

Psychologie an Fachhochschulen und ihr Ort im Hochschulsystem

Ullrich Günther

1997 startete der erste psychologische Studiengang an einer deutschen Fachhochschule. Dies war Kommunikationspsychologie in Görlitz. Görlitz ist deshalb ein Name, der Anlass gibt, auf die junge Geschichte der FH-Studiengänge in Psychologie zurückzublicken. Ich möchte die Charakteristika dieser Studiengänge im Vergleich zu den universitären Psychologie-Studiengänge analysieren und dann auf die Zukunft der binären Struktur im Hochschulsystem eingehen.

1. Gründe für die Entstehung psychologischer Fachhochschulstudiengänge in den 90er Jahren und aktueller Stand

Psychologische FH-Studiengänge haben sich erstmals in den neunziger Jahren entwickelt. Da nun Fachhochschulen schon seit drei Jahrzehnten bestehen, stellt sich die Frage: Warum gerade in den Neunzigern?

Vier historische Ursachen und Bedingungen sind aus meiner Sicht entscheidend:

a) Hochschulpolitische Situation

Der Wissenschaftsrat (1990; 1993) forderte Anfang der neunziger Jahre den verstärkten Ausbau des Fachhochschulsektors und empfahl unter anderem eine Ausweitung des klassischen FH-Fächerspektrums Betriebswirtschaftslehre, Ingenieurwesen und Sozialwesen. Dies schloss ausdrücklich auch den Aufbau paralleler Studiengänge zu den Universitäten ein. Insgesamt war die bildungspolitische Situation für die Fachhochschulen sehr günstig: Die Politik, so meine Deutung, erhoffte sich über die Fachhochschulen einen Reformschub in Richtung berufsorientierter und kürzerer Studiengänge, der in den vorangegangenen Jahren an den Universitäten – trotz Drängen der Politiker – nicht zustande gekommen war. Ziel war und ist, mithilfe der Fachhochschulen den Studiertenanteil an einem Jahrgang zu erhöhen, da die Akademikerquote¹ in Deutschland unter der anderer westlicher Länder liegt (in Deutschland 16% der Erwerbstätigen; zum Vergleich in den USA 29%, in den Niederlanden 28%; BMBF 2001, S. 467)

b) Defizite universitärer Psychologiestudiengänge

Diplom-Psychologinnen und –Psychologen in der Berufspraxis beklagten in Umfragen immer wieder, dass im Rückblick ihr Universitätsstudium zu wenig Praxisbezug aufgewiesen, kaum soziale Kompetenzen vermittelt und in zu geringem

¹ Bei der Bezeichnung von Personengruppen sind sowohl Frauen als auch Männer gemeint, falls nicht anders angegeben.

Umfang andere Disziplinen einbezogen habe (Zusammenfassung bei Günther 1998a, S. 151f.). Auf die Gründe dieser Defizite gehe ich später ein.

c) Bedarf am Arbeitsmarkt nach psychologischen Kombinationsstudiengängen

Am Arbeitsmarkt zeigte sich ein Bedarf an Kombinationsstudiengängen, die sich aus der üblichen Systematik akademischer Disziplinen lösten. Unternehmen gaben z. B. in einer Umfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft (Konegen-Grenier & List 1993) an, sie wünschten sich neben einer Verbindung von Betriebswirtschaftslehre und Jura auch eine Kombination von BWL plus einer Verhaltenswissenschaft wie Psychologie. Hier wird ein generelles Phänomen sichtbar: Die (historisch bedingte und primär erkenntnisorientierte) Segmentierung des Wissenschaftssystems in einzelne akademische Disziplinen deckt sich nicht mit den am Arbeitsmarkt verlangten Qualifikationskombinationen. In diesem Umstand sehe ich perspektivisch ein besonders Entwicklungspotential der Fachhochschulen, Kombinationsstudiengänge weiter und vermehrt zu entwickeln. Denn die Fachhochschulen sind nicht in dem Maße wie die Universitäten an die akademische Tradition der einzelnen Disziplinen gebunden und daher beweglicher.

d) Organisierung der FH-Psychologinnen und -Psychologen

Günstige historische Bedingungen reichen für eine institutionelle Neuentwicklung nicht aus, wenn die Idee, der konzeptionelle Gedanke nicht geboren wird. Ideen entwickeln sich leichter, wenn ein Diskussionszusammenhang zwischen Gleichgesinnten besteht. Im Jahr 1995 organisierte Eckhard Gros (in Rüsselsheim) erstmals eine Tagung für FH-Psychologinnen und -Psychologen, die in den Bereichen Arbeits-, Betriebs- und Marktpsychologie arbeiteten. Auf der Tagung stellte Günther (1994) die erste Konzeption eines psychologischen FH-Studiengangs (Wirtschaftspsychologie) vor. Seit dem Anfang in Rüsselsheim (FH Wiesbaden) fanden im jährlichen Rhythmus Tagungen in Bielefeld, Mönchengladbach, Ludwigsburg, Ludwigshafen, Berlin und Lüneburg statt. Aus der Gruppe entwickelte sich die spätere Gesellschaft für Wirtschaftspsychologie an Fachhochschulen.

Über die verschiedenen psychologischen Arbeitsgebiete hinweg lud Christoph Steinebach 1997 in Freiburg zu einer 1. Internationalen Tagung Psychologie an Fachhochschulen ein. Die zweite Tagung veranstaltete Andreas Müller in Zürich. Die Görlitzer Tagung, organisiert von Herbert Bock, ist die dritte dieser Art.

Die sich so entwickelnden Netzwerke und persönlichen Beziehungen, aber auch Publikationen (z. B. Steinebach 1997; Günther 1998; 1998a; 1999) und Vorträge auf Tagungen des Berufsverbandes Deutscher Psychologen (BDP) und der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) intensivierten die Diskussion zur Psychologie an Fachhochschulen (vgl. auch Förderung Deutscher Psychologenvereinigungen 1998) und unterstützten schließlich auch die Einrichtung psychologischer Fachhochschulstudiengänge.

Im folgenden gebe ich einen Überblick über psychologische Studiengänge an Fachhochschulen, soweit sie mir bekannt sind.

