Berichte aus der Psychologie

Michael Krämer, Siegfried Preiser,
Kerstin Brusdeylins (Hrsg.)

Psychologiedidaktik und Evaluation XI

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)
Band 14

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autoren-adressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: kraemer@fh-muenster.de

Inhalt

Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie

MICHAEL KRÄMER
Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Stand der Dinge und Auswirkungen auf das Studium der Psychologie und die Profession 3

SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL
Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie 2012 - 2014 - 2016 11

LARS BEHRMANN
„Je höher der Frauenanteil eines Fachs, desto weniger Frauen promovieren …“ 17

MIRIAM THYE, KATHARINA MOSEN, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL
Meditation und akademische Prokrastination – eine qualitative Studie 25

HANS-PETER LANGFELDT
Kulturelle Grenzen der (Psychologie)Didaktik – Erfahrungen an einer äthiopischen Universität 35

CARL P. A. KESSELER, STEFAN TROCHE UND MICHAELA ZUPANIC
Zur Konsistenz der Erwartungen an die ideale Persönlickeit von Psychologie-Studierenden und die Auswirkungen auf Studienzufriedenheit und Studienleistung 43

CHARLOTTE VEHOFF, MICHAELA ZUPANIC, ROBIN JÖRN SIEGEL UND STEFAN TROCHE
Die Motivationsquellen studentischer GutachterInnen im Auswahlverfahren Psychologie: Neugier, Engagement oder doch das Bedürfnis nach Macht? 53

STEPHAN DUTKE, LENA KOEPCKE UND ELMAR SOUVIGNIER
Beiträge der Psychologie zum Praxissemester in der Lehramtsausbildung 61

Lehren und Lernen

HANS-PETER NOLTING
Einführung in die Psychologie: themenbezogen oder systembezogen? Das Konzept der Integrativen Didaktik 73

MARLENE WAGNER, STEPHANIE MOSER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH
Psychologiedidaktik trifft Philosophiedidaktik: Der Einsatz von Wikis im interdisziplinären Unterricht 81

SIEGFRIED PREISER UND TAMARA TURASHVILI
Wissenschaftskommunikation und Experten-Laien-Kommunikation: Kompetenzerwerb durch Trainingsseminare an deutschen und georgischen Universitäten 93

JULIA MENDZHERITSKAYA UND CAROLINE SCHERER
Herausforderungen, Maßnahmen und Verbesserungsindikatoren guter Methodenlehre 101

LARS BEHRMANN UND STEFANIE VAN OPHUYSEN
„Forschendes Lernen“ lernen – Die Methodenausbildung für Lehramtstudierende an der WWU Münster 109

DAGMAR TREUTNER
Optimierung eines Kommunikationsseminars mit Videofeedback anhand von Videoannotation 119

BASTIAN HODAPP
Medienbasiertes Forschendes Lernen – ein Modellprojekt 127

INGO JUNGCLAUSSEN UND SILVIANA STUBIG
„Fack ju Pädda!?“ – Neue Wege in der Didaktik der Pädagogischen Psychologie. Ergebnisse einer online-Umfrage zum Einsatz von Spielfilmen in der universitären Lehramtsausbildung am Beispiel der Schulkomödie „Fack ju Göhte“ 135

INGO JUNGCLAUSSEN
Die ‚Psychodynamik-Animation‘ – Ein mediengestützter Beitrag zur Didaktik der Psychoanalyse 145

MARKUS KNÖPFEL, FRANK MUSOLESI UND WILLI NEUTHINGER
Konzeption eines PBL-Moduls im Rahmen des Psychologiestudiums 157

NICOLA BUCHHOLZ UND SUSANNE HILDEBRAND
Selbstorganisiertes Lernen im Psychologieunterricht 167

NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER
Wissenschaftliches Denken bei Lehramts- und Psychologiestudierenden 175

TOM ROSMAN, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN
Die Förderung diffenzierter epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie: Empirische Befunde und fachdidaktische Implikationen 185

ANNE-KATHRIN MAYER, NIKOLAS LEICHNER UND GÜNTER KRAMPEN
Förderung fachlicher Informationskompetenz von Psychologie-Studierenden durch ein curricular integriertes Blended Learning-Training 193

KATRIN B. KLINGSIECK, DANIEL AL-KABBANI, CARLA BOHNDICK, JOHANNA HILKENMEIER, SEBASTIAN KÖNIG, HANNA S. MÜSCHE, SASKIA PRAETORIUS UND SABRINA SOMMER
Gamebasiertes Lernen in der Lehrerbildung – spielend zur diagnostisch kompetenten Lehrkraft werden 203

NATHASHA BODONYI, VIKTORIA FALKENHORST UND ULRIKE STARKER,
Planspiel – Papiersternmanufaktur 213

MIRIAM THYE, DÉSIRÉE RITZKA, ROSE LINK UND DIETHARD TAUSCHEL
Lernst du schon oder liest du noch? – Zu der Frage, wie man als Student das akademische Lernen lernen kann 219

Psychologie an Schulen

PAUL GEORG GEIß
Kompetenzorientierter Psychologieunterricht in Österreich 229

DOMINIK MOMBELLI
Kompetenzorientierter Pädagogik- und Psychologieunterricht aus der gymnasialen Oberstufe in der Schweiz 239

JÜRGEN MALACH UND MARGRET PETERS
Von der Input- zur Outputorientierung – Intention, Struktur und Implementation des kompetenzorientierten Kernlehrplans Psychologie für die gymnasiale Oberstufe NRW 247

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER
PENTAplus Stressprävention für Oberstufenschüler und Studierende 257

TIMO BERSE
Krank vor Sorgen – Ein Workshop zur klinischen Psychologie für Psychologielehrer/innen 263

SABINE FABRIZ, LUKAS SCHULZE-VORBERG UND HOLGER HORZ
„Beratung und Betreuung von Studierenden im Studium“.
Konzeption & Evaluation einer Schulungsreihe für schulische
Betreuer/innen und Praktikumsbeauftragte im Praxissemester 271

Evaluation

MICHAEL KRÄMER
Zufrieden und glücklich?!
Zum Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Glücksempfinden 281

ARNOLD HINZ
Wie nützlich ist Lehrevaluation durch Studierende mittels Ratingskalen? 291

DANIELA FEISTAUER UND TOBIAS RICHTER
Wie zuverlässig sind studentische Einschätzungen der Lehrqualität?
Eine Analyse mit kreuzklassifizierten Mehrebenenmodellen 299

ELISABETH DALLÜGE, MICHAELA ZUPANIC, CORNELIA HETFELD
UND MARZELLUS HOFMANN
Wie bildet sich das Curriculum des Studiums im
Progress Test Psychologie (PTP) ab? 307

MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, THOMAS OSTERMANN
UND MARZELLUS HOFMANN
Progress Test Psychologie (PTP) und Wissensentwicklung
im Studienverlauf 315

JONATHAN BARENBERG, EVA SEIFRIED, BIRGIT SPINATH
UND STEPHAN DUTKE
Die Bearbeitung schriftlicher Problemaufgaben erhöht den Lernerfolg
in einer Psychologie-Vorlesung 323

JULIANE SCHWIEREN, JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE
Testeffekt in Psychologie-Lehrveranstaltungen?
Eine metaanalytische Perspektive 331

DOROTHEA KRAMPEN, KARL SCHWEIZER, SIEGBERT REIß
UND ANDREAS GOLD
Erprobung einer Kurzskala zur Erfassung von Impulsivität 339

NIKOLAI ZINKE, STEFAN STÜRMER UND LAURA FROEHLICH
Validierung einer deutschsprachigen Skala zur multidimensionalen Erfassung
von interkulturellen Kompetenzen in der universitären Ausbildung 349

Teil 1:

Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Stand der Dinge und Auswirkungen auf das Studium der Psychologie sowie die Profession

Michael Krämer

Das Psychotherapeutengesetz (PsychThG) aus dem Jahr 1998, welches 1999 in Kraft trat, wird von Politikern und Praktikern gleichermaßen als reformbedürftig erachtet. Die aktuell in der Bundesregierung vertretenen Parteien haben 2013 im Koalitionsvertrag die Absicht zu dessen Überarbeitung bekundet. Zur Entstehungszeit dieses Artikels liegt der angekündigte Referentenentwurf für das neue Psychotherapeutengesetz noch nicht vor[1].

Eine intensive Diskussion zwischen den politisch Verantwortlichen und Vertretern der Berufsverbände ist im Gange, welche Veränderungen vorgenommen werden sollen. Weitgehend einig sind sich die Beteiligten, dass bundesweit einheitliche Regeln zum Zugang zur psychotherapeutischen Weiterbildung nach dem Studienabschluss formuliert werden sollen, um als Psychotherapeutin oder Psychotherapeut mit sozialrechtlicher Anerkennung tätig werden zu können. Auch eine angemessene Bezahlung der Hochschulabsolventen, die sich in der Weiterbildungsphase befinden, soll sichergestellt werden.

Deutliche Differenzen existieren unter anderem zu folgenden Punkten:

- Ein eigenständiges Psychotherapiestudium soll eingeführt werden
- Psychotherapie soll in Universitäten und Fachhochschulen an unterschiedlichen Fachbereichen studieren werden können
- Die Approbation soll gleichzeitig mit dem Studienabschluss erfolgen usw.

Wenn dies Gesetzeskraft erlangen sollte, sind weitreichende Konsequenzen für die psychologische Profession zu erwarten.

---

[1] Die vorliegende Fassung dieses Artikels gibt den Stand am 31.07.2016 wieder.

Zur Ausgangssituation

Die durch die Bologna-Reform eingeführten Studienabschlüsse Bachelor und Master sind im Gesetz von 1999 noch nicht berücksichtigt. Schwer vermittelbar sind unterschiedlich definierte Zugangsvoraussetzungen in unterschiedlichen Bundesländern. Außerdem werden die Hochschulabsolventen in der sich anschließenden mehrjährigen Ausbildung (PiA) nur geringfügig oder gar nicht bezahlt.

Weitere Kritikpunkte an der Psychotherapeutenausbildung sind die nicht ausreichende Berücksichtigung weiterer Therapieverfahren neben der Verhaltenstherapie und psychoanalytisch/tiefenpsychologischen Therapie in der Ausbildung sowie inhaltliche Redundanzen zwischen Studium und der anschließenden Ausbildungsphase.

Stand der Reform

Ursprünglich sollte ein Entwurf zur Novellierung des Gesetzes, der im Bundesministerium für Gesundheit erarbeitet wird, bis zum Ende des ersten Quartals 2016 vorliegen. Mittlerweile wurde der Zeitrahmen auf Ende des Jahres korrigiert. Dem Vernehmen nach sind die Bundesländer noch nicht ausreichend einbezogen worden, was hinsichtlich der Finanzierung der veränderten Ausbildung höchst bedenklich erscheint.

Die Bundespsychotherapeutenkammer (BPtK) hat ein „Projekt Transition" begründet, um die Umsetzung der Reform voranzutreiben (vgl. BPtK-Projekt Transition, 2016a, 2016b, 2016c). Aus mehreren Verlautbarungen ist zu entnehmen, dass die Psychotherapeutenausbildung an die Medizinerausbildung angelehnt werden soll. In Zukunft soll selbst die sprachliche Differenzierung zwischen Psychologischen und Ärztlichen Psychotherapeuten aufgegeben werden. Stattdessen soll nur noch von Psychotherapeuten gesprochen werden. Auf diesem Wege verspricht sich die BPtK ein vergleichbares Renommee und vergleichbare Bezahlung, was sich als Trugschluss herausstellen könnte. Weiterhin soll die Legaldefinition der Psychotherapie ausgeweitet werden, um Psychotherapeuten neue Aufgabenfelder zu erschließen, die bisher von Psychologen und anderen Berufsgruppen besetzt sind.

Gemeinsam ist den Ausbildungsmodellen der BPtK, der Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs) und des Berufsverbands Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP), dass ein Bachelor- und Masterabschluss Voraussetzung für die

psychotherapeutische Weiterbildung[2] ist. Auch sollen zukünftig die gleichen Zugangsvoraussetzungen für eine Ausbildung zum Psychotherapeuten für Kinder und Jugendliche wie für Erwachsene gelten. Neben den bisher in den Ausbildungsinstituten dominierenden Therapierichtungen sollen weitere angeboten werden. Zukünftig sollen die Hochschulabsolventen, die sich in der Weiterbildungsphase befinden, angemessen vergütetet werden. Wie die so ausgestatteten Weiterbildungsplätze finanziert werden sollen, ist jedoch noch nicht geklärt.

Gemeinsame Erklärungen der Föderation Deutscher Psychologenvereinigungen

Am 05.06.2015 haben DGPs und BDP, die in der Föderation Deutscher Psychologenvereinigungen zusammenarbeiten, eine erste gemeinsame Erklärung veröffentlicht, welche unter anderem ein grundständiges Psychologiestudium als Basisqualifikation für eine Weiterbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten fordert. Die Vielfalt der Vertiefungsmöglichkeiten im Psychologiestudium neben der Klinischen Psychologie und Psychotherapie soll erhalten bleiben und die Bereitstellung einer ausreichenden Zahl adäquat vergüteter Weiterbildungsplätze wird als zentrales Ziel der Reform bekräftigt. Dieser gemeinsamen Erklärung folgte am 01.06.2016 eine zweite, welche die Forderungen spezifiziert. So wird ein Bachelor-Studium der Psychologie („allgemeiner“ Bachelor) beschrieben, dem ein vertiefendes Master-Studium folgt. Länderübergreifend einheitliche Standards der Anerkennung werden genannt und die Schaffung zusätzlicher Kapazitäten für die Aus- und Weiterbildung werden gefordert. Schließlich soll die Legaldefinition der Psychotherapie, wie bisher im Gesetz beschrieben, beibehalten werden, was bedeutet, dass sich die Berufstätigkeit der Psychotherapeuten auf das Gebiet der Heilkunde beschränken soll (Föderation Deutscher Psychologenvereinigungen, 2015, 2016).

Die wichtigsten Elemente der Ausbildungsmodelle im Vergleich

Der BDP und die DGPs vertreten gemeinsam im Gegensatz zur BPtK (vgl. Munz, 2016), dass ein Psychologiestudium bestehend aus einem nicht fachlich weiter spezifizierten (polyvalenten) Bachelor-Abschluss gefolgt von einem auf Klinische

---

[2] Der bisher für die postgraduale Phase verwendete Begriff „Ausbildung“ wird durch den zutreffenderen Begriff „Weiterbildung“ zukünftig abgelöst werden.

Psychologie/Psychotherapie ausgerichteten Master-Abschluss einer Weiterbildungsphase zum Psychologischen Psychotherapeuten vorausgehen soll. Unterschiedlich ist der Zeitpunkt, zu dem die Approbation erfolgen soll. Die DGPs fordert diese parallel zum Studienabschluss und sieht ein Staatsexamen vor (Abele-Brehm et al., 2015). Der BDP hält an einer Approbation erst nach erfolgreichem Erwerb der Fachkunde fest (Krämer, 2015). Das Modell der Medizinerausbildung zu imitieren, ist aus BDP-Sicht nicht empfehlenswert, da damit auch dessen Nachteile übernommen werden.

Abb. 1: Modelle der Bundespsychotherapeutenkammer und der Föderation deutscher Psychologenvereinigungen im Vergleich

Beide Verbände (BDP, DGPs) sind sich einig, dass erst nach dem Erwerb der Fachkunde in der Weiterbildungsphase eine selbstverantwortliche Ausübung der Psychotherapie zulässig sein soll. Statt einer Approbation, die im Vergleich zur bisher erteilten ein geringeres Qualifikationsniveau dokumentieren würde, kann auch eine eingeschränkte Behandlungserlaubnis erteilt werden, wenn diese als Voraussetzung für eine angemessene Vergütung in der Weiterbildungsphase gefordert wird. Der BDP hält

ein Staatsexamen für obsolet, da es dem Geist der Bologna-Reform im Bildungswesen widerspricht.

Implikationen für das Studium und die Berufsausübung

Wenn die Vorstellung der BPtK eines „Direktstudiums“ Psychotherapie, das an Universitäten und Fachhochschulen an unterschiedlichen Fachbereichen absolviert werden kann, umgesetzt werden sollte, würde dies in letzter Konsequenz zu einer Spaltung der psychologischen Profession führen.

Es ist zu erwarten, dass die wissenschaftliche Basisqualifikation, die auch für das psychotherapeutische Anwendungsfeld wesentliches Rüstzeug darstellt, zukünftig nicht mehr in der bisherigen Weise vermittelt werden wird. Qualitätsunterschiede sind zu erwarten und Verbraucher werden schwerlich differenzieren können, über welche Kompetenzen die Therapeuten verfügen. Eine „2-Klassen-Gesellschaft“ entsteht, wenn Therapeuten, die nach dem bisherigen Modell ihre Approbation erworben haben solchen gegenüberstehen, die sich noch in der Weiterbildungsphase befinden, aber ebenfalls approbiert sind.

Schon zu Beginn ihres Studiums würde von den Anfängern erwartet, dass sie sich zwischen einem Studium der Psychologie und Psychotherapie entscheiden. Bisher lernen die Studierenden in den ersten Semestern die Vielfalt psychologischer Tätigkeitsfelder erst kennen und entscheiden deutlich später, welches Anwendungsfeld sie vertiefen wollen. Aus einem „Direktstudium“ Psychotherapie wird ein Wechsel in ein dann anderes Studienfach erschwert. Da zu erwarten ist, dass mangels näherer Kenntnis der Alternativen die Mehrzahl sich für Psychotherapie entscheiden wird (vgl. Plischke, 2016), werden in den Hochschulen, die dafür erforderlichen Stellen ausgebaut werden. Da es keinerlei Zusagen gibt, dass entsprechende zusätzlichen Kapazitäten geschaffen werden, ist zu erwarten, dass die dann deutlich geringer frequentierten, anderen psychologischen Anwendungsfächer, Stellen verlieren werden. Dies führt zu einer Verringerung des Angebots und ein Teufelskreis entsteht.

Im Studium und in der Weiterbildungsphase sollen neben den bisher dominierenden Therapierichtungen weitere angeboten werden. Wie die dafür notwendigen zusätzlichen Kapazitäten finanziert werden sollen, ist gänzlich offen.

In der mehrjährigen Diskussion über die Novellierung des Psychotherapeutengesetzes wurde lange Zeit argumentiert, dass die Ausbildung bis zur selbstverantwortlichen Berufsausübung mit sozialrechtlicher Anerkennung verkürzt werden könne, da vielfältige Redundanzen zwischen Studieninhalten und der postgraduierten Phase bestünden. Durch die Forderung, auf einen wissenschaftlichen Hochschulabschluss zu verzichten und gleichzeitig die Weiterbildungsphase gegenüber dem Studium auszuweiten, wird die Basisqualifikation verändert und eine frühere Einmündung in die selbstverantwortliche Berufsausübung verhindert.

Da auch die Finanzierung angemessen vergüteter Weiterbildungsplätze bisher ungeklärt ist, ist ein Flaschenhals zwischen Studienabschluss und Aufnahme der Weiterbildung wegen fehlender Weiterbildungsplätze zu erwarten. Er kann dazu führen, dass (nach den Modellen der BPtK und DGPs) approbierte Psychotherapeuten in die Praxis in angrenzende psychologische Berufsfelder drängen. Die Aussicht nach einem 5,5jährigen Studium noch weitere 5 Jahre bis zur selbstverantwortlichen psychotherapeutischen Berufsausübung vor sich zu haben, kann diesen Effekt verstärken. Dann konkurrieren Psychologische Psychotherapeuten beispielsweise mit besser für diese Berufsfelder qualifizierten Gesundheits-, Rechts- oder Notfallpsychologen. Nachteile für die Anbieter und Verbraucher entstehen.

Fazit

Um das Psychotherapeutengesetz auf einen aktuellen Stand zu bringen und seine allseits erkannten Defizite zu beseitigen, wird insbesondere von der Bundespsychotherapeutenkammer eine umfassende Veränderung gefordert. Sollte diese realisiert werden, sind weitreichende Nebeneffekte für die Hochschulen und das gesamte psychologische Berufsfeld erwarten (vgl. Krämer, 2015, 2016).

Der Wunsch nach einer Gleichstellung der Psychotherapeuten mit der Ärzteschaft sollte nicht dazu führen, negative Konsequenzen für die Abnehmer psychologischer Dienstleistungen in Kauf zu nehmen und die Spaltung der Psychologenschaft als Kollateralschaden zu provozieren.

.

Literatur

Abele-Brehm, Andrea; Bühner, M. & Rief, W. (2015). *Studium der Psychotherapie als integrierter Ausbildungsweg im Psychologie-Studium.* Verfügbar unter: https://www.dgps.de/uploads/media/Modell_DGPs-2015-07-11.pdf (abgerufen am 22.08.2016).

BPtK-Projekt Transition (2016a). *Entwurf der Bund-Länder-AG Transition der BPtK. „Eckpunkte einer Weiterbildungsreform" Stand: 15.04.2016.* Verfügbar unter: http://www.bptk.de/fileadmin/user_upload/Themen/Aus_Fort_und_Weiterbildung/Ausbildung/20160415_bptk_eckpunkte_weiterbildung.pdf (abgerufen am 22.08.2016).

BPtK-Projekt Transition (2016b). *Entwurf der Bund-Länder-AG Transition der BPtK. „Novelle des Psychotherapeutengesetzes" Stand: 15.04.2016.* Verfügbar unter: http://www.bptk.de/fileadmin/user_upload/Themen/Aus_Fort_und_Weiterbildung/Ausbildung/20160415_bptk_novelle_psychotherapeutengesetz.pdf (abgerufen am 22.08.2016).

BPtK-Projekt Transition (2016c). *Entwurf der Bund-Länder-AG Transition der BPtK. „Details der Approbationsordnung für Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten" Stand: 15.04.2016.* Verfügbar unter: http://www.bptk.de/fileadmin/user_upload/Themen/Aus_Fort_und_Weiterbildung/Ausbildung/20160415_bptk_details_approbationsordnung.pdf (abgerufen am 22.08.2016).

Föderation Deutscher Psychologenvereinigungen (2015). *Erste gemeinsame Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie und des Berufsverbands Deutscher Psychologinnen und Psychologen zur Reform des Psychotherapeutengesetzes.* Verfügbar unter: *www.bdp-verband.org/bdp/politik/2015/150619_foederation.pdf* (abgerufen am 31.07.2016).

Föderation Deutscher Psychologenvereinigungen (2016). *Zweite gemeinsame Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie und des Berufsverbands Deutscher Psychologinnen und Psychologen zur Reform des Psychotherapeutengesetzes.* Verfügbar unter: https://www.bdp-verband.de/bdp/politik/2016/160613_reform.pdf *(abgerufen am 31.07.2016).*

Krämer, Michael (2015). Die Einheit der Psychologie erhalten. *Report Psychologie, 40* (9), 362-364.

Krämer, Michael (2016). Reform des Psychotherapeutengesetzes – ein Zwischenbericht. *Report Psychologie, 41* (1), 22-24.

Munz, Dietrich (2016). *Reform des Psychotherapeutengesetzes. Projekt Transition. Präsentation 28. Deutscher Psychotherapeutentag. Berlin, 23. April 2016.* Verfügbar unter: https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&ved=0ahUKEwiqhbCVq9fOAhVEDsAKHcpcAbE4ChAWCCgwAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.bptk.de%2Fuploads%2Fmedia%2F20160511_2016-04-23_Vortrag_Dr-Munz_Transition_28-DPT.pdf&usg=AFQjCNHUuZ9sjM7OCtNYJH_zjDqtWRZGKg&cad=rja (abgerufen am 22.08.2016).

Plischke, Anne (2016). *Die akademische Psychologie unter der Lupe.* Berlin: Springer.

Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie 2012 - 2014 - 2016

Siegfried Preiser und Michael Giebel

Verantwortliche psychologische Berufstätigkeit basiert auf gemeinsamen Grundlagen der wissenschaftlichen Psychologie, angesichts der rasanten Differenzierung des Faches ergänzt um Schwerpunktbildungen, Spezialisierungen und lebenslange Weiterqualifizierung. Unsere Studie fragt nach der allgemeinen Fort- und Weiterbildungsmotivation von Psychologieabsolventen und -absolventinnen sowie nach inhaltlichen Weiterbildungsinteressen. Mit einer online-Umfrage unter deutschsprachigen Bachelor- und Master-Psychologiestudierenden, die kurz vor ihrem Abschluss stehen oder ihr Studium kürzlich abgeschlossen haben, werden deren Motivationen, Perspektiven und Bereitschaften zur lebenslangen Weiterqualifizierung erfasst und mit den Ergebnisse aus vorangegangenen Befragungen in den Jahren 2012 und 2014 verglichen. Nach wie vor zeigt sich eine hohe Bereitschaft für Fort- und Weiterbildungen, die berufsbegleitend und mit der Familienplanung kompatibel sein sollten. Neben den hauptsächlich präferierten therapeutischen und individuell beratenden Berufsfeldern demonstriert eine große Bandbreite von Bildungs- und Anwendungsinteressen, dass trotz aller Spezialisierungstendenzen das Studium immer noch eine Hinwendung zu einer Vielfalt von Praxisfeldern ermöglicht.

Einführung und Fragestellung

Aus den verschiedensten gesellschaftlichen Feldern heraus wird die Psychologie mit einer wachsenden Nachfrage nach ihrer Fach- und Praxiskompetenz konfrontiert. Jede verantwortliche psychologische Berufstätigkeit basiert auf gemeinsamen Grundlagen der wissenschaftlichen Psychologie. Angesichts der rasanten Differenzierung und Modernisierung des Faches sind jedoch fachliche Schwerpunktbildungen, Weiterbildungen, lebenslange Fortbildungen und wissenschaftlich begleitete Praxiserfahrungen unumgänglich, um fachliche Standards erreichen und halten zu können. Dem fach- und wissenschaftspolitischen Anspruch auf Einheitlichkeit des Faches steht ergänzend die Notwendigkeit der Spezialisierung und lebenslangen Weiterqualifizierung zur Seite. Aus diesem Grund fragt unsere Studie nach der

allgemeinen Fort- und Weiterbildungsmotivation von Psychologieabsolventen und –absolventinnen sowie nach themenspezifischen Weiterbildungsinteressen.

Von Januar bis März 2016 wurde von der Psychologischen Hochschule Berlin (PHB) zum dritten Mal eine Onlinebefragung unter deutschsprachigen Studierenden und Absolventen der Psychologie durchgeführt. Inhalte waren Motivationen, Perspektiven und Bereitschaften zur lebenslangen Weiterqualifizierung. Der Aufruf zur Mitarbeit erfolgte über die Psychologie-Fachschaften. Zur Orientierung wurde eine mit dem Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) abgestimmte Kurzbeschreibung der verschiedenen psychologischen Tätigkeits- bzw. Kompetenzfelder beigefügt, die auf der Homepage der PHB einzusehen ist (http://www.psychologische-hochschule.de/studium-ausbildung/bachelorstudium-psychologie/taetigkeitsfelder-von-psychologen/). Die aktuellen Ergebnisse werden den Befunden aus vorangegangenen Befragungen der Jahre 2012 und 2014 gegenübergestellt (vgl. Preiser & Giebel, 2012; 2014).

Stichprobe

Es beteiligten sich 113 Studierende aus deutschen und schweizerischen Universitäten, davon 15% Männer und 85% Frauen, etwa 30% im Bachelor- und 66% im Masterstudium, 4% noch in einem Diplomstudiengang Psychologie.

Allgemeine Einstellungen zu Studium und beruflicher Lebensplanung

Die Studierenden wurden zu ihren allgemeinen Einstellungen und Absichten in Bezug auf ihre berufliche Lebensplanung befragt (Antwortmodus: 1 - trifft nicht zu, 2 - trifft eher nicht zu, 3 - weder noch, 4 - trifft eher zu, 5 - trifft voll zu). Tabelle 1 zeigt, wie hoch der prozentuale Anteil der Befragten ist, die eine Zustimmung zur jeweiligen Aussage gegeben haben (Antwortkategorien 4 und 5).

Den Absolventen ist mehrheitlich klar, dass (eher früher als später) zusätzliche Weiterbildungen, zumindest aber systematische Fortbildungen anstehen. Immerhin die Hälfte der Befragten kann sich gut vorstellen, zeitnah nach einem Diplom oder Masterabschluss ein Weiterbildungsstudium zu beginnen, um die Chancen bzw. Kompetenzen im Wunscharbeitsbereich zu erhöhen. Fast ein Drittel befasst sich mit

dem Gedanken an eine Promotion. Intensiv wird gewünscht, dass Fort- und Weiterbildung berufsbegleitend stattfindet und mit der Familienplanung kompatibel ist.

Tab. 1: Einstellungen zu Fort- und Weiterbildung 2012, 2014 und 2016 (Zustimmungshäufigkeiten in %). Die Anzahl der Antwortenden variiert, weil einzelne Fragen für den entsprechenden Studienstatus nicht zutreffend sind.

Fragen	Jahr	N	trifft eher zu (%)	trifft voll zu (%)
Ich werde mit dem Bachelorabschluss versuchen, eine angemessene Arbeitsstelle zu bekommen.	2012 2014 2016	12 133 34	6 5 9	6 3 9
Ich möchte bzw. werde meine Psychologie-ausbildung unmittelbar nach dem Bachelor mit einem Master abschließen.	2012 2014 2016	92 133 33	23 14 30	64 76 48
Ich möchte auf jeden Fall – früher oder später – meine Psychologieausbildung mit einem Diplom oder Master abschließen (bzw. habe sie bereits abgeschlossen).	2012 2014 2016	359 202 79	81 6 5	14 79 94
Ich werde versuchen, nach dem Diplom- bzw. Masterabschluss eine Stelle zu erhalten und mich dann im Rahmen dieser Berufstätigkeit weiterzuentwickeln.	2012 2014 2016	326 202 78	25 44 38	61 37 47
Ich plane, im Laufe meiner Berufstätigkeit immer wieder an zeitlich begrenzten Fortbildungen teilzunehmen.	2012 2014 2016	356 203 113	36 54 44	61 41 51
Ich plane eine Promotion.	2012 2014 2016	143 203 111	20 20 23	18 9 9
Ich möchte wissenschaftlich tätig werden.	2012 2014 2016	- 203 111	 17 26	 8 11
Ich werde zeitnah – nach meinem Diplom oder Master – ein Weiterbildungsstudium beginnen, um meine Chancen bzw. Kompetenzen in meinem Wunscharbeitsbereich zu erhöhen.	2012 2014 2016	195 203 113	25 30 30	27 24 25
Ich kann mir gut vorstellen – nach mehrjähriger Berufspraxis – einen Weiterbildungsstudiengang zu absolvieren.	2012 2014 2016	232 202 113	38 47 49	24 17 24
Für mich ist wichtig, über europaweit anerkannte Abschlüsse und Nachweise meiner Kompetenzen zu verfügen.	2012 2014 2016	- 201 113	 37 41	 29 33
Ich möchte das EuroPsy-Zertifikat erwerben (nach einjähriger Berufspraxis).	2012 2014 2016	- 201 112	 18 21	 6 9
Für mich ist es wichtig, Fort- und Weiter-bildungen berufsbegleitend absolvieren zu können.	2012 2014 2016	359 202 113	38 35 40	57 55 54
Für mich ist es wichtig, dass Weiter-bildungsangebote mit meiner Familienplanung kompatibel sind.	2012 2014 2016	321 203 113	27 29 31	58 62 59

Spezifische Einstellungen zu Fort- und Weiterbildung

Die Weiterbildungsbereitschaft für 13 Studiengänge wurde mit folgender Frage erfasst: „Wie wahrscheinlich ist es für Sie, in einem der folgenden Bereiche – nach einem Diplom- oder einem ersten Masterabschluss in Psychologie – ein weiterbildendes Masterstudium zu absolvieren?“ (Antwortkategorien 0% - 20% - 40% - 60% - 80% - 100%). Tabelle 2 zeigt den prozentualen Anteil der Befragten, die eine deutliche Präferenz für einen bestimmten Weiterbildungsgang angegeben haben (subjektive Wahrscheinlichkeiten von 60, 80 oder 100%).

Tab. 2: Präferenzen der Befragten (in % der Stichprobe) für spezifische Weiterbildungsstudiengänge (subjektive Wahrscheinlichkeiten über 50%). 2012: N = 380; 2014: 197<N<205; 2016: N = 113.

Studiengang	**2012 (%)**	**2014 (%)**	**2016 (%)**
Psychologische Psychotherapie mit Schwerpunkt Verhaltenstherapie	42	56	43
Psychologische Psychotherapie mit Schwerpunkt Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie	26	32	31
Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie mit integrierter Familienpsychologie	27	35	27
Verkehrspsychologie	8	5	5
Familienpsychologie	20	28	20
Interkulturelle Kommunikation	11	27	15
Schulpsychologie	14	20	17
Rechtspsychologie	16	21	21
Gesundheitspsychologie	19	25	29
Wirtschaftspsychologie	16	21	15
Coaching	23	30	30
Notfallpsychologie	23	23	25
Psychologische Supervision	31	29	28

Die Interessenprofile der Kohorten von 2012, 2014 und 2016 sind recht ähnlich. Schwankungen können stichprobenbedingt sein. Auf konstant geringes Interesse stößt dabei die Verkehrspsychologie, obwohl es dort auch außerhalb der Fahreignungs-

diagnostik viele weitere zukunftsträchtige Aufgaben gibt. Schul-, Rechts- und Wirtschaftspsychologie liegen im Mittelfeld. Ganz oben auf der Prioritätenliste steht Psychotherapie, gefolgt von Coaching, Supervision, Gesundheits-, Notfall- und Familienpsychologie. Unverändert ist also die Nachfrage nach psychotherapeutischen und individuell beratungsbezogenen Weiterqualifikationen sehr hoch.

Literatur

Preiser, S. & Giebel, M. (2012). Weiterbildungspläne von Studierenden der Psychologie. In M. Krämer, S. Dutke & J. Barenberg (Hrsg.), *Psychologie-didaktik und Evaluation IX* (S. 69-71). Aachen: Shaker.

Preiser, S. & Giebel, M. (2014). Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), *Psychologie-didaktik und Evaluation X* (S. 11-17). Aachen: Shaker.

Psychologische Hochschule Berlin (2016). Tätigkeitsfelder von Psychologen. Verfügbar unter: http://www.psychologische-hochschule.de/studium-ausbildung/bachelorstudium-psychologie/taetigkeitsfelder-von-psychologen/ (abgerufen am 01.07.2016).

„Je höher der Frauenanteil eines Fachs, desto weniger Frauen promovieren…“

Lars Behrmann

Aktuelle demographische Daten zeigen überraschenderweise, dass Frauen gerade in solchen Fächern seltener promovieren, in denen sie zahlenmäßig überrepräsentiert sind. Um Gründe hierfür zu explorieren, wurde eine Fragebogenuntersuchung durchgeführt, an der insgesamt 164 Masterstudierende verschiedener Fachrichtungen teilnahmen. Es konnte zunächst repliziert werden, dass die Promotionsabsicht bei Frauen negativ mit der subjektiv wahrgenommenen Anzahl anderer Frauen innerhalb ihres Studiengangs zusammenhing. Bei Männern beeinflusste das wahrgenommene Geschlechterverhältnis dagegen nicht ihre Promotionsabsicht. Eine anschließende mediierte Moderationsanalyse zeigte, dass der geschlechtsspezifische Effekt des Anteils weiblicher Studierender auf die Promotionsabsicht über die angestrebte berufliche Ausrichtung vermittelt wurde.

Die Annahme, dass das Vorhandensein gleichgeschlechtlicher Vorbilder innerhalb eines Berufsfelds die Wahl des angestrebten Berufs beeinflusst, ist weitgehend akzeptiert (vgl. Solga & Pfahl, 2009; Prechtl, 2015). So wird beispielsweise das geringe Interesse von Mädchen an den sogenannten MINT-Fächern oftmals dem Fehlen von weiblichen Rollenvorbildern in den entsprechenden Berufsfeldern zugeschrieben (z.B. Steuer, 2015). In gleicher Weise wird auch in der vor allem medial geführten Debatte zur beruflichen Gleichstellung von Frauen oft gefordert, dass die Anzahl von Professorinnen aufgrund ihrer Vorbildfunktion deutlich erhöht werden müsse, um junge Frauen zu ermutigen, Spitzenpositionen in und außerhalb der Universität anzustreben (z.B. Bühlchen, 2012; Kesselhut, 2010; Nieberle, 2013). Konsistent mit dieser Forderung wählen Studentinnen an deutschen Universitäten tatsächlich häufiger solche Studienfächer aus, in denen es eine verhältnismäßig höhere Anzahl an Professorinnen gibt (StBA, 2015, 2016, eigene Berechnungen). Aus diesem Befund ließe sich sinnvollerweise die Annahme ableiten, dass in den bei Frauen besonders beliebten Studienfächern – also denen mit einer höheren Anzahl an hoch qualifizierten weiblichen

Vorbildern – auch mehr Frauen planen würden, eine Promotion anzufertigen und sich somit für eine Führungsposition zu qualifizieren.

Überraschenderweise zeigen jedoch aktuelle demographische Daten des statistischen Bundesamts (StBA, 2016, eigene Berechnungen), dass Frauen insbesondere in solchen Fächern proportional seltener promovieren, in denen sie zahlenmäßig überrepräsentiert sind. So liegt beispielsweise das Geschlechterverhältnis der Promovierenden in Mathematik und den Naturwissenschaften bei 62 zu 38 Prozent zugunsten der Männer, was nahezu identisch zum Geschlechterverhältnis der Studierenden ist (61% zu 39%). In den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sind dagegen 46 Prozent der Studierenden männlich und 54 Prozent weiblich. Bei den Promovierenden hingegen beträgt der Anteil der Frauen nur 41 Prozent.

Es lässt sich nachweisen, dass eine Promotion zu verbesserten Karriereoptionen führt und die Wahrscheinlichkeit für ein hohes Einkommen vergrößert (Heineck & Matthes, 2012). Diese Vorzüge einer Promotion sind Promovierenden durchaus bewusst: So gaben im Rahmen einer Untersuchung von Weichenrieder und Zehner (2014) 57 bzw. 68 Prozent der befragten promovierenden und promovierten Personen an, dass der Wunsch nach einer Verbesserung der Gehalts- bzw. der Berufsaussichten eine bedeutende Rolle für die Entscheidung zur Promotion gespielt hat. Die meisten promovierenden Personen versprechen sich also durch den Doktortitel einen Vorteil für ihren beruflichen Werdegang. Es ist somit anzunehmen, dass in analoger Weise auch diejenigen Personen seltener eine Promotion anstreben, die nach der Universität einen Karriereweg verfolgen möchten, in dem ein Doktortitel als nicht zielführend oder gar hinderlich für das erfolgreiche Arbeiten erachtet wird. Es ist demnach denkbar, dass weibliche Studierende gerade in den bei ihnen besonders beliebten Studienfächern seltener eine Promotion planen, weil sie in einem Berufsfeld arbeiten möchten, in dem eine Promotion ihrer subjektiven Wahrnehmung nach nicht erforderlich ist. Diese mögliche Erklärung setzt aber zunächst voraus, dass die Studierenden die Relevanz einer Promotion je nach Berufsfeld auch differenziert einschätzen. Um darüber hinaus analysieren zu können, ob die geplante berufliche Ausrichtung als Mediator für die Promotionsabsicht fungiert, muss zunächst geprüft werden, ob sich bereits bei Studierenden zeigt, dass Frauen seltener eine Promotionsabsicht haben, je höher der

Anteil weiblicher Studierender liegt. Es ergeben sich somit folgende drei Fragestellungen:

Fragestellungen

1. Schätzen Masterstudierende die Relevanz einer Promotion für die Karriere je nach angestrebtem Berufsfeld unterschiedlich ein und gibt es dabei Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden?
2. Zeigt sich bereits bei Masterstudierenden, dass insbesondere Studentinnen seltener eine Promotion in den Fächern planen, in denen Frauen überrepräsentiert sind?
3. Wenn dem so ist, lässt sich über das gewünschte Berufsziel erklären, warum Studentinnen in den Fächern, in denen sie überrepräsentiert sind, seltener eine Promotion planen?

Methode

Durchführung

Um die drei Fragestellungen beantworten zu können, wurde eine Befragung an verschiedenen Universitäten in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Hierzu wurden die teilnehmenden Studierenden von studentischen Hilfskräften an hoch frequentierten Bereichen der Universitäten rekrutiert (z. B Unimensen, Bibliotheken) und gebeten, einen Fragebogen zur beruflichen Orientierung nach Abschluss des Studiums auszufüllen.

Stichprobe

Insgesamt konnten dabei 164 Studierende (70 männlich, 94 weiblich) verschiedener Fachrichtungen für die Untersuchung gewonnen werden. Das Durchschnittsalter der Studierenden betrug dabei 24.65 Jahre (SD = 2.56). Als Bedingung zur Teilnahme an der Befragung mussten alle Studierenden an einer deutschen Universität in einem Masterstudiengang (oder mindestens im 7. Semester in einem Studiengang mit Staatsexamen) eingeschrieben sein, der ein konsekutives Promotionsstudium erlaubt. Studierende der Medizin und des Lehramts wurden von der

Untersuchung ausgeschlossen, da in diesen Fächern traditionell sehr viele bzw. sehr wenige Studierende eine Promotion anstreben.

Datenerhebung

Die Daten der Studierenden wurden mittels eines selbstkonstruierten Fragebogens erhoben. In diesem wurden verschiedene studien-, promotions- und berufsbezogene Inhalte thematisiert. Bis auf die Frage zum Geschlechterverhältnis der Studierenden waren alle dabei eingesetzten Items jeweils vierfach gestuft (1= „sehr sicher nicht“ bis 4 = „sehr sicher ja“). Abgefragt wurden Items zu/zur

- eingeschätzten Relevanz der Promotion für verschiedene Karrierewege in Wissenschaft, Wirtschaft, sozialem Bereich, öffentlichem Dienst und Gesundheitswesen (Bsp.-Item: („Glauben Sie, dass eine Promotion für eine Karriere in der Wirtschaft eher förderlich wäre?“)
- Promotionsplanung („Planen Sie, nach dem Studium eine Promotion zu beginnen?“)
- beruflichen Zielvorstellungen bezüglich der Felder Wissenschaft, Wirtschaft, sozialer Bereich, öffentlicher Dienst und Gesundheitswesen (Bsp.-Item: „Können Sie sich vorstellen, eine Karriere im sozialen Bereich zu verfolgen?“)
- dem subjektiv wahrgenommenen Geschlechterverhältnis im besuchten Studiengang („Bitte geben Sie eine Schätzung in Prozent ab, wie das Geschlechterverhältnis der Studierenden in ihrem Studiengang ausfällt!“)

Ergebnisse

Zu Fragestellung 1:

Um herauszufinden, ob Studierende die karrierebezogene Relevanz einer Promotion je nach gewähltem Bezugsfeld verschieden beurteilen, wurde eine multivariate Varianzanalyse mit dem Faktor Geschlecht über die entsprechenden Einschätzungen zu den Berufsfeldern gerechnet. Es konnte gezeigt werden, dass die Studierenden signifikante Unterschiede hinsichtlich der berufsbezogenen Relevanz einer Promotion wahrnehmen ($F(5, 151) = 1414{,}81$, $p < .001$), es dabei aber keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gab ($F(5, 151) = 1{,}56$, $p = .174$).

Zu Fragestellung 2:

Zur Beantwortung der Frage, ob sich bereits bei Masterstudierenden abzeichnet, dass Frauen im Gegensatz zu Männern in den Fächern, in denen sie überrepräsentiert sind, seltener eine Promotion planen, wurde eine multiple lineare Regression berechnet. In dieser wurde das Ausmaß des Promotionswunsches nach dem Studium als Kriteriumsvariable eingesetzt. Das Geschlecht der Studierenden, das Geschlechterverhältnis (d.h. der subjektiv wahrgenommene Frauenanteil im eigenen Studienfach) und der Interaktionsterm zwischen Geschlecht und Geschlechterverhältnis wurden als Prädiktoren festgelegt. Es zeigte sich, dass zwar weder der β-Koeffizient für das Geschlecht (β = .357, p = .127) noch der für das subjektiv wahrgenommene Geschlechterverhältnis (β = .164, p = .205), dafür aber der Interaktionsterm beider Prädiktoren (β = .609, p = .030) einen signifikanten Effekt auf den Promotionswunsch nach dem Studium hatte. Um den Interaktionseffekt anschaulich interpretieren zu können, wurde das subjektive Geschlechterverhältnis über einen Mediansplit dichotomisiert, so dass beide nun jeweils zweistufige Prädiktoren in einem Liniendiagramm abgebildet (s. Abb. 1) werden konnten.

Abb. 1:Das Ausmaß des Promotionswunsches in Abhängigkeit vom Geschlecht und dem subjektiv wahrgenommenen Geschlechterverhältnis der Studierenden im eigenen Studienfach

Anhand dieser Darstellung lässt sich zeigen, dass der subjektiv wahrgenommene Studentinnenanteil im eigenen Studienfach den Promotionswunsch der männlichen

Studierenden nicht beeinflusst, bei weiblichen Studierenden aber ein zunehmender Anteil an Studentinnen mit einem Absinken des Promotionswunsches einherging.

Abb 2: Die über den Berufswunsch mediierte Interaktion (IA) zwischen dem subjektiv wahrgenommenen Geschlechterverhältnis (FA = Frauenanteil) und dem Geschlecht (G)

Zu Fragestellung 3:

Um den in Fragestellung 2 gefundenen Interaktionseffekt erklären zu können, wurde eine mediierte Moderationsanalyse durchgeführt. Hierbei wurden mit der „Wirtschaft“ und dem „sozialen Bereich“ die beiden Berufsfelder als Mediatoren eingesetzt, für die der Kontrast hinsichtlich der eingeschätzten berufsbezogenen Relevanz einer Promotion am größten war[3]. Es konnte gezeigt werden, dass der Interaktionseffekt zwischen Geschlechterverhältnis (der relative Anteil weiblicher Studierender) und Geschlecht auf die Promotionsabsicht teilweise über die angegebenen beruflichen Zielvorstellungen erklärt werden konnte: Je höher der wahrgenommene Anteil weiblicher Studierender im Studium ist, umso mehr streben Frauen im Vergleich

[3] Die Variable „Wissenschaft als Berufsfeld“ wurde hier nicht als Mediator aufgenommen, da es in der Realität wie auch in der Wahrnehmung der Studierenden so gut wie keine Karriereoptionen in der Wissenschaft gibt, in denen die Promotion nicht obligatorisch ist. Aus diesem Grund käme die Planung einer wissenschaftlichen Karriere einer Promotionsabsicht nahezu gleich, weshalb der Einsatz des BerufsfeldesWissenschaft als Mediator hier nicht sinnvoll ist.

zu Männern eine Karriere im sozialen Bereich an. Ein Karrierewunsch im sozialen Bereich geht dabei gleichzeitig mit einer geringeren Promotionsabsicht einher. Dagegen liegt vor allem für Frauen ein negativer Zusammenhang zwischen dem Anteil weiblicher Studierender im Studienfach und dem Wunsch, eine Karriere in der Wirtschaft anzugehen, vor. Obgleich von den Studierenden eine Promotion für eine Karriere in der Wirtschaft als sinnvoll erachtet wird (s. Fragestellung 1), sagt die Planung einer Karriere in der Wirtschaft nicht die Promotionsabsicht vorher (s. Abb. 2).

Diskussion

Es konnte zunächst belegt werden, dass sowohl weibliche als auch männliche Studierende je nach einzuschätzendem Berufsfeld Unterschiede in der Karriererelevanz einer Promotion sehen. Daran anschließend konnte analog zu den Ergebnissen des statistischen Bundesamts (StBA, 2016, eigene Berechnungen) gezeigt werden, dass Frauen – nicht aber Männer – mit einem ansteigenden Anteil weiblicher Studierender pro Studienfach immer weniger Interesse an einer Promotion haben. Dieser Befund konnte anschließend zumindest teilweise über die angestrebte Berufswahl erklärt werden. Offenbar qualifizieren vor allem die überproportional häufig von Frauen studierten Fächer eher zu Berufen, für die eine Promotion im Allgemeinen nicht als zielführend wahrgenommen wird. Da in diesen bei Frauen besonders beliebten Fächern im Verhältnis zu anderen Fächern auch relativ mehr Frauen einen Lehrstuhl innehaben, sprechen diese empirischen Ergebnisse zunächst nicht für die Annahme, dass die Anwesenheit von gleichgeschlechtlichen Rollenvorbildern unmittelbar dazu führen würde, dass weibliche Studierende für sich eine Promotion in Betracht ziehen. Diesbezüglich beschreibt Kettschau (2002) ihre Erfahrung, dass Frauen zwar häufiger als Männer solche Berufe ergreifen würden, die – in einer traditionellen an Status- und Finanzen orientierten Sichtweise – nur geringere Karriereoptionen bieten, diese Berufswahl aber in aller Regel intrinsisch interesse- und motivationsgeleitet geschehe. Alternativ ist aber ebenso denkbar, dass ein Effekt von gleichgeschlechtlichen Rollenvorbildern bei Studierenden eigentlich vorhanden ist, dieser jedoch durch den Effekt der Berufswahl überlagert wird. Inwiefern dies zutrifft, sollte in zukünftigen Untersuchungen mit einer größeren Stichprobe weiter untersucht werden.

Literatur

Bühlchen, S. (2012). Professorinnen als Vorbilder motivieren junge Wissenschaftlerinnen. *Thüringische Landeszeitung*. Verfügbar unter: http://www.tlz.de/web/zgt/politik/detail/-/specific/Professorinnen-als-Vorbilder-motivieren-junge-Wissenschaftlerinnen-1201771777 (abgerufen am 14.02.12).

Heineck, G. & Matthes, B. (2012). Zahlt sich der Doktortitel aus? Eine Analyse zu monetären und nicht-monetären Renditen der Promotion. In N. Huber, A. Schelling & S. Hornbostel (Hrsg.), *Der Doktortitel zwischen Status und Qualifikation* (S. 85-99). Berlin: IFQ.

Kesselhut, S. (2010). Ohne Männer. *Zeit Online*. Verfügbar unter: http://www.zeit.de/2010/44/C-Frauenstudiengaenge (abgerufen am 28.10.2010).

Kettschau, I. (2002). Berufswahl und Berufschancen von Frauen in Frauenberufen. In M. Kampshoff & B. Lumer, *Chancengleichheit im Bildungswesen* (S. 183-196), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nieberle S. (2013). Frauen an der Uni: Die Professorin, das unbekannte Wesen. *Spiegel Online*. Verfügbar unter: http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/professorinnen-in-der-wissenschaft-es-mangelt-an-vorbildern-a-880133.html (abgerufen am 07.02.2013).

Prechtl, M. (2015). Vorbilder in MINT-Im Blickpunkt: Lehramtsstudierende. In K. Bueschges (Hrsg.), *Bildung-Selbst(bild)-Geschlechterbilder* (S. 87-110). Berlin: LitVerlag Dr. W. Hopf.

Solga, H., & Pfahl, L. (2009). Doing Gender Im Technisch-Naturwissenschaftlichen Bereich. In Joachim Milberg (Hrsg.), *Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft* (S. 155-219). Berlin: Springer.

Statistisches Bundesamt (2015). *Personal an Hochschulen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2016). S*tudierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach*. Verfügbar unter: https://www-genesis.destatis.de/genesis/online;jsessionid=E788091F8307F0A330370CB24682CEF9.tomcat_GO_2_1?operation=previous&levelindex=2&levelid=1454072868160&step=2

Steuer, L. (2015). *Gender und Diversity in MINT-Fächern*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Weichenrieder, A. J., & Zehner, D. (2014). Einschätzungen zu Promotion und Postdoktorandenzeit. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik, 15*, 256-270.

Meditation und akademische Prokrastination – eine qualitative Studie

Miriam Thye, Katharina Mosen, Ulrich Weger und Diethard Tauschel

Prokrastination bezeichnet eine komplexe Störung der Handlungskontrolle die sich insbesondere durch niedrig ausgeprägte Selbstregulationsmechanismen der Betroffenen auszeichnet. Besonders bei Studierenden liegt die Prävalenzrate bei 75%. Die vorliegende Studie folgt der These, dass Meditation die Selbstregulationsfähigkeiten der Studierenden verbessert und somit positive Wirkungen auf das Problem der Prokrastination haben könnte. Dafür wurden halbstrukturierte Einzelinterviews mit meditierenden Studierenden durchgeführt (N = 8; Alter = 20-25 Jahre). In den Interviews wurden die Teilnehmer angeregt, ihre Meditationspraxis zu reflektieren und zu betrachten, ob es einen möglichen Zusammenhang zwischen dieser und ihrem Studium und Prokrastination geben könne. Die qualitativen Inhaltsanalyse ergab folgende Hauptkategorien in Bezug auf die Wirkungsweisen der Meditation auf Prokrastination: Zeitmanagement, Fokussierung der Aufmerksamkeit, Selbstregulation, Leistungsdruck, Selbstwert und Klarheit der Gedanken. Zur quantitativen Untersuchung der Prokrastination wurde die Tuckman Procrastination Scale (TSP-D) eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass die meditierenden Befragten sehr wenig prokrastinieren. Zusammenfassend konnte die Studie die theoretische Annahme der positiven Wirkung von Meditation auf Prokrastination bestätigen: Meditation kann eine Verbesserungsstrategie für das weit verbreitete Problem der Prokrastination darstellen.

Hintergrund und Fragestellung

„Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen!“- ein traditionelles, altes Sprichwort, welches ein ganz aktuelles Problem zu beschreiben scheint. Eine Handlung auf den nächsten Tag zu verschieben, stellt dabei zunächst noch kein Problemverhalten dar. Ist es der aufschiebenden Person jedoch auch am Folgetag und auch darüber hinaus nicht möglich, sich der intendierten Handlung zu widmen, ist sie deswegen gestresst, oder leidet diese Person unter der Nichterledigung der

Handlung, könnte es sich um problematisches Aufschiebeverhalten, Prokrastination, handeln.

Diese zeichnet sich dadurch aus, dass selbst intendierte Handlungen, die als wichtig und dringlich erlebt werden, unnötig aufgeschoben werden. Rückert (2014) trägt zur Klärung der Begrifflichkeit und der Abgrenzung von Problemverhalten bei: Prokrastination meint, es zu vermeiden sich einer Aufgabe, die der *„eigenen Überzeugung nach [...] erledigt werden muss, konsequent, zeitnah und relativ stressfrei zu widmen, wohl wissend, dass [man] sich wegen des Aufschiebens hinterher schlecht fühlen [wird]"* (S.15). Die bisherige Forschungsliteratur zusammenfassend lässt sich Prokrastination als eine komplexe Störung der Handlungskontrolle, an der affektive, kognitive und motivationale Aspekte beteiligt sind und durch die Selbstzweifel erzeugt werden, definieren (Höcker et al. 2013; Solomon & Rothblum, 1984). Besonders bei Studierenden ist das Phänomen stark ausgeprägt. In einer US-amerikanischen Umfrage von College-Studierenden gaben 75% an, wichtige Aufgaben aufzuschieben (Höcker et al. 2013). Mithilfe verschiedener Erklärungsansätze versuchten Höcker et al. (2013) zu ergründen, wie Prokrastination entsteht. Prokrastination wird u.a. durch selbst-regulatorische Prozesse der Person beeinflusst. Einen Erklärungsansatz stellt die behaviorale Perspektive dar. Diese versucht das Aufschieben durch einen Verlust der Handlungskontrolle zu erklären. Im Alltag werden immer wieder Entscheidungen zwischen verschiedenen Aktivitäten getroffen. Nach Höckert et al. (2013) werden diese Entscheidungen durch die momentane Stimmung, durch die Antizipation von Erfolg und Misserfolg, durch den erwarteten Einfluss der Tätigkeit auf die momentane Stimmung und durch eine Kosten-Nutzen-Abwägung einer unmittelbaren oder einer späteren Ausführung, beeinflusst. Wenn man dann immer wieder nicht die dringlichste Handlung durchführt, sondern eine weniger wichtige aber in dem Moment attraktiver wirkende, dann spricht man von Prokrastination (Höcker et al., 2013).

Eine Theorie zur Selbstbestimmung wurde von Deci und Ryan (2000) gebildet. Darin beschreiben sie, dass die Integration über eine Internalisierung von fremden Bedürfnissen und Werten erreicht werden kann. Sie differenzieren zwischen extrinsischen Zielinhalten, in denen die angestrebten Zielzustände außerhalb der Handlung liegen und intrinsischen Zielinhalten, in denen die Zielzustände innerhalb der Handlung liegen. Ein Beispiel für ein extrinsisch motiviertes Ziel ist die soziale

Anerkennung, die man durch sein Handeln im Nachhinein und von außen erreichen möchte *(„Ich studiere Medizin, um Arzt zu werden, denn diese Berufsgruppe ist hoch angesehen“)*. Ist der Zielinhalt intrinsisch motiviert, wäre man zum Beispiel durch das Erleben von Kompetenzgefühlen während der Handlung schon befriedigt *(„ich studiere Medizin, weil ich es spannend finde“)*. Je extrinsischer die Inhalte sind, desto mehr fühlt sich eine Person in ihrem Handeln fremdbestimmt. Umgekehrt fühlt sich eine Person bei intrinsischen Inhalten selbstbestimmter. Dabei erleben die Studierenden ihr Studium durch straffe Studienpläne und Creditpoints fremdbestimmt in der Auswahl der Handlung (Brahm & Gebhardt, 2011) und die Motivation zum Studieren könnte somit nachlassen, so dass es leicht zum Aufschieben der Handlung kommen kann.

Meditation - und was hat das nun mit Prokrastination zu tun?

Meditation zeigt vielfältige positive Auswirkungen. Die Internalisierung und Erhöhung der intrinsischen Motivation durch Selbsterkenntnis kann beispielsweise durch die Praxis der Meditation erfolgen (Baumann & Kuhl, 2013). Verschiedene Studien, die sich mit den neurophysiologischen Auswirkungen von Meditation beschäftigen, zeigen außerdem, dass Meditation zu erhöhter Aktivierung von Gebieten im Cortex führt, die für Selbstregulationsmechanismen zuständig sind (Hölzel et al., 2007; Hölzel et al., 2011; Purdy, 2013). Meditierende haben darüber hinaus im Vergleich zu Nicht-Meditierenden während einer Achtsamkeitsmeditation mehr Aktivität im anterioren Cingulum. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sich Meditierende weniger leicht ablenken lassen und ihre Aufmerksamkeitsregulation erfolgreicher funktioniert. Ferner wird aus der erhöhten Aktivität im medialen präfrontalen Cortex bei Meditierenden geschlossen, dass auch die Emotions- und Selbstregulation besser funktionieren (Hölzel et al., 2011; Purdy, 2013).

Mangelnde intrinsische Motivation und mangelnde Selbstregulation haben eine bedeutende Rolle beim Entstehen von Prokrastinationsverhalten. Meditation bewirkt eine bessere Aufmerksamkeitsregulation, eine bessere Emotionsregulation und führt zu Reduktion von Stress und Angst. Die Forschungsfrage der vorliegenden Studie lautet also: Erleben Studierende durch Ihre Meditationspraxis Wirkungen, die sie mit Prokrastinationsverhalten im Studium in Verbindung bringen?

Methode

Die vorliegende Studie untersucht die erlebten Wirkungsweisen von Meditation auf Prokrastinationsverhalten bei Studierenden. Dafür wurden die subjektiven Erfahrungen und die individuellen Deutungsmuster der Meditierenden erhoben. Hierzu wurden semistrukturierte Interviews erhoben. Diese wurden transkribiert und in Form der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2000) gestützt durch die Software *Atlas.TI* ausgewertet. Zusätzlich wurde die TPS-D (deutsche Version der Tuckman Procrastination Scale) eingesetzt, um eine quantitative, unterstützende Aussage darüber treffen zu können, ob die teilnehmenden Studierenden prokrastinieren.

Forschungsinstrumente

Interviewleitfaden

Auf Basis einer Literaturrecherche zum Problemfeld Prokrastination und zum Thema Meditation erfolgte die Konstruktion eines Leitfadens. Dieser gliederte sich in vier Themenblöcke: (a) Warm-Up/ Meditation allgemein, (b) Effekte der Meditation allgemein, (c) Erlebter Zusammenhang von Meditation und Prokrastination, (d) Ausklang.

TSP-D

Auf der benutzten 16-Item Tuckman Skala zur Messung von Prokrastination (deutsche Übersetzung) können Werte von 16 bis 80 erzielt werden, wobei höhere Werte eine größere Tendenz zu prokrastinieren vorhersagen (Tuckman, 2002; Stoeber 1995). Diese Skala weist ein 5-stufiges Antwortformat auf.

Stichprobenbeschreibung

Die untersuchte Stichprobe wies eine Größe von N = 8 Personen auf. Davon waren vier Personen männlich und vier Personen weiblich. Die ST befanden sich im Alter von 20-25 Jahren. Die Personen studieren die Fächer Psychologie, Medizin, Kulturreflexion und Wirtschaftswissenschaften. Entsprechend des Kriteriums zur Meditation hatten alle Personen mindestens die letzten acht Wochen vor Durchführung des Interviews regelmäßig meditiert.

Ergebnisse

Demographie

Die acht ST befanden sich im Alter von 20-25 Jahren ($\bar{x}$ = 22, σ = 1,41) und blicken auf eine Meditationserfahrung zwischen 7 Monaten und 4 Jahren zurück. Die ST gaben an, von 0,5 mal pro Woche für 60 Minuten bis zu 7 mal die Woche für 60-120 Minuten zu meditieren. Der Mittelwert der Häufigkeit der Meditation pro Woche liegt bei 4,81 (σ =2,20). Alle ST haben sowohl das Interview als auch den Fragebogen vollständig bearbeitet. Die Interviewlänge variierte zwischen 19:14 und 43:55 Minuten.

TSP-D

Die Auswertung für die acht ST ergibt Werte von 22 bis 44,5. Im Mittel liegen die ST bei einem Wert von 29,88 (σ = 6,80). Tuckman (2002) schlägt folgende Werte für die Einteilung der Stärke der Prokrastination vor: 57-64 = hoch, 50-56 = mittel, 35-49 = niedrig. Die ST liegen also im Mittel unter der von Tuckman vorgeschlagenen niedrigsten Kategorie.

Interviews

In der Analyse der Interviews zeichnete sich ein recht homogenes Bild der erlebten Wirkungsweisen von Meditation auf das Lernverhalten der ST ab. Es wurden die folgenden Kategorien identifiziert (s. Abb. 1).

Abb. 1: Häufigkeitsverteilung der Kategoriennennungen der Studienteilnehmer (in %)

Am häufigsten wurde die Kategorie Zeitmanagement genannt. Gefolgt wurde diese Kategorie von Fokussierung der Aufmerksamkeit, Selbstregulation, Leistungsdruck, Selbstwert und Klarheit der Gedanken. In diesen Bereichen erleben Meditierende also am häufigsten Veränderungen, die ihr Prokrastinationsverhalten beeinflussen.
Zur Prüfung der Interrater-Reliabilität wurden die Transkripte durch eine weitere Forscherin mit Erfahrung in der qualitativen Inhaltsanalyse kategorisiert. Die prozentuale Übereinstimmung der beiden Beurteiler ergab 73% bei einem Cohens Kappa (κ=0,7), wonach die Entwicklung der Kategorien als substantiell beurteilt werden kann (Landis & Koch 1977).

Klarheit der Gedanken.

Drei ST (37,5%) berichten davon, dass sie ihre Gedanken durch Meditation besser ordnen können. Sie berichten, klarer im Denken zu sein und nach der Meditation genau zu wissen, was sie nun machen wollen oder was sie brauchen. ST CZ23 bemerkt eine Klarheit ihrer[4] Gedanken. Ihrer Meinung nach sei dies der Grund dafür, dass sie mit weniger Druck an ihre Lernaufgaben gehe.

Selbstwert.

Ein höherer und gefestigter Selbstwert ist ein weiterer Aspekt, den 37,5% der ST in den Interviews genannt haben. Alle drei ST beschrieben, dass sie diesen gefestigten Selbstwert durch die Meditation erhalten hätten. Sie erlernten dadurch eine akzeptierende Haltung sowie einen wertfreien Umgang mit negativen Dingen.

Weniger Leistungsdruck.

Die Hälfte der ST beschreiben, dass sie durch ihre Meditationspraxis weniger Druck beim Lernprozess erleben. Die ST können besser mit der Erledigung vielfältiger Aufgaben umgehen. Gerade das „Anfangen“ falle den ST leichter, da sie sich nicht durch das Erleben von Druck verrückt machten.

Selbstregulation.

Die Veränderung der Selbstregulationsfähigkeiten durch Meditation benennen 62,5% ST eigenständig. Meditation würde den Umgang mit aversiven Aufgaben über eine höhere Selbstwahrnehmung regulieren, so eine ST. So würden auch intrinsische

---

[4] Die weibliche Form „ihre“ oder „sie“ bezieht sich im Folgenden immer auf „die Person“ und soll keine Vermutung über das Geschlecht der ST zulassen.

Inhalte nicht außer Acht gelassen und in die Handlung integriert. Drei der ST erlebten sich durch ihre Selbstregulationsfähigkeiten selbstbestimmter in ihrem Lernprozess.

Fokussierung der Aufmerksamkeit.

Diese Kategorie wurde von fünf ST (62,5%) genannt. Meditation scheint die Fähigkeit zur Fokussierung der Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Inhalt zu erhöhen. Als Unterkategorie der Aufmerksamkeit wird die Konzentrationsfähigkeit durch die ST beschrieben. Die ST beschreiben, dass sie sich besser auf eine Sache fokussieren können und dadurch konzentrierter und insbesondere kontinuierlicher arbeiten können.

Zeitmanagement.

Die am häufigsten genannte Kategorie war Zeiteinteilung. 75% der ST verknüpften die Auswirkung der Meditation auf ihr Lernen eng mit ihrer Zeiteinteilung. Zuverlässigkeit, Regelmäßigkeit und Struktur durch die Meditationspraxis bewirke, dass weniger prokrastiniert werde.

Fazit

Betrachtet man die Ergebnisse der vorliegenden Studie im Kontext bisheriger wissenschaftlicher Studien zu den Themenbereichen, zeichnet sich ein ziemlich übereinstimmendes Bild ab. So lässt sich feststellen, dass die ST wenig prokrastinieren (TSP-D). Die Auswertung der Interviews bestätigte dies und ergab einen tieferen Einblick in die erlebten Wirkungszusammenhänge, die durch Meditation verstärkt werden und Prokrastination positiv beeinflussen. Die im Interview am häufigsten benannten Kategorien werden auch in der Literatur erwähnt: Eine gesteigerte Konzentrationsfähigkeit beispielsweise wurde von mehr als der Hälfte der Probanden bestätigt (Meibert et al. 2006). Ebenfalls könnte die gefundene Kategorie „Klarheit der Gedanken“ mit dem von Meibert et al. (2006) vorgeschlagenen Erkenntnisgewinn durch Meditation verglichen werden. Insbesondere verbesserte Selbstregulationsmechanismen sind für die positive Beeinflussung von Prokrastinationsverhalten von Nöten (Höcker et al., 2013) und werden durch Meditation unterstützt (Hölzel et al., 2006). Dass eine positive Wirkung auf Selbstregulationsmechanismen durch Meditation erlangt wird, konnte in den durchgeführten Interviews bestätigt werden. Die ST beeinflussen ihre Selbstregulation durch Aufmerksamkeitsregulation, Emotionsregulation und Selbst-

wahrnehmung. Wenn die Aufmerksamkeit besser auf die zielgerichtete Tätigkeit gerichtet werde, könnte die Ablenkung durch Alternativhandlungen verringert werden. Das Problem des Prokrastinierens entsteht aber vor allem über bestimmte Emotionen einer Aufgabe gegenüber. Wenn die Alternativhandlung als attraktiver empfunden und die zielführende Handlung als aversiv erlebt wird, ist man dazu geneigt, eine Tätigkeit aufzuschieben (Höcker et al., 2013). Die interviewten Meditierenden bestätigten, dass sie ihre Emotionen besser regulieren können. Somit können sie hindernde Emotionen umwandeln und als weniger schlimm erleben. Die Ergebnisse des Interviews bestätigen, dass die ST Auswirkungen der Meditation erleben, die sich positiv auf Prokrastination auswirken.

Die Ergebnisse der Studie stehen also in Übereinstimmung mit denen vieler Studien. Die Studie kann als Vorarbeit für weitere quantitative Studien mit erhöhter Fallzahl oder Interventionsstudien angesehen werden. In Zukunft könnte überlegt werden, Meditationskurse in den universitären Alltag einzubauen, um Studenten die Möglichkeit zu geben, ihr Prokrastinationsverhalten nachhaltig zu verbessern bzw. einem Entstehen vorzubeugen.

Literatur

Baumann, N. & Kuhl, J. (2005). Selbstregulation und Selbstkontrolle. In H. Weber & Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 362-373). Göttingen: Hogrefe.

Berking, M. & Känel, M. (2007). Achtsamkeitstraining als psychotherapeutische Interventionsmethode: Konzeptklärung, klinische Anwendung und aktuelle empirische Befundlage. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, *57,* 170-177.

Brahm, T. & Gebhardt, A. (2011). Motivation deutschsprachiger Studierender in der „Bologna-Ära“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *6*(2), 15-29.

Höcker, A., Engberding, M. & Rist, F. (2013). *Prokrastination: Ein Manual zur Behandlung des pathologischen Aufschiebens*. Göttingen: Hogrefe.

Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R. & Ott, U. (2011). How does Mindfulness Meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, *6*(6), 537-559.

Hölzel, B. K., Ott, U., Hempel, H., Hackl, A., Wolf, K., Stark, R. & Vaitl, D. (2007). Differential engangement of anterior cingulate and adjacent medial frontal cortex in adept meditators and non-meditators. *Neuroscience Letters*, *421*, 16-21.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*, 159-174.

Meibert, P., Michalak, J. & Heidenreich, T. (2006). Stressbewältigung durch Achtsamkeit. *Psychotherapie im Dialog*, *7*(3), 273-278.

Purdy, J. (2013). Chronic Physical Illness: A Psychophysiological approach for chronic physical illness. *Yale Journal of Biology and Medicine*, *86*, 15-28.

Rückert, H.-W. (2014). *Schluss mit dem ewigen Aufschieben: Wie Sie umsetzen, was Sie sich vornehmen* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.

Senécal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *Journal of Social Psychology*, *135*(5), 607-619.

Stöber, J. (1995). *Tuckman Procrastination Scale-Deutsch (TPS-D)*. Unveröff. Manuskript. Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, *51*, 473-480.

Tuckman, B. W. (2002, August). *Academic Procrastinators: Their Rationalizations and Web-Course Performance*. Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago.

Kulturelle Grenzen der (Psychologie) Didaktik - Erfahrungen an einer äthiopischen Universität

Hans-Peter Langfeldt

Dieser Beitrag ist ein Erfahrungsbericht, der auf der Arbeit als Gründungsdekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Technischen Universität Adama University in Äthiopien beruht. Nach einer kurzen Beschreibung der Unterrichtsbedingungen werden beispielhaft psychologische Theorien und Konzepte angesprochen, welche die These stützen, dass „westliche" Psychologie und deren Didaktik der äthiopischen Kultur nur unzureichend gerecht werden. Für diese Fehlpassung werden Erklärungsversuche angeboten, die sich auf die Psychologie als Wissenschaft sowie auf gesellschaftliche Voraussetzungen beziehen.

Adama University

Adama University wurde im Rahmen eines umfangreichen deutschen Entwicklungshilfeprojektes als Technische Universität in Adama (Äthiopien) gegründet. Die Stadt hat ungefähr 300 Tausend Einwohner. Sie liegt in 1700 m Höhe etwa 90 Kilometer südlich der Hauptstadt Addis Abeba an der Straße nach Djibouti. Etwa zwanzig Weiße, mehrheitlich die Angehörigen der Universität, lebten während ersten Jahre der Universitätsgründung dauerhaft in der Stadt. Adama war und ist also eine „rein" afrikanische Provinzstadt, deren Lebensverhältnisse sich drastisch vom internationalen Flair der Metropole Addis Abeba unterscheiden. Dies gilt für die Bewohner, galt aber auch für uns Weiße. Wir lebten nicht in internationalen Communities oder Ghettos – wir lebten „mittendrin". Der private als auch der berufliche Alltag war gekennzeichnet durch die allgegenwärtigen Herausforderungen mangelnder Ressourcen.

Etwa 25 000 Studierende waren an der Universität immatrikuliert: Jeweils etwa ein Drittel als reguläre Studierende während des Semesters, (berufstätige) Studierende in Sommerprogrammen, die während der Semesterferien angeboten wurden und berufstätige Studierende in Abendprogrammen. Da die Universitäten verpflichtet sind, den Studierenden (mit Ausnahme derer in den Abendprogrammen) Unterkunft und volle

Verpflegung zu gewähren, lebten auf dem Campus ganzjährig ca. 6000 bis 8000 Studierende.

Um kulturelle Brüche zu mindern und die Akzeptanz des Projektes zu erhöhen, war die Leitungsstruktur der Universität nach dem sog. Counterpart-Prinzip organisiert. Alle Führungsstellen, die mit Deutschen besetzt worden waren, wurden parallel auch mit einem äthiopischen Partner besetzt, der innerhalb von drei Jahren sukzessive die Verantwortung übernehmen sollte. Das Präsidium der Universität wurde von einem deutschen Präsidenten und drei äthiopische Vizepräsidenten geleitet.

Adama University sollte u.a. das äthiopische Zentrum für die akademische Ausbildung von Berufsschullehrern im technischen Bereich werden. Als Gründungsdekan sollte ich eine entsprechend strukturierte erziehungswissenschaftliche Fakultät planen und einrichten. Neben dem Aufbau einer effizienten Organisationsstruktur lag dabei die inhaltliche Hauptaufgabe in der Entwicklung einschlägiger Curricula für die verschiedenen Lehramtsstudiengänge.

Psychologie und ihre Didaktik

Programme, Unterrichtsmethodik, Prüfungen

Psychologie Studienprogramme lesen sich wie die Inhaltsverzeichnisse amerikanischer Lehrbücher zur Einführung in die Psychologie. Bachelor-Programme sind dreijährig und an allen Universitäten identisch. Fachspezifische Master-Programme (z.B. Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie, Pädagogische Psychologie, usw.) sind zweijährig. Voraussetzung ist ein qualifizierter Bachelor-Abschluss (nicht unbedingt in Psychologie). Bachelor- und Master-Arbeiten werden mehrheitlich in Essayform geschrieben.

Lehrbücher in den Bibliotheken selbst sind Mangelware und meistens veraltet. Beispielsweise fand ich zur Pädagogischen Psychologie in der Universitätsbibliothek ein Exemplar von Burrhus F. Skinner, Technology of Teaching aus dem Jahr 1968. Neue Bücher sind für Studierende unerschwinglich und praktisch nicht zu beschaffen.

Die vorherrschende Unterrichtsform ist der Frontalunterricht. Unterrichtet wird nach *moduls*. Das sind vervielfältigte Unterrichtsunterlagen der Dozenten, von denen in der Regel nicht mehr bekannt ist, wie sie entstanden sind. Plagiate sind üblich und werden in keiner Weise als problematisch empfunden. Universitätsübergreifend haben

die Dozenten mehrheitlich nur einen Master-Abschluss. Die Unterrichtssprache ist Englisch.

Die Prüfungsdichte in den Lehrveranstaltungen ist hoch; Prüfungen finden jeweils zu Semestermitte und Ende statt. Prüfungsdichte und stets gleiche *moduls* sollen eine inhaltlich identische Ausbildung für Alle sicherstellen.

Beispiele für „kultursensitive“ psychologische Inhalte

In den folgenden Abschnitten werden einige Beispiele „kultursensitiver“ psychologischer Konzepte dargestellt, die in amerikanischen (oder deutschen) Lehrbüchern der Psychologie üblicherweise behandelt werden. Dabei wird der Begriff „Kultur“ – etwas oberflächlich – als Sammelbegriff für beobachtbares Verhalten und Erleben von Individuen verwendet. Auf eine wissenschaftstheoretische Analyse des Kulturbegriffes (wie beispielsweise bei Stüber, 2014, S. 26 - 32) wird verzichtet.

Bindungsverhalten: Säuglinge werden in Äthiopien bis zum Zeitpunkt, ab dem sie laufen können auf dem Rücken getragen. Bei (auf dem Lande) durchschnittlich sieben Kindern kann dies nicht immer die Mutter sein; verwandte Frauen oder Mädchen müssen einspringen. In jedem Kindertrupp kann man fünf- bis sechsjährige Mädchen mit Säuglingen auf dem Rücken beobachten. Diese Kindertrupps „vagabundieren“ von Erwachsenen ziemlich unbehelligt durch die Dörfer oder Straßen. Wie gestaltet sich unter solchen Umständen das Bindungsverhalten? Hätte der äthiopische Studierende Zugang zum international verbreiteten Entwicklungspsychologie Lehrbuch von Laura E. Berk, fände er (in der deutschen Version) nur den wenig hilfreichen Hinweis, dass „das Bindungsmuster unter Umständen in anderen Kulturen anders interpretiert werden müssen“ (Berk, 2005, S.257).

Verantwortungsübernahme: Kinder übernehmen frühzeitig Verantwortung. Zehnjährige Jungen hüten die Rinderherde, in der Stadt arbeiten sie in den Verkaufsbuden oder bei Handwerkern mit; neben der Verantwortung für die Geschwister sind Mädchen in der Regel für das Trinkwasser zuständig, das sie in Kanistern unter Umständen von sehr weit heranschaffen müssen. Wie bewältigen diese Kinder die Mitverantwortung für die existentielle Grundlage oder für die Haushaltsführung der Familie? Auch an dieser Stelle lässt Berk (2005) den äthiopischen

Studierenden allein. Verantwortungsübernahme thematisiert sie unter den Themen „Adoleszenz“ und „mittleres Erwachsenenalter“.

Moralentwicklung: Äthiopische Psychologie Studierende werden mit der Kohlbergschen Theorie der Moralentwicklung wenig anfangen können, denn moralisch ist das, was der Großfamilie dient. Sie werden beispielsweise das bekannte Apothekeneinbruch-Dilemma nicht als Dilemma erkennen. Natürlich muss für ein Familienmitglied das Medikament gestohlen werden, denn moralisch ist, was der Familie dient! Wo ist das Problem? Zu diesem Thema könnte der Studierende lesen, dass „Individuen in nicht industrialisierten, ländlichen Gesellschaften… selten über die dritte Stufe hinausgelangen“ (Berk, 2005, S.542). Das wird ihm nicht weiterhelfen. Möglicherweise versteht er zudem die Formulierung als rassistisch beleidigend.

Lern- und Leistungsmotivation ist ein zentrales Problem allen Unterrichtens und daher auch Gegenstand von Theorien der Pädagogischen Psychologie. Dabei sind gegenwärtig Theorien populär, die eine Identifikation des Lernenden mit Zielen und Inhalten als eine entscheidende Voraussetzung zur Förderung angemessener Lern- und Leistungsmotivation annehmen. Solche Theorien werden in der äthiopischen Unterrichtspraxis jedoch scheitern, weil in den Schulen (und Universitäten) den Lernenden selten Ansatzpunkte für Identifikation angeboten werden.

Weil Schulbücher fehlen, werden an den Außenwänden der Schulgebäude Bilder für Unterrichtszwecke aufgemalt. Fast an jedem Gebäude einer Elementarschule (acht jährig) sieht man ein aufgemaltes Mikroskop mit korrekter englischer Benennung der Einzelteile. Ein äthiopisches Kind wird praktisch nie in seinem Leben ein reales Mikroskop sehen oder etwa benutzen, aber es wird alle Einzelteile aufsagen können – das ist jedenfalls das Ziel. Ein darauf angesprochener äthiopischer Kollege meinte dazu, das stimme schon, aber man möchte nicht, dass die Kinder wie Hinterwäldler aufwüchsen. Um soziale Verhaltensweisen darzustellen, werden gelegentlich auf den Schulwänden auch spielende Kinder aufgemalt. Fast immer sind es dann weiße, blonde Kinder und eben keine dunkelhäutige, schwarzhaarige.

Berufliche Identität ist nach unserem Verständnis nicht nur ein zentraler Bestandteil von Professionalität, sondern auch eine Frage des Selbstkonzepts der Person. Ein Dozent belehrte mich: „Wir Äthiopier haben keine berufliche Identität. Wir machen einfach nur das, wofür wir bezahlt werden.“ Später, in der täglichen Arbeit

merkte ich, was das bedeutet. Wenn ich eine Arbeitsgruppe (z.B. zur Curriculumentwicklung oder zum Ausarbeiten einer neuen Lehrveranstaltung) einrichten wollte, kam sehr schnell die Frage, wie die Mitarbeit in der Arbeitsgruppe bezahlt würde. Wurde keine (zusätzliche) Bezahlung angeboten, war die erste stereotype Antwort: „We are not trained for that." Wenn ich dagegen ankündigte, es sei eine Arbeitsgruppe zu bilden, deren Teilnahme bezahlt würde, meldeten sich viele zur Mitarbeit bevor die Aufgabe überhaupt definiert war. Was sagt „unsere" Psychologie zu den individuellen Folgen ausbleibender oder schwach ausgebildeter beruflicher Identität?

Ablösung des Jugendlichen vom Elternhaus wird entsprechend den populären Entwicklungsaufgaben von Havighurst als eine notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Entwicklung betont. Für einen äthiopischen Jugendlichen stellt sich diese Entwicklungsaufgabe so nicht. Im Gegenteil, der Druck zum Zusammenhalt der Großfamilie ist immens. Ein Jugendlicher ohne enge Verbindung zu seiner Familie ist entweder ein bedauernswerter Mensch, der seine Familie durch unglückliche Umstände verloren hat oder ein sozialer Außenseiter, ein Nichts. Einen Jugendlichen entsprechend westlicher Lehrmeinung darin zu unterstützen, sich von seiner Familie abzulösen, führte ihn unmittelbar ins soziale Abseits.

Sexualität: Ein Student berichtete in seiner Master-Arbeit, dass etwa 25% aller jugendlichen Mädchen ihre ersten sexuellen Erfahrungen innerhalb des Familienverbandes machen. Ob das wirklich stimmt weiß ich nicht. Dennoch kann man davon ausgehen, dass die Annäherung der Jugendlichen bis zur Aufnahme sexueller Beziehungen in einem äthiopischen Dorf, in dem es praktisch keine Privatheit gibt, anders verläuft als in es unseren Lehrbüchern (z.B. Grob und Jaschinski, 2003) beschrieben wird.

Homosexualität ist sozial geächtet, strafbar und gilt sowohl bei den Muslimen als auch bei den Äthiopisch Orthodoxen Christen als Sünde. Was bedeutet dies für die Entwicklung einer Geschlechterrolle unter der Aufsicht der allgegenwärtigen Familie?

Worüber ein äthiopischer Psychologe in einem amerikanischen Lehrbuch auch nichts finden wird, sind die psychischen Folgen der Beschneidung von Mädchen, die noch bei der weit überwiegenden Mehrheit auf dem Lande (geschätzt 80% bis 90%) noch praktiziert wird.

Schlussfolgerung und Erklärungsversuche

Mit diesen Beispielen soll nicht behauptet werden, für afrikanische Verhältnisse gäbe es gar keine angemessenen Forschungsergebnisse. Sie sollen lediglich die These belegen, dass in westlichen Psychologielehrbüchern entsprechende Inhalte nicht vorkommen und deshalb die an den äthiopischen Universitäten gelehrte Psychologie weitgehend für die äthiopische Gesellschaft irrelevant wird (Langfeldt, 2015). Diese Aussage lässt sich auf afrikanische Kulturen insgesamt übertragen. Der südafrikanische Psychologe und Psychotherapeut Nwoye (2015), bezeichnet die in Afrika gelehrte euro-amerikanische Psychologie als eine Wissenschaft für das Klassenzimmer – ohne weiteren Nutzen. Dazu passt die ablehnende Antwort einer Dozentin mit Masterabschluss in „Beratungspsychologie“ auf das Angebot, unter meiner Anleitung eine psychologische Beratungsstelle für die Studierenden aufzubauen: „Ich kann nicht beraten. Ich kann Beraten nur unterrichten.“ Was für ein Versagen von Didaktik. Wie ist so etwas möglich?

Nwoye (2015) argumentiert, dass in den afrikanischen Kulturen ein grundsätzlich anderes Menschenbild vorherrsche als in westlichen. Dies führe notwendigerweise zur geringen Passung psychologischen Wissens an die afrikanische Kultur. Seine Schlussfolgerung daraus ist, es sei eine eigenständige, unabhängige afrikanische Psychologie zu entwickeln. Schließt man sich dieser Forderung an, müsste eine Psychologie entwickelt werden, die in der Lage wäre, von Afrikanern angenommene Fähigkeiten, wie Regen machen, Wunder heilen oder Kontakt mit Geistern aufnehmen (Langfeldt, 2011), zu beschreiben und zu erklären. Ungeachtet des Vorwurfs kultureller Überheblichkeit ist festzustellen, dass eine solche Psychologie in der westlichen Kultur wohl nicht akzeptiert würde.

Ein eher methodisches Argument ist die mangelnde Repräsentativität westlicher psychologischer Forschungsergebnisse für die afrikanische Lebenswelt. Eine Analyse der Publikationspraxis internationaler psychologischer Topjournals von Henrich, Heine und Norenzayan (2010) belegt eine erdrückende Dominanz der publizierenden Autoren – und in diesem Zusammenhang noch wichtiger – der Versuchspersonen aus der sog. Westlichen Welt. Beispielsweise wurde für die Publikationen im *Journal of Personality and Social Psychology* festgestellt, “a randomly selected American undergraduate is more than 4000 times more likely to be a research participant than is a randomly

selected person from outside of the West" (Henrich et al., 2010, S. 5). Die Autoren bezeichnen solche Stichproben als repräsentativ für WEIRD-Gesellschaften (**W**estern, **E**ducated, **I**ndustrialized, **R**ich, and **D**emocratic, Henrich et al., 2010, S. 3). Die äthiopische Gesellschaft dagegen ist

- nicht westlich;
- eher gering gebildet: Die Einschulungsquote liegt zwar nahe bei 100%, die durchschnittliche Schulbesuchsdauer beläuft sich jedoch nur auf etwa 1,5 Jahre, 67% der Erwachsenen sind Analphabeten, weniger als 10% der Jugendlichen haben Zugang zu einer akademischen Ausbildung;
- wenig industrialisiert: Etwa 85% der Bevölkerung leben von Viehzucht und Ackerbau, der weitgehend archaisch mit Holzpflügen und Ochsen betrieben wird;
- arm: Der Multiple Poverty Index der UNO weist Äthiopien als zweitärmstes Land der Erde aus; beim Human Development Index, in dem u.a. Lebenserwartung, Schulbesuchsdauer und Einkommen berücksichtigt werden, findet sich das Land auf Position 173 von 187 wieder (United Nations Development Programme, 2013) und
- nicht demokratisch: Die Economist Intelligence Unit (2015) ordnet das Land den autoritären Staaten zu. Der Geheimdienst ist allgegenwärtig. (Auch über die deutschen Mitarbeiter von Adama University wurden Dossiers erstellt.)

Die äthiopische Gesellschaft ist also weit davon entfernt, WEIRD zu sein. Das bedeutet, dass jenseits kultureller Unterschiede, die Entwicklung einer für äthiopische bzw. afrikanische Verhältnisse angemessenen Psychologie sich u.a. auch als Stichprobenproblem betrachten lässt.

Die meisten Studienabgänger streben nach einer Anstellung im Staatsdienst. Dazu braucht man (irgend)ein akademisches Abschlusszeugnis (Zertifikat). Sofern man über persönliche Beziehungen oder ausreichend Bestechungsmöglichkeiten (Geld und/oder Sex) verfügt, sind spezifische Fähigkeiten nicht unbedingt notwendig. Wenn die Karriere nahezu ausschließlich vom Wohlwollen sozial Mächtiger und/oder von der Zugehörigkeit zum „richtigen" Familienclan abhängen und nicht von eigenen Fähigkeiten, dann ist es auch nicht wichtig, was man studiert hat und was man kann. Die Folgen sind mangelnde Identifikation des Einzelnen mit dem eigenen Lernen und

dem eigenen Arbeiten, „kollektiv“ erlernte Hilflosigkeit und der Verlust des Zusammenhangs von Leistung, Anstrengung, Arbeit und Erfolg.

Literatur

Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie.* (3. aktual. Aufl.). München: Pearson.

