

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 19
kollegialen Austausch im Rahmen von hochschuldidaktischen
Weiterbildungsprogrammen in Deutschland und England

MARIA TULIS

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

JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE

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

GESA UHDE, BARBARA THIES, HANNAH PERST UND LENA HANNEMANN

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

PAUL HINNERSMANN

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

ULI SANN UND FRANK UNGER

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

Psychologie studieren in unterschiedlichen Institutionen

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

Psychologie im Kontext der Berufs- und Allgemeinbildung

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

Lehren und Lernen - Praxiskonzepte

MARKUS GERTEIS

Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung in der Ausbildung
von angehenden Lehrpersonen 155

BASTIAN HODAPP

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

GUIDO BREIDEBACH

Eine Didaktik der differenzierten Individualisierung 173

NATALIE ENDERS

Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten in einem E-Learningseminar
für Lehramtsstudierende 183

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

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

STEFAN ZIMMERMANN, PATRICK MÜLLER UND THOMAS BÄUMER

Projektbasierte Methodenlehre als Plattform zur
Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen 201

MIRJAM BRÄBLER

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

ULRIKE STARKER

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

LARS BEHRMANN

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

LARS HAUTEN UND INGO JUNGCLAUSSEN

Kasuistik im Verfahrensdialo (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

Teil 1:

**Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie –
Grundlegende Konzepte**

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Anmerkungen zum Arbeitsentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit

Michael Krämer

Die Notwendigkeit der Novellierung des Psychotherapeutengesetzes aus dem Jahr 1999 ist unstrittig. Beispielsweise haben sich die Studienbeschlüsse in Deutschland seit dem Inkrafttreten des Gesetzes aufgrund der Bologna-Reform geändert. Auch die Heterogenität der Zulassungsbedingungen zur Psychotherapie-Ausbildung in den unterschiedlichen Bundesländern ist nicht nachvollziehbar und die Situation der Absolventinnen und Absolventen in der Ausbildungsphase nach ihrem Studienabschluss ist aufgrund fehlender oder sehr geringer finanzieller Vergütung prekär. Jedoch wurden nicht nur diese, von allen Interessengruppen mitgetragenen Anlässe inhaltlich berücksichtigt, sondern deutliche weitergehende Veränderungen der Psychotherapieausbildung wurden vom Bundesministerium für Gesundheit angestrebt. Die folgende Darstellung zum Stand der Novellierung des Psychotherapeutengesetzes basiert auf den aktuell vorliegenden Informationen¹ und stellt die Perspektive des Berufsverbands Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) dar (vgl. Krämer, 2016). Es wird auf kritische Punkte hingewiesen und es werden einige relevante Punkte aus den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Psychologie in Deutschland einbezogen (Wissenschaftsrat, 2018).

Zum Stand der Dinge

Im Juli 2017 wurde noch kurz vor der Bundestagswahl ein Arbeitsentwurf eines neuen Psychotherapeutengesetzes vom Bundesministerium für Gesundheit vorgelegt (BMG, 2017). Nach der Regierungsbildung Anfang 2018 haben die beteiligten Parteien die Notwendigkeit der Gesetzesnovellierung bekräftigt. Jedoch steht der nächste Schritt, ein Referentenentwurf, der in ein Gesetzgebungsverfahren einmündet, noch aus.

¹ Die vorliegende Fassung dieses Artikels gibt den Informationsstand am 31.07.2018 wieder.

Offene Punkte im Arbeitsentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit

Aussagen zu sehr wesentlichen Punkten der zukünftigen Psychotherapeuten-ausbildung fehlen im Arbeitsentwurf. Besonders überrascht hat, dass weder das zu absolvierende Studium noch die Berufsbezeichnung spezifiziert werden. Welches Fach die zukünftigen Absolventinnen und Absolventen studieren werden und wie sie sich bezeichnen dürfen, wurde offengelassen. Dies mag der intensiven Diskussion geschuldet sein, dass einige Interessenverbände ein eigenständiges Psychotherapie-Studium einführen wollen, während andere (einschließlich des BDP) das Psychologie-Studium als Voraussetzung für eine psychotherapeutische Weiterbildung für essentiell erachten. Ebenso ist umstritten, ob die Absolventinnen und Absolventen die Berufsbezeichnung „Psychotherapeutin/Psychotherapeut“ tragen sollen. Die Interessenverbände der Ärzteschaft weisen mit Recht darauf hin, dass unabhängig von der Reform des Psychotherapeutengesetzes auch zukünftig ärztliche Psychotherapeuten ausgebildet und praktizieren werden. Eine Abgrenzung durch die Beibehaltung der Bezeichnung „Psychologische Psychotherapeutin/Psychotherapeut“ als wesentliche Information für die Patientinnen und Patienten erscheint sinnvoll.

Es fehlen Angaben zur Dauer und zu den Inhalten der Weiterbildungsphase nach Abschluss des Studiums. Auch zur Finanzierung der erforderlichen zusätzlichen Ausbildungskapazitäten wird genauso wenig eine Aussage getroffen wie zur Finanzierung der Absolventinnen und Absolventen in der Weiterbildungsphase.

Eine von Teilen der Psychotherapeutenschaft erhobene Forderung, neben den bisher sozialrechtlich zugelassenen drei psychotherapeutischen Verfahren in der Ausbildung weitere wissenschaftlich fundierte psychotherapeutische Verfahren mit Strukturqualität, also im einem mit den etablierten Verfahren vergleichbaren Umfang zu vermitteln, wird nicht realisiert.

Kritische Punkte im Arbeitsentwurf

Zukünftig sollen zusätzlich zu den Modulprüfungen im Studium mit dem Bachelor-Abschluss eine erste Staatsprüfung und mit dem Master-Abschluss eine zweite Staatsprüfung absolviert werden. Nur das Ergebnis der Staatsprüfungen – nicht das Ergebnis der Hochschulprüfungen – soll relevant für die Zulassung zur Weiterbildungsphase im Anschluss an das Hochschulstudium sein. Damit wird die

Prüfungsbelastung der Studierenden erhöht und die Hochschulprüfungen als Teil jedes wissenschaftlichen Studiums werden entwertet.

Die Approbation soll parallel zum Master-Abschluss erfolgen. Damit wird eine Behandlungserlaubnis erteilt, ohne dass die Fachkunde erworben wurde. Die Fachkunde, die zur selbstverantwortlichen psychotherapeutischen Arbeit befähigt, wird erst in der Weiterbildungsphase vermittelt. Erst danach wird die sozialrechtliche Zulassung erteilt.

Ausgeweitet werden soll das Arbeitsfeld der Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten. Während es bisher ausschließlich die Heilkunde umfasst, sollen zukünftig auch Tätigkeiten in der Prävention und Rehabilitation eingeschlossen werden. Für diese und andere therapienahe Arbeitsfeldern existieren bereits spezielle Aus- und Weiterbildungen im Rahmen und im Anschluss an das Psychologiestudium. Vermieden werden sollte, dass sich direkt mit Studienabschluss approbierte Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, ohne entsprechende fachliche Qualifizierung in diesen Felder arbeiten.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass im Arbeitsentwurf wesentliche Punkte die Anlass zur Novellierung geben, offen gelassen wurden. Andere, von den verschiedenen Interessengruppen kontrovers diskutierte Punkte, wurden eingefügt und bedürfen einer Überarbeitung (vgl. Krämer, 2017).

Zur zukünftigen Psychotherapie-Ausbildung

Der Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen tritt für eine Psychotherapie-Ausbildung ein, die in der ersten Phase aus einem Bachelor-Studium des Fachs Psychologie besteht. Um eine Orientierung im Fach zu ermöglichen und die Vielfalt des Fachs kennenzulernen, wird in dieser ersten Phase noch keine Spezifizierung auf ein Berufsfeld vorgenommen. Eine Entscheidung für die Vertiefung der psychotherapeutischen Inhalte ist erst mit der Wahl des Master-Studiengangs in der zweiten Phase erforderlich. Dies kann für diejenige, die zu diesem Zeitpunkt verglichen mit dem Start ins Studium besser informiert das Berufsfeld Psychotherapie anstreben, entweder ein Master-Studium in Psychologie mit dem Schwerpunkt Klinische Psychologie/Psychotherapie sein oder ein spezieller psychotherapeutischer Master-Studiengang. Wie bisher zählen die Hochschulprüfungen für die Zulassung zum Master-Studiengang. Auf eine weitere Prüfung im Studium in Form eines Staatsexamens wird

verzichtet. In der Weiterbildungsphase nach Abschluss des Studiums wird die für die selbstverantwortliche Berufsausübung erforderliche Fachkunde erworben und anschließend erfolgt verknüpft mit einer Staatsprüfung die Approbation. Sie behält dadurch die gleiche Aussagekraft wie bisher als Qualitätsausweis der abgeschlossenen psychotherapeutischen Ausbildung und als Voraussetzung für die sozialrechtliche Zulassung (s. Abb. 1).

Bachelorstudium Psychologie (polyvalent)

- Grundlagenfächer (Allgemeine Psychologie etc.)
- Wissenschaftliche Methodik etc.

Masterstudium Psychologie

- Masterstudium Psychologie mit Schwerpunkt in Klinischer Psychologie/Psychotherapie oder
- Masterstudium Klinische Psychologie/Psychotherapie

Weiterbildung in Psychologischer Psychotherapie

- Erwerb der Fachkunde zur selbstverantwortlichen Berufsausübung
- Approbation

Abb. 1: BDP-Modell der Psychotherapie-Ausbildung

Eine adäquate Bezahlung der Absolventinnen und Absolventen in der Weiterbildungsphase ist vom politischen Willen und nicht von einem Staatsexamen abhängig. Die Approbation als Voraussetzung wird nur von Verfechtern einer den Ärzten analogen Ausbildung ins Spiel gebracht. Auch ohne Anleihen am medizinischen Ausbildungsmodell ist eine entsprechende tarifliche Regelung denk- und umsetzbar.

Die Föderation Deutscher Psychologenvereinigungen, bestehend aus dem BDP und der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs), hat mehrere gemeinsame Stellungnahmen zur Novellierung des Psychotherapeutengesetzes verabschiedet. Die beiden jüngsten Erklärungen werden hier zitiert (vgl. Föderation Deutscher

Psychologenvereinigungen, 2016, 2017). Einmütigkeit besteht unter anderem bei folgenden Punkten:

- Polyvalentes Bachelor-Studium des Fachs Psychologie in der ersten Phase, um eine verfrühte Festlegung auf das Berufsfeld Psychotherapie zu vermeiden
- Kein Staatsexamen mit dem Bachelor-Abschluss, das für die weitere Qualifikation in dieser Phase überflüssig ist
- Erhalt der Berufsbezeichnung „Psychologische Psychotherapeutin/Psychologischer Psychotherapeut“ in Abgrenzung zu ärztlichen Psychotherapeuten
- Keine Ausweitung des Approbationsvorbehalts auf die Felder der Beratung, Prävention, Rehabilitation und Gutachtenerstellung
- Kapazitätserweiterungen im klinisch-psychotherapeutischen Bereich an den Hochschulen durch zusätzliche Finanzmittel und nicht zu Lasten anderer psychologischer Lehrangebote
- Entlohnung der Personen in der Weiterbildungsphase auf der Basis einer dem akademischen Grad entsprechenden tariflichen Eingruppierung

Zur weiteren Information hat der BDP Antworten auf häufig gestellte Fragen formuliert (BDP, 2018a).

Auszug aus den Empfehlungen des Wissenschaftsrats

Im Frühjahr 2018 hat der Wissenschaftsrat erstmals nach 35 Jahren zu den Perspektiven der Psychologie in Deutschland geäußert und Empfehlungen veröffentlicht (Wissenschaftsrat, 2018). Einige davon beziehen sich auf das hier relevante Thema. Der Wissenschaftsrat bezeichnet die Psychologie als „Mutterwissenschaft“ der Psychotherapie und sieht ein fachlich breites Psychologiestudium als Königsweg zur in Psychotherapie-Ausbildung an. Die Einheit der Psychologie soll erhalten bleiben. Nach einem fachlich breit ausgelegten Bachelor-Abschluss soll eine Spezifizierung erst im Master-Studium erfolgen. Nach dem Studienabschluss hält der Wissenschaftsrat eine Praxisphase bis zum Erlangen der Approbation für sinnvoll, um nur einige wesentliche Punkte zu nennen (vgl. Krämer, 2018). Somit sind viele Entsprechungen zum BDP-Modell der Psychotherapie-Ausbildung erkennbar. Auch was die finanziellen Implikationen der Novellierung des Psychotherapeutengesetzes anbelangt, fordert der Wissenschaftsrat, dass die anderen psychologischen Fächer an den Hochschulen unter

der Reform nicht leiden dürfen und die Absolventinnen und Absolventen in der Weiterbildungsphase angemessen bezahlt werden sollen.

Der lange Weg zum Ziel

Ein weiterer Aufschub ist nicht hinnehmbar. Da bisherige Zeitpläne zur Novellierung des Gesetzes nicht eingehalten wurden und die Zeit drängt, weil mehrere tausend in der Psychotherapie-Ausbildung Befindlichen unter den prekären Verhältnissen leiden, hat der BDP sich mit konkreten Vorschlägen für eine Zwischenlösung an die relevanten politischen Stellen gewandt (BDP, 2018b). Damit können die zentralen Probleme gelöst werden und es wird Zeit gewonnen, um eine umfassendere Novellierung zu ermöglichen.

Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Novellierung bruchstückhaft bleibt oder Konsequenzen hervorbringt, die den Patientinnen und Patienten, den Ausbildungsinteressierten und der Profession als Ganzes viele Nachteile bringt. Die politisch Verantwortlichen sollten vorhandene Missstände sofort anzugehen und anschließend eine Gesetzesnovelle zu verabschieden, die von einer breiten Mehrheit der Fachöffentlichkeit unterstützt wird.

Literatur

Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) (2018a). Frequently Asked Questions (FAQs) zum Psychotherapeutengesetz (PsychThG). Verfügbar unter: https://bdp-verband.de/aktuell/2018/180705_faq_psychthg.html (abgerufen am 31.07.2018).

Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) (2018b). Vorschlag des Berufsverbands Deutscher Psychologinnen und Psychologen einer gesetzlichen Sofortmaßnahme zur Vorbereitung der Novellierung des Psychotherapeutengesetzes. Verfügbar unter: https://bdp-verband.de/bdp/politik/2018/180417_gesundheit.pdf (abgerufen am 31.07.2018).

BMG (2017). Arbeitsentwurf eines Gesetzes zur Reform der Psychotherapeutenausbildung. Verfügbar unter: www.vpp.org/meldungen/17/dateien/170803_psychthg-arbeitsentwurf.pdf (abgerufen am 31.07.2018).

- Föderation Deutscher Psychologenvereinigungen (2016). *Gemeinsame Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie und des Berufsverbands Deutscher Psychologinnen und Psychologen zur Reform des Psychotherapeutengesetzes*. Verfügbar unter: https://bdp-verband.de/bdp/politik/2016/161117_reform_pthg.pdf (abgerufen am: 31.07.2018).
- Föderation Deutscher Psychologenvereinigungen (2017). *Gemeinsame Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie und des Berufsverbands Deutscher Psychologinnen und Psychologen zur Reform des Psychotherapeutengesetzes*. Verfügbar unter: http://www.bdp-verband.org/bdp/politik/2017/171005_gemeinsame.pdf (abgerufen am 31.08.2018).
- Krämer, Michael (2016). Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Stand der Dinge und Auswirkungen auf das Studium der Psychologie und die Profession. In M. Krämer; S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI* (S. 3-10). Aachen: Shaker.
- Krämer, Michael (2017). Zur Zukunft der Psychotherapeutenausbildung. *Report Psychologie*, 42(10), 406-407.
- Krämer, Michael (2018). Perspektiven der Psychologie in Deutschland. *Report Psychologie*, 43(5), 194-195.
- Wissenschaftsrat (2018). Perspektiven der Psychologie in Deutschland (Drs. 6825-18). Verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6825-18.pdf (abgerufen am 31.07.2018).

„Aktivieren ist besser als Erklären!(?)“

Einstellungen zum Lehren und deren Bedeutung

Elmar Souvignier

Einstellungen von Lehrenden und Lernenden sind typischerweise nicht die erste Assoziation, wenn man an die Verbesserung von Lehre denkt. Dass es sich dennoch um ein interessantes Konstrukt im Kontext von „Psychologiedidaktik und Evaluation“ handelt, wird anhand theoretischer Überlegungen und der Befunde aus sieben eigenen Studien dargestellt. Zunächst zeigt sich, dass höhere Lernzuwächse dann erzielt werden, wenn eine gute Passung zwischen – konstruktivistischen sowie direkt-transmissiven – Einstellungen der Lehrenden und den von ihnen hergestellten Lernsituationen vorliegt. Einstellungsänderungen lassen sich vor allem dann erzielen, wenn Lernenden entsprechende Handlungserfahrungen ermöglicht werden. Emotionale Aktivierung erweist sich hingegen nicht als eine Bedingung für die Änderung von Einstellungen.

Einstellungen – oder Überzeugungen – sind ordnende Vorstellungen, die eine affektive Bewertungskomponente beinhalten (Pajares, 1992). Geht es darum, *handlungsrelevantes* Wissen zu vermitteln, spielen Einstellungen eine entscheidende Rolle: Wenn der Lernstoff mit individuellen Einstellungen übereinstimmt, wird neues Wissen leicht in eine Handlungsintention überführt. Steht neues Wissen allerdings in Konflikt mit den eigenen Einstellungen, dann verhindern solche Einstellungen, dass neues Wissen in Handlungsintentionen überführt wird (Pajares, 1992).

Grundsätzlich lassen sich Überzeugungen vom Konstrukt des Wissens abgrenzen, da *Wissen* einen Bezug zu objektiv prüfbaren Fakten aufweist, während Überzeugungen – häufig geprägt durch subjektive Erfahrungen – eine affektiv besetzte Bewertungskomponente aufweisen (z.B. „Vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen finde ich kooperatives Lernen nicht gut“).

Lehrereinstellungen beziehen sich auf subjektive Überzeugungen, wie Unterrichtssituationen gestaltet sein sollten. Dabei wird typischerweise zwischen einer kognitiv-konstruktivistisch ausgerichteten Perspektive („Lehrkräfte sollten Schüler dazu ermutigen, sich eigenständig mit dem Verstehen von Texten auseinander zu setzen“) und

einer transmissionsorientierten Perspektive („Den meisten Schülern muss man zeigen, wie sie an Texte herangehen sollen“) unterschieden.

Studien zum Zusammenhang zwischen Lehrereinstellungen und den Lernzuwächsen ihrer Schülerinnen und Schüler

In einer Studie von Souvignier und Mokhlesgerami (2005) wurde in 16 fünften Gymnasialklassen (n = 480 Kinder) der Zusammenhang zwischen handlungsleitenden Lehrerüberzeugungen und den Wissenszuwächsen der Schülerinnen und Schüler untersucht. Dazu wurde in allen Klassen ein strategieorientiertes Programm zur Leseförderung durchgeführt und über den Verlauf des gesamten Schuljahres wurden die Leistungsänderungen der Kinder anhand von drei Wissensskalen zu Kenntnis, Verständnis und Anwendung von Lesestrategien erfasst. Es zeigte sich, dass Lehrkräfte mit kognitiv-konstruktivistischen Einstellungen höhere Lernzuwächse bewirkten.

In einer zweiten Studie, an der 15 Lehramtsstudierende und 129 leseschwache Hauptschüler der sechsten und siebten Jahrgangsstufe teilnahmen, wurde erneut der Zusammenhang zwischen Lehrereinstellungen und dem Lernzuwachs von Schülern untersucht. Wieder wurden als Kriteriumsmaße Veränderungen im Wissen über Verständnis und Anwendung von Lesestrategien im Verlauf über ein Schuljahr erfasst. Wie in der ersten Studie fanden sich signifikante Zusammenhänge zwischen den Einstellungen und den Lernzuwächsen im Lesestrategiewissen. Die Zusammenhänge sind allerdings komplett entgegengesetzt zu der bisherigen Befundlage: In dieser Studie gingen direkt-transmissive Einstellungen mit höheren Lernzuwächsen einher.

Eine mögliche Interpretation der Befunde aus diesen beiden Studien ist, dass leistungstärkere Schüler in höherem Maße davon profitieren, wenn ihre Lehrkräfte eine Ausrichtung auf selbständiges Lernverhalten aufweisen, während leistungsschwächere Schüler ein höheres Maß an expliziter Anleitung benötigen. Gleichzeitig wirft ein solches Befundmuster die Frage nach der Variabilität von Einstellungen zum Lehren auf: Wenn unterschiedliche Einstellungen für unterschiedlich leistungsstarke Schüler „passend“ wären, dann wäre ein gewisses Maß an intraindividuellem Variabilität der Überzeugungen wünschenswert.

In einer weiteren Studie (Egloff & Souvignier, 2016) wurden daher 253 Lehramtsstudierenden zwei Skalen zu konstruktivistischen und direkt-transmissiven Einstellungen vorgelegt, wobei jeweils situationsspezifische Kontextualisierungen vorgenommen wurden: Zum einen wurden Angaben zur Leistungsfähigkeit von

Schülern variiert (lese-starke vs. lese-schwache Schüler. Zum anderen wurde eine Variation hinsichtlich der Unterrichtsphase vorgenommen (Einstiegs- vs. Routinephasen des Leseunterrichts). Tatsächlich zeigte sich, dass Lehrerüberzeugungen generell als situationssensitiv konzeptualisiert werden können. So werden – bei einer hohen interindividuellen Variabilität – in signifikant höherem Maße konstruktivistische Einstellungen bei leistungsstarken Lernern und bei Routinephasen bevorzugt, während bei leistungsschwächeren Schülern und in Einstiegsphasen direktiv-transmissive Einstellungen überwiegen.

Dass Einstellungen in Abhängigkeit vom situativen Rahmen eine gewisse Variabilität aufweisen können, wirft zudem die Frage auf, ob individuelle Überzeugungen zeitlich stabil sind, oder ob auch eine zeitliche Veränderbarkeit vorliegt. Dieser Frage wurde in einer Interventionsstudie nachgegangen, in der zu drei Messzeitpunkten (Anfang, Mitte und Ende des Schuljahres) Einstellungen zum Lehren erfasst wurden (Behrmann & Souvignier, 2015). In 65 Schulklassen mit 1.640 Schülern wurde ein strategieorientiertes Programm zur Leseförderung eingesetzt. Das Programm sieht zunächst über 20 Unterrichtseinheiten eine explizit instruierende Vermittlung von Lesestrategien vor. Im Anschluss – auch unterstützt durch einen Wiederholungsbaustein – wird ein selbstregulierter Einsatz der Strategien durch die Schüler angestrebt. Fragen, die in dieser Studie untersucht wurden, bezogen sich darauf, ob die Durchführung des Programms zu einer Veränderung von Lehrereinstellungen führt, die in Einklang mit dem didaktischen Konzept des Programms stehen (zuerst ein Anstieg direktiv-transmissiver und ein Rückgang konstruktivistischer Einstellungen und anschließend ein Rückgang direktiv-transmissiver bei einem Anstieg der konstruktivistischen Einstellungen). Es zeigte sich, dass ein solches Veränderungsmuster (nur) bei 23% der Lehrkräfte vorlag. Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass die Lernzuwächse im Leseverständnis in den Klassen genau dieser Lehrkräfte signifikant höher ausfielen als in den anderen Klassen. Eine gute Passung zwischen den Lehrereinstellungen und den Anforderungen des Vermittlungsprozesses erweist sich also wesentlich.

Sind Lehrereinstellungen beeinflussbar?

Im schulischen und im hochschulischen Kontext wird in aller Regel versucht, Einstellungen durch die Vermittlung von Wissen zu ändern. Vor dem Hintergrund, dass Einstellungen als ordnende Vorstellungen mit einer affektiven Bewertungskomponente

konzeptualisiert sind, stellt sich allerdings auch die Frage, in welchem Maße Einstellungsänderungen (auch) konkreter handlungsbezogener Erfahrungen bedürfen. Betrachtet man weit verbreitete Konzepte von Lehrerfortbildungen, so scheint jedoch davon ausgegangen zu werden, dass bereits die Kombination aus Wissensvermittlungen („Impulsvorträge“) und kurzen Workshop-Phasen (häufig 90 Minuten) zu Einstellungsänderungen führt, die Handlungsänderungen bei Lehrkräften bewirken und dann in einem höheren Lernerfolg von Schülern resultieren. Im Unterschied dazu betonen Prozessmodelle der Lehrerbildung (Guskey, 1986), dass Fortbildungsangebote nur dann zu einer Änderung von Lehrereinstellungen führen können, wenn sie unmittelbar zu verändertem Unterrichtshandeln und – damit verbunden – zur Wahrnehmung der Wirksamkeit des veränderten Handelns führen. Eine solche unmittelbare Veränderung des Unterrichtshandelns ist vor allem dann zu erzielen, wenn konkrete Unterrichtskonzepte und -materialien zur Verfügung gestellt werden.

In einer Studie mit 27 fünften Gymnasialklassen (779 Schüler) wurde in zwölf Klassen ein strategieorientiertes Unterrichtsprogramm durchgeführt, in zehn Klassen wurde zusätzlich ein sechs Stunden umfassender Wiederholungsbaustein umgesetzt und fünf Klassen dienten als Kontrollbedingung (Souvignier & Trenk-Hinterberger, 2010). Eine Befragung zu Einstellungen zur nachhaltigen Veränderung des Unterrichtshandelns zeigte, dass Lehrkräfte, die das Programm *und* den Wiederholungsbaustein implementierten, in höherem Maße angaben, Elemente des Programms auf andere Fächer zu übertragen und in anderen Klassen einzusetzen und auch die Überzeugung, das Programm im folgenden Schuljahr einsetzen zu wollen, fiel bedeutend höher aus. Einstellungsänderungen und Veränderung von Handlungsintentionen fielen also in Einklang mit dem Prozessmodell von Guskey (1986) dann höher aus, wenn Lehrkräften umfassende Erfahrungen mit verändertem Handeln ermöglicht wurden.

Eine zweite Überprüfung im Hinblick auf die Veränderung von Einstellungen wurde im Zuge einer Evaluationsstudie zur Entwicklung und Implementation eines stufenübergreifenden Curriculums im MINT-Bereich vorgenommen (Meudt, Souvignier, Hardy, Labudde, Leuchter, Steffensky & Möller, 2017). Im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen wurden Erzieherinnen und Lehrkräfte mit Unterrichtsreihen zu den Themen Magnetismus, Schwimmen und Sinken, Kräfte und Gleichgewicht vertraut gemacht. Anhand der Befragungsdaten von 100 Lehrpersonen zeigte sich in einer pfadanalytischen Auswertung, dass Einstellungsänderungen in Form

einer höheren Motivation zum Unterrichten naturwissenschaftlicher Inhalte und der selbsteingeschätzten Kompetenz zum Unterrichten solcher Inhalte dann besonders hoch ausfielen, wenn zuvor eine Veränderung des eigenen Lehrerhandelns eingetreten war. Solche Handlungsänderungen waren – wieder in Einklang mit dem Prozessmodell von Guskey (1986) – dann höher, wenn Fortbildungen und Material positiv wahrgenommen wurden und dazu führten, dass bereitgestellte Materialien implementiert wurden. Einstellungen, die ihrerseits Grundlage zukünftigen Handelns sind, werden also durch Erfahrungen mit der Anwendung von Wissen positiv beeinflusst.

Einstellungsänderungen durch emotionale Aktivierung?

Was bedeuten diese Befunde für eher akademisch geprägte Lehrkontexte, in denen die Wissensvermittlung nur bedingt mit unmittelbaren Handlungserfahrungen verbunden werden kann? Um einen "Ersatz" für Handlungserfahrungen zu untersuchen wurde – mit Bezug darauf, dass Überzeugungen eine affektive Bewertungskomponente beinhalten – die Annahme geprüft, ob eine emotionale Aktivierung in Lehrsituationen zu einer Veränderung von Einstellungen und Handlungsintentionen beitragen kann (vgl. Nespor, 1987).

In einer Stichprobe von 129 Lehramtsstudierenden wurden daher die Effekte zweier Lehrangebote zum Thema schülerzentrierten Unterrichts verglichen (Egloff & Souvignier, 2017). Mit Bezug auf die ‚theory of planned behavior‘ (Fishbein & Ajzen, 1975) wurde untersucht, in welchem Maße (a) Überzeugungen zur Wirksamkeit schülerzentrierten Unterrichts, (b) Einstellungen zum Lehrerverhalten mit Bezug auf schülerzentrierten Unterricht und (c) Handlungsintentionen zur späteren Durchführung schülerzentrierten Unterrichts durch eine entsprechende Lehereinheit verändert werden können. Die Vermittlung der Thematik schülerzentrierten Unterrichts wurde anhand zweier unterschiedlicher Videointerventionen vermittelt. In der Bedingung der „Vortragsvideos“ (n = 65 Studierende) wurde der Lehrstoff in Form von Expertenvorträgen vermittelt. In der Bedingung der „Unterrichtsvideos“ (n = 64 Studierende) wurden die gleichen Inhalte vermittelt, wobei in dieser Bedingung die Kommentare von der Darstellung konkreter Unterrichtssituationen begleitet wurden. Angenommen wurde, dass diese Unterrichtsvideos mit einer höheren emotionalen Aktivierung einhergehen würden. Zunächst zeigte sich, dass die Unterrichtsvideos tatsächlich eine signifikant höhere emotionale Aktivierung und positivere Empfin-

dungen bewirkten. Es zeigte sich auch, dass sich im Prä-Post-Vergleich über einen Zeitraum von drei Wochen die Überzeugungen, Einstellungen und Handlungsintentionen gegenüber schülerzentriertem Unterricht signifikant steigerten. Allerdings fielen diese Veränderungen in beiden Untersuchungsbedingungen und für alle drei einstellungsbezogenen Variablen gleichermaßen hoch aus. Mit anderen Worten: Die Präsentation der Unterrichtsvideos führte zwar zu einer höheren emotionalen Aktivierung. Diese hatte allerdings keinen positiven Effekt auf Einstellungsänderungen.

Fazit

Die hier dargestellten Befunde illustrieren, dass Einstellungen von Lehrenden und Lernenden im Kontext der Lehre in Schule und Hochschule einen hohen Stellenwert haben. Ganz generell sind Überzeugungen ein Schlüssel dafür, dass Wissen handlungsrelevant wird (Pajares, 1992). Es sollte uns also gelingen, Inhalte so zu vermitteln, dass sie in Einklang mit Überzeugungen stehen oder – was schwieriger ist – wir können nur dann davon ausgehen, dass Wissen handlungswirksam wird, wenn es nicht in Konflikt mit vorliegenden Überzeugungen steht.

Wie relevant Einstellungen von Lehrkräften sein können, zeigen Studien zum Zusammenhang von Lehrer-Einstellungen und dem Lernerfolg von Schülern. Dabei wird allerdings deutlich, dass die Frage nach der „richtigen“ Einstellung zu kurz greift. Vielmehr zeigt sich, dass ein hohes Maß an Passung zwischen Einstellungen und der Lehrsituation und damit einhergehend ein hohes Maß an situativer Sensitivität von Einstellungen angestrebt werden sollten.

In Einklang mit dem Prozessmodell der Lehrerfortbildung von Guskey (1986) wurde deutlich, dass Änderungen von Überzeugungen sich tatsächlich dann in höherem Maße einstellen, wenn zuvor entsprechende Handlungserfahrungen gemacht wurden. Dieser Befund stellt zweifellos eine große Herausforderung für die Wissensvermittlung in schulischem und universitärem Rahmen dar.

Schließlich zeigte sich, dass ein höheres Maß an emotionaler Aktivierung keine notwendige Bedingung für die Veränderung von Einstellungen darstellt. Offensichtlich lassen sich Einstellungsänderungen auch über eine didaktisch überzeugende Wissensvermittlung erzielen.

Mit Blick auf die Forschung zu Psychologiedidaktik und Evaluation zeigen die genannten Beispiele, dass die Erhebung von Einstellungsvariablen eine lohnende Ergänzung zur Erfassung von kognitiven und motivationalen Effekten darstellen kann.

Literatur

- Behrmann, L. & Souvignier, E. (2013). Pedagogical content beliefs about reading instruction and their relation to gains in student achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1023-1044.
- Behrmann, L. & Souvignier, E. (2015). Effects of fit between teachers' instructional beliefs and didactical principles of reading programs. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 295-312.
- Egloff, F. & Souvignier, E. (2016). Lehrereinstellungen zum Lernen – Trait oder State? *Poster auf dem 50. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs)* in Leipzig, 22.9.2016.
- Egloff, F. & Souvignier, E. (2017). Effects of emotional activation on beliefs, attitudes and teaching intentions of preservice teachers. *Paper presented at the EUROPLAT 2017 conference* in Salzburg, 19.09.2017.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15, 5-12.
- Meudt, S.-I., Souvignier, E., Hardy, I., Labudde, P., Leuchter, M., Steffensky, M. & Möller, K. (2017). Bildungsprozesse über Stufenübergänge hinweg kontinuierlich fördern – durch abgestimmte Materialien und Anregung von stufenübergreifenden Kooperationen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10, 76-90.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Souvignier, E. & Mokhesgerami, J. (2005). Implementation eines Programms zur Vermittlung von Lesestrategien im Deutschunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 249-261.

Souvignier, E. & Trenk-Hinterberger, I. (2010). Implementation eines Programms zur Förderung selbstregulierten Lesens: Verbesserung der Nachhaltigkeit durch Auffrischungssitzungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 207-220.

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

Julia Mendzheritskaya, Sabine Fabriz, Miriam Hansen, Nicola Reimann, Jamie Thompson, Malcolm Murray, Julie Rattray und Teti Dragas

Reflexion über eigene Lehre stellt eine der zentralen Voraussetzungen für professionelles Handeln von Lehrenden im universitären Kontext dar (z.B. Karm, 2010). Als eine Reflexionsdimension gewinnt dabei der Umgang mit Heterogenität und insbesondere mit kultureller Vielfalt an Hochschulen an Bedeutung (Gopal, 2011). In der hier berichteten Pilotstudie wurde die Rolle der direkten Integration von interkulturellen Aspekten in Reflexionsprozesse über eigene Lehre als ein Element hochschuldidaktischer Weiterbildung untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die an der Pilotstudie teilnehmenden Lehrenden unabhängig von der institutionellen Zugehörigkeit eine hohe Relevanz und Nützlichkeit dem Format des International Reflecting Team für die Verbesserung der eigenen Lehre zuschreiben. Die Potenziale der Integration von interkulturellen Austauschsettings in Reflexionsgelegenheiten von Lehrenden werden im Zusammenhang mit der Internationalisierung von hochschuldidaktischen Angeboten diskutiert.

Rolle und Funktion der Reflexion über eigene Lehre im universitären Alltag

Die bedeutsame Rolle der Reflexion über eigene Lehre, die beispielsweise im Kontext einer hochschuldidaktischen Weiterbildung im Rahmen von Hospitationen, Peer-Feedbacks oder Selbst-Evaluationen erfolgen kann, wurde in zahlreichen Publikationen der letzten Jahre betont (z.B. Kreber, 2013; McAlpine et al., 2004). Die Autoren beleuchten dabei unterschiedliche Funktionen der Reflexion. Moon (1999) spricht von der kognitiven Auseinandersetzung mit komplexen und weniger strukturierten Ideen bezüglich des eigenen Lehrens mit dem Ziel, diese anders zu deuten oder zu ordnen. Brookfield (2017) sieht den Ausgangspunkt für die Reflexion in der Situation, wenn die Gründe für das eigene Lehrhandeln identifiziert oder etablierte

Lehrpraktiken hinterfragt werden, in dem diese aus einer anderen Perspektive betrachtet werden. McAlpine et al. (2004) definieren Reflexion als eine Form der formativen Lehrevaluation mit dem Ziel, das erhaltene Feedback für die Optimierung des eigenen Lehrhandelns zu nutzen. Harper und Nicolson (2013) sowie McLeod, Steinert, Capek, et al. (2013) unterstreichen, dass Reflexion über eigene Lehre das Commitment und die Zugehörigkeit zum Fach erhöhen können.

Reflexionsformate im Rahmen von hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen

Im Vergleich zu Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte an Schulen mit einem festen Bestandteil an Reflexionsformaten wie Video-Feedback (Gröschner et al., 2014) oder Lehrportfolios (De Rijdt et al., 2006) werden strukturierte Reflexionsanlässe erst in den letzten Jahren stärker in die Weiterbildungsprogramme für Lehrende an Hochschulen integriert. Als ein Beispiel kann hier das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm an der Goethe Universität in Frankfurt (Goethe Universität Frankfurt, 2014) genannt werden, das sowohl themenspezifische (bezogen auf die Inhalte eines Workshops, z.B. durch Ausfüllen eines Reflexionsbogens am Ende einer Veranstaltung), als auch lehrendenzentrierte (bezogen auf die Lehre einzelner Dozierenden, z.B. im Rahmen von Hospitationen oder Lehrsupervisionen) Reflexionsaktivitäten beinhaltet. Ähnliche Reflexionsformate werden auch an anderen europäischen Universitäten entwickelt. So werden beispielsweise im Rahmen des „Postgraduate Certificate in Academic Practice“ Programms der Durham University (Durham University, 2018) Teilnehmende an dem Reflexionsformat „Teaching Process Recall“ beteiligt, bei dem Exzerpte davor aufgenommener Lehrveranstaltungssequenzen in einer Gruppe von 5-6 Lehrenden besprochen und reflektiert werden. In beiden hier genannten Formaten wird die Funktion der Erhöhung des Bewusstseins für praktizierte lehrbezogene Verhaltensweisen, Regeln, Werte und Überzeugungen durch die kollegiale Reflexion betont.

Interkulturelle Perspektive im universitären Kontext

Die steigende Internalisierung von Hochschulen (für Deutschland s. Maiworm, 2015) zeigt sich sowohl in einer erhöhten internationalen Zusammensetzung der Studierenden als auch der Lehrenden. Die Betrachtung der Rolle der Kultur in Lehr-

Lern-Settings wird in diesem Artikel an das Konzept des pädagogisch-kulturellen Kontextes (Volet, 2001) angelehnt. Übertragen auf den universitären Kontext bedeutet dies, dass kulturelle Besonderheiten in akademischen Praktiken vor allem in der Bedeutung und Wertschätzung von bestimmten Aktivitäten, wie Gestaltung von Sprechstunden, Durchführung von Seminarsitzungen oder Leistungsrückmeldung und -bewertung sichtbar werden, die für alle beteiligten Individuen gleichermaßen zugänglich und verständlich sind (vgl. Mendzheritskaya et al., 2018). Allerdings weisen nur wenige Studien auf die Bedeutung der interkulturellen Perspektive bei der Erforschung von hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen hin (Caroll, 2015; Smith, 2009). Dabei wird verstärkt betont, dass eine (inter-)kulturelle Perspektive deswegen hilfreich sein kann, weil sie lehrbezogene kulturspezifische Werte, Regeln und Überzeugungen explizit macht und einen ständigen Abgleich zwischen Erfahrungen und Erwartungen fördert (Caroll, 2015). Um den Fragen nachzugehen, was die Ergänzung von kulturspezifischen Elementen in Reflexionspraktiken an Hochschulen bringt und welche Rolle interkulturelle Perspektivenübernahme und interkultureller Austausch in Reflexionsprozessen über eigene Lehre im Rahmen von hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen spielen, wurde eine explorative Pilotstudie durchgeführt.

Stichprobe, Durchführung und Material

In Deutschland nahmen 6 Lehrende der Goethe-Universität Frankfurt (GU) an der Studie teil. In der britischen Stichprobe waren es 6 Lehrende der Durham University (DU). Das Alter und Geschlecht der Teilnehmenden wurden wegen der geringen Teilnehmerzahl nicht erhoben. Die teilgenommenen Lehrenden lehrten in unterschiedlichen Disziplinen und haben zum Zeitpunkt der Untersuchung an den hochschuldidaktischen Weiterbildungen der beteiligten Universitäten teilgenommen.

Zwei Reflexionssitzungen nach der Methode „International Reflecting Team“ (IRT) (angelehnt an Andersen, 1987) wurden per Videokonferenz durchgeführt. Die Teilnahme an den Reflexionssitzungen im Rahmen der Studie war freiwillig und konnte als eine der Teilleistungen im Rahmen der jeweiligen Weiterbildungsprogramme anerkannt werden. An der ersten Reflexionssitzung haben insgesamt 5 Lehrende (2 aus der DU und 3 aus der GU) und an der zweiten Sitzung insgesamt 7 Lehrende (4 aus der DU und 3 aus der GU) teilgenommen.

Mit dem Ziel, die teilnehmenden Dozierenden gegenseitig bekannt zu machen und die beteiligten Einrichtungen vorzustellen, wurden kurze Begrüßungsvideos im Vorfeld der Reflexionssitzungen gedreht und den Lehrenden präsentiert. Darüber hinaus wurden die Lehrenden zur Vorbereitung der Reflexionssitzungen gebeten, in einem Formular eine Situation aus ihrer Lehre schriftlich darzustellen, zu der sie eine Rückmeldung von KollegInnen erhalten wollten. Neben der Darstellung der konkreten Situation sollte auch eine konkrete Fragestellung formuliert werden, auf die das „Reflecting Team“ Antworten geben könnte, sowie einige Hintergrundinformationen angegeben werden (zum Studienfach, Studiengang, Typ und Format der Lehrveranstaltung, Gruppengröße, usw.). Die Fallbeschreibungen wurden im Vorfeld der Videokonferenz für alle Teilnehmenden zugänglich gemacht. Zusätzlich gab es direkt vor Beginn der Videokonferenz an jeder der beiden Hochschulen eine kurze Einführung zu Ablauf und Ziel der IRT Methode sowie zu den Feedbackregeln. Die Reflexionssitzungen beinhalteten 60 Minuten Videokonferenzzeit, wobei jeweils 30 Minuten für die Besprechung einer Lehrsituation aus jeder teilnehmenden Universität eingeplant waren.

Nach dem IRT wurden die Teilnehmenden gebeten, einen Evaluationsbogen auszufüllen, bestehend aus 9 Likert-Skala Items (von 1 „gar nicht nützlich“ bis 5 „sehr nützlich“) und offenen Fragen zur eingeschätzten Nützlichkeit des IRT. Ergänzend dazu fanden zeitnah in der Gruppe der britischen Lehrenden halbstrukturierte Interviews statt, die thematisch auf die Erfahrungen der Lehrenden mit dem IRT und dessen Auswirkung auf eigene Lehrpraxis ausgerichtet waren.

Ergebnisse und Diskussion

Insgesamt weisen die Ergebnisse der Evaluation auf eine hohe positive Einschätzung des Formats „International Reflecting Team“ in beiden Lehrendengruppen (Abb. 1). Deskriptive Analysen zeigen, dass in der Gruppe der deutschen Lehrenden der Aspekt „Kennenlernen anderer Perspektiven“ ($M = 5,0$) und in der Gruppe der britischen Lehrenden die Aspekte „Unterschiedliche Disziplinen“ ($M = 5,0$), „Einblicke in die Probleme anderer Lehrender“ ($M = 4,83$) und „Reflexion in der Gruppe“ ($M = 4,83$) die höchste positive Bewertung erhalten haben.

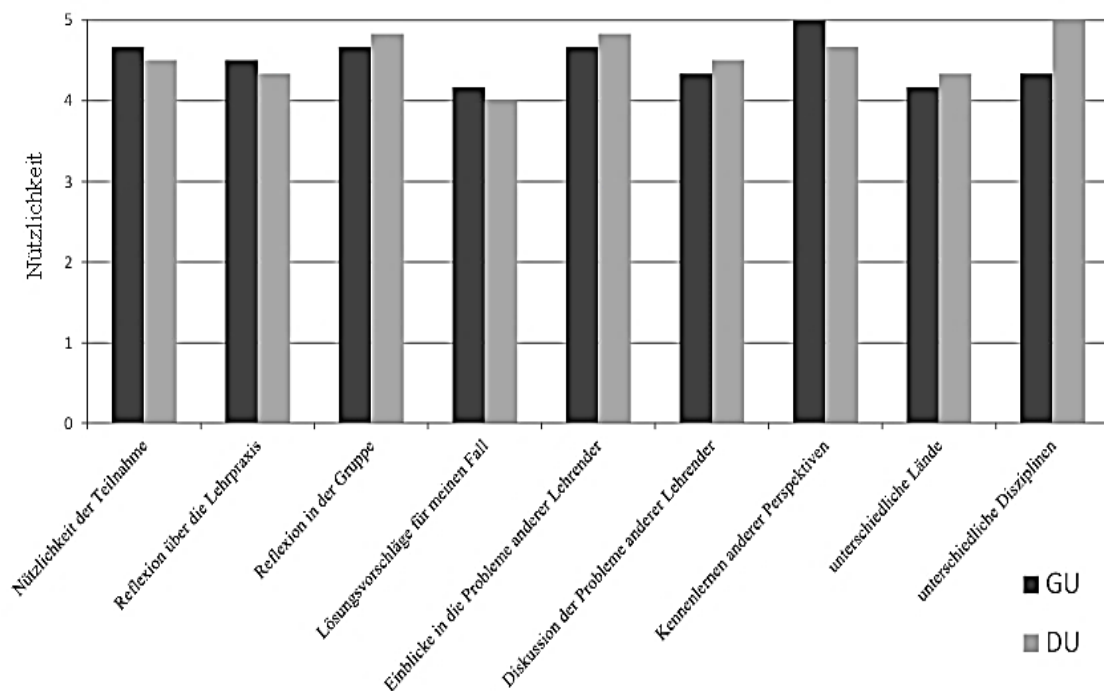


Abb. 1: Einschätzung der Nützlichkeit des Formats „International Reflecting Team“ in der deutschen und britischen Lehrendengruppen.

Abkürzungen: GU – Goethe Universität Frankfurt; DU – Durham University)

In den offenen Antworten lassen sich folgende Tendenzen unabhängig von dem kulturellen Hintergrund der Lehrenden identifizieren: Die Antworten auf die Frage „Bitte listen Sie kurz auf, was Sie durch Ihre Teilnahme an dem IRT gelernt haben“ umfassen zwei Aspekte: „Neue Perspektiven auf eigenes Lehren kennenlernen“ (7 Nennungen aus 19) und „Probleme in der Lehre sind identisch“ (5 Nennungen aus 19). Bezogen auf die Frage „Bitte listen Sie kurz auf, was Sie speziell durch den Austausch mit Lehrenden unterschiedlicher Länder und Universitäten gelernt haben“ lassen sich auch zwei dominierende Meinungen finden: „Ein besseres Verständnis der Einflüsse der Kultur auf Lehren“ (9 Nennungen aus 18) und „Neue Lösungswege durch Klärung der Perspektiven“ (7 Nennungen aus 18).

Zusätzlich erlauben die Antworten von britischen Lehrenden im Rahmen von kurzen Interviews einen differenzierteren Einblick in die von den Lehrenden wahrgenommene Nützlichkeit und Relevanz des IRT für die eigene Lehre. Folgende Themen konnten als Ergebnis der Inhaltsanalyse identifiziert werden: 1) „Sicherer Raum zum Austausch“; 2) „Perspektivenübernahme“; 3) „Nützlichkeit und Anwendbarkeit des IRT für die Lehre“; 4) „Ähnlichkeiten und Differenzen in Lehrerfahrungen über die Kulturen und Disziplinen“. Insgesamt weisen die Ergebnisse

der Interviews auf zwei Tendenzen in der Beurteilung des IRT hin. Zum einen wird der direkte interkulturelle Vergleich verschiedener Lehrsituationen als vorteilhaft für die Reflexion über die eigene Lehre eingeschätzt. Zum anderen wird die Gegenüberstellung der Sichtweisen innerhalb einer Disziplin als lernförderlich angesehen.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der durchgeführten Pilotstudie, dass IRT als Reflexionsformat positiv und nützlich bewertet wird, weil hierdurch unterschiedliche Perspektiven und Lösungsvorschläge bereitgestellt werden und einen Austausch mit Lehrenden aus anderen Ländern möglich wird. Bezüglich der interkulturellen Perspektive wird betont, dass eine explizite Artikulation von kulturellen Differenzen und Ähnlichkeiten zu einer stärkeren akademischen Identifikation beiträgt und dass durch interkulturellen Austausch neue Sichtweisen auf die eigene Lehre eröffnet werden können. Des Weiteren wird die Wichtigkeit von interkulturellen Vorerfahrungen im Sinne einer interkulturellen Kompetenz für eine effektive Teilnahme an solchen internationalen Formaten unterstrichen.

Übertragen auf die hochschuldidaktische Weiterbildung lässt sich schlussfolgern, dass interkulturelle Reflexionsgelegenheiten durch alternative Perspektiven und Betrachtungsweisen ein großes Potenzial haben, die Reflexion über eigene Lehre zu fördern. Es empfiehlt sich, das Format des IRT in existierende Weiterbildungsprogramme zu integrieren sowie deren Effekte auf Optimierung der Lehrpraxis weiter zu beforschen. Der in diesem Aufsatz erläuterte Ansatz wird in dem ab September 2018 von Erasmus+ geförderten IntRef-Projekt von den AutorInnen weiterentwickelt und beforscht.

Literatur

- Andersen, T. (1987). The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Family Process*, 26, 415-428.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Caroll, J. (2015). *Tools for Teaching in an Educationally Mobile World*. New York: Routledge.
- De Rijdt, C., Tiquet, E., Dochy, F. & Devolder, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1084-1093.

- Durham University (2018). *Postgraduate Certificate in Academic Practice*, School of Education, Practice. Verfügbar unter:
<https://www.dur.ac.uk/education/cap/pgcap/> (abgerufen am 13.07.2018).
- Gopal, A. (2011). Internationalization of Higher Education: Preparing Faculty to Teach Cross-culturally. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23, 373-381.
- Goethe Universität Frankfurt (2014). *Das Zertifikat Hochschullehre*. Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik. Verfügbar unter:
http://www.psychologie.uni-frankfurt.de/50896099/20_zertifikationsprogramm
 (abgerufen am 13.07.2018).
- Gröschner, A., Seidel, T., Kiemer, K. & Pehmer, A. (2014). Through the lens of teacher professional development components: the 'Dialogic Video Cycle' as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 41, 729-756.
- Harper, F. & Nicolson, M. (2013). On-line peer observation: its value in teacher professional development, support and well-being. *International Journal for Academic Development*, 18, 264-275.
- Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development*, 15, 203-214.
- Kenny, A., Mitchell, E., Ní Chróinín, D., Vaughan, E. & Murtagh, E. (2014). "In their shoes": exploring a modified approach to peer observation of teaching in a university setting. *Innovations in Education and Teaching International*, 51, 218-229.
- Kreber, C. (2013). *Authenticity in and through teaching in higher education: the transformative potential of the scholarship of teaching and learning*. New York: Routledge.
- Maiworm, F. (2015). *Internationalität an deutschen Hochschulen*. Sechste Erhebung von Profildaten 2015. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., Fairbank-Roch, G. & Owen, M. (2004). Reflection on teaching: types and goals of reflection. *Educational Research and Evaluation*, 10, 337-363.

- McLeod, P., Steinert, Y., Capek, R., Chalk, C., Brawer, J., Ruhe, V. & Barnett, B. (2013). Peer review: an effective approach to cultivating lecturing virtuosity. *Medical Teacher*, 35, e1046-e1051.
- Menzheritskaya, J., Hansen, M., Scherer, S. & Horz, H. (2018). „Wann, wie und wem gegenüber darf ich meine Emotionen zeigen?“ Regeln der emotionalen Darbietung von Hochschullehrenden in der Interaktion mit Studierenden. In Hagenauer, G. & Hascher, T. (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 227-241). Münster: Waxmann.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Smith, K. (2009). Transnational teaching experiences: an under-explored territory for transformative professional development. *International Journal for Academic Development*, 14, 111-122.
- Volet, S. (2001) Understanding learning and motivation in context. A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective. In S. Volet & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications* (pp. 57-82). Amsterdam: Pergamon.

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 Instruktionmethoden 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. Zupanec (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-generality 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).

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

Jonathan Barenberg und Stephan Dutke

In der Psychologielehre für Lehramtsstudierende kommt dem Konzept evidenzbasierter Lehre eine zentrale Bedeutung zu. Zum einen ist das Konzept Gegenstand der Psychologielehre, zum anderen können auch Psychologielehrende evidenzbasierte Lehr- und Lernmethoden einsetzen. Es werden drei Forschungsansätze vorgestellt, die sich mit drei besonderen Problem- und Fragestellungen auseinandersetzen, die bei der Vermittlung evidenzbasierter Lehr- und Lernmethoden im Lehramtsstudium auftreten können. Beispielhaft werden drei Studien zum Testeffekt vorgestellt, die die Anwendung des Testeffekts in der Schule und in der Psychologielehre untersucht haben. Ziel des Beitrags ist es zu veranschaulichen, wie unterschiedliche Forschungsansätze die Lehrenden bei der Vermittlung evidenzbasierter Methoden im Lehramtsstudium unterstützen können.

Das Konzept evidenzbasierter Lehre im Lehramtsstudium

Im Lehramtsstudium erhalten angehende Lehrkräfte von unterschiedlichen Seiten Angebote zu Lehr- und Lernkonzepten für ihren späteren Unterricht, von den Fachdidaktiken ihrer Unterrichtsfächer auf der einen Seite und vom Fach Psychologie (im Kanon der Bildungswissenschaften) auf der anderen Seite. Diese Konzepte stehen nicht in direkter Konkurrenz, sondern betrachten den Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven. Während die Fachdidaktiken eine inhaltsbezogene Perspektive einnehmen und Lehr- und Lernkonzepte vom konkreten Unterrichtsgegenstand aus entwickeln, nehmen die Bildungswissenschaften eine generellere Perspektive ein. Die Psychologie betrachtet das Lehren und Lernen aus der Perspektive der beteiligten Personen auf der Basis des Wissens über kognitive, motivationale und emotionale Prozesse beim Lernen. Das übergeordnete Konzept evidenzbasierter Lehr- und Lernmethoden hebt die Bedeutung empirischer Belege für die Wirksamkeit von Methoden hervor: „The term evidence-based teaching refers to [...] tools and techniques that have shown through rigorous experimentation to promote learning“ (Dunn, 2013, S. 5).

Bei der Vermittlung des Konzepts evidenzbasierten Lehrens und Lernens stehen zwei Lernziele im Vordergrund. Zum einen geht es darum, Lehramtsstudierende dafür zu sensibilisieren, die wissenschaftliche Grundlage für die eingesetzten Methoden zu prüfen, um zielgerichtet mit den eigenen Ressourcen umzugehen. Die Studierenden werden dazu angeleitet, drei Kriterien bei der Auswahl ihrer Methoden zu berücksichtigen (Gibt es empirische Belege für die Wirksamkeit einer Methode? Gibt es Hinweise für die Generalisierbarkeit der Methode? Lässt sich die Wirksamkeit der Methode theoretisch schlüssig erklären?). Zum anderen geht es auch um die Vermittlung ganz konkreter Lehr- und Lernstrategien, die diesen drei Kriterien evidenzbasierter Methoden entsprechen. Dabei handelt es sich vorrangig um Erkenntnisse der kognitiven und pädagogischen Psychologie; dazu gehören beispielsweise der Effekt des verteilten Lernens oder der Testeffekt (für einen Überblick evidenzbasierter Methoden siehe z. B. Dunn, 2013; Graesser, Halpern & Hakel, 2009).

Der strategische Einsatz von Forschung in der Lehre

Im Folgenden wird auf die Bedeutung unterschiedlicher Forschungsansätze für die Vermittlung evidenzbasierter Methoden im Lehramtsstudium eingegangen (siehe Abb. 1).

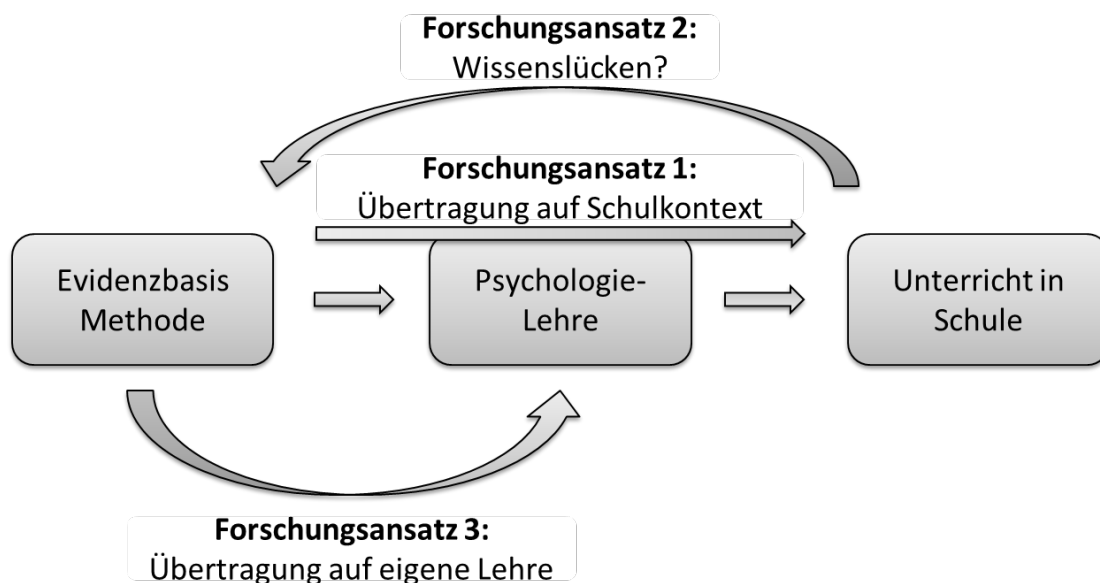


Abb. 1: Forschungsansätze bei der Vermittlung evidenzbasierter Methoden

Alle Forschungsansätze zusammen bilden die Evidenzbasis einer Methode und die Grundlage dafür, dass diese Methode in der Psychologielehre vorgestellt wird. Das

Ziel der Psychologielehre im Lehramtsstudium besteht aber nicht nur darin, die Evidenzbasis einer Methode zu reflektieren, sondern die Studierenden auch in die Lage zu versetzen, diese Methode selbst im Unterricht anwenden zu können. Allerdings können auf dem Weg dorthin einige Hürden liegen, die es zu überwinden gilt. In diesem Beitrag werden drei Forschungsansätze vorgestellt, die auf drei besondere Problem- und Fragestellungen evidenzbasierter Lehre eingehen (siehe Abb. 1).

Forschungsansatz 1: Da es Lehramtsstudierenden oft nicht ganz einfach fällt, Erkenntnisse aus der psychologischen Grundlagenforschung auf den Kontext Schule zu übertragen, können Studien hilfreich sein, die die Wirksamkeit von evidenzbasierten Methoden explizit im Schulkontext untersuchen. *Forschungsansatz 2:* Gerade durch die Anwendung von Lehr- und Lernmethoden im Unterricht können neue Fragen entstehen, die mit der aktuellen Forschung noch nicht beantwortet werden können. Daher zielt der zweite Ansatz darauf ab, Wissenslücken zu schließen, die sich bei der Anwendung von Lehr- und Lernmethoden auftun. *Forschungsansatz 3:* Wenn Studierende selbst als Lernende den Nutzen einer Strategie erfahren bzw. andere Lehrende als Modell beobachten können, kann das die Motivation der Studierenden stärken, diese Methoden selbst anzuwenden. Daher fokussiert der dritte Ansatz die Anwendung evidenzbasierter Lehrmethoden in der Psychologielehre. Wie diese drei Forschungsansätze umgesetzt und für die Psychologielehre genutzt werden können, wird im Folgenden exemplarisch an drei Studien zum Testeffekt veranschaulicht.

Drei Beispielstudien zum Testeffekt

Der Testeffekt beschreibt das Phänomen, dass das Abrufen von Lerninhalten aus dem Gedächtnis (z. B. in Form von Tests) den erneuten Abruf aus dem Gedächtnis zu einem späteren Zeitpunkt begünstigt (Roediger & Karpicke, 2006). Es wird angenommen, dass der Akt des Abrufens aus dem Gedächtnis den Zugang zu diesem Gedächtnisinhalt stärkt. Überblicksartikel und Metaanalysen (z. B. Dunlosky, Rawson, Marsh et al., 2013; Rowland, 2014) weisen auf eine breite empirische Evidenzbasis hin, gehen auf unterschiedliche theoretische Erklärungen dieses robusten Phänomens ein und empfehlen die strategische Anwendung dieser Methode im Schulkontext.

Beispielstudie 1

In zwei Feldexperimenten (Kirchner, 2011; Windheuser, 2011) wurde die Anwendung des Testeffekts in der Schule und die Generalisierbarkeit über

unterschiedliche Testformate untersucht. Stichprobe waren Schüler der 9. Jahrgangsstufe zwischen 14 und 16 Jahren. Beide Experimente waren parallel aufgebaut und gingen über zwei Termine. Im ersten Termin studierten die Schüler zunächst einen Sachtext über das Regierungssystem Norwegens. Nach einer kurzen Ablenkungsaufgabe erfolgte als Intervention ein Test über die Hälfte der Textinhalte (entweder in Form von True-False oder Multiple-Select Items). Im zweiten Termin absolvierten die Schüler zwei Tage später einen Abschlusstest über alle Textinhalte. Zur Bestimmung des Testeffekts wurden im Abschlusstest die Schülerleistungen bei zuvor getesteten (Termin 1) und noch nicht getesteten Inhalten verglichen. Wie in Tabelle 1 zu erkennen ist, zeigten die Schüler in beiden Feldexperimenten eine bessere Leistung bei bereits getesteten Inhalten, ohne dass im ersten Test eine Rückmeldung gegeben wurde. Dies deutet auf eine erfolgreiche Anwendung des Testeffekts mit zwei unterschiedlichen Testformaten im Schulkontext hin, der den Studierenden den Transfer dieser Methode in die Berufspraxis erleichtert.

Tab. 1: Prozentsatz erreichter Punkte im Abschlusstest in Experiment 1 (True-False Items) und Experiment 2 (Multiple-Select Items)
(Mittelwerte, SE in Klammern)

	Art des Lerninhalts					
	Nicht getestet	Zuvor getestet	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
True-False Items	62 (2.18)	79 (1.59)	7.83	50	<.001	1.10
Multiple-Select Items	62 (2.03)	70 (1.97)	4.23	41	<.001	0.65

Beispielstudie 2

In den letzten Jahren ist das Interesse an metakognitiven Prozessen in der Schule stark gestiegen, insbesondere auch durch die Ergebnisse der Metastudie von Hattie (2009). Werden diese Themen, Metakognition und Testeffekt, vor dem Hintergrund konkreter Unterrichtsgestaltung in Verbindung gebracht, entsteht leicht die Frage, ob das Üben des Abrufs nicht nur den erneuten Abruf begünstigen, sondern auch die Konfidenz beim erneuten Abruf stärken kann – und sich damit der Testeffekt also auch auf metakognitiver Ebene auswirken könnte. Diese Frage wurde in einem Feldexperiment untersucht (Barenberg & Dutke, in press), das ähnlich aufgebaut war wie die beiden Experimente der Beispielstudie 1. Schüler der 6. Jahrgangsstufe zwischen 10

und 13 Jahren nahmen an zwei experimentellen Terminen teil. Im ersten Termin studierten die Schüler diesmal einen Sachtext über Neuseeland und nach einer kurzen Ablenkaufgabe erfolgte dann der erste Test über die Hälfte der Textinhalte. Beim zweiten Termin absolvierten die Schüler eine Woche später erneut einen Abschlusstest über alle Textinhalte. Zur Bestimmung des Testeffekts wurden auch hier im Abschlusstest die Schülerleistungen bei zuvor getesteten (Termin 1) und noch nicht getesteten Inhalten verglichen. Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, erreichten die Schüler bei bereits getesteten Inhalten mehr korrekte Antworten, waren häufiger sicher bei ihren Antworten und zeigten dementsprechend eine geringere Unterschätzung der eigenen Leistung. Die Ergebnisse dieses Experiments weisen wieder auf eine erfolgreiche Anwendung des Testeffekts im Schulkontext hin, der nicht nur die kognitive, sondern auch die metakognitive Leistung der Schüler fördern kann.

Tab. 2: Kognitive und metakognitive Leistungen im Abschlusstest
(Mittelwerte, SE in Klammern)

	Art des Lerninhalts				
	Nicht getestet	Zuvor getestet	$t(97)$	p	d
Korrekte Antworten	70 (1.7)	75 (1.7)	2.45	.015	0.29
Konfidente Antworten	57 (2.3)	71 (1.7)	7.45	<.001	0.70
Bias	-13 (2.3)	-4 (1.8)	3.69	<.001	0.43

Anm.: *Korrekte Antworten* und *konfidente Antworten* sind prozentuale Maße. *Bias* ist die Differenz aus den beiden Maßen und gibt das Ausmaß an Über- oder Unterschätzung an.

Beispielstudie 3

Die dritte Beispielstudie befasste sich mit der Frage, ob die Anwendung des Testeffekts in der Psychologielehre auch untersucht und geprüft wird (Schwieren, Barenberg & Dutke, 2017). Bei einer systematischen Literaturrecherche wurden 19 Studien detektiert, die einen Testeffekt in der Psychologielehre untersuchten. Aus diesen Studien wurden 72 Einzelvergleiche isoliert und deren Effektgrößen berechnet (Cohen's d). In einer metaanalytischen Auswertung (random effects model) wurde dann der durchschnittliche Gesamteffekt berechnet und ein mittelgroßer Effekt des Testens über alle Studien hinweg festgestellt, $d = 0.56$, 95% CI [0.40, 0.71]. Eine weitere Analyse, in

der mögliche Abhängigkeiten zwischen den Effektgrößen berücksichtigt wurden, ergab sogar einen noch etwas größeren Effekt des Testens, $d = 0.62$, 95% CI [0.32, 0.93]. Die Ergebnisse der Metaanalyse zeigen also, dass der Testeffekt auch erfolgreich in der Psychologielehre eingesetzt werden kann.

Reflexion und Fazit

Diese drei Beispielstudien sollen helfen zu veranschaulichen, wie bestimmte Forschungsansätze strategisch für die Psychologielehre genutzt werden können, um die Vermittlung von evidenzbasierten Lehr- und Lernmethoden im Lehramtsstudium zu unterstützen. Studierende zeigen beispielsweise häufig Schwierigkeiten, die Ergebnisse aus der Grundlagenforschung auf die Schule zu übertragen, z. B. weil in den Studien Erwachsene untersucht wurden, mit unterrichtsfernem Lernmaterial und unter Laborbedingungen. Daher kann es hilfreich sein, in der Psychologielehre ergänzend auch Studien ähnlich der Beispielstudie 1 zu präsentieren, die eine Brücke zur Schule schlagen und explizit Schüler untersuchen, mit unterrichtsnahem Material (Sachtext) und unter Feldbedingungen. Die erfolgreiche Anwendung einer Methode (z. B. Testeffekt) ist unter diesen Bedingungen leichter nachvollziehbar und kann Lehramtsstudierende möglicherweise eher motivieren, eine Methode selbst anzuwenden.

Durch die Anwendung von evidenzbasierten Methoden im Feld (z. B. während des Praxissemesters in der Schule) entstehen manchmal neue Fragen, die bisher nicht im Fokus eines Forschungsfeldes standen (wie z. B. die Frage nach den potentiellen metakognitiven Effekten des Testens in Beispielstudie 2). Diesen offenen Fragen aus wissenschaftlicher Perspektive nachzugehen (d. h. schlüssige theoretische Erklärungen in Betracht zu ziehen und empirisch zu überprüfen), kann für Forschung und Lehre fruchtbar sein. Weil diese Fragen möglicherweise eine besondere Bedeutung für Lehramtsstudierende haben, kann eine Berücksichtigung dieser Fragen deren Interesse an einer evidenzbasierten Methode weiter fördern.

Die dritte Beispielstudie führt vor Augen, dass evidenzbasierte Methoden nicht nur Gegenstand der Psychologielehre im Lehramtsstudium sind, sondern auch von den Psychologielehrenden selbst eingesetzt werden können. Durch die Anwendung von evidenzbasierten Methoden in der Psychologielehre (hier z. B. der Testeffekt) können die Lehramtsstudierenden selbst den Nutzen erfahren und am (eigenen) Modell

beobachten, wie eine Methode eingesetzt werden kann und wie sie wirkt. Im Zusammenhang mit der Präsentation empirischer Befunde (wie in Beispielstudie 3), die die Wirksamkeit dieser Methode in der Psychologielehre belegen, kann dies die Glaubwürdigkeit Psychologielehrender und der Lerngegenstände, die sie vermitteln, weiter stärken.

Die hier angeführten Studien sind ein Beispiel, wie diese drei Forschungsansätze (siehe Abb. 1) bei der Vermittlung der Methode des Testeffekts helfen können. Das Grundprinzip ist aber nicht auf die Vermittlung des Testeffekts beschränkt, sondern übertragbar auf die Vermittlung anderer evidenzbasierter Methoden. Dabei müssen die Forschungsansätze nicht zwingend selbst empirisch umgesetzt werden; es können auch entsprechende Befunde aus der existierenden Evidenzbasis herausgesucht und in die Lehre integriert werden. In beiden Fällen wird die Doppelfunktion von Forschung erkenntlich: Sie erzeugt nicht nur einen Erkenntnisgewinn, sondern unterstützt auch die Psychologielehre.

Literatur

- Barenberg, J. & Dutke, S. (in press). Testing and Metacognition: Retrieval Practise Effects on Metacognitive Monitoring in Learning from Text. *Memory*.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4-58.
- Dunn, D. S., Saville, B. K., Baker, S. C. & Marek, P. (2013). Evidence-based teaching: Tools and techniques that promote learning in the psychology classroom. *Australian Journal of Psychology*, 65, 5-13.
- Graesser, A. C., Halpern, D. F., & Hakel, M. (2008). *25 principles of learning*. Washington, DC: Task Force on Lifelong Learning at Work and at Home.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kirchner, E. (2011). *Der Testing Effect in Abhängigkeit von der Verarbeitungstiefe bei Multiple-Select-Items*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Deutschland.

- Roediger 3rd, H. L. & Karpicke, J. D. (2006). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 181-210.
- Rowland, C. A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: A meta-analytic review of the testing effect. *Psychological Bulletin, 140*, 1432-1463.
- Schwieren, J., Barenberg, J. & Dutke, S. (2017). The testing effect in the psychology classroom: A meta-analytic perspective. *Psychology Learning and Teaching, 16*, 179-196.
- Windheuser, S. (2011). *Der Testing Effect in Abhängigkeit von der Verarbeitungstiefe bei True-False Items*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Deutschland.

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

Gesa Uhde, Barbara Thies, Hannah Perst und Lena Hannemann

Die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der TU Braunschweig neu konzipierten und evaluierten kompetenzorientierten Beratungs- und Begleitstrukturen fokussieren den Theorie-Praxis-Transfer. Sie unterstützen während der ersten drei Semester den Aufbau pädagogisch-psychologischer Kompetenzen und flankieren die Praxisphasen im Lehramtsstudium: Vor Beginn der ersten Praxisphase werden Seminare zur Förderung von Selbstreflexionskompetenzen hinsichtlich der eigenen Rolle als Lehrkraft angeboten. Vor Beginn des sechswöchigen Allgemeinen Schulpraktikums (ASP) durchlaufen die Lehramtsstudierenden zusätzlich ein Classroom-Management-Training (CMT), um die ersten Praxiserfahrungen möglichst optimal nutzen zu können.

Ausgangslage

Die deutsche Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) betont in ihren Empfehlungen zur Eignungsabklärung (2013) die Notwendigkeit der Selbstreflexion und der Identifikation mit der Lehrkraft-Rolle im universitären Kontext und konstatierte zudem, dass Lehramtsstudierende „erst spät im Studium oder im Vorbereitungsdienst [beginnen] darüber zu reflektieren, inwiefern sie die für den Beruf erforderlichen Voraussetzungen mitbringen bzw. bereit und in der Lage sind erforderliche Kompetenzen im Verlauf des Studiums und des Vorbereitungsdienstes zu erwerben.“ (KMK, 2013, S. 2). Die Vorbereitenden Studien (VBS), welche bereits im zweiten Semester absolviert werden, zielen u.a. auf die Überprüfung der Berufswahlentscheidung und den Vollzug des Wandels von der Schüler/innen- zur Lehrkraftperspektive auf Schule und Unterricht ab. Denner & Gesenhues (2013) betonen, dass die Reflexionskompetenz im Rahmen schulpraktischer Studien gefördert werden kann. Studierende sollen idealerweise zu >reflective practitioners< (s. bereits Schön, 1987) werden. Es besteht demnach ein Bedarf entsprechende Lehrangebote zu implementieren, welche die geforderten Reflexionskompetenzen anbahnen und fördern.

Aus der Perspektive angehender Lehrkräfte fehlt es zu Beginn erster Praxisphasen oft an praxisbezogenen Hinweisen und sozial-interaktiven Kompetenzen zur Bewältigung von Unterrichtsschwierigkeiten (Lubitz, 2007). Studierende erleben häufig ein Gefühl der Verunsicherung, unzureichender Vorbereitung (Melnick & Meister, 2008) und haben Probleme bei der Anwendung des theoretischen Wissens im Unterricht (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Als eine Ursache hierfür wird oft der fehlende Praxisbezug in der universitären Ausbildung genannt (O'Neill & Stephenson, 2012). Die Vermittlung effektiver CM-Strategien zu einem frühen Zeitpunkt der Lehramtsausbildung soll dem entgegenwirken. Überdies sind effektive CM-Kompetenzen eine Ressource im Umgang mit Belastungen und wirken protektiv gegen Burnout (Brouwers & Tomic, 2000). Es besteht also ein Bedarf zur frühzeitigen Vermittlung handlungsbezogener Kompetenzen.

Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen an der TU Braunschweig

An der TU Braunschweig gibt es im Bereich der Lehramtsausbildung einen hohen Anteil an Praxisphasen, welche zu einem frühen Zeitpunkt im Bachelorstudium stattfinden. Im Rahmen von „KoBB“² (Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen) wurden u.a. zusätzlich folgende Begleitstrukturen entwickelt und in das Praktikumsmodell der TU Braunschweig implementiert: Reflexionsseminare vor Beginn der ersten Praxisphase im zweiten Semester und CM-Veranstaltungen zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP) nach dem dritten Semester.

Reflexionsseminar

Im Zentrum steht hier der Aufbau der professionsbezogenen Identität. Vor Beginn der ersten schulischen Praxisphase wird ein Einführungsseminar zur Reflexion der Lehrkraft-Rolle sowie zur Profil- & Fachwahl angeboten. Das Seminar hat zum Ziel, Selbstreflexionskompetenzen hinsichtlich der eigenen Rolle als Lehrkraft bzw. der eigenen professionellen Identität, der Berufswahlentscheidung sowie der eigenen Lern- & Entwicklungsziele zu fördern.

² KoBB ist ein Teilprojekt des Projektes TU4Teachers, welches im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom DLR und BMBF an der TU Braunschweig gefördert wird.

Ablauf und Inhalte des Reflexionsseminars

Die Inhalte des Seminars wurden konzipiert auf Basis pädagogisch-psychologischer Forschungsbefunde zum Selbstkonzept und zu Selbstreflexionskompetenzen. Das Seminar ist in drei Themen- & Zeitblöcke aufgeteilt: Zunächst wird auf das Thema (berufliches) Selbstkonzept, Selbstreflexionskompetenzen und Einführung in reflexives Schreiben eingegangen. Da die „Bewusstmachung von Anteilen des Selbstkonzepts“ Voraussetzung ist, um den Prozess der Selbstreflexion anzuregen und damit Selbstreflexionskompetenzen zu fördern (Trager, 2012, S.27), stehen hierbei besonders theoretische Ausführungen zum Thema Selbstkonzept bezüglich des Wandels von der Schüler/innen- zur Lehrkraft-Rolle im Fokus. Darüber hinaus bearbeiten die Teilnehmenden schriftlich Arbeitsaufträge zu ihrem Selbstkonzept (fachliches, studentisches, zukünftiges berufliches Selbstkonzept). Die Ergebnisse werden in einem sog. Reflexionsbogen gesammelt, den die Studierenden einbehalten und der anderen nicht zugänglich ist. Diesem ersten Theorieblock folgt ein sog. „Open Space“, in dem die Teilnehmenden in Einzel- und Gruppenarbeit weitere Reflexionsaufgaben bearbeiten, die im Anschluss beispielhaft gemeinsam besprochen und diskutiert werden.

Praktikumsbegleitende Beratungseinheiten

Als Bestandteil der im KoBB-Projekt zu etablierenden Beratungs- und Begleitstrukturen werden gemeinsam mit der Servicestelle Lehrerbildung der TU Braunschweig praktikumsbegleitend Beratungs-Sprechstunden angeboten zur Klärung von Fragen zum angestrebten Lehrer/innen-Beruf sowie zur Besprechung von Problemen oder möglichen Zweifeln an der Studienwahl und der gemeinsamen Entwicklung von Handlungsstrategien für weitere Praxisphasen.

Evaluation des Reflexionsseminars

Es wird geprüft, inwieweit sich Teilnehmende des Tutoriums ($n=204$) von einer Wartekontrollgruppe ($n=152$) hinsichtlich ihrer Einsicht in Selbstreflexion (deutsche Version der Self Reflection Insight Scale, Grant, Franklin & Langford, 2002) unterscheiden. Erste Analysen zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der in der SRIS abgefragten Dimensionen Notwendigkeit von ($F(1,152)=.164, n.s.$), Einsicht ($F(1,152)=.107, n.s.$) und Engagement in Selbstreflexion ($F(1,152)=.402, n.s.$). Auch wurden die Teilnehmenden im Anschluss an das Seminar

zur Zufriedenheit mit der Veranstaltung befragt; Items hierzu in Anlehnung an Hinsch & Pfungsten (2007). Die Teilnehmenden waren mittelmäßig zufrieden mit der Veranstaltung ($M = 2.51$, $SD = .92$, fünfstufige Skala von 0 bis 5) und fühlten sich eher weniger gut auf das Praktikum vorbereitet ($M = 2.1$, $SD = 1.02$). Zudem wird mittels Prä-Post-Design evaluiert, inwieweit sich Teilnehmende des Seminars von der Wartekontrollgruppe hinsichtlich der schriftlichen Bearbeitung von Reflexionsaufgaben (angelehnt an Trepke & Fischer, 2012) unterscheiden. Dies wird aktuell qualitativ ausgewertet.

Classroom-Management-Training

Da Lehramtsstudierende vor allem über Unsicherheiten auf der Handlungsebene klagen, sollte eine angemessene CM-Veranstaltung deutliche Handlungsanteile haben, ohne dabei die kognitive und emotionale Ebene zu vernachlässigen. Um Studierende auf das sechswöchige ASP vorzubereiten, wurde daher ein kognitiv-behaviorales Training zur Verbesserung der CM-Kompetenzen konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Strukturell basiert das Training auf bewährten Elementen aus Trainings der sozialen Kompetenz (Hinsch & Pfungsten, 2007; Uhde, 2015) und inhaltlich auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der CM-Forschung (z.B. Emmer & Evertson, 2013; Kounin, 2006). Fokussiert werden insbesondere solche Bereiche, die für erste Praxisphasen relevant sind.

Ablauf und Inhalte des Trainings

Das CMT besteht aus drei fünfstündigen Präsenzsitzungen und findet wöchentlich in Gruppen von maximal 15 Teilnehmenden unter Anleitung einer ausgebildeten Trainerin statt. Ein Onlinekurs dient zur Transferunterstützung der Trainingsinhalte in die Praxis und begleitet die Studierenden bis zum Ende des ASP. Das kognitiv-behaviorale Training enthält Elemente, die auf die Bewusstmachung sowie Veränderung der Kognitionen zielen sowie praktische Anteile, welche sich direkt auf die Handlungsebene beziehen. Aus forschungsmethodischen und kapazitären Gründen wurde für einen Teil der Studierenden ein alternatives Lehrveranstaltungsformat entwickelt: Ein webbasierter Literaturkurs.

Webbasierter Literaturkurs

Teilnehmende des Literaturkurses erhalten über eine Lernplattform sieben wissenschaftlich fundierte Texte zum Thema Classroom-Management (z.B. Ophardt & Thiel, 2013), welche sich mit den Inhalten des Präsenztrainings decken und bearbeiten dazu insgesamt 13 Aufgaben innerhalb von acht Wochen. Der Workload entspricht dem der Teilnahme am Präsenztraining. Die Aufgaben enthalten Transfer- und Reflexionsaspekte und bieten größtenteils die Möglichkeit einer Peer-Review-Funktion zur Förderung des Austauschs untereinander.

Evaluation der CM-Veranstaltungen

Zur Überprüfung der Wirksamkeit wurden das CMT und der Literaturkurs anhand von Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden in Bezug auf ihr CM-Wissen und ihre CM-Kompetenzen (Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013) zu fünf Messzeitpunkten evaluiert. Überdies wurde die Akzeptanz beider Lehrveranstaltungen jeweils direkt im Anschluss daran mit dem Feedbackbogen von Hinsch & Pfingsten (2007) erhoben. Studierende der ersten Kohorte wurden zufällig einer der folgenden drei Bedingungen zugewiesen: CMT ($n=136$), Literaturkurs ($n=91$) und einer Wartekontrollgruppe ($n=71$), die das Training nach der Teilnahme am ASP absolvierte. Zum Post-Messzeitpunkt berichteten beide Interventionsgruppen höheres selbsteingeschätztes CM-Wissen und höhere selbsteingeschätzte CM-Kompetenzen als Teilnehmende der unbehandelten Kontrollgruppe. Teilnehmende des Präsenztrainings wiesen dabei signifikant günstigere Werte als Teilnehmende des Literaturkurses und der Wartekontrollgruppe bezogen auf selbsteingeschätzte Kompetenzen und selbsteingeschätztes Wissen in den folgenden Bereichen auf: Regeln, Störungsintervention und Klarheit des Handlungsprogramms (vgl. Hannemann, Uhde & Thies, in Vorbereitung). Da die Studierenden durch die Teilnahme an den CM-Veranstaltungen besser auf das ASP vorbereitet werden sollten, wurden sie direkt vor Praktikumsbeginn erneut befragt (T3). Bezüglich des selbsteingeschätzten CM-Wissens zeigen einfaktorielle Varianzanalysen zu T3 signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen für die Bereiche Störungsintervention, Regeln, $F(2, 220) = 44,44, p < .001$, Prozeduren, $F(2, 220) = 16,66, p < .001$, Klarheit des Handlungsprogramms, $F(2, 220) = 3,56, p = .030$, Umgang mit Konflikten unter Schüler/innen, $F(2, 220) = 6,62, p = .002$, Arbeitsbündnis mit Schüler/innen, $F(2, 220) = 8,58, p < .001$ und Zeitmanagement., $F(2, 220) = 3,88, p = .022$. Bezüglich der

selbsteingeschätzten CM-Kompetenzen zeigen einfaktorielle Varianzanalysen zu T3 signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen für die Bereiche Störungsausmaß, $F(2, 218) = 3,82, p = .023$, Regeln, $F(2, 218) = 6,64, p = .002$, Gruppenmobilisierung, $F(2, 218) = 3,97, p = .020$, Störungsintervention, $F(2, 218) = 7,43, p = .001$, Arbeitsbündnis mit den Schüler/inne/n, $F(2, 218) = 3,19, p = .043$. In Bezug auf die Akzeptanz gaben Teilnehmende der Trainingsgruppe signifikant häufiger als Teilnehmende des Literaturkurses an, dass sie zufriedener mit der Intervention waren ($t(177) = -2.78, p = .006, d = 0.4$), dass sich ihr Verhalten und ihre Einstellung durch die CM-Veranstaltung geändert hat ($t(177) = -3.47, p = .001, d = 0.5$), dass sie mit sich selbst zufriedener sind ($t(177) = 3.02, p = .003, d = 0.5$), dass sie durch die CM-Veranstaltung sicherer geworden sind ($t(177) = 2.79, p = .006, d = 0.4$) und dass sie sich durch die CM-Veranstaltung gut auf das ASP vorbereitet fühlen ($t(177) = 4.22, p < .001, d = 0.6$) (vgl. Hannemann, Uhde & Thies, in Vorbereitung).

Fazit

Die Akzeptanz- & Zufriedenheitswerte für das Reflexionsseminar zeigen, dass das Format der Veranstaltung und möglicherweise auch die Platzierung (vor Beginn der ersten schulischen Praktika) diskussionswürdig sind. Auch die inhaltlichen Schwerpunkte, insbesondere das Thema Selbstkonzept und eigene Rolle als zukünftige/r Lehrer/in, also Themen, die die eigene Person direkt betreffen, können womöglich den in der Abschlussbefragung z.T. erläuterten Widerstand gegen die Veranstaltung erklären. Mehr Aufschluss darüber, inwiefern sich dieses Lehrformat zur Anbahnung von Reflexionskompetenzen eignet, wird die qualitative Auswertung der Reflexionsaufgaben ergeben. Auch wird der Einsatz der Skala zur Einsicht in Selbstreflexion (SRIS) für zukünftige Kohorten überdacht, da die Skala in der jetzigen Form möglicherweise zu wenig bereichsspezifisch ist und in erster Linie die generelle Einsicht in Selbstreflexion abfragt (Kohlmeyer, 2016). Eine Adaption der Skala hinsichtlich einer Abfrage der Reflexion über den Rollenwechsel von Schüler/in zu Lehrer/in im Studienverlauf ist angedacht. Die vorgestellten Lehrformate eignen sich zum Aufbau selbsteingeschätzten Wissens und selbsteingeschätzter Kompetenzen im Bereich des Classroom-Managements und leisten damit einen wichtigen Beitrag zur Etablierung einer durchgehenden Begleitstruktur im Lehramtsstudium vom ersten bis zum dritten Semester. Im Prä-Post-Vergleich konnte die Trainingsgruppe den stärksten

Zuwachs im Vergleich zur Literaturkursgruppe und zur Wartekontrollgruppe verzeichnen. Zum Follow-up-Messzeitpunkt vor Beginn des Praktikums fanden sich ebenso Unterschiede beider Interventionsgruppen gegenüber der Kontrollgruppe. Insgesamt fiel die Akzeptanz des CMT deutlich positiver aus als die des Literaturkurses. Die eingangs ausgeführten Unsicherheiten angehender Lehrkräfte zu Beginn erster Praxisphasen zu reduzieren, scheint insbesondere durch die Teilnahme am Training zu gelingen. Über die Selbstauskünfte hinaus, wäre es sinnvoll, zu überprüfen inwiefern sich durch die Trainingsteilnahme ebenfalls beobachtbare Fortschritte in der Performanz erzielen lassen.

Literatur

- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Denner, L. & Gesenhues, D. (2013). Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In: Bolle, R. (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion* (S. 59-119). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for elementary teachers* (9th ed.). Boston, Mass.: Pearson.
- Grant, A. M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30, 821-835.
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (in Vorbereitung). Evaluation eines Classroom-Management-Trainings für Lehramtsstudierende.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte. Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290.
- Kultusministerkonferenz (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Verfügbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf (abgerufen am 16.07.2018).
- Kolbe, F-U. & Combe, A. (2004). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung* (S. 853-877). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Lubitz, I. (2007). Soziale Kompetenzen im Lehrerberuf: *Konzeption und Evaluation eines Kurztrainings in der Lehrerausbildung*. Hamburg: Kovac
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39–56.
- O'Neill, S. & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1131-1143.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Piwowar, V., Thiel, F. & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- Trager, B. (2012). *Förderung von Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios*. Unveröffentlichte Dissertation, Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität, Zentralinstitut für Lehr-Lernforschung.

- Trepke, F. & Fischer, C. (2012). Was Dokumentationen von Lehrkräften über ihren Professionsentwicklungsprozess erkennen lassen - am Beispiel des Programms SINUS an Grundschulen. In M. Kobarg, C. Fischer, I.M. Dalehefte, F. Trepke, M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten: Strategien und Methoden* (S. 163-180). Münster: Waxmann.
- Uhde, G. (2015). *Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Trainings zur Förderung interaktiver Kompetenzen im Referendariat insbesondere mit dem Aspekt der Burnout-Prävention*. Dissertation. Technische Universität Braunschweig, Braunschweig.

Warum mache ich das? Und warum ist diese Frage wichtig?

Ein Workshop zur Motivationspsychologie für Psychologielehrkräfte

Paul Hinnermann

Es wird ein Workshop für Psychologielehrkräfte zum Thema „Motivation“ beschrieben, der im Rahmen der 12. Fachtagung „Psychologiedidaktik und Evaluation“ stattgefunden hat. Vertiefend wurde die in der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung prominente Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) (Ryan & Deci, 2017) behandelt. Strukturell orientierte sich der Workshop an dem von Roeder und Dutke (2014) vorgeschlagenen Rahmenkonzept für Fortbildungsmaßnahmen für Psychologielehrkräfte. Im vorliegenden Beitrag wird ein kurzer Überblick über die Inhalte des Workshops gegeben und die Umsetzung der im Rahmenkonzept von Roeder und Dutke (2014) spezifizierten Prinzipien beschrieben. Die Ergebnisse der Evaluation des Workshops lassen darauf schließen, dass die Berücksichtigung dieser Prinzipien bei der Konzeption von Fortbildungsmaßnahmen dazu geeignet ist, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern den Transfer der Inhalte des Workshops in den eigenen Psychologieunterricht zu erleichtern.

Hintergrund

Sowohl die European Federation of Psychologists' Association (EFPA) wie auch der Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) und die Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs) sehen sich dem Ziel verpflichtet, den Unterricht von Psychologie an weiterführenden Schulen zu fördern (DGPs, 2013; EFPA, 2013; Roeder & Dutke, 2014). Die Fortbildung von Psychologielehrkräften dient diesem Ziel. Um eine hohe Qualität von Fortbildungsmaßnahmen zu fördern und dem Wunsch von Psychologielehrkräften zu entsprechen, dass sich die Inhalte von Fortbildungen mit vertretbarem Aufwand für die eigene Unterrichtsgestaltung nutzen lassen, haben Roeder und Dutke (2014) ein Rahmenkonzept für Fortbildungsworkshops entworfen. Elemente dieses Rahmenkonzeptes stellen die Wissenschaftsorientierung, Vordidaktisierung, Bereitstellung von Materialien, Partizipation der Teilnehmer_innen und die Evaluation des Workshops dar. Die behandelten Inhalte sollen mit den Schulcurricula der Länder kompatibel sein, auf aktueller wissenschaftlicher Literatur

basieren und einen Bezug zur Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern aufweisen. Mittlerweile wurden mehrere Fortbildungsworkshops für Psychologielehrkräfte durchgeführt, die diesen Leitideen folgten. Dabei wurden die Themen „Sozialer Ausschluss“ (Roeder & Dutke, 2014), „Generalisierte Angststörung“ (Berse, 2016) und „Stress“ behandelt. Der in diesem Beitrag beschriebene Workshop orientierte sich ebenfalls an diesem Rahmenkonzept. Thematischer Schwerpunkt war „Motivation“ mit einem besonderen Fokus auf der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017).

Inhalte des Workshops

Im Workshop wurden zunächst Grundlagen zum Thema Motivation erarbeitet. Hierzu gehörte, über definitorische Vorschläge (Dresel & Lämmle, 2017; Rheinberg, 2012) ein gemeinsames Verständnis von Motivation zu entwickeln und die Grundidee zu etablieren, dass der Entstehungsprozess aktueller Motivation als Interaktionsgeschehen von motivational relevanten Personen- und Situationsmerkmalen verstanden werden kann (vgl. Rheinberg, 2012). Vertiefend wurde dann auf die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017) eingegangen. Dieser thematische Schwerpunkt wurde gesetzt, weil die Bedeutung der in der Selbstbestimmungstheorie postulierten drei psychischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit für das Ausmaß selbstbestimmter Motivation und damit einhergehenden positiven Konsequenzen wie beispielsweise höherem Engagement in der Schule (Jang, Kim & Reeve, 2016), funktionaleren Formen der Selbstregulation (im Gegensatz zu Selbstkontrolle) (Ryan & Deci, 2008) und besseren Lernergebnissen (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004) empirisch gut abgesichert ist (zusammenfassend Ryan & Deci, 2017). Darüber hinaus erwies sich das Ausmaß der Befriedigung der drei Grundbedürfnisse in einer Vielzahl von Studien auch als wichtige Bedingung für sehr weitreichende Folgen wie Wohlbefinden und funktionale Persönlichkeitsentwicklung (La Guardia, 2009; Ryan, Deci & Vansteenkiste, 2016). Vor diesem Hintergrund wird das Wissen um die psychischen Grundbedürfnisse und die verschiedenen Formen von Motivation als wertvoll für Schüler_innen eingeschätzt. Mit dem in der Selbstbestimmungstheorie beschriebenen Konstrukt der Autonomieunterstützung und daraus abgeleiteten konkreten Verhaltensweisen liegt zudem Wissen vor, wie Lehrkräfte Kontexte schaffen können, in denen Schüler_innen eher selbstbestimmt motiviert arbeiten können. Der Workshop zielte darum auch darauf ab, Anregungen zu bieten, die

eigene Unterrichtsgestaltung in motivationaler Hinsicht zu reflektieren. Das Hauptanliegen bestand aber darin, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen aktuellen Wissensstand zum Thema Motivation zu präsentieren und motivationspsychologische Inhalte vorzustellen, die die Lehrkräfte im Unterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern behandeln könnten.

