

---

# HOCHSCHULLEHRENDE – AUSGEBRANNT, VERSCHLISSEN ODER DURCHGEROSTET?

## Ansätze zur Prävention des Burn-out an der Hochschule

(exemplarisch verdeutlicht anhand der Erfahrungen des Lehrens und Lernens im Modul „Kommunikations- und Konfliktmanagement“ im Bachelorstudiengang Sicherheitsmanagement)

Birgitta Sticher

### 1 Einleitung

Die steigende Lebenserwartung der Bevölkerung wirft die Frage nach der Möglichkeit auf, die Renten auch zukünftig zu finanzieren. Ein Ausweg aus der sich bedrohlich auf uns zu bewegenden Situation, dass immer weniger Erwerbstätige immer mehr Nicht-Erwerbstätige mitfinanzieren müssen, besteht in der Verlängerung der Lebensarbeitszeit. Dies bedeutet auch für Hochschullehrende – zumindest für die, die derzeit unter 50 Jahre alt sind – dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit mit einer verlängerten Zeit des Lehrens (und Forschens) konfrontiert sein werden. Schon jetzt stellt sich für viele die Frage: *„Wie überstehe ich die sich scheinbar ins Unendliche ausdehnende Zeit der Vermittlung des immer Gleichen (die Wiederholung von basalen Studieninhalten des Faches) an Studierende, deren subjektive Wirklichkeitssicht sich von der meinen immer mehr entfernt?“*

### 2 Der typische Werdegang eines Hochschullehrenden

Richten wir die Aufmerksamkeit zunächst auf den typischen Werdegang eines Hochschullehrenden: Um diese Stelle einnehmen zu können, ist ein anstrengender Weg zurückzulegen, der mit dem Erklimmen eines Berges vergleichbar ist. Nach Abschluss des eigenen Studiums müssen vielfältige nachweisbare Leistungen erbracht werden, wie z.B. Promotion, wissenschaftliche Publikationen und bei Fachhochschulprofessoren eine einschlägige fünfjährige Berufserfahrung. Der Erwerb von Qualifikationen vollzieht sich unter anderem in der durchaus lustvoll besetzten Auseinandersetzung mit theoretischen Gebilden und hat die Kenntnis und den Gebrauch eines elaborierten Codes zu Folge. In diesem Prozess ist man einerseits stark auf sich selbst zurückgeworfen, andererseits aber Mitglied einer „scientific community“, auf deren Anerkennung man angewiesen ist und von der man auch seine berufliche Identität bezieht. Als Resultat dieses

Sozialisationsprozesses ist bei vielen angehenden Hochschullehrenden eine Entfernung bzw. Entfremdung von dem Alltagsgeschehen zu beobachten. Das Bewerbungsverfahren um die Professur als letzte zu überwindende Hürde stellt zusätzlich zu dem Nachweis der fachlichen Qualifikation die Anforderung, die erworbenen Inhalte an die Adressaten erfolgreich vermitteln zu können. Es wird eine gelungene Selbstdarstellung verlangt, die auch die bisher im Werdegang nur gering gewichtete Vermittlungskompetenz unter Beweis stellen soll. Sind all diese Hürden genommen, die Mitkonkurrierenden erfolgreich aus dem Felde geschlagen, kann für einen kurzen Moment die Aussicht vom Gipfel genossen werden. Der Professorentitel vermittelt einen sozialen Status, einen narzisstischen Gewinn, der durchaus Entlohnung für einige auf dem Weg erlittene Entbehrungen darstellt und auch im privaten Bereich hohe Profite abwirft. Wer es geschafft hat, Hochschullehrende(r) zu sein, hat einen sicheren, gut angesehenen Job, ein akzeptables monatliches Einkommen und viele Freiräume. Kann das überhaupt zum „Ausgebrannt-Sein“ führen?

### **3 Die soziale Wirklichkeit des Hochschullehrenden**

Die soziale Wirklichkeit des Hochschullehrenden – speziell an der Fachhochschule, von der im Folgenden die Rede sein wird – zeigt sich aber sehr schnell von einer anderen Seite: Besonders am Berufsbeginn hat die bzw. der Lehrende als Einzelkämpfer(in) ein hohes Maß an Lehrverpflichtung zu erbringen. Erst später eröffnen sich möglicherweise Wege, diese Stundenzahl durch Forschungsermäßigung de facto zu reduzieren oder zumindest hochschulinterne Schlupflöcher aufzutun, die eine gewisse Erleichterung ermöglichen. Zunächst ist jede(r) sehr auf sich gestellt und darum bemüht, die curricularen Vorgaben in eine mehr oder weniger attraktive Lehrform zu verpacken. Obwohl im Qualifikationsprozess die Didaktik kein vorgeschriebener Ausbildungsgegenstand ist, gewinnt die Fähigkeit zur Vermittlung allein aufgrund der in der Hochschule stattfindenden Lehrevaluation zunehmend an Bedeutung. Auch wenn sich bei den meisten Hochschullehrenden derzeit das Ergebnis der Evaluation noch nicht – wie zukünftig im Rahmen der neuen leistungsabhängigen W-Besoldung – auf das Einkommen auswirkt, hat es schon jetzt für das Ansehen, das die Hochschullehrenden bei den Studierenden (und KollegInnen) genießen, einen durchaus beachtlichen Stellenwert. In der Regel sind die ersten zwei bis vier Jahre der Lehrtätigkeit der Hochschullehrenden dadurch bestimmt, dass sie sich durch den Stoff beißen und trotz des bereits vorhandenen Wissens viel Zeit in die Vorbereitung der Lehre investieren, bis eine gewisse Routine erreicht worden ist. Dieser Arbeits- und Zeitaufwand lässt sich anhand der stetig wachsenden Zahl von Aktenordnern ablesen, die die ausgearbeiteten Seminar- und Vorlesungsinhalte umfassen. Der Rückgriff

auf diese erarbeiteten Materialien wird für kurze Zeit als Entlastung erlebt, droht sich aber schon nach relativ kurzer Zeit in sein Gegenteil zu verkehren: Der Inhalt ist zu vertraut, zu bekannt. Um diesen dann zum wiederholten Male so engagiert an die Studierenden zu vermitteln, dass bei diesen der notwendige Funke überspringt, bedarf es immer größerer Anstrengung. Man muss gegen die grundsätzlich sinnvolle Arbeitsweise des Gedächtnisses angehen: Wenn wir etwas bearbeitet haben, speichern wir die bedeutungsvollen Elemente in komprimierter Form. Der Weg der Erkenntnisgewinnung, die Beschäftigung mit den Details etc. wird aus vernünftigen Gründen unbedeutend, da vor allem die subjektive Bewertung des Gegenstandes als Grundlage für zukünftiges Handeln zählt. Um den Studierenden allerdings Wissen verständlich und interessant zu vermitteln, reicht die komprimierte Form nicht aus. Als Kompromiss legen die Lehrenden Wissensdateien im deklarativen Gedächtnis an und üben, auf diese problemlos zugreifen zu können. Es ist so als würde man auf ein Zeichen hin eine entsprechende Platte auflegen oder eine Datei öffnen, um den Inhalt für die Studierenden abzurufen. Diese abgerufenen Inhalte weisen allerdings wenig Beziehung zu den Emotionen auf. Die Folge ist, dass die lebendige Vermittlung von Wissen vielen – selbst noch recht jungen Hochschullehrenden nicht gelingt.