Economist Intelligence Unit (2015). Verfügbar unter: http://www.isie.tn/wp-content/uploads/2016/01/Economist_Intelligence_Unit-Democracy-Index-2015.pdf (abgerufen am 22.05.2016).

Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz PVU.

Henrich, J., Heine, S. J. & Norenzayan, A. (2010). *The weirdest people in the world,* Berlin:Working Paper Series des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten, No. 139. Verfügbar unter: http://hdl.handle.net/10419/43616 (abgerufen am 05.03.2015).

Langfeldt, H. P. (2011). Conceptions of Giftedness Among the Oromia People in Oromia: The Relevance of Education. In A. Ziegler, A. & C. Perleth (Eds.), *Excellence – Essays in Honour of Kurt A. Heller*. (pp. 94-101). Wien: LIT.

Langfeldt, H.P. (2015). Der Wert der westlichen Psychologie in und für Afrika. Verfügbar unter: http://www.wissenswert-journal.de/wissenswert_2015_01.pdf, S. 14-15.

Nwoye, A. (2015). What is African Psychology the psychology of? *Theory & Psychology*, 1-21.

Stüber, W. J. (2014). *Sozio-Kultur und Entwicklungspraxis. Die äthiopische staatliche Hochschulreform.* Frankfurt: Lang.

United Nations Development Programme (2013). *Human Development Reports.* Verfügbar unter: http://hdr.undp.org/en/data (abgerufen am 15.02.2015).

Zur Konsistenz der Erwartungen an die ideale Persönlichkeit von Psychologie-Studierenden und die Auswirkungen auf Studienzufriedenheit und -leistung

Carl P. A. Kesseler, Stefan Troche und Michaela Zupanic

Es sollte exploriert werden, ob ein personenübergreifendes Idealbild für einen Studierenden der Psychologie gefunden werden kann und wie dieses gegebenenfalls inhaltlich aussieht. Weiterführend wurden ebenso die Persönlichkeiten der Studierenden erfasst und mit dem so ermittelten Idealbild in Verbindung gebracht. Die sich so ergebende Selbst-Idealkomposit-Kongruenz wurde anschließend als Einflussvariable auf den Studienerfolg geprüft. Zudem wurde die Selbst-Idealkomposit-Kongruenz mit den Hochschulzulassungsnoten als Prädiktor für Studienerfolg in Zusammenhang gebracht. Der Studienerfolg wurde über die Studienleistungen und die Studienzufriedenheit erfasst. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass ein übergreifendes Idealbild vorhanden ist. Inhaltlich wurde eine Gewichtung vor allem auf Eigenschaften deutlich, die mit Verträglichkeit assoziiert werden. Ebenso scheint auch Gewissenhaftigkeit ein bedeutsamer Faktor des Ideals zu sein. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass die Probanden sich im Durchschnitt viele der Eigenschaften, die sie auch für den idealen Psychologiestudierenden als charakteristisch empfanden, selber zuschrieben. Der korrelative Zusammenhang der Selbst-Idealkomposit-Kongruenz mit den Variablen Studienzufriedenheit und Studienleistung war gering.

Theoretischer Hintergrund

Auswahlverfahren der Universität Witten/Herdecke

Das Abitur stellt das häufigste Kriterium zur Auswahl von Studierenden in Deutschland dar. Das allgemeine Forschungsbild zeigt, dass Schulabschlussnoten durchaus als Prädiktor von Studienerfolg zulässig sind (Trappmann, Hell, Weigand & Schuler, 2007). Dennoch unterliegt die Validität dieses Kriteriums starken Schwankungen (Baumert & Watermann, 2000). Der Abiturdurchschnitt (verglichen mit anderen demographischen Daten) erwies sich in einer Pfadanalyse auch bei dem Auswahlverfahren der Universität Witten/Herdecke (UW/H) als bester Prädiktor für eine erfolgreiche Bewerbung (Hofmann, Rieger & Ostermann, 2007), obwohl in dem

mehrstufigen Verfahren zur Studierendenauswahl auch nicht-kognitive Merkmale wie z.B. soziale Kompetenz berücksichtigt werden. Ein Anliegen dieser Studie war es, Hinweise auf eine Optimierung des Auswahlverfahrens zu finden.

Selbstbeschreibung und Idealvorstellung als Ist- und Soll-Zustand

In der hier durchgeführten Studie wurde von den Studierenden eine Selbstbeschreibung und eine persönliche Idealvorstellung eines Psychologiestudierenden mit Hilfe des Q-Sort Verfahrens abgegeben. Dieser Ansatz ist insoweit interessant, da hierbei die gestellten Anforderungen an das Studium von den Probanden selber erfasst und angegeben werden. Es wird also die Kongruenz bzw. die Diskrepanz eines Ist-Zustands (Selbstbeschreibung) und eines persönlichen Soll-Zustandes (Idealvorstellung) betrachtet. Für gewöhnlich stehen eher die Anforderungen seitens der Bildungsinstitution im Vordergrund. Der Soll-Zustand ist in diesen Fällen also kein persönlicher, sondern ein objektiver/institutioneller. Eine thematisch bedeutsame Theorie aus dem Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie ist die Person-Environment-Fit-Theorie (Caplan, 1983, 1987). Sie beschreibt den Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und dem sogenannten Person-Environment-Fit, also dem Ausmaß der Passung einer Person mit seiner Arbeitsumwelt. Wichtig ist hierbei, dass die angesprochene Passung eine subjektive, von der Person empfundene ist. Die Anforderungen der Umwelt werden in der Person-Environment-Fit-Theorie also auch von der Person selber bewertet. Es wird postuliert, dass ein hohes Ausmaß von Person-Environment-Fit positiv für die Arbeitszufriedenheit ist.

Methodik

Stichprobe

Es wurden 19 Studierende des sechsten Fachsemesters des Bachelor-Studienganges Psychologie und Psychotherapie an der UW/H rekrutiert. Insgesamt wurden 28 Personen (das gesamte Semester) über die Studie per E-Mail informiert. Von diesen nahmen schließlich 64% der Studentinnen (N = 16) und 100% der Studenten (N = 3) teil. Damit lag die Geschlechterverteilung in der Stichprobe bei 84,2% Probandinnen. Das Altersmittel betrug 23,9 Jahre (SD = 3.25; $Min.$ = 22; $Max.$ = 37).

Das Q-Sort Verfahren

Das Q-Sort Verfahren ist ein Verfahren, welches qualitative und quantitative methodische Aspekte in sich vereint. Es wurde von dem amerikanischen Psychologen und Physiker William Stephenson entwickelt (Stephenson, 1935; 1955) und basiert auf dem Sortieren von Karten, die mit Aussagen (Statements) versehen sind. Alle in einem Durchgang zu sortierenden Karten werden als Q-Set bezeichnet. Dabei kann ein Q-Set, je nach Forschungsfrage, aus verschieden vielen Karten bestehen. Ein so erstelltes Kartenset wird auch Q-Sample genannt.

California Adult Q-Sort (CAQ)

Das CAQ-sample (Block, 2008) ist ein Set aus 100 Karten, die Aussagen zur Persönlichkeit machen. Insgesamt gibt es 101 Karten, da Statement 93 in zwei geschlechtsspezifische Aussagen untereilt ist (93a: Verhält sich typisch männlich; 93b: Verhält sich typisch weiblich). Dabei erhalten die männlichen Probanden Statement 93a und die weiblichen Probanden Statement 93b. Die Karten werden in neun Kategorien verteilt, die von „am uncharakteristischsten“ über „sehr uncharakteristisch“, „ziemlich uncharakteristisch“, „eher uncharakteristisch“, „weder noch“ und umgekehrt bis zu „am charakteristischsten“ reichen. Dabei erfassen die drei oberen Kategorien die charakteristischen, die drei unteren Kategorien die uncharakteristischen, und die drei mittleren Kategorien die Aussagen, die als weder charakteristisch noch uncharakteristisch angegebenen werden. Jede Kategorie muss dabei die vorgegebene Anzahl an Karten enthalten (s. Abb. 1). Dadurch wird von den Probanden verlangt alle Statements gegeneinander abzuwägen. In der vorgestellten Studie wurde die deutschsprachige Übersetzung von Göttert und Asendorpf (1989) verwendet.

Weitere Maße

Die ***Studienzufriedenheit*** wurde erfasst über einen Fragenbogen von Westermann, Heise, Spies & Trautwein (1996). Verwendet wurde die Kurzfassung mit 9 Items, die auf einer 11 stufigen Ratingskala (0 - 100) beantwortet werden und vier Skalen zugeteilt sind („Zufriedenheit mit einer bestimmten Lehrveranstaltung“, „allgemeine Zufriedenheit mit den Studieninhalten“, allgemeine Zufriedenheit mit den Studienbedingungen“ und „allgemeine Zufriedenheit mit der Studien- und Lebensbelastung“). Die Berechnungen beziehen sich jedoch ausschließlich auf die

Gesamtskala des Fragebogens. Es wurde erwartet, dass die Studienzufriedenheit stark mit der Selbst-Idealkomposit-Kongruenz korreliert.

Die ***Studienleistung*** wurde als Durschnitt der bisher erbrachten Studienleistungen (in Schulnoten) erfasst. Insgesamt waren es acht Leistungen/Prüfungen, deren Ergebnisse die Studierenden freiwillig mitteilen konnten.

Nummer der Kategorie								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	8	12	16	18	16	12	8	5
Zahl der Karten in der jeweiligen Kategorie								
Am uncharakteristischsten								Am charakteristischsten

Abb. 1: Kartenanzahl der jeweiligen Kategorien

Ergebnisse

Homogenität der Idealvorstellungen und der Selbstbeschreibungen

Zur Überprüfung der ***Homogenität zwischen den einzelnen Selbstbeschreibungen*** wurden zunächst die Korrelationen der einzelnen Selbstbeschreibungen zueinander mittels Pearson Korrelation ermittelt. Anschließend wurden die so errechneten Korrelationen über Fisher-*Z*-Transformation in standardisierte *Z*-Werte umgewandelt. Die berechneten *Z*-Werte haben einen Mittelwert von $M_z = 0.58$. Nach Rücktransformation ergab sich ein Korrelationsmittel von $M_r = 0.52$.

Nach demselben Prinzip wurde auch die ***Homogenität der Idealvorstellungen*** ermittelt. Der so erhaltene Mittelwert der *Z*-Werte betrug $M_z = 0.88$. Nach der Rücktransformation konnte ein Korrelationsmittel von $M_r = 0.71$ gezeigt werden.

Demnach korrelierten die Idealvorstellungen stärker miteinander als die Selbstbeschreibungen. Zur Überprüfung dieses Unterschiedes auf Signifikanz wurde ein *t*-Test für verbundene Stichproben durchgeführt. Die dabei verwendeten Werte waren jeweils die *Z*-Werte der Fisher-Z-Transformation. Der über den *t*-Test für verbundene Stichproben ermittelte *t*-Wert [$t(169) = 28.21$; $p < 0.001$)] deutet darauf hin, dass die

mittlere Korrelation zwischen den Persönlichkeiten signifikant kleiner ist als die mittlere Korrelation zwischen den Idealvorstellungen.

Inhaltliche Beschreibung des Komposits der Idealvorstellung

Zur Erstellung des Komposits wurde zunächst der Mittelwert jedes Statements gebildet. Anschließend konnten die Statements den jeweiligen Kategorien zugewiesen werden. Dies geschah durch aufsteigendes Sortieren der Mittelwerte. Die inhaltliche Beschreibung der gemittelten Idealvorstellungen ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Inhaltliche Darstellung der vier Extremkategorien des Idealkomposits

Kategorie 1 (am uncharakteristischsten)	Kategorie 2 (sehr uncharakteristisch)	Kategorie 8 (sehr charakteristisch)	Kategorie 9 (am charakteristischsten)
Ist feindselig gegenüber anderen	Mag andere von sich abhängig machen; hält andere in Abhängigkeit (…)	Ist warmherzig; kann enge Bindungen eingehen; ist einfühlsam	Ist einfühlsam und rücksichtsvoll
Ist überheblich, behandelt andere von oben herab	Fühlt sich als Opfer der Verhältnisse, bemitleidet sich selbst	Handelt moralisch-verantwortlich; hat ein persönliches Wertesystem und hält sich daran	Erkennt und versteht eigene Bedürfnisse und Verhaltensweisen; kennt sich selbst gut
Ist scheinheilig; neigt zum Unterminieren und Sabotieren	Ist leicht aus der Fassung zu bringen; würde sich unter starker Belastung desorganisiert (…) verhalten (…)	Kann sich sprachlich gut ausdrücken	Ergründet die Motive anderer; versucht die Absichten, die hinter dem Verhalten anderer stehen, zu begreifen
Ist hinterhältig, tückisch; immer auf den eigenen Vorteil bedacht; manipuliert andere (…)	Ist machtorientiert	Ist sorgfältig; sehr genau; arbeitet gewissenhaft und präzise	Wirkt aufrichtig und offen im Umgang mit anderen
Verträgt keine Kritik; unfähig, eigene Schwächen oder Fehler zuzugeben (…)	Ist unterwürfig; lässt sich von anderen beherrschen, gibt leicht nach	Ist sicher im Auftreten; wirkt in sozialen Situationen unbefangen.	Ist sensibel für viele unterschiedliche zwischenmenschliche Signale
	Ist leicht irritierbar, reagiert übertrieben auf kleine Enttäuschungen	Kann den Kern wichtiger Probleme erkennen (…)	
	Geht mit Angst und Konflikten um, indem er/sie sie verdrängt (…)	Beobachtet sich selbst; denkt über sich nach; (…)	

Anm.: Statement des Idealkomposits in den 4 Extremkategorien. Kürzungen der Lesbarkeit halber sind mit (…) gekennzeichnet.

Korrelative Zusammenhänge der Selbst-Idealkomposit-Kongruenz mit Studienleistungen und der Studienzufriedenheit

Abb. 2: Streudiagramme der Korrelation von Selbst-Idealkomposit-Kongruenz mit Studienzufriedenheit und Studienleistung

Die Kongruenz zwischen der eigenen Persönlichkeit und der Idealvorstellung eines Psychologiestudierenden wurde über eine Pearson-Korrelation für jede Versuchsperson berechnet. Die sich daraus ergebenden Werte lagen zwischen r = 0.49 und r = 0.79. Der Mittelwert der Korrelationen beträgt M_r = 0.64 mit der Standardabweichung SD = 0.09. Der Mittelwert der Studienleistungen beträgt M = 1.86 mit einer Standardabweichung von SD = 0.38. Die Werte der Leistungen, angegeben als Durschnitt der Prüfungsleistungen in Schulnoten, liegen zwischen *Max* = 1,41 und *Min* = 2,76. Die Korrelation der beiden Variablen Leistung und Selbst-Idealkomposit-Kongruenz erfolgte ebenfalls über eine Pearson Korrelation. Der so berechnete Zusammenhang (Abb. 2) betrug r = 0.22 (p = 0.18). Ebenso konnte auch der Zusammenhang zwischen Selbst-Idealkomposit-Kongruenz und Studienzufriedenheit ermittelt werden. Die Studienzufriedenheit der Probanden betrug M = 62.92 mit SD = 12.55. Die Angaben zur Studienzufriedenheit lagen dabei zwischen *Max* = 84 und *Min* = 39. Es konnte so eine Korrelation von r = 0.33 (p = 0.08) berechnet werden.

Vergleichend wurden die Zusammenhänge vom Abiturdurchschnitt und der Leistung sowie der Studienzufriedenheit berechnet. Das Mittel des Abiturdurchschnittes betrug M = 2.08 mit einer SD = 0.59. Die Korrelation von Abiturdurchschnitt und Studienleistungen ergab somit r = 0.24 (p = 0.16) Es konnte kein Zusammenhang zwischen dem Abiturdurchschnitt und der Studienzufriedenheit gefunden werden.

Vergleich zwischen Selbst-Ideal-Kongruenz und Abitur als Leistungsprädiktoren

Hinsichtlich der dargestellten Korrelationen wies der Abiturdurchschnitt entgegen der Hypothese einen leicht stärkeren Zusammenhang mit der Leistung im Studium (r = .25; p = .15) auf als die Selbst-Idealkomposit-Kongruenz (r = .22; p = .21). Beide Korrelationen waren jedoch statistisch nicht signifikant.

Diskussion und Ausblick

Es konnte ein personenübergreifendes Idealbild für einen Psychologie-studierenden (unter Kontrolle der Variablen Alter, Geschlecht und der Reihenfolge in der die beiden Q-Sorts gelegt wurden) erfasst und inhaltlich beschrieben werden. Es wurde gezeigt, dass zwischen den Probanden hohe Übereinstimmungen bezüglich dieses Idealbildes vorliegen. Inhaltlich laden die für das Idealbild charakteristischen Statements hauptsächlich auf das Konstrukt der Verträglichkeit (z.B.: Ist einfühlsam und rücksichtsvoll; Ist sensibel für viele unterschiedliche zwischenmenschliche Signale). Weiterführend werden Aussagen, die mit antisocial behaviour assoziiert sind als uncharakteristisch angesehen (z.B. Ist feindselig gegenüber anderen). Dies ist mit derzeitigen Forschungsergebnissen kongruent (z.B. Hassalla & Boduszeka, 2015).

Der qualitative Vergleich des Idealkomposits mit dem Persönlichkeitskomposit zeigte, dass die beiden Komposits sich in den Extremkategorien inhaltlich stark ähneln. Dies lässt vermuten, dass viele der Personen sich selber eine Vielzahl der Eigenschaften mit hohen Werten zuschreiben, die sie auch für einen Idealpsychologiestudierenden als charakteristisch ansehen. Bezüglich der Zusammenhänge von Selbst-Idealkomposit-Kongruenz und den Variablen Studienleistung, Abiturdurchschnitt und Studien-zufriedenheit konnten nur niedrige, nicht statistisch signifikante Korrelation berechnet werden. Eine Begründung könnte sein, dass Verträglichkeit scheinbar keinen Einfluss auf akademische Leistungen und Studienerfolg hat (Busato, Prins, Elshout, & Hamaker, 2000).

Limitationen der Studie

Die Stichprobe war mit N=19 relativ klein, jedoch konnten 68% der Studierenden des sechsten Semesters Psychologie an der UW/H in die Untersuchung eingeschlossen werden. Ebenso ist die Geschlechterverteilung nicht ausgeglichen.

Zusätzlich gibt die Mehrzahl der Studiereden gibt an, eine therapeutische Laufbahn anzustreben, wodurch das Idealkomposit sicherlich geprägt ist. Da es sich bei dieser Studie um eine interne Erhebung der UW/H handelte, ist dies jedoch auch aufgrund der klaren therapeutischen Ausrichtung des Studiengangs und somit der Studierenden keinesfalls als negativ zu bewerten. Der Raum für globalere Ergebnisinterpretationen ist jedoch eingeschränkt. Zusätzlich kann ein Antwortverhalten in Richtung sozialer Erwünschtheit nicht völlig ausgeschlossen werden.

Schlussfolgerung und Ausblick

Derzeit wird die Studie in anderen Semestern des Studienganges Psychologie und Psychotherapie repliziert. Es kann so durch einen Semestervergleich herausgearbeitet werden, ob das Idealbild sich möglicherweise von Kohorte zu Kohorte unterscheidet. Zusätzlich könnte exploriert werden, ob sich das Idealbild mit der Studienzeit verändert. Dazu wäre ein Kohorten Design notwendig, welches die mehrfache Befragung aller Teilnehmer zu unterschiedlichen Zeitpunkten voraussetzt.

Eine kommende Fragestellung ist, inwieweit die Idealvorstellungen der Studierenden mit den Idealvorstellungen der Lehrenden übereinstimmen. So könnte eine weitere Ebene des Ist- und Soll-Zustandes erfasst werden.

Ebenso wird momentan eine weitere Erhebung durchgeführt, bei der Studierende verschiedener Fachrichtungen der UW/H mit demselben Verfahren zu den fachspezifischen Idealbildern und der eigenen Persönlichkeit befragt werden. Es werden somit interessante Möglichkeiten zur Analyse der verschiedenen Studierendengruppen eröffnet, die in Zukunft möglicherweise Hinweise für die jeweiligen Anforderungen und das Auswahlverfahren geben können.

Literatur

Baumert, J. & Watermann, R. (2000). Institutionelle und regionale Variabilität und die Sicherung gemeinsamer Standards in der gymnasialen Oberstufe. In *Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 317-372). Opladen: Leske und Budrich.

Block, J. (2008). The Q-sort in character appraisal. Encoding subjective impressions of persons quantitatively. Washington, DC: American Psychological Association.

Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, *29*, 1057-1068.

Caplan, R. D. (1983). Person-environment fit: Past, present, and future. In C.L. Cooper (Ed.), *Stress research: New directions for the 1980s* (pp. 35-78). London: Wiley.

Caplan, R.D. (1987). Person-environment fir theory and organisations: Commensurate dimensions, time perspectives, and mechanisms. *Journal of Vocational Behavior*, *31*, 248-267.

Göttert, R., & Asendorpf, J. (1989). Eine deutsche Version des California-Child-Q-Sort Kurzform. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *21*, 70-82.

Hassalla, J. & Boduszeka, D. (2015). Psychopathic traits of business and psychology students and their relationship to academic success. *Personality and Individual Differences*, *82*, 227-231.

Hofmann, M., Rieger, M. A. & Ostermann, T. (2007). Schulische und nicht-schulische Prädiktoren für die Studienplatzzusage an der Universität Witten/Herdecke-Ergebnisse einer QUEST-Analyse. *GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung*, *24:* Doc-188.

Stephenson, W. (1935) Correlating Persons instead of Tests. *Journal of Personality, 4*, 17-24.

Stephenson, W. (1955). *The Study of Behavior: Q-Technique and Its Methodology*. Chicago: University of Chicago Press.

Trappmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007) Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *21*, 11-27.

Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43*, 1-22.

Die Motivationsquellen studentischer GutacherInnen im Auswahlverfahren Psychologie: Neugier, Engagement oder doch das Bedürfnis nach Macht?

Charlotte Vehoff, Michaela Zupanic, Robin Jörn Siegel und Stefan Troche

Der Einsatz studentischer GutachterInnen in universitätseigenen Auswahlverfahren ist noch nicht weit verbreitet (Meier, Zupanic, Schmilewski, Hofmann, 2013). Im Department für Psychologie und Psychotherapie der Universität Witten/Herdecke (UW/H) werden seit 2013 facheigene studentische GutachterInnen und Simulationspatient Innen im universitätseigenen Auswahlverfahren eingesetzt. Die vorliegende Studie untersucht, was Psychologiestudierende der UW/H zur Teilnahme motiviert und wie sie ihre Rolle an einem Auswahltag erleben. Hierzu wurden im Sommersemester 2015 mit 14 Psychologiestudierenden der UW/H (12 weiblich, 2 männlich) Interviews geführt, unterstützt anhand eines Interviewleitfadens. Bei der nachfolgenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) lag besonderes Augenmerk auf den angegebenen persönlichen Motiven der Studierenden sowie auf den von ihnen angenommenen Motiven anderer studentischer GutachterInnen.

Theoretischer Hintergrund

Zum Wintersemester 2012/13 bot die Universität Witten/Herdecke (UW/H) erstmals den Bachelorstudiengang Psychologie und Psychotherapie und zum Wintersemester 2013/14 den Masterstudiengang Klinische Psychologie und Psychotherapiewissenschaft an (Willutzki, Siegel & Weger, 2013). Die UW/H führt im Rahmen aller Fakultäten individuelle Auswahlverfahren durch. Seit dem Wintersemester 2012 wählt auch das Department für Psychologie und Psychotherapie seine Studierenden durch ein mehrstufiges Auswahlverfahren aus. Um sich von einer reinen Bewertung anhand der Abitur-Note zu entfernen, werden unter Anderem persönliche Bewerberinterviews geführt, bei denen studentische GutachterInnen neben akademischen GutachterInnen eingesetzt werden.

Generell ist der Einsatz von studentischen GutachterInnen in universitären Auswahlverfahren an Hochschulen noch kaum etabliert (Meier, Zupanic, Schmilewski & Hofmann, 2013). Eine Studie der Western Kentucky University zeigte, dass studentische GutachterInnen in Bezug auf die Auswahlqualität mit akademischen Gutachtern vergleichbar sind (Navalta & Lyons, 2010). Eddins-Folensbee, Harris, Miller-Wasik et al. (2012) untersuchten die Tandemkonstellationen aus Fakultätsmitgliedern und MedizinstudentInnen und fanden eine gewisse Homogenität zwischen den Bewertungen der Bewerber. Auch Schmilewski et al. fanden 2013, dass Studierende in Gutachter-Tandems an der UW/H im Fachbereich Humanmedizin eine positive Ergänzung darstellen. Durch qualitative Experteninterviews und einen quantitativen Evaluationsfragebogen wurden unter anderem die Motivation, die Rolle der GutachterInnen, die Bewertungskriterien, die Interaktion mit dem Tandem-Partner und die Beurteilung der Tandem-Situation untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass studentische GutachterInnen das Bewertungsprofil signifikant in puncto der Authentizität ergänzen, allerdings das Kriterium Abiturnote nicht mit derselben Stärke einbeziehen wie die akademischen GutachterInnen. Die Universität Hamburg setzte im Jahr 2012 im Rahmen einer Pilotstudie erstmals PJ-Studierende und Master-Studierende der Psychologie als Juroren für die Auswahl von MedizinstudentInnen ein. Anlass war die gewünschte Senkung der hohen Opportunitätskosten, die durch den Einsatz von 70 Juroren über eineinhalb Arbeitstage entstanden, was einen enormen ökonomischen Aufwand für die teilnehmenden Institute und Kliniken bedeutete (Sehner, Hissbach & Hampe, 2012).

Die studentischen GutachterInnen spielen für die Umsetzung und Aufrechterhaltung des Auswahlverfahrens des Departments Psychologie und Psychotherapie der UW/H eine zentrale Rolle. Bisherige Forschungsarbeiten beschäftigen sich vor allem mit den Bewertungen der studentischen GutachterInnen in Auswahlverfahren im Vergleich zu akademischen GutachterInnen. Wieso jedoch erklären sich Studenten überhaupt dazu bereit als GutachterInnen an einem Auswahlverfahren mitzuwirken? Was motiviert Studenten dazu als GutachterInnen zu fungieren? An diesen Fragestellungen setzt die vorgestellte Studie an.

Methodisches Vorgehen

Der Studie liegt ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde, welches die Durchführung von leitfadengestützten Experteninterviews beinhaltete. Der zugrundeliegende Interviewleitfaden umfasst die folgenden acht Fragen, welche aus der Forschungsfrage abgeleitet wurden:

1. Wie bewerten Sie den Einsatz von studentischen Gutachtern im Generellen und in Bezug auf den Studiengang Psychologie?
2. Was ist ihre persönliche Motivation bei den Auswahltagen mitzuwirken?
3. Was denken Sie ist im Durchschnitt die größte Motivation der Psychologiestudenten bei den Auswahltagen mitzuwirken?
4. Was nehmen Sie persönlich darauf mit? Was ist ihr Profit?
5. Wie würden Sie ihre Gefühle/Emotionen in den Auswahlsituationen beschreiben?
6. Was würden Sie in Bezug auf die Rolle der studentischen Gutachter in den Auswahlverfahren Psychologie verändern?
7. Können Sie sich vorstellen noch einmal bei den Auswahlverfahren mitzuwirken? Warum?
8. Wie bewerten Sie das Gesamtkonzept des Auswahlverfahrens Psychologie?

Die Stichprobe setzte sich aus insgesamt 14 Personen zusammen, zehn Psychologiestudierende aus dem Bachelor- und vier aus dem Master-Studiengang. Unter den Befragten befanden sich 12 Frauen und zwei Männer. Das durchschnittliche Alter lag bei 24,5 ± 4,12 Jahren. Die Verteilung der Geschlechter verhielt sich annähernd proportional zur Grundgesamtheit, also zu allen Psychologiestudierenden zum Wintersemester 2014/15. Voraussetzung für die Teilnahme war das mindestens einmalige Mitwirken als GutachterIn oder SimulationspatientIn an einem Auswahltag des Departments. Die leitfadengestützten Interviews wurden im April 2015 geführt, mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Das gewonnene Material wurde mittels ausgewählter qualitativer Auswertungsmethoden nach Mayring bearbeitet (Mayring, 2015). Hierbei wurde nach dem Prinzip der Zusammenfassung vorgegangen. Die Schritte der Paraphrasierung (Z1-Regel), der Generalisierung (Z2-Regel) und der Reduktion (Z3-Regel) wurden angewandt (vgl.

ebd.). So konnte das Material auf die wesentlichen Aussagen reduziert werden. Ziel war es eine prägnante **Kernaussage** pro Frage ableiten zu können. Da den angegebenen persönlichen Motiven der Studierenden (F2), sowie den von ihnen angenommenen Motiven anderer studentischer GutachterInnen (F3) besondere Relevanz zukam, wurden diese Fragen weiterführend ausgewertet. Durch induktive Kategorienbildung wurden konkrete **Motive** herausgearbeitet. Des Weiteren wurde die Häufigkeit der Nennung erfasst und die prozentualen Häufigkeiten der jeweiligen Kategorien berechnet. Die Wahl dieses Auswertungsverfahrens galt als besonders geeignet, da so eine detaillierte Interpretation der Transkriptionen möglich war. In der Darstellung der Ergebnisse wird aus Platzgründen nur auf die Auswertung der besonders relevanten Fragen F2 und F3 Bezug genommen.

Ergebnisse

Folgende persönliche Motive der Studierenden ließen sich im Zuge der Auswertung von F2 formulieren: Neue Leute/die Bewerber kennen lernen, das Verfahren und seinen Ablauf kennen lernen, Versuchspersonenstunden, Kompetenzarbeit, die andere Seite erleben, Pflichtgefühl, Machtposition, der Wunsch es besser zu machen, das Verhalten der Bewerber sehen, etwas zurück geben wollen, Spaß, Engagement und Neugier. Es kristallisiert sich heraus, dass vor allem das Motiv „neue Leute/die Bewerber kennen lernen“ eine wesentliche Rolle bei der persönlichen Motivation spielt (22 %). Auch das Erlangen von „Versuchspersonenstunden“ (14 %) und das „Erleben der anderen Seite“ (14 %) wurden vermehrt als persönliche Motive beschrieben.

Folgende Aspekte angenommener Motive anderer studentischer GutachterInnen konnten im Zuge der Auswertung von F3 herausgearbeitet werden: Neue Leute/ Bewerber kennen lernen, Einfluss und Mitbestimmung, Verfahren und Ablauf kennen lernen, VP-Stunden, Kompetenzarbeit, die andere Seite erleben, Pflichtgefühl, Machtposition, etwas zurück geben wollen, Engagement, Gemeinschaftsgedanke. Hinzu kamen hier die Aspekte Einfluss und Mitbestimmung und der Gemeinschaftsgedanke. Im Unterschied zu F2 nahmen die befragten Studierenden also im Fremdrating an, dass das Erlangen von „Versuchspersonenstunden“ (20 %) und das „Innehaben einer

Machtposition“ (20 %) für andere studentische GutachterInnen die entscheidenden Motivationsquellen seien.

Abb. 1: Die genannten persönlichen Motive und ihre prozentuale Häufigkeit im Überblick

Das Bild der angenommenen generellen Motivation der Interviewpartner bezüglich der studentischen GutachterInnen unterscheidet sich von dem der angegebenen persönlichen Motivation. Während das Motiv „Machtposition“ nur einmal als persönliche Motivation angegeben wird, nennen fünf der 14 InterviewpartnerInnen „Macht“ als Motivation zur Teilnahme an den Auswahlverfahren für die anderen studentischen GutachterInnen.

Abb. 2: Die genannten Motive im Fremdrating und ihre prozentuale Häufigkeit im Überblick

Diskussion und Ausblick

Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die studentische Teilnahme am Auswahlverfahren Psychologie der UW/H durch unterschiedliche Motivationsquellen bedingt ist. In der Selbstbeschreibung wurden vor allem die Motive „neue Leute/die Bewerber kennen lernen", „Versuchspersonenstunden" und das „Erleben der anderen Seite" genannt. In der Fremdbeschreibung kamen die Motive „Versuchspersonen-stunden" und das „Innehaben einer Machtposition" am häufigsten vor. Hier müssen z.B. Antworttendenzen i. S. einer sozialen Erwünschtheit berücksichtigt werden. Die Förderung sozialer Verantwortung gilt als einer der Grundsätze der UW/H. Das damit in Verbindung stehende soziale und gesellschaftliche Engagement, welches somit als erwünschtes Verhalten gilt, kann zur positiven Wertschätzung durch relevante Andere beitragen und somit in engem Zusammenhang mit der Teilnahme und der Bewertung des Auswahlverfahrens stehen. Auch das Phänomen der Projektion, also die Abwehr von bei sich selbst nicht akzeptierten Gefühlen und Bedürfnissen durch Übertragung auf den anderen, sollte Berücksichtigung finden. Zwar wurden Projektionen hier weder verifiziert noch falsifiziert, jedoch scheint der Gedanke an ein Machtmotiv im Zusammenhang mit Auswahl und Bewertung naheliegend.

Die Ergebnisse lassen sich zudem mit motivationspsychologischen Erkenntnissen in Verbindung bringen. In der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (Deci & Ryan, 1993) wird den psychologischen Bedürfnissen nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit die höchste Bedeutung zugemessen. Es ist davon auszugehen, dass die Teilnahme als GutacherIn die drei psychologischen Bedürfnisse befriedigen kann, was nach Deci und Ryan zu positiven Emotionen und Wohlbefinden führt.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sollten zudem die empirischen Befunde zum Zusammenhang von Selbst- und Fremdeinschätzung betrachtet werden. Es ist naheliegend, dass die Ich-Beteiligung, sowie Informationen über Erfahrungen, Gedanken und Gefühle bei Selbsteinschätzungen eine größere Rolle spielen als bei Fremdeinschätzungen. Die Übereinstimmung von Selbsturteilen und Fremdurteilen ist in vielen empirischen Untersuchungen hoch (Spinath, 2000). Je mehr die bewerteten Eigenschaften jedoch sozial erwünscht sind, desto stärker können sich die Einschätzungen von Selbst- und Fremdbeurteilern unterscheiden (John & Robins,

1993). Hier lässt sich ein Zusammenhang zu der Eigenschaft des Machtbedürfnisses ziehen, welches eindeutig als nicht sozial erwünscht zu interpretieren ist. John und Robins (1993) weisen zudem darauf hin, dass die Wahrnehmung des Selbsts verstärkt von der Fremdwahrnehmung abweicht, wenn die Beurteilung in hohem Maß wertende Aspekte enthält, da so bestimmte Vorgänge aktiviert werden, die zum Schutz der Aufwertung der eigenen Person dienen. Watson et al. (2000) fanden jedoch, dass Übereinstimmungen zwischen Selbst- und Fremdbeurteilungen im Zuge von Freundschaftdyaden ansteigen. Da der Bekanntheitsgrad unter den Studierenden an der UW/H aufgrund der kleinen Kohorten groß ist und somit eine große Menge an Informationen zur Verfügung steht, ließe sich davon ausgehen, dass die Differenz zwischen Selbst- und Fremdrating kleiner wird.

Die Ergebnisse legen nahe, dass es notwendig ist, die Motivation studentischer GutachterInnen in universitätseigenen Auswahlverfahren zu überprüfen, um gewährleisten zu können, dass externe Motivationsquellen, wie hier die VP-Stunden, nicht überwiegen. In zukünftigen Untersuchungen sollte das Studiendesign so konzipiert werden, dass ein höheres Maß an Auswertungs- und Durchführungsobjektivität gewährleistet werden kann. Zudem sollten mehrere unabhängige AuswerterInnen in den Auswertungsprozess einbezogen werden. An dieser Stelle gilt es festzuhalten, dass die dargestellte Forschungsarbeit einen ersten Einblick in die Motivation und des Erlebens studentischer GutachterInnen im Auswahlverfahren Psychologie der UW/H geliefert hat, der als Basis für weiterführende Studien genutzt werden kann.

Literatur

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2, S. 223-239.

Eddins-Folensbee, F. F., Harris, T. B., Miller-Wasik, M. & Thompson, B. (2012). Students Versus Faculty Members as Admissions Interviewers: Comparisons of Ratings Data and Admissions Decisions. *Acad. Med. 2012, 87*(4), 458-462.

John, O. P. & Robins, R. W. (1993). Determinants of interjudge agree ment on personlity traits: The Big Five domains, observability, evaluativness, and the unique perspective oft he self. *Journal of Personality, 61,* 521-551.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (12. Auflage). Weinheim: Beltz-Verlag.

Meier, L., Zupanic, M., Schmilewski, P. & Hofmann, M. (2013). Studentische neben akademischen Gutachtern in hochschuleigenen Auswahlverfahren. *Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA).* Graz, 26.-28.09.2013. Düsseldorf: German Medical Science GMS PublishingHouse, DocP14_03.

Navalta, J. W. & Lyons, T. S. (2010). Student review decisions on submitted manuscripts are as stringent as faculty peer reviewers. *Advances in Physiology* Education, *34* (4), 170-173.

Schmilewski, P., Zupanic, M., Meuter, H. & Hofmann M. (2013). Studentischer und akademischer Gutachter als Tandem im Bewerberinterview am Auswahlverfahren der Humanmedizin: Unterschiedliche Bewertungskriterien? *Jahrestagung der GMA, „Tradition: Hemmschuh oder Chance?“*, 26.-28.09.2013 in Graz, Düsseldorf: German Medical Science GMS Publishing House, DocP14_11.

Sehner, S., Hissbach, J. & Hampe, W. (2012). Studierende als Juroren – eine Alternative? *Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA).* Aachen, 27.-29.09.2012. Düsseldorf: German Medical Science GMS Publishing House, DocV601.

Spinath, F. M. (2000). Validität von Fremdbeurteilungen: Einflussfaktoren auf die Konvergenz von Selbst- und Fremdbeurteilungen in Persönlichkeitseinschätzungen. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Watson, D., Hubbard, B. & Wiese, D. (2000). Self-Other Agreement in Personality and Affectivity: The Role of Acquaintanceship, Trait Visibility, and Assumed Similarity. *Journal of Personality and Social Psychology,* vol. 78, No. 3, 546-558.

Willutzki, U., Siegel, R. J. & Weger, U. (2013). Psychologie mit Schwerpunkt Psychotherapie. *Psychotherapeutenjournal 4/2013,* S. 345-360.

Beiträge der Psychologie zum Praxissemester in der Lehramtsausbildung

Stephan Dutke, Lena Koepcke & Elmar Souvignier

Mit der Einrichtung eines Praxissemesters während der Masterphase der Lehramtsausbildung bieten sich der Psychologie herausfordernde Möglichkeiten, zur Ausbildung künftiger Lehrkräfte beizutragen. Während des Praxissemesters sollen Studierende das Praxisfeld Schule und Unterricht vor dem Hintergrund ihrer zuvor erworbenen theoretischen Kenntnisse erkunden. Der leitende didaktische Ansatz für die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist das Konzept des forschenden Lernens. Studierende sollen neben ersten Unterrichtsvorhaben Studienprojekte durchführen, in denen sie theoriegeleitete Fragen methodisch reflektiert zu beantworten versuchen. Es wird das Konzept einer methodischen Vorbereitung auf die Studienprojekte beschrieben. Eine Auswertung studentischer Projektskizzen illustriert dabei das Spektrum von Methoden und Fragestellungen, die Studierende bei der Planung solcher Projekte nutzen.

Psychologie im Lehramtsstudium

Zur Ausbildung von Lehrer(inne)n gehört die Vermittlung von psychologischem Grundlagen-, Methoden- und Anwendungswissen. Obgleich dies nicht in allen Lehramtsstudiengängen realisiert ist, entspricht es den Ansprüchen der Psychologie als angewandter Wissenschaft, zu diesem Ausbildungsfeld beizutragen. Deshalb hat die Deutsche Gesellschaft für Psychologie ein Rahmencurriculum „Psychologie in den Lehramtsstudiengängen“ vorgelegt (DGPs, 2008), mit psychologischen Themen, die als zentral für die Lehrerbildung erachtet werden. Die breite inhaltliche Überlappung des Rahmencurriculums mit den KMK-Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004) zeigt: Die Psychologie kann essentielle Inhalte in das Lehramtsstudium einbringen.

Trotz dieser günstigen Ausgangslage ist die Positionierung der Psychologie in den KMK-Standards ambivalent. Einerseits benennen sie viele Themen und Kompetenzen, zu denen die Psychologie substantiell beitragen kann, andererseits lassen die Standards offen, welche Anteilsdisziplin der Bildungswissenschaften für welche Themen verantwortlich ist. Die Arbeitsteilung zwischen Pädagogik, Psychologie,

Soziologie, Philosophie oder anderen, den Bildungswissenschaften affinen, akademischen Disziplinen bleibt so einem universitätsinternen, standortspezifischen Aushandlungsprozess überlassen.

In diesem Spiel von Kräften und Interessen hat die Einführung des Praxissemesters in vielen Bundesländern wichtige Impulse gesetzt. Das Praxissemester ist in den meisten Ländern die letzte Praxisphase im Master of Education, in der die Studierenden fünf Monate in der Schule verbringen. Unter anderem in NRW sieht das Lehrerausbildungsgesetz vor, dass die Aktivitäten der Studierenden im Praxissemester durch die Universität (Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken) vorbereitet und betreut werden sollen (MfSW-NRW, 2010). Dieser Zuwachs an Aufgaben hat auch zu einer Erhöhung der Ressourcen für diese Fächergruppe geführt. Damit bieten sich auch der Psychologie Wachstumschancen im Lehramtsstudium.

Das Praxissemester im Lehramtsstudium

Die didaktische Grundidee des Praxissemesters knüpft an das Konzept des forschenden Lernens an (Bundesassistentenkonferenz, 1970; Huber, 2009). Studierende sollen „ausgehend von theoretischen Vorüberlegungen und konkreten schulpraktischen Erfahrungen, eigene fachliche, didaktische oder methodische Fragestellungen entwickeln, denen sie auf der Grundlage eines methodologisch abgesicherten Untersuchungsdesigns sowie unter Berücksichtigung der Prinzipien guter wissenschaftlicher Praxis nachgehen“ (Steuergruppe Praxissemester, 2014). Das Entwickeln und Beantworten einer solchen Frage sind die Kernelemente der Studienprojekte, die die Studierenden während des Praxissemesters durchführen sollen. Damit verbunden ist die Erwartung, dass Praktikanten ihre künftige Berufspraxis auf der Grundlage ihres in der Universität erworbenen (Theorie-)Wissens erkunden. Diese Erkundung soll jedoch systematischer als eine Alltagsbeobachtung sein und sich an einem methodisch informierten und reflektierten Vorgehen orientieren. Deshalb erfordert forschendes Lernen eine methodische Vorbereitung. Dieser Ansatz passt zum Profil der Psychologie. Es entspricht ihrem Wissenschaftsverständnis, Fragen theoriegeleitet zu stellen und evidenzbasiert zu beantworten. Zweitens bieten insbesondere die Allgemeine und Pädagogische Psychologie sowie die Sozial- und Entwicklungspsychologie ein reiches theoretisches Potential, das auf das

Unterrichtsgeschehen bezogen werden kann. Gerade in dieser Ausrichtung auf forschendes Lernen stellt die Begleitung des Praxissemesters ein relevantes Betätigungsfeld für die Psychologie dar.

Forschendes Lernen im Praxissemester wird in Münster in einem Modul mit vier Lehrveranstaltungen umgesetzt: in einer auf empirische Forschungsmethoden vorbereitende Kombination aus Vorlesung und Tutorien sowie in drei Projektseminaren (je eines in den Unterrichtsfächern und eines im Fach Bildungswissenschaft), in denen die Studienprojekte vorbereitet und betreut werden. Während für diese Veranstaltungen die Universität zuständig ist (Umfang: 12 LP), werden die Unterrichtsvorhaben von der Schule begleitet (13 LP). Die Methodenvorbereitung findet in dem Semester statt, das dem Praxissemester vorausgeht. Unmittelbar vor Beginn des Schulaufenthalts werden die individuellen Studienprojekte im ersten Block der Projektseminare vorbereitet. Während der Durchführung der Projekte in der Schule begleiten die Dozent(inn)en die Praktikanten, beraten oder helfen bei notwendigen Modifikationen. Im Abschlussblock der Projektseminare werden die Ergebnisse und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Studierenden diskutiert. In Münster versorgt die Psychologie derzeit ca. 200 Studierende während des Praxissemesters in zwei Methodenveranstaltungen und 12 Projektseminaren.

Methodenvorbereitung

Die Methodenveranstaltung umfasst zwei Komponenten. In sieben Vorlesungsterminen wird jeweils fallbasiert ein psychologisches Thema (z. B. Klassenführung) zusammen mit Methoden eingeführt, die geeignet sind, Fragen zu diesem Thema auf einer empirischen Grundlage zu beantworten (z. B. Beobachtung von Lehrer-Schülerverhalten). Als fallbasiert wird das Vorgehen bezeichnet, weil in jedem Vorlesungstermin eine unterrichtspraktische Frage als Ausgangspunkt gewählt wird, die sich den Praktikant(inn)en in ihrer Begegnung mit dem Praxisfeld stellen könnte (z. B. „Wie steuere ich Unterrichtsaktivitäten?“). Davon ausgehend werden theoretische Grundlagen (hier Klassenführung) erörtert, und es wird vor diesem Hintergrund exemplarisch eine Fragestellung oder Hypothese spezifiziert (für eine Übersicht siehe Tabelle 1). Diese Frage/Hypothese wird so zugeschnitten, dass an ihr beispielhaft ein Studienprojekt entwickelt werden kann. Orientiert an dieser Frage/Hypothese werden

dann methodische Themen (hier Verhaltensbeobachtung) eingeführt und exemplarisch auf die Beantwortung der Frage/Hypothese angewandt. Damit folgt die Vorlesung nicht einer auf Vollständigkeit angelegten methodischen Fachsystematik, sondern den sich aus den unterrichtspraktischen Fragestellungen ergebenden Anforderungen. Abschließend wird demonstriert, in welcher Weise die so gewonnenen qualitativen oder quantitativen Daten zur Beantwortung der Frage ausgewertet werden können. Dabei wird das Optimum aus Informationsgewinn über die Frage einerseits und Einfachheit der statistischen Anforderungen andererseits angestrebt. Da jeder Vorlesungstermin diesem Muster folgt, entsteht in jedem Termin ein Modell für ein Studienprojekt.

Auf jeden Vorlesungstermin folgt ein Tutoriumstermin, in dem Gruppen zwischen 10 und 20 Studierenden von jeweils einer Tutorin / einem Tutor betreut werden. Die Tutor(inn)en sind Hauptfachstudierende der Psychologie, die von wissenschaftlichen Mitarbeitern, die an der Konzeption der Methodenveranstaltung mitgewirkt haben, ausgebildet wurden. Sie erwerben auf diese Weise erste fachbezogene Lehrerfahrungen. In den Tutoriumsterminen werden methodische Fertigkeiten praktisch eingeübt. Im zuvor beschriebenen Fall der Verhaltensbeobachtung werden beispielsweise Beobachtungskategorien zu einem vorgegebenen Verhaltensbereich generiert, anhand von Unterrichtsvideos ausprobiert und angepasst. Dabei wird vermieden, dass im Tutorium Vorlesungsinhalte explizit rekapituliert werden; im Mittelpunkt steht die Aktivität der Studierenden.

Die Methodenveranstaltung wird mit einer schriftlichen Studienleistung abgeschlossen, in der ein mögliches Studienprojekt skizziert wird. Dessen Thema und Fragestellung wird von den Studierenden individuell gewählt. Die Skizze soll Angaben zur Fragestellung, ihrer theoretischen Begründung, dem Untersuchungsdesign und den Messungen enthalten. Darauf aufbauend soll geschildert werden, wie die anfallenden Daten ausgewertet und die möglichen Ergebnisse unter Rückbezug auf die Fragestellung dargestellt und veranschaulicht werden könnten. Die Skizzen werden von den Tutor(inn)en anhand eines den Studierenden bekannten Kriterienkatalogs bewertet. Der Schwerpunkt liegt auf der Konsistenz von Fragestellung und Methoden sowie der Machbarkeit unter den schulpraktischen Bedingungen des Praxissemesters. Ein entsprechendes Feedback wird vor Beginn der Projektseminare gegeben.

Tab. 1: Inhalte der Methodenveranstaltung

Ausgangsfrage („Fall“)	Psychologisches Thema	Methodische Lerninhalte (Auswahl)
Wie wirksam ist mein Unterricht?	Wirksamkeit einer kooperativen Lernmethode	Design einer Wirksamkeits-studie: abhängige, unabhängige Variable, Kontrollgruppen und -bedingungen
Wie gefällt Schüler(inne)n mein Unterricht?	Unterrichtsevaluation	Standardisierte schriftliche Befragung: Standardisierung, Befragungsmodus, Itemtypen, Antwortskalen
Wie unterschiedlich sind meine Schüler/innen?	Messung von Leistung/ Leistungsheterogenität	Testen: Testnormen, -auswahl, -güte, Skalierung, Ergebnisinterpretation
Was bewegt meine Schüler/innen, am Unterricht mitzuwirken?	Motivationsdiagnostik	Offene schriftliche Befragung: daten- vs. theoriegeleitete Kategorisierung, Urteilerübereinstimmung
Wie steuere ich Unterrichtsaktivitäten?	Klassenführung	Beobachtung: teilnehmende vs. nicht teilnehmende Beob. Zeit- vs. Ereignisstichprobe, Index- vs. Kategoriensystem
Wie interagieren Schüler und Lehrkräfte?	Sprachliche Interaktionsprozesse	Interaktionsanalyse: Sequenzanalyse, Übergangsmatrizen
Wie lernen meine Schüler/innen?	Lernstrategien	Standardisierte schriftliche Befragung, multimethodales Vorgehen: Skalenbildung, Itemanalyse, Korrelations-muster zw. unterschiedlichen empirischen Indikatoren

Projektseminare

Die Übungsprojektskizze und das Feedback sind eine wichtige Grundlage für die sich anschließende Arbeit in den Projektseminaren, die nun einen konkreten theoretischen Rahmen für die tatsächlich durchzuführenden Studienprojekte vorgeben (z. B. Klassenführung, soziale Prozesse im Unterricht, Leistungsbeurteilung, etc.). Nach dem Studium des jeweiligen theoretischen Rahmens entwerfen die Studierenden eigene Studienprojekte und beschreiben diese nach dem Vorbild der Übungsprojektskizze. Die so entstandenen Entwürfe für drei Studienprojekte bilden die Grundlage für die Arbeit im Praxissemester. Die Studierenden werden auch darauf vorbereitet, ihre

Projektskizzen in der Praktikumsschule vorzustellen, zu begründen und die Betreuungslehrer für das Thema zu interessieren.

Tab. 2: Die am häufigsten für die Projektskizzen gewählten Themen sowie die Häufigkeiten ihrer Kombinationen

UV / AV	Lern-erfolg	Unter-richts-stö-rungen	Leis-tungs-niveau	Moti-vation, Inte-resse	Lese-kom-petenz	Ar-beits-verhal ten	andere	Σ	%
Unterrichts-methoden	4	1	4	4	1	-	5	19	13
Lese-förderung	-	-	-	-	12	-	-	12	8
Lern-strategien	9	-	2	-	1	-	-	12	8
Transparenz	-	2	2	-	-	1	5	10	7
Bewegungs-einheiten	1	-	-	1	-	2	3	7	5
Rituale	-	4	-	1	-	-	1	6	4
Unterrichts-einstieg	-	2	-	2	-	1	1	6	4
Medien-nutzung	4	-	-	1	-	-	1	6	4
Andere	10	10	11	6	-	4	31	72	48
Σ	28	19	19	15	14	8	47	150	100
%	19	13	13	10	9	5	31	100	

Themen und Methoden der Projektskizzen

Indem die Projektskizzen in der Methodenveranstaltung individuell erstellt werden, stellen sie eine gute Informationsgrundlage dafür dar, welche Themen den Studierenden attraktiv für eine Auseinandersetzung im Sinne forschenden Lernens erscheinen. Zudem lässt sich ableiten, ob das gesamte angebotene Methodenspektrum Akzeptanz findet oder eher selektiv genutzt wird. Interessant ist hier, ob eine enge Orientierung an den in der Veranstaltung besprochenen Themen stattfindet und ob eine Fokussierung auf einzelne Methoden erfolgt, oder ob die Studierenden bei der

Erstellung der Projektskizzen eher einen (wünschbaren) Transfer der Inhalte auf eigene Fragestellungen vornehmen. Ergänzend wurde ausgewertet, ob sich bei den geplanten Projekten zeigt, dass bestimmte Methoden mit einer eingeschränkten Machbarkeit solcher Studien einhergehen. Dies wäre ein Hinweis darauf, dass einzelne Methoden weniger gut geeignet sind oder dass bei der Besprechung dieser Methoden weitere unterstützende Hinweise zu deren Anwendung gegeben werden müssten.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden alle 150 Projektskizzen analysiert, die im Wintersemester 2015/16 in den Methodenveranstaltungen der Psychologie erstellt wurden. Für jede Projektskizze wurde zunächst ermittelt, welche Thematik ausgewählt wurde. Dabei wurde – ganz im Sinne der Formulierung von Hypothesen – zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen unterschieden („Wenn *Unterrichtsmethode X* eingesetzt wird, dann hat dies Auswirkungen auf die *Schülermotivation*"). Neben einer solchen differenzierten Kategorisierung der Themen wurde festgehalten, welche Methoden zur Auswertung angesetzt wurden. Schließlich wurde eine Einschätzung dahingehend vorgenommen, ob das skizzierte Projekt so in der schulischen Praxis machbar wäre.

Insgesamt wurden in den 150 Projektskizzen 21 unabhängige Variablen (plus eine Restkategorie) und 16 abhängige Variablen (plus eine Restkategorie) identifiziert. Das Themenspektrum erweist sich als ausgesprochen vielfältig. Auf der Seite der unabhängigen Variablen werden am häufigsten Unterrichtsmethoden gewählt (13%) und bei den abhängigen Variablen der Lernerfolg (19%). Gleichwohl wird in Tabelle 2, in der die Kombinationen der am häufigsten gewählten Variablen illustriert sind, deutlich, dass die Studierenden ausgesprochen eigenständige Projektskizzen erstellten. Mit Blick auf die gewählten Methoden zeigt sich, dass Testen (unter Nutzung standardisierter oder selbst konstruierter Verfahren), standardisierte schriftliche Befragung und Beobachtung gemeinsam 90% der geplanten Methoden abdecken (s. Tabelle 3). Eine weitergehende Auswertung mit Blick auf die Machbarkeit der geplanten Projekte macht deutlich, dass bei keiner der Methoden von einer eingeschränkten Umsetzbarkeit ausgegangen werden muss (s. Tabelle 3).

Tab. 3: Häufigkeit in den Projektskizzen geplanter Methoden und Einschätzungen der Machbarkeit der Projekte

	Anzahl Projekte gesamt	Anzahl Projekte, bei denen die Machbarkeit fraglich ist
Testen	64 (43%)	11
stand. schriftliche Befragung	36 (24%)	10
Beobachtung	35 (23%)	14
offene schriftl. Befragung	3 (2%)	0
Interaktionsanalyse	1 (1%)	0
Verschiedenes	11 (7%)	3
Σ	150	38

Fazit

Mit Blick auf die in den Methodenveranstaltungen erstellten Projektskizzen lässt sich festhalten, dass die Studierenden ein breites Themenspektrum nutzen, das zudem in Einklang mit bildungswissenschaftlichen bzw. psychologischen Empfehlungen zur Gestaltung der Curricula zur Lehrerbildung steht. Der Gedanke eines Theorie-Praxis-Transfers wird somit überzeugend umgesetzt. Drei methodische Zugänge decken 90% aller geplanten Projekte ab: Testen, standardisierte schriftliche Befragung und Beobachtung. Damit erfolgt zunächst eine Orientierung an einem „Standardrepertoire“ empirischer Methoden. Im Hinblick auf die Einschätzung der Machbarkeit der geplanten Projekte gilt, dass 75% in der vorliegenden Form als unproblematisch eingeschätzt wurden. Insgesamt hängt die eingeschätzte Machbarkeit weder mit der gewählten Methode noch mit der Thematik zusammen.

Aus einer etwas allgemeineren Perspektive illustriert das hier vorgestellte Konzept einer Methodenvorbereitung für das Praxissemester in der Psychologie, dass das Wissenschaftsverständnis der Psychologie ausgesprochen gut mit dem didaktischen Ansatz des forschenden Lernens korrespondiert. Das Methodenwissen der Psychologie stellt einen passenden Beitrag zur Unterstützung der Studierenden bei der Vorbereitung ihrer Studienprojekte dar. Insgesamt trägt die Psychologie damit substanziell zur Lehre im Praxissemester bei. Eine Herausforderung liegt bei dem fächerübergreifend angelegten Konzept des Praxissemesters allerdings darin, dass die

Wissenschaftsauffassungen zwischen den Disziplinen deutliche Unterschiede aufweisen. Hier besteht sicherlich noch gegenseitiger Informationsbedarf.

Literatur

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970): *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bonn: BAK (Schriften der BAK; 5. Neudruck Bielefeld: UVW, 2009).

Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2008). *Psychologie in den Lehramtsstudiengängen: Ein Rahmencurriculum*. Verfügbar unter: http://www.fg-paeps.de/newsletterarchiv/newsletterarchiv_1_2008.htm.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/index.html.

Steuergruppe Praxissemester im Regierungsbezirk Münster. (2014). *Orientierungsrahmen Praxissemester für die Ausbildungsregion Münster, 1-17*. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/psforumii/orientierungsrahmen_praxissemester.pdf .

Teil 2:

Lehren und Lernen

Einführungen in die Psychologie: themenbezogen oder systembezogen? Das Konzept der Integrativen Didaktik

Hans-Peter Nolting

Ich erinnere mich an den Beginn meiner Lehrtätigkeit 1972 als Assistent in der Psychologie für Lehramtsstudiengänge. Es war üblich, dass man neue Assistenten zunächst einmal mit einer Einführungsveranstaltung betraute. Vermutlich nahm man an, dass Lernstoff für Anfänger am leichtesten zu unterrichten sei. Ich merkte jedoch bald, dass diese Veranstaltungen unter didaktischen Aspekten viel schwieriger waren als weiterführende thematische Seminare.

Bei Einführungen stellen sich immer wieder Fragen wie diese: Welche Inhalte aus dem großen Reich der Psychologie soll man auswählen? Soll man vieles in groben Zügen ansprechen oder weniges in differenzierter Form? Solche Fragen stellen sich ganz besonders, wenn für Psychologie nur wenige Semesterwochenstunden vorgesehen sind, etwa weil sie lediglich ein Nebenfach in einem pädagogischen Studiengang ist. Sicherlich wird man bei der Konzeption der Einführung die besonderen Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe berücksichtigen, aber letztlich hängen die didaktischen Entscheidungen *auch* davon ab, was man überhaupt unter einer „Einführung" versteht: Will man vorrangig in das *Wissenschaftsfeld* der Psychologie einführen oder in ihren *Gegenstand*, also psychisches Geschehen?

Im ersten Fall geht es um Aufgaben und Forschungsmethoden der Psychologie, um ihre Teildisziplinen und deren typische Fragestellungen und nur zusätzlich um wichtige Forschungsergebnisse. Im zweiten Fall liegt eben hierauf das Hauptgewicht: auf Fragen und Ergebnissen zu menschlichem Verhalten und Erleben. Hierzu sollen die Lernenden fundierte Sachkenntnisse und Denkweisen erwerben und sie sinnvoll nutzen, wenn sie im Beruf mit psychologischen Fragen konfrontiert werden. Die beiden Zielrichtungen überschneiden sich zwar, doch setzen sie unterschiedliche Akzente.

Mein Thema bezieht sich auf die zweite Zielrichtung, die Einführung in psychologisches Wissen und Denken. Dabei stößt man häufig auf Lehr-Lern-Probleme, die man auf den gemeinsamen Nenner *Mangel an Wissensintegration* bringen kann. Ich habe häufig Erfahrungen wie diese gemacht:

- Lernende ordnen ihr Wissen additiv nach den behandelten Themen und übersehen Gemeinsamkeiten und Querverbindungen.
- Sie geben monokausale statt multikausale Erklärungen, obwohl sie hierfür bereits viele relevante Aspekte kennengelernt haben.
- Sie stellen empirisch-statistische Befunde infrage, indem sie auf einen gegenläufigen Einzelfall verweisen.

Dies sind Anzeichen dafür, dass die Sachverhalte zu wenig in ihrer Relation *zu*einander gesehen, z. B. als Ergänzungsverhältnis, als Kompensationsverhältnis, als Wechselwirkung oder als Kreisprozess.

Ein Grund für solche Defizite liegt sicherlich in der *Alltagspsychologie*, die alle Lernenden bereits mitbringen. Während man in Fächern wie z. B. Anglistik oder Mathematik *dazu*lernt, muss man in der Psychologie oftmals *um*lernen. Und dazu gehört eben unter anderem, einfaches lineares Denken zu ersetzen durch mentale Modelle, in denen psychologische Sachverhalte als System, als ein Gefüge mit verschiedenen Komponenten und Wechselbeziehungen verstanden werden.

Dieses Denken wird aber m. E. auch durch einführende *Lehrwerke* kaum unterstützt. So unterschiedlich sie auch sind – etwa im Umfang, in den Schwerpunkten, in der thematischen Breite, in der illustrativen Gestaltung – und so vorzüglich sie auf ihre Weise auch sein mögen, so ist es doch ein wiederkehrendes didaktisches Problem, dass die Inhalte durchweg in einer reinen *Reihenstruktur* vorgetragen werden, z. B. als Abfolge von Subsystemen wie Wahrnehmung, Motivation etc. oder von Teildisziplinen wie Differenzielle Psychologie, Sozialpsychologie etc. Die Reihenstruktur ist einerseits selbstverständlich und in gewissem Grade unvermeidlich. Andererseits geht damit der Systemcharakter des psychischen Geschehens verloren. Es ist so, wie wenn man die einzelnen Organe des menschlichen Körpers behandelt, ohne über den Stoffwechsel als Ganzes zu sprechen. Lernende, die ihr psychologisches Wissen nach Themen und Gebieten organisieren, sehen zu wenig, wie die Dinge aufeinander bezogen sind.

Für den *Gegenstand* der Psychologie brauchen wir somit eine andersartige Strukturierung als für das W*issenschaftsfeld,* nämlich *e*ine übergeordnete Struktur bzw. Strukturen, die aus einem Nebeneinander ein Zueinander machen, die also die einzelnen Komponenten integrieren und das Ganze zusammenhalten. *Was* da hineingehört, ist zum Teil eine Ermessensfrage. Aber man kann Kriterien nennen, und die folgenden finde ich vorrangig:

- Eine übergeordnete Struktur soll *fundamentale* Aspekte zur Geltung bringen, das heißt Aspekte, die sich durch die ganze Psychologie hindurchziehen.
- Sie soll den *Systemcharakter* des Psychischen, das Zusammenwirken verschiedener Komponenten, verdeutlichen.
- Sie soll *theorieneutral*, also unter den Theorierichtungen nicht kontrovers sein.
- Sie soll bereits Anfängern die *Übertragung von Grundwissen* auf Praxisbeispiele erleichtern. (Dieser Aspekt ist zumindest für Lernende wünschenswert, die Psychologie als kurzes Nebenfach für ihr Berufsfeld studieren).

Was ist fundamental? Man kann die Frage auf die Spitze treiben, indem man sich fragt: Was würde ich auswählen, wenn ich nur einen einzigen Satz Psychologie lehren dürfte? Wohl jeder wird dabei mehrere Antworten erwägen, und bei einer Umfrage im Kollegenkreis reichten die Vorschläge von klassischer Konditionierung bis zu kognitiver Dissonanz.

Ich würde mich für die Aussage entscheiden: Menschliches Verhalten wird immer von personalen Faktoren und Kontextfaktoren bestimmt. Lewin fasste dies in die Formel, Verhalten sei eine Funktion von Person und Umfeld: V = f (P, U). Geläufiger ist heute das Begriffspaar „Person und Situation“:

Person → *Verhalten* ← Situation

Diese Aussage zieht sich durch die Psychologie hindurch, und zugleich macht sie schon ein wenig den Systemcharakter des Psychischen deutlich: Person und Umfeld bzw. Situation wirken irgendwie zusammen – in welcher Weise, das kann unterschiedlich gedeutet werden, doch prinzipiell ist die Aussage über verschiedene Theorierichtungen hinweg konsensfähig.

Ich werde gleich noch begründen, warum ich den Begriff „Kontext“ bevorzuge, bleibe aber zunächst bei dem üblicheren Begriff „Situation“. Hier ist nun wichtig, dass Person und Situation nicht unmittelbar das sichtbare Verhalten bestimmen, sondern primär die inneren Prozesse (wie Wahrnehmen, Denken, Emotion, Motivation), auf denen das äußere Verhalten beruht.

Verhalten

Person→ *innere Prozesse* ← Situation

Diese horizontale Achse umfasst damit alle aktuellen Prozesse mitsamt den Strukturbereichen Person und Situation.

Was die Person betrifft, so kommt als ein weiteres grundlegendes Phänomen deren (alterstypische und individuelle) Entwicklung im Zeitverlauf hinzu. Schematisch lässt sich dies als vertikale Achse darstellen:

Verhalten

Person → ***innere Prozesse*** ← **Situation**

↑

Entwicklung

Damit sind vier fundamentale Aspekte, die den Gegenstand der Psychologie ausmachen, zu einer Makrostruktur zusammengefügt. Sobald man sie für eine Verhaltenserklärung heranzieht, empfiehlt es sich allerdings, jeweils im Plural von Personfaktoren, Situationsfaktoren und Entwicklungsfaktoren zu sprechen.

Personfaktoren sind „Dispositionen" in weitem Sinne: alles was einen Menschen zu bestimmten Verhaltensweisen, Kognitionen, Emotionen etc. disponiert – breite Eigenschaften ebenso wie z. B. spezifische Fertigkeiten. Zu den Entwicklungsfaktoren gehören vor allem die genetische Ausstattung sowie ein breites Spektrum physischer und sozialer Gegebenheiten der Umwelt.

Der Begriff der Situation umfasst objektive Gegebenheiten, denen ein Menschen im Moment seines Verhaltens ausgesetzt ist (die *subjektive* Situation ist kognitiv und emotional in den inneren Prozessen repräsentiert). Dazu zählen nicht nur Aspekte der materiellen Umgebung, sondern auch immaterielle Faktoren wie die zu bewältigende Aufgabe sowie anwesende Personen und deren Verhalten (z. B. eine Anweisung oder eine Provokation).

Sofern sich ein Mensch in einer sozialen Situation befindet, ist die Einbeziehung der Anderen für die Verhaltenserklärung unverzichtbar. Versteht man sie jedoch lediglich als Teil der Situation, bleibt ein grundlegendes Kennzeichen sozialen Geschehens außer Acht, nämlich die Wechselseitigkeit in „Inter-Phänomenen" wie Interaktion, Kommunikation und Beziehung. Naturgemäß entfallen sie in nichtsozialen Situationen (z. B. alleine im Walde Pilze sammeln), weshalb die zusammenfassende *Abbildung 1*

nicht von fünf, sondern von 4+1 Grundaspekten spricht und die interpersonalen Bezüge auch nur andeutet (deren grafische Darstellung läuft auf eine Verdopplung des Schemas auf zwei Personen hinaus). Da jedoch die interpersonalen Bezüge für die meisten Verhaltenserklärungen unverzichtbar sind, erscheint es sinnvoll, sie zusätzlich zu den Situationsfaktoren hervorzuheben und für beides zusammen den Oberbegriff *Kontext* zu wählen.

Abb. 1: Das aktuelle psychische Geschehen (Nolting & Paulus, 2009, S. 36)

In Lehrveranstaltungen lassen sich diese Grundaspekte leicht einführen, indem man den Lernenden eine Aufgabe wie diese stellt: Wovon hängt es ab, ob sich jemand im Seminar meldet, … Hilfe leistet, … gewalttätig wird etc.? Die vorgetragenen Ideen lassen fast immer mehr oder minder eindeutig den Grundaspekten zuordnen. Es bietet sich an, diese sodann nacheinander näher zu betrachten und hierzu Basiswissen zu vermitteln.

Das Strukturbild von *Abbildung 1* hat statischen Charakter insofern, als hier das Verhalten das Explanandum ist und alle anderen Aspekte als Erklärungsebenen herangezogen werden. Nicht erfasst wird damit die Dynamik in diesem System, denn Verhalten ist ja nicht der Endpunkt des Geschehens, sondern wirkt seinerseits auf den situativen und interpersonalen Kontext ein. Das integrierende Modell von „*Abbildung 2* skizziert dies, indem es die inneren Prozesse mit Begriffen aus der Allgemeinen Psychologie aufgliedert und sie nach zwei Richtungen ordnet: aufnehmend und

einwirkend (der Übersichtlichkeit halber nur auf *eine* Person bezogen, also ohne interpersonale Bezüge). Überdies ist in der Entwicklungsachse die Weiterentwicklung angedeutet, und es sind die Begriffe Reifung und Lernen eingefügt, wobei Lernen als Spurenbildung infolge aktueller Prozesse verstanden wird (von der Horizontalen in die Vertikale). Ausdrücklich sei betont, dass die Art der Aufgliederung der inneren Prozesse nicht ganz theorieneutral ist! Für Anfänger ist sie aber hilfreich.

Abb. 2: Integrierendes Modell (Nolting & Paulus, 2009, S. 113)

Strukturbilder zur Anregung mentaler Modelle reichen alleine für eine Integrative Didaktik nicht aus. Schon gar nicht dürfen sie wie ein Thema neben anderen ein Eigenleben führen. Entscheidend ist vielmehr, im Verlaufe des Lernprogramms wiederholt darauf Bezug zu nehmen.

Nehmen wir die klassischen *Grundlagengebiete.* Sie sind systembezogene Perspektiven. Die Allgemeine Psychologie richtet den Blick auf die aktuellen Prozesse und gewöhnlich auch Lernprozesse. Die Differenzielle Psychologie richtet den Blick auf die Unterschiedlichkeit personaler Faktoren. Die Entwicklungspsychologie betrachtet deren alterstypische und individuelle Veränderungen. Eine Situations- oder Kontextpsychologie gibt es nicht. Sie steckt zum Teil in der Sozialpsychologie, aber auch in der Ökologischen Psychologie. Zugleich zeigt sich hier die Verflechtung der

Gebiete. So hat die Sozialpsychologie zwar ihren Schwerpunkt auf den interpersonalen Bezügen, aber sie beschäftigt sich durchaus auch mit personalen Faktoren (Stichwort: soziale Einstellungen) sowie deren Entwicklung (Stichwort: Sozialisation).

Anders ist es bei *Anwendungsgebieten* wie etwa der Klinischen oder Pädagogischen Psychologie. Sie richten den Blick stets auf das *Gesamt*system, doch jeweils aus einer besonderen praxisbezogenen Fragehaltung.

Die großen *Theorierichtungen* unterscheiden sich darin, wie sie das Gesamtsystem interpretieren. Welches Gewicht geben sie personalen Faktoren, Situationsfaktoren oder interpersonalen Bezügen bei der Erklärung von Verhalten und Erleben? Mit welchen Annahmen füllen sie die Grundaspekte? Sehen sie z. B. personale Faktoren als breite Eigenschaften oder als spezifische habits? Verstehen sie Motivationsprozesse als bewusst oder unbewusst? Hinsichtlich solcher Fragen ist die Makrostruktur sowohl in der statischen wie auch der dynamischen Variante völlig offen.

Über den Vergleich von Gebieten und Theorierichtungen hinaus können Lernende das Gefüge der Grundaspekte sehr leicht für den *Transfer auf die Praxis* nutzen, wenn sie Fallbeispiele analysieren. Um ein Verhalten zu erklären – egal ob Hilfeleistung, Aggression oder anderes – kann man immer Fragen stellen wie: Bei welchen Anlässen oder Aufgaben tritt das Verhalten auf, bei welchen nicht? Gegenüber wem tritt das Verhalten auf, gegenüber wem nicht? Was kann man über Kompetenzen, Vorlieben, Gewohnheiten etc. von Person X sagen? Selbst wer nur eine einzige Psychologieveranstaltung besucht, kann nach meiner Erfahrung dazu angeleitet werden, die Grundaspekte in einfache, aber nützliche Fragen umzusetzen.

Zusammengefasst: Ein integratives didaktisches Konzept verfolgt das Ziel, dass die Lernenden fundamentale Aspekte im Blick behalten, vernetzend denken, und dies auch bei der Beurteilung realer Fallbeispiele beherzigen.

Literatur

Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2009). Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung (10., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Psychologiedidaktik trifft Philosophiedidaktik: Der Einsatz von Wikis im interdisziplinären Unterricht

Marlene Wagner, Stephanie Moser, Ines Deibl und Jörg Zumbach

Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen nimmt im österreichischen Schulsystem nach den Reformen der vergangenen Jahre einen zentralen Stellenwert ein. Während in den verschiedensten Unterrichtsfächern bereits entsprechende Ansätze realisiert wurden, bildet das Fach „Psychologie und Philosophie", welches ein Pflichtfach in der gymnasialen Ausbildung ist, noch eine Ausnahme. Insbesondere eine fächerübergreifende Didaktik, welche Bezüge zwischen beiden Disziplinen herstellt, hat noch enormen Entwicklungsbedarf. In diesem Beitrag wird eine Studie zu einem Unterrichtskonzept vorgestellt, bei dem ein solcher Ansatz entwickelt und evaluiert wurde. Im Zentrum steht dabei zusätzlich die Rolle neuer Medien. In der Studie wurde untersucht, welche Auswirkungen der Einsatz von Argumentationshilfen bei der Erstellung von Wikis im Sinne eines „Scaffolding" auf den Lernerfolg, die Lernmotivation und die Argumentationsqualität von SchülerInnen hat. Die Ergebnisse zeigen zwar keine positiven Auswirkungen auf den Lernerfolg sowie die Lernmotivation, jedoch aber auf die Argumentationsqualität.

Der im Laufe der letzten Jahrzehnte stattfindende Wandel von einer Industrie- hin zu einer Informations- und Wissensgesellschaft stellt eine bedeutende Herausforderung für das Bildungssystem dar. So ist es aufgrund der zunehmenden Digitalisierung sowie der generellen Vermehrung von gesellschaftlichem Wissen wahrhaft zu einer „Wissensexplosion" gekommen (Zumbach, 2010). Ein Leben ohne Informations- und Kommunikationstechnologien ist mittlerweile kaum mehr vorstellbar. Die Schule – als Teil der Gesellschaft – sollte sich bemühen, mit diesem Wandel umzugehen und sich den Änderungen entsprechend anpassen. Dies bedeutet in erster Linie eine „(…) Umgestaltung des Unterrichts in Richtung eines zunehmend selbstgesteuerten, methoden-, team- und projektorientierten Lernens" (Beer & Benischek, 2011, S. 17). Ebenso empfiehlt es sich, neue Medien und Technologien, allen voran die Möglichkeiten des Internets, in den Unterricht einzubinden, da diese

mittlerweile ein Kulturgut unserer Zeit darstellen und vielfältige Potentiale für den Bildungsbereich besitzen (BMUKK, 2012).

Analog zu diesem gesellschaftlichen Wandel fand in den letzten Jahren durch die Einführung von Bildungsstandards und der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung ein entscheidender Paradigmenwechsel im österreichischen Bildungssystem statt. Die Grundidee war es, schriftliche Klausuren einerseits zu standardisieren, um transparente und vergleichbare Prüfungsanforderungen zu garantieren, und andererseits den Fokus vermehrt auf den Erwerb von verschiedenen Kompetenzen zu legen (BIFIE, 2013). Obwohl bereits für zahlreiche Unterrichtsfächer Kompetenzmodelle entwickelt worden sind, ist dies beim Doppelunterrichtsfach „Psychologie und Philosophie" bislang nicht der Fall. So gibt es lediglich Kompetenzmodelle für entweder den Psychologie- oder den Philosophieunterricht. Es wären jedoch einige interdisziplinäre Themenbereiche, wie etwa „Moral und moralische Entwicklung" oder „Erkenntnis und Wahrnehmung" vorhanden, bei denen sich eine Verknüpfung der beiden Disziplinen im Unterricht anbieten würde (Geiß, 2014).

Förderung interdisziplinären und kollaborativen Lernens durch Wikis

Eine Unterrichtsmethode, welche als Maßnahme zur Förderung eines fächerübergreifenden Unterrichts unter Einbezug neuer Informationstechnologien eingesetzt werden kann, ist das kollaborative Lernen mit Wikis. Wikis sind Sammlungen von Webseiten, deren Inhalte von den Nutzern nicht nur gelesen, sondern auf einfachste Weise geändert und erweitert werden können (Beißwenger, Anskeit & Storrer, 2012).

Der Einsatz von Wiki-Technologien im Unterricht bringt viele Vorteile mit sich. Durch die gemeinsame Konstruktion von Wissen werden die Qualität der Inhalte, die Kreativität und das kritische Denken gefördert (Hoidn, 2007). Dieser Prozess ist verbunden mit einem hohen Maß an Planung, Organisation und Austausch im Team; folglich können die SchülerInnen wichtige Teamkompetenzen und Kommunikationsfähigkeiten erwerben (Himpsl & Nosko, 2007). Gleichzeitig werden weitere wichtige Kompetenzen, wie etwa Fach-, Methoden- und personale Kompetenzen sowie computer- und informationsbezogene Kompetenzen trainiert

(Anskeit & Eickelmann, 2003). Ein zusätzlicher positiver Aspekt von Wikis ist die Motivationssteigerung auf Seiten der Lernenden. Mehrere empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass SchülerInnen längere Texte produzieren, wenn sie mit einem Computer schreiben; dies wird auch als Indiz für eine höhere Lernmotivation herangezogen (Döbeli Honegger & Notari, 2013). Die Motivation innerhalb der Gruppe wird außerdem dadurch gefördert, dass alle Gruppenmitglieder für das Ergebnis verantwortlich sind und die Arbeitsergebnisse sofort sichtbar sind im Wiki (Anskeit, 2012). Schließlich wird häufig auch die Person-, Orts- und Zeitunabhängigkeit von Wikis als weiterer Vorteil genannt.

Abb. 1: Argumentationsmodell nach Toulmin (1958), eigene Darstellung in Anlehnung an Egle (2015)

Ergebnisse empirischer Studien haben jedoch auch gezeigt, dass Medientechnologien allein keinen Lernerfolg begünstigen können (Zottmann,

Dillenbourg & Fischer, 2007). Umso wichtiger ist die didaktische Aufbereitung von Inhalten und damit einhergehend die Bereitstellung von verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen (Untiet-Kepp, 2010). Damit computerunterstütztes kollaboratives Lernen erfolgreich ist, ist es notwendig, aktiv unterstützende Werkzeuge – sog. Scaffolds – einzusetzen. Diese können sich sowohl auf die Verhaltensseite der Lernenden als auch auf die technische Gestaltung von Lernplattformen beziehen (Zumbach, 2003). Ein Beispiel für eine strukturierende Unterstützungsmaßnahme sind sogenannte „Argumentation Scaffolds". Da SchülerInnen oft Schwierigkeiten haben, begründete Argumentationen zu entwickeln, ist es sinnvoll, ihnen bei der Strukturierung solcher Argumente Hilfestellung zu geben. Zu solch einer Argumentationsstruktur zählt etwa das Toulmin-Schema (Toulmin, 2003).

Eine empirische Studie zu Argumentationshilfen bei der Erstellung von Wikis im interdisziplinären Unterricht

In einer empirischen Untersuchung wurden die Auswirkungen des Einsatzes von Argumentationshilfen im Sinne einer Scaffolding-Maßnahme bei der Erstellung von Wikis im Unterricht im Hinblick auf die Bereiche Lernerfolg, Lernmotivation und Argumentationsqualität der SchülerInnen überprüft. Dazu wurde ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt zum Thema „ethische Entscheidungsfindung" konzipiert, bei welchem sowohl psychologische Theorien zur Moralentwicklung als auch philosophische Ethikansätze näher behandelt wurden. Ausgehend von einer Dilemma-Geschichte – dem sog. Heinz-Dilemma von Kohlberg (1976) – mussten die SchülerInnen in Gruppen unter Einbezug entsprechender Lernressourcen Themen aus beiden Disziplinen selbstständig erarbeiten und ihre Ergebnisse in einem Wiki zusammenfassen. Unter anderem war es ihre Aufgabe, gut begründete Entscheidungen für oder gegen den Diebstahl des Medikaments zu treffen und schlüssige Argumentationen aufzubauen. Als unabhängige Variable wurde die Unterstützung der Lernenden durch Argumentationshilfen im Sinne eines Scaffoldings variiert. Somit ergaben sich zwei Untersuchungsbedingungen, wobei der einen Gruppe die Argumentationsstruktur nach Toulmin als Argmentationshilfe vorgegeben wurde und der anderen nicht. Die Probanden wurden bereits im Vorhinein per Zufall einer der beiden Gruppen zugeteilt.

Die empirische Untersuchung wurde in zwei verschiedenen Klassen der 12. und 13. Schulstufe an einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) durchgeführt. Die Stichprobe bestand aus insgesamt 50 weiblichen Schülerinnen (n=50) im Alter zwischen 17 und 19 Jahren (M=17,86; SD=0,76). Für die Durchführung des Unterrichtsprojekts wurden pro Klasse vier Unterrichtseinheiten in Anspruch genommen.

Der Einfluss der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable Lernerfolg wurde anhand eines Prä-Post-Wissenstests bestehend aus 15 geschlossenen sowie zwei offenen Fragen zu den Themen Ethik und Moralentwicklung erfasst. Der Effekt auf die abhängige Variable Lernmotivation wurde mittels des von Rheinberg, Vollmeyer und Burns (2001) erstellten Fragebogens zur Erfassung aktueller Motivation (FAM) in Lern- und Leistungssituationen untersucht und ebenfalls vor und nach der Lernphase ausgefüllt. Anhand dessen konnten mit 18 Items folgende vier Motivationskomponenten erfasst: Interesse, Herausforderung, Erfolgswahrscheinlichkeit, Misserfolgsbefürchtung. Darüber hinaus wurde nach der Lernphase die kognitive Belastung aller Probanden mithilfe des NASA-TLX-Fragebogens (Hart & Staveland, 1988) und des „Mental Effort Rating Scales“ (MERS; Paas & Merrienboer, 1994) erhoben. Die von den SchülerInnen hervorgebrachten Argumente wurden sowohl quantitativ als auch qualitativ beurteilt. Bei der quantitativen Auswertung wurde zunächst die Anzahl der Argumente erfasst. Im Zuge der qualitativen Bewertung wurden die Argumente der SchülerInnen anhand folgender Kategorien auf einer Skala von 1 bis 5 – wobei 5 die Maximalpunkteanzahl darstellte – beurteilt: Akzeptierbarkeit der Aussagen, Relevanz der Aussagen, Ausmaß an Gegenargumenten (Voss & Means, 1991; Zumbach, 2009). Ungefähr die Hälfte der Argumente wurde von einer zweiten Lehrperson bewertet. Die Berechnung der Interrater-Reliabilität mittels des Intraklassenkorrelationskoeffizienten ergab hohe bis sehr hohe Übereinstimmung (Anzahl der Argumente: $rk = .95$; Akzeptierbarkeit der Aussagen: $rk = .90$; Relevanz der Aussagen: $rk = .81$; Ausmaß an Gegenargumenten: $rk = .98$).

Anhand von multivariaten Varianzanalysen wurde der Einfluss der Argumentationsstrukturierung auf die abhängigen Variablen Lernerfolg, Lernmotivation und Argumentationsqualität überprüft. Bezüglich des Lernerfolgs konnte nachgewiesen werden, dass das Toulmin-Schema zwar einen signifikanten Einfluss auf die Ergebnisse

im Wissensnachtest hat ($F(3,44)=3,10$; $p=0,04$, $\eta^2=0,17$), jedoch erreichten die Probanden der Kontrollgruppe im Vergleich zu den Probanden der Experimentalgruppe entgegen den Erwartungen mehr Punkte beim Wissensnachtest. Im Hinblick auf die kognitive Belastung zeigten sich bei den deskriptiven Ergebnissen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsbedingungen ($F(1,46)=1,05$; $p=0,31$; $\eta^2=0,02$); die Mittelwerte der Kontrollgruppe sind wider Erwarten sogar leicht höher als die der Experimentalgruppe.

Hinsichtlich der Lernmotivation konnten anhand von Varianzanalysen mit Messwiederholung keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden ($F(7,42)=0,41$; $p=0,89$; $\eta^2=0,06$). Entsprechend der deskriptiven Ergebnisse, welche in Tabelle 1 zusammengefasst sind, haben mit Ausnahme der Komponente „Erfolgswahrscheinlichkeit“ die Mittelwerte in beiden Bedingungen innerhalb der zwei Messzeitpunkte leicht abgenommen. Im Hinblick auf die Komponente „Interesse“ fällt auf, dass der Mittelwert bereits beim ersten Messzeitpunkt in beiden Bedingungen relativ gering ausfällt. Dieser Mittelwert sank schließlich in beiden Bedingungen leicht.

Tab. 1: Mittelwerte (Standardabweichungen) der vier Motivationskomponanten zu beiden Messzeitpunkten und von beiden Untersuchungsbedingungen

Lernmotivation	Untersuchungsbedingung	
	mit Toulmin (n=25)	ohne Toulmin (n=25)
Interesse (prä)	3,82 (0,98)	3,68 (1,11)
Interesse (post)	3,48 (1,00)	3,35 (1,08)
Herausforderung (prä)	4,23 (1,16)	4,40 (1,37)
Herausforderung (post)	3,68 (0,95)	3,99 (1,32)
Erfolgswahrscheinlichkeit (prä)	5,08 (1,38)	5,20 (0,97)
Erfolgswahrscheinlichkeit (post)	5,53 (1,25)	5,52 (0,63)
Misserfolgsbefürchtung (prä)	2,34 (1,18)	2,22 (1,09)
Misserfolgsbefürchtung (post)	2,16 (1,08)	2,18 (1,14)

Derselbe Effekt ist bei dem Faktor „Herausforderung“ festzustellen. Der Mittelwert der Komponente „Erfolgswahrscheinlichkeit“ hingegen hat bei beiden Gruppen leicht zugenommen. So waren die Probanden vorwiegend der Meinung, dass jeder bzw. jede die im Rahmen dieses Unterrichtsprojekts gestellten Aufgaben bewältigen kann. Dies zeigt sich auch im relativ geringen Mittelwert der Komponente „Misserfolgsbefürchtung“, welcher ebenfalls im Laufe des Unterrichtsprojekts gesunken ist.

Hinsichtlich der Argumentationsqualität wurde prinzipiell angenommen, dass die Probanden, welche bei der Erstellung des Wikis durch Argumentationshilfen unterstützt wurden, sowohl eine quantitativ höhere Anzahl als auch qualitativ bessere Argumente hervorbringen als die Probanden der Kontrollgruppe. Anhand der deskriptiven Ergebnisse konnte diese Annahme mit Ausnahme der Kategorie „Akzeptierbarkeit der Aussagen“ bestätigt werden. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass anhand einer genaueren Analyse der Zwischensubjekteffekte festgestellt werden konnte, dass die Effekte der unabhängigen Variable *Toulmin* auf die jeweiligen Kategorien der Argumentationsqualität nicht statistisch signifikant sind.

