

Ruthemann, Ursula

## Die Psychologie in der Lehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung

*Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (2004) 3, S. 353-361



Quellenangabe/ Reference:

Ruthemann, Ursula: Die Psychologie in der Lehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (2004) 3, S. 353-361 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135561 - DOI: 10.25656/01:13556

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135561>

<https://doi.org/10.25656/01:13556>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

### Nutzungsbedingungen

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

### Terms of use

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

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

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## **Die Psychologie in der Lehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung**

Ursula Ruthemann

**Es wird der Frage nachgegangen, welche Psychologie die Lehrerbildung braucht und wie weit eine Fachdidaktik der Psychologie fortgeschritten ist. Wie sind Ziele, Inhalte, Lernarrangements und Lernzielkontrollen in der Ausbildung von Psychologie zu gestalten, wenn sich diese aufgrund ihrer Rolle als Hilfswissenschaft in der Ausbildung von Lehrpersonen zwischen Berufsfeldorientierung und Wissenschaftsorientierung zu bewegen hat.**

### **1. Welche Psychologie braucht die Lehrerbildung?**

In Phasen der Reformen darf man radikal in Frage stellen: Was soll die Psychologie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Die Frage lässt sich nur beantworten, wenn man das Verhältnis der Psychologie als wissenschaftlicher Disziplin und ihrer Funktion als Ausbildungsfach für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung analysiert. Individuelle und soziale Prozesse beim Denken, Fühlen und Handeln sind Gegenstand empirischer psychologischer Forschung. Forschungsergebnisse nützen mindestens im Bereich der Analyse dessen, was Schule, Lehren und Lernen ausmacht... Darüber hinaus kann die Psychologie der Schule auch technologische Regeln bieten, nach denen in gegebenen Situationen mit bestimmten Handlungsstrategien vorhersehbare Wirkungen erzeugt werden können. Dies gilt nicht nur für die Pädagogische Psychologie, die erzieherisch relevante Situationen zum Forschungsgegenstand hat. Dies gilt auch für andere Teildisziplinen der Psychologie, wobei dort jedoch die Transferweite für die Nutzung des psychologischen Wissens grösser ist, z.B. wenn Strategien der Gesprächsführung aus der Klinischen Psychologie von therapeutischen auf pädagogische Situationen übertragen werden. Beispiele zeigen, dass nicht nur die Pädagogische Psychologie als Teildisziplin der Psychologie relevante curriculare Inhalte für die Lehrerbildung liefert. Psychologie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat ihre Daseinsberechtigung in ihrem Nutzwert für das Berufsfeld, und der ist potenziell gross (Langfeldt, 1998). Dem Angebot steht auch eine grosse Nachfrage gegenüber (Graudenz, 1996). Warum Angebot und Nachfrage nicht so recht zusammenfinden, wird weiter unten diskutiert.

Das Verhältnis von Psychologie und Lehrerbildung ist jedoch komplexer: Man kann die Didaktik psychologisch fundieren und damit aktualisieren. Hans Aebli war vielleicht der Erste, aber nicht der Letzte, der sich darum bemüht hat, die allgemeine Didaktik lern- und entwicklungspsychologisch zu begründen. Moderne fachdidaktische Forschung kommt ohne psychologische Begriffe nicht aus.

Psychologie leistet noch mehr im Bereich der Didaktik und Diagnostik: Sie stellt empirische Methoden zur Verfügung, um Lehre und Unterricht zu evaluieren, und zwar auf allen Ebenen, auch an Hochschulen, oder um Diagnosen bei Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Lehrenden zu stellen. Noch fehlen hier die Dozierenden, und es scheint noch kein Instrument zu geben, um professionelle Hochschullehre zu diagnostizieren, obwohl es Zertifikate wie den "Master of Higher Education" bereits gibt. Die Psychologie ist also rund um Schule und Hochschule in der Rolle einer Hilfswissenschaft. Ihr eigentlicher Forschungsgegenstand ist nicht ausschliesslich Schule und Bildung, jedoch dient sie denjenigen Disziplinen, die diesen Gegenstand im Zentrum haben. So ist auch das Entstehen des interdisziplinären Forschungsfeldes der empirischen Pädagogik zu verstehen.