Wissenschaftsorientierung

Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung zielt darauf ab, die Psychologielehrkräfte darin zu unterstützen, ihren Schülerinnen und Schülern einen empirisch-forschungsbasierten Zugang zu den Inhalten der Psychologie zu vermitteln. Der Wissenschaftsorientierung wurde in diesem Workshop zum einen dadurch Rechnung getragen, dass empirische Einzeluntersuchungen zur Selbstbestimmungstheorie (z.B. Cheon & Reeve, 2015) und eine metaanalytische Untersuchung (Lazowski & Hulleman, 2016) besprochen wurden. Zum anderen wurde ein Experiment mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt, ausgewertet und interpretiert, in dem die Bedeutung der drei in der Selbstbestimmungstheorie postulierten Grundbedürfnisse für das Ausmaß selbstbestimmter Motivation demonstriert wird. Das Experiment eignet sich für die Durchführung mit Schülerinnen und Schülern. Im Sinne der Wissenschaftsorientierung kann durch dieses Experiment verdeutlicht werden, wie empirische Daten dazu genutzt werden können, theoretische Annahmen zu überprüfen und argumentativ zu stützen.

Vordidaktisierung

Vordidaktisierung meint, dass Elemente des Workshops auch zur Umsetzung im Schulunterricht geeignet sein sollen. Neben der im vorherigen Abschnitt vorgestellten experimentellen Demonstration stellten vor allem Einzel-Reflexionsphasen Elemente des Workshops dar, die sich gut im Schulunterricht einsetzen lassen sollten. In den Reflexionsphasen wurden die Teilnehmer_innen mittels Arbeitsblättern dazu angeregt, die zuvor vorgestellten theoretischen Inhalte anhand von Beispielen aus dem eigenen Leben zu veranschaulichen. Die theoretischen Inhalte bezogen sich a) auf die Differenzierung von Motivationsformen anhand des Ausmaßes an Selbst- und Fremdbestimmung und b) auf autonomieunterstützendes Verhalten.

Der Workshop enthielt weitere vordidaktisierte Elemente, wie beispielsweise die Analyse autonomieunterstützenden Verhaltens einer Lehrkraft anhand eines Videoausschnittes, die sich ebenfalls für die Anwendung im Unterricht anbieten.

Bereitstellung von Material

Auch die Bereitstellung von Materialien aus dem Workshop dient wie die Vordidaktisierung dem Ziel, die Vermittlung der Workshopinhalte im Schulunterricht zu fördern. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurden a) die Präsentationsfolien, b) die in der experimentellen Demonstration eingesetzten Fragebögen *The Basic Need Satisfaction in Relationships Scale* (La Guardia, Ryan, Couchman & Deci, 2000) und *Intrinsic Motivation Inventory* (vgl. Ryan, 1982), c) die in den Reflexionsphasen eingesetzten Arbeitsblätter, d) ein Überblicksartikel zur Selbstbestimmungstheorie von Baumann (2009) und e) ein Glossar mit den wichtigsten im Workshop behandelten Begriffen zur Verfügung gestellt. Während des Workshops wurden Literaturhinweise gegeben sowie auf die Homepage selfdeterminationtheory.org für Zugang zu einer umfangreichen Materialsammlung zur Selbstbestimmungstheorie und auf die Videoplattform *ViU: Early Science - Videobasierte Unterrichtsanalyse* der Westfälischen Wilhelms-Universität hingewiesen, der die im Workshop gezeigte und analysierte Videosequenz entstammte.

Partizipation der Teilnehmer_innen

Im Workshop war eine Einheit vorgesehen, in der die Teilnehmer_innen angeleitet durch verschiedene Fragen die Inhalte des Workshops hinsichtlich der Anwendbarkeit im Schulunterricht reflektieren und erste Umsetzungsideen erarbeiten sollten. Dies entspricht dem Prinzip der Partizipation der Teilnehmer_innen des Rahmenkonzepts von Roeder und Dutke (2014). Diese Einheit wurde aus Zeitgründen in diesem Workshop allerdings nur sehr kurz umgesetzt.

Evaluation

Roeder und Dutke (2014) empfehlen, Fortbildungsmaßnahmen zu evaluieren. Dieser Empfehlung wurde gefolgt und der von ihnen im Jahr 2014 verwendete Evaluationsbogen eingesetzt. Die $N = 7$ Teilnehmer_innen konnten auf einer Skala von 1 (sehr unzutreffend) bis 5 (sehr zutreffend) ihre Zustimmung zu fünfzehn

vorgegebenen Aussagen ausdrücken sowie über offene Antworten zu den Bereichen Inhalt, Didaktik/Methodik, Dozent und Sonstiges Rückmeldung zum Workshop geben. In Abbildung 1 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Teilnehmer_innen zu jedem der geschlossenen Items abgebildet. Außerdem sind zu jedem Item die Häufigkeiten zu sehen, mit denen die Antwortmöglichkeiten auf der fünfstufigen Skala von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gewählt wurden.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Häufigkeit				
				1	2	3	4	5
				sehr unzutreffend				sehr zutreffend
01) Schüler_innen können mit dem Thema vermutlich wenig anfangen.	1,57	0,79	7	■	■	■		
02) Das Thema ist aktuell	5	0	7					■
03) Die vorgestellten Übungen lassen sich in der Schule nicht einsetzen.	2,29	0,95	7	■	■	■	■	
04) Die behandelten Inhalte kenne ich bereits aus meiner Erstausbildung	2,57	0,98	7	■	■	■	■	
05) Die Darstellung des theoretischen und empirischen Hintergrund hat mich überfordert.	1,29	0,49	7	■	■			
06) Das Thema ist für den Psychologieunterricht der Oberstufe geeignet.	4,57	0,53	7				■	■
07) Das Thema ist für den Psychologieunterricht der Mittelstufe geeignet.	3,86	0,69	7			■	■	■
08) Das Thema kann ich auch über den Psychologieunterricht hinaus in der Schule verwenden.	4,71	0,49	7				■	■
09) Mir ist unklar, wie Schüler_innen zu dem Thema selbst empirische Daten sammeln könnten.	2	1,41	7	■	■		■	
10) Um das Thema in der Schule einsetzen zu können, müsste ich viel Arbeit aufwenden	3	1,41	7	■	■	■	■	
11) Das Tempo des Vortrags war angemessen.	4,43	1,51	7	■				■
12) Das Thema enthält Fragestellungen aus der Lebenswelt von Schüler_innen.	4	1,53	7	■		■	■	■
13) Den Medieneinsatz (Folien, Instruktionen, Metaplan-Karten usw.) fand ich hilfreich.	4	1,41	7	■			■	■
14) Theoretische und praktische Anteile waren gut verteilt.	3,86	1,35	7	■			■	■
15) Wenn ich einen solchen Workshop leiten würde, hätte ich gerne Teilnehmer_innen wie mich.	3,86	0,69	7		■	■	■	■

Abb. 1: Ergebnisse der Evaluation. Angabe des Mittelwertes, der Standardabweichung, der Anzahl der evaluierenden Personen sowie der Häufigkeit mit der die Antwortalternativen zu jedem Item gewählt wurden.

Wie Abbildung 1 entnommen werden kann, schätzten die Teilnehmer_innen das Thema Motivation als aktuell ein, als über den Psychologieunterricht hinaus relevant für die Schule, mit Bezügen zur Lebenswelt der Schüler_innen (Items 2, 8 und 12) und als zugänglich für Schüler_innen (Item 1, negativ formuliert). Die Inhalte waren im Mittel eher nicht aus der Erstausbildung bekannt (Item 4). Das Thema wird als geeignet für die Oberstufe und mit Abstrichen auch für die Mittelstufe angesehen (Items 6 und 7).

Bezüglich der *Vermittlung der Workshopinhalte im Psychologieunterricht* weisen die Evaluationsergebnisse darauf hin, dass die Einsetzbarkeit der im Workshop durchgeführten Übungen im Unterricht im Mittel überwiegend bejaht wird und den Lehrkräften im Mittel klar ist, wie ihre Schüler_innen empirische Daten zu diesem Thema gewinnen können (Items 3 und 9, jeweils negativ formuliert). Allerdings haben hier zwei der sieben Teilnehmer_innen die vier der fünfstufigen Skala angekreuzt. Ihnen ist also eher unklar geblieben, wie sie empirische Erhebungsmethoden zu diesem Thema im Unterricht realisieren können. Der Aufwand, um das Thema unterrichten zu können, wird im mittleren Bereich gesehen (Item 10). Auffällig ist hierbei die große Varianz innerhalb der Teilnehmerschaft. Bei diesem Item wurden sämtliche Antwortoptionen von den sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmern gewählt. Diese Heterogenität könnte eine Folge davon sein, dass die Phase der Partizipation zu kurz ausgefallen ist. In zukünftigen Workshops sollte diese Phase länger ausfallen – möglicherweise erhöht das die Zuversicht, mit akzeptablem Vorbereitungsaufwand auszukommen.

Hinsichtlich der *Vermittlung der Inhalte im Workshop* und damit bezüglich der Prinzipien der *Vordidaktisierung* und *Wissenschaftsorientierung* gaben die Teilnehmer_innen an, dass sie mit der Darstellung des theoretischen und empirischen Hintergrunds nicht überfordert waren, sie das Tempo des Vortrags als angemessen, den Medieneinsatz als hilfreich und die Verteilung theoretischer und praktischer Anteile als in Ordnung einschätzten (Items 5 [negativ formuliert], 11, 12, 13). Bei diesen letzten drei Items war auffällig, dass eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer stark abweichend von den übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgängig mit „sehr unzutreffend“ geantwortet und damit Unzufriedenheit ausgedrückt hat. Diese Unzufriedenheit deckte sich wiederum nicht mit den offenen Antworten dieses Teilnehmers bzw. dieser Teilnehmerin auf dem Rückmeldebogen.

Die Evaluationsergebnisse weisen in Kombination mit den offenen Antworten auf dem Rückmeldebogen darauf hin, dass die Berücksichtigung des Rahmenkonzeptes von Roeder und Dutke (2014) hilft, einen für Psychologielehrkräfte interessanten und für die schulische Tätigkeit nützlichen Workshop zu entwickeln.

Literatur

- Baumann, N. (2009). Selbstbestimmungstheorie und Kognitive Bewertungstheorie. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (pp. 142-149). Göttingen: Hogrefe.
- Berse, T. (2016). Krank vor Sorgen – Ein Workshop zur klinischen Psychologie für Psychologielehrer/innen. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI* (S.263-270). Aachen: Shaker.
- Cheon, S. H. & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.06.004
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2013). Kommission Psychologie in Lehramtsstudiengängen. *Psychologische Rundschau*, 64, S. 116.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2017). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (Bd. 2, S. 80-142). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- EFPA Executive Council (2013). *EFPA Today and Tomorrow - Follow-up on the 2011 Vision and Strategy Document*.
- ViU: *Early Science - Videobasierte Unterrichtsanalyse*. Verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/Koviu/> (abgerufen am 11.06.2018).
- Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.002
- La Guardia, J. G. (2009). Developing who I am: A self-determination theory approach to the establishment of healthy identities. *Educational Psychologist*, 44, 90-104. doi:10.1080/00461520902832350
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E. & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.

- Lazowski, R. A. & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86, 602-640. doi:10.3102/0034654315617832
- Rheinberg, F. (2012). *Motivation* (8. aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Roeder, U. & Dutke, S. (2014). Fortbildungen für Psychologielehrerinnen und Psychologielehrer. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), *Psychologie-didaktik und Evaluation X* (S. 47-55). Aachen: Shaker.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2008). From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 702–717. doi:10.1111/j.1751-9004.2008.00098.x
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory*. New York: Guilford Publications.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 385-438). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260. doi:10.1037/0022-3514.87.2.246

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

Uli Sann und Frank Unger

Wissenschaftliche Weiterbildung wird neben Forschung und Lehre zunehmend als Kernaufgabe von Hochschulen wahrgenommen. Insbesondere durch den Einsatz empirischer Begleitforschung bieten sich hier besondere Chancen für diesen Weiterbildungstypus. Nach einem kurzen Blick auf den Stand der Weiterbildungsforschung sowie einigen Hinweisen auf mögliche Vorteile einer hochschulischen Weiterbildung wird im Rahmen der vorliegenden Ausarbeitung die Wechselbeziehung von Informationserhebung einerseits und Konzeption und Durchführung andererseits beleuchtet. Dies geschieht anhand des Beispiels einer Bedarfsanalyse (N=295) in einer öffentlichen Verwaltung, auf deren Basis eine Weiterbildungsveranstaltung entwickelt und durchgeführt wurde. Anschließend wird kurz auf wesentliche Ergebnisse der Veranstaltungsevaluation (N=14) eingegangen, aus denen wiederum Schlussfolgerungen für die weitere Konzeption von entsprechenden Veranstaltungen abgeleitet werden.

Der besondere Nutzen von wissenschaftlicher Weiterbildung

85 % der Teilnehmer*innen von Weiterbildungsveranstaltungen ziehen eine positive Bilanz (vgl. Seidel und Hartmann, 2011, S. 192, zit. nach Kuper & Schrader, 2013, S. 12). Allerdings sind Schlussfolgerungen aus subjektiven Zufriedenheits- und Nutzeneinschätzungen nur bedingt aussagekräftig. Es zeigen sich praktisch keine Effekte der Zufriedenheit und lediglich moderate Effekte der subjektiven Nutzeinschätzung auf tatsächlichen Lernerfolg oder die Anwendung der Lerninhalte in der Praxis (vgl. Alliger et al. 1997, zit. nach Kuper & Schrader, 2013, S. 19). Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Forschung zur Effektivität von Weiterbildung im Gegensatz zur Lehrereffektivitätsforschung (vgl. Hattie, 2009) immer noch vergleichsweise wenig entwickelt ist (vgl. Kuper & Schrader, 2013, S. 17). Dies gilt insbesondere auch für den Bereich der hochschulischen Weiterbildung, obwohl dieser besondere Chancen für einen nachhaltigen Lerntransfer in die Praxis bietet.

Hochschulisch verortete Weiterbildungen weisen einige für einen – auch in der Arbeitsrealität von Teilnehmenden sichtbaren – Lernerfolg günstige Bedingungen auf.

Insbesondere die stärkere Berücksichtigung aktueller – häufig eigener – Forschungsergebnisse, der Vorbildcharakter der wissenschaftlichen Wissensproduktion sowie eine stärkere Unabhängigkeit von äußeren Zwängen sind hier zu nennen. Dazu einige kurze Erläuterungen: (a) Die profunde Kenntnis des aktuellen Forschungsstands ermöglicht eine Inhaltsvermittlung und ein fachliches Handeln entsprechend des jeweiligen „state of the art“. Dies erhöht die Plausibilität von Inhalten, stärkt deren Akzeptanz und erhöht die Nutzungs- und Umsetzungswahrscheinlichkeit. (b) Die wissenschaftliche Wissensproduktion hat u.a. insofern einen Vorbildcharakter, dass sie mit ihren spezifischen Kontroll- und Reflexionsmöglichkeiten eine zentrale Informationsverarbeitung im Gegensatz zu einer eher peripheren begünstigt (Kahnemann, 2012). Vor dem Hintergrund entsprechender Haltungen und Angehensweisen der sich im hochschulischen Kontext bewegendenden Akteur*innen ergeben sich Freiräume für Reflexion, die die Entwicklung individueller Reflexionskapazitäten bei den Teilnehmenden unterstützen (Schülein & Reitze, 2005, S. 21). (c) Schließlich ist von den Vertreter*innen hochschulischer Institutionen ebenfalls eine vergleichsweise größere Unabhängigkeit gegenüber internen und externen Machtinteressen (Bourdieu, 1997) sowie Zwängen eines sozial erwünschten oder in erster Linie wirtschaftlichen Kriterien entsprechenden Auftretens auszugehen. Dies erleichtert die Betonung auch unangenehmer, aber für die persönliche oder berufliche Entwicklung hilfreicher Erkenntnisse oder Botschaften.

Bedarfsanalyse in einer öffentlichen Verwaltung

Wissen über Bildungsbedarfe insgesamt sowie über potenzielle Zielgruppen generell ist eine wichtige Grundlage für eine zielgerichtete Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten (z.B. Hippel & Tippelt, 2011, S. 802). Im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung sind Bedarfsanalysen seltener anzutreffen als im Erwachsenenbildungsbereich insgesamt. Im Rahmen des durch das BMBF geförderten Projekts „Fulda Bildet Lebensbegleitend“ (FuBiLe) wurden in der öffentlichen Verwaltung eines hessischen Landkreises alle Mitarbeiter*innen im Rahmen einer Onlinebefragung angeschrieben. Ziel war die Erhebung von relevanten Informationen zur Entwicklung von praxisnahen, bedarfs- und familiengerechten, wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Die Datenerhebung fand im Frühjahr 2016 statt. Die Rücklaufquote lag bei ca. 30 Prozent (N=295). Erfragt wurden vor allem Erfahrungen

mit Weiterbildung, Weiterbildungspräferenzen und die Relevanz von Entscheidungskriterien für eine längerfristige, berufliche Weiterbildung. Nach der Onlinebefragung wurden in einem weiteren Schritt die Ergebnisse mit Personalverantwortlichen der Verwaltung in Form qualitativer Expert*inneninterviews reflektiert.

Im Folgenden sollen einige wesentliche Ergebnisse der Bedarfsanalyse berichtet werden: Insgesamt erscheint Weiterbildung für Mitarbeiter*innen in der öffentlichen Verwaltung von sehr großer Bedeutung. Als relevante Entscheidungskriterien für die Teilnahme an einer längerfristigen beruflichen Weiterbildung werden insbesondere die Unterstützung des Arbeitgebers sowie eine flexible Zeiteinteilung der Lerneinheiten angegeben. Die Bereitschaft, sich außerhalb der Arbeitszeit weiterzubilden, ist vergleichsweise gering. Nur wenige Mitarbeiter*innen berichten von Erfahrungen mit „selbstgesteuerten Formaten“, wie z.B. Blended-Learning. Die geäußerte Bereitschaft, an einem Blended-Learning-Format während der Arbeitszeit teilzunehmen, nimmt mit steigendem Alter statistisch bedeutsam ab. Als favorisierte Themen für eine Weiterbildung ergeben sich mit weitem Abstand „Umgang mit schwierigen Situationen“ und „Vertiefung in verwaltungsrechtlichen Fragen“. Einen umfangreichen Überblick über die Gesamtergebnisse der Bedarfsanalyse geben Unger, Werner & Stubbe (2017).

Im Hinblick auf die weitere Konzeption und Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsveranstaltungen wurden folgende Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Bedarfsanalyse abgeleitet: Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote könnten vor allem dann die Mitarbeiter*innen der Verwaltung erreichen, wenn sie vom Arbeitgeber mitgetragen und ggf. mit diesem entwickelt wurden, wenigstens zum Teil in der Arbeitszeit liegen und insgesamt flexibel sind. Das Engagement des Arbeitgebers scheint hier ein wesentlicher Hebel zu sein. Weiter wäre auf einen „niederschweligen Zugang“ zu achten sowie darauf, dass Dauer und Umfang nicht überfordern. Zudem ist an den tatsächlichen und geäußerten Bedarfen der Mitarbeiter*innen anzuknüpfen. Sollen Onlineangebote in die Weiterbildung mit einbezogen werden, die ein zeiteffektives und hochgradig flexibles Weiterbildungssetting ermöglichen, müssen sowohl die diesbezüglich geringe Erfahrung als auch entsprechende Vorbehalte berücksichtigt werden. Dazu ist gerade zu Beginn eine größere Unterstützung im Sinne einer guten Orientierung und Anleitung notwendig, damit ein solches Lernarrangement akzeptiert und als hinreichend nützlich eingeschätzt wird. Eine weitergehende

individuelle Lernbetreuung (z.B. Lerncoaching-Angebote) kann wesentlich dazu beitragen, dass positive Erfahrungen mit Onlinesettings gemacht werden. Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen einige Besonderheiten und didaktischen Herausforderungen, die möglicherweise ohne diese Rückmeldungen so nicht in der Planung berücksichtigt würden. Im nächsten Abschnitt wird exemplarisch auf eine konkrete Weiterbildungsveranstaltung und deren didaktisches Konzept eingegangen.

Berücksichtigung der Bedarfsanalyse bei der Ableitung eines didaktischen Konzepts

Für das Pilotmodul eines geplanten Weiterbildungscurriculums auf Masterniveau wurde das in der Bedarfsanalyse am meisten präferierte Thema gewählt und eine Veranstaltung zum „Umgang mit herausfordernden Gesprächs- und Beratungssituationen“ in der öffentlichen Verwaltung konzipiert. Um die erwünschte flexible Zeit- und Ortseinteilung zu ermöglichen, wurde ein Blended-Learning-Angebot entwickelt. Aufgrund der explorierten geringen Erfahrung und der Vorbehalte bezüglich computergestützter Formate, wurde vor Beginn der eigentlichen Weiterbildung eine Einführung in das Konzept und die Funktionsweise der Onlineanteile gegeben. Auch die Onlinephasen selbst wurden engmaschig betreut. In den Präsenzphasen wurde die Möglichkeit zum diesbezüglichen Erfahrungsaustausch eröffnet. Um die Veranstaltung für die Teilnehmenden maximal anschlussfähig zu gestalten, wurde bereits im Rahmen der Beschreibung der Inhalte und der Zugangsvoraussetzungen auf eine transparente Formulierung von Vorbedingungen für eine Modulteilnahme geachtet.

Inhaltlich wurden im Onlineteil relevante Texte bearbeitet und praxisbezogene Fallbeispiele in moderierten Diskussionsforen reflektiert. In den Präsenzmodulen wurden Beratungskompetenzen anhand von vorbereiteten Fallbeispielen der Teilnehmenden geübt und reflektiert. Die gesamte Veranstaltung orientierte sich an konkreten Praxisfällen, die vor allem von den Teilnehmenden selbst eingebracht wurden. Zudem wurden auch „Simulationsklient*innen“ eingesetzt, was Vorteile im Vergleich zu klassischen Rollenspielübungen (Sann & Herringer, 2012) mit sich bringt. Eine an die Eigenständigkeit der einzelnen Teilnehmenden angepasste „atmende Betreuung“ gewährleistete eine hohe Autonomie und gleichzeitig soziale Eingebundenheit, beides neben dem Kompetenzerleben – welches insbesondere durch individuelle, direkte, wertschätzende Rückmeldung zu unterstützen ist – bedeutsame

Grundmotive (Deci & Ryan, 2012; Schuster, 2017, S. 60ff.) insbesondere im Kontext von Lernen und Lehren. Die Lehrenden selbst übernehmen in diesem Model eher die Rolle von Lernberater*innen oder Coaches, was einen entsprechenden Erfahrungshintergrund erfordert.

Veranstaltungsevaluation

Die Veranstaltung wurde im Herbst 2017 durchgeführt. Neben einer Evaluation nach der Veranstaltung wurden auch während der Veranstaltung bereits Einschätzungen bezüglich der Umsetzung der in der Bedarfsanalyse erhobenen Faktoren gesammelt. Zusätzlich wurden in einem Follow-up 5 Monate nach Veranstaltungsende nochmals die rückblickenden Einschätzungen sowie die bisherige Umsetzungserfahrung beleuchtet. Von 16 Teilnehmenden nahmen 16 an der Zwischenerhebung, 14 an der Nachbefragung und 11 an der Follow-Up Erhebung teil. Zentrale Ergebnisse der Evaluation seien kurz zusammengefasst: 100 % der Teilnehmenden gaben im Anschluss an die Veranstaltung per Selbsteinschätzung einen Wissenszuwachs sowie einen Zuwachs an Beratungsfähigkeiten an. 79 % erlebten eine veränderte professionelle Haltung und 86 % attestierten sogar eine Veränderung des eigenen professionellen Verhaltens. Immerhin noch 69 % gaben an, auch veränderte Arbeitsergebnisse festgestellt zu haben. Wenngleich es sich auch bei diesen Daten um subjektive Einschätzungen handelt, sind diese deutlich spezifischer als Fragen danach, ob etwas „gefallen“ oder „gebracht“ hat. Es wurde weiterhin eine hohe Wertschätzung durch die Lehrenden empfunden. Atmosphäre und Miteinander wurden durchweg als sehr gut eingeschätzt. Insgesamt positiv wurde die zeitliche Flexibilität eingeschätzt. Auch die Fragen nach dem Interesse an weiteren entsprechenden Weiterbildungen und danach, ob die Weiterbildung weiterzuempfehlen sei, wurden von den Teilnehmenden in hohem Maße bejaht.

Bezogen auf die Onlinelehre wurden die Bemühungen, die Teilnehmenden heranzuführen, von diesen wohlwollend gewürdigt. In der Einschätzung der intensiv betreuten Onlineanteile zeigen die Teilnehmenden jedoch eine gewisse Heterogenität. Die Anforderung an eine höhere Selbstorganisation wird von einigen weiter als deutliche Herausforderung erlebt. Aus einzelnen Äußerungen lässt sich indes die Vermutung ableiten, dass diese Skepsis auch konfundiert ist mit Erwartungen an eine geringere Stofffülle, was in einer fundierten wissenschaftlichen Weiterbildung auf Masterniveau nur begrenzt möglich ist. Abschließend soll demgegenüber eine

exemplarische Äußerung illustrieren, wie sich Einstellungen gegenüber Online-Learning nach dem Erstkontakt mit diesem Format positiv verändern können. Eine Teilnehmerin erläutert im Telefoninterview, dass sie sich zeitnah für einen Online-Masterstudiengang einschreiben möchte: *„Ja, aber ich weiß jetzt, was auf mich zukommt. Ich kann es, das passt auch, ich finde es klasse: (...) also ich hab unterschiedliche Arbeitszeiten, ich kann dann mal morgens einen Teil machen oder nachts, (...). Und ja, den Umgang damit habe ich ja jetzt gelernt bei dem Pilotprojekt. (...) Und jetzt weiß ich ‚das ist genauso machbar‘, sogar fast noch schöner, weil ich mir die Zeit einteilen kann wie es mir am besten passt. Ja. Also das ist das Fazit, dass ich wahrscheinlich weitermache.“*

Ausblick

Für die Teilnahme an einer längerfristigen Weiterbildung ist die Vereinbarkeit mit Berufs- und Privatleben entscheidend. Blended-Learning-Formate sind diesbezüglich ein sinnvoller Ansatz, aber nicht voraussetzungsfrei: Vorbehalte und Ängste bezüglich Online-Anteilen sind zu berücksichtigen. Diese Vorbehalte relativieren sich bei positiven Erfahrungen mit entsprechenden Veranstaltungsformen, wenn diese Konzepte a) anschlussfähig an Vorwissen, Kompetenzen und das berufliche Setting der Teilnehmenden sind, und b) eine individuelle Unterstützung (inhaltlich, wie methodisch) zur Verfügung steht. Von entscheidender Bedeutung für eine nachhaltige Bindung an entsprechende Weiterbildungsformate ist es somit, die Teilnehmenden in angemessener Form mit entsprechenden Erfahrungen zu konfrontieren und ihnen dabei eine erfolgreiche und subjektiv bedeutsame Lernerfahrung zu ermöglichen. Das Erleben von Wertschätzung ist dabei ein weiterer bedeutsamer Faktor. Dies umfasst u.a. die Berücksichtigung und explizite Anerkennung der beruflichen Erfahrungen und der Diversität der Teilnehmenden. Didaktisch geschieht dies z.B. durch den Bezug auf reale Fälle sowie individuelle, respektvolle Rückmeldungen, die Gelungenes loben – jedoch auch suboptimale Verhaltensweisen offen und wertschätzend ansprechen.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass die Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung vor allem darin liegen, nicht nur inhaltlich, sondern auch didaktisch auf wissenschaftlich hohem Niveau arbeiten zu können und damit hochwertige Angebote entwickeln zu können. Eine praxisrelevante Bedarfserhebung, Prozess- und Ergebnisevaluation ist mit einer nachhaltigen Qualitätsüberprüfung und damit auch

tendenziell mit einer Qualitätssicherung und -verbesserung von wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden. Die hier für sinnvoll gehaltene Veränderung von Lehrenden hin zu einer beratenden Rolle, erfordert mitunter eine didaktische Neuorientierung, die mit einem zusätzlichen Kompetenzerwerb einhergehen muss.

Ausgewählte Literatur

- Bourdieu, P (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Deci, E. L. / Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Hippel, A. v. & Tippelt, R. (2011). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS, S. 801-812.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kuper, H. & Schrader, J. (2013). Weiterbildung im Spiegel empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), S. 7-28
- Sann, U. & Heringer, F. (2012). Simulationsklienten in der Sozialen Arbeit. In M. Krämer, S. Dutke & J. Barenberg (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IX*. (S. 339-346). Aachen: Shaker Verlag.
- Schüle, J. A. & Reitze, S. (2005). *Wissenschaftstheorie für Einsteiger*. Wien: WUV.
- Schuster, B. (2017): *Pädagogische Psychologie. Lernen, Motivation und Umgang mit Auffälligkeiten*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Unger, F., Werner, E. & Stubbe, M. (2017). *Gestaltung des demografischen Wandels in der öffentlichen Verwaltung am Beispiel einer Bedarfserhebung zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Fulda: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW). Verfügbar unter :
https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/ZWW/FuBile/Veroeffentlichungen/20171018_Auswertung_Bedarfserhebung_oeff.Verw..pdf (abgerufen am 19.12.2017).

Teil 1 a:

Psychologie studieren in unterschiedlichen Institutionen

Psychologie studieren nach Bologna

Ute-Regina Roeder und Sarah-Ines Meudt

Betrachtet man die Ausbildungsbedingungen im Fach Psychologie, so ist ein Blick zurück sehr hilfreich, um die tiefgreifenden Veränderungen durch die Bologna-Reform nachvollziehen zu können. Diese 1999 beschlossene Hochschulreform, deren Ziel vor allem in der internationalen Anschlussfähigkeit und der Qualitätssicherung von Studienangeboten bestand, gab den Anstoß für die plötzliche und tiefgreifende Veränderung von über Jahrzehnte etablierten Bedingungen. Einige dieser Veränderungen werden in diesem und den nachfolgenden vier Artikeln beleuchtet und ihre Konsequenzen für die Gestaltung der Ausbildungsbedingungen in der Psychologie betrachtet.

Psychologie studieren vor der Bologna-Reform

Vor der Bologna-Reform im Jahr 1999 war das Psychologiestudium in Deutschland übersichtlich genug, so dass es von Studienführern noch in Buchform beschrieben werden konnte (z.B. Lindner, 2003). Die knapp 50 Ausbildungsinstitute an Universitäten boten ein Studium an, das auf der Rahmenprüfungsordnung basierte, auf die sich die Hochschulrektorenkonferenz bzw. die Kultusministerkonferenz geeinigt hatten. Diese gab vor, in welchen Grundlagen- und Anwendungsfächern welche Prüfungen in welcher Studienphase zu absolvieren waren. Im Ergebnis gab es bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts einen recht homogenen Ausbildungskanon an den universitären psychologischen Ausbildungsinstituten. Dass das Studium ein Vollzeitstudium war, bedurfte damals keiner besonderen Erwähnung, da es selbstverständlich war.

Die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) in Dortmund ließ die Studierenden fast ausschließlich auf Basis der Abiturnote zum Studium zu und verteilte sie auf die Universitäten. Die Studierendenschaft der Psychologiestudiengänge war somit in der Regel zwischen 20 und 25 Jahre alt und hatte einen Abiturnotenschnitt mit einer Eins vor dem Komma.

Wir können also resümieren, dass die Psychologie bis zur Bologna-Reform in jeder Hinsicht von Homogenität gekennzeichnet war: Art der Ausbildungsinstitutionen,

Inhalte, Abschlüsse, Studienform sowie Zugangsbedingungen, die eine gewisse Homogenität seitens der Studierenden zur Folge hatte.

Die Bologna-Reform

Das eigentliche Ziel der Bologna-Reform war die Schaffung von vergleichbaren Studienstrukturen in Europa, die auf dem angelsächsischen Vorbild mit der gestuften Studienstruktur (BA/MA) fußt. Mit dem Ziel der Mobilitätsförderung sollten Studierende innerhalb von Europa leicht zwischen Hochschulen wechseln und ihre Leistungen anerkannt werden können. Als Instrument für die Vergleichbarkeit wurde das Kreditpunktesystem ECTS (European Credit Transfer System) eingeführt. Gleichzeitig sollte das Studium anwendungsorientierter werden, die „Employabilität“ wurde auch für Universitätsstudiengänge betont. Lehre und Studium bekamen mehr Aufmerksamkeit, was vor allem an den Universitäten, in denen die Forschung an erster Stelle stand (und steht), zu Veränderungen führte. Und schließlich sollte das Studium besser strukturiert und in der Regelstudienzeit „studierbar“ werden. Um all dies sicherzustellen, müssen seitdem Studiengänge akkreditiert werden, bevor Studierende das Studium aufnehmen dürfen. Die Bologna-Reform bündelte damit eine Reihe von ohnehin notwendigen Anpassungen und übernahm quasi „...eine Art Katalysator-Funktion für Veränderungen...“ (Nickel, 2011, S. 16). Im Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bolognaprozesses 2012 - 2015 wird festgestellt, dass „die Europäische Studienreform mittlerweile in ganz Europa weitreichende Veränderungen der nationalen Hochschulsysteme unterstützt“ (S. 5) hat.

Psychologie studieren nach der Bologna-Reform

Heute sprengt das Angebot an psychologischen Studienangeboten den Rahmen von Studienführern in Buchform. Stattdessen gibt der Hochschulkompass (Hochschulkompass–Studiengangsuche, www.hochschulkompass.de/home.html) einen Überblick über die zur Zeit 566 psychologischen Studiengänge, die ein Akkreditierungsverfahren positiv durchlaufen haben und offiziell zugelassen sind. Hier stehen „traditionelle“ und „neue“ Studiengänge nebeneinander und sind für Laien nur schwer voneinander zu unterscheiden.

Als „traditionell“ wollen wir jene Studienangebote an staatlichen Hochschulen bezeichnen, die aus einem B.Sc. und konsekutiv darauf aufbauenden M.Sc.

Psychologie bestehen und die sich aus den damaligen Diplom-Studiengängen entwickelt haben. Inhaltlich folgen sie den Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (in Fortführung der Rahmenprüfungsordnungen, vgl. www.dgps.de/uploads/media/BMEmpfehlungDGPs.pdf), werden im Vollzeitstudium angeboten und haben eine Zulassungsbeschränkung durch Numerus Clausus. Diese Angebote sind nach wie vor relativ homogen – bezüglich der Inhalte, der formalen Strukturen und der Studierendenschaft.

Neben diesen Studiengängen finden sich viele „neue“ Angebote von Fachhochschulen, privaten Hochschulen oder privaten Hochschulträgern mit mehreren Hochschulen. Neben der Tatsache, dass das Studium an privaten Universitäten üblicherweise mehrere hundert Euro Studiengebühr pro Semester kostet, bietet es vor allem jenen Studierenden eine Chance auf das beliebte Psychologiestudium, die wegen einer nicht ganz so guten Abiturnote keinen Platz an einer staatlichen Universität bekommen können, da viele dieser Studiengänge nicht (nur) die Abiturnote als Auswahlkriterium zugrunde legen. Diese Studierenden haben häufig bereits andere Ausbildungen gemacht oder gar einen Hochschulabschluss in einem anderen Fach, sind somit üblicherweise bereits älter. Oft müssen sie neben dem Studium in größerem Umfang arbeiten, um für ihren Lebensunterhalt und die Studiengebühren aufkommen zu können und/oder haben bereits familiäre Verpflichtungen, so dass sie andere Zeitbudgets für ihr Studium zur Verfügung haben.

Schließlich hat die Vielfalt der Studiengänge hinsichtlich der Inhalte zugenommen. Insbesondere auf der Master-Ebene gibt es zahlreiche Angebote, die sich an spezifischen Anwendungsbereichen orientieren und die im Akkreditierungsprozess bei der „Employabilitätsprüfung“ überzeugen konnten.

Schon bei den privaten Studiengängen ist das Vollzeitstudium nicht mehr durchgängig die Regel, sondern es gibt Teilzeit- und Fernstudiumsangebote. Insbesondere aber mit der Fernuni Hagen, die seit 2008 einen Fernstudiengang B.Sc. und seit 2012 einen M.Sc. anbietet, hat sich die Studienlandschaft der Psychologie nachhaltig verändert. Denn hier gibt es keine Zulassungsbeschränkung und nur sehr geringe Studiengebühren, so dass sie vielen Menschen einen Zugang zu einem Psychologiestudium ermöglicht.

Es lässt sich also resümieren, dass die Studienangebote in Psychologie im Vergleich zu früher größere Unterschiede aufweisen hinsichtlich der Inhalte, der Form, der Zugangsmöglichkeiten und der Studierendenschaft.

Und genau darin liegen u. E. Chancen für die Entwicklung von Rahmenbedingungen, die zwar zunächst für die spezifischen Bedingungen an der jeweiligen Hochschule konzipiert wurden, aber mittelfristig auch an andere Hochschulen transferiert werden können.

Beispiele für die Anpassung von Rahmenbedingungen

In den nachfolgenden vier Artikeln werden jeweils vor dem Hintergrund der Besonderheiten der eigenen Institution und ihrer Studierenden ausgewählte Elemente ihrer Studienrahmenbedingungen präsentiert.

So stellt sich die Privatuniversität Witten-Herdecke vor, die in der Studierendenauswahl weniger auf Abiturnoten setzt, als vielmehr Persönlichkeiten sucht, die sich sozial engagieren und kreativ sind. Folgerichtig steht hier vor allem die Suche nach geeigneten Auswahlmethoden für Studierende im Fokus der Aufmerksamkeit. Mit zunehmender Kritik an der (zu) starken Berücksichtigung des Numerus Clausus an anderen Universitäten könnten diese Erfahrungen zukünftig auch anderen Universitäten zugutekommen.

Die Westfälische Wilhelms-Universität Münster stellt eine „traditionelle“ Ausbildungsinstitution dar. Die relativ konsequente Überleitung der Diplom-Studiengänge in das gestufte System richtet sich in erster Linie an die Studierenden, die mehr oder weniger direkt mit einem Spitzenabitur von der Schule kommen. Diese Studierenden setzen sich trotz (oder wegen) dem empfundenen frühen Konkurrenz- und Wettbewerbsdruck für noch bessere Studienbedingungen ein. Die traditionell stark in Evaluationsprozesse eingebundene Fachschaft analysiert einzelne verbesserungswürdige Aspekte und regt im Fach die Reflexion dieser Aspekte und deren Veränderung an. Die Partizipation der Studierenden – unabhängig von den jeweils anzusprechenden spezifischen Studierendengruppen – zu stärken, ist sicherlich auch für andere Institutionen sinnvoll.

Die Fernuniversität Hagen sticht vor allem aus dem Reigen der Hochschulen heraus, weil die Studierendenschaft noch sehr viel heterogener ist – z.B. bezüglich Alter, Lebensphase, Wohnort, Kultur, Vorbildung. Gleichzeitig stehen für die

Vermittlung des Wissens in der Regel nur ortsungebundene Medien zur Verfügung, die face-to-face-Lehrveranstaltung ist eine Ausnahme. Von der Fernuniversität Hagen können wir hier vor allem lernen, wenn es um die Frage geht, wie wir Psychologie anschaulich vermitteln können über digitale Medien. Auch Präsenz-Hochschulen wollen ihr Angebot an Blended Learning-Veranstaltungen erhöhen und setzen vermehrt auf digitale Lehrangebote.

Schließlich rundet die Psychologische Hochschule Berlin die Palette ab. Hier sind es einerseits die Studiengänge und Themen, die sich von anderen Hochschulen unterscheiden, andererseits die Studierenden, die i.d.R. bereits älter sind, in anderen Lebensphasen stecken und verschiedenste Vorbildungen mitbringen. Beide Besonderheiten werden kombiniert, z.B. bei der Frage der zeitlichen Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Konzentration der Lehre auf wenige Tage in der Woche und gleichzeitig das Angebot von Lehrveranstaltungen im Blockformat bieten die Chance, Themen und Inhalte ohne die lästigen Unterbrechungen nach 90 Minuten zu vermitteln. Auch dies ein Modell für die Lehre an anderen Institutionen?

Diese vier Beispiele sollen dazu anregen, den Blick auch auf Prozesse und Problemlösungen auch an anderen Hochschulen zu richten und zu prüfen, ob sie auch Potential für den eigenen Ausbildungsstandort bergen.

Literatur

Bundesregierung Deutschland (2015). *Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012 - 2015 in Deutschland*. Verfügbar unter:

https://www.bmbf.de/files/Bericht_der_Bundesregierung_zur_Umsetzung_des_Bologna-Prozesses_2012-2015.pdf (abgerufen am 24.07.2018)

Deutsche Gesellschaft für Psychologie e.V. (DGPs) (2005). *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. (DGPs) zur Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Psychologie an den Universitäten*. Verfügbar unter: www.dgps.de/uploads/media/BMEmpfehlungDGPs.pdf (Stand: 24.07.2018)

Hochschulkompass–Studiengangsuche. Verfügbar unter:

www.hochschulkompass.de/home.html (abgerufen am 24.07.2018)

Lindner, I. (2003). *Studienführer Psychologie. Mit einer ausführlichen Dokumentation der Institute in Deutschland, Österreich und in der Schweiz*. München: Lexika.

Nickel, S. (2011). Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis*. (S. 8-17) Gütersloh: CHE.

Auswahlgespräche im Gutachter-Tandem für den Bachelorstudiengang Psychologie der Universität Witten/Herdecke

Michaela Zupanic, Jan P. Ehlers, Stefan J. Troche

An der Universität Witten/Herdecke wird in der Psychologie ein zweistufiges Auswahlverfahren eingesetzt. Nach Bewertung des Motivationsschreibens werden Bewerbende zu den Auswahltagen eingeladen und absolvieren dabei u. a. ein biografieorientiertes, unstrukturiertes Auswahlgespräch mit einem Gutachter-Tandem (Mitarbeitende/Studierende). Zur Qualitätssicherung und Optimierung des Verfahrens wurde ein insbesondere von den Studierenden gewünschter strukturierender Leitfaden für das persönliche Gespräch entwickelt und in einer Pilotierungsstudie evaluiert. Die vorliegende Arbeit beschreibt die Konstruktion des Leitfadens sowie den Einsatz an den Auswahltagen zum Wintersemester 2016/17 mit 88 Bewerbenden, die randomisiert auf die Freies-Gespräch-Bedingung (N = 44) und Leitfaden-Bedingung (N = 44) aufgeteilt wurden. Die Ergebnisse bestätigen eine hohe interne Konsistenz des Leitfadens sowie eine deutliche, jedoch nicht signifikant höhere Inter-Rater-Reliabilität der leitfaden-gestützten Gespräche. Die Gutachtenden bewerteten den Leitfaden als unterstützend. Dieser habe zudem zu einer gleichmäßigen Gesprächsbeteiligung der beiden Gutachtenden und beigetragen. Mit dieser erfolgreichen Pilotierungsstudie konnten erste Hinweise für die Eignung des Leitfadens als diagnostisches Instrument im Auswahlverfahren geliefert werden.

Theoretischer Hintergrund

In der *AG Psychologie studieren an unterschiedlichen Institutionen* wurden Beiträge von den vier unterschiedlichen Standorten Berlin, Hagen, Münster und Witten vorgestellt, in denen es um Ausbildungsangelegenheiten geht, die in einem Veränderungsprozess sind, an dem Studierende partizipieren. Zunächst wurde deshalb kurz das Profil der jeweiligen Universität skizziert, um die unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die Studierenden zu verdeutlichen. Bei der Studierendenschaft der Universität Witten/Herdecke (UW/H) handelt es sich um eine Auswahl reflektierter Studierender, die ihre Persönlichkeit im gewählten Studiengang und im begleitenden

Studium fundamentale weiter entwickeln sollen. Sie nehmen dabei die persönliche Entwicklung in die eigene Hand, da studentische Partizipation und Initiative in allen Belangen der Universität gewünscht wird, getreu den drei Leitideen, für die die UW/H steht: zur Freiheit ermutigen, nach Wahrheit streben und soziale Verantwortung fördern (Homepage UW/H).

Das Department für Psychologie wurde in der Fakultät für Gesundheit der UW/H im Wintersemester 2012/13 gegründet. Der erste Jahrgang im Bachelorstudiengang Psychologie mit Schwerpunkt Psychotherapie wurde im Wintersemester 2013/14 vom ersten Jahrgang im Masterstudiengang Psychologie mit Schwerpunkt klinische Psychologie und Psychotherapie gefolgt, beide Studiengänge mit je 35 Studierenden. Zielsetzung für die Bachelor ist der Erwerb von Grundlagenwissen und dessen Vertiefung im Bereich der Klinischen Psychologie und Psychotherapie. Im Masterstudiengang soll die fundierte Wissensbasis mit praktischen Basiskompetenzen in wissenschaftlich anerkannten Psychotherapieverfahren vermittelt werden. Das Department wird kontinuierlich weiterentwickelt und aufgebaut mit Anpassungen in der Lehre sowie in der Studien- und Prüfungsordnung. Die Reakkreditierung der Studiengänge erfolgte im März 2017. Aktuell arbeiten im Department 10 Professor/innen, 20 wissenschaftliche und 10 nicht wissenschaftliche Mitarbeitende sowie 15 Therapeut/innen der Universitären Psychotherapeutischen Ambulanz (UPA). Somit handelt es sich um eine günstige Betreuungsrelation, da die Studierendenzahlen aktuell etwa 280 im Bachelor- und 175 im Masterstudiengang betragen.

An der Universität Witten/Herdecke wird in der Psychologie, wie in der gesamten Fakultät für Gesundheit, ein zweistufiges Auswahlverfahren eingesetzt (Siegel et al., 2014). Interessierte bewerben sich mit einem Motivationsschreiben (drei bis vier DIN A4 Seiten), indem sie ihren Lebenslauf, den Studien- und Berufswunsch darlegen. Nach der Bewertung der Motivation und Einschätzung der Studier- und Reflexionsfähigkeit werden insgesamt 90 Bewerbende zu den Auswahltagen eingeladen. Diese absolvieren dabei ein biografieorientiertes Auswahlgespräch und ein Auswahlgespräch mit einem vorbereiteten Referat zu einer klassischen psychologischen Untersuchung (Hock, 2009). Soziale Kompetenzen werden in drei semistrukturierten Multiple-Mini-Interviews (à 8 Minuten) gemessen. Auf allen Stationen im Auswahlverfahren erfolgt die Begutachtung der Bewerbenden in Gutachter-Tandems

mit je einer/einem wissenschaftlich Mitarbeitenden und einer/einem Studierenden (Schmielewski et al., 2013).

Nach Schuler und Hell (2008) ist der trimodale Ansatz der Berufseignungsdiagnostik auch auf die Studierendenauswahl anzuwenden. Er beinhaltet drei diagnostische Zugänge: eigenschaftsorientierte, biografieorientierte und simulationsorientierte Verfahren. Das Interview oder Auswahlgespräch gehört zu den biografieorientierten Verfahren. Dabei ist die prädiktive Validität strukturierter Einstellungsinterviews zur Vorhersage beruflicher Leistungen mit $r = .51$ höher einzuschätzen als die unstrukturierter Einstellungsinterviews mit $r = .38$ (Schmidt & Hunter, 1998). An der UW/H absolvieren die Bewerbenden ein persönliches, unstrukturiertes Gespräch. Zur Qualitätssicherung und Optimierung des Verfahrens wurde deshalb ein strukturierender Leitfaden entwickelt und in der vorliegenden Pilotierungsstudie evaluiert (Marowsky, 2016).

Die Fragestellung der vorliegenden Studie ist, ob durch teils standardisierte leitfadengestützte Gespräche die Objektivität von Bewerbungsgesprächen als diagnostisches Instrument gesteigert werden kann im Vergleich zu unstrukturierten Gesprächen. Zudem soll evaluiert werden, ob der Leitfaden von den Gutachtenden als unterstützend, ausreichend flexibel und zeitlich angemessen wahrgenommen wird.

Methodisches Vorgehen

Die Konstruktion des Leitfadens für das entscheidungsorientierte Interview im Auswahlverfahren für den Bachelorstudiengang Psychologie mit Schwerpunkt Psychotherapie erfolgte im Sommersemester 2015. Die Struktur orientierte sich dabei an den zeitlichen Vorgaben mit einer Begrenzung auf 20 Minuten und der gewünschten Teilstandardisierung des Hauptteils des Interviews. Zunächst mussten zur Beantwortung der diagnostischen Frage im Auswahlverfahren, ob sich die/der Bewerbende für den gewählten Studiengang an der Universität Witten/Herdecke eignet, die diagnostisch relevanten Themen definiert und mit Fragen abgedeckt werden (Kıcı & Westhoff, 2004). Die Datenerhebung dieser relevanten Themen erfolgte im Seminar "Methodenwerkstatt" für das zweite Semester. Dabei nahmen 14 Bachelorstudierende an den freien/unstrukturierten Auswahlgesprächen teil und notierten insgesamt 487 Fragen der Gutachtenden. Diese dokumentierten Gesprächsthemen vergangener Auswahlgespräche

wurden nach den Empfehlungen von Trost & Hayn (2001) als relevante Informationen interpretiert und bildeten somit die Grundlage für die Inhaltsvalidität des Leitfadens.

Die 487 protokollierten Fragen wurden im Wintersemester 2015/16 in einer qualitativen Analyse thematisch sortiert und von drei erfahrenden Gutachtenden und Mitgliedern des Aufnahmeausschusses Psychologie anhand von thematischen Häufungen übergeordneten Kategorien zugeordnet. Dabei ließ sich für 78 Fragen keine Kategorie definieren, wie z. B. für die offene Frage „Was lesen Sie gerade?“ Die verbleibenden 409 Fragen wurden den neun Kategorien Gesprächseinstieg, Universität Witten/Herdecke, Motivation für das Studium der Psychologie, Motivation für den Schwerpunkt Klinische Psychologie, angestrebtes Berufsfeld der Psychologie, Umgang mit Herausforderungen, soziales Engagement, Biografie und Gesprächsabschluss zugeordnet. Fragen in der Kategorie Biografie waren mit 27.9 % (114 Fragen) am stärksten vertreten, bezogen sich aber explizit auf den individuellen Lebenslauf und waren somit für eine Standardisierung ungeeignet. In der Instruktion des Leitfadens wurde deshalb betont, dass Rückfragen mit Bezug auf die Biografie ausdrücklich erwünscht sind. Nach Elimination von Gesprächseinstieg (26 Fragen, 6.4 %), Gesprächsabschluss (29 Fragen, 7.1 %) und biografieorientierten Fragen resultierten die folgenden sechs übergeordnete Kategorien als eigenständige Inhaltsbereiche des Leitfadens. Am häufigsten wurden Fragen zum Studium der Psychologie (63 Fragen, 15.4 %) gestellt, gefolgt vom Umgang mit Herausforderung (48 Fragen, 11.7 %), der Universität Witten/Herdecke (46 Fragen, 11.2 %), dem klinischen Schwerpunkt (31 Fragen, 7.6 %), dem sozialen Engagement (26 Fragen, 6.4 %) und dem angestrebten Berufsfeld der Psychologie (26 Fragen, 6.4 %).

Der Leitfaden, der hier nicht vollumfänglich publiziert wird, damit er weiterhin im Auswahlverfahren verwendet werden kann, wurde im darauf folgenden Sommersemester 2016 erprobt, indem 88 der Bewerbenden für den Bachelorstudiengang für die Auswahltag an der UW/H eingeladen und randomisiert auf die Bedingungen „Freies Gespräch“ und „Leitfaden“ aufgeteilt wurden. In der Freies-Gespräch-Bedingung (N = 44) wurden die Interviews unstrukturiert und unter keinerlei besonderen Instruktionen durchgeführt, während die Interviews der Leitfaden-Bedingung (N = 44) teilstrukturiert durchgeführt wurden. Die Gutachter-Tandems wurden hinsichtlich ihrer Erfahrung mit dem Auswahlverfahren gleich verteilt auf die folgenden drei Konstellationen von Mitarbeitenden/Studierenden: 1) erfahren/erfahren, 2) erfahren/unerfahren und 3)

unerfahren/erfahren. Gutachtende mit mehrfacher Teilnahme am Auswahlverfahren galten dabei als erfahren, Erst-Gutachtende als unerfahren. Die Gutachtenden in der Leitfaden-Bedingung wurden im Vorfeld der Auswahltag in einem Briefing mit der Durchführung, den Bestandteilen und der Zeitvorgabe (20 Minuten) des Leitfadens vertraut gemacht. Die studentischen Gutachtenden wurden zudem in einem Leitfaden-Training mit Rollenspielen geschult, in denen sie den Leitfaden miteinander in beiden Rollen (Gutachtende/Bewerbende) ausprobierten.

Die Evaluation des verwendeten Leitfadens erfolgte quantitativ und qualitativ. Als Maß für die Reliabilität des Leitfadens wurde die interne Konsistenz (Cronbachs α) ermittelt. Die Objektivität wurde mittels Interrater-Reliabilität der Ergebnisse (Kendalls W), d. h. dem Grad der Übereinstimmung mehrerer Gutachtender geprüft. Zusätzlich wurden die Gutachtenden qualitativ hinsichtlich Durchführbarkeit, Flexibilität und Umfang des Leitfadens befragt.

Ergebnisse

Die Gutachtenden bewerten die Bewerbenden im Range von 1 = „Bewerber/in sollte *auf keinen Fall* einen Studienplatz bekommen.“ bis 5 = „Bewerber/in sollte *auf jeden Fall* einen Studienplatz bekommen.“, so dass höhere Werte einer stärkeren Befürwortung der Zusage eines Studienplatzes bedeuten. Die Bewertung der Gutachtenden (Mitarbeitende/Studierende) in den sechs Inhaltsbereichen des Leitfadens sowie die Ergebnisse der Itemanalysen für den Leitfaden sind in der Tabelle 1 dokumentiert.

Alle durchschnittlichen Werte in den sechs Kategorien liegen in dem Bereich einer Bewertung von 3 = „Keine Einwände bzgl. der Vergabe eines Studienplatzes an diese/n Bewerber/in.“ Der höchste durchschnittliche Wert wird für die Motivation an der Universität Witten/Herdecke zu studieren ersichtlich, die zugleich die höchste Itemschwierigkeit hat. Demzufolge und auch bei Betrachtung der Itemschwierigkeiten für die anderen Inhaltsbereiche bereiten sich die Bewerbenden gut auf das Auswahlverfahren vor. Die höchste Trennschärfe wird in der Kategorie Umgang mit Herausforderungen deutlich, die geringste bei dem sozialen Engagement, das bei fast allen Bewerbenden in großem Ausmaß gegeben ist.

Tab. 1: Ergebnisse der 44 Interviews in der Leitfaden-Bedingung mit deskriptiver Statistik (Mittelwert M, Standardabweichung s) und Itemkennwerten (Itemschwierigkeit P_i , Trennschärfe r_{it})

	M	s	P_i	r_{it}
Motivation Psychologiestudium	2.9	1.1	74.2	.53
Umgang mit Herausforderungen	3.4	0.9	86.0	.75
Universität Witten/Herdecke	3.6	0.9	89.7	.59
Klinischer Schwerpunkt	3.1	1.0	77.5	.65
Soziales Engagement	3.2	1.0	81.2	.35
Angestrebtes Berufsfeld	3.3	1.0	82.0	.60

Die Reliabilitätsanalyse ergab mit $\alpha = .81$ eine hohe interne Konsistenz für die sechs Inhaltsbereiche des Leitfadens. Bei dem direkten Vergleich der Gutachtenden in den beiden Bedingungen „Freies Gespräch“ (N = 44) und „Leitfaden“ (N = 44) zeigten sich vergleichbare durchschnittliche Ergebnisse in den Bewertungen der Bewerbenden (Range 1 – 5). Dies gilt für die beiden Gruppen mit versus ohne Leitfaden sowie auch innerhalb der Tandems (Mitarbeitende versus Studierende) mit großer Streuung der Bewertungen, wie in Abbildung 1 ersichtlich.

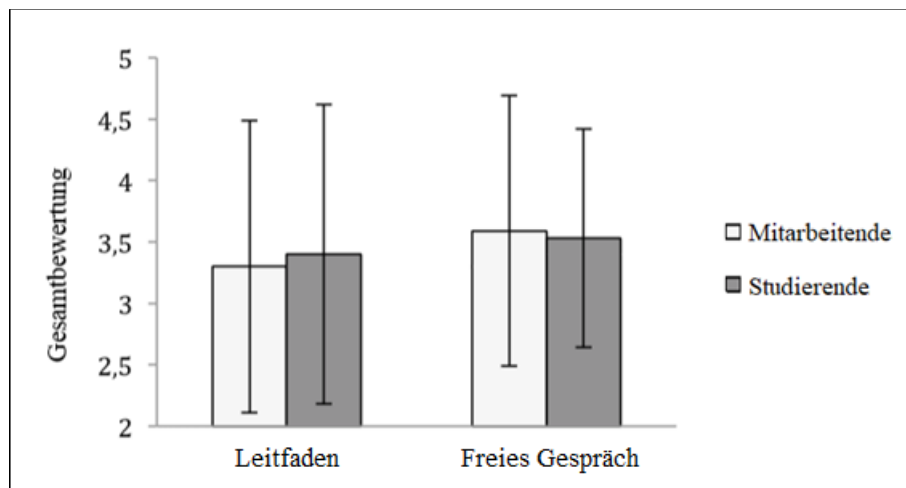


Abb.1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Bewertung der Gutachtenden: mit vs. ohne Leitfaden und Mitarbeitende vs. Studierende

Die Inter-Rater-Reliabilität der leitfadengestützten Gespräche ($W = .88$) war im Vergleich zu den Freien Gesprächen ($W = .77$) deutlich, jedoch nicht signifikant höher bei Überprüfung mit dem Chi-Quadrat-Test. Unter Berücksichtigung der Erfahrung der

Gutachtenden mit dem Auswahlverfahren in den Konstellationen von Mitarbeitenden/Studierenden ergab sich eine geringfügig höhere Übereinstimmung bei der Konstellation 1) „erfahren/erfahren“ in der Leitfaden-Bedingung ($W = .96$) versus Freies Gespräch ($W = .81$), nicht jedoch für die beiden anderen, in den Analysen zusammen gefassten Konstellationen der Gutachter-Tandems 2) „erfahren/unerfahren“ und 3) „unerfahren/erfahren“ ($W = .89$) versus Freies Gespräch ($W = .77$).

Die Auswertung der qualitativen Befragung der Gutachtenden zeigte, dass die Semistrukturierung durch den Leitfaden als gut bewertet wurde. Der Leitfaden wurde als unterstützend wahrgenommen und habe zudem dazu beigetragen, dass beide Gutachtende im Tandem sich gleichermaßen an der Gesprächsführung beteiligten. Durch die festgelegten Fragen und Checklisten der Inhaltsbereiche würde die Erhebung relevanter Informationen unterstützt und zugleich sei noch Raum für individuelle Rückfragen gelassen worden. Der Umfang des Leitfadens sei aber für den gegebenen Zeitrahmen von 20 Minuten zu groß.

Diskussion und Ausblick

Der Leitfaden für die Interviews im Auswahlverfahren Psychologie der Universität Witten/Herdecke weist eine hohe psychometrische Güte auf, wie die Ergebnisse der statistischen Analysen belegen. Dies wird deutlich in der hohen internen Konsistenz und in einer höheren Inter-Rater-Reliabilität in der Leitfaden-Bedingung im Vergleich zu den freien Gesprächen, die eine höhere Objektivität der leitfadengestützten Gespräche bestätigt. Zudem wird in der Evaluation eine zufriedenstellende Inhaltsvalidität deutlich. Auch bezüglich der Fairness findet der Leitfaden größte gutachterliche Zustimmung zur fairen Bewerbungssituation mit vergleichbaren Fragen für jede/n Bewerber/in. Kritisch angemerkt wurde von den Gutachtenden, dass die Zeitvorgabe von 20 Minuten in der Leitfaden Bedingung nur selten eingehalten werden konnte. Dies führte dazu, dass häufig weniger Zeit für individuelle Fragen zur Biografie der Bewerbenden blieb. Demzufolge wird der Umfang des Leitfadens beim späteren Einsatz im Auswahlverfahren Psychologie verringert, da der nicht differenzierende Bereich des sozialen Engagements nicht mehr verwendet wird.

Der Strukturierungsgrad von Interviews stellt den bedeutendsten Moderator der Validität von Auswahlgesprächen dar (Hell et al., 2008). Diese hier vorgestellte Pilotierungsstudie liefert erste Hinweise für die Eignung des Leitfadens als

diagnostisches Instrument im Auswahlverfahren, der Gutachtende wirksam unterstützt und zugleich die Vergleichbarkeit der Gespräche erhöht. Die Entwicklung eines Leitfadens wurde insbesondere von den Studierenden gewünscht, damit unerfahrene studentische Gutachtende bei den Auswahlgesprächen unterstützt werden und somit letztlich ihre Gesprächsbeteiligung erhöht wird. Das Feedback der Gutachtenden war diesbezüglich überwiegend positiv. Aufgrund der kleinen und heterogenen Stichprobe müssen jedoch alle Ergebnisse dieser Pilotierungsstudie kritisch hinterfragt werden.

Abschließend gilt es noch einen ausdrücklichen Dank auszusprechen an die studentischen Vertreter im Aufnahmecomite Psychologie für das Interesse am Thema und ihren Einsatz für die Entwicklung eines strukturierenden Leitfadens für das persönliche Gespräch im Auswahlverfahrens Psychologie.

Literatur

- Hock, R. R. (2009). *Forty Studies that changed Psychology. Explorations into the History of Psychological Research*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education International.
- Kici, G. & Westhoff, K. (2004). Evaluation of Requirements for the Assessment and Construction of Interview Guides in Psychological Assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 83.
- Marowsky, M. (2016). *Entwicklung und Evaluation eines entscheidungsorientierten Bewerbungsgesprächs zum Auswahlverfahren des Bachelorstudiengangs "Psychologie und Psychotherapie" der Universität Witten/Herdecke*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Universität Witten/Herdecke.
- Schmidt, F. L., Hunter, J. E. (1998). Messbare Personmerkmale: Stabilität, Variabilität und Validität zur Vorhersage zukünftiger Berufsleistung und berufsbezogenen Lernens. In M. Kleinmann & B. Strauss (Hrsg.), *Potentialfeststellung und Personalentwicklung* (S. 15-43). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Schmilewski, P., Zupanic, M., Meuter, H. & Hofmann, M. (2013) Studentischer und akademischer Gutachter als Tandem im Bewerberinterview am Auswahlverfahren der Humanmedizin: Unterschiedliche Bewertungskriterien? *GMS Publishing House*; 2013. DocP14_11.
- Schuler, H. & Hell, B. (Hrsg.). (2008). *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. Göttingen: Hogrefe.

- Siegel, R., Zupanic, M. & Weger, U. (2014). *Persönlichkeit statt NC – Evaluation des Auswahlverfahrens an der Universität Witten/Herdecke*. In M. Krämer, U. Weger, M. Zupanic (Hrsg). Psychologiedidaktik und Evaluation X (S. 259-266). Aachen: Shaker-Verlag.
- Trost, G., & Hayn, S. v. (2001). *Auswahlgespräche mit Studienbewerbern. Handreichung für die Hochschulen*. Berlin: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände.
- Universität Witten/Herdecke: Leitideen. Verfügbar unter: <https://www.uni-wh.de/> (abgerufen am 19.07.2018).

Partizipative Elemente bei der Gestaltung von Lehre am Institut für Psychologie der Westfälischen Wilhelms- Universität Münster

Nina Zeuch, Lena Kegel, Marlene Mertens und Leonie Schröder

Partizipation im Hochschulkontext beinhaltet auch die Beteiligung Studierender an Entwicklungsprozessen und Gestaltung von Lehre und Prüfungen. Gegenseitiger Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden gewinnt an Bedeutung, was sich in der hochschulischen Realität oft nicht widerspiegelt. Auch die Bologna-Reform hat zu einer Verdichtung von Lernprozessen geführt, was den Druck auf Studierende erhöht und Anlass sein kann, Lehrangebote und Prüfungsformate auf den Prüfstand zu stellen. Mit diesem Beitrag soll am Beispiel der WWU Münster gezeigt werden, wie praxisnahe Studierendenpartizipation aussehen kann. Dazu wird ein Prozesszyklus im Studienjahr 2017/18 beschrieben, in dem verschiedene Austauschformate stattfanden und ein Leitfaden für die Erstellung von Masterarbeiten entstand.

Psychologie an der WWU Münster: Ausgangslage und Rahmenbedingungen

An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU, mit derzeit mehr als 40.000 Studierenden eine der größten Universitäten Deutschlands) wird Psychologie im Hauptfach ausschließlich als Präsenzstudium mit jährlich 160 Bachelor- und 135 Master-Plätzen angeboten. Im Wintersemester 2017/2018 gab es insgesamt 867 Psychologie-Studierende im Hauptfach (WWU Münster, 2017).

Aufgrund der Zugangsvoraussetzungen (Numerus Clausus 1,4 für den Bachelorstudiengang im Wintersemester 2017/2018; WWU Münster, 2018) ist davon auszugehen, dass die Studierenden eine hohe Leistungsbereitschaft mitbringen. Sie sind im Mittel sehr jung (22,6 Jahre in 2017), ein Großteil ist weiblich (in 2017 ca. 81 Prozent; Humberg, Forthmann, Siaterlis, Kegel & Rickert, 2017).

Die allgemeinen Studienbedingungen in Psychologie an der WWU befinden sich in der Spitzengruppe des CHE-Rankings 2015 (WWU Münster, 2016). Über mehrere Pfeiler sollen die Qualität des Studiums allgemein und der Lehre im Besonderen gesichert werden: Es gibt eine semesterweise Evaluation von Lehrveranstaltungen, Prüfungen und jährlich des ganzen Studiengangs durch Studierende und strukturelle

Elemente wie ein umfangreiches Unterstützungsangebot für Studierende (Studienfachberatung, Statistik-Support) und Lehrende (Zentrum für Hochschullehre, www.uni-muenster.de/ZHL/). Gleichzeitig steht diesem insgesamt als gut einzuschätzendem Studienangebot ein hoher Anspruch der Studierenden an die Lehre gegenüber, der sich unter anderem darin äußert, dass Studierende deutliches Interesse und Engagement bezüglich der Mitgestaltung von Lehre, also den Wunsch nach mehr Partizipation, zeigen.

Partizipation im Hochschulkontext

Der Begriff der Partizipation im Bildungskontext ist nicht eindeutig definiert. Im Folgenden soll sich Partizipation insbesondere auf die Teilhabe Studierender an Entwicklungsprozessen in Hochschulen und an der Hochschuldidaktik beziehen. Eine der raren Quellen zu Partizipation im Hochschulkontext ist der Herausgeberband³ von Dannenbeck, Dorrance, Moldenhauer et al. (2016), der u.a. viele Anregungen und Denkanstöße für individualisierte Hochschulbildung und eine entsprechende Partizipation aller Studierenden liefert (Knauf, 2016). Vorteile der Partizipation von Studierenden und auch Hochschulbeschäftigten sind bei Würmseer (2016) und Friedrichsmeier und Wannöffel (2010) beschrieben.

Bei Würmseer (2016) wird deutlich, dass Partizipation grundsätzlich als selbstverständliches und zwingendes Erfordernis gesehen werden kann (auch in Folge der Entwicklung der Gremienhochschule und als prinzipiell zentrales demokratisches Element, siehe auch Friedrichsmeier und Wannöffel, 2010), aber auch komplexe Zusammenhänge und Hintergründe zu berücksichtigen sind, will man Partizipation Studierender konsequent umsetzen.

In diesem Beitrag werden exemplarisch Ansätze zur Steigerung der Partizipation in der Psychologie an der WWU Münster beschrieben.

Bestandsaufnahme und Konsequenzen an der WWU Münster

Evaluation und Befragungen

Ausgangspunkt für studentische Partizipation ist zunächst die Evaluation, in die die Studierenden ihre subjektiven Einschätzungen von Lehrveranstaltungen, Prüfungs-

³ Vielen Dank an Timo Dixel für die Literaturhinweise und die persönliche Kommunikation dazu.

und Studiengangsgestaltung einbringen können. Studierende der WWU Münster sind dar-über hinaus sowohl auf der Ebene der Gestaltung der Evaluationsinstrumente integriert (über die Fachschaft), als auch bei der Interpretation der Ergebnisse im Rahmen der je-weiligen Lehrveranstaltung bzw. übergreifend auf Fachschaftsebene.

Studierende attestieren der Lehre im Studiengang Psychologie insgesamt eine gute Qualität (Evaluationsberichte, Humberg et al., 2017). Allerdings werden eine starke Verschulung und eine hohe wahrgenommene Arbeitsbelastung bei gleichzeitig wahrgenommenem Leistungsdruck bemängelt, vor allem, wenn Studierende wegen BAFöG die Regelstudienzeiten nicht überschreiten dürfen. Während die Transparenz der Prüfungsinhalte und -formate als hoch eingeschätzt wird, stößt teilweise die formale Gestaltung von Prüfungen auf Kritik (z.B. eine zu starke Konzentration auf geschlossene Aufgabenformate), ebenso wie die als zu hoch erlebte Belastung durch Prüfungen (Humberg et al., 2017).

Tab. 1: Befragung der Studierenden zur Betreuung der Abschlussarbeiten

Skala	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Rahmenbedingungen	2.38	4.63	3.83	0.52
Arbeitsaufwand	1.33	5.00	3.29	0.80
Betreuung	2.43	5.00	4.17	0.78
Zufriedenheit gesamt	1.50	5.00	3.87	1.16
	% Ja	% Nein		
Kann die Betreuung weiter empfohlen werden?	79	21		
Hat ein Betreuungswechsel stattgefunden?	18	82		

Anm.: N = 45. Skala Zufriedenheitsfacetten: 1 = sehr schlecht, 2 = schlecht, 3 = teils teils, 4 = gut, 5 = sehr gut.

Auf Basis einer Befragung der Fachschaft Psychologie in 2017⁴ lässt sich feststellen, dass im Mittel die Zufriedenheit mit der Betreuung von Abschlussarbeiten

⁴ Der Fachschaft und hier besonders Hannah Kellershohn und André Klausning und Gelieza Kötterheinrich gebührt großer Dank für die Planung, Durchführung und Auswertung der Befragung sowie deren Thematisierung in unterschiedlichen Gremien.

eher hoch ist (allerdings mit deutlich negativen Minimalwerten), jedoch je etwa ein Fünftel der Befragten die Betreuung nicht weiterempfehlen würde bzw. die Betreuung im Laufe der Abschlussarbeit gewechselt hat (s. Tabelle 1).

Eine weitere Befragung zeigte Unzufriedenheit mit der Gestaltung einzelner Veranstaltungen, die in der Wahrnehmung der Studierenden zu wenig Raum für die eigene Entfaltung ließen.

Zwar sollten studentische Evaluationen kein alleiniger Maßstab für gute Lehre sein und können teilweise zu paradoxen Entwicklungen führen (siehe Stroebe, 2016), aber sie stellen zumindest einen Anlass dar, die vorhandenen Prozesse und Strukturen zu überprüfen.

Im weiteren Prozess wurden also die folgenden Bereiche fokussiert:

- Multiple-Choice-Format in Masterklausuren
- Unterschiede in der Betreuung von Abschlussarbeiten
- Kritik an der Gestaltung einzelner Veranstaltungen

Aktivitäten zur Steigerung der Partizipation und Verbesserung der Lehre

Infolge der Bestandsaufnahme und ersten Diskussionen zur Qualität und Wahrnehmung der Lehre wurden weitere Wege des Austauschs gesucht und auf verschiedenen Ebenen Aktivitäten initiiert, die zu strukturellen und inhalts- bzw. kompetenzorientierten Optimierungen der Lehre und des Austauschs über Lehre führen sollten.

Austausch über Lehre

Die Studierenden der Fachschaft entwickelten ein Modell zur Abbildung der komplexen Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren auf Lehre und Konsequenzen von Lehre, welches auch von der Psychologie-Fachschaften-Konferenz (PsyFaKo, 2017) im Rahmen eines Positionspapiers⁵ verabschiedet wurde. Eine Kurzform des Modells ist in Abbildung 1 zu sehen. Es wird Sicherheit in Hinblick auf erfolgreiche Studienabschlüsse gewünscht, aber auch Freiheit im Denken und Handeln ist von großer Bedeutung für die Studierenden. Es ergibt sich so ein Spannungsfeld zwischen Notendruck, Lernerfolg und Freiheiten in der Gestaltung der Lern- und Arbeitsprozesse

⁵ Verfasst wurde das Papier von Hannah Kellershohn, Philipp Jabold und Lena Waltemate.

(zu allgemeinen Kritikpunkten am Bologna-Prozess im Zusammenhang mit Leistungsdruck, Verdichtung von Lerninhalten und Ökonomisierung der Hochschulbildung siehe unter anderem Werner, Mönnikes & Fiebig, 2016).

Die Lehrenden sehen sich den vielfältigen Anforderungen in Lehre und Forschung in einem Wissenschaftssystem gegenüber, das schnelle und geradlinige wissenschaftliche Entwicklungsprozesse fordert und fördert, in dem aber Lehre teilweise zur Nebensächlichkeit degradiert werden kann.

Das Modell wurde nach mit den verschiedenen Statusgruppen besprochenen Anpassungen und Ergänzungen im Kolloquium des Fachbereichs vorgestellt und diskutiert.

Ein weiterer Weg führte über Gremiendiskussionen (z.B. Kommission für Lehre und studentische Angelegenheiten, Kommission für den Master) zu einer vertieften Auseinandersetzung aller Statusgruppen und zu konkreten Plänen für eine Verbesserung von Lehre und Austausch über Lehre. Ebenso wurden die daraus entstandenen Ideen in den Fachrat eingebracht und mit dem Institutsvorstand gemeinsam in ersten Aktionen umgesetzt.

Konkrete Aktivitäten und Produkte

Zur Stärkung der Partizipation, für eine Öffnung des gemeinsamen Dialogs und zur Steigerung der Selbstreflexion von Studierenden und Lehrenden wurden zunächst folgende Formate etabliert:

Die Multiple-Choice-Aufgabenformate in den Masterklausuren wurden in den beteiligten Gremien diskutiert und es wurden gemeinsame Kompromissformulierungen für die Prüfungsordnung festgelegt, die den Einsatz dieses Aufgabenformats einschränken.

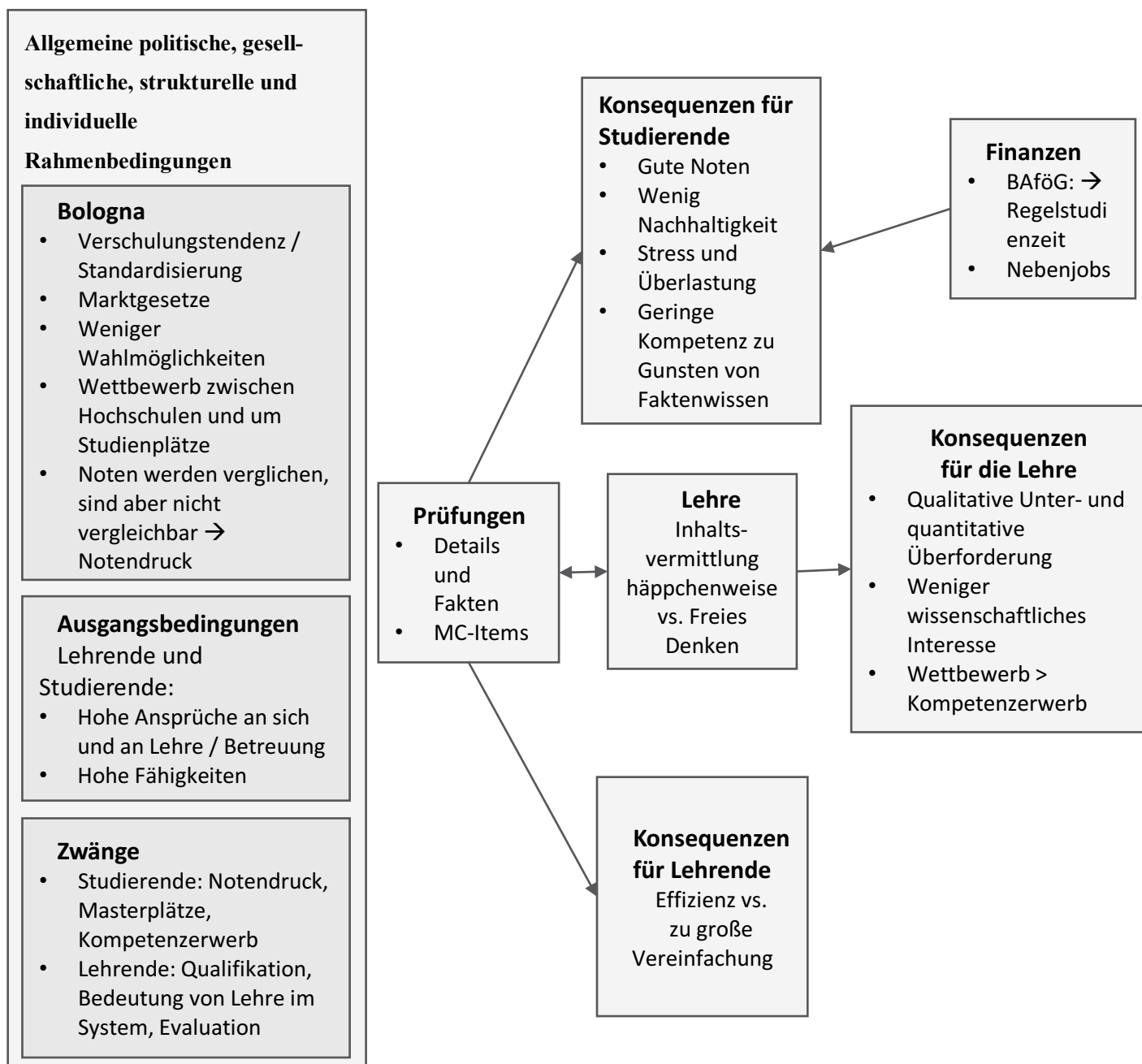


Abb. 1: Modell zur Veranschaulichung der Rahmenbedingungen und Konsequenzen von und für Lehre

Weiterhin wurde ein gemeinsamer Leitfaden zur Betreuung von Abschlussarbeiten verabschiedet. Dieser greift relevante Aspekte der Studien- und Prüfungsordnung auf und konkretisiert gleichzeitig Betreuungsaspekte. Der Leitfaden soll dabei verschiedene Funktionen erfüllen: 1) Information in einer leicht verständlichen und schnell erschließbaren Form, sowohl für Betreuende als auch für Betreute; 2) Transparenz des gesamten Betreuungsprozesses und gegenseitige Verständigung auf gemeinsame Ziele;

3) Selbstverpflichtung aller Beteiligten zur guten und vertrauensvollen gemeinsamen Arbeit, in der alle Rechte und Pflichten auf Seiten der Betreuenden und Betreuten klar umrissen und wechselseitig akzeptiert sind.

Für einen „Tag der Lehre“ in 2018 wurden einmalig alle Lehrveranstaltungen ausgesetzt und alle Lehrenden und Studierenden eingeladen, anhand von Vorträgen und Arbeitsgruppen verschiedene Themen im Bereich der Lehre zu erörtern. Neben einer öffentlichen Verleihung des Lehrpreises, der traditionell am Fachbereich für besonders gut evaluierte Lehrveranstaltungen ausgelobt wird, gab es Vorstellungen von Best Practice-Beispielen aus besonders erfolgreichen Bachelor- und Masterveranstaltungen. Die Fachschaft Psychologie bot außerdem einen Markt der Möglichkeiten an, bei dem Studierende verschiedene, aus ihrer Sicht interessante didaktische Methoden in der Lehre vorstellten. In Themengruppen wurden verschiedene Schwerpunkte bezüglich Lehre und Prüfungen behandelt (u.a. Innovative Elemente in der Lehre, Qualitätsmerkmale von Prüfungen und Abschlussarbeiten, Freiheit vs. Strukturierung in der Lehre). Die Ergebnisse wurden dem gesamten Fach zur Verfügung gestellt. Es ist geplant, einen solchen Tag der Lehre jährlich zu veranstalten und darüber immer wieder die Möglichkeit zu eröffnen, aktuelle und auch dauerhaft relevante Lehrthemen gemeinsam zu bearbeiten.

Diskussion und Ausblick

Es zeigt sich, dass Partizipation Studierender an der Hochschullehre immer vor dem Hintergrund der Standort- und individuellen Rahmenbedingungen gedacht werden muss. Die beschriebenen Vorgänge an der WWU Münster bilden damit beispielhaft Prozessintervalle ab, die derzeit erst kleine Schritte ausmachen.

Die beschriebenen Aktivitäten wurden bisher von allen Beteiligten ausgesprochen positiv erlebt. Es gibt ein klares Bekenntnis zur gemeinsamen Arbeit an und Reflexion in der Lehre. Erfreulich für alle Beteiligten ist, dass eine offene und wertschätzende Diskussionskultur und ausgeprägte Reflexionsbereitschaft auf allen Seiten festgestellt wurde und diese eine wichtige Basis für den weiteren Austausch darstellen.

Prozesserschwerernisse

Erschwerend im Prozess wirkt sich die hohe Fluktuation auf Seiten der Studierenden, aber auch der Lehrenden aus dem akademischen Mittelbau aus. Studierende und Lehrende sind lediglich ca. drei bis fünf Jahre am Fachbereich (auch bedingt durch das Wissenschaftszeitvertragsgesetz; vgl. Preis & Ulber, 2016). Die langen Gremienwege (zu den komplexen Hintergründen und strategischen Aspekten bei der Beteiligung von Gremien siehe z.B. Würmseer, 2016) führen teilweise zu Verzögerungen von neuen Beschlüssen und gemeinsamen Absprachen. Treibende Kräfte verlassen so mitunter noch im laufenden Prozess den Fachbereich. Lehrentwicklung und Partizipationsstärkung sind somit immer zeitlich bedingten Veränderungen unterworfen. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass die strategische Handhabung von Gremienprozessen vor allem Studierenden nicht immer vertraut ist und diese somit potenziell im Entscheidungsprozess benachteiligt sind (vgl. Würmseer, 2016).

Eine besondere Bedeutung kann dabei die Transparenz über Lehrinhalte und -formate haben: Wird klarer kommuniziert, welche Ziele verfolgt und aus welchen Gründen dafür welche Mittel gewählt werden, könnten Studierende möglicherweise manche Vorgehensweisen anders einschätzen und hierzu auch konkreteres Feedback geben.

Ausblick

Die ersten Austausch- und Partizipationsformate sollen weiter ausgebaut und dauerhaft etabliert werden. Erkenntnisse zur guten Gestaltung von Lehre, auf die dabei aufgebaut werden kann, existieren durchaus (zusammenfassend Schneider und Preckel, 2017).

Dabei sind Lehrende und Studierende gleichermaßen gefordert, bei aller individuellen Betroffenheit immer die sachliche Auseinandersetzung in der Lehre zu suchen und konstruktiv zu gestalten. Die regelmäßige Lehrevaluation stellt dabei einen wichtigen Grundpfeiler dar. Allerdings liefern quantitative und standardisierte Erhebungen hilfreiche Richtwerte, können aber nicht den persönlichen Austausch und die gemeinsame intensive Arbeit an Lehre und Konzepten ersetzen (siehe dazu auch Knauf, 2016).

Andere Beispiele für die Beteiligung Studierender in der Hochschullehre und an der Hochschulentwicklung zeigen mehrere Beiträge in Dannenbeck et al. (2016).

Offenbar rückt die Beteiligung von Studierenden an vor allem sie als Gruppe betreffenden Themen mehr in den Fokus, was angesichts der Selbstverpflichtung zur Inklusion im gesamten Bildungssystem nur begrüßenswert sein kann.

Literatur

- Dannenbeck, C., Dorrance, C., Moldenhauer, A., Oehme, A. & Platte, A. (Hrsg.). (2016). *Inklusionssensible Hochschule – Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Friedrichsmeier, A. & Wannöfel, M. (2010). *Mitbestimmung und Partizipation – Das Management von demokratischer Beteiligung und Interessenvertretung an deutschen Hochschulen*. Demokratische und Soziale Hochschule, Arbeitspapier 203. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Humberg, S., Forthmann, B., Siaterlis, G., Kegel, L. & Rickert, P. (2017). *Evaluationsbericht Psychologie 2017: Gemeinsamer Bericht über die Evaluationen im Fach Psychologie im Wintersemester 2016/17 und Sommersemester 2017*. Verfügbar unter: www.uni-muenster.de/PsyEval/download/berichte/Evaluationsbericht_Psychologie_2017_public.pdf (abgerufen am 27.06.2018).
- Knauf, H. (2016). Inklusive Hochschuldidaktik: Individualisierung, Partizipation, Kooperation und Selbstverantwortung. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule* (S. 267-281). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preis, U. & Ulber, D. (2016). *WissZeitVG – Wissenschaftszeitvertragsgesetz*. Köln: Luchterhand Verlag.
- PsyFaKo (2017). *Positionspapier der Psychologie-Fachschaften-Konferenz (Konstanz 2017) zur aktuellen Lehrsituation in der Psychologie*. Verfügbar unter: <https://psyfako.org/wp-content/uploads/2017/09/Positionspapier-25.-PsyFaKo-zur-aktuellen-Lehrsituation-in-der-Psychologie-1.pdf> (abgerufen am 19.07.2018).
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600.
- Stroebe, W. (2016). Why good teaching evaluations may reward bad teaching. *Perspectives on Psychological Science*, 11(6), 800-816.

- Werner, M., Mönnikes, P. & Fiebig, H. (2016). „Dieser Druck macht irgendwie alles kaputt.“. Studentische Gruppenarbeiten im Spiegel von Zeitmanagement und Bildungsorientierung. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule* (S. 282-297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Würmseer, G. (2016). „Mir nach, ich folge Euch!“ Die unternehmerische Hochschule zwischen Hierarchie und Partizipation. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule* (S. 108-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WWU Münster (2016). *ranking-report 2015*. Verfügbar unter: www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/statistik/rankings/wwu-ranking-report-2015.pdf (abgerufen am 27.06.2018).
- WWU Münster (2017). *Studiengangstatistik der ordentlich Studierenden für den Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaft für das Wintersemester 2017/18*. Verfügbar unter: www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/statistik/studiengangstatistik_fb07_ws1718.pdf (abgerufen am 27.06.2018).
- WWU Münster (2018). *Auswahlgrenzen in Studiengängen des örtlichen Auswahlverfahrens im Wintersemester 2017/18*. Verfügbar unter: www.uni-muenster.de/studieninteressierte/zulassung/auswahlgrenzen/bew_oertlich_auswahl_ws_1718.html (abgerufen am 06.07.2018).

Erfahren und Üben im Browserfenster – Interaktives Lernen im B.Sc. Psychologie an der FernUniversität

Robert Gaschler und Stefan Stürmer

Während das B.Sc.-Psychologie-Studium an der Fernuniversität hinsichtlich Inhalt, Umfang und Anforderungen den Studiengängen an Präsenz-Universitäten entspricht, bedingt die Form des Studiums einige besondere Zugänge zur Sicherung von hoher Qualität in der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten bei hohen Studierendenzahlen, die auch an anderen Universitäten relevant sein können. Das Lehrmaterial wird überwiegend im Browser und zu (teils eng gesteckten) Terminen bearbeitet. Der Beitrag fokussiert auf die Herausforderung, den Studierenden nicht nur Forschungsergebnisse zu vermitteln, sondern ihnen zu ermöglichen, sich mit Forschungswerkzeugen vertraut zu machen. Dieser wird u.a. durch die Erstellung von Standard-Experimentalaufbauten begegnet, die im Browser im Rahmen von Prüfungsvorleistungen erprobt werden können.

Einleitung

An der FernUniversität in Hagen wird seit über zehn Jahren ein universitäres Fernstudium in Psychologie für eine durch hohe Diversität gekennzeichnete Studierendenschaft angeboten (Stürmer et al., 2018): Der Altersdurchschnitt liegt bei ca. 35 Jahren. Ungefähr 10% der Studierenden haben die Hochschulzugangsberechtigung über berufliche Qualifikation erworben. Circa 80% studieren berufsbegleitend, etwa 60% in Teilzeit. Circa 8% der Studierenden leben im Ausland und 10% haben eine ausländische Staatsangehörigkeit. Es ist zu vermuten, dass eine sich diversifizierende Gesellschaft eine zunehmende Diversität unter den Absolventinnen und Absolventen von Psychologie-Studiengängen braucht.

Berufsbegleitendes Studieren findet in einem Lehrformat statt, das die Nutzung elektronischer Formate im Selbststudium und Präsenzphasen kombiniert. Partner- und Gruppenaufgaben werden insbesondere über die elektronische Lehr-Lernplattform Moodle organisiert. Die Module sind einsemestrig und werden in jedem Semester angeboten. Die schriftlichen Prüfungen nutzen Multiple-Choice und offene Antwortformate. Am jeweiligen Klausurtag wird die jeweilige Klausur zeitgleich an

verschiedenen Klausurorten (u.a. Hörsäle anderer Universitäten, regionale Studienzentren der FernUniversität) ausgegeben und wieder eingesammelt.

Experimente im Browser ausprobieren

Eine didaktische Herausforderung, die sich u.a. in der Allgemeinen Psychologie stellt, ist die Vermittlung von Kenntnissen über Versuchsaufbauten (vgl. z.B., Allen & Baughman, 2016; Copeland, Scott & Houska, 2010; Elliott, Rice, Trafimow, Madson & Hipshur, 2010; Irtel, 2007; Rosell, Beck, Luther, Goedert, Shore & Anderson, 2005; Stoet, 2017). An der FernUniversität werden Browser-fähige Demos benötigt, so dass Studierende die Aufbauten selbst ausprobieren können und dadurch die Ausführungen in der Videovorlesung und dem schriftlichen Lehrmaterial besser nachvollziehen können. Eine Gelegenheit, Studierende mit den Experimentalaufbauten vertraut zu machen, sind Prüfungsvorleistungen.

Im Modul “Biologische Psychologie und Allgemeine Psychologie II: Lernen, Motivation, Emotion“ (Umfang 10 ECTS) sind zwei von drei angebotenen Prüfungsvorleistungen zu bearbeiten, um anschließend an der Modulabschlussprüfung teilnehmen zu können. Das Modul wurde im Wintersemester 2017/2018 erstmals angeboten.

Nach einem knappen Überblick über Lehrinhalt und -form des Moduls soll auf eine der (Prüfungsvorleistungs-)Aufgaben genauer eingegangen werden, die das Erproben eines Experimentalaufbaus zum Gegenstand hat. In Moodle werden Video-Vorlesungsaufzeichnungen, Vorlesungsfolien, Skripte und Linksammlungen angeboten. Die Studierenden tauschen sich in Foren untereinander und mit den Lehrenden bei der Erarbeitung des Stoffes aus. Die Prüfungsvorleistungen dienen u.a. dazu, die kontinuierliche Arbeit (statt Konzentration auf die Monate vor der Prüfung) zu fördern und auch diejenigen Studierenden stärker einzubeziehen, die die Foren-Beiträge anderer Studierender vor allem lesen aber selbst kaum welche schreiben. Die zeitliche Strukturierung erfolgt durch Fristen. Das Lehrmaterial steht auf Abruf zur Verfügung, so dass z.B. Studieren in unterschiedlichen Zeitzonen, die Kompensation von kurzen krankheitsbedingten Ausfällen und die Taktung von Studiums- und Arbeitszeiten beim berufsbegleitenden Studieren möglich sind.

Nicht alle Prüfungsvorleistungen dienen dem Erproben von Experimentalaufbauten. Im Wintersemester 2017/2018 wurde für den Bereich Biologische

Psychologie eine Prüfungsvorleistung angeboten, bei der Studierende online Multiple-Choice Aufgaben in der Lehr-Lernplattform Moodle bearbeiteten. Jede Frage bestand aus fünf Aussagen zu denen jeweils angegeben werden sollte, ob sie zutreffen oder nicht. Unmittelbar nach der Antwort auf die jeweilige Frage, wurde Feedback angeboten, also z.B. warum eine Aussage (nicht) zutrifft und auf welcher Seite in der prüfungsrelevanten Literatur nachgelesen werden kann. Im Bereich Lernen wurde eine Aufgabe zum Rescorla-Wagner Modell (Rescorla & Wagner, 1972) der Klassischen Konditionierung gestellt. Für die Aufgabe war es notwendig, numerische Werte (z.B. Assoziationsstärken) in ein Moodle-basiertes Befragungswerkzeug einzugeben. Zur Lösung der Rescorla-Wagner-Aufgabe wurde ein von Marc Jekel in R-Shiny programmiertes browserbasiertes Simulationswerkzeug genutzt: Die Studierenden konnten für einen oder zwei konditionierte Reize jeweils mit der Maus am Regler die Lernrate einstellen und die entsprechende Veränderung im Kurvenverlauf im Diagramm beobachten. Für den Bereich Motivationspsychologie (bzw. Volitionspsychologie) wurde eine Aufgabe angeboten, bei der berechnet werden sollte, um wie viel Prozent langsamer und fehlerbehafteter Reaktionen in einem Wahlreaktionsexperiment mit vs. ohne Ablenkreize waren. Auf diese Aufgabe wird im Folgenden genauer eingegangen. Allen angebotenen Prüfungsvorleistungen war gemein, dass für die erfolgreiche Bearbeitung mehrere Versuche zur Verfügung standen und eine fehlerhafte Bearbeitung nicht den Ausschluss von der Modulprüfung zur Folge hatte. Es stand also im Vordergrund, die Aufgaben auszuprobieren und als Lerngelegenheit zu nutzen.

