

Erfahrungen und Schlußfolgerungen des Beratungssystems an einer Modelleinrichtung des Tertiären Bildungsbereichs (Oberstufen-Kolleg)

Hans Hermsen

1. Die institutionellen Rahmenbedingungen des Oberstufen-Kollegs

Das Oberstufen-Kolleg (OS) entwickelt in Zusammenarbeit mit den Fakultäten des Gesamthochschulbereichs Bielefeld neue Studieninhalte, Lehrverfahren, Lernvorgänge und Organisationsformen. Es stellt eine „Neue Tertiärstufe“ im Rahmen des Ausbildungssektors dar, indem es die Sekundarstufe II und das universitäre Grundstudium in einem einheitlichen Ausbildungsgang verbindet.

Mit dem vierjährigen Ausbildungsgang will das OS den Übergang von Allgemeinbildung (Schule) zu Spezialausbildung (Studium) in einem wissenschaftspropädeutischen Grundstudium systematisch erforschen und einen Beitrag leisten zur Lösung des in curricularer Hinsicht noch weitgehend ungeklärten Problems eines verbesserten Hochschulzugangs. Es versucht, den Jugendlichen eine gründlichere und wissenschaftspropädeutisch fundiertere Vorbereitung auf das Studium zu ermöglichen als es an herkömmlichen Schulen möglich ist. Dies schließt verschiedene Formen der Studienberatung (Individual-, Schullaufbahn- und Berufsberatung) ein.

Zugleich will das OS einen Beitrag zur Chancengleichheit in unserem Bildungssystem leisten durch

- die bewußte Einbeziehung der durch unser gegenwärtiges Schulsystem benachteiligten Jugendlichen und durch systematische Berücksichtigung ihrer ungleichen sozialen Voraussetzungen,
- die kritische Relativierung der herrschenden Vorstellungen von Ziel, Gegenstand und Gebrauch der Bildung
- die Stärkung des Selbstbewußtseins benachteiligter Individuen, d.h. durch Förderung von Selbst- und Mitbestimmung in schulischen und gesellschaftlichen Bereichen.

Die Curricula werden für eine bestimmte Population von Jugendlichen entwickelt. Die Repräsentativität dieser Population wird durch einen besonderen Aufnahme-schlüssel für Kollegiaten hergestellt.

Sie werden ausgewählt nach den Kriterien

- *Schichtzugehörigkeit*: 6% Oberschicht, 44% Mittelschicht, 50% Unterschicht. Mit dieser Verteilung wird annähernd die soziale Struktur der Wohnbevölkerung des Landes NW abgebildet.
- *Geschlecht*: 50% weiblich, 50% männlich. Die Gleichverteilung der Geschlechter entspricht dem Verhältnis am Ende der 10. Klasse, das sich im Laufe der gymnasialen Oberstufe im Verhältnis von 30% zu 70% zugunsten des männlichen Geschlechts verändert.
- *Berufserfahrung*: 33% mit Berufserfahrung, 67% ohne Berufserfahrung.

- *Bisheriger Schulbesuch:* 1/3 Gymnasium, 1/3 Realschule, 1/3 sonstige Schulen. Hier wird eine Gewichtung aller Typen unseres dreigliedrigen Schulsystems im Sinne einer gleichen Repräsentation vorgenommen.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für den Aufbau von Curricula stellen sogenannte „Unterrichtsarten“ dar (Wahlfachunterricht, Ergänzungsunterricht, Gesamtunterricht, Intensivphasen, Praktikumskurs), in denen den heterogen zusammengesetzten Kollegiatengruppen jeweils unterschiedliche Aspekte der Wissenschaftspropädeutik vermittelt werden sollen.

Institutionelle Bedingungen – wie die gewählte Kollegleitung, die Mitbestimmung der Lehrenden und Kollegiaten in Verwaltungs-, Lehr- und Forschungsfragen – ermöglichen die Erprobung neuer Unterrichtsformen und demokratischer Lerninhalte. Durch ein Leistungsbewertungssystem, das eine „bestanden/nicht bestanden“-Beurteilung verbindet mit der Kommentierung von Lernfortschritten sollen die Kollegiaten zu selbstkritischem Lernen und zur Beurteilung des eigenen Lernerfolgs befähigt werden. Die baulichen Bedingungen einer Großraumschule begünstigen die Transparenz und Flexibilität des Unterrichts und fördern die Zusammenarbeit in Kleingruppen.

In den seit vier Jahren dauernden Auseinandersetzungen mit der Ministerialbürokratie um die Erhaltung dieses Reformmodells wurden diese Rahmenbedingungen eingeschränkt durch den Oktroy einer abiturähnlichen Abschlußprüfung und durch die Auseinandersetzungen um die Reduzierung von Mitbestimmung (Einsetzen eines Schulleiters, Einschränkung der Selbstverwaltung). Die in diesem Gefolge aufgetretenen negativen Auswirkungen auf das Lern- und Arbeitsklima am OS waren beträchtlich.

2. Das Beratungssystem des Oberstufen-Kollegs

Institutionelle, konfliktfördernde Faktoren, wie sie in den anderen Bildungseinrichtungen (Universität, Schule – vgl. *Moeller & Scheer 1971, Sperling 1974*) auftreten und zu erheblichen Lern- und Arbeitsschwierigkeiten führen, sollten am OS frühzeitig erkannt bzw. verhindert werden.

Das OS hat im Gegensatz zur traditionellen Schule weder einen Klassenverband noch einen Klassenlehrer, der als Bezugs- und Orientierungspunkt für den Kollegiaten dienen könnte. Das differenzierte Projekt- und Kurssystem am OS soll dem Kollegiaten ein ausdrücklich nicht nach Jahrgängen gegliedertes Studium ermöglichen. Daraus ergibt sich für den Kolleg-Mitarbeiter eine Stellung, die zwischen des Klassenlehrers einer traditionellen Schule und der des Universitätslehrers liegt, jedoch die Aufgaben einer Ganztags- und Gesamtschule einschließt.