„Anzahl der Argumente“ ($F(1,42)=1.21$; $p=0.28$; $\eta^2=0.23$)

„Akzeptierbarkeit der Aussagen“ ($F(1,42)=2.32$; $p=0.14$; $\eta^2=0.05$)

„Relevanz der Aussagen“ ($F(1,42)=0.28$; $p=0.60$; $\eta^2=0.01$)

„Ausmaß an Gegenargumenten“ ($F(1,42)=0.73$; $p=0.40$; $\eta^2=0.02$)

Diskussion

Die Hypothese bezüglich eines positiven Zusammenhangs zwischen dem Einsatz von Argumentationshilfen und des Lernerfolgs konnte auf Basis der statistischen Ergebnisse hier nicht bestätigt werden. Die Gründe für diesen Effekt können unterschiedlicher Art sein. Eine Vermutung ist, dass die Probanden der Experimentalgruppe aufgrund einer erhöhten kognitiven Belastung durch die zusätzlichen Aufgaben zum Toulmin-Argumentationsmodell weniger Punkte beim Wissensnachtest erreichten. Jedoch zeigen die Ergebnisse der Fragebögen einen gegenteiligen Effekt; die durchschnittliche kognitive Belastung der Probanden der Experimentalgruppe war sogar leicht niedriger als die der Probanden der

Kontrollgruppe. Trotzdem kann eine Überforderung der Lernenden in der Toulmin-Bedingung nicht ausgeschlossen werden, da hier sowohl Inhalt als auch Struktur gleichermaßen bearbeitet und somit im Arbeitsgedächtnis gehalten werden mussten. Dabei ist anzumerken, dass alle Probanden sowohl mit den Inhalten als auch mit der Methode des Wikis noch sehr unerfahren waren. Generell mussten die SchülerInnen in diesem Projekt sehr viele Inhalte selbstständig erarbeiten, was sie vom regulären Unterricht möglicherweise nicht gewohnt waren. Die zusätzlichen Aufgaben zum Toulmin-Schema, welches an sich bereits durch eine gewisse Komplexität charakterisiert ist, könnten für manche Lernenden eine kognitive Zusatzbelastung im Sinne einer Dual-Task-Aufgabe darstellen. Dies zeigte sich während der Durchführung auch dahingehend, dass die Probanden der Experimentalgruppe vermehrt Fragen zum Modell stellten bzw. das Modell bei den Aufgabenbeispielen nicht richtig angewendet wurde. Daraus lässt sich schließen, dass weniger Unterstützungsmaßnahmen gegebenenfalls hilfreicher sein könnten. Eine weitere mögliche Ursache für die schlechteren Ergebnisse beim Wissensnachtest in der Experimentalbedingung könnte sein, dass die Probanden dieser Bedingung einen anderen Fokus hatten. Während sich die Probanden der Kontrollgruppe vermehrt auf die kognitiven Inhalte des Unterrichtprojekts konzentrieren konnten, welche schließlich im Wissensnachtest abgefragt wurden, stand bei den Probanden der Experimentalgruppe die Anwendung des Wissens, insbesondere die Anwendung des Toulmin-Schemas, im Vordergrund. So könnte es sein, dass aufgrund dieser anwendungsorientierten Vorgangsweise die kognitiven Inhalte für die Probanden an Bedeutung verloren haben.

Hinsichtlich der Lernmotivation zeigten sich keine signifikanten Unterschiede. Etwas abweichend sind lediglich die relativ geringen Mittelwerte der Komponente „Interesse“ in beiden Untersuchungsbedingungen. Ursachen hierfür könnten möglicherweise in der Wahl des Themas liegen.

Die unterschiedlichen Ergebnisse der Varianzanalyse im Hinblick auf die Argumentationsqualität bestätigen die Annahme, dass Argumentationshilfen zu einer quantitativ höheren Anzahl und zu qualitativ besseren Argumenten beitragen können. So zeigte sich in den deskriptiven Ergebnissen, dass die Probanden der Experimentalgruppe wesentlich mehr Argumente hervorbrachten. Als mögliche Ursache dafür kann angeführt werden, dass die Probanden der Experimentalgruppe im Rahmen der

Bearbeitung des Toulmin-Schemas die jeweiligen Komponenten einer schlüssigen Argumentation kennengelernt und angewendet haben. Beispielsweise haben Probanden der Experimentalbedingung des Öfteren auch Bezug zur Gegenposition genommen, was in der Kontrollbedingung hingegen nicht der Fall war. Somit resultierte auch eine quantitativ höhere Anzahl an Argumenten. Gleichermaßen wurden die Argumente der Probanden in der Experimentalbedingung qualitativ besser beurteilt als die Argumente der Probanden der Kontrollgruppe – mit Ausnahme der Kategorie „Akzeptierbarkeit der Aussagen". Eine Erklärung könnte hier sein, dass die Probanden der Experimentalbedingung zwar quantitativ mehr Argumente hervorbrachten, diese jedoch häufig falsch bzw. nicht an die jeweilige ethische Grundposition angepasst waren, wodurch sie weniger Punkte in der Kategorie „Akzeptierbarkeit" bzw. auch „Relevanz" erreichten.

Eine übergreifende Bewertung zeigt eine positive Auswirkung des Toulmin-Schemas auf die von den SchülerInnen entwickelten Argumentationen. Allerdings ist hier kritisch festzuhalten, dass die Ergebnisse bezüglich der Argumentationsqualität rein deskriptiver Natur sind und sich nicht signifikant unterscheiden. Eine Hauptursache dürfte hier die relativ geringe Stichprobengröße bzw. die nur sehr kurze Intervention sein. Um hier tatsächlich Effekte nachweisen zu können bzw. um weitergehende Schlussfolgerungen für die Praxis ziehen zu können, wäre eine längerfristige Studie – etwa über ein Semester oder ein Schuljahr lang – notwendig.

Literatur

Anskeit, N. & Eickelmann, B. (2011). Wiki-Einsatz im Deutschunterricht. Mit neuen Technologien kooperatives Lernen unterstützen. In M. Bonsen, W. Homeier, K. Tschekan & L. Ubben (Hrsg.), *Unterrichtsqualität sichern – Grundschule* (S. 1-22). Stuttgart, Berlin: Raabe.

Anskeit, N. (2012). WikiWiki in die Schule. Unterrichtsbeispiele und Praxiserfahrungen zum Einsatz von Wikis in der Schule. In M. Beißwenger, N. Anskeit & A. Storrer (Hrsg.), *Wikis in Schule und Hochschule* (S. 13-45). Boizenburg: Werner Hülsbusch.

Beer, R. & Benischek, I. (2011). Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In BIFIE (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis* (S. 5-28). Graz: Leykam.

Beißwenger, M., Anskeit, N. & Storrer, A. (Hrsg.) (2012). *Wikis in Schule und Hochschule.* Boizenburg: Werner Hülsbusch.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (2013). *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung | Reife- und Diplomprüfung. Grundlagen – Entwicklung – Implementierung.* Wien: BIFIE. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_grundlagen-entwicklung-implementierung_2013-11-06.pdf (abgerufen am 27.03.2016).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2012). *Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier.* Verfügbar unter: http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf (abgerufen am 02.03.2016).

Döbeli Honegger, B. & Notari, M. (2013). Das Wiki-Prinzip. In M. Notari & B. Döbeli Honegger (Hrsg.), *Der Wiki-Weg des Lernens* (S. 20-39). Bern: hep.

Egle, G. (2015). Argumentationsmodell von Stephen Toulmin. Verfügbar unter: http://www.teachsam.de/deutsch/d_rhetorik/argu/arg_mod_toul_4.htm (abgerufen am 25.02.2016).

Geiß, P. G. (2014). Kompetenzmodell für den allgemeinen Psychologieunterricht. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation X* (S. 65-74). Aachen: Shaker.

Hart, S. G. & Staveland, L. E. (1988). Development of a multi-dimensional workload rating scale: Results of empirical and theoretical research. In P. A. Hancock & N. Meshkati (Eds.), *Human mental workload* (pp.139-183). Amsterdam: Elsevier.

Himpsl, K. & Nosko, C. (2007). Ein Hype macht Schule. Wikis, eine neue Lernkultur und die Förderung von Kompetenzen. *Erziehung und Unterricht, 1+2,* 145-151.

Hoidn, S. (2007). Wikis in der Hochschullehre – Aktives Lernen in Lerngemeinschaften an der Uni St. Gallen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 2*(4), 1-22.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive development approach. In L. Kohlberg (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 170-205). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Paas, F. & van Merriënboer, J. (1994). Measurement of cognitive load in instructional research. *Perceptual and Motos Skills, 49,* 419-430.

Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Burns, B.D. (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen (Langfassung). Verfügbar unter: http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/messverfahren/FAMLangfassung.pdf (abgerufen am 02.02.2016).

Untiet-Kepp, S.-J. (2010). Adaptive Unterstützung für das computergestützte kollaborative Lernen – der Stand der Forschung. *Information – Wissenschaft und Praxis, 61(6-7)*, 397-406.

Voss, J.F. & Means, M.L. (1991). Learning to reason via instruction in argumentation. *Learning and Instruction, 1,* 337-350.

Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument. Updated Edition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zottmann, J., Dillenbourg, P. & Fischer, F. (2007). Computerunterstütztes kooperatives Lernen: Eine Einführung in das Forschungsfeld. E-teaching.org. 1-11. Verfügbar unter: https://www.e-teaching.org/didaktik/kommunikation/cscl.pdf (abgerufen am 02.03.2016).

Zumbach, J. (2009). The role of graphical and text based argumentation tools in hypermedia learning. *Computers in Human Behavior, 25,* 811-817.

Zumbach, J. (2010). *Lernen mit neuen Medien. Instruktionspsychologische Grundlagen.* Stuttgart: Kohlhammer.

Wissenschaftskommunikation und Experten-Laien-Kommunikation: Kompetenzerwerb durch Trainingsseminare an deutschen und georgischen Universitäten

Siegfried Preiser und Tamara Turashvili

Kommunikative Kompetenzen für die adressatengerechte Weitergabe fachlicher Inhalte an Experten und Laien werden heute in nahezu allen Berufsgruppen gefordert. Deren Förderung ist deshalb Aufgabe von Schule, Hochschule, Aus- und Fortbildung. Es werden mehrere Varianten eines Trainingskonzepts vorgestellt, das durch Selbstorganisation, Handlungstraining und Feedback gekennzeichnet ist. Zwei Beispiele werden näher beschrieben. Eine Evaluation mit Vorher-Nachher-Vergleich ergab für beide Varianten eine Zunahme von Präsentations- und Trainerkompetenzen.

Referieren, präsentieren, moderieren, formulieren, diskutieren – alle Formen der Fach- und Wissenschaftskommunikation haben auch im digitalen Informationszeitalter eine große und weiter zunehmende Bedeutung, und das nicht nur im Studium, in Seminaren mit studentischen Referaten und bei schriftlichen Examensarbeiten. Es gibt wohl kaum ein Berufsfeld, in dem nicht optimierte Wissenskommunikation und insbesondere Experten-Laien-Kommunikation eine entscheidende Rolle für den Erfolg spielt. Wir denken dabei nicht nur an Forschende, Lehrende, Wissenschaftsjournalisten oder Therapeuten, sondern auch an Polizisten, Informatiker, Architekten, Stadtplaner und Fachverkäufer. Noch zu Beginn dieses Jahrhunderts konstatierten Studierende und Lehrende gravierende Defizite in der Förderung der Fachkommunikation an Schulen und Hochschulen (Blatt, Schulz & Preiser, 2007). Inzwischen lernen schon Grundschulkinder, mit Flipchart und Power Point Präsentationen zu erstellen, und doch gibt es auch bei Studierenden – und bei Experten! – noch erheblichen Lernbedarf für adressatengerechte Fach- und Wissenschaftskommunikation.

Die Fähigkeit zur Wissenschaftskommunikation, zu Vermittlung und Austausch wissenschaftlicher Konzepte, Theorien und Erkenntnisse, spielt auch jenseits des Studiums und der wissenschaftlichen Expertenkommunikation in Konferenzen,

Tagungen und Publikationen als alltägliche Vermittlung von Fachinformationen unter Kollegen und gegenüber Laien eine wichtige Rolle.

Die Bedeutung von Feedback für Verhaltensoptimierung und andere Formen des Lernens ist in der Psychologie seit langem bekannt. Dennoch wird systematisches Feedback in der Hochschullehre viel zu wenig genutzt, beispielsweise als Videofeedback oder als Teilnehmerfeedback nach studentischen Referaten (Preiser, 2007) oder in speziellen Trainingsseminaren mit systematischem Feedback.

Im Arbeitsbereich Psychologie des lebenslangen Lernens an der Goethe-Universität Frankfurt am Main hat Nicola Buchholz im Jahre 1996 unter dem Namen KOMPASS eine Veranstaltung „Kommunikations-, Moderations-, Präsentations- und Arbeitstechniken im selbstorganisierten Studium" etabliert, ein Konzept zur Vermittlung von Kommunikations- und Präsentationskompetenzen für Studierende aller Fächer, das kontinuierlich bis 2013 angeboten wurde. Das Programm wurde in zwei Varianten angeboten: Ein seitens der Trainingsgruppen selbstständig zu strukturierendes „Selbstorganisiertes Lernen" (SOL) und ein durch Lehrende bzw. Tutoren angeleitetes und strukturiertes „Handlungsorientiertes Training" (HOT) mit selbstorganisiert durchzuführenden Teilaufgaben. Die Veranstaltung wurde jeweils in mehreren über das Semester verteilten Wochenendblöcken (Freitagnachmittag und Samstag) im Umfang von drei Semesterwochenstunden oder fünf vollen Tagen durchgeführt.

Varianten der Vermittlung von Präsentationskompetenzen

Aus dem KOMPASS-Konzept heraus wurden im Laufe der Zeit eine Reihe von Nutzungs- und Umsetzungsvarianten entwickelt. Kernelemente des Programms sind und bleiben schriftliche Anleitungen zu zunehmend komplexeren Präsentations- und Diskussionsaufgaben, kurze 1-2-seitige Leittexte zur Vermittlung von Basisinformationen zu Präsentations- und Arbeitstechniken, regelmäßiges Feedback durch Gruppenteilnehmer, Tutoren und Videoaufzeichnungen, Lerntagebücher zur systematischen Sicherung des Lernerfolgs, eine große Abschlusspräsentation der Trainingsgruppe (vgl. Buchholz, 2003; Blatt, Schulz & Preiser, 2007).

1. SOL-HOT-Präsentationstraining: Um die jeweiligen Vorteile von Selbstorganisation und Handlungstraining zu nutzen, wurden die beiden Seminarformen integriert.

2. Lernplattform zum Selbststudium: Aus der Fachliteratur zu Lern-, Arbeits- und Studientechniken und aus der Bearbeitung der KOMPASS-Leittexte wurde eine Lernplattform mit 56 Texten zum Selbststudium zusammengestellt, die Studierenden und Mitarbeitern der Universität zur Verfügung stehen, aber aus urheberrechtlichen Gründen nicht frei zugänglich sind (Bearbeiter/in: Vera Onckels und Siegfried Preiser).
3. Multiplikatorenmodell Trainerausbildung: Um mit begrenzten Personalressourcen in kleinen Trainingsgruppen mit 5-8 Teilnehmenden arbeiten zu können, wurde ein Hospitations-Tutoren-Multiplikatoren-Modell entwickelt. KOMPASS-Teilnehmer erhalten die Möglichkeit, im darauffolgenden Semester bei der Durchführung zu hospitieren und dabei Teilaufgaben (Informationsvermittlung, Instruktionen, Feedback) zu übernehmen. Im dritten Durchgang leiten sie dann – oft in Zweierteams – eine Trainingsgruppe und die Hospitanten eigenständig an. Von der Seminarleitung werden die Trainer/innen und Hospitanten regelmäßig supervidiert und mit zusätzlichen Trainerkompetenzen vertraut gemacht. Diese ehrenamtlichen Tutoren erhalten ein Trainerzertifikat und ein Trainerzeugnis.
4. KOMPASS mit Fachinhalten: Die Präsentationsübungen werden mit wissenschaftlichen Texten aus dem jeweiligen Studienfach durchgeführt, beispielsweise mit Themen aus der Familienpsychologie oder aus der Skandinavistik. Bei Psychologie- und Pädagogik-Studierenden wird beispielweise mit Themen wie Konstruktivistische Lerntheorien, Stress, Handlungstheorie, Selbstreguliertes Lernen gearbeitet. Wenn die Fachinhalte auf angemessenem Niveau vermittelt werden, kann neben dem Nachweis von Präsentationskompetenzen auch ein inhaltlicher Seminarschein bzw. eine Modulbescheinigung ausgestellt werden.

Zwei aktuell evaluierte Beispiele

KOMPASS unter erschwerten Bedingungen in Georgien

Als Gastwissenschaftlerin an der Goethe-Universität Frankfurt hat Tamara Turashvili im Jahre 2006 KOMPASS kennengelernt, das Arbeitsmaterial ins Georgische übersetzt und das Programm auf Anordnung des Universitätspräsidenten ab 2007 mit zunächst 2000 Studienanfängern an der staatlichen Universität I. Chavchavadze in Tbilisi (Tiflis) unter dem Namen „Präsentations-, Moderations- und

Diskussionstechniken“ als Pflichtfach durchgeführt. Dazu wurden 40 wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Doktoranden aller Fachbereiche in regelmäßigen Sitzungen in das Programm eingewiesen. Die Durchführenden waren also überwiegend weder psychologisch noch pädagogisch vorgebildet. Die Veranstaltung wurde nach dem ersten Durchgang dauerhaft etabliert, mittlerweile von mehr als 10.000 Studienanfängern besucht und inzwischen an eine weitere georgische Universität exportiert.

Die Gruppengröße liegt durchschnittlich bei 26 (statt 5 bis 8 in Frankfurt). Videofeedback oder ausführliche individuelle Rückmeldungen sind nicht möglich. Der Gesamtumfang beträgt 15 wöchentliche Veranstaltungen mit jeweils zwei vollen Zeitstunden und folgenden Inhalten (in Klammern 60-Minuten-Unterrichtsstunden):

- Vorbereitung und Durchführung von Präsentationen (15)
- Konfliktmanagement (9)
- Konstruktive Kritik (1)
- Kooperative Diskussionsführung (3)
- Konstruktive Zusammenarbeit und Kommunikationsprozesse in Gruppen (2).

Es erfolgt eine Benotung nach vier Kriterien: regelmäßige Anwesenheit (10%), aktive Beteiligung (10%), zwei Zwischentests (2x20%) und eine Abschlusspräsentation (40%). Am Ende erfolgt eine studentische Seminarbeurteilung auf zehn 5-stufigen Kriterien:

1. Der Kurs war gut geplant. 2. Ich habe neue Kenntnisse bekommen. 3. Ich habe neue Fähigkeiten bekommen. 4. Die Informationsmaterialien waren verständlich. 5. Der Inhalt war relevant. 6. Ich finde, das Gelernte wird mir zukünftig helfen. 7. Die Lehrkraft unterstützte die Diskussion in der Gruppe. 8. Die Lehrkraft war hilfreich. 9. Es gab viele Erläuterungen und Illustrationen.10. Die Lehrkraft war kompetent.

Trotz der erschwerten Rahmenbedingungen ergaben sich bereits im ersten Durchgang mit durchschnittlichen Beurteilungen zwischen 4,5 und 5,0 sehr gute Rückmeldungen.

Seminar Trainerkompetenzen – Train the Trainer

Das Konzept zu einem Trainerkompetenz-Seminar wurde an der Goethe-Universität Frankfurt ursprünglich für KOMPASS-Teilnehmer/innen entwickelt, die

wegen zu großer Nachfrage keinen Platz für Hospitation und Trainingsdurchführung (s.o. Variante 3) bekommen haben. An der Psychologischen Hochschule Berlin wird es seit 2015 im Masterstudium eingesetzt. Die Referententeams erhalten nach vorbereitenden Kurzpräsentationen mit Feedback die Aufgabe, einer fiktiven Gruppe ehren- oder nebenamtlicher Trainer/innen eine Reihe von Trainerkompetenzen und deren fachwissenschaftlichen Hintergrund zu vermitteln, beispielsweise selbstorganisiertes Lernen, konstruktivistische Lerntheorien, aktivierende und motivierende Lehrmethoden, Gruppenarbeit, Rollenspiele, Lampenfieber, kritische Seminarsituation. Die Teams üben ihre Präsentation in ihrer Gruppe, optimieren sie durch gruppeninternes Feedback und präsentieren sie schließlich den anderen Teams, die die Rolle der fiktiven Zielgruppe übernehmen. Der Gesamtumfang beträgt vier Blockveranstaltungstage mit 30 Präsenzstunden und zwischenzeitlichen selbstorganisierten Gruppenarbeitsphasen. Folgenden fiktiven Zielgruppen sind Trainerkompetenzen zu vermitteln:

- Ehrenamtliche Deutsch-Kursleiter/innen für erwachsene Geflüchtete
- Polizisten, die Schulkollegien Grundsätze für die Prävention schwerer Gewalttaten (Amok) und für die Intervention in akuten Krisen vermitteln sollen
- Informatiker/innen mit Schulungsaufgaben für Kunden
- Stadtplaner/innen, die ihre Konzepte politischen Gremien und der Öffentlichkeit präsentieren und erläutern müssen.

Ziel der Veranstaltung ist es, durch die Vermittlung von Trainerkompetenzen an psychologische Laien selbst Trainerkompetenzen zu entwickeln. Das Modul wird ergänzt durch zwei weitere verpflichtende Veranstaltungen bzw. Aufgaben:

1. Rezeption von Formen der Wissenschaftskommunikation: Die Teilnehmer besuchen mindestens 15 Vorträge oder Präsentationen (Antrittsvorlesungen, Tagungsbeiträge, öffentliche Fachvorträge usw.) unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaftskommunikation. In einem Lerntagebuch reflektieren sie die Präsentationen und leiten daraus Lernhinweise für ihre eigenen Präsentationen ab.

2. Praxis der Wissenschaftskommunikation: Im Zusammenhang mit Projektstudien gestalten und präsentieren die Studierenden unterschiedlichste Formate: Poster,

medienunterstützte Vorträge, Podiumsdiskussionen, Texte zum Selbststudium, Informationsschriften für Laien, Buch- oder Zeitschriftenrezensionen usw.

Evaluation

Sowohl in Georgien als auch in Berlin gab es standardisierte studentische Veranstaltungsbeurteilungen (s.o.). Bedeutsamer erscheint jedoch die Evaluation mit einem Fragbogen zur Selbsteinschätzung von Trainerkompetenzen SKT (Buchholz & Eberle, 2003). Der SKT besteht aus 32 Items sowie 8 globalen Selbsteinschätzungen zu 8 Kompetenzbereichen (vgl. Tabelle). Eine retrospektive Befragung von ehemaligen KOMPASS-Teilnehmern, -Hospitanten und -Trainern hatte sowohl für die Teilnahme als auch für die eigene Trainertätigkeit einen subjektiven Kompetenzzuwachs ergeben (Preiser, Buchholz & Fleckenstein, 2011). Jetzt geht es darum, in einem einfachen Vor-Nachher-Design zu prüfen, inwieweit die Studierenden nicht nur höchst zufrieden mit dem Training waren, sondern auch konkrete Lernfortschritte erlebten.

Die Erfassung der Trainerkompetenzen in Georgien erfolgte in 5 Trainingsgruppen mit 106 Teilnehmenden zu Beginn des Trainings und unmittelbar danach. In der beigefügten Tabelle werden die Vorher- und Nachher-Globaleinschätzungen verglichen. Die Differenzen sind nur teilweise signifikant, die Effektstärken liegen zwischen .16 (Gruppendynamik steuern) und .47 (Feedback und Hinweise geben).

Die analogen Daten an der Psychologischen Hochschule Berlin ergaben höhere Effektstärken (zwischen .62 und .92; $.001<p<.002$) und durchgehend signifikante Differenzen ($.001<p<.002$). Die höheren Werte können damit zusammenhängen, dass das Berliner Konzept speziell auf Trainerkompetenzen ausgerichtet ist. Allerdings stammen die Daten nur von 28 Teilnehmenden, und die Vorher-Daten wurden nur retrospektiv erhoben, sind also sehr fehleranfällig. Aus diesem Grund wird hier auf die Darstellung dieser Werte verzichtet.

Tab. 1: Verbesserung von Trainerkompetenzen im Vorher-Nachher-Vergleich. Tbilisi. N = 106.

Formulierung der Skalen: „Ich bin mir heute ... (sehr unsicher = 1, unsicher = 2, teils – teils = 3, sicher = 4, sehr sicher = 5) ... dass mir folgendes gelingen wird“

Kriterium	Vorher		Nachher		*r*	**T-Test**	*p*	**Effekt-stärke *D***
	M	*SD*	**M**	*SD*				
Methoden- und Medienkompetenz	**3.5**	*1.05*	**3.7**	*0.92*	.24*	**1.91**	.059	**.22**
Selbstsicheres Auftreten	**4.0**	*0.91*	**3.7**	*0.93*	.10	**1.97**	.051	**.26**
Feedback und Hinweise geben	**3.4**	*1.05*	**3.9**	*1.00*	.34***	**4.31**	.000	**.47**
Feedback annehmen	**3.6**	*0.93*	**3.9**	*0.97*	.10	**1.90**	.060	**.25**
Gruppendynamik steuern	**3.5**	*1.05*	**3.7**	*0.85*	.42***	**1.69**	.095	**.16**
Informationen vermitteln	**3.8**	*0.89*	**4.1**	*0.90*	.30**	**2.84**	.005	**.32**
Seminar strukturieren	**3.5**	*0.93*	**3.7**	*0.90*	.18	**1.91**	.059	**.23**
Team-Teaching	**3.6**	*1.14*	**4.0**	*0.90*	.35	**3.39**	.001	**.34**

Anm.: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Effektstärke $D = (M_{nachher} - M_{vorher}) / SD_{vorher}$

Resümee

Die Unterschiede zwischen verschiedenen Seminarformen und zwischen den verschiedenen Trainerkompetenzen demonstrieren in nachvollziehbarer Weise, dass kommunikative Kompetenzbereiche in verschiedenen Trainingsvarianten zu Präsentations- und Trainingskompetenzen gefördert werden, in Abhängigkeit von den Trainingsformen und Inhalten jedoch in unterschiedlicher Intensität.

Literatur

Blatt, J., Schulz, D. & Preiser, S. (2007). Wissenschaftliches Arbeiten im Studium – Bestandsaufnahme und Förderungsbedarf. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VI* (S. 89-94). Göttingen: V&R unipress.

Buchholz, N. (2003). Methoden der Erwachsenenbildung und Training kommunikativer Kompetenzen. Ein integriertes Konzept. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV* (S. 343-364). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag

Buchholz, N. & Eberle, J. (2003). Ausbildung von Studierenden zu Trainern sozialer Kompetenzen – Entwicklung bereichsspezifischer Selbstwirksamkeits-überzeugungen. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV* (S. 365-386). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

Preiser, S. (2000). Feedback nach Referaten als hochschuldidaktisches Instrument. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation II.* (S. 187-202). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

Preiser, S. (2007). Feedback zu Referaten als Beitrag zur didaktischen Qualität von Hochschullehre. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VI* (S. 227-235). Göttingen: V&R unipress.

Preiser, S., Buchholz, N. & Fleckenstein, C. (2011). Ausbildung von Kommunikations-trainern im Studium – Eine retrospektive Evaluation. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VIII* (S. 49-56). Aachen: Shaker.

Herausforderungen, Maßnahmen und Verbesserungsindikatoren guter Methodenlehre

Julia Mendzheritskaya und Caroline Scherer

Das Erlernen von Forschungsmethoden stellt in den Sozialwissenschaften eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Forschungskompetenzen dar. Mit dem Ziel, die Herausforderungen der Methodenlehre in der Studieneingangsphase zu definieren, die dazu passenden Lösungsansätze zu eruieren sowie neue Indikatoren der Verbesserung der Methodenausbildung zu identifizieren, wurden Experteninterviews und eine Onlinebefragung mit Lehrenden aus fünf Fächern der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Herausforderungen, Maßnahmen und Verbesserungsindikatoren der Methodenausbildung auf drei Bereiche beziehen: Lehrveranstaltungsdesign, Curriculumsentwicklung und hochschuldidaktische Kompetenz von Lehrenden. Im Rahmen des Qualitätspakt Lehre Programms „Starker Start ins Studium" konnten in allen drei Bereichen Verbesserungsmaßnahmen entwickelt und implementiert werden sowie deren Wirkung entsprechend den Verbesserungsindikatoren erhoben werden.

Das Methodenzentrum Sozialwissenschaften im Programm „Starker Start ins Studium"

Zielsetzung des Bund-Länder-Programms „Qualitätspakt Lehre" ist es, die Betreuung der Studierenden und die Qualität der Lehre zu verbessern. In zwei Förderperioden werden den Hochschulen in Deutschland im Zeitraum von 2011 bis 2020 ca. 2 Milliarden Euro zur Verfügung gestellt. Die Goethe-Universität hat sich mit ihrem Konzept „Starker Start ins Studium" dabei gezielt auf die Studieneingangsphase fokussiert.[5]

Aus der Überzeugung heraus, dass ein selbstbestimmtes, forschungsorientiertes Studium nur dann möglich ist, wenn die fachlichen und methodischen Grundlagen früh im Studium erworben werden, wurden entlang der Fächerkulturen vier Zentren der Sozial-, Geistes- und Naturwissenschaften sowie für Lehrerbildung gegründet.

---

[5] Weitere Informationen zum Programm „Starker Start ins Studium" sind auf der Projekthomepage unter starkerstart.uni-frankfurt.de abrufbar.

Im Methodenzentrum Sozialwissenschaften arbeiten die vier Fachbereiche Wirtschaftswissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Erziehungswissenschaften sowie Psychologie und Sportwissenschaften zusammen daran, das Erlernen von Methoden empirischer Sozialforschung, Mathematik und Statistik in den ersten Semestern zu verbessern. Zum Programmstart im Wintersemester 2011 stellten sich in den Studiengängen vergleichbare Problemlagen. Sie sahen sich steigender Nachfrage und damit einer immer schlechteren Betreuungsrelation konfrontiert, die Studierenden waren mit der Lehrqualität in Methodenveranstaltungen unzufriedener als mit Lehrveranstaltungen in anderen Bereichen und die Prüfungsergebnisse der Methodenmodule waren schlechter als in anderen Modulen.

Ziele der Befragung, Methoden und Stichproben

Im Wintersemester 2012/13 wurden sieben halb-standardisierte Leitfadeninterviews mit erfahrenen Lehrenden im Methodenbereich und StudiendekanInnen der beteiligten Fachbereiche geführt. In den Experteninterviews wurden bezogen auf die Methodenausbildung die Problemlagen bei den StudienanfängerInnen, erprobte und geplante Lösungsansätze hierzu sowie Verbesserungsindikatoren fokussiert. Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurde eine Onlineumfrage konzipiert, die sich an Lehrende aller Statusgruppen der vier beteiligten Fachbereiche wendete. Von den insgesamt 956 angeschriebenen Personen beteiligten sich 181 an der Befragung (Rücklauf 18%). Die größte Gruppe der Befragten mit 54% sind wissenschaftliche MitarbeiterInnen; knapp 23% sind Lehrbeauftragte und 19% ProfessourInnen. Die Hälfte der Befragten kann auf eine lange Lehrerfahrung von fünf Jahren und mehr zurückblicken. Empirische Forschungsmethoden nehmen bei rund 40% der Befragten einen großen Teil des Lehrinhalts ein. Davon gibt ein Drittel der Lehrenden an, dass sogar 81-100% ihrer Lehrinhalte empirische Forschungsmethoden zum Thema haben.

Ergebnisse

Herausforderungen guter Methodenlehre

Die Antworten auf die Frage „*Welche Fähigkeiten, Kompetenzen und Kenntnisse sind, Ihrer Meinung nach, nicht ausreichend bei den Studienanfängern in Ihrem Fachbereich ausgeprägt?*“ lassen sich in sechs Kategorien gruppieren. In der Kategorie

„kognitive Aspekte“ (1) können zwei Untergruppen differenziert werden. Die erste Untergruppe deckt die Voraussetzungen ab, die Studierende aus der Schule mitbringen und bezieht sich auf heterogenes schulisches Wissen und fehlende mathematische Grundkenntnisse. In der zweiten Untergruppe werden stärker die kognitiven Merkmale von Studierenden fokussiert, die im universitären Kontext als hinderlich für das erfolgreiche Erlernen von Forschungsmethoden gesehen werden: Wenig ausgeprägte Strukturierungsfähigkeit, wenig ausgeprägtes abstraktes Denken, Anwendung von falschen und/oder zu einfachen Methoden, Probleme bei Hypothesenentwicklung.

In die Kategorie „sprachliche Aspekte“ (2) werden Merkmale zugeordnet, die mit den Defiziten im sprachlichen sowie Lese- und Schreibbereich verknüpft sind. Beispielsweise sind das Defizite in der sprachlichen Ausdrucks- und Formulierungsfähigkeit, mangelnde Lesekompetenz und wenig Erfahrung im Schreiben von Methodentexten.

„Motivationale Aspekte“ (3) bilden eine weitere Kategorie. Hierzu gehören geringe Motivation bezüglich des Erlernens von Methoden, Ignoranz im Sinne des Nicht-Wollens die Komplexität der Methodenfragen zu akzeptieren und die als eher gering wahrgenommene Relevanz der Methodeninhalte. Verknüpft mit diesen Merkmalen wird häufig auf „affektive Aspekte“ (4) hingewiesen, die die nächste Kategorie der Herausforderungen bilden. Dabei wird vor allem die Angst vor Statistik und Mathematik bzw. Angst vor Fächern mit methodischem Anteil erwähnt.

In der Kategorie „Studien- und Lernorganisation“ (5) können wiederum zwei Unterkategorien definiert werden. Die erste Unterkategorie fokussiert stärker die Studienorganisation auf einer allgemeineren Ebene. Hier werden schlechte Selbstorganisation, Struktur- und Orientierungslosigkeit und unzureichende Vorbereitung auf das Studium genannt. In die zweite Untergruppe gehören Lernverhalten und Eistellungen zum Lernen wie beispielsweise Unterschätzung des Arbeitsaufwands, kein nachhaltiges Lernen, unselbstständiges und passives Lernverhalten, Aufschieben der Lernphasen und wenig Bewusstsein über die Komplexität der Ausbildung.

In der letzten Kategorie der „soft skills“ (6) werden Defizite zusammengefasst, die sich insbesondere bei mangelnder Präsentationsfähigkeit sowie problematischem Zeitmanagement zeigen.

Die Analyse der Experteninterviews hat weiterhin gezeigt, dass neben den Herausforderungen guter Methodenlehre, die sich auf Studierende beziehen, auch Problemstellen definiert werden können, die die Lehre und Lehrende in den Methodenveranstaltungen betreffen. Dabei geht es um Aussagen, die die Ebene des Curriculums thematisieren und solche Aspekte beinhalten wie ein ungünstig strukturiertes Methodenangebot oder sogar das Fehlen einer strukturierten Methodenausbildung, zu wenige praxisbezogene Methodenkurse und mangelnde Differenzierung des Angebots nach Vorkenntnissen der Studierenden. Ergänzend dazu liefern die Ergebnisse der parallel durchgeführten Onlinebefragung weitere Probleme für die Lehre in der Studieneingangsphase und zwar hinsichtlich des Umgangs mit großen Zahlen von StudienanfängerInnen (32% der Befragten), der Förderung von Selbständigkeit der StudienanfängerInnen (21% der Befragten), der Notwendigkeit, zusätzlich Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens zu vermitteln (19% der Befragten) sowie des Umgangs mit heterogenem schulischem Vorwissen (18% der Befragten) (Kurzbericht, 2015).

Maßnahmen der Verbesserung der Methodenausbildung

Die Antworten auf die Frage *„Welche Ansätze wurden in Ihrem Fach erarbeitet und evtl. schon erprobt, um die genannten Defizite auszugleichen?“* umfassen Verbesserungsmaßnahmen, die sich auf drei unterschiedliche Bereiche beziehen: Lehrveranstaltungsdesign/-angebot, Curriculumsentwicklung und hochschuldidaktische Kompetenz der Lehrenden. In der Tabelle 1 sind neben den in beiden Erhebungen genannten Lösungsvorschlägen die Verbesserungsmaßnahmen aufgeführt, die durch das Programm umgesetzt wurden oder aktuell realisiert werden.

Im Bereich des Lehrveranstaltungsdesigns/-angebots werden ergänzend zu den klassischen Vorlesungsformaten weitere Lehrveranstaltungstypen wie Lernforschungsseminare, Kolloquien, Forschungswerkstätte und Vorkurse angeboten. Individuelle Beratungssprechstunden in Methodenfragen werden eingeführt, um gezielt auf die Bedürfnisse der Studierenden beim Erlernen und Anwenden von empirischen Forschungsmethoden reagieren zu können. Der Besuch von zusätzlichen Methodenveranstaltungen wird für das neu etablierte Methodenzertifikat anerkannt. Mit dem Ziel, die Relevanz und Sichtbarkeit der Methodenlehre weiter zu erhöhen, werden gute BA-

Arbeiten im Methodenbereich prämiert und zugänglich für interessierte Studierende gemacht.

Tab. 1: Lösungsvorschläge und umgesetzte Maßnahmen zur Verbesserung der Methodenausbildung in der Studieneingangsphase

Lösungsvorschläge	umgesetzte Maßnahmen
Lehrveranstaltungsdesign/-angebot	
• neue Formate für Methodenveranstaltungen • Kooperationen mit externen Forschungsinstitutionen • Praxisnähe / Forschungsbezug stärken • Ausbau der Tutorenprogramme • Schreibtraining im Methodenbereich • Lernen in Peer-Gruppen • freiwillige, interdisziplinäre Brückenkurse	• neue Formate: Lernforschungs-seminare, blended learning Veranstaltungen, Kolloquien, Forschungswerkstätte etc. • Beratung zu quantitativen und qualitativen Methoden • Testberatung • Mathematikbrückenkurse • Methodenwoche/Methodenzertifikat • Tutorien im Methodenbereich • Prämierung von guten BA-Arbeiten im Methodenbereich
Curriculumsentwicklung	
• Methodenausbildung standardisieren • Differenzieren in Grundlagen- und Vertiefungsveranstaltungen • interdisziplinäre Methodenveranstaltungen einführen • vielfältige Methodeninhalte in Studienordnungen	• Verankerung der verpflichtenden Einführungs- und Vertiefungsveranstaltungen in den Studienordnungen
Hochschuldidaktische Kompetenz der Lehrenden	
• Fachnahe hochschuldidaktische Angebote • (fachspezifische) Tutorenschulungen • Austausch zwischen den Lehrenden	• fachnahe hochschuldidaktische Workshops und Beratungsangebote • fachspezifische Tutorenschulungen • Kommunikationsplattformen: Methodenkolloquium, Methodenforum

Betreffend der Curriculumsentwicklung wird eine stärkere Standardisierung bei der Vermittlung der Grundlagen empirischer Forschungsmethoden angestrebt. In einigen Bachelor-Studiengängen (z.B. Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft) wurde somit eine klarere Unterscheidung in verpflichtende Einführungsveranstaltungen und darauf aufbauende vertiefende Wahlpflichtveranstaltungen im Methodenbereich vorgenommen.

Zur hochschuldidaktischen Unterstützung und Begleitung von Lehrenden empirischer Forschungsmethoden gehört die Entwicklung eines fachnahen Angebots. Die neuen hochschuldidaktischen Workshops beziehen sich auf die Herausforderungen der Methodenlehre wie z.B. „Selbstständiges Lernen in Methodenveranstaltungen“ oder „Umgang mit heterogenen Wissensvoraussetzungen in Methodenveranstaltungen“. Des Weiteren wird verstärkt der Austausch der Lehrenden zu innovativen und fachdidaktischen Aspekten der Methodenlehre unterstützt. Die neu etablierten Formate „Kolloquium zur Methodenlehre“ und „Methodenforum“ dienen den Methoden-Lehrenden als Kommunikationsplattformen über Herausforderungen und Entwicklungen in der Methodenausbildung sowie in der Forschung zu empirischen Methoden.

Indikatoren der Verbesserung der Methodenausbildung

Die Antworten auf die Frage „*Woran würden Sie erkennen, dass sich die Lehre im Methodenbereich in Ihrem Fach verbessert hat?*“ lassen sich in drei Gruppen unterteilen. Die Analyse von Kennzahlen bildet die erste Gruppe. Bezogen auf Methodenveranstaltungen werden hier die Registrierung der Teilnehmerzahlen, Notenveränderung und Analyse der Durchfallquoten genannt. Die zweite Gruppe der Aussagen bezieht sich auf die Qualität von Abschlussarbeiten und beinhaltet Vorschläge wie den Vergleich der Abschlussarbeiten bezüglich der Methodenanwendung vor und nach der Einführung des Programms. Die dritte Gruppe der Indikatoren kann durch Studierendenbefragungen erhoben werden. Hier werden Aspekte der Studienzufriedenheit genannt – insbesondere die Zufriedenheit mit der Methoden-ausbildung, außerdem die Relevanz von Methodeninhalten und die selbsteingeschätzte Kompetenz im Methodenbereich.

Die zuletzt genannten Verbesserungsindikatoren wurden in die Studierenden-befragung im Wintersemester 2014/15 einbezogen, an der alle Studierenden der sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengänge teilgenommen haben (Evaluations-befragung, 2014). Die Ergebnisse eines Kohortenvergleichs weisen darauf hin, dass in den jüngeren Kohorten, d.h. nach der Einführung des Programms, sowohl die Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt als auch die Zufriedenheit mit der Methodenausbildung höher ist. Zudem zeichnen sich die Veränderungen in der

Zufriedenheit mit der Methodenausbildung durch größere Anstiege im Vergleich zu den Veränderungen in der allgemeinen Studienzufriedenheit aus. Die Studierenden sehen die Methodenausbildung durchaus als sehr relevant an: Zwischen 60 und 80 Prozent der Studierenden äußern einen starken Wunsch nach Mitarbeit in wissenschaftlichen Projekten oder nach Forschungspraktika. In diesem Punkt stimmen die Studierenden-angaben und die Meinung der ExpertInnen überein, indem die Einführung von Veranstaltungen mit stärkerem Forschungsbezug als eine der Maßnahmen gesehen wird, die zur Verbesserung der Methodenausbildung beitragen kann.

Diskussion

Die berichteten Ergebnisse ergänzen die schon in der Literatur bekannten Annahmen darüber, dass die Methodenausbildung stärker auf dem wissenschaftlichen und logischen Denken basiert und dieses fördert (Dunn, Smith, & Beins, 2007) und dass das Erlernen von Forschungsmethoden oft mit Schwierigkeiten und Ängsten verknüpft wird (Reiß, Mildner, Nagler, & Schweizer, 2011). Mit den vorgestellten Maßnahmen können positive Veränderungen in der Methodenausbildung an der Goethe Universität erzielt werden und mit Hilfe von neu entwickelten Verbesserungsindikatoren nachgewiesen werden. So kann die Studierfähigkeit von Studierenden im Methodenbereich sowohl auf der individuellen als auch auf der institutionellen Ebene erhöht werden (Bosse, Schultes, & Trautwein, 2013).

Literatur

Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2013). Studierfähigkeit: Theoretischer Rahmen. *Kolleg-Bote*, *004*, 138-139.

Dunn, D.S., Smith, R.A., & Beins, B.C. (2007). *Best Practices in Teaching Statistics and Research Methods in the Behavioral Sciences.* Routledge.

Goethe-Universität (2010). Starker Start ins Studium. Antrag der Goethe-Universität im QPL des BMBF. Verfügbar unter: http://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/39882105/StarkerStart_ kurz.pdf (abgerufen am 17.06.2016).

Goethe-Universität (2015). Starker Start ins Studium. Verfügbar unter: http://www.starkerstart.uni-rankfurt.de/55282902/_Starker_Start_Endversion_Einzelseiten_Web.pdf (abgerufen am 17.06.2016)

Kurzbericht zur online Lehrenden-Befragung im Methodenzentrum der Goethe Universität (2015). Verfügbar unter: http://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/57629778/2015-03_Bericht-Lehrendenbefragung.pdf (abgerufen am 17.06.2016)

Nutzung, Zufriedenheit und Kompetenzerwerb: Evaluation der Methodenausbildung im „Starken Start“. Evaluationsbefragung des Methodenzentrums der Goethe-Universität (2014). Verfügbar unter: http://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/57629667/Evaluationsbericht-Studierende-WiSe-14_15.pdf (abgerufen am 17.06.2016)

Reiß, S., Mildner, D., Nagler, H. & Schweizer, K. (2011). Teilnahmeinteresse an universitären Vorlesungen in Abhängigkeit vom Lehrveranstaltungsinhalt und Erfassungszeitpunkt. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VIII* (S. 151-161). Aachen: Shaker.

„Forschendes Lernen“ lernen – Die Methodenausbildung für Lehramtsstudierende an der WWU Münster

Lars Behrmann und Stefanie van Ophuysen

Während des nach nordrhein-westfälischem Lehrerausbildungsgesetz vorgeschriebenen Praxissemesters sollen die Lehramtsstudierenden der WWU Münster das Forschende Lernen als Professionalisierungsmaßnahme kennenlernen. In dieser Untersuchung wurde geprüft, ob es gelingt, die Voraussetzungen für eigenständig initiiertes Forschendes Lernen über den Besuch einer auf das Praxissemester vorbereitenden Methodenveranstaltung zu etablieren. Zunächst konnte diesbezüglich gezeigt werden, dass die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) die empirischen Daten der Lehramtsstudierenden gut beschreibt. Weiterhin weisen erste Ergebnisse darauf hin, dass die Methodenveranstaltung prinzipiell geeignet zu sein scheint, um die Voraussetzungen für eigenständig initiiertes Forschendes Lernen zu schaffen, wobei auch Hinweise auf Implementationsprobleme im Rahmen des Praxissemesters vorliegen.

Seit der Einführung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG 2009) müssen Lehramtsstudierende in Nordrhein-Westfalen bereits während der universitären Ausbildung schulpraktische Erfahrungen sammeln, was durch ein obligatorisches Praxissemester im Masterstudium sichergestellt werden soll. Ein wesentliches Ziel dieses Praxissemesters besteht darin, die Studierenden dazu zu befähigen, „theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln“ (LZV, §8).

Das Rahmenkonzept zum Praxissemester an der WWU Münster sieht das „Forschende Lernen“ als Leitprinzip zur Erreichung dieser Ziele an. Unter Forschendem Lernen wird dabei ein Professionalisierungsprozess verstanden, bei dem angehende Lehrkräfte lernen sollen, aus konkreten (schulischen) Erfahrungen Forschungsfragen abzuleiten, ein zur Beantwortung dieser entsprechendes Untersuchungsdesign zu entwickeln sowie die hierzu notwendigen Daten angemessen zu erheben, auszuwerten und zu interpretieren (Universität Münster, 2014). Somit soll eine „forschende

Grundhaltung“ entwickelt werden, die durch eine allgemeine Bereitschaft gekennzeichnet ist, Fragestellungen des Schulalltags über den Weg des Forschenden Lernens zu beantworten.

Das Forschende Lernen selbst bedient sich einer empirisch-sozialwissenschaftlichen Methodik. Dennoch darf hierbei das Forschende Lernen nicht als wissenschaftliche Forschungsarbeit im eigentlichen Sinne missverstanden werden: Während sich sozialwissenschaftliche Forschung damit befasst, über verschiedene Situationen generalisierbare Erkenntnisse zu gewinnen, werden beim Forschenden Lernen primär solche Fragestellungen beantwortet, die dem Erkenntnisinteresse der forschend lernenden Person dienen sollen. Eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf eine andere als die untersuchte Situation sowie für andere als die untersuchten Personen ist nicht angestrebt. Hier zeigt sich der Professionalisierungsgedanke des Forschenden Lernens: Das Beantworten von Forschungsfragen soll Lehrkräften primär dabei helfen, die Wissenslücken zu füllen, die zur Optimierung ihres eigenen professionellen Handelns notwendig sind.

Obgleich also beim Forschenden Lernen keine wissenschaftliche Forschungsarbeit im eigentlichen Sinne stattfindet, bedarf es hierzu dennoch empirisch-forschungsmethodischer Basiskompetenzen. Diese werden an der WWU Münster u.a. in einer von der Arbeitsgruppe Forschungsmethoden/empirische Bildungsforschung konzeptualisierten Lehrveranstaltung unterrichtet. Diese umfasst acht 90-minütige Vorlesungssitzungen, in denen folgende Inhalte thematisiert werden:

- Wissen über Untersuchungsdesigns (Welches Design ist für welche Fragestellung angemessen?)
- Wissen über die Konstruktion und Anwendung von Erhebungsinstrumenten wie Fragebogen oder Beobachtungsbogen
- Basale Kenntnisse der Datenauswertung (je nach Fragestellung bedingte relative Häufigkeiten, Effektstärken oder Korrelationen)
- Wissen darüber, welche Ergebnisinterpretation in Abhängigkeit von Untersuchungsdesign und Fragestellung zulässig ist (Kann bspw. eine Kausalaussage getroffen werden?)

Hinzu kommen weitere vier Tutoriumstermine à 3 Stunden, in denen die im Vorlesungsteil besprochenen Inhalte anhand einer exemplarischen Fragestellung praktisch eingeübt werden.

Nach dem Besuch der Methodenveranstaltung beginnen für die Studierenden drei sogenannte „Projektseminare“. Eines davon wird in den Bildungswissenschaften absolviert, die anderen beiden Projektseminare werden von den Fachdidaktiken der jeweils studierten Lehrfächer angeboten. In diesen Projektseminaren werden mit den Studierenden gemeinsam Fragestellungen erarbeitet, die im an die Seminare anschließenden Praxissemester eigenständig und unter Rückgriff auf die in der Methodenveranstaltung erlernten Inhalte bearbeitet werden müssen.

Im Praxissemester lernen die Lehramtsstudierenden dann die Prinzipien des Forschenden Lernens anhand eigener praktischer Erfahrungen kennen. Das Absolvieren des Praxissemesters fungiert dabei als erster Schritt dahin, das Forschende Lernen im Sinne einer Forschenden Grundhaltung als selbstgesteuerte Professionalisierungsmaßnahme einsetzen zu können. Das Vorhandensein forschungsmethodischer Basiskompetenzen stellt hierzu eine unmittelbar notwendige, nicht aber eine hinreichende Voraussetzung dar. Nach Ajzens (1991) Theorie des geplanten Verhaltens (TPB) wäre selbstinitiiertes Forschendes Lernen erst dann zu erwarten, wenn die Studierenden bzw. die späteren Lehrkräfte davon überzeugt sind, 1) die notwendigen methodischen Fertigkeiten auch zu besitzen (Kontrollüberzeugungen), 2) dass eine methodische Herangehensweise an Fragestellungen des Schulalltags auch wünschenswerte Konsequenzen nach sich zieht (positive Einstellung ggü. Verhalten) und 3) dass „signifikante Andere“ Forschendes Lernen von ihnen auch erwarten (subjektive Norm).

In der forschungsmethodischen Lehrveranstaltung werden deshalb neben den forschungsmethodischen Fertigkeiten auch die entsprechenden Überzeugungen der Studierenden adressiert: Um ein positives Fähigkeitsselbstkonzept der Studierenden zu schaffen, werden im Vorlesungsteil viele realistische Beispielfragestellungen besprochen, anhand derer den Studierenden verschiedene Möglichkeiten der Bearbeitung aufgezeigt werden. Darüber hinaus üben die Studierenden im Tutorium, wie die einzelnen Schritte einer empirischen Untersuchung erfolgreich gemeistert werden können. Die Tutorien werden dabei – wenn möglich – durch Studierende

geleitet, die bereits selber das Praxissemester erfolgreich absolviert haben. Die stellvertretende Erfahrung, dass andere Studierende im Praxissemester bereits erfolgreich forschend gelernt haben, sollte sich positiv auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirken. Dieses Peer-Teaching sollte darüber hinaus sowohl auf den erwarteten Nutzen des Forschenden Lernens als auch auf die subjektiven normativen Erwartungen der Studierenden Einfluss haben. Letztere werden zusätzlich darüber adressiert, dass die Dozierenden der Methodenveranstaltungen kontinuierlich die Vorzüge einer systematisch-empirischen Vorgehensweise zur Bearbeitung von schulpraktischen Fragestellungen betonen.

Das Forschende Lernen soll den Weg zu einer forschenden Grundhaltung der Studierenden ebnen. Für die Ausbildung einer solchen Grundhaltung ist es wichtig, bereits genannte Überzeugungen über das Forschende Lernen zu entwickeln (kognitive Prädisposition) sowie die Schritte des Forschenden Lernens auch tatsächlich zu durchlaufen (behaviorale Prädisposition). Neben kognitiven (in der Methodenveranstaltung adressiert) und behavioralen (im Praxissemester eingeübt) Prädispositionen ist es für die Etablierung einer solchen Grundhaltung unerlässlich, wenn auch entsprechende affektive Prädispositionen vorliegen (vgl. Eagly & Chaiken, 1993). Das heißt, dass eine Person erst dann über das Forschende Lernen eine forschende Grundhaltung entwickeln dürfte, wenn sie den Aktivitäten des Forschenden Lernens gegenüber zugeneigt ist. Um diesen Sachverhalt zu prüfen, wurde Ajzens Theorie des geplanten Verhaltens (1991) von uns um eine affektive Komponente als Prädiktor der Verhaltensintention erweitert.

Fragestellungen

Es ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Lässt sich das modifizierte Modell der TPB empirisch bestätigen?
2. Gelingt es, über das vorgestellte Veranstaltungskonzept bei den Studierenden die Grundlagen für selbstinitiiertes Forschendes Lernen zu legen? Zeigen sich also über das Semester Veränderungen bei den Studierenden hinsichtlich ihres/ihrer…

…forschungsmethodischen Anwendungswissens?

…Kontrollüberzeugungen (Fähigkeitsselbstkonzept)?

…positiven Einstellungen zum Forschenden Lernen (erwarteter Nutzen)?

…normativen Überzeugungen (subjektive Norm)?

…affektiven Einstellung gegenüber forschungsorientierter Handlungen?

…Intention, forschend zu lernen?

3. Lassen sich die Befunde semesterübergreifend stabil replizieren?

Methode

Durchführung & Stichprobe

Um die drei Fragestellungen beantworten zu können, wurden von n = 112 Lehramtsstudierenden aus dem Sommersemester 2015 und n = 114 Lehramtsstudierenden aus dem Wintersemester 2015/16 jeweils zu Beginn und zum Abschluss der forschungsmethodischen Lehrveranstaltung Daten erhoben. Für die Beantwortung der ersten Fragestellung wurden die Daten aller n = 226 Lehramtsstudierenden verwendet, für die zweite Fragestellung nur die der Studierenden des Sommersemesters 2015 und für die dritte Fragestellung nur die der Studierenden des Wintersemesters 2015/16.

Instrumente

Das Forschungsmethodische Anwendungswissen wurde über einen eigens konstruierten Wissenstest erhoben, bei dem die Studierenden für eine zuvor ausgewählte Fragestellung angeben mussten, welche Schritte jeweils zur Beantwortung dieser die richtigen waren. Die 10 Items des Tests deckten Fragen zum gesamten Forschungsprozess ab (Untersuchungsdesign, Stichprobenwahl, Datenerhebung, Datenauswertung, Ergebnisinterpretation). Je nach gewählter Ausgangsfragestellungen wiesen die Skalen Reliabilitäten von α = .41 bis α = .49 auf.

Das forschungsbezogene Fähigkeitsselbstkonzept (Kontrollüberzeugungen, α = .94) sowie der erwartete Nutzen des Forschenden Lernens (α = .94) wurden jeweils mit zehn Items erfasst. Die Überzeugung, dass relevante andere Personen das Forschende Lernen von den Studierenden erwarten (Subjektive Norm, α = .73) sowie die affektive

Einstellung zum Forschenden Lernen (α = .80) wurden jeweils über vier Items erhoben. Die Intention der Studierenden, forschend zu lernen (Handlungsintention), wurde über drei Items erfasst (α = .63). Die Items aller Skalen waren fünffach gestuft.

Analysen & Ergebnisse

Fragestellung 1

Über ein latent modelliertes Strukturgleichungsmodell konnte gezeigt werden, dass sich das modifizierte Modell der Theorie des geplanten Verhaltens mit den Daten der Studierenden empirisch abbilden lässt: Nahezu alle Prädiktoren des modifizierten Modells sagten signifikant die Intention vorher, forschend zu lernen. Lediglich die Kontrollüberzeugungen zeigten keinen signifikanten Beitrag. Es ist aber möglich, dass durch die hohen Interkorrelationen wesentliche Varianzanteile der Kontrollüberzeugungen durch andere Prädiktoren abgedeckt wurden. Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Modell mit R^2 = .77 insgesamt eine hohe Varianzaufklärung liefert und eine angemessene Modellgüte aufweist (RMSEA = .047, SRMR = .041, CFI = .972 und TLI = .962).

Abb. 1: Modell der modifizierten Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991)

Fragestellung 2

Mit den Daten der Studierenden aus dem Sommersemester 2015 konnte gezeigt werden, dass sich die Studierenden sowohl im forschungsmethodischen Anwendungswissen als auch im forschungsmethodenbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept über das

Semester hinweg signifikant verbesserten. Der Anstieg der Intention, forschend zu lernen, verfehlte knapp das .05-Signifikanzniveau (vgl. Tab. 1). Der Anstieg des erwarteten Nutzens sowie der affektiven Einstellung zum Forschenden Lernen war dagegen statistisch nicht signifikant[6].

Tab. 1: Nach Kohorten getrennte deskriptive Daten sowie Ergebnisse der Messwiederholungsanalysen

Merkmal	Kohorte	Zeitpunkt t1	Zeitpunkt t2	*F*	*df*	*p*
		M (SD)	*M (SD)*			
Forschungs-methodisches Anwendungswissen	SoSe 15	3.98 (1.73)	4.54 (1.68)	6.23	1, 88	.014
	WiSe 15/16	3.95 (1.58)	3.91 (1.43)	0.06	1, 98	.814
Fähigkeitsselbst-konzept	SoSe 15	3.59 (0.62)	4.11 (0.41)	54.17	1, 87	.001
	WiSe 15/16	3.57 (0.55)	3.78 (0.46)	15.54	1, 99	.001
Erwarteter Nutzen	SoSe 15	3.88 (0.48)	3.92 (0.41)	0.49	1, 88	.485
	WiSe 15/16	3.77 (0.49)	3.60 (0.56)	7.66	1, 100	.007
Subjektive Norm	SoSe 15	–	3.36 (0.65)	–	–	–
	WiSe 15/16	3.41 (0.58)	3.20 (0.66)	9.17	1, 99	.003
Affektive Einstellung	SoSe 15	3.46 (0.57)	3.50 (0.64)	0.51	1, 87	.477
	WiSe 15/16	3.37 (0.67)	3.33 (0.67)	0.73	1, 100	.396
Handlungsintention	SoSe 15	3.69 (0.69)	3.83 (0.53)	3.43	1, 88	.067
	WiSe 15/16	3.64 (0.63)	3.67 (0.72)	0.29	1, 100	.593

Fragestellung 3

Im Vergleich zu den Studierenden aus dem Sommersemester 2015 konnte für die Studierenden des Wintersemesters 2015/16 kein Anstieg des forschungsmethodischen Anwendungswissens gezeigt werden. Ein signifikanter Anstieg fand sich lediglich beim Fähigkeitsselbstkonzept, welcher aber deutlich geringer als im Vorsemester ausfiel. Im Gegensatz dazu wurde jedoch gefunden, dass der erwartete Nutzen forschenden Lernens sowie die subjektive Norm signifikant über das Semester abfielen. Bezüglich der

[6] Für die subjektive Norm wurden zum Messzeitpunkt t1 noch keine Daten erhoben, weshalb lediglich der t2-Wert dargestellt werden kann.

affektiven Einstellung sowie der Handlungsintention ließen sich keine signifikanten Veränderungen nachweisen (Tab. 1).

Um zu überprüfen, ob es im direkten Vergleich Unterschiede im Verlauf zwischen den Studierenden beider Semester gab, wurden für jede Zielvariable 2x2 Messwiederholungs-Varianzanalysen berechnet. Hier zeigte sich, dass die Kohorte aus dem Wintersemester 2015/16 im Hinblick auf das forschungsmethodische Anwendungswissen ($F(1,186) = 4.65$, $p = .032$) den erwarteten Nutzen ($F(1,188) = 6.26$, $p = .013$) sowie das Fähigkeitsselbstkonzept ($F(1,186) = 11.82$, $p < .001$) einen signifikant niedrigeren Anstieg bzw. eine signifikant verschiedene Verlaufsrichtung als die Kohorte aus dem Sommersemester 2015 aufwies.

Diskussion

Mit den Daten der Studierenden aus dem Sommersemester 2015 und dem Wintersemester 2015/16 konnte gezeigt werden, dass die um die affektive Einstellung zum Forschenden Lernen ergänzte Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991) geeignet ist, um die empirischen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Merkmalen zu modellieren. Die Ergebnisse aus dem Sommersemester 2015 weisen zudem darauf hin, dass die Methodenveranstaltung offenbar erfolgreich dazu beitragen kann, die Prädiktoren der Handlungsintention positiv zu beeinflussen: Bezüglich der Prädiktoren zeigten sich entweder signifikante Zuwächse über das Semester oder aber sie verblieben auf einem hohen Ausgangsniveau. Im Gegensatz dazu weisen die Ergebnisse aus dem Wintersemester auf einen eher entgegengesetzten Effekt hin. Es stellt sich somit die Frage, worin sich die Erfahrungen der Studierenden aus den beiden Semestern voneinander unterscheiden.

Ergänzende Analysen der Daten aus Wintersemester zeigten, dass zu t2 mit $r = .48$ ein recht hoher Zusammenhang zwischen dem erwarteten Nutzen des Forschenden Lernens und der subjektiven Norm bestand. Dies weist darauf hin, dass die unerwartet niedrigen Befunde mit den wahrgenommenen Äußerungen von für die Studierenden relevanten Personen zusammenhängen könnten, was wiederum auf ein Implementationsproblem hinweist. Am Gelingen des Praxissemesters sind neben den Dozierenden der Methodenveranstaltungen und den Dozierenden der Projektseminare aus den Bildungswissenschaften und den jeweiligen Fachdidaktiken auch Akteure aus dem ZfL,

dem ZfsL sowie die betreuenden Lehrkräfte an den Projektschulen beteiligt. In Anbetracht dieser Personenanzahl ist es denkbar, dass nicht alle der ins Praxissemester involvierten Personen gleichermaßen vom Konzept des Forschenden Lernens überzeugt sind. Tatsächlich weisen erste Nachforschungen aus unserer Arbeitsgruppe in diese Richtung: So gaben einige befragte Studierende an, dass es den Betreuungslehrkräften an den Schulen oft am Verständnis für die Sinnhaftigkeit forschender Tätigkeiten fehle. Weiterhin bereiteten manche Projektseminar-Dozierende offenbar eher auf das Unterrichten als auf Forschendes Lernen vor (Homt, 2016).

Hieraus lässt sich unmittelbar ableiten, dass es derzeit offenbar noch Bedarf an verbesserten Absprachen der ins Praxissemester involvierten Akteure gibt. Weiterhin sollten insbesondere Studierende, die das Praxissemester bereits erfolgreich absolviert haben, danach befragt werden, was ihrer Meinung nach noch optimiert werden müsste. Gelänge dies, erscheint es in Anbetracht der ersten vielversprechenden Ergebnisse plausibel, dass über das vorgestellte Lehrkonzept die Grundlagen für das Forschende Lernen als selbstgesteuerte Professionalisierungsmaßnahme etabliert werden können.

Literatur

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes, 50*, 179-211.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Homt, M. (2016). [Erste Befragungsergebnisse von Lehramtsstudierenden zum Praxissemester]. Unpublizierte Rohdaten.

Ministerium für Schule und Weiterbildung (2009). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV)*. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/LZV180609.pdf

Universität Münster (2014). *Orientierungsrahmen Praxissemester für die Ausbildungsregion Münster.* Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/praxisphasen/ps/orientierungsrahmen_praxissemester.pdf

Optimierung eines Kommunikationsseminars mit Videofeedback anhand von Videoannotation

Dagmar Treutner

Zur Optimierung eines Kommunikationsseminars für Lehramtsstudierende mit dem Lernziel der Stärkung der Präsentations-, Reflexions- und Gesprächsführungs-kompetenzen wurde unter anderem das Online Videotool Edubreak@Campus eingesetzt. Dieses bietet die Möglichkeit selbst aufgenommene Präsentationen anzuschauen und gegenseitig Kommentare in jeder punktgenau ausgewählten Situation abzugeben (Vohle, 2013). Außerdem wurde der Focus der zu beobachtenden Verhaltensweisen für die Präsentationskompetenz auf die verbalen, paraverbalen und nonverbalen gelegt. Zwischen den Prä- und Post-Videoaufnahmen wurden den Studierenden Übungen vorgestellt, mit denen sie ihre weniger ausgeprägten Fähigkeiten für eine gute Präsentation verbessern konnten. Objektiv konnten bei einigen Fähigkeiten Verbesserungen nachgewiesen werden. Subjektiv nahmen die Studenten eine Verbesserung der eigenen Präsentation und ihrer Reflexionsfähigkeit wahr.

Ausgangssituation und Zielsetzung

Um die in den Beschlüssen der KMK (2004) geforderte Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierende während der Ausbildung nachzukommen wurde auf Grundlage des Microteachings (Shea, 1974, Cavin, 2008) und des Vidoefeedbacks (Imhof & Ròzsa, 2009) ein Kommunikationsseminar für Lehramt Studierende im Bachelorstudiengang an der JGU Mainz entwickelt. Im Mittelpunkt des Seminars stand die Rückmeldung der Präsentationsskills der Studierenden. Im Vergleich zu den Kontrollgruppen, bei denen kein Videofeedback eingesetzt wurde, schätzten die Teilnehmer die Nützlichkeit des Seminares signifikant besser ein (Fabriz, Hilbert & Imhof, 2011). Um die Effizienz des Seminares zu verbessern mussten noch folgende Punkte Einzug finden:

1. Die Rückmeldungsstruktur verbessern.
2. Die Eingrenzung der zu beobachtenden Verhaltensweisen.
3. Die Aufarbeitung des erhaltenen Feedbacks mit den Studierenden.

Theoretischer Hintergrund

Um die Rückmeldungsstruktur im Seminar zu verbessern wurde das Online Videotool Edubreak@Campus mit Videoannotation ausgewählt. Diese Plattform bietet die Möglichkeit die hochgeladenen Videos punktgenau zu kommentieren, das heißt, an jeder Stelle kann das Video gestoppt und ein Kommentar eingefügt werden. Beim Ansehen des Videos werden diese Kommentare genau zu dem eingegebenen Zeitpunkt angezeigt. Des Weiteren besteht noch die Möglichkeit auf diese Kommentare zu antworten. Somit können die Studierenden die Videos als Lernraum nutzen, indem Sie erstens ihre eigenen Präsentationskompetenzen wiederholt ansehen und einschätzen können und zweitens durch die Bearbeitung der Vortragsvideos der Kommilitonen neue Anregungen bekommen um sich selbst zu reflektieren (Thielsch, Treeck & Vohle, 2012). Der Gewinn besteht nicht nur in der Unterstützung von Beobachtungs- und Reflexionsprozessen, sondern auch in deren Verbalisierung. Hierdurch kann die videografierte Situation „infolge der Annotierungen neu wahrgenommen, erinnert und expliziert werden“ (Vohle & Reinmann, 2012b, S. 420)

Für eine qualitativ hochwertige Lehre stellen Präsentationskompetenzen eine Voraussetzung dar und sind darüber hinaus eine Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen (Boud & Falchikov, 2006). Diese können gut im universitären Rahmen geschult werden. Im Referendariat kommen beim Unterrichten weitere Aufgabenbereiche im Klassenmanagement auf die Studierenden zu, dass gefestigte Präsentationskompetenzen eine gute Grundlage bilden. Nach Thielsch, Treeck & Vohle (2012) wurden in anderen Kommunikationsseminaren das Auftreten und die Verständlichkeit als zentrale Punkte eines Vortrages ausgearbeitet. Deshalb wurde für die Rückmeldung der Präsentationsskills eine Ratingskala entwickelt, deren Items sich auf die nonverbalen, paraverbalen und sprachlichen Eigenschaften des Vortragenden beziehen. Eine Ratingskala mit der Möglichkeit der quantitativen Einordung in Verbindung mit quallitativen Aussagen im Edubreak@Campus wurde als ein sehr effektives Instrument betrachtet. Diese Ratingskala wurde vorab eingesetzt und getestet (Cronbach`s $\alpha = .83$). Die Endfassung beinhaltet 9 Items zu den verbalen und paraverbalen Eigenschaften des Vortragenden, z. B. „Der Referent hat flüssig vorgetragen“ und 9 Items zur nonverbalen Kommunikation, z. B. „Der Referent verwendete eine den Vortrag unterstützende Gestik“. Da die Referenten sich auch selbst anhand eines aufgenommenen Videos

einschätzen sollten, gibt es die Itemversion auch in persönlicher Form, z. B. „Meine Gestik unterstützte den Vortrag“. Abgefragt wurden im sprachlichen Bereich: Vortragstempo, Pausen, Flüssigkeit, Ablesen, Lautstärke, Monotonie, Freundlichkeit, Motivation und Betonung. Im nonverbalen Teil: Mimik, Gestik, Blickkontakt, Proxemik, Kleidung und drei Items zur Körperhaltung (entspannt, offen, aufrecht). Die Items der Skala dienten gleichzeitig als Prompts für die gegenseitige Kommentierung der Videos.

Ein weiterer Verbesserungsansatz des Seminars war die Bearbeitung der durch das Videofeedback erkannten Schwächen bei den Präsentationen. Um den Veränderungsprozess verstärkt zu unterstützen wurden den Studierenden Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt. Während einer Seminarstunde bekamen die Studierenden Anleitungen und Gelegenheit zu konkreten Übungen. Eine Übung war zum Beispiel für die ruhige Körperhaltung. Bei dieser stellt man sich während des Vortrags auf ein Zeitungspapier, bewegt man sich erhält man Rückmeldung in Form eines Knisterns. Durch diese Bewusstmachung kann man dieser Bewegung entgegenwirken. Für die Übung der deutlichen Aussprache wurde die „Korkenübung“ in leicht abgewandelter Form eingesetzt. Die Studierenden bissen auf zwei Finger, während sie einen Text lesen mussten. Dies fördert die Mundbewegung und beim anschließenden Lesen ohne Finger wird die Aussprache deutlicher.

Beschreibung des Seminars

Das Seminar wurde für Lehramtsstudierende an der Universität Mainz entwickelt, dessen Umfang 14 x 2 Semesterstunden beträgt. Es ist in zwei Themenblöcke aufgeteilt, Präsentation und Gesprächsführung. Für die Evaluation des Seminars wurde nur der erste Themenblock herangezogen, der im Folgenden ausführlicher beschrieben wird. Die ersten drei Seminarstunden wurden zur Vermittlung des theoretischen Hintergrundes einer guten Präsentation verwendet. Der Schwerpunkt lag hierbei auf der nonverbalen Kommunikation und den sprachlichen Elementen. Ebenfalls waren hier eine kurze Sequenz zum Feedbackgeben und die Einführung des Edubreack@Campus enthalten.

Abb. 1: Struktur des Seminars

Die Studierenden wurden anschließend in Gruppen, mit der Größe von 5 bis 6 Teilnehmern eingeteilt. Jede Gruppe erhielt ein Thema zur Gruppenpräsentation am Ende des Präsentationsblocks und zusätzlich sechs Themen, die sie sich vorher gegenseitig in den Kleingruppen vortrugen. Der Umfang der Kleingruppen-präsentationen lag bei 10 Minuten. Für die Präsentation im großen Plenum waren 40 Minuten angedacht, wobei jedes Gruppenmitglied eine kurze Sequenz vortragen musste. Zwischen dem Vortrag in den Kleingruppen und dem Großgruppenvortrag lagen, je nach Gruppenthema, 3 bis 6 Wochen. Die 10-minütigen Präsentationen in den Kleingruppen wurden per Videokamera aufgenommen und anschließend im Edubreak@Campus hochgeladen. Daraufhin hatten die Studierenden die Möglichkeit, die Videos selbst anzusehen und gegenseitig zu kommentieren. Jeder Studierende bewertete schätze zuerst sein Video anhand der vorgegebenen Ratingskala ein, danach nutzen sie die Annotation um ihren Kommilitonen der Kleingruppe Feedback zu deren Vortrag zu geben. Vorgabe hierfür waren mindestens zwei positive und ein negativer Kommentar. Zur Vorbereitung des Großgruppenvortrags filmten sich die Studierenden zuhause und stellten diese Präsentation wiederum im Edubreak@Campus ein. (Diese beiden Videos bildeten die Grundlage der Evaluation.) Anschließend folgten die Gruppenvorträge vor dem großen Plenum, bei denen die Studierenden ihre erarbeitete Präsentationskompetenz nochmals stärken konnten. In den nächsten fünf Sitzungen wurde ein ähnliches Konzept mit dem Ziel der Stärkung der Beratungskompetenz eingesetzt, welches jedoch nicht evaluiert wurde.

Evaluation

Vorgehensweise

Die Stichprobe ergab sich aus den 30 Lehramtsstudierenden (2.-6.Semester), die an dem von der Autorin gehaltenen Seminar teilnahmen. Die Evaluation erfolgte anhand der Prä- und Postvideos jedes Studierenden. Drei geschulte Beobachter schätzten anhand der Ratingskala die Fähigkeiten im verbalen, paraverbalen und nonverbalen Bereich (18 Items) ein. Ebenfalls erfolgte eine Einschätzung anhand der gleichen Skala von den Teilnehmern selbst. Im Posttest wurden noch 6 selbsterstellte Items zur Reflexionsfähigkeit und zur subjektiv wahrgenommenen Verbesserung der Vortragskompetenzen erhoben. Hierbei konnten sich die Teilnehmer von 1 = „trifft überwiegend zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“ einschätzen.

Ergebnisse

Bei den von den Beobachtern erhobenen Skalen zeigten einige Items signifikant erhöhte Ergebnisse beim Vergleich der Prä- und Postskalen. Diese lagen vor allem im nonverbalen Bereich (Mimik, Blickkontakt, Blickverhalten, aufrechte, entspannte, offene Körperhaltung). Die subjektiven Prä- und Posteinschätzungen zeigten keine signifikanten Ergebnisse. Jedoch wurde die Frage nach der subjektiven Einschätzung nach der Verbesserung der Vortragsweise mit einem Durchschnitt von M = 4.41 (SD = 0.73) eingeschätzt. Auch die Erhöhung der selbstgeschätzten Reflexionsfähigkeit wurde mit M = 4.53 (SD = 1.04) positiv wahrgenommen.

Abb. 2: Einschätzungen der Studierenden
(1=trifft überhaupt nicht zu bis 6=trifft voll und ganz zu)

Fazit

Die Verbesserungen in den einzelnen Präsentationsbereichen und die als hilfreich eingeschätzte Arbeit mit Videofeedback anhand des Edubreack@Campus sprechen für den weiteren Einsatz des Konzeptes. Für die weitere Planung ist angedacht, dieses Videofeedbackkonzept ebenfalls im Beratungsbereich verstärkt einzusetzen. So dass auch hier einzelne Sequenzen des Gesprächs mit verschiedenen Beobachtungs-schwerpunkten gefilmt und anhand von Feedback analysiert werden.

Die Schwächen der Studie sind vor allem in der Evaluation zu suchen, die kleine Stichprobe und das Fehlen der Kontrollgruppe reduzieren die Aussagekraft der Daten. Eine weitere beeinflussende Variable war der Drehort der zweiten (Post-) Videos. Bei den meistens zuhause gedrehten Filmen wurde die Instruktion nicht beachtet. Einige saßen bei den Aufnahmen auf einem Stuhl oder durch die Kameraeinstellung wurde nur der Oberkörper gefilmt, somit konnten die nonverbalen Variablen schlecht einzuschätzen werden. Dies sollte bei der nächsten Erhebung durch verdeutlichte Instruktion verändert werden.

Literatur

Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *31*, 299-413.

Cavin, R. (2008). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Teachers Through Microteaching Lesson Study. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008* (S. 5214-5220). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Fabriz, S., Hilbert, T. & Imhof, M. (2011*). Lerninhalte verständlich, lernerorientiert und aktivierend vermitteln: Online lernen anhand von Videopräsentationen (OlaV)*. Vortrag auf der 13. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie der DGPs in Erfurt.

Imhof, M. & Rózsa, J. (2009). Vorbereitung von Studierenden auf die Schulpraktischen Studien anhand eines handlungsorientierten Seminars mit Hilfe von Videofeedback. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VII* (S. 287-296). Aachen: Shaker Verlag.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. (abgerufen am 31.07.2016).

Shea, Joseph (1974). *The Relative Effectiveness of Student Teaching Versus A Combination of Student Teaching and Microteaching*. Verfügbar unter: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED087782.pdf. (abgerufen am 31.07.2016).

Thielsch, Angelika, van Treeck, Timo & Vohle, Frank (2014). Video-Feedback für Promovierende – Erfahrungen eines Qualifizierungskonzepts mit dem Video als Lernraum. In Klaus Rummler (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken.* Münster: Waxmann.

Vohle, F. (2013). Relevanz und Referenz. Zur didaktischen Bedeutung situationsgenauer Videokommentare im Hochschulkontext. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik unter dem Zeichen von Heterogenität und Vielfalt* (S. 166-181). Norderstedt: book on demand.

Vohle, F. & Reinmann G. (2012b). Förderung professioneller Unterrichtskompetenz mit digitalen Medien: Lehren lernen durch Videoannotation. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, P. Grell, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9, Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professinalisierung* (S. 413-429). Wiesbaden: VS.

Medienbasiertes Forschendes Lernen – ein Modellprojekt

Bastian Hodapp

Im Rahmen eines Lehr-Lern-Forschungsprojektes wird ein neues Format des Forschenden Lernens erprobt und dessen Wirkungen und Wirksamkeiten erforscht. Im Zentrum stehen hierbei von den Studierenden entworfene Videodokumentationen über die von ihnen durchgeführten Forschungsprojekte. Diese Videodokumentationen stellen gleichzeitig ein neues Prüfungsformat dar. Im Kontext der vorliegenden Studie wurden die Zusammenhänge verschiedener Dimensionen der Leistungsmotivation mit der Wahl einer Prüfungs- oder Studienleistung untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass das innovative Prüfungsformat (Videoprojekt) von den Studierenden als interessant bewertet wird. Auch wenn deskriptivstatistisch die Ergebnisse in die postulierte Richtung weisen, konnten inferenzstatistisch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Faktoren aktueller Motivation in Lern-/ Leistungssituationen und der Häufigkeit der Wahl dieses Prüfungsformates nachgewiesen werden. Positiv formuliert handelt es sich bei dem Videoprojekt folglich um ein für die Studierenden attraktives Prüfungsformat, welches mit Blick auf die aktuelle Leistungsmotivation zu keiner Selektion von bestimmten Studierenden zu führen scheint.

Hintergrund

Am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt wird aktuell ein vom QSL-Förderfonds Lehre finanziell unterstütztes Lehr-Lern-Forschungsprojekt durchgeführt. Inhaltlich lässt sich die Veranstaltungsreihe im Bereich der Emotionsforschung verorten. Die Veranstaltungen werden im Masterstudiengang Erziehungswissenschaften angeboten und umfassen drei Seminare à 2 Semesterwochenstunden, insgesamt also 6 Semesterwochenstunden. Die Seminarreihe ist so konzipiert, dass die Inhalte der einzelnen Semester (*1. Theorien der Emotionsforschung, 2. Methoden der Emotionsforschung, 3. Anwendungsbezogene Emotionsforschung*) aufeinander Bezug nehmen, wodurch eine intensive und vertiefende Auseinandersetzung mit den zentralen Themen der Emotionsforschung ermöglicht wird.

Die Besonderheit dieses Vorhabens liegt neben inhaltlichen Gesichtspunkten vor allem in seiner innovativen methodisch-didaktischen Konzeption. Im Sinne eines Modellprojekts wird ein neues Format des Forschenden Lernens erprobt. Im Zentrum stehen hierbei von den Studierenden entworfene Video-Dokumentationen. Für ihr Videoprojekt wählen die Studierenden eine sie interessierende Fragestellung aus dem Themengebiet der Emotionsforschung aus, versuchen diese in einem eigenen Forschungsprojekt zu beantworten und werden damit selbst zu Forschenden. Damit trägt das auf dem Prinzip des Forschenden Lernens basierende Konzept dem Humboldtschen Ideal Rechnung, "wonach in der Hochschulbildung Wissensgenerierung und Wissensvermittlung ineinandergreifen" (Reinmann, 2009, S. 41) und "Forschung und Lehre eine Einheit bilden" (Wickevoort Crommelin, o. J., S. 1).

Die Video-Dokumentationen dienen der Beantwortung der jeweiligen Fragestellung. Darüber hinaus soll auch der Prozess dieser Beantwortung dargestellt werden: Wie sind die Studierenden zu ihren Antworten gekommen? Wie sind sie dabei vorgegangen? Welche Quellen haben sie ausgewählt? Welche Probleme haben sich ergeben? Dabei können und sollen die Studierenden das Methodenrepertoire der empirischen Sozialforschung anwenden, indem sie u. a. auf Experteninterviews, Experimente, Gruppendiskussionen, Fragebogenerhebungen oder teilnehmende Beobachtung zurückgreifen. Ziel ist es, dass "methodisches Wissen und Können sowie Einstellungen und eine Forscherhaltung erworben, Denkprozesse höherer Ordnung eingeübt und eigene Erfahrungen gesammelt werden" (Reinmann, 2009, S. 8).

Die Konzeption, Durchführung und Dokumentation der studentischen Forschungsprojekte fordern und fördern den Einsatz kreativer Elemente. Außerdem besteht die Möglichkeit, für die Forschungsprojekte den Rahmen der Universität zu verlassen und dadurch Wissenschaft und Praxis miteinander zu verbinden. Erfahrungswissen aus dem Alltag soll dem Ansatz des Forschenden Lernens gemäß explizit mit einbezogen werden, was auch dadurch geschieht, dass die Studierenden sich direkt in Forschungssituationen begeben und den Forschungsprozess sozusagen "am eigenen Leibe" miterleben bzw. durchleben (Reinmann, 2009). Beim Forschenden Lernen sollen "die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl

und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren" (Huber, 2009, S. 11).

Ziele, Fragestellungen & Hypothesen

Ziel der Lehr-Lern-Forschung, die das Projekt begleitet, ist die Gewinnung neuer empirisch fundierter Aussagen zu den Wirkungen und Wirksamkeiten des medienbasierten Forschenden Lernens. Da sich in bisherigen empirischen Untersuchungen die Leistungsmotivation als für den Studienerfolg bedeutsam erwiesen hat (vgl. u.a. Kromrey, 2001), sollen im Rahmen der vorliegenden Studie verschiedene Komponenten der aktuellen Motivation in Lern-/ Leistungssituationen in den Blick genommen werden. Da es sich bei dem Videoprojekt um ein den Studierenden in der Regel unvertrautes Prüfungsformat handelt, wird untersucht, ob Studierende mit bestimmten Ausprägungen aktueller Leistungsmotivation bevorzugt dieses Prüfungsformat wählen. Dabei werden die folgenden Hypothesen inferenzstatistisch getestet:

H. 1: Studierende mit hoch ausgeprägter Misserfolgsbefürchtung wählen seltener das angebotene Prüfungsformat als Studierende mit schwach ausgeprägter Misserfolgsbefürchtung.

H. 2: Studierende mit hoch ausgeprägter Erfolgswahrscheinlichkeit wählen häufiger das angebotene Prüfungsformat im Vergleich mit Studierenden, welche ihre Erfolgswahrscheinlichkeit eher niedrig einschätzen.

H. 3: Studierende mit stark ausgeprägtem Interesse an dem Prüfungsformat wählen dieses häufiger als Studierende mit nur schwach ausgeprägtem Interesse.

H. 4: Studierende, welche das Prüfungsformat als eine Herausforderung mittleren Grades einschätzen, wählen dieses häufiger als Studierende, welche das Videoprojekt als besonders geringe bzw. besonders große Herausforderung erleben.

Methode

Stichprobe

Teilnehmende an der Studie sind Studierende im Master-Studiengang Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Insgesamt wurden in die Untersuchung n = 104 Studierende einbezogen (Studentinnen: 92 %, Studenten: 8 %).

Messinstrumente

Aktuelle Motivation in Lern-/ Leistungssituationen

Um die individuellen Ausprägungen der aktuellen Motivation in Lern-/ Leistungssituationen zu erheben, wurde der Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen (FAM; Rheinberg, Vollmeyer & Burns, 2001) eingesetzt. Aufgrund der situationsspezifischen Sensitivität des FAM war eine entsprechende Adaption des Verfahrens notwendig. Daher wurde der FAM für die vorliegende Untersuchung mit Blick auf das neue Prüfungsformat (Videoprojekt) adaptiert.

Der FAM umfasst die folgenden vier Skalen, mit welchen die unterschiedlichen Komponenten der aktuellen Motivation in Lern-/ Leistungssituationen abgebildet werden:

a) Misserfolgsbefürchtung (FAM_M; Beispielitem: „Ich fühle mich unter Druck, bei dem Videoprojekt gut abschneiden zu müssen.“)
b) Erfolgswahrscheinlichkeit (FAM_E; Beispielitem: „Ich glaube, das Videoprojekt kann jeder schaffen.“)
c) Interesse (FAM_I; Beispielitem: „Das Videoprojekt finde ich sehr interessant.“)
d) Herausforderung (FAM_H; Beispielitem: „Das Videoprojekt ist eine richtige Herausforderung für mich.“)

Die insgesamt 18 Items werden im siebenstufigen Antwortformat („trifft nicht zu“ bis „trifft zu“) vorgegeben.

Prüfungs- versus Studienleistung

Um zu erfassen, ob die Studierenden eine Prüfungs- oder Studienleistung wählen, wurde das folgende Item konstruiert: „Ich erbringe im Seminar eine a) Prüfungsleistung, b) Studienleistung/'aktive Teilnahme', c) Ich habe die Prüfungs-

leistung in Modul 2 bereits absolviert. Die dritte Antwortmöglichkeit wurde für diejenigen Studierenden geschaffen, welche die Prüfungsleistung in dem betreffenden Modul bereits erbracht hatten und somit keine Wahlmöglichkeit mehr zwischen Prüfungs- und Studienleistung hatten. Die Daten dieser Studierenden wurden in die hier berichteten Analysen nicht mit einbezogen.

Untersuchungsdesign & statistische Analysen

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Längsschnittuntersuchung mit zwei Messzeitpunkten im Abstand von zwei Wochen. Zum ersten Messzeitpunkt (t1), der ersten Seminarsitzung im Semester, wurde den Studierenden nach der Präsentation der Prüfungsleistungsanforderungen der FAM präsentiert. Zwei Wochen später (t2) mussten die Studierenden sich verbindlich entscheiden, ob sie in dem Seminar eine Prüfungs- oder eine Studienleistung erbringen möchten.

Die statistischen Analysen umfassen bivariate Korrelationsanalysen und t-Tests für unabhängige Stichproben. Damit sollen die Hypothesen überprüft werden, also ob die Wahl einer Studien- bzw. Prüfungsleistung von den individuellen situationsspezifischen Ausprägungen verschiedener Dimensionen der Leistungsmotivation – gemessen mit dem FAM – abhängig ist.

Ergebnisse

Die internen Konsistenzen der einzelnen Skalen des FAM liegen in der vorliegenden Untersuchung im guten bis akzeptablen Bereich und sind teilweise höher als die Werte in der Originalstudie (Rheinberg, Vollmeyer & Burns, 2001): FAM_I: α = .80/.82; FAM_E: α = .71/.69; FAM_M: α = .82/.81; FAM_H: α = .72/.81.[7]

Die Akzeptanz des neuen Prüfungsformates (Videodokumentation) durch die Studierenden kann anhand eines Items der Skala "Interesse" des FAM aufgezeigt werden. Der Mittelwert des Items „Das Videoprojekt finde ich sehr interessant“ liegt bei AM = 5.82.

---

[7] Die Ergebnisse vor dem Schrägstrich beziehen sich auf die Ausgangsstichprobe zu t1 (n = 104). Die Werte nach dem Schrägstrich beziehen sich auf die für die Analyse verwendete Stichprobe, für die sowohl Daten zu t1 als auch zu t2 vorlagen (n = 48 bis n = 50).

Tab.1: Korrelationen (n = 50) zwischen den Skalen des FAM und der Wahl des neuen Prüfungsformates (Videoprojekt)

	FAM_I	FAM_E	FAM_M	FAM_H	PRUEF
FAM_I	1	.54**	-.38**	.61**	.21
		.000	.007	.000	.141
FAM_E	.54**	1	-.59**	.11	.25
	.000		.000	.440	.086
FAM_M	-.38**	-.59**	1	.05	-.18
	.007	.000		.744	.221
FAM_H	.61**	.11	.05	1	.10
	.000	.440	.744		.472
PRUEF	.21	.25	-.18	.10	1
	.141	.086	.221	.472	
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Um mögliche Zusammenhänge zwischen der individuellen, situationsspezifischen Leistungsmotivation und der Wahl des neuen Prüfungsformates zu überprüfen, wurden zunächst bivariate Korrelationsanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt. Für keine der vier Skalen des FAM zeigten sich signifikante Korrelationen mit der Wahl der Prüfungsleistung.

