

Lehrrelevante Merkmale der Psychologie: Beitrag zur Entwicklung einer Didaktik der Psychologie?

Stephan Dutke

Didaktisches Handeln ist auch in der Psychologie durch die Frage nach dem „Was?“ (Auswahl der Lehrinhalte) und dem „Wie?“ (Auswahl der Lehrmethoden) geprägt. Bisher publizierte didaktische Modelle könnten bei der Beantwortung der „Was-Frage“ helfen, bieten aber nur wenige Ansatzpunkte für empirische Wirkungs- und Evaluationsforschung. Die empirische Lehr-Lernforschung hingegen bietet viele theoretisch und empirisch begründete Hinweise auf das „Wie?“ des Lehrens, doch die daraus resultierenden Lehrprinzipien werden als weitgehend inhaltsunabhängig betrachtet und weisen kaum Bezüge zu psychologischen Lehrgegenständen auf. Deshalb werden als dritter Weg die Identifizierung und Explikation von strukturellen Merkmalen der Psychologie als Wissenschaft vorgeschlagen, die sich als relevant für die Psychologielehre erweisen. Exemplarisch werden (a) die Interferenz von psychologischem Alltags- und Wissenschaftswissen, (b) die Beziehung zwischen psychologischen Lehrinhalten und Psychologie-Lernenden und (c) die Multiperspektivität wissenschaftlich-psychologischer Betrachtungen diskutiert. Es wird argumentiert, dass solche lehrrelevanten Merkmale der Psychologie helfen können, die Fragen nach dem „Was?“ *und* dem „Wie?“ zu beantworten und Anschluss an die empirische Lehr-Lernforschung herzustellen.

Psychologie lehren: Was und wie?

Bisweilen wird der Zustand der psychologischen Fachdidaktik als kritisch beurteilt. In seinen Empfehlungen zur Gestaltung der Psychologielehre konstatiert beispielsweise der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs), „Weder für die Psychologie an Hochschulen noch für den Psychologieunterricht an Schulen gibt es eine fundierte Fachdidaktik“ (Spinath, Antoni, Bühner et al., 2018, S. 190). Welches Fundament mag hier vermisst werden?

In einer vereinfachten Sichtweise auf fachdidaktische Fragen kann zwischen dem „Was?“ des Lehrens (u. a. Stoffauswahl) und dem „Wie?“ (u. a. Methodenauswahl) unterschieden werden (z. B. Arnold, Jürgen & Meili, 1971). Das „Was?“ folgt weitgehend Lern- bzw. Lehrzielen, deren Bestimmung oft normativen Entscheidungen oder fachinternen Konventionen unterliegt und sich damit einer empirischen Betrachtung weitgehend entzieht. Das

