

Berichte aus der Psychologie

Michael Krämer und Margarete Imhof (Hrsg.)

Psychologiedidaktik und Evaluation XV

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)
Band 18

Den Autorinnen und Autoren wurde nur eine Empfehlung gegeben, was das „Gendern“ betrifft. Die Leserinnen und Leser werden daher gebeten, die Heterogenität der Schreibweise zu akzeptieren.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorinnen- und Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse: kraemer@fh-muenster.de. Ihr Wunsch wird gerne weitergeleitet werden.

Inhalt

Vorwort IX

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

HILTRAUT PARIDON, MARTINA MÖRTH UND SILKE MASSON 3
Wie können psychologische Erkenntnisse Eingang in die Hochschullehre
und -didaktik finden?

DAVID FRAISSL 11
Jenseits von Gut und Böse: Mit Moralphysikologie zur Psychologischen
Bildung

JÜRGEN MALACH UND MARGRET PETERS 19
Paradigmenorientierte Didaktik im Psychologieunterricht – Scheinlösung
oder Königsweg? Eine kritische Auseinandersetzung auf dem Hintergrund
neuerer Entwicklungen

MICHAELA ZUPANIC, STEFANIE GEIGENFEIND UND JOHANNES MICHALAK 27
Zwischen narzisstischer Bewunderung und Rivalität –
Wer studiert Psychologie?

Künstliche Intelligenz im didaktischen Kontext

MICHAEL KRÄMER 37
„Künstliche Intelligenz verändert alles“. Befragung von Studierenden zum
Studienaufbau, zu Prüfungen und zur Nutzung von KI-Software

SIMONE OHLEMANN, ERNST ALTHAUS, MARGARETE IMHOF,
JOSCH KOMENDA UND JULIA SCHMAUDER 47
KI-unterstütztes evidenzbasiertes Feedback und Feedforward im
Lernprozess - KI-unterstütztes Adaptives Lernen

FLORIAN KLAPPROTH UND MARION SPENGLER 57
Künstliche Intelligenz im Prüfungskontext: Auf welcher kognitiven
Ebene können Aufgaben mit Unterstützung durch ChatGPT besser
gelöst werden als ohne?

Psychologie an Schulen

PAUL GEORG GEIß	69
Psychologische Bildung an beruflichen Schulen	
DOROTHEA DORNHEIM, ANITA KNÖFERLE UND JENNIFER PAETSCH	77
Fostering Pre-service Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Psychology: Development and Evaluation of a Learning Module	
JAN FENDLER	85
IQ-gerechtes Lernen – Unterrichtsreihe für das berufliche Gymnasium im Fach Psychologie	

Ausbildung von Lehrkräften

PAUL WALTER	95
Was Lehramtsstudierende von der Psychologie erwarten. Empirisch gestützte Anmerkungen zum Ziel „Psychologischer Bildung“	
STEPHAN DUTKE	103
Mythen über das Lernen korrigieren: Ein Seminarkonzept für Lehramtsstudierende	
INES ZEITLHOFFER UND JÖRG ZUMBACH	113
Auswirkungen von Lehramtsausbildung und kognitiven Prompts auf die kritische Bewertung von Lehr- und Lernmythen	
ROBERT GASCHLER UND HELEN LANDMANN	123
Motivationspsychologie für Umweltschutz und Nachhaltigkeit in der Sekundarstufe	
BETTINA MANN, JÖRG ZUMBACH UND LENA VON KOTZEBUE	129
Selbstreflexion als Ressource der professionellen Entwicklung von Lehrkräften	

Lehren und Lernen

SIEGFRIED PREISER	139
„Sieben auf einen Streich“ - die Vielfachnutzung des Portfoliokonzepts: Selbstgestaltungskompetenz, Eigenverantwortung, Autonomie, Reflexionsfähigkeit, Feedback und weitere Vorteile	