#### **4 Hochschullehrende**

##### **– ausgebrannt, verschlissen oder durchgerostet?**

Burisch (1994,3) beschreibt in Rückblick auf seine Hochschulzeit die Lehrenden als lustlos, griesgrämig und mit hoher Distanz zu den Studierenden. Sie wirkten auf ihn nicht ausgebrannt, denn er kann sich gar nicht vorstellen, dass sie je vor Begeisterung „gebrannt“ haben. Er findet den Begriff „durchgerostet“ (rustout) deshalb für die Charakterisierung der Hochschullehrenden passender. Aber lassen wir zunächst einmal die Frage unbeantwortet, ob Hochschullehrende häufig ausgebrannt (burn-out), verschlissen (wearout) oder durchgerostet (rustout) sind. Sie weisen nicht selten Symptome auf, die für das sogenannte **„Burn-out“-Syndrom** oder Erschöpfungssyndrom charakteristisch sind. Als Ergebnis der Sichtung der verschiedenen Definitionen des „Burn-out-Syndroms“ (Burisch 1994, Freudenberger 2002, Maslach 2001)<sup>1</sup> lassen sich drei zentrale Merkmale auflisten:

---

<sup>1</sup> Im Internationalen Diagnoseschlüssel ICD-10 wird „Burn-out-Syndrom“ unter Z 73.0 aufgeführt. Unter „Z“ finden sich all die Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen und zur Inanspruchnahme von Gesundheitsdiensten führen. Z 73 umfasst die Probleme, die mit Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung verbunden sind. Eine weitere Diagnose, die

1. Die Person fühlt sich körperlich und psychisch stark erschöpft (*Erschöpfung*).
2. Ihr Wirksamkeitserleben ist verringert, aber ihre Leistungen sind auch objektiv schlechter geworden (*Leistungseinbußen*).
3. Ihre Beziehungen zu anderen Menschen haben sich deutlich verändert: sie verhält sich ihnen gegenüber gereizt, gleichgültig und distanziert (*sozialer Rückzug*).

Dieses Erschöpfungssyndrom tritt nicht plötzlich auf, sondern entwickelt sich über einen längeren Zeitraum hinweg. Es stellt das Ergebnis der schlecht ausbalancierten Wechselwirkung von Anforderungen der Umwelt an die Person einerseits und Belastbarkeit der betroffenen Person auf der anderen Seite dar. Keine der beiden Seiten, weder Umwelt noch Person, kann isoliert betrachtet werden: Die Sozialisationsbedingungen vor Eintritt in die Hochschule und die Hochschulwirklichkeit auf der einen Seite, persönliche Dispositionen und individuelle Bewältigungsstrategien auf der anderen Seite führen zu den seelischen und körperlichen Auswirkungen, die sich als Erschöpfungssyndrom manifestieren. Das Burn-out-Syndrom ist eine Folge von Stress. Unter Rückgriff auf das allgemeine Stressmodell (s. Schaubild 1)<sup>2</sup> gibt es zwar bestimmte Reize bzw. Umweltbedingungen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Belastung für die Person darstellen, wie z.B. die hohe Lehrbelastung und die Wiederholung der immer gleichen Lehrinhalte bei Hochschullehrenden. Aber das Ausmaß der Stressreaktion hängt immer von den Bewältigungsstrategien der Person ab, die sie in der jeweiligen Situation abrufen kann. Diese sind allerdings sowohl das Resultat der in der bisherigen Biographie erworbenen sozialen Kompetenzen als auch der Zugriffsmöglichkeiten, die die Person auf die aktuell in ihrem Umfeld zur Verfügung stehenden Ressourcen hat.

Entscheidend ist die Frage, wie die Person besonders bei hoher Intensität und Dauer der Stressoren mit der eigenen Energie umgeht, wie sie für ihre Regeneration sorgt. Regeneration bedeutet, die optimale narzisstische Balance herzustellen, die wiederum die Voraussetzung für die Arbeits- und Beziehungsfähigkeit ist. Gelingt der Person diese Regeneration nicht oder nur unzureichend, kann dies zu unkontrollierten oder unkontrollierbaren Reaktionen führen.

---

der Neurasthenie (ICD F 48.0), umfasst ähnliche Symptome. Auch hier steht die Erschöpfung im Vordergrund, wird aber von unangenehmen körperlichen Empfindungen wie Schwindelgefühl und Spannungskopfschmerz begleitet. Allerdings dürfte bei näherer Beschäftigung mit den beiden Störungsbildern eine klare Unterscheidung kaum möglich sein. (vgl. Dilling, 2004)

<sup>2</sup> Vgl. Zimbardo/Gerrig, 2004, 561 ff.

