

# Berichte

## Verbesserung der Studiensituation für StudienanfängerInnen durch Cascaded Blended Mentoring

Birgit Leidenfrost, Barbara Strassnig, Alfred Schabmann und Claus-Christian Carbon

### Aktuelle Situation an Universitäten

International gesehen weisen Hochschulen kontinuierlich wachsende Studierendenzahlen auf, während gleichzeitig die finanzielle und personelle Ausstattung mit dieser Entwicklung nicht Schritt hält (Metz, Rothe & Pitack, 2006). Daraus ergeben sich eine höhere Belastung des Universitätspersonals sowie eine Verschlechterung der Betreuungsverhältnisse für Studierende. Zudem wird die Einführung der Bologna-Studienarchitektur (vor allem durch Modularisierung) die Handlungsspielräume der Lehrenden weiter einschränken und somit die Problemlage weiter verschärfen. Mit einer weiteren Verknappung der Ressourcen wird sowohl in Österreich (Bänninger-Huber, 2006) als auch in Deutschland (Schneider, 2005) gerechnet. Vor allem stark frequentierte Studienfächer haben mit den steigenden Studierendenzahlen und der damit verbundenen Überbelastung des Universitätspersonals sowie einem ungünstigen Betreuungsverhältnis zu kämpfen (siehe Tabelle 1). Daraus ist sowohl für das Universitätspersonal, als auch für die Studierenden eine Reihe von Problemen entstanden, die besonders im Bereich der Lehre aufeinander treffen und verschärft zu Tage treten.

### Die Situation der Lehrenden

Internationale Studien zum Thema Arbeitssituation an Hochschulen demonstrieren eindrücklich, dass mit der gestiegenen Arbeitsbelastung der letzten Jahre auch immer mehr Universitätsangehörige ihre Arbeit als sehr belastend empfinden. So berichten wissenschaftliche Universitätsangehörige im Vergleich zum nicht-wissenschaft-

lichen Universitätspersonal von stärker ausgeprägtem Stress (vgl. Winefield, Gillespie, Stough, Dua, Hapuarachchi & Boyd, 2003). Als typische Folgen werden unter anderem psychosomatische Beschwerden und Erschöpfungszustände berichtet (Taris, Schreurs & van Iersel-van Silfhout, 2001). Außerdem führt die hohe Arbeitsbelastung dazu, dass Forschungstätigkeiten fast nur noch in der Freizeit – oder gar nicht – durchgeführt werden können. Ein (Haupt-)Grund für diese hohen Belastungen sind ungünstige Betreuungsrelationen und der damit verbundene (zeitliche) Aufwand für Lehre und Studierenden-Administration (Schneider, 2005). So zeigt eine Studie aus dem deutschsprachigen Raum (Metz et al., 2006), dass fast alle universitären MitarbeiterInnen Überstunden leisten (39% arbeiten bis 5 Stunden pro Woche mehr als vertragsrechtlich vereinbart; 22%: 6–10 Stunden, 20%: 11–16 Stunden und 19%: mehr als 16 Stunden). Im Durchschnitt werden zwei Stunden über vertragliche Verpflichtungen hinaus in die Lehre investiert, hinzu kommen noch die zeitlichen Belastungen von Betreuung und Bewertungen der Arbeiten der Studierenden. Gleichzeitig sind die Lehrenden erstaunlicherweise mit ihren Lehraufgaben großteils zufrieden und schätzen den Kontakt zu Studierenden. Die Möglichkeit der selbstbestimmten Arbeit und die Vielfältigkeit der Aufgaben werden hierbei von den Lehrenden als positive Faktoren hervorgehoben. Entsprechend der hohen Zufriedenheit mit den Aufgaben beziehen sich die Änderungswünsche nicht auf die Tätigkeiten selbst, sondern auf eine Verbesserung der Ressourcensituation. So wünschen sich zum Beispiel 17% der Lehrenden mehr Lehrpersonal, um die Betreuungsrelation zu verbessern.

### Die Situation der Studierenden

Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2007 für Deutschland zeigen eine sinkende Zufriedenheit der Studierenden mit steigender Größe der Universität (Bargel, Müßig-Trapp & Willige, 2007): An kleineren Hochschulen (5001 bis 10.000 Studierende) sind mehr als die Hälfte zu-

Das Projekt Cascaded Blended Mentoring in der Studieneingangsphase (Projektleitung: Claus-Christian Carbon und Alfred Schabmann) wurde 2006–2008 als eLearning-Schwerpunktprojekt und 2008–2010 jeweils als Investitionsprojekt der Fakultät für Psychologie durch die Universität Wien finanziert. Wir danken Clara Gomes und Silvia Feuchtl für ihre tatkräftige Unterstützung des Projekts.

*Tabelle 1.* Zahlenmäßiges Verhältnis von Studierenden zum wissenschaftlichen und künstlerischen Personal (in Vollzeit-äquivalenten), speziell für Psychologie in Österreich und Deutschland. Mit +) gekennzeichnet sind drei der in der Betreuungssituation fünf bestbewerteten Universitäten, mit –) zwei der am schlechtesten beurteilten Universitäten (Rangreihung nach der Beurteilung durch Studierende im CHE-Hochschulranking, Stand 2007; siehe <http://ranking.zeit.de/che9/CHE>)

| Universitäten                                                   | Relation | Psychologie                               | Relation     |
|-----------------------------------------------------------------|----------|-------------------------------------------|--------------|
| Österreich (2007)                                               | 18.3     | Deutschland (2006)                        | 22.0         |
| USA (2007)                                                      | 13.7     | + ) 1. U Koblenz                          | 12.0         |
| Deutschland (2006)<br>Alle Fächergruppen<br>(ohne Humanmedizin) | 18.2     | + ) 2. U Magdeburg<br>+ ) 2. U Greifswald | 17.5<br>18.0 |
| Rechts-, Wirtschafts-<br>und Sozialwissenschaften               | 33.5     | – ) 1. FU Berlin                          | 34.0         |
| Sprach- und Kulturwissenschaften                                | 24.9     | – ) 2. U Bonn                             | 36.0         |
| Mathematik, Naturwissenschaften                                 | 14.0     | Österreich (2005)                         | 99.0         |
| Ingenieurwissenschaften                                         | 12.8     | Salzburg                                  | 50.0         |
| Humanmedizin                                                    | 3.0      | Wien                                      | 141.0        |

frieden (53 %), an den größeren Hochschulen (20.001 bis 35.000 Studierende) sind es nur noch 43 %. Für die Beurteilung der Studienqualität und der allgemeinen Studienzufriedenheit ist den Studierenden die Beratung und Betreuung durch Lehrende sehr wichtig; am wichtigsten ist Studierenden das Engagement der Lehrenden (93 %), dicht gefolgt von generellen Kontaktmöglichkeiten zu Lehrenden (87 %). Betrachtet man die Beurteilung der tatsächlichen Betreuungszufriedenheit, zeigt sich ein dramatisches Bild: Selbst unter den Studierenden der Ingenieurs- und Naturwissenschaften, welche eine sehr günstige Betreuungsrelation und insgesamt gute Bewertungen aufweisen, beurteilen gerade einmal 60 % die Kontaktmöglichkeiten als zufriedenstellend. In den Lehramtsstudien, die ebenso wie die Sozial-, Kultur- und Sprachwissenschaften durch hohe Studierendenzahlen gekennzeichnet sind, empfindet ein Drittel der Studierenden die Kontaktmöglichkeiten als zufriedenstellend.

