

utb.

Paul Georg Geiß
Maria Tulis (Hrsg.)

Psychologie unterrichten



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Wilhelm Fink · Paderborn

Narr Francke Attempto Verlag / expert verlag · Tübingen

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Ernst Reinhardt Verlag · München

Ferdinand Schöningh · Paderborn

transcript Verlag · Bielefeld

Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart

UVK Verlag · München

Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Paul Georg Geiß
Maria Tulis (Hrsg.)

Psychologie unterrichten

Fachdidaktische Grundlagen für
Deutschland, Österreich und die Schweiz

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Die Durchführung des Buchprojekts erfolgte mit Unterstützung des deutschen *Verbands der Psychologielehrerinnen und -lehrer*, des schweizerischen *Pädagogik- und Psychologielehrer/innen-Verbands (PPV)* und der *Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung (AFW) des Berufsverbands Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP)*.

Der Erstherausgeber hat sich bemüht, Abdruckgenehmigungen für alle verwendeten Materialien bei den Rechteinhabern zu erwirken. Sollte dies möglicherweise nicht in allen Fällen gelungen sein, bittet der Erstherausgeber darum, sich an ihn zu wenden.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2021 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen & Toronto
www.budrich.de

utb-Bandnr. 5344
utb-ISBN 978-3-8252-5344-8

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter www.utb-shop.de.

Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de
Lektorat: Renate Messenbäck, Wien - www.textsite.at
Umschlaggestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Titelbildnachweis: Illustration: Olena Kychygina
Druck und Bindung: Pustet, Regensburg
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einleitung	11
<i>Paul Georg Geiß & Maria Tulis</i>	
Teil I Fachdidaktische Entwicklungen und psychologische Bildung	
1 Entwicklungslinien der Fachdidaktik Psychologie	26
<i>Gislinde Bovet</i>	
2 Psychologische Bildung an allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen und in der Psychologielehrpersonenbildung	44
<i>Paul Georg Geiß</i>	
3 In Zeiten von <i>p-hacking</i> und <i>fake science</i> – Wissenschaftsorientierung als Herausforderung für die Psychologiedidaktik	67
<i>Ingrid Scharlau & Christine Schreiber</i>	
Teil II Psychologiedidaktikansätze	
4 Integrierte Psychologiedidaktik – Für Zusammenhalt und Transfer	86
<i>Hans-Peter Nolting</i>	
5 Paradigmenorientierte Didaktik des Psychologieunterrichts	99
<i>Günter Sämmer/Gertrud Paffrath †</i>	
6 Handlungsorientierte Psychologiedidaktik	119
<i>Ursula Ruthemann</i>	
7 Dialogische Fachdidaktik Psychologie	139
<i>Nadja Badr</i>	
8 Konzeptverändernde Psychologiedidaktik – Eine Fortführung der Überlegungen von Seiffge-Krenke	158
<i>Maria Tulis</i>	

Teil III Rahmenbedingungen und Leitlinien

Psychologieunterricht in Deutschland

9 Allgemeinbildender paradigmensorientierter Psychologieunterricht am Beispiel von Nordrhein-Westfalen	187
<i>Carmen Ostendorf & Jürgen Malach</i>	
10 Allgemeinbildend-integrativer Psychologieunterricht am Beispiel von Sachsen-Anhalt	205
<i>Hartmut Leipziger</i>	
11 Berufsbildender Psychologieunterricht am Beispiel von Rheinland-Pfalz	222
<i>Jan Fendler</i>	

Psychologieunterricht in Österreich

12 Geschichte der ersten 100 Jahre des Unterrichtsfaches „Psychologie und Philosophie“ in Österreich	239
<i>Franz Zeder</i>	
13 Psychologie- und Philosophieunterricht in Österreich – Rahmenbedingungen und Aufgaben	258
<i>Paul R. Tarmann & Paul Georg Geiß</i>	
14 Grundorientierungen, Bildungsaspekte und Kompetenzen – Ein Modell für den (österreichischen) Psychologieunterricht	277
<i>Maria Tulis & David Fraissl</i>	
15 Fächerverbindender Psychologie- und Philosophieunterricht in Österreich – Legitimation, Leitlinien und Vorschläge	296
<i>Bettina Bussmann & Maria Tulis</i>	

Psychologieunterricht in der Schweiz

16 Der Mensch im Zentrum – Das Schwerpunktfach Philosophie/ Pädagogik/Psychologie an Schweizer Gymnasien	316
<i>Nadja Badr, Dominik Mombelli & Niklaus Schefer</i>	
17 Didaktische Orientierungen von Psychologielehrpersonen und Ent- wicklungsmöglichkeiten für den Schweizer Psychologieunterricht ...	330
<i>Markus Gerteis</i>	
Sachregister	350
Autor/innenverzeichnis	357

Vorwort

Noch ein Buch zur Psychologiedidaktik! Nein, diesen Gedanken werden die Leserinnen und Leser sicherlich nicht als Erstes fassen, wenn sie „Psychologie unterrichten“ aufschlagen. Bei aller Wertschätzung, die dem Psychologieunterricht an weiterführenden Schulen von Schülerinnen, Schülern und Eltern entgegengebracht wird, weist seine systematische fachdidaktische Betrachtung erhebliches Entwicklungspotenzial auf. Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Psychologie drückte es unverblümt aus: „Weder für die Psychologie an Hochschulen noch für den Psychologieunterricht an Schulen gibt es eine fundierte Fachdidaktik“ (Spinath et al., 2018, S. 190). Da kommt die vorliegende Sammlung – sie versteht sich als „Bestandsaufnahme über den Psychologieunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz“ (vgl. Einleitung/Geiß & Tulis in diesem Band) – zum richtigen Zeitpunkt und hat keine Konkurrenz.

Doch ist es wirklich so schlecht um die theoretischen Grundlagen des Unterrichts von Psychologie bestellt? Die Psychologie als Wissenschaft gehört zu den akademischen Disziplinen, die am aktivsten zur Lehr- und Lernforschung beitragen. Wie Menschen überhaupt lernen und wie menschliches Lernen unterstützt werden kann, gehört zu den ältesten Kernthemen psychologischen Denkens und Forschens. Die Suche nach einschlägigen historischen Belegen wird nicht bei Thorndikes „Educational Psychology“ stehenbleiben (Thorndike, 1913). Sind die Ergebnisse dieser Bemühungen nicht auch für das Lehren von Psychologie selbst relevant (z. B. Dunn et al., 2013)? Auch wissenschaftsorganisatorisch ist die Psychologielehre nicht so schlecht etabliert, wie man befürchten mag. Die American Psychological Association (APA) beispielsweise leistet sich hierfür eine eigene Division (Society for the Teaching of Psychology), die International Union of Psychological Science (IUPsyS) unterhält Arbeitsgruppen zur Psychologielehre (siehe beispielsweise Silberstein, Ritchie & Pandey, 2014). Kürzlich gründete sich die European Society for Psychology Learning and Teaching (ESPLAT), in der sich sowohl Schullehrkräfte als auch Hochschullehrende austauschen, unterstützt sowohl von der European Federation of Psychologists' Associations (EFPA) als auch von der European Federation of Psychology Teachers' Associations (EFPTA). Wird der Entwicklungsstand der Psychologiedidaktik unterschätzt?

Ist es ein Widerspruch, Psychologiedidaktik einerseits als entwicklungsbedürftig zu charakterisieren und andererseits festzustellen, wie tief Themen

des Lernens und Lehrens in der Psychologie sowohl inhaltlich als auch strukturell verankert sind? Das vorliegende Buch wird diese Frage im Lichte eines eigenen Begriffs von Fachdidaktik eingehend erörtern. Der beschriebene Widerspruch, sollte es überhaupt einer sein, wird sehr lehrreich behandelt – nicht nur für diejenigen, die sich wissenschaftstheoretisch und historisch für die Psychologiedidaktik interessieren, sondern auch für diejenigen, die nach den Kernthemen für die (Aus-)Bildung von Psychologielehrkräften Ausschau halten, und diejenigen, die ihr eigenes unterrichtliches Handeln gerne reflektieren. Denn nach historischen und bildungstheoretischen Beiträgen (Teil I) und psychologiedidaktischen Ansätzen (Teil II) bietet Teil III des Buches eine Fülle von Erfahrungsberichten zum Psychologieunterricht unter unterschiedlichen rechtlichen, curricularen und theoretischen Randbedingungen. Die hier zutage tretende Vielfalt ist beeindruckend und lädt ein, zu vergleichen, zu systematisieren, vielleicht auch zu integrieren und damit übergreifenden fachdidaktischen Einsichten näherzukommen.