Ablenkung in Browserfenster

In der Videovorlesung wird zur Volitionspsychologie neben dem Rubikonmodell der Handlungsphasen auch die Kombinierte Methode der Willensmessung nach Ach (z.B. Ach, 1910) vorgestellt. Anhand der von Ach genutzten Beispiele (und anderer – z.B. Weiß, weiß, weiß – Was trinkt die Kuh?) wird deutlich gemacht, dass Reaktionen bzw. Handlungen oft der Aufgabenstellung statt der stärksten Assoziation folgen. Es wird herausgearbeitet, wie sich die Stärke der Assoziation experimentell variieren lässt, so dass es möglich wird, das Ausmaß zu quantifizieren, in dem eine Person in einer Situation in der Lage ist, aufgabengemäße Bearbeitung gegen Assoziations-getriebene Bearbeitung abzuschirmen. Es wird einerseits das politische Wirken Achs‘ kritisch besprochen. Andererseits wird deutlich gemacht, dass modernen experimental-

psychologische Versuchsaufbauten zur Forschung zu exekutiven Funktionen (und neuropsychologische Tests) davon profitieren könnten, wie von Ach skizziert, Assoziationsstärke und Kontroll-Stärke durch konzeptuelle und operationale Trennung klarer zu fassen. Als experimentalpsychologischer Versuchsaufbau wird u.a. Stroop (1935) vorgestellt.

Ziel der Prüfungsvorleistung war es, einen Versuchsaufbau im Browserfenster auszuprobieren und die Ergebnisse zu interpretieren. Während Studierende online viele Gelegenheiten haben, befragungsbasierte psychologische Forschungsansätze durch Teilnahme kennenzulernen, war das für Reaktionszeitexperimente bislang nur im Forschungslabor in Hagen möglich. Da derartige Aufbauten in der Allgemeinpsychologischen Lehre relevant sind, ist es wichtig, Angebote zu schaffen, die Aufbauten direkt im Browser auszuprobieren.

Weil ein einfach interpretierbarer Stroop-Test, die Erfassung der Latenzen *verbaler* Antworten verlangt (z.B. Magen & Cohen, 2010), deren technische Umsetzung im Browser weniger robust ist, wurde ein Aufbau mit manuellen Antworten (linke vs. rechte Pfeiltaste) gewählt: die Eriksen-Flankierreiz-Aufgabe (Eriksen & Eriksen, 1974). Die Studierenden wurden instruiert, mit der rechten bzw. linken Pfeiltaste der Tastatur auf die Richtung des Pfeils zu reagieren, der umgeben von zwei anderen Symbolen dargestellt wurde (z.B. ein nach links zeigender Pfeil in der Mitte, flankiert von zwei nach rechts zeigenden Pfeilen). Die Bearbeitung der Flankierreiz-Aufgabe nahm ca. fünf Minuten in Anspruch. Der Aufbau wurde von Michael Kriechbaumer basierend auf lab.js (Henninger, Mertens, Shevchenko & Hilbig, 2018) programmiert. Der JavaScript-basierte Aufbau wurde auf einem Solaris-Server der FernUniversität gehostet (Linux-basierte Server kämen ebenso in Frage).

Nach jeder Reaktion wurde der Studierenden/dem Studierenden rückgemeldet, ob die richtige Taste gedrückt worden war. Am Ende des Versuches wurde die mittlere Reaktionszeit für kongruente Durchgänge (mittlerer Pfeil und umgebende Pfeile zeigen in die gleiche Richtung) und inkongruente Durchgänge (relevanter und irrelevante Pfeile zeigen in unterschiedliche Richtungen) rückgemeldet. Diese Werte wurden von den Studierenden genutzt, um die prozentuale Verlangsamung bei inkongruenten Durchgängen zu berechnen und in die Moodle-Befragung einzutragen. Zusätzlich wurden Fragen gestellt, die eine weitere Auseinandersetzung mit dem Aufbau fördern sollten (z.B. nach der wesentlichen unabhängigen Variable und der Anzahl ihrer Stufen).

Mit dem Hinweis auf mögliche Weiterentwicklungen des Lehrangebotes wurde zudem gefragt, ob das Angebot für hilfreich erachtet wird („Ich vermute, das Ausprobieren ist fürs Verständnis des Inhaltes der Vorlesung hilfreich.“; Rating: 1: stimme gar nicht zu bis 5: stimme voll zu). Mit dem gleichen Rating-Format wurde auch erfragt, inwiefern Experimentalaufbauten in deutscher Sprache vorgehalten werden sollten [„Damit ich die Aufgabe leicht verstehen kann, ist es für mich wichtig, dass die Instruktion in deutscher Sprache vorliegt (statt in Englisch)“; sowie „Ich denke, für die B.Sc.-Psych.-Studierenden der Fernuniversität ist es für das Verständnis wichtig, dass die Instruktion in deutscher Sprache vorliegt (statt in Englisch)“].

Für die Erstellung, Pflege und Nutzung der Experimentalaufbauten sind internationale Kooperationen hilfreich. Darum ist es relevant zu erfragen, ob der Mehraufwand (und potentielle Fehlerquellen), die Sprachversionen implizieren, auf eine entsprechende Nachfrage treffen. Dabei ist potentiell interessant, ob die Einschätzung des eigenen Bedarfs an einer deutschsprachigen Version von der Einschätzung des den Kommilitoninnen/en zugesprochenen Bedarfes abweicht. Schriftliche Lehrmaterialien (u.a. Lehrbücher) sind teils englischsprachig. Es handelt sich also nicht um eine grundsätzlich neue Anforderung.

Ausprobieren wird für nützlich gehalten

Die Prüfungsvorleistung konnte einen Monat lang bearbeitet werden. Das Angebot wurde von 511 Studierenden genutzt. Für das Flankierreiz-Experiment wurden zur freien Auswahl eine deutschsprachige und eine englischsprachige Variante angeboten. Es wurde zu 95% die deutschsprachige Variante gewählt. Das Ausprobieren des Versuchsaufbaus wurde von 72% der Studierenden für hilfreich für das Verstehen der Vorlesung gehalten (45 % stimmten voll zu, 27% mit Einschränkung; siehe Abbildung 1). Der eingeschätzte Bedarf an einer deutschsprachigen Version für die eigene Person und für die Kommilitoninnen/en korrelierte zu .72 (Pearson, $p < .001$). Er war im Mittel geringfügig niedriger ($M = 2.79$) als der den Kommilitoninnen/en zugesprochene Bedarf ($M = 2.98$; $t(492) = 3.95$, $p < .001$). Wie in Abbildung 2 deutlich wird, beruhte der Unterschied vor allem auf einem höheren Anteil Studierender, die für sich selbst keinen Bedarf an einer deutschsprachigen Version sahen, wohingegen hinsichtlich des Bedarfes der Kommilitoninnen/en ein mittleres Rating die größte Häufigkeit aufwies.

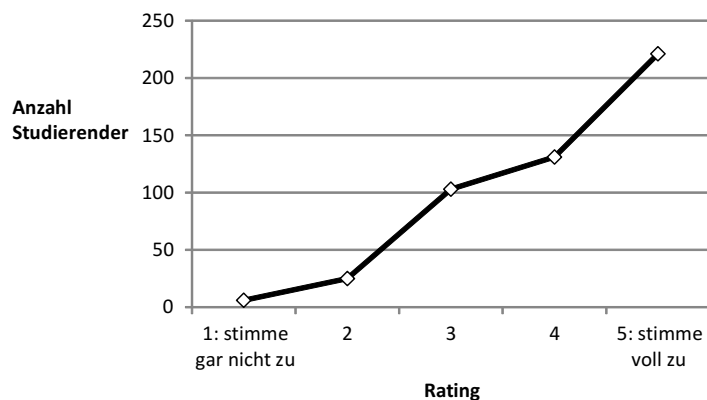


Abb. 1: Häufigkeit der Ratingurteile zur Aussage: *Ich vermute, das Ausprobieren ist fürs Verständnis des Inhalts der Vorlesung hilfreich*

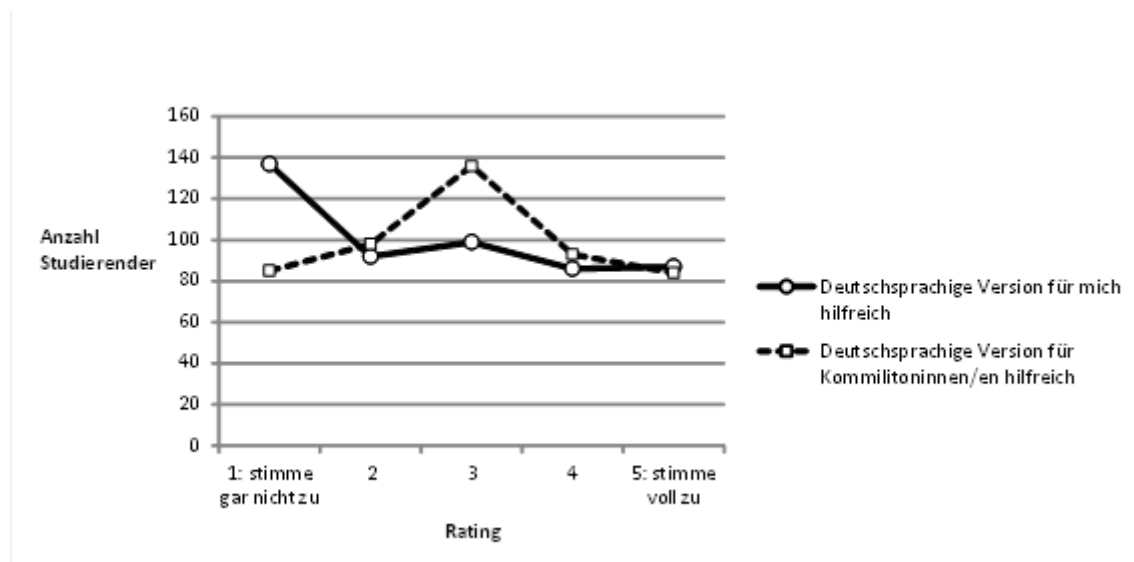


Abb. 2: Häufigkeit der Rating-Urteile zu Aussagen zum Bedarf an deutschsprachiger Variante

Ausblick

Die starke Präferenz der deutschsprachigen Variante in der Aufgabenwahl und die berichteten Einschätzungen legen nahe, dass der Aufwand zur Erstellung und Pflege von Parallelversionen in unterschiedlichen Sprachen angemessen ist. Lab.js (Henninger, Mertens, Shevchenko & Hilbig, 2018) und andere Systeme zur Erstellung von Experimentalaufbauten im Browser (z.B. Stoet, 2017) ermöglichen nicht nur das Ausprobieren von durch Lehrende erstellten Demos. Vielmehr können Studierende (u.a. im Rahmen

des Empirischen Praktikums) selbst Experimentalaufbauten im Browserfenster erstellen und für studentische Forschungsprojekte nutzen.

Literatur

- Ach, N. (1910). Über den Willen. Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer. Verfügbar unter: <https://www.cogpsych.uni-konstanz.de/various/ach/> (abgerufen am 28.07.2018)
- Allen, P. J. & Baughman, F.D. (2016). Active learning in research methods classes is associated with higher knowledge and confidence, though not evaluations or satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 7, e279.
- Copeland, D. E., Scott, J. R. & Houska, J. A. (2010). Computer-based demonstrations in cognitive psychology: Benefits and costs. *Teaching of Psychology*, 37, 141-145.
- Elliott, L. J., Rice, S., Trafimow, D. Madson, L. & Hipshur, M. F. (2010). Research participation versus classroom Lecture: A comparison of student learning. *Teaching of Psychology*, 37, 129-131.
- Eriksen, B. A. & Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon identification of a target letter in a non- search task. *Perception and Psychophysics*, 16, 143–149.
- Henninger, F., Mertens, U. K., Shevchenko, Y. & Hilbig, B. E. (2018). lab.js: Browser-based behavioral research. doi: 10.5281/zenodo.597045 (28.07.2018)
- Irtel, H. (2007). PXLab: The Psychological Experiments Laboratory (Vers. 2.1.11). Verfügbar unter: <http://www.pxlab.de> (abgerufen am 28.07.2018).
- Magen, H. & Cohen, A. (2010). Modularity beyond perception: Evidence from the PRP paradigm. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 36, 395-414.
- Rescorla, R. A. & Wagner, A. R. (1972). A theory of Pavlovian conditioning: Variations on the effectiveness of reinforcement and nonreinforcement. In A. H. Black & W. F. Prokasy (Hrsg.), *Classical conditioning: II. Current research and theory* (S. 64-99). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Rosell, M. C., Beck, D. M., Luther, K. E., Goedert, K. M., Shore, W. J. & Anderson, D. D. (2005). The pedagogical value of experimental participation paired with course content. *Teaching of Psychology*, 32, 95-99.
- Stoet, G. (2017). PsyToolkit: A novel web-based method for running online questionnaires and reaction-time experiments. *Teaching of Psychology*, 44, 24-31.

- Stroop, J. Ridley. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662. Verfügbar unter:
<https://psychclassics.yorku.ca/Stroop/> (abgerufen am 28.07.2018)
- Stürmer, S., Christ, O., Jonkmann, K., Josephs, I., Gaschler, R., Glöckner, A., Mokros, A., Rohmann, A. & Salewski, C. (2018). 10 Jahre universitäres Fernstudium in Psychologie an der FernUniversität in Hagen. *Psychologische Rundschau*, 69(2), 104-108.

Die Psychologische Hochschule Berlin – ein Ort für die Diversität von Themen, Methoden und Menschen

Siegfried Preiser und Timo Storck

Die Psychologische Hochschule Berlin (PHB) als eine akkreditierte und staatlich anerkannte universitäre Hochschule vertritt durch ihr Lehrangebot, ihre Forschung und durch ihre Vernetzung mit dem Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen und dessen Untergliederungen und Tochtergesellschaften sowie mit der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, deren Fachgruppen und weiteren wissenschaftlichen Verbänden das Leitbild der Einheit der Psychologie. Das Haus der Psychologie im Besitz der PHB ist mit seinen unterschiedlichen Funktionen und Nutzern ein praktischer Ort und ein lebendiges Symbol für diese kooperative Grundhaltung. Gleichzeitig ist die PHB gekennzeichnet durch eine aktive integrative Öffnung für die ganze Vielfalt von Themen, Forschungsmethoden, Interventionsverfahren, Anwendungsgebieten und Personen.

Das Haus der Psychologie als Ort der Kooperation und als Symbol der Einheit

Die Psychologische Hochschule Berlin (PHB) ist eine staatlich anerkannte und akkreditierte Hochschule auf universitärem Niveau in privater gemeinnütziger Trägerschaft der Deutschen Psychologen Akademie (DPA), einer Tochtergesellschaft des Berufsverbands Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP). Ihr Ziel ist es, eine Universität wie sonst keine andere zu sein – d.h. sich durch ein spezifisches Profil auszuzeichnen und so wahrgenommen zu werden. Und gleichzeitig muss und will sie sein wie alle Universitäten – d.h. den Empfehlungen der DGPs und des BDP genügen und gleichgewichtig psychologische Lehre, Forschung in Grundlagen und Anwendungen sowie – als Third Mission – Wissenstransfer in die Gesellschaft betreiben.

Die PHB setzt das Postulat der Einheit der Psychologie materiell und ideell um: Im Haus der Psychologie beherbergt sie unter einem gemeinsamen Dach den BDP mit der zentralen Geschäftsstelle und mehreren Untergliederungen, die DPA und den Deutschen Psychologen Verlag; sie ist somit räumlich und kooperativ unmittelbar mit

dem gesamten Spektrum psychologischer Berufstätigkeit vernetzt. Das Angebot der PHB reicht vom Praktikum für Schülerinnen-und Schüler sowie Veranstaltungen für Schulklassen, über Bachelor- und Master-Studiengängen in Psychologie, postgraduale Studiengänge in Rechtspsychologie, Familienpsychologie und Psychotherapie (verhaltenstherapeutisch und tiefenpsychologisch fundiert) bis hin zu spezialisierenden Fort- und Weiterbildungscurricula.

Gemeinsam mit den forschend lernenden Studierenden entwickelt die PHB fachliche Kompetenzen über das breite Feld psychologischer Grundlagen- und Anwendungsfächer. Rechtliche, ethische und gesellschaftliche Grundlagen psychologischer Tätigkeit gehören ebenso zum Profil wie Medien- und Kulturpsychologie, die Zukunft des Verkehrswesens oder Wissenschaftskommunikation mit Fachleuten und Laien. Um die Bedeutung der Grundlagenwissenschaften für die Praxis zu verdeutlichen, wird in Veranstaltungen zu den Anwendungsgebieten der Psychologie explizit auf lern-, motivations-, entwicklungs-, persönlichkeits- und sozialpsychologische Grundlagen Bezug genommen. Die Grundlagenforschung verliert ihrerseits nicht den Blick auf ihre Bedeutung für die Humanisierung der Gesellschaft und deren Teilhabe an der Entwicklung und Nutzung psychologischer Erkenntnisse.

Eine didaktische Besonderheit: Die Konzentration der regelmäßigen wöchentlichen Lehrveranstaltungen in den Psychologie-Studiengängen auf zwei bis drei Wochentage ermöglicht es, je nach didaktischer Zweckmäßigkeit zusammenhängende Blockveranstaltungen zwischen einem halben und zwei Tagen anzubieten, ohne mit anderen Veranstaltungen zu kollidieren. Auf diese Weise ist auch das grundständige Studium der Psychologie mit sonstiger Erwerbstätigkeit oder Familie leichter vereinbar.

Aktive Öffnung für Diversität als Leitlinie für Forschung, Lehre und Wissenschaftstransfer

Das Postulat der Einheit des Faches bedeutet für die PHB nicht Uniformität, sondern Offenheit, Vernetzung und Diversität auf den verschiedensten Handlungsebenen:

- *Kulturelle und individuelle Vielfalt:* Die PHB hat die Charta der Vielfalt unterzeichnet (www.charta-der-vielfalt.de) und beteiligt sich regelmäßig am Diversity Day. Die PHB berücksichtigt in der alltäglichen Praxis – sowie mit einer eigenen „PHB-Leitlinie für Diversität, Geschlechtergerechtigkeit und Inklusion“ –

die kulturelle und individuelle Vielfalt der Studierenden, die derzeit aus 16 verschiedenen Herkunftsländern kommen. Im Studienalltag, bei der Vertragsgestaltung und ggf. -unterbrechung bemüht sich die PHB, die Vielfalt individueller Lebenslagen von Studierenden zu berücksichtigen.

- *Diversität der fachlichen Perspektiven* wird im Dialog mit anderen Wissenschaften im eigenen Haus und im Austausch mit anderen Universitäten gepflegt, unter anderem mit Medizin, Rechtswissenschaften, Politikwissenschaft, Medienwissenschaft. Der Austausch mit der nicht-fachlichen Öffentlichkeit im Sinne der „Third Mission“ der Hochschulen wird u. a. durch öffentliche Veranstaltungsreihen im Haus der Psychologie sowie durch Kontakte zur Politik, zu Behörden und Unternehmen verfolgt.
- *Internationale Kontakte*: Durch kollegiale Kontakte verfügt das wissenschaftliche Personal der PHB über Kooperationsbeziehungen und -projekte in zahlreichen europäischen und außereuropäischen Ländern. Spezielle Kontakte wurden durch wechselseitige Besuche und Konsultationen mit dem Präsidenten der kubanischen Psychologengesellschaft aufgebaut. Mit der University of Georgia, Tbilissi/Georgien wurde ein offizieller Kooperationsvertrag geschlossen.
- *Diversität der wissenschaftlichen Methoden*: Forschungsmethoden der empirischen Wissenschaften werden gelehrt und angewandt, um wissenschaftliche Fragestellungen zu beantworten. Das bedeutet, dass alle Methoden, die wissenschaftliche Erkenntnisse versprechen, akzeptiert, unterrichtet und in der Forschung genutzt werden – neben den weiterhin dominanten quantitativen Methoden auch qualitative und einzelfallbezogene Arbeiten sowie hermeneutische Verfahren in Verknüpfung mit konzeptueller Forschung. Die Forschungsthemen sind durch thematische, theoretische und methodische Vielfalt gekennzeichnet, lassen sich aber aufgrund von internen Absprachen und Kooperationen zu Schwerpunkten zusammenfassen (<https://www.psychologische-hochschule.de/forschung-an-der-psychologischen-hochschule-berlin/>).
- *Diversität der zukünftigen Klientinnen und Klienten* ist ein weiteres Thema der Offenheit für Vielfalt. Im Masterstudium Psychologie und in den postgradualen Therapiestudiengängen werden Angebote zur Berücksichtigung von Individualität und Diversität von Personen und zur Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen gemacht.

- *Aktive Öffnung für therapeutische Interventionsverfahren:* Das Grundprinzip der Offenheit bezieht sich auch auf die Berücksichtigung aller wissenschaftlich anerkannten therapeutischen Interventionsverfahren sowie erfolgversprechender Innovationen, die in der Hochschulambulanz gemeinsam mit Studierenden erforscht werden. Im Lehrpersonal finden sich Vertreter und Vertreterinnen der Verhaltenstherapie und ihrer jüngsten Weiterentwicklungen, der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie und ihrer psychoanalytischen Grundlagen, der Systemischen Psychotherapie und der Gesprächspsychotherapie. In verfahrensübergreifenden Lehrveranstaltungen und Fallseminaren werden die verschiedenen theoretischen Sichtweisen nicht als einander ausschließende Gegensätze, sondern als sich gegenseitig ergänzende und bereichernde Ansätze zusammengeführt und erforscht (vgl. Storck & Jacobi et al., 2017).
- *Schwerpunktbildungen, Zusatzqualifikationen und Zertifikate:* Im Masterstudium sind Schwerpunktbildungen möglich in Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie, Klinische Psychologie, Psychologie der Arbeit und Gesundheit, Familienpsychologie oder Rechtspsychologie. Für einen weiteren selbst gewählten Schwerpunkt kann ein Zertifikat erworben werden. Aufgrund eines umfangreichen Moduls zur Wissenschaftskommunikation (vgl. Preiser & Turashvili, 2016) wird ein Zertifikat „Präsentations- und Trainingskompetenzen“ ausgestellt und somit das Kompetenzprofil unserer Absolventinnen und Absolventen transparent gemacht.

Literatur

- Preiser, S. & Turashvili, T. (2016). Wissenschaftskommunikation und Experten-Laien-Kommunikation: Kompetenzerwerb durch Trainingsseminare an deutschen und georgischen Universitäten. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI* (S. 93-100). Aachen: Shaker.
- Storck, T. & Jacobi, F. unter Beteiligung von Brakemeier, E.L., Gumz, A., Kunze, D., Hörz-Sagstetter, S., Laferton, J., Preiser, S., Stenzel, N. & Zimmermann, J. (2017). Integratives Denken in der Psychotherapie. *Report Psychologie*, 42, 146-148.

Teil 1 b:

Psychologie im Kontext der Berufs- und Allgemeinbildung

Psychologische Bildung für Schülerinnen und Schüler

Gislinde Bovet

Für eine erste Orientierung werden zunächst Status und Verbreitung gymnasialen Psychologieunterrichts und die fachliche Ausbildung seiner Lehrkräfte beschrieben. Das Fach stand von Beginn an unter den Leitziele Wissenschaftspropädeutik und Lebenshilfe. Psychologische Bildung kann an diese Leitziele anknüpfen, weil auch für den Bildungsbegriff eine Balance zwischen Sach- und Personorientierung zentral ist. Der Vorschlag, sich über psychologische Bildung als neues Leitziel des Psychologieunterrichts zu verständigen, kann ein Impuls sein für die gymnasiale Psychologiedidaktik, die – aus verschiedenen Gründen - in den vergangenen Jahren kaum neue Konzepte entwickelt hat.

Gymnasialer Psychologieunterricht

Zwischen 1972 und 1978 wurde aufgrund eines Beschlusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder die gymnasiale Oberstufe bundesweit vom Klassen- auf das Kurssystem umgestellt und Psychologie - wie z. B. auch Philosophie, Pädagogik, Astronomie, Informatik, Wirtschaft - als mögliches Wahlfach in den Fächerkanon Oberstufe aufgenommen. Mit dieser Erweiterung wollte man dem gesellschaftlichen Wandel Rechnung tragen und Schülern und Schülerinnen mehr Freiheiten bei der Wahl ihrer Fächer geben. Seither können Gymnasien diese Fächer anbieten, wenn Interesse daran besteht und genügend Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Gegenwärtig (2018) wird Psychologie als Unterrichtsfach in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt angeboten, wobei Umfang und Abiturfähigkeit des Fachs je nach Land sehr verschieden geregelt sind. In Baden-Württemberg wird Psychologie einjährig zweistündig unterrichtet, die erreichte Punktzahl (Note) wird in die Abiturzulassung eingerechnet, aber Psychologie kann nicht als Abiturprüfungsfach gewählt werden. In Nordrhein-Westfalen wird Psychologie zweijährig als Grund- und Leistungskurs (3- und 5-stündig) unterrichtet und kann mündliches oder schriftliches Abiturprüfungsfach sein. Die „light“-Variante in Baden-Württemberg hat dazu geführt, dass dort gut Dreiviertel aller allgemein bildenden Gymnasien Psychologieunterricht anbieten, während es in

Nordrhein-Westfalen mit der umfangreicheren Variante deutlich weniger, unter 10%, sind.

Die Rekrutierung von Psychologielehrkräften war von Anfang an ein Problem. Bis heute gibt es kaum psychologische Institute, die bereit sind, für das Lehramt in Psychologie auszubilden. Die meisten der in allgemeinbildenden Gymnasien tätigen Psychologielehrkräfte haben ihre Lehrberechtigung für das Fach Psychologie über Weiterbildungen an Oberschulämtern und Studienseminaren erworben. Sie lehren Psychologie als Drittfach neben ihren zwei Fächern, in denen sie voll ausgebildet wurden. Lediglich in Nordrhein-Westfalen kann man Psychologie als regelrechtes Schulfach an der Universität studieren (früher in Duisburg, heute in Dortmund) und anschließend eine psychologiedidaktische Ausbildung am Seminar durchlaufen. In Bayern übernehmen Schulpsychologinnen und -psychologen, die dort grundständige Lehrkräfte sind, den Psychologieunterricht. Psychologen und Psychologinnen ohne Lehramtsstudium und Referendariat ist der Zugang zum Lehramt in öffentlichen Schulen verwehrt – das gilt für alle Bundesländer. Ausnahmen davon machen manchmal berufliche Schulen, die auf Quereinsteiger zurückgreifen müssen, um ihren Bedarf an obligatorischem Psychologieunterricht zu decken.

Wissenschaftspropädeutik und Lebenshilfe

Das Fach stand von Beginn an unter den von der Kultusministerkonferenz vorgegebenen Leitziele für alle Oberstufenfächer: Wissenschaftspropädeutik und Lebenshilfe; Wissenschaftspropädeutik verstanden als Einführung in die Systematik, Methoden und grundlegenden Erkenntnisse der Psychologie, Lebenshilfe als Hilfe für die Persönlichkeitsentwicklung und die Bewältigung von Aufgaben, die das Leben stellt. Eine Besonderheit besteht darin besteht, dass Wissenschaftspropädeutik im Fach Psychologie auch als Lebenshilfe verstanden werden kann, weil sie zu einem rationalen Durchdringen von Sachverhalten anhält, welche die Lernenden oft selbst betreffen. Dennoch stehen beide Leitziele in Konkurrenz zueinander, wenn es um die Wahl der Themen geht. Ein betont wissenschaftspropädeutischer Unterricht stellt die Allgemeine Psychologie und das Experiment in den Vordergrund, ein vorwiegend auf Lebenshilfe ausgerichteter jugendnahe und von den Schülern und Schülerinnen gewünschte Themen wie Freundschaft oder Essstörungen – um es sehr vereinfacht zu formulieren. Die Föderation Deutscher Psychologenvereinigung forderte in einer Stellungnahme (1985,

zit. bei Kowal, 1987, S. 18), den Wissenschaftsbezug in den Vordergrund des Unterrichts zu stellen, und warnte davor, den Bezug auf die Schülerinnen und Schüler stärker als in anderen Fächern zu betonen, wohl wissend, dass Lehrkräfte ohne fundierte psychologische Ausbildung eher in die andere Richtung tendieren. Allerdings geht der wissenschaftsorientierte Psychologieunterricht leicht an den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler vorbei und langweilt jene, die das Fach nicht studieren wollen (somit die meisten), wogegen der an Lebenshilfe orientierte zur unsystematischen und oberflächlichen Behandlung von Themen verleitet und ein falsches Bild von der Wissenschaft vermittelt. Es gilt, zwischen beiden Leitzielen eine Balance herzustellen, etwa so: „Die Psychologie als Wissenschaft gibt die Art und Weise der Formulierung von Fragen und deren Beantwortung unter Verwendung empirischer Methoden vor, die besondere Interessen- und Bedürfnislage der Schüler bestimmt den konkreten Inhalt“ (Kowal, 1987, S. 11).

Die Frage, wie sich eine vernünftige Balance realisieren lässt, wurde auch in den USA vielfach diskutiert (Kowal, 1987). Sie hat eine hohe Praxisrelevanz, besonders dann, wenn nur wenige Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen und vorhersehbar ist, dass die Schüler und Schülerinnen den Kurs abwählen, wenn ihre Erwartungen an interessante Themen nicht erfüllt werden. Sie ist auch immer wieder neu zu klären, da sich die Wissenschaft ändert – es gibt eine zunehmende Diversifizierung ihrer Teilbereiche, neue Methoden - wie auch die Schülerschaft mit ihrem Vorwissen, ihren Erwartungen, ihren subjektiven und objektiven Bedürfnissen.

Psychologiedidaktik und Fortbildungen

In den 80er und 90er Jahren erschienen mehrere psychologiedidaktische Arbeiten (Seiffge-Krenke, 1981; Nolting, 1985; Kowal, 1987; Bovet, 1993; Sämmer 1999), welche die Spezifika des Unterrichtsfachs berücksichtigten und Vorschläge für seine besonderen Ziele, Inhalte und Methoden entwickelten, dabei auch auf die besonderen Herausforderungen des Fachs – die widerständigen Alltagstheorien der Lernenden, ihre persönliche Betroffenheit und überhöhten Erwartungen - eingehen. Das waren größtenteils umfangreiche Arbeiten, in denen ausführlich argumentiert und reflektiert wurde, die auch auf Fortbildungen für Psychologielehrkräfte vorgestellt und in Fachzeitschriften rezensiert wurden. Seit der Jahrtausendwende sind derartige Arbeiten aber kaum noch erschienen; stattdessen gibt es, auch bedingt durch die

Fachdidaktiktagungen des BDP, Sammelbände mit Kurzberichten über erprobte Unterrichtsreihen aus verschiedensten Bildungseinrichtungen. Erst 2016 erschien erstmals wieder ein umfangreiches konzeptionelles Werk zur gymnasialen Psychologiedidaktik (Geiß, 2016), in dem die Kompetenzorientierung für den Psychologieunterricht adaptiert wird. Mit dem Wechsel vom Konzeptionellen hin zur Praxis kam die schulische Psychologiedidaktik ins Stagnieren, weil die diversen Praxiserfahrungen nicht gebündelt und ausgewertet wurden und eine öffentliche Reflexion über Ziele, Inhalte und didaktische Prinzipien des Fachs nur noch selten stattfand (Bovet, 2014). Wie konnte das passieren?

- Ein Grund ist die fehlende universitäre Verankerung der Psychologiedidaktik. Es gibt kaum Lehrstühle für Psychologiedidaktik, somit auch kaum Möglichkeiten für Forschung und kaum psychologiedidaktische Dissertationen, Staatexamens- und Masterarbeiten.
- Psychologielehrkräfte sind vorrangig an fachlicher Fortbildung und erprobten Unterrichtsreihen interessiert. Sie möchten ihr oft schmales Psychologiewissen verbreitern und vertiefen und aus erprobten Unterrichtsreihen Anregungen und Material für ihren eigenen Unterricht entnehmen. Dieses Interesse bedienen die Fortbildungen. Das didaktische Interesse ist bei Psychologielehrkräften nachgeordnet. Vermutlich fühlen sie sich didaktisch hinreichend gerüstet durch die Ausbildung und Erfahrungen in ihren grundständigen Fächern, von denen sich Einiges auf das neue Fach Psychologie übertragen lässt. Außerdem sind die Ziele des Fachs in Form von Kompetenzen und Standards in den Bildungsplänen vorgegeben; also warum darüber reflektieren und diskutieren?
- Die Verknüpfung von Didaktik mit Evaluation verführt dazu, Psychologiedidaktik auf praktizierten Psychologieunterricht zu reduzieren, dessen Erfolge sich evaluieren lassen. Didaktik ist aber auch Intention und Anspruch, nicht nur praktizierte Wirklichkeit. Ihre Kernaufgabe ist das Identifizieren und Begründen von Zielen und Inhalten des Unterrichts. Dabei kommen normative Setzungen ins Spiel, die nicht evaluiert, wohl aber diskutiert werden können. Didaktik lässt sich nicht evaluieren, sondern kann nur als Anspruch formuliert und in persönlicher oder gemeinsamer Reflexion in Relation zum praktizierten Unterricht gebracht werden. Didaktik ist nicht Methodik und nicht empirische Lehr- und Lernforschung!

Psychologische Bildung

Es ist dem Österreicher Paul Geiß und der Schweizerin Nadja Badr zu verdanken, dass jetzt die Zielfrage des Psychologieunterrichts wieder in den Fokus gerückt wird. Vielleicht liegt es ihnen näher, sich auf das Konzeptionelle zu besinnen und vom Diktat der Evaluation zu lösen, weil ihr Psychologieunterricht gekoppelt ist mit Philosophie (in Österreich) und Pädagogik (in der Schweiz), also mit Fächern, die nicht so empirisch ausgerichtet sind wie Psychologie. Außerdem liegt psychologische Bildung im Trend. Geiß (2018) verweist darauf, dass psychological literacy, was in etwa der psychologischen Allgemeinbildung entspricht, seit zehn Jahren auch in den USA unter Psychologielehrenden angesagt ist. Sie ist das Ziel, das bei der Ausbildung von Menschen angestrebt wird, die nicht professionell als Psychologen arbeiten werden, ist Teil einer nichtberufsbezogenen Allgemeinbildung.

Psychologische Bildung lässt sich sehr gut anbinden an die „alten“ Leitziele Wissenschaftspropädeutik und Lebenshilfe. Bindeglied kann Klafkis kategorialer Bildungsbegriff sein, der mit den Begriffen des Erschließens und Erschlossenseins operiert: „Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und dass eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen „kategorialen“ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“ (Klafki, 1963, S. 44, zit. nach Huwendiek, 2018, S. 42).

Klafki hat seine Bildungsdefinition mehrfach ausgeweitet und weiterentwickelt. Er hat das Erschlossensein konkretisiert als das Verfügen über die Grundfähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, womit sich dann wieder andere Fähigkeiten wie z. B. Kritik- und Argumentationsfähigkeit verbinden. Das Erschließen der Wirklichkeit hat er verstanden als bewusste Auseinandersetzung mit epochal-typischen Schlüsselproblemen (Frieden, Umwelt, Verteilung von Arbeit, ...), was wiederum eine gründliche Kenntnis von Gesellschaft, Kultur und Tradition voraussetzt. Gleichwie – es geht wie bei Wissenschaftspropädeutik und Lebenshilfe um eine dynamische Balance zwischen Person- und Sachorientierung. Von Hentig (1985) hat daraus den schönen Titel „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ gemacht.

Auch die psychologische Bildung wird aufzufächern sein in Fähigkeiten, Haltungen, Bereitschaften, die auf der Personseite anzustreben sind. Und wie heute bei Klafki wird man sich in dreißig Jahren fragen, warum von uns genau diese Fähigkeiten

bestimmt wurden. Es sind zeittypische, die uns jetzt wichtig sind; in längeren Zeitabständen bedürfen sie einer kritischen Begutachtung und Neubestimmung. Ebenso muss die Sachseite der psychologischen Bildung mit Inhalten gefüllt werden, wobei Nolting (2012) dafür eine sehr schöne Vorlage geliefert hat mit seinem Buch „Abschied von der Küchenpsychologie. Das Wichtigste für Ihre psychologische Allgemeinbildung“. Es enthält Grundwissen zu oft diskutierten Themen (Intelligenz, Tests, Stress, Gesprächsführung, ...), kontrastiert populäre Irrtümer („Männer und Frauen kommunizieren ganz unterschiedlich“) mit wissenschaftlichen Befunden und bietet ein psychologisches Ordnungssystem an, das den Lehrenden methodische Hilfe bietet für den Zugang zu einem Thema und den Lernenden die Systematik der Psychologie verdeutlicht.

Was wäre der Gewinn, wenn wir psychologische Bildung zum Leitziel der gymnasialen Psychologiedidaktik machten? Ich verspreche mir davon einen Impuls zur Wiederbelebung der gymnasialen Psychologiedidaktik und ein neues, einprägsames Leitziel, das überzeugender ist als der fachunspezifische Kompetenzbegriff, der zudem eine Handlungsfähigkeit suggeriert, die im Psychologieunterricht nicht erreichbar ist.

Literatur

- Bovet, G. (1993). Wie sieht guter Psychologieunterricht aus? Bern: Lang Verlag.
- Bovet, G. (2014). Da ist noch Luft drin! – Wir brauchen mehr Beiträge zur Didaktik des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II. In M. Krämer, U. Wegner & M. Zupanic (Hrsg.), Psychologiedidaktik und Evaluation X. (S. 57-63). Aachen: Shaker Verlag.
- Geiß, P. G. (2016). Fachdidaktik Psychologie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe. Bern: Haupt Verlag.
- Geiß, P. G. (2018). Psychologische Bildung („Psychological literacy“) in der Psychologiedidaktik. Unveröffentl. Manuskript.
- von Hentig, H. (1985). Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart: Reclam.
- Huwendiek, V. (2018). Didaktische Modelle. In G. Bovet, V. Huwendiek (Hrsg.), Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. (10. Aufl., S. 33-42). Berlin: Cornelsen Verlag.

- Kowal, S. (1987). Einführungen in die Psychologie – Neue Antworten auf alte Fragen.
In S. Kowal, (Hrsg.), Schüler lernen Psychologie. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Nolting, H.-P. (1985). Psychologie lehren. Zur Didaktik von Einführungen und Kurzstudiengängen. Weinheim: Basel: Beltz.
- Sämmer, G. (1999). Paradigmen der Psychologie – Eine wissenschaftstheoretische Rekonstruktion paradigmatischer Strukturen im Wissenschaftssystem der Psychologie. Dissertation. Martin Luther Universität Halle.

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

Paul Georg Geiß

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Psychologiedidaktische Modelle

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kritische Reflexion der Alltagspsychologie

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

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

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

Domänenspezifisches Verständnis von psychologischer Bildung

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

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

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

Fazit

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

Beiträge des Psychologieunterrichts zur allgemeinen Bildung auf der Sekundarstufe II

Nadja Badr

Persönliche Reife und Studierfähigkeit sind Kernziele gymnasialer Allgemeinbildung und der gymnasiale Psychologieunterricht kann und soll wesentliche Beiträge dazu leisten. Der vorliegende Artikel systematisiert diese Beiträge und zeigt exemplarisch auf, wie die Schülerinnen und Schüler an schweizerischen Maturitätsschulen unter explizitem Bezug psychologischer Konzepte und Methoden zu sozialen, ethischen, politischen, kommunikativen, ästhetischen, intellektuellen, wissenschaftstheoretischen und persönlichkeitsbezogenen Aspekten forschen und arbeiten.

Bildungsziele des Schweizer Gymnasiums

Wie jeder gymnasiale Unterricht⁶ orientiert sich auch der Psychologieunterricht an den Bildungszielen der Sekundarstufe II, die besagen, dass die Schülerinnen und Schüler ‚Persönliche Reife‘ und ‚Studierfähigkeit‘ erlangen sollen (EDK, 1994). Um die weiter unten folgenden Bezüge zu diesen Bildungszielen verständlicher darzustellen, folgt eine Auflistung der Ziele gymnasialer Bildung (s. Abb. 1).

Die Ziele der gymnasialen Maturität werden von der EDK (1994) in fünf Kompetenzbereiche transformiert, die für die fachdidaktische Herleitung maßgeblich (s. Abb. 2).

Diese fünf Kompetenzfelder dienen der Fachdidaktik Psychologie als Orientierungsrahmen. Sie werden genutzt, um das Herleiten und Begründen von Unterrichtszielen zu strukturieren⁷.

⁶ Schweizerische Gymnasien gliedern sich üblicherweise in geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer, denen neben dem Doppelfach ‚Pädagogik und Psychologie‘ auch Philosophie, Geschichte, Human geographie, Wirtschaft & Recht sowie Religion zugeordnet werden. Zum gymnasialen Curriculum gehören zudem alte und neue Sprachen, mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, physische Geographie), musische Fächer (Bildnerisches Gestalten, Musik), Informatik und Sport (vgl. EDK, 1994, S.9f).

⁷ Diese Referenz ist zwingend, da weder die Schulen selbst noch nachfolgende Fachinstitute die Unterrichtsziele festlegen. In diesem Zusammenhang sei auf die Studie „Persönlichkeitsbildender Pädagogik- und Psychologieunterricht und die Erwartungen abnehmender Institutionen (PEPPER)“ hingewiesen. Sie zeigt auf, welche Erwartungen abnehmende, tertiäre Institutionen an das gymnasiale Doppelfach Pädagogik & Psychologie stellen (Thalmann & Badr, 2013). Ein herausragendes Ergebnis dieser Studie ist die Forderung nach fachlich begründbaren Arbeits- und Lern-techniken sowie grundlegendem Überblicks- und Fachwissen zu allgemein- und sozialpsychologischen Prozessen – unabhängig von der Studienwahl.

1. Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen zu fördern. Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung. Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet.
2. Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie sind nicht nur gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren, sondern haben auch Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken. Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.
3. Maturandinnen und Maturanden beherrschen eine Landessprache und erwerben sich grundlegende Kenntnisse in anderen nationalen und fremden Sprachen. Sie sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern, und lernen, Reichtum und Besonderheit der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen.
4. Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt zurecht, und dies in Bezug auf die Gegenwart und die Vergangenheit, auf schweizerischer und internationaler Ebene. Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen.

Abb. 1: Ziele gymnasialer Bildung (EDK, 1994, S. 87)

A Kompetenzen im sozialen, ethischen und politischen Bereich

Die Jugendlichen erlernen innerhalb verschiedener sozialer Gemeinschaften und Gruppierungen ein Grundrepertoire an Verhaltensweisen, das ihnen erlaubt, sich in die Gesellschaft zu integrieren und dort ihre Rolle und ihren Platz zu finden. Die Schule ist dabei nur eine miterziehende Institution unter anderen; sie ergänzt lediglich Familie und soziales Umfeld der Heranwachsenden.

B Kompetenzen im intellektuellen, wissenschaftlichen und erkenntnistheoretischen Bereich

Fundierte Kenntnisse sind eine unabdingbare Voraussetzung für ein Hochschulstudium und einen akademischen Beruf. Parallel zum Wissenserwerb müssen die Jugendlichen lernen, dieses Wissen zu erweitern, zu strukturieren und anzuwenden. Es geht hier um eine wichtige Kompetenz, die mittels repräsentativ ausgewähltem Wissensstoff erworben wird. Bevorzugt werden jene Wissensgebiete, die zum Nachdenken anregen.

C Kompetenzen im kommunikativen, kulturellen und ästhetischen Bereich

Kommunikation ist für den Menschen eine ständige Herausforderung. Die meisten kommunikativen Verhaltensweisen werden spontan erworben; sie müssen aber bewusst weiterentwickelt und gepflegt werden. Die Jugendlichen stehen in einer Lebensphase des Sich-selber-Findens. In dieser Zeit bauen sie ihre Identität weitgehend durch Kommunikation auf. Auf der Suche nach Vorbildern sind sie kulturellen und ästhetischen Werten gegenüber besonders aufgeschlossen.

D Kompetenzen in den Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung und der Gesundheit

Die Jugendlichen werden mit zahlreichen Fragen und Veränderungen konfrontiert: mit der Suche nach ihrer Identität, der Entdeckung der Sexualität, mit neuartigen zwischenmenschlichen Beziehungen in ihrem Umfeld, den zunehmend an sie gestellten Anforderungen, aber auch mit der Unsicherheit bezüglich ihrer beruflichen Zukunft, der Entdeckung der Schattenseiten des Lebens und nicht zuletzt auch der Verantwortung für ihre Gesundheit.

E Kompetenzen in den Bereichen der persönlichen Lern- und Arbeitstechniken, der Wissensbeschaffung und der Informationstechnologien

Der Zugang zu Informationsquellen und Datenbanken wird durch die neuen Informationstechnologien immer einfacher. Dieser erleichterte Zugang nützt allerdings nur, wenn der Benutzer bzw. die Benutzerin weiss, wie Informationen zu suchen und auszuwählen sind.

Abb. 2.: Fünf Kompetenzbereiche gymnasialer Bildung (EDK, 1994, S. 23ff.)

Nun rückt die Frage nach den Eckpunkten eines solchen Unterrichts ins Zentrum. An den Schweizerischen Gymnasien werden Pädagogik und Psychologie als Doppelfach unterrichtet. Gemäß EDK soll dieses Doppelfach ermöglichen, „die Entwicklung des Menschen in seinem sozialen und kulturellen Umfeld besser zu verstehen. Er (der Unterricht, NB) bietet Modelle und Begriffe an, um die Beziehungen von Individuen und Gruppen zu erfassen“ und „...eine kritische Einstellung zu gängigen Alltagstheorien im Bildungs- und Erziehungsbereich aufzubauen. Der Unterricht in Pädagogik und Psychologie fördert auch die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu dialogfähigen Menschen, die bereit sind, sich in Frage zu stellen, sich für den Reichtum des Lebens zu öffnen und Verantwortung zu übernehmen“ (EDK, 1994, S. 87). Als spezifisch psychologische Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten werden u.a. folgende Punkte aufgezählt (ebd., s. 87ff.):

- Sich in den wichtigsten Studienbereichen der Psychologie auskennen
- Einige Persönlichkeitstheorien (...) kennen
- Die wichtigsten entwicklungspsychologischen Konzepte und die Bedingungen, die eine harmonische individuelle und soziale Entwicklung begünstigen, kennen
- Einige wichtige Einflussfaktoren auf die soziale Wahrnehmung und das soziale Verhalten kennen
- Konstituierende und dynamisierende Elemente von Gruppen kennen (...)
- Eine Frage mit verschiedenen theoretischen Ansätzen angehen können
- Erklärungshypothesen zum Verständnis einer Situation erarbeiten können
- Die Ursachen von Lernschwierigkeiten analysieren und nach Lösungsmöglichkeiten suchen
- Fähig sein zur Kooperation in Gruppen (...)
- Den Menschen als gleichzeitig individuelles und soziales Wesen begreifen, das seine Identität entwickelt, indem es innerhalb seines Lebensumfeldes Autonomie entwickelt
- Individuelle und zwischenmenschliche Konflikte und Krisen als zum Leben gehörend betrachten und als Chance begreifen, daran zu wachsen und Niederlagen vermeiden zu lernen
- Sich für die Belange Benachteiligter interessieren und einsetzen

Diese Aufzählung macht deutlich, dass sich der Pädagogik- und Psychologieunterricht aus den Kernthemen, Leitfragen und Fachmethoden ihrer universitären

Fachdisziplin speist, die sich als Erfahrungswissenschaften verstehen⁸. Insbesondere die Psychologie richtet ihr Augenmerk auf individuelle, subjektiv erfahrene Vorgänge im Kontext ihres Erlebens bzw. der jeweiligen Situation und untersucht diese mittels spezifischer methodischer Verfahren in unterschiedlichen Anwendungsgebieten (z.B. Differenzielle Psychologie, Entwicklungspsychologie, Klinische Psychologie usw.) (Häcker & Stapf, 2004).

Ausgehend von diesen Begründungszusammenhängen soll im nächsten Kapitel an einem konkreten Beispiel gezeigt werden, was und wie der Psychologieunterricht auf der Sekundarstufe II Wesentliches zur allgemeinen Bildung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beitragen kann.

Konkrete Beiträge des Psychologieunterrichts zur allgemeinen Bildung (Sekundarstufe II) am Beispiel 'Motivation'

Es ist eine zentrale Aufgabe der Fachdidaktik Psychologie, die Fachwissenschaft, den Unterricht und die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu verbinden und zu vernetzen. Dabei übernimmt die Fachdidaktik eine Filterfunktion, um vielfältige begriffliche und konzeptionelle Optionen zu ordnen und Exemplarisches für die Unterrichtspraxis handhabbar zu machen. Sie entwickelt passende, fachlich-methodisch kohärente Beiträge für die Unterrichtspraxis zur Erreichung der Bildungsziele und erprobt und reflektiert diese kriteriengeleitet. Die didaktische Güte wiederum wird durch begründete Bezüge zur allgemeinen Didaktik und zur Unterrichtsforschung erzeugt. Entsprechend zielt das nachfolgende, illustrative Beispiel auf allgemeinbildende Kompetenzerweiterung durch lernförderliche Dialoge zwischen Personen über fachliche Inhalte. Als Exempel wird das Thema 'Motivation' ausgewählt. Die nachfolgende Abbildung illustriert, wie die fünf Kompetenzbereiche durch die explizit psychologischen Fragestellungen, Konzepte und Techniken bereichert werden.

Mit dem Themenbereich 'Motivation' wird ein herausragender Aspekt der Differenziellen Psychologie ausgewählt, der zusammen mit Wahrnehmung, Denken und Emotion zum Verständnis aktueller psychischer Prozesse dient. Nachfolgend wird skizziert, wie das Thema 'Motivation' fachdidaktisch für die Sekundarstufe II mit

⁸ Vgl. dazu auch den Beitrag von Paul Geiss zur psychologischen Bildung in diesem Band.

besonderem Fokus auf allgemeinbildende Ziele fruchtbar gemacht werden kann. Die Referenzen auf die psychologische Fachliteratur sind exemplarisch gewählt.

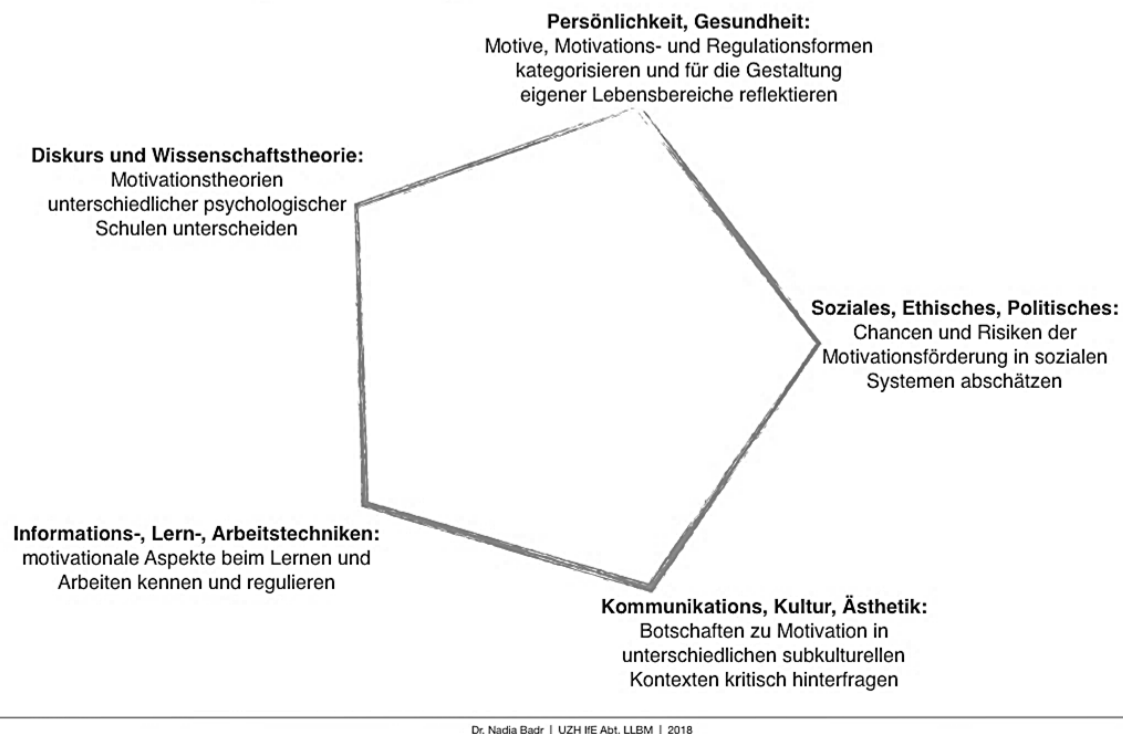


Abb. 3: Beitrag des Psychologieunterrichts zu allgemeiner Bildung am Beispiel des Themas 'Motivation'

Beitrag zu Kompetenzfeld ‚Persönlichkeit, Gesundheit‘

Der wesentliche motivationspsychologische Beitrag zum Kompetenzfeld 'Persönlichkeit und Gesundheit' ist es, Motivations- und Regulationsformen zu kategorisieren und für die Gestaltung eigener Lebensbereiche zu reflektieren. Kuhls (2010) Differenzierung zwischen Leistungs-, Macht- und Beziehungsmotiven und die darauf aufbauenden Erläuterungen zum Übergang zwischen der Zielbildung zur Handlungssteuerung mit Rekurs auf Heckhausens Rubikonmodell bildet dazu den konzeptuellen Rahmen. Die fachdidaktische Transformation erfolgt mittels der Kernidee⁹, dass Motivation sich im 'Brennen für eine Sache, Tätigkeit oder Person' äussert. Deci & Ryan (1993) bezeichnen dies mit dem Terminus 'intrinsische

⁹ Mittels ‚Kernidee‘ fordert die Lehrperson als fachliche Expertin die Lernenden durch die Reduktion eines komplexen Sachverhalts auf eine metaphorische Darstellung heraus. Zentral für die Genese einer authentischen Kernidee ist die Art und Weise, wie die Lehrperson mit dem fachlichen Inhalt umgeht, welche Strategien sie dabei verwendet und welche Routinen ihr dabei behilflich sind (Ruf & Badr, 2002).

Motivation', die sich durch ein starkes Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerleben sowie durch soziale Eingebundenheit und/oder Anerkennung auszeichnet. Um einen lebensweltlichen Bezug zu ermöglichen und diesen mit fachwissenschaftlichen Grundlagen zu verbinden, werden den Schülerinnen und Schülern im Unterricht folgende Aufträge erteilt:

- Erinnern Sie sich an eine Situation, in der Sie sehr motiviert waren. Was brachte Ihre Motivation zum Entzünden und woran haben Sie gemerkt, dass Sie stark motiviert waren? Formulieren Sie Stichworte dazu und tauschen Sie sich mit zwei bis drei anderen Schülerinnen und Schülern aus, um drei bis fünf Kategorien zu finden, die diese Stichworte bündeln.
- Reflektieren Sie dieselbe Situation, indem Sie gemeinsam den möglichen Zusammenhang zwischen Motivation und allfälligen Leistungs-, Macht- und Beziehungsmotiven ergründen.
- Analysieren Sie diese Situationen nun motivationspsychologisch, indem Sie Heckhausens Rubikon-Modell beiziehen und dessen einzelne Prozessphasen auf Ihre Beispiele anwenden.

Anknüpfend an diese motivationspsychologischen Grundlagen wird die Willensbahnung und Absichtsaktivierung bei noch wenig vorhandener Motivation mittels folgendem Auftrag genauer beleuchtet:

- Entscheiden Sie sich gemeinsam für eine Situation, in der es schwer fallen kann, motiviert zu sein und entwerfen Sie ausgehend von Kuhls (2010) Erkenntnissen zur Handlungsregulation (Willensbahnung, Absichtsaktivierung, Selbstentwicklung) eine gut lesbare Skizze auf einem Flip Chart, die sichtbar macht, welche Prozesse zu einem Aufbau von Motivation und erfolgreichen Handlungen führen. Kennzeichnen Sie danach jene Stellen, an denen potentielle innere wie äußere Motivationshemmnisse (schwindende Aufmerksamkeit, fehlbare Enkodierung, mangelnde Emotionskontrolle, Lageorientierung) eintreten könnten und schlagen Sie je drei Varianten vor, wie diese überwunden werden können.

Wie aus diesen Aufträgen ersichtlich wird, entstehen Prozessprodukte, die einen Dialog über unterschiedliche Annahmen, Deutungen und Lösungsvarianten möglich machen. Es ist u.a. Aufgabe der Lehrperson, diese Dialoge zu moderieren und Bezüge zu den fachlichen Konzepten einzufordern bzw. zu verdeutlichen.

Dieses Kompetenzfeld wird mittels den vorgestellten Aufträgen gründlich und mit auhend Zeit bearbeitet, derweilen für die ergänzenden Kompetenzfelder kleinere Zeitfenster und weniger umfangreiche Aufträge vorgesehen werden. Nachfolgend werden Ideen präsentiert, wie die weiteren vier allgemeinbildenden Kompetenzfelder durch den Psychologieunterricht erweitert werden können.

Beitrag zu Kompetenzfeld , Soziales, Ethisches, Politisches'

Im Zentrum stehen Chancen und Risiken der Motivationsförderung in sozialen Systemen, so zum Beispiel Machtmotive politischer Entscheidungsträger und kollektive Machtmotive, die in Zusammenhang mit Konflikten und/oder Kriegen stehen – und die durch hohe Ausprägungen in Anschlussmotiven inkompatibel werden (Brandstätter et al., 2013).

Beitrag zu Kompetenzfeld ,Kommunikation, Kultur und Ästhetik'

Die Berücksichtigung dieses Kompetenzfeldes ermöglicht ein kritisches Hinterfragen spezifischer Anwendungen von motivationspsychologischen Ansätzen in unterschiedlichen subkulturellen Kontexten wie z.B. die Beeinflussung des Kaufverhaltens von Konsumentinnen und Konsumenten (Cialdini, 2007) oder die Beeinflussung des Leistungsverhaltens von Schülerinnen und Schülern (Deci & Ryan, 1993).

Beitrag zu Kompetenzfeld ,Informations- Lern- und Arbeitstechniken'

Es drängt sich auf, hierzu motivationale Aspekte des Lernens wie z.B. Leistungsmotive, Zielsetzung und Konzepte zur intrinsischen bzw. extrinsischen Motivation zu erarbeiten und begründete Mittel zu finden, um auch das eigene Lernen zu befördern (Mandl & Friedrich, 2005).

Beitrag zu Kompetenzfeld ,Diskurs und Wissenschaftstheorie'

Das breite Spektrum an Motivationstheorien eignet sich hervorragend, um mit kritisch-konstruktivem Blick und unter Beizug hilfreicher Kategorien unterschiedliche psychologische Schulen bzw. zu unterschiedlichen Teilbereichen zu unterscheiden (Rudolph, 2003).

Das hier vorgestellte Beispiel 'Motivation' könnte mit zahlreichen weiteren illustrativen Exempeln angereichert werden, wie z.B. 'Entwicklung', 'psychische Gesundheit' oder 'Digitalisierung'.

Fazit: Es ist dem Unterrichtsfach ‚Psychologie‘ vorbehalten, mit fachlichen Konzepten, Begriffen und Methoden auf alltags- und gesellschaftsrelevante Fragen und Themen einzugehen und dadurch einen tiefergehenden, wissenschaftsbasierten Beitrag zur persönlichen Reife und als Vorbereitung auf verantwortungsvolle gesellschaftliche Aufgaben zu leisten.

Literatur

- Badr, N. (2010). *Persönlichkeitsbildender Pädagogik- und Psychologieunterricht (PEPP). Teilstudie 1 einer fachdidaktischen Studienreihe im Fachbereich Pädagogik und Psychologie*. Zürich: Universität Zürich.
- Badr, N. & Thalmann-Hereth, K. (2013). *Persönlichkeitsbildender Pädagogik- und Psychologieunterricht und die Erwartungen abnehmender Institutionen (PEPPER). Teilstudie 2 einer fachdidaktischen Studienreihe im Fachbereich Pädagogik & Psychologie*. Zürich: Universität Zürich.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Rosa, M. & Lozo L. (2013). *Motivation und Emotion*. Berlin: Springer.
- Cialdini, R. B. (2007). *Die Psychologie des Überzeugens. Ein Lehrbuch für alle, die ihren Mitmenschen und sich selbst auf die Schliche kommen wollen*. Bern: Huber.
- Deci, D. L. & Ryan, R. M. (1993): Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 223-238.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen*. Bern: EDK.
- Häcker, H. & Stapf, K.-H. (2004). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Hans Huber.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (2005). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe
- Rudolph, U. (2003). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Leitlinien psychologischer Allgemeinbildung

Hans-Peter Nolting

Wenn Psychologie zur Allgemeinbildung gehören und einen Platz in allgemeinbildenden Schulen haben soll, stellt sich zunächst die Frage, was unter Allgemeinbildung zu verstehen ist. Nicht wenige Bildungstheoretiker haben dazu Entwürfe vorgelegt und zum Teil unterschiedliche Akzente gesetzt. Ich orientiere mich hier an Heymann (1997), weil er explizit eine Verbindung von allgemeinen Aufgaben der Schule zu einzelnen Unterrichtsfächern herstellt. Er fragt also, wovon sich der Unterricht in Mathematik, in Deutsch, in Biologie etc. leiten lassen sollte, wenn er sich als Beitrag zur Allgemeinbildung versteht. Eben dies wäre auch für den Psychologie-Unterricht abzuwägen.

Heymann nennt sieben Aufgaben allgemeinbildender Schulen: (1) Lebensvorbereitung, (2) Stiftung kultureller Kohärenz, (3) Weltorientierung, (4) Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch, (5) Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft, (6) Einübung in Verständigung und Kooperation, (7) Stärkung des Schüler-Ichs.

Einige Ziele, insbesondere die drei letzten, lassen sich wohl weniger durch den eigentlichen Unterricht erreichen als durch die Gestaltung der Schule als Lebensraum mit sozialen Interaktionen, Regelwerken und Vorbildern. Bei der Frage, welcher Fachunterricht welchen Zielbereichen dienlich sein kann, scheint mir der Nutzen von Psychologie-Unterricht gewiss nicht geringer als der Nutzen vieler traditioneller Fächer. Mehr als jedes andere Fach leistet die Psychologie Beiträge zur *Menschenkunde* und potenziell auch zur Beschäftigung mit sich selbst, und vermutlich kann daher Psychologie-Unterricht vor allem für die Zielbereiche Lebensvorbereitung, Vernunftgebrauch, Verständigung und vielleicht auch Ich-Stärkung förderlich sein.

Um diese Chancen wahrzunehmen, darf der Psychologie-Unterricht allerdings nicht denselben Fehler machen wie viele traditionelle Fächer, die, zumal in den höheren Klassen des Gymnasiums, ihre Stunden größtenteils mit hoch spezialisiertem Detailwissen füllen und die oben genannten Kriterien von Allgemeinbildung völlig aus dem Blick verlieren.

Welche Folgerungen für die *Wahl der Lerninhalte* im Psychologie-Unterricht könnte man daraus ziehen? Zunächst ist entscheidend, ob man den Lernstoff primär vom Wissenschaftsfeld her aufrollt, weil man in eine Wissenschaft einführen will, oder primär von einem angenommenen Wissensbedarf und Wissensinteresse der Lernenden. Ich plädiere für den zweiten Zugang, den alten didaktischen Grundsatz, die Lernenden dort „abzuholen“, wo sie stehen, und daran anzuknüpfen. Im Psychologie-Unterricht ist das noch weit wichtiger als etwa in Fächern wie Chemie oder Fremdsprachen. Denn während die Lernenden in den meisten Fächern, mit denen sie sich neu beschäftigen, mit jeder Lektion *dazulernen*, müssen sie in Psychologie oftmals auch *umlernen*. Selbst wer über Psychologie als Wissenschaft nichts zu sagen weiß oder nicht einmal den Begriff kennt, denkt bereits naiv-psychologisch, bringt subjektive Theorien mit und macht bei diversen Anlässen psychologische Aussagen.

Denkt man von den Lernenden her, so scheinen mir für ein allgemeinbildendes Lernprogramm drei Schwerpunkte besonders bedeutsam: (1) Transferierbare Kenntnisse für vielfältige Anlässe im Leben, (2) Reflexion über das Phänomen der Subjektivität und damit verbundene Irrtumsneigungen, und (3) Aufklärung über populäre Psycho-Mythen.

Erster Schwerpunkt: Transferierbare Kenntnisse für vielfältige Anlässe im realen Leben

Dieser Schwerpunkt zielt auf *Kompetenzen* für die Urteilsbildung bei Problemen und Gesprächsanlässen, mit denen sehr viele Menschen konfrontiert werden, sei es im Alltag, sei es in den zahlreichen Berufsfeldern mit intensivem menschlichen Kontakt (pädagogische Berufe, Gesundheitsberufe und andere). Der Psychologie-Unterricht sollte die Lernenden dazu anleiten, auf praktisch-psychologische Fragen nicht mit zufälligen Wissensbrocken oder Ideen zu reagieren, sondern mehr oder minder systematisch vorzugehen. Für eine solche Zielsetzung gibt es sicherlich nicht nur ein einziges Lernprogramm, doch folgende Komponenten sind auf jeden Fall hilfreich:

(1) Die Lernenden erwerben ein mentales Modell aus *Grundaspekten* psychologischen Denkens, die sich nahezu universell transferieren lassen (s. Nolting & Paulus 2009). Fundamental ist dabei der Tatbestand, dass das *Verhalten und Erleben* von Menschen immer von *personalen Faktoren* (Temperament, Fähigkeiten usw.) und von *Kontextfaktoren* bestimmt wird. Zu ergänzen ist auf der personalen Seite das Phänomen

der *Entwicklung* bzw. der Entwicklungsfaktoren, aus denen sich die Persönlichkeitsaspekte erklären. Zu ergänzen ist auf der Seite des Kontextes die Unterscheidung von *situativen* Faktoren im engeren Sinne (Anforderungen, Art der Umgebung usw.) und *interpersonalen* Bezügen (Kommunikation mit ..., soziale Beziehung zu ... usw.).

Diese Grundaspekte ziehen sich durch die gesamte Psychologie hindurch und lassen sich auf beliebige Erscheinungsformen menschlichen Verhaltens transferieren. Zwar sind interpersonale Aspekte zuweilen irrelevant, sofern es nämlich um Verhaltensweisen in „Allein-Situationen“ geht (z.B. Lesen oder Gerätebedienung), doch grundsätzlich ist es für Verhaltensklärungen immer nützlich, zu fragen:

- Inwiefern hat dieses Verhalten mit den personalen Aspekten, mit der Persönlichkeit von X zu tun?
- Wo und wann, also unter welchen situativen Bedingungen, tritt das Verhalten auf?
- Inwiefern handelt es sich um ein interpersonales Geschehen?

Antworten auf diese Fragen ermöglichen dann häufig auch Schlussfolgerungen, zumindest Vermutungen, zu den Erlebnisprozessen „hinter“ dem fraglichen Verhalten, d.h. zu Gefühlen, Gedanken und Motivationen.

Ein Nebeneffekt: Explizit nach (situativen und interpersonalen) Kontextfaktoren zu fragen kann dem sog. fundamentalen Attributionsfehler entgegenwirken, jener verbreiteten naiv-psychologischen Denkweise, die bei der Erklärung menschlichen Verhaltens vorrangig auf die Person schaut und den Kontext vernachlässigt (Ross & Nisbett 1991).

(2) Für jene Anlässe, bei denen nicht nur Erklärungen, sondern auch Problemlösungen gesucht werden, sollten die Lernenden die Schrittfolge einüben: *Erst verstehen, dann handeln*. Nach meiner Erfahrung fragen Laien allzu schnell: Was kann man da machen? – statt zunächst: Wodurch entsteht dieses Problem? Diese Neigung findet man nicht nur bei Eltern und anderen Laien, sondern z. B. auch bei Lehrkräften in Schulen, für die der Umgang mit psychologischen Problemen eigentlich zur täglichen Berufsausübung gehört. Ich weiß aus Lehrerfortbildungen, wie gerne Lehrkräfte mit wenigen Worten ein Verhaltensproblem schildern und dann fragen: Was kann da ich tun? Ich glaube, ich bin noch nie gefragt worden: Wie kann ich herausfinden, warum das passiert?

Bei solchen Klärungen, ob in der Schule oder anderswo, bieten dann die übertragbaren Grundaspekte einen Leitfaden dafür, *was* zu erkunden ist, und dieses Erkunden muss vielfältig geübt werden. Zugleich sollten diese Aspekte als potenzielle

Ansatzpunkte für die Problembewältigung verstanden werden: *Personbezogene* Ansätze laufen meist auf Erziehung, Training oder Therapie hinaus, also auf die Induzierung von Lernprozessen, beispielsweise zur Förderung von sozialen Fertigkeiten, effektiveren Lernstrategien oder verbesserter Selbstkontrolle. *Interpersonale* Ansätze suchen die Lösung beispielsweise in Form von Paartraining, Supervision einer Gruppe, Schulklassenprojekten usw. *Situative* Lösungen bestehen beispielsweise im Verändern von Anforderungen, Zeitvorgaben, räumlichen Bedingungen etc. oder auch in der Einführung von „nudges“, also von kleinen Hinweisreizen und Anreizen, die das Verhalten unauffällig in die richtige Richtung „stupsen“.

(3) Über die kognitive Ebene hinaus sollten auch einige *Verhaltensmuster*, die sich auf vielfältige Kontexte transferieren lassen, als soziale Fertigkeiten eingeübt werden. Zu denken ist beispielsweise an positives Bekräftigen von erwünschtem Verhalten und ganz besonders an gute Gesprächsführung (aktives Zuhören etc.), wo immer es um emotionale Unterstützung, Beratung oder Konfliktregelung geht. Gerade bezüglich interpersonaler Kommunikation könnte die Psychologie etwas nachliefern, was der Deutsch-Unterricht versäumt: Er lässt gewöhnlich ganz außer Acht, dass die deutsche Sprache keineswegs nur in schriftlichen Formaten gebraucht wird, sondern ganz überwiegend mündlich.

Die skizzierten transferierbaren Kenntnisse leisten m. E. Beiträge zu mehreren Bildungskriterien gleichzeitig, insbesondere zur Lebensvorbereitung sowie zur Verständigung und Kooperation. Der folgende Schwerpunkt zielt vorrangig auf den Zielbereich, den Heymann so schön als „kritischen Vernunftgebrauch“ bezeichnet.

Zweiter Schwerpunkt: Subjektivität und Irrtumsneigung

Viele Ereignisse im Alltagsleben und im politischen Feld führen immer wieder vor Augen, dass selbst eine langjährige Schulbildung in einer demokratischen Gesellschaft keineswegs vor unzureichendem Vernunftgebrauch schützt.

Das Zeitalter der Aufklärung hat die Menschen ermuntert, Skepsis gegenüber Autoritäten zu wahren und sich selbst als mündige Denker zu betrachten. Aber wie weit sind wir das? Es gibt jedenfalls gute Gründe für Skepsis auch gegenüber sich selbst, und der kritische Vernunftgebrauch wäre somit um den selbstkritischen zu ergänzen. Gerade die Psychologie kann genau dies wohl besser leisten als jedes andere Fach: nämlich eine Weiterführung der Aufklärung in der Weise, dass sie typische Täuschungen, Verzer-

rungen und Denkfehler transparent macht, denen alle oder fast alle Menschen erliegen. Kein Fach beschäftigt sich so intensiv mit dem Phänomen der Subjektivität und den damit verbundenen Irrtumsneigungen, und daher liegt hier eine alle Menschen betreffende und insofern allgemeinbildende Thematik für den Psychologie-Unterricht.

Zu denken ist beispielsweise an die Untersuchungen von Gigerenzer (2004) zu subjektiven Risikobewertungen, die von objektiven Tatbeständen oftmals weit entfernt sind und zu gefährlichen Fehlentscheidungen verleiten können. Zu denken ist auch an die Studien von Kahneman & Tversky (s. Kahnemann 2012), die unter anderem das menschliche Unvermögen zu intuitivem statistischem Denken (Einschätzung von Wahrscheinlichkeiten) belegen und überdies zeigen, wie leicht die Urteilsbildung von irrelevanten Stimuli beeinflusst werden, ohne dass die Urteiler dies bemerken. Als weitere Aspekte dieser Thematik seien bekannte Stichwörter wie kognitive Dissonanz, Streben nach Konsistenz, Bestätigungsfehler usw. genannt.

Das Ziel des Psychologie-Unterrichts in diesem zweiten Schwerpunkt könnte man zusammenfassend auch als Beitrag zu *guter Skepsis* umschreiben. Welche Effekte er tatsächlich erzielen kann, wäre eine Frage empirischer Evaluationen. Für die Unterrichtspraxis ist aber sicherlich von Interesse, dass die psychologische Literatur zu dieser Thematik viele Beispiele mitliefert, die sich in der Schule problemlos als kleine Experimente nachstellen lassen.

Dritter Schwerpunkt: Aufklärung über populäre Psychomythen

Hier geht es speziell um *psychologische* Irrtümer, die viele Menschen, auch viele Schüler/innen, als Teil ihrer Alltagspsychologie mitbringen. Es gibt anscheinend noch keine systematischen Erhebungen zur Verbreitung bestimmter Fehlkonzepte unter Laien. Doch stößt man in Seminaren, in Alltagsgesprächen und vorwissenschaftlichen Sachbüchern auf diverse Irrtümer, die sich großer Beliebtheit erfreuen und daher auch Thema der wissenschaftlichen Literatur geworden sind (Lilienfeld et al. 2010, Noltting 2012). Hierzu fünf verschiedenartige Beispiele:

- Erwähnt wurde bereits der *fundamentale Attributionsfehler* bei Verhaltens-erklärungen, die Überwertung personaler Faktoren bei Vernachlässigung von Kontextfaktoren. Dieses Fehlkonzept wird unter anderem durch den Deutsch-Unterricht verfestigt, wenn den Lernenden die Aufgabe gestellt wird, aus dem Verhalten literarischer Figuren Persönlichkeitsbeschreibungen abzuleiten oder ihnen Adjektive für Charaktereigenschaften zuzuordnen, während das Beschreiben situativer und interpersonaler Kontextaspekte eher unüblich ist.

- *Transfer-Annahmen*: Tausende Schüler/innen versäumen auch heute noch das Erlernen einer zweiten modernen Fremdsprache, indem sie stattdessen *Latein* wählen. Sie tun dies, weil sie bzw. ihre Eltern Transfereffekte erwarten, die nie eintreten können: Eine Schulung des logischen Denkens allgemein und eine ungewöhnlich gute Erleichterung beim Lernen weiterer Sprachen.
- Je härter die *Bestrafung*, umso besser die verhaltensändernde Wirkung – dies ist eine beliebte Vorstellung, die aus Anlass spektakulärer Verbrechen auch immer wieder von Politikern bedient wird.
- Bei einer *Depression* halten es nach einer Umfrage 78 Prozent der Deutschen für einen sinnvollen Rat, in den Urlaub zu fahren.
- Sehr verbreitet ist auch die Annahme, dass *Geschwister* weitgehend dasselbe Genom und ganz gewiss dieselbe Umwelt hätten. Sie kann möglicherweise zu überforderndem Erziehungsverhalten von Eltern gegenüber einem Kind führen, das ihre vermeintlich berechtigten Erwartungen nicht erfüllt.

Die Liste populärer Irrtümer ist lang und die Korrektur in vielen Fällen sicherlich nicht einfach. Denn zu erwarten ist, dass die naive Psychologie, die die Lernenden mitbringen, nicht selten Widerstand gegen wissenschaftliche Informationen leistet. Wie man ihn am besten überwinden kann, wäre sicherlich eine wichtige Fragestellung für Forschungen zur Didaktik und Methodik des Psychologie-Unterrichts.

Literatur

- Gigerenzer, G. (2004). *Das Einmaleins der Skepsis. Über den richtigen Umgang mit Zahlen und Risiken*. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.
- Heymann, H. W. (Hrsg.). (1997). *Allgemeinbildung und Fachunterricht*. Hamburg: Bergman + Helbig.
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J. & Beyerstein, B. L. (2010). *Fifty great myths of popular psychology*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Nolting, H.-P. (2012). *Abschied von der Küchenpsychologie. Das Wichtigste für Ihre psychologische Allgemeinbildung*. Reinbek: Rowohlt.
- Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2009). *Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung* (10., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ross, L. & Nisbett, R. E. (1991). *The person and the situation*. New York: McGraw-Hill.

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.

Teil 2:

Lehren und Lernen – Praxiskonzepte

Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen

Markus Gerteis

Desiderata nach einer Stärkung des Wissenschaftsbezugs in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung (Bucher, Bircher, Leder et al., 2010) stehen im Spannungsverhältnis zur ablehnenden Haltung Studierender (z.B. Humpert, Hauser & Nagel, 2006). Es stellt sich die Frage, mit welchen didaktischen Settings pädagogischen Mythen, unwissenschaftlichen Konzepten (z.B. Wisniewski, 2014) und ungünstigen Haltungen entgegengewirkt werden kann. Im Anschluss an eine Unterrichtssequenz zum Thema Edukinestetik wurden mit Lerntagebüchern Lerneffekte aus Studierendenperspektive überprüft. Die explorativen Ergebnisse weisen darauf hin, dass der intendierte Lerneffekt sehr gut erreicht wurde. Die Daten stützen auch die Methodenwahl und -Implementation. Es resultieren zudem Moderatorvariablen, die in der didaktischen Planung beachtet werden müssen.

Gemäß Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (2011) sind für die Nutzung des Unterrichtsangebots und letztlich den Lernertrag und unter anderem die Voraussetzungen der Lernenden (Motivation, Interesse, Haltung), die Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichts sowie der Ausbildungskontext maßgebend und müssen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden.

Dass Desiderata nach einer Stärkung des Wissenschaftsbezugs im Kontext der Lehrer- und Lehrerinnenbildung (Bucher, Bircher, Leder et al., 2010) im Spannungsverhältnis zur ablehnenden Haltung Studierender stehen (Denzler & Wolter, 2006, Schroeter, 2009; Humpert, Hauser & Nagel, 2006; Hoppe-Graf, Flammeyer, Herfter et al., 2009), stellt eine besondere Herausforderung bei der didaktischen Unterrichtsgestaltung dar. Dies umso mehr, als dass im Hinblick auf eine Kompetenzorientierung neben Kenntnissen und Fertigkeiten der Fokus auch auf Haltungen gelegt wird, wie auch aus einem Grundlagenpapier der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1993) hervorgeht:

Pädagogische Hochschulen sind dem Ethos der Wissenschaft als einer Grundhaltung verpflichtet. Diese Grundhaltung besteht in der Bereitschaft, sich in Bezug auf Denken und Handeln unter den Anspruch einer auf Objektivität abzielenden Begründung und Rechtfertigung zu stellen und Behauptungen und Lösungsvorschläge selbstkritisch einem methodisch-geregelten Überprüfungsverfahren zu unterwerfen (S.12).

Es stellt sich daher die Frage, mit welchen didaktischen Settings pädagogischen Mythen, unwissenschaftlichen Konzepten (Wisniewski, 2014; Quast, 2008) und ungünstigen Haltungen von Lernenden entgegengewirkt werden kann. Gerteis (2013) hat hierzu an einer Tagung der Pädagogischen Hochschule Zürich einen Überblick über potentielle Zugangsmöglichkeiten (verschiedene didaktische Orientierungen) präsentiert.

Konzeption des didaktischen Settings

Lernende im Kontext der Lehrer- und Lehrerinnenbildung lassen sich gut auf einen Lerngegenstand ein, wenn der Berufs- und Praxisbezug hervorgehoben wird (vgl. die Diskussion hierzu von Oelkers, 2000) und bisherige Erwartungen im Sinne eines confirmation bias (Dreger, 2012) tendenziell bestätigt und nicht sofort hinterfragt werden. Aus diesem Grund wurde zum pädagogischen Mythos der Wirksamkeit der Edukinestetik (Quast, 2008) eine Unterrichtssequenz konzipiert, welche den Studierenden den Praxisbezug näherbringt, indem zuerst mit den Lernenden Braingym-Übungen durchgeführt und anschliessend ein Video gezeigt wurde, wie es im Rahmen der Primarschule umgesetzt wird. Darauffolgend sollten die Studierenden arbeitsteilig einen positiv konnotierten Textauszug aus Dennison & Dennison (1995) bearbeiten in dem die Hintergründe und Effekte von Braingym dargelegt werden. Der Text suggeriert mit seinem Duktus und (nicht belegten!) Verweisen sowie durch die akademischen Titel seiner Autoren einen wissenschaftlichen Hintergrund. Ebenso wirkt die Tatsache, dass ein Dozent einer tertiären Bildungseinrichtung diese Inhalte vermittelt auf seine Glaubwürdigkeit hin. Zum Schluss werden die Argumente aus dem Text im Plenum zusammengetragen. Um zu überprüfen, ob dieser erste Teil der Unterrichtssequenz die intendierte Wirkung erzielt hat (Treatment-Check), werden die Studierenden gebeten die Wahrscheinlichkeit des Einsatzes solcher Methoden in ihrem künftigen Unterricht und die allgemeine Beurteilung auf einer bipolaren Skala (semantisches Differential) anzugeben (s. Abb. 1).

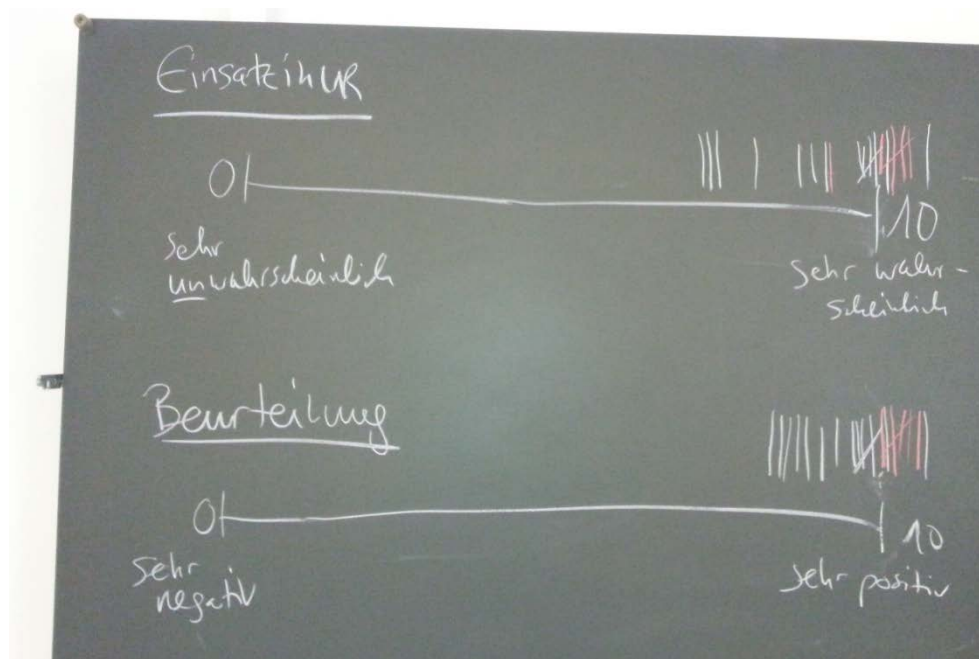


Abb. 1: Treatment-Check nach der ersten Phase im Unterricht: Angaben der Lernenden, wie wahrscheinlich Braingym eingesetzt und wie es allgemein beurteilt wird

Die Daten lassen erkennen, dass die Studierenden sehr positiv gestimmt sind gegenüber der Methode und diese mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auch einsetzen würden.

Im Sinne einer Perturbation (Von Schlippe & Schweitzer, 2000) und zur Erzeugung kognitiver Dissonanz (Festinger, 1957, zit. n. Zimbardo & Gerrig, 1999) wird den Lernenden anschliessend ein Artikel zur Lektüre abgegeben (Quast, 2008), welcher aufzeigt, dass gemäss aktuellem Forschungsstand Edukinestetik stark zu hinterfragen ist. Diese Botschaft kommt für die Studierenden überraschend und löst dadurch auch Emotionen aus, was für den Lernprozess günstig ist (Hascher & Edlinger, 2008). Eine Präsentation und Bearbeitung weiterer Beispiele von unwissenschaftlichen pädagogischen Mythen (z.B. Wisniewski, 2014) beendet die Lernsequenz.

Überprüfung der Lerneffekte

Mittels Lerntagebuch wurden direkt nach der Unterrichtssequenz die Lerneffekte erhoben. Gemäss Hascher, Kastaller & Kittinger (2012) zeichnen sich Lerntagebücher durch ein hohes Potential für die Lehr-Lernforschung, eine hohe ökologische Validität, eine hohe Datendichte und Differenziertheit, eine grosse Nützlichkeit für die

Unterrichtsentwicklung sowie durch eine verhaltensnahe Messung aus. Sie repräsentieren gut individuelle Lernprozesse und verdeutlichen, was Studierende als wichtig erachten.

Untersucht wurden 38 Studierende (4 männlich, 34 weiblich) im ersten Studienjahr an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg (CH). In einem quantitativen Teil wurden Anspruchsniveau, Bedeutsamkeit für den künftigen Beruf, Lernzeitnutzung, Aufmerksamkeit und Engagement im Unterricht durch eine vierstufige Skala erfasst («trifft gar nicht zu» bis «trifft sehr stark zu»). Im qualitativen Teil wurden die Einträge durch folgende «Prompts», welche gemäss Hübner et al. (2007, zitiert nach Venn, 2011) die Qualität von Einträgen erhöhen, geleitet: 1. Was war inhaltlich neu? 2. Was ist aus welchen Gründen wichtig geworden für den Lehrberuf? 3. Wie beurteilen sie die Methoden im Kurs? und 4. Welche weiterführenden Gedanken und Überlegungen haben sie sich gemacht?

Die quantitativen Daten zeigen unter anderem, dass die Studierenden dem Thema einen hohen Berufsbezug zuschreiben (s. Tabelle 1), was günstig ist für die Anbahnung einer positiven Haltung gegenüber wissenschaftlichen Fakten zum Gegenstand.

Tab. 1: Angaben der Studierenden zur Frage „Die Inhalte waren bedeutsam für meinen künftigen Beruf“

Trifft gar nicht zu	Trifft etwas zu	Trifft stark zu	Trifft sehr stark zu
0	1	16	21

Bei den qualitativen Daten wurden vorerst vier Typen von Studierenden näher betrachtet: a. Hat Erfahrungen mit Braingym, b. Kannte Braingym noch nicht, c. Ist stark überzeugt von Braingym sowie d. Hat bereits frühere Erfahrungen mit dem didaktischen Setting (in zeitlich vorgelagerten Bildungsgängen). Dargestellt werden die Aussagen dieser Studierendentypen in den Lerntagebüchern ohne Zuordnung zu den einzelnen Prompts. Die Kürzungen, welche vorgenommen wurden, betreffen rein sprachliche Aspekte und dienen dazu, die Aussagen zu verdichten.

Studierendentyp: Erfahrung mit Braingym

«Ich habe gedacht, dass Braingym sehr sinnvoll ist, um die Aufnahmefähigkeit des Gehirns zu fördern und bessere Lernleistungen zu erreichen»

«Der Text klang vielversprechend und bestätigte meine Annahmen»

«Ich habe gelernt, dass man kritisch lesen und nachforschen soll, ob etwas wirklich wissenschaftlich bewiesen wurde»

«Die ganze Klasse hat den Text über Braingym total ernst genommen und niemand ist auf die Idee gekommen, zu hinterfragen, ob diese Theorie wirklich stimmt. Wir gingen alle davon aus, dass uns der Lehrer einen stichfesten Text abgibt...»

«Die Methode war also sehr gut und wir haben alle gelernt oder erkannt, dass wir mit solchen Werbetexten kritischer umgehen sollten»

«Ich habe an meine Zeit in der Orientierungsschule gedacht. Da haben wir jeden Morgen in der Zwischenpause Braingym gemacht (...) Aber ich habe nie wirklich festgestellt, dass ich dadurch besser wurde im Lesen, Schreiben oder beim Rechnen, so wie Dennison es in seinem Handbuch verspricht. Daher sehe ich die Methode seit heute als sehr viel kritischer an».

Studierendentyp: Kannte Braingym noch nicht

«Ich habe noch nie etwas davon gehört und war recht begeistert, aber eben nur am Anfang»

«Ich merkte, dass ich so Zeugs viel zu leicht glaube und mir gar keine grossen Gedanken darüber mache, ob es auch wahr ist»

«Als Lehrperson muss ich, bevor ich solche Methoden im Unterricht verwende, zuerst nach Studien suchen und schauen, ob die Methode auch wirklich so wirken, wie es die Erfinder versprechen»

«Herr G. erreichte also mit den angewendeten Methoden genau sein Ziel des heutigen Kursteils»

«Ich habe mir Gedanken darüber gemacht, wie kritisch ich sonst so bin und merkte, dass ich eigentlich ganz schnell etwas glaube, was ich zum Beispiel in der Werbung sehe».

Studierendentyp: Stark überzeugt von Braingym

«Ich glaube schon, dass alle Schüler verstanden haben, dass man Braingym nicht ohne nachzudenken übernehmen und glauben sollte. Jedoch fand ich mich nicht verstanden. Ich hatte das Gefühl, als wollten Sie uns eintrichtern, dass wir nur noch glauben und ausführen sollen, was durch Studien «bewiesen» wurde. Ich finde aber, dass genau da die Persönlichkeit von uns Individuen zum Vorschein kommt und dass es genau da Unterschiede gibt, weil es eben Ansichtssache ist»

«Die Lektion hat in unserer Klasse für den Rest der Woche Diskussionen ausgelöst. Bei mir selber hat sie sogar eine Art Wut ausgelöst, weil ich und einige Klassenkameradinnen uns provoziert fühlten (...) »

«Ich finde es wichtig, dass man gerade bei Meinungsdiskussionen die Meinung der Mitmenschen akzeptiert und nicht versucht, seine Meinung den anderen aufzuzwingen».

Studierendentyp: Frühere Erfahrungen mit dem didaktischen Setting

« (...) da ich etwas Ähnliches im Gymnasium schon hatte. Allerdings habe ich gelernt, dass ich trotzdem nicht gegen dieses Hereinlegen gefeit bin, da ich erneut in die Falle getappt bin (...) »

«Noch schlimmer war, dass ich während der Zugfahrt morgens mit zwei Kolleginnen (aus Parallelgruppe) über den Kurs gesprochen habe und sie mir nicht sagen wollten, was genau sie gemacht hatten, aber meinten, dass ich besonders vorsichtig sein sollte. Ich habe während der gesamten Kursdauer an diese Worte gedacht, mich aber einfach nur gefragt, was die beiden wohl damit gemeint hatten»

«Das positive Gefühl für Braingym wuchs, als wir die Übungen auch selber durchführten (...) mussten Vor- und Nachteile herausarbeiten, was eine spannende Arbeit war, da zuerst alle in der Gruppe nur Vorteile nannten. Erst nach und nach wurden auch kritischere Gedanken ausgedrückt (...) »

«Ich fand den Kursteil gut aufgebaut, da der Schein bis zuletzt aufrechterhalten wurde und kleine Details immer wieder zu der positiven Beurteilung von Braingym beigetragen haben».

Fazit und Diskussion

Bei der Einordnung der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass eine potentielle Tendenz zu sozial erwünschten Antworten nicht kontrolliert wurde. Ebenso wäre die

Interraterreliabilität und die Validität (z.B. Kommunikative Validierung) sowie die Frage nach der Generalisierbarkeit der Ergebnisse durch Replikationen in anderen thematischen Kontexten noch genauer zu prüfen. Die Ergebnisse der Kursevaluationen (auch in anderen Kohorten) stützen jedoch im Sinne einer Validierung die Daten.

Gemäß den vorliegenden quantitativen und qualitativen Ergebnissen scheinen die intendierten Effekte grösstenteils erreicht worden zu sein (Kritische Haltung, Quellen prüfen, Berufsbezug etc.). Das didaktische Setting wurde von den Studierenden explizit als effektiv bewertet und die Methode löste nachweislich die beabsichtigten Emotionen, Überraschungseffekte und nachhaltigen Diskussionen aus.

Beachtet werden muss, dass eine kritische Haltung damit erst angebahnt wurde und im weiteren Ausbildungsverlauf noch gefestigt/automatisiert werden muss. Es müssen insbesondere noch Kriterien und Instrumente vermittelt werden, um Mythen zu entlarven und Erkenntnisse auf den wissenschaftlichen Gehalt zu überprüfen. Des Weiteren muss bedacht werden, dass zweisprachige Studierende die Botschaft falsch auffassen könnten, wie sich in Einzelfällen gezeigt hat (Sie dachten bis zum Schluss, dass die Kursleitung Braingym als valable Methode betrachtet). Betont man die Wissenschaftlichkeit als Leitprinzip allzu stark und unkritisch, ist weiter mit Reaktanzeffekten zu rechnen, besonders bei von Braingym überzeugten Studierenden. Das präsentierte didaktische Setting ermöglicht also einen ersten, vielversprechenden Schritt hin zu einer wissenschaftlichen Haltung von angehenden Lehrpersonen und macht die Thematik für die Lernenden in gutem Masse zugänglich.