Tab. 2: T-Test für unabhängige Stichproben (df = 48)

	F	Sig.	T	Sig. (2-tailed)	mean difference
FAM_M	.04	.844	1.24	.221	2.54
FAM_I	1.23	.273	-1.50	.141	-2.92
FAM_E	4.32	.043	-1.75	.086	-2.08
FAM_H	.69	.410	-.73	.472	-1.01
FAM_H_dev	2.24	.141	.78	.441	.71

In einer zweiten Analyse wurden Studierende, welche sich für das Prüfungsformat entschieden hatten, hinsichtlich ihrer Ausprägungen der Leistungsmotivation verglichen mit Studierenden, die eine Studienleistung erbringen wollten. Anhand dieser zwei Gruppen wurden für die vier Skalen des FAM t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. In Tabelle 2 sind die Ergebnisse der t-Tests dargestellt.

Die Mittelwertunterschiede in der letzten Spalte der Tabelle beziehen sich auf den Gesamtsummenscore der jeweiligen Skala des FAM. Die Ergebnisse werden an dieser Stelle beispielhaft für die ersten beiden Skalen erläutert: So wiesen Studierende, die sich für eine Studienleistung entschieden hatten, im Durchschnitt einen um 2.54 Punkte höheren Mittelwert in der Skala "Misserfolgsbefürchtung" des FAM auf im Vergleich mit Studierenden, die eine Prüfungsleistung ausgewählt hatten. Studierende, die eine Studienleistung im Seminar erbringen wollten, zeigten ein im Durchschnitt um 2.92 Punkte niedrigeren Wert auf der Skala "Interesse" des FAM im Vergleich mit Studierenden, die sich für eine Prüfungsleistung entschieden hatten. Zur Überprüfung der vierten Hypothese (Skala "Herausforderung" des FAM) wurde eine zusätzliche Variable "FAM_H_dev." gebildet. Damit wurde erfasst, wie weit die einzelnen Personen in ihren Ausprägungen auf der Skala "Herausforderung" vom Mittelwert entfernt lagen. Die Hypothese lautete hier, dass Personen mit mittleren Werten die Prüfungsleistung häufiger wählen, als Personen mit besonders niedrigen oder hohen Werten. Deskriptivstatistisch konnte diese Hypothese bestätigt werden, da Studierende, die sich für eine Studienleistung entschieden hatten, eine um 0.71 Punkte höhere durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert aufwiesen als Studierende, die eine Prüfungsleistung erbringen wollten. Deskriptivstatistisch betrachtet stützen die Ergebnisse die vermuteten Gruppenunterschiede. Inferenzstatistisch konnte jedoch keine der vier postulierten Hypothesen bestätigt werden.

Diskussion

Bei der skizzierten Videodokumentation eines von den Studierenden selbst durchgeführten empirischen Forschungsprojektes handelt es sich um ein innovatives Prüfungsformat, welches von den Studierenden als interessant bewertet wird. Auch wenn deskriptivstatistisch die Ergebnisse in die postulierte Richtung weisen, konnten inferenzstatistisch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Faktoren aktueller Motivation in Lern-/ Leistungssituationen und der Häufigkeit der Wahl dieses Prüfungsformates nachgewiesen werden. Die Hypothesen eins bis vier wurden nicht bestätigt. Positiv formuliert handelt es sich bei dem Videoprojekt folglich um ein für die Studierenden attraktives Prüfungsformat, welches mit Blick auf die

aktuelle Leistungsmotivation zu keiner Selektion von bestimmten Studierenden zu führen scheint.

In die zukünftige Begleitforschung dieses Lehrforschungsprojektes werden neben der aktuellen Motivation in Lern-/ Leistungssituationen auch Persönlichkeitsmerkmale, die Ungewissheitstoleranz, das Kompetenz- und Autonomieerleben sowie die soziale Eingebundenheit der Studierenden mit einbezogen. Anhand qualitativer Methoden wie etwa dem Gruppendiskussionsverfahren soll darüber hinaus eine erweiterte Forschungsperspektive eingenommen werden.

Literatur

Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule, 2*, S. 29-49.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: UVW.

Kromrey, H. (2001). Evaluation von Lehre und Studium - Anforderungen an Methodik und Design. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 21-60). Münster: Waxmann.

Reinmann, G. (2009). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 36-51). Bielefeld: UVW.

Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Burns B. D. (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. *Diagnostica, 47*, 57-66.

Wickevoort Crommelin, A. v. (o. J.). *Forschendes Lernen – Genese, Ansätze und geeignete Formate.* Verfügbar unter: http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/1_studieren/Qualitaetssicherung/interStudies/FLL/Genese_Ansa__tze_forschendesLernen.pdf (abgerufen am 07.06.2016).

„Fack ju Pädda!?“ – Neue Wege in der Didaktik der Pädagogischen Psychologie.

Ergebnisse einer online-Umfrage zum Einsatz von Spielfilmen in der universitären Lehramts-Ausbildung am Beispiel der Schulkomödie „Fack ju Göhte“.

Ingo Jungclaussen und Silviana Stubig

Empirische Studien belegen den didaktischen Nutzen von Spielfilmen in der universitären Lehramts-Ausbildung (Kaskaya, Ünlü, Akar & Özturan-Sagirli, 2011). Mit „Fack ju Pädda!?“ wird ein neues Didaktik-Projekt vorgestellt, das auf den Film „Fack ju Göhte“ zur Vermittlung von Lehrinhalten in der universitären Lehramts-Ausbildung Bezug nimmt. Das Konzept wird im Fachbereich der Pädagogischen Psychologie am Department Psychologie der Universität zu Köln von Wintersemester 2013/14 bis Sommersemester 2016 schwerpunktmäßig für Lehramts-Studierende im Rahmen eines Cinemeducation-Ansatzes (Alexander, Lenahan & Pavlov, 2005, 2012) entwickelt und umgesetzt. Es werden die Ergebnisse einer projektbegleitenden online-Befragung (N = 463) zur Akzeptanz des neuen didaktischen Ansatzes unter Studierenden der Humanwissenschaftlichen Fakultät vorgestellt, an der 77% Lehramts-Studierende teilnahmen. Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass das Projekt eine hohe Akzeptanz unter Studierenden hat und legen den Schluss nahe, dass das Projekt eine innovative Ergänzung in der Didaktik der Lehramtsausbildung darstellt. Wichtige Projekt-Anforderungen und weiterführende Forschungsfragestellungen werden diskutiert.

Die Spannbreite mediengestützter Lernangebote im außer- sowie inner-universitären Bereich ist sehr groß (vgl. für einen Überblick Kerres, 2012). Der didaktische Nutzen von Spielfilmen und anderen visuellen Medien zur Vermittlung von Lerninhalten und Kompetenzen, insbesondere in der universitären Lehramts-Ausbildung ist durch empirische Studien vielseitig belegt (Kaskaya et al., 2011; Blasco, Moreto, Roncoletta, Levites & Janaudis, 2006; Tan, 2006, Trier, 2002; Champoux, 1999). Die erfolgreiche deutsche Schulkomödie „Fack ju Göhte“, aus dem Jahr 2013, spricht aus akademischer Perspektive wichtige und aktuelle schulpädagogische und

schulpsychologische Themen an, die insbesondere für die Lehrerausbildung von besonderer Relevanz sind (z. B. Klassenführung, Lehrerrolle, Kommunikation, Lehrer-Schüler-Beziehung, Burnout, Motivation uvm.).

Am Department Psychologie der Universität zu Köln vermitteln die Autoren unter dem Projekttitel „Fack ju Pädda?!“ seit ca. drei Jahren in ihren Seminaren Lehrinhalte der Pädagogischen Psychologie für Lehramts-Studierende sowie Studierende der Psychologie und Erziehungswissenschaften unter didaktischem Einsatz des Filmes.

Die primären Ziele des Projekts „Fack ju Pädda?!“ bestehen darin, im Sinne eines Cinemeducation-Ansatzes (Alexander, Lenahan & Pavlov, 2005, 2012) neue Formen der Didaktik im Bereich der Lehramts-Ausbildung zu erforschen, diese anzuwenden sowie deren Erfolg und Akzeptanz zu evaluieren.

Als übergeordnete Lernziele sollen bei den Studierenden durch das Projekt deklaratives Wissen über Modelle, Theorien und Befunde der Pädagogischen Psychologie erlernt werden. Darüberhinaus sollen über die polarisierende Wirkung des Films kritisch-selbstreflexive Kompetenzen (Blasco et al., 2006) über die eigene Lehrerrolle sowie die Einstellung zu wichtigen bildungswissenschaftlichen Fragestellungen gefördert werden. In diesem Aspekt der Einstellungsbildung folgt das Projekt der aktuellen europäischen Diskussion zur Curriculumsentwicklung, in der neben 1. *Wissen*, und 2. *Fähigkeiten* explizit der 3. Bereich der *Einstellung* als weitere Dimensionen von Kompetenz für Lehrkräfte unterschieden werden (European Agency, 2010).

Im Rahmen von Cinemeducation-Ansätzen (Alexander et al., 2005, 2012) werden Spielfilme zur Vermittlung von medizinischen, pädagogischen und sozial-wissenschaftlichen Lerninhalten im universitären Kontext genutzt.

Der Bezug der Lehrinhalte der Pädagogischen Psychologie auf die Filmhandlung soll die Merkleistung der Studierenden unterstützen. Diskursive und selbstreflexive Elemente in der Auseinandersetzung mit der Filmrealität, beispielsweise in Diskussionen und Rollenspielen, sollen bei den Studierenden ihre Einstellungsbildung fördern. Durch die Klasse 10 b des Filmes erhalten die Studierenden ein hypothetisches schulisches Bedingungsfeld, auf das sie die vermittelten Lehrinhalte in simulierter Weise praxisnah beziehen können. Subjektive Theorien sollen so aktiviert und mit

Befunden aus der empirischen Bildungsforschung überprüft werden, wodurch in einer Übertragung auf die eigene (zukünftige) Lehrpraxis pädagogische Handlungsalternativen antizipiert werden können.

Methode

Im Rahmen des Projekts wurden im Sommer 2014 die studentischen Meinungen und Einstellungen zum Film und die Akzeptanz seines didaktischen Einsatzes in der universitären Lehre formativ evaluiert. Neben einem explorativen Ansatz zur Erforschung der diesbezüglichen studentischen Einstellungen und Meinungen waren darüber hinaus folgende Hypothesen von näherem Forschungsinteresse.

Hypothese 1: Diejenigen Studierenden, die den Film gesehen haben, stufen die didaktische Eignung des Films höher ein, als die die ihn nicht gesehen haben. (Zu testen mit einem *t* -Test für unabhängige Stichproben)

Hypothese 2: Je höher die Semesterzahl der Teilnehmenden, desto höher die Einstufung der didaktischen Eignung des Filmes. (Zu testen mit einem *t* -Test für unabhängige Stichproben)

Hypothese 3: Je höher die Semesterzahl, desto höher das Interesse an einem filmbezogenen Buch zur Lernunterstützung. (Zu testen mit *t* -Test für Pearson-Korrelation)

Hypothese 4: Lehramts-Studierende stufen die Film-Impulse, die didaktische Eignung des Filmes sowie seinen Realitätsgehalt höher ein und haben mehr Interesse an einem Seminar und Buch zum Film, als Nicht-Lehramts-Studierende. (Zu testen mit einem *t* -Test für unabhängige Stichproben)

Hypothese 5: Das Seminarinteresse ist höher, als das Buchinteresse. (Zu testen mit einem *t* -Test für abhängige Stichproben).

Durchführung

Im Juni 2014 wurde im Zeitraum von ca. einer Woche durch eine ca. 10-minütige anonyme Onlinebefragung mit Studierenden der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln erhoben. Die Studierenden wurden in den von ihnen belegten Veranstaltungen zur Teilnahme an einer Onlinestudie gebeten.

Fragebogen

Neben demographischen Fragen zu Alter; Geschlecht; Studienfach sowie Semesterzahl, wurde erfragt, ob und wenn ja, wie oft der Teilnehmer den Film bereits gesehen hat. Anschließend wurden die folgenden fünf Hauptfragen gestellt. Die Beantwortung erfolgte mit geschlossenen Antwortvorgaben auf einer sechsstufigen Skala („0 = ich stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „ich stimme völlig zu“).

1. Die Impulse, die von „Fack ju Göhte“ für den Lehrerberuf ausgehen, bewerte ich als nützlich.
2. Der Film „Fack ju Göhte“ ist didaktisch für den Einsatz in der universitären Lehrerausbildung geeignet.
3. Der Film „Fack ju Göhte“ gibt – abzüglich der komödiantischen Zuspitzung – meines Erachtens eine realistische Sicht des heutigen Alltags an einer deutschen Gesamtschule wieder.
4. Ich hätte Interesse an einer universitären pädagogischen Lehrveranstaltung basierend auf dem Film.
5. Ich hätte Interesse an einem übungsorientierten pädagogischen Handbuch basierend auf dem Film.

Stichprobe

An der Befragung nahmen $N = 463$ (davon 84.4% weiblich, $M = 23.7$ Jahre, $SD = 3.9$, I52-18I) Studierende der Humanwissenschaftlichen Fakultät teil, die bisher noch kein Seminar zu dem Projekt besucht hatten. Fast die Hälfte der Teilnehmer (49,4%) waren im 1.-4. Semester. Es nahmen hauptsächlich Lehramtsstudierende teil (74 %), gefolgt von Studierenden der Erziehungswissenschaften (19%) und der Psychologie (7%) teil.

Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

Den Film „Fack Ju Göhte“ haben über 90% der Studierenden bereits mindestens einmal vollständig gesehen. 2,2 % haben den Film nur teilweise, 3,5 % nur eine Vorschau und 4,3 % haben den Film nicht gesehen. 2,8 % gaben an, den Film mehr als

drei Mal gesehen zu haben. Die Ergebnisse der studentischen Antworten zu den fünf Hauptfragen sind der Abbildung 1 zu entnehmen.

Abb. 1: Darstellung der Mittelwerte zu den fünf Hauptfragen

Aus der Abbildung 1 ist zu entnehmen, dass das Interesse an einer Lehrveranstaltung als Seminar, welches Lehrinhalte durch didaktische Einbindung des Filmes vermittelt, mit M = 4.6 gegenüber den anderen 4 Fragen am höchsten ist. Die Impulse, die vom Film für den Lehrerberuf ausgehen werden von den Studierenden mit M = 3.7, die didaktische Eignung des Films mit M = 3.5, der Realitätsgrad des Films abzüglich der komödiantischen Zuspitzung mit M = 3.7 und das Interesse an einem filmbezogenen Lehrbuch mit M = 3.8 beurteilt.

Hypothesentestung

Die Hypothese 1 hat sich bewährt: Die an der Umfrage teilnehmenden Studierenden, die den Film gesehen haben, stufen die didaktische Eignung des Films höher ein, als die, die den Film nicht gesehen haben (t-Test für unabhängige Stichproben: t = -2.90, df = 461, p = .002, d = .45).

Hypothese 2 konnte nicht bestätigt werden: Es fanden sich hinsichtlich der Merkmale Alter und Semesterzahl der teilnehmenden Studierenden keine signifikanten

Korrelationen zur eingeschätzten didaktischen Eignung (*t*-Tests für Pearson-Korrelationen: Alter: $r = -.041$, $p = .190$ und Semester: $r = -.032$, $p = .247$).

In Bezug auf Hypothese 3 ergab sich kein eindeutiges Bild: Während es zwischen der Semesterhöhe und dem Buch-Interesse keinen signifikanten korrelativen Zusammenhang gab ($r = -.076$, $p = .054$), fand sich zwischen der Semesterhöhe und dem Seminarinteresse ein zwar signifikanter, aber unerwarteter negativer Zusammenhang ($r = -.151$, $p = .001$): Je geringer das Semester, desto größer das Interesse am Seminar im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung.

Die Hypothese 4 konnte in ihrer Gesamtheit nicht bestätigt werden: Beim Vergleich zwischen den verschiedenen Studiengängen bzgl. aller 5 Fragen zeigte sich, dass die Lehramts-Studierenden nur die didaktische Eignung des Films (*t*-Test für unabhängige Stichproben: $t = -2.356$, $df = 229.44$, $p = .009$, $d = 0.24$) und das Interesse an einem filmbezogenen Lehrbuch (*t*-Test für unabhängige Stichproben: $t = -1.825$, $df = 461$, $p = .035$, $d = 0.19$) signifikant höher einstuften, als die anderen Studierenden. Bei den übrigen Bereich fanden sich keine bedeutsamen Unterschiede (s. Tab. 1).

Tab. 1: Mittelwertvergleiche Einstellung Lehramtsstudierende (LA) mit Studierenden anderen Studiengängen (aS)

	Lehramt		Andere Studiengänge		Gruppenvergleich
Item	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*p*
Impulse	3.7	1.4	3.7	1.4	.423
Didaktische Eignung	3.5	1.5	3.2	1.3	.009 *
Realismus	3.8	1.4	3.7	1.4	.261
Interesse Seminar	4.6	1.7	4.5	1.6	.230
Interesse Buch	3.9	1.7	3.6	1.7	.035 *

Anm.: * $p < .05$

Zur Testung von Hypothese 5 wurden der Mittelwert für das Seminarinteresse ($M = 4.6$, $SD = 1.7$) und für das Buchinteresse ($M = 3.8$, $SD = 1.7$) miteinander verglichen. Das Interesse an einer universitären Seminarveranstaltung, die auf den Film didaktisch Bezug nimmt, ist signifikant größer, als das Buchinteresse (*t*- Test für

abhängige Stichproben, $t = 12.961$, $df = 462$, $p < .001$, $d = .60$, $r = .7$). Hypothese 5 hatte sich bewährt.

Diskussion

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, welche Einstellungen und Meinungen Kölner Studierende der Humanwissenschaftlichen Fakultät zum Film „Fack Ju Göhte“ haben und wie diese einen filmbasierten neuen didaktischen Ansatz zur Vermittlung pädagogisch-psychologischer Lehrinhalte beurteilen. Bei den Befragten handelte es sich um Studierende, die noch nicht an einem Projektseminar teilgenommen hatten, also in Gestalt der o. g. fünf Fragen, die didaktische Eignung bzw. die Grundidee ohne eigene Erfahrung, grundsätzlich beurteilt haben.

Auch wenn sich nicht alle postulierten Hypothesen bewährt haben, zeigen die Ergebnisse doch deutlich, dass die Studierenden die Impulse, die vom Film für den Lehrerberuf ausgehen, als nützlich bewerten, die didaktische Eignung des Filmes hoch einschätzen und der Film aus Sicht der Studierenden – trotz der filmischen Stilmittel der Komödie – ein realistisches Bild des heutigen Alltags an einer deutschen Gesamtschule wiedergibt. Dabei ist das Interesse an einem Seminar und Buch zum Film hoch, wobei das Interesse aller Studierender am Seminar etwas höher liegt, als das Interesse am Buch.

Mit der vorliegenden Untersuchung liegen in Deutschland somit erste empirische Befunde über die Akzeptanz eines filmbasierten Cinemeducation-Ansatzes im universitären Kontext im humanwissenschaftlichen Bereich (z.B. Lehramt, Pädagogik) vor.

Die große Popularität des Filmes in Deutschland spiegelt sich in der Umfrage und ihrer hohen Beteiligung wider: über 90% der befragten Studierende haben den Film „Fack ju Göhte“ (2013) einmal oder mehrmals gesehen. Der Befund, dass jüngere Semester entgegen der Hypothese mehr Interesse an einem entsprechenden Seminar zeigten, als ältere Semester, kann darauf hindeuten, dass jüngere Semester weniger Praxiserfahrung haben und daher durch den Film eher einen fiktiven Bezugsrahmen im o. g. Sinne schätzen, als höhere Semester. Andererseits ist auch denkbar, dass jüngere Semester noch offener und neugieriger gegenüber anderen Formen der universitären

Wissensvermittlung sind. Die durchweg positiven Rückmeldungen zur Frage der didaktischen Eignung und den vorgeschlagenen didaktischen Möglichkeiten zeigen, dass der Einsatz des Filmes in der universitären Ausbildung von den Studierenden zusammenfassend im hohen Maße begrüßt wird.

Es gibt jedoch eine Reihe kritischer Aspekte zu bedenken: Zum einen sollten die guten Akzeptanz-Ergebnisse nicht davon ablenken, dass der didaktische Einsatz des Filmes konzeptioneller Überlegungen über Ziele, Methode und Inhalte bedarf. Insbesondere ist den Studierenden im Projekt der zentrale Rückbezug zur Realität zu vermitteln. Das Ziel besteht in diesem Zusammenhang in der gemeinsamen zu diskutierenden Fragestellung, ob das so erlernte Fachwissen auch auf die (eigene) Praxis anwendbar ist. So kann den Studierenden vermitteln werden, dass es bei dem Film-Projekt um ein didaktisch intendiertes „Spiel mit der Film-Fiktion" handelt, wonach alle Beteiligten auf die Realitätsebene zurückkommen (sollen).

Möglicherweise wird durch den Filmeinsatz auch nur ein kurzfristiger (und unspezifischer) Aktivierungs-Effekt bei den Studierenden erreicht der lernpsychologisch nicht nachhaltig sein muss. Zusammenfassend stimmen aber die umfangreichen positiven Befunde der Mediendidaktik und der mediengestützten Lernangebote auch in Bezug auf den Einsatz von Filmen in der universitären Lehre grundsätzlich optimistisch (vgl. für einen Überblick Kerres, 2012).

Inwieweit nachhaltige Effekte dieses filmbasierten Didaktik-Projekts hinsichtlich verbesserter deklarativer und konzeptueller Lernleistungen erzielt werden können, muss in weiterführenden experimentellen Studien geklärt werden. Hier sollte dann auch untersucht werden, warum das Projekt so positiv angenommen wird. Befürworten die Studierende das Projekt wegen des populären Filmes oder überzeugt das Projekt auf didaktisch-konzeptioneller Ebene, weil es neue didaktische Zugänge zu den Inhalten der Pädagogischen Psychologie in der Lehramtsausbildung bietet und von der traditionellen Seminargestaltung auf innovative Weise abweicht? Die mündlichen Rückmeldungen der Studierenden während des Projekteinsatzes lässt letzteres vermuten. Ein Projekt für die universitäre Lehramtsausbildung, das den Film „Fack ju Göhte" didaktisch aufgreift, bietet nicht nur eine enorme didaktische Bandbreite zur Vermittlung studienrelevanter Themen, es bietet ausblicksartig neben der Implementierung auch diverse Möglichkeiten und Weiterentwicklung. Im vorliegenden begrenzten Rahmen erfolgte

eine Zwischen-Darstellung der Ergebnisse, ein Übersichtsartikel ist in Arbeit. Mit Blick auf die Didaktik-Tagung in Berlin, die diesem Tagungsband zugrunde liegt, sei nach der Projekt-Darstellung abschließend auf die Rückmeldung aus dem Plenum einer Professorin verwiesen, die die Haltung der Projektverantwortlichen und Autoren treffend wiedergibt: *„Das Lernen von Theorien ist einprägsamer, wenn man es verbindet mit einer witzigen Szene. Dass ich die Sachlage in seinen ganzen Facetten noch nicht erfasst habe ist klar, aber ich habe einen Lern-Anker, der Freude macht und der sich leicht einstellt, so dass ich auch eine Menge Anderes damit verknüpfen kann.“*

Literatur

Alexander, M., Lenahan, P. & Pavlov, A. (2005). *Cinemeducation: Using Film and Other Visual Media in Graduate and Medical Education*. London: Radcliffe Publishing.

Alexander, M., Lenahan, P. & Pavlov, A. (2012). *Cinemeducation: Using Film and Other Visual Media in Graduate and Medical Education. Volume 2*. London: Radcliffe Publishing.

Blasco, P. G., Moreto, G., Roncoletta, A., Levites, M. R. & Janaudis, M. A. (2006). Using Movie Clips to Foster Learners‘ Reflection: Improving Education in the Affective Domain. *Family Medicine, 38*(2), 94-96.

Champoux, J. E. (1999). Film as a Teaching Resource. *Journal of Management Inquiry, 8* (2), 206-217.

European Agency. (2010). *Teacher Education for Inclusion* (TE41). Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf (abgerufen am 26.07.2016).

Kaskaya, A., Ünlü, I., Akar, M. S. & Özturan-Sagirli, M. (2011). The Effect of School and Teacher Themed Movies on Preservice Teachers’ Professional Attitudes and Perceived Self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(4), 1778-1783.

Kerres, M. (2008). Mediendidaktik. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 116-128), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (3., vollständig überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg.

Tan. C. (2006). Philosophical reflections from the silver screen; Using films to promote reflection in pre-service teachers. *Reflective Practice*, *7*(4), 483-497.

Trier, J. (2002). Exploring the concept of "habitus" with preservice teachers through the use of popular school films. *Interchange, 33*(3), 237-260.

Die ‚Psychodynamik-Animation'
- Ein mediengestützter Beitrag zur Didaktik der Psychoanalyse.

Ingo Jungclaussen

Im Artikel wird die komplexe Anforderung thematisiert, die Psychodynamik einer psychischen Erkrankung im Bereich der klinischen Psychologie und Psychotherapie präzise zu erfassen und im Psychotherapieantrag schriftlich zu verfassen. Auf die Gründe hierfür, wie z.B. die Diversifizierung innerhalb psychoanalytischer Metatheorien, wird eingegangen. Die besondere Problemlage wird anhand empirischer Daten niedergelassener Psychotherapeuten im Bereich der tiefenpsychologisch fundierten und analytischen Psychotherapie dargestellt. Als Abhilfe wird eine aus der ca. 10-jährigen Fortbildungspraxis des Autors entwickelte Psychodynamik-Animation vorgestellt, welche in sieben animierten Schritten das innerpsychische, dynamische Kräftespiel einer psychischen Erkrankung gemäß der psychoanalytischen Neurosenlehre „dynamisiert" veranschaulicht. Hintergründe zur Konzeption der Psychodynamik-Animation, der methodisch-didaktischen Prinzipien sowie deren Weiterentwicklung als Selbst-Lernmodul im Rahmen des E-Learning Ansatzes *„Frag Freud! – E-Learning als neuer Weg in der Didaktik der Psychoanalyse"* werden erläutert. Die Psychodynamik-Animation als Beitrag und Chance von didaktischer Erneuerung und Innovation in der Vermittlung psychoanalytischer Theorie-Inhalte im Aus- und Weiterbildungs-Kontext sowie mit Blick auf das universitäre Direkt-Studium zur Approbation in Psychotherapie werden diskutiert.

Ausgangssituation

In der psychodynamischen Richtlinien-Psychotherapie, d. h. in der analytischen und in der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie, stellt das Verstehen und Verschriftlichen der sog. Psychodynamik einer psychischen Erkrankung einen unverzichtbaren, zentralen Teil des klinischen Fallverständnisses, der Therapieplanung sowie der Kostenübernahme der Richtlinien-Psychotherapie durch die Krankenkassen dar. Innerhalb der Antragstellung einer ambulanten Richtlinien-Psychotherapie ist diese schriftliche Konzeptionalisierung der Psychodynamik für niedergelassene Psychotherapeuten oft mit großen Schwierigkeiten und hohem zeitlichen Aufwand

verbunden. Gründe hierfür liegen u.a. in der besonders komplexen bzw. diversifizierten Theoriebildung der Psychoanalyse (Ermann 2009, 2010, 2015), als auch in den nur sehr allgemein und wenig praxisnah formulierten Anforderungen im maßgeblichen Kommentar der Psychotherapie-Richtlinien (Rüger, Dahm, Dieckmann & Neher, 2015, S. 20f., 41f., 60f.). Ausführliche Diskussion s. Jungclaussen (2012).

Befragung von Psychotherapeuten zur Darstellung der Problemlage

Zum genaueren Verständnis dieser Problemlage werden im Folgenden die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von niedergelassenen Psychotherapeuten zum Thema vorgestellt. Bei den teilnehmenden Psychotherapeuten handelt es sich um Seminarteilnehmer des Fortbildungsangebotes von ‚pro-bericht'.

Methode und Stichprobenbeschreibung:

Ein Selbstauskunft-Fragebogen wurde den teilnehmenden approbierten Psychotherapeuten vor Besuch des Seminars per E-Mail zugesandt und per E-Mail ausgefüllt zurückgeschickt. An der Befragung nahmen im Zeitraum von 2011 bis 2016 $N = 165$ Seminarbesucher teil. Da die Befragung freiwillig und umfangreich war, wurde dieser von einigen Teilnehmern teilweise nicht vollständig ausgefüllt. Ein verändertes N aufgrund fehlender Werte wird in der deskriptiven Auswertung jeweils angegeben.

82,5% der befragten Psychotherapeuten ($N = 160$) sind Tiefenpsychologen, üben also in der Richtlinien-Psychotherapie, die tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie (TP) aus. 15% der Befragten sind Psychoanalytiker, welche neben der TP, auch die analytische Psychotherapie (AP) ausüben. 2,5% haben die Fachkunde in TP und in Verhaltenstherapie (VT).

Die teilnehmenden Psychotherapeuten ($N = 148$) arbeiten im Mittel seit $M = 7{,}72$ Jahren ($SD = 7.42$, I30-0I) in der Richtlinien-Psychotherapie. 87,1% der Befragten ($N = 139$) sind in der Erwachsenen-Psychotherapie tätig, 8,6% in der Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie und 4,3% arbeiten mit beiden Altersgruppen. Der überwiegende Anteil der Teilnehmer ($N = 110$) arbeitet mit 77,3 % in der Einzeltherapie, 1,8% alleine in der Gruppenpsychotherapie und 20,9% in beiden Settings. 51,9% ($N = 160$) gaben als Grundberuf Psychologe an, 40,6% Arzt und 7,5% Andere (z. B. Sozial- oder Diplompädagogen).

Der Anteil derjenigen (*N* = 164), die in ihrer ersten psychotherapeutischen Ausbildung die TP erlernt haben, umfasst 58,5%; 12,2% erlernten als erstes die AP. 29,3% wiederum wurden als erstes in einem anderen, nicht analytisch begründeten Verfahren ausgebildet (z.B. in Gestalttherapie, Körperpsychotherapie, Gesprächspsychotherapie, systemische Psychotherapie). Mit Blick hierauf wurde an anderer Stelle nach der hiermit in Verbindung stehenden sog. Übergangsregelung gefragt: 34,8 % aller Teilnehmer (*N* = 138) haben nicht „regulär", sondern über die Übergangsregelung ihre Fachkunde in TP oder/und AP erhalten. 65,2% hingegen haben ihre TP-Fachkunde als erstes erhalten.

Zusammenfassend kann für die untersuchte Stichprobe festgehalten werden, dass der überwiegende Teil der an der Befragung teilgenommenen Psychotherapeuten im Mittel seit ca. sieben Jahren in der Einzeltherapie mit Erwachsenen tätige Tiefenpsychologen sind und ca. 20 Patienten pro Woche behandeln, mit einem leicht größeren Anteil an Psychologen gegenüber Ärzten. Ca. 1/3 hat zunächst ein nicht psychoanalytisch begründetes Therapieverfahren erlernt und ihre TP Fachkunde über Nachqualifikation erhalten (sog. Übergangsregelung).

Ergebnisteil (deskriptiv)

Wie eingangs erwähnt, nimmt die Diagnostik des in der psychischen Erkrankung zugrunde liegenden unbewussten inneren Konflikts, in der Indikation der psychoanalytisch begründeten Therapieverfahren (TP/AP) eine zentrale Stellung ein: Mit dieser psychodynamischen Konfliktdiagnostik innerhalb der Psychodynamik des Psychotherapieantrages haben 11,7% der befragten Psychotherapeuten große Schwierigkeiten, 59,7% eher Schwierigkeiten, 27,9% eher keine Schwierigkeiten und 0,6% überhaupt keine Schwierigkeiten (*N* = 154). 36,8 % der Befragten (*N* = 155) ist mit dem Arbeitsaufwand für den Psychotherapieantrag sehr unzufrieden, 47,1 % eher unzufrieden, während 15,5% eher zufrieden und 0,6% mit dem Arbeitsaufwand sehr zufrieden sind. 45,8 % sind der Meinung, dass das Antragschreiben in der psychotherapeutischen Ausbildung sehr vernachlässigt, 35,9 % eher vernachlässigt, 15,7 % eher nicht vernachlässigt und 2,6 % gar nicht vernachlässigt wurde (*N* = 153). Die Befragten (*N* = 129) benötigen im Durchschnitt *M* = 6.49 Stunden (*SD* = 3.80, I20-1I) zum Verfassen eines Erstantrages für Langzeittherapie und im Durchschnitt *M* = 4.12

Stunden (*SD* = 3.25, I15-0,5I, bei *N* = 100) zum Verfassen eines Fortführungsberichtes. Mit Blick auf alle neun Gliederungspunkte des ca. 3-seitigen Psychotherapieantrages wurde danach gefragt, welcher der neun Punkte den Psychotherapeuten „am meisten Schwierigkeiten bereitet".

Abbildung 1 zeigt, dass die Psychotherapeuten, mit dem Gliederungspunkt „Psychodynamik" die meisten Schwierigkeiten haben: 84 % aller Nennungen (*N* = 100, 134 Antworten, Mehrfachantworten möglich) entfielen auf den Punkt Psychodynamik. 27% haben mit der Behandlungsplanung, 7 % mit der Darstellung der biographischen Entwicklung die meisten Schwierigkeiten und 16 % mit sonstigen Punkten (z.B. Konfliktdiagnostik, Verlaufsdarstellung bei Fortführungsanträgen, neurosenspezifische Diagnose und ICD-10-Diagnose).

Abb. 1: Ergebnisdarstellung der o. g. Frage in Prozent. Mehrfachnennungen waren möglich (134 Antworten) von N = 100

Da für die Konzeptionalisierung der Psychodynamik auf die psychoanalytischen Theorien Bezug genommen werden muss, wurde danach gefragt, wie sicher sich die Befragten mit diesen Theorien und ihren Begriffen fühlen.

Aus Abbildung 2 wird deutlich, dass die befragten Tiefenpsychologen und Psychoanalytiker sich zu fast 2/3 (63%) entweder eher unsicher oder sehr unsicher im Umgang mit den psychodynamischen Theorien und Begriffen fühlen.

Abb. 2: Angaben in Prozent (N = 161), Antwortskalierung entspricht den vier Balken

Auch wenn sich aus diesem Befund unterschiedliche Schlüsse ziehen lassen, wird aus den vorliegenden empirischen Daten zusammenfassend eines deutlich: Ein großer Teil niedergelassener Tiefenpsychologen und Psychoanalytikern haben eine besondere Schwierigkeit, die komplexen diversifizierten psychoanalytischen Meta-Theorien und ihre Begriffe innerhalb des Berichts-Punktes „Psychodynamik" für sich adäquat (d. h. vor allem zeitökonomisch) zu nutzen. Hieraus leitet sich die dringend notwendige Weiterentwicklung didaktischer Vermittlungsformen in der Psychoanalyse ab.

Didaktik in der Psychoanalyse

Zwar finden sich in jüngerer Zeit bei mehreren Autoren wichtige Antworten auf dringliche didaktische Fragestellungen innerhalb der Psychoanalyse. Jedoch blieben didaktische Antworten auf die oben dargestellte Schwierigkeit im Verständnis der komplexen und teilweise sich widersprechenden Theorien der Psychoanalyse bisher aus. So diskutieren einige Autoren (didaktische) Überlegungen zur Ausbildung

psychodynamischer Psychotherapeuten (Möller, 2016; Walz-Pawlita et al., 2008) und ihrer strukturellen Veränderungen im Rahmen eines diskutierten Masterstudiengangs „Klinische Psychologie und Psychotherapie“ im Zusammenhang der Reform der Psychotherapeutengesetzes (Benecke, 2014). Küchenhoff (2016) beschäftigte sich mit Fragen der Psychoanalyse innerhalb des Arbeitsfeldes der Psychiatrie. Eine Übersicht über neuere Modelle der Vermittlung psychoanalytischer Kompetenzen und Inhalte findet sich bei Körner (2016). In der „Interessengemeinschaft der Psychoanalyse an Universitäten“ (IDPAU) – einem bundesweiten studentischen Verein zur Förderung der Psychoanalyse an den Hochschulen – nehmen Fragestellungen der stärkeren Vermittlung der Psychoanalyse an den deutschen Hochschulen auf begrüßenswerte Weise einen hohen Stellenwert ein.

Die Psychodynamik-Animation als Beitrag zur Didaktik der Psychoanalyse

Die im Folgenden vorgestellte Psychodynamik-Animation – die in einem weiteren Verständnis dem Bereich des E-Learnings bzw. der mediengestützten Lernangebote (Rey, 2009; Kerres, 2012) zuzuordnen ist – versteht sich mit Blick auf die oben dargestellte Problemlage, als neuer didaktischer Beitrag, die komplexen inhaltlich methodischen Anforderungen einer Psychodynamik anschaulich, transparent und „dynamisiert“ zu vermitteln. Die Psychodynamik-Animation, mit dem ätiologischen Schwerpunkt auf konfliktbedingte Störungen, wurde zunächst im Rahmen des von den Psychotherapeutenkammern zertifizierten Fortbildungsangebotes von ‚pro-bericht’ für eine Präsenzveranstaltung entwickelt und den Teilnehmern dargeboten. 2016 wurde die seminarbegleitende Psychodynamik-Animation im Rahmen des umfassenderen E-Learning-Ansatzes mit dem Titel *„Frag Freud! – E-Learning als neuer Weg in der Didaktik der Psychoanalyse“* als Selbst-Lernmodul grundlegend überarbeitet und auf der Fachtagung der Sektion AFW im Mai 2016 in Berlin vorgestellt. Die sieben inhaltlichen Schritte der Psychodynamik-Animation sind als Leitfaden mit Abbildungen und Fallbeispielen in Buchform im Schattauer Verlag ausführlich dargestellt (Jungclaussen, 2012). Ein elektronischer Teaser ist unter www.frag-freud.de abrufbar.

Ziele des Projekts

Das Projekt verfolgt neben einem lernbezogenen Ziel (Vermittlung deklarativen Wissens über zentrale theoretische Grundlagen aus dem Bereich der psychoanalytischen Neurosenlehre) auch ein didaktisch-konzeptionell motiviertes Vorhaben. Vor dem Hintergrund der o. g. Situation soll die neue Psychodynamik-Animation einen didaktischen Beitrag zu Fragen der theoretischen Vermittlung der Psychoanalyse, vor allem im Bereich der Fort-, Aus- und Weiterbildung von niedergelassenen Psychotherapeuten sowie Studierenden leisten. Chancen der didaktischen Erneuerung und Innovation im Kontext der Wissensvermittlung, die sich durch elektronische Medien ergeben, sollen auch im Hinblick auf das diskutierte Studium zur Approbation („Direktausbildung") aufgegriffen und genutzt werden.

Darstellung der Psychodynamik-Animation und ihrer sieben Schritte

Die sieben Schritte einer Psychodynamik umfassen folgende Punkte und sind bei Jungclaussen (2012, S. 107-150) ausführlich beschrieben

1. Darstellung der frühen Biographie
2. Grundkonflikt
3. Neurosenstruktur als Störungs-Disposition
4. Kompensation
5. Aktueller Störungs-Auslöser
6. Aktuell wirksamer unbewusster Konflikt (AWUK) als aktuelle Konfliktdynamik
7. Symptomatik

In der Animation kann der Nutzer durch Mausklick auf „Weiter" oder „Zurück" jeden der einzelnen Schritte interaktiv ansteuern. Durch chronologisches Klicken von Schritt 1 bis 7 zeigt sich für den Nutzer die dynamische Darstellung der o.g. sieben theoretischen Bestandteile einer Psychodynamik. Das Darstellungsfeld ist in eine linke Hälfte für primär visuelle Informationen (bewegte Darstellung der sieben Schritte durch eine animierte Graphik mit Kurz-Beschriftungen) und eine rechte Hälfte für textliche (Erläuterungs- und Vertiefungstexte) und akustische Informationen (von einem Sprecher gesprochener Erläuterungs-Text) unterteilt. Die Vertiefungsinhalte werden über Mausklick auf „Zur Vertiefung frag Freud!" angesteuert und enthalten u. a. eine

beispielartige Anwendung des theoretischen Schrittes innerhalb eines Musterfalls sowie Transfer-Hinweise zur Anwendung des Falls im Antragsbericht und weiterführende Literatur-Empfehlungen.

Abb. 3: Darstellung der Psychodynamik-Animation per Screenshot

Anm.: Das Bild zeigt alle sieben Schritte der Psychodynamik, wie sie am Ende der Animation zu sehen sind (linke Hälfte). Jeder der sieben Begriffe zeigt per Mausklick einen Erläuterungstext an. Auf der rechten Hälfte wird beispielartig der Erläuterungs text von Schritt 2 „Grundkonflikt" angezeigt. Ferner ist unten rechts der Link zu mehreren Vertiefungsoptionen „Zur Vertiefung frag Freud!" zum jeweiligen Schritt zu erkennen.

Didaktisch-methodische Prinzipien

Die Animation folgt aus methodischer Sicht folgenden didaktischen Prinzipien der didaktischen Reduktion (s. Komplexitätsreduktion durch 7 „Schlüsselstellen"); der Anschaulichkeit (s. „dynamisierte" Animation) und einer Metaphorisierung (z.B. Stützpfeiler für die Kompensation). Die in der Animation vorgenommene Informations-

Darbietung in textlicher, akustischer und visueller Form folgt dabei dem Multimodalitäts-Prinzip, wie dies als wichtiges didaktisches Prinzip für den Bereich des E-Learnings formuliert wurde (Übersicht s. Mayer, 2001). Ausführliche Vertiefungstexte, ein Musterfall, Transfer-Hinweis sowie weiterführende Literaturempfehlungen stellen gemäß der cognitive flexibility theory (Jonassen, Ambruso & Olesen, 1992) sicher, dass die zu erlernenden Inhalte nicht nur in mehreren Repräsentationsformen (visuell, textbasiert, akustisch) dargeboten werden, sondern dass vertieftes Lernen vor allem kontextabhängig, fallbasiert und vernetzt sein sollte.

Diskussion

Insbesondere mit Blick auf die dargestellten empirischen Ergebnisse wurde am Beispiel der Stichprobe von Seminarteilnehmern deutlich, dass den psychotherapeutisch tätigen Tiefenpsychologen und Psychoanalytikern die Auseinandersetzung mit der Psychodynamik auf Basis der psychoanalytischen Theorien in der schriftlichen Fallkonzeption große Schwierigkeiten bereitet. Der Zeitaufwand im Verfassen des Psychotherapieantrages ist demnach hoch, während die Arbeitszufriedenheit sehr gering ist. Gründe dafür zeigen sich bereits in der Psychotherapie-Ausbildung, in der laut Befragten über 80 % der Meinung sind, dass das Einüben des Psychotherapieantrages sehr oder eher vernachlässigt wurde.

Aus den empirischen Befunden entsteht zusammenfassend der Eindruck eines „Didaktik-Mangels“ in der Psychoanalyse in Bezug auf die Vermittlung der inhaltlich-methodischen Anforderungen in der komplexen Auseinandersetzung mit der Psychodynamik. Dies entspricht auch der langjährigen Erfahrung des Autors in seiner Arbeit mit Psychotherapeuten sowie Psychotherapeuten in Ausbildung. Wie deutlich wurde, leitete sich im Besonderen hieraus die Notwendigkeit ab, neue Formen der Vermittlung zu entwickeln und zu erproben. Die Psychodynamik-Animation greift diese Notwendigkeit auf und versteht sich vor diesem Hintergrund als Ergänzung bisheriger Lehr- und Lernformen. Sie soll helfen die beschriebene didaktische Lücke zu schließen. Bisherige informelle Rückmeldungen aus den Seminaren lassen den Eindruck entstehen, dass die Psychodynamik-Animation vor allem über den Aspekt der dynamisierten Anschaulichkeit den Lernprozess in einem Präsenz-Seminar zielführend unterstützen kann und wichtige „Aha“-Erlebnisse sowie eine Verkürzung des

Zeitaufwandes ermöglicht (Teilnehmer-Rückmeldungen ‚pro-bericht', 2015). Eine ausführliche Nachbefragung teilgenommener Psychotherapeuten im Rahmen einer Evaluation ist in Arbeit.

Ausblick

Neben einer notwendigen empirischen Erforschung des Lernerfolgs durch die Psychodynamik-Animation (z. B. in einem randomisierten Kontroll-Gruppen-Design) ergeben sich grundsätzliche künftige Anwendungsmöglichkeiten der Psychodynamik-Animation in verschiedenen Lern- und Lehrkontexten.

Im Fokus der Anwendung stehen für die dargestellte Psychodynamik-Animation vier Zielgruppen mit entsprechenden Implementierungsmöglichkeiten:

1. Approbierte Tiefenpsychologen und Psychoanalytiker im Rahmen einer zertifizierten Fortbildung (am Beispiel von ‚pro-bericht')
2. Psychotherapeuten in Ausbildung (PiAs). Die Animation ist integrierbar in bestehende Curricula psychotherapeutischer Ausbildungs-Institute
3. Studenten der Klinischen Psychologie und Psychotherapie an Universitäten und Fachhochschulen. (S. Reform des Psychotherapeutengesetzes und geplantes Psychologie-Master-Studiums zur Approbation in Psychotherapie („Direktausbildung"))
4. Schüler im Fach Psychologie (z.B. gymnasiale Oberstufe)

Der Umstand, dass in den dargestellten methodisch-didaktischen Überlegungen zur Vermittlung der Psychoanalyse auch Erkenntnisse aus dem Bereich der kognitiven Lernforschung in die Animation (Mayer, 2001) eingeflossen sind, stellt einen Beitrag für mehr Integration zwischen den benachbarten Therapieverfahren dar. Die animierten Darstellungen weiterer psychoanalytischer Theorie- und Ausbildungs-Inhalte ist Teil eines im Aufbau befindlichen E-Learning- bzw. Blended-Learning-Ansatzes des Autors namens *„Frag Freud! – E-Learning als neuer Weg in der Didaktik der Psychoanalyse"*.

Literatur

Benecke, C. (2014). *Direktausbildung Psychotherapie mit „breitem Zugang"*. Verfügbar unter: http://lppkjp.de/wp-content/uploads/2014/09/Benecke.pdf (abgerufen am 20.07.2016).

Ermann, M. (2009). *Psychoanalyse in den Jahren nach Freud: Entwicklungen 1940-1975*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ermann, M. (2010). *Psychoanalyse heute - Entwicklungen seit 1975 und aktuelle Bilanz*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ermann, M. (2015). *Freud und die Psychoanalyse. Entdeckungen, Entwicklungen, Perspektiven* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Jungclaussen, I. (2013). *Die Psychodynamik-Animation aus dem pro-bericht Antrags-Seminar (Bericht an den Gutachter)*. Verfügbar unter: https://youtu.be/APman8nfghk (abgerufen am 27.07.2016).

Jungclaussen, I. (2012). *Handbuch Psychotherapie-Antrag. Psychodynamisches Verstehen und effizientes Berichtschreiben in der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie*. Stuttgart: Schattauer.

Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (3., vollständig überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg.

Körner, J. (2016). Psychoanalyse lehren und lernen. *Forum Psychoanal, 32,* 1-3.

Küchenhoff, J. (2016). Not-wendig? Psychoanalytisches Denken in psychiatrischen Institutionen. *Forum Psychoanal*, *32,* 1-14.

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: University Press.

Möller, H. (2016). Didaktische Überlegungen zur Ausbildung psychodynamischer Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten. *Forum Psychoanal, 32,* 5-18.

pro-bericht (2015). Teilnehmer-Feedbacks am Seminarende. Verfügbar unter: http://pro-bericht.de/jsite/index.php/teilnehmerfeedbacks/feedbacks-am-seminarende (abgerufen am 26.07.2016).

Rey, G. D. (2009). *E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlung und Forschung*. Bern: Verlag Hans Huber.

Rüger U., Dahm A., Diekmann M. & Neher M. (Hrsg.). (2015). *Faber/Haarstrick: Kommentar Psychotherapie-Richtlinien*. München: Urban & Fischer.

Walz-Pawlita, S., Bataller, I., Boxberg, F. von, Corman-Bergau, G., Loetz, S., Münch, K. et al. (2008): Psychoanalytische Ausbildung und Forschungsgutachten. Eine Standortbestimmung. *Forum Psychoanal, 24*(3), 67-381.

Konzeption eines PBL-Moduls im Rahmen des Psychologiestudiums

Markus Knöpfel, Frank Musolesi und Willi Neuthinger

Kompetenzorientierung, Eigenverantwortung und Selbstorganisation sind Kernaspekte eines berufsvorbereitenden Studiums, die auch in unterschiedlichen Studien (bspw. DIHK, 2015) gefordert werden. Im Rahmen des Grundlagenmoduls „Differentielle und Persönlichkeitspsychologie", an der Fakultät für Angewandte Psychologie der SRH Hochschule Heidelberg, findet bereits zu Beginn des Studiums ein hohes Maß an selbstgesteuertem, sozio-konstruktivistischem Lernen durch **P**roblembasiertes **L**ernen (PBL) statt. Die Studierenden durchlaufen einen selbstorganisierten und -gesteuerten Prozess unter tutorieller Begleitung. Im Folgenden werden sowohl die Curriculums-gestaltung, die Ausbildung der Tutoren, sowie die Ergebnisse der studentischen Lehrevaluation vorgestellt.

Learning Outcome als „Maßstab"

Die Bildungslandschaft erlebt seit mehreren Jahren Veränderungen, die Hochschulen vor große Herausforderungen stellen. Ein merklicher Rückgang der besetzten Ausbildungsstellen und erstmals mehr Studierende als Auszubildende im Jahr 2015 zeigen ein eindeutiges Bild: Wir befinden uns in einer Akademisierungswelle, auf die das Hochschulsystem nur langsam reagiert. Studienmodelle sollen die Verbindung zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen wissenschaftlichem Anspruch und Beschäftigungsfähigkeit (Employability) herstellen. Absolventen müssen mit dem Bachelorabschluss fachlich und persönlich in der Lage sein, sich in der Berufs- und Arbeitswelt „wertschöpfend und leistungsfähig zu entfalten" (Brinkmann, 2016), oder sich in Masterstudiengängen weiterzuentwickeln.

Vor diesem Hintergrund hat die SRH Hochschule Heidelberg seit 2012 die Kompetenzentwicklung und die Orientierung an den Lernergebnissen (Learning Outcomes) in den Fokus gerückt, um den Absolventen einen guten Berufseinstieg zu ermöglichen und sie gleichzeitig wissenschaftlich versiert aus dem Studium zu entlassen. Seit nun vier Jahren wird in allen Studiengängen nach dem CORE-Prinzip

(**C**ompetence-**O**riented **R**esearch and **E**ducation) gelehrt und gelernt. Durch die gezielte Gestaltung des Curriculums und der Abstimmung von Lernzielen, Lehr-/Lernaktivitäten und Prüfungsform (Constructive Alignment) in allen Modulen, wird bereits in den Grundlagenfächern das Learning Outcome als Maßstab gesetzt.

In der Fakultät für Angewandte Psychologie geht somit der „didaktische Weg" von der lehrenden Fremdsteuerung hin zur studentischen Selbststeuerung in psychologischen Anwendungs- bzw. Problemsituationen (Neuthinger, 2016).

Beispielmodul: Differentielle und Persönlichkeitspsychologie

In diesem Abschnitt wird beispielhaft der Aufbau des Grundlagenmoduls „Differentielle und Persönlichkeitspsychologie" vorgestellt, welches in allen Bachelor-studiengängen der Fakultät für Angewandte Psychologie an der SRH Hochschule Heidelberg gelehrt wird (vgl. Musolesi, 2016). Die Studiengänge Psychologie (B. Sc.), Gesundheitspsychologie (B. Sc.) und Wirtschaftspsychologie (B. Sc.) orientieren sich an den Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs, 2016) und dem Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP, 2016).

Die Veranstaltung zeichnet sich durch einen Wechsel in der kommunikativen Aktivität von Dozent und Student aus. Es finden zum einen inputorientierte Phasen statt, in denen die Aktivität beim Dozenten liegt. Hierbei werden wissensbasierte Inhalte vermittelt, wobei sich die Studierenden grundsätzlich in einer passiv-empfänger-orientierten Haltung befinden. Die didaktische Vermittlung geschieht in Form der klassischen Vorlesung, in der kaum Interaktion stattfindet. Dabei liegen die Vorzüge in der ökonomischen Vermittlung von umfangreichen Wissenseinheiten. Hierzu können auch größere Gruppen von Studierenden zusammengefasst werden, da es kaum einen Unterschied macht, ob sich im Veranstaltungssaal 35 oder 70 Studierende befinden.

Zum anderen werden PBL-Tutorien eingesetzt, in denen die Aktivität überwiegend bei den Studierenden liegt. Die PBL-Tutorien umfassen maximal 15 Studierende (und einen PBL-Tutor), damit alle Studierenden die Möglichkeit haben, in Interaktionsprozesse eintreten zu können. In den Tutorien arbeiten die Studierenden fallorientiert. In jedem Tutorium wird ein spezifischer Fall aus der Lebenswelt der Studierenden thematisch bearbeitet. Vorlesungen und Tutorien sind hierbei eng aufeinander abgestimmt. Allerdings stellen die Tutorien prinzipiell keine Wiederholung

und Vertiefung der Vorlesungsinhalte dar, wie es die klassischen Übungs- und Seminareinheiten normalerweise vorsehen. Vielmehr werden in den Tutorien neue Wissenseinheiten generiert, die die Studierenden eigenverantwortlich und selbstorganisiert entwickeln.

Die PBL-Tutoren sind Begleiter des studentischen Interaktions- und Lernprozesses. Sie geben keine fachlichen und inhaltlichen Hinweise und greifen nur mittels Fragetechniken ein, wenn beispielsweise der Diskussionsprozess ins Stocken gerät oder sich die Studierenden thematisch „im Kreis drehen". Darüber hinaus überwachen sie anhand einer vorgegebenen Checkliste, ob die Studierenden, im Sinne der Modulinhalte des Studiums, die richtigen Lernziele entwickeln.

Die nachfolgende Abbildung (Abb. 1) zeigt die zeitliche Aufteilung und inhaltliche Überlappung der Veranstaltungsinhalte nach Vorlesungen (VL) und PBL-Tutorien (PBL).

Abb. 1: Aufteilung und Überlappung von Vorlesungen und PBL-Tutorien

Hier ist deutlich zu erkennen, dass Vorlesung und PBL-Tutorium nur eine geringe Schnittmenge aufweisen. Die angesetzte Zeitverteilung zwischen Vorlesungen und Tutorien liegt bei jeweils ca. 50%. Die Gleichrangigkeit beider didaktischer Methoden kommt auch in der Modulabschlussprüfung zum Ausdruck.

Die nachfolgende Abbildung (Abb. 2) zeigt den Zusammenhang zwischen Vorlesungen, PBL-Tutorien und Modulabschussprüfung.

Abb. 2: Zusammenhang und zeitliche Strukturierung von Vorlesungen und PBL

Im Folgenden wird beispielhaft ein Fall aus der Lebenswelt der Studierenden, den diese thematisch bearbeiten, vorgestellt:

Fallbeispiel „*Die Macht des Unbewussten*“

„Cora und ihre beste Freundin Vanessa verbringen viel Zeit miteinander. Cora ist eine ausgeglichene und ruhige Person, die ungern im Mittelpunkt steht. Ein paar Mal hat Vanessa ihre Freundin jedoch schon ganz anders erlebt. Wenn Cora auf Partys Alkohol getrunken hat tanzt sie hemmungslos auf dem Tisch und unterhält die ganze Gesellschaft. Am nächsten Tag ist ihr das am Vorabend gezeigte Verhalten sehr unangenehm. Sie beklagt sich dann regelmäßig bei Vanessa wie es zu ihrem Verhalten kommen konnte.

Vanessa studiert im zweiten Semester Psychologie und hat neulich etwas über Freuds Persönlichkeitstheorie gelesen. Dabei ist ihr aufgefallen welchen großen Einfluss Freud dem Unbewussten zuschreibt. Nun macht sie sich Gedanken darüber, ob man Coras Verhalten mithilfe von Freunds Vorstellungen zum Unbewussten erklären kann.“

Zu diesem spezifischen Fall gibt es Arbeits- bzw. Leitfragen für die Tutoren:

Arbeitsfragen / Leitfragen für die Tutoren:

1. Welche Ebenen des Bewusstseins gibt es nach Freud?
2. Wie kann man Coras Verhalten anhand dieser Ebenen erklären?
3. Welches Strukturmodell der Psychoanalyse entwickelte Freud?

Ähnliche Fallbeispiele werden in den PBL-Tutorien für die weiteren Persönlichkeitsperspektiven behandelt.

Wochenbezogene Lernziele

Die Lernziele sind wochenbezogen definiert und orientieren sich am Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (AK DQR, 2011; Wissenschaftsrat, 2011).

Beispielhaft seien die Lernziele der ersten Woche genannt:

- Die Studierenden verstehen Inhalt und Strukturmodell der psychoanalytischen Theorie von S. Freud
- Sie verstehen die unterschiedlichen Grade der Bewusstheit
- Sie verstehen die Entwicklung der Persönlichkeit
- Sie lernen die klinische Anwendung von Freuds Theorie kennen
- Sie kennen ausgewählte Weiterentwicklungen der psychoanalytischen Theorie.

Der Erfolg des PBL-Konzepts hängt nicht zuletzt von der Qualität der eingesetzten Tutoren ab. Im folgenden Abschnitt werden einige wichtige Aspekte rund um die Tutorenausbildung beschrieben.

Die Tutorenrolle – Ausbildung und Aufgaben

Die Ausbildung der Tutoren ist eine wesentliche Voraussetzung beim Einsatz von Problembasiertem Lernen.

Die folgende Abbildung (Abb. 3) beschreibt die Handlungsschwerpunkte des Tutors. Er sorgt für ein wertschätzendes und produktives Lernklima. Auf der Prozessebene gibt der Tutor den methodischen Rahmen für das Tutorium vor. Schließlich überwacht er auf der inhaltlichen Ebene den interaktiven Erkenntnisprozess.

Abb. 3: Strukturelle Ebenen des PBL-Tutoriums (Mühlfelder & Konermann, 2016)

Innerhalb von sechs 1-2-tägigen Modulen (Übersicht in Tab. 1) vermitteln erfahrene Trainer der Fakultät für Angewandte Psychologie sowohl die theoretischen Grundlagen der PBL-Methodik, als auch deren praktische Anwendung.

Die Tutoren erlernen in diesen Modulen das fachliche und methodische Handwerkszeug, um den Lernprozess der Studierenden bestmöglich begleiten, steuern und überwachen zu können.

Tab. 1: Programmbeschreibung des Tutorentrainings (vgl. Mühlfelder & Konermann, 2016)

Programmbeschreibung des Tutorentrainings		
Modul	**Dauer**	**Inhalt**
1	1,5 Tage (12 Std.)	Grundlagen der PBL-Methodik (7-Sprung, Moderation, Feedback, Evaluation), Förderung des Lernklimas in Tutorien
2	1,5 Tage (12 Std.)	Rollenverständnis und Kernkompetenzen des Tutors, Fallkonstruktion
3	1 Tag (8 Std.)	Umgang mit schwierigen Teilnehmern, Umgang mit Konflikten, Motivationsfördernde Interventionen
4	1 Tag (6 Std.)	Hospitation in PBL-Tutorium eines Experten unter Realbedingungen
5	¾ Tag (6 Std.)	Erprobung als Tutor im laufenden PBL-Tutorium
6	1 Tag (8 Std.)	Supervision, Integration, Reflektion

Koordination und Evaluation der PBL-Tutorien

Das Zusammenspiel zwischen Vorlesungen und Tutorien bedeutet für das Lehrpersonal der Fakultät einen hohen zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand im Vergleich zu reinen Vorlesungsformaten. Der Abstimmungsaufwand unter den Tutoren ist erheblich und muss über regelmäßige Treffen koordiniert werden. Die Treffen der Tutoren, unter Begleitung eines Lehrenden aus dem Themenblock, haben hauptsächlich die folgenden Zielsetzungen:

- Abgleich der Lernfortschritte zwischen den Gruppen
- Klärung aufgekommener (prozessualer und inhaltlicher) Fragen
- Hilfestellung und kollegiale Beratung untereinander
- Besprechung geeigneter Klausurfragen aus den Tutorien

Darüber hinaus werden die Tutorien anhand der in der Fakultät hierfür angefertigten Lehrevaluationsbögen (Knöpfel, 2016) evaluiert und nach den Prüfungen gemeinsam mit den Gruppensprechern reflektiert.

Die Evaluationsbögen teilen sich in zwei Abschnitte auf und die Befragung wird unter Nutzung des Evaluationssystem EvaSys der Electric Paper Evaluationssysteme GmbH online durchgeführt. Der erste Teil bezieht sich auf den allgemeinen Teil zu organisatorischen Aspekten des Tutoriums. Der zweite Abschnitt beinhaltet Fragen zum Tutor selbst, dessen Verhalten, Auftreten und Kompetenz im Rahmen des Tutoriums (Items siehe Abb. 4).

1 Allgemeiner Teil - Fragen zum Tutorium	
1.1	Die Ziele des Tutoriums sind verständlich.
1.2	Die Ziele des Tutoriums sind klar kommuniziert.
1.3	Der Prüfungsanteil/-relevanz des Tutoriums ist bekannt.
1.4	Der Aufbau und Ablauf des Tutoriums wurden zu Beginn kommuniziert.
1.5	In den PBL-Tutorien konnte ich meine Kommunikations- und Moderationskompetenz weiterentwickeln.
1.6	Durch die PBL-Tutorien fiel es mir leichter die Lerninhalte zu festigen.
1.7	Die im Tutorium zur Verfügung gestellten Unterlagen sind hilfreich.
1.8	Wenn es Unterlagen zum Tutorium gibt, sind diese gemäß Absprache verfügbar.

3 Spezifischer Teil - Fragen zu Tutor/Tutorin	
3.1	Der Umgang zwischen Tutor/Tutorin und Studierenden zeugt von gegenseitigem Respekt.
3.2	Die Methode des Problem Based Learning (PBL) wurde durch den Tutor / die Tutorin verständlich vorgestellt und weitestgehend eingehalten.
3.3	Studierende und Tutor/Tutorin setzen sich gemeinsam kritisch mit der Veranstaltung auseinander.
3.4	Der Tutor / die Tutorin wirkte gut vorbereitet.
3.5	Der Tutor / die Tutorin ist freundlich und aufgeschlossen.
3.6	Der Tutor / die Tutorin begleitete den Lernprozess der Studierenden optimal (z.B. durch rechtzeitige Intervention, Anregung zur Diskussion, Abgleich der Lernziele, etc.).

Abb. 4: Itemübersicht, Allgemeiner Teil (links) und Teil zu Tutor/in (rechts)

Auf der Basis vorangegangener Evaluationen wurde das PBL-Konzept weiter verbessert, z.B. durch die inhaltliche Anpassung der wöchentlichen Treffen mit den Tutoren und der noch engeren Verzahnung von Vorlesungen und PBL-Tutorien.

Die jüngsten Evaluationsergebnisse (Juni/Juli 2016) zeigen, dass sowohl die Veranstaltung, als auch die eingesetzten Tutoren zu einem sehr positiven Lernklima führen und gleichzeitig einen tiefen Durchdringungsgrad des Lernstoffes aufweisen. Auf entsprechende Ergebnisse aus Studien von Loyens (2015) sei ebenfalls hingewiesen, die den maßgeblichen Unterschied im Lernergebnis, insbesondere bei der nachhaltigen Behaltensleistung unter Einsatz von PBL aufzeigen. Die Studierenden empfinden das

Lehr-/Lern-Setting als nützlich, um ein stark „theorielastiges“ Fach, über den entsprechenden Anwendungsbezug in der Fallarbeit, zu einem „praktischen“, spannenden und interessanten Grundlagenfach zu entwickeln.

In der folgenden Abbildung (Abb. 5) sind die Evaluationsergebnisse von Mai/Juni 2016 dargestellt.

Abb. 5: Evaluationsergebnisse Tutorium Diffentielle und Persönlichkeits-psychologie (05/06 2016)

Fazit und Ausblick

Die Konzeption eines PBL-Moduls am Beispiel der Lehrveranstaltungsreihe „Differentielle und Persönlichkeitspsychologie“ hat gezeigt, dass dieses Lehr-/Lernformat einen deutlichen Zugewinn für die Studierenden darstellt. Die Übertragung des Konzepts auf andere Module sollte jedoch thematisch und inhaltlich begründet sein (nicht nur um eine neuartige und interaktive Methode einzusetzen). Im

Bereich der Fallkonstruktion, die für PBL-Tutorien unabdingbar ist, zeigten sich Inhalte mit größeren Interpretationsmöglichkeiten und Alltagsbezug, gerade im Bachelorstudium, als besonders geeignet. Sie begünstigen die für den Erkenntnisprozess notwendige Verbindung von Theorie und Praxis.

Die Integration des PBL-Konzepts in die psychologische Ausbildung, an der Fakultät für Angewandte Psychologie, hat sich überaus bewährt. Neben der intensiveren Verarbeitungstiefe des Lernstoffes erwerben die Studierenden weitere wichtige, berufsbezogene Kompetenzen, die zu einer Erhöhung der angestrebten Employability führen.

Aufgrund dieser positiven Erfahrungen werden perspektivisch weitere psychologische Grundlagenfächer als PBL-Module gestaltet.

Literatur

AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.* Verfügbar unter: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (abgerufen am 06.07.2016).

BDP (2016). *Berufsbild Psychologie. Psychologische Tätigkeitsfelder*. BDP: Berlin

Brinkmann, R. (2016). Einführung. In R. Brinkmann (Hrsg.), *Problembasiertes Lernen im Studienfach Psychologie. Konzepte, Methoden, Evaluation.* Heidelberg: Heidelberger Hochschulverlag.

Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2016). *Studienfach Psychologie.* Verfügbar unter: http://www.dgps.de/index.php?id=124 (abgerufen am 06.07.2016).

DIHK – Deutsche Industrie- und Handelskammer (2015). *Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen: Ergebnisse einer DIHK Online-Unternehmensbefragung.* Verfügbar unter: http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-umfrage-hochschulabsolventen-2015.pdf (Stand: 26.01.2016) (abgerufen am 06.07.2016).

Knöpfel, M. (2016). *Evaluation von PBL-Tutorien*. Internes Dokument. SRH Hochschule Heidelberg. Heidelberg: Fakultät für Angewandte Psychologie.

Loyens, S. M., Jones, S. H., Mikkers, J. & van Gog, T. (2015). Problem-based learning as a facilitator of conceptual change. *Learning and Instruction, 38*, 34-42.

Musolesi, F. (2016). Gestaltung eines PBL-Themenblocks – am Beispiel des Moduls „Einführung in die Persönlichkeitspsychologie“. R. Brinkmann (Hrsg.), *Problembasiertes Lernen im Studienfach Psychologie. Konzepte, Methoden, Evaluation.* Heidelberg: Heidelberger Hochschulverlag.

Neuthinger, W. (2016). Didaktische Konzepte im Fach Psychologie. In R. Brinkmann (Hrsg.), *Problembasiertes Lernen im Studienfach Psychologie. Konzepte, Methoden, Evaluation*. Heidelberg: Heidelberger Hochschulverlag.

Wissenschaftsrat (2011). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Sutorius: Köln.

Selbstorganisiertes Lernen im Psychologieunterricht

Nicola Buchholz und Susanne Hildebrand

Für den Psychologieunterricht im beruflichen Gymnasium und in der Erzieherausbildung stellt sich die Frage, wie die Förderung von Sozial-, Selbst- Fach- und Methodenkompetenzen durch möglichst hohe Eigenverantwortung und Partizipation erreicht werden kann bei gleichzeitiger Wahrung von Wissenschaftsorientierung (vgl. Seiffge-Krenke, 1981). Zielführend ist eine Matrix (vgl. Behringer 2010), die den Lehrenden im Planungsprozess einen Überblick über den angestrebten Grad der Selbstorganisation in der jeweiligen Unterrichtsreihe gibt. Hier wird für verschiedene Aspekte des Lernprozesses (Thema, Frage, Unterthema, Lernweg, Lernziel, Lerntempo, Zeitstruktur, Lernort, Sozialform, Produkt, Präsentationsform) aufgezeigt, ob die Lernenden frei wählen können oder ob es eine Festlegung gibt. Die Rolle der Lernbegleitung erfordert im Vergleich zur klassischen Lehrerrolle eine Erweiterung des Handlungsrepertoires (vgl. Herold & Herold, 2011).

Auf der Suche nach einer Begriffsbestimmung

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welches Verständnis von selbstorganisiertem Lernen (SOL) sinnvoll für den Psychologieunterricht an einem Berliner Oberstufenzentrum Sozialwesen in den Bereichen berufliches Gymnasium und Erzieherausbildung ist. Selbststeuerung und Fremdsteuerung von Lernen sind hypothetische Extrempunkte eines Kontinuums. Die Begriffsdefinition für SOL weist je nach Autoren Überschneidungen und Differenzen auf. Im Mittelpunkt steht stets die eigenständige Strukturierung des Lernprozesses, wobei der Lernende einige wesentliche Elemente in seinem Arbeitsprozess selbst bestimmt (Buchholz, 2008; Buchholz, 2001).
Von der Senatsverwaltung wurde das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern ab 0 Jahren eingeführt, das für alle Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Berlin verbindlich ist. Diesem liegt ein konstruktivistisches Bildungsverständnis zugrunde. Grundüberzeugung ist, dass die Förderung von Selbst- Sozial-, Fach- und Methodenkompetenzen nur durch möglichst hohe Eigenverantwortung und Partizipation erreicht werden kann. Selbstorganisiertes Lernen soll die

individuelle Selbständigkeit stärken, eine soziale Lernstruktur schaffen sowie Projektkompetenz vermitteln (Bildungsserver Berlin-Brandenburg, 2016). Unsere Schüler/innen und Studierenden sollten daher bereits in der eigenen Ausbildung ein konstruktivistisches Lernkonzept kennenlernen.

„Selbstorganisiertes Lernen im Psychologieunterricht“ bezieht sich nicht explizit auf ein einzelnes konkretes Konzept. Neben Herold und Herold (2011) wurden u. a. Anregungen von Greif (1996) und Lernwerkstattkonzepte (Behringer, 2010; Behringer, Kromrei, Müller-Stahl, 2008; Wedekind, 2006) aufgegriffen. Angestrebt wird ein den konkreten Bedürfnissen der Klasse und der Lehrkraft angepasstes kreatives und wandelbares Konzept. Selbstorganisiertes Lernen dabei ist Voraussetzung, Methode und Ziel des Lernens.

Klarheit über Elemente der Selbstorganisation gewinnen

Selbstorganisation wird in der konkreten Umsetzung im Schulalltag häufig auf den Organisationsaspekt reduziert: Vorgegebene Themen werden als Gruppenarbeit mit festen Zielen unter Zeitdruck bearbeitet. Gruppenpräsentationen sind dann Grundlage konventioneller Klausuren. Diese Form des scheinbar selbstorganisiertens Lernens hat bei Schülern und Eltern oft einen schlechten Ruf. Mit selbstorganisiertem handlungsorientierten Unterricht mit echten Freiheitsgraden hat dieses Szenario wenig zu tun.

Zentral ist, dass beim SOL der Lernende wesentliche Elemente in seinem Arbeitsprozess wirklich auch selbst bestimmt. Die Umsetzung der Freiheitsgrade im schulischen Kontext scheint zunächst schwierig: Neben der Orientierung an vollen Lehrpläne hat Psychologiedidaktik den Auftrag der Wissenschaftsorientierung (Seiffge-Krenke, 1981). Jedoch muss die Abschlussarbeit, in der Erzieherausbildung die schriftliche Facharbeit und im beruflichen Gymnasium die Präsentationsprüfung oder schriftliche Abiturarbeit definitiv selbstorganisiert gestaltet werden. Dabei fungiert die betreuende Lehrkraft als Lernbegleitung. Dies erfordert hohe Selbstorganisationskompetenzen, die im Laufe der schulischen Ausbildung gezielt trainiert werden müssen (Pleiss, 2014).

Eine an der Anna-Freud-Schule entwickelte Matrix (in Anlehnung an Behringer, 2010) gibt den Lehrenden im Planungsprozess einen Überblick darüber, über welche Elemente in der jeweiligen Unterrichtsreihe die Schüler selbst bestimmen können. Hier

wird für verschiedene Aspekte des Lernprozesses aufgezeigt, ob die Lernenden frei wählen können oder es eine Festlegung für diesen Aspekt gibt. Auch für die Lernenden besteht so eine hohe Transparenz.

Die Selbstorganisation der Lernprozesse am Ende der Schullaufbahn bzw. Ausbildung gelingt nur, wenn dies durch ein systematisches Heranführen eingeübt wurde. (Herold & Herold, 2011). Besonders Schüler, die aus einer eher herkömmlichen Lernkultur mit strikten Verhaltensregeln kommen, haben die dafür benötigten Kompetenzen selten und können durch die größeren Freiheitsgrade beim SOL verunsichert sein. Gelungene selbstorganisierte Arbeit in der Gruppe ist gelungene Teamarbeit. Gerade bei den ersten SOL-Arbeiten ist Unterstützung nötig, was die Verteilung der Rollen, die Organisation des Arbeitsprozesses und die interne Auswertung der Kooperation und Effektivität angeht.

Innerhalb der beschränkten schulischen Rahmenbedingungen und Zeitvorgaben ist es wichtig in jedem Projekt abzuwägen, welche Ziele sinnvoll erreicht werden können. Die Matrix hilft gezielt zu reflektieren, ob die Freiheitsgrade nicht doch sinnvollerweise erhöht werden können oder welche Elemente bewusst nicht frei gestaltet werden können.

SOL-Projekte

Im folgenden skizzieren wir exemplarisch zwei unserer selbstorganisierten Projekte. Die jeweiligen Freiheitsgrade werden auf der Matrix in *Tabelle 1* veranschaulicht. Neben der bei der Facharbeit benötigten Selbstorganisation werden in *Tabelle 1* weitere Projekte analysiert: der Tag der Psychologie im beruflichen Gymnasium, bei dem nach Hospitationen verschiedene Praxiseinrichtungen in Form einer Postersession präsentiert werden; das Projekt „Kleine Entdecker“ von Heinl & Kromrei, bei dem Studierende der Fachschule einen Entdeckerkoffer mit Lernmaterial erstellten, der von eingeladenen Kindergartengruppen ausprobiert wird. Echte SOL-Projekte haben eine sehr hohe Akzeptanz bei den Studierenden, wie sich beim Gruppenfeedback zum Projektabschluss stets zeigte. Deutliche Kompetenzentwicklungen im sozialen und personalen Bereich zeigten sich nach den Projekten im Unterricht, in Bezug auf das Klassenteam und in Bezug auf die eigene Strukturierung der Schüler/innen.

Tab. 1: Matrix „Freiräume für den Lerner“

Projekt	Thema	Frage/ Unterthema	Lernweg	Lernziel	Lern-tempo	Lernort	Sozial-form	Produkt	Lernre-flexion
Facharbeit Fachschule Sozialpäda-gogik	hoch	hoch	hoch	innerhalb vorgegeb. Kriterien	hoch	hoch	teilweise	innerhalb vorgegeb. Kriterien	innerhalb vorgegeb. Kriterien
Tag der Psychologie Leistungs-kurs 12	innerhalb eines vorgegeb. Rahmens	hoch	hoch	innerhalb vorgegeb. Kriterien	innerhalb v. Meilenstei-nen hoch	hoch	hoch	innerhalb vorgegeb. Kriterien	hoch
Experiment Klasse 11	teilweise	hoch	teilweise	innerhalb vorgegeb. Kriterien	innerhalb v. Meilenstei-nen hoch	teilweise	hoch	innerhalb vorgegeb. Kriterien	gemeinsam abgestimmte Kriterien
Entdecker 1. Ausbil-dungsjahr	hoch	hoch	teilweise	innerhalb vorgegeb. Kriterien	innerhalb v. Meilenstei-nen hoch	teilweise	hoch	innerhalb vorgegeb. Kriterien	innerhalb vorgegeb. Kriterien
Aggression 3. Ausbil-dungsjahr	innerhalb eines vorgegeb. Rahmens	hoch	hoch	hoch	innerhalb v. Meilenstei-nen hoch	teilweise	hoch	hoch	hoch

Projekt „Das Experiment“, 11. Klasse berufliches Gymnasium (Buchholz, 2012)

Eigene Experimente zu psychologischen Themen, die die Schüler interessieren werden geplant, an kleinen Stichproben durchgeführt, ausgewertet, dokumentiert und präsentiert. Lernziel ist der handlungsorientierte Erwerb von Methodenkompetenzen im Bereich der psychologischen Forschung. Fragestellung und methodische Umsetzung im Versuch werden selbst gewählt. Die Lernbegleitung bietet Unterstützung. Die Sozialform Gruppenarbeit ist vorgegeben, die Lernkooperation wird bezüglich der Arbeitsgruppenbildung frei gewählt. Die interne Arbeitsteilung wird von der Gruppe organisiert, Anteile einzelner Gruppenmitglieder werden dokumentiert. Methoden wie Advance Organiser, rotierende Zuständigkeiten für die Gruppenmoderation, ein handlungsleitender Projektüberblick und Zwischenauswertungen helfen, den Lernweg selbst zu organisieren.

Die Gruppe muss einen Zeit- und Arbeitsplan erstellen. Vorgegebene Lernschritte müssen selbständig auf die Gruppenarbeit herunter gebrochen werden. Für die Experimente werden häufig außerschulische Orte aufgesucht. Die Struktur des

Produkts (Ergebnisbericht und Präsentation) ist vorgegeben und spiegelt die Realität wissenschaftlichen Arbeitens wieder. Die Lernkontrolle im Prozess umfasst die Beratung der Lernbegleitung und die regelmäßige Präsentation von Teilergebnissen im Plenum mit strukturierter kollegialer Supervision. Die Leistungsbewertung beinhaltet die Bewertung der Einzelleistungen und der Gesamtleistung durch Gruppe, Mitschüler und Lehrkraft anhand eines zwischen Lehrkraft und Schülern abgestimmten Instruments.

Die Ergebnisse von Klausuren mit Methodenschwerpunkt nach dem Projekt „Experiment“ zeigten insgesamt gute bis befriedigende Ergebnisse und entsprachen damit den Vergleichswerten der Klausuren von Lerngruppen mit konventionelle Lehrmethoden. Im Rahmen des spiralförmigen Currikulums fiel mehreren Kollegen auf, dass die Schüler/innen im Folgeschuljahr z.B. zu Methoden wie Experimentenanlyse oft deutlich besser verfestigtes Wissen zeigten, das auch leichter angewandt werden konnte, wenn es im Rahmen eines SOL-Projekts „Experiment“ erworben wurde.

Projekt „Aggression“ im 3. Ausbildungsjahr der Fachschule (Buchholz, 2015)

Im Plenum wird eine Lernsituation ausdifferenziert, die auf einem realen Fall aus dem Praktikum basiert. Zu dem Fall formulieren die Studierenden selbst Fragestellungen, aus denen sich Gruppen bilden. Die Lernbegleitung hilft, Materialien und Medien zur Bearbeitung zu organisieren. Lernorte und Medien sind flexibel: Wer z. B. theoretisch Ursachen erkunden will, bekommt wissenschaftliche Texte. Wer Rollenspiele etwa zu Mediation durchführen will, bekommt Medien für Videofeedback gestellt. Wer sich mit Kooperationsübungen vertraut machen möchte darf in den Outdoorbereich gehen. Bei der Vermittlung der Ergebnisse wird das Plenum interaktiv in Form von Übungen miteinbezogen, zudem werden Leittexte zur Ergebnissicherung erstellt.

Eine Examensklausur zum Thema des Projekts „Aggression“ zeigte durchweg gute bis sehr gute Ergebnisse und lag damit über den Vergleichswerten.

Haltung von Lernbegleitern im System Schule

Wenn wir darüber nachdenken, wie Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler eingeladen, ermöglicht und unterstützt werden kann, stellt sich die Frage,

welche Kompetenzen dies von den Lehrern fordert, die hier, auch um die unterschiedlichen Rollen begrifflich abzugrenzen, Begleiter genannt werden. Begleiter auch deshalb, weil sich die Rolle weniger auf das aktive Lehren als viel mehr auf das Begleiten der selbst-(organisiert, verantwortlich) Lernenden bezieht.

Die Rolle der Lernbegleitung erfordert im Vergleich zur klassischen Lehrerrolle eine Handlungsänderung (vgl. Herold & Herold, 2011, S. 155 ff.) bzw. die Erweiterung des Handlungsrepertoires. Um Lehrerhandeln nachhaltig zu ändern, braucht es Unterstützung auf verschiedenen Ebenen (Herold & Herold, ebd.), z.B. der Ebene der Kolleginnen, Leitenden, Teamkolleginnen durch Weisungen und Unterstützung, aber auch der Ebene der schulischen Organisation und Ausstattung und der Materialien.

So wichtig es ist, diese zu benennen, scheint es derzeit im regulären Schulalltag utopisch, auf die Letzteren zu hoffen. Bleibt also der Blick auf die Handlungsmöglichkeiten, die innerhalb des Systems, der einzelnen Kollegien, bereits bestehen.

Ein wichtiger Teil davon ist das Wissen über neue Ansätze und Methoden, die Beharrlichkeit im Alltag, sich Freiräume zu schaffen, um dieses know how zu erarbeiten und zu reflektieren. Herold & Herold weisen darauf hin, dass eine Handlungsänderung nicht nur kognitive Veränderungen beinhaltet, sondern auch emotionale: „Die Widerstände, die wir spüren, wenn wir alte Spuren verlassen, sind Ausdruck unserer bisherigen Lernerfahrungen, die auch stark von Emotionen begleitet sind“ (ebd. S. 156) Sie zählen eine Reihe möglicher emotionaler Muster auf, die von bestimmten Lernarrangements bedient werden können: Gibt Frontalunterricht ein Gefühl der Sicherheit, der Kontrolle?

Neben dem kognitiven Wissen ist sicher das Erleben selbstorganisierter Lernarrangements wichtig– und zwar auch und gerade in der Rolle von Lernenden. Es braucht die Reflexion, welche subjektiven Theorien ich als Lernbegleiterin einbringe. Das kann bedeuten, alte emotionale Prägungen loszulassen, welche ich als Schülerin erfahren habe. Es geht u.a. darum, angstfreie Lernumgebungen zu schaffen. Die eigene Perspektive als eine von vielen wahrzunehmen ist essentiell, auch hier nicht nur kognitiv verstanden, sondern emotional.

Begreift man wie Herold und Herold SOL als systemisch-konstruktive Praxis, geht damit ein Hoheitsgebiet der klassischen Lehrerrolle verloren. Wissen entsteht hier nicht mehr durch Selbstbestimmung von Lehrern; es ist eine Konstruktion, die durch

Absprachen über Wege und Ziele ausgehandelt wird – ein teilweise massiver Kontrollverlust. Praktisch heißt das, wenn ich mich auf das Denken der Schüler einlasse, dass nicht meine Meinung richtig ist (oder die der Schüler), sondern dass es darum geht, beide miteinander in Beziehung zu setzen. Die Meinung anderer neben der eigenen wertfrei stehen zu lassen, scheint uns ein schönes Thema für lebenslanges Lernen.

Schülerzentriertes Arbeiten in Sinne von SOL bedeutet auch, einfach mal nichts tun, nachdem ich viel Zeit in die Gestaltung der Lernumgebung & des Materials investiert habe: „üben Sie vor dem Treffen maximale Kontrolle über die Arbeitsstrukturen aus" (Weisboard & Janoff, 2011, S. 60.). Alles was ich tue und wofür ich Verantwortung übernehme, können Schüler nicht mehr tun und dafür Verantwortung übernehmen. Sie beschreiben ihren Weg zur Haltung der Begleitung wie folgt: „Wir verabschiedeten uns von dem Anspruch, für alles eine Antwort haben zu müssen. Wir brachten uns selbst bei, weniger zu *tun* und aufmerksamer zu *sein*" (Weisbord & Janoff, 2011, S. 29).

So lassen sich bezüglich der Kompetenzentwicklung bei Lehrern als Lernbegleitern folgende Punkte zusammen fassen: es ist wichtig, mich immer wieder in selbstorganisierten Lern- und Arbeitsarrangements zu erfahren, Kontrollverlust im Prozess auszuhalten, weniger zu tun und mehr wahrzunehmen.

Selbstorganisation entwickelt sich über die drei Jahre Schule bzw. Ausbildung, wenn man mit einer Klasse immer wieder selbstorganisiert arbeitet.

Literatur

Behringer, M. (2010). *Lernarrangements für die Lernwerkstatt. Unterlagen zur Fortbildung.* Unveröffentlichtes Manuskript. Anna-Freud-Schule, Berlin.

Behringer, M., Kromrei, V., Müller-Stahl, E. (2008). *Lernwerkstattarbeit an der Anna-Freud-Schule. Lernwege zum persönlichen Wachstum.* Unveröffentlichtes Manuskript. Anna-Freud-Schule, Berlin.

Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2016). *Selbstorganisiertes Lernen.* Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/unterrichtsentwicklung/sol-allgemein (abgerufen am 28.1.2016).

Buchholz, N. (2001). Selbstorganisiertes Lernen. In G. Wenninger (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg: Spectrum.

Buchholz, N. (2008) Handlungsorientiertes Training oder selbstorganisiertes Lernen? Eine Evaluationsstudie zum Erwerb studienbezogener Kompetenzen zu Projektarbeit und Präsentation. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VII* (S. 347-358). Aachen: Shaker Verlag.

Buchholz, N. (2012) *Unterrichtsmaterial zum Projekt Forschungsmethoden der Psychologie: Das Experiment.* Unveröffentlichtes Manuskript. Anna Freud Schule, Berlin.

Buchholz, N. (2015) *Unterrichtsmaterial zum Projekt Aggression: Aggression, Konflikt und Förderung sozioemotionaler Kompetenz.* Unveröffentlichtes Manuskript. Anna Freud Schule, Berlin.

Greif, S. (1996). Selbstorganisationsspiele und Video-Selbstkonfrontation. In S. Greif & H.-J. Kurz (Hrsg.), *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen* (S. 283-299). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.

Janoff, S. & Weisbord, M. (2007). *Leading Meetings that matter. The „Don´t Just Do Something, Stand There" Workshop.* Unveröffentlichtes Manuskript, Stockholm.

Herold, C. & Herold, M. (2011) *Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen.* Weinheim: Beltz.

Pleiss, C. (2014) *Selbstverantwortetes Lernen bzw. Lernen in eigener Verantwortung. Versuch einer pragmatischen Begriffsbestimmung als Grundlage für die Arbeit am schul-internen Curriculum für die Bildungsgänge in den Fächern Päd/Psy*. Unveröffentlichtes Manuskript. Anna-Freud Schule, Berlin.

Seiffge-Krenke, I. (1981). *Handbuch Psychologieunterricht. 1. Theoretische Grundlagen.* Duesseldorf: Schwann.

Wedekind, H. (2006): Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. *Gruppe & Spiel, H4/06.* Velber: Friedrich-Verlag.

Wissenschaftliches Denken bei Lehramts- und Psychologiestudierenden

Nina Zeuch und Elmar Souvignier

Wissenschaftliches Denken im Sinne einer evidenzbasierten Erkenntnisgewinnung stellt ein zentrales Konzept in einer Vielzahl von Domänen, u.a. in der Psychologie, dar. Ebenso gehören Kenntnisse über wissenschaftliche Forschungsmethoden zum professionellen Wissen von Lehrkräften, da diese beispielsweise eine Grundlage für die systematische Reflexion wirksamen Unterrichtshandelns darstellen. Im Gegensatz zum Psychologiestudium wird allerdings dieser Aspekt im Lehramtsstudium oft nicht explizit vermittelt. Diese Diskrepanz zeigt sich in der vorliegenden Studie deutlich in den Unterschieden wissenschaftlichen Denkens zwischen Lehramts- und Psychologiestudierenden. Eine stärkere Betonung der für die Psychologie typischen methodischen Vorgehensweisen scheint vor diesem Hintergrund in der Lehrerbildung empfehlenswert.

