

Das wirkliche Leben pulsiert woanders: Gedanken zum Theorie-Praxis-Problem in der PsychologInnen-Ausbildung

Grubitzsch, Siegfried

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Grubitzsch, S. (1993). Das wirkliche Leben pulsiert woanders: Gedanken zum Theorie-Praxis-Problem in der PsychologInnen-Ausbildung. *Journal für Psychologie*, 1(2), 15-26. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-22130>

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>

Das wirkliche Leben pulsiert woanders

Gedanken zum Theorie-Praxis-Problem in der PsychologInnen-Ausbildung

Siegfried Grubitzsch

Zusammenfassung: Im folgenden wird der Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der Ausbildung von PsychologInnen nachgegangen. Dabei wird die These vertreten, daß eine allenthalben geforderte Hereinnahme berufspraktischer Anteile in das Studium letztlich nicht möglich ist. Dies wird anhand zurückliegender Versuche sowohl der Mainstream-Psychologie wie der ihrer Kritiker erörtert. Zugleich wird die weitere These vertreten, daß die gegenwärtige Ausbildung von Diplompsychologen an der „imaginierten Berufsidentität“ der Studierenden vorbeigeht und insofern einer Entfremdung von den berufsspezifischen Aufgaben Vorschub leistet.

1. Studienrealität

Ein Studium, so steht im *Brockhaus* zu lesen, ist „die lernende und forschende Beschäftigung mit wissenschaftlichen ... Inhalten, in der Regel unter Betonung der Eigenverantwortlichkeit des Studierenden“ (Enzyklopädie 1973). Es schließt mit einer die Berufsfähigkeit bestätigenden Prüfung ab – in der Psychologie zumeist mit dem Diplom. Damit sollen die (wissenschafts-)theoretischen, methodischen und tätigkeitsbezogenen Kompetenzen für eine einschlägige berufliche Tätigkeit erworben sein. Ist dies gesichert, war das Studium *nützlich*, worunter hier verstanden wird, daß seine Inhalte und Ausbildungsformen *sinnstiftend* für die spätere Berufsausübung wirken. Dies freilich entscheiden nicht die universitären FachvertreterInnen allein, sondern letztendlich eine Gesellschaft, für die ausgebildet wird und deren sich verändernde Bedarfe kurz- und langfristig abzudecken sind. In diesem Zueinander finden sich schließlich interessengeleitete Individuen – die Studierenden –, deren Absicht es ist, sich die für den Beruf des/der Psychologen/in erforderlichen Kompetenzen anzueignen.

Kürzlich beschwerte sich eine Studentin in meiner einführenden Vorlesung zur Psychodiagnostik über die Praxisferne meines Stoffes. Die Klärung von diagnostisch einschlägigen Begrifflichkeiten, die Erörterung erkenntnistheoretischer Rahmenbedingungen und methodologischer Probleme bringe ihr nicht genug für die spätere berufliche

Tätigkeit. Immerhin habe sie ja nun das Grundstudium abgeschlossen und erwarte jetzt jenes konkrete Handlungswissen, das ihr in ihrer späteren Tätigkeit abverlangt werde. Erstaunt über diese – leider allzu selten gewordene – Intervention, bemühte ich mich herauszufinden, was denn die eingeklagten Inhalte kennzeichne. Im Fortlauf des Gesprächs wurden beschreibende Fall-darstellungen ebenfalls als Trockenschwimmen beurteilt und aus Psychopathologie-Vorlesungen bekannte „Vorführungen“ von Patienten als ethisch nicht tolerierbar abgelehnt. Unter dem Strich blieben schließlich die verallgemeinernde Suche nach berufspraktischen Studieninhalten, nach Handlungskompetenzen also, und – zugegebenermaßen – *meine Zweifel, sie im Psychologie-Studium – und nur darum soll es hier gehen – jemals wirklich erreichen zu können.*

Die studentische Klage mangelnden Nutzens für die Praxis ist nicht neu. „Das Studium dequalifiziert“ (Abresch 1989, 128). „Eine Theorie, die Praxis nicht angemessen begreifen und aufgreifen kann, die sich in der Praxis als nutzlos, überflüssig oder gar hinderlich erweist“, sei ein „wissenschaftliches Kalendermotto“ (Meuser u. a. 1984, 13). „Ein Studium an der Universität bildet an der Realität der Lebenswelt weitgehend vorbei. Für das Fach Psychologie, aber auch andere Sozialwissenschaften, gilt dieses Urteil in eklatanter Weise“ (Rechberger 1988, 231). Und er schreibt weiter: „Diese Erkenntnis eröffnet sich spätestens den Jungakademikern, wenn sie

in ihrer Berufspraxis mit den im Studium erworbenen Qualifikationen äußerst wenig anfangen können und zwangsläufig über Reibungsprozesse mit den dort gestellten Anforderungen in autodidaktischer Weise eine zweite „Ausbildung“ erfahren (müssen)“ (a. a. O.). Dieser beklagte Mangel scheint so klar und eindeutig, daß es nur einer beherzten Initiative bedürfte, ihn abzustellen. Weit gefehlt. Statt dessen wiederholen sich Studentengenerationen und vereinzelt auch Lehrende regelmäßig in ihrer kritischen Forderung nach größerer Praxisnähe des Psychologiestudiums. Bleibt zu vermuten, daß das eigentliche Problem weniger auf der beklagten Ebene selbst liegt. Denn auch Studierende anderer Studiengänge, die ohnedies größere Praxisanteile in ihrem Studium bzw. ihrer Ausbildung aufweisen, beklagen oftmals eben deren Fehlen. Verstehen wir im Anschluß an Krappmann (1969) unter individuellen Leistungen, die in Interaktionsprozessen in Form von Handlungen, Erwartungen und subjektiven Bedeutungsverleihungen eingebracht werden, die Identität eines Individuums, so bietet sich uns damit ein mögliches anderes Erklärungsmuster für die ständigen Klagen bezüglich des fehlenden Praxisbezugs im Studium. Es ist dann offensichtlich nicht mehr allein eine *studienorganisatorische* Frage, die wegen institutionellen, materiellen und personellen Ausstattungsdefiziten unbeantwortet bleibt, sondern primär eine solche zwischen den Adressaten des Studiums einerseits sowie Form und Inhalt der Studienangebote auf der anderen Seite. Ein Individuum verliert Identität, wenn ihm dauerhaft anderes abverlangt wird, als dies seinen subjektiven Möglichkeiten, Interessen und Verhaltenserwartungen entspricht.

2. Was beinhaltet akademische Psychologie heute?

In seinem *Bericht zur Lage der Psychologie* betont Roth (1981), daß die Psychologen nach Kriegsende schuldbewußt bestrebt waren, sich ideologischen Einflüssen gegenüber zu immunisieren und in dieser Absicht dem Ideal der klassischen Naturwissenschaft den Vorzug gaben. Darin erhoffte man wissenschaftliche Anerkennung neu zu erlangen. Bald schon definierte sich Psychologie nicht mehr über ihren Gegenstand,

sondern ausschließlich über ihre (vermeintlich) exakten Methoden. „Zur Zeit ist der Begriff der Psychologie als Wissenschaft wohl ein primär methodaler“, formulierte Herrmann (1970, 199). Ihr Gegenstand wurde dagegen mehr und mehr als vielgestaltig begriffen und der Terminus Psychologie schließlich als „fälschlich vereinheitlichende(r) Singular“ (vgl. auch Pawlik 1975, 103; Roth 1981, 7) selbstkritisch überdacht.