Psychologie als curricularer Gegenstand ist unbestritten. Dennoch fehlt eine Fachdidaktik der Psychologie. Es gibt sie ansatzweise für die Psychologie als Unterrichtsfach am Gymnasium (Knopf, 2001). Die vorliegenden Fachdidaktiken sind jedoch weder einheitlich, noch "einfach so" auf die Hochschulstufe zu übertragen. Sollen beispielsweise verbreitete Strategien der Allgemeinen Didaktik auf den Unterricht der Psychologie übertragen werden? Damit entsteht jedoch noch keine Fachdidaktik, weil Voraussetzungen nicht berücksichtigt werden, die für die Psychologie konstitutiv sind, z.B. der Umstand, dass Psychologie als Lehrinhalt oft mehr "Ich-Nähe" aufzuweisen hat als andere Themen. Psychologie als Lehrinhalt muss mit hartnäckigeren Alltagstheorien konfrontiert werden. Psychologie findet in jeder Unterrichtssituation auch statt und ist nicht nur Lehrinhalt. Die Glaubwürdigkeit von psychologischen Befunden ist deshalb fraglicher als die Glaubwürdigkeit von anderen Unterrichtsinhalten (Ruthemann, 2000).

Woher könnte eine Fachdidaktik der Psychologie kommen, die den besonderen Inhalt in seiner Beziehung zu den Lernenden berücksichtigt? Denkbar sind Ableitungen aus allgemeiner Didaktik, Analogschlüsse aus der Didaktik der Pädagogik (Bertschy, 2004), Transfer aus der Didaktik der Psychologie im Gymnasium, rekursive Anwendung der pädagogisch-psychologischen Instruktionsforschung auf die Lehre derselben. Oder man könnte aus schulpädagogischer Forschung auf Psychologieunterricht in der Lehrerbildung schliessen. Keiner dieser Wege ist bisher konsequent gegangen worden.

Welchen Weg man auch wählt, eine Fachdidaktik der Psychologie in der Lehrerbildung hat sich einer Reihe von Fragen zu stellen: Was sind die Lernziele im Bereich der Psychologie für zukünftige und amtierende Lehrpersonen? Und wie lässt sich das Erreichen der Ziele überprüfen? Mit welcher Psychologie, d.h. mit welchen Themen der wissenschaftlichen Disziplin Psychologie sollen sich Lehrpersonen auseinandersetzen? In welchen Ausbildungsgefässen und Unterrichtsarrangements und zu welchen Zeitpunkten soll dies am besten geschehen? Welches sind geeignete Medien? Was sind die Voraussetzungen, die das Fach vorgibt, und welches sind die Voraussetzungen der

Studierenden? Eine Fachdidaktik, die diese Fragen beantworten könnte, steckt noch in den Kinderschuhen (Ruthemann, 2000). Kein Ansatz scheint alle eben erwähnten Aspekte der Voraussetzungen, Lernziele, Inhalte, Unterrichts- und Prüfungsarrangements und Medien gleichzeitig zu berücksichtigen.

