

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Siegfried Preiser,
Kerstin Brusdeylins (Hrsg.)**

Psychologiedidaktik und Evaluation XI

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: kraemer@fh-muenster.de

Inhalt

Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Stand der Dinge und Auswirkungen auf das Studium der Psychologie und die Profession 3

SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL

Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie
2012 - 2014 - 2016 11

LARS BEHRMANN

„Je höher der Frauenanteil eines Fachs, desto weniger Frauen promovieren ...“ 17

MIRIAM THYE, KATHARINA MOSEN, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL
Meditation und akademische Prokrastination – eine qualitative Studie 25

HANS-PETER LANGFELDT

Kulturelle Grenzen der (Psychologie)Didaktik
– Erfahrungen an einer äthiopischen Universität 35

CARL P. A. KESSELER, STEFAN TROCHE UND MICHAELA ZUPANIC

Zur Konsistenz der Erwartungen an die ideale Persönlichkeit von
Psychologie-Studierenden und die Auswirkungen auf
Studienzufriedenheit und Studienleistung 43

CHARLOTTE VEHOFF, MICHAELA ZUPANIC, ROBIN JÖRN SIEGEL
UND STEFAN TROCHE

Die Motivationsquellen studentischer GutachterInnen im Auswahlverfahren
Psychologie: Neugier, Engagement oder doch das Bedürfnis nach Macht? 53

STEPHAN DUTKE, LENA KOEPCKE UND ELMAR SOUVIGNIER

Beiträge der Psychologie zum Praxissemester in der Lehramtsausbildung 61

Lehren und Lernen

HANS-PETER NOLTING

Einführung in die Psychologie: themenbezogen oder systembezogen?
Das Konzept der Integrativen Didaktik 73

MARLENE WAGNER, STEPHANIE MOSER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH

Psychologiedidaktik trifft Philosophiedidaktik:
Der Einsatz von Wikis im interdisziplinären Unterricht 81

SIEGFRIED PREISER UND TAMARA TURASHVILI Wissenschaftskommunikation und Experten-Laien-Kommunikation: Kompetenzerwerb durch Trainingsseminare an deutschen und georgischen Universitäten	93
JULIA MENDZHERITSKAYA UND CAROLINE SCHERER Herausforderungen, Maßnahmen und Verbesserungsindikatoren guter Methodenlehre	101
LARS BEHRMANN UND STEFANIE VAN OPHUYSEN „Forschendes Lernen“ lernen – Die Methodenausbildung für Lehramtstudierende an der WWU Münster	109
DAGMAR TREUTNER Optimierung eines Kommunikationsseminars mit Videofeedback anhand von Videoannotation	119
BASTIAN HODAPP Medienbasiertes Forschendes Lernen – ein Modellprojekt	127
INGO JUNGCLAUSSEN UND SILVIANA STUBIG „Fack ju Pädda!?“ – Neue Wege in der Didaktik der Pädagogischen Psychologie. Ergebnisse einer online-Umfrage zum Einsatz von Spielfilmen in der universitären Lehramtsausbildung am Beispiel der Schulkomödie „Fack ju Göhte“	135
INGO JUNGCLAUSSEN Die ‚Psychodynamik-Animation‘ – Ein mediengestützter Beitrag zur Didaktik der Psychoanalyse	145
MARKUS KNÖPFEL, FRANK MUSOLESI UND WILLI NEUTHINGER Konzeption eines PBL-Moduls im Rahmen des Psychologiestudiums	157
NICOLA BUCHHOLZ UND SUSANNE HILDEBRAND Selbstorganisiertes Lernen im Psychologieunterricht	167
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Wissenschaftliches Denken bei Lehramts- und Psychologiestudierenden	175
TOM ROSMAN, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Die Förderung differenzierter epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie: Empirische Befunde und fachdidaktische Implikationen	185

