

**Psychologisch-Psychotherapeutische
Beratungsstelle der Universität des Saarlandes (Hg.)**

Beratung und Beziehung

**Tagung der Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen-
und Studentenberatung (ARGE) vom 5. bis 8. September 2001
in der Universität des Saarlandes**

Inhalt

Vorwort 5

**Prof. Dr. med. Wolfgang Tilgen, Vizepräsident für Lehre
und Studium der Universität des Saarlandes**

Grußwort 7

PLENARVORTRÄGE

Dr. jur. Werner Hoffacker

Probleme und Problematik gegenwärtiger Hochschulreform 10

Dr. med. Alf Gerlach

Ethnisches und idiosynkratisches Unbewusstes in der
interkulturellen Begegnung 26

Prof. Dr. phil. Rainer Krause

Über den psychotherapeutischen und den Beratungsprozess 37

**Dr. med. Rainer M. Holm-Hadulla, Antje Wetzel,
Charlotte Buff, Dr. phil. Matthias Hurst**

Coaching für Studierende 48

ARBEITSGRUPPEN

Dr. Sabina Bieber

Bachelor und Master – Allgemeine Studienberatung
zwischen Emotion und Wirklichkeit 73

Katharina Ayroud-Peter (Teil II)

Dr. phil. Waltraud Freese (Teil I)

„Irren ist menschlich“ – Beratung und Beziehung mit
psychisch gesundenden Studierenden 95

Wilfried Schumann

Online-Sucht, ein Problem an der Uni? 108

Beratung und Beziehung – Tagung der Arbeitsgemeinschaft
Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung (ARGE)
vom 5. bis 8. September 2001 in der Universität des Saarlandes /
Psychologisch-Psychotherapeutische Beratungsstelle der
Universität des Saarlandes (Hg.)

Saarbrücken: Universitätsdruckerei
ISBN 3-00-010696-0

© 2002 Psychologisch-Psychotherapeutische Beratungsstelle der
Universität des Saarlandes

Printed in Germany. Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist
urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber
unzulässig.

Dr. Götz Schindler Chancen für Geistes und Sozialwissenschaftler in Unternehmen.....	117
Anette Schmitz Literaturdatenbank: Studienberatung und Berufsorientierung (STUDINFO).....	136
Gabriele Conrad-Müller , Ulrike Linke-Stillger Symbolarbeit in der Kurzzeitbehandlung. Vom Berg zum Ball: Das Symbol als Verständigungs- und Fokussierungselement in Beratung und Therapie.....	139
Ulrich Moldenhauer Psychoanalytische Beratung – Stand und Perspektiven	153
ANHANG	
1. Tagungsprogramm	181
2. Arbeitsgruppen	183
3. Verzeichnis der Vortragenden.....	184
4. Verzeichnis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer	186

Vorwort

Unter dem Thema „Beratung und Beziehung“ trafen sich Studienberaterinnen und -berater vom 5. bis 8. September 2001 zu ihrer Herbsttagung in der Universität des Saarlandes.

Ausschlaggebend für die Wahl des Tagungsthemas war die Überzeugung, dass nicht nur in der psychologischen Beratung, sondern auch in der Studienberatung der Beziehungsgestaltung eine zentrale Bedeutung für den Beratungserfolg zukommt.

Neben der Vielzahl Zufriedener suchen uns auch immer wieder Studierende auf, die sich unzureichend beraten fühlen. In einer Zeit sich weiter verknappender Mittel stehen die institutionalisierten Beratungseinrichtungen mehr denn je unter Legitimationszwang.

Die Tagung sollte einen Einblick geben in die vielfältigen Formen unter denen „Beratung“ gegenwärtig stattfindet und wie sie in Zukunft weiter ausgebaut werden könnte.

Der Tagungseröffnung durch ein Grußwort des Vizepräsidenten der Universität des Saarlandes schloss sich der Vortrag von Herrn Dr. Hoffacker an, der sich – das Tagungsthema übergreifend – mit der Problematik der Übertragung von ökonomischen Steuerungskonzepten auf das Hochschulsystem auseinander setzte.

Die Reihe der Plenarvorträge wurde am nächsten Tag durch Herrn Dr. Gerlach fortgesetzt, der über Faszination und Befremdung in der interkulturellen Begegnung sprach und dabei vor allem auf seine langjährigen Erfahrungen als Ausbilder für Psychotherapie in China zurückgriff.

Vor dem Hintergrund seiner Fülle von Forschungsergebnissen über (affektive) Austauschprozesse in menschlichen Begegnungen sprach Herr Prof. Krause über den „psychotherapeutischen und den Beratungsprozess“, während Herr Dr. Holm-Hadulla zusammen mit seiner Mitarbeiter- und Arbeitsgruppe ein Coaching-Projekt für Studierende an der Universität Heidelberg vorstellte und damit einen Beitrag im oben gemeinten Sinne im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Beratungsformen an den Universitäten leistete.

Darüber hinaus fanden wieder eine Reihe von Arbeitsgruppen statt. Nicht alle sind in diesem Reader vertreten. Wir glauben aber mit den eingegangenen Beiträgen einen repräsentativen Querschnitt über den Tagungsinhalt versammelt zu haben.

Wir danken allen, die dazu beitrugen, diese Tagung stattfinden zu lassen und hoffen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer fühlten sich – trotz der ungünstigen Witterung in diesen Herbsttagen bei uns im Saarland – angeregt und wohl.

Saarbrücken, im Dezember 2002

*Gabriele Conrad-Müller (PPB), Ilse Kunkel (PPB),
Barbara Lang (PPB), Ulrike Linke-Stillger(PPB),
Ulrich Moldenhauer (PPB),
Gabriele Oesterling (Zentrale Studienberatung)*

Prof. Dr. med. Wolfgang Tilgen

Vizepräsident für Lehre und Studium der Universität des Saarlandes

Grußwort

Sehr geehrte Damen und Herren,
ich darf Sie herzlich im Namen der Universität begrüßen.

Wie ich mich informieren konnte, treffen Sie sich seit ca. 30 Jahren zum Gedankenaustausch und sind somit einerseits eine etablierte Gemeinschaft, andererseits ein junger, erst 1994 gegründeter Verein. Auf Ihren halbjährigen Treffen haben Sie schon zahlreiche Universitäten und Universitätsstädte kennengelernt. Ich freue mich daher, dass Sie heute den Weg nach Saarbrücken, genauer auf den Campus der Universität des Saarlandes gefunden haben, die ich Ihnen kurz vorstellen darf.

Die Universität zog 1948 in die Kasernen im Saarbrücker Stadtwald ein, nachdem seit 1946 bereits medizinische Hochschulkurse in Homburg abgehalten worden waren. Bei der Gründung gab es vier Fakultäten: die Juristische, die Medizinische, die Philosophische und die Naturwissenschaftliche Fakultät. Die Grundstruktur ist erhalten geblieben, jedoch inzwischen aufgeteilt auf acht Fakultäten, die der enormen Entwicklung insbesondere in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern Rechnung trägt und dem Facettenreichtum der Geisteswissenschaften.

Im Wintersemester 2000/2001 waren 17.479 Studierende (einschließlich Gasthörer) eingeschrieben, darunter mehr als 2.000 ausländische Kommilitoninnen und Kommilitonen.

Die heutigen Schwerpunkte der Universität liegen im Europabezug, in den Informatikwissenschaften sowie den Nano- und Lebenswissenschaften. Sie finden einerseits Ausdruck in 4 Sonderforschungsbereichen (2 in der Medizinischen Fakultät und 2 in den Naturwissenschaftlich-Technischen Fakultäten), andererseits in speziellen Graduiertenkollegs: Zelluläre Regulation, Sprachtechnologie, Interkulturelle Kommunikation, Rechnersysteme, Hochleistungswerkstoffe und Neue Materialien. Dem entsprechen auch neue Studiengänge, z.B. Interkulturelle Kommunikation und Bioinformatik sowie Akzente in der Lehrerbildung. Zugleich wird versucht, mittels neuer Strukturen – Modularisierung, Leistungspunktsysteme – und Inhalte,

den Erfordernissen einer sich (weltweit) öffnenden Gesellschaft zu genügen.

Die scheinbare „Randlage“ Saarbrückens wird nicht nur durch die heutigen Möglichkeiten von Internet und vielfältigen Netzwerken/Verbänden ausgeglichen, sondern auch durch die Vorzüge der Deutsch-Französischen Hochschule am gleichen Standort sowie den „Kranz“ von hochschulnahen und kooperierenden Einrichtungen um die Universität herum: das Max-Planck-Institut für Informatik, das Deutsche Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz, zwei Fraunhofer Institute, das Institut für Neue Materialien usw.

Um ihren Absolventen den Einstieg in die Arbeitswelt und möglicherweise in die wirtschaftliche Selbstständigkeit zu erleichtern, hat die Universität bereits 1995 ein „Starterzentrum“ gegründet, das die professionelle Existenzgründung unterstützt. Ein „Science Park“ (vornehmlich für junge Firmen der IT- oder Bio-Tech-Branche) direkt „vor den Toren“ ergänzt das Angebot zur Praxisnähe.

In letzter Zeit ist die Universität (nicht nur diese!) ins „Gerede“ gekommen durch die Studienzeiten und die Versuche, diese zu begrenzen, z.B. durch Studiengebühren – wobei letztere der Universität nur dann Freude machen könnten, wenn ihr Verwendungszweck klar definiert wird, d.h. der Verbesserung der Lehre zugute kommt. Es ist gewiss bedauerlich, dass die Handlungsweise der Universität(en) immer mehr finanziellen Zwängen folgen muss und unter diesen Voraussetzungen nicht selten sachlich nur schwer begründbare Entscheidungen zu treffen sind.

Nun noch einige Gedanken unmittelbar zu Ihrer Tagung:

Die Studienberatung war mit ihren vielfältigen Facetten zu allen Zeiten ein wesentlicher Bestandteil universitärer Studierendenbetreuung, und sie ist zu allen Zeiten strukturellen Änderungen des „Systems“ unterworfen, sei es nun das Hochschulsystem allgemein, sei es die Organisation der Beratung im besonderen. Dies könnte auch der Titel Ihrer Tagung deutlich machen: *Beratung und Beziehung*.

Ich freue mich, dass Sie den Anlass nutzen sich – neben Selbstreflexion – den Anforderungen zu stellen, die aus Universität und Gesellschaft an Sie herangetragen werden – ob immer zu Recht, ist eine andere Frage.

Eine Arbeitsgruppe beschäftigt sich mit dem Thema „*Beratung und Beziehung mit psychisch gesunden Studierenden*“. Früher war Studienberatung eine Institution, die aus sich heraus ihr Selbstverständnis bezog. Heute hinterfragen Sie, nach welchem Muster und mit welchem Erfolg Ihre Beratung sich vollzieht. Dass man Handlungsweisen im Rahmen einer internen Manöverkritik diskutiert, ist üblich, dass Sie es als Tagungsthema formulieren, ist neu. Dies macht deutlich, dass die Studienberatungen immer wieder offen sein müssen für neue Konzeptionen, die neuen Strukturen gerecht werden.

Wahrscheinlich ist die Empathie, die ich aus Ihrem Tagungsthema herauslese, das Geheimnis jeglicher guten Beziehung. Für die psychotherapeutische Beratungseinheit wird sich immer wieder die Frage stellen nach der Grenze zwischen normaler menschlicher Reaktion, zum Beispiel in einer Krise, die dann als kurzfristiger Irrtum einer Verhaltensweise zu deuten ist, und tatsächlicher Erkrankung.

Sie kommen soeben aus Arbeitsgruppen, die mit ihren Themenkreisen dies verdeutlichen: u.a. ist mir ein sehr aktuelles, gleichwohl ungewöhnliches Thema aufgefallen „*One-line Sucht eine Problem an der Universität*“. Die Internet-Sucht wurde seitens der WHO als Krankheitsbegriff mit verschiedenen Schweregraden kürzlich erst neu definiert.

Gesprächführung, nicht nur Faktenvermittlung ist Ihr Ziel, Spannungsfelder aufzuzeigen zwischen Emotion und Wirklichkeit, das bedeutet unter anderem Auslotung von Wunsch des/der zu Beratenden und realistische Einschätzung der Situation durch Berater/In, z.B. die Chancen von Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften in Unternehmen.

Mit einem Dank an das Organisationsteam unter Leitung von Herrn Dipl.-Psych. Moldenhauer wünsche ich Ihnen eine informative Tagung in spannender und gleichzeitig entspannter Atmosphäre.

Dr. jur. Werner Hoffacker

Probleme und Problematik gegenwärtiger Hochschulreform

Wenn ich hier zu Ihnen über Tendenzen der gegenwärtigen Hochschulreform rede, geschieht dies aus einer vertrackten Lage heraus, die die Psychologen unter Ihnen sicherlich unschwer als eine typische Konstellation für pathologische Verhaltensreaktionen auszumachen vermögen. Ich sehe mich nämlich in Bezug auf den mainstream gegenwärtiger Hochschulreformkonzepte gezwungen, eine Einrichtung zu verteidigen, die ich für weitgehend reformierungsbedürftig erachte und die deshalb ebenso schonungslos zu kritisieren ist wie die neuen ökonomisch inspirierten Steuerungsmodelle für das Hochschulsystem.

Das Vorstellungsbild von der **Universität** ist in Deutschland vorrangig das einer Idee. Nach Carl Jaspers einer **Idee, die historisch nicht genügend begründet und soziologisch nicht begriffen werden kann**. Im hochschulpolitischen Diskurs hat diese Idee aber durchaus eine Erscheinungsform gefunden, die seit über 100 Jahren gegen Reformforderungen ins Feld geführt wird: Die Humboldt'sche Universitätsgründung in Berlin, entmischt von ihrer utilitaristischen Funktionalität und aufgefüllt mit idealistisch getrübtem Blick in die Universitätsgeschichte bis hin zu den mittelalterlichen korporativen Universitätsgründungen etwa von Bologna und Paris. Ein Mißverständnis, insbesondere im Bezug auf die angenommene Korrelation von Hochschulautonomie und Wissenschaftsfreiheit.

Die **deutschen Universitäten** sind im Gegensatz zu denen in Italien und Frankreich von Anbeginn **nicht korporative, sondern landesherrliche Gründungen, mit denen ein unmittelbarer Staatszweck**, nicht nur der Ausbildung von „Beamten“, sondern auch des sachverständigen Rates in Staatsangelegenheiten durch die Professoren bis hin zu diplomatischen Missionen verfolgt wurde. Die Vielzahl der Universitätsgründungen im ausgehenden Mittelalter in den deutschen Territorialstaaten resultiert nicht nur aus dem quantitativen Bedarf, der auch durch Absolventen anderer Universitäten hätte befriedigt werden können. Bestimmend waren offenbar weitere Faktoren. Der in die Ferne schweifende, von Universität zu Universität wandernde Scholar war sehr wahrscheinlich schon in der Mitte des 15. Jahrhunderts nicht mehr der repräsentative Studententypus. Die

Universitäten rekrutierten damit bereits sehr früh einen wesentlichen Teil ihrer Studenten aus der umliegenden Region. Wobei es den Einzelstaaten auch darum ging, durch eigene Landesuniversitäten ein Abwandern in die Nachbarstaaten zu verhindern und die Landeskinder (unter merkantilistischem Aspekt auch deren Geld) im eigenen Land zu binden und sie zur Loyalität gegenüber der eigenen Landesherrschaft an den Universitäten erziehen zu lassen. Mit der Konfessionalisierung der deutschen Territorialstaaten im 16. Jahrhundert spielte die Durchsetzung der jeweiligen Konfession über die Nachwuchsausbildung eine wichtige Rolle.

Die Entlassung der Wissenschaftler aus den religiösen Vorgaben war selbst im 19. Jahrhundert im Selbstverständnis der Universitätslehrer noch nicht vollzogen. Karl Georg Wächter, der wohl politisch einflußreichste Rechtsgelehrte des 19. Jh., der dem Jenaer Universitäts-Reformkongress von 1848 vorgestanden hatte, auf dem die uneingeschränkte Lehr- und Lernfreiheit die zentrale Forderung war, verneinte noch 1845 die Frage, ob ein Wissenschaftler, der die Grundlagen der Religion in Frage stelle, Professor an einer Universität sein könne. Die **Vereinbarkeitskontrolle der Lehrmeinung** mit der jeweiligen religiösen Dogmatik erfolgte nicht nur von außen, sondern durchaus auch durch die Universitäten selbst bis hin zur Relegation der Abweichler aus der Korporation. Der **Wissenschaftspluralismus** als Freiheit des Andersdenkenden spielt im Selbstverständnis der deutschen Universitäten und als Forderung gegenüber der politischen Herrschaft keine bedeutende Rolle.

Zank- und Streitsucht waren demgegenüber offenbar eine besonders typische Eigenschaft der Professoren, zu deren Bearbeitung die Universitäten selbst oft nicht in der Lage waren, so dass die landesherrliche Intervention oft eine Folge des Versagens der Korporation war.

In seiner Schrift „Über die Erziehung“ stellt Friedrich der Große 1769 in Bezug auf die Universitäten fest: „Dank dem Eigennutz und der Trägheit der Professoren verbreiten sich die Kenntnisse nicht so ausgiebig wie es zu wünschen wäre. Die Professoren begnügen sich mit möglichst knapper Erfüllung ihrer Pflichten, lesen ihre Kollegien, und damit gut.“ Hinsichtlich der Lehrmethoden merkt er kritisch an „man fülle das Gedächtnis der Jugend an und lässt die Urteilskraft verrostet. Man häuft Kenntnisse an, aber ohne die nötige Kritik, die sie nutzbringend machen könnte.“ Kritikpunkte, die sich bis heute durch die Universitätsgeschichte ziehen.

Die erste Kodifizierung des Hochschulrechts in den deutschen Territorialstaaten erfolgte 1794 im **Preussischen Allgemeinen Landrecht**. Die rechtliche Qualifizierung der Universitäten einerseits als „**Veranstaltungen des Staates**“ und andererseits als „**Korporationen**“, die auch im Hochschulrahmengesetz zur Definition der Rechtstellung verwandt wird: „Die Hochschulen sind Körperschaften des Öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen“ hat Anlaß zu einer reichhaltigen Interpretationsliteratur gegeben, in der je nach Erkenntnisinteressenslage die staatsanaltliche oder die korporative Seite in den Vordergrund gestellt worden ist.

Aus historischer Perspektive betrachtet, spiegelt diese Definitionsambivalenz zwei **unterschiedliche, geschichtliche Gründungsformen der Universitäten** wider, nämlich die früheren korporativen Zusammenschlüsse der Gelehrten wie in Paris und Bologna und die späteren „Staatsgründungen“, denen in den päpstlichen und kaiserlichen Privilegien unter Bezug auf die frühen Gründungen in formelhaften Wendungen der Korporationsstatus zugeschrieben wurde, der materiell im Sinne einer gegenüber landesherrlichen Intervention eigenständigen Rechtsposition substanzlos war. Diese korporativen Elemente hatten in den Staatsgründungen nur Regelungslücken ausfüllende Funktion, soweit die Landesherrn auf staatliche Regulierungsvorgaben verzichteten.

Auch für **Wilhelm von Humboldt**, den „Gründer“ der Berliner Universität war die absolutistische Staatsvorstellung bestimmend. Er hielt von der Fähigkeit der Professoren, die universitären Angelegenheiten zu regeln herzlich wenig und bezeichnete die Gelehrten als eine „unbändige und am schwersten zu befriedigende Menschenklasse – mit ihren sich ewig durchkreuzenden Interessen, ihrer Eifersucht, ihrem Neid, ihrer Lust zu regieren, ihren einseitigen Ansichten, wo jeder meint, dass nur sein Fach Unterstützung und Förderung verdiene“. „Gelehrte zu dirigieren ist nicht viel besser als eine Komödiantentruppe unter sich zu haben“.

Seine Reformvorstellungen betrafen nicht den korporativen Status, die Selbstverwaltungsorganisation der Universitäten, die er zwar nicht völlig abschaffen, aber doch möglichst zu beschneiden gedachte, sondern deren Funktion, die zu sichern er als staatliche Aufgabe definierte. Humboldt blieb mit dieser Auffassung als einer seiner bedeutendsten Vertreter durchaus im Rahmen des deutschen Idealismus in dem der Staat eher als Hüter wertvoller Freiheiten, denn als deren potentieller Feind angesehen wurde.

Die wesentliche und zugleich auch problematische Leistung Humboldts liegt in der Entwicklung einer **die utilitaristischen und die neuhumanistisch idealistischen Ideen der Zeit verbindenden Universitätsideologie**, in der Wissenschaft als Suchen definiert wird, auf dessen Weg und, wenn dieser Prozess seinen Endzweck erreicht, die Nützlichkeitsanforderungen (des Staates), ohne unmittelbar fordernd einzugreifen, erfüllt werden. Diese **Synthetisierung von Nützlichkeit und Eigengesetzlichkeit** der Wissenschaft in einem Begriff und dessen institutionelle Transformation als Idee der Universität ist bis heute ein hochgehaltenes Schutzschild, mit dem die Universitäten nicht nur gesellschaftliche und politische Anforderungen abzuwehren versuchen, sondern sich gleichermaßen auch selbst den Blick auf diese verstellen.

In der Geschichte der deutschen Universität lassen sich nur äußerst wenige selbstgesteuerte Reformbeiträge ausmachen. Bezeichnend ist vielmehr die meist sehr vehemente Abwehr gegenüber Veränderungskonzepten. Sofern von außen bewirkte Reformen zu Veränderungen geführt hatten, wurde allerdings wiederum der so geschaffene Status oft als einzig angemessener gegenüber den jeweils neueren Konzepten verteidigt. Dieser **institutionelle Konservatismus** der Universitäten erscheint eigenartig widersprüchlich zu ihrem Gegenstand der Wissenschaft, die zumindest seit die scholastischen Traditionen im Verlaufe des 17. Jahrhunderts zurücktraten, und die Fesseln fester tradierter Wahrheiten abgestreift wurden, an Mobilität gewannen.

Die Vorstellung einer „freien Wissenschaft“ wurde nicht in den Universitäten entwickelt. Bis in das 18. Jh. hinein waren sie Stätten der bewahrenen Tradierung des überlieferten Wissens nach Maßgabe der von der Majorität der Zunft abprobieren wissenschaftlichen Autoritäten und Lehrsysteme. Abweichungen von deren Auffassungen bedurften der Fakultäts-erlaubnis. So durfte z.B. nach den Statuten der Jenaer Philosophischen Fakultät von 1696 nur „com consensu totius facultatis“ auf einzelne Fehler des Systems des Aristoteles hingewiesen werden. Die **Wissenschaftsfreiheit** ist den Universitäten, soweit sie nicht durch staatliche Neugründungen – Halle, Göttingen – etabliert wurde, **auch staatlich verordnet worden**. So werden 1707 die Fakultäten der Kieler Universität aufgefördert, ihren Dozenten „die freie Untersuchung der Wahrheit freizugeben“. Der Gießener Universität wird 1720 die „libertas philosophandi“ verordnet.

Die deutschen Universitäten waren nicht Einrichtung der freien Forschung und Lehre, sondern in ihrer Selbstverwaltung **primär Korporationen von**

ordentlichen Professoren. Deutlicher wurden die Abwehrreaktionen gegen staatliche Steuerung nicht dann, wenn es um die Freiheit der Wissenschaft ging, sondern um Statusrechte der ordentlichen Professoren. Dass die Vereinigung der deutschen Hochschullehrer sich nicht „Hochschullehrerverband“, sondern „Hochschulverband“ nennt, verdeutlicht den Fortbestand dieses Selbstverständnisses bis heute.

Je stärker das Kooptationsrecht bei der **Berufung** von Professoren ausgeprägt war, um so stärker zog nicht etwa der freie Geist in die Universitäten ein und wurden die qualifiziertesten Wissenschaftler berufen, sondern die Vetternwirtschaft breitete sich aus, so dass im 16. und 17. Jh. ganze Universitäten von wenigen Akademikerfamilien beherrscht wurden und einzelne Fakultäten aus nur Verwandten bestanden.

Aus der Geschichte der deutschen Universitäten läßt sich mithin kein Autonomie- und Selbstverwaltungsmodell herausfiltern, das durch eine besondere Affinität zur Bewältigung ihrer Aufgaben, der Pflege der (freien) Wissenschaft, der wissenschaftlichen Erschließung neuer Gegenstandsbereiche und der Bearbeitung der gesellschaftlichen und politischen Implikationen und Funktionen von Forschung und Lehre in der Form der Selbststeuerung zu kennzeichnen wäre. Im systemtheoretischen Sinne Luhmanns sind die Universitäten insoweit eher durch **Autarkiebestrebung**, nämlich die Austauschprozesse gegenüber der Umwelt zu drosseln, als durch Autonomie, also die Steuerung der eigenen Angelegenheiten und der Austauschprozesse mit der Umwelt durch systemeigene Strukturen und Verfahren gekennzeichnet.

In der Geschichte der staatlichen Steuerung der Universität ist ein kennzeichnendes Grundmuster demgegenüber schwer auszumachen. Die „**freie Wissenschaft**“ und ihre Lehre ist durch staatliche Intervention den Universitäten gleichermaßen **verboten und verordnet worden**. Der Fortbestand der Ordinarienuniversität über die Jahrhunderte ist nur erklärbar auf dem Hintergrund staatlicher Steuerung, durch die sie immer wieder an die geänderten gesellschaftlichen Anforderungen herangeführt worden ist. Gerade in Phasen weitgehender Autonomie hat die tradierte Selbstverwaltung der Universitäten diesen wie auch immer im einzelnen auszugestaltenden notwendigen Bezug, jedenfalls soweit dies strukturelle Veränderungen ihrer Organisations- und Verfahrensweisen erforderte, meist nicht selbstständig herzustellen vermocht.

Im Gegensatz zu den Universitätsreformen des 17. bis 19. Jahrhunderts insbesondere durch Neugründungen, die entsprechende Veränderungen an den alten Universitäten nach sich zogen, sind die späteren Reformversuche weitgehend gescheitert. Seit der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts waren es vor allem **Vorbehalte gegen Parlamentarismus und Demokratie**, die dem Insistieren auf Autonomie und Erhalt des status quo zugrunde lagen. Die Weimarer Republik hat in der Professorenschaft kaum überzeugte Anhänger gefunden. Mit dieser **national konservativen und antiliberalen Grundhaltung** bei der Mehrheit der Professoren korrespondierten bereits 1931 nationalsozialistische Mehrheiten in den Studentenvertretungen an den Universitäten. Die deutschen Universitäten waren also schon lange vor 1933 in einer Verfassung, die dem Einmarsch des Nationalsozialismus offene Türen bot.

Die vielfältigen **Reformversuche nach 1945** haben zu keiner nennenswerten Veränderung geführt; der NS-interventionsbereinigte status quo ante 1933 wurde als ausreichende Problemlösung angesehen und weitgehend auch verwirklicht.

Auch in den Reformauseinandersetzungen der 60er und 70er Jahre spielen auf Seiten der Hochschullehrerschaft, insbesondere repräsentiert im Hochschulverband, Vorbehalte gegen Parlamentarismus und Demokratie als steuernde Institutionen des Hochschulsystems eine wesentliche Rolle, und zwar nicht nur im Bezug auf die interne Selbstverwaltung, sondern auch gegenüber dem Parlament als hochschulpolitisch steuernde Institution.

In der Disqualifizierung parlamentarisch-demokratischer Organisations- und Entscheidungsstrukturen und -verfahren als ineffizient besteht nun wiederum eine wesentliche Gemeinsamkeit der Konservativen mit den Protagonisten des betriebswirtschaftlich inspirierten neuen Steuerungsmodells für das Hochschulsystem.

Bereits in den 1980er Jahren werden vereinzelt Forderungen laut, stärker **Markt und Wettbewerb als steuernde Elemente** im Hochschulsystem zu etablieren. Mit dem Plenumsbeschluß vom November 1997 zur Organisations- und Leitungsstruktur der Hochschulen hat sich auch in den Reihen der **Hochschulrektorenkonferenz** das betriebswirtschaftlich inspirierte neue Steuerungsmodell für den Hochschulbereich durchgesetzt. Der bedeutendste konzeptionelle Lieferant war das **Zentrum für Hochschulentwicklung (CHE)**, eine Mitte der 1990er Jahre gegründete gemeinsame

Einrichtung der Hochschulrektorenkonferenz und der **Bertelsmann-Stiftung**. Die Bertelsmann-Stiftung hatte schon seit Beginn der 1990er Jahre eine Reform der öffentlichen Verwaltung, insbesondere auf der kommunalen Ebene nach dem Muster des „**new publish management**“ angeregt und gefördert, bevor sie durch die Gründung des CHE das Feld ihrer Reformambitionen auf den Hochschulbereich erweiterte. Mit der Bestellung eines Professors der Betriebswirtschaftslehre zum Leiter waren auch personell die Weichen hinsichtlich der theoretischen Grundlagen, aus denen das Reformkonzept zu entwickeln war, gestellt.

Es gibt heute kaum noch eine Empfehlung zur Hochschulreform, in der nicht grundsätzlich auf Steuerungsinstrumente des marktwirtschaftlichen Wettbewerbs rekuriert wird.

Die allgemeine **Erosion**, die Konzepte **staatlicher Steuerung** nach dem Abdanken der sozialistischen Planwirtschaft erfahren haben, spiegelt sich auch in der Deregulierungskonzeption für den Hochschulbereich in dem Sinne, dass es zu den Marktmechanismen gar keine Steuerungsalternative mehr gäbe. Wenn der Leiter des Zentrums für Hochschulentwicklung, Müller-Böhling, feststellt: „Die anstehenden Veränderungen im Hochschulbereich sind im ganzen weder zu steuern, noch von einer zentralen Instanz aus steuerbar... deshalb haben wir im Grunde keine andere Wahl, als Freiräume zu schaffen.“ So proklamiert er damit praktisch das Ende der Hochschulpolitik

Konkurrenz und Wettbewerb haben im Wissenschaftssystem immer schon stattgefunden. Neu ist die **Ökonomisierung dieser Wettbewerbsstruktur**. Da ein realer Markt, auf dem „Produkte“ der Hochschulen über Angebot und Nachfrage eine monetäre Bewertung erfahren, weitgehend nicht existiert, spielt die **Konstruktion funktionaler Äquivalente** eine wesentliche Rolle. Dabei geht es darum, die Mittelzuführung und -verteilung an sogenannte „Leistungsindikatoren“ zu koppeln (z.B. Umfang der Drittmittelinwerbung, Anzahl der Publikationen, Promotionen, Habilitationen, Studienabsolventen, Kürze der Studienzeiten, Bewertung der Forschungs- und Lehrleistung durch Experten).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen ökonomischen und wissenschaftsbezogenen Leistungsindikatoren besteht darin, dass im erstgenannten Falle Größen verrechnet werden, die in der Regel auf dem Markt bereits eine monetäre Bewertung erfahren haben, so dass mit den Geld-

äquivalenten eine standardisierte Verrechnungsgröße verfügbar ist. Die verschiedenen Leistungsindikatoren für Forschung und Lehre sind demgegenüber nicht auf einen Nenner zu bringen, so dass die Gewichtung der einzelnen Indikatoren hochgradig kontingent bleibt. In der Praxis zeigt sich ein deutlicher Trend auf der „Einnahmeseite“ eingeworbene Drittmittel und auf der „Produktseite“ Absolventenzahlen als die gewichtigsten Indikatoren zu werten.

Aus der Perspektive der Wissenschaftsgeschichte zeigt sich ein weiteres Dilemma der Bewertung wissenschaftlicher Leistungen. Wissenschaftler, die in ihrer Zeit große Anerkennung genossen, haben sich im nachhinein oft als unbedeutend erwiesen. Auch der Versuch, wissenschaftliche Leistungen qualitativ nach dem Verfahren des peer-review-Systems zu bewerten, bleibt somit im Grunde ausgesprochen problematisch.

Genauer besehen handelt es sich bei den Indikatoren überwiegend **nicht** um solche der **Leistung, sondern des Erfolgs**. Wer als erster die Ziellinie überschreitet, gilt als erfolgreich. Eine Entwicklung, die als „the winner take all society“ bereits auf den Begriff gebracht worden ist. Erfolge können aber auch im Verhältnis zur wissenschaftlichen Leistungen durch **Sekundärqualifikationen** bewirkt werden. Im Hochschulbereich spielen Umtriebigkeit in Wissenschafts- und Wissenschaftsförderungsorganisationen, Selbstdarstellungsfähigkeit in den Kommunikationsmedien sowie die Bereitschaft zu riskanten Vorgehensweisen insbesondere in den experimentellen Wissenschaften, z.B. der Biotechnologie zunehmend eine Rolle.

Mit den neuen Finanzierungskonzepten findet mithin nicht nur eine Abkehr vom Gießkannenprinzip, sondern wesentlich auch eine **Verschiebung der Distributionsvoraussetzungen von der Leistung zum Erfolg** statt. Die für den Erfolg bedeutsamen „Sekundärqualifikationen“ lassen sich kaum zu den tradierten Sinn- und Zweckbegründungsmustern für die Freiheit von Wissenschaft in einen rationalen Kontext bringen. Damit verschiebt sich auch das Qualifikationsprofil, das von einem Wissenschaftler auszufüllen ist, um an einer Hochschule zu reüssieren.

Werden dem ökonomisierten Wettbewerb wesentliche Steuerungsfunktionen überlassen, so ist die **Verschlingung der Universitäten** auf ihre ertragreichen Teile konsequent. Im angloamerikanischen Hochschulsystem, in dem die neuen Steuerungsinstrumente schon länger eine Rolle spielen, wurden bereits einzelne Fächer, Fachgebiete und auch Depart-

ments geschlossen, weil sie sich nicht rechnen, da sie im Kampf um Drittmittel zu geringe Chancen haben. An der University of California erwägen die ertragreichen Teile, sich abzuspalten.

Auf die „**wissenschaftsökologischen**“ **Konsequenzen** dieser Selektion hat Reinhard Blum hingewiesen: „Wir sollten nicht tun, was uns mit der Umwelt passiert ist, dass wir eine Artenvielfalt der Kultur, aus der Kreativität erwächst, beseitigen und am Ende wieder versuchen müssen, diese Artenvielfalt künstlich zu erzeugen.“

Dieser Selektionsprozess wird in der neueren Hochschulreformdiskussion als „**Profilbildung**“ gekennzeichnet. Das Profilbildungskonzept für den Hochschulbereich ist nicht Ergebnis von Reflexionen über eine rationale Wissenschaftsorganisation, sondern hat sein Vorbild in neueren betriebswirtschaftlichen Konzepten, nach denen der shareholder value durch die Konzentration der Unternehmen auf die ertragsreichsten Kernbereiche zu optimieren sei. Noch vor einigen Jahren galt unter Ökonomen die **Diversifikation** in unterschiedlichen Produktions- und Dienstleistungsbereichen als für die Zukunft eines Unternehmens sichere Strategie. Die Universitäten übernehmen mit der Aufgabe des breiten Fächerspektrums zugunsten einer Profilbildung entsprechend ihrem Vorbild aus der Ökonomie auch dessen **Risikoanfälligkeit**, indem Ressourcen und Aktivitäten auf ein oder wenige Forschungs- und Ausbildungssegmente konzentriert werden, die gerade besonders ertragreich erscheinen.

Es spricht demgegenüber vieles für die Annahme, dass die **zukunfts-trächtigen Entwicklungen im Wissenschaftssystem** weniger in als zwischen den Wissenschaftsdisziplinen stattfinden und damit für ein Konzept, das mit dem Begriff der Universität ein breites Fächerspektrum verbindet, aus dem sich Profile jeweils neu herauszubilden vermögen.

Zum Beleg dafür, dass Markt und Wettbewerb zur Qualitätsverbesserung des Hochschulsystems führen, wird immer wieder auf **die USA** verwiesen. In den USA sind lediglich 2 Prozent der Hochschulen Forschungsuniversitäten, an denen 18 Prozent der Studierenden immatrikuliert werden und nur 8 Prozent einen über den Bachelor hinausgehenden Studienabschluss erreichen.. Dieser Klassifizierung als „Forschungsuniversität“ unterfallen Hochschulen, die mindestens 50 Dokortitel pro Jahr verleihen und mindestens 15,5 Mio Dollar staatliche Forschungsmittel erhalten. In dieser Hochschulkategorie gibt es ohne Frage hervorragende, aber auch mittel-

mäßige und schlechte Universitäten, wobei die Organisationsform Privat oder Staatlich ebenso wie bei der Finanzierung keine wesentliche Rolle spielt.

Kennzeichnend für das USAmerikanische Hochschulsystem ist, dass es weder für das Wirtschafts- noch für das Bildungs- und Wissenschaftssystem zureichend qualifiziertes Personal produziert:

Ein ganz erheblicher Teil der Studierenden in den zur Promotion führenden Graduierten-Studiengängen in den Natur- und Ingenieurwissenschaften kommen aus dem Ausland. 30 % der Postdoktoranden sind Ausländer. 50 % der USA-Professoren in den Naturwissenschaften kommen aus dem Ausland. Ein großer Teil der usamerikanischen Nobel-Preisträger sind Ausländer und haben ihre wissenschaftliche Qualifikation außerhalb der USA erhalten.

Demgegenüber hat das deutsche Hochschulsystem den Bedarf an wissenschaftlich qualifizierten Arbeitskräften für das Gesellschafts- und das Wissenschaftssystem – jedenfalls bis vor kurzem – befriedigen können und noch „Exportüberschüsse“, insbesondere für die usamerikanischen Universitäten, „erwirtschaftet“.

Die Markt- und Wettbewerbsmechanismen haben **in den USA** zu einer sehr starken **Spreizung des Hochschulsystems** geführt. Vor allem in weiten Teilen jener Einrichtungen, die im Ranking unmittelbar hinter den wenigen Spitzenuniversitäten rangieren, sind erhebliche **Qualitäts-minderungen** eingetreten. Dies hat zum Verlust einer Breite auf hohem Niveau geführt, die offenbar auch für elitäre Qualifikationskonzepte unverzichtbar ist.

Die Forderung des Leiters des Zentrums für Hochschulentwicklung, Müller-Böhling: „Unterschiede in der Qualität ... müssen als Voraussetzung für mehr Wettbewerb im Hochschulsystem gefördert werden“ stellt nicht nur die Mittel-Zweck-Relation auf den Kopf, sondern verdeutlicht semantisch die ideologische Qualität des Wettbewerbsparadigmas.

Der hohe Ideologie- und geringe Sachhaltigkeitsgrad der Forderung nach Markt und Wettbewerb im Hochschulsystem zeigt sich auch in den **Einpassungsstrategien bezüglich der Studierenden** in diese Systematik.

Nach der neusten vergleichenden OECD-Studie verfügt Deutschland gegenüber anderen Industrienationen über **zu geringe Studienanfänger- und Hochschulabsolventenzahlen**.

Gegenüber dem Anstieg der Studienanfängerzahlen in den letzten Jahrzehnten ist die Absolventenzahl erheblich zurückgeblieben. Interpretiert man die **Studienabbrecherquote** als Ergebnis eines indirekten Ausleseverfahrens der für den betreffenden Studiengang weniger Qualifizierten, so wird in keinem vergleichbaren anderen Land durch die Universitäten eine gleichermaßen **hohe qualitative Selektion** betrieben. In einigen Bereichen haben wir bereits, wie in den USA, die Situation, dass der Bedarf des Wirtschafts-, des Bildungs- und des Wissenschafts-systems nicht mehr durch entsprechend hohe Studienabsolventenzahlen befriedigt werden kann. Wenn wir den Rückgang der Geburtenrate als Problem hinzunehmen, wird mehr als deutlich, dass der tertiäre Ausbildungsbereich in Deutschland nicht durch zu niedrige, sondern zu hohe Selektion gekennzeichnet ist.

Die Studierfähigkeit und den Studienabschluss **fördernde Maßnahmen** müssten also an oberster Stelle des Pflichtenhefts zur Hochschulreform stehen. Statt dessen steht stärkere Selektion durch Aufnahmeprüfungen und Studiengebühren der Hochschulen auf der Reformagenda.

Selbst in der politischen Programmatik des linken Parteienspektrums erfährt der Gleichheitsbegriff auch im Bezug auf die Bildung einen wesentlichen Verständniswandel. **Nicht mehr Bildung und Ausbildung für alle, sondern von gleichen Chancen** der Bildung und Ausbildung ist die Rede. Damit wird die Gleichheit im Ergebnis als gesellschaftspolitisches Ziel aufgegeben und Ungleichheit als konstitutives Element einer „modernen Leistungsgesellschaft“ anerkannt.

Mit der Ökonomisierung des Bildungssystems werden die Bildungschancen so konditioniert, dass ihre Wahrnehmung den „homo oeconomicus“ das ökonomisch-rationale Individuum voraussetzt und erfordert. Die **Differenzierung und der Ausgleich zwischen Ökonomischem und Sozialem wird eliminiert**. So wird gegenwärtig das Studienplatzvergabeverfahren durch die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen vehement kritisiert, weil zum einen bestimmte soziale Gesichtspunkte bei der Studienplatzzuteilung zu einer bestimmten Quote eine Rolle spielen und im wesentlichen die Studienbewerber auf

der Grundlage ihrer persönlichen Gründe und Intentionen den Studienort und das Studienfach bestimmen können. Vorausgesetzt, sie haben die Hochschulzugangsberechtigung mit einem entsprechend hohen Notendurchschnitt erworben.

Zur Etablierung von Markt- und Wettbewerbsmechanismen wird demgegenüber gefordert, die Hochschulen müssten sich ihre Studierenden selbst auswählen können. An die Stelle der verfassungsrechtlich geschützten freien Auswahl des Ausbildungsplatzes tritt die freie Wahl der Auszubildenden durch die Ausbildungsinstitutionen.

Wie auch immer im einzelnen **die Auswahlverfahren durch die Hochschulen** ausgestaltet werden, ihnen wird ein anderes Grundmuster unterliegen, nämlich das der Arbeitnehmersauswahl durch den Arbeitgeber. Damit wird zum wesentlichen Auswahlkriterium, was bringt der Studienbewerber für den Erfolg des Dienstleistungsunternehmens Hochschule im Konkurrenzkampf der Hochschulen gegeneinander.

Nach einem Bericht des Spiegels wurden in der Aufnahmeprüfung der privaten Bucerius Law School die Kandidaten nach Lebenslauf, Lebensplanung, warum Monopole schlecht für die Volkswirtschaft sind, welche Bedeutung das deutsch-amerikanische Verhältnis hat und wie viele Tankstellen es in Deutschland gibt, befragt. Der Rasterfahndungscharakter dieser Aufnahmeprüfung nach einem Persönlichkeitsbild ökonomisch rationaler Prägung und damit **Einpassungsfähigkeit in das Funktionssystem** des Unternehmens Hochschule scheint mir hier unübersehbar.

Die Etablierung von Markt- und Wettbewerbsmechanismen setzt tiefgreifende **Veränderungen der tradierten Steuerungsstrukturen** des Hochschulsystems voraus.

Nachdem der Konsens im Bezug lebensweltlich verankerte Normen sich weitgehend aufgelöst hat, stehen in der modernen Gesellschaft zur Handlungsorientierung und -koordination im wesentlichen zwei Steuerungsressourcen zur Verfügung: das gesetzte Recht und das Geld. Im Wirtschaftssystem ist das Geld, im staatlichen System das Recht die dominierende Steuerungsressource. In Wirtschaftsunternehmen ressortiert die Dispositionsbefugnis über das Geld in der Leitungshierarchie.

Die gegenwärtige Verbetriebswirtschaftlichung des Hochschulsystems ist dementsprechend gekennzeichnet durch eine **Gewichtverlagerung von der normativen zur pekuniären Steuerung** und einer „**Entparlamentarisierung**“ des **Steuerungssystems** zugunsten der Leitungskompetenzen.

Die von den (haushalts-)rechtlichen Bindungen befreiten Mittel werden nach dem neuen Steuerungsmodell einer Verwendungszweckbindung durch zwischen dem Kultusministerium und der Hochschulleitung sowie letzterer und den Leitern der Subsysteme der Hochschulen zu schließende **Verträge** unterzogen.

Da sich die Hochschulen keinen anderen potenten Finanzier aussuchen können, besteht für sie faktisch keine Vertragsfreiheit, sondern ein **Kontrahierungszwang** zu den Konditionen der Kultusministerien. Je stärker die normative Deregulierung, um so weitgehender eröffnet sich für die Ministerialbürokratie die Möglichkeit, ihre Vorstellungen durchzusetzen. Entsprechendes gilt im Innenverhältnis der Hochschulen, da die Mittel erst einmal bei der Hochschulleitung ressortieren, die dann ihrerseits in Zielvereinbarung mit den Subsystemen (Fachbereichen, Instituten) die Konditionen der Weiterverteilung der Mittel bestimmen kann.

Zur Rechtfertigung der Verortung der **Verfügungskompetenz über die Haushaltsmittel** beim Kultusministerium bzw. der Hochschulleitung wird auf Legitimationsvorstellungen des aufgeklärten Absolutismus rekurriert, nach denen nicht das Parlament, sondern allein der Monarch (und seine Administration) zureichend aufgeklärt seien, um rational und verantwortlich über die Staatsfinanzen zu verfügen. Zwar sieht das neue Steuerungsmodell ex post Rechenschaftspflichten und Kontrollmöglichkeiten vor. Zu diesem Zeitpunkt sind allerdings häufig die Dinge schon irreversibel ins Werk gesetzt. Im neuen Steuerungsmodell wird entsprechend seiner Herkunft aus der marktwirtschaftlichen Wirtschaftstheorie im Grunde auch gar nicht davon ausgegangen, dass die Missbrauchskontrolle durch ein System der Gewaltenteilung erfolgt, sondern die „**Gesetze des Marktes**“ über die **Richtigkeit des Leitungshandelns entscheiden**, äußerstenfalls durch Scheitern im Konkurs.

Die gegenwärtig betriebene Ersetzung normativer durch kontraktuale Steuerung führt zwar nicht zu einer **Absorption des Verwaltungsrechts** durch das Staatsrecht, wie in den 1960er Jahren in der ehemaligen DDR,

sondern durch privatrechtliche Konstrukte als Vehikel der **Ökonomisierung der Verhaltensorientierung und -koordination**. Die Folgeprobleme dürften sich aber weitgehend entsprechen: Privilegien und finanzielle Zuwendungen für Wohlfürhalten, statt durchsetzbare Rechtsansprüche.

Da im Vertragsmodell die Machtbeziehungen sich erst aus den konkreten Verhältnissen der Akteure heraus konstituieren, führt der Weg quasi zurück in die mittelalterliche (Staats-) Rechtskultur, in der Herrschaft und Macht nicht konstitutionell festgelegt waren, sondern immer wieder neu erobert, behauptet und legitimiert werden mussten.

Aus der Perspektive der Entwicklung zum Rechtsstaat und zur parlamentarischen Demokratie handelt es sich also nicht um eine Modernisierung, sondern um Regressionen, Rückbildungen zu früheren Entwicklungsstadien.

Das Neue im neuen Steuerungsmodell liegt darin, dass zum ersten Mal in der deutschen Universitätsgeschichte ein Reformkonzept auf die **Herauslösung der Hochschulen aus der Systematik staatlicher und korporativer Steuerung** abzielt. Es geht dabei vorrangig nicht um die finanzielle Überführung des Hochschulsystems in das Wirtschaftssystem (die Alimentation aus öffentlichen Mitteln soll weitgehend erhalten bleiben). Sondern durch die Übertragung betriebswirtschaftlicher Organisationsmuster soll eine „**systemische**“ **Kompatibilität zwischen Hochschulen und Wirtschaft** in dem Sinne erzielt werden, dass in beiden Systemen gleichermaßen ökonomische Kalküle die wesentliche handlungsorientierende Größe darstellen.

Mit der Marginalisierung der Steuerung durch das parlamentarisch politische System und der Synchronisation von Organisation und Steuerungsinstrumenten wird der Wirtschaft der unmittelbare Zugang zum Hochschulsystem eröffnet, so dass sich bei der Verfolgung wirtschaftlicher Interessen gegenüber dem Hochschulsystem der mühsame Weg der Einflussnahme über das politische System erübrigt. Für die Hochschulen entfällt die Möglichkeit, durch systemspezifische Strukturen und Verfahren die eigenen Angelegenheiten und die Austauschprozesse mit der Umwelt zu steuern.

Zum **Beleg** dieser These Beispielhaftes aus den **USA**: Nachdem der US-Bundesstaat Kalifornien in den letzten Jahren die Finanzierung seiner Universitäten erheblich reduziert hat, wurde an der angesehenen Berkeley-Universität ein ganzes Department über einen Exklusivvertrag an das Pharma-Unternehmen Novartis gebunden. Als Gegenleistung für 5 Millionen Dollar pro Jahr sitzen in dem fünfköpfigen Institutsausschuß, der das Geld verteilt, zwei Vertreter des Unternehmens. Novartis kann eine Verschiebung von Veröffentlichungen der Forschungsergebnisse von bis zu 3 Monaten verlangen, um für sich Patentrechte zu sichern. Das Unternehmen kann verlangen, dass der Firmenname in Veröffentlichungen **nicht** genannt wird. Diese Bescheidenheit der Nichtnennung des Förderers hat triftige Gründe. Vergleichende Studien in den USA hatten ergeben, dass firmengeförderte wissenschaftliche Untersuchungen neuer Medikamente häufiger zu positiven Ergebnissen kamen als unabhängige. Bei neu entwickelten Krebsmedikamenten kamen die privat geförderten Forscher fast achtmal seltener zu negativen Ergebnissen. Inzwischen veröffentlicht ein privates „Center for Science in the Public Interest“ im Internet die Namen von Universitätsforschern und die Firmen, die sie finanziell unterstützen. 1.100 Wissenschaftler sind dort zwischenzeitlich verzeichnet. Während die Universitäts- und die Institutsleitung die Zusammenarbeit als „Modell“ einer public private partnership feiern, sehen Universitätsangehörige in dem Deal den Ausverkauf der akademischen Freiheit. Ein Studentenvertreter konstatiert einen subtilen Druck, Arbeiten anzufertigen, die den Sponsoreninteressen entgegenkommen (Bericht in „Die Zeit“ Nr. 33 vom 9.8.01, S. 25).

In den USA ist der fortschreitende Rückzug des Staates aus der Finanzierung der Hochschulen nicht durch Mittel aus der Wirtschaft kompensiert worden – dieser Anteil stagniert seit langem bei unter 10 % –, sondern durch Studiengebühren, die ständig ansteigend gegenwärtig zwischen 20 und 30 % der Hochschulfinanzierung ausmachen. Da selbst Mittelschichtfamilien die Gebühren für ihre Kinder nicht mehr aufbringen können, steigt die Verschuldungsrate durch Darlehen für die Studienfinanzierung in den USA jährlich um 15 Milliarden Dollar. Die Finanzierungskompensation über Studiengebühren hat offenbar auch für Eliteuniversitäten ihre Grenzen erreicht, so dass, wie das Beispiel Berkeley gezeigt hat, nur noch die „Drittmittelforschung“ unter den Konditionen der Sponsoren und die Aufgabe eigener institutioneller Standards und Verfahren als einziger Ausweg bleibt.

Der Beitrag des Stifterverbandes der deutschen Wirtschaft für die Wissenschaft zur Forschungsförderung ist umgekehrt proportional zu ihrem Einfluss äußerst bescheiden. Die sogenannten Stiftungsprofessuren werden in der Regel nur für die Dauer von 5 Jahren und nur zu Teilen finanziert. Die Anschlussfinanzierung über i.d.R. etwa 20 Jahre muss aus den Hochschuletats erfolgen. Mit relativ geringen Aufwendungen gelingt es so, auf die in Forschung und Lehre an den Hochschulen vertretenen Fachgebiete Einfluss zu gewinnen.

Die Beispiele zeigen, dass im Wettbewerb um die Einwerbung von Mitteln aus der Wirtschaft nicht nur die Wissenschaftsfreiheit, sondern auch die wissenschaftlichen Qualitätsstandards hochgradig gefährdet sind.

Anforderungen des Wirtschaftssystems an das Hochschulsystem grundsätzlich als Gefährdung der Freiheit der Forschung und Lehre zu begreifen und als illegitim abzuqualifizieren, wäre gleichermaßen verfehlt. Es bedarf vielmehr einer Organisationsform, mit der erreicht werden kann, dass diese Partikularinteressen nicht unmittelbar für die Aufgabenstellung und -bearbeitung der Hochschulen bestimmend werden, sondern der **Überprüfung auf ihre Integrationsfähigkeit in ein Konzept gesamtgesellschaftlicher Gemeinnützigkeitsanforderungen** an das Hochschulsystem unterzogen werden und gleichzeitig die Wissenschaftsfreiheit gewährleistet bleibt. Diese Problematik ist nur befriedigend lösbar, wenn die **Hochschulen als (relativ autonome) Teilsysteme im staatlichen Organisations- und Steuerungssystem verbleiben**, sowie durch staatliche Finanzierung ihre Unabhängigkeit gegenüber dem unmittelbaren Zugriff partikularer Interessenten sowie ihre Arbeitsfähigkeit gewährleistet bleibt.

Die Balance zwischen Wissenschaftsfreiheit und Gemeinnützigkeitsanforderungen an Forschung Lehre muss im **Diskurs zwischen parlamentarisch-politischem System und den Hochschulen** gewonnen werden. Um den Transformationsprozess in eine funktionale Organisationseinheit des Wirtschaftssystems aufzuhalten, bedarf es auf Seiten der Hochschulen einer grundlegenden **Reform der internen Entscheidungsorganisation und -verfahren**, durch die nach innen und außen die wissenschafts- und ausbildungspolitische Problembearbeitungs- und -entscheidungsfähigkeit der Hochschulen und damit ihre Diskursfähigkeit gegenüber der Gesellschaft und dem parlamentarisch politischen System wesentlich verbessert wird. Erforderlich ist eine entschieden stärker **auf**

Problem- und Konfliktbearbeitung, statt auf Konsens (um fast jeden Preis) **ausgerichtete Entscheidungsfindungsstruktur und -kultur** in den Selbstverwaltungsgremien. Wie bedeutsam auch immer wissenschaftliches Wissen für die Entscheidungsfindung in den **Selbstverwaltungsgremien** der Hochschule ist, sie **betreiben nicht Wissenschaft**, sondern Wissenschafts- und Ausbildungspolitik und Verwaltung. Ihre Entscheidungen unterfallen damit politischen Legitimationsanforderungen.

Die Universitäten (und ihre professoralen Repräsentanten) müssen ihre seit dem 19. Jahrhundert gepflegten **Vorbehalte gegen Parlamentarismus und Demokratie als steuernde Institutionen des Hochschulsystems** (endlich) **aufgeben** und anerkennen, dass sie keine autonome Interpretationsherrschaft über die Wissenschaftsfreiheit und die Legitimität von Gemeinwohlanforderungen an Forschung und Lehre haben.

Welche Folgerungen daraus für die Organisation des Verhältnisses von Staat und Hochschulen sowie der hochschulinternen Entscheidungsverfahren zu ziehen sind, habe ich versucht, in meinem Buch „Die Universität des 21. Jahrhunderts – Dienstleistungsunternehmen oder öffentliche Einrichtung?“ im einzelnen aufzuzeigen. Aus Zeitgründen muss es hier insoweit mit diesem Verweis sein Bewenden haben.

Dr. med. Alf Gerlach

Ethnisches und idiosynkratisches Unbewußtes in der interkulturelle Begegnung

Als ich vor zwei Wochen in Kunming/China eine Panel-Diskussion zu kulturellen Unterschieden in der Psychotherapie in Ost und West zu leiten hatte, griff mich beim Abgang vom Podium eine chinesische Panelteilnehmerin, eigentlich eine gute Freundin, heftig an: Wie ich es hätte wagen können, ihr als erste das Wort zu erteilen vor dem doch älteren japanischen Kollegen, der mit auf dem Podium saß. Sie fühlte sich offensichtlich beschämt, daß ich sie in eine für ihre Kultur „unmögliche Situation“ gebracht hatte und reagierte mit Ärger und Wut. Dabei hatte ich, im Sinne einer möglichst effizienten Nutzung der begrenzten Zeit – eine „typisch deutsche“ Tugend – sie zum Sprechen aufgefordert, weil es für mich ganz deutlich war, dass der japanische Kollege zunächst noch eine Übersetzung einer auf Englisch vorgetragenen Frage in seine Muttersprache benötigte und ich eine „peinliche Pause“ vermeiden wollte. Zwei gänzlich unterschiedliche Werthaltungen also, die aber dennoch beide um die Vermeidung von Peinlichkeit und Beschämung bemüht sind, aber nur im jeweiligen kulturellen Kontext der Agierenden Gültigkeit haben und hier zu einem offenen Konflikt führen mußten.