## **2. Aufgaben und Ziele der psychologischen Ausbildung**

Im Kerncurriculum des Psychologischen Instituts der Universität Oldenburg werden zwei Orientierungen als Gegenstandsbereich erwähnt: "Orientierung an der Fachsystematik der Psychologie" und "Orientierung an den schulischen Gegebenheiten und Anforderungen des beruflichen Handelns". Diese Orientierungen verstehe ich als Grobziele, obwohl Viebahn (2002) sie als Kategorien von Lehrveranstaltungen auffasst. Dies ist ein Fortschritt an deutschen Universitäten, wo Lehramtsstudierende als Nebenfachstudierende sich arrangieren müssen mit einem Lehrangebot, das für zukünftige Psychologen konzipiert wurde. Aber die Strategie, nebeneinander sowohl Wissenschaftsorientierung als auch Berufsfeldorientierung in separaten Seminaren anzubieten, genügt kaum. Die Förderung seriösen wissenschaftlichen Denkens führt zu Misstrauen und Unsicherheit gegenüber psychologischen Aussagen über psychische Realität: Denn das Zweifeln kennzeichnet wissenschaftliches Denken ebenso wie der seriöse Umgang mit den Grenzen des Wissens. Dagegen setzt die Berufsfeldorientierung eine wenigstens minimale Sicherheit in der Situationsorientierung voraus, also Vertrauen in das psychologische Wissen: Die geistige Grundhaltung ist Überzeugung. Wissenschaftliches Denken und das Bemühen um Handlungskompetenz führen zu kontradiktorischem Umgang mit psychologischem Wissen, es sind unterschiedliche Wissensformate. Handlungskompetenz als der anspruchsvollste Aspekt der Berufsfeldorientierung ist somit nicht nur mehr, sondern anders als Wissenschaftsorientierung. Zielsetzungen zu klären ist nicht nur konstitutiv für die Rolle der Psychologie in der Lehrerbildung, sondern hat auch weit reichende Folgen: Wenn "Kommunikation" als curricularer Inhalt aufgeführt wird, so ist nicht klar, ob es genügt, sich Wissen über Kommunikationstheorien anzueignen oder ob Techniken eines Konfliktgespräches beherrscht werden sollen. Neben diesen beiden Zieldimensionen wird "Haltung" als dritte Zieldimension für das Unterrichtsfach Pädagogik diskutiert (Bertschy, 2004). Was fachspezifisch für eine normative Wissenschaft nahe liegend ist, ist für die Psychologie diskussionsbedürftig, da die Psychologie sich nicht als normative Wissenschaft versteht. Sie wird aber in einer Berufsausbildung mit einem Berufsethos (Zutavern, 2001) in einen normativen Kontext gestellt.

Die Ziele Wissen, Urteilen, Können und Wollen werden jedoch mit Vorteil inhaltspezifisch formuliert, weil durchaus denkbar ist, dass im gleichen Inhaltsbereich zu verschiedenen Zeitpunkten der Berufsbiografie unterschiedliche Ziele wichtig sind.

So oder so wird deutlich, dass die Präzisierung der Ziele höhere Anforderungen an Curricula stellt, als Inhalte aufzulisten und getrennt davon Ziele zu formulieren, was derzeit üblich ist. "Psychological literacy" könnte man einerseits eher theoretisch begründen (Oser, 1997) oder eher empirisch (Bromme, 1997). Man kann solche Kompetenzen auch einzeln aus Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung ableiten. Listen von Handlungskompetenzen als Ausgangspunkt der Curriculumentwicklung zu nehmen, ist der heutige Standard im Aufbau von Pädagogischen Hochschulen. Hier leistet die Pädagogische Psychologie einen wesentlichen Beitrag, indem sie das Handeln von Lehrpersonen zum Gegenstand der Forschung macht, Expertenhandeln erfassbar und messbar zu machen versucht, um so Antworten auf die pädagogische Frage nach gutem Unterricht zu liefern.

### **3. Inhalte und Themen der psychologischen Ausbildung**

Wie kommt man zum Pool der Inhalte für die Lehrerbildung? Um sie zu finden, gibt es verschiedene Vorgehensweisen. Der Entwurf eines Rahmencurriculums "Psychologie in den Lehramtsstudiengängen" der DGfP enthält eine detaillierte Auflistung von Inhalten (Langfeldt, 2000). Diese scheinen vorwiegend an der Systematik der Psychologie orientiert zu sein. Kritisch gesehen darf man fragen, was der Sinn der Wissenschaftsorientierung ist. Geht es darum, aus Lehrpersonen kleine Psychologen zu machen? Ich sehe den Zweck der Wissenschaftsorientierung eher darin, zukünftige Lehrpersonen aufs lebenslange Lernen vorzubereiten. Und lebenslange Professionalisierung heisst, das eigene Fachwissen à jour zu halten. Also ein Berufsleben lang psychologische Literatur lesen, verstehen und im Berufsfeld nutzen zu können. Dazu braucht man rudimentäre Kenntnisse der Systematik des Faches, vorrangig, um zu einer Frage geeignete Literatur zu finden. Die Systematik weist jedoch Friktionen und Überschneidungen auf. Die Gliederung hinkt der Weiterentwicklung des Faches hinterher, wie sich aus den Forschungsproblemen der Psychologie ableiten lässt (Jüttemann, 1983). Sicher sind Kenntnisse in Forschungsmethoden und in Forschungslogik notwendig, um falsche Schlussfolgerungen, wie z.B. das Verwechseln von Korrelation und Kausalität, zu vermeiden. Wie viel Systematikorientierung jedoch nötig ist, um "psychological literacy" zu erreichen, ist ungeklärt. Auch könnte Qualität wichtiger sein als Quantität. An der Systematik orientierter Unterricht bleibt im wissenschaftlichen Denken, also in einem Zweifel fördernden Wissensformat. Die Inhalte werden als "zu theoretisch" empfunden und die Studierenden erwerben träges Wissen, mit dem sie – mindestens subjektiv beurteilt – nichts anfangen können (Plath, 1996). Bisher ist m.E. die Frage nach der geeigneten Art der Systematikorientierung und der damit angestrebten "psychological literacy" so nicht gestellt, geschweige denn beantwortet worden. Indirekt lässt sich jedoch aus der Kritik am Psychologieunterricht (Tettenborn, 1999) schliessen, dass bis heute die Systematikorientierung überwiegt. Sonst hätte nicht Terhart mehr Professionsorientierung in der Lehrerbildung gefordert (Terhart, 2000), und es liegt nahe, dass