ANNE-KATHRIN MAYER, NIKOLAS LEICHNER UND GÜNTER KRAMPEN Förderung fachlicher Informationskompetenz von Psychologie- Studierenden durch ein curricular integriertes Blended Learning-Training	193
KATRIN B. KLINGSIECK, DANIEL AL-KABBANI, CARLA BOHDICK, JOHANNA HILKENMEIER, SEBASTIAN KÖNIG, HANNA S. MÜSCHE, SASKIA PRAETORIUS UND SABRINA SOMMER Gamebasiertes Lernen in der Lehrerbildung – spielend zur diagnostisch kompetenten Lehrkraft werden	203
NATHASHA BODONYI, VIKTORIA FALKENHORST UND ULRIKE STARKER, Planspiel – Papiersternmanufaktur	213
MIRIAM THYE, DÉsirÉE RITZKA, ROSE LINK UND DIETHARD TAUSCHEL Lernst du schon oder liest du noch? – Zu der Frage, wie man als Student das akademische Lernen lernen kann	219

Psychologie an Schulen

PAUL GEORG GEIß Kompetenzorientierter Psychologieunterricht in Österreich	229
DOMINIK MOMBELLI Kompetenzorientierter Pädagogik- und Psychologieunterricht aus der gymnasialen Oberstufe in der Schweiz	239
JÜRGEN MALACH UND MARGRET PETERS Von der Input- zur Outputorientierung – Intention, Struktur und Implementation des kompetenzorientierten Kernlehrplans Psychologie für die gymnasiale Oberstufe NRW	247

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER PENTApus Stressprävention für Oberstufenschüler und Studierende	257
TIMO BERSE Krank vor Sorgen – Ein Workshop zur klinischen Psychologie für Psychologielehrer/innen	263

SABINE FABRIZ, LUKAS SCHULZE-VORBERG UND HOLGER HORZ „Beratung und Betreuung von Studierenden im Studium“. Konzeption & Evaluation einer Schulungsreihe für schulische Betreuer/innen und Praktikumsbeauftragte im Praxissemester	271
--	-----

Evaluation

MICHAEL KRÄMER Zufrieden und glücklich?! Zum Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Glücksempfinden	281
ARNOLD HINZ Wie nützlich ist Lehrevaluation durch Studierende mittels Ratingskalen?	291
DANIELA FEISTAUER UND TOBIAS RICHTER Wie zuverlässig sind studentische Einschätzungen der Lehrqualität? Eine Analyse mit kreuzklassifizierten Mehrebenenmodellen	299
ELISABETH DALLÜGE, MICHAELA ZUPANIC, CORNELIA HETFELD UND MARZELLUS HOFMANN Wie bildet sich das Curriculum des Studiums im Progress Test Psychologie (PTP) ab?	307
MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, THOMAS OSTERMANN UND MARZELLUS HOFMANN Progress Test Psychologie (PTP) und Wissensentwicklung im Studienverlauf	315
JONATHAN BARENBERG, EVA SEIFRIED, BIRGIT SPINATH UND STEPHAN DUTKE Die Bearbeitung schriftlicher Problemaufgaben erhöht den Lernerfolg in einer Psychologie-Vorlesung	323
JULIANE SCHWIEREN, JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE Testeffekt in Psychologie-Lehrveranstaltungen? Eine metaanalytische Perspektive	331
DOROTHEA KRAMPEN, KARL SCHWEIZER, SIEGBERT REIß UND ANDREAS GOLD Erprobung einer Kurzsкала zur Erfassung von Impulsivität	339
NIKOLAI ZINKE, STEFAN STÜRMER UND LAURA FROEHLICH Validierung einer deutschsprachigen Skala zur multidimensionalen Erfassung von interkulturellen Kompetenzen in der universitären Ausbildung	349