Holzkamp sprach von der „Variablenpsychologie“ und meinte das dieser Sichtweise zugrundeliegende reduktionistische Kalkül, in dem menschliches Erleben und Verhalten nicht als gesellschaftlich erzeugtes, sondern als vorgefundenes und unveränderbares betrachtet und erforscht werde. Und dann stellt sich sehr wohl die Frage, welche *Relevanz* die (Variablen-)Psychologie für die Gestaltung menschlicher Lebenspraxis und deren lebensförderlicher Veränderung birgt. Solange das typisch Menschliche, das „unberechenbar Spontane“ (Sonnemann 1981, 194), dem Konzept der Störbedingungen untergeordnet wird, solange bleibt die Psychologie der subjektbezogenen Dynamik entfremdet und entbehrt sowohl jeglicher gesellschaftlichen Relevanz wie der Repräsentativität psychologischer Forschung.

Dem rigorosen Dualismus zwischen Theorie und Praxis, für dessen Beleg stets die beiden getrennten Berufsverbände BDP und DGfP herhalten müssen, suchte Herrmann (1979) zu entkommen, als er in seiner *Psychologie als Problem* einen Dreierschritt von der Grundlagenforschung hin zur Berufsausübung unterschied (vgl. auch Peterson 1991). „Er führt über die wechselseitig sich beeinflussenden Stationen der Psychologie als Grundlagenwissenschaft ... zur nächsten Stufe, nämlich zur forschungsmäßigen Entwicklung und Evaluierung psychologischer Technologien, mit denen Grundlagenwissen überhaupt erst anwendbar gemacht wird, schließlich hin zum nichtforschenden Berufshandeln“ (Lüer 1991, 41). Und letzteres gehört nun mal nicht in die universitäre Ausbildung. Zumal Universitätsinstitute ganz ungeeignete Orte seien, „um auf spezielle berufspraktische Fähigkeiten vorzubereiten, weil sie selbst keine Stätten der Praxis sind, nicht sein können – ja auch nicht sein sollten, wenn wissenschaftliche Ausbildung weiterhin ihre Aufgabe ist“ (Heckhausen 1983, 16).

3. Ausbildung: Studierende auf dem Weg zum Arbeitsmarkt

3.1 Der Arbeitsmarkt

Das Studium der Psychologie garantiert noch lange keinen Arbeitsplatz. Studierten Mitte der 60er Jahre noch 5000, so waren es 1988/89 bereits 24 000 StudentInnen der Psychologie an deutschen Universitäten. Dieser starke Anstieg ausgebildeter Psychologen (z. Zt. ca. 25 000) führte auf dem Arbeitsmarkt binnen kurzer Zeit zu einer relativen Sättigung innerhalb bestehender (z. B. öffentlich finanzierter Psychologenstellen) oder neu geschaffener Tätigkeitsbereiche (z. B. freiberufliche Klinische PsychologInnen) und stagniert seit 1985 weitgehend. Die rasch steigende Zahl der PsychologInnen erforderte eine Ausweitung der psychologischen Arbeitsfelder. Dabei gelang es ihnen auch „innerhalb weniger Jahre und kaum einen Bereich auslassend, sich zu etablieren“ (Cramer 1981, 92). Der Konkurrenzkampf innerhalb wie auch mit angrenzenden Berufsgruppen fand einen vorläufigen Höhepunkt. Die Statistik weist seit Anfang der 70er Jahre bis 1988 eine stetig steigende Zahl von arbeitslosen Psychologen aus (1977: 1000; 1982: 2200; 1985: 3184; 1988: 4100 nach Timmermann 1991). Bei aller Unsicherheit und Schwierigkeit der Berechnungen kann man wohl von einer ungefähren Rate von 15-20% amtlich registrierter arbeitsloser Psychologen in den vergangenen Jahren ausgehen.

Neben der Berliner Verbleibstudie über Absolventen des Psychologie-Studienganges von Brandt u. a. (1985) gibt es eine solche aus München von Guggenberger (1981) und eine von Berger (1986) aus Braunschweig. Durchweg geben sie ein differenzierteres Bild als die Statistik der Arbeitsämter. Es fällt vor allem auf, daß sich zwischen den Polen „unbefristete Vollzeitstelle“ und „Arbeitslosigkeit“ eine bunte Palette verschiedener Beschäftigungsformen als Folge einer Anpassung an eine schwierige Arbeitsmarktsituation gebildet hat.

Der eine eröffnet eine philosophische Praxis, die andere sieht Überlebenschancen im Wissenschaftsjournalismus. Die dritte wird ABM-Kraft in einem selbst organisierten Beratungsprojekt zur Aids-Prophylaxe, und schließlich bemüht sich jemand,

ein Haus für weggelaufene Kinder zu gründen. Wieder jemand anders macht Kommunikationstraining für Reiseleiter. Die Schere zwischen Anforderung und Kompetenz öffnet sich immer weiter. Innovative Vielfalt wird benötigt, professionelle Nischen zu entdecken und flexibel einsetzbar zu sein.

3.2 Die Adressaten des Psychologiestudiums

Als Ziehe (1975) seinen „neuen Sozialisationstyp“ entwarf, erntete er nicht nur Beifall. Zwar brachte er damit zum Ausdruck, was längst gesellschaftliche Realität geworden war. Im Unterschied zu den Jugendlichen der 68er Generation, die dem marxischen Subjekt der Geschichte, der Arbeiterklasse, zu definieren suchte, was deren objektive Interessen zu sein haben, zeigte sich nun eine auf ihre eigene konkrete Befriedigung ausgerichtete Generation von Jugendlichen, mit starker Verweigerungshaltung – die „Tunixe“, strickenden „Softies“ in Latzhosen, Müsli-Einschmecker, stets auf subjektives Wohlbefinden orientiert. Zugleich war diese Analyse der neuen Generation der Abgesang auf die Avantgarde der Arbeiterklasse, die noch mit harter Selbstdisziplin dem Studium von Marx, Engels und Lenin nachging. Voller Reformdrang und revolutionärer Zielsetzungen galt es die gesellschaftlichen Bedingungen radikal umzuwälzen, um den objektiven historischen Notwendigkeiten Durchbruch zu verschaffen.

Die heutigen StudentInnen sind nicht mehr die eindimensional antikapitalistisch denkenden, kritischen Kinder der Wirtschaftswunderjahre, sondern eine mehr denn je auf *Lebensmöglichkeiten* hin ausgerichtete Generation, die gelernt hat, über Umweltschutz und die Abwendung sozialer Probleme nachzudenken und die mit technologischer Hochrüstung groß geworden ist; mit dem Bau von Kernkraftwerken, deren Sicherheit sie bezweifelten, ohne gegen die Befürworter etwas ausrichten zu können; eine Generation, die im engagierten Kampf gegen die Kernkraftwerke angesichts staatlicher Gewalt resigniert und in Zweifel gekommen war und zugleich erlebte, daß ein Wort der Kernkraftwerk-Betreiber genügt, alle bisherigen Interessen auf den Kopf zu stellen und damit den vermeintlich alle Interes-