beides integriert und in zeitlicher Nähe – was immer das heissen mag – zueinander stehen muss, um träges Wissen zu vermeiden. Geht man nicht von der Systematik der Disziplin Psychologie aus, sondern von der zu erwartenden Nützlichkeit des Themas für das Berufsfeld von Lehrpersonen, sieht der Pool anders aus. Welches sind die berufsqualifizierenden psychologischen Themen? Pragmatisch könnte man auf den geeigneten Inhaltspool mit dem folgenden Fragenraster kommen:

1. Welche Psychologie ist für die Schule potenziell nützlich?
2. Was davon bietet ein besonders breites Anwendungspotenzial?
3. Welches Wissen bietet die Psychologie Junglehrkräften in den kritischen ersten Berufsjahren?
4. Was davon ist nicht durch Vorbildungen abgedeckt?
5. Was davon geht deutlich über die Alltagspsychologie hinaus?
6. Welche Inhalte sind nicht in anderen Ausbildungselementen abgedeckt?

#### **4. Ausbildungsformen und Medien**

Hier hat sich eine Vielfalt von pragmatischen Vorgehensweisen herausgebildet, die mehr oder weniger didaktisch begründet werden können. Lernumgebungen für den Psychologieunterricht werden auf jährlichen Tagungen präsentiert (National Institute on the Teaching of Psychology), im Internet oder in Büchern (Sternberg, 1997) präsentiert. Aber wo bleibt beispielsweise der Wettbewerb für Ideen zur Durchführung anregender und weiterführender psychologischer Seminare? Wo ist die Bühne für die Präsentation neuer Konzepte für praxisbezogene, diagnostische Veranstaltungen? "Wann vergibt die DGfP einen Preis für die beste über Internet abrufbare psychologische Lernsoftware?" fragt Spada (1997) zu Recht.

Die Instruktionspsychologie scheint hier in einer verrückten Rolle zu sein: Die Expertise wird in der Psychologie produziert, aber nicht für die psychologische Ausbildung genutzt. Einschlägige Forschung zur Überwindung des trägen Wissens stammt aus der Psychologie (Mandl, 2000), Erprobungen von neuen Unterrichtsarrangements an der Hochschule (Gräsel, 1997) ebenso. Aber da weder die Forschung noch die Anwendung im Fach Psychologie erfolgen, kann auch dies nicht als Fachdidaktik bezeichnet werden. Es ist eher eine allgemeine (Hochschul-)Didaktik, die von Psychologen zwar erforscht, aber kaum angewendet wird.

Will man der Fachdidaktik der Psychologie auch im Bereich der Lernarrangements näher kommen, muss man das Fachspezifische berücksichtigen. Aber was bedeutet fachspezifisch in der Psychologie? Die Disziplin lässt sich ja nur schwer über einen Kanon der Inhalte und ebenso wenig über eine einheitliche Forschungsmethodik als Kanon

definieren (Herrmann, 1991). Was ist dann Einheit stiftend? Es könnten die psychologischen Probleme des Unterrichts sein.