Aufgrund dieser geringen Kontaktmöglichkeiten sind der Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden und die Beratungsmöglichkeiten durch Lehrende auf ein Minimum reduziert. Unter diesen Bedingungen fällt es vielen Studierenden schwer, sich im Studium zu orientieren sowohl die Planung des eigenen Studiums als auch fachliche Inhalte betreffend. Konkret bedeutet dies, dass sich Studierende nur schwer im Lehrangebot bzw. den Studienplänen zurechtfinden und Probleme haben, ihre Lernprozesse und Studienfortschritte zielgerichtet zu gestalten; mangelndes Wissen über universitäre Abläufe verstärkt diese Schwierigkeiten weiter. Orientierungsprobleme im Studiumsverlauf finden sich wiederum beson-

ders häufig in jenen Studienrichtungen mit hohen Studierendenzahlen (Lehramtsstudium: 62 %, Kultur- und Sprachwissenschaften: 46 %).

### Folgen der ungünstigen Studiensituation

Hohes Engagement und Motivation für Lehrtätigkeiten langfristig aufzubringen ist bei der hohen Arbeitsbelastung des Universitätspersonals naturgemäß schwierig. Können das Engagement und die Motivation der Lehrenden aufgrund der ungünstigen Betreuungsrelation nicht aufrecht erhalten werden, sinken die Zufriedenheit und der Studiumserfolg der Studierenden (Heublein, Schmelzer & Sommer, 2005). Die Folgen sind verlängerte Studienzeiten sowie vermehrte Studienabbrüche: So weisen 23 % der Studierenden eines Lehramtsstudiums Verzögerungen von einem Studienjahr und mehr auf. In den meisten anderen Fachrichtungen liegt der Anteil von Studierenden mit Verzögerungen zwischen 17 und 19 % (Heublein et al., 2005).

Hauptgründe für den Studienabbruch, dessen Quote an deutschen Hochschulen bei 26 % eines StudienanfängerInnenjahrgangs liegt, sind primär problematische Studienbedingungen (71 %; z. B. mangelnde Betreuung), berufliche Neuorientierung (64 %) und mangelnde Studienmotivation (61 %; z. B. falsche Erwartungen ans Studium). Etwa ein Viertel der Studienabbrüche wird in den ersten beiden Semestern verzeichnet; die durchschnittliche Studiendauer von abbrechenden Studierenden beträgt aber 7.8 Semester (Heublein, Spangenberg & Sommer, 2002),

eine äußerst hohe Zahl in Anbetracht von Regelstudien-dauern von acht bis zehn Semestern an deutschsprachigen Hochschulen im bisherigen Diplom- und Magisterbetrieb. Gerade diese späten Drop-Outs führen zu hohen Kosten, Blockierung von Studienplätzen und letztendlich schwerwiegenden Problemen bei den Abbrechenden, die nach fast vier Jahren vor einem studientechnischen und oft auch persönlichen Neuanfang stehen.

Zusammenfassend muss davon ausgegangen werden, dass durch die ungünstigen Bedingungen ein Teufelskreis in Gang gesetzt wird. Überfüllte Studiengänge verschlechtern die Lehre und Betreuung der Studierenden, was zu schlechterer Studienqualität, geringerer Motivation und Zufriedenheit mit dem Fach führt (Schiefele, Streblov & Brinkmann, 2007). Geringe Zufriedenheit erhöht den Drop-Out und späte Studienwechsel belasten die (zeitlichen) Ressourcen der Lehrenden erneut. Verschlechterungen für die Lehrenden werden zusätzlich durch die Umsetzung der Bologna-Studienarchitektur erwartet, die bis jetzt sehr positive arbeitsrelevante Aspekte (z. B. die Autonomie) verringern wird.

## Extremfall: Psychologiestudium in Wien

Die genannten Probleme auf Seiten des Universitätspersonals (Überbelastung in Administration und Lehre, Forschung nur mehr sehr eingeschränkt oder in der Freizeit möglich) und der Studierenden (geringe Zufriedenheit, nicht erfüllte Erwartungen, geringere Qualifikation) sowie hoher und später Drop-Out stellen insbesondere für das Psychologiestudium eine Herausforderung dar, da das Interesse am Fach ungebrochen hoch (Weber, 2007) und mit weiterhin hohen Studierendenzahlen zu rechnen ist.

In Deutschland konnte durch Zugangsbeschränkungen die Betreuungsrelation zwischen Studierenden und DozentInnen im Psychologiestudium seit 1960 – trotz starker Nachfrage – relativ konstant gehalten werden (vgl. Schneider, 2005). Trotz Numerus Clausus liegt im Jahr 2006 die Betreuungsrelation von 1:22 dennoch über dem Durchschnitt sämtlicher Fächer an deutschen Universitäten (1:18), folglich zeigen sich ähnliche Probleme wie in anderen stark ausgelasteten Fächern (Schneider, 2005).

In Österreich ist die Situation im Psychologiestudium ungleich ungünstiger (siehe Tabelle 1). Das hohe Interesse am Fach und ungenügende Zugangsbeschränkungen führten dazu, dass sich das Studium der Psychologie in den letzten 25 Jahren zum prototypischen „Massenfach“ entwickelt hat (Bänninger-Huber, 2006). Mit einem äußerst ungünstigen Betreuungsverhältnis von 1:141 stellt Wien einen Rekord auf (Bänninger-Huber, Kühberger & Vitouch, 2005). Trotz Einsatz eines Auswahlverfahrens<sup>1</sup> seit

<sup>1</sup> In Wien findet das Auswahlverfahren zu Beginn des ersten Semesters statt. Herangezogen wird die Summe der in den Prüfungen aus „Psychologie als Wissenschaft I & II“ erworbenen Punkte. Im Wintersemester ist die Zahl der Studienplätze auf 480 begrenzt, im Sommersemester auf 120.

Wintersemester 2005/06 (Universität Wien, 2005) hat sich kaum etwas an der Betreuungsrelation zwischen Studierenden und wissenschaftlichem Personal (in Vollzeitäquivalenten) verändert; zudem wird der Andrang von StudienanfängerInnen durch den verstärkten Zuzug deutscher Studierender noch erhöht.<sup>2</sup>

## Maßnahmen zur Verbesserung der Studiensituation

Maßnahmen zur Erhöhung des Personals und der Verringerung der Studierendenzahl sind politisch schwierig umzusetzen; somit ist mittelfristig von dieser Seite wenig Veränderung für die aktuell schlechte Betreuungsrelation zu erwarten. Aus diesem Grund wird international mit der systematischen Unterstützung der Studierenden in der Studieneingangsphase ein neuer Weg beschrritten. Angesetzt werden soll an der Verbesserung der Betreuungsqualität (Bargel et al., 2007) – trotz mangelnder Ressourcen. Es sollen die Studienorientierung verbessert, Kontakte zwischen Studierenden und zwischen Studierenden und Lehrenden intensiviert und das Commitment gegenüber der Institution erhöht werden. Schwerpunktmäßig geschieht dies in Form von Orientierungstagen, Erstsemestrigen-Seminaren, speziellen Tutorien sowie umfangreichen Beratungs- und Unterstützungsprogrammen (z. B. Mentoring-Programme); am effektivsten erweisen sich Erstsemestrigen-Seminare sowie Unterstützung durch z. B. Mentoring-Programme (Pascarella & Terenzini, 2005).

