

Lehrende und Lernende im Psychologie-Studium - gefangen im gemeinsamen Käfig?

Hoefert, Hans-Wolfgang

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hoefert, H.-W. (1993). Lehrende und Lernende im Psychologie-Studium - gefangen im gemeinsamen Käfig? *Journal für Psychologie*, 1(2), 84-89. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-22342>

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: Studium, Lehre und Forschung

Lehrende und Lernende im Psychologie-Studium - gefangen im gemeinsamen Käfig?

Hans-Wolfgang Hoefert

Vorbemerkung

Sowohl der Hochschulbetrieb als auch die Lehre an der Hochschule – nicht zuletzt in der Psychologie – sind in den letzten Jahren wieder in die öffentliche Aufmerksamkeit geraten. Bei Gesamtausgaben des Bundes und der Länder von 27 Mrd. DM allein für die Hochschulen der alten Länder im Jahr 1990 erscheint auch die Frage nach der „Effizienz der Lehre“ nicht mehr sakrosankt. Das gegenwärtig noch durchgeführte Modellprogramm *Wettbewerb in der Hochschullehre* mit fünf Einzelprogrammen (vgl. BMW 1992a), welches darauf angelegt ist, „einen harten Kern von konsensfähigen Kriterien für gute Lehre herauszuschälen“, hat zumindest Unruhe unter den Lehrenden geschaffen.

Die folgenden Überlegungen zum Studium im allgemeinen und zum Psychologie-Studium im besonderen sind thesenhaft formuliert. Sie sollen zum Widerspruch und zur Ergänzung herausfordern.

Allgemeine und spezifische Anforderungen an das Studium

Betrachtet man das Studium aus der Sicht des *Bildungsträgers* Hochschule, dann kann es potentiell zur Herstellung und Erweiterung von Qualifikationen in folgenden Bereichen beitragen:

► **Allgemeinbildung:** Während früher ein „studium generale“ als legitimiert galt, welches im wesentlichen auf die Übernahme gesellschaftlich wichtiger Funktionen sowie auf die Fähigkeit zur Beteiligung an Prozessen der Kulturentwicklung und -tradierung abzielte, kann heute ein solcher Anspruch angesichts knapperer zeitlicher Ressourcen und der Forderung nach frühzeitiger fachlicher Spezialisierung kaum mehr – und dann nur noch unter dem Verdacht der Luxurierung – eingelöst werden.

Im *Psychologie*-Studium bestehen noch Chancen, durch die Vermittlung historischer Kontexte, in denen „Theorien“ einzelner Hauptvertreter entstanden sind, auch *Allgemeinbildung* zu fördern (z. B. Jüttemann 1988, Lück 1992).

► **Persönlichkeitsbildung:** Absolventen einer Hochschule werden gesellschaftlich und beschäftigungspolitisch heute immer noch als potentielle Garanten des Über- oder Weiterlebens etablierter Institutionen behandelt. Man traut ihnen mehr Übersicht über komplexe Gegebenheiten, mehr interpersonale und soziale Kompetenz, wenigstens aber die Beherrschung analytischen, womöglich synergischen Denkens zu.

Im *Psychologie*-Studium wird heute das Thema „Persönlichkeitsbildung“ nicht offiziell ausgewiesen, jedoch im Rahmen der klinisch-psychologischen Spezialisierung sozusagen neben-curricular bearbeitet. Die Persönlichkeitspsychologie selbst stellt sich

überwiegend abgehoben und distanziert vor, *fördert* die Persönlichkeitsbildung allenfalls auf dem Wege der Reflexion über Persönlichkeits*theorien*. In ihrer Anwendung auf diagnostische Fragestellungen, bezogen auf *zwischenmenschliche* Situationen und durch die Reflexion der Tätigkeit des Diagnostizierens könnte Persönlichkeitsbildung auch in dieser Fachrichtung möglich werden.