Eines davon ist die grosse Ich-Nähe psychologischer Themen. Diese bewirken oft eine Ambivalenz gegenüber der Psychologie: Einerseits ist man sehr neugierig und fasziniert von Mysteriösem, weshalb dies als Unterrichtsrezept kultiviert werden kann (Cialdini, 1999), aber andererseits wird oft ein Hindsight-Bias ausgelöst und Ergebnisse werden als trivial wahrgenommen (Semmer, 1991). Allein die Nähe zwischen psychologischem Thema und Merkmalen der Vermittlungssituation wirkt: Psychologieprüfungen in sozialer Bezugsnormorientierung zu beurteilen wird schwer akzeptiert, wenn man im Unterricht vorher motivationale Vorteile der Individualnorm aufgelistet hat. "Aussenseiterrolle" zu thematisieren und zugleich nicht zu bemerken, dass in der Studierendengruppe solche sind, macht unglaublich. Psychologie ist nie nur Thema, sie findet gleichzeitig statt.

Betroffenheit und der Erfahrungsreichtum im Alltag sowie mangelndes methodisches Wissen lassen rasch wissenschaftliche Aussagen als unplausibel erscheinen ("Ich kenne aber einen Fall, da ist es ganz anders"), so dass beim Handeln unter Druck auf alte Erfahrungen zurückgegriffen wird, kaum auf professionelles Wissen (Wahl, 1991).

Probleme mit der ökologischen Validität reduzieren die Bewährung psychologischer Befunde. Viele Studierende scheitern allein am verwirrenden Fachjargon, der eine Mehrzahl von Lehrerstudierenden abschreckt (Plath, 1998). Wissenschaftlich fundierte Texte in verständlicher Sprache werden kaum geschrieben und psychologische Alltagstheorie als Ratgeberpsychologie massenweise auf den Psychomarkt gestreut (Mandl, 2000), die allerdings auf den zweiten Blick nicht so einfach umsetzbar ist (Oelkers, 1995).

Durch den Aufbau von psychologischem Wissen bei Lehrkräften wird zugleich eine Sensibilisierung der Problemwahrnehmung erreicht und eine grössere Vorsicht in der Handlungsplanung. Dies führt dazu, dass gleichzeitig vergrösserter Handlungsdruck besteht und verunsicherte Handlungsentscheidungen resultieren. Die Psychologie als junge Wissenschaft hat kurze Halbwertszeiten des Wissens. Die daraus folgenden unsicheren Geltungsbereiche von Theorien und Befunden erschweren nicht nur Replikationsstudien, sie torpedieren die ökologische Validität von Grundlagenwissen und die Entwicklung von technologischen Regeln. Man weiss also nie so genau, welches psychologische Wissen eigentlich für welche Anwenderprobleme dienlich ist. Wissenschaftliche Psychologie seriös anzuwenden, verlangt ziemlich viel Ambiguitätstoleranz und Strategien für den Umgang mit Komplexität.

## 5. Standards und Masstäbe für die Beurteilung

Passend zu den Lernzielen müssen die Aufgabenstellungen und Beurteilungsmasstäbe entwickelt werden. Es besteht eine breite Kultur des Prüfens von Wissen. Aber wie prüft man psychologische Handlungskompetenzen? Wie psychologische Urteilsfähigkeit? Und das bei berufsfeldorientierter Ausbildung? Natürlich nicht mit den Wissen abfragenden Klausuren, sondern mit Leistungsnachweisen, in denen genau jene Kompetenzen herausgefordert werden, die im Lernziel gemeint sind. Dies sind Projektberichte, um das Verständnis psychologischer Forschung zu überprüfen, oder Analysen von Schülerbeobachtungen, um die Urteilskompetenz zu prüfen. Eine Lehrerbildungsdidaktik fehlt noch weitgehend, bisher sind die Mängel der bestehenden Lehrerbildung und die Wegweiser formuliert. Eine Fachdidaktik der Psychologie gibt es erst ansatzweise, und nur fürs Gymnasium mit seinen anderen Zielsetzungen. Der historische Zeitpunkt ist günstig, denn in Reformphasen kann man auch radikale Forderungen stellen, wie beispielsweise die Aufhebung der Zweiphasigkeit der Lehrerbildung als Voraussetzung für berufsfeldorientierte Psychologieausbildung oder die Grundsatzdiskussion, wie sich Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldorientierung überhaupt mit der Einteilung in Bachelor- und Masterstudiengänge vertragen. Alle diese für den Psychologieunterricht typischen Schwierigkeiten verlangen darauf abgestimmte Unterrichtsarrangements. Ein Ansatz ist die neue Vermittlungskultur der Trainings in der Lehrerbildung.

