

Ruthemann, Ursula

Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 20 (2002) 3, S. 319-328



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Ruthemann, Ursula: Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 20 (2002) 3, S. 319-328 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-135001

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen

Ursula Ruthemann

Psychologie in der Lehrerbildung dient vor allem der Professionalisierung von Lehrerhandeln. Diesem Ziel entsprechend gilt es, zugleich die Professionsorientierung und Wissenschaftsorientierung des Psychologieunterrichts sicherzustellen. Im folgenden Beitrag wird dazu aufgezeigt, wie man systematikorientierten Unterricht mit der Ausrichtung auf die Disziplin und problemorientierten Unterricht mit der Ausrichtung auf die prozedurale Handlungskompetenz im Berufsfeld Schule verknüpfen kann, falls die Rahmenbedingungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dies zulassen.

Wo steht die Psychologie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Die Psychologie hat eine sichere, aber nicht klar positionierte Stellung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Unbestritten ist, dass die wissenschaftliche Psychologie Lehrkräften in ihren zentralen Aufgaben des Unterrichtens, Erziehens und Beratens nützlich ist. Das gilt sowohl für die pädagogisch-psychologische Forschung, die diese Nützlichkeit behauptet (Langfeldt, 1998), als auch als Ergebnis der Untersuchung des Anforderungsprofils an Lehrkräfte (Bromme, 1992). Hingegen ist unklar, wieviel und welche Psychologie die Schule braucht. Die kann man erschliessen aus der Heterogenität der gefundenen Curricula für die psychologische Ausbildung von Lehramtsstudierenden (Langfeldt et al., 2000), und aus der Unzufriedenheit der Abnehmer psychologischen Wissens, der Lehrpersonen (Graudenz, 1996). Noch undurchsichtiger werden die Antworten, wenn man die Verortung der psychologischen Stimme betrachtet. Psychologisches Wissen ist teilweise verborgen als impliziter, nicht deklarer Hintergrund der Allgemeinen Didaktik oder der Fachdidaktik, weshalb sich die Fachdidaktiken als interdisziplinäre Disziplin verstanden wissen wollen (Führer, 1999) oder als Quelle von theoretischen Modellen und empirischen Aussagen in der Allgemeinen Pädagogik. Aus diesem Grunde wird die "boomende Psychologisierung der Pädagogik" auch kritisch gesehen (Criblez & Hofer, 1994).

Der Vorwurf der Beliebigkeit der Inhalte für die erziehungswissenschaftlichen Fächer - hier verstanden als Oberbegriff für Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Allgemeine Didaktik - wirkt vor diesem Hintergrund nicht überraschend. Solche Beliebigkeit wird sowohl für die Schweizer Lehrerbildung beklagt (Criblez, 1999), als auch für die deutsche (Terhardt, 1999; Langfeldt et al., 2000).

Der vernünftige Grund dieser Unübersichtlichkeit liegt darin, dass die Psychologie als Fach eine andere Stellung hat als die meisten anderen Fächer der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Psychologie ist nicht Inhalt eines Schulfaches (Ausnahme ist natürlich der Psychologieunterricht der gymnasialen Oberstufe), und Psychologie als Wissenschaft ist keine Disziplin, die sich primär mit Schule und Unterricht beschäftigt. Nicht einmal die Pädagogische Psychologie bezieht in jedem Falle den schulischen Kontext ein. Man kann also sagen, dass die Psychologie sich zwar nur zum kleinen Teil mit der Schule befasst, aber zu einem weit grösseren Teil für die Schule relevante Aussa-

gen bieten kann, also nützlich gemacht werden kann zur Professionalisierung von Lehrerhandeln. In diesem Sinne ist Psychologie eine Hilfswissenschaft für die Lehrerbildung, anders als beispielsweise die Allgemeine Pädagogik, die sich unmittelbar mit Schule als Institution, mit Erziehen und Bilden befasst. Und weil die für Schule nützliche Psychologie und die Pädagogische Psychologie als Teildisziplin der wissenschaftlichen Psychologie nicht deckungsgleich sind, machen Langfeldt und andere in ihrem Bericht zur Lage der Psychologie in der Lehrerbildung den Vorschlag, in der Lehrerbildung von "Psychologie fürs Lehramt" zu sprechen, nicht von Pädagogischer Psychologie. Diesem Vorschlag ist entschieden zuzustimmen, wenn man bestrebt ist, Psychologie nicht wissenschaftspropädeutisch in der Lehrerbildung zu betreiben, sondern professionsorientiert, wie Terhart (1999) es fordert.

