

Berichte aus der Psychologie

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

Psychologiedidaktik und Evaluation XI

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

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Stand der Dinge und Auswirkungen auf das Studium der Psychologie und die Profession 3

SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL

Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie
2012 - 2014 - 2016 11

LARS BEHRMANN

„Je höher der Frauenanteil eines Fachs, desto weniger Frauen promovieren ...“ 17

MIRIAM THYE, KATHARINA MOSEN, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL
Meditation und akademische Prokrastination – eine qualitative Studie 25

HANS-PETER LANGFELDT

Kulturelle Grenzen der (Psychologie)Didaktik
– Erfahrungen an einer äthiopischen Universität 35

CARL P. A. KESSELER, STEFAN TROCHE UND MICHAELA ZUPANIC

Zur Konsistenz der Erwartungen an die ideale Persönlichkeit von
Psychologie-Studierenden und die Auswirkungen auf
Studienzufriedenheit und Studienleistung 43

CHARLOTTE VEHOFF, MICHAELA ZUPANIC, ROBIN JÖRN SIEGEL
UND STEFAN TROCHE

Die Motivationsquellen studentischer GutachterInnen im Auswahlverfahren
Psychologie: Neugier, Engagement oder doch das Bedürfnis nach Macht? 53

STEPHAN DUTKE, LENA KOEPCKE UND ELMAR SOUVIGNIER

Beiträge der Psychologie zum Praxissemester in der Lehramtsausbildung 61

Lehren und Lernen

HANS-PETER NOLTING

Einführung in die Psychologie: themenbezogen oder systembezogen?
Das Konzept der Integrativen Didaktik 73

MARLENE WAGNER, STEPHANIE MOSER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH

Psychologiedidaktik trifft Philosophiedidaktik:
Der Einsatz von Wikis im interdisziplinären Unterricht 81

SIEGFRIED PREISER UND TAMARA TURASHVILI Wissenschaftskommunikation und Experten-Laien-Kommunikation: Kompetenzerwerb durch Trainingsseminare an deutschen und georgischen Universitäten	93
JULIA MENDZHERITSKAYA UND CAROLINE SCHERER Herausforderungen, Maßnahmen und Verbesserungsindikatoren guter Methodenlehre	101
LARS BEHRMANN UND STEFANIE VAN OPHUYSEN „Forschendes Lernen“ lernen – Die Methodenausbildung für Lehramtstudierende an der WWU Münster	109
DAGMAR TREUTNER Optimierung eines Kommunikationsseminars mit Videofeedback anhand von Videoannotation	119
BASTIAN HODAPP Medienbasiertes Forschendes Lernen – ein Modellprojekt	127
INGO JUNGCLAUSSEN UND SILVIANA STUBIG „Fack ju Pädda!“ – Neue Wege in der Didaktik der Pädagogischen Psychologie. Ergebnisse einer online-Umfrage zum Einsatz von Spielfilmen in der universitären Lehramtsausbildung am Beispiel der Schulkomödie „Fack ju Göhte“	135
INGO JUNGCLAUSSEN Die ‚Psychodynamik-Animation‘ – Ein mediengestützter Beitrag zur Didaktik der Psychoanalyse	145
MARKUS KNÖPFEL, FRANK MUSOLESI UND WILLI NEUTHINGER Konzeption eines PBL-Moduls im Rahmen des Psychologiestudiums	157
NICOLA BUCHHOLZ UND SUSANNE HILDEBRAND Selbstorganisiertes Lernen im Psychologieunterricht	167
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Wissenschaftliches Denken bei Lehramts- und Psychologiestudierenden	175
TOM ROSMAN, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Die Förderung differenzierter epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie: Empirische Befunde und fachdidaktische Implikationen	185

