

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 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

Da ist immer noch Luft drin!

Zur Notwendigkeit einer didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse im Psychologieunterricht

Maria Tulis

Psychologische Themen stoßen auf großes Interesse, insbesondere, wenn sie von gesellschaftlicher oder persönlicher Relevanz sind und Lernende ihre Erfahrungen bzw. alltagspsychologische Überzeugungen einbringen können. Es erscheint naheliegend und sinnvoll, diese vorhandenen Vorstellungen und Annahmen im Psychologieunterricht aufzugreifen – deren *Weiterentwicklung* kommt jedoch in allen bisherigen psychologiedidaktischen Konzepten zu kurz. Ausgehend von dem Beitrag „*Da ist noch Luft drin! Wir brauchen mehr Beiträge zur Didaktik des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II*“ (Bovet, 2014) werden im vorliegenden Beitrag psychologiedidaktische Grundfragen aufgeworfen, die die Notwendigkeit eines systematisch ausgearbeiteten didaktischen Konzepts zur Initiierung solcher kognitiven Umstrukturierungsprozesse untermauern und eine Einordnung der existierenden fachdidaktischen Konzepte ermöglichen.

Nicht nur durch die verstärkte Orientierung an fachbezogenen Kompetenzen erfährt die Psychologiedidaktik einen Aufschwung – vor kurzem sieht auch die Deutsche Gesellschaft für Psychologie die „Notwendigkeit zur Etablierung einer Fachdidaktik Psychologie“ zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre und stellt fest, dass sich die deutschsprachige Psychologie bislang nur selten damit befasst hat, wie das eigene Fach am besten vermittelt werden kann: „Weder für die Psychologie an Hochschulen noch für den Psychologie-Unterricht an Schulen gibt es eine fundierte Fachdidaktik“ (Spinath et al., 2018, S. 12).

Zu entgegnen ist hierbei, dass es durchaus bereits (einige wenige) fachdidaktische Konzepte für den deutschsprachigen Raum gibt (Nolting & Paulus, 2016; Sämmer, 1999; Seiffge-Krenke, 1981). Diese Konzepte bieten einen Orientierungs- und Handlungsrahmen, der sich über alle Unterrichtsstunden als „roter Faden“ erstreckt und lassen sich zudem klar abgrenzen von einer durchaus größeren Zahl an Materialsammlungen, Unterrichtskonzeptionen, allgemeindidaktischen und unterrichtsmethodischen

Überlegungen, die sich zwar auf den Psychologieunterricht beziehen, aber kein fachdidaktisches Konzept im engeren Sinne darstellen (z. B. Malach, 2013).

Eine Fachdidaktik muss zunächst die spezifischen Potenziale (aber auch mögliche „Erschwernisse“ bei der Vermittlung) des Faches Psychologie identifizieren, um daraus zentrale Grundfragen einer Psychologiedidaktik abzuleiten. Zur Entwicklung neuer bzw. Systematisierung der vorhandenen fachdidaktischen Konzepte gilt es daraufhin zu klären, inwiefern diese dazu geeignet sind, diesen Grundfragen gerecht zu werden und die damit verbundenen Ziele bzw. psychologischen Grundkompetenzen der SchülerInnen bestmöglich zu realisieren. Ein erster Versuch einer solchen Einordnung und Ergänzung ist das Ziel des vorliegenden Beitrags.

