

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
didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse
im Psychologieunterricht 27

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
Weiterbildungsveranstaltung zum „Umgang mit herausfordernden
Situationen“ in der öffentlichen Verwaltung 63

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

Psychologische Bildung: Für eine autonomieorientierte Psychologievermittlung – ein erster Entwurf

David Fraissl

Meine Dissertation verfolgt das Ziel, ein theoretisch und empirisch gestütztes Modell von psychologischer Bildung zu entwickeln. Im Sinne der Interdisziplinarität werden hierfür auf philosophische, psychologische und bildungstheoretische Theoriestränge zurückgegriffen. Die normative Leitidee der psychologischen Bildung ist die der Autonomie: Psychologische Inhalte sollen vermittelt werden, um mithilfe von psychologischen Einsichten und Kenntnissen einen Zuwachs an Selbstbestimmung zu ermöglichen. Dieses allgemeine Modell von psychologischer Bildung wird dann in weiterer Folge als Orientierungspunkt verwendet, um die konkrete Gestaltung einer bildungsorientierten Psychologiedidaktik anzuleiten.

Wissenschafts- & Lebensorientierung

Wozu *soll* Psychologie überhaupt vermittelt werden? Diese Frage adressiert nicht nur die gesellschaftspolitische Funktion der Psychologie, sondern ist zudem eine der Kernfragen der Psychologiedidaktik, auch wenn sie bisher nur am Rande diskutiert wurde. Dies liegt vermutlich daran, dass die Psychologiedidaktik insgesamt „erst noch in den Kinderschuhen zu stecken“ (Zumbach et al., 2011) scheint. Auch wenn sich die Klage über den defizitären Status der deutschsprachigen Psychologiedidaktik zu Recht fortsetzt (Schreiber, 2016), halten die bisherigen psychologiedidaktischen Ansätze durchaus einige Antworten auf die Frage nach den Zielen der Psychologievermittlung bereit.

In einem groben Überblick lässt sich das folgende Antwortspektrum extrahieren: Inge Seiffge-Krenke setzt „Wissenschaftsorientierung“ als oberstes „Richtziel“ (1981, S. 23) an. Günter Sämmer betont in seiner paradigmensorientierten Psychologiedidaktik unterschiedliche Zielsetzungen, hält aber „*am Ende (!)*“ daran fest, dass „neben einer schulstufen-angemessenen *inhaltlichen Fachkompetenz, die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Perspektivwechsel* stehen sollte“ (Sämmer, 1993). Im jüngst erschienenen kompetenz- und fachmethodenorientierten Ansatz von Paul Geiß zeigt sich, „dass die Vermittlung psychologischer Denkfertigkeiten ein wesentliches

Grundziel des kompetenzorientierten Psychologieunterrichts darstellt“ (2016a, S. 190). Hans-Peter Noltings integrationsorientierter Ansatz ist dezidiert anwendungsorientiert, es geht ihm um das „Ziel, Fertigkeiten zur selbstständigen Analyse von Praxisproblemen in Beruf und Alltag zu entwickeln“ (Nolting & Paulus, 2016 [1985]¹⁰, S. 10). Durch die qualitative Studie von Gislinde Bovet aus dem Jahr 1993 wird ersichtlich, dass gerade Noltings Zielsetzung – also Transfer und Anwendung auf die eigene Lebenswelt – von den praktizierenden Psychologielehrenden forciert wird: „Die Befragten halten beide Ziele für wichtig, ordnen aber Wissenschaftspropädeutik der Lebenshilfe unter“ (S. 227).

Bovets Studie zeigt auch, dass das Verhältnis dieser beiden übergeordneten Ausrichtungen nach Wissenschafts- und Lebensorientierung nicht oppositionell, sondern komplementär zu verstehen ist. Die von Bovet befragte Person B bringt diese zentrale Einsicht auf den Punkt: „B stellt heraus, daß ihr Wissenschaftlichkeit bei Aussagen über Psychologisches deshalb so wichtig ist, weil es dabei um existentielle Dinge geht“ (1993, S. 68). Wissenschaftsorientierung ist gerade in Konfrontation mit existentiellen Anliegen ein bewährter Ordnungsrahmen. Die wissenschaftliche Absicherung der vermittelten Inhalte und Methoden dient als Mittel zum Zweck der alltagspraktischen Orientierung im Leben der Lernenden. Christine Schreiber dazu:

Kinder und Jugendliche sollen die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens in allen Lebensbereichen einer modernen Gesellschaft kennen, wissenschaftliches Wissen verstehen lernen, hinterfragen, und in ihren eigenen Lebensentscheidungen nutzen können. (in Druck)

