

Ruthemann, Ursula

Mein Schulpatenkind. Fallstudien als Beitrag zu einer handlungsorientierten Psychologiedidaktik

Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 3, S. 439-446



Quellenangabe/ Reference:

Ruthemann, Ursula: Mein Schulpatenkind. Fallstudien als Beitrag zu einer handlungsorientierten Psychologiedidaktik - In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 3, S. 439-446 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133952 - DOI: 10.25656/01:13395

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133952>

<https://doi.org/10.25656/01:13395>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<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.

Kontakt / Contact:

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

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.

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Mein Schulpatenkind

Fallstudien als Beitrag zu einer handlungsorientierten Psychologiedidaktik

Ursula Ruthemann

Beschrieben wird eine Form der Abschlussprüfung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt Zofingen im Fach Pädagogische Psychologie. Dazu haben Studierende über längere Zeit ein Kind beobachtet und im Lichte des pädagogisch-psychologischen Wissens reflektiert. Die "Schulpatenkinder" sind ein Schritt auf dem Weg zu einer handlungsorientierten Psychologiedidaktik.

1. Begründung für das Konzept

Spätestens seitdem von Whitehead (1929) beklagt wurde, dass das Wissen der Studierenden "träge" sei, wird immer wieder bemängelt, dass Hochschulabsolvierende nicht in der Lage seien, ihr aufgebautes Wissen anzuwenden (Mandl, 1993; Renkl, 1996). Offensichtlich besitzt das aufgebaute Fachwissen einen Mangel an Handlungswirksamkeit. Dies schlägt sich auch in den gelegentlichen Klagen von Lehramtsstudierenden nieder, dass dieser oder jener Ausbildungsinhalt zu wenig praxisrelevant sei. Die Beobachtungen bei Praxisbesuchen ergeben dementsprechend, dass Fachwissen nicht angewendet wird. Diesem Produktionsdefizit kann ein Mangel an "Praxiskönnen" (Messner, 1996) zugrundeliegen, im Speziellen die Unfähigkeit, dieses Fachwissen in der Praxis umsetzen zu können. Vielleicht fehlt das prozedurale Wissen zur Umsetzung? Vielleicht ist auch die Zeitverschiebung zwischen curricularem, systematischem Wissensaufbau und problemorientierter Wissensanwendung in Praxissituationen ein grösseres Problem, als wir Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner es gerne hätten? Das Wissen aus dem Psychologieunterricht ist oft zu wenig situiert, wodurch die Nützlichkeit des Wissens zu wenig erkannt wird (Aebli, 1987). Zu diesem allgemeinen dürfte als psychologiespezifisches Problem hinzukommen, dass die Alltagspsychologie dominant ist. Sie wird in engem Verbund mit Lebenserfahrung und Handlungssituationen erworben und stellt eine unliebsame Konkurrenz zur wissenschaftlichen Psychologie dar (Wade, 1997). Mindestens unter Handlungsdruck wird dann eher auf Alltagspsychologie als auf Fachwissen rekurriert (Wahl, 1991).

Eine Herausforderung an die pädagogisch-psychologische Ausbildung von Lehramtsstudierenden ist also, den systematischen Wissenserwerb und die problemorientierte Anwendung mit unterrichtsmethodischen Mitteln zu verknüpfen und Wissensanwendungskompetenzen situiert aufzubauen. Die Fallstudie ist hier ein geeignetes Mittel: Dokumentierte Beobachtungen können später interpretiert werden, und aus dem wachsenden Fachwissen ergeben sich neue Perspektiven für spätere Beobachtungen. Der Begriff der Fallstudie wird hier in einem engeren und anderen Sinne als jenem von Angela und Karl Frey gebraucht (Frey, 1993): Fallstudie meint hier die beobachtende und reflektierende Begleitung eines realen Kindes, des "Schulpatenkindes", über einen Zeitraum von etwas mehr als ein halbes Jahr, meist mit Kontakten in der berufsähnlichen Praktikumssituation. Diese Idee ist keineswegs neu. Sie ist in

verschiedenen Sozialberufen üblich, beispielsweise in den meisten postgradualen, berufsfeldbezogenen Psychologieausbildungen, in der Krankenpflegeausbildung, um nur zwei Beispiele zu nennen. Die Fallstudie ist jedoch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermutlich noch wenig verbreitet.