Der Wissenschaftliche Mitarbeiter ist ein

- Kursleiter,
- Referent von Unterrichtsstoff in verschiedenen Unterrichtsarten,
- Prüfer des Unterrichtserfolgs,
- Curriculumforscher,
- Betreuer von Personen,
- Verwalter von Personen und Sachen.

Um diese Fülle von Aufgaben nur einigermaßen angemessen zu erfüllen, wurde das Tutor-System am OS eingeführt. Die Tutoren (Lehrende) werden am Ende des Orientierungssemesters (1. Semester) von den Kollegiaten für ein Jahr gewählt. Tutorenwechsel innerhalb des Jahres sind möglich, sobald der Tutand (Kollegiat) einen neuen Tutor gefunden hat. Der Tutor organisiert mindestens einmal monatlich ein Treffen mit seinen Tutanden außerhalb des Kollegs und steht den Tutanden zu informellen Treffen im OS jederzeit zur Verfügung.

Der Tutor hat vornehmlich die Aufgabe, den Studienverlauf des Kollegiaten zu verfolgen und ihn bei der Entscheidung für eine begründete Berufswahl zu unterstützen. Er sammelt die Diagnosebögen, die einen Überblick über die bestandenen Kurse und Leistungsnachweise bieten.

Zwei Beratungsschwerpunkte sind auf den Tutor vereint: die Schullaufbahn- und Berufsberatung. Dabei kommen auf ihn z.B. folgende konkrete Aufgaben zu: Beratung bei Wahlfachwechsel, Beratung bei der Belegung von Intensivphasen des Wahlfachunterrichts, der Fremdsprachen und Kurse des Defizitausgleichs, Beratung bei Problemen, die mit den verschiedenen Unterrichtsarten zusammenhängen, Beratung bei Nichtanerkennung von Leistungsnachweisen usw.

Besonderer Schwerpunkt der Beratung kann in bestimmten Fällen der individualpsychologische Bereich sein, der die Schwierigkeiten im Leistungsbereich (Leistungsabfall, Gefühl der Überforderung, Versagen nach Mißerfolgserlebnissen), im Sozialbereich (Kontaktschwierigkeiten, Rückzugsverhalten) und konkrete psychische Auffälligkeiten wie depressive Verstimmung, Störungen des Selbstwertgefühls mit Suicidgefahr umfaßt. Fühlt sich der Tutor hier nicht kompetent, so kann er den Tutanden an externe Beratungsstellen verweisen. Die „Forschungs-Entwicklungsgruppe Beratung“ hat die Aufgabe, die Erfahrungen mit dem Beratungssystem zu bewerten und zu einer Weiterentwicklung beizutragen.

3. Darstellung der empirisch ermittelten Erfahrungen mit dem Beratungssystem

3.1 Das Tutor-Tutandi-Modell aus der Sicht der Kollegiaten

In einer ersten Untersuchung nach einem Studienjahr (1974-1975) wurde mit Hilfe von Fragebögen die Wirksamkeit und Bewährung des dezentralisierten Tutor-Systems zu ermitteln versucht. Die Interpretation der Daten ergab, daß das Tutor-System von seiten der Tutanden in seiner Bedeutung und Funktion erkannt wurde. Der Tutor als Berater und Bezugsperson in schulischen Fragen wurde auf dem Hintergrund gesehen und gewürdigt, daß er einen Informations- und Erfahrungsvorsprung hat und somit fundierte Entscheidungsgrundlagen für den Studiengang bieten könnte. An Problemen wurden vorwiegend Schullaufbahnfragen zwischen Tutor und Tutanden besprochen, wobei die Fragen nach der Fächerwahl (Wahlfachentscheidung nach dem Orientierungssemester und Wahlfachkombinationen) im Vordergrund der Beratung standen. Hemmungen von Kollegiaten und der eher bloß gesellige Charakter der Tutor-Tutanden-Treffen führten dazu, daß individualpsychologische Probleme kaum angesprochen wurden. Allerdings beklagten die Tutanden in der Regel die fehlende individualpsychologische Kompetenz ihres Tutors. Das Tutor-System erwies sich nach Aussagen der Tutanden insofern als nützlich, wie es Anregungen zur Entwicklung von Problembewußtsein für die schulische Entwicklung vermittelte und größere Einblicke in Problemlagen im privaten Bereich eröffnete.

Nach diesen Ergebnissen einer ersten Bewährungsprobe stellte sich die „Forschungs-Entwicklungsgruppe Beratung“ den Forschungsauftrag, das Beratungssystem indirekt zu untersuchen, indem es sich den Ursachen für den Abgang vom OS zuwandte.

3.2 Die Gründe für einen Abgang vom Oberstufen-Kolleg

Dies wurde im Zeitraum 1975 bis 1977 untersucht. In diesen Jahren fanden die Auseinandersetzungen mit den Ministerien des Landes Nordrhein-Westfalen statt, wobei den Höhepunkt ein zweimonatiges Gesamtunterrichtsprojekt „Rettet das OS“ darstellte. Der Kampf um die Erhaltung der Modelleinrichtung gegen die Versuche, Abiturprüfungsordnungen zu oktroyieren, wesentliche Mitbestimmungsrechte abzubauen und Noten einzuführen, erwies sich als bestimmendes Einflußmoment auf die Kollegiaten. Als wesentlicher Grund für den Abgang vom OS wurde von Kollegiaten die „rechtliche Unsicherheit des OS“ genannt. Als weiterer schwergewichtiger Grund wurden finanzielle Schwierigkeiten genannt. Sehr viele Kollegiaten sind wegen des niedrigen „Schüler-BAFÖG“-Betrags gezwungen, neben ihrem Studium einen Job zu suchen, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Die weiteren Gründe für den Abgang vom OS – „andere Vorstellungen vom Wahlfach“ und „keine Berufsperspektive“ – deuteten darauf hin, daß das Orientierungs- und Beratungssystem am OS keinesfalls ausreicht, allen Kollegiaten eine grundlegende Orientierung und Perspektive zu bieten bzw. sie zu einem Universitätsstudium zu motivieren.