Bereits realisiert oder im institutionellen Aufbau in Deutschland:

- Als erste Fachhochschule startete die FH Zittau-Görlitz einen psychologischen Diplom-Studiengang Kommunikationspsychologie: Der Studienbetrieb im Rahmen des Görlitzer Fachbereichs Sozialwesen begann im Jahr 1997 (Bock 1999 und in diesem Band).
- Die Hochschule Harz in Wernigerode nahm im Jahr 1998 den Studienbetrieb im Diplom-Studiengang Wirtschaftspsychologie am Fachbereich Wirtschaft auf (Müller & Kaune 1999).

- Die FH Nordostniedersachsen in Lüneburg startete 1999 den Diplom-Studiengang Wirtschaftspsychologie in einem eigenen gleichnamigen Fachbereich (Günther 1999b).
- Für den Studiengang Rehabilitationspsychologie in Stendal (FH Magdeburg-Stendal) wurden erstmals 1999 Studierende aufgenommen. Noch läuft der Lehrbetrieb über Lehrende anderer Fachbereiche und über Lehrbeauftragte. Demnächst sollen die ersten Professuren besetzt werden (Heckmann in diesem Band)
- An der Hochschule für Technik und Wirtschaft in Berlin wird ein Master-Studiengang Wirtschaftspsychologie im Fachbereich Wirtschaft ab 2002 angeboten (Prümper in diesem Band).

In der Planung, Beantragung oder Diskussion sind psychologische FH-Studiengänge an den Hochschulorten Bremen, Heidelberg, Karlsruhe, Saarbrücken und Wiesbaden.

In der Schweiz wurde das Institut für angewandte Psychologie in Zürich, das bereits seit 1937 besteht, auf der Grundlage des neuen schweizerischen Fachhochschulgesetzes in eine Fachhochschule mit dem Namen „Hochschule für angewandte Psychologie“ umgewandelt (Käser 1999).

Die bestehenden FH-Studiengänge in Psychologie erfreuen sich bei Studieninteressierten großer Beliebtheit. In allen Fällen übersteigt die Nachfrage das Studienplatzangebot um ein Mehrfaches, bis hin zum 20-fachen.

Trotz dieser neugegründeten psychologischen Studiengänge darf nicht übersehen werden, dass die Mehrzahl der Psychologieprofessorinnen und –professoren an Fachhochschulen immer noch in anderen Studiengängen (wie Sozialwesen/Sozialpädagogik, Betriebswirtschaftslehre, Ingenieurwesen, Verwaltungswissenschaften, Ökotoxikologie usw.) arbeitet. Psychologie an Fachhochschulen ist in diesem Sinn älter und breiter als die neugegründeten Studiengänge, auch wenn diese in der Fachöffentlichkeit im Vordergrund stehen.

2. Merkmale universitärer Psychologie-Studiengänge

Der Wissenschaftsrat² (2000, S. 11ff.) fordert von den Hochschulen insgesamt eine stärkere Anwendungsorientierung, Interdisziplinarität und Internationalisierung. Dahinter steht der gesellschaftliche Bedarf nach einer qualifizierten akademischen Ausbildung, die sich nicht nur disziplinübergreifend ausrichtet sondern auch an den multidisziplinären Anforderungen der Arbeitswelt orientiert. Staat und Gesellschaft, also die Finanziere der Hochschulen, wollen eine anwendungsorientierte („praktisch nützliche“) Hochschulforschung und –lehre, die Problemlösungen in der Arbeitswelt unterstützen.

Wie stellen sich die beiden Hochschularten, die traditionelle, forschungsorientierte Universität und die Fachhochschule als neue, anwendungsorientierte Hochschule, diesen Herausforderungen? Wie sieht es speziell in der Psychologie aus?

Um den Ort der Psychologie im binärem Hochschulsystem näher zu bestimmen, skizziere ich zunächst Merkmale psychologischer Uni-Studiengänge und vergleiche sie anschließend mit psychologischen FH-Studiengängen.

a) Vermittlung der Psychologie in ihrer Breite (als Anspruch) bei nur partiellem

² Im Wissenschaftsrat sind die Wissenschaftsminister der Bundesländer (bzw. ihre Staatssekretäre als Stellvertreter) sowie Hochschulprofessoren und einige Repräsentanten der Wirtschaft vertreten (Wissenschaftsrat 2000, S. 55-62).

Anwendungsbezug

Der Anspruch oder auch die selbst auferlegte Pflicht, die Disziplin in ihrer ganzen Breite zu vermitteln, bezieht sich vorrangig auf die Grundlagenbereiche. Der Prozess der Wissensakkumulierung und –tradierung (in Zeiten normaler Wissenschaft sensu Thomas Kuhn) ist primär auf „reine“ Erkenntnis orientiert und nur nachgeordnet auf die Lösung praktischer Probleme gerichtet.³

Dies bedeutet andererseits, dass die Vertiefung in den einzelnen Anwendungsfächern schon aus Kapazitätsgründen nur in ausgewählten Bereichen erfolgen kann, in anderen oberflächlich bleiben muss.

b) Primat der Forschung

Das universitäre System belohnt fast ausschließlich Forschungsleistungen. Berufliche Karriere und Prestige in der Wissenschaftlergemeinschaft hängen davon ab. Speziell bei Forschungsleistungen ist das Evaluationssystem gut entwickelt, während es in anderen Bereichen der Universität (z. B. Qualität der Ausbildung im Hinblick auf Arbeitsmarktchancen der Absolventen, Effizienz der Selbstverwaltung) kaum erkennbar ist. Ein starkes Engagement in der Lehre, das persönliche Ressourcen von der Forschung abzieht, ist für die akademische Laufbahn eher kontraproduktiv.

c) Grundlagenorientierung contra studentisches Anwendungsinteresse

Grundlagenforschung besitzt eine höhere Attraktivität als Anwendungsforschung in der scientific community. So dominieren bei den von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 1990 bis 1995 geförderten psychologischen Projekten grundlagen-orientierte, speziell aus der Allgemeinen Psychologie. Themen aus den Anwendungsfeldern Klinische, Arbeits- und Organisations- als auch Pädagogische Psychologie, in denen die meisten Diplom-Psychologen arbeiten, sind in der Minderheit (Spada, 1997, S. 6). Vermutlich entspricht die Grundlagenforschung besser dem wissenschaftlichen Ideal von verwertungsfreier Erkenntnis.