Spezifische Eigenschaften des Faches Psychologie

Für das Fach Psychologie ist das wohl vorrangigste Spezifikum, dass Menschen in ihrem alltäglichen Leben ständig mit Psychologie konfrontiert sind. Dementsprechend besitzt jeder Mensch alltags- und erfahrungsbasierte subjektive Annahmen und Theorien über psychologische Sachverhalte. Für den Unterricht ist dies durchaus vorteilhaft: Durch den Lebensweltbezug und die persönliche Bedeutsamkeit bringen SchülerInnen ein hohes Maß an Motivation und Interesse mit. Die Anknüpfung an deren Vorwissen (und dessen Erweiterung!) stellt zudem ein grundlegendes Merkmal eines kompetenzentwicklungsorientierten Unterrichts dar. Andererseits – in der schulischen Praxis und insbesondere bei Lehramtsstudierenden oft zu beobachten – birgt ein auf alltags- oder laienpsychologischen Vorstellungen aufbauender Psychologieunterricht die Gefahr, zu einem „küchenpsychologischen Meinungsaustausch“ zu verkümmern (vgl. Nolting, 2014). Im schlechtesten Fall werden dabei fehlerhafte, d.h. wissenschaftlich widerlegte Annahmen gefestigt (für einen Überblick psychologischer Misskonzepte und „Mythen“ siehe: Lilienfeld et al., 2010; Bruyckere, Kirschner & Hulshof, 2015). Auch in der Auseinandersetzung mit intuitiv plausiblen *und* empirisch bestätigten Alltagsvorstellungen werden psychologische Grundkompetenzen und Fachwissen nicht zwangsläufig geschult. Stattdessen argumentieren SchülerInnen mit Einzelfällen, treffen vorschnelle Verallgemeinerungen oder liefern monokausale Erklärungen – selektiv, unsystematisch und verzerrt – dabei auch noch hochzufrieden und motiviert. Jedoch sind gerade multikausale Erklärungen bzw. eine „ganzheitliche“ Betrachtung psychologischer Phänomene ein weiteres fundamentales

Charakteristikum der Psychologie. PsychologInnen wissen – kurz gesagt – um die inhärente Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt und dem komplexen Gefüge unterschiedlicher personaler und situativer bzw. kontextbezogener Faktoren. Psychologie als Wissenschaft, in Abgrenzung zur Alltags- oder Laienpsychologie, ist des Weiteren gekennzeichnet durch eine systematische Vorgehensweise. Wissenschaftliches, theoriegeleitetes und evidenzbasiertes Denken und Handeln, allem voran das Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen mit standardisierten Methoden, sind dabei wichtige Bestandteile, die sicherlich auf die Naturwissenschaften im Allgemeinen zutreffen, aber eben auch für die Psychologie ganz zentral sind. Andererseits lässt sich die Psychologie – im Vergleich zur Physik beispielsweise – als eine „weiche“ Wissenschaft charakterisieren (Muis et al., 2006), die durch eine geringe Strukturiertheit bezüglich ihrer Terminologien und Theorien sowie eine oftmals inkonsistente Befundlage gekennzeichnet ist. In der Psychologie gibt es kein „richtig oder falsch“, sie ist aber auch keine Ansammlung bloßer Meinungen. Ein echtes Verständnis von Psychologie geht mit einer evaluativistischen epistemologischen Sichtweise einher, nämlich dass psychologische Befunde kritisch reflektiert, gegeneinander abgewogen und kontext- und situationsabhängig bewertet bzw. begründet werden müssen (Birke, Rosman & Mayer, 2016). Eine letzte, spezifische Eigenschaft der Psychologie lässt sich unter dem Schlagwort „Perspektivenpluralismus“ zusammenfassen. So können psychologische Problemstellungen am besten beschrieben, erklärt, vorhergesagt oder beeinflusst werden, wenn sie aus unterschiedlichen Perspektiven (z. B. aus einem behavioristischen, kognitivistischen, und systemischen Blickwinkel) betrachtet oder behandelt werden.

Grundfragen einer Psychologiedidaktik

Aus den oben beschriebenen, spezifischen Eigenschaften des Faches Psychologie (hoher Alltagsbezug, Multikausalität bzw. dynamischer Systemcharakter, Wissenschaftlichkeit, Evaluativismus, Perspektivenpluralismus) lassen sich vier fachdidaktische Grundfragen ableiten, in denen sich auch die zu erwerbenden psychologischen Grundkompetenzen widerspiegeln:

- Wie kann man Psychologie so unterrichten, dass bei den SchülerInnen weder „Alltags-/Laienpsychologie“ gefestigt noch „träges Wissen“ aufgebaut wird?
- Wie können menschliches Erleben und Verhalten sowie die damit verbundenen Herangehensweisen der unterschiedlichen Teildisziplinen und theoretischen Strömungen der Psychologie vermittelt werden, ohne den „Blick auf das Ganze“ zu verlieren?
- Wie können wissenschaftliche psychologische Erkenntnisse und Fachmethoden handlungsorientiert erworben werden, sodass sie auch in außerunterrichtlichen Situationen angewendet bzw. umgesetzt werden?
- Wie können Theorien, Ansätze, Verfahren der unterschiedlichen Paradigmen der Psychologie exemplarisch erfahren, miteinander verglichen und in die vorhandenen Wissensstrukturen integriert werden?