Literatur

- Bucher, B., Bircher, W., Leder, C., Rohner, R., Rosenberg, S., Salzmann, M. & Schärer, H.-R. (2010). *Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. COHEP / GS EDK Bilanztagung II vom 10. / 11. Juni 2010: Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung*. Verfügbar unter: www.ratundtext.ch/assets/5_100528_bilanztagungii_thesen_beatbucher.pdf (abgerufen am 18.12.2015).
- Dennison, P.E. & Dennison G.E. (1995). *Braingym: Lehrerhandbuch*, 6. Aufl., Kirchzarten: VAK.
- Denzler, S., & Wolter, S. C. (2006). Wer entscheidet sich für eine Lehrerausbildung?

- Einflussfaktoren bei der Studien- und Berufswahl Lehramt von Maturanden aus dem Kanton Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24(1), 63-67.
- Dreger, B. (2012). *Diagnose: confirmation bias. Wie die anfängliche Überzeugtheit von einer klinisch-psychologischen Prüfhypothese, die Berufserfahrung und das Fachwissen die Validität psychologischer Diagnosen beeinflussen*. Unveröffentlichte Dissertation. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Gerteis, M. (2013). *Paradoxe Methoden in der Forschungsausbildung von angehenden Lehrpersonen: Wenn Unterricht vermittelt, was er eigentlich gar nicht will*. Vortrag an der Tagung "Verknüpfung von Forschung und Lehre: Forschungsorientierung in berufsorientierten Studiengängen" vom 05.12.2013, Pädagogische Hochschule Zürich.
- Hascher, T., Kastaller, M. & Kittinger, C. (2012). Zur Funktion von Lerntagebüchern in der Lehrer/innenbildung. Potentiale für die Ausbildung und die Lehr-Lernforschung. *Schulpädagogik heute*, 5(3), 1-23.
- Hascher, T. & Edlinger, H. (2008). Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. *Unterrichtswissenschaft*, 16(1), 55-70.
- Helmke, A. (2011). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxman.
- Hoppe-Graf, S., Flagmeyer, D., Herfter, C., Westphal, K., & Port, A. (2009). Mitten im BA-Studium: Studienmotive, Orientierungen, Erfahrungen und Überzeugungen von Studierenden im neuen Lehramtsstudiengang. In S. Hoppe-Graff, R. Schroeter & C. Wilhelm (Hrsg.), *Das Lehramtsstudium an der Universität Leipzig: Voraussetzungen, Erfahrungen und Probleme aus der Sicht von Studierenden und Referendaren* (S. 33-68). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Humpert, W., Hauser, B. & Nagl, W. (2006). Was (zukünftige) Lehrpersonen über wissenschaftliche Methoden und Statistik wissen sollen und wollen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 24(2), 231-244. Verfügbar unter: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2006_2_231-244.pdf (abgerufen am 18.12.2015).

- Oelkers, J. (2000). *Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung*. Verfügbar unter:
<http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm> (abgerufen am 21.06.2018).
- Quast, U. (2008). Brain-Gym – ein Pädagogischer Mythos in der Kritik, *Pädagogik*, 6, S.58-59.
- Schroeter, R. (2009). Der Blick zurück und der Blick nach vorn: Ausbildungs- und berufsbezogene Überzeugungen von Referendaren. In S. Hoppe-Graff, R. Schroeter & C. Wilhelm (Hrsg.), *Das Lehramtsstudium an der Universität Leipzig: Voraussetzungen, Erfahrungen und Probleme aus der Sicht von Studierenden und Referendaren* (S. 69-108). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Verfügbar unter:
<https://edudoc.ch/record/17489/files/D24neu> (abgerufen am 22.06.2018).
- Venn, M. (2011). Lerntagebücher in der Hochschule. *Journal für Hochschuldidaktik*, 1, 9-12.
- Wisniewski, L. (2014). *Die populärsten Irrtümer über das Lernen. Was Unsinn ist, was wirklich hilft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (1999). *Psychologie* (7. Aufl.). Berlin: Springer.

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

Bastian Hodapp

Aufgrund der Unzufriedenheit von Studierenden und Dozent mit bisherigen Formaten referatsbasierter Seminare wurde ein Seminarkonzept entwickelt, erprobt und evaluiert, bei welchem vier alternative Veranstaltungsmethoden (Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt, Rollenspiel) eingesetzt wurden. Es wurde der Frage nachgegangen, wie die Studierenden die vier Seminarmethoden hinsichtlich folgender Aspekte bewerten: dem Interesse an den Inhalten der jeweiligen Seminarsitzung; dem Wissenszuwachs; der eigenen aktiven Beteiligung an der Lehrveranstaltung; dem persönlichen Wohlfühl während der Seminarsitzung; dem Engagement der Mitstudierenden; der Eignung der eingesetzten Methoden für die Vermittlung des Inhalts. Es konnte gezeigt werden, dass die Studierenden die Methode Rollenspiel signifikant besser bewerten als die Methoden Thesenpapier und Forschungswerkstatt.

Einleitung und theoretischer Hintergrund

„Studierende gestalten ‚Frontalunterricht‘“, „der Dozent sollte sich mehr einbringen und nicht nur die Studierenden alles machen lassen!“, „weniger Referate!“. Dies sind drei Evaluationsrückmeldungen von Studierenden zu einer Lehrveranstaltung, in welcher überwiegend mit Referaten gearbeitet wurde. Aufgrund dieser artikulierten Unzufriedenheiten (auch des Dozenten) wurde das Seminar im darauffolgenden Semester mit den folgenden alternativen Veranstaltungsmethoden gestaltet: Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt und Rollenspiel.

Beim *Brainwalking* als einer Synthese aus Brainstorming und Brainwriting (Preiser & Buchholz, 2008) verspricht man sich eine Verbindung der Vorteile aus diesen beiden Methoden. Beim Brainwalking werden Fragestellungen beispielsweise auf Flipchartpapiere geschrieben und an den Wänden aufgehängt. Die Studierenden „wandern“ in beliebiger Reihenfolge zu den unterschiedlichen Stationen und können schriftliche Anmerkungen auf den einzelnen Plakaten hinterlassen. Weitere Vorteile des Brainwalkings werden in der simultanen Bearbeitung mehrerer Fragestellungen sowie

in der Förderung ungewöhnlicher Assoziationen und Analogiebildungen gesehen (Preiser & Buchholz, 2008).

Thesepapiere werden unter anderem sowohl als Unterstützung eines Referats wie auch als Alternative zum Referat diskutiert (Sesink, 2012). Thesepapiere zeichnen sich vor allem durch ihr Potential zur Evozierung von (kontroversen) Diskussionen auf Basis eines Leitfadens aus (Sesink, 2012). Für ein Thesepapier eignen sich besonders Widerspruch und Nachfragen hervorruhende Behauptungen (Sesink, 2012).

Forschungswerkstätten sind an Universitäten meist im Kontext der Anfertigung von Dissertations- und anderen Qualifikationsvorhaben verankert, wobei diese Arbeiten häufig eine empirische Prägung aufweisen. Gerade in der qualitativen Sozialforschung verfügt dieses soziale Arrangement über eine längere Tradition (Nittel, 1999) und man verspricht sich etwa im Rahmen der Datenanalyse eine gesteigerte Wirksamkeit durch interaktive und kommunikative Prozesse in Form dialogisch angelegter Suchbewegungen (Pilch-Ortega, 2015). Außerdem eignet sich dieses Format zur Initiierung und Weiterentwicklung (arbeitsplatzbezogener) Reflexions- und Professionalisierungsprozesse (Böing, 2009).

Beim *Rollenspiel* übernehmen die Studierenden für eine bestimmte Zeit eine ihnen zugewiesene Rolle, gegebenenfalls verbundenen mit konkreten Handlungsaufträgen und Verhaltensrichtlinien. Das Rollenspiel wird als Seminarmethode betrachtet, mit welcher sich Inhalte erlebnisorientiert erschließen (Knoll, 2007) sowie Handlungs- und Praxiskompetenzen vermitteln lassen (Münter, 2009; Quilling & Nicolini, 2009; Stahlke, 2010). Ulrich (2016) sieht die Funktion eines Rollenspiels vor allem in der Ermöglichung von Verhaltensmodellierungen durch den Transfer von theoretischem Wissen in kompetentes Verhalten. Er weist darauf hin, dass auch passive Studierende durch die Beobachtung der Rollenspielerenden profitieren. Für Stahlke (2010) ermöglicht das Rollenspiel durch die Übernahme gegensätzlicher Rollen einen Perspektivwechsel, wodurch die Haltungen und Positionen anderer Personen besser nachvollzogen werden können. Dies sei gerade für das Verständnis von Konflikten hilfreich. Nach Ansicht von Macke, Hanke und Viehmann (2008) kann das Rollenspiel vor allem in Fällen sinnvoll eingesetzt werden, in denen es um die Förderung von Kooperationsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten geht.

Fragestellung und Hypothesen

Fragestellung

Wie bewerten die Studierenden die vier Seminarmethoden hinsichtlich folgender Aspekte:

- a) Interesse an den Inhalten der jeweiligen Seminarsitzung
- b) Wissenszuwachs
- c) eigene aktive Beteiligung an der Lehrveranstaltung
- d) persönliches Wohlfühl während der Seminarsitzung
- e) Engagement der Mitstudierenden
- f) Eignung der eingesetzten Methoden für die Vermittlung des Inhalts?

Hypothesen

Im Rahmen der deskriptiv- und inferenzstatistischen Analysen wurden die folgenden Hypothesen getestet:

H0: Die Seminarmethoden werden von den Studierenden nicht unterschiedlich bewertet.

H1: Die Seminarmethoden werden von den Studierenden unterschiedlich bewertet.

Methode

Zum Einsatz kam ein aus 13 Items bestehender Fragebogen im sechsstufigen Antwortformat (1 = „*stimme nicht zu*“ bis 6 = „*stimme voll zu*“). Der Fragebogen wurde den Studierenden am Ende jeder Seminarsitzung vorgelegt. Mit dem Fragebogen wurden folgende Aspekte abgefragt: Interesse an den Inhalten der jeweiligen Seminarsitzung, Wissenszuwachs, eigene aktive Beteiligung an der Lehrveranstaltung, persönliches Wohlfühl während der Seminarsitzung, Engagement der Mitstudierenden, Eignung der eingesetzten Methoden für die Vermittlung des Inhalts.

In insgesamt acht Seminarsitzungen wurden die Seminarmethoden Brainwalking (Termin 1 und 7), Thesenpapier (Termin 2 und 5), Forschungswerkstatt (Termin 3 und 6) und Rollenspiel (Termin 4 und 8) jeweils zweimal eingesetzt. Um Zeiteffekte kontrollieren zu können, wurden die Methoden einmal in der ersten und einmal in der zweiten Semesterhälfte eingesetzt. Bei der Verwendung der Methoden wurde auf eine Passung mit dem Inhalt der entsprechenden Seminarsitzung geachtet. Neben der Berechnung deskriptivstatistischer Kennwerte wurden Korrelations- und multivariate Varianzanalysen durchgeführt. Die Datenauswertung erfolgte mittels SPSS und R.

Stichprobe

Bei den Teilnehmenden der Studie handelt es sich um Masterstudierende im Studiengang Erziehungswissenschaft. Insgesamt wurden $k = 57$ Fragebögen in die Auswertung einbezogen.

Ergebnisse

Bei der Beurteilung, ob die jeweilige Seminarsitzung als interessant erlebt wurde, bewerteten die Studierenden die Methode Brainwalking am besten ($M = 5.31$, $SD = .60$). Am wenigsten interessant erlebten sie die Sitzungen, in denen die Methoden Thesenpapier ($M = 4.85$, $SD = .90$) und Forschungswerkstatt ($M = 4.76$, $SD = .09$) als didaktisches Medium eingesetzt wurden.

Auch bei der Frage nach dem Wissenszuwachs wird die Methode des Brainwalking von den Studierenden am positivsten bewertet ($M = 4.63$, $SD = .72$). Der geringste Wissenszuwachs wird der Methode Forschungswerkstatt zugeschrieben ($M = 3.82$, $SD = 1.07$).

Die Studierenden geben an, dass sie sich besonders an den Terminen aktiv in die Lehrveranstaltung eingebracht haben, an denen die Methode des Brainwalking eingesetzt wurde ($M = 5.06$, $SD = 1.81$). Sie geben an, dass sie sich am wenigsten engagiert haben, wenn die Methode Forschungswerkstatt zum Einsatz kam ($M = 4.41$, $SD = 1.42$).

Bei der Frage, in welchen Sitzungen sich die Studierenden am wohlsten gefühlt haben, erzielt die Methode Forschungswerkstatt die höchsten Zustimmungsraten ($M = 4.88$, $SD = .78$). Die geringsten Werte weist die Methode Thesenpapier auf ($M = 4.69$, $SD = .95$).

Der Beitrag der anderen Mitstudierenden wird bei der Methode Rollenspiel am positivsten bewertet ($M = 5.62$, $SD = .87$), während die Zustimmungsraten der Studierenden beim Thesenpapier am geringsten ausfällt ($M = 5.00$, $SD = 1.00$).

Nach Ansicht der Studierenden waren die Rollenspiele am besten in der Lage, die Inhalte der jeweiligen Seminarsitzung zu vermitteln ($M = 5.31$, $SD = .75$). Die geringste Passung zwischen Methode und Seminarinhalt wird von den Studierenden der Methode Forschungswerkstatt zugeschrieben ($M = 4.12$, $SD = .93$).

Vergleicht man die Mittelwerte aller vier Seminarmethoden, gemittelt über alle Variablen (vgl. Tabelle 1), so ergibt sich für das Rollenspiel der höchste Mittelwert

($M = 5.23$, $SD = .46$), gefolgt vom Brainwalking ($M = 4.96$, $SD = .37$). Die niedrigsten mittleren Werte wurden von den Studierenden den Methoden Thesenpapier ($M = 4.60$, $SD = .81$) und Forschungswerkstatt ($M = 4.56$, $SD = .48$) zugewiesen. Der grafische Vergleich der vier Seminarmethoden wird in Abbildung 1 dargestellt.

Tab. 1: Vergleich der Mittelwerte der vier Seminarmethoden Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt, Rollenspiel

	<i>k</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	95%-KI	Min.	Max.
Brainwalking	16	4.96	.37	[4.77; 5.16]	4.33	5.67
Thesenpapier	13	4.60	.81	[4.12; 5.09]	2.67	5.50
Forschungswerkstatt	17	4.56	.48	[4.31; 4.81]	3.50	5.33
Rollenspiel	12	5.23	.46	[4.94; 5.52]	4.17	5.92

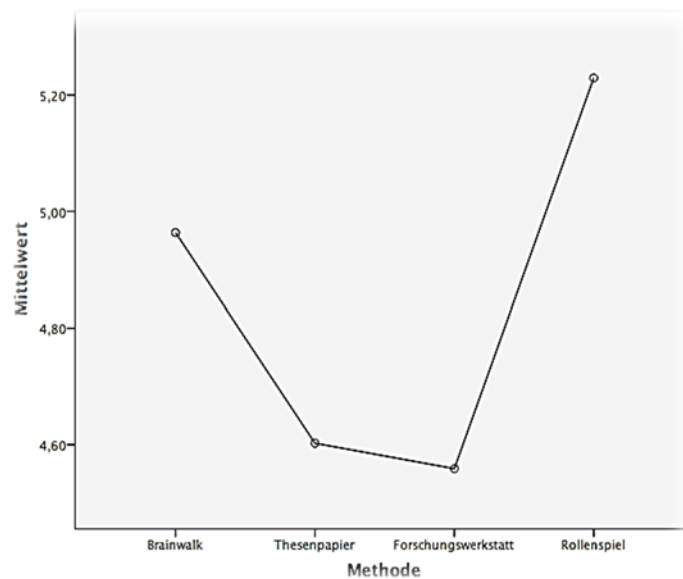


Abb. 1: Vergleich der Mittelwerte der Seminarmethoden Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt und Rollenspiel

Im Rahmen der Korrelationsanalysen zeigten sich einige erwartungskonforme hohe Korrelationen zwischen den Items des Fragebogens. So korrelierte die Einschätzung des eigenen Wissenszuwachses durch die Studierenden mit ihrem Interesse für die Inhalte der jeweiligen Seminarsitzung, $r(58) = .60$, $p < .001$. Ebenso fand sich eine hohe Korrelation zwischen der Einschätzung der Seminarsitzung als abwechs-

lungsreich und der Bewertung über die Eignung der eingesetzten Lehrmethoden zur Vermittlung des Stoffes, $r(58) = .60, p < .001$.

Gleichzeitig ergaben sich jedoch auch überraschend niedrige Korrelationen zwischen Merkmalen, bei denen ein höherer Zusammenhang vermutet wurde. Das Interesse für die Inhalte einer Sitzung korrelierte nur mit $r(58) = .31, p = .017$ mit der Einschätzung der Eignung der Lehrmethoden für die Vermittlung der Inhalte. Das Interesse an den Inhalten korrelierte ebenfalls nur gering mit dem Engagement der Studierenden in der Lehrveranstaltung, $r(58) = .33, p = .013$.

**Tab. 2: Vergleich der mittleren Differenzen zwischen den einzelnen Seminar-
methoden Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt,
Rollenspiel**

Methode (I)	Methode (J)	Mittlere Differenz (I-J)	SE	p	95%-KI
Brainwalking	Thesenpapier	.36	.20	.292	[-.18; .90]
	Forschungswerkstatt	.40	.19	.152	[-.10; .91]
	Rollenspiel	-.27	.21	.577	[-.81; .28]
Thesenpapier	Brainwalking	-.36	.20	.292	[-.90; .18]
	Forschungswerkstatt	.04	.20	.996	[-.49; .57]
	Rollenspiel	-.63*	.22	.028	[-1.20; -.52]
Forschungswerkstatt	Brainwalking	-.40	.19	.152	[-.91; .10]
	Thesenpapier	-.04	.20	.996	[-.57; .49]
	Rollenspiel	-.67*	.20	.010	[-1.21; -.13]
Rollenspiel	Brainwalking	.27	.21	.577	[-.28; .81]
	Thesenpapier	.63*	.22	.028	[.52; 1.20]
	Forschungswerkstatt	.67*	.20	.010	[.13; 1.21]

Die inferenzstatistische Analyse mittels einfaktorieller Varianzanalyse ergab, dass sich mindestens zwei Gruppen (Methoden) signifikant voneinander unterscheiden, $F(3,54) = 4.667, p = .006, \eta^2 = 0.206$. Die Post-Hoc-Tests (vgl. Tabelle 2) ergaben, dass die Methode Rollenspiel signifikant besser bewertet wurde als die Methoden Thesenpapier ($\Delta M = .63, p = .028, d = 0.946$) und Forschungswerkstatt ($\Delta M = .67, p = .010, d = 1.42$). Brainwalking wurde ebenfalls im Mittel besser bewertet als Thesenpapier ($\Delta M = .36, p = .292$) und Forschungswerkstatt ($\Delta M = .40, p = .152$), jedoch nicht auf einem statistisch signifikanten Niveau.

Die inferenzstatistische Analyse mittels einfaktorieller Varianzanalyse ergab, dass sich mindestens zwei Gruppen (Methoden) signifikant voneinander unterscheiden, $F(3,54) = 4.667, p = .006, \eta^2 = 0.206$. Die Post-Hoc-Tests (vgl. Tabelle 2) ergaben, dass die Methode Rollenspiel signifikant besser bewertet wurde als die Methoden Thesenpapier ($\Delta M = .63, p = .028, d = 0.946$) und Forschungswerkstatt ($\Delta M = .67, p = .010, d = 1.42$). Brainwalking wurde ebenfalls im Mittel besser bewertet als Thesenpapier ($\Delta M = .36, p = .292$) und Forschungswerkstatt ($\Delta M = .40, p = .152$), jedoch nicht auf einem statistisch signifikanten Niveau.

Diskussion

In vorliegender Studie konnte gezeigt werden, dass alternative Veranstaltungsmethoden im universitären Kontext von den Studierenden unterschiedlich evaluiert werden. Das Rollenspiel erwies sich gemessen an thematischem Interesse, Wissenszuwachs, aktiver Beteiligung und persönlichem Wohlfühl als überlegenste Methode. Hinsichtlich des Wissenszuwachses konnte nur auf die subjektive Einschätzung durch die Studierenden zurückgegriffen werden. Wünschenswert wäre hier ein objektiveres und belastbareres Maß gewesen. Da es sich bei der Veranstaltung jedoch um ein Seminar und keine Vorlesung gehandelt hat, konnte der Wissenszuwachs beispielsweise nicht über Klausurfragen erfasst werden. (Ideen, wie der Wissenszuwachs im Rahmen eines Seminars erhoben werden kann, nimmt der Autor gerne entgegen.) Inwiefern diese Ergebnisse auf andere Fachbereiche und -inhalte übertragbar sind, bleibt zu untersuchen. Eine Konfundierung von Seminarinhalten mit den eingesetzten Methoden ist nicht gänzlich auszuschließen, auch wenn jede Methode – auch zur Kontrolle von Zeiteffekten – jeweils in der ersten und in der zweiten Semesterhälfte eingesetzt wurde.

Literatur

Böing, U. (2009). *Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Unterricht mit Schülern und Schülerinnen mit schwerer Behinderung. Die „Forschungswerkstatt“ als Instrument der Lehrerbildung in arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozessen*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Köln. Verfügbar unter: <http://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=918557#vollanzeige> (abgerufen am 28.09.2017).

- Knoll, J. (2007). *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen* (11., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Macke, G., Hanke, U. & Viehmann, P. (2008). *Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen*. Weinheim: Beltz.
- Münter, F. (2009). *Rollenspiele (RPG) als Methode zum Erwerb sozialer Kompetenzen in Sozialer Arbeit*. München: GRIN.
- Nittel, D. (1999). Umwege – Schleichwege – Königswege? Forschungsdidaktische Anmerkungen über die Arbeitsweise von Forschungswerkstätten. In H.-G. Homfeldt, J. Schulze-Krüdener & M.-S. Honig (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit* (S. 97-133). Trier: Weyand.
- Pilch-Ortega, A. (2015). Forschungswerkstätten als Beispiel forschungsorientierter Lehre. Ansprüche, Möglichkeiten und Grenzen eines qualitativ angelegten Forschungssettings. In R. Egger, C. Wustmann & A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Lernweltforschung 13* (S. 200-216). Wiesbaden: Springer.
- Preiser, S. & Buchholz, N. (2008). *Kreativität. Ein Trainingsprogramm für Alltag und Beruf*. Kröning: Asanger.
- Quilling, E. & Nicolini, J. J. (2009). *Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung* (2., erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sesink, W. (2012). *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten* (9., akt. Aufl.). München: Oldenburg.
- Stahlke, I. (2010). Rollenspiel. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 538-550). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer.

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:

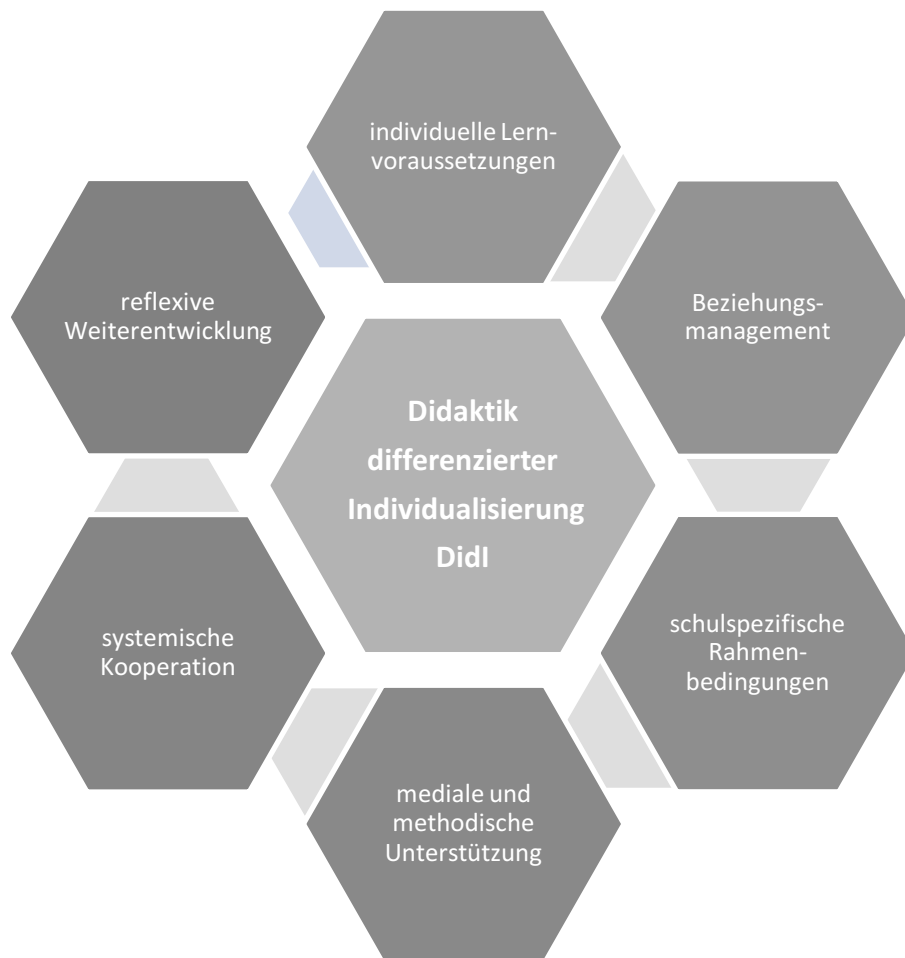


Abb. 1: Planungsmomente und Reflexionselemente der DidI

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.

Obgleich „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 fördernde 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 Unterstützungmaßnahmen 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.
- Asendorf, 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.

Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten in einem E-Learningseminar für Lehramtsstudierende

Dr. Natalie Enders

Im Rahmen ihrer universitären Ausbildungen sollen Lehramtsstudierende zum selbstregulierten Lernen befähigt und mit einschlägigen psychologischen Theorien und korrespondierenden Lernstrategien vertraut gemacht werden (KMK, 2005, 2014). Anhand einer E-Learningveranstaltung in den Masterstudiengängen der Leibniz Universität Hannover wird exemplarisch beschrieben, wie über Begleitforschung gewonnene Erkenntnisse über das Studierverhalten als Grundlage für eine konzeptionelle Überarbeitung der Lehrveranstaltung genutzt wurden. Kern des neuen didaktischen Konzepts ist ein direktes integriertes Selbstregulationstraining, innerhalb dessen die Studierenden ihre Vorgehensweise beim E-Learning mit Hilfe eines selbstentwickelten Lerntagebuchs fortlaufend dokumentieren und zusammenfassend reflektieren.

Theoretischer Hintergrund

Die Befähigung zum selbstregulierten Lernen ist ein wichtiges hochschulisches Qualifikationsziel (KMK, 2005). Dabei richten Studierende ihre Kognitionen, Emotionen und Lernhandlungen auf ein (selbstgesetztes) Lernziel aus und passen ihre Vorgehensweise strategisch an (Zimmerman, 2000). Korrespondierende psychologische Theorien stellen zudem einen zentralen Ausbildungsinhalt in den Lehramtscurricula dar (KMK, 2014).

Modelle des selbstregulierten Lernens schließen metakognitives und prozedurales Wissen über Lernstrategien und deren adäquate Anwendung ein (Boekaerts, 1999; Landmann & Schmitz, 2007; Zimmerman, B. J., 2001). Lernstrategien sind „Pläne für Handlungssequenzen, die auf Lernen abzielen“ (Klauer & Leutner, 2012, S. 162) und umfassen Verhaltensweisen und Kognitionen, die über die eigentliche Lernhandlung hinausgehen (Hasselhorn & Gold, 2013, Kap. 2.3). Selbstregulierte Lernende wählen solche Strategien aktiv aus, um Wissen und Können zu erwerben oder ihren motivational-affektiven Zustand zu regulieren (Wild, 2010).

Nach Weinstein und Mayer (1986) werden kognitive Strategien, metakognitive Strategien sowie Strategien des Ressourcenmanagements unterschieden. Zu den kognitiven Strategien gehören *Wiederholungsstrategien*, z. B. das repetitive Aufsagen von Definitionen, *Elaborationsstrategien*, z. B. das Generieren von Akronymen zum Einprägen von Listenelementen, und *Organisationsstrategien*, z. B. das Erstellen von Mind-Maps. Elaborations- und Organisationsstrategien werden als *Tiefenstrategien* bezeichnet, da sie dazu beitragen, neue Informationen vor der Integration in das Langzeitgedächtnis zu analysieren und zu ordnen (Marton & Säljö, 1984). Im Gegensatz dazu gelten Wiederholungsstrategien als *Oberflächenstrategien*, welche eine solche Transformation der Lerninhalte nicht begünstigen.

Metakognitive Strategien umfassen Denk- und Reflexionsprozesse hinsichtlich der kognitiven Aktivitäten beim Lernen und dienen der Planung, Überwachung und Bewertung der Lernhandlung. *Strategien des Ressourcenmanagements* unterstützen die Informationserarbeitungsprozesse indirekt, z. B. durch das Aufsuchen einer geeigneten Arbeitsatmosphäre.

Unglücklicherweise haben Studierende häufig Schwierigkeiten bei der Bewältigung der komplexen Anforderungen des selbstregulierten Lernens (Artelt & Lompscher, 1996; Händel, Tupac-Yupanqui & Lockl, 2012), die sich insbesondere im Kontext von E-Learning offenbaren (Enders & Weinzierl, 2017). Daher benötigen sie eine didaktische Unterstützung (Gerholz, 2017). Zur Förderung der Selbstregulation haben sich direkte integrierte Trainings, in deren Rahmen Lernstrategien explizit vermittelt und anschließend mit fachspezifischen Inhalten kombiniert gefördert werden, als besonders effektiv erwiesen (Perels, Landmann & Schmitz, 2007).

Beschreibung der ursprünglichen Lehrveranstaltung

Das E-Learningseminar *Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende* wird seit mehreren Jahren in den Masterstudiengängen *Lehramt an Gymnasien* sowie *Lehramt Sonderpädagogik* am Institut für Psychologie der Leibniz Universität Hannover angeboten. Themenbereiche sind die psychologisch-pädagogische *Diagnostik, Beratung* und *Lernen und Lehren*.

Die Umsetzung der Lehrveranstaltung erfolgte bis zum Sommersemester 2017 über eine selbst entwickelte Lernsoftware (Grabowski, Roos, Schmitt & Weinzierl,

2014). Diese enthielt neben Lehrtexten, Grafiken und Tabellen auch multimediale Elemente, z. B. speziell produzierte Videos und Quizaufgaben.

Das Lehrkonzept sah im Anschluss an eine Einführungsveranstaltung elf Wochen E-Learning vor, innerhalb derer vier zweiwöchige und ein dreiwöchiger Themenkomplex bearbeitet wurden. Zu Beginn einer Lerneinheit erhielten die Studierenden per E-Mail Hinweise auf die zu bearbeitenden Softwarekapitel und eine schriftliche Transferaufgabe (1–2 Seiten). Auf jede dieser Aufgaben erhielten sie von der durchführenden Lehrperson bzw. einer geschulten studentischen Hilfskraft eine individuelle schriftliche Rückmeldung anhand eigens zu diesem Zweck konzipierter Feedbackbögen. Am Semesterende wurde eine Klausur mit MC-Aufgaben und einigen offenen Fragen geschrieben.

Die Teilnehmer/innen dokumentierten ihr Lernverhalten (Lernzeit, -inhalte und -strategien) in einem standardisierten Lerntagebuch in MS Excel, sodass von jeder/m Studierender/n am Semesterende fünf Tagebücher zu den inhaltlichen Erarbeitungsphasen und ein Tagebuch zur Klausurvorbereitung vorlagen. Die Studienleistung war bestanden, wenn alle Hausaufgaben und Lerntagebücher fristgerecht eingereicht und mindestens 50% der Klausurpunkte erzielt wurden.

Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Begleitforschung

Die Lehrveranstaltung wurde einer kontinuierlichen Begleitforschung unterzogen, wobei die Lerntagebücher systematisch ausgewertet und die darin enthaltenen Angaben zum Lernverhalten in Bezug zu den Leistungsmaßen (Hausaufgaben und Klausur) gesetzt wurden (Enders & Weinzierl, 2017). Die resultierenden Ergebnisse liefern wertvolle Hinweise auf Veränderungsbedarfe in der Veranstaltungskonzeption:

- Die Studierenden investieren signifikant mehr Zeit in die Klausurvorbereitung am Semesterende als in das Durcharbeiten der Lerneinheiten und die Hausaufgabenerstellung während der Vorlesungszeit, wodurch die Workload ungünstig in die Klausurphase verlagert wird. Jedoch zeigt sich zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Zusammenhang der investierten Lernzeit mit den Leistungsmaßen. Daher ist von einem massierten Lernen vor der Klausur dringend abzuraten. Stattdessen sollten die Studierenden zum verteilten Lernen angeregt werden.
- Innerhalb der einzelnen Bearbeitungsphasen geben jeweils mindestens 75% der Studierenden die Verwendung kognitiver Lernstrategien an. Zur Bearbeitung der Lerneinheiten und Hausaufgabenerstellung werden signifikant häufiger Tiefen- als Wiederholungsstrategien eingesetzt, während die Klausurvorbereitung durch den vermehrten Einsatz von Wiederholungsstrategien gekennzeichnet ist. Die

könnte auf den strategischen Einsatz von Lernstrategien hindeuten. Allerdings ist aus theoretischer Sicht auch zur Klausurvorbereitung die Anwendung von Tiefenstrategien anzuraten (Wild, 2005). Zudem korreliert der vermehrte Einsatz von Wiederholungsstrategien zur Prüfungsvorbereitung positiv mit dem Belastungserleben im Studium (Artelt & Lompscher, 1996). Daher sollten die Studierenden über den Nutzen unterschiedlicher Lernstrategien informiert und zur bewussten Reflexion ihres Studierverhaltens angeregt werden.

- Der Klausurerfolg lässt sich über die Anzahl der beim Lernen eingesetzten Elaborations- und Wiederholungsstrategien vorhersagen. Dies deutet auf die Effektivität dieser Strategiearten hin. Dennoch gibt es innerhalb einer jeden Lernphase einen bestimmten Prozentsatz (8–25%) der Studierenden, der keine Lernstrategien einsetzt. Daher sollte der Einsatz von Lernstrategien über das didaktische Design der Lehrveranstaltung angeregt werden.

Darüber hinaus bestanden weitere pragmatische Gründe für die Überarbeitung der Veranstaltung: Die flashbasierte Lernsoftware hatte den Nachteil, dass die Bearbeitungsmöglichkeiten für Laien ohne einschlägige Programmierkenntnisse stark begrenzt waren. Änderungen oder Fehlerbehebungen im laufenden Semester waren kaum umsetzbar. Auch musste für die E-Mailkommunikation, die Aufgabenabgabe und ein Forum auf externe Anwendungen zurückgegriffen werden.

Beschreibung des neuen Veranstaltungskonzepts

Vor der inhaltlichen Überarbeitung wurden die Softwarekapitel in die Lernplattform ILIAS überführt. Dieses Learning Management System hat den Vorteil, dass alle erforderlichen Funktionen, z. B. Hausaufgabenordner und Foren, auf einer Plattform bereitgestellt werden und die Seminarinhalte unkompliziert während des laufenden Semesters adaptiert werden können (Kunkel, 2011).

Zur Förderung der Selbstregulation wurde ein direktes Training konzipiert und in das Seminar integriert, dessen Kern ein standardisiertes Lerntagebuch (Fabriz, Dignath, Poarch & Büttner, 2007) darstellt. Trainingsziele sind insbesondere die Anregung des verteilten Lernens und des Einsatzes von Tiefenverarbeitungsstrategien.

Hierzu wurde eine neue thematische Einheit zum Thema *Selbstreguliertes Lernen und Lernstrategien* entwickelt. Die exemplarische Auswahl der thematisierten Lernstrategien beinhaltet dabei solche Techniken, die sich besonders gut zum E-Learning eignen. Am Ende des Kapitels werden Lerntagebücher als Möglichkeit zur Selbstreflexion vorgestellt. Hierüber erwerben die Studierenden das erforderliche metakognitive Grundlagenwissen zum korrekten Einsatz des Lerntagebuchs zur Dokumentation und Selbstreflexion.

Die neue Lerneinheit wird von den Seminarteilnehmer/innen zu Veranstaltungsbeginn innerhalb der ersten vierzehn Tage bearbeitet. Die zugehörige Hausaufgabe besteht im Entwurf eines eigenen Konzepts für ein Lerntagebuch. Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung bestehen Wahlmöglichkeiten: Neben obligatorischen Bausteinen (Datum und Zeitaufwand, Auflistung der Lernhandlungen und Lernstrategien) sollen mindestens drei weitere eigene Bestandteile ausgewählt und die Auswahl schriftlich begründet werden. Hierbei bleibt den Studierenden, die als Expert/innen für ihren eigenen Lernprozess angesehen werden, überlassen, unter welchen Gesichtspunkten sie ihr Lernen dokumentieren und reflektieren möchten. Die Unterschiede zum zuvor eingesetzten Lerntagebuch bestehen somit in der Bereitstellung von Information über Lerntagebücher als Selbstreflexionsinstrument, den freien Gestaltungsmöglichkeiten für die Studierenden und der verpflichtenden Selbstreflexion. Jede/r Seminarteilnehmer/in erhält auf den Lerntagebuchentwurf ein individuelles Feedback und hat im Anschluss daran die Möglichkeit zur Überarbeitung. Im weiteren Seminarverlauf setzen die Teilnehmer/innen das Instrument ein, um ihr Studierverhalten während des Semesters zu dokumentieren. Ihnen ist bekannt, dass sie am Semesterende auf der Basis ihrer Aufzeichnungen und der Feedbacks von der Seminarleitung eine Abschlussreflexion vornehmen sollen. Hierüber soll ihre Motivation erhöht werden, sich mit dem Lerntagebuch auseinanderzusetzen und es gewissenhaft zu führen. Die Abschlussreflexion stellt die letzte schriftliche Transferaufgabe dar und schließt damit den thematischen Bogen zum ersten Kapitel.

Auch die anderen bereits existierenden Kapitel des Lernmoduls wurden grundlegend überarbeitet und mit neuen Inhalten angereichert. Insbesondere wurden für alle Themenbereiche zusätzliche Quizaufgaben zur Selbstüberprüfung erstellt, die nun verpflichtend bearbeitet werden müssen. Hierüber sollen die Studierenden zum semesterbegleitenden verteilten Lernen angehalten werden. Aus dem alten Seminarkonzept wurde bewusst beibehalten, dass die Studierenden über die Bearbeitung von Transferaufgaben im Semesterverlauf häufig individuelles Feedback erhalten. Da die Überprüfung des Lernfortschritts formativ über die verpflichtende Bearbeitung der Quiz und der Transferaufgaben im Semesterverlauf erfolgt, kann die Klausur am Semesterende entfallen.

Literatur

- Artelt, C. & Lompscher, J. (1996). Lernstrategien und Studienprobleme bei Potsdamer Studierenden. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (1. Aufl., S. 161-184). Bern: Huber.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning. Where are we today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Enders, N. & Weinzierl, C. (2017). Lernstrategienutzung beim E-Learning: Strategische Vorbereitung auf unterschiedliche Lern- und Prüfungsanlässe. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 1(1), 5-23.
- Fabriz, S., Dignath, C., Poarch, G. & Büttner, G. (2007). Förderung von Selbstregulationskompetenz mit standardisierten Lerntagebüchern. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VI* (S. 95-104). Göttingen: V&R unipress.
- Gerholz, K.-H. (2017). Der Weg zu selbstreguliertem Lernen als didaktische Herausforderung. In K. Armbrorst-Weihs, C. Böckelmann & W. Halbeis (Hrsg.), *Selbstbestimmt lernen - Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit* (1. Aufl., S. 27-37). Münster: Waxmann.
- Grabowski, J., Roos, J., Schmitt, M. & Weinzierl, C. (2014). *Psychologische Grundlagen für Studierende der Lehrämter. Lernsoftware für ein virtuelles Seminar [computer software]*.
- Händel, M., Tupac-Yupanqui, A. & Lockl, K. (2012). *Metakognitives Wissen und der Einsatz von Lernstrategien bei Studierenden* (NEPS Working Papers, Bd. 20). Bamberg: National Educational Panel Study.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen* (3., vollständig überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klauer, K. J. & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- KMK. (2005). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf (abgerufen am 18.10.2015).

- KMK. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (abgerufen am 12.02.2015).
- Kunkel, M. (2011). *Das offizielle ILIAS 4-Praxisbuch. Gemeinsam online lernen, arbeiten und kommunizieren*. München: Addison-Wesley.
- Landmann, M. & Schmitz, B. (Hrsg.). (2007). *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (1. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Marton, F. & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 36-55). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Perels, F., Landmann, M. & Schmitz, B. (2007). Trainingskonzeption und Selbstregulation. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (1. Auflage, S. 19-32). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wild, K.-P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 191-206.
- Wild, K.-P. (2010). Lernstrategien und Lernstile. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (4., überarb. und erw. Aufl., S. 479–485). Weinheim: Beltz.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13–39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vermittlungsstrategien zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung - Was nutzt der Nutzen?

Sina Schürer, Bea Bloh, Stefanie van Ophuysen und Lars Behrmann

Im Rahmen des Praxissemesters wurde ein Lehrkonzept entwickelt, das Studierende befähigen soll, sich durch Forschendes Lernen in der beruflichen Praxis zu professionalisieren. Entsprechend des Erwartung x Wert-Modells wurde neben der Vermittlung von forschungsmethodischen Grundkenntnissen zur Steigerung der Fähigkeitsüberzeugung (Erwartungskomponente) auch die individuelle Nutzenerwartung (Wertkomponente) fokussiert. Studien aus dem Schulkontext zeigen höhere Lernmotivation/-leistungen durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Nützlichkeit eines Lerninhaltes. Um die Übertragbarkeit auf den Hochschulkontext zu untersuchen, wurde im Praxissemester ein Experiment mit 80 Studierenden zur Steigerung der Nutzenerwartung durchgeführt. Die Befunde zeigen, dass selbst bei dieser kleinen Manipulation eine von den Fähigkeitseinschätzungen abhängige Nutzenentwicklung beobachtet werden konnte.

Theorie und Forschungsstand

Im Praxissemester des Lehramtsstudiums wird das (hochschul-)didaktische Konzept des Forschenden Lernens aufgegriffen und gilt hier als ertragreiches Ausbildungsparadigma (Rothland & Boecker, 2014). Auch an der WWU in Münster ist das Forschende Lernen im Rahmen des Praxissemesters ein Leitprinzip (Zentrum für Lehrerbildung, 2016).

Die Arbeitsgruppe Forschungsmethoden/empirische Bildungsforschung der WWU Münster betont, dass im Kontext der Lehrerbildung Forschendes Lernen nicht nur als hochschuldidaktisches Konzept begriffen werden kann, sondern vielmehr als eine besondere Art und Weise zu lernen, die sich an Denk- (z.B. Hypothesisieren) und Handlungsweisen (z.B. Datenerhebung) eines Forschungsprozesses orientiert. Ziel ist es, das Forschende Lernen als Methode systematischen Erfahrungserwerbs zur Unterstützung professionellen Lehrerhandelns zu nutzen (siehe dazu ausführlicher van Ophuysen et al., 2017). Die Studierenden besuchen dazu im Verlauf des Praxissemesters eine forschungsmethodische Veranstaltung sowie drei Projektseminare, die im

Blockformat vorbereitend, begleitend und nachbereitend zur fünfmonatigen Praxisphase angeboten werden. Sowohl in der Vorlesung als auch in den bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen wird explizit immer wieder der Nutzen des Forschenden Lernens herausgestellt. Jedoch ergaben eigene Untersuchungen, dass während der Praxisphase die Intention forschend zu lernen sowie die Nutzenerwartung nicht gesteigert werden konnte (van Ophuysen et al., 2017). Dies deckt sich mit ersten Befunden, die geringe Relevanz- und Akzeptanzbewertungen der Studienprojekte und forschenden Tätigkeiten seitens der Studierenden zeigen (z.B. Van Ackeren & Herzig, 2016). Unsere Modellanalysen gemäß der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) zeigen aber auch die Bedeutsamkeit der Nutzenerwartung für die Intentionsausbildung später forschend zu lernen (Behrmann & van Ophuysen, 2016). Daher wurde in Anlehnung an die Arbeiten von Canning und Harackiewicz (2015) aus dem Schulkontext zur Förderung der Nutzenerwartung von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des Besuchs von MINT-Fächern eine Intervention zur Steigerung der individuellen Nutzenerwartung in die Lehrkonzeption des bildungswissenschaftlichen Projektseminars integriert. Die Interventionen von Harackiewicz und Kollegen basieren auf dem Erwartungs x Wert-Modell von Eccles (Eccles & Wigfield, 2002). Kernidee dieser Interventionen ist es, dass durch das eigenständige Generieren von (positiven) Erwartungen für die persönliche Zukunft, die sich als Folge des Lernens bestimmter Wissensinhalte ergeben (=selbstgenerierte Erwartungen), ein stärkerer Lebensweltbezug erreicht wird und daher globale Nutzenerwartungen positiver beeinflusst werden, als durch die Vorgabe allgemein positiver Konsequenzen durch eine andere Person (=extern kommunizierte Erwartungen). In (quasi)experimentellen Studien konnte gezeigt werden, dass sich insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit geringen Fähigkeitsüberzeugungen die Kombination aus extern-kommuniziertem Nutzen mit selbstgeneriertem Nutzen zu einer erhöhten Nutzenerwartung führt (Canning & Harackiewicz, 2015).

In Anlehnung an diese Befunde möchten wir folgende **Fragestellungen** beantworten:

Analysefokus 1: Interventionseffekte

1a) Kann der wahrgenommene Nutzen des Forschenden Lernens (FL) dadurch gesteigert werden, dass die Studierenden selbstgenerierte Nutzenerwartungen formulieren?

1b) Wirkt eine solche (minimale) Intervention in unterschiedlicher Weise bei Studierenden mit hohen vs. geringen Fähigkeitsüberzeugungen?

Analysefokus 2: Inhalte der produzierten Texte

In einem zweiten Auswertungsschritt wurden die von den Studierenden verfassten Texten inhaltsanalytisch ausgewertet, um die Umsetzung der Manipulation nachvollziehen zu können (z.B. Konkretisierung des persönlichen Bezugs, Art und Weise der Darstellungsform).

Methode

Durchführung und Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte in acht bildungswissenschaftlichen Projektseminaren im Rahmen des Praxissemesters im Wintersemester 2016/2017 und Sommersemester 2017. Im Rahmen des Forschungsprojektes FLIP (Forschendes Lernen im Praxissemester) werden in jeder Kohorte längsschnittlich Daten zu drei Messzeitpunkten (MZP) erhoben: zu Beginn des vorbereitenden Seminarblocks (MZP I), nach dem zweiten Seminarblock direkt vor Beginn der fünfmonatigen Praxisphase (MZP II) sowie nach dem nachbereitenden Seminarblock im Anschluss an die Praxisphase (MZP III).

Für die hier berichteten Analysen sind die Daten der Messzeitpunkte II und III relevant. Vollständige Daten zu beiden Messzeitpunkten liegen von N=98 Studierenden vor, die an der Intervention teilnahmen. Die Studierenden verteilen sich gleichmäßig auf die Experimental- und Kontrollgruppe (EG= 48, KG=50). 71 Studierende sind weiblich, 26 männlich, 1 Person hat keine Angaben zum Geschlecht gemacht. Die Befragten studieren im ersten oder zweiten Fachsemester des Master of Education. Der Altersdurchschnitt liegt bei 24,43 Jahren (SD=3,08).

Intervention

Im Rahmen des letzten, nachbereitenden Seminarblocks wurde die Intervention durchgeführt. Die Studierenden reflektierten in diesem Seminarblock über die Praxisphase und in diesem Zusammenhang auch über das Forschende Lernen. Sie erhielten ein Arbeitsblatt mit der Aufforderung entweder eine *Definition von Forschendem Lernen* zu notieren (KG) oder den *Nutzen Forschenden Lernens* für sich persönlich zu notieren (EG).

Instrumente

Mit einem standardisierten Fragebogen wurden zum einen die Nutzenerwartung gegenüber dem forschungsorientierten Denken als auch dem forschungsorientierten Handeln erfasst, zum anderen die Fähigkeitsüberzeugungen in Bezug auf die beiden Facetten des Forschenden Lernens (siehe ausführlicher van Ophuysen, Behrmann, Bloh et al., 2017). Für die Datenauswertung sind die Skalen der Nutzenerwartung zu den Messzeitpunkten II und III relevant sowie die Skalen der Fähigkeitsüberzeugungen zu Messzeitpunkt III. Die Reliabilitäten sind durchweg als gut zu bewerten.

Tab. 1: Eingesetzte Skalen mit Beispielitem und Reliabilität

Skalen	Beispielitem	Items	MZP II Cronbachs alpha	MZP III Cronbachs alpha
Nutzen	Folgende Aspekte des Forschenden Denkens/Handelns erachte ich als besonders <u>hilfreich</u>, um später in der beruflichen Praxis zu lernen / um mein berufliches Handeln zu verbessern:			
FH	Entwicklung und Auswahl von Erhebungsinstrumenten (z.B. Fragebogen, Interviewleitfaden, Beobachtungsverfahren)	6	.903	.895
FD	Ereignisse/Situationen objektiv wahrnehmen (z.B. eigene Beobachtungstendenzen bewusst machen, gezielt Sachverhalte beobachten)	5	.874	.837
Fähigkeits- überzeugung	Bitte überlegen Sie, in wieweit Sie schon über folgendes Wissen verfügen.			
FH	Ich weiß, wie ich ein Konstrukt (z.B. Schulfreude) erheben/messbar machen kann (Operationalisierung).	4		.861
FD	Ich kenne die Verzerrungstendenzen, denen wir in der Alltagsbeobachtung unterliegen.	5		.838

Anm.: Antwortformat: „1 = stimme gar nicht zu“ bis „5 = stimme genau zu“

Datenauswertung

Mithilfe einer Mediandichotomisierung wurden jeweils zwei Gruppen von Studierenden gebildet, solche mit hohen vs. geringen Fähigkeitsüberzeugungen gegenüber dem forschungsorientierten Denken (Median=3.90) und dem forschungsorientierten Handeln (Median=3.85). In einem ersten Schritt wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung mit den beiden unabhängigen Variablen Experimentelle Bedingung (EG, KG) und Fähigkeitsüberzeugungen (hoch, gering) gerechnet. In einem zweiten Schritt wurden die Fähigkeitsüberzeugungen als kontinuierliche Variablen als

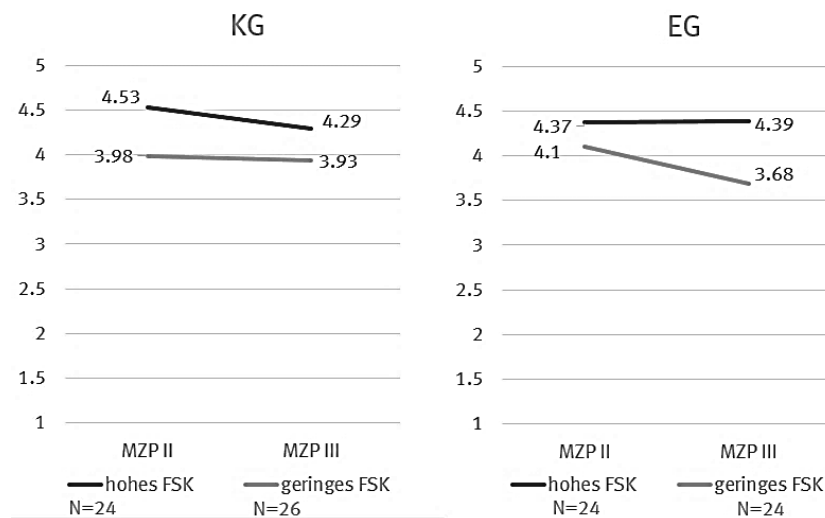
Prädiktor in einer linearen Regression zur Vorhersage der Nutzenerwartung zu Messzeitpunkt drei genutzt. Als zusätzliche Prädiktoren gingen die Nutzenerwartung zum zweiten Messzeitpunkt, die experimentelle Bedingung als Dummy-Variable sowie der Interaktionsterm aus experimenteller Bedingung und Fähigkeitsüberzeugung ein.

Ergebnisse

Interventionseffekte

Die Mittelwerte für die Nutzenerwartung bzgl. des *forschungsorientierten Denkens* sind Abb. 1 zu entnehmen. Es ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt für die Zeit ($F(1, 94)=6,484$, $p=.012$, *partielles Eta-Quadrat*=.065), jedoch wider Erwarten keine Wechselwirkung zwischen Zeit und experimenteller Bedingung ($F(1, 94)=,157$, $p=.693$). Hingegen zeigt sich eine signifikante dreifache Interaktion ($F(1, 94)=5,164$, $p=.025$, *partielles Eta-Quadrat*=.052).

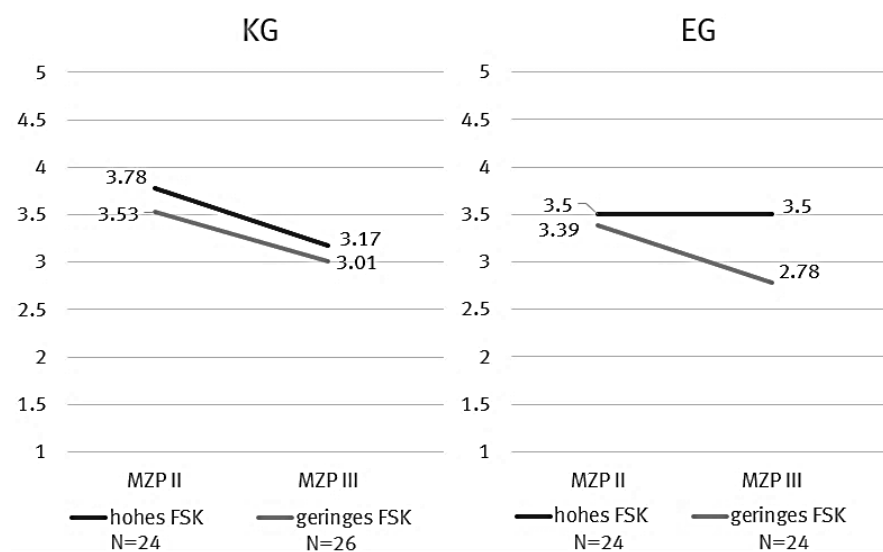
Abb. 1: Entwicklung des forschungsorientierten Denkens in der Kontroll- und Experimentalgruppe



Ein ähnliches Bild zeigt sich für die Nutzenerwartung bzgl. des *forschungsorientierten Handelns* (s. Abb. 2). Zunächst wird deutlich, dass die Mittelwerte insgesamt deutlich niedriger sind im Vergleich zum forschungsorientierten Denken. Auch hier ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt für die Zeit ($F(1, 94)=22,800$, $p<.001$, *partielles Eta-Quadrat*=.195), ebenfalls keine Wechselwirkung zwischen Zeit und experimenteller Bedingung ($F(1, 94)=2,172$, $p=.144$) und auch eine Tendenz für eine dreifache Interaktion ($F(1, 94)=3,621$, $p=.060$, *partielles Eta-Quadrat*=.037). In der

Kontrollgruppe kommt es sowohl für Studierende mit hohen als auch mit geringen Fähigkeitsüberzeugungen zu einer Abnahme der Nutzenerwartung. In der Experimentalgruppe hingegen kommt es nur für Studierende mit geringen Fähigkeitsüberzeugungen zu einer deutlichen Abnahme nach der Praxisphase. Die Nutzenerwartung der Studierenden mit hohen Fähigkeitsüberzeugungen gegenüber dem forschungsorientierten Handeln bleibt konstant. An dieser Stelle sei bereits auf die geringen Effektstärken hingewiesen.

Abb. 2: Entwicklung des forschungsorientierten Handelns in der Kontroll- und Experimentalgruppe



Die Berechnung der linearen Regressionen zeigt, dass lediglich die Nutzenerwartung zum zweiten Messzeitpunkt prädiktiv für die Nutzenerwartung zum dritten Messzeitpunkt ist (siehe Tabelle 2), sowohl für das forschungsorientierte Denken als auch für das forschungsorientierte Handeln.

Tab. 2: Lineare Regression zur Vorhersage der Nutzenerwartung für forschungsorientiertes Denken und Handeln

	Kriterium: Nutzenerwartung hinsichtlich forschungsorientiertem					
	Denken			Handeln		
	B	SE	Beta	B	SE	Beta
Gruppe (0 = KG; 1 = EG)	-.354	.771	-.243	.101	.861	.056
Nutzenerwartung t_2	.444	.093	.409**	.456	.108	.395**
Fähigkeitsselbstkonzept t_3	.297	.285	.256	.239	.358	.201
FSK t_3 x Gruppe	.080	.194	.242	.014	.219	.036
	$R^2 = .363$			$R^2 = .188$		

** $p < .01$

Entgegen der Annahme war die Nutzenerwartung gegenüber dem forschungsorientierten Denken und Handeln in der Experimentalgruppe nicht signifikant höher als in der Kontrollgruppe. Um Hinweise darauf zu erhalten, wie die Studierenden die experimentelle Manipulation konkret umsetzten und Erklärungen zu finden, wurden die Texte der Studierenden analysiert.

Inhalte der produzierten Texte

Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte nach Mayring (2010) mittels deduktiver und induktiver Kategorienbildung. Die Analyse der *Texte der Kontrollgruppe* zeigt, dass die Studierenden größtenteils (89%) vollständige Definitionen verfasst haben und ihr Verständnis von Forschendem Lernen dabei zu einem großen Teil (76%) mit dem Verständnis unserer Arbeitsgruppe übereinstimmt. Die Auswertung zeigt jedoch auch, dass 6% (N=3) der Studierenden der KG nicht (nur) definieren, sondern ebenfalls oder sogar ausschließlich über ihre Nutzenerwartungen schreiben. Die Auswertung der *Texte der Experimentalgruppe* ergab, dass im Durchschnitt 4,7 Nutzenaspekte genannt werden (Max=9). 67% der Studierenden nennen fünf oder mehr Nutzenaspekte, 9% nennen nur einen oder zwei Nutzenaspekte. Weiterhin wurde geprüft wie der Nutzen formuliert wurde. 42% formulieren in der „Ich-Form“ und beziehen den Nutzen explizit auf sich selbst. 27% der Studierenden hingegen nutzen Passiv-Konstruktionen und schreiben in der „Man-Form“, formulieren demnach eher einen allgemeinen und keinen persönlichen Nutzen. Die restlichen 31% nutzen Mischformen aus „Ich- und Man-Form“.

Als Zwischenfazit kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die experimentelle Manipulation größtenteils funktioniert hat. Jedoch haben einige Studierende in der Kontrollgruppe auch einen persönlichen Nutzen formuliert und einige Studierenden in der Experimentalgruppe haben einen sehr geringen Nutzen formuliert, keinerlei Nutzen oder eine ablehnende Haltung gegenüber dem Forschenden Lernen dargestellt zum Beispiel in Bezug auf die Umsetzbarkeit oder die derzeitige schulische Praxis.

Diskussion

Die Varianzanalysen ergeben erste Hinweise darauf, dass Studierende mit hohen Fähigkeitsüberzeugungen von dem Verfassen eines selbstgenerierten Nutzens in dem

Sinne profitieren, dass es nicht zu einem Absinken der Nutzenerwartung nach der Praxisphase kommt. Aufgrund der geringen Stichprobengrößen in den Gruppen und der sehr geringen Effektstärken müssen diese Ergebnisse jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, zumal die Regression darauf hinweist, dass lediglich die Nutzenerwartung vor der Praxisphase prädiktiv für die Nutzenerwartung nach der Praxisphase ist. Wer im Vorfeld einen großen Nutzen im Forschenden Lernen sieht, der sieht den Nutzen auch nach der Praxisphase – unabhängig von der Intervention. Die Analyse weiterer Daten der nächsten Kohorte von Praxissemesterstudierenden soll zeigen, ob die Ergebnisse repliziert werden können. Zudem ist geplant weitere Variablen in die Datenerhebung aufzunehmen. Es erscheint plausibel, dass zusätzlich zu den Fähigkeitsüberzeugungen auch die Erfahrungen in der schulischen Praxis für die Nutzenerwartung relevant sind. Brandhorst, Streblow und Jacke (2016) konnten zeigen, dass nicht nur Studierende, sondern auch Lehrkräfte die Studienprojekte als „eher unwichtig“ erachten. Wenn Studierende in der Schule nicht auf Vorbilder treffen, die forschend lernen oder zumindest das Forschende Lernen unterstützen, ist es nicht verwunderlich, dass die Nutzenerwartung nicht gefestigt werden kann (Klewin & Koch, 2017). Eine vermehrte Kooperation zwischen Schule und Hochschule wäre an dieser Stelle wünschenswert. Die Auswertung der qualitativen Daten gibt Hinweise darauf, dass einige Studierende auch nach der Praxisphase noch ein falsches bzw. kein Verständnis vom Forschenden Lernen haben. Hier muss gezielt an der Seminarkonzeption angesetzt werden, um Missverständnisse auszuräumen. Weiterhin erscheint es sinnvoll weitere, „plastischere“ Beispiele im Schulkontext zum Nutzen des forschenden Lernens in die Seminarblöcke einzubauen. Zusätzlich zeigt die Auswertung der Texte, dass auch die Instruktion zum Verfassen der Texte überarbeitet werden sollte, so dass in der Kontrollgruppe ausschließlich definiert wird und der Nutzen in der Experimentalgruppe in der Ich-Form verfasst wird und mit Beispielen erklärt wird, so dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit der persönlichen Bedeutung des Forschenden Lernens für die Person selbst gewährleistet wird. Im kommenden Semester ist auch die Steigerung des zeitlichen Umfangs der Intervention geplant.

Literatur

- Ackeren, I. van & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. In Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein - Westfalen. *SchuleNRW*, Beilage November, 4-6.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Behrmann L. & van Ophuysen S. (2016). „Forschendes Lernen“ lernen – Die Methodenausbildung für Lehramtsstudierende an der WWU Münster.“ In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI*, S. 109-119. Aachen: Shaker.
- Brandhorst, A., Streblow, L., Jacke, N. (2016). *Papier zur Landesweiten Evaluation; untersuchte Zielgruppen: Lehrkräfte an Schulen, Studierende*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bielefeld.
- Canning, E. A. & Harackiewicz, J. M. (2015). Teach It, Don't Preach It: The Differential Effects of Directly-communicated and Self-generated Utility Value Information. *Motivation Science*, 1(1), 47-71
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53, 109-132.
- Klewin, G. & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte?/Research-based Learning without Researching Teachers? *Die deutsche Schule: DDS; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 109(1), 58.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die deutsche Schule*, 106(4), 386-397.
- Van Ophuysen, S., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M. & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for educational research online*, 9 (2), 276-305.
- Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.). (2016). *Praxissemester im Master. Informationen zu den Praxisphasen des Lehramtsstudiums*, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Verfügbar unter:
https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/praxisphasen/ps_infobroschu__re_praxissemester.pdf (abgerufen am 26.09.2018).

Projektbasierte Methodenlehre als Plattform zur Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen¹¹

Stefan Zimmermann, Patrick Müller und Thomas Bäumer

Projektbasierte Methodenkurse bieten ein großes Potential, gesellschaftsrelevante Fragestellungen, z. B. Nachhaltigkeitsthemen, stärker in das Psychologiestudium einzubinden. Die beiden Ziele (1) Einüben und Reflektieren von Methodenwissen und (2) Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Aspekten können hier sinnvoll kombiniert werden. Im Rahmen einer Evaluationsstudie wurde die Sichtweise der Studierenden bezüglich der beiden oben genannten Ziele erfasst. Dabei zeigt sich, dass Methodenprojekte im Nachhaltigkeitskontext zu positiven Lernerfahrungen führen können, die aber stark von den Freiheitsgraden bei der Wahl der Themen beeinflusst werden. Projektbasiertes Lernen stellt einen Weg dar, wie gesellschaftlich relevante Themenfelder im Rahmen eines transformativen Lernansatzes in ein Psychologiestudium integriert werden können, ohne die curriculare Struktur verändern zu müssen. Die empirische Methodenausbildung genießt im Psychologiestudium einen hohen Stellenwert (vgl. Abele-Brehm, Bühner, Deutsch et al., 2014). In diesem Beitrag wird erläutert, wie projektbasierte Methodenausbildung auch dazu genutzt werden kann, gesellschaftsrelevante Fragestellungen stärker in das Psychologiestudium zu integrieren. Während die Psychologie durch ihren *hub science*-Charakter (Boyack, Klavans & Börner, 2005) oft in interdisziplinäre Forschungs- und Lehrprojekte eingebunden ist, könnte sie gerade in Themenfeldern wie Umwelt und Nachhaltigkeit öfter eine konzeptionell stärkere Rolle einnehmen (vgl. u.a. Fielding, Hornsey & Swim, 2014). Hierfür wäre eine Integration solcher Themen in das Studium hilfreich. Wie eine solche Integration ohne curriculare Veränderungen gelingen kann, wird im Folgenden am Beispiel des Themenfeldes der Nachhaltigkeit erläutert.

¹¹ Die Forschung im Rahmen des EnSign-Projektes wurde gefördert durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.

Projektbasiertes Lernen in der Psychologie und den Nachhaltigkeitswissenschaften

Projektbasiertes Lernen hat sich in vielen Bereichen als erfolgreiche Bildungsstrategie erwiesen (u. a. Barron, Schwartz, Vye et al., 1998). Im Psychologiestudium hat projektbasiertes Lernen insbesondere in den Methodenfächern eine lange Tradition. Hier werden meist bestimmte Forschungsmethoden, z. B. Experimente, anhand konkreter Aufgabenstellungen erfahrbar gemacht. Für die Implementierung von gesellschaftsrelevanten Themen in ein Psychologiestudium ist dabei besonders interessant, dass die in Methodenfächern bearbeiteten inhaltlichen Themen oft eine untergeordnete Rolle spielen. Die methodischen Techniken stehen im Vordergrund. So geht es in den meisten Experimentalpraktika vor allem darum, eine wissenschaftliche Studie zu konzipieren, durchzuführen, zu analysieren und zu dokumentieren. Der Inhalt des Experiments ist dabei zweitrangig. Hier bietet sich die Möglichkeit, gesellschaftsrelevante Inhalte aus Anwendungsfeldern wie der Nachhaltigkeit zu integrieren.

Auch in den Nachhaltigkeitswissenschaften nimmt das projektbasierte Lernen eine prominente Stelle ein (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2015). Die Lernenden sollen dabei ein Verständnis für Systeme entwickeln und normative wie auch kooperative Kompetenzen mit Bezug zur Nachhaltigkeit ausbilden und kritisch reflektieren (Caniglia, John, Kohler et al., 2016). Im transdisziplinären und transformativen Forschungskontext wird das Lernen am Projekt meist durch einen starken Praxisbezug angereichert (Sipos, Battisti & Grimm, 2008). Ein Ansatz, der versucht dies umzusetzen, ist das Reallabor. Unter einem Reallabor versteht man einen gesellschaftlichen Raum, in dem kollaborative Nachhaltigkeitsforschung betrieben wird, die einen starken Interventionscharakter hat und transdisziplinär geprägt ist (Schäpke, Stelzer, Bergmann et al., 2017).

Projektbasiertes Lernen und empirische Forschungsmethoden spielen also sowohl im Psychologiestudium als auch in der Nachhaltigkeitsforschung eine zentrale Rolle. Deshalb erscheint es sinnvoll diese Schnittstelle zu nutzen, um Nachhaltigkeitsthemen in die psychologische Methodenausbildung zu integrieren. Im Folgenden wird die Umsetzung dieser Idee anhand der Integration der Forschung aus einem Reallabor in einen psychologischen Studiengang exemplarisch beschrieben.

Das Reallabor „EnSign“ als Anwendungsbeispiel

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Reallabor EnSign – klimaneutraler Innenstadt Campus“ an der Hochschule für Technik Stuttgart wurden Maßnahmen entwickelt und evaluiert, um dem Ziel der Klimaneutralität als Hochschule näher zu kommen. Da das Verhalten der Nutzer einen erheblichen Einfluss auf die Akzeptanz von geplanten Nachhaltigkeits-Maßnahmen hat (Bäumer, Worm, Müller et al., 2017), wurde auch dieser Aspekt im Projekt berücksichtigt. Dabei sollten die Nutzer der Gebäude zu Projektbeteiligten werden, die sich ihres eigenen Verhaltens und dessen Auswirkungen bewusst sind. Die dadurch angestoßenen Denkprozesse sollten auch über den Hochschulkontext hinaus wirken. Die Integration von nachhaltigkeitsrelevanten Themen in die Lehre war deshalb ein zentraler Bestandteil des Forschungsprogramms. Ganz im Sinne des Reallaborgedankens dienten die Studierenden-Projekte aber auch zu einer Art Rückkopplung der Ideen der Studierenden in die Forschungsagenda von EnSign.

Bei der Implementierung einer projektbasierten nachhaltigkeitsorientierten Methodenlehre ist es besonders wichtig, die Studierenden mit einem adäquaten Maß an Autonomie auszustatten, ohne sie dabei zu überfordern. Im Bachelor-Studiengang Wirtschaftspsychologie an der HFT Stuttgart wird dies im ersten Studienabschnitt dadurch umgesetzt, dass Studierende erste nachhaltigkeitsorientierte Themen in überschaubaren Verhaltensexperimenten und Befragungen (in den Veranstaltungen *Versuchsplanung* und *Empirische Forschung*) bearbeiten. Hier werden den Studierenden die Themenfelder zum Teil vorgegeben bzw. in der engen Zusammenarbeit mit den Dozenten entwickelt. In diesem Studienabschnitt steht neben der Einübung und Reflexion der empirischen Methoden ein erster Kontakt mit Nachhaltigkeitsthemen (z. B. Energiesparverhalten) im Fokus. In den nächsten Studienphasen werden Nachhaltigkeitsthemen dann prominenter in teilweise interdisziplinären Projektveranstaltungen und Abschlussarbeiten behandelt. Dadurch wird auch Transdisziplinarität, Komplexität und Autonomie und damit das persönliche Engagement der Studierenden kontinuierlich gesteigert (vgl. Zimmermann, Bäumer & Müller, 2017). Die Umsetzung in den einzelnen Veranstaltungen und die Verzahnung mit Veranstaltungen aus anderen Studiengängen unterliegt einer kontinuierlichen Weiterentwicklung. Im Folgenden werden einige vorläufige Ergebnisse einer ersten Evaluation aus dem ersten Studienabschnitt dargestellt.

Methode

In einer Pilotuntersuchung wurde die Sichtweise der Studierenden auf Basis eines Evaluationsbogens am Ende der Veranstaltung *Versuchsplanung* erfasst. In dieser Veranstaltung im 2. Semester des Bachelor-Studiums lernen die Studierenden den gesamten Zyklus einer psychologischen Experimentalstudie von der Konzeption bis zur Präsentation theoretisch kennen und setzen dieses Wissen semesterbegleitend in einem eigenen Experiment um. Die Studierenden arbeiten dabei in Gruppen von 5-8 Studierenden zusammen. Themen in dieser Veranstaltung können frei gewählt oder vom Dozenten vorgegeben werden. In der bewerteten Veranstaltung wurden drei Projekte aus dem Reallabor bearbeitet, während vier andere Gruppen frei gewählte Themen bearbeiteten. Insgesamt haben 37 Studierende an dieser Umfrage teilgenommen. Davon haben 19 Studierende ein Nachhaltigkeits-Thema bearbeitet und 18 Studierende ein anderes Thema.

Die Variable *Lernerfolg Nachhaltigkeit* wurde mit 5 Items erfasst und der Gesamtmittelwert (fünfstufige Skala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“) berechnet. Ein Beispielitem lautet „*Mein Interesse an nachhaltigkeitsrelevanten Themen hat sich durch den Kurs erhöht*“. Cronbachs Alpha der Skala lag bei .85.

Drei Items zum *Lernerfolg Methoden* konnten leider auf Grund der geringen gemeinsamen Varianz nicht zusammengefasst werden. Exemplarisch wird im Folgenden die Auswertung für das Item „*Das Erlernen wissenschaftlicher Arbeitstechniken innerhalb eines Projektes empfand ich als hilfreich*“ dargestellt. Auch dieses Item wurde auf einer fünfstufigen Skala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“ bewertet.

Die Variable *Gesamtbewertung Projekt* wurde mit zwei Items erfasst und der Gesamtmittelwert (fünfstufige Skala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“) berechnet. Ein Beispielitem lautet „*Insgesamt empfand ich den Kurs als lehrreich*“. Cronbachs Alpha der Skala lag bei .71.

Ergebnisse

Für den *Lernerfolg Nachhaltigkeit* zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Nachhaltigkeits-Gruppen ($M = 3,60$, $SD = 0,84$) und den anderen Gruppen ($M = 2,90$, $SD = 1,07$), $F(1, 35) = 4,83$, $p = .035$, $\eta_p^2 = .12$. Personen aus den Nachhaltigkeits-Gruppen schätzen also ihren Lernerfolg bezüglich der

Nachhaltigkeitsthemen höher ein als Personen, die andere Themen bearbeiteten. Auf *Lernerfolg Methoden* zeigt sich dagegen kein signifikanter Unterschied zwischen den Nachhaltigkeits-Gruppen ($M = 4,56$, $SD = 0,78$) und den anderen Gruppen ($M = 4,47$, $SD = 0,51$), $F < 1$. Der methodische Lernerfolg war also in beiden Gruppen gleichermaßen hoch. Für die *Gesamtbewertung Projekt* zeigte sich ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen den Nachhaltigkeits-Gruppen ($M = 4,17$, $SD = 0,71$) und den anderen Gruppen ($M = 4,45$, $SD = 0,47$), $F(1, 35) = 2,05$, $p = .161$. In beiden Gruppen wurde die Projektarbeit gleich positiv bewertet.

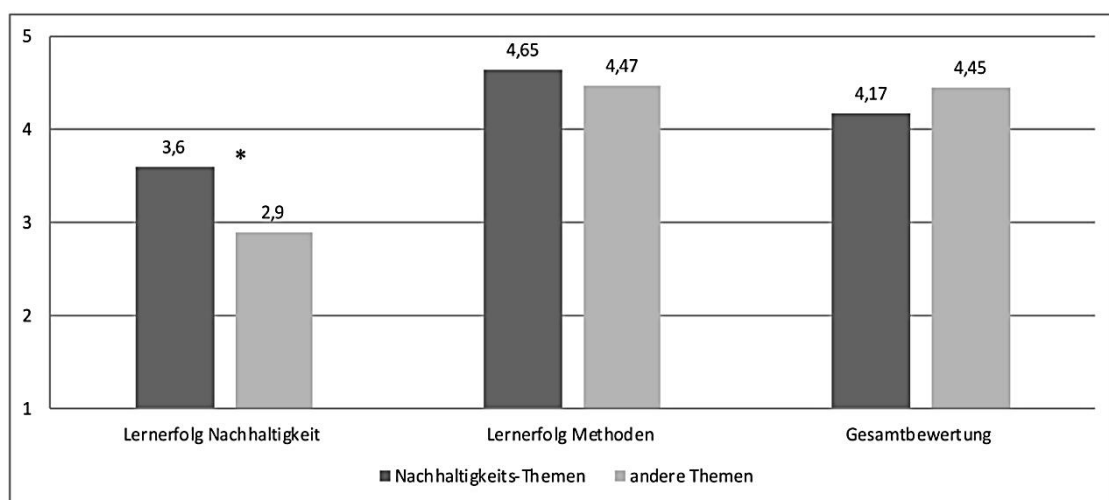


Abb 1: Mittlere Einschätzung des Lernerfolgs Nachhaltigkeit, Lernerfolgs Methoden und Gesamtbewertung, getrennt nach Projekten mit Nachhaltigkeits-Themen und anderen Themen. * $p < .05$

Wenn man die Nachhaltigkeits-Projekte zusätzlich aufteilt nach Gruppen, die ein fixes Thema erhalten haben und Gruppen, die sich ihr Thema innerhalb des Reallabors frei wählen konnten, so zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den drei Gruppen $F(1, 34) = 10,80$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .39$. In post-hoc-Analysen wurde deutlich, dass Gruppen mit vorgegebenem Nachhaltigkeits-Themen das Projekt ($M = 3,77$, $SD = 0,61$) signifikant schlechter bewerten als Nachhaltigkeits-Gruppen mit freier Themenwahl ($M = 4,79$, $SD = 0,27$, $p < .001$) und Gruppen mit anderen (frei gewählten) Themen ($M = 4,45$, $SD = 0,47$, $p = .002$). Auf den beiden anderen abhängigen Variablen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Gruppen.

Diskussion

Die Ergebnisse dieser Pilotbefragung zeigen zwei wichtige Erkenntnisse auf: Erstens lassen sich (aus der Sicht der Studierenden) Nachhaltigkeitsthemen in die Struktur eines Psychologiestudiums einbauen, ohne die empirische Methodenausbildung zu beeinträchtigen. Dabei zeigt sich allerdings, dass die direkte Vorgabe von Themen der Lernerfahrung der Studierenden abträglich ist. Dies ist insofern nicht unproblematisch, da die Vorgabe von Themen die Standardisierung der Lehrveranstaltung erheblich vereinfacht und gerade in den ersten Semestern einer Überforderung der Studierenden vorbeugt. Allerdings widerspricht ein direktives Vorgehen der Grundidee der Nachhaltigkeitswissenschaften (vgl. Schäpke et al., 2017). Deshalb erscheint es sinnvoll einen Mittelweg zu wählen, bei dem Themenbereiche vorgegeben werden, aber die konkrete Forschungsfrage und die methodische Umsetzung den Studierenden überlassen werden.

Die vorgestellten Evaluations-Ergebnisse unterliegen methodischen Limitationen. Hier ist als erstes die relativ geringe Fallzahl an Studierenden und Kursen/Gruppen zu nennen. Außerdem ist eine reine Selbstauskunft der Studierenden zum Lernerfolg durchaus als kritisch zu betrachten (vgl. Kirkpatrick, 1975). Hier sollte mit einer differenzierteren Messung auf verschiedenen Ebenen gearbeitet werden. Diese Limitationen schränken die Interpretierbarkeit der vorliegenden Ergebnisse ein und sollten in der Zukunft durch das Erfassen größerer Fallzahlen und differenzierteren Analyse- und Messmodellen ausgeräumt werden. Trotzdem zeigen diese ersten Ergebnisse das Potenzial einer projektbasierten Methodenausbildung mit nachhaltigkeitsorientierten Themen im Psychologiestudium auf.

Fazit

Auf Basis der oben dargestellten Ergebnisse scheint die Möglichkeit, Psychologie-Studierenden neben einer fundierten Methodenausbildung erste Einblicke in andere gesellschaftsrelevante Themenfelder zu geben, realistisch. Durch die projektbasierte Ausrichtung der Methodenlehre im Psychologiestudium ist eine solche Implementierung meist sogar ohne große curriculare Veränderungen möglich. Der durch die Studierenden generierte forschersische Erkenntnisgewinn, die zusätzliche Qualifikation in zukunftsrelevanten Themenfeldern und ein reflektierteres Denken und

Handeln in Bezug auf gesellschaftsrelevante Themen auch außerhalb der Hochschule können dabei positive Effekte darstellen.

Literatur

- Abele-Brehm, A., Bühner, M., Deutsch, R., Erdfelder, E., Fydrich, T., Gollwitzer, M., Heinrichs, M., König, C. et al. (2014). Bericht der Kommission „Studium und Lehre“ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 65(4), 230-235.
- Barron, B. J. S., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L. & Bransford, J. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem-and project-based learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7, 271-311.
- Bäumer, T., Worm, D., Müller, P., Zimmermann, S., Popovic, T. & Pagel, C. (2017). So Tell Me What You Want, What You Really Really Want. In W. Leal Filho, C. Skanavis, A. do Paço, J. Rogers, O. Kuznetsova & P. Castro (Eds.), *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education: Volume 2* (pp. 63-76). Cham: Springer International Publishing.
- Boyack, K. W., Klavans, R. & Börner, K. (2005). Mapping the backbone of science. *Scientometrics*, 64(3), 351-374.
- Caniglia, G., John, B., Kohler, M., Bellina, L., Wiek, A., Rojas, C., Laubichler, D. & Lang, D. (2016). An experience-based learning framework: Activities for the initial development of sustainability competencies. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17, 827-852.
- Fielding, K. S., Hornsey, M. J. & Swim, J. K. (2014). Developing a social psychology of climate change. *European Journal of Social Psychology*, 44(5), 413-42.
- Kirkpatrick, D. L. (1975). *Evaluating training programs*: Tata McGraw-Hill Education.
- Schäpke, N., Stelzer, F., Bergmann, M., Singer-Brodowski, M., Wanner, M., Caniglia, G. & Lang, D. (2017). Reallabore im Kontext transformativer Forschung: Ansatzpunkte zur Konzeption und Einbettung in den internationalen Forschungsstand. *IETSR discussion papers in transdisciplinary sustainability research*, 2017, 1.
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2015). Vom experimentellen Lernen zum transformativen Experimentieren: Reallabore als Katalysator für eine lernende

Gesellschaft auf dem Weg zu einer Nachhaltigen Entwicklung. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 16(1), 10-23.

Sipos, Y, Battisti, B. & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68–86.

Zimmermann, S., Bäumer, T. & Müller, P. (2018). Achieving a Climate-Neutral Campus: A Psychological Analysis of the Participation Process with the Stage Model of Participation. In W. Leal Filho, R. W. Marans & J. Callewaert (Hrsg.), *Handbook of Sustainability and Social Science Research* (pp. 227-244). Cham: Springer International Publishing.

Interdisziplinäre Nachhaltigkeitsbildung – Eine große Chance für angehende Psycholog*innen

Mirjam Braßler

Der vorliegende Beitrag beschreibt das Blended Learning Format „Sustainable Futures“, in dem Studierende aus der Psychologie, VWL, Erziehungswissenschaft und Geographie in interdisziplinären Teams ein wissenschaftliches Paper und ein Video zu einem selbstgewählten Problem aus dem Themenfeld der Nachhaltigkeit erarbeiten. Grundlegend für die Konzeption des Lehr-Lern-Formats ist die konstruktivistische Didaktik, die Neubestimmung der Allgemeinbildung von Klafki und die methodische Ausrichtung entsprechend dem Service-Learning und interdisziplinären Problem-basierten Lernen. Die Evaluationsergebnisse deuten darauf hin, dass die Psychologie Studierenden ihre Fach-, Methoden- und Personalkompetenzen stärker weiterentwickeln als in klassischen Lehr-Lern-Formaten. Studierende beschreiben den Mehrwert und die Herausforderung interdisziplinären Lernens.

Einführung

Die Gesellschaft von heute steht vor zahlreichen Herausforderungen. Die Psychologie hat als Einzelwissenschaft viele Teilgebiete, die sich direkt oder indirekt mit einer nachhaltigen Entwicklung auseinandersetzen (Schmitt & Bamberg, 2018). Zur Betrachtung der Mangelernährung kann die Gesundheitspsychologie beitragen. Zur Reduktion des Plastiks in den Meeren kann die Umweltpsychologie unterstützend wirken. Zur Verbesserung menschenunwürdiger Arbeitsbedingungen kann die Arbeitspsychologie beitragen. Zur Bekämpfung von Korruption hat die Organisationspsychologie Befunde. Die Frage nach guter Bildung betrachtet die pädagogische Psychologie. Dem Unverständnis von menschlichen Konflikten kann die Sozialpsychologie abhelfen.

Es ist eine zentrale Aufgabe von Hochschulen, Studierende darauf vorzubereiten, die Gegenwart und Zukunft so zu gestalten, dass die heutige Gesellschaft und auch die nachfolgenden Generationen mit sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen umgehen können (BMBF, 2010). Nach der Weltdekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE)“ der Vereinten Nationen (2005 – 2014), folgte das

UNESCO - Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2015-2019). Auch die Bundesregierung beteiligt sich mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BNE Portal, 2018).

Ebenso steht die Lehre in der Psychologie vor der Aufgabe Studierende auf den Umgang mit jetzigen und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen vorzubereiten und diese Themen der Nachhaltigkeit als Lehr-Lerngegenstand einzusetzen. Die Probleme der Nachhaltigkeit sind allerdings zu komplex, um von einer Disziplin allein gelöst zu werden. Deshalb braucht es einen interdisziplinären Ansatz. Der folgende Beitrag stellt das interdisziplinäre Lehr-Lern-Format „Sustainable Futures“ und dessen Evaluationsergebnisse vor.

Das Lehr-Lern-Format “Sustainable Futures”

Beschreibung

Das Lehr-Lern-Format „Sustainable Futures“ wurde fakultätsübergreifend von Lehrenden der Psychologie, Volkswirtschaftslehre, Geographie und Erziehungswissenschaft konzipiert und für Studierende dieser vier Disziplinen angeboten (Braßler, Holdschlag & van den Berk, 2017). Gerahmt von vier Präsenzveranstaltungen im Plenum hatten die Studierenden im Blended-Learning die Aufgabe in interdisziplinären Teams (8-10 Studierende) ein Problem aus dem Themenfeld der Nachhaltigkeit für sich zu definieren, Lösungsansätze fachübergreifend zu identifizieren und die interdisziplinären Ergebnisse in einem interdisziplinären wissenschaftlichen Paper zu fixieren. Auf Basis dieser Arbeiten überlegten sich die Studierenden-Teams im Anschluss, wie sie ihre wissenschaftlichen Ideen zusammen mit Hamburger Bürger*innen und Bürgerinitiativen umsetzen und die entwickelten Strategien in Form eines Videos kommunizieren können. Die entstandenen Materialien, die interdisziplinären Paper sowie die Videos, wurden im Anschluss als Open Educational Resources auf einem Blog veröffentlicht.

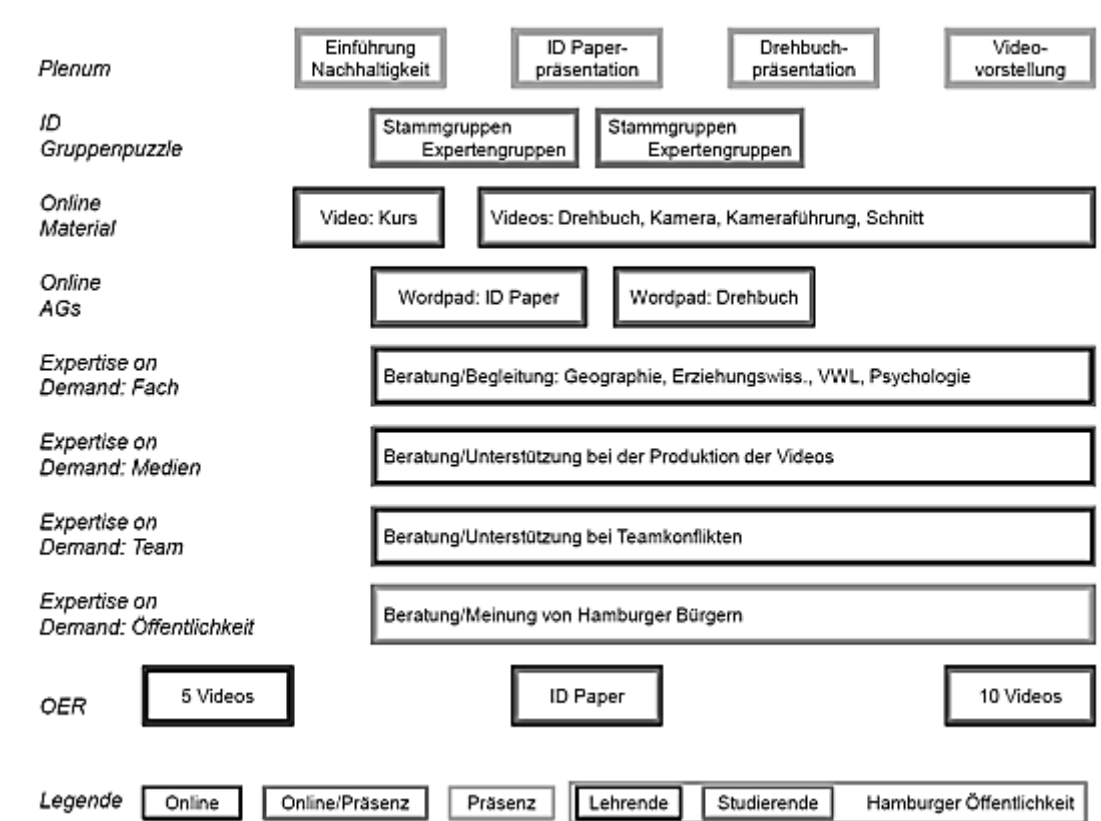


Abb. 1: Darstellung des Lehr-Lern-Konzepts ‚Sustainable Futures‘ (Braßler, Holdschlag & Berk, 2017), ID = Interdisziplinär

Neben den vier Präsenzveranstaltungen erhielten die interdisziplinären Studierenden-Teams diverse Unterstützung (siehe Abbildung): 1) betreute Online-Arbeitsräume im Rahmen der eLearning-Plattform OLAT, 2) Lehrvideos zur Videoerstellung, 3) Fachliches Peer-Feedback, , welches nach dem Gruppenpuzzle-Konzept in Stamm- und Expertengruppen gegliedert wurde (online und face-to-face), 4) Fachliche Expertise durch die Lehrenden in wöchentlichen Sprechstunden, 5) Hilfe bei der Produktion/ Recherche von OER-fähigem Content sowie eine mediendidaktische Unterstützung zur Erstellung der Videos, 6) Teamunterstützung durch die Psychologie Lehrende bei Konflikten in den Studierenden-Teams, 7) Feedback und Kooperation mit der Hamburger Öffentlichkeit. Die interdisziplinären Studierenden-Teams arbeiteten beispielsweise an folgenden Problemen: Wie können Geflüchtete in Hamburg nachhaltig integriert werden? Wie kann die Mülltrennung in Hamburg nachhaltiger gestaltet werden? Wie kann man sich nachhaltig ernähren? Auf einer Abschlussveranstaltung wurden die Filmprodukte in Form eines Kurzfilmfestivals der Öffentlichkeit vorgestellt und diskutiert.

Didaktische Begründung

Die Gestaltung des Lehr-Lern-Formats „Sustainable Futures“ ist in der konstruktivistischen Didaktik fundiert. Diese versteht Lernen als einen Prozess des einzelnen lernenden Individuums versteht, in dem Lernende Wissen auf der Basis der eigenen Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion konstruieren (Reich, 2000). „Sustainable Futures“ Studierende konnten durch die eigene Wahl des Themas der Nachhaltigkeit den weiteren Lernprozess selbstständig steuern und ihr Wissen konstruieren.

Grundlegend für die Entstehung und Planung des Lern-Lern-Formats ist die Zuordnung zur Neubestimmung der Allgemeinbildung von Klafki (2007). Die *„Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“* (Klafki, S. 56) ist entscheidend für den Lehr-Lern-Gegenstand der Nachhaltigkeit. Ein zentrales Element des Kurses ist die Beantwortung der Frage, wie wir, die Studierenden und die Gesellschaft, mit unserem Wissen gesellschaftliche Schlüsselprobleme unserer Zeit angehen können.

Die methodische Ausgestaltung orientiert sich am interdisziplinären Problem-basierten Lernen und am Service-Learning. Das Vorgehen in der ersten Sitzung orientiert sich an den Stufen des interdisziplinären Problembasierten Lernens (Braßler & Dettmers, 2016): 1) Definition eines interdisziplinären Problems zwischen den beteiligten Disziplinen im Team, 2) Multidisziplinäres Brainstorming, 3) Interdisziplinäres Strukturieren, 4) Interdisziplinäres Definieren von Lernzielen. Die letzten Stufen wurden von den Studierenden im Selbststudium bearbeitet: 5) Multidisziplinäre Literaturrecherche, 6) Interdisziplinäre Diskussion, und 7) Schreiben eines integrativen Team-Statements im Paper. Das weitere Vorgehen orientiert sich an den drei wesentlichen Elementen des Service-Learning (Godfrey, Illes & Berry, 2005): 1. Realität (Definition eines eigenen Problems der Nachhaltigkeit mit Hilfe von aktuellen Tageszeitungen, Kooperation mit Praxispartner*innen, Wissenschaftskommunikation an Dritte, die Bürger), 2. Reflektion (interdisziplinäre Teamarbeit, eigene Disziplin, Nachhaltigkeit, Gesellschaft) und 3. Reziprozität (zwischen Studierenden und Gesellschaft).

Evaluationsergebnisse

Kompetenzentwicklung

Das Lehr-Lern-Format „Sustainable Futures“ wurde mit Hilfe des Berliner Evaluationsinstruments für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (*BEvaKomp*)

von Braun, Gusy, Leidner und Hannover (2008) evaluiert. Der BEvaKomp misst vier Kompetenzen auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft zu): 1. Fachkompetenz (Erweiterung der Kenntnisse, das Verstehen und die Anwendungsfähigkeiten), 2. Methodenkompetenz (Fähigkeit der Planung und technischen Umsetzung der Arbeit), 3. Sozialkompetenz, aufgeteilt in Kommunikations- und Kooperationskompetenzen (Fähigkeit eigene Ziele unter Wahrnehmung der Interessen anderer Studierender zu erreichen), 4. Personalkompetenz (produktive Einstellung gegenüber dem Lernen und der Selbstentwicklung). Der Fragebogen wurde von 20 Psychologie Studierenden am Ende des Semesters ausgefüllt. 71.4 % der Psychologie-Studierenden sind weiblich und 28.6 % männlich mit einem durchschnittlichen Alter von 25.1 Jahren ($SD = 7.01$).