"Die prinzipielle Verbindung von Forschung und Lehre ist entscheidendes Kriterium für das Studienangebot der Universität", heißt es in einem Papier der Hochschulrektorenkonferenz (1997, S. 7).

Bei den genannten Prämissen führt dies zu einer vorrangigen Orientierung der Lehre auf die Grundlagenforschung und zu Anwendungsferne.

Die Folge ist eine Frustrierung der Studierenden : Sie wollen mehrheitlich nicht Wissenschaftler sondern Praktiker werden.

Zusammengefasst heißt dies: Die von Politik und Gesellschaft gewünschte Praxisorientierung steht (in den klassischen Wissenschaftsdisziplinen) in einem Spannungsverhältnis zum universitärem Gratifikationssystem: Wissenschaftliche Karrieren basieren auf Forschungsleistungen, insbesondere in der Grundlagenforschung, weniger auf Anwendungsorientierung und kaum auf erfolgreicher Lehre. Das Gratifikationssystem belohnt bei wissenschaftlichen Karrieren Forschungsleistungen, insbesondere in den Grundlagen. Die prioritäre soziale Norm ist Erkenntnisgewinnung und nicht Gestaltung (in Wirtschaft, Staat usw.). Auch die Lehre ist nachgeordnet. Die Orientierung an der scientific community, die sich typischerweise aus den Vertretern einer Disziplin zusammensetzt, fördert die zumindest institutionelle

³ So wie der Wissenschaftsrat für die Hochschulen schlechthin mahnt auch der frühere Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Rainer Kluwe (2001, S. 6-7) einen stärkeren Anwendungsbezug für die Psychologie an. Er verweist auf die Erwartungen der Politik und der Arbeitswelt. Aber mir erscheint die Realisierung dieses Postulats in der universitären Psychologie aus wissenschaftssoziologischen Gründen zweifelhaft (Günther 1999d, S.183ff. und unten).

Beschränkung auf das eigene Fach. – Diese Bedingungen verursachen die auch in der Psychologie beobachtbare Entfremdung von universitärer Wissenschaft und psychologischer Berufspraxis.

3. Merkmale und Entwicklungschancen psychologischer Fachhochschulstudiengänge

a) Multidisziplinarität und Fokussierung auf Teilbereiche der Psychologie

Interdisziplinarität meint, ein Thema aus den unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Wissenschaftsdisziplinen zu bearbeiten. Ein Beispiel ist die Mensch-Maschine-Interaktion, die gemeinsam aus ingenieurwissenschaftlicher und aus psychologischer Sicht untersucht und gestaltet werden kann. Multidisziplinarität bezeichnet dagegen neben der verbundenen auch die unverbundene Kombination von Fachdisziplinen bzw. ihrer Teilbereiche. So werden z. B. Kenntnisse eines Wirtschaftspsychologen im Rechnungswesen nicht unbedingt mit wirtschaftspsychologischen Theorien verknüpft. Aber z. B. die Bilanz eines Unternehmens lesen zu können, verbessert das Verstehen dieser Organisation und damit auch die Arbeit eines Wirtschaftspsychologen, der das Unternehmen als externer Organisationsentwickler berät. Allgemeiner gesagt: Die Multidisziplinarität entspricht den Anforderungsstrukturen der Arbeitswelt. Denn das an einem qualifizierten Arbeitsplatz verlangte Wissen und Können stammt in der Regel aus verschiedenen Disziplinen.

Interdisziplinarität ist nach dieser Begriffsexplikation eine Teilmenge von Multidisziplinarität. Multidisziplinarität ist ein typisches Merkmal von FH-Studiengängen.

Wenn in einem Curriculum Teile anderer Disziplinen einbezogen werden, also durch Multidisziplinarität eine curriculare Erweiterung erfolgt, ist zugleich in der Kerndisziplin eine Beschränkung vorzunehmen. Denn die Studienzeit ist begrenzt. Andererseits werden die für das Berufsfeld relevanten Teilbereiche der Psychologie vertieft bearbeitet. So sieht die Rahmenordnung (1988) für den universitären Diplom-Studiengang Psychologie im Anwendungsgebiet Arbeits-/Betriebs-/Organisationspsychologie (8+6=)14 Semesterwochenstunden im Hauptstudium vor, der Lüneburger FH-Studiengang dagegen ca. 60 SWS im Hauptstudium im Bereich Wirtschaftspsychologie. Andererseits entfallen in dem FH-Studiengang Fächer wie Biopsychologie, klinische Psychologie oder werden in gestraffter bzw. selektierter Form vermittelt (z. B. Allgemeine und Entwicklungspsychologie). Die Fokussierung fällt an Fachhochschulen relativ leicht. Denn hier steht im Unterschied zu den Universitäten die Qualifizierung für ein Berufsfeld und nicht die Tradierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Vordergrund.

b) Praxisorientierung und Marktnähe der Fachhochschullehrer bei kürzeren Erfahrungen im Wissenschaftssystem

Praxisorientierung und Arbeitsmarktnähe der Fachhochschulstudiengänge sind nicht nur als Ziele durch die Hochschulgesetze vorgegeben. Sie ergeben sich auch aus der beruflichen Sozialisation der FH-Professorinnen und –professoren. Denn sie verfügen in jedem Fall über mehrere Jahre außerhochschulische Berufspraxis. Dadurch sind die Bindungen an die Arbeitswelt eng.⁴ Neue Entwicklungen am Markt können rasch, auch durch Beratungstätigkeiten

⁴ Kluwe (2001, S. 9) weist in seinem Bericht als DGPs-Vorsitzender freundlich-vorsichtig den FH-Studiengängen in Psychologie die Merkmale „stark anwendungsorientiert, praxisbezogen, auf ein bestimmtes Arbeitsmarktsegment vorbereitend, ...interdisziplinär...“ zu. – Die DGPs ist diesem Bericht zufolge gegenüber den Länderministerien „bereit ..., auch für diesen Teil der Hochschulausbildung im Fach Psychologie Verantwortung zu übernehmen“. Psychologen an Fachhochschulen haben dazu keinen Auftrag erteilt.

vermittelt, in der Lehre umgesetzt werden. Im Unterschied zu vielen Universitätsprofessoren besteht keine ausschließliche oder fast ausschließliche Berufssozialisation im Wissenschaftssystem. Die professionelle Identität gründet sich weniger auf der Historie einer akademischen Disziplin sondern orientiert sich stärker an den Bedürfnissen der gesellschaftlichen Praxis. Deshalb ist auch die institutionelle Offenheit zu curricularen Innovationen, die sich von akademischen Traditionen lösen, größer als an Universitäten (Günther 1999a; 1999c): Werden an Universitäten neue, praxisorientierte Studiengänge, z. B. Kombinationsstudiengänge, initiiert, müssen die Initiatoren in der Regel mit der Kritik rechnen, dies sei dem Charakter einer Universität nicht angemessen (z. B. Mittelstraß 1994).

