



Hochschul
Rektoren
Konferenz



Ein Jahr davor :
Studieren in Europa

DOKUMENTE ZUR HOCHSCHULREFORM
72/1991

Ein Jahr davor : Studieren in Europa

4. Europäisches Colloquium für Studienberater
3. - 5. Juli 1991 in Berlin

veranstaltet von der Hochschulrektorenkonferenz
in Zusammenarbeit mit den Berliner Hochschulen und
FEDORA

DOKUMENTE ZUR HOCHSCHULREFORM

72/1991

Dokumente zur Hochschulreform

Herausgegeben von der

Hochschulrektorenkonferenz

Redaktion: Dr. Werner Becker

Ahrstraße 39, D-5300 Bonn 2, Tel.: 0228-8870, Telefax: 0228-887110, Teletex:
228342

Redaktion dieses Heftes:

Karin Gavin-Kramer

Freie Universität Berlin

Zentrale Einrichtung "Studienberatung und Psychologische Beratung"

Brümmerstraße 50, D-1000 Berlin 33

Bonn/Berlin, November 1991

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch im Auszug, nur mit genauer Quellenangabe gestattet.

Belegexemplar erbeten.

Tagung und Veröffentlichung wurden vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und vom Senator für Wirtschaft und Technologie des Landes Berlin gefördert. Die Herausgeber sind ihnen dafür zu Dank verpflichtet.

INHALT

VORWORT DER REDAKTION

TAGUNGSPROGRAMM 14

GRUSSWORTE 17

Dr. Thilo Graf Brockdorff

Japanisch-Deutsches Zentrum, Berlin

Prof. Dr. Hans-Uwe Erichsen

Hochschulrektorenkonferenz, Bonn

Prof. Dr. Werner Väth

Landeskonferenz der Rektoren und
Präsidenten der Berliner Hochschulen

Ulrich Mittag

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn

Dieter R. Dollase

ERASMUS Bureau, Bruxelles

Anthony J. Raban

Forum Européen de l'Orientation Académique, Cambridge

EINFÜHRUNG IN DAS TAGUNGSTHEMA

Drs. Harry W. Luttkholt 49

HAUPTVORTRAG

Prof. Dr. Bernhard Schäfers

"Verlängerte Adoleszenz - ein europäisches Problem" 60

EINFÜHRUNG IN DIE THEMENSCHWERPUNKTE

- | | | |
|---|--|----|
| A | Studienberatung in Europa als Faktor zur Förderung studentischer Mobilität (Heinz Augenstein) | 71 |
| B | Beratungssysteme in Europa (Joachim Klaus) | 83 |
| C | Beratungskonzepte und -methoden (Gerhart Rott) | 91 |

BEITRÄGE DER TAGUNGSTEILNEHMER

Themenschwerpunkt A

Studienberatung in Europa als Faktor zur Förderung studentischer Mobilität/ The role of counselling and guidance in promoting student mobility in Europe/ Le rôle des centres d'information et d'orientation universitaire dans la promotion de la mobilité étudiante en Europe

Mobilität im Studium/ Mobility for study/ La mobilité dans les études

- Heurs et malheurs de la mobilité des étudiants dans la C.E.E. et le rôle des conseillers d'orientation (**Henri Muller/Louvain**) 105
- Guidance and information needs of students wishing to study abroad - a view from the UK (**Robert Porrer, Edinburgh**) 109
- Ein Modellversuch zur Vorbereitung eines Auslandsstudienaufenthalts (**Doris Kollmann, Saarbrücken**) 113

Kulturelle Probleme der Integration und Reintegration beim Auslandsstudium/ Cultural problems of integration and re-integration/ Problèmes d'intégration et de ré-intégration culturelle

- Cultural difference and culture shock (**J.W.M. Hermans/Wageningen**) 118
- Rückkehr in die Heimat - Probleme der Reintegration nach einem Auslandsstudium (**Ulrich Martzinek/Regensburg**) 123
- Aspekte eines interkulturellen Sozialisationsprozesses (**Janine Berg-Peer/Berlin**) 125
- Cultural intervention (**Kitson Smith/Paris**) 126

Praktische Probleme eines Auslandsstudiums/ Practical aspects of studying abroad/ Aspects pratiques des études à l'étranger

- Le problème de l'hébergement dans les échanges (**Yves Demeer/Lille**) 128
- Das Problem der europaweiten Anerkennung von Studienleistungen (**Werner Aufderlandwehr/Bielefeld**) 129

Mobilität und Beschäftigung/ Mobility for work/ La mobilité dans le travail

- The European Commission's research project on graduate placement and mobility (**A.J. Raban/Cambridge**) 134
- The British response to the development of a European graduate labour market (**Keith Dugdale/Strathclyde; Jeff Goodman/Bristol**) 136

Die Beziehung zwischen Studienfach und Beschäftigungschancen/
The relationship between subject of study and career opportunities/
Relations entre le choix d'études et le perspective de carrière

| | |
|--|-----|
| L'emploi et les jeunes Européens - quelques nouvelles tendances (Francoise Michaux-van der Mersch/Louvain) | 141 |
| Choice of study or subject course as aspects of vocational choice and labour market (Bernhard Jenschke/Berlin) | 145 |

**Mobilität von Studierenden und Hochschulabsolventen im Kontext
der Beziehungen zwischen Hochschule und Arbeitgebern/Relations
between universities and employers/Les relations entre
universités et employers**

| | |
|---|-----|
| Relations between universities and employers (Richard A. Shervington/London) | 151 |
| AIESEC - Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales (Colette Aungier/Dublin) | 158 |

Themenschwerpunkt B

**Studium und Beratungssysteme in Europa/Guidance within the context
of the university system in Europe/L'orientation dans les universités**

Allgemeine Aspekte der Studienberatung - Berichte aus den Ländern
The general aspects of information and guidance/Les aspects généraux
de l'information et de l'orientation

| | |
|--|-----|
| Ein System im Umbruch - Studentische Probleme und Anforderungen an die Studienberatungsstellen (Peter Müller/Berlin) | 162 |
| The role of careers services in higher education in the U.K. (Margaret Dane/Edinburgh) | 164 |
| Student Counselling Services in Lombardy (Patrizia Motta/Milano) | 167 |
| Entwicklungslinien der Studienberatung in Deutschland (Stefan Brandt/Konstanz) | 170 |
| Deutschland 1989-1991: Studienberatung in der Situation sozialer Tranformation (Gudrun Aulerich, Karin Döbbeling/Berlin) | 177 |

Probleme der Studierenden: Reaktionen und präventive Ansätze seitens der Beratungsstellen und des Lehrkörpers/Response of counsellors and teaching staff to the students' problems: preventive and remedial action/Les conseillers et les enseignants face aux problèmes des étudiants: actions de prévention et actions de remédiation

Le rôle de conseiller d'information et d'orientation
(Johan Hoornaert/Leuven) 183

Die Notwendigkeit einer direkten Kooperation der Zentralen Studien- und Studentenberatung mit Hochschullehrern
(Dietmar Chur/Heidelberg) 190

Die Beziehungen zwischen Studienberatungsstellen und anderen Dienststellen der Universität/The relations between the university guidance and information centres and the internal university bodies/Les relations entre les centres d'orientation et d'information universitaires et les organes internes de l'université

Student services - The case for integration
(Thelma de Leeuw/Bradford) 197

Programme d'information et orientation aux étudiants (F. Company für Núria Heras y Cortés, Esperanza Isorna/Barcelona) 201

Orientierungshilfen als Antwort auf die Anforderungen unserer heutigen Welt/Response of guidance to the new needs/Réponses de l'orientation aux besoins nouveaux

How the careers service of an ancient university has adapted to modern needs (David Chamberlain/Oxford) 206

Die Rolle der Beratungsstellen innerhalb und außerhalb der Hochschule/The importance of guidance and information centres in universities and external spheres/L'importance des centres d'orientation et d'information dans les milieux universitaires et dans les milieux extérieurs

Die Ansprechbarkeit von Studierenden für Beratung
(Peter Figge/Hamburg) 210

Beziehungen und Kooperation der Beratungsstellen mit Institutionen außerhalb der Universität/Relations and cooperations between the centres and external spheres/Les relations et la coopération entre les centres et les milieux extérieurs

Central university guidance services and inter-university co-operation (**Derek A. Scholefield/Maynooth**) 216

Les services d'orientation et d'information et leur rôle dans le contexte Européen (**Jean-Marie Burnet/Louvain**) 220

Themenschwerpunkt C

Beratungskonzepte und -methoden/Counselling methods and concepts/Concepts et méthodes d'orientation pédagogique et psychologique

Krisenintervention/Crisis intervention/Intervention de crise

L'intervention en période de crise, analyse d'un cas de réorientation en cours d'année académique (**Philippe Fonck/Louvain**) 225

Psychodynamically oriented brief interventions with medical students (**Simonetta M.G. Adamo, Paolo Valerio/Napoli**) 229

Une pratique de "conseil" auprès d'étudiants sortant de décompensation psychotique (**Christine Pradel-Lanson/Paris**) 235

Assessing the appropriate level of intervention by university counselling services at moments of crisis (**Pat Bizley/Leicester**) 240

Adoleszenz und Autonomie/Adolescence and autonomy/Adolescence et autonomie

Images de soi et du travail à la fin de l'adolescence (**Giuseppe Zanniello/Palermo**) 243

Psychosoziale Aspekte der späten Adoleszenz (**Anastasia Kalantzi-Azizi, Elias Bezevegis, Nikolaos Jannitsas/Athen**) 251

L'auto-exploration des intérêts et des capacités: données et validité du "Self-Directed Research" de J.L. Holland (**Jean-Paul Broonen/Liège**) 254

Imaginer son avenir professionnel (**Christian Cormier/Poitiers**) 262

Bewältigungsformen im akademischen Leben/Coping with academic life/Comment gérer la vie universitaire

| | |
|--|-----|
| Aufgaben der Hochschule im Übergangsfeld Studium - Beruf (Gisela Born-Teuber/Karlsruhe) | 266 |
| Evaluation d'un enseignement optionnel en 1ère année scientifique concernant l'appréhension des méthodes de travail (Pascal Ferran/Nice) | 268 |
| Application of behaviour modification techniques in achievement-related student complaints (Eric Depreeuw, Myriam Van Acker/Leuven) | 273 |
| Psychological impact of the academic year (Helen Henry/Nottingham) | 278 |

Tutoren/Tutoring/Tutorat

| | |
|--|-----|
| Einsatz nebenberuflicher Kräfte im Bereich der Studienberatung (Peter Hauswaldt/Marburg) | 281 |
| Training of students in subject-oriented guidance (Karin Gavin-Kramer/Berlin) | 285 |
| L'orientation des étudiants et le tutorat (Lucia Berta/Rom) | 289 |

**Verstehen von Schwierigkeiten des Studenten im Spiegel seiner
Perzeption literarischer Texte/Understanding student difficulties
through understanding of literature/Comprendre les difficultés de
l'étudiant à travers son approche de la littérature**

| | |
|--|-----|
| Impact émotionnel de la littérature, son utilisation au sein d'une relation de tutorat pédagogique (Karine Brutin/Paris) | 292 |
|--|-----|

**Grundlegende und wünschenswerte Bestimmungen eines Trainings
für Studienberater/Essential and desirable features of training for
those involved in student counselling/Caractéristiques essentielles
et souhaitables de la formation de ceux qui s'engagent dans un rôle
de conseil auprès d'étudiants**

| | |
|---|-----|
| Essential and desirable features of training for those involved in student counselling (Ann Heyno/London) | 296 |
| Rational-Emotive Therapie und Psychoanalyse in der Weiterbildung von Studienberatern (Hans-Werner Rückert/Berlin) | 300 |

ABSCHLUSSBERICHTE ZU DEN THEMENSCHWERPUNKTEN

| | |
|--|-----|
| Themenschwerpunkt C Beratungskonzepte und -methoden (Elsa Bell/Oxford) | 306 |
| Themenschwerpunkt A Studienberatung in Europa als Faktor zur Förderung studentischer Mobilität (Anthony J. Raban/Cambridge) | 318 |
| Themenschwerpunkt B Beratungssysteme in Europa (Jean-Marie Burnet/Louvain) | 332 |

SCHLUSSWORT DES TAGUNGSLEITERS

| | |
|---------------------------|-----|
| Harry W. Luttkholt | 338 |
|---------------------------|-----|

ANHANG

| | |
|--|-----|
| Bericht über das Besuchsprogramm (Ralf Mahler/Hannover) | 340 |
| Dokumentation zur Ausstellung | 344 |
| Adressenverzeichnis | 348 |

VORWORT DER REDAKTION

Der vorliegende Band der Schriftenreihe der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) dokumentiert in über fünfzig Beiträgen zum "4. Europäischen Colloquium für Studienberater" wesentliche Aspekte der aktuellen Situation von Studentenberatung in verschiedenen Ländern der Europäischen Gemeinschaft. Das Colloquium ist Teil einer Tradition, die 1984 in Castelgandolfo begann und sich in Paris/Nantes und Athen/Delphi fortsetzte, wo Berlin als nächster Tagungsort bestimmt wurde. Am Berliner Colloquium nahmen rund 200 mit Studentenberatung befaßte ausgewählte Experten aus fast allen Mitgliedsländern der Europäischen Gemeinschaft sowie aus einigen EFTA-Staaten und Ungarn teil.

Die von der deutschen Hochschulrektorenkonferenz eingesetzte nationale Vorbereitungsgruppe (neben Prof. Dr. Franz **Fippinger**/Universität Koblenz/Landau als Vorsitzendem: Barbara **Steiger**/HRK, Heinz **Augenstein**/Universität des Saarlandes, Saarbrücken, Joachim **Klaus**/Universität Karlsruhe, Dr. Gerhart **Rott**/Universität - Gesamthochschule - Wuppertal, Ute **Strehl**/Freie Universität Berlin) erarbeitete die Tagungskonzeption in inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht.

Sie wurde unterstützt von einer internationalen Vorbereitungsgruppe mit den Mitgliedern Elsa **Bell**/Universität Oxford, Jean-Marie **Burnet**/Katholische Universität Louvain, Yves **Demeer**/Universität Lille II, Harry **Luttikholt**/Verbindungskomitee EG-Rektorenkonferenzen, Brüssel, Tony **Raban**/Universität Cambridge, Alfredo **Razzano**/Fondazione Rui, Rom. Als Mitveranstalter des 4. Europäischen Colloquiums für Studienberater trat neben der HRK und den Berliner Hochschulen das "Forum Européen de l'Orientation Académique (FEDORA)" auf, deren Vorstandsmitglieder auch einen Teil der internationalen Vorbereitungsgruppe bildeten.

Die organisatorische Federführung lag bei der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin. Marion **Klippel** und Udo **Treide**/Technische Universität Berlin wirkten mit an der Entwicklung der Konzeption für die Ausstellung, die das Colloquium begleitete. Dem Colloquium ging ein mehrtägiges Besuchsprogramm voraus, in dessen Verlauf ein Teil der ausländischen Tagungsteilnehmer verschiedene deutsche Hochschulen besuchte, um die Tätigkeit der örtlichen Studentenberatungseinrichtungen kennenzulernen. Mit der Organisation des Besuchsprogramms hatte die nationale Vorbereitungsgruppe Ralf **Mahler**/Universität Hannover beauftragt.

Die vorliegende Dokumentation enthält in der Hauptsache die **Langfassungen** der vorgelegten Beiträge. Einige Tagungsteilnehmer haben der Redaktion keine Langfassung ihres vorher eingereichten abstracts zur Verfügung gestellt; andere Autoren haben zwar Beiträge geschickt, aber nicht an der Tagung teilgenommen. Die Redaktion hat entschieden, in diese Dokumentation nur Beiträge von Autoren aufzunehmen, die am Colloquium persönlich teilgenommen und ihren Text bis Redaktionsschluß vorgelegt haben.

Die Beiträge werden in der vom Autor gewählten Kongresssprache sowie großenteils in redaktionell bearbeiteter Form wiedergegeben. Ein Teil der Grußworte, die Einführungen in das Tagungsthema und in die drei Themenschwerpunkte, die Berichte aus den Arbeitsgruppen und das Schlußwort des Tagungsleiters erscheinen in allen Kongresssprachen; an erster Stelle steht dabei jeweils die Originalversion.

Kurzversionen in den drei Kongreßsprachen waren für die Tagungsteilnehmer in je einem Abstract-Band zusammengefaßt worden. Diese **Abstract-Bände** in deutscher, englischer oder französischer Sprache können bei der Redaktion angefordert werden.

This volume of the series published by the German Rectors' Conference (Hochschulrektorenkonferenz - HRK) documents in over fifty contributions to the "4th European Conference on University Guidance" in Berlin major aspects of the current situation of student guidance in various countries of the European Community. Roughly 200 selected experts involved in student guidance and counselling from almost all member states of the European Community as well as from some EFTA countries and from Hungary took part in the Berlin Conference.

The conference is part of a tradition that began in Castelgandolfo in 1984 and continued in Paris/Nantes and Athens/Delphi, where Berlin was designated as the next site of the conference. The national preparatory group assigned by the German Rectors' Conference (besides Prof. Dr. Franz **Fippinger**/Universität Koblenz-Landau as chairman, Barbara **Steiger**/HRK, Heinz **Augenstein**/Universität des Saarlandes, Saarbrücken, Joachim **Klaus**/Universität Karlsruhe, Dr. Gerhart **Rott**/Universität-Gesamthochschule-Wuppertal, Ute **Strehl**/Freie Universität Berlin) drew up the conference concept as regards content and organization.

It was supported by an international preparatory group (Elsa **Bell**/University of Oxford, Jean-Marie **Burnet**/Université Catholique de Louvain, Yves **Demeer**/Université de Lille II, Harry **Luttikholt**/Liaison Committee of EC Rectors' Conferences, Brussels, Tony **Raban**/University of Cambridge, Alfredo **Razzano**/Fondazione Rui, Rome).

Another co-organizer of the conference, in addition to the HRK and the Berlin institutions of higher education, was the "Forum Européen de l'Orientation Académique (FEDORA)", whose executive board members formed part of the international preparatory group.

The *Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung* of the Freie Universität Berlin was in charge of the organizational management. Marion **Klippel** and Udo **Treide**/Technische Universität Berlin participated in the development of the concept for the exhibition which accompanied the conference. The conference was preceded by a program of visits lasting several days, in the course of which many foreign participants toured various German institutions of higher education in order to become acquainted with the work performed by the local student guidance offices. The national preparatory group had assigned Ralf **Mahler**/Universität Hannover to organise the visits.

This documentation contains in the main the **detailed versions** of the contributions made to the Conference. Some conference participants, while having submitted abstracts, have not presented the editors their papers; other authors have sent papers but did not take part in the conference. The editors have decided to accept papers only from those authors who took part in the conference and submitted their texts by the time of going to press.

The contributions are presented in the conference language chosen by the author, and are corrected by the editors. Parts of the opening addresses, the introductions to the conference and to the three main themes, the working group summaries and the conference chairman's closing speech appear in all three conference languages with the original

language version first.

Summaries had been combined for the conference participants in an abstract volume for the three conference languages respectively. These **volumes of abstracts** in German, English or French can be obtained from the editors.

Avec plus de cinquante exposés relatifs au "Quatrième Colloque Européen sur l'Ori-entation Universitaire" à Berlin, ce présent volume de la série d'ouvrages de la Conférence des Recteurs Allemands (Hochschulrektorenkonferenz/HRK) documente les aspects essentiels de la situation actuelle de l'information et l'orientation universitaire dans les différents pays de la Communauté Européenne. Environ 200 experts dans le domaine de l'orientation universitaire provenant de presque tous les pays membres de la Communauté Européenne ainsi que de certains états de l'EFTA et de la Hongrie furent choisis pour participer au colloque de Berlin.

Ce colloque fait partie d'une tradition qui débuta en 1984 à Castelgandolfo, se poursuivit à Paris/Nantes et Athènes/Delphes où Berlin fut désigné comme lieu de rencontre suivant. Le groupe de préparation nationale mis en place par la Conférence des Recteurs Allemands (composé de Dr. Franz **Fippinger**/Universität Koblenz-Landau comme président et de Barbara **Steiger**/HRK, Heinz **Augenstein**/Universität des Saarlandes, Saarbrücken, Joachim **Klaus**/Universität Karlsruhe, Dr. Gerhart **Rott**/Universität-Gesamthochschule-Wuppertal, Ute **Strehl**/Freie Universität Berlin) fut chargé de la réalisation conceptionnelle du contenu et de l'organisation de ce colloque.

Ce groupe fut assisté par un groupe de préparation international (composé de Elsa **Bell**/University of Oxford, Jean-Marie **Burnet**/Université Catholique de Louvain, Yves **Demeer**/Université de Lille II, Harry **Luttikholt**/Comité de Liaison des Conférences des Recteurs des Etats Membres de la CE, Bruxelles, Tony **Raban**/University of Cambridge, Alfredo **Razzano**/ Fondazione Rui, Rome). Le «Forum Européen de l'Ori-entation Académique (FEDORA)», dont les membres du comité exécutif firent également partie du groupe de préparation international, fut co-organisateur du 4ème Colloque Européen sur l'Ori-entation Universitaire aux côtés de la HRK et des Universités de Berlin.

Le *Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung* de Freie Universität Berlin se chargea de l'organisation du colloque. Marion **Klippel** et Udo **Treide**/Technische Universität Berlin prirent également part au développement de la conception de l'exposition qui accompagna le colloque. Celui-ci fut précédé d'un programme de visite de plusieurs jours au cours duquel certains des participants étrangers visitèrent différentes universités allemandes afin d'avoir un aperçu de l'activité des centres d'orientation de ces universités. Le groupe de préparation nationale avait confié l'organisation du programme de visite à Ralph **Mahler**/Universität Hannover.

La présente documentation comprend pour l'essentiel le **texte intégral des exposés** réalisés lors du Colloque. Certains participants n'ont pas fait parvenir à la rédaction le version détaillée de leur abstract. D'autres auteurs nous ont certes adressés des exposés mais n'ont pas participé à la session. La rédaction a pris la décision de ne tenir compte pour la réalisation de cette documentation que des exposés d'auteurs ayant participé personnellement au colloque et ayant adressé leur texte avant la date de clôture de la rédaction.

Les exposés sont imprimés dans la langue choisie par l'auteur et corrigés par la rédac-

tion. Une partie des discours d'ouverture, les exposés concernant la présentation des thèmes de la session et des trois grandes lignes directrices, les comptes-rendus des travaux de groupes ainsi que le discours de clôture du président de la session sont publiés dans les trois langues du congrès; en tête la version originale de chaque texte.

Les **versions brèves** avaient été regroupés dans les trois langues du congrès à l'attention des participants en **trois volumes** que vous pouvez vous procurer - en allemand, français ou anglais auprès de la rédaction.

Berlin, November 1991

Karin Gavin-Kramer, Klaus Scholle, Ute Strehl

Zentraleinrichtung Studienberatung
und Psychologische Beratung
Freie Universität Berlin
Brümmerstr. 50
D-1000 Berlin 33

TAGUNGSPROGRAMM

Mittwoch, 3. Juli 1991

- 9.00 Uhr Registrierung
- 10.00 Uhr **Eröffnung und Grußworte**
Drs. Harry W. Luttikholt
Generalsekretär Verbindungskomitee der EG-Rektorenkonferenzen,
Brüssel (Tagungsleitung)
Dr. Thilo Graf Brockdorff
Generalsekretär Japanisch-Deutsches Zentrum, Berlin
Prof. Dr. Hans-Uwe Erichsen
Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn
Prof. Dr. Werner Väth
Landeskonferenz der Rektoren und Präsidenten der Berliner Hoch-
schulen
Ulrich Mittag
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn
Dieter Dollase
ERASMUS Bureau Brüssel
Anthony J. Raban
FEDORA - Forum Européen de l'Orientation Académique
- 11.15 Uhr **Einführung in das Tagungsthema**
"Studieren in Europa"
Drs. Harry W. Luttikholt
- 14.00 Uhr Hauptvortrag
"Verlängerte Adoleszenz - ein europäisches Problem"
Prof. Dr. Bernhard Schäfers
Universität Karlsruhe
- 15.30 Uhr **Arbeitsgruppen**
- 18.00 Uhr Empfang der Senatsverwaltung für Wissenschaft und
Forschung Berlin im Japanisch-Deutschen Zentrum

Donnerstag, 4. Juli 1991

- 9.00 Uhr **Einführung in die Themen**
A: Studienberatung in Europa als Faktor zur Förderung studentischer Mobilität
Heinz Augenstein/Universität Saarbrücken
B: Beratungssysteme in Europa
Joachim Klaus/Universität Karlsruhe
C: Beratungskonzepte und -methoden
Dr. Gerhart Rott/Universität Wuppertal
- 10.00 Uhr **Arbeitsgruppen I**
A 11: Mobilität im Studium
A 12: Mobilität und Beschäftigung
B 11: Allgemeine Aspekte der Studienberatung - Berichte aus den Ländern
B 12: Probleme der Studierenden - Reaktionen und präventive Ansätze seitens der Beratungsstellen und des Lehrkörpers
C 11: Krisenintervention
C 12: Adoleszenz und Autonomie
C 13: Bewältigungsformen im akademischen Leben
- 11.15 Uhr **Arbeitsgruppen I - Fortsetzung**
- 13.00 Uhr Stadtrundfahrt
- 15.00 Uhr **Arbeitsgruppen II**
A 21: Kulturelle Probleme der Integration und Reintegration beim Auslandsstudium
A 22: Die Beziehung zwischen Studienfach und Beschäftigungschancen
B 21: Die Beziehung zwischen den Studienberatungsstellen und den anderen Dienststellen der Universität
B 22: Orientierungshilfen als Antwort auf die Anforderungen unserer heutigen Welt
C 21: Krisenintervention
C 22: Adoleszenz und Autonomie
C 23: Bewältigungsformen im akademischen Leben
- 16.15 Uhr **Arbeitsgruppen II - Fortsetzung**
- 17.00 Uhr **FEDORA-Generalversammlung**

Freitag, 5. Juli 1991

- 9.00 Uhr **Arbeitsgruppen III**
A 31: Praktische Probleme eines Auslandsstudiums
A 32: Mobilität von Studierenden und Hochschulabsolventen im Kontext der Beziehungen zwischen Hochschule und Arbeitgebern
B 31: Die Rolle der Beratungsstellen innerhalb und außerhalb der Hochschule
B 32: Beziehungen und Kooperationen der Beratungsstellen mit anderen Institutionen außerhalb der Universität
C 31: Tutoren
C 32: Verstehen von Schwierigkeiten des Studenten im Spiegel seiner Perzeption literarischer Texte
C 33: Grundlegende und wünschenswerte Bestimmungen eines Trainings für Studienberater
- 11.15 Uhr Besuch der **Ausstellung**
- 13.00 Uhr **Abschlußplenum**
Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen
- Themenschwerpunkt A**
A. J. Raban, University of Cambridge
- Themenschwerpunkt B**
J. M. Burnet, Université Catholique de Louvain
- Themenschwerpunkt C**
Elsa Bell, University of Oxford
- Schlußwort**
- 19.00 Uhr Empfang des Ministers für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg, Hinrich Enderlein, im Raffael-Saal der Neuen Orangerie, Potsdam

GRUSSWORTE

DR. THILO GRAF BROCKDORFF

Generalsekretär Japanisch-Deutsches Zentrum, Berlin

Mr. President, Ladies and Gentlemen,

it is a pleasure and honour for me to welcome you here at our institute for the Fourth European Conference of your association.

This institute, the Japanese-German Center Berlin (JGCB) is meant to be a center or forum for academic exchange between Japan and Europe. It dates back to an agreement between Federal Chancellor Kohl and the former Japanese Prime Minister Nakasone. 1983 was the year of the Williamsburg economic summit which had issued a "Declaration on Trilateral Solidarity between North America, Japan and Europe". In this context it was realized that - while transpacific and transatlantic relations were quite intense - Euro-Japanese relations were somewhat deficient. So the idea came up to establish such a center in Europe in order to deepen the Japanese-European relations.

But at that time there were two different schools of thought: some were advocating that such a center should be located in Strasbourg because that was at that time seen as the center of the Europe that mattered. Others - including Chancellor Kohl and Prime Minister Nakasone - favoured Berlin for the location of this center, because they wished to include the whole of Europe in the dialogue to be realized at this center. Now as of 1989 it was seen how right this decision was: ever since there is hardly a day passing without having participants in our projects from the new *Bundesländer*, i.e. the former GDR or from the neighbouring countries in Central and Eastern Europe including the Soviet Union.

Our aim is to have projects, seminars and conferences partially in the fields of natural sciences, engineering and medicine, and partially in those of political, economic and social sciences (including law). But this does not suffice to fill this building which was and probably will be again the Japanese Embassy, once the seat of the German government is moved from Bonn to Berlin.

So we decided to make this nice building a meeting ground also for the Berlin universities, their institutes and the Senate of Berlin as well as for conferences favoured by the governments of Japan and of the FRG. By the way, the two West-Berlin universities are represented in our boards: the Freie Universität Berlin by Mr. Heckelmann (its former president and now senator), and the Technische Universität Berlin by its President, Mr. Fricke (member of our JGCB-board of trustees). We have quite lot of joint projects together with these universities, and I am therefore glad that President Erichsen had suggested that this conference, too, should be held in the JGCB.

But there are two more reasons why I welcome the realization of your conference in our center:

(1) Our Vice-President, Prof. Danielmeyer, who is heading the research-division in the board of Siemens and from whom I should bring you the most cordial greetings, has

urged us not to be an academic ivory tower but to include as much as possible young people in our projects because they are the decision-makers of the future. And in this sense this conference is a good example and I hope that through this conference some of you may become interested in the work of our institute and take part in future projects.

(2) The second reason why I especially welcome this conference is, because it is held in cooperation with the European Community. The ideas - as they are propagated e.g. in the ERASMUS-Programme and in the Council of Ministers' decision of June 1988 - that unless you invest in human resources in Europe, its innovation capabilities and thereby its competitiveness will lessen, is very much supported by us.

But I also believe that technological innovation in the future is so immense, both in financial and human resources terms that it cannot any more be achieved by national or even European efforts alone. We must strive towards international cooperation in this sector. This holds true especially for the research and development in Japan.

There is a lot of talk these days about a kind of US-Japan technological condominium over the world or even about a Japanese monopoly in this sector. This could eventually lead to block-building, segregation and finally to economic warfare. And I feel, we must by all means avoid such a development by fostering international cooperation in R&D. A lot will depend on the Japanese attitude towards such an approach; but we, too, must be open to such cooperation. Some 'strategic alliances' as e.g. between the Daimler-Benz-Group and Mitsubishi are pioneers in this respect, showing the way towards cooperation in new spheres of sciences and technology.

You are advising students about their academic career. Formerly, technological innovation was considered a national treasure (in the XIXth century in Europe and in the XXth century in Japan). I believe that the students of our days must be instructed in another sense: technological innovation is badly needed to maintain the status of life of the industrialized countries and to bring it about for the developing countries, to secure our energy resources and our ecological environmental conditions and thereby securing world peace, can be achieved only through international cooperation in research and development. If you advise your students in this sense, I believe you will achieve a really new generation of academics, who are striving towards efficient international cooperation in order to try to solve the big challenges of our age.

PROFESSOR DR. HANS-UWE ERICHSEN
Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn

Meine sehr vereehrten Damen und Herren,

ich darf Sie im Namen der Rektorenkonferenz sehr herzlich willkommen heißen zu der Veranstaltung unter dem Thema "Ein Jahr davor - Studieren in Europa". Dieses Thema, ist einerseits anspruchsvoll, es ist andererseits angesichts der jüngsten historischen Entwicklung zugleich fragwürdig. Zum ersten: Wir alle wissen, daß die Hochschulen in Europa in der Vorbereitung auf Europa unterschiedlich weit fortgeschritten oder, anders

formuliert, unterschiedlich weit zurückgeblieben sind. Wenn ich von einem Besuch berichten darf, den ich kürzlich in Paris gemacht habe, an der Universität Paris II - das ist etwa das, was man in Deutschland eine rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Fakultät nennen würde - und wenn ich dort höre, daß es für den Sprachunterricht 21 hauptamtliche Kräfte und 42 nebenamtliche Kräfte gibt und daß der Nachweis der Kenntnis in zwei Sprachen Voraussetzung für die Zulassung zum Examen ist, dann läßt sich ohne Schwierigkeiten und ohne Zweifel eigentlich feststellen, daß diese Universität in Paris zu den Spitzenreitern in der Vorbereitung auf Europa gehört.

Politik und Handeln in der Bundesrepublik sind derzeit sehr von den Entwicklungen nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten in Anspruch genommen. Auch die deutschen Hochschulen sind in diesem Zusammenhang nachhaltig gefordert, es werden derzeit viele Kräfte in diesem Prozeß gebunden. Es geht darum, die Unterschiede zwischen den ehemals getrennten Bildungs- und Gesellschaftssystemen überwinden zu helfen. Aber die Rektorenkonferenz ist sich darüber klar, daß gleichwohl die Beziehungen zu den Hochschulen Europas nicht vernachlässigt werden dürfen. Es ist unser erklärtes Ziel insoweit, die Beziehungen von gestern in das Gefüge internationaler Kooperation und internationalen Austausches von morgen einzubringen, wobei man betonen muß, daß diese Beziehungen von morgen nicht die Beziehungen von gestern sein werden. Auch soweit es um Europa geht, werden wir es zu tun haben oder haben wir es bereits zu tun mit einer qualitativen und quantitativen Veränderung. Quantitativ insofern, als das Feld regional erweitert sein wird und bereits ist, und insoweit, als es nicht mehr um Forschung, Lehre und Studium im Hinblick auf das Europa '93 gehen kann, sondern weitgehend das Europa der 35 unsere räumliche Zielvorgabe für künftiges Handeln sein muß.

Die Hochschulrektorenkonferenz hat versucht, ein Zeichen in dieser Hinsicht zu setzen, als sie die diesjährige Jahresversammlung unter das Thema "Die Rolle der Hochschulen in Europa" gestellt hat, und an ihr nahmen entsprechend unserem Themenverständnis zahlreiche ausländische Gäste auch aus Mittel- und Osteuropa teil. Letztere Gäste haben ihre besonderen Erfahrungen der letzten Jahre in die Diskussion mit Nachdruck und eindrucksvoll eingebracht. Europa muß sich über das im Titel des Colloquiums genannte Europa der zwölf EG-Staaten hinaus verstehen als ein Kulturraum, der durch Vielfalt geprägt ist, aber eine gemeinsame Geschichte hat und gegenwärtig 35 Staaten umfaßt, und diese Zahl der Staaten ist möglicherweise noch lange nicht die Endzahl.

Die Entwicklungen der letzten zwei, drei Jahre in den mittel- und osteuropäischen und auch den südosteuropäischen Staaten haben neue Aufgaben und neue Perspektiven, sie haben zugleich neue Herausforderungen und neue Chancen entstehen lassen. Alles das steht als Aufgabe vor den Hochschulen und damit, meine Damen und Herren, vor Ihnen. Mit Ihnen und vor allem auch mit den Hochschulen, insbesondere auch den Universitäten, muß ein Klima der Offenheit, des Aufeinanderzugehens, des gegenseitigen Verständnisses der Menschen gleicher und unterschiedlicher Herkunft, Nationalität und Rasse geschaffen werden, ein Klima, das bestimmt sein muß durch Neugierde und Wißbegier. Und um diese Grundhaltung zu erwecken, um den Boden zu bereiten für diese Neugierde und diese Wißbegier und damit letztlich für das wechselseitige Ver-

ständnis, bedarf es der Information und der Beratung.

Dies gilt auch, ja ich meine, es gilt vor allem, im Hinblick auf die Studierenden. Insofern spielen Sie, meine Damen und Herren, die Sie heute hier an diesem Colloquium teilnehmen, eine Schlüsselrolle im künftigen Prozeß der Entwicklung der Hochschulen und im künftigen Prozeß der Definition ihrer Rolle in Europa. An vielen Hochschulen Europas gibt es bereits Studienberater und Studienberatungsstellen. Um sowohl die notwendige Information und Beratung der eigenen als auch eine hilfreiche Betreuung der ausländischen Studierenden in Zusammenarbeit insbesondere mit den Akademischen Auslandsämtern sicherzustellen, ist eine enge Zusammenarbeit auf europäischer Ebene mit einer wirkungsvollen Infrastruktur erforderlich.

Eine effektive und verantwortungsvolle Wahrnehmung entsprechender Aufgaben stellt eine Herausforderung für die Studienberatung und damit für die Studienberaterinnen und die Studienberater dar. Sie müssen über umfangreiche Informationen verfügen, sie müssen in Europa gewissermaßen zu Hause sein. Kenntnisse der Hochschul- und Studiensysteme, der Studien- und Prüfungsbedingungen in den Partnerländern, eigene Mobilität und Fremdsprachenkenntnisse sowie Einblicke in die unterschiedlichen europäischen Kulturen und Verständnis für ihre Andersartigkeit und Verschiedenartigkeit - dies alles sind Anforderungen, denen sich die Studienberatung stellen muß. Jedenfalls dann, wenn sie die Studierenden sachgerecht beraten und im Hinblick auf die oben erwähnten Ziele motivieren will.

Diese Tagung, meine Damen und Herren, ist die vierte in einer Reihe, die 1984 in Castelgandolfo begonnen hat, die in Paris/Nantes 1986 fortgesetzt und über Athen 1988 schließlich nach Berlin geführt hat, und ich hoffe, daß hier in Berlin ein gewisser Höhepunkt gesetzt werden kann.

Sie wollen während der nächsten drei Tage Ihre seit vielen Jahren bestehenden Erfahrungen und Erkenntnisse im Gedankenaustausch vermehren. Sie wollen das tun, um notwendige Voraussetzungen für eine kompetente Beratung der Studierenden im Hinblick auf den europäischen Binnenmarkt zu schaffen. In zahlreichen Arbeitsgruppen sollen die Studienberatung in Europa als Faktor zur Förderung studentischer Mobilität, die Beratungssysteme in Europa, die möglichen und unterschiedlichen Beratungskonzepte und Beratungsmethoden erörtert werden. Sie haben, gestatten Sie mir diese Einschätzung, meine Damen und Herren, sich viel vorgenommen, und ich wünsche Ihnen, vor allen natürlich im Interesse Ihrer Klientel, der Ratsuchenden, aber auch im Interesse der Hochschulen, daß Sie Ergebnisse mit nach Hause nehmen, die Ihrer Arbeit nützlich und der Europäisierung und Internationalisierung der Hochschulen förderlich sind.

Die Vorbereitung dieses Colloquiums war schwierig und zeitraubend, und sie wurde durch die Zeitläufte noch mehr kompliziert als sie ohnehin schon war. Es gibt daher Anlaß - und zwar mannigfaltigen Anlaß - Dank auszusprechen. Zunächst soll an erster Stelle dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft für die sehr umfangreiche finanzielle Förderung dieses Colloquiums gedankt werden - ohne seine besondere und großzügige Hilfe und Unterstützung wäre diese Tagung wahrscheinlich nicht zustande gekommen, denn preisliche Entwicklungen der letzten Monate haben Dimensionen angenommen, die alle unsere Vorstellungen aus den Jahren 1988 und 1989 gesprengt haben.

Ich bitte Sie deshalb, Herr Mittag, dem Herrn Minister unseren herzlichen Dank zu übermitteln. Es ist in der Tat dem BMBW zu verdanken, daß wir heute hier in Berlin haben für drei Tage zusammenkommen können, hat doch die finanzielle Zurückhaltung der Europäischen Gemeinschaften glücklicherweise nur vorübergehend dazu geführt, daß wir ernsthaft den Gedanken erwägen mußten, diese Tagung abzusagen. Zu danken habe ich dem Berliner Senat und den Berliner Universitäten, die, obgleich gegenwärtig vor besonderen Problemen stehend, nicht gezögert haben, dieses Colloquium ideell und materiell zu unterstützen. Zu danken ist dem Japanisch-Deutschen Zentrum, vertreten durch Sie, Graf Brockdorff, dafür, daß Sie uns diesen schönen Rahmen zur Verfügung stellen, der sicherlich in vieler Hinsicht förderlich und beflügelnd wirkt. Danken darf ich auch den zahlreichen Sponsoren aus dem In- und Ausland, die mit ihren Spenden zum Gelingen der Tagung beigetragen haben. Mein Dank, meine Damen und Herren, gilt aber auch Ihnen, die Sie so zahlreich aus allen Ländern - nicht nur der Europäischen Gemeinschaft - nach Berlin gekommen sind. Ich freue mich insbesondere, daß auch einige Vertreter aus dem osteuropäischen Bereich unter uns weilen.

Nicht zuletzt möchte ich mit Dank erwähnen, daß Vertreter von Industrie und Wirtschaft anwesend sind, denn dem Dialog zwischen Hochschulen und zukünftigen Arbeitgebern kommt gerade im Hinblick auf die Anforderungen und Erwartungen der Abnehmer an die Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs große Bedeutung zu.

Ich habe zu danken Herrn Luttkholt, der sehr kurzfristig auf meine Bitte eingesprungen ist und die Leitung dieser Tagung übernommen hat. Ich darf schließlich ein herzliches Dankeschön Frau Strehl sagen, der Leiterin der Zentralen Studienberatung der Freien Universität Berlin, und ich darf sie stellvertretend für alle Berliner Vorbereiter hier erwähnen. Schließlich darf ich Frau Steiger ansprechen, die das Zustandekommen dieser Veranstaltung in engem Benehmen mit Frau Strehl, ja, ich meine fast zu ihrer Herzensangelegenheit gemacht hat.

Ich darf zum Schluß dem Colloquium und allen Teilnehmern ertragreiche Tage in Berlin wünschen und ich hoffe, daß sie gefüllt sind mit Informationen, mit neuen Erkenntnissen, die für die Beratung der Studierenden hilfreich sind. Damit würde ein guter Beitrag zur Vorbereitung der Studierenden auf Europa '93 und, geographisch und zeitlich gesehen, darüber hinaus geleistet. Wir müssen, und dazu können Sie einen wesentlichen Beitrag leisten, zu einer noch größeren Mobilität unserer Studierenden kommen, zu einem noch größeren Verständnis füreinander, als es ohnehin besteht. In diesem Sinne "Guten Erfolg"!

Ladies and Gentlemen,

on behalf of the German Rectors' Conference, I would like to cordially welcome you to the discussion concerning the topic of "Studying in Europe". This theme, ladies and gentlemen, is, on the one hand, a demanding one and at the same time a questionable one in view of the recent historical developments. First of all: We all know that the institutions of higher education in Europe have reached differing levels of advancement in preparation for Europe or, to put it another way, have remained behind to a differing

degree. If I may report on a visit I recently paid to the University of Paris II - which would be called a department of law and economic science in Germany - and if I tell you what I heard there, that there are 21 full-time staff members and 42 part-time staff members teaching foreign languages and that proof of knowledge in two languages is a requirement for admission to the final examinations, then one can state without difficulty and without doubt that this university in Paris is among the frontrunners in preparing for Europe.

Politics and action in the Federal Republic of Germany are currently very much occupied with the developments after the unification of the two German states. The German institutions of higher education are also faced with a long-term challenge in this connection, many forces are being joined in this process. It is essential to provide assistance in overcoming the differences between the formerly separated educational and social systems. However, it is clear to the Rectors' Conference that the relations to the institutions of higher education in Europe must, nonetheless, not be neglected. And it is our avowed aim in this respect to incorporate the relations of yesterday into the structure of international cooperation and international exchange of tomorrow, though it must be emphasized that these relations of tomorrow will not be those of yesterday. Insofar as Europe is concerned, we will be confronted with a qualitative and quantitative change. Quantitative to the extent that the field will be and already is expanded regionally and to the extent that it can no longer be a matter of research, teaching and studies with regard to Europe '93, rather the Europe of the 35 must be our spatial target for future action.

The Rectors' Conference has attempted to blaze a trail in this connection by setting "The Role of the Institutions of Higher Education in Europe" as the theme of this year's annual meeting, in which, in accordance with our understanding of the topic, numerous guests, even from Central and Eastern Europe, took part. These guests contributed their special experiences of recent years to the discussion emphatically and impressively. Europe must see itself beyond the Europe mentioned in the title of the colloquium of the twelve EC countries, as a cultural region characterized by diversity but having a common history and currently encompassing 35 countries; and this number of countries is possibly far from being the final number.

The developments of the last two or three years in the countries of Central and Eastern Europe, in Southeastern Europe, too, have created new tasks and new perspectives, at the same time they have brought about new challenges and new prospects, and all of this represents a task confronting the institutions of higher education and thus you, ladies and gentlemen. With you and with the institutions of higher education, particularly the universities, a climate of openness, of coming closer together, of mutual understanding among people of the same and different origin, nationality and race must be created. A climate which must be characterized by curiosity and a thirst for knowledge. And to bring about this basic attitude, to prepare the ground for this curiosity and this thirst for knowledge and thus in the end for mutual understanding, information and guidance are necessary.

This also, and I mean particularly, applies with respect to the students. Thus you, ladies and gentlemen, who are taking part in this conference, play a key role. In the future process of development of institutions of higher education and in the future

process of the definition of their role in Europe. At many European institutions of higher education there are already student counsellors and student guidance services. In order to ensure the provision of the necessary information and guidance to the local students as well as helpful guidance to the foreign students in cooperation particularly with the International Offices, close cooperation is necessary on a European level with an effective infrastructure.

An effective and responsible perception of appropriate tasks represents a challenge for student guidance and for student counsellors. They have to possess extensive information, they have to be at home in Europe to a certain extent. Knowledge of the systems of higher education and studies as well as of the study and examination conditions in the partner countries, the counsellors' own mobility and knowledge of foreign languages, insight into the different European cultures and understanding for their different nature - these are all demands that student guidance must make on itself - at least if it wishes to advise the students properly and motivate them with respect to the above mentioned goals.

This conference, ladies and gentlemen, is the fourth in a series that began in Castelgandolfo in 1984, continued in Paris/Nantes in 1986 and, via Athens in 1988, finally led to Berlin; and I hope that a certain high point can be attained here in Berlin.

During the next three days you want to exchange ideas in order to enlarge the experience and knowledge you have gained for many years. In this way you wish to create necessary requirements for competent student guidance with regard to the Single European Market. Numerous working groups are to discuss student guidance in Europe as a factor in the promotion of student mobility, guidance systems in Europe, possible and different counselling concepts and methods. You have taken on a big task, if I may make this assessment, ladies and gentlemen, and I hope, particularly, of course, in the interests of your clientele, the advice-seekers, as well as in the interests of the institutions of higher education, that you will take home results which are useful for your work and beneficial for the Europeanization and internationalization of the institutions of higher education.

The preparation for this colloquium was difficult and time-consuming and it became even more complicated than it already was due to the course of events. There is, therefore, good reason - a variety of reasons, as a matter of fact - to express thanks. First of all, the Federal Minister of Education and Science should be thanked for the very extensive financial support of this colloquium - without his special and generous assistance and support this conference probably would not have taken place because price developments of recent months have taken on dimensions far beyond our expectations based on the years 1988 and 1989.

Therefore, I ask you, Mr. Mittag, to please convey our express and sincere thanks. As a matter of fact, we owe it to the Federal Ministry of Education and Science that we have been able to meet here in Berlin for three days, especially since the financial reticence of the European Community temporarily resulted in our seriously considering to cancel this conference. I have to thank the Berlin government and the Berlin universities, which, though they currently face special problems, did not hesitate to support this colloquium materially and spiritually. We must thank the Japanese-German Center,

represented by you, Graf Brockdorff, for placing this beautiful setting at our disposal, which in many respects has a beneficial and inspiring influence. I would also like to thank the numerous sponsors inside and outside of Germany who with their donations contributed to the success of the conference. My thanks, ladies and gentlemen, also go to you who came to Berlin in such large numbers from all countries - not only from the European Community. I am especially happy that several representatives from Eastern Europe are also here among us.

And not least of all, I would like to mention, with gratitude, that representatives from industry and business are present because great importance is attached to the dialogue between institutions of higher education and future employers, particularly with respect to the demands and expectations of the "buyers" regarding these institutions.

I owe a debt of thanks to Mr. Luttikholt, who stood in at short notice at my request and took over the chairmanship of this conference. I would like to cordially thank Mrs. Strehl, the head of Central Student Guidance Service of the Free University of Berlin, and I mention her in lieu of all those involved in the preparation here in Berlin. Finally I would like to address Mrs. Steiger, for whom the realization of this conference, I believe in close cooperation with Mrs. Strehl, was a matter close to her heart.

In conclusion I would like to wish the colloquium and all the participants profitable days in Berlin and hope that they are filled with information and new findings which are helpful for student guidance. This would provide a good contribution to the preparation of students for Europe '93 and, both from a geographic and a temporal point of view, beyond. We must achieve, and you, ladies and gentlemen, can make a major contribution to this goal, even greater mobility of our students, an even greater understanding for one another than already exists, and on that note I wish you "Much success!".

Mesdames et Messieurs,

au nom de la Conférence des Recteurs je vous souhaite la bienvenue à cette Colloque, placée sous le thème "Un an avant - Faire des études en Europe". Ce thème est d'une part très ambitieux mais d'autre part problématique au vu de la récente évolution historique. En ce qui concerne le premier point, nous savons tous qu'il existe de grandes différences entre les universités selon qu'elles sont plus ou moins en avance ou en retard par rapport à la préparation à l'Europe. J'aimerais ici vous faire part d'une visite que j'ai faite récemment à Paris, à l'université de Paris II - en Allemagne nous dirions que c'est une faculté de droit et de sciences économiques. Lorsque j'apprends qu'il y existe 21 enseignants permanents et 42 vacataires pour l'enseignement des langues étrangères et que la connaissance de deux langues étrangères est l'une des conditions d'inscription aux examens, je puis affirmer sans aucune difficulté et sans l'ombre d'un doute que cette université à Paris est véritablement en tête du peloton pour ce que concerne la préparation à l'Europe.

La politique et les affaires en République Fédérale d'Allemagne sont pour l'instant très préoccupées de l'évolution consécutive à la réunification des deux Allemagne. Les universités sont également impliquées constamment dans ce processus auquel, par

ailleurs, se rattachent de nombreuses composantes. Il s'agit ici d'aider à surmonter les différences qui, auparavant, séparaient les systèmes de formation et formes de société. Toutefois, la Conférence des Recteurs considère que les relations avec les universités européennes ne doivent en aucun cas être négligées. C'est en effet notre objectif d'intégrer le rapport existant dans le passé à la structure de coopération et d'échanges internationaux que caractérise l'avenir et il faut insister sur le fait que les rapports du passé et ceux de l'avenir n'auront rien en commun. Puisqu'il est ici question de l'Europe, nous aurons affaire ou nous avons déjà affaire à un changement qualitatif et quantitatif. Quantitatif dans la mesure où le terrain régional sera élargi ou l'est déjà, mais aussi parce qu'il ne peut plus être question de recherche, enseignements et études au regard et dans l'attente de l'Europe de 93; dans l'optique du futur, l'Europe des 35 doit en effet constituer notre objectif géographique.

Dans ce sens, la Conférence des Recteurs a essayé de donner un signal lorsqu'elle a placé sa réunion annuelle sous le thème du "Rôle des universités en Europe"; conformément à l'optique de ce thème, y ont pris part de nombreux invités, issus également de l'est. Ces participants ont décrit et souligné leurs propres expériences de ces dernières années dans le cadre de la discussion. L'Europe doit être envisagée comme un espace culturel qui, dépassant l'Europe des douze membres de la C.E. qui font l'objet de ce colloque, est caractérisée par la diversité mais possède cependant une histoire commune et comprend à l'heure actuelle 35 Etats, il est même d'ailleurs possible que ce nombre ne soit pas définitif.

L'évolution des deux à trois dernières années dans les pays d'Europe centrale et de l'est, celle des Etats d'Europe du sud-est également, a fait apparaître de nouvelles tâches et de nouvelles perspectives, elle constitue à la fois un défi et une chance nouvelle, tout ceci représente la tâche de universités, en somme, la vôtre, Mesdames et Messieurs.

Parmi vous, mais avant tout également dans l'enseignement supérieur et plus particulièrement dans les universités, il importe qu'un climat d'ouverture, de communication soit créé, un climat de compréhension mutuelle des personnes de même ou de différente origine, nationalité ou race. Un climat qui doit se définir d'après les notions de curiosité et de soif de s'instruire. Afin d'encourager cette attitude, afin de préparer le terrain pour cette curiosité et ce désir de s'instruire, mais aussi pour une compréhension mutuelle, l'information et l'orientation universitaires sont absolument indispensables.

Ceci concerne également et même en premier lieu les étudiant/es. Dans ce sens vous avez là, Mesdames et Messieurs, vous qui participez à ce colloque, un rôle-clé, ceci au regard du processus ultérieur d'évolution des universités et en fonction du processus de définition de notre rôle en Europe à l'avenir. Il existe déjà des conseillers et conseillères d'orientation ainsi que des C.I.O. dans de nombreuses universités d'Europe; afin d'assurer l'information et le conseil d'orientation des étudiants mais aussi un suivi effectif des étudiants étrangers, en particulier en coopération avec les Services des Etudiants Etrangers, une coopération étroite au niveau européen, soutenue elle-même par une infrastructure efficace, s'avère nécessaire.

Une perception effective et pleinement responsable de ces tâches représente un défi pour les conseillers et conseillères d'orientation. Il vous faut disposer d'informations considérables, vous devez en somme vous sentir chez vous en Europe. La connaissance

des systèmes universitaires et des filières, des cursus et conditions d'examens des pays partenaires, la mobilité personnelle, les connaissances en langues étrangères ainsi qu'une vue d'ensemble des différentes cultures en Europe et une compréhension des différences et de la différence, tout cela résume les compétences requises pour l'Information et l'Oriente universitaire, ceci, si elle souhaite conseiller les étudiant/es objectivement et lex motiver en tenant compte des objectifs cités précédemment.

Ce colloque, Mesdames et Messieurs, est le quatrième d'une série qui a commencé à Castelgandolfo en 1984, s'est poursuivie à Paris/Nantes en 1986, passant par Athènes en 1988 et a finalement abouti à Berlin et j'espère qu'ici, à Berlin, ele sera particulièrement réussie.

Vous souhaitez dans les trois jours à venir échanger les expériences et points de vue que vous avez acquis au cours de nombreuses années. Vous vous êtes fixé cet objectif afin de créer les conditions nécessaires à une orientation universitaire compétente pour le marché intérieur européen. Dans le cadre de différent groupes de travail, seront traités l'orientation universitaire comme facteur de la mobilité étudiante en Europe, les systèmes d'information et d'orientation universitaire en Europe ainsi que les différents - et éventuels - concepts et méthodes d'orientation universitaire. Vous vous être fixé, Mesdames et Messieurs, si vous me permettez cette remarque, un programme très vaste et je vous souhaite, avant tout dans l'intérêt de votre clientèle, les demandeurs en orientation universitaire, mais également dans celui des universités, de rapporter chez vous des résultats qui vous aideront dans votre tâche et serviront à promouvoir l'eupéanisation et l'internationalisation des universités.

La préparation de ce colloque a été difficile et a nécessité beaucoup de temps, les circonstances l'ont rendue encore plus compliquée qu'elle ne l'était déjà. Pour cette raison il est indispensable et ceci a diverses attentions - d'adresser des remerciements. Il appartient en premier lieu de remercier le Ministre Fédéral de l'Education et des Sciences (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) pour le considérable soutien financier qu'il a fourni à la session: sans cette aide particulière et ce généraux soutien la session n'aurait probablement pu avoir lieu ca l'évolution des prix de ces dernier mois a pris des dimensions qui dépassent tout à fait nos conceptions dans ce domaine par rapport à 1988 et 1989. c'est pourquoi je vous prie d'adresser expressément mes chaleureux remerciements à Monsieur le Ministre, M. Mittag. En effet, et c'est grâce au Ministère Fédéral de l'Education et des Sciences que nous devons d'être ici réunis pour trois jours à Berlin car la réserve extrême des Communautés Européennes, en ce qui concerne les questions financières, nous avait amené provisoirement à envisager sérieusement d'annuler la session. Je tiens à remercier le Sénat de Berlin et les universités berlinoises qui, bien qu'ils aient à faire face à des problèmes de tout ordre, n'ont pas hésité à assurer leur soutien au colloque, tant sur le plan matériel que sur celui des idées.

Il faut également remercier le Japanisch-Deutsches Zentrum que vous représentez, Monsieur le Comte Brockdorff, d'avoir mis ce beau cadre a notre disposition, cadre qui, à bien des égards contribue à notre élan. Mes remerciements également aux nombreux sponsors allemands et étrangers qui ont contribué activement à la réussite de la session. Mais je tiens aussi à vous remercier, Mesdames et Messieurs, qui êtes venus si nombreux à Berlin, de tous les pays - et pas uniquement de la Communauté Européenne. Je

suis très heureux de constater parmi nous la présence de quelques représentants d'Europe del'est.

Je tiens à vous signaler, et j'en suis très heureux, la participation de représentants de l'industrie et le l'économie; en effet le dialogue entre l'enseignement supérieur et les futurs employeurs prend une importance croissante au regard des compétences et attentes des demandeurs d'emploi pour ce qui concerne les institutions de formation au secteur tertiaire.

Je remercie M. Luttkholt qui est intervenu à ma demande et ceci dans un délai très court, pour assurer la direction de cette session.

Enfin, j'aimerais adresser mes remerciements chaleureux à Mme. Strehl, la directrice du Service Central d'Information et d'Orientation de la Freie Universität Berlin, ces remerciements concernent également tous ceux et celles qui ont participé à la préparation de la session à Berlin.

Mais il me faut également évoquer Mme. Steiger qui, en étroite collaboration avec Mme. Strehl, a participé à la réalisation de cette session, prenant très à coeur l'engagement nécessaire à ces travaux de préparation.

Je souhaite à tous les participants ainsi qu'au colloque un agréable séjour à Berlin, j'espère que ces journées seront remplies d'informations et qu'elles permettront de nouvelles perspectives, facilitant l'information et l'orientation universitaire. Ceci constituerait une excellente contribution à la préparation des étudiant/es à l'Europe de '93, et, tant sur le plan géographique que temporaire, au-delà. Il est nécessaire, et sur ce point vous êtes à même de jouer un rôle très important, que nous parvenions à accroître la mobilité de nos étudiant/es, il faut que nous réalisons une compréhension mutuelle encore plus intense qu'elle ne l'est déjà. C'est dans cette optique que je souhaite à toutes et à tous un excellent déroulement de ce colloque!

PROFESSOR DR. WERNER VÄTH

Vorsitzender der Landeskonferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen des Landes Berlin

Sehr verehrter Herr Präsident, meine sehr geehrten Damen und Herren,

ich darf Sie im Namen der Landeskonferenz der Rektoren und Präsidenten der Berliner Hochschulen zum 4. Europäischen Colloquium für Studienberater hier in Berlin zum Thema "Ein Jahr davor - Studieren in Europa" herzlich willkommen heißen und darf der Veranstaltung einen guten Verlauf, viel Erfolg und reichhaltige Ergebnisse wünschen.

Dieses letzte Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts scheint allgemein ein Jahrzehnt des Zusammenwachsens in Europa zu sein. Nach der friedlichen Umwälzung hebt die Vereinigung Deutschlands, die wir hier in Berlin mit besonderer Intensität erleben, historische Spaltungen in der Mitte Europas auf. Die Öffnung der ost- und südosteuropäischen Staaten führt zu ihrer Einbeziehung in den Prozeß der europäischen Integration, und es ist nur zu hoffen, daß das, was sich in diesen Tagen in Jugoslawien abspielt, diesen

Prozeß nicht wirklich aufzuhalten vermag.

Schließlich und drittens stellt der geplante europäische Binnenmarkt mit dem freien Austausch von Waren, Dienstleistungen und Kapital einen wichtigen Schritt in Richtung auf ein geeintes Europa dar. Trotz dieser politisch-historischen Prozesse, die wir hier in den letzten Jahren als Teilnehmer und Beobachter sehen konnten, bleibt allerdings noch viel zu tun, um die Einigung Europas auf allen Gebieten voranzutreiben. Dabei dürfte der universitären Bildung eine sehr wichtige Rolle zufallen, denn der Austausch von Studierenden, die Möglichkeit, an einer anderen europäischen Universität zu studieren, fördert die notwendige Mobilität der jungen Menschen in einem zukünftigen Europa und beschleunigt auf diese Weise auch den Prozeß der europäischen Einigung auf ganz persönlicher Ebene.

Allerdings ist mit einem Studium an einer anderen europäischen Universität nach wie vor eine Reihe von Problemen verbunden, die nicht nur formaler Art sind wie beispielsweise die finanzielle Förderung, sondern auch im kulturellen und mentalen Bereich liegen. Wer seine Heimatuniversität verläßt, verläßt auch seinen Freundeskreis, seinen bisherigen Lebensbereich und seine angestammten kulturellen Gewohnheiten. Studieren an einer europäischen Universität, in einem anderen Land, bedeutet nicht zuletzt auch einen gravierenden Einschnitt in der eigenen Lebensplanung. Dennoch meine ich, sollte alles unternommen werden, einen solchen Schritt zu fördern und zu erleichtern. Dabei haben die Hochschulen nicht nur die Aufgabe, Austauschbeziehungen zu knüpfen und den Partnern aus den anderen Ländern die Wege zu ebnen, vielmehr kommt es auch darauf an, einen Auslandsaufenthalt als integralen Bestandteil von Studien- und Berufsplanungen eines jeden Studierenden zu begreifen.

Hier sind unsere Studienberatungsstellen gefordert, und ich freue mich zu sehen, daß Sie sich dieser Herausforderung stellen. Ich begrüße es auch, daß gerade Berlin als Tagungsort für Ihr Colloquium ausgewählt wurde. Die Stadt bietet mit ihren vielfältigen Hochschuleinrichtungen, Studienfächern und Abschlußmöglichkeiten ein international interessantes Spektrum der Hochschulausbildung. Außerdem verfügen die Berliner Hochschulen über ein gut ausgebautes Netz institutionalisierter Studienberatung, die in beispielhafter Weise als Arbeitsgruppe der Landesrektorenkonferenz kooperieren.

Nun wurde der Tagungsort 1988 zu einem Zeitpunkt ausgewählt, als noch niemand davon ausgehen konnte, daß Sie sich damit in der deutschen Hauptstadt versammeln würden, deren Anspruch als Regierungssitz nunmehr - so hoffen wir das jedenfalls hier in Berlin - unumstritten ist. Dabei stellt sich gerade hier in Berlin mit dem Zusammenwachsen der ehemals getrennten Stadthälften die Aufgabe der Herstellung einer einheitlichen deutschen Hochschullandschaft in aller Deutlichkeit und Dringlichkeit. Da gilt es zum einen, die Hochschulen im Ostteil der Stadt - und hier besonders die Humboldt-Universität - zu attraktiven und konkurrenzfähigen Einrichtungen werden zu lassen, um auf diese Weise auch zu einer Entlastung der West-Berliner Hochschulen beitragen zu können.

Die damit verbundenen Probleme im Ostteil der Stadt - zumeist unter dem Stichwort der "Abwicklung" gefaßt - dürften allgemein bekannt sein. Zum anderen ergibt sich infolge der mit der Vereinigung verbundenen Finanzengpässe im gesamten Haushalt unserer Stadt auch für die Hochschulen im Westteil die Notwendigkeit, ihre Strukturen

zu überdenken und, wo notwendig, zu verändern.

Mögen diese Rahmenbedingungen zum Teil derzeit auch schwierig sein, so sollte der erzwungene Wandel jedoch auch genutzt werden, um Reformen an den Hochschulen zu initiieren, die auch eine europäische Dimension umfassen müssen. Auf der praktischen Ebene sehe ich beispielsweise in ihrer Arbeit deutliche Fortschritte auf diesem Weg. Es wird Aufgabe der Hochschulleitung sein, dem politischen Senat in Berlin deutlich zu machen, daß bei allen Haushaltsproblemen doch Raum bleiben muß für Projekte, die eine erhöhte Mobilität der Studenten und Studentinnen in Europa ermöglichen.

Aber nicht nur im Hochschulbereich, sondern generell hat die Vereinigung Deutschlands gerade hier in Berlin zu großen Belastungen geführt. Daß dies dazu verleitet, von den internationalen Entwicklungen abzusehen, ist dabei verständlich, wenn auch nicht wünschenswert. Um so wichtiger ist dieses Colloquium, um die europäische Dimension der Entwicklung im Hochschulwesen zu betonen.

Wie ein Blick in Ihr umfassendes Arbeitsprogramm zeigt, werden viele wichtige Aspekte der europäischen Integration auf Hochschulebene in den nächsten Tagen von Ihnen diskutiert und beleuchtet werden, was, wie ich hoffe, auch zu konkreten Vorschlägen führen wird.

Gestatten Sie mir abschließend als Vizepräsident einer Berliner Hochschule noch die Anmerkung, daß es in Zukunft auch sehr wichtig sein wird, die osteuropäischen Länder und Universitäten verstärkt in den Studienaustausch mit einzubeziehen. In Berlin und den neuen Bundesländern ist noch eine Fülle institutionalisierter Kontakte vorhanden, die nicht leichtfertig geopfert werden dürfen, zumal der akademische Nachwuchs der Länder Osteuropas in absehbarer Zeit zu den Kräften zählen wird, die die Haltung ihrer Heimatländer zum Aufbau einer gesamt europäischen Gemeinschaft bestimmen werden. Je selbstverständlicher dann der Umgang miteinander ist, desto einfacher wird sich der schwierige Prozeß der Integration verwirklichen lassen. Ich wünsche Ihnen viel Erfolg!

Mr. President, Ladies and Gentlemen,

on behalf of the Conference of Rectors and Presidents of the Berlin Universities, I would like to cordially welcome you to the 4th European Conference on University Guidance here in Berlin concerning the theme of "Studying in Europe"; I hope the conference goes off well and wish you much success and ample results.

This last decade of the 20th century seems to be generally a decade of growing together in Europe. After the peaceful revolution the unification of Germany, which we here in Berlin experience with particular intensity, is removing historical splits in the middle of Europe. The opening of the Eastern and Southeastern European countries is leading to their inclusion in the process of European integration, and it can only be hoped that the events currently taking place in Yugoslavia will not be able to really stop this process. Thirdly and finally, the planned Single European Market with free exchange of goods, services and stocks represents an important step towards a united Europe. Despite these political and historical processes, which we have been able to see here as participants and observers in the last few years, there is still a lot to be done in order to

push forward with the unification of Europe in all areas. University education will certainly play a very important role in this process. Because the exchange of students and the possibility of studying at another European university promote the necessary mobility of young people in a future Europe and in this way accelerate the process of European unification on a very personal level.

However, studies at another European university are still linked to a number of problems that are not only of a formal nature, such as financial support, but also of a cultural and mental nature. Those who leave their home university also leave their friends, their area of life and their traditional cultural habits. Studying at a European university in another country means not least of all a decisive break in the planning of one's own life. Nevertheless, I believe that everything should be undertaken to promote and facilitate such a step. In this connection the institutions of higher education not only have the task of establishing exchange relations and paving the way for partners from the other countries; it is also important to comprehend a stay abroad as an integral part of each student's study-related and occupational planning.

This poses a challenge for our student guidance offices and I am happy to see that you are taking up this challenge. I also welcome the fact that specifically Berlin was chosen as the site of your conference. With its diverse institutions of higher education, subjects of study and possible degrees the city offers an internationally interesting spectrum of university education. In addition, Berlin's institutions of higher education possess a well-developed network of institutionalized student guidance offices that cooperate in exemplary fashion as a work team of the Berlin Rectors' Conference.

The site of the conference in 1988 was chosen at a time when no one could assume that you would thus meet in the German capital, whose claim as the seat of government is now - at least we here in Berlin hope so - undisputed. And it is particularly here in Berlin with the growing together of the formerly divided sections of the city that the task of creating a uniform German system of institutions of higher education emerges most distinctly and urgently. It is important, first of all, to make the institutions of higher education in the Eastern section of the city - especially the Humboldt University - into attractive and competitive institutions in order to contribute in this way to relieving the burden of the West Berlin institutions of higher education. The related problems in the Eastern section of the city - usually formulated under the key word of *Abwicklung* ("abolition") - are probably generally known. On the other hand, as a result of the financial bottlenecks in the entire budget of our city connected with the unification, there is also a necessity for the institutions of higher education in the Western section to think over and, wherever necessary, to change their structures.

Though these basic conditions may currently be difficult in some cases, the forced change should, nevertheless, be utilized to initiate reforms at the institutions of higher education which must also include a European dimension. On the practical level I see clear indications of progress on this path, for example, in their work. It will be the task of the administration of the institutions of higher education to make it clear to the political government in Berlin that despite all budgetary problems, room must be left for projects enabling increased mobility of students in Europe.

The unification of Germany, particularly here in Berlin, has not only led to great

burdens in the area of institutions of higher education, but also generally. It is understandable, though not desirable, that this encourages a disregard of international developments. Thus this colloquium is all the more important in emphasizing the European dimension of development in the system of institutions of higher education.

As a look in your comprehensive work program shows, many important aspects of European integration on the level of institutions of higher education will be discussed and examined by you in the next few days, which I hope will lead to concrete proposals.

In conclusion, permit me as vice-president of a Berlin institution of higher education to note that in the future it will also be important to increasingly include Eastern European countries and universities in study exchange. In Berlin and in the new *Bundesländer* there is still an abundance of institutionalized contacts which must not be sacrificed thoughtlessly - especially since the new generation of academics in the countries of Eastern Europe will, in the near future, number among those who will determine the position of their home countries with regard to the setting up of a joint European community. The more dealings with one another are taken for granted, the easier it will be to implement the difficult process of integration. I wish you much success!

Monsieur le Président, Mesdames et Messieurs,

au nom de la Conférence des Recteurs et Présidents des universités berlinoises, je vous souhaite la bienvenue à ce Quatrième Colloque Européen sur l'Orientation Universitaire, se déroulant ici à Berlin sur le thème "Faire des Etudes en Europe". Je souhaite un excellent déroulement, un grand succès et des résultats féconds à cette session.

Cette dernière décennie du 20ème siècle donne l'impression générale d'un assemblage en Europe. A la suite des "paisibles bouleversements", la réunification allemande que nous avons loisir d'observer ici à Berlin tend à neutraliser avec une intensité toute particulière les divisions en Europe centrale. L'ouverture des Etats d'Europe de l'est et du sud-est amène à leur incorporation dans le processus d'intégration européenne et il nous faut souhaiter que les récents événements en Yougoslavie ne freinent pas ce processus.

Enfin, et pour citer ce troisième point, le grand marché intérieur européen qui prévoit la libre circulation des biens, services et capitaux, constitue un pas important dans le sens d'une Europe unie. Mais en dépit de ces processus politico-historiques, que nous avons pu observer ou auxquels nous avons directement participé, il reste encore beaucoup à faire pour accélérer l'union de l'Europe sur tous les domaines. Dans ce sens, la formation universitaire devrait jouer un rôle non négligeable. En effet, les échanges universitaires, la possibilité d'effectuer des études dans une autre université d'Europe est un facteur de promotion de la mobilité - mobilité nécessaire - des jeunes pour une Europe future, accélérant ainsi le processus d'unification européenne à leur façon. Bien entendu, toute une série de problèmes, pas uniquement à caractère formel, sont liés aux études effectuées dans une université européenne en dehors des frontières nationales, comme par exemple, d'une part le soutien financier mais aussi les problèmes liés aux domaines culturels et personnels. Celui ou celle qui quitte son université d'origine quitte également

son cercle d'amis, son milieu d'origine et les habitudes culturelles dont il a hérité. Enfin, le fait de poursuivre des études dans une université européenne autre que celle d'origine signifie également une coupure importante dans la planification de l'avenir. Cependant, et à mon avis, il nous faut faire tout notre possible pour promouvoir et encourager cette démarche. Dans ce sens, les universités n'ont pas uniquement pour tâche de créer des liens avec des partenaires d'autres pays pour promouvoir les échanges et aplanir les barrières, mais elles doivent aussi envisager et présenter les séjours d'études à l'étranger comme partie intégrante des études et de la préparation à la vie professionnelle de chaque étudiant/e.

Nos services d'information et d'orientation universitaire sont donc sollicités et je suis heureux de constater qu'ils s'apprentent à relever le défi. Je tiens également à exprimer ma satisfaction sur le fait que Berlin ait été choisie comme lieu de la session du Colloque. Cette ville et ses différents établissements d'enseignement supérieur, les filières nombreuses de ces derniers diplômes très variés qu'ils permettent d'obtenir, tout ceci constitue un panorama international très intéressant dans le domaine de la formation universitaire. De plus, les universités berlinoises ont à leur actif un réseau élaboré en matière d'orientation universitaire institutionnalisée qui travaille en collaboration, ceci d'une manière exemplaire, dans le cadre de la Conférence des Recteurs.

En 1988 le lieu de la session a été choisi à un moment où personne n'était à même de soupçonner qu'elle aurait lieu dans la capitale de l'Allemagne dont le siège, du moins en ce qui concerne le gouvernement, enfin, nous l'espérons ici à Berlin, est incontesté. Mais c'est justement ici à Berlin où la croissance commune des deux parties de la ville séparées par le passé que la réalisation d'un paysage universitaire harmonisé se pose avec le plus d'acuité et avec la plus grande urgence. Il s'agit, d'une part de rendre attrayantes et compétitives les universités de l'est de la ville - en particulier la Humboldt-Universität - contribuant de cette façon à décharger les universités de l'ouest d'effectifs trop lourds. Les problèmes liés à la partie - est de la ville sont connus et, d'une manière générale, bien souvent résumés par les termes de règlement ou de liquidation. D'autre part, les difficultés budgétaires de notre ville, résultant de la réunification allemande, indiquent la nécessité, et ceci également pour les universités du côté ouest, de revoir leurs structures et de les modifier si nécessaire. Et bien que ces nécessités de base puissent paraître délicates à l'heure actuelle, ce changement nécessaire devrait être utilisé afin d'introduire des réformes dans les universités, réformes à la mesure des dimensions européennes. Sur le plan pratique, je vois par exemple dans leur travail des progrès sensibles dans cette voie. Ce sera la tâche de la direction de l'université de faire comprendre au Sénat de Berlin que, malgré les nombreux problèmes budgétaires, il est important de promouvoir les projets contribuant à la mobilité des étudiants et étudiantes en Europe.

Mais ce n'est pas uniquement dans le domaine de l'enseignement supérieur, mais en général, que la réunification allemande a conduit, ici à Berlin, à des charges considérables. Que cela amène quelque peu à s'écarter de l'évolution dans le domaine international est compréhensible, bien que ce ne soit pas ici un point très positif. Ce colloque en est donc d'autant plus important qu'il permet de souligner la dimension européenne de l'évolution dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Un aperçu de ce vaste programme de travail indique que de nombreux aspects très

importants du processus d'intégration européen au niveau universitaire seront discutés dans les jours à venir et mis en lumière et, je l'espère, ils permettront d'émettre des propositions concrètes.

Permettez-mois, en tant que Vice-président d'une université berlinoise, d'émettre l'opinion suivante: à l'avenir il est important d'intégrer de façon croissante les pays et universités d'Europe de l'est dans le cadre des échanges universitaires. A Berlin et dans les nouveaux *Bundesländer* allemands il existe encore d'importants contacts au niveau des institutions, contacts qui ne doivent pas être abandonnées à la légère car, au niveau académique, la relève issue des pays d'Europe de l'est comptera dans un laps de temps envisageable parmi ceux et celles qui définiront l'attitude de leur pays face à la réalisation d'une vaste Communauté Européenne. Le difficile processus d'intégration se laissera d'autant plus facilement réaliser si le dialogue se déroule sur un mode naturel et sans barrières. Je vous souhaite beaucoup de succès!

ULRICH MITTAG

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn

Herr Präsident, meine sehr geehrten Damen und Herren,

zur Eröffnung des 4. Europäischen Colloquiums für Studienberaterinnen und Studienberater überbringe ich Ihnen die Grüße des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Herr Professor Ortleb wünscht dem Colloquium einen erfolgreichen Verlauf. Er hofft auf möglichst konkrete Fortschritte in den Beratungsfeldern mit zahlreichen praxisnahen Ergebnissen zu Ihrem Thema "Studieren in Europa".

Das Colloquium fällt in eine Zeit grundlegenden strukturellen Wandels in Europa. Mit dem Fall der Berliner Mauer wurde auch ein Meilenstein für die gesamteuropäische Integration gesetzt, eine Entwicklung, die gerade angesichts der aktuellen Situation in Jugoslawien besondere Dringlichkeit gewinnt. Im Zuge dieser Entwicklung müssen europäische Strukturen - auch die Strukturen im Hochschul- und Forschungsbereich - weiter zusammenwachsen, muß sich eine gesamteuropäische Hochschullandschaft formen. Die Bundesregierung hat diese Entwicklung seit jeher intensiv gefördert. Nur beispielhaft und stichwortartig sei erinnert an den bewährten Deutschen Akademischen Austausch und an die Hochschulsonderprogramme der letzten Jahre - jüngst das Erneuerungsprogramm für Hochschule und Forschung in den neuen Ländern - die in ihren Zielsetzungen die europäischen und darüber hinaus die internationalen Aspekte bewußt einbezogen haben. Die innerdeutsche Entwicklung muß auf dem Hintergrund der Entwicklung des europäischen Binnenmarktes gesehen werden. Nicht nur für den Bereich der Wirtschaft bringt der europäische Binnenmarkt 1993 neue Perspektiven und Chancen. Auch die Bildungspolitik wird sich einer veränderten Situation stellen müssen. 320 Millionen Verbraucher in einem Markt, dessen äußere Kennzeichen der freie Verkehr von Waren, Personen, Dienstleistungen und Kapital sein werden, stellen auch den Bildungsbereich in allen nur denkbaren Gebieten vor neue, möglicherweise noch

ungeahnte Probleme. Das Bildungswesen wird sich auf verstärkte grenzübergreifende Aktivitäten der Unternehmen und auf eine wachsende Mobilität der Arbeitnehmer und ihrer Familien einstellen müssen. Ausbildung und berufliche Qualifikation sind die wesentlichen Voraussetzungen dafür. Für das Berufsleben der jetzt studierenden Generation wird dieser Binnenmarkt bereits Realität sein. Sie werden sich dabei u.a. auf Folgendes einstellen müssen: Die neuen Techniken beschleunigen den Strukturwandel des Arbeitsmarktes. Der Dienstleistungssektor wird sich weiter ausweiten, der durch neue Informations- und Kommunikationstechniken bestimmte Innovationsprozeß wird anhalten, die Grenzen in den wissenschaftlichen Disziplinen werden zunehmend überwunden - z.B. dringt die Informatik in immer mehr Bereiche ein, die neuen Techniken machen auch vor den Geisteswissenschaften nicht halt. Alle Probleme und Anpassungsprozesse im Bildungswesen werden künftig europäische Dimensionen haben und auch in diesen Dimensionen gelöst werden müssen. Ziel ist eine Ausbildung, die den Europäern Freizügigkeit, Vielfalt an auf europäische Anforderungen gerichtete Studienmöglichkeiten und international anerkannte Studienabschlüsse bietet.

Meine Damen und Herren, dieses ehrgeizige Ziel läßt sich nicht über Nacht erreichen. Auch wohl nicht in einem Jahr, aber **ein Jahr davor** können wir bei Konzentration auf die wesentlichen Punkte strukturell Entscheidendes auf den Weg bringen. Wir müssen gemeinsam die Entwicklung internationaler Studiengänge, die Schaffung angemessener Infrastrukturen für europäische Mobilitätsprogramme, die Förderung der Fremdsprachenvermittlung und die Beteiligung unserer Hochschulen an europäischen Programmen verstärken. Wir in der Bundesrepublik Deutschland werden insbesondere darauf achten müssen, daß das im internationalen Vergleich zu hohe Lebensalter der Hochschulabsolventen und die überlangen Studienzeiten gesenkt werden, gerade auch, um die an Wichtigkeit zunehmende Auslandserfahrung in das Studium integrieren zu können. Wir müssen den Auf- und Ausbau eines gesamteuropäischen Studieninformations- und Beratungssystems forciert fortführen.

Meines Erachtens kommt es im Bereich der Studienberatung nun vor allem darauf an, die Auswirkungen bzw. Anforderungen der europäischen Integrationsentwicklung für Mobilität, Studium und Beschäftigung zu analysieren, Kooperationsprojekte im Hochschulbereich wie beispielsweise den Ausbau des Handbuchs der europäischen Studienberatungsdienste zu fördern, gesamteuropäische Strukturen der kontinuierlichen Zusammenarbeit auch in der Praxis der Studienberatung weiter auszubauen und nicht zuletzt an den Hochschulen in den neuen Ländern eine Studienberatung zu entwickeln, die den in unserem Grundgesetz verankerten Grundrechten auf freie Wahl von Beruf und Ausbildungsstätte genügt. Die HRK hat sich zum 4. Europäischen Colloquium für Studienberaterinnen und Studienberater diese Aufgaben auf ihre Fahnen geschrieben. Auch ich wünsche dem Colloquium eine harmonische und erfolgreiche Zusammenarbeit und konkrete Arbeitsergebnisse, Anregungen und Empfehlungen.

Mr. President, Ladies and Gentlemen,

at the opening of the 4th European Conference on University Guidance I bring you

greetings from the Federal Minister of Education and Science. Professor Ortleb wishes the conference success. He hopes that concrete progress will be made in the fields of guidance with numerous practice-related results on your theme of "Studying in Europe".

The conference takes place at a time of fundamental structural change in Europe. With the fall of the Berlin Wall a milestone was set for pan-European integration, a development which is taking on a special urgency, particularly in view of the current situation in Yugoslavia. In the course of this development European structures - the structures in the area of higher education and research, too - must continue to grow together and must form a pan-European landscape of institutions of higher education. The German Federal Government has always intensively supported this development. As examples one may point to the proven German Academic Exchange Service and the special higher education programs of the last few years - most recently the renewal program for institutions of higher education and research in the new *Bundesländer*, which have deliberately included the European as well as the international aspects in their specified goals. Internal German developments must be seen against the background of the development of the Single European Market. The Single European Market 1993 not only offers new perspectives and prospects for the economy. Educational policy will also have to confront an altered situation. 320 million consumers in one market, whose external characteristics will be free flow of goods, people, services and capital, will also raise new and possibly still undreamt-of problems for all conceivable areas of education. The educational system will have to adjust to increased transnational activities on the part of companies and to growing mobility of employees and their families. Education, training and occupational qualification are the essential prerequisites for this. For the occupational life of the generation now studying at institutions of higher education this Single Market will already be reality. They will have to adjust to, among other things, the following: new technologies will accelerate the structural change in the labour market; the service sector will continue to expand, the innovation process, characterized by new data and communication technologies, will continue and the limits in the scientific disciplines will be increasingly overcome - for example, computer science is penetrating more and more fields, new technologies do not even stop for the humanities. All problems and adjustment processes in the educational system will have European dimensions in the future and will have to be solved in these dimensions. The aim is an education that offers Europeans freedom of movement, diversity of study options oriented to European requirements and internationally recognized degrees.

Ladies and gentlemen, this ambitious goal cannot be achieved overnight. And not even in one year, but we can give "one year before" structurally decisive elements if we concentrate on the essential points. We have to jointly reinforce the development of international courses of study, the creation of adequate infrastructures for European mobility programs, the promotion of foreign language teaching and the participation of our institutions of higher education in European programs. We in the Federal Republic of Germany will have to pay particular attention that the age of university graduates which is too high in an international comparison and the excessively long length of study in our country are lowered, especially so as to be able to integrate experience abroad, which is increasing in importance, into the studies. We must continue to push forward with the

setting up and further development of a pan-European university guidance and counselling service system.

In my judgment it is particularly important in the field of student guidance to analyze the effects and/or requirements of European integration development for mobility, studies and employment, to promote cooperative projects in the area of higher education, such as the development of the handbook of European student guidance services, to further develop pan-European structures of continuous cooperation in student guidance practice and, not least of all, to develop a student guidance at the institutions of higher education in the new *Bundesländer* which fulfils the basic rights stipulated in our Constitution of free choice of occupation and training site. The German Rectors' Conference has taken up the cause of these tasks at this 4th European Conference on University Guidance. I, too, wish the colloquium harmonious and successful cooperation as well as concrete work results, ideas and recommendations.

Monsieur le Président, Mesdames et Messieurs,

à l'occasion de l'ouverture du 4ème Colloque Européen sur l'Orientation Universitaire, je tiens à vous transmettre les salutations du Ministre Fédéral de l'Education et des Sciences. M. le Professeur Ortleb vous souhaite un excellent déroulement de ce colloque. Il espère que dans l'immédiat une évolution concrète dans les différents domaines de l'orientation universitaire ainsi que de nombreux résultats liés à la pratique pourront être atteints sur le thème "Faire des études en Europe".

Le colloque a lieu à une époque de changements structurels fondamentaux en Europe. La chute du mur de Berlin a constitué un phénomène important au regard de l'intégration européenne, c'est une évolution qui précisément au vu de la situation actuelle en Yougoslavie prend un caractère particulièrement urgent. Dans le cadre de cette évolution des structures européennes - de même que les structures dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche - doivent continuer à se souder, un paysage européen de l'enseignement universitaire doit se créer. Le Gouvernement Fédéral Allemand a promu cette évolution depuis très longtemps sur un mode très intensif. On peut rappeler ici à titre d'exemple et en quelques mots le D.A.A.D. (Deutscher Akademischer Austauschdienst/ Service Allemand d'Echanges Universitaires), organisme qui a fait ses preuves ainsi que les programmes universitaires des dernières années - dernièrement le programme de renouvellement destiné aux établissements d'enseignement supérieur et à la recherche dans les nouveaux *Länder* allemands - qui ont inclu dans leurs objectifs les aspects européens et de surcroît les aspects internationaux. L'évolution interne en Allemagne doit être considérée dans le cadre de l'évolution du marché intérieur européen. Le grand marché européen de 1993 n'ouvre pas seulement de nouvelles perspectives et des chances au domaine de l'économie, la politique de formation devra elle aussi faire face à un changement de la situation. 320 millions de consommateurs et consommatrices dans un marché dont les caractéristiques générales sont la libre circulation de marchandises, personnes, services et capitaux vont également confronter le domaine de la formation, et ceci sous de nombreux aspects, à de nouvelles tâches qu'il n'avait

jusqu'à présent pas entrevues. L'enseignement devra faire face à l'intensification de l'activité des entreprises au-delà des frontières, de même qu'à une mobilité croissante des salariés et de leurs familles. La formation et la qualification professionnelle sont donc ici les critères essentiels. Pour la génération actuelle d'étudiants, le grand marché intérieur européen constituera la réalité de leur vie professionnelle. Ils devront entre autre tenir compte des éléments suivants : les nouvelles techniques accélèrent le changement de structures du marché du travail, le secteur des services continuera à s'élargir, le processus de l'innovation caractérisé par de nouvelles techniques d'information et de communication et les barrières actuelles dans les disciplines scientifiques seront bientôt surmontées. L'informatique s'étend à des domaines de plus en plus nombreux, et les nouvelles techniques conquièrent également le domaine des sciences humaines. Tous les problèmes et processus d'adaptation dans le domaine de l'éducation auront à l'avenir des dimensions européennes et devront être résolus dans ce cadre. L'objectif à poursuivre est donc une formation qui permette aux européens à la fois la liberté du choix de leur résidence et la diversité des cursus proposés, s'articulant sur des exigences de niveau européen ainsi que des diplômes reconnus au niveau international.

Mesdames et Messieurs, cet objectif ne peut être atteint du jour au lendemain, il ne peut l'être également en une année, mais "Un an avant" il nous est possible en concentrant nos efforts sur les points essentiels, de faire un pas décisif dans ce sens. Il nous faut dans le cadre d'un travail commun, renforcer l'évolution de cursus d'études internationaux, créer des infrastructures adéquates pour les programmes d'échanges européens et promouvoir l'enseignement des langues étrangères ainsi que la participation de nos universités à des programmes européens. En République Fédérale d'Allemagne il faudra veiller en particulier à l'abaissement de l'âge moyen d'obtention d'un diplôme universitaire ainsi qu'à la diminution de la durée des études, tous deux bien supérieurs à la moyenne internationale, et ceci, afin de permettre l'intégration d'un séjour d'études à l'étranger, facteur qui prend de plus en plus d'importance dans le cadre des études. Il nous faut poursuivre nos efforts dans le sens de la création et de l'élargissement d'un système général d'information et d'orientation universitaire au niveau européen.

A mon avis, il s'agit avant tout dans le domaine de l'orientation universitaire d'analyser les conséquences ainsi que les nécessités de l'évolution de l'intégration européenne pour la mobilité, les études et l'emploi. Il faudra également, d'une part promouvoir les projets de coopération dans le domaine universitaire, tels que par exemple la mise au point d'un manuel européen des conseillers d'orientation universitaire, poursuivre la construction de structures de coopération permanente au niveau européen et, d'autre part développer une orientation universitaire dans les établissements d'enseignement supérieur des nouveaux *Bundesländer* allemands qui permet d'assurer la liberté du choix des études et de la profession prévue par notre Loi Fondamentale et dans nos établissements d'enseignement. La Conférence des Recteurs s'est fixé cet objectif pour le 4^{ème} Colloque Européen sur l'Orientation Universitaire. Je souhaite à toutes et à tous un excellent déroulement de ce colloque, une coopération harmonieuse et fructueuse ainsi que des résultats concrets à vos travaux, de nombreuses suggestions et de nouvelles propositions.

DIETER DOLLASE
ERASMUS Bureau, Brüssel

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,

zunächst möchte ich mich für die Einladung bedanken, nicht nur ein Grußwort an Sie zu richten, sondern auch an den Arbeitsgruppen teilzunehmen, die ja in sehr enger Anlehnung an die Probleme, die im Rahmen von ERASMUS entstanden sind, diskutieren werden. Ich möchte den Direktor des ERASMUS-Büros, Herrn Smith, entschuldigen. Er befindet sich auf einer längeren Auslandsreise, die ihn leider daran gehindert hat, hier zu sein und mit Ihnen zu diskutieren.

In bezug auf das ERASMUS-Programm möchte ich zunächst die von Professor Erichsen definierte Perspektive von dem Europa der 35 auf das Europa der Zwölf plus in Zukunft der EFTA-Staaten reduzieren und damit auch die Ansprüche, die an das Programm gestellt wurden, in Frage stellen. Das ERASMUS-Programm ist ein EG-Programm, das dazu beitragen soll, 10 Prozent der Studenten zu mobilisieren. Inzwischen wird die Frage gestellt: Was passiert mit den 90 Prozent, die nicht daran teilnehmen können? Gerade da ist der Punkt erreicht, an dem man Informationsmaßnahmen verstärken, aber auch von anderen Stellen aus eingreifen muß, um das ERASMUS-Programm als dezentrales Programm weiter zu dezentralisieren und dafür die nationalen Stellen, die lokalen, die regionalen Behörden in die Pflicht zu rufen.

Allerdings hat ERASMUS nicht nur große Erfolge, die Ihnen selber ja auch große Probleme bereiten, sondern ich möchte es auch als Parameter für die internationale Zusammenarbeit definieren. Es zeigt sich gerade in der letzten Zeit z.B. am TEMPUS-Programm, daß große Teile des ERASMUS-Konzepts übernommen wurden, wenn auch TEMPUS ein sehr stark vom ERASMUS-Programm abweichendes Programm ist, das seiner Zielsetzung nach eben nicht die Mobilität, sondern den Aufbau der Hochschulstruktur in den mittel- und osteuropäischen Ländern fördern soll. Das LINGUA-Programm, das nach TEMPUS entstand, hat eine Aktion, die vom ERASMUS Bureau verwaltet wird, was den Studenten- und Dozentenaustausch betrifft. In letzter Zeit sind auch die Annäherungen der Vereinigten Staaten an die Europäische Gemeinschaft forciert worden, und es wird wohl in Zukunft ein zunächst sehr begrenztes, aber langfristig angelegtes Programm des Austausches zwischen den Vereinigten Staaten und der Europäischen Gemeinschaft stattfinden in Anlehnung an die Konzepte des ERASMUS-Programms - vor allen Dingen auch hinsichtlich der akademischen Anerkennung zwischen den teilnehmenden Hochschulen.

Die Probleme des ERASMUS-Programms möchte ich nicht als Probleme bezeichnen, die von ERASMUS hervorgerufen wurden, sondern vor allen Dingen als Probleme, die ERASMUS enthüllt hat: Probleme, die da waren, die da sind, vielleicht nicht so sehr in Mitgliedsstaaten wie z.B. der Bundesrepublik, die auf die langjährige Erfahrung eines Deutschen Akademischen Austauschdienstes zurückgreifen konnte, auf Forschungskontakte und Forschungsaustausch. Wenn man aber auf bestimmte Länder schaut, wo diese Nationalstrukturen nicht vorhanden waren, dann sieht man, daß ERASMUS dort gewaltige Änderungen bewirkt hat. Ich möchte nur ansprechen, daß nahezu alle Mitgliedsstaaten

- mit Ausnahme Irlands und des frankophonen Teils Belgiens - auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene Maßnahmen ergriffen haben und Mittel zur Verfügung stellen für den Studenten- und Dozentenaustausch und für die Kooperation. Die Bundesrepublik z.B. erfüllt diese Bedingungen der Kommission durch das BAföG-System.

Wir haben nahezu 2.000 Hochschulkooperationsprogramme. Die Zahl der Programme wächst nicht so stark, wie man das vielleicht erwarten sollte, aber die Programme selber werden immer ausführlicher, sehr viel stärkere Studentenflüsse sind zu verzeichnen, höhere Zahlen von Studenten, höhere Zahlen von Hochschulen, die an den Programmen teilnehmen. In dem Maße, wie das Programm in sich wächst, wächst das Budget allerdings nicht. Informationsmaßnahmen, gerade auch Studienberatungsmaßnahmen, wie auch in Siena bei dem informellen Treffen der Bildungsminister im November 1990 in dem abschließenden Papier deutlich unterstrichen wurde, müssen zunehmen. Das ERASMUS-Büro selber kann nur in geringem Maße dazu beitragen; wir versuchen das z.B. über die Maßnahmen der Aktion IV der Ergänzenden Maßnahmen, in deren Rahmen ja auch FEDORA einmal eine Unterstützung bekam, inzwischen aber auch viele andere Bereiche, und zwar auf nationaler, auf lokaler und auf Universitätsebene. Wir versuchen, in diesem Rahmen vor allen Dingen auch Studentenvereinigungen zu fördern. Ich kann Ihnen einige Beispiele geben, gerade hier aus Berlin: z.B. die Vereinigung der Studenten der Klassischen Philologie, die sich letztes Jahr - auch mit Unterstützung des Senats - gegründet hat und bereits Studentenvereinigungen an über 50 europäischen Hochschulen einschließlich Polen und Ungarn umfaßt. Wir haben eine europäische Medizinstudentenvereinigung gefördert, wir werden die AEGEE weiter fördern, wir unterstützen Hochschulvereinigungen wie z.B. im Bereich Geographie, im Bereich Bauingenieurwesen usw. Der Club de Zéro Métropole bekommt eine finanzielle Unterstützung - das ist eine Vereinigung der "frustrierten Hauptstädte Europas", großer Städte, die eine ähnliche finanzielle und eine ähnliche Infrastruktur haben und im Rahmen ihrer Vereinigung vor allen Dingen auch die Hochschulzusammenarbeit fördern.

Wir fördern auch eine Reihe von Publikationen, z.B. in Spanien eine Veröffentlichung zu den Colegios Mayores, damit die ausländischen Studenten, die nach Spanien gehen, leichter eine Unterkunft finden können. Wir fördern auch Regionalprojekte wie z.B. "Saarland-Lothringen-Luxemburg". Auch in Zukunft arbeiten wir mit an dem Aufbau eines Europäischen Studentenwerks in Brüssel.

Weitere Maßnahmen betreffen die Gruppe der Studenten, die behindert sind. Wir haben gerade in letzter Zeit verstärkt darauf hingewiesen, auch diese studentische Gruppe in die Mobilitätsprogramme mit aufzunehmen. Gleichzeitig mußten wir aber auch feststellen, daß im Prinzip keine Erfahrung vorliegt. Wir haben zur Zeit zwei Projekte in der Förderung, die sich auf behinderte Studenten beziehen. Das eine ist ein konkretes Netzwerk, das den Austausch auch für behinderte Studenten ermöglicht, und das zweite ist eine Publikation, ein Handbuch für behinderte Studenten in Europa.

Was die fünf neuen Bundesländer betrifft, so haben wir im Oktober letzten Jahres in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst eine Informationsreise dorthin unternommen. Das Ergebnis sind sehr viele Hochschulkooperationsprogramme, mehr als wir erwartet haben, und nicht nur solche, die von Hochschulen der fünf neuen Länder koordiniert werden, sondern auch Kooperationsprogramme, die bereits

bestehen, die aus anderen EG-Ländern koordiniert werden und Hochschulen der fünf neuen Länder mit einbeziehen. Der innere Kreis des Europäischen Systems für die Akademische Anerkennung (ECTS) wurde ausgedehnt auf die Universitäten Jena und Dresden, und wir haben im Rahmen der Aktion IV ein großangelegtes Projekt im Bereich der technischen Bildung, eine Veranstaltung, die im nächsten Jahr stattfindet. Ich möchte eigentlich an diesem Punkt Schluß machen und ein gutes Gelingen erwünschen, vor allen Dingen auch mir, und Ihnen versprechen, daß ich die Vorschläge, die aus den Arbeitsgruppen kommen, in einem Bereich zusammenfassen werde, der dann sowohl dem Direktor des ERASMUS Bureaus vorgelegt wird als auch der Kommission.

Mr. Chairman,

first of all, I would like to thank you for the invitation, not only to address you but also to take part in the working groups, which will discuss problems very similar to those that arose within the scope of ERASMUS. I would like to make apologies for the director of the ERASMUS Bureau, Mr. Smith. He is away at the moment on a long trip abroad which unfortunately prevented him from being here and taking part in the discussions with you.

With regard to the ERASMUS program, I would first like to reduce the perspective defined by Professor Erichsen from the Europe of the 35 to the Europe of the Twelve plus in future the EFTA countries and thus also question the demands that were made on the program. The ERASMUS program is an EC program which is intended to contribute to mobilizing 10 percent of the students. Now the question is asked: What happens to the 90 percent who cannot take part? That is precisely the point where information measures must be reinforced and other agencies must intervene in order to further decentralize the ERASMUS program as a decentralized program and instead to call on the national agencies, the local and regional authorities to do their part.

However, ERASMUS has not only achieved great successes which also pose big problems for you, but I would additionally like to define it as a parameter for international cooperation. Particularly in recent times, it has been shown, for example, in the TEMPUS program, that large portions of the ERASMUS concept were adopted, though TEMPUS is a program that deviates very greatly from the ERASMUS program, and whose aim is not mobility but rather promoting the setting up of the higher education structure in the Central and Eastern European countries. The LINGUA program, which came into being after TEMPUS, has initiated a campaign which is managed by the ERASMUS Bureau and concerns student and university teacher exchange. Recently the approaches made by the United States to the European Community have also been pushed forward, and in all likelihood an initially very limited program of exchange, with a long-term basis, however, will take place between the United States and the European Community, following the concepts of the ERASMUS program - primarily with respect to academic recognition among the participating institutions of higher education.

I do not want to describe the problems of the ERASMUS program as problems caused by ERASMUS but rather as problems revealed by ERASMUS: problems which were

there, which are there, perhaps not so much in member countries like the Federal Republic of Germany, which was able to fall back on the many years of experience of the German Academic Exchange Service as well as on research contacts and research exchange. However, if one takes a look at certain countries where these national structures did not exist, then one sees that ERASMUS has effected enormous changes there. I would just like to mention that nearly all member countries - with the exception of Ireland and the French-speaking section of Belgium - have taken measures on the national, regional and local level and provide funds for student and university teacher exchange and for cooperation. The Federal Republic of Germany, for example, meets these conditions of the Commission through the "BAföG" system (system of study-related grants).

We have nearly 2000 higher education cooperation programs. The number of programs is not growing as rapidly as one might expect, but the programs themselves are becoming increasingly more comprehensive, a much greater flow of students can be noted, higher numbers of students, higher numbers of institutions of higher education taking part in the programs. The budget, however, does not grow to the same extent as the program in itself grows. Information-related measures, particularly student guidance measures, as was clearly underlined in the concluding paper at the informal meeting of the Education Ministers in Siena in November 1990, must increase. The ERASMUS office itself can contribute to this effort to a small degree; we are attempting to do so, for example, via Action IV of Supplementary Measures, within the scope of which FEDORA also received support and now many other areas on the national, local and university level as well. We are attempting to promote, in particular, students' organizations within this framework. I can give you several examples, such as here in Berlin the Association of Students of Classical Philology, which was founded last year - also with the support of the Berlin Senate - and already encompasses more than 50 European institutions of higher education, including in Poland and Hungary. We have promoted a European Association of Medical Students, we will continue to promote AEGEE, we support organizations at institutions of higher education in the areas of, for instance, geography, engineering, etc. The Club de Zéro Métropole receives financial support: this is an association of the "frustrated capitals of Europe", big cities which have a similar financial situation and a similar infrastructure and primarily promote cooperation among institutions of higher education within the framework of their association.

We also support a number of publications, such as a publication on the Colegios Mayores in Spain so that it is easier for foreign students who go to Spain to find accommodations. We also promote regional projects, such as Saarland-Lorraine-Luxemburg. In future we will cooperate in the setting up of a European student administration in Brussels. Further action is directed at those students who are handicapped. Recently we have increasingly pointed out that this group of students should be included in the mobility programs, too. At the same time we had to admit, however, that, in principle, no experience is available. At the moment we are promoting two projects aimed at handicapped students. One of these is a concrete network which makes exchange possible also for handicapped students, and the other is a publication, a handbook for handicapped students in Europe. As far as the five new *Bundesländer* are concerned, we took a

fact-finding trip there in cooperation with the German Academic Exchange Service in October of last year. The result was a considerable number of higher education cooperation programs, more than we expected; not only those coordinated by institutions of higher education in the five new *Bundesländer*, but also cooperation programs which already exist, are coordinated from other EC countries and include institutions of higher education of the five new *Bundesländer*. The inner circle of the European systems for academic recognition (ECTS) was expanded to include the universities of Jena and Dresden, and we have a large-scale project in the area of technical training, a course which will take place next year. At this point I would like to conclude and wish much success to all of us, and promise you that I will compile the proposals that come from the working groups into a report, which will then be submitted to the director of the ERASMUS Bureau as well as to the Commission.

Monsieur le Président,

je tiens tout d'abord à vous remercier de cette invitation, j'aimerais également me joindre aux groupes de travail qui traiteront des problèmes analogues à ceux que nous connaissons dans le cadre d'ERASMUS. Il me faut ici excuser le directeur du bureau ERASMUS, M. Smith; il ne peut malheureusement participer au colloque et s'entretenir avec vous en raison d'un voyage d'une longue durée qu'il effectue actuellement à l'étranger.

En ce qui concerne le programme ERASMUS, je tiens tout d'abord à réduire la perspective d'une Europe des 35, telle qu'elle a été définie par M. le Professeur Erichsen, à l'Europe des 12, plus, à l'avenir celle des Etats de l'A.E.L.E., et remettre en question les attentes qui sont adressées au programme ERASMUS. Le programme ERASMUS est un programme de la C.E.E. qui doit contribuer à la mobilité de dix pour cent des étudiants. Entre-temps, se pose la question suivante : qu'en est-il des 90% qui n'ont pas la possibilité d'y participer ? Et nous touchons donc là à un point où il s'avère nécessaire de renforcer les mesures d'information mais aussi intervenir à différents niveaux pour continuer à décentraliser le programme ERASMUS en tant que tel et déléguer des tâches aux cellules nationales, locales et régionales.

Du reste ERASMUS n'obtient pas seulement de grands succès qui, à leur tour, vous posent également beaucoup de problèmes, mais j'aimerais le définir comme un paramètre de la coopération internationale. En effet, on a pu constater dernièrement, à l'aide du programme TEMPUS que de grandes parties du concept d'ERASMUS ont été reprises même si TEMPUS est un programme qui diffère de beaucoup d'ERASMUS et dont l'objectif n'est pas la mobilité mais la promotion de la création d'une structure de l'enseignement supérieur dans les pays d'Europe centrale et orientale. Le programme LINGUA créé après TEMPUS poursuit une action gérée par le bureau ERASMUS qui concerne l'échange d'étudiants et d'enseignants. Ces derniers temps, les efforts de rapprochement des Etats-Unis à la Communauté Européenne se sont accrus et à l'avenir un programme d'échanges, certes limité, mais à long terme entre les Etats-Unis et la C.E. sera mis en place, programme proche des concepts d'ERASMUS mais concernant avant tout l'équivalence au niveau universitaire entre les établissements d'enseignement

supérieur participant à ce programme.

Les problèmes du programme ERASMUS ne sont pas à mon avis des problèmes provoqués par ce programme mais avant tout des problèmes qu'ERASMUS a mis en lumière : des problèmes qui étaient et qui sont présents, ce n'est peut-être pas vraiment le cas dans certains Etats membres comme par exemple en République Fédérale d'Allemagne qui possède une expérience de plusieurs années dans le cadre du D.A.A.D. (Service Allemand d'Echanges Universitaires) et possède également des contacts dans le domaine de la recherche et de l'échange en matière de recherche. Mais si l'on considère certains pays où ces structures ne sont pas présentes au niveau national, on constate alors qu'ERASMUS y a provoqué d'énormes changements. Je tiens à signaler que presque tous les Etats membres, à l'exception de l'Irlande et de la Belgique francophone, ont pris des mesures au niveau national, régional et local et mis à la disposition des étudiants et enseignants des moyens propres aux échanges universitaires et à la coopération. La République Fédérale d'Allemagne, par exemple, remplit les conditions fixées par la Commission grâce à un système de bourses (BAföG).

Nous disposons de près de 2.000 programmes de coopération universitaire. Le nombre des programmes ne s'accroît peut-être pas aussi vite que nous pourrions l'espérer, mais les programmes eux-mêmes sont de plus en plus précis, on y note des flux d'étudiants de plus en plus importants, un nombre élevé d'étudiants y participant, de même qu'un nombre de plus en plus important d'universités prenant part aux programmes. Cependant, le budget n'évolue pas proportionnellement au rythme de croissance du programme. Il faut intensifier les mesures d'information, particulièrement les mesures du domaine de l'Orientation universitaire, comme le souligne le document final de la rencontre informelle des Ministres de l'Education en novembre 1990 à Sienne. Le bureau ERASMUS lui-même ne peut y contribuer que dans une certaine mesure ; nous travaillons dans ce sens par exemple au travers des grandes lignes de l'Action IV des mesures complémentaires, dans le cadre desquelles FEDORA mais entre-temps de nombreux autres domaines ont bénéficié d'un soutien, et ceci au niveau universitaire, national et local. Nous essayons avant tout dans ce cadre de promouvoir la création d'associations d'étudiants. Je peux vous citer quelques exemples, et justement ici à Berlin, celui de l'Association des Etudiants de Philologie Classique, créée l'année dernière - également avec le soutien du Sénat - et quelques associations d'étudiants dans plus de 50 établissements d'enseignement supérieur en Europe, y compris en Pologne et en Hongrie. Nous avons promu la création d'une association européenne des étudiants en médecine, nous continuerons à promouvoir l'AEGEE, nous assurons notre soutien à des associations universitaires comme par exemple en géographie, dans le domaine des ingénieurs des travaux publics, etc. Le "Club Zéro Métropole" perçoit un soutien financier : il s'agit d'une association des "Capitales d'Europe frustrées", des grandes villes ayant une infrastructure similaire, et ceci également sur le plan financier, et qui veulent avant tout promouvoir la coopération universitaire au niveau de leur association. Nous assurons également notre soutien à toute une série de publications, par exemple en Espagne, à la publication des Colegios Mayores afin que les étudiants étrangers qui se rendent en Espagne y trouvent plus facilement à s'héberger. Nous participons également à des projets régionaux comme Sarre-Lorraine-Luxembourg. Mais nous travaillons également

à la mise en place d'un Centre Européen des Oeuvres Universitaires à Bruxelles.