Doch der Erfolg eines Buches hängt nicht nur von seinem Inhalt ab, sondern auch vom wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext, in dem es rezipiert wird. Derzeit gibt es nur zehn Ausbildungsstandorte für schulische Psychologielehrkräfte in Österreich, der Schweiz und Deutschland! Vor allem in Deutschland erfordert die Sicherung des Nachwuchses an Psychologielehrkräften für Schulen große Aufmerksamkeit und weitere Anstrengungen. Erst 2021 wird es hier einen zweiten (!) universitären Standort geben, an dem das Unterrichtsfach Psychologie grundständig studiert werden kann. Zuweilen sind in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Psychologielehrkräften Probleme zu bewältigen, die nicht als Erstes das „Wie“ des Psychologieunterrichts und der Psychologielehrkräftebildung ansprechen, sondern erfordern, sich zunächst der Frage des „Ob“ zuzuwenden.

Vielleicht kann das vorliegende Werk aber auch hier hilfreich sein. Denn seine Entstehung ist auch Ausdruck erfolgreichen sozialen Netzwerkens! Wer die Gründung des Forums für Fachdidaktik der Pädagogik und Psychologie (mit der eigenständigen Sektion „Didaktik der Psychologie“) im August 2018 in Zürich miterlebt hat, bekam einen Eindruck von der sich darin entwickelnden sozialen und fachlichen Dynamik. Die rasche Fertigstellung von „Psychologie unterrichten“ ist in Teilen dieser neuen Dynamik zuzuschreiben. Vielleicht kann sie auch in die bildungspolitischen Erwägungen rund um die Etablierung des Unterrichtsfaches Psychologie und der qualitätsvollen Ausbildung von Psychologielehrkräften hineinwirken.

Die Inhalte dieses Buches werden nicht unumstritten bleiben. Das ist gut so, denn wissenschaftlicher Fortschritt setzt (auch) den informierten wissenschaftlichen Disput voraus. Dieser hat es leichter, zu entstehen, je mehr sei-

ner Grundlagen leicht zugänglich dokumentiert sind – und genau dafür steht dieses Buch!

Produktiv gestritten werden wird bestimmt nicht nur innerhalb der hoffentlich wachsenden, sicherlich aber zusammenwachsenden Community von Psychologie-Fachdidaktikerinnen und -didaktikern. Auch die Bezugsdisziplin, die akademische Psychologie, könnte Fragen stellen: Wie gut geeignet sind die beschriebenen didaktischen Ansätze, ein aktuelles, realistisches Bild von der Psychologie als Wissenschaft zu entwickeln? In welchem Verhältnis steht Psychologielehre an Schulen und Hochschulen? Die (deutschsprachige) universitäre Psychologie tut sich schwer, allein schon mit dem Begriff der Psychologiedidaktik. Wie die Herausgebenden einleitend selbst schreiben: Fachdidaktik impliziert auch normative Komponenten. Vielleicht sind Psychologinnen und Psychologen auch deshalb zurückhaltend gegenüber dem Didaktik-Begriff. Die wissenschaftliche Psychologie hat sich im letzten Jahrhundert auch deshalb so positiv entwickelt, weil sie den normativ aufgeladenen (Schulen-)Streit über die „richtige“, die „bessere“ oder gar die „falsche“ Art und Weise, Psychologie zu betreiben, weitestgehend hinter sich gelassen hat und auf dem *common ground* einer weit entwickelten Forschungsmethodik Toleranz gegenüber Inhalten, Theorien und Menschenbildern übt. Erscheint es da nicht „sicherer“, es mit der erfolgreichen und international florierenden empirischen Lehr-Lernforschung zu halten, auch und gerade, wenn es um die Vermittlung von Psychologie selbst geht?

Sicherlich wird auch der Anspruch diskutiert werden, die Fachdidaktik Psychologie sei „als eigenständiger akademischer Fachbereich“ zu entwickeln (vgl. Einleitung/Geiß & Tulis, in diesem Band). Wie viel Eigenständigkeit gegenüber der Bezugsdisziplin Psychologie ist wünschenswert, geboten oder notwendig? Inwieweit ist das Verhältnis zwischen Psychologie und Psychologiedidaktik überhaupt ein Gegenstand fachpolitischer Gestaltung?

Sollten diese und verwandte Fragen Gegenstand einer nachhaltigen Diskussion in der Psycholog/innenschaft, in der Community von Psychologielehrkräften und derjenigen sein, die diese ausbilden, so hätte dieses Buch eine sehr wichtige Funktion erfüllt und die an seiner Entstehung Beteiligten dürften stolz darauf sein.

Stephan Dutke

Literatur

- 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.
- Geiß, P. G. & Tulis, M. (2020). Einleitung. In P. G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten. Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*, S. 3–14. Leverkusen: Budrich.
- Silbereisen, R. K., Ritchie, P. J. & Pandey, J. (Hrsg.). (2014). *Psychology education and training: A global perspective*. New York, NY: Psychology Press.
- Spinath et al. (2018). Empfehlungen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre. *Psychologische Rundschau*, 69, 171–203.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational Psychology. Vol. 2: The psychology of learning*. New York: Columbia University Press.

Einleitung

— Paul Georg Geiß & Maria Tulis

„Psychologie“ ist ein bei Schüler/innen beliebtes Unterrichtsfach, das in Deutschland, Österreich und der Schweiz an allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen angeboten wird. In Deutschland wurde „Psychologie“ durch die Oberstufenreform von 1972 als Wahlfach in der 11. bis 13. Klassenstufe mit Grund- und Leistungskursen etabliert und verbreitete sich in den 1990er Jahren auch in den ostdeutschen Bundesländern. In 8 der 16 Bundesländer kann „Psychologie“ an Gymnasien als Wahlfach mit Grund- und Leistungskursen gewählt werden, wobei es in Bayern und Baden-Württemberg in der Regel als einjähriger Grundkurs, in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt als Grund- und/oder Leistungskurs mit Abitur angeboten wird. Mit Ausnahme von Bremen und Sachsen-Anhalt wird in diesen Ländern – und darüber hinaus in Rheinland-Pfalz – „Psychologie“ zudem als Grund-, Leistungs- und/oder Profilkurs an beruflichen Gymnasien, Fachoberschulen und Oberstufenzentren unterrichtet. In den meisten anderen Ländern werden psychologische Inhalte hingegen im Verbund mit (sozial-)pädagogischen und soziologischen Lernfeldern von (Sozial-)Pädagogiklehrenden vermittelt. In Österreich ist „Psychologie“ gymnasiales Pflichtfach in der 11. Schulstufe und im Verbund mit „Philosophie“ (12. Schulstufe) mündliches Prüfungsfach bei der Matura (Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie – PUP). Im berufsbildenden Bereich wird es als Pflichtfach auch an Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLA) angeboten, während es etwa an Bildungsanstalten für Sozialpädagogik (BASOP) und Elementarpädagogik (BAFEP) im Verbund mit Pädagogik von der 10. bis 13. Schulstufe ein Profulfach darstellt. In der Schweiz führten 1994 der Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen und die Maturitätsreform von 1995 das Schwerpunktfach „Philosophie/Pädagogik/Psychologie“ (PPP) und das Ergänzungsfach „Pädagogik/Psychologie“ (PP) in die gymnasiale Oberstufe ein. Als Ergänzungsfach ist es mündlich, als Schwerpunktfach auch schriftlich maturabel.

Bis Mitte der 2010er Jahre entwickelten sich verschiedene Formen des Psychologieunterrichts relativ unabhängig voneinander in Deutschland, Österreich und der Schweiz, sodass fachdidaktische und unterrichtspraktische Entwicklungen in den Nachbarstaaten wenig wahrgenommen und rezipiert wurden (Geiß, 2016).

