

Vanessa Lux

Die passenden Studierenden für ein verschultes Studium?

Studierfähigkeitstest und Modularisierung als Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Psychologie

Mit der im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ stattfindenden EU-weiten Vereinheitlichung des Hochschulsystems sollen die deutschen Universitäten international wettbewerbsfähig werden. Dabei geht es nicht nur um eine Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit der Abschlüsse innerhalb der EU, sondern auch um die Verkürzung von Studienzeiten und niedrigere Studienabbrecherquoten, mit dem Ziel, die Zahl akademisch ausgebildeter Arbeitskräfte zu erhöhen. In den Bildungsrankings der OECD ist Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern schlecht platziert: es kann deutlich weniger Studierende und Akademiker pro Jahrgang vorweisen.¹ Ein besonderer Fokus im gegenwärtigen Umstrukturierungsprozess liegt außerdem auf der Etablierung marktförmiger Strukturen zwischen den und innerhalb der Universitäten, die dazu dienen sollen, den Wettbewerb um die besten Studierenden, um Drittmittel und staatliche Forschungsgelder anzuheizen (vgl. Zeuner 2007).

Die schrittweise erfolgende Schaffung eines Bildungsmarktes auch für die Hochschulen orientiert sich an den Vorgaben für den freien Handel von Dienstleistungen im Rahmen des GATTs, das einen gleichberechtigten Zugang zu einem solchen für private Bildungsanbieter vorschreibt. Dabei wird die Konkurrenz der Universitäten auf einem Bildungsmarkt, bei dem die Studierenden zuallererst Kunden von Bildungsdienstleistungen sind, als Lösung für die durch die Streichung staatlicher Mittel immer schlechter werdenden Lernbedingungen angepriesen.² Die Einführung von Studiengebühren ist hier nur ein – wenn auch das of-

¹ Zum OECD-Bildungsranking 2007: „Während die Bundesrepublik in den vergangenen zehn Jahren die Zahl der Studenten um 5 Prozent steigern konnte, legten die 29 anderen wichtigsten Industrienationen im Schnitt um 41 Prozent zu. Unterm Strich schaffen 20 Prozent eines Jahrganges in Deutschland einen akademischen Abschluss - in Dänemark, Finnland oder Polen sind es mehr als 40 Prozent. Deutschland sackt damit nach dem in Berlin vorgelegten Bericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung im weltweiten Vergleich vom 10. auf den 22. Rang ab.“ (n-tv.de vom 18.9.2007; <http://www.n-tv.de/854109.html>; Zugriff: 31.7.2008).

² „Studiengebühren werden klarer als alle bisherigen Hitlisten zu Tage fördern, welche Hochschulen gut und begehrt sind, welche zum Mittelmaß und welche zu

fensichtlichste – Element dieses Prozesses. Zusätzlich dazu werden einige der zentralen staatlichen Aufgaben im Hochschulsystem an private Akteure vergeben oder diese in sog. Public-Private-Partnerships als Berater, Zulieferer oder Dienstleister herangezogen. Dies betrifft nicht nur die elektronische Erfassung von Studienleistungen über Chipkarten, sondern geht bis zur Auswahl von Studierenden durch private Testinstitute wie die ITB Consulting GmbH.

Die Bundesregierung hat hierfür mit den Änderungen des Hochschulrahmengesetzes 1998 und 2005 die entsprechenden gesetzlichen Regelungen verabschiedet. Kernstück des Prozesses ist die Umwandlung der Diplom-, Magister- und Lehramtsstudiengänge in Bachelor- und Master-Studiengänge. Um wettbewerbsfähig zu werden, müsse dabei Überflüssiges aus den Studienordnungen verschwinden. Laut dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) reicht es „nicht aus, bestehende Studienangebote lediglich umzuetikettieren. Entscheidend ist eine Reform der Studieninhalte und damit eine Straffung und bessere Strukturierung der Curricula. Nur so kann das Ziel erreicht werden, in Deutschland die im internationalen Vergleich zu langen Studienzeiten zu verkürzen, das Alter der Absolventen und die hohen Studienabbrecherquoten zu senken.“ Was aber als überflüssig gilt und was als unbedingt notwendig, ist nach wie vor Sache der jeweiligen universitären Disziplin. Die Aushandlungsprozesse hierfür sind in Form von Modul-Verhandlungen in den einzelnen Fachbereichen sehr unterschiedlich gestaltet worden. Ebenso heterogen haben sich die Auswahlverfahren für die Studierenden entwickelt, seit 2005 ein zusätzliches Kriterium neben der Abiturnote herangezogen werden soll.

Der Prozess ist nun auch in den Psychologie-Studiengängen angekommen. Bei seiner Umsetzung hat die Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs) die Führung übernommen und nutzt diese für den neuerlichen Versuch einer Vereinheitlichung des Faches. In der Tendenz lässt sich für das Psychologie-Studium festhalten, dass emanzipatorische Ansätze und Psychologiekritik dort, wo sie an einzelnen Universitäten institutionell verankert waren, aus den Studieninhalten bzw. den Modulen systematisch entfernt werden. Die Einführung des Studierfähigkeits-tests für den Bachelor in Psychologie ist in diesem Zusammenhang nicht nur als weiteres Selektionsinstrument, sondern auch als faktische Durchsetzung psychologischer Eignungsdiagnostik und ihrer testtheoretischen Grundlagen in diesem Bereich zu werten. Umstrukturierung und inhaltliche Neuformierung des Faches gehen hier Hand in Hand. Um so wichtiger ist es, die impliziten und auch expliziten Vereindeutigungen dessen, was unter Psychologie, Lernen und Diagnostik zu verstehen sei, in den Blick zu nehmen. Die Strukturveränderungen sind nämlich alles andere als inhaltlich neutral.

den schwächeren zählen. Mehr Konkurrenz belebt das Bildungs-, 'Geschäft'.“ (Rind 2005)

Die quantitativ-experimentelle Psychologie als Leitbild

Eine der Terrainmarkierungen, welche Psychologie in den Bachelor- und Master-Studiengängen zu lehren und zu lernen sei, ergibt sich schon aus den zukünftigen Abschlussbezeichnungen. So schreibt die DGPs in ihren „Empfehlungen“: „Es werden die akademischen Grade ‘Bachelor of Science’ (B.Sc.) und ‘Master of Science’ (M.Sc.) vergeben [...], die nach einem Beschluss der KMK vom 10.10.2003 u.a. für die Naturwissenschaften vorgesehen sind“. Damit „unterstreicht die Psychologie ihre Zugehörigkeit zu den Naturwissenschaften“ (DGPs 2005, 2). Die hier vorgenommene Vereindeutigung zielt mitten in die Auseinandersetzungen um das Selbstverständnis des Faches, die seit dessen Gründung bestehen. Die Zuordnung zu den Naturwissenschaften ist eng mit einem spezifischen Verständnis der Psychologie als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin verknüpft, in Abgrenzung zu einer i.w.S. sozialwissenschaftlichen Orientierung der Psychologie und zur Psychoanalyse. Gegenstand der Psychologie sind in diesem Verständnis Erleben und Verhalten des als abstrakt-isoliert vorgestellten Individuums. „Die institutionelle Trennung der Psychologie von der Philosophie und von den sich etablierenden Sozialwissenschaften hat die Zurückdrängung der Frage nach dem Mensch-Welt-Verhältnis und die Durchsetzung des Konzepts eines biologischen Trägers psychischer Funktionen begünstigt.“ (Staeuble 1985, 41)

