

Morus Markard

Was heißt »Kompetenz« für psychologische Berufstätigkeit?*

Seit Jahren sehen sich Studierende und Lehrende der Psychologie mit der Tendenz konfrontiert, daß die universitäre Ausbildung in diesem Fach zunehmend weniger als berufsqualifizierend angesehen wird. Statt Voraussetzung für berufliche Tätigkeit zu sein, entwickelt sich das Diplom in Psychologie eher zu einem Eintritts-Billett für die vielen Zusatzausbildungen, von denen mindestens eine absolviert zu haben erst als die eigentliche Voraussetzung für die Anerkennung psychologischer Kompetenz für die Praxis gilt. Diese Zusatzausbildungen werden aber – im Unterschied etwa zu einem mit dem Studium vermittelten Referendariat – weitestgehend auf einem privaten Markt angeboten, der, wie jeder Markt, mit der Unterschiedlichkeit und Vielfalt seiner Waren floriert. Auch wenn dort nicht alle 250 Therapieformen im aktuellen Angebot sind, die im Handbuch von Herink 1980 gezählt wurden (vgl. Textor 1988, 201), sind die Ausbildungsangebote so zahlreich und inhaltlich so widersprüchlich, daß sich die Frage stellt, ob von einer *generellen* »Kompetenz für psychologische Berufstätigkeit«, auf die hin die Universität auszubilden hätte, überhaupt die Rede sein kann.

Zunächst einmal ist festzustellen, daß in der Literatur davon die Rede *ist* – und zwar im Bewußtsein der genannten Problematik und mit dem Ziel, der in der Marktform der Zusatzausbildung angelegten Entwertung des Studiums und der Zerfaserung der Ausbildungsziele entgegenzuwirken. In der Literatur vorgeschlagene Kompetenzbestimmungen (etwa acht Basiskompetenzen bei Keupp & v. Kardorff [1980]; Vier Basiskompetenzen bei Filsinger & Kleiber [1987]; »Umgang mit Unbestimmtheit« als Schlüsselqualifikation bei Kleiber [1989]; »kritische Reflexionskompetenz« als Kernstück beruflicher PsychologInnenidentität bei Jaeggi [1989]) in extenso wiederzugeben, würde hier zu weit führen. Bei der Durchsicht dieser Kompetenzbestimmungen und -listen drängten sich mir jedoch folgende Einwände auf: (1) Eine Anforderung wie 'Entwicklung einer Diskriminationsfähigkeit für Probleme, die mit psychologischem Wissen und Handeln zu bewältigen sind', geht an dem Umstand vorbei, daß sich gerade über die Frage, *was* denn mit psychologischen Mitteln bewältigt werden kann, die konkurrierenden Ausbildungsangebote – und die eher akademischen 'Schulen' – uneins sein müssen, da die dafür grundlegenden psychologischen Konzepte selber kontrovers sind. Dabei geht es ja um jene strittigen Grundfragen der Psychologie, ob bzw. wie psychische Sachverhalte als mit den je gegebenen,

* Redaktionell überarbeiteter Habilitationsvortrag, gehalten am 8.11.1990 vor dem Fachbereichsrat Philosophie und Sozialwissenschaften I der FU Berlin.

konkret-historischen Lebensverhältnissen vermittelt gedacht werden, und welche Bedeutung und Funktion psychologischer Intervention entsprechend zugemessen wird, die ja in der Regel an diesen Verhältnissen kurzfristig so gut wie nichts ändern kann. (2) Im Fach umstritten ist auch das Theorie-Praxis-Verhältnis, das in der komplexen Kompetenzanforderung 'Wissen über Transformation von wissenschaftlichem Wissen in Praxiswissen' thematisiert wird; es steht nämlich, in Abhängigkeit von wissenschaftstheoretischen Positionen, durchaus zur Diskussion, ob zwischen Grundlagentheorie und Praxis ein – wünschenswertes – 'Anwendungs'-Verhältnis bestehe (etwa Haisch 1983), oder ob eine solche Transfer-Vorstellung nicht überholt sei (vgl. etwa den Band von Bonß & Hartmann 1985). Ist es dann Praktikerinnen und Praktikern zuzumuten, daß sie sich in diesem theoretischen Minenfeld kompetent und sicher bewegen? (3) Andere Kompetenzerwartungen artikulieren Wissensbestände, die, vor allem in Kombination, individuelles Fassungsvermögen überschreiten dürften, wie etwa 'Kenntnis der wichtigsten Denkmodelle, Methoden und Wissensbestände aus Nachbardisziplinen' oder 'Vertrautheit mit sozialstrukturellem Wissen', abgesehen davon, daß auch die Frage, was wichtige Denkmodelle sind, nicht immer unstreitig sein dürfte. (4) Manche Kompetenzdefinitionen heben bestimmte Aspekte psychologischer Tätigkeit wie etwa »Beratung(skompetenz)« hervor; damit kann zwar aktuellen Entwicklungen der Berufspraxis formal Rechnung getragen werden, andere Aspekte werden so aber tendenziell ausgeblendet, es sei denn, man versieht *alle* Facetten psychologischer Berufstätigkeit mit dem Zusatz »-kompetenz«, womit dann allerdings der Anspruch auf *übergreifende* Kompetenzen aufgegeben wäre. (5) Immer wiederkehrende Kompetenzbestimmungen wie etwa '(kritische) Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit' sind kaum spezifisch für die psychosoziale Praxis, und (6) verweist die dafür ebenso unspezifische Kompetenz des 'Umgangs mit Unbestimmtheit', die an das klassische Persönlichkeitsmerkmal der Ambiguitätstoleranz (Frenkel-Brunswik 1949, vgl. auch Keupp 1987, 106) gemahnt, wieder eher auf ein ungelöstes Grundproblem psychologischer Praxis als auf eine individuell realisierbare Kompetenz.