Entwicklung der Fachdidaktik Psychologie als Fachbereich

Die Fachdidaktik Psychologie gehört zu den letzten Fachdidaktiken des gymnasialen Fächerkanons, die noch universitär zu entwickeln und zu verankern sind. Dieser fehlende Entwicklungsstand hat mehrere strukturelle Gründe:

Erstens ist die schwache Präsenz der Fachdidaktik Psychologie als eigenständiger Fachbereich an den fünf bzw. bald sechs regulären Ausbildungsstandorten in Deutschland (Dortmund, Paderborn ab 2021) und Österreich (Wien, Graz, Salzburg, Linz) auch dem Umstand geschuldet, dass Psychologielehrkräfte in der Regel keine Psycholog/innen sind und Psycholog/innen selten über Unterrichtserfahrung an Schulen verfügen. Einzig in der Schweiz sind aufgrund des Lehrdiploms für Maturitätsschulen, das nach einem Masterabschluss in Psychologie an fünf Hochschulstandorten (Bern, Basel, Freiburg, Thurgau, Zürich) erlangt werden kann, relativ viele Psychologielehrkräfte auch Psycholog/innen (vgl. Gerteis/Kap. 17) und unterrichtserfahrene Dozent/innen vermitteln Fachdidaktik Psychologie im Rahmen des Lehrdiplom-Studiengangs. Aber auch dort sind universitäre Fachdidaktiker/innen neben ihrer Lehrtätigkeit an Schulen primär mit der Lehrpersonenbildung beauftragt, ohne dass hinreichende zeitliche Ressourcen für fachdidaktische Forschung zur Verfügung stehen. Dadurch ergab sich im Fachbereich der Psychologie nicht – wie in den meisten anderen Fächern – die Möglichkeit für erfahrene Lehrkräfte, sich über Promotions- und Habilitationsverfahren fachdidaktisch und fachwissenschaftlich zu qualifizieren, um die Interessen des Psychologieunterrichts akademisch zu vertreten und die Fachdidaktik als eigenständigen Fachbereich der Psychologie an der Hochschule zu verankern. Andererseits fehlten für promovierte Psycholog/innen Entwicklungsmöglichkeiten für eine psychologiedidaktische Hochschullaufbahn.

Eine *zweite* Schwierigkeit für die Entwicklung der Fachdidaktik Psychologie besteht in ihrem scheinbaren Naheverhältnis zu einem der Teilgebiete der Psychologie: der Pädagogischen Psychologie bzw. Bildungspsychologie. Psychologiedidaktik wird teilweise missverstanden als jener Bereich der Lehr-Lernforschung, der auch (aber eben nicht spezifisch) auf den Psychologieunterricht anwendbar ist oder diesen zum Kontext der Untersuchung domänenübergreifender Lehr-Lernprozesse und allgemeindidaktischer Prinzipien macht (für eine Diskussion hierzu siehe: Dutke, Bakker, Papageorgi & Taylor, 2017). In ähnlicher Weise wurden vielerorts auch in der Ausbildung von Psychologielehrer/innen verstärkt „nur“ Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie in den Blick genommen, anstatt die (wenigen und teils aus den 1970er Jahren stammenden) fachdidaktischen Überlegungen zu thematisieren und in den Unterrichtspraxisphasen umzusetzen. So verwundert es nicht, dass sich nur

vereinzelt wissenschaftliche Tagungen wie die „Fachtagung für Psychologiedidaktik und Evaluation“ der *Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung* (AFW) des *Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen* (BDP) – die in den letzten 20 Jahren allerdings zunehmend an Beachtung gewann – der Psychologiedidaktik oder gar fachdidaktischen Forschung widmeten. Aber auch hier spiegelt die Mischung an konzeptuellen und empirischen Beiträgen, die aus psychologiedidaktischer, bildungswissenschaftlicher und pädagogisch-psychologischer (fachwissenschaftlicher) Forschung im Kontext der Lehrer/innen(aus- und fort-)bildung entstanden (und sich eher selten auf den schulischen Psychologieunterricht beziehen, sondern häufiger Interventionsstudien zur Lehre im Psychologie- und Lehramtsstudium bzw. Hochschuldidaktik allgemein beinhalten), die begriffliche Unschärfe und Ausrichtung von „Psychologiedidaktik“ wider (für den aktuellen Tagungsband siehe: Krämer, Preiser & Brusdeylins, 2018).

Drittens entstehen Fachdidaktiken an den überlappenden Randzonen des Faches mit Bezügen zur Philosophie (*Was ist Bildung?*), zur Erziehungswissenschaft (*Wie können Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung als Heranwachsende unterstützt werden?*) und zur Psychologie (*Wie können Lehr- und Lernprozesse effektiv initiiert und gesteuert werden? Welche Entwicklungsbedingungen sind dafür wichtig?*). Diese Überlappungsbereiche sind auch normativ und handlungsorientiert strukturiert, sodass sie nicht ausschließlich durch empirische Forschung adäquat erfasst, bearbeitet und ausdifferenziert werden können. Die Fachdidaktik Psychologie ist (1) *normativ-theoretisch* orientiert, wenn sie beispielsweise ein Verständnis von psychologischer Bildung expliziert und die Ziele des Psychologieunterrichts begründet. Sie ist (2) *methodisch-praktisch* ausgerichtet, wenn sie z. B. Modelle für problemorientierte Unterrichtsreihen zu einem psychologischen Lerngegenstand entwickelt, psychologische Forschungsmethoden (Experiment, Beobachtung, Befragung etc.) zu Unterrichts- und Arbeitsmethoden des Psychologieunterrichts transformiert oder alternative Prüfungsformen für die Leistungsfeststellung konzipiert. Die Fachdidaktik Psychologie ist aber auch (3) *erfahrungswissenschaftlich* orientiert, wenn *historisch-vergleichend* die Geschichte des Faches rekonstruiert wird, Lehrplananalysen durchgeführt und *empirisch* die Bedingungen oder die Effektivität von Psychologieunterricht erforscht werden (vgl. Heintel, 1986).

Hier wird ein Verständnis von Didaktik vorausgesetzt, welches ein „intentionales, also geplantes und organisiertes Lehren und Lernen“ zum Gegenstand dieses Fachbereichs macht (Giesecke, 2004, S. 106).

Die *vierte* Schwierigkeit ist mit dem fehlenden psychologiedidaktischen Metadiskurs verknüpft. So etablierten sich überwiegend „abbilddidaktisch“

strukturierte Einführungskurse und einführende Lehrwerke, in denen die Gliederung einzelner Kapitel die disziplinäre Aufgliederung des Faches in seine Teilgebiete (Allgemeine Psychologie, Sozialpsychologie, Entwicklungspsychologie etc.) widerspiegelt und Forschungsfelder als Themen additiv aneinandergereiht wurden. Obwohl bereits Ende der 1970er und in den 1990er Jahren mehrere an den theoretischen Hauptströmungen des Faches orientierte Einführungslehrwerke entwickelt wurden (Medcof & Roth, 1979; Tavis & Wade, 1995; Glassman & Hadad, 2009), änderte sich diese (hochschuldidaktische) Praxis nicht. Aus diesem Grunde scheint in der anglo-amerikanischen Hochschuldidaktik der paradigmensorientierte Psychologiedidaktikansatz (*perspective based approach*) dreimal unabhängig voneinander „erfunden“ worden zu sein, zuletzt 2008 von einem 78-jährigen Dozenten an der Harvard University für fortgeschrittene Psychologie-Bachelorstudierende, der am Ende seines Lebens nach einem zufriedenstellenderen Konzept für Einführungen ins Fach strebte (Fernald, 2008). Auch der Psychologiedidaktikansatz von Nolting (1985) hat unter den Psychologiedozierenden (wie aber auch die grundsätzliche Reflexion im Hinblick auf fachspezifische Lernprozesse und einen fachdidaktisch begründeten Aufbau der eigenen Lehre) zu wenig Beachtung gefunden, obwohl das darauf beruhende Einführungswerk „Psychologie lernen“ (Nolting & Paulus, 1985) bei Haupt- und Nebenfachstudierenden Anklang fand und sich gegenwärtig in der 15. Auflage befindet (Nolting & Paulus, 2018).

Der unzureichende Entwicklungsstand der Psychologiedidaktik ist *fünftens* auch damit verknüpft, dass die auf Basis psychologischer Forschung entwickelten Ansätze zur Optimierung von Lehr-Lernprozessen generell als hinreichend relevant für die fachspezifische Didaktik gehalten wurden. So verbreitete sich z. B. der (nicht dezidiert psychologiespezifische) Didaktikansatz des kritischen Denkens (*critical thinking*) an anglo-amerikanischen Hochschulen und Gymnasien (Blair-Broeker & Ernst, 2008; Crane & Hannibal, 2012), der darauf abzielte, analytisches Denken in Psychologie zu lernen und sich skeptisch mit den Trugschlüssen und Verzerrungen im wissenschaftlichen Denken auseinanderzusetzen (Dunn, Halonen & Smith, 2008). Kritisches Denken stellt aber eine (wenngleich bedeutsame und sicherlich auch im Zusammenhang mit psychologischem Wissen und Erkenntnisgewinn notwendige) fachübergreifende Kompetenz dar (Murdoch, 2016). Auch der triarchische Didaktikansatz, den Sternberg aus seiner triarchischen Intelligenztheorie abgeleitet hat (Sternberg, 1984) und der eine Verknüpfung von analytischen, kreativen und praktischen Denkweisen für nachhaltige Lernprozesse empfiehlt (Sternberg, 1999), ist ein allgemeindidaktisches Konzept, das für alle Unterrichts- und Studienfächer von Relevanz ist.