ELENA BENDER, JUSTINE PATRZEK, TABEA BRUCKS, HEIKE M. BUHL, JULIA CREDE, INGRID SCHARLAU, CHRISTINE SCHREIBER, MARIA TULIS UND LINDA WIRTHWEIN	147
Lehrbuch Psychologiedidaktik: Psychologiedidaktisches Verständnis und ausgewählte Konzepte für den Psychologieunterricht	
ANDREA KLEINER UND SUSANNE RÜCKER	155
Psychologie in der digitalen Präsenz-Hochschule – Konzept und Evaluationsergebnisse	
RALPH RIEDEL, SUSANNE FRANKE UND ULRIKE STARKER	163
Didaktik psychologischer Inhalte für (angehende) Ingenieure und Betriebswirte – ein Lehr-Lernprojekt zu Blended Learning	
MONICA MARY HEIL, ROBERT GASCHLER, PATRICIA SCHIMM UND E. HELIN YABAN	173
Anreicherung der Lehre durch Expertise Studierender – Wie Studierende ihren beruflichen Hintergrund ins Psychologie-Studium einbringen	
MARKUS GERTEIS	181
Ein vernachlässigter Aspekt der Psychologiedidaktik: Kenntnisse über fachliche Ansprüche und Verständnisschwierigkeiten von Lernenden als bedeutsame Variable guten Psychologieunterrichts	
CHRISTINE BLECH, ROMAN LIEPELT UND ROBERT GASCHLER	189
Wie wirken Projektgruppen bei der Betreuung empirischer Abschlussarbeiten in der Psychologie?	
GESA BINTZ, CHARLOTTE KELLERMAYER, LOUIS FRYE UND STEPHAN DUTKE	197
Zeitintensiv aber lernförderlich? Zusammenhang zwischen intensiver Bearbeitung von Lernvideos und Lernerfolg im Flipped Classroom	
SAMUEL GROSS UND MIRIAM HANSEN	205
ProkraSTOPhD – Ein Training zur Reduktion von Prokrastination bei Promovierenden	
ULRIKE STARKER, LIV HILDEBRANDT, ELLA AYA KRIMHILD KNAPPE, LINDA MARIE LÜDEKE UND MARIA-LUISE GIESECKE	213
Die Bedeutung der Atmosphäre beim komplexen Problemlösen von Studierenden	
NICOLA ALINA MAIER, MIRIAM HANSEN UND JULIA MENDZHERITSKAYA	223
Didaktische Unterstützung von Hochschullehrenden bei der universitären Ausbildung von Psychotherapeut*innen	

Internationale und interkulturelle Aspekte

- ALEXANDRA LEHMANN UND LUCIE VIKTOROVÁ 233
„Social Psychology Internationally“ – ein Seminarbericht
- PETIA GENKOVA UND HENRIK SCHREIBER 241
Was ist interkulturelle Kompetenz und wer braucht sie? –
Explorative Studie über die Einstellungen zur Inhaltsvalidität und
externen Validität interkultureller Kompetenz
- PETIA GENKOVA UND HENRIK SCHREIBER 249
Test Cult Euro 01 – ein neuer Ansatz zum Messen der interkulturellen
Kompetenz?
- ELENA ZVONOVA UND NIKOL PESTEREVA 257
Werbung als Mittel zur Erforschung gesellschaftlicher Repräsentation
und sozialer Stereotypen in der Bildungspraxis

Stressbewältigung und Gesundheit

- LISA SETTELE, ANGELIKA TAETZ-HARRER UND MICHAELA ZUPANIC 267
ReBel – Studierendengesundheit von Psychologiestudierenden vor
und nach der Implementierung des neuen Approbationsstudienganges
- KERSTIN BRUSDEYLINS 277
Achtsames Unterrichten

Evaluation und Informationssuche

- INA DEHNHARD, TINA TRILLITZSCH, FLORIAN GRÄSSLE UND
KATJA TRILLITZSCH 285
Das Suchportal PsychPorta für die deutschsprachige Psychologie:
Mehr als nur die Suche nach Literatur
- GÜLAY KARADERE 293
Open Test Archive. Repositorium mit Zugang zu mehr Open-Access-Tests
- MARTIN KERWER, MARLENE STOLL, GESA BENZ UND ANITA CHASIOTIS 297
Wenn Theorie und Praxis aufeinandertreffen – Ein Erfahrungsbericht aus
dem neuen „KLARpsy“-Angebot zur allgemeinverständlichen Vermittlung
psychologischer Evidenz

