

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Ulrich Weger,
Michaela Zupanic (Hrsg.)**

Psychologiedidaktik und Evaluation X

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

JOSUA HANDERER

Zwischen Natur- und Geisteswissenschaft. Zum Fachverständnis und zur Studienzufriedenheit von Psychologiestudierenden 3

SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL

Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie 11

STEPHAN DUTKE UND KADI EPLER

Psychology in the Academic Education of Non-Psychologists:
A Survey among European Psychology Departments 19

PETIA GENKOVA

Interkulturelle Kompetenz und Auslandsstudium:
Beeinflusst der Auslandsaufenthalt die Kompetenzförderung? 27

MIRJAM BRÄBLER

Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen im Bachelorstudium
der Psychologie 37

UTE-REGINA ROEDER UND STEPHAN DUTKE

Fortbildungen für Psychologielehrerinnen und Psychologielehrer 47

GISLINDE BOVET

Da ist noch Luft drin! Wir brauchen mehr Beiträge zur Didaktik
des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II 57

PAUL GEORG GEIß

Kompetenzmodell für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht 65

HANS HERMSEN

37 Jahre Curriculumforschung zwischen Selbstbestimmung
und Fremdbestimmung: ein persönliches Fazit 75

VERONIKA KUHBERG-LASSON, KATJA SINGLETON UND UTE SONDERGELD

Merkmale des Publikationsverhaltens in der Bildungsforschung 87

Lehren und Lernen

LENIA F. BAHMANN, CHRISTINA MENNEN, LEONI RIDDER UND MICHAELA ZUPANIC POL – mit praxisnahen Problemen Psychologie lernen	97
LISA RESPONDEK, JUDITH AMANN, CORNELIA GUTMANN UND ULRIKE E. NETT Fit für die Psychologie – Mit Co-Piloten den Studieneinstieg bewältigen	105
SONJA SCHERER, JULIA BOSER UND HOLGER HORZ „Starker Start ins Studium“: Praxisbericht und Evaluation eines Moduls zur Verbesserung der Studieneingangsphase im Fach Psychologie	113
SABINE FABRIZ, CHARLOTTE DIGNATH-VAN EWIJK UND GERHARD BÜTTNER Self-Monitoring bei Studierenden fördern – ein standardisiertes Lerntagebuch	123
LARS BEHRMANN, NATALIE FÖRSTER, SARA SCHMITZ UND ELMAR SOUVIGNIER Effekte spezifischer Prompts in Lerntagebüchern – Was bewirken die Hinweise „Theorie“ und „Empirie“?	133
MIRIAM THYE, FRIEDRICH EDELHÄUSER, CHRISTIAN SCHEFFER, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL Meditation und Pausentag als Instrumente zum selbstgesteuerten Lernen	141
BARBARA THIES UND ELKE HEISE (MOOC-gestützte) Online-Einheiten als Mittel der Binnendifferenzierung in heterogenen Lehrveranstaltungen: Ein Pilotprojekt	153
REGINA JUCKS, JENS HINRICH HELLMANN UND JENS RIEHEMANN E-Learning in der Hochschuldidaktik: Zum Personalisierungsgrad virtueller Lehre	161
NICOLA MARSDEN, JASMIN LINK UND ELISABETH BÜLLESFELD Psychologische Hintergründe zur Entwicklung von Personas für den Usability-Engineering-Prozess	169
LARS BEHRMANN, JASMIN M. KIZILIRMAK UND FABIAN UTESCH Langfristige Auswirkungen ausbleibenden Strategieunterrichts auf das Lernverhalten von Studierenden und deren Einstellungen zur Schule	179

MARTIN KLEIN, KAI WAGNER, ERIC KLOPP UND ROBIN STARK	
Theoretisieren für die Praxis. Eine Lernumgebung zur Förderung der Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens in schulischen Kontexten anhand kollaborativer Bearbeitung instruktionaler Fehler	187

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

TORSTEN BRANDENBURG	
Mythen der Trainings- und Beratungsbranche? Was steckt hinter den „Klassikern“?	199

KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER	
Das PENTApus-Programm zur psychologischen Prüfungsvorbereitung – ein präventives Gruppentraining	209

