

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](mailto: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 FRAISSEL 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

# **Eine (psychologische) Didaktik der differenzierten Individualisierung (DidI)**

**Guido Breidebach**

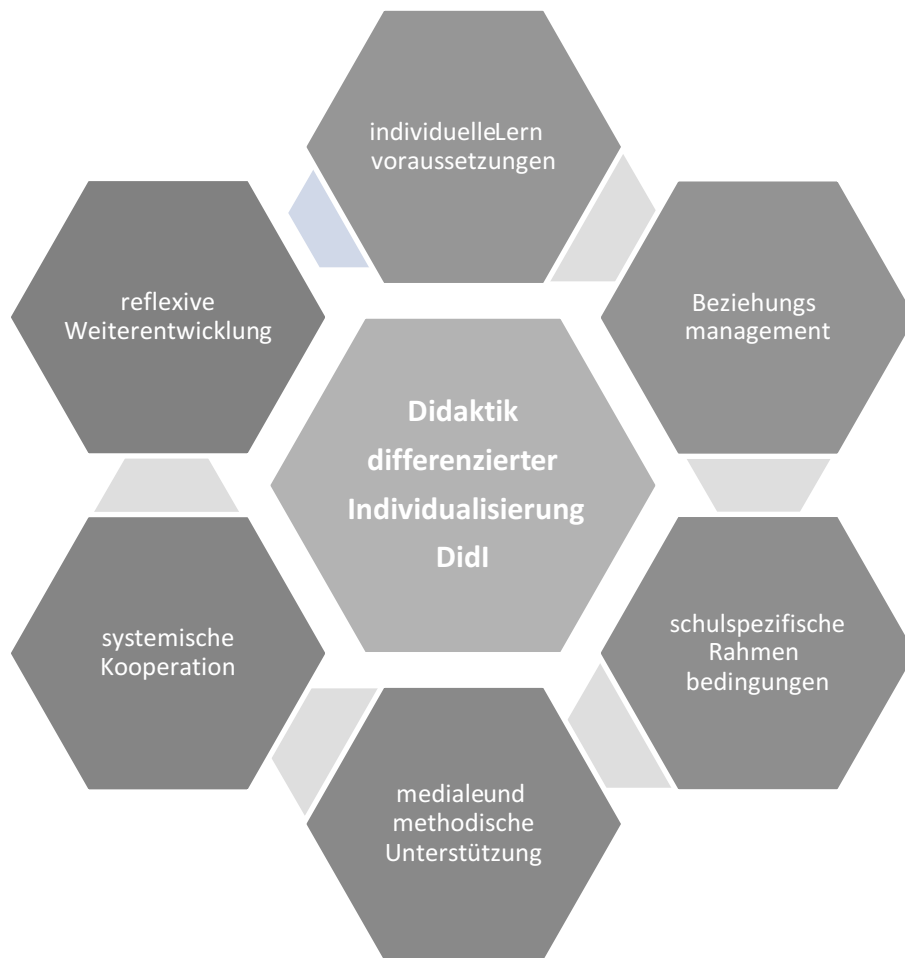
Das didaktische Modell bzw. die Didaktik der differenzierten Individualisierung (DidI) will drei Phänomenen Rechnung tragen: 1. bietet sie eine Schablone, mit der sich Bildungsprozesse planen, durchführen und reflektieren lassen. 2. regt jede Dimension individualisierte und differenzierte Reflexionsbemühungen an und 3. legitimiert sie die einzelnen Unterfacetten mittels originär psychologischer Theorien, Modelle und empirischer Erkenntnisse. Nach der Darstellung der sechs didaktischen Dimensionen folgt die numerische Aufzählung immer jeweils dreier sie konstituierender Unterfacetten, die es noch vertieft theoretisch und empirisch zu legitimieren gilt, damit sich eine didaktische Analyse nicht nur aus konsensueller Plausibilität ergibt, sondern wissenschaftlich fundiert ist. Die allgemeine didaktische Schablone wird ob ihrer Konstitutionsoffenheit für aktuelle und schulformbezogene Herausforderungen spezifizierbar und leitet den Anwender bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht an.