Bei den in einem Mentoring-Programm teilnehmenden StudienanfängerInnen zeigen sich positive Auswirkungen auf die soziale Integration an der Universität (Allen, McManus & Russell, 1999), aber auch hinsichtlich einer Senkung des Drop-Outs und Verbesserung von Studienleistungen (Campbell & Campbell, 1997). Zusätzlich wird auf Seiten der MentorInnen Zufriedenheit mit ihrer Aufgabe und beim Universitätspersonal reduzierte Arbeitsbelastung als Effekte eines Mentoring-Programms berichtet (Treston, 1999). Weiters ist ein allgemeiner Lerngewinn sowohl für die Mentées als auch für die MentorInnen als der größte Nutzen aus einer Mentoring-Beziehung zu sehen (Eby & Lockwood, 2005).

## Grundsätze für die Entwicklung des Programms „Cascaded Blended Mentoring – CBM“

Bestärkt durch diese positiven Erfahrungen mit Mentoring-Beziehungen wurde an der Fakultät für Psychologie

<sup>2</sup> Das Psychologiestudium ist in Deutschland durch eine hohe Numerus-Clausus-Regelung gekennzeichnet. Seit dem Wintersemester 2005/06 ist es deutschen Studierenden möglich, in Österreich zum Studium zugelassen zu werden, ohne einen Studienplatz in Deutschland nachzuweisen. Dies führt nun dazu, dass in Wien der Anteil deutscher StudienanfängerInnen bei bereits 30% liegt; noch extremer ist die Situation beispielsweise in Salzburg mit nur noch 30% österreichischen StudienanfängerInnen (Vitouch, 2008).

der Universität Wien für die Studienrichtung Psychologie CBM als ein breit angelegtes Mentoring-Programm für die Studieneingangsphase entwickelt. Es wird in diesem Programm von einer Sichtweise des Mentoring ausgegangen, die u. a. von Kram (1983) und Noe (1988) vertreten wird: MentorInnen geben als RatgeberInnen für noch unerfahrene Personen (= Mentées) ihre Expertise, ihr Wissen und ihre Erfahrungen an diese weiter. Sie erfüllen dabei zwei Hauptfunktionen: (a) Förderung der Karriere des Mentées durch Unterstützung, Coaching oder herausfordernde Aufgaben, (b) psychosoziale Funktionen wie Vorbildwirkung, Beratung, Freundschaft und soziale Integration.

Auf folgende Aspekte wurde bei der Entwicklung des Programms von CBM besonders Wert gelegt. Zum einen bedarf es einer formalisierten und strukturierten Form der MentorIn-Mentée-Beziehung (Chao, Walz & Gardner, 1992), um die Unterstützung und Führung einer größeren Anzahl von Studierenden (600 StudienanfängerInnen pro Jahr) überhaupt ökonomisch durchführen zu können und damit das Potential von Mentoring unter den gegebenen Bedingungen optimal ausschöpfen zu können. Zum anderen sollten verschiedene Faktoren, die für die Effektivität eines solchen Programms von Bedeutung sind, berücksichtigt werden. Diese Faktoren sind: Darstellung bzw. Erarbeitung von Zielen und Zweck des Mentoring-Programms, Auswahl von TeilnehmerInnen, Training von MentorInnen sowie genaue Richtlinien für die Häufigkeit von Treffen (Wanberg, Welsh & Hezlett, 2003). Fortgeschrittene Studierende (*Peers*) werden als MentorInnen eingesetzt (Treston, 1999), um das Universitätspersonal nicht zusätzlich zu belasten. Durch Gruppenmentoring sollen möglichst alle StudienanfängerInnen erreicht und gleichzeitig die Anzahl der eingesetzten MentorInnen überschaubar gehalten werden. Klar abgesteckte Rahmenbedingungen und Richtlinien, sowie spezielle Trainings und Supervision sollen die MentorInnen vor Überforderung schützen.

## Umsetzung des CBM-Programms

CBM wird seit dem Wintersemester 2007/08 in der Studienrichtung Psychologie an der Universität Wien durchgeführt. Die freiwillige Teilnahme im Mentoring-Programm findet im Rahmen einer eigens dafür eingerichteten seminaristischen Lehrveranstaltung für StudienanfängerInnen statt.<sup>3</sup> Diese einsemestrige Übung umfasst zwei ECTS-Punkte und wird als Blended Learning Lehrveranstaltung durchgeführt.

## Ziele von CBM

CBM dient der Qualifizierung von StudienanfängerInnen in den Bereichen Orientierungswissen bezüglich universi-

tärer Abläufe und Strukturen und studienrelevante Kompetenzen, welche die Basis für einen zielgerichteten Studienfortschritt und eine fundierte inhaltliche Auseinandersetzung mit den Fachinhalten des Studiums bilden. Durch Einbeziehung fortgeschrittener Studierende als MentorInnen soll eine Verbesserung der Betreuungssituation für StudienanfängerInnen ohne zusätzliche Belastung des wissenschaftlichen Personals erreicht werden. Langfristig sollen so Rahmenbedingungen geschaffen werden, die zur Effizienzsteigerung des Lehr- und Studienbetriebs und der Optimierung von Wissensweitergabe bei gleichzeitiger Erhöhung der Gesamtzufriedenheit beitragen. Um diese Ziele zu erreichen, baut CBM auf folgenden drei Eckpfeilern auf: kaskadiertes System, Mentoring und Blended Learning.

## Darstellung des kaskadierten Systems

Für eine optimale Informationsweitergabe, Betreuung und Ausnutzung von Ressourcen arbeiten bei CBM verschiedene Personengruppen in einer sog. „kaskadierten“ Form zusammen. Die Basis der Kaskade stellen StudienanfängerInnen dar, die in Kleingruppen von max. zehn StudienanfängerInnen zufällig eingeteilt sind. Fortgeschrittene Studierende werden zu *student mentors* ausgebildet und als Ansprechpersonen und zur Unterstützung einer Kleingruppe von StudienanfängerInnen eingesetzt. Gruppenweise werden *student mentors* selbst von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen der Fakultät – sogenannten *staff mentors* – unterstützt. Die direkte Betreuung der StudienanfängerInnen ist die Aufgabe der *student mentors*, die Leitung der oben genannten Übung die der *staff mentors*.

## Betreuung von StudienanfängerInnen über Mentoring

*Rolle und Aufgaben der student mentors.* Die Aufgaben der *student mentors* umfassen es, Ansprechperson für ihre Kleingruppe zu sein, beim Erwerb verschiedener studienrelevanter Kompetenzen zu unterstützen sowie persönliche Studienerfahrungen weiterzugeben. *Student mentors* übernehmen dadurch zwei Formen der Betreuung: Einerseits unterstützen sie die StudienanfängerInnen bei der Erarbeitung der verschiedenen Aufgaben und geben Feedback auf diese Leistungen. Andererseits sind die *student mentors* während des ersten Semesters Ansprechpersonen für organisatorische und allgemeine Fragen der StudienanfängerInnen zum Studium. Wichtig ist dabei der Aspekt, dass die Möglichkeit gegeben wird, das eigene Wissen zu teilen (vgl. Ipe, 2003). Daher ist es auch Teil der Mentoring-Aufgabe, dass *student mentors* im Rahmen der vorhandenen CBM-Strukturen Wissen und verschiedene Kompetenzen hinsichtlich der konkreten Gegebenheiten an der Universität (Wien) an die StudienanfängerInnen weitergeben. Dies betrifft neben bestimmten Studienkompetenzen im engeren Sinn (z. B. Teamarbeit, allgemeines Zeitmanagement, vgl. Dearing, 1997) auch persönliche Erfahrungen und entwickelte Strategien

<sup>3</sup> CBM wurde in Hinblick auf die Bologna-Studienarchitektur als verpflichtendes Element der Studieneingangsphase im Bachelorstudium konzipiert. Mit einer entsprechenden Umsetzung der Bologna-Studienarchitektur für das Psychologiestudium in Wien ist voraussichtlich im Wintersemester 2009/10 zu rechnen.