Zum Thema Ihrer diesjährigen Tagung haben Sie „Beratung und Beziehung“ gewählt und damit auf die Spannung verwiesen, die daraus resultiert, daß jede Beratung in einer Beziehungssituation stattfindet. Es geht bei der Beratung also nicht um eine einseitige Sender-Empfänger-Relation, sondern um einen wechselseitigen Prozess zwischen zwei oder mehr Beteiligten mit zahlreichen bewussten und unbewussten Aspekten. Nehme ich unsere heutige Begegnung als Beispiel, so muss ich davon ausgehen, daß schon lange vor dem Zusammentreffen sich bewußte und unbewußte wechselseitige Erwartungen eingestellt haben – von mir als eingeladenem Redner gegenüber Ihnen als mir unbekanntem Auditorium, aber auch von Ihrer Seite aus gegenüber mir als einem Ihnen zunächst unbekanntem Redner. Bewußte Erwartungen gründen dabei in der Regel auf Wissen und Einschätzungen, die sich aufeinander beziehen. Unbewußte Erwartungen gründen dagegen eher in inneren Phantasien über den jeweiligen Anderen, über die Situation und den Ort des Zusammentreffens, über damit verknüpfte Motive, Ziele, Absichten. So konnten Sie

der schriftlichen Information über mich Daten zu meiner jetzigen beruflichen Position entnehmen, ebenso wie ich mich im Groben über die Zusammensetzung Ihres Kreises orientieren konnte. Daneben werden aber auch innere Bilder über das jeweilige Gegenüber aktiviert, die nur selten bewusst werden, sondern sich eher in Stimmungen, Affekten sowie Handlungsimpulsen und -hemmungen ankündigen. Z.B. kann ich mich während der Vorbereitungen zum heutigen Tag, ähnlich wie in einer Prüfungssituation, Ängsten ausgeliefert fühlen, die mit einem inneren Bild eines grausamen, auf Vernichtung oder Beschämung zielenden Gegenüber zusammenhängen, in dem Sie sich aber wahrscheinlich nicht wiedererkennen würden. In meinem Unbewußten wäre das Auditorium dann zu einem Verfolger geworden, dem ich in meiner inneren Phantasie nicht standhalten könnte. Es könnte sich aber auch eine Stimmung gehobener Aufgeregtheit einstellen, die mit einem inneren Bild eines bewundernden, Anerkennung verheißenden Gegenüber zusammenhinge, dessen Lob ich einfahren möchte. Dabei bin ich mir nicht sicher, ob ich darauf eher mit einer Vernachlässigung meiner Arbeitsaufgabe oder mit einer noch erhöhten, kreativen Anstrengung reagieren würde.

Als Psychoanalytiker bin ich darauf geschult, gerade diese in der Regel unbewußt bleibenden Selbst- und Objektimages bei mir und bei meinen Patienten wahrzunehmen und sie zu einem vertieften Verständnis zu nutzen. In der Psychoanalyse als theoretischer Wissenschaft vom Menschen wie als therapeutischer Methode geht es darum, immer wieder das Unbewußte des Analytikers wie seines Analysanden in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken. Dabei bietet die analytische Situation mit ihren Grundregeln der zurückhaltenden Abstinenz beim Analytiker und der freien Assoziation beim Patienten sicher die besten Voraussetzungen für eine solche Verstehensarbeit. Die psychoanalytische Methode bedient sich dabei der Entfaltung von Übertragung, Gegenübertragung und Widerstand in der psychoanalytischen Begegnung und zielt auf Erkenntnis der unbewußten psychischen Vorgänge. Dazu muß grundsätzlich jede seelische Erscheinung und Äußerungsform in Frage gestellt werden können, um sie daraufhin zu untersuchen, wie sie durch unbewußte Einflüsse geformt und evtl. auch deformiert ist; somit wird immer wieder unsere Tendenz zur Täuschung und Selbsttäuschung in Frage gestellt.

Aber das Unbewusste ist ubiquitär, verschafft sich Eingang in alle zwischenmenschlichen Begegnungen, so auch in alle Beratungssituationen, bei denen nicht das tiefere Verständnis des Unbewußten, sondern Infor-

mations- und Klärungsprozesse im Mittelpunkt der Anstrengungen stehen. Insofern mag es nützlich scheinen, sich der psychoanalytischen Erkenntnisse zu bedienen, um auch hier Verständigungsprozesse zu erleichtern. Wenn ich mich nun auf Erfahrungen aus meiner interkulturellen und ethnopschoanalytischen Arbeit beziehe, hoffe ich, daß es Ihnen gelingt, diese zu transformieren, zu übersetzen auf Ihre Erfahrungen als Berater mit Ratsuchenden, die fremden Kulturen entstammen.

Im analytischen Prozeß wie in der Beratungssituation geschieht die Begegnung mit einem anderen Menschen in der Regel allerdings auf dem Boden eines gemeinsam geteilten Symbol- und Sinnsystems: vor allem die gemeinsame Sprache, aber auch die Zugehörigkeit zur gleichen Gesellschaft und oft zur gleichen Klasse mit ähnlichen Sozialisationsverläufen bilden einen Bedeutungshintergrund, der nur selten reflektiert wird. Erst bei der Begegnung mit einem Angehörigen einer anderen sozialen Schicht, einer anderen Kultur oder eines anderen Sprachraumes werden die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen, institutionellen Verhältnissen und innerseelischen Strukturen und Prozessen deutlicher. Erst dann wird der Blick dafür frei, daß auch das kulturelle Milieu darüber entscheidet, welche Triebe und Phantasien unmittelbar kulturell ausgearbeitet werden, welche nur einen indirekten Zugang zu Äußerungsmöglichkeiten erhalten und welche gänzlich unbewußt bleiben oder verdrängt werden. Diese Unterschiedlichkeit in der kulturellen Basis der Beteiligten bewirkt, daß interkulturelle Begegnungen in einem verstärkten Maße Gefühlen von Befremdung und Verunsicherung, aber manchmal auch Faszination ausgesetzt sind.

Wie entstehen nun solche inneren Haltungen, Charakterstrukturen mit ihren kulturspezifischen Ausformungen, welche in zwischenmenschlichen Begegnungen dann zu Irritation, Faszination oder Befremdung führen können? Freud hat in seinen religions- und gesellschaftskritischen Schriften besonders die Rolle des Über-Ichs betont, über das gesellschaftliche Einflüsse einen Niederschlag in der individuellen Psyche finden können. In seinem Strukturmodell entstehen aus den Widersprüchen zwischen den drei psychischen Instanzen Es, Ich und Über-Ich Konfliktlösungsversuche, wobei die Konflikte jeweils nach der entsprechenden Stärke der einzelnen psychischen Instanzen gelöst werden. Das Über-Ich, das in seiner Genese kindliche Phantasien und gesellschaftliche Anpassungsforderungen aufnimmt, kann dabei bestimmte Verdrängungen erzwingen. Darauf aufbauend hat Anna Freud den Begriff des „Charakters“ definiert: „Was wir

Charakter nennen, ist nichts anders als die Summe der Haltungen, die das Ich eines Individuums seinen Konflikten gegenüber einnimmt, d.h. die Entscheidungen, welche Triebansprüche zur Befriedigung zugelassen, welche abgewiesen werden sollen, und welcher Mittel sich das Ich in der Abwehr gegen die von innen und außen drohenden Gefahren bedient“ (A.Freud, 1970, S.86). Von ihrer Genese her können wir die Charakterzüge begreifen „als Sublimierung bzw. Reaktionsbildung bestimmter sexueller (im erweiterten, von Freud so gebrauchten Sinn) Triebregungen, bzw. als Fortsetzung bestimmter in der Kindheit diesen Triebregungen koordinierter Objektbeziehungen“ (Fromm, 1970, S.42). Da die Vermittlung dieser Charakterzüge über den Einfluß des Über-Ichs auch gesellschaftlich bestimmt ist, lassen sich für jede spezifische Gesellschaft typische, durchschnittliche Charakterzüge für die Mitglieder ihrer Schichten und Klassen finden, die in ihrer Gesamtheit verschiedene „Sozialcharaktere“ prägen. Läßt sich der innere Aufbau eines Charakters auch nur aus der Triebdynamik des Einzelnen herleiten, so erlauben die Konflikte, die in zahllosen Individuen identische, typische Gestalten annehmen, doch, von „Sozialcharakter“ zu sprechen.

Die wissenschaftliche Arbeit mit dem Begriff des „Sozialcharakters“ hat v.a. in der Soziologie ihren Platz gefunden und z.B. die Studien von Adorno, Horkheimer, Fromm und anderen über die Autoritäre Persönlichkeit geprägt. Für die Ethnologie, die über die Grenzen der eigenen Gesellschaft und Kultur hinausgeht, und für die Ethnopschoanalyse hat Devereux (1978) die Idee entwickelt, daß es die ethnopschoanalytische Arbeit – und ich ergänze: jede interkulturelle Begegnung – erleichtert, wenn wir zwischen einem ethnischen und einem idiosynkratischen Unbewußten unterscheiden. Das ethnische Unbewußte ist von kulturtypischen Verdrängungsprozessen bestimmt, die von den für eine bestimmte Ethnie typischen Traumata ihren Ausgang nehmen und jeden Angehörigen dieser Kultur betreffen: „Jede Kultur gestattet gewissen Phantasien, Trieben und anderen Manifestationen des Psychischen Zutritt zu und das Verweilen auf bewußtem Niveau und verlangt, daß andere verdrängt werden. Dies ist der Grund, warum allen Mitgliedern ein und derselben Kultur eine gewisse Anzahl unbewußter Konflikte gemeinsam ist“ (Devereux 1974, S. 11). Das idiosynkratische Unbewußte dagegen läßt sich nur aus dem individuellen Schicksal des Einzelnen in seiner gegebenen Kultur verstehen. Beide Formen des Unbewußten verhalten sich komplementär zueinander; ebenso wie soziologische und psychoanalytisch-individuelle Erkenntnisse lassen sie sich nicht gegeneinander austauschen oder aufeinander redu-

zieren. Das jeweilige Erkenntnisinteresse des Beobachters entscheidet darüber, welche Ebene sichtbar gemacht werden kann. Allerdings ergänzen sich dann die mit unterschiedlichen Zugangswegen gewonnenen Erkenntnisse, bilden eine „komplementaristische Einheit“. So hat Devereux für die mit den Mitteln der Psychoanalyse einerseits, durch ethnologische Beobachtung andererseits gewonnenen Ergebnisse festgehalten: „Wenn alle Psychoanalytiker eine vollständige Liste aller im klinischen Bereich feststellbaren Triebe, Wünsche und Phantasien aufstellten, so deckte sich diese Punkt für Punkt mit einer von den Ethnologen zusammengestellten Liste aller bekannten kulturellen Glaubensvorstellungen und Handlungsweisen.“ (Devereux 1978, 78).

Solche „kulturellen Vorstellungen und Handlungsweisen“ können für den Analytiker wie für den Berater eine Quelle erheblicher Irritation werden. Die Konfrontation mit dem Fremden in der anderen und der eigenen Kultur, die zur Begegnung mit dem fremdseelischen Erleben des Analysanden oder des Ratsuchenden ja hinzutritt, erschweren dem Analytiker seine Verstehensarbeit, dem Berater seinen Klärungsauftrag; im Analytiker wie im Berater können in dieser Situation Gegenübertragungseffekte wach werden, deren Bewältigung ihnen eine zusätzliche Arbeit aufbürdet. In der Regel kommt es zu einer Mischung von Faszination und Befremdung in der Begegnung, die sich als Gegenübertragungswiderstand auswirkt. Dieser Gegenübertragungswiderstand ist aber nicht nur Hindernis für den Verstehensversuch auf Seiten des Analytikers, den Klärungsversuch auf Seiten des Beraters, sondern zugleich, wenn er bearbeitet werden kann, wichtige und oft entscheidende Quelle für ein vertieftes Verständnis von Psychodynamik und Kultur des Gegenüber.

Was sind nun die Wurzeln des Gefühls von Fremdheit? Die psychoanalytische Entwicklungspsychologie verweist darauf, daß die Möglichkeit zur Wahrnehmung von „Fremdem“ und dessen Verarbeitung entscheidende Konstitutionsfaktoren der Ich-Entwicklung darstellen. Das Bewußtsein vom eigenen Selbst benötigt eine Unterscheidung zwischen Ich und Nicht-Ich, zwischen Innen und Außen. Diese Fähigkeit scheint nicht vom Beginn des Lebens an gegeben, sondern entwickelt sich aus den ersten Objektbindungen (in der Regel zur Mutter) heraus. Eine wichtige Rolle in diesem entwicklungspsychologischen Differenzierungsprozeß kommt dabei der sog. Achtmonatsangst oder dem „Fremdeln“ zu. Ein fremdelndes Kleinkind drängelt sich zwar in die Arme der ihm vertrauten Person, schaut dann aber aus dieser sicheren Position heraus mit Neugier und Faszina-

tion zum Fremden. „Fremdeln hat also in der Regel einen ambivalenten Charakter: den der Angst und Abwehr einerseits und den der Neugier und Faszination andererseits“ (Cogoy, Psyche 55, 344). Für das Kind stabilisiert das Fremdeln seine Ichbildung und trägt zur Herausbildung von inneren Bildern des eigenen Selbst und des Anderen bei. Ob nun Angst oder Faszination später bei der Begegnung mit Fremden überwiegen, hängt vom Ausgang dieses Prozesses und der weiteren Entwicklung ab; in jedem Fall bleibt aber eine Ambivalenz dem Fremden gegenüber erhalten. Cogoy hat zwei Grundkomponenten in unseren Begegnungen mit fremden Kulturen festgehalten: „1) Der Fremde mobilisiert eine aus frühen Introjektionen stammende universelle Ambivalenz; 2) Im Kontakt mit einer fremden Kultur wird der selbstverständliche „background of safety“ und das an ihn gebundene Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit in Frage gestellt“ (a.a.O., 345f.).

Diese Überlegungen aus der psychoanalytisch-klinischen Arbeit mit Analysanden aus fremden Kulturen behalten ihre Gültigkeit, wenn der Psychoanalytiker ethnopsychanalytisch in der fremden Kultur zu forschen beginnt. Dabei stellt er sich und seine Methode zur Verfügung, wenn auch unter veränderten Settingbedingungen. Dies kann sowohl bei der ethnologischen und psychiatrischen Untersuchung ritualisierten Verhaltens in einer fremden Kultur sein wie bei ethnopsychanalytischen Gesprächen mit Angehörigen einer fremden Kultur. Erkenntnisleitend bleibt dabei die Untersuchung der Prozesse von Übertragung und Gegenübertragung und der spezifischen Widerstände, die als Reaktion auf die durch das beobachtete Material erzeugte Angst auftreten. So verlangt z.B. die Tatsache, daß ein psychisch bedeutsames universelles Phänomen auf der bewußten, kulturwirksamen Ebene nicht auftaucht, eine Analyse der psychodynamischen Prozesse, die für die Verdrängung dieses Phänomens in der jeweiligen Kultur verantwortlich sind. Dies gilt sowohl für Aspekte der jeweils fremden Kultur wie für die verdrängten Triebaspekte der eigenen Kultur, die auf diese Weise überhaupt erst bewußt und damit auch „fremd“ werden können und dann Angst auslösen.

Beispiel: Bei meinen Lehraufenthalten in China findet jeweils zum Schluss ein Abschiedsessen statt, bei dem reichlich Alkohol ausgeschenkt und in der gelockerten Stimmung gemeinsam gesungen wird. Sobald der Ehren-gast des Abends, in der Regel einer der älteren Teilnehmer des Festes-sens, sich erhebt, folgt dann aber ein „überstürzter“ Abschied und Aufbruch, der auf mich immer noch befremdlich wirkt, weil er die mir gewohn-

ten Formen des langsamen Ausklangs und verlängerten Abschiednehmens außer Kraft setzt.

Insbesondere Devereux (1967, S. 67ff) hat sich mit den bei jeder verhaltenswissenschaftlichen Forschung möglichen Ängsten auseinandergesetzt und dabei folgende Möglichkeiten unterschieden, die sich auch auf Begegnungen in Beratungssituationen hin übersetzen lassen:

1. Die Untersuchung fremder Kulturen konfrontiert den Forscher oft mit Material, das er selbst verdrängt hat. Diese Erfahrung löse nicht nur Angst aus, sondern werde oft auch als Verführung erlebt. In diesem Sinne würde ich von einer Versuchungs- oder Triebangst sprechen.

Beispiel: In der Begegnung zwischen Amerikanern und Europäern sind letztere oft überrascht von den Herzlichkeit, mit der ein bis dahin Unbekannter begrüßt und zu Kontakten eingeladen wird. Diesen haftet dann allerdings keinesfalls die intime Nähe an, welche die Europäer mit einer auf diese Weise gepflegten Herzlichkeit verknüpfen. Die Herstellung einer für die kollektive Mentalität der Amerikaner unverbindlichen Nähe führt den Europäer oft in eine innere Situation, in der unbewusste konflikthafte Versuchungsängste mobilisiert werden.

2. Der „Narzissmus der kleinen Differenz“ (Freud 1921) lasse den Forscher unvertraute Ansichten und Verhaltensweisen als Kritik der eigenen auslegen, was zu einer negativen Reaktion auf sie führen könne.

Beispiel: Ein iranischer Student sucht die Beratungsstelle kurz vor seinem Abschlussexamen auf, nachdem sein Vater verstorben ist und er in der Heimat die Führung der weitverzweigten Familie übernehmen soll. Seine Entscheidung, die Prüfungen abzusagen und die patriarchale Führungsrolle im Iran zu übernehmen, lässt den Berater mit Bestürzung und Ärger zurück.

3. Reagiert der Forscher auf in der eigenen Gesellschaft tabuisierte Verhaltensweisen mit offener oder geheimer Sympathie, könne dies soziale Schuldgefühle auslösen.

Beispiel: Bei einem psychotherapeutischen Gespräch in China stellte mir die Klientin zu Beginn ganz selbstverständlich einen Becher hin, den sie mit einigen Blättern grünen Tees und heißem Wasser füllte. Ich genoss diese Aufmerksamkeit, die in China jedes Gespräch begleitet, hatte aber zunächst Mühe, über diesen Aspekt der Begegnung mit meinen analytischen Kollegen zu sprechen, da ich ihn als Verletzung des üblichen Abstinenzgebotes erlebte, der ich mich nicht erwehrt hatte.

4. Die Kommunikation zwischen dem Unbewußten des Forschers und des Beobachteten könne sich bis zu einem Gefühl der „Verführung“ steigern, auf das selbst Analytiker mit Angst und Widerstand reagierten.

Beispiel: Eine kolumbianische Patientin, die lange auf den ersten Termin mit mir hatte warten müssen, brachte ein wunderschöne Pflanze aus ihrer Heimat mit, die sie mir bei der Begrüßung schenkte. Sie gehörte einer Ethnie an, bei der ein solcher Austausch von Geschenken die Wechselseitigkeit der Beziehung betont. Ich reagierte zunächst mit Verwunderung und Distanz, bis ich meine Gegenübertragung analysieren konnte, in der das unvermutete Geschenk erotische Verführungs- und Eroberungswünsche mobilisiert hatte.

5. Auch der segmentäre Charakter der bewussten Kommunikation könne Angst erzeugen. Verstehe man nur Teilaspekte, komme es oft zu einer Überreaktion in Form des Glaubens, mehr zu verstehen als das wirklich der Fall ist.

Beispiel: Wenn wir uns das erste Mal in einer fremden Sprache verständigen oder in einer fremden Kultur bewegen, neigen wir zum Glauben, mehr verstehen zu können, als dies tatsächlich der Fall ist. Aus Angst vor der Nicht-Verständigung und dem Nicht-Verstehen neigen wir dazu, auf dem Boden des uns Bekannten zu Fehlstellen zu interpretieren oder aufzufüllen.

6. Manchmal komme es zu einer Verbindung der Abwehr gegen „Überkommunikation“ auf der unbewußten Ebene mit einer Abwehr gegen „Unterkommunikation“ auf der bewußten Ebene. Daraus resultiere oft eine ängstliche Einengung der Interpretationsmöglichkeiten auf die für den Forscher psychisch erträglichen.

Ich selbst würde diese Liste um folgende Möglichkeiten erweitern:

7. Scham als Widerstand bei einer Verletzung des narzißtischen Selbstideals: Führt die Konfrontation mit einem persönlich oder in der eigenen Kultur verdrängten Aspekt zu einem Gefühl der Beschämung, daß man sich dieses Faktums bisher nicht bewußt war, so kann daraus eine Tendenz zur Nichtanerkennung des in der fremden Kultur manifesten Verhaltenszugs und eine Einengung der Möglichkeiten zu dessen psychodynamischer Interpretation resultieren.

Beispiel: Bei der Kurzpsychotherapie eines chinesischen Doktoranden hatte ich grosse Mühe, seine Verpflichtungsgefühle dem Vater gegenüber zu verstehen, nachdem dieser sich offen feindselig gegen seinen Sohn gestellt hatte. Erst in Gesprächen mit chinesischen Psychotherapeuten

wurde mir deutlich, wie sehr in meiner eigenen Kultur die Anerkennung und Wertschätzung der Söhne ihren Vätern gegenüber eingeschränkt ist.

8. Die Begegnung mit in der eigenen Kultur verdrängten Wünschen und Phantasien kann nicht nur Versuchungsängste und Schuldgefühle mobilisieren, sondern auch starke Trennungsängste auslösen. In diesen Fällen ist weniger die inzestuös-ödipale innere Welt des Forschers berührt, sondern die Bandbreite der präödpalen Trennungswünsche und -ängste, die zu einer Flucht vor der weiteren Auseinandersetzung mit dem bisher tabuisierten Material führen kann.

Beispiel: In den chinesischen Küstenprovinzen ist es eine langgehegte Tradition, dass die männlichen Jugendlichen in der Pubertät zu einem weit entfernten Onkel reisen, um bei diesem sich auszubilden. Obwohl diese kulturell übliche Trennung in der Psychogenese der neurotischen Schwierigkeiten eines meiner chinesischen Patienten eine überragende Bedeutung hatte, wurde mir dieser Umstand erst dann bewusst, als ich mich den eigenen Trennungsängsten stellen konnte, die durch den Bericht des Patienten angeregt waren.

In allen beschriebenen Fällen bedarf es auf Seiten des Beraters einer selbstreflexive Haltung, die auf die Erforschung seiner eigenen inneren Welt, v.a. seiner Gegenübertragungsreaktionen, gerichtet ist. Der Berater, der mit Ratsuchenden aus ihm fremden Kulturen konfrontiert ist, sollte die möglichen unbewußten Reaktionen kennen, sich ihnen stellen können, sich in einem Selbstverständigungsprozeß, z.B. im Rahmen einer interkollegialen Supervision, damit auseinandersetzen können.

Das ethnische Unbewußte findet seinen Ausdruck auch in den sprachlichen Eigentümlichkeiten einer bestimmten Kultur, in der Art, welche Inhalte wie sprachlich dargestellt werden können und welchen affektiven Modulationen die jeweiligen Inhalte unterliegen. Auch für die Sprache als kulturell tradiertem Symbolsystem gilt, was Mentzos(1976) für die unbewußte Zielsetzung kulturspezifischer Institutionen formuliert hat: Es geht darum, „mit institutionell verankerten Handlungs- und Beziehungsmustern regressive Triebbedürfnisse zu befriedigen, Schutz- bzw. Abwehrverhalten gegen irrealer, phantasierte, infantile, insgesamt nicht real begründete Ängste, Depressionen, Scham- und Schuldgefühle zu sichern“ (S.91). Die Sprache einer bestimmten Gesellschaft mit ihren je klassen-, schicht- und regionalspezifischen Unterschieden stellt also für jedes Individuum dieser Gesellschaft Möglichkeiten bereit, im Gleichklang mit anderen Trieb-

wünsche zu befriedigen oder zu unterdrücken oder auch gleichförmige Abwehrmodalitäten auszubilden.

In ihrer Arbeit „The Babel Of The Unconscious“ (1990) haben Amati-Mehler, Argentieri und Canestri darauf hingewiesen, daß zu jedem Individuum, auch dem einsprachigen, eine diskursive Pluralität gehört. Diese verdankt sich nicht nur den zahlreichen Variationsmöglichkeiten innerhalb einer Sprache (z.B. Dialekte, Babysprache, Liebessprache, familiäres Vokabular), sondern auch der sehr unterschiedlichen Bedeutung sowohl der gesprochenen wie der geschriebenen Sprache je nach dem aktuellen emotionalen und kulturellen Hintergrund und den besonderen Umständen, unter denen sie benutzt wird. Die Autoren greifen auf das linguistische Konzept des Polylogismus zurück, unter dem sie den gleichzeitigen Ablauf unterschiedlicher Diskurse im Individuum verstehen; diese Diskurse stehen untereinander in einem inneren Dialog. Im Falle der Mehrsprachigkeit können diese Diskurse mit den unterschiedlichen Sprachen verknüpft sein, und es käme dann darauf an, die Schwierigkeiten der Übersetzung einer Sprache oder eines Diskurses in die andere und den inneren Austausch zwischen ihnen zu verstehen. In diesem Sinne repräsentierte z.B. bei einer meiner Patientinnen die französische Sprache, die sie in der Analyse mit mir nicht benutzen wollte, die innere Verbindung zur Welt der Mutter, während das Deutsche, gerade weil es die zweite, fremde Sprache war, die ödipalen Gefühle für den Vater transportieren konnte, weil sie der inneren Kritik zunächst entzogen waren. Reichte auch dieser Spaltungsversuch nicht mehr aus, die inneren Konflikte der bewußten Wahrnehmung zu entziehen, mußte Frau M. auf eine Aphonie (Stimmlosigkeit) als ihr Symptom zurückgreifen, welche das Symbolisierungsverbot und die Symbolisierungsverweigerung besonders deutlich ausdrückte.

In seinem Bericht über die Analyse einer österreichischen Patientin, bei der sowohl Deutsch als auch Englisch Analysesprachen waren, weil sie von beiden Partnern gesprochen und verstanden wurden, hat Greenson (1950) Überlegungen angestellt, die zum besseren Verständnis der spezifischen Sprachwahl und von Sprachschwierigkeiten in der interkulturellen Begegnung hilfreich sein können. Er konnte bei seiner Patientin eine ödipale Problematik ausmachen, die zu ihrer Abneigung gehörte, die englische Sprache zu verlassen und zu bestimmten Aspekten auf Deutsch zu assoziieren; für sie war die Muttersprache die prägenitale Sprache und Trägerin bedeutender ungelöster Konflikte geblieben. Greenson meint, daß die neue, zweite Sprache stattdessen ein neues Abwehrsystem

gegen das vergangene infantile Leben transportierte und dadurch zur Schaffung einer neuen und deshalb etwas besseren interstrukturellen Beziehung beitrug; neue Werte und neue Ich-Imagines wurden so durch zusätzliche Verdrängungsleistungen ermöglicht.

Für die interkulturelle Beratungsbeziehung denke ich, dass die Akzeptanz der in der Sprachwahl sich ausdrückenden notwendigen Abwehr- und Sublimierungsleistung der Ratsuchenden entscheidend ist. Denn je weiter die Ursprungskultur eines Analysanden oder Ratsuchenden von der eigenen entfernt ist, um so deutlicher muß sich der Analytiker wie der Berater in seiner praktischen Tätigkeit eine Sicht auf das ethnische wie auf das idiosynkratische Unbewußte seines Analysanden offenhalten. Diese Arbeit wird schwieriger, wenn die beiden Herkunftskulturen auch unterschiedliche Sprachräume umfassen. Ob in der interkulturellen Begegnung eine wechselseitige Verständigung möglich wird, hängt also meiner Auffassung nach weniger von den sprachlichen und kulturellen Unterschieden an sich ab. Vielmehr kommt es darauf an, ob das subjektive Erleben von Fremdheit in diesen Begegnungen ausgehalten und reflektiert werden kann. Begegnung mit einer fremden Kultur erschüttert oft unser sonst selbstverständliches Gefühl von Sicherheit im zwischenmenschlichen Umgang. Sie setzt Ängste vor einer Überflutung durch das Fremdpsychische frei und ist geeignet, in uns selbst regressive Prozesse anzuregen. Deshalb fordern diese Begegnungen in der Regel eine besondere Flexibilität und Offenheit im Umgang mit der kulturellen Andersartigkeit des Gegenüber. Bei einem auftauchenden Gefühl von Fremdheit, das immer mit Ambivalenz verknüpft ist, sollten wir deshalb prüfen, wieweit in der Begegnung kulturspezifische Normen auftauchen, die sich von den uns vertrauten unterscheiden. Es hat sich bewährt, solche Differenzen direkt anzusprechen, um stereotype Haltungen und Reaktionen zu überwinden. Dies bedeutet zugleich eine Anerkennung der Andersartigkeit des Gegenüber und seiner Kultur.

Diese Anerkennung der Andersartigkeit seines Ratsuchenden und dessen Kultur setzt beim Berater eine Reflexion und Überwindung der narzißtischen Kränkung voraus, die mit der Konfrontation mit Fremdem in der anderen Kultur einhergeht. Denn unsere eigenen Einstellungen werden von unserem Enkulturationsprozess in einer Sprache und in einer Kultur bestimmt, der für alle mit einer universalen narzißtischen Phantasie verknüpft ist, daß „der Wahrheitsgehalt der eigenen Sprache und Kultur der beste, ja sogar der einzig mögliche sei, um die Komplexität des Lebens zu erfassen und zu verstehen“ (Cogoy, a.a.O., 356).

Prof. Dr. phil. Rainer Krause

Über den psychotherapeutischen und den Beratungsprozess

Man kann sich fragen, ob es klug ist, den therapeutischen und den Beratungsprozess zu trennen. Einmal muss man diskutieren, ob es fachlich und inhaltlich begründbar ist, zum anderen könnte es gesellschafts- und berufspolitisch mehr Nachteile als Vorteile haben. Beides soll hier diskutiert werden.

Letzteres will ich nur kurz streifen. Ich glaube, dass wir manche der gesellschaftspolitischen Nachteile gerade erfahren. In der spezifisch deutschen kameralistischen Tradition des Umwälzens von Kosten auf andere Haushaltstitel kann man deutlich erkennen, wie die Länder, aber auch andere öffentliche Einrichtungen wie die Kirchen die Kosten für Beratung auf die Krankenkassen übertragen, was sicher zu einer Kostensteigerung führt, die mit einer Pathologisierung einhergeht. Die Schwelle, sich offiziell krank zu erklären ist hoch. Die Wahrnehmung einer möglicherweise präventiven wirksamen Hilfe in einer Beratung wird sichtlich erschwert. Wer einmal für krank erklärt ist, bleibt auch eine Mindestlaufzeit im System. Kurztherapien werden schon aus ökonomischen Gründen selten beantragt. Man schießt zu spät mit Kanonen, wo kleinere Interventionen vielleicht die spätere Maßnahme hätten verhindern können. Die Erfahrungen, die ich in letzter Zeit auf der politischen Ebene als wissenschaftlicher Berater des Psychotherapieausschusses der Bundes-KV, aber auch als einer der Evaluierer der hiesigen PBB gemacht habe, bestätigt diese Befürchtungen. Seit der Implantierung des Psychotherapeutengesetzes wird die Grenzziehung zwischen Psychotherapie und Beratung bei weitem schärfer gezogen als früher. Zumindest einige therapeutischen Weltansichten – speziell die „humanistischen „ – hatten ja ganz explizit auf den Krankheitsbegriff verzichtet; die frühe Verhaltenstherapie übrigens auch. Das Eingangsbillet in die Versorgung war für die VT die Adaptation eines solchen, denn für jede Finanzierung von Psychotherapie ist das Vorliegen einer Erkrankung mandatorisch. Die Krankenbehandlung ist dem approbierten Personal vorbehalten, nur sie wird von der Allgemeinheit der Krankenversicherten finanziert und nur hier kommt auch das Gefährdungsrisiko zum Tragen. Wer ohne Approbation Psychotherapie betreibt, macht sich strafbar, weil man das Risiko für eine Verschlimmerung der

Erkrankung sehr hoch einschätzt. Eine schlechte Beratung kann allerdings auch zu einer Gesundheitsgefährdung führen, aber diese findet nicht in diesem öffentlichen Raum statt. Diese Logik wird auf allen Entscheidungsebenen durchgepaukt. Im wissenschaftlichen Beirat, der das Psychotherapeutengesetz geschaffen hat, aber auch im Psychotherapieausschuss ist das Vorliegen einer Krankheitstheorie für die Aufnahme ins System zwingend. Das schließt eine Behandlungstheorie ein. Die bisher abgelehnten Formen der Behandlung hatten neben anderen immer schwere Probleme mit der Definition von Krankheit. (Siehe die Veröffentlichungen des wissenschaftlichen Beirats zur Psychodrama-, systemischen- und Gesprächspsychotherapie in der Literaturliste) Vor diesem Hintergrund wäre unser Problem einfach zu lösen: Beratung ist für gesunde, Psychotherapie für kranke Menschen. Diese bestechend einfache und scheinbar scharfe Abgrenzung weiß aber eine Reihe von Problemen auf, die wir näher besprechen müssen. Eines ist eher pragmatisch und muss das Problem lösen, ob Beratung von Kranken Psychotherapie ist. Warum sollte es verboten sein, Kranke zu beraten? Kranke brauchen genau so viel Beratung wie die anderen Bevölkerungsmitglieder, auch an der Universität, und es wäre ja einigermaßen abwegig, dass ein Beratungsprozess Prüfungsängste, Studienwahl oder sonstige lebenspragmatische Dinge betreffend nicht durchgeführt wird, nur weil der Ratsuchende gewissermaßen gleichzeitig oder offiziell oder inoffiziell psychisch krank ist. Muss die Beratung dann notwendigerweise Psychotherapie werden?

Bei einer Inzidenzrate für psychische Störungen von 27% in der Bevölkerung müsste man davon ausgehen, dass rund 1/3 der Ratsuchenden auch psychisch gestört ist, obgleich sie anderen Rat suchen. (Schepanck 1987) Noch schwieriger ist das Problem, tatsächlich zu definieren was krank ist. Wenn man die modernen Taxonomien und Manuale betrachtet wird das Problem, das ich am Beispiel des DSM-IV genauer diskutieren will, sofort deutlich. Die zentrale Definition lautet: „Psychische Störungen sind konzeptualisiert als ein klinisch bedeutsames behaviorales oder psychisches Syndrom oder Muster, das bei einem Individuum erscheint und das verbunden ist mit gegenwärtigen Belastungen, Beeinträchtigungen oder einem bedeutsamen erhöhten Risiko zum Sterben, Schmerzen und Behinderungen zu erleiden oder einen wesentlichen Verlust von Lebensqualität (Saß, Wittchen & Zaudig, 1996)

Hier gibt es den Krankheitsbegriff nicht mehr. Er ist ersetzt worden durch „klinisch bedeutsam“. In Bezug auf die Kriterien für klinische Bedeut-

samkeit heißt es „verursacht in klinisch bedeutsamer Weise Leiden oder Beeinträchtigungen im sozialen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen.“ Dieses Kriterium soll helfen, den Schwellenwert für eine Diagnose in denjenigen Fällen zu finden, in denen die Symptomatik an sich und zwar vor allem bei leichteren Formen nicht unbedingt als pathologisch eingeordnet wird bzw. auf eine Person zutrifft, auf die die Diagnose einer psychischen Störung nicht passen würde.

Zu bewerten, ob dieses Kriterium zutrifft oder nicht, besonders wenn es um das Ausmaß von psychosozialen Beeinträchtigungen, die durch die Symptomatik bedingt sind (Saß, Wittchen & Zaudig, 1996) geht, ist ein grundsätzlich schwieriger Entscheidungsschritt in der klinischen Beurteilung. Es wird hier oft notwendig sein, sich hinsichtlich der Leistungsfähigkeit des Betroffenen auf Informationen von Angehörigen und anderen Informationsquellen zu verlassen. Das ist, wie man sieht, ein definitives Bemühen. Er ist nicht schärfer und besser definierbar als der Krankheitsbegriff selbst, der durch Zeitangaben definiert wird. Beispielsweise muss man für eine Maniediagnose einwöchig erkrankt sein, für eine Depression mindestens zweiwöchig, sonst ist es eine Episode. Ansonsten wird die Anzahl der Symptome gezählt. Bei dem neugeschaffenen Krankheitsbild „Somatisierungsstörung“ muss man im DSM-IV 13 organisch nicht begründbare Symptome haben, bei denen Schmerzen in mindestens 4 verschiedene Körperbereichen auftreten. Im ICD-10 sind nur 6 notwendig, und im Somatisierungs-Index 8. (Dilling, Mombour & Schmidt 1992) Je nach System kommt man zu recht unterschiedlichen Stichproben. Bei genauerem Hinsehen sind dies Patienten mit sehr unterschiedlichen Konflikten und Strukturniveaus, deren kleinster gemeinsamer Nenner darin besteht, dass sie das unbewusste Angebot unserer Kultur, mit unerträglichen Konflikten umzugehen, gewählt haben, die Behandlung des Körpers gewählt. Vor diesem Hintergrund ist Krankheit auch eine unbewusste Rolle, die man in der Gesellschaft einnimmt. Die Unterschiede, die durch die unterschiedlichen Schwellenwerte 13,8 und 6 entstehen sind, durch nichts zu begründen außer einer mehr oder offenbaren der Pragmatik der Versorgungssysteme. Die neuen Taxonomien waren ja entwickelt worden, um die Reliabilität der Diagnosen zu erhöhen, was offensichtlich dadurch erreicht wurde, dass immer neue Minirkrankheiten gefunden oder erfunden wurden. Das DSM-IV umfasst mittlerweile 1000 Seiten.

Das Problem ist, dass man (noch?) nicht weiß, wie die vielen Achse-I-Diagnosen, die entwickelt wurden, zusammenhängen, weder empirisch noch theoretisch. Dieses Problem wurde über das Konzept der soge-

nannten Komorbiditäten angegangen. Manchmal findet man bis zu 5 oder 6 verschiedene Komorbiditäten, die im zeitlichen Verlauf des Erkrankungsprozesse auch noch wechseln, und so sie denn überhaupt erkannt werden, sehr unterschiedliche Behandlungsweisen erfordern. Beispielsweise haben wir in einem von der DFG finanzierten Projekt zur Erforschung der Wirksamkeit von Angstbehandlungen, in der uns von den Gutachtern bei Gefahr der Nichtfinanzierung nahegelegt worden war, die Agoraphobie mit Panikattacken als Eingangsticket zu wählen, keinen einzigen Fall gefunden und wir haben bundesweit gesucht, in dem nicht wenigstens eine schwere Komorbidität mit einer Persönlichkeitsstörung vorlag. (Bencke, Merten & Krause 2002) Häufig waren es dependente Persönlichkeitsstrukturen seltener Borderline-Organisationsniveaus. Wie Sie sich vorstellen können, kann man diese beiden Persönlichkeitsentwürfe schwerlich unter gleichen Rahmenbedingungen behandeln. Die Essenz der Borderlinebehandlung ist ja ein spezifischer Rahmen und der ist für die Dependente gänzlich ungeeignet, wenn nicht gar schädlich. Die störungsspezifische Behandlung, die sich an der Vorgehensweise der Pharmakotherapie orientiert, löst sich in nichts auf, weil es die Störung alleine oft nicht gibt; die Varianz, die den Behandlungserfolg bestimmt, stammt aus der Komorbidität, deren Diagnose leider oft ganz unreliabel ist. Wie ich später zeigen werde, erfordern die unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen ein recht unterschiedliches Beziehungsangebot. Gerade ist von ganz hoher Warte im Psychiatrie Research Report ein Artikel des Direktors der Psychiatrie der John Hopkins University erschienen, der, wie sollte es anders kommen, in dieser desolaten Lage zum Rückzug bzw. zur Neuformation bläst. In dieser Arbeit heißt es: „Die Krise der Psychiatrie ist offensichtlich und es werden viele Erklärungen dafür angeboten. Lohmann, eine Anthropologin, sieht eine zunehmende Unordnung, weil Psychoanalytiker und biologische Psychiater über Herrschaft kämpfen und die Studenten verwirren. Andere bemerken einen zunehmenden Einfluss der Pharmaindustrie auf unser Fach und befürchten, dass wir unseren Weg verloren haben und mehr auf kosmetische Therapie als Krankenversorgung reduziert wurden. Managed Care (das ist die Verwaltung des Gesundheitswesens in amerikanischen Institutionen) hat unser Fach übermäßig ausgequetscht, stärker als jede andere medizinische Fachgruppe. Der eigentliche Grund warum, wir in Schwierigkeiten sind, ist jedem Doktor der, aus einem anderen Fach kommt und zuschaut wie wir arbeiten sofort klar. Solch ein Marsbewohner wird feststellen, dass wir unter einem sehr merkwürdigen klassifikatorischen System funktionieren, einem, das darauf insistiert, dass wir mentale Störungen durch ihre symptomatische Erschei-

nung definieren sollen. Wenn uns ein solch Besucher fragt, wie wir diese mentalen Störungen erklären, murmeln wir ein merkwürdiges Mantra wie „Wir verwenden den biopsychosozialen Ansatz“, obwohl der Besucher schnell feststellen wird, dass dieser Ansatz nur Bruchstücke von Ingredienzen von Erklärungen beinhaltet.“ (McHough 2001) Die deutsche Variante ist das Diathese-Stress-Modell, das alles und nichts erklärt. Dieser führende Mann der US amerikanischen Psychiatrie fordert mit Nachdruck, dass wir eine neue konzeptuelle Struktur finden, die es erlaubt die mentalen Störungen, die wir behandeln durch ihre essentielle Natur und nicht durch das Erscheinungsbild zu definieren. Wenn man schon so lange im Geschäft ist wie ich, freut man sich darüber. Ich suche seit meinem ersten Projekt im Jahre 1974 in der Schweiz mit faustischer Energie oder mephistophelischer Hybris nach dieser Essenz, selbst wenn wir sie gefunden hätten müssten wir ein weiteres Problem klären. Die Essenz der Krankheit ist nicht die Krankheit per se. Niemand, der psychisch krank ist, ist immer symptomatisch krank. Kann und darf man solche „symptomfreien Essenzträger“ als krank bezeichnen? Nehmen wir einmal an, die Essenz sei in den Persönlichkeitsorganisationen zu finden, was ich so nicht glaube, aber der Einfachheit halber will ich das daran diskutieren, dann haben wir viele Persönlichkeitsstörungen, die wenigstens temporär auf der Achse I symptomfrei sind.

In der psychoanalytischen Vorstellungswelt über die Charakterneurosen genannten Persönlichkeitsstörungen war es längst bekannt, dass diese nur dann manifeste Symptome entwickeln, wenn die Biotope psychischer und sozialer Art, für die sie geschaffen wurden, nicht mehr vorhanden sind oder in ihrem Funktionieren eingeschränkt, d.h. auch hier gehen wir davon aus, dass die sogenannten Persönlichkeitsstörungen in bestimmten Kontexten Sinn machen und nicht notwendigerweise Krankheitswert besitzen. Ich habe dies in einer gerade veröffentlichten Arbeit in Zusammenhang mit den Borderline und den traumatischen Störungen aufgezeigt. Beide Organisationsformen sind durchaus funktional und werden in bestimmten Kulturen systematisch erzeugt. Wer in einem Umfeld aufwächst, wo er von Beginn seines Lebens an beiwohnt, wie Menschen erschossen und zu Tode geschlagen werden, tut gut daran eine Borderlinestruktur zu entwickeln, andernfalls endet er als Posttraumatische Störung, wobei sich zeigen lässt, dass die Mobilisierung dieser beiden Zustände situativ gesteuert ist, unter bestimmten Randbedingungen wird aus dem Posttraumatisierten nur zu schnell ein Täter, der projiziert, spaltet und das Leiden seiner Opfer introjiziert. (Krause 2001).

Ich stelle fest, dass obgleich in lebenspragmatischen Kontexten der Krankheitsbegriff sehr zentral ist, z.B. für die Abwicklung von Berentungen, für die Bezahlung von Psychotherapien oder anderen Heilverfahren, wir große Probleme haben, die Essenz der Erkrankung zu definieren. Dementsprechend ist in dem Forschungsgutachten von Meier und anderen, das das Psychotherapeutengesetz in Fahrt gebracht hat, Krankheit „ein rechtlicher Zweckbegriff, der von seiner Funktion geprägt wird, nämlich das versicherte Risiko zu definieren und den Tatbestand zu bestimmen, welcher die Leistungspflicht der Träger der gesetzlichen Krankenversicherung auslöst.“

Für das Bundessozialgericht ist Krankheit „ein regelwidriger körperlicher oder geistiger Zustand, der entweder Behandlungsbedürftigkeit oder Arbeitsunfähigkeit oder beides zur Folge hat“, (Maier 1991). Es wird schnell deutlich, dass die scheinbar so harten Kriterien der Behandlungsbedürftigkeit bzw. der Arbeitsunfähigkeit hier sehr weich sind.

Es wird als ein häufig auftretender rechtlicher Konflikt dargestellt, dass eine sich als krank verstehende Person sich für nicht arbeitsfähig hält und dementsprechend auch nicht arbeitet – die Gesundheits- oder Krankheitsexperten und die weitere Umgebung diese Ansicht allerdings nicht teilt. Der umgekehrte Fall, dass eine Person sich für gesund hält, die Experten und die weitere Umgebung jedoch diese Ansicht nicht teilen kann, kommt gewiss auch vor. Interessanterweise eher im Umfeld von psychischen Erkrankungen. Wohingegen der erste Fall häufig so zu verstehen ist, dass die sog. Kranken selber eine somatische Erkrankung erleben, z.B. im Sinne eines gehbehindernden Rückenschmerzes, die Experten nicht eigentlich den Schmerz bestreiten, als die Einbettung des Schmerzes in einen übergeordneten Gesamtzusammenhang. Sie mögen also beispielsweise der Meinung sein, dass dieser Schmerz Ausdruck eines umfassenderen psychischen Problems darstellt, das dem Patienten nicht zugänglich ist und das sich möglicherweise durch eine Berentung aufgrund des somatischen Anteils dieser Störung verschlimmern würde. Wir werden auf dieses Problem zurückkommen. Es wird deutlich werden, das wollte ich hier schon aufzeigen, dass sowohl die Definition von Krankheit als auch Gesundheit ein definitorisches Optimierungsproblem darstellt zwischen verschiedenen Interessengruppen und dass diese verschiedenen Interessengruppen naturgemäßer Weise verschiedene Messgrößen für die Erkrankung benutzen müssen. Der Träger der Subjektivität ist das Individuum. Für dieses ist sein Schmerz, sein Leiden und seine innere Welt

ausschlaggebend, für die Umgebung, seien es Familienangehörige oder Betriebsangehörige, ist es eher das Verhalten, so wie es sich im Arbeitsprozess, in der Beziehungsregulierung ausdrückt und für den Gesundheitsexperten, zu denen wir uns ja nun selbst zählen sollten, kommt eine übergeordnete Modellvorstellung hinzu, denn der Gesundheitsexperte muss ja die verschiedenen Sichtweisen in irgendeiner Art und Weise integrieren.

Vielleicht ist es vor diesem Hintergrund besser, nicht nur die Normen, seien sie nun statistischer, sozialer oder funktionaler Art und die Symptom- und Syndromtaxonomien als Definitionsmerkmal zu wählen. Ich bevorzuge als Rahmen eine sozialpsychologische, ethnopsychoanalytische Konzeption von Krankheit als Rolle, die sich an einer Definition von Parson orientiert. „Eine offiziell, anerkannte verallgemeinerte Störung der Fähigkeit des Individuums zur normalerweise erwarteten Aufgaben- und Rollenerfüllung, deren Überwindung nicht durch einen Willensakt geschehen kann, und die als Grundlage zur Befreiung des kranken Individuums von seinen normalen Verpflichtungen gilt, unter der Voraussetzung, dass der Kranke den Zustand als unnatürlich ansieht und kompetente Hilfe sucht“ (Parsons, 1968, Krause, 1998).

Schließt man die unbewusste Rolle mit, die Erkrankung für ein Individuum bzw. eine Gruppe bedeutet, haben wir drei verschiedene Ebenen, nämlich eine soziologische im Sinne einer Rollenkonzeption, eine unbewusste sozialpsychologische, die sich mit dem sog. sekundären Krankheitsgewinn durch die Übernahme der Krankenrolle beschreiben lässt und eine dritte, die die unbewusste Phantasie des je einzelnen Patienten über diese Rolle, die Erkrankung bzw. die Gesundheit beinhalten. Mit diesem Hintergrund würde ich der durch Diagnostik wohlfundierten Beratung eine große Bedeutung zumessen.

Hier kann man Weichen stellen, auf welcher Ebene sich der Ratsuchende weiter bewegen will. Hat man einmal eine gewählt, ist es sehr schwer, auf die andere zu wechseln. Gleichwohl muss ich meinen Versuch, Beratung und Psychotherapie über die Erkrankung zu definieren vorläufig aufgeben, zumal ich ja das Geheimnis über die Essenz der Krankheit noch nicht an diskutiert habe. Ich halte das Vorhaben aber nicht für vergeblich und habe natürlich ein Krankheitsmodell, das alle Studenten, die bei mir Prüfung machen dürfen, können sollten.

Ich werde deshalb einen Umweg machen und nach der Essenz der Psychotherapie fragen, um so eine Abgrenzung von der Beratung zu finden. Hier haben wir ja das merkwürdige Phänomen, dass Psychotherapie nachweislich wirksam ist, dass aber so viele zumindest theoretisch unterschiedliche Verfahren wirksam sind, dass man im günstigsten Fall annehmen muss, dass die Anwender von Psychotherapie wenn es sich denn nicht um Placeboeffekte handelt, einen für sie selbst unbekanntesten kleinsten gemeinsamen Nenner aufzuweisen haben, der das im engeren Sinne kurative aller Verfahren ausmacht. Wenn wir den gefunden hätten, könnten wir eventuell auch einen Rückschluss auf die Essenz von Krankheitsprozessen gewinnen und damit dann doch eine fundierte Abgrenzung von Beratung und Therapie versuchen. Wir haben uns sehr lange mit diesem Problem herum geschlagen und ich kann Sie gewissermaßen nur mit den Ergebnissen konfrontieren. Sie lauten in etwa folgendermaßen: Wenn man die unbewusste affektive Beziehungsregulierung in therapeutischen Dyaden betrachtet, beispielsweise über die Mikroereignisse affektiver Art, sei es in der Mimik, sei es in der Stimme und deren Verbindung zum Blickverhalten sowie den Sprech- und Denkvorgängen, findet man das folgende Resultat:

Je stärker diese Mikroereignisse von Patient und Therapeut miteinander verkoppelt sind, wohlgemerkt ohne dass beide das bewusst registrieren, desto schlechter ist das Ergebnis. (Merten 2000) Man kann hier schon von der ersten Stunde her relativ gute Prognosen machen und zwar unabhängig davon, welcher therapeutischen Ausrichtung – in unserem Fall waren es kognitive Verhaltenstherapie, analytische Kurztherapie und klientenzentrierte Beratung die Protagonisten anhängen. Je höher die Anzahl dieser dyadischen Muster schon in der ersten Stunde ist, desto niedriger ist der Therapieerfolg und zwar sowohl in der Einschätzung durch den Therapeuten als auch den Patienten nach Beendigung der Behandlung. Das heißt in diesen Fällen nach einer Kurztherapie von 15 Stunden. Dieses Ergebnis ist in der Hinsicht bemerkenswert, als wir sonst keine hohe Übereinstimmung in der Einschätzung durch den Therapeuten und den Patienten haben. Wir haben auch externe Maße, die in die gleiche Richtung gehen. Dabei ist es wohlgemerkt nicht entscheidend, welche Art von inhaltlichen Mustern dies sind. Das gilt für Freudmuster genauso wie für Ärger-, Ekel- und Verachtungsmuster. Wie kann man sich dies in der Praxis vorstellen?

Frau A. ist eine Patientin mit einer Angsterkrankung mit Agoraphobie, sehr schwer, bereits vorbehandelt pharmakologisch und verhaltensthera-

peutisch. Herr H. ist ein ebenfalls bereits wegen Depression vorbehandelter Patient mit einer sogenannten histrionischen Persönlichkeitsstörung, die sich unter anderem in Sexualstörungen, Alkoholismus und einer Geschichte des Scheiterns von großartigen Projekten niederschlägt. Wie man sehen kann, ist bei Frau A. ein für die Angstpatientinnen recht typisches affektives Muster zu finden, mit einem außerordentlich hohen Freude-Innovationspattern der ersten Stunde, wenig Verachtung, gar kein Ekel, kaum Ärger, relativ viel Angst, Trauer und gar keine Überraschung. Wichtig ist, im Laufe werde ich später näher eingehen, dass der Therapeut wie immer oder fast immer sehr viel weniger Affekte zeigt, aber er hat im wesentlichen ein ähnliches Muster, d.h. er hat an erster Stelle diese Freudereaktionen. Wie dies nun über den gesamten Behandlungsverlauf aussieht, ist in der nächsten Abbildung zu sehen. Sie sehen hier grün die Lachinnovationsmuster der Patientin und rot die des Therapeuten. Die Patientin hat sehr hohe Werte, vor allem in der 2. Stunde, insgesamt sehr viel Freudemuster, der Therapeut sehr viel karger, aber er wird ab einer bestimmten Zeit in diesem Fall der 2. Stunde ziemlich vollständig in das Muster der Patientin hineingezogen. Was sich hier klinisch abspielt, dass die Patientin, wie die meisten Angsterkrankungen aus ihrer entsetzlichen Trennungsangst heraus unbewusst fortlaufend ein Bindungsmuster aktiviert, auf das der Therapeut wie alle empathischen Durchschnittsmenschen reziprok reagiert. Von außen sieht diese Dyade ideal aus. Nett, lieb, unterstützend, gleichwohl ist dieses Muster mit Misserfolg verbunden, weil es unbemerkt die mit Aggression verbundenen Autonomieintentionen untergräbt. Was wir hier sehen, haben wir das Gegenwartsunbewusste genannt. Der Umgang damit bedarf einer sehr speziellen Schulung, denn das natürliche, übliche Verhalten ist kontraproduktiv. Was ist das übliche Verhalten? Nun schließe ich die Daten aller Forschungsprojekte, auch die Alltagsinteraktionen mit psychisch Kranken ein. Die Mikrointeraktionsprozesse bei Gesunden untereinander sind im allgemeinen hoch korreliert. D.h. das Gegenwartsunbewusste ist auf Reziprozität angelegt. Wer viel lacht und Affekte zeigt, wird auch das Gleiche bekommen. Wer viel Ärger zeigt, wird keine Freude bekommen – allenfalls Furcht, Verachtung, manchmal Ekel oder eben auch Ärger. Dann ist aber eine Schlägerei nicht weit.

Manche Patientengruppen haben viel weniger solcher mimischen Affekte, vor allem weniger Freude, was ja kein Wunder ist. Verwunderlich ist allerdings die perfekte Anpassung der nichtsahnenden Gesunden an das Niveau und Repertoire der Kranken. Es gibt keine signifikanten Unter-

schiede zwischen den Patienten und den Gesunden, wohl aber zwischen den Gesunden, die mit Gesunden sprechen und denen, die mit Kranken sprechen. Was machen nun die Therapeuten?

Sie zeigen noch weniger Affekte als die ohnehin schon reduzierten Patienten. Vor allem die erfolgreichen Therapeuten haben weniger solcher Mikrointeraktionen, was dazu führt, dass die Anzahl der dyadischen Muster sinkt. Was soll daran kurativ sein? Dazu muss ich einen kurzen Umweg über die Essenz der Erkrankung machen, die wie folgt geht: Seit unseren ersten Untersuchungen konnten wir mehrfach und nun erneut mit den Angstpatienten nachweisen, dass die Mikroaffektivität ein hochgradig ansteckendes Geschehen ist. Das heißt, im allgemeinen passen zwei Personen ihre unbewusste Interaktionsstruktur aneinander an. Dieser Anpassungsprozess ist auch in der Interaktion mit psychisch Erkrankten von Bedeutung. Hier allerdings nur in einer Richtung, nämlich dergestalt, dass sich die Gesunden an die Mikrointeraktionspattern oder das Gegenwartsunbewusste der Kranken anpassen. Dies ist in der Abb.2 und 3 zu erkennen. Die einzelnen Erkrankungen, nicht die Erkrankungen per se, sondern wahrscheinlich und das wäre nun die Essenz, die verschiedenen psychischen Organisationsniveaus der Erkrankung haben spezifische Muster dieser Mikrointeraktionsprozesse. So kann man mittels der operationalisierten psychodynamischen Diagnose die affektiven Patterns der niedrig strukturierten Patienten im Gegensatz zu den gut strukturierten sehr genau vorher sagen, oder umgekehrt auf Grund der affektiven Patterns kann man das Strukturniveau bestimmen. Die mäßig strukturierten, das sind diejenigen mit einer nicht sehr ausgebauten Psychisierung weisen ein typisches Reduktionsmuster der Affekte auf. Egal wo das nun her kommt, Fakt ist, dass unter normalen Randbedingungen die Gesunden sich unbewusst an dieses Muster anpassen. Dies ist, so meinen wir, die Essenz des Wiederholungszwanges oder in den modernen Terminologien der maladaptiven Muster. Innerlich führt diese Anpassung zu spezifischen Gegenübertragungsreaktionen oder Gefühlswelten, die ebenfalls zu spezifischen Verhalten führen, das letztendlich die unbewusste Weltsicht des Patienten bestätigt. Theoretisch kann man das einbetten in die Konzeption des testing limits von Weiss & Sampson, nachdem die späteren Patienten auf Grund von traumatischen oder lebensgeschichtlich sehr prägenden Erfahrungen ihre Objektwelt danach absキャンen, ob sie wie die vergangenen pathogenen Objekte reagieren. Dieser Test ist aber so angelegt, dass er aus Sicherheitsgründen unter normalen Umständen nicht bestanden werden kann. Die Essenz der therapeutischen Handlung ist nun ein unbe-

wusstes Widerstehen meistens durch eine affektive Abstinenz gegen diese Art der Reziprozität. Die ist natürlich nicht bewusst gesteuert, sondern geschieht über die innere Moderierung der Gegenübertragung oder wie immer man diese Antwortprozesse nennen will.

Das ist schwer, auch erfahrene Therapeuten geraten immer wieder in diese Traps, wie sie von Bänninger Huber, die das untersucht hat, genannt werden, und teilweise muss man sich ja hineinziehen lassen, weil man sonst die Patienten nicht versteht. Der benevolente Umgang mit diesen Prozessen innerhalb von nichttherapeutischen Begegnungen, und da schließe ich Beratungen ein, ist Naturtalenten vorbehalten. Die gibt es zweifellos aber sie sind selten. Im übrigen ist das therapeutische abstinente Verhalten in Beratungen kontraindiziert. Ich will dies an einem Beispiel, das ich in meiner frühen Züricher Zeit erlebte, erläutern. Ein Freund den ich bat mir bei meinem Umzug nach einer Trennung zu helfen, verstand dieses Ansinnen als psychisches Problem und antwortete mir als gut ausgebildeter Rogerianer. In Unkenntnis des Verfahrens kam ich zur Schlussfolgerung er habe ein seelisches Problem und gab meiner Sorge Ausdruck.