Didaktische Modelle beschreiben im Allgemeinen die Anlage von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Riedl, 2010). Im Speziellen widmen sie sich dabei den Implikationen der Relationsfundamente, die Bildungsprozesse beeinflussen und konstituieren. In den Ursprüngen handelte es sich dabei klassischer Weise um das Verhältnis von Lehrern und Schülern sowie Inhalten (vgl. Porsch, 2016) – in ihren Wechselwirkungen – zueinander. Mit der Weiterentwicklung des Schulsystems und immer dynamischer sowie komplexer werdenden gesellschaftlichen Anforderungen, veränderten sich auch die didaktischen Modelle (vgl. Huisinga & Lisop, 1999). Sie wurden erweitert, teilweise revidiert und mitunter neu ausgerichtet. Hinzu kommt, dass mannigfache pädagogische Strömungen und Intentionen Einfluss auf ihre Konzeption, (Neu-) Ausrichtung und damit die Planung, Gestaltung sowie Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen nahmen bzw. nehmen (vgl. Breidebach, 2013). Die Modelle zur didaktischen Analyse wurden in diesem Zusammenhang zumeist fokussierter und bedingt inhaltlich differenzierter – obgleich sie wie alle Modelle auf einer Makroebene tendenziell sämtliche lern- und



bildungsrelevanten Aspekte implizieren wollen. Dies führt aber auch dazu, dass sie zum Teil sehr allgemein ausgestaltet und dadurch nur teilweise handlungsleitend für ihre Anwender sind. Manche wurden zudem derart spezifisch ausgerichtet, dass singuläre Phänomene überakzentuiert scheinen.

Die Didaktik der differenzierten Individualisierung (DidI) fußt auf der Analyse bisher bestehender Modelle (vgl. Porsch, 2016; Breidebach, 2013; Riedl, 2010; Gudjons & Winkel, 2006; Jank & Meyer, 2002), fasst ihre Gemeinsamkeiten zusammen und will drei wichtigen Phänomenen Rechnung tragen: Erstens bietet es eine allgemeine Schablone, mittels der sich Bildungsprozesse im Allgemeinen planen, durchführen und reflektieren lassen und in deren Rahmen alle relevanten Momente gleichwertig berücksichtigt werden sollen. Zweitens regt jedes detaillierter ausgestaltete Planungsmoment individualisierte und differenzierte Reflexionsbemühungen an, sodass die Planungselemente von DidI anschlussfähig an eine Vielzahl relevanter Bedingungen werden, offen für individuelle und gesellschaftliche Notwendigkeiten sind und diese vertieft durchdringbar werden. Drittens, und dieser Aspekt scheint vielfach verkannt, legitimiert sie die einzelnen Facetten der Planungs-, Gestaltungs- und Reflexionsmomente mittels erziehungswissenschaftlicher und vor allem psychologischer Theorien, Modelle und (empirischer) Erkenntnisse. Die Analyse bisheriger Didaktischer Modelle und bestehender gesellschaftlicher Anforderungen führt dazu, dass sich das Modell aus sechs zentralen didaktischen Planungsmomenten bzw. -elementen konstituiert, die ihrerseits immer drei (Unter-) Facetten implizieren. Diese konnten zum Teil bestehenden Modellen entlehnt werden, (Gudjons & Winkel, 2006; Jank & Meyer, 2002), mussten teilweise aber auch neu gestaltet und ausgeschärft werden. Es wird anhand der DidI möglich, nicht nur allgemeine Schwerpunkte bei der didaktischen Analyse zu setzen, sondern auch das Individuum ganzheitlich zu betrachten und individualisierter und differenzierter zu fordern und fördern, da der gesamte Bildungsprozess mit seinen relevanten Stellschrauben seine Berücksichtigung findet. Im Kern der Analysemomente steht der konkrete Unterricht, der vom Lehrenden didaktisch durchdrungen und reflexiv aufbereitet werden muss. Die zentralen Planungsmomente und Reflexionselemente der DidI lassen sich grafisch wie folgt darstellen:



**Abb. 1: Planungsmomente und Reflexionselemente der DidI**

Alle sechs Reflexionselemente werden in ihrer Bedeutung als gleichwertig gedacht. Erst ihre Einzelanalyse und darauf aufbauende Verzahnung in den vielfältigen Wechselwirkungen entspricht der professionellen Planung, Durchführung und Reflexion von Bildungsprozessen. Sogenannter „guter“ Unterricht mag beispielsweise die Bedeutung von Methoden und Medien (Meyer, 2016) oder kompetenz- und handlungsorientierte Besonderheiten in den Fordergrund stellen, eine theoretische und empirische Fundierung wird jedoch vielfach der pädagogischen bzw. didaktischen Plausibilitätsargumentation nachgestellt. Die vorliegende Konzeption akzentuiert das Postulat, dass jede einzelne Facette nicht nur als solche relevant ist, sondern immer in ihren (Inter-) Korrelationen mit allen anderen Elementen zu betrachten ist. Dies mag im ersten Moment aufwändig anmuten – explizit wenn fundiertes Wissen nicht direkt abrufbar ist – wird aber rentabel, wenn sich darauf fußende reale Lern- und Bildungsprozesse intensiver und nachhaltiger entäußern, was in der eigenen Praxis,

einer Vielzahl von Unterrichtsbesuchen und unterrichtspraktischen Prüfungen erkennbar und deutlich geworden ist.