(z. B. Vorbereitung auf Prüfungen und Referate, Semesterplanung, Vereinbarkeit von Studium und Beruf). Die *student mentors* sind aufgefordert, diese Studiererfahrungen in den persönlichen Treffen und online in ihre Tätigkeit einzubringen, um StudienanfängerInnen zu unterstützen und den Informationsfluss zwischen Studierenden zu fördern.

Die Ausbildung und Unterstützung der *student mentors* erfolgt im Rahmen eines zweisemestrigen Seminars aus dem Bereich Bildungspsychologie, das zweimal vier ECTS-Punkte umfasst. Die Studierenden beschäftigen sich in einem Trainingssemester mit Grundlagen des Mentorings (z. B. Ehrlich, Hansford & Tennent, 2004; Kram, 1983), Theorien und Aufgaben zu verschiedenen metafachlichen Kompetenzen (z. B. Zeit- und Selbstmanagement), Feedbacks und Vermittlungskompetenzen. Beispielsweise üben die *student mentors* Feedback zu geben und beantworten realitätsnahe Fragen von fiktiven StudienanfängerInnen, um dann im darauffolgenden Semester als *student mentors* für eine Kleingruppe von StudienanfängerInnen eingesetzt zu werden. Die begleitende Lehrveranstaltung dient dabei der Supervision der Arbeit als *student mentor*.

Der Kontakt zwischen StudienanfängerInnen und *student mentors* findet sowohl online in dafür bereitgestellten Diskussionsforen als auch in Präsenztreffen mit der Kleingruppe statt. Für die StudienanfängerInnen sind auf einer eLearning-Plattform außerdem sowohl FAQs (Frequently Asked Questions) zum Studium als auch allgemeine Ankündigungen zur Verfügung gestellt, welche die laufende Betreuung durch die *student mentors* ergänzen sollen.

*Rolle der staff mentors.* Ein Teil des wissenschaftlichen Fakultätspersonals ist bei CBM aktiv als *staff mentor* beteiligt. Erfüllt wird damit einerseits eine Repräsentationsfunktion für die Fakultät im Rahmen ihrer Aufgabe als LeiterInnen der Lehrveranstaltungen, an der die StudienanfängerInnen teilnehmen. Andererseits unterstützen die *staff mentors* die im Durchschnitt sechs ihnen zugeteilten *student mentors* bei komplexeren inhaltlichen oder organisatorischen Fragen und Problemen der StudienanfängerInnen (z. B. Fragen zum wissenschaftlichen Arbeiten).

Die Einbindung von *staff mentors* zeichnet außerdem eine Möglichkeit der optimalen Nutzung von Ressourcen aus, da diese als wissenschaftliche MitarbeiterInnen zumindest einige Jahre an der Fakultät angestellt sind und diese Funktion somit mehrmals ausüben können.

## Mentoring als Basis für selbstständige Informationsaneignung

Um StudienanfängerInnen im Bereich Orientierungswissen zu qualifizieren, werden diesen über das Mentoring verschiedene Möglichkeiten zur Informationsbeschaffung bereitgestellt. Durch die Beantwortung der Fragen der StudienanfängerInnen durch die *student mentors* und

FAQs, immer mit dem Verweis darauf, wie diese Informationen auch selbstständig zu finden gewesen wären, sollen die StudienanfängerInnen mit der Struktur und der Organisation einer Universität bzw. eines stark frequentierten Studienfachs vertraut werden. Dies soll auch zu einer besseren Identifikation mit und erhöhtem Commitment gegenüber der Institution führen. So sollen die StudienanfängerInnen schlussendlich in der Lage sein, über die im Internet, von Seiten der Fakultät bereitgestellten Informationen selbstständig Antworten auf ihre Fragen zu finden bzw. bei komplizierten Fragen die richtigen Ansprechpersonen zu kennen. Das Konzept des Mentorings stellt auf diesem Weg eine Basis zur Förderung des Orientierungs- und Strukturwissens der StudienanfängerInnen sowie der überlegten und selbstständigen Informationsaneignung dar.

## Umsetzung von CBM als Blended Learning Lehrveranstaltung

Da an der Fakultät für Psychologie internetbasierte Organisations- und Lehrstrukturen schon seit über zehn Jahren in der Lehre und im administrativ-organisatorischen Bereich (z. B. Online-Anmelde-, Prüfungs- und Informationssysteme) eingesetzt werden, soll diese für das Studium wichtige Internet-Kompetenz bei Studierenden von Beginn an gefördert werden. In diesem Zusammenhang erscheint der Einsatz einer eLearning-Plattform für die Betreuung und Unterstützung großer Studierendenzahlen generell erfolgversprechend, da Informationen effizient und zeitnah bereitgestellt und in einem einzigen Schritt an alle Beteiligten weitergegeben werden können. Da der Kontakt mit den *student mentors* und StudienkollegInnen auch in persönlichen Treffen stattfinden soll, wird Blended Learning, eine Kombination aus Präsenz- und Online-Phasen, als Lehrmethode für CBM verwendet.

## Struktur des Blended Learnings bei CBM

Die Struktur von CBM sieht im Laufe eines Semesters fünf Präsenztermine zu vorgegebenen Terminen vor. Zwischen den einzelnen Präsenzterminen sind von den StudienanfängerInnen mehrere Online-Aufgaben zu verschiedenen Kompetenzen zu bearbeiten. Während sich für die Bearbeitung von den inhaltlichen Aufgaben, die meist eine individuelle Zeit- und Arbeitseinteilung erfordern, Online-Phasen gut eignen, sind Präsenztreffen besonders zu Beginn eines Semesters zur Förderung des Gruppengefühls und zur Anregung der sozialen Interaktionen wichtig (Kerres & De Witt, 2003). CBM beginnt daher mit einem Präsenztreffen. Aus organisatorischen Gründen umfasst dieses Präsenztreffen zu Beginn durchschnittlich sechs Kleingruppen und den ihnen zugeordneten *staff mentor*. Danach gibt es drei Treffen, die nur zwischen der Kleingruppe und ihrem *student mentor* stattfinden. In diesen Treffen geht es um eine Nachbesprechung der Aufgaben, Gruppenübungen, die online schwierig umzusetzen sind und eine Vorbereitung auf die neuen Online-Aufgaben. Auch Fragen können hier häufig ohne den größeren Auf-

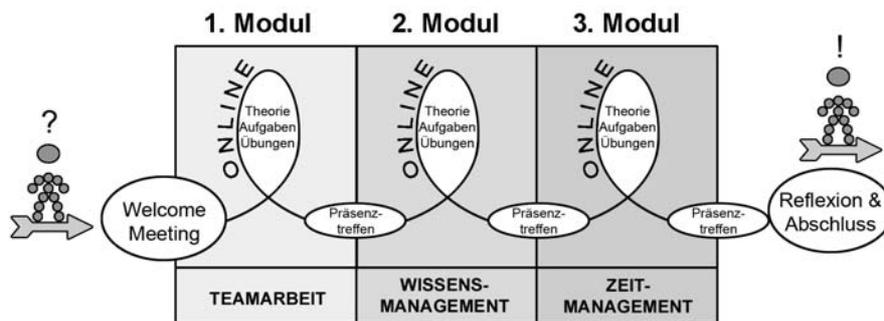


Abbildung 1. Verlauf der Übung Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium, eingebettet ist die Abfolge der Blended Learning Module

wand der Online-Kommunikation rasch beantwortet werden. Am Ende der Lehrveranstaltung findet wieder ein größeres Treffen der sechs Kleingruppen mit dem *staff mentor* statt.