Selbstorganisiertes Lernen im Psychologieunterricht

Nicola Buchholz und Susanne Hildebrand

Für den Psychologieunterricht im beruflichen Gymnasium und in der Erzieherausbildung stellt sich die Frage, wie die Förderung von Sozial-, Selbst- Fach- und Methodenkompetenzen durch möglichst hohe Eigenverantwortung und Partizipation erreicht werden kann bei gleichzeitiger Wahrung von Wissenschaftsorientierung (vgl. Seiffge-Krenke, 1981). Zielführend ist eine Matrix (vgl. Behringer 2010), die den Lehrenden im Planungsprozess einen Überblick über den angestrebten Grad der Selbstorganisation in der jeweiligen Unterrichtsreihe gibt. Hier wird für verschiedene Aspekte des Lernprozesses (Thema, Frage, Unterthema, Lernweg, Lernziel, Lerntempo, Zeitstruktur, Lernort, Sozialform, Produkt, Präsentationsform) aufgezeigt, ob die Lernenden frei wählen können oder ob es eine Festlegung gibt. Die Rolle der Lernbegleitung erfordert im Vergleich zur klassischen Lehrerrolle eine Erweiterung des Handlungsrepertoires (vgl. Herold & Herold, 2011).

Auf der Suche nach einer Begriffsbestimmung

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welches Verständnis von selbstorganisiertem Lernen (SOL) sinnvoll für den Psychologieunterricht an einem Berliner Oberstufenzentrum Sozialwesen in den Bereichen berufliches Gymnasium und Erzieherausbildung ist. Selbststeuerung und Fremdsteuerung von Lernen sind hypothetische Extrempunkte eines Kontinuums. Die Begriffsdefinition für SOL weist je nach Autoren Überschneidungen und Differenzen auf. Im Mittelpunkt steht stets die eigenständige Strukturierung des Lernprozesses, wobei der Lernende einige wesentliche Elemente in seinem Arbeitsprozess selbst bestimmt (Buchholz, 2008; Buchholz, 2001). Von der Senatsverwaltung wurde das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern ab 0 Jahren eingeführt, das für alle Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Berlin verbindlich ist. Diesem liegt ein konstruktivistisches Bildungsverständnis zugrunde. Grundüberzeugung ist, dass die Förderung von Selbst- Sozial-, Fach- und Methodenkompetenzen nur durch möglichst hohe Eigenverantwortung und Partizipation erreicht werden kann. Selbstorganisiertes Lernen soll die

individuelle Selbständigkeit stärken, eine soziale Lernstruktur schaffen sowie Projektkompetenz vermitteln (Bildungsserver Berlin-Brandenburg, 2016). Unsere Schüler/innen und Studierenden sollten daher bereits in der eigenen Ausbildung ein konstruktivistisches Lernkonzept kennenlernen.

„Selbstorganisiertes Lernen im Psychologieunterricht“ bezieht sich nicht explizit auf ein einzelnes konkretes Konzept. Neben Herold und Herold (2011) wurden u. a. Anregungen von Greif (1996) und Lernwerkstattkonzepte (Behringer, 2010; Behringer, Kromrei, Müller-Stahl, 2008; Wedekind, 2006) aufgegriffen. Angestrebt wird ein den konkreten Bedürfnissen der Klasse und der Lehrkraft angepasstes kreatives und wandelbares Konzept. Selbstorganisiertes Lernen dabei ist Voraussetzung, Methode und Ziel des Lernens.

Klarheit über Elemente der Selbstorganisation gewinnen

Selbstorganisation wird in der konkreten Umsetzung im Schulalltag häufig auf den Organisationsaspekt reduziert: Vorgegebene Themen werden als Gruppenarbeit mit festen Zielen unter Zeitdruck bearbeitet. Gruppenpräsentationen sind dann Grundlage konventioneller Klausuren. Diese Form des scheinbar selbstorganisierten Lernens hat bei Schülern und Eltern oft einen schlechten Ruf. Mit selbstorganisiertem handlungsorientierten Unterricht mit echten Freiheitsgraden hat dieses Szenario wenig zu tun.

Zentral ist, dass beim SOL der Lernende wesentliche Elemente in seinem Arbeitsprozess wirklich auch selbst bestimmt. Die Umsetzung der Freiheitsgrade im schulischen Kontext scheint zunächst schwierig: Neben der Orientierung an vollen Lehrpläne hat Psychologiedidaktik den Auftrag der Wissenschaftsorientierung (Seiffge-Krenke, 1981). Jedoch muss die Abschlussarbeit, in der Erzieherausbildung die schriftliche Facharbeit und im beruflichen Gymnasium die Präsentationsprüfung oder schriftliche Abiturarbeit definitiv selbstorganisiert gestaltet werden. Dabei fungiert die betreuende Lehrkraft als Lernbegleitung. Dies erfordert hohe Selbstorganisationskompetenzen, die im Laufe der schulischen Ausbildung gezielt trainiert werden müssen (Pleiss, 2014).