Der interessante Vergleich der Aussagen von abgegangenen Kollegiaten und die Befragung ihrer Tutoren erbrachte ein widersprüchliches Ergebnis. Die Tutoren sahen weniger institutionelle Gründe für den Abgang entscheidend, als vielmehr Gründe, die in der Person des Kollegiaten lagen. Die abgegangenen Kollegiaten wollten nach der Meinung der Tutoren „kein Universitätsstudium“ durchführen, fühlten sich am OS „überfordert“, konnten in ihrer Lernarbeit keine „Befriedigung“ finden bzw. hatten „andere Vorstellungen vom Wahlfach“.

Diese Diskrepanz deutet an, daß die Wahrnehmung von Kollegiaten und Tutoren von den Problemen am OS sehr unterschiedlich ausfällt und gewichtet wurde. Das könnte etwas über die Sensibilität der Tutoren gegenüber den Problemen der Kollegiaten aussagen oder aber auf Verdrängungsmechanismen der Kollegiaten ihren Studienproblemen gegenüber hindeuten. Im Falle der Abgänger im untersuchten Zeitraum wirkten wahrscheinlich beide Sichtweisen zusammen: die objektive Unsicherheit über die weitere Existenz des OS und die Schwierigkeiten, im persönlichen Bereich Studienperspektiven aufzubauen. Das läßt sich an den Daten zur Wahlfachentscheidung und zum Wahlfachwechsel belegen.

Entsprechend der institutionellen Zielsetzung, eine begründete Studien- und Berufswahl zu gewährleisten, wird am OS ein Orientierungssemester durchgeführt. Es besteht aus

- a) der Intensivphase im Orientierungssemester, einer fachunspezifischen Einführung von fünf Wochen,
- b) dem Angebot von mindestens vier Orientierungskursen in Wahlfächern über zwölf Wochen,
- c) der Belegung von zwei Kursen der allgemeinen Wissenschaftspropädeutik, dem Ergänzungsunterricht,
- d) dem Projektunterricht, in dem die Kollegiaten im ersten Semester schon anhand

eines gesellschaftlich relevanten interdisziplinär geplanten Projektthemas arbeiten und ein Produkt erstellen sollen.

Nach dem Ende der vier Orientierungskurse können die Kollegiaten ihre vorläufig endgültige Wahlfachentscheidung treffen. Sie sollen im Laufe des vierjährigen Ausbildungsgangs am OS in zwei Fächern Hauptstudierfähigkeit erlangen. Die Ergebnisse der Befragung zum Wahlfachwechsel zeigten u.a., daß die Orientierung in vier Wahlfächern im ersten Semester den Kollegiaten die Möglichkeit bot, ihre Vorstellungen gegenüber den bevorzugten Fächern bei der Aufnahme ans OS mit der Wirklichkeit zu konfrontieren, eine Kombination von Wahlfächern für das spätere Studium bzw. als geeignete Ergänzung für den späteren Beruf auszuprobieren. Ein großer Teil der Kollegiaten schwankte bei der Aufnahme an das OS zwischen verschiedenen Fächern. Bei einem Teil der Kollegiaten wurde eine endgültige Klarheit über das Wahlfach, die inhaltlichen und formalen Anforderungen, jedoch erst im höheren Semester erworben. Darauf deuteten die Antworten von Kollegiaten hin, die nach dem Orientierungssemester ihre Wahlfächer wechseln. Die Wechsel im höheren Fachsemester drückten ferner eine allgemeine Unsicherheit über Studium und Beruf aus, die teilweise durch institutionelle, organisatorische und pädagogische Aspekte (wie Numerus-clausus-Fach, fachliche Motivation, ungeklärte Situation des Übergangs in ein höheres Fachsemester an der Universität etc.) bedingt waren.

3.3 Lebenssituationen und Belastungen von Kollegiaten

Die Ausführungen von Praktikern im Rahmen der Schul- und Hochschulberatung (vgl. Kongreß der „Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik“ zum Thema „Studienberatung“ am 6./7. Okt. 1978 in Frankfurt/M. und der 3. und 4. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung der Sektion Schulpsychologie 1977 und 1979 in Bremen und Hamburg) zeigten, daß es ihnen an einer umfassenden Beratungstheorie mangelt, die den Prozeß der Fehlentwicklung durchschaubar und die Entwicklung von Beratungsverfahren systematisierbar macht. In der Praxis reagieren die Verantwortlichen oft eklektisch, indem sie sich aus den verschiedenen therapeutischen Richtungen und Techniken dasjenige herausuchen, was sie glauben, anwenden zu können. Dabei orientieren sie sich vorwiegend auf die Beseitigung des für sie offensichtlichen „Hauptproblems“, z.B. Lernschwierigkeiten.

Die gesamte Lebenssituation, in der sich diese Lernschwierigkeit einordnet und in dem in der Regel auch andere Probleme evident sind, wird nicht einbezogen. Eine Beratungstheorie sollte m.E. nach die Bedingungen klären, unter denen eine Fehlentwicklung abläuft. Dazu zähle ich die Konfliktbedingungen und die Entwicklung eines Konflikterlebnisses. Die Beratungstheorie sollte hierzu ein theoretisches Raster und Interpretationsmuster anbieten. Ferner sollten diese Erklärungsmodelle der Beratungstheorie dazu verhelfen, Perspektiven für die konkrete Beratungssituation zu liefern.