### Blended Learning Module zu studienrelevanten Kompetenzen

Inhaltlich befassen sich die StudienanfängerInnen bei CBM mit verschiedenen Kompetenzen, die sie je nach bereits aufgebautem Kompetenzniveau kennenlernen, erproben, festigen oder optimieren sollen. Als grundlegende Kompetenzen, um ein Studium erfolgreich absolvieren zu können, gelten nach Dearing (1997) Team- und Kommunikationsfähigkeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement. Diese Schlüsselkompetenzen erleichtern es Studierenden sinnvoll mit wissenschaftlichen Aufgabenstellungen umzugehen und eigenständige Lösungen für Probleme mit Erfolg zu erarbeiten. Letztlich soll die Beschäftigung mit den eigenen Kompetenzen zu einer besseren Reflexion der eigenen Lernprozesse führen und damit die Studienleistungen positiv beeinflussen (Lynch, 2006).

Die Beschäftigung mit den studienrelevanten Schlüsselkompetenzen findet über Blended Learning Module statt. Diese Module zu den Themen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement bestehen aus aufbereiteten Selbstlernmaterialien im Hypertextformat, teilweise unterlegt mit Grafiken, Online-Übungen, die in der Gruppe oder alleine durchzuführen sind, Selbsttests, sowie einem Präsenztreffen mit dem *student mentor* am Ende des jeweiligen Moduls. Die Dauer eines Moduls variiert zwischen zwei und drei Wochen. Der Ablauf der Module ist in Abbildung 1 skizziert.

Ziel der Module besteht in der Qualifizierung von StudienanfängerInnen in verschiedenen studienrelevanten Kompetenzen; beispielsweise sollen über Suchaufgaben zu wissenschaftlicher Literatur Strategien entwickelt werden, mit dieser bzw. vielen (neuen) Informationen umzugehen. Durch Erstellung von Zeittagebüchern und Lernplänen werden die Studierenden zu mehr Selbstverantwortlichkeit und einer aktiven Gestaltung ihres individuellen Studienverlaufs angeregt. Über laufende Zusammenarbeit in Gruppen (z. B. gemeinsames Erarbeiten von Richtlinien zu Präsentationstechniken oder zur Literatursuche) und durch Einbindung eines persönlichen *student mentors* wird die soziale Integration der StudienanfängerInnen gestärkt.

### Diskussion und Ausblick

CBM wurde entwickelt, um die angespannte Situation stark frequentierter Studienfächer zu entlasten. Die Kombination aus einem formalen (*Peer*) Mentoring-Programm, der Zusammenarbeit in Kleingruppen und dem Einsatz von Blended Learning Modulen verspricht eine vielfältige Förderung von StudienanfängerInnen. In der folgenden Zusammenschau werden erste Erfahrungen, die uns von teilnehmenden StudienanfängerInnen und MentorInnen übermittelt wurden, zur Diskussion gestellt, um Prognosen über den Erfolg des Programms ableiten zu können. Die ersten Ergebnisse beziehen sich auf die Testphasen im Wintersemester 2007/08 und Sommersemester 2008. Im Wintersemester haben 376 StudienanfängerInnen, 49 *student mentors* und sieben *staff mentors* teilgenommen; im Sommersemester waren es 94 StudienanfängerInnen, zwölf *student mentors* und zwei *staff mentors*.

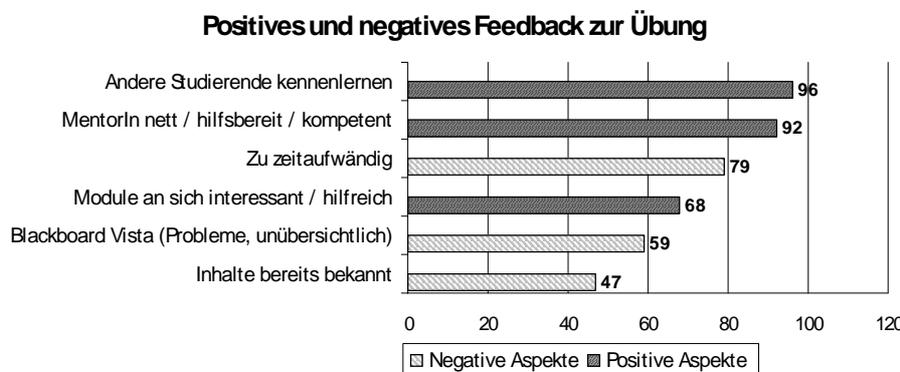


Abbildung 2. Darstellung der drei häufigsten positiven und negativen Nennungen von an CBM teilnehmenden StudienanfängerInnen am Ende des Wintersemesters 2007/08.

## Auswirkungen von CBM auf die Betreuungssituation

Ein Hauptziel des Programms ist eine bessere Betreuung von StudienanfängerInnen ohne Mehrbelastung des wissenschaftlichen Personals. Erste Befunde sprechen dafür, dass die StudienanfängerInnen die Betreuung durch *student mentors* positiv annehmen. Am Ende des Semesters beurteilten die teilnehmenden Studierenden die Übung u. a. über das Nennen je drei positiver und negativer Aspekte. Sehr positiv erlebt wurden vor allem die sozialen Facetten von CBM, negative Nennungen bezogen sich eher auf den generellen Zeitaufwand und technische Probleme (siehe Abbildung 2), die mittlerweile durch die spezifischen Rückmeldungen größtenteils gelöst werden konnten.

Eine Beurteilung der *student mentors* durch die StudienanfängerInnen fiel durchwegs sehr positiv aus. Im Wintersemester 2007/08 beurteilten 75 % der StudienanfängerInnen ihren *student mentor* auf der (österreichischen) Schulnotenskala von 1 bis 5 mit sehr gut oder gut ( $Md = 1.94$ ). Im Sommersemester 2008 lag durch entsprechend optimierte Ausbildung der *student mentors* und Anpassung der Lehrinhalte der Anteil der sehr guten und guten Beurteilung sogar bei 90 % ( $Md = 1.22$ ).

Auch die *student mentors* profitierten vielfältig von der Mentoring-Beziehung, wie folgende exemplarische Aussage eines *student mentors* aus dem Sommersemester 2008 treffend beschreibt: „Das Mentoring ermöglicht es einem, selbst viel zu lernen. Zum einen bietet es auch für den Mentor selbst die Möglichkeit bzw. die Gelegenheit sich über das Studium an sich oder z. B. das eigene Lernverhalten zu reflektieren; zum anderen ist es eine gute Übung, wenn man später beruflich mit der Leitung von Gruppen zu tun haben möchte.“ Die *student mentors* haben also neben dem Erwerb von acht ECTS-Punkten die Möglichkeit, ihr Wissen und ihre Erfahrungen in der Praxis weiterzugeben und einen reflektierteren Umgang mit ihren eigenen Kompetenzen und eine Verbesserung dieser zu erzielen.

