Fachliche Kernfragen als strukturierender und reduzierender Ansatz im Psychologieunterricht

Markus Gerteis

Der vorliegende Beitrag folgt den psychologiedidaktischen Desiderata von Bovet (2014) nach Klärung von Fragen zu Struktur und fundamentalen Ideen eines Themenbereichs sowie zum Verhältnis zwischen Überblicks- oder exemplarischem Wissen und stellt einen fachdidaktischen Zugang für den Psychologieunterricht zur Diskussion, der sich an fachlichen Kernfragen orientiert. Der entwickelte Ansatz greift dabei unterrichtsmethodisch bedeutsame Aspekte wie die didaktische Reduktion (z.B. Lehner, 2012) und das Dilemma der Wissenschaftsüberheblichkeit bzw. das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Lernendenbedürfnissen (Hermsen, 1996) auf.

Wenn Psychologielehramts-Studierende ein Praktikum absolvieren, hören sie von Lehrpersonen oft den Satz: „Mach etwas zum Thema XY“ (z.B. Klinische Psychologie oder Intelligenz). Die Studierenden müssen dann für die zur Verfügung stehende und oft beschränkte Unterrichtszeit Inhalte auswählen und begründen können, was für viele eine große Herausforderung darstellt. Welche Intelligenzmodelle soll ich unterrichten und welche nicht? Welche psychischen Störungen sind für die Lernenden interessant und wichtig? Soll ich auch Therapiemethoden lehren und wenn ja, welche und wie umfassend? Und zuletzt müssen sie sich auch fragen, welchen Nutzen die gewählten Inhalte für die Lernenden bringen sowie welche Kompetenzen diese damit erwerben sollen.

Orientierungspunkte für die Unterrichtsplanung

Lehrpersonen orientieren sich bei der Unterrichtsstrukturierung gemäß einer Befragung von Gerteis (in Druck) in starkem Masse an Fachgebieten (z.B. Klinische Psychologie) und Themen (z.B. Motivation). Auch Lehrpläne und Lehrbücher sind oft nach Themen oder Teilgebieten geordnet. Problematisch dabei ist aber, dass sich ein allgemeinbildender Psychologieunterricht nicht zu stark an bestehenden Fachstrukturen ausrichten sollte (vgl. Nolting & Paulus, 1999). Wie Geiß (2016) resümiert, war und ist es ein genuines Ziel psychologiedidaktischer Ansätze dem Erwerb von trägem Wissen

sowie einer Abbilddidaktik entgegen zu wirken. Andererseits darf aber angesichts der zunehmenden Orientierung an Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lernenden im Rahmen der Anwendungsnutzen- und Kompetenzdebatte (z.B. Geiß, 2016), die lernpsychologisch gesehen durchaus positiv zu werten ist, nicht vergessen werden, dass es im Sinne der Allgemeinbildung auch ein bedeutsames Ziel sein kann, ein tieferes Fachverständnis zu entwickeln (vgl. den „Big-Idea"-Ansatz in der Mathematikdidaktik, z.B. Randall, 2005). Wie lassen sich also Inhalte unter diesen Prämissen didaktisch sinnvoll für den Unterricht reduzieren?

Reduktion als Herausforderung der Psychologiedidaktik

Im Hinblick auf die Problematik der didaktischen Reduktion (z.B. Lehner, 2012) wurden denn auch durch Bovet (2014) zentrale fachdidaktische Themenfelder für den Psychologieunterricht formuliert, die einer vertiefenden Bearbeitung bedürfen. Dazu gehören die Fragen, wie man die Struktur und die fundamentalen Ideen eines Fach- oder Teilgebietes identifizieren kann und inwiefern Überblicks- oder exemplarisches Wissen vermittelt werden soll. Strukturierung und didaktische Reduktion gehören zu den zentralen Aufgaben für Lehrpersonen (Meyer, 2004; Lehner, 2012) und stellen gemäß Nolting und Paulus (1999) angesichts der Fülle von Themen- bzw. Fachgebieten gerade in der Psychologie eine besondere Herausforderung dar. Nolting und Paulus (1999) haben hierzu einen Zugang über ein allgemeines Modell des Psychischen Systems vorgeschlagen, das die Vernetzung von Inhalten ins Zentrum stellt. Im Folgenden soll ein Ansatz zur Diskussion gestellt werden, der stärker die Verdichtung adressiert.