Teil 5:

Lehren und Lernen

Ein vernachlässigter Aspekt der Psychologiedidaktik: Kenntnisse über fachliche Ansprüche und Verständnisschwierigkeiten von Lernenden als bedeutsame Variable guten Psychologieunterrichts

Markus Gerteis

Zu den fachdidaktischen Standards für die Lehrpersonenausbildung (Terhart, 2002) gehören unter anderem Kenntnisse über Verstehensschwierigkeiten von Schüler*innen. Diese fanden jedoch im Gegensatz zu anderen Standards im psychologiedidaktischen Diskurs und auch in neueren Übersichtspublikationen kaum Beachtung. Anhand des Themas «Kausalattribution» wird aufgezeigt und begründet, inwiefern dieses Wissen für den Psychologieunterricht bedeutsam ist und welche konkreten Ansprüche im Hinblick auf Verstehensschwierigkeiten bei diesem Thema in der Unterrichtspraxis beachtet werden sollten. Dabei wird zudem eine themenübergreifende Systematik von Lernschwierigkeiten als Ordnungsstruktur vorgeschlagen. Abschließend werden darauf aufbauend Desiderata für die Weiterentwicklung der Fachdidaktik Psychologie abgeleitet.

Terhart (2002) formulierte zehn fachdidaktische Standards für die Lehrpersonenausbildung, die als Orientierungspunkte für die Fachdidaktikausbildung dienen können. Dazu gehören das (1) Verhältnis von wissenschaftlicher Disziplin und Unterrichtsfach, (2) die Legitimation und (3) die Geschichte des Schulfachs, (4) fachdidaktische Konzeptionen, (5) die Lehrpläne, (6) die Unterrichtsmaterialien, (7) die Leistungsbeurteilung, (8) methodische Aspekte, (9) die Verknüpfung mit anderen Fächern sowie (10) die Lernschwierigkeiten von Schüler*innen. Ungeklärt bleiben dabei verschiedene Fragen wie etwa, welches Gewicht einzelne Standards haben sollten oder ob es Unterschiede zwischen Fächern im Hinblick auf die Standards gibt. Gerade für die Psychologiedidaktik könnte es etwa im Sinn eines zusätzlichen Standards auch bedeutsam sein, dass sich Lehrpersonen mit eigenen Persönlichkeits- und Haltungsaspekten auseinandersetzen, da diese im Kontext der Stoffvermittlung relevant sein können. Ist die Lehrperson ein glaubwürdiges Modell und ist sie authentisch bei der Vermittlung von Themen wie zum Beispiel Kommunikation, Führungsstil oder Didaktik?

Bedeutsamkeit von Lernschwierigkeiten

In neueren psychologiedidaktischen Übersichtspublikationen (z.B. Geiss, 2016; Geiss & Tulis, 2021) werden einige dieser Standards fachspezifisch aufgearbeitet. So stellt Geiss (2016) beispielsweise die Geschichte des Schulfachs Psychologie oder das kompetenzorientierte Unterrichten und Prüfen dar. Und bei Geiss & Tulis (2021) werden psychologiedidaktische Ansätze erläutert sowie länderspezifische Leitlinien und Rahmenbedingungen anschaulich beschrieben, wobei beispielsweise curriculare und methodische Aspekte thematisiert oder auch fachverbindende Optionen aufgezeigt werden. Wenig Beachtung im psychologiedidaktischen Diskurs fanden bisher allerdings die potenziellen Lern- und Verständnisschwierigkeiten der Schüler*innen (Terhart, 2002), die gemäß Angebots-Nutzungsmodell als für den Lernerfolg bedeutsame Voraussetzungen verstanden werden (Helmke, 2011). Auch Lehner (2018) konstatiert, dass Verstehensprozesse in Fächern, die eher als schwierig gelten (z.B. Mathematik), höher gewichtet werden als in anderen Fächern. Wenn jedoch Psychologielehrpersonen Inhalte kompetent vermitteln und erklären, geeignete Übungsmaterialien entwickeln oder auswählen sowie adaptive Lernunterstützung geben wollen, müssen sie über ein breites Wissen darüber verfügen, wo (viele) Lernende Mühe im Verstehensprozess haben und welche fachlichen Aspekte eines Themas einen besonderen Anspruch aufweisen. Dies entspricht aufgrund von Rückmeldungen in Fachdidaktikkursen auch einem großen Bedürfnis von Studierenden und scheint für sie nicht so einfach aus der Fachausbildung heraus erschließbar.

