

Das Psychologiestudium der Zukunft oder: Was wir noch immer zu träumen wagen

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

(1994). Das Psychologiestudium der Zukunft oder: Was wir noch immer zu träumen wagen. *Journal für Psychologie*, 2(1), 71-79. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-20854>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Aus dem Elfenbeinturm

Das Psychologiestudium der Zukunft

oder: Was wir noch immer zu träumen wagen

Heidelberger Arbeitsgruppe zur Erneuerung der Psychologie

Zusammenfassung: Ausgehend von eigenen Erfahrungen mit dem Psychologiestudium sowie von einer Bestandsaufnahme der Studienmöglichkeiten an westdeutschen Instituten legt die Heidelberger Arbeitsgruppe zur Erneuerung der Psychologie einen Entwurf ihrer Vorstellungen zu einem zeitgemäßen Psychologiestudium vor. Das Studium soll die AbsolventInnen in die Lage versetzen, psychologische Probleme ihrer (inter-)subjektiven, universitären, berufspraktischen und gesellschaftlichen Umwelt systematisch und gegenstandsbezogen aufzuarbeiten und theoretisch zu verarbeiten sowie hieraus praktische Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Nach der Darlegung einiger konkreter Vorschläge wird die Durchsetzbarkeit des Programms diskutiert.

Die Heidelberger Arbeitsgruppe zur Erneuerung der Psychologie¹ ist eine Gruppe von DozentInnen, berufstätigen PsychologInnen und – in der Mehrheit – Studierenden. Den Entwurf für ein erneuertes Psychologiestudium hat die Gruppe in etwa einjähriger Diskursarbeit erstellt und erstmals auf dem 2. Kongreß der NGfP im Februar 1993 in Berlin in einem größeren Rahmen vorgetragen.

Warum Entwurf? Es ging uns nicht darum, ein fertiges und unmittelbar umsetzbares Konzept zu präsentieren, sondern darum, Grundzüge eines erneuerten Psychologiestudiums zu skizzieren. Hiermit soll eine Diskussionsgrundlage geschaffen werden für eine Auseinandersetzung über ein Thema, das in letzter Zeit nicht gerade im Mittelpunkt des Interesses stand. Dabei wollten wir weder bei der Formulierung abstrakter Grundsätze stehenbleiben, noch gar uns in Klagen über das

Bestehende erschöpfen. Wir wollten vielmehr zu einzelnen Problemen konkrete Vorschläge ausarbeiten. Selbstaufgelegte Denkverbote in Form von Rücksichtnahme auf die Durchsetzungschancen sollten möglichst vermieden werden. Zunächst muß die Utopie klar sein, danach kann das Ideal immer noch auf ein realistisches Maß zurechtgestutzt werden. Das Unfertige, Unausdiskutierte, nicht zu bruchloser Kohärenz Integrierte ist unserem Entwurf an manchen Stellen deutlich anzumerken und sollte auch gar nicht verborgen werden. Zu vielfältig, gelegentlich unvereinbar waren die innerhalb der Gruppe vertretenen Meinungen, als daß aus ihnen etwas gänzlich Einheitliches hätte entstehen können. So blieb denn auch bisweilen nichts anderes übrig, als die Pluralität nachzuzeichnen und den LeserInnen das Abwägen des Für und Wider der verschiedenen Standpunkte zu überlassen.

Unser Beitrag beginnt mit einer knappen Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Psychologiestudiums, dem Vergleich von Prüfungs- und Studienordnungen in der BRD

1 Daniel Agudelo, Jan Böhne, Marc Crawford, Mark Galliker, Minu Hemmati-Weber, Klaus Dieter Horlacher, Henrich Hüneke, Eric Igou, Robert Rodewald, Jörg Sommer.

sowie den Erwartungen von Studierenden und Lehrenden an das Studium (Teil I). In Teil II wird der Entwurf für ein erneuertes Studium vorgestellt. Das Problem der Leistungsnachweise wurde in unserer Gruppe am heftigsten diskutiert. Ein Konsens konnte nicht erzielt werden. Die zwei hier ausgearbeiteten Modelle, das Reform-Modell und das Resümee-Modell, stellen eher extreme Positionen einer Vielfalt von Vorschlägen dar. In Teil III folgen einige Anmerkungen zur Frage der Durchsetzbarkeit. Unseres Erachtens vermögen sie zu zeigen, daß die Verhältnisse nicht so unwandelbar sind, wie sie zunächst zu sein scheinen.

I. Bestandsaufnahme

1. Vergleich der Prüfungs- und Studienordnungen

Um einen Überblick darüber zu erhalten, wie das Psychologiestudium heute aussieht, verglichen wir die Prüfungs- und Studienordnungen der westdeutschen Psychologischen Institute und arbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus.