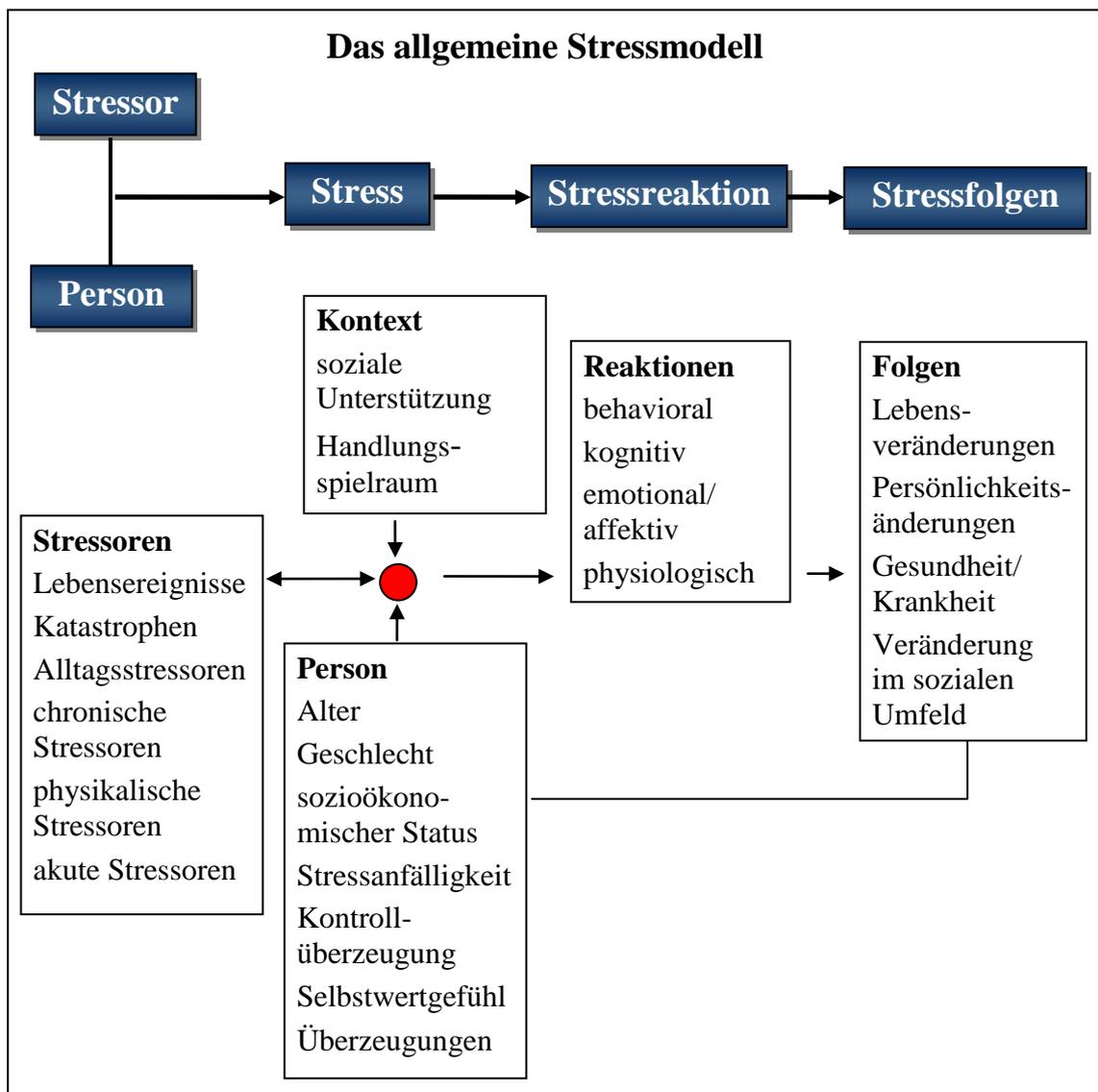


Schaubild 1: Das allgemeine Stressmodell

Wenn die über längere Zeit eingesetzten (häufig suboptimalen) Bewältigungsstrategien<sup>3</sup> nicht mehr greifen, droht die Desorganisation und Fragmentierung des Selbst. Dies drückt sich in Lähmungs- und Ohnmachtgefühlen aus, die die Person überfluten und auch das Selbst und die Umwelt als unwirklich und fremd erscheinen lassen (vgl. Deneke/Hilgenstock, 1989 in Rensing, 2006, 14.).

<sup>3</sup> Unter Rückgriff auf die psychoanalytische Terminologie können wir auch von Kontroll- und Abwehrtätigkeit sprechen.

## **5 Wege zur Vermeidung von Erschöpfungszuständen**

Will man folglich solche Erschöpfungszustände vermeiden, dann sollte das Bemühen darauf gerichtet sein, zu jedem Zeitpunkt und in jeder Situation diese optimale narzisstische Balance neu zu finden und durch aktive Regulationsprozesse aufrechtzuerhalten. Es wäre aber ein Missverständnis, würde diese Balance mit einem statischen Gleichgewicht gleichgesetzt. Zutreffender erscheint es von einem Fließgleichgewicht zu sprechen, das zu einer Zeit sich stärker dem Ruhe- und zu einer anderen Zeit stärker dem Unruhepol nähert. Diese Erkenntnis, dass wir aktiv etwas für uns tun müssen, um unsere Gesundheit im ganzheitlichen Sinn herzustellen, findet durchaus breiten Zuspruch. Die wie Pilze aus dem Boden sprießenden Wellness-Angebote versuchen diesem Bedürfnis gerecht zu werden. Inzwischen sind ehemals dem Bereich des Esoterischen zuzuordnende Begriffe wie Ayurveda, QiGong und Shiatsu durchaus populär. So sinnvoll auch diese Angebote sein mögen, die die regressiven Bedürfnisse zumindest kurzfristig bedienen; sie greifen entschieden zu kurz. Sie können nur ein Element in einer von der Person aktiv herzustellenden Balance zwischen verschiedenen Lebensbereichen sein. Das moderne Schlagwort des „work-life-balance“ macht dies deutlich: Wir müssen zur Gewinnung von psychischer und physischer Gesundheit verschiedene Bereiche in unserem Leben in der Balance halten: Arbeit, Familie, Freunde, kulturelles und soziales Engagement etc.. Aber natürlich geht es darüber hinaus um die Frage, mit welchen Einstellungen zu mir und zu anderen ich mich in jedem dieser Bereiche bewege. Jedem Hochschullehrenden muss deutlich sein, dass die beste Prävention des Burn-out-Syndroms darin besteht, den beruflichen Sektor nicht Übergewichtig werden zu lassen, sondern andere bedeutungsvolle Energiequellen wie enge und lockere Beziehungen, die Beschäftigung mit kulturellen Interessen und sportliche Betätigung zu pflegen, aus denen das „Selbst“ seine Kraft ziehen kann.

## **6 Prävention von Erschöpfungszuständen im beruflichen Bereich**

Nach diesen allgemeinen Ausführungen zur Entwicklung des Zustandes der physischen und psychischen Erschöpfung und den sich daraus ableitenden Ansatzpunkten für eine ganzheitliche Prävention, soll die Aufmerksamkeit nun wieder auf den *Hochschulbereich* gelenkt werden. Die Frage, auf die nun intensiver eingegangen wird, lautet folgendermaßen: *Was können Hochschullehrende tun, damit die berufliche Tätigkeit auch langfristig als befriedigend erlebt und nicht die Abneigung gegenüber der Arbeit mit allen damit verbundenen negativen Folgen immer stärker wird?*

Eine zentrale These lautet, dass das, was für die Studierenden gut ist, auch für die Lehrenden gut ist. Eine Lehr- und Lernkultur, die charakterisiert wird durch ein Klima der gegenseitigen Anerkennung, in dem forschendes

Lernen möglich ist, stellt für Studierende und Lehrende eine Umgebung dar, die persönliche Entwicklung fördert und somit Stagnation und Erschöpfung entgegenwirkt (vgl. Sticher-Gil, 1994). Am stärksten führt der leider heute immer noch überwiegend zum Einsatz kommende Frontalunterricht mit extrem hohem Redeanteil der Lehrenden zur Ermüdung – bei Lehrenden und Studierenden. Der Frontalunterricht ist einem Theaterstück vergleichbar, die Lehrenden sind die Schauspieler, die Studierenden das Publikum. Den Lehrenden gelingt es mehr oder weniger gut, die Aufmerksamkeit der Zuschauer zu gewinnen. Einige aktivierende Elemente können die Aufmerksamkeit der Studierenden besonders wecken, aber letztendlich stehen die Lehrenden und die von ihnen bearbeiteten und aufbereiteten Themen im Mittelpunkt. Die Zuschauer sind mit aufnehmenden Gefäßen vergleichbar, die nur über begrenzte Kapazität verfügen. Im besten Fall ist die Bereitschaft der Studierenden zur Aufnahme vorhanden und der Vermittlungsprozess wird als unterhaltsam und lehrreich wahrgenommen. Dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Schauspieler mit Beifall für ihren Einsatz belohnt werden und erschöpft, aber glücklich die Bühne verlassen. Jeder Schauspieler weiß, dass er nun dringend einige Zeit zur Erholung vor der nächsten Aufführung braucht und dass dasselbe Stück nicht beliebig oft wiederholt werden kann, ohne dass dies deutliche Einbußen in der Aufführungsqualität zur Folge hat. Eine gute Wissensvermittlung durch Lehrende bleibt ohne Frage wichtig und aus der Sicht der Studierenden auch weiterhin bedeutungsvoll, jedoch sollte sie als eine Vermittlungsform neben anderen ihren Platz einnehmen und nicht die Dominanz haben, wie es derzeit in der Regel immer noch der Fall ist. Für die Lehrenden stellen diese „Auftritte“ eine Herausforderung dar, die durchaus mit Spaß verbunden sein können. Aber die Schauspieler sind doch in sehr großer Distanz zum Publikum und letztendlich einsam. Es fehlt der Dialog, der Geben und Nehmen bedeutet und im positiven Fall alle bereichert zurücklässt.