Ogleich „Unterrichtsrezepte“ einerseits von gerade jungen bzw. angehenden Lehrenden gerne eingefordert werden, entgegen andererseits erfahrene bzw. didaktische Ausbilder, dass es diese nicht gibt. Das mag im Kern stimmen, die DidI postuliert jedoch ein dazwischen angesiedeltes synegoistisches Verständnis: Rezepte werden aufgrund theoretischer und praktischer Erfahrung erstellt, konservieren essentielle Grundlagen in ihrer spezifischen Dosis, können allerdings auch entsprechend gegebener Anforderungen reduziert, erweitert oder modifiziert werden. Eine erziehungswissenschaftlich und vor allem psychologisch fundierte Rückanbindung und Legitimation kann nämlich in einer Vielzahl von Handlungssituationen deutlich empfehlen, was sich grundsätzlich in den meisten Fällen (empirisch gesichert) bewährt, zeigt aber auch auf, wo alternative didaktische und pädagogisch-psychologische Handlungsalternativen bzw. zusätzliche Reflexionsbemühungen nötig werden.

Die insgesamt 18 Planungsfacetten der sechs Reflexionsmomente umfassen auf einer mittleren Abstraktionsebene die nachstehend ausgeführten Aspekte. Der interessierte Leser ist zudem herzlich eingeladen, sich bei den aus Darstellungsgründen leider auf eine numerische Aufzählung reduzierten Unterfacetten selbst Gedanken darüber zu machen, welche theoretischen Modelle und empirischen Erkenntnisse er aus den Grundlagen- und Anwendungsdisziplinen der Psychologie diesen weiter zuordnen würde.

## **1. Beziehungsmanagement**

Innerhalb dieser Dimension gilt es zu klären, welche begünstigenden Interventionen zur Etablierung einer Vertrauensfehlerlernkultur (Kastner, 2007) sowie zur Entwicklung empathischer und entfaltungsförderlicher Interaktionsprozesse (Werth, Seibt & Mayer, 2019) nachhaltig wirken. Dabei müssen Leitungs- und Kooperationsverhalten sowie die individuelle Haltung fundiert durchdrungen und fachwissenschaftlich professionalisiert werden. Dies erfordert den theoretisch untermauerten und empirisch abgesicherten Einsatz von Gestaltungsmöglichkeiten, die subjekt-, gruppen- und institutionsorientiert eingesetzt werden (Akert, Aronson & Wilson, 2014). Im Hinblick auf den einzelnen Lernenden gilt es darüber hinaus im Speziellen fordernde und förderliche Perspektiven und Interventionen eines individualisierten Lehrncoachings

(Breidebach, 2018) zu eruieren, die vor allem an humanwissenschaftlich und psychologisch diagnostizierten Parametern des Lernenden ansetzen.

- 1.1 Klassenleitung und -organisation
- 1.2 Gestaltung zwischenmenschlicher Interaktionsprozesse
- 1.3 Planung und Durchführung eines individualisierten Lerncoachings

## **2. individuelle Lernvoraussetzungen**

Um Lern- und Bildungsprozesse vom Individuum ausgehend human und lernprozesseffektiv planen und gestalten zu können ist es erforderlich, dass man sich seiner psychologischen Parameter bzw. der subjektiven Besonderheiten und Stärken – aber auch Beeinträchtigungen und Schwächen – des Lernenden objektivierter bewusst wird (Asendorf & Neyer, 2012; Vollmeyer & Brunstein, 2005). Diese Bewusstwerdung erfordert mehr als naives Wahrnehmen. Die Einzelnen und der Klassenverbund insgesamt müssen systematisch und konzeptionell pädagogisch sowie erziehungswissenschaftlich angeleitet beobachtet werden. Zudem sollten diese Erkenntnisse nachhaltig externalisiert, fixiert und für die Betroffenen sowie Beteiligten verfügbar gemacht werden. Das eigene Urteil gilt es mittels psychologischer bzw. diagnostischer Verfahren zu verifizieren und kollegial kooperativ aufzubereiten. Soweit erforderlich lassen sich dann – idealerweise in Multiprofessionellen Teams – Förderbemühungen unternehmen (Werning & Lütje-Klose, 2016), die umfänglicher und ganzheitlicher den lernhinderlichen oder sonderpädagogischen Einschränkungen professionell begegnen (Hillenbrand, 2011), indem adäquate und passgenaue Förderbemühungen realisiert werden.