Fachliche Kernfragen als Ansatz zur didaktischen Reduktion

Mittels Reduktion auf fachliche, aber auch gesellschaftliche sowie für Lernende bedeutsame Kernfragen (hier kann an der oben erwähnten Grundsatzfrage der Verzahnung von Wissenschaft und Lernendenbedürfnissen (z.B. Hermsen, 1996) angeknüpft werden) ergibt sich eine (fach-)verstehensorientierte Struktur (vgl. Wagenschein, 1999), die Lernenden sinnstiftend (Meyer, 2004) vermittelt werden kann. Fachliche Kernfragen ermöglichen im Sinne einer generalisierenden Abstraktion (Lehner, 2012) zudem eine interdisziplinäre und transferförderliche Perspektive, welche in Schweizer Lehrplänen für die Sekundarstufe II angestrebt wird (Gerteis, in Druck) und lösen durch den Prozesscharakter das Dilemma der Überheblichkeit der Wissenschaft (Hermsen, 1996), welches

mehreren fachdidaktischen Ansätzen inhärent ist, teilweise auf. Bisher hat sich die Psychologiedidaktik aber noch kaum mit der Frage auseinandergesetzt, welche fachlichen Kernfragen sich in den einzelnen Teilgebieten oder themenübergreifend stellen, was eine solche Kernfrage genau definiert und wie diese strukturell in den Psychologieunterricht integriert werden könnten. Erste Überlegungen hierzu sollen in diesem Beitrag dargestellt und beispielhaft verdeutlicht werden.

Konkretisierungen und Beispiele für fachliche Kernfragen

Bezogen auf das oben erwähnte Beispiel der Klinischen Psychologie könnten solche Kernfragen sein:

- Wie lassen sich Störungen identifizieren, klassifizieren und von Gesundheit abgrenzen? (vgl. Stallmach, 2016; Schleim, 2018)
- Was heilt allgemein bei therapeutischen Interventionen? (vgl. Pfammatter, Junghan & Tschacher, 2012; Wagner & Becker, 1999).

Dabei ginge es im Unterricht um das Verständnis von fachlichen Fragen, die allen Störungen und allen Therapiemethoden inhärent sind. Diese zentralen Fragen (und Prinzipien) können exemplarisch an konkreten Beispielen oder durch Vergleiche von einzelnen Elementen verdeutlicht werden. Es geht darum, dass die Lernenden am Ende einer Unterrichtseinheit neben dem alltagspraktischen Nutzen (z.B. Anwendung einzelner Interventionstechniken auf ihren eigenen Alltag) auch verstanden haben, welche übergeordneten Fragen hinter fachlichen Sachverhalten stehen und in der wissenschaftlichen Gemeinschaft eines Fachbereichs kritisch diskutiert werden. Damit erwerben sie ein Meta-Verständnis des Faches, welches tiefer geht, als reines Überblickswissen und es entsteht weniger kumulativ-fragmentiertes oder träges Wissen.

In der Unterrichtspraxis lässt sich feststellen, dass Lernende manchmal genau solche Fragen stellen, Psychologielehrpersonen sich aber in der Ausbildung nur ungenügend mit übergreifenden Kernfragen auseinander gesetzt haben. So kann es sein, dass eine Lehrperson z.B. verschiedene Intelligenzmodelle lehrt und dann eine Schülerin im Unterricht fragt: „Was ist eigentlich die Definition und der Nutzen eines Modells und weshalb können sich Psychologen und Psychologinnen nicht auf ein Modell einigen?“ Diese Frage ist angesichts des Diskurses (z.B. Rost, 2008; Süss & Beauducel, 2011) durchaus fachlich bedeutsam. Gerade am Thema Intelligenz lässt sich gut zeigen, welche Bedeutung und welche Konsequenzen (z.B. Testkonstruktion) die verschiedenen Modelle

für das Fach Psychologie sowie für die öffentliche Rezeption des Themas und des Fachs haben. Die gewählte Kernfrage hat somit didaktisch einen entscheidenden Einfluss auf die Auswahl von Intelligenzmodellen sowie auf die Art der Vermittlung.