ANNE-KATHRIN MAYER, NIKOLAS LEICHNER UND GÜNTER KRAMPEN Förderung fachlicher Informationskompetenz von Psychologie- Studierenden durch ein curricular integriertes Blended Learning-Training	193
KATRIN B. KLINGSIECK, DANIEL AL-KABBANI, CARLA BOHDICK, JOHANNA HILKENMEIER, SEBASTIAN KÖNIG, HANNA S. MÜSCHE, SASKIA PRAETORIUS UND SABRINA SOMMER Gamebasiertes Lernen in der Lehrerbildung – spielend zur diagnostisch kompetenten Lehrkraft werden	203
NATHASHA BODONYI, VIKTORIA FALKENHORST UND ULRIKE STARKER, Planspiel – Papiersternmanufaktur	213
MIRIAM THYE, DÉsirÉE RITZKA, ROSE LINK UND DIETHARD TAUSCHEL Lernst du schon oder liest du noch? – Zu der Frage, wie man als Student das akademische Lernen lernen kann	219

Psychologie an Schulen

PAUL GEORG GEIß Kompetenzorientierter Psychologieunterricht in Österreich	229
DOMINIK MOMBELLI Kompetenzorientierter Pädagogik- und Psychologieunterricht aus der gymnasialen Oberstufe in der Schweiz	239
JÜRGEN MALACH UND MARGRET PETERS Von der Input- zur Outputorientierung – Intention, Struktur und Implementation des kompetenzorientierten Kernlehrplans Psychologie für die gymnasiale Oberstufe NRW	247

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER PENTApus Stressprävention für Oberstufenschüler und Studierende	257
TIMO BERSE Krank vor Sorgen – Ein Workshop zur klinischen Psychologie für Psychologielehrer/innen	263

SABINE FABRIZ, LUKAS SCHULZE-VORBERG UND HOLGER HORZ „Beratung und Betreuung von Studierenden im Studium“. Konzeption & Evaluation einer Schulungsreihe für schulische Betreuer/innen und Praktikumsbeauftragte im Praxissemester	271
--	-----

Evaluation

MICHAEL KRÄMER Zufrieden und glücklich?! Zum Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Glücksempfinden	281
---	-----

ARNOLD HINZ Wie nützlich ist Lehrevaluation durch Studierende mittels Ratingskalen?	291
--	-----

DANIELA FEISTAUER UND TOBIAS RICHTER Wie zuverlässig sind studentische Einschätzungen der Lehrqualität? Eine Analyse mit kreuzklassifizierten Mehrebenenmodellen	299
--	-----

ELISABETH DALLÜGE, MICHAELA ZUPANIC, CORNELIA HETFELD UND MARZELLUS HOFMANN Wie bildet sich das Curriculum des Studiums im Progress Test Psychologie (PTP) ab?	307
---	-----

MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, THOMAS OSTERMANN UND MARZELLUS HOFMANN Progress Test Psychologie (PTP) und Wissensentwicklung im Studienverlauf	315
---	-----

JONATHAN BARENBERG, EVA SEIFRIED, BIRGIT SPINATH UND STEPHAN DUTKE Die Bearbeitung schriftlicher Problemaufgaben erhöht den Lernerfolg in einer Psychologie-Vorlesung	323
--	-----

JULIANE SCHWIEREN, JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE Testeffekt in Psychologie-Lehrveranstaltungen? Eine metaanalytische Perspektive	331
---	-----

DOROTHEA KRAMPEN, KARL SCHWEIZER, SIEGBERT REIß UND ANDREAS GOLD Erprobung einer Kurzsкала zur Erfassung von Impulsivität	339
---	-----

NIKOLAI ZINKE, STEFAN STÜRMER UND LAURA FROEHLICH Validierung einer deutschsprachigen Skala zur multidimensionalen Erfassung von interkulturellen Kompetenzen in der universitären Ausbildung	349
---	-----

Einführungen in die Psychologie: themenbezogen oder systembezogen? Das Konzept der Integrativen Didaktik

Hans-Peter Nolting

Ich erinnere mich an den Beginn meiner Lehrtätigkeit 1972 als Assistent in der Psychologie für Lehramtsstudiengänge. Es war üblich, dass man neue Assistenten zunächst einmal mit einer Einführungsveranstaltung betraute. Vermutlich nahm man an, dass Lernstoff für Anfänger am leichtesten zu unterrichten sei. Ich merkte jedoch bald, dass diese Veranstaltungen unter didaktischen Aspekten viel schwieriger waren als weiterführende thematische Seminare.