Mit der Bezeichnung "Psychologie für Lehrpersonen" wird dreierlei deutlich: (1) Die Rolle des Faches als Hilfswissenschaft, in der Fragen der Struktur der Psychologie als Disziplin in den Hintergrund treten. (2) Die Positionierung als eigenständiges Fach in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Denn solange man das eigenständige Psychologische nicht sichtbar macht, ist für den Laien kaum unterscheidbar, was nun wissenschaftlich haltbare, einigermaßen sichere Befunde und Modelle sind, und was Alltagspsychologie, also ein individuelles oder gesellschaftliches Erfahrungswissen zu psychologischen Fragen. Wird diese Unterscheidung nicht gemacht, ist mit der Psychologie in der Lehrerbildung Tür und Tor geöffnet für wissenschaftlich nicht begründete Ratgeber. Es gibt ja nicht wenig "Lebenshilfeansätze", die teils völlig unabhängig von wissenschaftlich begründbarer Psychologie und teils lose verbunden mit ihr entstanden sind und gedeihen. Dieser Zustand hat mit der grossen Nachfrage einerseits und dem Entwicklungsstand der Disziplin andererseits zu tun. Sowohl das Bemühen um seriöse Begründung des Lehrerhandelns als auch die Wissenschaftsorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verlangen, dass man mit diesen Psychologien (Plural!) bewusst und kritisch denkend umgeht. Was aber implizit bleibt, kann nicht kritisch hinterfragt werden. Deshalb braucht die Psychologie ihre Eigenständigkeit in der Lehrerbildung.

Wozu Psychologie in der Lehrerbildung?

Die bisherigen Überlegungen zeigen bereits, dass Psychologie in der Lehrerbildung andere Richtziele hat als Psychologie an Gymnasien und als Psychologie als Studienfach: Während die Psychologie an Gymnasien der Allgemeinbildung dient, manchmal umschrieben mit den Teilzielen der Wissenschaftspropädeutik und der Lebenshilfe, soll das Psychologiestudium zur psychologischen Forschung befähigen. Für Psychologiestudierende als Adressaten wird nicht selten der Aspekt der Berufsbildung im Psychologiestudium sogar strikt abgelehnt (Semmer, 1998), weil die Praxisorientierung der Studierenden den Aufbau wissenschaftlicher Kompetenzen störe. Dieser grundsätzliche Unterschied ist ein Vorteil für die Psychologie in der Lehrerbildung: Wir besitzen Wissen über das berufliche Handlungsfeld Schule, und haben deshalb brauchbare Anhaltspunkte, welche Psychologie zukünftige Lehrerinnen und Lehrer brauchen. Die Zielbestimmung für die Psychologie an Gymnasien (Bovet, 1993) und im Psychologiestudium an Universitäten (Tettenborn, 1999) ist weitaus schwieriger.

Die klare Berufsfeldorientierung der Psychologie in der Lehrerbildung - anders wäre Psychologie in der Lehrerbildung nicht zu rechtfertigen - legt nahe, dass auch die Grobziele des Psychologieunterrichts in der Lehrerbildung sich klar abheben von denen des Gymnasiums und der Psychologiestudierenden.

Psychologisches Wissen dient in erster Linie dazu, Lehrerhandeln zu professionalisieren. Diese Professionalisierung bedeutet, über psychologisches Wissen zu verfügen, es angemessen im Analysieren von Unterrichtssituationen, von Lehrmitteln, von Personen oder Gruppen verwenden zu können (Analysekompetenz), und in pädagogischen Handlungen psychologisches Wissen zu berücksichtigen (Handlungskompetenz). Dies umschliesst also Wissen, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz und zusätzlich den Umgang mit Komplexität und mit Betroffenheit. Denn Psychologie muss immer "zusätzlich" z.B. zu fachdidaktischem Wissen verwendet werden, und sie wird meist vor allem dann verwendet, wenn Praxiswissen im Sinne von Routinen und Erfahrungswissen nicht genügt. Deshalb ist auf der metakognitiven Ebene weiterhin erforderlich einzuschätzen, in welchen Situationen man von einer psychologischen Betrachtung profitieren kann, in welchen Bereichen psychologisches Fachwissen fehlt und wie man sich dieses aneignen kann.