Definitionskriterien für fachliche Kernfragen

Fachdidaktisch stellt sich nun die Frage, wie Kernfragen allgemein definiert werden könnten.

Vorgeschlagen werden folgende fünf Kriterien:

1. Bezieht sich auf einen aktuellen Fachdiskurs
2. Weist eine gesellschaftliche Bedeutsamkeit auf
3. Verdeutlicht eine fachspezifische „Denk- und Handlungsweise“ oder eine Fachproblematik
4. Ermöglicht das Einnehmen einer Metaperspektive
5. Hat einen didaktisch reduzierenden Charakter.

Diese Kriterien sollen nun am Beispiel der Störungsklassifikation verdeutlicht werden:

1. Die Frage nach der Bestimmung und Beschreibung von Störungen wird im Kontext von fortlaufenden Revisionen von Klassifikationssystemen (DSM/ICD) in Fachkreisen immer wieder neu und auch kontrovers diskutiert.
2. Nach welchen Kriterien Störungen definiert werden, ist bezüglich Gesundheitspolitik (z.B. Kosten) und juristisch (z.B. Verantwortlichkeit) bedeutsam sowie auch im Hinblick darauf, wie Menschen mit psychischen Störungen in der Gesellschaft rezipiert werden.
3. Als Beispiele könnte man hier etwa die historische und gesellschaftliche Bedingtheit des Störungsverständnisses und auch die damit verbundene Frage der Normativität anführen. Außerdem können die Störungsklassifikation oder die Kontroverse zwischen Defizitorientierung und Positiver Psychologie als fachspezifische Denk- und Handlungsweisen verstanden werden.
4. Den Lernenden kann einerseits verdeutlicht werden, dass auch andere Fächer vor analogen Herausforderungen stehen (z.B. in der Biologie die Einteilung von Arten oder die Definition von Lebewesen (vgl. Vieweg, 2020)) und andererseits können Lernenden das Fach kritisch-konstruktiv beurteilen, indem sie Ziele, Möglichkeiten und Grenzen des Fachs reflektieren.
5. Die Störungsklassifikation ist insofern reduzierend, als dass sie für das Grundprinzip der Klassifikation stehen kann, aber auch im Sinne eines Prinzips, das störungsübergreifend von Bedeutung ist und an ausgewählten Störungen exemplarisch aufgezeigt werden kann.

Abgrenzung von ähnlichen didaktischen Ansätzen

Der hier vorgestellte Ansatz der fachlichen Kernfragen grenzt sich insofern von anderen, ebenfalls didaktisch reduzierenden Zugängen wie die „Big Ideas“ in der

Mathematikdidaktik (z.B. Randall, 2005) oder dem gnoseogenetischen Ansatz (Heineken, 1987) ab, als dass dabei unter anderem nicht die historisch entwickelten und bereits verfestigten Wissensbestände fokussiert werden sollen, sondern an einen aktuellen Fachdiskurs angeknüpft und stärker auch der Transfer auf andere Fächer angestrebt wird. Dazu kann aber durchaus auch ein fundamentales fachliches Prinzip wie die Operationalisierung von Konstrukten gehören. Wichtig ist jedoch aufzuzeigen, dass Forschende unterschiedliche Operationalisierungen wählen und daraus Konsequenzen und ein Diskurs hinsichtlich Generalisierbarkeit, Objektivität oder Validität entstehen. Ebenso können psychologische Paradigmen, wie sie Sämmer (1999) in seinem fachdidaktischen Ansatz aufgreift, als Kernfrage umgesetzt werden, wobei hier der Fokus dann nicht auf unterschiedlichen Erklärungsansätzen für eine Fallanalyse gelegt wird, sondern mit den Lernenden thematisiert wird, inwiefern es für die Psychologie als Fach typisch ist, dass verschiedene Paradigmen z.B. im Kontext von Therapieansätzen auch heute noch miteinander konkurrieren. Die Orientierung an Kernfragen ist folglich nicht ein völlig neuer didaktischer Ansatz, der bisherige vollständig ersetzen soll, sondern richtet den Fokus zusätzlich auf fachliche Charakteristika sowie den Transfer auf andere Fächer und ermöglicht gleichzeitig eine strukturierende Reduktion von Inhalten, die gut sinnstiftend kommuniziert werden kann.

