

Berichte aus der Psychologie

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

Psychologiedidaktik und Evaluation XII

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 – Grundlegende Konzepte

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Anmerkungen zum
Arbeitsentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit 3

ELMAR SOUVIGNIER

„Aktivieren ist besser als Erklären!(?)“ 11
Einstellungen zum Lehren und deren Bedeutung

JULIA MENDZHERITSKAYA, SABINE FABRIZ, MIRIAM HANSEN,
NICOLA REIMANN, JAMIE THOMPSON, MALCOLM MURRAY,
JULIE RATTRAY UND TETI DRAGAS

Förderung der Reflexion über eigene Lehre durch interkulturellen
kollegialen Austausch im Rahmen von hochschuldidaktischen
Weiterbildungsprogrammen in Deutschland und England 19

MARIA TULIS

Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer 27
didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse
im Psychologieunterricht

JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE

Drei Untersuchungen zum Testeffekt – drei Perspektiven 37
auf das Konzept evidenzbasierter Lehre im Lehramtsstudium

GESA UHDE, BARBARA THIES, HANNAH PERST UND LENA HANNEMANN

Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen 45
im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und
Classroom-Management-Strategien fördern

PAUL HINNERSMANN

Warum mache ich das? Und warum ist diese Frage wichtig? 55
Ein Workshop zur Motivationspsychologie für Psychologielehrkräfte

ULI SANN UND FRANK UNGER

Konzeption und Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen 63
Weiterbildungsveranstaltung zum „Umgang mit herausfordernden
Situationen“ in der öffentlichen Verwaltung

Psychologie studieren in unterschiedlichen Institutionen

UTE-REGINA ROEDER UND SARAH-INES MEUDT Psychologie studieren nach Bologna	73
MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, STEFAN J. TROCHE Auswahlgespräche im Gutachter-Tandem für den Bachelorstudiengang Psychologie der Universität Witten/Herdecke	79
NINA ZEUCH, LENA KEGEL, MARLENE MERTENS UND LEONIE SCHRÖDER Partizipative Elemente bei der Gestaltung von Lehre am Institut für Psychologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster	89
ROBERT GASCHLER UND STEFAN STÜRMER Erfahren und Üben im Browserfenster – Interaktives Lernen im B.Sc. Psychologie an der FernUniversität	99
SIEGFRIED PREISER UND TIMO STORCK Die Psychologische Hochschule Berlin – ein Ort für die Diversität von Themen, Methoden und Menschen	107

Psychologie im Kontext der Berufs- und Allgemeinbildung

GISLINDE BOVET Psychologische Bildung für Schülerinnen und Schüler	113
PAUL GEORG GEIß <i>Psychological literacy</i> als Ziel des Psychologiestudiums und des Psychologieunterrichts	121
NADJA BADR Beiträge des Psychologieunterrichts zur allgemeinen Bildung auf der Sekundarstufe II	131
HANS-PETER NOLTING Leitlinien psychologischer Allgemeinbildung	139
DAVID FRAISSL Psychologische Bildung: Für eine autonomieorientierte Psychologievermittlung – ein erster Entwurf	145

Lehren und Lernen - Praxiskonzepte

MARKUS GERTEIS

Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung in der Ausbildung
von angehenden Lehrpersonen 155

BASTIAN HODAPP

„Weniger Referate!“ – Eine empirische Untersuchung zu
Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt und Rollenspiel 165

GUIDO BREIDEBACH

Eine Didaktik der differenzierten Individualisierung 173

NATALIE ENDERS

Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten in einem E-Learningseminar
für Lehramtsstudierende 183

SINA SCHÜRER, BEA BLOH, STEFANIE VAN OPHUYSEN UND
LARS BEHRMANN

Vermittlungsstrategien zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung –
Was nutzt der Nutzen? 191

STEFAN ZIMMERMANN, PATRICK MÜLLER UND THOMAS BÄUMER

Projektbasierte Methodenlehre als Plattform zur
Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen 201

MIRJAM BRÄBLER

Interdisziplinäre Nachhaltigkeitsbildung –
Eine große Chance für angehende Psycholog*innen 209