Im Zuge der 68er-Bewegung wurde die an den Hochschulen etablierte Psychologie als Herrschafts- und Kontrollwissenschaft kritisiert und teilweise sogar ihre Zerschlagung gefordert (Zurek/Wacker 1988, 62). Die Auseinandersetzungen führten an einigen Instituten zu einer Öffnung und Umorientierung der universitären Psychologie-Ausbildung (vgl. zum Beispiel des Psychologischen Instituts [PI] an der FU Berlin: Mattes 1988). Dabei standen die Etablierung demokratischer Entscheidungsstrukturen, die Überwindung des Theorie-Praxis-Bruchs und die Neuentwicklung kritisch-emanzipatorischer Ansätze im Vordergrund. Parallel dazu kam es in der universitären Psychologie zu einem „Rückgriff auf das Subjektive“, da sich „das behavioristische Programm zur ‘Verwissenschaftlichung’ der Psychologie durch Ausschließung der Subjektivität als ‘Privatsache’ jedes einzelnen nicht hat durchhalten lassen“ (Holzkamp 1988a, 299). Diese „Öffnung“ spiegelte sich beispielsweise methodologisch in der Integration qualitativer Verfahren „als Alternative oder Ergänzung“ zu quantitativen Verfahren wider (298).³

Der Streit um das Selbstverständnis der Psychologie als Natur- oder Geisteswissenschaft hat 20 Jahre nach ‘68 zu einem theoretischen und

³ Zur problematischen Verkürzungen der dieser Konjunktur zugrunde liegenden Subjektverständnisse vgl. Holzkamp 1988a; zu dem Problem der Annahme einer gegenseitigen methodischen Kompensation qualitativer und quantitativer Verfahren vgl. Markard 1993, 116ff.

methodischen Pluralismus an einigen bundesdeutschen Universitäten geführt, der auch Eingang in z.B. die 1989 verabschiedete Studienordnung des Diplomstudiengangs Psychologie an der FU Berlin gefunden hat. Diese sollte die widersprüchlichen Entwicklungen des Faches widerspiegeln und den Studierenden die Möglichkeit bieten, sich die widerstreitenden Ansätze eigenständig anzueignen und sich selbständig darin zu positionieren. Der politische Charakter von Wissenschaft und Theorieentwicklung war dadurch an der FU Berlin direkt erfahrbar, ja kaum zu übersehen, und wurde nicht selten im Rahmen des Studiums selbst zum Lerngegenstand.

Jetzt, vier Jahrzehnte nach '68, geht es anscheinend darum, diese Unstrittenheit des Faches aus den Studien- und Prüfungsordnungen wieder verschwinden zu lassen und damit in der offiziellen Lehre möglichst unsichtbar zu machen. Inhaltlich geht die seit dem Wintersemester 2007/2008 realisierte Modularisierung etwa einher mit der Engführung von Methoden auf quantitativ-experimentelle Verfahren. In der Studienordnung für den B.Sc. in Psychologie an der FU Berlin beispielsweise ist zwar allgemein von „Methoden“ die Rede (FU Berlin 2007a, 213 u.ö.), im Modul-Handbuch sind diese dann aber weitgehend auf Statistik reduziert. Darüber hinaus ist ein Pflichtmodul „Grundlagen der Experimentalpsychologie“ vorgesehen, in dem die Studierenden in den „zentralen Techniken der psychologischen Forschung“ ausgebildet werden (FU Berlin 2007b, 15). Diese quantitativ-experimentelle Ausrichtung spiegelt sich auch in der Präsentation des Bachelor-Studiengangs (erstellt für die InFUtage 2006) durch das Studienbüro Psychologie wider: Im „Studienbereich Methoden und Diagnostik“ erwerben die Studierenden „die notwendigen methodischen Kenntnisse und Kompetenzen (z.B. statistische Verfahren, Experimente und diagnostische Instrumente, Tests etc.), um psychologische Forschungsarbeiten und psychodiagnostische Prozesse verstehen und bewerten zu können.“ (Petri 2006, 6) Die besondere naturwissenschaftliche Ausrichtung des Faches wird an der FU Berlin zudem dadurch betont, dass für den Bereich Biopsychologie im Vergleich zu den anderen „Grundlagenfächern“ eine zusätzliche Übung vorgesehen ist und Neurokognitive Psychologie als ein eigenständiges Wahlpflichtmodul eingeführt wurde (FU Berlin 2007a, 234).

Auch wenn der besondere Fokus auf Bio- und Neurokognitive Psychologie sicherlich als Reaktion auf den entsprechenden Boom von Forschungsergebnissen in diesem Bereich zu sehen ist, wird mit solchen Schwerpunktsetzungen die gegenwärtige Tendenz zur Medizinisierung und Biologisierung in der Psychologie fortgeschrieben. Denn biologische wie neurokognitive Psychologie orientieren sich primär am medizinischen oder biopsychosoziale Modell psychischer Störungen. Im Modul „Grundlagen für Psychologie“ zeigt sich diese Privilegierung, wenn die „biologische[n] Grundlagen menschlichen Verhaltens und psychischer Störungen“ gesondert als „zentrales Wissen für psychologische For-

schung und praktische Tätigkeit in verschiedenen Bereichen“ (FU Berlin 2007b, 14) hervorgehoben werden.

Die Experimentalpsychologie mit dem (Labor-)Experiment sowie die verschiedenen testtheoretischen Modelle, die den Schwerpunkt des Moduls „Psychologische Diagnostik“ bilden (vgl. 25), stehen hierbei für die methodologische Orientierung an den Naturwissenschaften mit den entsprechenden Objektivitäts-, Validitäts- und Reliabilitätskriterien, aus deren Perspektive Subjektivität nur noch zum Störfaktor wird. Die sich in den Modulen ausdrückende Orientierung an der Mainstream-Psychologie ist übrigens kein Einzelfall. Für die Akkreditierung von Studiengängen orientiert man sich in der Regel am wissenschaftlichen Mainstream, um den Akkreditierungsprozess nicht zu gefährden (Banscherus/Staack 2007, 38f.). Das Problem ist dabei weniger, dass der Mainstream großen Raum einnimmt, als dass seine Dominanz so zum Monopol wird, dass wissenschaftliche Alternativen ausgeblendet werden.