Ich glaube, dass man im Rahmen einer nichtpsychotherapeutischen Beratung auf das Gegenwartsunbewusste des Ratsuchenden und seine unbewussten Beziehungsangebote sehr viel direkter einsteigen sollte als in Psychotherapien, weil es ja gar nicht darum gehen kann, in einem einmaligen Akt diese tiefsitzenden mit dem lebensgeschichtlichen dynamischen Unbewussten Verbundenen im prozeduralen Gedächtnis gespeicherten Muster zu ändern. Man wird sie als gegeben vorraussetzen müssen. Die Kenntnis derselben sollten die Grundlage für die Beratung und Empfehlung darstellen. Jemand mit einem sehr intensiven Bindungswunsch wird man nicht zu einem Leuchtturmwärter auf einer einsamen Hallig machen, jemand mit einer vermeidend paranoiden Haltung sollte nicht unbedingt Referent im Ausländeramt werden. Die Beispiele liessen sich fortsetzen. Es ist aber seit langer Zeit nichts mehr darüber geschrieben worden. Es sollte wohl eine ganz eigene Forschungstradition aufgebaut werden.

Literatur

Benecke, C., Merten, J. & Krause, R. (2002). Microaffective patterns of panic disorder patients. A study in the pathology of attachment. Psychotherapy research. Accepted for publication

- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M.H. (1992). Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10. Bern; Huber.
- Haack-Dees, B. (2001). Dyadische Affektregulierung in Interaktionen schizophrener Jugendlicher und ihrer Eltern. Dissertation an der Universität des Saarlandes. Aachen: Shaker Verlag.
- Krause, R. (1981). Sprache und Affekt. Das Stottern und seine Behandlung. Kohlhammer Stuttgart
- Krause, R. (1997). Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre, Bd. 1. Grundlagen. Kohlhammer Stuttgart
- Krause, R. (1998). Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre, Bd. 2. Modelle. Kohlhammer Stuttgart
- Krause, R. (2001). Affektpsychologische Überlegungen zur menschlichen Destruktivität. Psyche, 55, 934 - 961.
- McHough, P.A. (2001). Psychiatric Research Report. Hopkins Medicine.
- Meyer, A.E., Richter, R., Grawe, K. Graf von der Schulenburg, J.M., Schulte, B. (1991). Forschungsgutachten zu Fragen eines Psychotherapeutengesetzes. Universitätskrankenhaus Eppendorf
- Parsons, T. (1968). Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Saß, H., Wittchen, H.U. & Zaudig, M. (1996): Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen, DSM-IV, Göttingen: Hogrefe.
- Schepanck, H. (1987). Psychogene Erkrankungen der Stadtbevölkerung. Springer Heidelberg.
- Gutachten zur Psychodramatherapie als wissenschaftliches Psychotherapieverfahren. Veröffentlichungen des wissenschaftlichen Beirates Psychotherapie. <http://www.wbpsychotherapie.de>
- Gutachten zur systemischen Therapie als wissenschaftliches Psychotherapieverfahren. <http://www.wbpsychotherapie.de>
- Gutachten zur Gesprächspsychotherapie als wissenschaftliches Psychotherapieverfahren <http://www.wbpsychotherapie.de>

Dr. med. Rainer M. Holm-Hadulla, Antje Wetzel,
Charlotte Buff, Dr. phil. Matthias Hurst

Coaching für Studierende

Im Folgenden wird das Heidelberger Coachingprojekt für Studierende dargestellt. Zunächst werden die historischen Grundlagen von Beratung und Coaching referiert (Teil 1). Es schließt sich die Vorstellung des zugrundeliegenden Konzepts von Coaching an (Teil 2). Des Weiteren werden die Evaluationsstudie und die dort verwendeten Instrumente dargestellt (Teil 3). Abschließend wird über die praktische Durchführung des Projekts berichtet (Teil 4).

1) Historische Grundlagen von Beratung

Sowohl für das Individuum als auch für kleinere und größere Gruppen von Menschen spielen sinnstiftende Strukturen unterschiedlichster Art eine bedeutende Rolle.

Im weitesten Sinne sind mit diesen Strukturen Ordnungs- und Wertesysteme gemeint, die die Vielzahl lebensweltlicher und kognitiver Reize in sinnvolle Beziehungen zueinander bringen, Erklärungs- und Deutungsmuster für individuelles wie auch kollektives Leben liefern. Dabei können sich diese Systeme und Sinnangebote auf elementare Bereiche menschlicher Existenz beziehen wie auch auf ganz kleine, scheinbar nebensächliche Dinge und Phänomene des Alltags, die zuweilen nur für den Einzelnen von Interesse sind. Neben der erklärenden und sinndeutenden Funktion fällt diesen Systemen die Aufgabe zu, ein Repertoire an potentiellen Verhaltensweisen zur Verfügung zu stellen; sie geben Handlungsanweisungen, die den individuell erstrebten oder auch kollektiv erwünschten Zielen entsprechen und dem einzelnen Menschen wie auch einer Gemeinschaft die Sicherheit verleihen, sich *richtig* und *sinnvoll* zu verhalten. Strukturen – ganz egal welcher Größenordnung und welcher inhaltlichen Bedeutsamkeit – tragen also entscheidend dazu bei, dass der Mensch, zunächst als Individuum, dann auch als Teil einer Gemeinschaft, einen Sinn in der ihn umgebenden Welt erkennen und diesem Sinn gemäß handeln kann; Strukturen helfen dem Menschen, sich in ihrem Dasein heimisch zu fühlen, sich eine Routine des Denkens und Handelns anzueignen, Kontrolle auszuüben, Selbstbewusstsein zu entwickeln und aus

dem Gefühl der eigenen Sinnhaftigkeit heraus selbstverantwortlich zu agieren.

Von frühester Kindheit an vermitteln wahrgenommene und verinnerlichte Strukturen ein Gefühl von Sicherheit und Überschaubarkeit, das es dem Individuum möglich macht, sich in einer komplexen Welt voller Angebote und Handlungsmöglichkeiten zurechtzufinden. Es gilt, der oftmals belastenden Kontingenz der empirischen wie auch der subjektiv erlebten Welt durch strukturierende Ordnungs- und Erklärungssysteme entgegenzusteuern. Die Einsicht und das Vertrauen in die unmittelbare Umgebung und deren Gesetzmäßigkeiten sind Voraussetzungen dafür, das eigene Leben sinnvoll und kreativ zu gestalten. Um eine solche Position der Einsicht und des Vertrauens zu erringen und zu wahren, müssen Strukturen der Wahrnehmung, des Denkens, der Phantasie, individuelle Strukturen der Persönlichkeit und kulturelle Strukturen der Gemeinschaft erworben und ausgebaut werden.

Die Persönlichkeit eines heranwachsenden Menschen formiert sich in entscheidendem Maße durch die spezifischen Strukturen, die ihm in den Beziehungen zu seinen Mitmenschen (Eltern, Geschwister, Freunde) vorgelebt werden und die sich so auf unmittelbare Weise seinen charakterlichen Dispositionen einschreiben, sowie in einem weiteren Schritt durch die Strukturen, die ihm im Prozess der Erziehung und der Sozialisation vermittelt werden.

Generell lassen sich drei Ebenen solcher Strukturen unterscheiden:

- persönliche Strukturen mit individueller Gültigkeit
- soziale Strukturen mit gesellschaftlicher Gültigkeit
- ideelle Strukturen mit kultureller oder anthropologischer Gültigkeit

Der Entwicklungsraum und die virulente Sphäre für *persönliche Strukturen* finden sich natürlich im individuellen Lern- und Lebensprozess des einzelnen Menschen; hier bilden sich individualpsychologische Muster aus, die zu spezifischen Eigenheiten, zu spezifischen Bedürfnissen, zu spezifischen Präferenzen in Entscheidungssituationen und je spezifischen Bewältigungsstrategien bei kleineren und größeren lebensgeschichtlichen Krisensituationen führen.

Soziale Strukturen konstituieren und bestimmen nachhaltig das gesellschaftliche Leben, also alle Belange einer menschlichen Gemeinschaft;

sie werden zur Grundlage für moralische und politische Überzeugungen und Ideologien und bieten den Angehörigen einer Gruppe eine gemeinsame Basis zur Kommunikation und eine Grundlage für gemeinschaftliches wertorientiertes Handeln. Soziale Strukturen können Stabilität und Kontinuität der Gesellschaft garantieren, setzen Normen und ethische Standards und sind somit ein wichtiger Baustein für die Integration des Individuums in die Gemeinschaft.

Ideelle Strukturen schließlich prägen alle kulturell fundierten Dimensionen menschlicher Existenz und zeigen sich daher in besonderem Maße in Religion und Kunst. Sie fungieren – vor allem im Bereich des Mythos, beziehungsweise der Religion – als Sinnstrukturen, die dem menschlichen Verlangen nach Transzendenz, nach einer metaphysischen Versicherung und Überhöhung des diesseitigen, rein materiellen Lebens entsprechen. So beziehen sich diese Strukturen mitunter auch auf überkulturelle, anthropologische Fragestellungen. Im Bereich der Kunst dokumentiert sich außerdem das Bedürfnis nach kultureller Repräsentation und Identitätsfindung; Kunst kann demnach als ein spezifisch codiertes, kulturell und epochal wandelbares Repräsentationssystem verstanden werden, als ein Strukturangebot, das Sinn und Bedeutung vermittelt und menschlicher Existenz somit eine tiefere, sinnhafte Dimension verleiht. In diesem Zusammenhang mag es bedeutsam erscheinen, dass Kunst und Religion in früheren Zeiten in verschiedenen Formen ritueller Zeremonien und Kult-handlungen zu unlösbarer Einheit verschmolzen waren (so z.B. im Tanz archaischer Gesellschaften) und bei der ausübenden Gemeinschaft somit die Entwicklung und Stärkung von Zusammenhalt, kultureller Identität und struktureller Stabilität begünstigten.

Schon hier wird deutlich, dass die drei genannten Ebenen nur theoretisch voneinander abzugrenzen, in der Praxis aber häufig miteinander verknüpft, beziehungsweise untrennbar miteinander verbunden sind. Religiöse Vorstellungen und künstlerisches Denken zeigen sich im Individuum genauso wie in einem Kollektiv, kulturelle Strukturen spielen deshalb bei der Entwicklung eines Individuums eine ebenso wichtige Rolle wie bei der Entwicklung einer sozialen Schicht oder der ganzen Gesellschaft. In der Regel lassen sich die ideellen Strukturen eines Einzelnen jedoch aus übergeordneten, also gesellschaftlich verankerten oder gar anthropologisch begründbaren Strukturen ableiten und erklären. Weiterhin zeigt sich die Erinnerung als elementarste Form der Identitätsstiftung und verbindlichen Vergegenwärtigung, so dass das kulturelle Phänomen der Re-

präsentation sowohl auf individueller Ebene (im Sinn einer persönlichen Erinnerung) als auch auf kollektiver Ebene (im Sinne der künstlerischen Produktion und Rezeption) Wirkung entfalten kann (Assmann, 1992).

Ebenso unbestreitbar wie die Bedeutung solcher Strukturen für das Wohlbefinden des Einzelnen, ja für menschliches Leben überhaupt, ist die Tatsache, dass seit dem 18. Jahrhundert, also seit dem Beginn der Moderne, bestehende Strukturen ihren Anspruch auf Gültigkeit und ihren kulturellen Einfluß verloren haben und neue Strukturen nur in rudimentären Ansätzen gebildet werden konnten. Und dies gilt für Strukturen aller drei Ebenen. Die Aufklärung hat alle Werte und alle Sinndeutungen in Frage gestellt, sie hat – pointiert ausgedrückt – die Welt und das menschliche Leben *entzaubert* (M. Weber) und ihre eigenen Sinnangebote systematisch relativiert. Geistige und kulturelle Strukturen wurden zertrümmert, sinnstiftende Vorstellungen und religiöse Überzeugungen negiert, und der Mensch blieb trotz Berufung auf Vernunft und rationale Prinzipien des Denkens und Handelns auf einem Scherbenhaufen ideologischer und geistesgeschichtlicher Fragmente verloren und ratlos zurück. Gleichmaßen als Ursache wie auch als unübersehbares Symptom der von historischen, politischen und existentiellen Krisen erschütterten Moderne diagnostiziert Jean-François Lyotard den Schwund der sogenannten *grands récits*, der großen Erzählungen und Glaubenssysteme, die dem Menschen und seinem Leben Sinn, Struktur und Ziele geben können (Lyotard, 1987, 1994). Und populäre Kulturpessimisten wie Neil Postman oder Robert Bly erheben kritisch ihre Stimmen, um vor dem Verfall humanistischer Zivilisation durch die Entwertung traditioneller Sinnstrukturen und Wertesysteme zu warnen (Postman, 1984, 1995; Bly, 1998).

Der Verlust von Strukturen und die daraus resultierende allgemeine Verunsicherung des Menschen in der modernen Welt ist in einer plastischen Schilderung Friedrich Hölderlins dokumentiert: Er schrieb im Januar 1797 an Johann Gottfried Ebel:

„Man kann wohl mit Gewißheit sagen, daß die Welt noch nie so bunt aussah, wie jetzt. Sie ist eine ungeheure Mannigfaltigkeit von Widersprüchen und Kontrasten. Altes und Neues! Kultur und Roheit! Bosheit und Leidenschaft! Egoismus im Schafpelz, Egoismus in der Wolfshaut! Aberglauben und Unglauben! Knechtschaft und Despotismus! unvernünftige Klugheit, unkluge Vernunft! geistlose Empfindung, empfindungsloser Geist! Geschichte, Erfahrung, Herkommen ohne Philosophie, Philosophie ohne Erfahrung! Energie ohne Grundsätze, Grundsätze ohne Energie!

Strenge ohne Menschlichkeit, Menschlichkeit ohne Strenge! heuchlerische Gefälligkeit, schamlose Unverschämtheit! altkluge Jungen, läppische Männer! – Man könnte die Litanei von Sonnenaufgang bis um Mitternacht fortsetzen und hätte kaum ein Tausendtel des menschlichen Chaos genannt.“ (Hölderlin, 1992).

Vorübergehend fand der junge Hölderlin Schutz vor diesem *menschlichen Chaos* in seinem Studium der Theologie und der Philosophie und vor allem in seiner Liebe zur antiken griechischen Kultur und deren Vermittlung durch Winckelmann. Winckelmanns idealisiertes Griechenland-Bild und seine Vorstellungen klassischer Kunst und Literatur als Ausdruck zeitloser, gleichermaßen harmonisch und maßvoll gestalteter Schönheit boten dem labilen Hölderlin genau jene (ideellen) Strukturen, die er brauchte, um in der krisenhaften Zeit der Spätaufklärung mit ihrem materialistischen Sog und der destruktiven zweckrationalistischen Umwertung und Funktionalisierung der Philosophie bestehen und selbst literarisch produktiv sein zu können. Die sinnstiftende und verbindliche Struktur klassisch-antiker Denkungsart und Kunstproduktion gewährte ihm eine Phase seelischer Ausgeglichenheit und Kreativität. (*Hyperion*, 1792 - 97; *Empedokles*, 1797 - 1800)

Mit dem Verlust großer Meta-Strukturen im Sinne Lyotards geht zwangsläufig eine Aufwertung kleinerer, persönlicher, d.h. individuell relevanter Strukturen einher. In einer Zeit, da umfassende kulturelle, politische oder auch religiöse Strukturen nicht mehr vorhanden sind – oder aber durch Radikalisierung und Abwehr aller progressiven Einflüsse in intolerante und inhumane Ideologien und Fanatismus münden –, wächst die Bedeutung individueller Strukturen, die persönliche Wertesysteme stabil erhalten und persönliche Orientierung gewährleisten. Sinn, Mythos und das Gefühl von Sicherheit und Kontrolle bezüglich des eigenen Lebens und der eigenen Entwicklung – aus anthropologischer und kultureller Perspektive nur noch diffus erkennbar oder gar völlig verschwunden – können durch verbesserte Strukturen im individuellen Wahrnehmungs- und Erfahrungsbereich errungen werden.

Fehlen aber auch diese Strukturen, so sieht sich das Individuum einer generellen und nahezu unüberwindbaren Orientierungslosigkeit ausgesetzt, die zu schweren Krisen und völliger existentieller Verzweiflung führen kann.

Mangel an Strukturen bedingt Mangel an Entscheidungskraft und Entscheidungsfreude, Ratlosigkeit, Unzufriedenheit und eine lähmende Indifferenz gegenüber möglichen Lebensperspektiven. Nicht selten zeigen sich vor allem bei jungen Menschen im kritischen Alter der Adoleszenz Gleichgültigkeit oder Unsicherheit im Hinblick auf Lebensplanung und -organisation sowie auf berufliche Entwicklungen.

Strukturen in persönlichen, freundschaftlichen oder auch beruflichen Beziehungen können hingegen zu mehr Sicherheit und Stabilität führen, sie können – in geradezu therapeutischer Funktion und Wirkung – Persönlichkeit positiv beeinflussen und sowohl Selbstbewusstsein als auch Selbstbewusstsein fördern. Zu Strukturen dieser Art zählen bereits Situationen vertraulicher Kommunikation, Situationen des Austauschs und der Verständigung über persönliche Befindlichkeiten, Situationen, in denen Probleme und Sorgen formuliert werden dürfen, und Situationen, in denen auf einen aufmerksamen Zuhörer gebaut werden kann. Die elementare Bedeutung strukturierter Diskurse und verlässlicher (Re-)Präsentationsangebote im menschlichen Leben bedingt die Übernahme und die bewusste Etablierung von Strukturen in therapeutischen Beziehungen; aber schon eine Gesprächssituation ohne ausgeprägten therapeutischen Charakter bietet Möglichkeiten kommunikativer und emotionaler Strukturen auf persönlicher Ebene, die Orientierungslosigkeit und Sinndefizite zu überbrücken vermögen.

Hier schließt sich der Kreis: die allgemeinen Beobachtungen über den Verlust von Strukturen in der modernen Lebenswelt knüpfen an das Konzept des Coachings für Studierende an. Es wird deutlich, dass in beratenden Gesprächen, die in einem festgelegten, verlässlichen Rahmen stattfinden und dem Ratsuchenden, i.e. dem Studierenden eine vertrauensvolle Atmosphäre vermitteln, durchaus eine gemeinsame Basis, eine gemeinsame – heilsame – Struktur entstehen kann. Die Ratlosigkeit vieler junger Menschen hinsichtlich ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung, die vielfältigen Probleme, die mit der herausfordernden Situation des Studiums und des Lebens allgemein einhergehen, finden im Coaching eine Antwort. Das vertrauliche Gespräch im Sinne des Coachings knüpft an vorhandene, individuell gewachsene Strukturen und Repräsentationsweisen an und hilft, diese deutlicher zu erkennen, auszubauen und vorteilhaft im Studium einzusetzen; so wird das Individuum in seiner Gesamtheit in den zu bewältigenden Lern- und Entwicklungsprozess integriert, seine Persönlichkeit umfassend genutzt und entsprechend weiter-

gebildet. Darüber hinaus bietet das Coaching-Gespräch seinerseits eine neue Struktur an, die die Organisation und die erfolgreiche Bewältigung des neuen Lebensabschnitts in einer ganzheitlichen Perspektive zu erleichtern vermag.

2) Das Heidelberger Coaching Konzept

27% aller Studierenden sehen sich wegen psychischer Schwierigkeiten im Studium beeinträchtigt. 13% aller Studierenden äußern den Bedarf nach psychologischer oder psychotherapeutischer Beratung, aber nur 7% nehmen tatsächlich professionelle Hilfe in Anspruch (Holm-Hadulla, 2001). Die Hochschulrektorenkonferenz und das Deutsche Studentenwerk haben immer wieder, zuletzt im August 1999, darauf hingewiesen, dass psychologisch-psychotherapeutische Beratungseinrichtungen an den Hochschulen unverzichtbar sind. Dennoch ist Deutschland in Bezug auf die Ausstattung der psychologisch-psychotherapeutischen Beratungseinrichtungen ein Entwicklungsland. Konsultieren an guten amerikanischen Universitäten mitunter 20 - 30% der Studierenden ein Counseling-Service (Gallagher, 1991; Heppner et al., 1994), so sind dies an deutschen Universitäten unter 5% pro Jahr (Hahne et al., 1999). Dies liegt unter anderem daran, dass die psychologisch-psychotherapeutischen Beratungsstellen nicht über ausreichend fachliches Personal verfügen, um dem Beratungsbedürfnis der Studierenden entgegen zu kommen.

Die im Rahmen der kassenärztlichen Versorgung tätigen Psychotherapeuten können diese Aufgabe nicht übernehmen, weil sie nur Behandlungen durchführen dürfen. Die Beratung bei Entwicklungskrisen, Arbeits- und Leistungsproblemen ist explizit aus der kassenärztlichen Versorgung ausgeschlossen.

Geht man davon aus, dass an einer Universität mit 25.000 Studierenden 10% jährlich zwei psychologische Beratungssitzungen in Anspruch nehmen, so würden hierfür fünf qualifizierte BeraterInnen auf vollen Stellen benötigt. Bei einem Durchschnitt von fünf Beratungssitzungen, der dem Bedarf angemessen wäre, würde man 12,5 volle Psychologenstellen vorhalten müssen.

Die Ausstattung mit 12,5 PsychologInnen-Stellen für 25.000 Studierende ist besonders an Hochschulen erforderlich, die ein internationales Ge-

präge haben, weil ausländische Studierende besonders aus Nordamerika einen funktionierenden Counseling-Service als notwendige Rahmenbedingung für ein zügiges und erfolgreiches Studieren ansehen.

Es gilt als sicher, dass die 27% Studierenden, die sich wegen psychischer Schwierigkeiten im Studium beeinträchtigt sehen, zum größten Teil nicht unter Begabungsmängeln leiden. Ganz im Gegenteil finden sich in dieser Gruppe sehr Gut- und auch Hochbegabte. Viele dieser 27% fühlen sich nicht psychisch krank d.h. sie würden nie einen Arzt, Psychiater oder Psychologen aufsuchen. Um es auf eine plakative Formel zu bringen: viele Studierende in Entwicklungskrisen sind nicht psychisch krank und nehmen sich trotzdem das Leben. Für diese Gruppe von Studierenden ist ein weiterer Ausbau der psychologisch-psychotherapeutischen Beratungsdienste zu fordern.

Das Coaching für Studierende richtet sich an eine ganz andere Gruppe von Studierenden. Ein sehr großer Prozentsatz der Studierenden ohne gravierende psychische Probleme bleibt hinter seinen akademischen Möglichkeiten und seiner persönlichen Entwicklung zurück. Begabungen werden nicht realisiert und das Potenzial zu ihrer persönlichen Entwicklung nicht genutzt. Dadurch verlängert sich das Studium, es kommt zu Studienabbrüchen nach vielen Jahren des Studierens, die nicht nur für die Betroffenen katastrophal sind, sondern auch immense Kosten verursachen. Dies trägt erheblich zur Unzufriedenheit von Studierenden, Professoren und der Gesellschaft mit der Universität bei. In diesem Feld, in dem sich die persönlichen Interessen der Studierenden, die fachlichen Interessen der Professoren und der Auftrag der Institution Universität überschneiden, siedelt sich das Coaching für Studierende an. Um es zu wiederholen: Coaching für Studierende ist keine Alternative zu psychologisch-psychotherapeutischer Beratung. Es richtet sich an eine andere Klientel, verfolgt andere Ziele und bedient sich anderer Verfahrensweisen.

Ziele

1. Verbesserung von Studienzufriedenheit und Studienerfolg
2. Förderung der Bindung der Studierenden – commitment – an ihre Universität, Renomméezuwachs der Universität und des Studentenwerks im internationalen Vergleich
3. Vernetzung der sozialen, kulturellen und gesundheitsfördernden Angebote der Universität und des Studentenwerks Heidelberg

4. Akademische Karrieren von Frauen
5. Wissenschaftliche Evaluation und Erforschung von Beratung und Coaching im Einzel- und Gruppensetting
6. Prävention von psychischen Störungen

1. Verbesserung von Studienzufriedenheit und Studienerfolg

Im akademischen Bereich trägt fachlich anspruchsvolles Counseling zum Arbeitserfolg bei. Eine Studie aus den USA (Frank & Kirk, 1976) zeigt, dass Studierende, die psychologische Hilfe in einem Counseling Service in Anspruch nehmen, schneller und besser studieren. Diese Ergebnisse blieben bislang aber – im empirisch strengen Sinne – unbestätigt. Im Unterschied zum klassischen Counseling und zur Psychotherapeutischen Beratung bezieht Coaching die Ziele der Organisation stärker in seinen Gesichtskreis ein. Man kann es dementsprechend folgendermaßen definieren:

Coaching ist ein effektives Mittel, die Ziel der Personen und der Organisationen – z.B. Universitäten, Unternehmen und Betriebe – synergistisch zu realisieren.

Aus der Kreativitätsforschung weiß man, dass eine persönliche Begabung sich nur realisieren kann, wenn sie systemisch eingebunden ist in eine geeignete Umgebung, die auf die Begabung fördernd zurückwirkt (Holm-Hadulla, 2000).

Coaching fußt auf psychologischen, pädagogischen, betriebswirtschaftlichen, soziologischen und medizinischen Erkenntnissen. Es fördert sowohl die Persönlichkeitsentwicklung als auch die sozialen und fachlichen Kompetenzen. Qualifiziertes und individuelles Coaching führt zur besseren Ausschöpfung von Begabungen. Coaching ist im Gegensatz zur konventionellen psychologischen Beratung und Psychotherapie nicht störungs- sondern ressourcenorientiert. Ein zweiter wesentlicher Unterschied zur konventionellen psychologischen Beratung ist, dass der Coach sich nicht nur mit den persönlichen Zielen des Mitarbeiters identifiziert, sondern auch mit denen des Unternehmens, in dem er tätig ist.

Coaching könnte auch im akademischen Bereich eine wichtige Rolle spielen: Viele begabte Studierende können in ihrem Studium ihre Begabungen und persönlichen Ressourcen nicht adäquat nutzen. Sie studieren unmotiviert und mit ungenügendem Erfolg. Die daraus resultierenden persönlichen Einbußen und volkswirtschaftlichen Kosten sind immens.

Erfahrungen im deutschsprachigen Bereich zeigen, dass fachlich anspruchsvolle Beratung gute Ergebnisse aufweist. Vereinzelt wurden Stu-

dien publiziert, die diese praktische Evidenz auch wissenschaftlich stützen (Holm-Hadulla et al., 1997). Durch Studiencoaching lässt sich möglicherweise unproduktives Studieren verhindern.

2. Förderung der Bindung der Studierenden – commitment – an ihre Universität, Renomméezuwachs von Universität und Studentenwerk im internationalen Vergleich

Die Counseling-Services im engeren Sinne existieren unabhängig von einer Vielzahl von Service-Leistungen für die Studenten der Universität: Kirchliche Betreuung (ESG, KSG), reichhaltiges Sportprogramm, differenziertes Studium Generale, künstlerische Angebote u.v.m.. Diese Leistungen sind häufig nur Insidern bekannt. Im nationalen und internationalen Wettbewerb ist es notwendig, die Service-Leistungen der Universität Heidelberg in einem integrativen Konzept darzustellen. Durch einen aktiven und positiven Beitrag der Universität zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung und -kompetenz könnte die Bindung der Studierenden an ihre Universität gefördert werden. Dies könnte sich günstig auf ihr späteres Commitment für die Universität auswirken.

3. Vernetzung der sozialen, kulturellen und gesundheitsfördernden Angebote der Universität und des Studentenwerks Heidelberg

Ein kompetentes Studiencoaching-Projekt könnte zur Vernetzung der Beratungsangebote innerhalb der Universität Heidelberg führen. Die Angebote der Universität und des Studentenwerks sind sinnvoll, erscheinen jedoch eklektisch und unverbunden. Es existieren Angebote, von denen selbst Universitätsangehörige nichts wissen. In der Außendarstellung sind diese Angebote nur sehr verstreut, wenn überhaupt, repräsentiert: Studienberatung, Beratung zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen, Rhetorikkurse, Selbstsicherheitstrainings, Prüfungscoaching, Berufsberatung, Sozialberatung, psychologische und psychotherapeutische Beratung. Ein konsistentes Studiencoaching-Konzept könnte einen Ausgangspunkt für eine Vernetzung der Beratungsdienste und anderer flankierender Angebote der Universität (Angebote des Sportinstituts, des psychologischen Instituts, der medizinischen Psychologie u.v.a) darstellen.

4. Akademische Karrieren von Frauen

Konventionelle Rollenstereotype hindern Frauen, ihre akademische Karrierechancen wahrzunehmen. Coaching – z.B. durch akademisch erfolgreiche Frauen – kann positive Modelle akademischen Erfolgs vermitteln.

5. Wissenschaftliche Evaluation und Erforschung von Beratung und Coaching im Einzel- und Gruppensetting

Coaching ist zunehmend verbreitet, aber wenig wissenschaftlich begründet und erforscht. Die theoretische Begründung des Coaching und empirische Prüfung der Effektivität und Effizienz im Rahmen einer wissenschaftlichen Evaluation wäre ein wesentlicher Beitrag zur Forschung. Die wissenschaftliche Begleitforschung der praktischen Beratungstätigkeit hätte neben Qualitätssicherung und -Management den Vorteil, die teilweise personell aufwendigen Beratungsdienste aus ihrem akademischen Schattendasein herauszuführen (Corrazini, 1997).

6. Prävention von psychischen Störungen von Studierenden

Erfahrungen mit der psychotherapeutischen Beratung von Studierenden zeigen, dass viele Krisen von Studierenden durch Beratungen und kurze therapeutische Interventionen bewältigt werden können. Bei 80% der Studierenden, die eine psychotherapeutische Beratungsstelle konsultieren, führt eine Beratung oder Kurztherapie von 15 Sitzungen zu einer deutlichen oder vollkommenen Besserung der Symptomatik (Holm-Hadulla et al., 1997). Es ist sehr wahrscheinlich, dass bei einem großen Anteil der gut begabten Studierenden mit Ablösungsproblemen und Studieneingangsschwierigkeiten, Selbstwertproblemen, Arbeitsstörungen und Prüfungsängsten ohne professionelle Beratung gravierendere psychische Störungen entstünden.

Die Alternative von kurzem Durchlaufstudium oder Entfaltung der Persönlichkeit im Rahmen eines langen Aufenthalts an der Universität ist falsch: Die Erfahrung von Professoren, Studienberatern und Studierenden zeigt, dass die meisten Studierenden auch persönlich unter einem überlangen Studium schwer leiden und die Universität gerade nicht zu einer umfassenden (Aus-)Bildung nutzen. Sie werden z.B. durch Anpassungsprobleme – Trennung von Eltern und Freunden, Unselbständigkeit im akademischen Lernen, Scheu vor Übernahme von Verantwortung u.a. – schon zu Beginn ihres Studiums so in Anspruch genommen, dass sie ihre intellektuellen Potenzen nicht entfalten können. In solchen Situationen haben sich kurztherapeutische Interventionen sehr bewährt. Aus diesen Methoden kann man in gesundheitspsychologischer Hinsicht ein spezielles Coaching entwickeln.

Produktivitäts- und Kreativitätsförderung durch Coaching

Produktivität und Kreativität sind sich immer wieder erneuernde Erfordernisse der Arbeitswelt und der persönlichen Lebensgestaltung (Radermacher, 1995). Die theoretischen Grundlagen des produktivitäts- und kreativitätsfördernden Coaching müssen kurz beleuchtet werden, um das Coaching in seiner Wirksamkeit verständlich zu machen.

Das Wirken begabter Individuen findet immer in einer besonderen Domäne und einem mehr oder weniger förderlichen Umfeld statt. Deswegen sei eine systemische Definition der Produktivität, die die Person, die Domäne und die Gemeinschaft einbezieht, vorangestellt: Produktiv und kreativ kann eine Person sein, wenn sie begabt ist, sich in einer erfolgversprechenden Domäne betätigt und in einem angemessenen sozio-kulturellen Kontext gefördert wird (Holm-Hadulla, 2000).

Zur Realisierung ihrer Begabung ist es wichtig, dass Studierende Leitbilder finden, die ihrem Tun eine Zielrichtung geben. Produktive Menschen müssen auch den Mut finden, ihr persönliches Tun sichtbar werden zu lassen. Hier stellen sich häufig psychodynamische Konflikte der Begabung in den Weg: Konflikte, Autoritäten anzuerkennen, aber auch genügend unabhängig zu sein, Konflikte, in Bescheidenheit zu arbeiten und zur rechten Zeit aus dem Schatten der Bescheidenheit hervorzutreten etc.. Solche Konflikte werden im Coaching behandelt.

Coaching stellt einen Rahmen zur Verfügung, in dem jenseits unmittelbarer Konsequenzen in der Domäne und im persönlichen Umfeld innere und äußere Schwierigkeiten wahrgenommen und bewältigt werden können. Kein noch so begabter Student kann Selbstzweifel vermeiden. Gerade die Begabteren sind häufiger Avon des Gedankens Blässe angekränkt“. Hinzu kommen bei Erfolgreichen Konflikte mit Neid und Rivalität. Kein produktiver Mensch kann diese Probleme vermeiden. Kompetenz und Konfliktfähigkeit bedürfen ständiger Neuorientierung.

Die positiven Bedingungen der Produktivität und Kreativität – Originalität, Flexibilität, Sensitivität, Nonkonformismus, Finalismus und Authentizität – haben Schattenseiten: Einsamkeit, Unsicherheit, Verletzbarkeit, soziale Ablehnung, Rücksichtslosigkeit, Selbstbezüglichkeit – mit denen viele potenziell Produktive und Kreative nicht zurechtkommen (s. Holm-Hadulla, 2000). Um gegen diese unterschwellig immer lauenden und die Produk-

tivität behindernden Momente gefeit zu sein, ist psychodynamisch geschultes Coaching höchst effektiv.

Erfolgreiches Coaching betrachtet zunächst die Ressourcen des Individuums oder der Gruppe. Ohne geschulte Analyse des Potenzials gehen Trainings oft an den Möglichkeiten des Einzelnen oder der Arbeitsgruppe vorbei. Während der Analyse des produktiven Potenzials wird im Coaching ein Raum etabliert, in dem sich die Klienten sicher fühlen. Durch besondere Gesprächstechniken werden Selbstachtung und -vertrauen positiv verstärkt.

Erst dann ist eine Schwachstellenanalyse sinnvoll: Wie weit bleiben Klienten hinter ihren Möglichkeiten zurück, weil sie Konflikte mit Einsamkeit, Unsicherheit, Verletzbarkeit und sozialer Ablehnung nicht wahrnehmen und ihnen unbewusst ausweichen? Hier stoßen Gruppen-Trainings und Coaching-Seminare häufig auf Hindernisse: Die Vertraulichkeit ist zweifelhaft, es herrscht Unsicherheit, ob eine offene Aussprache nicht doch Nachteile erbringt. Das persönliche Coaching hat in diesem Punkt gegenüber Gruppen-Trainings erhebliche Vorteile: Es gewährleistet größere Diskretion und Vertraulichkeit, was häufig zu größerer Offenheit, Unabhängigkeit und Effektivität des Coachings führt.

Die Berücksichtigung der psychodynamischen Hintergründe der Produktivität ermöglicht ein Coaching, das individuell auf die Klienten zugeschnitten ist (s. Holm-Hadulla, 2000). Diese individuelle Anpassung an die Bedürfnisse der Klienten mit ihren Schwächen und Stärken ist notwendig, denn viele gut gemeinte Trainingsprogramme sind gerade deswegen ineffektiv, weil sie die Entwicklung der Persönlichkeit nicht berücksichtigen.

Im Ringen um die Lösung einer Aufgabe ist als erstes die Aufrechterhaltung eines konsistenten Selbstgefühls und einer kommunikativ verstärkten Selbstachtung von hoher Bedeutung. Selbstsicherheits- und Selbstmanagementtrainings sind nur dann erfolgreich, wenn die Klienten achtsam mit sich und Anderen umzugehen lernen und zu ihrer individuellen Authentizität finden. Aussichtsreiche Zielorientierung, effektives Arbeiten und erfolgreiche Präsentation ist nur rasch lernbar, wenn auch individuelle Hemmnisse, die das Lernen blockieren, beseitigt werden. Redekunst – Rhetorik – und Redegewandtheit – Dialektik – sind nur dann überzeugend und begeisternd, wenn die emotionale und soziale Intelligenz von psychodynamischen Behinderungen befreit wird.

Coaching stellt in unserem Verständnis eine Applikation von Ergebnissen der Psychotherapie-Forschung auf den gesundheitspsychologischen Bereich dar.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass wissenschaftlich begründetes Coaching auf drei Fundamenten steht:

- Hilfreiche Beziehung – Bindungstheorie
- Kognitiv-verhaltenorientiertes Lernen
- Psychodynamisches Verstehen

3) Evaluation von Coaching

Im folgenden werden zunächst die verschiedenen Stichproben der Evaluationsstudie sowie die Erhebungsinstrumente beschrieben, danach wird das Design der Studie dargestellt.

Experimentalstichprobe

Angestrebt wird eine Stichprobengröße von N=60 Studierenden neu-philologischer Fächer. Die Stichprobe soll hinsichtlich Alter, Geschlecht und psychosozialen Funktionsniveau heterogen zusammengesetzt sein.

Kontrollgruppe

Die Rekrutierung der Kontrollgruppe findet im Sommersemester 2002 statt und besteht aus Studierenden, die ebenfalls an einer Teilnahme am Coaching-Programm interessiert sind. Angestrebt wird eine Stichprobengröße von N=40 Studierenden. Diesen Studierenden werden Coaching-Sitzungen im Laufe des Wintersemesters 2002/2003 zugesichert. Zu Beginn und zum Ende der Wartezeit bearbeiten die Kontrollgruppenteilnehmer eine Testbatterie, die weitgehend den in der Experimentalgruppe zu T1 und T3 eingesetzten Instrumenten entspricht (siehe Abb.).

Vergleichsgruppe

Eine zusätzliche Vergleichsgruppe stellen ca. 60 Studierende dar, die sich im Laufe des Jahres 2002 bei der Psychotherapeutischen Beratungsstelle für Studierende (PBS Heidelberg) zu Beratungsgesprächen vorstellen. Ihnen wird vor Beginn des ersten Beratungsgesprächs eine Testbatterie vorgelegt, die weitgehend dem der Experimentalstichprobe zu T1 (siehe Abb.) vorgegebenen Instrumentarium entspricht.

Beschreibung der verwendeten Instrumente

Global Assessment of Functioning (GAF)

Das GAF (Am. Psychiat. Ass., 1994) wird von Psychotherapeuten bei Erstellung der Diagnose anhand des Diagnostischen und statistischen Manuals für psychische Störungen (DSM-IV) zur Beurteilung der psychischen Beeinträchtigung genutzt.

Die multiaxiale Klassifikation des DSM-IV enthält fünf Achsen:

I Klinische Störungen

II Persönlichkeitsstörungen

III Medizinische Krankheitsfaktoren

IV Psychosoziale oder umgebungsbedingte Faktoren

V Globale Beurteilung des Funktionsniveaus

Das GAF-Rating erfasst das globale Funktionsniveau des Klienten und bezieht sich auf die psychischen, sozialen und beruflichen Funktionen. Inhaltlich liegt der GAF-Skala ein hypothetischer Abstand von psychischer Gesundheit bis Krankheit zugrunde.

Das Rating kann jeden ganzzahligen Wert zwischen 1 und 100 annehmen, wobei 1 das minimale Funktionsniveau ausdrückt und 100 für völlige Symptombefreiheit steht.

Zur Unterscheidung zwischen normalem und pathologischem Funktionsniveau wird ein Cut-off-Punkt von 70/71 Punkten vorgeschlagen (Steinhausen, 1987; Meins, 1995).

Beeinträchtigungsschwerescore (BSS)

Der BSS (Schepank, 1995) dient zur therapeuteseitigen Einschätzung darüber, hinsichtlich welcher Bereiche eine Person beeinträchtigt ist und in welchem Maße die Person insgesamt beeinträchtigt ist.

Die jeweilige Beeinträchtigung wird zu diesem Zwecke auf drei Manifestationsebenen eingeschätzt:

- Körperliche Beeinträchtigung
- Psychische Beeinträchtigung
- Sozialkommunikative Beeinträchtigung

Jede dieser Dimensionen umfasst fünf Stufen mit den Schweregraden null bis vier.

Der Messbereich des Skalensummenscores (BSS-Gesamt) reicht von null (keine Beeinträchtigung) bis zwölf (extreme Belastung).

Als Cut-off-Punkt gilt ein BSS-Summenwert >5. Personen, deren Werte dieses Maß erreichen oder überschreiten, werden als auffällig psychisch belastet bezeichnet (Schepank, 1987, 1994).

Ergebnisfragebogen-45 (EB-45)

Das Outcome Questionnaire-45.2 (Lambert, Burlingame et al., 1996) ist ein speziell für die therapiebegleitende Veränderungsmessung konstruiertes Selbstbeurteilungsinstrument, welches als Entscheidungshilfe zur adaptiven Indikation herangezogen werden kann.

Die deutschsprachige Anpassung des OQ-45.2 erfolgte durch Kordy und Mitarbeiter im Jahre 1998 und wurde benannt als Ergebnisfragebogen-45 (EB45). Entsprechend dem OQ-45.2 (Lambert, Burlingame et al., 1996) enthält der EB 45 (Kordy et al., 1998) 45 Fragen, deren Beantwortung anhand einer fünfstufigen Likert-Skala erfolgt. Mit relativ geringem Aufwand erlaubt es der EB 45, drei wesentliche Aspekte psychotherapeutischer Veränderung (Symptombelastung – Interpersonelle Beziehungen – Soziale Integration) zuverlässig zu erheben. Die Antworten werden zu drei Subskalen und einer Gesamtskala summiert. Die Gesamtskala gibt die allgemeine Beeinträchtigung wieder. Drei Fragen zum Alkohol- und Drogenmissbrauch und je eine Frage zu Suizid-tendenzen und Gewalttätigkeit am Arbeitsplatz dienen als Signalitems; d.h. entsprechende Antworten signalisieren eine erhebliche Gefährdung und werden ggf. direkt dem Therapeuten zurückgemeldet. Die Retest-Reliabilitäten für die einzelnen Skalen des EB 45 (Kordy et al., 1998) liegen zwischen .71 und .88.

Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeits-Beschreibung (BIP)

Dieser Fragebogen (Hossiep & Paschen, 1998) wurde zur Anwendung im Personalmanagement (Personalauswahl und -platzierung, Trainings- und Coachingmaßnahmen und Karriereberatung) konzipiert. Aufgabe des Instruments ist es, überfachliche Kompetenzen und psychische Konstitution, die eine bedeutsame Determinante sowohl des beruflichen Erfolges, als auch des Erfolges im Studium bedeuten, darzustellen. Das BIP erfasst mit insgesamt 14 Dimensionen persönliche Eigenschaftsvoraussetzungen, die sich in die Bereiche

- Berufliche Orientierung
 - Arbeitsverhalten
 - Soziale Kompetenzen
 - Psychische Konstitution
- gliedern lassen.

Die internen Konsistenzkoeffizienten der 14 Dimensionen liegen zwischen .75 und .92 (Chronbachs Alpha). Die Retestreliabilitäten liegen nach einem Intervall von 8-10 Wochen zwischen $r = .77$ und $r = .89$.

Helping Alliance Questionnaire (HAQ)

Das Helping Alliance Questionnaire (Luborsky, 1984) ist ein aussagefähiges Instrument zur Erfassung der Qualität der therapeutischen Beziehung und der patientenseitigen Erfolgszufriedenheit. Mit seinen lediglich 12 Items ist es schnell zu bearbeiten und in der klinischen Routine leicht einsetzbar. Die Beantwortung der Items erfolgt anhand einer 6-stufigen Likert-Skala. Die deutschsprachige Version des HAQ (Bassler, Potratz & Krauthauser, 1995) lässt eine Gliederung in die zwei Dimensionen

- Beziehungszufriedenheit
- Erfolgszufriedenheit

zu.

Die interne Konsistenz für die Subskalen liegen bei durchschnittlich .89 (Chronbachs Alpha).

Subjective-Wellbeing-Scale (SWB)

Die Subjective-Wellbeing-Scale (Howard, Kopka, Krause & Orlinsky, 1986) ist ein Instrument zur klientenseitigen Beurteilung des subjektiven Wohlbefindens, das wegen seiner Länge von nur vier Items im klinischen Alltag leicht einzusetzen ist.

Entsprechend der umfassenden Literatur zu Wohlbefinden und Lebensqualität erfassen die vier Items dieser Skala sowohl negative als auch positive Affekte, Gesundheit und Zufriedenheit (siehe z.B. Diener, 1984; bzw. Viet & Ware, 1983). Zur Beantwortung der Items werden jeweils fünf Möglichkeiten angeboten. Die in der Subjective-Wellbeing-Scale erfassten Dimensionen sind benannt als:

- Momentane Stimmung
- Energie und Gesundheit
- Emotionale und psychische Verfassung
- Augenblickliche Lebenszufriedenheit

Die interne Konsistenz der Skala liegt bei .79 (Chronbachs Alpha); die Retest-Reliabilität liegt bei .82.

Fragebogen zur Patientenzufriedenheit (ZUF-8)

Der Fragebogen zur Patientenzufriedenheit (Schmidt et al., 1989) ist die deutsche Adaption des Client Satisfaction Questionnaire von Atkisson und Zwick (1983). Er dient der Erfassung der Patientenzufriedenheit im Rahmen der psychotherapeutischen Versorgung. Die Beantwortung der einzelnen Items erfolgt anhand einer vierstufigen Skala. Mit einem Umfang von lediglich acht Fragen ist der ZUF-8 ein zeitökonomisch gut einsetz-

bares Instrument. Die Schätzungen der Reliabilität der einzelnen Skalen (interne Konsistenz, Chronbachs Alpha) sind mit Werten von .98 bis .79 hoch bis sehr hoch.

Design der Studie

In Rahmen des Projekts „Coaching für Studierende“ wurde zur Untersuchung des Coachingablaufes und der Effekte des Coaching ein drei Messzeitpunkte, sowie weitere zwei Zeitpunkte für katamnestische Untersuchungen umfassendes Studiendesign entwickelt. Die Beantwortung der Fragebögen erfolgt im Anschluss an die jeweilige Sitzung (siehe Abbildung).

Untersuchungszeitpunkte	T1 Erste Sitzung	T2 Fünfte Sitzung	T3 Letzte Sitzung
Instrumente	Soziodemographische Daten GAF BSS EB 45 BIP SWB ZUF-8 ¹ Fragen zur Studiensituation	GAF BSS EB 45 BIP SWB ZUF-8 HAQ Fragen zur Studiensituation	GAF BSS EB 45 BIP SWB ZUF-8 HAQ Fragen zu Studiensituation oder beruflicher Situation
	Kat. I Sechs Monate nach Abschluss der Sitzungen	Kat. II Zwei Jahre nach Abschluss der Sitzungen	
	GAF BSS EB 45 BIP SWB ZUF-8 Fragen zur Studiensituation	GAF BSS EB 45 BIP SWB ZUF-8 Fragen zur Studiensituation	

Abbildung 1: Instrumente zu den jeweiligen Untersuchungszeitpunkten

1 Nur bei Abbruch

4) Durchführung des Coaching-Projekts

Wie oben bereits erwähnt, sehen sich 27% aller Studierenden wegen psychischer Schwierigkeiten im Studium beeinträchtigt. Gemeint sind damit vorwiegend Probleme, die im klinisch-psychologischen Sinne nicht relevant sind, jedoch das Fortkommen im Studium und den Studienerfolg negativ beeinflussen können (siehe auch Sozialerhebung der Studentenwerke, 1999). An der Universität gibt es solche Probleme häufig in bestimmten Phasen, so etwa in der Studieneingangsphase, in Prüfungszeiten oder beim Übergang in den Beruf. Es handelt sich dabei um Probleme der Orientierung im universitären Alltag, um Zweifel am gewählten Studienfach, Prüfungsängste etc.

Mit dem Angebot des Coaching für Studierende soll eine Klientel erreicht werden, die von den bislang bestehenden Beratungsangeboten der Universität nicht erreicht wird. Es sollen nicht Studierende angesprochen werden, die den Bedarf nach einer psychologisch-psychotherapeutischen Beratung äußern, da hierfür andere Anlaufstellen zur Verfügung stehen. Viele Studierende nehmen die bestehenden Angebote auch nicht an, oder aber möglicherweise erst nach Jahren des ineffektiven Studierens und der Unzufriedenheit. Mit dem Coaching im Sinne einer präventiven Beratung für Studierende soll eine individuelle, sowohl Sachfragen betreffende, als auch persönliche und soziale Aspekte berücksichtigende Betreuung über einen definierten Zeitraum erfolgen. Ein individueller Rahmen erscheint angemessen, zumal im Rahmen der bestehenden Tutorenprogramme bereits Gruppenangebote existieren. Defizite der Studierenden können im Einzelgespräch gezielter und effizienter bearbeitet werden, des Weiteren fällt es erfahrungsgemäß vielen Studierenden schwer, eigene Fragestellungen und Probleme in einer Gruppe zur Sprache zu bringen.

Das Coaching stellt somit ein Angebot zur individuellen Förderung der Studierenden dar. Studierende sollen in ihrer persönlichen Entwicklung und Leistungsfähigkeit im Studium gefördert werden.

Im Rahmen des Modellprojekts sollen zunächst Studierende der Neuphilologischen Fakultät bei Studienbeginn angesprochen werden. Diese Zielgruppe wurde gewählt, da an dieser Fakultät im weiteren Studienverlauf besonders hohe Abbruchquoten zu verzeichnen sind. Des Weiteren reagieren die Studierenden auf die Einführung einer Orientierungsprüfung bereits nach dem zweiten Semester mit verstärkten Ängsten.

Zu Beginn des Wintersemesters 2001/2002 wird das Programm zunächst am Germanistischen Seminar der Universität Heidelberg vorgestellt; allen Haupt- und Nebenfachstudierenden des Fachbereichs wird eine Teilnahme angeboten. Es existiert keine Teilnahmebeschränkung hinsichtlich Alter, Geschlecht, Hochschul- bzw. Fachsemester oder Studienleistung, auch psychische beeinträchtigte Studierende (siehe dazu unter 3.), sowie Studierende, die sich bereits in psychotherapeutischer Behandlung befinden, können teilnehmen. Als Ausschlusskriterien gelten lediglich psychotische Störungen und akute Suizidalität. Teilnahmebedingung ist die Bereitschaft zum Ausfüllen der Testbatterie.

Zu Beginn des Wintersemester 2001/02 ist eine Rekrutierungsphase geplant. Es sollen mit einer Informationsveranstaltung sowie Informationen an die Lehrenden des Instituts etc. möglichst alle in Frage kommenden Studierenden angesprochen werden. Im Wintersemester nehmen erfahrungsgemäß etwa 150 Studierende das Studium der Neuphilologischen Fakultät auf, es sollen nach Möglichkeit bis zu 60 Studierende für die Teilnahme am Projekt gewonnen werden.

Setting

Im Sinne der Konzeptualisierung des Coaching als einem dezentrales Angebot sollen die Gespräche vor Ort am Germanistischen Seminar durchgeführt werden. Damit soll auch auf dieser Ebene eine klare Abgrenzung etwa zur Tätigkeit der Psychotherapeutischen Beratungsstelle stattfinden und eine Stigmatisierung der teilnehmenden Studierenden vermieden werden. Die Anzahl der Sitzungen ist variabel und richtet sich nach dem Bedarf der einzelnen Studierenden. Im Regelfall aber sollte die Anzahl von zehn Terminen nicht überschritten werden, die im Abstand von etwa drei Wochen stattfinden sollen. Somit ist eine Betreuung der Teilnehmer über zwei Semester hinweg gewährleistet.

Die Sitzungen finden im Einzelsetting statt. Jedem Studierenden wird ein persönlicher Coach bzw. Berater zugeteilt, der den Klienten über die gesamte Zeit der Teilnahme begleitet. Die Dauer der einzelnen Gespräche beträgt 45 Minuten. Zusätzlich wird einmal wöchentlich eine offene Sprechstunde angeboten. Alle Teilnehmer haben jederzeit die Möglichkeit, mit ihrem persönlichen Coach per E-mail bzw. Telefon in Verbindung zu treten.

Berater/Coaches

Das Team der BeraterInnen vereinigt sowohl Feld- als auch Fachkompetenz, es besteht aus zwei Diplom-Psychologinnen sowie einem habili-

tierten Germanisten. Die drei Coaches verfügen jeweils über eine therapeutische Ausbildung und/oder ein intensives Training in Gesprächsführung sowie einer einjährigen Fortbildung im Bereich des Coaching. Nach Bedarf ein- bis zweimal wöchentlich findet eine ausführliche Supervision unter der Leitung eines Experten in studentischer Beratung und Tiefenpsychologie statt. Im Rahmen der Supervision wird jedes geführte Erstgespräch ausführlich behandelt und der weitere Verlauf des jeweiligen Teilnehmers kontinuierlich verfolgt.

Inhalte des Coaching

Das Coaching basiert, wie in Teil 2 bereits ausführlich dargelegt, auf einem integrativen Konzept, das verschiedene Ebenen umfasst: die Herstellung einer vertrauensvollen Beziehung, kognitiv-verhaltensorientierte Elemente sowie psychodynamische Elemente.

Die Ziele im einzelnen sind:

- die Überprüfung der Studienfachwahl zu einem frühen Zeitpunkt
- die Vorbereitung auf Studienabschluss und Berufsleben
- die Verbesserung von Studienzufriedenheit und Studienerfolg
- der Anonymisierung an der Universität entgegenzuwirken durch einen persönlichen Ansprechpartner
- die Informationsvermittlung und Orientierungshilfe über die gesamte Breite der universitären Beratungsangebote. Da der Rahmen des Coaching begrenzt ist, soll im Sinne einer „Wegweiserfunktion“ bei Bedarf gezielt an andere Institutionen verwiesen werden, so etwa in eine Psychotherapie, in Kurse zu wissenschaftlichem Schreiben oder Rhetorik, Entspannungskurse etc.

In einem Erstgespräch sollen zunächst die jeweils individuell zu behandelnden Themen festgelegt werden, diese werden dann im Rahmen der weiteren Gespräche bearbeitet.