sen verkörpernden Staat zum Kotau veranlaßt (s. Wackersdorf); eine Generation, die gelernt hat, daß der Staat ihre Interessen wahre, aber wo sie sie einklagen, werden sie diszipliniert; eine Generation, die gelernt hat, daß Arbeit eine bürgerliche Pflicht und Tugend, gar Recht sei, aber deren Eltern oft keine haben; eine Generation der Arbeitslosigkeit und der Staats- und Institutionenverdrossenheit, der Zweifler an der Integrität von Volksvertretern. Aber auch eine Generation, die gerade deshalb nach Lebensmöglichkeiten und Räumen eigener Identitätsbildung sucht, die sich für die Welt ihrer Enkel verantwortlich fühlt; StudentInnen, die ihre vielfältigen Interessen nicht linear oder von der Mainstream-Psychologie definiert bekommen wollen, sondern ihre vielfältigen Interessen dort einbringen bzw. berücksichtigen wollen. „Wenn die Erfahrung der Welt zwangsläufig in ein pluralisiertes Bewußtsein mündet, dann wäre auch das Streben nach Eindeutigkeit eine verfehlte Festlegung, eine Fessel, der virtuellen Weltteilhabe hinderlich. Wer sich in wechselnden Sinnsystemen bewegen, sich unter divergenten Lebensaspekten bewähren muß, der darf sich nicht festlegen, sondern muß beweglich bleiben, offen und anpassungsfähig“ (Guggenberger 1987, 85). Die stromlinienförmige Funktionalisierung der Psychologie in der Ausbildung kommt einem erheblichen Verlust an konkreten Erfahrungen, an Lebenspraxis und Lebensmöglichkeit für die Auszubildenden gleich und für jene, denen sie als PsychologInnen später Ansprechpartner sein werden. So leben StudentInnen vor dem Hintergrund eines Arbeitsmarktes, der eine Vielfalt an Verhaltens- und Denkmöglichkeiten, Utopien und Phantasie benötigt, um für unsere jetzige und kommende Studentengenerationen überhaupt begehbar zu werden.

4. Das Studium

4.1 Vordiplomsphase

Scheinbar hält die vergleichsweise hohe Arbeitslosigkeit von Psychologen wenige Studierwillige davon ab, sich dem späteren Konkurrenzdruck auf dem Arbeitsmarkt zu stellen. Die Daten unserer Oldenburger Verbleibstudie (Timmermann 1991) geben

genaueren Aufschluß über die *Studienmotive* von Psychologie-StudentInnen (bei zwei möglichen Nennungen).

Tab. 1: Motive für das Psychologie-Studium (be-griffliche Zusammenfassung der offenen Antworten)

Motiv	Häufigkeit
Persönliches Interesse/ Menschenkenntnis	27
Psychologische Theorien	21
Helfender Beruf	11
Mit Menschen arbeiten	11
Beruf des Psychologen	11

Unsere Ergebnisse ähneln denen früherer Untersuchungen (Orlik u. a. 1970; Amelang & Tiedemann 1971), insofern nämlich, als die Studienwahl gar nicht so entscheidend von den konkreten Tätigkeiten des PsychologInnen-Berufs beeinflusst wird, wie oft angenommen wurde, was auch für viele andere akademische Berufe gilt. Als ein Grund dafür wird das eher verschwommene Berufsbild des Psychologen angeführt, wonach man es mit wie auch immer gearteten menschlichen Befindlichkeiten zu tun habe (Timmermann 1991, 50).

Zusätzlich weisen unsere Daten eine Besonderheit auf. Im Unterschied zu den zurückliegenden Erhebungen fanden wir, daß *das wissenschaftliche Interesse am Psychologiestudium bei Anfänger-StudentInnen zurückgegangen ist zugunsten des persönlichen*.

Es überwiegen inzwischen mehr die personabhängigen Erwartungen („Menschenkenntnis vertiefen“ oder „Ablehnung medizinischer Umgangsweisen mit psychischen Problemen“) bei der Studienwahl. Wohl auch deshalb spricht der BDP ausdrücklich von der Psychologie als „Neigungsfach“ (BDP 1991, 3), ein Sachverhalt, dem m. E. eine besondere Bedeutung zukommt und auf den ich weiter unten noch einmal zu sprechen komme. Soviel läßt sich aber hier schon sagen: *Persönlich motivierte Studienentscheidungen sind unmittelbarer Ausdruck von Identität*. Genau darin liegt freilich auch die außerordentlich hohe Unzufriedenheit mit den Studieninhalten des

Vordiploms begründet. Nur wenige Studierende erwarten mit Beginn ihres Studiums „Maß und Zahl“ als wesentliche Bestimmungstücke einer Wissenschaft, die angeht, psychisches Wohlbefinden oder „einfach Lebensqualität“ zu sichern. Hier konfliktieren offensichtlich die Selbstdarstellungen der akademischen Psychologie und jene nicht zuletzt durch einen anders ausgerichteten allgemein zugänglichen Büchermarkt erzeugte Hoffnungen, die gesellschaftlich in die Psychologie projiziert werden. Die Erwartungen des Studienanfängers über die Psychologie gehen meist sehr einseitig in Richtung auf Inhalte der Tiefenpsychologie, der Psychoanalyse, der Familientherapie oder der humanistischen Psychologie. Das liegt sicherlich größtenteils an der vor dem Studienbeginn gelesenen Lektüre (vgl. auch Rogge 1971, 10).

Mancher Insider wird noch von der Flucht des Statistik-Lehrenden durchs Fenster des im EG liegenden Klausurraums wissen, um möglichen Tötlichkeiten aufgebrachter StudentInnen zu entgehen. Wohl gemerkt nicht 1969 und auch nicht 1972, sondern zu einem Zeitpunkt, als die gesellschaftskritische Diskussion marxistischer Provenienz unter den Studierenden bereits im Abklingen war. Es waren Kölner Studierende, die 1984 den außerordentlich gut besuchten Kongreß *Wider die seelenlose Psychologie* organisierten. Er zentrierte sich thematisch um das Fach „Methodenlehre“ – der inhaltlichen Selbstbeschränkung wegen und als Kritikexempel für eine naturwissenschaftlich ausgerichtete Psychologie. „Wenn Psychologiestudenten aus verschiedenen Universitäten zusammensitzen, hört man früher oder später die Klage über die viel zu umfangreiche und viel zu schwierige Statistik-Ausbildung im Grundstudium, die zudem noch oft genug die einzige Ausbildung in der Methodenlehre darstellt“ (Meuser u. a. 1984, 9) – ein vorläufiger Höhepunkt studentischer Debatten über eine Psychologie, die ihrer gesellschaftlichen Rolle als Wissenschaft hinsichtlich ihrer Theorien, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten nicht mehr gerecht wird.

Für derartige Unzufriedenheiten gibt unsere Oldenburger Untersuchung keine konkreten Einzelheiten preis. Wohl aber finden sich m. E. noch immer geltende Mutmaßungen bei Orlik u. a. (1970, 255), wonach „erhebliche Unterschiede bestehen

zwischen den Vorstellungen von Aufgaben und Inhalten des Psychologiestudiums auf Seiten der Studienanfänger und dem Lehrangebot und Studienalltag an einem naturwissenschaftlich-experimentell orientierten Psychologischen Institut. Hier besteht eine Informationslücke, die geschlossen werden muß, und zwar schon auf der Oberstufe des Gymnasiums, denn hier fällt für die meisten die Entscheidung für die Studienwahl.“ Bekannt ist, „daß ein erheblicher Prozentsatz der Studenten am Institut im Studium verunsichert ist und im Grunde mit ganz anderen Zielvorstellungen studiert.“

Dieser Umstand vermag vielleicht auch Anhaltspunkte liefern dafür, warum die Abbrecherquoten von Psychologie-StudentInnen vergleichsweise hoch sind – nach mir vorliegenden Daten bzw. mündlichen Mitteilungen bis zum Vordiplom ca. 1/3 der Studierenden. Offensichtlich ist ihnen die Balance abhanden gekommen zwischen den Anforderungen der anderen und den eigenen Bedürfnissen nach spezifischen Studieninhalten. Als Studieninhalte mit zu großem Gewicht wurden denn auch in unserer Oldenburger Studie Statistik/Methodenlehre und „zuviel Theorie“ genannt, was nicht darüber hinwegtäuschen soll, daß in der Hauptdiplom-Phase auch fernöstliche Philosophie sowie Esoterik nicht immer auf Gegenliebe stoßen, aber Wissenschaftstheorie als kritische Bereicherung im Studium angesehen wird (vgl. Timmermann 1991, 74).