Die spezielle Fragestellung am Modellversuch Oberstufen-Kolleg lautete: Welche spezifischen Maßnahmen der Beratung können aufgrund der Lebenssituation von Arbeiterkindern an einer Bildungseinrichtung entwickelt werden, mit der Chancengleichheit verwirklicht werden kann? Dazu war es notwendig, die objektiven Lebensbedingungen und ihre subjektive Ausprägung im Bewußtsein der Kollegiaten, insbesondere der Kollegiaten aus der „Unterschicht“ zu erfassen. Da die Stichprobe der

Kollegiaten, die freiwillig zur Beratung in Lebensfragen zur „Forschungs-Entwicklungsgruppe Beratung“ kam, relativ klein und zufällig war, wurde an einer Stichprobe von 42 Kollegiaten des Jahrgangs 1977 und 1978 versucht, Einschätzungen der Problemlagen und Einstellungen von Kollegiaten zu ihren wesentlichen Lebensbereichen zu untersuchen. Methodisch wurden dazu halbstandardisierte Explorations entwickelt und die Daten mit Hilfe von Ratingverfahren ausgewertet¹. Die Interpretationen wurden anhand von Unterschiedsprüfungen zwischen Kollegiaten aus der „Mittelschicht“ und „Unterschicht“² vorgenommen.

Entsprechend dem Vorgehen in konkreten Beratungs- und Therapiesituationen am OS interessierten in der Exploration zum einen die objektiven Daten der Lebenssituation von Kollegiaten (z.B. soziale Herkunft, Bildungsvoraussetzungen, Berufs- und Arbeitssituation vor der Aufnahme ans OS), zum anderen die Auswirkungen im Bewußtsein der Kollegiaten. Für das Verhältnis der Einstellungen und Bewußtseinsinhalte des Jugendlichen im Rahmen der Beratung ist es wichtig, die individuell ausgeprägten (Fehl-)Verhaltensweisen und damit auch den Prozeß der (Fehl-)Entwicklung für das Individuum auf dem Hintergrund seiner jeweiligen Lebenssituation individuumspezifisch herauszuarbeiten (*Hermesen* 1979, S. 124-150; vgl. auch *Kappeler u.a.* 1977)³. In den geäußerten Einstellungen zu den Lebensbereichen von Kollegiaten, und in unserem Falle speziell zu ihrer Lerntätigkeit, erfährt man, aus welchen Gründen sich die Jugendlichen unfähig fühlen, sich zu helfen und mit welchen sozialen persönlichkeitspsychologischen Widersprüchen sie sich beschäftigen. Aus der Entwicklungsgeschichte des Jugendlichen und aus den aktuellen individuellen und sozialen Brennpunkten erhält der Berater Informationen, die ihn veranlassen können, Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen Lebensbedingungen und den Problemen der Lebensbereiche herzustellen und die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Handlungskompetenzen des Jugendlichen als Äußerungsformen der Möglichkeiten zu interpretieren, die der Jugendliche bis dato entwickelt hat, seine Realität zu bewältigen und zu kontrollieren.

Um das Ausmaß der Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen von Jugendlichen näher zu untersuchen, wurden in der Exploration die folgenden Lebensbereiche angesprochen und Vergleiche zwischen den Kollegiaten der unterschiedlichen Schichten hergestellt:

- 1) An dieser Stelle danke ich u.a. den Studentinnen der Sozialpädagogik, Frau *Monika Jordan* und Frau *Sabine Schmidt*, für die Durchführung und Auswertung der Explorations.
- 2) Die soziale Schichtzugehörigkeit wird am Oberstufen-Kolleg mit Hilfe des Verfahrens von *Kleining & Moore* (1968) vorgenommen. Dieses Verfahren hat sich als eine Kombination von „Fremd“- und „Selbsteinschätzungen“ des sozialen Status bewährt.
- 3) Nach den Erfahrungen mit Beratungsfällen am OS zeigt es sich, daß die Kollegiaten in der Regel in ihrer widersprüchlichen Lebenssituation so verstrickt sind, daß sie keine Perspektiven für sich entwickeln konnten. *Holzkamp* (vgl. *Kappeler u.a.* 1977) nennt dies „blindes Reagieren“ auf die den Klienten bedrückenden Lebensumstände (z.B. „Ausflippen“, „Griff zur Droge“ oder „zum Alkohol“). Das zu beobachtende Verhalten von Kollegiaten („sich gehen lassen“, „Flucht auf das Land“, „schleichender Abgang vom OS“ etc.) stellt oftmals eine Reaktion auf die für sie nicht durchschaubaren Grundlagen des Problems dar. Ihre Reaktionen sind Ausdruck dafür, daß sie den Prozeß der Fehlentwicklung und die Bedingungs Zusammenhänge nicht erkannt haben und zukünftig für sich keine Handlungsmöglichkeiten und Lösungen erwarten.

- Wohnungssituation des Kollegiaten,
- ökonomisch-finanzielle Situation des Kollegiaten,
- Beziehungssituation des Kollegiaten,
- Lernsituation des Kollegiaten.

Mit Hilfe von Ratingverfahren wurden

- der Grad der Belastung,
 - der Grad der Zufriedenheit,
 - die Arten der Auseinandersetzung mit den Belastungen in dem jeweiligen Lebensbereich,
 - der Grad der „orientierenden“ und „begreifenden“ Wirklichkeitsverarbeitung in der jeweiligen Problemlage,
 - der Grad der Kongruenz zwischen erstrebten und erreichten Zielen,
 - der Grad des Vertrauens auf die eigenen Fähigkeiten, mit den Schwierigkeiten zukünftig fertig zu werden,
- ermittelt.

Beispiel eines Ratingverfahrens (Skala mit 9 Werten):

Wert 1: Kollegiat/in äußert extrem geringe Belastung in bezug auf die Wohnungssituation; gibt an, keinerlei Schwierigkeiten zu haben.

Wert 3: Kollegiat/in äußert leichte Belastung in bezug auf die Wohnsituation; deutet geringe Schwierigkeiten an.

Wert 5: Die Äußerungen des(r) Kollegiaten(in) weisen auf eine durchschnittliche Belastung in der Wohnungssituation hin; Angenehmes und Unangenehmes halten sich die Waage.

Wert 7: Kollegiat zeigt in seinen Äußerungen erhebliche Belastung; gibt an, starke Schwierigkeiten mit der Wohnungssituation zu haben.