Aus den ersten Erfahrungen lässt sich ableiten, dass die kaskadierte Zusammenarbeit von StudienanfängerInnen, *student mentors* und *staff mentors* eine bessere Betreuungssituation für die Studierenden schafft, ohne die knappen Personalressourcen zusätzlich zu belasten. Eine persönliche Ansprechperson für das erste Semester kombiniert mit Kleingruppenarbeit fördert zudem die soziale Integration der Studierenden.

## Qualifizierung hinsichtlich des Orientierungswissens und studienrelevanter Kompetenzen

Bei der Supervision der *student mentors* wird berichtet, dass die Aufgabe der *student mentors*, ihre persönlichen Erfahrungen und ihr gesammeltes Wissen (Studienerfah-

rung) in die Arbeit mit den Kleingruppen einzubringen, sehr geschätzt wird. Beispielsweise wurden viele der *student mentors* gebeten, den Studienverlauf der ersten Semester zu erläutern, auch viele andere Fragen dieser Art wurden den *student mentors* direkt gestellt, wobei nur in seltenen Fällen eine Unterstützung durch *staff mentors* notwendig war. Zudem konnten die gesammelten FAQs für weitere Durchgänge von CBM erweitert werden.

Die behandelten Inhalte haben eine hohe Relevanz für StudienanfängerInnen, da sie sich mit grundlegenden Kompetenzen beschäftigen, die für einen weiteren erfolgreichen Studienverlauf und darüber hinaus (z. B. Berufsleben, Freizeit) erforderlich sind. Dies zeigt sich in der hohen Teilnahmequote an der freiwilligen Übung, die bei den Durchgängen der Testphase konstant ca. 75 % aller StudienanfängerInnen betrug. 86% der teilnehmenden Studierenden im Wintersemester 2007/08 bzw. 89% im Sommersemester 2008 haben sich intensiv mit den Modulen auseinandergesetzt und die dazugehörigen Aufgaben bearbeitet, sodass sie an der Übung „erfolgreich teilgenommen“ haben.

Ergebnisse aus qualitativen Befragungen von Nicht-TeilnehmerInnen zeigen, dass die nicht-teilnehmenden Personen sich entweder aufgrund vorheriger Studienerfahrung oder aus Zeitmangel gegen eine Teilnahme entschieden haben. Somit entspricht der Aufbau und Inhalt adäquat den Bedürfnissen der Zielgruppe der ErststudienanfängerInnen. Es wird davon ausgegangen, dass die Studierenden, die das Angebot der *student mentors* und die Auseinandersetzung mit den Inhalten genutzt haben, davon profitieren konnten.

## Langfristige Effekte von CBM

Aus verschiedenen Untersuchungen zur Studienqualität (Bargel et al., 2007; Heublein et al., 2005) zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang der Zufriedenheit und der Betreuungssituation. In weiterer Folge zeigt sich auch eine positive Auswirkung auf den Studienerfolg. Es ist daher davon auszugehen, dass die durch CBM geschaffenen Rahmenbedingungen langfristig ebenfalls zu solchen Ergebnissen führen werden. Aus einer 2008 von der Studienprogrammleitung Psychologie durchgeführten Umfrage zur Studienzufriedenheit von Psychologiestudierenden ( $N = 374$ ) in Wien geht hervor, dass 80 % von den 55 befragten CBM-TeilnehmerInnen im Vergleich zu 60 % der anderen Psychologiestudierenden mit ihrer Studiensituation eher bis sehr zufrieden sind.

Eine Effizienzsteigerung im Studienbetrieb zeichnet sich ebenfalls ab; beispielsweise berichten Lehrende, dass allgemeine organisatorische Fragen zum Studium, die bisher oft im Rahmen von Lehrveranstaltungen zeitintensiv zu beantworten waren, verringert wurden. Wichtige inhaltliche Themen können so konzentrierter in den Lehrveranstaltungen behandelt werden.

Eine Gesamtevaluation ist für 2010 geplant, da erst dann Aussagen zu langfristigen Verbesserungen im Stu-

dienfortschritt (z. B. durch die Beschäftigung mit studienrelevanten Kompetenzen) getätigt werden können.

## Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass CBM die erste Bewährungsprobe erfolgreich bestanden hat; Rückmeldungen von Seiten der StudienanfängerInnen und *student mentors* aus der Testphase waren durchwegs positiv und trugen konstruktiv zur laufenden Optimierung des Systems und der behandelten Inhalte bei. Bereits die Testphase von CBM belegt eine hohe Akzeptanz unter den Studierenden, insbesondere werden die sozialen Aspekte (*student mentor*, Betreuung in Kleingruppen) als sehr positiv erlebt. Die StudienanfängerInnen profitieren nicht nur durch den Erwerb von Kompetenzen und der Weitergabe von Studienerfahrungen, sie sind auch insgesamt zufriedener mit ihrem Studium.

Die nächsten Entwicklungsschritte von CBM beziehen sich auf eine Implementierung in die Bachelor/Master-Studienarchitektur an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien sowie auf eine Vorbereitung der Distribution und des Transfers in andere (stark frequentierte) Studienfächer und Universitäten.