Variable Bestandteile dieser Gespräche können sein:

- Erwartungen an das Studium, Überprüfung der Realitätsangemessenheit dieser Erwartungen
- Perspektiven des Studiums, Überlegungen bezüglich weiterer, studienergänzender Qualifikationen (z.B. Praktika)
- Herausarbeiten von persönlichen Stärken und Schwächen
- Zeitmanagement
- Arbeitstechniken
- Rollenspiele, wie etwa Simulation von Prüfungssituationen oder Referaten

Zitierte und weiterführende Literatur

- Alexander, L., Luborsky, L. (1986). The Penn helping Alliance Scales. In: Greenberg, Ls, (ed). The psychotherapeutic process- a research handbook. Guilford, New York, pp 325-366.
- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders DSM-IV. American Psychiatric Press, Washington DC.
- Aniskiewicz, A.S. (1979). Symptom characteristics of counseling center and mental health service clients. *Journal of Counseling Psychology*, 26, 355-358.
- Assmann J. (1992). Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Atkisson, C; Zwick, R. (1983). The Client Satisfaction Questionnaire. Psychometric Properties and Correlations with Service Utilization and Psychotherapy outcome. *Evaluation Outcome Planning*.
- Blanchard, K. & Shula, D.C. (1995). Everyone's a Coach. Zonder van Publishing House, Michigan.
- Bland, R.C., Newman, S.C. & Orn, H. (1988). Age of onset of psychiatric disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavia* 77 (Suppl 338), 43-49.
- Bly, R. (1998). Die kindliche Gesellschaft. Über die Weigerung, erwachsen zu werden. München.
- Chur, D. (1999). Verbesserung der Qualität universitärer (Aus-)Bildung durch außerwissenschaftliche Faktoren. Universität Heidelberg
- Chur, D. (2000). Studienberatung auf dem Weg zu einem neuen Profil. Universität Heidelberg.
- Corazzini, J. G. (1997). Using research to determine the efficacy and modes of treatment in university counseling centers: Comment on Jobes, Jacoby, Climblolic, and Hustead (1977) and Hayes (1997): *Journal of Counseling Psychology*, 44, 378-380.
- Derogatis, L.R. (1986). SCL-90-R. Self report symptom inventory. *Behavioral Science*, 19, 1-15.
- Dixon, W.A., Heppner, P.P. & Rudd, M.D. (1994). Problemsolving appraisal, hopelessness, and suicide ideation: Evidence for a mediational model. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 91-98.
- Ferdinand, R.F. & Verhulst, F.C. (1995). Psychopathology in Dutch young adults: Enduring or changeable? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 30, 60-64.
- Flockenhaus, U. (Hrsg.) (1999) Zukunftsmangement. Gabal, Offenbach

- Frank, CF & Kirk, BA (1976). Counseling center and psychiatric services – Who uses each, what happens? *J Amer Coll Health Assoc* 24, 221-226.
- Funke, J. (2000): Kreatives Denken. In: Holm-Hadulla R (Hg.): *Kreativität*. Springer, Berlin, Heidelberg, New York
- Gallagher, R.P. (1991). National survey of counseling center directors. Pittsburgh, PA: *Univ. of Pittsburgh, University Counseling Center*.
- Grayson, P.A. & Cauley, K. (eds.)(1989). *College psychotherapy*. New York: *Guilford Press*.
- Group for the Advancement of Psychiatry (1990). *Psychotherapy with college students*. New York: *Brunner/Mazel*.
- Hahne, et. al. (1999). *Studium und psychische Probleme*. Deutsches Studentenwerk, Bonn.
- Hayes, J.A. (1997). What does the brief symptom inventory measure in college and university counseling center clients? *Journal of Counseling Psychology*, 44, 360-367.
- Heppner, P.P., Kivlighan, D.M., Good, G.E., Roehlke, H.J., Hills, H.I. & Ashby, J.S. (1994). Presenting problems of university counseling center clients: A snapshot and multivariate classification scheme. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 315-324.
- Hölderlin, F. (1992). *Die Briefe – Briefe an Hölderlin – Dokumente*, hg. von Jochen Schmidt in Zusammenarbeit mit Wolfgang Behschnitt (Sämtliche Werke und Briefe in drei Bänden, hg. von Jochen Schmidt, Bd. 3), Frankfurt a.M.
- Holm-Hadulla, R.M. (1994). Psychotherapeutische Beratung und Behandlung in einer psycho-therapeutischen Beratungsstelle. *PPmP Psychother. Psychosom. med. Psychol*, 44,15-21.
- Holm-Hadulla, R.M. (1997). *Die therapeutische Kunst*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Holm-Hadulla, R.M. (2000). *Kreativität – Psychodynamik und Coaching* In: Holm-Hadulla Hrsg. *Kreativität 2000*. Springer, Heidelberg/New York.
- Holm-Hadulla, R.M. (2000a). Die therapeutische Beziehung. *Psychotherapeut* 45, 124-136.
- Holm-Hadulla, R.M. (2001 Hrsg.). *Psychische Schwierigkeiten von Studierenden und ihre Behandlung*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Holm-Hadulla, R.M.; Soeder, U. (1997). Psychische Beschwerden und Störungen von Studierenden. *PPmP Psychother. Psychosom. med. Psychol*. 47, 419-425.
- Holm-Hadulla, R.M., Kiefer, L. & Sessar, W. (1997). Die Effektivität dynamischer (Kurz-) Psychotherapie. *PPmP Psychother. Psychosom. med. Psychol*. 47, 271-278.
- Hossiep, R., Paschen, M. (1998). Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP). Göttingen: Hogrefe.
- Howard, K., Brill, P.L., Lueger, R.J., O'Mahoney, M. (1992). *Integra Out-patient Tracing Assessment*. Randor, Pa: *Integra. Inc.*
- Howard, K.I., Cornille, T.A., Lyons, J.S., Vessey, J.T. Lueger, R.J. & Saunders, S.M. (1996). Patterns of mental health service utilization. *Archives of General Psychiatry*, 53, 696-703.
- Jenkins, R., Lewis, G., Bebbington, P., Brugha, T., Farrell, M., Gill, B. & Meltzer, H. (1997). The National Psychiatric Morbidity Surveys of Great Britain – Initial findings from the Household Survey. *Psychological Medicine*, 27, 775-789.
- Jobes, D.A., Jacoby, A.M., Cimboric, P. & Hustead, L.A.T. (1997). Assessment and treatment of suicidal clients in a university counseling center. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 368-377.
- Johnson, R.W., Ellison, R.A. & Heikkinen, C.A. (1989). Psychological symptoms of counseling center clients. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 110-114.
- Kessler, R.C., Foster, C.L., Saunders, W.B. & Stang, P.E. (1995). Social consequences of psychiatric disorders. I: Educational attainment. *American Journal of Psychiatry*, 152, 1026-1032.
- Krüger, H. J., Steinmann, I., Stetefeld, G., Polkowski, M. & Haland-Wirth, T. (1986). *Studies and crisis. (Studium und Krise.) Frankfurt, New York: Campus*.
- Lambert, M.J., Hansen, N.B., Umphress, V., Lunnen, K., Okiishi, J., Burlingame, G. M. & Reisinger, C.W. (1996). *Administration and Scoring Manual for the OQ TM-45.2*. Stevenson: American Professional Credentialing Services LLC.
- Lewinsohn, P.M., Hops, H., Roberts, R.E., Seeley, J.R. & Andrews, J.A. (1993). Adolescent psychopathology. I: Prevalence and incidence of depression and other DSM-III-R disorders in high school students. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 133-144.
- Lyotard, J-F. (1987). *Der Widerstreit*. München.
- Lyotard, J-F. (1994). *Das postmoderne Wissen (3. Auflage)*. Ein Bericht, hg. von Peter Engelmann, Wien.
- Offer, D., Ostrov, E., Howard, K.I. & Atkinson, R. (1990). Normality and adolescence. *Psychiatric Clinics of North America*, 13, 377-388.

Offer, D. & Spiro, R. (1987). The disturbed adolescent goes to college. *Journal of the American College Health Association*, 35, 209-214.

Offord, D.R., Boyle, M.H., Campbell, D., Goering, P., Lin, E., Wong, M. & Racine, Y.A. (1996). One-year prevalence of psychiatric disorder in ontarians 15 to 64 years of age. *Canadian Journal of Psychiatry*, 41, 559-563.

Petrak, F., Hardt, J., Nickel, R., Egle, UT (1999) Checkliste zur Bewertung der wissenschaftlichen Qualität kontrollierter psychotherapeutischer Interventionsstudien. *Psychotherapeut* 44, 390-393.

Postman, N. (1984). Das Verschwinden der Kindheit (7. Auflage). Frankfurt a.M..

Postman, N. (1995). Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Berlin.

Radermacher FJ (1995) Kreativität – das immer wieder neue Wunder. *Forschung & Lehre* 10: 545-550

Rudd, M., Rajab, A., Orman, T., Stulman, A., Joiner, T. & Dixon, W. (1996). Effectiveness of an outpatient intervention targeting suicidal young adults: Preliminary results. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 179-190.

Ruhleder (1997) Dialektik, Kinesik, Rhetorik. VNR, Bonn

Schauenburg, H., Kuda, M., Rüggeberg, J. & Palussek, R. (1993). Self-images of students. (Selbstbilder von Studierenden.) *PPmP Psychother.Psychosom.med.Psychol.*, 43, 439-45.

Schepank, H. (1995). Der Beeinträchtigungsschwerescore (BSS). Ein Instrument zur Bestimmung der Schwere einer psychogenen Erkrankung. Göttingen: Belz Test GmbH.

Schmidt, J; Lamprecht, F., Wittman, W. (1989) Zufriedenheit mit der stationären Versorgung. Entwicklung eines Fragebogens und erste Validitätsuntersuchungen. *Psychother Psychosom Med Psychol.* 39:248-255.

Schwartz, A.J. (1979). Factors affecting the usage rate for mental health service sections of college and university health centers. *Journal of the American College Health Association*, 28, 140-144.

Stone, G.L. & Archer, J.A. (1990). College and university counseling centers in the 1990s: Challenges and limits. *The Counseling Psychologist*, 18, 539-607.

ARBEITSGRUPPEN

Dr. Sabina Bieber

Bachelor und Master – Allgemeine Studienberatung zwischen Emotion und Wirklichkeit

Ziele und Ablauf der AG

AG 1 Bachelor und Master – Allgemeine Studienberatung zwischen Emotion und Wirklichkeit

05.09.2001
16.00 - 18.30 Uhr



ca. 17.30

BA und MA – hochschulpolitische Entwicklungen und Fragestellungen

- ⇒ aktuelle Entwicklungen an den Hochschulen
- ⇒ BA und MA – neben herkömmlichen Abschlüssen oder als Ersatz? (auch LA)
- ⇒ BA und MA – Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – Rolle der Studienberatung

06.09.2001
16.00 - 19.00 Uhr



ca. 17.30

BA und MA – Anforderungen und Probleme der allgemeinen Studienberatung

- ⇒ Chancen und Risiken von BA und MA
- ⇒ BA und MA – Wie sag ich's meinem Interessenten
- ⇒ Modularisierung und Anforderungen an die Beratung von Studierenden (Allgemeine Studienberatung – Studienfachberatung)

Abbildung 2 Ablauf

Das Angebot zum Thema „Bachelor und Master – Allgemeine Studienberatung zwischen Emotion und Wirklichkeit“ wurde als tatsächliche Arbeitsgruppe geplant. Seit mehreren Jahren gibt es an vielen Hochschulen der Bundesrepublik Überlegungen zur Studienreform, die auch die Einführung der gestuften Abschlüsse Bachelor und Master einschließen. Insbesondere für den Bereich der Studienberatung sind natürlich solche hochschulpolitischen Überlegungen von Interesse. Dabei werden Überlegungen zur Einführung gestufter Abschlüsse im Zusammenhang mit Fragen des internationalen Wettbewerbs, der Modularisierung des Studiums und der Einführung von Kreditpunktesystemen geführt. An den einzelnen Hochschulen werden viele interessante und innovative Ideen entwickelt, die es sicher wert sind, auch übergreifend weiter betrachtet zu werden. Deshalb war ein Ziel der AG selbstverständlich der kollegiale Erfahrungsaustausch, ein Diskussionsforum zur Unterstützung der Meinungsbildung sollte geschaffen werden. Dabei allein sollte es aber nicht bleiben. Insbesondere sollten in der AG Fragen und Probleme behandelt werden, die sich aus der Beratung von Studierenden und Studieninteressenten im Zusammenhang mit der Einführung der gestuften Abschlüsse ergeben, um unsere eigene Arbeit und unseren Einfluss kritisch zu hinterfragen. Im Verlauf der AG wurde allerdings festgestellt, dass der Informationsbedarf größer war als erwartet. Deshalb wurde der Teil zur Information über die Abschlüsse Bachelor und Master erweitert.

Die AG wurde in zwei Teilen durchgeführt, es beteiligten sich 14 bzw. 17 Berater an dieser Arbeitsgruppe. Der erste Teil (2,5 Stunden) stellte hochschulpolitische Entwicklungen und Fragestellungen in den Mittelpunkt und diente neben einer inhaltlichen Einführung in das Thema eher dem kollegialen Erfahrungsaustausch. Im zweiten Teil (3 Stunden) wurden Fragen der Anforderungen an die Beratung von Studierenden im Zusammenhang mit der Thematik der Einführung der gestuften Abschlüsse thematisiert.

Überblick und Einführung in die Thematik der gestuften Abschlüsse Bachelor und Master

Der nachfolgenden, zusammenfassenden Darstellung können die Inhalte entnommen werden, die zur Einführung in die Thematik von der Moderatorin in der AG vermittelt wurden.

Im Verlaufe der Hochschulgeschichte haben sich die zu erwerbenden Abschlüsse schon mehrmals gewandelt. Während bereits am Ende des 19. Jahrhunderts das Diplom als neuer Abschluss im deutschen Hochschulsystem eingeführt wurde, wurde der Magisterabschluss erst in den

60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in Deutschland als erster Studienabschluss neu belebt. Ein kurzer Überblick zur Entwicklung der Einführung von Bachelor-/ Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen kann deutlich machen, in welchen doch relativ kurzen Zeiträumen die Einführung von gestuften Abschnitten vorangetrieben wurde. Schon Anfang der neunziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts war Pressemitteilungen zu entnehmen, dass im Rahmen von Modellversuchen neue Studiengänge mit neuen Abschlüssen eingeführt wurden, wofür hier als Beispiel der Modellversuch der Ruhr-Universität Bochum genannt werden soll, der Studierenden, die im Wintersemester 1993 ein Studium der Geisteswissenschaften aufnahmen, anbot, drei Fächer in gleicher Gewichtung zu studieren und dafür nach 6 Semestern den Abschluss „Bakkalaureus Artium“ (B.A.) zu erwerben. Mit diesem konnte man entweder die Hochschule verlassen oder sich für ein Hauptfach entscheiden kann, welches dann weitere 2 Semester lang bis zur Magisterprüfung studiert werden sollte /1/. Betrachtet man die Ergebnisse einer OECD-Studie, in der auch der Anteil der Hochschulabsolventen an der gleichaltrigen Bevölkerung von 1995 untersucht wurde, ergab sich die Schlussfolgerung, dass Deutschland im internationalen Vergleich einerseits wenige (keine) Hochschulabsolventen nach Kurzzeitstudiengängen hatte (0% in Deutschland, im Vergleich dazu Absolventen von Kurzstudiengängen mit Abschluss Bachelor of Arts/ Science in Australien 34 %, den USA 32 %, Japan 23 %), andererseits aber der Anteil der Hochschulabsolventen an der gleichaltrigen Bevölkerung nach dem Absolvieren von langen Studiengängen mit dem Abschluss Diplom bzw. Magister mit 16 % in Deutschland deutlich über dem Anteil derjenigen Hochschulabsolventen in den oben angeführten Ländern lag, die einen postgradualen Studiengang zum Master of Arts/Science absolviert haben (Australien 12%, USA 12 %, Japan 2 %) /2/. Natürlich sind bei den reinen Zahlenangaben die Besonderheiten der jeweiligen Bildungssysteme nicht betrachtet worden, tendenzielle Unterschiede werden jedoch deutlich.

Interessant im internationalen Vergleich ist auch eine Übersicht über die Anzahl von Studienanfängern. So lag Deutschland im Vergleich der von der OECD 1999 untersuchten Länder bei der Summe der Nettostudienanfängerquoten für einzelne Altersjahrgänge im Tertiärbereich an drittzuletzt Stelle vor Mexiko und der Tschechischen Republik. Spitzenplätze nahmen dort Neuseeland, Finnland und Schweden ein, die USA und Japan waren im Mittelfeld zu finden /3/. Sicher gibt es viele verschiedene Gründe, weshalb sich Abiturienten zuerst oder dauernd gegen ein

Studium entscheiden, einige liegen aber auch in den langen Studienzeiten und in Studienbedingungen an deutschen Hochschulen.

Das hohe Durchschnittsalter der Hochschulabsolventen, die relativ hohe Anzahl von Studienabbrechern, die lange Hochschulausbildung und Überlegungen zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität deutscher Hochschulen sowie Überlegungen zur Verbesserung der Kompatibilität der herkömmlichen deutschen Abschlüsse mit ausländischen Abschlüssen (insbesondere mit anglo-amerikanischen Abschlüssen) führten zur verstärkten Diskussion um die Einführung gestufter Abschlüsse auch in Deutschland. So wurde im Oktober 1997 ein Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit gefasst, im November 1997 folgte die Entschließung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zur Einführung von Bachelor-/Masterstudiengängen und -abschlüssen /4/. Im August 1998 wurde das Hochschulrahmengesetz entsprechend geändert, es folgten noch 1998 die Beschlüsse von KMK und HRK zu Akkreditierungsverfahren /5/, /6/. Im März 1999 formulierte die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen /7/. Der Wissenschaftsrat hat am 21. Januar 2000 Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland veröffentlicht /8/. Am 14. April 2000 fasste die KMK Beschlüsse über den Zugang zur Promotion für Master-/Magister und Bachelor-/Bakkalaureusabsolventen /9/ sowie über die laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gemäß §19 HRG /10/.

Seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes hat sich die Anzahl der Bachelor- und Masterangebote von etwa 100 im Jahre 1998 auf über 1000 im Jahre 2001 erhöht /11/. Insgesamt lassen sich aus den oben aufgeführten Materialien folgende Festlegungen bzw. Empfehlungen ableiten:

Das Hochschulrahmengesetz unterscheidet zwischen den herkömmlichen Diplom- und Magisterstudiengängen gemäß § 18 HRG und den neuen Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/ Magisterstudiengängen gemäß § 19 HRG. (Bei der Verwendung des gleichen Begriffsnamens „Magister“ müsste folglich zur eindeutigen Kennzeichnung jeweils der Zusatz „gemäß § 18 HRG“ bzw. „gemäß § 19 HRG“ verwendet werden. Für die durchgeführte AG wurde aus Gründen der sprachlichen Eindeutigkeit entschieden,

die Kennzeichnung Bachelor und Master zu verwenden, was auch in den folgenden Ausführungen beibehalten wird, obwohl bekannt ist, dass sowohl Bachelor/Master als auch Bakkalaureus/Magister als Bezeichnungen korrekt sind).

Bachelor- und Masterabschlüsse werden neben den bestehenden Abschlüssen eingeführt, wobei sich längerfristig herausstellen wird, ob ein Nebeneinander Bestand haben wird oder ein Ersatz (ganz oder teilweise) der herkömmlichen Abschlüsse durch gestufte Abschlüsse erfolgen wird. Sowohl an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen als auch an Fachhochschulen können die gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt werden, ohne die unterschiedlichen Bildungsziele dieser Hochschularten in Frage zu stellen. Die Abschlussgrade sollten nicht durch die die Hochschulart kennzeichnenden Zusätze (z.B. „FH“) gekennzeichnet werden, jedoch sollte das Leistungsprofil der jeweiligen Hochschule zum Ausdruck kommen. Dafür sollten die wesentlichen Inhalte des Curriculums und die Studienzzeit aufgeführt werden („diploma supplement“).

Der Bachelor ist ein eigenständiger berufsqualifizierender Abschluss, der nach einer Regelstudienzeit von mindestens drei und höchstens 4 Jahren erworben werden kann.

Der Masterabschluss ist ein weiterer berufsqualifizierender Abschluss, der nach einer Regelstudienzeit von mindestens einem und höchstens zwei Jahren erworben werden kann. Zugangsvoraussetzung zu einem Masterstudium ist in jedem Fall ein berufsqualifizierender (Studien)abschluss, es können noch weitere Zugangsvoraussetzungen formuliert werden. Einen automatischen Übergang vom Bachelorstudium ins Masterstudium soll es nicht geben. Eine Unterscheidung von konsekutiven und postgradualen Masterstudiengängen erscheint als sinnvoll.

Bei konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen beträgt die Gesamtregelstudienzeit höchstens fünf Jahre, Ausnahmen sind in besonders begründeten Fällen möglich.

Bei konsekutiven Masterstudiengängen kann auch für das Masterstudium BAföG- Förderung gewährt werden.

Masterabschlüsse an Universitäten und Fachhochschulen berechtigen grundsätzlich zur Promotion. Inhaber eines im In- oder Ausland erworbenen Bachelor-/Bakkalaureusgrades können im Wege eines Eignungs-

feststellungsverfahrens unmittelbar zu einem Promotionsstudium zugelassen werden, den Zugang zu diesem Verfahren und die Ausgestaltung des Verfahrens regeln die Universitäten in ihren Promotionsordnungen.

Bachelor-, Master- und Diplomstudiengänge sind eigenständige Studiengänge, für deren Abschluss jeweils nur ein Grad verliehen werden kann. Abschlüsse nach § 18 HRG können somit nicht mit Abschlüssen nach § 19 HRG verliehen werden und umgekehrt, möglich sind jedoch Gleichwertigkeitsbescheinigungen.

Das Masterstudium kann flexibel mit einem Promotionsstudium verknüpft werden.

Bachelorabschlüsse sind dem gehobenen Dienst zuzuordnen, und zwar unabhängig davon, ob sie an einer Universität oder Fachhochschule erworben wurden, jedoch sollen Übergangsmöglichkeiten zum höheren Dienst erleichtert werden. Nach Eignung, Leistung und fachlicher Befähigung soll hervorragenden Absolventen von Bachelorstudiengängen der Eintritt in den Vorbereitungsdienst zum höheren Dienst erleichtert werden. Masterabschlüsse eröffnen den Zugang zum höheren Dienst. Gleichzeitig wird von der KMK darauf hingewiesen, dass sich das herkömmliche Laufbahn- und Tarifsysteem als hinderlich und zu überarbeiten erweist /10/.

Bei Genehmigung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist grundsätzlich nachzuweisen, dass der Studiengang modularisiert (studienbegleitende Prüfungen) und mit einem Leistungspunktesystem ausgestattet ist.

Auf Beschluss der KMK vom 3. Dezember 1998 wurde (zunächst befristet für drei Jahre) ein Akkreditierungsrat eingerichtet, der die Aufgabe der Akkreditierung von Agenturen und in besonderen Fällen von Studiengängen hat. Mit Akkreditierung soll durch Feststellung von inhaltlichen Mindeststandards ein Beitrag zur Sicherung von Qualität in Lehre und Studium geleistet werden. Damit soll sowohl Studierenden als auch Arbeitgebern und Hochschulen eine verlässliche Orientierung gegeben werden, Angebote sollen transparenter und auch vergleichbarer werden. Es wurde bewusst zwischen Akkreditierung und staatlicher Genehmigung von Studiengängen unterschieden.

Nach Auffassung des Wissenschaftsrates wird die Reform der Studiengänge und Studienabschlüsse nur dann erfolgreich sein, wenn sie systematisch und entschlossen vorangetrieben wird, weshalb die Empfehlung

an die Hochschulen gerichtet wird, die Studienangebote nach einer angemessenen Phase zu evaluieren. Mittelfristig sollten dann in allen Studienfächern, in denen sich dies als sinnvoll erwiesen hat, nur noch gestufte Abschlüsse angeboten werden./8/

In Ergänzung zu den Ausführungen in der AG wird an dieser Stelle auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Struktur der Lehrerbildung hingewiesen. Dort empfiehlt der Wissenschaftsrat für die Ausbildung von Lehrern an Realschulen und Gymnasien die Umstellung auf konsekutive Studien- und Abschlussstrukturen (fachlich breit angelegtes Bachelorstudium und auf die Vermittlung pädagogisch-didaktischer Professionalität konzentriertes Masterstudium). Für die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern hält der Wissenschaftsrat eine integrierte Studiengangstruktur mit dem Abschluss eines Bachelors für sachgerecht, die lehramtsübergreifenden Studiengänge für die Grund-, Haupt- und Realschule sowie für die Hauptschule, Realschule und die Sekundarstufe I des Gymnasiums sollten konsekutiv gestaltet werden./12/

Ausgangspunkt und Ziel der Überlegungen zu Reformen und Veränderungen sind die Studierenden. Insofern wurde natürlich auch betrachtet, was Studierende über die gestuften Abschlüsse wissen und welche Erwartungen sie mit diesen Studienabschlüssen verbinden. Einer Kurzinformation der Hochschul-Informationssysteme von 1999, in der Christoph Heine Ergebnisse einer Längsschnittbefragung der Studienberechtigten 94 vorlegte, ist zu entnehmen, dass etwa ein Fünftel der Befragten mit Bachelor und Master nichts anfangen kann, weil ihnen dieses Thema unbekannt ist. Auch hätte sich nur etwa ein Achtel der Befragten für den ausschließlichen Bachelorstudiengang entschieden, etwa die Hälfte aller Befragten entschied sich klar dagegen. Knapp ein Drittel der Befragten würde den konsekutiven Studiengang insgesamt (erst Bachelor, dann Master) durchlaufen /22/. Angaben darüber, wie sich dieses Bild in den letzten Jahren verändert hat, wurden nicht vorgelegt. Der genannten Veröffentlichung war auch zu entnehmen, welche Auswirkungen der Neuerungen vermutet werden, welche besonders aus der Sicht der Studierenden kritisch betrachtet werden: „in Kurzstudiengängen wird die selbständige Studiengestaltung stark eingeschränkt, ein akademisches Studium und eine stark strukturierte Kurzausbildung schließen sich – besonders in den Bachelorstudiengängen- gegenseitig aus, der bisher für das Studium an deutschen Hochschulen konstitutive Anspruch der Einheit von Lehre und Forschung wird mit der angestrebten Differenzierung einerseits in primär theorie- und

wissenschaftsorientierte und andererseits in anwendungs- und berufsorientierte Studiengänge aufgegeben und das Nebeneinander der alten und der neuen Abschlüsse macht das Studienangebot für deutsche Studierende unübersichtlicher.“/22, S.18/

Natürlich ist es für die Studienberater auch notwendig und von großem Interesse, zu erfahren, wie außerhalb der Hochschulen auf die Einführung neuer Studienabschlüsse reagiert wird, denn gerade diese Fragen sind es ja, die in der Beratung oft gestellt werden. Deshalb wurden einige Meinungen aus verschiedenen Veröffentlichungen und Presseinformationen zusammengestellt.

„Deutsches Diplom ade“
Baden-Württembergs Wissenschaftsminister Peter Frankenberg (CDU) führt im Südwesten flächendeckend Bachelor- und Masterabschlüsse ein
Frankenberg: Wir wollen als erstes Bundesland die bisherigen Magister- und auf lange Sicht auch die Diplom-Abschlüsse weitgehend durch die internationalen Titel Bachelor und Master ersetzen.... Eins steht fest: Bei neuen Etiketten soll es auf keinen Fall bleiben. International mithalten können wir nur, wenn wir auch den Inhalt ändern... Wir haben das in Baden-Württemberg bei fast 170 Studiengängen etwa im Bereich der Geisteswissenschaften bereits erfolgreich ausgetestet. Deshalb glaube ich auf jeden Fall, dass wir den Wechsel in vier Jahren schaffen.“/13/
„Die Bauindustrie nähert sich Master und Bachelor“

BERLIN. der Hauptverband der deutschen Bauindustrie hat angekündigt, bis Jahresende einen Akkreditierungsverbund für Studiengänge des Bauwesens... zu gründen. Die Branche will damit Einfluss auf die Qualität und die Standards der Bachelor- und Masterstudiengänge im Fach Bauingenieurwesen nehmen.

Der Verband steht zwar nach wie vor hinter dem deutschen Diplom, schätzt aber, dass sich die neuen Studienabschlüsse Bachelor und Master als ebenbürtig durchsetzen werden.“/14/
„Innerhalb eines Jahrzehnts werden die neuen Studienabschlüsse Bachelor und Master die traditionellen Abschlüsse nach Ansicht des Vizepräsidenten der Hochschulrektorenkonferenz, Stefan Hormuth, ersetzen.“/15/
„Leistung nur bringt Anerkennung“

Sie scheinen wohl nicht mehr aufzuhalten zu sein: die Abschaffung der deutschen Ingenieurausbildung und die Einführung einer höchst über-

flüssigen „Bätschelor“- und „Master“-Ausbildung... Erfordert Europäisierung und Globalisierung die Abschaffung deutscher Kultur? Weg mit der Sprache, der Ausbildung und den spezifischen Besonderheiten? Was um alles in der Welt sollen Bildungsabschlüsse, die in Deutschland niemand kennt, kaum jemand versteht und die im Ausland einen sehr breit gefächerten Standard darstellen, der in keiner Weise deutschen Normativen entspricht. Als Hauptgrund werden die Mobilität und die Globalisierung in den Vordergrund gestellt. Aber muss man deshalb die altbewährte deutsche Ingenieurausbildung wegwerfen?... Und warum sollte heute auch nur ein einziger Ausländer (Ausland heißt offenbar immer: englischsprachig) nach Deutschland kommen, wenn er nichts anderes als zu Hause geboten bekommt – allerdings viel aufwändiger, teurer und schlechter? Dann gilt auch die Umkehrung. Welcher Deutsche sollte im Ausland studieren, wenn er die gleiche Einheitssoße wie zu Hause bekommt? Die Credit Points sind ja nur pseudo-objektive Vergleichswerte. Wie viele Bauingenieure arbeiten denn laufend im Ausland? Oder sollte es am Ende gar nicht um deutsche Ingenieure gehen, sondern darum, den Ausländern die Arbeit in Deutschland zu erleichtern (deshalb auch „GriehnKard“). ... Und wenn angeblich „das Ausland“ nichts mit unseren Bezeichnungen anfangen kann, so könnte man doch durch hervorragende Qualität der Ausbildung dem Ausland klarmachen, was ein guter deutscher Ingenieur ist! Oder ist „Made in Germany“ neuerdings eine Schande statt einer Verpflichtung?... Also: Verschont uns mit diesem pseudofortschrittlichen Getue, lasst uns die bewährte deutsche Ingenieurausbildung, macht sie immer wieder für jeden und alles verständlich, übertragbar, flexibel und passungsfähig (das war sie schon immer) – dann werden wir auch keine Schwierigkeiten mit Mobilität und Globalisierung haben.“/16/

„Die Ingenieurausbildung in Deutschland gehört weltweit nach wie vor zu den besten...daher ist es verständlich, dass die Diskussionen bei der zusätzlichen Einführung von internationalen Studienabschlüssen in Deutschland teils emotional, teils aus Unkenntnis der unterschiedlichsten ausländischen Bildungssysteme, kontrovers geführt werden. ...Erst wenn wir genügend Erfahrungen mit neuen Studiengängen gesammelt haben, sind wir sachlich und fachlich legitimiert zu entscheiden, welches Ausbildungssystem für uns das geeignete wäre. Die Entscheidung muss aber dann hauptsächlich von den jungen Absolventen getroffen werden, denn es geht um deren Zukunft und nicht um die Zukunft der älteren Generation.“/17/

„Bachelor und Master: für viele ein Fremdwort“

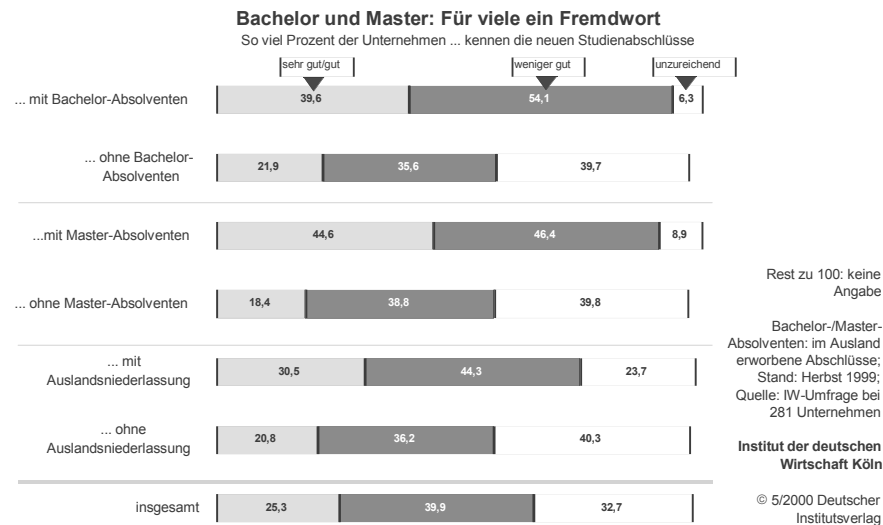


Abbildung 3 Bekanntheit der Abschlüsse in Unternehmen /18/

Die Einführung neuer Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor und Master hat neben dem neuen Abschluss auch Auswirkungen auf den Studienverlauf und z.B. auch auf Prüfungsverfahren für die Studierenden. Während bei klassischen Diplom- und Magisterstudiengängen die während des Studiums oder gar nur während des Grundstudiums oder im Vordiplom/ der Zwischenprüfung erbrachten Leistungen in der Regel keinen Einfluss auf das Abschlusszeugnis haben (und zwar weder die positiven noch die nicht so positiven Leistungen), zählen bei vielen Bachelorstudiengängen die gesamten Studienleistungen beim Abschluss, was den Studierenden in der Beratung auch verdeutlicht werden sollte. Eine Aufstellung von einigen möglichen Besonderheiten in Bachelor- und Masterstudiengängen bzw. bei Kreditpunktesystemen können in Ansätzen den folgenden Angaben entnommen werden /19/.

„Prüfungsverfahren in Bachelor- und Masterstudiengängen bzw. bei Kreditpunktesystemen

- Besonderheiten bzw. studiengangspezifische Regelungen
- Wegfall von Prüfungsvorleistungen
- Verzicht auf Atteste

- Verzicht auf die Pflicht zur Wiederholungsprüfung
- beliebige Zahl von Wiederholungsversuchen zu einer Fachprüfung im Rahmen der zulässigen Maluspunkte
- Begrenzung der Anzahl der Wiederholungsversuche insgesamt pro Studienabschnitt
- Anrechnung von nichtbestandenem und bestandenem Ergebnis ein und derselben Fachprüfung auf die Gesamtnote (d. h. alte Fehlversuche gehen trotz zwischenzeitlich bestandener Fachprüfung in die Gesamtnote des Abschlusses ein)
- freiversuchsähnliche Regelungen wie z.B. Vergabe von nur der halben Maluspunktezahl
- semesterweise wechselndes Lehr- und Prüfungsangebot
- nachträgliche Zuordnung einer Prüfungsleistung zu einem bestimmten Modul“ /19/

Die Übertragbarkeit dieser Aussagen auf Prüfungsverfahren an anderen Hochschulen ist zu überprüfen, insofern stellt diese Übersicht ein Beispiel dar.

Ergebnisse der AG

Entwicklungen an den Hochschulen der an der AG teilnehmenden Berater
Zu Beginn der AG wurden Einzelfragen gesammelt, die sich für die AG-Teilnehmer aus der Einführung der Abschlüsse Bachelor und Master für die Beratung stellen. Nicht auf alle Fragen konnte in der abgelaufenen AG eine Antwort gefunden, nicht alle konnten diskutiert werden. Deshalb werden die Einzelfragen nachfolgend aufgeführt. Sicher finden sich dabei auch Anregungen für weitere AG- Themen bei anderen ARGE-Tagungen. Einzelfragen bezüglich der Einführung von BA und MA
Auswirkungen der Modularisierung auf das Studium und die Studierenden?

Einführung von BA und MA auch bei Lehramtsstudiengängen?

Wie beeinflussen die konsekutiven Studiengänge die Mobilität innerhalb Deutschlands? (Fördernd durch Modularisierung und Punkte, hemmend durch Zulassungsbeschränkungen und stark spezialisierte Fachbezeichnungen, die dann zum Quereinstieg führen? Anm.: Durch Zulassungsbeschränkungen auch in höheren Fachsemestern und Bestimmungen zur Beurlaubung ist es einfacher, ein Semester im Ausland zu verbringen, als ein Semester an einer anderen Hochschule innerhalb Deutschlands zu studieren – für ein Semester im Ausland kann man sich in der Regel beurlauben lassen, für ein Semester an einer anderen Hochschule

Deutschlands ist die Exmatrikulation an der ersten Hochschule mit allen Konsequenzen notwendig.)

Welche Rolle nehmen (können/ sollen/ wollen) die allgemeinen Studienberatungen bei der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen innerhalb der gestuften Studiengänge ein?

Zu welchem Zeitpunkt wählen Studierende ein MA-Studium, nachdem ein BA erreicht wurde? Untersuchungsergebnisse? Erfahrungen?

Inwiefern werden MA- Studienangebote auch von Studierenden mit einem „herkömmlichen“ Abschluss gewählt? (oder können gewählt werden?)

Gibt es geschlechtsspezifische Besonderheiten?

Welche Deutschkenntnisse werden an den einzelnen Hochschulen von ausländischen Studierenden bei BA und insbesondere bei MA- Studiengängen verlangt? Welche anderen Sprachanforderungen werden gestellt? Welche Angebote an englischsprachigen (oder fremdsprachigen) Lehrveranstaltungen bestehen an den einzelnen Hochschulen? Tendenzen?

Welche Bezeichnungen werden an den Hochschulen gewählt (Bachelor/ Bakkalaureus, Master/Magister)?

Woher und wie erhalten die Studienberatungen Informationen zu (geplanten) BA/MA- Angeboten und wie ist der Kenntnisstand zu dieser Problematik einzuschätzen?

Wie kann man eine verlässliche Bewertung der vielen neuen Studiengänge vornehmen oder erhalten? (Gefahr alter Inhalt – neues Etikett?)

Wie verhalten sich Arbeitgeber? Wie reagiert der Arbeitsmarkt auf die neuen Abschlüsse?

Wie ist die Struktur von BA und MA- Studiengängen in den Fächern der Geisteswissenschaften an den verschiedenen Hochschulen?

Für welche MA-Studiengänge werden Studiengebühren verlangt und in welcher Höhe bzw. wie berechnet sich die Höhe der Studiengebühren?

Aus verschiedenen Veröffentlichungen /11/, /19/, /20/ wurde deutlich, dass der Stand der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in den einzelnen Bundesländern und an den Hochschulen sehr unterschiedlich ist.

Das wurde durch die Darstellung der Teilnehmer der AG zum Stand der Einführung der gestuften Studienabschlüsse deutlich. Neben Hochschulen, an denen erst ein oder nur wenige Masterstudiengänge angeboten werden, gibt es andere Hochschulen, an denen die Einführung von Bachelorstudiengängen mit großem Nachdruck betrieben wird. Interessant in diesem Zusammenhang war die Darstellung der AG-Teilnehmer zu aktuellen hochschulpolitischen Entwicklungen an den jeweiligen Hoch-

Verteilung Bachelor/Master

■ **9129**
Studiengänge insgesamt

■ **609** davon
Bachelor und Master

- Quelle:
Hochschulkompass
der HRK im Internet
- Stand 05.03.01

Bundesland	Bachelor			Master		
	FH	Uni	ges.	FH	Uni	ges.
Baden-Württemberg	40	30	70	41	15	56
Bayern	12	32	44	5	29	34
Berlin	2	7	9	0	13	13
Brandenburg	3	8	11	1	8	9
Bremen	1	3	4	3	6	9
Hamburg	5	3	8	0	10	10
Hessen	8	3	11	1	1	2
Mecklenburg-Vorpommern	5	44	49	4	2	6
Niedersachsen	7	25	32	4	15	19
Nordrhein-Westfalen	22	53	75	15	19	34
Rheinland-Pfalz	1	4	5	1	3	4
Saarland	0	0	0	0	0	0
Sachsen	9	31	40	2	12	14
Sachsen-Anhalt	1	4	5	0	7	7
Schleswig-Holstein	4	3	7	2	4	6
Thüringen	1	13	14	1	1	2
gesamt	121	263	384	80	145	225

Kompetenzzentrum Prüfungsverwaltung - Nutzertagung 25. - .27. April 2001

Abbildung 4 Verteilung Bachelor/Master in den einzelnen Bundesländern /20/

schulen und zu Fragen, die in der Beratung im Zusammenhang mit den Abschlüssen Bachelor und Master auftraten.

Folgende Angaben machten die AG-Teilnehmer zu aktuellen hochschulpolitischen Entwicklungen:

- künftig sollen mehr Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten werden, Planung weiterer Angebote beschlossen, umfassende Planungen, Verstärkung der Angebote für Bachelorstudiengänge
- Gegenstand der Diskussion ist die Akkreditierung der neuen Studiengänge
- Angebot von postgradualen Masterstudiengängen sowie das Ziel, bei Bachelorstudiengängen auch den konsekutiven Masterstudiengang anzubieten

- gestufte Abschlüsse werden eingeführt, in einzelnen Fächern aus dem Bereich der Ingenieurwissenschaften und Naturwissenschaften gibt es aber noch große Diskussionen
- an einer technischen Universität noch sehr zögerliche und teilweise kontroverse Diskussion in den Hochschulgremien, Ersatz für Diplomabschluss wird dort noch abgelehnt

Diskussion von Verfahrensregelungen und Kapazitätsfragen
 Aktuelle Fragen in der Beratung im Zusammenhang mit Bachelor- und Masterstudiengängen betreffen nach Aussage der AG-Teilnehmer folgende Sachverhalte:
 Wie hoch ist die Akzeptanz der Abschlüsse Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt? Was sind diese Abschlüsse wert?

Hinsichtlich des Nachfrageverhaltens der Studieninteressenten waren die Angaben der AG-Teilnehmer sehr differenziert und zwar von: Sehr großes Interesse aber auch große Verunsicherung bis zu: Spielt in der Beratung (noch) keine Rolle.

Einige AG-Teilnehmer berichteten, dass sie kaum Erfahrungen mit Studierenden dieser Studiengänge haben, insbesondere Masterstudierende suchen Ansprechpartner eher im Fach.
 Trotz großer Unübersichtlichkeit über die Konditionen scheint die Klientel gelassen und interessiert.

An einigen Hochschulen gibt es Schwierigkeiten hinsichtlich der Information der Studienberater über neue oder geplante Studienangebote sowie Ärger über fehlende Transparenz.

Wenn in der Beratung das Thema der neuen Abschlüsse angesprochen wird, ist auch die Frage nach einem Vergleich der Studiengänge und insbesondere der Vergleich mit dem Diplomabschluss Gegenstand der Beratung.

Pro und Contra für die Einführung der Abschlüsse Bachelor und Master aus Sicht der an der AG teilnehmenden Berater
 Ein Ziel der AG bestand auch darin, Argumente für oder gegen die Einführung der Abschlüsse Bachelor und Master zu sammeln und auszutauschen. Die dazu geführte Diskussion brachte zum Ausdruck, dass seitens der Berater durchaus Defizite im noch vorherrschenden Studien-

system gesehen werden. Es zeigte sich aber auch Skepsis hinsichtlich der Frage, ob die Probleme durch die Einführung gestufter Abschlüsse gelöst werden können oder ob nicht zusätzliche Probleme auftreten. Um die Diskussion strukturieren zu können, wurde sie in Form einer Pro-Contra-Debatte geführt. Dazu wurde zuerst die subjektive Meinung der Berater zur Frage des Nebeneinanderbestehens der bisherigen Abschlüsse und der Abschlüsse Bachelor und Master oder des Ablösens der bisherigen Abschlüsse durch Bachelor und Master mit einer Einpunktabfrage erfasst.

Das ergab folgendes Meinungsbild:

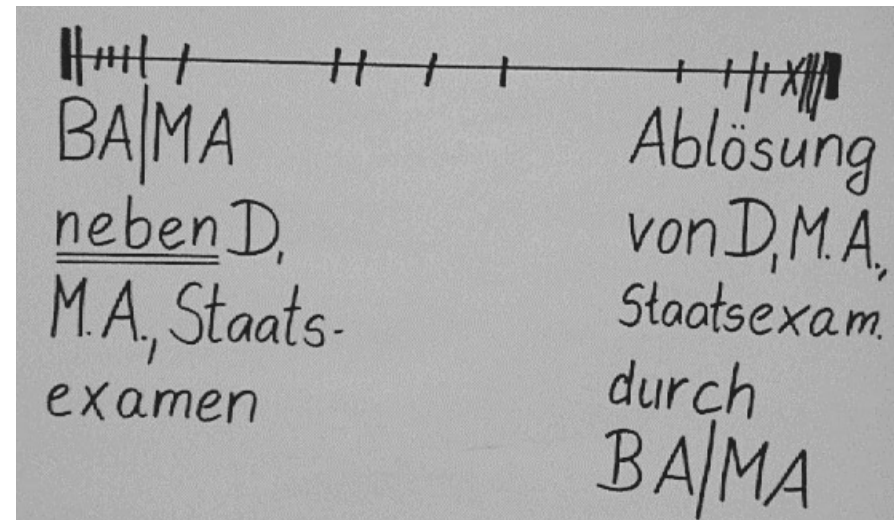


Abbildung 5 Ergebnisse der Einpunktabfrage

Aufgabe: Kennzeichnen Sie auf der vorgegebenen Strecke durch einen Punkt/Strich Ihren persönlichen Standpunkt zu folgendem Sachverhalt: Ablösung der bisherigen Studienabschlüsse durch Bachelor und Master oder Nebeneinander von bisherigen Abschlüssen und Bachelor und Master.

Die Ergebnisse dieser Einpunktabfrage wurden zur Einteilung der Teilnehmer für eine Pro-Contra-Debatte genutzt, wobei diejenigen, die sich für eine Ablösung ausgesprochen haben, die Contra- Position einnehmen mussten. Diejenigen, die sich gegen eine Ablösung ausgesprochen ha-

ben, mussten die Pro-Position einnehmen. Dadurch sollte erreicht werden, dass sich die AG-Teilnehmer gedanklich in die jeweilige Gegenposition versetzen und sich darüber auch aktiv mit möglichen Gegenargumenten zur eigenen Position auseinandersetzen. Die Argumente wurden in der jeweiligen Gruppe gesammelt und anschließend abwechselnd vorgelesen, wobei natürlich in der Diskussion die Argumente durch die andere Gruppe jeweils ergänzt werden konnte. Es wurden die folgenden Argumente vorgetragen, die in der Diskussion ausführlich erläutert, am Flipchart aber nur stichpunktartig festgehalten wurden.

Aufgabe:

Die bisherigen Studienabschlüsse Diplom, Magister Artium und Staatsexamen sollen in Deutschland durch die gestuften Abschlüsse Bachelor und Master ersetzt werden.

Pro-Contra-Debatte

Pro

- Studienzeitverkürzung wird erwartet
- Selektion nach erstem Abschluss ist möglich
- Internationalität
- höhere Mobilität wird erwartet
- Verschlankung der Inhalte
- Praxisbezug
- früher auf dem Arbeitsmarkt
- BA+MA=höchstqualifiziert früher im Beruf
- neue, interessante inhaltliche Ansätze
- Vielzahl von Angeboten für Wettbewerb, hoher Informationsbedarf
- Zweistufigkeit – nach BA veränderbar
- hochschulpolitische Diskussionen werden angeregt, auch über allgemeine Fragen wie z.B. Teilzeitstudium u.ä.

Contra

- Trennung in Massenstudium und Elitestudium mit negativen Auswirkungen auf die Qualität des Studiums für die „Masse“
- Deutsches Diplom hat sich bewährt, warum soll es dann abgeschafft werden?
- Verlust von Fachlichkeit und Qualität durch Verkürzung und die Einführung des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen und damit verbundener Umstrukturierung

- Wegfall von Vernetzungsmöglichkeiten
- Skepsis, Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes?
- Etikettenschwindel? (neuer Name – alter Inhalt)
- Unübersichtlichkeit, Schwierigkeit der Einordnung
- Zugang in den Staatsdienst?
- fehlende Beratungskapazitäten
- Verlust von Fachidentität

„Bachelor und Master“ als Gegenstand der Beratung

Rolle der Berater

Unter der Thematik „Bachelor und Master- Allgemeine Studienberatung zwischen Emotion und Wirklichkeit“ soll auch die Sicht auf den Berater nicht unerwähnt bleiben. Natürlich ist in Beratungssituationen allgemein die Rolle, die der Berater einnimmt, von vielen Faktoren abhängig. Hier sollte es nur darum gehen, zu hinterfragen, welche Wirkungen der Berater beim ratsuchenden Interessenten hervorrufen kann. Ein Beispiel eines Teilnehmers soll das verdeutlichen. Er berichtete von einem Beratungsgespräch, in dem es um die Vorstellung eines neuen Bachelorstudien-ganges ging. Am Ende des Beratungsgesprächs sagte der Ratsuchende zum Berater, dass er das jetzt ganz toll findet und dass das wirklich alles sehr überzeugend klang, er wird sich jetzt bestimmt dafür entscheiden. Sicher kennen wir alle solche Situationen, in denen man sich fragt: „Wollte ich das jetzt eigentlich wirklich? Wollte ich tatsächlich überzeugend klingen? Was hat diese Wirkung hervorgerufen?“ Natürlich ist sich jeder Berater auch der Verantwortung bewusst, die er in jedem Beratungsgespräch hat. Deshalb ist es gerade wichtig, sich solche Fragen zu stellen und zu diskutieren, also letztendlich die Effekte unserer Beratung zu kontrollieren.

Neben bereits gut vorinformierten Ratsuchenden kommen auch diejenigen in die Beratung, die sich bisher noch wenig mit verschiedenen ausdifferenzierten Studiengängen beschäftigt haben. Auch hier soll ein Beispiel die Problematik verdeutlichen. Wenn jemand mit dem Ziel in die Beratung kommt, sich über sein Studium zu informieren und z.B. nur weiß, dass er gern Informatik studieren möchte, sich mit möglichen Abschlüssen oder ähnlichen Fragen aber noch nicht beschäftigt hat, wie wirkt dann Beratung auf ihn? Kommen wir unserer Pflicht nach umfassender Beratung nach oder kommt es eher zu einer Verunsicherung, wenn im Beratungsgespräch z.B. auf verschiedene Abschlussmöglichkeiten eingegangen wird?

Leider konnte aus Zeitgründen ein vorbereitetes Rollenspiel zu dieser Problematik nicht mehr durchgeführt werden, insgesamt kam der Aspekt der Rolle des Beraters in der durchgeführten AG zu kurz und sollte an anderer Stelle wieder aufgegriffen werden.

Vergleichen von Studiengängen

Insbesondere Studieninteressenten sind es, die sich in den Allgemeinen/Zentralen Studienberatungen nach Studienangeboten mit den Abschlüssen Bachelor und Master erkundigen. In diesem Zusammenhang spielen auch Fragen des Vergleichs von Studiengängen bzw. Studienabschlüssen eine Rolle. Natürlich werden in der konkreten Beratung dann auch Beschreibungen der Abschlüsse bzw. der Inhalte des Studiums am konkreten Beispiel gegeben, wobei meist eine Vielzahl von Argumenten dargestellt wird. Bereits auf der ARGE-Tagung im Herbst 1999 in Fulda wurden in der von Reinhard Böhm geleiteten AG „Neue Studienstrukturen (Bachelor und Master) und ihr Einfluss auf die Arbeit der Allgemeinen Studienberatung“ Kriterien für den Vergleich von Studiengängen erarbeitet. Vergleichen wird als das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden betrachtet. In der eigenen Beratungstätigkeit wurden diese Kriterien weiter ausdifferenziert und vielfältig eingesetzt. Das betrifft sowohl Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer und Eltern als auch die immanente Berücksichtigung und Anwendung von Kriterien für den Vergleich zur Studiengängen zur Strukturierung von Beratungsgesprächen. Deshalb wurden in der AG die bisherigen Kriterien vorgestellt und diskutiert.

Mögliche Kriterien für den Vergleich von Studiengängen

- Zugangsvoraussetzungen
- Zielsetzung
- Inhalte (z. B. auch Schlüsselqualifikationen)
- Studienstruktur
- Aufbau
- Dauer
- Schwerpunktsetzungen
- Art der Prüfungen (studienbeleitend, Blockprüfungen)
- Angebot an fremdsprachigen Lehrveranstaltungen (von einzelnen Lehrveranstaltungen bis Unterrichtssprache)
- Praktika
- Anerkennung im In- und Ausland
- akademisch

- beruflich
- Gebühren
- Studierende (Geschlecht, Ausländeranteil,...)
- Lehrende (Professoren, Betreuungsverhältnis, Gastdozenten,...)
- Betreuung der Studierenden
- Organisationsstruktur (von allgemein bis eigenes Studiengangsmanagement)

Mit dieser Liste wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, aus der AG selbst ergaben sich aber keine Ergänzungen.

Aufgaben der Allgemeinen/Zentralen Studienberatungen – Änderungen als Konsequenz aus der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen?

In der Diskussion während der AG wurden einige Aspekte deutlich, die auch – direkt oder indirekt- das Profil von Allgemeinen / Zentralen Studienberatungsstellen perspektivisch beeinflussen können. An einigen Hochschulen wurde beim Einrichten neuer Bachelor- und Masterstudiengänge die Betreuung der Studierenden während des Studiums in die Überlegungen zur Planung neuer Studiengänge bereits einbezogen. Dabei wurden verschiedene Betreuungsmodelle entwickelt, auch spezielle Mentorenprogramme wurden konzipiert. Diese Aussagen decken sich mit den Erfahrungen, die Berater in der AG formuliert haben, nämlich dass kaum Erfahrungen mit Bachelorstudierenden vorliegen und nur sehr selten Masterstudierende mit Fragen und Problemen in die Studienberatung kommen. Zu vermuten ist, dass durch die kurze Studiendauer des Masterstudiums typische Fragen und Probleme von Studierenden aus herkömmlichen Studiengängen noch nicht auftreten, auch haben Masterstudierende mit einem vorliegenden Abschluss eine positive Studierenerfahrung gemacht, die eher auch zu einer besseren Orientierung in der Masterphase beiträgt. Genannt sei auch die zum derzeitigen Zeitpunkt noch geringe Anzahl von Masterstudierenden. Hieraus ergeben sich Fragen der weiteren Gestaltung der Zusammenarbeit der Allgemeinen/Zentralen Studienberatungen mit den Studienfachberatungen oder allgemein mit den Fächern auch unter dem Aspekt, wo sich Studienberatung einbringen kann. Zugespitzt gefragt: Gibt es einen Trend der Verlagerung der Beratung von Studierenden – und zwar nicht nur zu fachlichen Fragen – ins Fach?

Aber auch ein anderer Aspekt wurde angeführt. Im Zusammenhang mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist auch die

Modularisierung zu sehen. Besteht dadurch ein noch größerer Supermarkt der Möglichkeiten, der die Identifikation mit einem Fach noch schwerer macht oder erst später dazu führt? Was bedeutet das für Beratung? Hier bestehen viele Potenzen, ein neues Niveau der Zusammenarbeit und Akzeptanz zu erreichen. Auch das konnte in der AG nicht weiter betrachtet werden, würde aber ein lohnendes Thema für weitere Arbeitsgruppen darstellen. Studieninteressenten dagegen sehen als erste Anlaufstelle auch bei Fragen zu neuen Studiengängen in der Regel die Allgemeinen/Zentralen Studienberatungen der Hochschulen als erste Anlaufstelle. Insgesamt bestätigt und verstärkt das Aussagen, die sich aus der prozentualen Zusammensetzung der Klientel der Allgemeinen/Zentralen Studienberatungen ergeben.

Auch auf einen anderen Trend wurde in der AG eingegangen. So ist bei einer Reihe von Bachelorstudiengängen ein Teil des Studiums vorgesehen für die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen (Optionalbereich, Schlüsselkompetenzen, ...) Zum Standardangebot einer Reihe von Beratungsstellen gehören auch Seminare, Schulungen u. ä., die sich diesem Bereich zuwenden, in einigen Beratungsstellen ist auch die Tendenz zur Entwicklung zum Kompetenzzentrum durchaus Gegenstand der Überlegungen. Wenn hochschulpolitische Entwicklungen zur flächendeckenden Ablösung der herkömmlichen Abschlüsse durch Bachelor und Master führen und in vielen dieser Studiengänge die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen immanent sein sollte, welche Auswirkungen hat das auf das Angebot der Studienberatungsstellen? Inwiefern wollen und können sich die Allgemeinen/Zentralen Studienberatungen mit ihrem Expertenwissen bei der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in die Fächer einbringen? Wird das von den Fächern überhaupt nachgefragt? Zu bedenken ist hier natürlich auch die begrenzte Kapazität der Beratungsstellen. Man stelle sich vor, die bisherigen Abschlüsse werden bundesweit durch Bachelor und Master mit neuen Konzepten ersetzt, denen die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen immanent ist, die Zahlen wären schon gewaltig. Oder ist die Entwicklung von der Beratung zum Kompetenzzentrum dann u.U. eine Sackgasse? Oder werden hier Kapazitäten für andere Konzepte wie z.B. für individuelles Coaching frei? Man könnte hier noch viele Fragen aufwerfen, auch z.B. im Zusammenhang mit Tutorenprogrammen für Orientierungstutorien, die dann eventuell einen höheren didaktischen Anteil beinhalten könnten usw. Deutlich wurde in der Diskussion, dass diese Fragen zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht oder erst in Ansätzen Gegenstand der Überlegungen sind. Es wurde aber auch deutlich, dass es

sich durchaus lohnt, über solche Fragen nachzudenken. Vielleicht kann so erreicht werden, dass wir frühzeitig agieren und nicht erst später reagieren. Bei allen Diskussionen sollte auch daran gedacht werden, dass die Allgemeinen/Zentralen Studienberatungsstellen vor allem eine wichtige Aufgabe haben, und die heißt eben: Beratung.

Schlusswort

Insgesamt kann festgehalten werden, dass durch die intensive Mitarbeit der an der AG teilnehmenden Berater viele interessante Aspekte angesprochen und diskutiert wurden. Deutlich wurde aber auch- insbesondere beim Zusammenschreiben der Ergebnisse-, dass es noch sehr viele offene Fragen gibt, die es wert sind, weiter verfolgt zu werden. Insofern kann die durchgeführte AG durchaus als Anregung verstanden werden- nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Quellenverzeichnis

- /1/ Udo Springer, In sechs Semestern zum Bakkalaureat, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18.9.1993
- /2/ OECD- Studie, nach Institut der deutschen Wirtschaft Köln, deutscher Institutsverlag 1998, 45/1998
- /3/ OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“ Wesentliche Aussagen der OECD zur Ausgabe 2001, www.bmbf.de/presse01/0611OECD.pdf, Mai 2001
- /4/ Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen, Entschließung des 183. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz Bonn, 10. November 1997. In: Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von KMK und HRK, Bonn 1999
- /5/ Akkreditierungsverfahren, Beschluss des 185. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz Bonn, 6. Juli 1998. In: Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von KMK und HRK, Bonn 1999
- /6/ Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magisterstudiengänge, Beschluss der Kultusministerkonferenz Bonn, 3. Dezember 1998. In: Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von KMK und HRK, Bonn 1999
- /7/ Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz Bonn, 5. März 1999. In: Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von KMK und HRK, Bonn 1999

/8/ Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, Wissenschaftsrat, Berlin, 21.Januar 2000, Drs. 4418/00, unter www.wissenschaftsrat.de, September 2001

/9/ Zugang zur Promotion für Master-/ Magister- und Bachelor-/Bakkalaureusabsolventen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.4.2000, unter www.kmk.org/doc/promotion.htm, September 2000

/10/ Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.4.2000, unter www.kmk.org/doc/laufbahn.htm, September 2000

/11/ Heidrun Jahn, Über 1000 Bachelor- und Masterabschlüsse können an deutschen Hochschulen ab dem Wintersemester 2001/02 erworben werden, für Informationsdienst Wissenschaft, unter www.hof.uni-halle.de/einl.901.pdf, November 2001

/12/ Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, Wissenschaftsrat, Berlin, 16.11.2001, Drs.5065/01, unter www.wissenschaftsrat.de

/13/ Deutsches Diplom ade, Interview von B. Schindler/B. Roth mit Baden-Württembergs Wissenschaftsminister Peter Frankenberg, Focus 31/2001

/14/ Die Bauindustrie nähert sich Master und Bachelor, Frankfurter Rundschau online, Erscheinungsdatum 23.8.2001, unter www.fr-aktuell.de/archiv/fr30t/h120010822102.htm, 3.9.2001

/15/ Magister und Diplom vor dem Aus?, Pressemitteilung von sueddeutsche.de vom 27.8.200, unter www.sueddeutsche.de/index.php?url=/karriere/studium/21565/, 3.9.2001

/16/ Helmut Böhme, Leistung nur bringt Anerkennung, Deutsches Ingenieurblatt, Dezember 2000, S. 53 - 54

/17/ Viktor Rizkallah, Zwischen Emotion und Wirklichkeit, Deutsches Ingenieurblatt, Oktober 2000, S. 56 - 61

/18/ Juliane List, Heike Blümer, Johannes Mestermacher, Bachelor und Master – brauchen Industrie und Wirtschaft die neuen Studiengänge/Abschlüsse? Vortrag- und Diskussionsveranstaltung des Arbeitsamtes Bremen. In: ibv 41/99, Bundesanstalt für Arbeit

/19/ Ute Richter, Modularisierte Studiengänge an der Universität Hannover – Prüfungsorganisation, Kurzinformation HIS A4/2001, Juli 2001

/20/ www.his.de (Informationstechnologie in der Hochschulverwaltung; HISSOS/POS/ZUL- Nutzertagungen 2001 Oberhof; Vortragsunterlagen; Internationalisierung von Prüfungsordnungen), September 2001

/21/ Heidrun Jahn, Übersicht über genehmigte Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen, unter www.hof.uni-halle.de/institf.htm, September 2001

/22/ Christoph Heine, Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-system?, Kurzinformation HIS A3/99

**Katharina Ayroud-Peter (Teil II),
Dr. phil. Waltraud Freese (Teil I)**

„Irren ist menschlich“ – Beratung und Beziehung mit psychisch gesunden Studierenden

Teil I

Um eine Vergleichsbasis für die spätere Diskussion zu ermöglichen, wurde zunächst ein hier gekürzt wiedergegebener Einblick *in Zuständigkeiten, institutionelle Einbettung und gegenwärtige personelle Ausstattung* der Beratungsstelle (**ptb**) in Hannover gegeben. Der Beratungsauftrag umfasst ca. 40.000 Studierende und erstreckt sich neben der Universität auf vier weitere hannoversche Hochschulen (Hochschule für Musik und Theater, medizinische Hochschule, Tierärztliche Hochschule, Fachhochschule Hannover). Die **ptb** ist – wie die Zentrale Studienberatung – eine eigenständige zentrale Einrichtung der Universität Hannover mit eigenem (kleinen) Etat. Enge Kooperation besteht zur Zentralen Studienberatung. Etwa zweimal im Jahr kommen die Teams beider Einrichtungen zu gemeinsamen Teamsitzungen zusammen. Auf die Kooperation zwischen **ptb**, ZSB und Studentenwerk Hannover bezogen auf das Projekt „Psychisch gesunde Studierende“ werden wir im späteren eingehen. Ab Wintersemester 2001/2002 wird eine ohnehin von beiden Einrichtungen angestrebte enge Kooperation mit anderen universitätsinternen Einrichtungen nach innen und aussen offiziell erweitert und institutionalisiert durch die Einrichtung eines *Campus Center* (siehe zusätzlich angesetzte AG auf dieser Tagung).