Auffällig ist die hohe Übereinstimmung zwischen den einzelnen Instituten. Dies trifft vor allem für die obligatorischen und geprüften Fächer zu. Nur vereinzelt waren Abweichungen erkennbar, die im folgenden kurz aufgelistet werden sollen:

– An einigen Instituten gibt es ein *Projektstudium*. Je nachdem, wie lebendig es noch immer ist, darf man hier die akademischen Grenzen zugunsten des Forschungsgegenstandes überschreiten. An diesen Instituten werden in der Regel auch die externen Praktika betreut.

– An einigen Instituten werden auch *qualitative Methoden* angeboten, allerdings haben sie nur an einem Institut einen ausdrücklich obligatorischen Charakter.

– Selten sind *fächerübergreifende Disziplinen* wie Anthropologie, Psychoanalyse oder philosophische Grundlagen der Psychologie obligatorisch.

– Klinische Psychologie wird zwar an den meisten Instituten angeboten, *therapeutische Ausbildungsziele* werden jedoch nur an eini-

gen wenigen Orten nicht nur am Rande angestrebt.

– Die Vertiefungsfächer liegen meistens im üblichen Rahmen. Weiterweisend sind für uns *problemorientierte Forschungsbereiche* wie Kommunikationspsychologie, Kulturpsychologie, ökologische Psychologie, Gesundheitspsychologie, Psychologie der Arbeit sowie die Frauenforschung.

2. Erwartungen von Studierenden und Lehrenden an das Studium

Studierende

Von den Erwartungen und Motiven der Studierenden an das Studium können hier nur einige Aspekte aufgezählt werden: Die Förderung der eigenen Entwicklung, die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen, der Wunsch, später anderen helfen zu können, der Erwerb des Diploms als „Eintrittskarte ins Berufsleben“. Bei der zuletzt genannten Erwartung verspricht man sich vom Studium eine Wissensbasis für die Praxis, oder man betrachtet es lediglich als „Mittel zum Zweck“, um die Voraussetzungen für eine therapeutische Fortbildung zu erwerben.

Den Wünschen der Studierenden steht die Realität gegenüber. Aufgrund einer Untersuchung an der FU Berlin (1988) hält Kintzel (1992, 70) fest: „Die an der Uni vorgefundenen Studienbedingungen stimmen insgesamt wenig mit den Vorstellungen der StudentInnen überein. Als besonderer Mangel wurden die undurchsichtige Strukturierung der Studieninhalte, vielfach mangelnder Praxisbezug sowie das Fehlen des Angebotes einer Therapieausbildung genannt. Eine typische Äußerung: ‚Bei den Veranstaltungen fragte ich mich, was hat das alles mit Psychologie zu tun?‘“

Lehrende

Im Mittelpunkt der Interessen von Lehrenden steht meistens die eigene Forschung. Die Lehre verkommt zunehmend zu einer reinen Dienstpflicht. Hinzu kommen persönliche Interessen: Der Beruf des Hochschullehrers bietet gute Bezahlung, freie Gestaltung der

Arbeitszeit, eine Vielzahl sozialer Kontakte, hohes Prestige sowie Einflußmöglichkeiten auf Studierende und in der Öffentlichkeit.

Aufgrund der unterschiedlichen Erwartungen von Studierenden und Lehrenden sind Interessengegensätze und Konflikte zu erwarten. Diese sind zumindest teilweise auf die gegenwärtige Konzeption des Studiums zurückzuführen.

II. Entwurf eines erneuerten Psychologiestudiums

1. Generelle Ziele des Studiums

Ziel des Studiums ist die Vermittlung der in Studium und Beruf benötigten *Handlungskompetenzen* – die Ausbildung *kritisch forschender PraktikerInnen* (vgl. Jaeggi 1991). Die Studierenden sollen lernen, die Fragestellungen und Probleme, mit denen sie in ihrer je individuellen (beruflichen, universitären und privaten) Umwelt konfrontiert werden, systematisch und dem Gegenstand angemessen aufzuarbeiten bzw. theoretisch zu verarbeiten und daraus Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Voraussetzung hierfür ist einerseits die *Entwicklung sozialer Kompetenzen*, andererseits eine *wissenschaftliche Ausbildung*, deren Inhalte unter anderem auch auf die Erfordernisse der Berufspraxis ausgerichtet sind.