Eine an der Anna-Freud-Schule entwickelte Matrix (in Anlehnung an Behringer, 2010) gibt den Lehrenden im Planungsprozess einen Überblick darüber, über welche Elemente in der jeweiligen Unterrichtsreihe die Schüler selbst bestimmen können. Hier

wird für verschiedene Aspekte des Lernprozesses aufgezeigt, ob die Lernenden frei wählen können oder es eine Festlegung für diesen Aspekt gibt. Auch für die Lernenden besteht so eine hohe Transparenz.

Die Selbstorganisation der Lernprozesse am Ende der Schullaufbahn bzw. Ausbildung gelingt nur, wenn dies durch ein systematisches Heranführen eingeübt wurde. (Herold & Herold, 2011). Besonders Schüler, die aus einer eher herkömmlichen Lernkultur mit strikten Verhaltensregeln kommen, haben die dafür benötigten Kompetenzen selten und können durch die größeren Freiheitsgrade beim SOL verunsichert sein. Gelungene selbstorganisierte Arbeit in der Gruppe ist gelungene Teamarbeit. Gerade bei den ersten SOL-Arbeiten ist Unterstützung nötig, was die Verteilung der Rollen, die Organisation des Arbeitsprozesses und die interne Auswertung der Kooperation und Effektivität angeht.

Innerhalb der beschränkten schulischen Rahmenbedingungen und Zeitvorgaben ist es wichtig in jedem Projekt abzuwägen, welche Ziele sinnvoll erreicht werden können. Die Matrix hilft gezielt zu reflektieren, ob die Freiheitsgrade nicht doch sinnvollerweise erhöht werden können oder welche Elemente bewusst nicht frei gestaltet werden können.

SOL-Projekte

Im folgenden skizzieren wir exemplarisch zwei unserer selbstorganisierten Projekte. Die jeweiligen Freiheitsgrade werden auf der Matrix in *Tabelle 1* veranschaulicht. Neben der bei der Facharbeit benötigten Selbstorganisation werden in *Tabelle 1* weitere Projekte analysiert: der Tag der Psychologie im beruflichen Gymnasium, bei dem nach Hospitationen verschiedene Praxiseinrichtungen in Form einer Postersession präsentiert werden; das Projekt „Kleine Entdecker“ von Heintl & Kromrei, bei dem Studierende der Fachschule einen Entdeckerkoffer mit Lernmaterial erstellten, der von eingeladenen Kindergartengruppen ausprobiert wird. Echte SOL-Projekte haben eine sehr hohe Akzeptanz bei den Studierenden, wie sich beim Gruppenfeedback zum Projektabschluss stets zeigte. Deutliche Kompetenzentwicklungen im sozialen und personalen Bereich zeigten sich nach den Projekten im Unterricht, in Bezug auf das Klassenteam und in Bezug auf die eigene Strukturierung der Schüler/innen.