Bei Einführungen stellen sich immer wieder Fragen wie diese: Welche Inhalte aus dem großen Reich der Psychologie soll man auswählen? Soll man vieles in groben Zügen ansprechen oder wenig in differenzierter Form? Solche Fragen stellen sich ganz besonders, wenn für Psychologie nur wenige Semesterwochenstunden vorgesehen sind, etwa weil sie lediglich ein Nebenfach in einem pädagogischen Studiengang ist. Sicherlich wird man bei der Konzeption der Einführung die besonderen Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe berücksichtigen, aber letztlich hängen die didaktischen Entscheidungen *auch* davon ab, was man überhaupt unter einer „Einführung“ versteht: Will man vorrangig in das *Wissenschaftsfeld* der Psychologie einführen oder in ihren *Gegenstand*, also psychisches Geschehen?

Im ersten Fall geht es um Aufgaben und Forschungsmethoden der Psychologie, um ihre Teildisziplinen und deren typische Fragestellungen und nur zusätzlich um wichtige Forschungsergebnisse. Im zweiten Fall liegt eben hierauf das Hauptgewicht: auf Fragen und Ergebnissen zu menschlichem Verhalten und Erleben. Hierzu sollen die Lernenden fundierte Sachkenntnisse und Denkweisen erwerben und sie sinnvoll nutzen, wenn sie im Beruf mit psychologischen Fragen konfrontiert werden. Die beiden Zielrichtungen überschneiden sich zwar, doch setzen sie unterschiedliche Akzente.

Mein Thema bezieht sich auf die zweite Zielrichtung, die Einführung in psychologisches Wissen und Denken. Dabei stößt man häufig auf Lehr-Lern-Probleme, die man auf den gemeinsamen Nenner *Mangel an Wissensintegration* bringen kann. Ich habe häufig Erfahrungen wie diese gemacht:

- Lernende ordnen ihr Wissen additiv nach den behandelten Themen und übersehen Gemeinsamkeiten und Querverbindungen.
- Sie geben monokausale statt multikausale Erklärungen, obwohl sie hierfür bereits viele relevante Aspekte kennengelernt haben.
- Sie stellen empirisch-statistische Befunde infrage, indem sie auf einen gegenläufigen Einzelfall verweisen.

Dies sind Anzeichen dafür, dass die Sachverhalte zu wenig in ihrer Relation zueinander gesehen, z. B. als Ergänzungsverhältnis, als Kompensationsverhältnis, als Wechselwirkung oder als Kreisprozess.

Ein Grund für solche Defizite liegt sicherlich in der *Alltagspsychologie*, die alle Lernenden bereits mitbringen. Während man in Fächern wie z. B. Anglistik oder Mathematik *dazulernt*, muss man in der Psychologie oftmals *umlernen*. Und dazu gehört eben unter anderem, einfaches lineares Denken zu ersetzen durch mentale Modelle, in denen psychologische Sachverhalte als System, als ein Gefüge mit verschiedenen Komponenten und Wechselbeziehungen verstanden werden.