## **7 Die Chance zur Veränderung der Lehr- und Lernformen in Bachelor-Studiengängen**

In der Hochschule sollte folglich das Schwergewicht auf Lehr- und Lernformen liegen, die die Studierenden zu Hauptakteuren werden lassen: Ihnen muss mehr Verantwortung für den Lernprozess übertragen werden. Den Lehrenden wird in diesem Lehr-Lernprozess die Rolle zugewiesen, die Lernsituationen zu arrangieren und beratend zur Verfügung zu stehen. Diese Lernkultur bedarf allerdings der *äußeren Strukturen*, in die sie eingebunden ist, denn diese vermitteln den Studierenden die Orientierung; sie geben an, was für den erfolgreichen Abschluss des Studiums welches Gewicht hat. Selbst eine aus hochschuldidaktischer Perspektive ideale Lehr-

Lern-Situation wird von den Studierenden nur dann positiv aufgenommen, wenn den von ihnen in dieser Lehr-Lern-Situation zu erbringenden Leistungen ein eindeutiger Stellenwert für die Erreichung ihres Zieles, dem erfolgreichen Abschluss des Studiums, zukommt. Dieses Verhalten der Studierenden stellt eine nachvollziehbare rationale Entscheidung dar: Warum sollen sie viel Energie in eine Veranstaltung investieren, wenn diese am Ende minimal für die Erreichung des Endergebnisses zählt? Sie mögen daraus vielleicht für sich persönlich (langfristig) einen hohen Gewinn ziehen, aber zunächst zählt, ob sie die Prüfungen mit möglichst gutem Ergebnis schaffen und somit die vermeintlich beste Voraussetzung für die Einmündung in die Arbeitswelt finden. Eine hoffnungsvolle strukturelle Veränderung stellt vor diesem Hintergrund die Einführung von *Bachelor- und Masterstudiengängen* an den Hochschulen dar. Diese „neuen“ Studiengänge sind modularisiert. *Modularisierung*, so die Definition der Kulturministerkonferenz vom 15.09.2000, meint „die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich geschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten. Module können sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen (wie z.B. Vorlesungen, Übungen und Praktika) zusammensetzen....“

Nicht mehr die Prüfung am Ende des Studiums hat das Hauptgewicht für den erfolgreichen Abschluss des Studiums, sondern jedes Modul stellt einen wichtigen eigenständigen Baustein für die Erreichung des Studienziels dar. Damit wird das Gewicht eindeutig auf den Studienprozess verlagert. Und noch eine Veränderung ist bedeutungsvoll: Mit der Modularisierung tritt die Output-Orientierung in den Vordergrund und löst die klassische Content-Orientierung ab. Die Frage lautet nicht mehr: „Sind den Studierenden bestimmte Inhalte, die das Curriculum vorschreibt, vermittelt worden?“ sondern „Werden die Studierenden durch das Modul befähigt, die für das zukünftige Arbeitsfeld notwendigen fachlichen und sozialen Kompetenzen zu erlangen?“ Das modularisierte Studium bietet endlich den strukturellen Rahmen, der die Umsetzung des bereits seit über 15 Jahren von den Hochschuldidaktikern geforderten „Shift from teaching to learning“ forcieren kann (vgl. Wildt, 2004). Es stellt allerdings eine notwendige, keine hinreichende Voraussetzung für den Veränderungsprozess dar, der eigentlich aus Sicht der Studierenden und Lehrenden wünschenswert wäre. Die Auseinandersetzung mit den zahlreichen in der Hochschule institutionalisierten Abwehrsystemen, die trotz günstiger Rahmenbedingungen zur Aufrechterhaltung des suboptimalen Status quo beitragen, würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen (s. Sticher-Gil, 1993, 161–171).

## 8 Zusammenfassung der bisherigen Kernaussagen

- Lehrende sind – besonders wenn sie über viele Jahre immer wieder die Grundlagen ihres Faches vermitteln – bedroht, physisch und psychisch auszubrennen, ein Burn-out-Syndrom zu entwickeln.
- Wichtigste ganzheitliche Präventionsstrategie ist ein gelungenes work-life-balancing.
- Hochschulintern betrachtet, führt der klassische Frontalunterricht am ehesten zu diesen Erschöpfungssymptomen.
- Im Interesse der Verbesserung der Situation für Lehrende und Studierende bedarf es einer Lehr-Lernkultur, die die Rolle von Studierenden und Lehrenden neu definiert und eindeutig die Hauptaktivität und Verantwortung für den Lernprozess auf die Studierenden verlagert (aktives, lebendiges und forschendes Lernen).
- Die Realisierung dieser Lehr-Lernkultur setzt einen strukturellen Rahmen voraus.
- Die mit der Bachelorisierung einhergehende Modularisierung stellt einen günstigen Rahmen dar, um einen „shift from teaching to learning“ herbeizuführen.

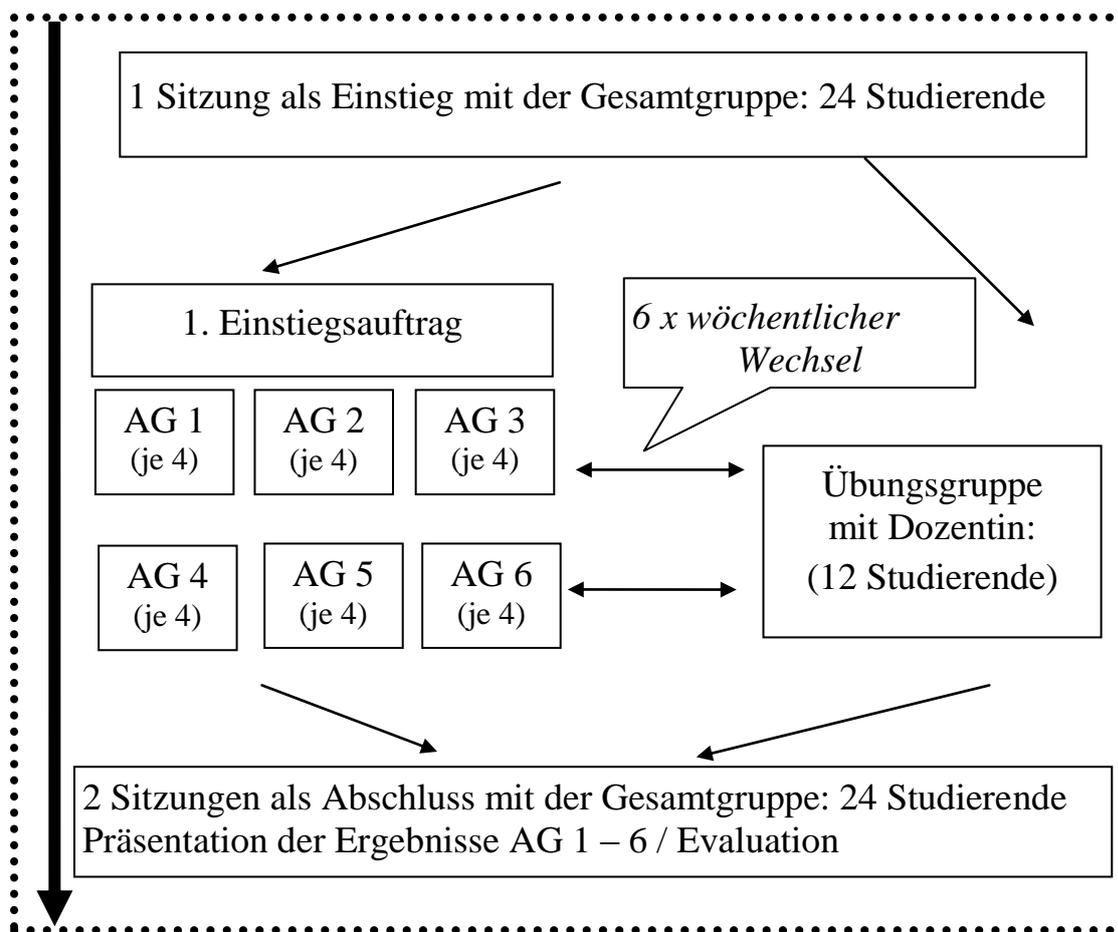
## 9 Darstellung der Lehr- und Lernarrangements eines Moduls