Um einen Unterrichtsinhalt verständnisorientiert zu erklären, kann er gemäß Lehner (2018) in einzelne Verstehenselemente untergliedert werden, welche einerseits fachlich und andererseits aus Lernendensicht konstituiert werden können. Lehner (2018) formuliert in Frageform Heuristiken, welche zum Auffinden bedeutsamer Verstehenselemente herangezogen werden können, wie zum Beispiel:

- Welches sind typische Alltags- oder Fehlvorstellungen?
- Welche (vermeintlichen) Details müssen deutlich werden?
- Gibt es Reihenfolgen, die zentral sind?
- Worauf kommt es *nicht* an, obwohl Schüler*innen dies annehmen könnten?

Verstehenshürden am Beispiel der Kausalattribution

Im Folgenden werden bedeutsame Verstehenshürden bzw. Verstehenselemente exemplarisch für das Beispiel der Kausalattribution (Überblick bei Kanning, 1999) beschrieben und damit deren Bedeutung für einen „guten“ Psychologieunterricht zu diesem Thema verdeutlicht. Die Darstellung orientiert sich an einer themenübergreifenden Systematik von Verstehenshürden, welche in fünf Kategorien gegliedert ist und auch die Heuristiken von Lehner (2018) einbezieht:

1. Verstehenshürden, die sich aus verschiedenen Perspektiven ergeben
2. Verstehenshürden, die sich aus begrifflichen Abgrenzungen oder Zuschreibungen ergeben
3. Verstehenshürden, die sich aus normativen Fragen oder Referenzierungen ergeben
4. Verstehenshürden, die sich aus dem Verhältnis von (Alltags-)Phänomen und Modell ergeben
5. Verstehenshürden, die sich aus der Reihenfolge von Elementen ergeben

Verstehenshürden, die sich aus verschiedenen Perspektiven ergeben

- Eine schwere Probe ist für Schüler*innen unkontrollierbar, nicht jedoch für die Lehrperson. Hier hängt die Zuschreibung der Kontrollierbarkeit von der Perspektive ab. Dies ist jedoch nicht der Fall bei Attribuierung auf fehlende Begabung oder Schicksal, welche immer unkontrollierbar ist.
- Bei internalen Zuschreibungen ist es wichtig zwischen Eigen- und Fremdattributionen zu unterscheiden. Es macht einen Unterschied, ob ein Schüler eine eigene schlechte Note oder jene der Kollegin internal attribuiert. Obwohl man in beiden Fällen von internaler Attribution sprechen kann, ist der Bezugspunkt, auf den sich „internal“ bezieht, je nach Perspektive ein anderer.

Verstehenshürden, die sich aus begrifflichen Abgrenzungen oder Zuschreibungen ergeben

- Die Zuschreibung kann auch von begrifflichen Vorstellungen abhängen: Anstrengung kann als variabel, aber auch im Sinne von Anstrengungsbereitschaft als stabil aufgefasst werden. Unterscheiden kann sich auch, ob jemand „Stimmung“ als kontrollierbar auffasst (z.B. man kann sich selbst motivieren für eine andere Stimmung) oder nicht (z.B. in eine Stimmung gerät man passiv).

