

Forschend lernen - lernend forschen: ein Empirie-Praktikum, das persönliche Entwicklung herausfordert

Winter, Felix

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Winter, F. (1996). Forschend lernen - lernend forschen: ein Empirie-Praktikum, das persönliche Entwicklung herausfordert. *Journal für Psychologie*, 4(2), 75-81. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-23188>

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>

Forschend lernen - lernend forschen

Ein Empirie-Praktikum, das persönliche Entwicklung herausfordert

Felix Winter

Die Erinnerungen an die Empirischen Praktika, die ich selbst im Studium absolviert habe (und das liegt freilich mehr als 20 Jahre zurück), sind gemischt. Wir mußten (jeweils zu zweit) eine Vielzahl Experimente durchführen und entsprechende Berichte anfertigen. Fast alle waren historische Experimente aus der Wahrnehmungs- oder Denkpsychologie. Für mich waren sie allerdings damals neu und etliche auch eindrucksvoll, sodaß ich sie sehr gut behalten habe. Mit der neuen Rolle des »Versuchsleiters« war ein Statusgewinn verbunden. Man trat schon ein bißchen als Psychologe auf, und man spürte auch etwas wie Macht über die »unwissenden« Versuchspersonen. Gleichzeitig war mir aber etwas unwohl dabei, weil ich ja wußte, daß ich kaum mehr wußte, als meine Versuchspersonen; aber auch deshalb, weil die Versuche z.T. so angelegt waren, daß sie Fehler machen mußten, die wiederum etwas über die menschliche Psyche aussagten. Da die Versuche über Jahre hinweg die gleichen waren, haben einige Mitstudenten die Berichte älterer Semester - etwas abgewandelt - übernommen. Als ich dies mitkriegte, wurde mir besonders deutlich, daß ich eben nicht forschte, sondern nachmachte. Die intensiven Experimentier Erfahrungen gaben mir jedoch viel Sicherheit bei der Beurteilung empirischer Fakten, denn ich hatte nun nicht nur die Produkte kennengelernt, sondern mich auch ein wenig in der »Fabrik« umschaun können, in der psychologische Erkenntnisse gewonnen werden. Andererseits war ich auch an bestimmte Forschungsideologien gewöhnt worden, z.B. daß das subjektive Moment des Forschers (und z.T. auch des Erforsch-

ten) weitgehend herausgenommen werden soll und kann.

NEUE ZIELE

Zwischen meinen damaligen Erfahrungen und dem, was ich und meine KollegInnen später in die Konzeption des »Empirischen Praktikums« der Psychologieausbildung am Oberstufen-Kolleg hineingepackt haben, gibt es - bewußt und unbewußt - sicher etliche Verbindungen. Klar war von Anfang an, daß wir näher an den Fragen der Auszubildenden arbeiten wollten. (Einige Themenbeispiele sind am Ende des Beitrags aufgelistet.)

Der Weg, den wir einschlugen, führte zu einer Ausbildungseinheit, die sich in den Zielen, Inhalten und Methoden von der herkömmlichen Empirieausbildung notwendig unterscheiden mußte. Bei intensiver Begleitung und Betreuung organisieren die KollegiatInnen einen kleinen Forschungsprozeß von Anfang bis Ende, im Prozeß selbst erwerben sie viel von dem Wissen, das zu seiner Bewältigung notwendig ist. Im folgenden Abschnitt ist die Ausbildungseinheit genauer beschrieben. Indem wir die KollegiatInnen auffordern, eigene Fragen zu stellen und deren Klärung mit Hilfe einer kleinen empirischen Untersuchung voranzutreiben, schicken wir sie (und uns) in ein kleines Abenteuer. Denn sie sind natürlich keine ausgebildeten Forscher, und viele ihrer Fragen lassen sich nicht ohne weiteres empirisch klären. In anderen Fällen können sie als geklärt gelten, und wir bräuchten ihnen nur eine Reihe von Büchern geben oder Artikel kopieren. Die KollegiatInnen sollen aber in der Aus-

bildung erleben, daß ihre eigenen Erfahrungen etwas mit »der Psychologie« zu tun haben, und daß sich empirisches Arbeiten nicht nur auf verästelte Fragen theoretisch bedeutungsvoller Details beziehen muß. Ihre eigenen Erfahrungen sind deshalb angesprochen, weil sich ihre selbstgestellten Fragen, auf deren Hintergrund entwickeln und wir möchten, daß sie ihre Erfahrungen ernst nehmen, vertiefen, (in bestimmten Teilbereichen) überprüfen, erweitern, korrigieren und formulieren. Oftmals gewinnen die KollegiatInnen im Verlauf ihrer Untersuchung ein neues Verhältnis zu biographisch bedeutsamen Themen.