Dieses Denken wird aber m. E. auch durch einführende *Lehrwerke* kaum unterstützt. So unterschiedlich sie auch sind – etwa im Umfang, in den Schwerpunkten, in der thematischen Breite, in der illustrativen Gestaltung – und so vorzüglich sie auf ihre Weise auch sein mögen, so ist es doch ein wiederkehrendes didaktisches Problem, dass die Inhalte durchweg in einer reinen *Reihenstruktur* vorgetragen werden, z. B. als Abfolge von Subsystemen wie Wahrnehmung, Motivation etc. oder von Teildisziplinen wie Differenzielle Psychologie, Sozialpsychologie etc. Die Reihenstruktur ist einerseits selbstverständlich und in gewissem Grade unvermeidlich. Andererseits geht damit der Systemcharakter des psychischen Geschehens verloren. Es ist so, wie wenn man die einzelnen Organe des menschlichen Körpers behandelt, ohne über den Stoffwechsel als Ganzes zu sprechen. Lernende, die ihr psychologisches Wissen nach Themen und Gebieten organisieren, sehen zu wenig, wie die Dinge aufeinander bezogen sind.

Für den *Gegenstand* der Psychologie brauchen wir somit eine andersartige Strukturierung als für das *Wissenschaftsfeld*, nämlich eine übergeordnete Struktur bzw. Strukturen, die aus einem Nebeneinander ein Zueinander machen, die also die einzelnen Komponenten integrieren und das Ganze zusammenhalten. *Was* da hineingeht, ist zum Teil eine Ermessensfrage. Aber man kann Kriterien nennen, und die folgenden finde ich vorrangig:

- Eine übergeordnete Struktur soll *fundamentale* Aspekte zur Geltung bringen, das heißt Aspekte, die sich durch die ganze Psychologie hindurchziehen.
- Sie soll den *Systemcharakter* des Psychischen, das Zusammenwirken verschiedener Komponenten, verdeutlichen.
- Sie soll *theorieneutral*, also unter den Theorierichtungen nicht kontrovers sein.
- Sie soll bereits Anfängern die *Übertragung von Grundwissen* auf Praxisbeispiele erleichtern. (Dieser Aspekt ist zumindest für Lernende wünschenswert, die Psychologie als kurzes Nebenfach für ihr Berufsfeld studieren).

Was ist fundamental? Man kann die Frage auf die Spitze treiben, indem man sich fragt: Was würde ich auswählen, wenn ich nur einen einzigen Satz Psychologie lehren dürfte? Wohl jeder wird dabei mehrere Antworten erwägen, und bei einer Umfrage im Kollegenkreis reichten die Vorschläge von klassischer Konditionierung bis zu kognitiver Dissonanz.

Ich würde mich für die Aussage entscheiden: Menschliches Verhalten wird immer von personalen Faktoren und Kontextfaktoren bestimmt. Lewin fasste dies in die Formel, Verhalten sei eine Funktion von Person und Umfeld: $V = f(P, U)$. Geläufiger ist heute das Begriffspaar „Person und Situation“:

Person → Verhalten ← Situation

Diese Aussage zieht sich durch die Psychologie hindurch, und zugleich macht sie schon ein wenig den Systemcharakter des Psychischen deutlich: Person und Umfeld bzw. Situation wirken irgendwie zusammen – in welcher Weise, das kann unterschiedlich gedeutet werden, doch prinzipiell ist die Aussage über verschiedene Theorierichtungen hinweg konsensfähig.

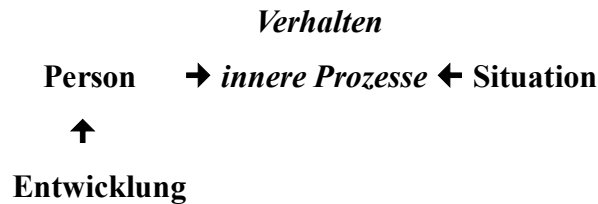
Ich werde gleich noch begründen, warum ich den Begriff „Kontext“ bevorzuge, bleibe aber zunächst bei dem üblicheren Begriff „Situation“. Hier ist nun wichtig, dass Person und Situation nicht unmittelbar das sichtbare Verhalten bestimmen, sondern primär die inneren Prozesse (wie Wahrnehmen, Denken, Emotion, Motivation), auf denen das äußere Verhalten beruht.