Ziele und Aufbau des Buches

Trotz dieser Schwierigkeiten bei der Etablierung der Fachdidaktik Psychologie als eigenständiger, akademischer Fachbereich und der Tatsache, dass viele Psychologielehrer/innen in Deutschland das Unterrichtsfach als Drittfach unterrichten, ohne selbst ein reguläres Psychologielehramtsstudium absolviert zu haben, brachte der allgemein- und berufsbildende Psychologieunterricht eine facettenreiche und vielfältige Unterrichtspraxis sowie einige (genuin) fachdidaktische Konzepte hervor, die in diesem Sammelband zur Darstellung kommen sollen. Dieses Buch versucht erstmalig eine Bestandsaufnahme über den Psychologieunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz vorzunehmen, indem im *ersten* Teil die Anfänge und die teils unstete Entwicklung der Fachdidaktik Psychologie hin zur aktuellen Diskussion über psychologische Bildung als Leitbegriff des Psychologieunterrichts sowie zur gegenwärtigen Wissenschaftskrise der Psychologie und deren fachdidaktische Implikation dargelegt werden. Im *zweiten* Teil des Buches werden in der Folge die wichtigsten Psychologiedidaktikansätze vorgestellt, die entweder für den Psychologieunterricht selbst entwickelt wurden oder in der Hochschuldidaktik entstanden und in der Sekundarstufe II Verbreitung fanden. Der *dritte* Teil des Buches befasst sich mit der unterschiedlichen Praxis des Psychologieunterrichts in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Dabei wird auf die historische Entwicklung der Fächer eingegangen, es werden die schulischen und rechtlichen Rahmenbedingungen in den drei Ländern herausgearbeitet und aus unterschiedlichen didaktischen Perspektiven Entwicklungsmöglichkeiten für den allgemein- und berufsbildenden Psychologieunterricht aufgezeigt.

Teil I: Fachdidaktische Entwicklungen und psychologische Bildung

Gislinde Bovet, die als Fachleiterin für Psychologie in Rottweil die Psychologielehrer/innenbildung in Baden-Württemberg mitgeprägt hat, gehört zu den Pionier/innen des Psychologieunterrichts in Deutschland und resümiert in ihrem Beitrag zu den *Entwicklungslinien der Fachdidaktik Psychologie* die fachdidaktischen Überlegungen, die mit der Etablierung des Psychologieunterrichts in Deutschland seit den 1970er Jahren einhergegangen sind. Dabei stellt sie fest, dass der Psychologieunterricht bereits seit seinen Anfängen zwischen den Zielen der Wissenschaftspropädeutik und der Persönlichkeitsentwicklung oszillierte, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung. Ihre Diskussion der Kompetenzorientierung veranschaulicht die fachdidaktische Anschluss-

fähigkeit des Psychologieunterrichts an die gegenwärtige Schulentwicklung und zeigt auf, dass die Vermittlung von Kenntnissen, Denk- und Handlungsfertigkeiten und reflektierten Haltungen seit seinen Anfängen ein Anliegen des Psychologieunterrichts ist und daher nichts Neues im Fach darstellt.

Im Beitrag *Psychologische Bildung an allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen* greift *Paul Georg Geiß* die grundlegenden Ziele des Psychologieunterrichts auf und beschreibt den psychologischen Bildungsbegriff einerseits im Kontext seiner Genese als Leitbegriff für die Persönlichkeitsentwicklung an Schule und Hochschule, andererseits in Abgrenzung zu den Forschungsfeldern der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen empirischen Bildungsforschung. Dabei kommt auch der Bildungsbeitrag des Faches zur Allgemeinbildung zur Darstellung. Mit Rückgriff auf den anglo-amerikanischen hochschuldidaktischen Diskurs über *psychological literacy* verdeutlicht er die didaktische Relevanz der Vermittlung von psychologischen Denk- und Handlungsfertigkeiten für die Entwicklung des kritisch-psychologischen Denkens und plädiert für ein Verständnis von psychologischer Bildung als Komplex von fachlichen Kenntnissen, Fertigkeiten und ethisch-epistemischen Haltungen.

Schließlich beschreiben *Ingrid Scharlau* und *Christine Schreiber* in ihrem Beitrag zur *Wissenschaftsorientierung als Herausforderung für die Psychologiedidaktik* die psychologiedidaktischen Implikationen der gegenwärtigen Vertrauenskrise in die wissenschaftliche Forschung. Die Autorinnen heben die Vorzüge der paradigmensorientierten Psychologiedidaktik, die im zweiten Teil des Buches näher erläutert wird, hervor, wenn sie aktuelle Forschungsbefunde der Psychologie auf grundlegende Fragen von Wissenschaftlichkeit beziehen und auch die gesellschaftlichen Bedingungen und theoretischen Bezugsrahmen für Wissenschaft und Forschung in einer wissenschaftshistorischen Perspektive reflektieren. Sie plädieren für eine stärker wissenschaftsorientierte Fachdidaktik, die dezidiert die Ziele, Bedingungen, Funktionen und die Struktur gegenwärtiger Forschungspraxis prüft.

Teil II: Psychologiedidaktikansätze

Der zweite Teil des Buches ist den für den Psychologieunterricht relevanten Psychologiedidaktikansätzen gewidmet. *Hans-Peter Nolting* erläutert die *Integrative Psychologiedidaktik*, die er aufgrund der Schwierigkeiten von Studierenden mit der universitären „Themendidaktik“ entwickelt hat. Während sich die Psychologie als Wissenschaft in einzelne Subdisziplinen gliedert, ist das beim Psychischen selbst, das den eigentlichen Gegenstand der Psychologie

darstellt, als systemisch strukturiertem Ganzen nicht der Fall. Die Vermittlung von Psychologie muss daher auf ein (übergeordnetes) Modell des psychischen Systems bezogen werden, das einerseits personale und entwicklungsbedingte, andererseits situative Faktoren und interpersonale Bezüge umfasst, um aktuelle innere Prozesse (Wahrnehmung, erfassendes und planendes Denken, Motivation und Emotion) und das von außen beobachtbare Verhalten zu erklären. Nolting zeigt auf, dass dieses Modell flexibel für das Lernen der Grundlagengebiete der Psychologie oder einzelner kleinerer Ausschnitte davon, für die Einordnung der Anwendungsgebiete und Theorieansätze (Paradigmen) der Psychologie wie auch für die Analyse von Fallbeispielen und die Planung von Interventionen verwendet werden kann.

Die ehemalige Vorsitzende des Verbandes der Psychologielehrer/innen *Gertrud Paffrath* beschreibt im wiederveröffentlichten Beitrag zur *Paradigmenorientierten Didaktik des Psychologieunterrichts* einen in Deutschland einflussreichen Psychologiedidaktikansatz, den der Erziehungswissenschaftler, Psychologielehrer und Fachseminarleiter *Günter Sämmer* gemeinsam mit der Autorin für die gymnasiale Oberstufe am Beginn der 1990er Jahre anlässlich der Verbreitung des Psychologieunterrichts in Berlin, Brandenburg und Sachsen-Anhalt erarbeitet hat. Dadurch wurde die paradigmensorientierte Psychologiedidaktik auch in Deutschland unabhängig von anglo-amerikanischen Lehrbüchern (vgl. Medcof & Roth, 1979; Tavris & Wade, 1995; Fernald, 2008) entwickelt. Paffrath plädiert in ihrem Beitrag dafür, die Vermittlung von Psychologie und psychologischem Denken nicht nur anhand der disziplinären Struktur des Faches, sondern auch anhand der Theorierichtungen (Paradigmen), die psychologisches Wissen hervorgebracht haben, zu vermitteln, und beschreibt Implikationen des Ansatzes für Lehrpläne und Unterrichtspraxis, die auch heute noch von Bedeutung sind.