Der Ausgangspunkt meiner weiteren Überlegungen ist nun folgender: Einerseits sind, wie mir scheint, diese Einwände gegen vorfindliche Kompetenzbestimmungen nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen, andererseits aber ist das Kompetenzproblem damit noch nicht hinreichend analysiert, geschweige denn gelöst. Daraus ergab sich für mich der Verdacht, daß hinter den Kompetenzbestimmungen *und* meiner Kritik daran eine ihnen *gemeinsame*, grundsätzlichere Problematik stecke, womit eine neue Ebene der Diskussion erforderlich wäre.

Um hier einen Zugang zu gewinnen, bin ich der anfangs angedeuteten Problematik des *Fachs* »Psychologie« unter folgendem Aspekt weiter nachgegangen: Kompetenz der individuellen PsychologInnen setzt voraus, daß das, was sie

‘anzubieten’ haben, also letztlich ihre Wissenschaft, bezüglich der jeweiligen Aufgabenstellung auch *Relevanz* besitzt, was angesichts der skizzierten Problematik der Psychologie allerdings keineswegs eindeutig der Fall sein kann. Soweit aber eine solche *Relevanz* uneindeutig ist, ist es kaum zu erwarten, daß die einzelnen *PsychologInnen* dafür sozusagen »in die Bresche springen«, ‘eindeutige’ Lösungen präsentieren können. Es wäre demgemäß zu fragen, ob in den Kompetenzdefinitionen Lösungen für Probleme gesucht werden, die zwar als individuelle Kompetenzprobleme *erscheinen*, auf der Ebene individueller Fähigkeiten aber gar nicht lösbar sind. Dabei geht es *nicht* um die grundsätzliche Schwierigkeit, daß »Kompetenz« als individuelle Qualifikation immer eine gewisse Abstraktion von konkreten Anforderungsstrukturen, situativen Momenten und darauf bezogenen realen individuellen Bewältigungsstrategien bedeutet; es geht vielmehr darum, daß diese Abstraktion in dem Maße problematisch werden muß, in dem die Anforderungen und die Lösungsmittel, auf deren individuelle Bewältigung bzw. Verwendung sich »Kompetenz« beziehen soll, selber uneindeutig sind und auch nicht oder nicht ohne weiteres durch individuelle Strategien zu vereindeutigen sind.

Die angesprochene Frage nach der wissenschaftlichen Relevanz der Psychologie schließt ein, die *gesellschaftliche* Situation, in der sich Psychologie und PsychologInnen befinden, und die damit verbundene *Widersprüchlichkeit* der Anforderungen an beide, also die *umstrittene gesellschaftliche Funktion* der Psychologie, in die Überlegungen einzubeziehen.

Die Relevanz der Psychologie war allerdings schon der Fokus jener Psychologiekritik, die seinerzeit in der Studentenbewegung formuliert wurde. Hierbei ist übrigens bemerkenswert, daß diese Psychologiekritik mit der Zunahme der Bedeutung von Beratung und Therapie – allgemeiner: von Intervention – gegenüber (bloßer) Diagnostik in der psychologischen Praxis und der damit einhergehenden generellen quantitativen Ausweitung der ‘praktischen’ Psychologie zeitlich zusammenfällt. Diese Psychologiekritik ist hier soweit interessant, wie sie vor allem auf die professionellen *Anwender* und *Anwenderinnen* der Psychologie bezogen wurde und die Relevanz der Psychologie von deren Intentionen, Fähigkeiten und Haltungen abhängig machte. In diesem Herangehen an die psychologische Praxis, das die Studentenbewegung überlebte (die modische Rede von der überragenden Bedeutung der »PsychologInnenpersönlichkeit« zeugt davon [vgl. dazu Fahl & Markard, im Druck a]), ist die *Psychologie als wissenschaftliches Erkenntnisssystem kein bedeutsamer Bezugspunkt für eine Lösung der Relevanzproblematik*, die nämlich – allen psychologiekritischen Intentionen zum Trotz – auf die *individuelle Kompetenz* der Psychologen verlagert wird. Die Relevanzfrage als die Frage nach der wissenschaftlichen Begründung und der gesellschaftlichen Funktion psychologischer Praxis wird so auf das praktizierende Individuum und seine individuelle Kompetenz verkürzt und faktisch auf die PraktikerInnen abgeschoben; die Probleme der Disziplin selber, deren

Lösung unverzichtbarer Aspekt individueller, psychologisch ausgewiesener Kompetenz ist, bleiben außen vor, *das Relevanzproblem wird personalisiert*.