KERSTIN BRUSDEYLINS	
Wie erreichen psychologische Themen Ratsuchende mit unerfülltem Kinderwunsch?	215

Evaluation

MICHAEL KRÄMER	
Studienziele und Evaluation	225

KATJA SINGLETON, VERONIKA KUHBERG-LASSON UND UTE SONDERGELD	
Wer finanziert Forschungsprojekte zur Bildung? Inhaltliche und methodische Interessen der Drittmittelgeber	235

SEBASTIAN STEHLE UND SABINE FABRIZ	
Ein Instrument zur Erfassung des Planungswissens von Hochschullehrenden	243

MICHAELA ZUPANIC, THOMAS OSTERMANN, ROBIN J. SIEGEL UND MARZELLUS HOFMANN	
Vom Wissenstest im Auswahlverfahren Psychologie der Universität Witten/Herdecke zum Progresstest Psychologie	251

ROBIN J. SIEGEL, MICHAELA ZUPANIC UND ULRICH WEGER	
Persönlichkeit statt NC – Evaluation des Auswahlverfahrens an der Universität Witten/Herdecke	259

EVA SEIFRIED, CHRISTINE ECKERT UND BIRGIT SPINATH Eingangs- und Verlaufsdiagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen in der Hochschullehre	267
JOHANNES PETER, NIKOLAS LEICHNER, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Das Inventar zur Evaluation von Blended Learning (IEBL): Konstruktion und Erprobung in einem Training professioneller Informationskompetenz	275
JULIA BOSER, MIRIAM HANSEN UND SIEGFRIED PREISER Präsentationsfertigkeiten von Studierenden fördern – Evaluation eines Seminarkonzepts	283
CHRISTINA DUSEND, NIKOLAI WYSTRYCHOWSKI UND BORIS FORTHMANN Entwicklung eines Evaluationsbogens für die tutorielle Unterstützung im Fachbereich Psychologie	293
CHRISTIAN SCHÜRING UND STEPHAN DUTKE Was erfahrene Lehrer an der Psychologie schätzen – Ergebnisse einer Studienangebotsevaluation	301
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Entwicklung eines Fragebogens zum wissenschaftlichen Denken bei (angehenden) Lehrkräften	309
STEPHANIE MOSER, CHRISTINE KAISER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH Entwicklung und Evaluation einer Skala zur Erhebung Epistemologischer Überzeugungen Lehramtsstudierender im Bereich der Pädagogischen Psychologie	319
ULRIKE STARKER UND MARGARETE IMHOF „Komplexitätsmanagement“ in der Lehramtsausbildung: das Planspiel „Schulalltag“ und dessen Evaluation	327

Kompetenzmodell für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht³

Paul Georg Geiß

Durch die Einführung der kompetenzorientierten standardisierten Reifeprüfung für das Jahr 2014/15 steht der Psychologieunterricht in der 11. Schulstufe an österreichischen Gymnasien im Rahmen des Doppelfaches „PuP“ (Psychologie und Philosophie) vor der Herausforderung, die Schüler/innen in einem Zweistundenfach innerhalb von nur einem Jahr auf die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung vorzubereiten. Da der Leitfaden für die mündliche Reifeprüfung nur ein fachgruppendifferenziertes "exemplarisches" Kompetenzmodell für den Philosophieunterricht beinhaltet, stehen die Psychologielehrenden wie auch die Lehramtskandidaten/innen vor dem Problem, dass sie nicht genau wissen, welche fachspezifischen Kompetenzen sie im Psychologieunterricht vermitteln und bei der Matura prüfen können. Dieser Beitrag möchte die Handlungsdimension eines psychologiedidaktisch abgeleiteten Kompetenzmodells für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht skizzieren, das in Hinblick auf die Lehrpläne und Unterrichtserfordernisse einzelner Länder adaptiert werden kann.