Umgekehrt bedeutet die außerhochschulische Berufspraxis im Normalfall eine Lockerung des Kontaktes zur Wissenschaftsdisziplin (als praktische Erfahrung s. Greif 1999, S. 678ff.).⁵ Hier bietet der Einstieg in eine Fachhochschulprofessur die besondere Chance und auch den Auftrag, beide Kompetenz- und Erfahrungsbereiche zu verknüpfen, z. B. Praxiserfahrungen mit aktualisiertem akademischen Wissen im neuen Lichte zu betrachten. Es wäre unrealistisch, die Verknüpfung in der ganzen Breite und Tiefe der berufspraktischen als auch der wissenschaftlichen Themen zu erwarten. Der Charme der Position liegt jedoch darin, einen fundierten und erfahrungsbasierten Überblick über beide Welten (Wissenschaft und Praxis) zu besitzen und bei interessierenden Themen in die Tiefe (z. B. als Forschungs- und Praxisprojekte) gehen und die Welten verknüpfen zu können.

c) Anwendungsorientierte Forschung und Nebentätigkeiten

Anwendungsorientierte Forschung hat sich als institutionelle Norm des sozialen Systems Fachhochschule etabliert. Sie hat auch als Aufgabe der Fachhochschulen Eingang in die Hochschulgesetze gefunden (Hochschulrektorenkonferenz 1997). Allerdings unterscheidet sich der Umfang anwendungsorientierter Forschung an Fachhochschulen zwischen verschiedenen Bundesländern, einzelnen Fachhochschulen und Hochschullehrern (Buck-Bechler et al. 1995; Wissenschaftsrat 2000, S. 34) erheblich. Die Erwähnung des Auftrags zu angewandter Forschung in den Hochschulgesetzen reicht nicht. Die Fachhochschulleitungen müssen Gratifikationssysteme einführen, die individuell Forschungsaktivitäten honorieren. Dies kann durch Lehrermäßigung oder Budgetzuweisung erfolgen. Als institutionelle Möglichkeit und Praxis wird dies zum Teil schon realisiert.

Aber das forschungsfördernde Reglement der Institution kann nur der erste Schritt sein. Forschungs- und Publikationsproduktivität müssen als informelle Norm im Kollegenkreis stärker verankert werden. Sie müssen mit einer höheren Wertschätzung belohnt werden.⁶ Bislang konkurrieren Forschungsaktivitäten noch stark mit nebenberuflichen, kommerziellen Tätigkeiten. Nach einer Umfrage der Hochschulforscher Enders & Teichler (1995b) geben FH-Professoren etwa doppelt so häufig an, einer Nebentätigkeit nachzugehen, als dies Universitätsprofessoren tun (ca. 41% zu 21% der Befragten) (Enders & Teichler 1995, S. 19). Andererseits publiziert – nach einer Gewichtung der beiden Autoren (1995a, S. 137ff.) – ein Universitätsprofessor im Durchschnitt das Dreifache dessen, was ein FH-Kollege veröffentlicht.⁷

d) Lehre als Kernaufgabe und die Vermittlung von Handlungskompetenz

⁵ Auch eine lange Verweildauer im Wissenschaftssystem kann als Ferne zur außeruniversitären Arbeitswelt gesehen werden und den Einstieg in die Praxis erschweren oder unmöglich machen. Beispiele sind arbeitslose Privatdozenten, also hochqualifizierte Wissenschaftler, die, nachdem sie keinen Job im Wissenschaftssystem erhalten haben, auch von außerhochschulischen Arbeitgebern nicht eingestellt werden.

⁶ Forschungs- und Publikationsaktivitäten sind hier in einem breiten Sinn zu verstehen. Auch die Veröffentlichung von Lehrbüchern und praktischen Ratgebern gehört hierzu (so auch das US-amerikanische Verständnis des Professorats bei Boyer 1990).

⁷ Die Varianzquelle Hochschulart sollte die großen interindividuellen Unterschiede in der Publikationsproduktivität nicht übersehen lassen. So haben 33% (35%) der FH-Professoren (der Uni-Professoren) in den letzten drei Jahren nichts oder wenig publiziert, das produktivste Zehntel dagegen 42% (34%) aller Publikationen (Enders & Teichler 1995a, S. 142ff.).

Kernaufgabe für die Fachhochschule ist die Lehre und dies in höherem Umfang als für die Universität. Formal besteht für FH-Professorinnen und in Deutschland eine Lehrverpflichtung von 18 Semesterwochenstunden (SWS), für Uni-Professorinnen und –professoren von 8 SWS. Die empirisch ermittelte Lehrleistung verhält sich etwas weniger different: nach Enders & Teichler (1995, S. 25) 17 zu 9 SWS.⁸

Die etwa halb so hohe Lehrverpflichtung der Universitätsprofessoren sollte allerdings nicht zu dem Schluss verleiten, sie würden ihre Arbeitszeit überwiegend in der Forschung verbringen: In verschiedenen Studien (vgl. die Beiträge in Enders & Teichler 1995b) geben Uni-Professoren an, in der Lehre und in der Forschung jeweils 30 – 40% ihrer Arbeitszeit (aufs Jahreszeitbudget berechnet) zu investieren. Dabei sind die Fachunterschiede groß: Nach ihrer Selbstbeschreibung verbringen Natur- und Ingenieurwissenschaftler durchgängig mehr Zeit mit Forschungstätigkeiten als Wirtschafts-, Sozial- und Geisteswissenschaftler. – Im Vergleich dazu geben Fachhochschulprofessoren an, 62% ihrer Arbeitszeit Lehraufgaben und 16% der Forschung zu widmen (Enders & Teichler 1995a, S. 239).