Ursula Ruthemann lotet in ihrem Beitrag zur *Handlungsorientierten Psychologiedidaktik* die Frage aus, inwieweit ihr Fachdidaktikansatz auch für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II gewinnbringend zum Einsatz kommen kann. In ihrer ausbildungsfeldorientierten psychologiedidaktischen Analyse beschreibt sie unterschiedliche Formen von psychologischer Handlungskompetenz als Ziel der Psychologielehrer/innenbildung und des Psychologieunterrichts, führt eine Sachanalyse des Faches mit seinen Besonderheiten durch und bestimmt in der Adressat/innenanalyse die Implikationen lern- und entwicklungspsychologischer Befunde für die Vermittlung von Psychologie und psychologischen Handlungsfertigkeiten an Jugendliche. Mit drei beispielhaften didaktischen Aufgabenstellungen bzw. Unterrichtsmethoden veranschaulicht sie die spezifischen Anforderungen an den handlungsorientierten Unterricht, wie er vor allem auch im berufsbildenden

Bereich entwickelt werden kann, und beschreibt einige Implikationen für die Ausbildung von Psychologielehrer/innen.

Im darauffolgenden Kapitel erläutert *Nadja Badr* die Grundlagen der *Dialogischen Psychologiedidaktik*, die das Wechselspiel zwischen dem persönlichen Zugang des Lernenden, dem Interesse an den Sichtweisen anderer Schüler/innen und der Abgleichung dieser unterschiedlichen Zugänge mit den fachlich bewährten Verfahren und Sichtweisen schildert. Dabei werden Bildungsprozesse bei Schüler/innen durch problemorientierte Fragestellungen initiiert, die entlang einer Kernidee mit emotional und kognitiv anregenden Arbeitsaufträgen gefördert werden und Schüler/innen die Möglichkeit bieten, die fachlichen Sichtweisen und Problemlösungsstrategien mit den eigenen und fremden Sicht- und Vorgangsweisen „auszuhandeln“. Die Autorin legt diesen Ansatz am Beispiel einer Unterrichtsreihe zur Moralentwicklung nach Kohlberg dar und zeigt außerdem, wie das dialogische Modell für universitäre Psychologiedidaktikseminare fruchtbar gemacht werden kann.

Maria Tulis führt in ihrem Beitrag zur *Konzeptverändernden Psychologiedidaktik* die Überlegungen von Seiffge-Krenke (1981) fort und entwickelt einen fach(wissenschaft)lich begründeten didaktischen Ansatz dazu, wie Psychologielehrpersonen die laienpsychologischen Schüler/innenvorstellungen aufgreifen und deren fachliche Rekonstruktion durch die Vermittlung evidenzbasierten psychologischen Wissens gezielt unterstützen können. Mit Bezug auf den Erkenntnisstand der Conceptual-Change-Forschung und der Naturwissenschaftsdidaktiken beschreibt sie eine Psychologiedidaktik zur aktiven Umstrukturierung laienpsychologischer Annahmen.

Teil III: Rahmenbedingungen und Leitlinien

Der dritte Teil des Sammelbandes ist der Praxis des Psychologieunterrichts in Deutschland, Österreich und der Schweiz gewidmet und liefert eine erste Bestandsaufnahme aktueller Bestrebungen und unterschiedlicher Formen des Psychologieunterrichts im allgemein- und berufsbildenden Bereich.

Carmen Ostendorf und *Jürgen Malach* zeigen in ihrem Beitrag zum paradi-gmenorientierten Psychologieunterricht in Nordrhein-Westfalen auf, wie in dreijährigen Psychologiekursen mit drei (Grundkurs) oder fünf Wochenstunden (Leistungskurs) psychologische Kenntnisse und Fertigkeiten anhand der verschiedenen theoretischen Hauptströmungen der Psychologie vermittelt werden können. Zwei kompetenzorientierte Unterrichtsreihen für die zweistündige Einführungsphase in der 10. Klassenstufe veranschaulichen die Anforderungen an die Planung und Durchführung des Psychologieunterrichts.

Auch *Hartmut Leipziger* beschreibt an konkreten Unterrichtsmaterialien im Kontext des Psychologieunterrichts in Sachsen-Anhalt, wie Schüler/innen in das Modell des psychischen Systems von Nolting eingeführt werden können und wie mit diesem Modell psychologische Studien und Theorieansätze eingeordnet, psychologische Arbeitsmethoden ausgewertet und Fallbeispiele analysiert werden können.

Jan Fendler gibt einen Überblick über unterschiedliche Formen von Berufsgymnasien, Fach- und Fachoberschulen in Rheinland-Pfalz, in denen psychologische Handlungskompetenzen für Berufe im Sozialbereich vermittelt werden. Entsprechend seinem konstruktivistischen Verständnis von Lernen wird Unterricht entlang von Problemstellungen aus dem zukünftigen beruflichen Handlungsfeld modelliert, sodass in Lernschleifen selbstgesteuerte Prozesse des Kompetenzerwerbs ermöglicht und Lernergebnisse präsentiert und reflektiert werden.

Der österreichische Psychologieunterricht verdankt sich als gymnasiales Pflichtfach in der 11. Schulstufe dem Umstand, dass empirische Psychologie und Logik zu den Inhalten des 1849 eingeführten gymnasialen Faches „Philosophische Propädeutik“ auserkoren wurden, dessen Entwicklung *Franz Zeder* beschreibt. Auch mit der Umbenennung des Faches in „Psychologie und Philosophie“ durch die Lehrplanreform 1989 blieb der Psychologieunterricht ein Teil des traditionsreichen Faches.

Paul Tarmann und *Paul Georg Geiß* widmen sich dem Beitrag des Doppelfaches zur Allgemeinbildung an Gymnasien und bringen die fachspezifischen und fächerverbindenden Ziele des Doppelfaches zur Darstellung. Ferner werden der Lehrplan von 2016 und der Leitfaden für die mündliche kompetenzorientierte Reifeprüfung 2011 erläutert und gezeigt, wie die allgemeinen Lehr- und Bildungsbereiche des Lehrplans psychologiedidaktisch expliziert und konkretisiert werden können.

In einem konzeptionellen Beitrag explizieren *Maria Tulis* und *David Fraissl* ein Kompetenzmodell für den Psychologieunterricht, das sie aus drei übergeordneten Aspekten psychologischer Bildung – Autonomie, Verantwortung und Skepsis – ableiten. Je drei konkretisierende Beispiele veranschaulichen, welche Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus mit der Komplexität psychologischer Bildungsprozesse einhergehen können.

Bettina Bussmann und *Maria Tulis* konstatieren eine geringe Ausbreitung „echt“ fächerverbindenden Psychologie- und Philosophieunterrichts in Österreich (in dem das Unterrichtsfach PUP zumeist getrennt in den zwei aufeinanderfolgenden Schulstufen unterrichtet wird) und liefern eine bildungstheoretische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Begründung für einen problem-, lebenswelt- und wissenschaftsorientierten interdisziplinären Unter-

richt. Eine beispielhafte Auflistung von problemorientierten Fragestellungen, die aus psychologischer *und* philosophischer Perspektive betrachtet werden sollten (und könnten), verdeutlicht die sinnvolle Verschränkung beider Fächer zur Reflexion lebensweltlich und gesellschaftlich relevanter Probleme. Ein konkretes Unterrichtsbeispiel zum politischen Framing veranschaulicht die Anforderungen an eine fächerverbindende Unterrichtsgestaltung.

Der allgemeinbildende Psychologieunterricht wurde 1995 durch die Einführung des Schwerpunktfaches „Philosophie/Pädagogik/Psychologie“ (PPP) im gymnasialen Fächerkanon in der Schweiz verankert. *Nadja Badr*, *Dominik Mombelli* und *Niklaus Schefer* beschreiben die bildungspolitischen pädagogischen Überlegungen hinter dem auch dort bei Schüler/innen beliebten Wahlpflichtfach. Sie zeigen, dass PPP ein sinnvolles komplementäres Bildungsangebot zu den MINT-Fächern darstellt, wenn es um die Analyse von technischem Fortschritt oder dem ethischen Umgang mit Wissenschaft geht. Der Mehrwert dieses Fächerverbundes liegt in der Möglichkeit zur interdisziplinären Bearbeitung von lebensweltlich höchst relevanten Problemfeldern, indem philosophische, pädagogische und psychologische Perspektiven aufeinander bezogen werden. Anhand des Unterrichtsprojektes „Wie lernen Schüler/innen mit Kindern philosophieren?“ wird gezeigt, wie man handlungsorientiert interdisziplinär mit Schüler/innen arbeiten kann und in welcher Weise diese drei fachlichen Beiträge die fünf Kompetenzbereiche der gymnasialen Bildung an Schweizer Maturitätsschulen fördern.