Es soll nun ein Beispiel aus der eigenen Lehrtätigkeit ausführlicher dargestellt werden, um zu verdeutlichen, wie innerhalb der veränderten Strukturen eines Bachelorstudiengangs ein aus der Sicht aller Beteiligten gelungener Lehr-Lernprozess aussehen könnte. Es handelt sich um das **Modul „Kommunikations- und Konfliktmanagement“** des an der Fachhochschule für Verwaltung- und Rechtspflege seit dem 01.10.2005 implementierten *Bachelorstudiengang Sicherheitsmanagement (SiMa)*. Dieses Modul will folgende *Lernziele* erreichen: Die Studierenden sollen die personalen und sozialen Kompetenzen erwerben, um als Führungskraft in der Sicherheitsbranche tätig zu sein: „Hierzu zählt sowohl der Umgang mit der eigenen Person als auch mit den Kollegen, Mitarbeitern, Kunden und mit den Personen, von denen möglicherweise eine Gefährdung der Sicherheit ausgeht. Basis des kompetenten Handelns in den verschiedenen Situationen ist die sensible Wahrnehmung der zwischenmenschlichen Prozesse, die situationsangemessene Kommunikation sowie das Management von Konflikten. Die Studierenden sollen das hierzu notwendige Wissen erwerben, die eigenen Einstellungen reflektieren und sich die Instrumente für die Optimierung der zwischenmenschlichen Prozesse ühend aneignen.“ (Studienführer SiMa, September 2005). Das Modul erstreckt sich über das erste und zweite Semester und umfasst 4 Semesterwochenstunden. Pro Semester werden 6 Leistungspunkte für den erfolgreichen Abschluss, also insgesamt 12 Leistungspunkte vergeben. Da es sich um eine Übung handelt, ist die

Gruppengröße auf maximal 25 Studierende beschränkt. Im Folgenden wird der Aufbau, Verlauf und das Ergebnis des ersten Modulteils dargestellt, der das Thema „Kommunikation“ ausführlich bearbeitet.<sup>4</sup>

### 9.1 Organisation des Modulablaufs

Um die vorgegebenen Ziele zu erreichen, ist eine Gruppengröße von 24 bzw. 25 Studierenden ungeeignet. Deshalb wurde die Großgruppe in zwei Untergruppen unterteilt. Derweil eine Untergruppe (12 Personen) mit der Modulleiterin von 9.00 bis 13.00 Uhr in einem mit Kamera und Videogerät ausgerüsteten Seminarraum Übungen durchführte, arbeitete die andere Untergruppe (12 Personen) an ihren Arbeitsaufträgen. Es fand folglich ein wöchentlicher Wechsel zwischen der von den Studierenden selbst gesteuerten Kleingruppenarbeit und der von der Dozentin geleiteter Übungsgruppe statt. Für die Kleingruppenarbeit waren 6 verschiedene Arbeitsaufträge vergeben worden, die jeweils von 4 Personen als Team zu bearbeiten waren. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen wurden am Ende in zwei Sitzungsterminen vor der Großgruppe präsentiert.



<sup>4</sup> Der zweite Modulteil, der schwerpunktmäßig das „Konfliktmanagement“ zum Thema hat, wurde im SS 2006 durchgeführt.

## 9.2 Darstellung der Lernziele, Lerninhalte, Lehr- und Lernformen sowie Materialien

	<b>Einführung in das Modul (Gesamtgruppe)</b>
<b>Teil-Lernziel</b>	Ziele des Moduls verstehen
	Sensibilität für die Auswirkung der Kommunikationsform auf die Zuhörer gewinnen
	Bedeutung der Sozialen Kompetenz für zukünftiges Tätigkeitsfeld erkennen
	Psychologie des gehirngerechten Lernens/Arbeitens kennen lernen
<b>Lerninhalt</b>	Modulziele
	Vor- und Nachteile von Einweg- vs. Zweiwegkommunikation
	Soziale Kompetenz und deren Entstehung
	gehirngerechtes Lernen
<b>Lehr- und Lernform</b>	<u>Vortrag</u> (Einwegkommunikation)
	<u>Abfrage</u> der Informationen aus Einwegkommunikation; <u>Diskussion</u> über Einweg- vs Zweiwegkommunikation
	<u>Gruppenarbeit</u> : „Was verstehen Sie unter sozialer Kompetenz? Wie entsteht soziale Kompetenz?“ Das Ergebnis wird vor der Gesamtgruppe von je einem Kleinmitglied vorgestellt.
	<u>Video</u> von Vera Birkenbihl zum gehirngerechten Lernen (mit Übungen)
<b>Materialien</b>	Studienführer: Beschreibung des Moduls 3 des Studiengangs Sicherheitsmanagement
	<i>Antons, Klaus</i> (1998): Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen, Hogrefe. (3.1. Einweg- und Zweiwegkommunikation, S. 73-76)
	<i>Kanning, Uwe P.</i> (2005) Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung. Göttingen, Hogrefe. <i>Sticher, Birgitta</i> : Kompetent sein und kompetent handeln. (unveröffent. Arbeitspapier)
	Schriftliche Zusammenfassung des Video-Inhalts: „Gehirngerechtes Arbeiten“ von <i>Vera Birkenbihl</i>

	<b>Einstieg in die Untergruppenarbeit</b> (anschließend mit Thema der jeweiligen AG weiter)
<b>Teil-Lernziel</b>	Anwendung des gehirngerechten Lernens
	Bearbeitung eines psychologischen Textes allein und in der Gruppe; Grundmodell zum Verständnis von Kommunikation erwerben;
<b>Lerninhalt</b>	Namen lernen nach der Methode von Vera Birkenbihl
	Grundmodell der Kommunikation: 4 Seiten einer Nachricht / 4 Ohren des Empfängers
<b>Lehr- und Lernform</b>	<u>Gruppenübung</u> : Jeder stellt seinen Namen mit einer Geschichte vor
	eigenständiges <u>Bearbeiten eines Textes</u> ; Ergebnisse in der Gruppe zusammentragen; Anwendung des Gelernten auf Videoszene (online-Kommunikationstraining)
<b>Materialien</b>	<i>Schulz von Thun, Friedemann (1994) Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. S. 23 –63.</i>
	<i>Kommunikationstraining online. Neue Wege zu effektiver Kommunikation. MHSB Berlin (Materialien Videosequenzen: Leitthema c)</i>
	<b>1. Übungssitzung</b>
<b>Teil-Lernziel</b>	Sensibilität für verschiedene Merkmale der Kommunikation gewinnen; Unterschied zwischen Beschreibung und Bewertung erkennen
	Moderationsmethode kennen lernen und erste Erfahrung damit sammeln
<b>Lerninhalt</b>	Selbst- und Fremdwahrnehmung des Kommunikationsverhaltens; Johari-Fenster; Analyse der Kommunikation
	Phänomen der Reaktanz
<b>Lehr- und Lernform</b>	<u>Paarinterview</u> (Aufnahme auf Video)
	<u>Kleingruppendiskussion</u> ; Kriterien zur Analyse der Kommunikation sammeln, Ergebnisse unter Anwendung der Moderationsmethode zusammentragen <u>Vortrag</u> (Moderation, Johari, Reaktanz)