Einordnung bisheriger didaktischer Konzepte

In der *paradigmenorientierten Psychologiedidaktik* (Sämmer, 1999; siehe auch z. B. Glassman & Hadad, 2013) wird das fachpsychologische Denken und die jeweiligen Erklärungsmuster unterschiedlicher Paradigmen anschaulich und didaktisch reduziert vermittelt und verglichen. Damit eignet sich dieser Ansatz vor allem für die letztgenannte Grundfrage, aber auch die *integrative Psychologiedidaktik* (Nolting & Paulus, 2016) kann hierzu einen Beitrag leisten. Deren Grundidee ist die Einordnung psychischer Phänomene in einen heuristischen Bezugsrahmen, der den Blick immer wieder „auf das Ganze“ lenkt – nämlich das Zusammenspiel personaler und umweltbezogener Einflussfaktoren auf menschliches Erleben und Verhalten. Ganz im Sinne der zweiten Grundfrage können auf diese Weise nicht nur unterschiedliche Phänomene, sondern auch Grundlagen- und Anwendungsbereiche der Psychologie in ein übergeordnetes Modell integriert und miteinander vernetzt werden. Für die dritte Grundfrage nutzt Seiffge-Krenke (1981) die strukturelle Ähnlichkeit von Forschungsprozessen und natürlichen Denkprozessen zur didaktisch-methodischen Konzeption des Psychologiecurriculums, welche dementsprechend als *forschend-entdeckenden Psychologiedidaktik* bezeichnet werden kann. Ihre umfassenden sowie theoretisch und empirisch sorgfältig untermauerten Überlegungen reichen dabei über die Vermittlung, Anwendung und den (kritischen) Umgang mit Forschungsprozessen und wissenschaftlichen Methoden hinaus. Seiffge-Krenke (1981) skizziert drei Stufen zur

Initiierung und Steuerung von Lern- (=Umstrukturierungs-) prozessen im Psychologieunterricht (S. 312 ff.): (1) Konsequente Anknüpfung an die naiv-psychologischen Annahmen der SchülerInnen, (2) Bewusstmachung und Reflexion dieser alltagspsychologischen Theorien und deren Grenzen (bzw. „Lücken“) durch das didaktische Prinzip der Verfremdung und des kognitiven Konflikts, und (3) lernzielbezogene Neustrukturierung durch den Einsatz bestimmter Unterrichtsmethoden (z. B. Durchführung psychologischer Untersuchungen) um die vorhandenen Annahmen durch forschend-entdeckende Aktivitäten zu modifizieren, zu erweitern oder zu revidieren. Dieses didaktische Konzept trägt demnach nicht nur der dritten, sondern auch der ersten, oben genannten psychologiedidaktischen Grundfrage Rechnung. Ebenso sei hier Ruthemann's (2007) Ansatz zur *handlungsorientierten Psychologiedidaktik* erwähnt, bei dessen Fokus auf SchülerInnenaktivitäten im Unterricht einerseits und einer kompetenten Anwendung von Fachwissen und -methoden in der Praxis andererseits, eine mangelhafte Umstrukturierung alltagspsychologischer mentaler Modelle als mögliche Ursache für Transfer- oder Produktionsdefizite thematisiert wird.

In allen existierenden fachdidaktischen Konzepten wird den alltags-psychologischen Annahmen der SchülerInnen zweifellos ein hoher Stellenwert beigemessen; abgesehen von den Überlegungen von Seiffge-Krenke (1981) liefern sie jedoch kaum Hilfestellung zu deren Überwindung, Ausdifferenzierung oder Umstrukturierung. Didaktische Möglichkeiten, vorhandene Widerstände zu durchbrechen und Prozesse des „Umlernens“ gezielt zu unterstützen werden nicht explizit aufgezeigt. Ebenso ist durch eine paradigmensorientierte Psychologiedidaktik nicht automatisch sichergestellt, dass durch die Betrachtung unterschiedlicher Zugänge die vorhandenen Denkschemata und alltagspsychologischen Annahmen ersetzt, transformiert oder weiterentwickelt werden. Seit den Ausführungen von Seiffge-Krenke (1981) gibt es gut gesicherte Befunde und Weiterentwicklungen der conceptual change Forschung sowie den Naturwissenschaftsdidaktiken (z. B. DiSessa, 2006; Kattmann, 2017), die eine solide Basis für eine *Psychologiedidaktik zur aktiven Umstrukturierung laienpsychologischer Annahmen* bilden.