Tab. 1: Matrix „Freiräume für den Lerner“

Projekt	Thema	Frage/ Unterthema	Lernweg	Lernziel	Lern-tempo	Lernort	Sozial- form	Produkt	Lernre- flexion
Facharbeit Fachschule Sozialpäda- gogik	hoch	hoch	hoch	innerhalb vorgegeb. Kriterien	hoch	hoch	teilweise	innerhalb vorgegeb. Kriterien	innerhalb vorgegeb. Kriterien
Tag der Psychologie Leistungs- kurs 12	innerhalb eines vorgegeb. Rahmens	hoch	hoch	innerhalb vorgegeb. Kriterien	innerhalb v. Meilenstei- nen hoch	hoch	hoch	innerhalb vorgegeb. Kriterien	hoch
Experiment Klasse 11	teilweise	hoch	teilweise	innerhalb vorgegeb. Kriterien	innerhalb v. Meilenstei- nen hoch	teilweise	hoch	innerhalb vorgegeb. Kriterien	gemeinsam abgestimmte Kriterien
Entdecker 1. Ausbil- dungsjahr	hoch	hoch	teilweise	innerhalb vorgegeb. Kriterien	innerhalb v. Meilenstei- nen hoch	teilweise	hoch	innerhalb vorgegeb. Kriterien	innerhalb vorgegeb. Kriterien
Aggression 3. Ausbil- dungsjahr	innerhalb eines vorgegeb. Rahmens	hoch	hoch	hoch	innerhalb v. Meilenstei- nen hoch	teilweise	hoch	hoch	hoch

Projekt „Das Experiment“, 11. Klasse berufliches Gymnasium (Buchholz, 2012)

Eigene Experimente zu psychologischen Themen, die die Schüler interessieren werden geplant, an kleinen Stichproben durchgeführt, ausgewertet, dokumentiert und präsentiert. Lernziel ist der handlungsorientierte Erwerb von Methodenkompetenzen im Bereich der psychologischen Forschung. Fragestellung und methodische Umsetzung im Versuch werden selbst gewählt. Die Lernbegleitung bietet Unterstützung. Die Sozialform Gruppenarbeit ist vorgegeben, die Lernkooperation wird bezüglich der Arbeitsgruppenbildung frei gewählt. Die interne Arbeitsteilung wird von der Gruppe organisiert, Anteile einzelner Gruppenmitglieder werden dokumentiert. Methoden wie Advance Organiser, rotierende Zuständigkeiten für die Gruppenmoderation, ein handlungsleitender Projektüberblick und Zwischenauswertungen helfen, den Lernweg selbst zu organisieren.

Die Gruppe muss einen Zeit- und Arbeitsplan erstellen. Vorgegebene Lernschritte müssen selbständig auf die Gruppenarbeit herunter gebrochen werden. Für die Experimente werden häufig außerschulische Orte aufgesucht. Die Struktur des

Produkts (Ergebnisbericht und Präsentation) ist vorgegeben und spiegelt die Realität wissenschaftlichen Arbeitens wieder. Die Lernkontrolle im Prozess umfasst die Beratung der Lernbegleitung und die regelmäßige Präsentation von Teilergebnissen im Plenum mit strukturierter kollegialer Supervision. Die Leistungsbewertung beinhaltet die Bewertung der Einzelleistungen und der Gesamtleistung durch Gruppe, Mitschüler und Lehrkraft anhand eines zwischen Lehrkraft und Schülern abgestimmten Instruments.

Die Ergebnisse von Klausuren mit Methodenschwerpunkt nach dem Projekt „Experiment“ zeigten insgesamt gute bis befriedigende Ergebnisse und entsprachen damit den Vergleichswerten der Klausuren von Lerngruppen mit konventionelle Lehrmethoden. Im Rahmen des spiralförmigen Currikulums fiel mehreren Kollegen auf, dass die Schüler/innen im Folgeschuljahr z.B. zu Methoden wie Experimentenanalyse oft deutlich besser verfestigtes Wissen zeigten, das auch leichter angewandt werden konnte, wenn es im Rahmen eines SOL-Projekts „Experiment“ erworben wurde.

Projekt „Aggression“ im 3. Ausbildungsjahr der Fachschule (Buchholz, 2015)

Im Plenum wird eine Lernsituation ausdifferenziert, die auf einem realen Fall aus dem Praktikum basiert. Zu dem Fall formulieren die Studierenden selbst Fragestellungen, aus denen sich Gruppen bilden. Die Lernbegleitung hilft, Materialien und Medien zur Bearbeitung zu organisieren. Lernorte und Medien sind flexibel: Wer z. B. theoretisch Ursachen erkunden will, bekommt wissenschaftliche Texte. Wer Rollenspiele etwa zu Mediation durchführen will, bekommt Medien für Videofeedback gestellt. Wer sich mit Kooperationsübungen vertraut machen möchte darf in den Outdoorbereich gehen. Bei der Vermittlung der Ergebnisse wird das Plenum interaktiv in Form von Übungen miteinbezogen, zudem werden Leittexte zur Ergebnissicherung erstellt.