D'autres mesures s'adressent au groupe des étudiants handicapés. Nous avons récemment insisté sur le fait qu'il est nécessaire d'intégrer ce groupe d'étudiants dans les programmes d'échanges. Mais cependant, il nous a fallu constater que, en principe, aucune expérience préalable n'a été faite dans ce domaine. Nous avons à l'heure actuelle deux projets relatifs aux étudiants handicapés en cours. Le premier est un réseau concret permettant les échanges d'étudiants handicapés et le second est une publication, un manuel des étudiants handicapés en Europe.

En ce qui concerne les cinq nouveaux *Bundesländer* allemands, nous y avons entrepris en octobre de l'année dernière, en coopération avec le D.A.A.D., un voyage d'information. Il en résulte de très très nombreux programmes de coopération universitaire, beaucoup plus que nous ne l'attendions et pas uniquement des programmes coordonnés par les universités des cinq nouveaux *Bundesländer*, mais également des programmes de coopération existants déjà et qui sont réalisés par d'autres pays de la Communauté Européenne et incluent des universités des cinq nouveaux *länder*. Le système ECTS, système destiné à l'équivalence universitaire au niveau européen, a été étendu aux universités de Jena et Dresden et, dans le cadre de l'action IV, nous avons un projet de grande envergure dans le domaine de la formation technique, projet qui sera réalisé dans le courant de l'année prochaine. J'aimerais ici mettre un terme à mes observations et vous souhaiter à tous et à moi également une excellente réussite, je vous promets de résumer dans un rapport les propositions émanant des groupes de travail que je soumettrai au directeur du Bureau ERASMUS ainsi qu'à la Commission.

ANTHONY J. RABAN

Forum Européen de l'Orientation Académique

Thank you very much, Mr. Chairman, for the opportunity on behalf of FEDORA both to thank the German Rectors' Conference and our colleagues in the Berlin universities for allowing FEDORA to be associated with this conference and also to welcome so many members of FEDORA to it.

As you heard already, this is the fourth in a series of conferences which started in Castelgandolfo. It was at the third of these, three years ago in Greece, that FEDORA as an association was created. This is not in itself a FEDORA conference, but obviously members of FEDORA have been very closely involved, thanks to the invitation from the German Rectors' Conference in preparing and planning it, and we are very grateful for that opportunity. I would, also on behalf of FEDORA, like to thank all the various organizations who have been involved both with the funding and financing of the conference - those who have given financial support and sponsorship and also those who have actually undertaken the organization - and I'm particularly grateful to our German colleagues and most particularly to our Berlin colleagues who have done so much to make this conference possible. As I say, it is a great pleasure to see so many members of FEDORA present here today, but also colleagues from other organizations and also

from non-EC-member states. Mention has already been made this morning both of the EFTA-countries what will be of growing importance within the context of ERASMUS, and also of Eastern European countries. One of the tasks which FEDORA has set itself for the next three years, is to concentrate not just on the needs of colleagues from within the EC but also on the challenges posed by closer integration with the non-European member states both in Western and in Eastern Europe.

It's also a great pleasure to welcome a number of colleagues from the International Association for Educational and Vocational Guidance - the IAEVG or AIOSP, and particularly to see Bernhard Jenschke and Elvira Repetto and José Ferreira Marques who has been very much involved also in FEDORA as a founder member and a Portuguese committee member.

You might wonder perhaps why FEDORA is necessary or in what way it might differ from the IAEVG. It's very pleasing to see members of both organizations here, because I think we have slightly different roles to play in the sense that the IAEVG is an international association and it concentrates on educational and vocational guidance at all levels, whereas FEDORA is very much a European association and very much a higher education association. It is therefore very good to have contact and cooperation, but I think we are complementary and not in any way overlapping.

It might be also worth saying for people who are not members of FEDORA, a little bit about the association, but also to tell those of the audience who are members of FEDORA about what has happened in the last three years. FEDORA does actually exist to help student counsellors to the various challenges which have been outlined to us by earlier speakers this morning, and particularly to provide a practical support, a network, a means of communication and of professionalization for student advisors in higher education. One of the most important things for all of us working in our own institutions is to be able to make contact with colleagues in other institutions in other countries both to learn from them but also to acquire the information which we need for our students or in order to be able to put our students in touch with counsellors who can help them in periods that they may spend abroad in other countries - an increasingly common phenomenon and a very important growing one.

I'm therefore particularly pleased that we can use this conference to launch the Directory of Students' Guidance services in the EC which is one of the most concrete outcomes of the work of FEDORA over the last three years. It has just appeared in the last few days with financial help from the ERASMUS Bureau and the EC for which we are very grateful. It has 800 pages of information about the different guidance services offered in the major centres of higher education throughout the EC, practical information in the sense of what services it offers to what type of students, what languages counsellors can offer - so if you pick up the phone and want to phone a Greek or a Portuguese counselling service, you can see whether there is someone who speaks your language or one that you speak even if you don't speak Greek or Portuguese. Equally, your students know that they will find somebody who can speak to them in a common language. I hope it will be an extremely useful tool in trying to weld together the network of higher education counselling services in the EC.

There is a special launch price and an even more special launch price for FEDORA

members - the difference will just about cover your subscription for the year. Orders at the special prices have to be channelled through the Centre d'Information et Documentation at Louvain-la-Neuve who have been the motor of this particular project. I would very much like to thank Jean-Marie Burnet and Philippe Fonck and Françoise Michaux and their colleagues for all the work they have done personally on the directory.

The other thing I would like to say is that FEDORA has a number of other activities and groups which we have created in the last three years: a group of particularly interested in psychological counselling called PSYCHE and a group working particularly on the relationship between higher education and the labour market - the FEDORA-Employers' Group which, as many of you know, organized the conference in Cambridge last year and will be organizing a second follow-up conference at Louvain-la-Neuve in March 1992.

One particular piece of good news is that FEDORA is now in a position for the first time to offer some very limited financial help to its members to partake in projects which is something which we have not been able to do now but our financial situation will enable us to make some small grant available to help members be active in our various projects. Thank you very much again for the opportunity to say those few words about FEDORA and to repeat my very sincere thanks to the German Rectors' Conference, to all our financial supporters and sponsors and to our colleagues in the German universities for organizing the Conference.

Merci beaucoup, Monsieur le Président, de me permettre de remercier au nom de FEDORA à la fois la Conférence des Recteurs Allemande et nos collègues des universités de Berlin d'avoir permis d'associer FEDORA à cette conférence et d'y accepter également un nombre aussi important de membres de FEDORA.

Comme il l'a déjà été dit, il s'agit de la quatrième conférence d'une série qui a débuté à Castelgandolfo. Ce fut lors de la troisième conférence, qui eu lieu il y a trois ans en Grèce, que FEDORA fut créée en tant qu'association. Il ne s'agit pas en soi d'une conférence organisée par FEDORA mais, apparemment, des membres de FEDORA ont été étroitement associés par l'invitation de la Conférence des Recteurs Allemands visant à la préparer et à la planifier et nous en sommes très reconnaissants. Je voudrais remercier, également au nom de FEDORA, toutes les organisations diverses qui ont été impliquées dans la réalisation et le financement de cette conférence - ceux qui nous ont apporté le soutien financier et le parrainage nécessaires et également ceux qui, de fait, se sont chargés de l'organisation - et je suis particulièrement reconnaissant envers nos collègues allemands et, tout spécialement, envers nos collègues berlinois qui ont fait tant pour permettre cette conférence. Comme je viens de le dire, c'est un grand plaisir de voir autant de membres de FEDORA présents ici, aujourd'hui, ainsi que des collègues d'autres organisations et d'états non membres de la C.E.E. Il a déjà été fait mention, ce matin, des pays de l'EFTA, dont l'importance est croissante dans le contexte d'ERASMUS, et des pays de l'Europe de l'Est. L'une des tâches que FEDORA s'est fixée pour les trois prochaines années est de se concentrer non seulement sur les besoins de collègues de la C.E.E. mais également sur les défis imposés par une intégration plus

étroite avec les états non membres de la C.E.E, à la fois dans l'Europe de l'Ouest que dans l'Europe de l'Est.

C'est également un grand plaisir de souhaiter la bienvenue à nombre de collègues de l'Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle - l'AIOSP ou l'IAEVG - et de noter la présence de Bernhard Jenschke, d'Elvira Repetto et de José Ferreira Marques, ce dernier s'étant très engagé comme membre fondateur de FEDORA et comme membre de la commission portugaise.

Vous vous étonnez peut-être de la nécessité de FEDORA ou de ce en quoi elle se distingue de l'AIOSP. C'est un grand plaisir de constater que des membres des deux organisations sont présents ici parce que je crois que nous avons des rôles complètement différents à jouer, dans ce sens que l'AIOSP est une organisation internationale concentrant ses efforts sur l'orientation scolaire et professionnelle à tous les niveaux alors que FEDORA est beaucoup plus une organisation européenne et tournée vers le secteur des études supérieures. Par conséquent, il est très bien qu'il existe un contact et une coopération mais je pense que nous sommes complémentaires et que nous n'empiétons aucunement sur le terrain de l'autre.

Il peut être également important de dresser un portrait rapide de FEDORA à l'attention de ceux qui ne sont pas membres de cette association ainsi que d'informer les membres de FEDORA sur ce qui s'est passé au cours de ces trois dernières années. FEDORA existe, en fait, pour aider les orienteurs à faire face aux différents défis qui ont été soulignés par d'autres orateurs ce matin et pour apporter un soutien pratique, un réseau, un moyen de communication et de personnalisation à l'attention des conseillers dans le domaine de l'éducation supérieure. L'une des choses les plus importantes pour chacun de nous travaillant dans nos propres institutions est de pouvoir établir le contact avec des collègues d'autres institutions dans d'autres pays à la fois pour apprendre d'eux et pour acquérir les informations dont nous avons besoin pour nos étudiants ou afin d'être à même de mettre nos étudiants en rapport avec des conseillers pouvant les aider lors de séjours d'études à l'étranger - un phénomène de plus en plus courant et important.

Je suis donc particulièrement heureux que nous puissions présenter, par le biais de cette conférence, l'Annuaire des Services d'Orientation de l'Étudiant dans la C.E.E. qui est l'un des résultats les plus concrets du travail de FEDORA au cours des trois dernières années. Cet annuaire vient juste de paraître ces jours-ci avec l'aide financière du Bureau d'ERASMUS et de la C.E.E. envers lesquels nous sommes très reconnaissants. Il contient 800 pages d'informations sur les différents services d'orientation proposés dans les centres importants d'études supérieures de toute la C.E.E., des informations pratiques concernant les différentes sortes de services proposés aux différentes sortes d'étudiants, les langues que les conseillers parlent - par exemple si vous souhaitez téléphoner à un service d'orientation en Grèce ou au Portugal, vous pouvez voir si quelqu'un parle votre langue ou une langue que vous pouvez également utiliser même si vous parlez ni le Grec ni le Portugais. De même, os étudiants savent qu'ils trouveront quelqu'un qui peut leur parler dans une langue commune. J'espère que cela sera un instrument extrêmement utile à la tentative de soudure du réseau de services d'orientation dans le secteur des études supérieures de la C.E.E.. Cet exemplaire retournera sur la table de présentation de FEDORA dans la zone d'exposition, juste après cette réunion, afin que les gens puissent

le voir. Il existe un prix de lancement spécial et un prix de lancement encore plus spécial pour les membres de FEDORA - la différence couvrira juste votre contribution annuelle. Les commandes aux prix spéciaux doivent être passées au Centre d'Information et Documentation de Louvain-la-Neuve qui fut le moteur de ce projet particulier. Je voudrais beaucoup remercier Jean-Marie Burnet, Philippe Fonck, Françoise Michaux et leurs collègues pour tout le travail qu'ils ont personnellement fourni à la réalisation de cet annuaire.

Je voudrais également dire que FEDORA compte nombre d'autres activités et groupes qui ont été créés au cours des trois dernières années: un groupe s'intéressant particulièrement à l'assistance et au conseil psychologique appelé PSYCHE et un groupe travaillant particulièrement sur la relation existant entre les études supérieures et le marché du travail - le Groupe des Employeurs de FEDORA qui, comme beaucoup d'entre vous le savent, a organisé la conférence de Cambridge l'année dernière et organisera une seconde conférence complémentaire à Louvain-la-Neuve en mars 1992.

Une nouvelle particulièrement bonne est que FEDORA est maintenant à même pour la première fois de proposer une aide financière limitée à ses membres pour participer à des projets, chose que nous ne pouvions pas faire jusqu'à présent mais notre situation financière nous permettra désormais d'accorder quelques subventions réduites pour aider les membres qui sont actifs dans nos projets variés.

Je vous remercie donc de nouveau de m'avoir permis de prononcer ces quelques mots au sujet de FEDORA et de répéter mes sincères remerciements à l'égard de la Conférence des Recteurs Allemands, de tous ceux qui nous apportent le soutien financier et le parrainage ainsi qu'à nos collègues des universités allemandes pour avoir organisé cette conférence.

EINFÜHRUNG IN DAS TAGUNGSTHEMA

DRS. HARRY W. LUTTIKHOLT

Verbindungskomitee der EG-Rektorenkonferenzen, Brüssel

Sehr geehrter Herr Professor Erichsen,
sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

in meiner Eröffnungsansprache möchte ich zunächst eingehen auf einige allgemeine Entwicklungen im Hochschulbereich der EG, namentlich die Organisation und Struktur der Hochschulpolitik in der EG unter dem besonderen Blickwinkel der Hochschulen, und die Rolle des Verbindungskomitees der EG-Rektorenkonferenzen in diesem Bereich. Mit wachsender Bedeutung von Programmen und Technologie im Hochschulbereich (FuT) der EG wird es für die Hochschulen immer wichtiger, sich auf EG-Ebene zu manifestieren. Über das Verbindungskomitee der EG-Rektorenkonferenzen sind diese ständig in Kontakt mit den EG-Institutionen: Kommission, Ministerrat und Parlament. Das Verbindungskomitee versucht, im Bereich der Forschung und Hochschulpolitik eine beratende Rolle zu wahrzunehmen, eine Rolle, die immer mehr auch von den EG-Institutionen anerkannt wird.

Daneben werden auf **Projektbasis** bestimmte gemeinsame Probleme auf EG-Ebene analysiert und Vorschläge formuliert, die Mitgliedsstaaten betreffen. Später werde ich über eines dieser Projekte - das "Placement Project" - die Brücke schlagen zu unserer Konferenz. In beratender Funktion arbeitet das Verbindungskomitee eher in vertikaler, über die Projekte eher in horizontaler Richtung.

Wenn wir von Studentenmobilität reden und von einer Förderung der studentischen Mobilität in Europa - mit all ihren Konsequenzen und nicht zuletzt Problemen -, dürfen wir eines nicht vergessen: die noch immer niedrige, aber wachsende Zahl mobiler Studenten. Im EG-Raum liegt der Prozentsatz mobiler Studenten jetzt etwas unter vier Prozent. Wie Sie wissen, hat das ERASMUS-Programm als Zielsetzung zehn Prozent studentischer Mobilität. Auch wenn dieses Ziel irgendwann einmal realisiert wird - was passiert dann mit den übrigen neunzig Prozent der Studentengeneration? Diese Überlegung war für das Verbindungskomitee Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der Kommission über die Frage "Wie können wir unseren Universitäten helfen auf dem langen Weg zur Europäisierung?" Oder anders formuliert: "Wie können wir Europa in die Universitäten bringen?"

Aus diesen Auseinandersetzungen ist die **Aktion Jean Monnet** entstanden. Diese Aktion - "Die Europäische Integration im Studienangebot der Universitäten" - ist eine Antwort der Kommission der Europäischen Gemeinschaften auf die Bitte der Universitäten und Hochschulen um Unterstützung bei der schnellen Entwicklung eines spezialisierten Ausbildungsangebots zur europäischen Integration. Die Aktion Jean Monnet besteht in der Bereitstellung von Subventionen für Ausbildungsaktivitäten. Der Erfolg des Pilotjahres 1990 - über 1.200 Bewerbungen wurden innerhalb von weniger als zwei

Monaten durch 508 Hochschuleinrichtungen eingereicht - beweist das Interesse der Hochschulen daran. Für die Aktion Jean Monnet konzentriert die Kommission ihre Anstrengungen auf die Aktionen "Europa-Lehrstühle", "Ständige Kurse" und "Europa-Module". Die Subventionen für Forschung beschränken sich in diesem Jahr auf Projekte im Zusammenhang mit "Europa-Lehrstühlen", für die deren Inhaber einen bestimmten Betrag in ihren Berechnungen vorsehen können. Die Aktion wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Hochschulbereich vorbereitet und durchgeführt; dies geschieht über den Hochschulrat für die Aktion Jean Monnet, der sich aus Vertretern zweier bevorzugter Gesprächspartner zusammensetzt: dem Verbindungskomitee der EG-Rektorenkonferenzen sowie den nationalen Verbänden der auf das Studium der europäischen Integration spezialisierten Professoren, die in dem gemeinsamen Verband ECSA-Europe (European Community Studies Association) zusammengeschlossen sind.

Die Aktion ist ein punktuelles Programm (1990 - 1994), das mit Blick auf 1992 entwickelt wurde und zur Ergänzung der anderen Gemeinschaftsprogramme dient, die auf Förderung der Mobilität und der Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen (ERASMUS, COMETT etc.) ausgerichtet sind. Das Verbindungskomitee verhandelt jetzt mit der Kommission der EG über eine Fortsetzung der Aktion Jean Monnet. Die EFTA-Rektorenkonferenz und die Rektorenkonferenzen in Polen, Ungarn und der Tschechoslowakei sind ebenfalls an der Aktion Jean Monnet interessiert.

"Studieren in Europa" bedeutet also auch: "Europakunde" und "Europäische Studiengänge", und nicht nur: Vorbereitung auf ein Auslandsstudium. Im Hinblick auf den **Ministerrat** ist es wichtig, seine Tagungsordnung rechtzeitig zu kennen und noch stärker zu beeinflussen. Seit 1990 hat das Präsidium des Verbindungskomitees daher regelmäßige Gespräche mit den Präsidenten des Rates der Bildungsminister Ruberti (I) und Fischbach (LUX) geführt, und im September 1991 findet ein Gespräch mit dem niederländischen Minister Ritzen statt.

Am 1. Juli 1991 haben die Niederlande die Präsidentschaft der EG übernommen. Vielleicht ist es interessant für die Konferenzteilnehmer, wie der Vorsitzende des VK, Professor Cusin, dies den Vorsitzenden der EG-Rektorenkonferenzen mitgeteilt hat:

"As far as higher education is concerned, the Liaison Committee has been informally informed about the points of attention the Dutch Presidency should like to put on the agenda of the Council of Education Ministers which will meet on 25th November 1991. These points are basically the following:

- The training of primary and secondary school teachers; a special conference will be devoted to this subject in October 1991;
- Mobility of secondary school pupils (à la ERASMUS for university students);
- System and non-system characteristics of Higher Education in the European Community.

Some more concrete proposals can be expected in the following areas:

- Transferability of credit systems in Higher Education beyond the ECTS programme;
- Synchronization of the start of the academic year;
- Experiments with the further modularization of teaching units throughout the academic year;

- A close look into the existing trimester-semester division of the academic year;
- Studies into the exportability of the student grant/loans throughout the European Community.

Finally, the Dutch Presidency should like to embark on a Quality Assessment System at a European level. Issues like Credentials and Recognition have to be addressed."

Im Hinblick auf den gemeinsamen Binnenmarkt/Arbeitsmarkt hat das Verbindungskomitee das Projekt "Der Arbeitsmarkt für Graduierte in der EG" initiiert: Dieses Projekt wurde von der Kommission finanziell unterstützt und ausgeführt von der Central Services Unit/Manchester unter der Leitung von Tony Raban (Cambridge) in Zusammenarbeit mit nationalen Korrespondenten.

Aus der französischen Kurzfassung des Projektes zitiere ich:

"L'objectif du projet était d'étudier les mécanismes auxquels les diplômés recourent généralement pour trouver leur premier emploi, le rôle joué dans ce processus par les établissements d'enseignement supérieur et d'autres instances, et de formuler des recommandations à la Commission des CE sur le type d'informations qu'il serait opportun de diffuser parmi les établissements d'enseignement supérieur pour promouvoir la mobilité des jeunes diplômés au sein de la CE. Un questionnaire a été transmis à toutes les universités des CE et à d'autres établissements d'enseignement supérieur (660 au total), le taux de réponse obtenu étant de 63 %. Les résultats ont bien montré que dans leur majorité, les universités s'occupent dans une certaine mesure d'aider leur diplômés s'intéressent de plus en plus à la mobilité au sein des CE et que des mesures faisant appel aux universités elles-mêmes s'imposent pour appuyer cette tendance. La Commission prévoit de publier le rapport dans cette année; elle a par ailleurs mis en place un groupe de travail réduit dont la mission sera de formuler des propositions plus détaillées de mise en oeuvre des recommandations du rapport. La réunion permettra aux participants de discuter les résultats du rapport et les propositions d'action qui ont été soumises."

Dieses Projekt wird auch während dieser Konferenz weiter diskutiert, und ich hoffe, daß Anregungen aus dieser Konferenz unser gemeinsames Projekt weiterführen werden.

Meine Damen und Herren, damit bin ich wirklich bei den Konferenzthemen angekommen. Wie Sie wissen, wird das Konferenzthema in drei parallelen Hauptthemen behandelt, die morgen früh im Plenum vorgestellt werden. Ich möchte mich daher jetzt auf ein paar skizzierende Hinweise beschränken.

Studienberatung in Europa als Faktor zur Förderung studentischer Mobilität (Referent: Heinz Augenstein/Saarbrücken, Rapporteur: Tony Raban/Cambridge): Hier geht es einerseits um die Harmonisierung des Arbeitsmarktes; da jedoch Menschen unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft zusammenkommen, sollten andererseits andererseits das Erkennen und Respektieren menschlicher Qualifikationen in ihrer Eigenart im Mittelpunkt stehen und sollte Harmonisierung dem platten Druck einer Vereinheitlichung entgegengestellt werden.

Beratungssysteme in Europa (Referent: Joachim Klaus/Karlsruhe, Rapporteur: Jean-Marie Burnet/Louvain-la-Neuve): Bei dem Blick auf Beratungssysteme in Europa bietet sich zur Analyse zukünftiger Problem- und Aufgabenfelder ein Rückblick auf die Gemeinsamkeiten europäischer Bildung und der unterschiedlichen Entwicklung z.B. in

England, Frankreich und Deutschland an. Unterschiedliche Geschichte führt konsequenterweise auch zu unterschiedlichen organisatorischen, strukturellen und inhaltlichen Entwicklungen in der Wahrnehmung von Beratungsfunktionen. Hier gilt es, die Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

Beratungskonzepte und -methoden (Referent: Gerhart Rott/Wuppertal, Rapporteur: Elsa Bell/Oxford): Beratungskonzepte und -methoden haben die Person zum Mittelpunkt; kulturelle und soziale Vielfalt bedingt unterschiedliche Vorgehens- und Verarbeitungsformen und -wege; auch hier geht es darum, in der methodischen Vielfalt auf das Gemeinsame in der Aufgabenstellung von Orientierung, Beratung und Therapie hinzuweisen.

Ziel dieser Einführung ist es, mit einem gemeinsamen Netz den Arbeitsgruppen Impulse zu geben und das übergreifende Gemeinsame zu skizzieren. Leitfaden für alle drei Einführungen und damit Hauptziele dieser Konferenz sollten daher sein:

- Gemeinsamkeiten in der Unterschiedlichkeit herausarbeiten,
- den Stand der Entwicklungen in den jeweiligen Ländern beschreiben,
- Perspektiven des Zusammengehens aufzeigen,
- die befruchtenden Effekte aus der Verschiedenartigkeit betonen und eine europäische Harmonisierung als kulturelle Identität der Unterschiedlichkeit als Tagungsidee voranstellen,
- auf eine gemeinsame sprachliche Ebene und die professionelle Identität hinführen.

Damit, meine sehr geehrten Damen und Herren, möchte ich das 4. Europäische Colloquium für Studienberater offiziell für eröffnet erklären.

Mr. President, Ladies and Gentlemen, Colleagues,

in my opening address I would first of all like to go into several general developments in the field of higher education in the EC, i.e. the organization and structure of the policy regarding institutions of higher education in the EC from the specific point of view of these institutions, as well as the role of the Liaison Committee of the EC Rectors' Conferences in this field. In view of the growing importance of programs in the area of institutions of higher education and technology (R & D) in the EC, it will become more and more important for these institutions to manifest themselves on the EC level. Through the Liaison Committee of the EC Rectors' Conferences the latter are constantly in contact with the EC institutions: Commission, Council of Ministers and Parliament.

The Liaison Committee attempts to perform an advisory role in the area of research and policy concerning institutions of higher education, a role which is increasingly recognized by the EC institutions, too. In addition, certain common problems are analyzed on a project basis on the EC level and proposals are formulated that affect the member countries. Later I will forge a link to our conference via one of these projects, the "Placement Project".

In an advisory capacity the Liaison Committee works more in a vertical direction, via the projects more in a horizontal one. When we speak of student mobility and of

promotion of student mobility in Europe - with all its consequences and, not least of all, problems - we must not forget one thing: the still small but growing number of mobile students. Within the EC the percentage of mobile students is now somewhat under four percent. As you know, the goal of the ERASMUS program is ten percent student mobility. Even if this goal is achieved at some point, what will then happen to the remaining ninety percent of the student population? This consideration was the starting point for the Liaison Committee in its discussion with the Commission on the question of "How can we help our universities on the long path to Europeanization?", or to put it another way: "How can we bring Europe to these universities?"

The **Jean Monnet Action** was born out of these discussions. This Action - "The European Integration in the Study Programs of Universities" - is a response of the Commission of the European Community to the request of the universities and other institutions of higher education for support in the rapid development of a specialized range of study programs for European integration. The Jean Monnet Action provides subsidies for educational activities. The success of the pilot year, 1990 - over 1200 applications were submitted by 508 institutions of higher education within less than two months - demonstrates the interest of the institutions of higher education. For the Jean Monnet Action the Commission concentrates its efforts on the "European Chairs", "Courses" and "Europe Modules". The subsidies for research this year are restricted to projects in connection with "European Chairs" for which their holders can provide a certain amount in their calculations. The Action was carried out in close cooperation with the institutions of higher education; this takes place via the University Council for the Jean Monnet Action, which is composed of representatives from two preferred contacts: the Liaison Committee of the EC Rectors' Conferences as well as the national associations of professors specialized in the studies of European integration who are joined together in ECSA Europe (European Community Studies Association).

The Jean Monnet Action is a temporary program (1990-1994) which was developed with an eye to 1992 and serves to supplement the other Community programs aimed at promotion of mobility between the institutions of higher education (ERASMUS, COMETT, etc.). The Liaison Committee is now negotiating with the EC Commission on a continuation of the Action. The EFTA Rectors' Conferences and the Rectors' Conferences in Poland, Hungary and Czechoslovakia are also interested in the Jean Monnet Action.

"Studying in Europe" thus also means: "European studies" and "European Courses" and not only: preparation for studies abroad. With respect to the Council of Ministers it is important to become familiar with its agenda in good time and influence it to an even greater degree. Since 1990 the executive body of the Liaison Committee has been conducting regular talks with the presidents of the Council of Education Ministers, Ruberti (I) and Fischbach (LUX), and in September 1991 talks will take place with Dutch Minister Ritzen. On July 1, 1991 the Netherlands took over the presidency of the EC. Perhaps it is interesting for the conference participants to know how the chairman of the Liaison Committee, Professor Cusin, informed the chairmen of the EC Rectors' Conferences of this:

"As far as higher education is concerned, the Liaison Committee has been informally

informed about the points of attention the Dutch Presidency should like to put on the agenda of the Council of Education which will meet on 25th November 1991.

These points are basically the following:

- The training of primary and secondary school teachers; a special conference will be devoted to this subject in October 1991;
- Mobility of secondary school pupils (à la ERASMUS for university students);
- System and non-system characteristics of higher education in the European Community.

Some more concrete proposals can be expected in the following areas:

- Transferability of credit systems in higher education beyond the ECTS programme;
- Synchronization of the start of the academic year;
- Experiments with the further modularization of teaching units throughout the academic year;
- A close look into the existing trimester-semester division of the academic year;
- Studies into the exportability of the student grants/loans throughout the European Community.

Finally, the Dutch Presidency should like to embark on a Quality Assessment System at a European level. Issues like "Credentials" and "Recognition" have to be addressed."

With regard to the Single Market/Labour Market, the Liaison Committee initiated the project "The Labour Market for Graduates in the EC"; this project was financially supported by the Commission and carried out by the Central Services Unit/Manchester under the direction of Tony Raban (Cambridge) in cooperation with national correspondents. I quote from the French summary of the project:

"L'objectif du projet était d'étudier les mécanismes auxquels les diplômés recourent généralement pour trouver leur premier emploi, le rôle joué dans ce processus par les établissements d'enseignement supérieur et d'autres instances, et de formuler des recommandations à la Commission des CE sur le type d'informations qu'il serait opportun de diffuser parmi les établissements d'enseignement supérieur pour promouvoir la mobilité des jeunes diplômés au sein de la CE. Un questionnaire a été transmis à toutes les universités des CE et à d'autres établissements d'enseignement supérieur (660 au total), le taux de réponse obtenu étant de 63%. Les résultats ont bien montré que dans leur majorité, les universités s'occupent dans une certaine mesure d'aider leur diplômés s'intéressent de plus en plus à la mobilité au sein des CE et que des mesures faisant appel aux universités elles-mêmes s'imposent pour appuyer cette tendance. La Commission prévoit de publier le rapport dans cette année; elle a par ailleurs mis en place un groupe de travail réduit dont la mission sera de formuler des propositions plus détaillées de mise en oeuvre des recommandations du rapport. La réunion permettra aux participants de discuter les résultats du rapport et les propositions d'action qui ont été soumises."

This project will also be further discussed during this conference and I hope that ideas stemming from this conference will carry on our joint project. Ladies and Gentlemen, I have now actually come to the conference topics.

As you know, the theme of the conference will be treated in three parallel main topics to be presented in the plenum tomorrow morning. Therefore, I would now like to restrict

myself to a few outlining remarks.

Student Guidance in Europe as a Factor in the Promotion of Student Mobility (Speaker: Heinz Augenstein/ Saarbrücken, Rapporteur: Tony Raban/Cambridge): On the one hand, the emphasis here is on the harmonization of the labour market; since, however, people of differing cultural and social backgrounds come together, the focus should, on the other hand, be on recognition of and respect for human qualifications in their uniqueness, and harmonization should be set against the dull pressure of a standardization.

Guidance Systems in Europe (Speaker: Joachim Klaus/Karlsruhe, Rapporteur: Jean-Marie Burnet/Louvain-la-Neuve): In examining guidance systems in Europe, a retrospective look at the common features of European education and the differing developments, such as in England, France and Germany, offers a way of analyzing future problems and tasks. Different history leads, logically, to different organizational, structural and content-related developments in the perception of guidance functions. It is important here to work out the common features.

Guidance Concepts and Methods (Speaker: Gerhart Rott/Wuppertal, Rapporteur: Elsa Bell/Oxford): Guidance concepts and methods have their focus on the people; cultural and social diversity creates different forms and ways of proceeding and processing; here it is also important to point out the common elements in the methodological diversity with regard to the formulation of the tasks of orientation, guidance and therapy.

The aim of this introduction is to give the working groups impulses via a common network and to outline the overall common elements. The main points for all three introductions and thus the main objectives of this conference should be the following:

- work out common features in the differences,
- describe the status of developments in the respective countries,
- show prospects of working together,
- emphasize the fruitful effects stemming from diversity and, as a conference idea, give priority to European harmonization as the cultural identity of diversity,
- pave the way to a common language level and professional identity.

And now, Ladies and Gentlemen, I would like to declare this 4th Conference on Student Guidance in Europe officially open.

Monsieur le Président,
Mesdames et Messieurs, chers Collègues,

dans le cadre de mon discours d'ouverture, j'aimerais en premier lieu évoquer l'évolution générale de l'enseignement supérieur dans la C.E., à savoir l'organisation et la structure de la politique de cet enseignement supérieur, en particulier dans la perspective des universités, ainsi que le rôle du Comité de Liaison des Conférences des Recteurs dans ce domaine.

Parallèlement à l'importance croissante des programmes dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la technologie de la C.E., il sera à l'avenir de plus en

plus important pour les universités d'être présentes à l'échelle européenne. Au travers du Comité de Liaison des Conférences des Recteurs ces dernières sont en contact permanent avec les institutions européennes: Commission, Conseil des Ministres et Parlement. Le Comité de Liaison essaie d'assumer le rôle de conseiller dans le domaine de la recherche et en matière de politique universitaire; cette fonction trouve un écho de plus en plus favorable auprès des institutions européennes. En dehors de ce rôle, certains problèmes communs au niveau européen sont analysés **sous forme de projets**, et des propositions relatives aux différents Etats membres sont alors formulées. J'évoquerai ultérieurement l'un de ces projets, le "Placement Project", ce qui nous permettra d'effectuer la transition vers le thème de notre conférence.

Dans sa fonction de conseiller, le Comité de Liaison travaille plutôt verticalement et plutôt horizontalement lorsqu'il s'agit des projets. Puisque nous parlons de mobilité étudiante et d'une promotion de la mobilité étudiante en Europe - avec les conséquences et problèmes qu'elle comporte - il est une chose à ne pas omettre: le nombre, encore bas mais en augmentation, des étudiants mobiles. A l'intérieur des frontières de la C.E., ce pourcentage se situe aux alentours de quatre pour cent. Comme vous le savez, l'objectif du programme ERASMUS est une mobilité étudiante de dix pour cent. Mais, même si cet objectif est un jour atteint, qu'en est-il des quatre-vingt-dix autres pour cent de la population étudiante? Cette remarque a constitué le point de départ de notre dialogue avec la Commission sur la question suivante: "Comment pouvons-nous aider nos universités dans le long processus d'eupéanisation?" Ou, formulée différemment: "Comment pouvons-nous introduire l'Europe dans nos universités?"

C'est de ce dialogue qu'est née l'**Action Jean Monnet**: Cette action - "L'intégration européenne dans le choix des cursus proposés par les universités" - est une réponse de la Commission des Communautés Européennes à la demande des universités de les assister pour la mise en place rapide de cursus spécialisés dans l'intégration européenne. Cette action consiste dans l'attribution de subventions destinées à des activités de formation. Le succès de l'année-pilote 1990 - en moins de deux mois, plus de 1.200 dossiers de candidature ont été déposés par 508 universités - témoigne de l'intérêt des universités pour l'action Jean Monnet. Pour cette action, la Commission concentre ses efforts dans les domaines suivants: "Chaires à l'échelle européenne", "Cours permanents" et "Modules européens". Les subventions destinées à la recherche se limitent cette année aux projets ayant trait aux "Postes d'enseignement à l'échelle européenne" pour lesquels les responsables peuvent prévoir un montant défini au préalable dans leurs prévisions.

L'action Jean Monnet a été préparée et réalisée en étroite collaboration avec l'enseignement supérieur par la voie du **Conseil Universitaire pour l'action Jean Monnet**, composé de représentants de deux favoris: le Comité de Liaison des Conférences des Recteurs ainsi que les associations nationales des professeurs spécialisés dans le domaine d'étude de l'intégration européenne, regroupés dans le cadre de l'association communautaire ECSA-Europe (European Community Studies Association). L'action Jean Monnet est un programme limité dans le temps (1990-1994). Le programme a été développé dans la perspective de 1992 et sert à compléter les autres programmes communautaires axés sur la promotion de la mobilité et la coopération entre les universités, tels qu'ERASMUS, COMETT, etc. Le Comité de Liaison a à l'heure actuelle engagé le

dialogue avec la Commission des C.E. au sujet de la poursuite de l'action Jean Monnet. La Conférence des Recteurs de l'A.E.L.E., de même que la Conférence des Recteurs en Pologne, Hongrie et Tchécoslovaquie sont également intéressées à l'action Jean Monnet. "Faire des études en Europe", cela signifie donc également "Etudes européennes" et "Cursus européens" et ne se limite donc pas à la préparation d'un séjour d'études à l'étranger. En ce qui concerne le **Conseil des Ministres**, il est primordial de connaître à temps son ordre du jour et, mieux encore, de l'influencer dans ses décisions. Pour cette raison, la présidence du Comité de Liaison poursuit depuis 1990 le dialogue, dans le cadre d'entretiens réguliers, avec les Présidents du Conseil des Ministres de l'Education Ruberti (I) et Fischbach (LUX); en septembre 1991 aura lieu un entretien avec le Ministre Ritzen (Pays-Bas).

Le 1er juillet 1991, les Pays-Bas ont pris le relais à la présidence de la C.E. D'une manière informelle, le Comité de Liaison est déjà au courant des priorités des Pays-Bas. Il peut être intéressant pour les participants de prendre connaissance de la communication du Président du Comité de Liaison, le Professeur Cusin, aux Présidents des Conférences nationales des Recteurs:

"Dans la mesure où l'enseignement supérieur est ici concerné, le Comité de Liaison a été mis au courant par la voie informelle des points que la présidence néerlandaise aimerait porter à l'agenda du Conseil des Ministres de l'Education qui se réunira le 25 novembre 1991. Dans leurs grandes lignes, ces points sont les suivants:

- Formations d'enseignants du primaire et secondaire; une conférence spéciale sera consacrée à ce sujet en octobre 1991,
- Mobilité d'élèves du secondaire (sur le mode des Programmes ERASMUS),
- Caractérisation des éléments inhérents et divergents du profil de l'enseignement supérieur dans la Communauté Européenne.

On peut attendre à juste titre des propositions concrètes dans les domaines suivants:

- Transférabilité de systèmes de crédits dans l'enseignement supérieur, en dehors du programme ECTS,
- Synchronisation des dates du débuts de l'année universitaire,
- Expérimentation de la modularisation supplémentaire d'unités d'enseignement (ou unités de valeur) au cours de l'année universitaire,
- examen précis de la division actuelle de l'année universitaire en trimestres ou semestres,
- examen de l'exportabilité des bourses d'étude accordés aux étudiants à l'intérieur de la C.E.

Enfin la présidence néerlandaise aimerait instaurer un système d'évaluation de qualifications au niveau européen. Des questions telles que les "certifications" et les "équivalences" doivent être abordées. Dans la perspective du marché (du travail) interne européen, le Comité de Liaison a mis en place le projet suivant: "Le marché du travail pour les diplômés dans la C.E.". Ce Projet a bénéficié du soutien financier de la Commission et a été réalisé par la Central Services Unit de Manchester sous la direction de Tony Raban (Cambridge) en coopération avec des correspondants au niveau national. Je cite ici une courte description de ce projet:

"L'objectif du projet était d'étudier les mécanismes auxquels les diplômés recourent

généralement pour trouver leur premier emploi, le rôle joué dans ce processus par les établissements d'enseignement supérieur et d'autres instances, et de formuler des recommandations à la Commission des C.E. sur le type d'informations qu'il serait opportun de diffuser parmi les établissements d'enseignement supérieur pour promouvoir la mobilité des jeunes diplômés au sein de la C.E. Un questionnaire a été transmis à toutes les universités des C.E. et à autres établissements d'enseignement supérieur (660 au total), le taux de réponse obtenu étant de 63%. Les résultats ont bien montré que dans leur majorité, les universités s'occupent dans une certaine mesure d'aider leurs diplômés, s'intéressent de plus à la mobilité au sein des C.E. et que des mesures faisant appel aux universités elles-mêmes s'imposent appuyer cette tendance. La Commission prévoit de publier le rapport dans cette année; elle a par ailleurs mis en place un groupe de travail réduit dont la mission sera de formuler des propositions plus détaillées de mise en oeuvre des recommandations du rapport. La réunion et les propositions d'action qui ont été soumises."

Ce projet fera également l'objet de discussions au cours de cette conférence et j'espère que des idées et suggestions permettront de poursuivre notre projet commun. Mesdames et Messieurs, je vais donc maintenant aborder les thèmes de la session. Comme vous le savez, le thème central sera traité sous trois aspects différents qui seront présentés demain matin dans le cadre de la session plénière. C'est pourquoi je vais donc me limiter à esquisser les grandes lignes.

L'orientation universitaire comme facteur de promotion de la mobilité estudiantine en Europe (Conférencier: Heinz Augenstein/Saarbrücken, Rapporteur: Tony Raban/Cambridge): Il s'agit ici, d'une part de l'harmonisation du marché du travail étant donné que des personnes de différentes origines sociales et culturelles sont réunies. D'autre part, la reconnaissance et le respect des qualifications dans leur particularité devraient être au centre du débat, l'harmonisation des différences s'opposant ici à une pression simpliste tendant à l'unification absolue.

Systèmes d'orientation universitaire en Europe (Conférencier: Joachim Klaus/Karlsruhe, Rapporteur: Jean-Marie Burnet/Louvain-la-Neuve): Lors de la présentation des systèmes d'orientation universitaire en Europe, une rétrospective mettant en lumière les points communs de la formation européenne et les différentes évolutions qu'ils ont prises, comme p. ex. en Angleterre, en France ou en Allemagne, s'avère très utile afin de permettre à l'avenir une analyse des problèmes posés et objectifs à atteindre. Un passé et une histoire différents conduisent automatiquement à une évolution dans l'exécution de la tâche d'orientation, tant sur le plan de l'organisation, des structures que des contenus. Il s'agira ici de mettre en évidence les points communs aux différents systèmes.

Concepts et méthodes d'orientation pédagogique et psychologique (Conférencier: Gerhart Rott/Wuppertal, Rapporteur: Elsa Bell/Oxford): Les concepts et méthodes d'orientation mettent l'individu au centre de leurs préoccupations; la diversité culturelle et sociale implique des approches et méthodes différentes; il s'agira ici également, tenant compte de cette diversité, de mettre en évidence les points communs la tâche d'orientation et de conseil pédagogique et psychologique.

L'objectif de la présentation consiste, à l'aide d'un réseau d'éléments communs, d'une part à promouvoir l'élan des groupes de travail, d'autre part à faire un résumé des points

tion accompagnont la révolution industrielle a permis de très importants acquis sociaux, tels que la **liberté d'entreprise**, la **liberté d'établissement** et la **liberté du choix d'une profession**. En économie politique on désigne par **mobilité** la tendance ou capacité des facteurs de production **travail** et **capital** de passer d'un secteur ou d'une région de l'économie à une autre. Les questions que nous avons l'intention de traiter pendant cette session s'attachent autant au côté **sociologique et psychologique** qu'au côté **économique** de la mobilité. Mais elles essaient également de trouver une solution au caractère quelque peu autarcique, lié à l'idée de l'Etat, de nos universités, ici en particulier au regard de la mobilité de nos étudiants et diplômés universitaires, ceci au-delà des frontières nationales. Elles s'attachent au **caractère émancipateur** de la mobilité étudiante et au **rôle de l'enseignement universitaire**. Mais ce n'est pas seulement sur ce point que les conseillers d'orientation universitaire sont sollicités sur ce qu'ils peuvent faire au niveau individuel et dans le cadre d'un lacis européen ou réseau de conseillers d'orientation universitaire ou de S.I.O. Pouvons-nous contribuer - et si c'est le cas, comment? - à ce que fait de **faire des études en Europe** perdre son côté individuel, voire élitaire pour évoluer vers un mouvement collectif et que l'emploi de diplômés universitaires sur le marché de travail européen devienne la normalité?

Mobilité étudiante

Qu'en est-il à l'heure actuelle de la mobilité étudiante? Actuellement les étudiants sont beaucoup moins mobiles que cinq siècles auparavant, à l'époque d'Erasmus de Rotterdam. Ce ne sont que 7% des étudiants allemands qui effectuent un séjour d'études de quelques semestres dans des universités en dehors des frontières nationales; ils sont issus pour la plupart des cursus linguistiques. En ce qui concerne les autres établissements d'enseignement supérieur (du type I.U.T. p. ex.), ce pourcentage ne s'élève qu'à 1,3%. Il n'existe pratiquement aucune mobilité entre les anciens et les nouveaux *Länder* allemand; c'est le cas également pour la mobilité entre les établissements d'enseignement supérieur de l'Europe occidentale, centrale et orientale. Mais le pourcentage d'étrangers dans les établissements d'enseignement supérieur allemands - si l'on ne tient pas compte pour une fois des propres étudiants - est très faible par rapport à la France et à la Grande Bretagne. Apparemment les entraves à séjour d'études à l'étranger sont, comme par le passé, très élevées, et ceci malgré d'importants programmes de mobilité comme ERASMUS, COMETT, LINGUA et TEMPUS. Comme par le passé, le déficit en **connaissances linguistiques** constitue une barrière importante quoique, ces derniers temps, des efforts particuliers aient été faits dans ce sens dans les universités allemandes, sous forme de programmes linguistiques destinés aux étudiants souhaitant y prendre part. Dans le cas où des cursus d'études présentent peu de références internationales, les impulsions, la motivation pour un séjour d'études à l'étranger sont très faibles, voire même inexistantes. Une internationalisation des cursus d'études est donc condition importante à la mobilité d'étudiants - du reste également à celle des enseignants universitaires.

Une étude présentée récemment sur les "**Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates**" s'est penchée entre autre sur la participation d'étudiants à séjour d'études à l'étranger en fonction des catégories d'âge. Elle constate que les

étudiants anglais, français et américains sont considérablement plus jeune que leurs homologues allemands ou suédois lorsqu'ils effectuent un séjour d'études à l'étranger. En Allemagne ce phénomène s'explique en partie par un début tardif des études - un étudiant allemand de sexe masculin commence ses études après une scolarité de 13 années, à la suite de laquelle il effectue son service militaire ou, le cas échéant, l'équivalent de la coopération, en règle générale, ce n'est donc jamais avant l'âge de 20 ans - et la durée des études, particulièrement longue dans les universités allemandes. Le diplôme universitaire allemand a fait en moyenne sept ans d'études et quitte l'université à l'âge de 28 ans 1/2. Il est à noter également, en étroite corrélation avec ce phénomène, la rigidité des universités allemandes au sujet de la reconnaissance de périodes d'études effectuées à l'étranger (Credits). L'enquête évoquée précédemment indique que seulement 46% de nos étudiants allemands ayant effectué une partie de leurs études à l'étranger ont pu faire reconnaître les cursus ou U.V. qu'ils y avaient obtenus. Pour cette raison, 62% des étudiants allemands interrogés s'attendent donc d'emblée à ce que la durée de leurs études soit rallongée par un séjour à l'étranger. A titre de comparaison, ce chiffre s'élève à 18% en France. Ajoutée à **une durée très longue des études, la pratique rigide de reconnaissance et d'équivalence** constitue une des barrières essentielles à la mobilité des étudiants allemands dans le domaine des études à l'étranger.

Une autre résultat intéressant de l'enquête citée ci-dessus est en rapport avec le statut social et le niveau de formation des parents. Les étudiants dont les parents ont un **niveau de formation élevé** ou une situation professionnelle élevée **représentent la majorité** des étudiants effectuant une partie de leur études à l'étranger. Les **barrières sociales** peuvent donc être considérées comme une entrave à la mobilité.

Ceux qui pendant leur scolarité ont fait des expériences à l'étranger - par exemple dans le cadre d'un échange scolaire - éprouvent peu de difficultés à effectuer des études ou accepter un emploi ultérieur à l'étranger. Les stratégies des établissements d'enseignement supérieur doivent donc être revues au regard des études à l'étranger - si l'on part du principe que de telles stratégies sont existantes. Le fait de faire une partie de ses études à l'étranger doit être vu dans un contexte plus vaste de notre système de formation et l'orientation vers un séjour d'études à l'étranger comme un processus à long terme. Cependant des concepts et programmes qui permettraient d'intégrer un tel séjour dans leurs stratégies de formation représentent un manque absolu. L'étude en question constate également que le désir d'effectuer des études à l'étranger se manifeste bien avant l'entrée à l'université - ce qui, bien sûr, n'est pas toujours le cas.

Les programmes de mobilité de la C.E. ont certes amélioré les **conditions financières** nécessaires à cette démarche, cependant les programmes exigent comme par le passé une **participation personnelle** considérable qui pour certains étudiants qui doivent financer une partie de leurs études en travaillant (jobs) est particulièrement difficile à assumer. En principe l'accès relativement confortable à un séjour d'études à l'étranger réside dans les programmes d'échanges par lesquels certaines universités sont liées entre elles. On parle alors de "**mobilité programmée**". On omet bien souvent ou on sous-estime les problèmes de **réintégration** lors du retour, après un séjour d'études à l'étranger. Sur ce plan il n'existe pratiquement aucun programme qui prévoit d'assister les étudiants lors de leur nouvelle orientation dans les études, au moment de leur réintégration dans un champ

social qui, dans l'intervalle, s'est modifié.

Que pouvons-nous donc faire en tant que conseillers d'orientation universitaire et membres des S.I.O. afin de promouvoir la mobilité étudiante? Nous pouvons partir du principe qu'il existe un étroit climat de confiance entre d'une part les conseillers d'orientation universitaire et S.I.O. et, d'autre part les étudiants. Nous pouvons également partir du principe que, nulle part ailleurs, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université, qu'il existe une telle **professionnalité** dans le domaine de l'information et de l'orientation d'étudiants. Les S.I.O. allemands possèdent en tant qu'institutions implantées dans les universités, des contacts très étroits avec les lycées. Une palette très variée de programmes d'orientation, destinés également aux scolaires, permet de "faire des études à l'étranger" et donc de la mobilité, et ceci très tôt, une partie intégrante de la stratégie de formation des jeunes.

Il est nécessaire dans la **fonction de conseiller d'orientation universitaire** de percevoir **l'ensemble de la personnalité** de l'étudiant afin de pouvoir le conseiller. Bien que l'orientation universitaire ait lieu à l'époque de leur biographie que les jeunes passent à l'université, elle intègre toutefois tous les facteurs nécessaires à une évolution ultérieure émancipatrice dans cette époque de leur vie et peut donc revendiquer le titre de **'conseil pour l'avenir**. Dans ce sens, sa tâche globale n'est ni divisible selon les domaines spécifiques à l'organisation interne de l'université, ni d'après certains ressorts de compétences, tels que travail, études ou étranger. L'une des tâches de l'orientation universitaire consiste à motiver les étudiants entre autre pour surmonter les entraves à la mobilité. Avec plus de 300 S.I.O. dans les universités de la C.E., l'orientation universitaire représente donc une **infrastructure très puissante** pour l'amélioration de la mobilité étudiante, si elle réussit à l'utiliser dans la perspective de séjour d'études à l'étranger. Ceci ne nécessite pas uniquement l'engagement et le discernement des membres des S.I.O., mais avant tout la compréhension et le soutien de la politique, ceci au niveau européen.

Mobilité entre l'enseignement supérieur et le marché du travail

Il ressort nettement de l'étude citée précédemment "On impact of study abroad..." qu'un séjour d'études à l'étranger améliore à la fois les chances dans le domaine professionnel et la mobilité professionnelle. Deux tiers des étudiants ayant effectué une partie de leurs études à l'étranger confirment que ce séjour leur a été d'un grand avantage dans leurs débuts professionnels. Et il a été confirmé d'autre part que l'accès à une voie professionnelle orientée vers le domaine international est considérablement facilité par un séjour d'études à l'étranger. Les instituts économiques allemands de pointe confirment également cette donnée.

Un autre aspect qui dans ce contexte doit également susciter notre intérêt est la question de savoir ce que les universités peuvent faire concrètement afin de faciliter l'accès de leurs diplômés au marché du travail ou à un emploi. Contrairement à l'exemple bien connu des universités anglaises dans lesquelles les S.I.O. interviennent même jusqu'à la médiation d'emplois, une infrastructure analogue fait défaut dans les universités allemandes. La responsabilité et donc par conséquent le suivi des étudiants se

Beratungssysteme in Europa

Meine sehr verehrten Damen und Herren,
hatte Heinz Augenstein Europa als Podium studentischer Mobilität im Mittelpunkt seiner Betrachtung, wird Gerhard Rott die Auseinandersetzung im Konzeptionellen und Methodischen des Beratungsprozesses thematisieren, so obliegt es mir, mit dem Themenschwerpunkt B zwischen beiden in so etwas wie ein Gebäude (ein Glashaus? - nun, wir werden am Freitag mehr wissen!) hineinzuführen, in welchem sich strukturelle, organisatorische und inhaltliche Realisierungsformen von Beratungssystemen in ihrer Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit erkennen lassen. Betrachten wir die drei Tagungspakete, die Sie in englischer, französischer und deutscher Sprache erhalten haben, so finden Sie als zentrale Begriffe für diesen Teil B:

im Französischen: **l'orientation** dans les universités,

im Englischen: **guidance** within the context of the university,

im Deutschen: **Beratungssysteme** in Europa.

Können wir davon ausgehen, daß die Übersetzer jeweils das zuzuordnende Bildungs- und Gesellschaftssystem im Hinterkopf hatten, dann mag es nicht uninteressant sein, diesen Begriffen einen Augenblick unserer Aufmerksamkeit zu widmen. Unterstützt fühle ich mich noch in diesem Ansinnen, wenn ich zwei Prospekte herausgreife, die in den letzten Tagen auf meinen Schreibtisch kamen: Ein spanischer Kollege sandte "La Orientación no se improvisa" und kündigte seine "private company" einer "Equipo de Nueva Orientación S.A., Centro de Orientación Humana y Profesional" an. Bildungs-, Studien- und Berufsberatung in einem privaten Unternehmen?! Ich möchte sagen, undenkbar bei uns in Deutschland, in unserem System nicht realisierbar! - Oder doch...?

Das zweite Hochglanzprospekt "European University - Eine neue europäische Universitätsstruktur" - und da heißt es: "Die European University ist eine Hochschulform, die entwickelt wurde, um den qualitativen Ansprüchen in einem neuen Europa gerecht zu werden... Als Institution, die die Herausforderungen der heutigen Zeit kennt, setzt die European University ganz auf Erfolgswillen, Perfektionismus und wirtschaftliches Denken. Sie vermittelt jene Eigenschaften, denen in der modernen Wirtschaft besondere Bedeutung zukommt: schnelle Problemanalyse und -lösung, Reaktionsfähigkeit, Urteilsvermögen..." Die European University ist eine Business School nach amerikanischem Vorbild, die sich an der kulturellen Vielfalt Europas orientiert. Ist das das Bildungssystem der Zukunft, dem unser Beratungssystem zu dienen hat?

Noch möchte ich beides beiseiteschieben, möchte Universität als universitas begreifen und Sie einladen, mit einigen etymologischen Strichen dem Spannungsfeld - eben nicht die hier suggerierte Eindeutigkeit des Bildungsauftrages! - unserer Begrifflichkeiten nachzugehen, möchte diese Dynamik unserer Funktion aus einer bereits in den antiken Wurzeln bestehenden Dualität vermitteln, um damit Erklärungsmuster für die unterschiedlichen Verständnisebenen und Aktionsfelder der heutigen Beratungssysteme an den

Hochschulen in den einzelnen Ländern Europas zu geben. **Consilium**: der umfassende Ausgangsbegriff des römischen Gesellschafts- und Bildungssystems; die Verwendung enthält beides: **das Aktive**: Rat als die Beratung, Beratschlagung, Beschlußfassung, und Rat als das Vermögen, eine Sache zu überlegen, die Überlegung, die besonnene Klugheit, die Einsicht, und **das Passive**: Rat als etwas, das gefaßt wird, Rat, der jemandem gegeben wird. Wie haben sich Sprache, ihr Anwendungsfeld und damit das soziale, kulturelle, gesellschaftliche, das menschliche Miteinander im Laufe der Geschichte Europas verändert? Sollten Begrifflichkeiten nicht auch Symbole, Maßstäbe dafür sein?

L'orientation dans les universités: Die lateinische Wurzel **oriri, oriens, -tis** - "das Aufgehende, Klärende, Lichtwerdende", hier das französische Substantiv - ausgehend von der Richtung, mit Bezug auf die Himmelsrichtungen, zum Übertragenen: die Richtung, die ich einschlage, die Entscheidung darüber, was ich will, aber auch der Klärungsprozeß, das Sich-Klarmachen, - das Klar-werden. **Conseil, conseiller, le conseiller, la conseillère, le conseiller** - die französische Sprache hat diese entweder zu einem festgelegten Institutions- und Funktionsbegriff gemacht im Rechts- und Staatswesen oder zum umgangssprachlichen "zu etwas raten, beraten", aber für unser Arbeitsfeld steht es nicht - nicht mehr! - zur Verfügung. Im "Guide de l'Étudiant" der Université de Caen findet sich der Begriff nicht, dafür aber "**orientation - information - entretien - renseignement - consultation**". Auch im Spanischen findet sich ausschließlich "**orientación - orientador**". Also ein viel eindeutigerer Auftrag! Zielgerichtetes Handeln!? Das Englische scheint - ich sage bewußt: "scheint", weil ich mit Spannung den Beiträgen unserer englischen Kollegen entgegen sehe - mit dem Begriff "**guidance**" gleichermaßen Klarheit, Direktheit, Deutlichkeit, Einheitlichkeit zu enthalten: Führung, Lenkung, Richtung geben! Sind somit Führende und Geführte klar zugeordnet, das System eindeutig? Ich glaube nein, der Übersetzer hat mit dem "within the context of the University system" schon auf das Besondere des Arbeitsfeldes hingewiesen. Im Hintergrund erhebt sich "**counselling**", die alte lateinische Wurzel, von der E.W.C. Bingham auf einem Kongreß 1988 in Stockholm sagte: "Counselling is the most difficult guidance function about which to make predictions. One cause of this difficulty is the looseness with which the term counselling is sometimes defined. Another is the central importance of culture in determining the conditions under which counselling occurs". Und betrachten wir das, was sich innerhalb der englischen Hochschule als Guidance-System etabliert hat: "student counselling" bis "careers services", vom einfühlsamen Beratungsgespräch bis zur Arbeitsplatzvermittlung.

Und der deutsche Begriff "**Beratung**": das Transitive, Objektorientierte des Präfixen weist hin auf "Ratgeben", hier der Wissende, dort der Ratsuchende. Die bundesrepublikanische Bildungslandschaft - Schule, Hochschule, Arbeitsmarkt - spiegelt mit ihren Beratungseinrichtungen und -verständnisebenen die virulente Auseinandersetzung wider, heute unter dem Verwertungsdruck von Studium als Ausbildung mehr denn je thematisiert. Und ist unsere scharf bewachte Trennung von Studienberatung als gesetzlichem Auftrag der Hochschule und arbeitsmarktorientierter Berufsberatung als Aufgabe der Arbeitsverwaltung - also zweier unterschiedlicher institutioneller Verantwortungen - nicht ein deutliches Zeichen für dieses System und unser eigenes professionelles Verlorensein in der Hochschule, unserem Status und unserem Renommée? Wir deutschen Teilnehmer

sollten mit viel Aufmerksamkeit unseren europäischen Kollegen lauschen! Teil B - ein spannungsreiches Arbeitsfeld! Wir werden den Referenten in der Dualität ihres Arbeitsplatzes, ihrer institutionellen Verankerung und dem Gesamtsystem hochschulischer Aufgabenstellung folgen können. Wir werden viel Gemeinsames finden, voneinander lernen in den Schritten des Problem- und Verantwortungsbewußtseins für unsere Ratsuchenden und für unsere eigene persönliche und professionelle Identität. Der Auftrag, den wir mit "1992" haben, die EG-Kommission hat den Rahmen dazu gesetzt. Für den Bereich der Bildung lautet er:

- Schaffung eines Europas hoher Qualitätsstandards, in welchem Fachwissen und Kreativität durch ständige Weiterbildung gefördert werden bei gleichzeitigem Aufbau eines solidarischen Europas.
- Förderung der Verbesserung von Bildungssystemen und Ausbau der Zusammenarbeit durch Entwicklung von Verfahren, die es jedem Mitgliedsstaat ermöglichen, sich die Erfahrungen der anderen Mitgliedsstaaten zunutze zu machen.
- Förderung der demokratischen Werte, die allen Mitgliedsstaaten gemein sind, Verbesserung des Verständnisses für die auf unterschiedlichen Kulturen beruhenden Eigenheiten der Gemeinschaft und für die Notwendigkeit, bei jungen Menschen ein staatsbürgerliches Bewußtsein heranzubilden, das das Gefühl der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft einschließt.

Die Kommission konkretisiert dies in dem Grundsatz der Wahrnehmung der großen Vielfalt von Bildungstraditionen in den Mitgliedsstaaten. Diese Traditionen sollen keinesfalls "eingebnet" werden. Das Ziel ist vielmehr, Kontakte, Kooperationen und Konzentrationen zu intensivieren, um die einzelnen Systeme zu verbessern und jene Divergenzen zu vermeiden, die die Freizügigkeit von Personen und Ideen beeinträchtigen. **Ich glaube, wir haben viel zu tun!**

University guidance systems in Europe

Ladies and Gentlemen,

Heinz Augenstein put the focus of his considerations on Europe as a podium for student mobility, and Gerhard Rott will deal with conceptional and methodological aspects of the guidance process. Thus, with theme block B, which lies between the two, I am now left with the task of leading the way into a sort of building (a glass house? - we'll know more on Friday), in which the differing and common features of structural, organizational and content-related forms of implementing student guidance systems can be seen.

If you take a look at the three conference packages which you received in English, French and German, you will find the following central concepts for this Part B:

in French: **L'orientation** dans les universités

in English: **Guidance** within the context of the university system

in German: **Beratungssysteme** in Europa

If we can assume that the translators had the respective educational and social system in

mind, then it may be interesting to devote our attention to these terms for a moment. I seem to be supported in this unusual request when I look at two brochures which landed on my desk in the last few days: A Spanish colleague sent "la orientación no se improvisa" and gave notice of his "private company" of an "Equipo de Nueva Orientación, S.A. Centro de Orientación Humana y Profesional". Educational, student and occupational guidance in one private company?! I would say inconceivable here in Germany, not feasible in our system! - or is it...?

The second glossy brochure "European University" - "A new European university structure" - and it says there: "The European University is a form of institution of higher education which was developed in order to meet the qualitative demands in a new Europe... As an institution familiar with the challenges of today, the European University completely places store in the will to succeed, perfectionism and economic thinking. It conveys those characteristics that are attributed special importance in a modern economy: quick problem analysis and solution, ability to react, sound judgment... The European University is a business school modelled after the U.S. system and oriented to the cultural variety in Europe." Is this the educational system of the future which is to be served by our guidance system?

Now I would like to brush aside and would like to comprehend university as *universitas* and invite you to take a look at the conflicting terrain surrounding our terms - and thus not the unambiguity of the task of education suggested here - with a few etymological strokes; and I would like to convey the dynamics of our function from a duality already existing in the roots of antiquity so as to provide explanatory patterns for the various levels of understanding and fields of action of the present guidance systems at the institutions of higher education in the individual European countries.

Consilium: the comprehensive initial concept of the Roman social and educational system, use of this term involves both the **active** - advice as counsel, discussion, decision-making and advice as the ability to ponder over a matter, reflection, level-headed prudence, understanding, and the **passive** - advice as something that is grasped - advice given to someone. What a change in the course of this Europe? How did it change in its social, cultural and human interaction? Should not conceptual terms be symbols, standards for this?

L'orientation dans les universités: The Latin root **oriri, oriens, -tis** - the rising, clarifying, becoming light, here the French noun - starting from the direction, in the sense of the four points of the compass, to the figurative: the direction that I take, the decision as to what I want, as well as the clarifying process, getting clear in one's mind - becoming clear. **Conseil, conseiller, le conseiller, la conseillère, le conseiller** - the French language has made the latter into a stipulated institutional and functional term in the legal and government system or into the colloquial "advising to do something, giving advice" - but it is - no longer! - available for our field of work. This term cannot be found in the "Guide de l'Etudiant" of the University of Caen, though there is mention of "**orientation - information - entretien - renseignement - consultation**". Even in Spanish one only finds "**Orientación - Orientador**". Thus a much clearer task! Purposeful action!? The English term "**guidance**" seems - and I deliberately say seems because I am eagerly awaiting the presentations of our English colleagues - to encompass

clarity, directness, unambiguity, uniformity: providing guidance, direction! Does this mean that the guide and the guided person are clearly allocated, the system clearly defined? I do not think so, the translator has already pointed out what is special about this field of work in the phrase "within the context of the university system". In the background there rises "counselling", the old Latin root; as E. W. C. Bingham stated at a conference in Stockholm in 1988: "Counselling is the most difficult guidance function about which to make predictions. One cause of this difficulty is the looseness with which the term counselling is sometimes defined. Another is the central importance of culture in determining the conditions under which counselling occurs." Let us take a look at what has established itself within the English institutions of higher education as the guidance system: from student counselling to careers services, from understanding guidance talks to job placement.

And the German term "**Beratung**": the transitive, object-oriented element of the prefix indicates "giving advice", here the knowledgeable and there the advice-seeker. The educational landscape in the Federal Republic of Germany - school, institution of higher education, labour market - with its guidance institutions and level of understanding reflects the virulent debate which is going on more than ever today under the pressure of studies as education and training. And is our strictly guarded separation of student guidance as the statutory task of the institutions of higher education from labour-market-oriented occupational guidance as the task of the employment authorities - two different institutional responsibilities, therefore - not a clear sign for this system and our own professional situation of being lost in the institution of higher education, in our status and in our reputation? We German participants should listen very attentively to our European colleagues! Part B - an exciting field of work! We will be able to follow the speakers in the duality of their job, their institutional foundation and the entire system of defining tasks at the institutions of higher education. We will find many common aspects and learn from one another in the steps of becoming aware of the problems and responsibilities for our advice-seekers and for our own personal and professional identity. The EC Commission has set the framework for our "1992" mission. For the field of education this means:

- Creation of a Europe having higher standards of quality in which specific knowledge and creativity are promoted through constant further education while setting up a Europe of solidarity.
- Promoting improvement of educational systems and expansion of cooperation through development of processes to enable every member country to make use of the experience of other member countries.
- Promoting the democratic values common to all member countries, improvement of understanding for the special characteristics of the Community based on different cultures and for the necessity of forming a civic consciousness among young people that includes the feeling of belonging to the Community.

This is specified in concrete terms in the basic principle of perceiving the great diversity of educational traditions in the member countries. These traditions should by no means be "levelled out". Rather, the aim is to intensify contacts, cooperation and concentration

in order to improve the individual systems and avoid divergences that impair the freedom of movement of people and ideas. **I think we have a lot to do!**

L'Orientation dans les universités

Mesdames et Messieurs,

Heinz Augenstein ayant choisi comme thème central de son exposé l'Europe en tant qu'espace de la mobilité étudiante, Gerhard Rott va ensuite évoquer le débat sur les concepts et méthodes d'orientation; la tâche qui m'incombe dans le cadre du sujet principal B est donc de vous guider dans une sorte de bâtiment (ou maison de verre? Nous en saurons un peu plus vendredi.) dans lequel on reconnaît des formes de réalisation de systèmes d'orientation au travers de leurs points communs et divergences, tant au niveau des structures que de l'organisation et des contenus.

En examinant de plus près les trois dossiers de session que vous avez recus, en anglais, en français et allemand, vous remarquerez pour la partie B les thèmes suivants:

en français: **L'orientation dans les universités**

en anglais: **Guidance within the context of the university system**

en allemand: **Beratungssysteme in Europa**

Si l'on part du principe que les traducteurs avaient en tête le système de formation et la forme particulière de société des pays respectifs, il n'est pas sans intérêt d'y attacher notre attention à ces différents termes pour quelques instants. Deux prospectus qui sont parvenus à mon bureau ces derniers jours me confortent dans mon approche: Un collègue espagnol m'a adressé le prospectus suivant: "La orientación no se improvisa", présentant son "Equipo de Nueva Orientación, S.A., Centro de Orientación Humana y Profesional" - une "private company". Orientation scolaire, universitaire et professionnelle dans une entreprise privée? Impensable, ici, en Allemagne, impraticable dans notre système, ou alors...? Le second prospectus, réalisé sur papier glacé, s'intitulait "European University - Une nouvelle structure de l'université européenne". - "L'université européenne (European University) est une forme d'enseignement supérieur qui a été élaborée pour répondre aux exigences de qualité dans une Europe nouvelle... En tant qu'institution qui connaît parfaitement les défis modernes, la European University mise avant tout sur la volonté de réussite, le perfectionnisme et une pensée tournée vers l'économie. Elle permet d'acquérir les qualités requises pour l'économie à l'heure actuelle: une analyse et solution rapide des problèmes, capacité de réaction et discernement...La European University est une Business School, conçue sur le modèle américain, orientée vers la diversité culturelle de l'Europe." Est-ce là le système de formation dont nos Services d'Orientations devront servir à l'avenir? Dans la mesure du possible, je préfère repousser l'idée illustrée par les deux exemples précédents. J'aimerais envisager l'université d'après le concept d'une "universitas" et vous inviter, à l'aide de quelques éléments d'ordre étymologique, à examiner l'étendue sémantique de ces termes, par ailleurs très fréquemment usités - on notera ici la différence par rapport à la clarté suggérée par le contrat de formation.

J'aimerais vous faire part de la dynamique de notre fonction en partant d'une dualité, déjà présente sous l'Antiquité, afin d'expliquer la différence des approches et des activités des systèmes actuels d'orientation dans les universités des différents pays d'Europe. **Consilium** - Ce terme très vaste désigne à la fois le système éducatif et la forme de société des Romains; dans son emploi, il couvre deux aspects: l'aspect **actif** - celui de conseil, de délibération, de prise de décision, ainsi que - celui de conseil en tant que réflexion, intelligence avisée, entendement, et l'aspect **passif** - celui de conseil comme quelque chose préparé, mûri, réfléchi, - le conseil que l'on donne à quelqu'un. Comment la langue et son emploi, et avec elle les relations humaines sur le plan social et culturel ont-elles évolué au cours de l'histoire de l'Europe? Le vocabulaire ne constitue-t-il pas un symbole ou critère de cette évolution?

L'orientation dans les universités: La racine latine **oriri, oriens,-tis**: ce qui s'ouvre, ce qui explique, ce qui s'éclaire, ici le substantif français indiquant la direction et se référant aux différentes parties du ciel. En transposant ce terme sur le plan de l'action, il indique les notions suivantes: la direction que je prends, la décision qui correspond à mon choix, mais également le processus de discernement, la prise de conscience. **Conseil, conseiller, le conseiller, la conseillère, le conseiller** - dans la langue française, ces termes sont employés, soit pour désigner des fonctions ou des institutions dans les domaines juridiques ou relatifs à l'Etat, soit dans la langue courante au sens de "conseiller de faire quelque chose", "conseiller quelqu'un". Mais ce terme ne fait pas - plus - partie de notre domaine d'activité. Dans le "Guide de l'Etudiant" de l'Université de Caen, je n'ai pas trouvé ce terme, j'ai trouvé par contre: "**orientation - information - entretien - renseignement - consultation**". En espagnol on rencontre uniquement "**Orientación - Orientador**". Il s'agit donc là d'objectifs beaucoup plus clairs. D'après quels critères s'organisent les activités? L'anglais me semble - je dis bien me semble, car je suis avec beaucoup d'intérêt les travaux de nos collègues anglais - avec le terme **Guidance** indiquer clairement, directement, nettement les concepts suivants, relatifs à l'idée commune de mener, guider, diriger. Ceux qui guident et ceux qui sont guidés en sont-ils pour cela caractérisés avec plus de précision? Le système en est-il pour autant plus clair, plus compréhensible? Je ne crois pas, le traducteur a en effet précisé la particularité de ce domaine d'activité à l'aide de l'expression suivante: "...within the context of the university system". On entrevoit à l'arrière-plan le terme de "**counselling**", l'ancienne racine latine. Lors d'un congrès à Stockholm en 1988, E.W.C Bingham s'exprimait dans ces termes: "Counselling is the most difficult guidance function about which to make predictions. One cause of this difficulty is the looseness with which the term counselling is sometimes defined. Another is the central importance of culture in determining the conditions under which counselling occurs". Ce qui signifie: "Il est extrêmement difficile d'émettre des pronostics dans le domaine du conseil en orientation ("counselling"). L'une des raisons de cette difficulté est due à l'imprécision avec laquelle le terme de counselling est très souvent défini.

Une autre raison est liée à l'importance centrale de la culture dans la définition des conditions dans lesquelles se déroule le conseil en orientation". Et l'examen des institutions désignées par le terme de "guidance-system" dans les universités anglaises: de "student-counselling" à "career-services" indique que ce terme s'étend de l'entretien-

conseil à l'assistance dans la recherche d'un emploi.

Le terme allemand de 'Beratung', au caractère transitif et orienté vers l'objet du préfixe, indique le fait de donner un conseil; il y a donc, d'une part celui qui donne et, d'autre part celui qui reçoit ce conseil. En République Fédérale d'Allemagne, le paysage éducationnel et les institutions destinées à l'orientation, ainsi que les différentes approches de ce domaine, reflètent en termes d'école, d'université, de marché du travail (Schule, Hochschule, Arbeitsmarkt) la discussion virulente, thématisée actuellement et due à la pression tendant à une exploitation des études au sens de formation. Et le clivage très net et étroitement entrecroisé, d'une part l'orientation universitaire, tâche qui incombe, selon la loi à l'enseignement supérieur et, d'autre part, l'orientation professionnelle qui incombe aux administrations concernées - en somme, deux domaines de compétences bien différents au niveau institutionnel, ce clivage n'est-il pas révélateur? Ne témoigne-t-il pas de notre isolation professionnelle au sein de l'université? N'est-il pas caractéristique de notre réputation? Nous autres participants allemands à cette session, nous devrions prêter une oreille très attentive à nos collègues européens. B - domaine riche en tension! Nous suivrons très attentivement les conférenciers lorsqu'ils évoqueront la dualité de leur fonction, leur implantation dans les institutions et par rapport à l'ensemble du système des tâches qui incombent généralement à l'université. Nous y verrons bien des points communs, profiterons de leur expérience, tant au niveau des démarches, de la prise de conscience des responsabilités face aux problèmes des demandeurs en orientation que pour notre identité personnelle et professionnelle. La Commission des C.E. a précisé le cadre dans lequel notre activité doit exercer dans la perspective de "1992". Pour le domaine de la formation, les objectifs sont les suivants:

- Création d'une Europe aux critères qualitatifs élevés, dans laquelle savoir et créativité sont constamment soutenus et animés par la formation continue, ceci dans l'optique de la création d'une Europe solidaire.
- Promouvoir l'amélioration des systèmes éducationnels, mise en place d'une coopération au moyen de l'élaboration de procédures permettant à chacun des états membres de bénéficier des expériences des autres.
- Promotion des valeurs démocratiques communes à tous les Etats membres, amélioration de la compréhension, d'une part des particularités au sein de la Communauté, d'autre part des particularités dues à la différence des cultures - d'autre part de la nécessité de développer chez les jeunes conscience de citoyen, comprenant également le sentiment d'appartenance à une communauté.

Ceci doit se manifester concrètement dans la perception de la diversité des traditions éducationnelles dans les différents Etats membres. En aucun cas ces traditions ne doivent être aplanies. L'objectif consiste ici à intensifier et éviter les divergences qui entravent la libre circulation des personnes et des idées. **Je crois que nous avons beaucoup à faire!**

Beratungskonzepte und Methoden: die Entfaltung der Professionalität der Studienberatung an europäischen Universitäten

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gäste,
einige von uns unterhielten sich vor vier Jahren in der Mitte des Apollo-Tempels in Delphi in scherzhafter und ironischer, aber auch in ernster Weise, ob und inwieweit die Priester des Orakels von Delphi wohl in einem ähnlichen Feld wirkten wie wir. Ein deutlicher Unterschied ist sicherlich, daß wir die bewußte Kraft und die Entscheidungsfreiheit der Studentinnen und Studenten und nicht unsere Macht stärken wollen. Die innere und äußere Ablösung von Beratung ist ein wichtiger Teil ihrer selbst.

Es ergaben sich jedoch vielfältige Assoziationen an diesem Ort, wo apollinische Klarheit und die dynamische, lustvolle und chaotische Kraft des Dionysos, wenn nicht integriert waren, so doch nebeneinander oder genauer: jahreszeitlich nacheinander koexistierten, dort, wo man sich auf den Bergen zwischen Theben und Attika in den von der Sonne beschienenen Tempeln mit dem weiten Blick auf das Meer damit beschäftigte, Hilfen zu geben, das Außen und Innen, Gedanken und Gefühle im menschlichen Handeln in Beziehung zu bringen. Ein Ort schließlich, an dem in der berühmten Tragödie des Sophokles jene Weissagung übermittelt wurde, deren Bild von der Mutter-Vater-und-Sohn-Beziehung in der Begründung der Psychotherapie und ihrer kritischen Weiterentwicklung eine solche Bedeutung gewann.

Kurz, dieser Ort war ein Impuls für die in Gesprächen entstehende Gewißheit, daß es wichtig sei, nicht nur über europäische Austauschprogramme, Organisationen und Strukturen, sondern über die Arbeitsweisen zu sprechen, mit denen wir bestimmte Ziele erreichen wollen. Es zeigte sich in den Gesprächen, insbesondere auf dem Arbeitstreffen in Amsterdam 1990, daß es sich lohnt, genauer hinzuschauen, wie wir die Dinge tun, um wechselseitig tieferes Verständnis zu gewinnen, was Studienberatung im europäischen Rahmen meint, um bereichernde Verbindungen herzustellen und methodische Provinzialität zu vermeiden, um schließlich bei aller inneren Vielfalt und Differenzierung ein professionelles Bewußtsein auf europäischer Ebene zu erzeugen. Die eingereichten Papiere zu den Themen- und/oder Handlungsbereichen **Adoleszenz, Bewältigungsformen im akademischen Leben, Tutoren, Kriseninterventionen, zur emotionalen Bedeutung literarischer Texte** und ihren **pädagogischen Einsatzmöglichkeiten** sowie zum **Training von Studienberatern** sind eine gute Grundlage für fachlich fundierte Gespräche. Sie sind ein klarer Spiegel für die in den einzelnen Ländern existierenden methodischen Konzepte und praktischen Realisierungen - nicht im Sinne umfassender Darstellungen, sondern eher im Sinne von Fragmenten, in denen sich alle methodischen Probleme reflektieren lassen, und die einladen, ergänzende und vertiefende Aspekte anzufügen. Einen herzlichen Dank also an all jene, die die Beiträge erarbeitet haben. Die Papiere sind von heterogenen beruflichen Ausgangspunkten her verfaßt. In ihnen kommen unterschiedliche Arbeitsweisen zur Geltung, die von informativen Planungsprozessen,

Forschungstätigkeiten, informativer Beratung, Beratung bei emotionalen Konflikten bis hin zur Beratung von psychotischen Patienten reichen. Ich sehe jedoch deutlich drei Felder, in denen sich **Linien gemeinsamer professioneller Standards** abzeichnen. Sie enthalten spannungsreiche Pole und Divergenzen, die jedoch wechselseitige Bezüge aufzeigen. Die länderübergreifende europäische Perspektive stellt dabei eine besondere Chance dar, in den einzelnen Ländern festgefahrene Denk- und Handlungsmuster aufzulockern und die spezifischen Elemente der beraterischen Sichtweise genauer zu bestimmen.

Das erste Feld unserer professionellen Eigenart sehe ich in dem Blickwinkel, aus dem wir die akademische Lehre betrachten, bei dem nicht so sehr das "Was", sondern das "Wie", also die persönlichen Erlebnis-, Aneignungs- und Handlungsformen in den Mittelpunkt des Interesses rücken.

In seiner Darstellung des verhaltensmodifikatorischen Ansatzes hebt **Eric Depreeuw** die Nützlichkeit der Parallelität zwischen Universität als Institution des Lernens und der lerntheoretischen Fundierung der Verhaltenstherapie hervor, um jedoch deutlich zu machen, wie wichtig es selbst bei exzellenten didaktischen Systemen für einige Studenten ist, besondere Lern- und Beratungsformen einzusetzen, damit sie ihr intellektuelles Potential entfalten können. Die beraterische Wahrnehmung und Aktion entsteht, wo persönliche Perspektiven, Schwierigkeiten und emotionale Probleme sich zwischen den normalen Lernprozeß schieben. Sie beginnt dort, wo mit Hilfe spezifischer Kurse, wie z.B. **Pascal Ferran** sie vorstellt, der Zugang zum akademischen Lernen didaktisch erweitert wird. Sie befindet sich mehr in ihrem eigenständigen Gebiet in Trainingsseminaren, wie **Gisela Born-Teuber** sie durchführt, um persönliche kommunikative Fähigkeiten wie Redesicherheit und überzeugende Darstellung fachlicher Kompetenz zu erweitern. Das geschieht mit der deutlichen Akzentsetzung, die Ausbildungsleistung der Universität zu erhöhen, um den Übergang in den Beruf zu erleichtern. Der Beratungsaspekt lebt bei solchen Zielrichtungen in einem Spannungsbogen zur akademischen Lehre im engeren Sinn, der jedoch anregend wirken kann. Institutionelle Formen der Verschränkung von allgemeiner Studienberatung und Fachstudienberatung stellen insbesondere **Lucia Berta**, **Karin Gavin-Kramer** und **Peter Hauswaldt** mit ihren Darstellungen von Tutorenprogrammen vor. Hiermit ist die Studienberatung auch inhaltlich mit universitären Lehr- und Lernprozessen verbunden. In dem Spiegel der Arbeit mit psychotischen und neurotischen Patienten zeigt **Karine Brutin** anhand der Beschäftigung mit literarischen Texten, wie subtil Studieninhalte auf seelisches Erleben wirken. Sie können helfen, abgewehrte und abgespaltene Gefühle durch eine Auflockerung der Abwehr wieder in das bewußte Erleben zu integrieren. Andererseits enthalten sie auch bei nicht ausreichender Begleitung Gefahren für die seelische Gesundheit. **Simonetta Adamo** und **Paolo Valerio** heben hervor, wie eng im Medizinstudium die Studieninhalte mit Arbeits- und Konzentrationsproblemen der Studenten verbunden sein können, wenn in der Behandlung der Pathologie des menschlichen Körpers abgewehrte Ängste aufbrechen. Studienberatung kann sich also von ihrem sehr spezifischen Ansatz her in eigener und sehr komplexer Weise mit den Inhalten des Studiums verschränken, wobei jedoch auch hier die Art der Verarbeitung im Vordergrund steht.

Das zweite Feld unserer professionellen Besonderheit sehe ich in unserer

Fähigkeit, über spezifisches Kontextwissen und Informationen zu verfügen, die jedoch verbunden ist mit der Scheu, die bloße Weitergabe von Informationen als solche schon für wertvoll anzusehen.

Eine wichtige Funktion dieses Colloquiums ist es, den Informationsaustausch auf europäischer Ebene zu institutionalisieren, damit er im Makrobereich der europäischen Länder, im Mesobereich der Hochschule bis hin zum Mikrobereich des einzelnen Beratungsgesprächs den neuen Anforderungen gerecht werden kann, die mit der Einführung des Binnenmarktes gestellt sind. Wir sind hiervon angesprochen, weil wir aus unserer Berufserfahrung wissen, welche Bedeutung eine klärende, strukturierende Information bei der Studienwahl, im Studium und beim Übergang in das Berufsleben haben kann. **Christian Cormier** stellt in seinem Papier ein solch strukturierendes, studienvorbereitendes Informationsangebot seiner Hochschule vor. Es geht allerdings aus beraterischer Perspektive nicht um die bloße Abgabe von Informationen, sondern um die Vermittlung vor dem Hintergrund der Bedürfnisse des Ratsuchenden, um ein "projet personel". **Philippe Fonck** analysiert anhand eines voreiligen Studienfachwechsels, der zum krisenhaften Verlust der Studienmotivation führte, wie fragwürdig die Rolle eines Informators sein kann. Ohne eine angemessene emphatische Wahrnehmung der persönlichen Situation kann die verkürzte Informationsweitergabe Schwierigkeiten im Studienverlauf verschärfen, statt sie aufzulösen.

Es geht also darum, die Studentinnen und Studenten nicht in oberflächlicher Weise zu beruhigen, sondern ihnen in einer von Klarheit bestimmten Situation den Raum zu geben, neue Wege zu finden. In der raschen harmonisierenden Weitergabe von Information, jedoch ebenso in dem Zurückhalten von Informationen und Kontextwissen kann sich die eigene Abwehr des Beraters ausdrücken. Die Transparenz des Kontaktes und die Begegnungsfähigkeit des Beraters oder, anders formuliert: das Bewußthalten von Gegenübertragungsphänomenen ist ein wichtiger Teil der Beratung.

In der extremen Situation der Behandlung von psychotischen Studenten läßt sich eine Einsicht gewinnen, die für die Beratung überhaupt wichtige methodische Hinweise enthält. **Christine Pradel-Lanson** beschreibt, welche große Bedeutung der gestalteten Differenzierung der Stimmen des Arztes, des Therapeuten, des Lehrers, des Ratgebers, d.h. der Übernahme dieser Rollen durch verschiedene Personen, in ihrer Arbeit zukommt, um einen gesunden Prozeß zwischen Innen und Außen, zwischen psychischer Realität und sozialer Realität einzuleiten, um zu verhindern, daß Beratung nur ein Echo schon vorhandener Größenphantasien darstellt.

Die implizit gestellten Fragen verweisen auf grundsätzliche Konzepte und Feinstrukturen von Interventionen im Beratungsgeschehen - also auch auf den Erwerb der erforderlichen Fähigkeiten. **Hans-Werner Rückert** zeigt in seiner Darstellung eines Kurses auf Basis der Rational-Emotiven Therapie und einer Balintgruppe unterschiedliche Problemkreise und ihre mögliche konstruktive Auflösung. Er sieht in dem Mangel an eigenem Begehren von Training und Fortbildung eine berufliche Identitätsschwäche der Studienberater. Mit den beiden curricular differenzierten psychodynamischen Kursen für all diejenigen, die irgendwie mit Beratung von Studenten zu tun haben, und einem Kurs für jene, die in speziellerer Weise emotionale Konflikte von Studenten bearbeiten, stellt **Ann Heyno** die strukturierte Auflösung einer solchen beruflichen Identitätsschwäche vor.

Zwischen der sich immer wandelnden - nun z.B. sich europäisierenden - universitären und beruflichen Welt und der subjektiven Welt der Studierenden ist es die Aufgabe der Studienberatung, die Möglichkeiten für Studentinnen und Studenten zu erleichtern, Bedingungen und Grenzen dieser äußeren Welt zu integrieren und Selbständigkeit zu gewinnen. Das methodische "Wie" ist dabei ein Angelpunkt des spezifisch professionellen Ansatzes.

Das dritte Element unserer Eigenart sehe ich in der Sichtweise von Studentinnen und Studenten als Personen begründet, deren Individualität wir nicht als ein störendes Moment, sondern als Quelle ihrer Kraft zur Lösung ihrer Probleme ansehen.

Studienbewerber und Studierende haben unterschiedliche persönliche Fähigkeiten, die sie in ihren Ausbildungsprozeß einbringen können. Differentielle psychologische Untersuchungen können Hinweise über die Wirkungszusammenhänge von Fähigkeiten, Bewältigungsstrategien und Persönlichkeitsmerkmalen geben. **Giuseppe Zanniello** zeigt in der Darstellung einer empirischen Erhebung von Adoleszenten, wie Selbstkonzept und Werthaltungen Studienwahl, Studierenerwartung und Studienerfolg sowie berufliche Zukunftserwartungen beeinflussen. **Anastasia Kalantzi-Azizi, Elias Besevegis** und **Nikolaos Jannitsas** untersuchen vergleichend das Autonomiestreben von Berufstätigen und Studenten sowie die Bedingungen gelungenen Autonomieverhaltens. Solche Untersuchungen können als Hintergrund realistische Interventionsplanungen in der Beratungstätigkeit erleichtern. Ebenso können Übersichten von möglichen emotionalen Konflikten helfen, Beratungen zu strukturieren. **Helen Henry** stellt einführend entlang des Ablaufs der akademischen Jahre dar, welche unterschiedlichen typischen emotionalen Konflikte im Studienverlauf auftreten können, die jedoch auch in vielen Fällen bei angemessener Unterstützung als Chancen zu verstehen sind, autonome Reifungsprozesse zu erreichen und zum Teil nachzuholen. Das persönliche Sich-Zurückerkennen ermöglicht, sich abgespaltenere Gefühle bewußt zu werden und sie als Kraft zur Bewältigung gegenwärtiger Studienprobleme einzusetzen. Solche Prozesse sind wie alle Beratungsprozesse nur als höchst individuelle denkbar. Hierzu gehört auch in Anerkennung der Grenzen des Beraters, den Entscheidungen der Studenten Raum zu geben. In sehr drastischer Weise stellt **Pat Bizley** dies anhand eines Krisenfalles dar.

In den Fallbeispielen, die in vielen Beiträgen aufgenommen wurden, zeigt sich, wie die **Kunst des Beratens** sich in der Fähigkeit bestätigt, ohne Schematismus besondere persönliche Bedingungen wahrzunehmen, und wie es in der Beratung auf eine angemessene Wahrnehmung der spezifischen Situation und der konkreten Person ankommt. Die individuellen Auswege aus Konfliktsituationen sind letztlich in den von uns beratenen Studentinnen und Studenten schon angelegt. Wir können ihnen den Weg hierzu erleichtern. Diese in der täglichen Arbeit immer wieder bestätigte Einsicht, also unser Respekt vor dem individuellen Leben der Studentinnen und Studenten, scheint mir auch eine Haltung zu begründen, die wir in den Europäisierungsprozeß der Universitäten einbringen können. So wie jeder Mensch im Grunde über alles verfügt, um zu leben, so verfügt im Grunde jede Kultur über alles, um den Menschen ein Leben zu ermöglichen. Wie aber bei genauerem Hinsehen jeder einzelne Mensch ständig seiner natürlichen Umgebung und seiner Mitwelt bedarf, so leben Kulturen auch durch den Austausch mit

anderen. In der (von Heinz Augenstein schon erwähnten) Untersuchung von Opper, Teichler und Carlson, "Impacts of Study Abroad" (S. 212) wird berichtet, wie nach einem Auslandsaufenthalt von Studierenden mit den Jahren zunehmend das tiefere Verständnis der eigenen Kultur dem Auslandsaufenthalt zugeschrieben wird.

Aus der wechselseitigen Wahrnehmung und dem wechselseitigen Respekt des Besonderen der Kulturen entsteht die Kraft für konstruktive Wandlungen. Das in unserer Arbeit begründete Paradigma der Wahrnehmung des Persönlichen kann zu spezifischen Beiträgen in der Europäisierung des Studiums beitragen, indem es sich abhebt von abstrahierenden ökonomischen und administrativen Sichtweisen.

Die drei genannten Felder unseres besonderen professionellen Zugangs zu den Anliegen Studierender äußern sich in völlig unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen. Ein nicht unwichtiger Teil der Gespräche in den Arbeitsgruppen wird darin bestehen, diesen Zugang wechselseitig zu verstehen. In den Beiträgen, die diese unterschiedlichen Arbeitszusammenhänge spiegeln, zeigt sich jedoch, welche fruchtbare Prozesse an vielen europäischen Universitäten im Gange sind, Beratung von der Praxis zur Theorie und von der Theorie zur Praxis im ständigen Wechsel zu entwickeln. Es ist erfreulich, daß wir hier auf europäischer Ebene die Möglichkeit haben, unsere Praxis theoretisch zu reflektieren.

Gemeinsame Standards im Beratungsbereich zu finden und zu definieren, heißt: wahrzunehmen, welche Ziele vorhanden sind, wie Konzepte und Methoden eingesetzt werden und welche Effekte sie erzielen. Das Haus der übergreifenden professionellen Identität jener, die sich in Europa der Beratung von Studentinnen und Studenten widmen, kann nur mit den vorhandenen Materialien gebaut werden, die genau auf die Möglichkeiten hin geprüft werden müssen, wie sie mit möglichst wenig Aufwand, aber im immer tieferen Verstehen miteinander zu verbinden sind. So kann ein möglichst stabiles, jedoch mit der natürlichen Umgebung innerlich verbundenes Haus entstehen. Bei dieser komplexen Arbeit wünsche ich uns allen viel Spaß und Freude und Erfolg.

Counselling concepts and methods: the development of professionalism in guidance and counselling at European universities

Dear colleagues, dear guests!

Four years ago in the middle of the temple of Apollo in Delphi some of us were talking in jest and ironically, but also in earnest, about whether, and to what extent the priests of the oracle of Delphi worked in a similar way to ourselves. There is certainly one clear difference, namely that we wish to strengthen the conscious powers of the students and their freedom in decision-making and not increase our own power. Achieving an inner and outer distance from counselling is an integral part of counselling itself.

Manifold associations did, however, come to light in a place where Apollonian clarity and the dynamic, joyous and chaotic power of Dionysos, even if not integrated, did, however, co-exist alongside each other. In the sunlit temples on the mountainsides between Thebes and Attica, with their extensive view down to the sea, men devoted themselves to giving help and support in relating the outer and inner elements, the

thoughts and feelings in human action to each other. In Delphi, too, the prophecy was uttered in Sophocles' famous tragedy and the picture arose of the mother-father-son-relationship that was to be of such significance for the founding of psychotherapy and its further critical development. In a word, then Delphi provided an impetus for the conviction emerging from our conversations that it is important not just to discuss European exchange programmes, organizations and structures, but also the ways in which we, in our work, go about attaining certain objectives. Our discussions, especially at the working meeting in Amsterdam in 1990, revealed that it was worth our while to look rather more closely at how we do the things we do in order to gain a mutual, deeper understanding of just what university counselling and guidance within a European framework actually means, in order to establish more fruitful contacts and to avoid methodological provinciality, and in order, finally, to produce a consciousness of professionalism at a European level in spite of the great internal diversity and differentiation that exists in our work. The papers submitted on the main subjects and/or fields of action on **adolescence**, on **strategies of coping in academic life**, on **tutors**, on **crisis intervention**, on the **emotional significance of literary texts** and the possibilities of employing them in an educational context, and on the **training of student counsellors** all form a good basis for sound specialist discussion. They are a clear reflection of the methods and practices existing in the individual countries of Europe - not in the sense of a comprehensive representation, but rather in the sense of fragments in which the whole range of methodological problems can be reflected; fragments which invite one also to add supplementary and deeper aspects. Many thanks then to all those who have worked on these articles. The papers have been written from very different starting-points within our profession. Different working methods are shown to their advantage in the articles, ranging from informative planning processes, research activities, informative counselling, and counselling in the case of emotional conflicts, to the counselling of psychotic patients. I can, however, discern three areas where **lines of common professional standards** are evident. They contain poles and divergences which are laden both with tension and with mutual relation. The supra-regional European perspective presents us with a special opportunity to make more relaxed those thought and behavioural patterns which have become bogged-down in national perspectives, and to ascertain more exactly just what the specific elements of a counselling "outlook" are.

I see the first area of our professional peculiarity as the angle from which we view academic teaching, where it is not so much the "what" as the "how", i.e. the students' own experience, the way they acquire and integrate knowledge, and then how they act is central to our view of academic learning.

In the presentation of his behaviour-modification approach **Eric Depreeuw** stresses the usefulness of the parallel existing between the university as an institution of learning and behavioural therapy backed up by learning theory principles. His purpose, however, is to make clear just how important it is for some students, even in the case of excellent didactic systems, to employ particular learning principles or counselling methods so as to enable them to develop their intellectual potential to the full. The type of awareness and action peculiar to the counsellor arises when personal perspectives, difficulties and emotional problems interrupt the normal learning process. It begins for example with the

special courses presented here by **Pascal Ferran**, which provide access to the academic learning process. It comes into its own in training seminars, as implemented by **Gisela Born-Teuber**, seminars aimed at improving both personal communication skills such as assured public-speaking and the convincing presentation of one's specialized knowledge. The emphasis here is clearly on increasing the university's role in training the student in order to facilitate the transition into professional life. In the case of this type of objective the counselling aspect finds itself in tension with academic teaching in the narrower sense, although this can have a stimulating effect. Institutional forms of interaction between general student counselling and subject-specific counselling are presented in particular by **Lucia Berta**, **Karin Gavin-Kramer** and **Peter Hauswaldt** in their accounts of training programmes for tutors. In this area the subject-matter of counselling is linked in with that of the university teaching and learning processes. In the light of her work with psychotic and neurotic patients **Karine Brutin** illustrates just how subtly the subject-matter of one's studies can affect one's emotional state. Using literary texts as an example, she shows how it is possible to re-integrate rejected and averted feelings into one's conscious experience by relaxing one's defences. Course-contents on the other hand also contain dangers for mental health if the advice and follow-up provided are insufficient. **Simonetta Adamo** and **Paolo Valerio** stress just how closely subject-matter can be connected to the work and concentration problems experienced by medical students; their example is of the suppressed fears that rise to the surface when dealing with the pathology of the human body. Although counselling starts from quite specific instances, it can therefore, in its own very complex way become entangled with the subject-matter being studied; again here, however, it is the way in which the subject-matter is treated that remains at the forefront of our considerations.

I see the second area of our professional peculiarity as lying in the specific ability to understand the importance of the context in which information is given while at the same time recognizing that information of itself is important.

One important function of this Conference is to institutionalize the exchange of information on a European level so that in the macro-field of the European countries, in the meso-field of the university down to the micro-field of the individual counselling session it can do justice to the new demands imposed by the movement towards European unity. This concerns us because we know from professional experience just how significant clarifying, structuring information can be in the choice of a field of study, during one's studies and in the transition to professional life. In his paper **Christian Cormier** presents an example of such information as implemented by his own university. It is, however, from the counselling perspective, not just a case of merely giving information, but rather of imparting this information against the background of the client's needs, a "projet personel", so to speak. **Philippe Fonck** illustrates on the basis of a case study how a rash change of course can lead to a drastic loss of study motivation and just how dubious the role of the one who gives information in such a case can be. Without an appropriate emphatic awareness of the personal situation, just giving the information asked for can intensify rather than resolve difficulties in the course of a student's studies.

It is then a question of not just comforting the students in a superficial manner but of giving them space in a clear situation to find their own new paths. The counsellor's own

defences can find expression in the rash, soothing transmission of information just as they can in the withholding of information and contextual knowledge. The transparency of the student-counsellor "contact" and the counsellor's skill in meeting someone on their own ground, or, in other words, always keeping the phenomenon of counter-transference in mind, is an important element of counselling.

The extreme situation of treating psychotic students provides insights into general counselling methods as well. **Christine Pradel-Lanson** describes in her work how important it is for the voices of the doctor, the therapist, the teacher and the adviser to be distinctly and intentionally separate, i.e. for these roles to be filled by different persons in order to initiate a healthy exchange between the inner world and the outer, between psychic reality and social reality, and thereby to prevent counselling from being a mere echo of delusions of grandeur already present.

Implicit in these contributions are certain questions about basic concepts and fine structures of intervention in the counselling process - and thus also about the acquisition of the relevant counselling skills. In his account of a course based on Rational Emotive Therapy and of a Balint-group, **Hans-Werner Rückert** points to different problem-areas and the possibilities of solving them constructively. He sees the lack of a desire for personal training and further education on the part of the counsellor to be a failing in the professional identity of the student counsellor. **Ann Heyno** presents a structural solution to such failings in her account of two psycho-dynamically oriented courses (with different curricula) for all those who are in a broad way involved in counselling students, and of a course for those who are more specifically working with the emotional conflicts of students.

In its position between the constantly changing world of the university and of work and the subjective world of the student, the counsellor has the task of enabling students more readily to integrate the requirements and boundaries of this external world into his personal self and thus to become self-sufficient. The methodical "How" is here the key issue of our specific professional approach.

The third area of our peculiarity as counsellors is founded, I think, in the way we see students as people whose individuality is less a disturbance than the very source of their power to solve their own problems.

University applicants and students have different personal qualities which they can bring into their educational process. Differential psychological investigations can give indications as to how skills, coping strategies and personality characteristics can affect each others. **Giuseppe Zanniello** shows in his account of an empirical survey of adolescents how their own view of themselves and their values can influence both their choice of subject and their expectations and success as students as well as their future career expectations. **Anastasia Kalantzi-Azizi**, **Elias Besevegis** and **Nikolaos Jannitsas** investigate the striving for autonomy amongst employed adolescents and students comparatively, as well as the conditions which govern successful autonomous behaviour. Such investigations can form a background to counselling and thus make realistic intervention planning in counselling activities easier. Overviews of possible emotional conflicts can similarly help to structure counselling sessions. **Helen Henry** sensitively describes the various typical emotional conflicts that can crop up in the course of a student's career

through the consecutive academic years, and how these conflicts, given appropriate support, can also in many cases be viewed as chances to attain or to make up for autonomous maturing processes. This conscious recalling of the past allows rejected feelings to rise to the surface and to be seen as a source of strength for overcoming present study problems.

Such processes, like all counselling processes, can only be conceived as something highly individual. Important here too is the recognition of the counsellor's limits and that she/he should give the students space to decide for themselves. **Pat Bizley** illustrates this in a very drastic manner by way of a crisis case.

In the case-examples taken up in many papers it becomes clear how the art of counselling finds confirmation in the ability to discern particular personal requirements without recourse to schematism - how counselling boils down to an appropriate perception of the specific situation and the concrete person. In the end the individual solutions to conflict situations are already laid out in the students we are counselling. We can only help smooth their paths. This insight, which continually finds confirmation in our everyday work, that is, our respect for the individual lives of the students, seems to me to justify an attitude which we could bring into the process of Europeanisation in our universities. Just as every human being basically has everything he needs to live, so each culture basically contains everything it needs to sustain its members - albeit in very different ways. But, just as, when we look more closely, we see how every person constantly relies on his natural environment and the people around him, so cultures too live in interaction with each other. In the investigation (already mentioned by Heinz Augenstein) by Oppen, Teichler and Carlson, "Impacts of Study Abroad" (p. 212) we hear how, after a period of study abroad, students become increasingly more aware, as the years go by, not only of their own culture but also that this awareness was due largely to their period of study abroad. This reciprocal perception of and mutual respect for what is different in other cultures gives rise to the strength for constructive change. The paradigm of personal, individual awareness that is so well-founded in our work, therefore can make a specific contribution to the Europeanization of study in as much as it stands out from economic and administrative viewpoints with their tendency towards abstraction.

These three areas in which our profession has special access to the concerns of students find expression in completely different work contexts. A significant part of our discussions in the working groups will involve understanding this access from different angles. The papers reflecting these various work contexts do, however, demonstrate just what fruitful processes are already underway in many European universities to develop counselling in a constant movement from practice to theory and from theory to practice. I am delighted that we have the opportunity here to reflect theoretically on our practice at a European level.

In order to find and define common standards in the field of counselling we have to be aware what objectives are present, how concepts and methods are applied and what effects they attain. To build a house for the common professional identity of all those who devote themselves to the counselling of students in Europe, we have to limit ourselves to the existing materials, and these have to be examined carefully to see how readily, but also how effectively they fit together to create with a minimum of expenditure on

even deeper reciprocal understanding. In this way a firm and stable house can be built, and one that is in harmony with its environment. I wish us all much fruitful pleasure and success in this complex task.

Concepts et méthodes d'orientation et de conseil psychologique: le développement du professionnalisme de l'Orientation Universitaire en Europe.

Chers Collègues, Chers Invités,

il y a quatre ans, au coeur du temple d'Apollon à Delphes, certains d'entre nous, sur le ton de la plaisanterie mais avec une part de sérieux cependant, se posaient la question de savoir si les prêtres de l'oracle de Delphes possédaient un champ d'activité analogue au nôtre. L'une des différences essentielles réside dans le fait que nous souhaitons renforcer l'assurance et la liberté des étudiantes et étudiants dans leurs choix et non pas notre propre pouvoir. En effet, un certain recul et un certain détachement par rapport au conseil sont une part importante de l'Information et de l'Orientation Universitaire.

Il existait cependant diverses communautés dans ce lieu où s'exerçaient la clarté apollinienne et la force dionysaque, à la fois dynamique, voluptueuse et désordonnée, et qui, sans être intégrées l'une à l'autre, coexistaient. C'était un lieu situé dans les montagnes, entre Thèbes et l'Attique, un lieu aux temples ensoleillées à la vue lointaine sur la mer, un lieu dans lequel les hommes consacraient leur vie à donner de l'aide et mettre en rapport entre eux, extérieur et intérieur, pensées et sentiments de l'activité humaine. C'est aussi à Delphes que fut transmise la divination de la célèbre tragédie de Sophocle, dans laquelle l'image de la relation père-mère-fils constitue une des racines de la psychothérapie et son évolution critique ultérieure. En somme, ce lieu renforçait une certitude acquise au cours des discussions, certitude qu'il est important de ne pas s'entretenir essentiellement de programmes d'échanges européens, de structures et d'organisations, mais également d'évoquer les méthodes de travail avec lesquelles nous voulons réaliser certains objectifs. Il est ressorti de nos discussions, en particulier lors de la séance de travail à Amsterdam en 1990, qu'il vaut la peine d'examiner d'une façon très exacte la manière dont nous effectuons les choses que nous avons à faire pour aboutir à une compréhension réciproque approfondie de ce que signifie l'orientation et le conseil psychologique universitaire dans le cadre européen et ceci afin de créer des liens enrichissants, éviter le provincialisme dans les méthodes de travail et finalement acquérir une conscience professionnelle au niveau européen, malgré toute la diversité interne et les différences. Les documents remis, concernant les thèmes ou domaines d'activités suivants: **l'adolescence, les stratégies pour s'adapter aux exigences universitaires, le tutorat, les interventions de crise, l'importance des textes littéraires au niveau émotionnel** et leur possibilité d'utilisation à des fins éducatives, ainsi que **la formation des conseillères et conseillers** en milieu universitaire, constitue une excellente base de discussion pour notre domaine d'activité. Ils nous éclairent en ce qui concerne les concepts méthodologiques et réalisations pratiques existant dans les différents pays, pas dans le sens d'un résumé ou d'une vue d'ensemble, mais plutôt dans le sens de fragments

qui reflètent les différents problèmes méthodologiques et invitent à y ajouter des aspects complémentaires et qui permettent un approfondissement. Je remercie donc chaleureusement tous ceux et toutes celles qui ont travaillé à la réalisation de ces exposés. Ces documents ont été réalisés sur des bases professionnelles très hétérogènes. Ils expriment différentes méthodes de travail, allant des processus de planification de l'information, des activités de recherche, de l'information-conseil, en passant par le conseil psychologique dans des cas de conflits affectifs, et jusqu'au conseil auprès d'étudiants psychotiques. Il s'en détache cependant **trois domaines dans lesquels on peut noter des critères professionnels communs**. Ils s'organisent autour de pôles de tension et de divergence, avec néanmoins des inter-relations et des références communes. La perspective européenne représente donc ici une chance particulière pour permettre une remise en cause des modèles de pensée et d'action quelque peu figés dans les différents pays et permettre également de définir d'une façon plus précise les éléments spécifiques à l'activité de conseil en milieu universitaire.

Le premier plan qui caractérise notre activité professionnelle, je le vois selon l'angle sous lequel nous considérons l'enseignement universitaire, où ce n'est pas vraiment le «quoi» mais le «comment» - en somme les formes d'expérience, d'assimilation et d'activité - qui se trouvent au centre de l'intérêt.

Dans la présentation de son modèle de modification comportementale, **Eric Depreux** insiste sur l'importance entre l'université en tant qu'institution de formation et la base, d'un aspect d'apprentissage théorique, de la thérapie comportementale pour souligner le fait qu'il est important pour certains étudiants, même dans le cas d'excellents systèmes didactiques, de mettre en place des formes d'apprentissage et de conseil particulières pour l'épanouissement de leur potentiel intellectuel. L'intervention spécifique du conseiller devient nécessaire lorsque des difficultés personnelles et des problèmes affectifs font obstacle au processus normal d'apprentissage. Cela peut commencer, par exemple, par des cours différents, tels que ceux dont **Pascal Ferran** va nous parler, qui facilitent l'accès à l'apprentissage universitaire.