Schließlich darf nicht übersehen werden, daß ein beträchtlicher Teil der Studierenden seinen Arbeitsplatz in *Institutionen* findet und sich dafür auch vorbereitet, wobei unter einer Institution die Therapeutenpraxis, eine Behörde, eine Klinik ebenso wie ein Industriebetrieb verstanden werden kann. Obwohl entsprechende Organisationskenntnisse nützlich und wünschenswert erscheinen und entsprechende Defizite dann später in kostenaufwendigen Fortbildungen z. B. des BDP ausgeglichen werden müssen¹, wird während des Studiums dazu in der Psychologie und anderen sozialwissenschaftlichen Studiengängen relativ wenig angeboten (vgl. dazu Hoefert 1990, 1991). Wenn dies so ist, liegt das prinzipiell nicht unbedingt an der Unkenntnis von Institutionen außerhalb der Hochschule, auch nicht unbedingt an der Ignoranz von Abnehmererwartungen, sondern im Kern an einer Unterschätzung der institutionellen Normen und Zwänge, welche letztlich die „professionelle Persönlichkeit“ formen können. Bestes Beispiel sind die Lehrenden selbst, welche auch durch die Institution Hochschule „geformt“ sind.

► **Handlungskompetenz:** Diese wird hier verstanden als eine in sich organisierte Bereitschaft, Fähigkeiten zu nutzen, die Anforderungen einer Situation zu erkennen, selbständig Ziele zu setzen, zu planen, Ressourcen zu ermitteln und zu nutzen sowie den Handlungsprozeß kritisch zu überwachen und ggf. zu korrigieren. Handlungskompetenz gilt inzwischen als eine der wichtigsten „Schlüsselqualifikationen“ in der beruflichen Bildung². Es ist zu erwarten, daß die „Erzeugung“ dieser Kompetenz zunehmend von Arbeitgebern und Wissenschaftspolitikern von der Hochschullehre gefordert wird.

Im *Psychologie*-Studium wird diese Kompetenz nur partiell beansprucht bzw. gefördert. Das beginnt bei der Studienberatung, setzt sich fort über die Erarbeitung eigener Themen für Referate, über die Wahl von

Studienprojekten und Praktika bis hin zur Gestaltung der Diplom-Arbeit. Hier wird „Handlung“ traditionell im geschützten Rahmen geprobt; die Erkundung und Erschließung von „Handlungsfeldern“ kann im übrigen auch curricular so geplant werden, daß dadurch neue Berufsperspektiven entstehen (vgl. Hoefert 1988).

Defizite im Betrieb

Lehrende und Lernende entwickeln mitunter ein solidarisches Arrangement mit Defiziten im Lehr- und Hochschulbetrieb. Sie wissen, daß die Zahl der Verwaltungsstellen längst nicht mehr mit den gestiegenen Studentenzahlen harmonisierbar ist, daß auf die immer wieder angekündigte Hochschulstrukturreform nicht gewartet und wie Disziplinierungsversuchen „von oben“ begegnet werden kann. Manchmal jedoch – wie zuletzt 1989 während einer Phase des studentischen Aufbegehrens, das sich anders als 1968 gegen die *materiellen* Studienbedingungen richtete – gerät diese Solidarität in Erschütterung. Zu fragen ist dann, welche Defizite „hausgemacht“ sind und wie Lernende und Lehrende jeweils damit umgehen (s. u.). Beginnen wir mit den *Defiziten*:

► Allein schon der *Ort* Hochschule mit seinen relativ wenigen informellen Kommunikationsmöglichkeiten ist für viele Studierende und auch Lehrende eher aversiv besetzt; er wird dann zu den notwendigen Zeiten genutzt und wieder verlassen.

► *Lehrbücher* sind häufig nicht für Studierende, sondern für Kollegen bzw. unter Reputationsaspekten der Autoren (Zitierweisen, Forschungszentrierung u. ä.) geschrieben. Die entsprechenden Denk- und Darstellungsweisen sind insbesondere für Studienanfänger oft nicht nachvollziehbar³.

► *Wissenschaftliche Arbeitstechniken* (Umgang mit Literatur und Bibliotheken, Organisation des Studienplans, Vorbereitung auf Prüfungen u. ä.) werden bei Studienbeginn zumeist nicht eingeübt – mit der Folge, daß ein beträchtlicher Teil der Studierenden vieles, was für den Studienerfolg oder die Berufspraxis wichtig ist, nicht liest, sich erst kurz vor anstehenden Prüfungen damit beschäftigt, das Studium vorzeitig abbricht.