Die Entwicklung von Handlungskompetenzen steht im Vordergrund: Genaue Beobachtung und präzise Beschreibung, theoretische Aufarbeitung eigener Erfahrungen, effektive Literaturrecherche und rasche Einarbeitung in neue Gegenstandsbereiche, kritische Auswahl und Einsatz verschiedener Methoden, interdisziplinäre Offenheit sowie Kooperation im Team. Diese Handlungskompetenzen sollen durch *exemplarisches Durcharbeiten einzelner Phänomenbereiche* erworben werden. Denn die Voraussetzung der Entwicklung solcher Kompetenzen ist weniger die Anhäufung umfangreichen Detailwissens aus den verschiedenen psychologischen „Fächern“ als vielmehr ein breites Grundwissen: die Kenntnis der wichtigsten Paradigmen und deren Menschenbilder, Erkenntnisziele, Methodologien und Anwendungsbereiche. Anstatt vorrangig nur jene Fragestellungen als

Gegenstand der Psychologie zuzulassen, die sich mit den heute anerkannten quasi-naturwissenschaftlichen Methoden untersuchen lassen (vgl. etwa Grubitzsch, 1993), sollten die wissenschaftlichen Bemühungen davon bestimmt sein, von gesellschaftlich relevanten Phänomenen ausgehend angemessene Forschungsmethoden und Theorieansätze kennenzulernen und schließlich auch zu entwickeln. Um die Kreativität der Studierenden beim Auffinden geeigneter Zugänge zu einem Phänomen zu fördern und die später in der Berufswelt geforderte Zusammenarbeit auch mit anderen Fachleuten vorzubereiten, sind an den ausgewählten Phänomenen verschiedene Paradigmen der Psychologie sowie der Nachbardisziplinen auszuprobieren und deren Voraussetzungen zu explizieren.

Die Studierenden sollen ermutigt werden, sich nicht nur als denkende, sondern auch als fühlende, moralische und sozial interagierende Individuen zu erfahren und *weiterzuentwickeln* – eine Voraussetzung dafür, auch andere Menschen als Subjekte ernstnehmen zu können. Weil die Studierenden lernen sollen, die Fragestellungen und Probleme ihrer je individuellen Umwelt theoretisch aufzuarbeiten, sollten sich die Inhalte des Studiums so weit wie möglich auf die Lebenswelt der Studierenden beziehen. Dazu ist es erforderlich, daß die Studierenden bei der Auswahl, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen aktiv mitwirken können. Auf diese Weise können nicht nur sie von den Dozierenden lernen, sondern umgekehrt auch die Dozierenden von den Studierenden wertvolle Anregungen erhalten. Die Wechselbeziehung von Lehre und Forschung wird dadurch gestärkt. Das Studium wird von einer Einbahnstraße der Wissensweitergabe zu einem kommunikativen *Diskurs* mit offenem Ausgang (vgl. u. a. Bruder 1993).

2. Lehre

Die in Zukunft relevanten Inhalte des Studiums können nicht im einzelnen festgelegt werden. Generell ist das Studium als ein „Markt der Möglichkeiten“ angelegt, aus denen die Studierenden gemeinsam mit den Dozierenden ihr Studium möglichst selbstbestimmt gestalten können.

Typen von Lehrveranstaltungen

Erst-Semester-Kompakt-Seminar: Vor Beginn des ersten Semesters sollen die Studierenden in einer ca. zweiwöchigen Einführungsveranstaltung Gelegenheit haben, sich gegenseitig kennenzulernen, erste Kontakte mit den Lehrenden zu knüpfen, Einrichtungen wie Bibliothek, Computerräume usw. anzuschauen sowie Grundkenntnisse im Umgang mit ihnen zu erhalten.

Projekte: Das Projektstudium dient der gründlichen und exemplarischen Vertiefung in einen abgegrenzten Phänomenbereich. Dieser wird in zahlreichen Lehrveranstaltungen über mehrere Semester mit unterschiedlichsten methodischen Zugängen bearbeitet. In einem Projektplenium werden verschiedene Ansätze vergleichend diskutiert und so weit wie möglich integriert. Die Studierenden können lernen, zunächst 'fremd anmutende Betrachtungsweisen anderer Ansätze auf die eigene Teilaufgabe bzw. Arbeit zu übertragen, Kreativität zu entfalten und die Konsequenzen neuer Metaphern psychologisch konstituierter Wirklichkeit zu reflektieren. Die Themen der Projekte werden von Lehrenden und Studierenden in Projektplanungsgruppen gemeinsam festgelegt. Hier können die Beteiligten ihre Interessen, Ziele und Erfahrungen zur Diskussion stellen sowie Anknüpfungspunkte für weitere wissenschaftliche Bemühungen erkennen.