Notwendigkeit eines fachdidaktischen Konzepts zur aktiven Umstrukturierung laienpsychologischer Annahmen

Mehrere, umfassend untersuchte Gründe untermauern die notwendige Ergänzung bisheriger fachdidaktischer Konzepte um diesen Aspekt:

1. Psychologische Fehlvorstellungen sind relativ änderungsresistent (Hughes, Lyddy & Lambe, 2013). Insbesondere fehlerhafte mentale Modelle kausaler Zusammenhänge sind nur schwer veränderbar (Chi, 2008), und das Hinterfragen bewährter und plausibler subjektiver Theorien wird von SchülerInnen oftmals selbst in Frage gestellt.
2. Die inhaltlichen (Vor-)Überzeugungen von Lernenden beeinflussen die Wahrnehmung von Unterrichtsexperimenten und die Verarbeitung weiterer Unterrichtsinhalte (z.B. Duit, 1995). Kognitionspsychologisch ist in dieser Hinsicht vielfach belegt, dass schemakongruente Information leichter und schneller enkodiert und interpretiert wird bzw. inkongruente Information oberflächlicher verarbeitet wird. Überzeugungskonsistente Informationen werden bevorzugt verarbeitet, während Informationen, die die Fehlannahme korrigieren könnten, vernachlässigt werden (vgl. Richter & Maier, 2017).
3. Insbesondere wenn alltagspsychologische Annahmen im Widerspruch zu wissenschaftlichen psychologischen Erkenntnissen stehen, ist eine Reihe von Bedingungen erforderlich, um deren Integration in die bestehenden Wissens- und Überzeugungsstrukturen tatsächlich in Gang zu setzen. Diskrepanz- bzw. Unstimmigkeitserfahrungen sind, trotz empirischer Evidenz, nicht immer ausreichend, um die aus der Alltagserfahrung verankerte Vorstellung zu revidieren (vgl. Duit, 1995). Vielmehr bedarf es (a) bestimmter affektiv-motivationaler, kognitiver und einstellungsbezogener Voraussetzungen seitens der Lernenden, (b) bestimmter kontextueller Rahmenbedingungen sowie (c) bestimmter Merkmale des neuen Wissensinhalts, damit SchülerInnen ihre laienpsychologischen Annahmen aktiv umstrukturieren (z. B. Cordova et al., 2014; Dole & Sinatra, 1998).

Die Aufgabe einer Fachdidaktik ist es, diesen Fundus an Forschungsergebnissen für die Unterrichtspraxis nutzbar zu machen und didaktisch-methodisch aufzubereiten. Insbesondere bei der Frage nach passenden Instruktionsmethoden liefern empirisch überprüfte Interventionen, wie beispielsweise der Einsatz von *refutational texts* und die *Erzeugung kognitiver Konflikte* (z. B. Guzzetti, 2000), die *Einnahme unterschiedlicher*

(kontroverser) Standpunkte (z. B. Amsel et al., 2009) oder (selbst-)reflexionsorientierte Lernsettings (z. B. Ruf & Badr, 2002) konkrete Anhaltspunkte zur Ausgestaltung einer solchen Psychologiedidaktik.

Fazit

Beim psychologischen Kompetenzbegriff geht es letztlich um eine Abgrenzung zur Alltagspsychologie. Ein grundlegendes Ziel des Psychologieunterrichts muss daher die Ergänzung, Modifikation und gegebenenfalls Revision bestehender (insbesondere fehlerhafter) alltagspsychologischer Annahmen sein. Eine *Psychologiedidaktik zur aktiven Umstrukturierung laienpsychologischer Annahmen* greift die vorhandenen Vorstellungen von SchülerInnen gezielt auf, und bietet konkrete und effektive Maßnahmen an, um die angestoßenen Prozesse für die Weiterentwicklung und / oder (Re-)konstruktion psychologischen Wissens zu nutzen und zu unterstützen.