„Was?“ kann aber auch durch Anwendung didaktischer Modelle bestimmt werden. Darunter werden psychologische Theorien, Paradigmen oder Sachverhalte verstanden, die aufgrund ihrer hohen Prototypikalität als hilfreich bei der Vermittlung weiterer psychologischer Sachverhalte oder Theorien angesehen werden. So stellt beispielsweise Nolting (1985) die Interaktion zwischen Person und Situation in den Mittelpunkt und empfiehlt diese als ein allgemeines Muster für das Darstellen und Erklären unterschiedlicher Verhaltensphänomene. Person-Situation-Interaktion wird zu einem didaktischen Modell beispielsweise in der Vermittlung von Wissen über Wahrnehmung, Lernen, Problemlösen oder Sozialverhalten, weil alle diese Prozesse als Person-Situation-Interaktionen rekonstruiert werden können. Heineken (1987) vertritt das gnoseogenetische Prinzip als ein didaktisches Modell. Der Nachvollzug psychologisch-wissenschaftlicher Forschung in seiner historischen Abfolge vermittele ein vertieftes Verständnis der Forschungsinhalte, -methoden und -ergebnisse, weil so beispielsweise das Entdecken von Erkenntnislücken oder Inkonsistenzen am Erkenntnisgegenstand und am Prozess seiner Erforschung nachvollzogen werde. In dieser Sichtweise wird also die Entwicklung psychologischer Forschung zu einem didaktischen Modell. Sämmer (1999), um ein letztes Beispiel zu nennen, erklärt die großen Metatheorien der Psychologie zu einem didaktischen Modell. Die Einordnung von Grundannahmen, Theorien oder methodischen Zugängen in beispielsweise tiefenpsychologische, behavioristische oder kognitionspsychologische Paradigmen wird als hilfreich für die Vermittlung psychologischer Inhalte erachtet. So verstandene didaktische Modelle können Orientierung in Fragen des „Was?“ des Lehrens bieten. Gleichzeitig bieten diese Modelle aber wenig Ansatzpunkte für eine empirische Prüfung der Wirksamkeit der auf ihnen basierenden Lehrmethoden und sind, wegen ihrer Orientierung auf bestimmte Lehrinhalte, hinsichtlich ihrer Reichweite begrenzt. So stößt beispielsweise Noltings (1985) Modell an Grenzen, wenn die interaktionistische Grundidee zu unspezifisch wird, um das Verstehen eines Lerngegenstandes zu leiten – etwa, wenn es um die Beziehung zwischen hirnpfysiologischen Prozessen und ihren Verhaltenskorrelaten geht. Heinekens (1987) gnoseogenetisches Prinzip läuft ins Leere, wenn Forschungsentwicklung nur noch partiell von den vorausgehenden Erkenntnissen oder Erkenntnisblockaden bestimmt wird, sondern vielmehr von einer an nicht-wissenschaftlichen Zielen orientierten, finanziellen Forschungsförderung beeinflusst wird. Sämmer (1999) Paradigmenorientierung hat an Lernförderlichkeit verloren, seitdem Ansätze psychologischer Forschung sich selbst nicht mehr in dieser Weise klassifizieren und das Interesse an grundlegenden, paradigmatisch orientierten Kontroversen in der Psychologie abgeflaut ist. Wenn Spinath et al. (2018) eine fundierte

Psychologiedidaktik vermissen, könnte die Begrenztheit solcher didaktischen Modelle zu den Ursachen dieser Wahrnehmung gehören.

Hinweise auf das „Wie?“ des Lehrens gibt u. a. die empirische Lehr-Lernforschung, die ihren Ausgangspunkt in der Betrachtung von Grundprozessen menschlicher Informationsverarbeitung sieht (z. B. Roediger & Pyc, 2012) und damit den Anspruch verfolgt, ihre Befunde seien weitgehend unabhängig von spezifischen Lehrinhalten (z. B. Dunlosky, Rawson, Marsh et al., 2013). Deshalb sollten auf diese Art fundierte Vermittlungsmethoden auch auf die Vermittlung psychologischer Inhalte anwendbar sein. Insbesondere Prinzipien evidenzbasierten Lehrens (Dunlosky et al., 2013; Dunn, Saville, Baker et al., 2013; Graesser, Halpern & Hake, 2008), wie beispielsweise verteiltes Lernen (Karpicke & Bauernschmidt, 2011) oder Abrufübung/Testeffekt (Rowland, 2014) gelten als wenig inhaltspezifisch (Dunlosky & Rawson, 2015). Dafür sprechen erstens viele empirische Befunde, die anhand unterschiedlicher Lernmaterialien und Lerngegenstände lernförderliche Wirkungen unter Beweis gestellt haben. Zweitens wurde aber auch an einzelnen Prinzipien explizit demonstriert, dass sich lernförderliche Effekte bei psychologischen Inhalten ebenso wie bei nicht-psychologischen Inhalten zeigen lassen (für den Testeffekt siehe beispielsweise Schwieren Barenberg & Dutke, 2017). Bei allem potentiellen Nutzen auch für die Psychologielehre, nehmen evidenzbasierte Lehrprinzipien jedoch keinen Bezug auf die inhaltlichen und strukturellen Besonderheiten psychologischer Lerninhalte. Hierin kann ein zweiter Aspekt der von Spinath et al (2018) vermissten Fundierung einer psychologiespezifischen Fachdidaktik vermutet werden.