FH-Lehre unterscheidet sich auch durch Zielsetzung und Didaktik. Anders als an den wissensorientierten Universitäten wollen die Fachhochschulen zusätzlich zum Wissen auch Anwendungskompetenz vermitteln. Dies geschieht in kleinen Seminargruppen, in denen Fallbeispiele, Übungen, Lehrforschungsprojekte usw. durchgeführt werden. Dieses handlungsorientierte Lernen ist kein Monopol der Fachhochschulen. Es wird jedoch durch zwei Bedingungen erleichtert: Durch ihr höheres Lehrdeputat können die FH-Professoren bei gegebener Studierendenzahl häufiger Lehrveranstaltungen in kleinen Gruppen durchführen. Und: Die außerhochschulischen Berufserfahrungen der Lehrenden und das dort erworbene Know-how erleichtern die Vermittlung der Anwendungskompetenz.

Die FH-Curricula kennzeichnet die Vermittlung fachübergreifender Schlüsselkompetenzen wie kommunikative Fähigkeiten (Rhetorik, Verhandlungsführung usw.). Auch hier ist die Kleingruppenarbeit wesentlich.

An dem sog. situativen Lernen, wie es für die Fachhochschulen typisch ist, wurde Kritik geübt (Semmer 1998): Es erleichtere zwar in den geübten Fällen die berufliche Anwendung. Aber der Lerntransfer in den ungeübten Bereichen sei schlechter als bei einem ausschließlichen Lernen theoretischer Prinzipien, wie es eher die universitäre Ausbildung kennzeichnet. Letztlich ist dies eine empirische Frage. Psychologische Berufspraktiker mit einem Universitätsdiplom klagen oft über die Praxisferne ihres Studiums (Günther 1998a). Die Klagen sprechen prima facie nicht für die Überlegenheit der reinen Wissensvermittlung.

e) Internationalisierung

Die bisher genannten Punkte differenzieren zwischen den Hochschularten. Die beiden folgenden Punkte tun dies nicht. Sie zeigen m. E. aber besondere Entwicklungschancen der Fachhochschulen.

Der Wissenschaftsrat (2000, S. 22ff.) fordert für alle Hochschularten eine stärkere Internationalisierung. Die Einführung der Bachelor- und Master-Abschlüsse erleichtern allgemein den Studierenden-Austausch. Die Fachhochschulen haben zusätzliche Chancen, ihre Besonderheiten in Richtung Internationalisierung zu nutzen: Die relativ lange Dauer der Praxissemester erleichtert den Aufenthalt in ausländischen Unternehmen und Institutionen.

Deutsche Hochschulen sollen für Studierende aus dem Ausland attraktiver werden. Dafür sind englischsprachige Studienprogramme wichtig. Deren breite Realisierung wird nicht ohne die Beteiligung von uns deutschen Lehrenden mit nichtperfekten Englischkenntnissen möglich sein.

⁸ In anderen europäischen Ländern wie Großbritannien, den Niederlanden und Schweden liegt das Lehrdeputat an lehrorientierten, den deutschen Fachhochschulen vergleichbaren Hochschulen um ein Drittel niedriger bei 12 SWS (Enders & Teichler 1995, S. 25).

Die Semesterzeiten zwischen angelsächsischen Ländern und Deutschland decken sich nicht. So enden in den USA die Semester mit dem Jahresende und starten mit dem Jahresanfang. Ab Mai beginnen die Summer Schools. Die unterschiedlichen Zeitstrukturen erschweren den Studierenden- und Lehrendenaustausch erheblich. Eine Anpassung der Vorlesungszeiten wäre ein Bruch mit Traditionen – und eine wesentliche Erleichterung für den internationalen Austausch von Lehrenden und Studierenden.

Wenn die Fachhochschulen meinen, sie seien innovationsoffener als die Universitäten, können sie es hier zeigen.

f) Evaluierung als Chance und Absolventenverbleibforschung

Die Hochschularten (auch die Hochschulen und Fachgebiete) stehen in einem Wettbewerb miteinander: um staatliche Mittel, Drittmittel, Studieninteressierte, aber auch um Arbeitsplätze für Absolventen, Wertschätzung in der Gesellschaft usw.. Der Wettbewerb zwischen Hochschularten und Hochschulen soll nach den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2000, S. 40ff.) weiter intensiviert werden. Der Wettbewerb findet (in aller Regel) zwischen staatlichen Organisationen (in der Form von Hochschulen) statt. Der Markt hat hier keine direkte steuernde (finanziell belohnende und bestrafende) Funktion wie bei privatwirtschaftlichen Unternehmen. Um dem Staat (auf unteren Ebenen Hochschulleitungen und anderen Hochschulvertretern) die Fähigkeit zu begründeten und systematischen Gratifikationen (als Simulation von Marktanreizen) zu verschaffen, sind quantitativ und qualitativ nachvollziehbare Leistungsnachweise vonnöten. Der traditionell am aufwändigsten evaluierte Leistungsbereich im Hochschulsystem sind Forschungsleistungen (Gutachten beim Erwerb akademischer Grade, bei Projektanträgen, Publikationen usw.). Er ist damit öffentlich gut wahrnehmbar. Forschung ist der Bereich, in dem Universitäten ihren Schwerpunkt und traditionell ihre Stärke haben. Dies ist für die Fachhochschulen auch ein Feld, aber nicht das einfachste Feld des Wettbewerbs. Es ist nun denkbar, dass Fachhochschulen in anderen Wettbewerbsbereichen wie „Methodische und inhaltliche Qualität der Lehre“, „Soziales Klima der Hochschule“, „Zufriedenheit von Berufspraktikern mit ihrem Studium“, „Arbeitsmarktchancen der Absolventen“ oder „Institutionelle Kontakte zu Arbeitgebern“ eher ihre Stärken aufzeigen können. Solange dies nicht oder nur vereinzelt oder methodisch mangelhaft erfolgt, ist dies eine strukturelle Benachteiligung der Fachhochschulen durch eine für sie ungünstige Reduktion der Beurteilungsbereiche.