Zum Medieneinsatz in der psychologischen Ausbildung bestehen noch nicht viele Überlegungen. Es gibt aber eine kritische Analyse des psychologischen Films, Erprobungen von neuen Unterrichtsarrangements an der Hochschule. Wenn man bedenkt, dass Lehrmittel materialisierte didaktische Reflexion darstellen, verwundert dieser Mangel kaum.

Allgemeine Hochschuldidaktik genügt nicht, weil sie universitär orientiert ist und dort der Berufsfeldbezug explizit abgelehnt wird. Eine Didaktik der Psychologie für die Lehrerbildung muss berücksichtigen, dass die Psychologie nominell aus den Curricula verschwunden ist, weil Module der Lehrerbildung in der Schweiz kaum mehr systematikorientiert, sondern berufsfeldorientiert benannt werden und Themen interdisziplinär bearbeitet werden sollen, von Dozierenden, die meist einer Disziplin, oft nicht der Psychologie angehören.

Ein Weg dorthin wäre, die Forschung über Lehrerbildung konsequenter zu beachten, mit der Frage, welche Ziele, Inhalte, Unterrichts- und Prüfungsarrangements im Psychologieunterricht mit seinen typischen Voraussetzungen Erfolg versprechend wären. Das Ziel der Entwicklung eines besseren Psychologieunterrichts dürfte auf die Forschung zurückwirken: Es braucht durch pädagogisch-psychologische Forschung abgestützte präzise Beschreibungen von "optimalen" Kompetenzen von Lehrpersonen. Das



wären Ziele der Lehrerbildung, an denen sich jede Entwicklung der psychologischen Ausbildung zu orientieren hat. Weiter sollten vermehrt "situiert" neue Unterrichtsmodelle evaluiert werden, z.B. Trainings in der Lehrerbildung mit Persönlichkeitstests (Krause, 2003). Hier werden Ergebnisse der psychologischen Forschung für die Entwicklung von Psychologieunterricht genutzt, wenn auch um den Preis der Insellösung, denn die Frage nach der Integration von Systematikorientierung wird damit gelöst. Dazu braucht es die Nutzung pädagogischer Theoriebildung. Der Blick über die Grenze der Disziplin kann auch noch zu Analogieschlüssen und Anleihen aus der Pädagogik führen, wo es immerhin seit 1999 eine Gesellschaft für die Didaktik der Erziehungswissenschaften gibt und eine Didaktik der Pädagogik für Lehrpersonen angedacht ist (Bertschy, 2004).

## Literatur

- Bertschy, B.** (2004). *Fachdidaktische Konzeption einer berufsfeldorientierten Pädagogik*. Bern: Peter Lang.
- Bromme, R.** (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–214). Göttingen: Hogrefe.
- Cialdini, R.** (1999). *What's the best secret device for engaging student interest? Hint: the answer is in the title*. The 21st Annual National Institute on the Teaching of Psychology, St. Petersburg Beach, Florida.
- Gräsel, C.** (1997). *Problemorientiertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Graudenz, I.** (1996). Wieviel Psychologie braucht die Schule? Fortbildungserfahrungen und -wünsche von Grundschullehrerinnen und -lehrern aus Hessen. In I. Plath & H. Zayer (Hrsg.), *Qualität in der Psychologieausbildung: Erfahrungen, Thesen, Ausbildungskonzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (Band 2, S. 53–74). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Havers, N. & Helmke, A.** (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 174–193.
- Herrmann, T.** (1991). Über die Verabsolutierung des Selbstgemachten. Polemisches zur "richtigen Psychologie". In K. Grawe, R. Hänni, N. Semmer & F. Tschan (Hrsg.), *Über die richtige Art, Psychologie zu betreiben* (S. 25–36). Göttingen: Hogrefe.
- Jüttemann, G.** (1983). *Psychologie in der Veränderung. Perspektiven für eine gegenstandsangemessene Forschungspraxis*. Weinheim: Beltz.
- Knopf, H. & Gallschütz, C.** (2001). Zur Vermittlung fachdidaktischer Ansätze in der Ausbildung von Psychologielehrerinnen- und -lehrern fürs Gymnasium. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation III*. (Band 6, S. 219–236). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Langfeldt, H. P.** (1998). Die Pädagogische Psychologie ist eine Wissenschaft mit gesellschaftlichem Bedarf. *Psychologische Rundschau*, 49 (2), 90.
- Langfeldt, H. P., Brunstein, J. & Kohlmann, C. W.** (2000). *Bericht der Kommission der Deutschen Gesellschaft für Psychologie "Psychologie in den Lehramtsstudiengängen"*. Schwäbisch-Gmünd: Psychdidac.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J.** (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen, Hogrefe.
- Matlin, M. W.** (1997). Distilling Psychology Into 700 Pages: Some Goals for Writing an Introductory Psychology Textbook. In R. J. Sternberg (Ed.), *Teaching Introductory Psychology – survival tips from the Experts* (pp. 73–90). Washington DC: American Psychological Association APA.
- Oelkers, J.** (1995). *Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