4.2 Hauptdiplomphase

Mit welcher Erwartung der zweite Studienabschnitt von den Psychologie-StudentInnen in Angriff genommen wird, ist schon der einleitenden Situationsbeschreibung aus meiner Vorlesung zu entnehmen gewesen. Endlich Praxis! Endlich Praxis? Eins steht fest – die umfangreiche Methodenausbildung tritt in den Köpfen der Studierenden eher wieder in den Hintergrund. Thematische Interessen artikulieren sich (wieder) verstärkt. Die Durststrecke, die ihnen ein Maximum an Krappmannscher Ambiguitätstoleranz abverlangte, ist vorbei. Auf zu neuen Ufern. Der Blick richtet sich mit neuen Hoffnungen und Erwartungen (erneut) auf die professionelle Praxis im

Verhältnis zu den eigenen (beruflichen) Interessen und wägt einbezüglich der Arbeitsmarktgegebenheiten ab. Wo Schwerpunkte setzen, wo das eigene Studium akzentuieren? Die Gestaltung des Hauptstudiums, insbesondere die Projektwahl, orientiert sich stark an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes im Abgleich mit den eigenen Interessen, ergab eine Umfrage unter Berliner StudentInnen. Inhaltliche Freiräume für die eigene Studiengestaltung werden deshalb gesucht (Knappe 1983, 63). Und wo sie gefunden werden, ob im Praktikum oder/und im Hinblick auf das Thema der Diplom-Arbeit, vielleicht auch in der parallel laufenden therapeutischen Ausbildung, münden sie ein in das positive Urteil (82% der Befragten), wonach das Psychologie-Studium einen großen Einfluß auf ihre *persönliche Entwicklung* gehabt habe (Timmermann 1991, 144). Bemerkenswert daran ist, daß die korrespondierende Beurteilung bezüglich der *beruflichen Entwicklung* schlechter ausfiel (nur 75%). Die folgenden Tabellen geben Aufschluß darüber, *welche Studieninhalte* für die persönliche Entwicklung für *wichtig* gehalten wurden (Tabelle 2) und weshalb sich 81% (!) der Absolventen *nicht ausreichend* auf ihre jetzige Tätigkeit als Psychologen vorbereitet fühlen (Tabelle 3).

Diese Befunde entsprechen voll den Ergebnissen von Amelang & Schröder aus dem Jahre 1979. „Die überwiegende Mehrzahl der praktisch tätigen ... Psychologen sind – unabhängig von dem Bereich, in dem sie arbeiten – der Überzeugung, daß sie von den Inhalten ihres Studiums nicht viel für ihre praktische Tätigkeit verwenden können“ (zit. nach Roth 1981, 6; vgl. auch Schulte & Künzel 1986, 67). Inhaltlich betrachtet geben die Tabellen 2 und 3 Aufschluß darüber, daß es offensichtlich nicht allein die mangelnden Praxisanteile an sich sind, welche eingeklagt werden und die heutigen Studierenden als theoriefeindlich oder reine Praxishuber erscheinen lassen. Sie suchen vielmehr *beides*: lebensnahe Kenntnis über berufliche Tätigkeitsfelder gemäß eigener Interessen *und* deren theoretische Durchdringung. In dieser Schnittmenge, zuzüglich der (imaginierten) Erfordernisse des Arbeitsmarktes, ist zu vermuten, verbirgt sich jener fruchtbare Boden, der für die Herausbildung einer professionellen Identität von PsychologInnen grund-

legend ist. Und wo diese persönlichen Interessen (z. B. auch nach alternativer Praxisgestaltung wie etwa einer künftigen Tätigkeit in einem Frauenhaus oder einem Therapiezentrum für sexuell mißbrauchte Kinder) nicht abgedeckt werden, entstehen Enttäuschungen, Irritationen über den Sinn der Psychologie etc. (vgl. Bartz u. a. 1983, 39).

Tab. 2: Wichtige Studieninhalte waren für die persönliche Entwicklung (je 2 Nennungen; begriffll. Zusammenfassung)

Studieninhalte wichtig	Häufigkeiten
Therapeutische Basiskompetenzen	15
Wissenschaftstheorie/ Methodendiskussion/Philosophie	10
Psychotherapie/ Klin. Themen und Theorien	8
Kritische Inhalte und Theorien	7
Praxisbezug und Praktikum	6
Arbeit an der Diplom-Arbeit	3

Tab. 3: Im Studium ungenügend berücksichtigte Aspekte (2 Nennungen möglich; begriffll. Zusammenfassung)

Studieninhalte	Häufigkeit
Praxisbezug/Praxiserfahrung/ prakt. Fertigkeiten	28
Psychotherapie	15
Psychopathologie	7
Testanwendung/Gutachtenerstellung	7
Berufsrecht/ Berufspolitik	6

Diese Feststellung korrespondiert mit jener von Cramer (1981), wonach PsychologInnen, die aufgrund ihrer Arbeitslosigkeit freiberufliche Karrieren anstreben, eine besonders hohe berufliche Identität erkennen lassen, weil Interessen, Verhaltensmöglichkeiten und beruflich (selbst)abverlangte Tätigkeit optimal miteinander korrespondieren und einer Identitätsbildung deshalb in besonderem Maße Vorschub leisten.

Demgegenüber ist die bestehende Ausbildungssituation – zumindest dort wo sie stark an die theorieorientierten Vorgaben der DGfP angelehnt ist: „... das Universitätsstudium sei kein Fachhochschulstudium und bilde insofern legitim zu wissenschaftlicher und nicht zu berufspraktischer Qualifikation aus“ (Abresch 1989, 132) – geradezu kontraproduktiv tätigkeitsentfremdet. Die Analyse von Stellenanzeigen für Psychologen offenbart diese Situation eklatant. Gefordert sind zumeist therapeutische Grundkenntnisse oder gar abgeschlossene Therapieausbildung (selbst für Berufseinsteiger), umfangreiche Praxiserfahrungen und Kenntnisse bezüglich institutioneller Rahmenbedingungen (vgl. Bundesanstalt für Arbeit ANBA 6/1991, 1004). Aber der derzeitige Ausbildungskanon gemäß Prüfungsordnung läßt zumeist Gegenteiliges erkennen: ein Revierverhalten von der Angst geprägt, seine Wissenschaftlichkeit (was auch immer dies sein mag) einzubüßen, ausgerichtet auf die Einübung in zumeist naturwissenschaftliches Denken, auf korrespondierende methodische Einseitigkeiten und auf den nicht endenwollenden Versuch, die Nähe zur Berufspraxis zu leugnen. „Das Diplom könne nicht beides leisten. Es kann nicht wissenschaftliche Grundausbildung und Einübung in praktische Tätigkeiten unter Aufsicht“ zugleich bedeuten (Roth 1981; DGfP 1984 u. a.). Die Universität sei eben kein geeigneter Ort, in berufspraktische Fertigkeiten und berufliche Erfahrungen einzuführen. Aus dieser Diskrepanz zwischen Studieninhalten und -organisation einerseits und erwarteter Nähe der Ausbildung zu den subjektiven Interessen und zur extrapolierten Arbeitsmarktsituation resultieren neben Studienabbrüchen nicht selten Resignation, Enttäuschung oder aber andauernde Kritik (vgl. Bartz u. a. 1983).