Vorgänger-Programme in Münster

Unseres Wissens erstmals auf der ARGE-Tagung im Herbst 1998 in Gießen² hat Frauke Schnell das „Programm“: Begleitende Studienhilfen für Studierende mit schweren psychischen Erkrankungen (Schwerpunkt Psychosen) in einer Arbeitsgruppe den KollegInnen vorgestellt, zu diesem Zeitpunkt als Vertreterin der Klinik und Poliklinik für Psychiatrie der Universität Münster. Wir zitieren aus dem späteren ARGE-Bericht:

„Das Programm entstand im Grunde als Nebenprodukt einer großangelegten Studie der Klinik für Psychiatrie im Auftrag des Landschaftsver-

bands Westfalen-Lippe zur Nachuntersuchung und -befragung von Menschen mit psychischen Erkrankungen zur Integration auf den Arbeitsmarkt/geschützten Arbeitsmarkt. Die Studie ergab, dass die Lebensunzufriedenheit, das Gefühl der Unterforderung und Motivationslosigkeit nach der Integration insbesondere bei ehemals Studierenden besonders groß war bzw. Integrationsversuche weit unter dem von ihnen ursprünglich angestrebten Berufsziel von vornherein abgelehnt wurden. Die Betroffenen waren offensichtlich nicht bereit dazu, sich dem Bewertungsmuster „Das Studium schaffst du sowieso nicht (mehr). Mach doch was ganz anderes. Wir haben hier...“ anzuschließen. Das Studentenprogramm sollte hier eine versorgungspraktische Lücke schließen. Anregungen dazu kamen aus den „supported education“-Programmen der Universität in Boston, die jedoch nur mit erheblichen Modifikationen auf die hiesigen Universitätsverhältnisse übertragen werden können.“ (Schnell 1998, S. 43).

In der dann bereits um einiges ausführlicher geratenen Dokumentation der AG, die Frauke Schnell nach der Frühjahrstagung des DSW in Oldenburg erstellte (vgl. Schnell 1999), wird der ursprünglich klinische Bezug des Programms noch deutlicher. Im Untertitel der Ankündigung heißt es z.B. „Ein Programm der Klinik für Psychiatrie zur Unterstützung Studierender mit psychischen Erkrankungen an der Universität Münster“. Gut dokumentiert ist auch die institutionelle Einbindung und personelle Ausstattung bzw. Finanzierung von 1993 bis Ende 1999: anfänglich AB Maßnahme des Arbeitsamtes, dann über den Globalhaushalt der Universität Münster sowie zusätzlich ab 97 über die Medizinischen Einrichtungen (10 Std.). Von Juli 98 bis Ende 99 schließlich wurde die Stelle als Modellprojekt im Rahmen der Verbesserung der Studienberatung aus Mitteln des HSP III des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung NRW gesichert und mittlerweile, nach einer schwierigen Zwischenphase, in der Frauke Schnell sich letztlich beruflich anders orientierte, ist das Projekt – weiterhin befristet – etabliert in den Rahmen der universitären Studienberatung. Die Kollegin der Zentralen Studienberatung der Universität Münster nahm an unserer Arbeitsgruppe teil.

Die Initiierung des Projektes in Hannover

Die zuvor erwähnte Dokumentation des „Programms“ nach der DSW-Tagung 1999 enthält die Kopie eines Artikels, der schätzungsweise bereits Ende 1998 in der ZEIT erschienen war³. Eine interessierte Öffentlichkeit

3 Dorothee Stöbener: Hilfe für die Seele. Die Universität Münster unterstützt psychisch kranke Studenten dabei, ihr Studium erfolgreich zu absolvieren

2 Tagungsbericht vom 9. bis 12. September 1998 in Gießen, siehe Literatur, S. 42 ff

wurde somit auf die Inhalte aufmerksam, so auch Mitglieder des AK Gemeindepsychiatrie von Stadt und Land Hannover, insbesondere VertreterInnen der Angehörigen Psychisch Kranker. Man beschloss, mich als Vertreterin der Universität in den AK einzuladen, um zu hören, welche Hilfen die **ptb** für Studierende nach einer schweren psychischen Erkrankung anbieten konnte. Unsere Arbeit war der Sektorarbeitsgemeinschaft des für die Universität zuständigen Sektors, einem Gremium, dem die **ptb** seit Gründung des „Sozialpsychiatrischen Verbundes“ Ende 1997 in Hannover angehört⁴, bereits gut bekannt. Zur zuständigen Beratungsstelle des Sozialpsychiatrischen Dienstes, in deren Räumen alle drei Monate das Treffen der Sektor-AG stattfindet, bestanden somit bereits kooperative Beziehungen.

Bei dieser Vorstellung im AKG, die im Juli 1999 stattfand, wurde bereits deutlich, dass insbesondere bei den VertreterInnen der Angehörigen Psychisch Kranker ein ausgeprägtes Interesse darin bestand, auch für Hannover eine Möglichkeit voran zu treiben, psychisch schwer erkrankten Studierenden nach Abklingen einer akuten Krise intensivere Hilfe zu Teil werden zu lassen, als dies bisher geleistet werden konnte. Somit war vorhersehbar, dass sich aus der Einladung von Frauke Schnell, die bald nach meiner Vorstellung ausgesprochen wurde, bestimmte Wünsche bis Forderungen ergeben würden. Als Vorbereitung und Anregung für eigene konzeptionelle Überlegungen informierte ich mich u. a. im November 1999 über die Ziele und Aktivitäten des Vereins Psychiatrie-Erfahrener, ein in Hannover inzwischen sehr reger Zusammenschluss, der – wie in anderen Regionen – auf „dialogische“ Hilfeprozesse hin arbeitet (unter Beteiligung von Psychiatrie-Erfahrenen, Angehörigen, Professionellen).

Im Dezember 1999 stellte Frauke Schnell auf Einladung des AKG das Münsteraner Programm sehr engagiert vor. Im Anschluss an ihren Vortrag, sozusagen als Ergebnis der sich anschließenden Diskussion, wurde die Arbeitsgruppe „Psychisch kranke Studierende in Hannover“ gegründet,

4 Bezogen auf die „Psychiatrie-Landschaft“ ist Hannover bereits seit Beginn der 70er Jahre in Sektoren unterteilt. Bestimmte Sozialpsychiatrische Dienste sind für einen abgegrenzten Wohnbereich zuständig, bestimmte psychiatrische Kliniken haben die Pflichtversorgung psychiatrischer PatientInnen vorzunehmen. Der im Dezember 1997 gegründete Sozialpsychiatrische Verbund wiederum umfasst die Gremien Arbeitskreis Gemeindepsychiatrie (schätzungsweise ca. 50 Institutionen ambulant, teilstationär und stationär von Stadt und Land Hannover sind hier zusammen geschlossen), den Kommunalen Fachbeirat Psychiatrie, die Facharbeitsgruppen und die Sektorarbeitsgemeinschaften

die Möglichkeiten und Grenzen eines Hilfeangebots für die Region ausloten sollte. Mitglieder waren Dr. Peter Bastiaan von der Medizinischen Hochschule Hannover (Abteilung Sozialpsychiatrie, engagiert in der Weiterbildung der DGSP und gleichzeitig Vorsitzender des AK Gemeindepsychiatrie), ein Vertreter des Niedersächsischen Ministeriums für Frauen, Arbeit und Soziales (Leiter des Psychiatriereferates), eine Vertreterin einer für ambulante Rehabilitation Psychisch Kranker zuständigen Institution (beta 89), eine Oberärztin des Niedersächsischen Landeskrankenhauses Wunstorf, eine Vertreterin der Angehörigen Psychisch Kranker⁵ sowie ich als Vertreterin der Hochschulen Hannovers bzw. als Leiterin der **ptb**.

In dieser AG konnte ich bereits im Januar 2000 ein Minimalkonzept (im Sinne der finanziellen und personellen Ausstattung) vorstellen, das sich einerseits inhaltlich an das Münsteraner Programm anlehnte⁶, andererseits jedoch deutliche Unterschiede aufwies. Was mir von Beginn an im Sinne der „psychisch kranken“ Studierenden wichtig erschien, sich in Einklang mit Positionen der DGSP⁷ befindet und ebenso mit unserer Sichtweise übereinstimmt, lässt sich folgendermaßen schlagwortartig benennen: *Integration statt Ausgrenzung*. Dies beinhaltet, dass unser Projekt ausschliesslich im Hochschulkontext angesiedelt sein und ohne direktes „psychiatrisches Auge“ auskommen sollte. Um eine Nähe zur Studienrealität auch räumlich herzustellen, war mit Ralf Mahler von der Zentralen Studienberatung⁸ vereinbart, die jeweiligen Gruppentreffen in der Infothek der ZSB stattfinden zu lassen. Mit dem Studentenwerk Hannover besteht – wie zuvor erwähnt – seit 1997 eine Vereinbarung zur Finanzierung bestimmter Gruppenangebote, die auf Honorarbasis durchgeführt werden. Von Seiten der Verantwortlichen des StuH. war von vornherein eine deutliche Bereitschaft vorhanden, die Kosten für das Gruppenangebot zu übernehmen. Aus unserem **ptb**-Etat sollte die Einzelberatung finanziert werden. Meine Vorschläge wurden vorbehaltlos in der AG angenommen. Die Oberärztin des LKH Wunstorf erklärte sich bereit, einer möglichen Bera-

5 alle vorgenannten Personen waren zu diesem Zeitpunkt in den Vorstand des AKG gewählt

6 eine Differenz in der Organisationsform Münster/Hannover sei hier benannt: Münster hat keine eigene psychologische Beratungsstelle. Die psychosoziale Beratung ist in die Allgemeine Studienberatung integriert – bei einer Anfrage 1999 wurde mir mitgeteilt, dass (bei 50.000 Studierenden) 2 BeraterInnen mit dem Äquivalent einer VZ-Stelle psychologisch tätig waren – die Stelle von Frauke Schnell war hier nicht mit gezählt

7 Deutsche Gesellschaft für Soziale Psychiatrie; ich bin seit ca. 1980 Mitglied

8 wie die **ptb** ist auch die **ZSB** in Hannover als zentrale universitäre Einrichtung für den gesamten Hochschulraum Hannover zuständig (ausgenommen ist jeweils die Evangelische Fachhochschule)

terin, die diese Aufgabe übernehmen würde, ein Kurzpraktikum im LKH zu ermöglichen. Dass als erste Beraterin auf Honorarbasis eine Psychologin gewonnen werden konnte, die vor ihrem Psychologie-Studium eine Ausbildung zur Krankenschwester absolviert hatte und diese wiederum eine Pflichtzeit in einer psychiatrischen Klinik beinhaltet, war ein besonderer Glücksfall. Edde Heeren hatte – ebenfalls während des Studiums – zudem ein Praktikum in der Bremer psychosozialen Beratungsstelle absolviert und bei uns in der **ptb** bereits seit einem halben Jahr auf Honorarbasis Beratungseinheiten übernommen, bevor sie die Einzelberatung der „Psychisch Gesundenden“⁹ übernahm.

Im März 2000 wurde unser Projekt in einer speziellen Briefaktion allen niedergelassenen NervenärztInnen bzw. PsychiaterInnen in Hannover, den vier zuständigen psychiatrischen Kliniken sowie verschiedenen ambulanten Einrichtungen, die in die psychiatrische Versorgung eingebunden sind, bekannt gemacht. Zum Sommersemester 2000 hatte sich eine erste Gruppe von Studierenden zusammen gefunden, so dass Edde Heeren einmal wöchentlich im Gruppensammenhang arbeitete und bei Bedarf Einzelberatungen durchführte. Vor Aufnahme in die Gruppe war ebenfalls ein Einzelgespräch obligatorisch.

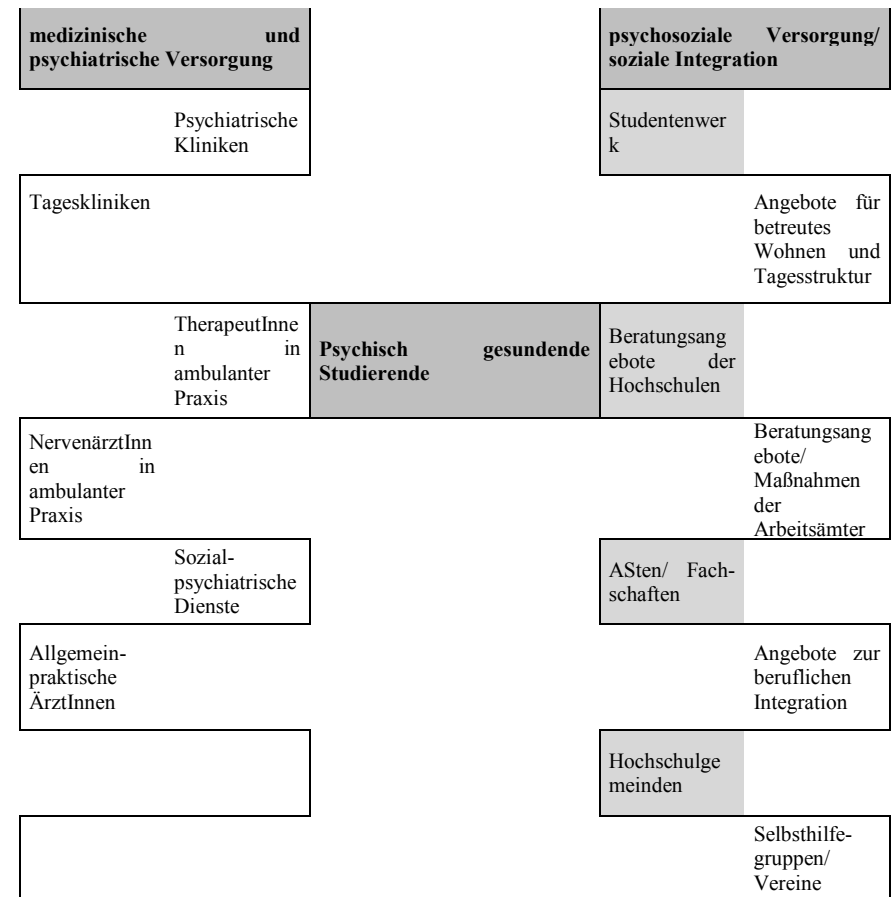
Teil II

Beziehung – strukturelle Übersicht

Den Ausführungen über bisherige Gestaltung und Verlauf des Gruppenangebots „Begleitende Hilfen für psychisch gesundende Studierende“, wie es seit drei Semestern von der Psychologisch-Therapeutischen Beratung für Studierende (**ptb**) an der Universität Hannover durchgeführt wird, wurde eine grafische Übersicht vorangestellt. Diese dient der Verdeutlichung des Raumes, in dem das Angebot angesiedelt ist und mit welchen weiteren Angeboten anderer Institutionen – innerhalb und außerhalb der Hochschule – es in Verbindung steht.

9 Zur Namensgebung „**Psychisch gesundende Studierende**“ : mit der Arbeitsgruppe wurde nach einer Namensgebung für das Angebot gesucht. Wir haben uns trotz mancher Irritation für „psychisch gesundende“ Studierende entschieden und halten dies auch deshalb für sinnvoll, weil der Weg und letztlich Wille zur „Gesundung“ bereits eingeleitet sein muss. In akuten (psychotischen) Krisen wären wir in unserem Kontext eindeutig überfordert, Unterstützung zu leisten.

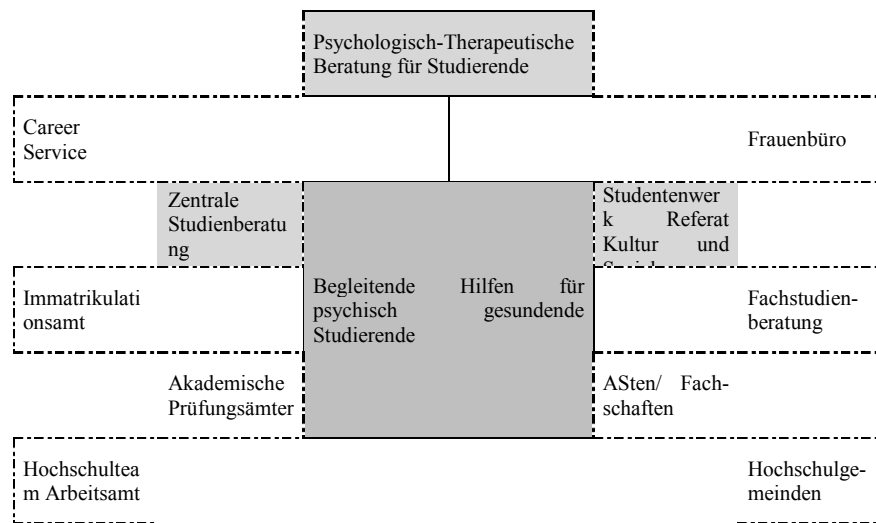
Grafik 1: Angebote psychiatrischer und psychosozialer Hilfen



© K. Ayroud-Peter

Grafik 1 veranschaulicht zunächst das Umfeld psychiatrischer und psychosozialer Hilfen, in dem sich psychisch gesundende Studierende befinden und wurde in die Bereiche *medizinische und psychiatrische Versorgung* und *psychosoziale Versorgung/ soziale Integration* unterteilt. Selbstverständlich ist eine Trennschärfe in dieser Form nicht real vorhanden, doch sie erfüllt hier die Funktion einer sinnvollen Abgrenzung des Angebotes zu klinischen Kontexten. Spezifische Angebote der Hochschulen fallen in den Bereich *psychosoziale Versorgung/ soziale Integration*, insbesondere die Beratungsangebote der **ptb**.

Grafik 2: Beratungsangebote an der Universität Hannover



Grafik 2 gibt einen Überblick über Institutionen der Universität Hannover, die Beratungsangebote zu unterschiedlichen Themenfeldern bereitstellen. Die gestrichelte Linie, die die einzelnen Institutionen miteinander verbindet, symbolisiert die Kooperation der **ptb** mit diesen Institutionen. Diese Zusammenarbeit wird auch in die Gestaltung des Angebots „Begleitende Hilfen für psychisch gesundende Studierende“ mit einbezogen. Besonders hervorgehoben sind in der Darstellung neben der **ptb** die Zentrale Studienberatung (ZSB) sowie das Studentenwerk Hannover (StuH). Die **ptb** stellt die fachliche Qualifikation des Angebots sicher und steht zur Supervision zur Verfügung. Über den Etat der **ptb** werden begleitende Einzelberatungen finanziert. In der Anmeldung/ Information der **ptb** werden Termine für Neuaufnahme und begleitende Einzelberatung koordiniert und die Publikation des Angebots sicher gestellt. Die ZSB stellt ihre Infothek als Gruppenraum zur Verfügung. Dadurch besteht die Möglichkeit, die dort vorhandenen PCs, die mit einem Internetanschluß ausgestattet sind, zu nutzen. Zudem kann auf dort ausliegendes Informationsmaterial zurückgegriffen werden. Da die Infothek zu anderen Zeiten ein allgemein zugänglicher Raum für alle Studierenden ist, wird hierdurch zudem die „Normalisierung“ der Situation der TeilnehmerInnen unterstützt. Das StuH unterstützt das Angebot durch die Finanzierung der Gruppensitzungen, durch die Publikation des Angebots in Schriften und durch Aushänge in Räumlichkeiten des StuH.

Beziehung zueinander

Zum Sommersemester 2000 war ein Wechsel in der Gruppenleitung geplant. Der anstehende Wechsel wurde in den Monaten Januar bis März dadurch vorbereitet, dass in diesem Zeitraum die Durchführung der Gruppentermine in Kooperation von bisheriger und neuer Leitung geleistet wurde. Zu diesem Zeitpunkt hatten sich vertrauensvolle Verbindungen zwischen einigen TeilnehmerInnen und der bisherigen Leiterin entwickelt, insbesondere mit jenen, die seit Beginn des Angebots an der Gruppe teilnahmen. Daher überraschte die zunächst zurückhaltende Reaktion der TeilnehmerInnen auf die angekündigte Veränderung. Lediglich ein Teilnehmer machte deutlich, dass er über den Wechsel nicht erfreut war. Rückblickend lassen sich in den (ausgebliebenen) Reaktionen der TeilnehmerInnen typische Verhaltens- und Reaktionsmuster dieser Klientel wiederfinden. Diese deuten z.T. auf die spezifischen Problematiken, wie auch auf mögliche Erfahrungen in medizinischen und therapeutischen Kontexten hin. Hierzu zählen:

- Schwierigkeiten, eigene Gefühle zum Ausdruck zu bringen
- Hemmnis, eigene Interessen zu vertreten
- Geringe Fähigkeit, Widerstand zu leisten

Wiederholte Erfahrung wechselnder therapeutischer Bezugspersonen Ohnmachtsgefühle etc.

Die kooperative Leitung der Gruppe war daher ein Angebot, sich schrittweise auf die Veränderung einstellen zu können. Hierbei wurde der Aktionsschwerpunkt zunehmend auf die neue Leiterin verlagert. Die TeilnehmerInnen konnten somit unter dem „Schutz“ der bisherigen Leiterin die neue Leitung kennenlernen und sich mit ihr auseinandersetzen.

Die meisten TeilnehmerInnen konnten sich spontan auf die Veränderung einlassen und zeigten sich offen gegenüber der neuen Leiterin. Mit dem endgültigen Abschied der ersten Leiterin trat die Skepsis insbesondere von zwei Teilnehmerinnen verstärkt hervor. Eine hat ihre Teilnahme nach einigen Wochen dann auch tatsächlich beendet, wobei jedoch der Leitungswechsel nicht als ausschließlicher Grund in diese Entscheidung interpretiert werden kann. Unsicherheit bzgl. gegenseitiger Akzeptanz bestand in der ersten Zeit nach dem Wechsel sowohl bei der neuen Leitung als auch bei den TeilnehmerInnen. Alle Beteiligten waren gefordert, ihre Position neu zu bestimmen. Die schriftliche Zusammenstellung einiger Hinweise zur Gruppenarbeit sollte Orientierung bieten und zur Klärung beitragen. Darin festgehalten waren Aspekte wie Verbindlichkeit, respektvoller Umgang miteinander, Vertraulichkeit etc.

Beziehung untereinander

Zum Zeitpunkt des Leitungswechsels bestanden Interaktionen in der Gruppe vorrangig aus Zweiergesprächen zwischen der Leiterin und TeilnehmerInnen. Gespräche der TeilnehmerInnen untereinander waren selten und bezogen sich stärker auf private Verabredungen, als auf die Reaktion angesprochener Probleme. Zudem bestand eine Konfliktsituation unter den TeilnehmerInnen, die ihren Ursprung bereits vor dem Leitungswechsel hatte. Ein Klärungsgespräch, das von der vorherigen Leiterin initiiert worden war, hatte noch keine abschließende Klärung bewirken können. Vielmehr entwickelte sich die Bildung von zwei Kleingruppen. Zur einen Gruppe gehörten jene, die klar Partei ergriffen und sich gegen das Verhalten eines Teilnehmers aussprachen und zur anderen die TeilnehmerInnen, die sich um eine neutrale Position bemühten, ohne eine persönliche Meinung zum Ausdruck zu bringen. Da eine direkte Konfrontation zu keiner Klärung geführt hatte, erschien die Einführung klarer Gruppenregeln und die Entwicklung einer festen Struktur für die Gruppentermine als geeignete Möglichkeit, den Blick auf Gemeinsamkeiten statt auf Unterschiede zu lenken und einer Spaltungstendenz entgegen zu wirken. Hierdurch waren zudem alle TeilnehmerInnen in gleichem Maße gefordert, sich in das Gruppengeschehen mit einzubringen. Die Arbeit in Kleingruppen unterstützte den Kontakt und Austausch der TeilnehmerInnen untereinander. Weitere Veränderungen in der Gruppenstruktur ergaben sich durch Neuaufnahmen und unterstützten die Veränderung und Entwicklung alter und neuer Beziehungskonstellationen.

Beziehung miteinander und nach außen

Im Erfahrungsaustausch gelang es den TeilnehmerInnen zunehmend über Themen, die direkt mit dem Studium in Verbindung stehen hinaus, über Erlebnisse und Schwierigkeiten im Umgang mit sogenannter „Restsymptomatik“ und sozialen Ängsten zu sprechen und daraus Strategien zur Bewältigung abzuleiten. Hier wurde deutlich, unter welcher erheblichen Beeinträchtigungen die TeilnehmerInnen ihren Studienalltag meistern müssen. Zu nennen sind z.B. Ängste, aufgrund der Erkrankung abgelehnt, nicht ernst genommen oder bezüglich der geistigen Intelligenz in Frage gestellt zu werden. An diese Stelle gehört auch das Aushalten von Begleitwirkungen durch psychotrope Medikamente, wodurch sich die Studierenden in ihrer Wahrnehmung und somit in ihrer Reaktion auf soziale Kontakte einschränkt bzw. beeinträchtigt fühlen.

Bezogen auf die Gruppenkonstellation haben die TeilnehmerInnen zunehmend engere Kontakte untereinander entwickelt, die sie teilweise im Privaten fortführen. (z.B. gemeinsamer Kneipenbesuch im Anschluß an die Gruppensitzung, individuelle Verabredungen, gegenseitige Information bei Nichtteilnahme). In der Gruppe begegnen sich die Studierenden mit größerer Offenheit und zeigen weniger Hemmungen, auch belastende Themen anzusprechen. Den TeilnehmerInnen gelingt es verstärkt, gegenseitige Anregungen und Kritik in sachlicher und konstruktiver Weise vorzutragen. Diese Entwicklung macht deutlich, welche Bedeutung für die TeilnehmerInnen ein stabiles soziales Umfeld hat, das von Vertrauen, Akzeptanz und Kontinuität der Beziehungen gekennzeichnet ist. Soziale Kontakte und Situationen können nun in den entwickelten Beziehungen im Rahmen der vertrauten Gruppensituation geübt und dann auf andere Beziehungskonstellationen übertragen werden. Erfahrungen können dann wiederum in der Gruppe mitgeteilt und reflektiert werden.

Beziehung füreinander

Die weitere Gestaltung des Angebots wird sich an den bisherigen Erfahrungen orientieren. Es hat sich gezeigt, dass es hilfreich ist, in der Arbeit mit psychisch gesunden Studierenden das Augenmerk verstärkt auf vorhandene Fertigkeiten und Fähigkeiten zu richten und diese zu fördern. Ebenso gilt es, die Studierenden dabei zu unterstützen, sich Fähigkeiten die – aufgrund des krankheitsbedingten sozialen Rückzugs – in „Vergessenheit“ geraten sind, wieder zugänglich und nutzbar zu machen. Ein pädagogisch ausgerichtetes Konzept, welches vorrangig handlungs- und ressourcenorientiert ausgerichtet ist, sollte auch weiterhin verstärkt umgesetzt werden. Eine kontinuierliche und begleitende Reflexion aller Beziehungen, die mit dem Angebot in direktem und indirektem Zusammenhang stehen, ermöglicht die optimale Unterstützung der TeilnehmerInnen. Die Förderung des Bewußtseins aller Mitwirkenden, dass sie stets Lernende sind und in jeder Begegnung voneinander lernen (können), bildet die Basis einer vertrauensvollen und kreativen Zusammenarbeit.

Diskussion

Insgesamt nahmen an beiden Tagen 20 KollegInnen an der AG teil. Bereits während des Berichts ergaben sich Rückfragen, Ergänzungen und Anregungen z.T. aus der eigenen Praxis der TagungsteilnehmerInnen. Anhand eines Fallbeispiels und der Vorstellung des Gesprächsleitfadens zum Erstinterview ergaben sich folgende Diskussionspunkte und Fragestellungen:

- Ist eine zeitliche Begrenzung der Teilnahme an dem Angebot sinnvoll
- Sollte die Teilnahmedauer von konkreten „Studienerfolgen“ abhängig gemacht werden
- Gibt es Kriterien, die gegen eine Teilnahme an dem Angebot sprechen
- Sollte die Frage der Suizidalität bereits im Erstinterview geklärt werden
- Wie präsent kann/ will und sollte ich für die TeilnehmerInnen auch außerhalb der Gruppensitzungen sein
- Wie sollte der Kontakt zu anderen Institutionen (z.B. Prüfungsamt, zentrale Studienberatung) oder Personen (z.B. FachstudienberaterIn, Lehrende) innerhalb der Hochschule gestaltet sein
- Welche Vor-/Nachteile bestehen in der Anbindung des Angebots an einen klinischen Kontext

Nicht alle Fragen und Interessen konnten abschließend besprochen und diskutiert werden. So konnte z.B. die Frage, wie man ein solches Angebot nennen sollte nicht ausführlich diskutiert werden. Darum sei an dieser Stelle nochmals darauf Bezug genommen. Auch in der Konzeption des hannoverschen Angebots wurde über diese Frage nachgedacht und die Entscheidung für den Begriff *psychisch gesundend* getroffen (siehe Teil I). Dieser beinhaltet zum einen eine positive Sicht der Situation der Betroffenen und schafft zugleich die Abgrenzung zur akuten Krankheitsphase, wodurch die gewünschte Klientel direkt angesprochen werden kann. Im Laufe der Zeit haben wir zudem die Erfahrung gemacht, dass die Bezeichnung *gesundend* Irritation hervorgerufen hat, da zunächst der Begriff *gesund* hineininterpretiert wurde. Daraus ergaben sich dann häufig Gespräche, die das weitere Interesse an unserem Angebot förderten. Unsere „holprige“ Namensgebung hat sich somit als kommunikations- und beziehungsfördernd erwiesen und ist gleichzeitig Sinnbild für die Situationen der TeilnehmerInnen, die oftmals ebenso „holprig“ und uns nicht im ersten Augenblick verständlich erscheinen.

Am Ende unserer Ausführungen sind wir somit wieder am Anfang angelangt und möchten uns bei den TagungsteilnehmerInnen für ihre interessierte Teilnahme bedanken und all jenen, die ein vergleichbares Angebot durchführen oder planen, vielfältige Beziehungen wünschen.

Wilfried Schumann

Online-Sucht, ein Problem an der Uni?

Handelt es sich bei Onlinesucht um eine Erfindung beschäftigungsloser und gleichermaßen geschäftstüchtiger Psychologen, die sich durch Kreierung einer neuen Suchtform ein lukratives Tätigkeitsfeld erschließen wollen, oder ist die exzessive, dem eigenen Willen entglittene Computernutzung ein Phänomen, das in Zukunft auch in der Beratung Studierender ein Standardthema sein wird?

Um die Antwort vorwegzunehmen: Die in der Arbeitsgruppe versammelten KollegInnen kamen zu dem Ergebnis, daß Computermißbrauch bisher zwar nur in Einzelfällen als Beratungsanlaß genannt wird, daß aber bei genauerem Hinschauen deutlich wird, daß suchartiges Versinken in der virtuellen Welt vielfach die Hintergrundproblematik bei Arbeitsstörungen und Studienverzögerungen und auch bei Schwierigkeiten mit dem sozialen Umfeld sein kann.

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

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

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

Auch bei der Klientel der StudierendenberaterInnen sind Wandlungsprozesse unübersehbar: Bei den derzeit in die Hochschulen strömenden Studierenden handelt es sich um die erste konsequent medial aufgewachsene Generation, die schon im Kindesalter einen völlig unbefangenen Umgang mit dem Keyboard des PC gelernt hat und die einen Handy-

sättigungsgrad von weit über 90% besitzt. Zudem sind die letzten Bastionen hartnäckiger BenutzerInnen von elektrischen Schreibmaschinen geknackt und der PC ist als Arbeitsinstrument obligatorisch geworden.

Wie stets bei der Einführung neuer Techniken und neuer Medien stellen sich Fragen nach dem Gewinn aber auch nach den Gefährdungen, die mit dem Neuen verbunden sind und es sei in diesem Zusammenhang erinnert an die unzähligen Debatten, die um die Folgen des Fernsehkonsums für das Familienleben und die intellektuelle und persönliche Entwicklung oder Verwahrlosung der Kinder geführt wurden.

Wenn man einen Blick auf die Schattenseiten der neuen Medien wirft, kann nicht ausgeschlossen werden, daß die vom Fernsehen bekannten Verführungen und Auslöser suchtartigen Verhaltens durch PC und Internet potenziert werden. Der Computer als Universalmaschine fügt sich ein in Mediatisierung und Technisierung der Lebenswelt und kommt Wünschen nach Vereinfachung, Kontrolle und Herrschaft entgegen. Darin liegt die von ihm ausgehende Suchtgefahr: Technikbeherrschung suggeriert Überlegenheit, technikvermittelte Gefühle von Tüchtigkeit, Erfolg und Macht können süchtig machen, weil sie in einer überkomplexen Welt dem Individuum einen Fluchtweg anbieten.

„Das schnelle Klicken der Fernbedienung war nur eine gute Vorübung für das noch schnellere Klicken der Maus. Aus dem Dauerglotzer der 80er-Jahre ist der Dauerklicker der 90er-Jahre geworden.“ (Young, 1999, S.43).

2. Die einzelnen Anwendungen und ihr Gefährdungspotential

2.1. Computerspiele

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

Ohne auf die überwiegend problematischen Inhalte und Gewaltszenarien vieler Spiele einzugehen (es wird in allen Variationen geballert und ge-

kämpft, wobei die Reset-Taste für absolute Konsequenzlosigkeit aller Kampfhandlungen sorgt), kann schon aus dem Aufbau vieler Spiele abgeleitet werden, daß sie es dem Nutzer schwer machen, wieder vom Spiel loszukommen. So kann beispielsweise in einigen Spielen nicht jederzeit abgespeichert werden, ohne zu riskieren, daß alle Bemühungen der letzten Stunden vergebens waren, weil man noch nicht den nächsthöheren Level erreicht hat. In interaktiven Spielen winkt die Verlockung, durch hohen Zeitaufwand in der Hierarchie der Figuren der virtuellen Phantasiewelt aufzusteigen und Zauberer oder Herrscher zu werden und über die Mitspieler gebieten zu können. Oder es lockt der Welthöchstscore, der jedem Mitspieler die Möglichkeit bietet, sich bei entsprechendem Geschick und zeitlichen Engagement den Status eines aktuell weltbesten Spielers zu ergattern.

2.2. Internetsurfen

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

Psychologisch gesehen liegt der Reiz des Internets darin, daß es uns einen Monitor bietet, mit dem wir in jeden Winkel dieser Welt hineinschauen und uns virtuell zu jedem Flecken Erde hinbewegen können – eine mit Allmachtsgefühlen verbundene Fähigkeit, die in vergangenen Generationen eigentlich den Göttern vorbehalten war.

2.3. Chatten

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

Der Chat wird charakterisiert als experimenteller Freiraum, in dem man üben kann, auf fremde Menschen zuzugehen, als ein virtueller anonymer Raum, in dem man über Themen sprechen kann, die „face to face“ nur schwer ansprechbar wären (Anonymität öffnet den Mund), z.B. emotional berührende Themen. Zugleich hat man viel stärkere Kontrolle, was man anderen von seinen Gefühlen mitteilt (erst denken, dann tippen). Man kann ausprobieren, wie die anderen reagieren, wenn man Gefühle zeigt. Schüchternheit verringert sich.

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

Der Chat bietet die Chance zum Wechsel der eigenen Identität und zum Erschaffen eines Traum-Gegenüber. Das Ausleben von im Alltag unterdrückten Ich-Anteilen wird möglich und die Verlockungen dieses im Netz realisierten virtuellen Eskapismus können durchaus zu Euphorisierung und rauschähnlichen Zuständen führen.

Dabei bleibt häufig die alltägliche soziale Wirklichkeit auf der Strecke, in der man Engagements in der Regel nicht einfach durch Knopfdruck beenden kann, sobald Konflikte auftauchen.

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

Verglichen mit den Kontakten im echten Leben ist die gesichtslose Gemeinschaft der Gefährte, der niemals schläft. Sie ist schneller, einfacher und immer dann verfügbar, wenn Sie sie brauchen.“ (Young, 1999, S.130).

3. Sucht, ja oder nein?

Unter den Experten wird momentan der Streit darum ausgetragen, ob man in Bezug auf Computer- und Internetgebrauch den Begriff Sucht verwenden soll. Die klassischen Suchtmerkmale „körperliche Abhängigkeit von einem Suchtstoff“ und „körperliche Entzugerscheinungen bei Nichtverfügbarkeit des Stoffes“ sind nicht gegeben, andererseits sind mittlerweile auch stoffungebundene Süchte wie Spielsucht anerkannt. Auch wenn noch offen ist, welcher Begriff sich am Ende durchsetzen wird (Online-

sucht, Internetsucht, Internetabhängigkeitssyndrom, pathologischer Internetgebrauch etc), so besteht doch weitgehend Einigkeit über die Kriterien dafür, welche Voraussetzungen vorliegen müssen, um das individuelle Verhalten als problematische Abhängigkeit zu bewerten. Im folgenden sind die bei der von der Humboldt-Universität durchgeführten größten deutschen Studie (Hahn et al., 2000) verwendeten Standards aufgeführt:

Folgende 5 Kriterien müssen erfüllt sein, damit eine Person als internet-süchtig eingestuft wird:

Einengung des Verhaltensraums: über längere Zeitspannen wird der größte Teil des Tageszeitbudgets zur Internetnutzung verausgabt (hierzu zählen auch verhaltensverwandte Aktivitäten wie beispielsweise Optimierungsarbeiten am PC)

Kontrollverlust: die Person hat die Kontrolle bezüglich des Beginns und der Beendigung ihrer Internetnutzung weitgehend verloren (Versuche, das Nutzungsausmaß zu reduzieren oder die Nutzung zu unterbrechen, bleiben erfolglos oder werden erst gar nicht unternommen (obwohl das Bewusstsein für dadurch verursachte persönliche oder soziale Probleme vorhanden ist)

Toleranzentwicklung: im Verlauf wird zunehmend mehr Zeit für internet-bezogene Aktivitäten verausgabt, d.h. die „Dosis“ wird im Sinne von Kriterium 1 gesteigert (dynamisches Verlaufsmerkmal)

Entzugerscheinungen: bei zeitweiliger, längerer Unterbrechung der Internetnutzung treten psychische Beeinträchtigungen auf (Nervosität, Geiztheit, Aggressivität) und ein psychisches Verlangen zur Wiederaufnahme der Internetaktivitäten,

Negative soziale und personale Konsequenzen: wegen der Internetaktivitäten stellen sich insbesondere in den Bereichen „soziale Beziehungen“ (z.B. Ärger mit Freunden) sowie „Arbeit und Leistung“ negative Konsequenzen ein.

4. Wer ist gefährdet?

Empirische Befunde zur Häufigkeit problematischer Nutzung des Internets variieren zwischen 3 - 12% der Untersuchungsteilnehmer.

Nach den Ergebnisse der Studie der Humboldt-Universität sind etwa 3% der Befragten als internetsüchtig einzustufen. Hochgerechnet auf die Zahl der Internetnutzer würde dieser Anteil in der Bundesrepublik 650.000 Personen betragen. In besonderem Maße sind Jugendliche und Heranwachsende von Internetsucht gefährdet. Mit zunehmendem Alter sind Frauen häufiger betroffen als Männer. Besondere Risikogruppen sind Menschen ohne Lebenspartner, Arbeitslose und Teilzeitbeschäftigte.

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

54 % hatten früher schon mal eine Depression

34% litten früher an Angstzuständen

52% hatten früher Alkoholsucht, Drogenabhängigkeit, Spielsucht, Essstörungen.

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

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

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

5. Folgerungen für die Hochschule

„Wir haben so viel Geld in ein Bildungsinstrument gesteckt, und einige Studenten benutzen es jetzt dazu, sich selbst kaputtzumachen!“ , Dekan Ott,

Alfred University zum Untersuchungsergebnis, daß 43% der Studienabbrecher im ersten Semester wegen Internetmissbrauchs zu diesem Schritt gezwungen waren (zitiert nach Young, 1999, S.220).

Nach den Befunden von Young sind amerikanische Collegestudenten die am stärksten betroffene Gruppe. In einer Anekdote berichtet sie von einem vom Collegestudenten, der Angst hat, bei anstehenden Prüfungen durchzufallen. Er ist dabei jedoch nicht so sehr um den Fortgang seiner akademischen Karriere besorgt, sondern er fürchtet ein Versagen in der Prüfung nur deshalb, weil dies den Verlust seines kostenlosen 24-stündigen Internetzugangs bedeuten würde.

Solche Phänomene lassen sich in diesem Ausmaß in Deutschland nicht beobachten, gleichwohl sprechen einige Umstände dafür, Studierende als durchaus anfällig für Computermißbrauch anzusehen:

Der Computer ist Arbeits- und Spiel- bzw. Suchtgerät in einem. Vom Arbeiten kann man nahtlos ins Spielen, Surfen oder Chatten hinübergleiten, und für die Umwelt läßt sich jede dieser Betätigungen als Arbeitsaktivität verkaufen.

An vielen Studienorten hat man durch Verkabelung der Studentenwohnheime optimale Bedingungen für das wissenschaftliche Arbeiten geschaffen. Zugleich sind damit aber auch Möglichkeiten für exzessive Computernutzung eröffnet. In der Werbung für eine Wohnanlage liest sich das wie folgt:

„jederzeit online: *alle Wohnanlagen sind an das Internet angeschlossen. Der Anschluß ans interne Netz ist kostenlos, für den Zugang nach „draußen“ (Internet, E-mail) fällt ein monatlicher Beitrag von 10-15 DM an.... Zu diesem Beitrag können Sie soviel surfen, wie Sie wollen, ohne daß weitere Kosten anfallen.“*

Der in den letzten Jahren in z.B. Oldenburg beobachtete massiv gestiegene Stromverbrauch in Studentenwohnheimen ist ein Beleg dafür, daß offensichtlich viele Studierende das Motto „jederzeit online“ in die Tat umsetzen. Gerade für Studienanfänger eröffnen sich hier paradiesische Zustände. Während sie in ihrer Familie vielleicht noch elterlicher Kontrolle und Konflikten um Gebühren ausgesetzt waren, können sie sich nun nach Herzenslust im Netz tummeln.

Ein weiterer Faktor, der Studierende zu einer gefährdeten Gruppe macht, ist die zeitliche Unstrukturiertheit des Uni-Alltags. Wie aus den Befunden der Berliner Studie hervorgeht, sind insbesondere Personengruppen wie Arbeitslose, die in keine feste Tagesstruktur eingebunden sind, anfällig für Internetsucht. Auch Studierende können in einem hohen Maß frei über ihre Zeit verfügen und erfahren keine unmittelbaren negativen Konsequenzen, wenn sie statt zu studieren in die virtuelle Welt abtauchen.

6. Behandlungsansätze

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

Für die Behandlung werden psychotherapeutische Ansätze herangezogen, die auch bei anderen Abhängigkeiten Anwendung finden. Je nachdem, wo die Therapeuten methodisch verwurzelt sind, kommen verschiedene Verfahren zum Einsatz. Tiefenpsychologisch orientierte Therapeuten befassen sich mit den Ich-Defiziten und der mangelnden Frustrationstoleranz der suchtgefährdeten Persönlichkeit und analysieren die Motive, die die Flucht in die virtuelle Welt begünstigen. Dagegen setzen verhaltenstherapeutisch ausgerichtete Kollegen eher auf die Etablierung von Selbstbeobachtungs- und Selbstkontrollmechanismen.

Dabei kann das Behandlungsziel wegen der Funktion des Computers als Arbeitswerkzeug jedoch nicht vollständige Abstinenz sein, sondern es wird ein souveräner, selbstgesteuerter Umgang mit der virtuellen Welt angestrebt.

Neben der Frage nach Behandlungsmöglichkeiten von Online-Sucht stellt sich natürlich auch die Frage nach Präventionsmöglichkeiten. Hier muß in Schulen und Hochschulen zunächst überhaupt so etwas wie ein Problembewußtsein und eine Sensibilisierung für die Schattenseiten des allseits hochgelobten Mediums geschaffen werden. Es geht darum, Heranwachsende zu befähigen, Informationen zu ordnen und die Reizflut strukturieren zu können. Der intelligente Umgang mit Volumen und rasantem Umfang der Wissensvermehrung und die Fähigkeit, die Wunschmaschine

Computer sinnvoll für die eigenen Ziele zu nutzen – dies sind die neuen Schlüsselkompetenzen unserer Zeit.

Dementsprechend könnte es eine Konsequenz für die Studierendenberatung sein, daß neben Workshops zum Erlernen wissenschaftlicher Arbeitstechniken und zur Gestaltung einer effektiven Prüfungsvorbereitung auch Kurse zum sinnvollen und souveränen Umgang mit dem neuen Medium in das Angebot integriert werden.

Abschließend sei angemerkt, daß die BeraterInnen bei der Behandlung und Prävention von Online-Sucht vor einer besonderen Herausforderung stehen, denn die virtuelle Welt ist in vielerlei Hinsicht natürlich auch ein Treffpunkt jugendlicher Subkulturen, von dem die BeraterInnen durch die Generationenschanke ausgesperrt sind und für dessen vielfältige und fremd erscheinende Facetten sie überhaupt erst einmal Verständnis entwickeln müssen.

Literatur, Internetadressen:

Untersuchung der Berliner Humboldt-Universität: André Hahn, Anja Niesing, Andy Heer, Britta Hecht & Matthias Jerusalem (2000). Internetsucht – erste Ergebnisse der Pilotstudie. Kurzpräsentation der wichtigsten Ergebnisse der Pilotstudie mit zahlreichen Graphiken und kurzen Kommentaren auf einen Blick. Veröffentlicht unter: http://www.internetsucht.de/publikationen/internetsucht_kurzpraesentation.pdf
Young, Kimberly: Caught in the Net, Suchtgefahr Internet; München 1999. Center für Onlinesucht von Kimberly Young im Internet unter: <http://www.netaddiction.com>

Dr. Götz Schindler

Chancen für Geistes- und Sozialwissenschaftler in Unternehmen

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über die Ergebnisse einer Untersuchung des Staatsinstituts über die Beschäftigungschancen von Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften in Unternehmen. Die Untersuchung ist Teil des im Rahmen des LEONARDO-Programms finanziell geförderten Projekts „Geistes- und Sozialwissenschaftler für die europäische Wirtschaft – Eine westeuropäische vergleichende Untersuchung über ihre Arbeitsmöglichkeiten in Unternehmen“ Im Mittelpunkt des Projekts und des folgenden Beitrags steht die Frage, welche Faktoren dazu beitragen, dass Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften mit ihrer Bewerbung in einem Unternehmen erfolgreich sind und eine für sie zufriedenstellende Erwerbstätigkeit ausüben.

1 Geistes- und Sozialwissenschaftler und der Arbeitsmarkt

1.1 Fragestellung

Die Untersuchung geht der Frage nach, welche Faktoren dazu beitragen, dass Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften erfolgreich eine Erwerbstätigkeit in Unternehmen aufnehmen und nach einem Zeitraum von etwa sechs Jahren eine für sie zufriedenstellende Berufstätigkeit (Anspruchsniveau, Beschäftigungsstatus, Tätigkeitsinhalte und Einkommen) ausüben.

Insgesamt wurden von den am LEONARDO-Projekt beteiligten Forschergruppen¹⁰ jeweils zwischen 35 und 40 Interviews in Unternehmen und mit Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften durchgeführt, deren Studienabschluss zum Befragungszeitpunkt im Jahre 1998 etwa sechs Jahre zurücklag, d.h. die ihr Studium Ende der 80er oder zu Beginn der 90er Jahre aufgenommen hatten.¹¹ Im folgenden werden die wichtigsten

10 An dem Projekt waren neben dem Staatsinstitut Forschergruppen der Katholischen Universität Leuven, den Universitäten in Valenciennes und Lille sowie der Universität Liverpool beteiligt, welche die Untersuchung in ihren Ländern durchgeführt haben. Die Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern und das Institut „Student und Arbeitsmarkt“ an der Ludwig-Maximilians-Universität München haben die Durchführung des Projekts unterstützt.

Ergebnisse der vom Staatsinstitut durchgeführten Untersuchung dargestellt.

1.2 Gründe für die Wahl des Studienfaches

Unter den Studienanfängern der Geistes- und Sozialwissenschaften zu Beginn der 90er Jahre überwogen eindeutig intrinsische Motive für die Studienfachwahl: Fachinteresse, Neigung, Begabung und persönliche Entfaltung wurden von siebzig bis neunzig Prozent der Studienanfänger im Wintersemester 1989/90 als Studienmotive genannt. Damit lagen sie zum Teil erheblich über dem Durchschnitt der Studienanfänger an Universitäten in Deutschland. – Berufsmöglichkeiten, Status des Berufs, sichere Berufsposition und gute Verdienstmöglichkeiten – wurden von zehn bis vierzig Prozent der Studienanfänger der Geistes- und Sozialwissenschaften als Studienmotive genannt.

1.3 Die Aussichten der Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften auf dem Arbeitsmarkt

Obwohl in Deutschland die Zahl der Hochschulabsolventen in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen ist, haben Hochschulabsolventen ein geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko als andere Qualifikationsgruppen: Die Arbeitslosenquote aller Erwerbspersonen lag gegen Ende der 90er Jahre mit rd. 10% gut doppelt so hoch wie die der Universitätsabsolventen mit rd. 4% und der Fachhochschulabsolventen mit rd. 3%. Dies ist vor allem auf den wachsenden Bedarf an Universitäts- und Fachhochschulabsolventen zurückzuführen: Hatten 1991 nur 12% der Erwerbstätigen einen Hochschulabschluss, waren es 1997 bereits 16% (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1999, S.21*).

Trotz dieser günstigen Entwicklung haben es Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften auf dem Arbeitsmarkt schwerer als Universi-

11 Vom Staatsinstitut wurden 39 Absolventinnen und Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften (die Mehrzahl hatte ihr Studium an der Ludwig-Maximilians-Universität München abgeschlossen) und 36 Unternehmen im Raum Oberbayern interviewt. Von den 39 Interviewten waren 22 Frauen. In diesem Beitrag werden die Unterschiede in den Problemen von Absolventinnen und männlichen Absolventen bei der Erwerbstätigkeit in Unternehmen nicht durchgehend analysiert. Die Situation von Absolventinnen der Geistes- und Sozialwissenschaften steht im Mittelpunkt einer weiteren Untersuchung, die im Jahr 2001 abgeschlossen wird. Wenn im Folgenden von Absolventen gesprochen wird, sind immer weibliche und männliche Absolventen gemeint.

tätsabsolventen anderer Fächer: Ihre Arbeitslosenquote lag im Jahre 1998 zwischen 6 und 7% (Jüde 1999, S. 65). Außerdem ist der Berufseinstieg für sie schwieriger, denn oft müssen sie sich zunächst mit freier Mitarbeit oder Zeitverträgen zufriedengeben. Außerdem reicht in den traditionellen Tätigkeitsfeldern für Geistes- und Sozialwissenschaftler (insbesondere Medien, Kunst und Kultur) bereits seit Beginn der 80er Jahre die Zahl der Stellen nicht mehr für die Einstellung aller interessierten Absolventen. Aufgrund der problematischen Lage auf dem Arbeitsmarkt haben sich die Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften zunehmend andere als die traditionellen Tätigkeitsfelder erschlossen.

Trotz der positiven Tendenz bei der Erwerbstätigkeit von Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften ist nicht zu übersehen, dass es für die Erwerbstätigkeit von Hochschulabsolventen keinen *stabilen* positiven Trend gibt. In der Vergangenheit hat es immer wieder einen „*zyklischen Wechsel zwischen manifesten Überfüllungs- und Mangelphasen auf dem akademischen Arbeitsmarkt*“ gegeben, so dass „*das bloße Vertrauen auf den nächsten Wachstumszyklus arbeitsmarktpolitisch naiv wäre*“ (Wolter 1995, S. 52). Dies gilt insbesondere für Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften, für die es in der Wirtschaft nur vergleichsweise wenige Positionen in traditionellen Tätigkeitsfeldern gibt.

Daher wird von Universitätsabsolventen im Zusammenhang mit Überlegungen zur Erhöhung ihrer Beschäftigungschancen deutliche Kritik am Studienangebot geübt. Dies findet vor allem in der Kritik am fehlenden bzw. mangelhaften Praxisbezug des Studiums seinen Ausdruck (vgl. HIS 1997). Absolventen sehen rückblickend die Defizite des Studiums weniger im fachdisziplinären Spezialwissen als vielmehr in der gegenwärtigen Vermittlung und Einübung überfachlicher Kompetenzen. Im Zusammenhang mit der Praxiserfahrung werden fachübergreifendes Denken und Möglichkeiten vermisst, sich im Studium disziplinäres Wissen im Gesamtkontext beruflicher Anforderungen anzueignen. Als zweiter Mangel werden unzureichende Möglichkeiten zur Herausbildung von Kommunikations- und Teamfähigkeit genannt. Drittens beklagen die Absolventen das Fehlen konkreter Hilfen beim Übergang in den Beruf. (vgl. Schmirber; Honolka 1998).

Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften in Unternehmen
(Untersuchungsergebnisse)
Übergang in das Beschäftigungssystem

2.1.1 Bewerbungssituation

Für das Interesse an Geistes- und Sozialwissenschaftlern in Unternehmen gibt es unterschiedliche Gründe. In vielen Fällen wird es durch den Mangel an Hochschulabsolventen anderer Fächer ausgelöst und durch in der Regel niedrigere Gehaltsforderungen von Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften gefördert. Eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber Geistes- und Sozialwissenschaftlern besteht vor allem bei den Unternehmen, welche bereits Absolventen dieser Fächergruppen eingestellt und positive Erfahrungen mit ihnen gemacht haben. Diese Unternehmen sind es, die für offene Stellen auch explizit Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften suchen.

Bei der Suche nach Hochschulabsolventen spielen für die Unternehmen persönliche Kontakte eine entscheidende Rolle. Dabei handelt es sich vor allem um Praktika, Erwerbstätigkeit und Jobben neben dem Studium und um Kontakte zwischen Unternehmen und Hochschulen, hier vor allem zu einzelnen Professoren, sowie durch Absolventenmessen. Obwohl sich die überwiegende Mehrheit der Interviewpartner aus den Unternehmen gegenüber Geistes- und Sozialwissenschaftlern aufgeschlossen zeigt, wirkt sich das in der Einstellungspraxis nur zum Teil positiv aus, weil sich die Absolventen geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer nach Meinung der Gesprächspartner in den Unternehmen nicht „offensiv genug“ bewerben. In den meisten Unternehmen wird erwartet, dass die Initiative von den Geistes- und Sozialwissenschaftlern ausgeht. Das gilt sowohl im Hinblick auf Praktikumsstellen als auch auf eine Erwerbstätigkeit.

2.1.2 Aktivitäten der Studierenden und Absolventen

Im Hinblick auf Bewerbungsaktivitäten der Absolventen gibt es eine Reihe von Aspekten, die sich für Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften negativ auswirken.

Zwar war bei keinem Interviewpartner aus den Unternehmen eine *strikte* Ablehnung von Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften anzutreffen, die Skepsis ihnen gegenüber war jedoch unverkennbar. Nach wie vor haben Geistes- und Sozialwissenschaftler bei vielen Firmen ein schlechtes Image: Ihnen werden vor allem eine ablehnende Haltung gegenüber „der Wirtschaft“ und das Fehlen „unternehmerischen Denkens“ angekreidet. Diese Haltung ist allerdings häufig auch auf die unzureichende Kenntnis der Inhalte geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge und des entsprechenden Studienabschlusses zurückzuführen. Ob-

wohl der Abschluss des Magister Artium bereits seit fast 40 Jahren als der „typische“ Studienabschluss des geistes- und teilweise auch des sozialwissenschaftlichen Studiums existiert, kann man nicht davon ausgehen, dass er bei den für die Personalentscheidungen zuständigen Personen in den Unternehmen bekannt ist.