Bereits an diesem Punkt wird ein Problem sichtbar, daß nämlich einige KollegiatInnen in ihrem Leben viele (darunter auch belastende) Erfahrungen gemacht haben, andere weit weniger. (Es gibt welche, die sich aus schwierigen familiären Verhältnissen herausgearbeitet haben, für andere war der Tod des Kanarienvogels ein herausragendes Lebensereignis). Für erstere geht es im Zusammenhang mit ihren Themen oft um die Verarbeitung bestimmter Erfahrungen, für letztere nicht selten darum, neue Erfahrungen zu sammeln, die über die eigene, behütete Lebenswelt hinausweisen und die Lebensentwürfe oder Gedanken anderer Menschen kennenlernen helfen. Mit dem Eingehen auf persönliche Fragen, die aus der Alltagserfahrung stammen, ist notwendig eine starke Individualisierung dieser Ausbildungseinheit verbunden. Es kann nicht darum gehen, alle auf einen Stand zu bringen, sondern es werden unterschiedliche Lernwege und Lerninhalte zugelassen. Wir versuchen zum Teil allerdings der Individualisierung entgegenzuwirken, indem gemeinsame Theorie- und Übungsteile in dem Praktikum enthalten sind, und indem ein Voneinander-Lernen organisiert wird.

Das Ziel unseres Empiriepraktikums, daß die KollegiatInnen auf dem Hintergrund ihrer persönlichen Erfahrungen einen For-

schungsprozeß organisieren, ist hier zugespitzt formuliert und in Kontrast zu den universitären Experimentalpsychologischen Praktika gebracht, um seinen besonderen Ansatz deutlich zu machen und nicht deshalb, weil wir meinen, das eine sei prinzipiell besser als das andere. Ich habe - wie gesagt - aus meinen Experimentalpsychologischen Praktika viel gelernt. Bei der Reflexion des universitären Ausbildungsgangs scheint mir aber deutlich, daß die individuellen Fragen und die Alltagsfragen der Studenten und Studentinnen zu wenig Raum haben. Freilich sind meine diesbezüglichen Einschätzungen unsicher und wesentlich auf Berichte von Studierenden angewiesen, weil über den universitären Psychologieunterricht insgesamt wenig und wenn dann eher Indirektes (vgl. Michaelis 1986) veröffentlicht wird. Interne Praktika stellen eine andere, aktivere Form der Aneignung bestimmten Wissens dar.

In der universitären Psychologieausbildung stehen dabei aber häufig nicht die Inhalte der Versuche, sondern z.T. eher Fragen der Versuchsplanung und Statistik im Vordergrund (vgl. Sarris 1985, S. IXf.). Es sind aber gewiß effektive Veranstaltungen, und sie enthalten in größerem Umfang Handlungsanteile als der sonstige Unterricht. Ansonsten erwerben die StudentInnen ihr Verhältnis zur Empirie in vielfältigen anderen Veranstaltungen, die der Haupttendenz der gesamten Ausbildung entsprechen: Da die Psychologie nur wenige allgemeingültige Gesetzesaussagen vorweisen kann, werden den Studenten hunderte von Einzelergebnissen aufgetischt und recht unbefangenen zum Lernstoff und damit zum allgemeinen Bildungsgut deklariert (vgl. Sader 1991, S. 20f.), obwohl die Fragen ihrer allgemeinen Bedeutsamkeit oder ihres konkreten Nutzens selten geklärt sind, und die allgemeine Problematik des Verhältnisses von empirischen Fakten und wissenschaftlichen Tatsachen selten thematisiert wird. Neben diesen Untersuchungsergebnissen stehen als »Sittenwächter« strenge me-