Ein weiterer Grund für ein neues Konzept waren Zweifel an der Reliabilität und Validität der mündlichen Prüfungen (Bönsch, 1991). Wenn die Studierenden in 20 Minuten ihre in einem Studienjahr erworbene Kompetenz im Fach Psychologie zeigen sollen, wird vielleicht doch eher Eloquenz gemessen? Mindestens kann in einem solchen "Speed-Test" kaum der reflexive Transfer von Fachwissen ins Berufsfeld geprüft werden. Mit der Fallstudie, die über das gesamte Studienjahr verteilt verfasst wird, soll auch die Prüfungssituation entlastet und die Reliabilität erhöht werden. Weil die Art des Umgangs mit psychologischem Fachwissen dem näher kommt, was Lehrkräfte in der Berufspraxis tun können, dürfte sich die Prüfung mit der Fallstudie auch positiv auf die Validität auswirken, verglichen mit Wissensprüfungen oder auch mit "paper-and-pencil"-Anwendungssituationen.

Eine Antwort auf das alte Problem des Produktionsdefizits ist der problemorientierte Unterricht, der in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Tradition hat und sich mittlerweile auch an Hochschulen zu etablieren beginnt (Gräsel, 1997; Pfaff, 1997). In wissenschaftlichen Studien zum problemorientierten Hochschulunterricht wird jedoch meist mit Computersimulation gearbeitet, nicht mit Berufsrealität. Die kurze einphasige Ausbildung von Primarlehrkräften ermöglicht und erfordert eine zeitliche Integration von systematischem Grundlagenstudium und problemorientierter Anwendungsübung, ist also ein ideales Feld für Fallstudien.

Es war weiter ein Ziel, durch die Fallstudie die Ausbildung im letzten Studienjahr stärker individualisieren zu können, auf berufsfeldbezogene Interessen der Studierenden eingehen zu können und so grösstmögliche Problemorientierung in den Unterricht zu bringen. Die durch die Fallstudien entstandenen Interessen der Studierenden sollten einen grösseren Stellenwert bei der Programmgestaltung des Unterrichts erhalten. Die Chance der einphasigen Ausbildung mit ihren regelmässigen Praxiskontakten sollte vermehrt auch für die Pädagogische Psychologie nutzbar gemacht werden, was für die allgemeindidaktische und die fachdidaktische Ausbildung schon lange selbstverständlich ist.

Der Weg zu diesem Ziel war ebenso wichtig. Die Einführung der Fallstudie kann als Unterrichtsprojekt angesehen werden. Die Studierenden waren sowohl bei der Grundsatzentscheidung für oder gegen die Fallstudie als auch bei einzelnen Aspekten der Ausgestaltung beteiligt.

2. Zielsetzungen für die Studierenden

Die zentrale Zielsetzung war, psychologisches Fachwissen auf einen exemplarischen Ausschnitt der Schulrealität anwenden zu lernen (Berg, 1996). Dies bedeutete vor allem, das Beobachten und Reflektieren durch die psychologische Brille zu erlernen. Weiter sollten begründete Massnahmen entwickelt werden, wobei sich die Studierenden meist auf die Handlungsplanung beschränken mussten, da durch die Rahmenbedingungen des Praktikums der Umsetzung enge Grenzen gesetzt waren. In je-

dem Falle ging es um den Aufbau von prozeduralem Wissen, wie mit dem psychologischen Wissen in der Praxis umgegangen werden kann.

An dieser psychologischen Handlungskompetenz lassen sich Teilaspekte unterscheiden, die miteinander in Zusammenhang stehen, und die als Beurteilungskriterien der Fallstudie herangezogen wurden.

- a) Trennen von Beobachtungen und Interpretationen. Dieser Teilaspekt ist Voraussetzung dafür, dass Interpretationen überhaupt hinterfragt werden können. Eine Lehrkraft, die "sieht", dass ein Kind überdurchschnittlich intelligent ist, wird für die Verhaltensweisen dieses Kindes keine anderen Deutungen mehr suchen.

Beispiel aus den Fallstudien zum Lernziel: Trennen von Beobachtungen und Fachinterpretationen

M.S.: "B2 vom 22.10.97: Heute hat S meine Nähe immer wieder gesucht und hat meinen Pullover berührt. Sie zeigt sich fast etwas aufdringlich...."

"B4 vom 23.10.97: Erneut hat sich S im Kreis neben mich setzen wollen... Erst nach der 3. Aufforderung ist sie langsam beiseite gerutscht, hat aber dem Kind, das dann neben mir sass, einen Stoss versetzt und es gekniffen.."