Bildung & Normativität

Bildung als „zentrale Kategorie für die Diskussion über Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns“ (Koller, 2014, S. 104) betrifft Problemfelder, die vor den Fragen nach der konkreten fachdidaktischen Gestaltung zu bearbeiten sind. In diesem Sinne sieht auch Paul Geiß, der in seinem psychologie-didaktischen Ansatz doch allzu sehr die Kompetenzen und Fachmethoden in den Vordergrund rückt, in der „Explikation und Begründung eines angemessenen Begriffs *psychologischer Bildung* [...] ein wichtiges Forschungsdesiderat für die Fachdidaktik

¹⁰ Auch wenn diese Form der Angabe der Jahreszahl in der psychologischen Literatur unüblich ist, möchte ich diesen geisteswissenschaftlichen Stil hier beibehalten. In den eckigen Klammern ist das Jahr der Erstveröffentlichung vermerkt und für den Zweck einer historischen Kontextualisierung unerlässlich.

Psychologie“ (2016a, S. 329). Geiß selbst skizziert einen kompetenzorientierten psychologischen Bildungsbegriff, der sich schließlich in der Beschreibung von „fachspezifischen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ (Geiß 2016b, S. 18) erschöpft.

Generell ist im deutschsprachigen Raum erstaunlich unbestimmt, was psychologische Bildung sein soll, auch wenn Wilhelm Wundt schon 1913 von „psychologischer Bildung“ schrieb (S. 11) und 100 Jahre später Hans-Peter Nolting einen Entwurf von „psychologischer Allgemeinbildung“ vorlegte (2014). Psychologische Bildung beinhaltet zentrale normative Fragen bezüglich der Ziele, die verfolgt werden sollen, wenn psychologische Konzepte und Methoden vermittelt werden und welche dieser Ziele zu kritisieren sind. Verlangt ist also ein leistungsstarkes Modell von psychologischer Bildung, welches der Psychologiedidaktik abseits faktischer und positivistischer Forderungen Orientierung bieten kann.

Aufgrund der wertneutralen Geltungsansprüche der empirischen Psychologie, kann durch sie alleine keine tragfähige normative Leitidee für die psychologische Bildung begründet werden. So bedarf es einer Disziplin wie der Philosophie als einer dezidiert präskriptiven Wissenschaft, und dies nicht nur aus Sicht von Kantianern wie Lutz Koch (2015, S. 26), sondern auch von Psychologen wie Heiner Rindermann: „Meines Erachtens fehlt ein normatives Modell von Bildung, Wissen und Kompetenz – was man gerade von der Philosophie erwarten würde“ (2012, S. 133). Daher wird für die Konzeption eines leistungsfähigen Bildungsbegriffs zunächst auf philosophische Begründungen zurückgegriffen und darauf aufbauend auf empirisch-psychologische Konzepte.

Autonomie & Subjektivität

Autonomie erweist sich für die psychologische Bildung als die grundlegende Leitidee. Der Grund hierfür liegt in der großen „Ich-Nähe psychologischer Themen“ (Ruthemann, 2004, S. 358). Was in Ursula Ruthemanns Rede von der „Ich-Nähe“ angesprochen ist, ist nichts Geringeres als die Subjektivität des Menschen, das irreduzible Selbstverhältnis eines jeden Einzelnen. Die Gefahr der Marginalisierung der unhintergehbaren Subjektivität des Menschen und seiner darin erfahrbaren Autonomie durch die empirische Psychologie, besteht in ihrem objektivierenden und operationalisierenden Zugriff auf das Subjekt (Reichenbach & Oser, 2002). Es bestehen aber

auch genuine Chancen für das autonome Handeln durch die empirische Psychologie, diese lassen sich mittels der Philosophie Immanuel Kants aufzeigen.

Autonomie ist Freiheit durch Selbstgesetzgebung: Der Mensch gibt sich selbst Gesetze, denen er sich unterwirft (Kant, 2015 [1785], S. 88). Dies gilt nicht nur in Anbetracht moralischer Gesetze, sondern auch für das individuelle Streben nach Glückseligkeit und dem Verfolgen von Luststeigerung (Prauss, 2017 [1983]). *Neigungen* wie diese empirischen Bestrebungen nach Glückseligkeit und Lust, leiten das Erleben und Verhalten des Menschen in bestimmte Richtungen. Und dennoch: Der Mensch ist in der Lage, sich reflexiv auf diese Tendenzen zu beziehen. „Handeln aus Neigung“ kann „keinesfalls einfach als *Fremdbestimmung* durch Neigung erfolgen, sondern nur als *Selbstbestimmung* des Subjekts *zu* solcher Fremdbestimmung“ (Prauss, 2017 [1983], S. 15f). Autonomie zeichnet sich nicht dadurch aus, keine heteronome Neigungen zu besitzen, sondern sich gegenüber seinen eigenen fremdbestimmten Neigungen selbstbestimmt zu verhalten. Dies liegt daran, dass Neigungen uns beeinflussen, aber nicht determinieren (Schapiro, 2009, S. 229).