ULRIKE STARKER

Nachhaltigkeitskompetenz fördern durch „Gaming“ –
ein interdisziplinäres Lehr-Lern-Projekt 217

LARS BEHRMANN

Die Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften –
Ein theoriebasiertes Seminarkonzept mit praktischen Übungen 227

LARS HAUTEN UND INGO JUNGCLAUSSEN

Kasuistik im Verfahrensdiallog (KiV) – Neue didaktische Wege in der
verfahrensdialogischen Psychotherapie-Ausbildung am Institut für
Psychologische Psychotherapie Berlin (*ppt*) 237

MONIKA SKLORZ-WEINER	
Die Vermittlung von Grundlagen eines professionellen Therapeut-Klient-Verhältnisses im Rahmen des Psychologieunterrichts an einer Berufsfachschule für Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/innen	245
KERSTIN BRUSDEYLINS	
Psychoedukation und Schmerzbewältigung in der multimodalen Schmerztherapie	253
AILEEN WOSNIAK	
Entwicklung und Evaluation einer Intervention für Kindergartenfachkräfte zur Förderung des Emotionswissens von Kindern	261
MARKUS KNÖPFEL, TIM KÖHLER UND FRANK MUSOLESI	
Handlungsempfehlungen für die Durchführung von Problem-Based Learning (PBL) auf Basis der Lehrevaluationsergebnisse	265
ANITA KNÖFERLE UND DOROTHEA DORNHEIM	
Entwicklungsförderliche sprachliche Intervention – ein Theorie-Praxis-Seminar für Studierende mit Unterrichtsfach Psychologie	273
BRIGITTE STEINHEIDER, VIVIAN HOFFMEISTER AND JAMES MCKENZIE	
Combining Team-based Learning with Creativity to Increase Learner Engagement in a Non-Traditional Graduate I/O Psychology Program	281
ARISTI BORN	
Mit Psychologie und Praxiserfahrung ins Lernen starten: Die Projektwerkstatt als neues Lernformat im Studiengang Soziale Arbeit	289

Evaluation der Lehre

STEPHAN DUTKE, UTE-REGINA ROEDER UND JONATHAN BARENBERG	
Findet in Psychologie-Lehrveranstaltungen verteiltes Lernen statt? Eine Untersuchung zu Einflussfaktoren und Effekten auf die metakognitive Lernleistung	299
MICHAEL KRÄMER	
Einflussfaktoren auf den Studienerfolg aus subjektiver Perspektive	307
TIMO HERDEL UND SIEGFRIED PREISER	
Trainingskompetenzen – Validierung eines Trainer-Selbstkonzept- Fragebogens und Evaluation eines Trainings	317

Evaluation des Lernens

INES DEIBL, JÖRG ZUMBACH UND VIOLA GEIGER

Constructive Alignment im Bereich der Pädagogischen Psychologie –
Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Erfassung von
Constructive Alignment 327

PETIA GENKOVA UND MANUELA BÖCKENFELD

Generation Y und Stressbewältigungsstrategien: Studiert man heute anders? 335

BASTIAN HODAPP

Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Prüfungsformates
beim Forschenden Lernen 343

HEIKE M. BUHL, CARLA BOHNDICK, SABRINA BONANATI, CHRISTIAN GREINER,
JOHANNA HILKENMEIER UND ROBERT KORDTS-FREUDINGER

Fallbasierte Modulabschlussprüfungen zur Verzahnung von
Theorie und Praxis im Master des Lehramtsstudiums 351

MICHAELA ZUPANIC, STEFAN J. TROCHE, JAN P. EHLERS

Absolvierendenniveau im formativen Progress Test Psychologie:
Anspruch oder Wirklichkeit? 359

FLORIAN KLAPPROTH

Die Eignung von Mehrfachwahlaufgaben für die Lernverlaufsdiagnostik 369

ANGELIKA TAETZ-HARRER, MICHAELA ZUPANIC UND
STEFAN J. TROCHE

Was würden Sie tun? - Generieren von Antwortoptionen in der
Entwicklung eines *Situational-Judgement-Test* zur Erfassung
sozialer Kompetenzen 377