Überblicksveranstaltungen: In Überblicksveranstaltungen, die zu Beginn des Studiums einsetzen, soll das notwendige psychologische Rüstzeug erworben werden. Dazu gehören die verschiedenen Paradigmen der Psychologie, wissenschaftstheoretische Grundlagen, Basiskenntnisse qualitativer und quantitativer Methoden, Kenntnisse der Psychologiegeschichte im Zusammenhang mit der allgemeinen gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung, Ethik von Forschung und Intervention.

Einführungsübungen Didaktik: Diese Veranstaltungen ermöglichen es den Studierenden, durch praktisches Erproben von Lern- und Arbeitstechniken individuell strukturierte Lernumwelten zu schaffen. Entsprechende

Kompetenzen sind auch für die spätere Berufstätigkeit wichtig. Mögliche Inhalte dieser Übungen sind: Techniken der Moderation und Visualisierung, adressatenorientiertes Sprechen, Gruppenarbeit in verschiedenen Formen, eigenes Ausprobieren z. B. empirischer Erhebungsmethoden, Problemlösetechniken, Verfassen von Exzerpten und eigenen Texten.

Gruppenarbeit: Studienbezogene Gruppenarbeit soll den Studierenden Raum geben, die verschiedenen Rollen, die sie innerhalb der Universität als Lernende, Lehrende, Prüflinge und ForscherInnen einnehmen, zu reflektieren, und sich ihre diesbezüglichen Emotionen und Motive, ihr Weltbild und ihre persönliche Entwicklung bewußt zu machen. Eine weitere Art der Gruppenarbeit besteht darin, soziale Kompetenzen einzüben (i. S. der Entwicklung von „Expertentum für menschliches Zusammenleben“; vgl. Legewie 1989). Zunächst sind Trockenübungen im Rollenspiel vorgesehen, später kommen unter Supervision auch Kontakte mit „realen KlientInnen“ hinzu. Eingeebüt werden sollen unter anderem Erstinterviewtechniken sowie Kompetenzen der Gesprächsführung. Da der Erwerb sozialer Kompetenzen ein langwieriger Prozeß ist, müssen die Studierenden während des ganzen Studiums die Möglichkeit haben, an den verschiedenen Arten der Gruppenarbeit teilzunehmen. Ferner sind therapeutische Selbsterfahrungsgruppen vorzusehen, in welchen die TeilnehmerInnen auch persönliche Probleme einbringen können, die nicht unmittelbar mit dem Studium oder ihrer voraussichtlichen Berufspraxis zusammenhängen. Diese Gruppen werden von TherapeutInnen unabhängiger Ausbildungsinstitute durchgeführt und können auf mögliche therapeutische Zusatzausbildungen hin organisiert werden.

Externe Praktika: Sie werden in der Regel wie bisher in Praxisbereichen psychologischer Tätigkeit unter Anleitung von berufstätigen PsychologInnen geleistet. Die Praktika müssen jedoch vom Institut in vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Veranstaltungen betreut werden. Den PraktikantInnen soll ein Forum offenstehen, in dem sie ihre Erwartungen klären, ihre Erlebnisse aufarbeiten und die erlernten Verfahren reflek-

tieren können. Ebenso sind Bezüge zwischen den praktischen Erfahrungen und psychologischen Theorien herzustellen sowie Geschichte und gesellschaftliche Funktion der Praktikumsinstitutionen zu überdenken.

Das Studium ist nicht wie bisher in Grundstudium und Hauptstudium gegliedert. Insbesondere das durchgängig konzipierte phänomenorientierte Projektstudium läßt eine Zweiteilung nicht zu. Die verschiedenen Lehrformen und Inhalte sind vielfältig aufeinander bezogen. So werden Inhalte aus den Überblicksveranstaltungen als Material für die einführende Didaktik verwendet, und mehr Kompetenzen in Lern- und Arbeitstechniken verbessern die Gestaltung der Projektstudien und anderer Lehrveranstaltungen. Studienbezogene und therapeutische Selbsterfahrungsgruppen tragen zum Erfolg der Übungen sozialer Kompetenzen bei und wirken sich positiv auf das Studium im allgemeinen und insbesondere auf dessen berufspraktische Anteile aus.

Interdisziplinarität

Ausgangspunkt unserer Argumentation für Interdisziplinarität im Studium ist die Überzeugung, daß der Gegenstand psychologischer Forschung niemals isoliert existiert: Die menschliche Psyche steht in Wechselwirkung mit ihrer materiellen Umwelt (natürliche bzw. artifizielle Umwelt, Klima, Landschaft), ihrer sozio-historischen Umwelt (gesellschaftliche, ökonomische, politische und kulturelle Strukturen; Ideologien), ihrer sozialen Umwelt (Familie, Bezugsgruppe, Arbeitsplatz) und der Körper-/Leibhaftigkeit des Menschen. Je nach Phänomenbereich kann die Bedeutung der verschiedenen genannten Aspekte variieren.