Literatur

- Amsel, E., Johnston, A., Alvarado, E., Kettering, J., Rankin, R. & Ward, M. (2009). The effect of perspective on misconceptions in psychology: A test of conceptual change theory. *Journal of Instructional Psychology*, 36, 289-295.
- Birke, P., Rosman, T. & Mayer, A.-K. (2016). Entwicklung fachspezifischer epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie und Informatik. In A.-K. Mayer & T. Rosman (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen* (S. 101-119). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Bovet, G. (2014). Da ist noch Luft drin! Wir brauchen mehr Beiträge zur Didaktik des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation X* (S. 57-64). Aachen: Shaker.
- Bruyckere, P. SD., Kirschner P. A. & Hulshof, C. D. (2015). *Urban myths about learning and education*. London: Elsevier.
- Chi, M. T. H. (2008). Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 61-82). New York: Routledge.

- Cordova, J. R., Sinatra, G. M., Jones, S. H., Taasoobshirazi, G. & Lombardi, D. (2014). Confidence in prior knowledge, self-efficacy, interest and prior knowledge: Influences on conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 164-174.
- DiSessa, A. A. (2006). A history of conceptual change research. In K. R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 265-281). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dole, J. A. & Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, 33, 109-128.
- Duit, R. (1995). Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 905-923.
- Glassman, W. E. & Hadad, M. (2013). *Approaches to psychology* (6th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Guzzetti, B. J. (2000). Learning counter-intuitive science concepts: What have we learned from over a decade of research? *Reading Research Quarterly*, 16, 89-98.
- Hughes, S., Lyddy, F. & Lambe, S. (2013). Misconceptions about psychological science: a review. *Psychology Learning and Teaching*, 12, 20-31.
- Kattmann, U. (Hrsg.) (2017). *Biologie unterrichten mit Alltagsvorstellungen. Didaktische Rekonstruktion in Unterrichtseinheiten*. Seelze: Kallmeyer.
- Kowalski, P. & Taylor, A. (2009). The effect of refuting misconceptions in the introductory psychology class. *Teaching of Psychology*, 36, 153-159.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J. & Beyerstein, B. L. (2010). *50 Great Myths of Popular Psychology: Shattering widespread misconceptions about human behavior*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Malach, J. (2013). Überlegungen zur Arbeit mit Fallbeispielen im Psychologieunterricht. *Psychologieunterricht*, 46, 31-34.
- Muis, K. R., Bendixen, L. D. & Haerle, F. C. (2006). Domain-general and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18, 3-54.
- Nolting, H.-P. (2014). *Abschied von der Küchenpsychologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2016). *Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung* (14. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Richter, T. & Maier, J. (2018). Verstehen kontroverser wissenschaftlicher Themen: Probleme, zugrundeliegende kognitive Prozesse und psychologische Interventionen. *Psychologische Rundschau*, 69, 151-159.
- Ruf, U. & Badr, N. (2002). Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln. Instruktion und Konstruktion in einem komplexen didaktischen Arrangement. In R. Voss (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht* (S. 66-84). Neuwied: Luchterhand.
- Ruthemann, U. (2007). Auf dem Weg zu einer handlungsorientierten Psychologiedidaktik. Psychologiedidaktik für Nicht-Psychologen zwischen Fachdidaktik, Hochschuldidaktik und Professionalisierungsdidaktik In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VI* (S.175-184). Göttingen: V&R unipress.
- Sämmer, G. (1999). *Paradigmen der Psychologie – Eine wissenschaftstheoretische Rekonstruktion paradigmatischer Strukturen im Wissenschaftssystem der Psychologie*. Dissertation. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Seiffge-Krenke, I. (1981). Handbuch Psychologieunterricht. Band 1: Theoretische Grundlagen. Düsseldorf: Päd. Verlag Schwann.
- Spinath, B., Antoni, C., Bühner, M., Elsner, B., Erdfelder, E., Fydrich, T., Gollwitzer, M., Heinrichs, M., König, C. & Vaterrodt, B. (2018). *Empfehlungen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre*. Verfügbar unter: https://www.dgps.de/uploads/media/Empfehlungen_Qualitaet_Lehre_20180420.pdf (abgerufen am 20.06.2018).