Cette activité est tout à fait à sa place dans le cadre de séminaires de formations tels qu'ils sont réalisés par **Gisela Born-Teuber**, séminaires qui permettent d'accroître les capacités personnelles de communication ainsi que l'assurance dans l'élocution et une présentation convaincante de la compétence dans le domaine d'études. L'objectif essentiel consiste ici à accroître la performance de l'université en matière de formation afin de faciliter la transition vers la vie professionnelle. Dans le cadre de tels objectifs, l'aspect conseil psycho-pédagogique se situe dans une certaine tension par rapport à l'aspect strictement pédagogique, ce qui peut avoir des effets dynamisants; c'est ce dont **Lucia Berta**, **Karin Gavin-Kramer** et **Peter Hauswaldt** vont nous entretenir dans le cadre de leur exposé sur les programmes de tutorat. Dans ce sens, l'orientation universitaire est également liée au processus d'apprentissage et d'enseignement à l'université. Au travers du travail avec des patients psychotiques ou névrosés, et ceci au moyen de textes littéraires, **Karine Brutin** nous montre comment les contenus des études peuvent influencer d'une façon subtile le vécu psychique. Ils permettent en effet d'aider à intégrer les sentiments refoulés et divisés dans le vécu conscient, grâce à un allègement des résistances. Par ailleurs, les contenus d'études peuvent aussi présenter des risques pour

la santé psychique si le soutien et le suivi sont insuffisants. **Simonetta Adamo** et **Paolo Valerio** soulignent le fait que dans le cadre des études de médecine, les contenus peuvent être liés aux problèmes de travail et de concentration des étudiants si, dans le traitement de la pathologie du corps humain, des peurs refoulées parviennent à se manifester. On voit donc ici que le conseil psycho-pédagogique dans sa tâche très spécifique peut entrer en interaction, parfois même d'une façon très complexe avec les contenus des études, bien qu'ici cependant ce soit la façon de traiter les contenus qui se trouve au premier plan.

Le second aspect qui caractérise notre activité professionnelle réside dans le fait de disposer d'informations et d'un savoir spécifiques par rapport à certains contextes, éléments toutefois liés à la crainte de considérer la simple communication d'informations en tant que telles comme quelque chose de très précieux.

Une fonction importante de ce colloque est d'institutionnaliser l'échange d'informations à l'échelle européenne, à la fois au niveau européen global, à celui de chaque université, et jusqu'à l'entretien-conseil lui-même, afin de répondre aux exigences imposées par l'ouverture du marché unique. Nous sommes concernés par ce phénomène car nous savons très bien de par notre expérience professionnelle quelle peut être l'importance d'une information explicative et structurante lors du choix d'une filière d'études, pendant les études et lors de la transition dans la vie professionnelle.

Dans son document, **Christian Cormier** nous donne un exemple d'une telle information structurée de la préparation aux études dans son université. Mais ici, dans la perspective du conseil, il ne s'agit pas de la simple communication d'informations mais d'une communication qui tient compte avant tout des besoins des demandeurs en conseil psycho-pédagogique, en somme d'un projet personnel. **Philippe Fonck** analyse à l'aide d'un cas de changement précipité de filière d'études qui conduit à une perte et à une crise de motivation dans les études comment le rôle de l'informateur peut présenter des aspects problématiques. Sans une perception adéquate et emphatique de la situation personnelle, la communication trop rapide ou abrégée d'informations peut même conduire à des difficultés dans le déroulement des études au lieu de les résoudre. Il ne s'agit donc en aucun cas de rassurer de façon superficielle les étudiantes et étudiants mais de leur donner la possibilité, dans une situation caractérisée par la clarté, de trouver de nouvelles voies. Les propres résistances du conseiller en orientation peuvent s'exprimer tant dans le contexte harmonisant d'une rapide transmission d'informations que dans la retenue de ces mêmes informations ou de connaissances relatives au contexte en question. La transparence du contact et la compétence du conseiller en matière de communication - ou pour exprimer ceci différemment - la conscience de phénomènes de transfert mutuels est une part importante du conseil. La situation extrême du traitement d'étudiants psychotiques nous permet des observations qui contiennent de très importantes indications méthodologiques pour le conseil. **Christine Pradel-Lanson** évoque dans ses travaux l'importance de la différenciation créatrice des voix du médecin, du thérapeute, de l'enseignant, du conseiller, enfin des personnes qui occupent ces rôles, pour la mise en place d'un processus sain d'équilibre entre extérieur et intérieur, en somme entre la réalité sociale et la réalité psychique, afin d'éviter que le conseil ne soit qu'un écho d'une mégalomanie déjà présente. Les questions qui se posent implicitement renvoient à

des concepts de base et micro-structures d'intervention dans le cadre de l'activité de conseil, en somme à l'acquisition des compétences nécessaires. Dans la présentation d'un cours sur la base de la thérapie «rational-émotive» et d'un groupe Balint, **Hans-Werner Rückert** montre différentes catégories de problèmes et la manière dans laquelle ils peuvent être résolus d'une façon constructive. A son avis le peu d'intérêt accordé à la formation et à la formation continue constitue une faiblesse de l'identité professionnelle du conseiller en orientation. A l'aide, d'une part des deux cours psychodynamiques différenciés au regard du programme d'études et qui concernent tous ceux qui d'une façon ou d'une autre ont affaire à l'information et à l'orientation d'étudiants et, d'autre part un cours pour ceux qui traitent plus spécialement les conflits affectifs d'étudiants, **Ann Heyno** propose une solution structurée face à une telle faiblesse d'identité professionnelle.

Entre d'une part le mode universitaire en évolution constante - par exemple au regard de l'europanisation - et le mode professionnel et, d'autre part la sphère subjective des étudiants, la tâche de l'orientation et du conseil psychologique universitaire consiste à donner aux étudiantes et étudiants la possibilité d'intégrer les conditions et limites de ce monde extérieur et d'acquiescer une certaine autonomie. Le «comment» méthodologique représente ici une charnière de l'activité spécifique de la profession.

Le troisième élément qui caractérise notre activité professionnelle se trouve dans la façon de considérer les étudiantes et étudiants en tant que personnes dont l'individualité ne doit en aucun cas représenter un facteur importun, mais bien au contraire la source même de la force qui leur permet de résoudre leurs problèmes. Les candidats à une filière d'études et les étudiants ont des capacités personnelles différentes qu'ils peuvent utiliser dans leur processus de formation. Des enquêtes psychologiques différentielles peuvent nous fournir des indications sur la corrélation entre compétences, stratégies d'accomplissement et caractéristiques de la personnalité. A l'aide d'une étude empirique portant sur les adolescents, **Giuseppe Zanniello** montre l'influence du concept personnel et des systèmes de valeurs individuels sur le choix des études, les attentes de chacun face à ce domaine et la réussite dans les études ainsi que sur les perspectives d'avenir professionnelles. **Anastasia Kalantzi-Azizi, Elias Besevegis** et **Nikolaos Jannitsas** ont fait une enquête comparative sur la tendance à l'autonomie d'étudiants ainsi que les conditions de la réussite de l'autonomie. De telles enquêtes en arrière-plan peuvent contribuer à faciliter des plans d'intervention réalistes dans l'activité de conseil; de même qu'une vue d'ensemble des éventuels conflits de nature émotionnelle peut aider à structurer les entretiens-conseil. **Helen Henry** évoque les différents conflits émotionnels typiques qui peuvent se présenter au cours des études et qui, bien souvent, et dans le cas d'un soutien adéquat, peuvent jouer un rôle dans le processus d'autonomie et de maturité et, même, dans certains cas, l'accélérer. La mobilisation au niveau du conscient de sentiments très divisés dans le passé permet de s'en servir comme d'une force permettant de surmonter les problèmes présents dans le cadre des études. De tels processus sont bien évidemment, comme tous les processus de conseil, uniquement envisageables au niveau individuel. Il faut ici, tout en tenant compte des limites du conseiller, laisser évidemment la place aux décisions des étudiants. **Pat Bizley** illustre ceci d'une façon très énergique au travers d'un cas de crise. Dans les cas cités en

exemple, repris dans de nombreux exposés, on voit que l'art du conseil trouve sa confirmation dans la capacité de percevoir sans schématiser des conditions personnelles, individuelles, particulières - de même qu'on attend de l'entretien-conseil une perception adéquate de la situation spécifique et de la personne.

Les solutions individuelles aux situations de conflit sont finalement déjà présentes dans les étudiantes et étudiants que nous conseillons, nous ne pouvons que leur faciliter les choses dans cette voie. Ce point de vue du travail quotidien, qui d'ailleurs a toujours été confirmé, en somme notre respect de la vie individuelle des étudiantes et étudiants, me semble être une attitude que nous pouvons apporter dans le processus d'europanisation des universités. De même que tout individu, dans le fond, dispose de tout ce dont il a besoin pour vivre, chaque culture dispose en somme de tous les éléments pour permettre de faire vivre, certes de façon très différente, les individus qui la peuplent. Mais si l'on y regarde de plus près, chaque individu a constamment besoin de son environnement naturel et des autres, il en est de même pour les cultures qui vivent de l'échange avec les autres. Dans l'étude d'Opper, Teichler et Carlson, «Impacts of Study Abroad» (p. 212), évoquée précédemment par Heinz Augenstein, il est indiqué que des étudiants après un séjour d'études à l'étranger, au fil des années, attribuent la compréhension approfondie qu'ils ont acquises de leur propre culture au séjour d'études à l'étranger. La force nécessaire à une évolution constructive réside en effet dans la perception et le respect mutuels des caractéristiques des différentes cultures. Le paradigme de la perception d'éléments personnels, individuels, inhérent à notre travail, peut apporter sa contribution à plusieurs niveaux dans l'europanisation des études car il n'est pas directement lié aux perspectives abstraites, économiques et administratives.

Les trois contextes précédents de notre accès professionnel aux requêtes des étudiants se manifestent donc dans des contextes de travail tout à fait différents. Une partie des discussions dans le cadre des travaux de groupe consistera à comprendre mutuellement ce point. Dans les exposés qui reflètent ces contextes de travail différents, on remarque cependant les processus fructueux qui sont en cours dans de nombreuses universités européennes et dans le cadre desquels le conseil est développé de la pratique vers la théorie et inversement, et ceci constamment. Nous avons la chance ici, au niveau européen, de pouvoir réfléchir à la pratique, et ceci dans un domaine théorique. Trouver et définir des critères communs dans le domaine de l'orientation et du conseil psychologique universitaire implique qu'il est nécessaire de percevoir les objectifs de départ, de réfléchir aux concepts et méthodes qui peuvent être utilisés et aux conséquences qu'ils peuvent entraîner. La maison de l'identité professionnelle qui dépasse les frontières, la maison de ceux qui se vouent au conseil d'orientation des étudiantes et étudiants en Europe ne peut être construite qu'avec des matériaux existants; à cet effet, il faudra prendre en ligne de compte les possibilités et moyens qui exigent le moins d'efforts, mais sont faits dans une profonde compréhension mutuelle. C'est ainsi que pourra être construite une maison aussi stable que possible, solidaire et cependant liée intérieurement à son entourage naturel. Je vous souhaite à toutes et à tous de réussir dans cette tâche complexe et je souhaite également qu'elle nous apporte joies et satisfaction.

BEITRÄGE DER TAGUNGSTEILNEHMER

HENRI B. MULLER

Université Catholique de Louvain

Heurs et malheurs de la mobilité des étudiants dans la C.E.E. et le rôle des conseillers d'orientation

Depuis quelques années, l'image d'une Europe autre que purement économique a fait son chemin et les étudiants manifestent un intérêt de plus en plus vif pour une Communauté forte et cohérente, capable de dépasser les particularismes du passé et, sans renier la richesse de son patrimoine régional, de faire rayonner au-delà de ses frontières un héritage politique et culturel né à des sources communes et nourri des mêmes valeurs, des mêmes aspirations. Naguère, les USA polarisaient leur attention. Que de demandes, que de dispositions prises pour partir un an aux USA afin d'y découvrir l'"american way of life" et de décrocher un master's of arts, un master's of science ou surtout un master's of business administration! Avec le progrès de l'union européenne est apparu le désir de connaître d'autres jeunes Européens, de s'intégrer au mieux dans la Communauté et d'oeuvrer ensemble à sa complète réalisation. Bref, une véritable conscience européenne est née. Pour "vivre l'Europe", des jeunes n'hésitent pas à suivre à l'étranger un enseignement intégré dans leur formation universitaire de base (undergraduate) mais même à consacrer un an ou deux de plus à parfaire leur formation ailleurs que dans leur pays d'origine (postgraduate).

La motivation ne manque pas, les obstacles linguistiques sont franchis grâce à des cours de langue pendant l'année académique ou pendant les vacances. Des difficultés plus importantes surgissent quand il s'agit de faire reconnaître comme crédit des cours suivis à l'étranger, en particulier au niveau undergraduate. (Les étudiants du programme ERASMUS échappent heureusement à ces embarras grâce à l'intégration de leurs programmes).

D'autres problèmes subsistent, problèmes volontiers qualifiés de "secondaires" parce que matériels, mais qui constituent néanmoins un frein sérieux au désir de compléter sa formation à l'étranger. On peut les sérier de manière chronologique:

Dans un premier temps, motivation et objectifs. Quels sont mes projets d'avenir, sur le plan académique et professionnel? Pourquoi dans un autre pays que mon pays d'origine? Quel pays? Suis-je prêt à suivre une formation complémentaire, et pendant combien de temps? Ai-je les aptitudes académiques voulues? Est-ce que je connais suffisamment la langue de ce pays? Il est curieux de constater à ce propos que des étudiants souhaitent s'inscrire à des programmes complémentaires en ayant pour objectif premier de se perfectionner dans une langue étrangère. Ils suivent des cours mais ne se présentent pas aux examens. Ils tentent de faire d'une pierre deux coups et de combiner perfectionnement en langue et perfectionnement dans une discipline. Pourtant l'heure

n'est plus à partir vers d'autres horizons pour apprendre une langue étrangère mais plutôt à partir suivre, en langue étrangère, des cours de droit, d'architecture ou d'économie!

Dans un deuxième temps, commencer la sélection. Quelle formation suivre à l'étranger, en fonction de mes intérêts, de mes objectifs professionnels?

Quelle(s) université(s) sélectionner? Faut-il en contacter plusieurs? Sur quelle base sélectionner les institutions: programme, titre décerné (maîtrise, certificat, diplôme,...) niveau de sélectivité, situation, dimension, réputation, coût,...?

Dans un troisième temps: préparer son séjour. Il faut trouver un support financier: viendra-t-il de la famille ou la source de financement sera-t-elle extérieure?

Quelle aide financière puis-je obtenir: nationale, internationale, privée...?

Quelles seront mes conditions de vie: logement, climat, nourriture, services de santé,...?

Comment constituer un dossier: recommandations de professeurs, traductions de diplômes et certificats, faut-il mentionner des stages ou des activités extra-scolaires?

Dans un quatrième temps: préparer son départ: Règlements d'ordre administratif pour un séjour prolongé à l'étranger: visa, sursis militaire, assurance santé,... Ainsi donc, avant de partir, il importe de bien s'informer: "où vais-je aller, pour étudier quoi, serai-je accepté et à quel niveau, quelles sont les démarches, puis-je obtenir une bourse d'études,...?" Ces démarches s'apparentent bien souvent au parcours du combattant et bien des étudiants renoncent devant la longueur de la procédure, l'incertitude qui plane sur leur admission, les contradictions qu'ils rencontrent (une université réclamera une preuve comme quoi l'étudiant peut financer son projet tandis qu'un organisme de financement réclamera des précisions sur l'admissibilité de l'étudiant et sur le programme qu'il suivra (il faut envoyer sa candidature aux institutions choisies avant même de pouvoir fournir un curriculum d'études complet puisque les démarches doivent être entamées très tôt).

Les conseillers aux études, au sein des universités en particulier, sont confrontés régulièrement et de plus en plus à ce genre de questions. On sollicite leur avis, on voudrait les prendre pour guides dans les choix à poser, dans les décisions à prendre et les démarches à accomplir. Ce rôle de guide est difficile à assumer. En effet, divers problèmes sont à résoudre, tels que:

- la personnalité et les objectifs de l'étudiant,
- les exigences, le contenu et les caractéristiques du programme proposé par l'institution étrangère,
- l'adéquation entre les souhaits de l'étudiant et les objectifs poursuivis au sein du programme qu'il se propose de suivre.

Le conseiller ne doit-il pas devenir un révélateur, une sorte de miroir qui renvoie l'étudiant à lui-même, qui permette de prendre clairement conscience des questions à résoudre? Mais il ne peut se cantonner dans ce rôle, il faut qu'il puisse alimenter la réflexion et favoriser le choix en mettant à la disposition de son interlocuteur une documentation à la fois large et précise. Nous pourrions au cours de ce forum débattre tout autant de ce que doit être l'attitude du conseiller que des moyens qui doivent être mis à sa disposition. C'est surtout à propos de ces moyens que je me permets d'émettre quelques suggestions. D'aucunes sont aisément réalisables, d'autres nécessitent la mise en commun d'efforts soutenus et recherches parfois longues et difficiles. Souvent également, elles nécessitent

un recours à des subventions qu'il n'est pas facile d'obtenir.

Voici quelques suggestions à ce propos:

- élaborer un "guide pratique de l'étudiant européen" standardisé par institution: conditions d'inscription (quand et comment), logement, services sociaux, coût approximatif d'une année d'études,... Ce document pourrait se présenter sous forme de dépliant ou de petit carnet peu coûteux. Il contiendrait un premier volet fournissant une somme de renseignements valables pour l'ensemble des institutions du pays et un deuxième volet apportant des informations sur une institution précise.
- publier des annuaires européens à thèmes: "où se perfectionner dans telle discipline de l'histoire, de la psychologie, du management,...? Déjà quelques documents de ce genre sont apparus (ex. survey of training programmes in toxicology).
- solliciter des universités et grandes écoles la publication de fascicules plus détaillés sur les études post-universitaires: 2^e cycle complémentaire et 3^e cycle,... Bon nombre de programmes d'universités annoncent des possibilités de spécialisation mais sont vagues de précisions. Les futurs étudiants sont obligés d'effectuer des démarches pour en savoir davantage. Parfois, ce sont les conseillers qui prennent des contacts pour eux avec les institutions étrangères. Il arrive que quelques-unes d'entre elles soient sollicitées très souvent, trop souvent même et qu'elles ne répondent pas, ou à trop longue échéance. Pour éviter l'envoi répété d'une même université, n'y aurait-il pas lieu de susciter la création d'un centre de documentation ou l'élargissement d'un service documentaire existant dans lequel seraient systématiquement rassemblés les programmes d'études venant de l'étranger?
- veiller à l'échange régulier de programmes entre universités: mailing list vers le type de centre que nous venons d'évoquer,
- étudier le moyen de faciliter des procédures d'échanges d'étudiants au niveau post-universitaire (comme celles qui existent entre les USA et certaines universités européennes, le paiement des frais d'inscription dans l'université d'origine donnant lieu à un crédit d'inscription pour un étudiant venant de l'université visitée) (bourses d'échanges entre certaines universités: wx. UCL et l'Allemagne/Münster et Mannheim, l'Espagne/Madrid, l'Italie/Milan..)
- visite d'un conseiller d'université auprès d'un centre étranger pour assurer une information sous forme de conférence ou de permanence à l'intention des étudiants de la région ou du pays visités. Ce type d'action est déjà utilisé par les offices culturels de certains pays (ex. Commission for Educational Exchange dans le cas des USA).

Ce ne sont là que quelques propositions issues de l'imagination d'un conseiller aux prises permanentes, presque quotidiennes, avec les difficultés qui ont été évoquées devant vous. Elles mériteraient sans doute des développements que je suis tout disposé à aborder avec vous. La préparation d'un séjour à l'étranger est donc une période qui engendre réflexion, interrogation, angoisse parfois chez l'étudiant candidat au départ. Faut-il par tous les moyens tenter de gommer ce cheminement long et difficile qui a le mérite de

mûrir l'étudiant, de le mettre face à lui-même, face à ses responsabilités, d'en faire un véritable adulte, faut-il remplacer ces sentiers raboteux et hérissés d'embûches, de désillusions parfois, par des larges avenues où toute difficulté serait aplanie pour mener le candidat à de faciles succès, à des lauriers aisément cueillis? Le rôle d'un conseiller d'orientation n'est pas de mater un étudiant mais, plutôt que cet étudiant développe des outils de travail et de choix, en les créant ou en les rassemblant, afin qu'il puisse sélectionner le pays, l'institution, le domaine d'étude, la discipline qui lui convient le mieux. Cette attitude devant les études n'est-elle pas le prélude de l'attitude devant l'emploi? Le jeune diplômé ne devra-t-il pas aussi faire preuve de dynamisme en cette matière? Va-t-il consulter passivement les offres d'emploi des journaux plutôt que de choisir plus activement le secteur, l'entreprise, le poste qui lui convient le mieux? Le rôle du conseiller d'orientation, vous l'avez saisi, est des plus délicats et des plus variés. C'est à la fois un éducateur, tantôt encourageant tantôt critique, un documentaliste, branché sur les secteurs de la formation et de l'emploi, un conseiller, discret mais efficace, un artisan, doué d'imagination et créatif mais voué au culte de la rigueur et de la précision. Le bref portrait que j'en ai brossé est sans doute quelque peu idyllique et je me surprends trop souvent à ne pas appliquer strictement ces consignes que je prône.

Mais revenons au sujet même de notre entretien: l'étudiant lui-même. Est-il encore nécessaire de mettre en évidence tout le profit qu'il pourra retirer d'un séjour dans un pays membre de la CEE? Outre que sa formation à l'étranger constituera le signe évident d'une ouverture d'esprit, on lui prêtera volontiers d'autres qualités telles que la passion du voyage, le goût de la découverte, d'un certain risque, l'intérêt pour le questionnement et la comparaison, l'acceptation d'un surcroît de travail. Sur le plan humain, que d'idées reçues, que de préjugés seront battus en brèche et remplacés par une meilleure connaissance des autres. Que d'amitiés se noueront et permettront de tisser, au delà des frontières, des liens bien plus forts que ne pourraient le faire des lois et des décrets. Les différences ne seront pas seulement acceptées mais elles deviendront plutôt comme le levain d'une nation nouvelle. De retour dans leurs pays d'origine, les jeunes diplômés seront des réservoirs d'idées nouvelles, des disciples et des propagandistes de l'idée européenne. L'Europe sera leur sujet d'étude, leur champ d'action, leur véritable patrie.

C'est dans la ligne de ces divers objectifs que s'inscrit FEDORA. Les conseillers d'orientation en attendent beaucoup et pas seulement de manière passive, ils sont prêts à lui apporter leur contribution comme relais et comme animateurs pour servir les étudiants et la concrétisation de ce grand élan, de ce défi d'aujourd'hui: l'Europe.

ROBERT PORRER
University of Edinburgh

Guidance and information needs of students wishing to study abroad - a view from the United Kingdom

No-one at this Conference will need convincing of the value of international study to individual students, their institutions and their countries. However, it needs to be said that in the United Kingdom there is little tradition of mobility within Higher Education except between a first degree and postgraduate training, and very few, apart from language students opt - or indeed are actively encouraged - to study abroad during their course. In part this is due to the very different structures of degree courses in the UK and elsewhere in Europe; more fundamental is the British attitude to learning foreign languages which leads the majority of British students looking for study abroad to study in their own language, commonly restricting their choice to universities in North America or to the few, but growing, number of institutions in continental Europe that use English as a medium for teaching.

The experience of a history student from The University of Edinburgh who spent a year studying in Spain at the University of Salamanca illustrates this problem.

"For a British, or in my own case Irish, undergraduate to spend a year of a degree course in a non-English speaking country is an endeavour considerably more challenging, certainly from a linguistic point of view, than the reverse scenario of a foreign student coming to study in these islands. I say this not out of any sense of superiority. On the contrary, it is the very paucity and inferiority of language instruction in school and the narrow-minded, jingoistic attitude of 'everyone can (or by inference, should), speak English anyway', which will hinder Britain's integration into a post-Thatcher Europe.

Consequently, as a result of having been taught English and other languages more effectively from an earlier age, nationals of such countries as Germany, Holland, Belgium, Denmark and Sweden, to name only the most obvious, will generally possess a greater facility than the British do for the acquisition of languages other than their own. During the course of last year I met many Europeans who, aside from their field of superiority, were fluent in a number of idioms and look upon such knowledge, not as anything particularly special, but merely as a prerequisite for life in the vanguard for the new European society."

It is not simply lack of high level language skills that is a problem. It is worth noting that of the four Edinburgh University students who studied in Continental Europe last year under the ERASMUS scheme only one was fluent in the foreign language; the other three had only had a basic knowledge but were able with support to quickly develop their language to a level where they could survive academically. There is clearly a problem with language teaching in UK schools - the narrowness of the sixth form curriculum in England and Wales with its concentration on only three subjects at advanced level has meant that many students have given up language studies at the age of 16 years and are unable to combine a foreign language with, for example, science subjects. (In paren-

theses it should be commented that this is less of a problem in Scotland where traditionally sixth form students will study five subjects and enter Universities which are more likely to offer language options as part of first degree courses.) However, the major problem is attitudinal.

At last there are signs of a growing awareness of the value of languages as a basis for international careers - helped by all the publicity over 1992. It is significant that at Edinburgh University an investigation is under way to assess whether the University should make language courses available to all students; facility in a foreign language is increasingly seen as a basic 'Enterprise' skill for employment as a graduate, alongside numerical, people and communication skills.

The UK has made a slow start in developing mobility of its students within Europe but we must plan for increasing interest in international study. What is necessary to facilitate student mobility? As a guidance professional it seems to me that the biggest problem at present is inadequate information on the opportunities available and the procedures to be followed. While the European Commission has promoted a number of schemes the very complexity of these together with the different approaches of each member state must act as a major deterrent to the potential international student. It is the adviser's job to guide the student through the maze of information.

What are the student's information needs? S/he will need:

- to be able to identify appropriate international study opportunities
- to understand key features of the university system of the chosen country
- to know in detail about the course and university under consideration - for example, course content, teaching methods, administrative procedures, accommodation, language and other support facilities, social life
- to clarify the academic 'credits' that can be transferred to the home university course and the currency of any foreign qualification gained in academic and/or professional terms
- to identify sources of finance for study and the procedures for application for funding.

How can these needs be met? Here there is a question of **what** information can be provided and **where** it can best be made available.

The first point to emphasise is the need for standardisation of terminology supplemented by interpretation and explanation to each national group. If we look at the experience of British Universities recruiting "Junior Year Abroad" students from the United States we can see that even though there are no language problems there has been a need to interpret and explain. The normal Edinburgh University Prospectus, which gives details of all our courses would be of little value to an American student wishing to spend a year in Edinburgh and then to return home with appropriate academic credit. The University has therefore produced a special catalogue which covers general topics such as

- the structure of the University
- the organisation of the academic year
- advisory services for students
- teaching and assessment methods
- the grading system used

- credit transfer
- housing arrangements
- finance and fees
- visa requirements
- medical and other student support services.

Each course is then described using North American terminology, including duration, class hours, contact hours, load, assessment and examinations. A start has been made within the European Community with an embryonic Credit Transfer System, but so far the very detailed information is only readily available where structural links exist between academic departments and institutions in different countries. There is a need to make such information, regularly updated, more available, perhaps on a regional basis. A series of leaflets giving general information on study opportunities in each country would also be useful. At present a student wishing to study abroad whose academic department or institution has not yet developed international links is at a severe disadvantage; The information available through University Careers Services is limited and of a general character, while the information in a University's International Office is unlikely to be comprehensive.

What is needed is a central advisory and information service, with regional information points through which the results of the variety of EC and national initiatives to facilitate mobility of students could be made available. A model for this type of service does exist in the Fulbright Commission, whose UK office exists to promote educational interchange between the United Kingdom and the United States of America. The Commission provides three levels of information:

- **Basic information** (on study in the US including general leaflets on the university system, application procedures, finance and summary lists of courses by subjects) is available on file in the Careers Service of all Universities, Polytechnics and Higher Education Colleges in the UK.
- **Basic Reference Books** are available at regional centres.
- **Comprehensive Reference Library** containing all the above plus catalogues/prospectuses for US Universities is located at the Commission's office in London.

Advice and guidance is available from staff at the London office, which also runs briefing sessions from time to time for Careers Advisers to keep them up to date with developments.

This model would also be an appropriate one for study in EC countries. The range of information is so wide and complex that a national focus is needed to disseminate information and to interpret it within each country. A service dedicated to information and guidance on international study could more effectively support the work of University Careers Services and International Offices, capitalising on existing networks of communication such as the United Kingdom's Central Services Unit, which already acts as a national provider to Careers Services of information on employment and study opportunities.

To sum up, the real need is to co-ordinate and improve the flow and quality of information on international study to enable Careers Services, International Offices and

academic departments to offer their students sound advice. Guidance can only be effective when it is based on comprehensive, accurate and up-to-date information.

Within UK Universities it is entirely appropriate for the guidance function to be carried out within Academic Departments, International Offices and Careers Services, capitalising on the strengths of each but within a clear policy framework establishing the key responsibilities of each. Formal links through membership of, for example, International Committees in the University, will be important to facilitate interchange of ideas, knowledge and experience and to co-ordinate liaison with external organisations. From the student's point of view the respective roles might be:

Academic Department: guidance and information on direct links with foreign university departments, including detailed information on course content, academic 'credits', teaching methods.

International Office: more general information and guidance on the university under consideration, procedures, funding arrangements, housing, language and other support and social facilities. Information on the whole range of actual and potential links between Universities.

Careers Service: guidance and information on postgraduate courses, funding and application procedures, referral to external organisations for more specialist assistance. Guidance on career implications of further study and information on employment opportunities capitalising on the foreign study experience.

These services cannot by themselves gather together a fully comprehensive databank of information on study abroad nor have a sufficiently wide experience of different courses, universities or countries to become fully expert providers of advice. For this reason an effective central advisory and information service with an office in each Community country and a regional information network is essential.

I have, perhaps, over-emphasised some of the difficulties encountered by students and their advisers. Let me close by quoting once more, one of our History students who spent a year in Spain under the ERASMUS scheme:

"The enormous benefits and experience of the year more than atoned for any administrative teething troubles which inevitably cropped up in a scheme still in its infancy." We must do everything we can to facilitate study abroad for our students; we too will find it beneficial to overcome "administrative teething troubles" as we work towards a more effective co-ordinated approach to guidance and information provision for our students wishing to study abroad.

Ein Modellversuch zur Vorbereitung eines Auslandsstudienaufenthalts

"Was kann aus den vergangenen Jahren gelernt werden?" So lautet eine der Leitfragen dieses Europäischen Colloquiums. Sie erfordert einen Vergleich des Ist-Zustandes damals und heute. Ich möchte in einem ersten, allgemein einführenden Teil versuchen, einen Überblick über die Entwicklung der Studentenmobilität (1) aus bundesdeutscher Sicht zu geben. Dieser Überblick soll zunächst Vergleichsdaten liefern, anhand derer die positiven wie auch die negativen Entwicklungen der letzten Jahre illustriert werden können. In einem zweiten Teil möchte ich die Entwicklung eines Modellversuches skizzieren, der durch die zielgerichtete Information, Vorbereitung und Beratung bezüglich eines Auslandsaufenthaltes zur Verbesserung der aktuellen Situation beitragen soll. Im Rahmen dieses Projektes sollen Modelle entwickelt und erprobt werden, die Hinweise liefern können für eine längerfristige strukturelle Veränderung im Bereich der Information, Beratung und Motivation bezüglich eines Auslandsaufenthaltes.

1. Ein erster allgemeiner Überblick über die Studentenmobilität aus deutscher Sicht erschließt sich aus dem verfügbaren statistischen Datenmaterial. Ich möchte kurz die Entwicklung der letzten fünf Jahre anhand einiger signifikanter Daten skizzieren. Die Gegenüberstellung der Entwicklung der **Gesamtstudentenzahlen** im Vergleich zu der Entwicklung der Zahl der **Auslandsstudienaufenthalte** soll zunächst die **relative** Steigerung der Studentenmobilität aus quantitativer Sicht zeigen. Diese erste statistische Annäherung an diesen komplexen Sachverhalt dient lediglich der Skizzierung aktueller Trends grosso modo. Es soll kein Anspruch erhoben werden auf empirisch exakt quantifizierbare Analysen und Prognosen. Vorausschickend sei noch bemerkt, daß derzeit kaum verlässliche Statistiken(2) über den gesamten Umfang sowie die Formen von Auslandsstudienaufenthalten existieren, und es in sofern nur bedingt möglich sein wird, einen differenzierten Überblick zu erhalten.

1.1 Entwicklung der Auslandsstudienaufenthalte aus statistischer Sicht (3)

| Jahr | Gesamtstudentenzahl | Student. i. A. | % |
|-------|---------------------|----------------|------|
| 85/86 | 1.035 Mio. | 24.900 | 2.40 |
| 86/87 | 1.054 Mio. | 25.600 | 2.42 |
| 87/88 | 1.081 Mio. | 26.200 | 2.42 |
| 88/89 | 1.124 Mio. | 26.600 | 2.36 |
| 89/90 | 1.151 Mio. | 27.000 | 2.34 |

Ein Vergleich dieser Daten zeigt, daß die vielzitierte Zunahme der Studentenmobilität, gemessen an dem Gesamtzuwachs der Studentenzahlen, doch stark korrigiert werden muß. Der prozentuale Anteil der deutschen Studierenden im Ausland blieb im Zeitraum

von fünf Jahren (1985 - 1990) annähernd **konstant** bei durchschnittlich 2,5%.(4)
 Diese "**Abwesenheitsquote**" ist als Kennziffer allein jedoch nicht aussagekräftig bezüglich der Studierenerfahrung im Ausland. Die "**Absolventenquote**" (Zahl der Absolventen) zeigt am besten den Grad der ausländischen Studierenerfahrung. Die aus der Prüfungsstatistik errechneten Anteile von 5,3% für 1982 und 6,8% für 1987 machen deutlich, daß sich eine langsame Annäherung an die Zielzahl von 10% abzeichnet.(5)

1.1.1 Fachspezifische Beteiligungsquoten an Auslandsstudien (6)

Gegenüber 1985 hat sich die Struktur der fachspezifischen Beteiligung an Auslandsstudien kaum geändert. Bei den Studierenden der Ingenieurwissenschaften ist die Neigung zu einem Auslandsstudium immer noch am geringsten, bei den Studenten der Sprach- und Kulturwissenschaften am höchsten:

| | 1985 | 1989 |
|------------------------------------|--------|--------|
| Sprach- und Kulturwissenschaften | 14,7 % | 15,3 % |
| Medizin | 7,3 % | 8,4 % |
| Wirtschaftswissenschaften und Jura | 4,5 % | 4,9 % |
| Mathematik/Naturwissenschaften | 3,7 % | 4,0 % |
| Ingenieurwissenschaften | 2,2 % | 2,3 % |

Die Beteiligungsquoten in den Wirtschaftswissenschaften und den Ingenieurwissenschaften machen deutlich, daß die berufsbezogenen Vorteile eines Auslandsstudiums bei zwei wichtigen Zielgruppen der Mobilisierung noch nicht genügend wahrgenommen werden. Als Fazit kann daher festgestellt werden, daß die allgemein leichte Zunahme des Auslandsstudiums bisher noch nicht zu einem strukturellen Ausgleich der fachspezifischen Beteiligung geführt hat. Eine gezielte Förderung dieser defizitären Bereiche scheint unter hochschul- und arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten unerlässlich.

1.1.2 Soziale Herkunft der Studierenden mit Auslandsstudienenerfahrungen

Eine europäische Untersuchung(7) belegt, "daß Studierende mit Auslandserfahrungen überproportional häufig aus bildungsnahen Schichten kommen." 35% der deutschen Studenten mit Auslandserfahrungen stammen aus den sozial hohen Herkunftsgruppen, wobei diese bildungsnahen Schicht in der Gesamtstudentenzahl nur 26% umfaßt. Als Fazit dieser Untersuchung kann festgestellt werden, daß die Neigung zum Auslandsaufenthalt sehr eng mit der Bildungstradition sowie mit den finanziellen Voraussetzungen des Elternhauses zusammenhängt. Die Zurückhaltung gegenüber einem Auslandsaufenthalt in den bildungsfernen Schichten läßt sich nur zum Teil durch eine finanzielle Förderung überwinden. Die sozio-kulturell bedingten Mobilitätsbarrieren sollten durch früh einsetzende Programme zur Förderung der Mobilitätsbereitschaft kontinuierlich abgebaut werden.

1.2 Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Auslandsstudienaufenthalte

Angesichts der oben beschriebenen Situation der Auslandsmobilität einerseits und des verstärkten öffentlichen Interesses an auslandserfahrenen und sprachkundigen Akademikern andererseits haben Bund und Länder Maßnahmen ergriffen zur Förderung eines Studienaufenthaltes im Ausland(8). Folgende Förderungsmaßnahmen sollen zur quantitativen wie auch qualitativen Verbesserung der Auslandsstudienaufenthalte beitragen:

- Erhöhung der Anzahl der Stipendien
- Schaffung neuer Förderungsmöglichkeiten
- Verbesserung der Auslandsförderung nach dem BAföG
- Verstärkung und Ausweitung der Hochschulkontakte
- Weiterentwicklung von Absprachen über Anerkennung von Studienzeiten und -leistungen

Diese Maßnahmen wurden weiter ergänzt durch die Verabschiedung der EG-Programme ERASMUS und COMETT in den Jahren 1987/88. Die Zahl der deutschen Teilnehmer an den ERASMUS-Programmen zeigt, daß eine rapide Steigerung im Zeitraum von drei Jahren zu konstatieren ist:

| | | |
|---------|-------|----------------------------|
| 1987/88 | 650 | |
| 1988/89 | 2.000 | |
| 1989/90 | 3.500 | deutsche ERASMUS-Studenten |

Die Zielzahl der Europäischen Gemeinschaft, daß mindestens zehn Prozent der Studierenden ein halbes Jahr ihrer Studienzeit im Ausland verbringen sollen, wurde von der Hochschulrektorenkonferenz für die deutschen Hochschulen übernommen. Aufgrund der deutlich verbesserten Rahmenbedingungen rückt die bildungspolitische Zielzahl von zehn Prozent nun in erreichbare Nähe.

Insgesamt kann festgestellt werden, daß die EG-Mobilitätsprogramme des DAAD und die Fördermöglichkeiten durch BAföG zu einer quantitativen Steigerung der Auslandsstudienaufenthalte führen wird. Dies läßt sich nicht zuletzt aus der stark ansteigenden Zahl der Bewerber für Auslandsprogramme erkennen(9). Eine rein quantitative Steigerung der Studentenmobilität kann nicht das einzige Ziel der Förderungsmaßnahmen sein. Sie muß mit einer qualitativen Verbesserung der Informations- und Beratungssysteme korrelieren, um eine langfristige strukturelle Veränderung einzuleiten.

2. Aufgrund der im 1. Teil skizzierten Sachlage wurde an der Universität des Saarlandes ein Modellversuchsantrag konzipiert, der für eine Innovation und Verbesserung der Auslandsmobilität zu folgenden Bereichen Bausteine entwickeln und erproben soll:

2.1 Beratungsgegenstand

- a) Formenvielfalt des **Auslandsaufenthaltes**: Studium, Praktika, Sprachkurse etc.; fach- und länderspezifische Dokumentation und Information;
- b) Formenvielfalt des **Auslandsstudiums**: Semester-/Jahres-Kurzprogram-

me, IAESTE-/ERASMUS- und Austausch-Programme; fach- und länderspezifische Dokumentation und Information;

- c) Organisationsformen des Auslandsstudiums: Individuell als "free mover" oder organisiert innerhalb regionaler, nationaler und internationaler Programme;
- d) Zeitpunkt des Auslandsaufenthaltes: Vor Studienbeginn, Studieneingangsphase, Grundstudium, Hauptstudium, nach Studienabschluß.

2.2 Beratungsformen

- a) Individuell durch Auslandsstudienberater
- b) Individuell durch ein computergestütztes dezentrales Informationssystem
- c) in Kleingruppen mit Auslandsstudienberatern
- d) in Kleingruppen mit auslandserfahrenen Studenten
- e) mit größeren Zielgruppen für die Beratung über eingegrenzt spezifische Programme

2.3 Beratungsorganisation

Dem Profil der jeweiligen Zielgruppe entsprechend soll die Beratungsorganisation differenziert konzipiert werden. Dabei wird z.T. auf die bereits vorhandenen und bewährten Systeme zurückgegriffen, wie z.B. das GIEP und HIB-Programm der Zentralen Studienberatung der Universität des Saarlandes. Im Rahmen des "Gestuftes Informations- und Entscheidungsprogrammes (GIEP)" für Oberstufenschüler kann eine erste Sensibilisierung für einen möglichen Auslandsaufenthalt bereits in der **studienvorbereitenden Phase** integriert werden. Das komplementäre HIB-Programm (Hochschul-Informationsbesuche) für Oberstufenschüler und Studienanfänger soll in der **Studieneingangsphase** durch den Baustein "Auslandsaufenthalte" ergänzt werden, so daß eine frühzeitige Orientierung, Information sowie Integration in die Studienbiographie ermöglicht wird. Die weiterführende **studienverlaufsorientierte** Beratung bezüglich eines Auslandsaufenthaltes könnte in die bestehende Beratungsorganisation der Zentralen Studienberatung integriert werden. Das sich bewährende System der fächerbezogenen Beratungsbereiche könnte für eine Auslandsstudienberatung beibehalten und durch eine Subdifferenzierung nach Ländern weiter spezifiziert werden.

2.4 Flankierende Maßnahmen

Zur Vielzahl der hemmenden Faktoren bezüglich eines Auslandsaufenthaltes zählen u. a. mangelnde Fremdsprachenkenntnisse sowie unzureichende Kenntnisse über die jeweiligen nationalen Bildungssysteme der Zielländer(10).

Im Rahmen des Modellversuches sollen daher Sprachmodule entwickelt werden, die neben der Vermittlung allgemeinsprachlicher Kenntnisse das Lernziel der "**Europakompetenz**" verstärkt integrieren. Das Kursangebot wird als Intensivprogramm in Kleingruppen organisiert und in der vorlesungsfreien Zeit (März und September) angeboten. Zum integralen Bestandteil dieser Kurse, die auf einen Auslandsaufenthalt

sowohl sprachlich, landeskundlich wie auch sozio-kulturell vorbereiten, gehören Kontaktbesuche der Hochschulen in der Grenzregion, interkulturelles Lernen mit internationalen Studenten der Universität des Saarlandes sowie Besuche und Informationsveranstaltungen nationaler Kulturinstitute (DAI, IEF, British Council, etc.). Bisher wurden diese Intensivsprachkurse zweimal angeboten, wobei die Akzeptanz und Resonanz überwältigend positiv war.

Schlußbemerkung

Seit Beginn des Modellversuches im Juli 1990 wurden verschiedene Maßnahmen entwickelt und durchgeführt. Dabei wurde verstärkt die Zielgruppe der Schüler und Studienanfänger berücksichtigt. Das computergestützte Informationssystem mit anwenderfreundlicher Bedienung ermöglicht derzeit den Zugriff auf eine Datenbank, die über alle Austauschprogramme der Universität des Saarlandes in Kurzform informiert. Die Informationen sind in einem Länder- und Fächerkatalog gespeichert und können einzeln wie auch verknüpft abgefragt werden. Als weitere Informationsquelle werden die Erfahrungsberichte ehemaliger Austauschstudenten in die erweiterte Datenbank miteinfließen. Zu Fragen der Akzeptanz können derzeit noch keine verlässlichen Aussagen gemacht werden, da sich die Abfrage der Informationen noch nicht dezentral realisieren läßt.

Anmerkungen

- (1) Der Begriff umfaßt hier nur Auslandsstudienaufenthalte. Andere Formen des Auslandsaufenthaltes (Praktika, Sprachkurs, Arbeit etc.) werden nicht berücksichtigt.
- (2) Probleme der Verlässlichkeit bestehen aufgrund verschiedener amtlicher Statistiken, unterschiedlicher methodischer Akzentuierung sowohl bei der Datenerhebung wie auch bei der Datenauswertung.
- (3) **BMBW** (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1990/91. Bonn 1990, S. 194 ff.
- (4) Die UNESCO-Statistik zählt die deutschen Studierenden im Zielland zu einem bestimmten Zeitpunkt = "Abwesenheitsquote".
- (5) vgl. **Schnitzer, K./Isserstedt, W.**: Auslandsstudium - Einstellungen und Erfahrungen der deutschen Studierenden. HIS-Kurzinformation, Hannover 1990, S. 9
- (6) vgl. ebd., S. 10 ff.
- (7) **Teichler, U./Smith, A./Steube, W.**: Auslandsstudienprogramme im Vergleich: Erfahrungen, Probleme, Erfolge. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wiss. - Bad Honnef: 1988, S. 253 ff.
- (8) vgl. **Bericht der Kultusminister-Konferenz** zum Stand der Umsetzung der Förderungsmaßnahmen für einen Studienaufenthalt im Ausland, RS Nr. 396/89 vom 10.08.89
- (9) vgl. **Schnitzer, K./Isserstedt, W.**: Auslandsstudium - Einstellung und Erfahrungen der deutschen Studierenden. HIS-Kurzinformation, Hannover 1990, S. 2
- (10) vgl. **Baumgratz-Gangl, G.**: Sprachliche Voraussetzungen für das Auslandsstudium von Nichtsprachstudenten, in: Sprachen für Europa, hrsg. von AKS Ruhr-Universität Bochum, Bochum 1990

Cultural difference and culture shock - Implications for the reception and guidance of overseas students

I. Culture and cultural differences

"Culture or civilization is that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society" (Taylor, in: Fortmann, 1971). In addition to solving the biological problem of survival, every culture must solve certain human problems. Every culture must provide routes along which people can orient themselves in relation to themselves, others, the world around them and with the supernatural - whatever that may be.

Kroeber and Kluckhohn (in: Fortmann, 1971) define "culture" as the learned implicit and explicit patterns of and for behaviour that are passed on by means of symbols. Man is the only animal capable of symbolizing; his ability to do this is unlimited. The symbol severs the direct link between man and the world around him. Words and concepts enable man to know another person or object as different and not solely as the reason for behaviour, and to reflect on himself and that other person or object. Although culture is the antecedent to the existence of every member of the group, it therefore undergoes continuous transformation and change. An individual reacts to culture and functions as an intermediary when transmitting culture.

Value and belief systems are the bedrock of a culture. The system of beliefs is formed by ideas and opinions about what is true and what is not. Values comprise the guidelines relating to what is authentic, what is good and what is beautiful. It is not always possible to draw a sharp line between values and beliefs. The good or true is often seen as "the nature of things". Beliefs and values lead to behavioural norms: what is permitted and what is not. Systems of values and beliefs form the framework that enables man to understand himself, his relationship with others and the world around him, and to interact with these.

Culture is subconscious insofar as it is obvious. Values and norms are not usually verbalized or reflected upon. Nevertheless they are present in our behaviour. Without thinking, the individual employs all manner of cultural forms and norms (often faultlessly) and without being able to formulate the rules that underlie them. Only when the rules are broken does he become aware of their existence. And only the foreigner, or someone who has lived in another culture, can formulate the premises that underlie his own culture and other cultures.

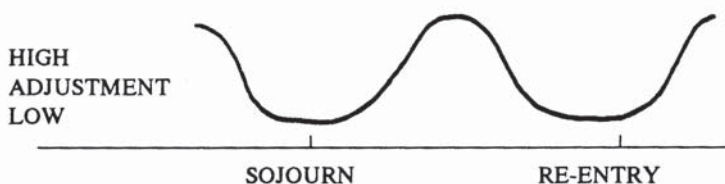
Cultural differences arise because groups of people attach different meaning and different values to the same objects, events or persons. Each culture develops its own value and belief systems. Oomkens distinguishes six areas that can be found in every culture and that enable differences in value orientations and attitudes to be confirmed: "self", "family", "community", "human nature", "nature" and "the supernatural".

Differences in these value areas are particularly relevant in the context of intercultural communication.

II. Culture shock and the process of acculturation

The idea that culture shock is the result of inadequate behaviour in a new, unfamiliar social and cultural environment rather than the pathological reaction of a sick individual fits in with this view. Everyone who comes into contact with another culture experiences culture shock to a greater or lesser degree. A certain field of tension arises during intercultural communication. The migrant will be insecure about the nature and the process of interaction. He will feel unable to understand, predict and control the outcome of the interaction. Behaviour patterns and social skills do not seem to function as intended. Surprise, anxiety, disgust or indignation are prone to arise when an individual becomes aware of cultural differences. Feelings of loss and deprivation can arise with regard to family, friends, status and possessions. The reference framework for social interaction no longer works and thus a sort of alienation arises. The migrant is usually on his own. He does not understand or is unaware of value orientations and cognitive concepts and he lacks the behaviour patterns and social skills necessary to be able to function in the new culture.

Differences in physical reality (such as the climate, the geography, the social infrastructure and the food) also contribute to the feeling of alienation. To a certain extent the migrant loses control over himself and over his surroundings - a situation that can be experienced as threatening. His lack of processes for coping with and reducing or diminishing the threat induce a stress reaction that can be described as culture shock. There is a substantial imbalance between the demand imposed by his environment and the individual's ability to respond. His own ideological system breaks down. Most researchers depict the process of acculturation as a W-shaped curve.



source: Furnham and Bochner (1986), p. 135

If, after the first phase of frustration, alienation and dislike, a migrant successfully learns the new culture, he will feel more at home. Understanding manners and customs opens up the way for effective social interaction. Sometimes the migrant comes to prefer certain values from the new culture to his old values.

The culture shock after re-entry is often unexpected. Not only the returning migrant but also the society he left behind has changed. The home that he had idealized when

abroad seems strange and unfamiliar to some extent. The extent to which someone actually becomes culture shocked depends on various different factors. The person's psychological state before departure plays an important role: how he functioned socially in his own culture, whether he has learnt to cope with stress and tension, whether he has stopped to think about his own cultural values and beliefs. Secondly, the geographical distance between the cultures is important. To what extent do these cultures differ in social, cultural, economic and political terms?

Differences in climate, food, eating and religion also determine the distance between cultures. The third group of factors includes the motives for migration, the aim of the sojourn in another country, the duration of this sojourn, and the migrant's age, level of education and social and economic status. Finally, the degree of psychological and behavioural change necessary for the migrant to fit into the new culture deserves mentioning. Are the value and belief systems of the home culture and new culture comparable, or does the new culture contain alien elements? In this context Furnham and Bochner (1986) note that those who are adapted best to their own culture will, ironically, experience the most frustration from their ineptness in the new culture, because they are not used to failure.

Fitting in or adapting to a new culture ("acculturation") is a learning process. The migrant does not need to unlearn his own culture, he learns an extra culture. Bochner, Lin and McLeod (in Oomkens, in print) argue that acculturation does not occur as a psychological process in a person, but that by interacting with the new culture a migrant learns new behavioural patterns and skills and hence gains an insight into the related value and belief systems. The more a migrant succeeds in establishing contact with important people of his standing from the new culture, the more positive the outcome of the acculturation process. The ability to speak the local language, the distance between the cultures and the role and position of the foreigner are important factors here; they also determine to what extent new social networks and social support systems are built up.

III. Symptoms and signs of culture shock

A discussion of a differential diagnostic framework for diagnosing culture shock would be going far. I will merely indicate certain prominent complaints and related problems.

The complaints resulting from culture shock can be classified within general stress-response syndromes (Limburg-Okken, 1989). Occasionally the reactions are paranoid and/or psychotic. It seems that in such cases these disorders were present in predisposition before departure. The complaints are usually depressive in nature: oversensitivity and irritability, loss of appetite, problems to do with sleeping and psychosomatic complaints such as headaches and stomach-aches. These complaints are aggravated by social isolation.

The diagnosis is hampered by cultural factors in the presentation of the complaints. For example, people from nonwestern cultures conceal depression in a cloak of somatic complaints. But, like psychological complaints, somatic complaints must be considered as an authentic expression of depression. "When living is primarily concerned with survival, then there is probably neither the time nor an appropriate vocabulary to express

psychological discontent." (Limburg-Okken, 1989, p. 125). During his contact with the migrant the social worker is not only confronted with the above mentioned complaints but also hears many complaints about social, administrative and legal ambiguities. Actively helping, that is, helping by means of concrete deeds and practical advice, is a precondition for arriving at emotional problems. The social worker is required to adopt an attitude that runs counter to the one current in social work in the West.

Homesickness and discrimination are two other interrelated complaints that are very common. Homesickness can lead to nostalgic reactions, such as reading and rereading letters, the idealizing of the home society and a more stringent adherence to traditional values and norms. This type of reaction syndrome hampers open participation in the new culture and works counter to the process of acculturation. Discrimination can come from both sides. The migrant, overcome with homesickness, despises the habits and customs of the host-nationals. At the same time he feels rejected and discriminated against. His opinion of host-nationals is mostly based on prejudice. This is not to say discrimination occurs only in the migrant's head or that it is the migrant who is doing the discriminating. Host-nationals also discriminate, but then mostly on the grounds of prejudice about migrants. In such a setting the social distance remains large and culture learning cannot occur. The migrant remains stuck in the area of low adjustment (W curve).

Social workers are not free from discrimination and racism either. How often do they use their own norms and values as yardsticks when understanding and interpreting complaints about behaviour from people from another culture? To what extent can one detach oneself from one's own norms and reference framework in order to understand one's client, while not losing one's integrity? This can unintentionally cause patronizing behaviour towards the migrant. Another form of racism that deserves mention in this context is institutional racism - for example, discriminating conditions in the law and in regulations. (The law on financing study and the rules relating to child benefit are examples of this in the Netherlands.) Migrants do not have the same rights as the host-nationals and the rights they do have are less accessible to them. Disrupted acculturation is often a circular process. The negative connotation of the word "migrant", in the sense of outsider, thereby becomes a self-fulfilling prophecy.

IV. Implications for reception and guidance

Culture can therefore be learned. Acculturation proceeds more smoothly when the migrant interacts with host-nationals on an equal footing, if he is assimilated in a group or social network and if he is adequately informed about important social, administrative and legal matters. A training programme which does this, like the Introductory Programme which Wageningen Agricultural University runs for its overseas students, can be used to receive them and prevent many of the problems outlined above. In Wageningen we work with multicultural groups to learn about each other's cultures and to practise the social skills needed to be able to function in Dutch society. In addition written information is given about the social infrastructure. The ins and outs of the university and its study programme are explained to the students. And last, but certainly not least, the introduction must make the students feel welcome.

During their stay in Wageningen the students are guided from a central point which they can turn to for all matters, from picking up a simple form to having a personal interview. We believe that having an easily accessible and friendly (i.e. low-threshold) centre is in the students' interest. Experience has shown that it is non-western students and students from totalitarian systems who come here with their emotional problems, having been given help with their materials problems.

Centralizing all the tasks to do with foreign students makes for more effective service and assistance and helps prevent institutional racism. A central office is also most effective for foreign students from western countries. Their problems are just as specific. Although the culture distance is not as great and acculturation seems less of a problem, their sojourn is usually too short for them to learn about Dutch culture adequately and to find their way in Dutch society.

V. The costs and benefits

The final costs of such facilities as these cannot be compared with the costs of a overseas student failing in his study. Such failure not only leads to personal suffering and damage. A succession of failures has political, social and economic consequences, such as damaged business interests, failed international cooperation projects and loss of good will. But internationalization should not be motivated solely by economic interests: the mutual intention to understand each other and to cooperate with each other in order to create a peaceful and better world should be the ultimate goal.

References

- Fortmann, H.:** Inleiding tot de cultuurpsychologie (Introduction to cultural psychology), Ambo nv, Bilthoven, 1971
- Furnham, A. and Bocher, S.:** Culture shock: psychological reactions to unfamiliar environments, Methuen, London and New York, 1986
- Kaldenbach, H.:** Discriminatie: Hoe reageer je er op? (Discrimination: how do you react to it?), De Toorts, Haarlem, 1984
- Limburg-Okken, A.:** Migranten in de psychiatrie (Migrants in psychiatry), Van Loghum Slaterus, 1989
- Oomkens, F.R. and Thomas, R.:** Intercultural Training, a manual of activities, Gower, Aldershot, UK (in print)

Die Rückkehr in die Heimat - Probleme der Reintegration nach einem Studienjahr im Ausland

Das Problem

Aus universitärer Sicht gelten Auslandsaufenthalte im Sinne der persönlichen und beruflichen Entwicklung von Studierenden schon als Selbstverständlichkeit, sozusagen als obligatorischer Ausflug in eine andere Universitätslandschaft. Ausgeblendet scheint uns, daß durch solch eine "Reise" auch Bruchstellen entstehen können, die geeignet sind, im weiteren Studienverlauf in Einzelfällen erhebliche Belastungen nach sich zu ziehen.

Während in der Planungsphase viele Mechanismen greifen, um den Auslandsaufenthalt vorzubereiten, gibt es selten eine selbstverständliche Struktur für die Betreuung der Rückkehrer. Das Problem der **re-entry** wird besonders deshalb leicht übersehen, weil sich die Konflikte nur teilweise zum Zeitpunkt der Rückkehr zeigen. Viele Probleme kommen erst nach einer längeren Frist zur Wirkung. Ein Beispiel aus einem Gespräch mit einer Studentin (12. Semester MA-Anglistik/Geschichte) mag das verdeutlichen: "Als ich zurückkam, war ich voller Tatendrang. Ich hatte das Gefühl, die Zeit in England hat mir sehr viel gebracht. Erst als ich merkte, daß ich immer verzweifelter versuchte, mich hier in Deutschland wieder zurechtzufinden, begannen die Probleme so richtig". Andere betroffene Studierende berichten, daß sie alle Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Auslandsaufenthalt als förderlich erlebt haben, nur die Rückkehr nicht. Sie fühlen sich an ihrer ursprünglichen Universität fremd, demotiviert, anonym, und das, obwohl sie zu den wenigen gehören, die überhaupt die Möglichkeit zu einem Auslandsstudium nutzen.

Wissenschaftlich und im internationalen Geschäftsleben ist das Problem **re-entry** nicht unbekannt. In Firmen werden zum Teil Maßnahmen zur Reintegration durchgeführt. Als Mitarbeiter der Psychologischen und Studienberatungsstelle in Regensburg kommen wir immer wieder mit solchen konflikthaften Verläufen in Berührung.

Die Ergebnisse der Diskussion in der Arbeitsgruppe und ihre Evaluierung

Der Austausch über das Phänomen der **re-entry** mit den Mitarbeitern anderer Beratungsstellen brachte eine sehr unterschiedliche Resonanz: Der Mehrzahl der in- und ausländischen Berater erschien das Problem nach eigenem Bekunden eher theoretischer denn praktischer Natur. Das legt den Schluß nahe, daß es sich hierbei aus Regensburger Sicht um ein regionalspezifisches Problem handelt.

Ein Teil der in- und ausländischen Berater fühlte sich durch die Problemskizze aber an die eigene akademische Lebensgeschichte, zu der wenigstens ein Auslandsaufenthalt gehörte, erinnert und vermutete jetzt retrospektivisch reflektierend, das Problem in der Beratung von Klienten signalisiert bekommen zu haben, ohne in der Lage gewesen zu sein, angemessen darauf zu reagieren.

Das legt den Schluß nahe, daß vielen Beratern ein entsprechendes Problembewußtsein fehlt, was den Stellungnahmen und der Schlußfolgerung oben in ihrer Wertigkeit weitgehend zuwiderlaufen würde.

Einem kleinen Teil der ausländischen Berater und Arbeitgebervertreter war das Problem der **re-entry** und und seiner Begegnung durch gezielte Maßnahmen aus dem Kontext von Rückkehrern aus dem Nahen und Fernen Osten nicht ungeläufig.

Das legt den Schluß nahe, daß bei hoher kultureller Kontrastivität das allgemeine Bewußtsein eine entsprechende Problemsensibilität mit nachfolgenden Reaktionen befördert, wohingegen bei unterstellter kultureller Affinität die Notwendigkeit zur Entwicklung eines entsprechenden Problembewußtseins nicht zu bestehen scheint.

Eine unsererseits vorgenommene Differenzierung der Beobachtungen nach geschlechter- und sozialspezifischen Merkmalen (weiblich/männlich, bildungsferne Ursprungsfamilien) führte bei den Teilnehmern an der Arbeitsgruppe auch zu keinen anderen Ergebnissen.

All das zusammengekommen muß bei dem Problem der **re-entry** in ihrem Spannungsfeld zwischen nicht-vermuteter Existenz im westlichen Kulturkreis und vorhandenen Maßnahmen für Rückkehrer aus dem östlichen Kulturkreis die Aufmerksamkeit auf eventuelle Voreingenommenheit und Vorurteilslastigkeit im westlichen Kulturaustausch lenken. Denn der Versuch, das Problem mit Blick auf die eigenen Lebensgeschichten von Beratern und Arbeitgebervertretern in seiner Bedeutung herunterzuspielen oder seines Stellenwertes zu berauben, wollte unter wenigstens zwei Gesichtspunkten nicht recht gelingen:

a) Es mußte eingeräumt werden, daß der Auslandsaufenthalt einer statistisch äußerst geringen Zahl von Personen vor zehn bis zwanzig Jahren und aus einer quantitativ wenig belasteten Universität heraus unter ganz anderen individualpsychologischen Prämissen stand als heute.

b) Es waren die Arbeitgebervertreter, die das Augenmerk auf eine gewisse Disparität bei der Wertigkeit des Auslandsaufenthalts lenkten. Interesse an einem Auslandsaufenthalt besteht aus ihrer Warte nicht so sehr wegen seiner professionellen Verwertbarkeit, sondern es geht ihnen um das Persönlichkeitsmerkmal der Initiative, die die entsprechenden Personen damit unter Beweis gestellt haben. Erkennt man eine grundsätzliche Übertragbarkeit dieser Beobachtung auf die akademische Welt an, dann ließe sich schlußfolgern, daß die Studierenden, die ins Ausland gehen oder "entsandt werden", mit der vorbewußten Erwartung fahren, man werde sich ihre Erfahrungen zunutze machen oder ihre Aktivitäten belohnen. Stattdessen begegnet ihnen aber bei und nach ihrer Rückkehr "nur" eine, wenn überhaupt, unverbindliche Anerkennung, und nur in den seltensten Fällen schlägt sich eine Würdigung ihrer Anstrengungen in Zertifikaten nieder. Damit tritt das Paradox auf, daß gesellschaftlich ein Auslandsaufenthalt eingefordert wird, der **post festum** aber eher als lobenswerte persönliche Anstrengung abgetan wird. Das Auftreten einer "gewissen Leere" nach der Rückkehr kann aus diesem Blickwinkel nicht mehr überraschen. Alle diese Beobachtungen, Überlegungen und vor allem Schlußfolgerungen bestärken die Regensburger Berater darin, zu glauben, daß sich unter bestimmten regionalspezifischen Gegebenheiten ein Problem wie das der **re-entry** bereits schärfer konturiert als anderswo.

Aspekte eines interkulturellen Sozialisationsprozesses

Obwohl von Vertretern der unterschiedlichsten politischen Richtungen heute gern auf die positiven Auswirkungen einer multikulturellen Gesellschaft hingewiesen wird, sieht die gesellschaftliche Realität häufig anders aus: Die Konfrontation von Menschen unterschiedlicher kultureller Prägungen kann eigentlich nur dann als positiv bezeichnet werden, wenn man - einem therapeutischen Ansatz folgend - schmerzhafteste Prozesse als letztlich immer bereichernde Erfahrung ansieht.

Meine These ist, daß die schmerzhafteste Konfrontation unterschiedlicher Kulturen nicht vor allem durch ihre Unterschiedlichkeit geprägt ist, sondern durch das Machtverhältnis, in dem sie zueinander stehen. Besonders deutlich wird dies, wenn man sich etwa die Situation nicht-europäischer oder osteuropäischer Migranten in Deutschland vor Augen hält.

Die Erfahrungen in einer multinationalen Business School legen jedoch nahe, daß asymmetrische Machtverhältnisse in gleicher Weise eine Rolle spielen, wenn Studentinnen und Studenten aus vielen europäischen Ländern unter vergleichbaren Ausgangsbedingungen aufeinandertreffen.

In jedem Studienjahr werden die Studentinnen und Studenten der E.A.P. mit einem neuen Wertesystem konfrontiert und über spezifische Gratifikations- und Sanktionsmuster zur Auseinandersetzung damit gezwungen. Mit welchen Strategien die damit einhergehende Identitätsverunsicherung beantwortet wird (werden kann), ist zum einen abhängig von den individuellen Voraussetzungen wie Bildungshintergrund, Lernverhalten, Motivation, sozialer Schicht und Lebenserfahrung. Zum anderen kann sie wesentlich beeinflußt werden durch die Entwicklung eines subkulturellen Zusammengehörigkeitsgefühls und die Unterstützung der Institution.

Nach unseren Erfahrungen entwickeln sich über diesen schwierigen interkulturellen Sozialisationsprozess die grundsätzliche Bereitschaft und auch die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Aufnahme von Neuem. Gleichzeitig führt die Konfrontation mit dem Anderen aber auch zu einer stärkeren Bewußtwerdung der eigenen nationalen Identität, ohne daß diese damit zur geforderten Norm wird.

KITSON SMITH

Ecole Européenne des Affaires, Paris (E.A.P.)

Cultural intervention

Whose problem?

The literature of culture shock makes pathological reading. The Germans like to describe how to diagnose it, the Americans how not to suffer from it and the French what you can take against it. The English prefer to ignore it, except in terms of the weather. I welcome culture shock: it's energising, fulfilling and you learn who you are from it. I want to take a more developmental approach to how shock can help individuals and particularly institutions.

Contemporary students who are authentically and deeply exposed to a new culture: studying, living and working abroad over a sustained time seem to me to have fewer problems and many radical opportunities which their institutions do not yet have. The students are young and nomadic, the institutions are older and agrarian. Sometimes the institution protects itself from possible culture change by setting up touristic ghettos.

They are widespread: Africans in Denmark, Asians in England, Americans in Paris. Othertimes they evolve exchange programmes where no real exchange is envisaged. In the case of the many excellent exchange programmes and immersion programmes with longterm bases in more than one country such as EAP's, the institutions do of course have to care for the exit, entry and re-entry of students, faculty and administration. There are at least two important dimensions: to ensure that the inevitable destabilization is more constructive and less destructive: to enable the benefits of the student's experience and investment to be articulated and exploited by them for themselves. The second is more difficult and is of course more significant for the institutions growth.

Where this happens even partially and re-entry brings clear and useful benefits, the educational experience is acting as a model for a new kind of European citizen whose future professional career will be in a continental or global context and will continue to offer opportunities for new work and life locations over very long periods.

Core values

My experience with talking with students in EAP for six years and reflecting on my own mobility working in four or five countries each year has helped me identify several core values which should be the source of individual and systemic strategies to enable mobility. If you are receiving foreign students it helps to hold these values:

1. Acceptance of the other cultures without restricting them to it: What does it mean to be a young Spanish woman studying business abroad or a catalan speaker in a group born and bred in Madrid? How do you display acceptance and more, how does your insight not stereotype the student but positively allow them to transcend what they are?

2. Development of the sense of complementarity: How do you enable older German students with a "Vordiplom" and young products of the classes préparatoires to see they may have complementary competences and capacities?

3. Cultural objectivity: How do you present radically different national attitudes to feeling, managing time, learning, conflict as simply being alternative possible approaches?

4. A tendency towards completeness: How do you develop a central identity which can receive and handle massive changes and variety of location and relation?

Le problème de l'hébergement dans les échanges

Une constatation: le problème de l'hébergement représente actuellement un frein imprévu et non négligeable à la mobilité des étudiants en Europe (ERASMUS; TEMPUS etc.).

I. Les situations dans l'Europe communautaire vont du meilleur au pire en passant par toute une série de situations intermédiaires.

- le meilleur: l'établissement d'accueil a posé l'équation: un étudiant = une chambre (ex: UK - B).
- le pire: aucune infrastructure officielle d'accueil ou même d'information; Etudiants totalement dépayés, voire désarçonnés; beaucoup renoncent et reviennent dans leur pays d'origine.
- de multiples situations intermédiaires: il existe dans le pays d'accueil un service spécialisé officiel ou privé (CROUS - RUI) qui peut aider l'étudiant à résoudre le problème, mais les procédures sont souvent complexes (délais d'inscription - impossibilité d'assurances formelles - demandes de cautions diverses). Parfois, l'établissement d'accueil s'est engagé à "intervenir" auprès des susdites organisations mais sans garantir absolument l'hébergement souhaité.

II. Les solutions passent toutes par un **engagement formel** de l'établissement d'accueil de loger l'étudiant étranger.

A charge pour lui de trouver la meilleure voie:

- contrat d'occupation d'un certain nombre de chambres auprès des établissements universitaires d'hébergement (en France, le CROUS).
- location et aménagement d'un certain nombre de logements urbains dits "sociaux" (en France, les H.L.M.). Un grand avantage: le contact avec le milieu national; un inconvénient: le danger, si les appartements sont "groupés" de la création d'un "ghetto" ERASMUS ou autre.
- construction et gestion par l'établissement lui-même de logement d'accueil. Solution la meilleure mais onéreuse (aides possibles de la CEE?).

III. Le rôle des S.U.I.O. apparaît fondamental à deux niveaux:

- informer l'étudiant étranger de la situation locale **avant son arrivée**.
- sensibiliser les autorités de l'établissement d'accueil du problème ou des problèmes posés.

Probleme der europaweiten Anerkennung von Studienleistungen: Erfahrungen der Universität Bielefeld (Fachbereich Geschichte im ERASMUS-ECTS-Programm)

Vorbemerkung

"ECTS" steht für "European Community Course Credit Transfer System" und ist ein System zur Anrechnung von Studienleistungen. Weiterhin ist ECTS ein Pilotprojekt innerhalb des gesamten ERASMUS-Programms. Es ist für eine Laufzeit von sechs Jahren konzipiert, d.h. von 1989/90 bis 1994/95. Ziel des Programms ist: den an ECTS teilnehmenden Studenten werden alle Studienleistungen, die sie an einer ECTS-Partner-Hochschule erbracht haben, voll anerkannt. Darüber hinaus ist vorgesehen, daß diese Anerkennung nicht nur zwischen den Heimat- und Gasthochschulen funktioniert, sondern auch für den Fall, daß der Student oder die Studentin an eine beliebige andere ECTS-Hochschule in Europa geht und das Studium dort weiterführt. Die formale Basis für die Anerkennung ist ein System von sogenannten **Credits** nach angloamerikanischem Muster.

1. Erfahrungen und allgemeine Probleme in der Startphase aus Bielefelder Sicht

Die Universität Bielefeld ist im Fach Geschichte am ECTS beteiligt. Ursprünglich gab es aus Bielefeld zwei Bewerbungen für die Teilnahme an diesem Programm, nämlich die Fachbereiche Geschichte und Chemie. Das Akademische Auslandsamt hatte seinerzeit die Fakultäten zu einer Bewerbung angeregt, weil in den ersten Ankündigungen das ECTS-Pilot-Programm eine Lösung anbot für die Probleme der Anrechnung und des Transfers von Studienleistungen im Rahmen eines Auslandsstudiums.

Das deutsche Studiensystem, insbesondere in den Geisteswissenschaften, ist bekanntlich sehr viel weniger strukturiert und quantitativen und qualitativen Kontrollen unterworfen als Studiensysteme in anderen europäischen Ländern. Dies trifft besonders auch für den Fachbereich Geschichte in Bielefeld zu, wo die Studiengänge im Bereich der Magister- und Staatsexamens-Abschlüsse vergleichsweise wenige Leistungskontrollen enthalten. Erst bei Zwischenprüfungen und Abschlußprüfungen erfolgt eine echte Kontrolle des Studienerfolgs. Wo also Studierende zum Beispiel in Frankreich sehr straff geführt und permanent kontrolliert werden, sind Bielefelder Geschichtsstudenten aufgerufen, ihr Studium mit Selbstdisziplin, Verantwortlichkeit und Konzeptionsbewußtsein zu planen und durchzuführen. Aus der unterschiedlichen Anlage der Studiengänge in Bielefeld und an anderen europäischen Universitäten ergeben sich daher zwei prinzipielle Unterschiede:

- Gaststudenten aus anderen europäischen Ländern haben oft große Schwierigkeiten, in dem auf dem ersten Blick so liberalen Studiensysteme in Bielefeld ihren Weg zu finden. Da ihre Heimathochschule in aller Regel formale Leistungsbestätigungen wünscht, haben sie große Sorgen, eben diese Leistungsnachweise

aus einem System zu erbringen, das sich von ihrem Heimatsystem erheblich unterscheidet.

- Bielefelder Studenten, die als Austauschstudenten an eine Gastuniversität im europäischen Ausland gehen, haben im Gegensatz dazu Probleme, sich an eine strikte Organisation des Studiums anzupassen, die sie an ihrer Heimatuniversität nicht kennen. Da sie in der Regel auch etwas älter sind als die europäischen Studenten in Bielefeld, fällt es ihnen mitunter schwer, die doch mehr verschulte Atmosphäre zu akzeptieren.

Sicherlich ist nach drei Semestern des praktizierten Studentenaustausches eine eindeutige Aussage über den Erfolg von ECTS aus unserer Sicht nicht zu treffen. Bielefeld hat bisher sieben Studierende vermittelt, von denen fünf mit sehr positiven Resultaten zurückkamen, sowohl technisch als auch persönlich. Zwei Studenten gefiel es an der Gast-Universität so gut, daß sie sich entschlossen haben, dort weiterzustudieren und in ein normales Postgraduierten-Programm einzusteigen. Nach Bielefeld kamen bisher vier Studierende, von denen einer nach dem ersten Studienjahr den Entschluß faßte, ein weiteres Semester für die Erstellung seiner Magisterarbeit zu bleiben. Alle erhielten die Credits, die sie für die Anrechnung an ihrer Heimathochschule benötigten. Diese einfache Feststellung, daß das ECTS-Programm administrativ in allen Fällen funktioniert hat, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß es eine Reihe von Schwierigkeiten gegeben hat.

Wir sind überzeugt, daß diese Probleme vor allen Dingen deswegen gelöst werden konnten, weil das ECTS-Programm ausgezeichnete Möglichkeiten bietet, die Koordinatoren, wissenschaftlich und administrativ, zusammenbringen. So treffen sich die Fachbereichsgruppen in der Regel zweimal im Jahr, hinzu kommen in unregelmäßigen Abständen Konferenzen für alle beteiligten Hochschulen. Das auf diesen Treffen gewachsene persönliche Vertrauen zueinander und die detaillierte Kenntnis der unterschiedlichen Systeme machten die erste Phase des studentischen Austausches so erfolgreich. Ein wesentliches Problem, nicht nur in Bielefeld, sind personelle Engpässe: das Akademische Auslandsamt dieser Universität muß auch heute noch mit praktisch demselben Personal arbeiten wie vor 10 Jahren, und eine Anpassung an die Erfordernisse der europäischen Programme und deren Administration ist bisher nicht erfolgt.

Aber auch auf die wissenschaftlichen Koordinatoren, die Professoren in den Fachbereichen, kommt eine erhebliche Mehrbelastung für Beratung und wissenschaftliche Administration des Programms zu. Insbesondere in den Vorlesungszeiten ergeben sich dann sehr handfeste Probleme bei der Zusammenarbeit aller Beteiligten. In Bielefeld haben wir versucht, aus der Not eine Tugend zu machen und haben die ECTS-Studierenden wie andere ERASMUS-Studierende behandelt, was wir auch für sinnvoll halten, da das Programm ohnehin eine Bevorzugung in vielen Teilaspekten bietet.

2. Besondere Problemfelder

2.1 Sprachprobleme

Die ersten beiden Studierenden, die im Rahmen von ECTS nach Bielefeld kamen, hatten keinerlei Probleme mit der deutschen Sprache. Entsprechend konnten sie ohne Schwierig-

keiten ihr Studium aufnehmen und auch durchführen. Die anderen beiden Studierenden, die zum Wintersemester 1990/91 kamen, waren aber sehr viel schwächer, in einem Fall so mäßig, daß wir den Studienerfolg gefährdet sahen. Das ECTS-Programm sieht selbstverständlich vor, daß die entsendende Universität dafür Sorge tragen soll, daß die Austauschstudierenden der Sprache im Gastland soweit mächtig sind, daß sie mit Erfolg das Studium aufnehmen können. Es ist eigentlich nicht Sache der aufnehmenden Institution, zusätzlich begleitende Intensiv-Sprachkurse anzubieten. Gleichwohl sehen wir auch hier in Bielefeld die Notwendigkeit, insbesondere für Austauschstudenten aus den südeuropäischen Ländern. Leider läßt sich oft erst beim Eintreffen der ECTS- bzw. ERASMUS-Studierenden der wirkliche Bedarf feststellen. Die Zahl der Studierenden und das unterschiedliche Niveau im Einzelfall sind von Semester zu Semester unterschiedlich. Von daher ist es nicht möglich, ECTS- oder ERASMUS-Austausch-Studenten in die regulären Deutschkurse für ausländische Studienbewerber einzureihen. Im übrigen finden solche Deutschkurse täglich vormittags statt und gestatten keine Teilnahme an Studienveranstaltungen. Gerade aber die Teilnahme an regulären Studienveranstaltungen ist ja die Grundbedingung für ECTS- und ERASMUS-Studentenaustausch.

Auch für die Bielefelder Studenten, die im Rahmen von ECTS ins Ausland gehen wollen, stellt sich das Sprachproblem. Während Englisch und Französisch selbstverständlich vor einer Ausreise auch in Bielefeld gelernt werden können, ist das für die anderen Sprachen der EG schon sehr viel schwieriger: insbesondere skandinavische Sprachen werden hier nicht angeboten. Wir haben es daher sehr begrüßt, daß die ECTS-Institutionsmittel, die uns zur Verfügung gestellt werden, auch für Sprachkurse genutzt werden können, sowohl für Gaststudenten nach Bielefeld als auch Austauschstudenten in die übrigen europäischen Länder. Wir bieten jetzt im zweiten laufenden Semester sowohl einen Deutschkurs für europäische Gaststudenten - nicht nur ECTS! -an, als auch Italienisch, Spanisch und Portugiesisch, wobei nominierte und künftige ECTS-Interessenten hier Vorrang haben, wo aber auch andere ERASMUS-Nominierte und Interessenten teilnehmen können. Diese Kurse sind zusätzlich und werden im Umfang von vier Wochenstunden angeboten.

2.2 Ungleicher Studentenfluß

In den Bewerbungen zur Teilnahme am ECTS-Programm stellen sich, selbst bei den kleinen Zahlen, gesamteuropäische Probleme: Bielefelder Studierende, bei denen im allgemeinen Englischkenntnisse besser sind als die Französischkenntnisse, bevorzugen bei der Wahl einer englischen oder irischen Gastuniversität eindeutig Edinburgh, ohne daß hierfür echte Qualitätsgründe genannt werden können. Auch die zweite britische Universität - Sussex - und die irische Universität Cork sind vom Angebot her mindestens ebenso attraktiv.

Da Edinburgh auch aus der Sicht anderer teilnehmender Hochschulen einen ersten Platz auf der Wunschliste einnimmt, andererseits aber selber nur wenige Studierende entsenden kann, gibt es Probleme bei der Zulassung. Zur Zeit versucht Edinburgh jeweils eine Bewerbung pro entsendende Hochschule möglich zu machen. Bei den Bewerbungen für die südeuropäischen Länder hängt es von den individuellen Sprachfertigkeiten ab, ob

eine Vermittlung möglich ist. Keinesfalls können die oben genannten Sprachkurse, die alle bereits gute Grundkenntnisse voraussetzen, die notwendige Basis für ein Auslandsstudium schaffen. Natürlich sind wir aus Bielefelder Sicht darüber unzufrieden, daß wir nur relativ wenige - zur Zeit drei - ECTS-Gaststudenten bei uns haben. Auch hier spielt sicherlich das Sprachproblem eine Rolle. Auch gilt selbstverständlich, daß wir nicht durch einen begleitenden Intensivkurs Deutschkenntnisse vermitteln können, die ein Studium im Fach Geschichte ermöglichen würden.

2.3 Wohnungsprobleme

Neben den administrativen und sprachlichen Problemen ist selbstverständlich das Wohnungsproblem entscheidend dafür, ob ein Studentenaustausch überhaupt stattfinden kann oder nicht. Bielefeld ist hier in einer sehr schwierigen Situation, wie auch viele andere deutsche Universitätsstädte. Das lokale Studentenwerk kann nicht beliebig viele Zimmer jeweils zum Semesterbeginn zur Verfügung stellen, da ständig mehrere hundert Personen auf einer Warteliste stehen. Die Universität kann daher eine Unterbringung in einem Studentenwohnheim nicht im Vorhinein zusagen. Selbstverständlich bemühen wir uns im Rahmen unserer Möglichkeiten, ECTS- (und auch ERASMUS-) Studenten zu vermitteln, doch gibt es eine Garantie eben nicht. Die wenigen bisher nach Bielefeld gekommenen ECTS-Austausch-Studenten sind ohne Probleme untergekommen, doch mußten wir feststellen, daß in einigen Fällen Bewerbungen nach Bielefeld wieder zurückgenommen wurden, einfach, weil eine andere Universität eine Unterbringungsgarantie geben konnte. Dieses Problem ist auch bei allen anderen ERASMUS-Programmen vorhanden.

2.4 "Spin-off" - Effekte

Das ECTS-Programm hat nach dem Vorbereitungsjahr und dem ersten Jahr des Studentenaustausches eine sehr hohe Publizität gewonnen. Offenbar ist es so, daß viele Betreiber von normalen ERASMUS-Programmen die Frage der Anrechnung von Studienleistungen ebenfalls als das zentrale Problem erkannt haben. Das Interesse an unseren Erfahrungen seitens anderer Universitäten und Bildungsinstitutionen ist sehr groß. Auch das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen hat einen ausführlichen Erfahrungsbericht angefordert. Nützliche Nebeneffekte glauben wir aber vor allen Dingen innerhalb unserer eigenen Universität feststellen zu können. Wir haben den Programm-Beauftragten und Koordinatoren von normalen ERASMUS-Programmen empfohlen, soweit wie möglich auf das ECTS-Anrechnungsschema zurückzugreifen. Wir führen es auch darauf zurück, daß wir im akademischen Jahr 1990/91 in insgesamt 21 ERASMUS-Programmen erfolgreich gewesen sind und daß wir für 1991/92 insgesamt 31 Programmbewerbungen haben, denen gute Aussichten gegeben werden. Zwar haben eigentlich alle ERASMUS-Programme die Anerkennung der Studienleistungen im Gastland auf irgendeiner Weise verankert, doch ist das keineswegs immer im Detail geschehen, oft aus Unkenntnis der unterschiedlichen Systeme. Hier hat unsere Teilnahme am ECTS-Programm Informationen für eine sinnvolle Grundlage liefern können.

3. Zusammenfassung und Bewertung

Die Universität Bielefeld bewertet das ECTS-System und seine Idee uneingeschränkt positiv. Für das künftige Europa im Bereich der Hochschulausbildung ist es eigentlich auch unabdingbar, daß Studienleistungen, die in einem Mitgliedsland erworben werden, in einem anderen Mitgliedsland uneingeschränkt Anerkennung finden können. Hierzu leistet das ECTS als Pilotprogramm unverzichtbare Grundlagenarbeit. Bisher aufgetretene Schwierigkeiten und Probleme sind geeignet, die großen und die kleinen Probleme in diesem Prozeß darzulegen und vielleicht auch zu lösen.

Dabei sind wir der Meinung, daß die gestellte Aufgabe mindestens die Quadratur des Kreises erfordert. Die Studienordnungen und Systeme in den Staaten der Mitgliedsländer sind so komplex und unterschiedlich zugleich, daß eine vollständige Einführung oder sogar eine Erweiterung des ECTS-Programms auf normale ERASMUS-Programme zur Zeit noch nicht denkbar ist. Quantitative und qualitative Bewertungsmaßstäbe, unterschiedliche Semesterzeiten und Prüfungsordnungen lassen eine vollständige Generalisierung zur Zeit sicherlich noch nicht zu. Aus unserer Sicht ist das ECTS-Schema für den Normalfall eines zeitlich begrenzten Auslandsstudiums bereits sehr gut anwendbar: bei den nach Bielefeld gekommenen Gaststudenten und unseren eigenen Austauschstudenten ist ja die Grundbedingung, nämlich die volle Anrechnung der im Ausland erbrachten Studienleistungen, erfüllt worden. Die weitergehende Perspektive des ECTS-Programms sehen wir allerdings noch sehr skeptisch: die Vorstellung, daß ein ECTS-Student nicht nur einen Auslands-Studienaufenthalt durchführt, sondern in mehreren europäischen Staaten studiert, dabei seine jeweils erworbenen Credits mitnimmt, um dann am Ende an einer Hochschule seiner Wahl das Examen abzulegen, und das innerhalb einer normalen Studiendauer, das ist sicherlich noch Utopie.

Die Maxime des ECTS-Programms, nämlich Studienleistungen im europäischen Kontext "mobil" zu machen, kollidiert aus unserer Sicht zur Zeit noch mit der politischen Erklärung, daß die individuelle Vielfalt der europäischen Hochschulsysteme erhalten bleiben soll und daß das ECTS-Schema keineswegs für ganz Europa verbindlich gemacht werden soll. So können wir abschließend sagen, daß wir das ECTS-Programm einerseits mit großem Engagement, andererseits aber auch mit gebührender Skepsis betreiben.

The European Commission's research Project on Graduate Placement and Mobility

This paper summarises the results of a research project which I directed recently for the European Commission on the ways in which new graduates find jobs in the different member-states of the European Community. The Project was carried out by the UK's Central Services Unit for Graduate Careers Services in conjunction with the Liaison Committee of European Rectors' Conference in Brussels, using a network of National Correspondents in each country.

The purpose of the Project was to investigate the mechanisms commonly used by graduates in getting their first jobs and the role played in this process by the institutions of higher education and other bodies. It was also intended that the Project should make recommendations to the European Commission about what sort of information could be circulated between institutions of higher education to facilitate greater mobility of young graduates within the EC. In particular the Project looked at the possible relationship between institutions of higher education and the European Commission's proposals for modernising the SEDOC system. (SEDOC is a European Community system involving the public placement services of the member-states for the exchange of information about vacancies and job-seekers.)

A questionnaire was circulated to all EC universities and certain other institutions of higher education (total 660) and a response rate of 63% was obtained. Information was sought on the profile of each institution (size, status, subjects taught) in order to relate the replies in the main part of the survey to the type of institution. 95% of institutions received information of some sort from employers in their own countries: the figure fell to 66% for information from employers in other countries and there were wide variations between countries and between the different types of information.

Almost all the institutions which received information from employers had some means of passing it on to students. The two most important mechanisms were teaching staff acting in an informal way and central advisory services for students. The provision of staff whose responsibilities were primarily to deal with employers varied greatly between countries. 71% of institutions received some visits from employers related to recruitment but again with wide variations between countries. Regular programmes of visits, where they existed, were most likely to be organised centrally but there was an important amount of activity also at faculty level. About 30% of institutions would supply employers with lists of names of students or graduates on an informal basis but only 15% had a formal system for doing this. Almost 60% will not supply the information.

Overall the most important mechanisms whereby graduates found their jobs were through press advertising and speculative applications but stages, contacts via teaching staff and vacancy information from advisory services were also important, as was the influence of family and friends. Again there were some significant variations between countries. This is an area where more research is needed. Interest in working in another

country was considerable: it was greatest for stages, slightly less for short-term work and considerably less for long-term employment though the level of interest varied also between countries. However, the research may underestimate the degree of interest. Mechanisms specifically designed to help new graduates find jobs abroad were investigated: international and professional associations were important but many institutions also mentioned other internal mechanisms.

68% of institutions already provided some services or had some activities related to recruitment and another 19% had either definite or possible plans to introduce such activities. In over half the responding institutions there was a central advisory service for students and another 16% had definite plans for, or were considering, such a service. There is clearly likely to be a growth in the provision by institutions of more formal mechanisms for helping their graduates enter the labour market. 95% of the institutions were interested in being involved in any activities which would help their graduates and students to be mobile within the EC.

The Report recommended that all the various constituencies with an interest in the placement of young graduates (employers, the Commission - through DGV and the Task Force for Human Resources, Education, Training and Youth - students and educational authorities in the member-states) need to be involved in discussions about future action. It concluded that there is a need for some system for the exchange of information at European level about vacancies and graduate job seekers at the point of entry to the labour market. That system needs to be co-ordinated at EC level and should at least co-operate with, if not be provided by, the Commission. Advisory and placement services need to be further developed within higher education with properly trained staff. Institution-based services may need to consider how to help graduates of other institutions in other countries. There should be greater co-operation at EC level between those responsible for advising students and graduates. There is a need for better provision of information about the graduate labour market in the member-states covering information about employers who recruit, supply and demand data, information about living and working conditions, the mutual recognition of qualifications and information about recruitment practices in different countries. More measures are needed to encourage mobility amongst students and new graduates. They could include more opportunities for study or work (including stages) in other member-states, better language training, and the introduction of easier means of applying for jobs abroad.

It is essential that the higher education system is given direct access to the modernised SEDOC system rather than having to operate indirectly through the public placement services in the member-states. The provision of specialist counsellors and the appropriate training for them as part of the modernisation of SEDOC project should also be considered in the context of higher education institutions. It was also recommended that a small working group from the Project Team should be set up to consider how to implement the proposals contained in this report, that steps should be taken to involve employers and to ascertain their views and needs (possibly through the organisation of a conference) and that the Report should be published. All these recommendations have been accepted.

KEITH DUGDALE

University of Strathclyde

JEFF GOODMAN

University of Bristol

The British response to the development of a European graduate labour market

Introduction

This paper will examine the ways in which AGCAS - Association of Graduate Careers Advisory Services in Higher Education in the British Isles - has sought to respond to the increasing student interest in career opportunities in Europe and to promote greater understanding of the career guidance implications of the development of a European graduate labour market. In particular, the presentation will report on the work of the AGCAS European Community Working Party. The Working Party was established in September 1989 in response to three main factors:

- A recognition in British careers services of the need to respond to the growing student interest in pursuing careers on the continent of Europe.
- Increasing institutional interest in European partnership and a desire in careers services to support the 'Europeanisation' of our institutions.
- The development of contacts with employers from other European countries seeking to recruit in Britain.

With a growing number of students from other EC countries spending all or part of their study here and with the creation of a single European Market planned for 1992, this was a particularly opportune time to set up a group which focussed its attention on European careers.

Purpose and Membership

The purpose of the Working Party is to act as a co-ordinating focus within AGCAS for activities oriented towards the European Community and to develop a core of knowledge and expertise about European student and graduate opportunities. Membership of the Working Party is made up of careers advisory staff from the UK and Ireland, together with a co-opted employer representative from the Association of Graduate Recruiters.

Terms of Reference

- To ensure that a European Community dimension is incorporated into all AGCAS activities.
- To act as a co-ordinating focus within AGCAS for activities orientated towards the European Community.
- To ensure the availability of information about the European Community to all AGCAS services.

- To develop a core of knowledge and expertise about and graduate opportunities within the European Community on which AGCAS services and others can call.
- To encourage the inclusion of information about opportunities, procedures and attitudes within the European Community in information booklets, vacancy lists and other materials published by AGCAS and CSU.
- To encourage AGCAS services and members to develop contacts with the mainland member-states of the European Community.
- To promote UK and Irish Graduates, Careers Services and the Higher Education system from which they come, within the rest of the European Community.
- To liaise with other European organisations, both Community and national, with mutual interests.

Background Impetus for Mobility

Currently less than 3% of UK graduates find their first permanent job overseas and this percentage has grown only marginally over recent years. However, British careers advisers have recognised an increasing student interest in pursuing careers in the rest of Europe. The growth in the number of students considering careers on mainland Europe is the result of three linked but distinct trends - employers are gradually showing increasing interest in recruiting on a pan-European basis; students, exploring their career options, are beginning to develop wider horizons than ever before and the growth of language training in the UK has facilitated cross border movement.

Europe-wide, employers have experienced difficulties in recruiting graduates in particular shortage areas, especially science and engineering related disciplines. In Northern Europe demographic trends leading to predictions of a reduced school leaving population suggest that these difficulties will continue throughout the 1990's. In 1990, the Association of Graduate Recruiters undertook a survey of 171 UK employers, which established that the reasons why UK companies were considering planning European wide recruitment activities were:

- In response to continental European employer recruitment in the UK.
- Because of the UK competition for the best graduates.
- A perception of the greater levels of skills, knowledge and maturity of other European graduates.
- To fill existing vacancies.
- To recruit graduates with European language skills.
- To 'Europeanise' their companies.

Interestingly, of those companies who had been involved in European recruitment over a longer period, the desire to 'Europeanise' their business was the major factor promoting change. Of more long-term significance, there is also a growing recognition among employers of the value of the 'international manager', someone with wide European experience and a European perspective going beyond limiting national boundaries, able

to operate comfortably outside their own national culture. One way of beginning the development of the European manager is to recruit appropriate graduates from another European country. Graduates themselves have responded positively to this tide of 'Europeanisation'. Whether it is to make use of their language skills or simply the lure of a wider stage upon which to develop their career, more young British people now expect to spend a part of their career outside the UK. Another factor may be the desire to get to the centre of things. Just as many British graduates traditionally look to London to begin their working life so a growing number are looking beyond, to where they think the future lies. Given the current British economic recession and the prospect of better life style and earnings abroad the pace of change can be expected to accelerate.

Barriers to Mobility

The move to work on the continent may be a popular option but it is not always an easy one. A difference in the perceived relationship between the subject a student studies and his or her employment can be a real obstacle. In Britain some 40% of vacancies are offered to students of any discipline, this is much less true outside the UK where students make earlier vocational choices and, on the whole, study a degree relevant to their career ambition. This can be a serious obstacle with employers' requirements ruling out British applicants for jobs for which they might be well qualified in the UK.

Added to this are the problems of process experienced by all graduates looking to work outside their own country. Difficulties with language, identifying potential employers, travelling for interview and successfully competing in an alien recruitment process are all additional complications.

Overcoming the Barriers

Helping students and graduates understand these issues and develop job search strategies to overcome these barriers is the major task of Careers Services supported by the AGCAS European Working Party. Careers advisers and through them their clients need to be better informed if more graduates are to realize their ambition to work in Europe. Outline below are some of the main current and planned activities of the European Working Party.

European Working Party Activities Information Provision

One of the Working Party's first priorities was to survey the information available to students through their careers services and expand this provision. The group has now built up a comprehensive listing of all publications relating to work and study in Europe and is making it available to AGCAS services through a "European Databank". Information on postgraduate study is obviously very important since it serves as the main route through which UK students can become more 'relevant' by taking a course which offers them a recognisable vocational qualification. A vocational course in the country of

interest to the student is even more helpful. A booklet entitled "First Steps to Working in the EC" is being planned to present a broad picture of the opportunities available, the best routes to them and appropriate sources of further information and help.

European Community Institutions

The group has been working with the European Commission, to provide better information about opportunities in the European institutions themselves. This has involved providing advice and practical help on the advertising to graduates of vacancies for 'fonctionnaires' and 'stages'. The Working Party has, with the co-operating and the financial assistance of the Commission, also produced a booklet "Opportunities to Work in the European Community Institutions", distributed widely to all AGCAS Careers Services. There has been regular consultation between the UK members of the Working Party and the British Cabinet Office to explore ways of developing awareness in Britain of EC career opportunities.

Study Visits

Visits have been organised for careers advisers to European employers. In 1989 a group of advisers visited the institutions of the European Community and in May 1991 a week long trip to the Netherlands, Germany and France is planned, meeting employers and visiting the European Patent Office and a business school in Paris. These visits and other individual trips, particularly by colleagues from Eire, are very important. In the UK, advisers develop good relations with graduate employers by regular personal contact. To get to understand how non-UK employers operate and to change our attitudes and perceptions, direct contact is essential.

Planned Activities

AGCAS and the Central Services Unit (CSU) are also currently exploring the opportunities to launch a **European Career Forum** which will bring together European employers, institutions and graduates to participate in a programme of education seminars and recruitment fairs. By bringing together these groups, we believe the Forum could help promote understanding about European trends in management employment and career development, raise the profile of employers and institutions seeking to become more European in outlook, and provide students and graduates with informed advice on how to develop job search strategies in a European market. The understanding of the labour market in other European countries and help to secure attitudinal change in our advisers. The Working Party is currently planning new activities for 1991/92. These will include offering training to UK careers advisers on opportunities for their students to work across Europe. Particular attention will be paid to the collection and dissemination of information on opportunities for **postgraduate study** and 'stages' in other European countries - a route perhaps toward overcoming the lack of relevant experience or study referred to earlier as an obstacle to mobility. AGCAS has also recently been able to offer some

financial assistance toward a project to develop information about, and experience of stages among careers services - with a view possibly to compiling a **European directory of stages**. Of course these stages would be especially useful if they were open to less vocationally orientated graduates seeking to make themselves more acceptable to European employers. Another item of high priority for AGCAS is that of developing **information for UK employers** who are themselves considering recruitment across national boundaries. Careers services have always seen graduate recruitment employers as a major customer and so it is appropriate that they should seek to service their needs as well as those of their primary customers, the students. By definition though, one country's attempts to come to terms with these international trends are likely to be limited and ultimately inadequate. FEDORA must have a vital role in future attempts to respond to the development of a European labour market. It will be careers and educational advisers and employers from all over Europe who working together, will make the process easier and the information more comprehensive.

L'emploi et les jeunes européens - quelques nouvelles tendances

"De nouveau les peuples bougent, et quand ils bougent ils commencent à exister". Si, depuis plus de 30 ans maintenant, l'Europe se construit - que ce soit du point de vue économique, politique ou social -, l'entrée de jeunes et d'universitaires dans le mouvement est sûrement une des meilleures garanties de sa force et de sa vitalité. La mobilité est, sans conteste, devenue une des composantes majeures de ces deux dernières décennies du XXème siècle.

Mobilité dans les études, mobilité dans le travail : soit qu'on complète une formation à l'étranger, soit qu'on suive un semestre ou un an de cours dans un autre pays, soit qu'on passe d'une société, d'une filiale ou d'un département à un autre. Des colloques tels que celui-ci, des réunions de travail se multiplient et sont la preuve de cet "état d'esprit"; les programmes d'échange se développent et tentent de le favoriser. La mobilité est donc devenue un art d'étudier, de travailler et, pour beaucoup, un art de vivre. Mais elle nous confronte nous, informateurs, à de nouvelles questions, à de nouvelles tâches, à une autre façon de concevoir l'information universitaire. Etudes, formation et choix sont les points principaux sur lesquels mes collègues ont choisi d'articuler leur communication, c'est l'entrée dans la vie professionnelle de ces jeunes Européens que je voudrais évoquer ici.

Trois exemples rencontrés ces derniers mois dans le cadre du travail du Centre d'Information de l'Université de Louvain me donnent l'occasion de poser des questions en termes concrets et de dégager quelques points sur lesquels ancrer le débat:

- Franz - licencié en psychologie de l'Université de Leiden - a choisi de travailler en Belgique pour des raisons personnelles;
- Frédéric termine une licence d'Economie Européenne qui l'a conduit un an à Londres, deux ans à l'Université de Nantes et un an à l'Université de Louvain. Son projet est d'acquiescer une première expérience professionnelle en Belgique en y travaillant ou en faisant un stage;
- Enfin, Joëlle a complété sa licence en nutrition par une licence en toxicologie. La toxicologie, une formation relativement "nouvelle" à l'Université de Louvain où elle est organisée depuis trois ans; une formation déjà expérimentée en France, et particulièrement à l'Université de Paris VII où Joëlle a suivi six mois de cours dans le cadre du programme ERASMUS.

Pour chacun de ces étudiants et pour bien d'autres, un parcours d'études qui va devenir de plus en plus courant dans les années à venir, et pour chacun, un projet professionnel qui s'inscrit dans la logique du premier. Dois-je rappeler à quel point les études représentent un moment important jalonné d'autant d'épisodes qui en conditionnent le déroulement, l'orientation et, a fortiori, les aspirations tant professionnelles que personnelles de ceux qui les mènent? Ces trois cas me permettent de dégager quelques-uns des axes nouveaux de l'information que nous allons devoir développer dans les années

suyvantes. Je continuerai en citant quelques outils qui sont en cours de réalisation ou qu'il faudrait mettre en oeuvre.

Quelques axes d'abord. Quand on parle "recherche d'emploi", on pense curriculum vitae. C'est d'ailleurs là très souvent l'objet de la première entrevue avec les étudiants. En réalité, on se rend compte que ce point très précis sur lequel se focalisent les étudiants ne constitue qu'une étape de la recherche, et qu'il ne s'agit que d'un type de présentation parmi d'autres : la lettre de candidature, l'interview, le formulaire standardisé envoyé par une société sont autant de façons de se présenter, et chaque fois, l'étudiant est amené à décrire son cursus. Et cette présentation peut varier suivant que l'étudiant cherche dans son pays, dans un pays où il aurait fait une partie de ses études ou encore dans un pays d'accueil.

A ce niveau, la tâche de l'informateur est de l'aider à le faire le plus clairement possible. Si, en règle générale, il n'y a pas de curriculum vitae-type, standardisé et qui convient à tous les diplômés universitaires, c'est encore plus vrai dans le cas de ces parcours d'études un peu particuliers. Ainsi dans le cas des trois exemples cités plus haut:

- c'est enfin de compte en tant que licencié d'Economie Européenne que Frédéric postule, même s'il s'agit de donner, à un autre niveau, le détail de la formation dans les trois pays d'Europe;
- la rubrique "Etudes secondaires" du CV de Franz doit permettre à celui qui le lit de comprendre que les deux dernières années sont une préparation à l'Université;
- dans le cas de Joëlle, le CV doit contenir des informations très précises quant à la formation telle qu'elle est organisée à Louvain. Nouvelle et donc moins bien connue dans les industries, le CV est un moyen d'en faire la promotion auprès d'employeurs potentiels et d'en faire valoir les qualités et les débouchés auxquels elle prépare. En outre, les six mois passés à Paris ont permis à Joëlle de suivre des cours qui ne sont pas encore inscrits au programme plus récent de Louvain: il s'agit de les signaler.

Un autre axe me semble particulièrement important: c'est celui de l'objectif professionnel. Travailler dans un autre pays de la Communauté ne peut en aucun cas constituer le fond de cet objectif, mais plutôt le cadre dans lequel le jeune universitaire voudrait inscrire et développer sa première expérience : la question de la définition d'un objectif (fonction, secteur d'activités, type des sociétés,...) reste entière.

Travailler en Belgique pour Franz est une nécessité imposée par les circonstances, mais son objectif est d'y faire de la formation en entreprise ou de la consultance. C'est comme toxicologue que Joëlle mène sa recherche dans deux directions principales : l'industrie agro-alimentaire et l'industrie pharmaceutique. Pour Franz et Joëlle, les objectifs sont clairs et précis. Mais ce n'est pas toujours le cas - loin s'en faut - et ils sont de plus en plus nombreux à vouloir définir et préciser leurs aspirations en faisant un stage. S'il est un mot devenu courant dans le vocabulaire de l'information universitaire et de l'orientation, c'est bien celui de stage : mais que de réalités il peut couvrir. Entre un stage ouvrier, un stage d'observation et un stage d'études, il y a bien des différences. Imposé dans certains programmes, imaginé par l'étudiant lui-même, financé par une

bourse, rémunéré ou "libre", de 15 jours à six mois,... il y a bien des formules différentes. Notre rôle : apprendre à mieux les définir, les connaître tant au niveau national, européen qu'au niveau personnel de l'étudiant. Un stage de six mois en Angleterre ne peut nullement être confondu avec une formation approfondie en langues.

La Belgique ne dispose d'aucun répertoire spécifique des stages comme le Roget, mais peut mettre d'autres outils dans les mains des étudiants. Où et comment chercher un stage en Allemagne ? Enfin, une troisième réflexion me semble importante à faire ici. Pour parler des études universitaires, on a pris l'habitude d'établir une distinction entre les spécialités dont la "finalité professionnelle" paraît strictement définie et des formations plus générales. Sur un autre plan, celui du marché de l'emploi, la même dichotomie se présente: on y oppose généralement des offres générales pour lesquelles les exigences de spécialité ne sont pas strictement déterminées, et des offres qui s'adressent à des spécialistes. Le tableau des formations et des emplois ainsi schématisé a une multitude de facettes: il est de plus en plus fréquent que les diplômés universitaires occupent des emplois dans les secteurs les plus variés et remplissent les fonctions les plus diverses.

S'il est évident que seul le médecin peut pratiquer son art, un ingénieur civil faire des calculs de résistance d'un matériau; il est des pays où les "hommes de loi" ne sont pas tous juristes de formation: je pense ici à l'Angleterre. Et l'on ne s'étonne plus de voir un ingénieur devenir styliste (Scapa of Scotland), un normalien - philosophe être spécialiste en communication (Etchegoyen) ou un chimiste responsable du marketing au sein d'une société informatique. C'est là une des caractéristiques d'un nouveau marché du travail, plus ouvert, mais qui exige en contrepartie certaines caractéristiques, certaines "qualités humaines" de la part des candidats.

La relation et la communicabilité en sont les "piliers": adaptabilité, flexibilité, ouverture d'esprit, goût des contacts ou encore possibilités de travailler en équipe sont maintenant devenus des critères de sélection de candidats au même titre qu'un diplôme. Ces nouveaux étudiants européens ont eu l'occasion de développer ces aptitudes: ils doivent apprendre maintenant à les mettre en évidence, à les transposer dans le cadre d'une expérience professionnelle. D'autre part, dans ce contexte, le rôle de l'informateur couvre deux volets : s'il doit aider les étudiants à envisager tous les secteurs accessibles, il doit aussi pouvoir individualiser ce tableau en fonction des pays. Ces quelques points m'ont permis de mieux définir le contexte dans lequel les informateurs et orienteurs sont amenés à développer des outils et des moyens spécifiques. Il reste à présenter quelquesuns de ceux qui sont en cours de réalisation. Les uns sont du domaine de la formation, d'autres de l'information.

Les étudiants doivent avoir la possibilité de s'initier aux techniques de sélection qui sont de mise à un niveau européen. Ils doivent pouvoir rencontrer des responsables d'entreprises qui leur feront part de leur politique en matière de recrutement, qui leur décriront leurs sociétés. Cela se fait déjà à l'échelon d'universités prises séparément, cela devrait se faire de plus en plus à un niveau européen. J'aimerais toutefois faire ici une remarque qui me paraît très importante. Plus le temps que les informateurs consacreront à des consultations individuelles sera important. Informer, ce n'est pas seulement mettre un fonds documentaire performant à la disposition des étudiants; c'est aussi, et surtout, les rencontrer. Ces contacts sont et resteront le meilleur moyen d'aider les uns à définir

un projet professionnel trop vague ou mal adapté aux exigences du marché de l'emploi, à orienter les autres vers des secteurs ou dans des fonctions où leurs qualités et points forts seront mieux mis en valeur.

Il est donc indispensable que les informateurs eux-mêmes, les premiers interlocuteurs des étudiants dans ces questions, soient en mesure de fournir une information précise en matière d'emploi pour les autres pays de la Communauté. Un projet de ce type - la formation d'euro-conseillers - est actuellement en cours d'élaboration, d'autres vous en ont parlé.

Un autre projet, plus immédiat, est le résultat du travail de deux équipes : celle de l'Université de Sheffield et celle de L'Université de Louvain. Il a pour objectif de réaliser un outil de travail pratique pour les jeunes désireux de postuler dans un autre pays de la Communauté. Un manuel de base qui répond aux questions générales que l'on se pose dans le cas qui nous occupe ici - où chercher les adresses, quels répertoires consulter, comment présenter un CV en Angleterre, en France, en Italie, ... et quelles sont les principales démarches à accomplir dans ces différents pays - un manuel qui n'enlève rien de son importance au rôle de l'informateur.

Enfin pour qu'universités et entreprises deviennent de réels partenaires, il est indispensable que les unes et les autres apprennent à mieux se connaître : les universités doivent apprendre à cerner les attentes des employeurs (langues, informatique, ...); les entreprises doivent mieux connaître les potentialités des étudiants. C'est aux universités que revient la tâche de présenter les formations qu'elles organisent tant du point de vue du contenu que des débouchés auxquels elles mènent. C'est aux entreprises de produire des documents où elles disent leurs activités, leur "culture", leurs recrutements, ... et dans lesquels elles s'adressent à ce public bien défini.

Choice of study or subject course as aspects of vocational choice and the labour market

I. Choice of study course as a partial aspect of vocational choice

That the process of vocational choice is a very complex occurrence of interdependent subjective and objective factors, doesn't need any further explanation. Empirical research surveys in this field therefore always have to concentrate on certain variables, which can be classified into two groups:

1.) **Personality variables** in the socio-demographic field such as: age, gender, educational background and - first of all - suitability, which can be defined as the sum of all individual abilities, interests, attitudes and motivations relevant for vocational training.