4.3 Das Theorie-Praxis-Problem im Spiegel der Ausbildungskritik und Versuche seiner Überwindung

„Vergegenwärtigt man sich den Beitrag der sogenannten Grundlagenforschung zur angewandten Psychologie des Lernens und Lehrens, so gewinnt man den Eindruck, daß nach weit mehr als fünfzig Jahren sorgfältiger Forschung über die Natur des Lernens die Lerntheoretiker offenbar die einzigen

Menschen sind, von denen angenommen werden kann, daß sie praktischen Nutzen aus den Lerntheorien gezogen haben“ (Weinert 1969, 56).

Das vor mehr als zwei Jahrzehnten von Weinert formulierte Statement besitzt bis heute auch in verallgemeinerter Form seine Gültigkeit und ist nicht das einzige geblieben. Und die Berufspraktiker können dem nur beipflichten. „Bei der Lösung vieler Probleme ist die psychologische Praxis auf ihre Intuition und Phantasie angewiesen, weil einschlägige Forschungsergebnisse nicht vorliegen“ (BDP 1970).

Diese beiden Zitate markieren die Eckpunkte eines Kontinuums zwischen Theorie und Praxis, das unterschiedlichste Arten von Kritik an der akademischen Psychologie umschließt. Im vorliegenden Zusammenhang interessieren uns weniger die universitären Lehr- und Lernformen; stattdessen die Kritik an den *Wissenschaftsinhalten und ihrem Bezug zu den Anforderungen professioneller Tätigkeitsfelder*.

Der Zustand mangelnder Praxisnähe und fehlender Berufsspezifität ist nicht typisch für die Psychologie allein. Und es wäre mehr als verwunderlich, würden Soziologen, Erziehungs- oder Sportwissenschaftler eine größere Nähe zwischen Theorie und Praxis, zwischen Studium und Beruf, zwischen Grundlagenforschung und Anwendung konstatieren können. Aber dieser Zustand beinhaltet auch eine Aussage über Erwartungen, nämlich: Die sinnstiftenden wissenschaftlichen Denk- und Handlungsmuster sind den in der Praxis nachgefragten bzw. abverlangten Kompetenzen wie auch den subjektiven Sinngebungen im Hinblick auf die künftige berufliche Tätigkeit nicht kongruent.

Schon auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 1968 in Tübingen war harsche Kritik an der gesellschaftlichen Irrelevanz der Psychologie und einzelnen ihrer menschenverachtenden Fragestellungen geäußert worden (vgl. Kritische Psychologie 1969), und zwar aus theoretischer wie berufspraktischer Sicht. Die Mainstream-Psychologie dient der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Mißstände, der Legitimation bestehender Herrschaftsstrukturen, der Anpassung und Kontrolle ihrer Bürger. Sie ist als Psychologie, d.h. als Institution Wissenschaft, gerade Produkt jener Verhältnisse, die es aufgrund

ihrer Inhumanität abzuschaffen gilt. Dies setzt bei den Studierenden Erkenntnis über die Gesellschaft und ihre Konstitutionsbedingungen im Rahmen kritischer Theorie voraus. „Diesem Erkenntnisanspruch liegt eine praktische Absicht zugrunde, die seit der Französischen Revolution die Aufgabe der Soziologie bestimmt hat: die Absicht, die reale Krise, in der die Gesellschaft steckt, zu lösen“ (Staeuble 1969, 134). Die gegenwärtig betriebene Psychologie leiste aber zur praktischen Aufhebung der Verhältnisse, die sie erst ermögliche und ihrer als Wissenschaft bedarf, wenig. Insoweit sind sowohl ihre Theorien, wie ihre Methoden und ihre Ausbildungsinhalte praxisfremd. „Niemand wird leugnen können, daß psychologische Forschung und psychologische Berufspraxis sich gegenwärtig in vielen Bereichen weitgehend entfremdet gegenüberstehen“, eröffnet Holzkamp (1972, 9) seine Überlegungen zur „Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis“, weshalb er von der mangelnden „äußeren Relevanz“ psychologischer Forschung spricht (1972, 12). „Technische Relevanz“ sei dort gegeben, wo „durch die Angabe von Ausgangsbedingungen für das Auftreten bestimmter Effekte ‚erfolgskontrolliertes Handeln‘ (Habermas) in ökonomischen, sozialen oder gesellschaftlichen Bereichen“ ermöglicht wird (1972, 18). Die empirisch-experimentellen Bedingungen, unter denen entsprechende Forschungsergebnisse gewonnen werden, entbehren aber gerade der komplexen Wirklichkeitsbezüge, die für ihre Nutzung in der Praxis zwingend erforderlich wären. Oder umgekehrt: „Die soziale Weltform, in welcher der psychologische Praktiker arbeitet, ist gegenwärtig in weiten Bereichen nicht nach den Prinzipien der experimentellen Psychologie hergestellt, sondern bedingt durch ihre historische und gesellschaftliche Entstehung. Deswegen haben psychologische Befunde, sofern sie an einer nach den genannten methodologischen Regeln hergestellten Realitätsform gewonnen wurden, häufig keine zureichende technische Relevanz für die Praxis, wobei sich diese Relevanz mit wachsender Rigorosität der Anwendung der methodologischen Regeln unter sonst gleichen Umständen immer mehr verringern muß“ (1972, 24).

Eine Psychologie, die der Entmündigung von Menschen entgegenwirken, die menschliche Lebensqualität verbessern (helfen)

will, deren Anspruch die dem Möglichkeits-sinn nach optimale Entfaltung aller Menschen in veränderten gesellschaftlichen Bedingungen ist, hat über dem Kriterium der technischen Relevanz jenem der „emanzipatorischen Relevanz“ zu genügen. „Emanzipatorisch relevant wäre psychologische Forschung, sofern sie zur Selbstaufklärung des Menschen über seine gesellschaftlichen und sozialen Abhängigkeiten beiträgt und so die Voraussetzungen dafür schaffen hilft, daß der Mensch durch Lösung von diesen Abhängigkeiten seine Lage verbessern kann“ (1972, 32).

Weil sie die gesellschaftliche und damit auch die berufliche Praxis von PsychologInnen nur ansatzweise zu verstehen vermag, kann sie die Praxis, auf deren Handhabbarkeit ihre Theorien und Methoden ausgerichtet sind, nicht bewältigen. Stattdessen geriert sie sich im Lichte eines „Machbarkeitsmythos“ als Befriedigungs-, Anpassungs- oder Konfliktbereinigungsdenken und -handeln (vgl. Bruder 1973; Johansson & Johansson 1972; Reinke 1973).