Deshalb müssen die Fachhochschulen und auch die FH-Psychologinnen und –Psychologen ein hohes Interesse daran haben, dass nicht nur Forschung sondern auch verschiedene andere Leistungsbereiche der Hochschulen evaluiert werden. Solange objektivierte Leistungserhebungen in verschiedenen Bereichen außerhalb der Forschung fehlen, werden bei Entscheidungsträgern Vermutungen, Stereotype und Klischees an deren Stelle treten. Ich bezweifle, dass dies für die Fachhochschulen günstig ist.⁹

⁹ Ein Problemthema ist das Promotionsrecht für Fachhochschulen. Der Wissenschaftsrat (2000, S. 19) beschränkt in seinen aktuellen Empfehlungen das Promotionsrecht ausdrücklich auf die Universitäten. An anderer Stelle (S. 33ff.) fordert er Profilbildung der Hochschulen und Belohnung der leistungsstarken Institutionen. Er unterstellt eine Varianz der – u.a. auch wissenschaftlichen – Leistungen an den Universitäten und ihren Fachbereichen. Möglicherweise erfüllen manche Fachbereiche nicht die Voraussetzungen, um in einer gesellschaftlich und wissenschaftlich verantwortbaren Weise das Promotionsrecht auszuüben. Das zu überprüfen, wäre Aufgabe regelmäßig in Aktion tretender Akkreditierungskommissionen. Dazu sollten explizite Kriterien für eine Evaluation der Promotionsbefähigung einer Institution festgelegt werden (z. B. Überprüfung vorliegender Doktor- und Diplomarbeiten; Umfang der Drittmittelforschung; Umfang und Qualität der Publikationen des wissenschaftlichen Personals usw.). Andererseits ist vorstellbar, dass mancher Fachbereich einer Fachhochschule mit umfangreichen Forschungsaktivitäten die Kriterien erfüllt. Die pauschale und unüberprüfte Kompetenzzuweisung für Promotionen an (fast) alle Fachbereiche aller Universitäten über einen unbegrenzten Zeitraum erfüllt nicht das vom Wissenschaftsrat selbst aufgestellte Postulat einer differenzierten Leistungsbewertung. Das gilt vice versa auch für die Empfehlung, allen Fachbereichen aller Fachhochschulen weiterhin pauschal das Promotionsrecht zu verweigern.

Neben der Forschung ist die Lehre eine Kernaufgabe der Hochschule. Erweiternd können wir auch sagen „Lehre und Karriere“. Denn die Mehrheit der Studierenden erhofft sich über die Hochschullehre eine Ausbildung, die eine berufliche Karriere ermöglicht. Will man die Wirkung des „Treatments“ Studium auf die Arbeitsmarktchancen untersuchen, bieten sich Absolventenverbleibstudien an.

Dies gilt auch für das Psychologiestudium. In dem Verbandsorgan der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, der „Psychologischen Rundschau“, finden sich zwar zahlreiche Artikel zur Forschungseffizienz, aber keine Beiträge zur Ausbildungseffizienz. Lediglich zwei Psychologische Institute, nämlich Freiburg und Braunschweig, untersuchten – meinen Recherchen zufolge - den beruflichen Werdegang ihrer Absolventinnen und Absolventen und berichteten darüber (Eisele 1991; Schulz 2001). Dies indiziert ein marginales (Forschungs-)Interesse der Psychologischen Institute an der Akzeptanz ihrer Absolventen am Arbeitsmarkt (oder Unbehagen, sich mit dem Thema näher zu beschäftigen). Vermutlich verheißt das (eigentlich berufssoziologische) Untersuchungsgebiet keine Forschungsmeriten, weil es sich keinem genuin psychologischen Forschungsprogramm zuordnen lässt. Das weitgehende Evaluationsdefizit widerspricht aber dem Anspruch der Profession, die Wirksamkeit der Kernaktivitäten (hier der Lehre) einer Organisation (oder einer Gruppe von Organisationen) zu erfassen, also zu evaluieren.

Hier können die psychologischen Fachhochschulstudiengänge etwas besser machen.¹⁰ Es liegt in unserem Wettbewerbsinteresse, ist aber auch unsere Pflicht gegenüber den Studierenden und Steuerzahlern, die berufliche Entwicklung unserer Absolventen zu verfolgen, aber auch in anderen Leistungsbereichen methodisch verlässliche Erhebungen vorzunehmen.

Zusammenfassend ergibt sich hochschulpolitisch und organisationskulturell folgende Leitlinie: Für die Fachhochschulen ist es wichtig, das gut zu finden und auf das stolz zu sein, was ihr Profil und ihre Mission ausmachen: eine sowohl auf Wissenschafts- wie Praxiskompetenz begründete Ausbildung, die sich an den Anforderungen und Entwicklungen der Arbeitswelt orientiert; eine anwendungsorientierte Forschung, die diese Aufgabe fördert; ein intensiver Ideenaustausch mit der Berufswelt. Gerade die jungen FH-Studiengänge in Psychologie erscheinen der Außenwelt, speziell Studieninteressierten und offenbar auch Arbeitgebern, attraktiv. Eine selbstbewusste Identifizierung mit dem FH-Profil ist weiterhin und offensiv gegenüber Studierenden, Universitäten, Berufsverbänden, Politik und Öffentlichkeit deutlich zu machen.

4. Die Zukunft des binären Hochschulsystems

Binäres Hochschulsystem bezeichnet die Unterteilung des tertiären Bildungssektors in Universitäten als primär forschungsorientierte Hochschulart und in Fachhochschulen als primär lehr- und anwendungsorientierte Hochschulart.

Hebt sich die Binarität des Hochschulsystems von selbst auf, da sich beide Hochschularten aufeinander zu entwickeln? So fragen und vermuten einige.

Tatsächlich sprechen manche Entwicklungen für eine Konvergenz:

¹⁰ Die Chancen am Arbeitsmarkt scheinen für unsere Studierenden übrigens nicht schlecht zu stehen. Dies signalisieren die bereitwillige Einstellungen für ein Praxissemester und wiederholte Arbeitgeberanfragen nach den ersten Absolventen.