Wert 9: Kollegiat/in gibt an, extrem durch die Wohnungssituation belastet zu sein; seine Situation hält er für kaum ertragbar.

An der Befragung nahmen 23 Kollegiaten aus der „Unterschicht“ (US) und 21 aus der „Mittelschicht“ (MS) teil. Die Explorationen wurden im Team ausgewertet¹.

Im folgenden können nicht alle Ergebnisse – insbesondere nicht alle Hintergründe – zwischen biographischen Daten und Belastungssituationen dargestellt werden. Es sollen an dieser Stelle zunächst nur die Interpretationen angeführt werden, die für die Entwicklung der Beratungstheorie Anregungen liefern und weitere Forschungsfragen eröffnen.

Ergebnisse:

1. Die Kollegiaten der US schätzten ihren Alltag als „unangenehmer“ ein ($p \leq 5\%$). Für die Kollegiaten der MS hielten sich in der allgemeinen Beurteilung der Alltagsbeschäftigung „Angenehmes“ und „Unangenehmes“ die Waage. Hinsichtlich der Einschätzung „Grad der empfundenen oder berichteten Gleichförmigkeit bzw. Abwechslung im Alltag“ ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen. Beide Gruppen schätzten ihren Alltag als eher „abwechslungsreich“ ein.

1) Statistische Prüfverfahren: White-Test und U-Test von Mann-Whitney (vgl. *Clauß & Ebner* 1970).

2. Hinsichtlich des Grades der *Belastung in der Wohnungssituation* zeigte es sich, daß die Kollegiaten aus der US sich deutlicher belastet fühlten als die Vergleichsgruppe ($p \leq 5\%$). Insbesondere wurden von den im Elternhaus wohnenden Kollegiaten die „fehlenden Bewegungsmöglichkeiten“ und der „Lärm der Geschwister“ erwähnt.

Der in dieser Situation sich entwickelnde wesentliche Konflikt bestand in dem Wunsch der Kollegiaten, einer „drohenden Abhängigkeit vom Elternhaus“ durch den Auszug aus dem Elternhaus zu begegnen und das Geld für die „hohen Mieten“ aufzubringen. Konflikte lösen Aktivitäten aus. Bei den Äußerungen der Kollegiaten aus der MS wurden nur wenige Bemühungen deutlich, die „Wohnungssituation“ durch aktive Auseinandersetzung zu verändern. Die drückten tendenziell „Anpassung“ und „Resignation“ aus, während die Kollegiaten aus der US gelegentlich Veränderungen der Situation erwogen und Aktivitäten durchführten, z.B. das Sichten von Zeitungsannoncen ($p \leq 5\%$). Lösungen und Lösungsmöglichkeiten, die die Vergleichsgruppen für die Bewältigung ihrer „Wohnsituation“ anboten, waren „individualistisch“ und entbehrten der Erkenntnis von Zusammenhängen zwischen gesellschaftlich determinierten Bedingungen der „Wohnsituation“ und deren subjektiv erfahrbare Auswirkungen sowie darauf ableitbare Handlungsorientierungen. Die Kollegiaten der US waren erheblich unzufriedener und gaben eine spürbare Diskrepanz zwischen angestrebten und erreichten Wünschen hinsichtlich der Wohnungsthematik an ($p \leq 1\%$).

Hinsichtlich des Vertrauens, zukünftig Schwierigkeiten in diesem Bereich zu meistern, zeigten sich beide Gruppen in ihren Einschätzungen als „hilflos“.

3. Die Daten zum *Grad der finanziellen Belastung* deuteten darauf hin, daß die Kollegiaten der US sich erheblich stärker belastet fühlten. Nach ihren eigenen Angaben liegen die Schwierigkeiten darin, neben der OS-Ausbildung zusätzliche Zeit und Energie aufbringen zu müssen, um durch Gelegenheitsarbeiten (Putzen, Frisieren, Kellnern etc.) das dringend benötigte Geld für den Lebensunterhalt zu verdienen.

Die Kollegiaten der MS betonten, daß sie einigermaßen mit dem Geld der Eltern und dem BAFÖG auskommen würden; einige sprachen davon, arbeiten gehen zu müssen, um Geld für Anschaffungen zu verdienen.

Diese Ergebnisse korrespondierten mit dem Grad der Zufriedenheit und dem Grad der Kongruenz zwischen erreichten und angestrebten Zielen. Die Kollegiaten der US schätzen ihre „finanziell-ökonomische Situation“ als „unzufriedener“ ein und betonten, daß sie von ihren Wünschen nicht alles erreicht hätten ($p \leq 1\%$).

Beide Gruppen betonten die Notwendigkeit, sich aktiv für eine Verbesserung der Situation einzusetzen, konnten jedoch bei der Entwicklung von Lösungen die Zusammenhänge zwischen objektiven Lebensbedingungen und subjektiven Erfahrungen nicht handlungsorientierend anwenden. Sie schätzten die zukünftige Bewältigung ihrer Situation eher „pessimistisch“ ein.

Exkurs: BAFÖG und Chancengleichheit am OS

Dieses Ergebnis und die vorhin dargestellte Erkenntnis, daß einer der wesentlichen Gründe für den Abgang vom OS die geringe Ausbildungsförderung von Kollegiaten darstellt, wurde zum Anlaß genommen, an einer repräsentativen Stichprobe der

Jahrgänge 1976, 1977 und 1978 zu prüfen, ob die BAFÖG-Unterstützung die Chancengleichheit der Kollegiaten nicht von vornherein einschränkt. Das OS wird als zweiter Bildungsweg nicht anerkannt. Die Kollegiaten erhalten in den ersten drei Jahren den „Schüler-BAFÖG-Satz“ und im vierten Studienjahr den „Studenten-Betrag“.