Markus Gerteis gibt in seinem Beitrag zum Schweizer Psychologieunterricht einen umfassenden Überblick über die Ausbildung von Psychologielehrer/innen, den Stundenumfang und die didaktischen Empfehlungen für die Berufsmaturität, die Fachmittelschule und das Gymnasium. In einer für den Beitrag durchgeführten Online-Umfrage, an der 37 Lehrpersonen aus 11 der 21 angeschriebenen Kantone teilnahmen, überwogen die Hauptfachpsycholog/innen (37 %), gefolgt von den Hauptfachpädagog/innen (19 %) und Lehrpersonen mit beiden Hauptfächern (5 %). Nur wenige Psychologielehrpersonen haben ein volles Anstellungsverhältnis in ihrem Fach und orientieren sich didaktisch vor allem an disziplinar und thematisch strukturierten Zugängen.

Drei Säulen der Fachdidaktik Psychologie

Die 17 Beiträge zur Bestandsaufnahme des Psychologieunterrichts und der Psychologiedidaktik veranschaulichen gut die drei verschiedenen Säulen oder Forschungsbereiche einer Fachdidaktik:

- 1) Wenn der psychologische Bildungsbegriff rekonstruiert wird (Geiß/Tulis & Fraissl) oder das Lehren und Lernen von Psychologie auf ein allen Teildisziplinen der Psychologie zugrundeliegendes Modell des psychischen Systems (Nolting), auf die zentralen Paradigmen der Psychologie (Sämmer/Paffrath) oder auf handlungsorientierte Kompetenzen (Ruthe-mann) bezogen sind und wenn der Wert dialogisch-vermittelter Bildung (Badr), einer kritischen Beurteilung von Wissenschaft (Scharlau & Schreiber) und einer interdisziplinären Sichtweise auf lebensweltliche Probleme herausgestellt wird (Bussmann & Tulis), werden bedeutsame Beiträge zur Fachdidaktik Psychologie im Sinne einer *normativ-theoretischen* Reflexionswissenschaft geleistet. In diesen Beiträgen wird ein psychologie-didaktischer Pluralismus sichtbar, der Psychologielehrer/innen unterschiedliche Möglichkeiten und Ziele zur Planung und Gestaltung des Psychologieunterrichts aufzeigt. Zugleich lässt sich die Verbindung der unterschiedlichen Ansätze erkennen, welche sich teilweise ergänzen und gegenseitig bereichern können.
- 2) Wenn hingegen konkrete Anwendungsmöglichkeiten für das integrierende Modell von Nolting vorgestellt (Leipziger), paradigmensorientierte Unterrichtsreihen für die Einführungsphase präsentiert (Ostendorf & Malach), Lernschleifen für berufsfeldbezogenes Lernen erläutert (Fendler) oder fächerverbindende Fragestellungen dargestellt werden (Badr, Mombelli & Schefer), wird die Fachdidaktik Psychologie als *methodisch-praktische* Interventionswissenschaft entwickelt.
- 3) Beiträge wie jene zur Genese der Psychologiedidaktik (Bovet), zur Entstehung (Zeder) und zu den Lehrplänen und Reifeprüfungsordnungen des Psychologieunterrichts in unterschiedlichen Ländern (Tarmann & Geiß/Badr, Mombelli & Schefer) entwickeln die Fachdidaktik Psychologie als *historisch-vergleichende* Erfahrungswissenschaft. Die Umfrage zum Schweizer Psychologieunterricht (Gerteis) sowie die evidenzbasierte Entwicklung eines psychologiedidaktischen Modells, in dem die einzelnen Bedingungsfaktoren systematisch untersucht werden können und damit zu einer fachspezifischen Lehr-Lernforschung beisteuern (Tulis), liefern hingegen einen Beitrag zur Fachdidaktik Psychologie als *empirische* Erfahrungswissenschaft, die als spezialisiertes Forschungsfeld der Pädagogischen Psychologie entwickelt werden könnte.

Psychologiedidaktische Handlungskompetenz als Ziel der Ausbildung von Psychologielehrer/innen

In den theoretischen und unterrichtspraktischen Beiträgen dieses Sammelbandes wird ein weiterer Grundkonsens sichtbar: „Abbilddidaktisch“ organisierter Psychologieunterricht, der psychologisches Wissen additiv aneinandergereiht vermittelt, entspricht nicht dem Erkenntnisstand der Fachdidaktik. Stattdessen werden aus unterschiedlichen psychologiedidaktischen Perspektiven problemorientierte Formen des Psychologieunterrichts vorgestellt, die auf die Vernetzung psychologischen Wissens, auf die selbstbestimmte Anwendung psychologischer Kompetenzen und auf kritische Formen psychologischen Denkens abzielen. Das Ziel der universitären Psychologiedidaktik für (angehende) Psychologielehrer/innen besteht weder primär im Erwerb von theoretischem Bildungs- und Lernwissen noch in historischen Kenntnissen über den Psychologieunterricht. Ihr Ziel besteht vielmehr in der Vermittlung von Denk- und Handlungsfertigkeiten für gelungene Formen des Unterrichtens von Psychologie, einem Orientierungswissen, das für die Entwicklung der Handlungskompetenz von Psychologielehrenden notwendig ist.

Erfreulicherweise zeigt sich ein (internationaler) Trend in Richtung Ausbau und Stärkung der Psychologiedidaktik: Seit kurzem sieht die Deutsche Gesellschaft für Psychologie die „Notwendigkeit zur Etablierung einer Fachdidaktik Psychologie“ zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre (Spinath, Antoni, Bühner et al., 2018) und stellt fest, dass sich die deutschsprachige Psychologie bislang nur selten damit befasst hat, wie das eigene Fach am besten vermittelt werden kann. Dies gilt es zu ändern und dabei soll auch die Vermittlung von Psychologie an Schulen in den Blick genommen werden. Zudem werden an einzelnen universitären Ausbildungsstandorten (z. B. Paris-Lodron-Universität Salzburg, Universität Paderborn) vermehrt Bestrebungen sichtbar, die die Fachdidaktik Psychologie in ihrer Rolle im einschlägigen Lehramtsstudium stärken. Im Jahr 2019 fand die erste Konferenz der neu konstituierten European Society for Psychology Learning and Teaching (ESPLAT) in den Niederlanden statt; seit September 2018 gibt es eine auf zunächst drei Jahre angelegte Initiative der American Psychological Association (APA) zur Verbesserung von Psychologie-Einführungskursen und der Ausbildung Psychologielehrender. Ein ebenfalls 2018 neu gegründetes Forum für Fachdidaktik der Pädagogik und Psychologie mit der eigenständigen Sektion „Didaktik der Psychologie“ (www.fachdidaktikforum.com/psychologie) vernetzt die Hochschulstandorte und Psychologiedidaktiker/innen für das Lehramt Psychologie in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Wir möchten uns am Ende dieser Einleitung bei allen Autor/innen für ihre wertvollen Beiträge zum Psychologieunterricht und deren Überlegungen zur Konkretisierung bzw. Schärfung der Fachdidaktik Psychologie bedanken. Unser Dank gilt auch Frau Thea Blinkert für ihre Betreuung des Buchprojekts vonseiten des Budrich-Verlags und Renate Messenbäck für das sorgfältige Lektorat des Manuskripts. Da es uns im Rahmen der Ausbildung von Psychologielehrpersonen ein wichtiges Anliegen ist, Lehramtsstudierende schon frühzeitig mit den psychologiedidaktischen Möglichkeiten und Anforderungen bei der Planung und Durchführung problemorientierten Unterrichts vertraut zu machen, werden zu diesem Buch modellhafte Unterrichtsreihen als ergänzendes Online-Material zur Verfügung gestellt. Auch hier gilt unser Dank den jeweils Beitragenden. Die Unterrichtskonzeptionen und -materialien sind nach dem aktuellen Stand der Fachdidaktik Psychologie auf Basis der vorgestellten Psychologiedidaktikansätze erstellt, wobei für den dialogischen Ansatz keine Unterrichtsreihe als Modell zur Verfügung gestellt werden kann, da sich die Unterrichtsentwicklung hier in einer dialogischen Beziehung zwischen den spezifischen Interessen und Bedürfnissen der Lerngruppe und der Lehrkraft vollzieht und die konkreten didaktischen Entscheidungen stark auf der Nutzung von Kommunikationsangeboten der Schüler/innen beruhen.