Kombination mit anderen psychologiedidaktischen Ansätzen

Die Idee der fachlichen Kernfragen kann mit gängigen psychologiedidaktischen Ansätzen kombiniert werden:

- So können zu den Kernfragen die Alltags- und konzeptuellen Vorstellungen der Lernenden erhoben werden (Gerteis, 2018; Tulis, 2018): z.B. Was sind Kriterien für eine psychische Störung?
- Kernfragen können phänomenorientiert erarbeitet werden (Reusser, 1982; Reusser & Küffer, 1984): Z.B. von einer anamnestischen Personenbeschreibung ausgehend, die unterschiedlich erklärt werden könnte.
- Mit Kernfragen können psychologische Frage-, Urteils- und Orientierungskompetenzen (Geiß, 2016) aufgebaut werden: Z.B. Probleme in der exakten Diagnostik erkennen oder sich zur Frage der Normativität in der Psychologie äußern können.
- Es kann fallanalytisch-erklärend vorgegangen werden (Sämmer, 1999; Nolting & Paulus, 1999): Z.B. die Entstehungsgeschichte der Fallsymptomatik und den gesellschaftlichen Umgang mit der Fallperson erklären.

Aspekte zur Weiterentwicklung des Konzepts

Für den weiteren fachdidaktischen Diskurs im Hinblick auf fachliche Kernfragen müssten unter anderem die folgenden Fragen diskutiert und vertieft werden:

- Wie könnte ein Kanon von fachlichen Kernfragen in der Psychologie aussehen?
- Welche Auswahl und Anzahl Kernfragen ist für einen allgemeinbildenden Unterricht sinnvoll?
- Gibt es für jedes Thema oder Teilgebiet solche Kernfragen?
- Gibt es eine hierarchische Struktur bei Kernfragen (unterschiedliche Niveaus)?
- Müssten die Kriterien für eine fachliche Kernfrage optimiert oder ausdifferenziert werden?
- Welche nachweisbaren Effekte hat ein Unterricht, der sich an Kernfragen orientiert? (Transfer, Verständnis, Motivation, Überforderung, Interesse etc.)
- Eignen sich fachliche Kernfragen als Zugang für alle oder nur für besonders „gute“ Lernende?
- Welches Fach- und Wissenschaftsverständnis wird über die Auseinandersetzung mit Kernfragen erworben?
- Wie können Kernfragen so vermittelt werden, dass sie für die Lernenden nicht zu abstrakt werden?

Fazit: Bedeutung für Unterricht und Lehrpersonenausbildung

Bisher wurde fachlichen Kernfragen in der Psychologiedidaktik noch wenig systematische Beachtung geschenkt und bestehende fachdidaktische Zugänge lösen die Probleme der didaktischen Reduktion und Strukturierung des Unterrichts nur unzureichend oder unvollständig. Nach wie vor scheinen bei Lehrpersonen und Lehrmitteln Themen und Fachgebiete stark im Zentrum zu stehen und daraus entstehende Inkohärenzen werden nicht aufgelöst. Der Versuch der Überwindung der Abbilddidaktik manifestiert sich zwar in einem starken Lernenden- und Alltagsbezug, der die Lernmotivation und eine positive Haltung gegenüber dem Fach stärkt, wobei aber die Frage nach dem zu vermittelnden Fachverständnis etwas in den Hintergrund gerückt ist. Eine Auseinandersetzung mit fachlichen Kernfragen in der fachdidaktischen Ausbildung wirkt sich erfahrungsgemäß positiv auf das eigene Fachwissen und -verständnis von Lehrenden und in der Folge auch auf das didaktische Können (z.B. Erklären, Eingehen auf Fragen von Lernenden, Differenzierung) und letztlich auf die Lernenden aus. Fachliche Kernfragen bieten eine hilfreiche Perspektive für die konkrete Unterrichtsplanung und ermöglichen eine allgemeinbildende Auseinandersetzung mit dem Fach

Psychologie auf einer Metaebene und tendenziell auf einer hohen kognitiven Taxonomiestufe. Dadurch wird man insbesondere auch dem Anspruch an einen Bildungsabschluss auf Sekundarstufe II (oder auf Tertiärstufe) besser gerecht.