Die Kompetenzorientierung des Unterrichtens und Prüfens in Österreich und Deutschland beruht auf dem weit verbreiteten Kompetenzbegriff von Franz Weinert, der Kompetenzen als „erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ definiert. (Weinert 2002, S. 27-8; Klieme 2007, S. 72; BMUKK 2014) Dieser Kompetenzbegriff, den Weinert aus der Expertiseforschung entwickelt und auch für die Unterrichts- und Curriculumsentwicklung für sehr tragfähig hält, ist domänen- bzw. fachspezifisch bestimmt. Fächerübergreifende Methoden-, Personal- und Sozialkompetenzen werden am besten ausgebildet, in dem ausgeprägte fachbezogene Kompetenzen vermittelt werden, wie dies Weinert (1998, S. 31) auch schon für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen festgestellt hat.

³ Der Autor dankt Michael Bürger für die Durchsicht und Jörg Zumbach für die kritischen Anmerkungen zum Manuskript.

Kompetenzorientierung in der Psychologiedidaktik der Sekundarstufe II

Die Überwindung des „trägen“ psychologischen Wissens und die Vermittlung von psychologischen Grundfertigkeiten gehörten zu den genuinen Anliegen der in den 80er Jahren entstandenen deutschsprachigen Psychologiedidaktik. Sowohl Inge Seiffge-Krenkes (1981) *entdeckend-forschende* Psychologiedidaktik wie auch Hans-Peter Noltings *integrative Psychologiedidaktik* (Nolting, 1985; Nolting, Paulus 1988) haben aus psychologiedidaktischen Einsichten Anliegen des kompetenzorientierten Unterrichts aufgegriffen, lange bevor die Kompetenzorientierung zu einem Mainstreamkonzept der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Unterrichtsforschung wurde.

Die Kompetenzorientierung liegt auch Günter Sämmer (1996) *paradigmenorientierten* Psychologiedidaktik zugrunde, die einerseits das domänenspezifische umfassende Kompetenzkonzept der *forschend-entdeckenden* Psychologiedidaktik von Seiffge-Krenke mit Noltings psychologischen „Denkfertigkeiten“ als zu vermittelnde Grundkompetenzen verknüpft. Dadurch wird psychologiedidaktisch der Gegenstands- oder Realitätsbezug des Fachs dem Disziplinbezug ebenbürtig gegenübergestellt (Ruthemann 2009, S. 217). Das Ziel des Psychologieunterrichts besteht in der Folge darin, die fachwissenschaftlichen Theorien und Modelle für die Schulung des psychologischen Denkens, wie es sich im Beschreiben, Erklären, Prognostizieren und Beeinflussen von psychischen Phänomenen zeigt, nutzbar zu machen.

In diesem Sinne ging Sämmer in seiner „Paradigmenorientierten Unterrichtsreihe“ (Sämmer 1996) den kompetenzorientierten Weg weiter, den Seiffge-Krenke und Nolting didaktisch-fachwissenschaftlich aufgezeigt hatten. Der kompetenzorientierte Unterricht ist daher ein genuines Anliegen der deutschsprachigen Psychologiedidaktik (Geiss 2014), ohne dass es jedoch - mangels universitärer Verankerung der Psychologiedidaktik für die Sekundarstufe II - zu einer entsprechenden Ausarbeitung und fachdidaktisch-wissenschaftlichen Begründung eines Kompetenzmodells gekommen ist.

Die Reform des Abiturs durch die Kultusministerkonferenz um die Jahrtausendwende stand hingegen bereits ganz im Zeichen der von Psychologen und Pädagogen entwickelten Kompetenzpädagogik, sodass Fachdidaktiker aller Regel- und Kernfächer beauftragt wurden, Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA) für die kompetenzorientierte Abiturprüfung herauszuarbeiten. Unter Mithilfe Sämmer wurde im Vorfeld ein Kompetenzmodell für den Psychologie-Unterricht an Gymnasien erarbeitet (Jauß, Brü-

ning, Sämmer 2005), das dann zur Grundlage der EPA wurde. Dieses stark wissenschaftspropädeutisch-orientierte Kompetenzmodell differenzierte sechs Kompetenzbereiche hinsichtlich des *Erwerbs* und der *Erschließung*, der *Vernetzung* und *Anwendung*, der *Bewertung* und *Mitteilung* psychologischen Fachwissens (Kultusministerkonferenz, 2006, S. 8-9):

Handlungsdimension des Kompetenzmodells für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht

Wenn man der zentralen Einsicht des amerikanischen Kognitionspsychologen Jerome S. Bruner über die „strukturelle Ähnlichkeit von Forschungsprozessen und natürlichen Lernprozessen“ im Alltag Beachtung schenkt und berücksichtigt, dass sich das fach- und alltagspsychologische Denken nicht grundsätzlich, sondern nur graduell und funktional unterscheidet, dann kann der Psychologieunterricht diesen Umstand nützen, indem die psychologische *Fragekompetenz* stärker akzentuiert und das psychologische Denken durch das entdeckend-forschende Lernen und durch die handlungsorientierte Anwendung von psychologischen Erkenntnismethoden geschult wird, ohne dass beim psychologischen Problemlösen ein wissenschaftliches Differenzierungs- und Bewertungsniveau erreicht werden muss. Ein solches auch am „Hausverstand“ und der Alltagsintuition geschultes psychologisches Denken ermöglicht auch die volitionalen und motivationalen Bereitschaften bei Schüler/innen für den umfassenden Kompetenzerwerb im Sinne von Weinerts Kompetenzbegriff zu schaffen oder zu fördern. Ein auch an der persönlichen *Urteils- und Orientierungskompetenz* der Schüler ausgerichteter Unterricht erscheint für die Initiierung von psychologischen Bildungsprozessen als sinnvoll.

Kompetenzmodelle für Bildungsstandards, Reifeprüfungsordnungen und Lehrpläne verknüpfen kognitive Inhalte, mit den erwarteten Kompetenzen und den unterschiedlichen Anspruchsniveaus für den Kompetenzerwerb. Diese drei Aspekte können in einem Kompetenzmodell als Inhalts-, Handlungs- und Anforderungsdimension abgebildet werden.

Die Handlungsdimension kann daher durch die vier Bereiche der psychologischen *Frage-, Methoden-, Sach- und Urteils- und Orientierungskompetenz* spezifiziert werden. In welcher Weise psychologische Inhalte und Anforderungsniveaus mit dieser Handlungsdimension verknüpft sind, hängt sehr stark von den Unterrichtsvoraussetzun-

gen (einfährige bis dreijährige Kurse, Einführungs- Grund- oder Leistungskurse) und den Lehrplänen ab.