- 2.1 Pädagogische Beobachtung und Dokumentation
- 2.2 Psychologische Erhebung, Testung und unterrichtsadäquate Adaption
- 2.3 Förderpädagogische Konzeption und Unternehmungen

## **3. schulrelevante Rahmenbedingungen**

Eine professionell unternommene didaktische Analyse muss auch die historische bzw. gesellschaftliche und aktuelle Dimension reflektieren (Huisinga & Lisop, 1999). Unterschiedliche Schulformen und -stufen implizieren Besonderheiten, denen nicht pauschal begegnet werden kann. Die Primarstufe setzt u.a. entwicklungspsychologisch betrachtet andere Akzente, als es das Berufskolleg in der



Erwachsenenbildung erfordert. Zudem explizieren aktuelle Curricula mitunter deutlich individuums-, kompetenz- und verwertungsorientierte Ausrichtungen, während die Inhalte in ihrer subjektbildenden Bedeutung und gesellschaftlichen Verwertungs- und Verwendungsfunktion (Lisop & Huisinga, 2004) zum Teil erheblich differenzierter ausgerichtet sind. Weitere Besonderheiten, die im schulischen Leidbild oder der institutionellen Philosophie implizit und explizit verankert sind, müssen zudem in angemessener Weise kritisch reflektiert werden und handlungsleitend ihre Berücksichtigung finden (Weinert, 2004).

- 3.1 Schulformspezifische Implementationen
- 3.2 Didaktische Konzeptionierung und Prinzipien
- 3.3 Bildungspläne und Lerninhalte

#### **4. Mediale und methodische Unterstützung**

Entgegen des scheinbar aktuellen Trends, Unterricht originär aktionsreich, bunt und vielfältig zu gestalten, bedarf es einer psychologisch fundierteren Betrachtung des Weges, auf welche Art und Weise Lernende sich einen bestimmten Inhalt adäquater und lern- sowie bildungswirksamer und damit nachhaltiger erschließen können. Im Allgemeinen können didaktische Methoden aktivieren, motivieren und den kooperativen Austausch begünstigen, während lernpsychologisch fundierte und demgemäß orientiert eingesetzt Methoden – die auf einer adäquaten Diagnostik fußen – eine passgenauere Lernprogression begünstigen (Breidebach, 2018). Werden diese mittels fachdidaktisch reflektierter und am Inhalt ausgerichteter Methoden angereichert, begünstigt dies ein Lernsetting, das die gegebenen Inhalte und erwünschten Kompetenzerweiterungen ganzheitlicher und nachhaltiger für den Lernenden begreifbar und verstehbar werden lässt. Die mediale Fokussierung auf traditionelle Unterstützungsformen kann sogar lern- und bildungswirksamer wirken, als es der unreflektierte sowie theorie- und konzeptlos unternommene Einsatz digitaler Medien vermag.

- 4.1 (Fach-) Didaktische Methoden
- 4.2 Lernpsychologische Methoden
- 4.3 Einsatz klassischer und digitaler Medien

## **5. systemische Kooperation**

In institutionellen Habiten und Vorgaben zeigt sich, dass es gerade kollegiale Kooperationen sind, die erwünscht werden und ein bedeutsames Steuerungsinstrument zur Anlage nachhaltigen Lernens sind (Kastner, 2007; Hüffer, 1997). Dialogisch generierte und ausgeschärfte Lernsituationen begünstigen den geforderten Kompetenzerwerb, wenn unterschiedliche Gestaltungsprinzipien berücksichtigt werden und individuums- sowie inhaltsorientiert ausgestaltet werden (Breidebach, 2018). Kompetenzfacetten können dann aus unterschiedlichen Fächern in einem Kompetenzkonglomerat münden, das multiperspektivisches Lernen fördert und den realen sowie dynamischen und komplexen Anforderungen gerecht wird und Wissen nicht deklarativ und verwertungsarm bleibt. Expertise zu bündeln und Teilfunktionen zu delegieren, während sukzessiv Rückkopplungsschleifen gebildet werden, birgt facettenreiche Vorzüge in sich. Zudem sind bei Projekten Gruppen in den meisten Fällen dem allein planenden und agierenden Individuum überlegen (Stroebe, Hewstone & Stephenson, 1996). Externe Unterstützungsmöglichkeiten und -perspektiven, um blinde Flecken zu reduzieren, Arbeitsprozesse zu entlasten und innovative (Experten-) Anstöße sowie Unterstützungsmaßnahmen zu erhalten, werden oftmals nur weit hinter dem möglichen Potenzial nebst nötiger Bedarfsanalysen genutzt.