Literatur

Bovet, G. (2014). Da ist noch Luft drin! Wir brauchen mehr Beiträge zur Didaktik des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation X* (S. 76-64). Aachen: Shaker.

Geiß, P. G. (2016). *Fachdidaktik Psychologie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.* Bern: Haupt/UTB.

Gerteis, M. (in Druck). Didaktische Orientierungen von Psychologielehrpersonen und Entwicklungsmöglichkeiten für den Schweizer Psychologieunterricht. In P. G. Geiß und M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten. Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland Österreich und die Schweiz* (S. 330-349). Opladen: Budrich/UTB.

Gerteis, M. (2018). Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XII* (S. 155-163). Aachen: Shaker Verlag.

Heineken, E. (1987). Das gnoseogenetische Prinzip in der Psychologiedidaktik. In S. Kowal (Hrsg.), *Schüler lernen Psychologie* (S. 48-79). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

Hermsen, H. (1996). Didaktische und methodische Überlegungen zu einer modernen Psychologieausbildung. *Journal für Psychologie, 4* (2), 3-16.

Lehner, M. (2012). *Didaktische Reduktion.* Bern: Haupt.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

Nolting, H.-P. & Paulus P. (1999). *Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung*. Weinheim: Beltz.

Pfammatter, M., Junghan, U. M. & Tschacher, W. (2012). Allgemeine Wirkfaktoren der Psychotherapie: Konzepte, Widersprüche und eine Synthese. *Psychotherapie, 17* (1), 17-31.

Randall, I. C. (2005). Big Ideas and Understandings as the Foundation for Elementary and Middle School Mathematics. *Journal of Mathematics Education Leadership, 7* (3), 9-24.

Reusser, K. (1982). Vom Phänomen zum Begriff – Vom Begriff zur Handlung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 0*, 4-16.

Reusser, K. & Küffer, U. (1984). Thesen zum Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2*, 52-59.

Rost, D. H. (2008). Multiple Intelligenzen, Multiple Irritationen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22* (2), 97-112.

Sämmer, G. (1999). *Paradigmen der Psychologie. Eine wissenschaftstheoretische Rekonstruktion paradigmatischer Strukturen im Wissenschaftssystem der Psycholog*ie. Verfügbar unter: http://www.psychologielehrer.de/cnew/GS/dis/diskap0.htm#Inhaltsverzeichnis (abgerufen am 09.07.2020).

Schleim, S. (2018). Computerspielsucht jetzt im Club der Störungen. *Psychologie heute, 11*, 55.

Stallmach, L. (2016). *Normal oder gestört - wo verläuft die Grenz*e? Verfügbar unter: www.nzz.ch/wissen/wissenschaft/normal-oder-gestoert--wo-verlaeuft-die-grenze-1.18065478 (abgerufen am 09.06.2020).

Süß, H.-M., & Beauducel, A. (2011). Intelligenztests und ihre Bezüge zu Intelligenztheorien. In L. F. Hornke, M. Amelang, & M. Kersting (Hrsg.), *Leistungs-, Intelligenz- und Verhaltensdiagnostik (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Psychologische Diagnostik, Bd. 3)* (S. 97-234). Göttingen: Hogrefe.

Tulis, M. (2018). Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse im Psychologieunterricht. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XII* (S. 27-36). Aachen: Shaker Verlag

Vieweg, M. (2020). *Sind Viren lebendig?* Verfügbar unter: https://www.wissenschaft.de/gesundheit-medizin/sind-viren-lebendig (abgerufen am 23.06.2020).

Wagenschein, M. (1999). *Verstehen lernen*. Weinheim: Beltz.

Wagner, R. F. & Becker, P. (Hrsg.) (1999). *Allgemeine Psychotherapie. Neue Ansätze zu einer Integration psychotherapeutischer Schulen.* Göttingen: Hogrefe.