Der zum WS 2007/08 an der FU Berlin eingeführte Studierfähigkeitstest für das Psychologie-Studium spiegelt die angestrebte Neuorientierung des Faches in komprimierter Form wider. Er steht nicht nur selbst für eine praktische Durchsetzung psychologischer Eignungsdiagnostik, sondern transportiert im sogenannten „Wissensteil“ auch das neue alte Fachverständnis gleich mit: Abgefragt wird Wissen zu Wahrscheinlichkeitstheorie, Statistik und Neurobiologie (Holzapfel 2007). Sowohl bei der Umstrukturierung der Studiengänge als auch in dem Studierfähigkeitstest für das Psychologie-Studium zeigt sich der Versuch der Durchsetzung einer quantitativ-experimentellen Psychologie als Leitbild. Dies zielt auf die Zurückdrängung sich kritisch dazu verstehender Ansätze und führt dazu, dass ein weiteres Mal das Selbstmissverständnis des Faches als Naturwissenschaft blind reproduziert (vgl. Maiers 1992) und die theoretische Weiterentwicklung in den Hochschulen entsprechend kanalisiert bzw. außerhalb dieser Engführung stillgestellt wird.

Die Auswahl der passenden Studierenden mit Studierfähigkeitstests

Seit die Hochschulen zwei Drittel der Studienplätze nach eigenen Kriterien vergeben, haben Studierfähigkeitstests Hochkonjunktur. In großem Maßstab gab es einen solchen in der Bundesrepublik bereits für Medizin/Zahnmedizin und Veterinärmedizin. Der 1980 eingeführte Medizinerntest wurde jedoch wegen sinkender Bewerberzahlen 1997 wieder abgeschafft. Noch ist offen, ob sich ein allgemeiner Studierfähigkeitstest durchsetzt oder jede Hochschule ihre eigene Eignungsprüfung zusammenstellt. Es kursieren Tests für Wirtschaftswissenschaften, Jura und Architektur; selbst Fachhochschulen haben für einzelne Studiengänge bereits Tests eingeführt, weitere sind in der Entwicklung. Die DGPs hat nun einen Studierfähigkeitstest für das Psychologie-Studium erstellen

lassen und erhebt den Anspruch, mit diesem eine psychologisch abgesicherte und also wissenschaftliche Diagnose wie Prognose über die Studierfähigkeit einer Person bieten zu können. Immerhin ist Eignungsdiagnostik eine der ältesten Aufgaben der Psychologie. Der große Bedarf an Eignungsprüfungen von Wehrmachtssoldaten bot die Grundlage für die Institutionalisierung des Faches an den Universitäten während der NS-Zeit (vgl. Geuter 1988).

Testentwicklung und -durchführung sind dabei ein durchaus lohnendes Geschäft; die Kosten werden als Gebühren auf die zukünftigen Studierenden umgelegt. Die DGPs z.B. rechnet zunächst mit ca. 50 Euro ohne Anreise und Übernachtung. Damit sind Entwicklung und Durchführung jedoch noch nicht gedeckt. Für den Psychologie-Test hat diese zu einem großen Teil zunächst einmal die DGPs übernommen. Das besondere Engagement der Psychologen lässt sich als „Investition in die Zukunft“ interpretieren: Es geht um die Akquise von Aufträgen und die Sicherung von Zuständigkeiten, die man sich nicht aus der Hand nehmen lassen bzw. neu etablieren will. In den USA ist der Scholastic Assessment Test (SAT) seit den 1960er Jahren zur festen Voraussetzung für die Zulassung zu einer Hochschule geworden.⁴ Dort ist eine regelrechte Testindustrie entstanden (vgl. Giordano 2005). Das Unternehmen Educational Testing Service (ETS), das sowohl den SAT als auch den bekannten Englischsprachttest TOEFL entwickelt hat, hat einen Jahresumsatz von ca. 900 Mio. US-Dollar. Studierfähigkeitstests sind eines der erfolgreichsten Instrumente zur Etablierung eines privaten Marktes von Bildungsdienstleistungen, kommen doch langfristig zu Entwicklung und Durchführung vielfältige private Kursangebote zur Vorbereitung auf die Tests hinzu.

Bisher wurde der Hochschulzugang in Deutschland – von einzelnen Regelungen für den zweiten Bildungsweg abgesehen – durch die Voraussetzung „Abitur“ sowie, bei mehr Studienplatzbewerbern als vorhandenen Studienplätzen, durch einen jährlich neu ermittelten Numerus Clausus (NC) beschränkt. In dem der NC den Abiturdurchschnitt zum Kriterium macht, benachteiligt er systematisch z.B. Migranten und Arbeiterkinder. Mit den Studierfähigkeitstests soll nun nicht nur das Problem, die geeignetsten Studierenden auszuwählen, effizient lösbar sein. Die Testbefürworter treten zusätzlich als „Anwälte der Schwachen“ auf. Für einen Test spreche gerade, so die DGPs (2006), dass nicht mehr nur die „Abiturbesten die begehrtesten Studienplätze bekommen“, sondern

⁴ Zur Zeit diskutieren einige Colleges in den USA darüber, den SAT nicht mehr zur Bedingung für den Hochschulzugang zu machen mit der Begründung, dass dieser Unterschiede aufgrund von „class, race/ethnicity and parental educational attainment“ verschärfe, da das Abschneiden in nicht unerheblichem Maße vom Zugang zu den privaten Vorbereitungskursen abhängt (New York Times, 22.9.2008, A16).

„künftig auch Bewerberinnen und Bewerber eine Chance erhalten, die für ein bestimmtes Fach geeignet sind, ohne mit Bestnoten aufwarten zu können“ (DGPs 2006). Dass damit ein fundamentaler Wandel im System des Hochschulzugangs einhergeht, wird dagegen nicht erwähnt. Der NC beinhaltet in seiner Funktion der Mangelverwaltung bisher noch ein Moment lediglich vorübergehender Beschränkung, wohingegen die Testselektion ein positives Auswahlkonzept bietet, in dem Bildung als Recht konzeptionell eingeschränkt und als Privileg, dass nur den „Geeignetsten“ zuteil werden solle, missdeutet wird.⁵ Dafür wird das erfolgreiche Abschneiden durch einen Vergleich mit dem Durchschnitt(s-Ergebnis) ermittelt, und es werden somit Unterschiede zwischen den Bewerbern hergestellt, die dann als „mehr oder weniger studierfähig“ interpretiert werden können. Das Konstrukt der Studierfähigkeit ermöglicht es dabei nicht nur, die Vorenthaltung von Studiermöglichkeiten wissenschaftlich zu legitimieren, sondern auch, ein Scheitern von Lernprozessen den Studierenden als angebliche „Studierunfähigkeit“ in die Schuhe zu schieben.