Verhalten

Person → innere Prozesse ← Situation

Diese horizontale Achse umfasst damit alle aktuellen Prozesse mitsamt den Strukturbereichen Person und Situation.

Was die Person betrifft, so kommt als ein weiteres grundlegendes Phänomen deren (alterstypische und individuelle) Entwicklung im Zeitverlauf hinzu. Schematisch lässt sich dies als vertikale Achse darstellen:



Damit sind vier fundamentale Aspekte, die den Gegenstand der Psychologie ausmachen, zu einer Makrostruktur zusammengefügt. Sobald man sie für eine Verhaltenserklärung heranzieht, empfiehlt es sich allerdings, jeweils im Plural von Personfaktoren, Situationsfaktoren und Entwicklungsfaktoren zu sprechen.

Personfaktoren sind „Dispositionen“ in weitem Sinne: alles was einen Menschen zu bestimmten Verhaltensweisen, Kognitionen, Emotionen etc. disponiert – breite Eigenschaften ebenso wie z. B. spezifische Fertigkeiten. Zu den Entwicklungsfaktoren gehören vor allem die genetische Ausstattung sowie ein breites Spektrum physischer und sozialer Gegebenheiten der Umwelt.

Der Begriff der Situation umfasst objektive Gegebenheiten, denen ein Menschen im Moment seines Verhaltens ausgesetzt ist (die *subjektive* Situation ist kognitiv und emotional in den inneren Prozessen repräsentiert). Dazu zählen nicht nur Aspekte der materiellen Umgebung, sondern auch immaterielle Faktoren wie die zu bewältigende Aufgabe sowie anwesende Personen und deren Verhalten (z. B. eine Anweisung oder eine Provokation).

Sofern sich ein Mensch in einer sozialen Situation befindet, ist die Einbeziehung der Anderen für die Verhaltenserklärung unverzichtbar. Versteht man sie jedoch lediglich als Teil der Situation, bleibt ein grundlegendes Kennzeichen sozialen Geschehens außer Acht, nämlich die Wechselseitigkeit in „Inter-Phänomenen“ wie Interaktion, Kommunikation und Beziehung. Naturgemäß entfallen sie in nichtsozialen Situationen (z. B. alleine im Walde Pilze sammeln), weshalb die zusammenfassende *Abbildung 1*

nicht von fünf, sondern von 4+1 Grundaspekten spricht und die interpersonalen Bezüge auch nur andeutet (deren grafische Darstellung läuft auf eine Verdopplung des Schemas auf zwei Personen hinaus). Da jedoch die interpersonalen Bezüge für die meisten Verhaltenserklärungen unverzichtbar sind, erscheint es sinnvoll, sie zusätzlich zu den Situationsfaktoren hervorzuheben und für beides zusammen den Oberbegriff *Kontext* zu wählen.

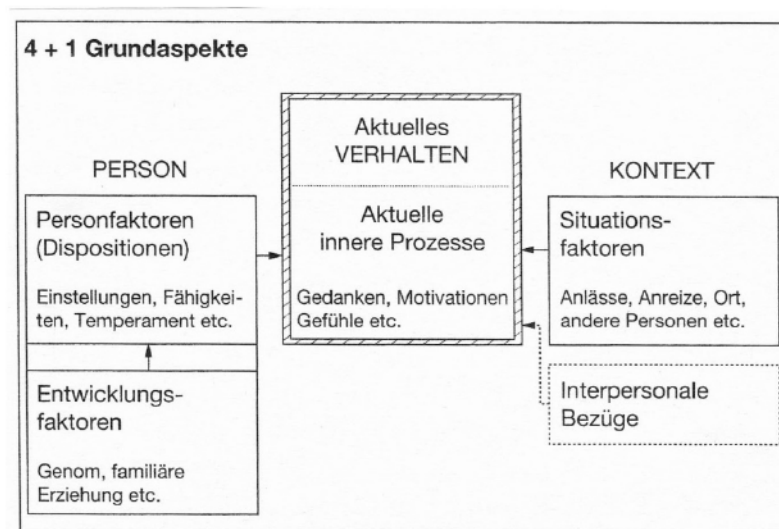


Abb. 1: Das aktuelle psychische Geschehen (Nolting & Paulus, 2009, S. 36)