Zusammengefasst kann der Zustand der Psychologiedidaktik als das Zusammenwirken zweier voneinander unabhängiger Defizite beschrieben werden. Einerseits schwindet die Relevanz didaktischer Modelle, die zwar Hinweise auf die Frage geben, welche Inhalte gelehrt werden sollen, aber nur wenige Ansatzpunkt für empirische, wirkungsorientierte Forschung bieten (also die „Wie-Frage“ unzureichend fokussiert). Andererseits trägt die Psychologie selbst zu einer empirisch und theoretisch sehr gut fundierten Lehr-Lernforschung bei, deren Ergebnisse sie für sich selbst aber nur partiell verwertet, u. a. weil die empirische Lehr-Lernforschung keine expliziten Bezüge zu den zu vermittelnden psychologischen Inhalten aufweist (also die „Was-Frage“ nicht beantwortet).

Lehrrelevante Merkmale der Psychologie

Die beiden oben explizierten Perspektiven können in einem dritten Ansatz verbunden werden: Die Betrachtung von strukturellen Merkmalen der Psychologie als Wissenschaft, die

mit inhaltsspezifischen Vermittlungsproblemen einhergehen können und deshalb Hinweise auf die Gestaltung von Psychologielehre und -unterricht geben können. Die Liste solcher lehrrelevanten Merkmale ist offen. Im Folgenden werden drei Merkmale diskutiert: (a) die Interferenz zwischen alltagspsychologischen und wissenschaftlich-psychologischen Theorien und Konstrukten, (b) die Beziehung zwischen psychologischen Lerninhalten und Psychologie-Lernenden und (c) die Multiperspektivität psychologischer Betrachtungen. An diesen Beispielen soll gezeigt werden, dass lehrrelevante Merkmale der Psychologie Entscheidungshilfen hinsichtlich des „Was?“ des Lehrens geben können und vor diesem Hintergrund gleichzeitig einen empirischen Zugang zum „Wie?“ eröffnen.

Interferenz zwischen psychologischem Alltags- und Wissenschaftswissen

Die Psychologie als Wissenschaft vom Erleben und Verhalten des Menschen (z. B. Dörner & Selg, 1996) erzeugt Wissen über Sachverhalte, die Menschen auch aus ihrem Alltag kennen. Da Menschen ihr eigenes und fremdes Verhalten und Erleben von früh an beobachten, reflektieren und kommunizieren, eignen sie sich in ihrem Alltag vielfältiges psychologisches Wissen an. Die Psychologie als Wissenschaft und Psychologie-Lernende referieren deshalb häufig auf die gleichen zu erklärenden Phänomene, obwohl sich ihr Wissen hierüber strukturell unterscheidet (Huber, 1987). Psychologisches Alltagswissen ist oft implizites Wissen, während die Psychologie als Wissenschaft versucht, ihre Annahmen, Hypothesen und Ergebnisse zu explizieren. Weil alltagspsychologische Annahmen oft implizit sind, fallen Widersprüche seltener auf und es gibt seltener Anlass, die zugrundeliegenden Annahmen systematisch zu prüfen. Das Wissenschaftsverständnis der Psychologie zielt hingegen auf das Entdecken von Widersprüchen und bedient sich hierzu u. a. empirischer Prüfmethode. Diese strukturellen Unterschiede zwischen Alltags- und Wissenschaftswissen führen dazu, dass Phänomene menschlichen Erlebens und Verhaltens alltagspsychologisch oft anders erklärt werden als auf der Grundlage wissenschaftlichen Wissens. Alltagspsychologisches Wissen genießt in der Regel aber eine hohe subjektive Validität, gerade weil es oft implizit ist und im Alltag kaum geprüft wird.