Daraus muß eine permanente Überforderung der psychologischen Praktiker und Praktikerinnen durch individuelle Kompetenzanforderungen, die diesem Sachverhalt unzureichend Rechnung tragen, resultieren. Entsprechend mußte sich auch der kritische Impetus dieser Relevanzkritik der Studentenbewegung verschleifen. Insofern ist nachvollziehbar, daß die »in den 60er Jahren begonnene Suche nach der gesellschaftlichen Relevanz des eigenen Faches ... 15 Jahre später abgelöst (wird) durch die Suche nach dem persönlichen Sinn und Nutzen des Studiums«, wie es bei Filsinger & Kleiber (1985, 22) heißt. Die in dieser Entwicklung im übrigen auch zum Ausdruck kommende – 'typisch' psychologische – Denkweise der Trennung 'objektiver und subjektiver Relevanz' wird durch die strukturelle Vergeblichkeit personalisierender Lösungen der Relevanzfrage nur verfestigt. Anders: *die Verlagerung der Relevanz- in die Kompetenzproblematik verstärkt auch bei den betroffenen Individuen jene Personalisierung gesellschaftlicher Sachverhalte, deren Problematisierung doch zu den Grundeinsichten jedweder kritischen Psychologie gehört*.

Dies verdeutlicht, daß man unter den gegebenen Umständen mit der Formulierung von Kompetenzlisten Gefahr läuft, solchen Tendenzen Vorschub zu leisten, die der Differenziertheit der ihnen zugrundeliegenden Überlegungen und empirischen Untersuchungen entgegenstehen. (Ich habe überhaupt den Eindruck, daß sich derartige Kompetenzbestimmungen ggf. selber institutionellen Zwängen wie der Bestimmung von Ausbildungszielen und, damit verbunden, einem – zur eigenen Forderung nach Ambiguitätstoleranz gegenläufigen – Druck zu Überverdeutlichungen verdanken; so reden denn auch Keupp & Kardorff [a.a.O., 649] vom »Dilemma« des »Zwang[s] zur Positivität«.)

Wenn wir die Verlagerung der Relevanz- in die Kompetenzproblematik weiter durchdenken, so ergibt sich auch, daß die in den Kompetenzlisten enthaltenen An- und eben *Überforderungen abstrakt-normativen Charakter* erhalten müssen. Demgegenüber verliert der Verweis auf die Bedeutung gesellschaftlicher und institutioneller Bedingungen für die psychologische und psychosoziale Berufstätigkeit (etwa v. Kardorff 1988) an Gewicht: Die Auflistung *überwältigender institutioneller Widersprüche* muß eher handlungslähmend wirken, da die Möglichkeit individueller Verantwortung ihre Grenze in der realen Beeinflußbarkeit problematischer Sachverhalte findet. Soweit aber auf *fachlicher Ebene* der Zusammenhang zwischen psychologischen Handlungsmöglichkeiten und institutionellen Bedingungen konzeptionell unzureichend hergestellt ist, müssen auch individuelle Kompetenzzuschreibungen institutionelle Strukturprobleme letztlich negieren: Dies bedeutet aber, daß PsychologInnen sich mit Selbst- und Fremderwartungen konfrontiert sehen, die unerfüllbar sind – sei es in der Erziehungsberatung, in der die KlientInnen im Studentakt abgefertigt werden müssen, sei es in der individuellen SchülerInnenberatung, die angesichts

der Zahl der SchülerInnen mit Problemen wie ein Tropfen auf den heißen Stein wirkt, etc.