2.) **System variables** are existing training options, university places, training places, institutional and regional possibilities, labour market opportunities etc.

For a better understanding of the process of vocational choice, several models have been developed during the 60 years of research tradition in this field. They can be classified as follows:

a) The **classical model**, also known as **trait-and-factor** approach, which assumes that the relatively constant suitability and aptitude characteristics are in accordance with the requirements of professions, which are also supposed to be constant, and states that one profession is learned for the whole lifespan. It is obvious that with the growing differentiation of professions and a constant change of qualification during the course of professional life, such a model is not sufficient.

b) According to the **developmental-psychological model**, vocational choice is regarded as a life-long partial aspect of socialisation, acculturation and personalisation; as a partial process which occurs in phases and is influenced by psychological and socio-economic factors.

c) According to the **learning theory approach** the individual constantly integrates stimuli and impulses given by parents, school, peer-groups, etc. and realizes the newly learned contents through actions which again create new learning fields. Some key-words are: self-concept, environmental concept, problem solving methods. Model two and three also emphasize the individual aspects of the career decisions and are more closely related to psychology, social psychology and sociology.

d) Vocational choice as a process of allocation

Professional positions are distributed according to existing economically determined components in accordance with the resources which were available in the moment the training started (e.g. vacancies of training and university places). Distribution takes place according to an economic parameter and the grade of individual freedom is at a low level: the economic approach.

e) The **theory of decision-making model** assumes subjectively expected utility (SEU)

in the career decision-making situation, which means that the individual finds himself in a classical decision-making situation which is determined by the following factors; alternatives, time and restrictions. He chooses the best alternative in a kind of optimizing strategy and acts accordingly. This concept is based on very rational assumptions and neglects spontaneous, unforeseen, unconscious and emotional factors. Just the opposite to this model is the

f) "**muddling-through-model**" which means that the individual does not take many decision criteria into consideration, these also usually being very vague (open constraints). The individual constructs a problem solving hypothesis, acts accordingly, corrects his decision through adjustments. He "muddles through" till he achieves a half-way satisfactory result.

The two last models refer to individual problem solving strategies in regard to vocational choice. The varied nature of all these models makes it evident how difficult it is to describe the complex process of vocational choice and choice of study courses in a theoretical and empirical manner and how many approaches have to be taken to achieve a halfway satisfactory picture. Depending on the theoretical approach of the observer of processes of vocational and study course choice there are incongruences between the different models. It is not possible to postulate merging and clear causal relations between the situation of the individual and the chosen profession or study course with a pattern: A = grades, B = interests, C = values, D = labour market etc. makes subject X, e.g. dental medicine, not to mention the fact that such a determined model would contradict the postulate of freedom of vocational choice. Independently from what was said above some important factors which influence vocational choice shall be pointed out.

II. Factors of the process of vocational choice

The relevant target group here are high school graduates (Abiturienten), which means that they have the necessary qualifications to enter university. With this the vocational options and at the same time the decision-making situation for this group are more complex and wider-ranging than for individuals without a university entrance qualification. The first decision an "Abiturient" has to make is whether he wants to undergo in-company-training and/or study (in case he wants to do both the training is usually put before the study.) This is a more abstract decision. It is taken with the view to a concrete vocational goal (e.g. banker or lawyer) and the path to take is already predetermined by specific in-company training or study courses at universities. Besides the social-structural factors (socio-economic status of the parents, grades, performance, residence etc.) the individual situation will have a big impact on the decision to take a certain training or study course. The individual value system combined with the question: "Which goal is acceptable for me to achieve with my study and which resulting profession?" is also of enormous importance to vocational choice. Within this value system criteria will be set up and arranged in an order this being a very complex process, often unconscious to the individual. These criteria are: income, security, prestige, self-fulfillment, training/study as an end in itself, labour market-chances, promotion possibilities, mobility, social aspects etc. The more the criteria are validated with the help of

"objective" information or in cooperation with counsellors, the more rational the decision process becomes and the less it is mere "muddling through".

The central problem of the individualisation of labour market data, -trends and -prognosis is not solved with this approach, but minimized. Very often the wish for a labour market prognosis originates in the need to keep the risk of becoming unemployed in the once chosen profession low by getting information on the present and future job situation.

III. Changes in the behaviour of vocational and study course choice of German High School graduates from 1976-1986

(This part refers to a survey by Dürer/Westenberger, Studienberechtigte 86, Hannover 1990). Whereas in 1976 74% of all qualified students started a study course and in 1983 only 62%, in 1986 only 57% decided to study at university. 11% of them (year 1986) declared that they intended to start a study course at university in the future. The trend of in-company training is reversed: 24% of the 1976-graduates started in-company training outside university in comparison with 44% of the 1986-group. This is the more astonishing as during this time the situation in the labour market for apprentices was difficult. It is peculiar that women tend to choose outside-university training more often than men. It is interesting that 12% of the graduates of 1986 are striving for a double-qualification of in-plant-training and university study (1976 = 7%). The trend to double-qualification is independent of the socio-economic-status of the parents.

The picture is different when you look at the overall tendency of children to study whose parents also studied. Whereas 70% of the 1986-graduates with academic parents started a study course, only 50% of the non-academic parent children started university courses. Another factor which is astonishing is the fact that the subjects of study course choice remained relatively constant at first sight though the labour market for university graduates changed. A peculiar exemption in this tableau is the choice to become a teacher. Whereas in the year 1976, 15% decided to become a teacher, in 1986 only 4% made this decision.

Whereas the changes in the choice of other subjects at first sight seem to be minimal, a closer look reveals clear influences by the labour market situation. Especially the reduced interest in architecture and building industry (from 5 to 3, from 6 to 3 when you only consider male students) is evident, social sciences from 4 to 2. But also in agriculture (3 to 2), arts (2 to 1), medicine (5 to 4), and law (4 to 3) there were declines.

On the other hand there were increases in mechanical engineering (6 to 8), mathematics/computer sciences (2 to 3), and economics (8 to 9). In these fields the labour market is said to be receptive to university graduates. Here we have the same clear correlation between choice of subject and labour market as we found in the teaching subject. Taking a closer look while considering additional criteria e.g. gender, social status of family (academic or non-academic background) or way of achieving university qualification other interesting differences of subject choice can be found, which are also influenced by positive or negative labour market chances.

**Students with study qualification 2,5 years after graduation:
Study subject as the first choice**

| Subjects | students with study qualifications acquired in | | | | |
|---|--|------|------|------|------|
| | 1976 | 1978 | 1980 | 1983 | 1986 |
| agricultural sciences, forestry, nutrition | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| architecture, building industry | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| geography, physics | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| biology, chemistry, pharmacy | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| electrotechnics | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| cultural sciences, linguistics | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| arts and design | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| mechanical engineering | 6 | 7 | 7 | 7 | 8 |
| mathematics, computer sciences | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| medicine | 5 | 5 | 6 | 5 | 4 |
| pedagogics, sports | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| psychology | 1 | 1 | 1 | 1 | - |
| law | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 |
| social sciences | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| economy | 8 | 7 | 7 | 9 | 9 |
| teaching | 15 | 14 | 10 | 3 | 4 |
| do not study | 28 | 34 | 32 | 42 | 45 |

IV. Estimation of labour market influence on the choice of study course

The literature documentation of IAB (Institute for Labour-Market Research) in the field of vocational choice shows 11 titles on the item "Abiturient" and choice of study courses, whereas determinants of study choice only has two titles. None of the titles shows a connection between study course choice and labour market, the literature contains surveys of changes of study courses, social status of the family and decision behavior of high school students, gender specific decision patterns, grades, subject and study course choice. Apparently there is and was only reduced interest in researching this relation or in the methodical difficulties involved in finding out about it.

Does the labour market or rather the labour market as the individual perceives it have no meaning? It does have a meaning as counsellor's everyday experience shows. They hear the question on labour market situation after graduation very often. The underlying question is to find out about the chances and risks and the worry of being confronted with unemployment after a relatively long time of studying. The objective ups and downs on the labour market for graduates don't seem to have a direct influence on the choice of study courses. Constant patterns develop over a long period of time. But the trend points towards subjects which can be broadly used, e.g. economy or mathematics especi-

ally computer sciences. Also specialisations which are requested by the labour market and additional qualifications play a major part during counselling sessions.

The tendency to double qualification by means of training plus university study certainly is influenced by higher expectations of the individual in regard to chances and careers and an increased need for security as a reaction to labour market risks. Only during times of dramatic changes on the labour market as was the case with teachers in the 1980s, thus the choice of study course pattern change very obviously.

V. Conclusions

Counselling, especially vocational counselling should or can contribute to providing the client with all the different information to developing operationalised problem-solving models. Counselling is part of the process of professional socialisation, which is also influenced - as mentioned above - by the mechanism of selection and allocation. The individual choosing a career has a repertoire of decision strategies. With the assistance of vocational counselling he can control his criteria via information on the training and study situation and the labour market chances. For instance, he can validate the question about the labour market situation for his chosen profession in accordance with his personal value system and can put the meaning of prognoses in regard to his personal goals in perspective.

Confronted by existing restrictions in regard to the realisation of his desired study course he can develop reasonable bridging strategies with the help of labour market information. As a by-product of such a counselling session or sequence, which considers changes in professions and jobs and changes in the labour-market, the individual might gain the insight that vocational choice and choice of study courses is not a single, non-reversible decision, but rather the preparation for a process of life-long learning, so that a flexible reaction to unforeseen development on the labour market is possible.

References

Bußhoff, Ludger: "Berufswahl" in "Handbuch der Berufswahlvorbereitung", BA, Nürnberg 1987, S. 176 ff.

Chaberny, Annelore; Schober, Karen: "Risiko und Chance bei der Ausbildungs- und Berufswahl - Das Konzept der differenzierten Information über Beschäftigungsaussichten" in "Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Ein Forschungsinventar", BeitrAb 70, BA, Nürnberg 1988, S. 883 ff.

Dokumentationsprofile aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, "Berufswahl", DokProf AB L08, 1988, IAB

Durrer, Franz; Westenberger, Atima: "Studienberechtigte '86. Ausbildungswahl bis zweieinhalb Jahre nach Schulabgang", HIS-Kurzinformation, Hannover 1990

Hughes, Everett C.: "Amt und Person", S. 345 ff. in: Berufsoziologie, hrsg. Thomas Luckmann, Walter M. Sprondel, Köln 1972

Lange, Elmar: "Berufswahl als Entscheidungsprozeß", S. 101-127; "Du glaubst zu schieben und wirst geschoben", S. 169-209, in: Elmar Lange/Günter Büschgeg "Aspekte

der Berufswahl in der modernen Gesellschaft", Frankfurt/M. 1975

Mertens, Dieter: "Berufsprognosen: Relativierung und Modifikationen", S. 211-241, **op. cit.** Lange, Frankfurt/M. 1975

Relations between universities and employers

Introduction

The aim of this paper is to describe the work of the recently created FEDORA/Employers Group and to give an employer's view of developments in the labour market since the 1990 conference in Cambridge. It should be recognised that the group has met only three times, has very limited resources, all its members have other full-time responsibilities, and the required mix and complement of members has only recently been achieved. Also its work is conducted against a background of many different European Community labour markets and in an environment of, often, very rapid change.

Despite these limitations good progress has been made, a number of initiatives are in progress and we are all convinced that we are embarked on a worthy venture. Thanks are due to those who have hosted meetings, organised our affairs, provided leadership and contributed to our efforts: in particular to Tony Raban of Cambridge University and Jean-Marie Burnet of the Université Catholique de Louvain and their colleagues.

It follows from above that this is not an academic paper. It is instead a progress report and view of one person who, despite some perspective of the various European labour markets, is only intimately concerned with the UK and with one firm, albeit a firm with a successful pan-European and global organisation. The speaker's views are his own.

Many who attended the 1990 FEDORA conference in Cambridge will recall the interest in the different labour markets for graduates throughout the European Community. Whilst it would be inaccurate to generalise, and there are significant differences between countries, the differences that were most marked between the British and Irish models on the one hand and mainland Europe on the other. These include:

Britain and Ireland

- (1) Low ratio of students in education between 16 and 18 but high proportion of graduates successfully completing higher education.
- (2) Relatively short (3 and 4 year) first degree courses.
- (3) No compulsory military or public service - younger graduates.
- (4) High proportion of careers open to graduates of any degree discipline, e.g. engineers, scientists and linguists entering accountancy and commerce.
- (5) Little emphasis on employers' involvement in defining academic content of studies.
- (6) Established pattern of careers specialists in higher education acting as facilitators, careers and company information banks as well as advisers.
- (7) Careers services providing major interface and potential candidates, supported by student organisations.

Continental Europe

- (1) Higher numbers between 16-18 and entering higher education, but in most cases lower proportion of graduates.
- (2) Longer preparation for first degree.
- (3) Compulsory national service.
- (4) High relevance of degree to career choice, therefore choice of career strongly dependant on degree studies: decisions made earlier.
- (5) Closer working links between business and relevant faculties.
- (6) Student counselling more concerned with academic studies and welfare, less with career guidance.
- (7) Employer/student interface mainly provided through academic departments and student organisations.

Other factors that attracted interest a year ago and remain significant issues include:

- (1) The demographic trend which, in spite of some recessionary pressures, is nevertheless more favourable to graduates than to employers.
- (2) The debate between general, liberal "education" and what some describe as "training for work".
- (3) Possible mistrust between some employers and some academics and the perception that this is a greater issue on the Continent than in Britain and Ireland. There, associations of higher education careers advisers and of graduate recruiters provide well established links between employment and academe, although some mistrust remains.
- (4) Mobility of graduate labour throughout the European Community: is this a myth or reality? The effectiveness and apparent success of Community programmes such as ERASMUS and COMETT.

It was apparent at Cambridge that many student counsellors from the Continent were attracted to aspects of the British model of careers guidance. Conversely there were concerns expressed by those familiar with the British model that it had evolved with imperfections and was not necessarily appropriate for other countries. For example it is significantly different from the system of college placement councils in the United States.

The FEDORA/Employers Group

The factors outlined above provided the rationale for a FEDORA/Employers group of student counsellors and employers to share experiences and develop initiatives to facilitate sharing and transferring good ideas. A list of current members is attached. The first meeting identified the following objective:

"To assist in developing improvements in relations between employers and student advisers nationally and at European Community level with a view to widening career choice and helping students to make well informed career decisions".

It was recognised that this would be achieved gradually by dissemination of careers information to the widest possible audience of students and their advisers. Initially the group decided to concentrate on a small number of specific projects with observable

outcomes which should enable universities and employers to consider their relationships in respect of graduate employment. The aim is general long-term improvement and not short-term commercial gain for employers. It is however recognised that employers' contributions will inevitably have some element of commercial self-interest in that all will have an objective of recruiting the most suitable graduates as effectively as possible. Nevertheless this interest is sufficiently long term to be willingly subordinated to general improvements from which all can benefit.

At a personal level the speaker and his company support the group from a conviction that long term employment trends will require effective processes for informing students of the career opportunities available to them, and that those opportunities should be as broadly based as possible.

In summary "to see the right graduates in roles where they can maximise their personal fulfilment whilst contributing effectively to the development of their enterprises".

Achievements

The group has recognised that both careers guidance and its own development would evolve naturally from the exchange of information and raise awareness of possible methods. Individual countries have their own cultures, education systems and labour markets, so we should not seek to design and campaign for a universal model.

There will be a second FEDORA/Employers conference to be held at Louvain-la-Neuve in March 1992. The first planning meeting for this conference was held in June and this Berlin conference provides an opportunity to obtain for topics and issues to be to price the conference to facilitate university representation.

Another initiative is to send samples of employers' literature to student counsellors at some 300 Continental universities. The examples are British based to facilitate their assembly and distribution but each of the three companies providing material has a strong European organisation, sees itself as 'European' and recruits throughout the E.C. The companies concerned are International Computers, Procter and Gamble and Price Waterhouse. They also have their own national recruitment literature for each country although, unlike in Britain, this can seldom be made available to students through official university channels and is usually distributed through careers fairs and in response to enquiries. The intention of the pilot distribution is to give student counsellors a better idea of the information on career opportunities that can routinely be provided by employers.

It is recognised that the organisation of such material in universities is a significant task. However, it is worth noting that one of the group's university members has set up a new Careers Advisory Centre at the University of Amsterdam. The aim is "to make the step from university to labour market easier and more efficient". Its primary tasks, which will be undertaken gradually, are:

- (1) Providing information about the labour market through: an information centre, presentations, job markets, special events for firms, visits to firms, and orientation courses.
- (2) Individual counselling

- (3) Organising courses in: applying for jobs, social skills, presentation, negotiation and career planning.
- (4) Serving as a central point of approach for both students and employer firms to supplement existing contacts between the labour market and the university.

We wish this initiative success as it appears to meet a need in a clear structured way. Other universities throughout Europe are taking initiatives with a broadly similar purpose and it is hoped that they will inform our group of them. We certainly perceive an increase in interest and motivation, for example in courses on how to apply for jobs and a conference in Turin on relations between universities and the labour market.

A further project under consideration is the possible compilation of a directory of employers recruiting at European level with cross border opportunities for graduates. This could be broadly similar in concept to the Directory of Student Advisory Services produced for FEDORA setting out the aim and scope of the principal advisory services in nearly 350 European universities.

It is also hoped to develop a section on the employers' group in the FEDORA newsletter so that members are more aware of our activities. This could be made available to employers by subscription and could help funding the group's activities.

Wider developments

Labour markets are dynamic and do not wait for independent study groups. A particular feature of the last two to three years has been numerous initiatives by young entrepreneurs from different countries. These cover a broad spectrum of methods for introducing graduates to employers, including:

- (1) Companies specialising in knowledge of careers fairs and forum who will arrange and coordinate employers' representation and displays.
- (2) Special careers events designed to introduce selected employers to graduates.
- (3) Organisations promoting conferences on the European labour market.
- (4) Possible pan-European commercial directories of employment opportunities.
- (5) Increased emphasis by established student organisations on cross border activities and opportunities.

These are mainly exciting, youthful, entrepreneurial ventures aimed at the growing interest in Europeanisation - and at making a profit. It is for debate as to whether the needs of graduates and employers will be better served by a range of competing private ventures or by some more measured, "official" structure. Time and the market place will decide, but one can observe that in Britain the careers directory published by the Association of Graduate Careers Advisers is becoming first choice for some employers in preference to commercial directories.

Earlier fears about the impact of the demographic trend on higher education have reduced, at least in some countries. For example in Britain there has been a market increase in the range of people entering university with certain socio-economic groups and minorities apparently far less disadvantaged than hitherto.

Britain also may be particularly affected by the current recession but there has been a dramatic swing in only a year from concern about the demographic trend to concern

about graduate unemployment. Some companies have slowed and businesses are less willing to invest in abstract opportunities or ideals. It may be that Britain is also reacting to earlier over-reaction to the demographic downturn.

In any event additional commercial pressures are being applied to investment in contacts with the labour market. In Price Waterhouse for example we only use cross border recruitment where there is a clear business need. Of course any EC national is welcome to seek a place in any of our national businesses but in most cases they must compete on equal terms with local nationals and for equal compensation. Only for specifically targeted business needs do we offer special inducements to nationals of other countries. Nevertheless a small but significant number of graduates do join us in countries other than their own. Similarly we have refined our approach to pan-European recruitment activities and, before participation, seek to assure ourselves that a project is well organised, well targeted, commercially viable, relevant to our business objectives and that we will be alongside other top quality business representation.

This does not inhibit our determination in every country to seek high exposure to students who might be suitable for the wide range of careers we offer. Indeed participation in teaching, providing facilities for faculty associations, competitive sporting activities between students and our young people, support for orchestras and other artistic ventures, as well as involvement with student societies, such as AIESEC, are regular features of our national links with universities. International links are less widespread but this year we welcomed a group of 50 careers advisers to our firm in France, in Britain we have a long history of welcoming study groups from other countries and our recruitment training and conferences are often multi-national.

In common with other employers we also operate our own International Student Training and Experience Programme (INSTEP) for a small highly selected number and have long - established European and international exchange programmes for young professionals. Increasingly we and many other employers are recognising that the early years of a career are concerned with developing skills and that cross-border training and experience are development issues often best approached when essential skills have been acquired. Many of our international management development programmes are pan-European.

Conclusion and questions

In summary the FEDORA/Employers group has been making steady progress and has started a number of initiatives. It is seeking to exchange good ideas and not to be prescriptive. There are a number of entrepreneurial initiatives designed to capitalise on mobility of labour throughout the EC. That mobility is increasingly likely to be "business driven" but with genuine recognition of cross border equality of opportunity - for the right people. This will lead to more points of contact on an international scale for those employers who need to recruit across national boundaries.

The demographic trend is a fact, tempered in some countries by wider access to higher education and by recessionary pressures. These pressures may result in more reality in sponsoring some student organisations as companies seek value for their investments.

More employers may seek a multi-discipline approach to filling vacancies. Universities may seek increasing points of contact with industry and commerce to promote wider understanding, especially of the qualities employers seek in their graduates, whilst clearly needing to retain academic freedom.

The group would like the views of this conference on:

- (1) Any activities or initiatives they would like the group to pursue.
- (2) Possible topics for the 1992 joint conference with employers.
- (3) Any points concerning the interface between employers and the academic world.

It is a privilege to have been invited to address this conference. We shall have much to learn from each other and much to offer. It is a particular privilege to be able to participate in a European movement which involves close working relationship with the excellent young people from all our countries.

List of FEDORA/Employers group members - April 1991

Belgium

Jean-Marie Burnet (Directeur, Centre d'Information et de Documentation - Emploi, Professions, Etudes, Université Catholique de Louvain)

Francoise Michaux-van der Mersch (Centre d'Information et de Documentation - Emploi, Professions, Etudes, Université Catholique de Louvain)

Rolf Timans (Recruitment Division, Commission of the European Communities)

France

Josè Ezratty (Directeur, Association Bernard Gregory)

Serge Danioux (Chef du Department du Personnel et des Relations Sociales, CETIM - Centre Technique des Industries Mecaniques)

Germany

Heinz Augenstein (Head of the Student Advisory Service, University of the Saarland)

Rainer Pauls (Gruner & Jahr)

Greece

George Tsatsas or Stephanos Tsepoglou (Avenues)

Ireland

Colette Aungier (Careers Adviser, Trinity College, Dublin)

John Dunn (Head of Group Management Development, Guinness plc)

Italy

Alfredo Razzano (Executive Director, Rui Foundation)

Netherlands

Daan Vunderink (Director, Loopbaan Advies-Centrum, University of Amsterdam)

Ms M. van Ekelenburg (Head of Management Recruitment, ABN/AMRO Bank)

United Kingdom

Peter Forbes (Manager, Group Resourcing, ICL)

Laurie Graham (Scientific Liaison Officer, Procter & Gamble)

Tony Raban (Careers Adviser, Cambridge University)

Dick Shervington (National Recruitment Director, Price Waterhouse)

COLETTE AUNGIER
Trinity College Dublin

AIESEC - The organisation, its operating in Ireland and internationally, its aims and activities, especially those which facilitate student mobility for work

AIESEC: The organisation: origin and objectives

AIESEC was founded in 1948, in the climate of post-war reconstruction, with the aim of educating students to co-operate across national frontiers, through gaining an insight into differing cultures and through the development of business skills. The founder members were from Belgium, France, Germany and the Netherlands; today's international headquarters are in Brussels, and the Belgian Government is an international sponsor together with several major multi-national business organisations. AIESEC is an international, non-political, non-profit, student-run, independent educational association. It is comprised of students and recent graduates of institutions of higher education who are interested in economics and management. AIESEC does not discriminate on the basis of race, colour, sex or religion. It describes its values as 'being a belief in mutual respect for cultures and equality of people'; describes its purpose as being 'to contribute to the development of our countries and their people with an overriding commitment to international understanding and co-operation' by the means of 'creating opportunities for exposure and interaction between young people of different cultures and nations; assisting people in acquiring skills and knowledge through management education and practical experience; offering people the opportunity to interact with their social and economic environment.' (Annual Report AIESEC, 1989/90).

AIESEC International: Structure, organisation and activities

There are 50,000 members of AIESEC worldwide, based on 650 university centres (Where 'local committees' as they are known operate) in 70 member countries. In International Headquarters are based the International President, and Vice-Presidents for Finance, Exchange, Programmes and Publications, Human Resources and the 'Target' Manager as well as Directors for each of the **AIESEC World Regions** as there are: **Africa** (14 Countries), **Asia - Pacific** (13 Countries), **Europe - North America** (28 Countries) and **Latin America** (15 Countries), each of which is further broke down in a number of sub-regions.

In the case of **Europe** these are: **Beni-Brits**: Ireland, Belgium, Netherlands, U.K.; **Central Europe**: Austria, Bulgaria, Germany, Rumania, USSR, Poland, Hungary, Czechoslovakia; **Mediterranean**: France, Italy, Spain, Greece, Portugal, Israel, Turkey, Malta; **Scandinavia**: Denmark, Finland, Iceland, Norway, Sweden.

AIESEC activities revolve around specific designated programmes: The Traineeship Exchange Programme, and the AIESEC Global Seminar Series being key to its aims. The vehicle chiefly used to foster and develop these programmes is that of 'International

Meetings' whereby the AIESEC membership, recognized as its most important resource, is enabled to meet, 'share experiences and assist one another in practically applying the common attitudes and values in which they believe; at the meetings, delegates focus on the development of AIESEC operations and activities, and receive quality training, work together in solving problems, and interact with a diverse group of current and future leaders' (Annual Report 1989-90). The Regional Planning Meetings, International Presidents Meeting and the International Congress are the most prominent examples of meetings on an international level held on an annual basis.

AIESEC Ireland: Structure, organisation and activities

AIESEC Ireland (founded 1959) acts as co-ordinator and motivator for the activity of six 'Local Committees' in Ireland (These are at Trinity College Dublin, University College Dublin, University College Cork, College of Commerce Dublin, Dublin City University and in 1990 University of Limerick.). Irish membership runs at over 1,500. For the second year, it had in 1991 a President who has occupied the office full-time (she is due to move to the International Office in Brussels, as Regional Director for Europe - North America, a position to which she was elected at the International Presidents' Meeting in March 1991).

AIESEC Ireland is funded by a National Sponsor Group (Budweiser, Touche Ross, E.S.B. Ford, Baileys, Marks and Spencer, Lloyds Bank to be joined this year by B.P. Exploration and Procter and Gamble) and is overseen by a National Board of Advisors made up of two academics, an eminent banker, a director of a leading advertising agency, a personnel practitioner and a representative of the staff of the Confederation of Irish Industry (Promotional literature for AIESEC Ireland carries the message 'The Confederation of Irish Industry supports the objectives of AIESEC and unreservedly recommends support for AIESEC from the industrial and business community'.). AIESEC Ireland 'National Committee' consists of elected representatives drawn from the six campuses and is responsible for the development and consolidation of the association on a national level.

AIESEC Ireland hosts three national meetings a year. These are internal and focus on the day-to-day management of the Association, on the development of operations and activities and on the motivation and training of Local Committee offices and general members (An interesting 'aside' on this activity is that participation is developing from the recently - formed AIESEC Local Committee in Northern Ireland which is part of the AIESEC U.K. organisation but is sending representatives to AIESEC Ireland training courses etc.).

Training is an activity which has been developed to an impressive level nationally. Examples of courses run for members include among others: **Time Management, Project Planning, Brainstorming and Team work, PR skills - How to promote AIESEC, Presentation Skills** - training being handled by organisations such as Dale Carnegie, Touche Ross or by experienced AIESEC members.

AIESEC Trinity College Dublin: Structure, organisation and activities

AIESEC Trinity is a relatively long established and relatively strong Local Committee in the Irish context with a track-record of contribution to AIESEC Ireland and to the life of the University. As is typical of the AIESEC local Committee structure, it organises itself on the lines of an elected President and Vice-President with elected officers responsible for projects, exchanges, finance and marketing. Examples of projects undertaken by the local Committee in 1991 have been, in particular, to mount a 'Japanese Management Week' consisting of a series of lectures, receptions and events with a Japanese significance, as well as an AIESEC Trinity Careers Day as part of the series of Careers Day events which was managed overall by a team from AIESEC Trinity.

The branch also marketed the Exchange Programme (see below) where it succeeded in raising eight traineeships with companies in 1991 thereby enabling the same number of Trinity students to take up traineeships abroad. The branch contributes to National training events and provides participants for each of them; it managed the National 'Take Over' Conference in 1991 and in 1992, will organise the 'Benibrits' Conference of which sub-region Ireland is a member, as well as playing a key-role in an expanded Careers Day programme.

AIESEC-Activity which promotes mobility: Careers Day Programme

Taken up on an organised basis by AIESEC Ireland for the last two years, first on one campus and last year on three, this event is run as an information - giving exercise where employers anticipating recruitment later in the year, seek to engender appropriate interest through providing personnel to meet with students in an exhibition-stand environment.

The AIESEC team involved invites participation from both companies and students and hosts the event throughout. Where participation comes from elsewhere (so far from UK only to Ireland) clearly mobility is facilitated through the initial pre-application contact provided. Where AIESEC Careers fair activity is concerned generally, there is an awareness that mobility could be facilitated by it, and co-operation among National Committees has been broadened particularly in the 'Benibrits' sub-region.

Undoubtedly the activity for which AIESEC is most well known, and on which the case for its promotion of mobility must especially rest is that of its **Traineeship Exchange Programme**. Through the marketing activity of Local Committees, traineeships are raised through direct contact with numerous companies in their area. At the same time, interested students can apply for traineeship, short, medium or long-term in duration, of ranging degrees of responsibility, and 'matching' duly takes place through the 'Target Programme' centralised at Brussels H.Q. Trainees arriving in the Host country are received by the National Committee, found accommodation and welcomed with a Reception Programme. They are paid a training stipend and benefit from work experience offered by many of the world's bestknown companies as well as smaller enterprises. So far in 1991, one Belgian is coming to Ireland and one Irish student is going to Germany through the Exchange Programme (the other thirteen traineeship in which Ireland is involved in 1991 so far are with Canada, Ghana, USSR and non-EC Europe).

Implication for mobility between employers and universities

Quite clearly this activity, in particular that of the long-established Exchange Programme is one with major implications for mobility. Participants in the programme coming from universities are gaining employment experience who normally would not cast their net so widely, while the participant's access in the normal way to the country concerned would probably be almost non-existent. Where, in particular, the Exchange Programme Traineeship is long-term and carried out at senior level, there could be access provided to regular graduate recruitment in that organisation to university applicants from that trainee's country of origin, where freedom of movement of labour within Europe is about to become a reality.

In commending AIESEC and its activity to university participants, I draw attention particularly to the aspect of university - employer contact it has fostered, with the recommendation that it be investigated with a view to identifying its potential for building on by those university advisers interested in promoting student mobility in the European context.

The Author would like to thank both Emma Lowe (AIESEC Ireland) and Nicola O'Hare (AIESEC T.C.D.) for the very generous assistance given by them in the preparation of this paper.

Ein System im Umbruch - Studentische Probleme und die Anforderungen an die Studienberatung

1. Für potentielle Studenten gab es in der ehemaligen DDR eine durch staatliche Verordnung geregelte Beratung. Sie hatte vor allem die Aufgabe, die Schüler der Abiturschulen über die über Jahre hinaus feststehenden Studienmöglichkeiten und die Bedingungen des Zugangs zu den verschiedenen Studiengängen zu informieren. Nach einem "flächendekkenenden" Plan wurden für alle Schulen Lehrkräfte bestimmter Hochschulen eingesetzt, die ausgehend von einer einheitlichen Grundorientierung vor allem durch ihre Informations-tätigkeit darauf Einfluß nehmen sollten, daß möglichst alle angebotenen Studienplätze besetzt wurden. Inhalt und Methode dieser Tätigkeit deklarierten sie mehr als Studien-information und weniger als Beratung.

Wenn aus den Informationsveranstaltungen vor Klassen oder Jahrgängen einer Abitur-schule Beratung wurde, d.h. Wünsche diskutiert, Studienvoraussetzungen gewertet, Entscheidungsvorschläge für Bewerbungen verarbeitet wurden, dann war es Beratung hinsichtlich der individuellen Bedingungen, einen bestimmten Hochschulberuf auszuüben, die Diskussion zweckmäßiger Wege der Berufsvorbereitung, die Vermittlung von Emp-fehlungen für begünstigende Faktoren für eine positive Zulassungsentscheidung zum gewünschten Hochschulstudium. Für ein längeres selbständiges Sammeln von Entsch-eidungshilfen durch die Schüler, für einen Vergleich von Studiengängen, von Berufsfeldern gab es kaum Voraussetzungen und Zeit. Das lag u.a. an den Zugangsbedingungen zur Abiturstufe und an dem sehr zeitigen Entscheidungstermin für die Bewerbung, der ein Jahr vor dem frühestmöglichen Studienbeginn lag.

Mit der Entscheidung für ein bestimmtes Studium und einer Zulassung waren der berufliche Einsatz und die dabei üblichen Bedingungen kalkulierbar. Eine Beratung für Studierende nach den Beispielen der alten Bundesländer gab es nicht. Allerdings wurden in praxi durch Seminargruppenberater oder durch Verantwortliche für den Absolventen-einsatz, häufig aus langjähriger Erfahrung heraus, psychologische und soziale Beratungen für Studierende von hohem Wert geleistet.

2. Die Studenten an den Hochschulen der neuen Bundesländer haben an der politischen Wende in diesem Teil Deutschlands einen großen Anteil. Entscheidende Prozesse an den Universitäten wurden durch sie ausgelöst. An der Humboldt-Universität zu Berlin war der Protest gegen zentralistische Vorgehensweisen der damaligen FDJ (Freie Deutsche Jugend) ein Anlaß für den Beginn einer demokratisch legitimierten Mitwirkung aller Angehörigen der Universität an der Universitätsentwicklung. Neben dieser auch weiter vorhandenen bewußten Mitwirkung von Studenten an zukunftsbestimmenden Prozessen gibt es bei vielen erhebliche Unsicherheiten in bezug auf Studienentscheidung, auf die selbständige Gestaltung des Studienweges und einen Hochschulwechsel. Studenten der Wirtschafts- wie Agrarwissenschaften z.B. sind sich nicht sicher, ob sie diese

Studiengänge trotz völliger Neugestaltung weiter studieren sollen, Lehrerstudenten fragen nach Wechselmöglichkeiten in andere Studiengänge. Die Beispiele ließen sich fortführen.

Noch stärker verunsichert zeigen sich Schüler. Magisterstudiengänge, die Wege zur Staatsprüfung, ob bei Juristen oder Lehrern, sind für sie vollkommen neue Sachverhalte, die zunächst einen extremen Informationsaufwand erfordern. Gespräche zur Erkundung ihrer Studienvorstellungen lassen erkennen, daß oft die sozialen Rahmenbedingungen des Studiums und ein Studienort in der Nähe des Wohnsitzes bedeutendere Gedankengänge sind als ein wissenschaftlich anspruchsvolles Studium oder Möglichkeiten der individuellen Entfaltung im Studium. Oft wird danach gefragt, wann man sich endgültig entscheiden muß, bis wann man den Studiengang wechseln kann und ob das Abitur überhaupt gilt. Letzteres bestimmte auch das Bild der Studienanfänger zum Sommersemester 1991 an der Humboldt-Universität zu Berlin.

3. Diese Situation erfordert in den neuen Bundesländern schwerpunktmäßig bestimmte Vorgehensweisen in der Studienberatung. Längerfristig dürfte zunächst ein ausgewogenes Informationsangebot nötig sein mit stabilen und dynamischen Teilen. Es muß vor allem dazu beitragen, das Defizit an hochschulpolitischen Grundinformationen bei Schülern - und in nicht unbeachtlichem Maße auch bei Eltern - abzubauen (z.B. zur Struktur der Studiengänge, Abschlußarten, Förderungsbedingungen). Dabei könnten schriftliche und audiovisuelle Informationsträger eine große Rolle spielen. Landesregierung, Hochschulen und Studentenwerke sollten daran mitwirken.

Nachdrücklich muß die persönliche Aktivität der Schüler im Informationsbereich entwickelt werden, der gleichzeitig Informationsangebote der Hochschulen entgegenkommen müssen. Die Vorbereitung auf eine Studienentscheidung der potentiellen Studenten muß schnell unterstützt werden durch

- schülergerechte Informationen über Studiengänge, Studieninhalte, Realisierungsmöglichkeiten für Studien,
- Muster für Selbsteinschätzung hinsichtlich der Befähigung für geistige, geistig-praktische, technische u.a. Tätigkeiten im Berufsfeld eines Akademikers
- selbstanalytische Betätigungsstrecken im Vorfeld von Studiengängen,
- umfassende Informationen zu rechtlichen Bedingungen der Studiengänge und des Berufsfeldes von Akademikern.

Zur individuellen Beratung potentieller Studenten werden qualifizierte und genügend große Beratungsteams an den Hochschulen benötigt, die auf der Basis ausreichender Information wirklich beratend wirksam werden. Ihnen sollten Verfahren z.B. zum Erkennen geistiger, praktischer u.a. Befähigungen, zur Vertiefung der Motivationen für wissenschaftlich fundierte Tätigkeiten und Studieninhalte und zur Förderung von Mobilität und Flexibilität im Studium zur Verfügung stehen. Dadurch können sie - ausgehend von "angedachten" Standardsituationen - zügig befähigt werden, selbst auf die Probleme und Sorgen der künftigen Studenten zu reagieren und persönlich den nötigen Qualitätsfortschritt in der Studienberatung leisten.

MARGARET DANE

Heriot-Watt University, Edinburgh

The role of Careers Services in Higher Education in the U.K.

- a) Where Careers Services fit in the provision of counselling and guidance services in higher education in the United Kingdom
- they usually operate independently
 - sometimes part of a larger student services section
 - usually small staff numbers (av. 3 careers advisers)
 - vital importance of co-operation through Association of Graduate Careers Advisory Services (A.G.C.A.S.)
- b) Main service areas of Careers Services
- information on careers, employers, post-graduate study, voluntary work, working or studying abroad, funding etc.
 - individual advice and guidance
 - careers education programmes for various student groups
 - skills training in application and interview techniques
 - placement and contacts
- c) Different client groups served by Careers Services
- students: early years, finalists
 - graduates
 - Higher Education institutions: academic departments, management
 - employers
- d) Services for above clients - information and advice on:
- Students, early years:
- vacation employment
 - discontinuing study
 - changing course or direction
 - using student time effectively
 - early career planning finalists
- students, finalists:
- postgraduate study options
 - professional training options
 - career options
 - occupational awareness
 - employment options
 - company recruitment information
 - direct contacts with employers
 - individual career choices
 - career planning
 - skills training
 - aptitude testing

Much of the above support is provided in group discussions and training sessions as well as in individual interviews.

Graduates:

- career development advice
- further training information
- making a career change
- employer contacts

Academic departments:

- help to current students
- information for potential students
- information on graduate destinations
- information on employment market
- contacts with graduate recruiters

University management:

- graduate destination information
- public relations with employers

Employers:

- vacancy notification to students
- distribution network for information
- handling of application forms
- administration of interviews
- accommodation for interviews
- contacts with students and graduates
- contacts with academic departments

e) Challenges facing higher education Careers Services

- Coping with increased demands from internal & external clients
- Responding to increasing expectations of range of services
- Making effective use of limited resources
- Introducing and integrating computerised careers guidance
- Integrating the Careers Service more fully into the Institution
- Responding to wider international and global demands
- Dealing responsively with changing student populations
- Responding to a fluctuating job market
- Improving internal performance measurement and accountability

f) Benefits of the U.K. system of Careers Services in higher education

- Careers information, education and placement are integrated in one focal point
- Careers facilities are located on campus providing easy access to students and the opportunity for repeated use as necessary
- Many recruitment interviews take place on campus, saving time
- Careers advice and education can be integrated into the on-going learning process of students from the earliest stage
- Support in career decision-making can be linked to and supplemented from other Student Service departments

- Higher Education Institutions have the means to find out detailed information about the first destinations of their graduates
- Employers of graduates can provide recruitment materials and application forms in bulk to one location for distribution
- Recruiters of graduates have direct access to students on campus for recruitment interviews, saving them time and money
- Operating in small, often isolated units has meant that Careers Services cooperate to a high degree. This co-operation is mainly expressed through the joint activities of A.G.C.A.S. (The Association of Graduate Careers Advisory Services). The main benefits to Careers Services of this cooperation are accurate, up-to-date and comprehensive provision of information about careers and related issues, joint training on relevant areas of activity, career development through involvement in joint professional activities, a public voice and a relatively high public profile considering the small size of the profession.
- Early in its history, the above body set up the Central Services Unit at a location in Manchester to provide centralised careers and vacancy information. This far-sighted step may well prove in the future to have been the precursor for other similar developments within and outside Europe.

g) Conclusion

Though fairly lengthy, this paper merely summarises some of the important aspects of the structure and the tasks involved in the provision of careers guidance and counselling within higher education establishments in the United Kingdom. The benefits of that system have also been outlined for the information of those unfamiliar with it.

PATRIZIA MOTTA

Università degli Studi di Milano

Student Counselling Services in Lombardy

Lombardy was one of the first regions in Italy to have guidance services inside the university system. These services were set up about 20 years ago after the law passed in 1969, which meant that all the holders of a secondary school certificate could enter university without passing an entrance examination. It was only in the eighties that a selection system for some faculties (medicine, dentistry, veterinary science) and in some universities with too many students enrolled (e.g. Bocconi and Politecnico in Milan) was introduced.

The number of students enrolled in the Universities was increasing year by year, but the number of professors and of university buildings was not increasing at the same time. So the students began to experience great difficulties in getting on with their studies because they couldn't be adequately supported by the teaching staff, and the class-rooms were always very crowded during the sessions. The number of students who drop out before completing a university course is still very high. Generally about 40 % of the students leave university after the first year and, only 30 % of the students enrolled take a degree ("laurea"). For this reason the number of graduates in some faculties is insufficient to meet the demands of the labour market (e.g. engineering).

Guidance services were set up in Lombardy precisely to help students in this difficult situation. They were not created inside the universities, but inside the so called "Opere Universitarie". They are student services controlled by the Ministry of Education in Rome and they deal with general student problems (grants, accommodation, library services, cultural activities etc.).

Since 1977 these students services are under the charge of regional or local administrations. In Lombardy there have been regional services since 1981 which are called I.S.U. (Institutions for the Right to University Studies). Inside each university there is a specific I.S.U. working for the students enrolled. So we have five I.S.U. in Milano because there are five universities (two state and three private universities) and one each in Pavia, Bergamo and Brescia.

They are organized into different services: grants, accommodation, sports and cultural activities, printing books, library and audiovisual services and guidance. The funding for the student services in the universities is mostly provided by the regional administration and the students contribute a small part of the total amount. The guidance service helps final year secondary school students and university students to choose and plan their university studies according to their aptitudes, cultural aspirations and employment opportunities. Moreover, the guidance action tries to prevent the risks of wrong choices and withdrawals. The service includes:

- Counselling and distribution of informative materials (papers, audiovisual and computer material);
- informative advice;

- individual interviews at school centres and universities: university professors, deans and vocational counsellors can take part in these meetings;
- tutoring service given by senior university students, researchers or assistants;
- research on subject choice.

The guidance services inside each I.S.U. can be differently organised according to the characteristics of the universities they are working for; in fact, there are both big universities in Milan such as Milan State University and Politecnico with thousands and thousands of students enrolled, and smaller universities. In some Universities (Università Cattolica in Milan and University of Pavia) counselling is more developed than in other guidance services, a part of the staff is composed of psychologists, while in other Universities counselling is followed up by psychologists from the university departments. The staff working in the guidance services do not generally have a specific qualification, most of the guidance advisers are psychologists, sociologists or come from an educational background.

The guidance services inside the I.S.U. often work together with other regional guidance services in Lombardy; the C.I.T.E. (Technical Education Innovation Centres) having the provincial territorial jurisdiction. In Lombardy these centres were instituted by the Law N. 95 of 1980. They have many functions, amongst them guidance activities. In particular, guidance activities are organized in the following way:

- information/advisory service about all territorial formative activities;
- guidance service for disabled students coming out of the primary or secondary school and wanting to take advantage of the regional educational structures;
- loan of audiovisual instruments for teaching personnel;
- meetings with teachers, parents, students of the district about guidance problems and the employment situation.

The C.I.T.E. print publications and informative guides about schools at different levels, or about specific subjects regarding school, labour, vocational training, the territorial employment situation. They are setting up an informative system of common data banks for the above mentioned sectors. In 1991 the I.S.U. and C.I.T.E. have stamped a publication about all university and professional courses a student can choose after the secondary school in Lombardy. This booklet is given free to all the students attending the last year of the secondary schools in the region. Moreover, all these schools have been provided with audiovisual supports about all the guidance services working in the region, in order to inform all the students about their characteristics and how to contact them in case of need. The guidance services in Lombardy (both I.S.U. and C.I.T.E.) are in charge of the international programmes too.

The I.S.U. cooperate with the corresponding university in organizing activities and courses for the Italian students participating in the E.C. programmes abroad and for the foreign students coming to Italy for the same purposes (e.g. tutoring service, Italian language courses, cultural activities). Moreover, especially during summer periods, the I.S.U. organize short exchange programmes with universities abroad in order to give the Italian students the chance to get to know the university organization in other countries and to meet international students. These programmes are organized on a reciprocal basis (a corresponding group of foreign students comes to Italy for the same purposes).

The Region of Lombardy has recently allocated the funds for the so called "EUFORS Programme", that is, the guidance services must be ready to give all the information possible to the Italian students about the university system in other European countries and try to increase the mobility in the European Community in particular and all over Europe in general. A Committee has been founded, composed of all the university advisers in the region, in order to decide which kind of activities must be promoted in this context.

And what about the future of the guidance services within the I.S.U.? The Italian legislators are discussing the possibility of transferring these services from regional jurisdiction to the universities as in the past. At the moment we do not know the final decision, but we are quite sure that something is changing in the field of educational and vocational guidance in the same way as the university itself is significantly changing in Italy.

Die Aufgaben der Studienberatung in der Bundesrepublik Deutschland - Entwicklung und Perspektive

Sehr verehrte Kolleginnen und Kollegen, verehrte Gäste,

ich will im Folgenden einige Betrachtungen zum Verständnis von Studienberatung in der bisherigen Bundesrepublik und zur Entwicklung ihrer Aufgaben in einer sich verändernden geistigen, geographischen und politisch-wirtschaftlichen Landschaft anstellen. Es handelt sich dabei um meine persönliche Sicht aus der Erfahrung von mehr als fünfzehn Jahren Studienberatungspraxis.

Wer Studienberatung in ihrem Selbst- und Fremdverständnis, in ihren Aufgaben und ihrer Praxis verstehen will, muß sich mit der historischen Entwicklung von Studium/Lehre/Universität, mit ihren Funktionen in der außerhochschulischen Lebens- und Arbeitswelt, mit den Paradigmen von Wissenschaft und ihrer kulturellen Integration sowie mit der gesellschaftlichen Entwicklung beschäftigen.

Verkürzt gesagt: Studienberatung entstand Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre, in einer Zeit, als Spannungen und Konflikte aufbrachen zwischen dem technisch-ökonomischen Paradigma und der Praxis nicht nur der westdeutschen Politik und Wirtschaft, sondern in nahezu allen westlichen Industrienationen sowie in anderer Gestalt in den abhängigen Ländern der dritten Welt einerseits und andererseits dem Legitimationsbedürfnis breiter akademischer und intellektueller Schichten sowohl in ihrer individuell-persönlichen als auch ihrer sozial-institutionellen Existenz. Persönliches und institutionelles Handeln setzt ein erträgliches Verhältnis zwischen Bedürfnissen, Denken, Zielen, Handeln und Legitimation/Schuld voraus. Dieses Verhältnis ist vor allem bestimmt durch Bedürfnisse, durch das Wahrnehmen von Verhalten, dessen Konsequenzen und seine Bewertung in der Folge von Kontakt, Reaktion und erlebter Zufriedenheit/Unzufriedenheit.

Der besondere Umgang von Siegern wie Besiegten - und nicht zuletzt Opfern! - mit den Erfahrungen und Konsequenzen des Faschismus, der demokratische Anspruch und die politische Praxis vom Korea-Krieg bis zu Vietnam, aber auch vom 17. Juni 1953 über Ungarn 1956 bis zu Prag 1968, vom Verbot der Kommunistischen Partei bis zur atomaren Aufrüstung, und ebenso die wirtschaftlichen Blütezeiten und ihre Kosten stehen im Zusammenhang mit der Legitimations- und Handlungskrise Ende der sechziger Jahre. Insbesondere in der damaligen Bundesrepublik verbanden sich Skepsis, Verzweiflung und unterschwellig massive Schuldgefühle zu einem die geistigen Auseinandersetzungen dynamisierenden Wunsch nach Veränderung von Mensch und Gesellschaft. Auch die Institutionen blieben davon nicht unberührt: sie reagierten auf die ihnen damals mögliche Weise, wobei sie sich dabei der breiten starken Zustimmung der sie tragenden Bevölkerung sicher sein durften und dürfen.

Letztlich, um das institutionelle Funktionieren - in unserem Fall von Politik und Ver-

waltung im Hochschul- und Beschäftigungssystem - und den materiellen Wohlstand zu sichern, wurden aus der Ideen-, Theorie- und Modellwelt eines quantitativ-naturwissenschaftlich-technisch-ökonomischen Interpretierens und so orientierten Handelns heraus Beratungsstellen für Studierende und Studieninteressenten eingerichtet. Sie sollten zur effizienten Nutzung der knappen Ressourcen in Hochschule und Arbeitsmarkt beitragen.

Tatsächlich entwickelten die Studienberater ihre Beratungsziele aus wertgeprägten Ideen von verbesserten Formen des sozialen Umgangs miteinander, von persönlicher Reife und einer sozialeren Gesellschaft, aus dem gedachten Kontrast zur erlebten Wirklichkeit; daraus, wie Realität nicht oder allenfalls scheinbar in der sozialistischen Praxis war. Diese Beratung setzte auf der politischen Ebene individuellen und sozialen Verhaltens an. Auch langdauerndes Geschehen und rasante Veränderungen im politisch interpretierten gesellschaftlichen Prozeß haben diesem Verständnis und der entsprechenden Praxis bzw. der Dynamik ihrer Anpassungsprozesse nur wenig anhaben können. Sehnsucht steht noch immer häufig an der Stelle von Kontakt mit Realität. Befriedigung findet sie bei der (geliebten) Geliebten namens "Depression". Da die erwünschten Veränderungen nur in zu kleinen Portionen, wenn überhaupt, von der Geschichte angerichtet und hergegeben werden, verlagerten sich Blickwinkel, Sichtweise und Interpretation auf ein anderes Erlebensfeld: die Psyche. Auch dort liegt ein so enormes Empfindungs-, Bedürfnis-, Handlungs-, Erlebens- und Gestaltungspotential, daß sie als Träger von Ideen und Ideologien und darauf basierendem Handeln in Frage kommt.

Im Fokus lagen nun die persönlichen Leiden der Ratsuchenden: alle Studenten hatten Probleme, die in der Regel aber nicht unbedingt als durch die Gesellschaft verursacht angesehen wurden. Ziele waren nun Beratungstheorien,- methoden und -praxis. Während die Qualifikation vorher unter dem Primat der Verfassungstreue gestanden hatte, waren nun tiefenpsychologische und humanistisch-psychologische Theorien, Methoden und Techniken gefragt: allerdings konnte die entsprechende Aus- und Fortbildung samt Kosten nur von Ärzten und Psychologen eingefordert werden. Es ging um die verbesserte psychische Gesundheit, beispielhaft repräsentiert durch Begriffe wie "Integration" und "Wachstum", die bei den Beratern und in der Beratungspraxis während der letzten zwanzig Jahre stark präsent waren. Die Gruppe der deutschen Studienberater besteht seit damals zum großen Teil noch aus denselben Personen. Vielleicht ist Studentenberatung ein Beruf, der die Sehnsucht nach Kontakt immer weiter nährt und nie befriedigt, sondern sicherstellt, daß Kontakt in der ersehnten Form nie zustandekommt; vielleicht schützt dieser Beruf Denkweisen ganz besonders und bewahrt davor, handlungsleitende Ideen an der Realität überprüfen zu müssen; jedenfalls hatten wir Berater doch die richtigen Beratungsmethoden und -ziele, auch wenn die Klienten zum Teil nicht recht dazu paßten; wir wußten genau, was für sie richtig war. So haben wir unsere Klienten, schlicht gesagt, psychologisiert, wenn nicht gar psychiatrisiert - unsere Vorstellungen und Ideen, m.E. zur Ideologie geronnen, gingen dahin, die Welt, die Gesellschaft und ihre Individuen zu verändern und zu verbessern. Das waren unsere Werte.

Interessanterweise spielen dabei die Realisierung und Durchsetzung unserer eigenen Ziele - in ihrem Dienst steht übrigens auch die "Klientenzentriertheit", ein teilweise paradoxer und damit zum Scheitern verurteilter Auftrag - eine große Rolle. Ich vermute, daß sich sowohl in der Persönlichkeitsstruktur als auch der Berufsgruppenstruktur der

Versuch ausdrückt, der Sehnsucht nach Kontakt, zu dem man gleichzeitig unfähig ist, dauerhaft derart nachzugeben, indem man ihn aus der eigenen Rolle als Helfer, Berater, (gut, schuldentlastet) heraus herstellt. Ich ertrage den anderen nur als Fall in Not, nur dann habe ich etwas anzubieten, fühle mich stark und mächtig, überwinde meine Kleinheit, verschiebe die befürchtete Depression und erhalte sie mir gleichzeitig, anstatt sie durch Realitätskontakt zu relativieren und so in mein Leben zu integrieren. Die Sehnsucht wird dabei zur Sucht, die Beratung zum ewigen Jagen nach Kontakt. Heraus kommt: Präsentation des Beraters/der Beraterin. Die Erfahrung lehrt: "Kontakt" entwickelt bei jedem daran Beteiligten "Vertrauen", "Stärke" und "Kraft" und baut die Umwege zurück. An die Stelle von "Veränderung" tritt "Entwicklung", an die Stelle von "Spaltung" treten "Differenzierung" und "Reintegration". Ist Kontakt vorhanden, kann die beraterische oder therapeutische Funktion ausgefüllt werden. Kontakt heilt, nicht Therapie oder Beratung !

Diese Erfahrung ist natürlich destilliert aus der unvermeidlichen Begegnung mit der eigenen Unzufriedenheit als Revolutionär-, Therapeuten-, Professoren- und Manager-Darsteller und der Sehnsucht nach Größe bzw. Identifikation mit und gleichzeitigen Furcht vor realen "Größen" - Klienten, Auftraggebern, Institutionen, Verwaltung ebenso wie Unternehmen, Kultur und Zeitgeist. Der Ausbruch aus dem eigenen inneren und dem Berufsgruppen-Gefängnis bereitet sich vor. Die historisch verständliche und zur Struktur- und Systemerhaltung als notwendig erachtete Fixierung von Studienberatung auf die Beschäftigung mit Konflikten und ihrer Lösung im innerpsychischen, familiären, fachlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Feld verändert sich zunehmend in die personenzentrierte (Berater und Ratsuchenden einschließende) Kommunikation und Beratung in Richtung auf Entwicklung und Wachstum des persönlichen Potentials individuell, im Gruppenrahmen, im Studienfach, in der Institution, in der beruflichen Institution und Position. Studienberatung wirkt hin auf die Überwindung von - zur Überwindung von unerträglichen Spannungen zunächst funktionalen - Spaltungen und auf Differenzierung sowie persönliche und institutionelle Integration von Studium und Beruf.

Studienberatung setzt sich mit Wissenschaft, Studium, Lehre, fachlichen Gegebenheiten, Institution Hochschule, mit Verwaltung und mit Berufswelt sowie gesellschaftlicher Entwicklung auseinander, vermittelt Erkenntnisse und Information darüber und ist auf Kontakt sowie auf Beziehung von bedürfnis-, beziehungs-, gefühls- und konfliktorientiertem Denken mit Studium und Beruf (die die primären Bedürfnisse teilweise nicht befriedigen) ausgerichtet. Vom **bedürfnis- und versorgungsorientierten** (entwicklungsgeschichtlich bedingten) Denken und Handeln begleitet sie zum **zielorientierten** wissenschaftlichen Denken und Handeln (zur selbständigen Befriedigung der Bedürfnisse) mit personalem Rückbezug im Setzen und Erreichen "höherer" Ziele (Arbeitsfreude, Interesse, Neugier, Erfolgserleben, Selbstbestätigung, Leistungsfreude, Kooperation, Kollegialität, Anerkennung, Selbständigkeit, Einkommen, Verantwortung, Karriere).

Die paradigmatische Entwicklung von Studienberatung in Theorie und Praxis ist natürlich nicht im isolierten Beratungslabor in Gang gesetzt worden. Sie resultiert aus Konsequenzen der Begegnungen mit Schule/Lehrern, Familie/Eltern, Ratsuchenden, Wissenschaftsverwaltung/Universität/Kolleginnen, Kollegen/Dozenten, Unternehmen/Unternehmensmitarbeitern auf institutioneller, inhaltlicher und persönlicher Ebene und aus der

Beschäftigung mit der Entwicklung von Wissenschaft, Politik, Wirtschaft, Arbeit, Gesellschaft, kurz: **aus der geistigen Beschäftigung mit Realität**. Analog zur Entwicklung des Menschen von der bedürfnisbefriedigenden Versorgung über die Möglichkeit des Verstandes, zur Bedürfnisbefriedigung Ziele zu setzen, und das wissenschaftliche Denken, das weder unmittelbar basale Bedürfnisse zu befriedigen sucht noch sich auf das persönliche Wohlergehen bezieht, bis hin zum wissenschaftlich fundierten beruflichen Handeln mit eben den genannten Erfahrungs-, Empfindungs-, Bedürfnisbefriedigungs- und Bewertungsrückbezügen auf die Person, beziehen sich nun Wissenschaft und wissenschaftliches Studium zwar wieder stärker auf die Schule, aber - und zwar mit größerer Energie - ganz besonders auf die außerhochschulische Lebens- und Arbeitswelt und die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse und Ziele, kurz: **der Zusammenhang von Studium und Beruf rückt in den Mittelpunkt gesellschaftlichen und individuellen Interesses**.

In diesem Zusammenhang stehen auch die Aufgaben der Studienberatung. Insbesondere Geistes- und Sozialwissenschaftler bzw. -wissenschaften müssen ihre Leistung auf den individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungs-, Gestaltungs- und Bedürfnisfeldern "Sprache", "Kommunikation" und "soziale Beziehungen" in die außerhochschulische Lebens- und Arbeitswelt reintegrieren. Gleichzeitig verwissenschaftlicht sich Arbeit, wobei in Politik, Wirtschaft und Verwaltung das mathematisch-naturwissenschaftliche, "ökonomisch"-juristische und technische Paradigma angesichts der Erschöpfung und Zerstörung natürlicher einschließlich humaner Ressourcen offenkundig das Ende der Fahnenstange seiner Ideen, Strategien und seiner Praxis erreicht hat. Dementsprechend dient das wissenschaftliche Studium zunehmend der **Entwicklung beruflicher Identität** und dem einer **"berufsqualifizierenden Ausbildung"**.

Methodisch und beratungspraktisch ergeben sich aus dem bis hierher Gesagten im wesentlichen zwei Konsequenzen: Die Studienberatung verändert sich zu einer **entwicklungsorientierten** Beratung, in die innerpsychische Entwicklungsbedingungen und Konflikte integriert sind. Sie integriert in der **personenzentrierten** Beratung persönliche Bedürfnisse, Interessen, Ziele, Leistungsfähigkeit und soziale Rahmenbedingungen mit den fachlichen Anforderungen, den Inhalten und Methoden (fach-)wissenschaftlichen Arbeitens, den institutionellen Gegebenheiten des Studiums und dem Vorstellungs- und Handlungszusammenhang von Studium und Beruf. Dabei sichert sie Integrität, Stabilität und Kontinuität in der Beziehung zu den Ratsuchenden und realisiert so Kontakt und Kommunikation. Entwicklungsziele sind: Auseinandersetzung mit Persönlichkeit, Entscheidungsfähigkeit und Selbstverantwortung in bezug auf die Studienentscheidung, Integration in das Studium und Studierenerfolg sowie Berufsorientierung und Übertritt in das Berufsleben. Beziehen muß sich Studienberatung dabei auf Familie, Schule, Wissenschaft, Lehre, Studium, gesellschaftliche Entwicklung und Arbeitswelt in ihren realen Gestalten und Prozessen, ihren institutionellen und persönlichen Aspekten.

Das bedeutet an Maßnahmen: **vor dem Studium** Information und Beratung von Studieninteressenten, Schulen, Lehrern und Eltern, verbesserte Studienintegration durch Orientierung über Gegenstand und Methoden des Fachs und seine Leistung, Funktion und Bedeutung in der außerhochschulischen Lebens- und Arbeitswelt, um den Zusammenhang zwischen Studium und Arbeitshandlungswelt zu vermitteln. **Während des Studiums** geht

es um die Verdeutlichung dessen, was Studienqualifikation ausmacht, um die Exploration persönlicher beruflicher Identifikation und Ziele, um die eigene Außendarstellung und die Kontaktaufnahme mit der Arbeitswelt.

In diesem Zusammenhang von Studium und Beruf und den sich daraus ergebenden Aufgaben stehen in Deutschland auch die Diskussionen, Vorstellungen und politischen Ziele, Maßnahmen zur **Verkürzung von Studienzeit**. Zeit ist schließlich Geld! Hier läuft sich allerdings augenscheinlich ein mathematisch-naturwissenschaftliches, (verwaltungs-) technisch, ökonomisches und juristisches Paradigma tot! In ebenso rührender wie irritierender Weise wird die Auseinandersetzung mit Wissenschaft/Lehre/Studium, ihrem Wesen, ihren Bedingungen, ihrer individuellen und gesellschaftlichen Aufgabe und Bedeutung, den individuellen Entwicklungsprozessen und denen des wissenschaftlichen Arbeitens sowie seiner geistigen und praktischen Bezüge auf menschliche Bedürfnisse auf einer **Handlungswelt** geführt. Auf demselben Niveau geht man um mit "Zeit". Der komplizierte Zusammenhang von Interessen, Zielen, Bedürfnissen, Integrität und Kontakt, Vorstellung, Zuversicht und Handeln, von bedürfnis-, beziehungs-, konflikt- und gefühlsorientiertem abstraktem Denken und wissenschaftlichem, zielorientiertem Denken und Arbeiten, Spekulation und Erfahrung, Studien- und Berufserfolg, Entwicklung, Ziel, Zufriedenheit mit "Zeit" usw. bleibt völlig außer Betracht. Entsprechend werden Entwicklungs-, Lern- und Leistungsprozesse kaum berührt (natürlich ist die Vorbereitung auf die Prüfung schneller möglich, wenn der Prüfungsstoff klar ist). Hochschuldidaktik und -pädagogik erscheinen obsolet, bevor sie ernstlich und dauerhaft praktiziert worden sind. Ein Denken in Entwicklungswerten (Kraft, Stärke, Ziele, Kommunikation, Bedürfnisse, Verstehen, Verantworten, Kontakt, Differenzieren usw.) statt in Verteilungs- und Machtkategorien würde zu anderen Resultaten führen. Immerhin herrscht allgemeines Erstaunen über die Wirkungslosigkeit von Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung.

"Zeit" ist nach meinem Verständnis das sprachliche Konstrukt der erlebten und registrierten Spannung zwischen einem entwicklungsangemessenen oder regressiven Bedürfnis und seiner Befriedigung. In ihr wird gedacht und gehandelt. Der Umgang mit Zeit und ihr Erleben hängen damit zusammen, inwieweit ich Bedürfnisse und Potentiale erkennen kann, geistige Vorstellungen von meinem Ziel habe und praktische davon, wie ich es erreiche und über welchen Handlungsspielraum ich verfüge bzw. wie ich tatsächlich handle.

Hier ist es Aufgabe der Studienberatung, Kontakt, Auseinandersetzung, Differenzierung hinsichtlich Studium, Selbstexploration usw. der Entwicklungssituation entsprechend zeitlich stimmig einzuleiten und andererseits Wissenschaft, Studium und Beruf hinsichtlich der Anforderungen und Arbeitsprozesse, ihrer persönlichen Entwicklungsfunktion und -bedeutung und ihrer Bezüge zur Arbeitswelt zu vermitteln.

Realistische Vorstellungen vom Studium und seiner Realisierung sowie Vertrauen in den eigenen Erfolg beschleunigen die Studienaufnahme. Neben Hilfen zur Integration in die Hochschule sollte nach etwa zwei Semestern ein Angebot zur Evaluation der eigenen Studienpraxis die innere und äußere Studienrealität mit den vorhandenen Bedürfnissen, Wünschen, Ideen und Zielen konfrontieren. Auch Berufsorientierung wirkt studienzeitverkürzend, denn eine realistische und konkrete Berufsperspektive motiviert zum Studien-

abschluß. Die Exploration der eigenen beruflichen Ziele, Bedürfnisse, Rollen- und Funktionsvorstellungen und Interessen sollte in das Studium integriert sein. Studienberatung sollte auch in die Untersuchung und Beschreibung von Studienleistung in inhaltlicher wie technisch-instrumenteller Hinsicht und hinsichtlich der entsprechenden Informationsmaßnahmen für Außenstehende einbezogen sein. Sie sollte außerdem eingebunden werden, wo es um die Einordnung und Bewertung der Leistung von Studium und Hochschule über den direkten Kontakt zu Personen und Institutionen aus der Arbeitswelt geht, wo teilweise geradezu absurde Vorstellungen über die Fähigkeiten von Absolventen, Studium und Wissenschaft herrschen. Studienberatung könnte so als Informations- und Beratungsstelle für die Institutionen der Arbeitswelt hinsichtlich Studien- und Absolventenleistung fungieren.

Die im Zusammenhang mit unserer Berliner Begegnung vielleicht wichtigste Entwicklung vollzieht sich unter unseren Augen: der ökonomische und politische Integrationsprozeß in Westeuropa/EG und die Öffnung Osteuropas. Auch das ist für mich allerdings nur Ausdruck einer ganz anderen Dynamik: der einer weltweit stattfindenden Kommunikation mit enorm entwickelter Technik, dem "Siegeszug" westlicher Kultur einschließlich der englischen Sprache, der grenzüberschreitenden Umweltzerstörung, hoher Interdependenz politischer und physischer Machtfelder sowie der fortschreitenden Internationalisierung von Wirtschaft und rechtlichen Regelungssystemen.

Kaum eine Aufgabe - von Bildung zu Sozialwesen, von Gesundheit zu Sicherheit - ist noch regional begrenzt. Für uns heißt das: Wissenschaft, wissenschaftliche Kommunikation, Studium und seine berufliche Realisierung bekommen völlig veränderte geistige Bezugspunkte sowohl von Ideen, Theorie, Methoden und Modellen als auch von der Sprache, Logik, Struktur und Systematik. Vor allem die Realisierung von Studium und Beruf findet in anderen räumlichen, institutionellen und sozialen Vorstellungs- und Handlungsrahmen statt. Vermutlich werden sich die Grenzen des Denkens und Handelns - wenn auch erst im Verlauf von Generationen - an die veränderten Bedingungen anpassen. Wir werden einander begegnen, gestern noch Bildungstouristen, die schließlich wieder den schützenden Heimathafen anliefen, um dort zu arbeiten, heute und in Zukunft als Menschen und als Mitarbeiter von Institutionen, die sich aufeinander beziehen zur Befriedigung anderer Bedürfnisse als früher: nämlich der Entwicklung von persönlichem, fachlichem und sozialem Potential, um Ziele in Studium und gemeinsamer beruflicher Praxis zu erreichen.

Auch die außerhochschulische Lebens- und Arbeitswelt, wo Studienleistung individuell und institutionell der Bedürfnisbefriedigung anderer Menschen dient, ist bisher nur schemenhaft - meist in Gestalt internationaler Behörden oder Unternehmen - erkennbar. Wichtig scheint mir auch hier, entwicklungsorientiert zu denken und zu beraten. Vor dem Hintergrund der persönlichen Bedürfnisse, Interessen und Ziele, Fähigkeiten, Verhaltensmöglichkeiten und sozialen Rahmenbedingungen muß der geistige und handlungspraktische Kontakt zu Studium und Beruf im Ausland hergestellt und in diesem Zusammenhang das entsprechende Wissen personenzentriert angeboten werden, wobei in der Beratung Konsistenz, Integrität und Kontinuität der Person/Persönlichkeit trotz starker Grenzveränderungen von Außenwelt und psychischem System erhalten bleiben.

In der Praxis bedeutet das: Fortbildung in sprachlicher Hinsicht ebenso wie in bezug

auf Bildungs- und Beschäftigungssysteme und Kulturgeschichte der anderen Länder. Hier wäre eine gegenseitige Fortbildung der Studienberater von großem Nutzen. Colloquien wie diese und der Aufbau von Informationsnetzen sind dabei vordringlich. So brauche ich zum Beispiel aufgrund der großen Nachfrage dringend Auskunft über Hochschulzugang, Studiengänge, Aufbau- und Ergänzungsstudienangeboten in anderen europäischen Ländern, über Promotionsmöglichkeiten, Praktika, Arbeitsstellen usw.

Es heißt weiterhin: Kontaktaufnahme der Beratungsstellen mit internationalen Unternehmen und Verbänden, um die Studienleistung der eigenen Hochschule und ihrer Absolventen zu vermitteln. Mein Eindruck ist, daß vor allem das "sensitizing" von Beratern wie Ratsuchenden für "Europa" hierbei eine wichtige Rolle spielt. Wir müssen neugierig sein, um neugierig zu machen, Interesse wecken und empfindsam werden für eine kulturelle, politische und wirtschaftliche Gemeinschaft, eine Identitätsveränderung angesichts historischer Kontinuität, für mich ein noch nicht überschaubares "Projekt" das historisch keine Vergleiche kennt. Es ist Zeit, von der Spekulation über das Wesen der anderen zur Begegnung mit ihnen überzugehen.

Deutschland 1989-1991

Studienberatung in der Situation der sozialen Transformation

Deutschland befindet sich gegenwärtig in einer besonderen historischen Situation. Als Folge des Zweiten Weltkrieges existierten 40 Jahre lang zwei deutsche Staaten, die sich nach dem Zusammenbruch der DDR mit dem Beitritt des östlichen Teils politisch vereinigt haben. Beide deutschen Staaten basierten auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemen, wobei der Versuch eines "sozialistischen Staates" im Osten Deutschlands gescheitert ist. Nun wird dort eine Transformation der Gesellschaft im Sinne der Angleichung von West nach Ost an den demokratisch-parlamentarischen Rechtsstaat der BRD erforderlich. Die Völker Europas und insbesondere Osteuropas schauen mit Spannung und Interesse auf diesen Prozeß, der von vielen als ein Beispiel angesehen wird. Bereits im gegenwärtigen Stadium dieses Prozesses werden Probleme deutlich, die auch in einem 'vereinigten Europa' zu lösen sein werden. Einem Problem möchten wir uns hier in besonderer Weise zuwenden, von dem wir annehmen, daß es das Interesse der internationalen Öffentlichkeit der Studienberater findet. Dieses Problem besteht in der Angleichung verschiedenartig gewachsener Hochschulsysteme.

Bedingt durch die konträren gesellschaftlichen Systeme verlief in beiden deutschen Staaten auch die Entwicklung des Hochschulwesens trotz gemeinsamer Traditionen und gleicher Ausgangslage nach dem Zweiten Weltkrieg sehr unterschiedlich, wobei in Teilbereichen auch Ähnlichkeiten vorhanden waren. Das jeweilige gesellschaftliche System bestimmt dabei die Aufgaben der Hochschulen, was zu unterschiedlichen Zielsetzungen des Studiums führte. In der letzten Fassung des Hochschulrahmengesetzes der BRD vom 23. April 1987, als noch zwei eigenständige deutsche Staaten existierten, wurde das Ziel des Studiums im § 7 formuliert (Bundesgesetzblatt Teil I, Nr. 25, Bonn, 23. April 1987):

"Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher und künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird."

In der DDR wurde die Verwirklichung der Beschlüsse der Sozialistischen Einheitspartei vom Gesetz vorgeschrieben (Verordnung über die Aufgaben der Hochschulen... vom 25. Februar 1970, GBl. II Nr. 26, S. 189). Auf dem XI. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei umriß Erich Honnecker die Aufgaben für das Hochschulwesen der DDR wie folgt (Bericht des ZK der SED an den XI. Parteitag... Berlin, Dietz-Verlag 1986 - S. 59):

"Vorrangiges Anliegen der Universitäten, Hoch- und Fachschulen muß es sein, den notwendigen Bildungsvorlauf für die weitere Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft zu schaffen. Dementsprechend ist das Studium so zu vervollkommen, daß

die praxisverbundene Aneignung fundierter, fortgeschrittenster Grundlagen und Spezialkenntnisse mit einer gründlichen politischen und weltanschaulichen Bildung einhergeht. Die selbständige wissenschaftliche Arbeit der Studenten als eine tragende Säule unserer Bildungskonzeption ist weiter zu fördern. Kernfrage bleibt die Erziehung zum sozialistischen Klassenstandpunkt."

Ein Vergleich der Zielsetzungen des Studiums zeigt u.a. zwei wesentliche Unterschiede, auf die wir hier näher eingehen wollen. In der ehemaligen DDR wurde erstens versucht, den Studierenden eine sozialistische weltanschauliche Haltung anzuerziehen, und zweitens, eine entsprechend dem prognostizierten Bedarf der Gesellschaft festgelegte Anzahl an Hochschulabsolventen auszubilden. Von den Hochschulen wurde also die Durchsetzung einer sozialistischen Kaderpolitik bei der Zulassung zum Studium, während des Studiums und bei der Absolventenlenkung verlangt. Folge war praktisch eine Zulassungsbeschränkung für fast alle Studiengänge in der ehemaligen DDR und wesentlich geringere Studentenzahlen an den Universitäten und Hochschulen. Die westdeutschen Hochschulen hatten sich im Gegensatz dazu mit den Folgen eines weitgehend freien Zugangs zum Studium auseinanderzusetzen, wie

- Überfüllung der Hochschulen,
- Verschärfung der Krisenfaktoren bei Studenten durch zunehmende Anonymität,
- Anstieg der Unsicherheiten im Hinblick auf die berufliche Verwertbarkeit von Ausbildungsgängen,
- überlange individuelle Studienzeiten.

Auf diese unterschiedliche Situation reagierten die Hochschulen jeweils mit der Schaffung verschiedenartiger Struktureinheiten. In der Bundesrepublik begegnete man diesen Problemen mit der Einrichtung von Studienberatungsstellen an Hochschulen in den 70er Jahren. Die Aufgaben der Studienberatung an westdeutschen Hochschulen bestehen in einer umfassenden Information und Beratung von Studieninteressenten über die Möglichkeiten des Studierens und von Studenten in allen Phasen des Studiums. An den Hochschulen der ehemaligen DDR gab es die Institution "Direktorat für Studienangelegenheiten", deren Mitarbeiter vor allem Aufgaben wie

- Vorbereitung und Durchführung der Zulassung von Studenten,
- die Absolventenvermittlung,
- die Studienorganisation,
- die Organisation der Studentenbetreuung und die Stipendiengewährung

zu erfüllen hatten. Studienberatung fand dabei in dem Sinne statt, daß eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen individuellen Wünschen und vorgegebenen gesellschaftlichen Erfordernissen erreicht werden mußte. Diese dirigistischen Strategien stehen allerdings im Gegensatz zu einem personenzentrierten Anspruch an Beratung, der die Selbstentfaltung der Persönlichkeit und die freie Entscheidung des Ratsuchenden zum Ziel haben sollte. Damit wird deutlich, daß Studienberatung - wie immer sie auch verstanden wird - bestimmte Aufgaben in Abhängigkeit von hochschul- und bildungspolitischen Entwicklungen enthält.

Dieser Blick in die junge Geschichte der Studienberatung zeigt, daß Studienberatung wohl immer im Konfliktfeld zwischen einer auf das Individuum gerichteten Beratung und der am gesellschaftlichen Bedarf orientierten effizienten Gestaltung des Studiums steht.

Gegenwärtig führt der soziale Umgestaltungsprozeß im Osten Deutschlands zu massiven Veränderungen im Hochschul-, Bildungs- und Beschäftigungssystem. Die Ausrichtung des ostdeutschen Hochschulwesens auf das westliche Hochschulsystem beinhaltet Veränderungen der Hochschullandschaft insgesamt, des Hochschultyps einzelner Hochschulen und der Zugangsbedingungen. Eine Folge dieser Veränderungen bestand in einem sprunghaften Anstieg des Informations- und Beratungsbedarfs bei Studieninteressenten, Studenten und jungen Akademikern aus der ehemaligen DDR. Dies übte einen enormen Druck auf die Beschleunigung des Konstituierungsprozesses von Studienberatung aus. Somit ist auch die inhaltliche und organisatorische Gestaltung von Studienberatung und Studentenbetreuung an Hochschulen der neuen Bundesländer betroffen. Zunächst wurden Mitarbeiter der Direktorate für Studienangelegenheiten mit Aufgaben der Studienberatung betraut. Dabei zeigte sich sehr schnell, daß das Universitätspersonal, welches gleichzeitig mit verschiedenen verwaltungstechnischen Aufgaben befaßt ist, mit Beratungstätigkeit überfordert war und Loyalitätskonflikte die Folge sein mußten.

Eine formale und personelle Trennung dieser Aufgabengebiete erwies sich damit als unbedingt erforderlich. Im März 1990 wurde an ostdeutschen Hochschulen mit der formalen Installierung von Studienberatungsstellen, ihrer personellen Besetzung, der Zuweisung von Räumen und Sachmitteln begonnen. Die Realisierung dieser Aufgabentrennung geht in Abhängigkeit von der Durchführung der Verwaltungsreform an den einzelnen Hochschulen unterschiedlich voran. In der darauffolgenden Phase wird die inhaltliche Gestaltung der Aufgaben von Studienberatung im Vordergrund stehen.

Diese Situationsanalyse zur Entwicklung der Studienberatung ist ein Teilergebnis unserer Arbeit auf dem Gebiet der Studienberatung und Studentenbetreuung. Die Probleme im Bereich der Studienberatung sind so vielschichtig, komplex und zeitlich drängend, daß ein überinstitutionelles und überregionales Forschungsteam zur wissenschaftlichen Bearbeitung und Begleitung gebildet wurde. Wir streben an, ein möglichst ganzheitliches Bild der Studienberatung zu erhalten. Dazu versuchen wir, alle Beteiligten in die Betrachtung einzubeziehen, d.h.

- die Studieninteressenten und Studierenden,
- die Berater der Allgemeinen und der Fachstudienberatung und
- die Administratoren auf Hochschul-, Landes- und Bundesebene
(siehe Tabelle am Schluß des Textes).

Aus der Sicht von Studienberatern wurde in den Experteninterviews deutlich, daß bei der inhaltlichen Gestaltung von Studienberatung an einige bedenkenswerte Erfahrungen angeknüpft werden könnte. Erhaltenswerte Erfahrungen gibt es dabei mindestens auf drei Gebieten:

Studienvorbereitung: Hierzu gehört die enge Zusammenarbeit der Hochschule mit studienvorbereitenden Einrichtungen und mit der Arbeitswelt. Beizubehalten wären auch künftig gemeinsame Veranstaltungen mit Schülern, Lehrern und Eltern durch die Hochschulen und Betriebe zur Information über Hochschulberufe;

Betreuung während des Studiums: Hier sei besonders auf die guten Erfahrungen mit studentischen Arbeitsgruppen und ihrer Betreuung durch Hochschullehrer verwiesen;

Berufsorientierung: Erhaltenswert wären auch die Forschungskoperationen zwischen Hochschulen und Praxisbereichen, die Verbindungen zu künftigen Tätigkeitsfeldern für

Absolventen anzubahnen hilft.

Bei Gesprächen mit Studienberatern aus Ost und West wurde sehr schnell deutlich, daß im Umgang mit Ratsuchenden aus den neuen Bundesländern spezifische Probleme auftauchen. Eine genaue Kenntnis der Problemlage und der psychischen Befindlichkeit dieser Klientel bildet die Basis, auf der spezifische Informations- und Beratungsangebote erarbeitet und erprobt werden können. Die spezifischen Probleme und die psychische Befindlichkeit der Studieninteressenten und Studenten aus dem Osten Deutschlands versuchten wir durch drei Pilotstudien zu erfassen. Ein daraus abgeleitetes vorsichtiges Resümee läßt in der Tendenz einige Feststellungen zu:

1. **Beratung** findet im wesentlichen **ohne Information** statt. Die Situation der Studienberatung an ostdeutschen Hochschulen wird zur Zeit durch teilweise noch fehlende eindeutige hochschulpolitische Entscheidungen zur Hochschulstruktur beeinträchtigt. Die Brisanz der Lage resultiert aus objektiv fehlenden Informationen, aus dem emotionalen Problemdruck und aus der enormen Nachfrage, was bei den Studienberatern zu einem chronischen Dauerstreß geführt hat. Diese Situation stellt auch besondere Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung von Studienberatern.

2. Es besteht ein **enormer**, sich verändernder spezifischer **Informations- und Beratungsbedarf** bei jungen Menschen aus den neuen Bundesländern. Erfragt werden vorrangig allgemeine Informationen über Studienmöglichkeiten, Zulassungs- und Bewerbungsmodalitäten, der Studieninhalt, -plan und -aufbau sowie die Berufs- und Beschäftigungsaussichten. Die Kompetenz wurde dabei zunächst an westlichen Studienberatungsstellen vermutet, was zu einer vorübergehenden Vervielfachung der Zahl ostdeutscher Ratsuchender an westdeutschen Hochschulen führte. Mit zunehmender Funktionsfähigkeit und Akzeptanz der Studienberatungsstellen an ostdeutschen Hochschulen ist diese Tendenz rückläufig.

3. Der erwartete **Run** junger Menschen aus den neuen Bundesländern **auf westdeutsche Hochschuleinrichtungen** blieb zum Erstaunen der Hochschulen und der Hochschulpolitiker aus. Im Wintersemester 1990/91 immatrikulierten sich an Hochschulen der alten Bundesländer 4.200 junge Menschen aus der ehemaligen DDR, was insgesamt nur 0,3 Prozent der Studienanfänger ausmachte. Berlin nimmt hier eine Sonderstellung ein, ca. 20 Prozent der Studienanfänger kamen zum Wintersemester aus dem Osten Deutschlands. Als Gründe dafür können bisher angesehen werden: Angst vor Anonymität und Diskriminierung an westlichen Massenuniversitäten sowie ökonomische und soziokulturelle Mobilitätshindernisse.

4. Ein **unterschiedliches Studien- und Berufswahlverhalten** läßt sich bei ost- und westdeutschen Ratsuchenden erkennen. Die Phase der Studien- und Berufswahl scheint bei jungen Menschen aus den neuen Ländern früher im Leben zu liegen, eine getroffene Entscheidung ist dann relativ feststehend, und die Wege zum Berufsziel werden relativ konsequent beschritten. Studieninteressenten aus den alten Bundesländern neigen offensichtlich häufiger dazu, später und gelassener Entscheidungen für ihre Lebensplanung zu treffen. Die jetzt stattfindende Umgestaltung der Gesellschaft in den neuen Bundesländern erzeugt bei dem Einzelnen darüber hinaus einen zusätzlichen sozialen Druck. Es besteht das Bestreben, sich schnell für ein Studium zu entscheiden und es erfolgreich hinter sich zu bringen, um den Eltern nicht noch länger auf der

Tasche liegen zu müssen. Letzteres ist eine sehr ungewohnte Vorstellung für junge Menschen aus der ehemaligen DDR, die bis vor kurzer Zeit noch ein elternunabhängiges staatliches Stipendium erhielten.

5. Junge Menschen aus den neuen Bundesländern sehen sich vor wesentliche Entscheidungen für ihr weitere Lebensgestaltung gestellt. **Angedachte Lebensentwürfe**, die unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen entstanden sind, müssen häufig **in Frage gestellt werden**. Von dieser Tatsache scheinen besonders auch Frauen betroffen zu sein. Vom Studienberater werden daher in diesem Zusammenhang verbindliche Aussagen und Ratschläge erwartet.

Für viele junge Menschen ist die Erfahrung neu, daß es keine abgesicherten Lebenswege mehr gibt und eigene selbstbestimmte Lebensentwürfe entwickelt und erprobt werden müssen. Studienberatung ist damit auch ein Seismograph für die Befindlichkeit und die Probleme junger Menschen im Bereich Hochschule.

Am Beispiel der kleinen Struktureinheit "Studienberatung an den Hochschulen" zeigt sich die Kompliziertheit der Angleichung von unterschiedlichen Hochschulsystemen. Es wäre günstig, gelänge es in diesem Angleichungsprozeß Falsches zu begraben, Bewahrenswertes zu erhalten und so Bestehendes zu bereichern. Ein hohes Maß an Toleranz und Lernbereitschaft ist dabei auf allen Seiten erforderlich. Im Hinblick auf die Angleichung der Hochschulsysteme in einem vereinigten Europa und die Integration der osteuropäischen Hochschullandschaft können die gegenwärtig in Deutschland gesammelten Erfahrungen nützlich sein.

Tabelle: Empirische Untersuchungen zur Studienberatung und Studentenbetreuung

| | Experten- interviews | Fragebogen- erhebung | Briefanalyse | Erstsemester- befragung | Frauen- interviews (Mitarbeit bei Forschungsprojekt der TU Berlin) |
|------------------------------|--|--|--|--|--|
| Untersuchungs- population | Studienberater | Studienberater | schriftlich An- fragende aus der ehem. DDR | Studierende aus Ost und West an 5 Fachbereichen der FU Berlin | ratsuchende Frauen aus den neuen Ländern |
| Anzahl | 15 | ca. 50 | FU: n=179 (Auswahl) TU: n=245 (total) | Studierende Ost n=42 Studierende West n=28 | n=100 |
| Untersuchungs- ort | Allgemeine Stu- dienberatungs- stellen der Ber- liner Hochschulen | Allgemeine Stu- dienberatungs- stellen der neuen Länder | Studienberatungs- stellen der FU und der TU Berlin | Allgemeine Stu- dienberatung und Studienfach- beratung | Allgemeine Studien- beratungsstelle der TU Berlin |
| Erhebungszeit- raum | seit Mai 1990 ständig | April - Juni 1991 | 9.11.1989 - Juni/Sept. 1990 | November 1990 | 1.11.1990 - 15.1.1991 |
| Untersuchungs- methode | halb- standardisiertes Interview | standardisierter Fragebogen | Erfassungs- schema mit sozialdemograph. Merkmale und Beratungsanliegen | standardisierter Fragebogen | halb- standardisierte Interviews |

Le rôle de conseiller d'information et d'orientation

Le rôle de l'université et ses professeurs ne se limite pas à transmettre des connaissances et des méthodes, à délivrer des diplômes et à promouvoir la recherche. L'université doit tout autant et simultanément suivre et guider l'étudiant dans ses études, l'aider dans ses difficultés, le conseiller sur son avenir. La mission d'information, d'orientation et d'encadrement au profit des étudiants et des futurs étudiants doit donc être prise à coeur par toute l'université. L'université doit s'engager à développer les conditions d'une action d'information et d'orientation : **planifiée, continue, souple et dans un esprit de dialogue**. Elle doit s'adresser à **l'ensemble des étudiants**.

1. Choix des Etudes et des Professions

Le premier objectif de l'information et de l'orientation sera de favoriser chez tout étudiant, ou futur étudiant, une **prise de conscience** de son devenir et l'élaboration d'un projet. Le projet d'avenir du jeune étudiant doit s'exprimer sous la forme de larges options qui concernent à la fois sa vie professionnelle et extraprofessionnelle. Il doit porter davantage sur un style de vie que sur un type de profession précise. Il doit aussi se projeter dans un avenir assez lointain. L'horizon temporel ne doit pas se limiter à la fin des études universitaires. Le deuxième objectif consiste à mettre en place un processus de corrections successives du cursus de l'étudiant. Ces corrections s'opèrent par le jeu d'une suite de **prises de décisions**. Toute prise de décision peut être décomposée dans quatre étapes. **(1) la détermination des problèmes, (2) le recensement des données, (3) l'énonciation des alternatives, (4) l'évaluation des conséquences**.

L'orientation doit non seulement être continue et progressive, mais elle doit aussi être de plus en plus assumée par l'individu lui-même, c'est-à-dire devenir une véritable **auto-détermination**. L'orientation est aujourd'hui moins préoccupée des tâches de sélection et se porte davantage sur les activités de conseil, plaçant l'individu au centre de la prise de décision.

1.1 Avant la prise de décision

Il faudra essentiellement organiser la rencontre, favoriser l'échange à travers le conseil individuel. Le rôle du conseiller dans ce dialogue ne peut être confondu avec celui du documentaliste pourvoyeur en informations. Il faut éclairer le choix, passer de la demande explicite à la demande implicite, faire apparaître le latent sous l'exprimé, favoriser la prise de conscience de la concordance (ou de la discordance) entre les ambitions et les aptitudes, entre le niveau d'aspiration et les capacités d'adaptation. L'intervention du conseiller d'orientation doit amener l'étudiant à réunir les éléments d'information nécessaires aussi bien sur les **professions** que sur des **études** et à les apprécier en regard de ce qu'il sait de lui-même.

1.2 Après la prise de décision

Il est presque certain que le sujet, après le choix, ressentira alors une **dissonance cognitive**; c'est-à-dire l'existence simultanée d'éléments de connaissance qui ne s'accordent pas. En effet, l'alternative choisie est rarement entièrement positive et les alternatives rejetées sont rarement entièrement négatives. La connaissance du sujet concernant tout aspect négatif de l'alternative choisie est en dissonance avec la connaissance qu'il a de l'avoir choisie. De la même manière, sa connaissance des aspects positifs de l'alternative rejetée est en dissonance avec la connaissance qu'il a de l'avoir rejetée. Le rôle du conseiller d'orientation ou du tuteur sera alors d'aider l'individu à réduire cette dissonance.

2. Organisation

Pour remplir correctement la mission d'information et d'orientation de l'université, le Service d'Information et d'Orientation doit être rattaché directement au Rectorat, au Secrétariat Général Académique de l'université ou à la Direction de la faculté ou de l'institut. Cette **position** donne au Service d'Information et d'Orientation, comme centre d'action et d'animation, la possibilité d'établir une communication directe et réciproque, avec toutes les instances académiques et administratives. En tout cas, le Service doit s'appuyer sur l'ensemble de l'appareil universitaire. Cette position assure aux responsables une grande liberté de mouvement pour concevoir, susciter, animer des actions spécifiques correspondant aux objectifs de la mission d'information et d'orientation, et pour utiliser à cet effet les subsides accordés. On peut discerner **différentes fonctions** que les membres du Service d'Information et d'Orientation peuvent exercer. Le plus souvent l'ensemble de l'équipe sera donc plutôt polyvalent dans son travail.

2.1 Le responsable

Le responsable a la charge de l'animation générale de la mission d'information et d'orientation, de la **direction de l'équipe** du Service, et de l'organisation des **relations avec les instances universitaires et les organismes extérieurs**.

2.2 Les documentalistes-informateurs

Les spécialistes des tâches documentaires sont chargés de collecter et de classer le fonds documentaire et sont responsables de la diffusion de l'information. Ils sont concernés de **l'accueil et de l'aiguillage** des étudiants vers les autres spécialistes. Ils se préoccupent des **relations** avec les grands moyens d'information, avec les organismes de l'emploi et organisations professionnelles. Ils sont chargés d'**études quantitatives ou qualitatives** sur la population estudiantine, son cheminement en cours d'études, son devenir ultérieur, les professions ou l'emploi.

2.3 Les conseillers

Les conseillers d'orientation ont la charge de la consultation individuelle d'orientation. En général les conseillers aux études sont plus particulièrement chargés d'**informer** les étudiants sur la nature et l'organisation des études dans les facultés et les instituts et de

les conseiller là où ils rencontrent des **difficultés** dans leurs études et ils sont appelés à leur apporter une aide sur le plan personnel. Ils assureront le **contrôle** des études en fonction des règlements de la faculté ou de l'institut. Leur avis sera requis par le Secrétaire Général Académique et par les professeurs lorsqu'un cas particulier se présente.

Il est de tradition de confier ces tâches d'orientation individuelle à des **psychologues**. Leur rôle n'est pas seulement centré sur la psychotechnique (utilisation des tests). Ils adoptent de plus en plus une attitude clinique nondirective. L'entretien constitue sa méthode préférentielle pour aider son consultant à "mûrer" un choix, une décision, avec le maximum d'autonomie et de responsabilité personnelle. Dans cette optique, le conseiller est plutôt **catalyseur** d'une prise de conscience à laquelle doit arriver le consultant lui-même.

En ce qui concerne la collaboration entre les **conseillers-psychologues** et les **documentalistes-informateurs**, un clivage trop absolu entre leurs fonctions risque de provoquer une situation peu souhaitable : d'une part, des psychologues mal informés et peu experts en matière d'études et de professions se révéleront finalement peu après à pratiquer une orientation valable; d'autre part, des spécialistes de l'information non préoccupés de l'aspect éducatif de l'orientation se contenteront d'agir comme purs techniciens.

3. Activités

3.1 Documentation

L'activité documentaire - la collecte des documents, leur traitement et leur diffusion - est la condition première et la base matérielle de toute activité d'information et d'orientation. L'information constitue déjà une première aide pour l'orientation. Cette base documentaire doit être adaptée aux besoins de ceux qui sont chargés de la diffusion et de l'utilisation de l'information et naturellement aussi aux besoins des **étudiants, leurs éducateurs et leurs parents**. Cette documentation doit être continuellement **complétée** et mise à jour avec l'aide de toute l'équipe du Service d'Information, des Secrétaires Académiques, de la Commission d'Encadrement et des autres Services. De l'analyse des questions posées par les usagers doit ressortir un dossier systématique à partir d'une recherche documentaire souvent complexe mais de **présentation claire et simple** (y compris quant à la langue utilisée), qui permettra aux étudiants comme aux conseillers et éducateurs d'avoir une vue d'ensemble précise et complète sur certains problèmes clés. Certaines recherches documentaires doivent être adaptées aux conditions **locales ou régionales**, d'autres doivent avoir une portée **générale, nationale et internationale**. Le système d'utilisation directe par exploration personnelle de la documentation par l'utilisateur convient à une conception de l'orientation qui met l'accent sur le développement de l'autonomie de l'étudiant. On ne peut pas confondre le principe de **l'auto-documentation** avec le laisser-faire ou l'abstention totale de la part des informateurs. Ils sont présents dans la salle de documentation, ils y poursuivent leur travail technique mais restent attentifs aux demandes implicites ou explicites des usagers et, tout en veillant à proposer une aide ou à développer un dialogue qui permettra à l'intéressé, d'approfondir l'information qu'il aura recueillie, en l'aiguillant vers d'autres sources ou vers les conseillers d'orientation ou vers un enseignant.

3.2 Action d'information avant l'entrée

C'est naturellement avant l'entrée à l'université que se situe le moment crucial de l'orientation. Il est essentiel que l'université intervienne à ce niveau afin d'éviter des échecs et des abandons précoces, après quelques semaines déjà de la première année. L'université doit donc développer une information maximale pour les élèves de l'enseignement secondaire, et naturellement aussi pour leurs professeurs et leurs parents.

3.2.1 Les élèves finalistes

L'action directe auprès des élèves finalistes peut prendre la forme de **réunions** dans les établissements de l'enseignement secondaire et de **journées d'information** à l'université, aux moments où ceux-ci se préparent à choisir.

3.2.2 Information des informateurs

Il existe encore d'autres moyens plus indirects et **multiplicateurs**. Des réunions d'information peuvent rassembler à l'université ou à un autre endroit les conseillers de l'enseignement secondaire, les titulaires des classes finales des écoles secondaires et les responsables des régions, délégués à l'information, pour leur communiquer oralement, avec documents à l'appui, certaines informations caractéristiques sur l'université, et surtout pour engager avec eux un dialogue sur les problèmes de l'orientation vers les études universitaires.

3.3 Intégration des étudiants de première année

L'université, les facultés et les instituts doivent faire leur possible pour prendre les mesures souhaitables pour l'accueil des étudiants avec l'aide du Service d'Information et d'Orientation.

3.3.1 Intégration sociale

L'intégration sociale vise une insertion dans le milieu social: autres étudiants, personnel enseignant, auxiliaires pédagogiques et personnel correspondant, organisation de l'université, organisation d'étudiants, politique universitaire, régionale et nationale.

Après la présentation globale de la vie sociale de l'université, on peut effectuer cette initiation sociale dans des petits groupes au moyen d'entrevues avec d'autres étudiants et des membres de la faculté ou de l'institut. On demande à chaque étudiant d'exposer ses espoirs et ses préoccupations relatifs au début de ses études. Aussi une visite guidée de l'ensemble de l'établissement peut être organisée.

3.3.2 Information sur l'étude

Par l'orientation aux études, on comprend une information sur le programme d'études et les conditions exigées pour l'examen, la présentation des matières, les pratiques professionnelles et le marché du travail. Le premier but est de donner aux étudiants tous les renseignements permettant d'établir un plan d'études et d'en discuter avec eux. Le groupe a l'occasion de discuter de ces questions pendant les moments où les enseignants sont disponibles pour une consultation.

En outre, on peut interroger les étudiants plus avancés sur l'organisation des cours. La

présentation des matières sous l'angle scientifique, doit être réservée aux conférences régulières. Afin d'examiner le marché du travail et la pratique professionnelle, des personnes travaillant dans des domaines connexes peuvent être invitées à répondre aux questions des étudiants.

3.3.3 Initiation aux méthodes

L'initiation aux méthodes vise à réaliser chez les étudiants l'établissement d'un plan d'études et sa réalisation, à les informer sur les voies empruntées pour les communications scientifiques et sur la manière de résoudre les difficultés au cours des études. On peut demander aux étudiants d'établir un emploi du temps pour le premier trimestre. Ces emplois du temps peuvent faire l'objet des discussions dans les groupes, de même que la meilleure façon de répartir le temps, les critères de sélection utilisés pour les cours, les méthodes permettant de vérifier l'efficacité personnelle et, en général, la différence entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire.

A cette occasion on peut distribuer une brochure, traitant des méthodes de travail à l'université : "Comment étudier à l'université". Il est souhaitable de reprendre deux ou trois fois pendant la première année cette initiation aux méthodes, en approfondissant, par exemple après les premières interrogations et après les examens semestriels.

3.3.4 Initiation aux examens

Avant les examens semestriels et dans le courant du mois d'avril ou de mai, il est souhaitable de donner un exposé consacré aux problèmes des examens : planification de la préparation aux examens, mémorisation, reformulation, présenter un examen.

A cette occasion, on peut distribuer une brochure avec des instructions très concrètes relatives à la bonne préparation aux examens. L'étudiant de première année se trouve généralement dans une grande incertitude vis-à-vis du progrès dans l'étude et vis-à-vis du niveau de connaissance exigé. L'évaluation rapide du résultat de son apprentissage sera donc utile. Cela peut se faire dans des exercices en petits groupes, par des examens à épreuve, par des interrogations individuelles.

3.4 Orientation et réorientation

L'étudiant peut être amené à remettre déjà son choix en question **dans le courant de la première année** sans qu'un échec soit intervenu. C'est souvent dès les premières semaines que de nombreux étudiants s'interrogent, soit sur leur aptitude à suivre un enseignement dont ils avaient mal apprécié le niveau, soit sur l'intérêt qu'il présente pour eux, soit sur l'incertitude des issues professionnelles, soit sur l'adaptation à la vie universitaire. Une partie de cette population est à un niveau faible de maturité vocationnelle et elle s'inscrit un peu au hasard et "pour voir". Le conseiller peut donc vérifier en cours d'année l'orientation prise.

L'étudiant peut avoir des **échecs** et s'interroger sur ses motivations et ses capacités. Le conseiller doit réorienter ces étudiants. Il peut envoyer une lettre individuelle aux redoublants en attirant leur attention sur la nécessité de prévoir une éventuelle réorientation, rappelant la date précoce des inscriptions dans l'enseignement universitaire. Il peut donner l'information sur les possibilités de changement d'orientation d'études. Les

cas les plus critiques se trouvent en premier cycle : étudiants redoublants, exclus des études de tel ou tel échec, la limitation du nombre d'inscription . L'absence ou l'extrême rareté des équivalences ou des "passerelles" qui permettraient d'assurer un rattrapage dans une autre discipline, même voisine, obligent les uns à recommencer leurs études supérieures au niveau de fin des études secondaires, les autres à quitter l'université. Le conseiller manifeste les effets de blocage, les difficultés de rattrapage et de réorientation précoce. Cette réflexion peut aboutir à créer certains aménagements dans l'organisation de l'enseignement et à assouplir la réglementation.

3.5 Insertion dans la vie professionnelle

Le Service d'Information et d'Orientation peut apporter également une aide pour l'insertion professionnelle des étudiants et développer des liaisons avec les milieux professionnels et les services de l'emploi, par l'information documentaire, l'orientation individuelle, des rencontres avec les professionnels et les responsables des employeurs, des sessions de formation et des stages.

3.6 Action pédagogique

Le Service d'information et d'Orientation est, s'il en a les moyens et le désir, le lieu où peuvent s'effectuer : l'analyse des demandes, des lacunes et des besoins en matière d'information, l'analyse des difficultés, des obstacles, des blocages qui interviennent dans le processus d'orientation par les circonstances extérieures (manque de ressources, emploi à temps plein, changement de situation) ou par des problèmes personnels, et par les structures propres du système universitaire : filières étanches, absence de passerelles ou d'équivalences, d'enseignement de soutien.

Par de simples observations, des notes détaillées, des études élaborées, le Service d'Information et d'Orientation joue dans l'université un **rôle d'observateur et de résonateur**. Par une intervention directe ou indirecte il peut obtenir des résultats non négligeables et trouver une solution satisfaisante pour un tas de problèmes, par la création de nouvelles filières, nouvelles options, cours préparatoires, passerelles et rattrapages. Parfois même des suggestions peuvent être faites à corriger l'enseignement d'un professeur.

4. Conclusions

En fait, la constante amélioration des activités de documentation, d'information, d'orientation, de réorientation, d'accueil, d'intégration, et d'insertion professionnelle dépend essentiellement de l'**enthousiasme et le bon fonctionnement** des Services d'Information et d'Orientation, mais aussi de la **participation** accrue de tout enseignant et de toute l'université et de l'intérêt davantage ressenti de la part des étudiants concernant leur formation et leur devenir.

Les Services d'Information et d'Orientation s'affirmeront au fil des années dans leur **rôle de charnière** entre les étudiants, les enseignants et le monde du travail. Lieu privilégié de contact, elles pourront encore davantage avec l'expérience servir au mieux les étudiants en leur procurant l'information et l'encadrement dont ils ont besoin. Mais

l'objectif essentiel de l'activité des Services d'Information et d'Orientation réside dans la création d'une **dynamique de l'orientation** que l'université elle-même devra entreprendre. La mission d'orientation à laquelle est appelée l'université ne se rapporte pas seulement aux études et aux professions, mais elle doit viser la **formation intégrale et continue** de l'étudiant, y compris la formation des qualités morales.

Die Notwendigkeit einer direkten Kooperation der Zentralen Studien- und Studentenberatung mit Hochschullehrern

Die Bestimmung des Verhältnisses zur Lehre ist eine zentrale offene Frage für die Beratung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Der vorliegende Beitrag soll einsichtig machen, daß nur in einer direkten Kooperation der Zentralen Studienberatungsstelle mit der Lehre eine der Studiensituation angemessene Beratung betrieben werden kann. Diese Schlußfolgerung läßt sich ziehen, wenn die Aufgaben der Studienberatung aus den tatsächlichen Anforderungen des Studiums an die Studierenden bestimmt werden und die Funktion der Zentralen Studienberatungsstelle im System 'Hochschule' einer kritischen Analyse unterzogen wird. Im Anschluß werden mögliche Projekte vorgeschlagen, die Gegenstand einer solchen Kooperation von Zentraler Studienberatung und Hochschullehrern sein können.

1. Grundlagen und gegenwärtige Praxis der Zusammenarbeit

Die gesetzliche Grundlage für die Tätigkeit der Studienberatung und für die Bestimmung ihres Verhältnisses zur Lehre sind das Hochschulrahmengesetz (HRG) und die Hochschulgesetze der Länder. "Studienmöglichkeiten", "Inhalte, Aufbau und Anforderungen eines Studiums" werden dort als Themen für die Studienberatung angegeben (§ 14 HRG). Die Beteiligung an "Aufgaben der Studienreform und der Studienberatung" wird als eine der "hauptberuflichen Aufgaben" der Professoren bezeichnet (§ 43 HRG); eine Differenzierung in 'studienbegleitende fachliche Beratung' durch Hochschullehrer an den Fakultäten und 'allgemeine Studienberatung' durch die Zentralen Studienberatungsstellen nehmen die Hochschulgesetze der Länder vor.

Diese gesetzlichen Vorschriften sind sehr allgemein gehalten. Sie machen deutlich, daß Studienberatung in direkter Verbindung zu Studium und Lehre steht und daß sich Zentrale Studienberatungsstellen und Fakultäten die Gesamtaufgabe der Beratung der Studierenden und Studieninteressenten teilen; über eine naheliegende mögliche Zusammenarbeit beider Instanzen ist jedoch nichts Spezifisches ausgesagt. In der Praxis ist die studienbegleitende fachliche Beratung an einzelne 'Fachstudienberater' des jeweiligen Instituts delegiert. Diese sind Hochschullehrer (manchmal auch besondere Beauftragte), welche neben ihren sonstigen Verpflichtungen fachbezogene Informationen und organisatorische Hilfen geben. Die allgemeine Studienberatung, deren Aufgaben im Anschluß beschrieben werden, wird von hauptamtlichen Beratern in den Zentralen Studienberatungsstellen durchgeführt. Diese Beratungsstellen sind normalerweise in die Hierarchie der Universitätsverwaltung eingegliedert. Zwischen Lehre und Zentraler Studienberatung gibt es keine institutionalisierte Konsultation und Kooperation bei gemeinsamen konkreten Aufgaben. Die Zusammenarbeit beschränkt sich in der Regel auf Verweisungen der Ratsuchenden an die jeweils andere Instanz sowie auf punktuelle Kontakte, etwa bei der Organisation von Einführungsveranstaltungen für Studienanfänger.

2. Aufgaben der Zentralen Studienberatung

Eine Kooperation zwischen Zentraler Studienberatung und Hochschullehrern ist dann sinnvoll und notwendig, wenn dadurch den Aufgaben von Studienberatung in einer angemesseneren Weise entsprochen werden kann.

Diese Aufgaben sind jedoch weder in den gesetzlichen Regelungen noch in der administrativen Praxis klar definiert. Die zentrale offene Frage ist, in welchem Ausmaß es bei der Beratung um Einstellungen und persönliche Erfahrungen der Ratsuchenden und damit um ihre persönliche Entwicklung gehen soll: Inwieweit ist die Aufgabe der Studienberatung über eine sachliche Informationsvermittlung hinaus das klärende und fördernde persönliche Gespräch? Im Hochschulrahmengesetz findet sich zu dieser Frage keine direkte Antwort, in den Hochschulgesetzen der einzelnen Länder wird sie teilweise ebenfalls offengelassen, teilweise positiv beantwortet. Eine Bestimmung der Aufgaben im weiteren Sinne wird allerdings durch die Bezeichnung der Tätigkeit als Beratung und durch die Garantie ihrer Vertraulichkeit in den gesetzlichen Regelungen nahegelegt.