Wissenschaftliches Denken und evidenzbasierte Entscheidungen im Kontext von universitärer Lehre im Lehramt und in der Psychologie

Wissenschaftliches Denken im Sinne einer evidenzbasierten Erkenntnisgewinnung stellt ein zentrales Konzept in einer Vielzahl von Fächern dar. Insbesondere in der Psychologie sind die empirische Überprüfung von theoretischen Annahmen sowie die Versuchsplanung wichtige Grundlagen (vgl. die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 2005). Neben epistemologischen Überzeugungen spielt hier auch die Kompetenz, das wissenschaftliche Verständnis effizient in Anwendungssituationen nutzen zu können, eine wichtige Rolle (Fischer et al., 2014). Häufig wird das inhaltsübergreifend auf andere Domänen übertragbare wissenschaftliche Denken in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Forschung gestellt (z.B. Fischer et al., 2014).

Ebenso gehören Kenntnisse über wissenschaftliche Forschungsmethoden zum professionellen Wissen von Lehrkräften, da diese beispielsweise eine Grundlage für die systematische Reflexion wirksamen Unterrichtshandelns darstellen (Groß Ophoff, Schladitz, Lohrmann & Wirtz, 2014). Ganz im Sinne des reflektierten Praktikers nach Schön (1983) stellt so die universitäre (wissenschaftliche) Ausbildung eine wichtige Basis für die spätere reflektierte Berufspraxis dar, indem die Erfahrungen im

beruflichen Alltag vor dem Hintergrund eigenen Wissens und auch eigener vorangegangener Erfahrungen eingeordnet, bewertet und für nachfolgende Entscheidungen genutzt werden.

Im Gegensatz zum Psychologiestudium wird allerdings dieser Aspekt im Lehramtsstudium oft eher implizit im Rahmen vor allem bildungswissenschaftlicher Anteilen vermittelt (Rothland & Terhart, 2010), hinsichtlich derer eine hohe Variabilität und eine erhebliche Wahlfreiheit im Lehramtsstudium herrschen (beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, Terhart, Lohmann & Seidel, 2010). Ebenso werden die KMK-Standards, zu denen auch das wissenschaftliche Denken und Handeln gehört, an vielen Standorten nicht vollständig berücksichtigt (Terhart, Lohmann & Seidel, 2010). Insgesamt scheint die Berücksichtigung bildungswissenschaftlicher und damit auch psychologischer Anteile im Lehramtsstudium lückenhaft und wenig verzahnt zu sein, obwohl Lehrkräfte davon sehr profitieren könnten und auch Expertinnen und Experten eine entsprechende Berücksichtigung dieser Themen befürworten (Kunina-Habenicht et al., 2012). Somit ergibt sich ein Ungleichgewicht zwischen für die spätere berufliche Tätigkeit wesentlichen Kompetenzen und deren Berücksichtigung im Verlauf der Ausbildung, obwohl die Ausbildung zum wissenschaftlichen Denken und Handeln ein bedeutendes Ziel der universitären Lehrerbildung ist (z.B. Blömeke, 2002; KMK, 2014).

Nicht zuletzt im Zuge der Umstrukturierung der Lehrerbildung (z.B. Bologna-Prozess, zunehmende Output-Steuerung; vgl. Bauer et al., 2011) im Verlauf des vergangenen Jahrzehnts zeichnen sich hier aber neue Entwicklungen ab. Den späteren beruflichen Anforderungen und dem Anspruch an eine wissenschaftliche Ausbildung von Lehrkräften, in der Wissenschaft und Praxis eng verzahnt sind, sollte so mehr Rechnung getragen werden.

Es stellt sich die Frage, ob die Ansprüche an die universitäre Lehrerbildung im Bereich wissenschaftlichen Denkens bzw. evidenzbasierter Erkenntnisgewinnung eine Entsprechung in den Kompetenzen von Lehramtsstudierenden finden. Als geeignete Vergleichsstichprobe sollen dazu Psychologiestudierende herangezogen werden, in deren Studium wissenschaftliches Denken im Sinne evidenzbasierter Erkenntnisgewinnung durchgängig eine zentrale Rolle spielt (vgl. Ergebnisse zur Überprüfung der Umsetzung der DGPs-Empfehlungen im Bachelor- und Masterstudiengang; Abele-

Brehm et al., 2014, 2015). Unterscheiden sich Studierende des Lehramts in der Ausprägung und Struktur des wissenschaftlichen Denkens von Studierenden der Psychologie?

Methode

Lehramts- und Psychologiestudierenden wurde ein Fragebogen zum wissenschaftlichen Denken vorgelegt, der mit 16 Aussagen Einstellungen zu Wissen und Wissenschaft sowie über drei Vignetten Anwendungswissen im Bereich evidenzbasierte Erkenntnisgewinnung erfasst (Zeuch & Souvignier, 2014, 2015). Zu den Einstellungen wurden zwei Subskalen (sophistiziertes Wissenschaftsverständnis und Wertschätzung der Wissenschaft für die Praxis) gebildet. Für die Auswertung der Vignetten wurden Quasi-Paarvergleiche verwendet (zum Vorgehen siehe z.B. Artelt, Beinicke, Schlagmüller & Schneider, 2009). Es zeigte sich, dass diese Paarvergleiche sich zu einem einzelnen Faktor zusammenfassen lassen (siehe auch Zeuch & Souvignier, 2015).

Zur Identifikation verschiedener „Typen“ wissenschaftlichen Denkens und deren Vergleich zwischen Lehramts- und Psychologiestudierenden wurde eine latente Profilanalyse durchgeführt (vgl. Hagenaars & McCutcheon, 2002).

Stichprobe und Vorgehen

Zwischen 2012 und 2015 bearbeiteten 861 Lehramts- (80 Prozent weiblich, Alter: *MW* = 22 Jahre, *SD* = 2.90, Range 18-39; Fachsemester: *MW* = 2.90, *SD* = 1.60, Range 1-20; 93 Prozent Bachelor, 7 Prozent Master) und 68 Psychologiestudierende (76 Prozent weiblich, Alter: *MW* = 24 Jahre, *SD* = 6.35, Range 18-40; Fachsemester: *MW* = 3.00, *SD* = 3.30, Range 1-18; 75 Prozent Bachelor, 25 Prozent Master) den Fragebogen.

Die Lehramtsstudierenden füllten den Fragebogen im Rahmen einer Psychologie-Vorlesung aus, die Psychologiestudierenden nahmen an einer Online-Befragung teil. Beide Studierendengruppen erhielten eine schriftliche Instruktion zu Beginn der Befragung, wobei die Psychologiestudierenden bei sonst identischen Instruktionen und Formulierungen gebeten wurden, sich in die Rolle einer Lehrkraft zu versetzen. Es handelte sich also um einen vertrauten Kontext (schulischer Rahmen) für die

Lehramtsstudierenden und eine vertraute Methodik (Erkenntnisgewinnung anhand aussagekräftiger Evidenz) für die Psychologiestudierenden.

Ergebnisse

Unterschiede in den Skalenwerten

Psychologiestudierende erreichten in den beiden Subskalen zur Einstellungsmessung und auch in den Vignetten signifikant höhere Werte als die Lehramtsstudierenden. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der beiden Stichproben und der Signifikanztests.

Tab. 1: Ergebnisse der Lehramts- und Psychologiestudierenden bezüglich der drei Skalen des Fragebogens

	MW	SD	t	df	p
	Einstellungen: Subskala sophistiziertes Verständnis				
Lehramt	5.32	0.64	-2.51	927	<.05
Psychologie	5.52	0.55			
	Einstellungen: Subskala Nutzen der Wissenschaft für die Berufspraxis				
Lehramt	4.43	0.75	-5.66	927	<.01
Psychologie	4.96	0.75			
	Vignetten				
Lehramt	40.17	9.16	-8.30	86.46	<.01
Psychologie	47.63	6.96			

Latente Profile

Zur Identifikation unterschiedlicher Profile wissenschaftlichen Denkens wurden latente Profilanalysen (mit z-standardisierten Werten zur Vergleichbarkeit der Skalen) mit Mplus 6.1 (Muthén & Muthén, 1998-2010) durchgeführt. Es wurde aufgrund der Fit-Indizes und Interpretierbarkeit der Profile eine Lösung mit vier Profilen für weitere Interpretationen und Analysen ausgewählt. Abbildung 1 zeigt die resultierenden latenten Profile mit entsprechenden Angaben zur Größe.

Abb. 1: Latente Profile

Die Benennung der Profile erfolgt aufgrund der relativen Ausprägung auf den beiden Einstellungssubskalen und bei den Vignetten. Die „Experten", die die größte Gruppe bilden, zeichnen sich durch relativ hohe Werte bei allen Skalen aus, die „Novizen" als kleinste Gruppe durch relativ geringe Werte verglichen mit den drei anderen Gruppen. Die „Praktiker" als zweitgrößte Gruppe zeichnen sich verglichen mit den „Experten" durch relativ hohe Werte bei den Vignetten und weniger hohe Werte bei den Einstellungs-Subskalen aus, die „Theoretiker" zeigen als drittgrößte Gruppe das umgekehrte Muster.

Die Profile lassen sich durch weitere Charakteristika der beiden Studierenden-stichproben beschreiben. So finden sich die Psychologiestudierenden zum weitaus größten Teil im „Expertenprofil", unter den „Novizen" befinden sich ausschließlich Lehramtsstudierende.

Eine weitere Unterscheidung ergibt sich zwischen Bachelor- und Master-studiengang sowohl bei den Lehramts- als auch bei den Psychologiestudierenden. Hier zeigt sich bei den Masterstudierenden eine Verschiebung hin zu Profilen mit höheren Ausprägungen auf den Skalen. Bei den Masterstudierenden der Psychologie ist ausschließlich das Expertenprofil vorzufinden, während bei den Lehramtsstudierenden im Masterstudiengang auch noch Profile der Theoretiker und Praktiker zu finden sind.

Diskussion und Ausblick

Die Ausgangsfrage der vorliegenden Studie war, inwiefern die Ziele in der Lehramtsausbildung, angehende Lehrkräfte hinreichend auch im Bereich wissenschaftlichen Denkens und insbesondere evidenzbasierter Erkenntnisgewinnung zu qualifizieren (siehe u.a. Standards der Lehrerbildung, KMK, 2014), in der Lehramtsausbildung bereits eingelöst wird. Als Vergleichsmaßstab wurden Psychologiestudierende herangezogen.

Unterschiede zwischen den Studierenden

Beide Studierendengruppen bearbeiteten einen Fragebogen zum wissenschaftlichen Denken (Zeuch & Souvignier, 2014, 2015). Es zeigt sich, dass Lehramtsstudierende signifikant geringere Werte sowohl bei den Einstellungen als auch bei den Vignetten erreichen als Psychologiestudierende.

Diese Unterschiede zeigen sich auch in den vier latenten Profilen wissenschaftlichen Denkens: Psychologiestudierende und Masterstudierende beider Fächer befinden sich häufiger in Gruppen mit höherer Ausprägung der Skalen, insbesondere der Vignetten. Insofern unterscheidet sich das wissenschaftliche Denken sowohl in seiner Ausprägung als auch in der Strukturierung zwischen Psychologie- und Lehramtsstudierenden. Es liegt der Schluss nahe, dass im Bereich wissenschaftlichen Denkens (inhaltsübergreifend, aber auch im Kontext von Schul- und Unterrichtsforschung) die aktuellen Ziele der Lehrerbildung nicht vollständig erreicht werden. Obwohl als zentrale Thematik von Expertinnen und Experten deutlich benannt (Kunina-Habenicht et al., 2012), scheint das methodische (theoretische und auch anwendungsbezogene) Wissen von Lehramtsstudierenden geringer ausgeprägt zu sein als wünschenswert wäre.

Konsequenzen

Es stellt sich die Frage, welche Vorschläge für die universitäre Lehre aus dem vorhandenen Befund abgeleitet werden können. Auch wenn es nicht das Ziel sein kann, von Lehramtsstudierenden in vollem Umfang die gleichen methodischen Kenntnisse und identische Strukturen im wissenschaftlichen Denken wie bei Psychologiestudierenden zu erwarten, stellt der hier behandelte Ausschnitt im Sinne evidenz-

basierter Erkenntnisgewinnung durchaus eine wichtige Basis für späteres reflektiertes Handeln dar. Ansätze zur praxisnahen Stärkung solcher Kompetenzen zeigen sich im aktuell wieder verstärkte Beachtung findenden Konzept des forschenden Lernens (Groß Ophoff et al., 2014; Huber, 2009), aber auch in Ansätzen zum fallbasierten Lernen zur Verzahnung von Theorie und Praxis (Wagner, Klein, Klopp & Stark, 2014). Durch Instrumente wie den hier verwendeten Fragebogen könnten Ausgangslage und auch Verlauf des wissenschaftlichen Denkens zumindest auf einer generellen Ebene erfasst und die Ergebnisse für passgenaue Angebote (Informationsmaterial, Angebot von Übungen etc.) genutzt werden.

Einschränkungen

Die vorliegende Stichprobe von Psychologiestudierenden ist vergleichsweise klein, weshalb die Abbildung von Strukturen im Sinne zweier getrennter Profilanalysen nicht möglich war. Somit bleibt die Frage offen, ob die Gruppe der Psychologiestudierenden möglicherweise andere Profilstrukturen aufweist. Ebenso ist anzunehmen, dass eine durch die vergleichsweise strenge Zulassungsbeschränkung im Psychologiestudium stark ausgelesene Stichprobe vorliegt, die möglicherweise hinsichtlich der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit nicht vollständig vergleichbar mit den Lehramtsstudierenden ist.

Literatur

Abele-Brehm, A., Bühner, M., Deutsch, R., Erdfelder, E., Fydrich, T., Gollwitzer, M., Heinrichs, M., König, C., Spinath, B., Vaterrodt, B. & Heinke-Becker, J. (2014). Bericht der Kommission „Studium und Lehre“ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. *Psychologische Rundschau, 65*(4), 230-235.

Abele-Brehm, A., Bühner, M., Deutsch, R., Erdfelder, E., Fydrich, T., Gollwitzer, M., Heinrichs, M., König, C., Spinath, B., Vaterrodt, B. & Heinke-Becker, J. (2015). Bericht der Kommission „Studium und Lehre“ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie – Teil II: Masterstudium Psychologie. *Psychologische Rundschau, 66*(1), 31-36.

Artelt, C., Beinicke, A., Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2009). Diagnose von Strategiewissen beim Textverstehen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41*(2), 96-103.

Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O., Möller, J., & Prenzel, M. (2011). Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung: Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*(4), 629–649.

Blömeke, S. (2002). Zentren für Lehrerbildung und ihr Beitrag zur Integration der Lehrerausbildungsphasen. In R. Hinz, H. Kiper & W. Mischke (Hrsg.), *Welche Zukunft hat die Lehrerausbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentationen zum Kongress in Oldenburg 9. und 10. November 2001* (S. 254-265). Hohengehren: Schneider.

Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2005). *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. (DGPs) zur Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Psychologie an den Universitäten (Revision)*. Verfügbar unter: https://www.dgps.de/uploads/media/BMEmpfehlungDGPs-rev.pdf (abgerufen am 17.07.2016).

Fischer, F., Kollar, I., Ufer, S., Sodian, B., Hussmann, H., Pekrun, R., Neuhaus, B., Dorner, B., Pankofer, S., Fischer, M., Strijbos, J.-W., Heene, M. & Eberle, J. (2014). Scientific Reasoning and argumentation: Advancing an interdiscplinary research agenda in education. *Frontline Learning Research, 5*, 28-45.

Groß Ophoff, J., Schladitz, S., Lohrmann, K. & Wirtz, M. (2014). Evidenzorientierung in bildungswissenschaftlichen Studiengängen: Entwicklung eines Strukturmodells zur Forschungskompetenz. In W. Bos, K. Drossel & R. Strietholt (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 251-276). Münster: Waxmann.

Hagenaars, J. A. & McCutcheon, A. L. (2002). *Applied latent class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H. Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., Leutner, D. & Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? – Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*, 649-682.

KMK = Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (abgerufen am 06.10.2014).

Muthén, L. & Muthén, B. O. (1998-2010). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Rothland, M., & Terhart, E . (2010). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 791–810). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic books.

Terhart, E ., Lohmann, V., & Seidel, V. (2010). *Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung*. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modulhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Unveröffentlichter Bericht. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft.

Wagner, K., Klein, M., Klopp, E. & Stark, R. (2014). Theoretisieren für die Praxis: Förderung anwendbaren pädagogischen Wissens anhand advokatorischer Fehler. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 14*(1), 65-74.

Zeuch, N. & Souvignier, E. (2014). Entwicklung eines Fragebogens zum wissenschaftlichen Denken bei (angehenden) Lehrkräften. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation X* (S. 309-318). Aachen: Shaker.

Zeuch, N. & Souvignier, E. (2015). Wissenschaftliches Denken bei Lehramtsstudierenden: Fragebogenentwicklung und latente Profile. *Unterrichtswissenschaft, 43*, 245-262.

Die Förderung differenzierter epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie: Empirische Befunde und fachdidaktische Implikationen

Tom Rosman, Anne-Kathrin Mayer und Günter Krampen

Epistemologische Überzeugungen, also individuelle Annahmen über Wissen und seine Entstehung, sind auch für das Fach Psychologie lernrelevant. So kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere hohe multiplistische Überzeugungen (psychologisches Fachwissen als subjektive „Meinungen") lernhinderlich sind. Der Beitrag stellt eine Kleingruppenintervention zur Reduktion multiplistischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie vor. Hierbei werden Paare fiktiver Fachtexte, welche im Widerspruch stehende Studienergebnisse oder Theorien beschreiben, in Kleingruppen diskutiert. Diskussionsziel ist, die Widersprüche beispielsweise durch die unterschiedliche methodische Güte der Studien oder durch die Wirkung moderierender Bedingungen aufzuklären. Die Wirksamkeit der Intervention wurde mithilfe eines feldexperimentellen Prä-Post-Designs (81 Erstsemester-Psychologiestudierende) geprüft; didaktische Implikationen der Befunde werden diskutiert.

Theoretischer Hintergrund

Individuelle Lernermerkmale bestimmen den Umgang mit Lernstoff und den Lernerfolg entscheidend mit (Schrader & Helmke, 2008). Hierzu gehört beispielsweise Vorwissen über den Lernstoff, aber auch Einstellungen und Überzeugungen, die sich auf Merkmale der Lerninhalte (z. B. deren Verlässlichkeit oder Nützlichkeit) beziehen. Zunehmende Aufmerksamkeit haben in den vergangenen Jahren so genannte *epistemologische Überzeugungen* gewonnen. Diese sind definiert als „individuelle subjektive Ansichten, Auffassungen und Theorien über die Genese, Ontologie, Bedeutung, Rechtfertigung und Gültigkeit von Wissen in den Wissenschaften" (Priemer, 2006, S. 160). Laut dem Modell von Kuhn und Weinstock (2002) durchlaufen Lernende sukzessive drei Entwicklungsstufen epistemologischer Überzeugungen: Auf der Stufe des Absolutismus betrachten Lernende wissenschaftliche Erkenntnisse als sicher und

absolut. Auf der Stufe des Multiplismus hingegen kommt zu einer Wahrnehmung von Wissen als subjektiv und beliebig; jedwede wissenschaftliche Erkenntnis kann jederzeit widerlegt werden und wissenschaftliche Erkenntnis basiert lediglich auf persönlichen Meinungen. Auf der Stufe des Evaluativismus erkennen Lernende schließlich, dass Wahrheit auch in den Wissenschaften relativ und kontextabhängig ist, und dass wissenschaftliche Erkenntnis mithilfe von Evidenzgewichtung und kritischem Denken bewertet werden muss (Hofer & Pintrich, 1997).

Rezente Forschung legt nahe, dass es bei Psychologiestudierenden insbesondere zu Beginn des Bachelorstudiums zu einem Anstieg multiplistischer Überzeugungen kommt (Peter, Rosman, Mayer, Leichner & Krampen, 2015). Dies ist insofern problematisch, als hohe multiplistische Überzeugungen eine Wahrnehmung von psychologischem Wissen als „beliebig" und „austauschbar" implizieren, was wiederum den Lernerfolg schmälern kann (Rosman, Peter, Mayer & Krampen, 2015). Eine Herausforderung für Psychologiestudierende ist somit, zu verstehen und verinnerlichen, dass zum Wesen der Psychologie als Wissenschaft sowohl Theorienpluralismus als auch eine differenzierte Würdigung konkurrierender Theorien bzw. widersprüchlicher Befunde mit ihren Annahmen bzw. methodischen Grundlagen gehört (vgl. Rosman, 2016). Zu diesem Verständnis zu gelangen, sollte zur Zufriedenheit mit der Wahl des Studienfachs beitragen sowie Stress und Frustration reduzieren, die auftreten können, wenn Studierende sich mit widersprüchlich scheinenden Informationen konfrontiert sehen. Insgesamt lässt sich also ableiten, dass einer Förderung evaluativistischer Überzeugungen in der Psychologie ein hoher Stellenwert zukommt, während multiplistische Überzeugungen abgeschwächt werden sollten.

Damit epistemologischer Wandel stattfinden kann, muss eine Person nach dem Prozessmodell von Bendixen (2002) ihre bisherigen Überzeugungen zunächst einmal anzweifeln; es muss also *epistemischer Zweifel* entstehen. Darüber hinaus sollte *epistemische Volition*, also der Wille zur aktiven Veränderung der eigenen Überzeugungen, vorliegen. Schließlich hinaus muss die Person geeignete *Lösungsstrategien* (z. B. soziale Interaktion) zur Überwindung des epistemischen Zweifels finden (Bendixen, 2002). Auf Basis dieses Prozessmodells wurde eine psychologiespezifische Kurzintervention entwickelt, die auf eine Reduktion absoluter *und* multiplistischer Überzeugungen (und damit indirekt auch auf eine Förderung evaluativistischer

Überzeugungen) abzielt. Ziel war insbesondere, zu vermitteln, dass (1) gültige Theorien durch neue empirische Erkenntnisse widerlegt werden können, und dass (2) Widersprüche zwischen einzelnen Theorien kein Ausdruck von Subjektivität sind, da oftmals trotzdem eine Gewichtung möglich ist, weil beispielsweise die empirische Evidenz verschiedener Ansätze unterschiedlich stark sein kann.

Um epistemischen Zweifel zu evozieren, wurde den Studierenden sogenannte *konfligierende Evidenz* (Kienhues, Ferguson & Stahl, 2016) dargeboten. Die Studierenden lasen insgesamt sechs Paare kurzer Texte (siehe Abbildung 1); in jedem Textpaar werden jeweils zwei divergierende Positionen (z. B. zwei sich widersprechende Studien) zu einem bestimmten psychologischen Gegenstandsbereich gegenübergestellt. Die einzelnen Positionen sind dabei empirisch bzw. argumentativ unterschiedlich gut belegt, und obwohl sie im Widerspruch zueinander stehen, ist eine Gewichtung und Integration der Positionen, beispielsweise durch die Identifikation von Moderatorvariablen, möglich. Diese Vorgehensweise erlaubt es, epistemischen Zweifel sowohl hinsichtlich absoluter Überzeugungen (durch die Präsentation konfligierender Evidenz) als auch hinsichtlich multiplistischer Überzeugungen (da trotz der Widersprüchlichkeiten eine Gewichtung möglich ist) aufzubauen.

Herr Hölzmer arbeitet am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der Universität Franzenheim. Er entwirft eine neue Unterrichtsmethode („Lernen mit Bildern“) und erprobt diese an einer Stichprobe von insgesamt 160 Zweitklässlern aus drei verschiedenen Schulen. Im Vergleich zu „konventionell“ unterrichteten Schülern zeigen sich durchweg positive Effekte der neuen Unterrichtsmethode auf den Lernerfolg. Herr Hölzmer empfiehlt Lehrern, die neue Unterrichtsmethode einzusetzen.

Sein Kollege, **Herr Mertes**, überprüft diese neue Unterrichtsmethode in einer weiteren Studie. Leider zeigen sich sowohl in einer Gruppe von 120 Sechstklässlern an Realschulen (zwei verschiedene Schulen) als auch in einer Gruppe von 70 Gymnasiasten im Vergleich zu „konventionell“ unterrichteten Schülern keine Effekte: Die Lernleistung ist nicht besser bzw. verschlechtert sich teilweise sogar. Herr Mertes rät dringend vom Einsatz der neuen Unterrichtsmethode ab.

Abb. 1: Beispielszenario der Intervention zu epistemologischen Überzeugungen

Beispielsweise widersprechen sich die in Abbildung 1 präsentierten Texte, da eine Studie positive Effekte einer neuen Unterrichtsmethode aufdeckt, die andere jedoch nicht. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass sich die positiven Effekte der Unterrichtsmethode auf Zweitklässler beschränken. Das Alter der Probanden stellt hier also eine Moderatorvariable dar, die das inkonsistente Befundmuster erklären kann.

Die Auseinandersetzung mit den Texten wurde in moderierte Gruppendiskussionen eingebettet. So kann einerseits durch Modelllernen die epistemische Volition gestärkt werden; außerdem stellen insbesondere reflexive Prozesse und soziale Interaktionen nach Bendixen (2002) Lösungsstrategien zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen dar. Die Gruppendiskussionen fanden in Kleingruppen statt und wurden von einer Dozentin moderiert. Aufgabe der Dozentin war einerseits das Einleiten einer fruchtbaren Diskussion durch geeignete Fragen, andererseits aber auch das aktive Heranführen der Studierenden an Möglichkeiten zum Umgang mit konfligierender Evidenz (z. B. durch die Aufforderung, nach Moderatorvariablen zu suchen). Ergänzt wurde dies durch kurze Einschübe der Dozentin, welche die zentralen Diskussionsergebnisse zusammenfassten und die oben genannten, „reiferen" Annahmen über die Psychologie thematisierten.

Methode

Die Interventionsgüte wurde im Rahmen einer feldexperimentellen Evaluationsstudie im Prä-Post-Design mit zwei Kontrollgruppen geprüft. Insgesamt nahmen 81 Erstsemester-Bachelor-Studierende der Psychologie teil (84% Frauen; Alter: M = 20.38; SD = 2.36). Die Interventionsgruppe (EG) erhielt die beschriebene Intervention zu epistemologischen Überzeugungen, während die erste Kontrollgruppe (KG1) eine didaktisch ähnliche Intervention zur Förderung elaborativer Lernstrategien durchlief[8]. Die zweite Kontrollgruppe (KG2) erhielt keinerlei Intervention und nahm ausschließlich an den Prä- und Post-Messungen teil. Entsprechend der Interventionsziele wurde als Hypothese angenommen, dass es in der Experimentalgruppe (EG) zu

[8] Da der vorliegende Beitrag primär die Intervention an sich sowie die fachdidaktischen Implikationen der Ergebnisse behandelt, sei für eine differenziertere Beschreibung von Methode und Ergebnissen auf Rosman (2016) verwiesen.

einem stärkeren Absinken absoluter und multiplistischer Überzeugungen kommt als in den beiden Kontrollgruppen.

Zur Messung absoluter und multiplistischer Überzeugungen wurde der sog. EBI-AM von Peter et al. (2015) herangezogen. Das Verfahren enthält 23 epistemologische Aussagen; Proband/-innen werden aufgefordert, ihre Zustimmung bzw. Ablehnung auf einer fünfstufigen Likert-Skala anzugeben (z. B. „Das einzig Gewisse in dieser Disziplin scheint mir die Ungewissheit"). Dabei wurden sie in der Instruktion gebeten, ihre Einschätzung mit Bezug zur Psychologie als Wissenschaft abgeben.

Ergebnisse

Zur Auswertung wurden in einem ersten Schritt residualisierte Differenzvariablen berechnet. Diese indizieren die um den Ausgangswert bereinigte Prä-Post-Veränderung epistemologischer Überzeugungen und wurden entsprechend als abhängige Variablen verwendet. Darüber hinaus wurde die Gruppenzugehörigkeit dummykodiert. Die Experimentalgruppe diente dabei als Referenzkategorie (0/0-Kodierung). Die erste Dummyvariable (D1) testet die Lernstrategie-Kontrollgruppe gegen die Experimentalgruppe; die zweite Dummyvariable (D2) testet die unbehandelte Kontrollgruppe gegen die Experimentalgruppe.

Tab. 1: Veränderung epistemologischer Überzeugungen je nach Gruppe

	Absolute Überzeugungen		**Multiplistische Überzeugungen**	
	Prätest	Posttest	Prätest	Posttest
Interventionsgruppe	2.14 (0.51)	1.88 (0.39)	3.52 (0.42)	3.32 (0.54)
Kontrollgruppe Lernstrategien	2.25 (0.36)	2.19 (0.32)	3.54 (0.43)	3.54 (0.45)
Unbehandelte Kontrollgruppe	2.21 (0.36)	2.15 (0.35)	3.36 (0.30)	3.49 (0.35)

Anm.: Werte in Klammern = Standardabweichungen.

Tabelle 1 veranschaulicht die Veränderung epistemologischer Überzeugungen in Abhängigkeit der Gruppenzugehörigkeit. Zur Prüfung der Hypothese wurden zwei Regressionsanalysen (je einmal für absolute und einmal für multiplistische

Überzeugungen) berechnet. Bezüglich absoluter Überzeugungen wurden für beide Dummy-Variablen hochsignifikante Effekte gefunden (D1: β = .41; p < .001; D2: β = .38; p < .001; p < .001). Auch bezüglich multiplistischer Überzeugungen ergaben sich für beide Dummy-Variablen signifikante Effekte (D1: β = .21; p < .05; D2: β = .33; p < .01; p < .05). Insgesamt zeigt dies, dass in der Experimentalgruppe eine stärkere Veränderung epistemologischer Überzeugungen vorlag als in den Kontrollgruppen, was die Effektivität der Intervention belegt.

Implikationen für die Psychologiedidaktik

Wie die Befunde der Interventionsstudie zeigen, lassen sich sowohl absolute als auch multiplistische Überzeugungen – zumindest kurzfristig – durch entsprechende didaktische Maßnahmen reduzieren. Während epistemischer Zweifel hinsichtlich absoluter Überzeugungen durch die Natur psychologischen Wissens (geringer Formalisierungsgrad, hohes Ausmaß an Kontroversen) im Laufe des Psychologiestudiums quasi „von selbst“ entsteht, besteht die größere Herausforderung für die Psychologielehre in der Reduktion multiplistischer sowie, damit einhergehend, der Förderung evaluativistischer Überzeugungen (Peter et al., 2015).

Insbesondere bei einer oberflächlichen Präsentation von Lernstoff und/oder bei oberflächlichem Lernen mag bei vielen Studierenden der Eindruck entstehen, psychologisches Wissen sei geprägt durch Subjektivität und nicht aufklärbare Kontroversen. Aus einer didaktischen Perspektive ist also anzustreben, dass sich Studierende tiefgründig mit dem Lernstoff auseinandersetzen, damit eine Gewichtung und differenzierte Würdigung konkurrierender Theorien und Befunde stattfinden kann. Ein Beispiel: Sofern in einer Veranstaltung konkurrierende Theorien behandelt werden, sollten diese nicht für sich, sondern integrativ dargestellt werden, indem, zum Beispiel, deren Gemeinsamkeiten herausgestellt oder Unterschiede in ihrem Geltungsbereich angesprochen werden.

Da in der Psychologie längst nicht alle Kontroversen aufgeklärt werden können, sollte darüber hinaus Sorge getragen werden, dass es bei nicht aufklärbaren Widersprüchen nicht zu einer Generalisierung multiplistischer Überzeugungen von einem bestimmten Themenbereich auf die Psychologie als Ganzes kommt. Hierzu zählt insbesondere, Studierende von der Bedeutsamkeit von Widersprüchen für den

Wissenschaftsprozess zu überzeugen. Beispielsweise könnten Lehrende explizit hervorheben, dass konkurrierende Behauptungen einen Anreiz darstellen, ein bestimmtes Themengebiet noch näher zu erforschen.

Zum Schluss sei an dieser Stelle einmal mehr die Bedeutsamkeit von wissenschaftlichen Kompetenzen herausgestellt. Nur wenn Studierende über die notwendigen Werkzeuge zur differenzierten Analyse und Bewertung von Theorien oder Befunden verfügen, ist eine Gewichtung und Integration konkurrierender Behauptungen möglich. Mit dem Begriff wissenschaftlicher Kompetenzen sind an dieser Stelle einerseits Fertigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten (z. B. Wissen über Versuchsplanung und Testtheorie), andererseits aber auch generelle Bewertungskompetenzen wie beispielsweise Kenntnisse darüber, welche Kriterien zur Bewertung der Güte einer wissenschaftlichen Arbeit herangezogen werden können (als Bestandteil sog. *Informationskompetenzen*), gemeint. Da solche Kompetenzen durchaus als notwendige Bedingung für evaluativistisches Denken angesehen werden können, kommt ihnen im Rahmen der Förderung epistemologischer Überzeugungen eine zentrale Rolle zu.

Literatur

Bendixen, L. D. (2002). A process model of epistemic change. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 191–206). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88-140. doi: 10.3102/00346543067001088.

Kienhues, D., Bromme, R. & Stahl, E. (2008). Changing epistemological beliefs: The unexpected impact of a short-term intervention. *British Journal of Educational Psychology, 78*(4), 545-565. doi: 10.1348/000709907x268589.

Kienhues, D., Ferguson, L. E. & Stahl, E. (2016). Diverging information and epistemic change. In J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 318-360). London, UK: Routledge.

Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The*

psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 121-144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Peter, J., Rosman, T., Mayer, A.-K., Leichner, N. & Krampen, G. (2015). Assessing epistemic sophistication by considering domain-specific absolute and multiplicistic beliefs separately. *British Journal of Educational Psychology.* Advance online publication. doi: 10.1111/bjep.12098

Priemer, B. (2006). Deutschsprachige Verfahren der Erfassung von epistemologischen Überzeugungen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 12*, 159-175.

Rosman, T. (2016). Beeinflussung epistemologischer Überzeugungen von Psychologie-studierenden: Eine feldexperimentelle Evaluationsstudie. In A.-K. Mayer & T. Rosman (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft: Epistemologische Überzeugungen* (S. 173-190). Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.

Rosman, T., Mayer, A.-K., Peter, J. & Krampen, G. (2016). Need for cognitive closure may impede the effectiveness of epistemic belief instruction. *Learning and Individual Differences.* Advance online publication. doi: 10.1016/ j.lindif.2016.05.017

Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. Aufl.; S. 285-302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Förderung fachlicher Informationskompetenzen von Psychologiestudierenden durch ein curricular integriertes Blended Learning-Training

Anne-Kathrin Mayer, Nikolas Leichner und Günter Krampen

Der Beitrag berichtet über die Evaluation eines Blended Learning-Trainings zur fachlichen Informationskompetenz, dessen Durchführung in ein curriculares Methodenseminar für Psychologiestudierende im ersten Fachsemester integriert war. Innerhalb der Trainings bearbeiteten die $N = 51$ Teilnehmenden zunächst Online-Lernmaterialien, die individuell an den Stand des Vorwissens adaptiert werden konnten. Es folgte eine 90-minütige Präsenzlehreinheit, in der Literaturrecherchetechniken erprobt und vergleichend reflektiert wurden. Im Rahmen eines Prätest-Posttest-Designs ließen sich sowohl in einem Wissenstest und standardisierten Rechercheaufgaben als auch in einem Fragebogen zur Selbsteinschätzung hochsignifikante objektive und subjektive Kompetenzzuwächse nachweisen. Diskutiert wird, wie entsprechende Informationskompetenz-Schulungen in die Psychologie-Ausbildung integriert werden sollten.

Einleitung

Wissenschaftliches Arbeiten erfordert fachliche Informationskompetenzen, d.h. Fertigkeiten und Wissensbestände, die es erlauben, einen Informationsbedarf zu erkennen und die benötigten Fachinformationen zu recherchieren, zu bewerten und zu nutzen (ACRL, 2010). Entsprechende Fertigkeiten werden als notwendig für Bewältigung von Studienanforderungen (HRK, 2012) und als zentrales Lernziel des Psychologie-Studiums angesehen (APA, 2013). Empirisch konnten bei Studierende deutliche Kompetenzdefizite nachgewiesen werden (z.B. Griffiths & Brophy, 2005); zugleich ging die Teilnahme an Informationskompetenz-Schulungen mit besseren Studiennoten (Bowles-Terry, 2012) einher.

Entsprechende Schulungen sind jedoch in der Regel nicht curricular verankert. Vielfach eignen sich die Studierenden Informationskompetenzen in Eigenregie an, etwa durch Ratschläge durch Lehrende und Mitstudierende, die Erprobung von Suchwerkzeugen oder die Nutzung von Print- und Online-Lehrmaterialien zum

Selbststudium (Head & Eisenberg, 2009). Außercurriculare bibliothekarische Schulungsveranstaltungen werden an fast jeder Universitätsbibliothek angeboten, sind jedoch oft fachübergreifend gestaltet (Homann, 2015). Da die Lehre von Informationskompetenzen hier in der Regel ohne Einbettung in einen fachlichen Kontext erfolgt, erkennen Studierende die praktische Relevanz dieser Kompetenzen oft nicht (Fister & Eland, 2008). Nur selten werden Informationskompetenzen innerhalb fachspezifischer Lehrveranstaltungen erworben (z.B. Derakhshan & Singh, 2011). Der vorliegende Beitrag berichtet über eine Evaluationsstudie zur Wirksamkeit eines solchen Informationskompetenztrainings, das in eine curriculare Methoden-Lehrveranstaltung für Erstsemesterstudierende der Psychologie eingebunden war.

Das Informationskompetenztraining BLInk für die Psychologie

Bei dem Informationskompetenztraining BLInk (*Blended Learning von Informationskompetenz*[9]*;* Leichner, Peter, Waeldin, Mayer & Krampen, 2015) handelt es sich um ein disziplinspezifisches Lernangebot, dessen Fokus auf der Vermittlung von *Wissen* über Informationsressourcen für die Psychologie sowie von *Fertigkeiten* zu deren Nutzung liegt. Online- und Präsenzlehre werden kombiniert, um die spezifischen Vorteile beider Lernformen optimal zu nutzen. Die Online-Lerninhalte werden auf der Lernplattform Moodle in Form von Texten, Videos, Übungsaufgaben und Lernkontrollfragen bereitgestellt, deren Bearbeitung je nach Vorwissen und Lerntempo drei bis sieben Stunden beansprucht. Spezifische Themen sind beispielsweise:

- Grundlagen des wissenschaftlichen Publikationssystems (z.B. Publikationskreislauf, Peer Review-Verfahren, Publikationsformen),
- Informationsressourcen für das Fach Psychologie und Strategien ihrer Nutzung (z.B. Fachdatenbanken PSYNDEX und PsycINFO, Google Scholar, Suchportal PubPsych),
- Wege der Volltextbeschaffung,
- Kriterien zur Bewertung von Quellen.

---

[9] Das BLInk-Training wurde im Rahmen eines Drittmittelprojekts entwickelt, das aus Mitteln des Pakts für Forschung und Innovation des Bundes und der Länder realisiert wurde, die im Rahmen des Leibniz-Wettbewerbsverfahrens 2012 eingeworben worden waren (SAW-2012-ZPID-6 114).

Die Präsenz-Lehre zielt mit Impulsvorträgen, Übungen zur Recherche sowie Gruppenarbeiten und -diskussionen auf eine Vertiefung, Übung und Reflexion der Inhalte ab und umfasst je nach Trainingsvariante ein bzw. zwei Präsenztermine von insgesamt 90 bis 180 Minuten Dauer.

Befunde zur Effektivität von BLInk wurden in zwei Evaluationsstudien gewonnen. In einer „Laborstudie“ (Leichner, Peter, Mayer & Krampen, 2015) wurde ein experimentelles Prä-Post-Design mit Wartekontrollgruppe realisiert; das Training wurde in einer hinsichtlich der Lerninhalte und Übungsaufgaben standardisierten Form für Psychologiestudierende im 2. und 4. Semester angeboten. In der „Feldstudie“ (Peter, Leichner, Mayer & Krampen, 2015) wurde innerhalb eines Prä-Post-Designs eine adaptierbar gestaltete Trainingsvariante für fortgeschrittene Studierende evaluiert: Die Studierenden erhielten auf Grundlage eines Tests zum themenspezifischen Vorwissen individualisierte Empfehlungen für die Bearbeitung der Online-Materialien. Auch die Übungsaufgaben wurden mit Bezug auf individuelle Recherchethemen (z.B. bezogen auf die eigene Bachelor- oder Masterarbeit) bearbeitet. In beiden Studien fanden sich große Effekte des Trainings (Cohen‘s $d > 0.80$) auf objektive und subjektive Informationskompetenzmaße.

Evaluation einer curricular integrierten BLInk-Trainingsvariante für Erstsemesterstudierende

In der im Folgenden beschriebenen Studie wurde die Wirksamkeit einer Kurzvariante von BLInk untersucht, die in eine curriculare Lehrveranstaltung für Psychologie-StudienanfängerInnen im Bachelor-Hauptfachstudiengang eingebunden war. Erwartet wurde, dass sich auch hier positive Effekte des Trainings auf objektiven sowie subjektiven Maßen der Informationskompetenz nachweisen lassen.

Methode

Aspekte von Informationskompetenz sind im Psychologie-Bachelorstudiengang an der Universität Trier als Lernziel innerhalb des Projektseminars „Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens: Verhaltensbeobachtung“ verankert, das im 1. oder 2. Fachsemester besucht werden soll. Insgesamt wurden im Wintersemester 2015/16 acht Kurse dieser Veranstaltung von sechs unterschiedlichen Dozierenden angeboten. Fünf

Dozierende erklärten sich zur Kooperation bereit; in ihren sieben Kursen waren insgesamt 96 Erstsemesterstudierende eingeschrieben. Die Trainingsteilnahme war verpflichtender Bestandteil der Kurse, während es den Studierenden freigestellt war an den Datenerhebungen zur Evaluation teilzunehmen. Dies taten 55 Studierende (entsprechend 57%), von denen vier den Posttest-Termin nicht wahrnahmen. Die Analysestichprobe umfasst somit N = 51 Studierende (Alter: M = 20.02 Jahre, SD = 1.81; n = 47 weiblich).

Die Datenerhebungen fanden in Form von Gruppenuntersuchungen in PC-Pools der Universität Trier statt. Im Prätest bearbeiteten die Studierenden eine standardisierte Test- und Fragebogenbatterie. Es schloss sich eine ca. anderthalbwöchige Online-Selbstlernphase an. Die 90-minütige Präsenzveranstaltung fand an einem regulären Seminartermin statt und wurde durch einen Mitarbeiter des BLInk-Projekts geleitet; als Co-Trainer fungierte entweder der/die jeweilige verantwortliche Dozierende oder eine weitere ZPID-Mitarbeiterin. Etwa eine Woche später folgte der Posttest, bei dem die Prätest-Erhebungsverfahren erneut eingesetzt wurden.

Als Maß der „objektiven" Informationskompetenz wurden standardisierte Literaturrechercheaufgaben (Leichner, Peter, Mayer & Krampen, 2014) verwendet. Zu beiden Erhebungszeitpunkten waren zwei Aufgaben der mittleren Schwierigkeitsstufe zu bearbeiten. Die standardisierte Auswertung erfolgte anhand eines Punkteschlüssels nach den Kriterien „Ergebnisqualität" und „Prozessqualität". Ergänzend wurde das fachliche Recherchewissen durch den Procedural Information Literacy Knowledge Test – Psychology (PIKE-P; Rosman, Mayer & Krampen, 2015) abgebildet. Der Test beschreibt k = 22 Recherchesituationen mit je vier Handlungsoptionen, die auf einer fünfstufigen Ratingskala hinsichtlich ihrer Angemessenheit zu beurteilen sind. Selbsteinschätzungen der Informationskompetenz wurden mittels eines neu entwickelten Fragebogens erhoben. Das Instrument enthält k = 13 Items zu individuellen Kompetenzen bei Recherche und Beschaffung von Fachliteratur (z.B. *„Ich weiß, wie ich vorgehen kann, wenn ich Volltexte von Zeitschriftenartikeln abrufen möchte"*; fünfstufige Ratingskala).

Ergebnisse und Diskussion

Auf allen abhängigen Maßen ergaben sich im Prätest-Posttest-Vergleich hochsignifikante Zuwächse (vgl. Abbildung 1a-d). Dabei fiel der Zugewinn für die Prozessqualität des Vorgehens bei den Rechercheaufgaben am deutlichsten aus ($t(50) = 13.00$, $p < .01$, $d = 1.91$). Unwesentlich geringer waren Effekte auf das Recherchewissen ($t(50) = 12.73$, $p < .01$, $d = 1.77$) und auf Selbsteinschätzungen ($t(50) = 12.43$, $p < .01$, $d = 1.76$). Auf die Qualität der Rechercheergebnisse hatte das Training lediglich „mittlere" Effekte ($t(50) = 4.94$, $p < .01$, $d = .70$), was darauf zurückzuführen ist, dass bei den verwendeten Aufgaben mittlerer Schwierigkeit teils auch ein wenig „kompetentes" Vorgehen (z.B. eine Recherche in Google Scholar) zu Treffern führt, die den vorgegebenen Suchkriterien entsprechen.

Abb. 1: Mittelwerte und Standardfehler der Prätest- und Posttest-Ergebnisse für (a) Rechercheaufgaben – Ergebnisqualität, (b) Rechercheaufgaben – Prozessqualität, (c) PIKE-P und (d) Selbsteinschätzungen.

Insgesamt sind die Effektstärken mit denjenigen der zwei bisherigen Evaluationsstudien vergleichbar. Kurzfristige positive Trainingseffekte können damit für alle BLInk-Varianten als gesichert gelten. Auch persönliche Rückmeldungen der Teilnehmenden fielen durchweg positiv aus; ebenso fanden sich günstige subjektive Beurteilungen in einem standardisierten Fragebogen zur Evaluation der Veranstaltungen (Peter, Leichner, Mayer & Krampen, 2014). Empirisch bislang ungesichert sind demgegenüber langfristige Effekte des Trainings. Zudem gilt es in nachfolgenden Studien zu prüfen, inwieweit das Gelernte auch auf Lern- und Arbeitsverhalten im Studium übertragen wird und sich z.B. positiv auf Maße des Studienerfolgs wie Studiennoten oder Noten für Haus- und Abschlussarbeiten auswirkt.

Ausblick: Integration von Informationskompetenz-Trainings in das Psychologiestudium

Unterrichtsmodule, die Lerninhalte zur Informationskompetenz in inhaltliche Lehrveranstaltungen des Fachs einbinden, werden als besonders wirksam angesehen, da sie besonders gut geeignet sind, den Transfer der Lerninhalte auf reale Anforderungen zu unterstützen (Andretta, 2005): Die Lerninhalte können unmittelbar mit Veranstaltungsinhalten verknüpft werden (z.B. indem Literaturrecherchen zu einer zu planenden Studie durchgeführt werden), so dass für die Studierenden die Nützlichkeit von Informationskompetenzen unmittelbar erkennbar wird (Fister & Eland, 2008). Sind die Fach-Dozierenden in die Kompetenzvermittlung involviert, können sie zudem als Modelle fungieren, die zeigen, wie ein systematisches Vorgehen bei der Informationsrecherche die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit verbessert. Ihr Einbezug erscheint insbesondere dann wichtig, wenn Teile der Lehre von Mitarbeiter/innen der Universitätsbibliothek angeboten werden. Befunde einer Längsschnittstudie (Rosman, Mayer & Krampen, 2016) stützen diese Annahmen: Bei Psychologiestudierenden traten über die ersten drei Semester des Bachelorstudiums hinweg deutlichere Kompetenzzuwächse ein, wenn die Studierenden an curricular integrierten Lehrveranstaltungen teilgenommen hatten, die einen vergleichsweise höheren Anteil von Informationskompetenz-Inhalten aufwiesen. Die vorliegende Studie erweitert diese Befunde, indem sie zeigt, dass der Einsatz einer Kurzform des BLInk-Trainings in der gleichen Lehrveranstaltung zu einem erheblichen Zuwachs an

Informationskompetenzen führt. Werden die standardisierten Trainingsmaterialien verwendet, erleichtert dies nicht nur den Dozierenden die Erreichung der auf die entsprechenden Kompetenzen bezogenen Lernziele. Darüber hinaus kann eine gewisse Homogenisierung des Kompetenzniveaus erwartet werden, da allen Studierenden vergleichbare Kompetenzen vermittelt werden.

Der Einsatz eines Blended Learning-Training bietet dabei weitere Vorteile: Zum einen können Teile der Lerninhalte im Selbststudium bearbeitet werden, während die Präsenz-Seminarsitzungen für solche Lerninhalte verbleiben, die effektiver im Diskurs erarbeitet werden. Insgesamt können somit weitaus umfangreichere Inhalte vermittelt werden als beispielsweise in typischen 60- bis 90-minütigen bibliothekarischen Schulungen. Zum zweiten erlauben die Online-Elemente eine adaptierbare und damit effizientere Gestaltung des Trainings. Bei der Wahl des Zeitpunkts der Trainings-implementierung gilt es zu beachten, dass die Relevanz der Inhalte für Studierende faktisch gegeben und auch subjektiv erkennbar sein sollte. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, Lerninhalte zur Informationskompetenz über den Studienverlauf hinweg wiederholt in Veranstaltungen zu integrieren. Auf der Basis systematischer Anforderungsanalysen könnten Materialien entwickelt werden, die spezifisch auf die Arbeitsaufgaben von Personen in spezifischen Ausbildungs- [und ggf. Berufs-]phasen zugeschnitten sind (z.B. Fister & Eland, 2008). Ein solcher *„learning on demand“*-Ansatz dürfte unter motivationalen Gesichtspunkten wie auch unter Effizienzaspekten am besten geeignet sein, um professionelle Informationskompetenzen nachhaltig zu optimieren.

Literatur

American Psychological Association (APA) (2013). APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major: Version 2.0. Verfügbar unter: http://www.apa.org/ed/precollege/undergrad/index.aspx (abgerufen am 25.05.2016).

Andretta, S. (2005). *Information literacy: A practitioner's guide.* Oxford, United Kingdom: Chandos.

Association of College and Research Libraries (ACRL). (2010). *Psychology information literacy standards.* Verfügbar unter: http://www.ala.org/acrl/standards/psych_info_lit (abgerufen am 25.05.2016).

Bowles-Terry, M. (2012). Library instruction and academic success: A mixed-methods assessment of a library instruction program. *Evidence Based Library and Information Practice, 7*(1), 82-95.

Derakhshan, M., & Singh, D. (2011). Integration of information literacy into the curriculum: A meta-synthesis. *Library Review, 60*(3), 218-229.

Fister, B., & Eland, T. (2008). Curriculum issues in information literacy instruction. In C. Cox & E. Lindsay (Eds.), *Information literacy instruction handbook* (pp. 94-112). Chicago, IL: Association of College and Research Libraries.

Griffiths, J. R., & Brophy, P. (2005). Student searching behavior and the web: use of academic resources and Google. *Library Trends, 53*(4), 539-554.

Head, A. J., & Eisenberg, M. B. (2009). *Lessons learned: How college students seek information in the digital age.* Verfügbar unter: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2281478 (abgerufen am 25.05.2016).

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2012). Entschließung der 13. Mitglieder-versammlung der HRK am 20. November 2012 in Göttingen. Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen - Prozesse anders steuern. Verfügbar unter:

http://www.hrk.de/uploads/media/Entschliessung_Informationskompetenz_20112012_01.pdf (abgerufen am 25.05.2016).

Homann, B. (2015). Bibliothekarische Aktivitäten zur Vermittlung von Informations-kompetenz. In A.-K. Mayer (Ed.), *Informationskompetenz im Hochschulkontext – Interdisziplinäre Forschungsperspektiven* (pp. 165-178). Lengerich: Pabst.

Leichner, N., Peter, J., Mayer, A.-K., & Krampen, G. (2014). Assessing information literacy using information search tasks. *Journal of Information Literacy, 8*(1), 3-20.

Leichner, N., Peter, J., Mayer, A.-K., & Krampen, G. (2015). Fostering information literacy in German Psychology students: Objective and subjective evaluation of a Blended Learning course. In S. Zvacek, M. T. Restivo, J. Uhomoibhi, & M. Helfert (Eds.) *Communications in Computer and Information Science: Vol. 510. International Conference on Computer Supported Education 2014* (pp.359-371). Cham, CH: Springer.

Leichner, N., Peter, J., Waeldin, S., Mayer, A.-K., & Krampen, G. (2015). *Trainings-manual Blended Learning von Informationskompetenz (BLInk).* Lengerich: Pabst.

Peter, J., Leichner, N., Mayer, A.-K. & Krampen, G. (2014). Das Inventar zur Evaluation von Blended Learning (IEBL): Konstruktion und Erprobung in einem Training professioneller Informationskompetenz. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation X* (S. 275-282). Aachen: Shaker.

Peter, J., Leichner, N., Mayer, A.-K., & Krampen, G. (2015). Making information literacy instruction more efficient by providing individual feedback. *Studies in Higher Education*, Advance online publication. doi:10.1080/03075079.2015.1079607

Rosman, T., Mayer, A.-K., & Krampen, G. (2016). A longitudinal study on information-seeking knowledge in psychology undergraduates: Exploring the role of information literacy instruction and working memory capacity. *Computers & Education, 96*, 94-108.

Rosman, T., Mayer, A.-K., & Krampen, G. (2015). Measuring psychology students' information-seeking skills in a situational judgment test format: Construction and validation of the PIKE-P Test. *European Journal of Psychological Assessment.* Advance online publication.

Gamebasiertes Lernen in der Lehrerbildung – spielend zur diagnostisch kompetenten Lehrkraft werden

Katrin B. Klingsieck, Daniel Al-Kabbani, Carla Bohndick, Johanna Hilkenmeier, Sebastian König, Hanna S. Müsche, Saskia Praetorius und Sabrina Sommer

Blended-Learning mit GEProS soll Lehramtsstudierende alltagsnah und praxisorientiert auf das diagnostische Handeln in der Schule vorbereiten. Dazu üben sich die Studierenden in der Rolle einer Lehrkraft und bauen in einer virtuellen Lernumgebung vier Bereiche ihrer diagnostischen Kompetenz aus: Das systematische Vorgehen, das Beobachten, das Anwendungswissen und die Selbstreflexion. Die zugrundeliegenden didaktischen Prinzipien liegen im gamebasierten, problembasierten und selbstregulierten Lernen. Erste Rückmeldungen von Seiten der Studierenden und der Lehrenden nach dem Einsatz in der Lehre ermutigen zur Weiterentwicklung von GEProS. Neben einer großangelegten Evaluationsstudie sollen zukünftig Forschungsfragen experimentell untersucht und eAssessments ermöglicht werden.

GEProS

Dieser Beitrag stellt mit GEProS eine game- und e-learningbasierte, problemorientierte und selbstgesteuerte Lernumgebung vor, die Lehramtsstudierende alltagsnah und praxisorientiert auf das diagnostische Handeln in der Schule vorbereiten soll. GEProS kombiniert didaktische Elemente des gamebasierten und problemorientierten Lernens, und stellt damit eine virtuelle Lernumgebung zur Verfügung, in der die Lehramtsstudierenden das diagnostische Handeln unter Rückmeldung der Lehrenden erproben, schon bevor sie die ersten Erfahrungen als Lehrkräfte im realen Klassenzimmer machen. Eine ausführlichere Darstellung des Lernens mit GEProS sowie der theoretischen Verankerung der Ziele und der didaktischen Grundlagen sind nach zu lesen in Klingsieck et al., in Druck; Praetorius et al., 2016.

Das gamebasierte Lernen und Lehren mit GEProS

Kern der Lernumgebung ist ein virtuelles Klassenzimmer (s. Abbildung 1), in dem auffällige sowie unauffällige Schülerinnen und Schüler in einer Deutschstunde (Dauer: 30

Minuten; unterteilt in drei Abschnitte mit typischen Unterrichtsbestandteilen wie Hausaufgabenüberprüfung, Kleingruppenarbeit und Hausaufgabenvergabe) beobachtet werden können.

Abb. 1: Das virtuelle Klassenzimmer

Eine Lern- bzw. Spielsequenz in GEProS beginnt im virtuellen Büro der Lehrkraft (s. Abbildung 2). Dort erhalten die Studierenden die Arbeitsaufträge für das Lernen mit GEProS.

Abb. 2: Das Büro der Lehrkraft

Die Arbeitsaufträge sind den Schritten des diagnostischen Prozesses nach Hesse & Latzko (2011) entsprechend strukturiert. Im ersten Arbeitsauftrag sollen die Studierenden verschiedene Szenen im Klassenzimmer beobachten und sich Notizen zu ihren Beobachtungen machen. Die Notizen können per Anwahl eines Schülers direkt in der virtuellen Schülerakte vorgenommen werden. Im zweiten Arbeitsauftrag werden die Studierenden aufgefordert, sich einen Überblick über die Leistung (Leistungsstand, Leistungsprofile, Leistungsentwicklung) der Schülerinnen und Schüler zu verschaffen. Dazu finden sie im Büro Zeugnisse und Arbeitshefte, bei denen es sich um anonymisierte Zeugnisse und Hefte realer Schülerinnen und Schüler handelt. Ergänzend kann hier die Schülerakte (mit den eigenen Notizen) eingesehen werden. Im dritten Arbeitsauftrag werden die in Schritt 1 und Schritt 2 gewonnenen Informationen strukturiert, um daraus in Arbeitsschritt 4 eine Arbeitshypothese bezogen auf eine (Verhaltens-)Auffälligkeit zu formulieren. Arbeitsschritt 5 leitet dazu an, sich das Fachwissen anzueignen, welches zur Überprüfung der Hypothese benötigt wird. Dazu stehen den Studierenden Fachliteratur, Lehrvideos und Experteninterviews sowie ein Glossar mit den Grundbegriffen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik zur Verfügung. Vor dem Hintergrund dieses Fachwissens sollen die Studierenden im sechsten Arbeitsschritt ihre Hypothese modifizieren. Im Zuge des siebten Schrittes wird dann das weitere Vorgehen geplant. Dieses beinhaltet die Informationssammlung zur Überprüfung der aufgestellten Hypothese (Auswahl der diagnostischen Zugänge, Methoden und Verfahren). Die darauffolgenden Stationen im diagnostischen Prozess (Datenerhebung, -auswertung und -interpretation) werden in GEProS nicht im engeren Sinne von den Studierenden durchgeführt, sondern sie erhalten den Hinweis, dass die entsprechenden Informationen aus psychologischen Gutachten, Elterngesprächen, Schülergesprächen, Notizen der Lehrkraft und weiteren fallbezogenen Materialien im Lehrerbüro zusammengesucht werden müssen. Die gesammelten Informationen werden abschließend zusammengeführt, anhand ihrer diagnostischen Qualität bewertet und in Hinblick auf die Hypothese interpretiert. Lässt sich diese nicht halten, müssen die Studierenden eine neue Hypothese formulieren und durchlaufen den gesamten Prozess erneut. Wird die Hypothese bestätigt, arbeiten die Studierenden ihre Verantwortlichkeiten und Möglichkeiten in Bezug auf die Diagnostik und auf die Förderung der

betreffenden Schülerinnen und Schüler heraus. Alle Schritte werden in Präsenzveranstaltungen mit Reflexionen, Kleingruppenarbeiten und Diskussionen begleitet.

Förderung der diagnostischen Kompetenz mit GEProS

Das Lernen mit GEProS soll die diagnostische Kompetenz der Studierenden entwickeln und fördern. Diagnostisch kompetente Lehrkräfte sind in der Lage, die Lernvoraussetzungen, -prozesse und -ergebnisse von Lernenden zuverlässig zu beurteilen und ggf. adäquate Fördermaßnahmen einzuleiten (Schrader, 2013). Um die angehenden Lehrkräfte in diese Lage zu versetzen, zielt GEProS auf die Entwicklung und Förderung der folgenden Facetten der diagnostischen Kompetenz: (1) systematisches Vorgehen, (2) Beobachtungskompetenz, (3) flexibles Anwendungswissen und (4) Selbstreflexion.

Systematisches Vorgehen

Durch das Spielen in GEProS sollen die Studierenden das systematische Sammeln von Informationen, das Aufbereiten dieser Informationen als Grundlage einer fundierten Entscheidung und das Ableiten von Handlungsimplikationen aus dieser Entscheidung trainieren. Ziel ist es, dass sie sich in ihrem zukünftigen beruflichen Handeln bewusst nicht auf die Alltagsdiagnostik (d.h. Entscheidungen basieren häufig auf unbestätigten Eigenschaften und Einteilungen von Menschen sowie auf der Verallgemeinerung von Einzeleindrücken) verlassen. Dazu lernen die Studierende in GEProS, wissenschaftlich fundierte Diagnosen zu stellen und Alltagsdiagnostik zu vermeiden, indem sie den diagnostischen Prozess durchlaufen. Dieser beinhaltet nach der Hypothesenformulierung, die systematische Sammlung von diagnostischen Informationen über Diagnoseverfahren, die den Gütekriterien entsprechen, sowie eine Trennung von Auswertung und Interpretation der diagnostischen Informationen. Erst nach dem systematischen Durchlaufen aller Schritte wird eine Diagnose gestellt. Dieses Vorgehen kann Urteilsfehlern vorbeugen und damit zu objektiveren, reliableren und valideren Entscheidungen führen.

Beobachtungskompetenz

Im Beobachtungsszenario soll hauptsächlich die Beobachtungskompetenz geschult werden. Als Ausgangspunkt des diagnostischen Prozesses und als meist

genutzter diagnostischer Zugang in der Schule kommt der Beobachtung eine wichtige Rolle im Rahmen des diagnostischen Handelns von Lehrkräften zu. Studierende trainieren über GEProS vor allem, Beobachtung und Interpretation zu trennen und die eigenen Beobachtungen und Schlussfolgerungen zu objektivieren, indem sie beispielsweise ergänzend auf statistisch dokumentierte Informationen oder auf Strategien einer intersubjektiven Validierung zurückgreifen.

Anwendungswissen

In GEProS wird theoretisches Wissen, beispielsweise über Leistungsdiagnostik, psychologische Lernvoraussetzungen und Lernstörungen anhand einer Vielfalt von alltagsnahen Beispielen angewandt, vertieft und reflektiert. Damit soll zum einen das für diagnostisch kompetentes Handeln benötigte breite pädagogische Wissen (Baumert & Kunter, 2006) aufgebaut werden. Zum anderen soll durch die Anwendung des theoretischen Wissens auf lebensnahe Beispiele der Aufbau von Anwendungswissen (im Gegensatz zum trägen Wissen; vgl. Renkl, 1996) ermöglicht werden.

Selbstreflexion

GEProS soll die Selbstreflexion fördern, zum einen direkt durch Reflexionsimpulse in der virtuellen Lernumwelt und vor allem durch die Reflexionsphasen in den Präsenzveranstaltungen; zum anderen indirekt durch das selbstregulierte Lernen in GEProS. Laut dem von Schrader (2013) postulierten, breiteren Verständnis der diagnostischen Kompetenz, welches über die Urteils- bzw. Diagnosegenauigkeit hinausgeht, nimmt die Selbstreflexion im Sinne der Bereitschaft, die eigenen Urteile zu reflektieren, zu revidieren und flexibel an Veränderungen anzupassen, eine großen Stellenwert ein.

Gamebasiertes Lernen als didaktische Grundlage

Die Arbeit mit GEProS wird als Blended-Learning umgesetzt. So werden diejenigen Lerninhalte, die am besten in individuellem Tempo und aufbauend auf das jeweilige Vorwissen erworben werden, selbstreguliert in der virtuellen Lernumwelt erworben. In den Präsenzveranstaltungen können die Lernerfahrungen reflektiert, diskutiert und durch Fachwissen kontextualisiert werden.

Das Lernen in der virtuellen Lernumwelt folgt dabei dem didaktischen Prinzip des gamebasierten Lernens. Damit ist der Einsatz von Computerspielen in Kontexten von Erziehung, Weiterbildung und Hochschullehre, sogenannten „Serious Games“ gemeint (Metz & Theis, 2011). Das zunehmende Interesse von Wissenschaft und pädagogischer Praxis an dieser Lernform ist in den lern- und motivationsförderlichen Bedingungen des Serious Gaming begründet (Fromme, Jörissen, B. & Unger, 2008; Metz & Theis, 2011; Sailer, Hense, Mandl & Klevers, 2013). Bei GEProS handelt es sich um eine digitale Form des gamebasierten Lernens (vgl. Breuer, 2010) in Form eines Click-and-Point-Adventures.

Eng mit dem gamebasierten Lernen verwoben ist das didaktische Prinzip des problemorientierten Lernens. Beim problemorientierten Lernen finden die Lernenden weitgehend selbständig eine Lösung für ein vorgegebenes Problem. Dazu werden Probleme und Fälle, meist in Kleingruppen und betreut durch einen Tutor, in vorgegebenen Arbeitsschritten gelöst. Als Ressourcen zur Problemlösung stehen neben der Unterstützung des Tutors Informationen, Fallmaterialien und Lehrtexte zur Verfügung (Reusser, 2005; Zumbach, 2003). In GEProS übernehmen die Studierenden die Rolle einer Lehrkraft und werden anhand von authentischen Falldarstellungen in Problemsituationen versetzt, die diagnostisches Handeln erfordern. Da metaanalytische Befunde zwar darauf hindeuten, dass problemorientierte Lernsettings in der Lehrerbildung einen nachhaltigen Wissenserwerbsprozess unterstützen (Strobel & van Barneveld, 2009; Walker & Leary, 2009), Einzelstudien jedoch zeigen, dass die Wirksamkeit problemorientierten Lernens in der Lehrerbildung vor allem durch angemessene instruktionale Unterstützung gewährleistet werden kann (z. B. Stark, Herzmann & Krause, 2010) sind neben den Arbeitsaufträgen auch die flankierenden Präsenzveranstaltungen wichtig.

Nicht zuletzt fordert GEProS das Lernen als selbstregulierten Prozess und fördert gleichzeitig das selbstregulierte Lernen. Die Studierenden lernen selbstgesteuert, alleine oder kooperativ. Die Rolle des Lehrenden ist abhängig von der jeweiligen Phase im diagnostischen Prozess und dem Unterstützungsbedarf. Ein angeleitetes Arbeiten in der Präsenzveranstaltung ist somit ebenso umsetzbar wie ein komplett selbstgesteuertes Vorgehen der Studierenden. Die Freiheitsgrade und Lernhilfen in GEProS können dabei flexibel auf die heterogenen Bedarfe der Studierenden angepasst werden.

Effektivität von GEProS in der Lehre

GEProS wurde zum ersten Mal im Sommersemester 2015 für die Seminarsequenz „Verhaltensstörungen“ eines bildungswissenschaftlichen Seminars im Lehramtsstudium eingesetzt. Studierende berichteten, dass sie sich durch die innovative Verknüpfung von Theorie und Praxis gut auf die Herausforderungen der Schule, insbesondere besser auf die der inklusiven Schule, vorbereitet fühlten. Umfassend sollen zukünftig die Effekte von GEProS auf das systematische Vorgehen, die Beobachtungskompetenz, den Aufbau von Anwendungswissen und die Selbstreflexion evaluiert werden. Dazu stehen Veranstaltungen zum Vergleich zur Verfügung, die sich zwar an demselben Curriculum orientieren, jedoch anderen didaktischen Prinzipien als GEProS folgen (z. B. stärker instruktionsbasiert oder mit Fallbeispielen in Papierversion arbeiten).

Ausblick

GEProS befindet sich derzeit in einem Anfangsstadium der Entwicklung. Bisher sind zwei Fälle (ADHS, LRS) implementiert. Zukünftig werden neue Fälle erarbeitet und implementiert. Vor dem Hintergrund, dass GEProS nicht zuletzt auf das heterogenitätssensible Unterrichten vorbereiten soll, werden dabei auffällige und unauffällige Fälle generiert. Zukünftig soll es im Rahmen von GEProS auch möglich sein, Lernstands- und Leistungsüberprüfungen durchzuführen, sowohl als Self-Sssessment des eigenen Lernfortschritts als auch als Fallbearbeitung im Rahmen einer elektronischen Klausur. Zudem kann GEProS auch für die Untersuchung von Forschungsfragen im experimentellen Design herangezogen werden, zum Beispiel für die Frage, inwieweit bestimmte Vorinformationen über Schülerinnen und Schüler das diagnostische Urteil der Lehramtsstudierenden beeinflussen. Die so gewonnenen Erkenntnisse können wiederum direkt in die Lehre einfließen und bieten einen authentischen Anlass zur Selbstreflexion.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*, 469-520.

Breuer, J. (2010). Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning. *LfM-Dokumentation Band 41*/Online.

Fromme, J., Jörissen, B. & Unger, A. (2008). Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen. *MedienPädagogik, 15*, 1-23.

Hesse, I. & Latzko, B. (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Klingsieck, K. B., Al-Kabbani, D., Bohndick, C., Hilkenmeier, J., König, S. T., Müsche, H. S., Praetorius, S., & Sommer, S. (in Druck). Spielend eine diagnostisch kompetente Lehrkraft werden – mit der game- und e-learningbasierten, problemorientierten und selbstgesteuerten Lernumgebung GEProS. *Die Hochschullehre*.

Metz, M., & Theis, F. (2011). Mit Serious Games zum Lernerfolg. In M. Metz, & F. Theis (Hrsg.), *Digitale Lernwelt-Serious Games. Einsatz in der beruflichen* Weiterbildung (S. 63-68). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Praetorius, S., Al-Kabbani, D., Bohndick, C., Hilkenmeier, J., König, S. T., Müsche, H. S., Sommer, S. & Klingsieck, K. B. (2016). Spielend Lehrer/in werden: problembasiertes Lernen mit virtuellen Schülerinnen/Schülern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11* (3), 231-245.

Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau, 47*, 78-92.

Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 23*, 159-182.

Sailer, M., Hense, J., Mandl, H. & Klevers, M. (2013). Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal, 19*, 28-37.

Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 31,* 154-165.

Stark, R., Herzmann, P. & Krause, U. M. (2010). Effekte integrierter Lernumgebungen-Vergleich problembasierter und instruktionsorientierter Seminarkonzeptionen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*, 548-563.

Strobel, J. & van Barnefeld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 3,* 44-58.

Walker, A. & Leary, H. (2009). A problem-based learning meta-analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 3*, 12-43.

Zumbach, J. (2003). *PBL. Problembasiertes Lernen*. Münster: Waxmann.

Planspiel – Papiersternmanufaktur

Natasha Bodonyi, Viktoria Falkenhorst und Ulrike Starker

Bei Lernprozessen ist die emotionale Einbettung von großer Bedeutung. Dies belegen zahlreiche Studien (Abele, 1995, Bower, 1981, Bloom, 1976, Gendolla, 2003, Hänze, 2003). Hierbei bietet der Einsatz von Planspielen, eine inszenierte Realität im Schutzraum, viele Möglichkeiten, auch die des Einsatzes im Rahmen der Hochschullehre. Im Folgenden soll von einem Beispiel berichtet werden. Im Rahmen der Vorlesung „Organisationspsychologie“ wurde an der Hochschule Harz ein Planspiel eingesetzt, bei dem zwei konkurrierende Organisationen Papiersterne herstellten. Die Organisationsformen, berufliche Sozialisation, Führung und weitere Themen der Vorlesung konnten hier vorneweg „real“ erlebt werden. Das Planspiel ging über vier Zeitstunden.

Theoretischer Hintergrund

Vom Umgang mit komplexen Themen, in der Organisationspsychologie sehr häufig, ist bekannt, dass stets Emotionen mit im Spiel sind, die das Nachdenken, Problemlösen und Handeln beeinflussen (Hänze, 1998). Menschen, die erfahren und gelernt haben, den emotionalen Hintergrund bestimmter Thematiken zu erkennen und zu regulieren, gelangen auch zu besseren Lösungen in einer komplexen Problemsituation (Starker, 2012). Emotionen haben auch direkte Auswirkungen auf den Umgang mit den speziellen Problematiken. Komplexität ist nach Dörner (1989) durch mehrere Charakteristika gekennzeichnet. Zunächst steigert ein großer **Umfang** an beteiligten Determinanten die Komplexität. Diese wiederum sind meist sehr **vernetzt** miteinander und zudem auch oft **intransparent**. Hieraus ergibt sich **Eigendynamik**, das heißt die Situation entwickelt sich von alleine weiter, ohne dass ein Akteur eingreift. Und schließlich sind Ereignisse meist das Ergebnis mehrerer zusammen wirkender Variablen. Man spricht hier von „**Multikausalität**“. Aus der Forschung (Von der Weth & Strohschneider, 2001) ist bekannt, dass diese Eigenschaften bisweilen zu typischen Fehlertendenzen, wie beispielsweise die „**monokausale**“ Erklärungssuche, führen.

Ausgehend von der Frage, ob durch das **Planspiel „Papiersternmanufaktur“** tatsächlich die **Sensibilität für die komplexen Themen aus Vorlesung Organisationspsychologie** gefördert werden kann, wurden für komplexe Systeme typische Charakteristika „Dynamik“ und „Vernetztheit“ sowie „Multikausalität“ herangezogen und folgende Erwartungen postuliert:

Verbesserte Sensibilität für komplexe organisationspsychologische Themen lassen sich daran erkennen, dass die relevanten Themen erkannt und eher ***dynamisch*** beschrieben und ***multikausal*** erklärt werden (**Hypothese 1**).

Der Lernerfolg lässt sich z.B. an „besseren“ Prüfungsergebnissen im Vergleich zum Vorjahr erkennen (**Hypothese 2**).

Vorgehen und Methode

Im Projekt wurden den 34 Teilnehmern verschiedene, vorstrukturierte Rollen gegeben und über viereinhalb Stunden deren eigendynamische Entwicklung erlebt, von externen Beobachtern dokumentiert und anschließend ausgewertet. Thematisch standen zwei Kleinunternehmen im Fokus, die Sterne produzierten. Die verschiedenen Arbeitsaufteilungsformen mit ihren Vor- und Nachteilen, die Position und das Erleben von Geschäftsführern, Assistenten, Entwicklungsteam, Personalern und Arbeitern konnten vor diesem Hintergrund beleuchtet und analysiert werden. Arbeitszufriedenheit, Folgen von Unkontrollierbarkeit, Leistungsorientierung, Leadership, berufliche Sozialisation und noch mehr konnten leicht als Themen implementiert werden.

Die Ergebnisse der durch die Teilnehmer evaluierten Lehrform werden ausgewertet und diskutiert.

Durchführung

Die Vorbereitung des Planspiels beinhaltete den Hinweis an die Teilnehmer eine Woche vor der Durchführung sich in eine Anwesenheitsliste einzutragen, um sicherzugehen, dass Rollenanzahl und Teilnehmeranzahl übereinstimmen. Die Spielleiter übernahmen alle organisatorischen Belange. Sie buchten zwei Seminarräume, die sich in direkter Nähe befanden um kurze Wege zu garantieren.

Zur Einführung in das Planspiel wurden die Teilnehmer auf die bevorstehende Situation vorbereitet. Es wurden die Grundregeln des Rollenspiels erklärt und das Ziel

des Planspiels, den Unternehmensalltag zu simulieren. Im nächsten Schritt losten die Teilnehmer ihre Rollen aus. Jedes Los enthielt den Namen der Rolle in einer ungeschlechtlichen Form, eine genaue Rollenbeschreibung mit wesentlichen Charaktereigenschaften und das Unternehmen in dem sie tätig waren. (Besondere Achtung wurde auf das Verständnis der Teilnehmer gelegt, die Rollen als Teil des Spiels zu sehen und sich ohne Einfluss vom eignen Charakters mit den gegebenen Rollen zu identifizieren.) Durch die ungeschlechtlich Form des Namens, also das Kürzel des Vornamens und den Nachnamen wurde gewährleistet, dass jede Rolle von einem männlichen oder weiblichen Teilnehmer ausgefüllt werden kann. Die Nachnamen gaben dabei auch schon einen ersten Hinweis auf den Charakter und herausragende Persönlichkeitseigenschaften der Rolle. Am Beispiel des Geschäftsführers K. Argwohn bedeutete dies, dass er/sie wenig berufliche Erfahrung außerhalb des Geschäftes hat, sehr traditionsbewusst ist, Veränderungen ablehnt, direkt von der Uni ins Unternehmen gekommen ist und die Geschäftsleitung von seinem Vater übernommen hat. Anschließend wurden die Teilnehmer auf die in der Rollenbeschreibung benannten zugehörigen Unternehmen aufgeteilt. Jeder Spielleiter nahm sich einer Gruppe an. Bereits vor der Auslosung der Rollen wurde festgelegt welcher Spielleiter welches Unternehmen beaufsichtigt. In getrennten Räumen fand nun die Firmenvorstellung, moderiert durch die Spielleiter, statt. In diesem Rahmen wurde den Teilnehmern das Produkt des Unternehmens, der hierarchische Aufbau, sowie Lage und Umfeld präsentiert.

Ziel des Planspiels war es, die Teilnehmer ein praktisches Beispiel erleben zu lassen, wie Führung und Kooperation in einem Unternehmen ausgeführt werden können. Um Konfliktsituationen zu schaffen, wurden in Vorbereitung auf das Planspiel sogenannte Ereigniskarten erstellt. Diese enthielten Anweisungen, Ziele oder überbetriebliche Einflussfaktoren, mit denen einzelne Rollen oder das ganze Unternehmen sich auseinander setzen musste. Jede Rolle verfügte über eigene Aufgabenfelder, die mit zusätzlichen Materialien von den Spielleitern ausgestattet wurden. Der Geschäftsführer sollte eine „corporate identity“ entwerfen, regelmäßige Vorstandstreffen abhalten, anfallende Geschäftsbriefe bearbeiten bzw. beantworten und eine Rede für die Jahresabschlussfeier schreiben. Dazu erhielt er von den Spielleitern immer wieder verschiedene Briefe in seinem Postfach. Rechnungen, Kündigungen,

Werbebriefe galt es zu sortieren bzw. Aufgaben zu delegieren. Die Assistenz der Geschäftsleitung hält Kontakt zu Kunden und Zulieferern, sorgt für Harmonie zwischen den Stellen und übernimmt auch problemlos Tätigkeiten wie Kaffeekochen. Zu diesem Zweck erhält diese Rolle von den Spielleitern Wasserkocher, Teebeutel, Lebkuchen und vieles mehr. Ihre Hauptaufgabe ist die Absicherung von dem Wohlbefinden des Vorstandes.

Die Spielleiter setzen die Teilnehmergruppen verschiedenen Bedingungen aus. In der Vorbereitung wurde ein Raum mit Motivationsplakaten zum Thema Leistung und Erfolg, der zweite Raum mit Teamarbeit und Erfolg dekoriert. Bei der Gruppe Leistung wurde zusätzlich Arbeitskleidung in Form von Weihnachtsmützen verteilt. Diese sollten ausschließlich von den Arbeitern getragen werden. Beide Gruppen hatten das Ziel, den gleichen Papierstern herzustellen. Die Gruppen bekamen jedoch unterschiedliche Faltanleitungen. Gruppe Teamarbeit wurde eine Anleitung mit fünf Arbeitsschritten ausgeteilt, Gruppe Leistung hingegen eine in 25 Schritten unterteilte Anleitung. Alle weiteren Arbeitsmaterialien und Rahmenbedingungen waren gleich. Zum Abschluss des Planspiels bekam jeder Teilnehmer ein Auswertungsbogen, in dem Erfahrungen des Einzelnen, besondere Entwicklungen, Überraschungen und interessante Ereignisse festgehalten wurden, um eine förderliche Einordnung und Reflektion über den Erfolg des Planspiels zu garantieren.

Ergebnisse

Abbildung 1. Gegenüberstellung der Beobachtungen zeigt die Ergebnisse. Wie erwartet, zeigen sich bei den Situationsbeschreibungen nach dem Planspiel „dynamische“ und multikausale“ Beschreibungen der gewünschten Thematiken. Die Lösungsvorschläge zeigen den einfühlsamen Umgang mit den Themen. Die Beschreibungen weisen darauf hin, dass die Zusammenhänge als komplex erkannt wurden. (Hypothese 1).

Bei den Prüfungsergebnissen zeigte sich eine statistisch bedeutsame Verbesserung (Hypothese 2). *Natürlich sollte dies kritisch gesehen werden.*

Insgesamt wurde das Training von den Teilnehmenden generell als nützlich und hilfreich bewertet. Dies spiegelt sich auch in den freien Aussagen wieder: „Hoher Spaßfaktor aber auch hoher Lernfaktor“, „gute Vorbereitung, die Tipps und Anleitungen

sehr passend“ und „die Vorbereitung mit Theorieteil beim ersten Termin war sehr gelungen und informativ“.

Abb. 1: Gegenüberstellung der Beobachtungen

Diskussion und Ausblick

Der erste Einsatz der inszenierten Realität Zimtstern AG und Sterntaler wurde von den Teilnehmenden positiv bewertet und zeigte die erwarteten Lerneffekte: vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Erfahrungsraumes konnten komplexe Prozesse und Thematiken von verschiedenen Seiten beleuchtet und analysiert werden. Im Verlauf der weiteren Lehrveranstaltung konnten die Themen aufgegriffen und vor dem emotionalen Erfahrungshintergrund plastischer dargestellt werden. Natürlich ist der statistische Vergleich der Prüfungsergebnisse methodisch stark diskussionswürdig, nicht mehr als eine Feldstudie. Eine computergestützte Version „Sterntaler App“ des Planspiels ist in Vorbereitung.

Literatur

Dörner, D. (1989). *Logik des Misslingens*. Reinbek: Rowohlt.

Dörner, D., Bartl, Chr., Detje, F., Gerdes, J., Halcour, D. Starker, U., et al. (2001). Die *Mechanik des Seelenwagens*. Huber: Bern.

Hänze, M. (1998). *Denken und Gefühl*. Weinheim: Beltz.

Pekrun, R. & Fend, H.(1991). *Persönlichkeitsentwicklung in der Schule*. Stuttgart: Enke.

Starker, U. (2012). *Emotionale Adaptivität*. Lengerich: Pabst.

Von der Weth, R. & Strohschneider, St. (1993). *Ja, mach nur einen Plan*. Bern: Huber.

Lernst du schon oder liest du noch? – Zu der Frage, wie man als Student das akademische Lernen lernen kann

Miriam Thye, Désirée Ritzka, Rose Link und Diethard Tauschel

Im Studium fundamentale der Universität Witten/Herdecke wurde Studierenden in den vergangenen Jahren eine longitudinale und interaktive „Lernwerkstatt“ angeboten. In wurde Wissen über allgemeine Lernprozesse und das Lernen beeinflussende Faktoren vermittelt. Methoden zur Weiterentwicklung eines förderlichen Lernstils wurden vorgestellt und er übt. Die Studierenden wurden angeregt, ihr eigenes Lernverhalten zu reflektieren, um auf dieser Basis für sie passende Strategien auszuwählen und Lernmethoden und Hilfsmittel sinnvoll. Die schriftliche Fragebogen-Evaluation zur Lernwerkstatt wurde qualitativ und statistisch nach den als am hilfreichsten für das eigene Lernen und dessen Weiterentwicklung erlebten Aspekten ausgewertet. Die meisten Nennungen fallen in den Bereich „Organisation und Struktur“. Eine zweite Datenerhebung fand durch die Auswertung von schriftlichen Reflexionsberichten von Studierenden statt, um langfristige Auswirkung zu erfassen. Die Ergebnisse zeigten eine Nachhaltigkeit u.a. für den Bereich „Organisation und Struktur“ und demonstrieren damit den Impact der Lernwerkstatt auf das Lernverhalten der Teilnehmer.

Einleitung

Lernen als lebenslanger Prozess wird im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Lernen lernen“ der Universität Witten/Herdecke auf Metakompetenzen (Selbstreflexion, -regulation und -organisation) hin beleuchtet, da diesen mit zunehmender Beschleunigung der Ausbildung besondere Relevanz zukommt. Das Projekt forscht an dem Prozess des nachhaltigen Lernens und bietet Seminare für Studierende an, in welchen diese ihr individuelles Lernverhalten reflektieren können. Dabei kommt der Selbstregulation des Lernens eine besondere Bedeutung zu. Selbstreguliertes Lernen kann durch Selbstreflexion gefördert werden (Mazmanian & Feldmann, 2011). Dabei spielen kognitive (Wissen) und metakognitive (Selbsteinschätzung, Kenntnis des eigenen Lerntyps) Aspekte eine Rolle (Greene & Hutchison, 2012). Diese beiden

genannten Aspekte werden ebenfalls in dem detaillierten Lernprozess- und Regulationsmodell bei Zimmerman (Zimmerman, 2000) berücksichtigt. In diesem Zyklus-Modell werden Planungs-, Performance- und Reflexionsphase unterschieden. Die motivationale Komponente des selbstgesteuerten Lernens (Dyrhauge, 2014) sowie der regulative Einfluss von anderen Personen auf das eigene Lernen (Thoutenhoofd & Pirrieb, 2015) spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Auf praktischer Ebene ist somit für den Lernenden die Frage des „Wie" in Bezug auf Selbstreflexion und Selbstregulation zu stellen und Lösungen zu finden, die Lernende bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten unterstützen. Das „Integrierte Begleitstudium Anthroposophische Medizin" bietet in Kooperation mit dem Studium fundamentale der Universität Witten/Herdecke ein longitudinales und interaktives Seminar zur Entdeckung und Entwicklung individueller und förderlicher Lernstrategien an. Die „Lernwerkstatt" setzt den Schwerpunkt auf die individuelle Exploration und Erkenntnis des eigenen Lernverhaltens und die persönliche Freiheit der Studierenden in der Wahl ihrer Methoden.

Fragestellung

Die schriftliche Fragebogen-Evaluation und die individuellen Reflexionsschreiben der Teilnehmer an der Lernwerkstatt wurden unter der Frage: „Welche der in der Lernwerkstatt vermittelten Methoden wurden von den Studierenden als förderlich beschrieben?" ausgewertet.

Methode und Durchführung der Studie

Studierende aus den Fakultäten für Gesundheit-, Wirtschaftswissenschaft und Kulturreflexion der Universität Witten/Herdecke wurden zunächst über die Grundlagen des Lernens unterrichtet. Anschließend wurden verschiedene Methoden zur Förderung des Lernens vorgestellt. Auf der Metaebene wurden den Studierenden Aspekte wie Reflexion von Lerninhalten Selbstreflexion des Lernens sowie Selbststeuerung des Lernens näher gebracht. Am Ende der Kurse wurden den Studierenden zur Evaluation des Seminars Fragebögen mit semiquantitativen und Freitextfragen („Kurzzeitreflexion") ausgeteilt, die von N=79 beantwortet wurden. Nach dem Seminar, welches mit einem Kompakttag startete und dann wöchentlich über ein halbes Semester mit 90-Minuten Einheiten fortgeführt wurde, haben einige Studierende (N=22) eine

individuelle Reflexion („Langzeitreflexion“) nach Ende des Semesters angefertigt. Diese stellte den Leistungsnachweis zur Vergabe von Kreditpunkten (ECTS) und Noten dar und wurden nach dem schriftlichen Einverständnis zur Teilnahme an der Studie anonymisiert und ausgewertet. Den Studierenden wurde versichert, dass Inhalte und Teilnahme an der Studie keine Auswirkungen auf ihre Benotung haben. Die Kurz- und Langzeitreflexionen wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) untersucht und ausgewertet und mit Hilfe des Programms Atlas.ti V.7 codiert. Daraus ergaben sich die ausgewerteten Codefamilien. Mehrfachnennungen wurden in der Auswertung der Kurzzeit- und Langzeitreflexionen berücksichtigt, da diese die Gewichtung der für das eigene Lernen ausgewählten Strategien demonstrieren. Danach wurden die Codefamilien statistisch mit den im Fragebogen erhobenen sozio-demografischen Daten untersucht.

Ergebnisse

Die meisten Nennungen (insgesamt 150) in der Kurzzeitreflexion fallen in die Überkategorie „Organisation und Struktur“. Darin enthalten sind sowohl meta-organisationale Kompetenzen wie Self-Management, aber auch die konkret inhaltliche Strukturierung (wie z.B. das Sortieren der Lernunterlagen). Das strukturierende Element „Lern- und Wochenplan“ erhält 33 Nennungen und beinhaltet das Planen des Schlafrhythmus, das Eintragen von Pausen und einen Überblick der Präsenzzeiten und selbstständigen Lernphasen. Auch in der Langzeitreflexion dominiert die Familie „Organisation und Struktur“ (159 Nennungen). Darin zu finden ist sowohl die Organisation des Arbeitsplatzes als auch das Wiederholen und die dazu hilfreiche Struktur. Die Studierenden beschrieben, dass ihnen der Wochenplan zur Einteilung von Pausen bzw. Freizeitaktivitäten eine gute Grundlage geboten habe und die Entwicklung eines gesunden Lern-, Schlaf- und Pausenrhythmus sinnvoll sei. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass der „Lern- und Wochenplan“ eine förderliche Methode zur Entwicklung und Etablierung eines gesunden Rhythmus ist.