Daraus folgten zwei Konsequenzen. „Zerschlägt die Psychologie“ auch und gerade dadurch, daß ihr die bestehende Gesellschaft, der die Psychologie entspringt, grundlegend verändert – meinten die einen. Und dazu bedarf es nicht psychologischer Fachleute, sondern politisch denkender und handelnder Subjekte. „Die konkrete Alternative zum Traum von der Umfunktionierung der Psychologie zum Instrument des Klassenkampfes ist ihre Zerschlagung“ (Kritische Psychologie 1969, 173). Auf der anderen Seite Vertreter eines scheinbar weniger kampfbetonten Flügels. Anhänger und Verfechter der kritischen Theorie, deren Anspruch es ist, „der schlechten Wirklichkeit die Möglichkeit eines befreiten Daseins entgegenzuhalten“ in und durch die emanzipatorische Aufklärung (a. a. O., vgl. dazu auch Habermas 1971, 33).

Vernachlässigen wir diese frühen Flügelskämpfe einmal – sie weiteten sich in den späteren Jahren erheblich aus –, so bildeten sich eine Vielzahl von auf gesellschaftliche Veränderungen ausgerichteten Praxisprojekten der verschiedensten Couleur heraus. Zu ihnen zählten antiautoritäre Kindergärten ebenso wie Randgruppen-Projekte, Stadtteil-Arbeit und solche im Knast, in Kinder- und Jugendheimen und in der Psychiatrie. Später kamen Frauenhäuser,

Frauentherapie-Zentren oder Männerberatungsstellen hinzu. Allesamt sind sie Ausdruck des gesellschaftlich erzeugten Bedarfs nach sozialen, wirtschaftlichen, politischen Veränderungen (vgl. dazu Moscovici 1979). Getragen waren sie zuallererst vom Elan ihrer GründerInnen und ehrenamtlichen MitstreiterInnen. Sie konnten darin ihre unmittelbaren (psychologischen) Interessen artikulieren und lernen, sie praktisch umzusetzen. Manche dieser Projekte wurden im Laufe der Zeit institutionalisiert, ihre Stellen etatisiert. Für neu Hinzukommende waren sie schließlich „Alltag“, wurden gar kritisiert (Bartz u. a. 1983). Andere stießen auf erhebliche staatliche Gegenwehr, wurden regelrecht politisch bekämpft, reglementiert, unterbunden. Der Beschluß der Ministerpräsidenten der Länder zu den Berufsverboten (1972) stellte diesbezüglich eine der flankierenden Maßnahmen dar. Je nach Studienort und Prüfungsordnung kehrte einschließlich inneruniversitärer Entflechtungen der Interdisziplinarität wieder „Normalität“ ein. Die Praxisprojekte wurden für neue Studentengenerationen zur vorgefundenen Selbstverständlichkeit, mancherorts auch gegen ihre mitgebrachten Interessen, oder zur austauschbaren Pflichtveranstaltung. Bleibt für den vorliegenden Zusammenhang zu resümieren, daß im Zusammenspiel von studentischen Interessen, flexiblen Studienstrukturen sowie gesellschaftlichem Bedarf eine praxisorientierte Dynamik entstand, die ihrerseits nach theoretischer Reflexion und analytischer Durchdringung verlangt.

Längst müßten diese Interessen aus der einschlägigen Literatur und studentischen Verlautbarungen unterschiedlichster Art dort bekannt sein, wo Studien- und Prüfungsinhalte verbindlich festgelegt werden. Statt dessen wird gerade gegenläufig reagiert. Praktische Bezüge zu den künftigen Tätigkeitsmöglichkeiten von PsychologInnen werden hinausverlagert in eine Zukunft, die ungewiß ist und wodurch man sich rückbezüglich die Legitimation für die Fortführung der praxisfremden Mangelangebote holt. „Praxisorientierung soll in berufspraktische Fertigkeiten und berufliche Erfahrungen einführen. Dafür ist jedoch die Universität im Rahmen des Diplom-Studienganges kein geeigneter Ort“ (DGfP 1984, 175). Vielmehr soll ein dritter Studienabschnitt nach dem Vorbild der Mediziner-

ausbildung dem universitär abgeschlossenen Studium nachgelagert werden. Sie nennen dies das sogenannte Konsekutivmodell. „In der Weiterbildungsphase bedeutet Praxisorientierung berufspraktische Einübung und Erfahrungsbildung; sie gibt Hochschulabsolventen die Möglichkeit, in Studiengängen, die im dualen Verbund von Universität und Praxiseinrichtungen angeboten werden, sich tätigkeitsfeldspezifisch weitere Kompetenzen anzueignen, bestimmte Praxisfertigkeiten zu erwerben, Berufserfahrungen zu sammeln und dieses im Lichte wissenschaftlicher Erkenntnisse zu beurteilen“ (DGfP 1984, 175).

Eine materiell und personell abgesicherte Institutionalisierung praktischer Ausbildungsanteile in Zusammenarbeit mit regionalen Institutionen und unter Einbezug kompetenter Supervision ist von ihrer Zielsetzung her zunächst ausdrücklich zu begrüßen. Welche Konfliktmöglichkeiten darin enthalten sind, sei einstweilen vernachlässigt. Praxisbezug kann nur in der wirklichen Praxis hergestellt werden und nicht anderswo. Das ist konsequent. Ob es denn eine *postgraduale* Weiterbildungsphase zu leisten vermag, läßt Zweifel aufkommen. Längst gibt es positive Erfahrungen mit anderen Praxismodellen wie denen der einphasigen Lehrerausbildung (z. B. Universität Oldenburg), die nicht aus inhaltlichen Gründen, sondern aus solchen der „Staatsräson“ gekappt wurden. Sie zeichneten sich gerade dadurch aus, daß eine studienimmanente Verzahnung von Theorie und Praxis versucht wurde. Kontaktlehrer aus den verschiedenen Schulstufen arbeiteten zusammen mit Lehrenden der Universität in Theorie- und Praxisphasen der Ausbildung und sicherten so induktive wie deduktive Lernprozesse, eingebunden zwischen theoretischer Analyse und berufspraktischer Erfahrung. Die praxisintegrierenden Studieneinheiten im Studiengang Psychologie an der FU Berlin sind vom Ansatz ähnlich, wenngleich sie auch auf vielfältige Kritik gestoßen sind (Bartz u. a. 1983).

Alle Bemühungen, Praxis in die universitären Lehrveranstaltungen von außen hinzuzuholen, bleiben wie das postgraduale Weiterbildungssystem letztendlich ungeeignet, verkennen sie doch wesentliche Momente dessen, was die Institution Wissenschaft gerade kennzeichnet. Sie ist der ge-

sellschaftliche Ort des öffentlichen Nachdenkens über Entstehungs-, Erklärungs- und Verwendungszusammenhänge von Phänomenen verschiedenster Art. Menschliche Verhaltensweisen, menschliche Befindlichkeiten, Ängste oder Leistungsmöglichkeiten gehören dazu. Theorien, wie sie im Rahmen von Wissenschaft formuliert werden, sind Verallgemeinerungen. Mit wachsendem Geltungsumfang entfernen sie sich notwendigerweise mehr und mehr vom Einzelfall. Die Intelligenzforschung oder jedwede Angsttheorie ist dafür ein beredtes Beispiel. Die Zurückführung auf ein Einzelphänomen zum Zwecke seiner Erklärung ist deshalb von erheblichen Unsicherheiten begleitet. Diese zu reduzieren könnte nur im gemeinsamen Handeln der sogenannten Experten mit sogenannten Betroffenen (oft den eigentlichen Experten) im kommunikativen Theoriebildungsprozeß geschehen (vgl. Jüttemann 1985), was im Rahmen psychologischer Denk- und Handlungszusammenhänge zu Ausbildungszwecken selten praktikierbar ist (Beratungsgespräche, Therapiesituation, diagnostische Begutachtungen etc.), und ist auch nicht anderweitig aufzuheben. Eben: Der die Wissenschaft kennzeichnende Gattungsbegriff führt uns von der Wirklichkeit ab, nicht zu ihr hin (vgl. Weber 1922, 60). Aus dieser Perspektive sind meine eingangs erwähnten Zweifel an der Verwirklichung von Praxisnähe in universitären Lehr- und Lernzusammenhängen zu verstehen. Das Reden über die Praxis kann Praxis nicht ersetzen.