Notwendig aber wird eine solche Definition durch den Charakter der in der Studienberatung vorgebrachten Anliegen. Diese verweisen in ihrer Bedeutung auf grundlegende Anforderungen des Studiums, die jedoch keinen wissenschaftlich-kognitiven, sondern einen existentiellen Charakter haben. Es handelt sich dabei um im Curriculum nicht ausgewiesene, aber dennoch implizit enthaltene - 'paracurriculare' - Anforderungen. Sie sind auf die Entwicklung von Kompetenzen gerichtet, ohne die Studieren nicht möglich ist: die freie *Entscheidung* zwischen Alternativen vor Beginn und während eines Studiums, die *Orientierung* im neuen Lebensfeld der Studiensituation, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Leistung sowie die schrittweise *Bestimmung der eigenen* ('*personalen*' und '*sozialen*') *Identität*. So wenig wie ohne den Erwerb von Fach- und Methodenkenntnissen ein Studium denkbar ist, so auch nicht ohne die gleichzeitige Entwicklung dieser persönlich-existentiellen Kompetenzen. Sie ist als integraler Bestandteil des Studiums nicht lediglich Privatsache der einzelnen Studierenden. Vielmehr ist es Aufgabe der Universität als Bildungsinstitution, das Studium so zu organisieren, daß es Anregungen für eine solche Entwicklung bietet.(1)

Hier können wir eine *erste Schlußfolgerung* für unser Thema ziehen: Eine Studienberatung, welche die beschriebene persönlich-existentielle Dimension des Studierens ausschließt, ist der tatsächlichen Studiensituation nicht angemessen. Will sie ihre Funktion im System 'Hochschule' verantwortlich wahrnehmen, muß sie die Studienanforderungen in ihrer Gesamtheit als Bezugspunkt nehmen und Anregungen zu einer konstruktiven Auseinandersetzung damit vermitteln. Dies erfordert eine Konzeption von Beratung als interaktives Geschehen, das über informierend-sachliche Belange hinaus auf die Person der Ratsuchenden in ihrer Entwicklung gerichtet ist. Beratung bedeutet dann neben Information gerade die Kommunikation über die Studienerfahrungen im Sinne einer (nicht psychotherapeutischen) Auseinandersetzung der Klienten mit sich selbst. Die Erfüllung dieser Aufgabe setzt eine entsprechende professionelle Qualifikation der Studienberater voraus. Diese enthält neben Kenntnissen der äußeren Bedingungen des Studierens psychologische Kompetenzen in folgenden Bereichen: Kenntnisse der Bedingungen persönlicher Entwicklung sowie der individuellen Reaktionsformen gegenüber Anforderungen; methodische Kompetenz für Einzel- und Gruppenberatung.

Abschließend sei das Aufgabenfeld und damit das Anforderungsprofil von Studienberatung anhand der Ansprüche, die ein Studium an Studieninteressierte und Studierende stellt, schematisch skizziert. Studienberatung ist dann die jeweils angemessene und wirksame Unterstützung bei Fragen, die sich im Zusammenhang mit diesen Anforderungen ergeben:

- A. Kenntnis der - formalen, inhaltlichen, materiellen, sozialen - Bedingungen eines Studiums
- B. Die Erfüllung seiner Anforderungen
 - auf der kognitiven Ebene:
 - gefordertes Fachwissen
 - geforderte wissenschaftlich-methodischen Kompetenzen
 - auf der persönlich-existentialen Ebene:
 - Entscheidung zwischen Alternativen
 - Orientierung im Lebensfeld der Studiensituation
 - Bereitschaft und Fähigkeit zur Leistung
 - Bestimmung der eigenen (personalen und sozialen) Identität

3. Funktion und Organisation von Studienberatung im "System Hochschule"

Studienberatung bezieht sich auf persönlich-existentialen Erfahrungen der Ratsuchenden, die aus dem direkten Zusammenhang von Studium und Lehre stammen. Daß diese jedoch in den Inhalten und Strukturen des Curriculums sowie im akademischen Diskurs keine wirkliche Entsprechung haben, ist nicht nur eine Erkenntnis aus der Beratungspraxis, sondern auch eine Schlußfolgerung der empirischen Untersuchung von Krüger et al. (1986) über studentische Erfahrungen an bundesdeutschen Hochschulen. Danach finden Studenten im Rahmen ihres Studiums keine nennenswerten Anreizsituationen für die Auseinandersetzung mit den sich dabei stellenden persönlich bedeutsamen Fragen.(2)

Durch diese Beschränkung des Curriculums auf die fachinhaltlich-kognitive Dimension teilt sich die Erfahrung dessen, was Studium bedeutet - nämlich ein mehrdimensionaler Entwicklungsprozeß -, in einen sachlich objektivierten kognitiven Anteil, der im Studienzusammenhang thematisiert wird, und einen persönlich-existentialen Rest, der einen privaten Charakter erhält und nicht als Gegenstand universitärer Kommunikation ausgewiesen ist.

Zu einem Ort für die Kommunikation über diese existentielle Dimension des studentischen Entwicklungsprozesses im System 'Hochschule' wird dann die Zentrale Studienberatungsstelle. Institutionell bedeutsam ist, daß dieser Ort in der Regel in ziemlicher Entfernung vom Studium, nämlich im administrativen Sektor des Systems und dort auf der unteren Hierarchieebene angesiedelt ist. Weder ist dadurch eine Verbindung zu Studium und Lehre noch ein Einfluß auf Entscheidungen in der Hochschule - wie etwa bei einer Stabsstelle - gegeben.

In dieser Situation spiegelt sich die Besonderheit der Organisationsstruktur der Hochschule als lineares System wider: In einer solchen Struktur besteht keine direkte Verbindung von Teilaspekten und Teilfunktionen des Systems, die zwar zusammengehören, jedoch nicht in derselben Linie stehen. Dadurch kann der sinnstiftende Zusammenhang zwischen den Einzelementen - die Einheit des Ganzen - verloren gehen. Dies ist im

vorliegenden Fall unter vier Aspekten von Bedeutung:

- *Im Studium* selbst zerfällt die Einheit der (curricularen und paracurricularen) Anforderungen; damit verschwindet die Idee einer ganzheitlichen, mehrdimensionalen Entwicklung durch das Studium, wie sie im Hochschulrahmengesetz angedeutet und im Begriff der Bildung enthalten ist, aus dem Blick.
- *In der Erfahrung der Studierenden* ist die kognitiv-sachliche von der persönlich-existentialen Dimension getrennt; der Gesamtzusammenhang des eigenen Tuns wird nur eingeschränkt erfahren, und damit reduziert sich Sinnerleben, Vitalität und Engagement im Studium.
- *Die Gesamtaufgabe der Studienberatung* teilt sich in zwei voneinander ziemlich isolierte Bereiche - einen fachbezogenen an den Instituten und einen allgemeinen im Rahmen der Administration -, die nicht wirklich kooperieren.
- Die Absonderung der existentiellen Dimension der Erfahrung, aber auch des institutionellen Ortes der Kommunikation darüber aus dem direkten Studienzusammenhang birgt die Gefahr einer geringeren *Bewertung* der damit verbundenen Themen und Anliegen. Offene Fragen in bezug auf Orientierung, Entscheidung, Leistung oder Identitätsbestimmung, die ein Ausdruck von Neugier, Kreativität und Verantwortlichkeit sind, können leicht als persönliche Defizite erscheinen (wenn etwa persönliche Probleme oder eine Unfähigkeit zum Studium konstatiert werden).

An dieser Stelle ist eine *zweite Schlußfolgerung* für das vorliegende Thema möglich. Die Zentrale Studienberatung soll im System 'Hochschule' so organisiert sein, daß eine möglichst direkte Verbindung zu Studium und Lehre hergestellt ist. Dadurch kann die Kommunikation über die Gesamtheit der Studienanforderungen, die im Rahmen der Studienberatung möglich ist und stattfindet, wieder in den ursprünglichen Zusammenhang zurückgeführt werden, durch den sie motiviert ist. Studienberatung wäre so ein Element der Reintegration der wissenschaftlich-kognitiven und der existentiell-persönlichen Dimension des Studierens. Diese kann ohne wesentliche Änderungen institutioneller Strukturen vollzogen werden, obwohl eine Anbindung der Zentralen Studienberatung als Stabsstelle mit Einfluß auf Entscheidungen günstig wäre. In diesem Modell bestünde wie bisher - zusätzlich zu der informierenden und organisierenden fachspezifischen Beratung durch Hochschullehrer an den Fakultäten - an einem zentralen Ort im Hochschulsystem eine spezielle Funktion professioneller Beratung, deren Hilfe jedoch - und das wäre neu - bei der Gestaltung von Studium und Lehre in Anspruch genommen wird: Dies geschieht in erster Linie durch eine Kooperation bei der Planung und Durchführung solcher Projekte an den Fakultäten, die eine Auseinandersetzung mit der Gesamtheit der Studienanforderungen ermöglichen. Darüber hinaus ist eine Kooperation in einem weiteren Sinne denkbar und wünschenswert, indem die Erfahrungen aus der Beratung bei entsprechenden Überlegungen und Entscheidungen - etwa im Rahmen der Studienreform - von Hochschulleitung und Fakultäten abgefragt und einbezogen werden.

Motiviert wird die Kooperation zwischen Zentraler Studienberatung und Hochschullehrer durch die Gemeinsamkeit der Aufgabe beider Partner, zu beraten und die individuelle Entwicklung der Studierenden zu fördern sowie durch das gemeinsame Interesse an Effektivität und Zufriedenheit im Studium. In eine solche Kooperation bringen beide

Seiten ihre spezifischen Ressourcen ein: die Hochschullehrer ihre genaue Kenntnis der Inhalte und Anforderungen des Studienfaches und - als Bezugspersonen während des Studiums - den unmittelbaren Kontakt zu den Studierenden; die Berater ihre professionelle Kompetenz und ihre Distanz gegenüber Bewertungsfunktionen.

Wesentlich für das Gelingen einer solche Kooperation ist die Beachtung zweier fundamentaler Bedingungen:

- ihre Einpassung in die lineare Struktur des Hochschulsystem: Die Erfordernisse der Hierarchie sind bei der Organisation solcher Projekte zu beachten, indem die jeweils übergeordneten Instanzen in Lehre und Verwaltung informiert und für das Vorhaben gewonnen werden.
- ihre Partnerschaftlichkeit: Beide Seiten bringen als gleichberechtigte Partner ihre spezifischen Kompetenzen für die gemeinsame Aufgabe ein und bewirken dadurch eine höhere Qualität bei deren Erfüllung. Weder ist dabei die Lehre die bestimmende noch die Beratung die bewertende Instanz.

4. Konkrete Projekte

Für die Durchführung konkreter Projekte in der Kooperation mit Hochschullehrern gilt grundsätzlich, daß sie als Teil des offiziellen Curriculums an den Fakultäten angeboten werden. Ihre inhaltliche Bestimmung ist sinnvollerweise anhand der einzelnen Studienanforderungen (Orientierung, Entscheidung, Leistung und Identitätsbestimmung) vorzunehmen. Form und Art der Kooperation im jeweiligen Fall bestimmen sich aus ihrer Zielsetzung. Solche möglichen Projekte können nur selten allgemein skizziert werden; konkret zu planen sind sie vor Ort, abgestimmt auf die spezielle Situation.

Generell sind die Hochschullehrer dabei in ihrer Funktion als Bezugspersonen der Studierenden und Kenner des Faches engagiert, die Berater als Spezialisten für die Organisation und Moderation von Entwicklungs- und Kommunikationsprozessen. Studierende sind dort an der Planung und Durchführung von Projekten beteiligt, wo ihre Rolle als Betroffene für die Zielsetzung des Projekts eine spezifische Kompetenz darstellt (so etwa bei Projekten zur Orientierung am Studienbeginn oder zur Vorbereitung auf die Prüfung). Als Effekt solcher Angebote an den Fakultäten ist eine höhere Qualität des Studierens in zweierlei Hinsicht zu erwarten:

- durch eine verstärkte persönliche Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Studium verbessern sich Studienmotivation und Integration ins Studium;
- durch eine lebendige Kommunikation über wesentliche Erfahrungen unter den Studierenden sowie zwischen Studierenden und Lehrenden verbessert sich die Studienatmosphäre an den Fakultäten.

Die Bedeutung dieser Faktoren für ein gleichermaßen effektiveres wie zufriedeneres Studieren und dadurch für eine Verringerung von Studienzeiten ist nicht zu unterschätzen. Für eine *Orientierung* in der neuen Lebenssituation 'Studium' wird das Ziel verfolgt, die wesentlichen Aspekte des Studienbeginns zu klären und sich mit ihnen vertraut zu machen: Einstellungen zum Studium, Inhalte und Anforderungen des Faches, Organisation der Lern- und Lebensumwelt, Kontakte zu Kommilitonen und Dozenten. Diese Orientierung wird erreicht durch ein Blockseminar zu Beginn des ersten Semesters, das in semesterbegleitende Tutorien mündet, in denen Erfahrungen des Studienanfangs

kontinuierlich besprochen und ausgewertet werden können. Methodisch bieten sich erfahrungsorientierte, partizipativ organisierte Gruppen an, die durch höhersemestrige Studierende (von der Zentralen Studienberatung geschulte Tutoren) geleitet werden. Diese Maßnahme wird von einer Projektgruppe aus Hochschullehrern, Studienberatern und Studierenden geplant und ausgewertet.

Ein weiteres Projekt betrifft die überprüfende Auseinandersetzung mit der *Entscheidung* für das Studienfach gegen Ende des Grundstudiums. Ziel dabei ist eine bewußte Reflexion der bisherigen Studiererfahrungen, die zu einer Festigung oder Korrektur der Studienentscheidung vor dem Hauptstudium führt. Dies kann in Form einer etwa zweitägigen Gruppenveranstaltung geschehen, bei der Hochschullehrer als Gesprächspartner der Studierenden beteiligt sind. Als Methode bietet sich die 'Themenzentrierte Interaktion' an, die Sachthema, persönliche Erfahrung und soziale Beziehungen in der Gruppe miteinander verbindet. Planung und Auswertung werden von Hochschullehrern und Studienberatern gemeinsam unternommen, die Moderation der Gruppe geschieht durch Studienberater oder methodisch entsprechend geschulte Hochschullehrer.

Im Bereich der Bereitschaft und Fähigkeit zur *Leistung* geht es darum, eine frühzeitige Beschäftigung mit Prüfungssituationen und ihren Anforderungen anzuregen sowie einen solchen Kontakt zwischen Studierenden und Prüfenden zu initiieren, der Spannungen und Ängste verringert. Ziel dabei ist es, durch eine weitgehend positiv motivierte Vorbereitung die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Abschneiden möglichst vieler Prüfungskandidaten zu schaffen. Die geeignete Form dafür sind semesterbegleitende erfahrungsbezogene Trainings- und Gesprächsgruppen, die den Prozeß der Vorbereitung auf die Prüfung unterstützen. Zu planen und zu organisieren ist eine solche Maßnahme gemeinsam von Studienberatern und Hochschullehrern, durchzuführen von Studienberatern oder nach einem ausgearbeiteten Curriculum von studentischen Tutoren, die von der Zentralen Studienberatung geschult werden.

Die Förderung von Kompetenzen der *Selbstbestimmung* und sozialen Identität ist zunächst ein integrierter Effekt der anderen Projekte, da diese die Vergewisserung über die eigene Erfahrung und die Kommunikation darüber fordern und fördern. In speziellen Fällen, so etwa in Studiengängen, deren Fachinhalt sich auf Aspekte sozialer Interaktion bezieht oder die zu sozialen Berufen im weitesten Sinne hinführen, können gruppenspezifische Trainings als Möglichkeit der erfahrungsbezogenen Auseinandersetzung mit diesen Themen unter Anleitung von Studienberatern sinnvoll sein.

Anmerkungen

(1) Auch im Hochschulrahmengesetz finden sich Hinweise auf diese Anforderungen und Ziele eines Studiums: "Freiheit des Studiums", "die freie Wahl von Lehrveranstaltungen, das Recht, innerhalb eines Studienganges Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen sowie die Erarbeitung und Äußerung wissenschaftlicher und künstlerischer Meinungen" (§ 3 HRG), die Befähigung "zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat" (§ 7 HRG).

(2) **Krüger, H.J., et al.**, Studium und Krise, Frankfurt/New York 1986: "Beklagt und kritisiert an der Universität wird u.a., daß Aspekte von Bildung (im Unterschied zu Ausbildung), Kommunikation und Emotionalität zu kurz kämen..." (S. 22), "...es gibt keine entsprechenden Partizipationsangebote auf der Seite der Universität. Sie bietet sich auch in ihren Substrukturen nicht ausreichend als scientific community im Sinne einer kommunikativen Diskursgemeinschaft an..." (S. 28).

Student services - the case for integration

Bradford & Ilkley Community College has 32 500 students of whom 3 500 are full-time on courses from craft technician to post-graduate teacher. For some years a range of support services for students has been grouped together in a single management unit - Central Student Services, known as 'the Service', and presently comprises provision of vocational guidance (careers advice), personal counselling, child care, special educational needs (handicap/disability), medical services, women's affairs/equal opportunities, accommodation and financial counselling. At other times in its history it has also included an advisory service for overseas students and the provision of a sports and physical recreation programme.

The Service has a high degree of autonomy and is based on a policy accepted by the College Governing Body and Academic Board. It recruits qualified staff specific to its purposes, and has in addition a valuable volunteer counselling team. Staff practise in their own speciality but are encouraged to work in the counselling area also if they are willing and acceptable to the Counselling Co-ordinator. The administrative and clerical staff share in initial contact with students and accept the same standards of involvement as the academic members of the Service. A number of the Service's components are housed in the same building.

It is commonplace that student problems as presented often cover, and proceed to reveal, a series of inter-connected situations - finance, academic progress, personal relationships - and that often no single individual can respond effectively to the total situation. Confidentiality - within the law - is the basis of the response made to students seeking information or help, but often a student is asked if a discussion can be held with another colleague so that the best support can be offered. The student becomes the client of the Service, and has access to the combined skills of a number of colleagues. The ease with which this can be effected in an integrated service is of value.

The College exists to prepare students to face the challenge of living in a multicultural society. It has special programmes for minorities, disadvantaged and nontraditional student groups, and its provision reflects the cosmopolitan, largely urban population of the District, as well as seeking to respond to the needs of changing industrial, employment and social patterns in England and, indeed, Europe. It organises its resources as a student-centred learning community of staff and students that aims to offer comprehensive, non-divisive and continuing education, sharing in efforts to stimulate the prosperity of the District, improve the quality of life within it, and to enhance the local contribution to regional and national well-being. 1 in 10 of the City of Bradford population is studying in the College at any one time: 9 out of 10 of the student body belongs to the District.

I am quoting from the Policy Statement on Services to Students and other College policy documents: fine words - but how are they borne out in practice? First - we exist:

we have a seat in College management, a building, assigned staff, a budget and an ever-evolving role. We believe that students need to recognise that much of what concerns them is normal, rather than problematic, and that with us they will have help their **own** solutions - solutions they can live and work by. Some of our students are very young, transferring from school to College at 16+; increasingly, older students - anything from 25 to 50+ - are embarking on first or second chance education. Both groups are vulnerable in that they are departures from what has been the norm. So somehow our Service has to respond to the needs of groups as well as to individuals, and to the needs of the changing institutions. We include in those needs the freedom to explore and challenge their involvement in their course, and to that extent we are not necessarily committed to keeping them in College! We include the need for them to discuss their relationships in a non-judgmental environment, and we offer practical responses to problems of health, sexuality, finance and other aspects of life-style. We believe that an integrated service mirrors real life - that as emotional, academic and other problems rarely occur in isolation, the support for their solution is best available in a series of interconnected provisions, with easy referral and shared understanding.

Second, our base is in a building separate from all other parts of the College. This has practical disadvantages in terms of meeting other colleagues easily, but both students and ourselves regard it as a symbol of our independence. The confidentiality governing students' interaction with the Service is underlined by our physical setting - not a set of grand offices, but a rather old terrace house, with a number of small rooms, a separate telephone system giving local, national (and even international) access, and comparatively rapid access to individual counsellors. We have an appointments system, with a portion of each day dedicated to "Rapid Response", when callers can introduce their needs and receive preliminary assistance, with a formal appointment to follow if appropriate.

Third, everyone who comes to work in the Service is recruited as a specialist, with the understanding that on occasions they represent the Service as a whole. We have a fortnightly staff meeting, and the service is closed for that hour so that all may attend. During that time we share news of forward planning, review recent events, and discuss general college matters which come from our involvement in other College structures. We are represented on every major committee in the College and thus have the opportunity to intervene and influence the academic and administrative planning of the institution. This opportunity would not be given to any one component of the Service, with the exception of those working in equal opportunities.

Because we each have some understanding of each other's work, we feel we can speak for the whole Service in the institutional context, and can respond, at least on a preliminary basis, to a range of student concerns wider than our individual titles may suggest. This gives our colleagues elsewhere in the College an easy frame of reference - some might say too easy! For some, with any problem they can't solve they tend to refer to the student to the Service. There is a risk that we become a sort of dustbin! Also, in spite of our publicity which refers explicitly to "helping students to help themselves", there is a tendency for the Service to be seen as a cure-all. Again, we offer a **range** of counsellors to our students, indicating the expertise of each, and although they are free to choose, and change, according to their view of their need, we encourage them to work

with a particular person, and not to move too frequently from one to another.

Fourth, the professional networks of careers advisers, personal counsellors, special needs contacts, medical staff, and heads of service discussion groups, are **in part** open to us all, either by cross-representation or through the sharing of news and experiences. Taking advantage of these linkages is an important part of colleagues' self-development; it's almost impossible to remain in an ivory tower in a Service like ours; and of course we respect the special interests of our individual colleagues and their wish to progress in their chosen field. In budget terms, funds for staff development are made available on a cross-Service basis, so that we can support colleagues in depth on occasion rather than on a rather meagre per capita basis each year.

Let me give you a couple of examples of our interaction with students, as a team: One of the Service's duties is to sit as an observer at academic appeals - when a student challenges a grading which could result in having to repeat part of a course or even leave College. Always the College administration refers such a student to the Service - not all will take this up - and we will help prepare the appeal, act as the student's "friend" on request, and often pick up the pieces afterwards. Not all Services accept such involvement - we ourselves do not sit on disciplinary hearings - but such visibility may enable us to assist a student who had been reluctant to seek help.

Like Jane, whose work, she claimed, had been affected by undisclosed domestic difficulties: death of her mother, a sudden increase in child care fees (because Grandma had previously looked after the younger child), depression and a loss of study skills. She needed counselling on four fronts - personal, financial, medical and academic - together we worked to support her.

Or Mark: who was convinced that his work was better than his grades, and who did indeed have some case against inadequate tutoring and guidance. Counter-accusations against staff are always difficult to present, and the aftermath of a "successful" case can be difficult to work through. In that particular situation we found ourselves working with the staff as well - the Service really often is "pig in the middle". In terms of evaluation, the number of people making an input to any review is rather greater than colleagues in more separated services may be used to. It is less specific in a percentage of cases, but to be respected none the less, for it represents an opinion poll with a strong level of informal student comment. The necessity for numerical monitoring, with sub-sets of e.g. ethnic minorities, mature (25+) students, finance-related problems, all of which we record to assess the wise future deployment of our resources, is a discipline for our counsellors/advisers in addition to the private records they keep. One has to admit that the College so far, has been generous in its acceptance that "proof" of the Service's effectiveness is difficult to give without risking confidentiality, and that our clients, by virtue of their view of their problems, may not witness to the help received. However, the continued use of our services, and staff comment on its value, have maintained the Service base in times of budget restraint.

However, our future is coloured by the prevailing view that cost centres like ours shall 'prove' their efficiency. We know that integrated service will have a combined response to this request, and recognise the collected evidence may not be sufficient to maintain our independence at the level we would wish. There is already considerable pressure on us

to 'sell' our services, to generate some income; the temptation within an integrated service is that some activities will subsidise others.

There is the further potential problem that the management of an integrated service has to be in the hands of someone who will have "expertise" at the most in two or three of the specialisms represented in such a service. The team work I have attempted to describe is some safeguard against insensitive supervision or partisan leadership. In some smaller institutions a counsellor can be somewhat isolated, being the only nurse, or careers adviser, or tutor to the visually-impaired the support is there for the practitioners in that service as well as for our student clients.

Programme d'information et orientation aux étudiants

Introduction

Pendant les dernières années nous avons pu constater que les jeunes, malgré les changements que la société connaît - développement économique, réformes de l'éducation, nouveaux remaniements de l'enseignement, nouvelles professions, progrès scientifiques et technologiques, intégration au marché unique européen et les changements que cela comportera, concurrence technologique et industrielle de l'Europe face aux Etats-Unis et au Japon -, ils se sentent encore un peu impliqués dans l'élaboration de leur propre projet personnel et professionnel.

Comme conséquence de cette réalité sociale complexe et changeante, un volume étendu et diversifié d'informations est créé et de nombreux jeunes ne savent pas accéder à ces informations et s'ils veulent y accéder ne savent pas l'utiliser. C'est pour cela que les différentes institutions et entités, d'une certaine manière prennent part à la décision des jeunes, organisent des cours et autres actions pour les aider dans la compréhension des nombreuses possibilités existantes d'études et de professions. La diversité et l'ampleur de l'information requiert son informatisation. Dans ce sens, l'administration catalane a unifié les efforts que les différentes institutions et entités éducatives et non éducatives étaient en train de réaliser. La création du "**Programme d'Information et Orientation aux Etudiants**" que le Département de l'Enseignement de la Generalitat de Catalogne initia durant la période scolaire 1986-87 a voulu donner une réponse à cette nécessité. Cette communication recueille le travail effectué par le "Programme d'Information et Orientation aux Etudiants". Il constitue basiquement l'historique des tâches réalisées depuis le début du programme, durant la période scolaire 1986-87 jusqu'aux actions qui à ce jour s'effectuent durant la période 1990-91.

Concept

Le Département d'Enseignement comprend que l'orientation est un processus d'aide à l'individu pour se connaître lui-même et la réalité qui l'entoure afin de pouvoir obtenir un développement harmonieux de sa personne. Ceci contribue, naturellement, à lui faciliter une meilleure intégration dans la société.

Finalité

Ainsi, la finalité que nous recherchons est d'offrir des moyens pouvant développer chez les jeunes, connaissances, attitudes et actitudes pour choisir leurs études ainsi que la profession adéquate à leur personnalité, et les aider à projeter d'une manière réaliste leur avenir, académique et professionnel. Les objectifs à atteindre sont les suivants:

- faciliter aux étudiants collectivement et individuellement tous les éléments possibles d'information et orientation pour qu'ils puissent choisir avec certitude les études et professions en évaluant l'ensemble.

- Etablir une liaison et coordination entre les différentes institutions qui agissent dans les centres d'enseignement et qui peuvent donner aux étudiants une bonne connaissance des nécessités et de la réalité socio-économique de chaque zone, en essayant d'obtenir l'implication de tout le corps enseignant.
- Sensibiliser la société en général, les jeunes en particulier, des possibilités des professions du futur.

Les actions développées dans le programme d'information et orientation aux étudiants sont:

1. Centres: Programme d'activité aux centres d'études

Avec ce programme nous donnons à tous les étudiants des centres d'études publics et privés de Catalogne, la possibilité de recevoir une information exhaustive et valable sur les alternatives offertes par le système éducatif et les débouchés professionnels auxquels ils ont accès. Les objectifs spécifiques de cette action sont:

- Doter les centres de la possibilité d'orienter et informer les élèves et les parents sur les études et professions.
- Offrir les moyens nécessaires pour que le tuteur puisse travailler avec ses élèves et organiser des activités sur les études et les professions.
- Avoir connaissance des activités d'orientation qui se mènent en Catalogne: programme d'orientation des centres, des "équipes d'aide psychopédagogique" (EAPs) ou des "centres pédagogiques", programmes d'insertion professionnelle (INEM, cours de formation, travaux pratiques), afin de les coordonner correctement.
- Etre informés des activités hors de Catalogne en matière d'orientation ainsi qu'interchanger les moyens qui peuvent avoir un intérêt pour les étudiants.

1.1 Moyens

Un dossier de documentation et d'activité d'orientation est offert à tous les centres avec ses élèves. Ce dossier recueille les activités minimum pour que l'ensemble des actions suivent la ligne générale du programme. (Objectifs spécifiques, activités, moyens, évaluation, etc.). Il est en même temps flexible pour que le centre puisse adapter cette structure aux nécessités et aux possibilités qu'il offre.

Pour que le centre d'Etude (1) puisse développer des travaux d'orientation et d'information, nous offrons un appui technique à deux niveaux.

- Formation des tuteurs.
- Réalisation à l'intérieur du centre d'études de sessions d'information (2) sur les études et les professions, destinées aux élèves et/ou aux parents (3), spécifiques pour chacun des niveaux éducatifs.

1.2 Suivi

Il est nécessaire de constater qu'à chaque nouveau cours scolaire, davantage de centres adhèrent au programme et davantage de centres sollicitent des Sessions d'Information. En ce qui concerne la période scolaire 1989-90, il y a eu exactement 317 centres. A ces

sessions ont assisté 30.916 élèves (8.438 du primaire et 22.478 du secondaire) et 9.761 parents (6.182 parents d'élèves du primaire et 3.579 parents d'élèves du secondaire). La coordination de ces actions est à la charge de 3 pédagogues spécialisés dans l'orientation scolaire et professionnelle.

2. Ligne ouverte: "Et toi que penses-tu à faire?"

Cela consiste en un point d'orientation et information académi-co-professionnel aux étudiants, et à la société en général par le biais d'un téléphone d'appel gratuit pour le demandeur. Les objectifs spécifiques de la ligne ouverte sont:

- Donner des réponses et orientations immédiates aux consultations qui concerne les études et les professions.
- Offrir l'accès maximum à l'orientation depuis n'importe quel point du territoire catalan.

2.1 Suivi

Depuis la période scolaire 1990-91 le service est permanent. La période 1988-89 fonctionna deux mois (mai-juin) et la période 1989-90 en deux sessions (d'avril à juin et les mois de septembre à octobre). Nous constatons que pour chaque période le nombre d'orientés a augmenté par rapport à la période antérieure jusqu'à atteindre un total de 9.733 demandes qui ont généré 13.190 orientations. Trois pédagogues et un psychologue sont à l'écoute de la ligne ouverte. Ils sont spécialisés dans l'orientation scolaire et professionnelle.

3. Salon: Salon de l'enseignement

Afin de montrer de forme dynamique, immédiate et claire la diversité d'opportunités des formations existantes, les voies pour y accéder et leurs débouchés, le Département de l'Enseignement a organisé pour la deuxième année consécutive, un "Salon de l'Enseignement". Il a eu lieu du 1er au 7 février 1991, dans les locaux de la Foire de Barcelone et fut dirigé fondamentalement aux jeunes de 13 et 21 ans.

3.1 Secteurs

Pour faciliter la recherche d'information aux visiteurs, les 103 exposants se sont groupés en secteurs selon les niveaux d'enseignement, et le type d'information qu'ils offraient. La surface d'exposition était de 13 000 mètres carrés.

Les secteurs étaient: Enseignement de Base et Professionnel, Espace européen, Enseignement supérieur, accès à l'Université, Secteurs de Recherche et Secteurs Institutionnels.

Par exemple: En ce qui concerne l'Enseignement de base et Professionnels étaient présents "l'Institut Catalan des nouvelles professions (INCANOP), la Direction Générale d'Occupation (Département de Travail), les Enseignements de Musique et Artistiques, les Centres de Documentation et Ex-périmentation, etc. Il y avait un espace de démonstration professionnelle dans lequel participèrent différentes écoles d'enseignement

professionnel de Catalogne ainsi que la réplique du "BUS des professions" qui, comme nous expliquerons plus loin s'est mis en marche cette année.

3.2 Attention

Pour pouvoir offrir une attention personnalisée, toute l'équipe d'orientateurs du "Programme d'Information et Orientation aux Etudiants" se rendue au Salon. Dans le stand du Département de l'Enseignement nous avons 14 orientateurs qui recevaient les demandes personnalisées des visiteurs. C'est dans ce stand que les parents se dirigèrent avec leurs enfants pour recevoir une orientation sur leur avenir en fonction des études de toute la Catalogne, envoyèrent leurs élèves. Parallèlement ont eu lieu plus de 200 activités complémentaires.

4. "BUS des Professions"

Il s'agit d'un bus doté de ressources d'orientation fondée sur la formation professionnelle et sa liaison avec le monde du travail. Le "Bus des Professions", qui a démarré son action dans l'année 1991, traverse différentes localités de Catalogne pour réaliser des démonstrations pratiques des professions les plus caractéristiques de la région où il se trouve.

5. Tutelles: Plans d'action des tuteurs

Attribution d'aides destinées à la réalisation de plans d'action des tuteurs des centres d'études publiques et privées de l'enseignement secondaire de Catalogne. Ces aides sont données à chaque période scolaire et ont été créées en 1989-90.

5.1 Suivi

Jusqu'à ce jour, 206 centres ont profité ou profitent de cette aide (153 centres publiques et 53 centres privés).

6. Autres actions

- Coordination et collaboration avec les différentes institutions qui traitent des thèmes d'intérêt sur les études et les professions: Mairies, Associations à but éducatif, et d'autres départements de la Generalitat de Catalogne, etc.
- Participation systématique dans les différents moyens de communication pour sensibiliser la société face à l'importance de l'orientation.
- Aide aux centres qui envoient leurs programmes d'orientation au Département de l'Enseignement.
- Publications:
 - Révision des supports du département sur le thème d'information et orientation (par exemple, le guide "Etudier en Catalogne" ou le "Cahier d'Orientation aux Etudiant").
 - Réalisation d'un dossier trimestriel d'orientation pour envoyer aux

- centres pédagogiques de Catalogne.
- Constitution d'une banque de données sur l'information et l'orientation scolaire, professionnelle et vocation pour sa future parution.

Notes

(1) Indifféremment adhérent ou non adhérent au Programme d'activités d'orientation que propose le Département de l'Enseignement.

(2) Les Sessions d'information se basent dans la connaissance de soi, les facteurs à tenir en compte au moment de prendre une décision, les alternatives études et les professions auxquelles on peut accéder à chacune d'elles.

(3) Le Département de l'Enseignement prend part à la réalisation des actions dirigées aux parents sur l'orientation personnelle, académique et professionnelle étant donné que les orientateurs (qui font partie des techniciens de l'éducation) se trouvent toujours à un chemin pour atteindre les objectifs fixés, car la famille joue toujours un facteur déterminant pour la prise de décision du jeune élève.

How the Careers Service of an ancient university has adapted to modern needs

Oxford is the oldest university in England: it was founded in the second half of the 12th century. For 700 years it managed without a careers service, but we like to think that we are now an essential part of the University. We are the oldest careers service in the United Kingdom and probably in Europe. What a happy circumstance that the implementation of the Single European Market coincides with a British careers service beginning its second century and looking forward to new developments which will widen its compass and increase the opportunities of co-operating with continental colleagues in FEDORA! And what a privilege for me to tell you something of how we in Oxford work!

Our organisation began when a certain classical scholar had more patronage in independent schools, where the classics were firmly at the heart of the curriculum, than he could satisfy with his own pupils. He set up a committee to help distribute these appointments around the Colleges: hence our historic title - The Appointments Committee. From there it developed, especially after the First World War, as a wider range of jobs was notified and the Secretary (the equivalent to our present Director) sent out details to undergraduate students. Between the wars, especially in the 1930s, industry and commerce came to rival the stalwart option of government, and the Colonial Service, while the educational service - the supply of school-masters - continued to thrive.

One of those industries, namely textiles, was to provide the first Secretary to the Appointments Committee after the Second War. Ewart Escritt returned from a Japanese prison camp to his former company but was soon appointed to Oxford. In the 23 years up to his retirement in 1970 he transformed the Service, gradually extending the range of jobs and increasing the reputation of the Appointments Committee. The originally separate service for women was amalgamated. A period of expansion began, which continued until about 1980. In 1970 our present Director, Tom Snow, arrived and he has continued to develop the Service to ensure that all the modern techniques are included in our ever wider coverage. Ewart Escritt always had a fundamental belief in careers advice, despite the origins of the service in what the Americans call placement, but nowadays we strive for a balance between these two essential aspects of careers advice, believing that responsible careers counselling cannot take place without a firm knowledge of the realities of the job market. I should point out that Oxford has a separate arrangement for personal counselling, currently run by Elsa Bell.

I must explain that Oxford is (for the UK) quite a large university of 14,000 students. We have some 10,000 students on a first-degree/bachelor's course; some courses last four years, but the majority are just three years long. Then we have almost 4,000 graduate students who are working towards doctorates, a variety of Master's degrees and other awards, including those theological qualifications which dominated the ancient days when we were a monastic institution. We have some trainee teachers, lots of medical

students, a large faculty of law and big schools of science of engineering but numerous students of subjects in the arts, natural sciences and social studies which could not be described as vocational. You will know the British tradition, so untypical for the rest of Europe, of not restricting the entry into industrial and commercial management or even into the professions to those who have concentrated in their higher education studies on a relevant subject. It would be fair to say that Oxford is a prime example of a British university where most of the students must begin to think about themselves, their attributes, their skills and abilities, without necessarily undertaking that exercise within the narrow confines of the subject they are studying: there just are not too many jobs or careers where history or English literature is the essential qualification.... In short, for our graduates the process of their study is more significant than the subject-matter they cover. Recruiters judge them for their potential in employment, not simply on what they happen to have studied. *Autres pays, autres moeurs*. It would be tedious to list all that is on offer. Rather I shall ask you to imagine that you are a 18- or 19-year old coming to Oxford to study for a degree - what careless rapture! (1)

The Careers Service leaves you to enjoy yourself during your first year, but you do receive an early letter to say we exist. You may be one of those very few first-year students who come to ask about the implications of changing a course or one of the larger number who come to investigate vacation jobs. In your second year, we expect to see you in the Careers Service. If you are studying law, you may be with us before Christmas to start looking for attachments to a firm of solicitors or for a mini-pupillage with a barrister. In the New Year you receive our newsletter, the first of four editions during your second year. Here you read about vacation opportunities - jobs, visits and attachments to employers, courses - as well as an encouragement to come along to our building to attend group sessions or to have an individual discussion with a careers adviser. You may prefer to come to a session exclusively for your discipline - for example "Getting Started for Historians" or you can come to a general one. You are equally welcome at the talks and discussions on specific topics: for instance, postgraduate study in the USA is a popular one. We hope you will also do a great deal of investigation in our Information Room, which is designed for self-help. You can consult reference works, careers booklets, written by colleagues throughout the United Kingdom on a co-operative basis to cover all the major areas of graduate careers; and files on occupational areas, such as teaching or hotel management or banking. There is also computer-aided careers guidance with a system entitled PROSPECT, in which our national organisation has made a big investment. However, if you are a typical student, you will be drawn first to consider vacation opportunities. Remember you will have not only the Easter break of perhaps four weeks but also the much longer summer vacation.

After Easter your third issue of the magazine arrives. You scan the articles and examine the list of talks and discussion groups to select from the seven or eight a week the appropriate ones for you. You would be an untypical student, if by the end of the summer term you had not visited us at all. Your last summer vacation is a busy time, but you return to Oxford refreshed. On arrival you discover our term card listing further talks and sessions (probably 15 in a week) and our magazine for finalists. You ask to receive the magazine regularly. Once a week you have articles to read, a diary of events

to attend and the outline details of job vacancies. Included in those details is reference to the further information on our files on particular employers and how to collect the relevant application form. You attend evening presentations, some given by employers, others of a more general nature organised by the Careers Service. You select from the catalogue of 140 or so video-tapes one or two relevant ones and view them in the Information Room. You may arrange a second discussion with a careers adviser or be one of those who postpone such contact until after attending a number of group sessions and feel that only now are you ready for individual attention. As the Christmas vacation approaches you apply for a course: a short one only, as like many final students at this stage, you are making applications for jobs. You may attend a session which gives help on how to apply for jobs or a parallel one on some of the techniques for succeeding at interviews. In the January, February and March of your last year, you hope to meet at least some of the employers to whom you have applied, as they come to Oxford (as to other universities and polytechnics) to interview selected candidates.

Your careers adviser will probably hope that you will now look after yourself as he - or she - concentrates on the new set of penultimate-year students, but help is still available and the weekly magazine continues to bring information about more jobs. And, of course, all this kind of help is open to you beyond your final examinations, until you have gained your first graduate-status post. You may have decided not to apply for jobs but for a course of higher study e.g. a doctorate or for a course of professional training, say as a solicitor or teacher. In all such cases, guidance will be available for you.

May I now release you from the dream sequence and bring you back to your present role as colleagues from other settings? You may have concluded that this extensive programme demands a lot of staff time. You are right - and we have other duties too. Let me return to my theme. Some colleagues in other institutions in the United Kingdom have been able to introduce careers education into the academic curriculum. Our extensive programme, we feel, complements the academic activities at Oxford University but only rarely does it enmesh with it. How have we adapted to the inevitably increased complexities of modern life? I have touched upon various changes. Traditionally, students had automatically been offered an individual interview with a careers adviser, whereas now we do much more group work. We encourage self-help, as far as possible. We have re-designed the Information Room and given a more logical sequence to the numbering of the bookcases and display panels; we have attempted clearer sign-posting and more distinctive labelling; we have re-organised the files using different colours for the various sections of the Information Room; and have prepared lots of instructional sheets. We have a Duty Adviser most days, mornings and afternoons, to answer fairly quick questions, as well as to help with diagnosis.

Here lies the crux of the eternal problem: how can one discover the kind of help a given student really needs? In an ideal world each student would be seen by a careers adviser, even for that preliminary diagnosis - but we do not live in that ideal world. Our service has experienced 13% cuts in its resources in the last five years, so we have been forced to re-think our provision. Careers services in some other British institutions have suffered much worse. As I have tried to explain, we have adapted by rationalising our method of notifying vacancies, by extending our advisory side and introducing a far

wider range of services. While retaining a strong element of writing, we as careers advisers have modified the way we meet students - not just one-to-one interviews, but also in groups, both small and large. We conduct participative discussion groups but also give talks and regularly chair sessions when we bring in practitioners of different jobs and professions. We have listened to the many theories coming from the occupational psychologists; we have looked at the best of American practice; we have debated endlessly how we should adapt; but we have not lost sight of our traditional strengths in a strong base of good quality, accurate and up-to-date information on jobs and careers. We like to think we have responded to the changed requirement of students, but we are not complacent, and we constantly indulge in evaluation of our various services. It all makes for a busy but varied life, for there are other aspects which I have not covered such as visits to employers and professional training - to say nothing of the pleasure of coming here to Berlin and sharing experiences with colleagues in FEDORA.

Note

- (1) "Lest you should think he never could recapture
The first fine careless rapture"

Die Ansprechbarkeit von Studierenden für Beratung - einige Ergebnisse einer Untersuchung zum Erscheinungsbild einer Beratungseinrichtung aus der Sicht von Universitätsmitgliedern

1. Einführung

Universitäre Beratungsstellen bilden gegenwärtig einen festen Bestandteil von Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Sie erfüllen - in unterschiedlicher Anwendung und Trägerschaft - gesetzlich formulierte Aufträge im Rahmen allgemeiner und psychologischer Hilfe für Studieninteressierte, Studierende und andere Hochschulangehörige. Diese Einrichtungen befinden sich jedoch gegenwärtig in einer Übergangsphase. Ein Blick zurück in die Entwicklungsgeschichte der Beratungsstellen macht deutlich, daß ca. 1980 die "Gründerzeit" der Studienberatungsstellen zu Ende ging. Abgeschlossen wurde eine Zeit der Entwicklung von Konzepten, von theoretischen Perspektiven, aber auch eine Zeit der intensiven Erprobung und Überprüfung eigener Arbeitsweisen.

Analog zur einsetzenden allgemeinen hochschulpolitischen Entwicklung (finanzielle und personelle Ausstattungsmisere angesichts fehlender Mittel im Bildungsbereich bei gleichzeitigem Anstieg der Zahl der Studierenden) kämpften in der Folge vielfach auch Beratungsstellen um ihre Existenz, einige Einrichtungen im buchstäblichen Sinne um ihr institutionelles Überleben, fast alle aber darum, zumindest einen Teil der ursprünglichen Konzepte und Arbeitsweisen lebendig zu erhalten. Dieses Bemühen war gekennzeichnet durch den Versuch von wenigen Mitarbeitern, die immer mehr zunehmende Zahl von Ratsuchenden mit dem notwendigen Mindestmaß an Beratung zu versorgen. Es war ein Versuch, der weitgehend im Verborgenen der Hochschulwirklichkeit stattfand - lediglich dokumentiert in rituell verbreiteten Jahresberichten der Beratungsstellen.

Nach Jahren des Bemühens, immer mehr des Bewährten für eine immer größere Zahl von Ratsuchenden zur Verfügung zu stellen, sollte man sich jedoch die Frage stellen, ob das Bewährte der vergangenen Jahre auch das Gewünschte für die 90er Jahre darstellt. Die hohe Inanspruchnahme von Beratungsstellen darf nicht den Blick dafür verstellen zu prüfen, inwieweit die bewährten Antworten der erfahrenen Experten auch noch den aktuellen Fragen heutiger Ratsuchender entsprechen. Seit 1954 bietet das Beratungszentrum der Universität Hamburg (BZ) im Rahmen eines integrierten Konzepts studienberatende und psychologische Hilfe für die Mitglieder der Universität an. Als spezifisches Kennzeichen kann angesehen werden, daß die Mitarbeiter überwiegend sowohl als Ansprechpartner in Studienberatungsangelegenheiten als auch als psychologisch/psychotherapeutische Berater tätig sind. Das Beratungszentrum ist gedacht als zentrale Anlaufstelle für Ratsuchende, egal welchen Anliegens, und soll so dem Wunsch nach umfassender Betreuung an einem Ort nachkommen.

2. Hintergrund der Studie

Es war unser Anliegen, mit der vorliegenden Untersuchung das Beratungsangebot einer

der ältesten Beratungsstellen im europäischen Raum zu überprüfen: zum einen sollte untersucht werden, wie das aktuelle Dienstleistungsangebot wahrgenommen wird, zum anderen, inwieweit das Angebot mit den Wünschen der Hochschulangehörigen übereinstimmt, und schließlich, welche Erwartungen an eine Hochschulberatungseinrichtung der 90er Jahre von den Mitgliedern der Hochschule gestellt werden. Das Vorgehen, ungefiltert die subjektive Bewertung und Kritik der eigenen Klientel zu erheben und zu veröffentlichen, ist neu und offensichtlich ungewohnt, wenn man sich die Reaktionen der Hochschulen auf die kürzlich veröffentlichten Rangordnungen der Universitäten durch Studierende vergegenwärtigt. Dennoch gehen wir davon aus, daß nur im Austausch zwischen "Anbietern" und "Kunden" Antworten gefunden werden, die es erlauben, den veränderten Anforderungen im kommenden Jahrzehnt angemessen zu begegnen.

Es war das Ziel der vorliegenden Studie, bei der Frage nach dem Image des Beratungszentrums die Mitglieder all jener Personengruppen einzubeziehen, die mit dem Dienstleistungsangebot des Beratungszentrums in unterschiedlicher Weise zu tun haben: Studierende, Mitglieder des Lehrkörpers sowie Angehörige der Fachbereichsverwaltung. Darüber hinaus lag es nahe, bei der Planung der Untersuchung ein universitätsunabhängiges, mehrfach beschriebenes Phänomen mit einzubeziehen: die nach Studiengängen deutlich unterschiedliche Akzeptanz von Beratung und psychotherapeutischer Hilfe.

3. Beratungskepsis und Beratungsorientierung

Nach langjährigen Beobachtungen am Beratungszentrum bezüglich der Inanspruchnahme von allgemeiner Studienberatung durch Interessenten für bestimmte Studiengänge aber auch bezüglich des Angebots für psychologische Beratung und Psychotherapie lassen sich innerhalb der 19 Fachbereiche der Universität Hamburg 2 Extremgruppen bilden: jene, die am Beratungszentrum häufiger repräsentiert sind, als es ihrem zahlenmäßigen Anteil an der Studentenschaft entspricht, und jenen, die die Dienstleistungen des Beratungszentrums deutlich weniger in Anspruch nehmen, als zu erwarten wäre. Die Zusammensetzung der einzelnen Extremgruppen entspricht den Befunden anderer Studentenberatungsstellen. Gern wird für derartige Beobachtungen die Erklärung bemüht, nach der "handfeste Studiengänge" eben auch von eigenständigen und stabilen Persönlichkeiten studiert werden. Oder anders ausgedrückt: bestimmte Studienrichtungen zögen eher labile Studierende an, die sich mit dem Studium ihres Fachs vorrangig selbst einen Dienst zu erweisen suchen. Bislang konnte ein solcher Zusammenhang nicht nachgewiesen werden. Wenn Studierende bestimmter Studiengänge häufiger Beratung in Anspruch nehmen, scheint diese eher mit einer unterschiedlich ausgeprägten Einstellung der Beratung gegenüber zu begründen zu sein. Ein höheres Beratungsbedürfnis sowie eine höhere Bereitschaft zur Beratungssuche dürfte bei Studierenden derjenigen Fachbereiche ausgeprägter sein,

- die eine inhaltliche Nähe zu psychologischen Fragestellungen aufweisen,
- in denen durch Inhalte des Studiums eine Bereitschaft gefördert wird bzw. es sogar notwendig ist, die eigene Entwicklung in den Ausbildungs- und Bildungsprozeß an der Hochschule mit einzubeziehen,
- und die im besonderen Maße Probleme des Arbeitsmarktes bzw. des späteren Berufseintrittes erwarten lassen.

In Interviews haben wir 140 Studierende, 20 Hochschullehrer und 12 Fachbereichsplaner aus den "beratungssuchenden" und "beratungsskeptischen" Studiengängen über ihre Einstellungen, Erfahrungen und Erwartungen bezüglich der zentralen Beratungseinrichtung ihrer Hochschule befragt. Aus der Fülle der für uns überaus wertvollen Rückmeldungen darf ich hier auf einen wesentlichen Aspekt bei der Befragung der Studierenden hinführen, dem wir eine zentrale Bedeutung zumessen.

4. Ansprechbarkeit für Beratung

Der unterschiedliche Grad der Inanspruchnahme von Beratung in den beiden Extremgruppen ist nicht auf ein unterschiedliches Wissen um Beratungsmöglichkeiten zurückzuführen. Die Kenntnis über das Beratungszentrum ist in gleicher Weise verbreitet, wie auch der Bedarf an Beratung in ähnlicher Ausprägung vorhanden ist - unabhängig davon, welche Studiengänge studiert werden. Auch die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit einer zentralen Beratungseinrichtung wird von der beratungssuchenden und der beratungsskeptischen Gruppe in vergleichbarer Weise betont. Die Ergebnisse der Befragung der Studierenden deuten aber darauf hin, daß die unterschiedliche Inanspruchnahme von Beratung unmittelbar mit besonderen Ansprechbarkeiten der beiden Extremgruppen zusammenhängt. Diese Beobachtung trifft für die allgemeine Studienberatung und in noch verstärktem Maße für die psychologisch/psychotherapeutische Beratung zu.

Zwischen den Studierenden der beiden Extremgruppen lassen sich keine Bedürftigkeitsunterschiede feststellen, die die unterschiedliche Inanspruchnahme von Beratung verständlich machen würden. Beide Gruppen scheinen über vergleichbare Bedürftigkeiten zu verfügen, die jedoch deutlich verschiedene Wünsche an Beratung nach sich ziehen. Studierende aus Fachbereichen, die das Beratungszentrum seltener in Anspruch nehmen, suchen vor allem eine Studienberatung, die nach Form und Inhalt den ihnen bekannten Lehrveranstaltungen entspricht (Angebote in Kurs- und Seminarform, Einmalveranstaltungen zur Informations- und Wissensvermittlung).

Beratungsskeptischen Studierenden ist im Zusammenhang mit psychologischer Beratung zunächst die Klärung der organisatorischen Bedingungen wichtig: psychologische Beratung ist vorrangig unter bestimmten Rahmenbedingungen akzeptabel: die Angebote sollten keinen persönlich aufdeckenden oder verpflichtenden Charakter haben. Hilfe wird eher im Sinne einer psychologischen Informations- und Wissensvermittlung erwartet, die ein quasi anonymes Bezugnehmen auf die eigene Situation erlaubt. Studierende unterrepräsentierter Fachbereiche sind offensichtlich weniger bereit, eine therapeutische Beziehung einzugehen und ein entsprechendes Setting zu akzeptieren, solange es sich nicht um eine Einzelberatung handelt. Die "Veröffentlichung" eigener Probleme und Befindlichkeiten im Rahmen einer Gruppe ist bei Studierenden unterrepräsentierter Fachbereiche offensichtlich angstbesetzt. Sie können psychologische Hilfe offensichtlich am ehesten annehmen, wenn von studienbedingten Anlässen (nicht eigenen Problemen) durch Seminar- und Kursangebote (statt Therapie in der Öffentlichkeit einer Gruppe) ausgegangen wird. Es ist wahrscheinlich, daß die beratungsskeptischen Fachbereiche entsprechend ihrer Bedürftigkeit eher bereit sein werden, psychologische Hilfe in Anspruch zu nehmen, wenn ihrer unterschiedlichen Ansprechbarkeit Rechnung getragen wird. Man kann diese Studierenden unterrepräsentierter Fachbereiche als "bedingungs-

orientiert" bezeichnen, was die Inanspruchnahme von Beratung angeht.

Ihre Mitstudierenden der überrepräsentierten Fachbereiche lassen sich demgegenüber als "problem- und personenorientiert" beschreiben. Bei ihnen steht der Effekt einer Studienberatung in Richtung auf einen voraussehbaren Zuwachs an Information und Wissen weniger im Vordergrund. Beratungsangebote, welche eine Verbindung von Studienfragen und persönlicher Lebensentwicklung beinhalten, werden bevorzugt. Beratungsorientierte Studierende suchen vor allem Angebote in Gruppenform oder als Workshop mit Selbsterfahrungsanteilen. Von den Studierenden der beratungsorientierten Gruppe werden deutlich häufiger psychologische Beratungs- und Therapieangebote in Gruppen über einen längeren Zeitraum gewünscht. Eine Inanspruchnahme wird weniger von bestimmten organisatorischen Rahmenbedingungen abhängig gemacht: für die beratungsorientierten Studierenden ist ein persönliches oder studienbedingtes Problem ausschlaggebender Anlaß. Beratungs- und Therapieangebote werden von den überrepräsentierten Studierenden dann angenommen, wenn sie wahrnehmen, daß sie selbst und ihr Lebens- und Studienproblem im Mittelpunkt stehen.

Konsequenterweise überrascht die Beobachtung nicht, daß es auch bei diesen Studierenden ein spezifisches Ansprechbarkeitsdefizit gibt: - hier ist es aber nicht ein Zuviel an personenorientierter Beratung, welches vorsichtig macht. Vielmehr führen Skepsis und Mißtrauen, nicht **ausreichend** betreut zu werden, u.U. zur Distanzierung gegenüber psychologischer Beratung.

5. Folgerungen

Lassen Sie mich festhalten: Die eben dargestellten Beobachtungen sind nur ein Teil der Ergebnisse der Imageuntersuchung. Sie haben jedoch bei uns verschiedene Überlegungen ausgelöst: zum einen ist uns die Tatsache ins Bewußtsein gerückt, daß die Mitarbeiter an Beratungsstellen der Hochschulen selbst überwiegend aus beratungsorientierten Studiengängen stammen. Ist es deshalb nicht naheliegend, daß deren Beratungsangebote wiederum - entsprechend ihrer Ausbildung - personen- und problemorientiert ausgerichtet sind? Und somit - wie in einem Kreislauf - auf jenen Personenkreis unter den Studierenden zielen, der immer wieder überrepräsentiert in den Beratungseinrichtungen vertreten ist?

Vielleicht ist die immer wieder zitierte Distanz beratungs-skeptischer Studierender zu den Beratungseinrichtungen nicht nur durch Schwellenangst zu erklären. Überspitzt gesagt: hier könnte auch eine wesentliche Zielgruppe von Beratung vernachlässigt worden sein, weil sie nicht in ein nach Form und Inhalt bereits festgelegtes Beratungskonzept paßt. Sollte man sich dieser Auffassung anschließen, so hieße dies, nicht darauf zu warten, daß sich auch **diese** Menschen dem Konzept anpassen, sondern das Konzept von Beratung zu adaptieren und zu ergänzen. Unserer Auffassung nach muß Beratung zukünftig in höherem Maße die Vorbehalte, die andersartige Ansprechbarkeit von Studierenden unterrepräsentierter Fachbereiche berücksichtigen. Wir brauchen mehr Beratungsformen, in denen beraterische Erfahrung und Kompetenz in Kurs- und Seminarform offen angeboten wird. Der personen- und problemorientierte Ansatz von Beratung bedarf der Ergänzung um punktuelle, allgemein gehaltene Veranstaltungen zur Informations- und Wissensvermittlung, um beratungs-skeptische Ratsuchende zu erreichen.

Berater sollten der Tatsache Rechnung tragen, daß sie nicht nur von Studierenden ähnlicher Denk- und Erlebnisweisen gebraucht werden, auf die das vorhandene Angebot besonders gut paßt. Vielmehr gilt es, sich auch um die skeptischen Anderen zu kümmern, die andersartige Hilfe benötigen. Ob diese in der Folge ihre Skepsis gegenüber den personen- und problemorientierten Beratungsangeboten verlieren, wird davon abhängen, ob sie sich zunächst in ihrer andersartigen Ansprechbarkeit ernstgenommen fühlen.

PSYCHOLOGICAL COUNSELLING/PSYCHOTHERAPY

Representation of students at Counselling Center in regard to faculty classification

| Course of study | Quotient of representation | % in couns. / 82 -85 | % of gen. stud. pop. |
|-------------------------------|----------------------------|----------------------|----------------------|
| overrepresented: | | | |
| 1. Psychology | 2.44 | 9.75 | 4.00 |
| 2. Theology | 1.93 | 4.25 | 2.20 |
| 3. Education | 1.49 | 25.00 | 16.80 |
| 4. Biology | 1.41 | 3.25 | 2.30 |
| 5. Chemistry/ Pharmacology | 1.36 | 4.50 | 3.30 |
| underrepresented: | | | |
| 1. Mathematics | 0.42 | 0.75 | 1.80 |
| 2. Economics | 0.48 | 5.50 | 11.50 |
| 3. Law | 0.60 | 7.25 | 12.10 |
| 4. Physics | 0.64 | 2.25 | 3.50 |

| | Underrepresented | Overrepresented | Total |
|--|---|--|-------|
| | Mathematics Natural Sciences Law Economics | Languages Cultural Science Psychology Education Social Science | |

| | | | |
|--|-------|-------|-------|
| Group 1 "no substantial problems" | 39.0% | 28.5% | 33.8% |
| Group 2 "solved problems with- out psychol. counselling/ psychotherapy" | 51.0% | 52.2% | 51.7% |
| Group 3 "in need of expert help; not having sought psychol. counselling/psychotherapy" | 7.0% | 10.5% | 8.7% |
| Group 4 "in need of expert help; having sought psychol. counselling/psychotherapy" | 3.0% | 8.5% | 8.5% |

Need of psychological counselling/psychotherapy among students of different faculties

N=13105 (adapted from: Deutsches Studentenwerk 1986)

DEREK A. SCHOLEFIELD
St. Patrick's College, Maynooth

Central university guidance services and inter-university cooperation

Throughout the countries in the European Community, universities, together with other institutions of higher education and stage organisations, provide a wide range of guidance and other supporting services for the benefit of students and graduates. Of course the level and range of such services varies from country to country and indeed within the individual institutions. In some countries state organisations have a significant role and in others it is very much the responsibility of the academic institutions.

These services for students include academic and career guidance, personal counselling, advice and help with accommodation, medical attention and the provision of a wide range of information on opportunities for further study, professional training and employment on a worldwide basis.

In recent years, with the establishment of many programmes for student mobility, interchange and educational co-operation, the European dimension has assumed greater importance. ERASMUS has made a major contribution and the foundation of FEDORA was seen as one further step in the process of student support. Just as the range of services offered to students is wide, so is the manner in which they are structured within the individual institutions. In some cases they are associated with academic departments and the individual efforts of staff members, both academic and administrative, who have identified a need and who have been prepared to do something about it. In other cases such services are offered on a centralised basis with clearly identified staff members who have the responsibility.

There is no suggestion that there is any ideal model for the provision of guidance and counselling services but there is a strong case that we should share experiences and see how we can best support our students when career prospects and employment opportunities are more uncertain and when financial resources to provide such support are limited. The case is strengthened when we consider the desirability of student movement for educational experience and graduate mobility for employment, particularly within the countries of the European Community.

In the Republic of Ireland there are more than forty institutions providing higher education facilities. Universities, teacher training colleges, colleges providing specialised education and regional technical colleges. Courses of study are at both degree and diploma level. Within the higher education system there are seven universities and colleges and, within each, career guidance and counselling services for students have developed mainly as centralised units within the administrative function but liaising quite closely with academic departments. Within some institutions these services have close linkages with accommodation and medical facilities, forming a Student Services Unit. In some there is also linkage with co-operative education programmes for interrelated study and work experience. It is interesting to note that in respect of those colleges which are part of the National University of Ireland, assistance to students and graduates on matters

relating to career guidance and employment can be traced back almost sixty years.

The overall concept is one of identifiable centres for student services, co-operating with each other either formally or informally, and providing opportunities for inter-university co-operation and liaison with external organisations to mutual benefit. Some twenty years ago the Careers Advisory Services in the Irish universities decided that there would be merit in forming an association to facilitate co-operation and to this end they established the Association of Graduate Careers Services in Ireland (AGCSI). Based on a very simple constitution pledging mutual support and co-operation, the Association includes universities in both the Republic of Ireland and Northern Ireland, so crossing a political divide which has been the focus of much international attention. It has to be said that this Association was pleased to take as a model the Association of Graduate Careers Advisory Services in Britain (AGCAS), with whom it has had the closest relationship since its inception. Indeed, almost all the university institutions in Ireland are members of both Associations, so close has been the friendship and wish for co-operation. There is a very real incentive for inter-university co-operation when resources are so limited. When much overall funding comes from the state there is an even stronger need to avoid duplication of effort and to be seen to be operating efficiently and effectively.

There have been some very tangible benefits from the co-operating among central university guidance services, including the provision of statistics on a national basis relating to the first destination of primary degree graduates and those gaining higher degrees. Indeed, such co-operation has been extended to cover all graduates from institutions of higher education.

It has always seemed important that there should be a clear understanding of how and where graduates find employment. Such information is valuable to those who finance higher education, those who provide it, those who graduate from it and those who employ the output. Statistical information needs to be co-ordinated and accurate, offering as full a coverage as possible. The co-operation which exists among the central university guidance services has made the provision of information on the first destination of graduates not only possible but also very comprehensive. In recent years it has been possible to identify what has happened to some 88% of the total graduate output. Furthermore, through agreement on the use of a standard questionnaire, the numbers going into the different sectors of employment (education, public service, industry, etc.) have been established, together with information on those undertaking further study, professional training, or who may still be seeking employment. In addition, it has been possible to quantify those who have stayed in Ireland and those who have moved out of the country. Trends have been recorded and detailed information provided on the employment patterns for individual academic disciplines.

The overall benefit has been the establishment of an annual national publication under the auspices of the Irish Higher Education Authority which details the "**First Destination of Award Recipients in Higher Education**" and this is available as soon as nine months after the completion of a given academic year. The value of this publication is enhanced by the production of a booklet under the title "**Graduates and Their Careers**", which details information in respect of different subject areas.

The provision of up-to-date information on postgraduate study courses and opportunities for employment is a most important feature of the advisory function and through inter-university co-operation it has been possible to prepare two major documents on an annual basis, with built-in procedures for updating, which give national coverage. One document is entitled "**Further Studies and Professional & Vocational Training**" open to graduates. This provides listings of courses with reference to location, qualifications obtainable, length of study and possible financial support. The other document, entitled "**Register of Employers of Graduates in Ireland**", lists a large number of potential employers, indicating employer activity, location, graduate disciplines sought and the person to contact. Both documents are used extensively by students and graduates alike and their effectiveness is a direct result of inter-university co-operation among centralised guidance services.

Such co-operation has been extended to produce a '**Student Workbook**' as a self-aid to career choice and job hunting. Commercial sponsorship was forthcoming because it was perceived that the workbook would have wide distribution through established university channels. Through being seen as a co-operative effort by centralised guidance services, it was possible to negotiate financial support from a state agency for the commercial publication of a book dealing specifically with the career and employment opportunities for those graduating in Arts and Liberal studies. Students in this category are a significant part of the Irish higher education system and by the very nature of their studies are most in need of some special attention. This recognition of collective effort by centralised guidance services has led to further co-operation with the state Training and Employment Authority to plan the production of a '**Directory of Employers of Graduates in Ireland**' which it is hoped will be available to all students throughout the Republic and hopefully throughout the Community countries as well.

Co-operation among central university guidance services has produced other benefits as regards relations with potential employers. It has been found possible to come to some general understandings and agreements on recruitment procedures and practices which protect student interests. Through such planned co-operation the effects on study timetables are limited, thus giving support to academic colleagues whose priority is to complete lecture and laboratory schedules with minimum disruption. Careers Advisers have been able to make joint visits to employers, so gaining first hand knowledge of activities which can be passed on to students. It is worth recording at this point that the Liaison Committee of Rectors' Conferences of Member States of the European Community has been co-operating with the European Commission in carrying out a survey of Graduate Mobility. Furthermore, FEDORA as an organisation has established a working party which includes a range of European employers.

There can be no doubt that inter-university co-operation has been helpful in respect of dealings with the media, notably the national press. On occasions it has been possible to present co-ordinated views on matters relating to patterns of employment and likely employment opportunities, so endeavouring to the expression of distorted views which can have undesirable consequences both for institutions and their students.

In an ideal situation, students completing secondary level education would have access to guidance and counselling and information services which would enable them to be well

prepared for the transition to higher education. Whereas such services do exist in many schools in the Republic of Ireland, their resources are somewhat limited and any relevant information emanating from an identifiable central source has a special value. Through inter-university co-operation it has been possible to produce a limited range of information booklets which are updated from time to time and made available to students.

Whereas it has been stated that there is no ideal model for the provision of guidance and counselling services as such, inter-university co-operation in Britain by careers guidance services, which results in the writing of a wide range of careers information booklets which are printed and distributed by the Central Services Unit (CSU), must indeed be an international model without equal. Staff within university guidance services do need to keep up to date as regards their own professional training and experience and through inter-university co-operation it has been possible to arrange and participate in training in a most effective manner to meet common objectives. Outstanding in this sphere of activity is the overall programme of training organised and offered by the Training Sub-Committee of the Association of Graduate Careers Advisory Services (AGCAS) in Britain.

Within the Irish university system guidance services have developed on a centralised basis, always recognising that academic departments have a most important supporting role while being free to concentrate their efforts on matters pertaining to study and research. The guidance services so established have developed a procedure for inter-university co-operation through an informal association which co-ordinates some activities to make the maximum use of resources and avoids duplication of effort.

Through such co-ordination personal initiatives are enhanced and not restricted and benefits have accrued. Perhaps there has been the advantage of being a small country. The purpose of this paper has been to identify some of the benefits of co-operation which have been experienced within the Irish university system and to hope that in discussion other suggestions and ideas might be forthcoming.

Les Services d'Orientation et d'Information et leur rôle dans le contexte européen

Depuis une dizaine d'années, avec une intensité accrue depuis la mise en place des programmes d'échanges de la CE, nous enregistrons dans les consultations individuelles comme dans les animations de groupes d'étudiants une nette augmentation des demandes d'information centrées sur les cursus universitaires proposés dans l'ensemble des pays européens et sur les possibilités et l'intérêt d'y suivre une formation personnelle complémentaire ou complète. Les centres d'information et d'orientation universitaires étaient généralement habitués à traiter des demandes qui concernaient les formations organisées dans leur propre pays et ils ne faisaient appel qu'occasionnellement à une documentation portant sur les études universitaires à l'étranger.

Ces orientations nouvelles les ont interpellés très directement, elles ont pris une telle ampleur ces dernières années qu'elles modifient et continueront à modifier considérablement le champ d'action de l'orientation et le rôle que nos centres sont amenés à y jouer. Comment se manifestent à l'heure actuelle ces tendances nouvelles? De quelle manière sont-elles rencontrées? Comment adapter nos mentalités et nos services à ce nouveau rôle de l'information et de l'orientation universitaires dans un contexte européen en mutation?

Tendances nouvelles

"Si l'échange de personnes et d'expériences a de tout temps fait partie de la culture universitaire, un autre type de relation s'est fortement développé durant la dernière décennie. Il s'agit d'accords entre universités, entre facultés ou départements qui favorisent les mises en commun et les complémentarités dans les programmes de recherche ou de formation"(1). Dans un premier temps, les demandes enregistrées provenaient essentiellement d'étudiants en cours d'études universitaires qui envisageaient, au terme du second cycle et après l'obtention du diplôme de licence, de poursuivre à l'étranger une ou plusieurs années d'études complémentaires destinées à parfaire cette formation première ce qui leur valait des avantages appréciables au moment de l'entrée dans la vie professionnelle. Le lancement successif de programmes européens adaptés à différents types de demandes et rendant possibles les échanges dans le cours même des cycles de base de la formation universitaire transforme rapidement la mentalité des jeunes et encourage un nombre croissant de candidats à envisager plus librement une partie de leur projet de formation dans un contexte international et particulièrement européen.

Nous sommes amenés dès lors à faire face à un nombre beaucoup plus important de demandes. Celles-ci, de plus en plus précises, sont relatives aux systèmes éducatifs propres aux différents pays de la CE et aux possibilités d'y poursuivre voire même d'y entamer des études universitaires. Les structures de l'enseignement supérieur envisagé, les conditions d'admission particulières pour les étudiants étrangers, l'organisation du calendrier universitaire, le coût et les conditions de vie dans le futur pays d'accueil, le système d'évaluation des connaissances, la connaissance de la langue, l'équivalence des

diplômes, l'incidence d'un tel parcours de formation sur la recherche future d'un emploi,... autant de questions importantes à élucider pour la bonne réalisation du projet envisagé et... autant d'interpellations adressées à des conseillers qui ne disposent pour autant ni de la compétence personnelle, ni des outils indispensables pour l'acquiescer.

A ces appels individuels viennent s'ajouter ceux qui émanent d'un certain nombre de milieux partenaires de l'orientation ou directement concernés par ces perspectives d'échanges: personnel des centres d'orientation de l'enseignement secondaire, enseignants de ce même niveau secondaire, parents de futurs étudiants du supérieur, jeunes diplômés et associations diverses concernées tant par les échanges en matière de formation que par les séjours linguistiques ou les stages en entreprises.

Les réponses actuelles

Elles émanent actuellement de milieux divers, apparaissent de plus en plus nombreuses, mais offrent bien souvent aux jeunes, sous une forme publicitaire qui recouvre des objectifs commerciaux avoués ou non, des contenus de valeur très inégale. Avant la mise en place des programmes d'échanges européens, c'est principalement au sein de certaines universités (services spécialisés ou secrétariats de facultés), ou dans les départements du Ministère de l'Education concernés par les échanges internationaux en matière de formation supérieure que des réponses plus ou moins adéquates pouvaient être trouvées par les étudiants désireux de compléter leur formation en dehors de leur pays.

Au début des années 70, du moins en ce qui concerne la Belgique, les Etats-Unis faisaient l'objet de la plupart des demandes d'information et dans une moindre mesure quelques grands pays européens. C'est à cette époque que notre Centre commença à développer un fonds documentaire particulier composé d'un ensemble de dossiers relatifs aux études supérieures organisées à l'étranger. L'objectif était de nous doter des moyens indispensables pour répondre avec précision aux questions posées par les candidats au départ qui se présentaient au centre. Nous avons décidé d'ailleurs de lier et de limiter l'ouverture de ces dossiers ainsi que leur actualisation aux demandes régulièrement exprimées par ces étudiants.

Pendant une dizaine d'années le centre fonctionna sur ce modèle avec une augmentation lente mais constante du fonds documentaire et un accroissement régulier de la demande en cette matière. Ceci nous permit sans doute une meilleure maîtrise de ce secteur de l'information avant son développement actuel. C'est le lancement d'Erasmus qui, comme le pensent beaucoup de conseillers, a véritablement permis l'expression puis l'explosion d'une demande latente beaucoup plus difficile à exprimer et surtout à réaliser auparavant. Automatiquement, le "marché" des étudiants européens est découvert et les initiatives abondent. Nous ne faisons ici que rappeler les plus connues.

Dans le domaine de l'écrit, les articles, dossiers de presse, ouvrages décrivant, cataloguant et classant les universités européennes en fonction de l'intérêt supposé des formations qu'elles organisent ne se comptent plus et une bibliographie fournie pourrait sans doute être établie dans chacune des langues de la Communauté. L'audio-visuel n'est pas en reste. Le câble de la télédistribution nous apporte nombre d'émissions télévisées traitant de ces sujets tandis qu'à la radio, les débats, interviews et enquêtes sur l'intérêt ou les difficultés des échanges ne se comptent plus.

Des organisateurs avisés s'efforcent de présenter au public l'Europe des formations dans des salons nationaux ou régionaux mais portant de préférence le label "européen". Ils y recueillent des taux de fréquentation variables. Au cours de ces dernières années de semblables organisations à la recherche plus ou moins nette d'un profit commercial et axées sur les échanges tant au niveau des études qu'au niveau du recrutement et du marché de l'emploi naissent, meurent et renaissent sous divers labels. Quelques-unes seulement connaissent un succès indéniable qui se maintient depuis plusieurs années.

Je citerai encore les **organismes nouveaux** qui ont été créés dans les pays de la CE et dans les universités même pour gérer ces échanges d'étudiants ou faciliter leur réalisation: bureaux nationaux de répartition des subventions de la Communauté, bureaux universitaires spécialisés dans le traitement des dossiers d'échanges au point de vue financier et administratif et qui dispensent eux aussi différentes informations au public. Maisons ou comités d'accueil mis sur pied par des étudiants eux-mêmes dans un esprit d'ouverture à l'Europe.

Enfin, FEDORA en est un exemple, nous voyons la naissance et la multiplication d'**associations européennes** regroupant des professionnels du secteur de l'éducation et de l'orientation désireux de collaborer entre eux dans la perspective d'améliorer leur travail commun. Il y a certainement des raisons de se réjouir, dans l'ensemble, de l'intérêt grandissant pour la mise en place d'une Europe de la formation et nous percevons dans ces initiatives multiples bien des aspects positifs pour les étudiants qui fréquentent nos universités ou qui se préparent à y entrer. Nous avons en même temps la conviction que beaucoup de ces propositions et initiatives sont établis sans aucune concertation, proposent des contenus très inégaux et poursuivent des objectifs fort différents et mal définis.

Nous n'énumérons ici ni les avantages, ni les inconvénients qui feront sans doute l'objet de nos échanges au colloque. Nous percevons tous la difficulté pour les étudiants de démêler les fils de toutes ces informations, d'éviter les pièges de certaines publicités trompeuses et de découvrir les interlocuteurs qui ont à la fois les moyens et la compétence pour clarifier l'approche de ces réalités nouvelles et pour les aider à mettre au point les projets de formation individuels qu'ils projettent de réaliser dans un contexte européen. Partir du tableau de la situation actuelle dans nos pays et dans nos services est à mon sens une invitation à préciser le rôle important que nos services sont appelés à jouer en ces matières.

Le rôle des centres: exigences et propositions d'action

Exigences

Je me contenterai de rappeler ici quelques exigences essentielles auxquelles nous sommes confrontés, puis de suggérer différentes propositions d'action ayant pour objectif l'amélioration progressive de la pratique de l'orientation dans le contexte européen. Le départ d'étudiants nationaux vers d'autres horizons, tout autant que l'accueil des étudiants étrangers qui arrivent chez nous dans le cadre de ces échanges exigent de notre part une connaissance du contexte de vie et du système de formation de chacun des pays de l'Europe communautaire.

Les obstacles au bon déroulement du séjour d'un étudiant et à sa réussite dans la filière

choisie sont souvent très ordinaires et échappent régulièrement à certains initiateurs de programmes d'échanges. Un coût de la vie fort différent, des difficultés dans la recherche d'un logement ont perturbé plus d'un étudiant et en ont même fait renoncer certains. Les complications imprévues d'une prise de contact avec les rouages administratifs d'une université, une information insuffisante concernant les exigences de l'université d'accueil sont également des écueils à signaler.

Dans un travail d'orientation qui prend en compte non seulement la formation académique mais le projet de vie globale de l'étudiant, nous devons être attentifs également aux mutations du monde de l'emploi dans le grand marché européen qui se met en place. Dans cette optique des échanges réguliers entre les milieux professionnels européens intéressés par le marché des diplômés universitaires et les professionnels de l'orientation doivent être vivement encouragés.

Il importe pour les conseillers de mieux connaître les attentes des recruteurs et leurs méthodes, les modifications des politiques d'emploi en Europe; en retour, il est très utile de faire connaître aux employeurs les attentes des jeunes diplômés, la politique suivie en matière d'orientation universitaire, la valeur de diplômes moins connus et donc moins appréciés dans les milieux professionnels. La confrontation des idées et des échanges francs et constructifs ne pourront qu'enrichir mutuellement leur pratique professionnelle. Nous ne travaillons pas seuls dans nos universités.

Face à ces interpellations, à ces ouvertures nouvelles, le rôle des centres n'est-il pas également d'y sensibiliser les milieux universitaires et d'informer plus particulièrement le monde des enseignants. De cette manière, nous contribuons à favoriser une prise en charge plus globale des problèmes de l'orientation liés à l'ouverture européenne et cela, tant sur le plan de l'enseignement et de la pédagogie universitaire que dans les aspects de la vie sociale et culturelle de l'étudiant qui font pleinement partie de l'expérience.

Propositions:

Ces quelques propositions d'action visent à rencontrer ces exigences nouvelles en améliorant la **formation spécifique des conseillers**.

1) La diffusion à l'échelle européenne d'articles ou de travaux réalisés par des collègues sur un plan local ou national dans l'optique de l'orientation universitaire. Cette proposition pourrait être concrétisée par la création d'une **collection de "cahiers" FEDORA** centrés sur des thèmes déterminés et dont chacun rassemblerait des analyses ou des points de vue intéressants pour tous.

2) Développer **des échanges plus réguliers** et mieux structurés entre les conseillers pour leur permettre de découvrir d'autres systèmes de formation de d'autres méthodes de travail en orientation. Pour cela, je propose la **création dans FEDORA d'un pool d'échange entre conseillers (et peut-être futurs conseillers c'est-à-dire stages d'étudiants universitaires en fin de formation)**. Je préciserai les modalités de cette proposition lors des travaux du colloque.

3) La compréhension mutuelle des problèmes à traiter rend plus efficace notre approche des problèmes d'orientation et d'information. Il faut pour atteindre ce but **continuer la mise au point d'outils de travail communs**. La sortie du répertoire FEDORA répond à ce critère. D'autres résultats doivent suivre; il est urgent, à mon sens de relancer la

mise au point d'un **glossaire des termes employés en matière d'orientation** qui nous permettra de mieux saisir la signification exacte et les nuances de toutes ces expressions que nous employons couramment dans nos pays respectifs. Toutes les propositions nouvelles allant dans ce sens sont à encourager. Je citerai comme exemple l'initiative du **groupe de travail "Psyché"** qui aborde la dimension plus psychologique de l'orientation.

4) Ce quatrième point n'est pas une proposition nouvelle. Il rappelle l'importance déjà signalée précédemment de notre ouverture sur les milieux extérieurs et en particulier sur le monde du travail et les problèmes de l'emploi en Europe. A cet égard, un des pas les plus importants accompli par FEDORA au cours de ces trois premières années d'existence est probablement l'organisation de la première rencontre avec des employeurs au colloque de Cambridge et à l'issue de celui-ci, la création d'un groupe de travail mixte permanent. A son initiative, un second colloque, qui a pour objectif d'aborder en profondeur certains thèmes de nos échanges, est d'ores et déjà prévu en 1992 à Louvain-la-Neuve et nous espérons avoir le plaisir d'y accueillir de nombreux collègues.

5) Je termine par le souhait d'une utilisation plus systématique des moyens informatiques permettant le traitement commun et la mise à disposition de banques de données précieuses pour notre action. Ces outils modernes nous sont devenus indispensables. Notre réflexion commune devrait porter sur l'élaboration d'une politique de mise en commun des ressources qu'ils peuvent nous fournir dans le contexte d'une orientation des jeunes élargie à l'Europe. Au moment où je rédige cette communication, la publication du répertoire FEDORA des Centres et des Services d'Orientation dans la CE est toute proche. Dès le départ, je le signale, ce travail a fait l'objet d'une programmation informatique qui pourrait nous permettre ultérieurement de lui donner d'autres utilisations.

Note

(1) Plan Stratégique 1991-1995 Université Catholique de Louvain. Halles Universitaires, Place de l'Université 1, B-1348 Louvain-La-Neuve

L'intervention en période de crise - analyse d'un cas de réorientation en cours d'année académique

Au cours de ses études, chaque étudiant est amené à prendre de nombreuses décisions. Parmi celles-ci, certaines se prennent plus difficilement que d'autres. Il s'agit soit de décisions qui se chargent par nature d'un certain climat émotionnel, soit de choix qui doivent se prendre à un moment de la vie de l'étudiant non propice à cette prise de décision. Les crises qui en découlent peuvent être interprétées soit comme des crises normales dans le développement de l'individu, soit comme des crises beaucoup plus profondes.

Je n'aborderai pas directement dans cet exposé la question des décisions qui se chargent par nature d'un climat émotionnel sujet au développement d'une crise. Ces questions sont souvent abordées dans la littérature psychologique. Je pense notamment à l'influence des images parentales et des charges émotionnelles qu'elles comportent, sur le choix d'études, ainsi qu'au choix d'orientation d'études guidées, plus par un esprit grégaire ou d'appartenance à un groupe que par un objectif de formation professionnelle. D'autre part, un autre groupe de travail se préoccupe d'une manière plus particulière de ces questions. Je ne me permettrai pas non plus d'aborder dans cet exposé les questions qui relèvent de crises d'identité très importantes voire pathologiques, car la nature de mon travail ne me met pas suffisamment au contact de ce type de difficultés.

Mes préoccupations se porteront davantage vers ces étudiants qui sont amenés à prendre des décisions d'orientation à un moment non propice à la prise de décision parce qu'ils rencontrent à ce moment des difficultés de vie quotidienne ou des difficultés de vie académique. L'objet de mon propos sera de nuancer le rôle de l'informateur sur les études confronté à ces situations, d'identifier le danger que peuvent représenter certains programmes d'études à orientations multiples dans ce contexte.

Prenons le cas de Marie pour illustrer notre propos. Etudiante universitaire en relations internationales à un niveau Bac+3, elle rencontre de nombreuses difficultés sur le plan académique. Elle recommande d'ailleurs son année. Elle se dit complètement démotivée, ne voit pas l'intérêt de ses études et ne souhaite plus continuer d'études universitaires. Elle consulte pour connaître des formations courtes en relations publiques afin d'obtenir rapidement un certificat qui lui permettrait d'entrer dans la vie professionnelle. Avant ces difficultés rencontrées en licence, elle a toujours réussi ses études. En analysant sa demande d'une manière plus approfondie, elle confie que son souhait de départ était de travailler dans le domaine du management, mais que durant sa première année d'études à l'université, elle avait rencontré certaines difficultés de mise au travail qui lui avaient causé des problèmes dans les cours de mathématiques. On lui avait conseillé de se réorienter en cours d'année vers les sciences politiques et sociales afin de ne pas échouer sa première année. Elle s'aperçoit, maintenant qu'elle est en licence, que son programme l'éloigne très fort de ses préoccupations de départ et qu'elle n'a plus de projet profession-

nel qui la motive. Elle le vit d'autant plus mal sur le plan émotionnel que les autres membres de sa famille font des carrières brillantes; elle se considère comme la "ratée" de la famille, elle regrette amèrement de ne pas avoir été jusqu'au bout de ses idées de départ. A la lecture de ce cas, on peut raisonnablement effectuer certaines constatations:

- Le changement d'orientation en première année d'études s'est certainement déroulé d'une manière trop superficielle; ce qui pose la question de la formulation et de l'analyse de la demande.
- Les éléments qui ont prévalu au changement d'orientation sont essentiellement des éléments d'ordre stratégique à court terme et certainement pas d'ordre de la construction d'un projet professionnel. Il s'agissait avant tout de réussir la première année.
- Etait-ce bien le moment, dans le cas de Marie, de changer d'orientation en cours d'année? Ce changement ne lui a permis ni de connaître pleinement une première années dans l'orientation qu'elle avait choisie au départ, ni de mettre en oeuvre l'ensemble des moyens nécessaires à la réussite éventuelle de cette année.
- La réponse apportée lors de ce changement d'orientation n'a pas été l'occasion de vivre pleinement une crise qui aurait pu déboucher sur l'élaboration de solutions nouvelles mais a été en quelque sorte une manière de contourner les événements.
- Les problèmes non résolus ou dont l'explicitation n'a pas été suffisante se manifestent d'une manière accrue à un moment d'autant moins opportun.

Concernant l'analyse de la demande

On constate souvent que lorsqu'un étudiant est amené à réorganiser ses choix d'études en fonction de critères qui relèvent plus de difficultés personnelles que d'éléments propres à la définition de son projet professionnel, il tente soit d'objectiver sa situation, soit de ne pas parler de ses problèmes personnels. Une manière d'objectiver un cas personnel consistera par exemple à demander quelles sont les passerelles générales après un premier cycle en droit (équivalent bac+2) alors que l'on se trouve au beau milieu de deuxième cycle de droit (bac+3 ou 4) avec des difficultés personnelles.

Cette difficulté à parler de ses propres problèmes est d'autant plus forte que la crise que l'étudiant est en train de vivre n'a pas de relation directe avec le choix de ses études: conflits familiaux, problèmes affectifs. Il est aussi d'autant plus difficile de parler de ses problèmes personnels lorsque c'est la première fois que l'on est amené à les vivre d'une manière aussi intense. Marie avait toujours réussi ses études avant de rencontrer ses difficultés.

Seule une bonne analyse de la demande, où l'on passe en revue les difficultés antérieures ainsi que les raisons qui ont motivé le premier choix d'études, peut amener l'étudiant à s'exprimer d'une manière plus explicite sur les difficultés qu'il vit. Dans cette perspective, il est souhaitable de se garder de donner des informations trop succinctes ou trop rapides. Tout n'est pas bon pour tout le monde. Une information donnée à l'état brut n'a pas de sens, elle doit toujours être relativisée en fonction des attentes et besoins de l'étudiant.

Quant aux critères qui ont prévalu à la réorientation

On s'aperçoit à travers le cas de Marie que la réorientation ne s'est pas effectuée en fonction d'un projet professionnel motivant mais surtout en fonction du simple intérêt stratégique de réussir une année d'études. On sait par ailleurs que la motivation est un critère essentiel dans la réussite de l'étudiant. Cependant, les problèmes quotidiens que l'étudiant vit prennent une telle ampleur qu'il devient pour lui très difficile de faire la part des choses. Au cours de la consultation, il prend d'ailleurs souvent conscience de ce fait. On sent qu'à ce moment il vit quelque chose d'intense où il se rend compte qu'il néglige son projet professionnel au profit de la résolution de son problème.

Ceci peut se comprendre par l'aspect concret et immédiat de ses problèmes par rapport à un projet professionnel éloigné et plus abstrait. A ce stade, l'écoute est très importante et une démarche empathique permet souvent de montrer que l'on comprend l'intensité de ses problèmes et de montrer aussi que la réponse d'un changement d'orientation ne va pas les résoudre d'une manière adéquate. Cette approche permettra aussi de parler plus à l'aise du projet professionnel. Elle permet de se situer dans une double approche, d'une part, de valorisation du problème rencontré impliquant pour l'étudiant la recherche de solutions adéquates et d'autre part, de valorisation du projet professionnel permettant de sauvegarder un projet professionnel cohérent et dynamisant.

Quant à l'opportunité de se réorienter en cours d'année

Il est évident qu'une réorientation en cours d'année est souhaitable dans la mesure où elle permet de "sauver" une année académique. Ce n'est pas le principe de la réorientation qui est mis en question, mais bien le principe d'une réorientation qui n'a pas pour objectif premier le recentrage d'un projet professionnel à long terme.

La remise en cause du projet professionnel en fonction de difficultés personnelles n'est pas non plus fondamentalement à éviter. La manière de gérer certaines difficultés personnelles peut effectivement être une source d'indications quant à la capacité ou l'incapacité de gérer plus tard certaines situations professionnelles. Ce qui est mis plus fondamentalement en cause, c'est l'aménagement du projet professionnel en fonction de difficultés personnelles, qui seront peut-être passagères, en perdant de vue les objectifs à long terme que l'on s'est assignés au départ sans évaluation ou réflexion sur les conséquences d'un tel acte.

Dans cette perspective, les programmes d'études qui offrent des orientations multiples nécessitent certainement un encadrement plus important que d'autres. Cet encadrement devrait non seulement porter sur l'approche des matières enseignées (travaux pratiques, séances d'exercices) mais également sur une réflexion quant au choix d'orientations d'études et de finalités professionnelles. Stages d'initiation ou d'observation, séminaires de réflexion ou de contacts avec des étudiants finalistes pourraient trouver leur place dans ce cadre.

Quant à la manière de vivre la situation de crise

Si le changement d'orientation ou de programme d'études peut apparaître à l'étudiant comme une solution au problème qu'il est en train de vivre, il peut bien sûr avoir l'effet néfaste de la perte d'un projet professionnel motivant, mais aussi un effet tout aussi

néfaste de non-recherche d'une solution adaptée à son problème personnel.

On n'assiste pas à l'élaboration de solutions nouvelles qui permettraient de résoudre le problème d'une manière plus que satisfaisante et de ne pas compromettre le projet professionnel. C'est peut-être parce que ces solutions nouvelles nécessitent un temps plus long ainsi qu'un niveau de maturation beaucoup plus important. C'est peut-être parce qu'elle demandent la mise en oeuvre de moyens plus adéquats. Une meilleure réorientation impliquerait, par exemple, la prise de contacts avec des professionnels, une activité de recherche de documentation, la comparaison d'expériences et de divers modes de réalisation sur le plan professionnel.

Pour en arriver là, il faudra peut-être attendre une stabilisation du problème personnel, identifier plus clairement ce problème, le relativiser et mettre en oeuvre les moyens adéquats pour le résoudre. Cette approche devrait permettre de vivre pleinement la crise posée par le problème et d'approcher la réorientation dans une phase moins aiguë de la crise donc dans un climat plus serein.

En guise de conclusion concernant cette brève analyse de cas, il me semble important de retenir que toute réorientation mérite le plus grand soin, qu'elle nécessite la mise en oeuvre de moyens adéquats, que le rôle de l'informateur sur les études nécessite une certaine prudence et que toute précipitation même pour des motifs personnels est une opération risquée qui sera peut-être encore plus difficile à vivre ultérieurement.

Psychodynamically oriented brief interventions with medical students

This paper describes the work we carried out as psychoanalytically oriented psychotherapists at the Counselling Service for students of the 2nd Medical School of the University of Naples.

Such a service has been active for the last ten years and it provides the opportunity for all those to all young people who apply, to go through a number of individual interviews - up to a maximum of four appointments - with the possibility of later follow-up. In particular we will describe in this paper some specific problems raised by students concerning the choice of their course of study, then try to show the potentialities for working through and change that such an initiative has elicited, despite its time constraints.

In order to facilitate the understanding of the clinical issues that we are going to examine, we shall provide some information concerning the timing and modalities characterizing the Italian context within which the student is faced with the problem of choosing his course of university study as well as a few details about the organization and working modalities of our Service.

In Italy the educational system provides compulsory schooling for all students aged from six to 13 years (primary and secondary school). Once they finish these grades, youngsters who want to continue to study have the opportunity to choose one out of three main curricula (the "liceo classico", the "liceo scientifico" and technical and vocational schools) that take five years to be completed. In spite of the fact that such curricula favour the learning of specific and differentiated disciplines, nevertheless they keep an approach aimed at providing the student with a general cultural background. In fact the pattern that shapes higher education in Italy derives from Napoleon's and Humboldt's models, which were both devised as a function of the demands and characteristics of the upper class.

Once the student has passed his school-leaving exam, which usually happens at about 18 years of age, according to the law passed and enacted at the end of the 1960s, he can then have access, regardless of the kind of studies he carried out, to any subject whatsoever, and, with the exception of the of Medicine, without having to pass any entrance examination.

From the psychological viewpoint, this entails a number of consequences concerning the problem of choice, the timing of it and the range of available options. Within the Italian context, in fact, as has been explained, the choice of academic career, which, as Noonan (1988) points out, constitutes "a crucial aspect in the definition of oneself as an adult", is dealt with by young people only at the time of their enrollment in the University. This allows one, as far as the positive implications are concerned, to keep some breathing space for an indecisive and open-minded attitude for a longer time but, on the other hand, it also implies some risks, precisely because the choice the student is

confronted with, remains totally "open-ended" without that restriction of options that may appear as a limitation, but can also act as guidance and an indicator.

The openness and flexibility of the Italian University system have been enhanced by other factors too, such as, for example, the very low cost of enrollment fees and the possibility for youngsters to keep their status of university students up to a period of eight years, even though they do not pass any exam.

All these aspects made the access to university studies very easy in the last twenty years, also for the lower-class students and for those coming from the suburbs. Also the number of teachers increased to some extent, even if non-proportionally. So the typical higher education Italian student will study in very large overcrowded universities (the Rome, Milan and Naples University have more than 100.000 students enrolled), where he or she will be taught in large groups and will necessarily be faced with a relatively impersonal relationship with professors and will be often faced with a large variety of course choices.

In this situation students are left alone to cope with their academic life. As a matter of fact, in the Italian University, no tutorial activity has yet been organized, therefore personal tutors do not exist who could help students to modulate their choices, give academic guidance, and advise them in the event of any difficulties which might affect their work while they are at the University. As a consequence of this, we have a great number of students in the Italian university system who lay behind in their studies, a low percentage of people who take regular examinations during their career studies, and many drop outs (in Italy the drop out rate is 70 percent higher than in other European countries, such as Great Britain or Germany).

In the last few years this has fostered in Italy a greater interest in the problem of academic failure, especially by psychologists who are also members of a Faculty. In fact, it was mainly thanks to their initiatives that some centres have been set up in Italy, for the specific purpose of giving psychological help to students with emotional problems and/or difficulties in pursuing their course of study.

The Service for Medical Students in Naples University

The Centre which was set up ten years ago is in fact one of the professional facilities offered by the Department of Psychology to the students of Naples University 2nd Medical School (Iacono et al., 1987, Adamo et al., 1987, 1989).

The organization of the setting and the technique of our activity are inspired by the psychoanalytical approach, modified to meet the specific demands of the institutional context, of the clients and of the therapeutical aims (Copley, 1976; Salzberger-Wittenberg, 1981). The main staff qualification is that all the members are psychoanalytically oriented psychotherapists. We offer, within a carefully defined setting (approved by the University Hospital Board to which the psychological department belongs), up to four 45-minute individual interviews, with one or more optional follow-up sessions later on. The service, based on self-referral, is available to students who are personally motivated to seek psychological help in facing their problems, usually arising from difficulties with the curriculum and with intra- and interpersonal relationships.

Generally, there is little presence of cases with psychotic troubles in our Service, or

those which require specific intervention of a psychiatric nature such as drug addicts or attempts at suicide. In those cases students can refer to the Psychiatry Department inside the Faculty or to other Centres of Mental Care organized by the National Health Service. As provided by Italian law, those cases requiring medical intervention, can refer to the National Medical Service, which provides health care to all Italian citizens. As to the different problems raised by the students, we shall now choose, as we said above, to focus on some situations characterized by uncertainties and conflicts inherent in the choice of study. In such cases one of ten students experiences a situation of crisis which, if not rapidly addressed by a psychological approach, can settle down, engendering long-lasting difficulties in pursuing study together with a diffuse emotional malaise.

Problems linked with the choice of subject

In many circumstances the difficulties having arisen in the course of their studies are linked by students themselves to an area of problems connected to the choice of study.

The interviews are considered as an opportunity to reflect or rethink anew about the reasons why they have chosen that subject. Moreover, their choice is often deeply doubted and their request for consultation is urged by their need to make a decision about whether to change their subject or to interrupt their studies.

The urgent and peremptory character of their request (students often consider choice as the final result of their consultation) is mostly proportional to the degree of stagnancy and sedimentation of the difficulties. Students seem often to expect the counsellor to drag them, like magic, out of the "marshes" into which they are bogged down.

The counsellors never offer, of course, practical advice but aim at establishing a situation where the actual reasons for a choice can begin to be considered and worked through. In those cases where the students had already started to think about those reasons on their own and are more freely in contact with their emotional aspects, the consultation has often represented an opportunity to give shape, to express their need to move further, to urge a change.

In some circumstances the difficulties lay in the choice itself: students felt it to be a way of operating a self-definition, which they considered as restrictive and limitative. But to leave, at least in one's imagination, all spaces open often implied a paralysing dispersal, leading to what a student described as a feeling of being "a young child lost in a forest where he could not find his way home". Sometimes the choice called up some unbearable feeling of mutilation, loss and regret; one of having been obliged to "abort", after pressures and requests, perceived as coming purely from the outside, a part inside themselves which, in the absence of any reality testing, was invested with great potentialities, idealizations and expectations.

The old subject choice and the present hypothesis of change often seemed, on the other hand, to reflect an attempt to solve a conflict between different aspects of students' personalities, strongly split off or felt as not likely to be integrated (Iacono et al., 1988). In many cases it was particularly significant to observe the fantasies associated with the doctor's professional image. The students' response was a mixture of repulsion and idealization when the professional characteristics were identified as success, self-assertion and power. Students' inability to continue their studies was therefore connected, in some

of them, to their difficulty in identifying themselves with a doctor's image when the narcissistic and aggressive components were prevalent.

A striking example was offered by a student who had put his medical studies aside to devote himself successfully to music. Recently he had decided to start them again, but he felt unable to concentrate and, anyhow, he was not sure of his choice. At the beginning of the first consultation he associated his musical studies with a dimension where there was no conflict or aggressiveness, a sort of "nirvana" where he could express his best parts: "tender", "sympathetic", "creative". On the other hand, his medical studies were linked to the practice of an enormous competitiveness which he could not stand and felt as being imposed by the outside, by his family, who was said to have great expectations about his success in the medical field.

In the following consultation the student revealed himself as "highly" rival and competitive. The image of the doctor, which he wished and feared to be, was that of the lucid, cold and pitiless surgeon. He understood that the rigid splitting between the two courses of studies was rather relative to his inner world. Also his musical commitment was in fact likely to become unbearable when it would involve professional expectations, coming up again with the same conflicts connected to self-assertion and competition.

In many circumstances students seemed to have chosen medical studies after a strong need to make up for inner or outer objectives, which they felt as attacked and destroyed. In such students, their inability to study could be connected to a weakening of their mechanisms of displacement and symbolization which were necessary to maintain their interests and protect them from too intense anxieties. Medical students seem to be particularly exposed to this danger; as a matter of fact, after the first two-year course, their studies concentrate on the body, on its internal features, its pathology. These subjects often make difficult to keep the symbolic features up. When a student or one of his relatives is, for instance, seriously ill, it is a common place that the students becomes unable to concentrate and study, because the subject reminds him of contents too deeply charged with anxieties.

The subject of his studies becomes in fact immediately identified, because of symbolic equation (Segal, 1957) with primary objects, for instance the mother's body, with a considerable increase in anxiety and in the need for repression (Blum, 1926). This is the case with John, a student who was far behind in his studies, and who used to come to his consultations in a half-asleep condition. It was very difficult for him to be on time, since he never had a watch and seemed to be deeply in a timeless dimension. He showed different organic symptoms and an incapacity to concentrate. Whenever he tried to study, different thoughts and ideas which he himself considered as trivial and meaningless, crowded his mind. All this seemed incomprehensible to him. Only casually, he came up with his father's death, "killed by a little heart attack", which had been underestimated and badly treated by "ignorant doctors".

John, however, denied that this could be connected to his difficulties, also because he claimed he had never had a true relationship with his father. And he actually seemed to persist in denying any sort of link, even a merely chronological one, between his troubles and his father's death. To study medical subjects was then impossible, because in some way it equated getting in touch, both at an intellectual and emotional level, with his

father's death. Moreover, through his symptoms, he seemed either to be partially identified with his father-patient or refusing to identify himself with the image of a blamed and belittled doctor. Only accidentally, John related that it was his mother, not himself, who had developed, after her husband's death, a strong dislike for medicine and doctors.

Some male students whose subject choice coincided with their father's profession or otherwise was very far from it, showed specific conflicts (Danon-Boileau, 1967). Both doctor's sons and young people with a disadvantaged background complained of similar difficulties which could lead them to academic failure. When they entered the faculty, a crucial time in moving towards an adult identity, they seemed to have revived an Oedipal competition which involved the risk of being overwhelmed by a father's figure or of prevailing on it.

As for doctors' sons in particular, their difficulties in getting ahead with their studies seemed to be connected to the necessity "of facing their father in his own field". As for students with a disadvantaged background, we would like to emphasize that the crucial idea was the difficulty, the great effort in making their way in their studies and life. This was connected to the strong feeling of being granted inadequate means to get ahead (Infante, 1990). A modest and inadequate, but at the same time demanding, peremptory and omnipotent father seemed to ask them to assert themselves at any cost, in situations of great disadvantage. This gave rise to an inner anger, leading to a persecutory perception of their difficulties, joined to a deep sense of guilt. This was related to the risk of failure which could disappoint, once and for all, their fathers' expectations.

Finally, we would like to point out a last case, namely that of young people, suffering from some diseases, malformations or organic deficits who choose to become doctors. In some of them, this particular choice seemed to be aimed, at least in part, to deny, or to split and project the psychic pain related to their condition. Even when their body was not really jeopardized, these mechanisms worked in order to space out and treat in other people their own parts, experienced as sick and as the source of their intense pain.

Conclusions

This contribution has aimed to describe the basic characteristics of the Counselling Service for medical students where we work. We have focused on some difficulties and dynamics connected to the problem of choosing an academic subject in itself and to the specific choice of becoming a medical doctor.

We believe that the existence of a Counselling Service within the University can contribute towards creating a physical and mental space to rely on, a space where those difficulties, often hard to recognize and be shared with other people, can be faced, and some processes, although limited, of change and working through can be initiated.

of them, to their difficulty in identifying themselves with a doctor's image when the narcissistic and aggressive components were prevalent.

A striking example was offered by a student who had put his medical studies aside to devote himself successfully to music. Recently he had decided to start them again, but he felt unable to concentrate and, anyhow, he was not sure of his choice. At the beginning of the first consultation he associated his musical studies with a dimension where there was no conflict or aggressiveness, a sort of "nirvana" where he could express his best parts: "tender", "sympathetic", "creative". On the other hand, his medical studies were linked to the practice of an enormous competitiveness which he could not stand and felt as being imposed by the outside, by his family, who was said to have great expectations about his success in the medical field.

In the following consultation the student revealed himself as "highly" rival and competitive. The image of the doctor, which he wished and feared to be, was that of the lucid, cold and pitiless surgeon. He understood that the rigid splitting between the two courses of studies was rather relative to his inner world. Also his musical commitment was in fact likely to become unbearable when it would involve professional expectations, coming up again with the same conflicts connected to self-assertion and competition.

In many circumstances students seemed to have chosen medical studies after a strong need to make up for inner or outer objectives, which they felt as attacked and destroyed. In such students, their inability to study could be connected to a weakening of their mechanisms of displacement and symbolization which were necessary to maintain their interests and protect them from too intense anxieties. Medical students seem to be particularly exposed to this danger; as a matter of fact, after the first two-year course, their studies concentrate on the body, on its internal features, its pathology. These subjects often make difficult to keep the symbolic features up. When a student or one of his relatives is, for instance, seriously ill, it is a common place that the students becomes unable to concentrate and study, because the subject reminds him of contents too deeply charged with anxieties.

The subject of his studies becomes in fact immediately identified, because of symbolic equation (Segal, 1957) with primary objects, for instance the mother's body, with a considerable increase in anxiety and in the need for repression (Blum, 1926). This is the case with John, a student who was far behind in his studies, and who used to come to his consultations in a half-asleep condition. It was very difficult for him to be on time, since he never had a watch and seemed to be deeply in a timeless dimension. He showed different organic symptoms and an incapacity to concentrate. Whenever he tried to study, different thoughts and ideas which he himself considered as trivial and meaningless, crowded his mind. All this seemed incomprehensible to him. Only casually, he came up with his father's death, "killed by a little heart attack", which had been underestimated and badly treated by "ignorant doctors".

John, however, denied that this could be connected to his difficulties, also because he claimed he had never had a true relationship with his father. And he actually seemed to persist in denying any sort of link, even a merely chronological one, between his troubles and his father's death. To study medical subjects was then impossible, because in some way it equated getting in touch, both at an intellectual and emotional level, with his

ther's death. Moreover, through his symptoms, he seemed either to be partially identified with his father-patient or refusing to identify himself with the image of a named and belittled doctor. Only accidentally, John related that it was his mother, not himself, who had developed, after her husband's death, a strong dislike for medicine and doctors.

Some male students whose subject choice coincided with their father's profession or otherwise was very far from it, showed specific conflicts (Danon-Boileau, 1967). Both doctor's sons and young people with a disadvantaged background complained of similar difficulties which could lead them to academic failure. When they entered the faculty, a crucial time in moving towards an adult identity, they seemed to have revived an Oedipal competition which involved the risk of being overwhelmed by a father's figure or of prevailing on it.

As for doctors' sons in particular, their difficulties in getting ahead with their studies seemed to be connected to the necessity "of facing their father in his own field". As for students with a disadvantaged background, we would like to emphasize that the crucial factor was the difficulty, the great effort in making their way in their studies and life. This is connected to the strong feeling of being granted inadequate means to get ahead (Lafante, 1990). A modest and inadequate, but at the same time demanding, peremptory and omnipotent father seemed to ask them to assert themselves at any cost, in situations of great disadvantage. This gave rise to an inner anger, leading to a persecutory perception of their difficulties, joined to a deep sense of guilt. This was related to the risk of failure which could disappoint, once and for all, their fathers' expectations.

Finally, we would like to point out a last case, namely that of young people, suffering from some diseases, malformations or organic deficits who choose to become doctors. In some of them, this particular choice seemed to be aimed, at least in part, to deny, or to split and project the psychic pain related to their condition. Even when their body was not really jeopardized, these mechanisms worked in order to space out and treat in other people their own parts, experienced as sick and as the source of their intense pain.

conclusions

Our contribution has aimed to describe the basic characteristics of the Counselling Service for medical students where we work. We have focused on some difficulties and dynamics connected to the problem of choosing an academic subject in itself and to the specific choice of becoming a medical doctor.

We believe that the existence of a Counselling Service within the University can contribute towards creating a physical and mental space to rely on, a space where those difficulties, often hard to recognize and be shared with other people, can be faced, and these processes, although limited, of change and working through can be initiated.

References

- Adamo S.M.G., Giusti P., Infante S., Valerio P.** (1987): "Un servizio di consultazione per studenti universitari: possibilità e limiti di un intervento breve", *NPS VII*, 1, pp. 272-280
- Adamo S.M.G., Giusti P., Infante S., Valerio P.** (1989): "Colloqui terapeutici con studenti universitari: esperienze di follow-up", in: **Mayer V., Maeran R.** (eds.): "Il laboratorio e la città. Lo psicologo professionista ricercatore", pp. 167-172, Guerini ed Associati, Milano
- Blum E.** (1926): "The Psychology of Study and Examination", *Int. J. of Psychoanal.*, VII
- Copley B.** (1976): "Brief Work with Adolescents and Young Adults in a Counselling Service", *J. of Child Psychother.*, 4, 2, 13-21
- Danon-Boileau H.** (1984): "Les études et l'échec. De l'adolescence à l'âge adulte", Payot, Paris
- Iacono G., Adamo S.M.G., Giusti P., Infante S., Valerio P.** (1987): "Il configurarsi della richiesta di aiuto in un Servizio di Consultazione per Studenti Universitari", in: **Gentile R.** (ed.) "Prospettive di Ricerca in Psicologia", pp. 51-90, Loffredo, Napoli
- Iacono G., Adamo S.M.G., Valerio P.** (1988): "A Space within the Institution for Thinking about Emotional Problems connected with University Studies", in: **Bosinelli M., Giusberti F.** (eds.) "Proceedings of the International Congress. The Age of Adolescence and Youth and the Psychosocial Profile of the University Student", pp. 101-123, Clueb, Bologna
- Infante S.** (1990): "Il lavoro breve con studenti di medicina come possibilità di riflessione sulla scelta professionale", in: **Adamo S.M.G.** (ed.): "Un breve viaggio nella propria mente. Consultazioni psicoanalitiche con adolescenti", pp. 255-268, Liguori, Napoli
- Noonan E.** (1988): "The Impact of the Institution an Psychotherapy in a College Context", in: **May R.** (ed.) "Psychoanalytic Psychotherapy in a College Context", pp. 41-54, Prager, New York
- Salzberger-Wittenberg I.** (1977): "Counselling Young People", in: **Boston M., Daws D.** (eds.): "The Child Psychotherapist and Problems of Young People", Wildwood, London
- Segal H.** (1957): "Notes on Symbol Formation", in: "The Work of Hanna Segal", Jason Aronson Inc., New York

Une pratique de "conseil" auprès d'étudiants sortant de décompensations psychotiques: intérêt d'un cadre et d'un dispositif associant les soins et les études

Pour situer d'abord brièvement le contexte national et le cadre institutionnel dans lequel je travaille, je citerai des extraits d'un article, écrit en collaboration avec le Dr. Danon-Boileau (1):

"En France, les interventions officielles se répartissent selon trois catégories:

- a) dépistage et mesures préventives (Médecine Préventive Universitaire);
- b) traitement ambulatoire (Bureau d'Aide Psychologique Universitaire - B.A.P.U.);
- c) hospitalisation à temps complet ou à temps partiel

Cette dernière formule concerne les étudiants les plus gravement perturbés. Ils y bénéficient d'un type spécifique d'hospitalisation. Ce sont les Cliniques Médicopsychologiques créées et administrées depuis 1956 par la Fondation Santé des Etudiants de France, association privée à but non lucratif, reconnue d'utilité publique. L'originalité de ces cliniques réside dans le fait qu'une équipe de professeurs, déléguée par le Ministère de l'Education Nationale, travaille avec l'équipe classique comportant psychiatres, psychologues, personnel infirmier, assistantes sociales, secrétaires et psychothérapeutes-psychanalystes à temps partiel.