► *Berufsperspektiven* können oft nicht beschrieben und schon gar nicht garantiert

werden. Dies liegt einerseits an der innerwissenschaftlichen Einteilung der Psychologie in verschiedene Fachrichtungen, die nur teilweise den Beschäftigungsfeldern und den Erwartungen der Arbeitgeber entsprechen. Andererseits wird zu wenig beschrieben, wie eine Psychologen-Tätigkeit jenseits der bekannten Bahnen (in der Regel diagnostische oder klinische Tätigkeit nach BAT-IIa-Modus) aussehen könnte.

► *Sinnkriterien* für das Studium, vor allem für das „Leben danach“ und für die Psychologie im besonderen, werden selten offiziell definiert. Es fehlt an Mut bei den Lehrenden, sich zur „Sinnfrage“ im allgemeinen (i. S. von Thomae), zum „Sinn“ der Psychologie (vgl. etwa Riegel 1981) oder zumindest zu innerwissenschaftlichen „Relevanzen“ (ähnlich wie bei Groeben/Westmeyer 1975 zur psychologischen Forschung) zu äußern. Hier erwarten die Studierenden – altersgemäß verständlich – eine Orientierung durch Lehrende.

► Die *Lehre* wird vielfach als „wirklichkeitsfern“ kritisiert. Dabei müssen zwei Ebenen von „Wirklichkeit“ unterschieden werden: Zum einen erreicht die Lehre in didaktischer und methodischer Hinsicht oft nicht die Studierenden, weil unterschiedliche Vermittlungs- und Rezeptionsstile miteinander konfliktieren (vgl. schon Sader u. a. 1971; Berendt u. a. 1979).

Zum anderen entspricht das vermittelte Wissen über *Menschen* und deren Lebenswelten nur teilweise der subjektiven Erfahrungswirklichkeit von Studierenden, die immerhin durch ihren Wohnort, Partnerschaftsstatus oder durch Nebenberuflichkeiten in Lebenswirklichkeiten eingebunden sind⁴, welche sich nicht unbedingt mit dem empirischen Erfahrungsfeld der psychologischen Forschung und ihrer Repräsentanten decken. Vielen wäre geholfen, wenn sie die *Lebenswelten* (i. S. von Schütz/Luckmann 1975) ihrer Kommunikationspartner und diejenigen ihres gemeinsamen Erforschungs bemühens besser kennen würden.

Reaktionsweisen von Studierenden

Studierende reagieren auf die Defizite des Studienbetriebes recht unterschiedlich:

► So kann das Studium als eine Form der *technokratischen Abwicklung* unter vielen – vielen Studienanfängern ist noch das Wahl-

und Abwahlmanagement in der gymnasialen Oberstufe bekannt – begriffen werden: Allen Leistungsanforderungen wird durch Anpassung an die akademischen Rituale und Verwaltungsanforderungen (Klausuren, Referate mit entsprechenden Darstellungsweisen bzw. Einschreibungen, Belegungen und Prüfungsanmeldungen) entsprochen. Das Studium wird als eine *Lebenstätigkeit* unter anderen verstanden, für die auch nur ein begrenzter Zeitaufwand und auch nur ein begrenztes Engagement zur Verfügung gestellt wird.

► Das Studium wird als *Medium und als Zeit eigener Expressivität* begriffen, in dem bzw. der es möglich ist, neue Lebensstile und Selbstäußerungsformen – ungeachtet der jeweiligen Studieninhalte – zu erproben und auszuleben. Das Studium ist sozusagen ein möglicher Griff in eine *Wahlbiografie* (vgl. Bopp 1988).

► Das Studium ist eine – vielleicht einmalige – *Lebenschance, zentrale Persönlichkeitskonflikte auszuagieren*: Besonders markant erscheinen heute das Thema „Autorität“ Ende der 60er Jahre und in diesen Jahren das Thema „Frausein“. Derartige „Themen“ i. S. Murrays können – auch kollektiv – dominant werden für die eigene Studienorganisation, mitunter sogar für die Berufswahl.