An der Untersuchung¹ nahmen 109 Kollegiaten der genannten Jahrgänge teil, von denen 50 aus der Unterschicht und 55 aus der Mittelschicht, 64 männlich und 42 weiblich waren. Die Schultypen waren zu je einem Drittel repräsentiert. 70 Kollegiaten erhielten BAFÖG, 39 nicht. Dies entspricht ungefähr der generellen Verteilung in der Population. Die Kollegiaten wurden aufgefordert, einen Fragebogen zur BAFÖG-Situation auszufüllen. Wir prüften die Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen US und MS hinsichtlich ausgewählter Merkmale einer vermuteten Benachteiligung am OS mit Hilfe des Chi²-Verfahrens.

Die folgenden Tabellen zeigen den durchschnittlichen BAFÖG-Satz für die beiden Vergleichsgruppen und die zusätzlichen finanziellen Belastungen der Kollegiaten. Ferner wird die Arbeitszeit aufgeschlüsselt, die die Vergleichsgruppen außerhalb der OS-Ausbildung aufbringen müssen, um ihren Lebensunterhalt zu gewährleisten.

Tabelle 1: Vergleich der durchschnittlichen BAFöG-Beträge, Miet-, Strom-, Heizungsrechnungen und finanzielle Unterstützung durch die Eltern (jeweils DM)

	MG	MUS	MMS	
BAFöG-Satz	324,44	344,06	295,35	Chi ² = 16,055**
Miete	256,06	149,66	160,82	Chi ² = 2,039
Strom	44,20	38,91	52,00	Chi ² = 0,505
Heizung	37,30	37,15	37,50	Chi ² = 2,259
Unterstützung durch die Eltern	239,14	160,11	254,90	Chi ² = 7,79**

Die Daten zeigten, daß die Vergleichsgruppen sich signifikant in der BAFÖG-Förderung bzw. in der finanziellen Unterstützung durch die Eltern unterscheiden. Die Kollegiaten der US erhalten mehr BAFÖG und weniger Geld durch die Eltern.

In diesem Falle zeigten sich keine statistischen Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen. Hinsichtlich der ausgewählten Merkmale für die vermuteten Beeinträchtigungen der OS-Ausbildung erwies sich die Variable „Beteiligung an Fach-Exkursionen“ als trennendes Kriterium zwischen den Vergleichsgruppen. Auf dem 1%-Niveau gesichert zeigte es sich, daß eher Kollegiaten aus der US auf die Teilnahme an Exkursionen verzichten mußten. Ebenfalls betonten die Kollegiaten aus der US eher, daß Kurse nicht bestanden wurden bzw. äußerten eine größere psychische Belastung durch die Arbeit neben ihrer Ausbildung ($p \leq 10\%$).

4. Hinsichtlich des Grades der *Belastung in Beziehungssituationen* ergaben sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen. Die Belastung wurde als geringer eingeschätzt. Die Erwähnung von Auseinandersetzungen deu-

1) An dieser Stelle möchte ich Herrn *Rudi Schäfer* für die Erhebung und Verrechnung der Daten danken.

Tabelle 2: Vergleich der Arbeitszeit in den Sommerferien, Wochenenden, Mittwoch nachmittags (Gremientag, unterrichtsfrei), nach dem Unterricht

<i>Sommerferien</i>														
2 Wochen			4 Wochen			6 Wochen			8 Wochen					
NG	NUS	NMS	NG	NUS	NMS	NG	NUS	NMS	NG	NUS	NMS			
6	2	4	47	21	26	13	9	4	7	5				
Chi ² = 4,908														
<i>Wochenenden</i>														
regelmäßig			unregelmäßig											
NG	NUS	NMS	NG	NUS	NMS									
11	6	5	20	12	8									
Chi ² = 0,165														
<i>Mittwoch nachmittags</i>														
regelmäßig			unregelmäßig											
NG	NUS	NMS	NG	NUS	NMS									
8	3	5	12	7	5									
Chi ² = 0,281														
<i>nach dem Unterricht (pro Woche)</i>														
1-10 Std.			11-20 Std.			21-30 Std.			31-40 Std.			40-60 Std.		
NG	NUS	NMS	NG	NUS	NMS	NG	NUS	NMS	NG	NUS	NMS	NG	NUS	NMS
10	5	5	13	8	5	5	3	2	5	2	3	1	1	0
Chi ² = 2,066														

tete sich jedoch besonders bei den Kollegiaten der US an ($p \leq 5\%$). Die Kollegiaten nannten Auseinandersetzungen auf der Ebene des gefühlsmäßigen Miteinander-Auskommens und des Zwanges, sich gegenseitig anpassen zu müssen. Stärkere Auseinandersetzungen werden auch dann erwähnt, wenn beide Partner beruflichen Tätigkeiten nachgehen mußten und Ermüdungserscheinungen auftraten, die sich auf die Entwicklung negativ auswirken. Es wurde dabei ein größeres Problembewußtsein konstatiert, und der Grad der Kongruenz zwischen erstrebten und erreichten Zielen in der Beziehungsthematik war erheblich größer als bei der Vergleichsgruppe ($p \leq 5\%$). Die Kollegiaten der MS führten u.a. „Rollenkonflikte“, „Abhängigkeits- und Selbständigkeitsprobleme“ vom Partner an. Beide Gruppen erwähnten an Arten der Auseinandersetzung „Gespräche“ und „schrittweise Annäherung“ der Positionen der Partner. Beide Gruppen waren in der Lage, Einsichten in ihre Beziehungsprobleme zu vermitteln, die über individualistische Lösungen und Lösungsmöglichkeiten hinausgingen, z.B.: Wohngemeinschaften gründen. Das Vertrauen, Schwierigkeiten in der Zukunft besser zu meistern, war in beiden Gruppen ausgeprägt.

- Hinsichtlich der *Lernsituation* schätzten sich die Kollegiaten der MS als „belasteter“ ein ($p \leq 5\%$). Beide Gruppen zeigen in ihren Äußerungen nur geringe Aktivitäten, und Auseinandersetzungen um eine Verbesserung ihrer Lernsituation wurden nur

sporadisch geführt. Der Grad der Zufriedenheit und der Grad der Kongruenz zwischen erreichten und erstrebten Zielen halten sich die Waage.