- 1) *Integrative* Unterrichtsreihe zum Thema „Aggression“ (Leipziger & Geiß)
- 2) *Paradigmenorientierte* Unterrichtsreihe zum Thema „Prosoziales Verhalten“ (Malach)
- 3) *Handlungsorientierte* Unterrichtsreihe zum Thema „Bindungsverhalten im Kindergarten“ (Fendler)
- 4) *Konzeptverändernde* Unterrichtsreihe zum Thema „Selbstkonzept und Selbstbild“ (Tulis)

Literatur

- Blair-Broeker, C. T. & Randal, M. E. (2008). *Thinking about psychology*. New York: Word Publisher.
- Crane, J. & Hannibal, J. (2012). *Psychology. Course companion – Oxford IB diploma programme*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.

- Dutke, S., Bakker, H. E., Papageorgi, I. & Taylor, J. (2017). PLAT 16(2) 2017: Introduction to the special issue on evidence-based teaching (EBT): Examples from learning and teaching psychology. *Psychology Learning & Teaching, 16*(2), 175–178.
- Fernald, D. (2008). *Psychology. Six perspectives*. Thousand Oaks: Sage.
- Geiß, P. G. (2016). *Fachdidaktik Psychologie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. Bern: UTB/Haupt.
- Giesecke, H. (2004). *Einführung in die Pädagogik* (7. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Glassman, W. E. & Hadad, M. (2009). *Approaches to psychology* (5th ed.). Maidenhead: McGrawHill.
- Heintel, P. (1986). *Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung* (2. Aufl.). Wien: Franz Deuticke.
- Kraak, B. (Hrsg.). (1979). *Ausbildung in Psychologie für Nicht-Psychologen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Krämer, M., Preiser, S. & Brusdeylins, K. (Hrsg.). (2018). *Psychologiedidaktik und Evaluation XII*. Aachen: Shaker.
- Medcof, J. & Roth, J. (Eds.). (1979). *Approaches to psychology*. Buckingham: Open University Press.
- Murdoch, D. D. (2016). Psychological literacy: proceed with caution, construction ahead. *Psychology Research and Behavior Management, 9*, S. 189–199.
- Nolting, H.-P. (1985). *Psychologie lehren. Zur Didaktik von Einführungen und Kurzstudiengängen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Nolting, H.-P. & Paulus, P. (1985). *Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung*. Weinheim: Beltz.
- Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2018). *Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung* (15. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Seiffge-Krenke, I. (1981). *Handbuch Psychologieunterricht. Theoretische Grundlagen. Band 1*. Düsseldorf: Pädagogischer 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).
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences, 7*(2), 269–287.
- Sternberg, R. J. (1999). A comparison of three models for teaching psychology. *Psychology Teaching Review, 8*(1), 37–43.
- Tavris, C. & Wade, C. (1995). *Psychology in perspective*. New York: Harper-Collins College.

TEIL I

FACHDIDAKTISCHE ENTWICKLUNGEN UND PSYCHOLOGISCHE BILDUNG

1 Entwicklungslinien der Fachdidaktik Psychologie

— Gislinde Bovet

1. Die Anfänge

1.1 Einführungskurse an Hochschulen

„Hier (im Sekundarbereich, Anm. v. Verf.) erlebt die Psychologie in den USA zur Zeit so etwas wie einen zweiten Frühling; Psychologiekurse sind, ähnlich wie am Studienbeginn, Veranstaltungsschlager. In der Hand engagierter Psychologie-Lehrer erfährt diese Psychologie eine gründliche und originelle didaktische Aufbereitung. Dem Hochschulunterricht erwächst auf Sekundarniveau ernsthafte Konkurrenz! Auch in der BRD erfreut sich der Unterricht in Psychologie an der Sekundarstufe II zunehmender Beliebtheit; in allen Bundesländern sitzen Curriculumskommissionen bei der Abfassung von Rahmenrichtlinien für Psychologie. Ungeachtet aller ministeriellen Abwehrversuche wird sich in wenigen Jahren u. E. Psychologie zu einem der begehrtesten Schulfächer entwickelt haben. Deshalb sollte man jetzt schon daran gehen, Psychologie-Lehrer auszubilden.“ (Schick, 1977, S. 201)

Das Buch (Laucken & Schick, 1977), dem dieses Zitat entnommen ist, war eines der ersten deutschsprachigen zur Psychologiedidaktik. Es enthält Beiträge amerikanischer und deutscher Hochschullehrer/innen zur Gestaltung psychologischer Einführungskurse für Studierende, welche die Psychologie kennenlernen wollen, ohne sich damit auf ein Psychologiestudium festzulegen. Sollen die Kurse einen orientierenden Überblick über die Teildisziplinen der Psychologie geben oder sich besser auf *ein* Gebiet konzentrieren, vielleicht nur auf *ein* Thema, das dafür umso gründlicher und exemplarisch bearbeitet wird? Soll die Wissenschaft oder die praktische Anwendung von Psychologie im Mittelpunkt stehen? Wie sollen die Kurse organisiert werden – als Klassenunterricht, Praktikum, Projekt oder selbstgesteuertes individuelles Lernen? Welches Wissen bietet die Psychologie für die Lehre von Psychologie? Das Buch präsentiert viele organisatorische und inhaltliche Möglichkeiten zur Gestaltung von Einführungskursen und überrascht mit Ideen, auf die man – fixiert auf die eigenen Rahmenbedingungen und Gepflogenheiten – selbst wohl nicht gekommen wäre. Schon die Titel mancher Beiträge klingen abenteuerlich: „Die Handhabung der Kontingenzen in einem Psychologieeinführungskurs für tau-

send Studenten“, „Identifikation und Kritik von Ideen: Ein neues Verfahren für den Einführungskurs in Psychologie“, „Wirkliches Selbst‘ als nützliches Thema für Psychologiekurse im ersten Jahr“. Das sind keine Kurse, die eine einfache Übernahme nahelegen, aber im Zusammentreffen mit dem Fremden kann man eigene Positionen besser erkennen und überdenken. Und die Überlegungen zur Gestaltung von Anfänger/innenkursen, die diskutiert werden, sind heute noch aktuell.

1.2 Psychologieunterricht an allgemeinbildenden Gymnasien

Als Schick seine Bemerkungen zum Psychologieunterricht formulierte, steckte dieser in Deutschland noch in den Kinderschuhen. Zwischen 1972 und 1978 wurde aufgrund eines Beschlusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) die gymnasiale Oberstufe bundesweit vom Klassen- auf das Kurssystem umgestellt und Psychologie wurde – neben anderen Fächern wie Philosophie, Pädagogik, Astronomie, Informatik, Wirtschaft – als mögliches Wahlfach in den Fächerkanon der Oberstufe aufgenommen. Seither *können* allgemeinbildende Gymnasien diese Fächer anbieten, wenn Interesse daran besteht und genügend Lehrkräfte zur Verfügung stehen, und Schüler/innen *können* das Fach wählen.

Gegenwärtig (2019) gibt es Psychologie als gymnasiales Unterrichtsfach in acht deutschen Bundesländern, wobei Umfang und Abiturfähigkeit des Faches sehr verschieden geregelt sind. In Baden-Württemberg wird Psychologie einjährig zweistündig unterrichtet, die erreichte Punktzahl 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 drei Viertel aller allgemeinbildenden Gymnasien Psychologieunterricht anbieten, während es in Nordrhein-Westfalen mit der umfangreicheren Variante nicht einmal 10 % sind.

Es gibt derzeit keine Absichten, das Fach durch Verpflichtung, mehr Wochenstunden oder eine breitere Abituranerkennung zu stärken, obwohl – wie von Schick vorhergesagt – der Psychologieunterricht sich großer Beliebtheit erfreut. Schulen, die Psychologie anbieten, haben volle Kurse und richten manchmal mehrere Parallelkurse ein. Es fehlt jedoch an Lehrkräften, die für das Fach ausgebildet sind, bzw. an Universitäten, die eine Ausbildung für das Lehramt in Psychologie anbieten. Dieser Lehrkräftemangel ist zu einer Bedrohung des Faches geworden, vor allem in Ländern wie Nordrhein-Westfalen, in denen

Psychologie umfangreich und mit Abiturzulassung unterrichtet wird. Die Rekrutierung von Psychologielehrkräften, die Schick ja anmahnt, war von Anfang an ein Problem. Viele Psychologielehrkräfte haben ihre Lehrberechtigung für das Fach über Weiterbildungen an Oberschulältern und Studienseminaren erworben. Sie lehren Psychologie als freiwilliges 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 psychologie-didaktische Ausbildung an einem Seminar durchlaufen. In Bayern übernehmen Schulpsycholog/innen, die zugleich Lehrkräfte sind, den Psychologieunterricht. Psycholog/innen ohne Lehramtsstudium und Referendariat ist der Zugang zum Lehramt in öffentlichen Schulen verwehrt. Ausnahmen davon machen manchmal berufliche Schulen, die auf Quereinsteiger/innen zurückgreifen müssen, um ihren Bedarf an obligatorischem Psychologieunterricht zu decken (zur Situation des Psychologieunterrichts in Deutschland, in der Schweiz und in Österreich siehe auch die Einleitung in diesem Band sowie Geiß, 2016).