thodische Vorschriften, die zuerst zu beachten sind, bevor man sich auf eine Sache einlassen darf. (In der Tat kenne ich nur wenige PsychologInnen, deren implantiertes »schlechtes Methodengewissen« man nicht ansprechen kann.) In diesem Gesamtarrangement werden die Alltagsfragen der Studenten sehr klein gehalten. Daher sammeln sie während des Studiums kaum Erfahrungen damit, wie man ihnen (außer vielleicht durch Lektüre) nachgehen könnte. Wenn sie es in ihrer Diplomarbeit dann wagen, ihren eigenen Fragen nachzugehen (was auch nicht sehr häufig geschieht), stehen sie recht unvorbereitet und mit schwer realisierbaren Ansprüchen belastet vor dieser Aufgabe.

In der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg versuchen wir - wie gesagt - einen anderen Weg zu gehen, der andere Probleme aufwirft, aber ein persönlich engagiertes Lernen herausfordern soll. Über das praktische Vorgehen und einzelne Erfahrungen soll im folgenden berichtet werden.

DER ABLAUF DER AUSBILDUNGSEINHEIT

Die empirische Psychologieausbildung am Oberstufen-Kolleg findet an verschiedenen Stellen im Curriculum ihren Platz. Der Schwerpunkt aber liegt im letzten Ausbildungsjahr und umfaßt zwei miteinander verbundene Kurse (»Empirisches Praktikum« und »Forschungsprozeß I«). Bevor einiges aus der Konzeption erläutert wird, muß noch gesagt werden, daß es sich beim Oberstufen-Kolleg um eine erweitert Schuloberstufe handelt, die Grundstudiumsanteile umfaßt. Die Ausbildung dauert vier statt drei Jahre und die Halbjahre werden als Semester bezeichnet. Die Anlage des Unterrichts hat einige Ähnlichkeiten mit amerikanischen Colleges. Schwerpunktmäßig wird in zwei sogenannten Wahlfächern gelernt. Damit erfolgt eine relativ frühe Spezialisierung. Obwohl die Kollegiatinnen und Kollegiaten in ihren Wahlfächern (z.B. Psychologie und Jura) Unter-

richt in erheblichem Umfang besuchen, ist ihre Ausbildung in vieler Hinsicht nicht mit dem universitären Studium vergleichbar; u.a. sei hier genannt, daß sie bezüglich ihrer Fachwahl längst nicht so entschieden sind, wie ihre StudienkollegInnen an der Uni, und sie haben weitaus mehr Unterricht in zusätzlichen Kursen.

Bevor sie ihre empirische Arbeit beginnen, haben die KollegiatInnen bereits eine Reihe Psychologiekurse besucht (u.a. Entwicklungs-, Sozial- und Persönlichkeitspsychologie). Ein vorausgehendes experimentelles Praktikum haben wir nach einigem Zögern, durch eine Biografie-Intensivphase ersetzt (über sie berichtet im vorliegenden Heft Martina Wäcken). In diesem Kurs werden erste Erfahrungen mit aktiver Untersuchungstätigkeit gewonnen. Außerdem sind Teile der Statistikausbildung absolviert. Trotz dieser Vorläufer stellt das 7. Semester in vielerlei Hinsicht ganz neue Anforderungen. Sie beginnen damit, daß die KollegiatInnen bereits im 6. Semester aufgefordert werden, sich Gedanken über ein Thema für eine eigene, kleine Untersuchung zu machen. Anregungen dazu werden gegeben, indem Berichte bisheriger Arbeiten zugänglich gemacht werden. Außerdem werden einige Themenvorschläge vom Lehrenden gemacht. Sie beziehen sich in der Regel auf Fragen, die sich innerhalb der eigenen Institution stellen (z.B. die Erfahrungen, die Kollegiaten mit Gruppenarbeit machen). Der Unterricht im 7. Semester umfaßt eine Intensivphase (60 Std. verteilt auf 5 Wochen) und eine Kursphase (72 Std. in 12 Wochen). Der Ablauf der behandelten Themen und Arbeitsformen läßt sich kurz wie folgt beschreiben:

a) Zunächst besprechen die KollegiatInnen untereinander, in kleinen Gruppen, ihre Ideen und stellen sie dann - soweit schon vorhanden - in einem Plenum vor. In den folgenden fünf Wochen werden dann die Fragestellungen und Konzepte für die Untersuchungen ausgearbeitet. Um diesen