Lehrrelevant ist die Dualität von Alltags- und Wissenschaftswissen, weil alltagspsychologisches Vorwissen den Erwerb wissenschaftlich-psychologischen Wissens erschweren kann (Tulis, 2018). Plakativ äußert sich das Phänomen in der Psychologielehre oft in vermindertem Interesse (wenn das wissenschaftliche Wissen kongruent mit dem alltagspsychologischen ist) oder in erhöhter Skepsis (wenn es nicht kongruent ist). Deshalb besteht

ein grundlegendes Vermittlungsproblem nicht unbedingt in der Vermittlung neuen (Wissenschafts-) Wissens, sondern in der Modifikation bereits vorhandenen (Alltags-) Wissens. Da psychologische Themen in unterschiedlichem Maße anfällig für die Interferenz mit Alltagswissen sind, kann die Reflexion dieses lehrrelevanten Merkmals die Beantwortung der Frage nach dem „Was?“ leiten. Beispielsweise könnte erwogen werden, in welchen Phasen des Lernprozesses interferenzanfällige Themen mehr oder weniger lernförderlich sind. Gleichzeitig eröffnet die Reflexion dieses Merkmals aber auch Zugänge zur empirisch orientierten Lehr-Lernforschung. Tulis (2018) verweist beispielsweise darauf, dass die Conceptual-Change-Forschung (z. B. Amin & Levrini, 2018) wichtige Ansatzpunkte zur Modifikation dysfunktionalen Vorwissens bietet und somit das „Wie?“ des Lehrens von Psychologie informieren kann.

Beziehung zwischen psychologischen Lerngegenständen und Psychologie-Lernenden

Da Psychologie die Wissenschaft vom Verhalten und Erleben des Menschen ist, und alle Psychologie-Lernenden Menschen sind, ist psychologisches Wissen aus Sicht Lernender immer auch auf sie selbst bezogen. Jede Aussage über einen psychologischen Lerngegenstand ist potentiell auch eine Aussage über die lernende Person. Damit ist die Grundlage für einen Rollenkonflikt gelegt. Einerseits kann der Selbstbezug psychologischer Inhalte die Persönlichkeitsentwicklung fördern, weil psychologisches Wissen die Sicht auf die eigene Person strukturiert. In diesem Sinne sind Psychologie-Lernende Anwender psychologischen Wissens auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Andererseits sind Psychologie-Lernende aber auch lernende Wissenschaftler*innen und Psycholog*innen, von denen die Entwicklung einer professionellen Distanz zum Lerngegenstand erwartet wird.

Lehrrelevant ist dieser Rollenkonflikt, weil seine Verarbeitung die Aneignung von Wissen und die Entwicklung von Expertise beeinflussen kann. Die Balance zu halten zwischen Wahrung wissenschaftlich gebotener Distanz zum Lerngegenstand und seine Nutzung für die Persönlichkeitsentwicklung Lernender ist eine beständige Herausforderung an die Lehre und gibt Anleitung für die Wahl von Lerninhalten und -zielen (also für die Beantwortung des „Was?“). Fragen der Entwicklung von Expertise (z. B. Ericsson, Hoffman, Kozbelt et al., 2018) und Persönlichkeit (z. B. McAdams, Shiner & Tackett, 2019) sind etablierte Themen psychologischer Forschung, deren Ergebnisse Hinweise auf förderlich und hinderliche Lern- und Entwicklungsbedingungen geben, also helfen könnten, das „Wie?“ des Lehrens zu informieren.

Multiperspektivität psychologischer Betrachtungen

Die Psychologie hat eine Fachsystematik entwickelt, in der der gleiche Gegenstand aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven betrachtet wird. Angst beispielsweise kann unter der Perspektive betrachtet werden, welche generell gültigen Gesetzmäßigkeiten Angst auslösen (Fokus der Allgemeinen Psychologie), welche stabilen Unterschiede es bei der Entstehung von Angst zwischen Menschen gibt (Fokus der Differentiellen Psychologie), welche neurobiologischen Mechanismen der Entstehung von Angst zugrunde liegen (Fokus der Biologischen Psychologie), welche sozialen Merkmale einer Situation die Entstehung von Angst begünstigen oder hemmen (Fokus der Sozialpsychologie), usw.. Multiperspektivität wäre weitgehend unproblematisch, wären diese Perspektiven nicht mit unterschiedlichen Subdisziplinen verbunden, die ihre eigenen Forschungsmethoden, Standards, Publikationsorgane, Tagungen, Lehrbücher und Curricula hervorgebracht haben. Das bedeutet, Wissen über ein psychologisches Phänomen liegt häufig verteilt über unterschiedliche Subdisziplinen und damit verteilt über unterschiedliche Quellen vor.