1. Universitäten bieten vermehrt praxisorientierte Studiengänge an. Dies erfordert die Nachfrage der Studierenden, die sich an ihren Chancen am außeruniversitären Arbeitsmarkt orientieren. Die Universitäten sind wiederum auf eine Auslastung ihrer Ausbildungskapazitäten angewiesen (also auf studentische Nachfrage), falls sie ein Abschmelzen ihrer Stellen durch die Wissenschaftsministerien vermeiden wollen.
2. Die Fachhochschulen sind "akademischer" geworden. Professuren werden in der Regel nur mit Promovierten besetzt. Anwendungsbezogene Forschung nimmt zu.
3. Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen führt zu einer formalen Angleichung der Abschlüsse für die Mehrheit der Studierenden und damit für ihre Arbeitsmarktchancen.

Trotzdem soll es nach Meinung des Wissenschaftsrates bei der Differenzierung von Fachhochschulen und Universitäten bleiben. Und er dürfte hier die Meinung der Bundesländer, also der Politik, wiedergeben:

„Die zu erwartende gesteigerte Nachfrage nach Arbeitskräften mit einem Hochschulabschluss wird sich hin zu wissenschaftlich fundierten praxisorientierten Ausbildungs- und Qualifikationsprofilen verschieben. Deshalb muß durch ordnungspolitischen Eingriff von staatlicher Seite das begrenzte Fächerspektrum der Fachhochschulen deutlich erweitert werden. Aufgaben- und Belastungsverlagerungen dieser Art müssen mit entsprechenden Ressourcenzuweisungen an die Fachhochschulen verbunden sein.“ (Wissenschaftsrat 2000, S. 5).

Arbeitsmarkt- und Bildungsexperten der Bund-Länder-Kommission schätzen den Bedarf an Akademikern im Jahr 2015 auf 30% eines Jahrgangs¹¹ und zwar hauptsächlich Akademiker mit Abschlüssen in praxisbezogenen Studiengängen, wie sie die Fachhochschulen anbieten (a.a.O.).

Eine Integration von Universitäten und Fachhochschulen zu einem Hochschultyp (etwa nach britischem und australischem Vorbild; vgl. Brennan & Shah, 1993; Meek 1993) könnte zu einem Profilverlust und im Sinne eines „academic drift“ zur Angleichung der ehemaligen Fachhochschulen an die alten Universitäten führen.

"... there is an indisputable move towards integration, even though from the policy-makers' perspective, it contributes a regression towards the priorities, values and practices found in the 'noble' (university) sector" (der französische Hochschulforscher Neave, 1983, zitiert in Goedegebuure et al., 1993a, S. 382).¹²

Die Beibehaltung des binärem Systems schiebt einer Integration einen Riegel vor. Eine Integration zu einer, dann universitätsdominierten Hochschulart könnte zu einer theorieorientierten Qualifikation von Akademikern führen, die den prognostizierten Erfordernissen zukünftiger Arbeitsmärkte nicht entsprechen. So scheinen (neben anderen Gründen wie Kosten) beim Wissenschaftsrat Überlegungen auszusehen, die für eine Differenzierung der Hochschularten sprechen.

Um den Fachhochschulausbau auf der Kapazitätsseite zu befördern, ist die Rede davon, Ausbildungskapazitäten der Universitäten an die Fachhochschulen zu verlagern.¹³

¹¹ 1999 betrug der Akademikeranteil (Uni- und FH-Abschlüsse) bei der 30-40jährigen Bevölkerung in Deutschland ca. 14,4% (BMBF 2001, S. 405 u. 407; eigene Berechnung).

¹² Allerdings muss der universitäre Sektor nicht immer als der „noblere“ eingestuft werden. Praxisorientierung einer Bildungseinrichtung kann gesellschaftlich mit Prestige verbunden sein. Dies gilt für die Grandes Écoles in Frankreich. Sie haben ein ähnliches Profil wie die Fachhochschulen: berufsfeldbezogen, multidisziplinär, übungsorientiert. Sie sind exzellent ausgestattet, die Studienplätze sehr begehrt. Absolventen der Grandes Écoles besetzen Spitzenpositionen im französischen Staat und in der Wirtschaft. Beispiele sind Chirac und Jospin.

¹³ Das wird vermutlich massiven Widerstand der Universitäten und der betroffenen Fachvertreter hervorrufen.

Um die Studienplatznachfrage noch stärker auf den Fachhochschulsektor zu lenken, soll Fachhochschulabsolventen prinzipiell der Zugang zum höheren Dienst im Staat eröffnet werden.

Dagegen bleibt nach Meinung des Wissenschaftsrates das Promotionsrecht den Universitäten vorbehalten (was ich oben kritisch diskutiert habe). Forschungsorientierung und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses stehen im Vordergrund. Für Fachhochschulen sollen die Möglichkeiten anwendungsorientierter Forschung erweitert werden.

Resümee:

Die Politik hält offenbar an einem nach Universitäten und Fachhochschulen differenzierten System fest. Davon ist in Deutschland trotz verschiedener Konvergenztendenzen auszugehen. Mit Blick auf den Arbeitsmarkt sollen die Fachhochschulen – nach der Vorstellung des Wissenschaftsrates - quantitativ und qualitativ wachsen und zwar stärker als die Universitäten.

Welche Perspektiven ergeben sich für die Psychologie an Fachhochschulen? Die Attraktivität der Studiengänge, die damit zusammenhängende große Studienplatznachfrage, die Arbeitsmarktchancen sprechen – auch im Vergleich zum universitären Wettbewerber – für eine wachsende Bedeutung der FH-Psychologie. Sollten die Empfehlungen des Wissenschaftsrates Wirklichkeit werden, eröffnen sich interessante Chancen für den weiteren Ausbau psychologischer Fachhochschulstudiengänge und einer institutionalisierten Psychologie, die sich als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Berufspraxis versteht.