Prozeß voranzutreiben, führen die Lehrenden - in dieser Phase sind es zwei, bei etwa 20 KollegiatInnen - regelmäßig Beratungsgespräche in kleinen Gruppen oder auch für Einzelpersonen durch.

b) Außer der Beratung der Untersuchungsvorhaben finden Vorträge und Übungen statt, die einerseits der Formulierung des Untersuchungsvorhabens dienlich sind, andererseits schon bestimmte Qualifikationen für die Durchführung der Untersuchung vermitteln sollen. In der Regel werden die folgenden Themen behandelt:

- die Etappen des Forschungsprozesses (anhand eines Untersuchungsbeispiels);
 - wichtige Erhebungsmethoden: schriftliche und mündliche Befragung, Beobachtung, Experiment (als Schema), zeichnerische/gestaltende Verfahren; u.U. auch Test und physiologische Messung (überwiegend werden qualitative Daten erhoben);
 - Bedingungsanalyse, vor allem abhängige und unabhängige Variable, als Fragen zur Orientierung in Untersuchungen;
 - Interviewtraining;
 - Theorienutzung und Literatursuche (v.a. mit Psyndex);
 - Operationalisierung und Hypothesenformulierung;
 - ethische und wissenschaftstheoretische Fragen des psychologischen Forschens.
- Dem Interviewtraining wird große Bedeutung beigemessen, da alle Untersuchungen zumindest die Ansprache von Menschen erfordern, und weil daran auch wichtige Fragen der Einstellung gegenüber den Untersuchungspersonen besprochen werden können.

c) Die erste Phase des Unterrichts wird mit einer ausführlichen Projektskizze für die Untersuchung abgeschlossen. In der folgenden 12-wöchigen Phase werden die Erhebungen durchgeführt und ausgewertet; die meiste Unterrichtszeit wird darauf verwandt. Die Anleitung und Beratung der

Arbeiten erfolgt in festen Kleingruppen. Gelegentlich finden Einzelberatungen statt. Wie in der vorausgegangenen Phase werden einzelne Theorievorträge eingestreut. Sie betreffen:

- Auswertungsfragen
- Dateninterpretation
- Abfassung der Untersuchungsberichte.

d) In der letzten Phase werden die (vorläufigen) Untersuchungsergebnisse im Kurs vorgestellt. Der schriftliche Bericht selbst muß erst später abgegeben werden. Da der Abschluß des Kurses direkt vor Weihnachten liegt, läßt es sich der Lehrende nicht nehmen, kleine Geschenke zu verabreichen, die auf heitere und z.T. ironische Weise die jeweils geleistete Arbeit bespiegeln; mündlich versucht er sie zu würdigen. Es sollen nun einige ausgewählte Erfahrungen berichtet werden.

DIE PERSÖNLICH BEDEUTSAMEN FRAGEN

Sich derartigen Fragen empirisch zu nähern, beinhaltet zwei grundsätzliche Schwierigkeiten: Die Fragen sind in der Regel komplex und die UntersucherInnen haben keine Distanz zu ihnen. Letzteres ist nicht nur ein Nachteil, denn es erleichtert das »Einfühlen« in die zu untersuchenden Personen, andererseits erfordert es aber eine besondere Arbeit am Thema. Eine wichtige Aufgabe der Anleitung besteht regelmäßig darin, solche Aspekte des thematischen Interesses der KollegiatInnen herauszuschälen, die einer empirischen Untersuchung zugänglich sind. Wenn eine Kollegiatin sich beispielsweise das Thema Mutter-Tochter-Beziehungen wählt, so ist gemeinsam mit ihr herauszufinden, was sich davon - etwa durch Interviews - klären läßt. Gleichzeitig müssen die Fragestellung und der untersuchte Personenkreis so eng gefaßt werden, daß überhaupt vergleichbare Aussagen gesammelt werden können. Für das angesprochene Mutter-Tochter-Verhältnis kann das z.B. geschehen, indem die Untersuchung auf 18-20jährige