Die metakognitive Komponente „Selbstreflexion“ (30 Nennungen) bildet eine weitere Codefamilie und bezog sich sowohl auf das nachträgliche Beschauen der gelernten Inhalte als auch auf die Reflexion des eigenen Verhaltens. Dabei wurde der „Lerncoach“ (Reflexion wird zur Evaluation des eigenen Lernverhaltens benutzt) und

das Auseinandersetzten mit dem eigenen Chronotyp (wie die chronobiologische Einordnung als „Lerche“ oder „Eule“) als sinnvoll erachtet. In der Langzeitreflexion findet sich diese Familie in insgesamt 85 Nennungen wieder, worin die Unterkategorien „Selbstreflexion“ und „Lerncoach“ enthalten sind. Die Studierenden beschreiben eine Erfolgssteigerung durch die in der Lernwerkstatt angeleiteten Reflexionseinheiten und durch die Übertragung dieser in den Alltag (z.B. Anwendung des „Lerncoach“). Besonders auffällig ist, dass die Nennung „Reflexion“ in der Auswertung der Langzeitreflexionen deutlich zunimmt.

In den Kurzzeitreflexionenbilden die Themen „Selbstvertrauen“, „Eigenständigkeit“ und „keine emotionale Belastung“ (22 Nennungen) eine dritte erwähnenswerte Familie. In dieser werden generelle Faktoren versammelt wie „Selbstvertrauen“, welches nicht nur in Bezug auf das Lernen eine Rolle spielt, und Nebenfaktoren wie „keine emotionale Belastung“, was die momentane Abwesenheit von kritischen Lebensereignissen mit einschließt. Der Aspekt „Selbstvertrauen“ (18 Nennungen) wurde in der Langzeitreflexion seltener erwähnt. Dies muss keine Abnahme bedeuten, da die Studierenden womöglich im Zuge der Lernwerkstatt ihr Selbstvertrauen bereits aufgebaut haben könnten. Auch in den Bereichen „Eigenständigkeit“ und „keine emotionalen Belastung“ ist ein Rückgang der Nennungen zu beobachten.

Weitere Faktoren wie „Pausen einhalten und Kraft und Konzentration schöpfen“ und „Abschalten“ (insgesamt 49 Nennungen) wurden in der Kurzzeitreflexion positiv genannt. Dies setzt sich in den Langzeitreflexionen fort, indem „Pausen“ (43) und „Abschalten“ (44) sowie der „Pausentag“ (18) ebenfalls als für das Lernen förderlich und effektivitätssteigernd beschrieben wurden.

Aspekte wie „körperliches Wohlbefinden“, „Ernährung“ und „Sport“ wurden in den Kurzzeitreflexionenweniger behandelt. Anzumerken ist, dass zwar Motivations- und Konzentrationsförderung ein wichtiges Thema darstellen, damit einhergehende Methoden jedoch selten genannt wurden. Im Bereich „Körperliches Wohlbefinden“ gab es in der Langzeitreflexion eine Steigerung mit 30 Nennungen, welche sich vornehmlich mit „Ernährung“ und „Spaziergängen an der frischen Luft“ bezogen.

In der ersten Bewertung findet sich der soziale Charakter des Lernens mit der positiven Bewertung des Bereichs „Unterstützung durch Andere“ in 22 Nennungen wieder. Dieser wird in der Langzeitreflexion in anderer Art als in der Kurzzeitreflexion

genannt: Hier erfährt z.B. die Lerngruppe ein überwiegend positives Feedback (negative Nennungen treten in zwei Fällen auf).

Insgesamt dominieren positive Beurteilungen der Lernmethoden Nennungen stark. Der überwiegend als sinnvoll betrachtete Lernplan wurde z.B. nur viermal negativ bewertet. Die folgenden Grafiken zeigen die Übersicht der Nennungshäufigkeiten in Kurz- und Langzeitreflexion:

Abb.1: Grafische Gegenüberstellung der präferierten Lernmethoden in der Kurz- und in der Langzeitreflexion.

Neben der Gegenüberstellung in Codefamilien wurde sowohl Kurz- als auch Langzeitreflexion mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dadurch konnten mögliche Gründe für die Präferenz einer Methode näher beschrieben und einer Interpretation zugänglich gemacht werden.

Die Codefamilie „Organisation und Struktur“ nimmt den höchsten Stellenwert ein. Somit scheinen alle darin gefassten Methoden eine elementare Komponente des studentischen Lernens zu sein. Die intensiv erarbeitete individuelle Wochenplan-erstellung bildet dabei eine Schlüsselkomponente, da diese die Organisation von Arbeits- und Freizeit zulässt und so einen abmildernden bzw. ausgleichenden Effekt auf eine mögliche beim Lernen auftretende Anspannung hat und organismische Regeneration ermöglicht (Heckmann & Gutenbrunner, 2013). Zudem bietet der Wochenplan die in der Lernwerkstatt vermittelte Handhabungsmöglichkeit, den eigenen Rhythmus zu finden: Dies kann sowohl das Schlafen als auch das Einhalten von Pausen und die Organisation von Lernphasen im universitären Alltag bedeuten. Weiterhin wird über beide Erhebungszeitpunkte hinweg die „Selbstreflexion“ als lernerfolgssteigernd

genannt. Jede weitere Lerneinheit wird als effektiver als die vorherige unreflektierte beschrieben. Den dritten Punkt bilden „Pausen“ und Phasen des „Abschaltens“: Diese werden als gesundheits- und konzentrationssteigernd bewertet. Die Familie „Selbstvertrauen“, „Eigenständigkeit“ und „keine emotionale Belastung“ tritt in der Langzeitreflexion merklich in den Hintergrund. Dies könnte daran liegen, dass diese Themen gerade am Anfang der Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten eine enorme Präsenz einnehmen und sich nach einer intensiven Beschäftigung damit wieder abschwächen. So könnten die geringen Nennungen in der Langzeitreflexion interpretiert werden. Ein gegenteiliger Effekt ist in Bezug auf das „Körperliche Wohlbefinden“ zu beobachten, da diese in der Langzeitreflexion deutlich vermehrt genannt werden. Dies könnte womöglich daran liegen, dass langfristig ein ungesunder Lern- und Lebensstil bzw. das Übergehen von individuellen Bedürfnissen nicht mehr ignoriert werden kann und somit zu einem bedenkenswerten Thema wird. Daneben bewerten die Studierenden „Sport“ und „kleine Pausen an der frischen Luft“ mit motivationssteigerndem Effekt für das anschließende Lernen.

Neben der qualitativen wurde eine statistische Auswertung der Daten vorgenommen. Diese wurde in Bezug zu den im Fragebogen angegebenen soziodemografischen Daten (Alter, Geschlecht, Studiengang, Semester) und den präferierten Lernmethoden durchgeführt. In der Untersuchung der Altersgruppen wurden die Probanden in zwei Gruppen „jung“ und „alt“ mit dem Median und Mittelwert von 22 Jahren unterteilt. Der Chi-Quadrat-Test zeigte keine signifikanten Ergebnisse in der Fragestellung, ob das Alter einen Einfluss auf die vier als förderlich ausgewerteten Familien, wobei jüngere Teilnehmer den Wochenplan bevorzugten. Die Untersuchung der Geschlechtsvariablen ergab keine statistisch relevanten Ergebnisse.

Diskussion

Zusammenfassend soll zunächst erwähnt werden, dass sich die gefundenen Codefamilien (bzw. der Nennungen geeigneter/nicht geeigneter Lernmethoden) in den Kurz- und Langzeitreflexionen bei einer Gegenüberstellung in ihrer nennungsbezogene relativen Häufigkeit sehr ähnelten.

Die besondere Relevanz der Themen „Organisation und Struktur“ tritt deutlich in den Vordergrund. darin wird insbesondere dem im Allgemeinen als wichtiges

Instrument erachtete Wochen- oder Tagesarbeitsplan (z.B. Schott, 2015) Aufmerksamkeit geschenkt. Dies deckt sich mit Forschungsergebnissen, welche auf Lernerfolg in der Überkategorie „Organisation“ hinweisen (vgl. Dyrhauge, 2014; Zimmerman, 2000). In dieser erhält der Wochenplan eine besondere Rolle. Ebenfalls in der Literatur (Zimmerman, 2002; Boekaerts, 1999; Dyrhauge, 2014) wird der Erfolgssteigerung durch Selbstreflexion ein besonderer Stellenwert zugemessen; in Bereichen mit Patientenversorgung kommt der Fähigkeit der Reflexion ein besonders hoher Stellenwert zu (Lutz, 2013). In anderen Forschungsarbeiten (Thye, 2014) wird die dritte Familie „Pausen“ und „Abschalten“ als motivations-, aufmerksamkeits- und selbststeuerungssteigernd beschrieben. Anzumerken ist, dass in der Fragestellung der vorliegenden Untersuchung der selbsterlebte und - eingeschätzte Lernerfolg von Studierenden durch die Anwendung der beschriebenen Methoden im Vordergrund steht. Prüfungsergebnisse zur verifizierenden Messung von Lernerfolg wurden nicht mit einbezogen.

Aus den Ergebnissen lassen sich nicht nur Hinweise für die individuelle Verbesserung eines nachhaltigen Lernens entnehmen: Für die universitäre Gestaltung der Lehre stellen die Ergebnisse wichtige Indikatoren dar. So stellt die Präferenz eines individualisierten, strukturierten Lernens insbesondere der jüngeren Studierenden (<22 Jahre) einen wichtigen Bereich zur weiteren Entwicklung und Erforschung, wie lernförderliche Rahmenbedingungen für Studierende geschaffen werden können, dar. Die Wechselwirkung von Selbstreflexion und Förderung eines individuellen Lernstils im Sinne der Ausbildung des selbst-regulierten Lernens bilden ein vielversprechendes Gebiet zur weiteren Evaluation.

Literatur

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-475.

Dyrhauge, H. (2014). Teaching qualitative methods in Social Science: A problem-based learning approach. *J. of Contemporary European Research*, *10*(4), 442-455.

Greene, J.A., Hutchison, L.A., Costa, L.-J. & Crompton, H. (2012). Investigating how college students´ task definitions and plans relate to self-regulating learning processing and understanding of a complex science topic. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 307-322.

Heckmann, C. & Gutenbrunner, C. (2013). *Funktionelle Hygiogenese: Grundlage der adaptiven Normalisierung*. VAS Vlg f. Akad. Schriften.

Lutz, G., Scheffer, C., Edelhaeuser, F., Tauschel, D. & Neumann, M. (2013). A reflective practice intervention for professional development, reduced stress and improved patient care - A qualitative developmental evaluation. Patient education and counseling, *92*(3), 337-345.

Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum: *Qualitative Social Research*, *1*(2).

Mazmanian, P., Feldman, M. (2011). Theory is needed to improve education, assessment and policy in self-directed learning. *Medical Education*, 45, 324-225.

Schott F. (2015). *Lernen, Verstehen, Prüfungen meistern*. Münster: Waxmann Verlag.

Thoutenhoofd, E.D., Pirrieb, A. (2015). From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, *41*(1), 71-84.

Thye, M., Edelhäuser, F., Scheffer, C., Weger, U. & Tauschel, D. (2014): Meditation und Pausentag als Instrumente zum selbstgesteuerten Lernen. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation X* (S. 141-151). Aachen: Shaker Verlag.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 82-91.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70.

Teil 3:

Psychologie in der Schule

Kompetenzorientierter Psychologieunterricht in Österreich

Paul Georg Geiß

Der zurzeit gültige Lehrplan für das österreichische Fach „Psychologie und Philosophie“ von 2004 sieht neben der Wissensvermittlung (Sachkompetenz) und dem Einsatz von Fachmethoden (Methodenkompetenz) auch die Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenzen als fachübergreifende Kompetenzen vor. Im österreichischen fachdidaktischen Diskurs zum Fach PUP wurde allerdings der weite nicht-fachspezifische Kompetenzbegriff diskutiert. Problematisch erwies sich dabei der Umstand, dass dieses auch philosophiedidaktisch unzureichend begründete Kompetenzmodell für den kompetenzorientierten Psychologieunterricht in den Richtlinien zur neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung verbindlich festgeschrieben wurde. Die Frage „Kern- oder Rahmenlehrplan?“ wurde curricular in der Schwebe gehalten. Auch der neue Lehrplanentwurf für die modularisierte Oberstufe (2016) hält an der inhaltsorientierten Curriculumsentwicklung fest.

Die Kompetenzorientierung ist in keinem Unterrichtsfach ein vollkommen neues didaktisches Konzept, für das in der Geschichte eines Unterrichtsfaches nicht Anknüpfungspunkte zu finden wären (Schönberg, 1983). Zu einem expliziten Prinzip der österreichischen Curriculumsentwicklung wurde die Kompetenzorientierung durch die Oberstufenreform von 2004 und durch die Reform der Reifeprüfung von 2010, was hier skizziert werden soll. Dabei wird ein angemessenes psychologiedidaktisches Verständnis von Weinerts Kompetenzbegriff vorausgesetzt, welches den Kompetenzbegriff domänenspezifisch verankert und ihn auf das Problem der Vermittlung von psychologischer Bildung bezieht (Geiss, 2016a, 2016b).

In Österreich können Schülerinnen und Schüler im Gymnasium normalerweise bis zu vier, im Wirtschaftskundlichen Realgymnasium (ab der 10. Schulstufe) bis zu acht Jahreswochenstunden Psychologieunterricht absolvieren. Das Pflichtfach selbst ist als zweistündiger Grundkurs in der 11. Schulstufe seit 1929 im gymnasialen Curriculum verankert und ist gemeinsam mit dem Fach Philosophie (12. Schulstufe) das mündliche Prüfungsfach „Psychologie und Philosophie“ (PUP) zur Matura wählbar. Insgesamt gibt

es zurzeit in Österreich rund 384 Gymnasien an 327 Standorten, an denen Psychologie unterrichtet wird, 17 davon sind wirtschaftskundlich orientiert (Geiß, 2016c, 33-37).

Kompetenzorientierter Lehrplan 2004

Die Oberstufen-Reform der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) von 2004 beruht auf einem Lehrplan, der neben der Wissensvermittlung (Sachkompetenz) auch die Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenzen als allgemeine Bildungsziele hervorhebt. Im Rahmen dieser Reform wurden in allen Fächern neue Lehrpläne erstellt. Obwohl der Kommentar zum Lehrplan PUP die Förderung von Kompetenzen als Schwerpunkt betont, kommt in diesem der Kompetenzbegriff nur einmal beiläufig im Kontext der Förderung von „Kompetenzen wie Teamarbeit und Präsentationstechnik" vor (BMBWK, 2004, S. 2). Konkrete Kompetenzerwartungen sind damit nicht verknüpft worden.

Die Kompetenzorientierung wird bei den didaktischen Grundsätzen nur indirekt sichtbar, wenn auf ein „ausgewogenes Verhältnis zwischen Faktenwissen, Verständnis und eigenständiger Problembearbeitung" hingewiesen wird (BMBWK, 2004, S. 2). Weitere didaktische Prinzipien wie Vielfalt der Methoden- und Standpunkte, die Förderung einer toleranten Grundhaltung oder die selbstständige Organisation von Lernprozessen bezeichnen keine spezifischen psychologiedidaktischen Grundsätze der Kompetenzorientierung. Auch bei den Unterrichts- und Arbeitsmethoden wie dem Recherchieren und dem selbstständigen Strukturieren von Arbeitsphasen, der Planung und Durchführung von Experimenten und Interviews, etc. ist das Fachspezifische vom Allgemeindidaktischen nicht unterschieden worden und die zu vermittelnden Kompetenzen können dadurch nur indirekt erschlossen werden (BMBWK, 2004, S. 2).

Der zurzeit gültige Lehrplan von 2004 differenziert sechs grobe scheinbar kompetenzorientierte Lernziele (LZ), die durch die Behandlung von Themen zu vermitteln sind (BMBWK, 2004, S. 4).

LZ1: *Aspekte der wissenschaftlichen Psychologie kennen lernen*
LZ 2: *Psychologische Phänomene der Wahrnehmung erfassen*
LZ 3: *Kognitive Prozesse reflektieren*
LZ 4: *Soziale Phänomene und Kommunikationsstrukturen erfassen*
LZ 5: *Motive menschlichen Handelns erörtern*
LZ 6: *Einblick in Persönlichkeitsmodelle gewinnen*

Dem LZ1 wurden etwa die Themen „Forschungsmethoden und Teilbereiche“ und die “Richtungen und Anwendungsgebiete der Psychologie“ zugeordnet, während das LZ 3 mit den Themen „Gedächtnismodelle und Lernstrategien“, „lerntheoretische Anwendungen“

„Intelligenz, Kreativität und Problemlösungsstrategien“ und „Sprache und Denken“ zu verknüpfen ist. Wenn man diese Lernziele kompetenzorientiert deutet, sollten Schüler die Forschungsmethoden, Disziplinen und Paradigmen der Psychologie nur kennen lernen. Diese zu verstehen, sie anzuwenden oder gar zu beurteilen scheinen durch diese Grobzielformulierungen keine wünschenswerten Kompetenzen des Psychologieunterrichts zu sein. Andererseits ist hingegen beim LZ 3 vorgesehen, dass Intelligenz- oder Gedächtnismodelle auch kritisch reflektiert werden, was zumindest ein Kennenlernen und Verständnis solcher Modelle voraussetzt. Was mit den Operatoren „erfassen“, „Einblick gewinnen“ und „erörtern“ gemeint ist, erschließt sich nur schwer aus dem Lehrplan.

Kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in PUP

Für die drei Säulen der neuen Reifeprüfung im Schuljahr 2014/15 ließ das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) in Zusammenarbeit mit universitären Fachdidaktikern und Vertretern der Bundesarbeitsgemeinschaften (Bundes-ARGE) der einzelnen Fächer Richtlinien für die Implementierung der neuen Reifeprüfung erstellen. Mangels universitärer Unterstützung und der fehlenden Institutionalisierung von Fachdidaktiklehrstühlen in Philosophie und Psychologie wurde der Leitfaden PUP im hauptsächlich von praktizierenden Gymnasiallehrern der *Bundesarbeitsgemeinschaft Psychologie und Philosophie* (Bundes-ARGE-PUP) ehrenamtlich erstellt und im Dezember 2011 als Richtlinie empfohlen. Er beinhaltet auf 33 Seiten ausführlich die spezifischen Bestimmungen zum Prüfungsmodus, umfasst ein Kompetenzmodell und gibt exemplarische Vorschläge für die Bestimmung der Themenbereiche und Ausarbeitung von Prüfungsaufgaben. Erst durch diese Richtlinien wurde die Kompetenzorientierung explizit im Curriculum des Fachs verankert (BMUKK, 2011).

Die Richtlinien beziehen sich auf ein fachübergreifendes Kompetenzmodell für Psychologie und Philosophie und unterscheiden zunächst vier verschiedene Grundkompetenzbereiche (BMUKK, 2011, S. 11).

a) die *Sach- und Fachkompetenz* (z.B.: erworbenes Wissen anwenden können, Fachbegriffe richtig verwenden),
b) die *Methodenkompetenz* (z.B.: Recherchen auswerten, Forschungsfragen entwickeln, Arbeitsschritte zielgerecht planen, etc.),
c) die *personale Kompetenz* (eigene Stärken und Schwächen richtig einschätzen, sich in verschiedene Rollen hineinversetzen, etc.) und
d) die *Sozialkompetenz* (z.B.: gemeinsam lernen, vereinbarte Regeln einhalten, etc.)

Viele dieser Kompetenzen sind allerdings von allgemeindidaktischer Natur und für den Bildungserwerb und die Persönlichkeitsentwicklung wichtig, ohne jedoch - wie die Autoren des Leitfadens betonen - auch in allen Bereichen prüfbar zu sein.

Das fachspezifische Kompetenzmodell des Leitfadens selbst differenziert vier verschiedene Kompetenzbereiche:

1. Wahrnehmen und Verstehen
2. *Analysieren und Reflektieren*
3. Argumentieren und Urteilen
4. Sich-Orientieren und Handeln

Diese lassen sich in 11 Basiskompetenzen wie etwa die „phänomenologische Kompetenz“, die „Sprach- und Textanalyse“, die „Urteilsfähigkeit“ und die „Handlungskompetenz“ gruppieren. Diesen Basiskompetenzen sind noch einmal 26 Einzelkompetenzen zugeordnet (BMUKK, 2011, S. 14).

Auf den ersten Blick erscheint die Vielzahl von Kompetenzen ohne klare fachliche Zuordnung unübersichtlich und verwirrend. Die Kompetenzgliederung des Leitfadens basiert auf einem Vortragsskriptum von Karl Lahmer (2011). Dieses gibt ein Kompetenzmodell von Anita Rösch (2009) wieder, das sie im Rahmen ihrer Dissertation für die empirische Erforschung des Ethik- und Philosophieunterrichts in der Primar- und Sekundarstufe I und II in Deutschland entwickelte und wurde durch weitere spezifisch philosophische Kompetenzen (Hermeneutik, Dekonstruktion, Dialektik) ergänzt. Dieses auch philosophiedidaktisch problematische Kompetenzmodell wurde

von den Autoren des Leitfadens auch als Kompetenzmodell des Psychologieunterrichts für geeignet erklärt.

Der Leitfaden nennt nur beispielhaft Operatoren für die drei verschiedenen Anforderungsniveaus, ohne diese explizit – wie dies in anderen Fachleitfäden der Fall war – zu definieren. Dadurch wird in der Sammlung von Prüfungsaufgaben auch nicht eindeutig vorgezeigt, wie Transfer- und Reflexionsleistung deutlich unterschieden werden können, was für die sichere Beurteilung guter und sehr guter Leistungen didaktisch wünschenswert wäre (BMUKK 2011, S. 16-31).

Curriculumsentwicklung der modularen Oberstufe

Im Rahmen der Curriculumsentwicklung für die modulare Oberstufe wurde inzwischen ein Lehrplan-Entwurf in die Begutachtung geschickt, der die sechs groben Lernziele auf die beiden Semestermodule der 11. Schulstufe aufteilt. Dieser Lehrplanentwurf soll spätestens 2017 aufsteigend ab der 10. Schulstufe gültig werden. Dieser Entwurf legt im Abschnitt „Lehrstoff“ und „Bildungs- und Lehraufgaben“ den verbindlichen Kernbereich des Fachs fest, belässt jedoch die „zeitliche Gewichtung sowie die konkrete Umsetzung“ weiterhin in der Verantwortung der Lehrer und der Schulstandorte bei schulautonomen Stundenreduktionen (BMBF, 2016, S. 11).

Der Lehrplanentwurf hält an der bisherigen Curriculumsentwicklung fest, expliziert den Bildungsauftrag des Psychologieunterrichts und bestimmt die fachspezifischen Ziele des Psychologieunterrichts weiterhin durch den wortgleichen Zweizeiler des Lehrplans von 2004:

„Im Psychologieunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler Einblick in das Erleben und Verhalten des Menschen gewinnen sowie Impulse zur Selbstreflexion und zu einem besseren Verständnis des Mitmenschen erhalten. Die Schülerinnen und Schüler sollen therapeutische Hilfen und Einrichtungen kennen lernen, es ist aber nicht Aufgabe des Psychologieunterrichts, therapeutische Hilfestellungen zu geben.“ (BMBF, 2016, S. 92).

Diese Zielformulierung akzentuiert zwar den Phänomenbezug im Fach, der Lehrplanentwurf bleibt jedoch weiterhin „abbilddidaktisch“ orientiert, indem die groben Lernziele des Lehrplans 2004 fortgeschrieben werden, sich auf einzelne Disziplinen der Psychologie beziehen. Einzig das LZ 5 wurde in diesem Entwurf abgeändert und

beinhaltet nun auch die Entwicklungspsychologie (*Fragen der Entwicklung und Erziehung*) (BMBF, 2016, 95), sodass nur mehr das Praktikum als spezifischer Lernbereich für das Wirtschaftskundliche Realgymnasium übrig bleibt.

Die Kompetenzorientierung wird bestimmt als „Mitte“ zwischen lehrer- („Instruktion) und schülerzentriertem Unterricht („Handlungsorientierung“). Mit zusätzlichem Hinweis auf einen Artikel von Ekkehard Martens wurden im Lehrplanentwurf von Juni 2013 folgende „domänenspezifische“ Kompetenzen des Psychologie- und Philosophieunterrichts“ unterschieden (2013, S. 4):

- „**Wahrnehmen und Verstehen**, z. B.: Einblick in das menschliche Erleben und Verhalten gewinnen; zentrale psychologische Methoden kennen; Erklärungsansätze zu „Menschenbildern“ aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten.
- **Analysieren und Reflektieren**, z. B.: Begriffe differenziert verwenden; Wissen aus verschiedenen Fachgebieten vergleichen.
- **Argumentieren und Urteilen**, z. B.: selektive Prozesse der Wahrnehmung erfassen und analysieren; Werthaltungen in privaten, politischen und ökologischen Fragen entwickeln und begründen.
- **Sich-Orientieren und Handeln**, z. B.: Erkenntnisse von Entwicklung und Erziehung in das eigene Leben integrieren; die Wichtigkeit psychologischer Erkenntnisse für das eigene Handeln erkennen; sich mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung vor dem Hintergrund philosophischer Erkenntnisse auseinandersetzen; die Beschäftigung mit Philosophie als persönliche Orientierungshilfe erkennen.“

Auch bei dieser reduzierten Variante des Kompetenzmodells des Leitfadens wird nicht ganz erkennbar, worin die fachspezifischen Kompetenzen bestehen, die im Psychologieunterricht zu vermitteln sind. Viele Kompetenzformulierungen dieses Entwurfs beziehen sich weder auf überprüfbare kognitive Fertigkeiten, noch auf die damit verbundenen fachspezifischen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, die für psychologische Bildungsprozesse charakteristisch sind (Geiß 2016a).

Im beschlussfertigen Lehrplanentwurf von 2016 wurde auf dieses „domänenspezifische“ Kompetenzmodell verzichtet und die Kompetenzformulierungen auf ein Minimum reduziert. Das fachübergreifende Kompetenzmodell wird nur mehr beiläufig bei der Bildungs- und Lehraufgabe des Fachs erwähnt. („*Der PUP-Unterricht kann*

dazu beitragen ... die Persönlichkeitsentfaltung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, auf ihre individuellen Fähigkeiten Bezug zu nehmen, sie zu lebenslangem Lernen zu motivieren (personale Kompetenz), ihnen Wissen und Können zu vermitteln (Sachkompetenz) sowie die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern (soziale Kompetenz).“)

Darüber hinaus werden nur mehr einige „Semesterübergreifende Kompetenzen“ wie „*Begriffe verstehen und differenziert verwenden*“, „*Wissen aus verschiedenen Fachgebieten vergleichen*“, etc. aufgezählt. Neu ist hingegen, dass nun die sechs groben Lernziele als inhaltliche Kernbereiche ausgewiesen werden und die früheren Inhalte der groben Lernziele nun mit Operatoren zu Lernzielen umgeschrieben wurden (*„Zentrale Begriffe (Psychologie, Experiment, Objektivität ...) beschreiben“* oder *„Unterschiede zwischen Alltagspsychologie und wissenschaftlicher Psychologie erörtern“*).

Der überwiegend wortidente Lehrplanentwurf für das Wirtschaftskundliche Gymnasium teilt nur die 6 groben Lernbereiche auf die 10. und 11. Schulstufe auf und bestimmt den spezifischen Bereich für den wirtschaftskundlichen Psychologieunterricht wie folgt (BMBF 2016, 98):

„Wichtige Aspekte der Psychologie in Bezug auf das Praktikum:

- Bereiche der angewandten Psychologie aufzählen,
- Die Organisation von Betrieben erklären
- Anforderungsprofile in den Sozialberufen benennen und reflektieren
- Praktische Erfahrungen schriftlich fixieren“.

Fazit

Der derzeitig gültige Lehrplan von 2004 ist hat viele unbestimmte Kompetenzformulierungen, sodass ein fachmethodenorientierter Psychologieunterricht, der das psychologische Denken fördern möchte, mit diesen allgemein formulierten Lernzielen kompatibel ist. Aufgrund des sehr „offenen“ Lehrplans des Wahlpflichtfaches können auch psychologische, philosophische oder integrativ strukturierte Wahlmodule, die psychologische und philosophische Inhalte und Problembearbeitung aufeinander beziehen, auf der Basis des geltenden Lehrplans durchgeführt werden. Die Modularisierung der groben Lernziele erschwert jedoch diese Form des an Fachkompetenzen orientieren Psychologieunterrichts, da die Vermittlung von

Fachmethoden nur im Einführungsmodul des Wintersemesters vorgesehen ist. Auch der neue modularisierte Lehrplan von 2016 bleibt abbilddidaktisch-inhaltsorientiert strukturiert.

Die kompetenzorientierte Curriculumsentwicklung müsste daher in Österreich stärker psychologiedidaktisch reflektiert und universitär betreut werden. Da Lehrpläne immer auch die Visitenkarten des Faches sind und die Psychologielehrerbildung wie auch die Struktur und den Inhalt von Schulbüchern bestimmen, sollten auch in Österreich die fachdidaktischen Entwicklungen, wie sie in Deutschland, vor allem in NRW entstanden sind, rezipiert und in die Curriculumsentwicklung aufgenommen werden. Voraussetzung dafür ist ein fachdidaktischer Diskurs von Psychologen und Psychologielehrern, wie dies bei AFW-Tagungen möglich ist.

Literatur

BMBWK (2004). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Veränderung der Lehrpläne vom 8.7.2004*. Wien: BMBWK.

BMUKK (2011). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Wien: BMUKK.

BMBF (2016). *Beschlussreifer Entwurf - Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird*. Wien: BMBF.

Geiß, P. G. (2014). Kompetenzmodell für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation X* (S. 65-74), Aachen: Shaker Verlag.

Geiß, P. G. (2016a). Das Domänenspezifische in der kompetenzorientierten Psychologie- und Philosophiedidaktik am Beispiel der Befragung in der Experimentellen Philosophie» In J. Dietrich, J. Rohbeck & C. Brand (Hrsg.), *Experimente. Ansätze zu einer kritisch-reflexiven Forschung in der Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem.

Geiß, P. G. (2016b). Kompetenzorientierung und psychologische Bildung. In *Psychologieunterricht*, 48.

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

Lahmer, K. (2011). *Kompetenzen in PuP – Diskussionsgrundlage, Version 2 – Feb. 2011*. Verfügbar unter: http://pup.eduhi.at/bundesarge/?Aktuelles (abgerufen am 04.08.2012).

Lehrplan PUP (2013). *Lehrplan PSYCHOLOGIE und PHILOSOPHIE (PUP) – AHS*. Entwurf Juni 2013 (unveröffentlicht).

Schönberg, M. (1983). *Psychologieunterricht in Österreich. Berichte und Analysen unter besonderer Berücksichtigung seiner Geschichte, der Schulbücher und des Lehrerbildes*. Dissertation: Universität Dortmund.

Kompetenzorientierter Pädagogik- und Psychologieunterricht auf der gymnasialen Oberstufe in der Schweiz

Dominik Mombelli

1995 wurde die gymnasiale Ausbildung in der Schweiz grundlegend reformiert. Im Rahmen der schweizweiten Maturitätsreform wurden das Schwerpunktfach Philosophie/ Pädagogik/Psychologie (PPP) und das Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie (PP) neu in den Kanon gymnasialer Unterrichtsfächer aufgenommen. Curriculares Fundament der neuen Unterrichtsfächer ist der eidgenössische Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen von 1994, in dem erstmals gesamtschweizerisch die Zielsetzungen des gymnasialen Unterrichts festgelegt wurden. Auf der Basis dieses kompetenzenorientiert angedachten Lehrplans erliessen die Kantone und/oder die einzelnen Gymnasien[10] eigene Lehrpläne für die neuen Unterrichtsfächer PPP und PP.
Im Kanton Bern gilt seit 2005 der Kantonale Lehrplan für Maturitätsschulen. Dieser Lehrplan wird gegenwärtig (2015/16) einer Revision unterzogen. Kernanliegen des neuen Lehrplans für die Fächer PPP und PP ist der Wechsel von der bislang stofforientierten zu einer stärker kompetenzenorientierten Ausrichtung.

Pädagogik- und Psychologieunterricht an Schweizer Gymnasien

Der Pädagogik- und Psychologieunterricht an Schweizer Gymnasien blickt auf eine relativ kurze Geschichte zurück: Im Kontext der Totalrevision des eidgenössischen Maturitätsanerkennungsreglements von 1995 wurde Pädagogik und Psychologie als Unterrichtsfach auf der gymnasialen Oberstufe neu eingeführt (MAR 1995). Die Kantone können seither Pädagogik und Psychologie als Wahlpflichtfach entweder als Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie oder kombiniert mit Philosophie als Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie an ihren Gymnasien anbieten. Das tatsächliche Angebot variiert zwischen den Kantonen (Mombelli, 2011).

Vor der Maturitätsreform von 1995 waren Pädagogik und Psychologie auf der Sekundarstufe II weitgehend berufsbildende Fächer der Primarlehrerinnen- und

[10] Als Ergänzung zu einem kantonalen Lehrplan oder als eigenständiges schuleigenes Curriculum.

Primarlehrerausbildung. Im Zuge der Tertiarisierung der Lehrpersonenausbildung stellte sich die Frage, ob Gymnasien als allgemeinbildende, auf ein Hochschulstudium vorbereitende Schulen ohne berufsbildenden Auftrag ein sozialwissenschaftliches Profil anbieten sollen oder nicht. Die Frage wurde in der Schweiz kontrovers diskutiert. Die Befürworter argumentierten: „Angesichts der heute verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisbestände und vor allem angesichts der gewachsenen Bedeutung pädagogischer und psychologischer Kompetenzen in der 'Lerngesellschaft' und in der familiären und betrieblichen Welt, drängt sich Pädagogik/Psychologie als ein Lernbereich der allgemeinbildenden Sekundarstufe II heute auf" (Strittmatter, 1992).

Von der Gegenseite wurde der Bildungswert von Pädagogik/Psychologie verneint und die Einführung in Bezug auf das Alter der Lernenden als verfrüht erachtet. Zudem war man der Ansicht, dass eine Verstärkung der Naturwissenschaften wesentlich vordringlicher sei als die Einführung der Fächer Pädagogik und Psychologie (Flammer, 1993).

Als die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung realisiert wurde und stellte sich in verschiedenen Kantonen die Frage nach dem Umgang mit den freiwerdenden Ressourcen (Lehrpersonen, Verwaltungen, Gebäude) der aufzulösenden Lehrerinnen- und Lehrerseminare. Mehrere Kantone entschieden sich letztlich vor diesem Hintergrund dafür, das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie und/oder das Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie in ihr Angebot aufzunehmen (Mombelli, 2011).

Kompetenzenorientierung in der Lehrplanung

Gesamtschweizerische Lehrplanung

Die 1995 schweizweit neu gestaltete gymnasiale Ausbildung wurde auf der Grundlage des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR, 1995) und des eidgenössischen Rahmenlehrplans für Maturitätsschulen (EDK, 1994) curricular neu aufgestellt. Die Absicht, dem Gymnasium eine kompetenzenorientierte Ausrichtung zu geben, ist unverkennbar. Im MAR 1995 sind in Artikel 5 beispielsweise folgende Bildungsziele festgelegt:

> „1 Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen zu fördern. Die

Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung. Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet. Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.

2 Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie sind nicht nur gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren, sondern haben auch Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken. Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit“ (MAR, 1995).

In diesem Auszug aus dem Maturitätsanerkennungsreglement finden sich nicht nur kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten, wie sie Weinert (2001) als zentrale Elemente in seiner bekannten Kompetenzdefinition festgelegt hat.

Auch im Rahmenlehrplan für gymnasiale Maturitätsschulen (EDK, 1994), dem zweiten schweizweit gültigen Steuerungsinstrument, wird der gymnasialen Ausbildung ein kompetenzenorientierter Gesamtrahmen gegeben. Dabei werden fünf Kompetenzbereiche unterschieden:

„- Kompetenzen im sozialen, ethischen und politischen Bereich
- Kompetenzen im intellektuellen, wissenschaftlichen und erkenntnistheoretischen Bereich
- Kompetenzen im kommunikativen, kulturellen und ästhetischen Bereich
- Kompetenzen in den Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung und der Gesundheit
- Kompetenzen in den Bereichen der persönlichen Lern- und Arbeitstechniken, der Wissensbeschaffung und der Informationstechnologien“ (ebd., S. 11).

Diesen Kompetenzbereichen sind Bildungsziele zugeordnet, welche die Rahmenlehrpläne der einzelnen Fächer ergänzen und fächerübergreifende Zugänge zu den Fach-

Rahmenlehrplänen aufzeigen sollen. Die einzelnen Fach-Rahmenlehrpläne gliedern sich in drei Bereiche:

A. Allgemeine Bildungsziele
B. Begründungen und Erläuterungen
C. Richtziele (Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten, Grundhaltungen)

Im Fach-Rahmenlehrplan Pädagogik und Psychologie lässt sich die angestrebte Kompetenzenorientierung teilweise erkennen. Unter Fertigkeiten findet sich beispielsweise das Ziel: „Fähig sein zur Kooperation in Gruppen, vor allem auch, sich in einem Gruppengespräch selbst einzubringen, um den Gedankenaustausch, die Suche nach einer Problemlösung oder die Analyse eines Konfliktes zu erleichtern“ (EDK, 1994, S. 89).

Dass dieser Fach-Rahmenlehrplan aber nicht durchweg als kompetenzenorientiertes Curriculum formuliert ist, zeigt die Rubrik „Kenntnisse“, unter der Inhalte lediglich als zu erarbeitende Stoffe aufgelistet sind. Ein Beispiel: „Konstituierende und dynamisierende Elemente von Gruppen kennen, vor allem die Entstehung von Normen, Rollen und Werten und der Faktoren, die den Umgang mit dem Fremden beeinflussen“ (ebd.).

Der Zusammenhang zwischen Kenntnissen und Fertigkeiten bleibt zudem offen. Auch der Bezug dieser Fertigkeiten und Kenntnisse zum kompetenzenorientierten Gesamtrahmen wird nicht geklärt. Dennoch ist dieser Rahmenlehrplan als Meilenstein auf dem Weg zur Kompetenzenorientierung in der gymnasialen Ausbildung in der Schweiz zu werten.

Lehrplanung im Kanton Bern

Auf der Grundlage des eidgenössischen Rahmenlehrplans erliessen die Kantone und/oder die einzelnen Gymnasien eigene Lehrpläne für die neuen Unterrichtsfächer Philosophie/Pädagogik/Psychologie und Pädagogik/Psychologie. Diese Lehrplanentwicklung erfolgte je nach Kanton unterschiedlich.

Im Kanton Bern formulierte in der Einführungsphase des neuen Fachs jedes Gymnasium einen eigenen Lehrplan. Diese schuleigenen Lehrpläne wurden 2005 durch den kantonalen Lehrplan für den gymnasialen Bildungsgang abgelöst (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2005). Mit diesem heute noch gültigen Lehrplan wurde

versucht, die schuleigenen Lehrpläne in einem Dokument zusammenzuführen und damit Bewährtes in konzentrierter Form zu erhalten. Die Lernziele und die dazu gestellten Inhalte dieses kantonalen Lehrplans decken zentrale Themen des inhaltlichen Korpus in Pädagogik und Psychologie ab. Allerdings ist kein fachdidaktisches Konzept zu erkennen und die Inhalte scheinen eher zufällig gewissen Taxonomiestufen zugeordnet. Eine Bewegung Richtung Kompetenzenorientierung ist in dieser Lehrplanung aber durchaus zu erkennen: In Richtzielen wie „die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten können eigene und fremde Erfahrungen und Ansichten im Licht pädagogischer und psychologischer Gesichtspunkte artikulieren, darstellen, analysieren und beurteilen“ spiegelt sich die kompetenzenorientierte Intention wieder. Auch die Grobziele illustrieren mindestens teilweise den sich abzeichnenden Wandel von der Stoff- zur Kompetenzenorientierung. Im Psychologieunterricht sollen die Lernenden zum Beispiel „zwischenmenschliche Kommunikation analysieren und das eigene Kommunikationsverhalten erweitern“ (ebd., S. 115). Im Ganzen bleibt dieser Lehrplan aber doch noch mehr Stoffsammlung als konsequent kompetenzenorientiert angelegtes Curriculum.

Aktuell wird dieser kantonale Lehrplan revidiert. Notwendig wurde die Revision wegen kantonal geänderter Rahmenbedingungen in der gymnasialen Ausbildung: Ab 2017 werden alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Kanton Bern einen ungebrochenen vierjährigen Bildungsgang besuchen. Eine adaptierte Lektionentafel legt den zeitlichen Rahmen der Ausbildung fest. Die 14 Jahreslektionen im Schwerpunktfach Philosophie/ Pädagogik/Psychologie werden neu ab dem 9. Schuljahr bis zur Matura im 12. Schuljahr unterrichtet (statt wie bisher vom 10.-12. Schuljahr). Im Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie wurde eine Reduktion der Lektionen von 5 auf 4 Jahreslektionen beschlossen. Dieses Fach wird wie bisher im 11. und 12. Schuljahr unterrichtet (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2014).

Grundlage des neuen Lehrplans ist der oben besprochene kantonale Lehrplan aus dem Jahr 2005. Der Aufbau, die Terminologie und die formale Struktur sind gemäss Auftrag der Projektleitung beizubehalten (ebd.). Rechtliche und inhaltliche Grundlage bleiben der Rahmenlehrplan (EDK, 1994) und das Maturitätsanerkennungsreglement (MAR, 1995).

Obwohl diese Revision primär als Anpassung des bestehenden Lehrplans an die veränderten Rahmenbedingungen gedacht war, suchte das eingesetzte Lehrplanteam[11] für die Fächer Pädagogik und Psychologie nach einer verstärkt kompetenzenorientierten Ausrichtung des neuen Lehrplans.

In Orientierung an verschiedenen fachdidaktischen Konzepten der Pädagogik und der Psychologie (Beyer, 1997; Nolting, 1985; Reusser & Küffer 1985; Sämmer, 1993; Seiffge-Krenke, 1981; Stiller, 1997; Storck & Wortmann, 2006) wurde ein kompetenzenorientiertes Curriculum entworfen, das gegenwärtig (im Frühsommer 2016) einer letzten Prüfung unterzogen wird und ab 2017 eingeführt werden soll.
Die Lehrplanarbeit orientierte sich an einem vorgängig entwickelten Rahmenmodell mit drei Dimensionen:

1. Der Inhaltsdimension wurden pädagogische und psychologische Themen zugeordnet, die als grundlegend für das Verständnis wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweise in den Fächern Pädagogik und Psychologie erachtet werden (z.B. Pädagogische Anthropologie oder Entwicklungspsychologie).
2. Die methodische Dimension bildet verschiedene Zugänge zu den Themen ab. Konstitutiv ist dabei die Orientierung an fachspezifischen Methoden, um die Arbeitsweise der Disziplinen Pädagogik und Psychologie sicht- und erlebbar zu machen (z.B. empirisches, kasuistisches oder hermeneutisches Arbeiten).
3. Die taxonomische Dimension ermöglichte schliesslich das Festlegen der angestrebten Verarbeitungstiefe (kennen, verstehen, anwenden etc.).

Mit Blick auf diese drei Dimensionen wurden die allgemeinen Bildungsziele, die Richtziele und die Grobziele und Inhalte festgelegt. Unter den Grobzielen[12] sind die anvisierten Kompetenzen aufgelistet. Diese Kompetenzen spiegeln die Idee des methodenorientierten Zugangs (Dimension 2) zu den Inhalten (Dimension 1) wieder.
Taxonomisch ist die Tiefe der Bearbeitung (Dimension 3) in zwei Zyklen abgestuft. In den ersten beiden Jahren des Schwerpunktfachs PPP stehen eher der Nachvollzug und das Anwenden pädagogischer und psychologischer Fragen und Konzepte im Zentrum.

---

[11] Der Autor dieses Artikels war als Dozent für Fachdidaktik Pädagogik/Psychologie am Institut Sekundarstufe 2 der Pädagogischen Hochschule Bern Mitglied der Teams.
[12] Dieser Begriff war eine Vorgabe der Erziehungsdirektion.

In den beiden oberen Jahrgangsstufen kommen taxonomisch anspruchsvollere Zielsetzungen dazu. Neben dem Kennen, Verstehen und Anwenden werden auch das Beurteilen und das Bilden von Synthesen verlangt. Auch für das Ergänzungsfach PP wurde der Anspruch taxonomisch durchdacht. Da dieses Fach aber nur während zwei Jahren unterrichtet wird, beschloss die Lehrplangruppe auf eine formale Sequenzierung zu verzichten.

Diese Grobziele und Inhalte der neuen Lehrpläne für das Schwerpunktfach PPP und das Ergänzungsfach PP sind verbindlich. Die Entscheidung, anhand welcher Inhalte die in den Grobzielen formulierten Kompetenzen eingeübt werden, bleibt aber der Lehrperson überlassen. Damit soll grösstmögliche Lehrfreiheit bei gleichzeitiger inhaltlicher Verbindlichkeit gewährleistet werden. So kann die Lehrperson beispielsweise entscheiden, ob sie das Grobziel „die Lernenden arbeiten aus Quellen einen Sachverhalt oder eine Position heraus" im Themenbereich Wahrnehmung, Motivation, Lernen oder einem anderen Thema der entsprechenden Stufe erarbeiten will.

Auch Vorstellungen zur Arbeit im Unterricht flossen bei der Lehrplanformulierung ein. So sollen aufgegriffene pädagogische und psychologische Ansätze in Beziehung zu den Alltagsvorstellungen der Lernenden gesetzt und dadurch auch die Besonderheiten wissenschaftlicher Theoriebildung herausgearbeitet werden. Die Gegenüberstellung unterschiedlicher Positionen soll den Lernenden einen Einblick in die Entwicklung und die Vorläufigkeit pädagogischer und psychologischer Erkenntnisse ermöglichen. So will der neue Lehrplan nicht mehr eine Sammlung zu vermittelnder Stoffe sein, sondern Grundlage für die Begleitung der Lernenden zum pädagogischen und psychologischen Sehen und Denken.

Literatur

Beyer, Klaus (1997). *Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. Eine Fachdidaktik auf allgemeindidaktischer Grundlage.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

EDK (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordates vom 29. Oktober 1970.* Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2005). *Lehrplan gymnasialer Bildungsgang : 9. bis 12. Schuljahr*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2014). *Revision KLM. Lektionentafel und Planungsvorgaben*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Flammer, Ernst (1993). *Vorschlag für die Neuregelung der Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen. Ergebnis der Vernehmlassung zu den Vorschlägen des EDI und der EDK vom 01.07.1992*. Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW).

MAR (1995). *Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995. Stand vom 14.06.2007*. Bern: Bundesrat; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Mombelli, Dominik (2011). *Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP): Genese, implementierung und Status quo eine neuen gymnasialen Unterrichtsfachs*. Universität Bern (Diss. phil.). Verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/106037/files/zu13011.pdf (abgerufen am 23.06.2016).

Nolting, Hans-Peter (1985). *Psychologie lehren. Zur Didaktik von Einführungen und Kurzstudiengängen*. Weinheim: Beltz.

Reusser, Kurt & Küffer, Urs (1985). Thesen zum Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *2*(2), 52-59.

Sämmer, Günter (1993). *Warum Paradigmen? Einige Überlegungen zur Legitimation der Paradigmen-orientierte Didaktik*. Verfügbar unter: http://www.psychologielehrer.de/cnew/GS/didpsy/paradigm.htm (abgerufen am 14.01.2016).

Seiffge-Krenke, Inge (1981). *Handbuch Psychologieunterricht. Band 1: Theoretische Grundlagen*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Stiller, Edwin (1997). *Dialogische Fachdidaktik Pädagogik: neue didaktische und methodische Impulse für den Pädagogikunterricht*. Paderborn: Schöningh

Storck, Christoph & Wortmann, Elmar (2006). *Kompetenzfördernder Pädagogik-unterricht*. Balmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Strittmatter, Anton (1992). Ein Rahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie für die Maturitätsschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 10*(2), 152-157.

Weinert, Franz E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Von der Input- zur Outputorientierung - Intention, Struktur und Implementation des kompetenzorientierten Kernlehrplans Psychologie für die gymnasiale Oberstufe in NRW

Jürgen Malach und Margret Peters

Seit dem Schuljahr 2014/15 gilt in NRW der kompetenzorientierte Kernlehrplan Psychologie verbindlich für die gymnasiale Oberstufe. Aufbauend auf dem Kompetenzbegriff von Weinert (2001) intendiert der Kernlehrplan die Entwicklung einer reflektierten psychologischen Kompetenz. Sie ist gekennzeichnet durch den Erwerb grundlegender Einsichten in menschliches Erleben und Verhalten aus unterschiedlichen Perspektiven (paradigmatischen Sichtweisen) und unterschiedlichen Fachdisziplinen. Neben Inhaltsfeldern (Gegenstände) werden Kompetenzbereiche (Prozesse) als grundlegende Bausteine des Kernlehrplans formuliert. In der Verknüpfung der Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder werden Kompetenzerwartungen deutlich, und es konkretisiert sich, was unter reflektierter psychologischer Kompetenz zu verstehen ist. Die Auswahl psychologischer Inhalte wirft ebenso Fragen auf wie die Kompetenzen als Grundlegung für den Psychologieunterricht.

Kompetenzorientierte Kernlehrpläne in NRW

Seit dem Schuljahr 2014/15 gelten in NRW kompetenzorientierte Kernlehrpläne für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule. Sie sind ein zentraler Baustein in einem Gesamtkonzept mit dem Ziel, die Qualität schulischer Arbeit zu sichern und zu entwickeln. Durch die Fokussierung auf rein fachliche und überprüfbare Kompetenzen geben die Kernlehrpläne vor, einen Paradigmenwechsel einzuleiten: von der Input-Steuerung und Stofforientierung (Was soll am Ende dieses Bildungsabschnitts durchgenommen und behandelt werden?) zur Ergebnis- bzw. Outputsteuerung (Was sollen Schülerinnen und Schüler am Ende eines Bildungsabschnitts können?). Der Aufbau und die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen gerät damit nicht aus dem Blickfeld pädagogischen und erzieherischen Handelns, sondern wird aufgrund der überfachlichen Bedeutung außerhalb der Kernlehrpläne verortet.

Der Kompetenzbegriff, der den Kernlehrplänen zugrunde liegt, geht auf eine Definition von Weinert zurück. Danach umfassen Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Franz E. Weinert, 2001, S. 27f.). Die Kernlehrpläne fokussieren auf fachbezogene kognitive Kompetenzen und deren verantwortliche Nutzung in variablen Anforderungssituationen. Es werden nicht reine Unterrichtsinhalte aufgezählt und thematisiert, vielmehr werden in einem längeren Prozess zu entwickelnde individuelle fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten benannt, die ihrerseits Grundlage für das selbstständige Lösen von Problemen sind. Mit der Konzentration auf die fachlichen „Kerne“ geht ein Verzicht auf die Regelung der didaktischen und methodischen Gestaltung von Lernprozessen einher. Sie obliegt den Fachkonferenzen, die in schulinternen Lehrplänen die Kernlehrplan-vorgaben konkretisieren und den schulischen Rahmenbedingungen anpassen. Allerdings beschreiben Kernlehrpläne eine landesweit verbindliche Obligatorik; sie formulieren klare Ergebniserwartungen und keine Wahlmöglichkeiten.

Ausgehend von einer übergreifenden fachlichen Kompetenz erfolgt in den Kernlehrplänen eine Ausdifferenzierung durch fachspezifische Kompetenzbereiche (Prozesse) und Inhaltsfelder (Gegenstände). Kompetenzbereiche stellen die Grundlagen fachlichen Handelns dar, während Inhaltsfelder thematische Schwerpunkte setzen und die verbindlichen und unverzichtbaren fachspezifischen Gegenstände beschreiben. Prozesse und Gegenstände werden durch Kompetenzerwartungen miteinander verknüpft. Sie weisen die intendierten Lernergebnisse und konkretisierten fachlichen Anforderungen aus, die in zwei Stufen (Einführungsphase und Qualifikationsphase, dort Differenzierung nach Grund- und Leistungskursen) bis zum Ende der Sekundarstufe II erreicht werden sollen.

Kompetenzorientierter Kernlehrplan Psychologie in NRW

Der kompetenzorientierte Kernlehrplan Psychologie wurde entwickelt auf der Grundlage der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Psychologie

(KMK, 1989) und der bisher geltenden Richtlinien für das Fach Psychologie in NRW (MSW, 1999).

Zentrale Aufgabe des Psychologieunterrichts ist es, eine reflektierte psychologische Kompetenz aufzubauen. Sie ist gekennzeichnet durch den Erwerb grundlegender Einsichten in menschliches Erleben und Verhalten aus unterschiedlichen Perspektiven (paradigmatischen Sichtweisen) und unterschiedlichen Fachdisziplinen. Angesichts der kaum noch zu überschauenden Breite möglicher Inhalte ist eine Auswahl unumgänglich. Sie erfolgt entlang folgender Kriterien: Die Inhaltsfelder sind zum einen repräsentativ für die jeweilige psychologische Fachdisziplin (Grundlagen- und Anwendungsdisziplin), zum anderen können sie sinnvoll aus unterschiedlichen paradigmatischen Zugängen heraus bearbeitet werden. Ein drittes Kriterium ist die Verknüpfung von Wissenschaftsorientierung und Lebensweltorientierung, d.h. im Mittelpunkt stehen Fragen, die für Schülerinnen und Schüler in ihrer aktuellen Lebenswelt bedeutsam erscheinen. Konkret werden folgende Inhaltsfelder bearbeitet:

Inhaltsfeld 1: menschliches Erleben und Verhalten

Die Schülerinnen und Schüler befassen sich beispielhaft mit den Bereichen Lernen und Gedächtnis, Wahrnehmung sowie bewusste und unbewusste Informationsverarbeitungsprozesse aus der Grundlagendisziplin Allgemeine Psychologie im Licht verschiedener paradigmatischer Ansätze mit den ihnen eigenen, aus historisch-gesellschaftlichen Prozessen entstandenen Menschenbildannahmen und Forschungsansätzen.

Inhaltsfeld 2: Das Individuum in Interaktion mit anderen

Inhaltliche Schwerpunkte sind soziale Wahrnehmung, Einstellung und Einstellungsänderung, Gruppenstrukturen und Gruppenprozesse sowie Prosoziales Verhalten und Altruismus. Sozialpsychologische Erkenntnisse, Modelle und Forschungsstrategien werden im Kontext unterschiedlicher paradigmatischer Sichtweisen behandelt. In diesem Inhaltsfeld wird die situative Bedingtheit menschlichen Verhaltens in den Fokus gerückt.

Inhaltsfeld 3: Die menschliche Persönlichkeit und ihre Entwicklung

Als Bezugsdisziplinen stehen Entwicklungspsychologie und differenzielle Psychologie im Vordergrund. In diesem Kontext lernen die Schülerinnen und Schüler

verschiedene paradigmatische Sichtweisen auf die menschliche Persönlichkeit und ihre Entwicklung kennen und hinterfragen eigene impliziten Persönlichkeitsannahmen. Auch werden Möglichkeiten und Grenzen psychodiagnostischer Verfahren thematisiert. In diesem Inhaltsfeld wird die Einsicht in die individuelle Bedingtheit menschlichen Erlebens und Verhaltens ermöglicht.

Inhaltsfeld 4: Psychische Störungen und Psychotherapie

Die Schülerinnen und Schüler befassen sich mit Inhalten der klinischen Psychologie im Spannungsfeld von Normalität und Abweichung. Sie setzen sich mit der Klassifizierung und Erklärung psychischer Störungen und Therapieverfahren unter paradigmatischer Perspektive auseinander.

Inhaltsfeld 5: Personalmanagement

Dieses Inhaltsfeld gibt Einblick in die Anwendungsdisziplin Arbeits- und Organisationspsychologie. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit leistungsdiagnostischen Instrumenten auseinander und erhalten Einblick in Verfahren der Personalauswahl und -entwicklung aus verschiedenen paradigmatischen Blickwinkeln.

Neben den obigen Inhaltsfeldern (Gegenständen) sind die Kompetenzbereiche (Prozesse) als grundlegender Baustein des Kernlehrplans zu sehen. Sie bestehen aus einer Reihe spezieller und untereinander vernetzter fachbezogener Teilkompetenzen: Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz.
Die Sachkompetenz umfasst die Aneignung, Einordnung, Anwendung und Vernetzung zentraler psychologischer Inhalte aus den jeweiligen Fach- bzw. Anwendungsdisziplinen, betrachtet aus der Perspektive verschiedener Hauptströmungen.

Die Methodenkompetenz umfasst einerseits die Analyse der vielfältigen fachwissenschaftlichen Methoden empirischer und nicht empirischer Art und ihre paradigmatische Verwurzlung. Andererseits gehört zur Methodenkompetenz auch die Beherrschung von Verfahren, die die Auswahl, Aufbereitung, Strukturierung, Analyse und Interpretation psychologischer Sachverhalte und Daten ermöglichen.

Die Urteilskompetenz umfasst die kritische Auseinandersetzung mit psychologischen Modellen, Forschungsstrategien und Forschungsergebnissen auf der

Basis fundierter wissenschaftlicher Kriterien. Durch die Einnahme verschiedener Perspektiven erkennen die Schülerinnen und Schüler die Vielschichtigkeit und historisch-gesellschaftliche Bedingtheit von Beurteilungsproblemen und können sich eigene Wert-und Beurteilungsmaßstäbe bewusst machen und mit der notwendigen Distanz erörtern.

Die Handlungskompetenz zeigt sich darin, dass die Schülerinnen und Schüler erworbene Sach-, Methoden- und Urteilskompetenzen einsetzen und Erfahrungs- und Alltagsbezüge herstellen können. Sie zeigt sich auch darin, psychologische Sachverhalte problembezogen und adressatengerecht kommunizieren und präsentieren zu können.

In der Verknüpfung der Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder werden Kompetenzerwartungen deutlich, und es konkretisiert sich, was unter reflektierter psychologischer Kompetenz zu verstehen ist. Anhand von Beispielen soll dies verdeutlicht werden:

Sachkompetenz:

„Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die fünf psychologischen Paradigmen im Hinblick auf typische Gegenstände, wesentlichen Grundannahmen, grundlegenden Forschungsansatz, Menschenbild und Entstehungskontext“

Methodenkompetenz:

„Die Schülerinnen und Schüler planen Experimente, führen sie durch und werten sie aus.“

Urteilskompetenz:

„Die Schülerinnen und Schüler beurteilen den psychologischen Wert eines Experiments hinsichtlich der Störvariablen und der Verallgemeinerbarkeit“

Handlungskompetenz:

„Die Schülerinnen und Schüler wenden ausgewählte psychologische Gesetzmäßigkeiten und Modelle auf Alltagsphänomene und in einem wissenschaftlichen Praxisfeld an.“

Zusammenfassend lässt sich der kompetenzorientierte Kernlehrplan Psychologie durch eine dreidimensionale Struktur veranschaulichen (Abbildung 1. Kernlehrplan Psychologie – fachbezogene Struktur).

Abb. 1: Kernlehrplan Psychologie fachbezogene Strukturen

Bemerkungen zur Auswahl psychologischer Inhalte im Kernlehrplan und Kompetenzen als Grundlegung für den Psychologieunterricht

Manche werden sich fragen, warum bestimmte Fach- und Anwendungsdisziplinen nicht in der Abbildung auftauchen, andere könnten einwenden, dass eine paradigmatische Sichtweise nur noch historischen Wert hat. Dem kann man mit Norbert Bischof (2008) entgegenhalten, dass die Psychologie sich nicht als einheitliches Forschungsfeld darstellt, wir also Selektionskriterien brauchen, um eine handhabbare Struktur als Grundlage eines Lehrplans zu kreieren. Sie spannt sich zwischen zwei dysfunktionalen Extremen auf, die auf den ersten Blick eine kognitiv entlastende Engführung und damit einen (trügerischen) Ausweg aus der inhaltlichen Vielfalt versprechen. Da ist zum einen der Grenzfall der Spezialisierung. Man wendet sich einem Gegenstandsfeld zu, das immer enger thematisch eingekreist wird. Zwar birgt dies Chancen, mit Vertretern anderer paradigmatischer Sichtweisen zu kommunizieren und so etwas wie Interdisziplinarität zu entfalten (je konkreter man im Detail ist, um so weniger fällt eine theoretische Voreinstellung ins Gewicht). Allerdings geraten dann „bereichsübergreifende Fachprobleme zugunsten unfruchtbarer Detailforschung“ (Bischoff, 2008, S. 562) aus dem Blick. Nicht minder problematisch erscheint Bischof die Alternative: der exklusive Zusammenschluss von Forschern zu Schulen, die sich in die wissenschaftliche Isolation „ihrer“ Forschungsgruppen begeben und im schlimmsten

Fall einen „Mainstream“ für sich reklamieren. So ist es nicht verwunderlich, dass viele psychologische Phänomene „neu“ entdeckt werden bzw. „fruchtbare Gebiete des Gegenstandsfeldes veröden.“ (Bischof, 2008, S. 563). Im Kontext dieser Argumentation liegt es nahe, für eine ausgewogene Verzahnung von Gegenstandsfeldern respektive Fachdisziplinen und paradigmatischen Sichtweisen für die Erstellung eines Kernlehrplans zu plädieren. Es sollten die Inhalte ausgewählt werden, die eine – wie Bischoff es formuliert- „Auseinandersetzung herausfordern“ (Bischof, 2008, S. 560). Eine die Kultur- und Naturwissenschaften verbindende junge Wissenschaft wie die Psychologie bedarf einer sorgfältigen Betrachtung aus verschiedenen Blickwinkeln. Dazu gehören selbstverständlich die gegenwärtigen Forschungsergebnisse, theoretischen Modelle und Forschungsmethoden verschiedener psychologischer Fach- und Anwendungsdisziplinen, gleichwohl lassen sie sich nur im Lichte der inhärenten wissenschaftstheoretischen und kulturhistorischen Prämissen ihrer Menschenbildannahmen und favorisierten Forschungsstrategien sinnvoll einordnen und kritisch bewerten.

Ebenso kritisch wie die Auswahl der Inhalte kann die Formulierung von Kompetenzen als grundlegende didaktische Einheit gesehen werden. Nicht nur die im Kernlehrplan zu erkennende Einengung auf kognitive Fertigkeiten und Fähigkeiten in der Definition von Weinert ist problematisch und steht einem umfassenderen Bildungsbegriff im Wege. Auch der vermeintliche Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung bedarf einer genaueren Betrachtung. Sieht man sich die 1999 eingeführten Richtlinien Psychologie in NRW an, zeigt sich, dass dort bereits explizit eine Kompetenzorientierung (Was können Schülerinnen und Schüler im Fach Psychologie hinterher mehr als vorher?) zu finden ist, die im neuen Kernlehrplan aufgegriffen und konsequent weiter entwickelt wurde. Die „Entdidaktisierung“ der Kernlehrpläne kann auf der einen Seite eine Chance für die Entwicklung schulinterner Lehrpläne sein, die auf die spezifischen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen der Schule angepasst werden können, gleichwohl geht mit den neuen Kernlehrplänen ein Schatz an methodischen und inhaltlichen Anregungen, alternativen Vorgehensweisen und Reihenzusammenstellungen verloren, auch bleiben Begründungszusammenhänge unklar oder werden aufgeweicht, die in dem „alten“ Curriculum an inhaltlicher Tiefe und sprachlicher Schärfe nichts zu wünschen übrig ließen.

Eine unverdrossen optimistische Aussage zum Schluss. Der kompetenzorientierte Kernlehrplan Psychologie bietet den Rahmen, eine Vielfalt psychischer Phänomene auf einer wissenschaftlich reflektierten Basis zu durchdringen, dabei regt er zu kollegialem Austausch geradezu an und ermutigt alle am Psychologieunterricht Beteiligten, „die Psychologie auf eigene Faust für sich (...) zu entdecken." (Bischof, 2008, S. 576).

Literatur

Norbert Bischof (2008). *Psychologie – Ein Grundkurs für Anspruchsvolle*. Stuttgart: Kohlhammer.

Franz E. Weinert (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Psychologie vom 01.12.1989. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Psychologie.pdf (abgerufen am 20.01.2016).

Kernlehrplan Psychologie gymnasiale Oberstufe in NRW (2014). Verfügbar unter: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/psychologie/ (abgerufen am 20.01.2016).

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Psychologie*; Heft 4729, 1. Auflage 1999. Verfügbar unter: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_os/4729.pdf (abgerufen am 20.01.2016).

Teil 4:

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

PENTAplus Stressprävention für Oberstufenschüler und Studierende

Kerstin Brusdeylins und Jorinthe Hagner

Es wird ein Trainingsprogramm vorgestellt, das das Ziel verfolgt junge Erwachsene in ihrer individuellen Bewältigungskompetenz zu stärken und stressbedingte Gesundheitsrisiken zu vermeiden. Ein besonderes Merkmal an diesem Training ist die Spezialisierung auf Schülerinnen und Schüler sowie Studierende vor wichtigen Prüfungen und deren Vorbereitung. Das Trainingsprogramm PENTAplus Stressprävention beinhaltet die 5 Module „Emotionsregulation", „Mentaltraining", „Problemlösen", „Zeit- und Informationsmanagement" sowie „Soziale Unterstützung". PENTAplus Stressprävention legt (im Unterschied zu PENTAplus Prüfungsvorbereitung) den Schwerpunkt auf eine allgemeine Stressprävention und arbeitet mit Beispielen aus dem Schul- oder Studienalltag. Das Training ist ein von der „Zentrale Prüfstelle Prävention" zertifizierter Kurs, der von den Krankenkassen nach § 20 SGB V finanziell bezuschusst wird.

Einführung

Für junge Erwachsene stellen wichtige Prüfungen und deren Vorbereitung häufig große Belastungssituationen dar. Das Training soll den Teilnehmern helfen, anhand dieser Situation zu lernen, Stress einzudämmen und gesundheitsbewusster mit ihm umzugehen. Das dabei erworbene Wissen kann später auf andere Belastungssituationen übertragen werden und hat somit eine präventive Bedeutung. Ein günstiger Umgang mit Stress wirkt sich auch auf das Lern- und Arbeitsverhalten aus und soll dadurch nicht nur das Stresserleben sondern auch die Leistungen und die Arbeitseffizienz günstig beeinflussen sowie Prokrastination vermeiden. Dies wiederum lässt die Belastung sinken. Zudem soll unangemessene Prüfungsangst vermieden werden.

PENTAplus Stressprävention

PENTAplus Stressprävention legt den Schwerpunkt auf eine allgemeine Stressprävention und arbeitet mit Beispielen aus dem Schul- oder Studienalltag (vergleiche auch PENTAplus Prüfungsvorbereitung, Brusdeylins & Hagner, 2014). Ziele sind somit

die Stärkung der individuellen Bewältigungskompetenz und die Vermeidung von stressbedingten Gesundheitsrisiken.

Zielgruppe

Das Training ist konzipiert für Oberstufenschüler oder Studenten, die präventiv einen gesundheitsbewussten Umgang mit Stress erlernen wollen.

Rahmenbedingungen

Das Training beinhaltet 8 Termine mit jeweils 2 Unterrichtsstunden (90 Minuten). Es wird eine Gruppengröße von 10 - 15 Teilnehmern angestrebt.

Das Training ist ein von der „Zentrale Prüfstelle Prävention" zertifizierter Kurs, der von den Krankenkassen nach § 20 SGB V finanziell bezuschusst wird.

Methoden

Zu jedem Themengebiet wird den Teilnehmern zunächst ein theoretisches Grundlagenwissen vermittelt. Im Hauptteil der Einheit werden danach die daraus resultierenden Anwendungsmöglichkeiten anhand von konkreten Situationen, die vorwiegend dem Schul- bzw. Studienalltag entnommen sind, aufgezeigt und in Einzel-, Partner oder Kleingruppenarbeit eingeübt.

Module

Die Module „Emotionsregulation", „Mentaltraining", „Problemlösen" werden an jeweils zwei Terminen behandelt, die Module „Zeit- und Informationsmanagement" sowie „Soziale Unterstützung" an einem Termin (siehe Tabelle 1).

1. Emotionsregulation

Stressreaktionen beobachten und beeinflussen

Die Teilnehmer erhalten (in den ersten beiden Terminen) einen Einblick in Emotions- und Stresstheorien (Gross & Thompson, 2007), dabei wird auch die Bedeutung von psychophysiologischen Reaktionen vermittelt. Geübt werden (an jedem Termin) Entspannungstechniken mit konditionierter Entspannung (Brusdeylins, 2011) und Atemtechniken, die gut im Studien- und Schulalltag eingesetzt werden können. Diese

Copingstrategien lassen sich sowohl für akute Stressreaktionen als auch protektiv einsetzen (Maercker & Krampen, 2003).

Tab. 1: Die 5 Module der PENTAplus Stressprävention im Trainingsverlauf

Module 1-5	**Termine**
1. Emotionsregulation (Übung an jedem Termin)	1-2 3-8
2. Zeit- und Informationsmanagement	3
3. Mentaltraining (Kognitive Interventionen)	4-5
4. Problemlösen (im Lernalltag)	6-7
5. Soziale Unterstützung	8

2. Zeit- und Informationsmanagement

Kontrollmöglichkeiten über den Stressor ausnutzen

Dieses Modul bietet zunächst motivationspsychologisches Hintergrundwissen. Die Teilnehmer befassen sich mit dem Umfang und dem zeitlichen Rahmen, den sie zur Lösung ihrer belastenden Situation, im konkreten Fall der Prüfungsvorbereitung (Metzig & Schuster, 2010; Knigge-Illner, 2009, 2010), aufwenden wollen und können. Dabei werden besonders die Probleme der Prokrastination besprochen, um dann praktisch persönliche Lernpläne zu erstellen und zu evaluieren. Ferner werden auch konkrete Hinweise zur Optimierung der Lernbedingungen und zu Gefahren des Substanzmissbrauches gegeben.

3. Mentaltraining

Persönliche Stressverstärker kennenlernen und stressmindernde Kognitionen aufbauen

Hier werden die Einflüsse von Kognitionen auf Emotionen und Verhalten verdeutlicht (Knigge-Illner, 2009, 2010). Es werden lern- und arbeitsrelevante persönliche Kognitionen reflektiert und hilfreiche Kognitionen (Fehm & Fydrich, 2011; Wilken, 1998) als Copingstrategien entwickelt.

4. Problemlösen im Lernalltag

Generelles über die Arbeit am Stressor

Die Teilnehmer lernen zunächst einen systematischen Problemlöseprozess kennen (Kaluza, 2011, Wagner-Link, 2010). Es werden in einem Exkurs für unterschiedliche Lernstoffanforderungen ausgewählte Methoden der Elaborations-, Organisations- und Wissensnutzungsstrategien (Artelt, 2011) vorgestellt. Das systematische Problemlösen wird als übergeordnete Copingstrategie exemplarisch an einem Problem im Lernprozess eingeübt.

5. Soziale Unterstützung

Sich Hilfe holen

Es werden mögliche Formen der sozialen Unterstützung besprochen. Die Teilnehmer machen sich ihr eigenes soziales Unterstützungssystem bewusst. Sie lernen verschiedene Verhaltensstile kennen und üben das selbstsichere Aufstellen von Forderungen ein.

Ausblick

Mittlerweile besteht ein fundierter Forschungsbestand zu Bewältigungsstrategien, Lernstrategien und Prüfungsangst. Gleichzeitig sind Angebote an psychologischer Wissensvermittlung und Gruppentrainings zu Prüfungsvorbereitung kaum zu finden. Das PENTAplus-Gruppentraining begleitet Lernende vor Prüfungen und vermittelt das dazu nötige empirische Wissen.

Literatur

Artelt, C. (2011). Lernstrategien in der Schule. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 337-351). Göttingen: Hogrefe.

Brusdeylins, K. & Hagner, J. (2014). Das PENTAplus-Programm zur psychologischen Prüfungsvorbereitung – ein Gruppentraining. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation X* (S. 209-214). Aachen: Shaker.

Brusdeylins, K. (2011) Konditionierte Entspannung im universitären Rahmen. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VIII* (S. 277-285). Aachen: Shaker.

Gross, J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (S. 3-24). New York: Guilford Press.

Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung*. Berlin: Springer.

Fehm, L.& Fydrich, T. (2011). *Prüfungsangst*. Göttingen: Hogrefe

Gross, J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (S. 3-24). New York: Guilford Press.

Knigge-Illner, H. (2009). Prüfungsangst bewältigen. Workshop-Programm für Gruppen. *Psychotherapeut, 54*(5), 334-345.

Knigge-Illner, H. (2010). *Prüfungsangst besiegen*. Frankfurt: Campus-Verlag.

Maercker, A. & Krampen, G. (2003). Entspannungsverfahren. In J. Margraf & S. Schneider, (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie Band 1: Grundlagen, Diagnostik, Verfahren, Rahmenbedingungen* (S. 499-506). Berlin: Springer.

Metzig, W. & Schuster, M. (2010). *Lernen zu Lernen*. Heidelberg: Springer.

Wagner-Link, A. (2010). *Verhaltenstraining zur Stressbewältigung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wilken, B. (1998). *Methoden der kognitiven Umstrukturierung. Ein Leitfaden für die psychotherapeutische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Siehe auch **www.penta-plus.de**

Krank vor Sorgen – Ein Workshop zur klinischen Psychologie für Psychologielehrer/innen

Timo Berse

Der Beitrag beschreibt eine Fortbildung für Psychologielehrer unter der Perspektive „Neuere Entwicklungen in der klinischen Psychologie“. Die Fortbildung fand in Form eines Workshops auf der Psychologiedidaktik-Tagung 2016 statt. Thematisch behandelte der Workshop die Generalisierte Angststörung. Er fokussierte zum einen die Symptomatik und zum anderen zwei neuere Behandlungsansätze, die metakognitive Therapie und achtsamkeitsbasierte Interventionen. Da Psychologielehrer in der Vergangenheit Schwierigkeiten beim Transfer von Fortbildungsinhalten in den Schulunterricht festgestellt hatten, fand die Frage des Unterrichtstransfers besondere Berücksichtigung bei der Konzeption. Um den Transfer zu erleichtern, wurden die diesbezüglich von Roeder und Dutke (2014) vorgeschlagenen Prinzipien der Wissenschaftsorientierung, Vordidaktisierung, Bereitstellung von Materialien, Partizipation der Teilnehmer und Evaluation bei der Konzeption des Workshops berücksichtigt. Die Ergebnisse der Evaluation fielen positiv aus und sprechen dafür, dass die Fortbildungsinhalte erfolgreich im Unterricht implementiert werden können.

Hintergrund

Es gibt wenige spezifische Fortbildungsangebote für Psychologie-Lehrer. Sucht man beispielsweise in der Fortbildungssuchmaschine des Schulministeriums Nordrhein-Westfalens nach solchen Angeboten, so bleibt die Suche für das Jahr 2016 erfolglos (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016). Dies könnte darin begründet liegen, dass die Psychologielehrer bis dato eine vergleichsweise kleine Gruppe unter den Lehrkräften darstellen. Dem Mangel an Fortbildungsangeboten begegnet der Verband der Psychologielehrerinnen und -lehrer e.V. durch Fortbildungen im Rahmen von jährlichen Tagungen bzw. Mitgliederversammlungen. Die Angebote eingeladener Wissenschaftler wurden grundsätzlich positiv beurteilt. Als verbesserungswürdig wurde jedoch der Transfer der Fortbildungsinhalte in den Unterricht eingeschätzt (vgl. Roeder & Dutke, 2014). Die Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung (AFW) des Berufsverbands Deutscher Psychologinnen und Psychologen

(BPD) bemüht sich seit 2013 um bessere Fortbildungsangebote für Psychologielehrer. Roeder und Dutke (2014) legten nach einem Austausch mit dem Verband der Psychologielehrerinnen und Psychologielehrer ein Rahmenkonzept für Fortbildungen in Form von Workshops vor. Das Rahmenkonzept beruht auf den Prinzipien der Wissenschaftsorientierung, Vordidaktisierung, Bereitstellung von Materialien, Partizipation der Teilnehmer und Evaluation und soll auf diese Weise dem Transferproblem begegnen. Das Konzept bewährte sich in einer Fortbildung zum Thema „Sozialer Ausschluss" (Roeder & Dutke, 2014) und leitete die Entwicklung des Workshops zur Generalisierten Angststörung. Im Folgenden werden zunächst Inhalte des Workshops kurz skizziert. Anschließend wird anhand von einzelnen Beispielen erläutert, inwiefern die Prinzipien des Rahmenkonzepts Anwendung fanden.

Inhalte des Workshops

Der Verband der Psychologielehrerinnen und Psychologielehrer hatte im Vorfeld „Neuere Entwicklungen in der klinischen Psychologie" als interessierendes Fortbildungsthema an die Sektion AFW des BDP herangetragen. Der Workshop griff das Thema anhand der Generalisierten Angststörung (GAS) auf. Die GAS ist eine psychische Störung des Kinder-, Jugend- und Erwachsenenalters, deren Leitsymptom exzessives Sorgen über zukünftige Ereignisse ist. Lange Zeit galt die GAS als schwer behandelbar (vgl. Becker & Hoyer, 2005) und die Verbesserung von Behandlungskonzepten zählt zu den neueren Entwicklungen der klinischen Psychologie. Metakognitive Therapieelemente richten sich auf die spezifischen Metakognitionen bei Patienten mit GAS, also die Gedanken oder Annahmen über das Sorgen (z.B. Hjemdal, Hagen, Nordahl & Wells, 2011; Van der Heiden, Muris & Van der Molen, 2011). Eine bei Patienten häufige Metakognition lautet beispielsweise: „Ich muss das Sorgen unterdrücken." Außerdem werden jüngst verstärkt achtsamkeitsbasierte Interventionen geprüft (z.B. Hoge et al., 2013; Rapgay, Bystritsky, Dafter & Spearman, 2011). Der Workshop beschäftigte sich zum einen mit der Symptomatik bei der GAS, zum anderen widmete er sich der Behandlung mit den beiden neuen Therapieelementen.

Die generalisierte Angststörung bietet sich aus unterschiedlichen Gründen als Thema für den Psychologie-Unterricht an. Das Sorgen ist für Schüler prinzipiell leicht nachvollziehbar: Jeder kennt „normale" Sorgen. Außerdem können am Beispiel der

GAS wichtige, möglicherweise in anderen thematischen Kontexten eingeführte psychologische Konstrukte aufgegriffen und ausdifferenziert werden. Zum Beispiel können Sorgen als Spezialfall des Konstrukts Kognition betrachtet werden. Ähnlich kann hinsichtlich der Metakognitionen verfahren werden. Hier bietet sich zusätzlich ein Ausblick auf andere Anwendungsfelder an, in denen Metakognition eine Rolle spielen. Metakognition sind beispielsweise auch bedeutsam für selbstreguliertes Lernen in der Schule (vgl. Lockl & Schneider, 2003; Roebers, Krebs & Roederer, 2014).

Wissenschaftsorientierung

Das erste Prinzip aus dem Rahmenkonzept für Psychologielehrerfortbildungen lautet Wissenschaftsorientierung. Damit ist gemeint, dass Fortbildungen Psychologielehrer ermutigen sollten, ihre Schüler zu forschendem Herangehen an Themen anzuleiten. Dies kann darüber erreicht werden, dass konkrete Studien berichtet und Materialien zur Verfügung gestellt werden, mit deren Hilfe Schüler Fragestellungen oder Replikationen bearbeiten können (vgl. Roeder & Dutke, 2014).

Der vorliegende Workshop berücksichtigte das Prinzip der Wissenschaftsorientierung u.a. bei den metakognitiven Therapieelementen. Hier wurde das Verhaltensexperiment „Weißer Bär“ durchgeführt und besprochen (vgl. Becker & Hoyer, 2005). Es prüft die Annahme, dass Gedankenunterdrückung eine erfolgreiche Strategie zur Minderung von Sorgen ist. Unter der Gültigkeit der Annahme sollte es gelingen, eine Minute nicht an einen weißen Bären zu denken, wenn man den Gedanken versucht zu unterdrücken. Die Ergebnisse des Verhaltensexperiments widerlegen die Annahme jedoch typischerweise. Das methodische Vorgehen bei Verhaltensexperimenten wurde im Sinne der Wissenschaftsorientierung im Workshop vermittelt. Es sollte zuerst die theoretische Annahme festgelegt, daraus eine Vorhersage formuliert und diese dann empirisch (unter den Teilnehmern bzw. Schülern) geprüft werden.

Vordidaktisierung

Mit diesem Prinzip wird angeregt, dass Fortbildungen für Psychologielehrer zumindest einige didaktische Elemente beinhalten sollten, die auch für den Einsatz in der Schule geeignet sind. Damit soll verhindert werden, dass Workshop-Inhalte aus

didaktischen Gründen im Unterricht keine Berücksichtigung finden (vgl. Roeder & Dutke, 2014).

Die Umsetzung im Workshop soll exemplarisch anhand der Abgrenzung von „normalem“ und „pathologischen“ Sorgens deutlich gemacht werden. Hinsichtlich des „normalen“ Sorgens erhielten die Teilnehmer zu Beginn die Aufforderung, eine eigene Sorge aus den letzten Monaten auf eine Karte zu schreiben und an einer Metaplanwand zu befestigen. Anhand der individuellen Sorgen wurde dann in einer Plenumsdiskussion eine Definition des Konstrukts Sorgen vorbereitet. Die Teilnehmer verglichen anschließend ihre Definition mit den Auskünften einer Patientin zu ihrer GAS-Symptomatik. Dazu hörten die Teilnehmer einen Audiomitschnitt aus einem Therapiegespräch mit dem Auftrag, Symptome auf der Ebene von Gedanken, Körperempfindungen, Gefühlen und Verhalten zu protokollieren. Im Rahmen einer Plenumsdiskussion und einer Gegenüberstellung wurden anschließend Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen „normalem“ und „pathologischem“ Sorgen besprochen. Dadurch lernten sie Charakteristika der GAS kennen. Die didaktischen Elemente (eigene Sorgen auf Metaplankarten festhalten, Audiomitschnitt geleitet hören, Vergleich) sind genauso auch mit Schülern durchführbar.

Auch andere Workshop-Bestandteile, die hier nicht im Detail beschrieben werden, waren vordidaktisiert, z.B. Achtsamkeitsübungen, die zunächst mit einem Partner bzw. in der Gruppe durchgeführt und dann unter Rückbezug auf die theoretische Grundlage ausgewertet wurden.

Bereitstellung von Materialien

Aufgrund des Mangels an Schulbüchern für Psychologie und dem oft eingeschränkten Zugang zu Originalliteratur empfahlen Roeder und Dutke (2014) die Bereitstellung von Fortbildungsmaterialien, um den Transfer in den Unterricht zu unterstützen.

Dies wurde im Workshop berücksichtigt. Die Teilnehmer erhielten neben den Präsentationsfolien auch den bereits erwähnten Audiomitschnitt sowie Arbeitsblätter mit Instruktionen zu den im Workshop durchgeführten Übungen.

Partizipation der Teilnehmer

Mit der Partizipation der Teilnehmer zielten Roeder und Dutke (2014) darauf ab, dass Psychologielehrer in Fortbildungen Gelegenheit bekommen sollten, den Fortbildungsinhalt hinsichtlich seiner Anwendbarkeit im Schulkontext selbstständig zu bearbeiten. Dadurch soll die Expertise von Psychologielehrern einbezogen werden, komplexen Lernstoff für Schüler verständlich aufzubereiten bzw. Themen an Lehrpläne anzupassen.

Im Workshop war hierfür ein Zeitblock vorgesehen, der durch zwei Fragen eingeleitet wurde: Welche Workshop-Elemente eignen sich mehr bzw. weniger für den Einsatz im Unterricht? Welche Anknüpfungspunkte an den Lehrplan sehen Sie? Der Leiter des Workshops ergänzte im Verlauf der Diskussion ein weiteres Beispiel. Dies zeigte Schulunterricht als weiteren wichtigen Anwendungskontext von Metakognitionen auf. Verdeutlich wurde dies anhand eines metakognitiven Lerntrainings für naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. Zepeda, Richey, Ronevich & Nokes-Malach, 2015).

Evaluation

Roeder und Dutke (2014) empfahlen abschließend die Evaluation der Fortbildung. Der von ihnen eingesetzte Fragebogen wurde im Wesentlichen auch im vorliegenden Workshop in anonymer Form zur Rückmeldung genutzt. Neben freien Rückmeldungen sah der Fragebogen 14 geschlossene Items vor, die auf einer Skala von sehr unzutreffend (1) bis sehr zutreffend (5) beurteilt werden sollten. Abbildung 1 enthält die Items und verdeutlicht die Evaluationsergebnisse anhand von Mittelwerten über alle Teilnehmer ($N = 17$).

Hinsichtlich des Inhalts und der Gestaltung des Workshops zeigte sich, dass die Inhalte eher nicht aus der Erstausbildung bekannt waren ($M = 2{,}76$; $SD = 1{,}00$). Die Teilnehmer waren mit der Darstellung des theoretischen und empirischen Hintergrunds wünschenswerterweise nicht überfordert ($M = 1{,}41$; $SD = 0{,}97$). Dies kann als ein Hinweis für eine gelungene Umsetzung des Prinzips der Wissenschaftsorientierung interpretiert werden. Die theoretischen und praktischen Anteile wurden als gut verteilt eingeschätzt ($M = 4{,}71$; $SD = 0{,}57$). Auch der Medieneinsatz ($M = 4{,}71$; $SD = 0{,}46$) und das Tempo des Vortrags ($M = 4{,}71$; $SD = 0{,}46$) wurden positiv beurteilt. Es kann

demnach insgesamt von einer angemessenen Auswahl und Darstellung der Fortbildungsinhalte ausgegangen werden.

Abb. 1: Ergebnisse der Evaluation

Das Thema Generalisierte Angststörung wurde eher in der Oberstufe (M = 4,65; SD = 0,48) und weniger in der Mittelstufe (M = 2,54; SD = 0,50) verortet. Die Teilnehmer schätzten das Thema als anknüpfungsfähig an die Lebenswelt der Schüler ein (M = 4,65; SD = 0,59). Sie hatten nicht die Erwartung, dass Schüler mit dem Thema wenig anfangen können (M = 1,47; SD = 0,78) oder dass sich die vorgestellten Übungen in der Schule nicht einsetzen lassen (M = 1,76; SD = 1,39). Sie waren darüberhinaus nicht der Ansicht, dass sie viel Arbeit aufwenden müssten, um das Thema in der Schule umzusetzen (M = 2,00; SD = 0,84). Diese Bewertungen der Teilnehmer können als transfererleichternd eingeschätzt werden. Eine Erklärung könnte u.a. in den berücksichtigten Prinzipien der Vordidaktisierung und Bereitstellung von Materialien begründet liegen. Dass tatsächlich erfolgreicher Transfer stattgefunden hat, geht im Übrigen aus informellen Erfahrungsberichten einiger Teilnehmer an den Leiter des Workshops hervor, die in den Wochen nach der Fortbildung eingegangen sind.

Literatur

Becker, E. S. & Hoyer, J. (2005). Generalisierte Angststörung. In D. Schulte, K. Hahlweg, J. Margraf, W. Rief & D. Vaitl (Hrsg.), *Fortschritte der Psychotherapie.* Göttingen: Hogrefe.

Hjemdal, O., Hagen, R., Nordahl, H. M. & Wells, A. (2013). Metacognitive therapy for generalized anxiety disorder: Nature, evidence and an individual case illustration. *Cognitive and Behavioral Practice, 20*, 301-313.

Hoge, E. A., Bui, E., Marques, L., Metcalf, C. A., Morris, L. K., Robinaugh, D. J., Worthington, J. J., Pollack, M. H. & Simon, N. M. (2013). Randomized controlled trial of mindfulness meditation for generalized anxiety disorder: Effects on anxiety and stress reactivity. *J. of Clinical Psychiatry, 74,* 786-792.

Lockl, K. & Schneider, W. (2003). Metakognitive Überwachungs- und Selbstkontrollprozesse bei der Lernzeiteinteilung von Kindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17,* 173-183.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Suche Fortbildung NRW*. [Online]. Verfügbar unter: http://www.suche.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/search/start (abgerufen am 28.07.16).