Selbst bei Unternehmern, die über das Studium informiert sind, bestehen oft Unklarheiten über die spezifischen Qualifikationen der Absolventen dieser Studiengänge, so dass die Gefahr sehr groß ist, bei der Vorauswahl auf der Basis schriftlicher Bewerbungsunterlagen „aussortiert“ zu werden. Diese Gefahr wie auch die Erkenntnis, auf dem Arbeitsmarkt mit Absolventen anderer Studienfächer als Außenseiter konkurrieren zu müssen, ist den Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften bewusst. In Bewerbungssituationen reagieren sie mit zwei unterschiedlichen Verhaltensweisen.

Immer noch anzutreffen, jedoch mit abnehmender Tendenz, ist eine „defensive“ Haltung, die, überspitzt ausgedrückt, folgendermaßen charakterisiert werden kann: Man ist der Meinung und bringt dies in den Bewerbungsschreiben auch zum Ausdruck, dass man als Absolvent der Geistes- und Sozialwissenschaften nicht unbedingt auf die ausgeschriebene Stelle passe, bitte aber dennoch um Prüfung der Bewerbung. Absolventen mit dieser Einstellung bewerben sich vor allem in Branchen, in denen Geistes- und Sozialwissenschaftler seit jeher erwerbstätig sind (vor allem Verlage und Werbebranche).

Die andere Gruppe verhält sich in der Bewerbungssituation selbstbewusst und „offensiv“: In den Bewerbungsunterlagen werden vor allem die Qualifikationen betont, die außerhalb des Hauptfaches erworben wurden, wobei vor allem außerhalb der Universität gesammelte praktische Erfahrungen unterstrichen und die Arbeitsgebiete genannt werden, für die man sich besonders qualifiziert hält.

Fast allen befragten Absolventen ist der Übergang in das Beschäftigungssystem ohne eine lange Phase der Erwerbslosigkeit gelungen. Die meisten haben Erwerbstätigkeit oder Praktika neben dem Studium zur Abklärung der beruflichen Interessen und zur Herstellung von Kontakten zu Unternehmen genutzt, in denen Aussichten auf eine Einstellung in Bereichen bestehen, für welche Fachkenntnisse des studierten Hauptfaches nicht notwendige Voraussetzung sind.

Die Studierenden treffen allerdings auf einen Arbeitsmarkt, der ihnen in vielen Fällen nicht unmittelbar nach Studienabschluss eine unbefristete Vollzeit-Anstellung in dem gewünschten Beschäftigungsbereich und mit ausreichendem Einkommen bietet. Im Hinblick auf den Beschäftigungsstatus gibt es sowohl die unbefristete Vollzeit-Anstellung, als auch die befristete Anstellung oder eine Teilzeit-Anstellung mit einem so niedrigen Gehalt, dass aus finanziellen Gründen eine zusätzliche freiberufliche Tätigkeit oder gleichzeitig zwei Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisse notwendig sind.

2.1.3 Erfolgreiche Strategien für den Übergang in das Beschäftigungssystem

Für einen erfolgreichen Berufseinstieg spielen Gegebenheiten eine Rolle, auf welche die Absolventen keinen Einfluss haben. Dabei handelt es sich vor allem um Ausbildung und Studienfach der für die Personalentscheidungen maßgeblichen Personen, den Grad der Informiertheit über das Studium der Geistes- und Sozialwissenschaften (Studieninhalte, Art der Abschlüsse etc.), das Image der Absolventen dieser Fächer sowie Erfahrungen mit ihnen im Unternehmen. Es hat sich jedoch gezeigt, dass der Einfluss dieser Gegebenheiten insbesondere durch folgende Aktivitäten während des Studiums gemindert werden kann, die für einen erfolgreichen Einstieg in das Erwerbsleben hilfreich sind: Erwerb von Zusatzqualifikationen (z.B. im Nebenfach BWL), Teilnahme an Praktika in Unternehmen, Jobs oder Erwerbstätigkeit (möglichst in einschlägigen Bereichen), Entwicklung von Schlüsselqualifikationen (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Teamfähigkeit, Problemlösungskompetenz).

Darüber hinaus wird bei den Absolventen die Bereitschaft zu großer Flexibilität und Anpassungsfähigkeit vorausgesetzt – dies bezieht sich auf Tätigkeitsinhalte, Beschäftigungsstatus und Einkommen. Angesichts der Lage auf dem Arbeitsmarkt haben die meisten Absolventen bereits während des Studiums von der Vorstellung Abschied genommen, in den Fachgebieten, die sie studiert haben, tätig sein zu können. Fast alle von uns Befragten haben daher Erwerbstätigkeit, Jobs und Praktika genutzt, um Kontakte zu Unternehmen herzustellen.

Zusammenfassend können somit, wenn auch keine Strategien, so doch *Voraussetzungen* benannt werden, unter denen Unternehmen überhaupt Interesse an Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften zeigen:

Absolventen der Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften sind für Unternehmen interessant, weil sie ihr Studienfach aus Interesse und Spaß an den Fachinhalten studieren („intrinsische Motivation“), im Studium aufgrund der „offenen“ Studienstruktur wichtige Schlüsselqualifikationen erwerben und wenn sie im Laufe des Studiums Zusatzqualifikationen erwerben, Kontakte zu Unternehmen knüpfen, Praktika ableisten, neben dem Studium erwerbstätig sind und/oder an einschlägigen Maßnahmen wie „Student und Arbeitsmarkt“ teilnehmen, Flexibel sind (hinsichtlich der Tätigkeitsinhalte, der Art des Beschäftigungsverhältnisses und des Gehalts) und möglichst bereits im Rahmen freier Mitarbeit Fuß auf dem Arbeitsmarkt fassen.

Allerdings muss die Bedeutung dieser Voraussetzungen insofern relativiert werden, als der Übergang in das Beschäftigungssystem bei den Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften die Bereitschaft voraussetzt, sich nach Studienabschluss auch mit vorläufigen Erwerbstätigkeiten und unsicherem Beschäftigungsstatus zufrieden zu geben: der „Berufseinstieg als Improvisations-Kunststück“ (DIE ZEIT vom 17.9.98, S 1). Dabei bezieht sich die „Improvisation“, anders gesagt, die Flexibilität und Anpassungsbereitschaft, sowohl auf die Tätigkeitsinhalte als auch auf den Beschäftigungsstatus und die Höhe des Gehalts. Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften sind infolgedessen eher als Absolventen „einschlägiger“ Studienfächer bereit, von ihren Gehaltsvorstellungen abzugehen.

Beschäftigungssituation der befragten Absolventen zum Zeitpunkt der Interviews

2.2.1 Tätigkeitsfelder und notwendige Qualifikationen

Die Feststellung von Meyer-Althoff, der Berufsverbleib von Magisterabsolventen sei „außerordentlich individualisiert“ (Meyer-Althoff 1995, S. 258) trifft nach wie vor zu. Dies wird nicht nur an den Unterschieden bei Beschäftigungsstatus und Einkommen, sondern vor allem daran deutlich, dass sich die Erwerbstätigkeiten über ein breites Spektrum von Branchen und Tätigkeitsfeldern erstrecken (vgl. die Übersicht auf der folgenden Seite).

Übersicht: Erwerbssituation der befragten Absolventen

Absolvent	Erste Stelle nach Studienabschluss		Stelle zum Befragungszeitpunkt	
	Tätigkeit	Branche	Tätigkeit	Branche
1	Mitarbeit in Forschungsprojekten	Verkehr	Geschäftsführer	Verkehr
2	Weiterbildung	Energie-wirtschaft	Übersetzerin	Fahrzeugbau
3	Datenauswertung	Dienstleistungen	Datenbankverwaltung,	Elektro-industrie
4	Redakteur	Publizistik	Redakteur	Publizistik
5	Sachbearbeiterin	Chem. Industrie	Personalreferentin	Computer-industrie
6	Dateneingabe	Kreditinstitut	Referent	Dienstleistungen
7	Wissensch. Hilfskraft	Hochschule	Öffentlichkeitsarbeit	Fahrzeugbau
8	Buchhalter	Zeitarbeits-untern.	Sachbearbeiter	Elektro-industrie
9	Sachbearbeiterin	Marketing	Projektleiterin	Marketing
10	Sachbearbeiterin	Immobilien	Schulung	Dienstleistungen
11	Sachbearbeiterin	Elektro-industrie	Referentin	Elektro-industrie
12	Öffentlichkeitsarbeit, Werbung	Handel	Büroleitung	Datenverarbeitung
13	Wissensch. Hilfskraft	Hochschule	Weiterbildung	Gesundheitswesen
14	Flugbegleitung	Verkehr	Pressearbeit	Marketing
15	Filmvertrieb	Filmproduktion	Aufbau einer Datenbank	Filmproduktion
16	Lektorat	Kultur	Pressearbeit, Vertrieb	Verlag
17	Rechnungswesen	Elektroindustrie	Rechnungswesen	Elektro-industrie
18	Korrektor, Lektor	Verlag	Redakteur, Lektor	Verlag
19	Sekretär	Dienstleistungen	Übersetzer	Datenverarbeitung
20	Unternehmensberatung	Dienstleistungen	Unternehmensberatung	Dienstleistungen
21	Koord. von Datenbanken	Computer-industrie	Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahme	
22	Schulung	Dienstleistungen	Schulung	Elektro-industrie
23	PR	Chem. Industrie	Dokumentation	Kultur

Absolvent	Erste Stelle nach Studienabschluss		Stelle zum Befragungszeitpunkt	
	Tätigkeit	Branche	Tätigkeit	Branche
24	Mitarbeit in Forschungsprojekten	Gesundheitswesen	Erwerbslos, Jobs	
25	Sachbearbeiter	Verband	Unternehmensberatung	Dienstleistungen
26	Sachbearbeiterin	Dienstleistungen	Sachbearbeiterin	Dienstleistungen
27	Kundenbetreuer	Computerindustrie	Vertriebsleiter	Energieversorgung
28	Personal- u. Organisationsentw.	Elektroindustrie	Personal- u. Org.entw.	Elektroindustrie
29	Personalentwicklung	Dienstleistungen	Personalentwicklung	Dienstleistungen
30	Sachbearbeiter	Verlag	Akquisition, Vertrieb	Verlag
31	Produktionsleiter	Kultur	Produktionsassistent	Kultur
32	Nachrichtenredakteurin	Hörfunk	Nachrichtenredakteurin	Hörfunk
33	Jugendarbeit	Dienstleistungen	Jugendarbeit	Dienstleistungen
34	Redakteur	Publizistik	Redakteur, Lektor	Verlag
35	Schulung	Kreditinstitut	Beratung	Kreditinstitut
36	Redaktionsassistent	Hörfunk	PR	Kultur
37	Sachbearbeiterin	Verlag	Assistentin	Verlag
38	Produktionsleiterin	Kultur	Produktionsleiterin	Kultur
39	Schulung	Kultur	Erwerbslos	

Aus der Sicht der Absolventen haben *Schlüsselqualifikationen* für eine Erwerbstätigkeit mit Abstand die größte Bedeutung. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Anforderungen in den jeweiligen Tätigkeitsfeldern, als auch im Hinblick auf die Konkurrenz mit Absolventen anderer Studienfächer. Wenn den Absolventen auch klar ist, dass sie in Unternehmen nach wie vor lediglich eine „Außenseiterchance“ haben, so sind sie davon überzeugt, dass es Bereiche gibt, in denen „Tätigkeitsprofile“ vorhanden sind oder sich entwickeln und dass für diese Qualifikationsprofile ein Bedarf besteht. Daraus resultiert – allerdings nicht bei allen befragten Ab-

solventen, auch wenn sie auf dem Arbeitsmarkt zu den Erfolgreichen zählen – ein Selbstbewusstsein, das eine Voraussetzung für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und die berufliche Entwicklung ist. Allerdings haben gerade Absolventinnen eher als Absolventen Zweifel am Wert ihrer Qualifikationen und an ihren Erfolgsaussichten auf dem Arbeitsmarkt, insbesondere wenn es darum geht, anspruchsvolle Positionen zu gelangen.

Gegenüber den Schlüsselqualifikationen spielen *Zusatzqualifikationen* eine etwas geringere und *Fachkenntnisse* eine erheblich geringere Rolle. Fachkenntnisse sind dann bedeutsam, wenn die Erwerbstätigkeit eine gewisse Nähe zum Studienfach hat oder so spezialisiert ist, dass man ohnehin nur mit dieser Voraussetzung Chancen hat.

2.2.2 Zufriedenheit der Absolventen mit ihrer Erwerbstätigkeit und Probleme

Annähernd alle befragten erwerbstätigen Absolventen sind zum Zeitpunkt der Befragung nach eigener Einschätzung auf akademischem Niveau erwerbstätig – bei der ersten Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss war es lediglich rund die Hälfte – und sind mit ihrer Erwerbstätigkeit sehr zufrieden oder zufrieden.

Die Zufriedenheit wird vornehmlich mit den Tätigkeitsinhalten, den Herausforderungen der Tätigkeit, den Gestaltungsspielräumen und Möglichkeiten für die eigene Weiterentwicklung begründet. Andererseits ist bei den meisten Absolventen, die Unzufriedenheit äußern, das Maß an Unzufriedenheit nicht so groß, dass sie die Stelle möglichst bald wechseln möchten. Typisch für die nicht uneingeschränkt zufriedenen Absolventen ist es, dass zwar zunächst die volle Zufriedenheit betont wird, diese jedoch mit einem „Aber“ eingeschränkt wird. Am häufigsten wird dies damit begründet, dass man trotz aller Zufriedenheit mit den Tätigkeitsinhalten die Arbeit „die nächsten 20 Jahre nicht auch noch tun möchte.“ (*Absolventin, Amerikanistik*).

Wie schon bei den Gründen für eine Unzufriedenheit mit der Erwerbstätigkeit gibt es auch bei den von Absolventen genannten Problemen keine Schwerpunkte. Die Gründe reichen von einer schwierigen Lebenssituation (der Absolvent ist in einem osteuropäischen Staat für eine deutsche Firma tätig) über Schwierigkeiten mit dem Vorgesetzten, Termindruck und Mangel an Möglichkeiten, eigene Ideen durchzusetzen, bis hin zum Fehlen von betriebswirtschaftlichem Wissen..

2.2.3 Wünschenswerte Veränderungen der Erwerbstätigkeit

Veränderungswünsche sind meistens nicht die Folge großer Unzufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit. Ihnen liegen vielmehr vornehmlich Überlegungen zu anderen beruflichen Perspektiven zugrunde. Zum Beispiel wird darauf hingewiesen, man habe bereits so viel Berufserfahrung gesammelt und sich in bestimmte Tätigkeitsgebiete und Arbeitsfelder so gut eingearbeitet, so dass man sich nun zutraue, Leitungsaufgaben zu übernehmen: *„Ich wünsche mir keine inhaltlichen Veränderungen, aber ich habe einen gewissen Karriereehrgeiz. Ich muss allerdings noch herausfinden, in welchen Bereichen ich meine Fähigkeiten am besten einsetzen kann.“* (Absolvent, Amerikanistik). Darüber hinaus ist bemerkenswert, dass die Veränderungswünsche, die sich auf die Tätigkeitsinhalte beziehen, nicht ausschließlich eine Erwerbstätigkeit zum Ziel haben, die den studierten Fächern nahesteht. Der Wunsch, „etwas Neues“ zu machen, ist wichtiger als der Wunsch, in ein Tätigkeitsfeld mit größerer Nähe zum studierten Hauptfach zu wechseln.

2.2.4 Bedeutung der während des Studiums erworbenen Qualifikationen für eine Tätigkeit in Unternehmen

Die Mehrzahl der befragten Absolventen ist davon überzeugt, das „richtige“ Fach studiert zu haben. Dabei wirken sich die, insgesamt gesehen, positive Erwerbssituation der Absolventen sowie die Tatsache aus, dass bei den meisten die Wahl des Studienfaches nach Interesse und nicht nach den vermeintlichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt vorgenommen wurde. Eine Absolventin drückt das folgendermaßen aus: *„Ja, ich würde immer wieder nach Neigung studieren, auch deshalb, weil die Note eine Rolle spielt im Berufsleben, und man nur gute Noten kriegt bei motiviertem Studium“* (Absolventin, Anglistik).

Für die Mehrzahl der befragten Absolventen stellt sich der Zusammenhang zwischen ihrem Studium und ihrer Erwerbstätigkeit so dar, dass das Studium des geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Hauptfaches das eine „Standbein“ bildet, durch welches Berufsmöglichkeiten aufgrund der erworbenen Schlüsselqualifikationen eröffnet werden. Die Nebenfächer bilden das zweite „Standbein“, wenn sie den Absolventen eine gewisse Befähigung für eine Erwerbstätigkeit in der Wirtschaft mitgeben, z.B. wenn es sich um „wirtschaftsnahe“ Nebenfächer oder Fremdsprachen handelt.

Die befragten Absolventen weisen im Hinblick auf die Qualifikationen, die sie während des Studiums für eine Erwerbstätigkeit erworben haben

mehrheitlich auf die Schlüsselqualifikationen und die Fachkenntnisse aus Hauptfach und Nebenfächern hin sowie auf Zusatzkenntnisse und Praxiserfahrung, z.B. durch Praktika und Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Dabei wird der Wert von Schlüsselqualifikationen besonders hoch eingeschätzt. Eine Absolventin (*Sinologie*) betont, dass die Fähigkeit, *„sich selbst zu organisieren“*, zu den wichtigsten Voraussetzungen ihrer Arbeit zähle. Diese habe sie erworben, *„da das Studium überhaupt nicht strukturiert war. Wer durchgekommen ist, hat in großem Maße eigenständiges Arbeiten gelernt und hat gelernt, Ziele und Zwischenziele zu setzen. Dies ist in der Wirtschaft sehr wichtig, weil immer weniger hierarchisch vorgegeben wird. Man muss sich seine Ziele selber setzen und auch seine Mittel bereitstellen, mit denen man die Ziele erreichen will. Und das haben sich diejenigen in den wenig strukturierten Fächern, die das Studium überleben, eben angeeignet.“*

Perspektiven der Beschäftigung von Geistes- und Sozialwissenschaftlern in Unternehmen

2.3.1 Bereitschaft zur Einstellung von Geistes- und Sozialwissenschaftlern und Anforderungen an die Absolventen

Obwohl in den meisten Unternehmen darauf hingewiesen wird, dass man künftig vor allem Bedarf an Absolventen der Betriebswirtschaft und der Informatik habe, ist ein Trend zu größerer Offenheit gegenüber Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften unverkennbar. Drei Viertel der befragten Unternehmen sind *grundsätzlich* bereit, in Zukunft Geistes- und Sozialwissenschaftler einzustellen.

Die Anforderungen, die Unternehmensvertreter an Absolventen geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer in der Zukunft stellen werden, unterscheiden sich nicht grundsätzlich von denen, die gegenwärtig gestellt werden. Vor allem sollten mehrere Ansprüche erfüllt werden: Schlüsselqualifikationen und persönliche Qualifikationen sowie Zusatzqualifikationen, passend zum jeweiligen Unternehmen. Fachliche Qualifikationen aus dem geistes- oder sozialwissenschaftlichen Studium werden dagegen auch in Zukunft nur eine untergeordnete Rolle spielen. In welchem Studienfach die jeweiligen Qualifikationen erworben wurden, ist für den Bewerbungserfolg in der Regel unerheblich. Selbst ein „wirtschaftsnahe“ Nebenfach ist nicht unbedingt Voraussetzung für den Bewerbungserfolg. So sind nur wenige Interviewpartner der Ansicht, dass speziell Betriebswirtschaftslehre als Nebenfach belegt werden sollte.

Die befragten Absolventen vertreten, insgesamt gesehen, eine ähnliche Auffassung. Sie gehen davon aus, dass die Bedeutung studienfachspezifischer Kenntnisse in Zukunft nicht zunehmen wird. In den Positionen, in denen die befragten Absolventen erwerbstätig sind, werden nach ihrer Einschätzung auch in der Zukunft eher Schlüsselqualifikationen als fachspezifische Kenntnisse eine Rolle spielen.

2.3.2 Motive für die Einstellung von Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften

Die Mehrzahl der Unternehmen, die Geistes- und Sozialwissenschaftler auch in Zukunft anstellen will, nennt zwei Gründe: Verbesserung von Serviceangeboten und größerer Kundenorientiertheit des Unternehmens sowie zunehmende Internationalität, welche größere interkulturelle und Fremdsprachenkompetenz erfordert. Daraus resultiert ein zunehmender Bedarf an Generalisten mit hoher sozialer Kompetenz und großer Offenheit für neue Ideen, so dass sich in Zukunft weitere Chancen für Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften ergeben werden.

Im Hinblick auf zukünftige Tätigkeitsfelder für Geistes- und Sozialwissenschaftler sind die Unternehmensvertreter mehrheitlich der Auffassung, dass prinzipiell fast alle Branchen und Tätigkeitsfelder auch für Geistes- und Sozialwissenschaftler offen sind. Unternehmen, die über positive Erfahrungen mit dieser Absolventengruppe verfügen, wollen diese auch in Zukunft einstellen. Die Bereiche, für die sie in Zukunft mehr Geistes- und Sozialwissenschaftler einstellen möchten, sind insbesondere der Personalbereich, der Vertrieb, die Aus- und Weiterbildung, die Öffentlichkeitsarbeit, das Consulting und die technische Dokumentation.

Auf der anderen Seite stehen die Unternehmen, die noch keine Geistes- und Sozialwissenschaftler beschäftigt haben. Unter ihnen gibt es diejenigen, die sich diese Absolventen in vielen Bereichen vorstellen können und andere, die sich Geistes- und Sozialwissenschaftler (wenn überhaupt) nur für einen bestimmten Bereich denken können. Auch in diesen Unternehmen sind Geistes- und Sozialwissenschaftler vor allem im Personalbereich, im Vertrieb und in der Fort- und Weiterbildung, sowie zusätzlich noch im Marketing vorstellbar, nicht jedoch in der technischen Dokumentation, im Consulting und der Öffentlichkeitsarbeit.

Auch wenn die meisten Unternehmen in Zukunft vor allem Betriebswirtschaftler, Informatiker und Ingenieurwissenschaftler benötigen, ist also ein Trend zu größerer Offenheit gegenüber Geistes- und Sozialwissenschaft-

lern deutlich erkennbar. Allerdings stehen Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften für fast alle Positionen in Konkurrenz zu Absolventen anderer Fachrichtungen. *„Ganz allgemein haben Geistes- und Sozialwissenschaftler – haben sie Zusatzqualifikationen – sehr wohl eine Chance auf Anstellung, die nach ein paar Jahren und einem Trainee-programm o.ä. der von Juristen u.a. gleichgestellt ist. Wir pflegen dieses Kapital nicht zu verschwenden, indem Geistes- und Sozialwissenschaftler etwa auf Sachbearbeiterebenen bleiben.“* (Versicherungsunternehmen).

2.3.3 Notwendige Änderungen in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen

Die geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge sollen nach Auffassung der Mehrheit der befragten Unternehmensvertreter im Großen und Ganzen nicht verändert werden. Von einigen werden jedoch zahlreichere Angebote zum Erwerb von Zusatzqualifikationen und Praxiserfahrungen gefordert, andere sind dagegen der Ansicht, dass gerade diese Qualifikationen *neben* dem Studium und nicht zwangsläufig im Rahmen des Studiums erworben werden sollten. In diesem Zusammenhang wird auf die Eigenverantwortlichkeit der Studenten verwiesen: Sie sollten selber entscheiden, wo sie Qualifikationen erwerben, welche für die spätere Erwerbstätigkeit wichtig sind.

Ein wesentliches Defizit bei Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften besteht nach Meinung der Mehrheit der befragten Unternehmensvertreter im unzureichenden Bezug zur Wirtschaft und zur Arbeitswelt. Dieser werde weder über die Studieninhalte noch durch die Professoren vermittelt wird, z.B. würden keine praxisbezogenen Seminare angeboten. Letztlich wird es als Aufgabe der Studenten angesehen, dieses Defizit zu beheben.

Auch nach Auffassung der befragten Absolventen sollte das Studium des Hauptfaches im Großen und Ganzen nicht verändert werden. Zusatzqualifikationen sollten nicht im Rahmen des Hauptfach-, sondern im Rahmen des Nebenfachstudiums oder durch Aktivitäten neben dem Studium erworben werden. Außerdem werden Schlüsselqualifikationen nach wie vor eine zentrale Rolle spielen. Darüber hinaus wird die Bedeutung der Zusatzqualifikationen einen noch höheren Stellenwert haben, als es gegenwärtig der Fall ist.

Im Hinblick auf notwendige Veränderungen des Studiums haben die befragten Absolventen erheblich detailliertere Vorstellungen als die be-

fragten Unternehmensvertreter. Die Vorschläge konzentrieren sich auf das Ziel, das Studium besser auf den Arbeitsmarkt hin zu orientieren, ohne dass es auf bestimmte Berufe ausgerichtet werde. Dabei werden neben den Zusatzqualifikationen durch das Studium von Nebenfächern und Aktivitäten neben dem Studium Veränderungen im Studienangebot des Hauptfaches vorgeschlagen. Vor allen Dingen werden Praktika – z.T. als Pflichtpraktika – und Lehrpersonen aus der Berufspraxis genannt. Praktika sollen dazu dienen, unterschiedliche berufliche Möglichkeiten kennen zu lernen und zugleich die Bedeutung des studierten Faches bzw. von Schwerpunkten für eine berufliche Tätigkeit abschätzen zu können. Die Beteiligung von Lehrpersonen aus der beruflichen Praxis an der Lehre soll vor allem dazu dienen, stärker als bisher berufliche Inhalte im Hauptfachstudium zu berücksichtigen.

Mehr als ein Drittel der befragten Absolventen betont ausdrücklich, eine Zunahme des Praxisbezugs im Hauptfachstudium dürfe nicht zu einer zu frühen Spezialisierung im Studium führen; vielmehr müsse gewährleistet sein, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, ihr Studium breit anzulegen und eine zu frühe Spezialisierung zu vermeiden.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Bedeutung eines „gleitenden Übergangs“ vom Studium in das Beschäftigungssystem für Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften weiter zunehmen wird. Für die Studiengestaltung durch die Studierenden bedeutet dies, dass das Studium noch stärker als gegenwärtig neben seiner Funktion als wissenschaftliche Beschäftigung mit fachlichen Inhalten die Funktion einer Orientierungsphase im Hinblick auf die spätere Erwerbstätigkeit haben wird.

3 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

3.1 Tätigkeitsfelder und Branchen

Die Bereitschaft der Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften zu einer Erwerbstätigkeit in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern und Branchen stößt in Unternehmen offensichtlich auf Akzeptanz und eröffnet Chancen auf qualifizierte Erwerbstätigkeiten.

Studenten und Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften sollten sich deshalb weder bereits während ihres Studiums noch in der Bewerbungsphase nach Studienende nur auf wenige Branchen und Tätigkeits-

felder oder gar Berufe hin orientieren -, schon gar nicht ausschließlich auf die „traditionellen“ Tätigkeitsfelder für Geistes- und Sozialwissenschaftler. Die Erwerbsmöglichkeiten sind breiter, als dies zunächst erscheint.

3.2 Qualifikationen

Da sich die Mehrheit der Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften aufgrund ihrer Schlüsselqualifikationen Chancen auf dem Arbeitsmarkt erschließt, muss während des Studiums dem Erwerb dieser Qualifikationen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Es wäre jedoch unrealistisch, von den Studierenden zu erwarten, während ihres Studiums den gesamten Kanon von Schlüsselqualifikationen zu erwerben. Erstrebenswert wäre, dass Schlüsselqualifikationen aus jeder der folgenden vier Gruppen vertreten sind:

- soziale und kommunikative Kompetenz: insbesondere die Fähigkeit, Mitarbeiter zu motivieren, zwischenmenschliche Beziehungen zu analysieren und positiv zu beeinflussen, generell die Fähigkeit, sich auf neue Situationen einzustellen und mit Einfallsreichtum und Kreativität zu bewältigen
- die Herangehensweise an berufliche Aufgaben und Herausforderungen: neben Persönlichkeitsmerkmalen wie Selbstbewusstsein und Überzeugungsfähigkeit insbesondere die Fähigkeit, sich selbst und die beruflichen Aufgaben zu organisieren und zu bewältigen (Zeit- und Arbeitsmanagement), Eigeninitiative und Entscheidungsfreudigkeit sowie Disziplin im Arbeitsalltag
- die Fähigkeit, Aufgaben und Arbeitsgebiete zu strukturieren und zielgerichtet zu bewältigen: insbesondere komplizierte Sachverhalte schnell und präzise aufzufassen, sie zu analysieren und zu strukturieren sowie auf das Wesentliche reduzieren zu können, die Fähigkeit, sich schnell in neue Gebiete einzuarbeiten sowie die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge verständlich zusammenzufassen und Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden zu können
- Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz: neben mündlicher und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit die Fähigkeit, andere Menschen zu informieren und sich auf Menschen aus anderen Kulturkreisen einstellen und mit ihnen umgehen zu können.

So positiv die zunehmende Bedeutung von Schlüsselqualifikationen und Flexibilität für die Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften

auch zu beurteilen ist, es besteht die Gefahr, dass die Absolventen den Ruf von „Allround“-Absolventen bekommen, die letztlich profillos und ohne besondere erkennbare Qualifikationen sind. Aus diesem Grund wird den Studenten der Geistes- und Sozialwissenschaften empfohlen, sich während des Studiums über die erworbenen Schlüsselqualifikationen hinaus vor allen Dingen durch den Erwerb von Zusatzqualifikationen zu profilieren.

Dabei wird künftig den Praxiserfahrungen noch größere Bedeutung beigemessen werden, als das gegenwärtig der Fall ist. Praxiserfahrungen sollten durch Praktika, Volontariate oder Erwerbstätigkeit neben dem Studium erworben werden. Die Studenten sollten nicht erst im Hauptstudium aktiv werden, sondern bereits im Grundstudium beginnen, entsprechende Kontakte zu knüpfen.

Außerdem sollten Nebenfächer gewählt werden, in denen „wirtschaftsnahe“ Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden können, z.B. Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Recht (z.B. Recht für Sozialwissenschaftler) oder Nebenfächer, welche auf konkrete Tätigkeitsfelder ausgerichtet sind (z.B. Organisationspsychologie).

Aufgrund der wachsenden Bedeutung von Sprachkompetenz und interkultureller Kompetenzen werden Auslandsaufenthalte empfohlen.

Aus der vergleichsweise geringen Bedeutung von Kenntnissen aus dem Hauptfach für die Erwerbschancen in Unternehmen darf nicht die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Studium des Hauptfaches vernachlässigt werden sollte, beispielsweise zugunsten des Studiums der Nebenfächer. Vielmehr ist die intensive und interessengeleitete Auseinandersetzung mit dem Hauptfach Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium. Außerdem trägt sie maßgeblich dazu bei, dass sich im Laufe des Studiums die Schlüsselqualifikationen entwickeln können, die für die Chancen der Absolventen dieser Fächer auf dem Arbeitsmarkt die wichtigste Voraussetzung sind.

3.3 Konsequenzen für Studium und Studienverhalten

Studierende und Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften sollten die „offene“ Studienstruktur nutzen, um sowohl im Hauptfachstudium als auch im Studium der Nebenfächer Schlüsselqualifikationen

und Zusatzqualifikationen zu erwerben sowie Praktika ableisten und Kontakte zu Unternehmen knüpfen, um im Rahmen von Praktika, freier Mitarbeit etc. Fuß auf dem Arbeitsmarkt zu fassen und einen „gleitenden Übergang“ aus dem Studium in die Erwerbstätigkeit zu schaffen.

Studierende sollten bereits in der Studieneingangsphase beginnen, sich über ihre beruflichen Ziele klar zu werden. Dieser Klärungsprozess ist Voraussetzung dafür, dass sie ihr Studium mit Interesse durchführen und in ihrer Studienzeit Qualifikationen erwerben können, die auf mögliche oder angestrebte berufliche Tätigkeitsfelder hin orientiert sind.

Damit wird nicht empfohlen, das Studium berufsorientiert durchzuführen, d.h. auf einen bestimmten Beruf auszurichten, sondern berufs- bzw. tätigkeitsfeldorientierte Inhalte durch die Wahl von entsprechenden Nebenfächern wie auch durch geeignete Praktika und Erwerbstätigkeiten neben dem Studium zu berücksichtigen.

Für die individuelle Studienauffassung bedeutet dies für die Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften, möglichst früh die Weichen in Richtung eines „doppelten Studienzieles“ zu stellen: zum einen eine fundierte Bildung und Ausbildung in den studierten Fächern, insbesondere in ihrem Hauptfach, zu erwerben und zum anderen Studium und Aktivitäten neben dem Studium so anzulegen, dass sich berufliche Tätigkeitsfelder in Unternehmen erschließen und die Absolventen für Unternehmen als mögliche qualifizierte Mitarbeiter interessant werden.

3.4 Institutionelle Voraussetzungen: Was kann an der Universität, in der Fakultät, von Lehrpersonen getan werden?

Den Studierenden wird empfohlen, das Studium möglichst breit anzulegen, fächerübergreifende Aspekte zu betonen und eine enge Spezialisierung zu vermeiden. Hierfür bietet die „offene“ Struktur der Magister-Studiengänge gute Bedingungen. Eine Voraussetzung für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen ist eine Studienstruktur, welche wie die des Magister-Studiums ein hohes Maß an Gestaltungsfreiheit gewährt und den Studierenden abverlangt, ihren „Weg selber zu finden“.

Eine stärkere Strukturierung des Studiums und die Erhöhung von Pflichtstudienanteilen würden die Voraussetzungen für den Erwerb der Schlüsselqualifikationen verschlechtern. Die Studienstruktur von Magister-

Studiengängen – geringer Grad an Strukturiertheit und Pflichtanteilen, hoher Anteil an Wahlmöglichkeiten und das Studium zweier weiterer Fächer („Nebenfächer“) – sollte daher beibehalten werden.

Aufgrund der großen Bedeutung von Schlüsselqualifikationen sind Studienangebote bzw. didaktische Maßnahmen zur Förderung von Schlüsselqualifikationen notwendig.

Darüber hinaus sollte bereits während des Grundstudiums begonnen werden, durch geeignete Maßnahmen und Angebote die Klärung der Berufsziele der Studierenden zu fördern. Dies kann im Rahmen der Lehrveranstaltungen des geistes- oder sozialwissenschaftlichen Hauptfaches, verknüpft mit geeigneten Studieninhalten, im Rahmen von Tutorien und Praktika geschehen. Damit soll das geistes- und sozialwissenschaftliche Studium in sinnvoller Weise ergänzt werden. Dem gleichen Ziel dienen die Integration praxisbezogener Elemente (z.B. Projekte) und das Angebot von Praktika in Unternehmen sowie die Einbeziehung von Lehrbeauftragten aus der betrieblichen Praxis in die Lehre.

3.5 Bewerbungsphase

Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften haben in vielen Branchen und Tätigkeitsfeldern Berufschancen. Sie sollten daher ihre Bewerbungen nicht nur auf wenige Branchen – und schon gar nicht lediglich auf die Branchen und Tätigkeitsfelder, in denen Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften „schon immer“ untergekommen sind – konzentrieren.

Aus dem gleichen Grund kommt Initiativbewerbungen eine steigende Bedeutung zu. Eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg solcher Bewerbungen ist, dass man zuvor genügend Informationen über das Unternehmen gesammelt hat, um die eigene Bewerbung gezielt auf ein bestimmtes Tätigkeitsfeld bzw. eine bestimmte Position hin zu formulieren.

Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften sind für die Unternehmen aufgrund ihrer Schlüsselqualifikationen und nur in Ausnahmefällen aufgrund ihrer Fachkenntnisse interessant, die sie durch das Studium ihres Hauptfaches erworben haben.

Daher ist es notwendig, dass sich die Absolventen des geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiums der Tatsache bewusst werden, dass

sie sich durch die Schlüsselqualifikationen von Absolventen anderer Fächer positiv unterscheiden und dies bei Bewerbungen entsprechend zum Ausdruck bringen.

3.6 Unternehmen

Der Informationsstand über die Qualifikationen von Geistes- und Sozialwissenschaftlern, und die Besonderheiten eines Studiums, das mit einem Magister-Grad abgeschlossen wird, muss durch geeignete Maßnahmen verbessert werden.

Die Unternehmen sollten Maßnahmen verstärken, die geeignet sind, mit Studierenden und Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften in Kontakt zu kommen und ihnen die Möglichkeit zu Praxiserfahrungen zu geben, vor allem durch Praktika, Volontariate und Möglichkeiten der Erwerbstätigkeit neben dem Studium.

Die Unternehmen sollten ihre Stellenanzeigen für Positionen, für die Geistes- und Sozialwissenschaftler qualifiziert sind, so formulieren, dass Geistes- und Sozialwissenschaftler ermutigt werden, sich zu bewerben.

Literaturverzeichnis

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung; Bundesanstalt für Arbeit (1999): Studien- und Berufswahl 1999/2000. Nürnberg*
- HIS (1997): Hochschul-Informationssystem (Hrsg.): HIS-Materialien zum Hochschulzugang. In: HIS Kurzinformation. Nr. A 5/97. Hannover*
- Jüde, P. (1999): Berufsplanung für Geistes- und Sozialwissenschaftler, Köln*
- Meyer-Althoff, M. (1995): Nicht der Beruf ist das Problem, sondern die Wege dahin – Hamburger Magisterabsolventen beim Übergang in den Beruf. In: Beiträge zur Hochschulforschung 3/1995, S. 257-292.*
- Schmirber, G.; Honolka, H. (1998) (Hrsg.): Berufsvorbereitende Programme für Studierende an deutschen Universitäten (Hanns Seidel Stiftung: Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen 1), München*
- Wolter, A. (1995): Die Entwicklung der Studiennachfrage in der Bundesrepublik Deutschland (Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung 161). Hannover*

Anette Schmitz

Literaturdatenbank: Studienberatung und Berufsorientierung – STUDINFO

In der Beratung für Studierende und Studieninteressenten stützt man sich heutzutage auf computergestützte Datenbanken. Hierüber sprach ich auf der Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft der Studentinnen und Studentenberatung (ARGE) „Beratung und Beziehung“ am 6. September 2001 im Computerarbeitsraum des Hochschulrechenzentrums, dort in der Arbeitsgruppe „Literaturdatenbank STUDINFO“.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten ihre Erfahrungen im Umgang mit Datenbanken klären. In dieser Hinsicht stellte ich exemplarische Inhalte vor und erläuterte die Recherchemöglichkeiten, die uns die Literaturdatenbank STUDINFO bietet, etwa konkrete Recherche-Angebote. Die Datenbank STUDINFO macht es uns beispielsweise möglich, wissenschaftliche Literaturangaben zu Fragestellungen der Studienberatung und Berufsorientierung aufzufinden und bezüglich unserer akuten Anfragen zu klären.

In dieser Hinsicht richtet sich STUDINFO insbesondere an Studienberaterinnen und Studienberater sowie an alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in verwandten Berufsfeldern, ferner an Studierende. Hochschulen erhalten STUDINFO kostenlos.

STUDINFO entfaltet einen schnellen Zugriff auf wichtige Literaturangaben. Hierzu gehören fachspezifische Artikel, relevante Arbeitsmarktanalysen, studien- und berufsbezogene Berichte, zugleich Essays zu Studium und Beruf, ferner Portraits zu bedeutenden Personen und Institutionen, ebenfalls Beiträge zu den aktuellen Debatten, ferner zu Nachrichten, Reportagen und Rezensionen weitgehend allen Aspekten der Studienberatung und der Berufsorientierung von Studierenden. Nicht zuletzt eröffnet uns die Datenbank STUDINFO auch einen Zugang zu bibliographischen Basisangaben, etwa zu wichtigen Statistiken wie auch zu Studien sowie zu studien- und berufsorientierten Theorien. Erfassungszeitraum: primär ab dem Jahre 1988.

Diese Serviceleistung bietet seit dem Jahre 1992 die Philipps-Universität Marburg, dort die Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und

-beratung (ZAS) an. Zwischenzeitlich gab es Kooperationspartner, beispielsweise die Fachhochschule Wiesbaden, Fachhochschule Gießen-Friedberg und die Universität Gießen.

Die Datenbank STUDINFO basiert auf einem bewusst eingegrenzten Zeitschriften-Pool. Zu ihm gehören:

- abi – Berufswahlmagazin: Heft 1/1988 bis Heft 12/2001
- UNI – Perspektiven für Beruf und Arbeitsmarkt: Heft 1/1988 bis Heft 7/2001
- ibv – Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit: Heft 1/1988 bis Heft 49/2001
- DUZ – Deutsche Universitäts-Zeitung: Heft 1/1990 bis Heft 21/2001
- HIS-Kurzinformationen. Reihe A: Heft 1/1991 bis Heft 6/2001
- Psychologie heute: Heft 1/1988 bis Heft 12/2001
- Päd Forum: Heft 1/1996 bis Heft 5/2001
- päd extra: Heft 1/1996 bis Heft 11-12/1995
- Forschung – Mitteilungen der DFG: Heft 1/1988 bis Heft 3-4/1999
- Informationen Bildung Wissenschaft: Heft 1/1988 bis Heft 12/1994
- Bildung-Wissenschaft-Aktuell: Heft 1/1991 bis Heft 12/1994
- Bildung-Wissenschaft-International: Heft 1/1991 bis Heft 5/1994

(Stand: 12.2001)

Der Zeitschriften-Pool beinhaltet möglichst alle relevanten Literaturangaben zur Studienberatung und Berufsorientierung. Wie schon erwähnt, hierzu zählen fachspezifische Artikel, ausgewählte Arbeitsmarktanalysen, studien- und berufsbezogene Erfahrungsberichte, Essays aus dem Alltag von Studium und Beruf, Beiträge zu den aktuellen Debatten, die etwa unsere Beratungsmethoden erhellen. Ferner finden sich in der Datenbank STUDINFO Hinweise zu relevanten Nachrichten, Reportagen und Rezensionen, außerdem Portraits zu Personen und Institutionen, schließlich auch Hinweise zu Statistiken, Studien und Theorien. In der Arbeitsgruppe „Literaturdatenbank: Studienberatung und Berufsorientierung – STUDINFO“ der Tagung „Beratung und Beziehung“ griffen wir akute Anfragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf, um zu recherchieren, welche Hinweise sich in der Datenbank STUDINFO finden. Hierbei kamen folgende „Suchwege“ in Betracht:

- Recherche „Alle Dokumente sichten (browsing)“
- Volltextrecherche, inklusive String-Recherche
- Index-Recherche

- OPAC-Recherche
- Deskriptoren-/Thesaurus-Recherche
- Kombinierte Recherche

Diese Recherchemöglichkeiten erörtere ich detailliert in der von mir erarbeiteten STUDINFO-Anleitung „AnetteSchmitz: *Literaturdatenbank STUDINFO zur Studienberatung und Berufsorientierung. Marburg 2002, 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage*“.

Man erhält die detaillierte Anleitung kostenlos als pdf-Datei, wenn man sich hierzu an die oben angegebene Adresse wendet, mit der Datenbank STUD-INFO kostenlos zugeschickt.

Während der Veranstaltung hatten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Zugang zur Datenbank. Hierdurch konnten die von mir erläuterten Recherchemöglichkeiten nachvollzogen werden.

Nach einer zweistündigen Einführungsveranstaltung hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ferner die Möglichkeit, nachmittags drei Stunden unter meiner Betreuung selbständig Recherchen zu erschließen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dankten für die Erläuterungen, ferner der Philipps-Universität für die Bereitstellung finanzieller Mittel zur Pflege der Datenbank.

Gabriele Conrad-Müller / Ulrike Linke-Stillger

Symbolarbeit in der Kurzzeitbehandlung. Vom Berg zum Ball: Das Symbol als Verständigungs- und Fokussierungselement in Beratung und Therapie.

Im Workshop wurden anhand verschiedener Fallbeispiele zwei der Ansätze vorgestellt, mit denen an unserer Beratungsstelle gearbeitet wird: den Einsatz konkreter Symbole nach Wollschläger/Wollschläger und die katathym imaginative Psychotherapie nach Leuner. Es sollte ein Eindruck vermittelt werden, wie durch den Einsatz symbolhafter Ansätze die Fokussierung sowohl bestimmter Konfliktkonstellationen wie auch individueller Entwicklungspotenziale erfolgt.

Die geplante Vorstellung verschiedener kurztherapeutischer Ansätze (Daser, Basch, Fürstenau, Kächele) musste aus Zeitgründen entfallen und soll hier nur dahingehend erwähnt werden, dass – neben auch vorhandenen Unterschieden – allen genannten Autoren gemeinsam ist, dass sie eine stärkere Aktivität des Behandlers sowie eine Orientierung auf vorhandene Kompetenzen fordern. Auch sprechen alle von einer gewissen Offenheit in der Gestaltung des Settings (z.B. der Frequenz).

Genau diese Kriterien sind mit den angeführten symbolhaften Behandlungsansätzen gut erfüllbar. Sie sind daher sehr gut geeignet auch in begrenzter Zeit (bedingt sowohl durch den institutionellen Rahmen wie auch häufig durch die realen Notwendigkeiten unserer Klienten) konflikt- und lösungsorientiert zu arbeiten.

Die katathym-imaginative Psychotherapie

L. Kottje-Birnbacher (2001) beschreibt das Verfahren wie folgt: „Die katathym-imaginative Psychotherapie (KiP) ist eine psychodynamische (tiefenpsychologisch fundierte) Psychotherapie, bei der in besonderer Weise Imaginationen genutzt werden, um unbewusste Motivationen, Phantasien, Konflikte und Abwehrmechanismen, Übertragungsbeziehung und Widerstände zu veranschaulichen und ihre Bearbeitung sowohl auf der Symbolebene als auch im Gespräch zu fördern.“

Drei Wirkdimensionen sind von zentraler Bedeutung: 1. „Die Verdeutlichung und Bearbeitung von Konflikten auf der Symbolebene der Bilder“;

2. „...die Möglichkeit, affektive Lücken durch Erlebnisse innerhalb der Imaginationen aufzufüllen“...und „die dritte Wirkdimension schließlich ist die spontane Entfaltung der Kreativität auf der Ebene der Imagination, wodurch eine Ausweitung der Ich-Struktur stattfinden kann.“

Fokussierungsmöglichkeiten mit der KIP

Im Folgenden geht es um die Aspekte der KIP, die die Methode besonders geeignet zur Kurzzeitbehandlung machen.

Durch das in der KIP gegebene Wechselspiel von Imagination, die zum einen von hoher emotionaler Dichtheit und Unmittelbarkeit gekennzeichnet ist und einen Übergangsraum im Sinne von Winnicott bildet sowie der Aufarbeitung des so entstandenen Materials im Gespräch (unter Einbeziehung von Übertragung und Gegenübertragung) entsteht eine besondere Bildhaftigkeit und emotionale Prägnanz.

In diesem Sprach-Handlungs-Dialog ist der zentrale Beziehungskonflikt (Luborsky) schon früh – i.d.Regel in der Mixtur aus Vorgespräch und erstem katathymen Bild (KB) – sichtbar. Die sich hier symbolhaft darstellenden Konflikte, Probleme, aber eben auch Ressourcen, erhalten durch die Erlebbarkeit in: – 1. verschiedenen Sinnesmodalitäten und 2. verschiedenen Verarbeitungsebenen (primär- und sekundärprozesshafte Bearbeitung) also einer stärker emotionalen und einer stärker kognitiven Ebene – eine ganzheitliche Gestalt von hoher Einprägbarkeit. Sie regen zu assoziativen Verknüpfungen an, die in der Regel in Zusammenhang mit dem fokalen Konflikt stehen. In der Praxis zeigt sich die Prägnanz der Bilder in ihrer Wiederkehr im weiteren Verlauf der Therapie, häufig tauchen in späteren Stunden Erinnerungen an frühere Bilder auf, die nun vielleicht mit einem erweiterten Verständnis erlebt werden können.

So ist eine Besonderheit der KIP einerseits „die fast wie von selbst auf Vorstrukturierung angelegte Blickrichtung“ (Ullmann, 1997), es stehen aber auch verschiedene Möglichkeiten der Fokussierung zur Verfügung.

Grundlegend für das Verfahren ist das Prinzip, den Klienten zu fördern und zu fordern, und zwar in dem Maße, wie es notwendig ist, den nächsten anstehenden Entwicklungsschritt zu vollziehen (die Arbeit mit der KIP beinhaltet die Möglichkeit protektiv-nährend, aber auch konfrontativ-fordernd vorzugehen).

Die Arbeit mit der KIP beinhaltet verschiedene Ebenen und Möglichkeiten, die gezielt zur Fokussierung genutzt werden können. Nachfolgend soll ein Überblick hierzu gegeben werden:

A. Ebenen:

- a. -Gespräch
- b. -Entspannungsvorgabe
- c. -Tagtraum (mit Motivwahl)
- d. -Nachschwingphase
- e. -Malen
- f. -Beprechung des gemalten Bildes

B. Methoden:

- a. -Motive
- b. -Stimme
- c. -Art der Begleitung
- d. -Abdecken
- e. -Vergleichen/Nebeneinanderstellen

C. Ziele

- a. -Differenzierung
- b. -Ich-Stärkung
- c. -Ressourcenfreilegung
- d. -Vertrauensbildung
- e. -Auftanken
- f. -Erlangung von Konfliktkompetenz
- g. -Förderung kommunikativer und kreativer Möglichkeiten
- h. -Förderung von Vitalität

Unter A. sind die fünf Ebenen aufgeführt (wobei die einleitende Entspannung hier außer Acht gelassen werden soll), die in jeder KIP eine Rolle spielen. Diese können ggf. durch die Arbeit mit konkreten Symbolen, auf die später eingegangen werden soll, ergänzt werden. In der Kurzzeittherapie geht es auf jeder der Ebenen darum, am zu bearbeitenden Fokus zu arbeiten, und zwar mit den ihnen jeweils immanenten Möglichkeiten und unter Berücksichtigung der für den Klienten anstehenden Förderungsmöglichkeiten (also z.B. zunächst das Aufsuchen von Stärken neben dem Konflikt oder auch die Konfrontation mit ängstigenden Eigenanteilen etc.).

Dennoch bieten alle Ebenen auch unterschiedliche Erlebens- und Verarbeitungsmodi, die in ihrer Gesamtheit die Unmittelbarkeit und Prägnanz des Verfahrens ausmachen.

Noch eine kurze Zwischenbemerkung zur **Eingangssituation**, bevor die Ebenen und Methoden einer laufenden KiP erläutert werden:

Das Erstinterview ist im Wesentlichen ein tiefenpsychologisches, ggf. unter Einbeziehung der OPD. Unterschiedlich ist möglicherweise die frühe Orientierung auf Bereiche neben dem Konflikt, mit denen ja später gearbeitet werden soll.

L. Rosenberg spricht z.B. davon, nicht nur eine Störungsbiographie, sondern auch eine Phantasieanamnese zu erheben, also auch nach Momenten des Wohlfühlens, der Kraft und Vitalität sowie des Träumens und der Kreativität zu fahnden. Es ist hilfreich, in der Sprache des Klienten bildhafte Beispiele aufzugreifen und diese plastisch werden zu lassen bzw. auch die eigene Sprache durchaus „blumig“ werden zu lassen. Ein frühes katathymes Bild (im Weiteren „KB“ genannt) kann bei der Klärung des Fokus helfen und Konflikt und Ressourcen für Klient und Therapeut verdeutlichen.

Die Möglichkeiten und Zielsetzungen in der KiP werden im Folgenden nicht in der oben aufgeführten Reihenfolge behandelt, sondern gemäß ihrer jeweiligen Bedeutung im therapeutischen Prozeß.

Auf der **Gesprächsebene** (A.a.) wird das unmittelbar vom Klienten Mitgebrachte besprochen, also Berichte aus der Zwischenzeit, Probleme, Übertragungsgefühle usw.. Durch die Verknüpfung des Mitgebrachten mit dem bisher Bekannten (Biografie, Übertragung-Gegenübertragung, Konflikt usw.) bildet oder bestätigt sich die Gestalt der nächsten Motivvorgabe zum Tagtraum. Die Motivwahl entsteht (unter Berücksichtigung der Gegenübertragung) entweder in Abwesenheit des Klienten zwischen zwei Tagtraumsitzungen im Therapeuten und entspricht der zu bearbeitenden Thematik oder aber sie bildet sich im Vorgespräch zu einem Tagtraum, wenn aktuell Besprochenes einen anderen Schwerpunkt verlangt.

In der eigentlichen **Imagination** (A.c.) findet sich die Projektion von Gefühlen, Selbst- und Objektrepräsentanzen, Abwehrmodi, Stärken, Ängsten, Wünschen usw. wieder. Kurzum, angeregt durch die Gestimmtheit des

Klienten – fokussiert durch Vorgespräch und Motivvorgabe – zeigt sich hier bildhaft die innere Welt des Klienten auf eine äußere, gegenständliche projiziert. In der KiP gibt es bestimmte Techniken und Prinzipien, mit denen der Therapeut an dieser Welt teilnimmt und stützend oder konfrontierend wirksam werden kann (diese können hier leider nicht eingehend dargestellt werden, sie können aber in den entsprechenden Lehrbüchern zum Verfahren nachgelesen werden).

Die **Nachschwingphase**, also die Zeitspanne, die dem KB unmittelbar folgt, dient dem Nachklingenlassen der Stimmung, evtl. intensiviert durch ein stimmlich passendes Aufgreifen durch den Therapeuten. Hier gilt das Prinzip der Resonanz und der Annahme des Erlebten. Deutungen sollten hier vermieden werden, auch intellektuelle Bemerkungen des Klienten sollten freundlich unterbunden werden (z.B. mit der Bemerkung, das Ganze doch erst einmal einfach so auf sich wirken zu lassen. Tendenzen zu Intellektualisierung oder auch zu Entwertung können in der späteren Aufarbeitung des Bildes besprochen und in ihrer Funktion verstanden werden).

Die eigentliche **Nachbesprechung** der Imagination expliziere ich an dieser Stelle nicht, da sie zumeist mit der Betrachtung des gemalten Bildes einhergeht. Sie dient aber vor allem der Etablierung und Stärkung der Position des beobachtenden Dritten, d.h. Klient und Therapeut schauen gemeinsam auf das entstandene symbolhafte Gebilde und versuchen (emotional und kognitiv) zu verstehen. Die Erlebniswelt in der Imagination kann aus der beobachtenden Ebene betrachtet werden, es können Vergleiche angestellt, Differenzen herausgearbeitet werden und erweiterte Perspektiven beider Beteiligter einfließen und kommuniziert werden.

Das **Malen** (A.e.) verstärkt, ich zitiere Lutz Rosenberg, die „Tiefen- und Breitenwirkung der Symbole“ und „ist zugleich Fortführung und Vertiefung der (inneren) Beziehung zum Therapeuten, zugleich aber auch Lösung von ihm...“. Das Malen selbst geschieht in der Regel in Abwesenheit des Therapeuten; das gemalte Bild wird in der folgenden Stunde besprochen. Dabei stehen zwei Aspekte, die wiederum unter dem Blickwinkel des gemeinsamen Arbeitszieles betrachtet werden, im Mittelpunkt, und zwar die Malsituation selbst und das mitgebrachte Bild.

Zur Behandlung der Malsituation eignen sich z.B. Fragen zur Stimmung beim Malen und zur Auswahl des Gemalten in Beziehung zum Gesamt der

Imagination, aber auch der Umgang des Betreffenden mit seinem bzw. dem therapeutischen Produkt.

Das gemalte Bild/die gemalten Bilder wird bzw. werden ausführlich besprochen. Dabei folgt der Therapeut Merkmalen wie: Welcher Teil der Imagination wurde gemalt und warum, welcher wurde weggelassen und warum. Die aktuelle Stimmung bei der Betrachtung des Bildes wird erfragt (dabei muss auch die eigene Stimmung beachtet werden). Farben, Linienführung, Richtungen, Größenverhältnisse usw. werden einbezogen. Durch das Abdecken einzelner Bildteile (*B.d.*) können Themen und Anteile fokussiert werden, z.B. ein bestimmter Teil des Bildes, in dem beispielsweise ein blockierendes Element abdeckt wird. Wiederholungen eines Themas bzw. eines Merkmales über mehrere Bilder können aufgegriffen werden. Hierzu ist es hilfreich, frühere (innere) Bilder sprachlich hinzuzunehmen oder als gemalte Bilder neben das Aktuelle zu legen (*B.e.*) und das Gemeinsame wie auch Differenzen zu betrachten und zu verstehen. Häufig stellt der Klient selbst solche Verknüpfungen her.

Es gibt noch weitere Möglichkeiten mit dem gemalten Bild zu arbeiten, hier ist der Kreativität und Intuition beider Beteiligten keine Grenze gesetzt. Wohlgemerkt, es geht hier nicht darum, dem Klienten zu zeigen wie schlaue man ist, nach dem Motto „ich sehe was, was Du nicht siehst“, sondern die Neugier und Kreativität des Malers anzuregen und ihn auf Entdeckungsreise zu schicken (dies betrifft natürlich auch die Betrachtung des Tagtraumes selbst). Auch hier, wie auf allen Ebenen, gilt weiterhin das Primat der Fokusbearbeitung.