Dem Konsektivmodell der DGfP und des BDP ist auch noch aus anderen Gründen kritisch zu begegnen. Wer wählt die entsprechenden Institutionen aus, welche PraktikerInnen mit welchen inhaltlichen Positionen werden als Betreuer geduldet und welche Wissenschaftsauffassung wird als solche akzeptiert? Welches ist ihr Verhältnis zur gesellschaftlichen Realität? Wir wissen, daß eine ungebremsste Ausbildung von PsychologInnen für einen gesättigten Arbeitsmarkt bereits während des Studiums alternatives bzw. innovatives Denken und Suchen nach späteren Beschäftigungsmöglichkeiten erzeugt. Dies in Verbindung mit einem exorbitant beschleunigten Wert- und Normenwandel, mit dem Entstehen und Verschwinden immer neuer Randgruppen, der zunehmenden Verelendung breiter Bevölkerungsschichten und den Notwendig-

keiten, neuen privaten und öffentlichen Konfliktbereichen wirksam begegnen zu können, läßt auf seiten der heranwachsenden Studentengenerationen sich rasch ändernde Interessenlagen und Wertstrukturen entstehen, die den im Rahmen von Wissenschaft universitär angebotenen schnell unähnlich werden. Sind solche Inkongruenzen zu vielzählig, gehen die sinnstiftenden Anteile zwischen mitgebrachten Interessen der Studierenden und extrapolierte beruflicher Tätigkeit alsbald verloren. Nur deren größtmögliche Nähe garantiert jene Bereitschaft und Fähigkeit zur Ambiguität, die schließlich in die Herausbildung einer beruflichen Identität einmündet.

5. Was tun?

Dies mündet erneut in die Frage nach der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung des Psychologie-Studiums ein. Erkennbar geworden sein dürfte, daß das stets eingeklagte Theorie-Praxis-Verhältnis nicht durch einen voluntativen Akt einzelner Lehrender in ihren Fachseminaren veränderbar ist. Studium ist nicht Praxis und diese nicht die unmittelbare Verlängerung der Theorie. Wohl nachzudenken ist über die *Optimierung ihrer Verzahnung*, nicht darüber, ob in der Theorie die berufliche Praxis vorweggenommen werden kann oder nicht. Alle diesbezüglichen Überlegungen verirren sich meiner Ansicht nach in immanenten Problemlösungen. Das oben bereits erwähnte interaktionistisch ausgerichtete Identitätskonzept von Krappmann (1969) könnte hier vielleicht einen Ausweg aus dem Dilemma weisen.

Verstehen wir unter Ausbildung einen Interaktionsprozeß zwischen Studierenden und Lehrenden der Universität als institutionellem Rahmen, so begegnen sich die beiden „Partner“ mit je spezifischen Erwartungen. Studierende bringen qua Sozialisation erworbene Normen und Wertsysteme, Interessen und Sinndeutungsmuster mit, die ihre je individuelle Einzigartigkeit ausmachen. Sie bringen gleichfalls, sozusagen als integralen Bestandteil ihrer „personal identity“, Erwartungshaltungen bezüglich des angestrebten PsychologInnenberufs mit; gleichsam eine „imaginierte Berufsidentität“. Als gesellschaftlich vermittelte beinhaltet diese demgemäß die *Vielfalt* der psychologischen Handlungsmöglichkeiten, die

die Studierenden antizipieren. Dies garantiert über Studentengenerationen hinweg jene innovativen Anteile, auf die eine Berufsgruppe respektive Gesellschaft angewiesen ist und sensibel reagieren sollte, will sie ihre Flexibilität bzw. langfristigen Veränderungsmöglichkeiten nicht einschränken. Sie setzt sich dieser Gefahr aus, wo – vereinzelt unter Berufung auf institutionelle Machtstrukturen wie Prüfungen oder Studienordnung – durch inhaltliche und methodische Akzentuierung *Einseitigkeiten* entstehen, die zu weit von den mitgebrachten Interessen der Studierenden abweichen. „Studium nach Vorschrift“, mit Studienverlängerung einhergehende Widerstandshaltungen, gar Studienabbruch sind die Folge, um der zunehmenden Entfremdung oder letztlich einem berufsbezogenen Identitätsverlust vorzubeugen. Daraus leitet sich für die inhaltliche Studiengestaltung die Zielvorgabe ab, den vielfältigen gesellschaftlichen Bedarf in theorie- und praxisgewandten Lehrangeboten flexibel aufzugreifen, wodurch umgekehrt eine innovative Dynamik in die Herausbildung und bedarfsorientierte Konstituierung psychologischer Professionalität getragen wird. Nicht der absolute Anteil sogenannter Praxisbezüge, sondern die *interessenorientierte Ausrichtung von Inhalten und Methoden* muß gewährleistet sein. Stärker abweichende Studienanforderungen garantieren dann die Wahrung einer imaginierten Berufsidentität, und eines individuell konsistenten Verhaltens, wenn sie als *Möglichkeiten professioneller Handlungsweisen* in unterschiedlichen psychologischen Tätigkeitsfeldern angeboten bzw. umgekehrt akzeptiert werden. Dann sind gleichsam die vielfältigen gesellschaftlichen All-

gemeininteressen in den Nachfragen der Studierenden berücksichtigt und werden nicht als ausschließlich fremddefinierte und unhinterfragbare vorgegeben. Das gilt sowohl für kritische wie für Mainstream-Positionen. Daraus erwächst dann der Möglichkeit nach die Vielfalt psychologischer Handlungsbezüge. Und diese streuen zwischen den psychologischen Beratungsangeboten für geschlagene Frauen, den Knastunterstützungsgruppen oder Altenbetreuungen, zwischen forensischen Begutachtungsaufträgen und der Therapie sexuell mißbrauchter Kinder. Sie umfassen umweltgestalterische und erziehungspsychologische Aufgaben, die Betreuung von Behinderten und betriebspsychologische Personalauswahl. Das sind aber lediglich die inhaltlichen bzw. adressatenbezogenen psychologischen Tätigkeitsfelder. In ihnen zu arbeiten setzt gleichermaßen Kenntnisse über institutionelle oder rechtliche Rahmenbedingungen voraus. Erforderlich sind „Kenntnisse über Sozialgesetzgebung, Organisationswesen, Gesundheitswesen, Arbeitsbedingungen. Die Psychologen in der Praxis müssen sich alles über das wirkliche Leben aus ihren Klienten erfragen ... Das müßte man eigentlich wissen. Auch von der Geschichte muß man etwas wissen, wenn man in der Lebensgeschichte herumbohrt. Das Krankenpflegepersonal lacht über die praktischen Vorschläge der Psychologen, zu Recht, weil sie außerhalb der wirklichen Welt gemacht werden. Dieses ganze Wissen um die Wirklichkeit des Lebens der Menschen müssen wir uns aneignen. Das Auditorium spendete dafür lauten Beifall“ (Blohm u. a. 1989, 136; vgl. dazu auch Jaeggi 1984; Michaelis 1986).