Tab. 1: Ergebnisse der Welch-Tests zum Vergleich der Psychologie Studierenden in „Sustainable Futures“ mit den Vergleichsdaten des BEvaKomp

	Psychologie Studierende <i>N</i> =20		BEvaKomp Vergleichsdaten <i>N</i> =2507		95% CI		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>LL</i>	<i>UL</i>			
Fachkompetenz	4.42	0.75	3.54	1.02	0.53	1.23	5.21***	19	0.86
Methodenkompetenz	3.50	1.46	2.81	1.24	0.00	1.38	2.11*	19	0.56
Kommunikationskompetenz	3.39	1.32	2.84	1.21	-0.07	1.17	1.86	19	--
Kooperationskompetenz	3.91	1.04	3.88	1.04	-0.46	0.52	0.13	19	--
Personalkompetenz	4.02	1.06	3.48	1.22	0.04	1.04	2.27*	19	0.44

* $p < .05$. *** $p < .001$.

Um einen Vergleich zu klassischen Lehr-Lern-Formaten ziehen zu können, werden die Evaluationsergebnisse mit existierenden Daten des BEvaKomp verglichen (Braßler & Dettmers, 2016). Die Vergleichsdaten entstammen der Studie von Braun et al. (2008) mit einer fachübergreifenden Stichprobe an neun Universitäten Deutschlands. Die Ergebnisse der Kompetenzeinschätzungen der Psychologie-Studierenden im Lehr-

Lern-Format „Sustainable Futures“, sowie die BEvaKomp Vergleichsdaten und die Ergebnisse der Welch-Tests sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Die selbsteingeschätzte Fach-, Methoden- und die selbsteingeschätzte Personalkompetenz sind im Seminar „Sustainable Futures“ signifikant höher als in den BEvaKomp Vergleichsdaten. Die Effektstärken bei der Fachkompetenz sind im starken, bei der Methodenkompetenz im mittleren und bei der Personalkompetenz im unteren Bereich. Die selbsteingeschätzte Kooperationskompetenz und Kommunikationskompetenz unterscheiden sich im Seminar „Sustainable Futures“ nicht signifikant von den BEvaKomp Vergleichsdaten.

Lehrveranstaltungsbewertung durch die Psychologie-Studierenden

Mit Hilfe des BEvaKomp wurde neben der Kompetenzentwicklung der Studierenden auch eine Bewertung der Lehrveranstaltung durch die Psychologie-Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung abgefragt. Die offene Frage *„Was finden Sie an dieser Lehrveranstaltung gut, was würden Sie gerne verbessern?“* wurde von 16 Psychologie-Studierenden beantwortet. Die häufigsten Antworten beziehen sich auf die Freiheit der Gestaltung des eigenen Lernprozesses (10 Studierende), die Möglichkeit, mit Studierenden anderer Fächer zusammenzuarbeiten (9 Studierende), an gesellschaftlich relevanten, sinnhaften Themen zu arbeiten (5 Studierende) und die Weiterverwertung der eigenen Arbeit (3 Studierende). Die häufigsten Antworten zu Verbesserungsmöglichkeiten beziehen sich auf die Vermeidung von Konflikten, die sich durch unterschiedliche Benotungssysteme der Studierenden unterschiedlicher Fachdisziplinen ergeben (14 Studierende). Die Psychologie-Studierenden erhielten eine für sie relevante Note im fachlichen Curriculum, Studierende der Wirtschaftswissenschaften und Geographie erhielten eine für den Abschluss nicht relevante Note und die Studierenden der Erziehungswissenschaften erhielten lediglich ein „bestanden“/„nicht bestanden“. Dementsprechend lag ein großer Teil der Aufgabenlast bei den Studierenden der Psychologie. Des Weiteren war ein Konfliktanlass der unterschiedliche Anspruch an die Qualität der zu erstellenden wissenschaftlichen Paper und Videos.

Diskussion der Evaluationsergebnisse

Die Evaluationsergebnisse des Seminars „Sustainable Futures“ weisen darauf hin, dass Psychologie-Studierende von interdisziplinärer Lehre zum Thema Nachhaltigkeit in ihrer Entwicklung von Fach-, Methoden- und Personalkompetenzen stärker profitieren als von klassischen Lehr-Lern-Formaten. Ein Anstieg der eigenen wahrgenommenen Fachkompetenzen ist in der Forschung zu interdisziplinärem Lernen bekannt (Goelen et al., 2006), da Studierende sich selbst als Expert*innen der eigenen Disziplin erleben und ihren eigenen Wissensvorsprung im Vergleich zu Studierenden anderer Fachrichtungen wahrnehmen. Eine Steigerung der Methodenkompetenz in Form von Recherche-, Lese- und Schreibfähigkeiten bestätigt bisherige Befunde in problemorientierten Lehr-Lern-Formaten (Allen, Donham & Bernhardt, 2011). Sowohl die Kommunikationskompetenz als auch die Kooperationskompetenz unterschieden sich nicht signifikant zu der in klassischen Lehr-Lern-Formaten. Man könnte durch die kooperative Struktur der interdisziplinären Zusammenarbeit einen stärkeren Zuwachs der Sozialkompetenzen annehmen. Allerdings ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit hochgradig konfliktanfällig (Repko, 2008; Oberg, 2009) und kommunikative Missverständnisse zwischen den Disziplinen häufig (Repko, 2008). Daher könnte man schlussfolgern, dass die Studierenden an ihre persönlichen Grenzen ihrer Sozialkompetenzen gestoßen sind (Braßler & Dettmers, 2016). Diese Ergebnisse werden durch die qualitativen Evaluationsdaten gestützt, da die Studierenden hier von Konflikten in den interdisziplinären Teams berichten. Ein Anstieg der Personalkompetenz steht im Einklang mit dem Konstruktivismus (Reich, 2000). Die Studierenden erfahren sich als Gestalter ihres Lernprozesses, bestimmen eigenständig ihre Lernziele und dies motiviert eine Fortsetzung des Studiums (Braßler & Dettmers, 2016). Auch dies wird durch die qualitativen Evaluationsdaten bestätigt. Dass Studierende die Arbeit an gesellschaftlich relevanten, sinnhaften Themen und die Weiterverwertung der eigenen Arbeit als positiv betrachten, ist ganz im Sinne Klafkis (2007), der Sinngebung in der Lehre fordert.

Literatur

- Allen, D. E., Donham, R. S. & Bernhardt, S. A. (2011). Problem-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 21-29.
- BMBF (2010). *UNI 21 – Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin.

- BNE Portal (2018). UNESCO-Weltaktionsprogramm: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Verfügbar unter: <http://www.bne-portal.de/> (abgerufen am 27.09.2018).
- Braßler, M., & Dettmers, J. (2016). Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen – Kompetenzen fördern, Zukunft gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(3), 17-37.
- Braßler, M., Holdschlag, A. & van den Berk, I. (2017). *Nachhaltige Zukunftsperspektiven. Erstellung von Open Educational Resources (OER) in der Hochschullehre*. Frankfurt am Main: pedocs.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Kompetenzorientierte Lehrevaluation - Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54(1), 30-42.
- Godfrey, P. C., Illes, L. M., & Berry, G. R. (2005). Creating breadth in business education through service-learning. *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 309-323.
- Goelen, G., De Clercq, G., Huyghens, L. & Kerckhofs, E. (2006). Measuring the effect of interprofessional problem-based learning on the attitudes of undergraduate health care students. *Medical Education*, 40, 555-561.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Basel: Weinheim.
- Oberg, G. (2009). Facilitating interdisciplinary work: Using quality assessment to create common ground. *Higher Education*, 57, 405-415.
- Reich, K. (2000). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Neuwind, Kriftel: Luchterhand.
- Repko, A. F. (2008). *Interdisciplinary research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schmitt, C. T. & Bamberg, E. (2018). *Psychologie und Nachhaltigkeit. Konzeptionelle Grundlagen, Anwendungsbeispiele und Zukunftsperspektiven*. Wiesbaden: Springer Verlag.

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

Ulrike Starker

In einem interdisziplinären Projekt an der Hochschule Harz wurde die Nachhaltigkeitskompetenz anhand einer lösungsorientierten Didaktik bei Studierenden gefördert. Nachhaltigkeitskompetenz wird hier definiert als „langfristig erfolgreiches und ressourcenschonendes Handeln in komplexen Systemen“. Aus der Forschung zum Komplexitätsmanagement weiß man, dass ein stabiles Kompetenzgefühl, funktionales Denken und Bedachtsamkeit eine wichtige Rolle beim erfolgreichen Umgang mit komplexen Problemen spielen. Lösungsorientierte Didaktik will dafür entsprechende Ressourcen wecken und herkömmliche „Zeigefingerpädagogik“ und Angstmacherei durch Katastrophenszenarien vermeiden. Hierfür wurde an der Hochschule Harz ein spezifisches Gaming Tool „Dropky“ sowie ein Workshop entwickelt und evaluiert, der Nachhaltigkeitskompetenz fördert.

Die „Dropky“-App, ein „Gaming-Tool“ lösungsorientierten Lernens

„Der Wassertropfen ‚Dropky‘ lebte mit seinen Freunden hoch oben in den Wolken und war ein durch und durch glücklicher Tropfen. Doch als es zu regnen begann, purzelten Dropky und all seine Freunde hinunter auf die Erde und wurden voneinander getrennt.“ Einsam und voller Sorge um seine Freunde trifft Dropky auf den Spieler und bittet ihn um Hilfe. Der Spieler soll Dropky und seine Freunde wieder vereinen und ihnen ermöglichen, im Schwarzen Schlufwasser eine neue Heimat zu finden.

Soweit zur Einführung eines computergestützten Planspiels das, ähnlich dem „Geocaching“, am Brocken (mit 1141m der höchste Berg im Harz) als virtueller Naturlehrpfad „gespielt“ werden kann. Das Spiel „Dropky“ (Brinkmann et al., 2018) ist Teil eines Programms, das Nachhaltigkeitskompetenz fördert und kann in Workshops eingebettet oder auch nur für sich selbst eingesetzt werden. Dabei handelt es sich um ein sogenanntes „Serious Game“, das vor allem unter jüngeren Zielgruppen großen Anklang findet. Im Rahmen eines interdisziplinären Projekts an der Hochschule Harz entwickelten Studierende des Studiengangs Medien- und Spielekonzeption, der

Wirtschaftspsychologie, Business Consulting und Konsumgütermarketing zusammen mit ihren Dozenten dieses breit angelegte Trainingstool zur Förderung der Nachhaltigkeitskompetenz. Was heißt Nachhaltigkeitskompetenz?

Zum Begriff „Nachhaltigkeitskompetenz“

Nachhaltig, das heißt langfristig erfolgreich und dabei ressourcenschonend, zu denken und handeln, ist ein wichtiges Anliegen unserer Zeit. Im Rahmen der Globalisierung handeln Menschen ständig in hochvernetzten und komplexen Umgebungen, was spezielle Kompetenzen erfordert. In der vorliegenden Forschungsarbeit wird ein Konzept vorgestellt, wie einer solch komplexen Umwelt erfolgreich begegnet werden und wie man darauf vorbereiten kann.

Weinert hat 1999 in einem Gutachten für die OECD verschiedene Definitionsmöglichkeiten zum Thema „Kompetenz“ aufgezeigt und 2001 die heute in Deutschland meistzitierte Variante formuliert. Demnach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27 f.).

Das heißt, es werden nicht einzelne Verhaltensweisen erlernt, sondern die Kompetenz, selbständig passende Lösungsansätze zu entwickeln. Es geht nicht um Mülltrennung, sondern um die Kompetenz, in der vorliegenden Situation ein entsprechendes Verhalten zu wählen. Außerdem wird in Weinerts Definition aufgezeigt, dass neben kognitiven Ressourcen auch emotionale und motivationale Aspekte eine Rolle spielen, die ebenso erlernt werden müssen.

Doch wie genau kann das gelernt werden?

Rahmenmodell einer Nachhaltigkeitskompetenz

Aus der Forschung zum Handeln in komplexen Umgebungen weiß man, dass hier emotionale, motivationale und kognitive Faktoren in besonderer Weise zusammenspielen, wenn es um den erfolgreichen Umgang mit komplexen Problemen geht. Hohe Intelligenz allein reicht nicht aus, auch nicht „Weisheit“, ebenso wenig bestimmte Persönlichkeitseigenschaften.

Das hier vorgestellte Modell beschreibt eher eine „Haltung“, die einen erfolgreichen Umgang mit komplexen Problemen wahrscheinlich macht. Diese „Haltung“ kann nicht so einfach hergestellt werden, sondern bedarf bestimmter „Ingredienzien“: ein einigermaßen stabiles Kompetenzgefühl, regelmäßiges Einnehmen einer Metaperspektive und die emotionale Gelassenheit, funktional zu denken, also Zusammenhänge zu erkennen, in gewisser Hinsicht geduldig abzuwarten, wann der richtige Zeitpunkt zum Handeln gekommen ist. Im Folgenden werden die Bausteine näher beschrieben.

Stabiles Kompetenzgefühl

Stabiles Kompetenzgefühl immunisiert den Problemlösenden vor einer großen Anzahl von Fehlern im Umgang mit komplexen Problemen. Diese rühren oft daher, dass unter Stress eine Vielzahl von Handlungen darauf ausgerichtet sind, ein ins Wanken geratenes Kompetenzgefühl wiederherzustellen und im Hinblick auf das Problem völlig unwirksam, manchmal sogar schädlich sind. Nach Dörner (1989) sind blinder Aktionismus und Reparaturdienstverhalten typische Fehler, die aus unüberlegten und ungeplanten Vorgehensweisen resultieren. Stäudel (1988) konnte einen Zusammenhang von „Selbstsicherheit“ und komplexen Problemlösesituationen nachweisen. Doch wie lässt sich Selbstvertrauen aufbauen?

Im Rahmen des „Gamings“ lässt sich Selbstvertrauen durch schrittweise ansteigende Aufgabenschwierigkeiten, die dem Problemlöser Zuversicht in die eigenen Problemlösefähigkeiten vermitteln, fördern. Im Rahmen von Computerspielen wird dies durch die verschiedenen „Level“ realisiert.

Funktionales Denken

Im Hinblick auf die Dynamik komplexer Systeme ist es wichtig, Variablen im Hinblick auf ihre Bedeutung und Wirkung auf andere Variablen in den Blick zu nehmen. Mit „**funktionalem Denken**“ ist gemeint, dass es oft nicht wichtig ist, alle Details zu kennen, sondern die Veränderungen wichtiger Variablen und deren Zusammenhänge und Vernetzungen zu erkennen. Diese Sensibilität für Veränderungen und **Fähigkeit zur Beobachtung** setzt wiederum Selbstvertrauen voraus. Nur wenn man sich nicht sofort zum Handeln aufgerufen fühlt, ist es möglich, Veränderungen zu erkennen. Aus dieser Perspektive ist es auch möglich, den richtigen Zeitpunkt zum Handeln zu bemerken, das heißt Pläne zu Abfolgen aufeinander abgestimmte Maßnahmen (=Strategien) zu

entwickeln und anzuwenden. Auf diese Weise werden Langfristigkeit und Vernetzungen berücksichtigt sowie Fehler vermieden. Im Zusammenhang mit komplexen Problemen wurde die Wirksamkeit dieses funktionalen Denkstils nachgewiesen (Starker und Von der Weth, 2008). Um dies zu trainieren, ist Erfahrung und Übung von Visualisierungstechniken und Netzwerkanalysen komplexer Zusammenhänge hilfreich.

Metaperspektive

Ein weiterer wichtiger Baustein im Zusammenhang mit komplexen Problemen ist das Einnehmen einer **Metaperspektive**. Regelmäßige Selbstreflexion im Hinblick auf die gesetzten Ziele, eine bedachtsame Haltung einnehmen, ähnlich dem langsamen Denken (Kahnemann, 2011) ist hiermit gemeint. Bartl-Storck und Dörner (1998) und Tisdale (1998) wiesen dessen Wirksamkeit im Zusammenhang mit komplexen Problemen nach. Im Versuchssetting von Bartl-Storck und Dörner (1998) wurden die ProblemlöserInnen regelmäßig aufgefordert, ihr Verhalten zu reflektieren und eine bedachtsame Haltung einzunehmen. Dies allein reichte aus, den Erfolg signifikant zu verbessern.

In der folgenden Abbildung 1 sind Voraussetzungen für Nachhaltigkeitskompetenz veranschaulicht.

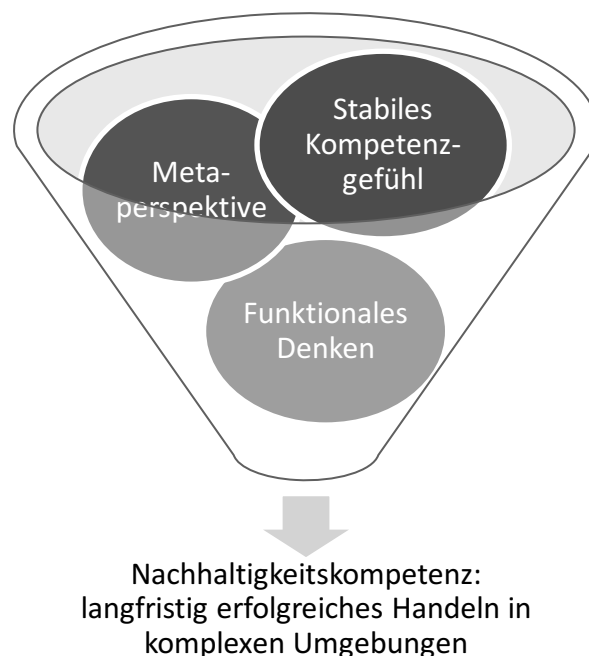


Abb 1: Ingredienzien einer Nachhaltigkeitskompetenz

Durch diese Voraussetzungen kann bewirkt werden, dass auch unter großem Druck nachgedacht und sinnvoll gehandelt werden kann. Das Einnehmen einer Metaperspektive, das heißt das Bedenken des Vorgehens im Hinblick auf übergeordnete Ziele, ermöglicht einen Blickwinkel, aus dem die notwendigen Schritte erkennbar werden. In der Konfrontation mit immer komplexeren Szenarien und der Anleitung zu Selbstreflexion und Wirkungsanalysen kann Nachhaltigkeitskompetenz trainiert werden, wobei sich „Gaming“ im besonderen Maße eignet, wie im folgenden Kapitel dargestellt wird.

„Gaming“ und die Eckpfeiler einer lösungsorientierten Didaktik beim Training der Nachhaltigkeitskompetenz

Im Folgenden werden Argumente ausgeführt, warum sich „Gaming“ aus psychologischer Sicht und vor dem Hintergrund einer lösungsorientierten Didaktik in vielfacher Hinsicht eignet, Nachhaltigkeitskompetenz zu fördern.

Doch zunächst zum Begriff „Gaming“. Aktuell bezieht sich „Gaming“ (engl., „Spielen“) vor allem auf computergestützte Spiele. Spiele haben im Zusammenhang mit Lernen und Weiterentwicklung ganz allgemein einen wichtigen Stellenwert (siehe hierzu auch Heckhausen, 1964), wenn es um die spielerische Vorbereitung auf reale Situationen geht. Im Grunde ist das Spiel selbst schon eine reale Situation.

Erfahrungsgewinn und Lernen unter Berücksichtigung der emotionalen Ebene

Durch Spiele zu lernen bedeutet in hohem Maße neben kognitivem auch motivationales und emotionales Lernen. Das emotionale Begleitgeschehen in komplexen Umgebungen, das oft zu vorschnellem und wenig hilfreichem Handeln verführt, kann bewusst und damit auch veränderbar werden. Im Hinblick auf Lernen und Verhaltensveränderungen wird gerade dieses integrative Geschehen als besonders wichtig erachtet (Kanfer und Saslow, 1974).

Indem man sich die Komplexität des Geschehens mit den ausgelösten Gefühlen und Emotionen bewußt macht, wird deutlich, wann Emotionen hilfreich und wann sie hinderlich sind. Erst wenn diese „emotionswahrnehmende Instanz“ das Handeln begleitet, weiß der Akteur, wie mit Emotionen umzugehen ist und wann Gefühle reguliert werden sollten.

Der durch Ärger und Wut hervorgerufene Zerstörungsimpuls, der lediglich der Wiederherstellung des Kompetenzgefühls dient und nicht dem Sachverhalt selbst, kann

durch Selbstreflexion entkoppelt werden. Dieses Lösen von vermeintlich gekoppelten Handlungstendenzen ist ein „Trick“, um auch in heiklen Situationen auf gute Ideen zu kommen. In Computerspielen kann dies durch die emotionale Involviertheit („Immersion“) erlebt und reflektiert werden.

Lösungsorientierung statt Problemorientierung

Der Spielcharakter trägt zur Ziel- und damit Zukunftsorientierung bei. Der spielerische Charakter wirkt dem Katastrophencharakter nachhaltiger Szenarien entgegen und ermöglicht kreativen Umgang mit den vernetzten und komplexen Themen. Statt defizitärem Lernen durch Fehlerorientierung sollen Ressourcen und Möglichkeiten sichtbar werden (De Shazer, 1985) ohne zu verharmlosen. Aus diesem Grund ist es hilfreich, eine lösungsorientierte Didaktik anzuwenden, wenn es um dauerhafte Verhaltensveränderung geht. Und dies wiederum ist im spielerischen Charakter des Gamings verwirklicht.

Selbstbestimmtes Lernen und intrinsische Motivation

Deci and Ryan (1990) betonen, dass selbstbestimmtes Lernen, wie es mit der intrinsischen Motivation einhergeht, eine besonders wichtige Rolle für Lernerfolge spielt. In Computerspielen ist es oft möglich, Level, also Schwierigkeitsgrade, selbst zu wählen. Dies führt dazu, dass normalerweise der spannendste Schwierigkeitsgrad, also der mit 50% Erfolgswahrscheinlichkeit, gewählt wird und damit die Wahrscheinlichkeit, in den „Flow“-Zustand (Cziksentmihalyi, 1995) zu geraten, dann am höchsten ist. Auf diese Weise wird Selbstvertrauen sowie Kompetenz schrittweise aufgebaut, wie oben angesprochen.

Computerspiele bieten diese Möglichkeit, sind sogar darauf angelegt und auch aus diesem Grunde sehr gut geeignet, selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen.

Vernetzte Zusammenhänge statt lineares Denken

Dieses „vernetzte“ Denken ist uns nicht angeboren, sondern muss erlernt werden. Unser Denken verläuft in einfachen Ursache-Wirkungszusammenhängen, konditionierten Reiz-Reaktionsmustern statt komplexes Geschehen zu erkennen. Auch die emotionale Einbettung steht der erfolgreichen Bearbeitung komplexer Sachverhalte oftmals entgegen. Auch wenn es manchmal gut ist, unser Handeln ökonomisch zu gestalten und in „gut“ und „schlecht“ und „richtig“ und „falsch“ zu denken, ist die

Realität durch ihre Komplexität viel schwieriger zu erfassen. Und sich dessen bewusst zu sein, ist bereits ein erster Schritt. Das geht nur durch Erfahrung zahlreicher solcher Situationen mit anschließender Reflexion. Computerspiele können die Vernetztheit der Realität abbilden.

Metaperspektive einnehmen und reflektieren

Um Lernerfolge und Weiterentwicklungen zu erzielen, ist die Kombination mit „Reflexion“ und Bedachtsamkeit unbedingt notwendig. Bedachtsamkeit als wirksames Mittel erfolgreicher Problemlösung wurde bereits oben ausgeführt. Diese spielt auch im Rahmen einer lösungsorientierten Vorgehensweise eine wichtige Rolle. So wird durch die Selbstreflexion der Kreislauf erfolgreicher Problembewältigung in Gang gesetzt, Vertrauen aufgebaut, Fehler werden reflektiert und Feedbackschleifen genutzt.

Wie beschrieben wurde, eignen sich computergestützte, psychologische Planspiele (Von der Weth et al., 2018), also „Games“, in besonderem Maße, um Nachhaltigkeit zu trainieren, da sie Vernetzungen und deren Dynamiken erlebbar machen. Im Folgenden wird ein Beispiel zur Umsetzung beschrieben.

Umsetzung im Workshop mit „Droppy“, ein interdisziplinäres Projekt

Im Winter- und Sommersemester 2017/2018 wurde in Zusammenarbeit von Studierenden und Dozenten aus fünf verschiedenen Disziplinen und Studiengängen (Wirtschaftspsychologie, Medien- und Spielekonzeption, Umwelttechnik, Konsumentenpsychologie, Business-Consulting) ein Projekt durchgeführt, in dem zum Thema „Nachhaltigkeitskompetenz“ zahlreiche aufeinander abgestimmte Module zu Messung, Training und Evaluation entwickelt wurden. Ihre Forschungsleistung konnten sich die Studierenden im Rahmen ihres Studiums anrechnen lassen. Dabei waren die Aufgaben je nach Modul sehr unterschiedlich. Im Zentrum stand die Entwicklung des Wasserlehrpfades unter Zuhilfenahme von der oben erwähnten App „Droppy“, die eigens hierfür entwickelt wurde. Ziel des Gesamtprojekts bestand darin, ein Modul zu entwickeln, mit dem verschiedenen Zielgruppen wie Kinder, Jugendliche, Führungsnachwuchskräfte aber auch Studierende und ganze Familien trainiert werden können. Hierzu wurde ein Baukastensystem entwickelt, dessen Module je nach Zielgruppe ausgewählt werden können, um die spezifischen Lernziele umzusetzen. Eines davon ist die App Droppy, durch die in spielerischer Form der Umgang mit komplexen

Situationen trainiert werden kann. Erste Durchführungen des Workshops zeigten Erfolge im Sinne von Kirkpatrick's (1959) ersten beiden Ebenen. Nicht nur für die Workshopteilnehmer, sondern auch für die Studierenden der Hochschule wurde Nachhaltigkeit auf diese Weise in die Lehre implementiert.

Ausblick

Als Ergebnis des Forschungsprojektes lässt sich festhalten, dass neben der Operationalisierung und der Entwicklung eines theoretischen Konzepts „Nachhaltigkeitskompetenz“, der Konzeption der App, dem Workshop-Konzept, dem Fragebogen zur Erfassung der Nachhaltigkeitskompetenz es zu zahlreichen Lehr- und Lernerfahrungen auf Seite der Dozierenden und der Studierenden kam. Die Beteiligten wurden sensibilisiert für das Thema selbst und wiederum dadurch ihr Bewusstsein für nachhaltiges Handeln geschärft. Hinzu kommt die Erfahrung, dass andere Wissenschaftsbereiche andere Herangehensweisen pflegen und dass durch die Synergie selbst der Forschungsertrag gesteigert werden kann. Ganz nebenbei erfolgten diese Erfahrungen eingebettet in gemeinsame Wanderungen, Vorträge, dem Abwandern möglicher Lehrpfadrouten, Workshops, die Zusammenarbeit und im Kontakt zu regionalen Verbänden und Organisationen mit Vorträgen und Vorführungen. Eine Fortsetzung ist in Planung!

Literatur

- Bartl-Storck, Ch. Und Dörner, D. (1998). Sprachlos beim Denken – zum Einfluss von Sprache auf die Problemlöse- und Gedächtnisleistung bei der Bearbeitung eines nicht-sprachlichen Problems. *Sprache & Kognition*, 17(4), 224-238.
- Brinkmann, L. (2018). *Die App „Droppy“*. *Smartphone-gestütztes virtual reality game*.
- Csikszentmihályi, M. (2010). *Flow – der Weg zum Glück*. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder spektrum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in Personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237-288.
- De Shazer S. (1985). *Wege der erfolgreichen Kurztherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dörner, D. (1989). *Logik des Mißlingens*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Heckhausen, H. (1964). Entwurf einer Psychologie des Spielens. *Psychologische Forschung*, 27, 225-243. In A. Flitner (Hrsg.), *Kinderspiel* (S.133-149). München: Piper.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. London: Allen Lane. S. 278–288.
- Kanfer, F., Saslow, G. (1974). Verhaltenstheoretische Diagnostik. In D. Schulte (Hrsg.), *Diagnostik in der Verhaltenstherapie* (S. 24-59). Urban & Schwarzenberg: München.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 11, 1-13.
- Stäudel, T. (1988). Der Kompetenzfragebogen. Überprüfung eines Verfahrens zur Erfassung der Selbsteinschätzung der heuristischen Kompetenz, belastender Emotionen und Verhaltenstendenzen beim Lösen komplexer Probleme. *Diagnostica*, 34(2), 1-12.
- Starker, U. & von der Weth, R. (2008). Informationsnutzung und erfolgreiche Teamstrategien bei komplexen Anforderungen. In P. Pawlowsky & P. Mistele (Hrsg.), *Hochleistungsmanagement. Leistungspotenziale in Organisationen gezielt fördern* (S. 325-342). Wiesbaden: Gabler.
- Tisdale, T. (1998). *Selbstreflexion, Bewußtsein und Handlungsregulation*. Weinheim: Beltz.
- Von der Weth, R., Starker, U., Beckmann, W., Werner, A. & Imhof, M. (2018). Das psychologische Planspiel: Wie man lernen kann, komplexe Anforderungen nachhaltig zu bewältigen. In M. Th. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (1. Aufl., S. 101-114). Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz.

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

Lars Behrmann

Anhand neuerer theoretischer Modelle und empirischer Befunde zur diagnostischen Kompetenz wurde ein Seminarkonzept erarbeitet, über das Studierende theoretisches und praktisches Wissen sowie Förderwissen zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften erwerben sollen. Es konnte gezeigt werden, dass die Studierenden am Ende des Seminars bestimmten diagnostischen Tätigkeiten eine größere Relevanz beimaßen. Weiterhin gaben die Studierenden an, deutliche Wissenszuwächse im Hinblick auf oben genannte Wissenskomponenten erfahren zu haben. Die Befunde weisen somit darauf hin, dass die mit dem Seminarkonzept verfolgten Ziele erreicht werden konnten, wobei aufgrund verschiedener untersuchungsbedingter Einschränkungen die Befunde zunächst vorsichtig interpretiert werden sollten.

In Reaktion auf das unterdurchschnittliche Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler sowie die mangelhaften diagnostischen Fertigkeiten von Lehrkräften in der PISA Studie aus dem Jahr 2000, wurde von der Kultusministerkonferenz festgelegt, dass es zukünftig „Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung“ (KMK, 2001) geben müsse. Tatsächlich wurde durch die Befunde aus PISA eine Reihe von Untersuchungen zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften angeregt, in denen der Fokus vor allem auf die Urteilsakkuratheit gelegt wurde (vgl. Schrader, 1989). Im Hinblick auf die Förderbarkeit diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften wurde jedoch relativ wenig geforscht. Dies mag vor allem daran liegen, dass erst in jüngeren Jahren vermehrt Arbeiten publiziert wurden, die die theoriebasierte Entwicklung entsprechender Fördermaßnahmen erlauben (vgl. Behrmann & van Ophuysen, 2017, Herppich et al., 2017).

Kompetenzen und diagnostische Kompetenz

Nach Klieme & Leutner (2006) sind Kompetenzen „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (S. 7). Kompetenzen sind dabei prinzipiell erlernbar, wenngleich diese hierfür ganz spezifisch trainiert werden müssen (Klieme & Leutner, 2006). Eine Übertragbarkeit von Kompetenzen in inhaltlich oder strukturell ähnliche Bereiche klappt deshalb nur sehr bedingt (Behrmann & Glogger-Frey, 2017). Um diagnostische Kompetenzen trainieren zu können, muss somit zunächst klar festgelegt werden, welche Prozesse bei diagnostischen Entscheidungen relevant sind.

Theoretische Modelle diagnostischer Kompetenz

Zur Förderung der diagnostischen Kompetenz bedarf es eines theoretischen Modells, das entscheidende und trainierbare Aspekte dieser beschreibt. Exemplarisch für solche theoretischen Modelle können das NEDIKO-Modell („Netzwerk Diagnostische Kompetenz“; Herppich et al., 2017) oder das Vier-Komponenten-Modell der pädagogischen Diagnostik (vgl. Behrmann & van Ophuysen, 2017) stehen.

Das Vier-Komponenten-Modell

Das Vier-Komponenten-Modell der pädagogischen Diagnostik basiert auf der Idee, dass pädagogische Entscheidungen in ihrer Qualität verbessert werden können, indem die Qualität des diagnostischen Prozesses verbessert wird. Dies ist grundsätzlich der Fall, auch dann, wenn kein objektives Kriterium für die Qualität einer diagnostischen Entscheidung verfügbar ist (wie z.B. bei einer Schulformempfehlung). Im Modell wird beschrieben, mit welchen Mitteln die Prozesse der Informationserfassung und der Informationsverarbeitung verbessert werden können. Darüber hinaus weist das Modell darauf hin, dass die zu verarbeitenden Daten sowie die daraus zu folgernden Urteile bestimmten Qualitätskriterien entsprechen sollten, um eine adäquate Urteilsqualität sicherstellen zu können.

Das NEDIKO-Modell

Das NEDIKO-Modell ist am wissenschaftlichen Kompetenzbegriff nach Klieme und Leutner (2006) orientiert und besteht aus einem Rahmen- und einem Prozessmodell. Im Rahmenmodell wird beschrieben, dass für eine adäquate Diagnostik

innerhalb einer bestimmten diagnostischen Situation spezifische kognitive Leistungsdispositionen (d.h. verschiedene Wissenskomponenten) in unterschiedlichem Ausmaß wirksam werden. Hierbei werden die kognitiven von den sonstigen Leistungsdispositionen (z.B. Motivation, Intelligenz etc.) gefiltert, was sich in der Qualität der Performanz äußert. Das Prozessmodell fokussiert dagegen nicht auf den für eine Diagnostik notwendigen Wissenskomponenten, sondern beschreibt die einzelnen Teilschritte, die im Rahmen der diagnostischen Urteilsbildung abgelaufen werden.

Fragestellungen

Vor dem Hintergrund dieser neueren theoretischen Modelle wurde ein Seminarkonzept entwickelt, mit dem Lehramtsstudierende zum einen mit dem Konzept der diagnostischen Kompetenz vertraut gemacht werden sollen, zum anderen sollen Inhalte vermittelt werden, die das Ableiten von Fördermaßnahmen erlauben. Es stellen sich somit folgende Fragestellungen:

- 1) Verändern sich während des Besuchs der Veranstaltung die Einschätzungen der Studierenden bezüglich der Relevanz diagnostischer Tätigkeiten?
- 2) Verändern sich während des Besuchs der Veranstaltung die Einschätzungen der Studierenden im Hinblick auf ihr theoretisches Wissen zur diagnostischen Kompetenz, ihr Praxiswissen sowie ihr Wissen zu Maßnahmen zur Förderung der diagnostischen Kompetenz?

Methode

Durchführung der Untersuchung

Im Wintersemester 2017/18 wurde das Seminarkonzept in zwei Parallelveranstaltungen erprobt, die mit wöchentlichen Sitzungen à 90 Minuten über das Semester hinweg stattfanden. Je Veranstaltung nahmen 25 Studierende teil. Die Datenerhebung fand über das Ausfüllen eines Fragebogens sowohl in der ersten als auch in der letzten Veranstaltungssitzung statt.

Die Veranstaltung

Nach Studienordnung für Lehramtsstudierende im Masterstudium an der WWU muss es im Seminar möglich sein, eine Prüfungsleistung in Form eines Referats zu erbringen. Aus diesem Grund werden bis auf einen Wiederholungstermin (Sitzung 04)

in der Mitte des Semesters alle inhaltlichen Seminartermine von den Studierenden gestaltet. Die inhaltliche Passung des Referats wird vorab durch den Dozenten geprüft.

Inhaltliche Ausrichtung der Termine

Sitzung 01: Die Urteilsakkuratheit

In der ersten inhaltlichen Seminarsitzung wird zunächst thematisiert, wie in der Regel diagnostische Kompetenzen in bisherigen Studien operationalisiert wurde (Komponenten der Urteilsakkuratheit, vgl. Schrader, 1989). Anschließend wird auf die Defizite dieser Erhebungsmethode hingewiesen und erarbeitet, warum über die Erforschung der Urteilsakkuratheit kaum Maßnahmen zur Förderung der diagnostischen Kompetenzen abgeleitet werden können.

Sitzung 02-03: Theoretische Modelle

In der zweiten und dritten Sitzung lernen die Studierenden verschiedene theoretische Modelle pädagogischer Diagnostik und diagnostischer Kompetenz kennen (z.B. Behrmann & van Ophuysen, 2017; Herppich et al., 2017). Es wird erarbeitet, welche Modelle sich in welcher Form zur Ableitung von Maßnahmen zur Förderung diagnostischer Kompetenz eignen.

Sitzung 05-06: Urteilsprozesse, Urteilsfehler und Expertiseentwicklung

In der fünften und sechsten Sitzung wird besprochen, was Expertenlehrkräfte ausmacht und was sie von Novizen unterscheidet (vgl. Bromme, 2014). Darüber hinaus wird thematisiert, dass im Verlauf des diagnostischen Prozesses verschiedene Urteilsfehler auftreten können und wie ein adäquater Umgang mit ihnen aussehen kann.

Sitzung 07-08: Datenqualität und Dokumentation in der Praxis

In der siebten Sitzung wird thematisiert, in welchen Situationen diagnostische Informationsquellen den Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) entsprechen sollten. Sitzung acht thematisiert dagegen die Notwendigkeit, Leistungen regelmäßig, z.B. über einen Lehrerkalender, zu dokumentieren.

Sitzung 09: Instruktionsstrategien zur Förderung der Diagnostik

Die neunte Sitzung ist darauf ausgerichtet, den Studierenden Instruktionsstrategien an die Hand zu geben, mit denen Schülerleistungen akkurater diagnostiziert werden können (vgl. Herppich, Altmann, Wittwer & Nückles, 2017).

Sitzung 10-11: Die Bereitstellung diagnostischer Ergebnisse

In der zehnten Sitzung lernen die Studierenden, dass sich mit bereitgestellter formativer Diagnostik die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern verbessern lassen, sofern die Lehrkraft die gewonnenen Informationen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt (Förster & Souvignier, 2014). In Sitzung 11 wird herausgearbeitet, dass eine ähnliche Wirkung auch durch die Bereitstellung von Vergleichsarbeiten (VERA) erzielt werden kann, sofern die Lehrkräfte wissen, wie diese zu interpretieren sind (vgl. Koch, 2011).

Instrumente

Die Relevanzeinschätzungen diagnostischer Tätigkeiten

Der Fragebogen zur Einschätzung der Relevanz diagnostischer Tätigkeiten (S. van Ophuysen, persönliche Korrespondenz, 28.09.2017) umfasst 6 Items. Hierbei werden sechs Aussagen zu diagnostischen Handlungen im Hinblick auf ihre Wichtigkeit im Rahmen der Übergangsempfehlung auf einer 4-Punkt Likert Skala eingeschätzt (*gar nicht wichtig – sehr wichtig*). Je zwei Items lassen sich zu einer inhaltlichen Kategorie zusammenfassen:

- Reflektieren der Diagnostik (Bsp. Item: „*Die Richtigkeit meiner Einschätzung im Laufe der Zeit immer mal wieder kritisch hinterfragen.*“; $\alpha = .27$)
- Planung der Diagnostik (Bsp. Item: „*Vielfältige Methoden (z.B. Beobachtung, Befragung, Tests) nutzen, um handlungsrelevante Informationen zu erfassen.*“; $\alpha = .43$)
- Dokumentation der Diagnostik (Bsp. Item: „*Informationen über die SuS so notieren, dass sie langfristig zur Verfügung stehen.*“; $\alpha = .27$)

Da nur eine geringe Itemanzahl vorlag, wurden niedrige Reliabilitätskoeffizienten akzeptiert.

Das Fähigkeitsselbstkonzept zur diagnostischen Kompetenz

Über 15 eigens konstruierte Items auf einer 4-Punkt Likert Skala (*stimme überhaupt nicht zu – stimme voll und ganz zu*) schätzen die Studierenden ein, in

welchem Umfang spezifische diagnostikrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten bei ihnen vorhanden sind. Hierbei bilden die Items drei inhaltliche Skalen ab:

- Theoriewissen zur diagnostischen Kompetenz (Bsp.-Item: „*Ich kenne die wesentlichen Gütekriterien bei psychometrischen Erhebungsinstrumenten.*“; 7 Items, Cronbachs $\alpha = .64$)
- Praxiswissen zur diagnostischen Kompetenz (Bsp.-Item: „*Ich kenne die Schwächen schriftlicher Prüfungen und weiß, wie ich mit diesen umgehen kann.*“; 6 Items, Cronbachs $\alpha = .62$)
- Wissen zur Förderung der diagnostischen Kompetenz (Bsp.-Item: „*Ich kenne verschiedene Ansatzpunkte, an denen die diagnostische Kompetenz gefördert werden kann.*“; 2 Items, Cronbachs $\alpha = .34$)

Aufgrund der teilweise geringen Anzahl von Items und deren inhaltlicher Heterogenität wurde akzeptiert, dass Reliabilitätskoeffizienten niedrig ausfallen.

Das Fähigkeitsselbstkonzept wurde nur bei der Datenerhebung am Ende der Veranstaltung erfasst. Um Aussagen über die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts zuzulassen, wurde jedes Item nicht nur bezüglich des aktuellen Wissens, sondern auch im Hinblick auf das Wissen vor dem Besuch der Veranstaltung eingeschätzt.

Ergebnisse

Mittels t-Tests für abhängige Stichproben wurde zunächst überprüft, inwiefern sich die Relevanzeinschätzungen diagnostischer Tätigkeiten nach dem Besuch der Veranstaltung verändert haben. Es ließen sich bezüglich des Reflektierens der Diagnostik keine signifikanten Veränderungen nachweisen ($t(48) = .538$; $p = .593$; $d = 0.08$). Dagegen zeigten sich sowohl für die Planung ($t(48) = 3.083$; $p < .01$; $d = 0.44$) als auch für die Dokumentation diagnostischer Tätigkeiten ($t(48) = 6.714$; $p < .001$; $d = 0.96$) deutliche Anstiege in der Relevanzeinschätzung (vgl. Tabelle1).

Um zu überprüfen, ob es in der retrospektiven Wahrnehmung bedeutsame Veränderungen im diagnostikbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept über den Semesterverlauf gegeben hat, wurden erneut t-Tests für abhängige Stichproben eingesetzt. In allen drei geprüften Bereichen – dem Theoriewissen ($t(47) = 27.753$; $p < .001$; $d = 4.01$), dem praktischen Wissen ($t(47) = 23.425$; $p < .001$; $d = 3.38$) sowie dem Wissen zu Maßnahmen zur Förderung der diagnostischen Kompetenz ($t(47) = 22.642$; $p < .001$; $d = 3.27$) waren signifikante Anstiege zu verzeichnen.

Tab. 1: Deskriptive Daten sowie Ergebnisse der Messwiederholungsanalysen und Prä-Post-Effektstärken

Merkmal	Zeitpunkt	Zeitpunkt	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	t1	t2				
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>				
Relevanzeinschätzungen diagnostischer Tätigkeiten						
Reflektieren	3.84 (0.30)	3.86 (0.28)	0.538	48	.593	0.08
Planung	3.43 (0.43)	3.61 (0.42)	3.038	48	.004	0.44
Dokumentation	3.56 (0.45)	3.96 (0.13)	6.714	48	.001	0.96
Fähigkeitsselbstkonzept zur diagnostischen Kompetenz						
Theoriewissen	1.70 (0.42)	3.50 (0.29)	27.753	47	.001	4.01
Praxiswissen	1.71 (0.45)	3.36 (0.37)	23.452	47	.001	3.38
Förderungswissen	1.22 (0.47)	3.14 (0.46)	22.642	47	.001	3.27

Diskussion

Es konnte gezeigt werden, dass den Lehramtsstudierenden am Ende des Semesters bestimmte diagnostische Tätigkeiten relevanter als vorher erschienen. Bezüglich des Reflektierens der Diagnostik zeigten sich jedoch keine Veränderungen. Es ist denkbar, dass sich dies auf einen Deckeneffekt zurückführen lässt: Bereits zum prä-Zeitpunkt lag der Mittelwert mit 3.84 Punkten schon sehr dicht am maximal möglichen Wert von 4 Punkten. Das heißt also, dass es den Studierenden schon vor Besuch des Seminars sehr wichtig war, ihre eigenen Einschätzungen immer wieder kritisch zu prüfen. Insgesamt werden also die Studierenden im Verlauf des Seminars für die Wichtigkeit bestimmter diagnostischer Handlungen sensibler oder die Relevanzzuschreibung verbleibt auf einem hohen Ausgangsniveau.

Das Fähigkeitskonzept im Hinblick auf das theoretische, das praktische und das Förderungswissen zur diagnostischen Kompetenz stieg nach retrospektiver Einschätzung der Studierenden bedeutsam an. Dies zeigt offenbar, dass im Verlauf des Seminars deutliche Wissenszuwächse erlebt wurden. Die Studierenden zeigten allerdings auch nur ein geringes Vorwissen. Das lässt vermuten, dass sie sich während ihres Studiums kaum mit dem Konzept der diagnostischen Kompetenz befasst hatten, was wiederum die großen Effekte erklären könnte. Die Befunde sollten jedoch vorsichtig bewertet werden: Durch die fehlende „echte“ Messwiederholung zum Fähigkeitsselbstkonzept ist es denkbar, dass die Studierenden ihren tatsächlichen Wissenszuwachs überschätzt haben. Weiterhin ist es aufgrund des Untersuchungsdesigns (keine Kontrollgruppe) nicht möglich,

Kausalschlüsse im Hinblick auf die Wirksamkeit des Seminarbesuchs zu ziehen. Auf der anderen Seite erscheint es recht unwahrscheinlich, dass die gefundenen Veränderungen bei den Studierenden auch ohne den Besuch des Seminars und die damit verbundene Beschäftigung mit dem Thema stattgefunden hätten. Es liegt somit die Vermutung nahe, dass über das theoriebasierte Seminarkonzept tatsächlich erfolgreich Wissen über die Grundlagen diagnostischer Kompetenz und ihrer Förderung vermittelt werden konnten. Da allerdings die Datenlage mit bislang nur zwei durchgeführten Veranstaltungen noch relativ schwach ist, sollte anhand weiterer Seminardurchführungen geprüft werden, ob die beschriebenen Befunde stabil replizierbar sind. Zu guter Letzt wäre es wünschenswert, im Längsschnitt zu untersuchen, inwieweit die Studierenden die gelernten Inhalte auch tatsächlich in ihr Berufsleben überführen. Dies ist notwendig, da erst dann vom tatsächlichen Anstieg einer Kompetenz ausgegangen werden kann, wenn diese sich auch in realen Situationen nachweisen lässt (vgl. Klieme & Leutner, 2006).

Literatur

- Behrmann, L. & Glogger-Frey, I. (2017). „Produkt- und Prozessindikatoren diagnostischer Kompetenz.“ In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 134-142). Münster: Waxmann.
- Behrmann, L. & van Ophuysen, S. (2017). Das Vier-Komponenten-Modell der Diagnosequalität. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 38-42). Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens* (Vol. 7). Waxmann Verlag.
- Förster, N., & Souvignier, E. (2014). Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation and reading self-concept. *Learning and Instruction*, 32, 91-100.
- Herppich, S., Altmann, A., Wittwer, J. & Nückles, M. (2017). Förderung von Instruktionsstrategien zum verbesserten Diagnostizieren im Eins-zu-Eins-Tutoring. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 203-208). Münster: Waxmann.

- Herppich S, Praetorius A, Hetmanek A, Glogger-Frey I, Ufer S u. a. (2017). Ein Arbeitsmodell für die empirische Erforschung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 75-93). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876-903.
- Koch, U. (2011). *Verstehen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten?* Münster: Waxmann Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2001). *Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie. Beschluss auf der 296. Plenarsitzung am 5. und 6. Dezember 2001.* Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/296-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0506dezember-2001-in-bonn.html> (abgerufen am 28.07.2018).
- Schrader, F.-W. (1989). *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts.* Frankfurt a. M.: Lang.

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

Lars Hauten und Ingo Jungclaussen¹²

Die Kasuistik hat in der psychotherapeutischen Aus- und Weiterbildung eine lange Tradition. Sie stellt einen wichtigen Bestandteil innerhalb der didaktisch-methodischen Struktur der Psychotherapie-Ausbildung dar. Am *Institut für psychologische Psychotherapie und Beratung Berlin e.V. (ppt)* wurde 2011 von Kirch und Hauten ein verfahrensübergreifendes Format implementiert: Die „Kasuistik im Verfahrensdiallog (KiV)“. Das Konzept wurde fortlaufend evaluiert und weiterentwickelt. Die Zielsetzung dieser kasuistischen Lehrveransaltung ist neben der Versprachlichung des Therapieprozesses vor allem die Förderung des Dialogs zwischen den Therapieverfahren. Diese Zielsetzung wird im Rahmen der KiV umgesetzt, indem die Falldarstellungen mit einer „Cross-over“-Methode verfahrensübergreifend miteinander in Verbindung gebracht werden. Die KiV-Methode wird im Folgenden als Beitrag zur Förderung des Verfahrensdiallogs diskutiert.

Die Kasuistik (also die Darstellung von Patientenbehandlungen als Fallbericht) hat in der psychoanalytischen Aus- und Weiterbildung eine lange Tradition, die mit der „Mittwochsgesellschaft“ in der Praxis von Sigmund Freud beginnt¹³.

Im Kontext gegenwärtiger Psychotherapie-Ausbildung besteht die Anforderung für die Ausbildungs-KandidatInnen darin, ihre Fallkonzeptionen zu verbalisieren und einem internen Ausbildungs-Plenum zur Diskussion zu stellen. Häufig wird dies als stressvoll erlebt, was Überlegungen zu didaktischen Alternativen nahelegt.

¹² Unter Mitarbeit von Eckhard Kirch und Thomas Nölle.

¹³ Eine kritische Würdigung der Theorieentwicklung im Umfeld Freuds findet sich bei Dührssen (1994). Eine Übersicht über hermeneutische Grundlagen der fallverstehenden Forschungstradition findet sich bei Wernet (2006). Schnoor (2011) macht die Kasuistik für die Hochschulausbildung verfügbar. Jüttemann (2009) legt ein allgemeinspsychologisches Modell von Kasuistik. Körner (2003) systematisiert die psychoanalytische Kasuistik argumentationszugänglich. Eine Falldiskussion über verschiedene Therapieschulen hinweg findet sich bei Jaeggi (1995).

Im Zuge der Reform der Psychotherapie-Richtlinien (G-BA, 2017) wird eine für alle drei Verfahren einheitliche Gliederung für die im Gutachterverfahren notwendigen Berichte vorgeschrieben. Dies ist jedoch eine ausschließlich *formale* Parallelisierung der Behandlungskonzepte in den verschiedenen Therapieverfahren. Die Richtlinien-Reform hat den Bereich verfahrensunspezifischer Psychotherapie in den Fokus gerückt, indem z.B. mit der Akuttherapie eine im Prinzip verfahrensunabhängige Leistung in die Psychotherapie-Richtlinien eingeführt wurde (vgl. Jungclaussen & Hauten, 2017). Folgerichtig betont auch der 11. „Faber/Haarstrick-Kommentar“ (Dieckmann, Dahm & Neher, 2018) die verfahrensübergreifenden Aspekte der Richtlinien-Psychotherapie stärker.

Ein Vergleich und eine Bezugnahme (fallbezogen und konzeptionell) der Behandlungsmethoden in den verschiedenen Verfahren auf der *inhaltlichen* Ebene steht indes aus.

Kasuistik im Verfahrensdialog (KiV) am Institut für ppt

Am *Institut für psychologische Psychotherapie und Beratung Berlin e.V. (ppt)* wurde 2011 von Kirch und Hauten das Konzept der kasuistischen Seminare konzeptionell überarbeitet. Es wurde ein verfahrensübergreifendes Konzept entwickelt und eingeführt. Die Grundidee ist dabei, Störungsmodelle und Behandlungskonzepte über die Verfahrensrichtungen hinweg aufeinander zu beziehen.

Im Rahmen einer institutsinternen Konzeptüberprüfung wurde die KiV-Methode 2015 evaluiert und 2017 aktualisiert.

Ausbildungskontext

Die KiV-Methode folgt dem übergeordneten Konzept der Ausbildung am Institut für ppt: Psychotherapie wird in erster Linie „psychologisch psychotherapeutisch“ und erst in zweiter Linie verfahrensspezifisch, also verhaltenstherapeutisch bzw. tiefenpsychologisch gelehrt. Mit der Einführung des Psychotherapeutengesetzes 1998 wurden die Unterschiede zwischen den Therapieverfahren stärker betont. Dem entgegengesetzt begreift das ppt den Verfahrensdialog als wesentliches Profilvermerkmal des Institutes. Dabei liefert das Institut für ppt keine „vorgefertigte“ theoretische Integration von Behandlungsmethoden. Sondern die Integrationsleistung ist von den KandidatInnen und vom Lehrkörper in einem gemeinsamen Prozess der Auseinandersetzung zu

erarbeiten. Der integrative Ansatz wird am Institut für ppt durch die Prozessgestalt des Ausbildungsherganges verwirklicht. In ganz besonderem Maße bietet sich die Kasuistik-Veranstaltung dazu an, diesen ppt-spezifischen Ansatz gemeinsam zu entwickeln und darzustellen.

Ziele der KiV

Versprachlichung des Therapieprozesses

Die KiV-Kasuistik folgt zunächst dem allgemeinen kasuistischen Ziel, die Versprachlichung des therapeutischen Prozesses ühend zu ermöglichen. In der Qualitätssicherung von Psychotherapie - im Gutachterverfahren sowie in Supervision und Intervision - steht eine Versprachlichung des psychotherapeutischen Prozesses im Zentrum. Hier setzt auch der KiV-Ansatz an: Die Ausbildungs-KandidatInnen sollen dazu befähigen werden, eine eigene Sprache zu finden, mit welcher die psychotherapeutischen Prozesse zugleich aus der Innenansicht heraus nachvollziehbar dargelegt und von außen kommentiert werden können. Psychologische Theorie soll im Praxisbezug konkretisiert werden.

Förderung des schulenübergreifenden Dialogs

Neu und spezifisch ist das Ziel der KiV-Methode, die eigene Fallkonzeption in einen Dialog der Therapieschulen einzubringen. Die KiV-Methode bietet die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven der konzeptionellen Fassung von menschlichen Leidsituationen miteinander zu vergleichen und in Beziehung zu setzen. Dabei werden Gemeinsamkeiten ebenso sichtbar wie Unterschiede. Im Rahmen der Fallarbeit ist es möglich, zugleich von- und miteinander zu lernen und sich im Wechsel der Perspektiven zu üben.

Methoden der KiV

Die o.g. Zielsetzungen sollen im Rahmen der Kasuistik erreicht werden, indem die Falldarstellungen „Cross-over“ miteinander in Verbindung gebracht werden. „Cross-over“ meint hier, über die Grenzen der beiden am Institut gelehrt Psychotherapieverfahren (tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie und Verhaltenstherapie) hinweg. Konzepte des einen Verfahrens werden „über Kreuz“ auf Fälle aus

dem anderen Verfahren angewendet. Das KiV-Konzept bietet somit einen strukturierenden Rahmen für den Verfahrensdiallog.

Ablauf einer KiV-Veranstaltung

Formaler Ablauf

Das Seminar wird durchgeführt mit 4 Unterrichtseinheiten, dauert also 180 Minuten. Es bringen zwei Ausbildungs-KandidatInnen (ein/e TPlerIn, ein/e VTlerIn) jeweils einen Behandlungsfall ein. In den ersten 90 Minuten wird der Fall aus dem einen, in den zweiten 90 Minuten der Fall aus dem anderen Vertiefungsgebiet bearbeitet. Ob mit dem TP- oder dem VT-Fall begonnen wird, stimmen die vortragenden KandidatInnen miteinander ab.

Inhaltlicher Ablauf

Phase 1: Falldarstellung

Der Patienten-Fall soll zu Beginn nur so weit dargestellt werden, dass sich alle TeilnehmerInnen ein Bild machen können. Konkret soll der Fall zunächst nur skizziert werden: Beschwerden, Symptomatik, Befund und Kontaktaufnahme sollen verbal und audiovisuell in Form einer kurzen Videosequenz dargestellt werden. Biografische Hintergrunddaten können vom Auditorium gezielt erfragt werden. Der/die Vortragende soll zunächst seine/ihre Hypothesen zu Verhaltensanalyse bzw. Psychodynamik noch *nicht* vorstellen.

Phase 2: Cross-over komplementär

Dann folgt die „Cross-over“-Phase, innerhalb derer ein zum Fall komplementäres Störungsverständnis in der Gruppendiskussion erarbeitet werden soll. Das heißt, wenn zuerst ein VT-Fall vorgestellt wurde, so soll die Gruppe zunächst „entgegengesetzt“ überlegen und eine Psychodynamik erstellen. Wenn ein TP-Fall vorgestellt wurde, soll die Gruppe zunächst eine Verhaltensanalyse erstellen. In dieser Phase sind jeweils diejenigen TeilnehmerInnen besonders gefordert, die das andere Verfahren als die/der Vortragende gewählt haben.

Phase 3: Cross-Over konkordant

Darauf folgend soll in der Gruppendiskussion die jeweils andere Perspektive gegenüber gestellt werden. War der Fall ein VT-Fall, dann wurde zuvor eine Psychodynamik erstellt, und die Gruppe soll nun die Verhaltensanalyse bzw. das funktionale Bedingungsmodell ergänzen. War der Fall ein TP-Fall, dann wird jetzt die Psychodynamik erstellt. An dieser Stelle kann der/die Vortragende auch ihre eigenen Ursprungshypothesen einbringen.

Phase 4: Dialog

In der sich anschließenden Gruppendiskussion gibt es keine „Cross-over“ Regel mehr, sondern alle TeilnehmerInnen bearbeiten abschließend den Fall aus sowohl VT- als auch TP-Sicht. Im Idealfall wird die Problematik des Patienten damit sowohl mit einem verhaltenstherapeutischen als auch mit einem tiefenpsychologisch fundierten Störungsmodell verstehbar.

Phase 5: Behandlungsplanung

In einem weiteren Schritt soll die Behandlungsplanung entwickelt werden. Auch hier können Cross-Over- und Dialog-Phasen sich abwechseln. Ebenso möglich ist es, direkt in eine verfahrensübergreifende Diskussion über mögliche Therapiepläne einzusteigen.

Wechsel von Fall und Verfahren

Es geht dann bei Phase 1 weiter mit der Bearbeitung eines Falls aus dem jeweils anderen Verfahren.

Die dargestellten Phasen sind eine idealtypische Orientierung. Sie müssen keinesfalls zwanghaft „abgearbeitet“ werden, sondern stellen einen Orientierungsrahmen dar, anhand dessen die anwesenden DozentInnen die Gruppendiskussion anleiten.

Bisherige Erfahrungen

Alle Lehrveranstaltungen am Institut für ppt werden fortlaufend durch Fragebogen evaluiert. Darüber hinaus wurden 2011 und 2015 breit angelegte Befragungen von KandidatInnen, Alumnis und MitarbeiterInnen durchgeführt und

quantitativ sowie qualitativ ausgewertet. Zusätzlich werden die Lehrveranstaltungen seitens der MitarbeiterInnen in Fachgruppen diskutiert. Über regelmäßige Diskussionen mit den JahrgangssprecherInnen werden die Eindrücke der KandidatInnen eingeholt.

Mit Blick auf die KiV lässt sich aufgrund dieser Informationen folgender erster Eindruck formulieren. Zunächst ist festzuhalten, dass die KiV die allgemeinen Lerneffekte von Kasuistik zeigt: Versprachlichung von Hypothesen, Perspektivenvielfalt, Reflexion der Gegenübertragung, Nutzbarmachung von Videoanalyse etc. Darüber hinaus wurde im Rahmen der qualitativen Analyse der Daten deutlich, dass sich die häufig auf der Ebene der Theorie manifestierenden unvereinbaren Positionen eine Tendenz zur Auflösung haben, sobald man über konkrete Fälle spricht. Die Unterschiede minimieren sich im Kontext praxisbezogener Anforderungen.

Gleichsam wird deutlich, dass sich auf Konzeptebene die Theoriesprachen zwischen TP und VT nur begrenzt ineinander übersetzen lassen. Auf der Ebene der Interaktionen, der sprachlichen Interventionen jedoch zeigt sich, dass häufig die gleichen Sätze verwendet werden.

Es lassen sich mit Hilfe der KiV-Methode vor allem die Gemeinsamkeiten, aber auch die Unterschiede der Ansätze gut darstellen. Häufig entwickeln sich die Lehrveranstaltungen so, dass im zweiten Teil (Behandlungsplanung) die Diskussion gar nicht mehr getrennt geführt werden *kann*, weil alle Beteiligten gleichzeitig Ideen für die konkrete Behandlungsplanung haben und einbringen.

Die Ergebnisse der fortlaufenden Fragebogen-Evaluation zeigen, dass manche der KiV-Veranstaltungen auf eine sehr positive Resonanz stoßen, andere aber sehr schlecht bewertet werden. Eine qualitative Kreuzuntersuchung zeigte, dass dieser Effekt wesentlich von der Haltung der Dozenten als Moderator-Variable abhängt: Wenn die DozentInnen tatsächlich interessiert sind am jeweils anderen Verfahren und respektvoll miteinander umgehen, dann gelingt die Lehrveranstaltung. Wenn unausgesprochene Ressentiments bestehen, dann wird das vom Publikum auch implizit/atmosphärisch aufgegriffen und führt zu schlechteren Bewertungen.

Als besonders lehrreich wird erlebt, wenn sich die Dozenten auch mit eigenen Zweifeln und Unsicherheiten zeigen.

Das Präsentieren von Videos wird als sehr anstrengend erlebt, das Anschauen der Videos hingegen als hilfreich.

Für das Institut ist die Lehrveranstaltung KiV eines der identitätsstiftenden Formate: Alle Lehrveranstaltungen, die von TP- und VT-Dozenten gemeinsam geleitet werden, erhalten i.d.R. gute Bewertungen in den Evaluationen und werden als ppt-spezifisch wahrgenommen.

Diskussion

Die Erfahrungen mit der Kasuistik im Verfahrensdiallog (KiV) deuten in die Richtung, dass dieses Format einen wichtigen didaktischen Beitrag für den Verfahrensdiallog in der Psychotherapie-Ausbildung darstellen könnte. Die KiV-Methode versteht sich darüber hinaus als Beitrag zum systematischen Dialog der Verfahren.

Kritisch anzumerken ist jedoch, dass die Evaluation der Methode bislang ausschließlich intern stattgefunden hat. Die Standard-Evaluation wird durch Selbstauskunfts-Bogen durchgeführt; die zusätzlich erhobenen diskursiven Daten sind ebenfalls vom subjektiven Eindruck der Befragten getragen.

Eine systematische Untersuchung des Lerngewinns mithilfe einer objektivierbaren Messung des Lernerfolges steht noch aus.

Die KiV ist Teil eines Curriculums, das an vielen Stellen verfahrensübergreifende Elemente aufweist. Die Kandidatenschaft ist demnach schon daran „gewöhnt“, mit den KollegInnen des jeweils anderen Verfahrens zu diskutieren. Zu überprüfen wäre demnach, ob ein solches Format auch dann greift, wenn die Ausbildung überwiegend verfahrenshomogen durchgeführt wird.

Zusammenfassend kann das KiV-Konzept als Beitrag zur Entwicklung therapeutischer Identitäten (vgl. Rudolf 2016) verstanden werden: Statt der traditionellen Strategie „Identitätsbildung durch Abgrenzung“ (vgl. Dührssen, 1994) soll eine „Identitätsbildung durch Dialog“ gefördert werden. Dies kann als Beispiel einer „praxisbezogenen Integration“ aufgefasst werden. Die KiV bietet Ansatzpunkte dafür, sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten der beiden Therapieverfahren im Dialog zu entdecken.

Literatur

- Dieckmann, M., Dahm, A. & Neher, M. (2018). Faber/Haarstrick. Kommentar Psychotherapie-Richtlinien. 11., akt. und ergänzte Aufl. auf der Basis der aktuell gültigen Psychotherapie-Richtlinie (Stand Frühjahr 2017). Unter Mitarbeit von A. Streeck-Fischer und M. H. Schmidt.. München: Elsevier.
- Dührssen, A. (1994). Ein Jahrhundert Psychoanalytische Bewegung in Deutschland. Die Psychotherapie unter dem Einfluß Freuds. Göttingen: V&R.
- G-BA, Gemeinsamer Bundesausschuss: Psychotherapie-Richtlinien (2017). www.g-ba.de. Verfügbar unter: https://www.g-ba.de/downloads/62-492-1266/PT-RL_2016-11-24_iK-2017-02-16.pdf (abgerufen am 27.09.2018).
- Jaeggi, E. (1995). Zu heilen die zerstoßnen Herzen. Die Hauptrichtungen der Psychotherapie und ihre Menschenbilder. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1995.
- Jungclaussen, I. & Hauten, L. (2017). Dank Strukturreform schneller in ambulante Psychotherapie? Konsequenzen für Zukunft und Qualität der psychotherapeutischen Versorgung. *Report Psychologie*, Bd. 42, 7/8, S. 306-310.
- Jüttemann, G.. (2009). Komparative Kasuistik: Die psychologische Analyse spezifischer Entwicklungsphänomene . Berlin: Pabst.
- Körner, J. (2003). Die argumentationszugängliche Kasuistik. *Forum Psychoanalyse*. 19, S. 18-25.
- Mertens, W. & Hamburger, A. (2017). Supervision - Konzepte und Anwendungen. Band 2: Supervision in der Ausbildung. Stuttgart: Kohlhammer, 2017.
- Morbitzer, S. (2016). Psychodynamisches Fallseminar im Masterstudiengang. *Forum Psychoanalyse*, 32, S. 19-30.
- Norcross, J. C. und Lambert, M. J. (2011). Psychotherapy relationships that work. *Psychotherapy*. Bd. 48, S. 4-8.
- Rudolf, G. (2016). *Psychotherapeutische Identität*. Göttingen: V&R.
- Schnoor, H. (2011). Psychodynamische Kasuistik in universitären Lehrveranstaltungen . *Psychodynamische Beratung*. Göttingen: V&R.
- Schubenz, S. (1993). Psychologische Therapie bei Entwicklungsbehinderungen. Gefährdende Lebensbedingungen und Grundlagen für die Bewältigung ihrer Folgen im Klient-Therapeut-Verhältnis. Frankfurt/M.: Verlag Peter Lang.
- Wampold, B. E., Imel, Z. E. & Flückiger, C. (2018). *Die Psychotherapie-Debatte. Was Psychotherapie wirksam macht*. Bern: Hogrefe.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen*. Stuttgart : Kohlhammer.

Die Vermittlung von Grundlagen eines professionellen Therapeut-Klient-Verhältnisses im Rahmen des Psychologieunterrichts an einer Berufsfachschule für Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/innen

Monika Sklorz-Weiner

Schülerinnen und Schüler, die im Beruf der Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin/des Atem-Sprech- und Stimmlehrers ausgebildet werden, lernen im Psychologieunterricht im Rahmen eines auf mehrere Semester verteilten Curriculums, wie man eine professionelle, konstruktive und wertschätzende Haltung in Bezug auf seine Klienten entwickelt. Gleichzeitig lernen sie adäquate Handlungsmöglichkeiten kennen, um auch komplexere Beziehungssituationen zu erfassen und zu bewältigen. Das Ziel besteht darin, die Entwicklung der Klienten optimal zu fördern und gleichzeitig sich selbst vor Überforderung zu schützen. Das Curriculum wird dargestellt sowie die Ergebnisse einer kurzen Befragung von Absolventinnen und Absolventen zu den Effekten dieses speziellen Teils der Ausbildung.

Die Ausbildung

Die CJD Schule Schlaffhorst-Andersen Bad Nenndorf bildet als Berufsfachschule unter der Trägerschaft des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschlands Atem-, Sprech- und Stimmlehrer aus, die nach drei Jahren (sechs Semestern) ein staatlich anerkanntes Examen ablegen. Die beiden Gründerinnen der Schule, die Sängerin Clara Schlaffhorst und die Pianistin Hedwig Andersen, hatten vor einem Jahrhundert schon begonnen, den Zusammenhang von Atmung, Bewegung, Haltung und Stimme zu erforschen.

Atem-, Sprech- und Stimmlehrer arbeiten im stimm- und sprachtherapeutischen Bereich, aber auch im pädagogischen Bereich, zum Beispiel mit Künstlern. Ihre Ausbildung umfasst deshalb neben wissenschaftlichen Fächern (Psychologie, Medizin, Pädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Musiktheorie) und praxisorientierten sprach- und stimmtherapeutischen Fächern auch Gesangsunterricht, Klavierunterricht, Unterricht im Fach Sprechen, Bewegungsunterricht und Rhythmikunterricht.

Der Psychologieunterricht

Neben der Vermittlung von dem Ausbildungsziel angepassten Grundlagen im Bereich der psychologischen Schulen, der Allgemeinen Psychologie, Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie, klinischen Psychologie, Differentiellen Psychologie und Persönlichkeitsforschung und angewandten Psychologie zieht sich ein curricularer roter Faden durch den Psychologieunterricht, der sukzessive ein professionelles, sowohl auf Akzeptanz als auch auf Konsequenz beruhendes Therapeut-Klient-Verhältnis vermittelt, das im Wesentlichen auf dem person-zentrierten Ansatz von Carl Rogers aufbaut.

Wesentlicher Erkenntnisschritt: Wahrnehmung ist subjektiv

Eine wichtige Voraussetzung für eine wirkungsvolle Arbeit im therapeutischen und auch im pädagogischen Bereich ist die Erkenntnis, dass das jeweilige Gegenüber aufgrund eigener Wahrnehmungserfahrungen eine subjektive Sicht auf die Realität entwickelt hat. Diese jeweils spezifische Sicht eines einzelnen Menschen auf die Wirklichkeit nennt Rogers (1959) „experiential field“ oder „phenomenal field“, in deutscher Übersetzung „Erlebnisfeld“ (Rogers, 1987) oder „Wahrnehmungsfeld“ (Rogers, 1983; vgl. dazu auch den „Lebenswelt“-Begriff von Kriz 2006, 2014). Gemeint ist das Wahrnehmungsfeld, das auf allen bisherigen Wahrnehmungserfahrungen beruht und entsprechend alles nicht Erfahrene ausschließt und dennoch daraus die Sicht auf die Welt definiert. Für die eigene therapeutische bzw. pädagogische Arbeit ist es wichtig zu erkennen, dass der jeweilige Klient oder Schüler aufgrund seiner Wahrnehmungserfahrungen eine eigene subjektive Sicht auf die Situation entwickelt, die zu einem spezifischen Erleben und damit zu einem spezifischen Verhalten führt. Um sich professionell und souverän verhalten zu können, muss sich die Therapeutin bemühen, die Wahrnehmungswelt des Klienten kennen zu lernen, seine Emotionen zu verstehen und konstruktiv auf sein Verhalten zu reagieren. Der Klient kann weiterhin als Person wertgeschätzt werden, tatsächlich nicht akzeptables bzw. kontraproduktives Verhalten in Bezug auf die Therapie dagegen wird als solches erkannt, ergründet und professionell eingegrenzt.

Konkrete Gestaltung des Curriculums

Erstes Semester

Im ersten Semester lernen die Schülerinnen und Schüler, dass sich Wahrnehmung auch physiologisch nur zu einem Teil auf angeborene Funktionsgrundlagen gründet, ein wesentlicher Anteil der Wahrnehmungsfähigkeiten ist auf Lernprozesse zurückzuführen. Dies wird im Unterricht anhand des dreidimensionalen Sehens veranschaulicht (siehe Gerrig 2016, 119-134, 146-160). Sie erhalten zudem die Möglichkeit, selbst zu erfahren, wie subjektiv Wahrnehmung ist: Sie werden mit der Aufgabe konfrontiert, alle zur gleichen Zeit denselben Baum zu erkunden und im Anschluss daran einen kurzen Bericht über ihre Wahrnehmungserfahrungen zu schreiben. Diese Berichte werden in anonymisierter Form allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt und sie können untereinander und mit der eigenen Sichtweise verglichen werden.

Im ersten Semester lernen die Schülerinnen und Schüler außerdem den Selbstkonzept-Begriff von Rogers kennen (Rogers 1992; siehe dazu auch Paulus, 2002 und Biermann-Rathjen, Eckert & Schwartz, 2016) und den Eigenschaften-Begriff von Allport (Allport 1973) und es wird ihnen ein Gesamtkonzept der Persönlichkeit vermittelt. Sie sollen lernen, dass Eigenschaften sehr viel mehr mit sozialen Rollen verknüpft sind als mit der Person des Klienten und dass der Kern einer Persönlichkeit von äußeren Verhaltensweisen zu unterscheiden ist. Er ist einzigartig und auch konstruktiv und positiv (Rogers 1992). Diese Grundannahme stellt eine wichtige Voraussetzung dafür dar, den Klienten so annehmen zu können, wie er jetzt gerade ist, um von diesem Standpunkt aus mit ihm zusammen Veränderungen vornehmen zu können.

Zweites Semester

Im zweiten Semester wird der Persönlichkeitsbegriff vertieft, hier steht jedoch die Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund. Identität (Erikson 1988, 1991, Marcia 1987, 1988, Sklorz-Weiner 1998, 2000) wird als dem Selbstkonzept verwandter Begriff eingeführt. Eine Auseinandersetzung mit dem autoritativen Erziehungsstil (Baumrind 1996) zeigt, dass eine Mischung aus Wertschätzung und klaren Regeln in unserem Kulturkreis die positivsten Erziehungs- und Entwicklungseffekte erzielt.

Drittes Semester

In diesem Semester lernen die Schülerinnen und Schüler die therapeutischen Grundsätze von Rogers kennen (Rogers 1992): Die Therapeutin versetzt sich in die Wahrnehmungs- und Erlebnisswelt des Klienten (Empathie) ohne Urteile zu fällen (Wertschätzung) und bleibt dabei selbst authentisch (Kongruenz). Wertschätzung stellt eine grundlegende Voraussetzung dafür dar, dem Klienten die Möglichkeit zu geben, sich zu öffnen. Es geht hier jedoch um eine grundsätzliche Haltung zum Menschen und nicht um eine Technik. Über die Auseinandersetzung mit der klientenzentrierten Spieltherapie nach Virginia Axline (1980, 1997) lernen die Schülerinnen und Schüler, mit Hilfe von drei verbalen Reaktionsschritten wertschätzend Grenzen zu setzen:

1. Zum Ausdruck bringen, dass man die Situation wahrgenommen hat
2. Verständnis zeigen für die emotionalen Reaktionen des Kindes
3. Eine Grenze setzen

„Du hast die Steine vom Tisch geworfen, weil du das (Therapie-)Spiel verloren hast, das ärgert dich und das verstehe ich auch. Aber du weißt, es gibt bei uns die Regel, keine Spielsachen herumzuwerfen. Hebe sie jetzt bitte wieder auf.“

Fünftes Semester

Nachdem die Schülerinnen und Schüler im vierten Semester außerhalb der Schule Praktika absolviert haben, kann im fünften Semester auf ihre Erfahrungen zurückgegriffen und die Anforderungen an ihr Verständnis erhöht werden. Sie sollen nun verstehen, dass Klienten eigene, innere Gründe dafür haben, sich so zu verhalten, wie sie es tun. Es sind Gründe wie zum Beispiel Ängste und daraus resultierende Widerstände, die, wenn nicht ein therapeutischer Fehler begangen wurde, nicht auf die Person der Therapeutin zurückzuführen sind, so dass es auch keinen dafür Anlass gibt, sich gegebenenfalls persönlich angegriffen zu fühlen. Diese Grundeinstellung ermöglicht es der Therapeutin, professionell und nicht emotional zu handeln.

Widerstände können verschiedene Gründe haben, zum Beispiel könnten Veränderungen im Klienten zu Schwierigkeiten mit wichtigen Personen seiner Umwelt führen, bisher eingesetzte Lösungs- und Anpassungsmuster könnten durch die Weiterentwicklung in der Therapie infrage gestellt werden, es könnte ein sekundärer Krankheitsgewinn vorliegen, mitgebrachtes Schuldbewusstsein oder Schamgefühle könnten aktiviert werden oder es besteht die Befürchtung, mit dem Ende der Therapie

die Therapeutin zu verlieren. Übertragungseinstellungen könnten insbesondere deshalb ausgelöst werden, weil die Therapeutin mit Autorität verknüpft wird.

Die Schülerinnen und Schüler lernen diese verschiedenen Möglichkeiten kennen und entwickeln adäquate Reaktionsmöglichkeiten. Rogers (1985) hat aufgezeigt, in welchen Situationen im Rahmen der Therapie Grenzen gesetzt werden müssen (Grenze der Verantwortung, Grenze der Zeit, der aggressiven Handlung, der Zuneigung) und wie eine Übertragungsbeziehung zu verhindern ist (Rogers 1985). Die Art und Weise der Grenzsetzung orientiert sich wieder an Axline; wenn auf Widerstände reagiert wird, wird allerdings meistens nicht im eigentlichen Sinn eine Grenze gesetzt, sondern vielmehr eine Lösung angeboten:

„Sie haben bisher als Jazzsängerin Ihre Stimme in einer bestimmten Weise eingesetzt, an die Ihr Publikum gewöhnt ist und ich verstehe, dass Sie nun befürchten, dass es sich durch eine Veränderung Ihrer Stimme von Ihnen abwenden könnte. Sie sind jedoch hier, weil Ihre Stimme unter Ihrem Gesangsstil leidet. Ich sehe meine Aufgabe darin, Ihnen Möglichkeiten und Übungen zu zeigen, mit deren Hilfe Sie die Stimme schonen, zum Beispiel vor und nach dem Auftritt mit Ihrer Band. Ihre Art zu singen bleibt Ihnen, aber ich möchte Ihnen eine andere Technik anbieten, die Sie zusätzlich benutzen können, um Ihre Stimme zu regenerieren und um noch mehr verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten zu erlangen.“

Am Ende des Curriculums lernen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines eintägigen Workshops, in Dyaden, die klientenzentrierte Gesprächsführung und das Widerspiegeln praktisch zu erproben.

Auswirkungen auf die konkrete berufliche Praxis

Im August 2017 wurden ehemalige Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer regulären Befragung auch zum beruflichen Nutzen ihres Psychologieunterrichts befragt. Zweiundneunzig Ehemalige, die zwischen 2004 und 2017 ihr Examen abgelegt hatten, nahmen an der Befragung teil. In der folgenden Tabelle sind die gestellten Fragen und die Ergebnisse in Form eines Mittelwertes aufgeführt, die darauffolgende Abbildung zeigt die Verteilung in Form eines Balkendiagramms.

Tab. 1: Ergebnisse einer Absolventenbefragung (Mittelwerte)

7-stufige Likert-Skala von 1 (vollständige Zustimmung) bis
7 (keine Zustimmung)

Frage	<i>M</i>
Ich kann über mich sagen, dass ich das Verhältnis zu meinen Klientinnen und Klienten/Schülerinnen und Schülern professionell und wertschätzend gestalte.	1,3
Ich bin davon überzeugt, dass die von mir gestaltete professionelle und wertschätzende Beziehung zu meinen Klientinnen und Klienten/Schülerinnen und Schülern eine positive Auswirkung auf deren Entwicklung im Rahmen meiner Arbeit mit ihnen hat.	1,3
Ich fühle mich gut darauf vorbereitet, professionell und wertschätzend im Rahmen meiner Arbeit mit Klientinnen und Klienten/ Schülerinnen und Schüler Grenzen zu setzen.	2,0
Ich fühle mich gut darauf vorbereitet, mit Widerständen der Klientinnen und Klienten/ Schülerinnen und Schüler professionell und wertschätzend umzugehen.	2,1
Ich fühle mich gut darauf vorbereitet, Übertragungswünsche der Klientinnen und Klienten/ Schülerinnen und Schüler zu erkennen und professionell und wertschätzend damit umzugehen.	2,3

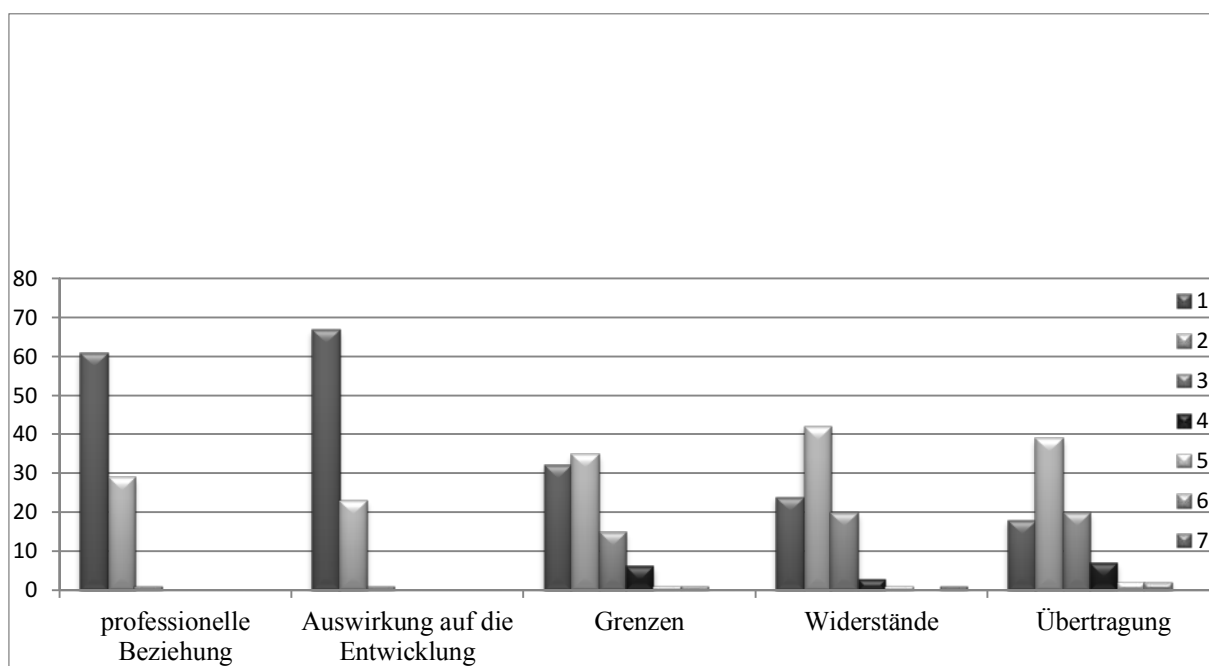


Abb. 1: Ergebnisse einer Absolventenbefragung (Verteilung)

Angegeben sind absolute Werte, n = 92

Die Ergebnisse zeigen, dass die ehemaligen Schülerinnen und Schüler eine sehr positive Selbsteinschätzung äußern in Bezug auf ihre Fähigkeit, das Therapeut-Klient-Verhältnis wertschätzend und professionell zu gestalten und positive Resultate bei ihren Klienten damit zu erzielen. In Zusammenhang mit komplexen Beziehungsmustern, die das Setzen von Grenzen und den Umgang mit Widerständen und Übertragungsphänomenen beinhalten, fühlen sie sich von der Schule gut vorbereitet, offensichtlich erfordert die Arbeit auf diesem Gebiet jedoch therapeutische Erfahrung und eine praxisorientiertere Unterstützung, die in der Schule zum Beispiel durch einen stärkeren Einsatz von Rollenspielen und Probeklientenarbeit gefördert werden könnte und in der Berufspraxis durch entsprechende Weiterbildungsangebote.

Literatur

- Allport, G. (1973). *Gestalt und Wachstum der Persönlichkeit*. Meisenheim am Glan: Anton Hain.
- Axline, V. (1997). *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*. München: Reinhardt Verlag..
- Axline, V. (1980). *Dibs. Die wunderbare Entfaltung eines menschlichen Wesens*. Frankfurt: Scherz Verlag.
- Biermann-Ratjen, E., Eckert, J., & Schwartz, H. (2016). *Gesprächspsychotherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*. 45(4), 405-414.
- Erikson, E. H. (1991). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1988). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gerrig, R. J. (2016). *Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson.
- Kriz, J. (2006). *Self-Actualization*. Norderstedt: Books on Demand.
- Kriz, J. (2014). Personzentrierte Systemtheorie. In W. Eberwein & M. Thielen (Hrsg.), *Humanistische Psychotherapie. Theorien, Methoden, Wirksamkeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Marcia, J. E. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. In T. Honess & K. Yardeley (Eds.), *Self and identity. Perspectives across the lifespan* (pp. 161-171). London, New York: Routledge & Kegan Paul.

- Marcia, J. E. (1988). Common processes underlying ego identity, cognitive/moral development, and individuation. In P. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity. Integrative approaches* (pp. 211-225). New York, Berlin, Heidelberg et al.: Springer Verlag,.
- Paulus, P. (2002). *Selbstverwirklichung und psychische Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Rogers, C. R. (1985). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt: Fischer Verlag.
- Rogers, C. R. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy*. Frankfurt: Fischer Verlag.
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context*. New York: McGraw Hill.
- Rogers, C. R. (1987). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Köln: GwG Verlag.
- Rogers, C. R. (1992). Die beste Therapieschule ist die selbst entwickelte. In P. Frenzel, P. Schmid & M. Winkler (Hrsg.). *Handbuch der personzentrierten Psychotherapie*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Sklorz-Weiner, M. (1998). *Identität und Rollendefinitionen junger Frauen und Männer in technischen Studien- und Ausbildungsgängen*. Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z19999/0077>.
- Sklorz-Weiner, M. (2000). Über weibliche Identität. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 2+3, 173-187.

Psychoedukation und Schmerzbewältigung in der multimodalen Schmerztherapie

Kerstin Brusdeylins

Schmerz begleitet uns unser ganzes Leben. In diesem Beitrag wird der theoretische Hintergrund und die Patientenschulung zur Verhinderung bzw. zum Entgegenwirken von Chronifizierung bei Schmerzen vorgestellt. Dabei wird der Anteil der psychologischen Arbeit mit Schwerpunkt orthopädischer Schmerz (Pfingsten & Hildebrandt, 2011) beschrieben. Allerdings sind Psychoedukation und die meisten Maßnahmen der Bewältigung gegen Rücken-, Knie- und Hüftschmerzen auch hilfreich gegen andere Schmerzen wie Trauer. Zudem soll mit Praxisbezug die Psychologiedidaktik dargestellt werden.

Multimodale Schmerztherapie

Im Idealfall ist eine Schmerztherapie eine interdisziplinäre multimodale Therapie, wobei verschiedene Berufsgruppen wie Physiotherapeuten, Ergotherapeuten, Diätassistenten, Ernährungswissenschaftler, Sportwissenschaftler, Ärzte, Psychologen zusammenarbeiten und sich ergänzen. Die multimodale Schmerztherapie beginnt mit den Diagnostikverfahren in den jeweiligen Disziplinen (medizinische, psychologische) um daraufhin – bezogen auf die psychologische Arbeit - mit Psychoedukation und Schmerzbewältigung neue Wege im Umgang mit Schmerz zu eröffnen.

Psychoedukation

In der systematischen und strukturierten Vermittlung von wissenschaftlich fundiertem Wissen über Schmerz soll ein Wissenszuwachs auch mehr Bewältigungsansätze erzielen. Die Patienten werden keinen Wissenstest bestehen müssen. Sie haben die Gelegenheit anhand von Modellen und Schemata für sich persönlich zu überprüfen, ob damit Impulse für Veränderungen initiiert werden.

Chronischer und akuter Schmerz

Es wird davon ausgegangen, dass nach 3-6 Monaten wiederkehrendem Schmerz Chronifizierungsprozesse stattfinden. Allerdings unterscheiden sich akuter Schmerz und

chronischer Schmerz nicht nur in der Dauer. Auch ist die Warnfunktion, die beim akuten Schmerz vorherrscht, beim chronischen Schmerz verloren gegangen. Bei akutem Schmerz ist zudem in der Regel mit einer Maßnahme schnell eine Heilung zu erzielen. Deshalb ist bei chronischem Schmerz der Kontrast bezüglich der Behandlungsart und der Behandlungsziele hervorzuheben. In der Behandlung von chronischen Schmerzen werden folgende Ziele verfolgt: Häufigkeit von Schmerzen senken und die Intensität der Schmerzen reduzieren. (Deutsche Rentenversicherung Bund, 2015; Kröner-Herwig, Frettlöh, 2011; Kröner-Herwig, 2000). Dies ist nicht allein durch eine Intervention zu erreichen, sondern im Entwickeln von einem Repertoire an Maßnahmen, die im Sinne von „Hilfe zur Selbsthilfe“ von den Patienten aktiv erarbeitet werden.

Schmerzdefinition

„Schmerz ist ein unangenehmes Sinnes- und Gefühlserlebnis, das mit aktueller oder potentieller Gewebeschädigung verknüpft ist oder mit Begriffen einer solchen Schädigung beschrieben wird.“ (Kröner-Herwig, Frettlöh, 2011, S. 4, Schmerzdefinition der IASP, International Association for the Study of Pain). Die Schmerzdefinition birgt die erste Gelegenheit zu überprüfen, ob die Patienten Schmerz eher als Sinneswahrnehmung oder eher als Emotion erleben.

Das biopsychosoziale Modell

Ein komplexes Verständnis von Schmerz kann über das biopsychosoziale Modell veranschaulicht, beziehungsweise angeregt werden (Deutsche Rentenversicherung Bund, 2015, Kröner-Herwig, Frettlöh, 2011, Kröner-Herwig, 2000).

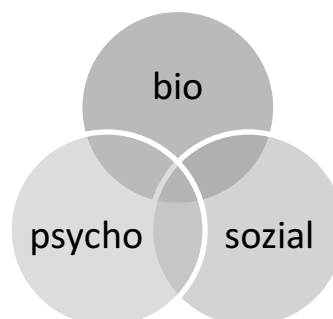


Abb. 1: Das biopsychosoziale Modell

Hierbei werden drei Perspektiven beschrieben, die Einfluss auf das Schmerzgeschehen in beide Richtungen nehmen. Die biologische Perspektive benennt den körperlichen Anteil und inkludiert den genetischen Aspekt sowie Veränderungen durch Gebrauch und/oder Verletzung. Die psychologische Perspektive beinhaltet die kognitive, emotionale und behaviorale Komponente, die ebenso auf das Schmerzgeschehen wirken. Die soziale Perspektive veranschaulicht den Aspekt, dass die Beziehung und der Kontakt zu anderen Lebewesen ebenso eine Rolle spielt. Die Patienten können für sich überprüfen, ob er eine dichotome Sichtweise von somatischem oder psychogenem Schmerz hat, oder ob die drei Einflüsse, die Schmerzen verstärken oder hemmen können, im Alltag präsent sind.

Schmerzauslöser zur Verdeutlichung des biopsychosozialen Modells

Schmerz kann ausgelöst werden durch körperliche Verletzung oder Degeneration, drohenden Schmerz, durch die Erinnerung an einen früheren Schmerz, seelischen Schmerz (Trauer, Verlust) oder Beobachtung von Schmerz bei anderen (von Wachter, 2016). Jede Art von Schmerzauslöser beinhaltet einen biologischen, einen psychologischen und einen sozialen Anteil. Das biopsychosoziale Modell betont die Abkehr der dichotomen Sichtweise. Zu 85% können beim Rückenschmerz keine eindeutigen somatischen Ursachen identifiziert werden und werden als nichtspezifische Rückenschmerzen bezeichnet (Deutsche Rentenversicherung Bund, 2015; Pfingsten & Hildebrandt, 2011). Dennoch, wer Schmerzen fühlt und wahrnimmt, hat Schmerzen. Sie beobachten wie ihr Kind sich in den Finger schneidet: „Das geht durch Mark und Bein“. Im Trauerfall: „Es zerreißt mir das Herz“. Sie verbrennen sich beim Grillen die Hand, weil der Grillnachbar sie geschubst hat „Ich koche vor Wut“. Die Patienten können überprüfen, welcher Anteil im Schmerzgeschehen ein aktueller, ein bedrohender zukünftiger Anteil (Angst vor Schmerz) und welcher ein erinnelter Anteil ist.

Schmerzweiterleitung und -verarbeitung im Gehirn

Ein Schmerzreiz wird in der Regel durch eine Schädigung ausgelöst. Diese kann mechanisch (Verletzung, Quetschung), thermisch (Verbrennung), chemisch oder elektrisch sein. Die Gewebeschädigung führt zur Freisetzung von biochemischen Übermittlern, die sogenannte Nozizeptoren erregen. Diese Nozizeptoren schicken daraufhin Nervenimpulse ins Rückenmark. Je stärker der Schaden ist, umso höher ist

die Frequenz der Nervenaktivierung. Schmerzerleben selbst ist damit zunächst aber noch nicht verbunden. Im Rückenmark wird reflexartig eine motorische Reaktion ausgelöst (Körperanspannung oder reflexartiges Zurückziehen der Hand). Gleichzeitig wird der Nervenimpuls weitergeleitet über Nervennetzwerke Richtung Gehirn. Der Thalamus leitet fast zeitgleich die Informationen weiter zum Limbischen System und zum Neocortex, so dass Emotionen und Kognitionen ausgelöst werden. Im Gehirn erfolgt erst die bewusste Wahrnehmung des Reizes als Schmerz. In umgekehrter Richtung beeinflusst das Gehirn aber auch die ankommenden Reize. Bereits auf Rückenmarksebene werden die aufsteigenden Reize weiter verstärkt oder abgeschwächt. (Flor, 2011; Magerl & Treede, 2011; Handwerker & Schaible, 2006). Insbesondere bei wiederkehrenden und starken Schmerzen hinterlässt die Schmerzverarbeitung Spuren im Gedächtnis: das Schmerzgedächtnis. Für einen verantwortlichen Umgang mit analgetische Schmerzmedikation werden die Vorteile (Vermeidung von Schmerzgedächtnis) und Nachteile (Nebenwirkungen, schmerzmittel-induzierte Kopfschmerzen, Toleranzentwicklung, Sucht) skizziert

Nach Penman & Burch (2015) wird der Prozess der Schmerzweiterleitung von der Organschädigung bis zum Rückenmark als primärem Schmerz/Schmerz bezeichnet und die Aktivierung von limbischen System und Neocortex als sekundärem Schmerz/Leiden. Mit der detaillierten Darstellung der Schmerzverarbeitung werden auch die Bewältigungsansätze zur Schmerzhemmung (Irritation der Schmerzweiterleitung, Atmung und muskuläre Entspannung) deutlich.