Auffallend ist die resignative und passive Haltung hinsichtlich der Veränderbarkeit der Lernsituation. Kollegiaten der US erwähnten Schwierigkeiten mit der Planung der Arbeitszeit und -organisation und kritisierten den Zwang, sich ständig neu auf Inhalte, Unterrichtssituationen und Kollegiaten einstellen zu müssen. Sie wünschten mehr Sicherheit durch die intensivere inhaltliche Arbeit an einem Thema und mit denselben Kollegiaten. Die Kollegiaten der MS äußerten erhebliche Resignationen hinsichtlich der Verwirklichung des Modellversuchs OS. Dies ist auf dem Hintergrund der zur Zeit der Untersuchung existierenden Auseinandersetzungen (März bis Juni 1979) um den Erhalt des OS und der erlebten Mißerfolge (Einsetzen eines Schulleiters durch das Kultusministerium, Oktroyierung einer 7-Fächer-Prüfung mit Niveaubestimmungen) verständlich. Die Äußerungen der Kollegiaten der MS gingen in die Richtung, mehr „Orientierungen“ zu erhalten und klagten über Motivationsprobleme. Große Tendenz in ihren Aussagen: passives Reagieren.

Zusammenfassung der Daten zur Erfassung der Belastungs- und Konfliktsituationen von Kollegiaten der US und MS: Die generalisierbaren, sich zuspitzenden Konfliktsituationen in den jeweiligen Lebensbereichen waren:

a) Wohnungssituation:

Konflikt, das Elternhaus zu verlassen, um sich unabhängiger und selbständiger zu entwickeln und die diesem Wunsch entgegenstehenden hohen Mietausgaben für eine eigene Wohnung.

b) Finanziell-ökonomische Situation:

Konflikt, für den dringend benötigten Lebensunterhalt Geld durch Arbeit zu verdienen und weniger Zeit für die Ausbildung zur Verfügung zu haben.

c) Beziehungssituation:

Konflikt, zwischen dem Bedürfnis nach Gefühlszuneigung und dem Wunsch, in der Partnerbeziehung unabhängig zu bleiben.

d) Lernsituation:

Konflikt zwischen den Vorstellungen und Erwartungen, mit denen Kollegiaten an eine Modelleinrichtung gekommen waren, und den ministeriellen Beschneidungen der Ausbildungsbedingungen bzw. der realen Ausbildungssituation (scheinbar unlösbarer Widerspruch von Wunsch und Realität).

Die Ergebnisse deuteten darauf hin, daß die Kollegiaten aus der US sich eher in den Lebensbereichen „Wohnungssituation“ und „finanziell-ökonomische Situation“ belastet fühlten, während die Vergleichsgruppe in der „Beziehungssituation“ und „Lernsituation“ Probleme äußerte. Für beide Gruppen war kennzeichnend, daß ihre Versuche, die Probleme in den jeweiligen Lebensbereichen zu meistern, sich vordergründig auf der „orientierenden“ Ebene bewegten und nicht infolge „begreifender Wirklichkeitsverarbeitung“ echte lang- und kurzfristige Lösungen angestrebt wurden. Die Probleme wurden nicht als individuelle Erscheinungsformen gesellschaftlicher Ungerechtigkeiten begriffen und die Isolation des Problems und damit der Kollegiaten selbst nicht in Richtung auf Zusammenschluß der Betroffenen unter dem gemeinsamen Ziel der Verbesserung der Lebensbedingungen aufgehoben. Infolgedessen ist das Vertrauen – sieht man von den Kollegiaten der US in ihrer Ein-

schätzung der Beziehungssituation ab –, zukünftig Probleme zu meistern, sehr eingeschränkt. An dieser Stelle stellt sich die Frage für die weitere Forschungsarbeit, inwieweit bei Zuspitzung von Widersprüchen in den jeweiligen Lebensbereichen als labil zu charakterisierende Reaktionen wie „Abgang“, „Ausflippen“, „Einstellungsveränderungen“ etc. sich ergeben, die für eine präventive Beratung sehr bedeutsam sind. Diese Reaktionen können bei Zuspitzung der Konflikte vermutet werden. Sie sind in den fehlenden oder verkürzten Auseinandersetzungsformen mit den jetzigen Konflikten angelegt.

Die Auswertung zeigte zudem, daß die aktive Auseinandersetzung mit einer Lebenssituation noch lange nicht automatisch das Durchschauen der Widersprüche in ihrer Bedingtheit durch objektive gesellschaftliche Faktoren bedeutet (vgl. u.a. finanziell-ökonomische Situation) und entsprechend nicht unbedingt Zufriedenheit und Kongruenz zwischen erstrebten und erreichten Wünschen einschließt. Vielmehr kann am Beispiel der Beziehungssituation gezeigt werden, daß eine aktive Auseinandersetzung mit den auftretenden Problemen die Erkenntnis eines höheren Problembewußtseins und die Entwicklung von Perspektiven beinhalten muß, damit eine höhere Zufriedenheit entsteht. Erst die Erkenntnis, durch eigene Aktivitäten Probleme bewältigen zu können, führt zu der Hoffnung, in Zukunft mit weiteren Schwierigkeiten besser fertig zu werden bzw. sie zu beseitigen.

Die Auswertung zeigt auch, daß fehlende aktive Auseinandersetzungen zur Orientierungslosigkeit führen, geringere Zufriedenheit erzeugen und das Vertrauen, mit eigenen Fähigkeiten die Zukunft zu bewältigen, mindern können.

Diese an einer größeren Population gewonnenen Ergebnisse lassen sich anhand der Erfahrungen konkreter Beratungs- und Therapiefälle belegen. Die Erweiterung des Problembewußtseins erzeugt eine Erweiterung der Perspektive und des Selbstvertrauens, Veränderungen zu bewirken und nicht passiv der Situation ausgesetzt sein zu müssen.