Denn mit dem Studierfähigkeitstest soll beurteilbar werden, ob jemand fähig ist, ein Studium erfolgreich abzuschließen und so die Bildungsressourcen in die Person auch richtig investiert sind. Erfolgreich meint dabei gute Prüfungsleistungen, aber auch – so ein Ziel der Testbefürworter ganz im Sinne des Bologna-Prozesses – die „Verkürzung der durchschnittlichen Studienzeit bis zum Vordiplom und eine signifikante Verringerung der Studienabbrucherquote“ (Lewin/Lischka 2004, 62). Diese „Erfolgskriterien“ zeigen deutlich, dass hier das Ideal eines kurzen „Schmalspurstudiums“ zugrunde liegt, aus dessen Perspektive Studienabbrüche, zu denen auch Studienfachwechsel gezählt werden, sowie lange Studienzeiten überhaupt zu einem – administrativ einzudämmenden – Problem werden.

Ob solche Prognosen mit Hilfe der Eignungstests möglich sind, bleibt umstritten. Die Testkonstrukteure der DGPs weisen explizit darauf hin, dass ihr Test weder die Länge des Studiums noch Abbruchraten vorherzusagen könne; ein besseres Testergebnis lasse lediglich bessere Prüfungsnoten erwarten (Schmidt-Atzert/Wilhelm 2006, 2f.). Da die Abiturdurchschnittsnote eine bessere statistische Prognose für Studienleistungen bietet als Studierfähigkeitstests, ist das Ziel der Testkonstrukteure zudem nur, die „inkrementelle Validität“ zu erhöhen, d.h. Abiturnote *plus* Studierfähigkeitstest sollen die Studienleistungen besser vorhersagen können, als die Abiturnote allein. Mit Blick auf das Ökonomie-Prinzip der Testdiagnostik ist eine Testung unter diesen Voraussetzungen eigentlich nicht gerechtfertigt. Selbst Anhänger der Tests geben das „ungünstige Aufwand-Nutzen-Verhältnis“ zu bedenken. Die Kosten für die Testkon-

⁵ So auch Wilhelm auf einer Podiumsdiskussion zum Thema am 23.1.2006 an der HU Berlin. (Diesen Hinweis verdanke ich Morus Markard.)

struktion seien auch langfristig so hoch, dass der „Mehrgewinn an Sicherheit über den Studienerfolg gegenüber den Abiturdurchschnittsnoten“ nicht gerechtfertigt sei (Lewin/Lischka 2004, 47). Die Prognostizität gegenüber der Abiturnote konnte durch den Medizintest TMS beispielsweise nur um 10,2 % verbessert werden (Jungkunz 1986, 33). Unberücksichtigt bleibt zudem, dass Grundlage der Prognosen stets lediglich die Referenzpopulation ist. Die entsprechenden Aussagen über den Zusammenhang zwischen Ergebnis im Studierfähigkeitstest und Studienleistungen sind rein statistischer Natur und lassen – nimmt man die methodologischen Konsequenzen dieses Ansatzes ernst – keine Aussagen über den zukünftigen Studienerfolg des einzelnen Studierenden zu.

Die Studienbedingungen, d.h. die konkreten institutionellen und strukturellen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium, angefangen von der technischen und räumlichen Ausstattung, über den Bibliotheksbestand und -zugang, Umfang und Vielfalt von Seminarangeboten, das Betreuungsverhältnis sowie die Möglichkeiten der Mit- und Selbstbestimmung von Lernformen und -inhalten werden dabei systematisch ausgeblendet. Und dies, obwohl Lernbedingungen einen der wichtigsten Faktoren für einen erfolgreichen Hochschulabschluss darstellen. Ein entsprechendes Studienumfeld kann schlechtere Eingangsvoraussetzungen einer Studierendengruppe zu einem großen Teil ausgleichen (vgl. Tarazona 2006, 84).

Hieran zeigt sich der kontrollwissenschaftliche Charakter solcher Eignungsdiagnostik. Denn die individuell-biographischen und allgemein-institutionellen Bedingungen universitären Lernens und die damit vermittelten Gründe für den Erfolg oder das Scheitern von Lernprozessen interessieren in dieser Perspektive nicht. Auch Studienabbrüche, -fachwechsel und lange Studienzeiten beispielsweise werden lediglich unter dem Blickwinkel administrativer Planbarkeit der Hochschulbildung – und damit vom Außen- bzw. Drittstandpunkt – thematisiert. Zum Problem werden sie in dieser Perspektive jedoch allein aufgrund der derzeitigen Prioritätensetzung in der Reichumsverteilung, die sich mit dem Bild der „knappen Kassen“ legitimiert. Dass sie im Einzelfall dagegen gerade Ausdruck eines sich klärenden, wechselnden oder besonders intensiven Interesses sein können in Bezug auf das, was ich in meinem Leben beruflich machen oder einfach nur lernen möchte, spielt in der Debatte dagegen keine Rolle. Stattdessen wird die Studierfähigkeit, wie es Klaus Holzkamp bereits für das Konstrukt der „Lernfähigkeit“ beschreibt, „im Banne des Drittstandpunkts“ verkürzt und steht ebenso wie diese „als Index für (‘angeborene’ oder individuell erworbene) objektive Leistungs-, also auch Lernmöglichkeiten des Individuums, die ‘von außen’ mittels einschlägiger Verfahren ‘messbar’ sein sollen“ (Holzkamp 1993, 265). Die Studierfähigkeitstests stehen auch für eine institutionelle Stärkung einer Psychologie als Kontrollwissenschaft.

Die Ausblendung der Bedingungen an den Hochschulen ist zudem geradezu Programm. Es geht darum, Studierende zu finden, die sich an die miserablen Studienbedingungen widerspruchslos anpassen. Die Einführung der neuen Auswahlverfahren wird auch als Wandel vom Nachweis der allgemeinen Studierfähigkeit durch das Abitur – die so genannte Hochschulreife – zur „Passfähigkeit“ (Lewin/Lischka 2004) oder eben „Passung“ für einen spezifischen Studiengang oder die jeweilige Hochschule beschrieben. Da ist es nur konsequent, wenn die DGPs ihren Test mit dem Argument bewirbt, es sei viel billiger, bessere Studienabschlüsse durch Selektion mit Hilfe des Tests zu erreichen, als teures Geld in bessere Studienbedingungen zu investieren.⁶