► Die *Vielfalt und Komplexität der Theorieangebote* kann durch Theorienmonomanie (z. B. Beschränkung auf psychoanalytische Sichtweisen oder einzelne monothematische Bücher), ebenso durch den Rekurs auf übergeordnete, vermeintlich erklärungswirksame Theorien (z. B. makrosoziologische Theorien, in der Regel „-ismen“) „bewältigt“ werden.

► Man kann der Komplexität auch durch Rekurs auf Positionen und Denkweisen *außerhalb der Wissenschaft Psychologie* begegnen. Insbesondere fernöstliche Geistesströmungen mit ihren „verquastem“ Literaturprodukten und fragwürdigen Praktiken scheinen für viele Psychologie-Studierende heute attraktiv, weil sie – mehr als die akademische Psychologie – dem Ganzheitlichkeitsanspruch zu genügen scheinen und gefühlsmäßig, aber ungenau eher verstehbar sind als hierzulande entstandene Theorien und Instrumentarien, die womöglich „ortsangemessener“ sind.

► Wenn sich vor 40 Jahren die Psychologie im „technisierten“ Kleide präsentierte,

vor 20 Jahren „soziologisiert“ und vor 10 Jahren „kognitivistisch“ und heute weitgehend „therapeutisiert“ auftritt, dann erscheint diese Entwicklung für viele – *ahistorisch* ausgebildete bzw. denkende – Studierende als unverständlich, wenn nicht gar als unglaubwürdig. Der Rekurs auf radikale oder eklektizistische Positionen ist verständlich, aber aus wissenschaftlicher Verantwortung nicht hinnehmbar.

Reaktionsweisen von Lehrenden und Institutionen

Lehrende erfassen normalerweise den „Zeitgeist“ ebenso wie *Lernende*, nur benötigen die Lehrenden und Institutionen noch mehr Zeit für die Reflexion und Erarbeitung von Konsequenzen aus krisenhaften Entwicklungen, während es das Privileg von Studierenden ist, *rasche* und *radikale* Änderungen zu fordern. Lehrende reagieren – nach dem letzten, bundesweiten Aufbegehren von Studierenden – recht unterschiedlich: verunsichert (in ihrer Rolle, manche auch in ihrer fachlichen Professionalität); gekränkt (manche haben das Aufbegehren wie den Bruch eines Vertrauensverhältnisses erlebt und sind auf Distanz gegangen); ignorant (manche haben die Kritik nicht ernstgenommen bzw. jene nicht auf sich bezogen); adaptiv (manche haben begonnen, ihren Vermittlungsstil zu überprüfen, ihr Lehrangebot zu aktualisieren oder auch nur um „modische“ Themen zu ergänzen).

Institutionen wie Wissenschaftsrat, Strukturkommissionen und Wissenschaftsbehörden haben auf die studentische Kritik mit den ihnen zugänglichen Instrumentarien der Disziplinierung (z.B. in Form erneuerter Lehrverpflichtungsverordnungen), mit Umstrukturierungsvorschlägen zur Erzwingung von Synergie bzw. Interdisziplinarität⁵, durch Evaluationsprogramme wie „Mehr Ehre für die Lehre“ (vgl. BMBW 1992b), aber auch mit neuen Anreizen (z.B. partielle Freistellungen zur curricularen Überarbeitung des Lehrangebotes) reagiert.

Das läßt sich in den Verlautbarungen des BMBW (1992b) wie folgt nachlesen: „Für gute Forschung gibt es etablierte Anerkennungsmechanismen und vielfältige Anreizsysteme, für die Lehre bisher kaum ... Forschungsberichte der Hochschulen sind üblich, Lehrberichte nicht ... Aus Sicht des

Bundes könnte eine ... ‚Stiftung Lehre‘ der richtige Weg sein, um den Stellenwert der Lehre an den deutschen Hochschulen zu verbessern“ (ebd., 91).

Nicht zuletzt scheint auch die „Hochschuldidaktik“ – welche sich nicht ohne Grund gerade Anfang der 70er Jahre an den Hochschulen etablieren konnte – eine Renaissance zu erfahren; dafür sprechen aktuell die an fast allen Hochschulen geförderten Lehrveranstaltungs-Evaluationen und vermehrt angebotenen Kurse für Lehrende.