Keine Korrelation von Schädigung, Schmerz und Beeinträchtigung

Die vereinfachte Formel „eine Schädigung ist nicht gleich dem Schmerz und wiederum nicht gleich einer Beeinträchtigung“ (Kröner-Herwig, 2000) entspricht selten den gängigen Vorstellungen der Patienten. Es besteht keine Korrelation zwischen dem Ausmaß eines Bandscheibenvorfalles mit der Intensität von Schmerzen. Zudem müssen vorhandene Schmerzen aufgrund einer chronischen Erkrankung nicht im gleichen Ausmaß zu Beeinträchtigungen führen. Die Patienten haben hier die Gelegenheit ihre Attributionen zu überprüfen, wenn degenerative Prozesse sichtbar werden, muss ich dann Schmerzen haben, oder kann ich bei vorhandener Erkrankung gleichzeitig Freude an sozialen Kontakten haben?



Abb. 2: Die Schmerzformel (adaptiert nach Kröner-Herwig, 2000, S.58)

Schmerzbewältigung

Das deutsche Wort Bewältigung suggeriert, dass Interventionen bei Schmerz eine Lösung oder Heilung beinhalten. Tatsächlich, angelehnt an den englischen Begriff Coping, umfasst Bewältigung alle Bemühungen um dem Schmerz zu begegnen. Ziel ist es in der Schmerzbewältigung einen Werkzeugkoffer mit Werkzeugen zu füllen, also ein Repertoire an aktiven Einflussmöglichkeiten zu entwickeln, die die Handlungskompetenz fördern.

Sofortmaßnahmen und Präventivmaßnahmen

Vergleichsweise bei Zahnproblemen ist der Gang zum Zahnarzt eine Sofortmaßnahme und das Zähneputzen, um die Wahrscheinlichkeit zu verringern, dass Karies entsteht, eine Prävention. Eine Maßnahme wie die Progressive Muskelentspannung (Jakobson, 2011, Originalausgabe 1957; Bernstein & Borkovec, 2007), muss täglich präventiv geübt werden, um Regeneration zu erzielen und kann im auftretenden Schmerzgeschehen als Sofortmaßnahme eingesetzt werden. Hier gilt zu überprüfen, was setzen die Patienten als Sofortmaßnahme ein und welche täglichen Verhaltensweisen sind bewusst als Vorsorge hilfreich.

Evidenzbasierte Interventionen oder prinzipienorientierte Schmerzbehandlung

Pfingsten et al. (2011) beschreiben eine prinzipienorientierte Schmerzbehandlung um eine Chronifizierung bei Patienten mit Akutschmerzen zu verhindern: frühzeitige Intervention, kommunikative Beziehung, Patient als Partner, klare therapeutische Ziele, negative Emotionen (Angst, Ärger) entschärfen, Bewälti-

gungsstrategien entwickeln, Nutzung von Verstärkungsmechanismen (Aufmerksamkeitszuwendung gesunden Verhaltens), Koordination, Konstanz der Betreuung.

Das Curriculum Chronischer Schmerz von der Deutsche Rentenversicherung (2015) beschreibt über das biopsychosoziale Modell gesicherte Schmerzbewältigungsstrategien.

Biologische Ebene: Entspannung, angemessene körperliche Aktivität, erholsamer Schlaf. Psychische Ebene: Ablenkung, Entspannung, Beschäftigung mit angenehmen Dingen, positive hilfreiche Gedanken und Gefühle, schmerzreduzierende Einstellungen und Verhalten, Genuss, Imagination. Soziale Einflüsse: Familiäre Unterstützung, Ablenkung, Zuwendung, soziale Aktivitäten

Kröner-Herwig & Frettlöh (2011) berichten im Überblick über wirksame evidenzbasierte Interventionsverfahren in der Schmerztherapie. Diese sind: Relaxationsverfahren, Biofeedback, Hypnose, verhaltenstherapeutische Interventionen wie operantes Konditionieren und Exposition, Funktional Restoration / sporttherapeutische Maßnahmen, Akzeptanz- und Commitment-Therapie, Multimodale KVT.

Betrachtet man den Chronifizierungsprozess bestehen zu jeder Zeit die Einflüsse über Kognitionen, Entspannung und Bewegung.

Kognitionen. Mit Aufmerksamkeitslenkung ist einerseits die Kontrolltechnik gemeint über die Aufmerksamkeit Schmerz zu fokussieren oder wegzulenken. Zudem kann diese Technik eingesetzt werden, um scheinbar selbstverständliche Annehmlichkeiten und kleine Freuden wahrzunehmen und wertzuschätzen.

Die wertfreie Entdeckung von begleitenden Gedanken ist für Patienten oft der erste Kontakt mit metakognitiven Übungen. Mit Methoden der kognitiven Umstrukturierung werden daraufhin schmerzhemmende Denkmuster entwickelt.

In Abgrenzung zu kognitiven Umstrukturierung steht die Achtsamkeit (Penman & Burch, 2015; Michalak, Heidenreich & Williams, 2012; Kabat-Zinn, 2007), die durch Meditation geübt werden kann. Hierbei wird wahrgenommen ohne zu bewerten und soll eine Akzeptanz für Schmerz als Bestandteil des Lebens entwickeln.

Entspannung. Schon Edmund Jakobson hat vor etwa 90 Jahren die Entspannung als Schmerzantagonist entdeckt (Jakobson, 2011,1957). Der Zusammenhang von willentlicher Muskelentspannung und Reduktion von Schmerzintensität ist schon lange bekannt. In den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts konnten Bernstein & Borkovec (2007) eine Systematisierung von Progressive Relaxation (PR) entwickeln, so dass die

Studien besser verglichen werden konnten und Erkenntnisse bis dahin integriert werden konnte (Langform, Kurzform, Entspannung durch Vergegenwärtigung).

Nach Lücking & Martin (2011) sind gut beforscht und wirkungsvoll gegen Schmerz: Entspannung insbesondere PR, Imagination, Biofeedback und Meditation. So ist Entspannung ein wichtiger Baustein und gleichzeitig ein großes Feld in der Schmerztherapie. Auch die Sensibilisierung von Merkmalen der Belastungsgrenzen (von Wachter & Hendrichke, 2016), kann dazu führen geplant den Kräfteaushalt über den Tag hinweg zu managen. Neben der Entspannung als Regeneration und Sensibilisierung der Körperwahrnehmung sind weitere Themen erholsamer Nachtschlaf und Pausen. Pausen sollte man nehmen, bevor man sie braucht.

Bewegung. Kröner-Herwig & Frettlöh (2011) bezeichnen sporttherapeutische Maßnahmen zur Wiederherstellung als „Funktional Restauration“. In Kooperation mit Physiotherapeuten werden mit dem Patienten zielgerichtet Übungen erarbeitet, die später täglich in den Alltag integriert werden können. Um den Teufelskreis von Schmerz, Schonhaltung, sozialem Rückzug und Antriebslosigkeit zu unterbrechen, sind Aktivierung und Hilfe zur Selbsthilfe angezeigt. Angemessene Bewegung ist auch stimmungserhellend.

Transfer

„Leichter gesagt, als getan“. Die Implementierung von kleinen täglichen Einheiten neuer Verhaltensmuster im Bereich Bewegung, Entspannung und Kognitionen wird mit Hilfe von Arbeitsblättern unterstützt. Je präziser, konkreter und angemessener (Umfang, individuell) neue Verhaltensweisen geplant werden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese umgesetzt und beibehalten werden.

Literatur

- Bernstein, D.A. & Borkovec, T.D. (2007). *Entspannungstraining*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Flor, H. (2011). Neurobiologische und psychobiologische Faktoren der Chronifizierung und Plastizität. In B. Kröner-Herwig, J. Frettlöh, R. Klinger & P. Nilges (Hrsg.), *Schmerzpsychotherapie. Grundlagen, Diagnostik, Krankheitsbilder, Behandlung*. Berlin: Springer.
- Jakobson, E. (2011). *Entspannung als Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *Gesund durch Meditation*. Frankfurt: Fischer.

- Lücking, M. & Martin, A. (2011). Entspannung, Imagination, Biofeedback und Meditation. In B. Kröner-Herwig, J. Frettlöh, R. Klinger & P. Nilges (Hrsg.), *Schmerzpsychotherapie. Grundlagen, Diagnostik, Krankheitsbilder, Behandlung*. Berlin: Springer.
- Kröner-Herwig, B. & Frettlöh, J. (2011). Behandlung chronischer Schmerzsyndrome. In B. Kröner-Herwig, J. Frettlöh, R. Klinger & P. Nilges (Hrsg.), *Schmerzpsychotherapie. Grundlagen, Diagnostik, Krankheitsbilder, Behandlung*. Berlin: Springer.
- Kröner-Herwig, B. (2000). *Rückenschmerz*. Göttingen: Hogrefe.
- Magerl, W & Treede, R.-D. (2011). Physiologie von Nozizeptoren und Schmerz. In B. Kröner-Herwig, J. Frettlöh, R. Klinger & P. Nilges (Hrsg.), *Schmerzpsychotherapie. Grundlagen, Diagnostik, Krankheitsbilder, Behandlung*. Berlin: Springer.
- Michalak, J., Heidenreich, T. & Williams, J.M.G (2012). *Achtsamkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Penman, D. & Burch, V. (2015). *Schmerzfrei durch Achtsamkeit*. Hamburg: Rowohlt.
- Pfingsten, M., Korb, J. & Hasenbring, M. (2011). Psychologische Mechanismen der Chronifizierung – Konsequenzen für die Prävention. In B. Kröner-Herwig, J. Frettlöh, R. Klinger & P. Nilges (Hrsg.), *Schmerzpsychotherapie. Grundlagen, Diagnostik, Krankheitsbilder, Behandlung*. Berlin: Springer.
- Pfingsten, M. & Hildebrandt, J. (2011). Rückenschmerz. In B. Kröner-Herwig, J. Frettlöh, R. Klinger & P. Nilges (Hrsg.), *Schmerzpsychotherapie. Grundlagen, Diagnostik, Krankheitsbilder, Behandlung*. Berlin: Springer.
- von Wachter, M & Hendrichke, A. (2016). *Psychoedukation bei chronischen Schmerzen*. Berlin: Springer.
- Deutsche Rentenversicherung Bund (2015). *Curriculum Chronischer Schmerz*. Curricula für das Gesundheitstraining in der medizinischen Rehabilitation. Verfügbar unter:
http://www.deutsche-rentenversicherung.de/cae/servlet/contentblob/270166/publicationFile/50342/bewegung_chronischer_schmerz.pdf (abgerufen am 29.07.2018).

Entwicklung und Evaluation einer Intervention für Kindergartenfachkräfte zur Förderung des Emotionswissens von Kindern

Aileen Wosniak

Hintergrund: Die Förderung des Emotionswissens stellt eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe dar. Ein umfangreiches Emotionswissen geht mit dem späteren Schulerfolg einher. Es fehlt im deutschsprachigen Raum an gezielten Interventionen für Kindergartenfachkräfte, um das Emotionswissen von Kindern kontextsensibel zu fördern. **Fragestellung:** In der vorliegenden Studie wurde eine Intervention für Kindergartenfachkräfte entwickelt und evaluiert werden. **Methode:** Es wurde eine Fortbildung für Kindergartenfachkräfte entwickelt, um das Emotionswissen von Kindern zu fördern. Der Wissenszuwachs der Fachkräfte wurde statistisch geprüft. Darüber hinaus wurden Akzeptanz, Passgenauigkeit und Praktikabilität deskriptiv erhoben. **Ergebnisse:** Die Fortbildung wurde von den Teilnehmenden „gut“ ($M=1.99$, $SD=.67$) bewertet. Nach zwei Messzeitpunkten haben sich die richtig gelösten Items verdoppelt ($T=6.585$, $p=.000$) und die nicht gelösten Items um ein Drittel verringert ($T=-6.171$, $p=.000$). **Diskussion:** Erste Ergebnisse zeigten, dass die Fortbildung Zuspruch fand und ein Emotionswissenszuwachs bei den Kindergartenfachkräften nach zwei Messzeitpunkten festzustellen war. Limitierungen gibt es u.a. durch Stichprobe und Studiendesign.

Hintergrund

Die Förderung des Emotionswissens bei Kindern stellt eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe dar, denn ein umfangreiches Emotionswissen geht mit einer besseren Selbstregulation und dem späteren Schulerfolg einher (Voltmer & von Salisch, 2017; von Salisch, Denham & Koch, 2017).

Es fehlt im deutschsprachigen Raum an gezielten Interventionen für Kindergartenfachkräfte, um das Emotionswissen von Kinder präventiv zu fördern. Diese Lücke soll durch die im Rahmen von Bildung durch Sprache und Schrift (BISS) („Fühlen, Denken, Sprechen (FDS)- Eine Interventionsstudie zur Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung“) entwickelte Fortbildung geschlossen werden.

Techniken, um das Emotionswissen zu fördern, wurden kontextsensibel (z.B. Bilderbuchbetrachtung, Einnahme von Mahlzeiten) eingesetzt. Sprachfördertechniken (Erweiterung der klassischen „W“-Fragen-Technik) fanden ihre gezielte emotionsbezogene Anwendung bei Kindern mit unterschiedlichem Sprachstand.

Fokussiert wurden Methoden, die in Deutschland aktuell wenig berücksichtigt werden: Das Sprechen über Gefühle („Emotion talk“) und das gemeinsame emotionsbezogene Erinnern („Reminiscing“). Durch beide Techniken kann das Emotionswissen gefördert werden (u.a. Laible & Song, 2006; van Bergen & Salmon, 2010).

Fragestellungen

In dieser Pilotstudie wurden mehrere Teilziele verfolgt. Es wurde eine achtstündige, modularisierte Fortbildung für Kindergartenfachkräfte entwickelt und anschließend evaluiert. Darüber hinaus wurden Akzeptanz, Passgenauigkeit und Praktikabilität der Fortbildung berücksichtigt. Es gibt nur wenige publizierte Studien, in denen Emotion talk und Reminiscing zur Förderung des Emotionswissens ihren Einsatz fanden, deshalb wurden weitere Schwerpunkte berücksichtigt (Bowen et al., 2009).

Außerdem wurde der Emotionswissensfortschritt der Kindergartenfachkräfte zu zwei Messzeitpunkten untersucht.

Methoden

Die Kindergartenfachkräfte ($N=41$; weiblich) wurden an sieben Kindergärten in Hamburg und Niedersachsen akquiriert.

Folgende Schwerpunkte hatte die Fortbildung: 1. Die Entwicklung des Emotionswissens, 2. Zugang zu Emotionen und Reflexion, 3. Emotion Talk, 4. Reminiscing, 5. Praxisaufgabe/ Hausaufgabe.

Die gesamte Fortbildung, einzelne Teilabschnitte, sowie Akzeptanz, Passgenauigkeit und Praktikabilität konnten auf verschiedenen Skalen oder im Freitext bewertet werden.

Der Wissensfortschritt der Kindergartenfachkräfte wurde vor und unmittelbar nach der Fortbildung durch ein Kreuzworträtsel erhoben.

Ergebnisse

Die Teilabschnitte, sowie die gesamte Fortbildung wurden von den Teilnehmerinnen „gut“ ($M=1.99$, $SD=.67$) bewertet. Die Akzeptanz der Fortbildung bewerteten die Kindergartenfachkräfte mit $M=6.86$ ($SD=2.13$) auf einer Skala von 0-10 (0-unwahrscheinlich, 10-äußerst wahrscheinlich). Die Passgenauigkeit wurde mit $M=6.65$ ($SD=1.97$) von den Teilnehmerinnen bewertet (0-unwahrscheinlich, 10-äußerst wahrscheinlich). Die Praktikabilität konnte von den Fachkräften im Freitext beantwortet werden. Bei den positiven und negativen Effekten, die die Fortbildung haben könnte, wurde z.B. genannt, dass man mehr auf die persönliche Entwicklung des Kindes eingehen sollte, wenn es um Emotionen gehe. Außerdem sollte man das gemeinsame emotionsbezogene Erinnern mit Kindern im Alltag anregen.

Der Emotionswissensfortschritt wurde nach zwei Messzeitpunkten mittels T-Test für abhängige Stichproben berechnet. Die Anzahl der richtig gelösten Items verdoppelten sich ($T=6.585$; $p=.000$) und die nicht gelösten Items verringerten sich um ein Drittel ($T=-6.171$; $p=.000$) unmittelbar nach der Fortbildung (Abbildung 1).

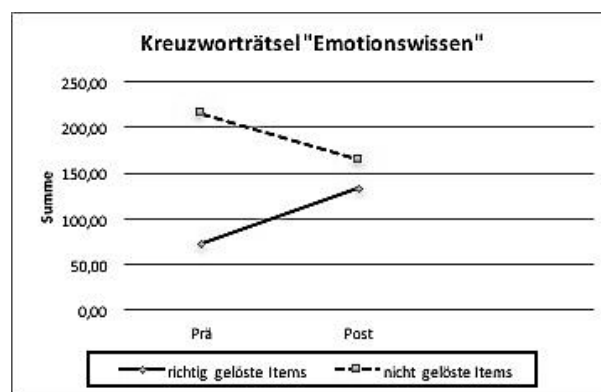


Abb. 1: Anzahl der richtig gelösten und nicht gelösten Items nach zwei Messzeitpunkten

Diskussion

Im deutschsprachigen Raum finden kontextsensible Interventionen, um das Emotionswissen von Kindern zu fördern, noch wenig Berücksichtigung. Wissen zu evaluieren, ohne dass sich Teilnehmende getestet fühlen, ist eher schwierig. Das Kreuzworträtsel stellt eine Variation der klassischen Frage-Antwort-Technik dar (Schneider, 2014).

Um zu untersuchen, ob ein weiterer Erklärungsbeitrag zur Studie geleistet werden könnte, wurden weitere Schwerpunkte (Akzeptanz, Passgenauigkeit und Praktikabilität) in dieser Pilotstudie untersucht. Es gibt andere Bereiche (Implementation, Adaptierung, Integrierbarkeit etc.), die noch keine Berücksichtigung gefunden haben.

Limitierungen bilden u.a. die ausschließlich weibliche Stichprobe und das prä-experimentelle Studiendesign.

Literatur

- Bowen, D., J., Kreuter, M., Spring, B., Cofta-Woerpel, L., Linnan, L., Weiner, D., Bakken, S., Kaplan, C. P., Squiers, L., Fabrizio, C. & Fernandez, M. (2009), How we design feasibility studies. *Am J Prev Med*, 36(5), 452-457.
- Laible, D. & Song, J. (2006). Affect and discourse in mother-child co-constructions: Constructing emotional and relational understanding. *Merrill Palmer Quarterly*. 52, 44-69.
- Schneider, A. (2014). Kreuzworträtsel. *ZDRW*, 1(2), 172-196.
- Van Bergen, P. & Salmon, K. (2010). The Association Between Parent-child Reminiscing and Children's Emotion Knowledge. *New Zealand Journal of Psychology*, 39(1), 51-56.
- Voltmer, K. & von Salisch, M. (2017). Three Meta-Analyses of Children's Emotion Knowledge and Their School Success. *Learning and Individual Differences*, 59, 107-118.
- Von Salisch, M., Denham, S. & Koch, T. (2017). Emotion knowledge and attention problems in young children: A cross-lagged panel study on the direction of effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 45-56.

Handlungsempfehlungen für die Durchführung von Problem-Based Learning (PBL) auf Basis der Lehrevaluationsergebnisse

Markus Knöpfel, Tim Köhler und Frank Musolesi

Die Fakultät für Angewandte Psychologie der SRH Hochschule Heidelberg setzt die Lernform Problem-Based Learning (PBL) seit fünf Jahren als Lernmethode ein. Die Besonderheit dieser Methode besteht darin, dass die Lernenden die Zielsetzung, die Ergebnisse und somit auch den Lernerfolg der Veranstaltung selbst definieren. Zur Beurteilung der Methode eignen sich neben den persönlichen, qualitativen Rückmeldungen während der Veranstaltungen, auch quantitative Evaluationsdaten, die gegen Ende der Veranstaltung erhoben werden. Mit den gewonnenen Daten wurde eine Regressionsanalyse durchgeführt, die als Grundlage für die abgeleiteten Handlungsempfehlungen dient. Diese beziehen sich auf die Ausbildung der PBL-Tutoren, die Kommunikation der Zielsetzung von PBL-Tutorien sowie die Erstellung der von den Studierenden zu bearbeitenden Fallbeispielen.

Problem-Based Learning als Gegensatz zur Vorlesung?

Die Lernmethoden des Problem-Based Learning (PBL) stellt in der Literatur eine konstruktivistisch-orientierte Lernform dar. Entwickelt um 1960 in Kanada durch Barrows und Kollegen, sollte PBL eine Lösung für das damals sehr auf dem Auswendiglernen basierenden Medizinstudium sein. Hoidn & Kärkkäinen (2014) zeigen auf, dass vor allem die Kritik an wenig interessanten Veranstaltungen und daraus resultierender Langeweile zu hoher Unzufriedenheit bei den Studierenden führte. Ein Mangel an notwendiger Problemlösefähigkeit waren ebenso Aspekte, wie fehlendes, kritisches Denken. Darüber hinaus war auffällig, dass die Medizin-Absolventen lediglich eine schwach ausgeprägte Kompetenz zur eigenständigen Entscheidungsfindung besaßen (vgl. Hoidn & Kärkkäinen, 2014).

Im Vergleich zu traditionellen Vorlesungsveranstaltungen, in welchen die Hauptaktivität beim Lehrenden liegt und der Studierende die Inhalte mehr oder weniger passiv entgegennimmt, stellt PBL andere Anforderungen an die Lernenden. Durch ein weitestgehend selbstorganisiertes Setting mit tutorieller Begleitung, erleben die

Studierenden im Vergleich zur Vorlesung eine eher durch Unsicherheit geprägte Lernsituation. Dabei sollen Studierende vor allem das bereits bestehende Vorwissen zur Lösung der PBL-Fälle nutzen und in einem gemeinsamen, sozial-konstruktivistischen Lernsetting eigene Lösungsideen erarbeiten.

Damit lässt sich PBL vom traditionellen Lernsetting vor allem in der Form abgrenzen, dass das Bedürfnis nach erkenntnisreichem Faktenwissen nicht primär befriedigt, sondern vielmehr die Zugänge zum Wissenserwerb vermittelt werden. Hierdurch rückt die Problemlösefähigkeit als die zu betrachtende Kompetenz bei PBL in den Vordergrund. Dabei ist es, wie häufig auch in der Praxis, nicht notwendig jenen einen richtigen Weg bereits vorher zu kennen, sondern die Kompetenz zu entwickeln einen nützlichen Weg zu identifizieren und gemeinsam zu beschreiten. Reusser (2005) beschreibt diesen Prozess des Problemlösens, in Anlehnung an John Dewey (1985), wie in der folgenden Tabelle (*Tabelle 1*) dargestellt:

Tab. 3: Analyse eines vollständigen (reflektierenden) Denkaktes
(vgl. Dewey et al., 1985), rechte Spalte elaboriert durch Reusser (2005)

1) Bemerkung einer Schwierigkeit: Beunruhigung, Ungewissheit, Zweifel, Staunen, Irritation („a felt difficulty“)	<ul style="list-style-type: none"> - Spüren eines Problems: kognitive Lücke, Konflikt, Widerspruch, Ungleichgewicht, Diskrepanz zwischen Zielen und Mitteln - Problemkonfrontation: erste, in der Regel noch unscharfe Wahrnehmung des Problems
2) Abgrenzung der Schwierigkeit („its location and definition“)	<ul style="list-style-type: none"> - Problemdefinition, sprachlich-begriffliche Analyse von Gegebenheiten und Zielen - Identifikation, Abgrenzung und Präzisierung von Teilproblemen und Erfordernissen
3) Entstehung einer möglichen Erklärung/Lösung („suggestion of possible solutions“)	<ul style="list-style-type: none"> - Lösungsansätze suchen, Aktualisierung und Erarbeiten von Wissen - Hypothesen generieren, Einsicht, Aha! - Lösungs- und Arbeitsplan erstellen
4) Durcharbeiten der Lösung, logische Entwicklung der Konsequenzen („development by reasoning of the bearings of the suggestion“)	<ul style="list-style-type: none"> - Hypothesen, Vermutungen sorgfältig überprüfen, kritisch durchdenken - Synthese der Lösungsschritte, Konkretisierung, Umsetzung der - Lösung
5) Prüfung, Bewährung, Bestätigung, Annahme der Lösung 6) („further observation and experiment leading to its acceptance or rejection“)	<ul style="list-style-type: none"> - Verifikation, Evaluation, Erprobung und Reflexion - Entscheidung (Akzeptieren, Ablehnen), Kommunikation der - Lösung

Diese zu durchlaufenden Phasen zeigen, dass sich vor allem die ersten Phasen kaum auf eine klassische Vorlesungsveranstaltung übertragen lassen. Bei diesem input-

orientierten Typus befinden sich die Lernenden in einer passiven Lernhaltung und bekommen Inhalte, welche sie sodann zur Lösung etwaiger Fragestellungen nutzen können, vorgetragen.

Tab. 4: Phasen und Schritte der Lernform PBL

(Fachstelle Careum, ohne Jahr), zitiert nach Bauer-Klebl und Gomez (2010)

Phase I Problem- analyse	Schritt 1: Undeutliche Begriffe klären	Von einem gemeinsamen Verständnis ausgehen, um Missverständnisse zu vermeiden.
	Schritt 2: Zentrale Fragestellungen bestimmen	Das Wesen der Aufgabe bestimmen, um die Grenzen des Themas abstecken zu können.
	Schritt 3: Erklärungen suchen, Probleme analysieren	Mittels Brainstorming vorhandenes Wissen auffrischen und aktivieren; Erklärungen, Alternativen und/oder Hypothesen für das zugrunde liegende Problem sammeln und entwickeln.
	Schritt 4: Erklärungen systematisieren und Aussagen zusammenfassen	Erklärungen, die in der Brainstorming-Phase gesammelt wurden, ordnen oder klassifizieren, um Zusammenhänge zwischen den einzelnen Aspekten aufzuzeigen.
	Schritt 5: Lernziele und Lernfragen formulieren	Auf Basis der gegebenen Erklärungen die Lernziele formulieren, um das Wissen festzulegen, das noch fehlt oder unklar ist.
Phase II Problem- bearbeitung	Schritt 6: Problembearbeitung	Arbeits- bzw. Zeitplan erstellen, Informationsquellen auswählen, Quellen studieren und Informationen in Bezug auf die Lernziele und Lernfragen einholen, Zusammenfassungen mit Bezug zur Eingangsdiskussion und den Lernzielen erstellen.
Phase III Erweitertes Problem- verständnis	Schritt 7: Präsentation der Lösungen	Resultate der Gruppe präsentieren, Überprüfen der Resultate der Gruppenmitglieder, Vergleichen der Antworten mit der ursprünglichen Problemstellung, Beurteilung des Lernprozesses, Planen von Anwendungs- und/oder Übungsaufgaben

Eine wichtige Bedeutung innerhalb des Tutoriums umfasst die Rolle des PBL-Tutors. Nach Mühlfelder und Konermann (2016) besteht deren vorrangige Rolle aus folgenden Aufgaben, welche den Lernprozess der Lernenden optimal unterstützen sollen:

- Schaffung eines angenehmen Lernklimas zur Förderung des selbständigen Lernprozesses

- (Mit)Organisation der zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen, sowie die Beachtung gegenseitigen Respektes in der Kommunikation
- Begleitung der Prozessschritte im PBL, sodass keine Phase des sogenannten „7-Sprungs“ (vgl. Tab. 2) unbeachtet bleibt
- Überwachung der Lernergebnisse durch vom Modulverantwortlichen bereitgestellten Informationen und (sofern notwendig) gezieltes Rückfragen zur Unterstützung der Diskussion

Zu diesem Zweck werden die Tutorinnen und Tutoren an der Fakultät für Angewandte Psychologie in jährlichen Kohorten ausgebildet, sodass sie diese Aufgaben adäquat bewältigen können.

Die konzeptionelle Ausrichtung des PBL-Tutoriums orientiert sich am sogenannten „7-Sprung“, welcher die Lernenden durch sieben Phasen des Lernens leitet. Diese Phasen werden, wie oberhalb dargestellt, vom tutoriellen Begleiter überwacht und ggfs. gesteuert. Im Folgenden sollen diese Phasen näher beleuchtet sein:

Aus der Übersicht in *Tabelle 2* wird deutlich, dass die Struktur, vor allem aber auch die Zielsetzung der PBL-Tutorien, im Vergleich zur klassischen Vorlesungsveranstaltungen, stark differieren.

Lernerfolg durch Problem-Based Learning

Verschiedene Studien haben über die Jahre immer wieder versucht, den Unterschied im Lernerfolg (bspw. im Bereich des Erwerbs von Fachwissen vgl. Yadav, Subedi, Lundeberg & Bunting, 2011, hier im Medizinstudium) zwischen PBL- und klassischem Curriculum aufzuzeigen. Dabei stellten sie einen signifikanten Effekt für PBL mit Cohen's d von $d = 0.25$ im klassischen Vorlesungssetting, und $d = 0.75$ als mittelgroßer Effekt in der PBL-Kohorte fest. Ähnliche Effekte zeigt zudem die Studie von Ranjana Sharma (2015), in der die PBL-Kohorte ebenfalls signifikant bessere Ergebnisse aufwies.

Losgelöst von der Fragestellung, ob sich der Einsatz von PBL signifikant auf die Qualität und Tiefe des Erwerbs von Fachwissen auswirkt, steht auch die Entwicklung einer Problemlösekompetenz im Vordergrund. Diese sollte demnach auch unabhängig vom Inhalt der PBL-Veranstaltung entwickelt werden und stellt somit vorrangig ein prozessual-strukturelles Lernen dar, bei dem eine Herangehensweise an eine Fragestellung erlernt wird. In diesem Kontext konnte Zumbach (2003) zeigen, dass Studierende, vor allem im Bereich der Literaturrecherche sowie dem damit verbundenen, selbständigen Auswählen und Bewerten von Literatur, gegenüber

Studierenden klassischer Curricula qualifizierter vorgehen. Dieses Ergebnis deckt sich mit Untersuchungen von Hoidn und Kärkkäinen (2014), welche diese Kompetenzen als die *Fähigkeit Wissen zu integrieren* beschreiben, verbunden mit kritischem Denken und diagnostischen Kompetenzen, welche bei PBL-erfahrenen Studierenden besser ausgeprägt sind.

Abschließend soll auch die Behaltensleistung im Sinne einer Festigung der Lerninhalte betrachtet werden, welche sich sowohl auf die Aneignung von Fachwissen, als auch das Erlernen von Problemlösestrategien übertragen lässt. Dabei zeigen die Studien von Hoidn und Kärkkäinen (2014) sowie die darauf aufbauenden Untersuchungen von Loyens, Jones, Mikkers und van Gog (2015) ein deutliches Bild: Der Vergleich in der Bearbeitung von Problemlöseaufgaben bei einer Gruppe in klassischem Curriculum mit einer PBL-Gruppe ergab, dass bei geringem Unterschied in der T₀-Messung, dieser kurz nach der Veranstaltung in der PBL-Gruppe signifikant höher ausfiel.

Bei einer T₂-Messung nach einer Woche, zeigten die PBL-Studierenden weiterhin einen höheren Punktwert, wohingegen die Studierenden klassischer Veranstaltungen bereits eine geringere Behaltensleistung aufwiesen. Auch Lozinski, Poon und Spano (2017) konnten diesen Effekt in ihrer Untersuchung erneut bestätigen.

Methodik

Im Design der vorliegenden Studie wurden die Lehrevaluationsergebnisse aus dem Jahr 2016 als Ausgangspunkt der Analyse herangezogen. Die Lehrevaluation wird im Rahmen der durch PBL ergänzten Veranstaltungen an der Fakultät für Angewandte Psychologie mit insgesamt 14 Items evaluiert, wovon sich 7 Items auf die Veranstaltung und 7 auf die Tutoren beziehen (vgl. Knöpfel, Musolesi & Neuthinger, 2016). Mit diesen 14 Items wurde ein Regressionsmodell aufgestellt, welches als Kriterium das Item 6 („Durch die PBL-Tutorien fiel es mir leichter die Lerninhalte zu festigen.“) aufweist und die weiteren 13 Items als Prädiktoren eingesetzt wurden.

Ergebnisse

Die Modellanalyse der Regression ergab mit einem $R^2_{\text{kor}} von .48$ die rückwärtsgerichtete multiple Regression als geeignete Methode, hierbei mit einer

Varianzaufklärung von 53% ($R^2=.53$). Es zeigten sich insgesamt 4 signifikante Prädiktoren, welche im Folgenden tabellarisch dargestellt sind:

Tab. 5: Ergebnisse Regressionsanalyse Lehrevaluation 2016

Modell	B	SE	β	p	Konfidenzintervall	
					Unter- grenze	Ober- grenze
Konstante	0.06	0.30		.844	-0.54	0.66
Die Ziele des Tutoriums sind klar kommuniziert.	0.66	0.21	0.37	.003	0.23	1.09
Die im Tutorium zur Verfügung gestellten Unterlagen sind hilfreich.	0.58	0.12	0.52	< .001	0.33	0.83
Der Tutor / die Tutorin wirkte gut vorbereitet.	-0.59	0.23	-0.35	.014	-1.05	-0.13
Der Tutor / die Tutorin begleitete den Lernprozess der Studierenden optimal.	0.38	0.18	0.26	.044	0.01	0.74

Anm.: N = 51, $R^2=.53$.

Wie in *Tabelle 3* erkennbar, wies die Qualität der zur Verfügung gestellten Unterlagen (im Rahmen von PBL somit die eingesetzten Fallbeispiele) den höchsten Einfluss ($\beta=0.52$) auf die Festigung der Lerninhalte auf. Darauf folgend mit einem β von 0.37 die Klarheit der Kommunikation der Lernziele, hieraufhin mit $\beta=-0.35$ die Vorbereitung der Tutorinnen und Tutoren sowie als schwächster Einfluss mit $\beta=0.26$ die optimale Begleitung des Lernprozesses durch die Tutorinnen und Tutoren.

Abgeleitete Handlungsempfehlungen

Problem-Based Learning weist im Vergleich zur klassischen Vorlesung ein hohes Maß an Unsicherheit in der Durchführung auf, da die Studierenden neben dem Prozess des PBL und der PBL-Fälle kaum Informationen besitzen, diese jedoch selbst generieren müssen. Umso deutlicher wird auf Basis der vorliegenden Ergebnisse die Empfehlung ausgesprochen, dass sich Dozent und Student, vor dem Einsatz von PBL als Lernmethode, ausreichend mit der Zielsetzung auseinanderzusetzen. Im Vordergrund

sollte die Rollenklarheit der Tutorinnen und Tutoren ebenso behandelt werden, wie auch die Absicht des Einsatzes der Lernmethode. Ebenso klar zu kommunizieren ist die Problemlösekompetenz, auch im Sinne des Erwartungsmanagements. Häufig wird vermutet, PBL würde zu einer ‚leichteren‘ Form des Lernens führen, erfordert jedoch im Gegenteil eine größere Anstrengungsbereitschaft der Lernenden. Damit zielt die Lernform wie dargelegt weniger auf kurzfristige, sondern vorrangig auf langfristige Lernerfolge ab. Daneben stellen die Fälle im PBL das einflussreichste Merkmal der Regressionsanalyse dar. Die Fälle dienen als Ausgangssituation und sollen den notwendigen Diskussionsprozess in Gang bringen. Dabei weisen die PBL-Fälle in der Regel eine Mischung aus Informationen zum Themenkontext, gleichzeitig aber auch eine Nähe zur Lebenswelt der Lernenden auf, um das vorhandene Vorwissen bestmöglich aktivieren zu können.

Aus der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass Problem-Based Learning weiterhin großes Potenzial zur Veränderung klassisch geprägter Lernsettings hat, hierbei jedoch Rahmenbedingungen zu beachten sind, die Erfolg oder Misserfolg des Einsatzes von PBL maßgeblich beeinflussen:

- Hohe Qualität der PBL-Fälle als Bearbeitungsgrundlage der Lernmethode
- Ausbildung der Tutorinnen und Tutoren zur optimalen Begleitung des Lernprozesses
- Dezierte Auseinandersetzung über Sinn und Funktion von PBL als Lernmethode zur Regulation der Erwartung der Lernenden

Auf Basis der vorliegenden Handlungsempfehlungen zeigt sich die Notwendigkeit für weitere Untersuchungen, beispielsweise den Vergleich verschiedener Lernkontexte und Entwicklungsgrade der Lernenden, um weiterhin einen sinnvollen und vor allem langfristig wirksamen Einsatz von PBL abzugrenzen. Auch der Einsatz digitaler Medien im Kontext von PBL-Konzeptionen wirft interessante Fragen auf, welche vorrangig lerndidaktisch, aber zuletzt auch ökonomisch, bspw. in Bezug auf Betreuungs- und Abstimmungsintensität sowie dem tutoriellen Ressourceneinsatz, eine nähere Betrachtung erfordern.

Literatur

Bauer-Klebl, A. & Gomez, J. (2010). Qualitätsfaktoren von Problem-based Learning (PBL): Evaluation einer Curriculumimplementierung im Berufsfeld Gesundheit und Pflege. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: ZBW*, 106, 399-426.

- Dewey, J., Boydston, J. A., Hahn, L. E. & Sharpe, A. (Eds.). (1985). *Essays on philosophy and education: 1916 - 1917* (1. paperbound print). *The middle works of John Dewey: 1899 - 1924 / ed. by Jo Ann Boydston; Vol. 10*. Carbondale, Ill.: Southern Illinois Univ. Press.
- Hoidn, S. & Kärkkäinen, K. (2014). Promoting Skills for Innovation in Higher Education: A Literature Review on the Effectiveness of Problem-based Learning and of Teaching Behaviours, *100*.
- Knöpfel, M., Musolesi, F. & Neuthinger, W. (2016). Konzeption eines PBL-Moduls im Rahmen des Psychologiestudiums. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins-Hammer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI* (S. 157-166). Aachen: Shaker Verlag.
- Loyens, S. M. M., Jones, S. H., Mikkers, J. & van Gog, T. (2015). Problem-based learning as a facilitator of conceptual change. *Learning and Instruction*, 38, 34-42.
- Lozinski, D., Poon, A. & Spano, M. (2017). Effectiveness of Problem-Based Learning Prior to Lectures on Learning and Retention. *Discussions on University Science Teaching: Proceedings of the Western Conference on Science Education*, 1(1).
- Mühlfelder, M. & Konermann, T. (2016). Die besondere Bedeutung der Tutorenrolle im Kontext problemorientierten Lernens. In R. D. Brinkmann (Hrsg.), *Good practice in core-teaching: Band 2. Problembasiertes Lernen im Studienfach Psychologie. Konzepte, Methoden, Evaluation* (1st ed.). Heidelberg: Heidelberger Hochschulverlag.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen. - Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, vol. 23, 159-182.
- Sharma, R. (2015). Effect of Problem Based Learning on Nursing Students' Clinical Decision Making and Learning Satisfaction. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 4(7), 163-165.
- Yadav, A., Subedi, D., Lundeberg, M. A. & Bunting, C. F. (2011). Problem-based learning: Influence on students' learning in an electrical engineering course. *Journal of Engineering Education*, 100(2), 253-280.
- Zumbach, J. (2003). *Problembasiertes Lernen: [PBL]*. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss, 2003. *Internationale Hochschulschriften: Vol. 424*. Münster: Waxmann.

Entwicklungsförderliche sprachliche Interaktion: Ein Theorie-Praxis-Seminar für Studierende mit Unterrichtsfach Psychologie

Anita Knöferle und Dorothea Dornheim

Es stellt sich die Frage, wie Wissen zu kognitiv-sprachlicher Entwicklung und Förderung in einem universitären Lehrformat *kompetenzorientiert* so vermittelt werden kann, dass Studierende entwicklungsförderliche Interaktionen auf Basis reflektierten theoretischen Wissens beobachten und gestalten lernen und erste Handlungskompetenzen angebahnt werden. Dazu wurde über drei Semester eine Lehrveranstaltung mit integrierter Praxisphase im Kindergarten und abschließender Reflexion umgesetzt. Erste Ergebnisse der begleitenden Forschung weisen darauf hin, dass nicht nur ein subjektiver Gewinn durch die Praxiserfahrung zu verzeichnen ist, sondern dass auch objektiv positive Veränderungen in Wissen und Überzeugungen zum Thema kognitiv-sprachliche Förderung eintreten und Handlungswissen über den Seminarverlauf ausdifferenziert wird.

Vermittlung professioneller Handlungskompetenz als Ziel unterrichtlichen Handelns an Schule und Hochschule

Im Kontext der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte bedeutet professionelle Handlungskompetenz, dass diese „über differenziertes theoretisches sowie elementar- und fachdidaktisches Wissen in den verschiedenen Fachdisziplinen und Bildungsbereichen verfügen müssen. Zum anderen benötigen sie für die Bewältigung des Alltags erfahrungsgesättigtes, handlungspraktisches, weitgehend implizit bleibendes Wissen, das nur in der Praxis selbst angeeignet werden kann“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 23). Diese Kompetenzen zu vermitteln ist wiederum Aufgabe der Lehrkräfte an Beruflichen Schulen für Sozialpädagogik, die an der Universität ihr Fachwissen dafür erwerben.

Kompetenzorientierte didaktische Ansätze werden aktuell auf sämtlichen Ebenen des unterrichtlichen Handelns angestrebt und finden in der Psychologie seit den 80er Jahren ihren Niederschlag in verschiedenen didaktischen Ansätzen, die wichtige

Grundmerkmale einer kompetenzorientierten Psychologiedidaktik benennen und für die Konstruktion eines kompetenzorientierten Psychologieunterrichts an Schulen (wie auch Hochschulen) relevant sind (vgl. Geiß, 2016).

Für die Konzeption des nachfolgend berichteten universitären Seminars, das die kompetenzorientierte Vermittlung entwicklungspsychologischer Inhalte zum Ziel hatte, spielen zudem Erkenntnisse der Lehrerbildungsforschung eine Rolle: Diese zeigen empirisch, dass für erfolgreiches Unterrichten pädagogisch-psychologisches Wissen relevant ist (Kunter, Kunina-Habenicht, Baumert et al., 2017). Für entwicklungspsychologische Wissensbestände gestaltet sich die Forschungslage etwas anders: Trainingsstudien aus dem englischsprachigen Raum liefern Hinweise darauf, dass Wissen über kognitiv-sprachliche Entwicklungsveränderungen und Einüben sprachförderlicher Interaktionen mit Zuwächsen in sprachlichen Kompetenzen bei Kindern einhergehen (Cash, Cabell, Hamre et al., 2015). Im deutschsprachigen Raum hingegen sind Zusammenhänge von entwicklungspsychologischen Wissensbeständen und Zuwächsen in Facetten professioneller Handlungskompetenz bei angehenden Lehrkräften wenig untersucht (Lohse-Bossenz, Kunina-Habenicht, Dicke et al., 2015).

Ein Lehrformat zur Verzahnung von Theorie und Praxis

Ausgehend von diesem Forschungsdesiderat wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Projekt „Wegweisende Lehrerbildung“, WegE) an der Universität Bamberg im Bereich der Lehramtsausbildung insbesondere für angehende Lehrkräfte an Beruflichen Schulen ein kompetenzorientiertes Lehrformat im Bereich Entwicklungspsychologie zum Thema „Entwicklungsförderliche sprachliche Interaktion“ konzipiert. Ziel war, Theorie und Praxis enger als in üblichen Lehrveranstaltungen miteinander zu verzahnen. Durch die Verbindung mit Elementen des forschenden Lernens sollte die Bedeutung entwicklungspsychologischer Theorien und Erkenntnisse für die (schulische) Praxis erfahrbar, eine theoriebasierte Reflexion angestoßen und erste Handlungskompetenzen in Bezug auf entwicklungsförderliche sprachliche Interaktion aufgebaut werden.

Vom WiSe 16/17 bis WiSe 17/18 wurden mit dem Lehrformat insgesamt drei Kleingruppenseminare mit je 12 bis 14 Teilnehmern (insgesamt 32 Lehramtsstudierende) durchgeführt. Die Studierenden waren vorwiegend weiblich (N=29) und im Durchschnitt 23,2 Jahre alt. In der mehrwöchigen Theoriephase wurden zunächst

Grundlagen zur kognitiv-sprachlichen Entwicklung, zur Entwicklungstheorie von Wygotski sowie Befunde zur Bedeutung und Erfassung von Prozessqualität (Erwachsenen-Kind-Interaktion) mit Blick auf die weitere Kompetenzentwicklung von Kindern vermittelt. Die Studierenden erarbeiteten und präsentierten Förderprinzipien (sprachliche Förderung durch dialogisches Bilderbuchlesen, Förderung mathematischer Basiskompetenzen, Sustained Shared Thinking bei naturwissenschaftlichen Experimenten), die sie in der anschließenden mehrwöchigen Praxisphase erprobten. Diese bestand aus drei bis vier Fördersitzungen, in denen zwei Studierende mit zwei Kindergartenkindern nacheinander 1:1 Interaktionen in ihrem gewählten Förderbereich gestalteten. Die Tandempartner beobachteten die Interaktionen wechselseitig mit einer speziell für das Seminar erstellten, verkürzten Beobachtungsskala in Anlehnung an das *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2008) hinsichtlich der Qualität der sozio-emotionalen und instruktionalen Unterstützung. Zudem schätzten die Studierenden sich selbst nach jeder Interaktion mit dem Kind bezüglich der genannten Kriterien ein. Der Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung, Videoaufnahmen der Sitzungen sowie die Diskussion im Tandem und abschließend im Seminar sollten die Beobachtungs-, Interaktions- und Reflexionskompetenzen der Studierenden verbessern (vgl. *Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung* (EMU), Helmke, 2015).

Ziel der begleitenden Forschung war zu untersuchen, (1) ob sich Wissen zu kognitiv-sprachlicher Entwicklung und Förderung durch den Besuch des Seminars aufbaut, (2) ob Überzeugungen zur Bedeutsamkeit von Sprachförderung dadurch positiv verändert und (3) ob durch die Kombination von theoretischem Wissen und Praxis (intensiviert durch Selbst- und Fremdbeobachtung) Handlungswissen aufgebaut werden kann.

Auf der Grundlage eines Prä-Post-Designs mit drei Messzeitpunkten (vor [T1] und nach [T2] dem Theorieteil sowie nach der Praxisphase [T3]) wurden folgende Variablen begleitend in den Lehrveranstaltungen erfasst: Wissen über kognitiv-sprachliche Entwicklung (Single-Choice-Test; T1 bis T3), Überzeugungen zum Thema Sprachförderung (Fragebogen; T1 bis T3) und praxisbezogenes Handlungswissen (Fallvignetten; T2 und T3)¹⁴. Zu jedem der drei im Seminar besprochenen Themen-

¹⁴ Sämtliche Variablen (Wissenstest, Fragebögen und Fallvignetten) sind Eigenkonstruktionen, abgestimmt auf die Seminarinhalte.

bereiche möglicher Förderung (Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften) wurden zwei beispielhafte Erzieher-Kind-Interaktionen vorgegeben. Die Studierenden sollten jeweils zwei unterschiedlich komplexe Antworten oder Fragen formulieren, die für das Kind in der Situation sprachlich oder/ und kognitiv anregend sein könnten. Mit einem Fragebogen (T3) wurde zusätzlich die subjektive Einschätzung des Kompetenzzuwachses durch die Praxisphase erfasst.

Ergebnisse

Erste Auswertungen zeigten, dass sich die Studierenden über die Messzeitpunkte hinweg signifikant in ihrer Leistung im *Wissenstest* über kognitiv-sprachliche Entwicklung steigerten ($F(2, 29 = 5.35, p < .01, \eta^2 = .15)$). Die Ergebnisse im Bereich Überzeugungen in Bezug auf Sprachförderung gestalteten sich weniger eindeutig.

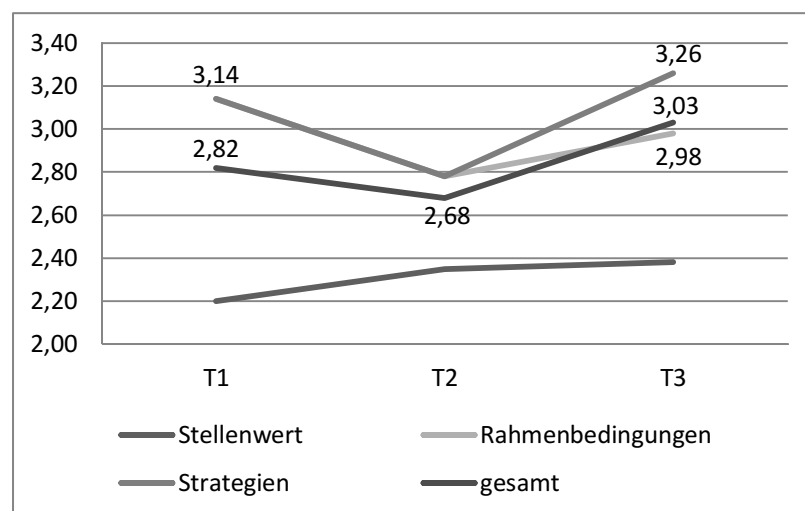


Abb. 1: Mittelwerte eines Fragebogens zu Wissen und Überzeugungen zum Bereich Sprachförderung: Stellenwert von Sprachförderung im Kitaalltag, Rahmenbedingungen und Sprachlehrstrategien, eingeschätzt auf einer vierstufigen Skala (0 = trifft nicht zu, 4 = trifft voll zu)

Wissen und Überzeugungen zum Thema Sprachförderung veränderten sich insgesamt positiv über die drei Messzeitpunkte. Der mittlere Gesamtwert sank zu T2, stieg jedoch zu T3 über das Ausgangsniveau zu T1 ($F(2, 27 = 2.93, p = .06, \eta^2 = .10)$). Aufgeschlüsselt nach Subskalen stieg die eingeschätzte *Bedeutsamkeit von Sprachförderung* im Kindergartenalltag kontinuierlich, aber nicht signifikant über die Messzeitpunkte an ($F(2, 27) = 2.31, n. s.$). Die mittleren Leistungen in den beiden anderen Subskalen verringerten sich hingegen leicht zu T2, bevor sie zu T3 wieder auf

Ausgangsniveau oder leicht darüber anstiegen: Für die Subskala *Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von Sprachförderung* fand sich kein bedeutsamer Effekt ($F(2, 27) = 1.82, p > .05, \eta^2 = .06$), für das *Wissen über Sprachförderstrategien* ergab sich ein signifikanter Effekt des Messzeitpunkts ($F(2, 27) = 3.36, p = .05, \eta^2 = .11$) (vgl. Abb. 1).

Die Antworten zu den *Fallvignetten* wurden mit einem vierstufigen Kodiersystem kategorisiert und bepunktet (z. B. *Stufe 0* = unpassende Antwort, *Stufe 1* = einfache Umformulierungen/nicht anregend, bis zu *Stufe 3* = Antworten, die eine komplexe sprachliche Anregung darstellen oder das Kind zu einer komplexen Begründung bzw. zum Nachdenken herausfordern). Es zeigte sich, dass es den Studierenden bereits nach Abschluss des Theorieteils (T2) gelang, signifikant unterschiedlich komplexe Sprache einzusetzen, was sich im unterschiedlich hohen mittleren Antwortniveau 1 und 2 ausdrückt: die zweite genannte Antwortmöglichkeit war signifikant anregender. Nach der Praxisphase (T3) gewann die zweite Antwort noch einmal zusätzlich an Niveau im Vergleich zu Antwort 1 (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Anwendung des Wissens: Übersicht über das erreichte mittlere kognitiv-sprachliche Anregungsniveau aufeinander aufbauender Antworten zu den jeweils zwei Fallbeispielen in den Bereichen Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften zu T2 und T3

Themengebiet	T2				T3			
	AW1 <i>M (SD)</i>	AW2 <i>M (SD)</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	AW1 <i>M (SD)</i>	AW2 <i>M (SD)</i>	<i>T</i>	<i>df</i>
Sprache	1.28 (.33)	1.70 (.52)	3.93***	24	1.32 (.39)	1.98 (.57)	6.41***	27
Mathematik	1.33 (.51)	1.70 (.76)	3.01**	22	1.32 (.45)	1.88 (.53)	3.93***	24
Naturwissenschaften	1.77 (.43)	2.11 (.77)	2.35*	21	1.78 (.59)	2.26 (.70)	3.07**	26

Anm.: AW1 = Antwort 1: kodiert nach Komplexitätsniveau und Anregungsgehalt von Stufe 0 (unpassend) bis Stufe 3 (sehr anregend); * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Auf die Frage im abschließenden *Fragebogen*, welche theoretischen Inhalte durch die Beobachtung und Durchführung in der Praxisphase in der subjektiven Wahrnehmung verständlicher geworden sind, gibt die Mehrheit der Studierenden an, v.a. in den Bereichen „sozio-emotionale Aspekte der Interaktion“ (75.9%), „Sprachentwicklung“ (69%) und „Kognitive Aspekte der Interaktion“ (62.1%) viel bis sehr viel an Verständnis hinzu gewonnen zu haben.

Diskussion und Ausblick

Der insgesamt über den Seminarverlauf hinweg beobachtbare Wissenszuwachs, erfasst über den *Wissenstest*, war ein zu erwartendes Ergebnis. Der (signifikante) Leistungseinbruch zu T2 bei der Beantwortung des Fragebogens zum Bereich *Wissen und Überzeugungen zum Thema Sprachförderung* ist hingegen erstaunlich. Möglicherweise wurde das anfänglich vorhandene intuitive Wissen (T1) nach der Vermittlung der theoretischen Inhalte hinterfragt, was zu einer Phase der Verunsicherung (T2) und ggf. Umstrukturierung führte. Sobald das neue Wissen integriert und in diesem Fall durch Praxiserfahrung gestützt war, stabilisierte sich die Wissensbasis. Es kam zu einer tieferen Verankerung und letztendlich zu einem sicheren oder gar verbesserten Wissensabruf zu T3. Auch in der Bearbeitung der *Fallvignetten* zeichnet sich ein Kompetenzzuwachs auf Seiten der Studierenden ab: Es gelang ihnen im Verlauf des Seminars zunehmend, Handlungswissen zu generieren und sprachliche Anregungen gezielt in ihrer Komplexität situationsangemessen zu variieren und einzusetzen. Dies könnte mit der konkreten Praxiserfahrung in Verbindung stehen, durch die eine Einübung und Reflexion dieser Fertigkeit über mehrere Termine möglich war. Auch der subjektiv wahrgenommene Verständniszuwachs durch die Praxisphase scheint für einen großen Teil der vermittelten Inhaltsbereiche relativ hoch zu sein. Insbesondere in den Kompetenzbereichen, die im Zentrum des Seminars standen und sich auf die entwicklungsförderliche Interaktion im Konkreten beziehen, wird der Gewinn besonders hoch eingeschätzt und die Bedeutsamkeit einer Praxisphase im Lehrkontext untermauert. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Konzeption des Seminars unter der Perspektive einer kompetenzorientierten Gestaltung des Lehr-Lernprozesses durch den Einbezug einer Praxisphase, in der die erworbenen entwicklungspsychologischen Wissensbestände auf der Handlungsebene umgesetzt und erfahren werden können, positiv auf theoretisches Wissen auswirkt und erste Schritte in Richtung einzelner Facetten professioneller Handlungskompetenz angestoßen werden. Auf Grund der kleinen Stichprobe und der fehlenden Kontrollgruppe sind diese Ergebnisse jedoch mit Vorsicht zu interpretieren. Die Frage, ob für die beobachteten Veränderungen eine mit hohem Organisationsaufwand verbundene mehrwöchige Praxisphase im Kindergarten entscheidend ist, oder ob auch eine eher im theoretischen verankerte Annäherung an die Praxis durch eine vertiefende Videoanalyse sowie eine

schriftliche Erarbeitung und Präsentation einer beispielhaften Interaktionssituation ähnliche Ergebnisse erzielt, wird aktuell mit einer Kontrollgruppe geprüft.

Literatur

- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J. & Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and Teacher Education*, 48, 97-105.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf (abgerufen am 18.07.2018).
- Geiß, P. G. (2016). *Fachdidaktik Psychologie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. Bern: Haupt Verlag.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111, 2055-2100.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6., überarb. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, Th., Holzberger, D. et al. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 37-54). Berlin: Springer.
- Lohse-Bossenz, H., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Leutner, D. & Kunter, M. (2015). Teachers' knowledge about psychology: Development and validation of a test measuring theoretical foundations for teaching and its relation to instructional behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 44, 36-49.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual Pre-K*. Baltimore: Brookes.

Combining Team-based Learning with Creativity to Increase Learner Engagement in a Non-Traditional Graduate I/O Psychology Program

Brigitte Steinheider, Vivian Hoffmeister and James McKenzie

Providing a rigorous, high-quality I-O program in a compressed course format to meet non-traditional students' needs is a major balancing act and requires different teaching approaches. This paper reports preliminary data ($N = 36$) comparing a team-based learning (TBL) approach using creative assignments with other adult-learner oriented courses, and assessed instructor and team servant leadership, class climate and learner engagement. Instructor and team servant leadership was associated with a positive climate in the classroom, leading to high engagement. Comparisons showed significantly higher scores for all constructs except team servant leadership for TBL courses, suggesting its promise for non-traditional I-O programs.

The number of students enrolling in nontraditional psychology programs has significantly increased during the last decade. To accommodate full-time working and highly heterogenous students, classes are offered on weekends or in the evening which puts high demands on students and faculty and require different teaching approaches. Meeting nontraditional students' needs and providing a rigorous, high-quality I-O program is a major balancing act.

The Master of Arts program in Organizational Dynamics (ODYN) at the University of Oklahoma (OU) in Tulsa is an interdisciplinary program designed to provide working professionals with the leadership skills needed to manage people, projects, and technology, and offers two specialization tracks in Human Resource Management and Project Management. The program started in spring 2003; currently 45 students are enrolled. Students are diverse in age, background and organizational position and represent a variety of companies including not-for-profit organizations and government agencies. The program uses a compressed format with class sessions conducted over 3 weekends. Pre-course preparation including readings and assignments is required so that class time can be devoted to exercises and discussions. Projects or papers are due several weeks after the last class session. The compressed format works well for content-oriented classes in which the prolonged class meetings facilitate topic

immersion. Data from student exit surveys and annual program evaluations support the program's effectiveness; however, teaching approaches within the program have never been compared.

While all instructors utilize teams, practical application of theories and concepts, and business juries at the end of the course to validate the learning, only the first author of this paper has been using team-based learning (TBL; Michaelsen & Sweet, 2011) since the first ODYN class and strongly focuses on creativity and innovation. Her teaching evaluations have been consistently very high (90th -100th percentile in a college with more than 500 faculty) through the last 15 years, and students and alumni implementing her teaching methodologies to their own or other organizations provides anecdotal evidence for their effectiveness. In this exploratory investigation, the second and third authors collected preliminary data comparing TBL courses with other courses in the program to better understand whether and how team-based learning and creative assignments keep non-traditional students engaged in the learning process.

Team-based Learning

TBL shifts the student workload for reading and understanding the concepts to before class time so that students can learn how to apply the material during class (Michaelsen & Sweet, 2011). At the beginning of the class, students are strategically divided into teams with diverse levels or areas of relevant expertise in which they will remain for the duration of the course so that they are able to learn from each other as much as from the material and instructor. To assess initial understanding of the reading material, groups take two assessments at the beginning of each unit: first, students take a short multiple-choice test about the preparation materials individually before they retake the same test as a team.

The instructor gives students immediate feedback about their individual and team performance and clarifies concepts or items missed. The rest of the course is designed to include decision-based application exercises, so that students can practice applying the course materials to tackle complex, real-world problems. At the end of the course, team members rate each other's contributions and provide positive and constructive feedback (Michaelson & Sweet, 2011). A recent analysis of 40 TBL studies concluded that there is initial evidence for positive educational outcomes in terms of knowledge acquisition, participation and engagement, and team performance, but that

more rigorous testing is needed to confirm the effects and explore the underlying mechanisms (Haidet, Kubitz & McCormack, 2014). However, TBL is mostly used in the health sciences and the undergraduate level; there were only two studies published in psychology and both at the undergraduate level.

Facilitating Student Creativity

Creativity and innovation are becoming more critical to all organizations to stay competitive; however, there is concern that the American educational system may not foster creative thinking. Amabile's (1988) componential theory of creativity describes creativity as the confluence of expertise, creative thinking skills, and intrinsic task motivation, interacting in a supportive environment. Therefore, creativity should be highest when 1) an intrinsically motivated person with 2) high domain expertise and 3) high skill in creative thinking 4) works in an environment high in support for creativity. Students are most creative when they feel motivated primarily by the interest, enjoyment, and challenge of the work itself, and not by extrinsic motivators, such as grades or recognition. Of the individual components, the environment has the strongest effect on intrinsic motivation. Creativity can be stimulated through the social environment by offering a sense of positive challenge in the assignments; engaging with collaborative, diversely skilled, and idea-focused teams; when students have freedom to carry out their assignments; and when instructors encourage the development of new ideas and student participation, as well as set a clear mission for the class to be creative. These conditions are given in ODYN with students working on relevant problems, acquiring the knowledge, working in teams with diverse skill sets in a collaborative environment. In addition, in classes by the TBL instructor, students present their solutions to assignments as posters, metaboards or in an entertaining format ('infotainment') which are also graded on creativity and innovation, allowing students to develop their creative skills.

Instructors using TBL lecture significantly less, but rather act as facilitators to help reinforce concepts and engage students in group knowledge sharing. Therefore, we assessed the role of the instructor through servant leadership which describes leadership as developing others. Because teams provide guidance to each other and help each other to develop, we also assessed servant leadership at the team level. We hypothesized that instructor and team servant leadership is higher in TBL classes than in other classes. In

TBL approaches, students benefit from the supervisor and peer support present in the team setting, experience autonomy in their choice of potential solutions and selecting their final assignments, integrate multiple perspectives and rely on each other. A positive organizational climate has been linked to high work engagement, and we hypothesized that the class climate would be higher in TBL classes than in other classes. Team assignments with a focus on real world problems and creative problem solving promote active learning in that they involve discussions about different approaches to problems and we hypothesized that students in TBL classes will be more engaged than in other classes. To better understand the impact of creative assignments, open ended questions were sent to several teams at the end of a TBL-based class.

Methods

Sample and Procedures

Due to small class sizes and low response rates, data were collected from eight classes in the ODYN program offered during one year by emailing students a link to a survey posted on Qualtrics at the end of each class. All classes used collaborative learning techniques and teams; however, only half (four classes) used the specific TBL format. A total of 50 students accessed the survey; however, after deletion of incomplete surveys, data from 36 students remained (22 ODYN, 16 other courses). Half of the respondents (56.3%) were female, the median age was between 25 and 34 years, and the median tenure in the program was between 5 and 9 classes out of a total of 13 classes.

Student interviews were gathered from six students who have completed both TBL and other courses in the program. Students responded to seven open-ended questions about their past experiences with creativity, if they feel their creativity has remained stable throughout their career, and how, if at all, they engage their creativity in and outside the program.

Measures

The pilot study employed a cross-sectional design, assessing Instructor and Team Servant Leadership as independent variables, classroom climate as mediator, and learner engagement as dependent variable.

Instructor and team servant leadership were measured with the servant leadership survey developed by Ehrhart (2004) using 12 items of his 14 item

instrument, covering six dimensions of servant leadership behavior with two items, each of which were adapted for the classroom context ($\alpha = .93$ for both scales): (1) forming relationships with students, (2) empowering students subordinates, (3) helping students grow and succeed, (4) behaving ethically, (5) having conceptual skills, and (6) putting students first.

Classroom climate was measured by using the 21item socio-moral climate (SMC) instrument developed by Pircher Verdorfer, Steinheider, and Burkus (2015) and adapted for the class context ($\alpha = .93$). The five sub-scales are: (1) open confrontation with conflicts (4 items), (2) reliable and constant appreciation and respect (4 items), (3) open communication and participative cooperation (5 items), (4) assignment of responsibility (4 items), and (5) organizational concern for the individual (4 items).

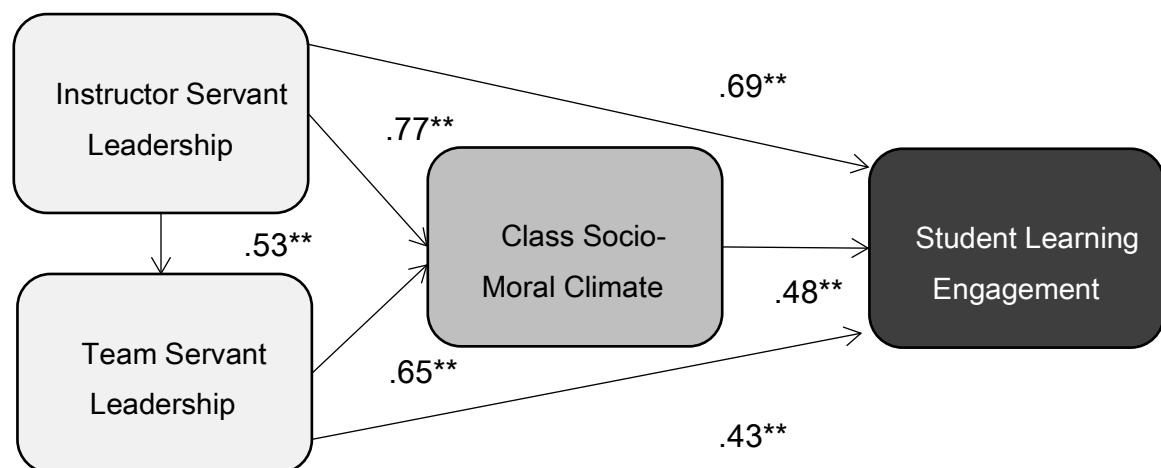
Learner engagement was measured by adapting two sub-scales of a short version of the UWES-9 (Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006; $\alpha = .94$) which assesses vigor (3 items) and dedication (3 items) as key components of work engagement.

Results

Figure 1 reports the inter-correlations of the variables, explaining a model of student learning engagement through servant leadership and socio-moral climate. Instructor servant leadership, team servant leadership, socio-moral climate and student engagement were all positively associated with one another, suggesting that the presence of servant leadership both by the professor and in the team setting is associated with a positive SMC in the classroom, leading to high engagement.

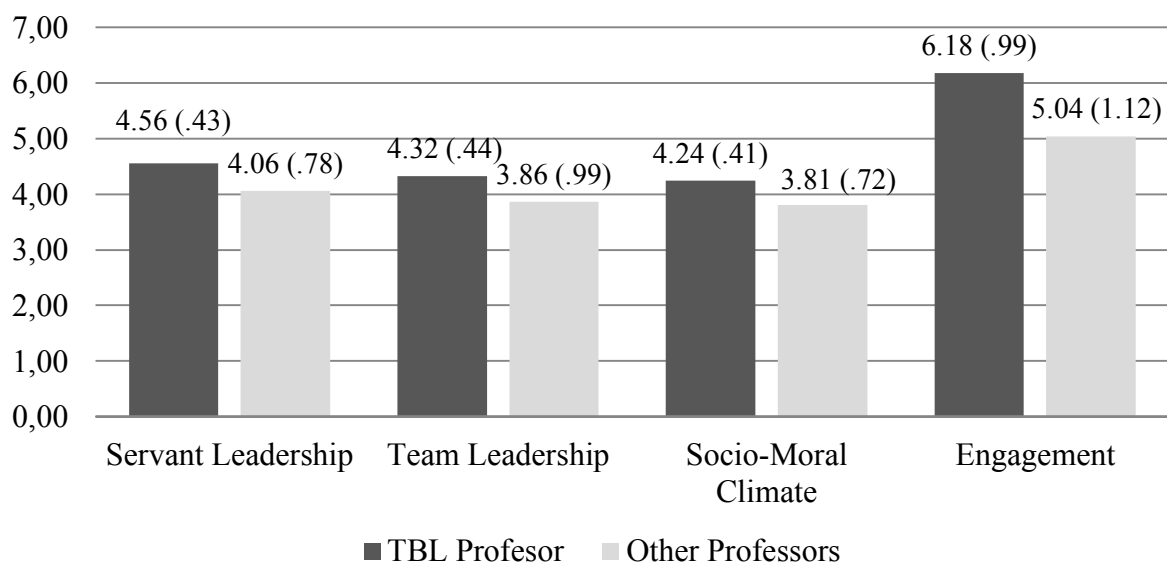
Fig. 1: Correlations of variables, indicating a model of student learning engagement through servant leadership and socio-moral climate

** significant at the $p < .01$ level.



A comparison of TBL and other classes showed positive evaluations for all constructs with significantly higher scores for instructor servant leadership ($t(18.03) = 2.19, p < .05$), SMC ($t(34) = 2.30, p < .05$) and learner engagement ($t(34) = 3.21, p < .01$) in the TBL condition (see Figure 2) but no differences between TBL and other classes on team servant leadership ($t(16.35) = 1.66, ns$).

Fig. 2: Means and standard deviations (in parentheses) of instructor servant leadership, team servant leadership, socio-moral climate, and student engagement in TBL courses versus other courses



Overall, students reported a shift in their creative capacity throughout their time in the ODYN program. One student noted, “I have never thought of myself as a creative person. I feel like it has probably increased since starting [the ODYN] program.” and pointed to the class climate as cause, “The nurturing and collaborative environment of ODYN is palpable.” Students stated that the team structure directly supports the creative climate: “Establishing core teams during the first session helps establish even more intimate connections and support and creates space for creative conversation with peers,” and, more succinctly: “ODYN teams enhance creativity.” Additionally, one student indicated that the program provides a chance to develop creativity, saying, “This program allows for students to... grow, develop, or use their natural strengths and abilities ... while giving those that may feel a bit insecure in their creativity... a chance to explore a side of themselves they may feel less confident about.” The creative and collaborative climate also leads to a transfer of skills, with one student indicating: “The

creative approaches I practice in ODYN are directly relatable to my team meetings [at work] where my goal is to create an ownership mindset of the people I lead.”

Discussion

This study reports preliminary data ($N = 36$) comparing a team-based learning (TBL) approach using creative assignments with other adult-learner oriented courses, and assessed instructor and team servant leadership, class climate and learner engagement. Instructor and team servant leadership was associated with a positive climate in the classroom, leading to high engagement. Comparisons showed significantly higher scores for all constructs except team servant leadership for TBL courses, and qualitative comments indicated that students developed creative skills and transferred them also to their work environment. A closer inspection of significant differences between items also showed that the TBL instructor was significantly higher rated on the items related to ‘building a community,’ ‘making students’ personal development a priority,’ ‘including students’ input in decisions,’ and ‘making them feel like they work with her instead of for her’; in TBL classes, also ‘building community’ at the team level was significantly higher. TBL may facilitate the creation of ‘communities of practice’ (Lave & Wenger, 1991) in which students employ common practices, work with the same tools and express themselves in a common language to pursue similar goals and interests which extends the class room environment, thus suggesting TBL’s promise for non-traditional I-O programs.

References

- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior, Vol. 10*, 123-167. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ehrhart, M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 57(1), 61-94.
- Haidet, P., Kubitz, K., & McCormack, W. T. (2014). Analysis of the team-based learning literature: TBL comes of age. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 303–333.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Michaelsen, L. & Sweet, M. (2011). Team-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(128), 41-51.
- Pircher Verdorfer, A., Steinheider, B., & Burkus, D. (2015). Exploring the socio-moral climate in organizations: An empirical examination of determinants, consequences, and mediating mechanisms. *Journal of Business Ethics*, 132(1), 233–248.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.

Mit Psychologie und Praxiserfahrung ins Lernen starten: Die Projektwerkstatt als neues Lernformat im Studiengang Soziale Arbeit

Aristi Born

Es wird ein neues Lernformat im BA Studiengang Soziale Arbeit der Evangelischen Hochschule Berlin vorgestellt. In Projektwerkstätten mit max. 20 Studierenden erkunden diese nach dem Ansatz des Forschenden Lernens ein Handlungsfeld Sozialer Arbeit und stärken ihre Selbstlernkompetenz. Der Übergang ins Studium sowie Selbstreflexionen über Studium und Beruf sind weitere Inhalte der Werkstatt, die pädagogisch-psychologisch begleitet werden. In diesem Beitrag soll besonders auf die Bedeutung der Psychologie eingegangen werden. Er beleuchtet beispielhaft Herangehensweisen und Erfahrungen aus den ersten drei Durchläufen und geht der Frage nach, inwieweit die verschiedenen Elemente der Werkstatt didaktisch möglichst gewinnbringend verknüpft werden können.

Zum Aufbau und Kontext der Projektwerkstatt

Mit Beginn des Wintersemesters 2016/17 startete im Studiengang Soziale Arbeit (B.A.) an der Evangelischen Hochschule Berlin das neue Modul „Projektwerkstatt - Handlungsfeldbezogene Studieneingangsphase“, für das die Professorinnen Birgit Steffens (Soziale Arbeit) und Aristi Born (Psychologie) verantwortlich sind. Ziel des Moduls ist es, dass die Studierenden gleich zu Beginn ihres Studiums in kleinen Gruppen erste Forschungserfahrungen bezogen auf ein ausgewähltes Handlungsfeld Sozialer Arbeit gewinnen. Die kleine Gruppengröße von 20 Studierenden soll weiterhin dazu beitragen, sich zu Beginn des Studiums kennenzulernen, den Studien- und Berufswunsch zu reflektieren und sich mit sich als Lernende auseinanderzusetzen.

Im Wintersemester 2016/17 wurden erstmals aufgrund des Fachkräftemangels in der Sozialen Arbeit 40 Erstsemester zusätzlich immatrikuliert. Zukünftig werden im Sommersemester weiterhin 120, im Wintersemester 160 Studierende aufgenommen. Daher werden im Winter acht und im Sommer sechs Werkstätten angeboten, die aktuell wichtige Handlungsfelder Sozialer Arbeit abbilden. Das Angebot beinhaltete bisher folgende Bereiche: Gesundheitsbezogene Soziale Arbeit, Jugendhilfe, Kultursensible

Soziale Arbeit, Migrationssozialarbeit, Gemeinwesenarbeit, Straffälligenhilfe, Suchthilfe und Wohnungslosenhilfe.

Die Werkstatt umfasst sechs Semesterwochenstunden (SWS), wovon 4 SWS auf die Handlungsfelderkundung und 2 SWS auf die pädagogisch-psychologischen Begleitung entfallen. Teil des Moduls ist eine einführende Vorlesung im Umfang von 2 SWS in das Wissenschaftliche Arbeiten und die Grundlagen Sozialer Arbeit. Insgesamt umfasst das Modul 8 SWS und hat mit 10 von 30 Credit Points¹⁵ einen hohen Arbeitsaufwand im Ersten Semester. Das Modul schließt mit zwei unbenoteten Prüfungsleistungen ab: der aktiven Teilnahme an der hochschulöffentlichen Präsentation der Werkstattergebnisse sowie einer schriftlichen Arbeit (wahlweise Hausarbeit oder Lernreflexion).

Die Neukonzeption des Moduls entstand aus dem Wunsch heraus, die SWS im 1. Semester zu reduzieren sowie die Inhalte der Studieneingangsphase zu optimieren. Studierende meldeten häufig zurück, dass sie hochmotiviert an die Hochschule kämen, sie aber im 1. Semester „nicht richtig loslegen“ könnten. Sie wünschten sich einen stärker praxisorientierten Einstieg und weniger propädeutische Elemente. Das vorherige Modulhandbuch von 2012 sah diesbezüglich 4 SWS Selbstgesteuertes Lernen und 4 SWS Wissenschaftliches Arbeiten vor. Aus diesen beiden Modulen sowie 4 SWS Grundlagen Sozialer Arbeit ist die Projektwerkstatt mit ihren 8 SWS entstanden. Als Orientierung dienten ähnliche Konzepte anderer Hochschulen im B.A. Studiengang Soziale Arbeit, vor allem die START-Werkstatt an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und das Werkstattmodul an der Fachhochschule Potsdam. Im Unterschied zu beiden findet unsere Werkstatt kompakt im 1. Semester und nicht in den ersten beiden Semestern statt und bezieht ausdrücklich die Psychologie als Disziplin mit ein. Jede Werkstatt wird von mindestens zwei Dozent_innen begleitet, von denen mindestens eine_r einen Schwerpunkt in der Sozialen Arbeit hat und eine_r die pädagogisch-psychologischen Inhalte und Kompetenzen fokussiert. Auch die Doppelmodulverantwortung durch je eine Modulverantwortliche aus der Sozialen Arbeit und der Psychologie ist eine Besonderheit.

¹⁵ 1 Credit Point umfasst nach Angaben der Hochschulrektorenkonferenz (Entschließung des 98. Senats vom 10. Februar 2004) 25-30 Stunden Arbeitsaufwand.

Der Beitrag der Psychologie

Der Beitrag der Psychologie liegt besonders in der erfahrungsbasierten Vermittlung und Reflektion pädagogisch-psychologischer Inhalte und Kompetenzen. Es werden sowohl biografische als auch aktuelle Erfahrungen in der Werkstatt einbezogen und in Bezug auf das Studium und die berufliche Praxis betrachtet. Die Studierenden nehmen sich hierbei einerseits als Lernende in den Blick, andererseits überprüfen sie ihre Erfahrungen und Erkenntnisse auch im Hinblick auf die Bedeutsamkeit für ihr zukünftiges professionelles Handeln. Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aus der eigenen Lernbiographie werden als wichtige Ressource gesehen und ins Bewusstsein gerückt. Die eigene Bildungsgeschichte beeinflusst das Denken, Fühlen und Handeln der Studierenden (Widulle, 2009). Ihre Reflexion bietet einen persönlichen Zugang zum Studium. Sie hilft, eigene Sichtweisen zu verstehen und eine professionelle Identität zu entwickeln.

In der Projektwerkstatt soll die Selbstlernkompetenz der Studierenden gefördert werden, insofern hat das selbstgesteuerte Lernen eine große Bedeutung. Die Studierenden entscheiden weitgehend im Sinne Weinerts „ob, was, wann, wie und woraufhin“ (Weinert, 1982, S. 102) sie lernen. Neben individuellen Lernzielen bestimmen die Studierenden innerhalb des von ihnen gewählten Handlungsfeldes, welcher Forschungsfrage sie mit welchen Methoden nachgehen wollen. In der pädagogisch-psychologischen Begleitung sind Lernstrategien, Zeit- und Selbstmanagement (z.B. Reysen-Kostudis, 2007), aber auch Motivation, Attribution und Emotionsregulation (z.B. Götz, 2011) häufig gewünschte Themen. Da überwiegend in Forschungsteams gearbeitet wird, ist das Lernen in Gruppen (z.B. Renkl, 2015) ein weiterer Baustein, den die Psychologie zum Erreichen der überwiegend selbstbestimmten Ziele beisteuern kann.

Forschendes Lernen als verbindendes Grundprinzip

Nach Huber (2009) zeichnet sich Forschendes Lernen dadurch aus, dass Lernende ein Forschungsprojekt in seinen wesentlichen Phasen (mit)gestalten, erfahren und reflektieren. So können Studierende entdeckend lernen, welche Kompetenzen und welches Wissen benötigt werden, um einer Frage wissenschaftlich nachzugehen. Auf diesem Weg erkunden sie aktiv und exemplarisch ein Handlungsfeld Sozialer Arbeit und reflektieren ihre Erfahrungen im Forschungs- und Lernprozess. Dies soll am

Beispiel der Projektwerkstatt Straffälligenhilfe verdeutlicht werden, die ich im Wintersemester 2017/18 gemeinsam mit der Sozialarbeiterin und Juristin Susan Vogel angeboten habe: Die Studierenden überlegten und recherchierten, bei welchen Themen ein straffällig gewordener Mensch durch die Soziale Arbeit begleitet werden könnte, z.B. Suchthilfe, Soziales Training, Begleitung der Haftentlassung, Wiedereingliederung in Arbeit und soziale Netzwerke. Als Forschungsfrage wählte die Gruppe folgende Formulierung: „Wie gehen die Sozialarbeiter_innen mit dem doppelten Mandat als kontrollierende und helfende Instanz um?“ Die Studierenden wollten dieser Frage nachgehen und dabei etwas über die verschiedenen Institutionen der Straffälligenhilfe erfahren. Sie formulierten begleitet von ihrer Dozentin erkenntnisleitende Fragen, z.B. zum Selbstverständnis, zum Auftrag, zur Finanzierung und zur Bedeutsamkeit verschiedener Schlüsselkompetenzen. Überwiegend in Kleingruppen organisierten die Studierenden Exkursionen und befragten in der Jugendhilfe, im Justizvollzug, im Maßregelvollzug und in der ehrenamtlichen Straffälligenhilfe tätige Sozialarbeiter_innen als Expert_innen. Anschließend stellten sie ihre Ergebnisse in der Werkstatt vor, reflektierten ihr Vorgehen und bereiteten die hochschulöffentliche Präsentation vor. Im pädagogisch-psychologischen Teil wurde die Recherche mit einer Bibliothekseinführung sowie einer Exkursion ins Deutsche Zentralinstitut für Soziale Fragen (DZI) begleitet. Als die ersten Fachtexte zur Straffälligenhilfe gelesen wurden, wurden verschiedene Lesetechniken wie das aktive Lesen ausprobiert. Aus den Exkursionen heraus entstanden zumeist Ideen für die erste wissenschaftliche Hausarbeit. Ein Blocktermin wurde als Schreibwerkstatt konzipiert. Hier arbeiteten die Studierenden an ihren Texten und konnten sich voneinander und von der Dozentin Unterstützung bezüglich der konkreten Umsetzung der in der Vorlesung vermittelten Inhalte zum wissenschaftlichen Arbeiten einholen. Da es für die schriftliche Arbeit einen Abgabetermin im laufenden Semester gab, konnten Themen wie Lernstrategien, Zeitmanagement und Motivation auf das Schreibprojekt bezogen werden. Motivation, Attribution, kooperatives Lernen und Lerntheorien wurden nicht nur vor dem Hintergrund der Forschungs- und Lernerfahrungen der Studierenden reflektiert, sondern auch in Bezug auf die Arbeit mit straffällig gewordenen Menschen diskutiert.

In der vorletzten Woche des Semesters fand die hochschulöffentliche Präsentation der Ergebnisse aus den Werkstätten statt. Jede Werkstatt übernahm eine Aufgabe für das Gelingen der Werkstatt, z.B. Öffentlichkeitsarbeit, Technik,

Buffetorganisation, Kinderbetreuung, Aufräumen. Die Studierenden präsentierten in sehr unterschiedlichen und durchaus kreativen selbst gewählten Formaten Ergebnisse und Erfahrungen als ihr Forschungsprodukt. In der letzten Woche wurden die Präsentation und die Werkstatt ausgewertet. Es fand in einigen Werkstätten ein anonymisiertes Peer-Reading der Hausarbeiten statt, welches auf Wunsch um ein individuelles Dozent_innen-Feedback ergänzt wurde. Sowohl die Präsentation als Gruppenleistung als auch die individuell erstellte schriftliche Lernleistung wurden nicht benotet, da die Werkstatt ein notenfreier Proberaum sein soll.

Insgesamt fiel bisher ein hohes Commitment der Studierenden in den Werkstätten auf, was diese in Feedbackrunden mit der in Relation zu anderen Lehrveranstaltungen geringen Gruppengröße und einem positiv erlebten Gruppenzusammenhalt, einer demokratischen Werkstattorganisation mit selbstbestimmtem Gestaltungspotential sowie den gemeinsam gemachten Erfahrungen begründet haben. Besonders die Exkursionen in die Praxis wurden als sehr sinnhaft erlebt.

Herausforderungen für den pädagogisch-psychologischen Part

Während die Handlungsfeldorientierung von den Studierenden als sinnvolles, motivierendes und strukturgebendes Element im Vordergrund steht, erkannt und geschätzt wird, ist es für den pädagogisch-psychologischen Teil in der Werkstatt schwieriger, als sinnhaftes Element erfahren zu werden. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass die Dozent_innen versuchen, die pädagogisch-psychologischen Themen an den Verlauf und die Inhalte der jeweiligen Werkstatt anzupassen und diese möglichst flexibel zu begleiten. Das im alten Modulhandbuch eigenständige Modul „Selbstgesteuertes Lernen“ soll nun in die Werkstätten integriert werden. Die Bedeutung der „Lernthemen“ zeigt sich in einigen Rückmeldungen der Studierenden jedoch als unklar, die Vernetzung der beiden Themenbereiche kommt vielen zu kurz. Bezeichnend ist diesbezüglich, dass es noch keinen geläufigen einheitlichen Begriff gibt: Unter den Lehrenden wird häufig „Selbstgesteuertes Lernen“, „Selbstlernkompetenz“ oder „pädagogisch-psychologischer Part“ verwendet, in Rückmeldungen der Studierenden wird z.B. vom „Lernteil“ oder „den Themen von Frau X“ gesprochen.

Einer Verschmelzung der beiden Inhalte kann auch die unterschiedliche Fachkompetenz der Dozent_innen nicht gerecht werden. In der Regel haben die Dozent_innen wenig Kenntnis von den Inhalten der anderen Disziplin. Als Psychologin

habe ich in einem Semester die Werkstätten Migrationssozialarbeit, Gemeinwesenarbeit und Straffälligenhilfe begleitet und nur geringe, wenn auch wachsende Kenntnisse dieser Handlungsfelder. Für die pädagogisch-psychologische Begleitung ist es schwer, Lehrbeauftragte aus der Psychologie zu finden, da eine hohe inhaltliche Flexibilität gefragt ist. In den meisten Werkstätten wird der Selbstlernpart von einer/einem Kolleg_in aus der Sozialen Arbeit angeboten. Diese Person wird von mir eingeführt, hat aber ebenfalls selten ihren inhaltlichen Schwerpunkt im Handlungsfeld der Werkstatt. Neben der inhaltlichen Flexibilität wäre für eine bedarfsorientierte Begleitung der Werkstatt auch eine organisatorische Flexibilität ideal. So mag es z.B. sinnvoll sein, nicht jede Woche mit 2 SWS zu einer festen Zeit in der Werkstatt zu sein, sondern z.B. mal eine Einheit im Block anzubieten. Dieser Flexibilität können die Lehrenden nur bedingt nachkommen, da sie ihren Lehrauftrag langfristig planen und mit weiteren Verpflichtungen koordinieren müssen. Hauptamtlich Lehrende lehren in der Regel 18 SWS und können selten für 2 SWS 6 SWS im Stundenplan freihalten. Das Abstimmen der in einer Werkstatt beteiligten Lehrenden bedarf ebenso Zeit und Absprache. Da kein Co-Teaching finanziert wird, können Lehrenden selten gemeinsam in der Werkstatt den Eindruck und das Gefühl einer gemeinsamen Werkstatt vermitteln.

Ausblick

Ein klareres Selbstverständnis der pädagogisch-psychologischen Position, von der aus das Werkstattgeschehen begleitet wird, wird angestrebt. Hier könnten eine stärkere Vernetzung und ein reger Austausch der in diesem Bereich Lehrenden hilfreich sein. Gute Erfahrungen wurden bisher von einer Kollegin mit Mentoring gemacht. Zunächst auf freiwilliger Basis hat sie Studierende höherer Semester in die pädagogisch-psychologische Begleitung einbezogen, um z.B. den Übergang ins Studium oder das Schreiben der ersten Hausarbeit zu begleiten. Dies soll verfestigt werden, indem in höheren Semestern Studierende in Kooperation mit den Projektwerkstätten in einem Wahlmodul als Mentor_innen geschult werden.

Die begleitende Vorlesung im Modul soll zukünftig stärker online angeboten werden, so dass die Studierenden sich die einzelnen Themen zeitlich passgenau zum Werkstattgeschehen aneignen können.

Die bisherigen Rückmeldungen, Erfahrungen und Eindrücke werden in diesem Semester systematisch mit einer Evaluation begleitet. Mittels Fragebogen und

Interviews sollen Studierende begleitend und rückwirkend z.B. zu ihren Einschätzungen der Inhalte, der didaktischen Umsetzung und Verknüpfung der verschiedenen Elemente, der eigenen Motivation und Zufriedenheit befragt werden. Daraufhin wird sich die Werkstatt auch forschungsbasiert weiterentwickeln, damit die Studierenden zukünftig noch optimaler mit Psychologie und Praxiserfahrung in ihr Studium der Sozialen Arbeit starten.

Literatur

- Götz, T. (Hrsg.). (2011). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Huber, L. (2009). *Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist*. Bielefeld: UVW Universitätsverlag.
- Renkl, A. (2015). *Lernen in Gruppen: Ein Minihandbuch* (2. erweiterte und leicht modifizierte Aufl.). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Reysen-Kostudis, B. (2007). *Leichter lernen: Für ein erfolgreiches Lernmanagement in Studium und Beruf*. München: mvg Verlag.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10(2), 99-110.
- Widulle, W. (2009). *Handlungsorientiert Lernen im Studium: Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe*. Wiesbaden: Springer VS.

Teil 3:

Evaluation der Lehre

Findet in Psychologie-Lehrveranstaltungen verteiltes Lernen statt? Eine Untersuchung zu Einflussfaktoren und Effekten auf die metakognitive Lernleistung

Stephan Dutke, Ute-Regina Roeder und Jonathan Barenberg

Da Studierende ihr Lernverhalten oft aufschieben und konzentrieren statt zeitlich zu verteilen wurde folgendes untersucht: Inwieweit beeinflussen die zeitliche Verteilung von Anforderungen in einer Vorlesung verteiltes Lernen und welche Auswirkungen hat die zeitliche Verteilung von Lernaktivitäten auf kognitive und metakognitive Aspekte des Lernergebnisses? Dazu wurde erfasst, wann Studierende auf online verfügbare Vorlesungsmaterialien zugriffen. Die Ergebnisse zeigen, dass (a) die zeitliche Verteilung der Zugriffe der zeitlichen Verteilung von Anforderungen an die Studierenden folgt, (b) es interindividuelle Unterschiede im Zugriffsverhalten gibt, die auf unterschiedliche Strategien schließen lassen, und (c) kontinuierliche Zugriffe über das Semester mit einem genaueren metakognitiven Monitoring einhergehen als ein konzentrierter Zugriff am Semesterende.

Studierverhalten in Psychologievorlesungen

Studierende organisieren ihre Lernprozesse oft sub-optimal. Insbesondere in Vorlesungen mit geringen aktivierenden Anteilen oder in der Vorbereitung auf Prüfungen wird beobachtet, wie geblocktes Lernen zeitlich verteiltem vorgezogen wird (z. B. Taraban, Maki & Ryneearson, 1999), wie Lernprozesse eher kurzfristig angelegt werden und sukzessives Wiederholen des Lernstoffs vernachlässigt wird (z. B. Wissman, Rawson & Pyc, 2012). Dunlosky, Rawson, Marsh et al. (2013) resümieren, dass Lernende oft Strategien einsetzen, deren Nutzen überschätzt wird.

Diese Diagnose ist insofern erstaunlich, weil viele dieser Befunde an Stichproben von Psychologiestudierenden gewonnen wurden, die mit großer Wahrscheinlichkeit mit Befunden der Lern- und Lernstrategieforschung vertraut sind. Sie könnten also das erforderliche Metawissen haben, ihre Lernprozesse effizienter zu regulieren. Das Konzept des evidenzbasierten Lehrens und Lernens (z. B. Cranney, 2013; Dunn, Saville, Baker & Marek, 2013) rückt genau dies in den Mittelpunkt: Lehren und Lernen könnte mit moderatem Einsatz verbessert werden, würden

theoretisch begründete und empirisch belegte psychologische Regelhaftigkeiten in der Gestaltung von Lernprozessen berücksichtigt („Inexpensive techniques to improve education“, Roediger & Pyc, 2012).

Verteiltes Lernen als Funktion der Vorlesungsorganisation?

Informell berichten Studierende häufig, dass ihnen eine zeitliche Verteilung von Lernaktivitäten aufgrund organisatorischer Eigenheiten des Lehrbetriebs erschwert oder zumindest nicht gefördert werde. Beispielsweise könnten Vorlesungen, die von Studierenden lediglich zum Semesterende eine Prüfung erfordern, zeitlich verteiltem Lernen entgegenwirken und geblocktes Lernen kurz vor der Prüfung provozieren. Dies wirft die Frage auf, ob nicht bereits einfache organisatorische Interventionen in Lehrveranstaltungen verteiltes Lernen fördern könnten.