Die beschriebenen Möglichkeiten des Vorgehens sind noch um folgende Faktoren zu ergänzen :

Die **Wahl des Motives**:

Das vorgegebene Motiv bildet den Kristallisationskern einer Tagtraumeinleitung. In der Phase der systematischen Entwicklung des Verfahrens ergab sich für Hanscarl Leuner „die Notwendigkeit, eine Reihe von Bildvorstellungen zu schaffen, die zur Provokation der wichtigen neurospezifischen Affektbereiche geeignet“ sind (Leuner, 1955). Aufgrund empirischer Erfahrung und über experimentelle Untersuchungen fand er die kardinalen Motive des Symboldramas, die weitgehend auch heute noch ihre Gültigkeit haben (z.B. das Motiv „Berg“, dass insbesondere leistungs-

bezogene Themen anregt). Allerdings ist das Spektrum der Motivvorgaben mittlerweile deutlich erweitert (und zwar zum einen hinsichtlich Modifikationen für bestimmte Zielgruppen, z.B. Borderline-Patienten, zum anderen bzgl. der Förderung spezifischer Antriebs- und Erlebensbereiche, z.B. Autonomie/Trennung).

Die Wahl des vorzugebenden Motivs und die Art der Begleitung (*B.a. und B.c.*) ergibt sich aus dem oben Beschriebenen und ist somit ein Produkt der auf den Fokus hin zu untersuchenden Faktoren Alltag (Beziehungen, Verhalten, Themen), therapeutische Situation und dem nun anstehenden Entwicklungsschritt.

Themenbereiche

Im Folgenden sollen Beispiele zu bestimmten Themenbereichen dargestellt werden:

Um Möglichkeiten der Revitalisierung anzuregen eignen sich solche Motivvorgaben, die Verknüpfungen zu unbeschwertem Erleben herstellen (*s.a. Freudbiographie*). Solche Motive finden sich z.B. in der Mittelstufe der KiP, können aber auch gezielt induziert werden durch Vorgaben wie:

- „spielendes Kind“
- „Ball“
- „wo ich mich als Kind wohl gefühlt habe“
- „Rummelplatz“ (geeignetes Motiv für Gruppen- oder Dyaden-KB)
- „Märchen“

Wenn Entwicklungsbedürfnisse im Sinne von Stabilisierung der Sicherheit und der intersubjektiven Bezogenheit im Mittelpunkt stehen, muss der Therapeut „auf empathisches Mitschwingen und Begleiten bedacht sein“ (J.Dieter, 2000) [*Art der Begleitung, B.c.*]. Als Motivvorgaben eignen sich hierbei solche, die Qualitäten von Getragen-Werden und andere Holding-Themen anregen, z.B. „Bach“, „Boot“.

Zur Unterstützung sich zeigender Autonomiebedürfnisse muss die therapeutische Haltung die der „Anregung und Ermutigung zur Entdeckung“ sein (J.Dieter). [*Art der Begleitung, B.c.*]. Hier empfehlen sich Motive, die einem Bewegungsbedürfnis dienlich sein können wie Berg, Bach, Wiese, Weg, Sandkiste, Ball, Baum, Tier etc. Auf der Symbolebene wird hier ein spielerisches Ausprobieren möglich.

Konfrontativ im Sinne der Bearbeitung von Konflikten im Bereich der geschlechtsspezifischen Entwicklung und ödipaler Themen wirken alle Motive im Sinne von Sexualität und Aggression, auch Vorgaben wie „Drei Bäume“, Tierfamilie“ bieten sich an.

Ergänzend können zur kreativen Selbstentfaltung und zur Abschiedssituation, welche in der Kurzzeittherapie ständig mitschwingt) Motive der freien Phantasie angeregt werden, z.B. „Bild, das zur Stimmung“ passt oder „Bahnhof“.

Für alle angeführten Motivbereiche gilt, dass während der Imagination entscheidende Momente durch bestimmte Anregungen intensiviert und ggf. gehalten werden, z.B. durch Ermunterung zu Probe-Identifikation (entspricht einem Rollentausch und geschieht häufig vom Klienten selbst ausgehend) und der Förderung differenzierter, über alle Sinnesmodalitäten erfolgreicher Wahrnehmung.

Über Modulation der **Stimme** (B.b.) lassen sich bestimmte Bereiche im KB anregen, z.B. kann eine ruhig-begleitende, tröstende Stimme ein Erleben von Traurigkeit ermöglichen und durchleben. Wenn ein Klient etwas probieren möchte, aber noch zögert, kann ein ermunternder Klang: „Oh! Ja!“ den Anstoß geben, weil die Stimmlage des Therapeuten den Impuls aufgreift und unterstützt. Die Bewunderung in der Therapeutenstimme, wenn sich der Tagträumer mit einem Selbstanteil in das Bild einbringt, der bisher mit Scham- und Schuldgefühlen besetzt war, ermutigt dazu, sich in diesem Anteil zu probieren, was durch haltende und intensivierende Interventionen noch verstärkt werden kann. Diese Beispiele sollen zeigen, wie wir als Therapeuten oder Berater nicht nur über die Worte unserer Sprache, sondern besonders auch über den Klang bestimmte Konflikt- bzw. Entwicklungsbereiche hervorheben und zum Fokus der Sequenz werden lassen können. Wir bieten uns als „Resonanzboden“ für Impulse und Gefühle an. Meist ergibt sich aus solchen Sequenzen wiederum eine Veränderung im Bild, die mit neuen oder wieder entdeckten Handlungsmöglichkeiten einhergeht.

Alle beschriebenen Ebenen und methodischen Möglichkeiten stehen in ständiger Verknüpfung mit der aktuellen Situation Therapeut/Klient, den Alltagserfahrungen des Klienten, also seiner außertherapeutischen Welt mit den ihr innewohnenden Beziehungserfahrungen, dem fokalen Konflikt und der Symbolebene. Hier findet sich dann meist der Bezug zu der lebensgeschichtlichen Ebene, also den Repräsentationen der frühen Be-

ziehungserfahrungen des Klienten. Kognitive, emotionale und interaktionale Prozesse sind in diesem Vorgehen eng miteinander verwoben.

Den Schwerpunkt der Beachtung bilden dabei neben den pathologischen Fixierungen besonders die Ressourcen der Klienten, die diese häufig mit Staunen und Freude wieder oder neu entdecken.

Nach diesem Überblick über die Möglichkeiten der fokussierenden Arbeit mit der KiP bleibt zu allem Gesagten vielleicht noch ein Wichtiges hinzuzufügen:

Die beschriebenen technisch-methodischen Möglichkeiten sind dann wirksam, wenn sie „stimmen“, d.h., wenn Interventionen mit der eigenen Grundhaltung und der Gegenübertragung übereinstimmen. Das schönste: „Das ist ja toll!“ verfehlt seinen Zweck, wenn ich den Klienten an dieser Stelle nicht schätzen kann.

Zur Arbeit mit dem konkreten Symbol

Wie aus den vorhergehenden Darstellungen ersichtlich, gehen wir davon aus, dass „Erkennen“ über das zum Bild gewordene Gefühl wächst. „Das Bild ist der Mittler zwischen unbewussten und bewussten Prozessen, aber auch der Mittler zwischen diffuser Gefühlswahrnehmung und kognitiver Erfassung des Gefühlten und seiner Bedeutung“ (Seithe, 2000).

Wenn wir dies in unseren Alltag übertragen, ist leicht festzustellen, wie schwierig es häufig ist, ein bestimmtes Erleben, zum Beispiel einen in uns entstehenden Gefühls- und Körperzustand – wie etwa beim Anblick einer Katastrophe oder auch einer sehr anrührenden Situation – beschreibend in Worte zu fassen. Wenn wir mit Sprache vermitteln möchten, was in uns vorgeht, nähert sie sich dem Bild. Wir füllen die bloße Information, z.B.: „dann habe ich mein Kind zum ersten mal im Arm gehalten“ mit sinnlich erlebbaren Qualitäten wie z.B. „mich durchströmte eine Wärme und Freude, ich habe mich in seinen Duft vergraben und mich eins und glücklich gefühlt“. Da uns dichterische Qualitäten leider fehlen, verweisen wir hier lieber auf Lyriker, um verständlich zu machen, was wir meinen.

Die Sinnhaftigkeit einer solchen Schilderung ist für beide Beteiligte, also den Sprechenden wie auch den Hörenden, erlebbar. Auch im Gegenüber werden die verschiedenen Sinnesmodalitäten aktualisiert und damit mehr als kognitiv verstehbar. Wenn ein Klient uns aufsucht und seinen Zustand

mit einem Sprachbild beschreibt – was übrigens sehr häufig vorkommt – erfassen wir sehr deutlich den affektiven Anteil seiner Botschaft. Beschreibungen wie: „dann falle ich in ein schwarzes Loch“, „ich fühle mich wie in einer Wüste aus Eis“, „ich fühle mich wie in einer Glaskugel“, „in mir ist es, als würde gleich ein Damm brechen, ein Vulkan explodieren“, „ich fahre mit angezogener Handbremse“ usw. sind häufige Beschreibungen innerer Zustände. Typische Beschreibungen im Zusammenhang mit Prüfungen oder Lernen seitens unserer Studenten sind beispielsweise Worte wie: „ich stehe vor einem riesigen Berg“ oder „wie eine hohe, dunkle Mauer“. Solche Sprachbilder eignen sich übrigens sehr gut als Motivvorgabe in der KiP.

Was hiermit noch einmal verdeutlicht werden soll ist die Sinnhaftigkeit einer solchen Sprache in der Verbindung mit inneren Zuständen.

Was im oben geschilderten Verfahren (KiP) vom Klienten (in Zusammenarbeit und mit Unterstützung des Therapeuten) an symbolhaftem (bildhaftem) Material erbracht wird, ist zunächst äußerlich nicht vorhanden.

Dies kann (muss aber nicht!) zum einen für manche Patientengruppen (z.B. Frühgestörte), insbesondere zu Beginn einer Therapie, schwierig sein. Der lediglich durch die Motivvorgabe und die spürbare Begleitung durch den Therapeuten strukturierte Imaginationsraum kann zunächst ängstigen oder schlicht die aktuellen Möglichkeiten des Klienten überschreiten. In einem solchen Fall ist die Arbeit mit dem konkreten Symbol hilfreich und förderlich, um letztlich die gleichen Ziele zu erreichen. Dieses betrifft aber weniger das hier zu behandelnde Thema.

Aber auch für Klienten mit einem neurotischen Konflikt kann der Zugang über die konkreten Symbole der einfachere sein. Es gibt in Beratungen und Therapien verschiedene Aspekte, auf die später eingegangen wird, bei denen die Autorinnen die Arbeit mit dem konkreten Symbol der KiP vorziehen; wobei allerdings häufig eine Kombination der Verfahren sinnvoll ist, um die jeweils verfahrensimmanenten Potenzen nutzen zu können.

Zunächst eine kurze Beschreibung zur Arbeit mit dem konkreten Symbol nach Wollschläger/Wollschläger:

Das Material besteht aus Gegenständen und Karten, die zum Ausdrücken bestimmter Gefühle, Stimmungen, Positionen geeignet erscheinen (auch wenn die Bedeutung des jeweiligen Symbols in der späteren Bearbeitung

immer individuell erfasst werden muss). Für den Aufbau einer Symbolsammlung gibt es bestimmte Kriterien (Wollschläger/Wollschläger 1998):

- „– es müssen menschliche Grunderfahrungen symbolisch erfasst werden können wie Freude und Traurigkeit, Verzweiflung und Glück, Angst, Mut und Aufbruchstimmung
- Menschen müssen in ihren Beziehungen, in ihrem privaten, beruflichen und sozialen Umfeld und in unterschiedlichen Lebenssituationen darstellbar sein
- es müssen Menschen unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Charaktereigenschaften charakterisierbar sein
- die einzelnen Lebensphasen Kindheit, Adoleszenz, Erwachsensein und Alter sollen in ihrem Erlebensgehalt durch die Symbole transparent werden.“

Dabei ist es „sinnvoll, nicht nur flaches Material, d.h. Photos und Karten, zu verwenden, sondern auch mit dreidimensionalen Gegenständen zu arbeiten, die noch andere Sinnesbereiche ansprechen können: Außer dem Sehen auch Hören, Fühlen und Riechen.“

Der theoretische Hintergrund soll hier nicht im Einzelnen erläutert werden, im wesentlichen gelten die Annahmen der KiP, wobei methodische Elemente des Psychodramas und der systemische Ansätze einfließen. Ähnlich wie in der KiP sind die Ergebnisse der Säuglingsforscher und die Bindungstheorien bedeutsam und decken sich in beiden Verfahren vielfach mit der klinisch therapeutischen Erfahrung. Grundsätzlich gilt die oben beschriebene Ressourcenorientierung, die Arbeit mit Übertragung und Gegenübertragung und die Bedeutsamkeit von Symbolen zur Verknüpfung von kognitiver und Erlebnisebene (wenn diese Trennung auch eine künstliche ist), vielleicht ist es besser, von der Verknüpfung zwischen unmittelbar erlebter Ebene (im Symbol) und beobachtender und vergleichender Ebene zu sprechen. Die konkrete Symbolarbeit ist ein Verfahren, das sich auch aus den Erfahrungen der Anwender und der Patienten nährt und hierüber seine Möglichkeiten ständig neu entdeckt und erweitert.

Zum Vorgehen:

Wie auch in der KiP gibt es verschiedene Vorgaben und Techniken, die je nach Fragestellung eingesetzt werden.

Die Arbeit mit dem konkreten Symbol wird angeregt, wenn:

- es über die rein sprachlich durchgeführte Anamnese hinaus notwendig erscheint, ein tieferes (affektives) Verständnis der Beziehungen des Klienten zu bekommen, z.B. zur jetzigen oder zur Herkunftsfamilie (*Familienbild*), zur erweiterten Familie, also einem Familienstammbaum über mindestens 3 Generationen (*Genogramm*). Dies ist besonders dann indiziert, wenn Delegationen eine wichtige Rolle im aktuellen Konflikt zu spielen scheinen oder auch die Verflechtung der aktuellen Problematik mit einer sehr engen Bindung an ein Familienmitglied bedeutsam ist. Hier dient das Bearbeiten der Klärung (Aufspüren) und der Lösungsfindung (Entflechtung).
- es einem Klienten schwer fällt, aus sich heraus Sinnesqualitäten wie Riechen, Fühlen etc. in den Imaginationen zu entwickeln; die katathymen Bilder eher blass und für den Klienten selbst unbefriedigend wirken. Hier hilft das konkrete Symbol mit seinem äußeren Gestaltangebot, nicht oder schwer benennbaren inneren Zuständen einen symbolhaften Ausdruck zu geben und damit in Beziehung zum Therapeuten zu treten.
- ein aktueller Konflikt oder ein anstehendes Thema mit zwei scheinbar nicht zu vereinbarenden Seiten oder Gefühlszuständen verbunden ist. Hier kann die Aufforderung, sich doch einmal für beide Seiten etwas auszusuchen, was zu dieser oder jener Stimmung (oder Seite) passt, klärend wirken.
- Klienten kommen, die in der Einschätzung ihrer Fähigkeiten und Schwächen sehr unsicher sind, die also Schwierigkeiten mit ihrem 'Selbstbild' haben (Wollschläger). Über die Wahl von Symbolen zu den Fragen „wie bin ich?“ (wie mag ich mich, wie mag ich mich nicht? > Realbild) und „wie wäre ich gerne?“ (Wunschbild) und dem während der Bearbeitung immer wieder herzustellenden Realitätsbezug gelingt eine realistischere Einschätzung der eigenen Stärken und Grenzen sowie die Findung von Lösungsmöglichkeiten.
- es für einen Klienten sehr schwierig ist, mit dem Setting der KiP zu arbeiten. Häufig kommen Klienten, die z.B. ein hohes Kontrollbedürfnis und/oder massive Hingabeangst (auch Furcht vor Regression) zunächst besser mit der „kontrollierbarer“ Ebene der konkreten Symbole zurecht und erfahren hierüber Zutrauen zu ihrem eigenen symbolhaften Ausdruck und der Führung des Therapeuten.

Dies sind nicht alle, aber wesentliche Bereiche, in denen wir mit den konkreten Symbolen arbeiten.

Ergänzend soll erwähnt werden, dass die konkreten Symbole ein besonders effizientes Verfahren in der Arbeit mit Paaren darstellen, ebenso

aber sind sie (auch in Verbindung mit der KiP) effektiv als gruppen-therapeutisches Agens einzusetzen, und zwar sowohl in themenzentrierten wie auch in Selbsterfahrungsgruppen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, dass die beiden dargestellten Verfahren gut geeignet sind Prozesse zu zentrieren und neue Erlebens- und Verhaltensweisen anzuregen. Damit erfüllen sie wesentliche Erfordernisse in der Arbeit mit unserem Klientel und des institutionellen Rahmens, in dem unsere Arbeit stattfindet und der Bestandteil unsrer Arbeit ist.

Literatur:

- Basch M.F. (1992) Die Kunst der Psychotherapie. Pfeiffer, München
- Basch, M. F. (1997): Kurzpsychotherapie in der Praxis. München (Pfeiffer).
- Daser E (2000) Kann ich mich verständlich machen? Forum Psychoanal 16:123-147
- Dieter,J. (2000): Symbolbildung und ihre Bedeutung für die Psychotherapie. In: Imagination 1/2000 (S.5 - 28).
- Fürstenau P, (1998) Esoterische Psychoanalyse, Exoterische Psychoanalyse und die Rolle des Therapeuten in der lösungsorientierten psychoanalytisch-systemischen kurz- und mittelfristigen Psychotherapie. In: Sulz S. Hrsg) Kurz-Psychotherapien. Wege in die Zukunft der Psychotherapie. CIP-Medien, München.
- Kächele, H., Heldmaier, M., Scheytt, N. (1990): Fokusformulierungen als katamnestic Leitlinien – Zur Beurteilung einer psychodynamischen Kurztherapie. Prax Psychother Psychosom 35:205-216
- Kottje-Birnbacher, L. (2001): Einführung in die katathym-imaginative Psychotherapie. In: Imagination 4/2001.
- Leuner,H. (1989): Lehrbuch des Katathymen Bilderlebens: Grundstufe, Mittelstufe, Oberstufe. Bern (Huber).
- Seithe, A. (2000): Die Rolle des Bildes bei der verbalen Kommunikation von Gefühlen. In: Salvisberg, H., Stigler, M.,Maxeiner, V. (Hrsg.): Erfahrung träumend zur Sprache bringen. Bern (Huber).
- Ullmann, H. (1997): Katathym-imaginative Psychotherapie im Entwurf – Handhabung und Verständnis der initialen Tagtraumübung. In: Kottje-Birnbacher, L., Sachsse, U., Wilke, E. (Hrsg.): Imagination in der Psychotherapie. Bern (Huber).
- Wollschläger, M.-E. u. G. (1998): Der Schwan und die Spinne. Das konkrete Symbol in Diagnostik und Psychotherapie. Bern: Vlg. Hans Huber.

Ulrich Moldenhauer

Psychoanalytische Beratung – Stand und Perspektiven¹²

1. Vorbemerkung

Unter Beratung im psychosozialen Feld wurde und wird Unterschiedliches verstanden und Unterschiedliches praktiziert. Schon Aichhorn beklagte die Enge des von ihm verwandten Beratungsbegriffs: „*Immer wieder wird Hilfe verlangt und nicht Rat*“.¹³

Die Ausweitung führt zu einem Abgrenzungskonflikt mit der Psychotherapie. Nicht zuletzt berufsrechtliche und wirtschaftliche Gründe geben dann den Ausschlag, auch dort von Beratung zu sprechen, wo es sich um Krankenbehandlung handelt.

Vielfach findet sich die Meinung, Beratung sei ein psychologisches Verfahren zur Beeinflussung von Menschen mit sog. „leichteren Problemen“, während sich Psychotherapie an psychisch Kranke richte.

Hält die soziale Wirklichkeit (z.B. die der Einzelfallhilfe, des Counseling) dieser Auffassung stand?

Fällt Psychotherapie denn immer mit Krankenbehandlung zusammen?

Psychotherapeutische Verfahren zielen darauf ab, Störungen des Erlebens und Verhaltens zu verändern, unabhängig davon, ob diesen ein Krankheitswert zugeschrieben wird oder nicht.

Das entbindet aber nicht von der Verpflichtung, für die Ausübung von Psychotherapie eine Legitimation nachzuweisen.

Ist es vertretbar, diese Verpflichtung zu umgehen, indem man sie zur Beratung erklärt?

¹² Es handelt sich um ein Manuskript, das den ursprünglich auf zwei Termine geplanten Workshop einleiten sollte. Aus organisatorischen Gründen fand aber nur eine Veranstaltung statt, so dass dieser Text etwas über das hinausgeht, was im Workshop vorgetragen wurde.

¹³ Aichhorn, A (1972) Psychologische Probleme in der Erziehungsberatung. (S. 9) In: (ders.) (1972) Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Zwölf Vorträge über psychoanalytische Pädagogik. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuchverlag

Mehr und mehr wird von „*Schwierigkeiten mit dem Leben zurecht zu kommen*“¹⁴ statt von Krankheiten gesprochen.

Einer schärferen Eingrenzung des Indikationsbereichs von Psychotherapie als Krankenbehandlung stünden aber weiterhin Menschen gegenüber, die Hilfe benötigen. Entsteht hier nicht die Gefahr, dass sich potenzielle Kostenträger ihrer Verantwortung entziehen ?

Die „Psychoanalytische Beratung“ ist in erster Linie ein psychotherapeutisches Verfahren, weitgehend identisch mit psychoanalytischer Kurz- oder Fokalthherapie bzw. Krisenintervention. In Institutionen kann sie Beispiel angewandter Psychoanalyse sein. Wenn hier der Versuch gemacht wird, sie von anderen psychotherapeutischen Verfahren abzugrenzen, so geschieht das der größeren Klarheit wegen und nicht etwa aus der Absicht heraus, andere Zugangswege zu diskreditieren.

2. Beratung, Psychotherapie, Psychoanalyse

Der Versuch, zugängliche Arbeiten zum Thema Beratung im psychosozialen bzw. im psychohygienischen Feld zu sichten, führt in eine ziemlich unklare und verschwommene Begriffswelt. Immerhin lassen sich zwei Hauptlinien ausmachen: einmal wird Beratung in einem engeren, mütterlich orientierten Sinn verstanden als Hilfe für einen Ratsuchenden z.B. in einer schwierigen Entscheidungssituation, sich der überhaupt möglichen Entscheidungen, ihrer Konsequenzen und damit auch ihrer Hinderungsgründe bewusst zu werden, eine andere Auffassung versteht unter Beratung den Versuch, einem Ratsuchenden in einer schwierigen Entscheidungssituation dabei zu helfen, die im Gespräch mit dem „Berater“ erarbeitenden Entscheidungen und Lösungen auch handelnd umzusetzen.

Im letzteren Sinn sieht z.B. Dietrich (1983)¹⁵ Beratung als „... *in ihrem Kern jene Form einer interventiven und präventiven helfenden Beziehung, in der ein Berater mittels sprachlicher Kommunikation und auf der Grundlage anregender und stützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraumes versucht, bei einem desorientierten, inadäquaten belasteten oder entlasteten Klienten einen auf kognitiv-emotionale Einsicht*

¹⁴ Gill, M M (1997) Psychoanalyse im Übergang. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse

¹⁵ Dietrich, G (1983) Allgemeine Beratungspsychologie. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe (S. 541)

fundierten Lernprozess in Gang zu bringen, in dessen Verlauf seine Selbsthilfebereitschaft, seine Selbststeuerungsfähigkeit und seine Handlungskompetenz verbessert werden können.“

Auch die „Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Jugend- und Eheberatung e. V. (DAJEB)“ stellt in ihrem Weiterbildungsprogramm Beratung als präventiv – therapeutische Maßnahme dar:

„Beratung will dazu befähigen, bei der Bewältigung von Krisen und Konflikten in Ehe und Familie und im Leben des Einzelnen konstruktive Lösungen zu finden und will verhindern, dass ungelöste Konflikte und nicht bewältigte Krisen zu chronischer Belastung führen, zu Fehlentscheidungen im Leben, zu körperlichen und seelischen Krankheiten der Beteiligten oder ihrer Kinder.“...“Beratung leistet als therapeutische Maßnahme im Vorfeld und Umfeld fachpsychotherapeutischer Dienste einen wichtigen Beitrag zur gesundheitlichen Versorgung der Bevölkerung aller Schichten durch Maßnahmen, die geeignet sind, Reifung, Selbstständigkeit und Beziehungsfähigkeit beim Ratsuchenden zu fördern.“¹⁶

Wird Beratung in diesem erweiterten Sinn gesehen, so entsteht das Abgrenzungsproblem zur Psychotherapie mit seinen vielfältigen berufsrechtlichen, standespolitischen und nicht zuletzt auch (volks)wirtschaftlichen Aspekten.

Straumann (2000)¹⁷ bezeichnet Beratung aus der Sicht der Berater als eine soziale Dienstleistung, „in der spezialisiertes, fachliches oder faktisches Wissen, Know-How und Informationen vermittelt sowie Handlungsanweisungen gegeben werden.“¹⁸ und sie meint, Beratung und Therapie ließen sich an Hand bestimmter Kriterien trennen, die sie in der *Dauer der helfenden Maßnahme* und der *Qualität und Struktur der Beziehung zwischen Therapeut und Klient* festmacht. Der Berater solle von sich aus die Beratung beenden, wenn er Anzeichen einer gravierenden psychischen Erkrankung (Psychose) erkennt. Damit fällt ihm eine differenzialdiagnostische Aufgabe zu, die gewöhnlich zum Leistungskatalog der (ärztlichen oder psychologischen) Psychotherapeuten gehört.

16 Aus dem Weiterbildungskonzept der Deutschen Arbeitsgemeinschaft für Jugend- und Eheberatung e. V. Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Jugend- und Eheberatung e.V. (DAJEB) München

17 Straumann, U (2000) Professionelle Beratung. Heidelberg und Kröning: Roland Asanger Verlag (S. 1)

18 ebenda S. 55

Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen forderte in einem 1993 erstellten Gutachten die „sachlogische Abgrenzung“ von Beratung und Therapie – nicht zuletzt, um Maßstäbe für Qualitätssicherung im Beratungswesen zu etablieren. Die Zahl von 11 000 psychosozialen Beratungsstellen im Bundesgebiet^{19, 20} veranschaulicht dabei die beträchtliche Bedeutung dieser Einrichtungen für die Versorgung der Bevölkerung.

Einen systematischen Versuch, Beratung als eigenständig von bzw. neben Psychotherapie abzugrenzen, legte Riedrich (1989)²¹ aus der Position der Berater vor, der sich weitgehend der Mäeutik nähert. Danach lassen sich Beratung und Therapie mindestens im Hinblick auf Bedingungen, Gegenstand und Ziel voneinander unterscheiden:

- Beratung als soziale Dienstleistung finde unentgeltlich statt.
- Innerhalb des angebotenen Beratungsgegenstands gebe es keine Zugangsvoraussetzungen.
- Psychotherapie setze einen Behandlungsvertrag voraus, der ausgehandelt bzw. vereinbart werden muss und als solcher nicht bereits Behandlung sein könne: „*Behandlung ohne Beratung darf nicht stattfinden, wohl aber Beratung ohne Behandlung.*“²²

Im Gegensatz zum Ziel von Beratung wolle Psychotherapie verändern: „*Ist der Gegenstand von Beratung (und damit des Handelns des Klienten) ein Problem, ein Problemkomplex, so liegt der Gegenstand des Handelns des Beraters in den Problemlösebemühungen des Klienten*“²³... „*Gegenstand therapeutischen Handelns des Therapeuten ist die Veränderungsarbeit des Klienten.*“²⁴

19 Der „Deutsche Arbeitskreis für Jugend-, Ehe-, und Familienberatung (DAK)“ verweist 2001 auf 11636 Beratungsstellen, die Mitglied in diesem Dachverband sind!

20 Machold, C (1996) Am Anfang war Beratung... Fängt Krisenintervention und Kurzzeittherapie an, wo Beratung aufhört? In: Hennig, H; Fikentscher, E ; Bahrke, U ; Rosendahl, W (Hrsg.) (1996) Kurzzeit-Psychotherapie in Theorie und Praxis. Lengerich-Berlin-Düsseldorf- Leipzig- Riga- Scottsdale AZ (USA)- Wien- Zagreb: Pabst-Verlag (S. 539-554). Der Autor gibt mehr als 6000 Beratungsstellen für den Bereich Gesundheit und Soziales bei insgesamt mehr als 10.000 Beratungsstellen (S. 539/540) für das Bundesgebiet an.

21 Riedrich, F W (1989) Psychosoziale Beratung. Köln: Pahl-Rugenstein,

22 ebenda S. 258

23 ebenda S. 76

24 ebenda S. 260

Problemklärung und nicht Problemlösung ist demnach das Hauptziel von Beratung.

Berater aus dem angelsächsischen Sprachraum streiten zunehmend offensiv dafür, den entsprechend ausgebildeten Beratern denselben Status zuzubilligen, wie den Psychotherapeuten.^{25,26} Dryden (1996)²⁷ sieht den einzig wirklichen Unterschied zwischen Counselling und Psychotherapie in 8000 £ pro Jahr, d.h. in der Höhe des erzielbaren Einkommens.

Fliegel (1998)²⁸ rechnet die Beratung aus der Sicht der klinischen Psychologie (neben Prävention, Psychodiagnostik, Psychotherapie und Rehabilitation) zu den „klinisch-psychologischen Tätigkeiten“, sieht aber, und beruft sich dabei auf die „geltende Rechtsprechung“, lediglich in Psychodiagnostik und Psychotherapie Ausübungen der Heilkunde.

Für Perrez und Baumann (1998)²⁹ erfolgt bei der Beratung der Veränderungsprozess nach ihrem Ende, während er in der Psychotherapie selbst das zentrale Thema sei. Damit nähern sie sich der von Riedrich vertretenen Position an. Sie betonen aber auch die Überschneidungen in der Praxis, d.h. die Verwendung von psychotherapeutischen Interventionsformen in der Beratung (aber auch umgekehrt). Bei Reimer (2000)³⁰ wird Beratung (neben Entlastung, Ermutigung, Grenzsetzung, Stützung) als eine Interventionsmöglichkeit innerhalb der tiefenpsychologisch orientierten Psychotherapie beschrieben. Sie dient dann dazu, tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie von Psychoanalyse abzugrenzen. Für die Psychoanalyse galt das Beraten (hier gleichgesetzt mit Ratgeben) lange Zeit als technischer Fehler, als „Agieren der Gegenübertragung“ und kam in Fallberichten deshalb kaum vor. Spätestens seit der umfang-

reichen Studie von Wallerstein (1986)³¹ wissen wir aber um die Häufigkeit dieser Interventionsform auch in „klassischen“ Analysen.

Dahlbender (2000)³² handelt Beratung als „Problemlösekonzept“ im „nicht heilkundlichen Versorgungskontext“ ab.

Streeck (2000)³³ versteht unter Beratung, zumindest unter „psychoanalytischer Beratung“, nicht nur das Gespräch, in dem es im Wesentlichen um die Weitergabe von Informationen gehe, sondern sieht darin ein anspruchsvolles Verfahren, dem vielleicht auf Grund der geringeren Honorierung wenig Interesse aus Fachkreisen entgegengebracht werde. Um als „psychoanalytische Beratung“ zu gelten müssen allerdings bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein:

- das Problem wird unter Einbeziehung psychodynamischer Aspekte verstanden.
- die Klient- Berater-Beziehung wird bei den Interventionen ausgewertet und verwendet.
- regressive Prozesse werden vermieden.

Houben (1975)³⁴ beklagte das Fehlen von Grundlagenkonzepten für Beratung als einer Methode „im psychohygienischen und psychotherapeutischen Feld“. *„Beratung soll dem Klienten helfen, alle Entscheidungen zu finden und anschließend zu verwirklichen, die geeignet sind, sein persönliches Problem eigenverantwortlich zu lösen.“*³⁵ Für Rogers (1973)³⁶ und Ellis (1999)³⁷ bezeichnen Beratung und Psychotherapie einen identischen Prozess. Auch bei Lüders fehlt ein Versuch, Beratung, psycho-

25 Thorne, B. (1999) Psychotherapy and counselling are indistinguishable. in: Feltham, C (Ed) (1999) Controversis in Psychotherapy and Counselling. London: Sage Publications
26 Jacobs, M. (1988) Psychodynamic Counselling in action. London: Sage Publications
27 Dryden, M (1996) Research in counselling and psychotherapy. London: Sage Publications
28 Fliegel, S. (1998) Rechtliche Grundlagen klinisch-psychologischer Tätigkeiten. In: Davidson, G C; Neale, U M (1998) (726-736)
29 Perrez, M, Baumann, U (1998) Systematik der klinisch-psychologischen Interventionen. In Baumann, U ; Perrez, M (Hg) (1998) (309-319)
30 Reimer, C (2000) Tiefenpsychologisch orientierte Psychotherapie. In: Reimer, C ; Eckert, J ; Hautzinger, M ; Wilke, E (2000) Psychotherapie. Ein Lehrbuch für Ärzte und Psychologen. Berlin – Heidelberg – New-York : Springer-Verlag (S. 10-18)

31 Wallerstein R S (1986) Forty-two Lives in treatment. A study of psychoanalysis and psychotherapy ; the report of the psychotherapy research project of the Menninger Foundation, 1954- 1982. New York : Guilford Press
32 Dahlbender, R W (2000) Psychotherapeutische Versorgungsstrukturen. In: Senf, W; Broda, M (2000) (24-31)
33 Streeck, U (2000) Psychoanalytische Therapieverfahren. In Senf, W; Broda, M (2000) (168-184)
34 Houben, A (1975) Klinisch-psychologische Beratung. Ansätze einer psychoanalytisch fundierten Technik. München ; Basel: Ernst-Reinhard-Verlag,
35 ebenda S. 39
36 Rogers, C R (1973) Die klient- bezogene Gesprächspsychotherapie. München: Kindler-Verlag
37 Ellis, A (1999) The main change agent in effective psychotherapy is specific technique and skill. In Feltham, C (Ed.) (1999) (S. 86-94)

therapeutische Beratung und Psychotherapie voneinander zu differenzieren: „*Durch psychotherapeutische Beratung soll Verhalten verändert werden, nicht irgendein Verhalten, sondern das gestörte, das symptomatische Verhalten*“³⁸, während Loch (1970)³⁹ in der Deutung, d.h. in einem qualitativen Tätigkeitsmerkmal, den Übergang von Beratung zur (analytischen) Therapie sah. Eine ähnliche Haltung nimmt auch Leuzinger-Bohleber (1995) ein, die psychoanalytische Beratung als einen Sammelbegriff sieht für Beratungen in unterschiedlichen Settings, mit unterschiedlichen Patienten und divergierenden Zielgruppen, der Betonung auf einer „aktiven Haltung“ und dem Verzicht auf Deutungen.⁴⁰

Es liegt auf der Hand, dass eine psychoanalytisch orientierte Beratung, die auf Deutungen verzichtet, nur (wenn überhaupt) als Beratung im engeren Sinne verstanden werden kann.

Andere Autoren⁴¹ versuchten die Abgrenzung vom Gegenstand her, d.h. von der Indikation: Beratung wird im Vorfeld von Psychotherapie angesiedelt, sei eher für „leichtere Fälle“ angebracht. Ähnlich argumentierte auch Wallerstein bereits 1953 in der Vorbereitung seiner Psychotherapiestudie:

*„Counselling ist indiziert, wenn ein im Grunde gesundes Individuum auf ein Lebensproblem in ungesunder Weise reagiert, weitgehend weil sie die zur Lösung einer besonderen Zwangslage notwendigen Dinge nicht wahrnimmt oder weiß.... Counselling ist geeignet für Fälle von situationsbezogener Fehlanpassung, beruflichen Problemen und Eheschwierigkeiten. Es benötigt gewöhnlich eine kürzere Behandlungszeit.“*⁴²

Wie bereits angedeutet, lässt die soziale Wirklichkeit erhebliche Zweifel an der Richtigkeit dieser Auffassung zu.

38 Lüders, W (1974) Psychotherapeutische Beratung- Theorie und Technik. Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht (S.11)

39 (1970) (in Struck, 1970)

40 Leuzinger-Bohleber, M (1995) Psychoanalytische Kurztherapie: Zur angewandten Psychoanalyse in Institutionen. In (dies.) (Hrsg.) Psychoanalytische Kurztherapien. Zur Psychoanalyse in Institutionen. Opladen: Westdeutscher Verlag (S. 1-53)

41 Bordin, E S (1968) Psychological counseling. New York: Appleton-Century-Crofts

42 Wallerstein, R S (1989) Psychoanalysis and Psychotherapy: An Historical Perspective. Int J Psycho-Anal., 70:563-591 (S.576, Übersetzung vom Verfasser)

Haesler (1996)⁴³ unterscheidet bei den „Hilfestellung vermittelnden Gesprächsformen“⁴⁴ zwischen dem seelsorgerischen, dem therapeutischen und dem Beratungsgespräch auf der einen und dem psychoanalytischen Dialog auf der anderen Seite. Den drei erstgenannten Gesprächsformen sei gemeinsam, dass der Hilfe vermittelnde aus der Position desjenigen handle der meine, zu wissen, was für seinen Gesprächspartner gut sei und glaube, ihm damit helfen zu können. Im Beratungsgespräch gehe es für den Berater z.B. darum, aufgrund eigener Kenntnis von Sachverhalten und Problemen jemanden dazu zu bringen, aktuelle Probleme und Schwierigkeiten zu überwinden. In Haeslers Sichtweise erscheint der Berater in der Rolle des Reiseführers, der den Ratsuchenden an Plätze führt, die er selbst bereits kennt. Hingegen falle im „psychoanalytischen Dialog“, dem deutenden Gespräch, das durch Offenheit, Herrschaftsfreiheit und Tendenzlosigkeit⁴⁵ gekennzeichnet sei, dem Analytiker die Aufgabe des Expeditionsführers zu, der zwar schon Erfahrung im Erkunden „dunkler Kontinente“ habe, in jedem einzelnen Fall aber immer wieder in einem unbekanntem Gebiet stehe.

Solche verklärend-idealisierenden Formulierungen erhellen wenig, tragen vielmehr zu der bereits angedeuteten unterschiedlichen Wertschätzung zwischen Beratung und Therapie bei.

Wir beschließen damit unsere Sichtung auf dem Gebiet der Beratung und wenden uns der Psychotherapie zu. Die Frage, was Psychotherapie sei, lässt sich leichter beantworten. Wir orientieren uns an der nach wie vor aktuellen Definition von Strotzka (1978). In ihr nimmt der Krankheitsbegriff eine zentrale Stellung ein:

„Psychotherapie ist ein bewusster und geplanter interaktioneller Prozess zur Beeinflussung von Verhaltensstörungen und Leidenszuständen, die in einem Konsensus (möglichst zwischen Patient, Therapeut und Bezugsgruppe) für behandlungsbedürftig gehalten werden, mit psychologischen Mitteln (durch Kommunikation) meist verbal aber auch a verbal, in Richtung auf ein definiertes, nach Möglichkeit gemeinsam erarbeitetes Ziel

43 Haesler, L (1994) Psychoanalyse. Therapeutische Methode und Wissenschaft vom Menschen. Stuttgart; Berlin ; Köln: Kohlhammer-Verlag

44 In Abgrenzung zu den sonstigen Gesprächsformen wie Sachgespräch, Streitgespräch, Vorlesung, Vortrag, Exploration und Verhör.

45 Haesler, L (1996) „Herrschaftsfreiheit“: die Bedeutung des Grundprinzips der psychoanalytischen Methode für die Krisenintervention, Kurztherapie und Langzeittherapie. In: Hennig, H., Fikentscher, E., Bahrke, U., Rosendahl, W. (Hrsg.) (1996) (80-99)

*(Symptomminimalisierung und /oder Strukturänderung der Persönlichkeit) mittels lehrbarer Techniken auf der Basis einer Theorie des normalen und pathologischen Verhaltens.*⁴⁶

Schließlich müssen wir uns noch der Frage zuwenden, was unter Psychoanalyse zu verstehen sein soll. Krause (1982) unterschied fünf Kernbereiche psychoanalytischen Handelns, darunter auch den der Psychoanalyse als Behandlungsmodell und -verfahren.⁴⁷ Wir beschäftigen uns im Folgenden also nur mit diesem einen Kernbereich. Vor dem Hintergrund der Kontroverse um Alexander und French legte Gill (1950) eine Definition vor, die für viele Jahrzehnte festschrieb, was unter Psychoanalyse als Behandlungsverfahren zu verstehen sei, nämlich *„die Erleichterung der Entwicklung einer regressiven Übertragungsneurose und ihre Auflösung allein durch die Deutung, herbeigeführt von einem Analytiker von einer Position der technischen Neutralität aus.“*⁴⁸

Die Konsequenzen dieser Definition für die Anerkennung von Modifikationen der Psychoanalyse waren beträchtlich. Gemessen an diesen Standards konnten sie künftig nur die zweitbesten Lösungen sein. So zogen sich kurztherapeutische Konzepte immer wieder den Vorwurf der groben Vereinfachung und Oberflächlichkeit zu – z.T. allerdings zu Recht.⁴⁹ Es kam andererseits zu einer geradezu bigotten Situation, denn der spärlichen Repräsentanz abgeleiteter Verfahren in den einschlägigen Fachpublikationen stand (und steht) ihre starke Verbreitung in der Praxis gegenüber.

In späteren Jahren distanzierte sich Gill bekanntlich von seiner Definition. Sie war ihm zum Sinnbild der „Ein-Personen-Psychologie“ geworden.

Die Debatte um die Abgrenzung zwischen Psychoanalyse und Psychotherapie verstummte über all die Jahre nicht (Eissler, 1960⁵⁰, Wallerstein

46 Strotzka, H (1978) Was ist Psychotherapie? In: In: Strotzka, H (Hrsg) (1978) Psychotherapie: Grundlagen, Verfahren, Indikation. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg (S. 4)

47 Krause, R (1982) Kernbereiche psychoanalytischen Handelns. Der Nervenarzt, 53, 9: 504-512

48 zit. bei Kernberg (1999)

49 vgl. Davanloo, dazu Gottwik, G (1996) Intensive Psychodynamische Kurztherapie nach Davanloo. In: Hennig, H ; Fikentscher, E ; Bahrke, U ; Rosendahl, W (Hrsg.) (1996) (S. 206-217)

50 Eissler, K (1960) Variationen in der psychoanalytischen Technik. Psyche 13: 609-624

1999⁵¹, Gill 1993, Kernberg 1999⁵²). In der Bundesrepublik kam es – vermutlich im Zusammenhang mit dem sich abzeichnenden Psychotherapeutengesetz und der dadurch möglich gewordenen Ausbildung für Psychologen allein in „Tiefenpsychologisch fundierter Psychotherapie“, ebenfalls zu einer Abgrenzungsdebatte (Pollak 2001, S.O. Hoffmann 2000, Reimer/Rüger 2000, Rotmann 1996, Müller- Pozzi 2000, Will 2001⁵³).

S.O. Hoffmann⁵⁴ kritisierte die Verwendung der Begriffe „Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie“ und „Analytische Psychotherapie“ einmal, weil sie auf den deutschen Sprachraum beschränkt geblieben seien und so in der internationalen Diskussion (z.B. der Therapieforschung) keine Rolle spielten, zum anderen, weil gerade der Begriff „Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie“ in der Folge des Psychotherapeutengesetzes von den unterschiedlichsten Richtungen gebraucht werde, ohne dass ein Bezug zur Psychoanalyse vorhanden sei, z.T. werde der Versuch unternommen, diesem Verfahren einen eigenständigen Rang zuzusprechen. Stattdessen schlägt er vor, sich an das internationale Schrifttum anzulehnen und den Begriff „Psychodynamische Psychotherapie“ im Sinne eines Oberbegriffs zu übernehmen. Daraus leiten sich dann einmal die Psychoanalytische Therapie (statt „analytische Therapie“) und die Psychodynamische Therapie (statt „Tiefenpsychologisch fundierte Therapie“) – mit ihren Sonderformen (Kurztherapie, Fokalthherapie, Dynamische Psychotherapie (nach Dührssen), Niederfrequente Langzeittherapie (nach S O Hoffmann) ab.

Während er weiter meint, Oberbegriff und Psychoanalytische Therapie könnten sich auf die bisherigen Umschreibungen stützen, stellen für ihn die psychodynamischen Verfahren *„... Ableitungen von oder Modifikationen der Psychoanalytischen Therapie dar. Die Konzepte des dynamischen Unbewussten, der Abwehr, der Übertragung und der Gegenübertragung sind auch bei ihnen begründend, kommen aber in der Therapie in unterschiedlicher Weise zum Tragen. Die unterscheidbaren Therapietechniken sind stärker symptomorientiert, intendieren einen Gewinn an Zeit*

51 Wallerstein, R (1999)

52 Kernberg, O (1999) Psychoanalysis Psychoanalytic Psychotherapy and Supportive Psychotherapy: Contemporary Controversis. Int J Psychoanal 1075-1091

53 Will (2001): Was ist klassische Psychoanalyse? Psyche 55 (685- 717)

54 Hoffmann, S O (2000) Psychodynamische Therapie und Psychodynamische Verfahren Psychotherapeut 45:52-54

oder an Sitzungsaufwand, enthalten übende und supportive Elemente und fördern regressive Prozesse nur ausnahmsweise.“⁵⁵

Reimer und Rüger (2000)⁵⁶ unterscheiden zwischen „psychodynamischen Psychotherapien“ und „psychodynamisch orientierten Psychotherapien“ bzw. Verfahren. Sie vertreten die Auffassung, die psychodynamischen Behandlungsverfahren stammten in ihrer Vorgehensweise „von den zentralen Grundannahmen der psychoanalytischen Krankheitslehre und Persönlichkeitstheorie“ ab – genau so, wie die „klassische“ Psychoanalyse, während die „psychodynamisch orientierten Verfahren“ neben den psychoanalytischen noch andere „konzeptuelle Grundlagen“ enthalten (z.B. das katathyme Bilderleben) : „*keines der heute praktizierten psychoanalytischen oder psychoanalytisch orientierten Behandlungsverfahren kann konzeptuell als „Stamm-Mutter“ der anderen Verfahren gelten; vielmehr haben sich alle im Sinne „gleichberechtigter Geschwister“ – wenn auch zu unterschiedliche Zeitpunkten „geboren“ – entwickelt.*“⁵⁷

Rotmann (1996)⁵⁸ plädiert dafür, Psychoanalytiker sollten Psychotherapie so psychoanalytisch wie möglich ausführen und sieht den Kernbereich psychoanalytischen Handelns darin, „... dem nicht absichtlich gelenkten Fühlen und Denken des Patienten die gleichschwebende Aufmerksamkeit und einen „inneren“ Begleitkommentar (Heimann, 1977) zu Verfügung zu stellen, der ein meist gleichbleibendes Setting garantiert, sich möglichst wenig einmischt, der Narration der sich entfaltenden Lebensgeschichte plausible Form gibt und seine Aufmerksamkeit hauptsächlich der Analyse der interpersonellen und intersubjektiven Interaktion als bestem Zugang zur Innenwelt des Patienten widmet.“⁵⁹

Mit diesem Vorschlag hofft Rotmann von der „Frequenzdebatte“ weg zu kommen, d.h., der Unterscheidung allein mit Hilfe „extrinsischer“ Kriterien (Gill). Die Veränderung des Übertragungsbegriffs und die damit zusammenhängende Problematik des Regressionskonzepts (handelt es sich um

Regression oder Progression?) lassen psychoanalytisches Handeln auch „unterhalb“ des „Standardsettings“ zu.

Sein Konzept der „adaptiven Indikation“ wirkt zunächst attraktiv, verliert aber an Reiz, weil es nicht wirklich „ergebnisoffen“ bzw. „patientenbezogen“ zu sein scheint. Denn im Hintergrund wird dann doch die Überzeugung deutlich, (hochfrequente) Psychoanalyse sei die beste Form von Psychotherapie – solange keine Kontraindikation zu erkennen ist. Angelehnt an das Plan-Konzept von Weiss & Sampson, auf das wir weiter unten noch eingehen werden, könnte unter adaptiver Indikation vielmehr zu verstehen sein, den Plan des Patienten zu erfassen und daraus die für ihn in einem bestimmten Lebensabschnitt angemessenste Form von Therapie zu bestimmen.

Müller-Pozzi (1996, 2000⁶⁰) steht Vorschlägen, so viel wie möglich Psychoanalyse in die Psychotherapie einfließen lassen) kritisch gegenüber, weil sie in eine Paradoxie hineinführten (so viel wie möglich Psychoanalyse – aber sie dürfen sich nicht Psychoanalyse heißen) und stellt eine Unterscheidung von den Therapiezielen entgegen:

Psychoanalyse strebt danach Erkenntnis, Einsicht an, will in erster Linie nicht heilen (das Verschwinden von Symptomen stelle sich eher ein, als dass es beabsichtigt ist). Psychotherapie hingegen versuche die Heilung, d.h., der kurative Faktor stehe im Mittelpunkt.

Ich stimme dafür, angesichts der noch zu erwartenden „Tiefenpsychologischen Verfahren“, die z.B. Elemente der systemischen wie der Hypnotherapie integrieren und dennoch mit der Psychoanalyse in Verbindung gebracht werden (vgl. Fürstenau 2001⁶¹), in Anlehnung an Gill⁶² zwischen Psychoanalyse, psychoanalytischer Psychotherapie und Psychotherapie zu unterscheiden und auf den überfrachteten, vielleicht historisch sogar belasteten Begriff „Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie“ ganz zu verzichten, wenn es sich dem Kern nach um psychoanalytische Vorgehensweisen handelt.

55 Hoffmann, S O (2000) Psychodynamische Therapie und Psychodynamische Verfahren Psychotherapeut 45:52-54

56 Reimer, C., Rüger, U. (2000): Psychodynamische Psychotherapien. Berlin; Heidelberg; New-York u.a. : Springer-Verlag

57 ebenda (S.7)

58 Rotmann J M (1996) Wie psychoanalytisch kann Psychotherapie sein? Zeitschr. f. psychoanal.Theorie und Praxis XI,2 : 162-182

59 ebenda, S. 162

60 Müller-Pozzi, H (2000) Methode und Technik in der psychoanalytischen Arbeit. Ein kritischer Beitrag zum Verhältnis von Psychoanalyse und psychoanalytischer Psychotherapie. Zeitschr. f. psychoanal. Theorie und Praxis, XV, 3:158-172

61 Fürstenau, P (2001) Psychoanalytisch verstehen. Systemisch denken. Suggestiv intervenieren. Stuttgart: Pfeiffer

62 Gill (1997)

Zusammen mit I Z Hoffman⁶³ hatte Gill vorgeschlagen, sich bei der Beurteilung, ob ein Verfahren noch psychoanalytisch zu nennen sei oder nicht, in erster Linie nicht die extrinsischen (zu denen z.B. die Stundenzahl, die Frequenz, die Behandlungsdauer, der Gebrauch der Couch) zählen, sondern die intrinsischen Faktoren zu berücksichtigen. Darunter verstehen sie vor allem, ob es dem Analytiker gelingt, die Begegnung interaktiv zu be- greifen und zu deuten:

*„Es handelt sich dann um eine psychoanalytische Situation, wenn beabsichtigt ist, die Interaktion so tiefgreifend wie möglich zu analysieren; ist dies nicht der Fall, handelt es sich um eine psychotherapeutische Situation.“*⁶⁴

Viele „tiefenpsychologisch“ fundierten Konzepte (vgl. Reimer/Rüger, 2000⁶⁵) stellen in diesem Sinne keine psychoanalytische Situation her. Sie weichen in ihren „zentralen Grundannahmen“ (z.B. dem Übertragungsbegriff) derart weit von denen der Psychoanalyse ab, dass der Bezug auf diese geradezu irreführend ist. Insofern besteht ein dringender Bedarf, psychoanalytische Therapie von dieser Art von Vorgehensweisen zu unterscheiden.

Überall dort, wo dem Kern nach psychoanalytisch gehandelt wird, sollte dies aber auch so genannt werden. Ähnlich äußerte sich hierzu jüngst Pollak (2001)⁶⁶: *„Nach meinem Dafürhalten kann eine Behandlung dann primär als psychoanalytisch angesehen werden, wenn die Begriffe des Unbewussten und der Übertragung den methodischen Hintergrund der Behandlung bilden, d.h. eine Konzeptualisierung der unbewussten Beziehung zwischen den Beteiligten die Grundlage bildet sowohl für die Sichtweise dessen, was in der Beziehung geschieht, als auch für die*

63 Hoffman, I Z (1991) Discussion: Toward a Social-Constructivist View of the Psychoanalytic Situation. *Psychoanalytic Dialogues* 1: 74-105

64 Gill, M M (19) *Psychoanalyse im Übergang.* (S. 104)

65 So wird in einem illustrierenden Fallbeispiel von einer Patientin mit einem „frühen Mangelsyndrom“ berichtet, die sehlichst auf der Suche nach einem Menschen war, der ihr all das geben würde, worauf sie als Kind verzichten musste. Der Therapeut erhält den Interventionsvorschlag, er könne der Patientin sagen, dass er um alle ihre Bedürfnisse wisse, dass sie aber in der Therapie sicher nicht befriedigend nachgeholt werden könnten, dass es aber gewiss sei, dass er für eine „gute Strecke Zeit hilfreich und unterstützend zur Verfügung stehen werde.“ Die Autoren stellen dazu befriedigt fest: „Die Übertragungsbereitschaft der Pat. könnte sich dadurch reduzieren, so dass man wieder konkreter im Hier und Jetzt miteinander arbeiten kann.“

66 Pollak ,T(2001) Ist die psychoanalytische Identität bedroht? Zur aktuellen berufspolitischen Situation der Psychoanalyse in der Bundesrepublik. *Psyche* 55:835-863

*Begründung von Interventionen...“ und weiter:“ Dies ist unabhängig davon, wie weit die Übertragung in der Behandlung gedeutet werden kann, und unabhängig von Settingfaktoren wie Stundenfrequenz und Dauer der Behandlung – Faktoren, die ich für diese Frage für sekundär erachte.“*⁶⁷

Wird Beratung nicht streng im Sinne von Riedrich als ein eigenständiges Verfahren gesehen, so entsteht neben der Notwendigkeit, sie von Psychotherapie abzugrenzen, auch die Aufgabe, zwischen „krank“ und „gesund“ zu unterscheiden.

3. Krank- Gesund

Nur Störungen des Erlebens und Verhaltens mit Krankheitswert gehören zum Leistungskatalog der Versicherungsträger, während „Lebensschwierigkeiten im Normalbereich“ davon ausgeschlossen sind. Wie viel offen gezeigtes oder verdecktes Unglück und Leid darf dann als „normal“, d.h. als zumutbar gelten, wie lässt sich mit Vollmoeller⁶⁸ gefragt, „krankes“ und „gesundes“⁶⁹ Verhalten unterscheiden? Schon Strotzka verwendete in seiner Definition den Konsensusbezug (zwischen Psychotherapeut, Patient und „Bezugsgruppe“). Es handelt sich bei den Begriffen „krank“ und „gesund“ um hypothetische Konstrukte, die jeweils gültige gesellschaftliche Normvorstellungen reflektieren, d.h. einem Wandel unterworfen sind. Wir können dieser Problematik an dieser Stelle nicht weiter folgen (Einführungen finden sich z.B. bei Krause⁷⁰ und Kaiser⁷¹).

An immer wieder zu hörenden Forderungen, Psychotherapie aus dem Kernleistungskatalog der Krankenkassen herauszunehmen oder wenigstens den Umfang von psychotherapeutischen Behandlungen erheblich einzuschränken, kann man jetzt auch bei uns eine Veränderung des Krankheitsverständnisses erkennen, die der Entwicklung in den USA seit Anfang der 70er Jahre zu folgen scheint.

67 ebenda, S.853

68 Vollmoeller, W (2001) Was heißt psychisch krank? Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer (2. Aufl.)

69 Antoch z.B. sieht seelische Gesundheit als „idealtypisches Konstrukt“ komprimiert in dem Gefühl, den Anforderungen des Lebens gewachsen zu sein. (Antoch, R F (1987) Ist seelische Gesundheit ein Mythos? Konturen einer integrativen Theorie der Persönlichkeit und ihrer Störungen. In : Kaiser (1987) (S. 73- 88)

70 Krause, R (1997) *Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre.* Bd. I: Grundlagen. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer-Verlag

71 Kaiser P (Hg.) (1986) *Glück und Gesundheit durch Psychotherapie?* Weinheim und Basel: Beltz -Verlag.

Nach wie vor fehlt es an brauchbaren therapieschulenübergreifenden Konzepten zur Beurteilung des Schweregrads einer Störung, für die daraus erwachsende Indikationsstellung oder das jeweils geeignete Verfahren. Hinsichtlich der Brauchbarkeit von Diagnosen, die Psychotherapeuten z.B. im Rahmen des Gutachterverfahrens stellen, äußert Rudolf erhebliche Zweifel: „Die frei formulierten Diagnosen sind, da keine Einigung über die verwendete Begrifflichkeit vorliegt, für jedwede Form der wissenschaftlichen Kommunikation, sei sie im Dienste der Qualitätssicherung oder der Forschung, ungeeignet.“⁷²

Wenngleich Maßnahmen zur Validierung von Diagnosen und der kurz- und langfristigen Effekte psychotherapeutischen Vorgehensweisen („Qualitätssicherung“) in Zeiten knapper werdender Mittel unverzichtbar sind, kann die fortschreitende Normierung und Standardisierung des diagnostischen Handelns nach dem „medizinisch-biowissenschaftlichen Denken“ zu Pseudoobjektivität und Scheinsicherheit oder zu solchen Grotesken führen, wie sie Streeck (2000)⁷³ kürzlich dargestellt hat.

Die fachdiagnostische Abklärung, so strittig und schwierig sie auch sein mag, ist allerdings unumgänglich, um Fehlzuzuweisungen und Fehlbehandlungen zu vermeiden, nicht zuletzt wohl aber auch zum Schutz der Behandler. Psychotherapeutische Methoden können allerdings nicht nur in der Heilbehandlung angewendet werden, sondern auch, eine entsprechende Qualifikation vorausgesetzt, d.h. nach heutiger Gesetzeslage die Approbation für Psychologen, in den Feldern, für die man üblicherweise mit Begriffen wie Counseling, psychotherapeutische Beratung, psychoanalytische Beratung zu operieren gewohnt ist.