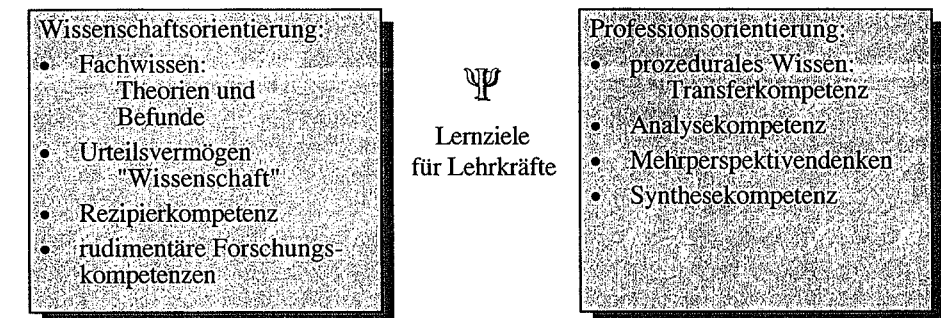


Abbildung 1: Wissenschaftsorientierung und Professionsorientierung in der Psychologie-Ausbildung

Die Gegenüberstellung von Wissenschaftsorientierung und Professionsorientierung hat weitreichende Konsequenzen. Beispielsweise muss ein Unterricht, der beide Ziele verfolgt, Heuristiken anbieten, wie man zwischen den unterschiedlichen Arten von Aussagen vermittelt: wissenschaftliches Wissen besitzt ein anderes Aussagenformat als dasjenige Handlungswissen, das Lehrerinnen und Lehrer gerne hätten: Wissenschaftlich-psychologische Aussagen stehen sozusagen im Konjunktiv, haben hypothetischen Charakter mit oft nicht genau bekanntem Geltungsbereich. Aber Handlungswissen für das Berufsfeld steht meist im Imperativ. Ohne Heuristiken zur Transformation bleibt wissenschaftliches Wissen träge, führt zur Verunsicherung im Handlungswissen und damit zur Theoriefeindlichkeit der Studierenden. Mit dem Sensibilisieren für psychologische Zusammenhänge nehmen sowohl Handlungsdruck als auch Einsicht in die Komplexität der Handlungszusammenhänge gleichzeitig zu. Darauf muss professionsorientierte Psychologieausbildung reagieren.

Um die Effizienz zu sichern könnte man darüber hinaus die Ziele auch noch negativ definieren, also *expressis verbis* formulieren, was Absolventen der Lehrerbildung nicht zu wissen oder zu können brauchen: Sie brauchen m.E. die Systematik der Disziplin "Psychologie" nicht unbedingt zu verstehen, da diese sowieso stets aufs Neue umstritten und historisch relativ ist, und vermutlich weder der Grad der Wissenschaftlichkeit von Forschungsergebnissen noch der zu erwartende Nutzen für das Berufsfeld von der richtigen Einordnung in eine Systematik abhängig sind. Es genügt die Kenntnis inhaltlicher Verwandtschaften bzw. der Analogbeziehungen. Studierende in der Lehrerbildung brauchen keine Forschungskompetenz im Sinne des aktiven Forschens zu entwickeln, ausreichend ist die Fähigkeit, Forschung mit Hilfsmitteln (Lexika) zu rezipieren, striktes wissenschaftslogisches Denken, Trennung von Beobachtungen und Interpretationen, Differenzierung von alltagspsychologischem Denken und wissenschaftlich-psychologischem Denken. Es ist für Lehrpersonen nützlich, wenn sie einen Fragebogen konstruieren können, mit dem man interpretierbare Antworten erhält, aber wie faktorenanalytische Itemanalyse bei der Entwicklung von Testverfahren funktioniert, ist für Lehrpersonen eher verzichtbares Wissen. Ebenso dürfte der aktive Gebrauch der psychologischen Fachsprache verzichtbar sein, weil dieses Ziel sehr viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen würde, also mit einem Verzicht auf andere Ziele verbunden ist, und kein Schulpsychologe je von einem Lehrer erwartet, dass dieser sich in der Fachsprache des Psychologen ausdrückt. Im Gegenteil, die Gewöhnung an eine gewisse Unschärfe in der Terminologie zu Psychologischem dürfte den Studierenden nützen, um die Integration von Wissensbeständen aus verschiedenen Disziplinen besser zu bewältigen. Sie lernen dann, sinnverstehend hinter die verschiedenen Fachsprachen zu hören, und deshalb schneller zu entdecken, dass Ähnliches in verschiedenen Disziplinen mit verschiedenen Termini bezeichnet wird. Diese Art des Umgangs mit Fachsprachen hilft, die studentische Lernstrategie der strikten Trennung nach Fächern oder Dozenten der Ausbildung zu durchkreuzen. Eine derartige Trennung dürfte für die Professionalisierung ziemlich hinderlich sein. Negativziele zu benennen ist riskant für den, der es tut. Aber diese Methode bringt den Vorteil, den Schwerpunkt auf die anspruchsvollen positiven Ziele setzen zu können.