In Lehrveranstaltungen lassen sich diese Grundaspekte leicht einführen, indem man den Lernenden eine Aufgabe wie diese stellt: Wovon hängt es ab, ob sich jemand im Seminar meldet, ... Hilfe leistet, ... gewalttätig wird etc.? Die vorgetragenen Ideen lassen fast immer mehr oder minder eindeutig den Grundaspekten zuordnen. Es bietet sich an, diese sodann nacheinander näher zu betrachten und hierzu Basiswissen zu vermitteln.

Das Strukturbild von *Abbildung 1* hat statischen Charakter insofern, als hier das Verhalten das Explanandum ist und alle anderen Aspekte als Erklärungsebenen herangezogen werden. Nicht erfasst wird damit die Dynamik in diesem System, denn Verhalten ist ja nicht der Endpunkt des Geschehens, sondern wirkt seinerseits auf den situativen und interpersonalen Kontext ein. Das integrierende Modell von „*Abbildung 2*“ skizziert dies, indem es die inneren Prozesse mit Begriffen aus der Allgemeinen Psychologie aufgliedert und sie nach zwei Richtungen ordnet: aufnehmend und

einwirkend (der Übersichtlichkeit halber nur auf *eine* Person bezogen, also ohne interpersonale Bezüge). Überdies ist in der Entwicklungsachse die Weiterentwicklung angedeutet, und es sind die Begriffe Reifung und Lernen eingefügt, wobei Lernen als Spurenbildung infolge aktueller Prozesse verstanden wird (von der Horizontalen in die Vertikale). Ausdrücklich sei betont, dass die Art der Aufgliederung der inneren Prozesse nicht ganz theorieneutral ist! Für Anfänger ist sie aber hilfreich.