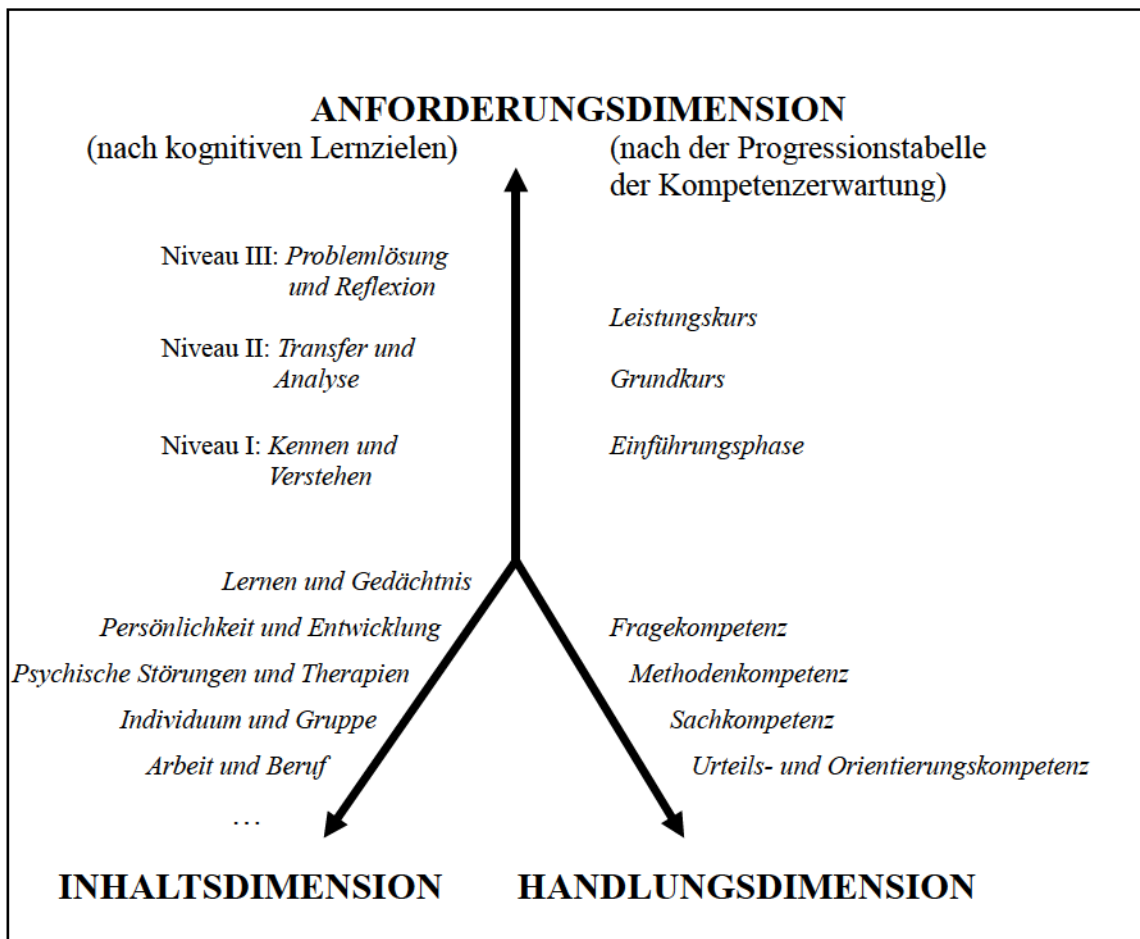


Abb. 1: Kompetenzmodell für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht

Ein ähnliches Kompetenzmodell liegt dem Kernlehrplan für die Sekundarstufe II im Fach Psychologie in Nordrhein-Westfalen zugrunde. In diesem Lehrplan werden *Sach-, Methoden- und Urteilskompetenzbereiche* voneinander unterschieden und mit fünf zu unterrichtenden Inhaltsfeldern verknüpft. Die Anspruchsniveaus sind durch Progressionstabellen zu Kompetenzerwartungen für die Einführungsphase, den Grund- und Leistungskurs bestimmt. (MfSW 2013, S. 13-5). Auch der Rahmenlehrplan von Brandenburg umfasst die meisten Kompetenzen dieser Handlungsdimension, gruppiert sie jedoch in andere Kompetenzbereiche. (MfBJS 2012, S. 10-12).

Im hier vorgeschlagenen Kompetenzmodell für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht wird die Handlungsdimension des Kompetenzmodells mit der *Fragekompetenz* als eigenem Bereich akzentuiert.