Ces établissements ne sont pas implantés dans les campus. A côté de l'hospitalisation à temps complet (314 patients, 6 établissements), ces établissements aménagent des hospitalisations à temps partiel (de nuit: 17 lits; de jour: 10 places) et des services de suite et de soins ambulatoires (3 établissements ont suivi 196 patients en 1985 (...)).

Parmi les étudiants accueillis dans ces institutions, d'un point de vue diagnostique, la proportion des processus psychotiques s'élève à plus des deux tiers. Les malades sont adressés, dans plus de 90% des cas, par des services hospitaliers psychiatriques ou des psychiatres de pratique privée. La grande majorité d'entre eux a déjà reçu un traitement, notamment chimiothérapique avant l'admission. Les malades sont orientés vers ces cliniques non seulement en raison de leurs état mental mais aussi pour des problèmes d'études: reprise, réadaptation, réorientation (...). Ainsi chaque étudiant jouit d'un double statut: celui d'étudiant et celui de malade. Le soutien pédagogique dont il bénéficie suit au plus près ses besoins et ses possibilités en fonction de son évolution psychologique".

La crise comme ouverture

Si le travail qui est fait dans ces établissements auprès d'étudiants en grande difficulté psychologique peut être qualifié d'"intervention de crise", il se situe donc généralement plusieurs mois après le déclenchement de celle-ci (souvent la 1ère reconnue). D'autres épisodes aigus pourront d'ailleurs se répéter au cours du séjour. Mais lorsqu'un étudiant s'apprête à entrer dans l'institution, ce qui coïncide souvent, pour ceux qui ont été

hospitalisés précédemment, avec un retour à l'université, il imagine parfois que cela va clore la crise, que le statut d'étudiant retrouvé pourrait annuler celui de "malade".

Il y a alors chez l'étudiant une attente quasi magique vis-à-vis de l'institution et de ceux qui y travaillent comme si son entrée dans le lieu allait coïncider avec un retour immédiat à la normalité, ou à un état antérieur idéalisé. La déception qui suit inévitablement, car "personne n'est parfait", pas même les super-professionnels que nous sommes (!), est difficile à gérer. Comme il s'y ajoute souvent les effets de la séparation d'avec la famille, la crise peut effectivement se clore, de la pire des façons, par l'abandon des études et un retour en famille, sans projet. Or nous savons bien que c'est l'élaboration de ce que la crise fait ressurgir et non sa mise à l'écart qui peut permettre le devenir du sujet, de ses projets.

Le "counselling" et moi

En tant que Directrice des Etudes de l'une des cliniques de la Fondation S.E.F., la clinique universitaire G. Heuyer, mon rôle est multiple : animer l'équipe enseignante qui assure tutorat et soutien aux étudiants, organiser les conditions d'intégration des étudiants à l'université et de prise en charge Pédagogique dans la clinique, enfin, en étroite collaboration avec les différents intervenants auprès de l'étudiant (soignants, enseignants, conseillères d'orientation...), jouer auprès de lui un rôle de "conseil" dans l'élaboration de ses projets d'étude, et d'insertion professionnelle.

Il est difficile de désigner ce dernier aspect de mon activité en français car le concept anglo-saxon de "counselling" n'existe pas encore dans les pays latins même si en France, par exemple, divers services proposés aux étudiants s'en rapprochent partiellement: les B.A.P.U. s'occupent presque exclusivement de la partie thérapeutique du "counselling", alors que les C.U.I.O. prennent en charge l'aspect "careers advising".

Et pour compliquer un peu plus la chose, il n'y a, en français, qu'un seul mot pour traduire "counselling" et "advising": C'est "conseiller". Mais, bien que je ne puisse pas encore le nommer dans ma langue, le rôle que je joue auprès des étudiants souffrant de graves troubles psychologiques relève bien du concept de "counselling". Cependant, je l'exerce dans un dispositif particulier, unique en Europe, au service d'étudiants si gravement perturbés que la plupart ont suscité un diagnostic de psychose et que, sans ce dispositif, leurs chances de poursuite d'études seraient extrêmement faibles.

D'ailleurs, lors de précédents colloques, des collègues d'autres pays m'ont fait part de leur incrédulité sur les possibilités de reprise d'études, et d'obtention de diplôme après une décompensation psychotique. Or notre expérience montre que c'est possible. La grande majorité des 60 à 70 étudiants que nous aidons chaque année, se présente aux examens et, selon les derniers résultats, 80% d'entre eux réussissent leur année. Grâce aux possibilités de suivi après la sortie (suivi médical, psychologique, psychothérapique, pédagogique, de conseil), il arrive que des étudiants utilisent nos services sur plusieurs années et nous constatons que même les plus malades obtiennent leur diplôme (licence, maîtrise, doctorat, parfois), bien que cela leur prenne généralement plus de temps qu'à l'étudiant non-malade. Je ne dispose pas de statistiques récentes sur ce point, mais beaucoup d'entre eux, dont nous continuons à avoir des nouvelles, trouvent du travail. Cependant ils sont souvent obligés pour cela d'accepter une déqualification et il s'agit

parfois d'emplois précaires. A partir de mon expérience de "counselling" auprès de tels étudiants, je souhaiterais dégager quelques aspects spécifiques du "conseil" aux étudiants psychotiques, à travers les exemples de l'itinéraire de certains d'entre eux.

L'utilisation de cadre comme contenant et comme contrainte structurante

Quand John, jeune homme de 22 ans, a demandé à entrer dans la clinique, il sortait à peine d'une période d'isolement et de repli presque total, suivie d'une hospitalisation assez longue. Cela faisait donc plus d'un an qu'il avait interrompu ses études, au moment de passer des examens de 2ème année de Biochimie. Il voulait tenter d'obtenir le D.E.U.G. (diplôme de fin de 2ème année) mais sans motivation apparente pour la discipline qu'il avait choisie et sans autre projet que celui, très flou, de chercher un travail le plus rapidement possible. Souffrant de phobies multiples, il voulait que nous acceptions qu'il prépare ses examens seul dans sa chambre, sans aller aux cours ni aux Travaux Pratiques.

John, comme tant d'autres étudiants englués dans une histoire et une constellation familiale qui font obstacle à leur développement, a été amené à se replier dans l'autarcie et ainsi la dépendance maximum, au lieu de se confronter à la construction de son autonomie.

Si l'on définit l'autonomie comme la "capacité à intégrer les contraintes et les liens de dépendance dans son projet personnel" (2) on comprend mieux qu'un projet universitaire, ou professionnel, ne puisse devenir personnel qu'à travers le développement de cette capacité qui, justement, est comme anesthésiée, ou annulée dans les cas de psychose.

D'où l'importance d'un contrat initial (verbal) entre l'étudiant et nous (c'est à dire les soignants, les enseignants et moi-même). Ce contrat peut agir comme une contrainte explicite et claire, et, à l'inverse de la "double containte" ("double bind") avoir un effet dynamisant en introduisant la réciprocité, ouvrant ainsi à l'étudiant la possibilité de se placer en position de sujet.

Pour John, le contrat d'entrée, défini en concertation avec les soignants, fut le suivant: aller à l'université suivre une partie des cours et T.P. de son année, et rencontrer régulièrement un professeur de la clinique dans une relation de tutorat et de soutien.

Ainsi, espérait-on, John pourrait bénéficier du cadre institutionnel protecteur comme contenant de son angoisse sans s'y enfermer trop grâce au contrat - contrainte.

A chacun sa voix : la pluralité des intervenants est essentielle

Au delà de la nécessité, du moins dans un premier temps, de cette approche franchement directive, le "counsellor", dans ce contexte, ne peut se définir comme thérapeute. Et cependant, il joue un rôle important dans l'action thérapeutique globale, notamment dans l'articulation des études aux soins et dans l'élaboration et l'utilisation du levier thérapeutique que constituent les études à travers la définition d'un projet personnel.

A priori, cela peut sembler contradictoire avec l'expérience anglo-saxonne de "counselling" sur les campus universitaires où, aux U.S.A. par exemple, une même personne peut être amenée à s'adresser à l'étudiant dans 4 langues différentes : la voix médicale, la voix thérapeutique, la voix du "conseil" et la voix administrative. (3)

Si j'appliquais la métaphore vocale de R. May à mon champ d'intervention, je dirais

qu'à part la voix administrative (celle de l'autorité et de la loi), entonnée par tous les responsables, il est essentiel pour des jeunes gens souffrant de troubles psychotiques, que les autres voix soient parlées par des individus distincts.

En effet, si une seule et unique bouche parlait tous ces langages, l'étudiant pourrait les entendre soit comme la mélodie d'un grand prêtre tout-puissant dans laquelle, chaque langue se mélangeant aux autres, plus rien n'a de sens, soit comme une cacophonie terrifiante, ou encore comme un écho de son chant intérieur qui l'entretient dans l'illusion de sa propre toute-puissance.

Alors que s'il sait clairement à qui appartient chacune des voix, l'accent sera mis sur la différenciation; il s'apercevra, en écoutant tantôt l'une, tantôt l'autre, que des partitions différentes peuvent s'harmoniser tout en préservant chacune sa singularité, et même s'organiser à certains moments en un chœur autour de lui, sans nier les dissonances qui font partie du travail d'orchestration.

Pour Henri, par exemple, il a été essentiel de pouvoir avoir recours à plusieurs intervenants au sujet des difficultés qu'il a rencontrées pendant sa première année de Droit et qui l'ont plongé dans une angoisse intense, proche de la rechute.

Il avait choisi d'étudier le Droit dans l'idée de devenir avocat, alors que, s'il écrit bien il est paralysé à l'oral et entre très difficilement en relation avec les autres. L'anonymat de l'université, son impossibilité à nouer des relations, même de camaraderie, avec d'autres étudiants, ses échecs aux premiers examens, alors qu'il était bon élève au lycée, réveillèrent en lui des sentiments de persécution, et lui firent remettre en cause son choix d'études.

Pendant cette période de désarroi et de fragilité, il utilisait très régulièrement des cours de soutien pédagogique donnés par deux professeurs de la clinique. Dans ces cours, il n'était pas question de son angoisse mais les difficultés universitaires étaient abordées concrètement, et dédramatisées.

Il voyait régulièrement son médecin, responsable du traitement médicamenteux, pour parler de ses angoisses et de ses idées de persécution, tout en poursuivant une psychothérapie dans un lieu différent.

Pour parler du remaniement de ses projets il a aussi eu des entretiens avec trois personnes : une psychologue de la clinique, moi-même, et une conseillère d'orientation extérieure à la clinique mais collaborant avec nous depuis plusieurs années. Dans un premier temps il nous rencontrait séparément, tout en sachant que nos différentes interventions seraient coordonnées entre elles. Dans un deuxième temps, la psychologue et moi-même l'avons vu ensemble, à sa demande.

Lors de son premier entretien avec la conseillère d'orientation, à qui je l'avais adressé et préalablement présenté, il manifesta une attitude faite d'un mélange d'inertie inquiétante, et d'angoisse tellement forte qu'elle était contagieuse. Il disait vouloir abandonner le Droit et renoncer à la profession d'avocat, qui apparaissait alors avoir été pour lui une image sociale sans aucun lien avec une quelconque réalité. Il semblait dépourvu de désir, même celui de chercher des idées, attendant que l'on désire à sa place.

Au fil du temps et des entretiens, grâce aux moments de concertation entre nous et avec les médecins et les enseignants, nous nous sommes soutenus mutuellement pour

accueillir son angoisse sans céder à la tentation de l'annuler provisoirement par une proposition bien ficelée dont il ne serait que l'objet. Henri s'est ainsi appuyé sur un réseau d'intervenants pour se lancer dans une démarche qui lui a permis de commencer à élaborer un projet personnel en fonction de ses goûts, ses aptitudes et d'amorces de désir.

Pour Henri, comme pour d'autres, en insistant sur la différenciation, en multipliant les points de vue et les sources d'imaginaire, en amenant l'étudiant à les explorer et les relier entre elles, la pluralité d'intervenants qui fonctionnent en concordance encourage ses mouvements d'autonomisation.

L'étudiant peut aussi présenter à chacun différentes facettes de lui-même, souvent clivées. Le travail de rassemblement effectué par les intervenants dans leur coordination, peut lui revenir, implicitement la plupart du temps, sous la forme d'une image de lui-même plus complète et complexe avec des effets rassurants et structurants. C'est ainsi que s'amorce un processus en spirale entre l'intérieur et l'extérieur, entre la réalité psychique et la réalité sociale, entre l'illusion et la désillusion.

L'orientation est donc dans ce contexte un processus intimement lié au processus thérapeutique, mis en travail dès l'entretien de pré-admission, qui se poursuivra tout au long du séjour et se prolongera souvent après la sortie, avec de multiples avatars. Ce processus est lent : désignés comme "patients" par leur présence dans une clinique, ces jeunes gens doivent aussi accepter d'être des étudiants patients car leurs études s'étaleront généralement sur davantage de temps que pour des étudiants en bonne santé et leurs bifurcations seront fréquentes. Ainsi, le cheminement oblige souvent à des réajustements, ce qui implique des deuils multiples. Et à la lenteur s'ajoute la complexité et la richesse des interactions autour de l'étudiant, au fil de l'élaboration d'un projet personnel: soignants, enseignants, intervenants extérieurs, camarades ... sans oublier la famille. Associer les familles à l'évolution est tout à fait nécessaire mais difficile et aléatoire car, selon l'expression de F. Dolto (4) "au jeu du désir les dés sont pipés et les cartes truquées", surtout quand il s'agit de psychose.

Ce que nous souhaitons réaliser, c'est permettre à l'étudiant d'utiliser le milieu porteur que constitue notre cadre, et l'élasticité de notre dispositif comme tremplin dans son cheminement vers l'autonomie; si c'est la voie qu'il choisit, il pourra alors tenter de différencier son désir de celui de ses parents, commencer à oser se projeter dans l'avenir.

Et ses parents, dans le meilleurs des cas, pourront aussi, grâce à ce "mi-lieu", commencer à reconnaître la possibilité d'un désir propre chez leur enfant et ainsi continuer à espérer un avenir pour lui ou elle.

Notes

- (1) "Education and therapy: the best of both worlds?"
- (2) J.J. Bonniol lors d'une intervention à la Clinique Georges Heuyer
- (3) May R.: "Boundaries and voices in College Psychotherapy", in "The Journal of College Student Psychotherapy", 1986
- (4) Dolto, Françoise: "Au jeu du désir"

Assessing the appropriate level of intervention by university counselling services at moments of crisis

Counselling Services have been established in nearly all Universities and Polytechnics in the UK, the earliest dating back to the late sixties. (As there is no specific difference between counselling services in universities and polytechnics, the more familiar term 'university' will be used to include both types of institution.) University counselling services in the UK employ between one and six full-time counsellors and a varied number of part-timers. Most of these are employed by their institution to offer a service to staff and students which may involve short-term or long-term work according to need and the demands on the service. Typically, counselling takes place weekly for one hour and the extent and depth of work is negotiated jointly between the counsellor and the client. Counsellors are paid by their employer and therefore offer a service which is free to the user. Some university counselling services work within the student medical service, some are combined with the careers service, some deal with welfare issues as well but the majority have been established as independent services within the university.

A university counselling service offers a confidential, impartial service to clients who choose to use it. It is therefore not part of any disciplinary process. The counselling service is often seen as a safety net for the institution; a place that will contain and hold anxiety. This can lead to the counselling service being perceived as a rescue service or as a dustbin. It is important for counsellors to be aware of these and other perceptions which may be held about them in order to be able to clarify their role both to themselves and to the institution.

In order to begin to assess what is an appropriate level of crisis intervention for a university counselling service to undertake, it is useful to imagine a continuum where, at one end, a counselling service abdicates any responsibility for crisis intervention and at the other end is constantly available to deal with any crisis or emergency. The former hypothetical case would be represented by a service where all the counsellors are fully booked with individual clients, group work, teaching, research, meetings etc; the latter by a service where there is always a counsellor freely available at a moment's notice, where counsellors are on-call evenings and weekends and can be bleeped or interrupted while in session etc. Clearly the former case would isolate counsellors from their academic colleagues and would prevent them offering support or consultation except through pre-arranged meetings, while the latter would prevent the establishment of any on-going counselling. An appropriate level of crisis intervention will be one where students and staff feel that they are able to consult, seek support and share their anxiety in a crisis, but where that is not done at the expense of the work already being undertaken with individual clients. It is important that the counselling service is not used as a dustbin where anxiety and responsibility can be dumped for the counsellors to pick up and deal with.

What particular crisis are commonly brought to counselling services, either by the person concerned or a friend or member of staff who is worried and anxious?

The most common issues are:

- feeling unable to cope any longer;
- suicide attempts;
- sudden death or illness of family / close friend;
- bizarre / unacceptable behaviour / 'madness';
- aftermath of violent attack;
- family crisis;
- examination failure.

When a person in crisis comes to the counselling service, it is important that their needs are assessed so that the most appropriate help can be offered. This may involve seeing a counsellor the same or next day, referring to the medical service, offering practical advice and support, providing a sanctuary etc. Organisationally this means that counsellors need some flexible time so that there is at least one space each day when a counsellor is available and it is important that the service employs a skilled, sensitive receptionist who is capable of assessing priorities. Close co-operation with the medical service is also important as the management of crisis often entails both services.

The situation is much more difficult when there is an unrealistic expectation that the counsellor will come to the rescue immediately. This can be difficult to resist for several reasons. The counsellor inevitably becomes affected by the anxiety being expressed and may be tempted with it by taking charge; this is re-inforced by the desire to help the person in distress and to respond to the request for assistance. An example is a case where a tutor telephoned me to tell me that a student had drunk half a bottle of vodka and taken an unknown number of tablets the previous night and had now (the next day) gone off in his car. The student's friend Paul was with the tutor and was very upset.

What should he do? I suggested that Paul should come to see me later that morning and that the tutor should telephone the medical service and explain what had happened. If the tablets had been prescribed by one of the doctors, he or she may be able to advise. In this way, I was not taking over the situation but I was also not leaving the tutor unsupported. When Paul came to see me, he was very distressed. He lived in the same house as the missing student and was blaming himself for letting the student go off in his car. It was apparent that he had done all he could to get the student to seek help and was planning to go with him to visit the doctor when the student disappeared. When I explained this to Paul and pointed out the limits to being able to stop another person harming or killing himself, he became very angry with me because I was 'not doing anything'. His own anger with himself, with his friend, with the whole situation was projected onto me, the 'expert' who should have all the answers and provide a solution. In the circumstances the most helpful thing was to accept the projection and to allow Paul to express his feelings. If I had reacted to his desire for me to do something, such as alert the police, telephone his parents, the immediate relief of anxiety might have been at the expense of causing greater difficulties for the student.

I found out later that the student felt under great pressure from his father to achieve a standard which he felt he could not attain. The above episode happened a few weeks

before his finals. He drove his car to his father's office where he confronted him. He then spent a few days at home with his family, then returned to college where he successfully sat his final examinations.

Sometimes there is pressure on the counsellor to take responsibility inappropriately in a crisis situation. A Hall Tutor (who is responsible for the discipline and welfare of students living in his Hall of Residence) came to consult me. He knew that I was working with John (a student in his Hall) because, with John's permission, I had had previous discussion with this particular tutor. Normally John was well-behaved in Hall but once every three or four weeks he became very drunk and was a nuisance to other students, keeping them up all night, knocking on their doors etc. The tutor was now getting increased complaints from the other students who found John's behaviour bizarre and sometimes frightening. The tutor was feeling that he could not give John any more chances but did not want to take the responsibility for John having to leave Hall. He knew that John had emotional and relationship problems and was afraid of the effect that leaving Hall would have on him. It was clear that he wanted me to take the decision that John should leave Hall and thus take the responsibility out of his hands. I explained that it was his responsibility as Hall tutor to make such a decision. He was responsible for the welfare of all the students in the Hall and their need had to be weighed against those of John's. It seemed to me that his decision that John should leave was fair and reasonable in the circumstances. If that was his decision then he must go ahead. I would discuss the situation with John and would report our meeting to him. The Hall tutor wanted me to take responsibility for John leaving Hall because he was anxious about the detrimental effect it might have on John. I refused to take responsibility for the decision but confirmed that I would continue to work with John. The tutor went ahead, John was given one weeks notice to leave, found alternative accommodation, but this also broke down. Eventually John had to withdraw from his course. I continued working with him until he was admitted to residential psychiatric care. I also kept in touch with the Hall tutor who realised that he had made the best decision in a difficult situation. These two cases illustrate just a few of the issues which counsellors find themselves dealing with when crises occur. Being clear about what is an appropriate level of intervention needs careful thought beforehand. In the panic of the moment, it is easy to be drawn into inappropriate action. It is also necessary to educate the institution so that unrealistic expectations are reduced as far as possible. It is important that a university counselling service presents itself as available to deal with on-going therapeutic, developmental and preventative work and is not regarded by the university as an emergency, crisis intervention agency. (This is perhaps easier in those institutions which also have a medical service which offers a 24 hour on-call service). The success of such a perception of the task of a counselling service will also have the advantage of encouraging earlier referral. Work undertaken at an earlier stage may prevent a crisis happening.

Images de soi et du travail à la fin de l'adolescence

Le but et la méthode de la recherche

Dans le cadre du service d'orientation professionnelle et universitaire développé au sein de l'association A.R.C.E.S. de Palermo, une étude a été conduite sur des jeunes qui, entre 18 et 19 ans, se préparent à faire le choix de leur carrière universitaire ou professionnelle.

Nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle il est difficile d'orienter les jeunes quand ceux-ci sont privés de valeurs professionnelles authentiques ou lorsqu'ils ont une idée fautive sur les capacités personnelles utiles dans l'exercice de la profession (Battistoni, 1983 e Cavalli/De Lillo, 1988). Souvent, ce manque de maturité (Stauffer, 1973) au moment du choix universitaire et professionnel est associé à une image négative ou erronée d'eux-mêmes (Gordon, 1968 e Super, 1970) et à une identité sociale imparfaite (Palmonari et alii, 1979). Ces jeunes réussissent alors difficilement à formuler un projet professionnel et à choisir les moyens adéquats afin de le réaliser.

Nous avons étudié les valeurs professionnelles et les convictions sur les facteurs de la réussite professionnelle dans un groupe de 200 jeunes divisés selon le sexe et le niveau socio-culturel en petits groupes. Une analyse ultérieure des convictions des jeunes sur le thème du travail a été effectuée en étudiant les associations de celles-ci avec le degré de discordance des différentes images de soi et avec le poids des différentes catégorisations dans lesquelles a été articulée l'identité sociale (Di Nuovo - Zanniello, 1988 e Zazzo, 1966).

Pour vérifier les hypothèses nous avons employé quatre instruments: un questionnaire général, une échelle pour mesurer les opinions quant aux valeurs et aux facteurs du succès professionnel, un différentiel sémantique, un questionnaire pour l'étude de l'identité sociale. A partir des résultats de la recherche, on peut proposer des objectifs pour l'éducation aux choix professionnels durant l'adolescence.

Valeurs professionnelles et facteurs du succès professionnel

En ce qui concerne les valeurs professionnelles et les facteurs du succès professionnel (Larcebeau, 1982, Ontoria Pena, 1981, et Rokeach, 1973), nous avons émis l'hypothèse de l'existence de différences significatives entre les sujets dont les parents sont peu ou très instruits; entre les garçons et les filles; entre les jeunes qui ont une faible ou grande discordance de leur propre image idéale avec leur propre image réelle et avec leur propre image sociale; entre ceux qui aspirent ou prévoient ou sont conseillés par leurs parents à exercer un travail de licencié et ceux pour qui ce n'est pas le cas; entre ceux qui attribuent peu ou beaucoup d'importance à l'affirmation de soi, à leur image sociale, aux valeurs du "privé", aux valeurs du "public", au contrôle rationnel de l'affectivité, à l'ouverture d'esprit.

Comme il s'agissait d'évaluer la significativité des différences entre les scores moyens de deux groupes, nous avons utilisé le test du "t". Dans les deux tableaux (tab. 1 et tab. 2) sont mises en évidence seules les différences significatives par $< .05$ (symbole()) et pour $p < .01$ (symbole []), la lettre indique, ensuite, dans quel ordre, des deux groupes mis en confrontation tour à tour, celui qui, en moyenne inclut la plus grande importance attribuée à la valeur ou au facteur considéré.

En commentant les résultats relatifs à chacune des valeurs ou des groupes de valeurs (intrinsèques ou extrinsèques) et à chacun des facteurs ou des groupes de facteurs (caractère, disponibilité, connaissances, facteurs externes) du succès professionnel, quand il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes dans lesquels on a étudié l'action de chacune des variables sous-indiquées, nous omettrons de le dire pour des motifs de synthétisation et parce que les cases vides du tableau offrent également l'information. Nous insisterons, au contraire, sur le commentaire des différences rencontrées entre les groupes. Cela ne veut pas dire que l'on a considéré sans grande valeur, par exemple, le fait que les garçons et les filles attribuent de la même façon une remarquable importance à la capacité de "problem solving" pour la réussite professionnelle, ou qui indépendamment du niveau socio-culturel, tous évaluent à peu d'importance la possibilité offerte par le travail de servir la société (Zanniello, 1990); mais notre intention à cette occasion est de mettre en évidence ce qui caractérise les groupes de jeunes qui penchent pour une valeur professionnelle déterminée ou vers un certain facteur de réussite professionnelle. En utilisant des "vérités de media" nous voulons ainsi construire le profil typique du groupe juvénile, dont l'âge est compris entre 18 et 19 ans, qui attribue le plus d'importance, parmi les autres groupes, à une certaine valeur professionnelle ou à un certain facteur de réussite professionnelle. Nous reportons d'abord les profils relatifs aux douze valeurs professionnelles examinées, ensuite ceux qui sont relatifs aux douze facteurs qui facilitent l'accès au premier emploi et le développement satisfaisant de la carrière professionnelle.

Les valeurs professionnelles

La possibilité offerte par le travail de se dédier au service des autres est une valeur davantage appréciée par les jeunes très instruits, par ceux qui iront à l'université, ceux qui aspirent idéalement à y aller et sont encouragés à le faire par leurs parents; pour ceux qui ont des images du soi idéal-réel et du soi idéal-social très distants entre eux. Cette valeur professionnelle est tenue en plus grande considération par ceux qui ne tendent pas à affirmer excessivement leur propre soi; ceux qui croient beaucoup aux valeurs du "privé" (famille, amitié, amour) et à l'engagement politico-social, ceux qui sont tolérants, ouverts aux nouvelles idées et qui tendent à douter d'eux-mêmes quand il le faut.

Avoir sur le lieu de travail des rapports humains intéressants et significatifs est une valeur plus appréciée par les jeunes qui attribuent beaucoup d'importance à la sphère privée, c'est-à-dire à la famille et aux amis alors qu'ils évaluent peu l'engagement politico-social. Tous ces sujets cherchent plus fréquemment un travail qui offre une bonne garantie de stabilité: les jeunes qui appartiennent à un bas niveau socio-culturel; les jeunes qui, avec le consentement des parents, n'aspirent pas à un diplôme univer-

sitaire et ne prévoient pas, d'une façon réaliste, de l'obtenir; ceux qui ont des images de soi adaptées entre elles (le soi-idéal proche du soi-réel et du soi-social); ceux qui considèrent la profession comme un signe important de reconnaissance sociale; ceux qui croient peu aux idéaux de l'altruisme et de la justice et qui au contraire accordent beaucoup de valeur à l'argent.

Ils veulent travailler sans trop se fatiguer : ceux qui appartiennent à un bas niveau socio-culturel, pour la plupart les garçons; ceux qui n'iront pas à l'université; ceux qui ont des images de soi adaptées entre elles; ceux qui sont plutôt centrés sur eux-mêmes; ceux qui sont indépendants du jugement social; les jeunes qui croient peu en l'idéal et sont peu ouverts à la nouveauté. Les caractéristiques moyennes du sujet qui veut obtenir du travail un bon revenu économique se différencient seulement un peu de celles, qui ont à peine été décrites, du sujet qui ne veut pas trop se fatiguer. Celui qui donne beaucoup d'importance à l'argent plus fréquemment appartient à un bas niveau socio-culturel, il est de sexe masculin, il n'a pas l'intention de s'inscrire à l'université et il n'est pas encouragé par ses parents à le faire. Son image réelle est proche de son image idéale. On parle d'un sujet centré sur lui, capable de rester seul, plus précisément, il aime être libre; il est intransigeant; il a le goût de risquer continuellement. Ce type de jeune ne surrévalue pas l'estime des autres et voit dans la profession un signe sûr de reconnaissance sociale; il ne croit pas aux idéaux et est peu disposé à s'engager socialement en faveur des autres pour combattre les injustices.

Ils cherchent plus que les autres l'autonomie dans le travail, les sujets capables de rester seuls, sûr d'eux-mêmes, audacieux et indépendants du jugement des autres. Les garçons et ceux qui tendent à affirmer fortement leur propre soi donnent plus d'importance que les autres au prestige sociale lié à l'activité professionnelle. Ceux qui attribuent beaucoup d'importance aux valeurs du "privé" et peu au contrôle rationnel des sentiments et de l'action sont clairement plus sensibles à la comptabilité du travail avec les devoirs familiaux.

Ils aspirent à un travail diversifié et créatif, dans la majeure partie les jeunes qui s'inscrivent à l'université, en réalisant ainsi une aspiration d'eux-mêmes et de leur parents. Ces sujets présentent une haute divergence entre leur soi-idéal et leur soi-réel et entre leur soi-idéal et leurs soi-social; ils attribuent beaucoup d'importance aux valeurs du "public"; ils ne sont pas liés aux habitudes et sont portés à douter d'eux-mêmes quand il le faut.

Entre les jeunes de niveau socio-culturel élevé et entre ceux qui aspirent, et prévoient de le trouver avec le consentement des parents, à un travail qui nécessite un diplôme universitaire on rencontre une attention particulièrement significative à la possibilité de réaliser leurs propres capacités et d'épanouir leurs propres intérêts dans l'exercice de l'activité professionnelle. Il n'y a aucune différence significative entre les différents groupes examinés, relativement à la gratification de voir leur propre travail bien complété.

Ils désirent réaliser, à travers le travail, des relations sociales satisfaisantes en façon plus consistante: les sujets surtout centrés sur eux-mêmes, les sujets qui aiment avoir leur propre autonomie, ceux qui sont intransigeants, peu ouverts aux nouveautés, toujours sûrs d'eux-mêmes, et avec le goût de risquer; pour ces jeunes-là leur propre affirmation

est indépendante du jugement social. Ceux qui s'inscriront à l'université et ceux qui manifestent une forte affirmation de soi, attribuent des scores plus élevés, de façon significative, aux valeurs intrinsèques à l'activité professionnelle.

Ces catégories de jeunes attribuent de façon significative une importance aux valeurs professionnelles extrinsèques: les jeunes qui appartiennent à un bas niveau socio-culturel, ceux qui ne prévoient pas un travail de licencié, ceux qui attendent beaucoup du jugement d'autres, ceux qui considèrent la profession comme un signe important de reconnaissance sociale, ceux qui tendent à s'affirmer dans le "privé", ceux qui croient peu à l'engagement social, ceux qui attribuent beaucoup d'importance à l'argent, ceux qui sont liés aux habitudes et sont plutôt fermés au changement.

Les facteurs du succès professionnel

Ils attribuent de façon significative un score majeur à la capacité d'analyser et de résoudre les problèmes comme facteur de réussite professionnelle, les jeunes qui tendent à se réaliser dans le cercle de la famille et des amis. La capacité de travail en groupe est plus appréciée parmi les jeunes qui croient au contrôle rationnel des sentiments et de l'action. La mise à jour continue est considérée comme un important facteur de succès professionnel en bonne mesure par ceux qui appartiennent au niveau socio-culturel élevée, par les femmes, par ceux qui aspirent à s'inscrire à l'université, par ceux qui sont conseillés de cette façon par leurs parents et par ceux qui prévoient de le faire, par les jeunes qui présentent une discordance élevée entre ce qu'ils voudraient être et ce qu'ils pensent être, par ceux qui croient aux idéaux et s'engagent à éliminer les injustices sociales. La flexibilité professionnelle est plus facile à retrouver parmi les jeunes qui croient aux valeurs du "public" et prennent grand soin de leur propre image sociale. Il n'y a pas de différence significative entre les différents groupes de jeunes observés quant à l'importance attribuée à l'esprit d'initiative comme facteur de réussite professionnelle.

Les jeunes qui ont des parents plus instruits, ceux qui aspirent à obtenir un travail de licencié et ceux qui présentent une haute discordance entre leur soi-idéal et leur soi-réel manifestent une considération majeure pour les langues étrangères. Les garçons, les jeunes qui ne prévoient pas de s'inscrire à l'université ceux qui ont des parents qui conseillent la poursuite des études universitaires considèrent que savoir utiliser l'ordinateur est un facteur important pour le succès professionnel de façon significative.

Les jeunes de bas niveau socio-culturel, ceux qui n'aspirent pas à exercer un travail de licencié, ceux qui sont encouragés par leurs parents à ne pas s'inscrire à l'université, ceux qui cherchent la reconnaissance et l'appréciation des autres et ceux qui présentent une faible ouverture d'esprit trouvent, de manière significative, que l'appréciation des supérieurs est un facteur de succès professionnel. A propos de la disponibilité de voyager pour se mettre à jour, on rencontre des différences significatives seulement entre ceux qui prévoient ou moins de travailler après l'obtention d'un diplôme de licencié : les premiers attribuent une plus grande importance à ce facteur.

La connaissance de personnes influentes a une plus grande importance pour ceux qui appartiennent à un bas niveau socio-culturel; pour ceux qui, avec le consentement de leurs parents, ne veulent pas s'inscrire à l'université; pour les jeunes qui prévoient de ne pas s'inscrire effectivement à l'université. Selon les jeunes qui tiennent en grande

considération le jugement social, selon ceux qui croient aux idéaux et se montrent peu ouverts aux nouveautés, le facteur "piston" a un poids majeur dans la réussite professionnelle. Les hommes beaucoup plus que les femmes retiennent que savoir organiser et diriger le travail des autres est un facteur important pour la réussite professionnelle. Finalement on peut dire que les facteurs liés au caractère sont plus appréciés par les hommes, par les jeunes qui iront à l'université et par ceux qui sont encouragés à le faire par leurs parents. La même chose apparaît pour les facteurs liés à quelques disponibilités personnelles (voyager, étudier, etc.); de plus, on note que ce groupe de facteurs est plus apprécié aussi par les jeunes qui croient aux valeurs du "public" et par ceux qui ont des parents très instruits. En ce qui concerne les convictions relatives à l'importance de l'acquisition de connaissances spécifiques (linguistiques, informatiques) dans la réussite professionnelle, il n'existe pas de différences significatives entre les différents groupes.

Ceux qui appartiennent à un bas niveau socio-culturel, ceux qui n'iront pas à l'université, ceux qui sont particulièrement attentifs aux jugements des autres, ceux qui croient peu aux valeurs du "public" et ceux qui sont peu ouverts au changement attribuent une grande importance aux facteurs "externes", c'est à dire indépendants du travail, dans le succès professionnel.

La collaboration entre les conseillers et les enseignants

Le travail du conseiller est facilité, lorsqu'il s'harmonise avec celui des enseignants. De ce fait, il est souhaitable que les enseignants connaissent les conditions qui, pour le jeune, transforment l'occasion du choix universitaire ou professionnel en un moment de croissance en liberté et en responsabilité (Zanniello, 1987).

Etant donné que le travail représente pour le jeune la clé d'accès à la société des adultes (Garcia Hoz, 1987), il est logique qu'il réussisse à formuler avec une plus grande maturité un projet professionnel, s'il a acquis une bonne éducation sociale. Un jeune socialement bien éduqué, et par conséquent prêt pour le choix professionnel ou universitaire, se présentera au Service d'Orientation sûr de lui, libre de tout préjudice social, à même de se conduire sous le signe de la raison et non sous l'emprise de l'émotivité, disposé à se risquer dans des initiatives socialement utiles, attentif à l'avis d'autrui sans pour autant en être subjugué, capable de cultiver les valeurs de la famille et de l'amitié ainsi que les valeurs sociales et politiques, sans aucune incompatibilité, tolérant à l'égard des idées d'autrui, ouvert aux nouveautés et, le cas échéant, enclin à se remettre en question.

Un jeune fait preuve de maturité de par le choix de sa carrière universitaire ou professionnelle s'il connaît ses propres aptitudes et intérêts, s'il s'accepte en tant que tel et s'il aspire à toujours s'améliorer, s'il possède une capacité de décision bien précise, s'il sait s'assumer la responsabilité de ses décisions et s'il s'est formé un système de valeurs bien clair. S'il existe de telles conditions, le recours au Service d'Orientation donnera d'excellents résultats car l'étudiant pourra poser des questions précises et circonstanciées, saura utiliser les informations de formation professionnelle et les consultations psychologiques en tant que moyens de réalisation de son projet personnel de vie, qui comprend aussi son projet professionnel.

- Battistoni L.:** L'entrata dei giovani nella vita attiva, "Osservatorio sul mercato del lavoro e sulle professioni", 1983, 4
- Cavalli A., De Lillo A.:** Giovani anni '80, Bologna, Il Mulino, 1988
- Di Nuovo S., Zanniello G.:** Identité, image de Soi et valeurs professionnelles. Actes du Colloque Européen: construction et fonctionnement de l'identité, Aix-en-Provence, CREPCO, 1988, pp. 113-119
- Garcia Hoz V.:** Pedagogia visible y educación invisible, Madrid, Rialp, 1987
- Gordon C.:** Self conceptions: Configurations of Content, in "The Self in Social Interaction", vol 1: Classic and Contemporary Perspectives, a cura di C. Gordon e K. J. Gergen, New York, Wiley, 1968
- Kuhn M., Mc Partland T.:** An Empirical Investigation of Self Aptitudes, "American Sociological Review", 1954, 59
- Larcebeau S.:** Intérêts, valeurs et choix professionnels, "L'orientation scolaire et professionnelle", 1982, 4
- O'Hara R.P., Tiedemann D.V.:** Vocational Self Concept in Adolescence, "Journal of Counselling Psychology", 1959, 4
- Ontoriapena A.:** Dimensiones vocacionales en la adolescencia, "Revista española de pedagogía", 1981, 151
- Palmonari A., Carugati F., Ricci Bitti P., Sarchielli G.:** Identità imperfette, Bologna, Il Mulino, 1979
- Rokeach M.:** The Nature of Human Values, New York, Free Press, 1973
- Stauffer E.:** La maturité du choix professionnel, "Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation", 1973, 3
- Super D.E.:** Occupational Psychology, California, Wadsworth Publishing, 1970
- Zanniello G.:** Educazione e orientamento professionale, Roma, Armando, 1987
- Zanniello G.:** Adolescenti oggi, professionisti domani, Rimini, Maggioli, 1990
- Zazzo B.:** Psychologie différentielle de l'adolescence, Paris, P.U.F., 1966

TABLEAU 1 - DIFFÉRENCES RELATIVES AUX VALEURS PROFESSIONNELLES

| Valeurs professionnelles | Niveau d'instruction des parents | Sexe | Niveau d'instruction requis pour le métier | | | Divergence entre le soi | | | Catégorisations de l'identité sociale | | | | |
|--------------------------|----------------------------------|------------|--|-------|-----------|-------------------------|--------------|--------------------|---------------------------------------|--------------------|---------------------|------------------------------|-------------------|
| | | | Idéal | Prévu | Conseillé | Idéal réel | Idéal social | Affirmation du soi | Image sociale du soi | Valeurs du "privé" | Valeurs du "public" | Contrôle rationnel sentiment | Ouverture mentale |
| Service | Bas Elevée | Misc. Fem. | [L] | [L] | [L] | Bas Elevée | [E] | Bas Elevée | [E] | Bas Elevée | [E] | Bas Elevée | [E] |
| Rapports Interpersonnels | | | | [L] | | | | | | [E] | [E] | | [E] |
| Sécurité de l'emploi | [B] | | [NL] | [NL] | [NL] | [NL] | [B] | [B] | [E] | [E] | [B] | | [B] |
| Peu de fatigue | [B] | [M] | [NL] | [NL] | [NL] | [NL] | [B] | [B] | [E] | [E] | [B] | | [B] |
| Gain intéressant | [B] | [M] | [NL] | [NL] | [NL] | [NL] | [B] | [B] | [E] | [E] | [B] | | [B] |
| Autonomie | | | | | | | | | [E] | | | | |
| Prestige sociale | | [M] | | | | | | | [E] | | | | |
| Temps famille | | | | | | | | | | | | | |
| Diversité des tâches | | | [L] | [L] | [L] | [L] | [E] | [E] | | | [E] | | [E] |
| Intérêts et capacités | [E] | | [L] | [L] | [L] | [L] | | | | | | | |
| Travail fini | | | | | | | | | | | | | |
| Relations sociales | | | | | | | | | [E] | [E] | | | [B] |
| Intrinsèques | | | | [L] | | | | | | | | | |
| Extrinsèques | [B] | | | [NL] | | | | | | [E] | [E] | | [B] |

LEGENDA

Ouvert, en appliquant le «-» de Student, la différence entre les deux groupes résulte significative pour $p < .01$, dans le cas correspondante il y a la parenthèse [] ; lorsqu'elle est significative pour $p < .05$, il y a la parenthèse [] ;

Les lettres à l'intérieur de la case indiquent quel est, des deux groupes, celui qui obtint la plus grande évaluation du simple facteur de succès professionnel ou valeur professionnelle. Les lettres ont le sens suivant :

E = groupe de niveau socio-culturel élevé; groupe qui présente un score élevé dans la catégorie de l'identité sociale considérée.

B = groupe de niveau socio-culturel bas; groupe qui présente un faible score dans la catégorie de l'identité socio-culturelle considérée

M = groupe masculin

F = groupe féminin

L = groupe de jeunes qui apprennent, préviennent ou sont conseillés par les parents à exercer une profession après la licence

NL = groupe de jeunes qui apprennent, préviennent ou sont conseillés par les parents à exercer un métier qui n'exige pas de licence.

Nota: pendant la lecture des résultats, il faut considérer que 75% des élèves dont les parents sont très instruits, à deux mois du baccalauréat avec lequel se conclut le cycle des études secondaires supérieures, sont certains de s'inscrire à l'université.

Tab. 2 - DIFFÉRENCES RELATIVES AUX FACTEURS DU SUCCÈS PROFESSIONNEL

| Facteurs du succès professionnel | Niveau d'instruction des parents | Sexe | Niveau d'instruction requis pour le métier | | | Divergence entre le soi | | Catégorisations de l'identité sociale | | | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|------|--|------------------|------------------|-------------------------|--------------|---------------------------------------|----------------------|--------------------|---------------------|------------------------------|-------------------|------------|
| | | | Idéal | Prévu | Conseillé | Idéal réel | Idéal social | Affirmation du soi | Image sociale du soi | Valeurs du «privé» | Valeurs du «public» | Contrôle rationnel sentiment | Ouverture mentale | |
| Problem solving | Bas Elevée | | Licence Non Lic. | Licence Non Lic. | Licence Non Lic. | Bas Elevée | Bas Elevée | | Bas Elevée | (E) | Bas Elevée | Bas Elevée | | Bas Elevée |
| Collaboration | | | | | | | | | | | | | [B] | |
| Étude continue | [E] | (F) | [L] | [L] | [L] | (E) | (E) | | | | | | (E) | |
| Flexibilité | | | | | | | | (E) | | | | | (E) | |
| Initiative | | | | | | | | | | | | | | |
| Langues étrangères | (E) | | (L) | | | (E) | | | | | | | | |
| Informatique | | (M) | | (NL) | [L] | | | | | | | | | |
| Appréciation des supérieurs | [B] | | (NL) | | (NL) | | | | (E) | | | | | (B) |
| Voyager pour se mettre à jour | | | | (L) | | | | | | | | | | |
| Personnes influentes | (B) | | [NL] | [NL] | [NL] | | | | (E) | | | (E) | [B] | (B) |
| Organiser et diriger | | [M] | | | | | | | | | | | | |
| Ténacité | | | [L] | [L] | | | | | (B) | | | | | |
| Caractère | | [M] | | (L) | (L) | | | | | | | | | |
| Disponibilité | (E) | | [L] | [L] | | | | | | | | | (E) | |
| Connaissances | | | | | | | | | | | | | | |
| Facteurs extérieurs | [B] | | | [NL] | [NL] | | | | (E) | | | | [B] | [B] |

Psychosoziale Aspekte der späten Adoleszenz

Das **Autonomiestreben (AS)** des Kindes zeichnet sich bereits im Säuglingsalter ab und tritt während der gesamten Entwicklung in mehr oder minder deutlichen Phasen auf. Ziel dieser Arbeit ist es, diejenigen Faktoren, die möglicherweise das AS von Postadoleszenten beeinflussen, zu untersuchen. Die Bereicherung unseres Wissens diesbezüglich könnte sowohl die Beratungstätigkeit als auch die psychotherapeutische Interventionsplanung bei hilfeschuchenden Postadoleszenten erleichtern. Gerade diese Altersstufe wurde von der psychologischen Forschung vernachlässigt, und erst in den letzten Jahren wird ihr immer mehr Beachtung geschenkt; in Griechenland vor allem sind nur ganz wenige diesbezügliche Forschungsarbeiten bekannt, eine Tatsache, die der Forschung noch drängendere Anforderungen stellt.

Die wichtigsten **Charakteristika** unserer **Stichprobe** sind: $N=439$, 19-24jährige Männer und Frauen, davon 49,7% Männer und 50,3% Frauen; davon sind 224 (51%) Studenten -St- (52% Männer und 48% Frauen) und 215 (49%) Berufstätige-Nichtstudenten -Bt-(47% Männer, 53% Frauen). Der Großteil sowohl bei St (78%) als auch bei Bt(76%) wohnt noch bei den Eltern (St=76%, Bt=82%). Beim Monatseinkommen der Ursprungsfamilie gibt es keine Unterschiede zwischen St und Bt, das Bildungsniveau der Mütter von St und Bt ist niedriger als das der Väter; mehr Eltern mit niedrigem Bildungsniveau haben die Bt. 42% der Bt geben an, daß sie sich weiterbilden, und 30% der St, daß sie teilzeitbeschäftigt sind. Die Durchschnittsnoten der Studenten in den letzten zwei Semestern waren $x=6,72$ und der Studentinnen $x=7,26$ (Bewertungsskala mit 10 als "ausgezeichnet").

Psychometrische Verfahren

- a) Ein eigens für diese Untersuchung verfaßter Fragebogen (Fb) zur Erfassung des Autonomiestrebens (FBEAS), bestehend aus 16 Feststellungen häufigster Auseinandersetzungen mit der sozialen Umwelt.
- b) der Fb zur psychosomatischen Gesundheit von LANGNER;
- c) der EPQ von EYSENCK und
- d) die griechische Variante des von SCHINDLER und Mitarbeitern verfaßten Fb zur Erfassung des Kommunikationsniveaus von Ehepartnern - die Probanden schätzten das Kommunikationsniveau ihrer Eltern ab.

Statistische Auswertung

A. Mittels ANOVA wurde die Beziehung zwischen AS und Charakteristika der Stichprobe wie Geschlecht (männlich-weiblich), Status (St-Bt), Monatseinkommen der Ursprungsfamilie, Wohnverhältnisse (lebt allein oder bei den Eltern) und psychosomatische Gesundheit (Fb LANGNER) ermittelt.

B. Der Korrelationskoeffizient Pearson ermöglichte letztlich, die Kovarianz zwischen AS

einerseits und psychosomatischen Gesundheit, Psychotizismus, Extraversion und Neurotizismus (EPQ) und dem Kommunikationsniveau der Eltern andererseits zu erfassen.

Diskussion der Ergebnisse

Aus der Fülle der Ergebnisse werden hier nur die wichtigsten hervorgehoben und kurz kommentiert.

A. 1. Die Auseinandersetzungen mit der Umwelt bezüglich AS werden von Männern weniger dramatisch erlebt als von Frauen (der Unterschied ist zwar in erwarteter Richtung, aber nicht signifikant). Es kann angenommen werden, daß - zumindest in der Altersstufe der 19-23-jährigen - das Geschlecht als einzige Variable das AS nicht beeinflusst.

A. 2. Die St erleben weniger Probleme beim AS als die Bt (der Unterschied ist $p < 0,09$). Es scheint also, daß die ökonomische Unabhängigkeit der Bt bzw. die ökonomische Abhängigkeit der St von den Eltern nicht der wichtigste Parameter beim AS ist. Es könnte sein, daß andere psychosoziale Faktoren, die mit dem hohen sozialen Status "Student" zusammenhängen, eine wichtigere Rolle spielen. Hervorzuheben ist hierbei die bedeutende Kovarianz zwischen Geschlecht und Status: obwohl die Frauen quantitativ fast dieselben Probleme bezüglich AS angeben, unabhängig ob sie studieren oder arbeiten, haben die männlichen Studenten weniger Probleme als ihre berufstätigen Geschlechtsgenossen. Man könnte deshalb vermuten, daß der berufstätige 19-23jährige Mann fast "gezwungen" wird, erwachsen zu werden (hohe Erwartungen seitens der Gesellschaft, harter Konkurrenzkampf etc.; das AS leidet darunter stark).

A. 3. Ob St oder Bt bei den Eltern oder allein wohnen - die erlebten Probleme beim AS sind dieselben. Es scheint, daß die Familie - und besonders die südeuropäische - das AS gleichermaßen behindert, unabhängig davon, ob der junge Mensch in der Familie lebt oder von der Familie getrennt.

A. 4. Das finanzielle Niveau der Ursprungsfamilie hängt mit dem AS eng zusammen, d.h. das AS wird deutlich beeinträchtigt, wenn nicht einmal das Minimum an materiellen Wünschen erfüllt werden kann.

A. 5. Die psychosomatische Gesundheit weist einen eindeutigen Zusammenhang mit dem AS auf: je weniger Symptome beim Fb-LANGNER angegeben werden, desto weniger Probleme weist das AS auf, ein Ergebnis, das zu erwarten war.

B. 1. Auch hier wird der Zusammenhang zwischen AS und psychosomatischer Gesundheit deutlich, sowohl bei St als auch bei Bt unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit. Die Richtung dieses Zusammenhanges kann man aber nicht voraussagen.

B. 2. Psychotizismus und Neurotizismus hängen in derselben Art und Weise (mittlere Korrelationen, meist signifikant) mit dem AS zusammen. Es scheint, daß diese Persönlichkeitsmerkmale Faktoren sind, die das AS beeinflussen oder umgekehrt. Höhere Psychotizismuswerte hängen mit größeren Problemen beim AS zusammen, es mag also sein, daß dieses Persönlichkeitsmerkmal überhaupt Auseinandersetzungen mit der sozialen Umwelt "provoziert" oder die Anpassung an sie beeinträchtigt.

B. 3. Auf der Basis von Punkt A. 2. können wir annehmen, daß wir den Grad des AS von der Höhe des Psychotizismus aus voraussagen könnten und umgekehrt. Diese Voraussagemöglichkeit ist besser bei den Männern als bei den Frauen und bei den Bt eher

gegeben als bei den St. Es könnte also sein, daß sowohl die psychische als auch die psychosomatische Stabilität bei den Männern überhaupt und auch bei den berufstätigen Männern eine eindeutige Voraussetzung für die Erlangung der Autonomie sind.

B. 4. Höhere Korrelationen zwischen AS und Neurotizismus zeigen sich bei berufstätigen Männern und niedrigere bei Studentinnen. Der Berufstätige scheint am meisten wegen der im Punkt A.2. besprochenen Schwierigkeiten betroffen zu sein, so daß er Autonomie und Freiheit gar nicht genießen kann.

B. 5. Die Korrelationen zwischen AS und Extroversion zeigen die niedrigsten Werte und meistens sind sie negativ. Dies aber gilt nur für die Frauen und nicht für die Männer. Man könnte vermuten, daß bei jungen Frauen die Persönlichkeitsdimension Extroversion zur Erreichung der Autonomie eine wichtige Rolle spielt.

B. 6. Das Kommunikationsniveau der Eltern, wie die Probanden es erleben, zeigt eine positive Korrelation mit dem AS. Als gut erlebte elterliche Kommunikation scheint mit weniger Problemen beim AS verbunden zu sein. Die Korrelation ist höher bei den Männern, gleichgültig ob sie mit der Familie oder allein leben.

Literatur

Anderson, L.R., Malikiossi-Loiso: M.Prosopikotita ke Stasis ton Fititon ton Ellinikon Anotaton Ekpedeftikon Idrimation. Athina: Ekdosi E.K.K.E.1980

Dimitriou, E.: EPQ Griechische Standardisierung. Stathmissi ston Elliniko Plithismo, Eniliko ke Pediko. Egefalos, 1986, 23, s. 41-54

Commission des Communautés Européens: Les Jeunes Européens. Commission des Communautés Européens, 1982

Langer, T.S.: 22 Items Screening Score of Psychiatric Symptoms Indicated of Impairment. Journal of Mental Health and Social Behavior. 1969, 3, s. 269-276

Moore, D. and Hotch, D.: Late Adolescents' Conceptualizations of Home Leaving". Journal of Youth and Adolescence, 1981, vol.1(10), pp.1-10

Schindler, L., Hahlweg, K., Revenstort, D.: Partnerschaftsprobleme und Möglichkeiten zur Bewältigung, Springer, 1980

L'auto-exploration des intérêts et des capacités: données et validité du "Self-Directed Research" de J.L. Holland

L'objet de la présente communication est double. D'abord, nous présenterons quelques données relatives à l'auto-exploration des intérêts et des capacités chez des élèves de terminale secondaire qui sont au seuil de l'université. La technique utilisée est une adaptation belge francophone du **Self-Directed Search** (S.D.S.) de J.L. Holland. Ensuite, nous ferons le bref rapport d'une analyse de la validité du contenu de cet inventaire.

L'histoire récente de l'orientation laisse clairement apparaître l'importance que les spécialistes s'accordent à donner au concept d'auto-exploration, singulièrement dans la mise en évidence des intérêts et des capacités. En fait, cette évolution est liée à la convergence, au cours des deux dernières décennies, de recherches émanant de champs théoriques distincts (anthropologie, psychanalyse, psychologie sociale, psychologie développementale, psychologie cognitive), mais qui, toutes, reflètent le rôle central attribué au concept de soi (self-concept) et aux activités métacognitives dans la régulation du comportement. En particulier, des psychologues cognitivistes (e.g. Paris et al., 1990) soulignent le fait que la métacognition, définie comme l'auto-appréhension des phénomènes cognitifs et des procédures de planification de l'action, aide le sujet à devenir le maître de sa propre action, plutôt que le récepteur passif d'expériences imposées de l'extérieur.

Dans le cadre de l'orientation, M. Huteau (1988) soutient à bon droit qu'une psychopédagogie du projet professionnel postule un processus de construction psychologique du projet et implique un sujet actif qui prenne conscience des contenus de son image de soi, de leur degré de correspondance avec la réalité de ce qu'il est, des théories implicites qu'il véhicule à propos de lui-même etc... Sur le plan technique, le S.D.S. constitue sans doute actuellement l'un des instruments qui correspondent le mieux au vœu exprimé dès 1925 par D. Freyer dans "Vocational Self-Guidance: Planning your Life Work". La seule bonne orientation, c'est l'orientation auto-gérée.

Le S.D.S. a été développé aux Etats-Unis au début des années '70 pour accroître le nombre de personnes qu'un psychologue pourrait aider et pour fournir une assistance à ceux qui ne peuvent s'offrir une consultation. C'est pourquoi cet Inventaire est présenté comme passible d'auto-administration, d'auto-correction et d'auto-évaluation, le sujet étant invité à se situer par rapport à la typologie qui constitue le construct théorique auquel s'articule le S.D.S. (typologie RIASEC). Rappelons que le S.D.S. comporte cinq sections: rêveries professionnelles; activités que le sujet aimerait exercer (66 items); compétences qu'il estime avoir (66 items); professions qui l'intéressent (84 items); deux séries de six échelles d'auto-estimation graduées de 1 à 7. La somme des notes brutes donne lieu à un "code sommaire" permettant de déterminer le degré de proximité de l'individu par rapport à trois des six types de personnalité constituant la typologie

hollandienne. On peut représenter graphiquement les relations entre les six types en construisant un hexagone, chaque type étant localisé sur un angle; la distance géométrique entre deux points correspond à l'écart psychologique entre les types. Sur le plan théorique, la typologie hollandienne est tantôt vivement soutenue, tantôt critiquée.

J.-B. Dupont (1987) représente que certains types correspondent à des regroupements trop vastes et englobent des dimensions fondamentalement hétérogènes. Quant à la validité du S.D.S., Holland lui-même (1986) reconnaît que les données à disposition restent maigres. A l'heure actuelle, la seule adaptation francophone existante a été réalisée en Belgique par S. Makengo dans une thèse doctorale élaborée à l'Université Catholique de Louvain (1).

I Choix vocationnel et auto-exploration: caractéristiques différentielles

Une analyse des caractéristiques différentielles (filles/garçons) issues de l'auto-exploration des intérêts et des capacités a été menée en comparant les protocoles S.D.S. (version belge francophone) de 200 élèves de terminale secondaire (100 filles/ 100 garçons) ayant consulté le Service d'Orientation universitaire de l'Université de Liège. Résultats: le tableau ci-dessous rassemble les scores moyens sur les 36 variables de l'inventaire (A-activités de type R = v.1; de type I = v.2 etc). Si l'on considère d'abord les valeurs moyennes totales, on observe une différence significative (t de Student) pour le type R et pour le type I en faveur des garçons, pour les types A et S en faveur des filles.

Filles/Garçons

| | R | I | A | S | E | C |
|-------------|-------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|
| Activités | 1.67/3.8 (0.0000) | 4.14/4.98 (0.0351) | 6.05/4.25 (0.0000) | 6.32/4.71 (0.0000) | 5.42/5.82 n.s. | 4.01/3.76 n.s. |
| Capacités | 2.21/3.4 (0.0000) | 3.06/4.23 (0.001) | 4.18/2.76 (0.0000) | 5.87/5.49 n.s. | 4.35/4.98 n.s. | 3.61/3.65 n.s. |
| Professions | 1.42/2.63 (0.0000) | 3.80/4.15 n.s. | 4.45/3.72 (0.047) | 4.19/3.22 (0.0105) | 3.45/4.40 (0.0454) | 2.86/2.92 n.s. |
| Auto-est a | 3.54/3.58 n.s. | 3.79/4.25 (0.0497) | 3.92/3.33 (0.0171) | 5.07/4.74 n.s. | 4.60/4.54 n.s. | 4.74/4.98 n.s. |
| Auto-est b | 3.80/3.86 n.s. | 4.35/4.96 (0.0032) | 4.14/4.38 n.s. | 5.28/4.88 (0.0374) | 4.42/4.41 n.s. | 3.31/3.33 n.s. |
| Totaux | 12.51/16.69 (0.0001) | 18.96/22.6 (0.0040) | 22.5/18.35 (0.0003) | 26.77/23.06 (0.0004) | 22.16/24.06 n.s. | 18.45/18.57 n.s. |

Ainsi, globalement, se vérifie, au début de la dernière décennie du XXe siècle, une observation maintes fois rapportée, selon laquelle les garçons manifestent des intérêts plus marqués aux items "mécaniques", "de plein air" et "scientifiques", tandis que les filles ont des intérêts plus vifs pour le "service social" et les activités "artistiques". La stratification traditionnelle des rôles sociaux que ces inclinations reflètent est loin d'avoir disparu dans les mentalités des jeunes. En revanche, on ne constate pas de différence pour les intérêts relatifs aux tâches dites de bureau et administratives (C), ni, ce qui est sans doute un signe des temps, pour ceux se rapportant aux activités "managériales" (E).

Un examen plus détaillé des données montre que, pour les trois premières sections (variables 1 à 18: Activités, Capacités, Professions), les différences rapportées ci-dessus se révèlent constantes, sauf pour les variables 14 (professions de type I) et 10 (capacités de type S). Or, factoriellement, ces deux variables ne posent aucun problème (cf. infra). Dans le premier cas, tout se passe comme si les filles, qui s'estiment plus faibles que les garçons sur toutes les variables de type I, ne se représentaient pas les métiers de ce type (en tout cas ceux échantillonnés dans l'Inventaire) comme moins attractifs. Dans le deuxième cas, alors qu'en termes d'activités souhaitées et de professions, les garçons se situent derrière les filles, ils obtiennent un score moyen comparable quand il s'agit de s'attribuer la capacité d'adopter des comportements de type S (e.g. "Accueillir des personnalités", "Collaborer activement dans un organisme d'aide ou de secours", "Enseigner l'éducation physique"...). Il conviendrait ici de contrôler la représentativité des métiers et des comportements échantillonnés et de vérifier si ce sont ou non les mêmes items qui sont choisis par l'un et l'autre sexe. Le tableau ci-après résume toutes ces observations (2).

| R | I | A | S | E | C |
|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| 1g | 2g | 3f | 4f | 5 | 6 |
| 7g | 8g | 9f | 10 | 11 | 12 |
| 13g | 14 | 15f | 16f | 17f | 18 |
| 19 | 20g | 21f | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26g | 27 | 28f | 29 | 30 |
| 31g | 32g | 33f | 34f | 35 | 26 |

* g et f indiquent le sexe portant la moyenne significativement la plus élevée.

Les deux échelles d'auto-estimation, quant à elles (variables 19 à 30) fournissent les données suivantes:

- Type R: tant les filles que les garçons s'estiment en moyenne légèrement inférieurs à l'échelon moyen (valeur 4.).
- Type I: on observe une différence significative entre la moyenne caractérisant les filles et celle caractérisant les garçons au profit de ceux-ci. On notera que filles et garçons s'estiment mieux pourvus en raisonnement logique (auto-est. b) qu'en "aptitude à la recherche" (auto-est. a). On peut faire l'hypothèse que cette dernière expression fait appel à un référent peu familier à des élèves du secondaire et lié dans la représentation à un enseignement supérieur auquel ils n'ont pas encore accès, ce qui inclinerait à la prudence dans l'auto-attribution du trait.
- Type A: une différence se marque entre les deux sexes pour la variable 21 ("créativité artistique"), mais pas pour la variable 27 ("Capacité d'expression de soi") (3).
- Type S: filles et garçons se notent en moyenne plus haut que leur standard moyen de référence, mais il n'y a pas de différence entre eux pour la variable 22 ("Capacité d'aider autrui"), alors qu'il y en a une pour la variable 28 ("Disponibilité et tolérance envers autrui") au profit des filles.
- Type E: filles et garçons s'attribuent une note supérieure à la moyenne ("Capacité de persuasion" et "Capacité de diriger et de commander").
- Type C: les items 24 et 30 sont hétérogènes l'un à l'autre sur le plan factoriel (cf. infra). Chez les filles et chez les garçons, les moyennes sont très différentes d'une variable à l'autre: plus grandes que le standard moyen de référence pour la "capacité d'organisation", plus petites pour "l'aptitude au travail de bureau" (4). On peut sans grand risque poser qu'à la représentation des tâches correspondant au second attribut est attachée une valence négative pour une forte proportion de sujets. L'entretien clinique soutient cette interprétation.

II Validité de contenu du S.D.S.

Afin d'éprouver la structure interne de l'Inventaire et son articulation à la typologie hollandienne, il a été procédé à une analyse factorielle exploratoire et à une analyse factorielle confirmatoire.

A - Analyse factorielle exploratoire (méthode des composantes principales). Si l'on impose cette analyse sur six facteurs en fonction du modèle hollandien, on obtient, après rotation varimax, les résultats suivants (62.97% de la variance expliquée pour les filles, 63.24% pour les garçons):

Filles

| | R | I | A | S | E | C |
|-------------|--------|--------|---------|-------|--------|--------|
| Activités | IV(1) | IV(2) | III(3) | V(4) | I(5) | II(6) |
| Capacités | IV(7) | IV(8) | III(9) | V(10) | I(11) | II(12) |
| Professions | IV(13) | IV(14) | III(15) | V(16) | II(17) | II(18) |
| Auto-est a | VI(19) | IV(29) | III(21) | V(22) | I(23) | I(24) |
| Auto-est b | VI(25) | VI(26) | I(27) | V(28) | I(29) | II(30) |

Garçons

| | | | | | | |
|-------------|--------|--------|-------|--------|---------|---------|
| Activités | II(1) | IV(2) | I(3) | VI(4) | V(5) | III(6) |
| Capacités | II(7) | IV(8) | I(9) | VI(10) | V(11) | III(12) |
| Professions | II(13) | IV(14) | I(15) | VI(16) | III(17) | III(18) |
| Auto-est a | II(19) | IV(20) | I(21) | VI(22) | V(23) | II(24) |
| Auto-est b | II(25) | IV(26) | V(27) | VI(28) | V(29) | III(30) |

Chez les filles, on remarque que

1. le facteur I correspond au type E, à l'exception de la variable 17 qui entre dans la composition du facteur II; par ailleurs les variables 24 et 27 saturent aussi dans le facteur I;
2. le facteur II isole le type C sauf pour la variable 24;
3. le facteur III correspond au type A à l'exception de la variable 27;
4. le facteur V recouvre parfaitement le Type S;
5. les types R et I sont confondus à la fois dans le facteur IV. (var. 1, 2, 7, 8, 13, 14, 20) et dans un sixième facteur (var. 19, 25, 26).

Chez les garçons, on note une bonne correspondance entre les facteurs et les types sauf pour les variables 27, 17 et 24.

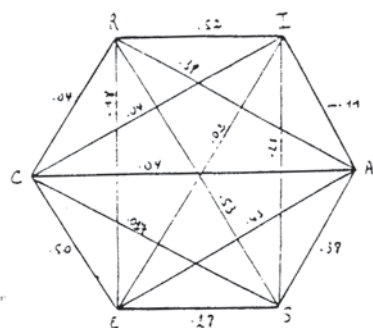
Ces différentes observations invitent, sinon à une révision complète de l'inventaire, du moins à reconsidérer le contenu de certaines de ses sections. Pour quelques variables, une simple modification du libellé suffirait sans doute à les rattacher à leur type d'appartenance. Il en va ainsi de l'item 27. Dans la version américaine, l'item est libellé "Musical Ability"; la version francophone propose "Capacité d'expression de soi". Or, la représentation que se font les étudiants de l'activité artistique n'inclut pas nécessairement l'attribut "capacité d'expression de soi". En revanche, cet attribut peut en toute hypothèse être lié dans le réseau sémantique du sujet à des attributs comme la "capacité de diriger" (var. 29) et la "capacité de persuasion" (var. 23), items qui sont précisément factoriellement reliés à E. Pour d'autres variables, le problème est ailleurs (e.g. var. 17).

B - Analyse factorielle confirmatoire

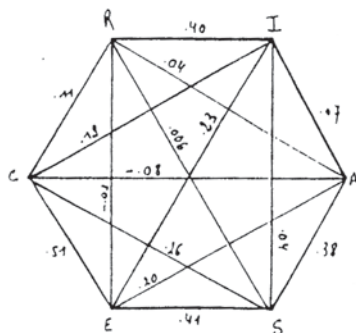
Quoi qu'il en soit des difficultés soulevées par l'analyse précédente, une analyse factorielle confirmatoire a été menée afin d'explorer le degré de validité de la structure hexa-

gonale supposée rendre compte des relations existant entre les six dimensions hollandiennes. L'analyse factorielle confirmatoire (cf. F. Bacher, 1987) constitue une approche toute indiquée puisqu'elle permet d'estimer, à partir des données, les relations que les variables exogènes (les facteurs) entretiennent entre elles, les variables endogènes (les variables numérotées de 1 à 30) n'étant supposées être indicatrices que d'une seule variable exogène comme le postule le modèle hollandien. L'algorithme est le LISREL.

Les résultats de l'analyse apparaissent sur les deux figures suivantes:

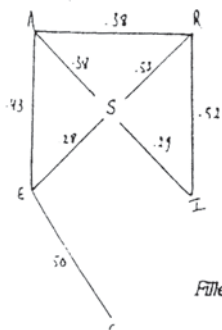


Fillles

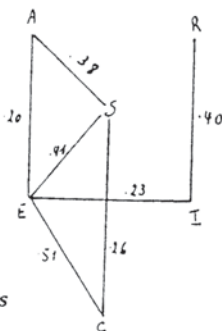


Garçons

Chez les filles comme chez les garçons, les corrélations attendues entre les types C et R d'une part, les types I et A, d'autre part, sont pratiquement inexistantes. En outre, chez les filles, le type S occupe une position assez centrale dans le réseau des corrélations et le type C n'est relié significativement qu'au type E. Chez les garçons, les corrélations périphériques RI, AS, SE et EC sont supérieures aux corrélations internes. Les schémas ci-dessous offrent, dans le plan, un descriptif des relations positives les plus remarquables qu'entretiennent certains types entre eux:



Fillles



Garçons

Conclusions

L'auto-estimation des intérêts et des capacités constitue un puissant moyen de compréhension de soi et, sans doute, une condition fondamentale d'une véritable prise en main de son propre destin vocationnel par le sujet.

Dans le cadre d'une consultation d'orientation, cette auto-exploration trouve à se réaliser non seulement à travers l'entretien et les processus psychologiques qui le sous-tendent, mais encore grâce à des techniques de type selfreport. Celles-ci sont susceptibles d'instaurer ou d'activer chez le sujet la prise de conscience des représentations à travers lesquelles il organise son appréhension des dimensions du soi (et du monde) en relation avec la problématique de son choix d'études.

Notre étude visait, d'une part, à fournir des données différentielles sur les représentations à l'oeuvre dans le choix vocationnel, d'autre part, à éprouver le degré de validité de contenu de l'Inventaire utilisé. Sur le plan différentiel, nous avons pu observer la persistance de la structuration traditionnelle des intérêts selon le sexe, sauf pour les items appartenant au type E vis-à-vis desquels les filles ne sont pas en reste par rapport aux garçons. Si les garçons s'estiment significativement plus forts que les filles en capacité de raisonnement logique et en aptitude à la recherche, les uns et les autres pensent être mieux pourvus dans la première que dans la seconde. Pour ce qui concerne l'expression de soi, l'aide à autrui, la disponibilité et la tolérance, la capacité de persuasion, l'aptitude à diriger autrui et la capacité d'organisation, garçons et filles s'attribuent en moyenne des notes supérieures à leur standard moyen de référence. En revanche, le travail de bureau, les tâches administratives et (pour les garçons) la créativité artistique donnent lieu à des estimations qui sont inférieures à l'échelon moyen de référence. Enfin, on relève une dissociation, dans les représentations, entre la "capacité d'expression de soi" et la "créativité artistique".

Celle-ci est clairement reliée dans l'Inventaire aux items appartenant au type A, alors que celle-là est solidaire du champ couvert par le type E.

La qualité d'une intervention d'orientation valant ce que valent les techniques utilisées (à côté des qualités professionnelles de l'orienteur) et s'agissant d'une version franco-phone inédite, le S.D.S. a été soumis à une analyse de sa structure interne.

L'analyse factorielle exploratoire ne met pas radicalement le modèle RIASEC en cause. Cependant, la factorisation en six facteurs n'apparaît pas comme celle qui organise au mieux les données. (Une analyse factorielle, non présentée ici, qui ne retient que le critère de Kaiser pour la détermination du nombre de facteurs pertinents fournit sept facteurs pour les filles et huit pour les garçons). D'autre part, chez les filles, les types I et R se trouvent confondus en un même facteur. En outre, l'étude met en évidence certains défauts de l'instrument, pour lesquels j'ai fait quelques propositions de remédiation.

L'analyse confirmatoire, quant à elle, échoue à confirmer que les relations hexagonales, postulées par le modèle, des variables typologiques entre elles sont compatibles avec les données.

Littérature (5)

- Bacher, F.** (1987), Les modèles structuraux en psychologie. Présentation d'un modèle: Lisrel, *Le Travail humain*, 50, 4, 347-370
- Dupont, J.- B.** (1979), Inventaire Personnel de J. I. Holland, Issy-les-Moulineaux, EAP
- Dupont, J.- B.** (1987), Les intérêts, leur évolution et leur mesure. In G. Lévy-Leboyer et J. C. Sperandio (Eds), *Traité de psychologie du travail*, Paris, PUF, 511-533
- Holland, J. L., Rayman R.** (1986), The Self-Directed Search. In W. B. Walsch and S. H. Hosipow (Eds), *Advances in vocational psychology Vol. 1: The assessment of interests*, Hillsdale, N. J. London, Laurence Erlbaum Associates
- Huteau, M.** (1988), La psychopédagogie du projet professionnel, *bulletin de Psychologie scolaire et d'Orientation*, 3, 102-116
- Makengo, S.** (1985), The Self-Directed Search. A guide to educational and vocational planning. Elaboration d'une version belge et testing de quelques hypothèses de la théorie de John L. Holland, Thèse non publiée, Université Catholique de Louvain
- Paris, S. G., Winograd, P.** (1990), How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones and L. Idol (Eds), *Dimensions of thinking and cognitive instruction Hillsdale M. J., Hove and London*, Laurence Erlbaum Associates
- Wakefield, J. A. Jr, Doughtie, E. B.** (1973), The geometric relationship between Holland's personality typologie and the Vocational Preference Inventory, *Journal of counselling Psychology*, 20, 6, 513-518

Notes

- (1) Sous la direction de R. Colon et N. de Leval, *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Dép. de Psychologie clinique, Unité de Psychologie de l'Enfant et de L'Adolescent.*
- (2) **g** et **f** indiquent le sexe portant la moyenne significativement la plus élevée.
- (3) **r** entre les deux variables faible: 26.
- (4) **r** faible: 10 pour les filles (n.s.); 24 pour les garçons.
- (5) Je souhaite remercier A. El Ahmadi (Univ. de Liège, Fac. de Psychologie et des Sciences de l'Education, Service de Mathématiques appliquées) pour son aide dans le traitement statistique des données et N. de Leval pour ses observations.

Imaginer son avenir professionnel - pour une bonne orientation lors de l'entrée à l'université

En France, au début des années 1980, le gouvernement a pris la décision d'amener au moins 75% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat à l'horizon de l'an 2.000, en accroissant en particulier le nombre de titulaires de baccalauréats techniques et de baccalauréats professionnels. Cette décision rend plus difficiles les actions d'orientation avant l'entrée dans l'enseignement post-baccalauréat aussi bien d'un point de vue quantitatif que qualitatif. Le grand nombre de bacheliers supplémentaires qui, dès maintenant, accèdent du fait de cette politique volontariste, à l'enseignement supérieur n'a pas une formation équivalente : beaucoup d'entre eux ont vécu leurs études secondaires plus ou moins en situation d'échec et ont été orientés plutôt négativement vers les séries de baccalauréats les moins valorisantes et offrant le plus petit éventail de possibilités de poursuite d'études. Ces jeunes proviennent à l'évidence de milieux humbles économiquement et culturellement et par conséquent cumulent des handicaps pécuniaires et culturels mais aussi pour un grand nombre d'entre eux des handicaps au niveau des prérequis scientifiques et d'expression écrite et orale. La part d'une classe d'âge atteignant le niveau du baccalauréat est passée de 36% en 1985 à plus de 50% en 1990 et parmi ces effectifs, 73% ont effectivement obtenu leur diplôme. De ce fait, le nombre d'étudiants poursuivant des études post-baccalauréat, (très peu arrêtent leurs études après l'obtention de ce diplôme, même si ce dernier amorce un début de qualification professionnelle) s'accroît fortement en moyenne nationale (+ 10% en 1989) et encore davantage dans la Région Poitou-Charentes, siège d'une seule université: l'Université de Poitiers. Là, les enjeux résident dans l'accueil de jeunes d'autant plus nombreux que les taux d'accès à l'enseignement secondaire et a fortiori supérieur ont été jusqu'à maintenant plus faibles que la moyenne nationale, et dans la volonté de voir l'université assumer pleinement son rôle dans le développement économique et social de cette région en transformation rapide.

Déjà lors de la dernière rentrée universitaire 9.400 nouveaux bacheliers (dont 58% de jeunes filles) ont désiré poursuivre des études post-baccalauréat dans la Région Poitou-Charentes (1). Parmi eux 3.900 se sont inscrits dans des formations à numerus-clausus strict après une sélection plus ou moins sévère :

- 650 en classes préparatoires aux grandes écoles (C.P.G.E.);
- 2.100 en sections de techniciens supérieurs (S.T.S.) délivrant un Brevet en 2 ans au sein des lycées;
- 1.150 en instituts universitaires de technologie délivrant aussi un diplôme en 2 ans, mais au sein de l'université.

Les 5.500 autres jeunes sont venus à l'Université soit dans les filières médicales, soit dans les diplômes d'études universitaires générales (D.E.U.G.) où ils sont accueillis à peu près sans restrictions. Quelques-unes de ces formations universitaires ont une identité

forte et une bonne "représentation" auprès des futurs étudiants (médecine, droit), d'autres à l'identité plus floue servent souvent de refuge aux indécis et à ceux qui ont "les représentations" les moins valorisantes des études universitaires.

A ce sujet, il serait intéressant de connaître combien parmi ces jeunes ont choisi positivement leurs études. Les I.U.T. et les S.T.S. ont des spécificités qui attirent les étudiants. D'abord le milieu est sécurisant, (y compris, et peut-être surtout, pour les familles) les cours ont lieu dans des groupes restreints, avec un suivi journalier ressemblant à celui du lycée. Ensuite, ces formations aboutissent après deux années à des diplômes qui ont une identité précise et forte pour l'étudiant, laissant le choix de s'insérer dans la vie active ou de poursuivre des études supérieures en 2ème cycle, pour un nombre limité cependant. Ces formations courtes offrent la possibilité d'une étape intermédiaire souvent indispensable dans le parcours de formation d'étudiants qui ont du mal à se projeter dans l'avenir. Rappelons ici, combien il est difficile pour un adolescent d'imaginer son avenir professionnel alors que son système de gestion du temps ne lui permet pas de se projeter à 4 ou 5 ans. Cependant, cet état de fait revient à priver les élèves aux prérequis les plus faibles de ce type de formation courte et les oblige à suivre des études pour lesquelles ils ne sont pas préparés.

Les filières universitaires générales, excepté les filières médicales, sportives, et dans une certaine mesure juridiques, ont la plupart du temps des "représentations" plus faibles et ceci surtout dans les milieux sociaux plus humbles dont sont issus, comme nous l'avons déjà écrit, la plupart des nouveaux étudiants. L'Université n'est plus la concrétisation du devenir du bon élève, ni même perçue comme le vecteur possible d'une ascension sociale, elle est devenue une université de masse où l'on s'inscrit "pour voir, faute de mieux", encore sous l'euphorie d'un baccalauréat venu adoucir l'impression d'échec vécu dans le secondaire.

En fait, ces jeunes accèdent à ces formations générales moins par choix véritable que par manque de place dans les filières sélectives (2) citées ci-dessus, par peur du chômage ou par manque de maturité; ils ne sont pas prêts à affronter la vie active. L'indécision au moment de s'inscrire ne provient donc pas seulement d'un manque de motivation, de l'inexistence de tout projet ou d'une mauvaise orientation, mais surtout d'un manque d'alternative (les places en I.U.T., S.T.S., C.P.G.E. sont en nombre limité et ne peuvent satisfaire toutes les demandes). Cette situation aboutit à un grand nombre d'échecs et à un grand **gaspillage** pour l'individu confronté à cette situation et pour le système éducatif en termes de moyens humains et de coûts.

Que faire pour améliorer cette situation pour que cette chance de pouvoir poursuivre des études, ne soit pas qu'illusions perdues? Comment amener ces jeunes à **imaginer leur avenir pour une meilleure orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur?**

L'objectif est d'aider ces jeunes étudiants à construire leur **projet personnel** et à **devenir plus autonomes**. Cependant, il ne s'agit pas de donner une orientation en termes de débouchés professionnels très précis. On devra se limiter, seulement pour rassurer le jeune étudiant, à une approche schématique de ces débouchés, l'adolescent étant avant tout préoccupé par le contenu de ses futures études, par leur forme (cours en amphithéâtre ou en petits groupes, travaux personnels, autonomie, ..) et par sa vie d'étudiant, ses moyens d'existence. A ce sujet, on peut remarquer que les débouchés

professionnels préoccupent davantage les familles (surtout si le jeune est un garçon). Une telle orientation d'ailleurs risquerait d'être infructueuse dans beaucoup de cas, les emplois offerts par les entreprises n'étant pas en relation stricte avec un diplôme particulier: toute la personnalité du candidat et toute sa formation au sens large étant prise en compte.

Diminuer les gaspillages passe sans doute par une meilleure adéquation entre les désirs exprimés ou sous-jacents des étudiants et les possibilités de formation. Que les filières sélectives de formation de techniciens offrent un plus grand nombre de places et qu'elles s'ouvrent en priorité à ceux qui ne veulent ou ne peuvent entreprendre que des études courtes (qu'ils complèteront plus tard, s'ils le désirent par la formation permanente). Parallèlement, il faut développer l'information des lycées sur l'organisation économique contemporaine, sur les différentes fonctions dans l'entreprise et de leur donner une première approche des réalités professionnelles (des efforts sont déjà faits dans ce sens). Enfin, il faut **valoriser l'université**, en donner une "représentation" positive beaucoup plus forte et, au-delà des formations qu'elle permet d'acquérir, montrer le rôle de promotion des études universitaires pour l'individu. Il n'est sans doute pas inutile d'insister sur l'impact du potentiel de formation et de recherche de l'université sur l'économie d'une région.

Ainsi, avons-nous choisi à l'Université de Poitiers de rapprocher les études des étudiants potentiels en créant des antennes de 1er cycle dans les principales villes de la région: rapprocher pour créer des opportunités (ce qui parfois induit des effets pervers si le choix de filières d'enseignement proposé n'est pas assez large).

L'université (3) a aussi entrepris, en complément des moyens classiques d'orientation, un certain nombre d'actions auprès des lycéens et des tout nouveaux étudiants:

- Edition et distribution de brochures présentant les études à l'Université;
- Journées d'information sur l'université dans les lycées;
- Journées portes ouvertes à l'université, permettant au premier contact entre l'adolescent et le système universitaire, les jeunes étant accueillis et guidés par des étudiants avancés qu'ils retrouveront à la rentrée suivante, s'ils s'inscrivent, pour les accompagner dans leurs premières démarches. (Des Universités, comme celles de Strasbourg ont ouvert la voie dans ce domaine);
- Créations de semaines d'accueil dans certains D.E.U.G. permettant aux nouveaux étudiants de suivre des cours de remise à niveau en mathématiques par exemple, ou bien en expression écrite et orale, de découvrir lors de conférences les études qu'ils vont entreprendre, avec une première approche des débouchés professionnels. Cette pratique permet à des étudiants de changer d'orientation dès les premiers jours suivant la rentrée universitaire, s'ils jugent s'être fourvoyés.
- Dans la définition de son "projet d'établissement", l'Université de Poitiers a souhaité développer un module dit "d'approche des réalités professionnelles" destiné aux nouveaux étudiants.

Notes

- (1) Pour simplifier notre propos, nous négligerons les migrations interrégionales de faible ampleur à ce niveau d'études.
- (2) Des enquêtes ont montré que dans certains D.E.U.G. plus de 50 % des inscrits ont été refusés en IUT, STS, CPGe.
- (3) La plupart de ces actions sont réalisées par le Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation (S.C.U.I.O.), dirigé par Madame Christiane Lagarde.

Aufgaben der Hochschule im Übergangsfeld Studium - Beruf

Am Anfang waren es studentische Tutoren, die sich im Rahmen von Trainings mit Schwierigkeiten und Problemen ihrer Veranstaltung auseinandersetzen: "... niemand meldet sich zu Wort ... es entsteht einfach keine Diskussion". So kommentierten sie sichtlich unzufrieden ihre Bemühungen, die Tutorien zu beleben, die Motivation, "dranzubleiben am Stoff" bei den Studierenden fördern. Recht schnell führte uns die Diskussion didaktischer Fragen hin zu solchen, die die interaktiven Momente der Tutor-Gruppe Beziehung betreffen:

- ist mein Verhalten, meine Vortragsweise den Bedürfnissen der Gruppe angemessen?
- Rege ich, so wie ich agiere, zur Auseinandersetzung oder zum bloßen Stoffkonsum an?
- Wie sehen, bewerten die Studierenden mich als Tutor/in eigentlich?
- Welche Wege gibt es, die Studierenden zu motivieren und zu Gruppenarbeit anzuregen?

Diese und ähnliche Fragen sind seither immer wieder Gegenstand unserer Trainingsarbeit. Im Plenum in Kleingruppen, bei Rollenspiel und im Videofeedback finden alle Trainingsteilnehmer ein breites Übungsfeld, in dem sie die Möglichkeit erhalten, einerseits die eigenen Kompetenzen zu fördern und mehr Vertrauen zu sich selbst und in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln, andererseits aber auch die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppenteilnehmer genauer wahrzunehmen und mutiger und bewußter die Vorteile der gegebenen Nähe zwischen Tutor und Studierendengruppe zu nutzen. Die anfänglich zu beobachtende Anspannung, die verkrampt wirkte, ist im Verlauf der Seminartreffen einer offenen Atmosphäre gewichen, in der jeder seine Probleme ansprechen und angstfrei neue Verhaltensweisen ausprobieren kann.

Fast unbemerkt für die Teilnehmer haben Kontaktbereitschaft, gegenseitige Aufmerksamkeit und Feedback das Selbstvertrauen gestärkt. Die Bereitschaft, "neue" Verhaltensweisen auch tatsächlich auszuprobieren und sich über die Wirkungen auszutauschen, wurde durch gegenseitiges Hospitieren unterstützt. Aber nicht nur im Tutorentraining, auch in Rhetorik- und Gesprächsführungsseminaren, bei Diskussions- und Teamworktrainings werden Selbstwahrnehmung und Kommunikationsfähigkeit geschult, bei Übungen mit Mikrophon und Videokamera Verhaltensweisen festgehalten, an denen sich die Studierenden bewußt machen, worauf es ankommt. Das gemeinsame Anschauen der Aufzeichnungen hilft, Stärken und Schwächen zu erkennen. Selbstkritisch stellen sie fest: "... meine hektischen Bewegungen lenken ab... ich müßte mehr Blickkontakt zum Gesprächspartner aufnehmen ... meine Vortragsweise ist zu langweilig, zu monoton, da hört keiner lange zu... und ich, ich fasse kaum zusammen, lasse kaum Fragen zu... spreche ja viel zu schnell..." Während des Studiums wird ausreichend dafür gesorgt, daß alle Studierenden ein breites fachliches Basiswissen erwerben können. Aber wo - so ihre

berechtigte Frage - kann ich an der Hochschule Kommunikationsfähigkeit, Teamarbeit und Kooperation lernen? "...für meine persönlichen Qualitäten hat sich bisher keiner interessiert", bemerken viele Studierende erregt zu Beginn des Bewerbertrainings. Das Problem ist schnell auf den Punkt gebracht: "Wenn Sie jung, dynamisch, teamfähig, kooperativ, entwicklungsfähig sind, über Durchsetzungsvermögen, Kreativität und einen Blick fürs Wesentliche verfügen, dann bewerben Sie sich!" - so nachzulesen in vielen Stellenanzeigen! Mit diesen und ähnlichen Anforderungsprofilen sehen sich Absolventen der Hoch- und Fachhochschulen in der Bewerbungsphase konfrontiert und fragen sichtlich verunsichert: "Kann ich mich da überhaupt bewerben, das hab ich doch während des Studiums kaum gelernt?"

Eigenschaften wie die oben genannten werden im Studium ihrer Meinung nach viel weniger gefördert, als es für den bevorstehenden Berufseinstieg notwendig wäre. Die "erkämpfte" Examensnote und die gezielte Spezialisierung erweisen sich plötzlich als nicht ausreichend. Persönliche Kompetenzen sind gefragt! Sie stehen, berechtigt und verständlich, im Mittelpunkt der Diskussion im Bewerbertraining. Die angehenden Ingenieur/innen und Naturwissenschaftler/innen machen ihrem Unmut über fehlende soziale und kommunikative Qualifikation im Rahmen ihres Studiums Luft...und gehen engagiert an die Arbeit, bereiten sich problembewußt auf das Bewerbungsgespräch vor.

Vorteil der Gruppenübungen mit Video ist auch hier, selbst in der Interaktion mit anderen beobachten zu können, Gelegenheit zu erhalten, über eigene Eindrücke zu sprechen, von anderen Feedback zu bekommen. Auffallend ist immer wieder die mangelnde Fähigkeit, sich klar auszudrücken, Qualität und Wichtigkeit der geleisteten Arbeit überzeugend und angemessen darstellen zu können. Sich gegenseitig auf Fehler aufmerksam zu machen, in kleinen Gruppen Bewerbungsgespräche zu üben, gemeinsam als schwierig Erlebtes in Angriff zu nehmen, dabei Unsicherheit und Hemmungen abzubauen, macht sichtlich Spaß, ermuntert die Studierenden, die schwierige Bewerbungsphase gelassener, optimistischer in Angriff zu nehmen.

Das starke Interesse und Engagement der Studierenden in den Trainingskursen zeigt unseres Erachtens, daß die Hochschule in Anbetracht der heutigen Anforderungen des Arbeitsmarktes gut daran tut, dem Erwerb sozialer Qualifikationen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, denn stets - in welcher Situation auch immer und ganz unabhängig von der Fachkompetenz - ist die Persönlichkeit gefordert, und zwar in ganz unterschiedlicher Art.

Anmerkung

Alle von uns angebotenen Trainingsseminare werden semesterbegleitend veranstaltet (pro Kurs ca. 16 - 20 Stunden). Sie finden vorwiegend in den Spätnachmittags- und Abendstunden statt und umfassen pro Treffen ca. 3 - 4 Stunden.

Évaluation d'un enseignement optionnel en 1ère année scientifique concernant l'appréhension des méthodes de travail

Après deux années de fonctionnement de l'option "soutien fonctionnel" et quatre années de l'option "Apprentissage et projet individuel" destinées aux étudiants des D.E.U.G. "A" (Maths-Physique-Chimie) et "B" Biologie-Géologie), première année, nous pouvons dresser un premier bilan. L'objectif des 2 fois 40 heures passées avec deux groupes d'étudiants est de les aider à l'acquisition temporaire ou définitive de méthodes de travail adaptées aux exigences universitaires et d'entrevoir la possibilité de définir une théorie personnelle de l'apprentissage;

Nous verrons que cet objectif n'a pas toujours été atteint et a même été parfois détourné.

Les étudiants concernés (1)

LES ETUDIANTS CONCERNES *

| Année Section | 85/86 | 86/87 | 87/88 | 88/89 | 89/90 | 90/91 |
|------------------|----------------|----------------|---------------|----------------|----------------|--------------|
| SB - SC | 40 | 30 | 23 | 21 | 20 | 26 |
| ST | 7 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| MPM-SPI | 35 (5 MPM) | 30 (4 MPM) | 19 (4 MPM) | 20 (5 MPM) | 25 (8 MPM) | 28 (8MPM) |

SB = Sciences Biologiques

SC = Sciences Chimiques

ST = Sciences de la Terre

SPI = Sciences Physiques pour l'Ingénieur

MPM = Mathématiques - Physique - Mécanique

* - La méthodologie employée, nous oblige à limiter les groupes à 20- 25 étudiants.

Plus d'un tiers de ces étudiants s'inscrivent dans l'option car ils se sentent en position d'échec ou tout au moins totalement dépourvus face aux exigences universitaires.

1. Premières constatations

Les défections en cours de première année sont souvent dues à des difficultés éprouvées par les étudiants de façon cumulative. Parallèlement, les enseignants en P.C.E.S. (Premier cycle d'Etudes Scientifiques) semblent unanimes pour dire que les étudiants, dans leur majorité, ont du mal à acquérir des méthodes de travail. Partant de ce constat, nous nous proposons, au cours de vingt semaines, de suivre le cheminement d'étudiants confrontés à des difficultés qu'il nous faut identifier et rattacher à des thèmes précis. Chaque participant élabore, avec l'aide de l'ensemble du groupe sa propre "théorie d'apprentissage". Nous devons donc aboutir, grâce à un soutien fonctionnel de la part de tous, à des méthodes de travail adaptées à chaque personnalité.

2. Déroulement de l'option

Durant 20 semaines, à raison de 2 heures par semaine, à partir du deuxième trimestre. (Novembre à Juin).

2.1 Identification des difficultés rencontrées par les étudiants et rattachement à des termes

Au fil des semaines, les témoignages des étudiants sur le déroulement de leurs études sont recueillis et introduits dans les thèmes suivants: (dont la liste n'est pas exhaustive):

- a) apprendre le cours magistral: construire, classer et utiliser sa documentation scientifique (prises de notes, fiches de synthèses..)
- b) organiser son travail avant, pendant, après les T.D. et les T.P.
- c) analyser une expérience, un exercice, une question de cours...
- d) bâtir un raisonnement à partir de données puisées dans diverses disciplines.
- e) se préparer, se perfectionner en expression orale

2.2 Elaboration de sa propre théorie de l'apprentissage

A partir de diverses situations vécues dans ou hors le système d'enseignement, chaque étudiant va se pencher sur différentes phases de son apprentissage. Le but est de se remémorer les bonnes et les mauvaises conditions dans lesquelles l'étudiant a pu se trouver pour apprendre:

- a) en tant qu'"apprenant"
- b) en tant qu'"expliquant"
- c) en tant qu'"enseignant"

2.3 Soutien fonctionnel

Deux, trois étudiants par séance, exposent à tour de rôle leur problème majeur rencontré à l'Université jusqu'à ce jour.

Après l'exposé de chacun, le reste du groupe questionne, en vue de se faire bien préciser les choses (et non de juger ou d'évaluer).

L'ensemble du groupe va ensuite proposer des solutions qui seront recueillies par l'intervenant. Cette phase est donc basée sur trois temps bien distincts, intervenant dans tout processus d'apprentissage:

- a) exposés devant un auditoire,
- b) les réponses à des questions, dites de précision,
- c) recueil de différentes propositions (solutions) et leur rétention ou leur rejet.

2.4 Vers une méthodologie de l'apprentissage

C'est la phase d'analyse des comportements et de l'évolution de chacun face à l'apprentissage, après sept mois d'enseignement.

Nous revoyons alors des différents aspects de :

- la prise des notes en cours,
- l'organisation du travail,
- les problèmes liés à la mémorisation,
- la prise de parole en public.

Le but n'étant pas d'initier à des techniques souvent douteuses et non généralisables, mais de faire percevoir les atouts et les limites de la méthode de travail utilisée par chacun. Enfin, un rapport écrit et oral est demandé à chacun dans lequel doit apparaître:

- la définition de la méthode de travail utilisée,
- l'analyse de sa propre évolution (ou régression) par rapport à la somme de connaissances à enregistrer, analyser, synthétiser, reproduire.
- les propositions concernant diverses relations :
 - méthode de travail utilisée - contraintes matérielles
 - méthode de travail utilisée - contrôle des connaissances
 - méthode de travail utilisée - contraintes institutionnelles.

Le contrôle se solde par la remise de rapport et par des exposés oraux.

A partir de l'année 87-88, l'évolution de la demande des groupes nous a poussé à développer l'idée de projet - personnel. Les étudiants doivent imaginer un projet et le mener à bien. Pour ce faire, ils doivent utiliser des "méthodes" de travail bien précises et les appliquer à l'élaboration de leurs projets.

Voici à titre d'exemple quelques titres de projets :

- "Comité d'organisation" de réunions étudiants-enseignants,
- Le tutorat d'élèves par des élèves,
- Vidéothèques de cours,
- "Le carnet de route des étudiants de 1ère année"...

Avant de passer à la mise en place des projets personnels, nous avons fait cependant une évaluation des cinq premiers mois passés à l'Université dont nous donnons, ici, les principaux éléments.

3. Les étudiants jugent

3.1 Evaluation des enseignements par les étudiants

- Critiques sur le manque d'objectifs, de finalité des enseignements.
- Critiques sur le peu d'intérêt "apparent" des enseignants vis-à-vis de l'ens-

eignement, plus attirés par la recherche.

- Du coup, souvent, les cours semblent ne pas être renouvelés et mis à jour.
- Beaucoup souhaiteraient que les enseignants aient une approche plus pédagogique de leurs fonctions (Les Centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) répondront-ils à cela?)

3.2 Evaluation de la relation enseignants-étudiants

- Relations plus simples et existantes en T.D., T. P. qu'en cours, bien évidemment.
- Les étudiants pensent devoir, souvent, avoir à faire le premier pas.
- Le dialogue ne s'établit pas, ne serait-ce que sur les corrections des devoirs.
- La notion de coordonnateur semble assez vague et remise en cause.

3.3 Evaluation de l'organisation générale de la première année

- Augmenter les photocopiés pour une meilleure préparation des cours.
- Améliorer les informations sur les emplois du temps (horaires, lieux, ..)
- Ordre relatif et chronologique des cours - T.D.-T.P.
- Harmonisation des groupes de T.D. (à la période des tests, il semble qu'il y ait une certaine inégalité).
- Incohérence dans l'enseignement en général : manque de relations entre les matières.

3.4 Evaluation des contrôles des connaissances

- Il semble très difficile de "visionner" ses copies et d'en avoir une critique.
- Manque apparent de préparation aux tests de Décembre.

4. Les étudiants se jugent

Autocritique

- Concients de leurs lacunes et de la difficulté à s'organiser.
- Manque de rigueur dans le travail : le tout assujéti à une vision très floue de leur avenir.
- Le taux d'échec en première année est assimilé à un numéris clausus, ce qui provoque un état défaitiste.
- Difficulté d'acquérir des méthodes de travail : la transition avec le secondaire est difficile - ils veulent appliquer les méthodes du secondaire au supérieur, ce qui ne convient pas. Au lycée le contrôle est permanent, l'assiduité obligatoire, l'évaluation systématique; à l'Université, tout semble inversé.
- Conviennent qu'ils font peu d'effort pour engager "le dialogue" avec les enseignants.
- Le travail n'est pas régulier : seules les périodes d'examens provoquent un surcroît de "bachotage".
- Les tests sont considérés comme des examens blancs dont le manque de rigueur n'incite pas à travailler.

Il en est, toutefois, qui considèrent l'Université comme un milieu exaltant!

5. Conclusion

Il est vrai que les étudiants ont bien souvent un regard suspicieux vis-à-vis des enseignants; le moins qu'on puisse dire c'est que dans la majorité des cas il y a une réelle incommunicabilité.

Sans vouloir, ni pouvoir, prendre la défense des uns ou des autres, il faut cependant comprendre que l'idée de "sélection masquée" en D.E.U.G. (telle qu'elle est perçue) est sans doute du plus mauvais effet sur la relation professeur - étudiant. Les étudiants de première année se sentent les sacrifiés du système qu'ils imaginent plus accueillant au-delà du premier cycle.

Il est également une ambiguïté difficilement supportable pour les étudiants : celle de l'acquisition d'une liberté par rapport au secondaire) sans relation directe avec les moyens d'une réelle autonomie.

Le "vous êtes adulte, à vous de gérer votre liberté" passe mal quand apparemment peu de moyens sont donnés pour une gestion efficace et intelligente.

Le bienfait manifeste de la réforme du premier cycle s'accompagne cependant de certains travers : comment faire croire - comprendre - que les tests de la fin du premier trimestre (qu'il faudrait peut-être rendre plus attractifs) ne sont pas sélectionnants et assimilables à un examen : Réorientation ou élimination ?

Note

(1) La méthodologie employée, nous oblige à limiter les groupes à 20-25 étudiants.

Littérature

Cahiers de l'ADMES: Efficacité et travail personnel journée d'étude du 15 Novembre 1988 ADMES, 63 p.

Camus, B.: Rapports de stage et mémoires - les Editions d'Organisation Université, 1989, 77 p.

Coeffe M.: Guide des Méthodes de travail, Ed Bordas, 1990, 27 p.

De Keteler/ De Roo-Adraïns, S./ Draine, J./ Jacquemin, A./ Ledent, M./ Walgraff/Janden Broucke, R.: Questions de méthode, Louvain, Centre d'orientation et de Consultation Psychologique et Pédagogique, 1989, 175 p.

Donnay, J./ Romainville, M.: Approche systémique des échecs à l'Université; Namur, Service de pédagogie Universitaire, 1989, 13 p.

Ferran, P./ Benali, H./ Ouabi, A.: Enquête concernant les étudiants en première année de Sciences biologiques, Université de Nice, 1989, 98 p.

Ghistelinck, Ch./ Kmouffe-Deltenre, Cl.: Styles d'apprentissage et adaptation à l'Université - Bruxelles, service d'aide aux étudiants - 1989, 61 p.

Application of behaviour modification techniques in achievement-related student complaints

Like most other areas of actual Western Society academic life in general and study performance more specifically are under high pressure of achievement. One of the main causes of this tendency is the impact of economical policy on educational affairs. On the other hand many students, or their parents, are vividly aware of the personal cost each academic year implies. With already an eye on the future professional career the financial consequences of lost time during a training, in case of retakes or failure, must be multiplied. To be a student has evolved into a full time profession. The university authorities and the parents expect the students to have acquired the adequate, high level skills and a responsible attitude to academic achievement.

The universities themselves became more aware of their own part in the didactic interaction. Lecturers have to complete and perfectionate their teaching skills. Often their appointment and promotion depend on an evaluation of their didactic performance. How excellent the didactic system could be, it seems inevitable that some students do not function adequately in the didactic interaction, in spite of their sufficient intellectual potential. The normal institutions do not suffice and under the actual pressure such students can become problem students in different aspects of their existence.

A framework for student counselling

Students with psychological problems need professional help. But in many cases this help cannot and may not be separated from the academic reality. The Behaviour Therapeutic Framework has proven to be effective in numerous clinical problems and dysfunctions. To us it is salient that there is a strong convergence between the usual clinical disorders and serious complaints in the academic life of students. In the early seventies we started the application of behaviour therapeutic analysis and treatment in the study field. In the meantime our first belief has been confirmed and strengthened.

The core of behaviour modification is its founding in the continuously progressing learning psychology: adequate and inadequate behaviour is considered the result of - mostly complex - learning processes. An other essential part in the behaviour therapeutic strategy is the permanent concern about the outcome of the intervention. We have to evaluate and improve our strategies as the most important sources of inspiration with the help of our clinical experiments and the theoretical psychology. It is a useful parallelism that both the academic reality and the behaviour therapeutic study counselling stress the importance of learning...

General strategy

As a consequence of the developed framework the exploration of the idiosyncratic actual problem and learning history is of primordial importance. The exploration starts with a

careful intake. The exploration has to be done broadwise as well as in the depth. The aim of the first strategy is to know whether several problems are interacting or only one. After this broad spectrum approach one or a few problems are selected by priority for further analysis and treatment.

The second exploration is more detailed and is based on the fundamental learning theoretical schema: S - O - R - C. Every dysfunctional behaviour or category of behaviours takes place in a more or less complex situational context (S). Seldom such behaviour is totally generalized. It helps a lot when we can differentiate between relevant positive situations (the behaviour appears) and relevant negative situations (the behaviour disappears or does not occur at all). The model takes into account some relatively stable personality characteristics (e.g. nervousness or anxiety disposition; early traumatic experiences) which in the schema are indicated by the (O). Extremely important is the exact registration and sometimes observation by the therapist or by the client himself of the dysfunctional behaviour pattern(s) (R): intensity, frequency, variations, typical characteristics, etc. Finally but not of least importance are the controlling consequences (C) of the behaviour which are supposed to "reinforce or punish", otherwise said, to strengthen or weaken the dysfunctional pattern at hand. Based on the insights grown out of this behaviour analysis treatment can be started. Most of the traditional behaviour therapeutic techniques are applicable, included the cognitive restructuring. This rather technical model does not imply that behaviour therapy is purely technical in relation to the client. Respect, empathy, acceptance are essential therapist qualities and conditions sine qua non in order to obtain a constructive, cooperative attitude from the client. Besides, especially with adolescents, the therapist must avoid the pitfall of an (over) demanding style. For the student this pressing to achievement is often aversively associated with earlier conflicts with lecturers and parents. This style probably mobilizes defensive reactions in the student.

Some applications

As already stressed most of the behaviour therapeutic techniques and strategies, applied on usual clinical disorders, are also available for application in the described student counselling. Sometimes we use a single technique, most of the time techniques are combined into coherent strategies. We will not describe the application of single techniques. Instead we start from some frequent and important study related complaints. Within this pragmatic grouping we will develop a schematic and necessarily limited picture of our counselling.

Quantitative procrastination: The system of higher education in Belgium has free entrance and almost no preliminary selection or numerus clausus. Success is determined primordially by student's capacities and effort. The first can hardly be influenced. The second is highly variable and under influence of many factors, included therapeutic intervention. A large group of students estimate their own study time as insufficient (Depreeuw, Bracke & De Neve, 1987). Here we can speak of quantitative procrastination. For a part of this group the shortfall is extreme and jeopardizes graduation seriously. First of all we have a motivational conversation with the student. Is studying the personal choice of the student or did he enroll more or less under external influences?

In case of the latter the intervention takes an other direction. In the first case causes of procrastination can be divergent. Often problems outside the study area are most crucial, in some cases they are not, although they can grow as a consequence of bad academic results (low self esteem, depression, conflict with teachers, parents or with the partner...). Despite of a general study motivation ("I want an academic diploma") and despite of the absence of salient psycho-social obstacles some students do not study regularly, unless under immediate pressure of examinations and tests. They know they ought to but simply and continuously do not until examination is very close by in time.

For these students a self control programme can be built up. First we start with a self observation task in order to determine the baseline: how many hours are spent to study activities before intervention? Does the student neglect most of the study tasks (lessons, exercises, home work and personal study) or is the core of the problem essentially the personal study? Another important factor is what the students' activities are in their free time. Some have an impressing agenda outside the study area (competing behaviour, incompatible with study behaviour), some become aware or just admit they lose time without performing anything at all.

After the baseline has been set up (e.g. two weeks) an optimal amount of study time per week is defined by the student himself (cfr. overdemanding attitude from the part of the therapist). Generally students are realistic in this matter. Sometimes they are not and than the therapist needs patience and acceptance of the student in order to avoid the mentioned pitfall. Each session quantitative goals are set by the student bridging step by step between the baseline and the optimal quantitative study level. The gradual building up of the adequate habit is important. Neglection of this aspect leads to repeated failures and defeatism.

The goal setting strategy is an other important technique. Adequate goals start from the student's will, not from all kind of "musts". A good goal is formulated in behavioural terms (what to do), instead of in the result of this behaviour. Further the student has to concretize this behavioural goals (how to do and when): the concrete week time management and eventually the list of study tasks to be done the next week. Finally an adequate goal takes into account the subjective level of difficulty.