Rapgay, L., Bystritsky, A., Dafter, R. E. & Spearman, M. (2011). New strategies for combining mindfulness with integrative cognitive behavioral therapy for the treatment of generalized anxiety disorder. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavioral Therapy, 29,* 92-119.

Roebers, C. M., Krebs, S. S. & Roderer, T. (2014). Metacognitive monitoring and control in elementary school children: The interrelations and their role for test performance. *Learning and Individual Differences, 29,* 141-149.

Roeder, U. & Dutke, S. (2014). Fortbildungen für Psychologielehrerinnen und Psychologielehrer. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.). *Psychologiedidaktik und Evaluation X* (S. 47-55). Aachen: Shaker.

Van der Heiden, C., Muris, P. & van der Molen, H. T. (2012). Rondomized controlled trial on the effectiveness of metacognitive therapy and intolerance-of-uncertainty therapy for generalized anxiety disorder. *Behavior Research and Therapy, 50*, 100-109.

Zepeda, C. D., Richey, J. E., Ronevich, P. & Nokes-Malach, T. J. (2015). Direct instruction of metacognition benefits adolescent science learning, transfer, and motivation: An in vivo study. *Journal of Educational Psychology, 107,* 954-970.

„Beratung und Betreuung von Studierenden im Studium“. Konzeption & Evaluation einer Schulungsreihe für schulische Betreuer/innen und Praktikumsbeauftragte im Praxissemester

Sabine Fabriz, Lukas Schulze-Vorberg und Holger Horz

Im Wintersemester 2015/16 fand in Hessen im Rahmen einer Pilotphase erstmalig ein Praxissemester für Studierende in den Lehramtsstudiengängen an drei Universitäten (Kassel, Gießen und Frankfurt) in Hessen statt. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über Anforderungen an Lehrende in Praxisphasen und stellt ein vierteiliges Schulungskonzept vor, das betreuende Lehrkräfte an Schule und Hochschule gleichermaßen in ihren Beratungs- und Betreuungskompetenzen unterstützen soll. Vorgestellt wird auch das Evaluationskonzept, das sowohl formative als auch summative Evaluationsinteressen mit einschließt.

Einleitung

Praxisphasen sind ein etabliertes Element in den Lehramtsstudiengängen und können vielfältige Ausgestaltungen wie etwa in ihrer Dauer, der Häufigkeit, des Zeitpunkts im Studienverlauf oder in der Ausrichtung der Ziele annehmen (vgl. zsf. Schaefers, 2002). Dabei sind typische Ziele die Überprüfung des Berufswunsches, die Entwicklung und Erprobung professioneller Kompetenzen und die Gelegenheit zur Verknüpfung von Theorie und Praxis (vgl. Gröschner & Schmitt, 2010). Gröschner und Schmitt (2010) berichten insgesamt positive Befunde zur Wirksamkeit von Praxisphasen bei der Erreichung der verschiedenen Ziele. Studierende fühlen sich nach Praxisphasen oft in ihrer Berufswahl sicherer und es finden sich positive Ergebnisse zu Entwicklung von Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz, während sich die adäquate Verknüpfung von Theorie und Praxis oft herausfordernd zeigt. Insgesamt unterstreicht die Literaturlage die Wichtigkeit beteiligter Lehrkräfte an Schule und Universität am Gelingen der Praktika. Anforderungen umfassen dabei die Unterstützung bei der Planung und Durchführung pädagogischer Handlungssituationen (vgl. König, Gerdes, Annas et al., 2014) aber auch informationsbezogene und soziale Unterstützung (Richter, Kunter, Lüdtke et al., 2011). Auch scheint die wahrgenommene Akzeptanz durch Mentoren aus Studierendensicht wesentlich für eine Bestätigung ihrer Berufswahl

(Hascher, 2006). Gleichzeitig ist eine professionelle und erfolgreiche Unterstützung keine Selbstverständlichkeit; so berichtet Hascher (2006) von kritischen Beurteilungen aus studentischer Sicht zur Qualität der Unterstützung durch Praxislehrkräfte. Es finden sich auch wiederholt Forderungen nach einer Professionalisierung der Praxisbetreuung (z.B. Hascher, 2006) und entsprechenden Weiterbildungsangeboten (Gröschner & Seidel, 2012; Weyland & Wittmann, 2010). Insbesondere scheint hier ein Fokus auf Beratungskompetenz hilfreich und nah an den Anforderungen der Praktikumsbetreuung umsetzbar (Horstmeyer, Appel, Ulrich et al., 2014). Gleichzeitig ist auch eine präzise und systematische Beobachtung eine notwendige Grundlage für eine entwicklungsbezogene Beratung der Studierenden. Es ist daher anzunehmen, dass auch eine Professionalisierung der diagnostischen Kompetenz von Lehrenden zum Beratungs- und Betreuungserfolg beitragen kann.

Als eine Konsequenz einer anhaltenden Diskussion um Dauer und Einbettung der Praxisphasen entstanden in vielen Bundesländern Praxissemester mit dem Potential für intensivere Lerngelegenheiten und eine bessere Theorie-Praxis Verbindung. In Hessen wurde das Praxissemester im WiSe 2015/16 im Rahmen einer evaluierten Pilotphase an drei Universitäten für jeweils einzelne Lehramtsstudiengänge im 3. oder 4. Semester eingeführt. Studierende sollen dabei möglichst früh Gelegenheit bekommen, das Berufsfeld „LehrerIn“ zu erkunden und zu reflektieren. In Frankfurt findet das Praxissemester 15-wöchig für Studierende im Lehramt für Gymnasien statt. Entsprechend den Empfehlungen von Weyland und Wittmann (2010) wurden im entsprechenden Erlass[13] auch Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte an Schule und Universität mit eingeplant.

Die mit der Einführung des Praxissemesters an der Goethe-Universität Frankfurt entstandene Schulungsreihe für Lehrende wird nachfolgend skizziert.

Schulungsreihe

Um Lehrkräfte an Schule und Universität auf Beratungs- und Betreuungsaufgaben im Praktikum vorzubereiten, wurde eine Schulungsreihe nah an diesen Inhalten entwickelt. Es entstanden vier sich ergänzende halbtägige Module mit

[13] in Anl. an den Beschluss des Hessischen Landtags vom 21.03.2013 (§15 Abs. 7 HLbG in Verbindung mit §§19, 22 HLbGDV § 48 Abs. 2 Nr. 2 HHG)

dem Schwerpunkt einer pädagogisch-psychologisch ausgerichteten Professionalisierung von Kompetenzen im Bereich Diagnostik und Beratung. In der Konzeption wurden transferförderliche Eigenschaften berücksichtigt (Desimone, 2009; Lipowsky, 2010): So wurden alle Schulungen zur Steigerung von Akzeptanz und Transferwahrscheinlichkeit „close to the job“, also mit Nähe zur Zieltätigkeit ausgerichtet, aktive Lerngelegenheiten geschaffen z.B. durch die Arbeit mit Vignetten und Rollenspielen oder an verwendbaren Produkten wie Beobachtungsleitfäden. Auch wurde die Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmenden durch Arbeitsformen gefördert und indem die Schulungen bewusst gemeinsam für schulische und universitäre BetreuerInnen angeboten wurden. Dies folgt auch Forderungen früherer Praktikumsdurchgänge nach einer besseren Verzahnung von Schule und Universität (Arnold & Bruckner, 2010).

Den „Kick-Off“ der vierteiligen Schulungsreihe bildete das ‚Basismodul‘. Hier erhielten Teilnehmende Informationen zum Praxissemester und die Gelegenheit für individuelle Fragen. Als weiterer Schwerpunkt wurde das Themenfeld ‚Passung zum Lehramtsstudium‘ bearbeitet und das im Praxissemester in Frankfurt obligatorische Selbst- und Fremdeinschätzungsinstrument FIT-L (Schaarschmidt & Kieschke, 2007) eingeführt. Im Modul 1 „Diagnostizieren und Beobachten“ wurden Kenntnisse über diagnostisches Beobachten aufgefrischt und anhand von Videosequenzen Möglichkeiten der professionellen Beobachtung erarbeitet. Die Teilnehmenden sollten nach Besuch des Workshops zwischen Alltags- und professioneller Beobachtung differenzieren, Qualitätsmerkmale von guten Unterrichtsversuchen erkennen können sowie als sichtbares ‚Produkt‘ der Veranstaltung unterstützendes Material für ihre eigenen Beobachtungsaufgaben entworfen oder optimiert haben. Im Modul 2 „Beraten und Feedback geben“ wurden Grundlagen von Feedback wiederholt sowie Gesprächsführungstechniken und -strukturierungsmodelle kennengelernt und in Rollenspielen erprobt. Modul 3 adressierte den „Umgang mit schwierigen Situationen im Praktikum“. Hier wurden konkrete Herausforderungen aus Betreuungs- und Beratungssituationen der Teilnehmenden aufgegriffen. Ziele des Workshops waren das gemeinsame Erarbeiten von professionellen und konstruktiven Strategien mit schwierigen Praktikumssituationen und Möglichkeiten der Prävention.

Evaluationsinteressen & Design

Lehrkräftefortbildungen der dritten Phase und hochschuldidaktische Angebote sind in allen Bundesländern etabliert, stehen aber einer uneinheitlichen Wirkungsbefundlage gegenüber (Lipowsky, 2010; Stes, Maeyer, Gijbels et al., 2012). Über das Modell von Kirkpatrick (2006) lassen sich Evaluationsebenen systematisieren, so dass Wirkungsaussagen differenziert werden können. Jedoch macht es eine Prozessevaluation es erst möglich, Maßnahmen formativ weiterzuentwickeln und an eine Zielgruppe anzupassen (Kauffeld, 2010). Für die Schulungsreihe wurden daher zwei Evaluationsinteressen verfolgt: (1) Eine formative Evaluation der einzelnen Module über die Projektlaufzeit hinweg um die Angebote zu optimieren und eine größtmögliche Passung zum Bedarf der Zielgruppe herzustellen. (2) Eine summative Evaluation der Schulungsreihe im Hinblick auf Kirkpatricks Ebenen *Reaktion* (Bewertung der Workshops), *Lernen* (prä-post-follow up Vergleich des Lernerfolgs) und *Verhalten* (Transfermotivation und Bedingungen für Transfererfolg). Abbildung 1 zeigt das Evaluationsdesign, wobei in diesem Rahmen erste Ergebnisse aus der post-Bewertung der einzelnen Workshops berichtet werden, die zur formativen Optimierung genutzt wurden.

Abb. 1: Evaluationsdesign

Stichprobe & Instrumente

Im WiSe15/16 nahmen 80 Personen (55,7 % weibl.) an den Workshops teil (222 Teilnahmen). Etwa die Hälfte (n = 41) besuchte alle vier Workshops. Mehr als zwei Drittel der Teilnehmenden (67%) waren schulische Lehrkräfte; das mittlere Alter lag bei 42,5 Jahren (SD = 8,85). Für die Post-Befragung wurden Skalen zur Erfassung von

allgemeinen Lernerfolg (Kauffeld, Brennecke & Strack, 2009), Theorie- und Praxisanteil (Gollwitzer, Kranz & Vogel, 2006), Beziehungsgestaltung und rotem Faden (Staufenbiel, 2000) für die Zielgruppe adaptiert und eingesetzt. Zusätzlich wurden in drei offenen Fragen positive und veränderungswürdige Elemente sowie weitere Anmerkungen zum Workshop erfragt.

Erste Ergebnisse

Erste Auswertungen zeigt die über die Termine aggregierte Darstellung der Skalenwerte in Tabelle 1.

Tab. 1: Übersicht über ausgewählte Evaluationsergebnisse (post)

	Basismodul		Modul 1		Modul 2		Modul 3	
	n	*M* (*SD*)	*n*	*M* (*SD*)	*n*	*M* (*SD*)	*n*	*M* (*SD*)
Allgemeiner Lernerfolg	62	2,76 (0,61)	47	2,92 (0,61)	48	3,06 (0,73)	38	2,99 (0,62)
Theorie- und Praxisanteil	61	2,95 (0,68)	47	3,41 (0,49)	46	3,48 (0,59)	38	3,51 (0,57)
Beziehungs-gestaltung	61	3,57 (0,50)	47	3,68 (0,34)	47	3,70 (0,68)	38	3,76 (0,37)
Roter Faden	62	3,30 (0,62)	47	3,63 (0,44)	46	3,49 (0,69)	38	3,51 (0,51)

Anm.: 4-stufige Likert-Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 4 (trifft voll und ganz zu).

In allen Workshops wurde die TrainerInnen-Teilnehmenden Interaktion gelobt. Dies zeigt sich in den Ergebnissen der Skala *Beziehungsgestaltung* wie auch in vielen offenen Kommentaren zu Freundlichkeit und Engagement der TrainerInnen und der positiven Arbeitsatmosphäre in den Workshops. Die Konzeption der einzelnen Veranstaltungen wurde ebenfalls als gelungen wahrgenommen. Dies ist über die Module 1-3 hinweg in den Skalen *Theorie- und Praxisanteil*, *Roter Faden* und *Lernerfolg* zu erkennen. In den offenen Anmerkungen wurden die Abwechslung von praktischer Anwendung durch Rollenspiele und Kleingruppenarbeit mit Theorieanteilen positiv hervorgehoben. Das Basismodul wurde insgesamt kritischer bewertet, was sich in den Skalen *Theorie- und Praxisanteil* und *Lernerfolg* und den offenen Nennungen widerspiegelt. So wurden vermehrt VetreterInnen des Schulamts im TrainerInnenteam zur Klärung inhaltlicher Fragen gewünscht und ein noch stärker zielgerichtetes

Adressieren der unterschiedlichen Belange von universitären und schulischen PraktikumsbetreuerInnen. Insgesamt wurde jedoch in den offenen Kommentaren über alle Workshops hinweg der Dialog und die Möglichkeit des Austauschs von universitären und schulischen Personal als angenehm und wichtig empfunden.

Ausblick

Ziel der in diesem Beitrag skizzierten Schulungsreihe war es, betreuenden Lehrkräften in Schule und Hochschule eine Professionalisierungsmaßnahme anzubieten, die sie in ihrer Beratungs- und Betreuungstätigkeit im Praxissemester nachhaltig unterstützt. Die hohe Nachfrage und die die gute Beurteilung der einzelnen Schulungen geben Hinweis darauf, dass a) ein Schulungsbedarf auch aus Sicht der Teilnehmenden bestand und b) die Schulungen so konzipiert waren, dass sie in den Befragungen direkt nach den Workshops als sinnvoll und gut konzipiert wahrgenommen wurden. Innerhalb des Programms fällt auf, dass das ‚Basismodul' mit seinem stärkeren Informationscharakter anders als die weiteren Module beurteilt wurde. Hier waren die Beurteilungen weniger positiv für den Theorie- und Praxisanteil und Lernerfolg. Dies wurde in der formativen Optimierung des Moduls berücksichtigt, beispielsweise durch eine transparentere Darstellung der Verantwortlichkeiten im Praxissemester und durch eine Anpassung der Lehr- Lernaktivitäten in Richtung einer aktiveren Einbindung der Teilnehmenden. Die Auswertung der weiteren Evaluationsdaten wird weiteren Aufschluss über die Nachhaltigkeit der Maßnahmen geben. Das Angebot wird aktuell erweitert, um der Zielgruppe auch längerfristig Unterstützung anzubieten und eine kontinuierliche Professionalisierung aus pädagogisch-psychologischer Sicht voranzutreiben. Die Erweiterungen betreffen weitere Themen (z.B. Unterrichtsversuche, Videocoaching) und andere Formate (aktuell: Umwandlung des ‚Basismoduls' in ein *Web Based Training*). Als Grundgedanke der Maßnahmen steht dabei die nachhaltige Unterstützung von Lehrkräften in ihrem professionellen Handeln im Zentrum (Schleicher, 2012). Über die Stärkung der Kooperationsbeziehungen von universitärer Ausbildung, Schulen und der dritten Phase der Lehrerbildung sollte sich darüber hinaus eine gute Basis für eine professionsbezogenen Kommunikation zwischen Theorie und Praxis ermöglichen lassen (vgl. Gröschner & Seidel, 2012).

Literatur

Arnold, D. & Bruckner, M. (2010). Funktion und Wirkung der grundwissenschaftlichen Schulpraktischen Studien an der Goethe-Universität Frankfurt. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 73-139). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development. *Educational Researcher, 38,* 181-199.

Gollwitzer, M., Kranz, D. & Vogel, E. (2006). Die Validität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen und ihre Nützlichkeit für die Verbesserung der Hochschullehre. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Didaktik und Evaluation in der Psychologie* (S. 90-104). Göttingen: Hogrefe.

Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft, 21,* 89-97.

Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum–Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 171-183). Wiesbaden: Springer.

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51, S. 130-148).

Horstmeyer, J., Appel, J., Ulrich, I. & Hansen, M. (2014). Beratung von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase – ein Konzept zur Förderung der Eignungsreflexion im Schulpraktikum. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (F 1.10, S. 7-24). Berlin: RAABE.

Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln Erfolge messen, Transfer sichern*. Heidelberg: Springer.

Kauffeld, S., Brennecke, J. & Strack, M. (2009). Erfolge sichtbar machen: Das Maßnahmen-Erfolgs-Inventar (MEI) zur Bewertung von Trainings. In S. Kauffeld, S. Grote & E. Fieling (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung* (S. 55-78). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Kirkpatrick, D. L. (2006). *Evaluating training programs. The four levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.

König, E., Gerdes, R., Annas, D., Nosthoff, H. & Soffner, T. (2014). Coaching in der Lehrerbildung. *Managerwissen Online,* 24-28.

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-72). Münster: Waxmann.

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14,* 35-59.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.

Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland. Eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 24,* 65-90.

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*. Paris: OECD.

Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica, 46,* 169–181.

Stes, A., Maeyer, S. de, Gijbels, D. & van Petegem, P. (2012). Instructional development for teachers in higher education: effects on students' perceptions of the teaching-learning environment. *The British Journal of Educational Psychology, 82,* 398-419.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Berlin: Dipf.

Teil 5:

Evaluation

Zufrieden und glücklich?!
Zum Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Glücksempfinden

Michael Krämer

Spätestens mit der Einführung der formativen Evaluation an den Hochschulen ist das Erreichen eines hohen Zufriedenheitsgrads der Studierenden zu einer Anforderung an die Lehrenden geworden. Entsprechende Items sind regelmäßig in Evaluationsfragebogen enthalten, mit denen Studierende Lehrveranstaltungen beurteilen. Wenn in der Folge Studienzufriedenheit gefördert wird, sind Studierende dann auch glücklich? Wie eng sind Zufriedenheit und Glück miteinander verbunden? In einem Projektseminar haben sich Studierende mit beiden Konstrukten befasst und Einflussfaktoren mittels Interviews und Fragebogen an N=291 Studierenden mehrerer Fachbereiche und unterschiedlicher Studiensemester ermittelt[14].

Der positive Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Glück wird bestätigt. Es zeigt sich, dass die Studierenden mit ihrer Lebenssituation überwiegend zufrieden sind. Dem sozialen Umfeld wird ein höherer Einfluss auf das Zufriedenheits- und Glückserleben beigemessen als studienbezogenen Faktoren.

Zum Zusammenhang der Konstrukte Glück und Zufriedenheit

„Es ist fast alles in Ordnung. Die Zufriedenheit der Studenten wächst seit Jahren, mehr als drei Viertel von ihnen finden das Studienangebot mindestens ‚eher gut'", so lautet ein Kommentar von Kaube (2014) zu einem von der Universität Konstanz im Auftrag des Bundesbildungsministeriums durchgeführten Studierendensurvey.

Die Autoren der Sinus-Jugendstudie beschreiben einen Neo-Konventionalismus, der eine „eine generelle Anpassungsbereitschaft und selbstverständliche Akzeptanz von Leistungsnormen" mit einschließt (Leithäuser, 2016) und der möglicherweise zur berichteten Zufriedenheit beiträgt.

Bucher (2009, S. 9f.) beruft sich auf demoskopische Studien, wenn er berichtet, dass in Deutschland 60% der Bevölkerung Glück und Zufriedenheit für „praktisch das

---

[14] Mein Dank gilt allen Mitwirkenden für ihr Engagement.

Gleiche“ halten. Gleichzeitig bezeichnen sich aber 60% der Bevölkerung als „sehr zufrieden“ und nur 34% als „sehr glücklich“. Der positive Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Lebenszufriedenheit wird in unterschiedlichsten Kontexten bestätigt, wobei Arbeitslosigkeit gravierend negativ wirkt (vgl. Tait et al., 1989; Frey & Frey Marti, 2010, S. 95ff.; Tay & Kuykendall, 2013; Bernau, 2016). Tendenziell steigen mit dem Erreichen einer höheren Bildungsstufe sowohl die allgemeine Lebenszufriedenheit als auch die Arbeitszufriedenheit (Wimmer & Haupt, 2008, S. 49).

Jenseits aller denkbaren methodischen Artefakte bei derartigen Befragungen findet sich in der Literatur die Tendenz, Zufriedenheit als Ergebnis eines kognitiven Bewertungsprozesses zu definieren, während Glück als Emotion eingeordnet wird (vgl. Diener et al., 1991; Glatzer, 1992). Somit lassen sich die Konstrukte Zufriedenheit, Glück und subjektives Wohlbefinden („subjective well-being“ SEB) differenzieren. Im Forschungskontext ist jeweils zu klären, welches Konstrukt gemeint ist. Häufig, wie auch in der hier vorliegenden Studie, werden die einbezogenen Konstrukte mit einen Item abgefragt und die Definition wird dem Befragten überlassen.

Nach Seligman (2005, S.85) setzt sich Glück aus den Faktoren Vererbung, Lebensumstände und dem eigenen Willen zusammen. Washington (zit. nach Martens, 2014, S. 40) misst der Vererbung mit 50 % den größten Einfluss bei, gefolgt von der Selbststeuerung mit 40 % und den weniger gut zu beeinflussenden Lebensumständen mit 10 %. In neuerer Zeit postuliert Seligman (2015) im Rahmen seiner Positiven Psychologie das Streben nach persönlichem Wohlbefinden als Ziel. Es wird als Überbegriff benutzt (vgl. Mayring & Rath, 2013, S.67).

Methode und Stichprobe

An leitfadengestützten Interviews im Rahmen eines Prätests zur Itemgenerierung haben 12 Studierende an der Fachhochschule Münster teilgenommen. Sie dienten der Itemgenerierung. Vier Projektgruppen führten sie unabhängig voneinander durch, um sich schließlich über die Ergebnisse auszutauschen. Gemeinsam wurde ein Fragebogen konstruiert, der einen allen Gruppen gemeinsamen Fragenteil enthielt und jeder Projektgruppe die Möglichkeit gab, zusätzliche Items zu ergänzen.

An der schriftlichen Befragung haben sich 291 Studierende verschiedener Studiengänge beteiligt. Die Daten wurden im Wintersemester 2015/16 an der

Fachhochschule Münster erhoben. Tabelle 1 listet demographische Daten der Stichprobe auf.

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung

Geschlecht	weiblich	68 %
	männlich	32 %
Alter	bis 21 Jahre	25 %
	21-25 Jahre	54 %
	26-30 Jahre	17 %
	über 30 Jahre	4 %
Studienfach	Oecotrophologie	39 %
	Wirtschaftswissenschaften	36 %
	Lehramt	25 %
Semesterzahl	1. Semester	14 %
	3. Semester	53 %
	5. Semester	22 %
	über 5 Semester	11 %

Ergebnisse

Die schriftliche Befragung ergibt auf einer 6-Punkte-Skala (1=geringe Ausprägung bis 6=hohe Ausprägung) im Durchschnitt eine hohe Lebenszufriedenheit der Studierenden (M=4,6, SD=1,0, N=288) und ebenso einen hohen Durchschnittswert der Studienzufriedenheit (M=4,3, SD=1,0, M=290). Es zeigt sich ein positiver korrelativer Zusammenhang zwischen Lebens- und Studienzufriedenheit (r_{xy}=.32, p<0,01, N=287).

Der persönliche Einfluss auf die Lebenszufriedenheit wird als groß eingeschätzt (M=5,1, SD=0,8, N=290), etwas geringer, jedoch auch noch groß, ist der persönliche Einfluss auf die Studienzufriedenheit (M=4,4, SD=1,0, N=288). Im Vergleich zu anderen schätzen sich die Befragten als allgemein eher zufriedener ein (M=4,0, SD=1,0, N=287). Studentinnen sind tendenziell mit ihrem Leben zufriedener als Studenten (CHI^2=12,9, df=5, p<.02, N=286).

Das Studium ist als Einflussfaktor auf die allgemeine Lebenszufriedenheit wichtig, aber nicht vorrangig (s. Tab. 2).

Tab. 2: Ranking der Einflussfaktoren auf die Lebenszufriedenheit (entsprechend Medianwerten, N=280-282)

Einflussfaktor
1. Familie
2. Persönliche Gesundheit
2. Freundeskreis
2. Partner/in
5. Freizeit
6. Studium
6. Finanzielle Situation
8. Wohnen
9. Erwerbsarbeit
10. Politische Ereignisse

Aus dem Ranking (Tabelle 3) wie aus den Likert-skalierten Einschätzungen (Tabelle 4) geht hervor, dass sozialen Kontakten eine große Wichtigkeit für die Studienzufriedenheit zukommt. In der Tendenz sind Studierende zu Beginn ihres Studiums zufriedener als Studierende in höheren Semestern (CHI^2=17,0, df=5, p<.004, N=290).

Tab. 3: Ranking der Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit (entsprechend Medianwerten, N=284-286)

Einflussfaktor
1. Soziale Kontakte
1. Studieninhalte
3. Noten
3. Zeitaufwand
5. Prüfungen
5. Berufsaussichten
7. Finanzierung
7. Praktika
9. Beratungsangebote
10. Ausstattung des Fachbereichs

Tab. 4: Wichtigkeit der Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit (6-Punkte-Skala von 0=unwichtig bis 5=sehr wichtig, N=287-289)

Einflussfaktor	M	SD
Studieninhalte	4,3	0,7
Kontakte zu Studierenden	4,3	0,9
Wahlmöglichkeiten im Studium	4,0	0,9
Stundenplan	2,9	1,3
Kontakte zu Lehrenden	2,9	1,1
Ausstattung des Fachbereichs	2,6	1,1
Beratungsangebote	2,6	1,2
Mitwirkungsmöglichkeiten im Fachbereich	1,9	1,3

In den Interviews wird zum Thema Glücksempfinden deutlich, dass vor der Beantwortung der Fragen bei den Befragten ein Reflexionsprozess in Gang kommt, was unter Glück zu verstehen sei (s. Tabelle 5). Erst nach Zögern werden Einschätzungen geäußert. Glück wird als spontan und volatil beschrieben, während Zufriedenheit als überdauernder charakterisiert wird.

Tab. 5: Wichtigkeit der Einflussfaktoren auf das Glücksempfinden (6-Punkte-Skala von 0=unwichtig bis 5=sehr wichtig, N=290-291)

Einflussfaktor	M	SD
Menschen, die mir nahestehen	4,7	0,6
Freizeitaktivitäten	4,0	1,0
Leben in einer friedlichen Welt	3,9	1,0
Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit	3,9	0,9
Sich finanziell etwas leisten können	3,5	1,0
Studium	3,4	1,0
Zeit in der Natur	3,0	1,3

Es zeigt sich, dass das Studium für Glückserleben von Bedeutung ist, jedoch andere Einflussfaktoren als wichtiger angesehen werden.

Eine Teilstichprobe von Studierenden (N=137) wurde zusätzlich gefragt, welche Einflussfaktoren im Zusammenhang mit dem Studium unglücklich machen. Die am häufigsten genannten Faktoren sind mit 50 % fehlende Freizeit, 43 % Ungewissheit hinsichtlich des zukünftigen Berufs und 38 % schlechte Lehre.

Diskussion

Wenn Zufriedenheit stark kognitiv beeinflusst ist, stellt sich die Frage, welche Ziele die Bewertenden ihrer Einschätzung zugrunde legen und ob die bildungspolitischen Ziele einer Hochschule deckungsgleich mit den individuellen Zielen sind. Die ermittelten Ergebnisse lassen zumindest nicht auf deutliche Abweichungen schließen. Von einer Interaktion zwischen inneren und äußeren Einflussfaktoren ist auszugehen (vgl. Hasenberg, 2012, S. 26ff.). Der hohe Stellenwert der im Rahmen der Hochschulevaluation der Zufriedenheitseinschätzung durch Studierenden beigemessen wird, erscheint nur dann gerechtfertigt, wenn die angestrebten und für die Einschätzung maßgeblichen Ziele expliziert und diskutiert werden (vgl. Kamphausen, 1992; Ciccarello, 2010; Krämer, 2014).

Die Etablierung eines „Glücksindex“ für Studierende wäre wahrscheinlich medienwirksam, erscheint aber aufgrund der subjektiv unterschiedlichen Auffassung und der damit stärkeren Abhängigkeit von Befragungsart und -zeitpunkt als wenig sinnvoll. Das subjektive Wohlbefinden wird unterschiedlich gemessen und scheint dem Zufriedenheitskonstrukt zumindest sehr nahe. Regelmäßig durchgeführte Studien, wie im „Deutsche Post Glücksatlas“ geben Zufriedenheitswerte für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen und Nationen wieder (vgl. Weingartner, 2015). Indikatoren wie das „Bruttonationalglück“, der „Better-Life-Index“ oder der „Happy-Planet-Index“ kumulieren Einzelindikatoren, sind nur für Gruppen oder Nationen aussagekräftig und haben auf Einzelpersonen bezogen keine Aussagekraft (vgl. Diener et al., 1999; Frey & Frey Marti, 2010, S. 25ff.; Grossarth, 2012).

Es wird sogar von einem Paradox des subjektiven Wohlbefindens berichtet, wenn auch unter objektiv widrigen Umständen Befragungen diesbezüglich positive Resultate erbringen. Als Erklärungshypothese kann dienen, dass subjektives Wohlbefinden konstitutiv für ein positives Selbstbild ist (vgl. Staudinger, 2000; Herschbach, 2002). Genkova (2009, S.106) spricht von dem Streben nach interner Konsistenz. Die Art der Messung des individuell empfundenen Glücks hat möglicherweise verglichen mit anderen psychologischen Konstrukten auf die ermittelten Ergebnisse einen höheren Einfluss, da es vielen Probanden schwer zu fallen scheint, spontan zu antworten (vgl. Bucher, 2009, S. 35ff., Steinkopf, 2012, Veenhoven, 2011, S. 397f.; Mayring & Rath, 2013, S. 83ff.).

Die hier vorliegende Untersuchung weist darauf hin, dass das Studium relevant für das Glücksempfinden ist, aber weniger wichtig ist als das direkte persönliche Umfeld. Vergleichbare Ergebnisse berichtet z.B. Willige (2008). Dagegen wirkt die Ungewissheit hinsichtlich des zukünftigen Berufs negativ auf das Glücksempfinden (vgl. Kaube, 2014).

Fazit

Neben einer Vielzahl von Faktoren, die durch die Studienorganisation direkt beeinflussbar sind, zeigt sich die Wichtigkeit der sozialen Komponente im Kontext der Studienzufriedenheit. Insbesondere der Kontakt zu Mitstudierenden und private Kontakte sind hier zu erwähnen. Sieht man die in den verschiedensten Studien ermittelte hohen Studienzufriedenheit als valide an, so ist zu vermuten, dass eine weitere Steigerung durch Maßnahmen von Hochschulseite an eine Grenze stoßen wird, sobald der private Bereich berührt wird. Der Versuch über veränderte Studienbedingungen das Glücksempfinden der Studierenden zu erhöhen, erscheint aufgrund der begrenzten Relevanz dieses Einflussfaktors vermessen zu sein.

Literatur

Bernau, Patrick (2016). *Rechtsanwälte sind glücklich – Maurer nicht so*. FAZ Nr. 144 v. 23.06.2016.

Bucher, Anton A. (2009). *Psychologie des Glücks*. Weinheim: Beltz.

Ciccarello, Liborio (2010). *Lebenssinn, Ziele und Glück*. Verfügbar unter: https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/3021/1/Dissertation_Ciccarello.pdf (abgerufen am 31.07.2016).

Diener, Ed, Sandvik, E. & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 119-139). New York: Pergamon.

Diener, Ed, Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-302.

Frey, Bruno S. & Frey Marti, C. (2010). *Glück. Die Sicht der Ökonomie*. Zürich: Ruegger.

Genkova, Petia (2009). *„Nicht nur die Liebe zählt …“. Lebenszufriedenheit und kultureller Kontext*. Lengerich: Pabst.

Glatzer, Wolfgang (1992). Lebensqualität und subjektives Wohlbefinden. In A. Bellebaum (Hrsg.), *Glück und Zufriedenheit* (S. 49-85). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Grossarth, Jan (2012). *Die Berechnung des Glücks*. FAZ Nr. 82 v. 05.04.2012.

Hasenberg, Syea (2012). *Zur prädiktiven Validität von Self-Assessments für die Studienzufriedenheit*. Diss. Universität Marburg/Lahn.

Herschbach, Peter (2002) Das „Zufriedenheitsparadox“ in der Lebensqualitätsforschung. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 52* (1), 141-150.

Kamphausen, Georg (1992). Lebensqualität und subjektives Wohlbefinden. In: A. Bellebaum (Hrsg.), *Glück und Zufriedenheit* (S. 86-101). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kaube, Jürgen (2014). *Praxisbezug. Ist das Glück der Studis in einem Survey messbar?* FAZ Nr. 251 v. 29.10.2014.

Krämer, Michel (2014). Studienziele und Evaluation. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation X* (S. 225-234). Aachen: Shaker.

Leithäuser, Johannes (2016). *Viele wollen bewusst so sein wie alle*. FAZ Nr. 98 v. 27.04.2016.

Martens, Jens-Uwe (2014). *Glück in Psychologie, Philosophie und im Alltag*. Stuttgart: Kohlhammer.

Mayring, Philipp & Rath, N. (2013). *Glück – aber worin liegt es?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Seligman, Martin E. P. (2002). *Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben*. Bergisch-Gladbach: Bastei-Lübbe.

Seligman, Martin E. P. (2015). *Wie wir aufblühen. Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens*. München: Goldmann.

Steinkopf, Leander (2012). *Die Lebenszufriedenheit steigt mit der Interviewzufriedenheit*. FAZ Nr. 153 v. 04.07.2012.

Tait, Marianne, Padgett, M. Y. & Baldwin, T. T. (1989). Job and Life satisfaction: A Reevaluation of the Strength of the Relationship and Gender Effects as a Function of the date of the Study. *Journal of Applied Psychology, 74*(3), 502-507.

Tay, Louis & Kuykendall, L. (2013). Promoting happiness: The malleability of individual and societal subjective wellbeing. *International Journal of Psychology, 48*(3), 159-176.

Veenhoven, Ruut (2011). Glück als subjektives Wohlbefinden. In D. Thomae, Chr. Henning & O. Mitscherlich-Schönherr (Hrsg.), *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 396-403). Stuttgart: J. B. Metzler.

Weingartner, Maximilian (2015). *Deutschland ist wieder glücklicher*. FAZ Nr. 275 v. 26.11.2015.

Willige, Janka (2008). *Glück und Zufriedenheit Studierender. HISBUS-Kurzinformation Nr. 20.* Hannover: HIS.

Wimmer, Birgit & Haupt, T. C. (2008). *Lebenszufriedenheit, Arbeitszufriedenheit und Persönlichkeit*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Wie nützlich sind Lehrevaluationen durch Studierende mittels Ratingskalen?

Arnold Hinz

Diese Studie untersucht die Frage, wie die an der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg übliche Lehrevaluation (Evaluation in der Semestermitte mit Vorstellung und Diskussion des Ergebnisses) in die Praxis umgesetzt und von den Studierenden erlebt, bewertet und diskutiert wird. Zentral war hierbei die Frage, ob sich aus Sicht der Studierenden durch die Evaluation die Lehre verbessert. In einem Mixed-Methods-Design wurden eine Fragebogenerhebung (N = 204) und Interviews/Gespräche (N = 6) mit Studierenden durchgeführt. Die Daten dieser Studie zeigen, dass ein Diskurs über die Evaluationsergebnisse eher selten und eher bei den besseren Lehrveranstaltungen erfolgte und dass langfristige Verbesserungen der Lehrqualität als Folge der Lehrevaluation nahezu nie beobachtet wurden.

Im Mittelpunkt der Forschung zu Lehrevaluationen stand bislang die Frage, ob Lehrevaluationen mittels Ratingskalen valide sind (Hinz, 2012). Im Vergleich zur Validität wurde die Nützlichkeit studentischer Lehrevaluationen mittels Ratingskalen seltener untersucht. Die bisher vorliegenden Studien belegen keine Verbesserung der Lehrqualität durch studentische Lehrevaluationen, wobei bemerkenswerterweise auch Befürworter der Validität der studentischen Lehrevaluation zu diesem Befund kommen (Kember, Leung & Kwan, 2002; Lang & Kersting, 2007; Marsh, 2007; Rindermann & Kohler, 2003). Gute Belege gibt es jedoch für die Effektivität von Beratungen als Mittel zur Erhöhung der Lehrqualität, insbesondere in Verbindung mit Rollenspiel- und Redetrainings (Dresel & Rindermann, 2011; Dresel, Rindermann & Tinsner, 2007; Penny & Coe, 2004).

Die an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg seit 2002 durchgeführte Lehrevaluation folgt in etwa dem hochschuldidaktischen Diskursmodell, bei dem angenommen wird, dass Verbesserungen der Lehrqualität nicht einfach durch die Durchführung der Lehrevaluation erfolgen, sondern dass durch den Diskurs mit den Studierenden über die Ergebnisse der Lehrevaluation positive Veränderungen zu erreichen sind (Rindermann & Kohler, 2003). Die Lehrevaluation durch Studierende

mittels Ratingskalen erfolgt dabei nicht am Ende des Semesters, sondern in der Mitte des Semesters („mid-term feedback“), wobei die Evaluationsergebnisse möglichst bald in der Veranstaltung vorgestellt und diskutiert werden sollen (gemäß Evaluationssatzung ist die Besprechung der Ergebnisse obligatorisch). Die Lehrevaluation erfolgt in jeder Lehrveranstaltung, jedoch alternierend in den drei Fakultäten der Hochschule, so dass die Studierenden in jedem Semester in einigen Seminaren an der Lehrevaluation teilnehmen und die Dozenten in jedem dritten Semester an der Lehrevaluation mit allen Veranstaltungen teilnehmen.

Ziele der Untersuchung

In dieser Studie sollten folgende Forschungsfragen untersucht werden:

- Wie wird die Lehrevaluation der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in der Praxis umgesetzt?
- Wie erleben, bewerten und diskutieren Studierende diese Lehrevaluation?
- Verbessert sich aus Sicht der Studierenden durch die Lehrevaluation die Lehre?

Methode

Die vorliegende Studie folgt einem Mixed-Methods-Design. Unabhängig voneinander sollen die aufgeführten Forschungsfragen durch eine Fragebogenerhebung mit quantitativer Forschungsstrategie und durch Interviews/Gespräche mit qualitativer Forschungsstrategie untersucht werden.

Stichprobe

Die Fragebogenerhebung erfolgte als Gelegenheitsstichprobe im Rahmen von Psychologie-Veranstaltungen bei 204 Studierenden (55 Männer, 148 Frauen) im Grund- und Hauptstudium (Semesterzahl: $M = 5.1$, $SD = 2.6$). Die Teilnahme an der Erhebung war freiwillig, wurde aber von niemandem verweigert; alle Fragebogen wurden auswertbar ausgefüllt. Im Vergleich zur Gesamtgruppe aller Studierenden der PH Ludwigsburg waren die männlichen Studierenden in der Stichprobe leicht überrepräsentiert ($\chi^2_{(.02;1,N = 5375)} = 5.8$).

Interviews/Gespräche zur Durchführung, zum Erleben und zur Bewertung der Lehrevaluation wurden mit sechs Studierenden (ein Mann, fünf Frauen) im höheren Semester (2 x 7. Semester, 1 x 8. Semester, 2 x 10. Semester, 1 x 11. Semester) geführt. Alle Gesprächspartner hatten sich freiwillig gemeldet und waren an einem Austausch zum Thema interessiert.

Erhebungsinstrument, Durchführung und Auswertung

Angesichts des Aufwands für die Lehrevaluation sollte die Befragung zur Lehrevaluation knapp sein. Das Fragebogeninstrument bestand aus zwei demographischen Fragen (Geschlecht, Semesterzahl) und sieben geschlossenen Fragen. Die Gespräche zur Lehrevaluation wurden im Sinne qualitativer Forschung offen geführt, aufgenommen und auszugsweise transkribiert. Die Dauer der Gespräche lag zwischen 40 und 60 Minuten.

Ergebnisse

Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Die befragte Stichprobe der Studierenden hat im laufenden Semester an durchschnittlich 2.9 Lehrevaluationen (SD = 2.4) teilgenommen und in durchschnittlich 0.8 Seminaren (SD = 1.1) die Ergebnisse der Lehrevaluation vorgestellt bekommen. Im bisherigen Studium haben die Studierenden durchschnittlich an insgesamt 10.3 Lehrevaluationen (SD = 8.4, Spannweite: 0 - 50) teilgenommen und in durchschnittlich 2.0 Seminaren (SD = 2.3, Spannweite: 0 - 11) die Ergebnisse vorgestellt bekommen. Die Vorstellung der Ergebnisse der Lehrevaluation erfolgte nach Meinung von 77 % der Befragten eher in den besseren und nach Meinung von 18 % der Befragten eher in den schlechteren Lehrveranstaltungen (5 % neutral). Vom Recht auf Einsicht in die Ergebnisse der Lehrevaluation wissen 18.6 % aller Befragten, 81.4 % der Befragten wissen dies nicht. 17.2 % aller Befragten glauben, dass sich durch die durchgeführte Lehrevaluation die Lehre ihres/r Dozenten/in verbessert hat, 48.5 % der Befragten glauben dies nicht (34.3 % „weiß nicht“). Der Glaube an die Verbesserung der Lehre durch die Lehrevaluation sinkt mit steigender Semesterzahl (r = -.16, p = .02) sowie mit der steigenden Gesamtzahl der Lehrevaluationsteilnahmen (r = -.29, p < .001).

Ergebnisse der Interviewerhebung

Aus den transkribierten Gesprächen wurden induktiv Auswertungskategorien gewonnen; die wichtigsten dieser Kategorien dienen im Folgenden als Überschriften.

Umsetzung und Erleben der Lehrevaluation

Übereinstimmend berichten die Gesprächspartner, dass die Evaluationsergebnisse in den Veranstaltungen selten und häufig erst kurz vor Semesterende vorgestellt würden und dass eine Diskussion der Ergebnisse noch seltener sei. Zudem wird berichtet, dass die Lehrevaluation häufig auch erst ganz am Ende des Semesters durchgeführt werde. Es gäbe allerdings auch Dozenten, die zusätzlich zur Pflichtevaluation noch eine eigene Lehrevaluation durchführten, wobei in diesem Fall die Ergebnisse nach Meinung der Gesprächspartner berücksichtigt wurden *(„dass man da auch das Gefühl hat, die gehen darauf ein, was da geschrieben wurde" G.Q.)*. Da in der Regel jedoch weder Rückmeldungen, Diskussionen noch Änderungen erfolgten, wird die Lehrevaluation von den meisten Gesprächspartnern als lästige Pflicht erlebt: *„Dadurch dass es in der Seminarzeit ist und ich dann einfach keine andere Wahl hab, füge ich mich in mein Schicksal" (L.A.)*.

Spekulationen/Gerüchte

Die Gesprächspartner berichten von hartnäckigen Gerüchten über die Lehrevaluation, die vor allem in den unteren Semestern verbreitet seien. Man würde auf dem Campus hören, dass die Lehrevaluation *„mit der Bezahlung zu tun hätte, dass wenn .. jemand ganz schlecht abschneidet, dass es sich über Jahre auch auf die Bezahlung ausschlagen würde, das ist eins der Gerüchte... zum anderen auch ob jemand, der jetzt keine feste Stellung hat, überhaupt verlängert wird" (L.A.)*. Während dies von den Gesprächspartnern als wenig wahrscheinliche Spekulation bezeichnet wird, glauben aber auch diese fest daran, dass *„der Chef"* die Ergebnisse der Lehrevaluation ansehe *(„ich dachte, die Hochschule guckt das an, ich dachte, da würd' irgendwie schon draufgeschaut" R.L.)*. Selbstkritisch wird allerdings eingeräumt, dass diese Spekulationen/Gerüchte damit zu tun haben könnten, dass man die eigene Beteiligung an der Lehrevaluation nicht als nutzlos ansehen will *(„vielleicht ist es auch ein Wunsch, dass man irgendwie ne Mitentscheidungskraft hätte" L.A.)*

Evaluationsbedingte Verbesserungen der Lehrqualität

Die Rückmeldung der Gesprächspartner zu evaluationsbedingten Verbesserungen der Lehrqualität war unterschiedlich. Die meisten sahen keinen Effekt der Lehrevaluation *(„Ich glaub dass viele nix mehr verändern, weil viele tun ihren Semesterablauf schon davor planen ... Dann ham die sich bestimmt auch schon immer Methoden dazu überlegt wie ses machen ... Ich glaub nich dass dann viele das so spontan umstellen, also ich hab das noch nich erlebt" R.L.; „Bei mir war das immer so, es hat sich nichts geändert und vor allem kam keine Rückmeldung" R.O.)*, was auch damit begründet wurde, dass man aus den Daten der unspezifischen Lehrevaluation nicht ableiten könne, was und wie etwas verändert werden sollte *(„und von dem her habe ich eigentlich noch nie erlebt, dass sich wirklich was geändert hat, wobei ich verstehs auch, also ich wüsste auch nicht, wie ich so was nach so einer Rückmeldung ändern würd" Z.R.)*. Daneben hoffte ein Gesprächspartner, dass sich durch die Lehrevaluation langfristig etwas verändere, auch wenn dies für Studierende nicht gleich erkennbar sei *(„Aber es gibt ganz viele Leute, die einfach dieses Feedback da haben wollen, in welchem Sinne auch immer die das verwenden, selbst wenn die daraus immer was rausziehen, was mir als Student erstmal gar nicht auffällt vielleicht, aber was sie dann für sich vielleicht dann verändern im Vorbereiten ... Ja und es muss ja auch nicht sofort sein" S.L.).*Von einer konstruktiven Diskussion über die Ergebnisse der Lehrevaluation wird in den Interviews dreimal berichtet: In einem Fall hätten die Studierenden den falschen Kurs gewählt *(„...hat die Dozentin die Ergebnisse sehr lange und detailliert besprochen, dann kam heraus, dass viele den falschen Kurs gewählt haben, weil der besser im Stundenplan passte, dann hat sich die Dozentin aufgeregt und natürlich nichts geändert, aber es war gut, dass Sie sich so viele Gedanken gemacht hat" R.L.)*, in einem anderen Fall sei es nach der Korrektur einer falschen Selbstwahrnehmung (*„...war die Bewertung ziemlich schlecht und die Dozentin hat's total überrascht, also die ... ist damit nicht so gut klargekommen ... wo wir wirklich dranstanden und dachten, eigentlich hätt Sie sich's denken können" Z.R.*) zu einer positiven Veränderung gekommen und in einem dritten Fall sei die Veränderung zwar positiv, aber nicht langfristig gewesen *(„der Dozent hat das im nächsten Semester grad wieder an den Anfang gestellt, die nächste Gruppe hatte sozusagen auch die Probleme" R.A.)*.

Veränderungsvorschläge zur Lehrevaluation

Der am häufigsten genannte Vorschlag der Gesprächspartner ist, dass man sich zur Lehrevaluation noch ein Feld wünscht, in das man begründet Lob und Kritik eintragen kann *(„Feld, was fand ich besonders gut; was fand ich besonders schlecht und warum ... Dann könnte das besser umgesetzt oder verstanden werden“ G.Q.)*. Hinsichtlich der Benotung der Lehrveranstaltung wünscht man sich die Möglichkeit, auch Zwischennoten geben zu können. Zudem wird der Vorschlag gemacht, dass die Lehrevaluation freiwillig sein sollte, was damit begründet wird, dass sie in der bisherigen Form *„bis jetzt ja auch keinen größeren Nutzen“ (Z.R.)* habe. Die Idee eines öffentlichen Aushangs der Evaluationsergebnisse wird eher verworfen: *„Also ich persönlich würde es für mich, wenn ich in der Situation bin, beschissen finden, aber ich fänd's interessant“ (R.O.)*.

Veränderungsvorschläge zur Erhöhung der Lehrqualität

Zur Erhöhung der Lehrqualität wünschen sich die Gesprächspartner mehr Methodenvielfalt in den Seminaren, eine gegenseitige Beratung zwischen Dozenten *(„wie machen das denn die Kollegen, dass man da eine größere Absprache mitmacht und sich da auch in die Arbeit mit reingucken lässt und da auch gegenseitig berät, ich glaube das würde schon einiges helfen“ L.A.)* sowie eine Beratung der Dozenten durch ein unabhängiges Gremium, das regelmäßig vorbeikommt und Lehrveranstaltungen besucht und anschließend berät und bei Bedarf Unterstützung anbietet.

Diskussion

Die Fragebogenerhebung und die Interviewerhebung zeigen übereinstimmend, dass nur ein geringer Teil der Dozenten die Ergebnisse der Lehrevaluation mit den Studierenden diskutiert. Dieser Befund gilt auch dann, wenn man berücksichtigt, dass möglicherweise einige der Befragten zufällig nicht anwesend waren, als die Evaluationsergebnisse besprochen wurden. Die fehlende Rückmeldung als auch die fehlende Diskussion über die Evaluationsergebnisse tragen dazu bei, dass einige Studierende das Ausfüllen der Evaluationsbögen als Last ansehen, wobei Studierende der unteren Semester möglicherweise dazu neigen, kognitive Dissonanzen beim Ausfüllen der Evaluationsbögen durch Spekulationen hinsichtlich der Konsequenzen des eigenen Tuns

(Mitentscheidung über Bezahlung und Weiterbeschäftigung) aufzulösen. Nach den Daten der Fragebogenerhebung werden eher in den besseren Lehrveranstaltungen die Evaluationsergebnisse besprochen. Der Glaube an die Verbesserung der Lehrqualität durch Evaluation sinkt mit der Semesterzahl und der Zahl der Evaluationsteilnahmen. Die Beobachtungen in dieser Studie stimmen mit den bisherigen Forschungsbefunden zur Effektivität der Lehrevaluation überein (Kember, Leung & Kwan, 2002; Lang & Kersting, 2007; Marsh, 2007; Rindermann & Kohler, 2003). Messung und Diskurse über Messergebnisse implizieren nicht Veränderung. Von daher stellt sich die Frage, ob die für die verpflichtende Lehrevaluation genutzten Ressourcen nicht besser für Beratungs- und Trainingsmöglichkeiten für Lehrende verwendet werden sollten.

Literatur

Dresel, M. & Rindermann, H. (2011). Counseling university instructors based on student evaluation of their teaching effectiveness: A multilevel test of its effectiveness under consideration of bias and unfairness variables. *Research in Higher Education, 52*, 717-737.

Dresel, M., Rindermann, H. & Tinsner, K. (2007). Beratung von Lehrenden auf der Grundlage studentischer Veranstaltungsbeurteilungen. In A. Kluge & K. Schüler (Hrsg.), *Qualitätssicherung und –entwicklung an Hochschulen: Methoden und Ergebnisse* (S. 193-204). Lengerich: Papst.

Hinz, A. (2012). Lehr- und Unterrichtsevaluationen durch Studierende und Schüler mittels Ratingskalen. Valide und nützlich oder verzerrt und schädlich? *Journal für Psychologie 20*(3), 1-26.

Kember, D., Leung, D. Y. P., & Kwan, K. P. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 27*, 411-425.

Lang, J. W. B. & Kersting, M. (2007). Regular feedback from student ratings of instruction: Do college teachers improve their ratings in the long run? *Instructional Science, 35,* 187-205.

Marsh, H. W. (2007). Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluation of teaching over 13 years. *Journal of Educational Psychology, 99*, 775-790.

Penny, A. R. & Coe, R. (2004). Effectiveness of consultation on student ratings feedback: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 74*, 215-253.

Rindermann, H. & Kohler, J. (2003). Lässt sich die Lehrqualität durch Evaluation und Beratung verbessern? Überprüfung eines Evaluations-Beratungs-Modells. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50,* 71-85.

Wie zuverlässig sind studentische Einschätzungen der Lehrqualität?
Eine Analyse mit kreuzklassifizierten Mehrebenenmodellen

Daniela Feistauer und Tobias Richter

An vielen Hochschulen wird Lehrqualität mittels studentischer Evaluationsfragebögen erfasst. Diese Studie untersuchte die Reliabilität globaler Einschätzungen von Lehrkräften und Lehrveranstaltungen durch einen Vergleich der Varianzanteile, die durch Lehrkräfte, Lehrveranstaltungen und Studierenden erklärt wurden. Studierendenurteile können als umso reliabler angesehen werden, je mehr Varianz der Einschätzungen von Lehrkräften und Lehrveranstaltungen auf Unterschiede in den Lehrkräften und Lehrveranstaltungen selbst und je weniger Varianz auf Unterschiede zwischen Studierenden zurückgeht. Analysen mittels kreuzklassifizierter Mehrebenenmodelle – basierend auf 3403 Evaluationsfragebögen von 699 Studierenden – ergaben eine höhere Varianzaufklärung durch Lehrkräfte und Lehrveranstaltungen als durch Studierende. Zusätzlich konnte die unerklärte Varianz durch eine Interaktion zwischen Lehrkräften und Studierenden erheblich reduziert werden. Dies deutet darauf hin, dass die jeweilige Passung von Lehrkraft und Studierenden einen großen Einfluss auf die studentische Evaluation der Lehrveranstaltung hat.

An Hochschulen werden Studierende regelmäßig gebeten, anhand von Evaluationsfragebögen eine Bewertung zu Lehrveranstaltungen abzugeben, die sie besucht haben (Peiffer, Rach, Rosanowitsch, Wörl & Schneider, 2015). Damit wird meist das Ziel verfolgt, Lehrqualität aus Sicht der Lernenden zu erfassen (Helmke, 2007; Metz-Göckel, Kamphans & Scholkmann, 2012; Rindermann, 2003). Unter Lehrqualität wird in diesem Kontext die Messung der Güte einer Lehrveranstaltung verstanden (Helmke, 2007). Eine gute Lehrveranstaltung zeichnet sich z.B. durch Strukturiertheit, Klarheit und Beteiligung der Lernenden aus (Rindermann, 2003). Darüber hinaus orientiert sich gute Lehre an den Bedürfnissen der Lernenden (Stubbs, 1995) und stellt im besten Fall ein Angebot dar, das die Lernenden annehmen (vgl. Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke, 2007). Eine solche Definition guter Lehre im Sinne des Angebot-Nutzungs-Modells impliziert, dass die Güte der Lehrveranstaltungen

zumindest teilweise auch von Studierenden beurteilt werden können. Vor diesem Hintergrund bietet sich der Einsatz von Evaluationsfragebögen an, welche von der Zielgruppe guter Lehre - den Lernenden - ausgefüllt werden.

Evaluationsfragebögen haben sich in vielen europäischen und außereuropäischen Ländern und Instituten als gebräuchliches Erhebungsinstrument etabliert (vgl. Marsh, 1984; Nasser & Hagtvet, 2006), da sie einerseits sehr zeitökonomisch gehandhabt werden können und andererseits die Anonymität der Lernenden wahren. Weiterhin können die Ergebnisse der Evaluation Lehrkräften dabei helfen, neue Lehrveranstaltungen zu planen.

An deutschen Hochschulen wird vermehrt angestrebt, studentische Evaluationsergebnisse in Struktur- und Personalentscheidungen einfließen zu lassen (z.B. §61 Abs. 3 HHG). Eine wichtige – aber meist ungeprüft unterstellte – Voraussetzung hierbei ist jedoch, dass Evaluationsfragebögen reliabel und valide Lehrqualität erfassen. Die Reliabilität zweier typischerweise eingesetzter globaler Einschätzungen, der Leistung von Lehrkräften und der Qualität von Lehrveranstaltungen, soll in dieser Studie überprüft werden.

In bisherigen Untersuchungen wurde die Reliabilität unterschiedlicher Evaluationsfragebögen z.B. durch korrelative Studien (Marsh & Roche, 1997; Rindermann & Schofield, 2001) oder Mehrebenenanalysen (Rantanen, 2013; Spooren, 2010, Staufenbiel et. al., 2016) untersucht. So wurden in den mehrebenenanalytischen Untersuchungen ungefähr gleich große Einflüsse der Lehrkräfte und Lehrveranstaltungen sowie ein sehr großer Anteil an unerklärter Varianz gefunden.

In der vorliegenden Untersuchung stand die Reliabilität in Form der Beurteilerübereinstimmung (Interrater-Reliabilität) der globalen Einschätzungen der Leistung der Lehrkraft und der Qualität der Lehrveranstaltungen im Vordergrund. Dazu wurde die Varianz dieser Einschätzungen wie bei Rantanen (2013) und Spooren (2010) mittels kreuzklassifizierter Mehrebenenanalysen (Baayen, Davidson & Bates, 2008) mit Zufallseffekten in die einzelnen Varianzbestandteile Lehrkräfte, Lehrveranstaltungen, Studierende sowie – als ein neuer Aspekt – in die Interaktion von Lehrkräften und Studierenden aufgesplittet.

Sollte die Lehrqualität reliabel durch den eingesetzten Evaluationsfragebogen erfasst worden sein, müsste ein möglichst hoher Varianzanteil durch Lehrkräfte und

Lehrveranstaltungen erklärt werden. Gleichzeitig sollte möglichst wenig Varianz durch Studierende erklärt werden und möglichst wenig unerklärte Varianz verbleiben.

Methode

Die Stichprobe setzte sich aus 3403 Evaluationsfragebögen (FEVOR - Staufenbiel, 2000; Staufenbiel, Seppelfricke & Rickers, 2016) von 699 Psychologie-Studierenden (20,7 % Männer) des Zeitraums zwischen WiSe 2014/2015 und WiSe 2015/2016 aus dem Institut für Psychologie der Universität Kassel zusammen. Im Durchschnitt bewertete jede/r Studierende vier Lehrveranstaltungen (*Mdn* = 4; *Spannbreite* = 1 - 23), 18 verschiedene Lehrkräfte hielten 49 Vorlesungen und 45 verschiedene Lehrkräfte hielten 89 Seminare. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die globalen Einschätzungen zur Lehrkraft und Lehrveranstaltung, die beide Bestandteil des Fragebogens sind. Diese Einschätzungen wurden von den an der Lehrveranstaltung teilnehmenden Studierenden auf einer Schulnotenskala von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft) abgegeben.

Ergebnisse

Um Aussagen zur Reliabilität der studentischen Einschätzungen gegenüber Lehrkräften und der Lehrveranstaltungen machen zu können, wurden diese jeweils als abhängige Variable in getrennten Modellen für die beiden Lehrveranstaltungstypen Vorlesung und Seminar eingesetzt. Somit ergaben sich vier kreuzklassifizierte Mehrebenenmodelle, in denen jeweils die Zufallseffekte (random intercepts) der Lehrkräfte, der Lehrveranstaltungen, der Studierenden sowie – ebenfalls als Zufallseffekt – der Interaktion zwischen Lehrkräften und Studierenden berücksichtigt wurden. Weitere Interaktionen (z.B. zwischen Lehrveranstaltungen und Studierenden oder Lehrkräften und Lehrveranstaltungen, Rantanen, 2013) sind theoretisch möglich, waren aber aufgrund zu geringer Fallzahlen in den unterschiedlichen Kombinationen nicht schätzbar.

Die vier Modelle wurden mit Hilfe der Statistiksoftware R Version 3.2.2 (R Core Team, 2015) und der R-Pakete lme4 (Bates, Maechler, Bolker & Walker, 2015) und RLRsim (Scheipl, Greven & Kuechenhoff, 2008) berechnet. Als Maß der Reliabilität wurde der relative Varianzanteil im Sinne des Intra-Klassen-Korrelationskoeffizient

verwendet (vgl. Marsh, 1984, 2007; Rantanen, 2013; Rindermann, 1995, 2009). In Abbildung 1 sind die Ergebnisse der vier Modelle dargestellt.

Abb. 1: Aufteilung der Varianz (%) der beiden globalen Einschätzungen Lehrkraft und Lehrveranstaltung auf die zufälligen Effekte von Lehrveranstaltung, Lehrkraft, Studierende und die Interaktion von Studierenden und Lehrkräften sowie die unerklärten Varianz in Seminaren und Vorlesungen. Als Fehlerbalken wurden 95% Konfidenzintervalle verwendet.

Einschätzung der Lehrkraft

Die Varianz der Einschätzung der Lehrkraft wurde in Vorlesungen zu 16% durch Lehrveranstaltungen, zu 17% durch die Lehrkräfte und zu 8% durch Studierende aufgeklärt. Zusätzlich wurden 39% der Varianz durch die Interaktion zwischen Lehrkräften und Studierenden aufgeklärt. Somit blieb 20% der Gesamtvarianz unerklärt. Im Vergleich dazu wurde in Seminaren die Varianz zu 8% durch Lehrveranstaltungen, zu 17% durch Lehrkräfte und zu 12% durch Studierende erklärt. Durch die Interaktion zwischen Lehrkräften und Studierenden wurde darüber hinaus noch einen Varianzanteil von 16% erklärt. Somit verblieb eine unerklärte Varianz von 48%.

Einschätzung der Lehrveranstaltung

Die Varianz der Einschätzung der Lehrveranstaltung wurde in Vorlesungen zu 13% durch Lehrveranstaltungen, zu 8% durch Lehrkräfte und zu 9% durch Studierende aufgeklärt. Zusätzlich wurden 37% der Varianz durch die Interaktion zwischen Lehrkräften und Studierenden aufgeklärt. Somit blieb 33% der Gesamtvarianz unerklärt. Im

Vergleich dazu wurde in Seminaren die Varianz zu 10% durch Lehrveranstaltungen, zu 10% durch Lehrkräfte und zu 16% durch Studierende erklärt. Durch die Interaktion zwischen Lehrkräften und Studierenden wurde darüber hinaus noch einen Varianzanteil von 38% erklärt. Somit blieb 26% der Gesamtvarianz unerklärt.

Es ist somit ersichtlich, dass durch die drei Zufallseffekte Lehrkräfte, Lehrveranstaltungen und Studierende ähnlich viel Varianz aufgeklärt wurde. Diese Varianzaufklärung lag jedoch meist unter der Varianzaufklärung der Interaktion von Lehrkräften und Studierenden, mit der der Anteil unerklärter Varianz deutlich reduziert werden konnte.

Diskussion

Die Summe der Varianzen, die durch Lehrkräfte und Lehrveranstaltungen erklärt wurden, war in drei der vier Modelle ca. zwei- bis dreimal so groß, wie die Varianz, die durch die Studierenden erklärt wurde. Dies ist mit den Ergebnissen von Rantanens (2013) Modell F vergleichbar, aber konträr zu Spoorens (2010) Modell 0, welches eine größere Varianzaufklärung durch die Studierenden aufzeigt. Außerdem liegt die durch Lehrkräfte und Lehrveranstaltung aufgeklärte Varianz über der von Marsh und Roche (1997) als Norm vorgeschlagenen Single-Rater-Reliabilität von 20%. Dies spricht für eine insgesamt reliable Erfassung der Einschätzung der Lehrkraft in Vorlesungen und Seminaren und der Einschätzung der Lehrveranstaltung in Vorlesungen.

Einzige Ausnahme war das Modell zur Einschätzung der Lehrveranstaltungen in Seminaren: In diesem wurden durch Lehrkräfte und Lehrveranstaltungen zusammen 20% Varianz und durch Studierende 16% Varianz aufgeklärt. Auch in diesem wird das von Marsh und Roche vorgeschlagene Kriterium für eine akzeptable Single-Rater-Reliabilität erreicht. Gleichzeitig ist die durch Studierende aufgeklärte Varianz aber ähnlich hoch.

Über diese Ergebnisse hinaus ging ein weit höherer Varianzanteil in drei Modellen auf die Interaktion aus Studierenden und Lehrkräfte zurück. Einzige Ausnahme war das Modell der Einschätzung der Lehrkraft in Seminaren. Hier lag die Varianzaufklärung der Interaktion auf einem ähnlichen Wert wie die der zufälligen Effekte. Diese insgesamt hohe Varianzaufklärung spricht dafür, dass das Zusammenspiel zwischen bestimmten Studierenden und Lehrkräfte nicht ignoriert werden sollte.

So wäre es zum Beispiel möglich, dass Studierende eine bestimmte Lehrkraft wegen ihrer Persönlichkeit (Helmke, 2007), ihres Geschlechts und ihrer Attraktivität (Böttcher & Grewe, 2010) anders einschätzen als andere Lehrkräfte. Ebenso könnte diese Interaktion auch durch die Expertise der Lehrkraft (Helmke, 2007) ausgelöst werden. So wäre es denkbar, dass bestimmte Lehrkräfte speziell auf Eigenschaften der Studierenden (z.B. Vorwissen) eingehen, sich die Lehrveranstaltung dadurch verändert und die Studierenden mit ihrer Einschätzung auf die veränderte Lehrveranstaltung reagieren. Um hierzu jedoch weitere Aussagen treffen zu können, ist eine weitergehende Analyse der Interaktion notwendig.

Die unerklärte Varianz konnte durch die Einführung der Interaktion zwischen Lehrkräften und Studierenden stark reduziert werden. Im Vergleich zu den Befunden anderer Forscher (Rantanen, 2013; Spooren, 2010) kann es als ein Fortschritt angesehen werden, den Wert der meist 50% unerklärten Varianz zu halbieren. Dabei ist es wichtig zu sehen, dass der Einbezug dieser Interaktion fast ausschließlich die unerklärte Varianz, jedoch nicht auch die anderen Zufallseffekte reduzierte. Zusammenfassend legen die Befunde nahe, dass mit den verwendeten globalen Variablen – gemessen an dem 20%-Kriterium von Marsh und Roche (1997) – eine akzeptabel reliable Einschätzung der Lehrveranstaltung und der Lehrkraft erzielt werden kann. In jedem Fall sollte nur auf aggregierte Werte zurückgegriffen werden, um Aussagen über Lehrveranstaltungen bzw. Lehrkräfte zu treffen, da einzelne Evaluationen hohen Messfehlern unterliegen und eine starke interindividuelle Varianz aufweisen. Dies kann zum Beispiel durch die Studierenden oder die Kombination von Studierenden und Lehrkräften bedingt sein.

Literatur

Baayen, R. H., Davidson, D. J. & Bates, D. M. (2008). Mixed effects modeling with crossed random effects for subjects and items. *Journal of Memory and Language, 59*, 390-412.

Bates, D., Maechler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software, 67*, 1-48.

Böttcher, W. & Grewe, C. M. (2010). Eine Untersuchung zur Wirksamkeit der studentischen Lehrveranstaltungskritik am Beispiel der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In P. Pohlenz (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Eine Einführung* (Qualität - Evaluation - Akkreditierung, Bd. 4, S. 73-82). Bielefeld: UVW Universitäts Verlag.

Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (6. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.

Hessisches Hochschulgesetz (HHG) vom 14.12.2009 (GVBl. I S. 666) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 30. November 2015 (GVBl. S. 510).

Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology, 76*, 707-754.

Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist, 52,* 1187-1197.

Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Hrsg.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (S. 319-383). Dordrecht: Springer Netherlands.

Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15,* 213-232.

Nasser, F. & Hagtvet, K. A. (2006). Multilevel analysis of the effects of student and instructor/course characteristics on student ratings. *Research in Higher Education, 47,* 559-590.

Peiffer, H., Rach, H., Rosanowitsch, S., Wörl, J. & Schneider, M. (2015). Lehrevaluation. In M. Schneider & M. Mustafić (Hrsg.), *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet* (S. 153-184). Berlin: Springer.

R Core Team (2015). *R: A language and environment for statistical computing* [Computer program]. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Verfügbar unter: https://www.R-project.org/.

Rantanen, P. (2013). The number of feedbacks needed for reliable evaluation. A multilevel analysis of the reliability, stability and generalisability of students' evaluation of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*, 224-239.

Rindermann, H. (1995). *Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen*. Dissertation. *Psychologie: Vol. 6*. Landau: Empirische Pädagogik.

Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation, 2,* 233-256.

Rindermann, H. (2009). Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung - Qualifizierung von Dozierenden der Hochschulstufe, 27*, 64-73.

Scheipl, F., Greven, S. & Kuechenhoff, H. (2008). Size and power of tests for a zero random effect variance or polynomial regression in additive and linear mixed models. *Computational Statistics & Data Analysis, 52*, 3283-3299.

Spooren, P. (2010). On the credibility of the judge: A cross-classified multilevel analysis on students' evaluation of teaching. *Studies in Educational Evaluation, 36,* 121-131.

Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica, 46*, 169-181.

Staufenbiel, T., Seppelfricke, T. & Rickers, J. (2016). Prädiktoren studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen. *Diagnostica, 62*, 44-59.

Stubbs, W. H. (1995). Quality in higher education: A funding council perspective. In D. Green (Hrsg.), *What is Quality in Higher Education?* (S. 21-28). Buckingham, Bristol, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Wie bildet sich das Curriculum des Studiums im Progress Test Psychologie (PTP) ab?

Elisabeth Dallüge, Michaela Zupanic, Cornelia Hetfeld und Marzellus Hofmann

Im Department für Psychologie und Psychotherapie der Universität Witten/Herdecke (UW/H) wurde der Progress Test Psychologie (PTP) entwickelt und seit dem Sommersemester 2015 jeweils zu Beginn des Semesters durchgeführt. Der formative PTP zielt dabei auf die Abbildung des kumulierten Lerngewinns im Studienverlauf. Die Ergebnisse dienen zugleich den Studierenden als Feedback über den individuellen Wissenstand, sowie den Dozierenden und der Departmentsleitung zur Curriculums-entwicklung. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Vergleich der Ergebnisse des PTP 01 (Frühjahr 2015) und des PTP 02 (Herbst 15/16) im Querschnitt. Die Ergebnisse geben Aufschluss über die Curriculumsabbildung im PTP und liefern wichtige Erkenntnisse zur Weiterentwicklung des PTP.

Theoretischer Hintergrund

Der Progress Test Medizin (PTM) ist ein seit mehreren Jahrzenten angewandtes und erfolgreich erprobtes Messinstrument zur Erfassung des Wissensstandes und Abbildung des Wissensverlaufes von Medizinstudierenden weltweit. Das Konzept des Progress-Testing wurde nahezu zeitgleich an der Universität von Missouri sowie an der Universität Maastricht eingeführt. Seit den späten Siebzigern zählt der Progress Test Medizin (PTM) dort in Verbindung mit problem- basiertem Lernen zu den festen Bestandteilen des Curriculums in den jeweiligen Modellstudiengängen (Arnold & Willoughby, 1990). Aktuell werden PTM auf nahezu allen Kontinenten durchgeführt (Freeman et al., 2010). In Deutschland und Österreich haben im Jahr 2010 mehr als 8500 Studierende an insgesamt 13 medizinischen Fakultäten am PTM teilgenommen (Nouns & Georg, 2010).

Zahlreiche Studien belegen, dass der PTM ein objektives, reliables und valides Messinstrument zur Abbildung des Wissenszuwachses im Studienverlauf ist (van der Vleuten et al., 1996; Boshuizen et al., 1997; Shen et al., 2000). „Eine wesentliche Funktion des Progress-Tests ist es, den Studierenden eine langfristige Orientierung über

die Wissensfelder zu geben, die sie im Laufe des Semesters bearbeiten werden (...)“ (Siegling-Vlitakis et al., 2014, S. 1081). Eine externe formative Einschätzung ihres Wissenstandes kann für die Studierenden sehr hilfreich sein, da die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung stets Verzerrungen unterlegen ist (Colthart et al., 2008). Das Testen von breitem Wissen in regelmäßigen Abständen und das damit verbundene Feedback können das Lernen nachweislich verbessern (Norman et al., 2010; Butler, 2010).

Zugleich stellt die Erfassung der Stärken ebenso wie der Schwächen eines Curriculums einen wichtigen Faktor der Evaluation und Verbesserung eines Studienganges dar (Muijtjens, 2008). In Bezug auf Veränderungen und die Weiterentwicklung von Curricula sind häufig umfangreiche Entscheidungen zu treffen. Entscheidungen auf Grundlage der Ergebnisse von PTM weisen dabei aufgrund der longitudinalen Erfassung der Ergebnisse eine deutlich höhere Reliabilität auf (Schuwirth & van der Vleuten, 2012).

Bisher ist die Durchführung und Forschung von Progress Tests in Deutschland und auch weltweit vorrangig auf die Medizin begrenzt. Zwar gibt es einzelne Studien, die sich bereits mit der Übertragung des Prinzips Progress Testing auf andere Studiengänge befasst haben, zum Beispiel im Bereich der Zahn- oder Tiermedizin (Benett et al., 2010; Siegling-Vlitakis et al., 2014); der Lehrbereich der Psychologie blieb hiervon in Deutschland bisher jedoch völlig unberührt. Lediglich an den Universitäten Maastricht und Rotterdam in den Niederlanden zählt der PTP zu den festen Bestandteilen eines psychologischen Curriculums. Hierbei werden die vielen bereits beschriebenen Vorteile des Progress Testing, insbesondere die Feedbackleistung bereits effektiv zum Monitoring und zur Unterstützung der Studierenden mit Hilfe des „ProF-Systems“ genutzt (Muitjens et al., 2010).

Das Department für Psychologie und Psychotherapie (Gründung 2012/2013) der Universität Witten/Herdecke befindet sich in einem Zustand kontinuierlicher Weiterentwicklung und regen Aufbaus. Die Einführung des Progress Test Psychologie (PTP) als festen Bestandteil des Curriculums soll die vielfältigen in der Literatur berichteten positiven Effekte des PTM, wie zum Beispiel das gegenseitige Feedback für Lernende und Lehrende, auch für den Lehrbereich der Psychologie generieren.

Methodisches Vorgehen

Konstruktion des PTP

Der sogenannte Blueprint, also das Konstruktionsgerüst des PTP, orientiert sich am Curriculum für den B. Sc. Psychologie und Psychotherapie der UW/H. Die Konstruktion der Items erfolgte nach den Vorgaben der Klassischen Testtheorie. Um die Verläufe des Wissens möglichst nah am tatsächlichen Studienverlauf abzubilden, entspricht die Gewichtung der Testfragen inhaltlich der Gewichtung sämtlicher Module im Studienverlauf. Eine Grundlage zur Fragenerstellung stellten Items aus einem bestehenden Wissenstest (Zupanic et al., 2014) dar. Die Fragen wurden im single und multiple True-/False-Format sowie als Fallvignetten formuliert und im Vorfeld durch Review-Komitees geprüft. Der angestrebte zu erfassende Wissensstand soll sich auf Absolvierendenniveau befinden, also das Wissen repräsentieren, das ein Absolvent am ersten Tag im Berufsleben mit sich bringen sollte. Der PTP besteht jeweils aus 100 Items im True/False-Format, die mit Konfidenzgewichtung (sicher / unsicher / weiß nicht) beantwortet werden. Der Testwert wird als Summenscore ermittelt und bildet damit die Differenz aus richtigen und falschen Antworten ab.

Die statistische Auswertung erfolgte mit Hilfe multivariater Test für unabhängige Stichproben (Varianzanalyse, Kruskal-Wallis-Test) bei einem Signifikanzniveau von α = 5 %. Mittelwerte wurden, sofern notwendig, mit 95 % Konfidenzintervall als Punktschätzer angegeben.

Stichprobe

Die Stichprobe des PTP 01 setzt sich aus 155 Psychologiestudierenden (122 Frauen, 34 Männer) zusammen. Anteilig sind das erste, zweite und dritte Semester mit 35 (je 22.6 %) sowie das vierte Semester mit 20 (12.9 %) und das sechste Semester mit 30 (19.3 %) Studierenden vertreten. Eine Erhebung des fünften Semesters war aus organisatorischen Gründen nicht möglich, da es zum Zeitpunkt der Erhebung noch kein 5. Semester gab.

Die Stichprobe des PTP 02 setzt sich aus 135 Psychologiestudierenden (99 Frauen, 36 Männer) zusammen. Hierbei entfallen aufgrund der bereits erwähnten Situation das sechste Semester sowie das sich zum Zeitpunkt der Testung im Praktikum befindliche fünfte Semester. Am PTP 02 nahmen 35 (25.9 %) Studierende des ersten, 36

(26.7 %) des zweiten sowie 34 (25.2 %) des dritten und 30 (22.2 %) Studierende des vierten Semesters teil.

Ergebnisse

In den Ergebnissen des PTP 01 werden signifikante Wissensunterschiede zwischen den Semestern ersichtlich mit dem geringsten Testwert für das 1. Semester und darauffolgendem Anstieg bis zum 6. Semester ($F = 92.9$, $p < .001$). Gleiches gilt für den PTP 02 mit einem zunehmenden Wissen im Studienverlauf ($F = 50.5$, $p < .001$), wie in der Abbildung 1 ersichtlich.

Abb. 1: PTP-Testwerte in den Semestern für PTP 01 und PTP

Das Curriculum des Bachelorstudiengangs bildet sich insofern in beiden PTPs ab, dass sich ein jeweils erster Leistungshöhepunkt in den Fächern zum Semesterbeginn nach der Modulabschlussprüfung zeigt. Beispielhaft soll dies nun an drei Grundlagenmodulen beschrieben werden, bei denen die Modulabschlussprüfungen stets nach zwei Semestern erfolgen.

Das Modul G-3 „Sozialpsychologie“ wird zum Ende des dritten Semesters mit einer mündlichen Prüfung abgeschlossen. In beiden Testdurchgängen PTP 01 und PTP 02 finden sich die besten Leistungen unmittelbar nach Abschluss des Moduls, also zu Beginn des vierten Semesters. Der Unterschied zwischen den Semestern ist signifikant

für PTP 01 (Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 85.9$, $p < .001$) und PTP 02 ($\chi^2 = 27.9$, $p < .001$). Ebenfalls zum Ende des dritten Semesters findet der Abschluss des Moduls G-4 „Persönlichkeitspsychologie“ statt, bei dem eine vergleichbare Wissensentwicklung mit höchsten Leistungen zu Beginn des Semesters vier gefunden wurden. Auch dieser Unterschied zwischen den Semestern ist für den PTP 01 (Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 68.5$, $p < .001$) und PTP 02 ($\chi^2 = 62.9$, $p < .001$) signifikant. In der Abbildung 2 sind die Fehlerbalken (95 % Konfidenzintervall) der Ergebnisse pro Semester dargestellt. Hierbei ist zu beachten, dass das aufsummierte Ergebnis der je sechs Items für die Module zwischen dem Minimum -12 (alle Items sicher falsch beantwortet) und dem Maximum 12 (alle Items sicher richtig beantwortet) liegen kann.

Abb. 2: Ergebnisse der Grundlagenmodule G-3 Sozialpsychologie und G-4 Persönlichkeitspsychologie in den Semestern für PTP 01 und PTP 02

Im Modul G-1 Allgemeine Psychologie findet sich dieser Effekt nur im PTP 01 wieder, nicht jedoch im PTP 02, wie in der Abbildung 3 dokumentiert. Der Unterschied zwischen den Semestern ist zwar signifikant für PTP 01 (Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 71.2$, $p < .001$) und PTP 02 ($\chi^2 = 14.6$, $p = .002$), aber die Prüfung zu diesem Modul wird zum Ende des zweiten Semesters durchgeführt, so dass eine höhere Leistung zu Beginn des dritten Semesters erwartet werden kann.

Abb. 3: Ergebnisse des Grundlagenmodules G-1 Allgemeine Psychologie in den Semestern für PTP 01 und PTP 02

Diskussion und Ausblick

Die Einführung des Progress Test in den Bachelor-Studiengang Psychologie und Psychotherapie an der UW/H im Sommersemester 2015 kann als erfolgreich bewertet werden. Die Ergebnisse der Durchführung des PTP 02 bestätigen dies ebenfalls und sprechen für die Inhaltsvalidität des PTP. Ein allgemeiner Progress konnte im Sinne eines klaren Wissenszuwachses über die Semester festgestellt werden. Ebenso zeigte sich die Abbildung des Curriculumsverlaufes bei näherer Betrachtung einzelner Module.

Die Verläufe der jeweiligen Wissenskurven unter Betrachtung einzelner Module bestätigen den Ansatz des „assessment drives learning“, wie er von Biggs bereits 2003 vorgestellt wurde. Nichtsdestotrotz finden sich auch unterschiedliche Verläufe im Wissenszuwachs wie zum Beispiel das Modul G1 – Allgemeine Psychologie veranschaulicht. Eine wahrscheinliche Erklärung für diese Unterschiede stellen insbesondere potentielle Kohorteneffekte dar. Unter Berücksichtigung der Anonymität, sollten Zusammenhänge zwischen der Ausbildung vor Beginn des Studiums und den Ergebnissen im PTP untersucht werden. Dies scheint sinnvoll, da Kohorteneffekte durch Wahl der Leistungskurse oder vor dem Studium absolvierte Ausbildungen verzerrt sein könnten.

Eine weitere Ursache für diese Unterschiede könnte in der kontinuierlichen Weiterentwicklung und dementsprechend auch Veränderung der Lehre liegen. Hierbei sind zwischen den untersuchten Kohorten Unterschiede im Veranstaltungsformat und auch unterschiedliche Dozierende zu erwähnen. Die Ergebnisse aus dem PTP können in Zukunft auch unter dem Aspekt der internen Curriculumsevaluation von Nutzen sein.

Die Forschung zum PTP steht weiterhin noch am Anfang. Eine Weiterentwicklung und Verbesserung dieses Instruments sollte deshalb im Vordergrund stehen. Da diese unmittelbar von der longitudinalen Erfassung der Ergebnisse abhängt, sollten kommende PTP insbesondere zur Item-Evaluation genutzt werden. Ebenso gäbe es dann die Möglichkeit, die prädiktive Validität des PTP zu erforschen. Erste Ergebnisse aus der längsschnittlichen Betrachtung liegen vor und verdeutlichen die methodischen Probleme, die sich aus den kleinen Jahrgängen von je 35 Studierenden erwachsen (vgl. Zupanic et al., 2016; in diesem Band). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Erkenntnisse aus dem Progress Test Psychologie als reichhaltig wie auch positiv zu bewerten sind und eine wertvolle Grundlage für die Weiterentwicklung dieses Verfahrens bilden.

Literatur

Arnold, L. & Willoughby, T. L. (1990). The Quarterly Profile Examination. *Academic Medicine, 65(8)*, 515-516.

Bennett, J., Freeman, A., Coombes, L., Kay, L. & RickettS, C. (2010). Adaptation of medical progress testing to a dental setting. *Medical teacher*, *32*(6), 500-502.

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university.* Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Boshuizen, H., Vleuten, C. P., Schmidt, H. G., & Machiels-Bongaerts, M. (1997). Measuring knowledge and clinical reasoning skills in a problem-based curriculum. *Medical Education*, *31*(2), 115-121.

Butler, A. C. (2010). Repeated testing produces superior transfer of learning relative to repeated studying. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *36*(5), 1118.

Colthart, I., Bagnall, G., Evans, A., Allbutt, H., Haig, A., Illing, J., & McKinstry, B. (2008). The effectiveness of self-assessment on the identification of learner needs, learner activity, and impact on clinical practice: BEME Guide no. 10. *Medical Teacher*, *30*(2), 124-145.

Freeman, A., van der Vleuten, C. P. M., Nouns, Z. & Ricketts, C. (2010). Progress testing internationally. *Medical Teacher*, 32, 451-455.

Norman, G. R. N., Neville, A., Blake, J. & Mueller, B. 2010. Assessment steers learning down the light road: impact of progress testing on licensing examination performance. *Medical Teacher, 32*, 496-499

Nouns, Z. M. & Georg, W. (2010). Progress testing in German speaking countries. *Medical Teacher*, *32*(6), 467-470

Schuwirth, L. W., & van der Vleuten, C. P. (2012). The use of progress testing. *perspectives on medical education*, *1*(1), 24-30.

Shen, L. (2000). Progress testing for postgraduate medical education: A four-year experiment of American College of Osteopathic Surgeons Resident Examinations. *Advances in health sciences education*, *5*(2), 117-129.

Siegling-Vlitakis, C., Birk, S., Kröger, A., Matenaers, C., Beitz-Radzio, C., Staszyk, C., Arnold, S., et al. (2014) PTT: Progress Test Tiermedizin: Ein individuelles Feedback für Studierende. *Deutsches Tierärzteblatt*, *62*(8), 1076-1082.

Van der Vleuten, C. P. M., Verwijnen, G. M., & Wijnen, W. H. F. W. (1996). Fifteen years of experience with progress testing in a problem-based learning curriculum. *Medical Teacher*, *18*(2), 103-109.

Zupanic, M., Ostermann, T., Siegel, R. J. & Hofmann, M. (2014). Vom Wissenstest im Auswahlverfahren Psychologie der Universität Witten/Herdecke zum Progresstest Psychologie. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation X* (S. 251-258). Aachen: Shaker

Zupanic, M., Ehlers, J. P., Ostermann, T., Hofmann, M. (2016). Progress Test Psychologie (PTP) und Wissensentwicklung im Studienverlauf. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI* (S. 315-322). Aachen: Shaker-Verlag.

Progress Test Psychologie (PTP) und Wissensentwicklung im Studienverlauf

Michaela Zupanic, Jan P. Ehlers, Thomas Ostermann und Marzellus Hofmann

Der Progress Test Psychologie (PTP) wurde 2015 im Department für Psychologie und Psychotherapie der Universität Witten/Herdecke (UW/H) erstmals an einer deutschen Universität eingeführt und als fester Bestandteil des Curriculums in der Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Psychologie und Psychotherapie (Fassung vom 05.05.2015, § 15 (12)) integriert. Der PTP als formatives Assessment ermöglicht ein regelmäßiges und individuelles Feedback über den Wissenstand der Studierenden im Studienverlauf und stellt somit zugleich eine Maßnahme der internen Qualitätssicherung dar. Die vorliegende Arbeit beschreibt den Vergleich der Ergebnisse des PTP 01 (Frühjahr 2015) und des PTP 02 (Herbst 15/16) im Längsschnitt anhand von drei Bachelor-Jahrgängen und die daraus resultierenden Implikationen zur Weiterentwicklung des Progress Test Psychologie.

TheoretischerHintergrund

Das Progress Testing verfolgt verschiedene Ziele, da zeitgleich mehrere Typen von Informationen erzeugt werden (Ricketts et al., 2010). Die Ergebnisse liefern das aktuelle und das durchschnittliche Wissensniveau für eine Kohorte von Studierenden, aber auch für jede/n einzelne/n Studierende/n. Zudem kann die kontinuierliche Zunahme des Fachwissens im Studienverlauf abgebildet werden. Wesentlich für die Studierenden ist dabei die individuelle differenzierte Rückmeldung über die Leistungen in allen Fächern, um Wissensdefizite auszugleichen und Lernstrategien anzupassen zu können.

Dass Progress Testing das aktive Lernen unterstützen kann, zeigten Leschnik et al. (2012) für ihr Seminar Medizinische Psychologie und Medizinische Soziologie, in das insgesamt drei Progress Tests (zu Beginn, Mitte und Ende des Semesters, aber vor der Abschlussklausur) etabliert wurden. Die Ergebnisse der studentischen Evaluation zeigten u. a. eine signifikante Korrelation zwischen der ernsthaften Bearbeitung der drei

Progress Tests und dem daraus gezogenem Kenntnisgewinn, sowie auch der Lernmotivation.

Während das traditionelle summative Assessment mit einer Prüfung am Ende des Lehrmoduls eher das Auswendiglernen und kurzfristige Memorieren von Fakten fördert, ermuntert das formative Progress Testing die Studierenden dazu, aktiv Informationen zu suchen und Verstehen zu entwickeln. Somit wird der enge Fokus bestehensrelevanter Prüfungen auf den Aspekt des lebenslangen Lernens erweitert und die Lernmotivation wird intrinsisch (Brauns, 2007).

Die entgegengesetzte und vielfach beschriebene Erfahrung des „assessment drives learning" (Biggs, 2003) oder das „Bulimie-Lernen" (Nickel, 2011) könnte durch Progress Testing überwunden werden, welches das kontinuierliche Lernen fördert und somit optimiert. Pugh und Regehr (2016) betonen dabei, dass Progress Tests nur dann eine potenzielle Lösung des Problems sein können, wenn sie von Beginn des Studiums an das Lernen unterstützend begleiten und so bei den Studierenden als Maßnahme „einträufeln".