Eine Examensklausur zum Thema des Projekts „Aggression“ zeigte durchweg gute bis sehr gute Ergebnisse und lag damit über den Vergleichswerten.

Haltung von Lernbegleitern im System Schule

Wenn wir darüber nachdenken, wie Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler eingeladen, ermöglicht und unterstützt werden kann, stellt sich die Frage,

welche Kompetenzen dies von den Lehrern fordert, die hier, auch um die unterschiedlichen Rollen begrifflich abzugrenzen, Begleiter genannt werden. Begleiter auch deshalb, weil sich die Rolle weniger auf das aktive Lehren als viel mehr auf das Begleiten der selbst-(organisiert, verantwortlich) Lernenden bezieht.

Die Rolle der Lernbegleitung erfordert im Vergleich zur klassischen Lehrerrolle eine Handlungsänderung (vgl. Herold & Herold, 2011, S. 155 ff.) bzw. die Erweiterung des Handlungsrepertoires. Um Lehrerhandeln nachhaltig zu ändern, braucht es Unterstützung auf verschiedenen Ebenen (Herold & Herold, ebd.), z.B. der Ebene der Kolleginnen, Leitenden, Teamkolleginnen durch Weisungen und Unterstützung, aber auch der Ebene der schulischen Organisation und Ausstattung und der Materialien.

So wichtig es ist, diese zu benennen, scheint es derzeit im regulären Schulalltag utopisch, auf die Letzteren zu hoffen. Bleibt also der Blick auf die Handlungsmöglichkeiten, die innerhalb des Systems, der einzelnen Kollegien, bereits bestehen.

Ein wichtiger Teil davon ist das Wissen über neue Ansätze und Methoden, die Beharrlichkeit im Alltag, sich Freiräume zu schaffen, um dieses know how zu erarbeiten und zu reflektieren. Herold & Herold weisen darauf hin, dass eine Handlungsänderung nicht nur kognitive Veränderungen beinhaltet, sondern auch emotionale: „Die Widerstände, die wir spüren, wenn wir alte Spuren verlassen, sind Ausdruck unserer bisherigen Lernerfahrungen, die auch stark von Emotionen begleitet sind“ (ebd. S. 156) Sie zählen eine Reihe möglicher emotionaler Muster auf, die von bestimmten Lernarrangements bedient werden können: Gibt Frontalunterricht ein Gefühl der Sicherheit, der Kontrolle?

Neben dem kognitiven Wissen ist sicher das Erleben selbstorganisierter Lernarrangements wichtig– und zwar auch und gerade in der Rolle von Lernenden. Es braucht die Reflexion, welche subjektiven Theorien ich als Lernbegleiterin einbringe. Das kann bedeuten, alte emotionale Prägungen loszulassen, welche ich als Schülerin erfahren habe. Es geht u.a. darum, angstfreie Lernumgebungen zu schaffen. Die eigene Perspektive als eine von vielen wahrzunehmen ist essentiell, auch hier nicht nur kognitiv verstanden, sondern emotional.

Begreift man wie Herold und Herold SOL als systemisch-konstruktive Praxis, geht damit ein Hoheitsgebiet der klassischen Lehrerrolle verloren. Wissen entsteht hier nicht mehr durch Selbstbestimmung von Lehrern; es ist eine Konstruktion, die durch

Absprachen über Wege und Ziele ausgehandelt wird – ein teilweise massiver Kontrollverlust. Praktisch heißt das, wenn ich mich auf das Denken der Schüler einlasse, dass nicht meine Meinung richtig ist (oder die der Schüler), sondern dass es darum geht, beide miteinander in Beziehung zu setzen. Die Meinung anderer neben der eigenen wertfrei stehen zu lassen, scheint uns ein schönes Thema für lebenslanges Lernen.