***Psychological literacy* als Ziel des Psychologiestudiums und des Psychologieunterrichts**

Paul Georg Geiß

McGoverns et. al. (2010) Konzept von *psychological literacy* brachte einen normativen Bezugspunkt für das Lehren und Lernen von Psychologie hervor, der Gemeinsamkeiten mit *critical thinking* aufweist, betont jedoch durch die Bezugnahme auf eine globale Staatsbürgerschaft und auf die ethisch reflektierte Anwendung psychologischer Prinzipien in persönlichen und gesellschaftlichen Belangen auch allgemeinbildende Elemente im Psychologiestudiums. Dieser Begriff entspricht daher dem deutschsprachigen Verständnis von psychologischer Bildung und impliziert – wie auch Sternbergs triarchisches Modell - die kritische Einbeziehung des alltagspsychologischen Denkens. Ein domänenspezifisches Verständnis von psychologischer Bildung lässt sich durch die psychologiedidaktische Explikation von Weinerts Kompetenzbegriffs (2001) gewinnen, sodass psychologische Bildung auf der Vermittlung von psychologischem Wissen, Fertigkeiten und Haltungen beruht. Sowohl die paradigmensorientierte wie auch die integrative Psychologiedidaktik wurden entwickelt, um in Einführungskursen der Sekundarstufe II und an Hochschulen besser berufliche und allgemeine psychologischer Bildung zu vermitteln.

Im letzten Jahrzehnt etablierte sich *psychological literacy* als Leitkonzept des Lehrens und Lernens von Psychologie an anglo-amerikanischen Universitäten. Vor allem die steigende Zahl von Absolventen ohne Masterabschluss beflügelte in den USA und in GB die Reformbemühungen und eine anhaltende Diskussion über die Ziele des Bachelorstudiums. Dozenten wurde auch zunehmend bewusst, dass die Struktur der Einführungskurse am College problematisch ist (Charles 2008). In diesem Kontext explizierten McGovern und seine Kollegen (2010) *psychological literacy* als Leitkonzept für die neuen Herausforderungen der Hochschuldidaktik und revidierten die frühere Gleichsetzung von *psychological literacy* mit Fachkundigkeit (Boneau, 1990).

Der (1) Besitz von differenzierten Fachbegriffen und von Grundwissen über die wichtigsten Gegenstandsbereiche der Psychologie blieben ein wichtiges Element des Begriffs, der Begriffsumfang wurde aber auf verschiedene Fertigkeiten erweitert, die

größtenteils mit dem „kritischen Denken“ (Dunn, Halonen & Smith, 2008) und der „reflektierten Praxis“ (Coulson 2016) assoziiert wurden:

- (3) kritische und kreative Ansätze zum Problemlösen,
- (4) die Anwendung von psychologischen Prinzipien auf persönliche, berufliche und gesellschaftlichen Belange,
- (6) der Gebrauch von Information und Technologien
- (7) effektive Formen der Kommunikation mit unterschiedlicher Zuhörerschaft und
- (9) das Verständnis über eigene und fremdpsychische innere Prozesse.

Darüber hinaus bezieht sich McGovern et. al. Begriffsverständnis auch auf zwei epistemische und soziale Einstellungen, die psychologisch gebildete Bürger charakterisieren:

- (2) der Wert des wissenschaftlichen Denkens und analytische Fertigkeiten für das Handeln und (8) der Respekt für kulturelle Diversität.

Ihre Definition inkludiert auch das menschliche Grundvermögen (5) ethisch zu handeln, das Haltungen und Fertigkeiten in pragmatischer Perspektive verknüpft.

Diese erweiterte Definition von *psychological literacy* entspricht dem deutschsprachigen Begriff der psychologischen Bildung in der Hochschuldidaktik. Er ist ebenso ein guter Bezugspunkt für ein angemessenes Verständnis von psychologischer Bildung in der Sekundarstufe II, da auch dort Wissen, Können und Haltungen als Lernziele aufeinander bezogen werden und dieses dem gegenwärtigen Wandel von rein inhaltsbezogenen Curricula zur Entwicklung von Denk- und Handlungsfertigkeiten entspricht (Jarvis, 2011, S. 72-89; Geiß, 2016, S. 44-101).