Der Gebrauch psychotherapeutischer Verfahren zu anderen Zwecken als denen der Heilbehandlung hat eine lange Tradition (z.B. in der Ausbildung von Therapeuten („Lehranalyse“, „didaktische Analyse“), aber auch in anderen Bereichen, z.B. im Personalmanagement. Sie finden ausdrücklich auch dort bereits Verwendung, wo das Vorliegen von Krankheit im Sinne des SGB V bzw. der Psychotherapierichtlinien nicht angenommen wird, sehr wohl aber Störungen beträchtlichen Ausmaßes vorliegen, so z.B. in

72 Rudolf, G (2001) Wie analytische Psychotherapeuten Diagnosen handhaben. Psychotherapeut 46:102-109 (S. 102)

73 Streeck, U (2000) Die generalisierte Heiterkeitsstörung. Forum Psychoanal 16: 116-122

der Jugendhilfe, wie es in den Ausführungsvorschriften über ambulante Psychotherapie des Senats von Berlin sichtbar wird.^{74, 75}

Wegen der Vieldeutigkeit des Beratungsbegriffs spreche ich mich dafür aus, ihn auf die Beratung im engeren (mäeutischen) Sinne zu beschränken. Dann dient Beratung als psychologische Tätigkeit bzw. als interaktionelles Geschehen der Problemlösung. Sie kann darüber hinaus nicht selbst wieder eine problemlösende bzw. „entwicklungsfördernde“ Maßnahme sein. Diese findet sich in Form der klinisch – psychologischen sowie der pädagogisch -psychologischen Tätigkeiten wieder, einmal als (psychoanalytische) Kurz-, Fokalthherapie bzw. Krisenintervention sowie – besonders in Beratungsstellen für Studierende – als Informations- und Trainingsangebot (z.B. Workshops über effektive Lerntechniken, über Zeitmanagement, Prüfungsvorbereitung, Coaching usw).

4. Geschichtliches

Stimmt man der Auffassung zu, psychoanalytische Beratung und psychoanalytische Krisenintervention bzw. Kurz- und Fokalthherapie stellen weitgehend deckungsgleiche Konzepte dar, dann fällt unter historischem Blickwinkel die Geschichte psychoanalytischer Beratung mit der Ge-

74 „Psychotherapie im Rahmen des SGB VIII dient der Minderung und Behebung seelischer Leidenszustände und damit verbundener körperlicher Beeinträchtigungen sowie Störungen, die der Entwicklung des jungen Menschen zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit im Wege stehen, ohne dass es sich dabei um eine Heilbehandlung insbesondere im Sinne des SGB V handelt (Nummer 5). Sie hat zum Ziel, zentrale als belastend empfundene Verhaltensweisen und Einstellungen, die auf der psychischen Ebene eine tiefe lebensgeschichtliche Bedeutung haben, zu verändern sowie neue Handlungsmöglichkeiten und Perspektiven zu gewinnen.

Zentrale Ziele psychotherapeutischer Tätigkeit sind die Förderung und Reifung der Persönlichkeit, der Abbau von Verhaltensstörungen und Problemen, die die familiäre, soziale, schulische und berufliche Integration beeinträchtigen, sowie Krisenintervention und Prävention. Für psychotherapeutische Hilfen sind die Bearbeitung emotionaler, oft unbewußter Prozesse und Konflikte auf der psychischen Ebene der Strukturbildung bzw. die Stabilisierung der Hilfesuchenden wesentlich“ (S. 17)

Die Anforderungen an die in Frage kommenden Psychotherapeuten sind analog zu denen des Psychotherapeutengesetzes, d.h. Grundlage und Voraussetzung für die Inanspruchnahme ist die Approbation als psychologischer Psychotherapeut. Fachdiagnostische Stellungnahmen (durch Erziehungs- und Familienberatungsstellen, Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienste) stellen die Indikation für diese Art von psychotherapeutischer Hilfe fest. Kostenträger ist der Senat von Berlin. Die Behandlungsdauer wird auf einen Zeitraum von einem Jahr festgelegt (und kann um ein weiteres Jahr verlängert werden).

75 Ich danke Frau Rosita Lohmann, die mir diese Quelle zugänglich gemacht hat.

schichte psychoanalytischer Kurz- bzw. Fokalthherapiekonzepte zusammen. Die wenigen Ausarbeitungen, die sich explizit als „psychoanalytische Beratungen“ deklariert haben, erweisen sich bei näherer Betrachtung auch als Beispiele angewandter (therapeutischer) Psychoanalyse, was wir weiter unten am Beispiel der Beratungskonzepte von Houben, Argelander bzw. Vogt noch sehen werden.

Versuche, das analytische Verfahren abzukürzen, begleiten die Geschichte der Psychoanalyse nahezu von Beginn an (vgl. Ferenczi/Rank (1923)⁷⁶). Ein Boom setzte während bzw. nach dem Ende des letzten Weltkriegs ein, wobei das 1946 in den Vereinigten Staaten erschienene Buch von Alexander und French⁷⁷ inzwischen als das erste kurztherapeutische Manual angesehen wird. Es stieß – zunächst in den USA – die Entwicklung einer Vielzahl kurztherapeutischer Entwürfe an⁷⁸. Auf Seiten der institutionalisierten Psychoanalyse löste es allerdings eine heftige Kontroverse darüber aus, was nun Psychoanalyse sei und was nicht⁷⁹. Durch den Titel des Buches war allein schon der Begriff „psychoanalytische Therapie“ für Psychoanalytiker anrühlich geworden.

Aus England kamen später die Beiträge von Malan (1963) und Balint (1972) hinzu. In Deutschland entwickelten Dührssen („Dynamische Psychotherapie“) und Heigl-Evers /Heigl („Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie“), Klüwer (Fokalthherapie (in Anlehnung an Balint)) sowie S.O Hoffmann („niederfrequente Langzeittherapie“) entsprechende Ansätze. Vor dem Hintergrund ihrer Tätigkeiten in Beratungsstellen legten Junker⁸⁰, Lüders⁸¹ und Houben^{82, 83} eigene Entwürfe vor. Ende der 70er Jahre erprobte Argelander ein psychoanalytisches Beratungskonzept mit Psychologiestudenten der Frankfurter Universität.

76 Ferenczi, S ; Rank, O (1923) Entwicklungsziele der Psychoanalyse; zur Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag

77 Alexander, F; French, T M (1946) Psychoanalytic Psychotherapy: Principles and Application. Ronald-Press: New-York

78 Mandel zählt allein 1500 englischsprachige Veröffentlichungen bis zum Jahre 1980 (Mandel, H.P. (1981): Short-term psychotherapy and brief treatment techniques 1920-1980. Plenum – Press: New-York and London)

79 Eissler, K (1960)

80 Junker, R (1973) Das Beratungsgespräch. München: Kösel-Verlag

81 Lüders, W (1974) Psychotherapeutische Beratung. Theorie und Technik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

82 Houben, A (1975) Klinisch-psychologische Beratung. Ansätze einer psychoanalytisch fundierten Technik. Ernst-Reinhard-Verlag, München, Basel.

83 s.a. Pfeffer, R (1980) Konzepte psychoanalytisch orientierter Beratung. Psyche 34: 1-23

Junker macht keinen wirklichen Unterschied zwischen Beratung und Psychotherapie: „Die Einzelberatung des neurotisch gestörten Klienten soll hier als Modellfall für eine psychoanalytisch orientierte Beratung gelten. Diese Abschnitte sind sehr eng mit aufdeckender Psychotherapie verwandt, in ihrer idealtypischen Ausarbeitung sogar identisch.“⁸⁴ Er wendet sich an die Angehörigen der helfenden Berufe in den verschiedenen Praxisfeldern (z.B. Erziehungsberatung, Sozialarbeit, Telefonseelsorge).

Lüders sieht in der psychotherapeutischen Beratung eine Methode „zur Lösung von Verhaltensproblemen“: „Durch psychotherapeutische Beratung soll Verhalten verändert werden, nicht irgendein Verhalten, sondern das gestörte, das symptomatische Verhalten.“⁸⁵

Grundlage seines Ansatzes ist sein Konzept von Regression und Progression, worin er zwei zentrale Dimensionen menschlicher Entwicklung sieht. Regression bedeutet Aufhebung der Grenzen bis hin zu Symbiose und Fusion, Progression steht für Diskriminierung, Distanz, Veränderung, Individuation. Der Wechsel zwischen Progression und Regression kennzeichnet gesundes Wachstum, Veränderungsfähigkeit. Wird dieses Wechselspiel eingeschränkt, entstehen Symptome bzw. Störungen.

Auch Houben vertritt einen weit gefassten Beratungsbegriff und fordert, Beratung müsse sich darauf erstrecken, „ durch die Gesprächsführung im Ratsuchenden die psychischen Bedingungen freizusetzen, die gewählte Lösung in entsprechendes Handeln umzusetzen.“⁸⁶

Er weist damit der Beratung einen Platz als Methode innerhalb der klinischen Psychologie zu, die sich aber von Psychotherapie unterscheidet. Das führt dann allerdings auch zur Notwendigkeit, eine eigenständige Theorie und besonders eine eigenständige Technik der Beratung zu konzeptualisieren. Sein theoretisches Konzept ist dabei im Wesentlichen ein auf der Grundlage der psychoanalytischen Triebtheorie abgeleitetes Entscheidungsmodell, das seinen Ausgang in der Überzeugung nimmt, Neurose und Krise stellen unterschiedliche Prozesse dar:

84 Junker, R (1973) S.35

85 Lüders, W (1974) S. 11

86 Houben, A (1975) S.32

Beratung wird dann verstanden als „Aktivität (...), die sich an Klienten in einer Krisensituation richtet, mit dem Ziel, spezifisch seine Ich-Funktionen zu stärken, die sekundärprozesshaftes Entscheiden und Handeln in der gegebenen Problemlage gewährleisten.“⁸⁷

Die Beratung setzte eine anspruchsvolle Diagnostik voraus, denn es dürfte im Einzelfall nicht gerade leicht sein, die beiden Entstehungsbedingungen von Krisen (d.h. neurotische und nicht neurotische) zu unterscheiden. In der Beratung selbst kam es dann zu einer Art Hexenprobe: wenn es ohne beharrliche Widerstandsanalyse und ohne das Durcharbeiten infantiler Konflikte gelang, eine Symptombesserung zu erzielen, wurde das als Bestätigung für eine psychosoziale, d.h. nicht neurotische Krise angesehen.

Das Hauptziel der Beratung lag in der Ich-Stärkung durch deutendes Auflösen des aktuellen Problems. Die Vorstellungen über Arbeitsbündnis, Widerstand, Übertragung und Gegenübertragung bewegten sich im Einklang mit damaligen Konzepten, so glaubte Houben, schon durch das Gegenübersitzen würde es nicht zur Ausfaltung einer Übertragungsneurose kommen, sondern nur zu einzelnen Übertragungsreaktionen, räumte dann allerdings ein, „starke Übertragungen“ im Gegenübersitzen seien als Hinweise auf eine Neurose zu verstehen.

Argelander (1985)⁸⁸ gab Ende der 70er Jahre an der Universität Frankfurt fortgeschrittenen Psychologie-Studenten die Möglichkeit, eine Form von Kurzberatung zu erlernen, in der „die psychoanalytische Methode voll zur Geltung kommen sollte“⁸⁹. Die Beratungen waren auf 10 Stunden begrenzt. Zur Begründung wurde auf den Semesterzyklus verwiesen. Die Abhebung von der Krankenbehandlung wurde ausdrücklich betont. In einer Reihe von Arbeiten publizierten die Autoren ihre Erfahrungen.⁴² Ihre Hoffnung, das Beratungskonzept könne auch Eingang in die psychoanalytische Weiterbildung an den entsprechenden Instituten finden, hat sich meines Wissens allerdings nicht erfüllt.

87 ebenda, S. 44

88 Argelander, H (Hrsg)(1985) Psychoanalytische Beratung im Spannungsfeld von persönlicher Auseinandersetzung, methodischer Aneignung und theoretischer Aufarbeitung. Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht

89 ebenda

Eine kompakte Charakterisierung des Projekts findet sich bei Vogt (1980)⁹⁰: „Psychoanalytische Beratung versucht, unter Anwendung der psychoanalytischen Methode in einer schwierigen aktuellen Lebenssituation eine Entscheidungshilfe zu bieten, die das Ziel hat, die Fähigkeit des Ratsuchenden zu einer eigenständigen Entscheidung soweit zu stärken, wie es die Situation, die Persönlichkeit des Ratsuchenden und das sich in der Interaktion entfaltende Verständnis des Beraters zulassen.“⁹¹

Das in der Arbeit von 1980 mitgeteilte erste Beratungsbeispiel, es handelt sich um eine Studentin, die mit der Aufnahme ihres Studiums in einen Loslösungskonflikt zum Elternhaus gerät, schließt mit dem Hinweis: „Einen Tag vor Abschluss der Beratung zog die Ratsuchende in eine eigene Wohnung.“⁹²

Gegenstand bzw. Ziel der psychoanalytischen Beratung ist die Durchführung einer Entscheidung. Dabei wird Entscheidung gefasst als „Realisierung einer der Handlungsalternativen, die sich aus dem Beratungsthema ergeben.“⁹³ Unter dem dynamischen Beratungsziel versteht Vogt die „Reduktion (oder Auflösung) der Abhängigkeitswünsche, Trennungsängste und Schuldgefühle gegenüber den Eltern.“⁹⁴ „Reduktion“ und „Auflösung“ von Abhängigkeitswünschen oder Trennungsängsten zeigen zweifellos den therapeutischen Charakter des Vorgehens auf.

Die Unterschiede zur („klassischen“) Psychoanalyse werden wieder überwiegend an den äußeren Faktoren (Setting, Dauer, Frequenz, Grundregel) festgemacht. Es wird z.B. darauf verwiesen, die psychoanalytische Grundregel sei für die Beratungsaufgabe nicht angemessen, vielmehr versuche der Berater, das Gespräch mehr im „konventionellen Sinne“ zu führen. Er gibt sich auch nicht – wie sein psychoanalytisch behandelnder Kollege – der „freischwebenden Aufmerksamkeit“ hin, sondern folgt dem Prinzip des „selektiven Umgangs“ mit den Äußerungen des Ratsuchenden, d.h., er greift nur diejenigen auf, die für ihn im Zusammenhang mit der „schwierigen Lebenssituation“ stehen. Diese Vorgehensweise deckt sich mit zeitgenössischen fokalthérapeutischen Prinzipien.

90 Vogt, R. (1980): Organisation, Theorie und Technik eines psychoanalytischen Beratungsprojekts zur Ausbildung von Psychologiestudenten. *Psyche* 34:24-53 (S.27)

91 ebenda S. 27

92 ebenda S. 31

93 ebenda S. 28

94 ebenda S. 32

Wie für den Zeitraum der Veröffentlichung (1980) nicht anders zu erwarten, handelt es sich bei der Beschreibung der Übertragung um eine Sicht in Form der „Ein-Personen-Psychologie“ (I Z Hoffman): *„Die Übertragung des Ratsuchenden ist die unbewußte Aktualisierung einer frühen Objektbeziehung in seinem Verhältnis zum Berater.“*⁹⁵

An späterer Stelle wird behauptet, die Übertragung sei wegen der größeren Vielfalt der Informationsquellen beim Gegenübersitzen *„nicht immer so gut fassbar wie in der psychoanalytischen Behandlung.“*⁹⁶

Ebenso verhält es sich mit der Gegenübertragung: Vogt bezieht sich auf Muck. Sie wird verstanden als *„...der durch die Übertragung eines anderen spezifisch aktualisierte Anteil eigener Übertragungsbereitschaften.“*⁹⁷ Auch zur Beantwortung der Frage nach dem Widerstand gibt es eine klare (starre) Regel: *„Alle Verhaltensweisen des Ratsuchenden, welche die unbewusste Absicht erkennen lassen, die Behinderung seiner Fähigkeit zur konstruktiven Lösung der aktuell schwierigen Lebenssituation aufrecht zu erhalten sind als Widerstand zu betrachten.“*⁹⁸

Dazu zählt Vogt dann auch alle Äußerungen des Ratsuchenden, die der Berater nicht im Zusammenhang mit den unbewussten Bedeutungen des Beratungsziels verknüpfen könne, wobei er einräumt, dass dies im Rahmen einer Psychoanalyse nicht unbedingt als Widerstand zu sehen sei. Auch dieses Vorgehen deckt sich mit fokalthérapeutischen Prinzipien.

Unter den möglichen Interventionen werden „nicht analytische“ (Abreaktion, Suggestion, Manipulation) und analytische (Konfrontation, Klarifikation, Deutung, Durchsprechen) gegenübergestellt.

Das Arbeitsbündnis wird in Anlehnung an Greenson verstanden als der *„relativ übertragungsfreie, realitätsorientierte Anteil der Beziehung zum Berater.“*⁹⁹ Zu den Behandlungszielen stellt Vogt fest, dass keine Strukturveränderungen, sondern Veränderungen spezieller Verhaltensweisen beabsichtigt sind – hier über die Vermittlung von „emotionaler Einsicht“. Damit wird die Abgrenzung zur Psychoanalyse noch einmal betont. Die Ab-

grenzung zur psychoanalytischen Fokalthérapie wirkt dagegen etwas angestrengt.

Einige Jahre später stellen Vogt (1993)¹⁰⁰ und Laimböck (1993)¹⁰¹ psychoanalytische Beratungskonzepte vor, die sich auf das Argelander-Projekt stützen. Zur Definition von psychoanalytischer Beratung wird auf die Fassung von Vogt (1980)¹⁰² zurückgegriffen. Nach wie vor nimmt das Erarbeiten einer Entscheidungshilfe unter Anwendung der psychoanalytischen Methode den zentralen Stellenwert ein. Bemühte sich Vogt 1980 noch um eine Abgrenzung zur Fokalthérapie, so stellt er nun fest: *„Nach meiner Auffassung ist eine psychoanalytische Beratung in dem Maße erfolgreich, wie es gelingt, sie einer Fokalthérapie anzunähern. Im Idealfall verwandelt sie sich in eine solche. Das zeigt, wie fließend die Grenzen zwischen Beratung und Kurzthérapie sind.“*¹⁰³ Im Abgrenzungsversuch der Psychoanalyse gegenüber finden sich die bereits bekannten Argumente wieder.¹⁰⁴

Wie schon 1980 wird empfohlen, Übertragungs-Gegenübertragungs-Aspekte nur im Hinblick auf das „formulierte Beratungsthema“ zu bewerten und in den Deutungsprozess einzubeziehen.

5. Perspektiven

Gemeinsame Merkmale kurzthérapeutischer Ansätze (vgl. Beutel, 2000)¹⁰⁵ stellen neben der Zeitbegrenzung meist die Fokalisierung auf eine sich in wiederholenden Beziehungsmustern ausdrückende (aktuelle) Konfliktdynamik und die Forderung nach größerer Aktivität des Thera-

95 Vogt, R (1980) S. 37

96 ebenda S. 47

97 ebenda S. 37

98 ebenda S. 38

99 ebenda, S. 38

100 Vogt, R. (1993): Die Beziehung in der psychoanalytischen Beratung. In: Ermann, M. (Hg): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

101 Laimböck, A (1993) Reflexionen aus der Praxis psychoanalytischer Beratung. Texte 13 :37-47

102 „Psychoanalytische Beratung versucht unter Anwendung der psychoanalytischen Methode in einer schwierigen aktuellen Lebenssituation eine Entscheidungshilfe zu bieten, die das Ziel hat, die Fähigkeit des Ratsuchenden zu einer eigenständigen Entscheidung so weit zu stärken, wie es die Situation, die Persönlichkeit des Ratsuchenden und das sich in der Interaktion entfaltende Verständnis des Beraters zulassen.“ (Vogt 1980, S. 27)

103 Vogt, R. (1993) (S.44)

104 Er verweist auf die äußeren Unterschiede (Setting), die die Entwicklung einer „regressiven Übertragungsneurose“ begünstigten, während die optische Kontrolle im Gegenübersitzen dafür Sorge, dass unbewusste Äußerungen mehr in den Hintergrund träten, die unbewussten Prozesse seien hier viel weniger greifbar als in der Psychoanalyse.

105 Beutel, M (2000) Psychodynamische Kurzthérapien. Psychotherapeut 45: 203-213

peuten dar. Zunehmend¹⁰⁶ finden auf spezielle Krankheitsbilder ausgearbeitete Manuale Verwendung, die man bislang eher im Bereich der Verhaltenstherapie bzw. der kognitiven Therapie anzutreffen gewohnt war. Vorbild für die Forderung nach größerer Aktivität des Therapeuten scheint der „schweigende Analytiker“, zu sein, der aber auch in der „klassischen Psychoanalyse“, längst der Vergangenheit angehören dürfte. Allerdings gehen die Meinungen darüber, was unter „größerer Aktivität“ inhaltlich zu verstehen ist, auseinander.

Der von Gill und I Z Hoffman¹⁰⁷ in die Psychoanalyse eingebrachte sozial-konstruktivistisch interaktive Ansatz, in der Bundesrepublik anfangs vor allem von Thomä^{108,109} aufgenommen, später von anderen z.B. Meyer (1994)¹¹⁰, Ermann (1993,1999)^{111,112} vertreten oder fortgeführt, eröffnete theoretisch wie behandlungstechnisch gerade den kurztherapeutischen Vorgehensweisen neue Perspektiven.¹¹³ Auf einen interessanten Gedanken im Vorwort zu dem Kurztherapie-Buch von Strupp & Binder machte Daser¹¹⁴ aufmerksam. Gill stellt dort die Frage, ob es in zeitlich begrenzten Therapien wirklich notwendig ist, einen Fokus (Schwerpunkt) festzulegen, statt sich nicht auch hier explizit der Interpretation von Übertragung und Gegenübertragung bzw. der Interaktion zuzuwenden. Auf dieser Grundlage hat Daser (2000)¹¹⁵ kurztherapeutisches Handeln im Rahmen der „Alltagspraxis“ dargestellt. Der Autor demonstriert an Hand eines Fallbeispiels¹¹⁶, dass eine zeitlich begrenzte Therapie“ auch

dann psychoanalytisch (i.S. einer Arbeit mit Widerstand, Übertragung und Gegenübertragung) durchgeführt werden kann, wenn zu Beginn der Behandlung ein Fokus nicht ausdrücklich erarbeitet wird, sondern der Therapeut im Anschluss an eine interaktionelle Indikationsstellung der Inszenierung des Konflikts mit Hilfe seiner Gegenübertragung folgt.“¹¹⁷

Den von Piper et al (1993, 1991)^{118,119}, s.a. Kächele (2000)¹²⁰ in einer Reihe von Aufsätzen publizierten Warnungen vor Übertragungsdeutungen in Kurztherapien kann u.a. entgegengehalten werden, Deutungen der Interaktion sind von Nutzen, wenn sie zum „hilfreichen Beziehungsmodus“ (Ermann, 1993)¹²¹ werden, d.h. sie sind – wie alle Interventionen – kontextbezogen zu verstehen und zu bewerten.

Ein aus meiner Sicht besonders wichtiger Beitrag für kurztherapeutisches Vorgehen findet sich in den inzwischen als „Control-Mastery-Theorie“ bezeichneten Überlegungen und Befunden der Gruppe um Weiss &

Probedeutung wird als Indikationskriterium genutzt, so dass der Autor bereits in der zweiten Stunde zu einer Therapievereinbarung mit der Patientin (25 Stunden bei einer Frequenz von 2 Wochenstunden) kommt. Er verzichtet auf die Erhebung einer weiteren ausführlichen Anamnese, um den Prozess nicht wieder aufzuhalten. Er ist überzeugt, die relevanten biographischen Details werden sich im Laufe der Behandlung „von selbst“ zeigen und verstößt damit bewusst gegen übliche Prinzipien (je kürzer die Behandlung, desto länger die Anamnese; oder auf gründliche Vorbereitungen, wie sie etwa in der Fokalkonferenz von Klüwer praktiziert werden). Er verweist darauf, ein solches Vorgehen sei in der Alltagspraxis nicht durchführbar. Hinsichtlich der Terminierung, der vom Autor eine große Bedeutung zugemessen wird, kommt es in dieser Therapie zu der glücklichen Fügung, denn die Patientin schlägt von sich aus eine 25-Stunden-Behandlung vor. Bei der Verabredung über die Dauer bzw. Stundenzahl einer Kurztherapie ist es dem Autor wichtig, eine einvernehmliche Entscheidung zwischen sich und dem Patienten zum Beginn der Behandlung zustande zu bringen. Er ist überzeugt, dass ihm seine Gegenübertragung- wenn er sie konsequent interaktiv „ausrichtet“, als Orientierungsfunktion, als Wegweiser, dienen wird und er so zum Zentrum der sich „interaktiv entfaltenden“ Konflikte geführt werde. Dies wird in ungewöhnlich offenen und detaillierten Stundenberichten nachvollziehbar aufgezeigt.

106 Milrod, B ; Busch, F; Cooper, A; Shapiro, T (1997) Manual of Panic-Focussed Psycho-dynamic Psychotherapy. American Psychiatric Press, Inc.
 107 Hoffman I Z (1991) Discussion: Toward a Social-Constructivist View of the Psycho-analytic Situation. Psychoanalytic Dialogues 1: 74-105
 108 Thomä, H. (1999) Zur Theorie und Praxis von Übertragung und Gegenübertragung im psychoanalytischen Pluralismus. Psyche 53: 820-872
 109 Gill, M M ; Thomä, H.; Rotmann, J.M. (1999) „Sich der Natur der Interaktion bewußt werden“. Psyche 53:905-928
 110 Meyer, A E (1994) Nieder mit der Novelle als Psychotherapiedarstellung- Hoch lebe die Interaktionsgeschichte. Z .psychosom. Med. 40: 77-98
 111 Ermann, M (1993): Übertragungsdeutungen als Beziehungsarbeit. In ders. (1993) Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (S.50-67)
 112 Ermann, M (1999) Ressourcen in der psychoanalytischen Beziehung. Forum Psychoanal 15: 253-266
 113 Strupp, H H ; Binder , J L (1991) Kurzpsychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta
 114 Daser, E (2000): Kann ich mich verständlich machen? Eine psychoanalytische Kurztherapie Forum Psychoanal 16:123-147
 115 ebenda
 116 Ein sich bereits im Erstgespräch zeigendes Beziehungsproblem wird im Sinne einer „interaktiven Diagnose“ definiert. Der „konstruktive Umgang der Patientin“ mit dieser

117 Daser, E (2000) (S. 123)
 118 Piper, W E ; Joyce, A S ; Mcallum, M ; Azim, H F A (1993) Concentration and Correspondence of Transference Interpretations in Short-Term Psychotherapy. Journal of Consulting and Clinical Psychology Vol 61, No 4: 586-595
 119 Piper W E ; Azim H F A ; Joyce, A S ; Mcallum, M (1991) Transference Interpretations, therapeutic alliance and outcome in short-term individual psychotherapy. Arch Gen Psychiatry 48: 946 - 953
 120 Kächele, H ; Albani, C (2000) Die Arbeit mit der Übertragung: Klinik und Empirie. Vortrag auf dem Forum für Psychotherapeutische Beratung und Therapie für Studierende, Tübingen (14.-16.6.2000)
 121 Ermann (1993) ebenda

Sampson (1986)¹²², für die nun auch einige deutschsprachige Veröffentlichungen und bestätigende Untersuchungen vorliegen^{123,124,125}, so dass ich mich hier auf wenige Stichpunkte zur Beschreibung des Konzepts beschränken kann. Dabei orientiere ich mich an den Veröffentlichungen von Curtis und Silberschatz (1986)^{126,127}, die sich schon früh mit der Übertragung des Ansatzes auf Kurztherapien beschäftigt haben.

Weiss führt die aktuelle Pathologie eines Erwachsenen auf zum Teil unbewusste, in der (frühen) Kindheit erworbene pathogene Überzeugungen zurück. In die Therapie kommt der Patient nicht mit dem Verlangen, seine ihm bislang verwehrteten Bedürfnisse doch noch erfüllt zu bekommen, sondern mit einem Plan, d.h. mit bewussten und unbewussten Vorstellungen darüber, wie er mit Hilfe des Therapeuten seine Probleme lösen könnte. Ziel ist dabei, die ihn hindernden pathogenen Überzeugungen zu überwinden. Um die Gültigkeit bestimmter Überzeugungen zu bestimmen, testet er den Therapeuten. Dabei führen bestandene Tests zu einem mehr an Sicherheit und damit zu einem mehr an Mut, einen weiteren Schritt zu gehen, der in einem neuen Test überprüft wird. Jedes Verhalten des Therapeuten, bewusst oder unbewusst, verbal oder averbal kann in diesem Sinne als eine die pathogene Überzeugung bestätigende oder sie nicht bestätigende Intervention verstanden werden. Wird sie nicht bestätigt, ist sie „plankompatibel“. Darüber hinaus profitiert der Patient vom Zugewinn an Einsicht in seine pathogenen Überzeugungen und denen ihnen zugrunde liegenden traumatischen Erfahrungen durch die Interpretationen des Therapeuten.

122 Weiss, J ; Sampson H (1986) The psychoanalytic process: Theory, clinical observation and empirical research. New-York: Guilford-Press

123 Albani, C ; Blaser, G ; Geyer, M ; Kächele, H (1999) Die „Control – Mastery“- Theorie. Eine kognitiv orientierte psychoanalytische Behandlungstheorie von Joseph Weiss. Forum Psychoanal 15: 224 -236

124 Dahlbender, R W ; Erena, C ; Reichenauer, G ; Kächele, H (2001) Meisterung konflikthafter Beziehungsmuster im Verlaufe einer psychodynamischen Fokalthherapie. Psychother Psychosom med Psychol 51: 176-185

125 Albani, C ; Volkart, R ; Humbel, J ; Blaser, G ; Geyer, M ; Kächele, H (2000) Die Methode der Plan-Formulierung. Erste deutschsprachige Reliabilitätsstudie zur „Control-Mastery Theory“ von Joseph Weiss. Psychother Psychosom med Psychol 50 : T1 - T9

126 Curtis, J T ; Silberschatz, G (1986) Clinical Implications of Research on Brief Dynamic Psychotherapy I. Formulating the Patient's Problems and Goals. Psychoanalytic Psychology 3 (1), 13-25

127 Silberschatz, G ; Curtis, J T (1986) Clinical Implications of Research on Brief Dynamic Psychotherapy II. How the Therapist Helps or Hinders Therapeutic Progress. Psychoanalytic Psychology 3 (1), 27-37

Aufgabe des Therapeuten in den Vorgesprächen ist es, sich ein Bild von den pathogenen Überzeugungen seines Patienten zu machen, die zugrundeliegenden Traumata zu erfassen, die Ziele des Patienten (welche Hindernisse will er überwinden?) zu begreifen und eine Vorstellung davon zu entwickeln, welche Tests dieser Patient in der Beziehung mit ihm benötigen wird,¹²⁸ um sein Handeln darauf auszurichten, möglichst „plankompatibel“ zu sein.

Für zwei intensiv untersuchte 16 stündige Kurztherapien kamen Silberschatz und Curtis¹²⁹ auf 45 bzw. 69 Tests! Die Zahl der Tests lag damit wesentlich höher als in der untersuchten psychoanalytischen Langzeitbehandlung. (45 für die ersten 100 Stunden). Sollten sich diese Befunde der Tendenz nach bestätigen lassen, wäre wieder einmal belegt, welcher Datenflut Therapeuten in der „face to face“- Situation gegenübergestellt sind.

Curtis und Silberschatz betrachten nun das behandlungstechnische Vorgehen in Kurztherapien unter dem Aspekt der „Plankompatibilität“ (man könnte es auch „Kontextbezogenheit „ nennen) und stellen damit die konventionellen (generalisierenden) Empfehlungen für (kurz)-therapeutisches Handeln in Frage.

128 Die Vieldeutigkeit der Testsituationen mag folgende kleine Episode veranschaulichen: Eine Studentin kommt notfallmäßig zu mir, nachdem sie der Sekretärin wegen ihres verweinten Gesichts bei der Terminabsprache für ein Erstgespräch aufgefallen war. Sie sagt beim Betreten des Zimmers, die Sekretärin hätte sie hochgeschickt. Bevor ich dazu etwas sagen kann, berichtet sie unter immer wieder hervorbrechenden Tränen, die sie sich sofort mit den Fingerspitzen wegzuwischen versucht, dass ihr Freund sie rund um die Uhr kontrollieren möchte, weil er kein Vertrauen in sie habe. Immer wieder komme es deshalb zu Auseinandersetzungen. So verstünde er nicht, wenn sie während der Vorlesungen das Handy abschalten wolle. Sofort denke er, sie habe sich mit jemandem anderen getroffen und mache ihr dann bei nächster Gelegenheit Vorhaltungen. In diesem Moment klingelt ein Handy. Sie steht auf und übernimmt – mir einen kurzen entschuldigenden Blick zuwerfend – das Gespräch. Kurze Zeit später verlässt sie – wieder mit dieser entschuldigenden Geste – den Raum und lässt mich allein. Ich höre, wie sie sich im Flur weiter unterhält. Nach einigen Minuten des Wartens entschlief ich mich, zu ihr hinaus zu gehen und ihr zu sagen, dass ich für heute nur begrenzt Zeit habe. Sie müsse sich entscheiden, ob sie die Unterredung oder das Telefongespräch fortführen wolle. Sie sagt dann daraufhin, sie wolle weiter telefonieren und verlässt telefonierend unsere Einrichtung. Habe ich diesen Test verfehlt, weil ich sie ähnlich unter Druck setzte, wie der Freund, der totale Unterordnung verlangt? Oder habe ich ihn bestanden, weil ich mich abgrenzte, als ich von ihr in die Rolle gebracht wurde, in der sie sich selbst dem Freund gegenüber befindet ?

129 in: Weiss, J, Sampson, H (1986)

Der Patient und nicht der Therapeut bestimme oder fokussiere das Thema in der Therapie. Seine Rolle bestehe nicht vordringlich darin, die Therapie zu führen, sondern darin, den Plan des Patienten zu verstehen und darauf zu antworten. Fokussieren des Themas mag in dem einen Fall plankompatibel sein – im anderen aber nicht. Aus diesem Grund gibt es weder „universale“ Themen, die in Kurztherapien von vornherein verfolgt werden sollten, noch universelle Techniken.

Alle die hier folgenden technischen Empfehlungen bekommen ihre Bedeutung erst auf dem Hintergrund der Frage, ob sie im jeweiligen Einzelfall plankompatibel sind oder nicht: Interpretation der Interaktion mit Beginn der ersten Stunde, zurückhaltender Umgang mit Übertragungsdeutungen, Deutung der Übertragung erst dann, wenn sie zum Widerstand geworden ist, Verzicht auf genetische Deutungen, Konzentration auf der Beschäftigung mit aktuellen Themen im „Hier und Jetzt“, Vermeiden der Förderung „regressiver“ Tendenzen, Beschränkung auf den Fokus, Bearbeitung des „Materials“ nur insoweit wie es dem Fokus angehört, größere oder geringere Aktivität von Anfang an, Verzicht auf das Geben von Ratschlägen, Gegenfrageregel, durchgehende Bearbeitung der zeitlichen Begrenzung .
„Unsere Untersuchungen legen nahe, dass die Genauigkeit der Interpretationen in Bezug auf den Plan des Patienten bedeutsamer ist als die Form oder Art der Intervention.“¹³⁰

Es entsteht hoffentlich nicht der Eindruck, hier werde einem „anything goes“ das Wort geredet. Das Plan- Konzept ermöglicht, sich Rechenschaft abzulegen über das therapeutische Vorgehen im Einzelfall. In Verbindung mit der durch Gill angestoßenen Sicht, die analytische Situation als interaktives Geschehen zu begreifen, stellt es einen aktuellen Beitrag dar, z.B. auch Problemen von Studierenden im Vorfeld von Erkrankungen wirkungsvoll zu begegnen. Es hilft vor allem aber auch der Versuchung zu widerstehen, der um sich greifenden „Manualisierungstendenz“ zu erliegen, sich zu sehr an Handlungsanweisungen und -empfehlungen zu orientieren, statt sie im Einzelfall im Hinblick auf ihre Gültigkeit oder Nützlichkeit stets neu zu hinterfragen. Es geht über die von uns vertretene Auffassung von Beratung hinaus und sollte als eine psychotherapeutische Methode benannt und praktiziert werden.

130 ebenda S. 24 (Übers. vom Verfasser)

Anhang

1.Tagungsprogramm

Mittwoch, 5. September

- | | |
|-----------------|--|
| 16.00-18.30 Uhr | Parallele Veranstaltungen:
Arbeitsgruppen Block A, Teil 1 |
| 19.00 Uhr | Eröffnung der Tagung durch den Vizepräsidenten für Lehre und Studium der Universität des Saarlandes und den ARGE -Vorstand |
| 19.30 Uhr | W. Hoffacker (Bremen):
Probleme und Problematik gegenwärtiger Hochschulreform |

Im Anschluss daran: Empfang

Donnerstag, 6. September

- | | |
|-------------------|---|
| 9.00 - 10.00 Uhr | A. Gerlach (Saarbrücken):
Ethnisches und idiosynkratisches Unbewusstes in der interkulturellen Begegnung. |
| 10.00 - 11.00 Uhr | R. Krause (Saarbrücken):
Über den psychotherapeutischen und den Beratungsprozess |
| 11.30 - 13.30 Uhr | Arbeitsgruppen |
| 14.00 - 18.00 Uhr | R. Schwan (Münster):
Expertenarbeitskreis: Service-Center /
Studierendencenter |
| 14.30 - 16.00 Uhr | Tagungs (ARGE)- Plenum |
| 16.00 - 19.00 Uhr | Arbeitsgruppen |
| 20.00 Uhr | ARGE-Fest im Restaurant „Undine“ |

Freitag, 7. September

- 9.00 - 10.00 Uhr **R.M. Holm- Hadulla, A. Wetzel** (Heidelberg):
Coaching für Studierende
- 10.15 - 12.30 Uhr Arbeitsgruppen
- 14.00 Uhr Kulturangebot (Völklinger Hütte / Saarland-Museum
(Moderne Galerie))
- 18.30 - 20.00 Uhr **W. Schumann** (Oldenburg):
Arbeitskreis Psychotherapeutische Beratung
- 20.00 Uhr Kneipentreff im Nauwieser Viertel

Samstag, 8. September

- 10.00 - 12.30 Uhr Runder Tisch

2. Arbeitsgruppen

- K. AYROUD-PETER, W. FREESE** (Hannover):
„Irren ist menschlich“- Beratung und Beziehung mit psychisch
gesundenden Studierenden
- S. BIEBER** (Potsdam):
Bachelor und Master- Allgemeine Studienberatung zwischen Emotion
und Wirklichkeit.
- C. BURIAN** (Bielefeld) & **P. SCHOTT-MILDE** (Münster):
Gesprächsführung in der Studienberatung für (relativ) neue
Kolleginnen und Kollegen.
- I. BUTRY** (Aachen):
Clearingbereich- das Entree der Beratungsstelle.
- G. CONRAD-MÜLLER & U. LINKE-STILLGER** (Saarbrücken):
Vom Berg zum Ball: Zur Rolle der Symbolarbeit in der
Kurzzeitbehandlung von Studierenden.
- U. MOLDENHAUER** (Saarbrücken):
Psychoanalytische Beratung- Entwicklungslinien, Stand,
Perspektiven.
- S. PRANGE** (Giessen):
Zielvereinbarungen- Erwartungen und Erfahrungen.
- S. STIEHLER** (Dresden):
Nach welchen Methoden beraten wir?
- G. SCHINDLER** (München):
Chancen von Geistes- und Sozialwissenschaftlern in Unternehmen.
- A. SCHMITZ** (Marburg):
Literaturdatenbank: Studienberatung und Berufsorientierung.
- W. SCHUMANN** (Oldenburg):
Online-Sucht: Ein Problem an der Uni?
- U. WILDT, M. BOTH, R. MAHLER** (Hannover):
Lösungen zur Bewältigung der Email-Postflut. Präsentation,
Diskussion und praktische Anwendung einer Softwarelösung.

3.Verzeichnis der Vortragenden

Prof. Dr. med. Wolfgang Tilgen,

Vizepräsident für Lehre und Studium der Universität des Saarlandes,
D- 66123 Saarbrücken, Tel. (0681)3023642

Dr. jur. Werner Hoffacker

Universität Bremen, D-28334 Bremen, Fachbereich Rechtswissenschaften, Postfach 330440, Tel. (0421)218-1

Dr. med. Dipl.-Soz. Alf Gerlach

Facharzt für psychotherapeutische Medizin, Psychoanalytiker (DPV, IPV), St. Avolder Str. 4, D-66117 Saarbrücken, Tel. (0681)52797, Email: alf.gerlach@t-online.de

Prof. Dr. phil. Rainer Krause

Lehrstuhl für klinische Psychologie und Psychotherapie an der Universität des Saarlandes, Psychoanalytiker (DPG, IPV) D-66123 Saarbrücken, Tel. (0681)302 2353

Dr. med. Rainer M. Holm-Hadulla, Privatdozent,

Psychotherapeutische Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg, Neue Schloßstraße 42, D-69117 Heidelberg, Tel. (06221)600026

Antje Wetzel, Dipl.-Psych.,

Psychotherapeutische Beratungsstelle, Studentenwerk Heidelberg, Neue Schloßstraße 42, D-69117 Heidelberg, Tel. (06221)600026

Charlotte Buff, Dipl.-Psych.,

Psychotherapeutische Beratungsstelle, Studentenwerk Heidelberg, Neue Schloßstraße 42, D-69117 Heidelberg, Tel. (06221)600026

Dr. phil. Matthias Hurst

Deutsche Philologie, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Grabengasse, D-69117 Heidelberg, Tel. (06221)3364

Dr. Sabina Bieber

Zentrale Studienberatung, Universität Potsdam, PF 60 15 53 D- 14415 Potsdam, Am Neuen Palais, Haus 8, Tel. (0331)977-1715 Email: bieber@rz.uni-potsdam.de

Katharina Ayroud-Peter, M.A.

Psychologisch-Therapeutische Beratung für Studierende Welfengarten 2C, D-30167 Hannover, Tel. (0511)7623799

Dr. phil. Waltraud Freese

Psychologisch-Therapeutische Beratung für Studierende Welfengarten 2C, D-30167 Hannover, Tel. (0511)7623799 Email: info@ptb.uni-hannover.de

Wilfried Schumann, Dipl.-Psych.,

Psychosoziale Beratungsstelle von Studentenwerk und Universität Oldenburg, D-26111 Oldenburg, Uhlhornsweg, Geb. 4, Tel. (0441)7984400, Email: psb@uni-oldenburg.de

Dr. Götz Schindler

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung Prinzregentenstr. 24, D-80538 München Tel. (089)21234408, e-mail: schindler@ihf.bayern.de, http://www.ihf.bayern.de

Anette Schmitz, Dipl.-Päd.,

Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und-beratung (ZAS) der Philipps-Universität Marburg, D-35032 Marburg, Biegenstr. 12, Tel. (06421)2826006, Email: schmitza@verwaltung.uni-marburg.de

Gabriele Conrad-Müller, Dipl.-Psych.,

Psychologische Psychotherapeutin, Graf-Johann-Str.19, D- 66121 Saarbrücken, Tel. (0681)6855644

Ulrike Linke-Stilger, Dipl.-Psych.,

Psychologisch- Psychotherapeutische Beratungsstelle der Universität des Saarlandes (PPB), D-66123 Saarbrücken, Tel. (0681)30225125, Email: ppbik@uni-saarland.de

Ulrich Moldenhauer, Dipl.-Psych.,

Psychologisch- Psychotherapeutische Beratungsstelle der Universität des Saarlandes (PPB), D-66123 Saarbrücken, Tel. (0681)3022515, Email: u.moldenhauer@mx.uni-saarland.de

4. Verzeichnis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

			Burger, Konstanze	Ruhr-Universität, Studienbüro	Universitätsstr. 150 44780 Bochum Tel 0234/32-23858
Apel, Andreas	FH Bingen	Berlinstr. 109 55411 Bingen Tel 06721/409-331	Butry, Irene	PPB f. Studentinnen u. Studenten	Lothringer Str. 83 52070 Aachen Tel 0241/505353
Artz, Marko	Georg-Simon-OHM- FH-Nürnberg	Keßlerplatz 12 90489 Nürnberg Tel 0911/5880-4327	Conrad-Müller, Gaby	Praxis f. Psychotherapie	Graf-Johann-Str. 19 66121 Saarbrücken Tel 0681 685/ 5644
Ayroud-Peter, Katharina	Psychologisch-Therapeut. Beratung f. Stud.	Welfengarten 2 c 30167 Hannover Tel 0511762-3799	Egeri, Michael	Studienbüro SH 2-223	Universitätsstr. 150 44780 Bochum Tel 0234-32-23857
Barz, Andreas Dr.	Z.f. Studienberatung u. Weiterbildg.	Friedrich-Ebert-Anlage 62 69117 Heidelberg Tel 06221/54-2451	Eggensperger, Petra	Zentrum f. Studienberatung u. Weiterbildung	Bergheimerstr. 10 69115 Heidelberg Tel 06221/54 2440
Bauer, Bernhard	PSB Oldenburg	Uhlhornsweg 49-55 26122 Oldenburg Tel 04421/878170	Ehrlich, Angelika	FH Merseburg	Gensaer Str. 06217 Merseburg Tel 03461/46 23 21
Bieber, Sabina Dr.	ZSB Potsdam	Am Neuen Palais 10 14469 Potsdam Tel 0331/977-1016	ElSioufy-Bauer, Heide Dr.	Akadem. Auslandsamt	Univ. des Saarlandes 66123 Saarbrücken Tel 0681 302/ 4488
Biermann, Anja	Studienreflex Uni Hamburg	Rothenbaumchaussee 21-23 20146 Hamburg Tel 040/428 38 62 82	Eschke-Schnell, Ingrid	Friedrich Schiller Univ. Jena	Fürstengraben 1 07743 Jena Tel 03641/931120
Bischoff, Benita Dr.	Humboldt-Universität zu Berlin	Unter den Linden 6 10099 Berlin Tel 030/2093 1558	Fahl, Elke Dr.	ASB d. Fachhochschule Hannover	30459 Hannover Tel 0511/9296-152
Bleckmann, Heiner	Hochschulteam Arbeitsamt Saarbrücken	Hafenstr. 18 66111 Saarbrücken Tel 0681/944-2155	Faris-Lewe, Kerime	Studentenwerk Osnabrück	Sedanstr. 4 49076 Osnabrück Tel 0541/969-2580
Böhm, Reinhard	TH Braunschweig	Fallersleben-Tor-Wall 10 38100 Braunschweig Tel 0331/39 14 341	Freese, Waltraud, Dr.	Psycholog. Psychother. Beratung f. Studierende	Welfengarten 2 c 30167 Hannover Tel 0511/762 37 99

Gärtner, Dieter	Kunsthochschule Berlin-Weißensee	Bühningstr. 20 13086 Berlin Tel 030/47705-342	Holl, Christiane	Arbeitsamt Saarbrücken	Hafenstr. 18 66111 Saarbrücken Tel 0681/944-1984
Gill, Karin	FH Brandenburg	Magdeburger Str. 50 14770 Brandenburg Tel 03381/355-106	Horstmann, Kai Dr.	Ev.Stud.gemeinde Saarbrücken	Waldhausweg 7 66123 Saarbrücken Tel 0681/93 66 110
Göhmann-Ebel, Annette	PSB Studentenwerk	Goßlerstr. 12b 37075 Göttingen Tel 0551/395108	Hurst, Matthias, Dr.	German.Seminar Uni Heidelberg	Sinsheimer Str. 10 74889 Hoffenheim Tel 07261/12068
Greiwe, Bernadett	Zentrale Studienberatung	Schlossplatz 5 48149 Münster Tel 0251/83 223 44	Jauk, Petra	FH Jena	Carl-Zeiss-Promenade 2 07745 Jena Tel 03641/205-120
Gurack, Elli	Studienbüro der Ruhr-Uni-Bochum	Universitätsstr. 150 44801 Bochum Tel 0234-3223861	Jordan, Barbara	Arbeitsamt Saarbrücken	Feldstr. 21 66132 Saarbrücken Tel 0681 944 21 41
Harms, Rita	Stud. Werk Braunschweig/Lüneburg	Heiligengeiststr. 26 a 21335 Lüneburg Tel 04131/78 96 325	Jungnickel, Gaby	Psycho-Soziale Beratung Kölner Studentenwerk	Universitätsstr. 16 50937 Köln Tel 0221/94265-120
Hasant-Hahn Dr.	FH München, ZSB	Lothstr. 34 80323 München Tel 089/1265-1373	Kaufhold, Johannes	PPB f Studierende	Bockenheimer Landstr. 123 60054 Frankfurt Tel 069/798 22964
Heese, Renate	Fernstudienzentrum TU München	Gabelsbergerstr. 80290 München Tel 089/289-22052	Keim, Alicia	HBK Braunschweig	Johannes-Selenka-Pl. 1 38118 Braunschweig Tel 0531/391-9269
Heinrich, Klaus	ZSB Tübingen	Wilhelmstr. 11 72074 Tübingen Tel 07071/29 75 401	Kirsch, Holger Dr.	PPB f. Studierende, Klinik f. Psychosomat. Medizin	Bockenheimer Landstr. 133 60054 Frankfurt Tel 069/798 22 966
Hildebrandt, Charlotte	PBS Heidelberg	Schröderstr. 51 69120 Heidelberg Tel 06221/408070	Klütsch, Anja	Uni Rostock	Schwaansche Str. 5 18055 Rostock
Hoffmann, Hans-Peter	Hochsch. f. Musik Franz Liszt	Platz d. Demokratie 2/3 99423 Weimar Tel 03643/555156	Knerr, Wolfgang	FH Kaiserslautern	Amerikastr. 107 66482 Zweibrücken Tel 06332/914-136

Knoth, Uli	SFB, FH Darmstadt	Haardtring 100 64295 Darmstadt Tel 06151/16-8047	Loebel, Volker	Studentenwerk Kaiserslautern	Erwin-Schrödinger-Str. 67653 Kaiserslautern Tel 0631/205-3565
Krebs, Ute	ZSB Siegen	Hölderlinstr. 3 57076 Siegen Tel 0271/740 47 52	Lorbeer, Sabine	PSB Studentenwerk Koblenz	Simmernerstr. 134 56075 Koblenz Tel 0261/55 431
Krebs-Oviedo M.A., Silvia	Zentrale Studienberatung RWTH Aachen	Templergraben 83 52056 Aachen Tel 0241/8040-49	Mack, Reinhard	Studentwerk Konstanz	Universitätsstr. 10 78464 Konstanz Tel 07531/883982
Kubenz, Bärbel	FHTW Berlin	Treskowallee 8 10318 Berlin Tel 030/5019-2339	Mahler, Ralf	Zentr.Studienb. Uni Hannover	Welfengarten 1 30167 Hannover Tel 0511/762-5584
Kühn, Sylke	Zentrum f. Studienber., Weiterbildung u. Fernst.	Univ. des Saarlandes 66041 Saarbrücken Tel 06 81/302-3673	Meichsner, Ute	Zentrale Studienberatung HAW Hamburg	Stiftstr. 69 20099 Hamburg
Kunkel, Ilse	Psychol.Psychotherap. Beratungsstelle	Univ.des.Saarlamdes 66041 Saarbrücken Tel 0681/ 302/2515	Meimeth, Odile	Zentrum f. Studienberat., Weiterbildung u. Fernst.	Univ. des Saarlandes 66041 Saarbrücken Tel 0681/302-3673
Lang, Barbara	Psychol. Psychotherap. Beratungsstelle	Univ.des.Saarlamdes 66041 Saarbrücken Tel 0681/ 302/2515	Mierzowsky, Claudia	Universität Hildesheim	Marienburger Platz 22 31141 Hildesheim Tel 05121/883-162
Lazanowski, Claudia	PBS, Frankfurt	Unter den Linden 6 60596 Frankfurt/M Tel 069/63549	Mock-Mailahn, Christa	ZSB Köln	Universität 50923 Köln Tel 0221/470-5741
Lepper, Gabriele	Psychotherap. Berat.st. Studentenwerk	Fallersleben 38100 Braunschweig Tel 0531/39 14 931	Moldenhauer, Ulrich	Psychol.Psychotherap. Beratungsstelle	Univ.des.Saarlamdes 66041 Saarbrücken Tel 0681/ 302/2515
Liebehentze, August Dr.	Minist. f. Schule, Wissenschaft...	Völklinger Str. 49 40221 Düsseldorf Tel 0211/896 4479	Müller, Helmut-Gerhard	Fernstud.Goethe-Univers. Frankfurt/ M	Hamburger Allee 45 60023 Frankfurt aM Tel 069/77011765
Linke-Stillger, Ulrike	Psychol.Psychotherap. Beratungsstelle	Univ. des Saarlandes 66041 Saarbrücken Tel 0681/ 302/2515	Muschol, Franz	Studienberatung	Geschwister-Scholl-Pl. 1 80539 München Tel 089/2180-3446

Niermann, Ursula	ZSB Köln	Albertus Magnus Platz 50923 Köln Tel 0221/470-3423	Rietbrock, Günter	Studienb. Ruhr-Uni- Bochum	Universitätsstr. 150 44801 Bochum Tel 0234/32-22319
Nörenberg, Anne-Katrin	Uni Rostock	Schwaansche Str. 5 18055 Rostock Tel 0381/498 1254	Roeske, Klara	Studentenwerk Bremen	Bibliothekstr. 3 28 359 Bremen Tel 0421/2201129
Oesterreich, Sigi	PBS STW Berlin	Bismarckstr. 98 14129 Berlin Tel 030/312 10 47	Roscher, Elisabeth	Zentr. f. Studienberatung, Weiterbildung u. Fernst.	Univ. des Saarlandes 66041 Saarbrücken Tel 0681/ 302-3673
Peter, Irene	TU Ilmenau	Max-Planck-Ring 14 98693 Ilmenau Tel 03677/69 25 24	Rupp-Freidinger, Cornelia	ZIB Karlsruhe/Pforzheim	Zähringerstr. 65 76133 Karlsruhe Tel 0721/608-4930
Piper, Martina	FH Kaiserslautern	Amerikastr. 107 66482 Zweibrücken Tel 06332/914-107	Sachse, Mirjam	Studienzentrum f. Lehramts- u. Magisterst.	Holländische Str. 36-38 34109 Kassel Tel 0561/804-3401
Prange, Stefan	Büro f. Studienberatung Justus-Liebig-Uni Gießen	Ludwigstr. 28A 35390 Gießen Tel 0641/ 99 16228	Schmitz, Anette	Zentrale Arbeitsstelle (ZAS)	Biesenstr. 12 35032 Marburg Tel 06421/28 26 006
Prinz-Stäb, Marianne	PSB Oldenburg	Uhlhornsweg 49-55 26111 Oldenburg Tel 0441/7984400	Schneider, Frank	Humboldt-Universität zu Berlin	Unter den Linden 6 10099 Berlin Tel 030/2093 1559
Radtko, Erika	Rheinisch-Westfälische TH Aachen	Templergraben 83 52056 Aachen Tel 0241/80-4050	Schneider, Marita	FH Frankfurt/ M	Niebelungenplatz 1 60318 Frankfurt Tel 069/1533-2782
Reetz, Henning	Hochschule Vechta	Eichendorffweg 49377 Vechta Tel 04441/15-378	Schneyer, Thomas	PBS, Philipps Univ. Marburg	Waldweg 30 35041 Marburg Tel 06421/8 16 12
Reiss, Herbert	Hannover	Lüchowerstr. 11 30625 Hannover Tel 0511/57 29 89	Schott-Milde Peter	ZSB Münster	Schlossplatz 5 48141 Münster Tel 0251/83 – 22014
Richter, Kerstin	Europa-Universität Viadrina (Frankfurt /O)	Große Scharnstr. 59 15230 Frankfurt (O) Tel 0335/55 34 207	Schwämmlein, Elke	TU Ilmenau ZSB	Max-Planck-Ring 14 98693 Ilmenau Tel 03677/ 691735

Söllner, Anette	Zentrale Studienberatung	Schlossplatz 5 48149 Münster Tel 0251/83-22082
Spannring, Ulla	Studentenwerk Giessen	Otto-Behagel-Str. 25 35394 Giessen Tel 0641/4008-161
Staffler, Anja	Studienbüro Giessen	Ludwigstr. 28A 35390 Giessen Tel 0641/99-16224
Stiehler, Sabine Dr.	Zentr. Studienberatung TU Dresden	Mommsenstr. 12 01062 Dresden Tel 0351/46 36 279
Thurn, Viktoria	Zentrale Studienberatung	Postfach 330440 28334 Bremen Tel 0421/218-8216
Tilch, Christian	Landesinstitut f. Erziehung u. Unterricht	Rotebühlstr. 131 70197 Stuttgart Tel 0711/6642-117
Welker, Lorenz	Psychosoz. Beratungsst., Studentenw. München	Leopoldstr. 15 90902 München Tel 089/38 196-215
Wiesner, Bärbel	Westsächs. Hochsch. Zwickau (FH)	Dr.-Friedrichs-Ring 2 A 08056 Zwickau Tel 0375/5 36 11 84
Witt, Petra	ZSB FH Wiesbaden	Kurt-Schumacher-Ring 18 65197 Wiesbaden Tel 0611/9495-136
Wuchner, Michael Dr.	Zentrale Studienberatung Albert-Ludwigs-Univ.	Sedanstr. 6 79085 Freiburg Tel 0761/203 4247
Zahn, Rainer	Zentrum f. Studienberatung u. Weiterbildung	Fr.-Ebert-Anlage 62 69117 Heidelberg Tel 06221/542307