Neben dem formativen Ansatz bietet das Progress Testing als weiteren Vorteil die Antwortoption „weiß nicht" (Wert = 0), die bei der Summation des individuellen Testwerts, welcher der Anzahl richtiger abzüglich falscher Antworten entspricht, nicht berücksichtigt wird. Studierende können „weiß nicht" wählen, wenn ihnen die Lösung der Aufgabe unbekannt ist und müssen nicht raten, wodurch zufällig richtige und falsche Antworten zunehmen. Allein diese Antwortoption reduziert somit die Anzahl zufälliger Fehler durch die Minderung des Ratens (Ravesloot et al., 2015). Die innere Konsistenz und die Reliabilität von Progress Tests sind demnach höher, als bei traditionellen summativen Prüfungen.

Die Items des Progress Test Psychologie an der UW/H sind im single oder multiple True-/False-Format konstruiert, d. h. es handelt sich um inhaltliche Aussagen zu den Themen der verschiedenen Module des Curriculums, die inhaltlich wahr oder falsch sein können. Die True/False-Items werden mit Konfidenzgewichtung beantwortet (s. u.), womit das kumulierte, jederzeit abrufbare Wissen der Studierenden auf kognitiver und meta-kognitiver Ebene erfasst wird. Die Konfidenzgewichtung liefert zusätzliche Information über die Auswirkungen von Lehre und Prüfungen, da somit

bewusste Reflexionen über das eigene „Nicht-Wissen“ abgebildet werden (Dutke & Barenberg, 2015).

Die Fragestellung der vorliegenden Studie ist, ob sich in dieser ersten längsschnittlichen Erhebung zum Progress Test Psychologie ein Zuwachs im Wissen und in der Konfidenz bzgl. dieses Wissens bei den Studierenden belegen lässt.

Methodisches Vorgehen

Die Stichprobe setzt sich zusammen aus den *drei Bachelor-Jahrgängen* Psychologiestudierender der UW/H, die im Sommersemester 2015 am PTP 01 und im Wintersemester 15/16 am PTP 02 teilgenommen haben: *Jahrgang 03* (26 weiblich, 8 männlich), Studienbeginn im Sommersemester 2014; *Jahrgang 04* (25 w., 10 m.), Studienbeginn im Wintersemester 14/15 und *Jahrgang 05* (25 w., 10 m.), Studienbeginn im Sommersemester 2015. Die Verteilung der Studierenden in den drei Jahrgängen auf die ersten vier Semester ist in der Tabelle 1 dokumentiert.

Tab. 1: Jahrgänge Psychologiestudierender bei PTP 01 (Frühjahr 2015) und PTP 02 (Herbst 2015) in den Semestern

1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	N
-	-	Jahrgang 03 PTP 01	Jahrgang 03 PTP 02	28[1)]
-	Jahrgang 04 PTP 01	Jahrgang 04 PTP 02	-	35
Jahrgang 05 PTP 01	Jahrgang 05 PTP 02	-	-	35

[1)] Abweichung von der Jahrgangstärke (N = 35) durch krankheitsbedingte Ausfälle.

Mit dem *Progress Test Psychologie* wurde jeweils zu Beginn des Semesters mit 100 True/False-Items auf Absolvierendenniveau – entsprechend der Empfehlung von Pamphlett (2015) – das psychologische Fachwissen der Studierenden in allen Semestern des Studiengangs erfragt. Als Blueprint für die Testkonstruktion wurde das Curriculums für den Bachelor-Studiengang Psychologie und Psychotherapie der UW/H verwendet (vgl. Dallüge et al., 2016; in diesem Band), mit drei Modulen zu Forschungsmethoden, sechs Modulen zu Grundlagen der Psychologie und vier Modulen zur Klinischen Psychologie (vgl. Abbildung 2). Die Beantwortung der True/False-Items erfolgte mit Konfidenzgewichtung, wie an der folgenden falschen Aussage demonstriert, einem Item des PTP 02 aus dem Modul A-3 – Klinische Praxis:

„Bei ‚theatralisch' vorgetragenen Suizidgedanken ist mit einem niedrigen Suizidrisiko zu rechnen." Die Antwortmöglichkeiten sind sicher richtig (2 Punkte Abzug), unsicher richtig (1 Punkt Abzug), weiß nicht (außerhalb der Wertung), unsicher falsch (1 Punkt), sicher falsch (2 Punkte). Der PTP-Testwert wird aus den richtigen minus falscher Antworten gebildet.

Die *Längsschnittanalysen* mit den Summenwerten der 13 Module des Curriculums und den PTP-Testwerten der drei Jahrgänge erfolgten mit nicht-parametrischen Wilcoxon-Tests für zwei verbundene Stichproben bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = 5$ %. Die statistische Datenanalyse wurde mit SPSS (Version 23) durchgeführt.

Ergebnisse

In den drei Bachelor-Jahrgängen werden in den Längsschnittanalysen *signifikante Differenzen* deutlich. Das abrufbare Wissen, der PTP-Testwert, ist im PTP 02 höher als im PTP 01. Dies gilt für Jahrgang 05 (Wilcoxon: $Z = -2.53$, $p = .011$), Jahrgang 04 ($Z = -3.27$, $p < .001$) und, mit dem größten Wissenszuwachs, für Jahrgang 03 ($Z = -3.64$, $p < .001$). Zugleich nimmt die Konfidenz in das eigene Wissen zu, wiederum mit einem deutlicheren Unterschied im höheren Semester. Die Antwortoption „weiß nicht" wird im PTP 02 signifikant seltener gewählt als im PTP 01 von den Studierenden des Jahrgangs 05 ($Z = -2.10$, $p = .036$), Jahrgangs 04 ($Z = -3.40$, $p < .001$) und Jahrgangs 03 ($Z = -3.62$, $p < .001$), wie in der Abbildung 1 ersichtlich.

Abb. 1: Ergebnisse der drei Bachelor-Jahrgänge im PTP 01 und PTP 02 (Testwerte und Antwortoption ‚weiß nicht')

Das Curriculum des Bachelorstudiengangs bildet sich ab mit einer größeren Differenz in Fächern nach der Modulabschlussprüfung. Bei dem *Jahrgang 05* spiegelt die Differenz zwischen dem PTP 01 und PTP 02 den Wissenszuwachs im 1. Semester wider (vgl. Tabelle 1). Signifikante Unterschiede zeigen sich in den Modulen Statistik ($Z = -4.09$, $p < .001$) und Biologische Psychologie ($Z = -3.39$, $p < .001$), beides Module mit Prüfungen am Ende des 1. Semesters. Im *Jahrgang 04* zeigt sich der Wissenszuwachs im 2. Semester, an dessen Ende curricular die Prüfungen in den Modulen M-2 Statistik ($Z = -3.03$, $p < .001$), G-2 Biologische Psychologie ($Z = -4.14$, $p < .001$), und G-1 Allgemeine Psychologie ($Z = -0.47$, $p = .636$) stattfinden. Der größte Wissenszuwachs im Vergleich der drei Bachelor-Jahrgänge wird im *Jahrgang 03* deutlich, der vor dem PTP 02 das 3. Semester absolvierte (s. Abbildung 2). Es finden sich signifikante Unterschiede in den Modulen G-4 Persönlichkeitspsychologie ($Z = -3.82$, $p < .001$), G-5 Entwicklungspsychologie ($Z = -4.11$, $p < .001$) und A-2 Klinische Psychologie ($Z = -3.88$, $p < .001$). Im Modul G-3 Sozialpsychologie ($Z = -1.90$, $p = .058$) verfehlt der Unterschied zwischen dem Testwert im PTP 01 und PTP 02 die statistische Signifikanz.

Abb. 2: Ergebnisse des Bachelor-Jahrgangs 03 im PTP 01 und PTP 02 in den 13 Modulen (M-1 Einführung in die Psychologie, M-2 Statistik, M-3 Psychologische Forschungsmethodik; G-1 Allgemeine Psychologie, G-2 Biologische Psychologie, G-3 Sozialpsychologie, G-4 Persönlichkeitspsychologie, G-5 Entwicklungspsychologie, G-6 Pädagogische Psychologie; A-1 Einführung klinische Psychologie, A-2 Psychologische Diagnostik, A-3 Klinische Praxis, A-4 Gesundheitspsychologie, Epidemiologie und Public Health).

Diskussion und Ausblick

Diese Ergebnisse mit dem *Progress Test Psychologie im Längsschnitt* (PTP 01 und PTP 02) liefern erste Hinweise für die Inhaltsvalidität des Verfahrens mit erkennbarer Wissensakkumulation und Akzeleration der Wissensentwicklung im Verlauf des Psychologiestudiums, obwohl zunächst lediglich der Zuwachs innerhalb eines Semesters bei drei Bachelor-Jahrgängen betrachtet werden konnte. Die zunehmende Konfidenz in der Beurteilung von inhaltlichen Aussagen, die sich auf unterschiedliche psychologische Fächer beziehen, nimmt ebenfalls zu. Die Betrachtung der Entwicklung eines Jahrgangs von Psychologiestudierenden über das gesamte Studium wird aber erst mit der Auswertung des PTP 06 (Herbst 2017) möglich sein.

Bei den hier vorgestellten drei Bachelor-Jahrgängen werden die *methodischen Limitationen* deutlich, bedingt durch die kleinen Kohorten von je 35 Studierenden pro Jahrgang. Unterschiede zwischen diesen heterogenen Gruppen bzgl. Alter, Abiturnote und beruflichem Vorwissen werden nicht nur bei dem ersten PTP erwartet, sondern können sich auch im weiteren Studienverlauf zeigen. Ein Wechsel von Dozierenden durch noch nicht besetze Lehrstühle mit dem damit einhergehenden unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen im jeweiligen Fach zeigt sich unmittelbar, wie z. B. im geringen Wissenszuwachs im Fach G-1 Allgemeine Psychologie im Jahrgang 04 (PTP 02).

Wesentliches Element des Progress Testing ist jedoch das individuelle Feedback an die Studierenden und das Feedback über die Kohorten an das Department. Beiden soll das Feedback Auskunft über die möglicherweise vorhandene Lücke zwischen den wirklichen und gewünschten Niveaus der Leistung geben, damit durch Maßnahmen der Qualitätssicherung entgegen gewirkt werden kann (Rushton, et al., 2005). Zur Weiterentwicklung des Progress Test Psychologie wurde in einer Pilotstudie der PTP 03 (Frühjahr 2016) an der Medizinischen Hochschule Brandenburg Theodor Fontane durchgeführt. Im dortigen Bachelorstudiengang Psychologie liegt der Schwerpunkt ebenfalls auf der Klinischen Psychologie, so dass ein direkter Vergleich möglich ist und die Ergebnisse, neben der Qualitätssicherung des Studiums am jeweiligen Standort, auch für *eine zukünftige Kooperation* mit gemeinsamer Itementwicklung und einem gemeinsamen Review-Prozess genutzt werden könnten.

Literatur

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university.* Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Brauns, K. (2007). *Identifikation von Musterkreuzern beim Progress Test Medizin.* Dissertation, Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät II der Humboldt-Universität zu Berlin.

Dallüge, E., Zupanic, M., Hetfeld, C., Hofmann, M. (2016). *Wie bildet sich das Curriculum des Studiums im Progress Test Psychologie (PTP) ab?* In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg), Psychologiedidaktik und Evaluation XI (S. 307-314). Aachen: Shaker-Verlag.

Dutke, S. & Barenberg, J. (2015). Easy and informative: Using confidence-weighted true-false items for knowledge tests in psychology courses. *Psychology Learning and Teaching*, 14, 250-259.

Leschnik, E. & Fischbeck, S. (2011). Aktives Lernen mit Progress Testing im Seminar der Medizinischen Psychologie und Medizinischen Soziologie. Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA). München, 05.-08.10.2011. Düsseldorf: *German Medical Science GMS Publishing House*; 2011. Doc11gma185.

Nickel, S. (Hrsg.). (2011). Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. *Centrum für Hochschulentwicklung, CHE,* Arbeitspapier Nr. 148.

Pamphlett, R. (2005). It takes only 100 true–false items to test medical students: true or false? *Medical Teacher, 27*(5), 468-472.

Pugh, D. & Regehr, G. (2016). Taking the sting out of assessment: is there a role for progress testing? *Med Educ*, *50*(7), 721-729.

Ravesloot, C. J., van der Schaaf, M. F., Muijtjens, A. M. M., Haaring, C. Kruitwagen, C. L. J. J., Beek, F. J. A., Bakker, J., van Schaik, J. P. J. & Ten Cate, Th. J. (2015). The don't know option in progress testing. *Adv in Health Sci Educ,* 20, 1325–1338.

Ricketts, C., Freeman, A., Pagliuca, G., Coombes, L. & Archer, J. (2010). Difficult decisions for progress testing: How much and how often? *Med Teach*, 32, 513-515.

Rushton, A. (2005). Formative assessment: a key to deep learning? *Med Teach*, *27*(6), 509-513.

Schuwirth, L. W. T. & van der Vleuten, C. P. M. (2012). The use of progress testing. *Perspect Med Educ*, 1, 24-30.

Zupanic, M., Ostermann, T., Siegel, R. J. & Hofmann, M. (2014). *Vom Wissenstest im Auswahlverfahren Psychologie der Universität Witten/Herdecke zum Progresstest Psychologie.* In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), Psychologiedidaktik und Evaluation X (S. 251-258). Aachen: Shaker.

Die Bearbeitung schriftlicher Problemaufgaben erhöht den Lernerfolg in einer Psychologie-Vorlesung

Jonathan Barenberg, Eva Seifried, Birgit Spinath und Stephan Dutke

In der Hochschullehre stellen Vorlesungen eine besondere didaktische Herausforderung für Lehrende dar, wenn es um die Aktivierung der Teilnehmer geht. Es wird der Einsatz von schriftlichen Problemaufgaben als Aktivierungsstrategie im Rahmen einer Psychologie-Vorlesung vorgestellt. In der Abschlussklausur der Vorlesung wurde die Wirksamkeit der Strategie auf den kognitiven und metakognitiven Lernerfolg der Studierenden geprüft. Items zu Lerninhalten, die mit dieser Aktivierungsstrategie gelernt wurden, wurden häufiger korrekt und häufiger mit Sicherheit beantwortet als Items zu Lerninhalten, die ohne diese Aktivierungsstrategie gelernt wurden - allerdings auf Kosten eines Anstiegs fälschlicher Sicherheit bei inkorrekten Antworten. Der Umgang mit diesem Problem wird diskutiert.

Teilnehmerreiche Veranstaltungen wie Vorlesungen an der Hochschule stellen eine besondere Herausforderung dar, wenn es um die Frage geht, wie Lehrende den Lernerfolg der Studierenden unterstützen und fördern können. Anhaltspunkte für die Einflussmöglichkeiten von Lehrenden finden sich u. a. in der Studie von Hattie (2009), der die Ergebnisse von über 800 Metaanalysen ausgewertet und Faktoren identifiziert hat, die schulisches Lernen beeinflussen. Viele dieser Faktoren sind auch für das Lernen an Hochschulen relevant. Als Kernelemente guter Hochschullehre werden häufig die folgenden drei hervorgehoben (z. B. Hattie, 2011): (1) Transparenz von Leistungserwartungen, (2) Einsatz aktivierender Lehrstrategien und (3) Verwenden von Feedback und Evaluation. Während die Transparenz von Leistungserwartungen auch in einer Vorlesung mit vielen Teilnehmern gut verwirklicht werden kann, ist die Umsetzung von aktivierenden Lehrstrategien hier deutlich schwieriger als in kleineren Veranstaltungen wie Seminaren. Wenn man das Konzept von Vorlesungen nicht grundsätzlich verändern möchte, besteht eine Möglichkeit der Aktivierung darin, Impulse außerhalb der Vorlesungstermine bzw. im Anschluss daran zu geben. Bei den theoretischen Überlegungen, welche Form von Aktivierung sinnvoll sein könnte, um den Lernerfolg

der Studierenden zu erhöhen, haben wir drei theoretische Konzepte ins Auge gefasst: (1) den Ansatz wünschenswerter Lernerschwernisse (vgl. Bjork & Bjork, 2011; Schmidt & Bjork, 1992), (2) den Generierungseffekt (vgl. Bertsch, Pesta, Wiscott & McDaniel, 2007; McDaniel, Waddill & Einstein, 1988) und (3) das Lernen mit Problemaufgaben (vgl. Gijbels, Dochy, Van den Bossche & Segers, 2005; Wilder, 2015). In Anlehnung an das Konzept wünschenswerter Lernerschwernisse sollte die Aktivierung der Studierenden so angelegt sein, dass der vorschnelle Eindruck verhindert wird (z. B. beim wiederholten Betrachten der Folien), bereits alles verstanden zu haben und weitere Lernaktivitäten zu unterlassen. Die Aktivierung sollte vielmehr den Lernprozess verlangsamen und zu einer tieferen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten anregen, um den langfristigen Lernerfolg zu erhöhen. Der Generierungseffekt ist eine Möglichkeit, eine tiefere Verarbeitung von Lerninhalten zu erreichen. Entsprechend sollten die Studierenden nicht nur dazu aktiviert werden, die Lerninhalte der Vorlesung nachzulesen oder in anderer Form erneut zu rezipieren, sondern auch dazu aufgefordert werden, selbst etwas zu den Lerninhalten zu produzieren. Problemaufgaben bieten einen hervorragenden Rahmen, um nicht nur das Erinnern und Wiedergeben von Lerninhalten zu fördern, sondern auch die Anwendung und den Transfer von Lerninhalten zu trainieren. Die schriftliche Bearbeitung von Problemaufgaben sollte daher eine Form der Aktivierung sein, welche die soeben beschriebenen Prozesse bei Studierenden auslösen und damit auch den langfristigen Lernerfolg im Rahmen einer Vorlesung erhöhen kann. Gerade das Reflektieren und Anwenden von Lerninhalten bei der schriftlichen Bearbeitung von Problemaufgaben könnte dazu führen, dass sich der Erfolg dieser Form von Aktivierung nicht nur darin zeigt, welche und wie viele Lerninhalte die Studierenden am Ende eines Semesters beherrschen (kognitive Ebene), sondern auch darin, wie gut die Studierenden ihr Wissen einschätzen können, d. h. wie sicher sie sich beispielsweise ihres Wissens sind, das sie in einer Testsituation abrufen (metakognitive Ebene). Das Ziel der folgenden Feldstudie war es zu untersuchen, ob die schriftliche Bearbeitung von Problemaufgaben eine geeignete Form der Aktivierung ist, den Lernerfolg in einer Psychologie-Vorlesung auf kognitiver und auf metakognitiver Ebene zu unterstützen.

Feldstudie

Methode

Probanden waren 326 Lehramtsstudierende, die im Sommersemester 2011 eine Vorlesung zu Pädagogischer Psychologie an der Universität Heidelberg besuchten (Alter: M = 22,61 Jahre; Anteil Frauen: 65%). Die Studierenden verfassten zu allen Problemaufgaben schriftliche Stellungnahmen (vgl. Statements bei Spinath & Seifried, 2012). Die ersten beiden Aufgaben (siehe Anhang für ein Beispiel) wurden von allen Studierenden bearbeitet und der Erwartungshorizont in Form einer Musterlösung präsentiert. Für das Verfassen der Stellungnahmen hatten die Studierenden jeweils eine Woche Zeit, und auch eine tutorielle Rückmeldung zur Qualität der Ausarbeitungen erfolgte innerhalb einer Woche. Der Einsatz dieser Aktivierungsstrategie wurde an acht Terminen in der Mitte des Semesters intraindividuell manipuliert, d. h. alle Studierenden wurden an vier Terminen dazu aufgefordert, einfache Problemaufgaben zu den Inhalten der Vorlesung schriftlich zu bearbeiten, und an vier weiteren Terminen gab es keine explizite Aufforderung, die Inhalte der Vorlesung nachzubereiten. Die Zuordnung der Termine zu den Bedingungen mit und ohne Aktivierungsstrategie wurde über alle Studierenden randomisiert und ausbalanciert.

Um den kognitiven und den metakognitiven Lernerfolg der Studierenden am Ende des Semesters zu erfassen, wurden konfidenz-gewichtete True-False Items (vgl. Barenberg & Dutke, 2013; Dutke & Barenberg, 2015) im Rahmen der Abschlussklausur eingesetzt. Als Antwortformat wurde eine vierstufige Antwortskala eingesetzt, die neben der Korrektheit einer Antwort auch die Konfidenz in das eigene Urteil berücksichtigt. Jede Aussage kann mit Sicherheit oder Unsicherheit angenommen oder abgelehnt werden. Mithilfe dieser Items wurden zwei einfache und zwei kombinierte abhängige Maße berechnet: (1) Die *Korrektheit der Antworten* zeigt an, wie viele Aussagen die Studierenden korrekt beurteilt haben, ohne die Konfidenz in die Urteile zu berücksichtigen und (2) die *Konfidenz in die Richtigkeit der Antworten* zeigt an, wie häufig sich die Studierenden ihrer Antworten sicher waren, ohne die Korrektheit der Urteile zu berücksichtigen. (3) Die *Konfidenz in korrekte Antworten* zeigt an, wie häufig Studierende bei korrekten Urteilen Sicherheit signalisiert haben und (4) die *Konfidenz in inkorrekte Antworten* zeigt an, wie häufig Studierende bei inkorrekten Urteilen Sicherheit signalisiert haben. Der Lernerfolg auf kognitiver Ebene sollte sich in der

Anzahl korrekter Antworten widerspiegeln und der Lernerfolg auf metakognitiver Ebene in der Anzahl sicherer Antworten. Der metakognitive Lernerfolg sollte sich insbesondere dadurch qualifizieren, dass bei korrekten Antworten häufig Sicherheit signalisiert wird und bei inkorrekten Antworten selten fälschlicherweise Sicherheit signalisiert wird.

Ergebnisse

In der Abschlussklausur wurden u.a. 80 Items eingesetzt, die sich auf die Termine mit und ohne Aktivierungsstrategie bezogen. Für alle vier abhängigen Maße wurde über alle Studierenden hinweg die Leistung zu Inhalten mit Aktivierungsstrategie (40 Items) mit der Leistung zu Inhalten verglichen, zu denen keine Problemaufgaben bearbeitet wurden (40 Items). Alle abhängigen Maße werden im Folgenden als prozentuale Maße dargestellt.

Abb. 1: Mittlere Korrektheit der Antworten und mittlere Konfidenz in die Korrektheit der Antworten in der Abschlussklausur (Fehlerbalken zeigen Standardfehler an)

Korrektheit und Konfidenz der Antworten

Die beiden einfachen Maße, Korrektheit und Konfidenz der Antworten, sind in Abbildung 1 veranschaulicht. Die Korrektheit der Antworten zeigt an, dass die Studierenden im Durchschnitt bei etwa 80 Prozent ihrer Antworten korrekt urteilten. Bei

Inhalten, die mit Aktivierungsstrategie gelernt wurden, urteilten die Studierenden häufiger korrekt als bei Inhalten, die ohne Aktivierungsstrategie gelernt wurden, $t(325) = 4.18$, $p < .001$, $d = 0.22$, 95% CI [0.07, 0.37]. Die Konfidenz der Antworten zeigt an, dass die Studierenden im Durchschnitt bei etwa 60 Prozent ihrer Antworten ein sicheres Urteil abgaben. Bei Inhalten, die mit Aktivierungsstrategie gelernt wurden, gaben die Studierenden häufiger ein sicheres Urteil ab als bei Inhalten, die ohne Aktivierungsstrategie gelernt wurden, $t(325) = 8.89$, $p < .001$, $d = 0.31$, 95% CI [0.16, 0.46].

Abb. 2: Mittlere Konfidenz in korrekte und inkorrekte Antworten in der Abschlussklausur (Fehlerbalken zeigen Standardfehler an)

Konfidenz in korrekte und inkorrekte Antworten

Die beiden kombinierten Maße, Konfidenz in korrekte und Konfidenz in inkorrekte Antworten, sind in Abbildung 2 veranschaulicht. Die Konfidenz in korrekte Antworten zeigt an, dass die Studierenden im Durchschnitt bei etwa 65 Prozent ihrer korrekten Antworten auch ein sicheres Urteil abgaben. Der Anteil sicherer Urteile an den korrekten Antworten fiel bei Inhalten, die mit Aktivierungsstrategie gelernt wurden, höher aus als bei Inhalten, die ohne Aktivierungsstrategie gelernt wurden, $t(325) = 7.22$, $p < .001$, $d = 0.25$, 95% CI [0.10, 0.40]. Die Konfidenz in inkorrekte Antworten zeigt an, dass sich die Studierenden im Durchschnitt bei etwa 30 Prozent ihrer inkorrekten Antworten fälschlicherweise sicher waren, korrekt zu antworten. Der Anteil sicherer Urteile an den inkorrekten Antworten fiel bei Inhalten, die mit Aktivierungsstrategie

gelernt wurden, ebenfalls höher aus als bei Inhalten, die ohne Aktivierungsstrategie gelernt wurden, $t(317) = 3.34$, $p < .001$, $d = 0.17$, 95% CI [0.01, 0.33].

Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass das Verfassen von schriftlichen Stellungnamen zu Problemaufgaben den Lernerfolg der Studierenden in der Vorlesung beeinflusst. Auf kognitiver Ebene zeigt sich, dass Lerninhalte, die mit dieser Form von Aktivierung vertieft wurden, in der Abschlussklausur häufiger korrekt beurteilt wurden als Lerninhalte, die ohne diese Form der Aktivierung gelernt wurden. Auf metakognitiver Ebene zeigt sich zudem, dass in der Abschlussklausur häufiger Sicherheit signalisiert wurde bei Lerninhalten, die mit dieser Form von Aktivierung vertieft wurden, als bei Lerninhalten, die ohne diese Form der Aktivierung gelernt wurden. Allerdings zeigt sich dieser Zuwachs an Sicherheit sowohl bei korrekten als auch bei inkorrekten Antworten.
Bei der Interpretation der Ergebnisse sind Effektstärke und Design zu berücksichtigen. Die Effektstärken und Konfidenzintervalle zeigen an, dass es sich zwar um kleine, aber zuverlässige Effekte der Aktivierung handelt. Wenn man das Design der Feldstudie betrachtet, ist dies aus zwei Gründen bemerkenswert. Erstens wurde das Konzept der Vorlesung nicht grundlegend verändert, alle Vorlesungstermine zeichneten sich durch den gleichen Vorlesungsstil aus. Es wurden lediglich im Anschluss an die Vorlesungstermine zusätzliche Impulse zur Aktivierung gegeben. Zweitens wurde der Erfolg dieser Aktivierung vor dem Hintergrund einer sehr konservativen Kontrollbedingung gemessen. Es ist anzunehmen, dass die Studierenden sich für die Abschlussklausur auf alle Lerninhalte vorbereitet haben und sich auch mit den Lerninhalten der Kontrollbedingung ähnlich intensiv auseinander gesetzt haben.

Daher ist davon auszugehen, dass die schriftliche Bearbeitung von Problemaufgaben in dieser Feldstudie zu bedeutsamen Veränderungen des Lernerfolgs auf kognitiver und metakognitiver Ebene geführt hat. Eine offene Frage bleibt allerdings der Umgang mit dem Konfidenzgewinn bei korrekten *und* inkorrekten Antworten. Ähnliche Effekte haben wir bereits in anderen Feldstudien gefunden, die Lehre und Lernen in Psychologieveranstaltungen untersucht haben (z. B. Barenberg & Dutke, 2013). Wünschenswert wäre, wenn sich der Konfidenzgewinn vor allem bei den korrekten Antworten zeigt. Möglicherweise fällt es Studierenden aber schwer,

Unsicherheit zu signalisieren, wenn Sie sich auf etwas in besonderer Weise vorbereitet haben, wie in diesem Fall mit dem Verfassen schriftlicher Stellungnahmen zu Problemaufgaben. Ein Ansatz könnte sein, die Studierenden im Laufe der Veranstaltung für dieses Phänomen zu sensibilisieren und das Fällen metakognitiver Urteile zu trainieren. Damit ist diese Feldstudie auch ein weiterer Beleg dafür, wie sinnvoll es sein kann, in Lehrveranstaltungen nicht nur die kognitive Leistung zu betrachten, sondern auch die metakognitive Leistung der Studierenden. Eine relativ einfach zu verwirklichende Form, metakognitive Prozesse in der Lehre zu betrachten, bieten konfidenzgewichtete True-False Items (vgl. Dutke & Barenberg, 2015).

Literatur

Barenberg, J. & Dutke, S. (2013). Metacognitive monitoring in university classes: Anticipating a graded vs. a pass-fail test affects monitoring accuracy. *Metacognition and Learning, 8*, 121-143.

Bertsch, S., Pesta, B. J., Wiscott, R. & McDaniel, M. A. (2007). The generation effect: A meta-analytic review. *Memory & Cognition, 35,* 201-210.

Bjork, E. L. & Bjork, R. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world. Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56-64). New York, NY: Worth Publishers.

Dutke, S. & Barenberg, J. (2015). Easy and informative: Using confidence-weighted true-false items for knowledge tests in psychology courses. *Psychology Learning and Teaching, 14,* 250-259.

Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, P. & Segers, M. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research, 75,* 27-61.

Hattie, J. A. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. A. (2011). Which strategies best enhance teaching and learning in higher education? In D. Mashek & E. Y. Hammer (Eds.), *Empirical research in teaching and learning: Contributions from social psychology* (pp. 130-142). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

McDaniel, M. A., Waddill, P. J. & Einstein, G. O. (1988). A contextual account of the generation effect: A three-factor theory. *Journal of Memory and Language, 27,* 521-536.

Schmidt, R. A., & Bjork, R. A. (1992). New conceptualizations of practice: Common principles in three paradigms suggest new concepts for training. *Psychological Science, 3,* 207-217.

Spinath, B. & Seifried, E. (2012). Forschendes Lehren: Kontinuierliche Verbesserung einer Vorlesung. In M. Krämer, St. Dutke & J. Barenberg (Hrsg.), *Psychologie-didaktik und Evaluation IX* (S. 171-180). Aachen: Shaker.

Wilder, S. (2015). Impact of problem-based learning on academic achievement in high school: A systematic review. *Educational Review, 67,* 414-435.

Anhang

Beispiel für eine Problemaufgabe

„Ein Forscher hat in einer großen Schülerstichprobe eine Korrelation von $r = .30$ zwischen der Sympathie gegenüber einem Fachlehrer/einer Fachlehrerin und der Motivation für dieses Fach festgestellt. Er schließt, dass die Sympathie gegenüber dem Fachlehrer/der Fachlehrerin die Motivation für das Fach fördert und dass ohne Sympathie für den Fachlehrer/die Fachlehrerin keine Motivation für das Fach entstehen kann. Erklären Sie, was diese Korrelation bedeutet (Richtung, Stärke) und was sie nicht bedeutet! Welche alternativen Interpretationen gibt es?“

Testeffekt in Psychologie-Lehrveranstaltungen? Eine metaanalytische Perspektive

Juliane Schwieren, Jonathan Barenberg und Stephan Dutke

In einer Metaanalyse wurde untersucht, inwieweit der Testeffekt, ein über viele Kontexte hinweg stabiles Phänomen aus der empirischen Lehr-Lernforschung, auch im Rahmen von Psychologielehrveranstaltungen zu beobachten ist. Ein mittelgroßer Gesamteffekt von d = 0.56, der auf Basis von 72 Effektgrößen aus 19 Publikationen errechnet wurde, deutet darauf hin, dass der Einsatz von Tests im Rahmen der Psychologielehre wirksam ist. In weiteren Analysen wurden potentiell moderierende Einflüsse der Variablen Design, Art der Kontrollbedingung und Feedback untersucht. Die Abhängigkeiten zwischen Effektgrößen wurden kontrolliert. Die zentralen Ergebnisse werden in bestehende Forschungsbefunde eingeordnet und mit Blick auf Anwendungen in der Psychologielehre interpretiert.

Im Bildungskontext kommen Tests üblicherweise als Instrumente zur Leistungsabfrage und Leistungsbewertung zum Einsatz. Allerdings weisen zahlreiche Befunde zum sogenannten Testeffekt darauf hin, dass Testen auch eine lernförderliche Wirkung haben kann.

Der Testeffekt ist ein in der experimentellen Gedächtnispsychologie bereits früh beschriebenes, stabiles Gedächtnisphänomen (Abbott, 1909; Gates, 1917; Roediger & Karpicke, 2006): Mittels eines initialen Tests wiederholte Lerninhalte werden in einem späteren finalen Test besser erinnert als Inhalte, die zuvor nicht getestet oder aber in anderer Form (z.B. mittels erneuten Durchlesens) rekapituliert wurden. Trotz großer Heterogenität der Studien zum Testeffekt, lassen sich auf methodischer Ebene grundsätzlich drei Untersuchungsphasen ausmachen. Zunächst erfolgt in einer *initialen Lernphase* die Präsentation der Lerninhalte für alle Probanden. In der anschließenden *Interventionsphase* werden diese Inhalte entweder getestet, nicht getestet oder in anderer Form wiederholt. In der *finalen Testphase* werden sämtliche Lerninhalte aus der initialen Lernphase noch einmal abgefragt.

Eine große Anzahl von experimentellen Studien zeigte, dass der Testeffekt bei Stichproben unterschiedlichen Alters, mit unterschiedlich komplexen Lernmaterialien,

unter Einsatz variabler Testformate und Testfrequenzen und auch bei unterschiedlich anspruchsvollen finalen Tests eintritt (für eine Übersicht vgl. Dunlosky, Rawson, Marsh et al., 2013). Neben dem Bestreben, Aussagen über die Generalisierbarkeit des Testeffekts treffen zu können und Bedingungen zu identifizieren, die eine besonders effiziente und nachhaltige Wissenskonsolidierung erlauben, besteht ein weiterer Forschungsschwerpunkt im Auffinden der für den Testeffekt ursächlichen Mechanismen. Es wird angenommen, dass durch das wiederholte Abrufen von Informationen aus dem Gedächtnis Inhalte im Langzeitgedächtnis stärker elaboriert werden und verschiedene Zugangspfade zu den Inhalten entstehen (vgl. Dunlosky et al., 2013). Die Ergebnisse einer aktuellen Metaanalyse (Rowland, 2014) weisen außerdem darauf hin, dass auch die Anstrengung beim probeweisen Abrufen das Auftreten eines Testeffekts beeinflusst (schwierigere Tests in der initialen Lernphase führten zu einem größeren Testeffekt als leichtere Tests).

Wenn auch hinsichtlich der für den Testeffekt ursächlichen Mechanismen noch Forschungsbedarf besteht, besticht das Phänomen durch sein zuverlässiges Auftreten unter verschiedenen Untersuchungsbedingungen. Es überrascht daher nicht, dass das Testen von Lerninhalten als vielversprechende Technik im Rahmen des evidenz-basierten Lehrens aufgegriffen wurde (z. B. Dunn, Saville, Baker et al., 2013). Dieser Ansatz verfolgt das Ziel, den Einsatz empirisch validierter Lehr-Lernmethoden stärker in der schulischen und universitären Lehre zu verankern (Cranney, 2013).

Angesichts der stetig wachsenden Stofffülle im Psychologiestudium stellt sich die Frage, inwieweit Lehrende des Faches auf effektive Techniken wie beispielsweise das Testen zurückgreifen. Mit Hilfe einer Metaanalyse wurde untersucht, in welchem Ausmaß sich Testeffekte auch im Rahmen des Lernens psychologischer Inhalte beobachten und gewinnbringend nutzen lassen. Da eine steigende Anzahl von Studien auch in anwendungsnahen Settings lernförderliche Effekte von Tests aufgezeigt haben (z.B. Roediger, Agarwal, McDaniel et al., 2011), wurde ein positiver Gesamteffekt durch den Einsatz von Tests erwartet.

Die Metanalyse von Rowland (2014) hatte gezeigt, dass verschiedene Faktoren das Auftreten und die Größe des Testeffekts moderieren können. Daher wurde in einem zweiten Schritt der moderierende Einfluss folgender Merkmale überprüft:

Studiendesign (Zwischengruppen- vs. Innergruppen-Design), *Art der Kontrollbedingung* (Rekapitulation vs. kein Test) und *Feedback* (vorhanden vs. nicht vorhanden).

Methode

Ausgangspunkt für die vorliegende Metanalyse bildete eine Literaturrecherche zum Testeffekt im Anwendungsfeld der Psychologielehre anhand der PsycINFO Datenbank und der Durchsicht von Literaturverzeichnissen diverser Übersichtsartikel. Am Ende dieser Recherche erfüllten 19 Publikationen im Erscheinungszeitraum von Juli 1984 bis Februar 2016 zwei Einschlusskriterien: (1) sämtliche Studien befassten sich mit der Vermittlung psychologischer oder psychologierelevanter Lerninhalte und ermöglichten (2) den direkten Vergleich einer Testbedingung mit einer adäquaten Kontrollbedingung (Rekapitulation oder kein Test).

Die metaanalytische Auswertung erfolgte mit dem R-Paket metafor (Viechtbauer, 2010). Für jeden Einzelvergleich wurde die Effektgröße Cohen's *d* als die standardisierte mittlere Differenz in der finalen Testleistung zwischen Testbedingung und Kontrollbedingung ermittelt. Für kleine Stichproben ($N < 20$) wurde eine Korrektur der Effektgröße nach Hedges (1981) vorgenommen.

Die Berechnung einer mittleren Effektgröße über alle Einzelvergleiche hinweg erfolgte anhand eines Random-Effects-Modells, dem die Annahme zugrunde liegt, dass die Gesamtheit der beobachteten Effektgrößen auf einer Verteilung wahrer Werte beruht anstatt auf einem einzelnen wahren Wert. Folglich werden Unterschiede zwischen den beobachteten Effektgrößen nicht alleine als das Resultat von Stichprobenfehlern (Stichprobenvarianz) angesehen, sondern auch als das Ergebnis tatsächlicher Unterschiede zwischen den Effektgrößen (Parametervarianz). Im Lichte des vorliegenden heterogenen Stichprobenpools (unterschiedliche Implementierungen der Tests innerhalb der Lehre) erschien dieses statistische Modell angemessen. Zur Berechnung der Parametervarianz wurde im vorliegenden Fall ein Restricted-Maximum-Likelihood-Schätzer verwendet. Der berechnete Gesamteffekt ergab sich als Mittelwert aus der Verteilung der einzelnen, zuvor gewichteten Effektgrößen (diese Gewichtung berücksichtigte beide aufgeführten Varianzquellen, Stichprobenvarianz und Parametervarianz).

In einem weiteren Schritt wurde unter Verwendung eines Mixed-Effects-Modells eine Moderatorenanalyse mit den drei eingangs erwähnten jeweils zweistufigen Merkmalen *Studiendesign* (Zwischengruppen- vs. Innergruppen-Design), *Art der Kontrollbedingung* (Rekapitulation vs. kein Test) und *Feedback* (vorhanden vs. nicht vorhanden) durchgeführt.

Zur Korrektur von Abhängigkeiten zwischen einzelnen Effektgrößen, sowohl für das zuvor berechnete Random-Effects-Modell als auch für das Mixed-Effects-Modell, wurde eine im R-Paket robumeta (Fisher & Tipton, 2015) implementierte *Robuste Varianzschätzung* (RVE) in Form einer Metaregression vorgenommen. Dieses Korrekturverfahren wurde aus zwei Gründen angewandt: (1) einige Effektgrößen wurden zwar für verschiedene abhängige Variablen, aber auf Basis derselben Stichprobe ermittelt; (2) andere Effektgrößen wurden für dieselbe abhängige Variable anhand sich teilweise überlappender Substichproben ermittelt.

Ergebnisse

Die Prüfung des Gesamteffekts über alle Studien hinweg ergab eine gewichtete mittlere Effektgröße von d = 0.56, 95% Konfidenzintervall (KI) [0.40, 0.71]. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit dem typischen Befund bei Vorliegen eines Testeffekts, wonach die finale Testleistung in den Experimentalbedingungen signifikant höher ausfällt als in den jeweiligen Kontrollbedingungen. Es zeigte sich zudem, dass die Mehrheit der positiven Effektgrößen signifikant von Null verschieden war, während bei den negativen Effektgrößen nur ein einziger Wert signifikant von Null abwich und eine negative Auswirkung von Tests nahelegte. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Verteilung aller Effektgrößen in Bezug auf ihre Richtung (positiv vs. negativ) und Signifikanz.

Tab. 1: Verteilung der einzelnen Effektgrößen nach Richtung und statistischer Signifikanz

		95%-Konfidenzintervall		
		Null ausschließend	Null einschließend	Gesamt
Richtung	positiv	33	24	57
	negativ	1	13	14
	Gesamt	34	37	71

Anm.: Zusätzlich zu den 71 aufgeführten Effektgrößen wies eine den Wert d=0 auf.

Die Moderatorenanalysen erbrachten nur einen signifikanten Effekt für die Variable Feedback (z = 2.42, p =.02). Durch den Einsatz von Feedback ließ sich ein Anstieg der mittleren Effektgröße auf d = 0.60, 95% KI [0.29, 0.91] verzeichnen, wenn gleichzeitig alle anderen Moderatoren konstant gehalten wurden.

Nach Einsatz der RVE-Prozedur zur Korrektur von Abhängigkeiten zwischen Effektgrößen ergab sich eine gewichtete mittlere Effektgröße von d = 0.62, 95% KI [0.32, 0.93]. Die RVE-korrigierte Moderatorenanalyse lieferte keine signifikanten Effekte, wobei der Moderator Feedback der Signifikanzgrenze am nächsten lag (t = 1.84, p = 0.10). Insgesamt lässt sich festhalten, dass die zwischen mehreren Effektgrößen bestehenden Abhängigkeiten zu einer leichten Unterschätzung der mittleren Effektgröße führten und zu einer leichten Überschätzung des Einflusses von Feedback.

Diskussion

Die vorliegende Metaanalyse verfolgte das Ziel zu untersuchen, in welchem Umfang sich ein Testeffekt auch im Rahmen von Psychologielehrveranstaltungen nachweisen lässt. Damit verbunden ist auch die Frage, inwieweit der Einsatz von Tests in der Psychologielehre zu empfehlen ist.

Als zentrales Ergebnis kann festgehalten werden, dass sich auch in Studien mit psychologischen bzw. psychologierelevanten Lerninhalten ein Testeffekt nachweisen lässt. Wurde zwischen initialer Lernphase und finaler Testphase ein Übungstest absolviert, führte dies im Mittel zu einer Verbesserung der Abrufleistung in der finalen Leistungsüberprüfung, wobei dieser Effekt sich unter Berücksichtigung einer Korrektur für abhängige Effektgrößen sogar noch erhöhte. Als Moderator kommt die Gabe von Feedback im Übungstest in Frage, die zu einem signifikanten Anstieg des Testeffekts führte, jedoch nur so lange, wie keine Korrekturprozedur für Abhängigkeiten zwischen einzelnen Effektgrößen angewendet wurde.

Diese Ergebnisse sind vergleichbar mit Befunden aus anderen Überblicks-arbeiten zum Testeffekt. In einer früheren Metaanalyse von Bangert-Drowns, Kulik & Kulik (1991) wurden ebenfalls Einsatz und Wirkung von Tests in alltäglichen Lehrkontexten betrachtet, allerdings nicht ausschließlich in Psychologieveranstaltungen. Hier ermittelten die Autoren für eine Substichprobe von 11 Studien eine mittlere

Effektgröße von 0.54 Standardabweichungen und damit die nahezu gleiche Effektgröße wie in der aktuellen Analyse. Die Verstärkung des Testeffekts durch Feedback lässt sich gut mit den Befunden aus der Metaanalyse von Rowland (2014) vereinbaren. In dieser Analyse wurde eine mittlere Effektgröße von 0.73 beim Einsatz von Feedback festgestellt, im Vergleich zu einer mittleren Effektgröße von 0.39, wenn zuvor kein Feedback erfolgt war. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Rowland ausschließlich laborexperimentelle Studien eingeschlossen hatte.

Die Befundlage spricht also dafür, dass Tests auch im Kontext der Psychologielehre erfolgreich als lernförderliche Maßnahme eingesetzt werden können, zumal ihre Durchführung nur wenig Zeit beansprucht und sie leicht anzuleiten sind. Auch das Risiko einer Verschlechterung des Lernergebnisses durch den Einsatz von Tests scheint gering zu sein. In einer einzigen Studie ergab sich ein signifikant negativer Effekt nach vorherigem Übungstest.

Ein Problem, wie bei vielen praktischen Anwendungen des Testeffekts, besteht darin, Lernende für die lernförderliche Wirkung des Testens zu sensibilisieren. In einer Hochschullehre, in der Effizienz und Noten eine zentrale Rolle einnehmen, werden Tests eher als Mittel der Leistungsmessung verstanden und nur selten als eine Maßnahme zur Förderung von Lernen – und wenn, dann in erster Linie, weil Tests über den Erwartungshorizont von Prüfungen aufklären und nicht, weil sie als Übung des Gedächtnisabrufs verstanden werden. Andererseits sollte dieser Hintergrund gerade Psychologiestudierenden leicht zu vermitteln sein – schließlich sind das Ergebnisse der Forschung in ihrem eigenen Fach, die auf ihre eigenen Lernprozesse angewandt werden. Die wichtigste Begrenzung der vorliegenden Studie ist die geringe Anzahl von Studien, die in die Analyse einbezogen wurden. In der Folge ist die Anzahl abhängiger Effektgrößen beträchtlich, ein Problem, das post-hoc nur bedingt kontrolliert werden kann. Angesichts der wiederkehrenden Kritik, psychologische Forschung beruhe zu oft auf Daten, die an Psychologiestudierenden erhoben wurden, ist es erstaunlich, dass ausgerechnet in einem Feld, das die Psychologielehre unmittelbar betrifft, vergleichsweise wenig Daten von Psychologiestudierenden vorliegen. Es bleibt zu diskutieren, inwieweit die Psychologie das Konzept des evidenzbasierten Lehrens ernst nimmt. Hierzu gehört, nicht nur ihre lehr-lernbezogenen Forschungsergebnisse in der eigenen Lehre anzuwenden, sondern auch durch Erforschung der eigenen Lehre zum

Wissenskorpus evidenzbasierter Lehre beizutragen. Notwendig und nützlich wäre das allemal auch im Kontext des Testeffekts. Theoretisch wie praktisch bedeutsame Moderatoren wie Feedback, Art der begleitenden Lernaktivitäten oder Prüfungsangst sind nicht hinreichend erforscht, ebenso wenig wie notwendige oder förderliche Implementationsbedingungen des Testens zur Übung des Gedächtnisabrufs. Auch die Beantwortung der Frage, warum sich in der vorliegenden Analyse (trotz des signifikanten Gesamteffekts) gut die Hälfte der extrahierten Effektgrößen nicht signifikant von Null unterschied, gibt Anlass zu einer weiteren Erforschung des Testeffekts in der Psychologielehre.

Literatur

Abbott, E. E. (1909). On the analysis of the factors of recall in the learning process. *Psychological Monographs, 11*, 159-177.

Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. C. (1991). Effects of frequent classroom testing. *Journal of Educational Research*, *85*, 89-99.

Cranney, J. (2013). Toward psychological literacy: A snapshot of evidence-based learning and teaching. *Australian Journal of Psychology, 65,* 1-4.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14*, 4-58.

Dunn, D. S., Saville, B. K., Baker, S. C. & Marek, P. (2013). Evidence-based teaching: Tools and techniques that promote learning in the psychology classroom. *Australian Journal of Psychology, 65,* 5-13.

Fisher, Z. & Tipton, E. (2015). robumeta: Robust Variance Meta-Regression. R package version 1.6. Verfügbar unter: http://CRAN.R-project.org/package=robumeta (abgerufen am 25.07.2016).

Gates, A. I. (1917). Recitation as a factor in memorizing. *Archives of Psychology, 6*(40).

Hedges, L. V. (1981). Distribution theory for Glass's estimator of effect size and related estimators. *Journal of Educational Statistics, 6*, 107-128.

Roediger, H. L., III, Agarwal, P. K., McDaniel, M. A. & McDermott, K. B. (2011). Test-enhanced learning in the classroom: Long-term improvements from quizzing. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 17*, 382-395.

Roediger, H. L., III. & Karpicke, J. D. (2006). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science*, *1*, 181-210.

Rowland, C. A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: A meta-analytic review of the testing effect. *Psychological Bulletin, 140,* 1432-1463.

Viechtbauer, W. (2010). Conducting meta-analyses in R with the metafor package. *Journal of Statistical Software, 36*, 1-48. Verfügbar unter: https://www.jstatsoft.org/article/view/v036i03 (abgerufen am 25.07.2016).

Erprobung einer Kurzskala zur Erfassung von Impulsivität

Dorothea Krampen, Karl Schweizer, Siegbert Reiß und Andreas Gold

Impulsivität ist ein Persönlichkeitsmerkmal, das mit spontanen Reaktionen und mangelnder Planungsfähigkeit einhergeht. Ein bekanntes Verfahren zur Erfassung von Impulsivität ist die Barratt Impulsiveness Scale (BIS-11; Patton, Stanford & Barratt, 1995). Spinella (2007) präsentierte eine gekürzte englischsprachige Version der BIS-11 (BIS-15), mit der sich die Faktoren aufmerksamkeitsbasierte, motorische und nicht-planende Impulsivität ebenso zuverlässig identifizieren ließen. Die Ergebnisse der Erprobung einer deutschen Übersetzung der BIS-15 an einer studentischen Stichprobe weisen in dieselbe Richtung. Weitere Schritte der Validierung sind jedoch erforderlich.

Einleitung

Impulsivität stellt ein relativ stabiles individuelles Merkmal dar, dessen Einfluss auf zahlreiche wichtige Lebensbereiche dokumentiert ist, darunter Bildung, Arbeit, soziale Anpassung und Gesundheit (Olmstead, 2014). Verstanden wird Impulsivität als Prädisposition zu schnellen, unüberlegten Reaktionen auf internale oder externale Reize, ohne Beachtung negativer Konsequenzen dieser Reaktionen für sich selbst oder für andere (Moeller, Barratt, Dougherty, Schmitz & Swann, 2001). Es handelt sich um ein multidimensionales Konstrukt, das verschiedene Aspekte des Denkens, Fühlens und Handelns umfasst (Cyders, 2012). Dementsprechend sind die Möglichkeiten zur Erfassung von Impulsivität vielfältig. Neben Aufgaben zur Antworthemmung und Entscheidungsfindung (z. B. Logan & Cowan, 1984; Reynolds, 2006) werden vor allem Selbstauskunftsfragebögen eingesetzt. Die *Barratt Impulsiveness Scale*, die aktuell in elfter Revision vorliegt (BIS-11; Patton, Stanford & Barratt, 1995), ist dabei eines der am häufigsten angewandten Verfahren. Die 30 Items der BIS-11 lassen sich wie in Tabelle 1 dargestellt sechs Faktoren erster Ordnung und drei Faktoren zweiter Ordnung zuweisen. Dabei werden immer zwei Faktoren erster Ordnung zu einem Faktor zweiter Ordnung zusammengefasst; entsprechend erfolgt auch die Skalenbildung.

Tab. 1: Faktorenstruktur der BIS-11

Faktoren zweiter Ordnung	Faktoren erster Ordnung
aufmerksamkeitsbasierte Impulsivität	Aufmerksamkeit kognitive Instabilität
motorische Impulsivität	motorische Impulsivität Perseveranz
nichtplanende Impulsivität	Selbstkontrolle kognitive Komplexität

Die Faktorenstruktur (Patton et al., 1995; vgl. Tabelle 1) konnte bislang allerdings nur unzureichend repliziert werden (z. B. Stanford et al., 2009; Vasconcelos, Malloy-Diniz & Correa, 2012). Dies gilt auch für die deutsche Version der BIS-11 (Preuss et al., 2008). Insbesondere die Faktoren erster Ordnung scheinen kaum nachvollziehbar, weshalb sich die meisten Studien auf die Faktoren zweiter Ordnung beziehen (Stanford et al., 2009): *Aufmerksamkeitsbasierte Impulsivität* ist gekennzeichnet durch sehr schnelle kognitive Entscheidungen, *motorische Impulsivität* umfasst ein Handeln ohne vorheriges Überlegen und *nichtplanende Impulsivität* äußert sich in einer fehlenden Zukunftsorientierung, im Sinne einer mangelnden Vorausschau.

Spinella (2007) legte eine aus 15 Items der BIS-11 bestehende gekürzte englischsprachige Version vor (BIS-15),[15] mit der sich die Faktoren zweiter Ordnung zuverlässig identifizieren ließen. Zudem korrelierten die Gesamtskalen von BIS-15 und BIS-11 hoch miteinander, weshalb die BIS-15 als ökonomische Alternative zur BIS-11 angesehen werden kann, die vergleichbare psychometrische Kennwerte liefert (Meule, Vögele & Kübler, 2011; Spinella, 2007). Da im deutschsprachigen Raum kaum hinreichend evaluierte Kurzskalen zur Erfassung von Impulsivität existieren und darüber hinaus die Befundlage zur Faktorenstruktur uneinheitlich ist, wurde eine deutsche Übersetzung der BIS-15 angefertigt und in der Folge erprobt. Dabei wurde erwartet, dass sich eine ähnliche, dreifaktorielle Struktur wie bei Spinella (2007) zeigt.

[15] Während die Namensgebung der BIS-11 auf der Anzahl der Revisionen beruht, ist die BIS-15 nach der Anzahl der Items benannt.

Methode

Instrument

Zunächst wurde gemäß den Empfehlungen der International Test Commission (ITC, 2005) durch die Autoren eine Übersetzung der englischen Originalversion der BIS-15 (Spinella, 2007) in das Deutsche vorgenommen. Diese deutsche Version wurde anschließend durch einen zertifizierten Fremdsprachenkorrespondenten in das Englische rückübersetzt. Es folgte ein Vergleich der beiden englischen Versionen, Abweichungen wurden diskutiert. Sofern erforderlich, wurden Änderungen an der deutschen Version vorgenommen. Tabelle 2 zeigt das Instrument nach Abschluss des Übersetzungsprozesses samt Zuordnung der Items zu den Faktoren (vgl. Tabelle 1). Die Items konnten auf einer vierstufigen Skala (1 = selten/nie, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer/immer) beantwortet werden. Der Wert der Gesamtskala kann so zwischen 15 und 60 variieren.

Tab. 2: Deutsche Übersetzung der BIS-15

Item	Faktor
1. Ich plane Aufgaben sorgfältig.*	N
2. Ich tue Dinge, ohne darüber nachzudenken.	M
3. Ich bin unaufmerksam.	A
4. Ich konzentriere mich mit Leichtigkeit.*	A
5. Ich spare regelmäßig.*	N
6. Ich rutsche auf dem Stuhl hin und her im Theater oder bei Vorträgen.	A
7. Ich bin ein vorausschauender Denker.*	N
8. Ich plane meine berufliche Zukunft.*	N
9. Ich sage Dinge, ohne darüber nachzudenken.	N
10. Ich handele spontan.	M
11. Ich langweile mich schnell beim Lösen gedanklicher Probleme.	N
12. Ich handele „kurzschlussartig“.	M
13. Ich kaufe Dinge spontan.	M
14. Ich bin unruhig im Theater oder bei Vorträgen.	A
15. Ich bin zukunftsorientiert.*	M

Anm.: * = invertiert, A = aufmerksamkeitsbasierte Impulsivität,
M = motorische Impulsivität, N = nichtplanende Impulsivität.

Durchführung

Für die Erprobung des Instruments (vgl. Tabelle 2) wurden Studierende verschiedener Fachbereiche an mehreren Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz per E-Mail über Fachschaftsverteiler rekrutiert. Die Datenerhebung erfolgte online.

Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus N = 162 Studierenden. Es handelte sich dabei zu einem ganz überwiegenden Teil um Psychologiestudierende in Deutschland; 79 % waren weiblich. Die Personen waren im Durchschnitt M = 25.10 Jahre alt (SD = 6.28; *min* = 18; *max* = 59). Der Mittelwert der BIS-15-Gesamtskala lag bei M = 31 (SD = 5.91; *min* = 19; *max* = 49) und damit etwas unterhalb des theoretischen Skalenmittelwertes. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit lag bei etwa drei Minuten.

Analysen

In Übereinstimmung mit dem bisherigen Vorgehen (Patton et al., 1995; Spinella, 2007) wurde Cronbachs Alpha zur Beurteilung der internen Konsistenz der Gesamtskala sowie der Subskalen berechnet. Zur Bestimmung der Faktorenstruktur wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit obliquer Promax-Rotation durchgeführt (z. B. Hartmann, Rief & Hilbert, 2011; Meule et al., 2011).

Ergebnisse

Interne Konsistenz

Die interne Konsistenz der aus 15 Items bestehenden Gesamtskala kann mit α = .80 als sehr zufriedenstellend bezeichnet werden. Die Werte für die aus vier bis sechs Items bestehenden Subskalen (vgl. Tabelle 2) lagen bei α = .71 (aufmerksamkeitsbasierte Impulsivität), α = .66 (motorische Impulsivität) und α = .59 (nichtplanende Impulsivität).

Faktorenstruktur

Die Hauptkomponentenanalyse führte zu einer dreifaktoriellen Lösung, wobei die drei Faktoren insgesamt 50.12 % der Varianz erklärten. Abbildung 1 veranschaulicht

die Eigenwerte der möglichen Faktoren im Screeplot. Es lässt sich eine deutliche Abnahme der zusätzlich erklärten Varianz nach dem dritten Faktor erkennen. Mittels Parallelanalyse (Horn, 1965) konnte die Anzahl relevanter Faktoren abgesichert werden.

Abb. 1: Screeplot

Die rotierte Ladungsmatrix (Mustermatrix) in Tabelle 3 zeigt, dass dem ersten Faktor vier Items zugeordnet werden, dem zweiten Faktor sechs Items und dem dritten Faktor fünf Items. Die Faktorladungen variieren dabei zwischen $a_{5,2}$ = .35 und $a_{14,3}$ = .86. Das Muster ist unauffällig; es existieren jedoch einige bemerkenswerte Doppelladungen (vgl. Tabelle 3).

Inhaltlich lassen sich die Faktoren klar als (1) nichtplanende Impulsivität, (2) motorische Impulsivität und (3) aufmerksamkeitsbasierte Impulsivität interpretieren. Insgesamt vier Items werden anderen als den angenommenen Faktoren (vgl. Tabelle 2) zugeordnet. Das Item 15 („Ich bin zukunftsorientiert.“) lädt nun anstatt auf dem motorischen Faktor auf dem nichtplanenden Faktor. Dies ist durchaus plausibel, da nichtplanende Impulsivität durch eine fehlende Zukunftsorientierung gekennzeichnet ist. Die Items 9 („Ich sage Dinge, ohne darüber nachzudenken“) und 5 („Ich spare regelmäßig.“) sind vom nichtplanenden Faktor auf den motorischen Faktor gewandert. Im Falle von Item 9 ist dies wiederum nachvollziehbar, da motorische Impulsivität ein Handeln ohne vorheriges Überlegen umfasst. Bei Item 5 hingegen kann nur gemutmaßt werden, inwiefern motorische Gesichtspunkte eine Rolle spielen (z. B. der Gang zur Bank oder ein generell sparsames Einkaufsverhalten). Die Ladung des Items auf dem

entsprechenden Faktor ist allerdings niedrig und kaum höher als die auf dem nichtplanenden Faktor. Das Item 11 („Ich langweile mich schnell beim Lösen gedanklicher Probleme."), ursprünglich dem nichtplanenden Faktor zugeordnet, findet sich – ebenfalls naheliegend – auf dem kognitiven, aufmerksamkeitsbasierten Faktor wieder. Hervorzuheben ist, dass mit Ausnahme von Item 5 die Abweichungen exakt denen entsprechen, die auch von Spinella (2007) berichtet werden.

Tab. 3: Ladungsmatrix

	Faktor		
Item	1: nichtplanende Impulsivität	2: motorische Impulsivität	3: aufmerksamkeitsbasierte Impulsivität
8	**.76**	–.12	–.01
15	**.76**	.01	–.03
1	**.76**	–.01	–.10
7	**.52**	.24	–.01
13	–.30	**.76**	.04
10	.05	**.70**	–.06
12	.10	**.67**	.13
9	.05	**.67**	.08
2	.44	**.49**	–.13
5	.30	**.35**	–.07
14	–.12	.10	**.86**
6	–.11	.07	**.80**
11	–.06	–.02	**.53**
4	.45	–.21	**.49**
3	.38	.01	**.46**

Anm.: Hauptkomponentenanalyse mit Promax-Rotation. Die jeweils höchsten Ladungen eines Items sind fett gedruckt.

Diskussion und Ausblick

Die BIS-15 erscheint zur Erfassung von Impulsivität im deutschsprachigen Raum zunächst prinzipiell geeignet, insbesondere bei Verwendung der höher reliablen Gesamtskala. Die von Spinella (2007) gefundene dreifaktorielle Struktur konnte

bestätigt werden. Allgemein spiegeln die Ergebnisse die bisherige Befundlage gut wider (z. B. Meule et al., 2011; Stanford et al., 2009). Gleichwohl sind weitere Schritte der Validierung erforderlich.

So ist die Kurzskala zurzeit Bestandteil einer Testbatterie, die unter anderem die – üblicherweise nur moderaten (Enticott, Ogloff & Bradshaw, 2006; Reynolds, Ortengren, Richards & de Wit, 2006) – Zusammenhänge zwischen verschiedenen (Selbstauskunfts- und Verhaltens-)Maßen der Impulsivität beleuchten und mithin zur Schärfung des Konstrukts beitragen soll. Auch Beziehungen zu verwandten Konstrukten, wie etwa Aufmerksamkeit, sollen dabei betrachtet werden.

Vor dem Hintergrund einer möglichen Stichprobenabhängigkeit der Ergebnisse ist es notwendig, weitere Personengruppen zu untersuchen. Die meisten Publikationen zur BIS beziehen klinische Stichproben ein, da das Instrument in diesem Bereich häufig eingesetzt wird. Darüber hinaus sind unterschiedliche Alters- und Berufsgruppen von Interesse. Bei Vorliegen einer ausreichend großen (Gesamt-)Stichprobe gilt es die Faktorenstruktur konfirmatorisch zu prüfen. Solche Prüfungen werden bislang höchst selten berichtet, und wenn, dann mit unbefriedigendem Ausgang (z. B. Morean, 2014; Preuss et al., 2008). Angesichts der hier berichteten Ergebnisse verwundert dies nicht. Möglicherweise sind flexiblere Ansätze notwendig, um die Struktur angemessen zu modellieren und beispielsweise auch kleinere Doppelladungen zulassen zu können (z. B. Asparouhov & Muthén, 2009).

Einsatzbereiche der Kurzskala sind vor allem in der (Eignungs-)Diagnostik und Beratung zu sehen. Der (negative) Einfluss von Impulsivität auf diverse lern- und leistungsbezogene Variablen ist hinlänglich belegt (z. B. Olmstead, 2014). Da es sich um ein Persönlichkeitsmerkmal handelt, empfiehlt sich Impulsivität vorzugsweise zur Selbstselektion. In diesem Zusammenhang wird aktuell eine Aufnahme der BIS-15 in das Online-Self-Assessment für Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt (z. B. Reiß, Peters & Moosbrugger, 2009) diskutiert.

Literatur

Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, *16*, 397-438.

Cyders, M. A. (Ed.). (2012). *Psychology of impulsivity*. New York, NY: Nova Science Publishers.

Enticott, P. G., Ogloff, J. R. P. & Bradshaw, J. L. (2006). Associations between laboratory measures of executive inhibitory control and self-reported impulsivity. *Personality and Individual Differences*, *41*, 285–294.

Hartmann, A. S., Rief, W. & Hilbert, A. (2011). Psychometric properties of the German version of the Barratt Impulsiveness Scale, Version 11 (BIS-11) for adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 112, 353-368.

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, *30*, 179-185.

International Test Commission (2005). *International guidelines on test adaptation*. Verfügbar unter: www.intestcom.org (abgerufen am 07.07.2016).

Logan, G. D. & Cowan, W. B. (1984). On the ability to inhibit thought and action: A theory of an act of control. *Psychological Review*, *91*, 295–327.

Meule, A., Vögele, C. & Kübler, A. (2011). Psychometric evaluation of the German Barratt Impulsiveness Scale–Short Version (BIS-15). *Diagnostica*, *57*, 126–133.

Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M. & Swann, A. C. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *American Journal of Psychiatry*, *158*, 1783–1793.

Morean, M. E., DeMartini, K. S., Leeman, R. F., Pearlson, G. D., Anticevic, A., Krishnan-Sarin S. et al. (2014). Psychometrically improved, abbreviated versions of three classic measures of impulsivity and self-control. *Psychological Assessment*, *26*, 1003-1020.

Olmstead, M. C. (Ed.). (2014). *Psychology of impulsivity: New research*. New York, NY: Nova Science Publishers.

Patton, J. H., Stanford, M. S. & Barratt, E. S. (1995). Factor structure of the Barratt Impulsiveness Scale. *Journal of Clinical Psychology*, *51*, 768–774.

Preuss, U. W., Rujescu, D., Giegling, I., Watzke, S., Koller, G., Zetsche, T. et al. (2008). Psychometrische Evaluation der deutschsprachigen Version der Barratt-Impulsiveness-Skala. *Der Nervenarzt*, *79*, 305–319.

Reiß, S., Peters, B. & Moosbrugger, H. (2009). Brauchbarkeit webbasierter Self-Assessments für die Studienberatung am Beispiel des Online-Self-Assessment für Psychologie an der Universität Frankfurt. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VII* (S. 63-73). Aachen: Shaker.

Reynolds, B. (2006). A review of delay-discounting research with humans: Relations to drug use and gambling. *Behavioural Pharmacology*, *17*, 651-667.

Reynolds, B., Ortengren, A., Richards, J. B. & de Wit, H. (2006). Dimensions of impulsive behavior: Personality and behavioral measures. *Personality and Individual Differences*, *40*, 305-315.

Stanford, M. S., Mathias, C. W., Dougherty, D. M., Lake, S. L., Anderson, N. E. & Patton, J. H. (2009). Fifty years of the Barratt Impulsiveness Scale: An update and review. *Personality and Individual Differences*, *47*, 385–395.

Spinella, M. (2007). Normative data and a short form of the Barratt Impulsiveness Scale. *International Journal of Neuroscience*, *117*, 359-368.

Vasconcelos, A. G., Malloy-Diniz, L. & Correa, H. (2012). Systematic review of psychometric properties of Barratt Impulsiveness Scale Version 11 (BIS-11). *Clinical Neuropsychiatry*, *9*, 61-74.

Validierung einer deutschsprachigen Skala zur multidimensionalen Erfassung von interkulturellen Kompetenzen in der universitären Ausbildung

Nikolai Zinke, Stefan Stürmer und Laura Froehlich

Die deutsche Gesellschaft ist von wachsender soziokultureller Diversität geprägt. Interkulturelle Kompetenzen sind Schlüsselqualifikationen zur Nutzung von Diversitätspotenzialen. Es werden reliable und valide Instrumente zur Messung interkultureller Kompetenzen und zur Evaluation universitärer Kurse zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen benötigt. Eine deutschsprachige Version des Everyday Multicultural Competencies/Revised Scale of Ethnocultural Empathy (EMC/RSEE; Mallinckrodt et al., 2014) wird anhand studentischer Stichproben mit hoher soziodemografischer Heterogenität (*N*s = 555-836) untersucht. Ergebnisse zeigten die Replikation der Faktorenstruktur des Originalinstruments, Konstruktvalidität, Kriteriumsvalidität und einen Zuwachs interkultureller Kompetenzen nach Teilnahme an einem universitären Kurs zu kultureller Vielfalt auf zwei der sechs Skalen.

Einführung

Soziokulturelle Diversität ist in Deutschland mittlerweile Realität, ca. 20% der Bevölkerung haben einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2015). Interkulturelle Kompetenzen sind Fertigkeiten für einen gelingenden Umgang mit Menschen in kulturell vielfältigen Kontexten (z.B. Schnabel, Kelava, Seifert, & Kuhlbrodt, 2015) und können erlernt und vermittelt werden (z.B. Gabrenya, Griffith, Mourkarzel, & Pomerance, 2012). Sie gelten als Schlüsselqualifikationen in einer internationalisierten Arbeitswelt (z.B. Hiller, 2010) und sollten im Universitätskontext vermittelt werden (z.B. Wächter, 2009). Das Ziel des vorliegenden Artikels ist, ein deutschsprachiges Instrument zur Messung interkultureller Kompetenzen zur Verfügung zu stellen und dadurch die angestrebte Implementierung und Evaluation interkultureller Trainings an Universitäten zu erleichtern.

Das EMC/RSEE

Das *Everyday Multicultural Competencies/Revised Scale of Ethnocultural Empathy* (EMC/RSEE; Mallinckrodt et al., 2014) wurde im englischsprachigen Raum zur mehrdimensionalen Erfassung interkultureller Kompetenzen von Universitätsstudierenden entwickelt und wurde für den vorliegenden Artikel in die deutsche Sprache übersetzt und validiert. Es besteht aus den sechs Skalen *Interkulturelle Offenheit* (allgemeines Interesse an anderen Kulturen), *Interkulturelles Bewusstsein* (Wissen und Bewusstheit über modernen Rassismus und Privilegien der Mehrheitsgruppe), *Interkulturelle Dominanz* (negative Einstellungen gegenüber Fremdgruppen), *Interkulturelle Angst* (Angst und Verhaltensunsicherheit in interkulturellen Situationen), *Interkulturelle Empathie* (kognitive Fähigkeit zur interkulturellen Perspektivenübernahme), und *Interkulturelle Solidarität* (Bereitschaft zur Solidarisierung mit einer Fremdgruppe).

Universitärer Kurs zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen

Studierende der FernUniversität in Hagen absolvierten im Einführungsmodul des BSc-Studiengangs Psychologie einen E-Learning-Kurs zum Thema *Psychologie und kulturelle Vielfalt* zur Vermittlung von Wissen über soziale Gruppenzugehörigkeiten. Im Verlauf eines Semesters wurden sozialpsychologische Theorien und Ergebnisse anhand der Themen Ethnizität/Rassismus, Gender/Sexismus, Homosexualität/Homophobie, Alter/Ageism und Menschen mit Behinderung thematisiert. Zusätzlich zu einem E-Book konnten sich die Studierenden virtuell mit Mitstudierenden und Dozierenden auszutauschen und so ihre gruppenbezogenen Einstellungen reflektieren. Studierende der FernUniversität in Hagen weisen eine hohe soziodemografische Diversität auf (FernUniversität in Hagen, 2015). Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen ist für diese Studierendenschaft besonders relevant und stellt einen Ausblick für mit steigender Diversität konfrontierte Präsenzuniversitäten dar (z.B. Hiller, 2010).

Hypothesen

Für die deutschsprachige Übersetzung des EMC/RSEE wird eine Replikation der Faktorenstruktur des Originalinstruments erwartet. Hinsichtlich *Konstruktvalidität*

werden positive Zusammenhänge der Skalen Interkulturelle Offenheit, Interkulturelles Bewusstsein, Interkulturelle Empathie und Interkulturelle Solidarität miteinander und ein negativer Zusammenhang mit Interkultureller Angst und Interkultureller Dominanz erwartet. Darüber hinaus werden Zusammenhänge der Skalen mit Einstellungen gegenüber Fremdgruppen erwartet. In Bezug auf *Kriteriumsvalidität* sollten die Skalen des EMC/RSEE selbsteingeschätzte interkulturelle Kompetenzen und Intergruppenkontakt vorhersagen. Die Teilnahme am Kurs Psychologie und kulturelle Vielfalt sollte zur Erweiterung interkultureller Kompetenzen führen.

Methode

Stichproben und Durchführung

Ein Online-Fragebogen wurde von einer *Konstruktionsstichprobe* einmalig bearbeitet und von einer unabhängigen *Interventionsstichprobe* zweimalig zu Beginn (T1) und Ende (T2) der Teilnahme am Kurs Psychologie und kulturelle Vielfalt. Folgende Fälle wurden von den Analysen ausgeschlossen: doppelte Teilnahmen innerhalb eines Messzeitpunkts, Teilnahmezeit < 10 Min., Migrationshintergrund, niedrige Aufmerksamkeit bei Bearbeitung, mehr als 10% fehlende Werte. Fehlende Skalenmittelwerte wurden anhand von 50 Imputationen geschätzt. Die *Konstruktionsstichprobe* bestand nach Bereinigung aus 836 Teilnehmenden (611 Frauen, 215 Männer, 10 mit sonstiger Geschlechtszugehörigkeit; Alter: M = 33.2 Jahre, SD = 10.47). Die *Interventionsstichprobe* bestand zu T1 nach Bereinigung aus 596 Teilnehmenden (454 Frauen, 140 Männer, 2 mit sonstiger Geschlechtszugehörigkeit; Alter: M = 33.8 Jahre, SD = 10.13). Zu T2 verblieben 555 Teilnehmende in der Analyse. Die Teilnehmenden wurden informiert, dass die Daten anonymisiert erhoben und nur zu Forschungszwecken verwendet werden und erklärten sich zur Teilnahme bereit, dann generierten sie einen Pseudonymisierungscode, bearbeiteten den Fragebogen und wurden über die Ziele der Untersuchung aufgeklärt.

Materialien

Es wurde eine deutschsprachige Version des EMC/RSEE angefertigt (eine Itemübersicht befindet sich auf dem Open Science Framework unter dem Weblink osf.io/8cqfz). Negative Fremdgruppeneinstellungen wurden durch *Social Dominance*

Orientation (SDO; Pratto, Sidanius, Stallworth & Malle, 1994) und *Right-Wing Authoritarianism* (RWA; Funke, 2005) abgebildet. Positive Fremdgruppeneinstellungen wurden durch *Motivation zu vorurteilsfreiem Verhalten* (Banse & Gawronski, 2003), *Allophilie* (Pittinsky, Rosenthal & Montoya, 2011), und die Skalen *Verständnis für andere Kulturen* (Intergroup Understanding Scale), *Gefühle in interkulturellen Interaktionen* (Intergroup Anxiety Scale) und *Bereitschaft zu interkulturellen Interaktionen* (Intergroup Interaction Scale, Stephan, 1999) erfasst. Als Kriterien fungierten selbsteingeschätzte interkulturelle Kompetenzen („Ich halte mich für interkulturell kompetent", Schnabel et al., 2015) und Intergruppenkontakt („Wie viele enge Freunde aus einem anderen Kulturkreis haben Sie?"). Kontrollvariablen waren politische Einstellung, höchster Bildungsabschluss, Geschlecht und Alter.

Ergebnisse

Die übersetzte EMC/RSEE-Version wurde in der Konstruktionsstichprobe und der Interventionsstichprobe (T1) einer Hauptachsenanalyse mit Oblimin-Rotation unterzogen. Es wurden wie in der Originalversion sechs Faktoren extrahiert, die jeweils ca. 39% Varianz aufklärten. Acht Items in mindestens einer Stichprobe erfüllten die Kriterien für die Beibehaltung eines Items nicht (Hauptladung > |.50|; Doppelladungen > |.30|; Tabelle 1). Die internen Konsistenzen von Interkultureller Offenheit, Interkulturellem Bewusstsein und interkultureller Dominanz waren sehr gut (Cronbach's αs = .82 – .90), von Interkultureller Angst und Interkultureller Solidarität zufriedenstellend (αs = .70 – .73), von Interkultureller Empathie hingegen niedrig (αs = .61/ .56).

Tab. 1: Faktorenanalysen des EMC/RSEE

	Konstruktionsstichprobe (N = 471)						Interventionsstichprobe (N = 507)					
	Faktoren						Faktoren					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Interkulturelle Offenheit												
IO1	.58						.71					
IO2	.66						.74					
IO3	.46						.63					
IO4	.58						.67					
IO5	.62						.68					
IO6	.65						.68					
IO7	.60						.74					
IO8	.41						.51					
IO9	.63						.58					
IO10*	.49		-.49				.55		-.36			
Interkulturelles Bewusstsein												
IB1		.60						.61				
IB2		.72						.78				
IB3		.64						.60				
IB4		.74						.62				
IB5		.75						.74				
IB6		.75						.75				
IB7		.68						.63				
IB8		.45						.46				
Interkulturelle Dominanz												
ID1			.55						.53			
ID2			.60						.62			
ID3			.35						.30			
ID4			.48						.49			
ID5			.52						.48			
ID6			.77						.68			
ID7			.67						.72			
ID8			.35						.46			
ID9			.70						.66			
ID10*			.33		.27				.35	.28		
Interkulturelle Angst												
IA1					.60					.73		
IA2					.64					.84		
IA3					.57					.44		
IA4					.72					.53		
IA5					.40					.34		
IA6					.49					.55		
IA7*					.13					.14		
Interkulturelle Empathie												
IE1				.66							.77	
IE2				.90							.76	
IE3				.45							.33	
IE4*		.19		.13		-.22		.23			.10	.20
IE5*				.25	-.19					-.28	.17	
Interkulturelle Solidarität												
IS1*		.14	-.21			-.27	.28					.36
IS2						-.49						.57
IS3						-.65						.70
IS4						-.56						.68
IS5*		.15				-.30			-.15		.11	.26
IS6						-.43	.13			-.14		.25
IS7	.17					-.39	.18		.12		.15	.27
IS8*					-.22	-.31			.10	-.28		.21

Anm.: Ladungen < .30 wurden nicht dargestellt, außer Hauptladung <.30 und/oder Nebenladung vorhanden. * Item erfüllt Selektionskriterien nicht.

Wie erwartet hingen die Skalen Interkulturelle Offenheit, Interkulturelles Bewusstsein, Interkulturelle Empathie und Interkulturelle Solidarität positiv miteinander, positiv mit positiven Fremdgruppeneinstellungen sowie negativ mit negativen Fremdgruppeneinstellungen zusammen. Für die Skalen Interkulturelle Dominanz und Interkulturelle Angst ergab sich ein umgekehrtes Zusammenhangsmuster (Tabelle 2).

Tab. 2: Korrelationen und Reliabilitätskoeffizienten

		EMC/RSEE						Fremdgruppeneinstellungen						
	α	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Interkulturelle Offenheit	.87/.90	–	.40**	-.47**	-.36**	.29**	.50**	.70**	.48**	-.50**	-.36**	-.23**	-.31**	.65**
2. Interkulturelles Bewusstsein	.87/.87	.33**	–	-.44**	-.14**	.22**	.35**	.22**	.35**	-.46**	-.37**	.01	-.12**	.33**
3. Interkulturelle Dominanz	.84/.82	-.36**	-.34**	–	.38**	-.22**	-.31**	-.38**	-.38**	.59**	.58**	.18**	.15**	-.44**
4. Interkulturelle Angst	.70/.73	-.44**	-.18**	.37**	–	-.32**	-.26**	-.40**	-.22**	.34**	.25**	.46**	.29**	-.48**
5. Interkulturelle Empathie	.61/.56	.33**	.23**	-.17**	-.31**	–	.32**	.35**	.23**	-.23**	-.21**	-.24**	-.54**	.31**
6. Interkulturelle Solidarität	.72/.72	.49**	.33**	-.31**	-.37**	.36**	–	.44**	.56**	-.45**	-.23**	-.16**	-.21**	.53**
7. SDO	.83/.83	-.46**	-.39**	.53**	.36**	-.20**	-.44**	–	.51**	-.42**	-.53**	-.20**	-.19**	-.56**
8. RWA	.77/.78	-.32**	-.34**	.55**	.23**	-.20**	-.30**	.50**	–	-.26**	-.25**	-.15**	-.09**	-.35**
9. Allophilie	.93/.94	.68**	.28**	-.34**	-.53**	.37**	.51**	-.44**	-.24**	–	.40**	.48**	.42**	.62**
10. MVV	.84/.83	.46**	.32**	-.33**	-.30**	.21**	.58**	-.45**	-.32**	.46**	–	.15**	.08*	.46**
11. Verständnis	.85/.87	.39**	.19**	-.17**	-.33**	.57**	.35**	-.29**	.27**	.52**	.27**	–	.34**	.34**
12. Positive Gefühle	.83/.85	.25**	.08	-.16**	-.50**	.28**	.22*	-.20**	-.11**	.43**	.11**	.39**	–	.34**
13. Interaktionsbereitschaft	.85/.88	.67**	.32**	-.39**	-.54**	.32**	.57**	-.51**	.50**	.69**	.50**	.39**	.39**	–

Anm.: *p < .05 **p < .01; über Diagonale: Konstruktionsstichprobe (N = 836);
unterhalb: Interventionsstichprobe T1 (N = 546).

Hierarchische multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der Kriterien unter Einbeziehung der Kontrollvariablen ergaben Hinweise auf Kriteriumsvalidität. Für das Kriterium *Anzahl an Freundschaften aus anderen Kulturkreisen* wurde zur Kontrolle allgemeiner Soziabilität zusätzlich die Variable *Anzahl an Freundschaften* eingesetzt. Jeweils fünf der sechs Skalen des EMC/RSEE wurden als Prädiktoren aufgenommen, im letzten Schritt wurde die verbliebene Skala eingesetzt. Zur Vorhersage selbsteingeschätzter interkultureller Kompetenz trugen im letzten Schritt alle Skalen signifikant bei, Interkulturelle Empathie erzielte die höchste inkrementelle Varianzaufklärung (R^2 Gesamtmodell: .35**, letzter Schritt: ΔR^2 .12**). Zur Vorhersage von Intergruppenkontakt trug Interkulturelles Bewusstsein im letzten Schritt signifikant bei (R^2 Gesamtmodell: .23**, R^2 letzter Schritt: .01*). Zudem wurde die Veränderungssensitivität des Instruments durch die Teilnahme am Kurs Psychologie und kulturelle Vielfalt im interindividuellen und intraindividuellen Vergleich untersucht. Für den interindividuellen Vergleich der Konstruktions- und Interventionsstichprobe wurden mittels Propensity Score Matching Teilnehmende mit größtmöglicher Ähnlichkeit ausgewählt (Matching anhand von Alter, Geschlecht, Kursbearbeitung, Baseline-Werte der EMC/RSEE-Skalen und Fremdgruppeneinstellungen). Zur Schätzung der Propensity-Scores wurde ein 1:1-Nearest-Neighbour-Matching mit logistischer Regression durchgeführt, es verblieben jeweils N = 350 in beiden Stichproben. Multivariate Varianzanalysen mit den EMC/RSEE-Skalen als abhängige Variablen ergaben einen multivariaten Haupteffekt beim Vergleich der Konstruktionsstichprobe und der Interventionsstichprobe zu T2 (Wilks λ = .975, $F(6, 693) = 2.98$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .03$). Anschließende univariate Analysen zeigten, dass die Interventionsstichprobe (T2) gegenüber der Konstruktionsstichprobe signifikant höhere Mittelwerte auf den Skalen Interkulturelles Bewusstsein ($M = 4.80$, $SD = 0.87$ und $M = 4.61$, $SD = 0.93$, $t = 2.91$, $SE = .07$, $p = .004$) und Interkulturelle Solidarität ($M = 4.79$, $SD = 0.69$ und $M = 4.68$, $SD = 0.74$; $t = 2.16$, $SE = .06$, $p = .031$) aufwies. Zudem wurden intraindividuelle Effekte durch einen längsschnittlichen Vergleich der Interventionsstichprobe untersucht. Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung mit den Skalen des EMC/RSEE und den Messzeitpunkten als Faktoren ergab signifikante Haupteffekte für Skalen ($F(5, 1665) = 1696.12$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .84$) und Messzeitpunkte ($F(1, 333) = 20.52$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .06$), sowie eine signifikante Interaktion ($F(5, 1665) = 10.35$, $p <$

.001, $\eta_p^2 = .03$). Posthoc-Tests zeigte höhere Ausprägungen nach der Kursteilnahme im Vergleich zu vorher auf den Skalen Interkulturelles Bewusstsein (T1: $M = 4.57$, $SD = 0.90$, T2: $M = 4.80$, $SD = 0.87$, $t = 5.97$, $SE = .04$, $p < .001$) und Interkulturelle Solidarität (T1: $M = 4.66$, $SD = 0.71$, T2: $M = 4.80$, $SD = 0.70$, $t = 4.30$, $SE = .03$, $p < .001$, *p*s für andere Skalen > .13).

Diskussion

Das Everyday Multicultural Competencies/Revised Scale of Ethnocultural Empathy (EMC/RSEE; Mallinckrodt et al., 2014) wurde ins Deutsche übersetzt und zeigte in zwei unabhängigen Stichproben gute psychometrische Eigenschaften. Jedoch erwiesen sich einzelne Items der Skalen Interkulturelle Empathie und Interkulturelle Solidarität als weniger gut geeignet für die untersuchten Stichproben (niedrige Hauptladungen und/oder bedeutsame Nebenladungen). Es wurden jedoch keine Items ausgeschlossen, um die theoretisch fundierte Inhaltsvalidität nicht zu verändern. Während das Originalinstrument für weiße US-amerikanische Studierende an einer Universität mit niedriger ethnischer Diversität entwickelt wurde, konnte die Validität des Instrumentes auf einen von deutlich höherer Diversität gekennzeichneten universitären Kontext ausgeweitet werden (FernUniversität in Hagen, 2015). Nach Teilnahme am Kurs Psychologie und kulturelle Vielfalt zeigte sich ein Zuwachs auf den Skalen Interkulturelles Bewusstsein und Interkulturelle Solidarität, sowohl im Vergleich zur Messung vor Kursteilnahme als auch im Vergleich zur Messung in einer unabhängigen Stichprobe. Durch Propensity Score Matching konnten potentielle systematische Unterschiede zwischen den unabhängigen Stichproben ausbalanciert werden. Eine Limitation stellt jedoch das Fehlen einer echten Kontrollgruppe dar. Dies ließ sich aufgrund der verpflichtenden Kursteilnahme nicht realisieren. Zur Weiterentwicklung des EMC/RSEE für die Anwendung in vielfältigen Kontexten sollten zukünftige Studien weitere Kriterien, weitere Methoden und nicht-studentische Stichproben heranziehen.

Literatur

Banse, R. & Gawronski, B. (2003). Die Skala Motivation zu vorurteilsfreiem Verhalten: Psychometrische Eigenschaften und Validität. *Diagnostica, 49*, 4-13.

FernUniversität in Hagen. (2015). *Zahlen und Daten - Universität - FernUniversität in Hagen.* Verfügbar unter: http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/profil/zahlen/index.shtml.

Funke, F. (2005). The dimensionality of right–wing authoritarianism: Lessons from the dilemma between theory and measurement. *Political Psychology, 26*, 195-218.

Gabrenya, W., Griffith, R., Moukarzel, R., Pomerance, M. & Reid, P. (2012). Theoretical and practical advances in the assessment of cross-cultural competence. In D. Schmorrow & D. M. Nicholson (Eds.), *Advances in design for cross-cultural activities part I. Advances in Human Factors and Ergonomics Series.* (pp. 317-331). Boca Raton: CRC Press.

Hiller, G.-G. (2010). Was machen Sie denn da eigentlich? - oder: FAQ - 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen. In S. Vogler-Lipp & G.-G. Hiller (Hrsg.), *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen: Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 35-56). Wiesbaden: Springer.

Mallinckrodt, B., Miles, J. R., Bhaskar, T., Chery, N., Choi, G. & Sung, M.-R. (2014). Developing a comprehensive scale to assess college multicultural programming. *Journal of Counseling Psychology, 61*, 133-145.

Pittinsky, T. L., Rosenthal, S. A. & Montoya, R. M. (2011). Measuring positive attitudes toward outgroups: Development and validation of the Allophilia Scale. In L. R. Tropp & R. K. Mallett (Eds.), *Moving beyond prejudice reduction: Pathways to positive intergroup relations* (S. 41-60). Washington DC: American Psychological Association.

Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M. & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 67,* 741-763.

Schnabel, D., Kelava, A., Seifert, L. & Kuhlbrodt, B. (2015). Konstruktion und Validierung eines multimethodalen berufsbezogenen Tests zur Messung interkultureller Kompetenz. *Diagnostica, 61*, 3-21.

Statistisches Bundesamt (2015). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2014. Fachserie 1 Reihe 2.2.* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Stephan, W. G. (1999). A survey for use in evaluating dialogue programs. Verfügbar unter: http://ncdd.org/exchange/files/docs/walter_stephan.pdf.

Wächter, B. (2009): Intercultural dialogue on the University campus. In S. Bergan & J.-P. Testoueix (Eds.), *Intercultural dialogue on campus.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.