Voraussetzung interdisziplinärer Forschungsarbeit ist die Zusammenarbeit von VertreterInnen verschiedener Disziplinen. Dies findet bereits heute statt, reduziert sich aber zumeist auf die gegenseitige Abstimmung bei der Planung von Forschungsprojekten und die Aneinanderreihung der einzelnen Beiträge im Abschlußbericht. Interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert WissenschaftlerInnen, die einander zuhören, konstruktiv diskutieren und die Beiträge anderer Disziplinen in der eigenen Arbeit schöpferisch umsetzen

können (vgl. Schneider 1992). Bei den üblichen Bindestrich-Psychologien wird die enge Sichtweise nicht erweitert, sondern nur jeweils verlagert. Die Konzentration auf einen gesellschaftlich relevanten Phänomenbereich als Ausgangspunkt wissenschaftlicher Bemühungen würde jedoch eine Erweiterung des Horizontes ermöglichen, denn hierbei werden Betrachtungsweisen und methodische Zugänge vom Phänomen abhängig gemacht. Eine solche Vorgehensweise ist nicht nur „interdisziplinär“, sondern vielmehr „transdisziplinär“ – sie bricht die institutionellen Grenzen der gesonderten Disziplinen auf.

Die Forderung nach Interdisziplinarität im Studium läßt sich durch phänomenorientierte Projektstudien erfüllen, wie sie oben skizziert wurden. Diese sollten von mehreren DozentInnen aus verschiedenen Disziplinen gemeinsam organisiert werden. Die einzelnen Veranstaltungen sind gemeinsam zu planen und durchzuführen.

Transdisziplinarität bedeutet eine qualitative Verbesserung von Lehre und Forschung. Gesellschaftlich relevante Phänomene (Ök katastrophe, Rassismus etc.) können anschaulicher behandelt und realitätsadäquater erforscht werden. Sie unterstützt die Vorbereitung der Studierenden auf die Berufspraxis, in der sie meistens mit VertreterInnen anderer Disziplinen zusammenarbeiten müssen. Die bestehende Kluft zwischen Theorie und Praxis kann eher geschlossen werden.

Fächerübergreifende theoretische Ansätze

In der akademischen Psychologie werden in der Regel jene Ansätze ignoriert, die von vornherein interdisziplinär angelegt sind. Dies gilt selbst dann, wenn sie sich im wesentlichen als „psychologische“ verstehen. Als Beispiele seien hier nur die *Phänomenologie der Wahrnehmung* von Merleau-Ponty (1966), die „Kritische Psychologie“ (Holzkamps neuestes Buch *Lernen* ist insbesondere auch bezüglich der Gestaltung des Studiums von Interesse) und natürlich die klassische Psychoanalyse von Freud genannt.

Merkwürdig ist, daß die Psychoanalyse von vielen PsychologieprofessorInnen pauschal verworfen wird, während sie in anderen Fachdisziplinen (etwa der Literaturwissen-

schaft) im Unterschied zur staatlich geförderten, aber außerhalb der Fachgrenzen kaum zur Kenntnis genommenen Hochschulpsychologie hohes Ansehen genießt. Auch StudienanfängerInnen haben oft ein mehr psychoanalytisch als experimentell-statistisch geprägtes Vorverständnis von Psychologie und sind enttäuscht, wenn ihnen während des Studiums nicht einmal eine theoretische Einführung in die Psychoanalyse geboten wird.

Die Integration der Psychoanalyse in das Psychologiestudium wurde in unserer Arbeitsgruppe ausgiebig diskutiert (vgl. den von Hüneke beim 1. Kongreß der NGfP in Berlin, Februar 1991, gehaltenen Vortrag „Warum Psychoanalyse ein integraler Bestandteil des akademischen Studiengangs Psychologie sein sollte“). Die Psychoanalyse sollte in Zukunft nicht nur im Rahmen eines Lehrauftrages oder als zusätzliches anwendungsbezogenes Fach im Psychologiestudium vertreten sein, sondern voll und ganz in Lehre und Forschung einbezogen werden.

Die Fachdisziplin hat dem Erfahrungsschatz der Psychoanalyse bis in die Gegenwart hinein viele Anregungen zu verdanken (vgl. etwa *Preconscious processing* von Dixon 1987, oder *Psychoanalyse und Säuglingsforschung* von Lichtenberg 1991). Grundlegend für eine wissenschaftliche Integration von Psychoanalyse und akademischer Psychologie dürfte immer noch der Brückenschlag von Siegfried Bernfeld sein (vgl. Fallend & Reichmayr 1992).