## Literatur

- Allen, T. D., McManus, S. E. & Russell, J. E. A. (1999). Newcomer Socialization and Stress: Formal Peer Relationships as a Source of Support. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 453–470.
- Bänninger-Huber, E. (2006). Zum Psychologiestudium in Innsbruck: Plädoyer für eine realistische Hochschulpolitik. *Psychologie in Österreich*, 6, 372–376.
- Bänninger-Huber, E., Kühberger, A. & Vitouch, O. (2005). Schreiben an die Rektorenkonferenz zur Lage der Psychologie (Dezember 2005). Zugriff am 07.08.2008. Verfügbar unter <http://www.oegp.net/stellungnahmen.htm>.
- Bargel, T., Müßig-Trapp, P. & Willige, J. (2007). *Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren*. Hannover: HIS.
- Campbell, T. A. & Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38, 727–742.
- Chao, G. T., Walz, P. M. & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619–636.
- Dearing, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: HMSO.
- Eby, L. T. & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 441–458.
- Ehrich, L. C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40, 518–540.
- Heublein, U., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2005). *Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrucherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen*. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2002). *Ursachen des Studienabbruchs*. Hannover: HIS.
- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework. *Human Resource Development Review*, 2, 337–359.
- Kerres, M. & De Witt, C. (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media*, 28 (2–3), 101–113.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management*, 26, 608–625.
- Lynch, D. J. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades. *College Student Journal*, 40, 423–428.
- Metz, A.-M., Rothe, H.-J. & Pitack, J. (2006). Ressourcen, Belastungen und Beanspruchung wissenschaftlicher Mitarbeiter. *Wirtschaftspsychologie*, 2, 72–80.
- Noe, R. A. (1988). An Investigation of the Determinants of Successful Assigned Mentoring. *Personnel Psychology*, 41, 457–479.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research (Vol. 2)*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Schiefele, U., Streblov, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 127–140.
- Schneider, W. (2005). Zur Lage der Psychologie in Zeiten hinreichender, knapper und immer knapperer finanzieller Ressourcen: Entwicklungstrend der letzten 35 Jahre. *Psychologische Rundschau*, 56, 2–19.
- Taris, T. W., Schreurs, P. J. G. & van Iersel-van Silfhout, I. J. (2001). Job stress, job strain, and psychological withdrawal among Dutch university staff: Towards a dual process model for the effects of occupational stress. *Work and Stress*, 15, 283–296.
- Treston, H. (1999). Peer Mentoring: Making a Difference at James Cook University, Cairns It's Moments Like These You Need Mentors. *Innovations in Education and Teaching International*, 36, 236–243.
- Universität Wien (2005). *Verordnung des Rektorats bezüglich des Auswahlverfahrens gemäß § 124 b Universitätsgesetz 2002 für die Studien Diplomstudium Pharmazie und Diplomstudium Psychologie*. *Mitteilungsblatt der Universität Wien, Studienjahr 2004/2005 – Ausgegeben am 08.09.2005 – 39. Stück*. Zugriff am 07.08.2008. Verfügbar unter [http://www.univie.ac.at/mtbl02/02\\_pdf/20050908.pdf](http://www.univie.ac.at/mtbl02/02_pdf/20050908.pdf).
- Vitouch, O. (2008). *Stellungnahme des ÖGP-Präsidenten Oliver Vitouch an die Wissenschaftssprecher von SPÖ, FPÖ und Grünen nach Bekanntwerden der Pläne zur Abschaffung der Zulassungsbeschränkungen*. Zugriff am 24.09.2008. Verfügbar unter <http://www.oegp.net/stellungnahmen.htm>.
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T. & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 39–124.
- Weber, H. (2007). Bericht zur Lage der Psychologie. Die Psychologie in den Zeiten des Umbruchs. *Psychologische Rundschau*, 58, 3–11.
- Winefield, A. H., Gillespie, N., Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J. & Boyd, C. (2003). Occupational Stress in Australian University Staff: Results From a National Survey. *International Journal of Stress Management*, 10, 51–63.

Birgit Leidenfrost

Universität Wien  
Fakultät für Psychologie  
Liebiggasse 5  
1010 Wien  
Österreich  
E-Mail: [birgit.leidenfrost@univie.ac.at](mailto:birgit.leidenfrost@univie.ac.at)

# 47. Kongress der DGPs in Bremen 2010: Psychologische Kompetenz – Erklären, Entscheiden, Planen

Franz Petermann

Vom 26. bis 30. September 2010 wird in Bremen der 47. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie stattfinden. Er wird, wie in den Jahren zuvor, wissenschaftliche Höhepunkte aus zwei Jahren Arbeit präsentieren. Zusätzlich thematisiert dieser Kongress jedoch unter dem Motto „Erklären, Entscheiden, Planen“ die gesellschaftliche Bedeutung unserer Disziplin. Das dient drei Zwecken zugleich:

1. Das wissenschaftliche Selbstverständnis, einschließlich des Anspruchs an das, was unserer Disziplin in der Gesellschaft leisten soll, hat Auswirkung auf die wissenschaftliche Tätigkeit im engeren Sinne.

2. In der Diskussion um die Förderung der Wissenschaft muss sich unsere Disziplin gegenüber anderen behaupten und ihren Nutzen von den Grundlagen bis zur Anwendung diesen Förderern verständlich machen.

3. Unsere Gesellschaft – von Schulsystem bis zur Wirtschaft – bringt unserer Disziplin hohes Interesse entgegen und integriert unsere wissenschaftlichen Ergebnisse, mehr oder weniger umfang- und erfolgreich in ihre Abläufe. Hier liegt unser Interesse wenn nicht an einer verstärkten Diffusion wissenschaftlicher Erkenntnisse, so doch mindestens an einer angemessenen Aufnahme. Voraussetzung ist eine genauere Kenntnis dieses öffentlichen Interesses (vgl. Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 2000).

## Das Motto „Erklären, Entscheiden, Planen“

In der Regel enthält jede psychologische Fragestellung Bezüge zum Erklären, zum Entscheiden und zum Planen. Das Motto soll daher eine erste Annäherung an die genuin psychologische Kompetenz darstellen.

Gesellschaftliche Krisen, Entscheidungen in komplexen Situationen, frühzeitiges Erkennen und Planen von Hilfen bei Verhaltensabweichungen und psychischen Störungen u. v. a. erfordern effektive Problemlösungen. Solche Problemlösungen setzen immer elaborierte und evidenzbasierte Strategien und Kompetenzen voraus, von denen vielfältige von unserer Disziplin entwickelt wurden und werden. Manche dieser Kompetenzen werden kaum in der Öffentlichkeit wahrgenommen, andere von unseren Nachbardisziplinen schnell übernommen, häufig praxis-

nah umgestaltet und vielfach dann nicht mehr primär als Kompetenz der Psychologie wahrgenommen. Ein Anliegen bei der Befassung mit dem disziplinären Leistungsanspruch ist es daher, das Verhältnis zwischen Grundlagen, Anwendung, zu anderen Disziplinen und zur Öffentlichkeit herauszuarbeiten (und möglicherweise die Diffusion von Wissen und seinen Wandel zu verfolgen).

## Psychologische Kompetenz kommunizieren

Wie wir unsere Disziplin verstehen, hat nicht nur Auswirkungen auf unsere wissenschaftliche Tätigkeit, sondern auch auf die Öffentlichkeit. Das entspricht der schon früher formulierten Maßgabe der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (2000), jeder wissenschaftliche Kongress sollte sowohl ein Forum des Austausches innerhalb der jeweiligen Disziplin und mit den Nachbardisziplinen darstellen, als auch eine Kommunikationsfunktion gegenüber der Öffentlichkeit übernehmen. Zuletzt war beim International Congress of Psychology in Berlin zu beobachten, dass ein starkes öffentliches Interesse ganz allgemein gegenüber psychologischer Forschung gegeben ist. Dennoch soll es beim 47. Kongress nicht einfach darum gehen, unsere Ergebnisse außerwissenschaftlich zu vermitteln. Stattdessen werden wir die Anregungen der Kommission „Psychologie und Gesellschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie aufgreifen, die vier erste Themengebiete hoher gesellschaftlicher Relevanz definiert hat. Dazu werden auf dem Kongress 2010 Symposien zu kritischen Fragen stattfinden und Dialoge mit der Öffentlichkeit aufgenommen werden. Im Einzelnen sind dies:

- die Anlage-Umwelt-Problematik unter besonderer Berücksichtigung der frühkindlichen Entwicklung,
- die Dynamik von Entscheidungsprozessen in Gruppen,
- die Psychologie kultureller Schnittstellen und
- Diagnose, Prognose und Evaluation in dynamischen Systemen.

## Dialog zwischen Grundlagenforschung und Anwendung

In den letzten 18 Monaten wurden in der „Psychologischen Rundschau“ die unterschiedlichen Rahmenbedin-

gungen von angewandter und Grundlagenforschung in unserer Disziplin ausführlich und kontrovers diskutiert (vgl. vor allem Kanning et al., 2007, 2008). Zunehmende Differenzierung einerseits und steigende Relevanz der Anwendungsperspektive, auch für die Grundlagenforschung, andererseits unterstreichen die Notwendigkeit des Dialogs zwischen diesen beiden Forschungsperspektiven. Der 47. Kongress soll dafür ein Forum bieten. In gewohnter Weise verfügen die Fachgruppen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie über gewisse „Zeitfenster“, die sie in Rücksprache mit dem Kongressorganisator gestalten. Neue (Sub-)Disziplinen sollen jedoch verstärkt berücksichtigt werden, auch im Kontext der wissenschaftlichen Nachbardisziplinen.