Tab. 1: Handlungsdimension des Kompetenzmodells

PSYCHOLOGISCHE FRAGEKOMPETENZ:	
Psychologische Fragestellungen und Probleme erkennen und formulieren	
<ul style="list-style-type: none"> □ psychologische Problemstellungen erkennen <ul style="list-style-type: none"> - psychologische Problemstellungen an Fallbeispielen erkennen - psychologische Problemstellungen an fachwissenschaftlichen und nichtfachwissenschaftlichen Texten erkennen - psychologische Problemstellungen in Untersuchungen erkennen 	
<ul style="list-style-type: none"> □ psychologische Fragestellungen formulieren und analysieren: <ul style="list-style-type: none"> - zu vorhandenem psychologischen Wissen (theoretischen Konstrukten) Fragestellungen formulieren - zu Fallbeispielen psychologische Fragestellungen finden und erklärende Hypothesen aufstellen - zu einem psychologischen Problem geeignete Forschungsfragen und Arbeitshypothesen für die Planung des Arbeitsmethodeneinsatzes formulieren 	
PSYCHOLOGISCHE METHODENKOMPETENZ:	
Arbeits- und Erkenntnismethoden der Psychologie verstehen und anwenden	
<ul style="list-style-type: none"> □ Alltagspsychologie verstehen und fachpsychologisch analysieren <ul style="list-style-type: none"> - alltagspsychologisches Beschreiben und Erklären psychischer Phänomene verstehen - alltagspsychologisches Beschreiben und Erklären psychischer Phänomene fachwissenschaftlich analysieren 	
<ul style="list-style-type: none"> □ psychologisches Wissen ermitteln und interpretieren: <ul style="list-style-type: none"> - psychologisch relevante Informationen aus Nachschlagewerken und Fachliteratur (Bibliothek, Internet) ermitteln - psychologische Fachtexte angemessen interpretieren - psychologisch relevante Informationen aus unterschiedlichen Darstellungsmethoden von Untersuchungsergebnissen angemessen interpretieren 	
<ul style="list-style-type: none"> □ psychische Phänomene fachwissenschaftlich beschreiben und erklären <ul style="list-style-type: none"> - psychisches Verhalten und Erleben fachwissenschaftlich beschreiben, mono- oder multiperspektivisch in Hinblick auf die psychologischen Paradigmen erklären - psychisches Verhalten und Erleben systemisch in Hinblick auf ein integratives Modell des Psychischen beschreiben 	
<ul style="list-style-type: none"> □ Arbeitsmethoden der Psychologie (Experiment, Beobachtung, Test, Fragebogen, etc.) als Erkenntnisquellen für psychologisches Wissen verstehen, analysieren und anwenden <ul style="list-style-type: none"> - psychologische Untersuchungen kriteriengeleitet analysieren (Analyse des Untersuchungen) - den Einsatz von Arbeitsmethoden der Psychologie zur Erklärung eines psychischen Phänomens oder zur Überprüfung von psychologischem Wissen planen (Design des Methodeneinsatzes) - das Planungsdesign zur Beschreibung und/oder Erklärung eines psychischen Phänomens oder zur Überprüfung von psychologischem Wissen praktisch durchführen (Durchführung des Methodeneinsatzes) - die Ergebnisse einer psychologischen Untersuchung mit Hilfe einer Arbeitsmethode in angemessener schriftlicher und mündlicher Form präsentieren, z.B. in Form von Tabellen, Grafiken, Diagrammen und Abbildungen (Präsentation des Methodeneinsatzes) 	
PSYCHOLOGISCHE SACHKOMPETENZ:	
psychologisches Wissen verständlich darstellen, erläutern, anwenden und vernetzen	
<ul style="list-style-type: none"> □ psychologisches Wissen und Verfahren der Psychologie verständlich darstellen und erläutern <ul style="list-style-type: none"> - theoretische Konstrukte, Modelle, Gesetzmäßigkeiten verständlich darstellen, erläutern und anwenden - Forschungs-, Diagnose und Interventionsmethoden der Psychologie verständlich darstellen und erläutern - fachsprachliche und alltagssprachliche Verwendung von Begriffen differenzieren 	

<p>□ psychologisches Wissen vernetzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>theoretische Konstrukte und Modelle den Paradigmen der Psychologie zuordnen</i> - <i>grundlegende Zusammenhänge zwischen psychologischen Erklärungen, Interventionsformen und Techniken mit Hilfe theoretischer Annahmen erfassen</i> - <i>zu theoretischen Konstrukten passende Alltagsphänomene finden</i> - <i>theoretische Konstrukte und Modelle auf ein integratives Modell des Psychischen beziehen</i>
<p>PSYCHOLOGISCHE URTEILS- UND ORIENTIERUNGSKOMPETENZ: psychologisches Wissen beurteilen, bewerten und für die eigene Persönlichkeitsentwicklung nutzen</p>
<p>□ psychologische Erklärungsmodelle (Theorien) und Verfahrensweisen (Forschungs-, Diagnose- und Interventionsmethoden) beurteilen und bewerten</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>psychologische Erklärungsmodelle (theoretische Konstrukte) in Bezug auf ihre Reichweite und Gültigkeit einschätzen</i> - <i>psychologische Erklärungsmodelle aus verschiedenen paradigmatischen Perspektiven beurteilen</i> - <i>psychologische Interventionstechniken in ihren praktischen Möglichkeiten und Grenzen einschätzen (pragmatische Perspektive) sowie nach ethischen Gesichtspunkten bewerten (ethische Perspektive)</i> - <i>die Reichweite, Gültigkeit und ethische Grenzen psychologischer Forschungs- und Diagnosemethoden beurteilen und bewerten</i>
<p>□ argumentativ psychologisch urteilen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>eine Position in einem Diskurs über einen kontroversen psychologischen Sachverhalt argumentativ darlegen</i> - <i>verschiedene Positionen zur Erklärung eines psychologischen Sachverhaltes aus paradigmatischer Sicht darlegen und kritisieren</i>
<p>□ psychologisches Wissen zur eigenen Orientierung und Erweiterung der Selbst- und Sozialkompetenz nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>psychologisches Wissen zur Erweiterung der eigenen sozialen Handlungsfähigkeit (Kommunikation, Konfliktlösung, Kooperation) nutzen</i> - <i>psychologisches Wissen zur Erweiterung der Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und Selbststeuerung in Bezug auf soziale Gegebenheiten nutzen</i> - <i>psychologisches Wissen zur Kontrolle und Steuerung des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses (lerntheoretische Erkenntnisse beim Lernen anwenden, Lernen in Gruppen) nutzen</i>