Welche psychologischen Inhalte sind für Lehrpersonen relevant?

Die Kommission der Deutschen Gesellschaft für Psychologie hat im Rahmen ihres Berichtes zur Lage der Psychologie in den Lehramtsstudiengängen folgende Inhalte empfohlen: Lernpsychologie (mit dem Schwerpunkt Wissenserwerb); Entwicklungspsychologie (mit dem Schwerpunkt Kindheit und Jugend); Sozialpsychologie (mit dem Schwerpunkt Gruppe); Motivation; Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten. Damit wird indirekt deutlich, dass auch hinter den Vorschlägen der Kommission der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, die in der BRD zwei Jahre lang die Curricula der Psychologie in der Lehrerbildung untersucht hat (Langfeldt et al., 2000), eine berufsqualifizierende Zielsetzung steckt. Die Kommission schlägt deshalb konsequenterweise vor, zwischen "Psychologie für das Lehramt" und "Pädagogische Psychologie" als angewandtem Forschungsfeld zu unterscheiden, weil viele der Inhalte der Psychologie fürs Lehramt zwar nützlich für die Professionalisierung sind, aber

nicht Forschungsergebnisse der Teildisziplin "Pädagogische Psychologie" sind, sondern z.B. aus der Sozialpsychologie oder der Klinischen Psychologie stammen. Beispielsweise ist Gesprächsführung sicher nicht primär in der Pädagogischen Psychologie entwickelt oder erforscht worden, aber zweifellos nützlich für Lehrkräfte.

Sieht man die Inhaltsauswahl für das Fach Psychologie im Kontext der Lehrerbildung, gewichtet zudem die Professionsorientierung hoch genug, und berücksichtigt, dass die Ressource Ausbildungszeit sehr knapp bemessen ist (Studierende in der Lehrerbildung erhalten weniger Psychologieausbildung insgesamt, als Psychologiestudenten ihre Hilfswissenschaft Statistik!), dann ergibt sich folgendes pragmatisches Auswahlraster, das mit jedem Schritt zur Reduktion des Inhaltskatalogs führt:

- Welche Psychologie ist für die Schule potenziell nützlich?
- Welches Wissen bietet die Psychologie Junglehrkräften in den kritischen ersten Berufsjahren? (Hilfe für die Survival-Phase des Lehrberufs)
- Was davon hat ein besonders breites Anwendungsfeld / Geltungsbereich?
- Welche Teile sind nicht durch Vorbildungen abgedeckt?
- Welche Inhalte sind nicht durch andere Ausbildungselemente abgedeckt?
- Was davon geht deutlich über die Alltagspsychologie hinaus?

Das Raster reduziert sicherlich Psychologie auf das absolute Minimum und ist insofern pragmatisch mutig, als beispielsweise solche Inhalte, bei denen der gesunde Menschenverstand zu ähnlichen Schlüssen kommt wie die wissenschaftliche Psychologie, vernachlässigt werden. Von Vorteil ist, dass damit ein Teil des Problems psychologischer Ausbildung, der *hindsight-bias* (Semmer, 1991) gelöst ist. Aber es bedeutet auch eine Anerkennung des Praxiswissens (Terhardt, 2000), das so oft als unwissenschaftlich degradiert wird und zugleich dann die einzige Hilfe im Berufsalltag ist, wenn es noch gar keine gesicherten wissenschaftlichen Befunde zu einer Frage gibt. Das ist in der jungen Disziplin Psychologie allerdings oft der Fall.

Ausserdem fallen solche Themenbereiche heraus, die in anderen Fächern der Lehrerbildung bearbeitet werden. Dabei ist keineswegs nur an erziehungswissenschaftliche Fächer gedacht wie die Pädagogik, sondern auch z.B. ans Bildnerische Gestalten, in dem je nach Dozent/in sehr ausführlich Wahrnehmungspsychologie behandelt wird. Es genügt, wenn man den Transfer zur sozialen Wahrnehmung dann im Psychologieunterricht unterstützt und darauf vertraut, dass psychologische Fragen interessant genug sind, dass sie in der persönlichen oder institutionellen Weiterbildung aufgegriffen werden.