Most of these procrastinating students try to restart with unrealistically difficult intentions ("I have already lost so much time!"). Such intentions are "reliable predictors" of a renewed failure, as is often the case in the alcohol or drug addiction disorder. Week after week the future goals and the reached week total are filled out on a summarizing graphic, so that the long term evolution emerges. Procrastinating students need a lot of external approval and encouragement (reinforcement or C+) for their effort and gradual progress before intrinsic motivation can take over ("I am really good in this matter") and the daily struggle for the goal attainment can be replaced by a more automatic, adequate study habit. To what extend self reinforcement is effective and under which forms this can be realized is not only a practical but also a theoretical question (Thoreson and Mahoney, 1974).

Qualitative procrastination: Some students go to the lessons or exercises and sit at their study desk but their minds or concentration are somewhere else: they have a procrastination problem but in a different way as the group we just described. For many

of them the working set seems a conditioned stimulus (S) for everything but studying (R-).

The motivational, baseline, goal setting and reinforcement components usually are applied but additional ingredients are necessary. The self observation by the students is focussed also on the quality of the study time. The student has to score his own concentration level on a Likert scale. The scoring interval depends on the severity of the disturbance: the more severe the problem the shorter the interval. For these students the task situations (S) have to be carefully analyzed. A more stimulating study setting (e.g. the faculty library instead of their own room) or cooperation with hard working colleagues can diminish the weight on their (limited) self control capacities.

Creativity and inventiveness of therapist and client are maybe the most useful tools to change this resistant "bad habit". Adaptation of time management strategies, study skills, reinforcement and punishment contracts are just a few entrances for tentative interventions.

Test anxiety: active and passive avoidance

Test anxiety is a well known disorder in actual educational context. We do not intend to handle this subject in extenso in this context. More detailed theoretical and treatment contributions can be consulted (e.g. the series **Advances in test anxiety research**, edited by protagonists of the Society for Test Anxiety Research; Depreeuw, 1985, 1989). The usual intervention package contains the insight or educational phase, relaxation, cognitive restructuring (Ellis, 1980; Beck & Emery, 1985), sometimes completed by study skill training. The efficiency of these packages is satisfying with limited therapist time (Allen, 1980; Tryon, 1980; Hembree, 1988; Depreeuw, 1989).

The point we want to stress here is that the therapy outcome can be ameliorated by differentiation between active and passive avoidance of anxiety provoking situations. Anxious persons try to reduce anxiety by escape or avoidance. According to Gray's approach (1987) avoidance can be realized by not acting in role specific situations (e.g. not studying or going to lessons) or by intensively acting (e.g. perfectly preparing tests during more time than strictly appropriate). The differentiation in relation to test anxiety receives a growing interest in the literature (e.g. Rand, Lens & De Cock, 1988; Covington & Omelich, in press; Depreeuw, in press).

There is some evidence that the therapy package can be successfully adapted to both groups (Depreeuw, in press). For the actively avoiding test anxious students the usual package is offered with the accent primordially on anxiety reduction strategies.

The passively avoiding test anxious students are firstly thought how to ameliorate their confronting attitude. The strategy resembles the one used with the procrastinators. In the first group only the anxiety level was reduced as a consequence of the therapy. In the passive test anxious group a tendency toward an increased effort level (quantitative and qualitative) could be demonstrated.

References

- Allen, G.J. (1980): The behavioral treatment of test anxiety: Therapeutic innovations and emerging conceptual challenges. In M. Hersen, R. Eisler, P. Miller (Eds.): Progress in behavior modification (Vol. 9, pp. 81-123). New York: Academic Press
- Beck, A.T. & Emery, G. (1985): Anxiety disorders and phobias. A cognitive perspective. New York: Basic Books
- Covington, M.V. & Omelich, C.L. (in press): Need achievement revisited: Verification of Atkinson's original 2 x 2 model. In: C.D. Spielberger & I. Sarason (Eds.), Stress and coping (Vol. 14). Washington: Hemisphere
- Depreeuw, E.A. (1985): Deconditionner l'echec. Une formation en groupe pour l'auto-control de l'angoisse d'echouer, in Psychotherapies, 2, 111-122
- Depreeuw, E.A. (1989): Faalangst. Theorievorming, testconstructie en resultaatonderzoek van de gedragstherapeutische behandeling (Test anxiety. Concept building, test construction and outcome study of the behaviour therapeutic treatment). Unpublished doctoral dissertation, Catholic University Leuven - Belgium
- Depreeuw, E.A. (in press): On the fear of failure construct: Active and passive test anxious students behave differently. In: K. Hagtvet et al. (eds.): Advances in test anxiety research, (Vol. 7). Lisse: Swets and Zeitlinger
- Depreeuw, E.A., De Neve, H. & Bracke, E. (1988): Psycho-medisch-sociaal welzijn aan de universiteit. Een onderzoek van welzijn bij ouderejaarstudenten aan de K.U. Leuven. (Psycho-medical-social health at the university. An examination of well being of undergraduate students at the University of Leuven - Belgium). Leuven, K.U.-Studentenvoorzieningen
- Ellis, A. (1980): The value of efficiency in psychotherapy. Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 17, 414 - 419
- Gray, J.A. (1987): The psychology of fear and stress. Cambridge: Cambridge University Press
- Hembree, R. (1988): Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. Review of Educational Research, 58, 47 -77
- Rand, P., Lens, W. & Decock, B. (1988): Negative motivation is half the story: achievement motivation combines positive and negative motivation (University of Leuven Psychological Reports Nr. 41). Leuven: K.U. Leuven
- Thoresen, C.E. & Mahoney, M.J. (1974). Behavioral self-control. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Tryon, G.S. (1980): The measurement and treatment of test anxiety. Review of Educational Research, 50, 343 -372

Psychological impact of the Academic Year

At the University of Nottingham, there are 9 500 students - both undergraduate and postgraduate. With very few exceptions these will be young people living away from home and in this paper I shall be looking at the impact of the transition from home to university and the stresses imposed by the demands of university life. I shall be addressing issues that are relevant to undergraduates although many postgraduates will be coping with similar areas of concern. The majority of undergraduates will be 18 years old, will have come to university directly from school and will spend three years studying for a first degree. However, with the demographic downturn in the number of 18 years olds in the UK, great efforts are being made to attract other groups of people to higher education, e.g. mature students, those with unconventional entry qualifications, ethnic minority groups etc. About 5 % of the population in the UK have the opportunity of tertiary education.

First year students: Having fulfilled the academic entry qualifications, for most young people coming away from home to University will be a choice; for others it will be in order to meet and fulfil family (particularly parental), and school expectation and pressure. The motives for coming are very likely to influence reaction to the experience. Generally, the picture is of students who are overwhelmed, apprehensive and insecure for at least the first term. At Nottingham University, almost all first year students will be placed in Halls of Residence (some single sex, some mixed). This provides physical care and comfort and an easily accessible social life; it also highlights the social competitiveness whereby 'success' is measured by the size of one's friendship group and the ease with which a sexual partner is acquired. For the student who is the first member of their family to come to University, the culture shock tends to be greater than for those whose parents have experienced tertiary education. The degree of congruence between the student and the University will determine personal satisfaction, academic achievement and personal growth.

Difficulties reported to the Counselling Service during the first year focus on separation anxieties, loneliness, fears of academic inadequacy, loss of home based friends, anxiety and depression, disappointment and fears of not meeting parental aspirations. For many, it will be the first opportunity to experience intimate and sexual relationships, with all of their attendant anxieties. The struggle to find personal boundaries and the development of a personal value system (which may differ from those of parents) may add to the sense of isolation and 'difference' from home.

Second Year Students: Most second year students will live in shared accommodation off campus and will do their own catering etc. Friendship groups become of critical importance as students choose with whom they are going to live. There is a further transition towards independent living (although economic dependency continues) and, for the majority, more of a sense of being in control of their own lives. Of major concern

are the Part 1 examinations which contribute to the final degree result. There is an increase in the anxiety about how to meet the constant demands of the academic timetable and the volume of work to be completed. Many students, coming as they do from the very structured teaching environment of the schools, find self motivated learning difficult and struggle to find a balance between work and play. David Mechanic in 'Students Under Stress' (1978) researched the effects of the examination system on student life in the USA and reported on the disturbance, both intra- and interpsychic, brought on by the constant anticipatory threat. Research carried out by Dr. S. Fisher (Dundee University) shows that approximately 20 % of first and second year students spend 18 hours a day, including weekends, on academic work leaving no time for leisure. A further 8 % indicate a phobic reaction to work with high scores on depression, obsessionality and anxiety. Interestingly, Dr. Fisher's work indicates that home sickness continues to appear in second, third and fourth year groups and she suggests that it is not only a response to separation from home but may arise as a response to occupational stress. On the more positive side, the sense of belonging gives to many a self confidence which enables them to play a prominent part in student life - in the Students' Union and in the running of the student clubs and societies. With the growth in autonomy comes increased competence in interpersonal skills and effective management of personal life. Problems brought to the Counselling Service during the second year are to do with personal relationships, bereavement (loss of parent/grandparent), eating difficulties (anorexia/bulimia), sexual abuse (ongoing or in early life) at home, in addition to those problems arising during the first year.

Third (or Final) Year Students: Obviously, for the final year student, academic achievement is of paramount importance. Levels of anxiety rise and stress becomes more apparent. Fear of not meeting family expectations increases the pressure to succeed - and success to most means getting a high Honours degree. While many students remain confident of their ability to achieve highly, others become overwhelmed by their fears. This can manifest itself in psychosomatic illnesses, the breakdown of relationships and the withdrawal from social life. Coupled with the academic anxiety is an apprehension about leaving the University. Again, for many, there is an easy transition out into the world but others fear that they will not get a job (not unreasonable as the UK slides deeply into recession) and that they will not cope with it if they do. There is a sense of loss as friends drift away. With couples, conflict about whose needs are going to be met is often resolved by a separation since women are increasingly unwilling to give up career opportunities in order to stay with their partners. The supportive structures of the University and the status within the institution, which many students have achieved, are lost. Students come to the Counselling Service with fears about Finals, anxiety about their occupational plans, panic attacks and all of the problems mentioned previously.

Observations: It is likely that almost all students admitted to the University are capable of getting a first degree. They come with a record of high academic achievement and when they get into difficulties with their work, it is frequently because personal and/or relationship problems are intruding. They are unable to concentrate, lose motivation and commitment and become preoccupied with trying to cope. It is my impression that leaving home for university often gives the individual young person from

the dysfunctional home an opportunity to appraise the home situation and to contact denied feelings. The physical and emotional distance from home offered by coming into higher education allows a therapeutic alliance with a counsellor to be formed and such problems as sexual abuse, excessive parental control and disabling overprotection can be acknowledged and worked through.

Nottingham University Student Counselling Service

Since 1984 there have been two full time student counsellors, both professionally trained, servicing a student population of 9 500 students. While 75% of students are self referred, others are referred from the Student Health Service, academic staff, the Welfare Information Service etc. The number of client interviews per academic session (including vacations) has risen dramatically from 1011 in 1984/5 to 1773 in 1989/90.

We endeavour to see a student who approaches the Service within ten days but this is not always possible. Following a 30 minute reception interview the client will be put on the waiting list unless the situation requires an immediate response (eg abortion counselling, suicidal risk) or the problem can be resolved at once (eg information about changing course, help with an appeal to the Board of Undergraduate Studies). Once on the waiting list, students may have to wait up to 6 months. An obvious area for concern is that of the number of students who are 'lost' through having to wait. For some, the priorities will have changed, but others, having gained sufficient courage to make the initial approach may well retreat again when asked to wait many weeks. This situation is not unique to Nottingham University and is reflected throughout institutions of higher education in the UK. The following brief outlines give a picture of the range of problems being worked with by Helen Henry at the present time. Confidentiality has been preserved by altering all identifying features.

3rd Year Female Student: History of emotional rejection and neglect, separated from parents who subsequently divorced. Rape at 14 years and sexual abuse. Initially presented with grief reaction following an abortion. Difficulty in forming deep relationship.

2nd Year Students: Presented with bereavement. Mother died suddenly of a coronary, parents divorced, gets into damaging relationships with men. Worries about AIDS.

Staff Member: Bereavement - protracted grief reaction and clinically depressed from wife's death three years ago.

3rd Year Student: Not coping, suicidal, history of deliberate self harm. Had two years psychiatric help prior to University.

1st Year Student: Anorexia, previously school phobia and has had four years family therapy and psychotherapy.

2nd Year Female Student: History of profound physical and emotional neglect including sexual abuse. Family background of abandonment, local authority care and adoption.

3rd Year Student: Mother dying of cancer imminently.

Mature Student: Insomnia - fear of failure. Low self-esteem and self-confidence.

Der Einsatz nebenberuflicher Kräfte im Bereich der Studienberatung: "Beratungsassistenten"

Ausgangspunkt

In der Hochschule gibt es verschiedene Mitgliedsgruppen mit unterschiedlichem Status, die in spezifischer Weise innerhalb ihrer Gruppe und mit den Mitgliedern der anderen Gruppen kommunizieren. Schwerpunktmäßig sind das:

Hochschullehrer / wissenschaftliche Mitarbeiter / sonstige Mitarbeiter, Verwaltungspersonal / Studenten. Aus ihren Tätigkeiten und aus ihrer Rolle ergeben sich in und zwischen diesen Gruppen verschiedene Interaktionsmuster und -möglichkeiten. Für die nachrückende Studierendengeneration können von den genannten Gruppen in vielfältiger und voneinander sehr verschiedener Weise Informationsanteile und Orientierungshilfen fach- und personenbezogen bereitgestellt werden. Hier setzen die ersten Überlegungen der Studienberatungsstellen an:

- a) Wie können die Mitglieder einer Beratungsstelle neben ihrer eigenen Tätigkeit als Berater außerhalb Unterstützer und Multiplikatoren für ihre beraterischen Aktivitäten finden?
- b) Wie kann dabei das System hinsichtlich der für die Studierenden förderlichen Rahmenbedingungen günstig beeinflusst werden?

Gruppenuniversität und Beratungssysteme

Nicht zuletzt aus den Erfahrungen heraus, wie schwierig es war, den neuen Arbeitsbereich "Studienberatung" als institutionell anerkannten und abgesicherten Bereich, als Teil des Hochschulsystems zu verankern, galt es hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den etablierten Einrichtungen der Hochschule und insbesondere im Hinblick auf die o.g. Rollenfunktion Überlegungen anzustellen, wo und wie die Statusgruppen unter der Perspektive "Beratung" "verortet" sein könnten und wo sie im Hinblick auf die der Studienberatung wichtige Zielsetzung zugunsten der Ratsuchenden in abgestimmter Weise in einem Beratungssystem ihren je spezifischen Platz haben.

Hier half die Betrachtung, daß sich die Mitglieder der genannten Gruppen (z.T.) schon immer als Informanten und Berater für Studierende verstanden; dabei übten sie diese Funktion aber **neben** ihrer Haupttätigkeit - mehr oder weniger engagiert und gern - und als Laien aus.

Die sich entwickelnde professionelle Studienberatung in den zentralen Studienberatungsstellen erkannte die Probleme, die sich aus dieser (bezüglich Beratung) Laien-Tätigkeit ergeben, und ebenso die Möglichkeiten für bessere Beratungsbeiträge dieser Hochschulmitglieder. Sie fragte sich aber auch selbst, wie "nahe" sie eigentlich jeweils noch studentischen Problemen und Erfahrungen steht, wenn ihr eigenes Personal manchmal schon jahrzehntelangen Abstand zu eigener Studiererfahrung hat.

Zwei Grundüberlegungen waren für das Projekt "Einsatz nebenberuflicher Kräfte in der Studienberatung" (das in Hessen 1974/75 gestartet wurde) maßgeblich:

- a) Können **Studenten** selbst einen günstigeren und verantwortlicheren Beitrag bei der Beratung von Studierenden leisten als dies üblicherweise von freiwilligen studentischen Dienstleistungen etwa im Rahmen von Fachschaftsarbeit zu erwarten ist und wie kann diese Mitarbeiterrolle im Beratungsgeschehen gestaltet werden, damit sie größtmögliche positive Wirkung für Ratsuchende hat?
- b) Wie kann diese Funktion ausgestaltet werden, damit sie auch Chancen auf Akzeptanz und Absicherung im etablierten "Institutionengeflecht" hat?

Selbstverständlich wurden auch Überlegungen zu möglicher "nebenberuflicher" Berater-tätigkeit von Hochschullehrern, wissenschaftlichen Mitarbeitern und anderen hauptberuflich in der Hochschule Beschäftigten angestellt. Dies soll hier aber nicht weiter verfolgt werden.

Studenten als "nebenberufliche Kräfte in der Beratung"

Hinsichtlich des besonderen Einsatzes von Studierenden als "nebenberufliche Kräfte in der Beratung" für Studierende standen insbesondere folgende Überlegungen an: Aus Peergroups ist bekannt, daß die Einflußmöglichkeiten ihrer Mitglieder aufeinander größer sind als durch die Aufnahme von Anregungen, die von "Außenstehenden" kommen. Da Studienberatung den Anspruch hat, studentenzentriert zu wirken und Hilfen zur Selbsthilfe zu fördern, lag es also nahe, vor allem über den Einsatz von Studierenden selbst zur Unterstützung der Arbeit der Studienberatung nachzudenken. Es war anzuknüpfen an akzeptierten Rollen von studentischem Hilfspersonal in **Forschung** und **Lehre**.

Warum sollte es nicht - zugunsten der Studierenden aber auch zur Entlastung der Hochschullehrer - studentisches Hilfspersonal in der Beratung geben? Durch Arbeitskontakte von hauptberuflichen Hochschulmitgliedern mit studentischen **Mitarbeitern** waren abgewogenere und für Studenten angemessenere Problemsichten zu erwarten (hauptberufliche Studienberater müssen sich mit ihnen in anderer Weise auseinandersetzen, als dies im Gespräch mit Ratsuchenden möglich ist). Nicht zuletzt die Kostenfrage war wichtig: Wie kann mit sehr beschränktem Mitteleinsatz am meisten zur Verbesserung des Beratungsgeschehens und seiner notwendigen Infrastruktur zugunsten der Ratsuchenden beigetragen werden? (So kosten vier studentische Hilfskräfte o.A. mit je 40 Stunden Arbeitseinsatz monatlich etwa DM 2.200; ein wissenschaftlicher Mitarbeiter mit vergleichbarer Arbeitszeit kostet ca. das dreifache.) Anzumerken ist, daß es sicherlich ideal wäre, wenn "Lehre" und "Beratung" stärker integriert im Lehrbetrieb aufträten. Die Realitäten sind aber anders. Deshalb werden zunächst auch die üblicherweise vorfindbaren Funktionen des studentischen Hilfspersonals in den Fachbereichen als gegeben hingenommen. Studentische Kräfte sind dort eingesetzt a) als Hilfskräfte mit technischen Unterstützungsleistungen (Handapparate, Geräte bereitstellen, Übungsaufgaben (vor-)korrigieren etc.), b) als Hilfskräfte = Tutoren zur Unterstützung von Lernprozessen der Studierenden. Vom System aus betrachtet steht in beiden Fällen aber das Seminarergebnis im Mittelpunkt. In der Beratung ist eine andere Perspektive maßgeblich: Hier steht die Persönlichkeit im Mittelpunkt, mit der zusammen Problemlösungs-, Verhaltens- und Verfahrensstrategien entwickelt werden, um die studentische Lebenssituation und

Lernarbeit angemessen bewältigen zu können (und insofern Lernprozesse günstig zu gestalten) und die insbesondere zu persönlicher Zufriedenheit führen sollen. Von Interesse ist aber auch, wie Rahmenbedingungen für Studieninteressenten und Studierende günstig beeinflusst werden können, um deren persönliche Orientierungsprozesse zu erleichtern.

Einbindung und Qualifizierung von "Beratungsassistenten"

An dieser Stelle ist insbesondere zu fragen, wie neben den o.g. Hilfskraftfunktionen durch die nebenberuflichen Kräfte in der Beratung

- a) Beiträge zur Verbesserung des Informationssgeschehens an der Hochschule, vor allem an den Fachbereichen sowie
- b) Mithilfe im personenbezogenen Beratungsgeschehen sichergestellt und kompetent wahrgenommen werden können, wie diese Tätigkeit abgestimmt und abgegrenzt zu denen der hauptberuflichen Berater und denen anderer Hochschulmitglieder aussehen soll. Die Frage nach der notwendigen Kompetenz der "nebenberuflichen Kräfte in der Beratung" -die wir der Einfachheit halber "Beratungsassistenten" genannt haben, weil sie das gesamte Beratungsgeschehen unterstützen sollen- führt einerseits zum Thema "Aus- und Fortbildung". Es wird an anderer Stelle in Verbindung mit vorstehenden Überlegungen besonders behandelt.

Andererseits war für den "semiprofessionellen" Arbeitseinsatz von Studierenden die Frage nach der Verbindlichkeit für die Vertragspartner gestellt. Eine günstige Beeinflussung des Informations- und Beratungsgeschehens durch "Beratungsassistenten" wurde dadurch gefördert, daß wechselseitig akzeptierte Vereinbarungen zwischen Zentraler Studienberatungsstelle, Fachbereichsvertretung und vertraglich gebundenen Beratungsassistenten geschaffen wurde, die einen klaren Handlungsrahmen für die Beratungsassistenten zulassen (dies geschah in Marburg durch "Allgemeine Bestimmungen für die Beschäftigung nebenberuflichen Personals in der Studienberatung (Beratungsassistent)", die am Ende eines 5-jährigen drittmittelfinanzierten Modellprojekts standen und -verfügt durch den Präsidenten der Hochschule- seit 1980 gelten). Förderlich für die Wirksamkeit der Beratungsassistenten-Tätigkeit war lange Zeit auch eine "Mischfinanzierung", wonach 50% aus Hochschul-zentralen Mitteln für die Beratungsassistenten beigetragen wurden, wenn interessierte "dezentrale" Fachbereiche ebenfalls 50% beisteuerten.

Einsatzbereiche von Beratungsassistenten

Beratungsassistenten wirken mit bei

- der Vorbereitung und Durchführung von Schülerbesuchen und Fachbereichs-erkundungen,
- der Eingangsberatung; hier insbesondere bei der Vorbereitung und Durchführung von Orientierungseinheiten und Informationstagen,
- der studienbegleitenden Beratung; hier vor allem bei der Vorbereitung und Organisation von speziellen Informationsveranstaltungen,
- der Informations- und Datenerhebung, Erstellung und Weitergabe von Informations- und Beratungsmaterial,

- der Unterstützung der Koordinierungstätigkeit der Fachbereichsbeauftragten; bei der Erledigung von Routinearbeiten in der Studienfachberatung,
- der Sammlung, Auswertung und Diskussion von Erfahrungen, die bei Durchführung der Studienfachberatung gewonnen werden,
- der Teilnahme an fachbereichsübergreifenden regelmäßigen Koordinations-treffen sowie an Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für nebenberufliche Kräfte in der Beratung.

An der Kostenfrage scheitert z.Zt. leider der früher schon einmal erreichte breitere dezentrale Einsatz von Beratungsassistenten in den Fachbereichen: Wenn nicht eine 100%-Finanzierung aus einem "zentralen Pool" sichergestellt ist, setzen die Fachbereiche nach aller Erfahrung ihren möglichen Finanzierungsanteil lieber für Hilfskräfte zur Unterstützung der Forschung und weniger für Fachtutoren oder für Beratungsaufgaben ein.

In der Zentralen Studienberatungsstelle selbst sind und waren Beratungsassistenten im Anlaufbereich/Clearing, zur Mithilfe z.B. bei der Vorbereitung und Durchführung von Einführungsseminaren für ausländische Studierende, zur Erhebung von Rückmeldungen der Studieninteressenten, zur Unterstützung in der Behindertenberatung und in anderen Projekten eingesetzt. Als "Mentoren" angeleitet von der Zentralen Studienberatung, stellen sie (z.B. in Gießen) das universitätsweite Einführungsprogramm für Studienanfänger sicher. Auch "Studienhelfer", etwa zur Unterstützung behinderter Studierender (z.B. in Bibliotheken), sind bezüglich ihrer (nicht-fachwissenschaftlichen) Tutoren-Anteile hier zu nennen. Bedeutsam ist, daß die genannte Personengruppe einen sehr problem-nahen Zugang zu den Studierenden hat und aus verschiedenen Fachbereichen ihre Erfahrung in die Zentrale Studienberatungsstelle einbringen kann. Die nebenberuflichen Kräfte in der Beratung müssen aber gut darauf vorbereitet werden, auch ihre Kompetenz-Grenzen einhalten zu können, wenn es um die persönlichen Anteile der Studierenden geht, für die und mit denen sie als "Nebenberufler" zu tun haben.

Im Wortsinn sind Tutoren "Ratgeber" und "Vormund", sind Mentoren "Ratgeber" und "Erzieher". "Beratungsassistenten" sollen für das wohlverstandene Interesse der Studierenden eintreten und im Beratungsgeschehen mitwirken, ohne jedoch - selbst Studierende - Vormund oder Erzieher sein zu können. Da sie die Probleme der Studierenden aber aus eigener Anschauung kennen, können sie deren (Selbst-) Orientierungsprozesse in Zusammenarbeit mit hauptberuflichen Beratern gut unterstützen.

Training of students in subject-oriented guidance

What do university freshmen ask when they come to a counselling service? They almost always - as we all know - ask the same thing: "What shall I do now, and how do I go about it?", mostly in the sense of: "What does the university expect of me before it gives me my degree?" And what do mentors, tutors and counsellors do when they are asked about what should be done and how, especially right at the beginning of one's studies? They say what they know.

Is there anybody in this country who wants to have counselling just to talk about how to make the subject of academic lectures at university coincide with his own interests?

This is a trouble area: in silent resignation, members of the university have taken leave of the idea that whoever offers subject-oriented guidance in his faculty, does it of his own free will and with pleasure, being sufficiently well-informed about his area of responsibility. Counsellors in subject-oriented guidance in their faculties are often "sentenced" into this job because no one else will volunteer, and thus they often have an insecure position which they scarcely are able to strengthen, with an unsound self-image and without the backing of their faculty. This particularly applies to students-as- counsellors in subject-oriented guidance, who often have different duties to fulfil, such as work in the library or in administration. Moreover, dealing with students in search of counselling and help can also overtax students in the role of counsellors in subject-oriented guidance when the only contribution these counsellors can make to solving the social and psychological problems articulated is, in the majority of cases, to refer them to those institutions "in charge" of such problems. There rarely remains time and courage enough to reflect together with the freshmen on what one should know about academia and the university in general when beginning one's studies:

... how bad it can be when you have begun to know some pieces of your subject "mosaic" but nevertheless begin to doubt the purpose of your studies, because even though you have diligently met all formal requirements, you are not able to identify the mosaic in its entirety;

...how you feel when you have passed all your exams but don't have any idea who will recognize the acquired knowledge and be able to make use of it in a professional setting;

... why catchwords like "supplementary qualifications" must be regarded with scepticism.

Faced with a vast number of formalities and other requirements, there is an unspoken agreement between students and counsellors at university concerning the priority of coping with these difficulties in the game of questions and answers. It is, however, already an achievement when counsellors try to acquire the knowledge which apparently is sufficient to satisfy the expressed needs of their student clients rather than their actual problems. Often it seems to them that there is no other possibility, given the small

amount of time and little staff available and, simultaneously an overwhelming demand for answers to "what" and "how" questions. This applies to professorial as well as to student counsellors. It is also a dilemma for the counselling service centres in the universities. But why should students asking for subject-oriented guidance, at least in their faculty, not come to know more about their own territory - the academic landscape of their subject - than the mere time-table of topographical details? It is an open question, given a clear definition of the responsibilities and position and the counsellors having a sound command of the basic knowledge of and capabilities in communicating with clients, whether it is possible to create more freedom for the counsellors which would enable them to offer the freshmen a "delightful" introduction to the "science" of their subject.

A counselling service centre with its extensive competence and many years of experience in the "counselling trade", can contribute more than any other institution to translating this proposal into reality.

The *Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung* (Counselling and Guidance Service Centre) of the Freie Universität Berlin is aiming at just that and also at improving its own internal relations by trying to link itself, like the "spider in the web" more closely with the academic territories of the university, taking advantage of the favourable climate to do so: In October 1990, a new law on higher education came into force in Berlin. It provides for the appointment of at least **one student responsible for counselling** and tutoring in each faculty, in addition to the professor generally in charge of the subject-oriented guidance.

This new regulation has been greeted by the various university departments in charge in different ways and in part with little enthusiasm. Some faculties have had established positions for students-as-counsellors since a long time, others are willing to follow suit in the near future as soon as the budget question is resolved to their satisfaction, whereas others do not approve of guidance activities by students on principle.

The Counselling Service Centre of the Freie Universität, used to sending its clients to the faculty counsellors if they wanted to know how to organize their study courses and, despite certain reservations, trying not to doubt the good sense of this further referral, recognized new chances for a better cooperation with the faculties.

It developed a **20-hours-programme** designed to train students in counselling their fellow students, and presented it to the mostly professorial members of the advisory board during a meeting at which, unfortunately, only a few members participated.

After that the Counselling Service Centre invited all students whom it knew to be already working in subject-oriented guidance in their faculties, to participate in the training programme. The training programme has the following elements:

The students-as-counsellors are at first invited to a lecture which provides an introduction to the work of the Service Centre, together with a visit to the Centre itself.

Topics to be addressed are:

- development, structure and responsibilities of the Counselling Service Centre,
- cooperating partners of the Counselling Service Centre;
- characteristics of the clients and working methods of the Counselling Service Centre;
- questions of cooperation between the Counselling Service Centre and subject-

oriented guidance on the faculty level.

The tour of the Counselling Service Centre includes the following rooms:

- "i" (= "**information**"), the reception of the Service Centre where all the clients first arrive;
- the **waiting room** where clients wait for a counselling session and where they have the opportunity to gather information (e.g. university prospectuses, lecture lists or course catalogues of all German and many foreign universities; files with diverse information including subjects which can be studied at the Freie Universität Berlin; information about "European study programmes", "Working and studying abroad" in particular countries and in general, and about grants;
- the **offices** of the student counsellors, the psychological counselling service and the vocational guidance service;
- the **service** rooms.

For the following period, students who are interested make appointments to sit in on counselling sessions led by the Counsellors at the Counselling Service Centre.

During a course of usually 12 hours (4 times in four days) of observing sessions, the students are given the opportunity to see beyond the boundaries of their own subject.

Topics to address are, amongst others:

- possibilities and problems of combining subjects in M.A. and teacher training studies with all the inherent problems of choice, coordination and admission;
- questions of admission of first-year-students and those in higher semesters;
- acquisition of prerequisites for the desired subject (major);
- problems of changing subject (major) and breaking off one's studies together with information about possible help (for example for students who receive grants);
- possibilities of study in Berlin and nearby universities in connection with the choice of subject (major);
- necessity of supplementary qualifications, parallel studies and a second course of studies;
- studying abroad, including European programmes and internships abroad;
- responsible institutions, reference possibilities, cooperating partners.

The second, but no less important, complex of issues concerns communicating with student clients:

- creating awareness of the special role of the "student-as-counsellor": to give the student client enough courage to also ask "stupid questions";
- understanding the importance of the ability to listen to the client and to put aside directive behaviour;
- becoming sensitive to discrepancies between the matter of concern expressed and other, possibly more important, problems of the clients;
- learning to give information only to the extent to which the client needs it at the respective moment and is capable of using it;
- becoming sensitive to eventual problems resulting from changing subject or breaking off one's studies;

- conscious handling of one's own "lack of knowledge" and the limits of counselling by students in subject-oriented guidance;
- dealing productively with "unanswerable" questions, for instance, about labour market opportunities.

Special questions and problems to do with one's subject can be discussed in a subject-specific conversation which can be arranged with student counsellors and the professor in charge of subject-oriented counselling and/or other professorial counsellors in the respective faculty.

The "planning-the-job"-workshop has the function of planning and organizing the counselling work in the faculty.

Topics are:

- opening hours;
- creating special information material;
- compiling an information file using material from the institute/faculty and from the Counselling Service Centre;
- cooperation with the teaching staff who offer subject-oriented guidance in the faculty;
- possibilities of reference to other institutions inside and outside the university.

The first experiences with the training programme show, amongst other things,

- that students giving subject-oriented guidance now comprehend the scope of the responsibilities of the Counselling Service Centre, the vast character of which they had previously had little or no idea;
- that, consequently, the students-as-counsellors giving subject-oriented guidance, can better define their own position in the institute or faculty;
- that a confidential relationship has been built up with the Counselling Service Centre and a curiosity about the "colleagues" giving subject-oriented guidance in other faculties has arisen, both which can form the basis for a monthly exchange of ideas and information such as a "jour fixe" for student counsellors and members of the Counselling Service Centre;
- that the sitting in on sessions with different members of the Counselling Service Centre helps make it clear to the students in their role as counsellors how different counselling can be handled and that there is no one "right way" of counselling;
- that the students-as-counsellors feel more encouraged, in a dialogue with first-year-students in dealing with academia in general, and in particular with regards to the respective subject and its characteristics;
- that the professors in their faculties gain more confidence in the quality of students' counselling, and, furthermore, in the work of the Counselling Service Centre, becoming in this way more disposed to cooperate. One can only wish that consequently they will feel relieved of a strain and at the same time more prone during their subject-oriented guidance to communicate about the sense and purpose of studying that very subject they represent.

L'orientation des étudiants et le tutorat

L'orientation des étudiants

En ce qui concerne l'orientation des étudiants, il est courant de faire la distinction suivante, selon les phases dans lesquelles elle est effectuée.

Pré-universitaire

Elle s'adresse aux bacheliers, il s'agit là d'un service d'information relatif aux différentes filières de formation, aux universités, diplômes et débouchés professionnels. Les jeunes ont également la possibilité de recourir à un service personnalisé (test et entretien avec un conseiller d'orientation) afin de mieux connaître leurs propres aptitudes et intérêts et surtout de faire le point sur leurs projets d'avenir.

Orientation universitaire

Cette phase est consacrée à l'aide accordée aux étudiants nouvellement inscrits à l'université pour leur permettre de mieux réussir l'adaptation à ce milieu qui ne leur est pas encore familier. Les problèmes d'adaptation des étudiants sont bien connus et l'on sait aussi qu'ils sont très souvent à l'origine de crises d'identité qui, parfois, représentent de véritables obstacles à la poursuite des études. Le service se déroule sur deux plans différents:

- a) le plan informatif/administratif (rédaction du programme d'études personnalisé, informations sur les filières, sur les services offerts aux étudiants, sur les démarches administratives à effectuer pour obtenir une bourse d'études, etc...)
- b) le plan du suivi psycho-pédagogique. Il s'agit ici d'aider l'étudiant qui va commencer ses études à réussir son insertion dans le milieu universitaire, mais aussi de le soutenir lorsqu'il est en difficulté tout au long du cursus académique jusqu'à la rédaction de son mémoire.

Il faut donc prévoir une relation d'aide individuelle et très planifiée.

Orientation post-universitaire

Le service concerne les étudiants dans la phase de rédaction du mémoire et qui vont quitter l'université. Il englobe donc également le suivi des stages et le soutien lors du passage à la vie active.

Le tutorat

Le tutorat universitaire est-il une nouveauté? Il semble que non! Selon certaines sources historiques, le tuteur apparaît sur la scène académique dès le XII^{ème} siècle, c'est-à-dire à l'aube de la vie de l'Université en Europe. A Paris il existait un statut précisant: "Il n'y aura pas à Paris aucun écolier sans un maître fixe..." Les mêmes règles étaient appliquées à Oxford au XVI^{ème} siècle. Chaque maître confiait ensuite ses disciples à un

élève plus âgé.(1)

Au fil des siècles le tuteur a continué à exercer ses fonctions dans la presque totalité des universités d'Europe. En Italie, une attention toute particulière est désormais accordée à cette fonction, en raison des nouvelles dispositions de loi concernant la réforme des universités. L'art. 13 de la Loi No 341 de 1990 particulier donne des indications fort précises au sujet des tâches, objectifs et responsabilités que doit assumer le tuteur. Aucun doute ne devrait donc être émis quant aux questions relatives au qui, comment, quand et où réaliser le tutorat. Quant au pourquoi, il suffirait très simplement d'observer que la moyenne nationale du taux d'abandon des études en deuxième année est, pour les deux dernières années, de l'ordre de 30% Il apparaît enfin qu'un étudiant sur trois obtient son diplôme universitaire dans les temps fixés au programme.

Dans le milieu universitaire, et surtout au niveau des professeurs, les doutes et questions soulevés par les récents termes de la loi ortée précédemment sont très nombreux et ne s'avèrent pas très faciles à résoudre.

Les obstacles à surmonter sont, bien sûr, très nombreux et d'origine très différente. Nous pourrions cependant essayer d'en souligner trois:

- le rapport numérique étudiants/professeurs qui n'est pas du tout favorable, étant donné que, par exemple, à l'Université "La Sapienza" de Rome, pour l'année universitaire 1989/90, il était de 35,1 étudiants pour un professeur;
- l'opposition de certains professeurs d'université en ce qui concerne la prise en charge des tâches de tutorat;
- une sorte de méfiance, orainte ou indifférence de la part des étudiants à l'égard de la personne du "tuteur".

Nous n'avons évidemment pas l'ambition de trouver d'emblée une solution à ces problèmes, surtout pour ce qui se rapporte au premier des trois points cités précédemment. Nous pourrions toutefois émettre des hypothèses pour les autres. Nous ferons auparavant une différence entre l'orientation s'attachant au service

- a) informatif-administratif
- b) suivi psycho-pédagogique

Les services évoqués sous le point a) pourraient être confiés aux Conseils des Cours de 'laurea', tandis que ceux du point b) pourraient incomber aux professeurs et jeunes chercheurs. Il serait possible de commencer par ceux d'entre eux qui sont motivés à exercer les fonctions de tutorat. De plus, suivant le modèle expérimental de l'Université Bocconi de Milan, une bourse spéciale pourrait être accordée à un certain nombre d'étudiants en fin de cycle et qui se chargeraient du tutorat des étudiants plus jeunes.

Ce système adopté depuis longtemps par les universités allemandes, semble avoir fait ses preuves. Il semble qu'un jeune tuteur qui n'a pas complètement oublié ses doutes, craintes de débutant et, de plus, ne faisant pas du tout partie du corps enseignant, réussit mieux à créer une atmosphère de détente; dans ce climat de quasi complicité, le "bizut" communique plus à son aise et exprime en toute liberté ses problèmes et doutes.

Des équipes expérimentales composées d'un professeur superviseur, coordonnant un groupe de jeunes chercheurs et d'étudiants non-débutants aux fonctions de tuteur pourraient donc être formées. Les tuteurs recevraient avant tout une formation psychopédagogique. Il faut en effet qu'ils soient bien préparés pour accomplir cette tâche

délicate. De plus, une sélection s'impose avant de leur dispenser cette formation, afin de contrôler qu'ils possèdent les aptitudes à la communication et aux relations humaines. Leur formation achevée, ils devraient être en mesure de bien connaître:

- Les structures universitaires, le système des études, les filières proposées;
- les notions et les techniques fondamentales de la psychologie de l'apprentissage, de la dynamique de groupe, de l'entretien d'orientation;
- comment émettre le diagnostic le plus proche possible des difficultés réelles de l'étudiant demandant une aide, ceci s'impose afin de renvoyer, le cas échéant, les étudiants ayant besoin d'un véritable soutien psychologique, aux services compétents (25% des étudiants s'adressent au Centre d'Orientation de "La Sapienza", dirigé par Mme le Professeur Lucia Boncore);
- comment établir un planning du curriculum des études;
- comment se faire le médiateur entre professeurs et étudiants de début de cycle;
- comment éviter les risques de dépendance et/ou de délégation d'étudiants de début de cycle à leur tuteur;
- comment motiver les étudiants pour un engagement personnel dans leurs études;

Une telle formation pourrait être confiée aux Départements de Psychologie des Universités.

Nous sommes conscients que la mise sur pied d'un tel système nécessite beaucoup de temps. Dans l'attente de la réalisation de ce modèle, au caractère tout à fait académique, il serait cependant nécessaire de mieux coordonner entre eux les services d'orientation des universités avec ceux des organismes régionaux.

Note

- 1) Biographie de St. Ignace par Ricardo Garcia Villos-Lada.

Impact émotionnel de la littérature, son utilisation au sein d'une relation de tutorat pédagogique dans le cadre d'un enseignement auprès d'étudiants souffrant de graves troubles psychiques

Je suis professeur de Lettres à la clinique G. Heuyer à Paris, clinique dépendant de la Fondation Santé des Etudiants de France. Cette clinique accueille des jeunes gens souffrant de troubles psychiatriques qui sont hospitalisés pour une durée qui peut varier de six mois à deux ans, et reçoivent, dans l'enceinte de la clinique, un enseignement par des professeurs détachés de l'Education Nationale. Précisons qu'ils sont admis à Georges Heuyer, pour se soigner, à condition d'avoir un projet d'études. "Etudier quand même" est en effet la devise des établissements de la Fondation ; étudier malgré et avec les perturbations causées par la maladie.

Les étudiants de la clinique que j'aide dans leurs études sont scolarisés dans les universités environnantes ; ils y suivent un cursus normal ou parfois aménagé : certains d'entre eux ne présenteront en une année que la moitié des unités de valeurs requises. Grâce à la prise en charge médico-pédagogique, ils vont tenter de dégager leur travail et leur vie universitaire de leurs difficultés psychologiques.

Ces jeunes gens présentent des pathologies graves, psychoses ou névroses, invalidantes parfois pour leurs performances intellectuelles et scolaires. Beaucoup ont des difficultés à se concentrer et à stabiliser leur attention. D'autres éprouvent une inhibition partielle ou totale à s'exprimer, écrire, produire, et jusqu'à une mise en doute systématique de leurs capacités intellectuelles et communicatives.

Ou encore, des difficultés d'ordre intellectuel, qui peuvent être provisoires, occupent le devant de la scène pédagogique ; elles touchent à la compréhension des opérations qui leurs sont demandées, à l'exercice des facultés d'analyse et de synthèse, et jusqu'aux perturbations les plus graves du cours de la pensée. (cf J-L Auber : **La réadaptation du sujet en devenir**, in "Vivre dans la différence", Privat, 1982), (K. Brutin: **La littérature, une troublante rencontre**, in: Psychiatrie française, n°4-90). Grâce au dispositif soins études, ces troubles divers vont pouvoir être abordés, contournés ou dépassés, et ces adolescents en rupture vont retrouver un lien social et culturel et une insertion dans le milieu universitaire qui peut prélude à une réinsertion professionnelle.

Avant d'aborder la relation de ces étudiants à l'objet d'études, je souhaite évoquer la dimension de mon enseignement qui touche à la médiatisation par rapport à la réalité universitaire. Les étudiants me parlent souvent, au moment où ils doivent faire un exposé, ou rendre un devoir, de leurs professeurs de faculté. Ces professeurs sont vécus à ce moment-là de façon menaçante ; les jeunes gens ont peur d'être jugés et interprètent en leur défaveur telle parole qui leur a été adressée, comme la manifestation d'une exigence à laquelle ils ne pourraient pas répondre. Mon intervention consiste alors à les faire douter de ces intentions impitoyables, à leur redonner confiance en leurs propres capacités, ce qui n'est possible qu'en restaurant la bienveillance probable de leurs

enseignants. Dans le cadre des cours, cette fonction, qui consiste à dédramatiser la relation au savoir et à l'autorité vécue comme féroce et forcément morcellante, occupe peu de temps, mais l'accueil de la crainte de l'étudiant permet de mettre en travail ses images de l'autorité et de sa propre valeur, sans figer la relation à l'autre. C'est aider l'adolescent à investir positivement la relation à autrui en laissant ouverte la gamme des possibilités sur lesquelles peut se jouer une relation humaine.

On voit ici que le professeur à Chiappe a une **fonction de relais, de médiateur par rapport à la réalité universitaire** ; il a cette **même fonction de médiation par rapport à la matière qu'il enseigne**, travaillant à ce que soient noués ou renoués les liens avec l'objet d'études, objet menacé, parfois momentanément perdu, toujours problématique. L'objet d'études est ici la littérature. L'étude de la littérature convie en profondeur à un travail psychique de constitution de soi par étayage, d'où l'importance de cette médiation pour des adolescents qui achèvent le remaniement de leurs processus identificatoires. La rencontre avec les textes littéraires a un pouvoir à la fois destabilisant et mobilisateur, dans la mesure où le dialogue qui s'établit avec les grands écrivains représente pour ces jeunes gens une occasion irremplaçable de se confronter à la pensée d'autrui et, en l'intériorisant, d'objectiver leur propre monde intérieur.

Quelques situations vont permettre d'entrevoir l'ampleur du travail psychique suscité par les oeuvres littéraires. Voici un étudiant admis à la clinique après une hospitalisation en milieu psychiatrique pour une expérience délirante à thèmes mystiques. Son cursus universitaire l'amène à rencontrer un certain nombre de textes, dont **Vendredi ou les limbes du Pacifique** de Michel Tournier, très précisément le moment où Robinson descend dans la grotte à l'intérieur de l'île et y vit, lové en position foetale dans une crypte, une expérience de régression qui le ramène à des sensations d'avant la naissance. L'analogie entre l'intérieur de l'île et l'intérieur du corps maternel est métaphoriquement très précise, à ceci près que c'est un monde minéral, une gigantesque urne de pierre, une mère froide et pétrifiée.

La configuration familiale qu'organise Robinson dans sa crypte, à la faveur de cette régression, n'est pas sans offrir une ressemblance troublante avec ce que décrit cet étudiant lors des entretiens médicaux : une mère vécue alors comme forte, puissante, intelligente, très protectrice, un père faible et totalement dévalorisé. Le travail littéraire, très particulier ici, puisqu'il s'agit d'une unité de valeur intitulée "Littérature et Psychanalyse" va porter, d'une part sur l'analyse des métaphores qui tracent la remontée initiatique de Robinson vers les origines, d'autre part sur la haine immense cachée par l'idéalisation de la mère toute puissante et protectrice; dans le cadre du cours, ce jeune homme ne dira rien de l'analogie entre ses images parentales et celles du héros, non plus que des représentations suscitées en lui par ce voyage littéraire et cette nidation dans un corps maternel pétrifié. Il est pourtant convié, par l'analyse littéraire, à une expérience de partage imaginaire d'un fantasme qui, grâce à l'oeuvre, s'inscrit dans une dimension symbolique, et peut donc quitter la sphère menaçante du réel. Il est bien évident que ce travail peut se heurter à de l'irreprésentable ou de l'impensable ; quoiqu'il en soit le calendrier universitaire faisant office de principe de réalité, professeur et étudiant ne pourront sortir de la crypte du texte que par une mise en forme de leur expérience de ce

"rêve singulier" proposé par l'oeuvre littéraire.

Dans d'autres cas, le texte littéraire peut interpeller très directement l'étudiant dans sa vie personnelle et représenter pour lui, comme l'écho ou le prolongement de ses préoccupations les plus actuelles. Ainsi l'étude de **Vingt-quatre heures de la vie d'une femme** de Stefan Zweig renvoie une jeune fille à sa vie amoureuse intense et mouvementée et à des affects violents, liés à une séparation douloureuse.

Rappelons brièvement le sujet du livre de Zweig : la passion soudaine d'une femme de quarante-deux ans, Mrs C., veuve, et mère de deux grands fils, pour un jeune homme rencontré au casino, joueur invétéré, qu'elle tente vainement d'arracher au désespoir et au suicide. L'étudiante, vive et brillante, dit que le texte la renvoie à elle-même, parle d'elle et pour elle. Elle oscille entre des moments où elle dit devoir se retenir pour ne pas parler d'elle, et d'autres où elle déclare : "C'est formidable, la littérature, ça parle de moi, sans que je sois obligée de parler de moi". Mais, il se trouve que dans son approche du texte et son identification au personnage, dont elle perçoit avec jubilation les motivations libidinales affleurant dans le discours altruiste, elle a complètement fait l'impasse sur un problème important, l'âge des personnages. Or, la différence d'âge insiste dans toutes les situations du texte : dans le prologue, dans le récit central, et dans la situation de narration, puisque Mrs C. fait le récit de cette passion, bien des années plus tard, à un narrateur de vingt ans plus jeune qu'elle. L'étudiante découvre alors la dimension incestueuse de la relation passionnelle évoquée, ce qui lui permet de prendre de la distance et de moduler dans un sens différent son identification au personnage.

La situation de cette jeune fille qui s'engouffre littéralement dans la scène ouverte par le roman et qui l'énonce ainsi, reste une situation relativement rare dans la clinique où je travaille, si elle est plus fréquente en pédagogie traditionnelle. C'est ce qui distingue les individus et les pathologies devant la lecture. Dans la plupart des cas que je rencontre, la lecture est souvent sans affects, du moins sans affects reconnus et énoncés comme tel ; le "pont" établi avec le texte par le jeu identificatoire ou projectif est absent ou ténu. Tout au plus apprend-on que l'étude fatigue, ou "donne des angoisses et des cauchemars", et il est rarement possible d'entrevoir les représentations suscitées par le travail sur un texte particulier. La lecture reste silencieuse, comme si la projection était totale et nulle en même temps. Et le texte représente comme un passage à l'acte des contenus mentaux qu'il va falloir reconnaître pour se les approprier. Ces situations où le texte travaille pour le lecteur, en l'absence d'une prise en charge directe, sont les plus fréquentes avec des jeunes gens ayant souffert d'une décompensation psychotique. La littérature propose une expression symbolique à des émotions, des affects, des pensées qui vont être reconnus, identifiés dans l'énonciation littéraire et dès lors, pouvoir s'intégrer au champ de la conscience, dont ils étaient jusqu'ici bannis ou ignorés.

Un dernier exemple, celui d'une jeune fille se reconstruisant lentement après un épisode grave, en particulier grâce à son investissement de ses études et de la vie universitaire. Un moment important, parmi d'autres, dans son cursus lui permit d'aborder et de reconnaître des affects mélancoliques dans l'étude de **Le bonheur des tristes** de Luc Dietrich, livre centré sur la figure aimée et unique d'une mère malade et trop tôt disparue. Elle eut à étudier un passage sur le surgissement extrêmement douloureux et

tabilisateur pour le narrateur-personnage lui-même, du souvenir de cette mère, et à connaître l'expression complexe et coupable du deuil et de la relation à l'objet disparu. cette jeune fille paraissait elle-même alors, triste et sans langage sur sa tristesse ; elle lisait seulement "fatiguée" et "épuisée" par ses études. Il est possible que l'oeuvre de Dietrich ait, dans un premier temps, travaillé pour elle à l'énonciation d'un état ressif au-delà du langage, avant qu'elle ait pu, par son travail, s'approprier, puis activer des sentiments et des émotions qu'elle ne savait pas être en elle.

conclusion

L'étude de la littérature permet, avec une économie de moyens remarquable, la reconnaissance et l'approche des contenus mentaux clivés et hors deportée; L'oeuvre, grâce aux moyens qui lui sont propres (déplacement, condensation) autorise un franchissement des défenses, et contribue ainsi à la constitution du monde intérieur.

Dans cette matière, travail psychique et travail intellectuel sont étroitement imbriqués ; il ne saurait y avoir maîtrise des éléments littéraires sans une élaboration des émotions et sentiment suscités en soi par la lecture.

Car la littérature maintient ouverte cette contradiction que les grands textes posent des éléments pour l'élaboration de la pensée consciente à partir de sources inconscientes agissant à l'insu des lecteurs. Freud ne cesse de proclamer sa reconnaissance envers les écrivains, car "ils s'abreuvent à des sources que nous n'avons pas encore rendues accessibles à la science". La médiation symbolique de l'oeuvre permet d'entrer en contact avec des expériences qui sont de l'ordre de l'indicible, de les partager et d'en jouir, sans pour autant, dans la plupart des cas, être mis en danger. C'est ainsi que les objets culturels et esthétiques sont utilisés par les adolescents, pour élaborer les motions pulsionnelles qui les traversent.

Il convient toutefois d'envisager tous les risques inhérents à l'Odysée littéraire. Un étudiant isolé, traversant une phase d'angoisse, renvoyé par les textes à un questionnement insupportable, peut n'avoir d'autres solutions, à un moment donné, que de prendre la fuite et d'abandonner l'objet d'études, s'il ne trouve support et soutien dans l'aventure de sa formation.

Essential and desirable features of training for those involved in student counselling

With my paper I want to contribute to the discussion by describing two part-time courses with which I am linked at the University of London and which I want to describe here. One is the Learning and Personal Development course, a two term introductory course, the other is the Diploma in Student Counselling, a two year counselling training. Before describing the courses in detail, I would like to consider briefly why universities need student counsellors and why specialist training courses are needed for this activity. By student counsellors, I mean academic staff who have a counselling component in their work through to professional counsellors doing therapeutic work with individuals or groups of students.

From time to time students experience personal difficulties or emotional problems which interfere with their intellectual development and prevent them from achieving their full potential. I believe that institutions of Higher Education need counsellors to help students deal with these personal issues which interfere with successful learning.

The sorts of personal difficulties students experience in the course of their time in Higher Education vary considerably. Some are caused by things which happen to them such as bereavement, unexpected traumatic experiences, broken relationships, homelessness, financial difficulties etc. Other problems they bring with them from their earlier experiences of education and their relationship to learning, for example exam anxiety, a history of under achievement, difficulty in producing work on time and writing blocks.

Sometimes students have difficulties related to settling into their courses. They may suffer from homesickness or feel disorientated at being in a large institution after the security of school. They may also have anxieties at the end of their course about growing up and leaving education for the adult world. This may cause an unexpected drop in their usual performance, exam failure or sudden dropout.

Additionally there may be more complex psychological reasons why some students are unable to learn or achieve their potential. These may not be so immediately obvious either to the students or to the people teaching them. These students may present themselves for counselling not knowing what the problem is except that things do not feel right for them. They may complain of feeling anxious or depressed, of being unable to sleep, of suffering from physical symptoms or feeling unsure of their sexual identity.

They may complain of being unable to make or sustain relationships, of suffering from panic attacks, eating disorders, suicidal thoughts or sexual abuse. To understand the complexity and reasons behind these presenting problems and to learn how to help students overcome them, counsellors need to be trained. The same is true of academics working in the area of pastoral care. In order to help students achieve their potential and prevent needless dropout, academics need some understanding of why students fail and what helps students to succeed. They need some understanding of the early signals of

academic problems and what they can do about it. They need to know when they can help a student themselves and when they need to refer to a professional counsellor.

It was precisely to meet this need that we started a course for personal tutors (as they are known in Britain) in the mid 1980s at the Polytechnic of Central London. Eight years ago this course merged with a similar one at the University of London and these merged courses became the Learning & Personal Development Course. I will now go on to describe the Learning & Personal Development Course.

The course runs one afternoon a week for twenty weeks over a period of two academic terms. Basically it offers an introduction to a psychodynamic way of looking at education, learning and educational institutions. It attracts academics, counsellors, advisers, careers advisers and others working in schools, colleges and institutions of higher education in Britain. The format of the course is a lecture/discussion slot, followed by small group case discussion. The one and a half hour lecture/discussion covers topics such as settling into student life; adolescence; the mature student; helping with writing blocks, exam anxiety, race, and students at risk of mental illness. The session is led by a psychotherapist who is also a University of London counselling tutor. Each week a different lecturer from the world of counselling/psychotherapy/education is invited to speak and the discussion is facilitated by the large group leader. After a short tea break, students move into small group situation (8-10 students), led by two or three staff members depending on the size of the course. These groups also meet for one and a half hours and members are invited to bring examples of their work with students for discussion by the group. Discussion in both the large and smaller groups is usually extremely fruitful. Obviously the major pre-occupations change from year to year but much of the discussion centres around issues such as defining the role of the tutor in education, the appropriate level of intervention for a tutor to make and when it is appropriate or necessary to refer a student for counselling.

There is no formal selection for the course, which attracts up to 30 applicants per year, neither is there a certificate at the end. Every year, one or two people from the Learning and Personal Development course move on to apply for the Diploma in Student Counselling which runs every two years at the University of London.

I will now move on to talk about that course. The Diploma in Student Counselling was started twenty years ago by a clinical psychologist called Ellen Noonan. It is a two year course, which runs one day a week for 60 weeks. The course is intended to provide a basic in-service training in student counselling and aims to teach essential knowledge, skills and attitudes for psychoanalytically orientated counselling. It is intended for people who are already engaged in education in teaching, counselling or advisory capacities as well as others in related fields. Not everyone who comes on the course intends to work as a professional student counsellor, some come to enhance their skills and understanding for the benefit of their roles as tutors, careers advisers, chaplains etc. Unlike the Learning & Personal Development course, we lay a great deal of emphasis on selection for the Diploma in Student Counselling. Although there are no formal entry qualifications, most students are at a post graduate level. Most applicants range from their early 30s to mid fifties. Selection is initially by application, followed by an hour long interview with a member of the tutor team, which consists of four people including

myself. At this initial interview, the applicants are questioned about their interest and experience in counselling and their motivation and suitability for counselling work. Throughout the process there is much emphasis on mutual selection. It is considered very important that applicants choose the course as much as the course chooses them. After the initial interview those students wishing to pursue their applications are invited to a group interview in which they are asked to discuss a case, presented to them on paper by the course team. Course staff observe the process and subsequent to it applicants are offered a second half hour interview with a different member of staff. Once a group of up to 24 students has been selected, they are each allocated to a tutor who remains with them to guide them academically and personally throughout the course. Wherever possible a student is allocated to the person who gave them their initial interview. Each student has two half hour tutorials each term.

The format of the course is the same for the two years and all teaching takes place in groups. The day starts at 9.45 with a lecture discussion, by staff or outside lecturers from the world of therapy, counselling and psychoanalysis. Theoretically the course is based on the works of Freud, Klein, Winnicott and Bion. The first term concentrates on introducing the basic ideas of psychoanalysis such as the unconscious, transference, anxiety and defence. This is followed by a term on human development from infancy through to old age and death. The third term of the first year deals with educational issues from a psychoanalytic view point. Topics include: the origins of thinking; early relationships and their effect on the learning process; factors involved in underachievement, exam anxiety, sexuality and learning. In the second year the emphasis in the lectures is on more severe psychological problems such as depression; psychosis; suicidal risk; addiction and other psychiatric disorders. This is followed by lectures on social issues relevant to the work, e.g. violence, child abuse, race and gender.

The lecture discussion is followed by either a reading group or a counselling practice session. In the reading group students are asked to prepare and discuss a given text from Freud, Klein, Winnicott and other relevant writers. In the counselling practice session, students engage in role play or exercises and discuss counselling techniques. In the afternoon students break into four tutor led groups for case discussion. In these groups each student is encouraged to present an example of their work with students for discussion. They are expected to include some verbatim account of the relationship they are describing. At the end of the day the students divide into two tutor led, experiential groups, in which they are expected to talk about the experience and impact of being on the course and the effect of this on themselves and their work. The day ends at 5.30 p.m. and each session lasts one hour fifteen minutes.

Assessment for the Diploma is by written examination in November of the second year; a 10 000 word dissertation on an approved subject; a written case paper of up to 4 500 words and continuous assessment. Students are also expected to write three essays in the first year, including a preliminary case paper. It is possible for a student to fail or be referred on one piece of assessed work but it is not possible to fail the continuous assessment and receive a Diploma. Continuous assessment is by two reviews fed back to students in tutorials. The academic nature of the course and the experience of being on it enables students to understand at first hand the pleasures and difficulties of being a

student - an essential of a **student** counselling course.

At the end of the first year, students attend a residential summer school, which is devoted to exploring and learning about working in an institutional setting. Learning takes place through various kinds of group experiences. Course members have the opportunity of examining how an institution can affect how they work and how they may exert some influence on their institution. Successful course members are eligible to apply for a third year advanced course in counselling practice. This is a clinical year in which they are placed in a student counselling service, where they see students under supervision and attend unit meetings. Students who seriously intend to work as professional student counsellors will usually opt for this third year. Others go on to do psychotherapy trainings or trainings in consultation or group work.

The four staff members who teach on the course have extensive experience of student counselling and have also worked in other settings including teaching, social work, psychology, residential care, child guidance, community and medical counselling and psychiatric work. Their backgrounds include social work, teaching and psychology.

Rational-Emotive Therapie und Psychoanalyse in der Weiterbildung von Studienberatern

1. Vorbemerkung

In der Bundesrepublik Deutschland gab und gibt es keine **Ausbildung** zum Studienberater. Die Tätigkeit wird von Akademikern unterschiedlicher Herkunft ausgeübt; in der Einrichtung, aus der ich komme, beraten u.a. eine Soziologin, ein Jurist, ein Meteorologe. Ohne eine **Weiterbildung** sind diese Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich des Elementes **Beratung** im Ensemble der Tätigkeit "Studienberatung" Laien. Laien kennen sich aus in Alltagsinteraktion. Zur Erinnerung: Gesprächspartner in Alltagsinteraktionen selektieren das Material, auf das sie reagieren, indem sie subtile Hinweisreize (Themen aufzugreifen, andere zu meiden, Bestätigung zu geben usw.) mit einer **konformen** Reaktion beantworten. Alltagsinteraktionen stabilisieren die Selbst- und Problemdefinitionen der Gesprächspartner in wechselseitiger Verstärkung des adaptiven Kompromisses, den sie jeweils bezüglich konfligierender Tendenzen erreicht haben (1).

2. Beratung in der Studienberatung

Was kennzeichnet nun professionelle Beratung? Eine geglückte Beratung besteht meiner Ansicht nach darin, eine **Konzeptualisierung des Anliegens** zu finden, die stärker orientierend und/oder handlungsleitend ist als das ursprüngliche Konzept des Klienten. Dazu ist es erforderlich, die Ausgangsvoraussetzungen der jetzigen Situation kennenzulernen, die Zielvorstellungen und Zielerreichungspläne des Klienten und die Art seines inneren und äußeren Umgangs damit (Gefühle und Verhalten). Ein solches Konzept sollte etwaige Konflikte bezüglich des Zieles klar benennen und variable Strategien enthalten, um solche Konflikte handhabbar und erträglich zu machen.

Gesprächstechnisch bedeutet dies, das zunächst geäußerte Anliegen systematisch zu erweitern, um die enthaltenen offenen und verdeckten Widersprüche und konfligierenden Tendenzen bei einer Neukonzeptualisierung angemessen berücksichtigen zu können. Da für diese Aufgabe meist nur beschränkt Zeit zur Verfügung steht, brauchen Berater eine potente Interviewstrategie, in der neben der selbstverständlichen **Empathie zusätzlich Strukturiertheit und Aktivität** eine zentrale Bedeutung haben. Gleichzeitig sollte durch "**optimale Befremdlichkeit**" in der Gesprächssituation eine angemessene emotionale Beteiligung der Klienten angestrebt werden.

Um aber nicht in einer platten Bewußtseinspsychologie steckenzubleiben, ist gleichzeitig ein "Hören mit dem 3. Ohr" (**Reik** 1946) (2), ein Lauschen also auf unbewußte Anteile und Konflikte unabdingbar. Das bewußt Wahrgenommene wie das dem Unbewußten Abgelauchte sollen hypothesengenerierend dem Interaktionsprozeß in der Beratung zugute kommen.

3. Das Modell Niedersachsen

In der BRD gibt es bisher einzig im Bundesland Niedersachsen ein einschlägiges

Weiterbildungsangebot, das über die Koordinierungsstelle für die Studienberatung organisiert wird und für die Studienberater aller Beratungsstellen dieses Landes zugänglich ist. Von 1983-1990 habe ich im Auftrag der Koordinierungsstelle Weiterbildungsseminare und Supervisionsgruppen für diejenigen geleitet, die rational-emotive Beratungsstrategien erlernen und anwenden wollten. Seit 1986 supervidiere ich zusätzlich als Psychoanalytiker eine Balintgruppe niedersächsischer Studienberater, die - z.T. ohne je eine Methode erlernt zu haben - z.T. mit heterogenen Methodenansätzen beraten.

Während im britischen "Diploma in Student Counselling"-Modell die Möglichkeit besteht, Teilnehmer an einer Weiterbildung auszuwählen, wählten in Niedersachsen die Interessenten eines von drei Weiterbildungsprogrammen.

Zur Wahl standen Gestaltberatung, Kontinuierliche Supervision (Balintgruppe) und Rational-Emotive Therapie (RET) (3). Diese Angebote wurden jeweils durch eine Person repräsentiert, so daß die Interessenten neben der sachlichen Entscheidung für eine Methode auch einen (weiblichen oder männlichen) "Guru" wählten.

3.1 Die Weiterbildung in rational-emotiven Beratungsstrategien

RET ist das differenzierteste psychotherapeutische Diagnostik- und Behandlungsverfahren im Rahmen der kognitiven Verhaltenstherapie. Für diejenigen unter Ihnen, die RET noch nicht kennen, will ich kurz die wesentlichsten Punkte nennen:

Kognitiver Ansatz

Die zentrale Annahme von RET ist die, daß außer im Fall direkter physischer Einwirkungen nicht äußere Ereignisse direkt Gefühle und Verhalten hervorrufen, sondern daß Erleben und Verhalten Funktionen der kognitiven Verarbeitung eines wahrgenommenen Ereignisses sind: "You feel the way you think".

ABC-Schema

Am Punkt A (activating event, activating experience) geschieht ein äußeres oder inneres Ereignis. Am Punkt B (beliefs) denkt ein Individuum über A nach; die einzelnen Kognitionen ballen sich zu bestimmten Annahmen und Einschätzungen über A (belief-systems). Am Punkt C (consequences) erlebt das Individuum die emotionalen Folgen dieser Einschätzungen bzw. handelt ihnen entsprechend. Die Einschätzungen unter B können dabei "rational" oder "irrational" sein. Kriterium für Rationalität bzw. Irrationalität ist das Ausmaß der instrumentellen Funktionalität von Kognitionen dafür, die Ziele eines Menschen zu verwirklichen. Rationales Denken und Verhalten hilft, innerhalb einer "durchschnittlich erwartbaren Umgebung" die Ziele des Überlebens und Genießens im Rahmen eines hedonistischen Kalküls durchzusetzen. "Rational" bedeutet dabei keineswegs "emotionslos". Die Folgen von rationalem vs. irrationalem Denken sind eher an Häufigkeit, Intensität und Dauer von negativen Emotionen erkennbar als an deren An- oder Abwesenheit.

Irrationale Einstellungen

Sie werden als Determinanten für unangemessene Gefühle und/oder Verhaltensweisen gesehen. Dysfunktionale kognitive Prozesse wie Übertreibung, Übergeneralisation,

unlogische, ungültige, absolutistische Annahmen, unlogische Schlußfolgerungen führen zu irrationalen Einstellungen (irrational belief-systems) oder entsprechen ihnen. Ihre Aufrechterhaltung wird durch beständige gesellschaftliche wie individuelle Reindoktrination begründet. Inhaltlich gehören zu den verbreitetsten irrationalen Einstellungen unter anderen die folgenden:

- Die Meinung, es sei für jeden Erwachsenen notwendig, von praktisch jeder anderen Person in seinem Umfeld geliebt oder anerkannt zu werden.
- Die Meinung, daß man sich nur dann als wertvoll empfinden dürfe, wenn man in jeder Hinsicht kompetent, tüchtig und leistungsfähig sei.
- Die Vorstellung, daß es schrecklich und katastrophal sei, wenn die Dinge oder Menschen nicht so sind, wie man sie haben möchte.

Im Hintergrund der verschiedenen irrationalen Auffassungen sieht Ellis drei Grundannahmen, sozusagen irrationale Meta-belief-systems:

- (1) Ich muß perfekt sein und/oder von anderen anerkannt werden. Es ist schrecklich, wenn das nicht der Fall ist. Dies kann ich nicht ertragen. Wenn ich in dieser Hinsicht versage, bin ich ein wertloser Mensch.
- (2) Andere müssen mich fair und rücksichtsvoll behandeln. Es ist entsetzlich, wenn sie das nicht tun. Wenn sie mich nicht wie gewünscht behandeln, sind sie schlechte Menschen, die es verdienen, verdammt und bestraft zu werden.
- (3) Die Dinge um mich müssen so sein, wie ich das will, es ist fürchterlich, wenn sie das nicht sind. Ich kann das Leben in einer so schlechten Welt nicht ertragen.

Oder, kürzer: Ich, die anderen und die Welt müssen so sein, wie ich es will! Um mit Freud zu sprechen: So fordert "His Majesty, The Baby" (4).

1. und 2. ABC

Im Falle emotionaler Störungen oder Blockaden im Verhalten überwiegen am Punkt B irrationale Annahmen, die auf dahinter stehende irrationale belief-systems verweisen. Rein formal lassen sich mehrere ineinander verzahnte ABC's unterscheiden. Von Kognitionen, die zu Symptomen geführt haben, lassen sich solche abgrenzen, die Evaluationen der Symptome darstellen. Im Falle stärkerer Störungen dominiert stets der "Symptom-Streß", indem das Individuum sich seine Symptome selbstabwertend zum Vorwurf macht, wodurch alles noch schlimmer und die Lösung der emotionalen Probleme des 1. ABC unmöglich gemacht wird.

In der Studienberatung ergibt sich folgender Gesprächsablauf: Das vorgebrachte Präsentieranliegen wird in ABC's gegliedert, die jeweils fehlenden Teile werden erfragt, die zuerst genannten Kognitionen und Emotionen, die zumeist "lau" sind, vorsichtige Versuchsballons, werden überarbeitet und präzisiert. Schließlich werden die jeweils dominierenden irrationalen Einstellungen identifiziert.

Am Punkt D (disputation, debating) setzt der beraterische oder therapeutische Prozeß an, in dem die Kognitionen hinsichtlich Realitätsgerechtigkeit überprüft und durch "anti-awfulizing" modifiziert werden.

3.1.1 Ablauf

Die Weiterbildung für 10 Teilnehmer begann mit drei Wochenend-Trainingskursen, bei denen sich die Einführung in die Theorie von RET und die Theorie der Beratung mit Übungselementen, vor allem videokontrollierten Rollenspielen, abwechselten.

Lernziel des Trainings war es, ein 1. und 2. ABC vollständig überarbeitet erheben zu können. Die späteren Supervisionssitzungen fanden zweimal jährlich, ebenfalls an einem Wochenende, statt. Neben weiterer Übung stand in ihnen die Fallarbeit an Tonbandmitschnitten von Beratungsgesprächen im Vordergrund, bei der es um die effiziente und effektive RET-Gesprächsführung ging. Der Selbsterfahrungsanteil bei diesen Supervisionssitzungen war recht hoch.

3.1.2 Ergebnisse

Obwohl für die Trainingssitzungen wenig Zeit zur Verfügung gestanden hatte, und obwohl die Intervalle für die Supervisionssitzungen recht groß waren, ist der Lernerfolg der Gruppe nach sieben Jahren beeindruckend. Die meisten Teilnehmer haben mit dieser Methode eine sichere Basis für ihre Beratungen gefunden, sind in der Lage, Gespräche sinnvoll zu strukturieren und ergebnisorientiert zu arbeiten, ohne dabei tieferliegende Dimensionen des Erlebens und Verhaltens zu verkennen. Für die Arbeit in der Supervisionsgruppe stellten die RET-Konzepte eine gemeinsame Terminologie bereit, die überhaupt erst eine Basis schuf für konstruktives zielorientiertes Sprechen über Beratungsfälle. Von hier aus eigneten sich die Teilnehmer Wissen aus der Entwicklungspsychologie an und entwickelten insbesondere Verständnis für neurotische und narzisstische Interaktionsmechanismen, was die Auswahl RET-geeigneter Beratungsfälle optimierte.

3.2 Die Balintgruppe

3.2.1 Ablauf

Die Balintgruppe übernahm ich vor fünf Jahren, nachdem sie und mein Vorgänger, ebenfalls ein Psychoanalytiker, im Streit auseinandergegangen waren. Sie besteht aus sieben Teilnehmern, die sich im Jahr sechsmal für einen Tag mit mir treffen. Zwar wird gelegentlich auch schriftliches Material in die Sitzungen eingebracht, üblicherweise aber wird von Fällen unter dem Aspekt der eigenen Schwierigkeiten im Umgang mit dem Problem bzw. dem Klienten, also unter bevorzugter Beachtung von Übertragung und Gegenübertragung, berichtet.

3.2.2 Ergebnisse

In vielen Sitzungen der Balintgruppe ging es um allgemeine Schwierigkeiten im Team, in der Organisation der Arbeit innerhalb der Stelle, um Fragen von Kollegialität usw. Ganz offensichtlich sind dies wichtige und respektable Anliegen, dennoch haben sie einen Abwehraspekt: Nicht über die Beratung im engeren Sinne reden zu müssen. Kommt das Gespräch doch darauf, so tauchen immer wieder einige Themenkomplexe auf:

- Orale Bilanzstörungen: Die Berater haben das Gefühl, immer wieder "angezapt" und entleert zurückgelassen zu werden; zu geben, ohne sich selbst in der Beratungssituation eine Befriedigung verschaffen zu können.

- Feindbilder: Ratsuchende, die bestimmten Haßschablonen entsprechen, rufen heftigste Aggressionen hervor, die selten agiert, umso häufiger per Reaktionsbildung mit mikrosadistischen Durchbrüchen abgewehrt werden.
- Enttäuschung als Quelle solcher Feindbilder: Oft ist aus der einst angestrebten Karriere (Hochschullaufbahn) nichts geworden, **kaum jemand wollte einmal Studienberater werden**. Die jetzige Tätigkeit mit ihrem hohen Anteil von Routine wird als Versagung und Kränkung erlebt.
- Neid: Häufig als Verachtung abgewehrt, insbesondere bei manchen jetzt selbstverständlichen Motivationen der Klienten, die in der "68er Generation" streng verpönt waren (z.B. Wünsche nach hohem Verdienst, Machtausübung und Prestige).
- Schwanken zwischen Omnipotenzphantasien (Berater als Heilsbringer) und den korrespondierenden entwerteten Selbstvorstellungen (für die Klienten keinerlei nützliche Funktion zu haben).

Die meisten Teilnehmer dieser Gruppe haben nie eine Beratungsmethode erlernt. Trotz durchaus vorhandener Selbsterkenntnis sind diese Berater oft hilflos, weil sie keine Methode zur Verfügung haben, ihr aus den Supervisionen gewonnenes Wissen in ein systematisches Vorgehen zu integrieren. Das Durcharbeiten des aktuellen interaktiven Geschehens in der Supervision bewirkt nicht selten vor allem einen Wiedererkennungseffekt: Aha, da ist es mal wieder!

Während die Teilnehmer der Balintgruppe eigentlich nie aus den Mechanismen der Alltagsinteraktion herausgekommen sind, also keine "optimale Befremdlichkeit" realisieren können, haben die RET-Anwender das Problem, die durch das ABC-Schema vorgegebene beraterische Distanz durchzuhalten. Über eine Beratungsstrategie kognitiv zu verfügen ist das eine, sie in der ersten und oft nur einmaligen Begegnung mit einem fremden Menschen konsequent anzuwenden, das andere. Sich dem Erwartungsdruck auf Alltagsinteraktion zu widersetzen, kann im Berater Ängste (vor allem vor heftigen Affekten beim Klienten) mobilisieren, deren Abwehr durch Willfähigkeit möglich ist. Genau diese Stellen, wo die Beratung "umkippt" in Alltagsinteraktion, markieren Umschlagspunkte zu einer unbewußten Einigung, lieber alles beim Alten zu lassen, als aufgrund der sich entwickelnden Befremdlichkeit miteinander in Schwierigkeiten zu geraten. Ich möchte meine Erfahrungen und Beobachtungen thesenartig zusammenfassen:

- (1) Ohne eine beraterische Grundhaltung und ohne Beratungsstrategien, nur mit der naturwüchsigen Kompetenz in Alltagsinteraktion, läßt sich nicht professionell beraten.
- (2) RET stellt einige fundamentale und gut geeignete Beratungsstrategien bereit.
- (3) Ohne eine vertiefte Selbsterfahrung werden Berater unglücklich - und machen ihre Klienten unglücklich.
- (4) Diese Selbsterfahrung muß sich insbesondere auf die Bereiche in der Biographie der Berater beziehen, die für die Tätigkeit besonders relevant sind.
- (5) Die Selbsterfahrung erfordert mindestens die Form einer intensiv arbeitenden Supervisionsgruppe.
- (6) Kompetente Berater brauchen darüber hinaus viel Wissen; nicht nur über Studiengänge, sondern über Menschen; insbesondere über die Entwicklung

Zum Schluß: Da die Studienberater diese Forderungen selbst nicht so hörbar, entschieden und direkt vertreten, wird diese Rede immer wieder von anderen geführt. Es ist das, was andere für sie als notwendig und wichtig empfinden. In meinem Fall: Was ein Psychologe, ein Psychoanalytiker, dazu meint. Es ist, um mit Lacan zu sprechen, das "Begehren der anderen" (5). Mein Begehren ergibt sich auch daraus, daß ich "Studienberater" als helfenden Beruf in der Nähe meines eigenen wahrnehme - vielleicht mein Phantasma. Das Begehren der anderen scheint aber die basale "berufliche Identitätsschwäche" der Studienberater nicht heilen zu können, sondern verschlimmert sie womöglich. Hier wird der "Mangel an eigenem Begehren", an eigenen Ansprüchen, zum Symptom, das zum Fehlen von identitätsbildenden Merkmalen führt: Es fehlt ein Berufsverband, es fehlt die Forderung der informellen Vereinigung der Studienberater nach einer qualifizierenden Weiterbildung, und konsequenterweise fehlen dann eben auch Angebote der Universitäten oder anderer Träger. Jeder versteht unter den essentials des Berufs (noch) das, was sie oder er verstehen will. Noch ist es möglich, sich "Berater" zu nennen, ohne sich den Minimalstandards der Beraterberufe anzupassen. Vielen, so scheint es, genügen die gelegentliche Fortbildung im Rahmen von Tagungen und eventuell noch kollegiale Supervision. Jede Diskussion in Richtung einer verbindlichen Weiterbildung ruft Ängste und Abwehr hervor. Die, so denke ich, müssen ertragen werden. Autonomieschritte ängstigen nun einmal, wer wüßte das besser als wir, aber sie sind auch der einzige Weg, eine eigene Identität zu finden.

Anmerkungen

- (1) vgl. dazu die grundlegenden Ausführungen bei **Beier, E.G. & Young, D.M.:** Supervision in Communications Analytic Therapy. In: **A.K. Hess** (Ed): Psychotherapie Supervision. Wiley, New York 1980
- (2) **Reik, Th.:** Listening with the Third Ear. Farrar Straus and Giroux, New York, 1946. Dt.: Hören mit dem dritten Ohr. Hoffmann & Campe, Hamburg, 1976
- (3) Über RET informiert umfassend ihr Begründer, **Albert Ellis**; in zahlreichen Veröffentlichungen, zuerst in: Reason and Emotion in Psychotherapy. Lyle Stuart Press, New York, 1962. Einen guten Überblick liefert auf deutsch **Kessler, B.H.:** Rational-Emotive Therapie. In: **R.J. Corsini:** Handbuch der Psychotherapy, Band II. Beltz, Weinheim, 1983. Für die praktische Anwendung immer noch hervorragend: **Walen, S.R., DiGiuseppe, R. & Wessler, R.:** A Practitioner's Guide to Rational-Emotive Therapy. Oxford University Press, New York, 1980. Dt.: RET-Training. **Pfeiffer**, München 1982. Mit dem vorliegenden Thema habe ich mich in zwei Beiträgen auseinandergesetzt: **Rückert, H.-W.:** Rational-Emotive Beratungsstrategien in der Allgemeinen Studienberatung/Erfahrungen in der Weiterbildung von Studienberatern. In: 3. und 4. Tätigkeitsbericht der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin, 1984, 1987
- (4) **Freud, S.:** Zur Einführung des Narzißmus, GW X.
- (5) **Lacan, J.:** Ecrits. Seuil, Paris, 1966. Dt.: Schriften I-III. Walter, Olten, Freiburg, und Quadriga, Weinheim und Berlin 1973, 1975, 1980

ABSCHLUSSBERICHTE ZU DEN THEMENSCHWERPUNKTEN

Themenschwerpunkt C

Beratungskonzepte und -methoden

Counselling methods and concepts

Concepts et méthodes d'orientation pédagogique et psychologique

ELSA BELL

University of Oxford

Dear Ladies and Gentlemen,

I would like, for a minute, to take you back to Wednesday morning and our first session together and to ask you to try to remember how you felt.

When you walked into the centre to register you were probably excited, probably relieved to discover that your name was there on the list and that at the end of all the preparation to come here somebody did actually recognise your name. You were expected. You were probably apprehensive - would you understand what was going on? Would you understand what people were saying and, even more anxiety making, would they understand you when you tried to speak their language?

And then there they were, all these people having coffee. Everybody seemed to be talking to someone. Did you stand there at the door thinking why is it that everyone seems to know somebody else? Am I the only one who knows no-one? ... and then that awful feeling in your stomach for a few seconds. Then you took a deep breath, smiled brightly and tried to look interesting in the hope that They would speak to you before you had to speak to Them.

Wasn't it a joy to come into this cool room to notice that the seats would be comfortable and to feel reassured that the conference organisers had chosen this venue with great care, to begin to feel confident that if they had chosen this well then perhaps there just might be a chance that the rest of the conference would be well organised and that our need would be met?

So you settled into your seat, began to relax a little, and off we went into our morning of speeches.

Now, be honest with yourselves. How much of those first speeches do you remember now? My guess is that were I to tell you that in a few moments you would be tested on these subjects and that your pass mark would be used to decide whether or not you could come to the next colloquium, there would be panic.

So why is it that you cannot remember, that you did not really take it all in? Of course, there were moments of real interest and importance in those speeches for us. We all remember snatches, and not for a minute am I criticising the content of these speeches. I am suggesting to you that no matter how brilliant, how dynamic those speeches were, a good 95 % of what was said will have not been taken in by us the audience and this is because we were preoccupied with our own needs, to settle in. We

had to go through the process of separating ourselves from the concerns we had brought with us, from mentally leaving our families, our work, our countries behind before we could find our place within this new institution, this conference.

Those transition needs, those needs that on a very primitive level feel almost like the need to survive, to preserve one's identity mean that **we could not learn**.

But as the day progressed, as we met people in smaller groups, as we began to become attached to this conference then we began to learn. However, I am sure that for you there have been moments during these three days when outside reality has intruded on your ability to concentrate completely on conference affairs in the way that you would have wished.

And now that you have remembered your experience here, think of our students. They come to us from a variety of backgrounds. They bring with them their personal and cultural histories, and these histories can enrich their work, but they can also intrude upon the ability to learn.

Whilst we have been struggling with real language difficulties, and for some of them it will be the same, many others will join our universities wondering, metaphorically, if anyone speaks their language. Just like us they need to feel that they are known and recognised. They need to have surroundings that are comfortable and conducive to study. Just like us they need to feel that the course organisers have taken care to consider their particular needs. They need both structure and freedom within the course; they need moments of intellectual feeding, a meal prepared with care and attention by their hosts, but they also need to learn to cook for themselves, however much of a mess they make when they first come into the kitchen, and they need that we recognise that they are real people. They come from real homes, with real families; they come from real countries with real economic and real political issues to be faced and they will go from us into a world of real jobs and real work to be done. If we deny these realities and their effect on our students' ability to engage with their chosen academic studies; if we expect them to leave their psychological and social histories at the doors of our universities; if **our** reality is only the reality of how many students we can move from country to country, how many pass examinations, how many facts they can take in, then we fool ourselves.

This then has been the central theme of our work. That learning involves both the cognitive and the emotional and that recognising this is fundamental to producing effective and healthy students. But what specific themes have we dealt with during these three days?

We have learned how various points of the academic year can have a major effect on the internal world of the student, that the task of beginning and ending a course, of being examined, of taking responsibility for one's learning has psychological significance.

We have also learned that a student's choice of subject is governed by many factors, both external and internal. For instance, it is no surprise to us, but something that we must not ignore just because it is familiar, that research in Italy has shown, yet again, that middle class children make better choices. We have seen with interest that choice of a subject for study and a potential career can be symbolic of the need to resolve internal conflict. On a simple level some people choose to become doctors because a parent is a doctor: some people would hate to become a doctor, because their parent is a doctor, and

some who choose to be doctors because of an unconscious need to emulate or annihilate their parents can become blocked in their studies unless these unconscious needs are identified through therapeutic counselling.

Studies in Belgium using an instrument to help in self exploration of vocational choice have shown and here I say, yet again, a persistence of sex/role orientated structuring of interests. Boys show a more pronounced interest in mechanical items and scientific items while girls show more interest in social service and artistic professions. And we thought we had begun to change all that! So we learn that we must be persistent in helping women to understand that they can be scientific, logical and entrepreneurial and men to believe that they can care for people around them and to be creative.

Perhaps at this moment you will allow me to pass on a general comment about this conference that many of you have made to me.

This conference has been brilliantly organised by women - Barbara Steiger, Ute Strehl and the women from KOMBI and we thank them for that. However, isn't it interesting that it has taken until now, the last session of the conference, for women to appear on the platform?

If we expect our young men and women to change their views of themselves and their potential then we must take care to model the principle of equality. We must attend to the model we present within our own organizations and I look forward to the next conference when women are amongst the keynote speakers.

We have heard how institutions by the way they structure things can make it almost impossible for students to visualise their futures. Sometimes we arrange things in such a way that it seems more like an obstacle race than the path to new opportunities and then we spend hours wondering why the drop out rate is so high.

However, where, within the curriculum, opportunities are offered for students to reflect upon the meaning of their studies for themselves, to identify their particular difficulties and to plan their own route to overcoming these difficulties, then their work becomes more rewarding and more productive.

Most of the time in our workshops we have been talking about normal, healthy young people who are facing developmental decisions which may at times feel like a crisis, but who, with careful support and guidance, can negotiate these developmental tasks with success. We have seen that this support and guidance can come in many forms from teachers, guidance workers and counsellors and from students themselves. Some of the most interesting papers have been about schemes within different countries where student to student support has been developed, particularly in the earlier years of study, and how successful this has been.

Of course some students do reach real points of crisis where they can no longer be dealt with in mainstream educational systems. So, we have given time to thinking about them and how they can be helped in a way that maintains their identity as a student and holds on to their healthy parts until they are ready to re-enter the mainstream and fulfil their potential as students. So, where do we go from here?

We feel we have come a long way from Delphi. These issues are now on the agenda but in many ways we feel we have only just begun. We have had a glimpse of what we do, how we do it and why we do it. We have been excited by what we have learned but

need to know more if we are to serve our students well within a European context. So we need to meet again. We would suggest that there needs to be a specific conference on this subject where skills can be shared and new ideas generated.

We have also recognized the considerably expertise amongst us. We see that what we offer is not just a pleasant chat over a cup of coffee but an interview which requires specific skills, knowledge and understanding. It is a professional task. So we need better opportunities for training and development. The competencies of counsellors need to be identified and recognized. There needs to be an agreement on basic skills required for the job and then the means offered to acquire them. If there is no common agreement on professional standards then how can this work be monitored and its effectiveness ensured?

We need to recognize the support that students can give to each other. Much of that is informal but where students are engaged in formal advice giving on behalf of guidance centres then the need for this to be properly financed and monitored must be recognised.

And, returning to the central theme, we need to be clear that this understanding of students' world and demonstrating to them that we understand, is fundamental to the educational task. It is false economy to imagine that the area of work we have reflected upon in Theme C is mere luxury. It is essential. For unless we attend to our students' needs, environmentally, socially and psychologically, then they, like us at the beginning of this conference, will not be able to learn.

By attending to this issue we ensure that students are effective and efficient and we make a clear statement that students are more than brains on sticks and for that matter that we are more than textbooks who talk.

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

ich möchte, daß Sie sich für eine Minute in Gedanken zurückversetzen in den Mittwochmorgen und in unsere erste gemeinsamen Sitzung, und ich möchte Sie bitten, zu versuchen, sich daran zu erinnern, wie Sie sich da gefühlt haben.

Als Sie ins Haus kamen, um sich anzumelden, waren Sie sicher aufgeregt; und vermutlich waren Sie erleichtert zu entdecken, daß Ihr Name auf der Liste stand und daß am Ende all der umständlichen Reisevorbereitungen nun jemand tatsächlich Ihren Namen erkannte. Man erwartete Sie.

Wahrscheinlich hatten Sie einige Befürchtungen - würden Sie verstehen, was vor sich ging? Würden Sie begreifen, was die Leute sagten, und - noch beängstigender - würden die Leute verstehen, wenn Sie versuchten, ihre Sprache zu sprechen?

Und dann waren da all diese Leute beim Kaffeetrinken. Jeder hatte offenbar seinen Gesprächspartner. Standen Sie nicht an der Tür und dachten: "Wie kommt es, daß hier scheinbar jeder schon irgend jemanden kennt? Bin ich die einzige, die niemanden kennt?" ... Und dann, für ein paar Sekunden, dieses gräßliche Gefühl in der Magengegend. Sie taten einen tiefen Atemzug, lächelten strahlend und versuchten, interessant auszusehen in der Hoffnung, jemand würde Sie ansprechen, bevor Sie Ihrerseits jemanden ansprechen müßten.

War es nicht eine Freude, diesen kühlen Raum zu betreten und zu bemerken, daß die Sessel bequem waren, festzustellen, daß die Tagungsleitung diesen Ort mit großem Bedacht gewählt hatte, und langsam der Vermutung Raum zu geben, daß, wenn diese Wahl gut getroffen war, vielleicht auch der Rest der Veranstaltung gut organisiert und auf die eigenen Bedürfnisse zugeschnitten sein würde? So machten Sie es sich in ihrem Sessel gemütlich und erlaubten sich die Entspannung, und los ging es mit unserem Vormittag voller Vorträge.

Nun wollen wir aber einmal ehrlich sein. Wieviel von diesen ersten Vorträgen haben Sie noch im Kopf? Ich behaupte: wenn ich Ihnen jetzt ankündigen würde, daß Sie sich gleich einem Test über deren Inhalt unterziehen müssen und daß dessen Ergebnis darüber entscheidet, ob Sie am nächsten Colloquium teilnehmen dürfen - dann würden Sie in Panik verfallen.

Warum können Sie sich denn nicht erinnern, warum konnten Sie all das nicht in sich aufnehmen? Natürlich gab es Augenblicke, in denen diese Reden bei uns große Aufmerksamkeit erregten und Bedeutung gewannen. Wir alle erinnern uns an Ausschnitte, und ich kritisiere hier nicht für eine Sekunde den Inhalt der Beiträge. Ich will aufzeigen, daß unabhängig davon, wie brillant und dynamisch die Reden auch gewesen sein mögen, gut 95 Prozent von dem, was gesagt wurde, von den Zuhörern nicht aufgenommen wurde, weil wir ganz mit unseren eigenen Bedürfnissen beschäftigt waren, mit unserer Eingewöhnung. Wir mußten den Prozeß durchlaufen, uns selbst von unserem mitgebrachten Alltag zu trennen, wir mußten uns innerlich von unserer Familie lösen, unserer Arbeit, unserem Heimatland, bevor wir unseren Platz in diesem neuen Raum, in dieser Tagung finden konnten. Solche Bedürfnisse eines Übergangs, Bedürfnisse auf einer sehr einfachen Ebene, fast wie das Bedürfnis des Überlebens, des Bewahrens der eigenen Identität, brachten es mit sich, daß wir nichts lernen konnten.

Aber im weiteren Verlauf des Tages, als wir mit Leuten in kleineren Gruppen zusammentrafen, als wir anfangen, Teil dieser Tagung zu werden, da begannen wir zu lernen. Dennoch bin ich sicher, daß es für Sie Augenblicke gab, wo die Realität von außerhalb Ihre Fähigkeit behindert hat, sich so völlig auf die Tagungsangelegenheiten zu konzentrieren, wie es Ihnen am liebsten gewesen wäre.

Und jetzt, wo Sie sich an Ihre hier erlebten Erfahrungen erinnert haben: richten Sie einmal Ihre Gedanken auf unsere Studenten. Sie kommen zu uns aus einer Vielfalt von Lebenswelten. Sie bringen ihre persönliche und kulturelle Lebensgeschichte mit, und diese Geschichte kann die Arbeit der Studenten bereichern, kann aber ebenso ihre Lernfähigkeit behindern.

Während wir mit echten Sprachschwierigkeiten gekämpft haben, was einigen Studierenden sicher genauso geht, werden viele andere in unsere Universitäten kommen und sich auch im übertragenen Sinne fragen, ob da irgend jemand ihre Sprache spricht. Ebenso wie wir brauchen auch sie das Gefühl, daß man von ihnen weiß und sie wiedererkennt. Sie brauchen eine Umgebung, die behaglich und studienfördernd ist. Genau wie wir brauchen sie das Gefühl, daß ihre akademischen Lehrer sich darum bemüht haben, ihren speziellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Sie brauchen Lehrveranstaltungen, die sowohl strukturiert sind als auch Freiraum lassen; zeitweise müssen sie geistig gefüttert werden mit einer von aufmerksamen Gastgebern gut vorbereiteten

Mahlzeit, ebenso aber müssen sie lernen, für sich selbst zu kochen, auch wenn sie beim ersten Versuch in der Küche ein Chaos schaffen - und sie wollen von uns als reale Personen betrachtet werden. Sie kommen aus realen Wohnungen mit realen Familien, sie kommen aus realen Ländern mit realen ökonomischen und realen politischen Problemen, mit denen umzugehen ist, und sie werden uns wieder verlassen hinein in eine Welt realer Berufe und realer Arbeit, die zu tun ist. Wenn wir diese Realitäten und ihre Auswirkungen auf die Fähigkeiten unserer Studierenden, mit dem gewählten akademischen Studium zurechtzukommen, außer acht lassen, wenn wir erwarten, daß sie ihre psychologische und soziale Geschichte am Eingang zur Hochschule abgeben, wenn unsere Realität ausschließlich aus Zahlen besteht wie der Zahl der Studierenden, die wir von einem Land in ein anderes befördern können, wieviele Studierende ihre Prüfungen bestehen oder wieviele Fakten sie speichern können - dann halten wir uns selbst zum Narren.

Und eben dies war das zentrale Thema unserer Arbeit: daß "Lernen" sowohl das Kognitive wie das Emotionale einbezieht und daß diese Erkenntnis grundlegend ist, wenn man leistungsfähige und gesunde Studierende produzieren will.

Mit welchen Themen haben wir uns in diesen drei Tagen speziell beschäftigt? Wir haben gelernt, wie verschiedene Abschnitte des Akademischen Jahres sich auf das Erleben des Studierenden besonders auswirken, daß die Anforderungen am Anfang und am Ende eines Kurses, die Prüfungen und das eigenverantwortliche Lernen psychologische Signifikanz haben.

Wir haben auch gelernt, daß die Fächerwahl Studierender von vielen Faktoren - sowohl äußeren wie inneren - beeinflußt wird. So überrascht es uns zum Beispiel nicht - wenn wir es auch keinesfalls ignorieren dürfen, weil es uns nicht neu ist - daß italienische Forschungsarbeiten wieder einmal gezeigt haben, daß Mittelschichtkinder bessere Berufswahlentscheidungen treffen. Wir haben auch mit Interesse gesehen, daß die Entscheidung für ein Studium und eine potentielle berufliche Laufbahn symbolisch für die notwendige Lösung eines inneren Konflikts sein kann. Auf einfacher Ebene können Leute sich entscheiden, Arzt zu werden, weil ein Elternteil Arzt ist; manche anderen würden auf keinen Fall Arzt werden, und zwar aus dem gleichen Grunde, und wieder andere, die Arzt werden wollen, tun dies aus dem unbewußten Bedürfnis heraus, ihren Eltern nachzueifern oder auch sie zunichte zu machen. Sie werden blockiert in ihrem Studium, bis diese unbewußten Bedürfnisse durch eine therapeutische Beratung identifiziert worden sind.

Forschungen aus Belgien, die ein Instrumentarium zur Selbstexploration bei der Berufswahl nutzen, zeigen - und auch hier muß ich sagen: wieder einmal - das Fortdauern der geschlechtsrollenorientierten Interessenstrukturen. Jungen geben ein stärkeres Interesse an mechanischen und wissenschaftlichen Items an, während Mädchen mehr Interesse an sozialen Diensten und künstlerischen Berufen zeigen. Und wir dachten, wir hätten angefangen, all das zu ändern! So lernen wir, daß wir beharrlich Frauen weiter dabei helfen müssen zu begreifen, daß sie wissenschaftlich, logisch und unternehmerisch aktiv sein können, und Männern müssen wir deutlich machen, daß sie Menschen in ihrer Umgebung helfen und auch kreativ sein können.

Vielleicht erlauben Sie mir an diesem Punkt, zu einer allgemeinen Kommentierung dieser Tagung überzugehen, wie sie viele von Ihnen mir gegenüber gemacht haben.

Diese Tagung ist brillant organisiert worden von Frauen - Barbara Steiger, Ute Strehl und den Frauen von KOMBI - und wir danken ihnen dafür. Aber ist es nicht bezeichnend, daß es bis jetzt gedauert hat, bis zur letzten Veranstaltung dieses Colloquiums, bis Frauen auf dem Rednerpult erscheinen?

Wenn wir erwarten, daß junge Männer und Frauen ihre Meinung über sich selbst und ihr Potential ändern, dann müssen wir darauf achten, das Prinzip der Gleichberechtigung auch umzusetzen. Wir müssen uns an dieses Modell auch im Rahmen unserer eigenen Organisationen halten, und ich hoffe, davon ausgehen zu können, daß auf der nächsten Tagung Frauen unter den Hauptrednern sein werden.

Wir haben gehört, wie Institutionen mit ihrer Art, Dinge zu strukturieren, Studierenden einen Überblick über ihre Zukunftschancen nahezu unmöglich machen können. Manchmal organisieren wir eher ein Hindernisrennen statt eines Pfades zu neuen Möglichkeiten, und verbringen dann Stunden damit zu überlegen, wieso die Abbrecherquote so hoch ist.

Wo immer aber Studierenden innerhalb des Studienplans Möglichkeiten geboten werden, über die persönliche Bedeutung ihres Studiums zu reflektieren, sich über ihre eigenen, ganz besonderen Schwierigkeiten klarzuwerden und selbst den Weg zu planen, wie sie aus diesen Schwierigkeiten herauskommen, dort wird ihre Arbeit ertragreicher und produktiver.

Die meiste Zeit über haben wir in unseren workshops über normale, gesunde junge Leute gesprochen, die vor Entscheidungen über ihre persönliche Entwicklung stehen, die manchmal durchaus krisenhaft erscheinen, junge Leute, die aber bei sorgsamer Betreuung und Unterstützung mit diesen Entwicklungsproblemen erfolgreich umgehen können. Wir haben gesehen, daß diese Unterstützung und Betreuung in vielfältiger Weise geschehen kann durch Lehrer, Berufs- und Studienberater und auch durch andere Studierende. Einige der interessantesten Beiträge kamen aus verschiedenen Ländern, wo die Unterstützung von Studenten für Studenten besonders in den ersten Studienjahren und deren Erfolg geschildert wurden.

Natürlich geraten einige Studierende in reale Krisenmomente, die vom üblichen Ausbildungssystem nicht mehr bewältigt werden können. So haben wir uns Zeit genommen, über sie nachzudenken und darüber, wie man ihnen dazu verhelfen kann, ihre Identität als Studierende zu bewahren und ihre gesunden Anteile so lange zu stabilisieren, bis sie wieder soweit sind, in das übliche Ausbildungssystem zurückzukehren und ihr Potential als Studierende zu erfüllen. So, und wohin gehen wir von hier aus?

Wir haben das Gefühl, seit Delphi einen langen Weg gegangen zu sein. Diese Themen stehen jetzt auf der Tagesordnung, aber in vieler Hinsicht haben wir den Eindruck, gerade erst mit der Arbeit angefangen zu haben. Wir haben einen kurzen Blick auf das geworfen, was wir tun, wie wir es tun und warum. Wir waren begeistert über das, was wir gelernt haben, aber wir müssen noch mehr wissen, wenn wir unsere Studierenden gut beraten wollen - im europäischen Kontext. Deshalb müssen wir uns wiedertreffen. Darum sollte unbedingt eine spezielle Tagung stattfinden, auf der wir uns über Fertigkeiten austauschen und neue Ideen entwickeln können.

Wir haben auch bemerkenswertes Expertenwissen unter uns konstatiert. Wir sehen, daß das, was wir bieten, nicht nur eine nette Plauderei bei einer Tasse Kaffee ist,

sondern ein Gespräch, das spezielle Fähigkeiten, Kenntnisse und ein besonderes Verständnis erfordert. Es ist eine professionelle Angelegenheit. Und deshalb brauchen wir bessere Möglichkeiten für Ausbildung und Weiterbildung. Die beraterischen Kompetenzen müssen definiert und anerkannt werden. Einvernehmen muß erzielt werden über die Basisqualifikationen für die Arbeit, und dann müssen die Mittel bereitgestellt werden, um diese zu erwerben. Wenn es kein gemeinsames Einvernehmen gibt über professionelle Standards, wie kann dann eine Überprüfung erfolgen und die Effektivität der Arbeit gesichert werden?

Wir müssen erkennen, in welchem Umfang Studierenden anderen Studierenden Unterstützung bieten können. Vieles in diesem Bereich geschieht informell, aber dort, wo Studierende auch förmlich durch Zentrale Beratungsstellen in die Beratungsarbeit eingebunden sind, muß dem Bedarf an Mitteln und an Supervision Rechnung getragen werden.

Wir müssen - und hiermit kehre ich zum zentralen Thema zurück - klarmachen, daß es von fundamentaler pädagogischer Bedeutung ist, daß wir die Welt der Studierenden begreifen und ihnen demonstrieren, daß wir sie begreifen. Es hieße, falsch zu wirtschaften, wenn man glaubte, die Arbeitsfelder, über die wir nachgedacht haben, seien reiner Luxus. Sie sind essentiell. Denn wenn wir nicht auf die Bedürfnisse unserer Studierenden hinsichtlich ihrer Studiumgebung, ihres sozialen und psychologischen Umfeldes eingehen, dann werden sie - so wie wir zu Beginn dieser Tagung - nicht imstande sein zu lernen.

Indem wir uns mit diesen Themen befassen, stellen wir sicher, daß effektiv und effizient studiert wird, und wir stellen klar, daß Studierende mehr sind als Gehirne auf Stelzen und daß wir mehr sind als sprechende Handbücher.

Mesdames et messieurs,

je souhaiterais que nous retournions, pendant une minute, à mercredi matin, lors de notre première réunion, pour vous demander de vous remémorer le sentiment que vous avez éprouvé à ce moment-là.

Quand vous êtes entrés dans le Centre pour vous faire inscrire, vous étiez certainement quelque peu en émoi, probablement soulagés de découvrir que votre nom se trouvait sur la liste et que, à la fin de toute cette préparation pour venir ici, quelqu'un a effectivement reconnu votre nom. On vous attendait.

Vous aviez certainement un peu d'appréhension - seriez-vous capables des comprendre ce qui allait se passer? Seriez-vous capables de comprendre ce que les gens diraient et, ce qui vous rendait peut-être encore plus anxieux, pourraient-ils vous comprendre quand vous essayeriez de parler leur langue?

Et elles étaient là, toutes ces personnes en train de boire du café. Chacun paraissait converser avec quelqu'un d'autre. Etes-vous restés sur le pas de la porte en pensant que tous semblaient se connaître? Suis-je le seul à ne connaître personne?... avec ce désagréable sentiment dans l'estomac pendant quelques secondes. Puis vous avez aspiré profondément, affiché un large sourire et essayé de paraître intéressant dans l'espoir

qu'ils vous adresseraient la parole avant que vous n'avez Leur parler.

N'avez-vous pas éprouvé de plaisir à entrer dans cette salle sans température excessive en constatant que les sièges étaient confortables et en vous sentant rassurés de savoir que les organisateurs de cette conférence avaient choisi ce lieu de réunion avec beaucoup de soin? N'avez-vous pas eu progressivement la conviction s'ils avaient correctement choisi lieu il pouvait en être de même pour le reste de la conférence et qu'en fin de compte votre attente n'allait pas être déçue?

Puis vous vous êtes assis, vous êtes lentement détendus, et notre matinée d'exposés a commencé.

Maintenant, soyez honnêtes avec vous-mêmes. De combien de ces premières exposés vous souvenez-vous? Je pense que si je vous disais que, dans quelques instants, vous serez soumis à un contrôle sur ces sujets et que votre moyenne serait utilisée pour décider si vous pourrez prendre part au prochain colloque il se produirait une certaine panique.

Pourquoi se fait-il donc que vous ne pouvez pas vraiment vous souvenir de tout ce qui a été dit? Bien sûr, à certains moments, ces exposés furent très intéressants et importants pour nous. Nous nous souvenons tous de fragments et pas un seul instant je ne critique le contenu de ces exposés. Je dis que, aussi brillants et dynamiques qu'aient été ces exposés, 95% de ce qui a été n'a pas été enregistré par nous, le public, et ceci parce que nous étions préoccupés par nos besoins personnels. Il nous fallait suivre le processus consistant à nous séparer des soucis que nous avons apportés avec nous, à quitter mentalement notre famille, notre travail, notre pays avant de pouvoir trouver notre place dans cette nouvelle institution: cette conférence. Ces besoins de transition - que l'on pourrait comparer à un niveau très primaire au besoin de survivre et de préserver sa propre identité - finirent que l'on ne pouvait pas apprendre.

Mais, la journée avançant, nous fîmes la connaissance de personnes au sein de petits groupes et nous attachâmes progressivement à cette conférence; c'est alors que nous commençâmes à apprendre. Toutefois, je suis sûre que vous avez vécu des moments durant ces trois jours pendant lesquels la réalité extérieure a pesé sur votre faculté à vous concentrer pleinement sur les thèmes de la conférence de la manière que vous auriez souhaitée.

Et maintenant que vous vous êtes remémorés votre expérience faite ici, pensez à nos étudiants. Ils viennent nous voir, provenant d'origines variées. Ils apportent avec eux leur histoire personnelle et culturelle qui peut enrichir leur travail mais également peser sur leur faculté à apprendre.

Alors que nous avons dû surmonter de réelles difficultés de langues, et pour certains d'entre eux il en sera de même, nombres d'autres rentreront à nos universités se demandant, métaphoriquement, si chacun parle leur langue. Comme pour nous, il faut qu'ils éprouvent le sentiment d'être connus et reconnus. Il leur faut un cadre agréable et incitant à étudier. Comme pour nous, il leur faut sentir que les organisateurs des cours ont pris en considération leurs besoins. Ils ont besoin à la fois de structure et de liberté lors des cours; à certains moments, ils ont besoin d'une alimentation intellectuelle, d'un repas préparé avec soin et attention par leurs hôtes mais ils ont également besoin d'apprendre à faire la cuisine pour eux-mêmes, quel que soit le désordre qu'ils

provoquent la première fois qu'ils essaient, et ils ont besoin de savoir que nous les considérons comme des personnes réelles. Ils viennent de foyers réels avec familles réelles; ils viennent de pays réels avec une économie réelle et de réelles questions politiques auxquelles il faut faire face et ils nous quitteront pour entrer dans un monde de professions réelles où il faut fournir un travail réel. Si nous nions ces réalités et leurs effets sur la faculté de nos étudiants à s'engager dans les études universitaires qu'ils ont choisies, si nous attendons d'eux qu'ils laissent leur histoire psychologique et sociale sur le pas de la porte de nos universités, si notre réalité se limite uniquement à la réalité du nombre d'étudiants que nous pouvons faire déplacer d'un pays vers l'autre, du nombre d'examens qu'ils peuvent passer et du nombre de faits qu'ils peuvent assimiler, alors nous nous trompons.

Ceci fut le thème central de notre travail. Le fait d'apprendre mobilisé à la fois la faculté cognitive et la faculté émotionnelle et cette constatation est fondamentale pour produire étudiants efficaces et en bonne santé.

Mais quels sont les thèmes auxquels nous nous sommes consacrés pendant ces trois jours?

Nous avons appris l'effet marquant que peuvent exercer différents points d'une année universitaire sur le monde intérieur de l'étudiant et l'importance psychologique que revêt le fait de commencer et de terminer un cours, d'être soumis à un examen et d'apprendre de manière responsable.