junge Frauen beschränkt wird, die kürzlich von zuhause ausgezogen sind, und die dazu befragt werden, wie sich ihr Auszug auf ihr Verhältnis zu ihrer Mutter ausgewirkt hat. Eventuell können auch die Mütter befragt werden. Da KollegiatInnen häufig ein Thema wählen, mit dem ein persönliches Problem verbunden ist, gilt es in der Anleitung noch eine weitere Klärung herbeizuführen. Die persönliche Betroffenheit sollte im Gespräch soweit formuliert werden, daß die eigenen Erfahrungen und Gefühle nicht auf andere Befragte projiziert werden, sondern bewußt daneben gestellt werden können. Dies kann selbstverständlich nur ansatzweise gelingen. Aber schon die Ansprache dieses Forschungsproblems ist wertvoll. In manchen Fällen, wo das Untersuchungsthema einer Person gleichzeitig ein Problem ist, das sie krank macht, kann es richtig sein, ganz davon abzuraten oder die Klärung des Problems in einer Therapie nahezulegen und lediglich ein eng umschriebenes, etwas ferner liegendes, Teilproblem zu untersuchen. Die AnleiterInnen müssen sich also ein Stück weit auch persönlich auf die Auszubildenden einlassen, wenn sie ihre Tätigkeit verantwortungsvoll wahrnehmen wollen. Dies ist u.U. anstrengend, es schiene uns aber falsch, so zu tun, als sei Forschen im Fach Psychologie ein Prozeß, der mit persönlichen Emotionen und Problemen der ForscherInnen nichts zu tun hätte oder haben sollte (vgl. Pervin 1981, S. 279-291). Es versteht sich von selbst, daß die KollegiatInnen nicht gedrängt werden dürfen, »ich-nah« Themen zu bearbeiten. Die Distanz (oder Nähe) zu einem Thema muß selbst bestimmt werden können. Daher werden regelmäßig auch Themen bearbeitet, in die die Untersucher selbst nicht verstrickt sind. Als Beispiel hierfür sei ein Experiment genannt, bei dem geprüft wurde, wieweit Kindergartenkinder in der Lage sind, Werbespots im Fernsehen als solche zu erkennen. Den KollegiatInnen bringt das empirische Arbeiten an persönlich bedeutsamen Fra-

gen in den meisten Fällen sehr viel. Sie können beispielsweise Sichtweisen und Lebensentwürfe anderer Menschen in Erfahrung bringen und lernen es, Probleme, die sie wirklich interessieren, mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden zu klären. Wissenschaftliches Arbeiten und Persönlichkeitsentwicklung können eine sinnbildende »Ehe« eingehen (s.a. Krapf 1989, S. 212). Dies zu erfahren, scheint uns für eine wissenschaftliche Ausbildung, die auf eine psychologische Berufspraxis vorbereiten möchte, von großem Wert zu sein (s. hierzu die vielfältigen Arbeiten von Kraak 1993).

WISSENSERWERB IM HANDLUNGSZUSAMMENHANG

Wie bereits geschildert, werden wichtige Wissensbausteine erst im Verlauf der empirischen Arbeit erworben. Dies hat den Vorteil, daß die KollegiatInnen den Darstellungen regelmäßig interessiert gegenüberstehen und Teile davon unmittelbar anhand ihrer eigenen Fragestellung konkretisieren können. So kann beispielsweise das, was über Bedingungsanalyse (AV und UV) vermittelt wurde, sofort dazu genutzt werden, die eigene Untersuchung daraufhin genauer zu betrachten. Außerdem ist es den Lehrenden möglich, die Inhalte so auszuwählen, daß sie den Vorhaben des aktuellen Kurses gut entsprechen. Der Nachteil dieses Vorgehens liegt darin, daß das vermittelte Wissen jeweils nur auf das Wesentlichste beschränkt sein kann und der systematische Zusammenhang der Darstellungen weitgehend fehlt. Die KollegiatInnen erwerben also hier konkret nützliches Wissen, aber keinen Überblick über einige wichtige Gebiete v.a. der Methodik. Durch Literaturangaben für das Selbststudium können Hilfen zur Bewältigung des Problems gegeben werden. Was übrig bleibt, müssen sie im folgenden Studium an der Universität nachholen (sofern sie dieses dort fortsetzen). Andererseits haben sie bei unserem Vorgehen aber den Vorteil, einen Forschungsprozeß als Ganzes zu erleben.