Impliziter Begabungsdiskurs und Personalisierung

Schon der Blick auf die aktuellen Initiativen, Studierende der Begabtenförderungswerke bzw. ab einem attestierten IQ von 130 an den Universitäten Freiburg und Konstanz von den Studiengebühren zu befreien (Spiegel online, 24.9.2007)⁷, zeigt die enge konzeptionelle Verbindung zwischen Studierfähigkeit und „Intelligenz“ bzw. „Begabung“. Die enge Verknüpfung zeigt sich aber auch im Konstrukt „Studierfähigkeit“ selbst, etwa bei der Interpretation der Testleistungen. Laut den Hinweisen zu einem Test für das wirtschaftswissenschaftliche Studium z.B. sei die gemessene Studierfähigkeit das Resultat langfristiger Lern- und Entwicklungsprozesse (vgl. ITB Consulting 2007). Dabei geht es hier um mehr als die Annahme, bestimmte Fertigkeiten (etwa Lesen und Schreiben) sollten vor der Aufnahme eines Studiums schon erlernt worden sein. Unter der Hand verwandelt sich die spezifische Leistung zum Zeitpunkt des Tests in eine Art angeborener oder zumindest langfristig entwickelter Persönlichkeitseigenschaft. Auf der Ebene der Test-Items spiegelt sich das in einem kuriosen Paradoxon wider: Zum einen heißt es, für den Test lasse sich nicht lernen, da er eine allgemeine Fähigkeit erfasse. Zum anderen werden die Aufgaben geheim gehalten, und den Test dürfe jede Person nur einmal machen, sonst verzerre der Lerneffekt das Ergebnis. Bei Studierfähigkeitstests kommt es demnach zur gleichen Missinterpretation der Testergebnisse wie bei Intelligenztests. Auch bei ihnen wird von einer spezifischen Testleistung unmittelbar auf eine grundlegende Persönlichkeitseigenschaft geschlossen – hier Studierfähigkeit –, die als Disposition unterstellt wird. Dies wird darüber legiti-

⁶ „Ein gutes Auswahlverfahren hat im Prinzip einen ähnlichen Effekt wie eine (teure) Verbesserung der Studienbedingungen (kleinere Seminare, bessere Betreuungsrelationen etc.): der Output wird besser.“ Vgl. Schmidt-Atzert/Wilhelm, a.a.O., S. 4.

⁷ <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,506636,00.html>, Zugriff: 6.10.2007

miert, dass die Differenzen im Testergebnis auf biologische Unterschiede bezüglich der abgeprüften kognitiven Fähigkeiten zurückgeführt werden, die mit „Begabungsunterschieden“ erklärt werden. Von den zu beobachtenden Leistungsunterschieden auf „Begabungsunterschiede“ und also biologische Differenzen zu schließen, entbehrt jeder seriösen wissenschaftlichen Grundlage (vgl. Holzkamp 1992a, Markard 1998). Es ermöglicht jedoch, die gesellschaftlich-soziale Lern- und Entwicklungsbehinderungen außen vor zu lassen und die Auswahl, da ja der biologischen und damit unveränderbaren Konstitution angemessen, als gerecht darzustellen.

Die IQ-Diskussion beeinflusst die Studierfähigkeitstests aber auch konzeptionell. Entsprechend der Diskussion um eine Erweiterung des „Intelligenz“-Konzepts über die Messung spezifischer kognitiver Leistungen hinaus, etwa durch Kreativität, Selbstwirksamkeit u.ä., wird für Studierfähigkeit angenommen, dass sie bestimmte Persönlichkeitsvariablen mit umfasst (vgl. Fay 2006, 6). Dies spiegelt sich auch in einer Befragung von Psychologie-Professoren und -Studierenden wider. Die Professoren nannten z.B.: „Kreativität“, „Leistungsmotivation“, „Teamfähigkeit“, „Zielstrebigkeit, Beharrlichkeit“, „Eigeninitiative, Selbstorganisation“ u.ä. (vgl. Konegen-Gernier 2002). Die Homepage „studientest.de“, die eine erfolgreiche Vorbereitung für Studierfähigkeitstests bewirbt, gibt an, der Test für das Fach Jura messe auch „Flexibilität“, „Stress-Stabilität“, „Hartnäckigkeit“ und „Erfolgsorientiertheit“.⁸

In einigen Studierfähigkeitstests sind diese und ähnliche Alltagskonzepte durch Items aus der Persönlichkeitsdiagnostik vertreten. Dass dies methodologisch auch gemessen an den Kriterien der Testdiagnostik höchst problematisch ist, wird wohlweislich übersehen. Die Erfassung von Persönlichkeitsdimensionen im Rahmen von Eignungsdiagnostik wird aufgrund des hohen Grads an sozialer Erwünschtheit innerhalb der psychologischen Testdiagnostik grundsätzlich abgelehnt (Jäger/Petermann 1999, 370). Entsprechend fehlt ein solcher Teil auch im Test der DGPs. In jeder Form von Bewerbungssituationen ist nämlich davon auszugehen, dass die Bewerber die Fragen so beantworten werden, wie sie meinen, dass es von ihnen erwartet wird, wodurch die Ergebnisse verfälscht werden. Ein Beispiel zu „Soft/Management Skills“ im Testsample des Elektronischen Studierfähigkeitstests (EST, München 2005) macht dies leicht nachvollziehbar. Auf die Frage: „Wenn ich zu einer Arbeitsgruppe gehöre, stelle ich meine eigenen Ziele zugunsten derer meines Arbeitsteams zurück und setze mich mit vollem Engagement für die Gruppe ein. – Inwiefern trifft diese Äußerung auf Ihre eigene Erfahrung im beruflichen Alltag zu?“ gibt es folgende Antwortmöglichkeiten: fast gar nicht/überwiegend nicht/eher nicht/eher/überwiegend/fast voll-

⁸ [Http://www.studientest.de/studienplatz/fachbereiche/Jura.htm](http://www.studientest.de/studienplatz/fachbereiche/Jura.htm), Zugriff: 24.11.2006

ständig. – Verlangt ist dabei weniger, sich wirklich an die entsprechende Situation zu erinnern – dann wäre die Frage nur mit „kommt darauf an“ zu beantworten – als vielmehr zu erraten, was das Unternehmen bzw. in diesem Fall die Hochschule für richtig hält. Dabei erfassen die Tests übrigens nicht, ob die Studierenden wirklich so sind oder werden, sondern nur, ob sie wissen, worauf es ankommt, und die Anforderungen an ihr Verhalten richtig identifiziert haben.⁹

An diesen Beispielen wird besonders deutlich, dass die diagnostische Erfassung von sogenannten Persönlichkeitsmerkmalen lediglich auf der wissenschaftlichen Verdopplung von Alltagskonzepten wie „Teamfähigkeit“, „Flexibilität“ und „Hartnäckigkeit“ basiert und auf deren Reproduktion durch die Diagnostizierten setzt. Die durch die Tests produzierten Seins-Unterstellungen als „mehr oder weniger teamfähig“, „flexible“ bzw. „hartnäckig“, die hier der Vorhersage späterer Studienleistungen dienen sollen, sind als diagnostische Urteile von Experten über sie durch die Subjekte nicht erwidierbar, der intersubjektive Verständigungsprozess ist grundsätzlich suspendiert (Holzkamp 1988b, 127f.). Die in dieser Perspektive ausgeblendeten subjektiven Handlungsgründe werden durch angeblich stabile Persönlichkeitseigenschaften ersetzt und so „personalisiert“, übrigens ganz in der Tradition der Persönlichkeitspsychologie und -diagnostik (vgl. Holzkamp 1988b).