Unter dem Aspekt der Wissenschaftsorientierung des Psychologieunterrichts liesse sich anfügen, dass man bestimmte generelle Strategien und Probleme der psychologischen Forschung exemplarisch an dem einen oder anderen Inhalt aufzeigen kann. Es geht um solcherlei wissenschaftliche Denkweisen der Psychologie, die das Kritikvermögen und die Weiterbildungskompetenz optimal beeinflussen. Beispiele für derartige Inhalte sind: Korrelation versus Kausalität, das Schliessen von Einzelfällen auf die Allgemeinheit und umgekehrt, Ableitung von Handlungsmaximen aus Befunden und Theorien, die Unsicherheit der Geltungsbereiche von psychologischen Theorien und

Befunden, das Problem der nicht erforschten oder nicht erforschbaren brennenden Fragestellungen (methodische und ethische Grenzen). Solche Grundprobleme betreffen teilweise auch andere Wissenschaften.

Problemorientierung und Systematikorientierung verzahnen

Für die höheren Lehrziele (Handlungskompetenz und Urteilskompetenz) ist "Tiefe" i.S. des exemplarischen, problembasierten Erwerbs von prozeduralem Wissen nützlicher als "Breite". Problembasierter Unterricht verspricht ja, das Problem der Trägheit akademischen Wissens zu lösen (Gräsel, 1997). Insbesondere, wenn problemorientierter Unterricht anhand authentischer (Berufsfeld-) Erfahrungen aufgezogen wird, werden die Nützlichkeit psychologischen Wissens und die Verfahren seiner Nutzung erfahren und gelernt. Dies wird als befriedigend erlebt, bleibt aber am Exempel haften, weil der Transfer auf tiefenstrukturell ähnlich gelagerte Probleme nicht funktioniert. Daran zeigt sich ein grundlegendes Problem der didaktischen Arbeit mit Beispielen (Mandl, 2000). Umgekehrt sichert systematikorientierter Unterrichtsaufbau zwar ein besseres Verständnis der dahinter liegenden Prinzipien der Disziplin, wird aber nicht von allen Studierenden als motivierend erlebt und steht in der Gefahr, träges Wissen zu produzieren. Systematikorientierung und Problemorientierung haben also je verschiedene Vorteile und Nachteile.

| | Systematikorientierter Unterricht | Problemorientierter Unterricht |
|-----------|--|--|
| Vorteile | Fördert Einsicht in allgemeine / abstrakte Prinzipien der Disziplin. Transfer von einem Phänomenbereich zu einem "tiefenstrukturell" analogen Bereich durch Vermutungen über den Geltungsbereich. | Fördert die Fähigkeit, Erfahrungen und Fachwissen miteinander zu verknüpfen, Theorie in gleichen Fällen wieder zu erkennen. Motivierend durch Praxisbezug. |
| Nachteile | Träges Wissen, das als "zu theoretisch" und nicht motivierend erlebt wird, Praxisrelevanz meist unerkannt. Hilflosigkeit beim Anwenden durch fehlendes prozedurales Wissen im Übersetzen von wissenschaftlichem Wissen in Handlungswissen, also Verunsicherung durch solchen Wissensaufbau. | Kaum Transfer auf andere Probleme: fachliches Wissen bleibt an das Problem gebunden, Geltungsbereich des Wissens unerkannt, prozedurales Wissen wird oft übergeneralisiert. Ineffiziente Form des Wissenserwerbs über viele Prototypen und induktives Erarbeiten des Allgemeingültigen, mangelnde Struktur im Fachwissen. |

Abbildung 2: Systematikorientierung und Problemorientierung

Karikiert formuliert heisst dies: Zu stark systematikorientierte Unterrichtsgestaltung führt zu eher abstraktem, aber trägem Wissen, weil die Transformation zwischen den verschiedenen Repräsentationsformaten von fachwissenschaftlicher Systematik und praktischer Problemstellung eine Überforderung darstellt, und so aufgebautes Wissen in seiner Funktionalität für die Berufspraxis nicht verstanden wird, also meist auch

nicht motivierend ist. Solche Unterrichtsgestaltung lässt Fachwissen nur unzureichend mit Erfahrung verknüpfen, so dass in der Handlungssituation auf Alltagspsychologie zurückgegriffen wird. Andererseits führt zu stark problemorientierter Unterricht zu handlungswirksamen Einsichten in wenige, prototypische Handlungssituationen, wobei das Wissen zwar situiert ist, aber der Transfer auf andere Problemtypen kaum stattfindet, denn die dahinter liegende Analogie wird mangels Grundlagen zu wenig erkannt (Mandl & Gerstenmaier, 2000). Dieser Mangel kann innerhalb problemorientierten Unterrichts nur durch ein dichteres Netz von prototypischen Problemen ausgeglichen werden, damit sich induktiv die allgemeinen Prinzipien aus den konkreten Exempeln herausdifferenzieren. Damit ist zwar eine hohe Anwendbarkeit des Wissens zu erwarten, aber auch ein unökonomisch hoher Aufwand.