Autonomes Handeln impliziert die Bildung von *Maximen*, subjektive Handlungsgrundsätze (Kant, 2015 [1785], S. 52), um mit deren Hilfe mit den eigenen Neigungen umgehen zu können. Wie Maximen gebildet werden, ist nicht Sache der Philosophie, sondern „macht eine jener Aufgabenstellungen aus, welche die empirische Psychologie zu lösen hat“ (Thurnherr, 1994, S. 69) und verlangt eine valide Auskunft über die empirischen Neigungen. Um diese Neigungen im Sinne von psychologischen Bedingtheiten verstehen und gegebenenfalls modifizieren zu können, wird eine „durch Erfahrung geschärfte Urteilskraft“ (Kant, 2015 [1785], S. 14) erfordert, um einzuschätzen, in welchen Situationen mit welchen Neigungen, d. h. mit welchem Erleben und Verhalten zu rechnen ist. Den Stoff, um die Urteilskraft zu schärfen, kann die empirische Psychologie liefern, in Form von psychologischen *Einsichten* darüber, wie sich Menschen in bestimmten Situationen tendenziell verhalten und was sie darin erleben (psychologische Konzepte, Theorien, Modelle) und in Form von psychologischen *Kenntnissen*, um diese Verhaltens- und Erlebenstendenzen in konkreten Situationen festzustellen (psychologische Methoden). Die Einschätzung über den vorliegenden Einzelfall durch die erfahrungsbereicherte Urteilskraft aufgrund psychologischer Einsichten und Kenntnisse, bietet die empirische Grundlage für die Maximenbildung, die wiederum Voraussetzung für autonomes Handeln ist.

Ein Beispiel zur Illustration: In der Vermittlung des sozialpsychologischen *Bystander*-Effekts – in einer Notsituation mit wachsender Zuschauerzahl sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass eine/r der Zuschauenden Hilfe leistet (Darley & Latané, 1968) –, kann eine selbstbestimmte Stellungnahme zu diesem Phänomen evoziert werden. Wenn ich weiß, dass ich vermutlich die Neigung habe, in einer Notsituation mit vielen Zuschauenden einfach zuzusehen, *kann* ich es mir zur Maxime machen, in Notfällen nicht zu warten und sofort einzuschreiten. Wenn ich dies dann tue, erweise ich mich als autonomer als zuvor – und dies aufgrund der Einsicht in die empirisch-psychologischen Neigungen, aufgrund meiner psychologischen Bildung.

Kasuistik & Psychologiedidaktik

Dieser Exkurs in die Kantisch-philosophischen Grundlagen der Autonomie erhellt nicht nur die Relevanz der empirischen Psychologie für die Maximenbildung aus der Perspektive des autonom handelnden Subjekts, sondern zeigt auch, wie wichtig die valide Einschätzung von Einzelfällen für die lebensorientierte Anwendung von Psychologie ist. Psychologische Bildung kann daher als ein Bestand an psychologischen Einsichten und Kenntnissen verstanden werden, die Auskunft geben über die Neigungen und somit über die empirische Lage von Personen in bestimmten Situationen: Psychologische Bildung entsteht und äußert sich in der praktischen Auseinandersetzung mit Einzelfällen.

Den didaktisch-methodischen Einsatz von Einzelfall-Analysen verbindet alle psychologiedidaktischen Ansätze, von Seiffge-Krenke (1981, S. 346) über Sämmer (1993; 1995) und Geiß (2016a, S. 248ff) bis Nolting: In der Bearbeitung von Einzelfällen – bspw. „Linda wird gemobbt“ (Nolting & Paulus, 2016, S. 242) – erweist sich sowohl das wissenschaftsorientierte als auch lebensorientierte Potential der Psychologievermittlung in besonderem Maße. Anhand von Fallanalysen kann die Urteilskraft der Lernenden mit empirisch-psychologischen Begrifflichkeiten und Konzepten geschärft werden. Dadurch können sie in die Position geraten, die gewonnen Einsichten und Kenntnisse in die eigene Lebenswelt zu transferieren, wie dies schon am Beispiel der Verantwortungsdiffusion exemplifiziert wurde.