Allerdings ist McGovern et. al. Definition von *psychological literacy* nicht hinreichend domänenspezifisch entwickelt, da sich die meisten ihrer Merkmale (2), (3), (5)-(8) auf fachübergreifende Fertigkeiten beziehen, die auch durch andere Fächer wie Geschichte oder Philosophie vermittelt werden könnten und durch die das Fachspezifische in Einführungskursen zu wenig fokussiert wird.

Psychologiedidaktische Modelle

Es besteht ein hochschuldidaktischer Grundkonsens darin, dass psychologische Bildung - unabhängig vom psychologiedidaktischen Standpunkt - auf gut entwickeltem Fachwissen beruht (Sternberg, 1999). So konzentrieren sich *erinnerungsbasierte* („*memory-based*“) Vermittlungsmodelle von Psychologie auf den Abruf von Wissen

und die Rolle des Lehrers besteht darin, die Wichtigkeit von Begriffen und Tatsachen hervorzuheben und gegebenenfalls die fehlenden Informationen in den Lehrbüchern zu ergänzen. Oft halten Dozenten und Lehrer einen solchen didaktischen Ansatz nicht für wünschenswert, da er nur oberflächlich Lernprozesse anleitet und zu „trägem Wissen“ führt, das Studierende nicht in ihrem lebensweltlichen Kontext anwenden können (Jarvis, 2011, S. 72; Sternberg, 2011, S. viii-ix).

Aus diesem Grunde verbreitete sich das *Modell des kritischen Denkens* an amerikanischen Hochschulen und High Schools. Die Vermittlung des kritischen Denkens zielte darauf ab, dass Studierende analytisch *über* Domänen der Psychologie zu denken lernten. Sie versuchten weiterhin psychologisches Wissen zu erwerben und zu verstehen, jedoch wurden sie zunehmend angehalten, sich mit den Trugschlüssen und Verzerrungen im wissenschaftlichen Denken auseinanderzusetzen (i. e., Bestätigungsfehler, falsche Schlussfolgerungen, Rückschaufehler, etc.) (Sternberg 1999, S. 38-39). In der Folge entstand eine Fülle an Literatur, die zeigt und diskutiert, wie das kritische Denken entwickelt werden und wie man es in Psychologiekursen vermitteln könne (e. g., Halpern 2003; Dunn, Halonen, & Smith 2008). Dadurch werden höhere kognitive Denkfertigkeiten entwickelt, sodass Studierende befähigt werden, neben dem Erinnern und Verstehen auch höhere analytische, evaluative und synthetische kognitiven Lernziele zu erwerben (Krathwohl 2002).

Auch McGovern et. al. Verständnis von psychologischer Bildung beinhaltet Fertigkeiten und Haltungen, die mit dem kritischen Denken über Psychologie einhergehen, wenn er den Wert des kritisch wissenschaftlichen Analysierens und Urteilens und skeptische und kreative Ansätze des Problemlösens hervorhebt. Beide Elemente des kritischen Denkens beziehen sich aber auf allgemeine Fertigkeiten und Haltungen des wissenschaftlichen Arbeitens. Sie müssten daher hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Vermittlung des psychologischen Denkens spezifiziert werden (McGhee 2001).

Sternberg bringt einen dritten psychologiedidaktischen Ansatz ins Spiel, den er als das *triarchische* Modell bezeichnet und den Jarvis auch für den Psychologieunterricht in der Sekundärstufe II empfahl (Jarvis, 2011, S. 86-87).