B19 vom 13.5.98: "S arbeitete noch langsamer als sonst und warf ihrem Vater immer wieder fragende Blicke zu.... Der Vater wirkte dabei recht ungeduldig. Ihre Schultern waren deutlich hochgezogen, was bei S ein Zeichen von Furcht und Unbehagen ist."

Analyse von M.S.: " ... dass zwischen S und ihren Eltern eine unsichere Bindung besteht... Ein solches Kind ist unsicher und wird sehr anhänglich, was auch der Praxislehrer und ich gemerkt haben (B2, B4, B13)...Die Beobachtung, S's Vater verhalte sich nicht gerade herzlich (B19) würde die These einer unsicheren Bindung noch unterstützen, da ja solche Kinder an abweisenden Eltern extrem hängen können."

- b) Eigenes alltagspsychologisches Denken erkennen können und mindestens teilweise durch die fachwissenschaftliche Perspektive ersetzen. Denn nur wer subjektive Intuition von Fachwissen unterscheiden kann, wird diejenigen (seltenen) Situationen im Beruf erkennen können, in denen aktiv neues Fachwissen gesucht werden muss.
- c) Auswahl derjenigen Perspektiven (Denkmodelle) aus dem gesamten Pool des fachlichen Wissens, die zum weiterführenden Verständnis des Kindes beitragen. Bei dieser Komponente zeigt sich besonders deutlich, was der Unterschied zwischen psychologischem Fachwissen und der Kompetenz ist, dieses Wissen auch anzuwenden (Shulman, 1987). Die Auswahl und Zuordnung der weiterführenden aus der Gesamtzahl der Analyseperspektiven ist vermutlich der anspruchsvollste Teil der Anwendungskompetenz. Aber erst diese Auswahl macht die Anwendung von Fachwissen auch ökonomisch genug für den Berufsalltag.
- d) Die Kompetenz, Beobachtungen parallel unter mehreren verschiedenen gedanklichen Perspektiven zu deuten und über die "erst beste" hinauszugehen. Darin eingeschlossen ist die Fähigkeit, Deutungen als hypothetisch und vorläufig anzusehen und weitere gezielte Beobachtungen zu planen.

Beispiel aus den Fallstudien zum Lernziel: Multiperspektivität und hypothetischer Charakter von Deutungen

Analyse von K.M.: "Wenn man sich sehr stark um sie kümmert, strengt sie sich nicht an, weil sie keine Verantwortung übernimmt wie in Gruppenarbeiten: Verantwortungsdiffusion (B2, B5, B16). Versucht J. vielleicht, meine Grenzen mit ihrem Schweigen abzutesten, so, wie andere Schüler es mit Frechheiten tun? J befindet sich in der Orientierungsphase (gemeint: der Gruppenentwicklung, Anmerkung von U.R.). Die Neugruppierung der Klasse, Umzug der Familie, Lehrerwechsel machen sie vielleicht unsicher. Vielleicht ist J. sich nicht gewohnt, genaue Anweisungen auszuführen (von der früheren Klasse, von zu Hause her) und hat darum so Mühe (B4, B2)? Ein Training würde dann helfen (Lernaspekt). Oder J. hat schwere Konzentrationsstörungen? In diesem Fall wären die Meldungen (B7) auswendig gelernte Rechnungen. Doch dann müsste sie auch in B2 solche Fortschritte zeigen. Das war aber während der ganzen 4 Wochen nicht der Fall."

- e) Aus Deutungen Massnahmen ableiten und deren Wirkungen abschätzen. Die Umsetzung der Massnahmen wird jedoch aufgrund der Rahmenbedingungen des kurzen Praktikums in der Regel nicht erfolgen können. Sie wäre wünschenswert, war aber für die Fallstudie nicht Bedingung.

3. Arbeitshilfen für die Studierenden

Als *inhaltliche Hilfe* zur Deutung der Beobachtungen wurde den Studierenden die folgende Checkliste mit den vier Grobkategorien Lernpsychologie, Sozialpsychologie, Entwicklungspsychologie, Sonderpädagogik angeboten:

1. *Perspektive des Lernens und der Motivation*: Durch welche äusseren situativen Bedingungen könnte das Verhalten des Kindes oder anderer Personen sich zu dem entwickelt haben, wie es jetzt ist? Solche Bedingungen sind z.B. Konsequenzen und Kontingenzen, Einsichten und Attributionen.
2. *Perspektive der sozialen Interaktion und der Beziehungen*: Was sind soziale Bedingungen und Folgen des Verhaltens? Worin liegen soziale Beeinflussungen von Einstellungen, Verhalten und Gefühlen, welche Beziehungen sind wichtig und welche Konflikte gibt es, wer hat wem gegenüber welche Rollenerwartungen, Führungsstile, Machtmittel, Kommunikationsstile?
3. *Perspektive der Entwicklungspsychologie*: Was hat das Beobachtete mit dem Anderssein von Menschen verschiedenen Alters in ihrem Denken, Handeln und Fühlen zu tun? Was ist der Entwicklungsstand des Kindes? Könnten Entwicklungsdimensionen (Denkentwicklung, moralische E., soziale E., emotionale E.) asynchron verlaufen? Liegt Überforderung und/oder Unterforderung vor? Was ist zu Entwicklungsbedingungen des Kindes zu sagen?
4. *Perspektive des "Abweichens vom Normalen"*: Gibt es Hinweise auf Abweichungen vom Normalen, mit der Person und deren Biografie zusammenhängende und nicht situativ bedingte Besonderheiten oder Auffälligkeiten? Welchen Einfluss könnte das auf das Beobachtete haben?

Formale Hilfen: Für das Problem der Ungleichzeitigkeit von Beobachtungen und deren Analyse mit neuem Fachwissen (sie lagen bis zu 5 Monate auseinander!) hat sich das folgende Verfahren bewährt: Die Studierenden konnten Beobachtungen chrono-

logisch notieren, z.B. handschriftlich in einem Schulpatenkind-Tagebuch. Der einzige formale Anspruch war die Lesbarkeit! Die Notizen wurden nachträglich in Einzelbeobachtungen unterteilt und mit dem Index "B" durchnummeriert. Dabei ergab sich auch eine erste Differenzierung zu Interpretationen, die mit dem Index "I" kategorisiert wurden (siehe Lernziel a). In allen späteren Analysen brauchten dann keine aufwendigen inhaltlichen Beschreibungen mehr wiederholt zu werden, sondern es konnte arbeitsökonomisch auf die nummerierten Beobachtungen verwiesen werden.

Selbstverständlich wurde verlangt, dass alle Beobachtungen möglichst vollständig anonymisiert wurden, nicht nur die Namen der Kinder, sondern auch die anderer Personen und der Orte.

4. Ablauf und Einführung der Fallstudie

Die Fallstudie zum Schulpatenkind hatte den Charakter eines Unterrichtsprojektes. Die Studierenden hatten ein Mitspracherecht zur Frage, ob sie überhaupt darauf einsteigen wollten: jede der beiden Gruppen von Studierenden konnte durch Mehrheitsentscheid zwischen dem Schulpatenkind als Teil der mündlichen Abschlussprüfung und der konventionellen Gestaltung mit einem individuellen Spezialthema entscheiden. Und sie konnten bei der Gestaltung, der Erstellung und der Form der Fallstudie Vorschläge einbringen.

- a) Nach der Grundsatzentscheidung der beiden Gruppen für die Fallstudie wurde zunächst die Wahl des Kindes und erste Beobachtungen für das zweiwöchige Praktikum im Herbst angeregt.
- b) Nach dem Praktikum erhielten die Studierenden Beispiele für Fragen, mit deren Hilfe sie das bisherige (entwicklungspsychologische) Fachwissen auf die Beobachtungen anwenden konnten. Diese Fragen sollten exemplarisch zeigen, wie man deduktiv aus Fachwissen vorläufige Analysen von Beobachtungen erstellt. Zu einem späteren Zeitpunkt sollten die Studierenden solche Ableitungen aus Fachwissen selber vornehmen können.
- c) Auf Wunsch einer Gruppe der Studierenden wurde als Zwischenschritt zwischen "Beobachtung" und "Analyse" eine freie Interpretation zugelassen, in der die Studierenden ohne Rücksicht auf das Fachwissen "einfach so" deuten wollten, was sie zu den Beobachtungen an ihrem Schulpatenkind dachten (Alltagsinterpretation).
- d) Die andere Gruppe der Studierenden wünschte, dass sie sich nicht auf ein Kind beschränken musste, sondern im Hinblick auf Themen des Psychologieunterrichts auch Beobachtungen an mehr als einem Kind einbringen konnte. Diese beiden Varianten wurden den Studierenden zugestanden, um Hemmungen bei der Entscheidung für ein Kind und Hemmungen bei der Anwendung von Fachwissen auf die Beobachtungen zu umgehen.
- e) In fünf Lektionen über das Studienjahr verteilt wurden inhaltliche Hilfen nach dem Holprinzip gegeben. Die Studierenden hatten zudem die Möglichkeit, jederzeit Teile der Fallstudie abzugeben und ein schriftliches Feedback oder weiterführende Hinweise einzuholen. Dieses Beratungsangebot diente sowohl der Reduktion von Unsicherheiten bei den Studierenden, als auch der Entwicklung von Beurteilungskriterien auf meiner Seite. Diese wurden aufgrund der Erfahrungen im