Literatur:

- Bock, H. (1999). Der Studiengang Kommunikationspsychologie an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Sozialwesen Zittau/Görlitz (FH). In U. Günther, *Psychologie an Fachhochschulen*. (S. 119-136). Lengerich: Papst.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2001). *Grund- und Strukturdaten 2000/2001*. Berlin/Bonn. Verfügbar unter: www.bmbf.de/digipubl.htm#Allgemeine
- Brenan, J. & Shah, T. (1993). Hochschulpolitik in Großbritannien. In Goedegebeure et al. (Hrsg.), *Hochschulpolitik im internationalen Vergleich: eine länderübergreifende Untersuchung im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung* (S. 162-193). Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate. A special report of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Princeton/NJ.: Princeton University Press.
- Buck-Behler, G., Jahn, H., Klockner, C. & Tietz, H.-D. (Hrsg.). (1995). *Angewandte Forschung an Fachhochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Eisele, C. (1991). ...und nach dem Studium? Zum Berufseinstieg von Psychologen. Stand und Perspektiven. *Report Psychologie*, Juli-Heft, 21-25.
- Enders, J. & Teichler, U. (1995b). *Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.). Bonn.
- Enders, J. & Teichler, U. (1995a). *Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. (Hrsg.). Bonn.
- Enders, J. & Teichler, U. (Hrsg.). (1995). *Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion*. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Föderation Deutscher Psychologinnenvereinigungen (1998). Stellungnahme der Föderation Deutscher Psychologinnenvereinigungen zu Studiengängen in Psychologie an Fachhochschulen. *Psychologische Rundschau*, 49, 95-98.

- Goedegebeure, L. et al. (Hrsg.). (1993). *Hochschulpolitik im internationalen Vergleich: eine länderübergreifende Untersuchung im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Goedegebeure, L. et al. (1993a). Resümee: Trends - Probleme - Lösungsansätze der Hochschulpolitik. In Goedegebeure et al. (Hrsg.), *Hochschulpolitik im internationalen Vergleich: eine länderübergreifende Untersuchung im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung* (S. 379-420). Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Greif, S. (1999). Zukunftsaufgaben der Arbeit- und Organisationspsychologie zwischen Theorie und Praxis. In Hoyos, C. Graf & Frey, D. (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch*. (S. 672-686). Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.
- Günther, U. (1994). *Fachhochschulstudiengang Wirtschaftspsychologie in Lüneburg: Begründung und Konzeption*. Planungspapier in der Fassung vom 9.11.1994. Lüneburg.
- Günther, U. (1998). Fachhochschulstudiengang Wirtschaftspsychologie: Berufsperspektiven, hochschulpolitischer Standort, Theorie-Praxis-Verhältnis. *Psychologische Rundschau*, 49, 31-38.
- Günther, U. (1998a). Über Praxisnähe, Arbeitsmarktchancen und Perspektiven. Zur Kritik an psychologischen Fachhochschulstudiengängen. *Psychologische Rundschau*, 49, 206-210.
- Günther, U. (1999) (Hrsg.). *Psychologie an Fachhochschulen. Studiengänge, Theorie-Praxis-Verhältnis, Hochschulreform*. (2. Aufl.). Lengerich/Berlin: Pabst.
- Günther, U. (1999a). Wirtschaftspsychologen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. Zum Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und Berufspraxis. In Günther, U. (Hrsg.), *Psychologie an Fachhochschulen*. (S. 8-37). Lengerich: Pabst.
- Günther, U. (1999b). Wirtschaftspsychologie an der Fachhochschule Nordostniedersachsen - Programm und Struktur eines neuen Studiengangs und Fachbereichs. In Günther, U. (Hrsg.), *Psychologie an Fachhochschulen*. (S. 151-168). Lengerich: Pabst.
- Günther, U. (1999c). Humboldt, Uni und FH. In Günther, U. (Hrsg.), *Psychologie an Fachhochschulen*. (S. 169-179). Lengerich: Pabst.
- Günther, U. (1999d). Zwischen Lehre und Forschung. Profil und Perspektiven der Fachhochschulen und traditionellen Universitäten im internationalen und nationalen Vergleich. In Günther, U. (Hrsg.), *Psychologie an Fachhochschulen*. (S. 180-221). Lengerich: Pabst.
- Hochschulrektorenkonferenz (1997). *Profilelemente von Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn.
- Käser, R. (1999): Das Seminar für Angewandte Psychologie am IAP Zürich als Fachhochschul-Modellfall. In Günther, U. (Hrsg.), *Psychologie an Fachhochschulen*. (S. 106-118). Lengerich: Pabst.
- Kluwe, R. (2001). Zur Lage der Psychologie: Perspektiven der Fortentwicklung einer erfolgreichen Wissenschaft. *Psychologische Rundschau*, 52, 1-10.
- Konegen-Grenier, C. & List, J. (1993). Die Anforderungen der Wirtschaft an das BWL-Studium. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. *Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft*, Nr. 188. Köln.
- Meek, L. (1993). Hochschulpolitik in Australien. In Goedegebeure et al. (Hrsg.), *Hochschulpolitik im internationalen Vergleich: eine länderübergreifende Untersuchung im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung* (S. 24-68). Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Mittelstraß, J. (1994). *Die unzeitgemäße Universität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Müller, J. & Kaune, A. (1999). Wirtschaftspsychologie an der Hochschule Harz - Begründung, Konzept und Einführung. In Günther, U. (Hrsg.), *Psychologie an Fachhochschulen*. (S. 137-150). Lengerich: Pabst.
- Rahmenordnung (1988). Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 39, 102-109.
- Schulz, W. (2001). Was ist aus ihnen geworden? Zum beruflichen Verbleib der ehemaligen Psychologiestudierenden der Jahrgänge 1996 bis 1999 der Technischen Universität Braunschweig. *Report Psychologie*, 26, 306-310.
- Semmer, N. (1998). Mythos Praxis. Anmerkungen eines Arbeitspsychologen zum Studium sogenannter "angewandter" psychologischer Fächer an Fachhochschulen. *Psychologische Rundschau*, 49, 197-205.
- Spada, H. (1997). Lage und Entwicklung der Psychologie in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Psychologische Rundschau*, 48, 1-15.
- Steinebach, C. (1997). Psychologie an Fachhochschulen: Thesen zum aktuellen Stand und zu den künftigen Entwicklungen. *Report Psychologie*, 22, 590-595.
- Wissenschaftsrat (1990). *Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren*. Berlin.
- Wissenschaftsrat (1993). *10 Thesen zur Hochschulpolitik*. Berlin.
- Wissenschaftsrat (2000). *Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland*. Köln.