Entsprechend seiner triarchischen Theorie der Intelligenz (Sternberg 1984) bestimmte Sternberg eine bestimmte Form des Lehrens, die durch die Verwendung von den drei verschiedenen Denkweisen den Lernerfolg maximiert:

- a) Das *analytische* Denken kann mit dem kritischen Denken identifiziert werden (mit Operatoren wie „Prüfe ...“, „Kritisiere ...“, „Bewerte...“, „Beurteile ...“, etc.).
- b) Das *kreative* Denken entspricht dem synthetischen Denken (mit Operatoren wie „Erfinde ...“, „Entwickle ...“, „Nimm an ...“, etc.).
- c) Das *praktische* Denken bezieht sich auf die Anwendung von psychologischem Wissen und Fertigkeiten auf Alltagserfahrungen und auf lebensweltlich relevantes Problemlösen (mit Operatoren wie „Verwende ...“, „Gib ein Beispiel...“, „Setze praktisch um ...“, etc.).

Sternberg liefert eine kognitionspsychologische Begründung, wenn er das triarchische Modell für angemessen hält: „Studierende denken triarchisch um zu lernen und sie lernen um triarchisch zu denken“ (Sternberg, 1999, S. 39). In dieser Weise werden Studierende angeleitet, die gelernten Inhalte zu nutzen. Dadurch wird Wissen für den weiteren Gebrauch verfügbar und das Problem des „trägen Wissens“ überwunden. Matt Jarvis empfiehlt Sternbergs triarchisches Modell auch für den Psychologieunterricht (Sternberg, 2011, S. 78-80).

Sternbergs triarchisches Modell betont die praktische Anwendung von psychologischem Wissen und Können. Dadurch bezieht es sich auf McGoverns et. al. viertes fachspezifisches Merkmal von psychologischer Bildung, i. e. die Anwendung von psychologischen Prinzipien in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Angelegenheiten. In dieser Weise macht Sternbergs Psychologiedidaktikansatz die Alltagspsychologie zum Bezugspunkt des Unterrichts, da das psychologische Denken praktisch auf reale Lebenssituationen von Studierenden und Schülern Anwendung findet. In ihrer Lebenswelt wachsen alle Studierenden zu Alltagspsychologen heran, da sie zunehmend befähigt werden, ihre eigenen Erfahrungen und Verhaltensweisen wie jene von Dritten zu verstehen, die Wünsche und Absichten anderer als Ursachen für Handlungen zu deuten und das eigene und fremde Verhalten vorherzusehen und zu beeinflussen (Gross, 2009, S. 1-2).

Kritische Reflexion der Alltagspsychologie

In vielen einführenden Lehrwerken an Schulen und Hochschulen werden die Implikationen der Alltagspsychologie für die Vermittlung des psychologischen Denkens nicht geklärt oder diskutiert. Lehrbuchautoren beschreiben eher die Grenzen der Alltagspsychologie, indem sie ihre widersprüchlichen und unspezifischen Weisheiten

(i. e., „Gegensätze ziehen einander an!“ und „Gleich und gleich gesellt sich gerne!“) und unhinterfragten Fehler (i. e., der Rückschlußfehler) aufzeigen. Dadurch werden die Unzulänglichkeiten der Alltags- und Laienpsychologie herangezogen, um die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Methode und den Bedarf für das Lernen psychologischen Wissens und des kritischen Denkens *über* Psychologie zu begründen (Myers, 2008, S. 18-25; Blair-Broeker & Ernst 2008, S. 53-54).

Allerdings zeigte schon Fritz Heider in seiner klassischen Studie *The Psychology of Interpersonal Relation*, dass ‘gewöhnliche’ Leute wie professionelle Wissenschaftler beobachtbaren Verhaltensweisen unbeobachtbare Ursachen wie z. B. Absichten und Wünsche attribuieren. Ein wesentliches Merkmal der Alltagspsychologie bezieht sich daher auf den Glauben, dass das Verhalten auf Ursachen beruht und dass diese nicht direkt wahrnehmbaren Ursachen den Sinn für das, was Leute tun, konstituieren. (Heider, 1958, S. 2-4). Diese besondere Gültigkeit der Alltagspsychologie impliziert nicht die Abwesenheit von Unzulänglichkeiten im alltagspsychologischen Denken. Oft beeinträchtigen sehr sichtbare und leicht bestimmbare Merkmale, mono-kausale Erklärungen, die Überbewertung von Einzelfällen und die Verwechslung von kausalen Beziehungen mit Korrelationen den Alltagsverstand (Nolting 2015, S. 252-255).