Da diese pessimistische Einschätzung der Lerntätigkeit am OS weitere Fragen aufwarf, wurden die Daten aus den Interviews, die über die Lernbedingungen am OS Auskunft geben sollten, mit in die Auswertung aufgenommen.

Der Interviewleitfaden erstreckte sich hierbei auf die Bereiche

- Leistungsbewertungssystem,
- Mitbestimmung am OS,
- Beratungssystem,
- Einschätzungen der eigenen Veränderungen im sozialen, emotionalen und Leistungsbereich.

Hinsichtlich der *Leistungsbewertung* zeigte sich übereinstimmend in beiden Vergleichsgruppen eine durchgängig positive Bewertung des fehlenden Zensuredrucks. Es wurde eine wachsende Motivation durch die Lerninhalte geäußert und das Fehlen von Konkurrenzdruck zwischen den Kollegiaten erwähnt. Kritisch wurde eingeschätzt, daß die Entwicklung einer Eigenmotivation zwar höher sein kann, aber auch die Gefahr bestünde, weniger konsequent und konzentriert zu lernen. Es wurde auch bemängelt, daß die Rückkopplungen der Leistung unzureichend seien.

Von den Unterrichtsarten wurden besonders die positiv erwähnt, die Spontaneität und Kreativität zulassen und durch wenige Rahmenbedingungen festgelegt waren, z.B. der Gesamtunterricht. Im Urteil der Kollegiaten kommen die Intensivphasen am

schlechtesten weg, weil sie als „verschult“ bewertet wurden. Die Kleingruppenarbeit wird von allen als sehr positiv eingeschätzt. Es zeigte sich, daß, unabhängig von der Schichtzugehörigkeit, Kollegiaten, die sich als selbständig einschätzten, lieber eher Kleingruppen als Plenum machen, während die Kollegiaten, die sich als unselbständig einschätzten, gerne weniger Kleingruppe machten.

Hinsichtlich der *Mitbestimmung* im Unterricht wurde übereinstimmend festgestellt, daß sie in Abhängigkeit von Lehrern und Unterrichtsfächern prinzipiell möglich sei. Es wurde jedoch einschränkend festgestellt, daß die Außenbedingungen (Ministerien, Lehrpläne) diese zunehmend einschränken würden. In diesem Zusammenhang wurde auf die Stimmenverhältnisse in den Gremien hingewiesen, die die Kollegiaten von vornherein benachteiligen würden. In den Interviews halten sich die Äußerungen, die eher auf ein aktives Engagement zielen bzw. eher auf Konsumieren ausgerichtet sind, die Waage.

Hinsichtlich des *Beratungssystems* wurde übereinstimmend die Notwendigkeit von Beratung, insbesondere in schulischen Fragen, betont. Das jetzige Tutor-System sei jedoch durch die Überlastung der Lehrenden und durch die lehrerabhängige individual-psychologische Kompetenz gefährdet. Der Tutor wird als „lebender Aktenordner“ beschrieben. Gleichzeitig wurde betont, daß die Kollegiaten ihre Ansprüche an die Beratung auch besser artikulieren und Beratung mehr als Hilfe zur Selbsthilfe begreifen sollten.

Hinsichtlich der *persönlichen Veränderungen* am OS billigten sich die Kollegiaten eine höhere Gefühlsbereitschaft und Sensibilität für gesellschaftliche und politische Probleme zu. Sie seien kontaktfähiger und selbstsicherer geworden und könnten intensivere menschliche Beziehungen eingehen. Im Leistungsbereich wurde ein besseres Umgehen mit wissenschaftlicher Literatur unter Berücksichtigung der Bewertung von Praxisrelevanz der Theorien, Aussagen und Modelle angegeben. Durch das Lernen von adäquateren Arbeitsmethoden sei ihre Leistungsfähigkeit erhöht worden. Insgesamt zeigt sich in den Aussagen ein positives Bild von der Einrichtung OS. Die Einrichtung entwickelte in ihren Augen ihre Lernmotivation mehr als frühere Bildungseinrichtungen, obwohl einschränkend betont wird, daß die Freude am Lernen sehr lehrer- und themenabhängig sei.

Die in den Ratingverfahren festgestellten skeptischen Beurteilungen wurden sicherlich sehr stark von den politischen Mißerfolgen und konkreten Befürchtungen bestimmt, die während der Befragung vorhanden waren. Bei differenzierter Betrachtung der Situation wurden die positiven Seiten des OS für die eigene Persönlichkeitsentwicklung eher in den Vordergrund gehoben.

LITERATUR:

- CLAUSS, G. & H. EBNER: *Grundlagen der Statistik für Psychologen und Soziologen*. Berlin: Volk und Wissen VEB, 1970.
- HERMSEN, H.: Schul- und Hochschulberatung und die Anforderungen an die Ausbildung in Klinischer Psychologie. In: *Humanisierung des Gesundheitswesens*; hrsg. von Eberhard Göpel, Offenbach-Verl. 2000 GmbH, 1979, 142-153.
- KLEINING, G. & H. MOORE: Soziale Selbsteinstufung (SSE). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1968, 20, 502-552.

- HOLZKAMP-OSTERKAMP, U.: *Motivationsforschung 2 – Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse – Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse*. Frankfurt/M.: Campus-Verlag, 1976.
- KAPPELER, M., HOLZKAMP, K. & U. HOLZKAMP-OSTERKAMP: *Psychologische Therapie und politisches Handeln*. Frankfurt/M.: Campus-Verlag, 1977.
- MOELLER, M.L. & J.W. SCHEER: Studenten über sich selbst, ihre Arbeit und die Universität. *Analysen*, 1971, 3, 30-31.
- SPERLING, E. & J. JAHNKE (Hrsg.): *Zwischen Apathie und Protest. Bd. 2 – Empirische Studien zur psychosozialen Situation der Studenten*. Stuttgart: Hans-Huber-Verlag, 1974.

Anschrift: Hans Hermsen
Universität Bielefeld
Oberstufen-Kolleg
4800 Bielefeld 1