Ideal wäre also eine Kombination beider Unterrichtstypen. Aber wie lassen sich die Vorteile beider Unterrichtstypen verknüpfen? Dabei ist das Hauptproblem der Zeitfaktor: Wie kann man systematisch aufgebautes Wissen vom Schicksal der Trägheit befreien und verfügbar halten für spätere Anwendungen auf "Probleme"? Wie kann man umgekehrt bei der Lösung real anstehender Probleme auf Rezepte als Pflaster weitgehend verzichten und Betroffene trösten bis zum späteren Aufbau des differenzierteren Fachwissens? Die Kombination beider Unterrichtsansätze erfordert also "Frischhalteboxen" für Fachwissen und für aktuelle Fragen. Da die "Haltbarkeit" von Wissen und von Motivation begrenzt ist, liegt die Lösung nicht in der Zweiphasigkeit der Ausbildung: zuerst nur systematikorientierter Wissensaufbau, dann vor allem problemorientierte Wissensanwendung. Zweiphasigkeit maximiert die Trägheit des Wissens und die Unzufriedenheit mit der mangelnden Praxisorientierung der Ausbildung. Die meisten universitären Studiengänge enthalten trotzdem in irgendeiner Form diese Zweiphasigkeit.

Die beiden Gestaltungsformen müssen also anders kombiniert werden. Auf meine diesbezügliche Frage an einen international bekannten Experten meinte dieser schmunzelnd, das sei eben Lehrkunst! Die Kunst scheint mir darin zu bestehen, in der didaktischen Gestaltung des Psychologieunterrichts den zeitlichen Abstand von systematikorientiertem Aufbau von Fachwissen und problemorientierter Wissensnutzung so gering als möglich zu halten, um einerseits die beiden Übel des trägen Fachwissens und der ressourcenverschlingenden Fallarbeit zu minimieren und um andererseits von der Übersichtlichkeit der Systematikorientierung und von der Motivierung durch problemorientierten Unterricht zu profitieren. Dabei kann der Ausgangspunkt sowohl der problemorientierte Unterricht als auch der systematikorientierte Unterricht sein. Metaphorisch beschrieben geht es darum, beide Unterrichtsprinzipien zu parallelisieren und in einem Zopf zu verflechten, in dem mal der systematikorientierte und mal der problemorientierte Strang im Vordergrund stehen, und der andere Strang jeweils latent in Form eines Problemspeichers oder einer Wissensressource mitgezogen wird. Bestimmte Zeitpunkte für das Wechseln vom systematikorientierten zum problemorientierten Unterricht sind planbar: Praktikumsvorbereitungen und -auswertungen, Lehrübungen, Erkundungen, Projekte. Andere sind weniger gut planbar.

Unterrichtsformen sind beispielsweise Fallstudien, die mit unsystematischen Beobachtungen beginnen und mit zunehmendem Einflechten von Fachwissen zu gezielten Beobachtungen fortschreiten, wobei der systematikorientierte Input teilweise individualisiert wird (Ruthemann, 1998). Eine weitere Form ist, ausgehend von systematikorientiertem Unterricht Erkundungen in die Praxis zu machen (beispielsweise klinische Interviews mit Kindern zu deren Stand der Begriffsentwicklung), um durch die Erkundungen wieder auf neue Probleme zu stossen, z.B. auf die Frage nach förderlichen oder hinderlichen Impulsen zu dieser Entwicklung.