1.3 Wissenschaftspropädeutik und Persönlichkeitsentwicklung

Wie alle Oberstufenfächer unterstand das Fach Psychologie von Beginn an den von der Konferenz der Kultusminister (KMK) vorgegebenen Leitzielen „Wissenschaftspropädeutische Bildung“ und „Persönlichkeitsentwicklung“, wobei das zweite Ziel wörtlich lautete: „Erziehung zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung; zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft“ (KMK, 1972, Pkt. 2.2). „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ war die Nordrhein-Westfalen-Formulierung; es war aber auch von „Mündigkeit, persönlicher Reife, Persönlichkeitsbildung“ die Rede. Oft wurde dieses Ziel auch mit „Lebenshilfe“ oder „Hilfe zur Lebensbewältigung“ umschrieben. Hinter den vorgegebenen Leitzielen stand Klafkis kategorialer Bildungsbegriff, der sinngemäß sagt: Bildung heißt, dem Menschen die Welt zu erschließen und ihn für die Welt zu erschließen. Von Hentig hat später daraus die schöne Formulierung „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ gemacht (von Hentig, 1985). Bezogen auf die Psychologie verstanden wir¹ wissenschafts-

¹ Ich war Psychologielehrerin „der ersten Stunde“ (1972) in Nordrhein-Westfalen und Mitglied in der dortigen Lehrplankommission. Ab 1980 arbeitete ich als Psychologielehrerin in Baden-Württemberg und war dort auch Lehrplankommissions-

propädeutische Bildung als Einführung in die wissenschaftliche Psychologie, ihre Geschichte, Systematik, grundlegenden Inhalte und Methoden der Erkenntnisgewinnung. Die Schüler/innen sollten eine richtige Vorstellung von der Psychologie als empirischer Wissenschaft entwickeln und kritisch werden in Bezug auf die Gültigkeit psychologischer Aussagen. Keinesfalls wollten wir „Abbilddidaktik“ betreiben, die ohne Rücksicht auf die Belange der Lernenden im Kleinformat zusammenfasst, was die universitäre Wissenschaft alles bietet.

Persönlichkeitsentwicklung erforderte nach unserem Verständnis die Bereitstellung von psychologischen Erkenntnissen, Denk- und Vorgehensweisen, die den subjektiven und objektiven Bedürfnissen der Jugendlichen entgegenkommen und sie zu Verantwortlichkeit in der Gemeinschaft erziehen. Die Erwähnung der objektiven Bedürfnisse war uns wichtig, weil es nicht nur um die Wünsche und Interessen der Jugendlichen gehen sollte. Wichtig war auch: Der Unterricht sollte Hilfen zur Lebensbewältigung bieten, jedoch keinesfalls in Therapie ausarten.

Wir fanden die vorgegebenen Leitziele äußerst passend für das Fach Psychologie. Zum einen, weil die Schüler/innen oft falsche Vorstellungen von der Wissenschaft Psychologie haben, zum Beispiel Psychologie mit Psychoanalyse, Psychiatrie oder Psychotherapie gleichsetzen, oder auf unwissenschaftliche Weise „psychologisieren“. Zum anderen, weil in unseren Augen Wissenschaftspropädeutik auch Lebenshilfe war, denn sie hält zu einem rationalen Durchdringen von Sachverhalten an, welche die Lernenden selbst betreffen. Sie gibt ihnen Erkenntnisse und Methoden an die Hand, die dazu beitragen können, dass sie ihr eigenes Erleben und Verhalten, aber auch das anderer Menschen besser erfassen, verstehen und ändern können (vgl. Kap. 14/ Tulis & Fraissl).

Bei der konkreten Kursgestaltung, so stellte sich heraus, geraten beide Ziele allerdings leicht in Konkurrenz zueinander. Ein betont wissenschaftspropädeutischer Unterricht stellt die Allgemeine Psychologie und das Experiment in den Vordergrund, ein vorwiegend auf die Bedürfnisse der Jugendlichen ausgerichteter Unterricht greift jugendnahe und gewünschte Themen wie Freundschaft oder Essstörungen auf. Die Frage ist dann, welchem der beiden vorgegebenen Ziele man mehr Gewicht einräumen möchte. In den USA wurde das als Gegensatz zwischen *science vs. need orientation* diskutiert und aus dem enthusiastischen „*give psychology away!*“, das die Anfänge des Psychologie-

mitglied. Wenn im Folgenden von „wir“ die Rede ist, greife ich auf Erfahrungen in diesen Lehrplankommissionen zurück.

unterrichts begleitete, wurde bald die Warnung „*give psychology away without throwing it away!*“ (Kowal, 1987, S. 18). Auch deutsche Psycholog/innenverbände forderten später einen deutlichen Wissenschaftsbezug im Unterricht und warnten davor, den Bezug auf die Jugendlichen stärker als in anderen Fächern zu betonen (Kowal, 1987, S. 18). Allerdings geht ein stark wissenschaftsbezogener Psychologieunterricht leicht an den Erwartungen der Schüler/innen vorbei und enttäuscht jene, die das Fach nicht studieren wollen, wogegen ein an ihren subjektiven Bedürfnissen und Interessen orientierter Unterricht zur unsystematischen und oberflächlichen Behandlung von Themen verleitet und ein falsches Bild von der Wissenschaft vermittelt (Kowal, 1987, S. 11).

Leitziele wie wissenschaftspropädeutische Bildung und Persönlichkeitsentwicklung gelten für viele Fächer. Die Ziele drücken eine bildungspolitische Intention aus und geben eine, wenn auch grobe Orientierung, wohin der Unterricht führen soll. Man muss sie im Kontext der Gesellschaft und Zeit verstehen, in dem sie formuliert wurden. Für Fachlehrpläne sind sie inhaltlich zu spezifizieren und so zu konkretisieren, dass ihre Erreichung sich überprüfen lässt. Das fanden wir in Ordnung, wussten jedoch auch, dass mit der Beschränkung auf Überprüfbares Wesentliches unter den Tisch fiel, z. B. Einstellungen, Haltungen oder Bereitschaften, die wir auch anstrebten. Operationalisierte Ziele sorgen zwar für mehr Klarheit und Effizienz in Lehr- und Lernprozessen als „wolkige“ Leitziele, sind dafür aber nur von begrenzter Reichweite und nachgeordneter Wichtigkeit, weil sie vieles nicht abdecken, was erzieherisch wichtig ist. Die Folge dieses Dilemmas war eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber unseren eigenen Lehrplanzielen. Wir formulierten sie immer im Nachhinein, passend zu den vorher festgelegten Inhalten, obwohl wir den Satz vom Ziel, das man kennen muss, wenn man nicht woanders ankommen will, auch gerne im Munde führten.

Wir konzentrierten uns vor allem auf die Auswahl der Inhalte, auf deren bildende Wirkung wir setzten. Sie sollten die Schüler/innen interessieren, aufklären, ihnen Orientierung geben. Dass wichtige Ziele auch mit Unterrichtsmethoden befördert werden können, war in den 1970er Jahren ein noch wenig vertrauter Gedanke. Unterrichtsmethoden waren ein Appendix zur Didaktik („Didaktik und Methodik“) und im Lehrplan vernachlässigbar, auch, weil darin nicht zu viel festgelegt werden sollte. Außerdem waren wir aus heutiger Perspektive methodisch etwas unterbelichtet. Vortrag, Unterrichtsgespräch, Textarbeit, wenn es hoch kam in Partnerschaft oder Gruppen, das waren die üblichen Vorgehensweisen. Hier und da eine kleine Demonstration, ein Selbstexperiment, eine Umfrage, das waren die Highlights.

Welche Inhalte in den Lehrplan übernommen wurden, war eine Frage der kommunikativen Validierung; manchmal auch der ausgleichenden Gerechtig-