Wir haben deshalb das Studierverhalten in je zwei Vorlesungen über zwei Semester verglichen (Barenberg, Roeder & Dutke 2018), deren Anforderungen zeitlich unterschiedlich verteilt waren. Ein Vorlesungstyp folgte dem oben beschriebenen Muster: keine semesterbegleitenden Anforderungen, Wissenstest am Ende. Im zweiten Vorlesungstyp wurden drei semesterbegleitende Studienleistungen verlangt, dafür kein Abschlusstest. Die Inhalte beider Vorlesungstypen waren ähnlich und entstammten der Pädagogischen Psychologie; Teilnehmer waren Lehramtsstudierende im Masterstudium. Als Indikator für die zeitliche Verteilung von Lernaktivitäten wurde die Verteilung der Zugriffe auf Vorlesungsmaterialien über das Semester genutzt, die auf der Lernplattform der Universität zur Verfügung gestellt wurden. Die Zugriffe auf die Materialien wurden registriert und über die Quartile des jeweiligen Semesters aggregiert.

Die Ergebnisse (Tabelle 1) zeigen in beiden Semestern eine signifikante Interaktion zwischen Typ der Vorlesung (Abschlusstest vs. semesterbegleitende Leistungen) und Zeitpunkt im Semester (Quartile 1 - 4). In der Vorlesung mit den semesterbegleitenden Studienleistungen erfolgten die meisten Zugriffe im zweiten und dritten Quartil (Sommersemester 2016) bzw. im ersten und zweiten Quartil (Wintersemester 2016/17). In der Abschlusstest-Vorlesung hingegen erfolgte der größte Teil der Zugriffe in beiden Semestern erst im vierten Quartil (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Mittlere Prozentsätze der Zugriffe auf die Vorlesungsmaterialien

Vorlesung	N	Quartil 1 M (SD)	Quartil 2 M (SD)	Quartil 3 M (SD)	Quartil 4 M (SD)
Sommersemester 2016					
Abschlusstest	80	15.6 (25.4)	9.6 (17.8)	20.3 (24.2)	54.5 (37.6)
Semesterbegl. Aufgaben	31	15.9 (23.3)	25.7 (14.5)	36.8 (15.8)	21.5 (21.6)
Wintersemester 2016/17					
Abschlusstest	87	18.5 (22.1)	13.8 (15.2)	31.6 (30.5)	36.1 (32.2)
Semesterbegl. Aufgaben	54	37.4 (14.2)	33.3 (15.0)	19.2 (16.7)	10.1 (17.0)

Bei aller Vorsicht mit Blick auf mögliche Drittvariablen scheint die zeitliche Verteilung der Anforderungen an die Studierenden deren zeitliche Verteilung von Lernaktivitäten zu beeinflussen – akzeptiert man den Zugriff auf Vorlesungsunterlagen als zumindest distalen Indikator für tatsächliche Lernaktivitäten.

Interindividuelle Unterschiede in der zeitlichen Verteilung von Lernaktivitäten?

Tabelle 1 zeigt auch, dass die Standardabweichungen in den Vorlesungen mit Abschlusstest oft größer waren als in denen ohne Abschlusstest. Dies deutet auf eine größere Heterogenität in den Zugriffsstrategien hin, wenn das Lernverhalten der Studierenden nicht durch semesterbegleitende Anforderungen strukturiert wird. Deshalb wurden die Daten aus beiden Abschlusstest-Vorlesungen aggregiert und einer hierarchischen Clusteranalyse unterzogen. Eine Vier-Cluster-Lösung bildet die Heterogenität im Zugriff auf die Vorlesungsmaterialien gut ab. Tabelle 2 beschreibt die mittleren relativen Zugriffshäufigkeiten der Studierenden-Cluster in den Quartilen des jeweiligen Semesters.

Tab. 2: Mittlere Prozentsätze der Zugriffe auf die Vorlesungsmaterialien in den Vorlesungen mit Abschlusstest

Cluster	N	N (Test)	Quartil 1 M (SD)	Quartil 2 M (SD)	Quartil 3 M (SD)	Quartil 4 M (SD)
Cluster 1	12	1	88.5 (19.4)	6.2 (12.3)	1.0 (2.5)	4.4 (9.4)
Cluster 2	14	4	2.1 (4.3)	1.8 (5.4)	92.4 (7.5)	3.6 (5.2)
Cluster 3	60	34	3.7 (4.4)	3.9 (6.5)	4.0 (6.9)	88.4 (12.6)
Cluster 4	81	68	12.8 (10.3)	22.0 (20.3)	37.1 (17.9)	28.1 (18.2)

Anm.: N (Test) = Anzahl Studierender, die am Abschlusstest teilnahmen.

Zwei kleine Cluster ($N_1 = 12$ und $N_2 = 14$) zeichnen sich dadurch aus, dass der größte Teil ihrer Zugriffe auf die Vorlesungsmaterialien in jeweils einem Quartil erfolgte: entweder im ersten (Cluster 1) oder im dritten Quartil (Cluster 2). In den anderen Quartilen griffen diese Studierende kaum auf die Materialien zu. Die meisten Studierenden dieser beiden Cluster nahmen auch nicht am Abschlusstest teil. Die Daten lassen keinen Schluss darauf zu, ob sie aufgrund des dysfunktionalen Umgangs mit den Lernmaterialien auf den Test verzichteten oder ob diese Studierenden sich bereits vorher entschieden hatten, gar nicht am Test teilzunehmen.

Die verbleibenden Cluster 3 und 4 sind theoretisch relevant. Die Studierenden in Cluster 3 zeigen das prototypische Aufschiebeverhalten. In den ersten drei Quartilen des Semesters wurden die Vorlesungsmaterialien weitgehend ignoriert. Erst im vierten Quartil erfolgten fast 90% der Zugriffe. Im größten Cluster 4 ($N_4 = 81$) hingegen, griffen die Studierenden recht kontinuierlich auf die Materialien zu (vgl. Tabelle 2).

Auch unter Bedingungen also, die ein geblocktes Lernverhalten begünstigen können (Vorlesung ohne semestergleitende Anforderungen) verfolgte fast die Hälfte der Gesamtstichprobe beim Zugriff auf die Vorlesungsmaterialien eine Strategie, die verteiltes Lernen zumindest ermöglichte. Betrachtet man nur diejenigen Studierenden, die tatsächlich am Abschlusstest teilnahmen, bedienten sich sogar 63,5% der Studierenden einer funktionalen Zugriffsstrategie. Dieses Ergebnis relativiert die oftmals recht pessimistischen Einschätzungen anderer Studien (z. B. Taraban et al., 1999), die oft keine interindividuellen Unterschiede analysierten.

Auswirkungen auf die Lernleistung?

Vor dem Hintergrund zahlreicher Studien (zusammenfassend beispielsweise bei Dunlosky et al., 2013) war zu erwarten, dass Studierende, deren Zugriffsstrategie verteiltes Lernen zumindest nicht unterstützte (Cluster 3), geringere Lernleistungen zeigten als Studierende, die ihre Lernaktivitäten zeitlich verteilen konnten (Cluster 4). Zusätzlich wurde angenommen, dass verteiltes Lernen auch das metakognitive Monitoring des Lernprozesses erhöht. Beispielsweise können Abruffehler und –erfolge in wiederholten und zeitlich verteilten Lerngelegenheiten helfen, ein zutreffendes Bild des eigenen Lernfortschritts herzustellen (z. B. Bahrick & Hall, 2005).

Der Test zum Abschluss der Vorlesungen bestand aus 40 konfidenzgewichteten True-False-Items (Dutke & Barenberg, 2015). Die Items bestanden aus unzutreffenden

und zutreffenden Aussagen zu den Vorlesungsinhalten (jeweils 50%). Die Studierenden gaben bei jedem Item an, ob sie der Aussage zustimmten oder nicht und ob sie sich bei ihrer Entscheidung sicher oder unsicher waren.

Tab. 3: Leistung im Abschlusstest in Cluster 3 (später Zugriff auf die Vorlesungsmaterialien, N = 34) gegenüber Cluster 4 (kontinuierlicher Zugriff, N = 68)

Variable	Später Zugriff <i>M (SD)</i>	Kontinuierl. Zugriff <i>M (SD)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
% Korrekte Antworten	76.4 (10.1)	78.8 (8.7)	1.49	.225	.015
% Konfidente Antworten	56.3 (17.5)	64.2 (17.8)	4.54	.036	.043
Konfident-korrekt Wahrscheinl.	0.63 (0.17)	0.71 (0.16)	5.18	.025	.049
Konfident-inkorrekt Wahrscheinl.	0.34 (0.20)	0.41 (0.28)	1.59	.211	.016

Anm.: Konfident-korrekt Wahrscheinlichkeit = Relativer Anteil konfidenter und korrekter Antworten an allen korrekten Antworten. Konfident-inkorrekt Wahrscheinlichkeit = Relativer Anteil konfidenter und inkorrekt Antworten an allen inkorrekten Antworten (vgl. Dutke & Barenberg, 2015).

Entgegen der Erwartung unterschieden sich die Cluster 3 und 4 hinsichtlich der Anzahl korrekter Entscheidungen nicht (vgl. Tabelle 3). Allerdings waren sich die Studierenden, die kontinuierlich die Vorlesungsmaterialien abriefen, ihrer Entscheidungen signifikant sicherer als diejenigen, die die Materialien erst kurz vor dem Test abriefen und sich (vermutlich) kurzfristiger vorbereiteten. Dieser Konfidenzunterschied war spezifisch: Das Vertrauen in die Korrektheit der Antworten war in Cluster 4 (kontinuierlicher Zugriff) im Vergleich zu Cluster 3 nur bei den Items erhöht, die auch tatsächlich korrekt beantwortet wurden, nicht bei denjenigen, die falsch beantwortet wurden. Das metakognitive Monitoring war also bei Studierenden, deren Zugriffsstrategie verteiltes Lernen zuließ, genauer als bei Studierenden, die ihre Lernaktivitäten auf die letzte Phase vor dem Test konzentrierten. Zu weiteren Indikatoren des metakognitiven Monitorings siehe Barenberg et al. (2018) und Dutke und Barenberg (2015).

Diskussion

Zeitlich verteiltes Lernen gehört zu den am häufigsten untersuchten Phänomenen lernpsychologischer Forschung. Deshalb empfehlen alle Sammlungen von grundlegenden Regelmäßigkeiten menschlichen Lernens im Kontext evidenzbasierten Lehrens

und Lernens, bei der Gestaltung von Lernsituationen die Möglichkeit einer zeitlichen Verteilung von Lernaktivitäten vorzusehen (z. B. Dunn et al., 2013; Graesser, Halpern & Hakel, 2008; Pashler, Bain, Bottge et al., 2007).

Die Ergebnisse von Barenberg et al. (2018) zeigen, dass womöglich einfache strukturelle Unterschiede in Lehrveranstaltungen Einfluss darauf haben, geblocktes oder eher verteiltes Lernen zu nahelegen. Aber auch unter Bedingungen, die eher zu geblocktem Lernen verleiten, wie beispielsweise Vorlesungen, deren einzige Anforderung im Absolvieren eines Abschlusstests besteht, ist die Heterogenität im Lernverhalten Studierender beträchtlich; auch hier lassen sich keineswegs alle Studierenden zu einem geblockten Lernverhalten verleiten.

Hieraus folgt ein wichtiger Impuls für die künftige Forschung: Studien zum Lernverhalten (Psychologie-)Studierender werden informativer, wenn interindividuelle Unterschiede dieses Verhaltens berücksichtigt werden. Ein zweiter Impuls resultiert aus dem Befund, dass über das Semester verteiltes Lernverhalten im vorliegenden Fall nicht zu einer erhöhten Anzahl richtiger Antworten im Abschlusstest geführt hat, aber zu einem genaueren metakognitiven Monitoring. Dieses Ergebnis deckt sich mit Beobachtungen aus anderen Studien, in denen Effekte von lernbezogenen Interventionen sich sowohl auf der Ebene kognitiver Leistung als auch auf der Ebene metakognitiver Leistung auswirken können (z. B. Dutke & Barenberg, 2015). Studien zum Lernverhalten (Psychologie-)Studierender werden daher auch informativer, wenn neben Indikatoren der inhaltsbezogenen Lernleistung auch Indikatoren auf meta-kognitiver Ebene einbezogen werden.

Literatur

- Bahrick, H. P. & Hall, L. K. (2005). The importance of retrieval failures to long-term retention: A metacognitive explanation of the spacing effect. *Journal of Memory and Language*, 52, 566–577.
- Barenberg, J., Roeder, U.-R. & Dutke, S. (2018). Students' temporal distributing of learning activities in psychology courses: Factors of influence and effects on the metacognitive learning outcome. *Psychology Learning and Teaching*. doi:10.1177/475725718769488

- Cranney, J. (2013). Toward psychological literacy: A snapshot of evidence-based learning and teaching. *Australian Journal of Psychology*, 65, 1-4. doi:10.1111/ajpy.12013
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4-58.
- Dunn, D. S., Saville, B. K., Baker, S. C. & Marek, P. (2013). Evidence-based teaching: Tools and techniques that promote learning in the psychology classroom. *Australian Journal of Psychology*, 65, 5-13. doi:10.1111/ajpy.12004
- Dutke, S. & Barenberg, J. (2015). Easy and informative: Using confidence-weighted true-false items for knowledge tests in psychology courses. *Psychology Learning and Teaching*, 14, 250-259. doi:10.1177/1475725715605627
- Graesser, A. C., Halpern, D. F. & Hakel, M. (2008). *25 principles of learning*. Washington, DC: Task Force on Lifelong Learning at Work and at Home.
- Pashler, H., Bain, P. T., Bottge, B., Koedinger, K., McDaniel, M. & Metcalfe, J. (2007). *Organizing instruction and study to improve student learning*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Science, U.S., Department of Education.
- Roediger, H. L. III & Pyc, M. A. (2012). Inexpensive techniques to improve education: Applying cognitive psychology to enhance educational practice. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1, 242-248. doi:10.1016/j.jarmac.2012.09.002
- Taraban, R., Maki, W. S. & Ryneason, K. (1999). Measuring study time distributions: Implications for designing computer-based courses. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 31, 263-269. doi.org/10.3758/BF03207718
- Wissman, K. T., Rawson, K. A. & Pyc, M. A. (2012). How and when do students use flashcards? *Memory*, 20, 568-579. doi.org/10.1080/09658211.2012.687052

Einflussfaktoren auf den Studienerfolg aus subjektiver Perspektive

Michael Krämer

Zu den Einflussfaktoren auf den Studienerfolg gehören hohe intellektuelle Fähigkeiten, eine zu den persönlichen Interessen passende Studienfachwahl, die adäquate Vermittlung der Studieninhalte und Umgebungsfaktoren, die nicht allzu sehr von den Anforderungen im Studium ablenken. Jüngst hat das Bundesverfassungsgericht in Deutschland das Auswahlverfahren zum Medizinstudium für reformbedürftig erklärt, was Auswirkungen auch auf andere „harte Numerus-clausus-Fächer“ haben dürfte. Das Augenmerk auf institutionsspezifische Einflussfaktoren hat durch die immer wichtiger werdende Qualitätssicherung in den Hochschulen zugenommen. Didaktik und Methodik werden optimiert, vielfältige Beratungsleistungen angeboten und die Interessen der Studierenden finden stärker Gehör. Auch werden Fachbereichen Anreize gesetzt, um Studierende in der Regelstudienzeit zum Abschluss zu bringen. Doch welche Faktoren sehen Studierende selbst als maßgeblich für ihren Studienerfolg an? In einer explorativen Studie mit 312 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus unterschiedlichen Studienfächern an der Fachhochschule Münster werden Gründe für die Studienfachwahl und Erfolgsfaktoren im Studium erfragt und bewertet. Es zeigt sich, dass internen Faktoren wie Leistungsvermögen, Durchhaltevermögen und Fleiß eine höhere Wichtigkeit beigemessen wird als externen Faktoren wie den Lehr-/Lernmethoden oder der finanziellen Situation der Studierenden.

Studienfachwahl und Studienerfolg

Im Wintersemester 2018/19 gibt es fast 20.000 Studienangebote in Deutschland (HRK Hochschulkompass, 2018). Zwar existieren vielfältige Informationsmöglichkeiten zu den Studienangeboten und die Hochschulen bieten Gruppen- und Einzelberatungen an (vgl. Ortenburger, 2013), jedoch kann dies die bei vielen Schulabgängern vorhandene Unsicherheit kaum reduzieren. Ein Versuch der Informationsreduktion stellen im Internet und in Zeitschriften regelmäßig veröffentlichte Rankings dar. Jedoch muss deren Aussagekraft für die einzelne Schulabgängerin und den Schulabgänger in Frage gestellt werden, da die verwendeten Algorithmen zum Teil

nicht transparent sind und für den einzelnen nicht unbedingt aussagekräftig sein müssen.

Ist die Entscheidung gefallen und das Studium im Gange wird von den Hochschulen „Studienerfolgsmanagement“ gefordert (Berthold et al., 2015). Die Erhebung empirischer Daten zu objektiven und subjektiven Erfolgsindikatoren ist eine Voraussetzung dafür.

Dass das Interesse am Fach ein maßgeblicher Grund für die Wahl eines Studienfachs ist, mag als empirisch belegt gelten. In Umfragen werden außerdem die Karrierechancen als maßgeblich genannt (vgl. Klos, 2016).

„Studienerfolg ist ein komplexes, multidimensionales Konstrukt, das objektive und subjektive Facetten umfasst, die nicht unabhängig voneinander sind“ (Jürgens, 2017, S. 70). In der Regel wird zur Operationalisierung des Studienerfolgs die Studienabschlussnote herangezogen. Kognitive Leistungsfähigkeit gilt als guter Prädiktor des Studienerfolgs (Jürgens, 2017, S. 34). Es gibt jedoch Hinweise, dass die zusätzliche Berücksichtigung von motivationalen Einflussfaktoren im Sinne von Moderatorvariablen sinnvoll ist (vgl. Brandstätter, 2008). Heinze (2018, S. 183) nennt die Abiturnote, die Selbstwirksamkeit und die Leistungsmotivation als gute Prädiktoren. Lattner und Haddou (2013, S. 3) erläutern: „Das im Begriff ‚Studienerfolg‘ enthaltene Wort ‚Erfolg‘ bedeutet allgemein, dass selbst gesetzte Ziele erreicht werden“. Sie erwähnen weiterhin, dass neben Noten auch die Studiendauer ein Erfolgskriterium sei. Wobei Janke und Dickhäuser (2018) zum dem Schluss kommen, dass die Note der Hochschulzugangsberechtigung der beste Prädiktor für den (ersten) Hochschulabschluss darstellt, aber als Prädiktor für die Studiendauer keine Aussagekraft hat.

Methode und Stichprobe

Die Daten wurden im Rahmen zweier Projektseminare im Wintersemester 2016/17 und im Wintersemester 2017/18 an der Fachhochschule Münster erhoben¹⁶. Studierende entwickelten zur vorgegebenen Fragestellung einen Interviewleitfaden und führten im Rahmen eines Prätests ca. 25 halbstrukturierte Interviews durch. Die Ergebnisse wurden untereinander ausgetauscht und daraus Items für eine schriftliche

¹⁶ Mein Dank gilt den Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern für die Datensammlung und den Studierenden für die Teilnahme an der Studie.

Befragung entwickelt. Jeder Arbeitsgruppe stand es frei, zusätzlich zu dem gemeinsamen Fragenteil weitere Items zu spezifischen Themen zu entwickeln.

An der schriftlichen Befragung haben sich 312 Studierende aus drei Studiengängen beteiligt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die demographischen Daten.

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung

Geschlecht	weiblich	78 %
	männlich	22 %
Alter	bis 20 Jahre	24 %
	21-25 Jahre	54 %
	26-30 Jahre	18 %
	über 30 Jahre	4 %
Studienfach	Oecotrophologie	53 %
	Lehramt	37 %
	Wirtschaftswissenschaften	10 %
Semesterzahl	1. Semester	30 %
	3. Semester	34 %
	5. Semester	17 %
	über 5 Semester	19 %

Ergebnisse

Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse zu den Themenbereichen Wahl des Studienfachs und Einflussfaktoren auf den Studienerfolg berichtet werden.

Wahl des Studienfachs

In einer Teilstichprobe von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften wurde gefragt, zu welchem Zeitpunkt die Entscheidung zur Wahl des Studienfachs gefallen ist. 43 % äußerten, dass dies in den letzten sechs Monaten vor Studienbeginn der Wahl war (N=30). Die Familie sei der wichtigste Ratgeber (N=30). Mit deutlichem Abstand wurde das Internet als wichtigste Informationsquelle zu Rate gezogen (N=36).

Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde die Frage nach der Entscheidungssicherheit gestellt. Dabei äußern ältere Studierende auf einer 6-Punkte-Skala (0=sehr unsicher bis 6=sehr sicher) eine signifikant höhere Entscheidungssicherheit verglichen mit Jüngeren (Alter > 25 J.; M=4,2, SD=1,0; t= -4,4, df=134, p<.001; Alter ≤ 25 J.; M=3,5, SD=1,3).

Tab. 1: Einflussfaktoren auf die Studienfachwahl

(6-Punkte-Skala von 0=kein Einfluss bis 5=sehr großer Einfluss,
N=40, Studierende Lehramt)

Einflussfaktor	M	SD
<i>Höchste Werte:</i>		
Eigene Fähigkeiten	3,6	1,3
Standort	3,5	1,5
Praktika	3,4	1,7
Hobbies	3,3	1,5
Berufschancen	3,2	1,2
<i>Niedrigste Werte:</i>		
Numerus clausus	1,8	1,5
Studienkosten	1,7	1,5
Karriere	1,6	1,2

Einflussfaktoren auf den Studienerfolg

Wird allgemein nach den Einflussfaktoren gefragt, so wird der eigenen Person der höchste Einfluss auf den Studienerfolg beigemessen (s. Tab. 2).

Tab. 2: Einflussfaktoren auf den Studienerfolg I

(6-Punkte-Skala von 0=kein Einfluss bis 5=sehr großer Einfluss,
N=306-312)

Einflussfaktor	M	SD
Eigene Person	4,7	1,3
Lehrende an der Hochschule	3,9	1,1
Äußere Bedingungen (z.B. Finanzen)	3,5	1,2
Familie	2,9	1,3
Freund/in, Partner/in	2,8	1,4
Zufallsfaktoren, Glück	2,7	1,4
Andere Personen	1,6	1,3

Männliche Studierende stimmen dem Item „Jeder hat es selbst in der Hand, ob das Studium erfolgreich abgeschlossen wird“ stärker zu als weibliche (Männer: M=4,1, SD=1,0; $t = -2,5$, $df=306$, $p < .01$; Frauen: M=3,8, SD=1,0). Zum gleichen Item gibt es auch einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen Studierenden, die vor dem

Studium eine Berufsausbildung absolviert haben und solchen, die direkt nach dem Abitur mit dem Studium begonnen haben. Mit Berufsabschluss wird die Eigenverantwortung höher eingeschätzt (mit Beruf: $M=4,3$, $SD=0,8$; $t= -4,4$, $df=204$, $p<.001$; Abi: $M=3,8$, $SD=1,0$).

Tab. 3: Einflussfaktoren auf den Studienerfolg II

(6-Punkte-Skala von 0=kein Einfluss bis 5=sehr großer Einfluss, $N=311-312$)

Einflussfaktor	M	SD
Leistungsmotivation	4,4	0,8
Fleiß	4,3	0,8
Durchhaltevermögen	4,3	0,8
Zielstrebigkeit	4,2	0,8
Spaß am Fach	4,1	1,1
Konzentration	4,0	0,8
Work-Life-Balance	3,9	1,1
Fachliche Inhalte	3,9	0,9
Zeitaufwand für das Studium	3,9	1,0
Prüfungsformen	3,6	1,1
Lehr-/Lernmethodik	3,6	1,1
Arbeitsklima an der Hochschule	3,6	1,0
Studienorganisation	3,6	1,1
Finanzielle Situation	3,4	1,2
Stundenplan	3,4	1,1
Unterstützung durch andere Personen	3,3	1,2
Intelligenz	3,3	1,0
Vorbildung	3,2	1,3
Wohnort	3,0	1,4
Sozialer Hintergrund, familiäre Herkunft	2,4	1,5

Wenn spezifischer gefragt wird, stehen interne Faktoren an der Spitze der Rangliste (s. Tab. 3). Etwas geringerer Wichtigkeit haben hochschulspezifische Faktoren wie Arbeitsklima, Prüfungsformen und die Lehr-/Lernmethodik. Kein hoher Einfluss auf den Studienerfolg wird dem sozialen Hintergrund beigemessen. In Bezug auf die Einflussfaktoren Fleiß (Frauen: $M=4,4$, $SD=0,8$; $t=2,2$, $df=306$, $p<.03$; Männer: $M=4,1$, $SD=1,0$), Durchhaltevermögen (Frauen: $M=4,4$, $SD=0,8$; $t=2,7$, $df=89$, $p<.009$; Männer: $M=4,0$, $SD=1,0$), Spaß am Fach (Frauen: $M=4,2$, $SD=1,0$; $t=2,8$, $df=306$, $p<.005$; Männer: $M=3,8$, $SD=1,2$), Arbeitsklima (Frauen: $M=3,6$, $SD=1,0$; $t=3,3$, $df=305$, $p<.02$; Männer: $M=3,3$, $SD=1,1$) und Unterstützung durch andere (Frauen: $M=3,4$, $SD=1,2$; $t=3,1$, $df=305$, $p<.002$; Männer: $M=2,9$, $SD=1,2$) lassen sich statistisch

signifikante Unterschiede zwischen Frauen und Männern feststellen. Allen genannten Faktoren werden von Frauen als wichtiger erachtet.

Im Folgenden werden statistisch signifikante Korrelationen zwischen dem Zufall/Glück und anderen Einflussfaktoren berichtet. Wenn diesem Faktor höheres Gewicht beigemessen wird, gilt dies auch für die Unterstützung durch andere Personen ($r_{xy}=.18$, $p<.002$, $N=311$). Auch der soziale Hintergrund wird dann als relevanter erachtet ($r_{xy}=.17$, $p<.002$, $N=312$), ebenso die finanzielle Situation ($r_{xy}=.15$, $p<.008$, $N=312$). Außerdem wird den Prüfungsformen höherer Einfluss auf den Studienerfolg beigemessen ($r_{xy}=.12$, $p<.04$, $N=312$).

Zeitaufwand im Studium

Im Rahmen der Studiengangsevaluation werden Studierende nach ihrem Zeitaufwand für das Studium gefragt („workload“). Während durch die Bologna-Reform für Studierende eine Stundenbelastung entsprechend einer Vollzeitbeschäftigung mit 6 Wochen Urlaub pro Jahr propagiert wurde, ist schon lange deutlich geworden, dass sich die in Betrieben übliche Arbeitszeit nicht einfach auf ein Hochschulstudium übertragen lässt. Mit jeweils einem Item wurde die Selbsteinschätzung des Zeitaufwands in der Veranstaltungszeit und in der veranstaltungsfreien Zeit erfasst (s. Abb. 1).

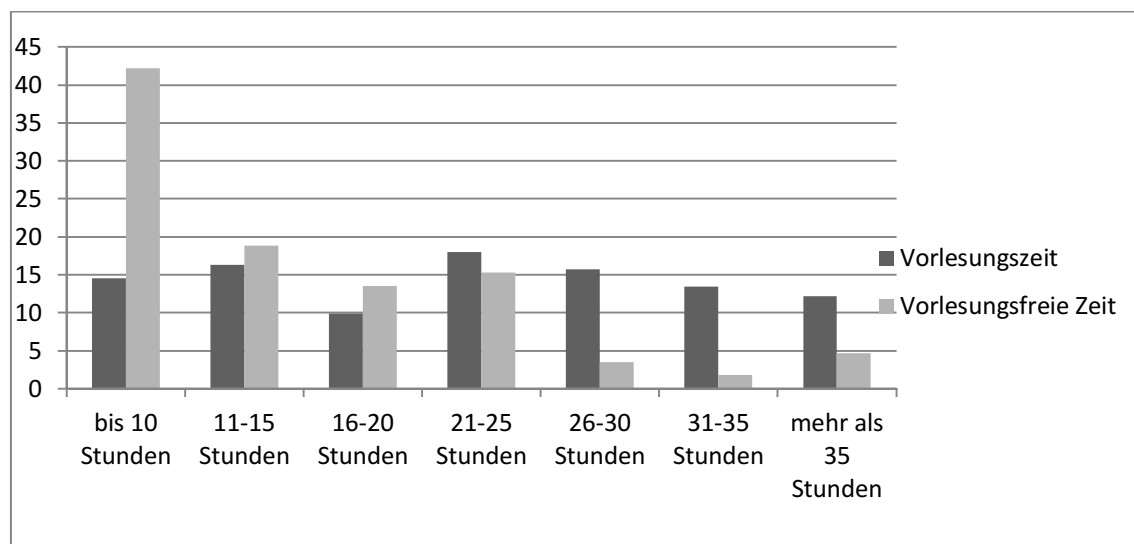


Abb. 1: Zeitaufwand für das Studium

In der Veranstaltungszeit investieren 40% der Studierenden laut eigenen Angaben bis zu 20 Zeitstunden pro Woche in ihr Studium (einschließlich Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen) und 41 % mehr als 25 Stunden. In der veranstaltungsfreien Zeit sind es bei 75 % bis zu 20 Stunden und bei 6,5 % mehr als 25 Stunden. Beide Kennwerte korrelieren statistisch signifikant positiv ($r_{xy} = .31$, $p < .001$, $N=170$).

Es zeigt sich eine statistisch signifikante negative Korrelation zwischen dem Einflussfaktor Zufall/Glück auf den Studienerfolg und dem Zeitaufwand für das Studium in der Veranstaltungszeit ($r_{xy} = -.20$, $p < .008$, $N=172$).

Diskussion

Die Einflussfaktoren auf die Studienfachwahl weisen in der hier vorliegenden Studie erwartungsgemäß eine hohe Streubreite auf. Klos (2016, S. 273) stellt fest, dass je nach präferiertem Studienfach unterschiedliche Motive wirken, wobei Eltern und Familie zu den wichtigsten Ratgebern gehören (vgl. Klos, 2016). So ist bei Studierenden pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Fächer die Aussicht auf eine berufliche Karriere bei der Suche nach dem Studienfach weniger relevant. Dass die Entscheidung erst kurz vor Aufnahme des Studiums fällt, stimmt mit den Ergebnissen, die Hachmeister (2008, S. 61) berichtet, überein. Der statisch signifikante Unterschied hinsichtlich ihrer Entscheidungssicherheit zwischen älteren und jüngeren Studierenden kann im Zusammenhang damit stehen, dass ein höheres Lebensalter bei Studienbeginn günstig für eine sicherere Entscheidung ist. Es könnte aber auch daran liegen, dass die älteren Befragten schon länger studieren und im Rückblick die Sicherheit der eigenen Entscheidung überschätzen.

Die vorliegenden Ergebnisse zur subjektiven Einschätzung der Einflussfaktoren weisen auf den höchsten Einfluss der eigenen Person hin (internaler locus of control). Äußeren Einflussfaktoren wie Lehrende („powerful others“) und finanziellen Bedingungen wird ebenfalls Wichtigkeit beigemessen, jedoch in geringerem Maße. Deutlich niedriger wird der Einflussfaktor Glück („chance“) bewertet, um es mit Begriffen der Theorie der Kontrollüberzeugungen zu formulieren (vgl. Krampen 1982). Berücksichtigt werden muss, dass die Faktoren gleichzeitig wirken und durch die Abfrage künstlich getrennt wurden. Es ist davon auszugehen, dass der eigenen

Verantwortungsübernahme gekoppelt mit Selbstbestimmung im Studium hohe motivationale Bedeutung zukommt (vgl. Deci & Ryan, 1985, 2017).

Insbesondere Teilnehmerinnen bringen zum Ausdruck, dass sie um die Wichtigkeit ihrer Leistungsmotivation, des Fleißes, des Durchhaltevermögens und der Zielstrebigkeit wissen. Nur wenn pauschal, durch ein Einzelitem nach der Verantwortlichkeit gefragt wird, äußern Männer höhere Zustimmung. Ursächlich könnte ein differierendes Selbstbild sein, mit dem keine entsprechende Einschätzung der konkreteren Einzelkriterien einhergeht. Nachvollziehbar erscheint, dass mit vermehrter Erfahrung (durch eine Berufsausbildung) die Selbstwirksamkeit stärker eingeschätzt wird (vgl. Brändle, 2014).

Wenn hochschulspezifischen Faktoren, welche die Didaktik oder die Prüfungsformen etc. betreffen, ein geringerer Einfluss beigemessen wird, so kann dies als Hinweis auf eine positive Wahrnehmung der externen Bedingungen interpretiert werden, wie aus anderen, hier nicht berichteten Evaluationsergebnissen hervorgeht und dass von deren weiterer Verbesserung kein zusätzlicher bedeutsamer Einfluss auf den eigenen Studienerfolg erwartet wird. Die Studiendauer wird von den Studierenden im Gegensatz zu Lattner und Haddou (2013) nicht als relevantes Kriterium für den Studienerfolgs genannt.

In einer Studie zum Arbeitsaufwand der Studierenden für das Studium in 2010 wurde bei einer vergleichbaren Gruppe an der Fachhochschule Münster mit einem deutlich aufwändiger Verfahren zur Zeiterfassung ein durchschnittlicher Aufwand von 33 Stunden im Semester ermittelt (Krämer, 2011). Dies könnte bedeuten, dass in der aktuellen Studie die Arbeitsbelastung durch den einfachen Abfragemodus unterschätzt wird oder die Stundenbelastung mittlerweile gesunken ist. In den vergangenen Jahren sind in den Studienplänen Veränderungen vorgenommen worden, die zum Ziel hatten, negative Wirkungen der Bologna-Reform zu korrigieren (vgl. Stegmayr, 2018). Es wäre jedoch zu weitgehend, wenn das vorliegende Ergebnis als Beleg hierfür gewertet würde. Aus den hier vorliegenden empirischen Daten geht hervor, dass Studierende, die Faktoren wie Glück und Zufall maßgeblichen Einfluss auf den Studienerfolg beimessen, in der Veranstaltungszeit tendenziell auch weniger Zeit für das Studium aufwenden.

Aus den Daten sei geschlossen, dass Studierende um die Wichtigkeit der Selbstverantwortlichkeit für ihren Studienerfolg wissen. Wenn sie dieses Wissen in Handeln umsetzen, ist eine gute Voraussetzung für den Erfolg im Studium gegeben.

Literatur

- Berthold, Chr., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Studienerfolg*. Essen: Edition Stifterverband.
- Brändle, Th. (2014). Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 92-119.
- Brandstätter, H. (2008). Validität kognitiver Tests als Funktion der Valenz von Test- und Studiensituation. In: H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierenden auswahl und Studienentscheidung* (S. 113-121). Göttingen: Hogrefe.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory*. New York: Guilford Press.
- Hachmeister, C.-D. (2008). Optimierung der Studienentscheidung durch verbesserte Studieninformationen. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 57-66). Göttingen: Hogrefe.
- Heinze, D. (2018). *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg*. Berlin: Springer.
- HRK Hochschulkompass (2018). Fächergruppen und Studienbereiche. Verfügbar unter: <https://www.hochschulkompass.de/studienbereiche-kennenlernen.html> (abgerufen am 31.08.2018).
- Janke, St. & Dickhäuser, O. (2018). Zur prognostischen Güte von Zulassungskriterien im Psychologiestudium für Studienerfolgsindikatoren. *Psychologische Rundschau*, 69(3), 160-168.
- Jürgens, A. (2017). *Determinanten des Studienerfolgs*. Bielefeld: wbv.
- Kloß, A. (2016). *Der Studienwahlprozess*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Krämer, M. (2011). Messung der Studierbarkeit durch Erfassung des Kriteriums „workload“. In M. Krämer, K. Brusdeylins & S. Preiser (Hrsg.), *Psychologie-didaktik und Evaluation VIII* (S. 307-318). Aachen: Shaker.
- Krampen, G. (1982). *Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.

- Lattner, K. & Haddou, N. (2013). *Abschlussbericht der Studie „Bedingungen von Studienerfolg“. Projekt des LearningCenters im Rahmen vom BMBF-Projekt Voneinander Lernen lernen an der Hochschule Osnabrück (Projektlaufzeit: 10/2012-02/2013)*. Osnabrück.
- Ortenburger, A. (2013). *Beratung von Bachelorstudierenden im Studium und Alltag*. Hannover: HIS.
- Stegmayr, H. (2018). Strukturwandel an deutschen Hochschulen: Auswirkungen auf die psychosoziale Situation von Studierenden und die Beratungseinrichtungen. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 50(3), 579-592.

Trainingskompetenzen – Validierung eines Trainer-Selbstkonzept-Fragebogens und Evaluation eines Trainings

Timo Herdel und Siegfried Preiser

Der Fragebogen SKT zur Erfassung von Trainerkompetenz-Selbstkonzepten zeigt als Gesamtskala hohe und für acht Subskalen überwiegend akzeptable innere Konsistenzwerte. Nennenswerte Korrelationen zwischen den Subskalen lassen sich mittels eines übergeordneten globalen G-Faktors beschreiben. Ein viertägiges Training in Trainerkompetenzen ergab für alle Selbstkonzeptskalen, aber auch für tatsächliche Kompetenzen als Außenkriterium signifikante Verbesserungen mit bedeutsamen Effektstärken zwischen .77 und 1.64.

Präsentations- und Trainingskompetenzen als berufliche Qualifikationsanforderungen

Trainerinnen und Trainer müssen sozial-kompetente Universalgenies sein. Zu ihren Aufgaben gehört: Planen, informieren, aktivieren, motivieren, strukturieren, Medien gestalten und adäquat einsetzen, offen für Kritik und selbstsicher auftreten, disziplinieren, verwöhnen, Streit schlichten, koordinieren, Gruppenprozesse steuern, Karriere beraten, Kaffee kochen, Pflaster besorgen, sich im Team absprechen, improvisieren. Dies gilt v.a. für Kommunikations-, Führungskräfte-, Motivations-, Konflikt-, Beurteilungs-, Personalentwicklungs- oder Teamtrainings, aber auch für ehrenamtliches Sporttraining, Sprachunterricht mit Geflüchteten oder Schulung von Rot-Kreuz-Helfern.

Die Psychologie sollte die wissenschaftlichen Grundlagen für die Gestaltung von Lernprozessen bereitstellen. Aber es ist etwas anderes, Gedächtnismodelle, Lehr-Lern-Konzepte, Motivationstheorien und Bedingungen sozialer Interaktionen zu kennen, als diese in komplexen Trainingssituationen anzuwenden. Handlungsrelevant trainieren lassen sich Kompetenzen nur in der Praxis oder in praktischen (Simulations-) Übungen. Deshalb gehört eine Präsentations- und Trainingsschulung zu einer kompetenz-orientierten Psychologieausbildung. Ein von Nicola Buchholz entwickeltes Training wurde in flexibel modifizierter Form an mehrere deutsche und georgische Universitäten

exportiert und in den Psychologiestudiengang an der Psychologischen Hochschule Berlin (PHB) importiert (Preiser & Turashvili, 2016).

Erfassung der Trainerkompetenz-Selbstkonzepte

Die Selbsteinschätzung von acht Trainerkompetenzbereichen erfolgt sowohl über jeweils 4 Einzelitems als auch durch ein Globalurteil (Buchholz & Eberle, 2003). Die 32 Einzelitems und die 8 Globalurteile des SKT (Soziale Kompetenzen bei Referaten, Präsentationen und Gestaltung von Seminaren und Trainings) wurden jeweils auch zu einem Gesamtwert zusammengefasst. Die Kompetenzbereiche sind in Tabelle 1 kurz beschrieben, Beispiele für die Items sehen so aus:

Ich bin mir sehr unsicher/unsicher/teils teils/sicher/sehr sicher, dass mir Folgendes gelingen wird:

- Feedback immer konstruktiv gestalten
- Auch bei verletzendem Feedback stets souverän bleiben

Wie sicher sind Sie sich heute, dass Ihnen nebenstehende Aufgaben gelingen? (fünfstufig)

- Methoden-/ Medienkompetenz (Methoden und Medien sinnvoll einsetzen)
- Selbstsicheres Auftreten

Wie sicher sind Sie sich, dass ihnen diese Aufgaben vor dem Seminar gelungen wären? (fünfstufig)

- Rückmeldungen und Hinweise an die Teilnehmer geben (Kompetenzen entwickeln)
- Rückmeldungen der Teilnehmer annehmen und mich selbst einschätzen

Fragestellungen

1. Wie sieht die innere Konsistenz und die latente Struktur von Trainerkompetenz-Selbstkonzepten aus?
2. Erfassen die Instrumente zur Erfassung von Trainerkompetenzen nur subjektive Selbstwahrnehmungen oder stehen sie auch mit äußeren Validierungskriterien in Zusammenhang?
3. Lassen sich durch ein Training die subjektiven Selbsteinschätzungen von Trainerkompetenzen und das Wissen um den kompetenten Umgang mit kritischen Seminarsituationen verbessern?

Tab. 1: Beschreibung der Skalen des SKT und Statistiken zu deren Reliabilität und Validität

SKT-Skalen	ω	Trennschärfe mit Gesamtscore	r Globalurteil	Interrater-Reliabilität zw. Fremdbeurt.	r Selbst- und Fremdeinschätzung	r Umgang mit kritischen Situationen	Beschreibung
	$N=168$	$N=73$	$N=73$	$N=12$	$N=32$	$N=32$	
SKT Gesamtscore	.96	/	.83***	.40	.41	.39	Generelle Trainerkompetenz
1 Methoden- und Medienkomp.	.77	.52	.68***	.13	.03	.30	Methodenkompetenz und -vielfalt, -didaktik
2 Selbstsicheres Auftreten	.59	.30	.74***	.17	.14	.22	Selbstbewusstsein, sicheres Auftreten, Ruhe
3 Feedback und Hinweise geben	.72	.48	.51***	.23	.35	.34	Kommunikative Kompetenz, Kritik- und Konfliktfähigkeit
4 Feedback annehmen	.76	.33	.63***	.10	-.16	.21	Selbstreflexionsfähigkeit
5 Gruppendynamik steuern	.80	.47	.78***	.10	.05	.38	Gruppenprozesse erkennen, empathische Fähigkeiten
6 Informationen vermitteln	.87	.68	.56***	.06	.50*	.31	Gutes Ausdrucksvermögen, Aktuelle Bezüge herstellen
7 Seminar strukturieren	.74	.59	.56***	.19	-.16	.39	Flexibilität, Strukturierungsvermögen
8 Team-Teaching	.54	.55	.52***	.05	.37	.40	Kompetenz in einem Trainer-Team zusammenzuarbeiten

Anm.: ω = innere Konsistenz (McDonalds Omega). Interrater-Reliabilität als ICC(1,1) nach Shrout & Fleiss. Das vorliegende Messmodell ist tau-kongenerisch. * $p < .05$; *** $p < .001$.

Untersuchungssituation und Methodik

Die Pflichtveranstaltung „Präsentations- und Trainerkompetenzen“ an der PHB findet an vier ganztägigen Terminen mit dazwischenliegenden selbstorganisierten Gruppenarbeitsphasen statt. Die Teams haben die Aufgabe, einer fiktiven Zielgruppe ehren- oder nebenamtlicher Trainer/innen eine Reihe von Trainerkompetenzen und deren wissenschaftlichen Hintergrund zu vermitteln. Dadurch sollen sich diese Kompetenzen bei den Präsentierenden ebenfalls entwickeln (vgl. Preiser & Turashvili, 2016). Zur Erhebung der Trainerkompetenzen wurden jeweils am ersten und am letzten Seminartermin der SKT bearbeitet. Die Daten von drei Jahrgängen wurden zusammengefasst, dadurch ergab sich eine Gesamtstichprobe von $N = 82$.

Umgang mit kritischen Situationen und Fremdbeurteilung

Im Jahrgang 2017 mit $N = 35$ wurden zusätzlich als Validierungskriterium 10 Items zum Umgang mit kritischen Seminarsituationen mit offenem Antwortformat sowohl vor als auch nach dem Seminar bearbeitet. Dabei reagieren die Teilnehmer verbal auf schwierige Situationen, z.B. dass die Technik versagt, das Publikum kritisch reagiert, Teilnehmende das Seminar verlassen oder der Trainer den roten Faden verliert. Die folgenden Beispielantworten stehen prototypisch für die Punktbewertung. Null Punkten charakterisieren einen laienhaften Umgang, ein Punkt einen fortgeschrittenen und zwei einen Experten-Umgang.

Mein Vortrag beginnt in 5 Minuten. Leider versagt die Technik, der Beamer geht nicht an. Wie reagiere ich?

- a. Ich versuche den Beamer zu reparieren, ohne mich durch das Publikum stören zu lassen (0 Punkte)
- b. Ich informiere das Publikum über das Problem und gebe eine außerplanmäßige 10-minütige Pause. In der Pause versuche ich den Beamer zu reparieren bzw. hole mir Hilfe (1 Punkt)
- c. Ich informiere das Publikum und führe den Vortrag flexibel ohne den Beamer fort (2 Punkte).

Als weiteres Validierungskriterium diente probeweise eine Fremdeinschätzung von Trainerkompetenzen anhand der acht Globalskalen. Bei der Abschlusspräsentation wurde jedes Teammitglied jeweils von zwei oder drei Personen aus der fiktiven Zielgruppe gezielt beobachtet, erhielt anschließend individuelles Feedback und wurde hinsichtlich ihrer Kompetenzen eingeschätzt. Dabei kann es sich nur um einen sehr groben Validierungsindikator handeln, weil die individuell zu beobachtende Präsentationszeit durchschnittlich nur 10 Minuten betrug und aufgrund des Settings allenfalls die Kriterien Selbstsicheres Auftreten, Informationen vermitteln und Team-Teaching verhaltensorientiert zu beobachten waren. Die Beobachterinnen und Beobachter wurden zwar während der Veranstaltung im Beobachten und Feedback geben trainiert, hatten aber kein spezifisches Training für die Kompetenzdimensionen erhalten.

Reliabilität und Validität der Skalen

Die Struktur des SKT mit acht Subskalen, denen jeweils 4 Items zugeordnet sind, wurde mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse untersucht. Es wurde ein

übergeordneter Generalfaktor der Trainerkompetenz postuliert, der die Kovarianz zwischen den acht latenten Faktoren erklärt. Es wurden auffällige korrelierte Fehlervarianzen inspiziert und anhand von Modifikationsindices in die Modellspezifikation aufgenommen. Aufgrund der Ähnlichkeiten in den Formulierungen der betreffenden Itempaare war die Aufhebung der Annahme unkorrelierter Fehlervarianzen inhaltlich gerechtfertigt. Kreuzladungen wurden nicht spezifiziert. Die Modellpassung erwies sich trotz einzelner problematischer Werte als akzeptabel (s. Abbildung 1).

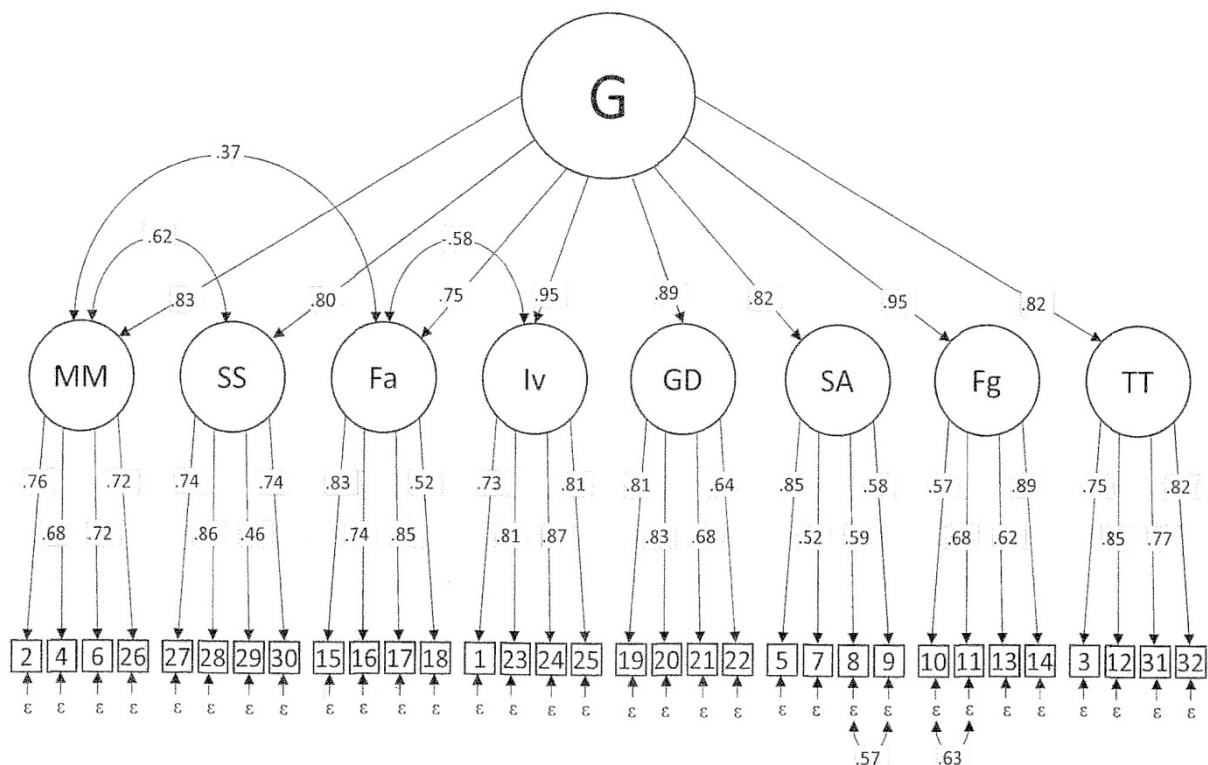


Abb. 1: Standardisierte Parameterschätzer des hierarchischen Modells von Trainerkompetenz aus einer konfirmatorischen Faktorenanalyse ($N = 168$). Die Ziffern in der untersten Zeile kennzeichnen die Item-Nummern. Um Fehlervarianzen auszugleichen, wurden für diese Analyse die Prä- und Posteinschätzungen zusammengefasst und dadurch der Stichprobenumfang artifizuell verdoppelt. $CFI = .959$, $TLI = .955$, $RMSEA = 0.056$, $90\% CI [0.046; 0.066]$, $SRMR = 0.079$.

Subskalen: MM=Methoden- und Medienkompetenz; SS=Seminar strukturieren; Fa=Feedback annehmen; Iv=Informationen vermitteln; GD=Gruppendynamik steuern; SA=Selbstsicheres Auftreten; Fg=Feedback und Hinweise geben; TT=Team-Teaching.

Die statistischen Kennwerte für Reliabilität und Validität finden sich in Tabelle 1. Die innere Konsistenz der Gesamtskala ist sehr gut ($\omega = .96$), die Reliabilitäten der Subskalen weisen bis auf zwei Ausnahmen akzeptable Werte auf ($\omega = .54$ – $.87$). Die aus jeweils 4 Items gebildeten Subskalen korrelieren hoch mit den korrespondierenden

Globalurteilen ($r = .51-.83$). Die Korrelation zwischen Selbstkonzept und Fremdbeurteilung zeigt teilweise geringe und sogar negative Werte ($r = -.16-.41$). Die Interrater-Reliabilität zwischen Fremdbeurteilern ist sehr gering ($ICC = .05-.40$). Die Skalen des SKT korrelieren moderat mit dem Umgang mit kritischen Situationen ($r = .22-.40$).

Tab. 2: Deskriptive Verteilungsmaße des SKT, Effektstärken der Prä-Post-Vergleiche für die Wirksamkeit der Intervention (Skalierung: 1=sehr unsicher; 2=unsicher; 3=teils teils; 4=sicher; 5=sehr sicher)

	Prä (N=54)		Post (N=54)		t	df	d	95% CI
	M	SD	M	SD				
SKT Gesamtscore (1-5)	3.1	0.40	3.8	0.34	12.02***	53	1.64	[1.19; 2.08]
1 Methoden- und Medienkomp.	3.3	0.56	4.0	0.42	8.25***	53	1.12	[0.71; 1.53]
2 Selbstsicheres Auftreten	2.8	0.58	3.6	0.61	9.47***	53	1.29	[0.87; 1.71]
3 Feedback und Hinweise geben	3.2	0.50	3.8	0.49	8.91***	53	1.21	[0.80; 1.63]
4 Feedback annehmen	3.5	0.59	4.0	0.51	6.96***	53	0.95	[0.54; 1.35]
5 Gruppendynamik steuern	3.1	0.64	3.8	0.43	6.51***	53	0.89	[0.49; 1.29]
6 Informationen vermitteln	2.9	0.60	3.9	0.48	11.23***	53	1.53	[1.09; 1.96]
7 Seminar strukturieren	3.3	0.63	3.8	0.46	5.69***	53	0.77	[0.38; 1.17]
8 Team-Teaching	3.0	0.55	3.6	0.45	8.24***	53	1.12	[0.71; 1.53]
Umgang mit schwierigen Sit. (Skalierung 0-2; N = 26)	1.2	0.28	1.5	0.25	4.46***	25	0.87	[0.29; 1.46]

Anm.: M= Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = t-verteilte Prüfgröße, df= Freiheitsgrade, d = Cohen's Effektstärke (standardisierte Mittelwertdiff. für den Prä-Post Vergleich), CI = Konfidenzintervalle, *** p < .001.

Evaluation des Trainings

Tabelle 2 zeigt die Prä-Post Vergleiche zur Beurteilung der Wirksamkeit der Intervention. In Welch-Tests zeigen sich konsistent große Effektstärken auf allen Skalen des SKT ($d = 0.77 - 1.64$) und bei der Qualität des Umgangs mit schwierigen Situationen ($d = .87$). Alle Prä-Post Vergleiche wurden signifikant bei $p < .001$.

Resümee

Der SKT zur Erfassung von Trainerkompetenz-Selbstkonzepten zeigte als Gesamtskala hohe innere Konsistenz; für die aus jeweils vier Items bestehenden acht Subskalen ergaben sich bis auf zwei Ausnahmen akzeptable Werte. Beträchtliche Korrelationen zwischen den Subskalen lassen sich mittels eines übergeordneten globalen G-Faktors beschreiben, was jedoch nicht gegen die Zielvorstellung spricht, Trainerkompetenzen über Verhaltensbeobachtung und andere externe Kriterien differenziert zu erfassen und spezifisch zu fördern. Nennenswerte Korrelationen der Subskalen mit einem analogen Globalurteil belegen, dass die Einzelitems die jeweilige Kompetenzdimension angemessen erfassen. Die Korrelationen der Selbstkonzepte mit zwei Außenkriterien (Qualität der Reaktionen auf kritische Seminarsituationen und Fremdbeurteilungen bei einer abschließenden Gruppenpräsentation) bei einer Teilstichprobe sind zwar fast durchgängig positiv, jedoch überwiegend niedrig, was allerdings auch durch das Erhebungssetting bedingt ist. Wir können davon ausgehen, dass die subjektiven Trainerkompetenz-Selbstkonzepte sich auch auf beobachtbare Verhaltensweisen und Handlungsabsichten beziehen. Deutliche Verbesserungen der Selbstkonzeptwerte in allen Kompetenzdimensionen sowie des Außenkriteriums „Umgang mit schwierigen Situationen“ mit Effektstärken zwischen .77 und 1.64 zeigen, dass während der sechs Wochen Seminarzeit beträchtliche subjektive und objektive Kompetenzverbesserungen aufgetreten sind.

Literatur

- Buchholz, N. & Eberle J. (2003). Ausbildung von Studierenden zu Trainern sozialer Kompetenzen – Entwicklung bereichsspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV* (S. 365-386). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Herdel, T. (2018). *Trainerkompetenzen: Validierung eines Selbstkonzept-Fragebogens und Evaluation eines Trainings*. Berlin: Unveröff. Masterarbeit an der PHB Berlin.
- Preiser, S. & Turashvili, T. (2016). Wissenschaftskommunikation und Experten-Laien-Kommunikation: Kompetenzerwerb durch Trainingsseminare an deutschen und georgischen Universitäten. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI* (S. 93-100). Aachen: Shaker.

Teil 4:

Evaluation des Lernens

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

Ines Deibl, Jörg Zumbach und Viola Geiger

In der Didaktik wird die Beziehung zwischen Lehr- und Lernzielen, Instruktionsmethodik und Prüfungsmodalitäten als *Constructive Alignment* (CA) bezeichnet und ist im Bereich der Hochschuldidaktik als Kurskonzept weit verbreitet. Eine Kursevaluation, welche die drei Bereiche dieses Konzepts berücksichtigt und aus Studierendensicht erhebt, fehlt bislang. Ziel dieser Studie war es, ein Instrument zu entwickeln, das sensitiv genug ist, CA aus Studierendensicht abzubilden. Zusätzlich wurde das Erhebungsinstrument in Relation zu einer allgemeinen Kursevaluation gesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Vorhersage der Kursevaluation mit Bezug auf die Passung zwischen Kurszielen und Instruktionsmethodik möglich ist. Der entwickelte Fragebogen kann als Ergänzung zu traditionellen Kursentwicklungsinstrumenten herangezogen werden.

Theoretischer Hintergrund

In den letzten Jahren hat sich die Erforschung und Evaluierung akademischer Lehre zu einem zentralen Aspekt hochschuldidaktischer Qualitätssicherung entwickelt und stellt nun ein bedeutsames Hochschulelement dar (Wang, Su, Cheung, Wong & Kwong, 2013). Diese Relevanz schlägt sich auch in der universitären Implementierung spezifischer Regelwerke zur Steigerung der Qualität von Lehre, Lernen sowie Evaluationsstrategien nieder. Die Lehrqualität ist dadurch zu einem kompetitiven Faktor am Hochschulsektor geworden. Im akademischen Qualitätsmanagement steht daher fortwährend die Frage im Raum, wie eine bestmögliche Kursevaluation entwickelt und durchgeführt werden kann. Eine weit verbreitete Methode zur Erfassung der Lehrqualität ist die Nutzung der Lehrevaluation durch Studierende (student evaluation of teaching, SET; Zabaleta, 2007). Hinsichtlich SET existiert eine große Variabilität empirischer Ansätze und Anwendungen. So können Methodik, aber auch Kontrollvariablen, Erhebungsinstrumente und weitere Faktoren voneinander abweichen. Spooren et al. (2013) konstatieren, dass der erhebliche Variationsgrad die Generalisierbarkeit erzielter Befunde infrage stellen kann. Demgegenüber existieren Befunde, die

Verzerrungsfaktoren im Rahmen von SET als gering einstufen. Ein genauerer Blick auf SET-Wertungen zur Beurteilung der Effizienz und der Qualität von Lehre führt zur Fragestellung, wie SET-Instrumente gestaltet sein sollten, um die studentische Perspektive auf qualitativ hochwertige universitäre Lehre in angemessener Form abzubilden. Methoden der Kursevaluation variieren teilweise stark (vgl. Pereira, Flores & Niklasson, 2016) und wirken eher auf allgemeiner Ebene, statt sich auf die Kernaspekte instruktionsbezogener Entscheidungen – wie etwa im Bereich der Kursplanung – zu fokussieren. Evaluationsansätze, die beschriebene Lücken füllen könnten, wären etwa die Anpassung zwischen dem erwarteten Lernziel, der Lehrmethodik sowie der Prüfungsmodalität. Basierend auf Biggs Modell des *Constructive Alignment* (1996), wird in der vorliegenden Studie ein Fragebogen vorgestellt, welcher die Studierendenperspektive hinsichtlich der Bewertung einer Passung zwischen erwarteten Lernergebnissen, Lehrmethoden und Prüfungsmodalitäten abbildet.

Constructive Alignment

Unter zahlreichen bestehenden Modellen zum Design guter Lehre stellt das Konzept Constructive Alignment (CA) einen Ansatz dar, der auf die Steigerung von Lehr-/ Lernqualität hinzielt (Biggs & Tang, 2007; Wang et al., 2013). Zwei Aspekte stehen dabei im Fokus: Der Begriff *konstruktiv* betrifft die Idee, dass Studierende Bedeutung durch relevante Lernaktivitäten selbst konstruieren. Diese wird also nicht vom Lehrpersonal an die Lernenden vermittelt, sondern muss von den Lernenden selbst geschaffen werden. Der Begriff *Alignment* (dt.: *Abstimmung*) betrifft die Lehrtätigkeit und somit die Einrichtung einer unterstützenden und geeigneten Lernumgebung hinsichtlich festgesetzter Lernziele. Die Grundidee ist es, dass die einzelnen Komponenten im Lehrsystem – und hier im Besonderen die Lehrmethodik sowie die Prüfungsmethoden – mit den gesetzten Lernresultaten übereinstimmen (Biggs, 2012). Das Konzept des CA kann also einen wichtigen Beitrag zur Qualität eigener Lehrplanung und eigener Praxis leisten, sowie darüber hinaus auch zur professionellen Kursevaluation von Institutionen, Disziplinen oder Studiengängen herangezogen werden. Somit leistet CA einen Beitrag zur bildungsbezogenen Qualitätskontrolle in der akademischen Lehre.

Wang et al. (2013) beschreiben CA als einen pädagogischen Ansatz, der in der konstruktivistischen Lerntheorie verortet ist und die Abstimmung von erwarteten

Lernzielen, lehr- und lernbezogener Aktivität sowie Prüfungsmethodik betont. Ein Dreieck illustriert die Ausrichtung von CA auf die drei genannten Schlüsselaspekte jedweder Lehrveranstaltung hin: erwartete Lernziele, die Lehr- und Lernmethodik sowie die Prüfungsmethodik. Biggs und Tang (2007) zeigen auf, dass eine hinsichtlich dieser Grundaspekte koordinierte Lernumgebung die Lernergebnisse Studierender fördert und ihre Lernerfahrungen stärkt.

Bezüglich der Kursgestaltung im Sinne des Konstruktes CA sollte der erste Schritt eine klare Entscheidung bezüglich dessen sein, was Lernende im betreffenden Kurs lernen sollten, gefolgt von einer hierzu passenden Instruktion beziehungsweise Lehre und Prüfungsmethodik (Biggs, 1996). In diesem Sinne handelt es sich um ein kriteriumsorientiertes Schema, da die gesetzten Ziele definieren, was und wie gelehrt werden soll beziehungsweise wie die Zielerreichung abgeprüft werden kann (Biggs, 2012). Wie im Dreieck veranschaulicht, sind diese Aspekte in einen allumfassenden Gesamtzusammenhang eingebettet und somit wechselseitig voneinander abhängig. Ziel ist es, alle Faktoren optimal zu synchronisieren.

Constructive Alignment im Bereich psychologiebezogener Lehre

Im deutschsprachigen Raum fand die Forschung zu akademischer Lehre bislang wenig Beachtung. Demzufolge existiert eine geringe Anzahl an Studien zur Evaluation höherer Bildung im Bereich der Psychologie. Obwohl mehrere Fragebögen zur Erfassung von SET entwickelt und veröffentlicht wurden (z.B. Spinath & Stehle, 2011), bleibt sowohl die Verbindung zwischen empirischer Forschung und der Nutzung von SET zur Verbesserung von Lehrqualität als auch die Verbindung zu didaktischer Theorie verborgen. Hier könnte CA als adäquates Überbrückungskonzept fungieren. Während es als eher breitgefasstes Konstrukt unabhängig von einzelnen Disziplinen nutzbar ist, liegt der Umsetzungsbedarf im Bereich psychologischer Lehre auf der Hand. Wie auch in anderen akademischen Disziplinen variieren Inhalt beziehungsweise Lernziele, Instruktionsansatz sowie die Prüfungsmethodik stark und hängen zudem sehr von den Voraussetzungen der RezipientInnen ab. Implizit und explizit basieren die meisten Kursformate auf Lerntaxonomien (z.B. Krathwohl, 2002). In Abhängigkeit von der jeweiligen Taxonomiestufe, dem unterschiedlichen Kursformat und Bedingungen des (pädagogischen) Umfelds, können die resultierenden Freiheitsgrade des Instruktionsdesigns begrenzt sein. Der Bedarf nach einer Abstimmung der Instruktionselemente betrifft alle psychologischen Themenfelder. Was gelernt werden soll, muss konsequent

auch gelehrt werden – Lernende, die Forschungskompetenz entwickeln sollen, müssen selbst aktiv forschen und können nicht mittels eines standardisierten schriftlichen Verfahrens evaluiert werden. Die Planung von Instruktion und die Synchronisierung von Lernzielen, Instruktion und der Überprüfung von Lernzielen, stellen einen relevanten Teilbereich von Lehre dar.

Das Ziel der hier vorgestellten Studie war daher die Entwicklung eines Instrumentes, das die Perspektive Studierender auf die Umsetzung der drei Dimensionen von CA innerhalb eines Kurses abbilden kann. Zudem sollte untersucht werden, wie die Bewertung des CA in Relation zur allgemeinen Kursevaluation steht.

Ein Fragebogen zur Erfassung der Dimensionen des CA

Für jede Dimension des CA wurden fünf Items konstruiert, welche das dahinterstehende Konstrukt bestmöglich abbilden sollten. Zusätzlich wurde noch eine vierte Skala entwickelt, welche den flexiblen Einsatz von Unterrichtsmethoden von Lehrenden erhebt. Dadurch sollte nicht nur der Einsatz von Methoden erhoben werden, sondern auch die Variabilität des Einsatzes der Methoden innerhalb eines Kurses angepasst an die sich ändernden taxonomischen Ebenen der jeweiligen Lernziele. Um den entwickelten Fragebogen zu erproben und zu validieren, entschieden wir uns zu einer Fragebogenuntersuchung mit Lehramtsstudierenden zu den Themenbereichen Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Der Fragebogen (siehe Anhang) enthält die Subskalen *Passung der Unterrichtsmethoden und der intendierten Lehr-Lernziele* (Cronbach's Alpha = 0,75), *Passung der intendierten Lehr-Lernziele und Prüfungsaufgabe / Prüfungsmethode* (Cronbach's Alpha = 0,75), *Passung Prüfungsaufgaben / Prüfungsmethode und Unterrichtsmethode* (Cronbach's Alpha = 0,76) und *Variation der Unterrichtsmethoden durch den Lehrveranstaltungsleiter / die Lehrveranstaltungsleiterin* (Cronbach's Alpha = 0,82). Zusätzlich wurde eine Kurzskala zur Lehrevaluation von Zumbach und KollegInnen (2007) ergänzt. Diese umfasst vier Dimensionen, welche die Qualität der Hochschullehre aus Studierendensicht beurteilen. Alle Items werden anhand einer fünfstufigen Likertskala (von „Trifft voll zu“ bis „Trifft gar nicht zu“) bewertet. Die Kurzskala setzt sich aus den Dimensionen *Form und Struktur* (Cronbach's Alpha = 0,76), *Merkmale der Dozierenden* (Cronbach's Alpha = 0,80), *Umfang und Relevanz* (Cronbach's Alpha = 0,44) und *Lernerfolg* (Cronbach's Alpha = 0,76) zusammen.

Ergänzend wurden die Studierenden am Ende des Fragebogens gebeten, die Lehrveranstaltung mit einer Note von 1 bis 5 zu bewerten (*österreichisches Schulnotensystem*; 1 = *Sehr Gut*, 5 = *Nicht Genügend*).

Die Studie wurde mit 129 Studierenden (96 weiblich, 32 männlich) an einer deutschsprachigen Universität am Ende des Sommersemesters 2017 durchgeführt. Die TeilnehmerInnen waren im Durchschnitt 23,02 ($SD = 4,60$) Jahre alt und besuchten im Durchschnitt bereits 4,38 ($SD = 2,16$) Semester an der Universität. Alle Studierenden besuchten eine Einführungslehrveranstaltung zu den Themengebieten Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie.

Ergebnisse der Kursevaluation

Ein Blick auf die deskriptiven Daten zeigt, dass die Studierenden alle Skalen des Constructive Alignments mit Werten im eher mittleren Bereich bewerteten. Die Mittelwerte reichen von 3,23 bis 3,87. Am höchsten bewerteten die Studierenden von den vier Subskalen zu CA die Skala „*Passung der intendierten Lehr-Lernziele und Prüfungsmethode*“ mit 3,87 ($SD = 0,81$). Aus der Kurzskala zeigt sich, dass die Studierenden die höchsten Werte für die Skalen „*Form und Struktur*“ (Mittelwert = 4,09; $SD = 0,74$) sowie „*Merkmale der Dozierenden*“ (Mittelwert = 4,24; $SD = 0,74$) vergaben. Den Lernerfolg schätzen Studierende mit einem Wert von 3,78 ($SD = 0,84$) ein. Insgesamt geben die ProbandInnen den Lehrveranstaltungen eine Durchschnittsnote von 2,74 ($SD = 1,10$).

Da von der Theorie ausgehend anzunehmen ist, dass die drei Dimensionen des CA sich gegenseitig beeinflussen, wurde zusätzlich noch ein Summenwert aus den drei Skalen berechnet ($M = 3,61$; $SD = 0,49$).

Anhand einer Regressionsanalyse wurde überprüft, welche weiteren Faktoren einen Einfluss auf die Benotung der Lehrveranstaltung nehmen. Hierfür wurde als abhängige Variable die Note, als unabhängige Variablen wurden die vier Subskalen des CA sowie die Dimensionen der Kurzskala miteinbezogen.

Die Ergebnisse zeigen, dass anhand des Prädiktors „*Passung der intendierten Lehr-Lernziele und Prüfungsmethode*“ 15% der Varianz ($R^2 = 0,15$, $p < 0,01$) erklärt werden können (*standardisiertes Beta* = 0,38; $t_{(108)} = -4,28$; $p < 0,01$). Weitere Skalen zum CA oder der Kurzskala zur Lehrevaluation weisen keine statistisch bedeutsamen Vorhersagekraft auf.

Diskussion und Ausblick

Ziel unserer Arbeit war, ein Instrument zu entwickeln und zu validieren, welches die Sicht der Studierenden auf die Passung der einzelnen Dimensionen des Constructive Alignments (Biggs, 1996), und nicht einzelne Aspekte, zur Lehrveranstaltung misst. Ein Blick auf die interne Konsistenz der einzelnen Dimensionen zeigt akzeptable Werte für alle vier entwickelten Skalen. Zusätzlich sollten die CA-Skalen validiert werden, indem Studierende auch eine allgemeine Lehrveranstaltungsevaluation bearbeiteten. Die Ergebnisse zeigen allerdings, dass keine der Subskalen das Ergebnis der Gesamtevaluation vorhersagen konnten. Als einziger signifikanter Prädiktor erweist sich die Subskala *Passung zwischen Passung der Unterrichtsmethoden und der intendierten Lehr-Lernziele*. Es scheint fast so, als würden Studierende die Prüfung getrennt von der Lehrveranstaltung wahrnehmen, unabhängig von den Lehrmethoden die gewählt wurden. Ein Vergleich mit alternativen Prüfungsmethoden kann hier leider nicht gezogen werden, da es keine Vergleichswerte gibt. Das hier gewählte Instrument unterscheidet nicht zwischen Studiengängen und Kursformaten. Dies ermöglicht einen breiten Einsatz des Instruments, unabhängig von Disziplinen, Kursformaten (Vorlesung, Proseminar, Praktikum, etc.) und kann somit als Ergänzung zu „traditionellen“ Kursevaluationen herangezogen werden.

Einschränkungen resultieren einerseits aus der kleinen Stichprobe sowie dass möglicherweise zum Zeitpunkt der Durchführung (letzte Einheit im Semester) die Lehr- und Lernziele des Kurses für die Studierenden nicht mehr präsent waren. Zukünftig müsste vor einer Lehrevaluation den Studierenden die Lehr- und Lernziele nochmals präsentiert werden, damit sie diese beim Durchführen der Lehrevaluation mitberücksichtigen und mit dem Konzept des Constructive Alignments in Beziehung setzen können.

Literatur

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J. (2012). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 39-55.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41, 212-218.
- Pereira, D., Flores, M.A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032.
- Spinath, B. & Stehle, S. (2011). Evaluation von Hochschullehre. In L. Hornke & M. Amlang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Psychologische Diagnostik und Evaluation*, 1, 617-667.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477-491.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12, 55-76.
- Zumbach, J., Spinath, B., Schahn, J., Friedrich, M., & Kögel, M. (2007). Eine Kurzskala zur Lehrevaluation. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VI* (S. 317-126). Göttingen: V&R unipress.

Anhang: Fragen zur Erfassung des CA

Lehrmethoden und Lernziele:

Die Lehrmethoden orientieren sich wenig bis kaum an den Lernzielen, also dem, was inhaltlich gelernt werden soll.

Wenn ich an die Methoden zur Wissensvermittlung denke, sind diese eng mit den Inhalten verknüpft und an diese angepasst.

Die Lehrmethoden sind sehr vielfältig und stets in Abhängigkeit zum Lernziel/ zu den Inhalten. Wenn ich an die Inhalte und Lernziele denke, glaube ich, dass nicht die passende Lehrmethode gewählt wurde.

Die Lehrmethoden werden den Inhalten und Lernzielen angepasst.

Lernziele und Prüfungen:

Die Inhalte und Lernziele in der Lehrveranstaltung entsprechen dem, was in der Prüfung abgefragt wird.

In der Lehrveranstaltung werden Inhalte und Lernziele behandelt, die überhaupt nicht abgeprüft werden.

In der Prüfung wird Wissen abgefragt, das gar nicht in der Lehrveranstaltung behandelt wurde. Inhalte und Lernziele von der Lehrveranstaltung und der Prüfung passen gut zueinander.

Inhalte von der Prüfung und das, was in der Lehrveranstaltung behandelt wurde, stimmen nicht überein.

Prüfungen und Unterrichtsmethoden:

Die Inhalte der Prüfung entsprechen der Art, wie die zugrunde liegenden Inhalte auch vermittelt wurden.

Wurden praktische Inhalte in der Lehrveranstaltung vermittelt, wurden diese auch praktisch geprüft; wurden theoretische Inhalte in der Lehrveranstaltung vermittelt, wurden diese auch theoretisch geprüft.

Die Wissensüberprüfung wird immer an die Unterrichtsmethode angepasst.

Wurde in der Lehrveranstaltung ein hoher Wert auf Verstehen von Inhalten gelegt, dann wurde in der Prüfung auch das Verstehen geprüft.

Wechselt der / die Dozierende in der Lehrveranstaltung die Unterrichtsmethode, wird dies auch in der Prüfung berücksichtigt.

Methodenvielfalt:

Je nachdem welche Inhalte vermittelt werden, verändert der Lehrveranstaltungsleiter / die Lehrveranstaltungsleiterin seine / ihre Lehrmethoden und passt diese an die zugrunde liegenden Inhalte an.

Auch wenn die zu lernenden Inhalte innerhalb der Lehrveranstaltung variieren, die Lehrmethode bleibt immer gleich.

Der Lehrveranstaltungsleiter / die Lehrveranstaltungsleiterin setzt didaktische Methoden flexibel ein.

Der Lehrveranstaltungsleiter / die Lehrveranstaltungsleiterin variiert kaum bis gar nicht seine / ihre Lehrmethoden.

Generation Y und Stressbewältigungsstrategien: Studiert man heute anders?

Petia Genkova und Manuela Böckenfeld

Generation Y wird zum Lieblingsdiskussionsgegenstand: Die stärkere Freizeitorientierung, die Schonungsarbeitsmuster, die mangelnde Leistungsmotivation, keinen Sinn für Gemeinschaft und das Problemlöseverhalten. Wie unterscheiden sich die Stressbewältigungsstrategien und die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von den Studierenden? Die zentrale Fragestellung dieser Untersuchung beschäftigt sich mit den Wechselwirkungen zwischen Stressereignissen und Stressbewältigungsstrategien im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden, der Leistungsmotivation und der Arbeitszufriedenheit bei Studierenden. Es wurden 459 Studierende verschiedener Studiengänge befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden sich unterschiedlich in den Schonungs- und Arbeitsmustern wiederfinden lassen. Ein Modell, in dem das Wohlbefinden die abhängige Variable, die Copingstrategien, das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebnismuster, sowie die Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen die unabhängige Variablen darstellen, hat sich bei weiterführender Überprüfung bestätigt. Die Ergebnisse weisen auf die Replizierbarkeit und kritische Überprüfung von klassischen Zusammenhängen und Konstrukten hin.

Einleitung

Die Diskussionen über Vorzüge, Merkmale und Wünsche der Generation Y wird immer präsenter: Die stärkere Freizeitorientierung, die Schonungsverhalten, die mangelnde Leistungsmotivation, keinen Sinn für Gemeinschaft und das Problemlöseverhalten stellen auch Problemfelder und Herausforderung für die Leistungsgesellschaft und den Arbeitsmarkt dar. Digitalisierung und Umgang mit neuen Medien und „sich nie festlegen können“, werden ebenfalls als Kennzeichen dieser Generation dargestellt.

Die Generationsforschung ist primär als Trend in der Soziologie verortet, da es sich um gruppenbezogene Variablen handelt. Die Psychologie hat sich primär mit den individuellen Denk- und Verhaltensmustern über die Entwicklungsspanne oder Vergleichen nach Altersstufen auseinandergesetzt. Es gibt jedoch keine empirisch gesicherten Traits, da die Generationsforschung eher soziologisch und somit auf der

Gruppenebene Unterschiede verifiziert. Bei den psychologischen Messungen auf dem individuellen Level kommen jedoch keine so gravierenden Unterschiede heraus (Kanning, 2015). Die Fragestellung dieser Untersuchung lautet daher:

Wie unterscheiden sich die Stressbewältigungsstrategien und die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von den Studierenden? Welche Einflussvariablen hängen damit zusammen? Spielt die Karriereunsicherheit in der dynamischen Entwicklung eine Rolle?

Work-Life-Balance ist für die „Generation Y“ sehr wichtig, dies wurde bereits in soziologischen Untersuchungen verifiziert (Hurrelmann & Albrecht, 2014). Die Wohlfahrtsforschung betont, dass die verstärkte Lifestyle- und Freizeitorientierung daraus resultieren. Work-Life-Balance – ein moderner Begriff, der in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, vor allem im Bereich der Mitarbeiterrekrutierung und -bindung. Eine weit gefasste, ausführlicher formulierte Begriffserläuterung, die dem facettenreichen Work-Life-Balance-Konzept gerecht zu werden versucht und das Individuum ins Zentrum stellt, haben Michalk und Nieder (2007) entworfen. Bei dieser Definition kommen zwei weitere Kriterien zum Ausdruck: Einerseits die variierende *zeitliche* Gestaltung der Work-Life-Balance im *Lebenslauf* (denn abhängig vom Alter haben wir unterschiedliche Bedürfnisse) und andererseits der subjektiv verspürte Verpflichtungsgrad des Engagements in den jeweiligen Bereichen. Eine gelungene Work-Life-Balance zeichnet sich demnach dadurch aus, dass wir sowohl mit unserem Arbeits-Bereich als auch mit dem Freizeit- und Privat-Bereich zufrieden sind und sich beide Sphären in der Lebensführung im Einklang mit unserem Lebensentwurf befinden. Von der Erwerbsarbeit erwarten wir immer mehr und wichtigere Impulse zur Gestaltung unserer Arbeits- und Lebenszeit (vgl. Waldbuesser, 2007; S. 310; Ulich & Wiese, 2011; S. 43; Pappmeyer, 2018; S. 1). Sowohl das Konzept der Lebens- als auch der Arbeitszufriedenheit sind Indikatoren für unser Wohlbefinden. All diese Konstrukte stehen in einem Verhältnis zueinander.

Psychische Fehlbeanspruchungen werden meist als Stress mit seinen Konsequenzen auf unser Wohlbefinden untersucht. Stress ist abhängig von verschiedenen Arbeits- und Personenvariablen. Im Berufsleben gelten einige Determinanten, wie z. B. eine geistig fordernde Tätigkeit, Erfolgsaussichten im Beruf etc. (vgl. Weinert, 2004; S. 271; Collatz & Gudat, 2011), als Indikatoren für eine hohe Arbeitszufriedenheit, denn man geht davon aus, dass Anforderungen die Entwicklung fördern.

Wicklund und Gollwitzer (1982) konnten zeigen, dass Menschen, die ein Identitätsziel verfolgen, ungeheure Anstrengungen unternehmen, wenn das Erreichen dieses Ziels in Gefahr ist. Im Modell Aktiver Anpassung strebt der Mensch aktiv identitätsbezogene Ziele an. Der Mensch bewegt sich dabei in Organisationen, nach deren Strukturen, Regeln oder Abläufen und richtet sein Handeln mehr oder weniger danach aus. Werden Leistungen erbracht, so steigt die Arbeitszufriedenheit. Dabei hat die Zielklarheit direkte Auswirkungen auf die Wechseltendenz einer Person.

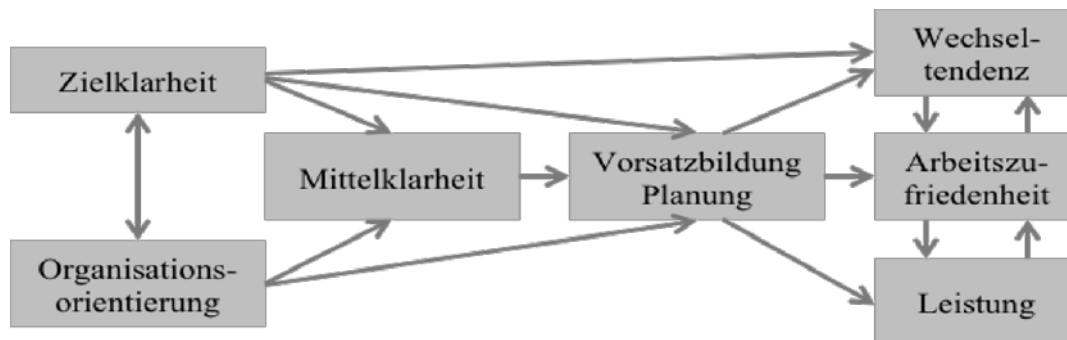


Abb. 1: Modell der aktiven Anpassung

Eins der differentiell psychologischen Konstrukte diesbezüglich stellen die Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebnismuster (AVEM) (Schaarschmidt & Fischer, 2008) dar. Die Grundlage des AVEM ist das Modell der Salutogenese von Antonovsky (1987, zitiert nach Bengel, Strittmatter & Willmann, 2010), welches die Gesundheitsentstehung, d. h. die Erhaltung und Förderung der Gesundheit, beschreibt.

Nach Schaarschmidt und Fischer (2008) gibt es insgesamt 11 Dimensionen, die in drei Bereiche zusammengefasst werden können. Die ersten fünf Dimensionen wie die Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben und Distanzierungsfähigkeit beschreiben das *Arbeitsengagement*. Die Dimensionen Resignationstendenz bei Misserfolg, Offensive Problembewältigung und Innere Ruhe und Ausgeglichenheit stellen die *persönliche Widerstandsfähigkeit und Bewältigung von Belastungen* dar. Die Dimensionen Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung beschreiben dabei das *Lebensgefühl* und den *Gesundheitsaspekt*. Die Dimension subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit beschreibt den Stellenwert der Arbeit für das eigene Leben. In der Dimension Beruflicher Ehrgeiz wird das Streben nach beruflichen Zielen analysiert. Die Bereitschaft, die eigene Arbeitskraft zur Erfüllung einer Aufgabe einzusetzen wird in der Dimension Verausgabungsbereitschaft gemessen. Die Dimension Perfektionsstreben

misst den Anspruch des Individuums an Qualität und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeit. Die Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit wird in der Dimension Distanzierungsfähigkeit abgefragt. Die Dimension Resignationstendenz bei Misserfolg beschreibt die Neigung, bei Misserfolgen leicht aufzugeben. In der Dimension Offensive Problembewältigung wird die optimistische und aktive Haltung gegenüber Herausforderungen und Problemen gemessen. Das Erleben psychischer Stabilität und eines inneren Gleichgewichts wird in der Dimension Innere Ruhe und Ausgeglichenheit genauer betrachtet. Die Dimension Lebenszufriedenheit misst die Zufriedenheit mit der gesamten Lebenssituation und die Dimension Erfolgserleben im Beruf die Zufriedenheit mit der Leistung im Beruf. Die letzte Dimension Erleben sozialer Unterstützung misst das Vertrauen des Individuums in die Unterstützung nahestehender Menschen (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Es werden vier Muster unterschieden: Gesundheitsmuster G, welches hohes Engagement und gute Distanzierungsfähigkeit kennzeichnet. Muster S, (Schonungsmuster) mit niedrigem Arbeitsengagement und hoher Distanzierungsfähigkeit, Risikomuster A mit hohem Arbeitsengagement und niedriger Distanzierungsfähigkeit, neigend zur Selbstausschöpfung und Risikomuster B (Burnoutmuster) mit niedrigem Engagement, niedriger Distanzierungsfähigkeit und ständiger Überforderung. Die Persönlichkeiten, die den verschiedenen Mustern angehören, gehen unterschiedlich mit Stress um (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Gerade in Bezug auf die Generation Y spielt die Karriereunsicherheit eine große Rolle. Karriere wird als Ablauf von unterschiedlichen Erfahrungen beschrieben, die u. a. durch berufliche Veränderungen im Lebensverlauf einer Person passieren (Höge, Brucculeri & Iwanowa, 2012, S. 163). Ein Mensch mit einem hoch ausgeprägten Kohärenzgefühl, der außerdem seine Ressourcen zur Bewältigung von Situationen einzusetzen weiß, müsste nach dem Modell der Salutogenese nach Antonovsky (1979), wenig karriereunsicher sein. Wie spiegeln sich diese Zusammenhänge bei den Studierenden wider? Welche Wechselwirkungen existieren zwischen Karriereunsicherheit und Persönlichkeitsmustern?

Methode und Stichprobe

Die zentrale Fragestellung dieser Untersuchung beschäftigt sich mit den Wechselwirkungen zwischen Stressereignissen und Stressbewältigungsstrategien im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden, der Leistungsmotivation und der Arbeitszu-

friedenheit bei Studierenden. Weiterhin sollten zur Hypothesengenerierung der Einfluss von Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeit ermittelt werden. Folgende Hypothesen wurden aufgestellt:

Hypothese 1: Studierende, die sich in einer festen Partnerschaft befinden, haben eine höhere Lebenszufriedenheit als Studierende, die sich nicht in einer festen Partnerschaft befinden.

Hypothese 2: Die Merkmale von Work-Life-Balance sagen die Karriereunsicherheit voraus.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurden validierte Skalen herangezogen: Die Arbeitszufriedenheit wurde mit dem *Landauer Fragebogen zum Arbeitsstil* (LFA) von Braun (1998) gemessen. In Bezug auf die Lebenszufriedenheit wurde die Satisfaction With Life Scale (SWLS) von Diener et al. (1994) herangezogen. Für das Ermitteln von Karriereunsicherheit wurden die Skala zur Karriereunsicherheit von Brucculeri (2009) und die Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM-44) von Schaarschmidt und Fischer (2008) benutzt. Weiterhin wurden demographische Variablen wie Alter, Geschlecht, Familienstand, Partnerschaft, Wohnsituation, höchster bisheriger Abschluss, derzeitige Tätigkeit, aktuelles Semester, vorherige Berufsausbildung, Arbeitsstunden pro Woche, Pläne für die nächsten fünf Jahre und Maßnahmen zur Stressreduktion erfragt.

Die Stichprobe bestand aus 459 Studierenden verschiedener Studiengänge befragt. 50 % (N = 230) der Studierenden gaben an, zwischen 44 und über 50 Stunden pro Woche zu arbeiten. 75 % (N = 345) der Studierenden haben einen Plan für die nächsten fünf Jahre. 30 % (N = 102) der Probanden haben bereits Maßnahmen zum Stressabbau ergriffen.

Ergebnisse

Die Untersuchung zeigt folgende Erkenntnisse:

Hypothese 1: Studierende, die sich in einer festen Partnerschaft befinden, haben eine höhere Lebenszufriedenheit als Studierende, die sich nicht in einer festen Partnerschaft befinden.

Diese Hypothese wurde generiert, da die Studierenden sich in einer Phase der Lebensplanung befinden und insgesamt privat oder beruflich Stabilität suchen. Da die Normalverteilung der Variablen nicht gegeben war, wurden zur Beantwortung nicht parametrische Tests herangezogen.

Die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests zeigen, dass die Studierenden, die sich in einer festen Partnerschaft befinden, eine höhere Ausprägung der Lebenszufriedenheit aufweisen (Mittlerer Rang = 128.58**; $p < .001$), als Studierende, die sich nicht in einer festen Partnerschaft befinden (Mittlerer Rang = 95.81**; $p < .001$).

Hypothese 2: Die Merkmale von Work-Life-Balance sagen die Karriereunsicherheit voraus.

Die Ergebnisse zeigen, dass drei Variablen signifikant negativ mit der Variable Karriereunsicherheit zusammenhängen. Vorsatzbildung/Planung (LFA) sagt einen schwachen negativen Zusammenhang voraus, hängt aber hoch signifikant mit der Karriereunsicherheit zusammen ($\beta = .231^{***}$; $p = .000$). Distanzierungsfähigkeit (AVEM) sagt Karriereunsicherheit ebenfalls voraus ($\beta = -.189^{***}$; $p = .000$). Organisationsorientierung sagt Karriereunsicherheit schwach voraus, aber dennoch signifikant ($\beta = -.108^*$). Verausgabungsbereitschaft weist keine signifikanten Ergebnisse auf.

Insgesamt können 50 % der Varianz der Karriereunsicherheit durch fünf Prädiktoren (Zielklarheit (LFA), Lebenszufriedenheit (AVEM), Resignationstendenz bei Misserfolg (AVEM), Zufriedenheit (LFA) und Erfolgserleben im Beruf (AVEM)) in dieser Untersuchung aufgedeckt werden. Der Prädiktor Zielklarheit (LFA) leistet den größten Beitrag zur Erklärung der Karriereunsicherheit ($\beta = -.486^{***}$; $p = .000$).

Studierende unterscheiden sich in den Schonungs- und Arbeitsmustern, wobei die Schonungs- und Burnoutmuster, am stärksten vertreten sind. Die Ergebnisse weisen auf die Replizierbarkeit und kritische Überprüfung von klassischen Zusammenhängen und Konstrukten hin.

Diskussion und Limitationen

Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden sich verstärkt in den Schonungs- und Arbeitsmuster verteilen. Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Work-Life-Balance und der Karriereunsicherheit konnten herausgefunden werden. Der Zusammenhang zwischen Zufriedenheit (LFA) und Karriereunsicherheit ist durch den Zusammenhang zwischen Zielklarheit (LFA) und Karriereunsicherheit zu erklären. Die Variable Zielklarheit hatte den größten Einfluss auf die Karriereunsicherheit. Offenbar ist es für Studierende besonders wichtig, sich ihrer Ziele für die kommenden Jahre bewusst zu sein und diese zu formulieren. Diese Vermutung wird ebenfalls durch das

Ergebnis, dass Studierende in einer festen Partnerschaft eine signifikant höhere Lebenszufriedenheit als Studierende ohne einen festen Partner haben, unterstützt.

50 % der Varianz der Karriereunsicherheit wurden von fünf Variablen in dieser Untersuchung aufgedeckt: Zielklarheit (LFA), Lebenszufriedenheit (AVEM), Resignationstendenz bei Misserfolg (AVEM), Zufriedenheit (LFA) und Erfolgserleben im Beruf (AVEM). Die fünf Prädiktoren haben maßgeblich einen Einfluss auf die Karriereunsicherheit bei Studierenden dieser Stichprobe. Um diese Wechselwirkungen zu differenzieren, wäre für die zukünftige Forschung eine Überarbeitung der Skala zur Erfassung der Karriereunsicherheit von Brucculeri (2009) zu empfehlen.

Als Handlungsempfehlungen für die Universitäten und Hochschulen kann eine gezielte Beratung empfohlen werden, in der sich die Studierenden mit ihrer individuellen beruflichen Entwicklung auseinandersetzen sowie ein Mentoring-Programm, das Studierende bei der Planung ihres weiteren Lebensweg unterstützt und begleitet. Der Hauptfokus sollte dabei auf der Zielsetzung und Lebensplanung liegen.

Insgesamt konnten in der Studie Wechselwirkungen zwischen Merkmalen der Work-Life-Balance und der Karriereunsicherheit herausgefunden werden. Die Studie stellt eine Ergänzung zur bisherigen Forschung dar, da dieser Bereich bzw. diese Zusammenhänge bisher eher unzureichend erforscht wurden. Die Unsicherheit, in der sich die Studierenden – in Bezug auf die Möglichkeit einen Masterplatz zu erhalten bzw. den Berufseinstieg zu schaffen – befinden, sollte in Bezug auf Zufriedenheit, Resilienz und Leistungsmotivation nicht unterschätzt werden.

Literatur

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bengel, J., Strittmatter, R. & Willmann, H. (2010). Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert – Online. Verfügbar unter:
<http://www.bzga.de/-/pdf.php?id=0ddf4b0628799d2005cc654f15e704b9>
(abgerufen am 28.07.2014).
- Collatz, A. & Gudat, K. (2011). *Work-Life-Balance* (1. Aufl.). Praxis der Personalpsychologie, Band 25. Göttingen: Hogrefe.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larson, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

- Höge, T., Brucculeri, A. & Iwanowa, A. N. (2012). Karriereunsicherheit, Zielkonflikte und Wohlbefinden bei Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern. Eine Drei-Länder-Studie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 56(4), 159-172.
- Kastner, M. (2004). Verschiedene Zugänge zur Work-Life-Balance. In M. Kastner (Hrsg.), *Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie miteinander vereinbaren?* (S. 67-105). Kröning: Asanger.
- Michalk, S. & Nieder, P. (2007). *Erfolgsfaktor Work-Life-Balance*. Weinheim: Wiley-VCH Verlag.
- Papmeyer, K. (2018). *Work-Life-Balance im Kontext von mitarbeiterunterstützenden Dienstleistungen. Eine Untersuchung in einem globalen Technologiekonzern*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. AVEM (Standardform). AVEM-44 (Kurzform). Manual*. Frankfurt am Main: Pearson.
- Ulich, E. (2006). *Arbeitspsychologie*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ulich, E. & Wiese, B.S. (2011). *Life Domain Balance. Konzepte zur Verbesserung der Lebensqualität*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Waldbuesser, R. (2007). Freizeit und Familie. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 312-319). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Wicklund, R. A. & Gollwitzer, P. M. (1982). *Symbolic self-completion*. Hillsdale: Erlbaum.

Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Prüfungsformates beim Forschenden Lernen

Bastian Hodapp

Im Rahmen eines auf drei Semester ausgelegten Lehrforschungsprojektes wurde ein neues Prüfungsformat beim Forschenden Lernen entwickelt, erprobt und evaluiert. Die sogenannten Videodokumentationen dienten der Visualisierung von Forschungsprojekten, die von Studierenden eigenständig konzipiert und durchgeführt wurden. In diesem Beitrag wird zunächst die theoretische Verortung des Lehrforschungsprojektes sowie des Prüfungsformats dargestellt. Anschließend wird auf die Konzeption der Videodokumentationen und die Entwicklung sowie Modifikation von Bewertungskriterien dieses Prüfungsformates eingegangen. Zum Schluss des Beitrags werden kurz die Forschungsprojekte der Studierenden präsentiert.

Einleitung und theoretischer Hintergrund

Zentrale Aufgabe universitärer Ausbildung in den Sozialwissenschaften ist der Erwerb von Forschungskompetenz durch die Studierenden. Dies umfasst auch die Entwicklung einer „Forschendenhaltung“ sowie zunehmend differenzierterer epistemologischer Überzeugungen (Mayer & Rosman, 2016). Die selbstständige Anwendung wissenschaftlicher Methoden und Kenntnisse wird dabei als wesentliches Ziel des Studiums betrachtet. So lässt sich etwa in der Ordnung für den Masterstudiengang Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt in Bezug auf die Studierenden Folgendes nachlesen: „Sie können sich selbständig neues Wissen und Können aneignen und sind in der Lage, weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte durchzuführen“ (Goethe-Universität, 2015, § 6 Abs. 1, „*Ziele des Studiengangs*“).

Wie lässt sich aber eine solche Forschungskompetenz auf Seiten der Studierenden aufbauen? Wie können Studierende eine kritisch-reflektierende Haltung als Forschende entwickeln? Mit welchen Lehrformaten und didaktischen Konzepten lassen sich diese Ansprüche realisieren?

Diese Fragen stellen gerade die Hochschul- beziehungsweise Psychologiedidaktik vor besondere Herausforderungen, da sich etwa Forschungskompetenz nicht

durch den bloßen Besuch einer Statistik-Vorlesung erwerben lässt. Um praktische Forschungskompetenz zu entwickeln, ist es unerlässlich, dass Studierende Forschung selbsttätig praktizieren. Als hierfür besonders geeignet gilt der methodisch-didaktische Ansatz des Forschenden Lernens (Huber, 2004; 2009; Reinmann, 2009; Reitinger, 2013).

Dem Prinzip des Forschenden Lernens folgend sollen die Studierenden „den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber, 2009, S. 11).

Ziel ist es, dass „methodisches Wissen und Können sowie Einstellungen und eine Forscherhaltung erworben, Denkprozesse höherer Ordnung eingeübt und eigene Erfahrungen gesammelt werden“ (Reinmann, 2009, S. 8).

Darüber hinaus zeichnet sich das Forschende Lernen durch eine hohe Kompatibilität mit dem Einsatz digitaler Medien aus. Entsprechend erweiterte Ansätze sind jedoch bis heute kaum entwickelt und empirisch beforscht (Deicke, Gess & Rueß, 2014). Im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität wurde daher ein Lehrkonzept entwickelt und erprobt, bei welchem Forschendes Lernen und der Einsatz neuer Medien miteinander verknüpft wurden.¹⁷ Eine besondere Innovation dieses Lehrforschungsprojektes bestand in der Einführung eines neuen Prüfungsformates, die sogenannte Videodokumentation.

Die Wirkungen und Wirksamkeiten der Videodokumentationen wurden mittels quantitativer und qualitativer Begleitforschung untersucht. Für die ersten Ergebnisse der quantitativen Begleitforschung sei an dieser Stelle auf Hodapp (2016) verwiesen. Die Auswertung der qualitativen Daten ist noch nicht abgeschlossen.

Konzeption des neuen Prüfungsformates

Im Zentrum des Lehrforschungsprojektes standen von den Studierenden entworfene Videodokumentationen, in welchen sie die Durchführung ihres

¹⁷ Zur Verbindung des Forschenden Lernens mit medialen Elementen siehe auch Dürnberger (2014), Dürnberger et al. (2011) sowie Reinmann (2009).

Forschungsprojektes und die dabei gewonnenen Ergebnisse dargestellt haben. Für ihr Videoprojekt wählten die Studierenden eine sie interessierende Fragestellung aus dem Themenfeld der Emotionsforschung, versuchten diese in einem eigenen Forschungsprojekt zu beantworten und wurden damit selbst zu Forschenden. Dabei sollten die Studierenden gezielt das Methodenrepertoire empirischer Sozialforschung anwenden, indem sie beispielsweise auf Expert_innengespräche, Experimente, Gruppendiskussionen, Fragebogenerhebungen oder teilnehmende Beobachtung zurückgriffen. Die Auswahl der Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethode orientierte sich an den jeweiligen Fragestellungen. Die Forschungsprojekte konnten entweder einzeln, zu zweit oder zu dritt durchgeführt werden. Anhand der Videodokumentationen sollte die Beantwortung der jeweiligen Fragestellung visualisiert werden. Darüber hinaus sollte auch der Prozess dieser Beantwortung dargestellt werden.

Die digitale Unterstützung des Forschenden Lernens diene somit der Dokumentation der studentischen Projekte, diese zu materialisieren, einer kritischen Kommentierung zugänglich zu machen sowie das Wissen untereinander zu teilen (Reinmann, 2009). Insgesamt sollte damit das selten ausgeschöpfte Potential digitaler Medien für die Umsetzung des Forschenden Lernens genutzt werden (Reinmann, 2009). Die Übertragung der Forschung in ein Video erfordert dabei insbesondere die Kompetenz, die Relevanz einzelner Aspekte einzuschätzen, da die Gesamtdauer auf 10 Minuten begrenzt wurde. Darüber hinaus war es notwendig, dass die Studierenden die kreative Darstellung und die Bedürfnisse eines wissenschaftlich interessierten Publikums bei der Realisierung ihrer Projekte berücksichtigten. So postulieren etwa Dürnberger et al. (2011) unter Rückgriff auf Schulmeister (2004): „Bei gleichbleibender Offenheit der Lernumgebung wird durch den Einsatz digitaler Medien zur Information, Kommunikation und Reflexion eine bestmögliche individuelle Unterstützung des Lernens durch den Lehrenden angestoßen“ (S. 211).

Die Ergebnisse der einzelnen Forschungsteams (Videodokumentationen) wurden am Ende des jeweiligen Semesters im Rahmen eines öffentlichen Symposiums präsentiert. Die Studierenden übernahmen dabei die eigenständige Moderation der Vorstellung ihres Projektes. Diese studentische Eigenverantwortlichkeit nimmt beim Forschenden Lernen eine besondere Rolle ein (Wickevoort Crommelin, 2016). Die öffentliche Präsentation der Ergebnisse kann außerdem auf Seiten der Studierenden eine erhöhte Motivation hervorrufen (vgl. Wickevoort Crommelin, o. J.). Die

Rückmeldungen, welche die Studierenden dabei erhalten hatten, konnten sie bei der Finalisierung ihrer Videodokumentationen berücksichtigen.

Die Wahl des Themas, die Formulierung der Fragestellung sowie die Auswahl der Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethode_n erfolgten in seminarbegleitend stattfindenden Forschungswerkstätten, welche von studentischen Tutor_innen geleitet wurden. Die Studierenden hatten die Möglichkeit, eigenes Datenmaterial sowie Schreibproben in die Forschungswerkstätten einzubringen. Im Rahmen dieser Forschungswerkstätten konnte intensiv auf die individuellen Projekte der Studierenden eingegangen werden. Dabei wurde besonders auf die gegenseitige Beratung der Studierenden untereinander Wert gelegt, diese nahmen somit eine Peer-Teaching-Funktion ein. Hiermit wurde einer zentralen Forderung des Forschenden Lernens Rechnung getragen, dass das „Peer Learning“ (Wickevoort Crommelin, 2016, S. 22) gefördert und damit Forschen als sozialer Prozess erfahrbar gemacht wird (Huber, 2004).

Entwicklung und Modifikation von Bewertungskriterien

Im Zuge der Einführung des neuen Prüfungsformates mussten entsprechende Kriterien entwickelt werden, auf deren Basis die von den Studierenden entworfenen Videodokumentationen durch den Dozenten bewertet wurden. Dazu wurde im Sommersemester 2016 ein Kriterienkatalog konzipiert, der die drei zentralen Bereiche „Konzeption“ (Beispielitem: *„Für die verschiedenen zu vermittelnden Inhalte wurde eine jeweils passende Darstellungsform gewählt.“*), „Inhalt“ (Beispielitem: *„Wissenschaftliche Inhalte sind korrekt und treffend wiedergegeben und im Rahmen der Möglichkeiten des Mediums ausreichend belegt.“*) und „technische-handwerkliche Umsetzung“ (Beispielitem: *„Das Bild ist sorgfältig geschnitten: Übergänge sind gut getimt, Überblendungseffekte sind zweckdienlich eingesetzt.“*) umfasste. Außerdem wurde die Präsentation im Rahmen des öffentlichen Symposiums mit in die Bewertung einbezogen. Die Bewertung der Konzeption, des Inhalts und der technisch-handwerklichen Umsetzung bildete 50 Prozent, die mündliche Präsentation 10 Prozent der Gesamtnote. Die verbleibenden 40 Prozent entfielen auf den noch zusätzlich zu verfassenden Forschungsbericht.

Nach dem zweiten Seminardurchgang im Wintersemester 2016/2017 wurde mit einigen der beteiligten Studierenden eine Gruppendiskussion zur Evaluation des neuen Prüfungsformates geführt. Während der Gruppendiskussion entstand bei den

Studierenden die Idee, zukünftig auf den begleitenden Forschungsbericht in Schriftform zu verzichten und stattdessen die Videodokumentation als alleiniges Prüfungsformat zu verwenden und diese dadurch aufzuwerten. Dieser Impuls der Studierenden wurde von mir als Dozent aufgegriffen und im darauffolgenden Sommersemester 2017 wurde auf den Forschungsbericht verzichtet. Stattdessen wurde die Dauer der Videodokumentationen von 10 auf 15 Minuten erhöht. Schriftlich eingereicht wurde eine zweiseitige Zusammenfassung des Forschungsprojektes sowie Material, welches im Rahmen der Forschung verwendet, beziehungsweise entwickelt wurde (beispielsweise Fragebögen, Interviewtranskripte). Verbunden mit dem Verzicht auf den Forschungsbericht wurden die Bewertungskriterien für die Videodokumentationen überarbeitet. Damit sollte vor allem der wissenschaftliche Anspruch an dieses Prüfungsformat erhöht werden. Erweitert wurden überwiegend die inhaltlichen Bewertungskriterien, welche in die vier Bereiche „Darstellung“ (Beispielitem: *„Das Forschungsdesign wird verständlich und nachvollziehbar dargestellt.“*), „Wissenschaftlichkeit“ (Beispielitem: *„Die Fragestellung des Projektes ist ausreichend komplex/kontrovers und wird klar und präzise formuliert.“*), „Methodologie/Methoden/Datenerhebung“ (Beispielitem: *„Die Methode beziehungsweise Methodologie wird angemessen und korrekt beschrieben.“*) und „Datenauswertung/Ergebnisdarstellung“ (Beispielitem: *„Die Analyse weist einen angemessenen Detaillierungsgrad auf.“*) untergliedert wurden. Für die Gesamtnote wurden die Kriterien zur Konzeption und zur technisch-handwerklichen Umsetzung mit jeweils 20 Prozent gewichtet, die inhaltlichen Kriterien mit 50 Prozent. Die mündliche Präsentation im Rahmen des Symposiums wurde nach wie vor mit 10 Prozent bei der Bildung der Gesamtnote berücksichtigt.

Die Forschungsprojekte der Studierenden

Im Rahmen der drei Seminare entstanden eine Reihe von studentischen Forschungsprojekten, die sich inhaltlich der Emotionsforschung zuordnen lassen. Eine Gruppe beschäftigte sich beispielsweise mit dem Trösten als Emotionsregulationsstrategie und untersuchte, inwiefern diese Kompetenz in sozialen Interaktionen relevant ist. Eine andere Projektgruppe ging der Frage nach, ob die Emotion Scham immer davon abhängig ist, dass man einer Beobachtung ausgesetzt ist. Ein weiteres studentisches Forschungsteam untersuchte die Bedeutung von Emotionen in Zusammenhang mit einer Depression. In einem anderen Projekt ging es darum, die

Unterschiede im Ekelempfinden zwischen Kindern und Erwachsenen zu identifizieren. Wiederum eine weitere Forschungsgruppe beschäftigte sich mit der Rolle von Emotionen im pädagogischen Alltag von Erzieher_innen und deren professionellem Umgang mit jenen. Dies sind nur einige ausgewählte Fragestellungen, die das breite thematische Spektrum der realisierten Videodokumentationen illustrieren.

Literatur

- Deicke, W., Gess, C. & Rueß, J. (2014). Increasing Students' Research Interests Through Research-Based Learning at Humboldt University. *CUR Quarterly* 35(1), 27-33.
- Dürnberger, H. (2014). *Forschendes Lernen unter Einsatz digitaler Medien beim Verfassen der Bachelorarbeit – Potenziale für die Schlüsselkompetenzentwicklung*. Augsburg: Universität.
- Dürnberger, H., Reim, B. & Hofhues, S. (2011). Forschendes Lernen. Konzeptuelle Grundlagen und Potenziale digitaler Medien. In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien - Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 209-219). Münster: Waxmann.
- Goethe-Universität (Hrsg.). (2015). *Ordnung des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main für den Masterstudiengang Erziehungswissenschaft mit dem Abschluss „Master of Arts (M.A.)“ vom 26. Mai 2015*. Verfügbar unter: http://www.uni-frankfurt.de/58221021/MA_Erz_wiss_Reakkreditierung_zur-Veroeffentlichung-mit-Datum.pdf (abgerufen am 22.07.2018).
- Hodapp, B. (2016). Medienbasiertes Forschendes Lernen – ein Modellprojekt. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI* (S. 127-134). Aachen: Shaker.
- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule*, 2, 29-49.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: UVW.
- Mayer, A.-K. & Rosman, T. (Hrsg.). (2016). *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

- Reinmann, G. (2009). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 36-51). Bielefeld: UVW.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen: Prolog.
- Schulmeister, R. (2004). Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht – Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In U. Rinn & D. M. Meister (Hrsg.), *Medien in der Wissenschaft: Vol. 21. Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* (S. 19-49). Münster: Waxmann.
- Wickevoort Crommelin, A. v. (o. J.). *Forschendes Lernen – Genese, Ansätze und geeignete Formate*. Verfügbar unter: https://www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2_Studium/2.1_Studienangebot/2.1.4_Qualitaet_in_Studium_und_Lehre/-interStudies/Weiterentwicklung_von_Ansaetzen_forschenden_Lernens/Genese_Ansaetze_forschendesLernen.pdf (abgerufen am 18.07.2018).
- Wickevoort Crommelin, A. v. (2016). Wie kommt die Forschung in die Lehre? Zur Förderung des Forschenden Lehrens und Lehrens [sic!] in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften an der Universität Greifswald. In M. Merkt, C. Wetzel & N. Schaper (Hrsg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik* (S. 19-28). Bielefeld: WBV.

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

**Heike M. Buhl, Carla Bohndick, Sabrina Bonanati,
Christian Greiner, Johanna Hilkenmeier und
Robert Kordts-Freudinger**

Vorgestellt wird ein an den Prinzipien des Constructive Alignment ausgerichtetes psychologisches Modul des Lehramtsstudiums. Zentrales Lernziel ist die Nutzung und Reflexion psychologischer Konzepte für die Einordnung und Gestaltung schulischer Lehr-, Lern- und Erziehungsprozesse. Dazu wird in den Lehrveranstaltungen ebenso wie in der schriftlichen Modulabschlussprüfung mit Fallbeispielen gearbeitet. Die Gestaltung des Moduls und der Modulabschlussprüfung gewährleisten eine aktive Auseinandersetzung mit psychologischen Inhalten ebenso wie die für die Lehrer*innenprofessionalisierung erforderliche Theorie-Praxis-Verzahnung.

Ausgangssituation: Das Modul „Entwicklung und Lernen“ im Master of Education

Das Modul „Entwicklung und Lernen“ (EuL) richtet sich als Teil des Bildungswissenschaftlichen Studiums an Lehramtsstudierende der Schulformen Gymnasium und Gesamtschule sowie Berufskolleg in den ersten zwei Semestern des Masterstudiums. Es bietet in diesen Studiengängen die einzige systematische Lerngelegenheit für Theorien und Methoden der Psychologie. Die Themen entstammen der Pädagogischen Psychologie. Das Modul besteht aus einer Vorlesung sowie zwei Vertiefungsseminaren. Es schließt nach dem 2. Semester mit einer schriftlichen Modulabschlussprüfung, realisiert als Klausur (Universität Paderborn, 2016).

Zugleich findet im 2. Mastersemester das Praxissemester statt, das die Studierenden in Schulen absolvieren. Es wird u.a. durch die Universität und das Modul EuL vorbereitet und begleitet (Gehle, Rechel & Wiethoff, 2016). Aus dieser Verzahnung von EuL mit dem Praxissemester resultiert die besondere Herausforderung wie auch Chance des Moduls. Die Studierenden wünschen für die Bewältigung des Praxissemesters Handlungswissen (Holtz, 2014). Dagegen setzt das Modul auf psychologische Konzepte, deren Nutzen sich nicht allen Studierenden intuitiv erschließt. Zur Überwindung dieses Spannungsverhältnisses und zugleich als hochschuldidaktisches

Mittel zur Theorie-Praxis-Verzahnung werden Fallbeispiele eingesetzt und Erfahrungen systematisch unter Theoriebezug reflektiert.

Der innere Aufbau des Moduls orientiert sich dabei am Modell des Constructive Alignment (Biggs, 2014), das eine Passung zwischen intendierten Lernergebnissen, den Lehr- und Lernmethoden und der Prüfung vorsieht. Hierfür ist es besonders wichtig, dass die Prüfung die Motivation der Studierenden zur vertieften Auseinandersetzung mit psychologischen Theorien erhöht (Struyvens, Dochy & Janssens, 2005). Eine in diesem Sinne kompetenzorientierte Prüfung (Schaper & Hilkenmeier, 2013) wird parallel zu den Lehr-Lernmethoden seit 2015 kontinuierlich weiterentwickelt. Um die Passung zwischen den drei Elementen des Constructive Alignment herzustellen, orientiert sich die folgende Darstellung an der Reihenfolge der Planungsschritte von Biggs (2014, S. 8).

Intendiertes Lernergebnis: Den Gehalt psychologischer Konzepte für die Berufspraxis reflektieren

In Anwendung der Lernzieltaxonomie von Anderson und Krathwohl (2001, vgl. Schaper & Hilkenmeier, 2013) zielt die Prüfungsordnung für das Modul EuL auf Erinnern und Verstehen psychologischer Konzeptionen, ihre Anwendung und die „Fähigkeit, die Nützlichkeit und Anwendbarkeit psychologischen Wissens für die Bewältigung beruflicher Aufgaben und Herausforderungen von Lehrerinnen/Lehrern einschätzen und bewerten zu können“, also Analysieren und Beurteilen (Universität Paderborn, 2016).

Um theoretisch erworbenes Wissen für praktisches Handeln nutzbar zu machen, ist Reflexion erforderlich (Frey & Buhl, 2018; Häcker, 2017). Viel zitiert spricht Schön (1983) vom Reflektierenden Praktiker: Berufserfahrene Lehrkräfte handeln routiniert, wenn nicht unerwartete Situationen „reflection in action“, also in der Situation, verlangen. „Reflection in action“ setzt allerdings voraus, dass in der Lehreraus- und Weiterbildung reflexive Praxis als „reflection on action“ eingeübt wird.

Besonders motivierend wie auch kognitiv anregend ist dabei die Arbeit mit Fällen, hier Darstellungen kritischer Situationen aus Unterrichts- und Schulleben (z.B. Kiel & Pollak, 2011). Die schreibende Beschäftigung mit solchen Fällen bietet sich zur Einübung reflexiver Praxis an (Bohndick, 2016). In Abhängigkeit vom Kompetenz- und Erfahrungsstand der Studierenden wie auch vom didaktischen Ziel können Fälle entweder herangezogen werden, um wissenschaftliche Konzeptionen zu illustrieren

(Theorie → Praxis) oder um sie aus theoretischen Perspektiven heraus zu diskutieren (Praxis → Theorie). Letzteres ist anspruchsvoller, da es Kenntnis und Verständnis verschiedener Theorien und Flexibilität im Umgang mit ihnen voraussetzt. Nur diese Richtung ermöglicht aber die spätere flexible Nutzung von Theorien bei der „reflection in action“.

Lehr- und Lernmethoden in den Lehrveranstaltungen: Fallarbeit

Die Vorlesung gibt einen Überblick über die Inhalte. Praktische Beispiele werden ad-hoc eingebracht. Auch wird mit kleinen Fallvignetten gearbeitet, um wissenschaftliche Konzeptionen zu veranschaulichen (Theorie → Praxis).

Das Vertiefungsseminar in EuL ist zugleich Vorbereitungsseminar für das Praxissemester. Erarbeitet wird ein ausgewähltes Thema des Moduls, z.B. Motivation. Es werden sowohl psychologische Konzepte auf den schulischen Kontext angewendet (Theorie → Praxis) wie auch Situationen aus Unterricht und Schulleben vor dem Hintergrund psychologischer Konzepte analysiert (Praxis → Theorie, vgl. Kiel & Pollak, 2011).

Die Begleitseminare im Praxissemester leisten dann den Schritt von Fällen zu ihrer wissenschaftlichen Reflexion (Praxis → Theorie): In der im Praxissemester zu erbringenden Portfolioaufgabe reflektieren die Studierenden theoriebasiert eigene Praxiserfahrungen. Ausgehend von einem Praxisproblem werden im Seminar zunächst Erfahrungen aus Unterricht und Schulleben schriftlich festgehalten. Darauf folgt eine Wiederholung theoretischer Perspektiven, die das Problem erklären können. Auf dieser Basis wird gemeinsam ein vorgegebener Fall analysiert und theoretisch reflektiert (Praxis → Theorie, vgl. Adammek et al., 2018). Nach mehrmaligem Einüben werden eigene Praxiserfahrungen aus verschiedenen theoretischen Perspektiven reflektiert.

Prüfungsmethode: Fallbeispiele in Modulabschlussprüfungen

Für die Open-Book-Klausur stehen den Studierenden 120 Minuten zur Verfügung. Als Prüfungsliteratur vorgegeben werden elf Kapitel aus dem Lehrbuch Pädagogische Psychologie von Seidel und Krapp (2014), die Themen der Vorlesung behandeln. In der Klausur werden zwei Fälle bearbeitet. Zu beiden werden verständnis- und anwendungsorientierte Fragen gestellt, die die Reflexion der Praxis aus theoretischer Perspektive erfordern (Praxis → Theorie).

Der eigene Fall

Die Studierenden bringen in die Prüfung eine kritische oder herausfordernde Situation ein (vgl. Dreer et al., 2014, ca. ¾ Seite Text). Die Fragestellungen dazu lauten in Grundzügen: „Analysieren Sie Ihre kritische oder herausfordernde Situation unter Berücksichtigung von ... [es werden vier mögliche Themen genannt, z.B. Motivations-theorien]. Welche Aspekte dieser Theorie oder Perspektive können Sie in dem Fall wiederfinden und welche nicht? Machen Sie auf der Basis Ihrer theoriebezogenen Analyse Handlungsvorschläge.“

Der vorgegebene Fall

Ein zweiter Fall wird von den Prüfenden eingebracht. Es wird eine Situation aus dem Schulalltag beschrieben, die sich z. B. auf das erwartungswidrige Verhalten von Schüler*innen beziehen kann. Die Studierenden erhalten zum Fall ca. drei Aufgaben mit Unteraufgaben. Hierbei liegt der Schwerpunkt wiederum auf dem Anwenden, Analysieren und Beurteilen, was durch Operatoren wie „Erläutern“ und „Begründen“ gekennzeichnet wird.

Erfahrungen, Itemanalysen und Gütekriterien

Die Klausur hat sich über die vergangenen Semester hinweg bei den Studierenden gut etabliert. Die meisten Studierenden erstellen mehrere Fälle und wählen dann in Abhängigkeit von der vorgegebenen theoretischen Perspektive aus.

Die folgenden Analysen beziehen sich auf die Aufgaben des Wintersemesters 17/18. Es nahmen 133 Studierende an der Klausur teil. Die Schwierigkeit der Aufgaben (relativiert als Prozent der max. möglichen Punktzahl) schwankte zwischen 96.24 % ($SD = 17.00$ %) bei einer Aufgabe, die nur eine Einordnung erforderte, und 74.77 % ($SD = 17.45$ %). Insgesamt lag die Schwierigkeit bei 79.32 % ($SD = 11.81$ %). Eigener Fall ($M = 80.26$ %, $SD = 17.17$ %) und vorgegebener Fall ($M = 78.37$ %, $SD = 15.47$ %) waren gleich schwer. Zur Bestimmung der Trennschärfe wurde die Korrelation der Teilaufgaben mit dem Gesamttest bestimmt. Alle Korrelationen lagen bei mindestens $r = .59$ (leichte Aufgabe des vorgegebenen Falls), sonst deutlich darüber mit $r > .70$.

Für 10 Klausuren wurde die Übereinstimmung zweier Rater bestimmt. Sie lag in allen Teilen der Klausur bei $r > .90$. Mit Blick auf die Reliabilität wurde die interne Konsistenz bestimmt, die gering war ($\alpha = .36$). Es werden mit den einzelnen Fragen also unterschiedliche Konstrukte erfasst. Auch, dass die Fälle keinen Zusammenhang

aufwiesen ($r = .04$), spricht dafür, dass unterschiedliche Kompetenzen abgefragt wurden.

Zur Validierung wurden andere Leistungen derselben Studierenden herangezogen. Die Klausurleistungen wiesen einen mittleren Zusammenhang mit der Note in einem Forschungsprojekt auf ($r = .44$, $n = 24$). Dagegen standen Wissens- und Verständnisfragen, die ein Semester zuvor in der Vorlesung über eine Lernplattform im geschlossenen Format gestellt wurden, nicht in Zusammenhang mit der Klausurleistung auf ($r = .03$, $n = 75$), was dafür spricht, dass in der EuL-Klausur anspruchsvollere Lernziele realisiert werden und/ oder sich die Studierenden anders vorbereitet haben.

Fazit

Im Modul „Entwicklung und Lernen“ werden Lehramtsstudierenden psychologische Inhalte praxisnah vermittelt, indem Fälle erarbeitet und auf wissenschaftlicher Grundlage reflektiert werden. Dabei erfolgt mit zunehmenden Kompetenzen und Praxiserfahrungen der Studierenden ein Perspektivwechsel vom Theorie → Praxis-Bezug zur Praxis → Theorie-Reflexion. Neben dieser Passung von intendierten Lernergebnissen und fallbasierten Lehr-Lern-Methoden unterstützt im Sinne eines konsequenten Constructive Alignment auch die Prüfungsmethode mit fallbasierten Klausuraufgaben die Auseinandersetzung mit psychologischen Inhalten. Die Prüfungsaufgaben konnten angemessen konstruiert werden: Die Schwierigkeitsanalysen weisen darauf hin, dass die Studierenden die psychologischen Theorien gut durchdrungen haben und für die Praxis nutzbar machen konnten. Offen bleiben dagegen noch Fragen nach der Validität der Prüfung. Die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade wie auch die geringe Korrelation zwischen den Klausurteilen sprechen dafür, dass unterschiedliche Kompetenzen und Kompetenzniveaus erfasst werden. Besonders die geringere Korrelation zwischen eigenem und vorgegebenem Fall, die auch in den zurückliegenden Semestern eine Korrelation von $r = .31$ nicht überschritten hat, bedarf weiterer Analysen, um zu klären, welche unterschiedlichen Kompetenzen die beiden Klausurteile erfordern. Eine weitere Frage betrifft die prognostische Validität der Prüfung für die Umsetzung der Modulinhalte in der aktuellen und späteren Berufspraxis. Schon jetzt kann aber die reflektierte und schreibintensive Beschäftigung der Studierenden mit Fällen im Rahmen der Begleitseminare wie auch zur Klausurvorbereitung als Erfolg der Prüfungsform gesehen werden.

Literatur

- Adammek, Ch., Bonanati, S., Caruso, C., Henning, S., Koch, E.-Ch., Stolcis, M. & Wiescholek, S. (2018). *Portfolio im Praxissemester - Hinweise und Anregungen für Lehrende in Vorbereitungs- und Begleitseminaren*, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung. Verfügbar unter: plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/Portfolioarbeit_im_Praxissemester.pdf (abgerufen am 24.07.2018).
- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York: Longman.
- Biggs, J. (2014). Constructive Alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.
- Bohndick, C. (2016). Denken und Schreiben lernen: Konzeption und Evaluation eines Workshops für Lehramtsstudierende. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 65–77.
- Dreer, B., Kämpfe-Hargrave, N., Samu, Z., Taskinen, P. & Kracke, B. (2014). Zur Gestaltung der erziehungswissenschaftlichen Lernbegleitung, Das Konzept der pädagogischen Psychologie. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 224-236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frey, A. & Buhl, H. M. (2018). Professionalisierung in der Lehrerbildung – wissenschaftlich fundiert, praxisorientiert und reflexionsbasiert. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Online first.
- Gehle, C., Rechel, S. & Wiethoff, C. (2016). Praxissemester in Paderborn gestartet – Umsetzung in den Bildungswissenschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10 (4), 113-124.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxis- und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 97-118). Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kiel, E. & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Universität Paderborn (2016). *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen für das bildungswissenschaftliche Studium an der Universität Paderborn*. Verfügbar unter: <http://plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/lehramtsstudium-und-pruefungen/lehramtsstudium-master-of-education/master-of-education-fuer-die-lehraemter-g-hrsge-gyge-bk-mit-gleichwertigen-faechern-und-ab-wise-201718-sp/pruefungsordnungen-med-ab-wise-201617/> (abgerufen am 10.05.2018).
- Schaper, N. & Hilkenmeier, F. (2013). Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. Hochschulrektorenkonferenz, Projekt nexus. Verfügbar unter: <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf> (abgerufen am 23.07.2018).
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seidel, T. & Krapp, A. (Hrsg.). (2014). *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.

Absolvierendenniveau im formativen Progress Test Psychologie: Anspruch oder Wirklichkeit?

Michaela Zupanic, Stefan J. Troche, Jan P. Ehlers

Der Progress Test Psychologie ist ein formativer Test, der im Wintersemester 2014/15 als didaktische Maßnahme zur Qualitätssicherung für den Bachelorstudiengang Psychologie mit Schwerpunkt Psychotherapie an der Universität Witten/Herdecke entwickelt wurde. Die konfidenzgewichteten True/False-Items des Progress Test Psychologie reflektieren auf das Absolvierendenniveau und fragen demnach psychologisches Fachwissen ab, über das Bachelorstudierende unmittelbar nach Abschluss des Studiums verfügen können sollten. Die vorliegende Arbeit beschreibt den Vergleich der Ergebnisse des PTP 05 (Frühjahr 2017) und des PTP 06 (Herbst 2017) von Bachelorstudierenden in ihrem letzten Semester und Masterstudierenden in ihrem ersten Semester bezogen auf das anvisierte Absolvierendenniveau im Progress Test Psychologie. Die Ergebnisse mit einem durchschnittlichen Leistungsniveau etwa bei 30 % des maximal möglichen Testwerts verdeutlichen, dass die Gedächtnisinhalte nicht jederzeit abgerufen werden können. Ein möglicher Erklärungsansatz ist, dass psychologisches Fachwissen im Studienverlauf zwar kumuliert, gleichzeitig aber auch ältere Wissensbestände aus früheren Semestern vergessen werden.

Theoretischer Hintergrund

Progress Testing stellt ein typisches Beispiel für formatives Assessment dar, bei dem der fördernde Charakter der Lernfortschrittskontrolle im Vordergrund steht. Nach der Kategorisierung von Flechsig (1976; in Müller & Schmidt, 2009) zählt Progress Testing zu dem Prüfungsformat mit didaktischer Funktion. Diese Kategorie ist so definiert, dass Prüfungen zum einen als zeitliche und inhaltliche Gliederungs- und Orientierungspunkte sowie als Instrument der extrinsischen Motivation dienen. Wenn Studierende in jedem Semester an einem Progress Test unter realistischen Prüfungsbedingungen teilnehmen, entsteht ein kontinuierlicher Überblick zu ihrem Lernstand und -fortschritt, den sie als regelmäßiges individuelles Feedback nutzen können. Die Dozierenden erhalten durch den Progress Test Feedback über den Wissenszuwachs und

den Leistungsstand der jeweiligen Semester im Studienverlauf (Coombes et al, 2010; Osterberg et al., 2006).

Für die Konstruktion eines Progress Tests wird ein Blueprint verwendet, der ein Themenraster mit allen relevanten Prüfungsinhalten in Form einer Matrix abbildet (Krebs, 2008). Die Items im Progress Test reflektieren dabei auf das Absolvierendenniveau, d. h., es wird das vollständige Fachwissen erfragt, was Studierende unmittelbar nach Abschluss des Studiums jederzeit aus ihrem Langzeitgedächtnis abrufen können sollten (Albanese & Case, 2016; Schuwirth et al., 2012). Studierende werden demnach mit Prüfungsfragen zu Kenntnissen und Fähigkeiten konfrontiert, die sie in den vergangenen Semestern gelernt haben oder erst noch im weiteren Studienverlauf lernen müssen. Die kontinuierliche Leistungssteigerung der Studierenden mit jedem Progress Test ist vielfach empirisch belegt (Schmidmaier et al., 2010), die absteigenden Varianz der Leistungen im Studienverlauf bleibt dagegen bislang noch theoretische Annahme (Henning et al., 2017).

In der Literatur findet sich keine Studie, in der explizit das für Progress Testing propagierte Absolvierendenniveau empirisch überprüft wurde, weder in der Psychologie, noch in dem meist untersuchten Studiengang Humanmedizin. In einigen wenigen Studien wurde die weitere Entwicklung des Fachwissens nach Abschluss des Medizinstudiums untersucht. Dabei zeigte sich eine Zunahme des Fachwissens etwa weitere fünf Jahre nach dem Berufseinstieg in der Phase der postgradualen fachärztlichen Ausbildung bei niederländischen Allgemeinärzt/innen und eine Abnahme etwa ab 10 Jahren nach der Zertifizierung (van Leeuwen 1995). Ramsey et al. (1991) belegten ebenfalls eine drastische Abnahme des ärztlichen Fachwissens nach 15 Jahren bei US-amerikanischen Internist/innen mit einer Spezialqualifikation für Innere Medizin. In einer Untersuchung des Fachwissens von Hausärzt/innen in Deutschland nach der Approbation mit dem Progress Test resultierte der zu erwartende Rückgang des ärztlichen Wissens im Berufsverlauf mit größerem Abstand zum Examen und fortschreitendem Alter (Schumacher, 2015). Dabei zeigte sich, dass die Konfidenz in das eigene Fachwissen mit dem Geschlecht zu variieren scheint und bei Männern unabhängig vom Alter stärker ausgeprägt war.

Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung waren zum einen diese dürftige Studienlage, die eine Lücke zwischen der theoretischen Annahme des Absolvierendenniveaus im Progress Test und dem empirisch belegten Rückgang des Fachwissens nach dem Studium aufweist, und zum anderen die Überlegung, dass sich

durch das zweistufige System berufsqualifizierender Studienabschlüsse (Bologna-Prozess) zumindest ein Absolvierendenniveau noch im universitären Rahmen erfassen lässt. An der Universität Witten/Herdecke repräsentiert der formative Progress Test Psychologie das komplette modulare Curriculum des Bachelorstudiengangs mit drei Modulen zu Forschungsmethoden, sechs Modulen zu Grundlagen der Psychologie und vier Modulen zur Klinischen Psychologie (Dallüge et al., 2016). Die Items reflektieren dabei auf das Absolvierendenniveau der Bachelorstudierenden und fragen damit psychologisches Fachwissen ab, das auch Masterstudierenden zu Beginn ihres Studiums präsent sein sollte.

Die Fragestellung der vorliegenden Studie ist, ob sich die erbrachten Leistungen von Bachelorstudierenden in ihrem letzten Semester und Masterstudierenden in ihrem ersten Semester im Progress Test Psychologie auf dem bei der Testkonstruktion anvisierten Absolvierendenniveau bewegen.

Methodisches Vorgehen

Im Department für Psychologie und Psychotherapie der Universität Witten/Herdecke wurden für die vorliegende Untersuchung die Ergebnisse von Bachelorstudierenden im 6. Semester und Masterstudierenden im 1. Semester aus zwei Testperioden des Progress Tests Psychologie (PTP) verwendet:

- PTP 05 zu Beginn des Sommersemesters 2017 mit insgesamt 50 Studierenden,¹⁸ 23 Bachelor (65.7 % der Kohorte) und 27 Master (77.1 %);
- PTP 06 zu Beginn des Wintersemesters 2017/18 mit 42 Studierenden, 23 Bachelor (65.7 %) und 19 Master (54.3 %).

Die Teilnahme am PTP war für die Bachelorstudierenden obligatorisch als formative Prüfungsleistung. Die Abweichung von der Semesterstärke (je N = 35) ist durch krankheitsbedingte Ausfälle (Bachelor) oder freiwillige Teilnahme (Master) bedingt. Die Masterstudierenden bekamen ihre freiwillige Teilnahme als Studienleistung vergütet. In Reliabilitätsanalysen zeigten PTP 05 (Cronbachs $\alpha = .88$) und PTP 06 (Cronbachs $\alpha = .83$) eine gute interne Konsistenz.

¹⁸ Informationen zu Alter und Geschlecht der Studierenden wurden aus Datenschutzgründen nicht erhoben, da sie in Kombination eine Reidentifizierung Einzelner aufgrund der kleinen Semester in den beiden Studiengängen (Kohorten von je N = 35 Studierende) ermöglichen könnten.

Das psychologische Wissen der Studierenden wurde mit jeweils 100 True/False-Items aus dem Itempool des Progress Test Psychologie erfasst. Dabei stimmten 18 Items im PTP 05 und PTP 06 überein. Blueprint für die Testkonstruktion des PTP und den Aufbau des Itempools war das Curriculum für den Bachelorstudiengang Psychologie mit Schwerpunkt Psychotherapie der Universität Witten/Herdecke. Das Antwortformat der PTP-Items sieht eine Konfidenzgewichtung (sicher / unsicher / weiß nicht) vor, deren Antwort-Scoring sich an Dutke und Barenberg (2015) orientiert. Demnach ist der PTP-Testwert die Summe korrekter Antworten (2 Punkte für „sicher“, 1 Punkt für „unsicher“) abzüglich der Fehler (2 Punkte für „sicher“, 1 Punkt für „unsicher“). Die Antwortoption „weiß nicht“ liegt außerhalb der Wertung (0 Punkte).

Die statistischen Vergleiche zwischen den PTP-Testwerten der Bachelor- und Masterstudierenden erfolgten mit nicht-parametrischen Mann-Whitney-U-Tests für zwei unabhängige Stichproben bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = 5\%$. Die Datenanalysen wurden mit SPSS (Version 23) durchgeführt.

Ergebnisse

Die Bachelorstudierenden erzielten im PTP 05 einen durchschnittlichen Testwert knapp unterhalb des Testwerts der Masterstudierenden, wie in Tabelle 1 ersichtlich. Im PTP 06 dagegen lag der Testwert der Bachelorstudierenden etwas oberhalb des Testwerts der Masterstudierenden. Diese Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in den Testwerten sind nicht signifikant. Die erzielten durchschnittlichen PTP-Testwerte von 55 bis 67 Punkten entsprechen 27.5 – 33.5 % der maximal zu erreichenden Punktzahl von 200 Punkten. Diese Punktzahl wird erreicht, wenn alle 100 Items sicher richtig beantwortet werden.

Die deskriptive Statistik für die Konfidenzgewichtung der Antworten im PTP 05 und PTP 06 ist in der Tabelle 2 dokumentiert. Das Antwortverhalten der Bachelor- und Masterstudierenden war beim PTP 06 vergleichbar mit der Wahl der Antwortoption „weiß nicht“ zu etwa einem Drittel, einer Gleichverteilung der Konfidenz bei den korrekten Antworten und einer etwas größeren Unsicherheit mit häufiger Gewichtung von „unsicher“ bei den falschen Antworten.

**Tab. 1: Testwerte (Mittelwert, Standardabweichung, Minimum, Maximum)
Psychologiestudierender bei PTP 05 (Sommersemester 2017) und
PTP 06 (Wintersemester 2017/18)**

	Mittelwert	Standard- abweichung	Minimum	Maximum
Bachelor PTP 05 (N = 23)	66.3	17.1	33	118
Master PTP 05 (N = 27)	67.0	19.2	31	109
Bachelor PTP 06 (N = 23)	60.1	20.7	28	95
Master PTP 06 (N = 19)	55.2	15.7	24	77

Beim PTP 05 haben Masterstudierende deutlich weniger die Antwortoption „weiß nicht“ gewählt ($Z = -4.06$, $p = .000$) und etwas häufiger die Konfidenzgewichtung „sicher“. Bei den korrekten Antworten wurden die Unterschiede zwischen den Bachelor- und Masterstudierenden nicht signifikant, aber bei den falschen Antworten. Dies gilt für die „unsicher falschen“ ($Z = -3.67$, $p = .000$) und für die „sicher falschen“ Antworten ($Z = -3.56$, $p = .000$). Abbildung 1 verdeutlicht das unterschiedliche konfidenzgewichtete Antwortverhalten in den beiden Gruppen von Studierenden anhand der Lage- und Streuungsmaße.

**Tab. 2: Konfidenzgewichtung (Mittelwert) Psychologiestudierender bei PTP 05
(Sommersemester 2017) und PTP 06 (Wintersemester 2017/18)**

	richtig sicher	richtig unsicher	weiß nicht	falsch unsicher	falsch sicher
Bachelor PTP 05 (N = 23)*	29.2	22.4	43.6	7.0	3.8
Master PTP 05 (N = 27)	35.0	24.1	26.0	12.2	8.6
Bachelor PTP 06 (N = 23)	26.6	23.0	36.4	9.0	5.0
Master PTP 06 (N = 19)	24.5	25.5	34.9	9.9	5.2

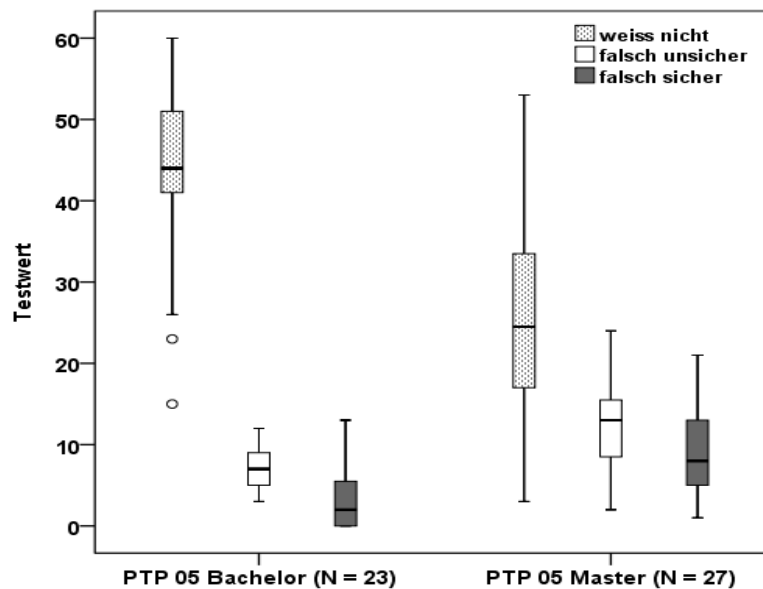


Abb. 1: Konfidenzgewichtete Antworten der Bachelor- und Masterstudierenden im PTP 05 (Boxplots, ° = Ausreißer)

Diskussion und Ausblick

In der vorliegenden Studie wurde der vielfach postulierte theoretische Anspruch, mit dem Progress Testing Absolvierendenniveau abbilden zu wollen, empirisch überprüft. Der Progress Test Psychologie für den Bachelorstudiengang Psychologie mit Schwerpunkt Psychotherapie zielte auf das Fachwissen, das den Psycholog/innen am Ende des Studiums zur Verfügung stehen sollte. Die vorgestellten Ergebnisse zeigten aber deutlich, dass kritisch hinterfragt werden muss, ob das anvisierte Absolvierendenniveau auch realistisch ist. Die Bachelorstudierenden in ihrem letzten Semester und Masterstudierenden in ihrem ersten Semester erreichten zwar eine vergleichbare Leistung, aber der erzielte Testwert lag im Durchschnitt etwa bei 30 %. Selbst die jeweilige maximale Leistung lag unterhalb der Bestehensgrenze eines summativen Tests von 60 % (Möltner et al., 2006). Im Gegensatz zu summativen Tests können und sollen Studierende für den formativen Progress Test Psychologie nicht lernen, da dieser Test auf die während des sechssemestrigen Studiums im Langzeitgedächtnis abgelegten Inhalte abzielt. Die Ergebnisse verdeutlichen somit, dass Gedächtnisinhalte aus früheren Semestern nicht jederzeit abgerufen werden können. In einer Übersicht zu den Erfahrungen mit dem formativen Progress Test Medizin zeigten sich ähnliche Ergebnisse, da Medizinstudierende in ihrem letzten klinischen Semester (10. Semester) im Durchschnitt 65 Punkte (32.5 %) von 200 möglichen Punkten erreichten (Osterberg

et al., 2006). Demnach ergeben sich hier vergleichbare Limitationen bezüglich des anvisierten Absolvierendenniveaus wie für den Progress Test Psychologie.

Ein möglicher Erklärungsansatz für das Leistungsniveau im Progress Test Psychologie ist, dass mit steigender Anzahl studierter Semester sich zwar weiter Wissensbestände aufbauen, gleichzeitig aber auch ältere Wissensbestände aus früheren Semestern vergessen werden. Ein in diesem Kontext denkbarer Zusammenhang zwischen der Merkfähigkeit und der Leistung im Progress Test wurde im Rahmen einer Bachelorarbeit untersucht (Pirke, 2018). Zu den drei Testzeitpunkten des visuellen und verbalen Merkfähigkeitstests (VVM) zur Erfassung des kurz- und längerfristigen Behaltens ergaben sich aber weder bei den visuellen, noch bei der verbalen Merkfähigkeit ein konsistenter Zusammenhang zu den Progress Test Ergebnissen. Der Faktor Merkfähigkeit scheint demnach lediglich einen untergeordneten Einfluss auf den Wissenszuwachs während des Studiums zu haben.

Bei der Interpretation der hier vorgestellten Befunde müssen methodische Limitation bedacht werden, welche die Ergebnisse beeinflusst haben könnten. Zunächst sei hier die kleine Stichprobe genannt, bedingt durch die Kohorten von nur je 35 Studierenden pro Semester. Zudem ist bislang noch kein optimaler Scoring Algorithmus für die im Progress Test Psychologie verwendeten True/False-Items etabliert, so dass hier das Scoring nach Dutke und Barenberg (2015) verwendet wurde, das aber vor dem Hintergrund neuerer Empfehlungen einer Re-Analyse bedarf (Lahner et al., 2017). Deren Ergebnisse werden zur Weiterentwicklung des Progress Test Psychologie verwendet.

Die Fragestellung der vorliegenden Studie, ob sich die Leistungen von Bachelor- und Masterstudierenden im Progress Test Psychologie auf dem bei der Testkonstruktion anvisierten Absolvierendenniveau bewegen, ist -da dieses Niveau für den formativen Test nur empirisch ermittelt werden kann- noch nicht zweifelsfrei beantwortet und muss in weiteren Untersuchungen mit weiteren geeigneten Stichproben geprüft werden.

Literatur

- Albanese, M. & Case, S. M. (2016). Progress testing: critical analysis and suggested practices. *Adv in Health Sci Educ*, 21, 221-234.
- Coombes, L., Ricketts, C., Freeman, A. & Stratford, J. (2010). Beyond assessment: Feedback for individuals and institution based on the progress test. *Medical Teacher*, 32, 486-90.

- Dallüge, E., Zupanic, M., Hetfeld, C. & Hofmann, M. (2016). *Wie bildet sich das Curriculum des Studiums im Progress Test Psychologie (PTP) ab?* In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI* (S. 307-314). Aachen: Shaker-Verlag.
- Dutke, S. & Barenberg, J. (2015). Easy and informative: Using confidence-weighted true-false items for knowledge tests in psychology courses. *Psychology Learning and Teaching*, 14, 250-259.
- Henning, M. A., Pinnock, R. & Webster, C. S. (2017). Does progress testing violate the principles of constructive alignment? *Med Sci Educ*, 27, 825-829.
- Krebs, R. (2008). *Multiple Choice Fragen? Ja, aber richtig*. Medizinische Fakultät, Institut für Medizinische Lehre IML, Abteilung für Assessment- und Evaluation AAE, Bern.
- Lahner, F. M., Lörwald, A. C., Bauer, D., Nouns, Z. M., Krebs, R., Guttormsen, S., Fischer, M. R. & Huwendiek, S. (2017). Multiple true-false items: a comparison of scoring algorithms. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 1-9.
- Möltner, A., Schellberg, D. & Jünger, J. (2006). Grundlegende quantitative Analysen medizinischer Prüfungen. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*; 23(3).
- Müller, A. & Schmidt, B. (2009). Prüfungen als Lernchance: Sinn, Ziele und Formen von Hochschulprüfungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(1):23-45.
- Osterberg, K., Kölbel, S. & Brauns, K. (2006). Der Progress Test Medizin: Erfahrungen an der Charité Berlin. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 23(3): Doc46.
- Pirke, J. (2018). *Zusammenhang zwischen Merkfähigkeit und Leistung im Progress Test Psychologie (PTP)*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Universität Witten/Herdecke.
- Ramsey, P. G., Carline, J. D., Inui, T. S., Larson, E. B., LoGerfro, J. P., Norcini, J. J. & Wenrich, M.D. (1991). Changes over time in the knowledge base of practicing internists. *JAMA*, 266(8), 1103-1107.
- Schmidmaier, R., Holzer, M., Angstwurm, M., Nouns, Z., Reincke, M. & Fischer, M. R. (2010). Querschnittevaluation des Medizinischen Curriculums München (MeCuM) mit Hilfe des Progress Tests Medizin (PTM). *GMS Z Med Ausbild.*, 27(5):Doc70.
- Schumacher, J., Zupanic, M., Nouns, Z. M., Schelling, J. & Fischer, M. R. (2015) Indicators for ad hoc knowledge of family doctors in Germany. *AMEE Conference*, 05.-09.09.2015, Glasgow, UK, Abstract Book, p. 145.

- van Leeuwen, Y. D., Mol, S. S., Pollemans, M. C., Drop, M. J., Grol, R. & van der Vleuten, C. P. (1995). Change in knowledge of general practitioners during their professional careers. *Fam Pract*, 12(3), 313-317.
- Schuwirth, L.W.T. & van der Vleuten, C.P.M. (2012). The use of progress testing. *Perspect Med Educ*, 1, 24-30.

Die Eignung von Mehrfachwahlaufgaben für die Lernverlaufsdagnostik

Florian Klapproth

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde geprüft, ob Mehrfachwahlaufgaben änderungssensitiv sind und damit eine geeignete Testform für die Lernverlaufsdagnostik darstellen. Die Prüfung der Änderungssensitivität erfolgte in einem experimentellen Prä-Post-Kontrollgruppendesign unter Berücksichtigung möglicher Retest-Effekte und der Testschwierigkeit. Es zeigte sich, dass Mehrfachwahlaufgaben änderungssensitiv sind, wenn sie hinreichend schwierig sind. Somit scheinen Mehrfachwahlaufgaben für die Lernverlaufsdagnostik grundsätzlich geeignet zu sein.

Theoretischer und empirischer Hintergrund

Das Ziel der Lernverlaufsdagnostik ist, Lernverläufe von Schülerinnen und Schülern über einen längeren Zeitraum hinweg abzubilden und den Lernfortschritt an die Lehrkräfte zurückzumelden (Deno, 2003). In der Lernverlaufsdagnostik wird statt einer punktuellen Testerhebung regelmäßig in relativ kurzen Abständen die Entwicklung einer Kompetenz über längere Zeit hinweg durch geeignete Tests verfolgt. Dabei handelt es sich um jeweils andere Tests, die aber stets die Ausprägung derselben Kompetenz messen. In dem vorliegenden Beitrag wird eine experimentelle Untersuchung vorgestellt, in welcher die Eignung eines bestimmten Aufgabenformats (Mehrfachwahlaufgaben) für die Lernverlaufsdagnostik geprüft wurde.

Besonderheiten der Lernverlaufsdagnostik

Für die Lernverlaufsdagnostik sind zwei Testeigenschaften wesentlich: eine *konstante Testschwierigkeit* und die *Änderungssensitivität* der Tests (Klauer, 2011). Eine konstante Testschwierigkeit stellt sicher, dass gemessene Verbesserungen in den Testwerten nicht auf unterschiedlich schwierige Tests, sondern auf einen tatsächlichen Lernzuwachs zurückgehen. Die Änderungssensitivität gewährleistet, dass ein Lernzuwachs von einem Test auch tatsächlich aufgedeckt werden kann. Um sicher zu gehen, dass die erfassten Veränderungen vom Zufall weitgehend bereinigt sind und daher „wahre“ Veränderungen widerspiegeln, muss auf ein experimentelles Prä-Post-Kontrollgruppendesign zurückgegriffen werden (Klauer, 2011, 2014; Stratford, Binkley

& Riddle, 1996). Durch den Einsatz einer Kontrollgruppe, in der kein Treatment erfolgt, können Retest-Effekte und der Regressionseffekt kontrolliert werden (Klauer, 2011). Der Retesteffekt besteht in der Veränderung der Posttestwerte gegenüber den Prätestwerten, ohne dass das Treatment einen Beitrag zur Veränderung geleistet hat. Dieser Effekt kann zum Beispiel dadurch zustande kommen, dass durch die Darbietung der Testaufgaben ein Trainingseffekt resultiert und dieser sich in den Werten der Postmessung niederschlägt. Der Regressionseffekt besteht darin, dass Versuchspersonen, die im Prätest extreme Werte aufweisen, im Posttest tendenziell weniger extreme Werte zeigen. Dieser Effekt basiert auf unreliaiblen Messungen, also einem hohen Anteil von Messfehlern. Wenn aufgrund von Messfehlern eine Versuchsperson im Prätest einen extremen Wert erhält, ist die Wahrscheinlichkeit aufgrund der Verteilung der Messfehler höher, in der Postmessung einen weniger extremen Wert zu erhalten.

Es ist sehr wahrscheinlich, dass nicht alle Versuchspersonen sich im gleichen Ausmaß zwischen Prä- und Postmessung verändern, so dass einige sich verbessern, andere auf gleichem Niveau bleiben oder sich sogar verschlechtern. In diesem Fall sollte die Korrelation zwischen Prätest- und Posttestwerten nur mäßig hoch sein. Hohe Korrelationen sollten dagegen ein Indikator für eine geringe Änderungssensitivität sein (Klauer, 2011), da entweder keine Veränderung oder eine Veränderung über alle Versuchspersonen in ähnlichem Ausmaß stattgefunden hat. Letztere wäre ebenfalls ein Hinweis auf einen Retest-Effekt (Guthke & Wiedl, 1996).

Itemformate in der Lernverlaufsdiagnostik

Die in der Lernverlaufsdiagnostik üblicherweise verwendeten Tests sind Verhaltensstichproben, mit denen prozedurales Wissen erfasst wird, im Wesentlichen die Lesefertigkeit, die Schreibfertigkeit oder die Rechenfertigkeit (Hosp, Hosp & Howell, 2007). Vergleichsweise selten werden in der Lernverlaufsdiagnostik Mehrfachwahlaufgaben verwendet, obwohl diesen eine hohe Objektivität, Zuverlässigkeit und Auswertungsökonomie bescheinigt wird. Mit Mehrfachwahlaufgaben kann vor allem deklaratives Wissen auf unterschiedlichen Ebenen (Reproduktion, Verständnis, Anwendung und Analyse) erfasst werden (Bloom, 1956; Shrock & Coscarelli, 2000). Im Rahmen der Lernverlaufsdiagnostik finden sich Mehrfachwahlaufgaben zum Teil in Lesetests, in denen an festgelegten Stellen im Text von drei Wörtern das korrekte ausgewählt werden muss (Walther, 2014). In einer Testserie zur Erfassung von Kompetenzen in Kindergärten und Schulen (KEKS; May, Bennöhr & Berger, 2014)

wird ebenfalls zum Teil auf Mehrfachwahlaufgaben zurückgegriffen. Beispielsweise werden dort für die Testung von Englisch-Hörverstehen und Deutsch-Grammatik Aufgaben eingesetzt, bei denen die Schülerinnen und Schüler eine korrekte aus insgesamt vier optionalen Antworten auswählen müssen. Auch in dem von Souvignier und Mitarbeitern (z. B. Souvignier, Förster & Salaschek, 2014) entwickelten Ansatz für internetbasierte Lernverlaufsdiagnostik („quop“) wird das Textverständnis mit Mehrfachwahlaufgaben erfasst.

Fragestellung und Hypothesen

Mit dem vorliegenden Beitrag sollte die Frage beantwortet werden, ob Mehrfachwahlaufgaben änderungssensitiv sind und damit eine geeignete Testform für die Lernverlaufsdiagnostik darstellen. Die Prüfung der Änderungssensitivität erfolgte unter Kontrolle möglicher Retest-Effekte und der Testschwierigkeit. Es wurde erwartet, dass Mehrfachwahlaufgaben einen Lernzuwachs erfassen, wenn Versuchspersonen den Inhalt, der durch die Aufgaben erfasst wird, tatsächlich gelernt haben. Im Hinblick auf die Testschwierigkeit wurde angenommen, dass ein schwerer Test Veränderungen besser erfassen sollte und damit änderungssensitiver ist als ein leichter Test, da bei einem schweren Test niedrigere Prätest-Werte und damit ein größeres Veränderungspotential zu erwarten sind als bei einem leichten Test (Grigorenko & Sternberg, 1998; Guthke & Wiedl, 1996). Schließlich wurde angenommen, dass bei einem leichten Test höhere Retest-Reliabilitäten auftreten sollten als bei einem schweren Test (Klauer, 2011).

Methode

Versuchspersonen und Versuchsdesign

Insgesamt nahmen $N = 180$ Studierende der Psychologie ($M_{\text{Alter}} = 22.8$ Jahre ($SD = 4.2$), 76 % weiblich) an der Untersuchung teil. Es wurde ein Prä-Post-Kontrollgruppendesign realisiert. Unabhängige Variablen waren das Lernmaterial (eine experimentelle Wortliste und eine Kontroll-Wortliste), die Testschwierigkeit (dreifach gestuft) und der Messzeitpunkt (prä versus post). Abhängige Variable war die Anzahl korrekt gelöster Testitems.

Versuchsmaterial

Das Lernmaterial bestand aus zwei Wortlisten (Experimentalliste und Kontrollliste) mit jeweils 40 Wörtern. Die Wörter stammten aus der „new academic

word list“ (Coxhead, 2000; deutsche Übersetzung durch den Autor). Alle Wörter waren kleingeschrieben (und daher entweder Verben oder Adjektive), um ein Wiedererkennen aufgrund der Schreibweise auszuschließen. Die Wörter der Originalliste sind unterschiedlichen Häufigkeitskategorien zugeordnet (von 1 = sehr häufig bis 10 = sehr selten). Für die Erstellung des Lernmaterials wurden jeweils 8 Wörter zufällig aus jeder Häufigkeitskategorie ausgewählt (sofern sie ein Verb oder Adjektiv waren) und einer der beiden Wortlisten zugeteilt.

Der Test bestand aus 20 Aufgaben. Jede Aufgabe war eine Mehrfachwahlaufgabe mit vier Antwortoptionen. Die Antwortoptionen waren Wörter, von denen jeweils eines (das Zielwort) aus der Experimentalliste stammte. Keines der Distraktorwörter war in einer der beiden Wortlisten enthalten. Die Schwierigkeit des Tests wurde über die semantische Ähnlichkeit zwischen Zielwort und Distraktorwörtern operationalisiert (Mitkov, Ha, Varga & Rello-Sanchez, 2009). In der leichten Version des Tests war keines der Distraktorwörter dem Zielwort semantisch ähnlich. In der mittelschweren Version waren zwei Distraktorwörter dem Zielwort ähnlich, und in der schweren Version waren alle Wörter innerhalb einer Aufgabe semantisch ähnlich. Es wurde bei der Konstruktion der Testaufgaben darauf geachtet, dass die Distraktorwörter keine phonetische Ähnlichkeit zum Zielwort aufwiesen.

Versuchsablauf

Die Versuchspersonen wurden zufällig den sechs Bedingungen zugewiesen. Die Hälfte der Vpn ($n_E = 90$) sollte die Wörter der Experimentalliste lernen. Die vorgegebene Lernzeit betrug 90 Sekunden. Das Lernergebnis wurde anschließend mit dem Mehrfachwahlaufgaben-Test überprüft. Nach Abschluss der ersten Testphase folgten eine erneute Darbietung der Experimentalliste (für weitere 90 Sekunden) und ein anschließendes Überprüfen des Lernergebnisses mit dem gleichen Test. Zusätzlich wurde eine Kontrollbedingung ($n_K = 90$) realisiert, in der die Vpn zwar den gleichen Test, jedoch eine andere Wortliste (die Kontrollliste) erhielten, um Retest-Effekte zu kontrollieren. Der Versuchsablauf der Kontrollbedingung entsprach dem der Experimentalbedingung.

Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl korrekt gelöster Aufgaben für alle Bedingungen. Während in der Kontrollbedingung nur ein

geringfügiger mittlerer Zuwachs von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 ($Diff = 0.20$) zu beobachten war, zeigte sich in der Experimentalgruppe ein deutlich höherer mittlerer Zuwachs ($Diff = 1.44$). Eine 2 (Versuchsbedingung) x 2 (Messzeitpunkt) x 3 (Testschwierigkeit) ANOVA mit Messwiederholung über die Summe der korrekten Antworten als abhängiger Variable ergab einen signifikanten Haupteffekt der Versuchsbedingung, $F(1, 174) = 518.50, p < .001, \eta^2 = .749$, einen signifikanten Haupteffekt des Messzeitpunkts, $F(1, 174) = 22.13, p < .001, \eta^2 = .113$, eine signifikante Messzeitpunkt x Versuchsbedingung-Interaktion, $F(1, 174) = 12.67, p < .001, \eta^2 = .068$, eine signifikante Messzeitpunkt x Schwierigkeit-Interaktion, $F(2, 174) = 3.17, p = .045, \eta^2 = .035$, und eine signifikante Dreifach-Interaktion, $F(2, 174) = 3.17, p = .045, \eta^2 = .035$. Der Haupteffekt der Schwierigkeit, $F(2, 174) = 1.23, p = .294, \eta^2 = .014$, und die Versuchsbedingung x Schwierigkeit-Interaktion, $F(2, 174) = 0.91, p = .405, \eta^2 = .010$, waren nicht signifikant.

Tab. 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Häufigkeit korrekt gelöster Aufgaben je Versuchsbedingung und Messzeitpunkt

Messzeitpunkt	Testschwierigkeit	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Prätest	gering	15.20	3.17	7.20	2.02
	mittel	13.27	2.64	7.03	2.01
	hoch	13.67	2.40	7.60	2.13
Posttest	gering	15.40	2.42	7.40	2.51
	mittel	15.33	2.54	7.23	2.01
	hoch	15.73	2.98	7.80	2.61

Die signifikante Dreifach-Interaktion zeigt, dass in der experimentellen Bedingung die Änderungssensitivität dann am größten war, wenn der Test eine mittlere oder hohe Schwierigkeit aufwies.

Tabelle 2 zeigt die Koeffizienten der Retest-Reliabilitäten und die zugehörigen Fisher-Z-Werte für die sechs Bedingungen.

Tab. 2: Koeffizienten der Retest-Reliabilitäten und die zugehörigen Fisher-Z-Werte

Testschwierigkeit	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe	
	r	Z	r	Z
gering	.79	1.07	.17	0.17
mittel	.65	0.78	.14	0.14
hoch	.70	0.87	.62	0.73

Inwieweit sich die Retest-Reliabilitäten voneinander unterscheiden, wurde mit dem z-Test überprüft. Zuvor wurden die Korrelationskoeffizienten in Fisher-Z-Werte transformiert. In der Experimentalbedingung war der Unterschied der Korrelationskoeffizienten zwischen dem leichten und dem mittelschweren Test signifikant, $z = 1.95$, $p = .026$. Weder der Unterschied zwischen dem leichten und dem schweren Test, $z = 1.35$, $p = .089$, noch zwischen dem mittelschweren und dem schweren Test, $z = -0.61$, $p = .271$, war signifikant. In der Kontrollbedingung sollte kein Lerneffekt auftreten. Folglich sollten die Antworten der Probanden stark vom Zufall abhängig sein und daher nur geringe Zusammenhänge zwischen den beiden Messzeitpunkten bestehen. Tatsächlich zeigten sich für den leichten und den mittelschweren Test geringe Retest-Reliabilitäten, während der Zusammenhang zwischen beiden Messzeitpunkten im schweren Test deutlich höher war und sich signifikant sowohl vom leichten Test, $z = 3.69$, $p < .001$, als auch vom mittelschweren Test, $z = 3.89$, $p < .001$, unterschied.

Diskussion

Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass Mehrfachwahlaufgaben änderungssensitiv sind, wenn sie hinreichend schwierig sind. Dies zeigte sich sowohl in der Behaltensleistung als auch in der Korrelation zwischen beiden Messzeitpunkten. Somit scheinen Mehrfachwahlaufgaben prinzipiell geeignet zu sein für die Lernverlaufdiagnostik. Auffallend waren die Ergebnisse der Kontrollbedingung. Da in dieser Bedingung die Wörter der Lernliste keine Übereinstimmung mit den Wörtern des Tests aufwiesen, sollte die Häufigkeit korrekter Antworten der Ratewahrscheinlichkeit (25 %) entsprechen, d. h. es wären durchschnittlich 5 korrekte Antworten pro Versuchsperson zu erwarten gewesen. Tatsächlich aber lag die Anzahl korrekter Antworten im Mittel bei knapp 7.4. Denkbar ist, dass manche Zielwörter des Tests aufgrund semantischer oder phonologischer Ähnlichkeit zu Wörtern der Kontrollliste häufiger gewählt wurden als andere Zielwörter. Ferner zeigte sich in der Kontrollbedingung bei

hoher Testschwierigkeit eine vergleichsweise hohe Korrelation zwischen beiden Messzeitpunkten. Eine positive Korrelation zwischen beiden Messzeitpunkten kann auf einen Retest-Effekt zurückgeführt werden. Dieser war offenbar stärker ausgeprägt bei dem schwierigen Test als bei den beiden leichteren Tests. Möglicherweise führte die semantische Ähnlichkeit der Optionen zu einem besseren Wiedererkennen derjenigen Optionen, die im ersten Durchgang gewählt worden waren.

Inwieweit die Ergebnisse dieser Studie auf reale Situationen übertragbar sind, müsste in weiteren Untersuchungen geprüft werden. Es lässt sich jedoch vorsichtig optimistisch prognostizieren, dass das Potential von Mehrfachwahlaufgaben – die Erfassung deklarativen Wissens auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Bloom, 1956; Fink, 2003; Shrock & Coscarelli, 2000) – im Rahmen von Lernverlaufsdiagnostik ausgeschöpft werden kann.

Literatur

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34, 213-238.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37, 184-192.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences. An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Wiley.
- Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75-111.
- Guthke, J. & Wiedl, K. H. (1996). *Dynamisches Testen. Zur Psychodiagnostik der intraindividuellen Variabilität*. Göttingen: Hogrefe.
- Hosp, M. K., Hosp, J. L. & Howell, K. W. (2007). *The ABCs of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement*. New York: Guilford Press.
- Klauer, K. J. (2011). Lernverlaufsdiagnostik – Konzept, Schwierigkeiten und Möglichkeiten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 207-224.
- Klauer, K. J. (2014). Formative Leistungsdiagnostik: Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufsdiagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 1-17). Göttingen: Hogrefe.

- May, P., Bennöhr, J. & Berger, C. (2014). Lernentwicklungsmonitoring mit KEKS. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 258-280). Göttingen: Hogrefe.
- Mitkov, R., Ha, L. A., Varga, A. & Rello-Sanchez, L. (2009). Semantic similarity of distractors in multiple-choice tests: Extrinsic evaluation. In R. Basili & M. Pennacchiotti (Eds.), *Proceedings of the EACL 2009 Workshop* (pp. 49-56). Athens, Greece: Association for Computational Linguistics.
- Shrock, S. & Coscarelli, W. (2000). *Criterion-referenced test development* (2nd edition). Silver Spring: International Society for Performance Improvement.
- Souvignier, E., Förster, N. & Salaschek, M. (2014). Quop: Ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufsdiagnostik mit Testkonzepten für Lesen und Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 239-256). Göttingen: Hogrefe.
- Stratford, P. W., Binkley, J. M. & Riddle, D. L. (1996). Health status measures: Strategies and analytic methods for assessing change scores. *Physical Therapy*, 76, 1109-1123.

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

Angelika Taetz-Harrer, Michaela Zupanic und Stefan J. Troche

Mit der Implementierung eines *Situational-Judgement-Tests* (SJT) soll ein standardisiertes Instrument entstehen, welches wichtige Facetten der sozialen Kompetenz im Auswahlverfahren Psychologie an der Universität Witten/Herdecke erfasst. Hierfür wurden basierend auf der Anforderungsanalyse und den Itemstämmen von Kahmann (2014) 28 erfolgskritische Situationen an das Profil von Psychologie-studierenden angepasst. In einem Workshop wurden mit 17 Studierenden der Universität Witten/Herdecke passende Antwortoptionen generiert und anschließend die Antworten und Situationen korrigiert und aufbereitet. Die verwendeten Methoden werden kritisch diskutiert, um die Vor- und Nachteile für folgende Entwicklungsprozesse darzulegen.

Theoretischer Hintergrund

An der Universität Witten/Herdecke durchlaufen Bewerberinnen und Bewerber auf einen Studienplatz der Psychologie einen zweistufigen Bewerbungsprozess. Nach einer schriftlichen Bewerbung mit Motivationsschreiben absolvieren die eingeladenen Bewerberinnen und Bewerber an den Auswahltagen verschiedene Stationen aus Einzelinterviews und Multiple-Mini-Interviews (MMIs). Ziel dieser Methoden ist es, Hinweise auf nicht-kognitive Leistungsindikatoren in Bezug auf ein erfolgreiches Studium zu erhalten. Dabei ist auch die Passung zwischen den Bewerberinnen und Bewerbern, dem Studienfach und der Organisationskultur der Universität Witten/Herdecke ein wichtiger Punkt. Durch die Implementierung eines *Situational-Judgement Tests* (SJT) soll zusätzlich ein standardisiertes Instrument entstehen, welches studiums- und berufsrelevante Facetten sozialer Kompetenz erfasst und differenziert aufzeigt.

Soziale Kompetenz weist positive Zusammenhänge mit akademischer Leistungsfähigkeit, der Arbeitsleistung, aber auch der Problemlösefähigkeit und Lebenszufriedenheit (Renk & Phares, 2004) auf. Wenn man soziale Kompetenz als eine Kombination aus Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit (Kanning, 2009) beschreibt, gliedert sie sich bei genauerer Betrachtung in viele Einzelkomponenten auf, und es fehlt letztlich eine einheitliche Definition.

Situational-Judgement-Tests kommen ursprünglich aus der Personalpsychologie und sind eine (Mess-)methode in Auswahl-situationen. Nach Muck (2013) stellt ein SJT einen Simulationsansatz mit einer konstruktorientierten Erfassungsmethode dar. Üblicherweise werden in einem SJT arbeitsbezogene Problemsituationen beschrieben, und die Bewerberinnen und Bewerber sind anschließend dazu aufgefordert aus mehreren Antwortoptionen (AO) die geeignetste Verhaltensweise für die genannte Situation auszuwählen. Dabei ergibt sich aus der Situationsbeschreibung keine vollständige Information. Auch bei der Wahl der geeigneten Verhaltensweise existiert keine eindeutig korrekte Antwort wie bei anderen Testverfahren (z. B. Intelligenztests), vielmehr spiegeln die Antwortoptionen mehrere Lösungsmöglichkeiten wider, jedoch mit einem abgestuften Effektivitätsgrad (Schmitt & Chan, 2006). Viele SJTs haben soziale und interpersonale Situationen als Schwerpunkt (Lievens & Sackett, 2012) und sind gut geeignet Verhaltensweisen (z.B. soziale Kompetenzen, Integrität, Führungsfähigkeiten) vor allem in komplexeren Situationen zu erfassen (Christian, Edwards & Bradley, 2010). Darüber, was SJTs genau messen, herrscht weitestgehend noch Unklarheit. Die inkrementelle Validität zu starken Konstrukten wie Intelligenz und den Big-Five- Persönlichkeitsfaktoren und die gute prädiktive Validität in Bezug auf spätere berufliche Leistungen (Lievens & Sackett, 2012) sprechen für ein aussagekräftiges Messinstrument zur Erfassung sozialer Kompetenzen.

Die Entwicklung eines SJT durchläuft fünf Entwicklungsschritte (Weekley, Polyhart & Holtz, 2006): Zunächst Entwickeln der Situationen/ Itemstämme (1) und Generieren der Antwortoptionen (2), gefolgt von der Ermittlung des Auswertschlüssels (3), um dann Antwortformat (4) und endgültigen Auswertschlüssel (5) festlegen zu können (s. *Abb.1*).

Ziel des vorliegenden Projektes ist die erstmalige Implementierung eines SJT in das Auswahlverfahren Psychologie an der Universität Witten/Herdecke. Die Entwicklungsschritte und darin verwendeten Methoden werden transparent dargestellt und kritisch diskutiert, um für folgende Entwicklungsprozesse davon profitieren zu können. Der Artikel legt seinen Fokus auf die Generierung von geeigneten Antwortoptionen. Diese sollen dabei das ganze Handlungsspektrum der sozialen Kompetenzen erfassen und darstellen.

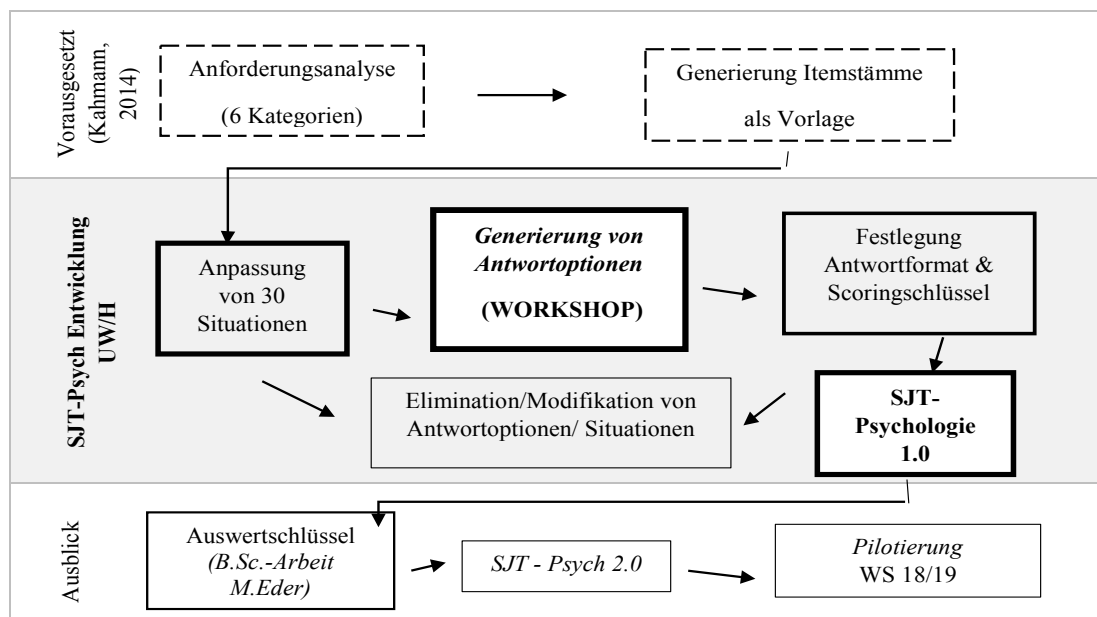


Abb. 1: Entwicklungsprozess SJT-Psychologie an der UWH

Methoden

Für die Entwicklung des *SJT-Psychologie* wird die Anforderungsanalyse von Kahmann (2014) zugrunde gelegt. Sechs Aspekte von sozialer Kompetenz wurden als besonders wichtig für ein Medizinstudium beurteilt: *Selbstreflexion*, *Selbstdisziplin*, *Kritikfähigkeit*, *Respektfähigkeit*, *Suche nach sozialer Unterstützung* und *Kontaktfähigkeit*. Diese Aspekte wurden auch für ein Psychologiestudium als passend befunden, da es viele Überschneidungen in der studentischen und klinischen Tätigkeitsanforderung in Bezug auf die sozialen Kompetenzen gibt.

Der Itemkatalog aus der Dissertation von Kahmann (2014, S. 249ff.) diente als Vorlage für insgesamt 28 typische und erfolgskritische soziale Situationen der ersten Version des *SJT-Psychologie*. Die beschriebenen Situationen wurden an das Profil einer/eines Psychologiestudierenden angepasst. Für die Entwicklung passender Antwortoptionen fand im Dezember 2017 ein Workshop an der Universität Witten/Herdecke statt.

Zur Gewinnung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde eine schriftliche Ankündigung über den uniinternen Mailverteiler, das schwarze Brett und über Facebook verbreitet. Am Workshop nahmen 17 Studierende der Psychologie teil. Zwei Studierende hatten bereits Berufsausbildungen im sozialen Bereich abgeschlossen. Eine Teilnehmerin studierte parallel Humanmedizin. Im Mittel hatten die Studierenden 5,71

Fachsemester studiert und waren 22,71 Jahre alt. Es nahmen deutlich mehr Frauen (82,4 %) als Männer teil, entsprechend dem Geschlechterverhältnis im Bachelorstudiengang Psychologie mit Schwerpunkt Psychotherapie.

Ziel des vier-stündigen Workshops war es die Situationen (s. Abb.2) auf ihre Realitätsnähe zu überprüfen, und Antwortoptionen zu den jeweiligen Situationen zu formulieren.

Durch die Evaluation der Lehrveranstaltung haben Sie als Studierende(r) die Möglichkeit, regelmäßig anonym die Veranstaltung und die dafür verantwortlichen Lehrenden schriftlich zu beurteilen. Dafür können Sie Noten und freie Anmerkungen geben. Einen Dozenten fanden Sie dieses Semester dermaßen schlecht, dass Sie es kundgeben wollen. Wie verhalten Sie sich?

Abb. 2: Beispiel für eine Situation im SJT-Psychologie in der Kategorie „Respektfähigkeit“

Nach einer Begrüßung gab es theoretische Einführungen zu sozialen Kompetenzen als eine nicht-kognitive Kompetenz in der Studierendenauswahl, SJT als Messverfahren und der Entwicklung von Antwortoptionen eines SJT. Die Definitionen der sechs Aspekte von sozialer Kompetenz wurden interaktiv erarbeitet und in praktischen Übungen gegeneinander abgegrenzt.

Die *Arbeitsphase* fand in sechs Kleingruppen statt und gliederte sich in die drei Phasen: Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit und Diskussion im Plenum (s. Abb.2). Jede Kleingruppe bekam eine Checkliste zur Formulierung der Antwortoptionen, um den Nachbereitungsaufwand zu reduzieren (Kahmann, 2014).

Begonnen wurde mit der *Einzelarbeitsphase* (25 Min.), in der jede/jeder Teilnehmerin/ Teilnehmer zunächst eine Situation mit Arbeitsblatt zugeteilt bekam und diese bearbeiteten sollte. Auf einer 5-stufigen Likert-Skala sollte die Realitätsnähe der Situation eingeschätzt werden (1), und anschließend sollten 4-6 Antwortoptionen zu jeder Situation formuliert werden (2). Besonders wichtig war hierbei der Konstruktbezug und das Finden von guten, mittelguten und schlechten Antwortoptionen. Die gefundenen Antwortoptionen sollten danach auf einer 5-stufigen Likert-Skala selbst bewertet werden (3). Anschließend begann die *Kleingruppenarbeit* (30 Min.) mit 2-4 Studierenden. Die Gruppenmitglieder sollten ebenfalls die Antwortoptionen der anderen Gruppenmitglieder bewerten und ggf. ergänzen (4). Diese Bewertungen wurden in der Kleingruppe diskutiert (5). Dabei sollte zur Stärkung des Konstruktbezuges (Kahmann,

2014) die Begründung, warum die Antwortoption eine hohe/niedrige Ausprägung des übergeordneten Konstruktes repräsentiert im Mittelpunkt stehen. Zum Schluss wurden die Ergebnisse *im Plenum diskutiert* (45 Min.). Hierbei lag der Fokus auf der Formulierung der Situationen, und dem Finden der Antwortoptionen (6). Während des Workshops wurden insgesamt 25 von 28 Situationen bearbeitet. Die drei unbearbeiteten Situationen wurden von einem Studenten aus dem 5. Fachsemester Psychologie (B.Sc.) nachträglich bearbeitet. Die Berechnungen zur deskriptiven Statistik der Workshop-Ergebnisse wurden mit SPSS 25.0 durchgeführt.

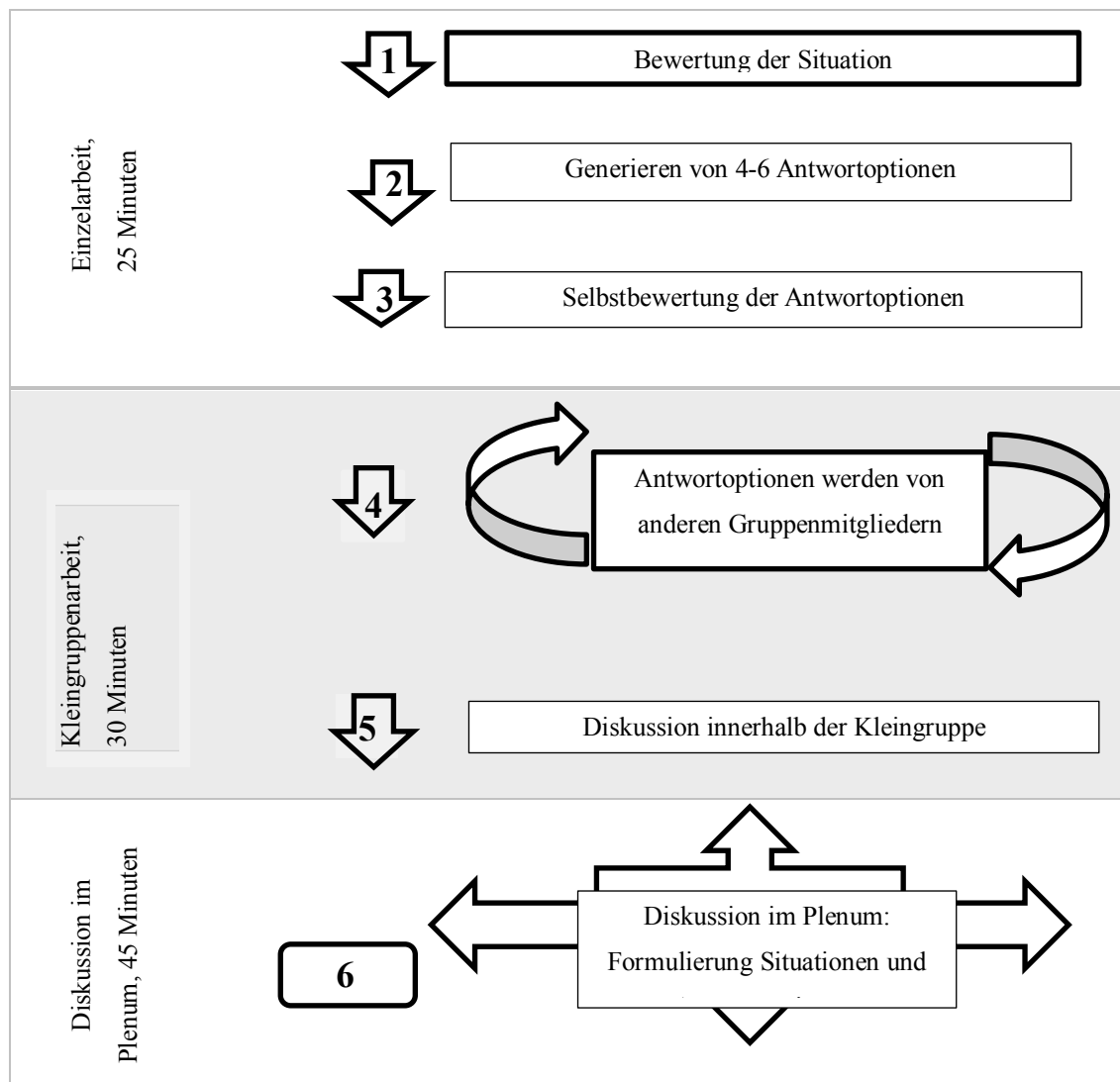


Abb. 3: Arbeitsphase zum Generieren der Antwortoptionen, SJT-Entwicklung

Ergebnisse

Von den insgesamt 28 Situationen wurden 27 hinsichtlich ihrer Realitätsnähe auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1= überhaupt nicht realistisch bis 5= vollkommen

realistisch) bearbeitet. Im Mittel wurden sie als sehr realistisch bis vollkommen realistisch beurteilt (Mittelwert 4,67, Range 2-5). Situationen mit einer Realitätsnähe von $\leq 3,5$ können als nicht realitätsnah gewertet werden (Kahmann, 2014). Eine Situation (*Kritikfähigkeit* 4) wurde unter 3,5 bewertet. Diese wurde im Zuge der Aufbereitung der Situationen sprachlich und inhaltlich angepasst. Es wurden zwischen vier und acht Antwortoptionen als geeignete Verhaltensweisen für die jeweilige Situation gefunden (Mittelwert 5,54 pro Situation).

Die Situationen und Antwortoptionen wurden nach dem Workshop durch die Autorinnen und Autoren hinsichtlich der Lesekomplexität, Rechtschreibung und Grammatik überarbeitet, da möglichst verständliche Items zu einer höheren Testfairness beitragen (Sacco et al., 2000). Psychologische/medizinische Fachbegriffe (z. B. Anamnese) wurden durch einfachere Wörter ersetzt (z. B. Erstgespräch/ Aufnahme-gespräch). Zusätzlich wurde eine gendergerechte Ausdrucksweise umgesetzt, falls erforderlich.

Inhaltlich wurde bei der Aufbereitung der Antwortoptionen auf nachvollziehbare Ausdrucksweisen geachtet, sodass z. B. Ausdrucksweisen wie „weil es mir egal ist“ nachvollziehbar begründet wurden (z.B. „...da es mir weniger wichtig (als...) erschien“). Antworten, die sich inhaltlich sehr ähnelten, wurden umformuliert, oder gelöscht. Pro Situation wurden im Zuge der Vereinheitlichung des Antwortformats und der Auswertung genau fünf Antwortoptionen ausgewählt. Situationen mit nur vier oder mehr als fünf Antwortoptionen wurden dementsprechend ergänzt oder gekürzt. Um zu prüfen, ob sich das ganze Effektivitätsspektrum der Verhaltensweisen in den im Workshop generierten Antwortoptionen widerspiegelt, wurde das arithmetische Mittel der Wertungen berechnet und in eine Rangreihe gebracht. Anhand dieser Darstellung wurde ersichtlich bei welchen Situationen die Bandbreite der Antwortoptionen noch überarbeitet werden musste. Insgesamt mussten 21 Situationen nachbearbeitet werden, um das gesamte Handlungsspektrum in den Antwortoptionen darzustellen. Nach dieser Aufbereitung wurden die Antwortoptionen in eine zufällige Reihenfolge gebracht, damit keine Rückschlüsse von der Position der Antwort auf dessen Bewertung gezogen werden konnte.

Diskussion und Limitationen

In den folgenden Punkten werden der bisherige Entwicklungsprozess und insbesondere der Workshop zum Generieren von Antwortoptionen kritisch reflektiert,

um zukünftigen Entwicklungsprozessen die Vor- und Nachteile der gewählten Vorgehensweise aufzuzeigen.

Die Studierenden spiegeln gut die gewünschte Zielgruppe wider, so dass deren Einschätzung der Realitätsnähe, des Konstruktbezuges und der Verständlichkeit der Situationen, sowie die generierten Antwortoptionen für den *SJT-Psychologie* genutzt werden können. Leider war es nicht geglückt auch externe Teilnehmer für den Workshop zu werben. Dies könnte zum einen an dem gewählten Zeitpunkt des Workshops (wochentags, vormittags), aber auch an der eingeschränkten Reichweite der Ankündigung liegen. In Zukunft könnten verstärkt soziale Netzwerke und Aushänge in sozialen Einrichtungen genutzt werden.

Der Aufbau und die Strukturierung des Workshops war gut. Jedoch sollte für die Arbeitsphase mehr Zeit eingeplant werden. Dies gilt vor allem für die Diskussionsrunden, um dort differenzierter auf Fragen und Vorschläge eingehen zu können, was letztlich den Nachbereitungsaufwand deutlich senken könnte. Um das gesamte Handlungsspektrum bei den Antwortoptionen zu erfassen, könnte vor der Formulierung der Zwischenstufen z. B. zuerst die bestmögliche und die am wenigsten gute Reaktion formuliert werden. Außerdem schien es teilweise unklar worauf sich die Einschätzung der Realitätsnähe der Situation beziehen sollte. Deswegen wäre eine Aufteilung der Frage in a) *Einschätzung, wie gut die Situation das Konstrukt widerspiegelt* und b) *wie realistisch ist die Situation für eine/einen Psychologiestudierende/ Psychologiestudierenden* sinnvoll. Da viele Situationen eine Kombination aus verschiedenen Konstrukten widerspiegeln, könnte man zudem noch erfragen, welche Konstrukte außerdem in der Situation repräsentiert sind.

Der Auswertungsschlüssel des SJT-Psychologie wird zurzeit im Rahmen einer Bachelorarbeit ermittelt. Dafür werden die Einschätzungen über die Effektivität der Antwortoptionen bei Studierenden und bereits ausgebildeten Psychologinnen und Psychologen erfragt. Bei der Festlegung des Antwortformats soll die Effektivität jeder Verhaltensweise in der Situation eingeschätzt werden. Als Variante einer kontinuierlich, verhaltensorientierten Bewertungsmethode sollen insgesamt 100 %-Punkte vergeben werden, damit jede Antwortoption in den Bewertungsprozess mit einbezogen wird. Diese Instruktionsformen haben eine höhere interne Konsistenz und Retest-Reliabilität als Forced-Choice Formate (Polyhart & Ehrhart, 2003). Nach erneuter Modifizierung und ggf. Eliminierung von Situationen und Antwortoptionen wird im Herbst 2018 die Pilotierung des *SJT-Psychologie 2.0* an Bewerberinnen und Bewerber des Bachelor-

studienganges Psychologie mit Schwerpunkt Psychotherapie an der Universität Witten/Herdecke durchgeführt.

Literatur

- Christian, M. S., Edwards, B. D. & Bradley, J. C. (2010). Situational judgment tests: Constructs assessed and a metaanalysis of their criterion-related validities. *Personnel Psychology*, 63, 83-117.
- Kahmann, J. (2014): *Entwicklung und Validierung eines Situational-Judgement-Tests (SJT) zur Erfassung sozialer Kompetenzen von Studienplatzbewerbern und -interessenten der Human- und Zahnmedizin*. Dissertation. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg.
- Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. (2. überarb. Aufl., S.12-14) Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Lievens, F. & Sackett, P. R. (2012). The validity of interpersonal skills assessment via situational judgment tests for predicting academic success and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 97, 460-468.
- Muck, P. M. (2013): Entwicklung von Situational Judgment Tests. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 57(4), S. 185-205.
- Renk, K. & Phares, V. (2004). Cross informant ratings of social competencies in children and adults. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254.
- Schmitt, N. & Chan, D. (2006). Situational judgment tests: Method or construct? In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Eds.), *Situational judgment tests. Theory, measurement, and application* (pp. 135-155). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Weekley, J. A., Ployhart, R. E. & Holtz, B. C. (2006). On the development of situational judgment tests: Issues in item development, scaling, and scoring. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Eds.), *Situational judgment tests. Theory, measurement, and application* (S. 157-182). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wentzel, K. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.