Oder von einem grossen Segment des Fachwissens auszugehen (z.B. "Kommunikation"), darin eine in der Praxis erlebte Fragestellung zu suchen, und diese in Projektunterricht zu bearbeiten und zugleich aus dem gleichen Themensegment ein Training ("Gesprächsführung") zu durchlaufen (Ruthemann, 2001). Der Unterschied zu anderen Trainings in der Lehrerbildung dürfte in der Vernetzung mit problembasiertem Projektunterricht liegen (z.B. "Konflikte rund um den Übertritt") und darin, dass das prozedurale Wissen verknüpft mit inhaltlichem Wissen, hier aus der Sozialpsychologie, aufgebaut wird. Diese Verknüpfung von prozeduralem Wissen mit inhaltlichem Wissen dürfte auch im Psychologieunterricht förderlich sein. Es eignen sich auch Planspiele, die zum Zweck der Problemorientierung als erwachsenenbildnerisches Unterrichtsarrangement konzipiert sind, um erworbenes Fachwissen in einer simulierten, komplexen Anwendungssituation in Handlungen umsetzen zu lernen. So ein Planspiel kann den Abschluss eines Ausbildungselementes zur Gesundheitsförderung oder zur interkulturellen Erziehung bilden. Die Verzahnung von systematikorientiertem und problemorientiertem Unterricht kann jedoch noch feingliedriger geschehen, z.B. wenn Schulgeschichten erfunden werden sollen, in denen eine Mindestanzahl verschiedenartiger psychologischer Konzepte "implizit" enthalten sind, die dann andere Studierende wieder erkennen können sollten. Sowohl das Verfassen dieser fiktiven Episoden als auch das Analysieren derselben bewirkt die Neustrukturierung des Fachwissens im Hinblick auf antizipierte Problemsituationen, ein Umkodieren zwischen Fachsprache und narrativer Alltagssprache, und lotet damit zugleich einen hypothetischen Geltungsbereich von wissenschaftlichen Theorien und Befunden aus. Der Vorteil aller Unterrichtsarrangements mit fiktiven Problemstellungen ist, dass sie besser planbar sind, und dass der Mangel an Authentizität die Betroffenheit so reduziert, dass rationale Herangehensweisen erarbeitet und vielleicht sogar spielerisch geübt werden können, also transferierbares prozedurales Wissen aufgebaut werden kann. Hierin liegt auch ein Grund, weshalb dieses prozedurale Wissen schon während der Grundausbildung aufgebaut werden sollte.

Bei Anfragen aus der Praxis, die unmittelbar nach einem Wechsel von einem Praktikum in die Ausbildungsinstitution bestmöglich platziert sind, ist wegen der Betroffenheit ein Experten-Modeling der Analysestrategien und Handlungsplanungsverfahren gewinnbringender, um dann die gleichen Strategien an anderen Anfragen aus der Praxis in Kleingruppen oder Partnerarbeit anwenden und üben zu lassen. Dies entspricht dem Instruktionkonzept des "Cognitive Apprenticeship" (Brown et al., 1989) und soll Studierende exemplarisch zum Reflektieren ihrer Praxis erziehen.

Notwendige Rahmenbedingungen

Solcherlei methodisch-didaktische Gestaltung des Psychologieunterrichts dürfte darüber entscheiden, ob Psychologie bis zu dem höheren Zielniveau der Förderung von Urteils- und Handlungskompetenz unterrichtet werden kann. Dies erfordert Rahmenbedingungen, in denen Vernetzungsmöglichkeiten maximiert werden, gerade weil die Psychologie in der Rolle einer Hilfswissenschaft ist! Günstige Vernetzungsmöglichkeiten bieten: Interdisziplinärer Unterricht auch auf der Stufe der Lehrerbildung, oder auch Unterricht in verschiedenen Fächern in Personalunion bei den gleichen Studierenden, voraussagbare und kontinuierliche Parallelität von Psychologieunterricht und Praxiskontakten, genügend grosse Zeitgefässe, die Erkundungen und Trainings erst möglich machen. Dieses Anforderungsprofil an Rahmenbedingungen zeigt auch, dass ein stark modularisierter Unterricht eher wenig geeignet ist, weil im Zuge der Modularisierung ja Verknüpfungsmöglichkeiten reduziert werden müssen, oder dem Zufallsprinzip statt einem Curriculum unterworfen sind, um die administrative Unabhängigkeit der Module zu gewährleisten. Diesen Verlust kann man nur durch das Erhöhen von Redundanz ausgleichen, also durch das Einführen eines psychologischen Schulpraktikums innerhalb jeden Moduls. Reformen lassen auch Wünsche gedeihen (Franz & Kirsch, 1999).