Kompetenzmodell für das Unterrichtsfach „Psychologie und Philosophie“

Die Handlungsdimension dieses Kompetenzmodells spezifiziert die im Leitfaden zur Reifeprüfung genannten fachlichen Kompetenzbereiche („über exemplarisches Wissen verfügen, erworbenes Wissen anwenden können, ein angemessenes Verständnis von Fachbegriffen erwerben, ...“) und jene im Bereich der Methoden („Informationen in ihrem Kontext bewerten und sachgerecht aufbereiten, Probleme erkennen und analysieren, Problemlösestrategien entwickeln, ...“) für den Psychologieunterricht (BMUKK 2011, S. 11). Durch den Einsatz von didaktisch reduzierten psychologischen Forschungsmethoden (z. B. Experiment, Beobachtung, Test, Befragung, etc.) können auch kognitive Lernziele mit höherem Anspruchsniveau (Stufe 4 bis 6 nach Bloom) leichter erreicht werden.

Die Entwicklung der Kompetenzorientierung für das Unterrichtsfach „Psychologie und Philosophie“ ist mit neuen Herausforderungen verbunden. Die Herausarbeitung von domänenspezifischen Kompetenzmodellen akzentuiert aufgrund der Fachmethodenorientierung das Fachliche am Fach, sodass die beiden sehr unterschiedlichen Fächer ein starkes Eigenprofil entwickeln könnten. Sowohl für den kompetenzorientierten Psychologie-, wie auch Philosophieunterricht erscheint die jeweils nur einjährige Unterrichtszeit als Handicap für die Entwicklung von domänenspezifischen Kompetenzen.

Für die weitere Curriculumentwicklung für das zweijährige österreichische Unterrichtsfach „Psychologie und Philosophie“ wird zu überlegen sein, ob es gelingt den kompetenzorientierten Psychologie- und Philosophieunterricht besser miteinander zu verschränken, sodass sich philosophisches und psychologisches Denken durch die sehr unterschiedlichen fachmethodischen Zugänge und Problemstellungen wechselseitig bereichern. Eine Strategie mit hohem didaktischen Potential könnte darin bestehen, die lehrplanmäßige Zuordnung der psychologischen Themen für die 11. und der philosophischen Inhalte für die 12. Schulstufe aufzuheben und interdisziplinäre Themenbereiche zu bestimmen, die sowohl mit psychologischen wie auch philosophischen Erkenntnis- und Arbeitsmethoden behandelt werden können. Ein solches integrativ-interdisziplinäres Kompetenzmodell müsste einerseits gemeinsame Basiskonzepte (*Inhaltsdimension*) bestimmen, die dann als Themenbereiche mit psychologischen und philosophischen Fachmethoden (*domänenspezifische Handlungsdimension*) bearbeitet werden könnten. Solche Basiskonzepte könnten etwa in Themenbereichen wie „Wissen und Wissenschaft“, „Erkenntnis und Wahrnehmung“, „Moral und moralischen Entwicklung“, „Glück und Glücksforschung“, „Persönlichkeit und Menschenbilder“ interdisziplinär unterrichtet werden.