Auch in methodologischer Hinsicht hätte die Psychoanalyse der Psychologie einiges zu bieten. Wie fragwürdig eine einseitige objektivierende Haltung ist, wird erst offensichtlich, wenn Übertragungen sowie Gegenübertragungen im Forschungsprozeß berücksichtigt werden (vgl. u. a. Zimmermann 1987). Während hieraus etwa in der Ethnologie längst die notwendigen Konsequenzen gezogen wurden (u. a. Erdheim 1982), sind HochschulpsychologInnen immer noch stolz auf ihre (quasi-)naturwissenschaftliche Standhaftigkeit.

3. Prüfungen und Leistungsnachweise

Welcher Sinn kommt im Rahmen eines solchen Programms noch Prüfungen zu? Abgesehen davon, daß deren Absetzung derzeit

bildungspolitisch nicht durchsetzbar wäre, spricht für eine Leistungskontrolle, daß potentiellen ArbeitgeberInnen und KlientInnen gewährleistet werden sollte, daß die AbsolventInnen eines Psychologiestudiums zumindest über ein Minimum an Handlungskompetenzen verfügen. Diesem berechtigten Anliegen kann durch die derzeitige Prüfungsordnung kaum entsprochen werden. Leistungskontrollen sollten ein *breites Spektrum von Handlungskompetenzen* abdecken. Dazu gehören nicht nur Wiedergabe von Wissen und Verfassen eigenständiger Arbeiten, sondern zum Beispiel auch der mündliche Vortrag oder das Erbringen von Gruppenleistungen.

Aus diesem Grund vertreten einige von uns die Auffassung, daß Prüfungen zwar beibehalten, aber reformiert werden sollten. Das *Reform-Modell* läßt sich wie folgt skizzieren:

1. Die wichtigste Leistungsanforderung ist nicht mehr das Zusammenfassen von Untersuchungen anderer, sondern die Erarbeitung und Darlegung eines Konzeptes, das auf eigenständiger Literaturrecherche, Forschungsarbeit und Handlungskompetenz beruht.

2. Die Anzahl mündlicher Prüfungen wird drastisch reduziert (in Heidelberg werden derzeit insgesamt vierzehn abgelegt, wodurch letztlich die immer gleichen Kompetenzen kontrolliert werden).

3. Das Prüfungsgespräch nimmt tendenziell die Form eines Dialogs an und reduziert sich nicht auf ein einseitiges Frage-Antwort-Ritual nach dem Modus der unabhängigen und abhängigen Variablen in der experimentellen Psychologie (vgl. Holzkamp 1993, 424 ff).

4. Die Möglichkeit von Prüfungswillkür ist einzuschränken (u. a. indem die besitzende Person in keinem Abhängigkeitsverhältnis zur prüfenden Person steht und gleichberechtigt bei der Bewertung mitwirkt).

5. Als Bewertungen kommen grundsätzlich nur „bestanden“ oder „nicht bestanden“ in Frage (eine effektive quantitative Bewertung ist ausgeschlossen, da kein Intervallskalenniveau vorliegt; eine seriöse Rangreihe kann ebenfalls nicht erstellt werden).

Einige von uns haben ein *Resümee-Modell* vorgeschlagen, das sich von der jetzigen Prüfungspraxis noch mehr unterscheidet. Voraussetzung für diese Art der Leistungsdokumen-

tation ist, daß PrüferIn und KandidatIn sich vom Studium her persönlich kennen und längere Zeit (möglichst mehr als nur ein Semester bzw. in mehr als nur einer Lehrveranstaltung) zusammengearbeitet haben. In Studiengängen mit anonymem Massenbetrieb ist das Restümee-Modell demnach nicht praktikabel.

Die Leistungsdokumentation erfolgt in mehreren Dialogen mit je einer prüfenden Person und wird in erster Linie vom Kandidaten oder der Kandidatin bestritten. Die KandidatInnen restümieren die Studienleistungen, die sie bei den jeweiligen PrüferInnen erbracht haben. Es entsteht so eine Liste von Inhalten, von denen jede einzelne Position in folgender Weise spezifiziert wird:

1. Seitens der KandidatInnen:
 - Wie intensiv wurde das Teilgebiet bearbeitet: Nur flüchtig oder ausführlicher? Nur referierend oder mit eigenständigen Beiträgen? Eher methodisch oder eher inhaltlich? Theoretisch und/oder auch praktisch? Auch soziale und andere Kompetenzen, die psychologisch relevant sind, können dokumentiert werden.
 - In welcher Hinsicht ist der jeweilige Studienfortschritt besonders relevant oder warum und inwiefern weniger relevant?
 - Wo wäre eine Vertiefung/Weiterarbeit erforderlich?
2. Seitens der prüfenden Personen:
 - Inwieweit sind die Voraussetzungen zur Überprüfung der Angaben der Kandidatin/des Kandidaten gegeben?
 - Inwieweit können die Angaben der KandidatInnen bestätigt werden? Wo sind sie zu ergänzen oder zu korrigieren?
3. Von beiden:
 - Wo liegt Konsens in der Beurteilung vor?
 - Wo Dissens?
 - Worin besteht gegebenenfalls der Dissens?

Die Protokollierung und spätere Ausformulierung übernimmt die beisitzende Person. Mit der Unterschrift aller Beteiligten ist die Leistungsdokumentation gültig. Dissense, die im Dialog nicht ausgeräumt werden konnten, sind Bestandteil der Dokumentation.

Die Restümees können nach und nach studienbegleitend erstellt werden. Die dokumentierten (Teil-)Leistungen werden gesamt-

melt und am Ende des Studiums in einem abschließenden Diskurs nochmals gemeinsam überprüft bzw. korrigiert sowie zu einer Gesamtdokumentation zusammengestellt.

Sowohl das Reform-Modell als auch das Restümee-Modell haben Vor- und Nachteile. In der Arbeitsgruppe wurde lange darüber gestritten, welcher dieser (und anderer) Vorschläge zu favorisieren sei, ohne daß eine Einigung erzielt werden konnte.

4. Institutionelle Rahmenbedingungen

Ohne Änderung der institutionellen Rahmenbedingungen ist ein zeitgemäßes Psychologiestudium kaum zu verwirklichen. Hier können jedoch die komplexen Fragen der Universitätsreform nicht diskutiert werden (u. a. Demokratisierung der Hochschulen, angemessene Finanzausstattung, verstärkte Einbeziehung von PraktikerInnen). Wir müssen uns auf einige Vorschläge bezüglich der konkreten Rahmenbedingungen der Interaktionen zwischen den Studierenden und den Lehrkräften in den Instituten beschränken.

Für ein intensives Studium ist es unabdingbar, daß an einem Seminar nicht mehr als 15 Studierende teilnehmen. Die DozentInnen haben vor ihrer Lehrtätigkeit eine didaktische Ausbildung zu absolvieren und einen entsprechenden Lehrbefähigungsnachweis zu erwerben. Von Studierenden als gut beurteilte Lehrtätigkeiten sollen sich finanziell auszahlen. Eine Verbesserung der Betreuung ist ebenfalls dringend erforderlich. Es müssen mehr Sprechstunden angeboten werden. Ideal wäre das „Konzept der offenen Türen“: Lehrende können in der nicht mit Veranstaltungen und Sitzungen belegten Arbeitszeit grundsätzlich spontan aufgesucht werden.

III. Perspektiven der Durchsetzbarkeit

Muß die Reform des Psychologiestudiums eine Utopie bleiben? Gewiß, die Chancen, den vorgelegten Entwurf zu verwirklichen, mögen gering sein. Doch lohnt es sich, einen Blick auf die Zuständigkeiten innerhalb und außerhalb der Universitäten zu werfen. Welche rechtlichen Vorschriften decken die be-

stehenden Verhältnisse? Wo gibt es Ansatzpunkte für Veränderungen? Es zeigt sich, daß solche Ansatzpunkte tatsächlich existieren. Insbesondere ist es nicht richtig, daß die neue Rahmenprüfungsordnung (RPO) von 1987 nichts anderes zuließe als das graue Einerlei, das an deutschen Universitäten im großen und ganzen herrscht. Die von den Verantwortlichen gerne vorgebrachte Entschuldigung, auch sie könnten sich ein besseres Psychologiestudium vorstellen, aber leider seien ihnen durch die RPO die Hände gebunden, darf deshalb nicht unwidersprochen bleiben. Hierzu abschließend einige Stichworte:

– Die einzelnen Institute sind rechtlich nicht dazu verpflichtet, die RPO zur Grundlage ihrer eigenen Prüfungsordnung zu machen. Jedes Institut ist frei, nach eigenem Ermessen Alternativen einzuführen. Einzelne Institute wie z. B. in München und Gießen haben denn auch ihre Prüfungsordnung bisher weder an die RPO von 1973 noch an jene von 1987 angepaßt. Nichtsdestotrotz hat die RPO natürlich eine große Bedeutung, da die von den verschiedenen Instituten ausgestellten Diplome gleichwertig und allgemein anerkannt sein sollten.