<b>Materialien</b>	<p><i>Antons, Klaus</i> (1998): Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen, Hogrefe (darin Johari-Window, S. 111–112)</p> <p><i>Birkenbihl, Vera</i> (2002). Signale des Körpers. Frankfurt a.M., mvg Verlag. (darin: Kapitel 2: Kriterien gezielter Wahrnehmung)</p> <p><i>Cialdini, Robert B.</i> (2003) Die Psychologie des Überzeugens. Huber</p>
	<p>Verweis auf verschiedene Internetseiten, z.B.  <a href="http://www.fh-friedberg.de/users/goetz/index.htm">http://www.fh-friedberg.de/users/goetz/index.htm</a></p>
<b>2. Übungssitzung</b>	
<b>Teil-Lernziel</b>	<p>Grundverständnis von Rhetorik erwerben (Bedeutung der Einstellungen);  mit einer Assoziationsmethode vertraut werden</p>
	<p>Merkmale einer gelungenen Präsentation erkennen;  (u.a. Bedeutung der Emotionen);  bewussten Einsatz der Sprachmodulation üben</p>
<b>Lerninhalt</b>	<p>Wissen über Rhetorik; Methode des KaWa (Kreative Ausbeute durch Wort-Assoziation)</p>
	<p>Merkmale gelungener Präsentation;  deutliches und gefühlsbetontes Sprechen</p>
<b>Lehr- und Lernform</b>	<p><u>KaWa erstellen</u>;  <u>Vortrag</u> (gelungene Präsentation)</p>
	<p><u>Theaterpädagogische Elemente</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– chorisches Sprechen</li> <li>– Gefühle spielerisch darstellen  („Der Wiru-waru wautzelt...“)</li> <li>– empathische vs. monotone Vortragsweise</li> </ul>
<b>Materialien</b>	<p><i>Birkenbihl, Vera</i> (2003). Das 30-Tage-Trainings-Programm Kommunikation und Rhetorik. Kreuzlingen, Hugendubel Verlag. (darin Modul 2: Der Ton trägt die Bedeutung. S. 40–44)</p>

	<p><i>Braun, Roman</i> (2005) Die Macht der Rhetorik. Besser reden – mehr erreichen. München, Piper Verlag, 3. Aufl</p> <p><i>Fischer-Fels, Stefan</i> (1995). Theater-Spiel. In: G. Faix u.a. (Hrsg.): Führung und Persönlichkeit. Personale Entwicklung. Landsberg, Verlag moderne Industrie, S. 161–171.</p> <p><i>Seifert, J. W.</i> (1998). Visualisieren – Präsentieren – Moderieren. Offenbach, Gabal.</p>
<b>3. Übungssitzung</b>	
<b>Teil-Lernziel</b>	mit den eigenen rhetorischen Gestaltungsmöglichkeiten experimentieren; durch die Vortragsart andere begeistern
	Rückmeldung angemessen erteilen
<b>Lerninhalt</b>	Charakteristika der gelungenen Präsentation
	Feedback (Rückmelde)-Regeln
<b>Lehr- und Lernform</b>	<u>Kurzpräsentation</u> (10 Minuten) jedes Teilnehmenden mit dem Ziel, andere zu begeistern
	<u>Erarbeitung der Rückmelderegeln in der Gruppe,</u>
	<u>Vortrag (Feedback);</u> <u>Anwendung der Regeln</u> auf die Bewertung der Kurzpräsentationen
<b>Materialien</b>	<i>Antons, Klaus</i> (1998): Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen, Hogrefe. (Feedback, S. 108)
	<i>Seifert, Josef. W.</i> (1998). Visualisieren – Präsentieren – Moderieren. Offenbach, Gabal.
	Verschiedene Internet-Adressen, z.B. <a href="http://www.stangltaller.at/Arbeitsblaetter/Kommunikation/Feedback.shtml">http://www. stangltaller.at/Arbeitsblaetter/Kommunikation/Feedback.shtml</a>
<b>4. Übungssitzung</b>	
<b>Teil-Lernziel</b>	verschiedene Frageformen (offene vs. geschlossene) und deren Wirkung erkennen;
	lernen, geschlossene Fragen und offene Fragen zu stellen;
<b>Lerninhalt</b>	Frageformen und deren Wirkung

<b>Lehr- und Lernform</b>	Frageformen und deren Wirkung <u>in der Gruppe erarbeiten</u> ; <u>spielerische Übung</u> : Geschlossene Fragen richtig stellen (Gegenstand oder Person erraten); offene Fragen in der Gruppe üben; Interview: „Wie muss ich fragen, damit mein Gegenüber möglichst lange redet?“
<b>Materialien</b>	<i>Birkenbihl, Vera</i> (2003). Das 30-Tage-Trainings-Programm Kommunikation und Rhetorik. Kreuzlingen, Hugendubel Verlag. (darin Modul 7: Fragetechnik, S. 95 – 113) <i>Birkenbihl, Vera</i> (2004). Psychologisch richtig verhandeln. Professionelle Verhandlungstechniken mit Experimenten und Übungen. Frankfurt a. M., mvg-Verlag.
<b>5. Übungssitzung</b>	
<b>Teil-Lernziel</b>	die Kunst des Zuhörens lernen; fördernde und hemmende Verhaltensweisen unterscheiden lernen  die eigenen Stärken und zu entwickelnde Bereiche erkennen
<b>Lerninhalt</b>	Hören, Hinhören, Zuhören; Aktives Zuhören nach Carl Rogers; Grundlagen der Humanistischen Psychologie  Werte- und Entwicklungsquadrat nach Schulz von Thun.
<b>Lehr- und Lernform</b>	<u>Übung</u> : Kontrollierter Dialog: <u>Auswertung in der Gruppe</u> ; <u>Vortrag</u> <u>Paper und Pencil-Aufgaben</u> : erst allein und dann in der Gruppe besprechen.  <u>Vortrag</u> und anschließende <u>Übung</u>
<b>Materialien</b>	<i>Antons, Klaus</i> (1998): Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen, Hogrefe. (Kontrollierter Dialog. S. 87 – 89); <i>Gordon, Thomas</i> (1997). Managerkonferenz. Effektives Führungstraining. München, Heyne Verlag. <i>Internetseite</i> : <a href="http://www.rhetorik.ch/Hoeren/Hoeren.html">http://www.rhetorik.ch/Hoeren/Hoeren.html</a> ; <i>Schwäbisch, Lutz./Siems, M.</i> (1978). Anleitung zum Anleiten sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Reinbek b. H., Rowohlt. (Das partnerzentrierte Gespräch, S. 97–117)