Domänenspezifisches Verständnis von psychologischer Bildung

Das praktische psychologische Denken kann daher nur entwickelt werden, wenn unreflektierte Alltagsüberzeugungen kritisch reflektiert, adaptiert, transformiert, und/oder verfeinert werden. Zu diesem Zweck werden Lehrer und Dozenten nicht nur psychologisches Wissen und Fertigkeiten im Bereich des kritischen Denkens vermitteln, sondern Studierende auch dazu anregen, eine reflektierte und kritische Haltung gegenüber den eigenen alltagspsychologischen Intuitionen zu entwickeln. Diese kritische psychologische Haltung kann psychologiedidaktisch auf den Kompetenzbegriff von Weinert (2001, S. 27-28) bezogen werden und hat *motivationale*, *volitionale* und *soziale* Aspekte (Geiß, 2016, S. 131-135).

Zusammenfassend können wir daher die psychologische Bildung als ein fundamentales Ziel des Bachelorstudiums und des Psychologieunterrichts bestimmen, das reflektiertes psychologisches Denken ermöglicht. Diese Denkfertigkeiten beziehen sich auf einen Komplex von Dispositionen,

- (1) psychologisches Wissen über das Erleben und Verhalten von Menschen zu erwerben und zu verfügen,
- (2) analytische und synthetische Denkfertigkeiten auszuüben, die auf
- (3) gegenwärtige und zukünftige realitätsbezogene Probleme von Schülern und Studierenden bezogen sind
- (4) und auf die entsprechenden psychologischen, epistemischen und ethischen Haltungen. Diese motivationalen, volitionalen und sozialen Haltungen umfassen die Offenheit für psychologische Probleme, die Suche nach wahrer Erkenntnis, die skeptisch-kritische Prüfung der wissenschaftlichen und Alltagspsychologie und den Gebrauch des psychologischen Denkens für das eigene und Gemeinwohl.

Fazit

Psychologische Bildung ist ein anstrengenswertes Ziel sowohl in der Sekundarstufe II als auch an der Hochschule. Die begriffliche Erweiterung dieses Konzepts der Psychologiedidaktik zum Ansatz des kritischen Denkens, mit dem es viele Merkmale teilt, liegt in der praktischen Anwendung von psychologischen Prinzipien auf lebensweltliche Probleme *von Bürgern*. Dieses Ziel impliziert aber eine bewusstere Reflexion über Inhalte hinsichtlich deren Eignung für die Initiierung von psychologischen Bildungsprozessen. Dies hat auch einige Konsequenzen für curriculare Entscheidungen zur Bildung und Ausbildung von Psychologen und Nichtpsychologen wie für die Lehrplanarbeit in der Sekundarstufe II:

- 1) Die Lerngegenstände in einführenden Psychologiekursen sollten nicht unkritisch die disziplinäre Struktur des Fachs widerspiegeln und den *topischen* Psychologiedidaktikansatz reproduzieren, der Themen nur additiv aneinandergereiht vermittelt und das Problem des „trägen Wissens“ verursacht.
- 2) In Einführungskursen impliziert das Ziel der psychologischen Bildung die Notwendigkeit, die leitenden Lernziele zu reflektieren und die Auswahl der Lerngegenstände hinsichtlich ihres Bildungswertes zu begründen. Die Psychologiedidaktik sollte daher einer geteilten Verantwortung gegenüber der Psychologie und Pädagogik als Fächer und der Berufs- und Allgemeinbildung von Studierenden verpflichtet sein, die immer auch zu mündiger Bürgerschaft zu befähigen sind.
- (3) Bereits 1995 zeigten Tavis und Wade in ihrem Lehrbuch wie die *topische* Anordnung von Lerninhalten in Einführungskursen überwunden werden kann. Sie

gingen dabei von der Frage aus, was ein gebildeter Bürger über die Psychologie wissen soll, und machten diese zum normativen Bezugspunkt für die Auswahl und Anordnung von Kursinhalten (Tavris & Wade, 2001, XV). Auf diese Weise begründeten sie den *paradigmenorientierten* Psychologiedidaktikansatz in der amerikanischen Hochschuldidaktik, der auch von Glassman & Hadad (2009) zeitgleich entwickelt wurde. Dieser Ansatz wurde 2000 von Jarvis auf den gymnasialen Psychologieunterricht in Großbritannien übertragen (Jarvis 2000). In ähnlicher Weise rekonstruierte Sämmer in seiner Dissertation fünf Paradigmen der Psychologie (1999) und verbreitete die *paradigmenorientierte* Psychologiedidaktik über die Psychologielehrerbildung in Deutschland (Geiß, 2016, S. 73-81, S. 125-129).