Die Problematik personalisierender Vereindeutigungsversuche widersprüchlicher Anforderungen gewinnt weitere Schärfe dadurch, daß die Professionalisierung psychologischer Praxis keineswegs abgeschlossen und auch die Spezifik *psychologischer* Tätigkeit in der *verschiedene* Berufe einschließenden psychosozialen Versorgung ungeklärt ist. Hier ist das Relevanzproblem in folgender Hinsicht in Rechnung zu stellen: Generell ist die psychosoziale Versorgung durch die sozialstaatliche Ambivalenz von Unterstützung und Kontrolle bestimmt, wobei mit zunehmender Eingebundenheit der psychosozialen Berufe in staatliche Institutionen die *Gefahr des Durchschlagens ordnungspolitischer Gesichtspunkte im Gewande individueller Unterstützung* wächst. Entsprechend ist zu befürchten, daß die Professionalisierung und die damit verbundene Eingemeindung der *Psychologie* in die institutionalisierte *psychosoziale Versorgung* ein vorschnelles Aufgeben der Suche nach wirklichen Unterstützungsmöglichkeiten der Betroffenen bedeutet, ein Prozeß, dem professionelle Terminologie Vorschub leisten kann (vgl. Ulmann 1989). Dies mag man sich an einer Formulierung verdeutlichen, mit der in einer Fachleute-Konferenz Maßnahmen gegenüber Schulkindern, die als unangepaßt galten, mit deren eigenem »Integrationsbedarf« begründet wurden. Die *Funktionalität* einer solchen Eingemeindung könnte sich – allen standespolitischen Komplikationen zum Trotz – für die PraktikerInnen daraus ergeben, daß mit der sozialstaatlichen Einbindung der psychologischen Praxis Aufgaben formuliert werden, deren scheinbare Eindeutigkeit und Ausgewiesenheit die offene Relevanzproblematik in den Hintergrund drängen.

All diese Überlegungen deuten darauf hin, daß kein Weg darum herumführt, zur Lösung des Problems individueller psychologischer Kompetenz das Relevanzproblem (wieder) auf die Tagesordnung zu setzen, wie dies auf der Initialveranstaltung zur »Erneuerung der Psychologie« von Legewie (1990, 3) programmatisch hervorhoben wurde: »Nur wenn die Psychologie zu einer wissenschaftstheoretischen, methodischen und inhaltlichen Erneuerung ihrer grundlegenden Konzepte gelangt, kann sie die Krise ihrer Bedeutungslosigkeit überwinden.« Daß dabei die Konzepte der »Erneuerung« selber wiederum strittig und unterschiedlich weit entwickelt sind, ist eine dem Umstand des notwendigen *Zusammenhangs von Relevanz der Psychologie und Kompetenz des Psychologen* nachgeordnete Frage.

Will man also die skizzierten Praxis- und Kompetenzprobleme nicht als hermetisch und die Trennung der Relevanz- von der Kompetenzproblematik nicht als endgültig ansehen, stellt sich die Frage, wie denn ihr Zusammenhang hergestellt werden soll. Ich will dies im folgenden weitgehend als Frage *subjektwissenschaftlicher Praxisforschung* behandeln, in deren Kontext dann auch die Tragfähigkeit von Konzepten zu analysieren wäre.

Grundsätzlich ist Praxisforschung im psychosozialen Bereich der Versuch, Probleme psychosozialer Berufspraxis in empirische Forschungsfragen und -programme zu überführen (vgl. etwa Heiner 1988), die von Evaluationsstudien (etwa Nielsen et al. 1986) über weiter- und fortbildungsbezogene Modellversuche (etwa Filsinger & Kleiber 1987) bis zu einzelfallbezogenen Mikroanalysen (etwa Markard & Holzkamp 1988) reichen. Gerade solche Mikroanalysen bieten die Möglichkeit, die realen individuellen Bewältigungsstrategien der Praktiker aufzuschlüsseln und auf die verschiedenen Kompetenzerwartungen, -zumutungen und -konzeptualisierungen hin zu analysieren. Grundsätzlich versucht diese Herangehensweise also, die *praktische* Relevanz der *theoretischen* Psychologiekritik und -entwicklung *empirisch* zu untersuchen und zu befördern und auf diese Weise Forschung und Praxis aufeinander zu beziehen.

Zum Verständnis des hier vertretenen Ansatzes von Praxisforschung muß man sich vergegenwärtigen, daß gemäß subjektwissenschaftlicher Konzeption grundsätzlich Gegenstand der Forschung – durchaus *entgegen* dem gängigen Alltags- und Forschungsverständnis – *nicht Personen und deren Merkmale* sind, sondern Zusammenhänge zwischen subjektiv realisierten Lebens- oder Arbeitsbedingungen und Handlungsgründen bzw. -strategien; theoretisch vorausgesetzt ist dabei, daß die *unmittelbare* Lebenswelt in ihrer Problematik nur in ihrer – allerdings vielfach gebrochenen – *Vermitteltheit* mit übergreifenden Strukturen zu begreifen ist. Eine methodologische Folge des Umstands, daß nicht Personen, sondern diese Zusammenhänge Forschungsgegenstand sind, ist die, daß die Individuen, um deren Erfahrungen es geht, nicht auf der *Gegenstandsseite*, sondern als *Mitforschende* auf der Forschungsseite stehen (vgl. Holzkamp 1988, 315).