Laufe der Betreuung der Fallstudien aufgestellt, nachdem sichtbar wurde, was unter den gegebenen engen Rahmenbedingungen geleistet werden kann und was nicht.

- f) Vor dem zweiten Praktikum im Mai des folgenden Jahres wurden die Beurteilungskriterien den Studierenden bekannt gegeben.
- g) Nach dem letzten Praktikum hatten die Studierenden zum letzten Mal zwei Lektionen Zeit sowie Beratungsmöglichkeit für den Abschluss der Fallstudien.
- h) Die Fallstudie diente der Vorbereitung des Prüfungsgespräches. Wenn auch die Fallstudien genügend Stoff für die gesamte mündliche Abschlussprüfung geboten hätten, bezog sich dennoch nur die Hälfte der Prüfung darauf. Dieses Verfahren wurde gewählt, damit nicht die Zufälligkeiten bei der Wahl eines mehr oder weniger "interessanten" Kindes zuviel Einfluss auf die Prüfung haben konnte. Der zweite Teil der Prüfung waren Anwendungsfragen aus denjenigen Teilgebieten des Psychologieunterrichts, die in der Fallstudie nicht vorkamen.
- i) Unmittelbar nach der Prüfung wurde mittels Fragebogen eine Evaluation der Fallstudie "Mein Schulpatenkind" durchgeführt. Die Fragen bezogen sich auf den subjektiv wahrgenommenen Nutzen der Begleitung eines "Schulpatenkindes", auf die Betreuungsgüte während des Studienjahres und auf die Verwendung der Fallstudie als Teil der Abschlussprüfung.

5. Erfahrungen und Weiterentwicklungen

- a) *Einführung:* Bei der Einführung der Fallstudie "Mein Schulpatenkind" entschieden sich beide Gruppen der Studierenden dafür - trotz mangelnder Erfahrung mit dieser Prüfungsform und trotz zu erwartendem Mehraufwand. Für die Studierenden überzeugend war von Anfang an der Sinn dieses Vorgehens. Bedenken kamen zum Persönlichkeitsschutz des Kindes, zur interessanten Grundsatzfrage, wieviel Lehrkräfte über ihre Schüler/innen wissen sollen und dürfen, und ob es den Kindern gegenüber gerecht sei, nur ein Kind aus der Klasse genauer zu beobachten und die anderen zu vernachlässigen. Alle diese Bedenken waren am Ende des Studienjahres kein Thema mehr, auch weil der exemplarische Nutzen der Schulpatenkind-Begleitung die Studierenden überzeugte.
- b) *Begleitung:* Während der Begleitung der Fallstudien zeigte sich ein bekanntes Phänomen: die Studierenden machten sehr unterschiedlich Gebrauch vom Beratungsangebot. Dies könnte mit "Beratungsgutscheinen" gesteuert werden, falls man mehr Gleichmässigkeit für wünschenswert oder gerecht hält. Einer genaueren Untersuchung wert scheint die Tatsache, dass Alltagsinterpretationen den Studierenden sehr leicht fallen, ja geradezu skrupellos gemacht werden, während die Anwendung von Fachwissen oft ausgeprägte Unsicherheit auslöst. Studierende trauen sich zwar das Urteil zu, dass ein Kind "überdurchschnittlich intelligent" ist (ohne jedes Hilfsmittel gezielter Beobachtungen!), während sie sich eine denkentwicklungspsychologische Interpretation eines Aufsatzes nicht zutrauen. Das automatisierte Anwenden von alltagspsychologischem Denken ist allen Beteiligten im Verlaufe der Fallstudie sehr deutlich geworden (Ewert, 1998). Die Anwendung von Fachwissen muss also noch mehr unterstützt werden, bei-