Lehrrelevant ist dieses Merkmal, weil Psychologie-Lernenden das über Subdisziplinen und Quellen verteilte Wissen wieder integrieren müssen. Denn die beruflichen Aufgaben, die sich Psychologie-Lernenden später stellen, sind typischerweise nicht mehr nach psychologischen Subdisziplinen geordnet, sondern treten psychologisch Tätigen als komplexe Probleme entgegen, deren Verständnis über Subdisziplinen integriertes Wissen erfordert. Das Multiperspektivitätsproblem kann die Stoffauswahl (die Beantwortung der „Was-Frage“) leiten, weil psychologische Inhalte danach unterschieden werden können, aus wie vielen und welchen Perspektiven sie erforscht sind und wie gut sich diese Forschungsergebnisse integrieren lassen, bzw. wie unverbunden sie geblieben sind. Gleichzeitig gibt es ein breites Forschungsfeld über die Integration von Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu kohärenten mentalen Modellen, beispielsweise beim Lernen aus multiplen Dokumenten (z. B. Cerdán & Vidal-Abarca, 2008), die viele Hinweise zu einer lernförderlichen Gestaltung solcher Integrationsprozesse geben, also helfen, die „Wie-Frage“ zu beantworten.

Lehrrelevante Merkmal und Psychologiedidaktik

Die Kernaussage dieses Betrags lautet, die Suche nach und die systematische Explikation von lehrrelevanten Merkmalen der Psychologie als Wissenschaft stellt eine Strategie dar, die helfen könnte, die Didaktik der Psychologie weiterzuentwickeln, weil sie in der Lage ist, didaktische „Was-“ und „Wie-Fragen“ im Kontext psychologischer Forschung zu

verbinden. Diese Strategie vermeidet eine einseitige Ausrichtung auf die Suche nach didaktischen Modellen, die nur wenige Ansätze zu einer wirkungsorientierten empirischen Forschung geben, ebenso wie eine einseitige Fokussierung empirischer Lehr-Lernforschung mit gering ausgeprägten Bezügen zu den zu vermittelnden psychologischen Lerninhalten.

Die drei beschriebenen lehrrelevanten Merkmale der Psychologie sind Beispiele, die Liste ist offen für Erweiterungen. Lehrende mit unterschiedlicher Expertise werden angesichts unterschiedlicher Lehrgegenstände sicherlich weitere lehrrelevante Merkmale identifizieren. Auch mit neuen Forschungsfeldern und fortschreitender Erkenntnis können neue lehrrelevante Merkmale der Psychologie in Erscheinung treten. Die hier vertretene Idee fokussiert gerade nicht statische didaktische Modelle, deren Bedeutung sich im Wandel der Psychologie verringern kann, wie beispielsweise im Falle der Paradigmenorientierung (Sämmer, 1999). In einer Entwicklungsphase, in der die Forschungsansätze solchen grundlegenden Paradigmen zugeordnet wurden und Forschungsfelder dadurch strukturiert wurden, hat ein solches didaktisches Modell Orientierung gegeben. In einer Entwicklungsphase des Faches, in der solche Zuschreibungen einfach nicht mehr getätigt werden, verringert sich das didaktische Potential dieses Modells. Ähnliches gilt für die didaktischen Modelle Noltings (1985) und Heinekens (1987). Deshalb ist es für eine kontinuierliche fachdidaktische Entwicklung wichtig, das Fach immer wieder auf seinem jeweiligen Entwicklungsstand nach Merkmalen zu untersuchen, die Konsequenzen für die Vermittlung seiner Inhalte haben.