Vor diesem Hintergrund subjektwissenschaftlicher Forschungskonzeption braucht erstens die Einbeziehung der PraktikerInnen in die Forschung keiner *gesonderten* methodischen Begründung. Zweitens unterscheidet sich auch die grundsätzliche Fragestellung der Praxisforschung nicht von der in anderen Bereichen subjektwissenschaftlicher Empirie: Hier wie da geht es darum, inwieweit die *Festgefahrenheit individueller Problematiken Aspekt der Ausblendung übergreifender, aber unbegriffener Lebenszusammenhänge* ist. Die Problematisierung der Verschiebung der gesellschaftlich-fachlichen Relevanz- auf die individuelle Kompetenzebene wäre, so gesehen, eine auf die psychologische Berufspraxis bezogene Konkretisierung der subjektwissenschaftlichen Grundfrage nach dem Verhältnis unmittelbarer Lebenswelt und übergreifender Lebenszusammenhänge; mit einer solchen Fragerichtung ist von vorneherein ausgeschlossen, Kompetenz als bloß individuelles Merkmal zu untersuchen.

Es stellt sich aber die Frage, inwieweit solche Forschung, mit der nicht *Merkmale* festgestellt, sondern *Handlungsmöglichkeiten von Individuen* entwickelt werden sollen, trotz aller bis hierhin vorgetragener Begründungen nicht letztlich doch wieder bei bloß personalisierenden Kompetenzen landet, die hier

angestellten Überlegungen also in ein bloßes Quidproquo münden. Dagegen spricht, daß Handlungsmöglichkeiten gerade als Aspekt des *Zusammenhangs* von Handlungsgründen mit jenen gesellschaftlichen, fachlichen und situativen Widersprüchen konzipiert sind, die in 'überverdeutlichten' Formulierungen von Kompetenz als bloß individuellem Merkmal verlorengehen. Mehr noch: Soweit Praxisforschung als Zusammenarbeit von 'ForscherInnen' und 'PraktikerInnen' vonstatten gehen soll, *muß* die Ausblendung situativer Besonderheiten überwunden werden, weil Kompetenz als personalisiertes Merkmal das Zulassen von Unklarem, Unfertigem, kaum Bewältigbarem nur in *Form von Defizitärem*, als *Inkompetenz* kennt. Da auf diese Weise die der Psychologie selber geschuldeten Unklarheiten psychologischer Praxis den Praktikern als Kompetenzmangel in die Schuhe geschoben werden, haben diese durchaus Veranlassung, sich bei der Explikation ihrer Probleme bedeckt zu halten. Die Explikation realer Praxisprobleme muß daher damit verbunden werden, solche Fremd- und Selbstattributionen in die Forschungsperspektive der Aufhebung personalisierender Überforderung und entsprechender Handlungsmöglichkeiten aufzulösen.

Aus den bisherigen theoretischen und methodischen Erwägungen ergibt sich auch, daß psychologische Kompetenz von den PraktikerInnen nicht einfach 'erzählt' werden oder aus ihren Erzählungen erschlossen werden kann. Solche Versuche sind im wahrsten Sinne des Wortes 'oberflächlich', ein Umstand, der auch nicht durch Deutungen seitens sich für deutungskompetent haltender WissenschaftlerInnen ermäßigt werden kann. Theoretisch-praktische Forschungsanstrengung ist nicht dadurch zu ersetzen, daß WissenschaftlerInnen in theoretisch hemmungs- und methodisch haltlosen Deutungen Äußerungen von PraktikerInnen unter ihre ohnehin schon bestehenden Vorstellungen subsumieren.

Um die genannte Forschungsperspektive zu veranschaulichen, möchte ich auf Erfahrungen aus unseren Projekten »Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung« und »Analyse psychologischer Praxis«, in deren Verbindung eine Zusammenarbeit von universitärer Psychologieausbildung und außeruniversitärer psychologischer Praxis versucht wird, rekurrieren: Es zeigte sich dort z.B., daß Kontroversen unter PraktikerInnen nicht selten darauf hinauslaufen, daß sie sich konkurrierend gegenseitig die Kompetenz absprechen. Es werden nämlich von den eigenen Vorstellungen *abweichende* Aussagen über Praxis nicht unter dem Gesichtspunkt analysiert, aus welchen etwa institutionellen Besonderheiten heraus sie verständlich werden, bzw. welche konkreten alternativen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln wären. Da ebenso die *eigenen* Vorstellungen und Bewältigungsformen nicht als in den konkreten institutionellen Bedingungen begründet begriffen werden, avancieren sie faktisch zum abstrakten Kompetenzmaßstab. Ein Streit bspw. darum, ob es Ausdruck von 'Kompetenz' ist, daß eine Psychologin ihre eingeschränkten Hilfe-Möglichkeiten von vorneherein ihren Klienten 'bekennt', also in diesem Sinne 'ehrlich' und 'verantwortungsvoll' ist,