Die Rede von einer wie auch immer gearteten „Fähigkeit“ zu lernen, wie sie hier als Grundlage für Studierfähigkeit dient, ist nur sinnvoll, wenn diese „als subjektives Begründungsmuster für die Nichtbewältigbarkeit einer Lernproblematik, sozusagen als ‘vordergründige’ Grenze meiner Lernmöglichkeiten gefasst ist“ (Holzkamp 1993, 264f.). Dies impliziert aber die potenzielle Aufklärung bzw. Analyse eines solchen Begründungsmusters hin auf Fehldeutungen, ausgeblendete Alternativen von Handlungsmöglichkeiten etc. „Die Voraussetzung für eine Unterscheidbarkeit zwischen defensiv verinnerlichten und aus meiner wirklichen personalen Situiertheit herrührenden Lernschranken sind nur dann zu erreichen, wenn ich die Lernproblematik wirklich auf mich nehme und zu überwinden versuche“ (Holzkamp 1993, 268). Dies ernsthaft auf Lernen im Studium zu übertragen, würde bedeuten, den Hochschulzugang zu erleichtern, statt ihn, wie mit den Studierfähigkeitstests, immer weiter einzuschränken.

Die Fiktion administrativer Planbarkeit von Lernprozessen an den Hochschulen

Die angestoßenen Veränderungen zielen auf eine Optimierung des Einsatzes der begrenzt gehaltenen universitären Lehr- und Lern-Ressourcen.

⁹ Vgl. Markard 1984 sowie speziell zur Diskrepanz von Einstellung und Verhalten S.104ff.

Dies fängt bei der Auswahl der Studierenden durch die Studierfähigkeitstests an und setzt sich in der Verschulung des Hochschulsystems durch die Modularisierung der Studiengänge fort. Für die angestrebte Homogenisierung der europäischen Hochschulsysteme werden die Lerninhalte in den Bachelor- und Master-Studiengängen detailliert festgeschrieben. Die Modularisierung zeichnet sich dabei gerade dadurch aus, „dass Studieninhalte und Veranstaltungen zu größeren, in sich abgeschlossenen und abprüfbar inhaltlichen Einheiten zusammengefasst werden“¹⁰. Die „Lernziele“ müssen zu jedem einzelnen Seminar genau benannt und ihr Erreichen überprüfbar sein. Nicht nur das jeweilige Semester, in denen ein Modul zu absolvieren ist und ggf. die Reihenfolge von Modulen sind festgelegt, sondern auch die zentrale Literatur zum Modul ist in den Modulbeschreibungen aufgelistet. Dabei wird für die Hochschule das übernommen, was Holzkamp als „Lehrlernkurzschluss“ an der administrativen Planung schulischer Lernprozesse kritisiert hat (1992b, 99; vgl. 1993, Kap. 4).

Die mit den „Learning Outcomes“ oder Lernzielen implizierte Gleichsetzung von Lehren und Lernen blendet die subjektiven Lerngründe der Studierenden systematisch aus. Beispielsweise wird im Modul „Methodologie und Wissenschaftstheorie“ als ‚Lernziel‘ formuliert: „Die Studierenden sollen in der Lage sein, die Fachinhalte der Psychologie kritisch bewerten zu können und das Verhältnis von Forschungsinhalten und Forschungsmethoden begründen zu können.“ (FU Berlin 2007b, 7) Dies aber würde voraussetzen, dass die, wie oben gezeigt, negierte Pluralität von Ansätzen in der Lehre Eingang fände. Abgeprüft wird die erfolgreiche Erreichung dieses Lernzieles durch: „Schriftliches Lösen von fachspezifischen Aufgaben mit mündlicher Präsentation“ (Ebd.). Und im Modul „Interkulturalität“ wird als Lernziel u.a. festgehalten: „Erreicht werden soll eine theoretisch fundierte und erfahrungsbezogene Qualifizierung zum Umgang mit Personen aus fremden Kulturkreisen sowie ein reflexives Vorverständnis und ein Verstehenskontext zur Orientierung in interkulturellen Handlungssituationen.“ (9) Als ob dies durch die Festbeschreibung im Modulhandbuch schon erreicht sei! Ob und wie ich solche Lernziele für mich als Lerngegenstand übernehme, wie sie mit meinen eigenen Lerninteressen und der Erweiterung meiner Handlungsmöglichkeiten vermittelt sind oder ob ich die entsprechenden Prüfungsantworten lediglich kurzfristig auswendig lerne bzw. mich – bei der Projektarbeit, die für das Modul Interkulturalität vorgesehen ist – einfach erwartungskonform verhalte, wird dabei als Frage nicht einmal aufgeworfen. Stattdessen wird ein rigides Zeitregime mit Anwesenheitspflicht und festgelegten Stundenpläne installiert, dass in seiner disziplinierenden Wirkung Lernprozesse potenziell eher behindert statt befördert. Der „geforderte modulare Aufbau der neuen Studiengänge“ ist dabei zugleich „verbun-

¹⁰ [Http://www.hrk.de/bologna/de/home/1923_2115.php](http://www.hrk.de/bologna/de/home/1923_2115.php), Zugriff: 30.8.2007

den mit der regelmäßigen Kontrolle der erzielten Lernerfolge (studienbegleitendes Prüfungssystem)¹¹. Beides sind Bedingungen für die Akkreditierung eines Studiengangs. Mit diesen bis ins kleinste Detail vordisziplinierten Lernanforderungen und dem System permanenter Überprüfung könnte sich das Gefühl des „Eingekreist-Seins“, wie es Holzkamp für die Schule beschreibt (1993, 441ff.), nun auch an den Hochschulen erleben lassen. Die für die Modularisierung notwendige Durchstrukturierung sieht schon zeitlich keinen Raum vor für die Verfolgung von Lerninteressen jenseits der Modulblöcke und die Entwicklung von Fragestellungen quer zu den Seminareinheiten, wie beispielsweise die Zerstrittenheit der Psychologie und die eigene Positionierung darin. Überhaupt wird die Diskussion unterschiedlicher, konkurrierender Sichtweisen aufgrund der notwendigen Überprüfbarkeit, die Richtig-Falsch-Antworten nahe legt, in der Tendenz zurückgenommen. „Mit der Modularisierung geht eine Entproblematisierung [...] des vermittelten Wissens einher“ (Zimmer 2007, 553). Die Überprüfung des Zu-Erlernenden wird aus zeitökonomisch-organisatorischen Gründen, da sie mit dem vorhandenen Zeitbudget der Lehrenden zu realisieren ist, immer häufiger in Form von Multiple-Choice-Tests durchgeführt. Die Form dieser Tests beschränkt die möglichen Aufgabenstellungen auf die Reproduktion von Faktenwissen oder erlernten Lösungsstrategien für vorgegebene Probleme.