Eine solche Curriculumentwicklung würde nicht einfach zwei Fächer mit ähnlichem Gegenstands- und Methodenverständnis – wie das in naturwissenschaftlichen Fächern der Fall ist – zu einer Fachgruppe zusammenfassen und ein fachgruppenzentrierten Unterricht anleiten. Viel mehr würde sich ein Feld für Formen des interdisziplinären kompetenzorientierten Lernens eröffnen, bei dem philosophische Voraussetzungen für empirisch einzelwissenschaftliches Arbeiten erfasst und – didaktisch reduziert – geklärt werden könnten. Für eine solche Curriculumentwicklung müssten allerdings auch die universitären fachdidaktischen Voraussetzungen geschaffen werden. Es werden Überle-

gungen anzustellen sein, wie die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung für Psychologie- und Philosophielehrer auf das gleiche Niveau wie beispielsweise die Ausbildung der Religions- und Physiklehrer gehoben werden kann. Mit den neu errichteten Juniorprofessuren für Philosophiedidaktik an den Universitäten Salzburg und Wien wurde für die fachdidaktische Professionalisierung von PuP bereits ein Anfang gesetzt. Zu hoffen bleibt, dass sich in Österreich diese Entwicklung im Bereich der Psychologiedidaktik fortsetzt. Ein erster Lehrstuhl für Psychologiedidaktik im deutschsprachigen Raum würde nicht nur der langjährigen Tradition des österreichischen Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II entsprechen, sondern auch positive Impulse für die Weiterentwicklung des Psychologieunterrichts der Sekundarstufe II in deutschen Bundesländern setzen.

Literatur

- BMUKK (2011). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Wien, S.12-13. Verfügbar unter:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22837/rp_ahs_muendliche.pdf (abgerufen am 03.08.2012).
- BMUKK (2014). *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS, 14.02. 2014*. Verfügbar unter:
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id2> (abgerufen am 23.02.2014).
- Geiß, P. G. (2014): *Kompetenzorientierte Psychologie- und Philosophiedidaktik – Fachmethodenorientiertes Unterrichten und Prüfen für die neue Reifeprüfung in „Psychologie und Philosophie“*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Jauß, K.-H., Brüning, M. & Sämmer, G. (2005) Kompetenzmodell für den Psychologieunterricht. April 2005. Verfügbar unter:
<http://www.psychologielehrer.de/Psychologieunterricht/EPA/EPA-Standards-Psychologie.doc> (abgerufen am 30.08.2013).
- Klieme, E. u. a. (2007) *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Band 1. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Kultusministerkonferenz (2006). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Psychologie*, 1-59. Verfügbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Psychologie.pdf (abgerufen am 15.10.2013).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MfBJS) – Land Brandenburg (2012): *Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg – Psychologie/Psychologie (b.)*. Aug. 2012. Verfügbar unter:
http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/curricula_gost_bb.html (abgerufen am 25.06.2014).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MfSW) des Landes Nordrhein-Westfalen (2013). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Psychologie*. Düsseldorf. Verfügbar unter:
<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/> (abgerufen am 26.06.2014).
- Nolting, H.-P. & Paulus, P. (1988). *Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung* (2. Aufl.). München: Psychologie Verlags Union.
- Nolting, H.-P. (1985). *Psychologie lehren*. Basel: Beltz.
- Paechter, M., Stock, M., Schmölzer-Eibinger, S., Slepcevic-Zach, P. & Weirer, W. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Ruthemann, U. (2009). Lernziele im Psychologieunterricht und die Folgen. In M. Krämer, s. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VII* (S. 213-224). Aachen: Shaker Verlag.
- Sämmer, G. (1996). *Psychologieunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Eine paradigmensorientierte Unterrichtsreihe für die Einführungsphase*. Ludwigsfelde: Pädagogische Landesinstitut Brandenburg (Handreichungen: Heft 24).
- Seiffge-Krenke, I. (1981). *Handbuch Psychologieunterricht. Theoretische Grundlagen*. Band 1./Erprobung und Anwendung. Band 2. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Venus-Wagner, I., Weiglhofer, H. & Zumbach, J. (2012): Kompetenzorientiertes Unterrichten in den Naturwissenschaften. In M. Paechter u. a. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 188-202). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2002): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Weinert, F. E. (1998). Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In S. Matlik & D. Schade (Hrsg.), *Entwicklung in Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte* (S. 23-43). Baden-Baden: Nomos.