bleibt so lange abstrakt (und konkurrent-abstrakter Kompetenzvergleich), wie nicht die Voraussetzungen *unterschiedlichen* Herangehens in dieser Frage offengelegt werden: Eine fest angestellte Schulpsychologin kann es sich 'erlauben', in ihren Augen unrealistische KlientInnenerwartungen zurückzuweisen – kann das aber auch ein stundenweise honorierter Einzelfallhelfer, der erst einmal von seinem formalen Arbeitgeber, der betreffenden Familie, als 'kompetent' akzeptiert werden muß (vgl. Wondra 1989)? Zudem hat die Schulpsychologin die reale Möglichkeit, die Ebenen ihrer Tätigkeit zu wechseln, indem sie etwa der Problematik des 'Klebens' an immer wieder neuen und neu produzierten Einzelfällen durch präventive LehrerInnenberatung zu begegnen versucht.

Es zeigt sich nun deutlicher: Die individualisierende Kompetenzzuschreibung ist eine der Ursachen der allenthalben beklagten *schwierigen Darstellbarkeit* psychologischer Praxis. Denn wenn man sich dieser Kompetenzzuschreibung unterwirft, sind unbewältigte Praxisprobleme, um deren Lösung sich Praxisforschung doch dreht, nicht aus konkreten Bedingungen zu begründen, sondern sie erscheinen bloß als Ausdruck von personaler *Inkompetenz*, deren Offenlegung in der Darstellung aus dynamischen Gründen abgewehrt werden muß. Die Darstellung von Praxis ist unter dieser Voraussetzung gleichzeitig die *Abwehr* der dabei eigentlich auch darzustellenden Probleme, eine Schwierigkeit, die eben nur aufgebrochen werden kann, wenn die Darstellung von Praxis Aspekt der Entwicklung konkreter Handlungsalternativen ist.

Ähnlich defensiv wie die Darstellung von Praxisproblemen ist unter der Prämisse notwendiger Kompetenzbehauptung der Bezug auf psychologische Theorien, denen dann grundsätzlich nicht mehr die Funktion eines Stachels gegen das allfällige Arrangement mit den Gegebenheiten zukommt, auf die vielmehr in erster Linie unter den Gesichtspunkten von »Unsicherheitsreduktion, Zeitökonomie, Expertenausweis, Rationalisierung« Bezug genommen wird (Markard 1989). So konnte beispielsweise zusammen mit einer Berufspraktikerin herausgearbeitet werden, daß ihr Bezug auf Techniken der Gesprächstherapie, die selber das Rubrum der »Klientenzentriertheit« führt, in Wirklichkeit – »*psychologenzentriert*« – ihrer eigenen, der Psychologin, Beraterischen Situationsbewältigung diene.

Vor dem Hintergrund solcher Funktionalität scheint mir die Notwendigkeit abstrakter Kompetenzbehauptung auch eine der Ursachen für antitheoretische Ressentiments von PraktikerInnen zu sein, die im übrigen durch programmatischen Eklektizismus (etwa Textor 1988, Plaum 1988) bedient werden: Denn die PraktikerInnen können sich aus dem theoretischen Angebot das jeweils Passende herausuchen und auf diese Weise Theorie so an die Praxis anpassen, daß der Theorie keinerlei kritische Funktion mehr zukommt, sie vielmehr Praxis legitimiert. »Die Feindschaft gegen das Theoretische ...«, formulierte Horkheimer (1974, 189), »richtet sich in Wahrheit gegen die verändernde Aktivität, die mit dem kritischen Denken verbunden ist«. Insofern bedeutet Eklektizismus eine

Feindschaft gegen das Theoretische, soweit mit dem theoretischen ein kritischer Impetus verbunden ist. Der Eklektizismus ist gleichzeitig eine weitere Form, in der theoretisch ungelöste Probleme des Fachs auf die PraktikerInnen abgeschoben werden; da diese ja handeln *müssen*, sind sie es, die die in ihrem Verhältnis untereinander ungeklärten theoretischen Angebote für sich integrieren müssen. Unter dem ständigen Druck der Komplettierung der eigenen Kompetenz wird dabei u.U. sogar das eigentlich schon auf den ersten Blick und ohne große Lateinkenntnisse absurd wirkende Fortbildungs-Scheinangebot »nonverbaler Gesprächspsychotherapie« (Kleiber 1985, 13) angenommen. So wie die Darstellung von Praxisproblemen erst mit der Perspektive von deren Überwindung möglich wird, können allerdings auch Theoriefeindschaft und der verselbständigte Run auf Fortbildung erst überwunden werden, wenn es gelingt, angeblich nur persönliche Defizite der PraktikerInnen in *empirische Forschungsfragen zum Verhältnis von individueller Kompetenz und fachlicher Relevanz* zu überführen (vgl. Dreier 1989).