	<i>Schulz von Thun, F. (1993). Miteinander Reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek b. H., Rowohlt. (darin: Das Werte- und Entwicklungsquadrat. S. 38–54).</i>
	<b>6. Übungssitzung</b>
<b>Teil-Lernziel</b>	Kunden- bzw. Verkaufsgespräch führen
<b>Lerninhalt</b>	Anwendung der verschiedenen Aspekte der Kommunikation auf die Verkaufssituation
<b>Lehr- und Lernform</b>	<u>Rollenspiel</u> „Im Reisebüro“ (oder „wie ich am besten ein Sonderangebot an den Kunden bringe“); (alle Studierenden müssen 1 x in der Verkäuferrolle aktiv sein)
<b>Materialien</b>	<i>Vera F. Birkenbihl (2005): Fragetechnik. schnell trainiert. Das Trainingsprogramm für Ihre erfolgreiche Gesprächsführung. (14. Aufl.)Landsberg am Lech, Verlag moderne Industrie.</i> <i>Weis, H.Ch. (2003). Verkaufsgesprächsführung. Ludwigshafen, Kiehl Verlag</i>
<b>2 Abschluss-sitzungen</b>	<b>Präsentation der Arbeitsgruppe 1 – 3</b> <b>Präsentation der Arbeitsgruppe 4 – 6</b>
<b>Teil-Lernziel</b>	Das Ergebnis der Arbeitsgruppe den Anwesenden gehirngerecht vermitteln
<b>Lerninhalt</b>	1. Körpersprache – Lügen erkennen 2. Selbstwert und Kommunikation 3. Geschlechtsspezifische Kommunikation 4. Neurolinguistisches Programmieren 5. Transaktionsanalyse 6. Interkulturelle Kommunikation
<b>Lehr- und Lernform</b>	Präsentation (unterstützt durch Powerpoint, Rollenspiele, Gruppendiskussion, Fragebögen, Dialog etc.)
<b>Materialien</b>	von den Studierenden erstellte Materialien; Basisliteratur für alle: <i>Birkenbihl, Vera (2004) Kommunikationstraining. Zwischenmenschliche Beziehungen erfolgreich gestalten. Frankfurt a.M., mvg Verlag.</i>
	<b>Evaluation und Planung des 2. Modulteils</b>

### *9.3 Die Rolle der Modulleiterin*

Die zentrale Rolle der Modulleiterin bestand darin, im Vorfeld das Arrangement des Modulablaufs zu entwerfen und die geeigneten Materialien zusammen zu stellen, die dann modulbegleitend den Studierenden auf der hochschulinternen Lernplattform zur Verfügung standen. Im Verlauf des Moduls wurden von ihr an geeigneten Stellen durch Kurzvorträge Inputs eingebracht, die aber meistens auf zuvor in der Gruppe gemeinsam erarbeiteten Inhalten aufbauten bzw. diese ergänzten. Während der Übungssitzungen lag das Schwergewicht ihrer Aktivität auf der Moderation des Geschehens.

### *9.4 Die Rolle der Studierenden*

Die Studierenden verbrachten die Hälfte der Zeit in ihrer Arbeitsgruppe (4 Personen) und konnten sich bei Bedarf mit Fragen an die Modulleiterin wenden. In den Übungssitzungen wurde von ihnen ein hohes Maß an Aktivität erwartet: die Mitwirkung an den Gruppenübungen, die Beteiligung an Partnerübungen und Rollenspielen sowie die Darbietung von Kurzpräsentationen.

### *9.5 Die verschiedenen Lehr- und Lernformen*

Im Modulverlauf kamen eine Vielzahl an Lehr- und Lernformen zum Einsatz: Kurzvorträge der Modulleiterin, Präsentationen der Gruppenmitglieder, Einzelarbeit, Partnerinterviews, Gruppendiskussionen und Rollenspiele. Diese große Variation der Lehr- und Lernformen sorgte für eine hohe Partizipation der Teilnehmenden. Der Rückzug in die Konsumentenrolle war dadurch nicht möglich.

### *9.6 Der Einsatz verschiedener Medien*

Zur Vertiefung der in den Übungen bearbeiteten Inhalte wurden begleitend Materialien über eine Internet-Lernplattform zur Verfügung gestellt, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Themen ermöglichten. Hierzu zählte auch ein online-Kommunikationstraining, das Übungen sowie zahlreiche Videosequenzen umfasste. Die Studierenden hatte des Weiteren die Möglichkeit, in der Mediothek für ihre Arbeitsgruppenthemen Videos bzw. DVDs auszuleihen.

### *9.7 Die Bewertung des Moduls aus der Sicht der Studierenden*

Die Studierenden wurden nach Abschluss des Moduls gebeten, ihre Bewertung anhand eines in der Hochschule zur Lehrevaluation eingesetzten Fragebogens abzugeben. Der Grad der Zustimmung zu dem Modulteil betrug 77%. Sowohl bezogen auf die allgemeine Einschätzung der Bedeutung des Moduls für ihre berufliche Handlungsfähigkeit als auch hinsicht-

lich Zufriedenheit mit dem gesamten Ablauf bewegten sich die Werte zwischen 3,1 und 3,9 (4 = „trifft voll zu“). In der abschließenden Auswertung im gemeinsamen Gruppengespräch wurde besonders deutlich, dass sich der Wunsch der Studienanfänger nach besserem gegenseitigen Kennenlernen sehr gut mit der Vorgehensweise im Modul zur Deckung bringen ließ.

### *9.8 Die Bewertung aus der Sicht der Modulleiterin*

Im Vergleich zu den Erfahrungen mit Studierenden in klassischen Seminaren und Vorlesungen war die hohe Beteiligung der Modulteilnehmenden besonders motivierend. Geben und Nehmen standen in einem sehr ausgewogenen Verhältnis. Die Studierenden traten als Personen mit ihren Stärken und Schwächen (oder Entwicklungsbedarfen) in Erscheinung. Das durchgängig dialogische Vorgehen im Modulverlauf führte zu einer Lebendigkeit, die trotz der hohen Arbeitsintensität keine Erschöpfung aufkommen ließ. Das bedeutet keineswegs, dass nicht Konflikte im Prozess auftauchten. Aber deren Bearbeitung im Rahmen des Moduls führte zu einem vertieften Beziehungsaufbau sowohl unter den Studierenden als auch zwischen der Modulleiterin und den Studierenden.

### *9.9 Abschließende Bemerkungen*

Manch einer mag nach der Lektüre dieses Modulablaufs einwenden, dass die Thematik „Kommunikation- und Konfliktmanagement“ die dargelegte Didaktik besonders nahe legt und die methodische Vorgehensweise kaum auf andere Fächer zu übertragen sei. Dem ist entgegen zu halten, dass die Grundelemente – die erhöhte Aktivität der Studierenden (ob in der Eigenarbeit oder in der Gruppe), die Vielfalt der Lehr- und Lernformen sowie die dialogische Vorgehensweise – ebenso in anderen Fächer zur Anwendung kommen können: Nur ist diese Vorgehensweise den Lehrenden der sozialwissenschaftlichen Fächer aufgrund ihres eigenen Werdegangs häufig vertrauter als z.B. Juristen oder Betriebswirten. Folglich bedarf es zur Umsetzung dieser Art des Vorgehens einer Anleitung, d.h. Lehrende brauchen Unterstützung, um sich mit den lebendigen Lehr- und Lernformen vertraut zu machen.<sup>5</sup> Aber diese Anstrengung macht sich für den Berufsalltag in der Hochschule vielfach bezahlt: Das Ergebnis der Teilhabe an einem lebendigen Lernprozess der Studierenden ist der Erhalt des eigenen Lebendigkeit. Der physischen und psychischen Erschöpfung, die so viele Lehrende im Hochschulbereich beklagen, kann durch die Verwirklichung

---

<sup>5</sup> Derartige Unterstützungsmöglichkeiten werden durch Hochschuldidaktische Zentren angeboten, müssten aber eigentlich zum Pflichtbestandteil der Hochschullehrerausbildung gehören – im Interesse von Lehrenden und Studierenden.

dieser Lehr- und Lernsituationen wirkungsvoll entgegen gewirkt werden. Selbstverständlich stellt dies nur eine von vielen Präventionsmöglichkeiten des Burn-out Syndroms dar: Die Durchführung von Forschung – ob allein oder mit den Lehrenden und Studierenden – sowie die möglichst enge Verzahnung von Theorie und beruflicher Praxis sind weitere wichtige Bausteine zu einem erfüllten Dasein eines Lehrenden.