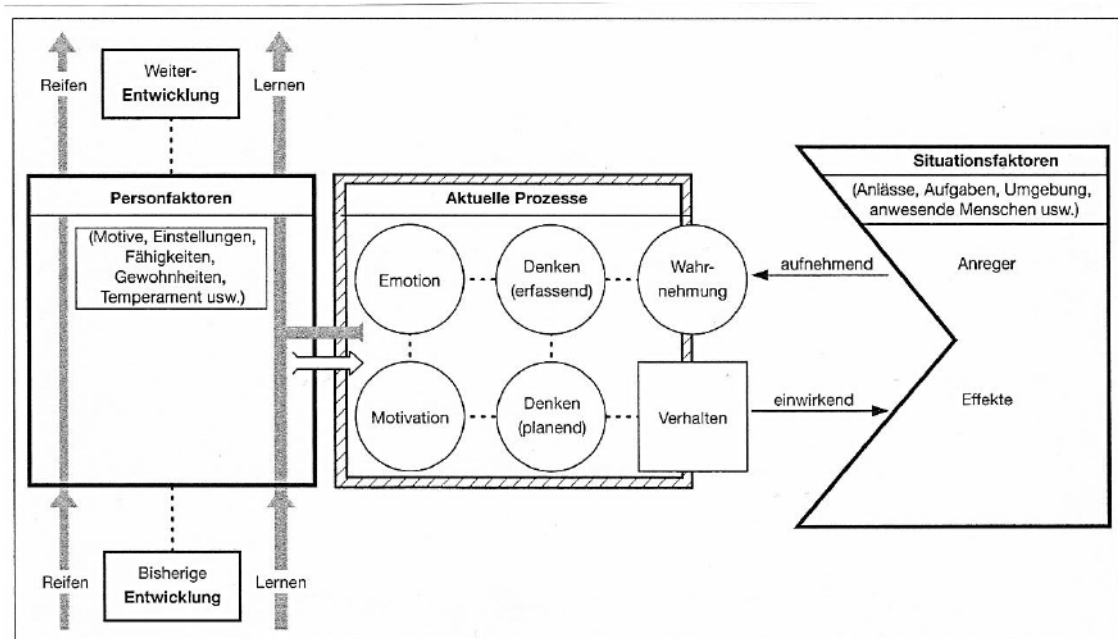


Abb. 2: Integrierendes Modell (Nolting & Paulus, 2009, S. 113)

Strukturbilder zur Anregung mentaler Modelle reichen alleine für eine Integrative Didaktik nicht aus. Schon gar nicht dürfen sie wie ein Thema neben anderen ein Eigenleben führen. Entscheidend ist vielmehr, im Verlaufe des Lernprogramms wiederholt darauf Bezug zu nehmen.

Nehmen wir die klassischen *Grundlagengebiete*. Sie sind systembezogene Perspektiven. Die Allgemeine Psychologie richtet den Blick auf die aktuellen Prozesse und gewöhnlich auch Lernprozesse. Die Differenzielle Psychologie richtet den Blick auf die Unterschiedlichkeit personaler Faktoren. Die Entwicklungspsychologie betrachtet deren alterstypische und individuelle Veränderungen. Eine Situations- oder Kontextpsychologie gibt es nicht. Sie steckt zum Teil in der Sozialpsychologie, aber auch in der Ökologischen Psychologie. Zugleich zeigt sich hier die Verflechtung der

Gebiete. So hat die Sozialpsychologie zwar ihren Schwerpunkt auf den interpersonalen Bezügen, aber sie beschäftigt sich durchaus auch mit personalen Faktoren (Stichwort: soziale Einstellungen) sowie deren Entwicklung (Stichwort: Sozialisation).

Anders ist es bei *Anwendungsgebieten* wie etwa der Klinischen oder Pädagogischen Psychologie. Sie richten den Blick stets auf das *Gesamtsystem*, doch jeweils aus einer besonderen praxisbezogenen Fragehaltung.

Die großen *Theorierichtungen* unterscheiden sich darin, wie sie das Gesamtsystem interpretieren. Welches Gewicht geben sie personalen Faktoren, Situationsfaktoren oder interpersonalen Bezügen bei der Erklärung von Verhalten und Erleben? Mit welchen Annahmen füllen sie die Grundaspekte? Sehen sie z. B. personale Faktoren als breite Eigenschaften oder als spezifische habits? Verstehen sie Motivationsprozesse als bewusst oder unbewusst? Hinsichtlich solcher Fragen ist die Makrostruktur sowohl in der statischen wie auch der dynamischen Variante völlig offen.

Über den Vergleich von Gebieten und Theorierichtungen hinaus können Lernende das Gefüge der Grundaspekte sehr leicht für den *Transfer auf die Praxis* nutzen, wenn sie Fallbeispiele analysieren. Um ein Verhalten zu erklären – egal ob Hilfeleistung, Aggression oder anderes – kann man immer Fragen stellen wie: Bei welchen Anlässen oder Aufgaben tritt das Verhalten auf, bei welchen nicht? Gegenüber wem tritt das Verhalten auf, gegenüber wem nicht? Was kann man über Kompetenzen, Vorlieben, Gewohnheiten etc. von Person X sagen? Selbst wer nur eine einzige Psychologieveranstaltung besucht, kann nach meiner Erfahrung dazu angeleitet werden, die Grundaspekte in einfache, aber nützliche Fragen umzusetzen.

Zusammengefasst: Ein integratives didaktisches Konzept verfolgt das Ziel, dass die Lernenden fundamentale Aspekte im Blick behalten, vernetzend denken, und dies auch bei der Beurteilung realer Fallbeispiele beherzigen.

Literatur

Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2009). Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung (10., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.