## Dialog mit den Nachbardisziplinen

Die Interdisziplinarität ist Merkmal und Chance unseres Faches, das wurde wiederholt betont (vgl. etwa Silberstein, 2003). Aus einer interdisziplinären Sicht entwickeln sich neue Forschungs- und Praxisfelder. Relevante Perspektiven und Fragestellungen der Grundlagenforschung, der Psychologischen Diagnostik und Intervention setzen fundierte Kenntnisse über und den ständigen Dialog mit unseren Nachbardisziplinen voraus. Dieser Dialog sollte sich nicht nur auf die Biologie und Psychiatrie begrenzen, obwohl diese Nachbardisziplinen (berechtigterweise) vor allem die klinisch-psychologische Perspektive unserer Disziplin in der letzten Dekade beeinflusst haben. Um dieser Tatsache Rechnung zu tragen, werden vor allem an Fachgesellschaften der Nachbardisziplin „Psychiatrie“ offizielle Einladungen zur Beteiligung am 47. Kongress erfolgen. Eine Beschränkung auf die Psychiatrie ist nicht vorgesehen, jedoch muss für andere Nachbardisziplinen eine Initiative noch erfolgen und umgehend in die Pla-

nungsphase des 47. Kongresses eingebracht werden. *Hier sind Anregungen und Initiativen – nach Rücksprache mit dem Kongressorganisator – ausdrücklich erwünscht.*

## Dialog mit Nachwuchskräften

In unserer Disziplin wird in den letzten Jahren verstärkt und in vielfältiger Weise Nachwuchsförderung betrieben. Meistens erfolgt ein Austausch in den Arbeitsgruppen, Kollegs u. ä. nur in einem engeren Rahmen. Jüngere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben jedoch spezifische und gemeinsame Interessen, die sich nicht zuletzt aus ihrem beruflichen Status ergeben. Ein umfassender Dialog und intensiver Austausch soll zwischen Nachwuchskräften und mit ihnen verstärkt während des 47. Kongresses möglich sein, sowohl was Karrierewege und Förderoptionen als auch neuere wissenschaftliche Entwicklungen angeht. Sie sollen die Gelegenheit haben, ihre Leistungen in prominenter und selbstorganisierter Weise zu präsentieren.

Graduiertenkollegs, universitäre und außeruniversitäre Förderinitiativen (z. B. auch gekoppelt an postgraduale Ausbildungsinstitute) werden Foren, sowohl in der Form von Pre-Workshops als auch im Kongressprogramm erhalten, die sie – in Rücksprache mit der Kongressleitung – flexibel ausgestalten können. Hierzu bieten sich u. a. Experten-Workshops, Posterforen sowie thematische Referatgruppen an. Die Deutsche Gesellschaft für Psychologie wird außerdem Verantwortliche einschlägiger Förderprogramme aus BMBF, BMG, DFG und der Forschungsstiftungen einladen sowie potenzielle Arbeitgeber aus Industrie und Verbänden.

### Zeitplan und Prozedere des 47. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 31. 10. 2009:           | Vorbereitung der Themensymposien durch Arbeitsgruppen; eine Einreichung von Vorschlägen ist ab sofort möglich                                                                                                                                                                                       |
| 30. 11. 2009            | Deadline für Einreichung von Symposien, Pre-Workshops, Satellitensymposien                                                                                                                                                                                                                          |
| 31. 01. 2010:           | Deadline für Abstracteinreichung                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 01. 02. 2010            | Start der Teilnehmerregistrierung                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 30. 04. 2010:           | Rückmeldung über die Annahme der Beiträge                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 30. 06. 2010:           | Endgültiges Programm im Internet                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Anmeldegebühren:</b> | Mitglieder: € 190,- (ab 01. 07. 2010: € 240,-)<br>Mitglieder BDP, SGP...: € 250,- (ab 01. 07. 2010: € 290,-)<br>Nicht-Mitglieder: € 290,- (ab 01. 07. 2010: € 350,-)<br>Stipendiaten, Inhaber von 0,5-Stellen: € 140,- (ab 01. 07. 2010: € 180,-)<br>Studierende: € 60,- (ab 01. 07. 2010: € 100,-) |

## Sonderveranstaltungen

Im Bereich der praxisbezogenen Themen sind auch industriefinanzierte Symposien erwünscht (z. B. von Testverlagen, dem TÜV, der Pharmaindustrie, Wirtschaftsverbänden, Reha- und Klinikträgern, Krankenkassen). Selbstverständlich sind in allen Themengebieten der Psychologie industriefinanzierte Symposien möglich. Sollten sich größere thematische Cluster ergeben (z. B. zur Bedeutung der Psychopharmakotherapie, der Personalauslese, medizinisch-psychologischen Compliance-Forschung), dann können umfassende Satellitensymposien eingeplant werden. Solche Symposien sollten das traditionelle Symposienangebot ergänzen. Für ausgewählte Themen ist vorgesehen, besonders innovative und anerkannte Referenten als Keynote-Speakers u. ä. von Seiten der Deutschen Gesellschaft für Psychologie zu gewinnen und einzuladen.

## Zeitplan und Prozedere

Der Kasten (s. S. 108) enthält alle Rahmendaten des Kongresses 2010. Mit der technischen Organisation des Kongresses haben wir die Bremer Touristikzentrale (BTZ) beauftragt. Unsere Tagung wird im Kongresszentrum Bremen in unmittelbarer Bahnhofsnähe durchgeführt werden.

## Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2000). Empfehlungen des Vorstands für die Organisation künftiger Kongresse der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 51, 161–163.
- Kanning, U. P., von Rosenstiel, L., Schuler, H., Petermann, F., Nerding, F., Batinic, B., Hornke, L., Kersting, M., Jäger, R., Trimpop, R. M., Spiel, C., Korunka, C., Kirchler, E., Sarges, W. & Bornewasser, M. (2007). Angewandte Psychologie im Spannungsfeld zwischen Grundlagenforschung und Praxis – Plädoyer für mehr Pluralismus. *Psychologische Rundschau*, 58, 238–248.
- Kanning, U. P., von Rosenstiel, L., Schuler, H., Petermann, F., Nerding, F., Batinic, B., Hornke, L., Kersting, M., Jäger, R., Trimpop, R. M., Spiel, C., Korunka, C., Kirchler, E., Sarges, W. & Bornewasser, M. (2008). Reaktionen auf die Diskussionsbeiträge zum Artikel „Angewandte Psychologie im Spannungsfeld zwischen Grundlagenforschung und Praxis – Plädoyer für mehr Pluralismus“. *Psychologische Rundschau*, 59, 175–178.
- Silbereisen, R. K. (2003). Zur Lage der Psychologie – neue Herausforderungen für Internationalität und Interdisziplinarität. *Psychologische Rundschau*, 54, 2–11.

Prof. Dr. Franz Petermann

---

Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation  
der Universität Bremen  
Grazer Straße 6  
28359 Bremen  
E-Mail: fpeterm@uni-bremen.de

DOI: 10.1026/0033-3042.60.2.107