Literatur

- Abresch, J. (1989): Das Psychologiestudium ist *keine* Berufsausbildung – über die menschlichen und fachlichen Anforderungen klinisch-psychologischer Berufspraxis und die derzeitige Psychologenausbildung. In: Blohm, F., Lang, K. & Bamberg, S. (Hg.), Psychologiekritik – Berufspraxis 1968-88. Psychologie & Gesellschaftskritik (Sonderheft 2) 13, 125-136
- Amelang, M. & Schröder, W. (1979): Psychologen im Beruf: Mitteilung über die Fortschreibung einer Erhebung. Psychologische Rundschau 30, 83-98
- Amelang, M. & Tiedemann, J. (1971): Psychologen im Beruf: I. Studienverlauf und Berufstätigkeit. Psychologische Rundschau 22, 151-186
- Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA) Nürnberg
- Bartz, A., Rothenbacher-Dallmann, C. & Schröder-Albers, B. (1983): Es war einmal ... Psychologie-Studenten zum Projektstudium. Psychologie & Gesellschaftskritik 7, 30-46
- Berger, A. (1986): Die berufliche Situation ehemaliger Psychologie-Studenten an der Technischen Universität Braunschweig (unveröff. Diplomarbeit). Braunschweig: Universität
- Berufsverband Deutscher Psychologen e. V. (1970): Zur Arbeitsmarktlage für Psychologen. Mitteilungen des BDP, Beilage zur Psychologischen Rundschau 21:1

- Berufsverband Deutscher Psychologen (1991): Diplom-Psychologe – ein freier Beruf mit vielen Facetten. Bonn: BDP
- Blohm, F. Lang, K. & Bamberg, S. (Hg.) (1989): Psychologiekritik – Berufspraxis 1968-88. Psychologie & Gesellschaftskritik (Sonderheft 2) 13
- Brandt, C., Heckerens, H.-P. & Meyer, C. (1985): Psychologie-Absolventen auf dem grauen Arbeitsmarkt – Erkundungen in unwirtschaftlichem Gelände. Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 17, 179-293
- Bruder, K.-J. (Hg.) (1973): Kritik der bürgerlichen Psychologie. Frankfurt/M.: S. Fischer
- Cramer, M. (1981): Psychologienarbeitslosigkeit und psychosoziale Reform. In: v. Kardorff, E. & Koenen, E. (Hg.), Psyche in schlechter Gesellschaft – Zur Krise klinisch-psychologischer Tätigkeit, 75-100. München: Urban & Schwarzenberg
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (1984): Stellungnahme des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Psychologie zum Empfehlungsentwurf der Studienreformkommission. Psychologische Rundschau 35, 169-179
- Guggenberger, E. (1981): Psychologie als Beruf. Zu der beruflichen Sozialisation von Psychologen und den berufsstrukturellen Merkmalen ihrer Ausbildung und Praxis (unveröff. Diplomarbeit). München: Universität
- Habermas, J. (1971): Theorie und Praxis (4. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Heckhausen, H. (1983): Zur Lage der Psychologie. Psychologische Rundschau 34, 1-20
- Herrmann, T. (1970): Der Wissenschaftsbegriff in der Psychologie. In: Diemer, A. (Hg.), Der Wissenschaftsbegriff, 188-201. Meisenheim/Glahn: Hain
- ders. (1979): Psychologie als Problem. Stuttgart: Klett
- Holzkamp, K. (1972): Kritische Psychologie. Frankfurt/M.: S. Fischer
- Jacobsen, W. (1948): Eröffnungsreferat zum Bonner Psychologenkongreß 1947. In: Kongreßbericht Bd. 1, XII-XVII
- Jaeggi, E. (1991): Der kritisch forschende Praktiker. Psychologie & Gesellschaftskritik 15, 31-46
- Johansson, A. & Johansson, M. (Hg.) (1972): Psychologie und Praxis. Eine marxistische Kritik. Stuttgart: Kohlhammer
- Jüttemann, G. (1985): Ätiologisches Wissen als Ziel klinisch-psychologischer Forschung. ZPP 4, 261-277
- Knappe, M. (1983): Gedanken zur Psychologenausbildung zweieinhalb Jahre nach dem Diplom. Psychologie & Gesellschaftskritik 7, 61-66
- Krappmann, L. (1969): Soziologische Dimensionen der Identität (5. Aufl.). Stuttgart: Klett
- Kritische Psychologie. Analyse – Dokumentation (1969): Ohne Ort
- Lüer, G. (1991): Psychologie im Spiegel ihrer wissenschaftlichen Gesellschaft: Historische Fakten, Entwicklungen und ihre Konsequenzen. Bericht des Präsidenten zur Eröffnung des 37. Kongresses der deutschen Gesellschaft für Psychologie. In: Bericht über den 37. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Kiel 1990, Bd. 2, 30-43. Göttingen: Hogrefe
- Meuser, K., Dammer, I., Freichels, H.-J., Fritz, P. & Arndt, B. (Hg.) (1984): Wider die seelenlose Psychologie. Bericht über die Tagung „Studentischer Methodenkongreß“ vom 21.-24. Juni 1984 an der Universität Köln. Köln: Arbeitskreis Morphologische Psychologie e. V.
- Michaelis, W. (1986): Psychologie-Ausbildung im Wandel. Beschwichtigende Kompromisse, neue Horizonte. München: Profil
- Moscovici, S. (1979): Sozialer Wandel durch Minoritäten. München: Urban & Schwarzenberg
- Orlik, P., Fisch, R. & Saterdag, H. (1970): Warum studiert man Psychologie? Psychologische Rundschau 21, 17-37
- Pawlik, K. (1975): Zur Lage der Psychologie. Psychologische Rundschau 26, 81-111
- Peterson, D. R. (1991): Connection and disconnection of research and practice in the education of professional psychologists. American Psychologist 46, 422-429
- Rechberger, C. (1988): Von der Dissertation übers „Dissertieren“ zum Projekt mit Dissertanten. In: Schratz, M. (Hg.), Gehen Bildung, Ausbildung und Wissenschaft an der Lebenswelt vorbei?, 231-251. München: Profil
- Reinke, E. K. (1973): Psychologiestudium und Politisierung. Frankfurt/M.: Athenäum
- Rogge, K.-E. (Hg.) (1971): Steckbrief der Psychologie. Heidelberg: Quelle und Meyer
- Roth, E. (1981): Zur Lage der Psychologie. Psychologische Rundschau 32, 1-15
- Schulte, D. & Künzel, R. (1986): Studium und Beruf – Berufsvorbereitung im Urteil von Berufsanfängern und Dozenten der Klinischen Psychologie. Psychologische Rundschau 37, 61-74
- Sonnemann, U. (1981): Negative Anthropologie. Frankfurt/M.: Syndikat
- Staeuble, I. (1969): Kritische Psychologie und Gesellschaft: Ohne Ort
- Timmermann, H. (1991): Psychologie-Diplom und dann? Berufseinstieg und Berufssituation Oldenburger Psychologie-Absolventen (unveröff. Diplomarbeit). Oldenburg: Universität
- Weber, M. (1922): Wissenschaft als Beruf. In: Sukale, M. (Hg.), Schriften zur Wissenschaftslehre, 237-273. Stuttgart: Reclam 1991
- Weinert, F. (1969): Lehrt die Lernpsychologie Lehren? In: Irle, M. (Hg.), Bericht über den 26. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Tübingen 1968. Göttingen: Hogrefe
- Ziehe, Th. (1975): Pubertät und Narzißmus. Frankfurt/M.: EVA