Erfahrungen aus der ersten Aufbruchsbewegung

Da sich die Geschichte auch in diesem Punkt (institutionelle Reaktionsweisen auf den Protest einer für die gesellschaftliche Entwicklung wichtigen Gruppe) zu wiederholen scheint, ist auf die gewiß nicht unbedeutlichen, aber dennoch hinter den Erwartungen zurückbleibenden Erfolge der Aufbruchsbewegung nach den Studentenprotesten Ende der 60er Jahre hinzuweisen:

► Interdisziplinarität – so wünschenswert sie sein mag – kann nicht *verordnet* werden, sondern nur aus einer Umorientierung in den lehr- und forschungsleitenden Paradigmen entstehen; außerdem müssen die jeweiligen Paradigmen aufeinander abgestimmt sein (interessanterweise würde sich eine „mechanistisch“ orientierte Psychologie recht gut mit traditionellen Ingenieurwissenschaften verständigen können).

Daß Interdisziplinarität allerdings möglich ist, zeigen beispielsweise die Kooperationen in der AIDS-Forschung, in bestimmten – psychosomatisch orientierten – Fachrichtungen der Medizin oder auch Kooperationen zwischen der Betriebswirtschaftslehre und der Betriebspsychologie.

► Lehre steht – zumindest in Deutschland und anders als in den USA – für die meisten Hochschullehrer und -lehrerinnen nicht an erster Stelle im Selbstverständnis beruflicher Tätigkeit. Zum einen sorgt das interne Bewertungssystem der „scientific community“ dafür, daß Forschungssetats und Publikationszahlen höher bewertet werden als passagerer studentischer Beifall. Referenzgruppen für die Selbstbewertung sind also nach wie vor die Kollegenschaft, Auftraggeber für Forschungsvorhaben und die Dienstbehörde, sehr viel weniger dagegen die Studierenden.

Zum anderen ist die Sozialisationsgeschichte der Lehrenden selbst zu berücksichtigen: Viele haben sich – gerade in der Psychologie – durch Forschung, durch zahlreiche Nachweise empirischer Handwerkslichkeit oder durch kunstreiche Ideenkonstruktion qualifiziert. Es ist von daher und auch „psycho-ökonomisch“ verständlich, wenn von diesem gesicherten Guthaben in der Lehre einiges abgegeben wird. Allerdings werden auf diese Weise implizit auch *Bewertungsmaßstäbe* für „psychologisches Wissen“ vermittelt (z. B., daß nur das Bestand habe, was empirisch bzw. innerhalb eines bestimmten Ideengebäudes nachweisbar, ersatzweise zitierbar sei). In der Folge bemühen sich dann zumindest angepaßte Studierende, mit dem Begriffsinstrumentarium zu jonglieren oder für die Deutung der Alltagswirklichkeit bestimmte „Lesebrillen“ aufzusetzen (ohne ihren Augen zu trauen).

► Wenn Probleme – hier in der Lehre – auftreten, neigt man gern zur *Delegation* der Problemlösung an Gremien oder Spezialisten (hier Hochschuldidaktik). Die mittlerweile 20-jährige Geschichte der Hochschuldidaktik an deutschen Hochschulen zeigt allerdings, daß mit den Fortbildungsangeboten zur Didaktik und Methodik der Hochschullehre immer nur ein sehr kleiner Teil der Lehrenden erreicht wird, daß *fachdidaktische* Angebote vergleichsweise erfolgreicher sind als *allgemeine* Angebote und daß solche Angebote überwiegend von Nachwuchswissenschaftler/innen, sehr verunsicherten oder auch sehr kompetenten Lehrenden aufgegriffen werden; der „normale“ Lehrende erscheint selten. Von der etablierten Hochschuldidaktik sollte man sich also keine Globalhilfen zur Verbesserung der Lehre und damit zur Veränderung der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden erhoffen. Was man von ihr erwarten kann, sind praktische Tips zur Lehrorganisation, zur Curriculum-Gestaltung, zur Rhetorik oder zur Herstellung von Lehrmaterialien. Man kann von ihr keine Lösung übergeordneter Probleme (paradigmatische Orientierung, Forschungsfixierung, Verständigung zwischen den Generationen u. ä.) erwarten.