## 10 Anti-Stressmodell für den Hochschullehrenden

In Abänderung des zur Erklärung des Burn-out-Syndroms erläuterten allgemeinen Stressmodells soll nun ein Anti-Stressmodell vorgestellt werden, dass die bereits erläuterten Ansatzpunkte nochmals veranschaulicht.

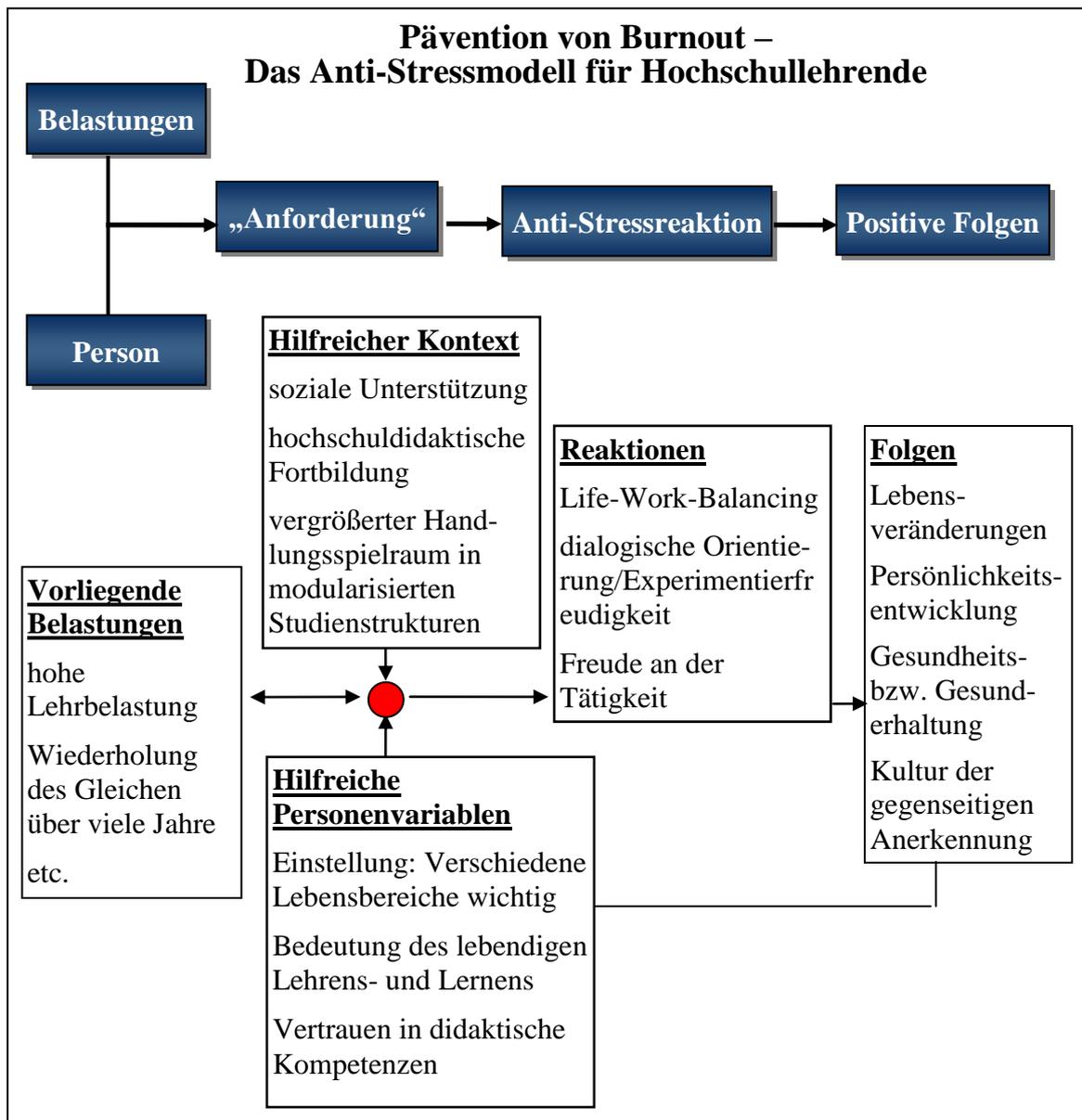


Schaubild 2: Das Anti-Stressmodell

Die objektiv vorhandenen mit der Lehrtätigkeit einhergehenden Stressoren werden von den Lehrenden als Anforderung definiert, denen unter Rückgriff auf eine unterstützende Umwelt und bei vorhandenen geeigneten strukturellen Rahmenbedingungen mit hilfreichen Bewältigungsstrategien begegnet werden kann. Zu den allgemeinen Bewältigungsstrategien zählt das Bemühen, die verschiedenen Lebensbereiche in eine ausgewogene Balance zu bringen, weil die Person erkannt hat, dass sie so ihre Stressanfälligkeit insgesamt reduziert. Auf den Hochschulbereich bezogen führt die Erkenntnis der Bedeutung der ganzheitlichen Lehr- und Lernformen für die positive Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden und Lehrenden zu einer erhöhten Bereitschaft, neue Formen im engeren Kontakt mit den Studierenden auszutesten. Damit die Bewältigung dieser Anforderungen aber gelingt, muss den Lehrenden hochschuldidaktische Kompetenz vermittelt werden. Nur so können sie Überzeugung ausbilden, dass sie das neue Rollenverhalten angemessen umsetzen können und den veränderten Anforderungen gewachsen sind. Als positive Folge dieser Verhaltensweisen kann eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung entstehen, die die Persönlichkeitsentwicklung fördert und zur Gesunderhaltung einen wichtigen Beitrag leistet.

### **Literatur:**

*Burisch, M.* (1994). Das Burn-out-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung, 2. Aufl. Berlin, Springer.

*Dilling, H./Mombour, W./Schmidt, M.H.* (2004) Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien.

*Freudenberger, H.H./North, G.* (2002). Burn-out bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins, 9. Aufl. Frankfurt/ M., Fischer.

*Füllgrabe, U.* (1982). Berufsstress und Motivation bei Polizeibeamten: das „Burn-out“-Syndrom. Die Polizei, 2/1982, 43-47.

*Krumpholz-Reichel, A.* (2002). Die große Müdigkeit. Psychologie heute, 29 (10), 20-29)

*Litzcke, S.M./Schuh, H.* (2005). Stress, Mobbing und Burn-out am Arbeitsplatz. 3. Aufl. Heidelberg, Springer.

*Kultusministerkonferenz* (2000). Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. (abrufbar unter: <http://www.fk6.tu-berlin.de/studium/modul.php> vom 12.04.2005)

*Maslach, C./Leiter, M.P.* (2001). Die Wahrheit über Burn-out. Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können. Wien, Springer.

- Rensing, Ludger/Koch, Michael/Rippe, Bernhard/Rippe, Volkhard* (2006): Mensch im Stress. Psyche, Körper, Moleküle. München, Elsevier GmbH.
- Sticher-Gil, B.* (1993). Hochschule und institutionalisierte Abwehrsysteme. In: Hans Jörg Walter (Hg.). Psychoanalyse und Universität. Wien, Passagen-Verlag, S. 161-173.
- Sticher-Gil, B.* (1994). Selbstentwicklung im Pädagogikstudium. Theoretische Überlegungen und Leitperspektiven. Frankfurt a. Main, Peter Lang Verlag.
- Wildt, J.* (2004) In: Ehlert, H/ Welbers, U. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf, 168-178. (abrufbar unter: (<http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf>))
- Zimbardo, Ph.G./ Gerrig, R.J.* (2004). Psychologie. (16., aktual. Aufl.) München, Pearson Studium.