– In den Empfehlungen der Studienreformkommission (1985), welche die neue RPO erarbeitet hat, findet sich ein Kapitel „Alternative Studienmodelle“, worin es heißt: „Die Studienreformkommission regt an, in Reformmodellen ... neue Lehr- und Lernformen, Möglichkeiten interdisziplinärer Studienphasen [sowie] verstärkte Staffelung von Prüfungen und neue Formen der Leistungskontrolle zu erproben ...“ (ebd., 47). Unter dem Stichwort „neue Lehr- und Lernformen“ wird sodann das Projektstudium behandelt, das nach

Meinung der Kommission 20 bis 30% des gesamten Studienaufwandes ausmachen könnte und in allen Studienphasen zu erproben wäre. Die „neuen Formen der Leistungsüberprüfung“ sind studienbegleitend hinsichtlich der Inhalte bestimmter Lehrveranstaltungen zu verstehen. Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, daß Reformmodelle als gleichwertige Alternativen zum normalen Diplomstudium anzusehen sind und daß die obigen Vorschläge nicht die einzigen erprobenswerten Veränderungen sind.

– Die Festlegung der zu lernenden Wissensmenge liegt im Zuständigkeitsbereich der einzelnen Institute, Arbeitseinheiten oder PrüferInnen. Die Rahmenprüfungs- und Studienordnung stellt also kein Hindernis für eine Reduktion der Stoffmenge dar.

– Die Gestaltung der Lehrveranstaltungen liegt im wesentlichen im Ermessensbereich der Lehrkräfte, die sie anbieten. Während heute in den empirischen Praktika meistens eine Methode im Mittelpunkt steht, könnte in Zukunft von einem Phänomen ausgegangen werden, das man gegenstandsbezogen interdisziplinär aufarbeitet.

Diese wenigen Beispiele mögen genügen, um zu verdeutlichen, daß auch innerhalb der geltenden RPO zahlreiche Möglichkeiten bestehen, das Psychologiestudium sinnvoller zu gestalten. Noch größere Reformen könnten freilich durch eine Änderung der RPO erzielt werden. Alle LeserInnen des *Journals für Psychologie* sind dazu aufgerufen, die NGfP bei ihren Bemühungen um die Eröffnung eines Verfahrens zur Änderung der RPO zu unterstützen sowie konkrete Änderungsvorschläge einzubringen.

Literatur

- Bruder, K.-J. (1993): *Subjektivität und Postmoderne. Der Diskurs der Psychologie.* Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Erdheim, M. (1982): *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit.* Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Fallend, K. & Reichmayr, J. (Hg.) (1992): *Siegfried Bernfeld oder die Grenzen der Psychoanalyse.* Basel: Stroemfeld
- Grubitzsch, S. (1993): *Das wirkliche Leben pulsiert woanders. Gedanken zum Theorie-Praxis-Problem in der PsychologInnen-Ausbildung.* *Journal für Psychologie* 1 (2), 15-26
- Holzcamp, K. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt/M.: Campus
- Hütneke, H. (1991): *Warum Psychoanalyse ein integraler Bestandteil des akademischen Studiengangs Psychologie sein sollte.* Beitrag zum 1. Kongreß der NGfP in Berlin, Februar 1991. Manuskript
- Jaeggi, E. (1991): *Der kritisch forschende Praktiker.* *Psychologie und Gesellschaftskritik* 57, 31-46
- Kintzel, R. (1992): *Das Studium der Psychologie – eine Anleitung zum Unglücklichsein? Erfahrungen aus einem teilautonomen Studienprojekt.* *Journal für Psychologie* 1 (1), 69-70

- Legewie, H. (1989): Der psychologische Blick. *Psychologie Heute* 16, 58-63
- Lichtenberg, J. D. (1991): *Psychoanalyse und Säuglingsforschung*. Berlin: Springer
- Merleau-Ponty, M. (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter
- Schneider, H. J. (1992): Disziplin und Freiheit. Besonderheiten und Voraussetzungen interdisziplinären Arbeitens. *Handlung Kultur Interpretation* 1, 90-103
- Studienreformkommission Psychologie (1985): *Empfehlungen der Studienreformkommission Psychologie*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – Geschäftsstelle für Studienreformkommissionen. Veröffentlichungen zur Studienreform Bd. 27
- Wilhelm, H. (1992): *Studienführer Psychologie*. München: Lexika
- Zimmermann, P. B. (1987): *Zum Problem der Wahrheit im psychoanalytischen Kontext*. Dissertation. Bern