- Für Lernende kann es schwierig sein die Dimensionen Globalität und Stabilität zu unterscheiden, da im Alltagssprachgebrauch Ausdrücke wie „immer“ sich sowohl auf zeitliche Aspekte (immer = jedes Mal) wie auf Bereiche (immer = in jedem Fall oder überall) beziehen können.
- Bei Kausalattributionen (vergangenheitsorientiert) und Kontrollüberzeugungen (zukunftsorientiert) werden in der Theorie teilweise identische Begriffe genutzt (z.B. internal-external), was für Lernenden verwirrend sein kann.
- Für Lernenden ist wichtig zu verstehen, dass nicht alle Erklärungen von Verhalten im Sinn einer Kausalattribution klassifizierbar sind, da zwischen kausalen (z.B. „Ich habe zu wenig gelernt“) und finalen Erklärungen (Motive: z.B. „Ich wollte sehen, welche Prüfungsnote ich ohne Lernen erreichen kann“) unterschieden werden kann.

Verstehenshürden, die sich aus normativen Fragen oder Referenzierungen ergeben

- Die Beurteilung einer Kausalattribution bzw. eines Musters ist kriterienabhängig und nicht absolut. Je nach Kriterium kann die Beurteilung unterschiedlich oder sogar gegensätzlich ausfallen. Eine Attribuierung einer schlechten Note auf einen „doofen Lehrer“ kann positiv (Der Selbstwert (Kriterium 1) wird nicht negativ tangiert und die aktuelle Emotion (Kriterium 2) ist positiv) oder negativ sein (Das zukünftige Handeln (Kriterium 3), hier die Lernbereitschaft, wird beeinträchtigt und die Kontrollüberzeugung (Kriterium 4) ist negativ).
- Lernende stellen sich immer wieder die Frage, ob es besser ist, eine realistische bzw. „richtige“ oder eine optimistische Ursachenzuschreibung vorzunehmen. Dies müsste im Zusammenhang mit Aspekten wie Multikausalität (oft gibt es mehrere Ursachen), Zirkularität (Wechselwirkung statt reine Ursache-Wirkungsbeziehung), Subjektivität der Wahrnehmung oder den bereits erwähnten Kriterien differenziert betrachtet und erklärt werden.
- Globalität und Spezifität sind in der Regel nur relativ und nicht absolut beurteilbar. Aussagen müssen somit im Kontext betrachtet werden. Die Aussage „Ich bin schlecht in Mathematik“ ist im Verhältnis zu „Ich bin schlecht in Geometrie“ global(er), jedoch in Bezug zur Aussage „Ich bin schlecht in allen Schulfächern“ spezifisch(er).

Verstehenshürden, die sich aus dem Verhältnis von (Alltags-) Phänomen und Modell ergeben

- Es ist wichtig für Schüler*innen zu erkennen, dass nicht alle Gedanken Ursachenzuschreibungen sind und Attributionen je nach Wortlaut nicht immer direkt erkannt werden können (z.B. „Das war gut“ oder „Dumm gelaufen“). Es muss dann weiter nachgefragt werden, um die Ursachenzuschreibung zu eruieren (z.B. Weshalb ist es dumm gelaufen?).
- Im Unterricht wird oft eine einzige Aussage hinsichtlich Attributionsdimensionen eingeordnet. Dabei geht vergessen, dass es in der Realität auch Kausalketten (oder mehrere Ursachen) geben kann, die eine eindeutige Zuordnung erschweren (z.B. „Ich habe mich nicht genügend angestrengt, *weil* die Lehrperson schwere Proben macht“) oder dass Menschen in ihren Aussagen mehrere Ursachen nennen könnten. Oft suchen aber Menschen auch nicht mehr nach weiteren Ursachen, wenn mindestens *eine* plausible Erklärung vorliegt.
- Lernenden stellen sich häufig die Frage, ob man alle Attributionsdimensionen kombinieren kann, insbesondere dann, wenn bei der Vermittlung oder in Lehrmitteln nur exemplarische Beispiele gemacht werden. Manche Kombinationen scheinen für die Lernenden offensichtlicher als andere: z.B. „Ist internal *immer* kontrollierbar?“ (Nein: Begabung) oder „Kann etwas external *und* kontrollierbar sein?“ (Ja: Ich kann bei mangelnder Hilfe von anderen diese einfordern).
- Der Alltagstransfer wird erleichtert, wenn Beispiele aus verschiedenen Kontexten (z.B. Schule, Therapie, Erziehung, Sport) verwendet werden, denn es könnte sich ein eingeschränktes Bild ergeben, falls etwa lediglich Beispiele aus der kognitiven Therapie und entsprechende Interventionstechniken herangezogen würden. Es stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage, wann Attributionsmuster als dysfunktional oder behandlungsbedürftig angesehen werden und wer intervenieren kann bzw. sollte. Damit verbunden sind Verantwortlichkeitszuschreibungen (z.B. Inwiefern gehört es zur Rolle der Lehrperson auf Ursachenzuschreibungen von Schüler*innen Einfluss zu nehmen und welche Erfolgserwartungen (vgl. Supersaxo, Perrez & Kramis, 1986) sind realistisch?).