Die euphemistische Formulierung der „Orientierung“ an den „Learning Outputs“ verdeckt, dass die durchstrukturierte Form der Bachelor- und Master-Studiengänge die Entwicklung eines eigenständigen Interesses am Lerngegenstand und den Einschub von Lernschleifen zur Verfolgung der eigenen Fragen systematisch im Wege steht. Eigene Lerninteressen erscheinen in diesem Kontext potenziell als unsinnig, da ablenkend, mit zusätzlichem Mehraufwand verbunden und eher Zeit- und Energieverschwendung. Vielmehr legt die Bedingungs-Bedeutungs-Konstellation aus real verschärfter Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt, medial erzeugtem Druck zu permanenter Weiterqualifikation und daher „Selbstmobilisierung zum Lernen“ und rigider Zeitökonomie in den Studiengängen die unhinterfragte Übernahme der vorgegebenen Lernanforderungen sowie die Ausrichtung des Zu-Lernenden an dessen späterer Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt nahe (vgl. Kaindl 2006, 96f.). Kritik – etwa an diesen Voraussetzungen der Lernbedingungen – gerät dabei zum Luxus (vgl. Fried u.a. 1995, 170f.).

Dies hat auch Auswirkungen für die Lehrenden. Das durch sie mit durchzusetzende Zeit- und Kontrollregime erschwert die Etablierung eines kooperativen Lern- und Arbeitsverhältnisses zwischen Studierenden und Lehrenden. Statt einem gegenseitig von- und miteinander Lernen steht die permanente Überprüfung der Lerninhalte, aber auch der inter-

¹¹ [Http://www.hrk.de/de/service_fuer_hochschulmitglieder/154.php](http://www.hrk.de/de/service_fuer_hochschulmitglieder/154.php), Zugriff: 30.8.2006

personalen Beziehungen an ihrer Verwertbarkeit für die späteren Jobchancen im Raum. Damit geht aber auch für die Lehrenden eine spezifische Qualität universitärer Lehre verloren. Das Seminar als Ort der Diskussion und des Zur-Disposition-Stellens eigener Forschungsfragen und Theorien droht zur Ausnahme zu werden. Ein Indiz hierfür könnten die vielfachen Klagen über das stetig sinkende „Niveau“ inhaltlicher Auseinandersetzung an den Hochschulen sein.

Es regt sich an verschiedenen Stellen Protest gegen die Elemente des Bologna-Prozesses. Aus den Reihen der Studierenden steht die Verhinderung oder Rücknahme von Studiengebühren an oberster Stelle, wie die in dieser Hinsicht erfolgreichen Proteste in Hessen, aber auch verschiedene Aktionen kollektiver Zahlungsverweigerung in Hamburg¹², Niedersachsen, Baden-Württemberg, und Nordrhein-Westfalen¹³ mit unterschiedlichem Erfolg zeigen. Ebenfalls Empörung regt sich bezüglich der fehlenden Anerkennung der Abschlüsse, insbesondere des Bachelor-Abschlusses, wurde die Einführung der neuen Studiengänge doch von dem Versprechen begleitet, dass diese bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt garantierten. Ein Versprechen, dass bisher alles andere als eingelöst ist. Für den Bachelor in Psychologie (ohne anschließenden Master) fehlt es bisher noch vollständig an einem eigenständigen Berufsbild und entsprechenden Jobangeboten. In anderen Studiengängen sieht es ähnlich aus. Eine Folge ist, dass fast alle Bachelor-Studierenden angeben auch einen Master machen zu wollen (vgl. HIS 2007). Jedoch ist in den Strukturvorgaben für die Studiengänge ausgeschlossen, dass dies alle Bachelorabsolventen auch können, da entsprechend weniger Studienplätze in Masterstudiengängen vorgesehen sind.

Der Zunahme an Pflichtveranstaltungen, Anwesenheitskontrollen und Klausuren oder anderen Prüfungsleistungen in den Bachelor- und Master-Studiengängen wird dagegen in gestiegenem Umfang (vgl. Zimmer 2007, 554) mit verschiedensten defensiven Lernstrategien wie kurzfristigem Auswendiglernen von Prüfungsstoff, Spickzetteln, Abschreiben bzw. – etwas moderner – aus dem Internet kopieren, begegnet. Es scheint sich „jene Mischung aus Stress, Überdross, Misstrauen, Druck, Bestechung, Feindseligkeit, Opportunismus“ wie sie Holzkamp als „den normalen Schullalltag grundierend“ beschreibt (Holzkamp 1992b, 111) verstärkt an den Universitäten breit zu machen. Von den Studierenden wird dabei erwartet, die fremdgesetzten Lernanforderungen fraglos zu übernehmen. Aus ihrer Sicht stellt sich immer mehr das Problem, wie unter restriktiven Studienbedingungen, Zimmer spricht sogar von der Universität als „totaler Institution“ (2007, 554), eigene – „expansive“ – Lernprozesse zu organisieren sind. Die Verfolgung eigener Erkenntnisin-

¹² [Http://www.gebuehrenboykott.de/artikel_66.html](http://www.gebuehrenboykott.de/artikel_66.html), Zugriff: 31.7.2008

¹³ [Http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,452061,00.html](http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,452061,00.html), Zugriff: 31.7.2008

teressen wird so fast schon zum bildungspolitischen Widerstand gegen die „Verwahrlosung der Lernkultur“ (Holzkamp 1993, 555) nicht mehr nur an der Schule, sondern auch an den Universitäten.