DER ERWERB WISSENSCHAFTLICHER HALTUNGEN

Ich glaube, daß der Vermittlung bzw. dem Erwerb wissenschaftlicher Haltung im Studium zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Gerade in den letzten Jahren meiner Unterrichtstätigkeit ist mir bewußt geworden, wie wichtig es ist, junge Menschen bezüglich wissenschaftlicher Haltungen zu fordern. Gleichzeitig konnte ich beobachten, wie gut dies in Zusammenhang mit den empirischen Arbeiten gelingen kann. Die Begegnung mit leibhaftigen Menschen (z.B. im Interview), bei der üblicherweise rasch Sympathien und Antipathien gebildet werden, stellen ein ausgezeichnetes Übungsfeld dar.

Die KollegiatInnen können lernen, Menschen wahrzunehmen, ohne sogleich Stellung zu dem zu beziehen, was sie sagen oder tun. Im Interviewtraining versuchen wir dieses zu kultivieren, v.a. indem wir reflektierende Befragungstechniken vermitteln. Aber auch die Konstruktion eines Fragebogens oder die Auswertung von erhobenen Daten eignen sich vorzüglich, um beispielsweise zu Sorgfalt, Methodenreflexion und abwägender Vorsicht zu erziehen. Häufig müssen die KollegiatInnen nach den Mahnungen wieder ermutigt werden, dennoch Schlußfolgerung zu ziehen, zu interpretieren, Aussagen zu Daten zu formulieren und auch produktiv zu spekulieren. Gerade Letzteres muß auch geübt werden, denn es ist nichts gegen spekulative Interpretationen einzuwenden, wenn man sich dessen bewußt ist, was man tut.

Schließlich ist der Umgang mit eigenen Fehlern eine Frage, die viel mit Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftlichkeit zu tun hat. Zu den Fehlern, die man bei einer Untersuchung regelmäßig macht, sollte man lernen zu stehen und sie anzuschauen (anstatt sie zu beschönigen). Dies gelingt in den Anleitungsguppen, die miteinander vertraut sind, meistens und macht einen guten Teil ihres Lerngewinns aus.

ANLEITUNG IN KLEINEN GRUPPEN

Durch die Anleitung und Besprechung der Arbeiten in kleinen Gruppen (ca. 3-5 Personen) können Nachteile des individualisierten Forschens wieder etwas ausgeglichen werden. In diesen Gruppen lernen die KollegiatInnen (außer der eigenen) noch einige weitere Untersuchungen gut kennen und können deren Entstehungsprozeß mit all den Problemen, die dabei zu lösen sind, verfolgen. Mittelbar ist ihre Erfahrungsbasis also erweitert. Indem sie den Stand ihrer eigenen Arbeiten und ihre aktuellen Probleme jeweils in der Gruppe vortragen und indem sie das Untersuchungsvorgehen der anderen Gruppenmitglieder kennenlernen, werden sie zur Prozeßreflexion angeregt. Ihr Vorgehen wird ihnen bewußter (s.a. Winter 1991, S. 139-147).

In den gemeinsamen Sitzungen wird nicht nur der aktuelle Stand der Arbeiten berichtet, sondern es erfolgen in bestimmten Phasen auch konkrete Beratungen (die sich manchmal am Muster Kollegialer Beratung orientieren) oder auch ganz praktische Hilfen, wenn es z.B. darum geht, Items für einen Fragebogen zu formulieren, ein Erhebungsinstrument zu erproben oder Probanden zu vermitteln. Manchmal helfen sich die Gruppenmitglieder auch bei der Datenerhebung. Diese Formen der wechselseitigen Anteilnahme und Hilfeleistung fördern das Sozialverhalten und wirken der Vereinzelung entgegen.