Literatur:

- Beck, E., Guldimann, T., Zutavern, M. (1995). *Eigenständig lernen*. St. Gallen: Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Bovet, G. (1993). *Wie sieht guter Psychologieunterricht aus?* Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). "Situated Cognition and the Culture of Learning." *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Criblez, L. (1999). Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" für die zukünftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 162-173.
- Criblez, L. & Hofer, Ch. (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (3), 279-287.
- Franz, S. & Kirsch, B. (1999). *Psychologie in der Lehramtsausbildung (Potsdamer Modell)*. 20. Kongress für Angewandte Psychologie, Berlin. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Führer, L. (1999). "Design Science" als dynamisierte Wissenschaftsmethodik und Sozialform innerhalb der Mathematikdidaktik. In C. Selzer & G. Walther (Hrsg.), *Mathematikdidaktik als design science* (S. 78-85). Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Graudenz, I. (1996). Wieviel Psychologie braucht die Schule? Fortbildungserfahrungen und -wünsche von Grundschullehrerinnen und -lehrern aus Hessen. In I. Plath & H. Zayer (Hrsg.), *Qualität in der Psychologieausbildung: Erfahrungen, Thesen, Ausbildungskonzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (Band 2, S. 53-74). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Hengartner, E. & Röthlisberger, H. (1995). Standorte und Denkwege von Kindern: Erkundungsprojekte in der Fachdidaktischen Ausbildung. In E. Beck, T. Guldimann & M. Zutavern (Hrsg.), *Eigenständig lernen*. St. Gallen: Fachverlag für Wissenschaft und Studium GmbH.
- Krampe, G. (1996). Fünf Thesen zu Gegenwart und Zukunft von Psychologiestudium und Psychologiedidaktik. In I. Plath & H. Zayer (Hrsg.), *Qualität in der Psychologieausbildung*:

- Erfahrungen, Thesen, Ausbildungskonzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (Band 2, S. 7-14). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Langfeldt, H.P. (1998). Die Pädagogische Psychologie ist eine Wissenschaft mit gesellschaftlichem Bedarf. *Psychologische Rundschau*, 49 (2), 90.
- Langfeldt, H.-P., Brunstein, J. & Kohlmann, C.-W. (2000). Bericht der Kommission der Deutschen Gesellschaft für Psychologie "Psychologie in den Lehramtsstudiengängen". Schwäbisch-Gmünd: Psychdidac.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Nolting, H.-P. (1985). *Psychologie lehren*. Weinheim: Beltz.
- Paffrath, G. (1998). Die paradigmensorientierte Didaktik des Psychologieunterrichts. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation I. Konzepte, Erfahrungsbericht und empirische Untersuchungsbefunde aus Anwendungsfeldern der Aus-, Fort-, und Weiterbildung* (S. 137-159). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Plath, I. (1996). Pädagogische Psychologie in Ausbildung und Beruf aus der Sicht von Lehrkräften. In I. Plath & H. Zayer (Hrsg.), *Qualität in der Psychologieausbildung: Erfahrungen, Thesen, Ausbildungskonzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (Band 2). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Plath, I. (1998). Rezeption pädagogisch-psychologischer Fachliteratur und der Umgang mit Wissen: Vernachlässigte Aspekte der Lehre? In I. Plath & H. Zayer (Hrsg.), *Qualität in der Psychologieausbildung: Erfahrungen, Thesen, Ausbildungskonzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (S. 215-230). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Ruthemann, U. (1998). Mein Schulpatenkind - Fallstudien als Beitrag zu einer handlungsorientierten Psychologiedidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 439-446.
- Ruthemann, U. (1999). *Fostering student teachers' use of psychological knowledge - Methods to connect scientific knowledge with practical experience*. 21th Institute on the Teaching of Psychology, St. Petersburg Beach, Florida.
- Ruthemann, U. (2000). Psychologieunterricht in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung: Probleme und Lösungsansätze. In G. Krampen (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation II: Neue Medien, Psychologiedidaktik und Evaluation in der psychologischen Haupt- und Nebenfachausbildung* (S. 257-276). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Ruthemann, U. (2001). Trainingselemente im Lehramtsstudium vernetzen: fächerverbindende und problemorientierte Ausbildung in Gesprächsführung. *Grundschule* (9), 208 ff.
- Sämmer, G., Hofer, M., & Paffrath, G. (1996). Zur Lage des Psychologieunterrichts an der gymnasialen Oberstufe in der Bundesrepublik Deutschland. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, 4, 7-11.
- Semmer, N. K. (1998). "Mythos Praxis - Anmerkungen eines Arbeitspsychologen zum Studium sogenannt "angewandter" psychologischer Fächer." *Psychologische Rundschau*, 49 (4), 197-205.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland - Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Tettenborn, A. (1999). *Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Wenn StudentInnen selbstbestimmt lernen s(w)ollen*. 7. Tagung Pädagogische Psychologie, Freiburg, Schweiz.
- Weidenmann, B. & Krapp, A. (1986). *Pädagogische Psychologie*. München: Psychologie Verlags Union.