Wenn diese Forschungsfragen, wie oben ausgeführt, auf konkrete, die besonderen Handlungsbedingungen nicht ausblendende Handlungsmöglichkeiten zielen, sind dann überhaupt situationsübergreifende Aussagen möglich? Erstens enthalten psychologische Tätigkeitsbereiche, wenn auch in unterschiedlichem Umfang, verschiedene Facetten psychologischer Arbeit; so impliziert der Tätigkeitsbereich 'Schulpsychologie' Diagnostik, LehrerInnenberatung, SchülerInnenberatung, Drogenprävention, etc. Zweitens: Daß theoretische Aussagen psychologischer Berufspraxis nur in konkreten Tätigkeitsbereichen gewonnen werden können, bedeutet nicht, daß ihre Geltung darauf beschränkt wäre; ihr Geltungsbereich hängt vielmehr von den thematisierten Dimensionen ab: Daß dies keine Besonderheit nur unseres Ansatzes ist, zeigt jene theoretische Aussage zum Burn-out-Phänomen, daß dieses u.a. mit der Nähe zwischen KlientInnen- und HelferInnenproblemen zu tun habe (Enzmann 1989, 42f.): In dem Maße, in dem PsychologInnen mit potentiell eigenen Problemen beschäftigt seien, werde die Arbeit für sie belastender. Dies ist ein Umstand, der in verschiedenen Tätigkeitsfeldern zu erwarten ist. Drittens sind auch, soweit die *Psychologie* als problematisches Fach in Praxisforschung eingeht, darüber die verschiedenen psychologischen Tätigkeitsformen aufeinander beziehbar. Eine völlige Partikularisierung von Praxisforschungs-Resultaten nach – wechselnden – historisch vorfindlichen Tätigkeitsbereichen ist aus diesen Gründen nicht zu erwarten.

Die in diesem Kontext einschlägige allgemeinere Frage, inwieweit und in welcher Form einzelfallbezogener Forschung überhaupt generalisierende Aussagen möglich sind, ist ein Problem, das hier nicht verhandelt werden kann (vgl. dazu meine Habilitationsschrift [Markard 1991]). Jedenfalls wirft Praxisforschung diesbezüglich keine *besonderen* Fragen auf. Deswegen gehen wir davon aus, daß in der Form von Zusammenhängen zwischen Handlungsprämissen und Handlungsgründen reale Probleme und Lösungsmöglichkeiten

psychologischer Praxis verallgemeinert zugänglich und mitteilbar werden können; wir gehen allerdings weniger davon aus, daß dabei »Schätze« (Beerlage & Fehre 1989, 3) zu heben sind, als vielmehr davon, daß – theorie- und handlungsbezogen – Erfahrungswissen zu *entwickeln* ist (Fahl & Markard, im Druck b). Dabei ist nach allem Gesagten die Zurückweisung der den PsychologInnen angedienten Rolle der für alles verantwortlichen MacherInnen eine Voraussetzung dafür, der eigenen Involviertheit in die sozialstaatliche Ambivalenz von Unterstützung und Kontrolle auf die Schliche zu kommen und Informationen aufzunehmen, die bei personalisierender Kompetenzzuschreibungen abgedrängt werden müssen. Vor diesem Hintergrund können PraktikerInnen sowohl den Zumutungen des Fachs, seine Krisenlasten auf die PraktikerInnen abzuwälzen, als auch dem Ansinnen von AuftraggeberInnen, PsychologInnen für ihre Versäumnisse einspringen zu lassen, als auch den Erwartungen von Betroffenen, ihre Lebensführung an den PsychologInnen delegieren zu können, argumentativ Widerstand entgegensetzen. Ein wesentliches Moment psychologischer Kompetenz bestünde dann darin, wissenschaftlich ausgewiesene personalisierende Kompetenzanforderungen zurückweisen zu können, um in praktischer Entwicklung des Fachs dem humanen Anliegen der Psychologie, zur Verminderung menschlicher Fremdbestimmtheit beizutragen, Geltung zu verschaffen.