- 5.1 Planung und Durchführung fächerübergreifenden/-verbindenden Unterrichts
- 5.2 Kollegiale Kooperation und Arbeitsverbünde
- 5.3 Externe Kooperationsperspektiven

## **6. reflexive Weiterentwicklung**

Fachliche und personale Kompetenzen, Expertentum, bewährte und neue innovative Konzepte sollten idealerweise in kongruenter Beziehung zum übergeordneten System stehen (Breidebach, 2018; Kastner, 2007). Vielfach werden Einzelinterventionen inhaltlicher und (fach-) didaktischer Natur jedoch nicht derart transparent gemacht und offen kommuniziert, dass sie bekannt und systemisch involviert werden. Es gilt Kulturen derart zu öffnen und kommunikative Schnittstellen zu optimieren, dass eine kollektive Organisationsentwicklung möglich wird – die sich ebenso positiv auf ihre sie konstituierenden Individuen auswirkt. Grundlage jener systemischen Prozesse sind solche Bemühungen, die ihre Subjekte auf der elementarsten Ebene unternehmen. Wenn sie derart motiviert und selbstreflektiert sind, dass sie die

eigene Haltung stetig kritisch hinterfragen und professionalisieren (Storch & Krause, 2007), die eigene subjektive Wahrnehmung um unterschiedliche Fremdbilder erweitern, an diesen abgleichen, dann kann dadurch ein ganzheitlicheres Erkenntnisinteresse, mehr Selbstwirksamkeitserleben und deutlich produktiveres individuelles Potenzial generiert werden (Breidebach, 2018). Dies kann mannigfache Ebenen umfassen und reicht von der eigenen bedürfnis- und rezipientenorientierten Kommunikation über die Anlage sowie Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen bishin zur Bewusstwerdung der eigenen Bedeutung für das einen umgebende System.

- 6.1 Systemverträgliche Organisationsentwicklung
- 6.2 (Interne) Selbst- und Fremdevaluationsmöglichkeiten
- 6.3 Selbstreflexion und Weiterentwicklung sowie -bildung

## **Literatur**

- Akert, R. M., Aronson, E. & Wilson, T. D. (2014). *Sozialpsychologie*. München: Pearson.
- Asendorff, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Stuttgart: Springer.
- Breidebach, G. (2018). *MOSK – Training zur Förderung von Motivation und Selbstkonzept*. Hamburg: Kovac.
- Breidebach, G. (2013). *Professionelle Hochschuldidaktik*. Hamburg: Kovac.
- Gudjons, H. & Winkel, R. (Hrsg.). (2006). *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Hillenbrand, C. (2011). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen*. Stuttgart: utb.
- Huisinga, R. & Lisop, I. (1999). *Wirtschaftspädagogik: Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch*. München: Vahlen Verlag.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Kastner, M. (Hrsg.). (2007). *Kultursynergien oder Kulturkonflikte*. Lengerich: Pabst.
- Lisop, I. & Huisinga, R. (2004). *Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung - Kompetenz - Professionalität Ein Lehrbuch*. Frankfurt a. M.: G. A. F. B.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Porsch, R. (2016). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Stuttgart: utb.
- Riedl, A. (2010). *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag

- Storch, M. & Krause, F. (2007). *Selbstmanagement - ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stroebe, W., Hewstone, M. & Stephenson, G.M. (1996) (Hrsg.). *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Berlin: Springer.
- Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.). (2005). *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinert, A. B. (2015). *Organisations- und Personalpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. Stuttgart: utb.
- Wert, L.; Seibt, B. & Mayer, J. (2019). *Sozialpsychologie: Der Mensch in sozialen Beziehungen. Interpersonale und Intergruppenprozesse*. Heidelberg: Springer.