(4) Nolting & Paulus begründeten mit dem *integrativen* Model des psychischen Systems einen weiteren Psychologiedidaktikansatz, der in den 80er Jahren im Kontext der Unzulänglichkeiten des Psychologiestudiums entstand. (Nolting & Paulus 1985, 2015, S. 42-47).

Psychologische Bildung als Leitkonzept der Fachdidaktik Psychologie kann einen wertvollen Beitrag zur psychologischen Allgemein- und Berufsbildung von Schülern und Studierenden leisten.

Literatur

- Blair-Broeker, Ch. T. & Ernst, R. M. (2008). *Thinking about Psychology*. New York: Word Publisher.
- Boneau, C. A. (1990). Psychological literacy. A first Approximation. *American Psychologist*, 45, 1063-1075.
- Charles, E. P. (2008). Eight Things Wrong with Introductory Psychology Courses in America. A Warning to My European Colleagues. *Journal für Psychologie*, 16, 1-17.
- Coulson, D., Homewood J. (2016). Developing psychological literacy. Is there a role for reflective practice? *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13, 1-18.
- Dunn, D. S., Halonen, J. S. & Smith, R. A. (Eds.).(2008). *Teaching critical thinking in psychology. A handbook of best practices*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Geiß, P. G. (2016). *Fachdidaktik Psychologie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. Bern: UTB-Haupt.

- Glassman, W. E. & Haddad, M. (1995). *Approaches to psychology*. Buckingham: Open University Press.
- Gross, R. (2009). *Themes, issues and debates in psychology*. London: Hodder Education.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking*. Mahwah, NY: Erlbaum.
- Heider, Fritz (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Jarvis, M. (2000). *Theoretical approaches in psychology*. London: Routledge.
- Jarvis, M. (2011). *Teaching psychology 14-19. Issues & technique*. London: Routledge.
- Krathwohl, D. R. (2004). A revision of Bloom's taxonomy. An overview. *Theory Into Practice*, 41, 212-218.
- McGhee, P. (2001). *Thinking psychologically*. Basingstoke: Palgrave.
- McGovern, T. V., Corey L., Cranney, J., Dixon W. E, Holmes, J. D., Kuebli, J. E., Ritchey, K. A., Smith, R. A. & Walker, Sh. J. (2010). Psychologically literate citizens. In D. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: Blueprint for the discipline's future* (pp. 9-27). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Myers, D. G. (2008). *Psychologie*. 2. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Nolting, H. P. & Paulus, P. & al. (1985). *Psychologie lehren: zur Didaktik von Einführungen und Kurzstudiengängen*. Weinheim: Beltz.
- Nolting, H. P. & Paulus, P. (2015). *Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung*. München.
- Sämmer, G. (1999). *Paradigmen der Psychologie - Eine wissenschaftstheoretische Rekonstruktion paradigmatischer Strukturen im Wissenschaftssystem der Psychologie*. Unveröffentlichte Dissertation. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triachic theory of human intelligence. In *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269-287.
- Sternberg, R. J. (1999). A Comparison of Three Models for Teaching Psychology. *Psychology Teaching Review* 8, 37-43.
- Sternberg, R. J. (2011). The Promise and Perils of Thinking like a Psychologist. In J. Cranney, & D. S. Dunn (Eds.), *The psychologically literate citizen. Foundations and global perspectives*. Oxford: Oxford University Press, VII-X.

- Tavris, C., & Wade, C. (2001). *Psychology in Perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Weinert F. E. (2002). (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.