Für die Zusammenstellung der Anleitungsguppen mache ich als Kursleiter Vorschläge. Dabei spielen thematische Bezüge ebenso eine Rolle wie die Erwartung, daß die betreffenden Personen gut zusammenarbeiten können.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die KollegiatInnen im beschriebenen Unterrichtsprogramm einen intensiven und schwierigen Lernprozeß durchlaufen, in dem sie Vorgehensweisen und Probleme empirischen Arbeitens exemplarisch kennenlernen. Sie lernen entdeckend (vgl. Wehr 1992) sowie forschend (vgl. Huber

1970) und erwerben dabei nicht nur Kenntnisse, sondern auch Handlungsfähigkeit und Haltungen. Forschendes Lernen ist an den Hochschulen vorhanden, aber insgesamt schwach ausgeprägt (s.a. Dippelhofe-Stiem 1985; deren Untersuchung allerdings keine Psychologiestudenten einbezog). Unsere Ausbildung, die einen entscheidenden Akzent auf eigene Fragestellungen (und motiviertes Lernen) legt, muß Zugeständnisse und Abstriche hinsichtlich anderer Ziele machen. Wir mußten uns vom Perfektionismus verabschieden. Wir können nur kleine Untersuchungen und Erkundungen durchführen und müssen auf anspruchsvolle quantitative Auswertungen sowie komplexe Versuchsdesigns verzichten. Auch die Kenntnisvermittlung im systematischen Zusammenhang mußte beschränkt werden. Wir meinen aber ein Ausbildungskonzept gefunden zu haben, das wissenschaftliches, intensives Lernen und Persönlichkeitsentwicklung vereint. Das Konzept ist gewiß nicht ohne weiteres auf andere Ausbildungsgänge übertragbar. Möglicherweise ist es aber geeignet, Denkansätze für die Psychologieausbildung an Schulen, Fachschulen und Fachhochschulen zu geben. Für die universitäre Psychologieausbildung scheint es uns überlegenswert, ob nicht »ich-nähere« Formen des empirischen Arbeitens in das Grundstudium aufgenommen werden können.

EINIGE THEMENBEISPIELE

Im folgenden werden einige Themen von Untersuchungen genannt, um einen Einblick zu vermitteln. Viele davon haben Fallstudiencharakter und führen zu psychologischen Portraits. Es sind aber auch Fragebogenstudien und Feldexperimente darunter. Die Titel sind von mir zur besseren Verständlichkeit z.T. etwas umformuliert.

- »Barbie«-Erfahrungen mit einer Puppe
- Arbeitsweisen und Erfahrungen von Selbsthilfegruppen Angehöriger psychisch Erkrankter

- Subjektive Wirkungen von Fitness-Training bei Frauen
- Prozesse sexueller Identitätsbildung junger Frauen
- Der Tod des Patienten - Erfahrungen von Klinikpersonal
- Fernsehkonsum von Kindergartenkindern
- Persönlichkeit und Wohnumgebung
- Identitätsprobleme bei Kindern chilenischer Exilanten
- Erfahrungen mit Bulimiebehandlungen
- Aussehen und Erfolg beim Trampeln
- Erfahrungen mit Methadonsubstitution
- Identitätswandel bei iranischen Flüchtlingen
- Neurodermitis - wie erleben Eltern die Krankheit ihrer Kinder
- Kindheitshelden junger Männer

Literatur

- DIPPELHOFFER-STIEM, BARBARA** (1985): Forschendes Lernen im Studium? Zeitschrift für Pädagogik, 31 (4), S. 481-500
- HUBER, LUDWIG** (1970): Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. Neue Sammlung 3, S. 227-234
- KRAAK, BERNHARD** (1993): Damit Psychologie praktisch wird. Texte zur Forschung und Ausbildung, Göttingen
- KRAFF, BRUNO** (1989): In Gruppen leben - in Gruppen lernen. Unsere Jugend, 41 (5), S. 208-212
- MICHAELIS, WOLFGANG** (1986): Psychologieausbildung im Wandel. Beschwingtende Kompromisse, neue Horizonte, München
- PERVIN, LAWRENCE A.** (1981): Persönlichkeitspsychologie in Kontroversen. München
- SADER, MANFRED** (1991): Psychologie der Gruppe. Weinheim, München
- SARRIS, VIKTOR** (1985): Experimentalpsychologisches Praktikum. Bd. I, Weinheim, Basel
- WEHR, HELMUT** (1992): Entdeckendes Lernen - eine kreative Möglichkeit für die Schule. Pädagogische Rundschau 46 (1), S. 19-33
- WINTER, FELIX** (1991): Schüler lernen Selbstbewertung. Frankfurt/M.