Literatur

- Banscherus, Ulf, u. Staack, Sonja (2007): Reformchance oder Abwicklung? Zur Zukunft des Akkreditierungssystems. *Forum Wissenschaft*, 24. Jg., H. 1, 2007, 38-41
- BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.): Der Bologna-Prozess. [Http://www.bmbf.de/de/3336.php](http://www.bmbf.de/de/3336.php), Zugriff: 30.08.2007
- DGPs: Deutsche Gesellschaft für Psychologie e.V. (2005): Empfehlungen zur Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Psychologie an den Universitäten (Revision), 30. Juni 2005
- DGPs: Deutsche Gesellschaft für Psychologie e.V. (2006): „Deutsche Gesellschaft für Psychologie plant Test für Studieneignung“, Pressemitteilung v. 22.2.2006
- Fay, Ernst (2006): Allgemeine Studierfähigkeitstests. Vortrag auf dem Hochschultag der TU Berlin am 9. Februar 2006 (Vortragsfolien), Bonn: ITB Consulting GmbH
- Fried, Barbara, Kaindl, Christina & Markard, Morus (1995): Psychologie an der FU Berlin: Modell für die Einsparung bzw. Entsorgung kritischer Wissenschaften? *Forum Kritische Psychologie* 35, 156-172
- FU Berlin (2007a): Studienordnung für den Bachelorstudiengang Psychologie. *Amtsblatt der Freien Universität Berlin* 22/2007 v. 7.5.2007, 212-235
- FU Berlin (2007b): Modulbeschreibungen zum BSc Psychologie. Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie der Freien Universität Berlin
- Geuter, Ulfried (1988): Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus, Frankfurt/M: Suhrkamp
- Giordano, Gerard (2005): *How Testing Came to Dominate American Schools. The History of Educational Assessment*, New York: Peter Lang
- HIS: Hochschul-Informationen-System (2007): Bachelor! Was sonst? Gewählte Abschlussart bei Studienanfängern. Pressemitteilung v. 18.5.2007 [Http://www.his.de/presse/archiv_pm/ganze_pm?pm_nr=99](http://www.his.de/presse/archiv_pm/ganze_pm?pm_nr=99), Zugriff: 31.7.2008
- Holzappel, Nicola (2007): „Bitte zum Test“, *Süddeutsche.de*, 20.03.2007
- Holzkamp, Klaus (1988a): Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. In: Rexilius, Günter (Hg.), *Psychologie als Gesellschaftswissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 298-317
- Holzkamp, Klaus (1988b): „Persönlichkeit“ – Zur Funktionskritik eines Begriffs. *Forum Kritische Psychologie* 22, 123-132
- Holzkamp, Klaus (1992a): „‘Hochbegabung’: Wissenschaftlich verantwortbares Konstrukt oder Alltagsvorstellung?“, *Forum Kritische Psychologie* 29, S. 5-22
- Holzkamp, Klaus (1992b): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, Karl-Heinz & Wetzel, Konstanze (Red.): *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie*, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien. Marburg: vag, 91-113;
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt/M: Campus
- ITB Consulting GmbH (2007): Informationsbroschüre zum Studierfähigkeitstest für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge an Fachhochschulen, Bonn: o.V.
- Jäger, Reinhold, S. u. Petermann, Franz (1999): *Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch*, 4. Aufl., Weinheim: Hogrefe
- Jungkunz, Diethelm (1986): Abitur und/oder Test? Das Problem der Selektion und Prognose beim Hochschulzugang. *Die Deutsche Schule* 78, 1/1986, 28-41

- Kaindl, Christina (2006): Lernverhältnisse im Neoliberalismus. Teil II: Überlegungen zu einer Kritischen Psychologie des Lernens. *Forum Kritische Psychologie* 49, 80-105
- Köller, Olaf u. Wilhelm, Oliver (2006): „Feststellung der Eignung für das Psychologiestudium mit Testmodulen“ (Vortrags-Folien), Berlin: o.V.
- Konegen-Grenier, C. (2002): „Studierfähigkeit und Hochschulzugang“, *Forschung & Lehre*, 9/2002, 481-483
- Lewin, Dirk u. Lischka, Irene (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung, *Arbeitsberichte 6'04*, hrsg. von HoF Wittenberg, Wittenberg: Selbstverlag
- Maiers, Wolfgang (1992): „Natur“ und Naturalismus in der Psychologie. Der Mythos der Naturwissenschaftlichkeit im Selbstverständnis und in der Kritik der herrschenden Psychologie. *Forum Kritische Psychologie* 29, 23-55
- Markard, Morus (1984): Einstellung – Kritik eines sozialpsychologischen Grundkonzepts, Frankfurt/M: Campus
- ders. (1998): „Begabung, Motivation, Leistung“, *Forum Wissenschaft* 15, 1/1998, 36-40.
- ders. (1991): *Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung. Jenseits des Streits um quantitative und qualitative Methoden*. Hamburg: Argument
- Mattes, Peter (1988): Das PI in Berlin – Wissenschaftskritik und Institution. Zur Geschichte eines psychologischen Instituts. In: Rexilius, Günter (Hrsg). *Psychologie als Gesellschaftswissenschaft*. Opladen. 28-61
- Petri, Stefan (2006): Bachelor of Science in Psychologie. Vorstellung des Studiengangs auf den inFu.tagen 2006 der Freien Universität Berlin am 31.5.2006 (Vortragsfolien)
- Rind, Christoph (2005): Konkurrenz belebt die Bildung, *abendblatt.de*, 27.1.2005; <http://www.abendblatt.de/daten/2005/01/27/391891.html>, Zugriff: 31.7.2008
- Schmidt-Atzert, Lothar u. Wilhelm, Oliver (2006): „Testverfahren zur Bewerberauswahl im Studiengang Psychologie. Antworten auf häufig gestellte Fragen“, http://www.dgps.de/download/2006/Testverfahren_zur_Bewerberauswahl_Antworten.pdf, Zugriff: 19.10.2006
- Staeuble, Irmgard (1985): „Subjektpsychologie“ oder „subjektlose Psychologie“? Gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen der Herausbildung der modernen Psychologie. In: Ash, M.G. & Geuter, U.(Hg.): *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Ein Überblick*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 286-313
- Tarazona, Mareike (2006): Berechtigte Hoffnung auf bessere Studierende durch hochschuleigene Studierendenauswahl? Eine Analyse der Erfahrungen mit Auswahlverfahren in der Hochschulzulassung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, H. 2, 28. Jg., 68-89
- Zeuner, Bodo (2007): Die Freie Universität Berlin vor dem Börsengang? Bemerkungen zur Ökonomisierung der Wissenschaft. *Abschiedsvorlesung am 11.7.2007*; <http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/dokumentation/aktdok/Zeuner-FreieUniversitaetBerlin-AbschVorl-3a.pdf>, 31.7.2008
- Zimmer, Gerhard (2007): Die Universität in der informationstechnischen Produktionsweise – Perspektiven und Widersprüche. *Das Argument* 272, 49. Jg., H. 4, 2007, 546-559
- Zurek, Adam, u. Wacker, Ali (1988): Studentenbewegung in der Provinz – Anfänge und Niedergang der Psychologiekritik und einer kritischen Psychologie an der Ruhr-Universität Bochum. In: Rexilius, Günter (Hrsg). *Psychologie als Gesellschaftswissenschaft*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 62-84