## Psychologie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Plath, I.** (1996). Pädagogische Psychologie in Ausbildung und Beruf aus der Sicht von Lehrkräften. In I. Plath & H. Zayer (Hrsg.), *Qualität in der Psychologieausbildung: Erfahrungen, Thesen, Ausbildungskonzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (Band 2). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Plath, I.** (1998). Rezeption pädagogisch-psychologischer Fachliteratur und der Umgang mit Wissen: Vernachlässigte Aspekte der Lehre? In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation I. Konzepte, Erfahrungsbericht und empirische Untersuchungsbefunde aus Anwendungsfeldern der Aus-, Fort, und Weiterbildung* (S. 215–230). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Ruthemann, U.** (1998). Mein Schulpatenkind – Fallstudien als Beitrag zu einer handlungsorientierten Psychologiedidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6 (3), 439–446.
- Ruthemann, U.** (2000). Psychologieunterricht in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung: Probleme und Lösungsansätze. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation II: Neue Medien, Psychologiedidaktik und Evaluation in der psychologischen Haupt- und Nebenfachausbildung* (S. 257–276). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Ruthemann, U.** (2001). Trainingselemente im Lehramtsstudium vernetzen: fächerverbindende und problemorientierte Ausbildung in Gesprächsführung. *Grundschule* (9), 36–40.
- Sämmer, G., Hofer, M. & Paffrath, G.** (1996). Zur Lage des Psychologieunterrichts an der gymnasialen Oberstufe in der Bundesrepublik Deutschland. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, 4, 7–11.
- Schoenpflug, W.** (1998). Filme für den Psychologieunterricht. Kritischer Bericht über eine Filmproduktion im Rahmen des Telekollegs II -Studiengang Psychologie der Freien Universität Berlin. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation I. Konzepte Erfahrungsbericht und empirische Untersuchungsbefunde aus Anwendungsfeldern der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (S. 187–196). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Semmer, N. & Tschan, F.** (1991) "Und dafür habt ihr so lange geforscht?" Zum Problem der Trivialität in der Psychologie. In K. Grawe, R. Hänni, N. Semmer & F. Tschan (Hrsg.), *Über die richtige Art, Psychologie zu betreiben* (S. 151–166). Göttingen: Hogrefe.
- Semmer, N.** (1998). Mythos Praxis – Anmerkungen eines Arbeitspsychologen zum Studium sogenannt "angewandter" psychologischer Fächer. *Psychologische Rundschau*, 49 (4), 197–205.
- Sternberg, R. J.** (Ed.). (1997). *Teaching Introductory Psychology – survival tips from the Experts*. Washington DC: American Psychological Association APA.
- Terhart, E.** (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Tettenborn, A.** (1999). *Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Wenn StudentInnen selbst bestimmt lernen s(w)ollen*. 7. Tagung Pädagogische Psychologie, Freiburg, Schweiz.
- Wahl, D.** (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Zutavern, M.** (2001). *Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern*. St. Gallen. Dissertation.

### Autorin

**Ursula Ruthemann**, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Mühlenplatz 9, 6004 Luzern, ursula.ruthemann@phz.ch