Verstehenshürden, die sich aus der Reihenfolge von Elementen ergeben

- Die Dimension Internalität / Externalität ist vermutlich intuitiv verständlicher und bedeutsamer als andere Dimensionen, da im Alltag rasch die Schuldfrage ins Zentrum rückt. Es bietet sich daher an, diese zuerst zu behandeln.
- Die Eigen- vor der Fremdattribution zu behandeln, könnte lernpsychologisch sinnvoll sein, da die Motivation aufgrund der persönlichen Betroffenheit höher sein dürfte.

Fazit und Desiderata für die Psychologiedidaktik

Wie am Thema Kausalattribution aufgezeigt, gibt es eine grosse Zahl von Verstehenselementen bzw. Verstehenshürden, die eine Lehrperson im Unterricht beachten muss, um Inhalte effizient und umfassend zu erklären. In der Regel werden diese Elemente weder in der Fachausbildung systematisch vermittelt, noch sind sie in Lehrmitteln berücksichtigt. Umso wichtiger ist es, sie in der Psychologiedidaktik zum Thema zu machen und den bisher vernachlässigten Diskurs hierzu zu verstärken. Wünschenswert wäre, wenn zu jedem Unterrichtsinhalt erarbeitet würde, welche Verstehenselemente in welchem Ausmass bedeutsam sind. Dies könnte beispielsweise empirisch anhand von Befragungen von Lehrpersonen oder Schüler*innen sowie durch Unterrichtsbeobachtungen sowie Dokumentenanalysen (z.B. Arbeitsproben von Lernenden) geschehen. Möglich wären auch Expert*innenbefragungen oder die theoretische Aufarbeitung von Fachinhalten mit dem Fokus auf Verstehenselemente. Zudem müsste untersucht werden, inwiefern und in welchem Umfang einzelne Elemente in der Unterrichtspraxis (Lehre) bislang tatsächlich berücksichtigt werden und wo noch Entwicklungspotential besteht sowie welche Lerneffekte auf Schüler*innenebene sich aus den einzelnen Elementen ergeben. Es sollten auch gezielt Arbeitsmaterialien entwickelt werden, die in formativen Lernphasen zentrale Verstehenshürden didaktisch reflektiert antizipieren und aufgreifen, um Lernenden zu ermöglichen, ihre Repräsentationen anzupassen, zu korrigieren oder auszudifferenzieren.

Literatur

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

- Geiss, P. G. & Tulis, M. (Hrsg.) (2021). *Psychologie unterrichten. Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. Opladen: Budrich/UTB.
- Helmke, A. (2011). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Benniswitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S.807-821). Münster: Waxmann.
- Kanning, U.P. (1999). *Die Psychologie der Personenbeurteilung*. Göttingen: Hogrefe.
- Lehner, M. (2018). *Erklären und Verstehen. Eine Kleine Didaktik der Vermittlung*. Bern: Haupt/UTB.
- Supersaxo, A., Perrez, M. & Kramis, J. (1986). Beeinflussung der kausalen Attributions-tendenzen von Schülern durch Lehrerattribution. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33 (2), 108-116.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultus-ministerkonferenz*. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Westfälische Wilhelms Universität Münster.