spielsweise durch vermehrte Übungsbeispiele zur Fachanalyse von Beobachtungen im Unterricht. Die Schwierigkeit der Studierenden, ihr Fachwissen anzuwenden, bestätigt, dass Anwendungskompetenz etwas Anspruchsvolles ist und zugleich etwas Anderes als Wissen (Shulman, 1987), also auch separat davon eingeübt werden muss. Ein unbefriedigender Aspekt des ersten Durchganges war allerdings der grosse Aufwand für die Studierenden und mich. Der erste Durchgang mit seinen vielen Freiheiten hatte den Nachteil der eskalierenden Begeisterung! Eine Begrenzung beispielsweise auf einen kleineren Teil an Wissenselementen (psychologische Perspektiven), auf eine begrenzte Anzahl an Beobachtungen, oder ganz einfach auf eine begrenzte Seitenzahl ist empfehlenswert. Die Studierenden sollten aktiv daran gehindert werden, formal perfektionierte oder nach dem Vollständigkeitsprinzip "durchdeklinierte" Studien zu verfassen!

- c) *Prüfungsgespräche:* In den Prüfungsgesprächen stellte sich heraus, dass die externen Experten, die die Fallstudien aus Zeitgründen und Zumutbarkeitsgründen nicht vorher lesen konnten, aufgrund der Argumentationen der Studierenden zu sehr ähnlichen Beurteilungen des Gespräches kamen, die auch meine Beurteilung der schriftlichen Fallstudien ergaben. Diese beruhigende Erfahrung der ziemlich konsensualen Beurteilung lässt die Hoffnung zu, dass mit dem "Schulpatenkind" eine von der schriftlichen oder mündlichen Form unabhängige Prüfungsmethode für Anwendungskompetenz von psychologischem Fachwissen entwickelt wurde.
- d) *Evaluation:* In der Evaluation zeigte sich, dass die Studierenden sich überwiegend einig darin waren, dass sie von der Auseinandersetzung mit "ihrem Schulpatenkind" für ihren Beruf sehr viel profitieren konnten. Am häufigsten wurde das Umsetzen von der Theorie in die Alltagspraxis der Lehrkraft als wichtiger Lerngewinn genannt, aber auch die persönliche Wahrnehmungssensibilisierung, das Unterscheidenlernen von Beobachtung und Interpretation, das systematische Beobachten und das Erproben von abgeleiteten Massnahmen, das Hinterfragen von voreiligen Alltagsdeutungen. Besonders von den Studierenden, die "schwierige Schüler" gewählt hatten, wurde das gewachsene persönliche Verständnis für die anfangs unsympathischen Kinder als wesentlicher Gewinn genannt. Neben diesen vielen Vorteilen wurde als Nachteil gelegentlich genannt, dass man sich auch nach der Begleitung des Schulpatenkindes unsicher fühlen würde in der Anwendung des Fachwissens.

Diese Erfahrungen sprechen eher für als gegen die Weiterentwicklung dieser Form des handlungsorientierten Unterrichtens und Prüfens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung!

6. Literatur

- Aebli, H., & Ruthemann, U. (1987). Angewandte Metakognition: Schüler vom Nutzen von Problemlösestrategien überzeugen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.
- Berg, H.C. & Huber, M. (1996). *Exemplarisch lehren. Beiträge zur Hochschuldidaktik*. Zürich: Hochschulverlag an der ETH.
- Bönsch, M. (1991). Mündliche Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 15, 146 - 158.

- Ewert, O. (1998). Über spannungsvolle Beziehungen zwischen Pädagogischer Psychologie und Erziehungswirklichkeit. *Bildung und Erziehung*, 51(1), 45-50.
- Frey, K. & Frey-Eiling, A. (1993). *Allgemeine Didaktik* (6. Aufl.). Zürich: Verlag der Fachvereine Zürich.
- Gräsel, C. (1997). Wir können auch anders: Problemorientiertes Lernen an der Hochschule. In H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können*. Bern: Huber.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1993). Neue Lernkonzepte für die Hochschule. *Das Hochschulwesen*, 41(3), 126-130.
- Messner, R. (1996). Neue Wege der Lehrerbildung an der Reformuniversität Kassel. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 302-313.
- Pfaff, M. (1997). *Problemorientiertes Lernen - Anleitung mit 20 Fallbeispielen*. Weinheim: Chapman & Hall.
- Renkl, A., Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Kooperatives problemorientiertes Lernen in der Hochschule. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. Bern: Huber.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Wade, C.E. (1997). On thinking critically about introductory psychology. In Sternberg (Hrsg.).
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Whitehead, A.N. (1929). *The aims of education*. New York: Macmillan.