Schülerzentriertes Arbeiten in Sinne von SOL bedeutet auch, einfach mal nichts tun, nachdem ich viel Zeit in die Gestaltung der Lernumgebung & des Materials investiert habe: „üben Sie vor dem Treffen maximale Kontrolle über die Arbeitsstrukturen aus“ (Weisboard & Janoff, 2011, S. 60.). Alles was ich tue und wofür ich Verantwortung übernehme, können Schüler nicht mehr tun und dafür Verantwortung übernehmen. Sie beschreiben ihren Weg zur Haltung der Begleitung wie folgt: „Wir verabschiedeten uns von dem Anspruch, für alles eine Antwort haben zu müssen. Wir brachten uns selbst bei, weniger zu *tun* und aufmerksamer zu *sein*“ (Weisbord & Janoff, 2011, S. 29).

So lassen sich bezüglich der Kompetenzentwicklung bei Lehrern als Lernbegleitern folgende Punkte zusammen fassen: es ist wichtig, mich immer wieder in selbstorganisierten Lern- und Arbeitsarrangements zu erfahren, Kontrollverlust im Prozess auszuhalten, weniger zu tun und mehr wahrzunehmen.

Selbstorganisation entwickelt sich über die drei Jahre Schule bzw. Ausbildung, wenn man mit einer Klasse immer wieder selbstorganisiert arbeitet.

Literatur

Behringer, M. (2010). *Lernarrangements für die Lernwerkstatt. Unterlagen zur Fortbildung*. Unveröffentlichtes Manuskript. Anna-Freud-Schule, Berlin.

Behringer, M., Kromrei, V., Müller-Stahl, E. (2008). *Lernwerkstattarbeit an der Anna-Freud-Schule. Lernwege zum persönlichen Wachstum*. Unveröffentlichtes Manuskript. Anna-Freud-Schule, Berlin.

Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2016). *Selbstorganisiertes Lernen*.

Verfügbar unter:

<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/unterrichtsentwicklung/sol-allgemein>
(abgerufen am 28.1.2016).

- Buchholz, N. (2001). Selbstorganisiertes Lernen. In G. Wenninger (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg: Spectrum.
- Buchholz, N. (2008) Handlungsorientiertes Training oder selbstorganisiertes Lernen? Eine Evaluationsstudie zum Erwerb studienbezogener Kompetenzen zu Projektarbeit und Präsentation. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VII* (S. 347-358). Aachen: Shaker Verlag.
- Buchholz, N. (2012) *Unterrichtsmaterial zum Projekt Forschungsmethoden der Psychologie: Das Experiment*. Unveröffentlichtes Manuskript. Anna Freud Schule, Berlin.
- Buchholz, N. (2015) *Unterrichtsmaterial zum Projekt Aggression: Aggression, Konflikt und Förderung sozioemotionaler Kompetenz*. Unveröffentlichtes Manuskript. Anna Freud Schule, Berlin.
- Greif, S. (1996). Selbstorganisationsspiele und Video-Selbstkonfrontation. In S. Greif & H.-J. Kurz (Hrsg.), *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen* (S. 283-299). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Janoff, S. & Weisbord, M. (2007). *Leading Meetings that matter. The „Don't Just Do Something, Stand There“ Workshop*. Unveröffentlichtes Manuskript, Stockholm.
- Herold, C. & Herold, M. (2011) *Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen*. Weinheim: Beltz.
- Pleiss, C. (2014) *Selbstverantwortetes Lernen bzw. Lernen in eigener Verantwortung. Versuch einer pragmatischen Begriffsbestimmung als Grundlage für die Arbeit am schul-internen Curriculum für die Bildungsgänge in den Fächern Päd/Psy*. Unveröffentlichtes Manuskript. Anna-Freud Schule, Berlin.
- Seiffge-Krenke, I. (1981). *Handbuch Psychologieunterricht. 1. Theoretische Grundlagen*. Duesseldorf: Schwann.
- Wedekind, H. (2006): Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. *Gruppe & Spiel, H4/06*. Velber: Friedrich-Verlag.