Literaturverzeichnis

- Beerlage, I. & Fehre, E.-M. 1989. Vorwort der Herausgeberinnen. In: Beerlage, I. & Fehre, E.-M. (Hg.), 3-5.
- Beerlage, I. & Fehre, E.-M. (Hg.) 1989 a. Praxisforschung zwischen Intuition und Institution. Tübingen.
- Bergold, J., Faltermaier, T., Jaeggi, E., Kleiber, D., Kraus, W. Rerrich, D. & Stark, W. (Hg.) 1987. Veränderter Alltag und Klinische Psychologie. Tübingen.
- Bonß, W. & Hartmann, H. (Hg.) 1985. Entzauberte Wissenschaft. (Soziale Welt Sonderband 3). Göttingen.
- Dreier, O. 1989. Fortbildung im Bereich psychosozialer Berufe als Einheit von Forschung und Praxis. Forum Kritische Psychologie 24, 48-84.
- Enzmann, D. 1989. Probleme beruflicher Identitäten von HelferInnen und psychosoziale Praxis. In: Beerlage, I. & Fehre, E.-M. (Hg.), 35-44.
- Fahl, R. & Markard, M. (im Druck a). Zur Forschungspraxis der Praxisforschung.
- Fahl, R. & Markard, M. (im Druck b). Psychologische Kompetenz als Aspekt der Relevanz der Psychologie: Konzepte und Probleme subjektwissenschaftlicher Praxisforschung.
- Filsinger, D. & Kleiber, D. 1987. Abschlußbericht des Modellversuchs »Fachkräfte für eine psychosoziale Versorgung«. Berlin: Zentrale Universitätsdruckerei (der FU).
- Filsinger, D. & Kleiber, D. 1985. Aus-, Fort- und Weiterbildung in der Krise. Anmerkungen zum Zusammenhang von Arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Entwicklungen im psychosozialen Bereich. In: Kleiber (Hg.) 1985, 19-26.
- Frenkel-Brunswik. 1949. Intolerance and ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. Journal of Personality, 18, 108-143.

- Haisch, J. 1983. Bedingungen der Anwendung sozialpsychologischen Wissens aus Fragestellungen der Praxis: Methodologische Regeln. In: Haisch, J. (Hg.) *Angewandte Sozialpsychologie. Bedingungen, Möglichkeiten und Ergebnisse der praktischen Anwendung sozialpsychologischer Theorien*. Bern, 11-22.
- Heiner, M. (Hg.) 1988. *Praxisforschung in der sozialen Arbeit*. Freiburg.
- Holzcamp, K. 1988. Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. In: Rexilius, G. (Hg.), *Psychologie als Gesellschaftswissenschaft*. Opladen, 298-317.
- Horkheimer, M. 1974. Traditionelle und kritische Theorie. In: Horkheimer, M., *Die gesellschaftliche Funktion der Philosophie. Ausgewählte Essays*. Frankfurt/M., 145-200.
- Initiative Erneuerung der Psychologie. 1990. Rundbrief 1. Heidelberg.
- Jaeggi, E. 1989. Psychologen – die nichtidentifizierbaren Wesen. Unveröffentlichtes Manuskript, Institut für Psychologie, TU Berlin (zit. nach Legewie, 1990, 10).
- Keupp, H. 1987. Psychosoziale Praxis in einer sich spaltenden Gesellschaft – das »psychosoziale Projekt« im Umbruch. In: Bergold et al. (Hg.), 89-109.
- Keupp, H. & Kardorff, E. 1980. Psychosoziale Basisqualifikationen. *Mitteilungen der DGVT*, 12, 649-672.
- Kleiber, D. (Hg.) 1985. *Von der klinischen Psychologie zur psychosozialen Praxis. Neue Wege der Fort-, Aus-, und Weiterbildung*. Tübingen: DGVT.
- Kleiber, D. 1989. Forschungsstrategien für die psychosoziale Praxis. Strategien einer praxisdienlichen Forschung. In: Beerlage, I. & Fehre, E.-M. (Hg.), 193-203.
- Kardorff, E. v. 1988. Praxisforschung als Forschung der Praxis. In: Heiner, M., 1988, 73-100.
- Legewie, H. 1990. Argumente für eine Erneuerung der Psychologie. In: Initiative für eine Erneuerung der Psychologie, 3-11.
- Markard, M. 1989. Funktionen von Theorie(n) für die Praxis. *Forum Kritische Psychologie* 24, 37-47.
- Markard, M. 1991. *Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung. Jenseits des Streits um quantitative und qualitative Methoden*. Hamburg und Berlin.
- Markard, M. & Holzcamp, K. 1988. Praxisportrait – ein Leitfaden für die Analyse psychologischer Berufstätigkeit. *Forum Kritische Psychologie* 23, 5-49.
- Nielsen, H., Nielsen, K. & Müller, C.W. 1986. *Sozialpädagogische Familienhilfe. Probleme, Prozesse und Langzeitwirkungen*. Weinheim.
- Plaum, E. (Hg.) 1988. *Eklektizismus in der Psychologie. Aktuelle Diskussionsbeiträge*. Heidelberg.
- Textor, M.R. 1988. Eklektische und Integrative Psychotherapie. Fünf Bewegungen zur Überwindung der Vielzahl von Therapieansätzen. *Psychologische Rundschau*, 39, 201-211.
- Ulmann, G. 1989. Gedanken beim Lesen von Praxisberichten. Menschen in Schubladen sperren zwecks Bearbeitung? *Forum Kritische Psychologie* 24, 111-132.
- Wondra, W. 1989. Aus der Grauzone psychosozialer Praxis oder: Einzelfallhilfe als permanente Durchgangsstation. *Forum Kritische Psychologie* 24, 96-110.