Die hier exemplarisch behandelten lehrrelevanten Merkmale der Psychologie haben sicherlich nicht den Status von Alleinstellungsmerkmalen. So dürfte die Dualität von Alltags- und Wissenschaftswissen beispielsweise auch die Vermittlung von Inhalten in den Ernährungs- und Gesundheitswissenschaften beeinflussen. Der Bezug von Lerninhalten zum Selbst der Lernenden hat auch gelegentlich Konsequenzen in der Medizinlehre. Multiperspektivität ist in vielen Sozialwissenschaften von zentraler Relevanz für die Lehre. In ihrer Gesamtheit ist die hier besprochene (und zu ergänzende) Liste von Merkmalen aber sicherlich typisch für die Psychologie und könnte deshalb zu den Grundlagen einer psychologiespezifischen Didaktik der Psychologie beitragen.

Literatur

Amin, T. G. & Levrini, O. (Eds.). (2018). *Converging perspectives on conceptual change. Mapping an emerging paradigm in the learning sciences*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Arnold, W., Jürgen, H. & Meili R. (1971). *Lexikon der Psychologie*. Freiburg: Herder.
- Cerdán, R. & Vidal-Abarca, E. (2008). The effects of tasks on integrating information from multiple documents. *Journal of Educational Psychology*, 100, 209-222.
- Dörner, D. & Selg, H. (Hrsg.). (1996). *Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dunlosky, J. & Rawson, K. A. (2015). Practice tests, spaced practice, and successive relearning: Tips for classroom use and for guiding students' learning. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1, 72-78.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4-58.
- Dunn, D. S., Saville, B. K., Baker, S. C. & Marek, P. (2013). Evidence-based teaching: Tools and techniques that promote learning in the psychology classroom. *Australian Journal of Psychology*, 65, 5-13.
- Ericsson, K. A., Hoffman, R. R., Kozbelt, A. & Williams, A. M. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graesser, A. C., Halpern, D. F. & Hakel, M. (2008). *25 principles of learning*. Washington, DC: Task Force on Lifelong Learning at Work and at Home.
- Heineken, E. (1987). Das gnoseogenetische Prinzip in der Psychologiedidaktik. In S. Kowal (Hrsg.), *Schüler lernen Psychologie* (S. 48-79). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Huber, O. (1987). *Das psychologische Experiment: Eine Einführung*. Bern: Huber.
- Karpicke, J. D. & Bauernschmidt, A. (2011). Spaced retrieval: Absolute spacing enhances learning regardless of relative spacing. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 37, 1250-1257.
- McAdams, D. P., Shiner, R. L. & Tackett, J. L. (Hrsg.). (2019). *Handbook of personality development*. New York: Guilford Press.
- Nolting, H.-P. (1985). *Psychologie lehren - Zur Didaktik von Einführungen und Kurzstudien-gängen*. Weinheim: Beltz.
- Roediger, H. L. III & Pyc, M. A. (2012). Inexpensive techniques to improve education: Applying cognitive psychology to enhance educational practice. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1, 242-248.

- Rowland, C. A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: A meta-analytic review of the testing effect. *Psychological Bulletin*, 140, 1432-1463.
- Sämmer, G. (1999). *Paradigmen der Psychologie. Eine wissenschaftstheoretische Rekonstruktion paradigmatischer Strukturen im Wissenschaftssystem der Psychologie*. Dissertation: Universität Halle.
- Schwieren, J., Barenberg, J. & Dutke, S. (2017). The testing effect in the psychology classroom: A meta-analytic perspective. *Psychology Learning & Teaching*, 16, 179-196.
- Spinath, B., Antoni, C., Bühner, M., Elsner, B., Erdfelder, E., Fydrich, T., Gollwitzer, M., Heinrichs, M., König, C. J. & Vaterrodt, B. (2018). Empfehlungen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre. *Psychologische Rundschau*, 69, 183-192.
- Tulis, M. (2018). Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse im Psychologieunterricht. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XII* (S. 27-35). Aachen: Shaker Verlag.