Ausblick

Wie es scheint, befinden wir uns mitten in einer sich periodisch wiederholenden De-

batte über den Sinn eines Studiums, hier speziell eines Psychologie-Studiums, über die Qualifikation von Lehrenden und Lernenden und über eine „zeitgemäße“ bzw. „ressourcengemäße“ Studiengestaltung. Diese Debatte wird seit den 70er Jahren andauernd – und durch Sparzwänge oder Phasen des Aufbegehrens der Studierenden verschärft – geführt. Deshalb sind temporäre Zweifel und Aufgebrachtheiten im historischen Verlauf als „normal“ zu betrachten. Dennoch bietet das Argument der beobachtbaren Periodizität keinen Grund zur Beruhigung. Gerade angesichts der o. e. „hausgemachten“ Defizite sollte – übrigens wie schon Anfang der 70er Jahre – über folgende Punkte nachgedacht werden:

► Erfahrene Hochschullehrer sollten gerade in *Einführungsveranstaltungen* präsent sein, weil dort Überblickswissen und Struktur gefordert ist.

► Die Form des *Propädeutikums* (Zurechtfinden im Studienbetrieb, Organisation des Lebens mit Studium, Familie und Beruf, Aneignung wissenschaftlicher Arbeitstechniken, Lernen lernen, Schreiben lernen usw.) sollte zeitgemäß wiederbelebt werden.

► Studierende sollten sich möglichst frühzeitig in *Arbeitsgruppen* – mit oder ohne Tutorium – organisieren können. Lehrende müßten entsprechend thematische und soziale Anreize geben.

► Lehrende an Universitäten sollten – ähnlich wie an Fachhochschulen – bei Freisemestern häufiger die *Möglichkeit zur Aktualisierung von Praxiskenntnissen* nutzen.

► Der Ansatz von *Studien- und Handlungsprojekten* sollte im Hinblick auf das Verhältnis Theorie, Praxeologie und Berufspraxis verstärkt werden.

► Vertreter der *Berufspraxis* sollten nicht nur durch Lehraufträge, sondern auch innerhalb von *Evaluationsforen* in die Lehre so eingebunden werden, daß dadurch Berufsperspektiven in adaptiver, innovativer oder synergischer Form klarer erkennbar werden.

► Erwartungen der *Abnehmerseite* (z. B. durch Analyse von Stellenanzeigen, HIS-Nachbefragungen u. ä.) sollten ernster genommen werden.

► Lehrende sollten – ungestraft von der „scientific community“ – Lehrbücher oder Lehrmaterialien für die *Zielgruppe der Studierenden* schreiben können, wobei deren heutige Rezeptionsstile berücksichtigt werden.

► Die Studienordnung (hier Psychologie) sollte dahingehend reformiert werden, daß die jeweiligen *Ansprüche* unterscheidbar sind: Erlangung von Handwerkswissen im Grund- und Hauptstudium, postgraduale Qualifizierung für Forschung (Promotion) bzw. für Spezialisierung in bestimmten Arbeitsfeldern, soweit dies noch durch die Hochschule geleistet werden kann oder will.

Manche Hochschullehrende würden bei einer konsequenten Realisierung dieser Vorschläge einen „Niveauperlust“ der Hochschule (Universität) bzw. eine Vermischung des Lehrangebotes mit dem von Fachhochschulen befürchten. Dazu ist zu bemerken,

daß Lehrende ohnehin nur wenig Einfluß auf das *Eingangsniveau* der Studierenden haben, durch Lehre innerhalb von *Massenveranstaltungen* keine Pygmalion-Effekte erzielen können, ihren Forschungsnachwuchs auf *informellen* Wegen rekrutieren müssen und daß die Ausbildung in der Psychologie heute zum Teil *faktisch* wie in vergleichbaren Fachhochschul-Studiengängen funktioniert⁶. Dünkel und Nasertüpfeln sind gerade jetzt angesichts einer Wetterlage nicht angebracht, die *alle* Lehrenden zu einem Überdenken ihres fachlichen und didaktischen Auftrags zwingt. Unter dem Regenschirm muß nachgedacht werden.