Nous avons également appris que le choix d'une discipline par l'étudiant est régi par nombre de facteurs à la fois extérieurs et intérieurs. Par exemple - ce n'est point une surprise pour nous mais quelque chose que nous ne devons pas ignorer simplement par qu'elle est familière - une étude effectuée en Italie a montré, une fois de plus, que les enfants de la classe moyenne font les meilleurs choix. Nous avons vu avec intérêt que le choix d'un sujet d'études et d'une carrière potentielle peuvent être le reflet du besoin de résoudre un conflit intérieur. A un niveau simple, certaines personnes décident de devenir médecins parce que l'un de leurs parents est médecin; certaines personnes se refusent catégoriquement à devenir médecins parce que l'un de leurs parents est médecin et ceux choisissent de devenir médecins sous la poussée d'un besoin inconscient à imiter ou à anéantir leurs parents peuvent être bloqués au cours de leurs études à moins que leurs besoins inconscients aient été identifiés lors d'une consultation thérapeutique.

Des études en Belgique utilisant un instrument servant à la connaissance de soi lors de l'orientation professionnelle ont montré - je dirais, une fois de plus - la persistance d'une structuration des intérêts basée sur le rôle et le sexe. Les garçons présentent un intérêt plus prononcé envers les domaines d'activités techniques et scientifiques alors que les filles s'intéressent davantage aux professions sociales et artistiques. Et nous pensions avoir commencé à changer tout cela! Donc, nous apprenons qu'il faut continuer d'aider les femmes en leur faisant comprendre qu'elles peuvent avoir esprit scientifique, logique et d'entreprise, et les hommes en les convaincant qu'ils peuvent s'occuper de personnes de leur environnement et être créatifs.

Permettez-moi maintenant de transmettre un commentaire général sur cette conférence que beaucoup d'entre vous ont exprimé auprès de moi.

Cette conférence a été brillamment organisée par des femmes - Barbara Steiger, Ute

Strehl et les femmes de KOMBI - et nous les remercions pour cela. Toutefois, n'est-il pas intéressant de constater qu'il a fallu attendre jusqu'à maintenant - la dernière réunion de cette conférence - pour que les femmes apparaissent sur cette estrade?

Si nous attendons de nos jeunes hommes et femmes qu'ils changent leurs vues d'eux-mêmes et de leur potentiel, nous devons veiller à donner l'exemple du principe d'égalité. Nous devons prêter attention au modèle que nous présentons au sein de nos propres organisations et je me réjouis d'avance de la prochaine conférence où les femmes feront partie des orateurs principaux.

Nous avons entendu comment des institutions, en raison de la manière dont elles structurent les choses, rendent pratiquement impossible aux étudiants de se représenter leur avenir. Parfois, nous organisons les choses de telle manière que cela ressemble plus à une course d'obstacles qu'à une voie ouverte vers de nouvelles possibilités; et ainsi, nous passons des heures à étonner pourquoi que le taux d'abandons soit si élevé.

Outrefois, là où, dans le programme d'études, des possibilités sont offertes aux étudiants de réfléchir au sens que leurs études ont pour eux, d'identifier leurs difficultés particulières et de planifier leur chemin pour surmonter ces difficultés, leur travail est plus bénéfique et plus productif.

La plupart du temps, au cours de nos workshops, nous avons parlé de jeune gens normaux et sains qui prennent des décisions développementales pouvant être ressenties à certains moments comme une crise mais qui, avec un soutien et des conseils prudents, réussissent à surmonter ces épreuves avec succès. Nous avons vu que ce soutien et ces conseils peuvent provenir sous différentes formes de professeurs, de chargés d'orientation, de conseillers ou d'étudiants eux-mêmes. Certains des plus importants compte-rendus traitent de projets dans différents pays où le soutien mutuel entre étudiants a été développé, en particulier au cours des premières années d'études, et du succès qui en a résulté.

Il est vrai que certains étudiants atteignent de véritables points de crise auxquels les systèmes d'éducation traditionnels ne peuvent pas faire face. C'est pourquoi il nous a été demandé de réfléchir à ces étudiants et à la manière dont il est possible de les aider à conserver leur identité en tant qu'étudiants et à s'appuyer sur ce qu'il y a de sain en eux jusqu'à ce qu'ils soient prêts à rejoindre le courant et à développer leur potentiel d'étudiants. Donc, où en sommes nous?

Nous avons l'impression d'avoir fait un long chemin depuis Delphes. Ces questions sont maintenant à l'ordre du jour mais, de bien des façons, nous éprouvons le sentiment d'avoir seulement commencé. Nous avons eu un aperçu de ce que nous faisons, de la manière dont nous le faisons et des raisons pour lesquelles nous le faisons. Nous avons été animés par ce que nous avons appris mais il nous faut en savoir plus si nous souhaitons servir le mieux possible nos étudiants dans un contexte européen. Pour cela, il nous faudra nous rencontrer de nouveau. Nous pensons qu'une conférence spécifique sur ce sujet est nécessaire, qui permettrait de partager les compétences et de donner naissance à de nouvelles idées.

Nous avons également pris conscience du potentiel d'experts que nous représentons. Nous voyons que ce que nous proposons ne consiste pas à discuter agréablement en buvant du café mais à mener à bien un entretien nécessitant des aptitudes, une connais-

sance et une compréhension spécifiques. Il s'agit d'une tâche professionnelle. Pour cela, nous devons disposer de meilleures possibilités de formation et de développement. Il faut que la compétence des conseillers soit établie et reconnue. Un accord sur les compétences de base requises pour le travail ainsi que sur les moyens proposés pour les acquérir est nécessaire. S'il n'existe pas d'accord commun sur les normes professionnelles, comment peut-on suivre le déroulement de ce travail et en assurer l'efficacité?

Il nous fait reconnaître le soutien que les étudiants peuvent s'apporter mutuellement. Celui-ci est en grande partie officieux mais là où des étudiants sont chargés de donner des conseils au nom de centres d'orientation, il faut reconnaître la nécessité d'un financement et d'un contrôle corrects à cela.

Et, pour revenir au thème central, nous devons être convaincus que le fait de comprendre le monde des étudiants et de leur montrer que nous les comprenons est fondamental pour le travail d'enseignement.

Ce serait une erreur de considérer que le secteur de travail sur lequel nous nous sommes penchés au cours du sujet c'est superflu. Il est essentiel. Car, à moins que nous ne prêtions attention aux besoins de nos étudiants - du point de vue du cadre social et psychologique -, ils seront comme nous au début de cette conférence incapables d'apprendre.

En nous occupant de cette question, nous garantissons l'efficacité et la compétence sont plus que des cerveaux ambulantes... et, d'ailleurs, que nous sommes plus que des manuels parlants.

Themenschwerpunkt A

Studienberatung in Europa als Faktor zur Förderung studentischer Mobilität

The role of counselling and guidance promoting student mobility in Europe

Le rôle des centres d'information et d'orientation universitaire dans la promotion de la mobilité étudiante in Europe

ANTHONY J. RABAN

University of Cambridge

Ladies and Gentlemen,

theme A was divided between discussions of mobility for study and mobility for work. When we were organizing that group we were very conscious of the close link between those two themes and indeed we almost amalgamated the two groups into one but for practical reasons of keeping groups small and having time to discuss papers we decided not to. But it is an artificial distinction as I think we probably all recognize. Indeed there is some evidence that some of the students who are most successful in finding international careers, are those who have had experience of international education. I will start with the "mobility for work" theme and one particular issue which came up at various times and in various ways was the question of what is the real demand, both by students and by the labour market, for mobility for work. Is this just an idea, is it just something inflated or is it real? I think to most of us it is clear that there is a real and growing interest on the part of students for mobility both for work and study, and that a lot of the impetus for the expansion of opportunities come from the students themselves.

It was clear that many employers were very interested in students from other countries who came to them but they were not necessarily going to make an effort to go and look for those students. So the initiative has to come from the students or the young graduates looking for a job. There are obviously some employers with an international recruitment policy. They tend to be large employers; very few small employers, except perhaps a few high technology companies, are really looking actively for students from abroad. It is mainly large multinational organizations which are doing it. But there are many more companies which will open their doors if people come to them. It is also clear that the demand for mobility for work is very varied between different countries. There is evidence, for example, that the U.K. and Ireland, particularly, have students interested in mobility, perhaps students from Germany slightly less so at the moment. All those things are changing. We also identified some slightly different motivations and interests in work abroad from those who merely wanted to do a short practical placement, a stage, in another country, to those who perhaps foresaw a long term career moving internationally or even those who simply wanted a job which would enable them to travel from time to time. And there was some evidence - particularly from Belgium, but I think generally people agreed with it - that the students who are most likely to seek international mobility or those who are most likely to be successful, are those who

already have substantial experience of living or studying abroad. They either study abroad through something like ERASMUS or simply because their family has moved around the world and they have therefore lived with that experience. Students who finish their studies with no experience - or no substantial experience - of studying or living abroad, are much more hesitant and likely to look (in the first place anyway) for a short experience like a stage to see what it is like.

So what problems do these different demands, from students or indeed from employers, pose to student counsellors? Inevitably obviously, we discussed the shortage of information: there is too little information available on the employment opportunities, on the particular employer, on the actual vacancies. But also very seriously, there is too little information (and this sometimes also applies at national level, not just at European level) available to us about what is actually involved in different types of work or in different jobs. What would a student be doing if they were an architect, an engineer, an accountant, a student counsellor or whatever? We heard about various attempts to try to fill some of those information gaps - the development of directories of employers, of advisory booklets for students telling them how to apply for jobs in different countries, how to present a curriculum vitae, how to behave in an interview for a job in different cultural environments. And we heard about a number of attempts to use technology - computer systems, or the French minitel-system - to circulate details of vacancies to people who are interested in them. In the case of the use of computers particularly, there is the project which Harry Luttkholt mentioned on Wednesday which the Liaison Committee has been involved with, and which I have been directing, on looking at mechanisms for entry to the graduate labour market in the different countries and ways of using the European Commission's proposed computer system for circulating information. And inevitably, as in any discussion, we touched on the lack of resources, the lack of staff, the lack of money and the lack of time to do all that we would like to.

We also raised what I think is another very fundamental problem. It relates to what Elsa Bell was talking about. How much information should one give students? How much training should one then enter the labour market? Is there a danger of giving them too much? And I think this raises a very fundamental issue. The response from many people in the discussion group who are involved in this was that what is involved is actually an educational process of teaching students how to solve the problem for themselves, teaching them what questions to ask, teaching them where to look for the answers. But it is not giving them the answers. It is not saying "you should become an accountant, you should work for KPMG". It is simply saying "this is how you should approach thinking about the problem, identifying what are the issues for you and how you might go about getting the information you need to solve your problem and to achieve your goals". That I think is a very fundamental distinction. It does not mean we do not need the information, but it is an important difference of approach.

We talked also about the problems of the labour market itself and the fact that there is a lack of information about future developments in the labour market. We discussed whether it is useful for students to have a detailed idea when making decisions about the likely future shape of the labour market. I think we were also, most of us, aware of the great difficulties of doing that over the sort of period of study that many students will be

contemplating. How can we know what the demand will be in a particular country, let alone in another country in maybe six, seven or eight years time when a student finishes their studies. And therefore that led us to reflect on whether we ought to be trying to help students react more flexibly to the labour market, to adjust to the situation as it is at the time that they try to enter it. In that sense we were interested in the French experience of running courses which help students to identify their underlying personal skills and intellectual skills. This is done with courses particularly for students in subjects like the humanities, are not normally thought to be particularly relevant to commercial and industrial employment. If one can help students identify the skills and abilities that they have and which they can then sell to employers if they can be given the help and the confidence actually to put themselves over in a positive way they will have the sort of flexibility in the labour market which is as important as labour market information. Also we noted in Germany, for example, a tendency for students perhaps to opt for courses which give a broader education and which perhaps will therefore enable them to react more flexibly in labour market terms.

We also talked about the role of students themselves and of students' associations in the labour market, and that raised some interesting questions such as whether we should be leaving things to the students. Should we in the universities be doing things ourselves or should we simply say "Leave that to the students", or even "Leave that to commercial, private organizations"? And that obviously raises a lot of problems because, particularly with private organizations, we may find that we want to do things ourselves, but that the market has already been taken by people whose interests are not our interests and not our students' interests, and I think that there are some interesting questions there.

A number of very detailed practical suggestions were made, some of which can certainly be picked up by the FEDORA/Employers Group but I think again as so often in these situations a lot of the recommendations were about the need for us to make the best use as we can of scarce resources, and particularly of the resources we already have, by sharing information which we possess with our colleagues from other universities in our own country and with colleagues in other countries, by sharing that information and by collecting it jointly rather than each of us having to re-invent the wheel every time.

Let me move on to the theme of studying abroad. Again it became very clear in the discussions that there are major differences between the different countries in the motivation of their students and also in some of the practical problems which limit the potential mobility of students. They include the greater or lesser - as is the case unfortunately in the U.K. - language skills in different countries, the greater or lesser availability of resources from student counselling services in different countries and again - as in the employment group - the need for more information about exchange procedures and also more information on the solutions which people have found to the various practical difficulties and the need to share that information. There was a particular stress on the need for preparation of students who are going to study abroad both before departure from their home country and on arrival in the country where they are going to study. In that context ideas emerged for the exchange of counsellors so that the counsellors themselves are better informed on what the students can expect in other countries, the development of printed and computerised sources of useful information, the

standardisation of terminology so that we understand better what we are talking about when we discuss educational problems in different countries (something which obviously relates to the proposed FEDORA glossary project), and perhaps above all, the use of students themselves who have experience of studying abroad in helping those who will be going. This is perhaps one of the most powerful resources. I think that many universities have found that students themselves can come back and help those who follow after with information about the differences and the problems including the differences in study methods and the practical problems of accommodation or registration with the university authorities and so on that the students face and which can be disproportionately important for students who are only spending a short time in another country. It matters if the first month of your six months' placement losing time looking for accommodation, registering with the police, finding out where you ought to go to sign on for courses. It matters much more for somebody who is there for six months than for somebody who is there for six years.

Another important theme of the group was the cultural problems that students experience in studying abroad, and the research seems to show that there are different phases of their adaptation to a foreign culture and a foreign study environment. It is very important both for counsellors and academic teaching colleagues as well as for students themselves to understand these phases of adaptation in order to be able to cope with them. It was also generally agreed that information was an important part of this. There was an interesting discussion of the question about whether study abroad ought to change cultural stereotypes. I was not in this particular group but my understanding from people who were is that there was no actual agreement about whether one should expect the period abroad to change people's stereotypes and preconceptions or not. What did seem to be clear was that it did not significantly change them. If you think it should, there is a problem! If you think it should not, you can be happy! But it is at least an interesting issue which the group itself did not have a conclusive answer to.

There was another interesting aspect of the problem of the cultural change. The requirement to adapt to a different culture is helpful to students in terms of their own personal development. It often seems to reinforce their own sense of cultural identity in their own country.

Another aspect of mobility for study is the old question of credit transfer and there was agreement, I think, that credit transfer is an essential element in the success of mobility and that students will be much more encouraged to study abroad if they get credit for the period of study in another country. There also seems to be some evidence that the European Commission's ECTS pilot scheme is successful but there are also still a lot of difficulties in it, and it is not yet perfect, partly because national systems are slow to change and adjust to it. It was therefore felt that there was need for more time for the ECTS pilot project to iron out some of the difficulties. This is perhaps something which could be passed on to the ERASMUS Bureau. But there is also a very important point that only a limited number - some 80 institutions - are involved in ECTS. There is a great danger that the other 1 400 or so European universities are going to feel very left out and it is very important that they are involved or at least informed about what is happening. Otherwise there will be a feeling that there is a number of elite universities

which do credit transfer and everybody else is a second class citizen.

Finally, the last theme of the group was of the practical problems of accommodation which can be a very real impediment to students' mobility. There are some countries, notably the U.K. and Belgium, which normally expect to provide student accommodation for students from other countries coming on exchanges. Most other countries do not expect to, or have great difficulty even if they would like to. There seems to be a feeling in the group that it is going to be essential for the institutions to accept the necessity to accommodate their exchange students if this problem is to be solved. There are various practical suggestions made in Yves Demeer's paper, of which you have an abstract and which I will not therefore repeat. Apart from the general recommendation that the university should take the initiative and find ways which may differ from country to country of solving the problem, there was one important issue which came up and which is worth mentioning although there is no easy solution. The danger of providing special accommodation for foreign students is to create a ghetto for foreign students where they live together, meet each other and do not integrate. But the practical problems of integrating them into the local community of the normal student housing situation can be very considerable and it may be better to provide accommodation even in a ghetto environment than no accommodation at all.

So if I can just summarize a number of important questions some still unresolved, there are differing views and a feeling we are facing a lot of challenges in the next few years from the demand of our students for mobility for work and study. Here is a feeling that student counsellors have a very vital and important role to play in trying to deal with these problems, a feeling that we need more resources from outside, but perhaps also a feeling that we do have a lot to offer to each other, that we have a lot of useful experience which we can share, and that we have a lot of useful information we can share. It is a challenge for FEDORA to try and find ways of facilitating that exchange.

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

im Themenschwerpunkt A ging es in zwei Diskussionssträngen um "Mobilität im Studium" und um "Mobilität und Beschäftigung". Bei der Vorbereitung war uns bewußt, in welcher enger Verbindung diese beiden Themen stehen, und wir hätten beinahe die beiden Gruppen zu einer zusammengefaßt, unterließen es aber aus praktischen Gründen, um die Gruppen klein zu halten und genug Zeit für die Diskussion der Papers zu haben. Daß es sich um eine artifizielle Trennung handelt, ist uns aber, glaube ich, allen klar. Tatsächlich gibt es Indizien dafür, daß Akademiker, die internationale Karriere machen, schon als Studierende internationale Bildungserfahrung gesammelt haben.

Ich beginne mit dem Thema "Mobilität und Beschäftigung" und einem Hauptproblem, das immer wieder und in unterschiedlicher Weise als Frage auftauchte: Wie sieht die Nachfrage nach Mobilität im beruflichen Bereich bei den Studierenden und bei den Arbeitgebern eigentlich wirklich aus? Ist das nur Einbildung oder echtes Bedürfnis? Ich meine, die meisten von uns sind sich darüber klar, daß es ein echtes und wachsendes Interesse der Studierenden an Mobilität zu Studienzwecken ebenso wie aus beruflichen

Gründen gibt und daß ein starker Impetus zur Ausweitung von Arbeits- und Studienmöglichkeiten im Ausland von den Studierenden selbst kommen wird.

Klar war auch, daß viele Arbeitgeber sich zwar sehr interessiert zeigten an ausländischen Studenten, sofern diese zu ihnen kamen, daß sie aber kaum ihrerseits den Versuch machen würden, solche Studenten zu finden. Deshalb muß die Initiative von den Studierenden oder jungen Absolventen kommen, die einen Job suchen. Offenbar gibt es einige Arbeitgeber, die eine internationale Einstellungspolitik betreiben. Das sind gewöhnlich große Unternehmen; nur sehr wenige kleine Firmen, ausgenommen vielleicht einige High-Technology-Produzenten, suchen wirklich aktiv nach ausländischen Studenten. Dies tun hauptsächlich große, multinationale Organisationen, doch eine Menge weiterer Unternehmen würde die Türen öffnen, sofern man sie aufsucht.

Offensichtlich ist auch die Nachfrage nach Mobilität zu beruflichen Zwecken von Land zu Land sehr verschieden. Es gibt Anzeichen dafür, daß in England und besonders in Irland viele Studierende Interesse an Mobilität haben, während dies vielleicht für deutsche Studenten derzeit etwas weniger gilt. All dies ist aber ständiger Veränderung unterworfen.

Wir machten unterschiedliche Motive und Interessen an Arbeit im Ausland bei Personen aus, die nur ein kurzes Praktikum in einem anderen Land machen wollten, bei denen, die in internationaler Mobilität eine langfristige Karriereperspektive sahen, und bei solchen, die einfach nur einen Job haben wollten, der ihnen gelegentliche Auslandsreisen ermöglicht. Außerdem gab es Anzeichen dafür - besonders aus Belgien, aber ich denke, wir hatten alle diesen Eindruck - daß Studierende, die sich beruflich um internationale Mobilität bemühen oder dabei am ehesten Erfolg haben, auch diejenigen waren, die schon über nennenswerte Lebens- oder Studiererfahrungen aus dem Ausland verfügen. Sie studieren im Ausland entweder über Programme wie ERASMUS oder einfach, weil ihre Familie öfter umgezogen ist und ihnen schon deshalb diese Erfahrung vertraut ist. Wer sein Studium ohne nennenswerte Lebens- oder Studiererfahrungen im Ausland abschließt, verhält sich eher zögernd und sucht lieber (zunächst einmal) nach einem kurzen Praktikum, um sich umzuschauen.

Welche Probleme stellen sich durch diese unterschiedliche Nachfrage seitens der Studierenden oder der Arbeitgeber nun für die Studienberatung? Unvermeidlich nahe liegt das Thema "fehlende Informationen": es gibt zu wenig Informationen über Arbeitsmöglichkeiten, über Arbeitgeber im einzelnen, über offene Stellen. Aber wir haben auch das ernste Problem, daß uns Informationen fehlen über das, was bestimmte Berufsfelder und Tätigkeiten im Grunde ausmacht und was diese erfordern (dies gilt teilweise auch auf nationaler und nicht nur auf europäischer Ebene). Was macht man als Absolvent eigentlich, wenn man als Architekt, Ingenieur, Betriebswirt, Studienberater oder was immer arbeitet? Wir erfuhren von verschiedenen Versuchen, einige dieser Informationslücken zu füllen - durch die Erstellung von Arbeitgeber-Verzeichnissen, von Beratungshandbüchern für Studierende, die erklären, wie man sich um Jobs in verschiedenen Ländern bewirbt, wie man einen Lebenslauf abfaßt und wie man sich beim Vorstellungsgespräch in anderen Kulturkreisen verhält. Und wir hörten von einer Reihe von Versuchen, sich der Datenverarbeitung zu bedienen, von Computersystemen, zum Beispiel dem französischen minitel-System, um offene Stellen so rasch wie möglich potentiellen

Interessenten mitzuteilen. Im Bereich des Computereinsatzes gibt es das Projekt, von dem Harry Luttkholt am Mittwochmorgen sprach, das vom Liaison-Komitee gefördert wird und das ich geleitet habe, bei dem es um Mechanismen des Berufseintritts von Hochschulabsolventen in verschiedenen Ländern und um den Einsatz des von der Europäischen Kommission vorgeschlagenen Computersystems zur Informationsverbreitung geht. Unvermeidlicherweise kamen wir auch in dieser Diskussion auf das Problem der fehlenden Sachmittel, des fehlenden Personals, des fehlenden Geldes und schließlich der Zeit, die uns fehlt, um all das zu tun, was wir gern täten.

Wir sprachen auch über ein aus meiner Sicht ganz fundamentales Problem, das zusammenhängt mit dem, was Elsa Bell vorhin sagte. Wie viel Information sollen Studierende bekommen? Wieviel Training soll man anbieten, um ihnen zum Einstieg in den Arbeitsmarkt zu verhelfen? Besteht die Gefahr, daß wir zuviel tun? Das ist eine grundsätzliche Frage. Die Antwort vieler Kollegen in dieser Diskussionsgruppe war, daß es um einen Prozeß geht, in dem Studierende lernen sollen, ihre Probleme selbst zu lösen, die richtigen Fragen zu stellen und wo sie die Antworten bekommen könnten, aber man gibt Ihnen die Antworten nicht. Man sagt ihnen nicht "Du solltest Betriebswirt werden und für KPMG arbeiten," sondern: "So solltest du an das Problem herangehen, herausfinden, was wichtig für dich ist und wie du an die Informationen kommst, die du brauchst, um dein Problem zu lösen und deine Ziele zu erreichen." Das ist, glaube ich, ein fundamentaler Unterschied. Es heißt natürlich nicht, daß wir keine Informationen brauchen, aber es ist ein wichtiger Unterschied in der Herangehensweise.

Weiter ging es uns um Probleme des Arbeitsmarktes selbst und die Tatsache, daß Informationen fehlen über zukünftige Arbeitsmarktentwicklungen. Wir diskutierten, ob es für Studierende zur Entscheidungsfindung wirklich erforderlich ist, eine genaue Vorstellung von der künftigen Gestalt des Arbeitsmarktes zu haben. Ich glaube, die meisten von uns waren sich der Schwierigkeiten bewußt, die das mit sich bringen würde, vor allem angesichts der Studiendauer. Woher soll man wissen, wie die Nachfrage in einem bestimmten Land nach sechs, sieben oder gar acht Jahren aussehen wird, wenn ein Studierender seinen Abschluß gemacht hat - von anderen Ländern gar nicht zu reden? Das brachte uns zur Überlegung, ob wir nicht eher den Studierenden dabei helfen sollten, flexibler auf den Arbeitsmarkt zu reagieren und sich der Situation anzupassen, wie sie zum Zeitpunkt ihres Eintritts in das Berufsleben gegeben ist. In diesem Zusammenhang haben wir uns für ein französisches Kursangebot interessiert, das Studierenden hilft, ihre eigenen persönlichen und intellektuellen Fähigkeiten zu erkennen. Dies geschieht durch Kurse, die besonders für Studierende der Geisteswissenschaften und künstlerischer Fachrichtungen angeboten werden, von denen üblicherweise angenommen wird, daß sie für Positionen in Handel und Industrie nicht sonderlich relevant sind. Wenn man Studierenden helfen kann, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erkennen, über die sie verfügen und die sie Arbeitgebern verkaufen können, und wenn ihnen zu genügend Selbstvertrauen verholfen wird, sich selbst positiv darzustellen, dann haben sie auch genau die Flexibilität bezüglich des Arbeitsmarktes, die ebenso wichtig ist wie Informationen über den Arbeitsmarkt selbst. In Deutschland gibt es, wie wir feststellten, eine Tendenz, nach der Studierende sich eine breiter angelegte Ausbildung wünschen, die sie vielleicht eher befähigt, nach Arbeitsmarktgesichtspunkten flexibler zu reagieren.

Wir sprachen auch über die Rolle der Studierenden und der studentischen Organisationen auf dem Arbeitsmarkt und fragten uns unter anderem, ob wir die Dinge nicht lieber den Studenten selbst überlassen sollten. Sollten die Universitäten sich der Probleme annehmen oder sollten wir schlicht sagen: "Überlassen wir das den Studenten" oder gar "Überlassen wir das kommerziellen, privaten Organisationen"? Das bringt offensichtlich eine Menge von Problemen mit sich, denn besonders in bezug auf private Organisationen könnten wir zu dem Schluß kommen, daß wir die Dinge lieber selbst in die Hand nehmen wollen, daß aber der Markt schon von Leuten besetzt worden ist, deren Interessen nicht die unseren sind. In diesem Bereich gibt es noch ein paar interessante offene Fragen.

Es gab auch eine Reihe sehr detaillierter praktischer Vorschläge, von denen die FEDORA/Employers Group sicherlich einige aufgreifen kann, doch ging es bei vielen Empfehlungen, wie so oft in solchen Situationen, um die Notwendigkeit, von den vorhandenen Ressourcen den besten Gebrauch zu machen, was besonders für die Ressourcen gilt, über die wir jetzt verfügen, indem wir z.B. unsere Informationen an Kollegen von anderen Hochschulen unseres Landes und auch an ausländische Kollegen weitergeben oder Informationen gemeinsam sammeln, anstatt daß jeder von uns noch einmal das Rad erfinden muß.

Ich komme nun zum Thema "Mobilität im Studium". Aus den Diskussionen wurde wieder einmal deutlich, daß es größere Unterschiede gibt zwischen den einzelnen Ländern in bezug auf die Motivation ihrer Studenten und auch auf Hindernisse, die potentielle studentische Mobilität einschränken. Dazu gehören in den verschiedenen Ländern größere oder geringere - das letzte gilt leider für England - sprachliche Fertigkeiten ebenso wie die größere oder geringere Verfügbarkeit von Ressourcen seitens der Studienberatungseinrichtungen und wieder - das galt schon für das Thema "Beschäftigung" - das Bedürfnis nach mehr Information über Austauschmöglichkeiten; dazu gehören auch Informationen über Lösungen, die andere Leute für verschiedene praktische Probleme gefunden haben, und die Notwendigkeit, solche Informationen weiterzugeben. Besonders betont wurde, wie notwendig es ist, die Studierenden auf ihren Auslandsaufenthalt vorzubereiten, und zwar sowohl vor ihrer Abreise als auch bei ihrer Ankunft im Gastland. Aus diesem Zusammenhang kamen Anregungen für den Austausch von Beratern, damit diese besser informiert sind über das, was Studierende im Ausland erwartet, außerdem für die Entwicklung gedruckter und computergespeicherter Informationen, für die Vereinheitlichung der Terminologie, damit wir besser verstehen, wovon wir reden, wenn wir über Bildungsfragen in verschiedenen Ländern sprechen (das bezieht sich natürlich auf das von FEDORA vorgeschlagene Glossar), und, vielleicht vor allem anderen, für die Nutzung von Erfahrungen Studierender, die im Ausland studiert haben, für diejenigen, die erst noch ins Ausland wollen. Dies ist vielleicht eine der mächtigsten Ressourcen. Ich glaube, viele Universitäten haben schon gemerkt, daß aus dem Ausland zurückgekehrte Studenten ihren nachfolgenden Kommilitonen sehr gut helfen können mit Informationen über die Unterschiede und die Probleme, was z.B. Studienmethodik betrifft oder praktische Probleme der Unterbringung oder der Einschreibung bei der Universitätsverwaltung, mit denen die Studenten sich auseinandersetzen müssen, und die noch wichtiger sind für Studierende, die nur eine kurze Zeit im Ausland verbringen. Es ist schon von Bedeutung, ob man den ersten von sechs Monaten damit zubringt, sich um

eine Unterkunft zu kümmern, sich polizeilich anzumelden und herauszubekommen, wo man sich für die Kurse einschreibt. Es bedeutet viel mehr für jemanden, der nur sechs Monate im Ausland verbringt, als für jemanden, der sechs Jahre dort bleibt.

Ein weiteres interessantes Thema waren die kulturellen Probleme, die Studierende beim Auslandsstudium haben: Untersuchungen zeigen, daß es verschiedene Phasen der Anpassung an eine ausländische Kultur und Studienumgebung gibt. Es ist für Berater und akademische Lehrkräfte einerseits und für die Studierenden andererseits gleichermaßen wichtig, diese Anpassungsphasen zu begreifen, um sie durchzustehen zu können. Es bestand Einigkeit darüber, daß auch in diesem Bereich Informationen ein wesentliches Element darstellen. Es gab eine spannende Diskussion darüber, ob Studienerfahrung im Ausland dazu beiträgt, kulturelle Stereotypen zu verändern. Soviel ich erfahren habe, gab es keine Übereinstimmung in der Antwort auf die Frage, ob ein Auslandsaufenthalt Stereotype und Vorurteile verändert oder nicht. Wenn Sie meinen, das müßte der Fall sein, dann ist da ein Problem! Wenn Sie glauben, nein, dann können Sie zufrieden sein! Aber es ist immerhin eine interessante Frage, auf die die Gruppe selbst keine abschließende Antwort hatte.

Ein weiterer Aspekt war das Problem der kulturellen Veränderung. Die Notwendigkeit der Anpassung der Studierenden an eine andere Kultur erscheint hilfreich in bezug auf ihre persönliche Weiterentwicklung. Oft scheint dadurch der Sinn für die eigene kulturelle Identität im eigenen Land gestärkt zu werden.

Zum Thema "Mobilität im Studium" gehört auch die alte Frage nach der Anerkennung von Leistungen, und es gab Übereinstimmung darin, daß die Leistungsanerkennung ein essentielles Element für den Erfolg von Mobilität ist und daß Studenten viel stärker zu einem Auslandsstudium ermutigt werden, wenn sie für diesen Studienaufenthalt eine Anerkennung erhalten. Es gibt offenbar Anzeichen dafür, daß das ECTS-Pilotschema der Europäischen Kommission zwar erfolgreich ist, daß es aber noch viele Schwierigkeiten damit gibt und daß es noch nicht perfekt ist, teils wegen der zu langsamen Veränderungs- und Anpassungsfähigkeit der nationalen Systeme. Man war der Ansicht, das ECTS-Pilotprojekt brauche noch mehr Zeit, um einen Teil dieser Schwierigkeiten auszugleichen. Hier ist vielleicht ein Punkt, der an das ERASMUS Bureau weitergegeben werden sollte.

Ein weiterer sehr wichtiger Punkt ist, daß nur eine beschränkte Zahl - etwa 80 Hochschulen - an ECTS beteiligt ist. Es besteht große Gefahr, daß die übrigen etwa 1 400 europäischen Hochschulen sich übergangen fühlen, und es ist sehr wichtig, daß sie mitbeteiligt werden, wenigstens durch Informationen über das, was geschieht. Andern-falls wird der Eindruck aufkommen, daß es eine Anzahl von Elite-Universitäten gibt, die untereinander Leistungen anerkennen, und alle anderen "Bürger zweiter Klasse" sind.

Schließlich ging es uns um die praktischen Probleme der Unterbringung, die studentische Mobilität wirklich stark einschränken können. Einige Staaten, insbesondere England und Belgien, stellen normalerweise ausländischen Austauschstudenten Unterkünfte zur Verfügung. Die meisten anderen Länder tun dies nicht oder trotz guten Willens nur unter großen Schwierigkeiten. Die Gruppe war einhellig der Ansicht, daß dort, wo diese Probleme ungelöst sind, die zuständigen Institutionen es als unbedingte Notwendigkeit akzeptieren müssen, ihre Austauschstudenten auch unterzubringen. Yves Demeer macht in seinem Beitrag eine Reihe praktischer Vorschläge, die ich hier nicht wiederholen will,

da Sie seinen Abstract kennen. Abgesehen von der allgemeinen Empfehlung, daß die Universität die Initiative ergreifen und Wege für die Problemlösung finden sollte, die von Land zu Land unterschiedlich sein können, gab es einen weiteren wichtigen Punkt, der erwähnenswert ist, für den es aber keine einfache Lösung geben dürfte. Die Gefahr spezieller Unterkünfte für ausländische Studenten ist die, ein Ghetto zu schaffen, wo nur Ausländer miteinander leben und umgehen und sich nicht ins Umfeld integrieren. Aber die praktischen Probleme ihrer Integration in die örtliche Gemeinschaft des normalen Studentenwohnheims können erheblich sein, und es könnte sich empfehlen, eher für Unterbringung in einer ghettoähnlichen Umgebung zu sorgen als die Studierenden überhaupt nicht unterzubringen.

Zusammenfassend kann ich sagen, daß viele unserer wichtigen Probleme noch immer ungelöst sind, daß es unterschiedliche Ansichten darüber gibt und wir vor zahlreichen Herausforderungen stehen, die im Verlauf der nächsten Jahre auf uns zukommen in Gestalt der Nachfrage seitens unserer Studenten nach Mobilität in Studium und Beruf. Hier ist der Eindruck, daß Studienberater eine sehr vitale und bedeutsame Rolle zu spielen haben bei der Beschäftigung mit diesen Problemen, der Eindruck, daß wir mehr Ressourcen von außen brauchen, aber vielleicht auch der Eindruck, daß wir einander viel zu bieten haben, daß wir eine Menge nützlicher Erfahrungen teilen können und eine große Zahl von Informationen weiterzugeben imstande sind. Diesen Austausch zu fördern, ist für FEDORA eine große Herausforderung.

Mesdames et Messieurs,

le sujet principal A a été composé de deux grandes lignes directrices, d'une part "Mobilité dans les études", d'autre part "Mobilité et emploi". Lors de la préparation nous étions conscients de la relation étroite entre ces deux thèmes et nous étions sur le point de les réunir en un seul, nous ne l'avons pas fait pour des raisons pratiques, d'une part pour permettre de conserver des groupes relativement petits et d'autre part afin d'avoir suffisamment de temps pour la discussion du document. Mais il me semble cependant évident qu'il s'agit d'une séparation artificielle. Il existe en effet des indices précisant que des universitaires qui font une carrière internationale ont déjà fait pendant leurs études l'expérience d'une formation internationale.

Je commencerai par le thème "Mobilité et emploi" et par un problème essentiel qui s'est présenté à plusieurs reprises, d'une façon différente, sous forme de la question suivante: quelle est en réalité la demande en mobilité dans le domaine professionnel chez les étudiants et chez les employeurs en? S'agit-il d'une illusion ou d'un besoin réel? Je pense que pour la plupart d'entre nous il est clair qu'il existe un intérêt véritable et croissant des étudiants pour la mobilité, tant dans le cadre des études qu'à des fins professionnelles et qu'une forte impulsion pour l'élargissement des possibilités de travail et d'études à l'étranger viendra des étudiants eux-mêmes.

Il est également clair que de nombreux employeurs sont certes très intéressés par les étudiants étrangers dans la mesure où ces derniers s'adressent à eux mais qu'ils ne feraient probablement pas la démarche de trouver par eux-mêmes de tels étudiants. Pour

cette raison, l'initiative doit être prise par les étudiants ou jeunes diplômés qui cherchent un emploi. Apparemment il existe certains employeurs qui pratiquent une politique d'embauche internationale. En règle générale ce sont de grandes entreprises; quelques rares petites firmes, à l'exception peut-être de quelques fabricants de high-technology, cherchent vraiment d'une façon active, pour l'essentiel ce sont de grandes firmes, de grandes organisations multinationales, cependant il semble qu'un grand nombre d'entreprises seraient disposées à ouvrir leurs portes. Apparemment la demande en mobilité à des fins professionnelles est très différente de pays à pays. On a remarqué qu'en Angleterre et particulièrement en Irlande beaucoup d'étudiants sont intéressés à la mobilité alors que ce n'est peut-être pas le cas pour les étudiants allemands à l'heure actuelle. Mais évidemment ce phénomène est soumis à une évolution constante.

Nous avons constaté des motifs et intérêts différents en ce qui concerne le travail à l'étranger pour les personnes qui ne souhaitaient effectuer qu'un stage d'une courte durée dans un autre pays, pour ceux qui voyaient à long terme une perspective de carrière dans la mobilité internationale et pour ceux qui ne cherchaient qu'un "job" leur permettant de faire à l'occasion des voyages à l'étranger. D'autre part il existe des indications - particulièrement en Belgique - mais je pense que nous étions en principe tous d'accord sur ce point - précisant que des étudiants qui font des efforts dans le sens d'une mobilité internationale ou réussissent plus facilement dans ce domaine étaient également ceux ayant fait au préalable des expériences à l'étranger, que ce soit sur le plan individuel ou dans le cadre des études. Ils font des études à l'étranger soit par le biais de programmes comme ERASMUS ou tout simplement parce que leur famille a très souvent déménagé et que cette expérience leur est familière. Ceux ou celles qui terminent leurs études sans avoir fait au préalable d'expériences individuelles ou universitaires à l'étranger sont plutôt hésitants et cherchent de préférence (du moins dans un premier temps) un stage d'une brève durée afin de faire connaissance du pays.

Quels sont donc les problèmes posés à l'orientation universitaire par la différence de la demande selon qu'elle émane des étudiants ou des employeurs? On ne peut évidemment pas contourner le thème du "manque d'informations": il existe trop peu d'informations sur les possibilités de travail, sur les différents employeurs, sur les postes à pourvoir. Mais nous sommes également confrontés à un problème sérieux, des informations nous manquent en ce qui concerne la définition de champs d'activités, d'activités et des compétences requises (ceci est valable en partie au niveau national et pas uniquement au niveau européen). En somme, que fait un diplômé lorsqu'il souhaite travailler comme architecte, ingénieur, chef d'entreprise ou dans une autre fonction?

Nous avons appris l'existence de différentes tentatives de pallier à ces manques d'informations par la réalisation d'annuaires d'employeurs, de manuels de conseils d'orientation pour étudiants qui expliquent comment l'on pose sa candidature pour des emplois dans d'avoir une image exacte de la forme ultérieure du marché du travail. Je crois que la plupart d'entre nous étaient conscients des difficultés que cela comporterait, en particulier si l'on tient compte de la durée des études. Comment peut-on savoir quelle sera la demande dans un pays précis dans six, sept ou même huit ans lorsqu'un étudiant a obtenu son diplôme - sans même parler des autres pays - ? Nous avons donc été amenés à réfléchir s'il était pas plus sensé d'assister les étudiants à réagir de façon plus

souple au marché du travail et de s'adapter à la situation telle qu'elle est donnée au moment de leur entrée dans la vie professionnelle. Dans ce contexte notre intérêt s'est porté sur un cursus français qui permet aux étudiants d'évaluer leurs capacités personnelles et intellectuelles. Il est réalisé au moyen de cours qui s'adressent plus particulièrement aux étudiants des sciences humaines et filières artistiques, donc à ceux là même dont on pense généralement qu'ils ne sont pas intéressés ou appropriés pour des postes dans le commerce ou dans l'industrie. Si l'on peut aider les étudiants à reconnaître les capacités et compétences dont ils disposent et qu'ils peuvent donc proposer aux employeurs et si on leur permet d'acquérir une confiance en soi suffisante afin qu'ils se présentent d'une façon positive, ils possèdent alors exactement la souplesse requise pour le marché du travail. Cet aspect revêt autant d'importance que des informations relatives à ce même marché du travail. Comme nous l'avons constaté il existe en Allemagne une tendance selon laquelle les étudiants souhaitent une formation plus vaste qui leur permet peut-être de réagir de façon plus souple aux différents aspects du marché du travail.

Nous avons évoqué également le rôle des étudiants et des organisations estudiantines sur le marché du travail et nous nous sommes posé entre autre la question de savoir s'il ne serait pas préférable de laisser agir les étudiants. Les universités doivent-elles se charger des problèmes ou ne devraient-elles pas plutôt simplement dire: "Laissons les étudiants s'en occuper" ou même: "Laissons ce rôle aux organisations commerciales et privées"? Apparemment cet aspect est lié à une quantité de problèmes car, en ce qui concerne les organisations privées, nous pouvons conclure qu'il est préférable de prendre nous-mêmes les choses en main mais, d'autre part, le marché est déjà occupé par des personnes dont les intérêts diffèrent des nôtres, et là encore certaines questions très intéressantes sont soulevées.

Une série de propositions pratiques très détaillées a été également émise, certaines d'entre elles sont très certainement utilisables pour le groupe des employeurs FEDORA, cependant dans de nombreuses recommandations ou conseils, comme c'est le cas dans de telles situations, il est souvent question de la nécessité d'utiliser au mieux les ressources présentes, ceci concerne particulièrement les ressources dont nous disposons actuellement en communiquant par exemple nos informations aux collègues d'autres universités de notre pays, mais également à des collègues étrangers ou en collectant ensemble des informations au lieu que chacun d'entre nous n'ait à chercher individuellement ses solutions.

Je vais maintenant aborder le thème "Mobilité dans les études". Il ressort encore une fois clairement des discussions qu'il existe de grandes différences entre les pays au regard de la motivation de leurs étudiants et en ce qui concerne les obstacles à la mobilité potentielle des étudiants. On note dans les différents pays des compétences linguistiques plus ou moins développés - ceci concerne malheureusement l'Angleterre - de même que de ressources plus ou moins importantes de la part des cellules d'orientation universitaire, on note aussi et ceci au sujet du thème de "l'emploi" un besoin en informations sur les possibilités d'échanges; sur ce point il est clair qu'il est nécessaire d'avoir accès à des informations sur les solutions trouvées par d'autres étudiants à différents problèmes pratiques et sur la nécessité de diffuser ces informations. L'accent a été mis sur la nécessité de préparer les étudiants à leur séjour d'études à

l'étranger et ceci tant avant leur départ que lors de leur arrivée dans le pays d'accueil. Sur ce point des suggestions ont été émises pour l'échange de conseillers afin de permettre une meilleure information sur ce qui attend les étudiants à l'étranger d'une part et, d'autre part pour la réalisation et la mise au point d'informations écrites et informatisées pour l'unification de la terminologie afin que nous comprenions mieux ce dont nous parlons lorsque nous évoquons les questions de formation dans différents pays (ceci concerne bien évidemment le glossaire proposé par FEDORA) et peut-être avant tout pour l'utilisation d'expériences faites par les étudiants à l'étranger à l'attention de ceux qui ont l'intention de s'y rendre. Il s'agit peut-être ici de l'une des ressources les plus efficaces. Je crois que de nombreuses universités ont déjà remarqué que des étudiants ayant effectué un séjour d'études à l'étranger sont tout à fait aptes à aider les étudiants plus jeunes en leur fournissant des informations sur les différences et les problèmes qui peuvent se poser, par exemple en ce qui concerne les méthodes appliquées dans les études ou les problèmes pratiques tels que l'hébergement ou l'immatriculation à l'université, problèmes auxquels sont confrontés les étudiants et qui parfois prennent une dimension énorme pour des étudiants qui n'envisagent qu'un bref séjour à l'étranger. Il est clair que pour ces derniers, ces problèmes peuvent prendre une importance capitale si l'on passe le premier des six mois de ce séjour à s'occuper de l'hébergement, de l'enregistrement auprès des autorités et si l'on essaie de comprendre comment et où il faut s'inscrire aux cours. Pour quelqu'un qui ne passe que six mois à l'étranger il est bien évident que ces problèmes peuvent être d'une plus grande acuité que pour quelqu'un qui y reste six ans.

Un autre point intéressant concerne les problèmes culturels des étudiants lors d'un séjour d'études à l'étranger, et certaines enquêtes indiquent qu'il existent différentes phases d'adaptation à une culture et à un environnement universitaire étranger. Il est très important tant d'une part pour les conseillers d'orientation et les enseignants universitaires que, d'autre part, pour les étudiants de comprendre des phases d'adaptation afin d'être en mesure de les surmonter. Nous étions d'accord sur le fait que, dans ce domaine également, les informations constituent un élément essentiel. Une discussion très animée a eu lieu sur la question de savoir si une expérience d'études à l'étranger contribue à modifier les stéréotypes culturels. A mon sens, l'unanimité n'a pas été faite sur la question de savoir si un séjour d'études à l'étranger modifie ou non les stéréotypes et préjugés. Si vous pensez que ce devrait être le cas, et bien c'est un problème! Si vous n'êtes pas de cet avis, c'est parfait! Mais il s'agit cependant d'une question très intéressante à laquelle même le groupe n'est pas parvenu à une conclusion.

Un autre des aspects traités a été le problème de la modification culturelle. La nécessité d'une adaptation des étudiants à une autre culture semble contribuer à leur développement personnel. Par ce biais le sens de l'identité culturelle propre en est renforcé.

Un autre aspect de la mobilité dans les études touche à la question bien connue de la reconnaissance mutuelle des études et nous étions, à mon avis, d'accord sur le fait que la reconnaissance des études est un élément essentiel pour le succès de la mobilité et que les étudiants seront encouragés d'une façon plus intense à effectuer un séjour d'études à l'étranger s'ils obtiennent une reconnaissance de ce séjour d'études. Il existe

apparemment des indices précisant que le schéma-pilote ECTS de la Commission Européenne connaît certes beaucoup de succès, mais qu'il existe encore de nombreuses difficultés et qu'il n'est pas encore parfait, en partie en raison de la capacité de modification et d'adaptation trop lente des systèmes nationaux. Nous avons émis l'opinion que le projet-pilote ECTS a besoin d'encore plus de temps pour éliminer une partie de ses difficultés. Il s'agit ici d'un point qui devrait être communiqué au Bureau ERASMUS. Un autre aspect très important est le fait que ne sont qu'un nombre restreint d'universités - environ 80 - qui participent au système ECTS. Le danger que les autres 1400 universités européennes ne se sentent exclues est présent, et c'est pourquoi il est très important qu'elles y participent, du moins au niveau des informations: qu'elles soient tenues au courant. Dans le cas contraire on pourrait avoir l'impression que ce système ne s'adresse qu'à un nombre d'universités d'élite qui reconnaissent mutuellement les études et que tous les autres ne sont que des "citoyens de seconde classe".

Enfin nous avons évoqué les problèmes pratiques de l'hébergement qui peuvent réellement entraver la mobilité étudiante. Certains pays, en particulier l'Angleterre et la Belgique mettent en principe des possibilités d'hébergement à la disposition des étudiants étrangers participant à des échanges. La plupart des autres pays ne le font pas, ou en dépit de leur bonne volonté, avec de grandes difficultés. Le groupe a émis à l'unanimité l'opinion que, là où les problèmes ne sont pas résolus les institutions responsables doivent accepter et reconnaître comme l'une de leur tâche l'hébergement des étudiants participant à des échanges. Yves Demeer a émis dans son exposé une série de propositions pratiques que je ne veux pas répéter ici étant donné que vous avez pris connaissance de son abstract. En dehors de la recommandation générale à l'attention des universités sur le fait qu'elles devraient prendre l'initiative et chercher des solutions qui évidemment peuvent être différentes de pays à pays, il faut évoquer un autre point important auquel il ne faudrait pas apporter de solution trop simple ou trop rapide. Le danger d'un hébergement réservé uniquement aux étudiants étrangers est celui de créer un ghetto où les étrangers vivraient ensemble et de ce fait ne s'intègrent pas à l'environnement. Mais les problèmes pratiques de leur intégration dans la communauté locale de la résidence étudiants normale peuvent être considérables et, plutôt que de ne pas procurer d'hébergement à ces étudiants, il est encore préférable de trouver une solution, même si l'environnement choisi a un caractère de ghetto.

En résumé je puis affirmer que beaucoup de nos problèmes importants n'ont pas encore été résolus, qu'ils existe des points de vue différents sur ce plan et que nous serons confrontés à de nombreux défis de la part des étudiants au cours des années à venir dans le domaine de la demande en mobilité dans les études et dans la vie professionnelle. L'impression que les conseillers d'orientation universitaire doivent ici jouer un rôle vital et d'une importance capitale confirme que, pour traiter ce problème, il nous faudra plus de ressources venant de l'extérieur mais aussi que nous pouvons nous aider mutuellement, que nous pouvons mettre en commun une grande quantité d'expériences très utiles et sommes en mesure de communiquer un très grand nombre d'informations. La promotion de cet représente un défi de taille pour FEDORA.

Themenschwerpunkt B

Beratungssysteme in Europa

Guidance within the context of the university system in Europe

L'orientation dans les universités

JEAN-MARIE BURNET

Université Catholique de Louvain

Mesdames et Messieurs,

les participants du sujet principal B "L'orientation dans les universités" se sont plus particulièrement attachés à faire un tour d'horizon des sources, de la naissance et des activités de l'orientation universitaire en Europe et à examiner sa situation actuelle et son évolution.

Nous avons entendu divers intervenants présenter le rôle et les objectifs de l'orientation en les situant soit dans le système national ou régional, soit dans leur propre service universitaire.

Une nouvelle fois, ces présentations font apparaître à la fois le souci de répondre aux besoins nouveaux et la grande diversité des approches dans le travail de l'orientation universitaire. Cette diversité est présente dans l'attribution des tâches et dans la manière dont celles-ci se développent sur le terrain; dans l'éventail des formations que représentent les professionnels de l'orientation et de l'information et même, dans les publics concernés par leurs activités. Cependant, plus nous avançons dans une commune réflexion au fil des colloques successifs, plus ces diversités nous apparaissent comme une richesse qui reflète la capacité et la nécessité d'une adaptation des services aux spécificités de leurs pays respectifs, à la mentalité et aux habitudes de vie des jeunes qui s'adressent à eux.

Si nous voulons préserver ce qui constitue l'objectif premier, la base même de notre travail, c'est-à-dire le dialogue avec l'étudiant qui se trouve en situation de choix, il nous faut en même temps faire face à l'évolution rapide de notre siècle et accepter les défis qui nous sont lancés. Nous nous sommes interrogés sur la construction d'une orientation de plus en plus européenne qui exige de nous des connaissances qui n'étaient pas requises il y a dix ans d'ici. Le lancement successif de programmes européens adaptés à différents types de demandes et rendant possible les échanges, dans le cours même des cycles de base de la formation universitaire, transforme rapidement la mentalité des jeunes et encourage un nombre croissant de candidats à envisager plus librement une partie de leur projet de formation dans un contexte international et particulièrement dans l'Europe des douze. Face à ces perspectives, les nouvelles demandes qui nous sont adressées se font de plus en plus précises. Elles sont relatives aux systèmes éducatifs des différents pays de la CE, aux possibilités d'y poursuivre voire même d'y entamer des études universitaires. Les structures de l'enseignement supérieur envisagé, les conditions d'admission particulières pour les étudiants étrangers, l'organisation du calendrier universitaire, le coût et les conditions de vie dans le futur pays d'accueil, le système

d'évaluation des connaissances, le niveau de connaissance de la langue, l'équivalence des diplômes, l'incidence d'un tel parcours de formation sur la recherche future d'un emploi...autant de questions importantes à élucider pour la mise au point et la bonne réalisation du projet envisagé...et autant d'interpellations adressées à des conseillers qui ne disposent pour autant ni de la compétence personnelle, ni des outils indispensables pour l'acquérir. Une coopération européenne est indispensable.

Dans un travail d'orientation qui prend en compte non seulement la formation académique mais le projet de vie global de l'étudiant, nous devons être attentifs aux mutations du monde de l'emploi dans le grand marché européen qui se met en place. Dans cette optique, des échanges réguliers entre les milieux professionnels européens intéressés par le marché des diplômés universitaires et les professionnels de l'orientation doivent être vivement encouragés.

Ayant soulevé ces questions d'actualité et ayant, dans ce colloque de Berlin, exprimé leurs avis respectifs sur ces sujets, les participants suggèrent quelques **propositions d'action** pour le futur qui visent à rencontrer ces exigences nouvelles en améliorant la **formation spécifique des conseillers**.

Recommandations

Les participants demandent

- de favoriser le dialogue interne à l'université pour une mutuelle reconnaissance et de meilleurs échanges entre le monde académique et les services d'orientation universitaires. Il s'agit de renforcer la collaboration pour améliorer un système de formation qui doit permettre réellement à l'étudiant, en transit entre formation intellectuelle et vie professionnelle, de prendre davantage ses responsabilités au cours de ses études universitaires;

- de diffuser à l'échelle européenne des articles ou des travaux réalisés par des collègues sur un plan local ou national dans l'optique de l'orientation universitaire.

Cette proposition pourrait être concrétisée par la création d'une **collection de "cahiers" FEDORA** centrés des thèmes déterminés et dont chacun rassemblerait des analyses ou des points de vue intéressants pour tous et fertiles pour l'action;

- de développer des **échanges plus réguliers** et mieux structurés entre les conseillers pour leur permettre de découvrir d'autres systèmes de formation et d'autres méthodes de travail en orientation. Pour cette raison, ils appuient la **création par FEDORA d'un pool d'échanges** entre conseillers;

- d'inviter dans nos colloques à venir certains représentants de groupes parallèles, attachés sous des angles divers à des objectifs proches des nôtres, afin d'accroître l'audience de nos propositions;

- de poursuivre la mise au point d'outils de travail rendant plus efficace notre approche des problèmes d'orientation et d'information et favorisant la compréhension mutuelle de ces problèmes. La sortie du Répertoire FEDORA répond à ce critère. Il est urgent de relancer dès maintenant la mise au point d'un **glossaire des termes utilisés en matière d'orientation** qui doit nous permettre de mieux saisir la signification exacte et les nuances de toutes ces expressions que nous employons couramment dans nos pays respectifs;

- de poursuivre et d'amplifier les **échanges** entre les **employeurs** européens et les **conseillers d'orientation** et de trouver les formules pratiques les plus adéquates pour atteindre cet objectif dans le **groupe de travail mixte** permanent créé à l'initiative de FEDORA;

- d'exploiter plus systématiquement les moyens informatiques permettant le traitement commun et la mise à disposition de banques de données utiles pour l'action dans le contexte d'une orientation des jeunes élargie à l'Europe.

Ladies and Gentlemen,

the participants of the groups working on the main subject B "Guidance within the context of the university system in Europe" were particularly involved in outlining the resources, the birth and the activities of student guidance in Europe and in examining its current situation and its evolution.

We have heard various speakers presenting the role and objectives of student guidance by placing them either in the context of the national or regional system or in the context of their actual university service.

Once again these presentations have expressed both the concern of responding to new needs and the diversity of approaches in the field of student guidance work. This diversity is present in the assignment of tasks and in the manner in which the latter develop in practice; in the education and information represented by the professional staff providing guidance and even in the public affected by their activities.

However, the more we advance in joint reflection along the path of successive conferences, the more this diversity appears to us as an enrichment reflecting the capacity and the necessity of adapting the services to the specific features of the respective countries, to the mentality and to the life styles of young people who address themselves to them.

If we wish to preserve our primary goal, which constitutes the very basis of our work, e.g. the personal dialogue with the student who finds himself faced with a choice, we also have to be prepared for the rapid developments of this century and accept the challenges confronting us.

We have been giving thought to the setting up of a guidance system that is more and more European and requires of us knowledge which was not necessary ten years ago. The successive launching of European programmes adapted to different types of demands and enabling exchanges, even in the course of the basic stages of higher education, rapidly transforms the mentality of young people and encourages a growing number of candidates to plan more freely part of studies in an international context, particularly within the Europe of the Twelve.

In view of this situation, the new demands facing us are becoming more and more precise. They are related to the educational systems of the different EC countries, to the possibilities of continuing or even starting university studies there. The structures of the higher education planned, the particular admission requirements and conditions for foreign students, the organization of the university schedule, the costs and living

conditions in the future receiving country, the system for evaluating knowledge, the level of knowledge of the language, the equivalency of degrees, the effects of such an educational path on the future search for employment....so many important questions to clarify in setting up and successfully completing the planned project....and so many questions and requests addressed to the counsellors, who have neither the personal competence nor the means necessary to acquire it. Cooperation is indispensable!

In guidance work that not only takes into account academic education but also the global planning of a student's life we have to be attentive to changes in the world of employment in the large European market that is emerging. From this perspective regular exchanges between professional European circles interested in the market of university degrees and professional guidance staff must be strongly encouraged.

Having raised these questions of current importance and having expressed the respective opinions of the participants at this conference in Berlin on these subjects, the participants would like to put forward several **proposals for action** for the future which are aimed at meeting these new requirements while improving the **specific training of counsellors**.

Recommendations

The participants of the groups working on theme B demand:

- Promotion of internal dialogue at the university for mutual recognition and better exchanges between the academic world and student guidance services. It is important to reinforce cooperation so as to improve an educational system which must really permit students to assume more of their responsibilities in the course of their university studies in the transition phase between intellectual education and professional life.
- Europe-wide distribution of articles or papers written by colleagues regarding a local or national plan in the area of student guidance. This proposal might be made more concrete by the creation of a **collection of FEDORA "pamphlets"** focussed on specified themes and each one of which would compile analyses or points of view which are interesting for everyone and fertile for action.
- Development of **more regular** and better-structured **exchanges** between the counsellors, enabling them to get to know other educational systems and other methods of guidance work. For this reason they support the creation of an **exchange pool between counsellors by FEDORA**.
- Invitation of certain representatives of parallel groups to our conferences that pursue goals similar to ours from different points of view so as to enlarge the audience for our proposals.
- Setting up of common working tools, making our approach to the problems of guidance and information more effective and promoting mutual understanding of these problems. The issue of a FEDORA directory is a response to this criterion. It is urgent to start right away in setting up a **glossary of terms used in the field of guidance** which should enable us to grasp better the exact meaning and the nuances of all these expressions that we usually use in our respective countries.
- Continuation and expansion of **exchanges** between European **employers** and **student counsellors** and finding of the most appropriate practical formulas to achieve this

objective in the **permanent mixed working group** created on the initiative of FEDORA.
- More systematic utilization of EDP means to permit common handling and processing and to make databases available which are useful for action in the context of guidance for young people on a European level.

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

die Arbeitsgruppen im Themenschwerpunkt B "Beratungssysteme in Europa" hatten im Mittelpunkt ihrer Betrachtungen Historie, Methoden und Aktivitäten von Studienberatung in Europa sowie deren aktuelle Situation und ihre zukünftige Entwicklung.

Die Beiträge der Referenten aus den verschiedenen europäischen Ländern verdeutlichen dabei die neuen - zum Teil andersartigen - Bedürfnisse der Ratsuchenden und die Vielfalt studienberaterischer Arbeit.

Je weiter wir jedoch mit den gemeinsamen Überlegungen im Rahmen unserer Colloquien fortschreiten, umso mehr erscheint uns nun diese Vielfalt als Bereicherung, in der sich Fähigkeit und Notwendigkeit der Anpassung der Beratungsdienste an die Besonderheiten der jeweiligen Länder, an die Mentalität und an den Lebensstil der Jugendlichen, die sich an sie wenden, widerspiegeln.

Wenn wir daher Primärziel und Grundlage unserer Arbeit, d.h. den persönlichen Dialog mit den Studierenden, die sich in Entscheidungssituationen befinden, bewahren wollen, dann müssen wir uns der raschen Entwicklung unseres Jahrhunderts und den daraus resultierenden Herausforderungen stellen.

Wir haben uns gefragt, wie eine Beratungsstelle aussehen soll, die sich an Europa orientiert und die von uns Kenntnisse verlangt, die vor zehn Jahren noch nicht nötig waren. Immer neue europäische Programme für die unterschiedlichsten Bedürfnisse, die einen Austausch sogar schon während des universitären Grundstudiums ermöglichen, verändern schnell die Mentalität der Jugendlichen und ermutigen immer mehr Kandidaten, einen Teil ihrer Ausbildung im internationalen Kontext und besonders im Europa der Zwölf zu planen.

Aufgrund dieser Perspektiven wird deutlicher, was von uns erwartet wird: Wir müssen über die Bildungssysteme der EG-Länder, über Aufnahme bzw. Fortsetzung eines Studiums im Ausland informiert sein. Darin eingebunden sind Fragen nach den Zulassungsbedingungen für Ausländer, die Organisation des Lehrplans, nach Kosten und Lebensbedingungen im zukünftigen Gastland, Bewertungssysteme für Leistungen, Äquivalenz der Abschlüsse, Auswirkungen derselben auf die spätere Arbeitsplatzsuche...Fragen über Fragen, die uns heute sicher noch überfordern. Kooperation ist angezeigt!

Bei unserer Beratungstätigkeit, die nicht nur die akademische Ausbildung, sondern auch den globalen Lebensplan der Studierenden berücksichtigt, müssen wir auf Veränderungen in der Arbeitswelt auf dem sich etablierenden großen Europäischen Markt achten. Unter diesem Gesichtspunkt sollte ein regelmäßiger Austausch zwischen allen, die am europäischen Akademiker-Arbeitsmarkt interessiert und beteiligt sind, intensiv gefördert werden.

Auf der Basis der Diskussionen über all' diese Fragen machen die Teilnehmer einige

konkrete Vorschläge für die Zukunft, die darauf zielen, den neuen Anforderungen durch eine **Verbesserung der spezifischen Ausbildung der Berater** gerecht zu werden:

- Der Dialog über den europäischen Rahmen universitärer Ausbildung sollte zwischen den Studienberatungsstellen untereinander, aber auch zwischen der jeweiligen Studienberatungsstelle und der akademischen Welt ihrer Hochschule gefördert werden.
- Wir schlagen vor, auf europäischer Ebene Fachartikel und Forschungsarbeiten zu lokalen, regionalen oder nationalen Themen der Studienberatung zu veröffentlichen. Hier könnte FEDORA durch eine eigene **Publikationsreihe** Vorreiterfunktion übernehmen.
- Zwischen den Studienberatern sollte ein regelmäßiger, strukturierter Austausch ermöglicht werden. FEDORA könnte einen derartigen **Austauschpool** organisieren und fördern.
- Für die Colloquien wird eine breitere Öffentlichkeit gefordert, auch vergleichbare Institutionen sollten in den Dialog einbezogen werden.
- Unsere gemeinsamen Arbeitsmittel sollten weiterentwickelt werden. Das europäische Verzeichnis der Studienberatungsstellen entspricht dieser Forderung. Dringlich ist desgleichen die Erstellung eines **Glossars** der hochschulischen und beraterischen **Fachtermini**.
- Auch die Initiative von FEDORA, in einer **Arbeitsgruppe europäische Arbeitgeber und Studienberater** zusammenzuführen, sollte unterstützt und ausgeweitet werden.
- Neue Informationstechnologien sollten systematischer in unsere Arbeit einbezogen werden und unsere Zusammenarbeit im Dienste der europäischen Bildung unserer Jugend unterstützen.

SCHLUSSWORT DES TAGUNGSLEITERS

HARRY W. LUTTIKHOLT

Mesdames et Messieurs, chers Collègues,

dans le cadre de mon discours de clôture, je aimerais rappeler brièvement quelques mots-clés de cette conférence.

"**Stimulation**": L'importance des programmes communautaires dans l'enseignement supérieur et dans la recherche comme **stimulation** pour travailler et étudier au niveau européen.

"**Subsidiarité**": Je tiens à souligner l'importance de la responsabilité des universités dans la mise en route de leur propre politique vers une européanisation de nos établissements d'enseignement.

"**La dimension européenne**": Un aspect capital dans la prise de conscience pour notre travail quotidien. J'ai déjà mentionné l'Action Jean Monnet dans le contexte "L'Europe dans les universités". Mais il ne faut pas oublier l'enseignement primaire et secondaire. Il faut envisager un programme - et j'insiste sur ce point - comme par exemple: "L'Europe dans le Kindergarten".

"**Solidarité**": dans la coopération transnationale et surtout dans la coopération avec les nouveaux *Länder*, les pays de l'Europe centrale et orientale au niveau politique et économique, et en ce qui nous concerne, au niveau universitaire à travers des réseaux des Conférences des Recteurs, des professeurs, chercheurs et étudiants et des "professionnalistes". Je mentionne bien sur ici "**L'Europe des Conseillers d'orientation**", objet de ce colloque.

"**Défi**": le défi européen, ou, plutôt "L'Europe comme Défi" que nous concerne tous. Et j'ajouterai en conclusion: **L'esprit de Berlin nous a bien guidé!** Je déclare donc le 4ème Colloque Européen sur l'Orientation Universitaire clôturé.

Meine Damen und Herren, liebe Kollegen,

in meinem Schlußwort möchte ich kurz auf einige Schlüsselbegriffe dieser Konferenz eingehen:

"**Stimulation**": Die Bedeutung von Programmen der Europäischen Gemeinschaft in Hochschullehre und -forschung als Stimulus für die Arbeit und das Studium auf europäischer Ebene.

"**Subsidiarität**": Ich möchte die Bedeutung unterstreichen, die den autonomen Universitäten zukommt in ihrem Bemühen, ihre Politik in Richtung auf eine Europäisierung unserer Bildungseinrichtungen auf den Weg zu bringen.

"**Europäische Dimension**": Ein sehr wichtiger Aspekt unserer Bewußtseinsbildung für die tägliche Arbeit. Ich habe die "Aktion Jean Monnet" schon erwähnt in diesem

Zusammenhang ("Europa in den Hochschulen"), doch dürfen wir auch die Grund- und die weiterführenden Schulen nicht vergessen. Ich plädiere dafür, ein Programm anzuvizieren wie zum Beispiel: "Europa im Kindergarten".

"Solidarität": in der transnationalen Kooperation, und ganz besonders in der Kooperation mit den neuen deutschen Bundesländern und mit Staaten Zentral- und Osteuropas auf politischer, wirtschaftlicher und - für uns hier - auf universitärer Ebene durch ein Netzwerk von Rektorenkonferenzen, von Lehrenden, Forschenden und Studierenden und von "Experten". Hier erwähne ich natürlich das **"Europa der Berater"** als Thema dieses Colloquiums.

"Herausforderung": Die europäische Herausforderung oder, besser gesagt: Europa als Herausforderung für uns alle.

Abschließend möchte ich hinzufügen: **Der Esprit von Berlin hat uns gut beraten!** Hiermit erkläre ich das 4. Europäische Colloquium für Studienberater für beendet.

Ladies and Gentlemen, dear Colleagues,

In my closing speech I would like to briefly deal with several key words used at this conference.

"Stimulation": The importance of community programs in higher education and in research as stimulation for work and study on a European level.

"Subsidiarity": I would like to underline the importance of the responsibility of the universities in steering their politics towards a Europeanization of our institutions.

"The European dimension": A crucial aspect in our awareness of our daily work. I already mentioned the Jean Monnet action in the context of "Europe at the universities". However, this is equally important for the primary and secondary schools. In fact, it is necessary to consider - and I would like to make a plea for this - a program of "Europe in the kindergarten".

"Solidarity": in transnational cooperation and above all in cooperation with the new *Länder*, the countries of Central and Eastern Europe on the political and economic level and for us on the university level via networks of the Rectors' Conferences, of professors, researchers and students and of "professionals". I would like to mention here the **"Europe of the counsellors"** which is our main theme of this conference.

"Challenge": the European challenge or rather "Europe as a challenge for us all". And as a final conclusion of this conference, I would like to say: **the spirit of Berlin has guided us well!** Finally I would like to close the 4th European Conference on Academic Guidance.

RALF MAHLER

Universität Hannover

Studienberater aus EG-Staaten an deutschen Hochschulen - Bericht zum Besuchsprogramm

Unmittelbar vor Beginn des 4. Europäischen Colloquiums für Studienberater in Berlin besuchten eine Reihe von Studienberaterinnen und Studienberatern aus EG-Ländern verschiedene Hochschulen in den alten und neuen Bundesländern. Diese Besuche wurden im Rahmen der Vorbereitungen für die Berliner Tagung angeregt, organisiert und durchgeführt.

Insgesamt nahmen 24 Kolleginnen und Kollegen aus neun Ländern der EG an diesem Programm teil. Sie besuchten in elf Gruppen und für jeweils zwei Tage unmittelbar vor Beginn des Colloquiums neun Studienberatungsstellen in den alten sowie zwei Studienberatungsstellen an Hochschulen der neuen Bundesländer. Das Besuchsprogramm für die ausländischen Gäste stellten die Gastgeber - in der Regel die Studienberatungen der jeweiligen Hochschule - zusammen.

Die Teilnehmer absolvierten dabei ein dichtgedrängtes Informations- und Gesprächsprogramm in den verschiedenen Beratungsstellen für Schüler, Studierende und Hochschulabsolventen der jeweiligen Hochschulregion, wobei weitgehend ihren individuellen Wünschen und Interessen Rechnung getragen wurde.

So fanden überall Gespräche mit Mitarbeitern verschiedener Hochschuleinrichtungen statt, darunter vor allem die Zentrale Studienberatung sowie das Akademische Auslandsamt, aber auch Immatrikulations-, Praktikanten- und Prüfungsämter. Mit dem Beratungsteam der gastgebenden Studienberatung kam es zu einem ausführlichen Gedankenaustausch, insbesondere über Beratungskonzepte und -methoden, Organisationsfragen, Informationsmaterialien sowie über Aus- und Weiterbildung. Zum Teil hospitierten die ausländischen Gäste bei den Beratungsgesprächen ihrer Gastgeber.

Außerdem gab es Begegnungen mit außerhalb der Hochschulen tätigen Beratungs- und Informationsdiensten; so wurden je nach Interessen der Teilnehmer Treffen vor allem mit der Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler sowie mit dem Fachvermittlungsdienst des örtlichen Arbeitsamtes organisiert. Weitere wichtige Gesprächspartner waren die Beratungsdienste des örtlichen Studentenwerkes, in erster Linie Psychotherapeutische Beratungsstellen, aber auch Wohnheimplatz- und Zimmervermittlung, Mensabetriebe und Sozialberatung. Das in Deutschland hochaktuelle Problem der Unterbringung ausländischer Austauschstudenten spielte dabei ebenso eine wichtige Rolle wie der intensive Erfahrungsaustausch mit Mitarbeitern der psychotherapeutischen Beratungsstellen.

Den ausländischen Besucherinnen und Besuchern wurde damit eine praxisnahe Momentaufnahme von Teilen des Netzwerkes deutscher Studien- und Studentenberatungsstellen präsentiert. Die Besucher selbst schätzten ihre Erfahrungen durchweg als frucht-

bare Ergänzung des Berliner Colloquiums und einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis des deutschen Studienberatungssystems ein. Positiv hervorgehoben wurden vor allem die Möglichkeit des Einblicks in den Alltag deutscher Studienberatungsstellen und die Offenheit der Gespräche mit den deutschen Kolleginnen und Kollegen. Neue Kontakte konnten geknüpft, vorhandene intensiviert werden. Ein vergleichbares Besuchsprogramm wird daher als Teil zukünftiger internationaler Colloquien für Studienberater empfohlen.

Experts in student guidance from EC countries at German institutions of higher education - Report on Program of Visits

Immediately prior to the beginning of the conference a number of student guidance counsellors from EC countries visited various institutions of higher education in the old and new *Bundesländer*. These visits were proposed, organized and carried out within the scope of the preparations of the Berlin conference.

Altogether 24 colleagues from nine EC countries took part in this program. In eleven groups and for two days immediately prior to the beginning of the conference they visited nine student guidance offices in the old *Länder* as well as two student guidance offices in the new *Länder* at institutions of higher education. The hosts - usually the student guidance officer of the respective institution of higher education - put together the program of visits for the foreign guests.

The participants completed a compact information and meeting program in the various guidance offices for pupils, university students and graduates in the respective region, and their individual wishes and interests where thereby, to a great extent, taken into account.

Thus talks with the staff of various university offices were conducted, including in particular the central student guidance office, the office for foreign students as well as registration, trainee and examination offices. A detailed exchange of ideas took place with the guidance team of the host guidance office, particularly with regard to guidance concepts and methods, organizational questions, information material as well as concerning training and further education. In some cases the foreign guests sat in on guidance sessions of their hosts.

In addition, there were encounters with guidance and information services operating outside of the institutions of higher education; thus meetings were organized according to the interests of the participants, especially with the vocational guidance office for graduates of secondary schools and students at institutions of higher education as well as with the specialized placement service of the local employment office. Important participants in talks were the representatives of the local student services like psychotherapeutic counselling, social guidance as well as accommodation services and cafeteria operations. The highly topical problem in Germany of accommodation for foreign exchange students played just as important a role as the intensive exchange of experience with the staff of the psychotherapeutic counselling services.

In this way a realistic insight into parts of the network of German student guidance offices was presented to the foreign visitors. Without exception the visitors themselves

assessed their experiences as a fruitful addition to the Berlin conference and a major contribution to an understanding of the German student guidance system. Particular positive emphasis was placed on the possibility of obtaining insight into the everyday operations of student guidance services and the openness of the talks with the German colleagues. New contacts were able to be established, existing ones were intensified. A comparable program of visits is therefore recommended as a part of future international conferences for those working in the field of student guidance.

Visite d'universités allemandes par des experts d'orientation universitaire de différents états de la Communauté Européenne - compte-rendu du programme de visite

Juste avant le début du colloque un groupe de conseillers et conseillères de différents pays de la Communauté Européenne visitèrent des universités des anciens et des nouveaux *Länder*. Ces visites furent suggérées, organisées et effectuées dans le cadre des préparations du colloque de Berlin.

Au total, 24 collègues de neuf pays de la C.E.E. prirent part à ce programme. Répartis en onze groupes, ils visitèrent, deux jours avant le début du colloque, neufs centres d'orientation universitaire dans les anciens *Länder* ainsi que deux dans les nouveaux *Länder*. Le programme de visite à l'attention des invités étrangers fut conçu par les hôtes - en général, le centre d'information et d'orientation universitaire de chacune des universités.

Les participants furent confrontés à un dense programme d'information et de discussion dans les différents centres d'orientation scolaire et universitaire de chaque région concernée; toutefois, les souhaits et intérêts de chacun furent largement pris en compte.

Ainsi eurent lieu un peu partout des entretiens avec des collaborateurs de différentes institutions universitaires, en particulier avec le centre d'orientation ainsi que le service académique pour les étrangers et également les bureaux d'immatriculation, les centres de stage et les centres d'examen. Il y eut un échange intense de points de vue avec les personnes des centres d'orientation universitaire, spécialement sur les méthodes et conceptions d'orientation, sur des questions d'organisation, sur le matériel d'information ainsi que sur la formation et la formation continue. Dans certains cas même, les invités étrangers assistèrent aux entretiens d'orientation de leurs hôtes.

De plus, des rencontres eurent lieu avec des services d'orientation et d'information externes aux universités. Ainsi, selon les intérêts des participants, des réunions furent organisées essentiellement avec le centre d'orientation professionnelle pour bacheliers et étudiants ainsi qu'avec le service d'offres d'emplois spécialisés de l'agence pour l'emploi locale. Les collaborateurs des services d'orientation des centres régionaux des oeuvres universitaires furent également d'importants interlocuteurs avec, en premier lieu, les services psychothérapeutiques et aussi le service d'offres de chambres privées ou dans des foyers pour étudiants, le restaurant universitaire et le conseil social.

Le problème très actuel en Allemagne de l'hébergement des étudiants étrangers dans le cadre de programmes d'échange joua un rôle aussi important que l'intense échange d'expériences avec les collaborateurs des services psychothérapeutiques.

Ainsi, un moment pris sur le vif et montrant la pratique de certaines parties du réseau allemand des centres d'orientation scolaire et universitaire fut présenté aux visiteuses et visiteurs étrangers. Ceux-ci eux-mêmes considérèrent leurs expériences comme un complément fructueux au colloque de Berlin et une importante contribution à la compréhension du système d'orientation universitaire allemand. Comme aspect positif, ils soulignèrent, tout particulièrement, la possibilité qui leur fut offerte de voir comment fonctionnent les centres d'orientation allemands ainsi que la sincérité des entretiens avec leurs collègues allemands. De nouveaux contacts furent établis et ceux déjà existants intensifiés. Un programme de visite similaire est recommandé comme élément de prochains colloques internationaux pour conseillers en orientation universitaire.

DOKUMENTATION DER AUSSTELLUNG

Ein Jahr davor: Studieren in Europa

- 4. Europäisches Colloquium für Studienberater
3. - 5. Juli 1991 in Berlin**

Leitfaden zur Ausstellung

Leading idea of the information exhibition

L'idée de l'exposition

**Veranstaltet von der Hochschulrektorenkonferenz
in Zusammenarbeit mit den Berliner Hochschulen und FEDORA**

Die Ausstellung gibt Ihnen Gelegenheit, sich über Bildungs- und Studienberatungssystem von Ländern der Europäischen Gemeinschaft zu informieren.

Vor allem dient sie aber auch als Treffpunkt, um konkrete Fragen dazu mit Kollegen des jeweiligen Landes zu klären.

Auf Schautafeln und in Broschüren finden Sie Informationen über

- Deutschland
 - Belgien
 - Frankreich
 - Großbritannien
 - Irland
 - Italien
 - Niederlande
- sowie
- FEDORA
 - Lexika-Verlag
 - Price Waterhouse

Außerdem stellen sich Ihnen die Berufsberatung der BRD, mit der die Studienberatungsstellen eng kooperieren, mit einem Stand vor.

Darüber hinaus finden Sie an einem Infotisch Fakten zu den Berliner Hochschulen.

Den PC-Einsatz in der Studienberatung am Beispiel einer Datenbank über "Weiterführende Studienangebote" demonstriert Ihnen Jan Bock (Münster) im Raum 254 während der Besuchszeiten der Ausstellung.

Die vorgestellte Datenbank "Prospect" ist konzipiert als Hilfe beim Zusammenstellen eigener Ideen und Formulieren von Karriereplänen. Sie wird vorgestellt von Peter Pierce Price, Universität London.

The exhibition gives you the opportunity to find out more about the educational systems and guidance and counselling services in the member-states of the European Community.

Besides, it should especially be seen as a meeting place where questions can be answered directly by colleagues from the respective country.

Both on display boards and in brochures, you will find information about

- Germany
- Belgium
- France
- Great Britain
- Ireland
- Italy
- Netherlands

as well as

- FEDORA
- Lexika-Verlag
- Price Waterhouse

The vocational guidance service of the Federal Republic of Germany which cooperates closely with the guidance and counselling services, also has a stand with information for you.

Moreover, there will be information about the Berlin universities.

The application of computerized information in university guidance will be demonstrated in room no. 254 during the special visiting hours, by Jan Bock (University of Münster), with the data bank on "post-graduate studies in Germany".

The "Prospect" System which will be introduced to you, is conceived as help to sorting out one's own ideas and formulating one's career plans. It will be presented by Peter Pierce Price (University of London).

L'exposition vous fournit l'occasion de vous informer sur les systèmes d'orientation éducative et universitaire de certains pays de la Communauté Européenne.

Sa vocation première est d'être un lieu de rencontre pour examiner des aspects concrets avec des collègues du pays concernés.

Des panneaux et brochures informent sur

- l'Allemagne
- la Belgique
- la France
- la Grande-Bretagne
- l'Irlande
- l'Italie
- les Pays-Bas

ainsi que

- FEDORA
- les éditions Lexika-Verlag
- Price Waterhouse

Un stand présente par ailleurs l'orientation professionnelle allemande les services d'orientation universitaire collaborent étroitement.

En outre, une table d'information renseigne sur les établissements berlinois d'enseignement supérieur.

Le recours à l'informatique dans l'orientation universitaire est présenté pendant les horaires de l'exposition dans la salle 254 par Jan Bock (Université de Münster) à partir de l'exemple d'une banque de données sur "les offres d'études complémentaires".

Le système "Prospect" présentée à cette occasion, est conçue comme une aide pour élaborer ses propres idées et formuler un projet professionnel, et est présentée par Peter Pierce Price (Université de Londres).

ADRESSENVERZEICHNIS

- Lars-Olof Albertson**
Lunds Universitet
Studienberatung
P.O. Box 117
S - 22100 LUND
Tel. 46 / 107047
Fax 46 / 104412
- Elisabeth Albrecht**
Martin-Luther-Universität
Dezernat 2
Objekt Gimritzer Damm
D - 4010 HALLE-WITTENBERG
Tel. 46 / 200-3295
Fax 46 / 21259
- Marion Arnold**
Freie Universität Berlin
ZE Studienberatung und
Psychologische Beratung
Brümmerstr. 50
D - 1000 BERLIN 33
Tel. 30 / 8385244
Fax 30 / 8316304
- Dr. Werner Aufderlandwehr**
Universität Bielefeld
Akademisches Auslandsamt
Universtitätsstr. 1
D - 4800 BIELEFELD
Tel. 521 / 1064088
Fax 521 / 1064079
- Heinz Augenstein**
Universität des Saarlandes
Zentrale Studienberatung
Im Stadtwald
D - 6600 SAARBRÜCKEN
Tel. 681 / 3022043
Fax 681 / 3024526
- Dr. Gudrun Aulerich**
Projektgruppe Hochschulforschung/
Studienberatung
Aristotelessteig 4
D - 1157 BERLIN
Tel. 5042945

- Colette Aungier**
University of Dublin
Trinity College
Careers & Appointments Service
East Chapel TCD
IRL - DUBLIN 2
Tel. 1 / 772941 Ext. 1721
Fax 1 / 793295
- Denise Auvergne**
Ministère de l'Éducation Nationale
30, rue Gambetta
F - 32000 AUCH
Tel. 1 /43060658
Fax 1 /4306523
- Jutta Bachmann**
Universität Leipzig
Zentr. Studienberatung
Ritterstr. 14
D - 7010 LEIPZIG
Tel. 41 /7197268
- Drs. Adrian J.B. Beks**
Rijksuniversiteit te Utrecht
Bureau van de Universiteit
P.O.B. 80125
NL - 3508 TC UTRECHT
Tel. 30 / 532782
Fax 30 / 521818
- Elsa I. Bell**
University of Oxford
Counselling Service
11 Wellington Square
GB - OXFORD OX1 2HY
Tel. 865 / 2 - 70300
Fax 865 / 2 - 70708
- Marie-Thérèse Bellan**
Université de Montpellier I
Service Information SUIO
5, Bd. Henri IV
F - 34006 MONTPELLIER Cedex 1
Tel. 67412090
Fax 67410446

Carlos Bergera

Universidad de Navarra
Fundaciòn Empresa
Edificio Central
E - 31080 PAMPLONA
Tel. 48 / 252700 Ext. 109
Fax 48 / 173650

Edeltraud Bergmann

Technische Hochschule Ilmenau
Akademisches Auslandsamt
Postfach 327
D - 6327 ILMENAU
Tel. 672/74-0
Fax 672/74718

Janine Berg-Peer

Europäische Wirtschaftshochschule - EAP
Promotion & Recruitment
Europa Center
D - 1000 BERLIN 30
Tel. 30 / 2548020
Fax 30 / 25480231

Dott.ssa Lucia Berta

Fondazione Rui
Viale XXI Aprile 36
I - 00162 ROMA
Tel. 6 / 8321281
Fax 6 / 8322845

Dr. Franco Biraschi

Università degli Studi di Camerino
Via XX Settembre, 15
I - 62032 CAMERINO
Tel. 737 / 37121
Fax 737 / 40300

Pat Bizley

Leicester Polytechnic
Counselling and Welfare Service
P.O. Box 143
GB - LEICESTER LE1 9BH
Tel. 533 / 551551
Fax 533 / 550307

- Jan Bock** Westfälische Wilhelms-Universität
Schloßplatz 5
D - 4400 MÜNSTER
Tel. 251 / 832358
Fax 251 / 834831
- Reinhard Böhm** Technische Universität Braunschweig
Zentrale Studienberatung
Fallersleber-Tor-Wall 10
D - 3300 BRAUNSCHWEIG
Tel. 531 / 3914341-45
- Dr. Karlheinz Borchert** Technische Fachhochschule Berlin
Akademisches Auslandsamt
Luxemburger Str. 10
D - 1000 BERLIN 65
Tel. 30 / 4504-2768
Fax 30 / 45042389
- Gisela Born-Teuber** Universität Karlsruhe
Beratungs- und Informationszentrum
Karlstr. 40
D - 7500 KARLSRUHE 2
Tel. 721 / 608-4930
Fax 721/ 6084290
- Michèle Bourgeois** Université de Nice Sophia-Antipolis
SUIO - Faculté des Lettres
98, Bd. Edouard Herriot
F - 06007 NICE Cedex
Tel. 93375362
- Betty Boxer** Loughborough University of Technology
Careers Service
GB - LEICESTERSHIRE LE11 3TU
Tel. 509 / 222051/2
Fax 509 / 610648
- Stefan Brandt** Universität Konstanz
Zentrale Studienberatung
Postfach 55 60
D - 7750 KONSTANZ 1
Tel. 7531 / 883636/2548
Fax 7531/ 883688

Dr. Thilo Graf Brockdorff

Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin
Tiergartenstr. 24-27
D - 1000 BERLIN 30
Tel. 30 / 250260
Fax 30 / 25006222

Jean-Paul Broonen

Université de Liège
Psychologue d'Orientation universitaire
Allée du 6 Août - BP 18
Sart-Tilman
B - 4000 LIÈGE
Tel. 41 / 562388
Fax 41 / 562944

Karine Brutin

Annexe Médico-Pédagogique du
Lycée Claude Monet
6, Rue du Conventuelle Chiappe
F - 75013 PARIS
Tel. 1 / 45852517

Edward Bryant

Price Waterhouse
Southwark Towers
32, London Bridge Street
GB - LONDON SE1 9SY
Tel. 71 / 9393000
Fax 71 / 3780647

Anne Bryden

University of London
Careers Advisory Service
50, Gordon Square
GB - LONDON WC1H OPQ
Tel. 71 / 3878221
Fax 71 / 3835876

Kay H. Buikstra

Rijksuniversiteit te Leiden
Onderwijsdienst Pedagogiek
Wassenaarseweg 52
NL - 2300 RB LEIDEN
Tel. 71 / 274032
Fax 71 / 273619

- Christian Cormier**
Conseil des Etudes
et de la Vie Universitaire
15, rue de Blossac
F - 86034 POITIERS Cedex
Tel. 49453032
Fax 49453050
- Margaret Dane**
Heriot-Watt University
Careers Advisory Service
The Avenue, Riccarton
GB - EDINBURGH EH14 4AS
Tel. 31 / 449-5111 Ext. 4102
Fax 31 / 4495153
- Christian Daudel**
Université Jean Monnet
Serv. Univ. d'Accueil
34, rue Francis-Baulier
F - 42023 SAINT-ETIENNE Cedex 2
Tel. 77421716
Fax 77421799
- Thelma De Leeuw**
Bradford & Ilkley Community College
5, Mannville Terrace
GB - BRADFORD BD7 1BA
Tel. 274 / 753045
Fax 274 / 736175
- Prof. Dr. Yves Louis Demeer**
University of Warwick
GB - COVENTRY CV4 7AL
Tel. 203 / 524105
Fax 203 / 523523
- Rudy De Potter**
Adviescentrum voor Studenten
Sint-Pietersplein 7
B - 9000 GENT
Tel. 91 / 238877
Fax 91 / 235281
- Ph.D. Eric Depreeuw**
Katholieke Universiteit Leuven
Study Counselling Service
Naamsestraat 63
B - 3000 LEUVEN
Tel. 16 / 284323

- Dr. Uta Dobrinkat-Otte** Technische Universität Berlin
Allgemeine Studienberatung
Straße des 17. Juni 135
D - 1000 BERLIN 12
Tel. 30 / 31425606/5
- Dr. Karin Döbbeling** Projektgruppe Hochschulforschung/
Studienberatung
Aristotelessteig 4
D - 1157 BERLIN
Tel. 504 2945
- Endrika Doeksen** Konigin Emmalaan 36
NL - 1191 BN OUDERKERK a/s Amstel
Tel. 30 / 392291
Fax 30 / 390083
- Dieter R. Dollase** ERASMUS Bureau
15, rue d'Arlon
B - 1040 BRÜSSEL
Tel. 2 / 2330111
Fax 2 / 2330150
- Keith Dugdale** University of Strathclyde
Careers Advisory Service
Livingstone Tower
26 Richmond Street
GB - GLASGOW G1 1HK
Tel. 41 / 552-4400 Ext. 3685
Fax 41 / 552-0595
- Dr. T. Enge** Heinrich-Heine-Universität
Zentrale Studienberatung
Universitätsstr. 1
D - 4000 DÜSSELDORF
Tel. 211 / 3114380
Fax 211 / 342229
- Prof. Dr. Hans Uwe Erichsen** Hochschulrektorenkonferenz
Ahrstr. 39
D - 5300 BONN 2
Tel. 228 / 887-0
Fax 228 / 887110

- Dr. José Ezratty**
Association Bernard Grégory
53, rue de Turbigo
F - 75003 PARIS
Tel. 1 / 42742740
Fax 1 / 42741803
- Margret Feit**
Deutsches Studentenwerk e. V.
Ref. Gesundheitsfragen,
Beratungsdienste und Kultur
Weberstr. 55
D - 5300 BONN 1
Tel. 228 / 2690653
Fax. 228 / 2690639
- Pascal Ferran**
Université de Nice
Service Universitaire d'Information
et d'Orientation, Bureau No. 112
Park Valrose
F - 06034 NICE
Tel. 93529981
Fax 93529919
- Dr. Peter Figge**
Universität Hamburg
Beratungszentrum für Studenten
Edmund-Siemers-Allee 1
D - 2000 HAMBURG 13
Tel. 40 / 41233646/2510
- Philippe Fonck**
Université Catholique de Louvain
16, Place de l'Université
B - 1348 LOUVAIN-LA-NEUVE
Tel. 10 / 451426
Fax 10 / 454614
- Trine C. Fredtoft**
Studenterradgivningen
VED Handelshøjskolen I
Nansensgade 19
DK - 1366 KOPENHAGEN K.
Tel. 453911410 (Anrufbeantworter)

- Elke Fritzlar** Ministerium für Wissenschaft und Forschung
Breiter Weg 31
D - 3040 MAGDEBURG
Tel. 91 / 58114-178
Fax. 91 / 53401
- Francis Gaillard** Université Paris III
Service d'Informations
13, rue Santeuil
F - 75005 PARIS
Tel. 1 / 45874004
- Wolfgang Gast** Humboldt-Universität zu Berlin
Allgemeine Studienberatung
Unter den Linden 6
D - 1086 BERLIN
Tel. 20932503
Fax 20932770
- Karin Gavin-Kramer** Freie Universität Berlin
ZE Studienberatung und
und Psychologische Beratung
Brümmerstr. 50
D - 1000 BERLIN 33
Tel. 30 / 8385237
Fax 30 / 8316304
- Erdmuthe Gelbrich** Oranienburger Str. 22
D - 1020 BERLIN
- Jeffrey A. Goodman** University of Bristol
Careers Advisory Service
11 Priory Road
GB - TU BRISTOL BS8 1TU
Tel. 272 / 303030 Ext. 8227
Fax 272 / 732657
- Kerstin Grossmann** British Council
Education Information
Hardenbergstr. 20
D - 1000 BERLIN 12
Tel. 30 / 311099-22
Fax 30 / 311099-20

Dr. Hubert Groten

Fernuniversität Gesamthochschule
Konkordiastr. 5
D - 5800 HAGEN
Tel. 2331 / 804-2506
Fax 2331 / 804313

Liliana Guarino

I.S.U.
Università degli Studi di Milano
Via Pantano, 26
I - 20122 MILANO
Tel. 2 / 809431
Fax 2 / 8900193

Claus Haase

RWTH Aachen
Zentrale Studienberatung
Templergraben 55
D - 5100 AACHEN
Tel. 241 / 804050
Fax 241 / 804413

Willy Haelewyn

Universitaire Faculteiten
Sint-Aloysius - UFSAL
Vrijheidslaan 17
B - 1080 BRÜSSEL
Tel. 2 / 4279960
Fax 2 / 4279961

Martin Røvs Hansen

Aalborg Universitetscenter
Studievejledning
Langagervej 2, lokale 116
DK - 9100 AALBORG
Tel. 8159111

Ellengard Hattwich

Hochschule für Musik Berlin
Direktorat für Studienangelegenheiten
Charlottenstr. 55
D - 1086 BERLIN
Tel. 2272020

Athéna Hatzoulis

Université de Thessalie
24, Alex. Soutson
GR - 10671 ATHENE

- Dr. Johan Hoornaert**
Katholieke Universiteit Leuven
Atrechtcollege, Dienst voor Studie-advies
Naamsestraat 63
B - 3000 LEUVEN
Tel. 16 / 284311
Fax 16 / 284368
- Margareta Hübinette**
Uppsala Universität
P.O. Box 256
S - 75105 UPPSALA
Tel. 18 / 107041
Fax 18 / 104436
- Rita Hummel**
Hochschule der Künste Berlin
Allgemeine Studienberatung
Postfach 12 67 20
D - 1000 BERLIN 12
Tel. 30 / 31852204
Fax 30 / 31852659
- Dr. Bernhard Jenschke**
Landesarbeitsamt Berlin-Brandenburg
Friedrichstr. 34
D - 1000 BERLIN 61
Tel. 30 / 25842600
Fax 30 / 2584598
- Paul H. Jensen**
Roskilde University
P. O. Box 260
DK - 4000 ROSKILDE
Tel. 46757711
Fax 46757401
- Karl Jostarndt**
DGB-Bundesvorstand
Hans-Böckler-Str. 39
D - 4000 DÜSSELDORF
- Dipl.-Ing. Lutz Kahle**
Zentralstelle für Studienbewerbungen
Postfach 42 41
D - 3010 MAGDEBURG

Win Kaiphas

Studentenwerk München
Psychosoziale Beratungsstelle
Leopoldstr. 15
D - 8000 MÜNCHEN 40
Tel. 89 / 38196254

Dr. Anastasia Kalantzi-Azizi

University of Athens
Department of Psychology
Panepistimiopolis Ilissia
GR - 15784 ATHENS
Tel. 1 / 7249000
Fax 1 / 7248979

Joachim Klaus

Universität Karlsruhe
Beratungs- und Informationszentrum
Karlstr. 40
D - 7500 KARLSRUHE 1
Tel. 721 / 6084930
Fax 721 / 6084290

Ellbjörg Kleiner

Berufsberatung für Abiturienten und Hochschul­er
Landesarbeitsamt Berlin
Händelplatz 1
D - 1000 BERLIN 45
Tel. 30 / 8303381

Marion Klippel

Technische Universität Berlin
Allgemeine Studienberatung
Straße des 17. Juni 135
D - 1000 BERLIN 12
Tel. 30 / 31425604

Dr. Helga Knigge-Illner

Freie Universität Berlin
ZE Studienberatung
und Psychologische Beratung
Brümmerstr. 50
D - 1000 BERLIN 33
Tel. 30 / 8383391
Fax 30 / 8316304

Dr. Ursula Lindig

Baurs-Park 23 a
D - 2000 HAMBURG 55

Norman Lloyd

University of Manchester & UMIST
Careers Service
Oxford Road - Crawford H.
GB - MANCHESTER M13 9QS
Tel. 61 / 2752828
Fax 61 / 2752850

Drs. Harry W. Luttkholt

Verbindungskomitee der
EG-Rektorenkonferenzen
60, Rue de la Concorde
B - 1050 BRUXELLES
Tel. 2 / 5143340
Fax 2 / 5141172

Ralf Mahler

Universität Hannover
Zentrale Studienberatung
Welfengarten 1
D - 3000 HANNOVER 1
Tel. 511 / 7625584
Fax 511 / 7623456

Prof. Dr. J. Ferreira Marques

University of Lisbon
Faculty of Psychology and Education
Alameda da Universidade
P - 1600 LISBOA
Tel. 1 / 575341

Ulrich Martzinek

Universität Regensburg
Zentralstelle für Studienberatung
Universitätsstr. 30
D - 8400 REGENSBURG
Tel. 941 / 9432219/8
Fax 941 / 9432305

Ben Maxwell

University of Glasgow
Appointments Committee
3 University Gardens
GB - GLASGOW G12 8QH
Tel. 41 / 3398855 Ext. 4519
Fax 41 / 3304808

- Craig McDevitt** University of Edinburgh
Student Advisory and Counselling Service
7 Buccleuch Place
GB - EDINBURGH EH8 9LW
Tel. 31 / 6676027
- Annette McGee** Dublin City University
Student Services
IRL - DUBLIN 9
Tel. 1 / 370077
Fax 1 / 360830
- Dr. Ina Meinelt** Technische Universität Chemnitz
Postfach 964
D - 9010 CHEMNITZ
Tel. 71 / 686240
- Francoise Michaux-van der Mersch** Université Catholique de Louvain - CID
16, Place de l'Université
B - 1348 LOUVAIN-LA-NEUVE
Tel. 10 / 451426
Fax 10 / 454614
- Dr. Vittorio Mignani** Via L. Farini, 8
I - 50100 FIRENZE
Tel. 55 / 4382645
- Ulrich Mittag** Unterabteilung Hochschulpolitik und -struktur
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
Postfach 200108
D - 5300 BONN 2
Tel. 228 / 572221
Fax 228 / 572096
- Dr. Friedrich-W. Mollenhauer** Fachhochschule Gießen-Friedberg
Allgemeine Studienberatung
Wiesenstr. 14
D - 6300 GIEßEN
Tel. 641 / 7022173
- Dr. Gerhard Morgner** Technische Universität Chemnitz
Carolastr. 8
D - 9010 CHEMNITZ
Tel. 71 / 686235

- Patrizia Motta**
I.S.U.
Università degli Studi di Milano
Via Pantano, 26
I - 20122 MILANO
Tel. 2 / 809431
Fax 2 / 8900193
- Gérard-Guy Mouchel**
SUIO
Université de Caen
Esplanade de la Paix
F - 14032 CAEN Cedex
Tel. 31455512 / 31733839
Fax 31455600
- Prof. Dr. Peter Müller**
Humboldt-Universität zu Berlin
Direktorat für Studienangelegenheiten
Postfach 1297
D - 1086 BERLIN
Tel. 20932704
Fax 20932770
- Wolfgang Müller-Büssow**
Technische Universität Berlin
Allg. Studienberatung
Straße des 17. Juni 135
D - 1000 BERLIN 12
Tel. 30 / 31425603
- Henri Muller**
Université Catholique de Louvain
16, Place de l'Université
B - 1348 LOUVAIN-LA-NEUVE
Tel. 10 / 451426
Fax 10 / 454614
- Julia Muñoz Fuertes**
Equipo de Nueva Orientación, S.A.
Gran Via Corts Catalanes 617 Entl° 3
E - 08007 BARCELONA
Tel. 93 / 3015021
Fax 93 / 3178416
- Muireann Ni Dhuineain**
Dublin City University
Careers & Appointment Service
IRL - DUBLIN 9
Tel. 1 / 370077
Fax 1 / 360830

Jorn Ditlev Nielsen

Ingeniorhojskolen
Esbjerg Teknikum
Niels Bohrs Vej 8
DK - 6700 ESBJERG
Tel. 75127666
Fax 75453643

Antonio Nieto

Universidad de Navarra
Edificio Central
E - 31080 PAMPLONA
Tel. 48 / 252700
Fax 48 / 173650

Veronika Nitschko

Technische Hochschule Darmstadt
Zentrale Studienberatung
Hochschulstr. 3
D - 6100 DARMSTADT
Tel. 6151 / 163568

Karolin Pecht

Technische Universität München
Akademisches Auslandsamt
Arcisstr. 19
D - 8000 MÜNCHEN 2
Tel. 89 / 21052797
Fax 89 / 21052000

Francoise Pessel

Université de Toulon
Service Information
B.P. 132
F - 83957 LA GARDE Cedex
Tel. 94214370
Fax 94214497

Irene Peter

Technische Hochschule Ilmenau
Zentrale Studien- und Studentenberatung
Postfach 327
D - 6327 ILMENAU
Tel. 672 / 74249
Fax 672 / 74718

Richard W. Pethen

University of Sheffield
Careers Advisory Service
8 Favell Road
GB - SHEFFIELD S10 2TN
Tel. 742 / 738406
Fax 742 / 722192

Peter Pierce Price

University of London
Careers Advisory Service
50, Gordon Square
GB - LONDON WC1H 0PQ
Tel. 71 / 3878221
Fax 71 / 3835876

Robert A. Porrer

University of Edinburgh
Careers Service
33 Buccleuch Place
GB - EDINBURGH EH8 9JT
Tel. 31 / 667 1011 Ext. 6351
Fax 31 / 6679801

Christine Pradel-Lanson

Annexe Médico-Pédagogique
du Lycée Claude Monet
6, Rue du Conventuelle Chiappe
F - 75013 PARIS
Tel. 1 / 45852517

Tony Raban

University of Cambridge
Careers Service
Stuart House - Mill Lane
GB - CAMBRIDGE CB2 1XE
Tel. 223 / 338282
Fax 223 / 338281

Patricia Raderecht

CSU for Universities and Polytechnics
Oxford Road - Armstrong House
GB - MANCHESTER M1 7ED
Tel. 61 / 2368677
Fax 61 / 2638541/44

Nils Rosenberg

Fachhochschule für Sozialarbeit
und Sozialpädagogik Berlin
Allgemeine Studienberatung
Karl-Schrader-Str. 6
D - 1000 BERLIN 30
Tel. 30 / 2105316
Fax 30 / 2166411

Dr. Gerhart Rott

Bergische Universität
Gesamthochschule Wuppertal
Zentrale Studienberatung
Max-Horkheimer-Str. 15
D - 5600 WUPPERTAL 1
Tel. 202 / 4392596/7
Fax 202 / 4392901

Hans-Werner Rückert

Freie Universität Berlin
ZE Studienberatung und
Psychologische Beratung
Brümmerstr. 50
D - 1000 BERLIN 33
Tel. 30 / 8385240
Fax. 30 / 8316304

Dieter Sackmann

Price Waterhouse
Postfach 10 38 53
D - 7000 STUTTGART 10
Tel. 711 / 2073-0
Fax 711 / 290622

Prof. Dr. Bernhard Schäfers

Universität Karlsruhe
Institut für Soziologie
Postfach 69 80
D - 7500 KARLSRUHE
Tel. 721 / 608-1
Fax 721 / 6084290

Gisela Schirmer

Humboldt-Universität Berlin
Allgemeine Studienberatung
Unter den Linden 6
D - 1086 BERLIN
Tel. 20932503
Fax 20932770

Frank Schneider

Humboldt-Universität Berlin
Allgemeine Studienberatung
Unter den Linden 6
D - 1086 BERLIN
Tel. 20932503
Fax 20932770

Dr. Derek A. Scholefield

St. Patrick's College
Careers & Appointments Service
Maynooth
IRL - CO. KILDARE
Tel. 1 / 6285222
Fax 1 / 6289063

Klaus Scholle

Freie Universität Berlin
ZE Studienberatung und
Psychologische Beratung
Brümmerstr. 50
D - 1000 BERLIN 33
Tel. 30 / 8386482
Fax 30 / 8316304

Prof. Schreiber

Kunsthochschule Berlin (Weißensee)
Straße 203 Nr. 20
D - 1120 BERLIN
Tel. 3654061
Fax 3652670

Dr. Erika Schulze-Herrmann

Spandauer Str. 2 12/03
D - 1020 BERLIN

R.A. Shervington

Price Waterhouse
Southwark Towers
32, London Bridge Street
GB - LONDON SE1 9SY
Tel. 71 / 9393000
Fax 71 / 3780647

Kitson Smith

Ecole Européenne des Affaires - EAP
108, Bd. Malesherbes
F - 75017 PARIS
Tel. 1 / 47546500
Fax 1 / 42674619

- Barbara M.L. Steiger** Hochschulrektorenkonferenz
Ahrstr. 39
D - 5300 BONN 2
Tel. 228 / 887140
Fax 228 / 887110
- Gudrun Stein** Humboldt-Universität zu Berlin
Akademisches Auslandsamt
Unter den Linden 6
D - 1086 BERLIN
Tel. 2093 2155
- Dorothea Stellmacher** Universität Hamburg
Beratungszentrum für Studenten
Edmund-Siemers-Allee 1
D - 2000 HAMBURG 13
Tel. 40 / 41232522
- Brian E. Steptoe** University of London
Careers Advisory Service
50, Gordon Square
GB - LONDON WCIH OPQ
Tel. 71 / 3835876
Fax 71 / 3878221
- Dr. Helga Stock** Arendsweg 1 9/7
D - 1092 BERLIN
- Wolfgang Stockert** Universität Hildesheim
Marienburger Platz 22
D - 3200 HILDESHEIM
Tel. 5121 / 883531
- Ute Strehl** Freie Universität Berlin
ZE Studienberatung und
Psychologische Beratung
Brümmerstr. 50
D - 1000 BERLIN 33
Tel. 30 / 8382252
Fax 30 / 8316304

Karin Stritzke-Rudloff

Fachhochschule Bochum
Allg. Studienberatung
Lennershofstr. 140
D - 4630 BOCHUM
Tel. 234 / 7007109
Fax 234 / 7007103

Marialena Tamino

Consigliere di Orientamento
Via Mazenta 15
I-20013 MAGENTA

Hans-Joachim Tiefensee

Universität Bremen
Zentrale Studienberatung
Postfach 33 04 40
D - 2800 BREMEN 33
Tel. 421 / 2182527/3230
Fax 421 / 2184259

Udo Treide

Technische Universität Berlin
Allgemeine Studienberatung
Straße des 17. Juni
D - 1000 BERLIN 12
Tel.: 30 / 31423190

Prof. Paolo Valerio

Dipartimento Scienze delle Comunicazioni Umane
Via S. Pansini, 5
I - 80131 NAPOLI
Tel.: 81 / 7463459/8

Myriam Van Acker

Katholieke Universiteit Leuven
Study Counselling Service
Naamsestraat 63
B - 3000 LEUVEN
Tel.: 16 / 284323

Drs. Herman Van den Berg

Utrecht University
Institute for Advanced Study Preparations
Oudenoord 6
NL - 3513 ER UTRECHT

- Dr. Margarete Van Oordt** Universität Trier
Zentrale Studienberatung
Postfach 38 25
D - 5500 TRIER
Tel. 651 / 201-2799
Fax 651 / 25135
- Emily Venken** Université Libre de Bruxelles
Centre d'information et d'accueil des étudiants
Av. F.D. Roosevelt 50, Bte 178
B - 1050 BRÜSSEL
Tel. 2 / 6422030
- Sandra Walker** University College Dublin
Careers + Appointments Service
Administration Building
IRL - Belfield, DUBLIN 4
Tel. 1 / 693244
Fax 1 / 694409
- Saskia Weickert** Technische Universität Berlin
Allgemeine Studienberatung
Straße des 17. Juni 135
D - 1000 BERLIN 12
Tel. 30 / 31425654
- Jane Westergaard** Odense Universitet
Studievejledning
Campusvej 55
DK - 5230 ODENSE M
Tel. 6 / 6158600
Fax 6 / 6158428
- Dr. Wolfram Wickel** Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität
Postfach 22 20
D - 5300 BONN
Tel. 228 / 737080
- Erich Widmer** ETH Zentrum
Studienberatung
Rämistr. 101
CH - 8092 ZÜRICH
Tel. 1 / 2562061