Dieses idealtypische Beispiel zeigt auch, inwiefern Personen ihre psychologischen Neigungen nicht nur verstehen lernen, sondern auch selbstbestimmt modifizieren können. Indem sie nämlich Maximen für zukünftiges Handeln bilden,

bspw. in einer Notsituation sofort einzuschreiten und so *gegen* die fremdbestimmte Neigung der Verantwortungsdiffusion zu handeln. Zur psychologischen Bildung gehört also nicht bloß der positive Bestand an psychologischen Einsichten und Kenntnissen, sondern auch ein kritisches Bewusstsein diesem gegenüber. Hieraus resultiert eine erste Arbeitsdefinition von psychologischer Bildung: Ein kritischer Bestand an psychologischen Einsichten und Kenntnissen, *mit* dem man autonom handeln und *zu* dem man sich autonom verhalten kann.

Im Grunde geht es darum, die Psychologie als Teil der Aufklärungsprogrammatik zu verstehen und anzuwenden. Die empirische Psychologie soll einen Dienst für Individuum und Gesellschaft leisten, indem sie das Subjekt stärkt, seine „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ (Klafki, 2007, S. 19) erweitert. Im bestmöglichen Fall führt dies zur psychologischen Bildung als eine „Praktik der Freiheit und Mündigkeit“ (Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger, 2013, S. 54), indem sie über psychologische Einsichten in die heteronomen Neigungen Auskunft gibt genauso wie über psychologische Kenntnisse, um die Neigungen zu verstehen und gegebenenfalls zu modifizieren. „Psychologie im Dienste der (Selbst-)Aufklärung!“ – dieser Anspruch soll in den nächsten Jahren in die Entwicklung einer bildungsorientierten Psychologiedidaktik einfließen.

Literatur

- Bovet, G. (1993). *Wie sieht guter Psychologieunterricht aus? Ermittlung und Erörterung der subjektiven didaktischen Theorien von Psychologielehrerinnen und -lehrern über guten, machbaren Psychologieunterricht in der gymnasialen Oberstufe*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Darley, J. & Latané, B. (1968). Bystander Intervention in Emergencies: Diffusion of Responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2013). *Einführung in die Theorie der Bildung* (5. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Geiß, P. G. (2016a). *Fachdidaktik Psychologie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. Bern: Haupt.
- Geiß, P. G. (2016b). Kompetenzorientierung und psychologische Bildung. *Psychologie-Unterricht*, 49, 14-20.

- Hubig, C. & Rindermann, H. (2012). *Bildung und Kompetenz. Philosophie und Psychologie im Dialog* (Band 6). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kant, I. (2015 [1785]). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Koch, L. (2015). *Lehren und Lernen. Wege zum Wissen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prauss, G. (2017 [1983]). *Kant über Freiheit als Autonomie* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Nolting, H.-P. (2014). *Abschied von der Küchen-Psychologie. Das wichtigste für Ihre psychologische Allgemeinbildung*. Reinbek: Rowohlt.
- Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2016 [1985]). *Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung* (14. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Reichenbach, R. & Oser, F. (2002). *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*. Weinheim, München: Juventa.
- Ruthemann, U. (2004). Die Psychologie in der Lehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22, 353-361.
- Sämmer, G. (1993). Warum Paradigmen? Einige Überlegungen zur Legitimation der Paradigmen-orientierten Didaktik. *Psychologie-Unterricht*, 23. Verfügbar unter: http://www.psychologielehrer.de/cnew/_ganzeBreite/index.php?rubric=86 (abgerufen am 03.07.2018).
- Sämmer, G. (1995). Die paradigmatische Wahrnehmung psychologischer Phänomene im Alltag. Verfügbar unter: http://www.psychologielehrer.de/cnew/_ganzeBreite/index.php?rubric=86 (abgerufen am 03.07.2018).
- Schapiro, T. (2009). The Natur of Inclination. *Ethics*, 119, 229-256.
- Schreiber, C. (2016). Depressiv, zappelig, transgender – Wer ist noch normal? – Die Anbahnung von Urteilskompetenz am Beispiel des DSM-5. *Psychologie-Unterricht*, 49, 12-14.

- Schreiber, C. (in Druck). Veraltet, irreführend, unwissenschaftlich? – Die Paradigmen der Psychologie als Grundlage der Psychologiedidaktik.
- Seiffge-Krenke, I. (1981). *Handbuch Psychologieunterricht. Band 1 Theoretische Grundlagen*. Düsseldorf: Schwann.
- Thurnherr, U. (1994). *Die Ästhetik der Existenz. Über den Begriff der Maxime und die Bildung von Maximen bei Kant*. Tübingen, Basel: Franke Verlag.
- Zumbach, J., Marques, J., Ozolins, A., Reddy, P. A., Sümer, N. & Trapp, A. (2011). Eine Standortbestimmung der Psychologiedidaktik auf nationaler und internationaler Ebene. *Psychologiedidaktik und Evaluation VIII*. Aachen: Shaker, 115-122.
- Wundt, W. (1913). *Die Psychologie im Kampf ums Dasein*. Leipzig: Alfred Kröner.