Anmerkungen

- 1 Ärzte und Zahnärzte haben sich pragmatisch bereits auf die Niederlassungsszene eingerichtet, indem sie sich schon zum Studierenden bzw. während der Assistenzzeit auf eine Praxisniederlassung vorbereiten (Modell FU Berlin, BDZ Köln).
- 2 In der Wirtschaft – hier Berufsausbildung im Dualen System – fördert man seit einigen Jahren sog. „Schlüsselqualifikationen“ (Handlungskompetenz, Sozialkompetenz, Kostenbewußtsein, Umweltbewußtsein usw.). Über neuere Ergebnisse wird u. a. auf dem 2. Fachkongreß des Bundesinstituts für Berufsbildung (Berlin Dez. 1992) berichtet.
- 3 Das Lehrbuch von Oerter/Montada z. B. bietet zur Entwicklungspsychologie einen ausgezeichneten Sekundärfundus für die Lehre. Bei näherem Hinsehen stellt sich jedoch heraus, daß mindestens die Hälfte des Textes unnötigerweise „innerbetriebliche“ Forschungsprobleme widerspiegelt.
- 4 Ca. 60% aller Studierenden arbeiten „nebenbei“ und verfügen über mtl. Durchschnittseinkommen von etwa 1300 (vgl. 13. Sozialstudie des Deutschen Studentenwerks). Allein daran wird deutlich, daß sich Lehrende und Lernende in unterschiedlich *materiellen* Lebenswelten aufhalten – von *Lebensstilen* soll hier nicht die Rede sein.
- 5 So gibt es allein in Berlin interessante Neustrukturierungsvorschläge: Neuverteilung der Psychologie auf *Orte* und *Fachpaarungen* (z. B. mit ingenieurwiss. Studiengängen) oder Zusammenschluß von sozial-, wirtschafts- und verwaltungswissenschaftlichen Fachhochschulen. Dahinter scheint die Verwaltungserfahrung zu stehen, daß Interdisziplinarität und Synergie manchmal durch institutionellen Druck erzeugt werden muß.
- 6 Als Beispiel sei das Studium an der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin (FHSS) genannt: Das Studium dauert 8 Semester bis zum Diplom, wobei nach dem Diplom noch 2 Sem. Praktikum bis zur Anerkennung vorgesehen sind. Einzelne Studienabschnitte können wahlweise an Fachhochschulen und Universitäten in Dänemark, Holland, England, Italien oder Schweden abgeleistet werden.

Literatur

- Berendt, B., Gralki, H.-O., Hecht, H., Hoefert, H.-W. (Hg.) (1979): Hochschuldidaktik. Salzburg: O. Müller
- Bopp, J. (1988): Die Jugend: Angepaßt und aufsässig. Psychologie Heute 9/1988, 28-35
- Bundesministerium Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1992a): Frage nach der Effizienz der Hochschulen ist kein Tabu. Informationen Bildung Wissenschaft 3/92
- dass. (1992b): Forschung und Lehre wieder auf Kurs bringen. Informationen Bildung Wissenschaft 7-8/92
- Groebe, N. & Westmeyer, H. (1975): Kriterien psychologischer Forschung. München: Juventa
- Hoefert, H.-W. (1988): Erkundung der Wohnwelt – ein curricularer Ansatz. Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 3/88, 332-339
- ders. (1990): Rollen des Diagnostikers. In: Sarges, W. (Hg.), Management-Diagnostik, 68-75. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe
- ders. (1991): Zur Qualifizierung von Fachkräften des Sozialwesens für Führungs- und Managementtätigkeiten. In: Lewkowicz, M. (Hg.), Neues Denken in der Sozialen Arbeit, 179-186. Freiburg: Lambertus
- Jüttemann, G. (Hg.) (1988): Wegbereiter der Historischen Psychologie. München/Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union
- Lück, H. E. & Miller, R. (Hg.) (1992): Illustrierte Geschichte der Psychologie. München: Quintessenz
- Riegel, K. F. (1981): Psychologie, mon amour. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg
- Sader, M., Clemens-Lodde, B., Keil-Specht, H. & Weingarten, A. (1971): Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. München: Beck
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1975): Strukturen der Lebenswelt. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand