



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Status und Analyse der Lehr- und Lernmethoden im  
Psychologieunterricht“

Verfasser

Patrick Waldschütz

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A190 347 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Psychologie und Philosophie UF Französisch

Betreuer: Mag. Dr. Ernst Bauer

## **Plagiatserklärung**

Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbstständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der gesamten Lehrveranstaltung führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.

Ich möchte des Weiteren darauf hinweisen, dass aus Gründen der besseren Lesbarkeit in dieser Diplomarbeit die Sprachform des generischen Maskulinums angewendet wird. Die ausschließliche Verwendung der männlichen Form soll deshalb als geschlechtsunabhängig verstanden werden. Ebenso habe ich mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Wien, 2015

## **Danksagung**

Zu Beginn möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, welche mir durch ihre finanzielle Unterstützung einen universitären Werdegang ermöglicht hat. Besonderer Dank gilt hier meiner Mutter und meinem kleineren Bruder, die mir während meiner Ausbildung emotional zur Seite gestanden haben. Danke, dass ihr immer an mich geglaubt habt!

Ebenso herzlichst möchte ich mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer, Herrn Mag. Dr. Ernst Bauer, bedanken, der mir stets zuverlässig bei der Bearbeitung zur Seite stand, mich unterstützte und mir einen großen Freiraum bei der Gestaltung meiner wissenschaftlichen Arbeit zugestand. Bedanken möchte ich mich auch bei der Direktion, dem Lehrerkollegium des BORG Krems, allen voran bei Frau Mag. Elisabeth Hager, also bei all jenen Personen, einschließlich der befragten Schüler und Studenten, die mir ermöglichten, meine empirische Untersuchung in angenehmer Atmosphäre durchzuführen.

Außerdem danke ich meiner Studienkollegin Elisabeth Halm, die sich mein Gejammer des Öfteren anhören musste, stellt sich die Erstellung einer Diplomarbeit ja als ein langwieriger und nicht immer rosiger Prozess dar. Lilly, DANKE!

Auch möchte ich mich bei Frau Mag. Judith Pulker, Bianca Groll und wiederholt Lilly bedanken, die viel Zeit in die Korrektur meiner Arbeit investiert haben. Falsch gesetzte Kommata, konfuse Satzstellungen und Rechtschreibfehler haben dank euch das Weite gesucht.

Abschließend möchte ich mich entschuldigen, dass ich nicht alle Familienmitglieder, Freunde und Kollegen namentlich nennen kann. Deshalb großen Dank euch allen für die Unterstützung!

## Einleitung

### *panta rhei - alles fließt!*<sup>1</sup>

Wie Heraklit (520-460 v.Chr.) bereits im 6.Jh.v.Chr. sagte, kann man bekanntlich nicht zweimal in denselben Fluss steigen. Ebenso wenig kann man wiederholt in denselben Unterricht gehen. Metaphorisch ausgedrückt, könnte man nun sagen, dass das Flussbett bzw. der Weg zu einem guten und erfolgreichen Unterricht sich des Öfteren als sehr steinig herausstellen kann. Kurzum, alles befindet sich in stetiger Veränderung, wie etwa die Lernkulturen. Des Weiteren wird heutzutage die Kompetenzorientierung im österreichischen Unterrichtsalltag immer präsenter und lebenslanges Lernen immer wichtiger.

Steht eine Leistungsvergleichsstudie, wie beispielsweise PISA (Programme for International Student Assessment), im Lande vor der Tür, gehen die Wogen hoch und plötzlich bezeichnet sich beinahe ganz Österreich als Bildungsexpertenteam. „Einer lehrt, der andere lernt – das kann ja nicht so schwer sein“, hört man im Kanon. Des Weiteren wird in den Medien wiederholt davon berichtet, dass Österreich eines der teuersten Bildungssysteme Europas hat. Zusätzlich ein Grund zur Aufregung für die zuvor angesprochenen Experten. Doch wie formulierte Marie von Ebner-Eschenbach (1830-1916) einst so schön:

„Wer aufhört, besser werden zu wollen, hört auf gut zu sein.“<sup>2</sup>

Diesen Leitspruch der 1830 geborenen österreichischen Schriftstellerin sollten wir uns allesamt zu Herzen nehmen, um positiver in die Zukunft blicken zu können, was das Bildungssystem hierzulande betrifft.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich aufzeigen, dass Lehren und Lernen mehr als simples Vortragen und anschließendes Wiedergeben bedeutet bzw. bedeuten kann. Zu Beginn wird das Begriffspaar Lehren & Lernen sowie jener Begriff der Didaktik definiert. Des Weiteren werden im ersten Teil dieser Arbeit der „gute“ Unterricht und das viel umstrittene Lehrerbild unter die Lupe genommen.

---

<sup>1</sup> <http://www.wissen.de/fremdwort/panta-rhei> (10.01.2015)

<sup>2</sup> <http://www.diederker.org/inhalte/marie-von-ebner-eschenbach/> (10.01.2015)

Anschließend folgt eine Auseinandersetzung mit dem Komplex „Unterricht“, welcher im 17. Jh. mit Comenius (1592-1670) seinen Ursprung hat. Nach einer Einführung in die Geschichte der „Lehrkunst“ verdienen ebenso die Aufgaben einer demokratischen Schule eine genauere Behandlung. In diesem Zusammenhang soll der gegenwärtige Stand des Faches Psychologie im österreichischen Schulsystem aufgezeigt werden. Ein Lehrplanvergleich wie auch eine Lehrbuchanalyse finden im zweiten Teil dieser Arbeit ebenfalls ihren Platz.

Der dritte Abschnitt dieser wissenschaftlichen Arbeit steht ganz im Sinne der heutzutage geläufigen didaktischen Theorien und Modelle. Erwähnt sei, dass das Hauptaugenmerk nicht etwa auf Klafkis bildungstheoretische oder Heimanns lerntheoretische Didaktik gerichtet wird. Im Mittelpunkt steht hier Reich mit seinem Ansatz einer konstruktivistischen Didaktik, da nach persönlicher Einschätzung, dieses didaktische Modell die aktuelle Strömung im heutigen und im zukünftigen Unterrichtsgeschehen wohl am besten trifft. Ebenso sollen weniger bekannte Methoden und Konzepte wie die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, die lernzielorientierte Didaktik, die kritisch-kommunikative Didaktik, die kritisch-handlungsorientierte ökonomische Fachdidaktik, das Constructive Alignment sowie das Inverted Classroom Model, erläutert werden.

Im Anschluss wird versucht, die gängigsten Lehr- und Lernmethoden im Unterricht zu präsentieren. Ausgewählte Klassifikationsschemata sollen sich bei der Auseinandersetzung mit dem Methodenpluralismus als Stütze erweisen.

Zum Abschluss folgt die Präsentation der eigens durchgeführten empirischen Untersuchung mit dem Titel „Lehr- und Lernmethoden im Psychologieunterricht“. Mithilfe einer Fragebogenerhebung (Schüler- und Studentenbefragung) soll aufgezeigt werden, welcher Methoden sich die Lehrpersonen im Unterrichtsfach Psychologie bedienen bzw. welche Lernmöglichkeiten den Schülern präsentiert werden. Die Ergebnisse dieser Forschungsfrage werden in Folge analytisch und statistisch ausgewertet, verglichen und zusammen mit der recherchierten Literatur in einem persönlichen Fazit resümiert und reflektiert. Außerdem werden fachdidaktische Überlegungen für den Psychologieunterricht angestellt.

# 1. Inhaltsverzeichnis

<b>1. Begriffsanalyse der Wörter Lehren und Lernen sowie des Begriffs Didaktik</b> .....	<b>8</b>
1.1 Lehren und Lernen – eine asymmetrische Beziehung?.....	8
1.2 Unterricht – absichtlich, aber auch immer erfolgreich? .....	9
1.2.1 Ziele im Unterricht als Grundlage für die Unterrichtsplanung.....	11
1.2.2 Guter Unterricht .....	13
1.3 Das viel umstrittene Lehrerbild.....	17
1.3.1 Die Lehrpersonen lehren, die Schüler lernen, ... und die Lehramtsstudenten? .....	21
1.4 „-kultur“ – mehr als ein Suffix? .....	23
1.4.1 Angebots-Nutzungsmodell des Unterrichts (Helmke).....	24
1.4.2 Das Eisberg-Modell des Unterrichts/ der Lernkultur .....	27
1.5 Begriffsanalyse des Wortes Didaktik.....	28
1.5.1 Begriffsbedeutung und etymologischer Ursprung.....	28
1.5.2 Didaktik – eine eigenständige Disziplin, eine eigene Wissenschaft? .....	30
1.5.3 Beziehung zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik sowie deren didaktischen Fragen.....	34
1.5.4 Status der Psychologiedidaktik.....	36
<b>2. Der Komplex „Unterricht“</b> .....	<b>41</b>
2.1 Die Geschichte der Lehrkunst .....	41
2.1.1 Comenius und sein Nachlass, seine Nachfolger.....	43
2.2 Aufgaben, gesellschaftliche Funktionen und pädagogische Aufträge der Schulen (in einer demokratischen Gesellschaft) .....	53
2.2.1 Die Makro-Perspektive .....	53
2.2.2 Die Eigenständigkeit (Autonomie) der Schule .....	54
2.2.3 Die Mikro-Perspektive .....	55
2.3 Was will, kann und sollte Schule eigentlich leisten?.....	57
2.3.1 Aufgabe der österreichischen Schule, im Speziellen der AHS .....	59
2.3.2 Definition Kompetenzen .....	61
2.3.3 Gegenwärtiger Stand des Faches Psychologie im österreichischen Schulsystem .....	63
2.3.4 Psychologieunterricht – hat er eine Zukunft am Gymnasium?.....	65
2.4 Lehrplan oder Curriculum? .....	66
2.4.1 Kurzer Rückblick auf die Lehrplangeschichte mit Fachbezug Psychologie.....	67
2.4.2 Lehrplanvergleich (UF Psychologie und Philosophie 1989 & 2004 samt Entwurf aus dem Jahre 2013).....	67
2.5 Lehrbuchanalyse .....	73
2.5.1 Gegenstandsbeschreibung des Lehrbuches.....	73
2.5.2 Methodischer Aufbau des Lehrwerks .....	74
2.5.3 Lehrbuchvergleich PSYCHOlogie (Rettenwender) - Kernbereiche Psychologie (Lahmer) – Psychologie compact (Fürst).....	77

<b>3. Didaktische Theorien und Modelle .....</b>	<b>79</b>
3.1 Konstruktivistische Didaktik .....	80
3.1.1 <i>Wahrheit, Realitätsanspruch, ... ?</i> .....	82
3.1.2 <i>Reichs Angebot: der systemisch-konstruktivistische Ansatz</i> .....	84
3.2 Weniger bekannte, aber dennoch interessante Modelle .....	87
3.2.1 <i>Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik</i> .....	87
3.2.2 <i>Lernzielorientierte Didaktik</i> .....	89
3.2.3 <i>Die kritisch-kommunikative Didaktik</i> .....	91
3.2.4 <i>Kritisch-handlungsorientierte ökonomische Fachdidaktik</i> .....	92
3.2.5 <i>Das Inverted Classroom Model</i> .....	94
3.2.6 <i>Constructive Alignment</i> .....	97
<b>4. Lehr- und Lernmethoden im Unterricht .....</b>	<b>103</b>
4.1 Der Unterrichtsalltag und seine Sozialformen .....	103
4.1.1 <i>Routine im Unterricht – erwünscht oder unerwünscht?</i> .....	105
4.1.2 <i>Frontalunterricht – bevorzugt, aber dennoch stark kritisiert</i> .....	106
4.2 Der Wirrwarr mit den Methoden .....	109
4.2.1 <i>Verderben viele Köche, pardon... Methoden den Brei?</i> .....	111
4.2.2 <i>Klassifikationsschemata für Unterrichtsmethoden</i> .....	111
4.2.3 <i>Methodenfreiheit des Lehrers</i> .....	116
<b>5. Empirische Untersuchung .....</b>	<b>118</b>
5.1 Schülerbefragung .....	118
5.1.1 <i>Fragestellung</i> .....	118
5.1.2 <i>Durchführung der Befragung</i> .....	118
5.1.3 <i>Elterninformationsblatt samt Einverständniserklärung</i> .....	119
5.1.4 <i>Fragebogen</i> .....	120
5.1.5 <i>Ergebnisse/analytische Auswertung der Schülerbefragung</i> .....	122
5.2 Studentenbefragung .....	129
5.2.1 <i>Ergebnisse/analytische Auswertung der Studentenbefragung</i> .....	129
5.3 Vergleich der Schüler- und Studentenbefragung .....	136
5.3.1 <i>Statistische Auswertung der erhobenen Daten</i> .....	140
5.4 Fachdidaktische Überlegungen für den Psychologieunterricht .....	144
<b>6. Abschluss .....</b>	<b>147</b>
6.1 Persönliches Fazit .....	147
6.2 Kurzzusammenfassung/Abstract .....	149
6.3 Curriculum Vitae .....	150
<b>7. Anhang .....</b>	<b>151</b>
<b>8. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>159</b>
<b>9. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>162</b>
<b>10. Internetverzeichnis (nach Kapitel) .....</b>	<b>166</b>
<b>11. Abkürzungsverzeichnis (alphabetisch geordnet) .....</b>	<b>168</b>

## *Einführung*

### **1. Begriffsanalyse der Wörter Lehren und Lernen sowie des Begriffs Didaktik**

#### **1.1 Lehren und Lernen – eine asymmetrische Beziehung?**

Vom Klang und dem alltäglichen Sprachgebrauch sind die beiden Begriffe augenblicklich eng miteinander verbunden. Vereinfacht gesagt: Einer lehrt und die anderen Beteiligten lernen. Doch bei näherer Betrachtung lässt sich folgendes feststellen (vgl. Terhart 2009, S.13-15):

„Als Lehren (engl. teaching) wird das didaktisch geplante und damit auf systematischen Wissens- und Könnenserwerb von Schülern gerichtete Handeln einer Lehrperson im Unterricht bezeichnet.“ (Arnold 2009b, S.31)

„Als Lernen (engl. learning) werden aus psychologischer Sicht alle überdauernden Veränderungen des Erlebens und Verhaltens bezeichnet, die aufgrund von Erfahrung zustande kommen.“ (Arnold 2009b, S.31)

Mit anderen Worten gestaltet sich das Lehren als eine bewusste zielgerichtete Tätigkeit und fällt vorerst in den Kompetenzbereich von Lehrpersonen. Das Lernen betreffend ist zu erwähnen, dass es zu den Grundfunktionen des Menschen gehört, d.h. dass der Mensch ununterbrochen lernt, auch wenn er gerade nicht belehrt wird. Somit gestaltet sich das Lernen als Eigenaktivität desjenigen, der lernt. Die Verbindung zwischen Lehren und Lernen ist folglich nicht von kausaler Art. (vgl. Terhart 2009, S.13-15)

Oelkers schreibt über diese asymmetrische Beziehung:

„Man kann unterrichten, ohne daß Lernen stattfindet, und man kann lernen ohne unterrichtet zu werden. Das Ziel des Unterrichts ist es, ein bestimmtes Lernen zu ermöglichen.“ (Oelkers 1985, S.231)

Generell kann man sagen, dass Lernen zu einem zentralen Begriff im heutigen Leben jedes Menschen wird. Dieses Lernen hat nichts mehr mit bloßer Wissensaneignung zu tun, sondern wird zu einem festen Bestandteil der Organisation moderner Lebensführung und das lebenslange Lernen rückt immer mehr ins Zentrum. Lernen wurde lange Zeit als die Fähigkeit betrachtet, vermitteltes Wissen zu behalten und weiterzugeben. Die Überlieferung von Erfahrungswissen im traditionellen Sinn verliert immer mehr an Wert und die Schüler werden nicht mehr bloß als Lernobjekte angesehen. (vgl. Landolt 1995, S.18f.)

Bestimmend für die veränderte pädagogisch-didaktische Situation ist der gesellschaftliche Wandel und die damit verbundenen Anforderungen der Arbeitswelt (vgl. Landolt 1995, S.9). Festzustellen ist, dass die institutionelle Autorität der Lehrkräfte einem partnerschaftlichen und schülerbezogenen Umgang weicht (vgl. Landolt 1995, S.12).

Nicht mehr der Lerninhalt alleine steht im Mittelpunkt, sondern der einzelne Mensch bzw. Schüler und seine Entwicklung. Somit gewinnen Lernprozesse, erweiterte Lehr- und Lernformen, der schülerorientierte Unterricht und das „Lernen lernen“ immer mehr an Bedeutung. (vgl. Landolt 1995, S.18f.)

Die Lehrperson fungiert in der Gegenwart als Lernanimator und Berater, der unter anderem für ein lernförderliches Klima zu sorgen hat:

„Zeitgemäßer Unterricht verlangt nach einer inhaltlich, pädagogisch und didaktisch gestaltenden Persönlichkeit. Das zeigt sich etwa darin, dass die Lehrperson nicht mehr allein die hauptsächlich Aktive im Unterricht ist. Von der Lehrperson werden deshalb Qualifikationen erwartet, die sowohl organisiertes als auch selbstständiges Lernen der Schüler und Schülerinnen möglich machen.“ (Landolt 1995, S.15f.)

Selbständig lernen heißt nach Goetze: „(...) selbst über die Ziele, Inhalte, Methoden, Rhythmus, Medien bestimmen, also den Lernprozess weitgehendst selber zu steuern.“ (Goetze, zit. nach Landolt 1995, S.35)

Die Lernenden sollen somit in die Planung und in die Durchführung des Unterrichts miteinbezogen werden. Die Absicht des selbständigen Lernens wird:

„(...) von der grundlegenden Idee getragen, die historisch gewordene Absonderung von Lernen und Leben aufzuheben und dadurch die Chancen für ein situationsbezogenes, lernpraktisch bedeutsames, intrinsisch motiviertes Lernen zu erhöhen.“ (Terhart, zit. nach Landolt 1995, S.36)

## **1.2 Unterricht – absichtlich, aber auch immer erfolgreich?**

Im Zuge einer begrifflichen Vorklärung zu den Begriffen Lehren und Lernen führt Terhart das Begriffspaar Erfolgs- und Absichtsbegriff an. Der Erfolgsbegriff gründet auf einem engen Verhältnis zwischen Lehren und Lernen, denn erst wenn tatsächlich gelernt wird, wird einer Aktivität die Bezeichnung Lehren zugesprochen (vgl. Terhart 2009, S.17). Ganz im Gegenteil zum Absichtsbegriff, wo im Zentrum alleinig die Absicht durch Lehren Lernen auszulösen steht. Der Erfolg wird hier hinten angestellt und die zu Belehrenden sollen unterstützt werden und Förderung erfahren (vgl. Terhart 2009, S.18).

Gelehrt und gelernt wird innerhalb und außerhalb von Institutionen und somit sind Formen der Unterrichtung auf zwischenmenschlicher Ebene auf vielfältige Weisen im Alltag anzutreffen. Doch ist für die Allgemeinheit beispielsweise eine Wegbeschreibung an eine ortsunkundige Person nicht gleich eine Form von Unterrichten. Unterricht ist für die Allgemeinheit mehr als nur bloße Information. (vgl. Terhart 2009, S.99ff.)

Unterricht ist für jene Situationen vorbehalten,

„(...) in denen (1) mit pädagogischer Absicht und (2) in planmäßiger Weise sowie (3) innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens und (4) in Form von Berufstätigkeit eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes einer Personengruppe angestrebt wird.“ (Terhart 2009, S.103f.)

Im folgenden Zitat wird ebenfalls der institutionelle Charakter unterstrichen:

„Als Unterricht werden didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehren und Lernen im Kontext pädagogischer Institutionen bezeichnet.“ (Arnold 2009a, S.15)

Der Unterricht ist also die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung bzw. Durchführung von Lehr-Lern-Prozessen (vgl. Helsper/Keuffer 2006, S.91). Im Gegensatz zur Erziehung, Hilfe oder Beratung ist das Unterrichten an die Vermittlung eines Inhalts gebunden. Der Lehrende beherrscht diesen Inhalt und soll von diesem an die Lernenden vermittelt werden (vgl. Helsper/Keuffer 2006, S.92). Im Zentrum steht folglich die Vermittlung von Inhalten und Lernmethoden. Die zu vermittelnden methodischen Kenntnisse sollen Lernenden das Lernen lehren. Zu den wesentlichsten Merkmalen des Unterrichts zählen:

- die „raumzeitliche Verselbstständigung“ zu sozialen Handlungsvollzügen,
- der Unterricht findet an eigenen Orten und Zeiträumen mit Distanz zur sozialen Praxis statt,
- „symbolische Vermittlung“, mit anderen Worten: Inhalte des Lernens erfahren kaum soziale bzw. natürliche Einbettungen – folglich werden die Inhalte in sprachlicher, schriftlicher, oder bildlicher Form „künstlich“ vorgestellt<sup>3</sup>,
- geplante zeitliche Strukturierung,
- „Aufbauprozess“ mit Zukunftsorientierung,
- ... des Weiteren ist der Unterricht verberuflicht, d.h. professionelle Lehrkräfte sollen nach universalistischen und personenunabhängigen Prinzipien vermitteln und bewerten,
- Unterricht als „formale Organisation“ (Schulpflicht, rechtliche Regelungen etc.). (Helsper/Keuffer 2006, S.93)

---

<sup>3</sup> Damit die Inhalte „natürlicher“ vorgestellt werden können, müssten die Schüler und ihre Fragen bzw. Interessen in den Unterrichtsalltag miteinbezogen werden.

Bezugnehmend auf den Punkt, dass die Inhalte „künstlich“ vorgestellt werden, beschreibt auch Flitner (vgl. Flitner 2006, S. 186f.) die Schule als künstlichen Lebensraum und spricht in diesem Zuge von einem separaten Sozialraum für ein organisiertes Lernen. Am Schulalltag kritisiert er:

„Der Stundentakt, der ständige Lehrerwechsel, oft auch Raumwechsel, der Stundenplan als zusammenhanglose Abfolge von 5-6 verschiedenen Fächern täglich machen es fast unmöglich, dass persönliche Interessen aufkommen. Eigene Fragen der Kinder können als Fragestellungen des Unterrichts kaum aufgenommen werden. Vertiefung und gründliches Arbeiten, Ausschöpfen einer Fragestellung sind nur ausnahmsweise möglich. (...) Das alles sind Kennzeichen und Missstände einer hochkünstlichen Lernorganisation, nicht aber einer gestalteten Lern- und Lebenswelt für Schülerinnen und Schüler, die sie als förderlich, erfreulich, als sie angenehm und ihnen hilfreich erfahren können.“ (Flitner 2006, S.187)

In der Gegenwart hat man mit einer Illusion bzw. mit einem Irrtum in den Klassenräumen zu kämpfen, nämlich mit der didaktischen Vielfalt im Unterricht. Den Lehrpersonen sind zwar zahlreiche Methoden bekannt, aber oft scheitert die Umsetzung von Rollenspielen, Kreisgesprächen, Experimenten etc. an der knapp bemessenen Unterrichtszeit oder am fehlenden Mut, neue bzw. nicht alltägliche Methoden auszuprobieren. In der Realität herrscht in den meisten Fällen eine didaktische Monokultur vor. Um Reinhold Miller zu zitieren: „Stoffvermittlung ist nicht Lernen“ (Miller, zit. nach Hepting 2008, S.27). Die Realität beschreibt Letzterer folgendermaßen:

Eine Lehrkraft für 25-30 verschiedene Lernende,

Ein Thema für 25-30 Interessierte,

Ein Lehrziel für 25-30 verschiedene Gehirne,

Eine Methode für 25-30 verschiedene Lerntypen,

Eine Zeitvorgabe für Schnelle und Langsame zugleich,

Ein Ergebnis für 20-30 „Lernwelten“ und „Wirklichkeiten“. (Miller, zit. nach Hepting 2008, S.27)

### **1.2.1 Ziele im Unterricht als Grundlage für die Unterrichtsplanung**

Befasst man sich näher mit der Zielbestimmtheit des Unterrichts, liest man von *Lernzielen*, aber auch *Lehrzielen*. Im Folgenden soll hier Licht ins Dunkle gebracht und die Unterschiede der beiden Begriffe herausgearbeitet werden.

### *Lernziele...*

Kurz und bündig könnte man die Lernziele als eine Definition des Unterrichtsprozesses wie auch als eine Grundlage der Unterrichtsplanung ansehen. Doch das wäre wohl zu einfach. Nach Mager wäre das Lernziel als das Endverhalten des Lernenden zu beschreiben (vgl. Biermann 1974, S.257f.):

„Durch ein aufgestelltes Lernziel wird Ihre Absicht [Mager spricht hier die Lehrenden an] in dem Maße deutlich, wie Sie beschrieben haben, was der Lernende *tun* muß, um zu zeigen, daß er das Lernziel erreicht hat, und woran Sie diesen Erfolg messen wollen.“ (Mager, zit. nach Biermann 1974, S.258)

Zusammengefasst, das Lernziel als Ausdruck der Intentionen der unterrichtenden Person:

„Wenn Sie jedem Lernenden eine Anfertigung Ihrer Lernzielbeschreibung geben, werden Sie selbst nicht mehr viel zu tun haben.“ (Mager, zit. nach Biermann 1974, S.258)

### *Lehrziele...*

Treffender für Mücke wäre, in der Unterrichtsplanung von Lehrzielen zu sprechen, weil ja herkömmlich die Lehrperson den Unterricht mit seinen Zielvorstellungen plant und folglich die Ziele erst im Unterricht selbst für das Lernen der Schülerschaft möglicherweise verbindlich würden. Somit sind die dem Unterrichtsprozess vorangestellten Ziele vorerst handfest als Intentionen der Lehrkraft zu beschreiben. (vgl. Biermann 1974, S.260)

Heipcke und Messner lehnen den Begriff des Lernziels noch deutlicher ab und unterscheiden selbst zwischen Lehr- und Handlungszielen der Schüler:

„Lehrziele‘ kennzeichnen dementsprechend solche Situationen (Beschreibungen von Verhaltensweisen der Schüler unter gegebenen Bedingungen), deren Herbeiführung diejenigen beabsichtigen, welche Unterricht planen und entwerfen. Wenn anlässlich der Realisierung von ‚Lehrzielen‘ die betroffenen Schüler nicht zum bloßen Objekt des Vermittlungsprozesses werden sollen (zweckrationales Unterrichtskonzept) müssen zur ‚Erreichung der Lehrziele‘ Unterrichtssituationen hergestellt werden, in denen sich die Schüler entweder die Lehrziele als ‚Handlungsziele‘ zu eigen machen oder in kritischer Auseinandersetzung mit den Lehrzielen eigene Handlungsziele entwickeln können.“ (Heipcke/Messner, zit. nach Biermann 1974, S.261)

Das vorangehende Zitat von Heipcke und Messner macht unweigerlich deutlich, dass auch Schüler Intentionen ins Unterrichtsgeschehen einbringen können und auch sollen. Es würde schlicht einer Idealisierung gleichen, würden die Lern- bzw. Lehrziele auch gleichsam den Lernprozess der Schüler ausmachen (vgl. Biermann 1974, S.261), „denn

nur mit erheblichen Abstrichen machen sich die Schüler für ihr Handeln die Ziele des Lehrers zu eigen.“ (Biermann 1974, S.261) Mollenhauer spricht in diesem Zusammenhang vom „(...) Handeln mit ‚gebrochener Intention‘“ (Mollenhauer, zit. nach Biermann 1974, S.263) und Biermann fügt erläuternd hinzu, dass das Pädagogische des Handelns gerade darin besteht, „(...) daß der Erzieher seine Ziele gegenüber dem Zögling verständlich machen muß, daß er also den Weg argumentativer Vermittlung wählt und nicht den der brüskten Durchsetzung.“ (Biermann 1974, S.263)

Außerdem soll noch festgehalten und darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Begriffe Lehr- und Lernziel in vielen didaktischen Schriften schlicht falsch verwendet werden. Mag die falsche Verwendung mit einem oberflächlichen Verhältnis zur Sprache begründet werden oder an möglichen Übersetzungsfehler liegen. Eines muss klar sein, nämlich dass ein Lehrziel nicht unbedingt ein Lernziel ist bzw. zu einem werden kann oder muss. Um nochmal das Lernziel deutlich vom Lehrziel abzugrenzen und „richtig“ zu definieren, soll hier Folgendes aus Blooms Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich zitiert werden:

„Es ist zu beachten, daß das tatsächliche Verhalten der Schüler, nachdem sie eine Unterrichtseinheit abgeschlossen haben, sowohl in der Art als auch im Grad von dem beabsichtigten Verhalten, das die Lernziele beschreibt, abweichen kann. Das heißt, die Wirkung des Unterrichts kann so aussehen, daß die Schüler nicht eine vorgegebene Fähigkeit bis zum gewünschten Niveau der Perfektion erreichen, oder sie entwickeln die beabsichtigten Fertigkeiten überhaupt nicht.“ (Bloom 1972, S.26)

### **1.2.2 Guter Unterricht**

Nachdem der Unterricht sowie die Lern- und Lehrziele definiert wurden, kann man jetzt die Frage stellen, was wir denn überhaupt über guten Unterricht wissen. Andreas Helmke stellte sich 2006 genau diese Frage und beschreibt im Untertitel seines Artikels „Was wissen wir über guten Unterricht?“<sup>4</sup>, den Unterricht als das „Kerngeschäft“ der Schule. Zu Beginn seines Werkstücks beklagt er, dass wir durch die verschiedensten Leistungsvergleichsstudien bestens über allmögliche Stärken und Schwächen der Schüler Bescheid wissen, die erstrebenswerte Verbesserung von Lehren und Lernen aber außer Acht gelassen wird. Helmke weist darauf hin, dass die meisten Studien (*TIMSS*, *PISA*,

---

<sup>4</sup> In diesem Zusammenhang soll auch auf Hilbert Meyers Werk „Was ist guter Unterricht?“ (vgl. Meyer 2011) und seine 10 Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität aufmerksam gemacht werden (siehe didaktisches Sechseck im Anhang auf Seite 157).

IGLU, DESI, LAU, MARKUS, KESS, ELEMENT, VERA)<sup>5</sup> lediglich eine punktuelle Momentaufnahme darstellen und somit Fragen betreffend des Unterrichts und der Lehrerprofessionalität außen vor und unbeantwortet bleiben. Die Erkenntnislage verbessert sich ihm nach erst mit PISA 2003, da es sich hierbei um eine Längsschnittuntersuchung handelt und Lehrerbefragungen mit eingeschlossen werden. (vgl. Helmke 2006, S.42)

Ein großes Anliegen Heimanns ist, dass man den Unterricht als Gesamtproblem betrachtet und er empfindet hierfür als Notwendigkeit, den Unterricht vorerst theoretisch verstehen zu lernen und sich nicht nur auf einzelne Probleme, wie etwa die Leistungskontrolle, zu beschränken. In einem Vortrag vom 7.12.1961 mit dem Titel „Didaktische Grundbegriffe“ erläutert er folglich den Begriff der Theorie. „Theoreo“ aus dem Griechischen stammend bedeutet vereinfacht ausgedrückt „ich betrachte etwas“. Der Theoretiker, wie auch die Lehrperson als Praktiker, kann den Unterricht nach Heimann als Gesamtproblem betrachten. Wenn auch vielen unbewusst, passiert die Betrachtung, wenn sich die Lehrenden auf den Unterricht besinnen bzw. ihn vorbereiten, während des Unterrichtens (in actu) wie auch bei der Nachbesinnung. (vgl. Heimann 1976, S.103f.)

Damit man dem Phänomen Unterricht auf den Grund gehen kann, nennt Heimann 6 recht einfach klingende Grundfragen, die sich ein Lehrer einzuprägen hat:

- In welcher *Absicht* tue ich etwas?
- *Was* bringe ich in den Horizont der Kinder?
- *Wie* tue ich das?
- Mit welchen *Mitteln* verwirkliche ich das?
- An *wen* vermittele ich das?
- In welcher *Situation* vermittele ich das? (Heimann 1976, S.105f.)

So muss die Lehrperson 6 Grundentscheidungen treffen und diese reflektieren, denn das Tun im Unterricht soll auch begründet werden können. Heimann ist generell der Meinung, dass weder ein falscher, noch ein richtiger Unterricht existiert, sondern „(...) es gibt nur einen mehr oder weniger gut begründeten Unterricht.“ (Heimann 1976, S.106). Entscheidend bei der Beantwortung der zuvor genannten 6 Fragen ist, dass die Beantwortung nicht verbal erfolgen soll, sondern im Tun und, dass diese 6

---

<sup>5</sup> Die Beschreibungen zu den Abkürzungen sind im Abkürzungsverzeichnis auf Seite 168 nachzulesen.

hervorgehobenen Fragen interdependent sind, d.h. dass unter ihnen eine gegenseitige Abhängigkeit besteht. (vgl. Heimann 1976, S.107, S.116f.)

Was ist jetzt „guter Unterricht“ und was belegen die empirischen Untersuchungen? – Diese Fragen stellen nicht nur Lehrkräfte, sondern auch staatliche Institutionen haben ebenso ein Interesse, die Qualität von Schulen zu sichern und zu verbessern. Für eine externe Schulevaluation werden Qualitätsagenturen, Schulinspektoren und Evaluationsteams eingesetzt. Unmittelbar damit verbunden ist die Durchführung von Beobachtungen des Unterrichts (vgl. Helmke 2006, S.42). Hier wären wir schon bei der ersten Hürde angelangt, denn das Klassenzimmer ist in einer gewissen Hinsicht ein heiliger Ort und das Unterrichten lässt sich als eine Art intimes Geschehen beschreiben. Damit man überhaupt als Beobachter in den Unterricht darf, muss man die hohen Hürden des Schulrats erstmal überwinden (vgl. Terhart 2009, S.165). Ich spreche hier auch aus eigener Erfahrung, denn ursprünglich hatte ich vorgesehen, Unterrichtsbeobachtungen im Psychologieunterricht durchzuführen und meine Erkenntnisse bezüglich der Lehr- und Lernmethoden in dieser Arbeit zu dokumentieren, doch leider wurde mir mein Ansuchen seitens der juristischen Abteilung und der Schulaufsicht des Landesschulrat für Niederösterreich nicht genehmigt. Begründet wurde die Nichtgenehmigung der empirischen Untersuchung mit dem Hinweis, dass eine Unterrichtsbeobachtung nur der Schulaufsicht zusteht.

Generell ist zu erwähnen, dass im deutschsprachigen Raum empirische Unterrichtsforschung noch Mangelware ist:

„Es gibt zahlreiche Praxisberichte, theoretische Werke, Modellversuchsberichte, Ratgeber und erbauliche Schriften über Unterricht, aber nur wenige empirische Untersuchungen, deren Stichprobenplan, Design und statistische Auswertung methodischen Standards entspricht.“ (Wellenreuther, zit. nach Helmke 2006)

So wird der Unterricht nur aus einem gegebenen Anlass beurteilt, beispielsweise im Zuge eines fachbezogenen Praktikums. Zusätzlich muss erwähnt werden, dass eine doch recht erstaunliche Bandbreite an Methodenwahl für jede einzelne Unterrichtsstunde gegeben ist. Wird jetzt der Schulunterricht mit einer Note bewertet, so werden auch die Methoden bewertet. Für eine anspruchsvolle Unterrichtsanalyse sind bis dato keine zureichenden Kategoriensysteme vorhanden (vgl. Hepting 2008, S.23). Hepting schreibt weiter, dass es sich bei der Unterrichtsforschung um Erfahrungswerte aus der Schulpraxis handelt und diese lediglich Anregungen für das eigene Tun liefern. Ein Anspruch auf Vollständigkeit

oder gar Gültigkeit ist keineswegs gegeben (vgl. Hepting 2008, S.24). Hierfür zitiert er Schrittmatter, welcher in dem 2003 erschienenen Beitrag mit dem Titel „Wem Gott ein Amt gibt... Unterrichtsbesuche redlich und hilfreich anlegen“ schreibt und darauf hinweist, dass:

„Auf keinen Fall dürfen Unterrichtsbesuche die alleinige oder dominante Grundlage für Entscheidungen darstellen.“ (Schrittmatter, zit. nach Hepting 2008, S.24)

Fakt ist, dass „guter Unterricht“ und Qualität von Unterricht in der Fachliteratur gleichbedeutend verwendet wird, aber eine einheitliche Beschreibung von Merkmalen ist nicht aufzufinden (vgl. Hepting 2008, S.29). Da nun bezweifelt werden kann, dass ein Kriterienkatalog für die Qualität von Unterricht vorliegt, ist nun naheliegend, den „Unterricht als Lehrer-Schüler-Aktivitäten im weitesten Sinne ergebnisorientiert zu betrachten.“ (Mennicken, zit. nach Hepting 2008, S.25)

Doch was sagt nun der Begriff „guter Unterricht“ eigentlich aus? – Unklar ist, ob es sich hier rein um die Professionalität und Kompetenz der Lehrperson, die Unterrichtsprozesse oder die Unterrichtseffekte handelt. Helmke weist auf verbreitete Missverständnisse hin, kritisiert die Gleichsetzung von Quantität und Qualität und vermerkt, dass das ledigliche Realisieren von bestimmten Unterrichtsmethoden, wie etwa Projektunterricht oder offener Unterricht, nicht gleich guter Unterricht bedeutet. Des Weiteren ist anzuführen, dass der lehrerzentrierte sowie der frontale Unterricht nicht automatisch als „schlecht“ einzustufen sind. (vgl. Helmke 2006, S.42)

Folgend zwei mögliche Auffassungen zum guten Schulunterricht:

„Der Unterricht soll so gestaltet werden, dass sowohl die überfachlichen als auch die fachlichen Ziele zu einer optimalen Förderung des einzelnen Kindes beitragen, wobei Spaß und Freude am Lernen aufrechterhalten bleiben, der „Stoff“ klar, anschaulich, interessant, kindgerecht „rübergebracht“ wird. Im Unterricht sollten Unterrichtsformen gewählt werden, die auch das Sozialverhalten der Schüler fördern: kameradschaftlicher Umgang miteinander, weniger Aggressionen untereinander.“ (Hepting/Rückert, zit. nach Hepting 2008, S.30-31)

Helmke spricht zusätzlich die „Perspektivenunabhängigkeit der Unterrichtsqualität“ an:

„Je nach Herkunft, Präferenz und Erfahrungen wird man sehr unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem „guten“ Unterricht hören. Die Bandbreite dürfte noch größer werden, wenn man nicht nur Schulleitungen, sondern auch Erziehungswissenschaftler, Politiker, Lehrer, Schüler, Schulaufsichtsbeamte fragen würde – und dies möglicherweise noch in verschiedenen Ländern.“ (Helmke, zit. nach Hepting 2008, S.31)

Nach Hepting ist hier erweiternd auch die Rolle der Eltern nicht zu unterschätzen, haben sie doch selbst mindestens 9 Pflichtschuljahre erfahren. Somit urteilen die Erziehungsberechtigten nach ihren eigenen Unterrichtserfahrungen. Ihr Urteil über guten Unterricht fällt emotional verstärkt aus, wenn das Kind in einem bestimmten Unterrichtsfach eine schlechte Note erhält. Unmittelbar damit verbunden sind negative Äußerungen über die Unterrichtsqualität. (vgl. Hepting 2008, S.31)

### **1.3 Das viel umstrittene Lehrerbild**

Nun ist auch angebracht, einen „guten“ Lehrer zu definieren. Nach den amerikanischen Wissenschaftlern G. Fenstermacher und D. Berliner muss man zwischen „guten“ und „erfolgreichen“ Lehrpersonen unterscheiden. Ein „guter“ Lehrer weist bestimmte Standards mit normativem Charakter auf. Von ihm wird erwartet, dass er die Schüler unterrichtet und erzieht, die Lernenden fördert, berät und beurteilt, sich selbst kontinuierlich weiterbildet, mit Kollegen den eigenen Unterricht reflektiert und zu einer positiven Entwicklung der Schule beiträgt. Beim „erfolgreichen Lehrer“ achtet man auf die Qualität eines Lehrers und den tatsächlich eingetretenen und erfassbaren Erfolgen seiner Arbeit bei den Lernenden. (vgl. Terhart 2009, S.78f.)

Die beiden Begriffe „gut“ und „erfolgreich“ sind folglich nicht synonym, denn selbst ein guter Lehrer kann auch erfolglos unterrichten sowie eine schlechte Lehrkraft durchaus erfolgreiche Momente bewirken kann. Diese Unterscheidung lässt sich ebenfalls auf den Terminus des Unterrichts übertragen. (vgl. Pfister 2010, S.107)

Doch wer wird heutzutage eigentlich noch Lehrer? Wird man immerhin ganz schön entmutigt, wenn man in der Fachliteratur liest, „(...) daß Schule im Grunde genommen nicht geht und eine übermenschliche Anstrengung von seiten des Lehrers verlangt.“ (Heimann 1976, S.113) Auch Terhart schreibt in seinem 2010 veröffentlichten Artikel mit dem Titel „Faule Säcke, arme Schweine oder Helden des Alltags?“ (vgl. Terhart 2010, S.38ff.), dass man von Lehrern täglich Wunder erwartet, obwohl sie größtenteils von der Gesellschaft als Nichtsköner abgestempelt werden, denn „(...) in den Augen der Öffentlichkeit verfügt der Lehrerberuf über kein wirkliches `Geheimnis`, keinen Nimbus.“ (Terhart 2010, S.40). Unter Geheimnis versteht Terhart hier eine bestimmte Arbeitstechnik für einen garantierten Berufserfolg. Da jeder Einzelne Beispiele, auf die eigene Schullaufbahn rückblickend, für gute und weniger gute Lehreraufgaben nennen kann,

fühlt sich in der heutigen Zeit jeder kompetent, Schul- und Erziehungsfragen zu beantworten (vgl. Terhart 2010, S.40). So ist das Lehrerbild eine von der Gesellschaft kollektive soziale Konstruktion mit ambivalentem Charakter. Mit Terharts Worten ausgedrückt, wird das Lehrpersonal auf das Heiligenpodest gehoben und zugleich mit Schmutz beworfen. Der Neid und auch die Missgunst, denen der Lehrer ausgesetzt ist, führen im Berufsalltag zu zusätzlichen Belastungen bis hin zur Frustration. Ebenso sind Junglehrer und Unterrichtspraktikanten immer wieder gesellschaftlicher Kritik ausgesetzt. Hier wird augenscheinlich von der Umwelt vergessen, dass man als Berufsanfänger erst die berufliche Identität entwickeln muss. (vgl. Terhart 2010, S.38ff.)

Natürlich lässt es sich die oft neidische Gesellschaft nicht nehmen, auch über die Motive für die Wahl des Lehrerberufs zu spekulieren. Folgende drei Motive werden wohl am häufigsten von „Nicht-Lehrenden“ genannt: lange Ferien, leicht verdientes Geld und gesellschaftliches Ansehen. Doch das entspricht nicht der Realität, denn der Lehrberuf wird immer anstrengender, und wie bereits zuvor erwähnt, bleibt die Anerkennung in der Gesellschaft schlicht aus. Ein anderes Motiv seitens der Studienanfänger ist der Rückblick auf die eigene Schulzeit, d.h. sie nehmen ihre ehemaligen eigenen Lehrer als Vorbild oder wollen den schlechten selbst erfahrenen Unterricht in Zukunft verbessern. (vgl. Mühlhausen 2006, S.23) Noch kein Meister ist vom Himmel gefallen und Lehrer zu sein bedeutet nicht perfekt zu sein. Nach Fuller und Brown durchläuft man im Laufe des Lehrerdaseins folgende, in der Grafik dargestellte, drei Phasen:

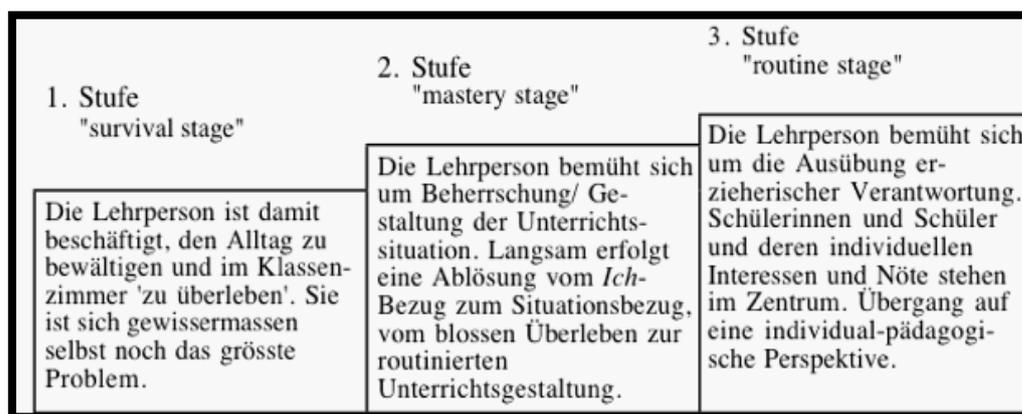


Abbildung 1: Stufenmodell des Lehren lernens nach Fuller & Brown 1975<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Abbildung 1: Stufenmodell des Lehren lernens nach Fuller & Brown 1975: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LEHREN/> (10.01.2015)

Wie schon zuvor angesprochen, gibt es den perfekten Lehrer einfach nicht, auch wenn er als Lehrperson bereits auf dem Niveau der „routine stage“ angelangt ist. Kein Examen der Welt oder etwa ein Stufenmodell sagt aus, ob man ein guter Lehrer ist oder nicht. Auch wenn man im Berufsalltag Rückschläge einstecken muss, sollte man nicht verzagen und das Ziel, nämlich ein guter Lehrer zu sein/werden, immer wieder von Neuem anstreben. Hier ist wichtig, dass die Lehrperson stets die eigene Neugier bewahrt, dass unterrichtsfremden Personen Einblicke in den eigenen Unterricht gewährt werden (seitens Kollegen, Studenten etc.), dass man gegenüber Kritik offen ist und des Weiteren auch die Fähigkeit besitzt, konstruktive Kritik zu tätigen. (vgl. Mühlhausen 2006, S.31)

Welche vorteilhaften Eigenschaften ein Lehrer mitbringen sollte, belegte Adolph Diesterweg (1790-1866) schon 1844 in folgendem Zitat:

„Mit Recht wünscht man ihm die Gesundheit eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Wahrheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzman, die Kenntnis eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi.“ (Diesterweg, zit. nach Terhart 2010, S.41)

Nun zurück zum guten Lehrer. Helmke schreibt, dass kein einzig wahres und „richtiges“ Profil für einen guten Lehrer vorhanden ist. Nach ihm führen unterschiedliche Wege zum Erfolg und je nach Talent und Neigung hat man zahlreiche Möglichkeiten, einen erfolgreichen Unterricht zu gestalten:

„Die Vorstellung, um ein „guter Lehrer“ zu sein, müsse man Maximalausprägungen auf allen Merkmalen der Unterrichtsqualität aufweisen, ist weltfremd und auch empirisch nicht basiert.“ (Helmke 2006, S.44)

Auch Mühlhausen und Wegner empfinden die Anforderungen an den Ideallehrer für abschreckend, da sie nicht jederzeit einlösbar sind. Dennoch sollen folgend einige Charakteristika von guten Lehrern genannt werden:

„Lehrer sollten eine ausgeglichene, in sich ruhende Persönlichkeit aufweisen; sie sollten humorvoll, gerecht, konsequent, geduldig, gut gelaunt, hilfsbereit, selbstreflexiv, gut vorbereitet sein und eine positive Autorität ausstrahlen.“ (Mühlhausen 2006, S.25)

„Lehrer sollten je nach Bedarf unterschiedliche Rollen einnehmen, als Dompteur, Animateur, Experte, Helfer, Berater.“ (Mühlhausen 2006, S.25)

Neben den möglichen Vorstellungen zum idealen Lehrerbild nennen Mühlhausen und Wegner insgesamt noch sechs Leitlinien für einen erfolgreichen Schulunterricht und verwenden hierfür das Stichwort „Psychohygiene“. Ihnen nach ist nicht die Anwendung

einer gewissen Gesprächstechnik oder einer speziellen Unterrichtsmethode von Nöten, um einen erfolgreichen Unterricht zu gestalten. Die Psychohygiene beschreibt die Grundhaltung von Lehrpersonen und in diesem Zuge ist zu betonen, dass es sich bei der Herausbildung der individuellen Grundhaltung nicht um einen zu erwerbenden Wissensbesitz, sondern vielmehr einen lebenslangen Prozess handelt. (vgl. Mühlhausen 2006, S.91f.)

Im Folgenden die Leitlinien für einen erfolgreichen Schulunterricht (vgl. Mühlhausen 2006, S.92ff.)<sup>7</sup>:

- 1) *Sich selbst als Lehrer/-in ernst nehmen* – hier gilt es, gut vorbereitet in den Unterricht zu gehen und genau zu wissen, was den Schülern mitgeteilt werden soll und was die Lernenden schließlich lernen sollen (Lehrziele!). Des Weiteren sollte man als Lehrperson darauf bestehen, achtungsvoll behandelt zu werden, um auch schließlich von den Schülern ernst genommen zu werden.
- 2) *Die Schüler ernst nehmen* – an dieser Stelle darf nicht vergessen werden, dass jeder einzelne Lernende ein Mensch mit eigener Würde ist und dieser höflich und achtungsvoll zu behandeln ist. Ebenso sollten verallgemeinernde Gedanken, wie etwa: „Die Schülerinnen werden immer fauler“, und ironische Bemerkungen vermieden werden. Auf eine klare und aussagekräftige Rückmeldung sollte ebenfalls geachtet werden.
- 3) *Die Schüler da abholen, wo sie stehen* – die Lehrpersonen müssen sich im Klaren sein, dass eine Unterrichtseinheit, welche einmal sehr gut „gelaufen ist“, schon einen Jahrgang später gar nicht in Gang kommt. Die Interessen und Erfahrungen der jeweiligen Schülergruppe müssen immer wieder aufs Neue erkundet werden. Somit sollte der Stoff nicht nur „durchgenommen“, sondern mit Motivation seitens des Lehrkörpers Interessen bei den Schülern geweckt werden.
- 4) *Über Inhalte wechselseitig kommunizieren* – im Mittelpunkt steht hier die sachbezogene Kommunikation zwischen der Lehrperson und der Schülergruppe. Mühlhausen und Wegner unterstreichen zusätzlich die wesentliche Bedeutung einer sachbezogenen Kommunikation der Schüler untereinander. Als Beispiel wird das Lösen einer Mathematikaufgabe genannt. Zu vermeiden ist, dass die Lehrperson an der Tafel vorrechnet und die Schüler „blind“ abschreiben. Ideal wäre, wenn ein mittelmäßiger Schüler die Aufgabe löst und mit seinen eigenen Worten die einzelnen Arbeitsschritte erklärt.

---

<sup>7</sup> Erneut soll hier auf die 10 Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität nach Meyer aufmerksam gemacht (siehe Abbildung 32 im Anhang auf Seite 157) und den Leitlinien erfolgreichen Schulunterrichts nach Mühlhausen gegenübergestellt werden.

Durch das Hinterfragen der restlichen Teilnehmer am Unterricht soll dabei mathematische Einsicht gewonnen werden. Gruppenarbeiten und Freiarbeitsphasen eignen sich gut, um wechselseitig zu kommunizieren. Allerdings sollte man beachten, dass Anleitungen und Überprüfungen seitens der Lehrperson von Nöten sind, um einen guten Lernerfolg zu erzielen.

- 5) *Anfang und Ende klar definieren* – diese Leitlinie bezieht sich auf die Besonderheit der pädagogischen Beziehung und muss nach den beiden Autoren immer wieder bewusst gemacht werden. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler in höheren Schulstufen wird mit dem Arbeitsverhältnis Arbeitgeber - Arbeitnehmer gleichgesetzt.
- 6) *Einen Rhythmus von Konzentration und Entspannung herstellen* – Ziel ist es nicht, Wissensbestände in einer hohen Frequenz herzustellen, sondern bestenfalls sollen Lernprozesse stattfinden, in denen sich die Persönlichkeit der einzelnen Schüler weiterentwickelt. Nach Phasen der Informationsaufnahme sollen jene folgen, in welchen die neuen Informationen kommuniziert, verarbeitet und schließlich angewendet werden können. Zu beachten gilt, dass die Konzentrationsphasen, also die Input-Phasen, nicht zu lange ausfallen. Je nach Altersstufe und Intensität kann ein ungefährer Richtwert zwischen 5 und 15 Minuten angegeben werden:

„Das gilt grundsätzlich auch für Erwachsene. Diese sind zwar in der Lage, eine *Pose* der Konzentration über längere Zeit aufrecht zu erhalten. Beobachtet man sie dabei, sieht man sie „Männchen“ malen und ahnt, dass sie sich innerlich ganz woanders aufhalten.“ (Mühlhausen 2006, S.97)

### **1.3.1 Die Lehrpersonen lehren, die Schüler lernen, ... und die Lehramtsstudenten?**

Anders gefragt: Welche Lernstrategien und Lernmotivationen haben zukünftige Lehrer und wie gerne lernen die Pädagogikstudierenden eigentlich?

Unumstritten ist, dass das Lernen für Lehramts- und Pädagogikstudenten nicht nur heißt, sich lediglich Fachwissen anzueignen. Vielmehr ist Lernen:

„(...) ein eigener Wissensgegenstand, der als epistemologische Überzeugung professionelles Handeln bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements maßgeblich prägt.“ (Drechsel, zit. nach Wittmann 2006, S.360)

Studiert man Wittmanns Artikel mit dem Titel „Lernstrategien und Lernmotivationen von Lehramts- und Pädagogikstudierenden“ (vgl. Wittmann 2006, S.360ff.), bestätigt sich der Vorwurf, dass Lehrer „faule Säcke“ sind. Wittmann erläutert, dass angehende Lehrende niedrigere Intelligenztestwerte, schlechtere Abiturnoten und ungünstigere allgemeine

Fähigkeitseinschätzungen vorweisen. Außerdem haben sie ein distanzierendes Verhältnis zum Lernen. In einer eigenen Studie ließ Wittmann den Satz „Lernen ist...“ von deutschen Lehramtsstudierenden vervollständigen. Mehr als 60% der Befragten vervollständigten den Satz mit dem Adjektiv anstrengend. Als Beispiel soll eine Antwort einer befragten Studierenden zitiert werden: Lernen ist ...

„(...) eine anstrengende Tätigkeit, die sein muss, meistens aber keinen Spaß macht und einem wertvolle Zeit, in der man etwas anderes machen könnte, raubt.“ (Wittmann 2006, S.361)

### *Der Lehrer und das Lernen ...*

Nicht nur ein Fachmann für Unterricht, sondern auch ein Fachmann für das Lernen soll er sein,

„(...) weil Unterricht eine Veranstaltung zu anderen Zwecken ist als denjenigen der Lehrplannerfüllung: für die organisierte systematische Optimierung von (Selbst-) Lernprozessen in optimierten Lernarrangements unter Anleitung von Instruktoren und Trainern, die sich als gelernte Lernberater verstehen.“ (Hermann, zit. nach Wittmann 2006, S.373)

Die Studie von Wittmann zeigte neben der erschütternden Einstellung zum Lernen auch, dass die Lehramtsstudierenden selten Lernstrategien nutzen. Unüberlegt wird reduziert und reproduziert, um mit dem geringsten Aufwand zum größten Erfolg zu kommen. Wünschenswert nach Wittmann wäre, Zusammenhänge herzustellen, den Lernstoff kritisch zu prüfen etc. - Ein tieferes Verstehen der Inhalte wäre erstrebenswert. Somit muss bei der pädagogischen Ausbildung darauf geachtet werden, dass Handlungskompetenzen zu fördern sind und eben nicht die reine Vermittlung von Wissen über die verschiedensten Lerntheorien, Lernstrategien und Instruktionsmodellen ins Zentrum gerückt werden sollten. Sie nennt folgende fünf Punkte, welche bei der Ausbildung zukünftiger Lehrender zu beachten wären (vgl. Wittmann 2006, S. 373f.):

- 1) ... nicht die Lernresultate sollten im Mittelpunkt stehen, sondern die Lernprozesse der Studierenden,
- 2) ein vielseitiger und flexibler Lernstrategieeinsatz sollte dargeboten werden,
- 3) die Studierenden sollten über ihr eigenes Lernverhalten reflektieren und die eigenen Lernerfahrungen sollten gefördert werden,
- 4) Leistungsüberprüfungen sollten angeeignetes Wissen bewerten und belohnen. Besonders zu belohnen ist das Verstehen von Lerninhalten sowie das kritische Prüfen wie auch die Fähigkeit, Zusammenhänge herstellen zu können,

- 5) die Studierenden bzw. Lernenden sollten autonom, kompetent und sozial ins Geschehen mit eingebunden werden. Das Ziel ist, Lernerlebnisse zu schaffen, die nebenbei Lernmotivationen fördern.

#### **1.4 „-kultur“ – mehr als ein Suffix?**

Ein weiteres Phänomen im deutschsprachigen Raum ist das Bilden von Wörtern mit dem Suffix „-kultur“. Im Alltag sprechen wir über Unterrichtskultur, Fehlerkultur, Lernkultur etc. Nach Helmke ist bei diesen Floskeln Vorsicht geboten, denn durch die Verschwommenheit und die Beliebigkeit der Begriffe besteht die Gefahr, das Wissen über den guten Unterricht zu banalisieren:

„Sie lassen sich mit sehr unterschiedlichen Inhalten füllen und suggerieren eine konzeptuelle Klarheit, von der wir in Wirklichkeit weit entfernt sind.“ (Helmke 2006, S.43)

Auch Oelkers gibt seine Meinung in seinem 1992 veröffentlichten Artikel mit dem Titel „Brauchen wir eine neue Schulkultur“ seine Meinung kund und meint:

„(...) daß wir keine neue Schulkultur (brauchen), sondern zuallererst Kultur in der Schule.“ (Oelkers, zit. nach Arnold/Schüssler 1998, S. 4)

Er will damit aufmerksam machen, dass an der Schule ähnliche Situationen wie etwa in Gefängnissen vorherrschen, wo die Lernenden in Einzelräumen verwahrt werden und diese kasernenartige Atmosphäre folglich wenig mit Lernen oder gar kultureller Erfahrung zu tun hätte. Somit gelangt er zu der Einsicht, dass die „Unkultur der Räume“ auf eine „Unkultur des Lernen“ schließt. (vgl. Arnold/Schüssler 1998, S.4)

Aber nicht nur die Schüler werden von der Institution „eingeschränkt“. Hierfür soll das Stichwort der „Verbeamtung“ angeführt werden. Mit dem Berufseinstieg erkunden Junglehrer die unterrichtlichen Vorstellungen des Schulrats und sie hinterfragen, welche Arbeitsformen erwünscht sind. So folgt, dass die doch noch unerfahrenen Kollegen einfach nicht mehr zu entscheiden wissen, ob sie so handeln sollten wie sie handeln, weil es selbst für sie so am vernünftigsten ist oder weil sie dem Ausbilder gefallen wollen. (vgl. Hepting 2008, S.25)

### 1.4.1 Angebots-Nutzungsmodell des Unterrichts (Helmke)

Um der Gefahr einer Banalisierung des Unterrichts zu trotzen, nennt Helmke ein Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts. Wie schon im Titel enthalten, ist der Unterricht als Angebot anzusehen und je nach Nutzung ist dieser mehr oder weniger ertragreich:

„Unterricht ist lediglich ein Angebot, das nicht direkt und linear wirkt, sondern nur dadurch, dass es von Schülerinnen und Schülern in geeigneter Weise genutzt wird. Unterrichtsangebote können verpuffen oder versickern, wenn sie nicht motivationale und kognitive Prozesse auf Schülerseite anstoßen, zu Lernaktivitäten führen.“ (Helmke 2006, S.44)

Bei Landolt findet man einen ähnlichen Ansatz:

„Die Schule und damit die Lehrperson können zwar optimale Lernvoraussetzungen im Rahmen der Möglichkeiten schaffen, Lernen selber aber ist ureigenste Schülertätigkeit und ohne Lernwille des Schülers unmöglich.“ (Landolt 1995, S.33)

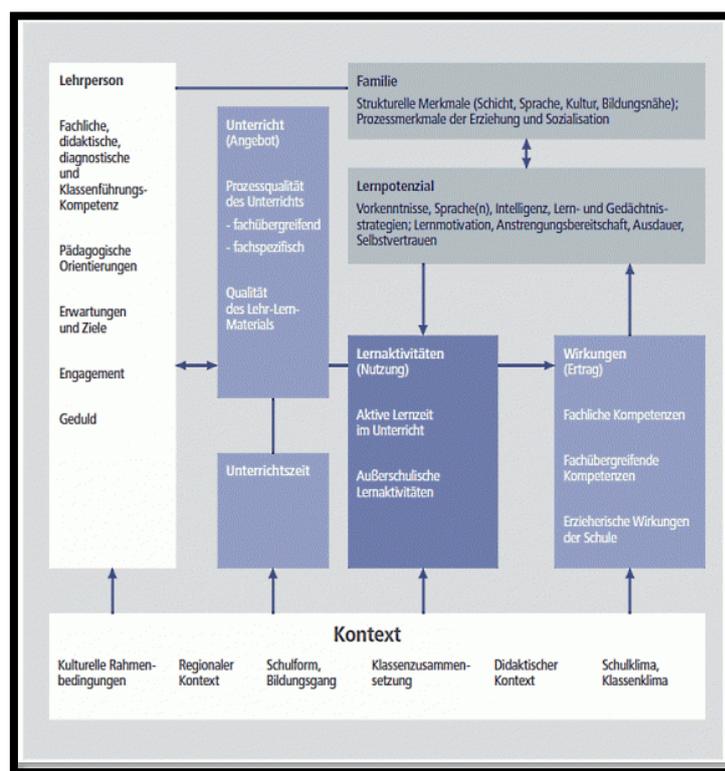


Abbildung 2: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts nach Helmke 2009<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Abbildung 2: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts nach A. Helmke 2009: <http://www.vielfalt-lernen.de/2010/05/20/teil-2-didaktisch-methodische-kompetenz-%E2%80%93-gestaltung-der-lernprozesse-im-unterricht/> (10.01.2015)

Um eine angemessene Beurteilung der Unterrichtsqualität anzustellen, müssen folgende drei Perspektiven integriert werden: die Lehrperson, die Qualität der Unterrichtsprozesse (in Abb.2: Unterricht) und die unterrichtlichen Effekte (in Abb.2: Wirkungen). Der Block „Lehrperson“ beschäftigt sich genau genommen mit der Lehrerprofessionalität und befasst sich mit Kompetenzen oder Orientierungen, die für den Unterrichtserfolg entscheidend sind. Der Unterricht ist in diesem Rahmenmodell als Inszenierung gemeint. Von großer Bedeutung ist hier, was man im Klassenzimmer sehen und beurteilen kann, wie beispielsweise die Lehrer-Schüler Interaktion oder das Unterrichtsklima. Die unterrichtlichen Effekte, also der „Output“, sind ein wesentlicher Bestandteil dieses Modells, da schlussendlich die Qualität des Unterrichts damit ausgezeichnet wird, welche Bildungsziele erreicht wurden. (vgl. Helmke 2006, S.43)

Im Gegensatz zu Helmke beugen sich Rolf Arnold und Ingeborg Schüssler dem „Kulturwahn“ und schreiben über den „Wandel der Lernkulturen“ und des Weiteren geben sie, wie im Untertitel ihres Buches ersichtlich, Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen wieder. Im Zuge einer Begriffserklärung wird gleich zu Beginn deutlich gemacht, dass es sich beim Begriff der Lernkultur um keine eingeführte und etablierte pädagogische Kategorie handelt. Im lern- und bildungstheoretischen Umfeld wird vielmehr von einer Unterrichts- oder Schulkultur gesprochen. Im Generellen versteht man unter Kultur

„(...) alle nach einem kollektiven Sinneszusammenhang gestalteten Produkte, Produktionsformen, Lebensstile, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen einer Gesellschaft.“ (Arnold/Schüssler 1998, S.3)

Wie bereits weiter oben bei Helmke erwähnt, können Wörter mit dem Suffix –kultur mit den unterschiedlichsten Inhalten gefüllt werden, so auch der Begriff der Schulkultur, der

„(...) zunächst als Sammelbegriff für alle Verhaltenskonfigurationen, Symbole, Ideen und Werte, die sich im Zusammenleben der Mitglieder dieser Institution identifizieren lassen“ (Arnold/Schüssler 1998, S.3) fungiert. Als auch der Begriff der Lernkultur, der

„(...) die Gesamtheit der Lern- und Entwicklungspotentiale bezeichnet, die über das Zusammenwirken der Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf unterrichtlicher, kollegialer und organisatorischer Ebene arrangiert werden.“ (Arnold/Schüssler 1998, S.4)

Genau diese Interaktions- und Kommunikationsprozesse zwischen den Lehrpersonen und Lernenden sowie auch dem Kollegium haben das Potenzial, wieder Kultur in die Lernräume einfließen zu lassen. Aufzuzeigen ist demnach, dass alle Beteiligten die

Lernkultur selbst erzeugen. Betreffend dem Wandel der Lehrkultur wird der Begriff „Fading“ angeführt (vgl. Dubs, zit. nach Arnold/Schüssler 1998, S.12) und hervorgehoben, dass die Lehrperson den Mut haben sollte, sich von der Rolle des Experten loszulösen, um sich in die Rolle des Mitlernenden zu begeben. Des Weiteren sollte zur Abwechslung die Expertenrolle auch an die Schülerschaft abgegeben werden. (vgl. Arnold/Schüssler 1998, S.12)

Die Devise kann folgendermaßen zusammengefasst werden: weg von der Rolle des unbeteiligt Zuhörenden hin zur Mitgestaltung des eigenen Lernprozesses. Was zunächst einleuchtend klingt, bereitet in der Realität harte Arbeit und stößt bei Grundschulern wie auch Studenten, oft auf Unmut, da man sich mit dem „Belehren“ arrangiert hat und nach wie vor der kollektive Mythos der Wissensvermittlung die anzuwendenden Methoden prägt. (vgl. Arnold/Schüssler 1998, S.5f.)

Auch im 2002 erschienenen Buch „Effektiv lernen durch guten Unterricht“ verdeutlicht Grezesik, dass es von Vorteil ist, sich auf Schülerebene zu begeben:

„Für die beste Abstimmung seines eigenen Unterrichtens auf das Lernen der Schüler muß der Lehrer wissen, worauf er sein eigenes Handeln abstimmen soll. Um dies zu erfahren, muß er diejenige Perspektive einnehmen können, aus der er die Lerntätigkeit und das Lernen des Schülers beobachten kann“. (Grezesik, zit. nach Hepting 2008, S.26)

Des Weiteren sei auch John Hattie erwähnt. Letztgenannter publizierte hierzu 2014 das Werk mit dem Titel „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“. Er erläutert in diesem:

„Um das Lehren und Lernen sichtbar zu machen, braucht es eine versierte ‚Lehrperson als Evaluator und Regisseur‘, die eine große Bandbreite an Lernstrategien kennt, um das Oberflächen-Wissen der Lernenden, deren Tiefen-Wissen und Verstehen sowie deren konzeptuelles Verstehen aufzubauen.“ (Hattie 2014, S.21)

Hatties Botschaften betreffend das Lernen sichtbar zu machen, sind nicht als Rezepte für unbedingten Lernerfolg zu verstehen. Vielmehr steht hier die Art des Denkens bzw. die Reflexion im Mittelpunkt: „Meine Rolle als Lehrperson ist es, den Effekt, den ich auf meine Schüler habe, zu evaluieren.“ (Hattie 2014, S.21f.) Der Lehrer muss sich seinem Einfluss bewusst sein und vor Augen führen, dass es *die* revolutionäre Lehrmethode bzw. ein stets helfendes Notpflaster einfach nicht gibt. (vgl. Hattie 2014, S.21f.)

## 1.4.2 Das Eisberg-Modell des Unterrichts/ der Lernkultur

Um die eigentliche tragende Seite des Unterrichtsgeschehens zu verdeutlichen, bedienen sich Arnold und Schüssler dem Eisberg-Modell:

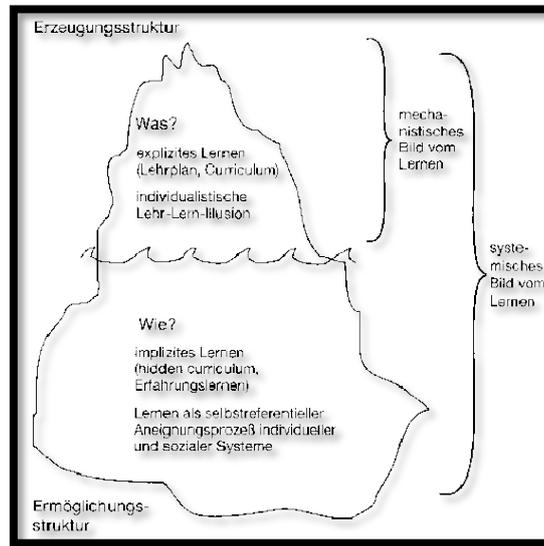


Abbildung 3: Eisbergmodell der Lernkultur nach Arnold, Schüssler 1998<sup>9</sup>

Beim Betrachten der Grafik fallen die beiden Fragen Was? und Wie? sofort ins Auge und dies aus berechtigtem Grund, denn „neben der Inhaltsfrage gewinnen die Gestaltung der Lernumgebung sowie die lernförderliche Inszenierung des Unterrichts (methodisches Setting) an Bedeutung.“ (Arnold/Schüssler 1998, S.7)

Ziel ist, das engstirnige Denken in Inhaltsblöcken und Lehrplanvorgaben zu überwinden. Auch dem impliziten Lernen (hidden curriculum) wird eine große Bedeutung zugeschrieben, wo gerade nicht gewisse Inhalte im Mittelpunkt stehen. Im Zuge des heimlichen Lehrplans werden Haltungen, Einsichten, Gewohnheiten und auch Kompetenzen beiläufig vermittelt und von der Schülerschaft auch übernommen. (vgl. Arnold/Schüssler 1998, S.8)

Rolf formuliert ebenfalls zwei Fragen, nämlich „Was gelernt werden sollte?“ und „Wie gelernt werden kann?“ Bei der erstgenannten Frage geht es ihm um das Wissen sowie das Verstehen und Können – konkreter formuliert um die Schaffung einer Wissensbasis. Die Schüler sollen ebenso Verstehen lernen und des Weiteren Kompetenzen erwerben (vgl.

<sup>9</sup> Abbildung 3: Eisbergmodell der Lernkultur nach Arnold, Schüssler 1998:  
[http://www.hardhatarea.net/lernen/www/arnold\\_p69.html](http://www.hardhatarea.net/lernen/www/arnold_p69.html) (10.01.2015)

Hepting 2008, S.31). Betreffend die Frage Wie? verdeutlicht er, dass der Unterricht eigenaktiv, lehrergeführt und interaktiv sein sollte. Eine wichtige Bedeutung wird somit dem selbständigen und kooperativen Lernen zugeschrieben. Darüber hinaus sollte anregend und anleitend gelehrt werden sowie die Lerngegenstände regelmäßig überprüft werden (vgl. Hepting 2008, S.31).

Das Eisberg-Modell der Lernkultur veranschaulicht neben dem mechanistischen Bild vom Lernen auch jenes des systemischen Lernens. Anders formuliert, die Erzeugungsstruktur von Unterricht, also das Lehren und Lernen von Inhalten in Lehr-Lern-Illusionen, wird um die Ermöglichungsstruktur erweitert, die uns erlaubt,

„(...) die eigentlich bedeutsamen Wirkdimensionen von Lehr-Lern-Prozessen wirklich in den Blick zu nehmen und zahlreiche Illusionen und Wirkungshoffnungen so mancher mechanistischer Lehr-Lern-Entwürfe zu erkennen.“ (Arnold/Schüssler 1998, S.10f.)

Die letztgenannte Struktur ist für den „Auftrieb“ des Eisbergs verantwortlich und bei der Neugestaltung einer Lernkultur unabdingbar. Ziel ist, den zukünftigen Unterricht nicht alleinig auf die Oberflächenphänomene bzw. auf die Frage Was? zu reduzieren. (vgl. Arnold/Schüssler 1998, S.14f.)

In der folgenden These zum Wandel der Lernkultur wird die Kernaussage nochmals präzise resümiert:

„Durch die Illusion der Machbarkeit von Lernen werden die Aneignungsaktivitäten der Lernenden eher behindert als gefördert. Notwendig ist der Wandel von einer objektiven Instruktionstheorie hin zu einer subjektiven Aneignungstheorie des Lernens.“ (Arnold/Schüssler 1998, S.9)

## **1.5 Begriffsanalyse des Wortes Didaktik**

### **1.5.1 Begriffsbedeutung und etymologischer Ursprung**

Den Begriff Didaktik deutlich zu definieren fällt schwer. In der Fachliteratur findet man unzählige verschiedene Beschreibungen, aber eines haben die meisten immerhin gemein, nämlich den Begriff des Unterrichts, der bei sämtlichen Definitionen immer wieder genannt wird:

„Gegenstand der Didaktik ist der Unterricht.“ (Schulz, zit. nach Peterßen 2001, S.12)

„Unter Didaktik verstehen wir die Wissenschaft (die Theorie, die Lehre) vom Unterricht.“ (Mücke, zit. nach Peterßen 2001, S.12)

So hebt auch Bönsch die Komplexität des Begriffsverständnisses hervor und beruft sich schließlich auf die von Klafki im Jahre 1964 vierfache Bestimmung von Didaktik:

- Didaktik als Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen in allen Formen und auf allen Stufen,
- Didaktik als Bildungslehre,
- Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht bzw. Allgemeine Unterrichtslehre,
- Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. (Bönsch 2006, S.14)

Etymologisch betrachtet geht die Verwendung des Begriffes Didaktik in die Zeit der griechischen Antike zurück (ca. 600-200 v.Chr.). So heißt beispielsweise didaktike techne, wörtlich aus dem Griechischen, übersetzt Lehrkunst (vgl. Gudjons 2003, S.233). Synonyme wären etwa folgende Bezeichnungen: die „Theorie des Lehrens und Lernens“, die „Unterrichtstheorie“ etc. (vgl. Klafki 2006, S.49).

Erwähnenswert und wichtig ist, dass die Didaktik immer das Lehren und Lernen miteinschließt:

„Da Lehr- und Lernprozesse im Raum von Bildungsinstitutionen (...) immer als organisierte Lehr- und Lernprozesse angesehen werden müssen (...), ist Didaktik zu bestimmen als wissenschaftliche Reflexion (...) von Lehr- und Lernprozessen.“ (Gudjons 2003, S. 233)

Somit wäre die simple Definition, dass die Didaktik die Frage nach dem Was? (=Inhaltsfrage) beantwortet, viel zu eng gefasst. Um den Gegenstand der Didaktik genauer zu erfassen, muss man sich des Weiteren um die Fragen kümmern, Wer? denn Was?, Wann?, mit Wem?, Wo?, Wie?, Womit?, Warum? und Wozu? lernen soll. Mit diesen berühmten 9W-Fragen schließt die Didaktik die Methodenfrage mit ein. Didaktik ist folglich nicht nur Theorie des Lehrens und Lernens, sondern auch Praxis des Lehrens und Lernens. Der Begriff der Praxis stammt wie jener der Didaktik aus dem Griechischen und bedeutet schlicht „Handlung“. Da der Mensch als ein schöpferisches und reproduzierendes Wesen zu bestimmen ist, ist die Praxis mit der Geschichte gewachsen und gesellschaftlich bestimmt. (vgl. Jank/Meyer 1991, S.16f.) Jank und Meyer bedienen sich einer Aussage Benners, die folgendes über die doppelte Voraussetzung der Praxis erläutert:

„(...) einmal den Tatbestand, daß die Lebensverhältnisse, in denen wir praktisch tätig sind, unvollkommen sind und verbessert werden können und müssen; zum zweitem, daß Menschen aus eigenem Willen und zielgerichtet handeln können, also zur Selbstbestimmung fähig sind.“ (Jank/Meyer 1991, S.17)

Somit kann man die Didaktik als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik nennen und ist weiters, wie die Letztgenannte, nicht eindeutig von anderen Wissenschaften abgrenzbar. Hier muss auf die spezielle Bedeutung der Psychologie im Unterrichtsgeschehen eingegangen werden, denn die Psychologie ist nicht nur fachdidaktisch von Bedeutung, sondern durchzieht mit ihren vielfältigen Teildisziplinen den gesamten Lehr- und Lernprozess. Beispielsweise untersucht die Lernpsychologie den kognitiven Prozess des Lernens. Neben der Entwicklungspsychologie ist auch die Sozialpsychologie im Unterricht von enormer Wichtigkeit, denn jene nimmt stattfindende Handlungen und die folgenden Auswirkungen innerhalb sozialer Gruppierungen unter die Lupe. Für die Organisation des Lernen und Lehrens soll auch noch die pädagogische Psychologie, dem Bereich der angewandten Psychologie zugehörig, erwähnt werden. Neben der Psychologie findet man natürlich noch mehrere Wissenschaftszweige, wie etwa die Geschichtswissenschaft, die sich allesamt, wenn auch recht unterschiedlich, mit der Materie des Lehren und Lernens auseinandersetzen. Allesamt bilden die verschiedenen Zweige gemeinsam die Didaktik. (vgl. Pfister 2010, S.101f.)

Bei all diesen Verweisen auf andere Wissenschaften könnte man die Frage stellen, ob die Didaktik nun eigentlich als eigenständige Disziplin anzusehen ist und ob sie sich überhaupt Wissenschaft nennen darf, „(...) denn Wissenschaft beschäftigt sich nur mit dem, was ist, nicht mit dem, wie etwas sein soll.“ (Pfister 2010, S.106). Für Pfister persönlich gestaltet sich die Didaktik als eigenständige Disziplin und jene hat für ihn auch wissenschaftlichen Anspruch, da sie in vielen Ländern institutionell für die Lehramtsausbildung verankert ist und „(...) solange es das Lehren und Lernen gibt, wird es auch die Lehre vom Lehren und Lernen geben.“ (Pfister 2010, S.106)

### **1.5.2 Didaktik – eine eigenständige Disziplin, eine eigene Wissenschaft?**

Generell kann man die Didaktik als lebendige Wissenschaft beschreiben, welche von der Praxis ausgeht. Unter Praxis wird hier das Lehren und Lernen im Alltag wie auch das organisierte Lehren und Lernen im Schulbereich verstanden. Im Zentrum steht neben der

Forschung die Reflexion, um Theorien und Modelle zu entwickeln. Folglich gestaltet sich die Didaktik als die Frage nach den kulturellen Vermittlungsprozessen. Das didaktische Dreieck mit Lehrer, Schüler und Sache gestaltet sich als klassisches Bild für den strukturellen Zusammenhang des didaktischen Fragens (vgl. Kron 2004, S.30-32):

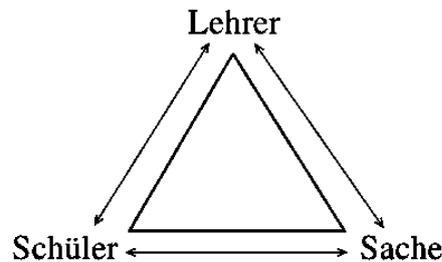


Abbildung 4: Didaktisches Dreieck<sup>10</sup>

In der heutigen Zeit ist die Didaktik eine Berufswissenschaft der lehrenden Berufe, wo im Alltag gilt, das Lernen anzuregen, zu organisieren und zu unterstützen. Folglich ist die Aufgabe und somit auch das höchste Ziel der Didaktik: die Aufklärung der Praxis des organisierten Lernens und deren Förderung bzw. die Lösung alltäglicher Lehr- und Lernproblemen. Neben dem berufswissenschaftlichen Charakter ist die Didaktik als eine handlungsorientierte Wissenschaft vom Lehren und Lernen zu beschreiben. (vgl. Lehner 2009, S.10; vgl. auch Peterßen 2001, S.22)

Durch strukturiertes Reflektieren und Kommunizieren soll das Risiko des Scheiterns lehrerischer Tätigkeit minimiert werden. Folglich sind Aktionen, Reaktionen und Denkhandlungen der beteiligten Lehrenden und Lernenden der Gegenstand der Didaktik. (vgl. Lehner 2009, S.12)

*So soll Didaktik*

- feststellen, wie die Unterrichtswirklichkeit ist,
- entwerfen, wie besserer Unterricht aussehen sollte. (Jank/Meyer 1991, S.61)

---

<sup>10</sup> Abbildung 4: Didaktisches Dreieck: <http://www.rhinodidactics.de/Artikel/bildungsgangdidaktik-2010-12-01.html> (10.01.2015)

Bei der Erforschung der Unterrichtswirklichkeit muss man die Komplexität des pädagogischen Handelns beachten und sich im Klaren sein, dass selbst eine akribische Analyse des Unterrichts nicht alle Einzelphänomene erfasst. Komplexitätsreduktion ist hier das Stichwort und die Lehrperson selbst muss entscheiden, worauf sie achtet bzw. was sie für wichtig und nachhaltig hält. Somit konstruiert man seinen eigenen Forschungsgegenstand. Kritisch betrachtet könnte man jetzt die Aussagekraft und Gültigkeit der Ergebnisse in Frage stellen, dennoch verbirgt sich ein persönlicher Vorteil für die Lehrkraft (vgl. Jank/Meyer 1991, S.62-64):

„Komplexitätsreduktion in der Erfassung der Unterrichtswirklichkeit sichert die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit des Forschers und den Nutzen von Forschungsergebnissen für die Unterrichtspraxis.“ (Jank/Meyer 1991, S.63)

Vogel beschreibt 1986 die didaktische Reduktion als eine zentrale Aufgabe der Didaktik. Um komplexe Sachverhalte für die Schüler begreifbar zu machen, muss man das Wissen für Lehr- und Lernzwecke aufbereiten und eben nicht einfach den Umfang der Unterrichtsinhalte kürzen. Auch bei der Durchführung des Unterrichts wird also reduziert, d.h. nichts anderes als dass eine didaktische Inszenierung stattfindet, denn unabhängig vom Fach kann den Schülern nie die „ganze“ Wirklichkeit vermittelt werden. (vgl. Jank/Meyer 1991, S.80)

„Im Unterricht wird die Wirklichkeit der Welt neu inszeniert.“ (Jank/Meyer 1991, S.82)

Die didaktische Reduktion beginnt mit der Jahresplanung bzw. der Lehrstoffverteilung zu Beginn des Schuljahres. Unterstützend stehen hier die jeweiligen Serviceteile für Lehrer zum aktuellen Schulbuch zur Verfügung. Die Grobplanung in Rettenwenders Werk PSYCHOlogie<sup>11</sup> umfasst insgesamt 14 Kapitel. Um alle Themenbereiche zu behandeln, sollen insgesamt 78 Unterrichtseinheiten ausreichen. Diese Anzahl an möglich verfügbaren Einheiten ist schlicht realitätsfremd. Zieht man Ferien, Feiertage, schulautonome Tage sowie Tage an denen die Lehrperson krank oder auf Seminar ist etc. ab, bleiben höchstens 55-60 Stunden für die Planung übrig. In Wirklichkeit ist es kaum schaffbar, alle Themen und Inhalte in zwei Semester abzuhandeln. Aus eigener Erfahrung, als ehemaliger Schüler und Hospitant, wurden nicht behandelte Themen inhaltlich stark gekürzt und im darauffolgenden Schuljahr im Philosophieunterricht nachgeholt.

---

<sup>11</sup> vgl. hierzu die Lehrbuchanalyse auf Seite 73ff.

Um überhaupt Unterrichtsinhalte didaktisch reduzieren zu können, muss die Lehrperson über die unterrichtsmethodische Umsetzung der Inhalte nachdenken, „(...) denn was bei den SchülerInnen ankommt, wird im hohem Maß davon beeinflusst, wie der entsprechende Inhalt inszeniert und vermittelt wird.“ (Klane, zit. nach Jank/Meyer 1991, S.84)

Jank und Meyer nennen folgende Inszenierungsmuster (vgl. Jank/Meyer 1991, S. 83f.):

- „*Museumsbesichtigung*“  
Wie in einer musealen Welt wird dem neugierig wirkenden bzw. ermüdeten Schüler das Wissen wissenschaftlicher, technischer sowie ästhetischer Kultur präsentiert.  
Meiner Meinung nach sollte hier die Devise folgendermaßen lauten: das Museum in das Klassenzimmer holen! Man muss nicht immer zwingend Führungen in den bekanntesten Museen besuchen. Der Lehrer oder gar die Schüler selbst sind die Experten und referieren etwa über die wichtigsten österreichischen Wegbereiter der Psychologie. Auch die neuen Medien sollen in den Fachunterricht miteinbezogen werden. Das Internet kann als „allgegenwärtiges“ Museum betrachtet werden, um beispielsweise das Gehirn online zu erforschen.
- „*Lern-Werkstatt*“  
Bei diesem Inszenierungsmuster soll produziert, experimentiert und organisiert werden. Modelle werden gebaut, Theorien und Hypothesen aufgestellt. Kurz, der Unterricht als Werkstatt.  
Diese Inszenierungsform ist im UF Psychologie nur bedingt möglich, da am Menschen selbst nicht experimentiert werden kann bzw. darf. Doch bietet sich diese Form gerade zu an, über berühmte Experimente zu debattieren.
- „*industrielle Massenproduktion*“  
Bei dieser Inszenierungsform sitzen Schüler im übertragenen Sinne an Lern-Fließbändern. Alles entspricht der Norm, gehorcht Regeln und wird ständig einer Überprüfung unterzogen.  
Diese Inszenierungsform ist wohl die ökonomischste Möglichkeit, um didaktisch zu reduzieren. Hört man die Begriffe Norm, Regel und Überprüfung, denke ich synonym gleich an Frontalunterricht, Stundenwiederholung und schriftlichen Test.
- „*Expedition ins Ungewisse*“  
Auch im Unterricht ist das Nicht-Alltägliche, also das Fremde, interessant. Allmögliches wird versucht, erforscht und auch Lernirrwege sind begrüßt, denn oft führen gerade diese Umwege zum Erfolg.

Hier wäre eine Fantasiereise im Psychologieunterricht denkbar, die durch den Lehrer gelenkt wird. Verknüpft könnte diese Inszenierungsform mit den Themen „Hypnose und Trance“ sowie „Schlaf und Traum“ werden.

- „*Drama*“

Im Vordergrund steht hier die Identitätsbildung der Schüler und Lehrer, welche gefragt sind, ihr Leben bzw. ihre Subjektivität im Unterrichtsgeschehen in Szene zu setzen. Die jeweiligen Unterrichtsthemen werden dahingehend funktionalisiert.

Hier wären Rollenspiele möglich. Die Sozialpsychologie bietet interessante Themen, wie etwa „Soziale Wahrnehmung und Urteilsbildung“, „Vorurteile und Stereotypen“, „Sympathie und interpersonale Attraktion“ etc.

### **1.5.3 Beziehung zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik sowie deren didaktischen Fragen**

Nachdem die Frage nach der Didaktik geklärt ist, soll nun auch die Fachdidaktik hinterfragt werden. Salopp ausgedrückt ist die Fachdidaktik schlicht die Didaktik, welche auf ein bestimmtes Fach bezogen wird. So kann man schließen, dass die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik in pädagogischen Fragen stets einig sind. Einziger Unterschied ist der jeweilige Geltungsanspruch, d.h. nichts anders, als dass die Allgemeine Didaktik, wie der Name schon aussagt, allgemeiner agiert als die Fachdidaktik, die ihr Augenmerk auf ein bestimmtes Unterrichtsfach legt. (vgl. Pfister 2010, S.112)

So ist das Wörtchen „allgemein“ in Bezug auf die Didaktik als unabhängig zu beschreiben, nämlich unabhängig vom Bildungsbereich Schule, um nur ein Beispiel zu nennen (vgl. Lehner 2009, S. 20). Rainer Lersch beschreibt die Allgemeine Didaktik wie folgt:

„Die Allgemeine Didaktik befasst sich mit dem, was allen Unterrichtsprozessen gemeinsam ist, indem sie die allgemeinen Strukturen von Unterricht schlechthin und die Art des Zusammenhangs seiner Strukturelemente analysiert sowie im Kontext schul- und bildungstheoretischer Überlegungen über Bildungsziele, -inhalte und -methoden im Kontext ihrer Voraussetzungen und Bedingungen reflektiert.“ (Lersch, zit. nach Lehner 2009, S.20)

Die Gegenstände der Fachdidaktik wurden im Jahre 1999 bei der deutschen Hochschulkonferenz mit folgenden drei Aufzählungen beschrieben:

- die auf ein Fach oder eine Fächergruppe bezogene, altersspezifische Erforschung von Wissenserwerbs- und Vermittlungsprozessen,
- die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln sowie
- die Überprüfung der Bewährung ausgewählter Inhalte in konkreten Unterrichtsprozessen. (Lehner 2009, S.21)

Unter Berücksichtigung von psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen sollen somit altersspezifische Lernprozesse erforscht werden und die Entwicklung und Erprobung neuer Lehr-Lernansätze sollte ebenfalls verfolgt werden. Die Aufgabe der Fachdidaktik ist des Weiteren, eine Verbindung zwischen den Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaft herzustellen. Auch soll die Fachdidaktik den Lehrkräften die Kompetenz für Auswahl, Anordnung und Darstellung der Lehrinhalte verleihen. (vgl. Lehner 2009, S.21)

Pfister erwähnt zehn grundsätzliche didaktische Fragen, welche auf jeglichen Fachunterricht abgeändert werden können. Nach Pfister lassen sich nun die Fragen der Fachdidaktik folgendermaßen formulieren (vgl. Pfister 2010, S. 117, S.105):

#### 1. Begrifflich

- Was ist Lehren und Lernen [im Fach Psychologie]<sup>12</sup>?
- Was ist (schulischer) Unterricht [im Fach Psychologie]?

#### 2. Normativ

- Wozu soll [das Fach Psychologie] gelehrt werden? → Begründungsfrage (Wozu?)
- Was soll [im Fach Psychologie] gelehrt und gelernt werden? → Inhaltsfrage (Was?)
- Wie soll [im Fach Psychologie] gelehrt und gelernt werden? → Methodenfrage (Wie?)
- Wie soll [im Fach Psychologie] geprüft werden, ob das Gelehrte gelernt wurde? → Prüfungsmethodenfrage (Wie prüfen?)

#### 3. Deskriptiv

- Wie kann [im Fach Psychologie] gelehrt werden, damit das Gelehrte (am besten) gelernt wird?
- Wie lernt man [im Fach Psychologie] (am besten)?

#### 4. Historisch-deskriptiv

- Wie werden [für das Fach Psychologie] die normativen Fragen beantwortet?
- Gemäß welchen Antworten auf die normativen Fragen wird [das Fach Psychologie] unterrichtet?

---

<sup>12</sup> Durch die eckige Klammer soll besonders darauf hingewiesen werden, dass jene Fragen auch für die Fachdidaktik Psychologie gelten.

Pfisters Erläuterungen zu den einzelnen Kategorien sollen hier auch nicht verschwiegen werden. Rund um die begriffliche Frage führt er an, dass wir im Alltag das Verb „lehren“ als Erfolgsverb verwenden. Doch muss man nach ihm die kritische Frage stellen, ob denn das Gelehrte auch immer gelernt wird. Hier gilt es, sich an den Erfolgs- und Absichtsbegriff zu erinnern. Eines ist nach Pfister gewiss: das Lehren passiert immer absichtlich (vgl. Pfister 2010, S.103f.). Hierfür zitiert er Oelkers:

„Man kann lehren, ohne Erfolg zu haben, aber man kann nicht lehren, ohne es zu intendieren.“ (Oelkers, zit. nach Pfister 2010, S.104)

Die weiter oben genannten normativen Fragen betreffend, so meint Pfister, können in zweierlei Hinsicht verstanden werden. Einerseits als philosophische Fragen, aber auch als politische, wenn man beabsichtigt, dass im Zuge der Beantwortung rechtliche Grundlagen erstellt werden sollen. So ist folglich zwischen einer philosophischen und politischen Interpretation durch eine autorisierte Instanz zu unterscheiden. Bei den vier normativen Fragen ist stets zu berücksichtigen, dass die Fragen nicht zu trennen sind, denn man kann die Methodenfrage nicht beantworten ohne die Begründungs- und Inhaltsfrage mit einzubeziehen. (vgl. Pfister 2010, S.105)

Betreffend die deskriptiven Fragen könnte man ebenso die allgemeine Frage stellen, was denn erfolgreicher Unterricht ist bzw. diesen ausmacht. Pfister bedient sich bei dieser Frage eines Zitates von Meyer, welches besagt, dass es anzustreben ist, „ (...) einen Unterricht hinzubekommen, in dem sowohl das kognitive wie auch das affektive und soziale Lernen der Schülerinnen und Schüler gefördert wird.“ (Meyer, zit. nach Pfister 2010, S.107) Kurzum, das Lernen zu fördern ist oberstes Ziel des Unterrichts (vgl. Pfister 2010, S.107).

#### **1.5.4 Status der Psychologiedidaktik**

Durchforstet man die nationalen und internationalen Online – Bibliothekskataloge, findet man leider nur wenige Werke zur Fachdidaktik der Psychologie. So meinen Zumbach et al. zum Status der Psychologiedidaktik:

„Im Vergleich zu den Fachdidaktiken in Fremdsprachen oder auch in den Naturwissenschaften scheint die Psychologiedidaktik (...) erst noch in den Kinderschuhen zu stecken.“ (Zumbach et al. 2011, S.116)

Zwar findet man Buchreihen wie etwa „Psychologiedidaktik und Evaluation“, doch leider handelt es sich hierbei lediglich um eine heterogene Sammlung von Befunden. Gerade im deutschsprachigen Raum hinkt die Psychologiedidaktik noch hinterher. Doch warum? Nach Zumbach et al. fällt die Fachdidaktik Psychologie deshalb so mager aus, weil „im deutschsprachigen Raum die Psychologie als Unterrichtsfach im schulischen Sektor nur einer marginalen Rolle spielt.“ (Zumbach et al. 2011, S.116) In Deutschland wird Psychologie meist nur als Wahlfach angeboten. In Österreich ist das Fach Psychologie „immerhin“ in den allgemeinbildenden höheren Schulen Pflicht. Zum Vergleich, in den USA werden Psychologiekurse bereits in der High School angeboten. (vgl. Zumbach et al. 2011, S.116f.)

Schmälert das karge Angebot im europäischen Raum folglich die Nachfrage nach einer spezifischen Fachdidaktik?

Eine ganz klare Ansage, betreffend die Frage Angebot und Nachfrage, machen hierzu Zumbach et al.:

„Dies sollte allerdings kein Grund sein, die Bedeutung der Psychologiedidaktik im deutschsprachigen Raum oder auch in Europa zu schmälern.“ (Zumbach et al. 2011, S.117)

Banal gefragt, was kennzeichnet eigentlich eine Didaktik der Psychologie? Allem voran nennen Zumbach et al. die Epistemologie der Psychologie:

„Der Kern dieser Wissenschaft ist es, dass es sich um eine empirische Disziplin handelt, deren Erkenntnisse auf der Beobachtung und Erfassung sowie der Interpretation menschlichen Handelns, Denkens und Fühlens ist.“ (Zumbach et al. 2011, S.118)

Hinzu kommt der Bedarf an einer wissenschaftlichen Methodik, die einerseits vermittelt, andererseits einem aber auch selbst nützt, um beispielsweise den eigenen Fortschritt zu evaluieren. Die empirischen Methoden sollen aber nicht nur das eigene Vorankommen unter die Lupe nehmen, sondern auch die spezifischen didaktischen Ansätze prüfen (vgl. Zumbach et al. 2011, S.118):

„Obwohl dies in der Lehr- und Lernpsychologie üblich ist, scheint die empirische Prüfung didaktischer Ansätze in psychologischen Teildisziplinen auch auf internationaler Ebene eher die Ausnahme zu sein.“ (Zumbach et al. 2011, S.118)

Apropos Didaktik und Methodik, ein wichtiges und zu verfolgendes Ziel im Psychologieunterricht sollte sein, geeignete Methoden für die verschiedensten

Zielgruppen bzw. Lerntypen vorzuschlagen. Im Unterricht ist stets auf eine Vielfalt der Methoden zu achten. Hierzu lohnt ein genauerer Blick in den österreichischen Lehrplan für das Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie.<sup>13</sup>

Berechtigt kann man jetzt die Frage stellen, ob sich die Psychologiedidaktik in Zukunft überhaupt behaupten und weiterentwickeln kann. Ja! Zumbach et al. sehen die Chance zur Förderung der Psychologiedidaktik in der gegenwärtigen Europäisierung der Aus- und Weiterbildung. Gegenwärtig wird reformiert und umfassend homogenisiert. Stichwörter wären hierfür etwa die Bologna-Reform oder auch der Europäische Qualifikationsrahmen. Ziel der zuvor genannten Reform und des EQF (European Qualification Framework) ist, innerhalb bestimmter Fächer die Vergleichbarkeit auf europäischer Ebene zu gewährleisten sowie Rahmenbedingungen zu schaffen, um eine gemeinsame Fachdidaktik nutzen zu können. Die Zukunft der Psychologiedidaktik liegt also im Austausch und in der Zusammenarbeit über die Grenzen hinweg. Um die Qualität der Lehre in der Psychologie zu verbessern und die eigene Fachdidaktik auszuweiten, fördert die Europäische Union bereits heute die Initiative *European Psychology Learning and Teaching* (EUROPLAT). (vgl. Zumbach et al. 2011, S.119ff.)

#### **1.5.4.1 Definition „Didaktische Modelle“**

Die unterschiedlichen Positionen, die Didaktik betreffend (vereinfacht formuliert: die Beantwortung der weiter oben genannten Fragen), werden in Modellen dargestellt. So können die verschiedenen Modelle als Produkt der didaktischen Forschung verstanden werden (vgl. Pfister 2010, S.108). Ein didaktisches Modell beschreibt ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude, welches didaktisches Handeln, an der Institution Schule oder außerhalb, analysiert bzw. modelliert und zur Planung hilfreich beiträgt (vgl. Gudjons 2003, S.233, vgl. auch Brandlmaier, S.94f.). Die unterrichtspraktische Funktion liegt darin, dass ein Modell den Anspruch hat, „theoretisch umfassend (aber konzentriert auf bestimmte Perspektiven) über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lernens und des Lehrens aufzuklären“. (Gudjons 2003, S.233)

---

<sup>13</sup> Der aktuelle Lehrplan des Unterrichtsfaches Psychologie und Philosophie befindet sich im Anhang auf Seite 152ff.

Doch wozu eigentlich didaktische Modelle, wenn man erfahrungsgemäß auch ohne Theorie erfolgreich unterrichten kann. Jank und Meyer nehmen an, dass die Anzahl der Lehrpersonen, die sich tatsächlich die komplexen Modelle bis in das kleinste Detail aneignen, eher gering sein dürfte. Im Alltag werden die Modelle ansatzweise übernommen, radikaler formuliert „ausgeschlachtet“, um sie praxistauglicher zu machen. Dass Unterrichten auch ohne didaktisches Theoriewissen funktioniert, beschreiben die folgenden Einzelfälle. Die beiden Autoren sprechen von Junglehrern, die es in ihrer Studienzeit geschafft haben, sich an der Didaktik „vorbeizuschwindeln“, aber dennoch mit guten Noten ihr Studium bestanden haben. Auch erwähnen sie die Faustregel „Je höher der Didaktikanteil in der Ausbildung, desto niedriger ist das Gehalt!“ (Jank/Meyer 1991, S.19) – eine „Anspielung“ an die Universitätsprofessoren, die selten ein Didaktik- bzw. Pädagogikstudium vorweisen können. Anklang findet ebenso eine US-amerikanische empirische Untersuchung, wo 20 akademisch ausgebildete Nicht-Lehrer gegen 20 ausgebildete Lehrer antraten. Mittelfristig zeigte sich, dass die Nicht-Lehrer größere Lehr- und Lernerfolge erreichten. (vgl. Jank/Meyer 1991, S.19)

„Didaktisches Theoriewissen ist – für sich allein genommen – wenig wert. Es muß sich erst in der Praxis, also bei den ersten eigenen unterrichtlichen Gehversuchen als handlungsorientierend und hilfreich erweisen.“ (Jank/Meyer 1991, S. 33)

Dennoch ist das Theoriewissen, das sich manche nicht aneignen wollen bzw. können, nicht gegen eine Handlungskompetenz einfach austauschbar. Es mag wohl sein, dass das Theoriewissen in der Form ihrer Darstellung zu Aneignungsschwierigkeiten führt, denn die besondere Bedeutung von Theoriewissen „(...) liegt ja gerade im In-Frage-Stellen der in der Unterrichtspraxis eingeschliffenen Handlungsformen, weniger im Entwerfen einer neuen, besseren Praxis.“ (Jank/Meyer 1991, S.23) So führt das Studium didaktischer Modelle zu einer intensiveren Reflexion der Praxis im Unterricht und macht uns in gewisser Art und Weise kommunikationsfähig, da die Modelle die Fachsprache der Lehrerausbildung liefern. Des Weiteren regen die Modelle zu produktiver Selbstkritik an und geben Leitvorstellungen zur Verbesserung des eigenen Tuns im Unterricht. (vgl. Jank/Meyer 1991, S.130)

Zusammenfassend kann nicht gesagt werden, dass Theoriewissen bzw. -kompetenz weniger oder mehr wert ist als Handlungskompetenz. Die Theorie ist bestens geeignet, didaktische Probleme zu durchleuchten, doch soll hier erwähnt werden, dass nicht jedes einzelne Phänomen erklärbar ist bzw. vorhergesagt werden kann. Das Hochrechnen jeder

einzelnen Sekunde des Unterrichts in eine didaktische Theorie hätte zur Folge, dass Spontanität, Eigeninitiative wie auch Kreativität auf der Strecke bleiben würden. Mit den Praxis-Erfahrungen oder auch durch Anregungen von Kollegen entwickelt jede Lehrperson über kurz oder lang eine eigene Theorie, seine Theorie. Die didaktischen Modelle sollen nichts vorschreiben, sondern dazu verhelfen, seine eigenen didaktischen Theorien zu nutzen und weiterzuentwickeln. Jank und Meyer beschreiben die Modelle treffend als Katalysatoren der eigenen Theorien. (vgl. Jank/Meyer 1991, S.22f., S. 94f.)

Die Theorieaneignung muss nach Jank und Meyer mit Kopf, Herz, Händen und allen Sinnen erfolgen, denn weniger brauchbar erscheint einem diese, wenn sie lediglich in Büchern, Richtlinien oder Studentafeln nachzulesen ist. Damit die Integration in den Unterrichtalltag gelingt, ist ein handelnder Umgang mit Theoriewissen von Nöten. (vgl. Jank/Meyer 1991, S.29ff.)

„Maßstab für die Brauchbarkeit didaktischen Theoriewissens ist die gelingende Unterrichtspraxis.“ (Jank/Meyer 1991, S.35)

Resümierend mit einem Zitat von Gislinde Bovet:

„Im Lehrberuf braucht die Praxis die Theorie die praktische Fundierung. Beide Systeme haben ihren eigenen Wert und beide gehören zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern.“ (Bovet 2007, S.166)

#### **1.5.4.2 Wechselwirkung zwischen Theoriewissen und Handlungskompetenz**

Wie bereits zuvor angesprochen, ist nach Jank und Meyer eine lineare Übersetzung von Theoriewissen in unterrichtspraktisches Handeln unmöglich (vgl. Jank/Meyer 1991, S.40). Es bedarf der Erarbeitung eines eigenen didaktischen Konzepts. Doch selbst ein eigenes didaktisches Konzept garantiert noch keinen Unterrichtserfolg. Zusätzlich zur Theorie muss hier die wie von Jank und Meyer genannte „unterrichtspraktische Handlungskompetenz“ hinzukommen, die schlicht nur durch praktischen Kontakt mit pädagogischen Situationen entwickelt werden kann, da noch kein Meister vom Himmel gefallen ist und somit auch noch kein Lehrer mit einer didaktisch-methodischen Handlungskompetenz geboren wurde. (vgl. Jank/Meyer 1991, S.43f.)

„Das Bewußtmachen der Struktur und der Qualität der eigenen, in langen SchülerInnen- und LehrerInnenjahren verinnerlichten Unterrichtsbilder bzw. subjektiven Theorien ist deshalb eine entscheidende Voraussetzung für eine gezielte Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis.“ (Jank/Meyer 1991, S.42)

## *Hauptteil*

### **2. Der Komplex „Unterricht“**

#### **2.1 Die Geschichte der Lehrkunst**

Da zuvor der geschichtswissenschaftliche Aspekt kurz angesprochen wurde, soll folgend auf die Geschichte der Erziehungswissenschaft eingegangen werden. Kemnitz und Sandfuchs beginnen ihren Artikel mit dem Titel „Geschichte des Unterrichts“ mit einem Zitat nach Herrlitz, welches besagt, dass öffentliche Schulen Einrichtungen für „Massen-Lernprozesse“ sind. Somit ist die Geschichte des Unterrichts geprägt von der Suche nach gebräuchlichen Methoden des Lehrens und Lernens, im Speziellen ausgerichtet für größere Gruppen. Der anfangs lateinisch-gelehrten Bildung folgt, wenn auch nur einer kleinen Minorität vorbehalten, ein volkssprachlicher Unterricht, welcher aber zum Großteil aus Einübung und Nachfolge bestand. Erst mit den didaktischen Reformern des 17. Jahrhunderts wurde die unreflektierte Form des Unterrichts abgelöst. (vgl. Kemnitz/Sandfuchs 2009, S.22)

Die größten Fortschritte in der Geschichte der „Lehrkunst“ sollen hier mithilfe einer Tabelle aufgezeichnet werden (vgl. Gudjons 2003, S.234, vgl. auch Lehner 2009, S.13ff., vgl. auch Roth 1998, S.9ff., vgl. auch Caspary 2012, S.7ff.):

<b>1500-1800</b>	„mechanische Pauk- und Memorierschule“ ... das Auswendiglernen von kirchlichen Inhalten und elementaren Schreib- und Rechenkenntnissen stand dazumal im Zentrum.
<b>16./17. Jh.: Wolfgang Ratke (1571-1635), Johann Amos Comenius (1592-1670)</b>	Ratke gilt als der erste deutschsprachige Didaktiker, dem es ein großes Anliegen war, dass alle Menschen in der Bibel unterrichtet werden. Besonderheit: Unterricht in eigener Muttersprache
<b>1750-1800</b>	„Schule der Aufklärung“ ... charakteristisch für diese Zeitspanne sind eine Fülle von didaktischen Ideen von Exkursionen bis hin zu neuen Sprachen.
<b>18./19. Jh.: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841)</b>	„Elementarmethode“, „Formalstufentheorie“

<b>ab 1800</b>	„Klassik, Neuhumanismus“ ... eine von kirchlicher Bevormundung emanzipierte Didaktik und Methodik findet ihren Platz
<b>frühes 20. Jh.: Maria Montessori (1870-1952), Georg Kerschensteiner (1854-1932)</b>	„kindgerechter Unterricht“, „Arbeitsschule“
<b>1912</b>	Intelligenzbegriff (William Stern)
<b>nach 1945</b>	... erster bedeutender Neuansatz eines didaktischen Modells mit Wolfgang Klafkis 1958 veröffentlichten Werk „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“
<b>Zweite Hälfte 20. Jh.: Wolfgang Klafki, Paul Heimann, uvm.</b>	Bildungstheoretische/ lerntheoretische Didaktik
<b>1960er</b>	Entwicklung einer Didaktik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage (Heimann/Otto/Schulz)
<b>Mitte der 60er Jahre/ um 1970</b>	... deutliche Tendenz zur Bildungsreform mit zahlreichen didaktischen Veränderungen „Curriculumsentwicklung“ – Bildungsreform durch neue Lehrpläne
<b>1990</b>	Jahrzehnt des Gehirns – die Medizin greift in den Bereich der Pädagogik ein (Neurodidaktik)
<b>Heute</b>	... kaum noch überschaubare didaktische Landschaft

Tabelle 1: Geschichte der Lehrkunst (eigene Darstellung)

Vertiefend soll noch auf die Curriculumsentwicklung/-theorie eingegangen werden, da der Lehrplan im heutigen Unterrichtsalltag nicht mehr wegzudenken ist. Im Mittelalter bezeichnete man mit dem Terminus Curriculum den Plan, nach welchem die heranwachsenden Klosterbrüder erzogen wurden. Wie aus der Tabelle ersichtlich, wurde der Begriff im deutschsprachigen Raum erstmals Mitte der 60er Jahre für die Bezeichnung von Lehrplänen verwendet. Erwähnenswert ist hier der Autor des 1967 erschienen Buches mit dem Titel „Bildungsreform als Revision des Curriculum“, nämlich Saul B. Robinsohn (vgl. Gudjons 2003, S.247):

„Ausgehend von dem bisher wenig schlüssigen Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalten, Methoden und Medien in den herkömmlichen Lehrplänen, begründete Robinsohn aus zentralen gesellschaftlichen Veränderungen die Notwendigkeit, Lehrpläne auf der Grundlage eindeutig bestimmbarer Fähigkeiten und Kenntnisse für künftig benötigte Qualifikationen zu entwickeln: statt traditioneller „Bildung“ also präzise „Qualifikationen“.“ (Gudjons 2003, S.247)

Somit war man der Hoffnung auf einen wissenschaftlich geplanten, gesellschaftlich begründeten und vor allem praktisch umsetzbaren Unterricht einen großen Schritt näher (vgl. Gudjons 2003, S.247). Rückblickend auf die Geschichte der Pädagogik kann gesagt werden, dass eine Vielzahl von Curricula entwickelt wurden. Anfänglich wurden diese mit großer Euphorie begrüßt, doch bald erwiesen sie sich als „Trojanisches Pferd“, wie Gudjons symbolisch festhält. Aus dem Inneren krochen nämlich geschlossene Systeme hervor und die Lehrenden und Lernenden waren dazu gezwungen, strikt geplanten bzw. verplanten Lernprozessen zu folgen und Inhalts- sowie Zielentscheidungen ohne Mitbestimmung zu akzeptieren. Heutzutage wird sich um offene Curricula bemüht, um mehr Raum für eine etwaige individuelle und kreative Ausgestaltung zu gewährleisten. Gudjons schließt das Kapitel rund um die Curriculumentwicklung mit folgenden Worten (vgl. Gudjons 2003, S.249):

„Gegenwärtig scheint es so, als habe die schulische Realität mit ihren fortwährenden Unwägbarkeiten und raschen Veränderungen die Curriculumentwicklung/-forschung eingeholt oder überholt.“ (Gudjons 2003, S.249)

### **2.1.1 Comenius und sein Nachlass, seine Nachfolger**

Prägend für die historische Didaktik und Methodik war allen voran Comenius (1592-1670) mit seiner Unterrichtslehre „Didactica Magna“, die als erster Versuch einer systematischen Darstellung zeitgenössischer Anschauungen über Erziehung und Unterricht gilt. Er beschreibt in diesem Werk eine natürliche Didaktik und überbringt einige Grundideen, die zu einem erfolgreichen, leichten und schnellen Lehren und Lernen führen soll. Zum Gelingen bedarf es an Ordnung, System und Methode. Im Generellen soll der Unterricht schon in frühen Kindesjahren beginnen, stufenweise vor sich gehen, dem Alter des Lernenden angemessen sein, vom Allgemeinen zum Besonderen und vom Leichten zum Schwereren übergehen, um nur einige Beispiele zu nennen. (vgl. Kemnitz/Sandfuchs 2009, S.23, vgl. auch Müllges 1986, S.477f.)

*Omnes omnia omnino* (aus dem Lateinischen: allen alles ganz zu lehren) – der Leitsatz des Hauptvertreters der barocken Reformpädagogik. Um einen Einblick in Comenius' Werk zu bieten, sollen im Folgenden einige Passagen aus seiner großen Didaktik erläutert werden:

Nach Comenius besitzt der Mensch von Natur aus die Anlage:

- zu einer gelehrten Bildung (*eruditio*),
- zur Tugend oder Sittlichkeit (*mores*),
- sowie zur Frömmigkeit oder Religiosität (*religio*). (Müllges 1986, S.102)

Doch der Mensch muss erst einmal zum Menschen gebildet werden, denn die Natur schafft zwar die Anlagen, „(...) aber erst die Zucht macht daraus den wirklichen Menschen.“ (Müllges 1986, S.108) Comenius vereint hier die scheinbar widersprechenden Konzeptionen der „Formung“ und „Entfaltung“. Somit erscheint der menschliche Geist zu Beginn als Samenkorn bzw. als „*tabula rasa*“. (vgl. Müllges 1986, S.477) Um allen alles ganz zu lehren, muss die Jugend gemeinschaftlich in Schulen gebildet werden und der gesamten Jugend beiderlei Geschlechts muss der Zugang zur Schule gewährt werden. Eine weitere Forderung ist, dass der Unterricht in den Schulen alles umfassen muss. (vgl. Müllges 1986, S.110f.)

Berechtigterweise kann man jetzt die Frage stellen, ob denn überhaupt die Möglichkeit besteht, dass alles in den Schulen gelehrt und gelernt wird? Es ist weder möglich noch nützlich, jede noch so verzweigte Kunst mit Experiment und Theorie zu ergründen:

„(...), aber über alle Grundlagen, Ursachen und Zwecke der wichtigsten Tatsachen und Ereignisse müssen alle belehrt werden, die nicht nur als Zuschauer, sondern auch als künftig Handelnde in die Welt eintreten. Daß ihnen in dieser Weltbehausung nichts so unbekanntes begegne, daß sie es nicht mit Bescheidenheit beurteilen und ohne mißlichen Irrtum zu dem ihm bestimmten Gebrauch klug verwenden können.“ (Comenius, zit. nach Müllges 1986, S.115)

Bereits bei Comenius findet man Grundsätze für ein sicheres Lehren und Lernen, bei dem der Erfolg schlicht nicht ausbleiben kann. Nach Comenius wachsen die natürlichen Dinge von selbst und ebenso sollen die künstlichen Dinge wachsen, so folgert Comenius:

„Wie sich die Pflanzkunst an die Natur anlehnt (3), so soll es auch die Unterrichtsmethode tun (4).“ (Comenius, zit. nach Müllges 1986, S.117)

Im Folgenden sollen die Grundsätze für ein sicheres Lehren und Lernen aufgezählt werden:

1. Alles zu seiner Zeit unternehmen,
2. den Stoff zunächst vorbereiten,
3. einen tauglichen Stoff wählen,
4. eins nach dem anderen unternehmen,
5. alles von innen her beginnen,
6. vom Allgemeinen zum Besonderen schreiten,
7. schrittweise vorgehen,
8. alles Begonnene zu Ende führen,
9. alles Schädliche meiden. (vgl. Müllges 1986, S.117f.)

Ebenfalls hilfreich zur Erkenntnis sind die Lehrbücher, in welchen die zu lernenden Inhalte mithilfe von Bildern erklärt werden. Um bei Comenius zu bleiben, soll hier sein Werk „Die sichtbare Welt in Bildern“ (im Originalen (lat.): „Orbis Sensualium Pictus“) erwähnt werden. Zur Veranschaulichung folgen das Titelblatt sowie eine beispielhafte Darstellung aus dem bebilderten Lehrbuch, welches 1658 erstmals veröffentlicht wurde:

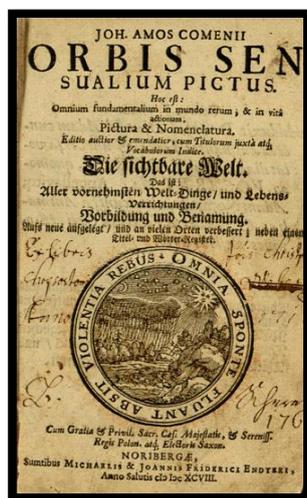


Abbildung 6: Auszug aus Comenius' Werk<sup>14</sup>

Abbildung 5: Die sichtbare Welt in Bildern nach Comenius<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Abbildung 5: Die sichtbare Welt in Bildern nach Comenius: [http://www.heiligenlexikon.de/BiographienJ/Johann\\_Amos\\_Comenius.html](http://www.heiligenlexikon.de/BiographienJ/Johann_Amos_Comenius.html) (10.01.2015)

<sup>15</sup> Abbildung 6: Auszug aus Comenius' Werk: <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/comenius1698> (10.01.2015)

Comenius sah einen zwangsfreien Unterricht vor und körperliche Bestrafung sollte in der Schule ebenso keinen Platz finden. Diese Einstellung findet sich auch auf der Titelseite seiner sichtbaren Welt wieder (siehe Abb. 5): „Omnia sponte fluant, absit violentia rebus“ (lat.), welches Motto ins Deutsche übersetzt folgendes bedeutet: „Alles fließe aus eigenem Antrieb, Gewalt sei fern den Dingen“.<sup>16</sup>

Zusammenfassend kann man also sagen, dass der Philosoph, Theologe und Pädagoge einer der ersten Begründer der Didaktik war. Revolutionär während des 17. Jahrhunderts, und somit nochmals besonders hervorzuheben, war der Gedanke an eine umfassende Allgemeinbildung für alle. Zahlreiche Schulen widmen ihr Leitbild Comenius und geben sich seinen Namen. Bezogen auf Österreich soll hier auch der Komenský-Fond erwähnt werden, eine Initiative der ERSTE Stiftung und der Caritas Österreich zur Bekämpfung von Armut durch Bildung, denn „(...) die Bildung ist der stärkste Hebel im Kampf gegen Armut“.<sup>17</sup> Geprägt durch die zuvor genannten Schriften sind die Bildungsprinzipien, wie etwa die Anschaulichkeit und Strukturiertheit oder der Bezug des Unterrichts zum Alltag, gewichtige Bestandteile des gegenwärtigen Bildungssystems.<sup>18</sup>

Ein weiterer wichtiger Meilenstein in der Unterrichtsentwicklung folgte im 19. Jahrhundert, nämlich mit der Etablierung des modernen Pflicht-Schulwesens. Diesen nun verbindlich vorgeschriebenen und verpflichteten Schuljahren folgten natürlich organisatorische wie auch didaktische Konsequenzen. Allen voran sei hier Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) erwähnt, der eine Elementarisierung des Unterrichts anstrebte. Wie bereits zu Zeiten Comenius, handelte es sich hierbei um eine einfache, klare, leicht zu erlernende und effektive Lehr- und Lernmethode, die Elementarmethode. Die Methode wurde approbiert und gab die Grundlage für diverse Regeln des Unterrichts. Der Unterricht soll vom Nahen zum Entfernten fortschreiten, der Lehrstoff auf seine Elemente Zahl, Form und Wort zurückgeführt werden und auf die Lernvoraussetzungen der Schüler soll Rücksicht genommen werden. (vgl. Kemnitz/Sandfuchs 2009, S.24)

---

<sup>16</sup> vgl. <http://www.erstestiftung.org/komenskyfond/de/jan-amos-komensky/> (10.01.2015)

<sup>17</sup> Boris Marte, zit. nach <http://www.erzdioezese-wien.at/site/nachrichtenmagazin/nachrichten/archiv/archive/32314.html> (10.01.2015)

<sup>18</sup> vgl. <http://www.erstestiftung.org/komenskyfond/de/jan-amos-komensky/> (10.01.2015)

Mit den Worten Pestalozzis:

„Zahl, Form und Sprache sind gemeinsam die Elementarmittel des Unterrichts, indem sich die ganze Summe aller äußeren Eigenschaften eines Gegenstandes im Kreise seines Umrisses und im Verhältnis seiner Zahl vereinigen und durch Sprache meinem Bewußtsein eigen gemacht werden.“ (Müllges 1986, S.204)

Das zuvor wiedergegebene Zitat stammt aus Pestalozzis Schrift mit dem Titel „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, wo sich zu Beginn sofort herausstellt, dass der Verfasser ein Vorläufer der Anschauungspädagogik ist, denn „(...) die Kinder bedürfen in ihrem frühesten Alter eine psychologische Führung zur vernünftigen Anschauung aller Dinge“. (Müllges 1986, S.198) Des Weiteren ist Pestalozzi anno dazumal der Meinung, dass die Schüler über Kräfte verfügen, welche natürlich angelegt seien und so schreibt er: „(...) die erste Stunde seines Unterrichts ist die Stunde seiner Geburt.“ (Müllges 1986, S.197) Folglich gilt, die Anlagen des Kindes zu beleben und dem Kind Reiz für die Selbsttätigkeit zu geben. So sieht er die frühe Bildung bereits im Elternhaus für unabdingbar und will mit dieser Schrift mehr oder weniger eine Anleitung für die Mütter geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten. Sein Bemühen besteht darin, die Elementarbildung zu verbessern und eine Methode, bezogen auf die Erziehung wie auch auf den Unterricht zu geben, mit dem Ziel vor Augen, dass die Kinder eines Tages ihren eigenen Verstand einzusetzen wissen, um sich selbst zu helfen. Abschließend kann man zu Pestalozzis Methode sagen, dass diese gänzlich auf die Natur beruht und somit müssen die Erziehung und die Elementarbildung ebenfalls auf jener beruhen. (vgl. Müllges 1986, S.197ff.)

Die Vermittlung der zu erlernenden Stoffgebiete erfolgte im 19. Jahrhundert sehr lehrerzentriert, d.h. der Lehrer spricht vor und die Schüler sprechen nach. Ebenfalls prägend für die Unterrichtsentwicklung waren Johann Friedrich Herbart (1776-1841) und seine Formalstufentheorie (Klarheit, Assoziation, System und Methode). Um den Unterricht zu strukturieren, soll der Unterricht in folgende Etappen gestuft werden: Vorbereitung – Darbietung – Verknüpfung – Zusammenfassung – Anwendung. Natürlich wurde auch dieses Konzept stark kritisiert, da durch das immer gleiche Durchlaufen des Formalstufenschemas es zu einer Uniformität kommt und so der Durchschnitt und nicht die Individualität antizipiert wird. Wo wir wieder bei Herrlitz und seiner Vorstellung der Schule als „Massen-Lernprozesse“ wären. Vor allem der Gymnasialunterricht war zur Zeit der Herbartianer sehr „mechanisch“, d.h. durch geistestötendes Dozieren, Diktieren

und Repetieren geprägt. Ab 1890 kann man die Reformpädagogische Bewegung datieren, welche die autoritäre Staatsschule mit ihrer lehrerzentrierten Vorgehensweise kritisierte, denn nach der Reformpädagogik werden die Lernprozesse durch die gewisse Lebensferne und Gedächtnisroutine nicht gefördert, sondern verhindert. (vgl. Kemnitz/Sandfuchs 2009, S. 24ff.)

Das neue Verständnis seitens der Reformpädagogiker, wie etwa Montessori (1870-1952) oder Kerschensteiner (1854-1932), zeigt sich am besten im nachfolgenden Zitat:

„Kinder und Jugendliche werden als lernbereite, kreative Wesen verstanden, die zum selbstständigen und selbst bestimmten Lernen befähigt seien. Erziehung und Unterricht in der Schule haben daher die Aufgabe, die natürliche Lernfähigkeit und Lernbereitschaft individuell zu fördern. Ein kindgerechter Unterricht soll „ganzheitlich“ angelegt sein und alle „Kräfte“ der Schüler wecken.“ (Kemnitz/Sandfuchs 2009, S.25f.)

Im 20. Jahrhundert wird das Prinzip der Selbsttätigkeit, von Pestalozzi einst postuliert, zum Schlagwort. Die alte Lern- bzw. Buchschule wird von vielen kritisiert, da die produktiven Kräfte der Lernenden dadurch eher verkümmern. Des Weiteren wird das produktive Schaffen hinten angestellt und man hat sich schlicht den vorherrschenden Arbeitsmethoden anzupassen – man schweigt, hört zu und schwört auf die Worte des Meisters. Gerade aber zurzeit der Kindheit bzw. der Pubertät sind die Jahre durch lebendige Aktivität gekennzeichnet und deshalb ist die reine passive Aufnahme und das Vermehren von Wissen für das Individuum selbst nicht förderlich. Mit Kerschensteiner bekommt das Sprichwort „Probieren geht über Studieren“ wieder seinen vollen Wert, denn er ist der Meinung, dass die vorwiegende Lernschule zu einer Arbeitsschule werden muss (vgl. Müllges 1986, S. 363ff.):

„Was die neue Arbeitsschule braucht, ist ein reiches Feld für manuelle Arbeit, das nach Maßgabe der Befähigung des Schülers auch zum geistigen Arbeitsfeld werden kann.“ (...) Was sie ferner braucht, sind Arbeitsgebiete, die womöglich irgendwie mit den wirtschaftlichen oder häuslichen Arbeitskreisen der Eltern zusammenhängen, damit die Fäden, die die Schule spinnt, nicht täglich abreißen, wenn das Kind die Schultasche vom Rücken nimmt.“ (Müllges 1986, S.368)

Ebenso ein wichtiger Aspekt für die Arbeitsschulen, die als Vorläufer der Berufsschulen angesehen werden können, ist die Berücksichtigung der verschiedenen Begabungen der Kinder. Kerschensteiner betont hier explizit die Bedeutung der zuletzt genannten, denn wo wir die individuelle Berücksichtigung nicht antreffen, kann nur mühsam dressiert werden. (vgl. Müllges 1986, S.369)

Diese Konzeption der neuen Erziehung eröffnet einen viel weiteren Blick auf die Institution Schule und diese wird nun vielmehr als Lebens- und Erziehungsgemeinschaft gedacht, wo auch die Eltern miteinbezogen werden sollen. Der Lehrer soll fortan nicht mehr gefürchtet werden, sondern in seiner „(...) natürlichen Autorität zugleich als Partner und Freund wahrgenommen“ (Kemnitz/Sandfuchs 2009, S.26) werden.

Des Weiteren ist die Pädagogik im 20. Jahrhundert durch Ergebnisse psychologischer Forschung beeinflusst worden. 1912 definierte William Stern (1871-1938) den Begriff *Intelligenz* wie folgt:

„Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen; sie ist die allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens.“ (Roth 1998, S.13)

Der Intelligenzbegriff wird hier erwähnt und definiert, da dieser stark mit jenem des Lernens verbunden ist. Muss der Mensch doch zu seiner individuellen Entwicklung und Entfaltung als „Geisteswesen“, wie Roth es ausdrückt, lernen. Kurzum, die Intelligenz als die Fähigkeit zum Lernen. (vgl. Roth 1998, S.14)

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts greift auch die Medizin in den Bereich der Pädagogik ein. Um 1990 wird das Gehirn erforscht und man kann dieses Jahrzehnt vor der Jahrtausendwende als „decade of the brain“ beschreiben (vgl. Schirp 2012, S.99).

Dank Kernspin- oder etwa der Magnetresonanztomographie wird erstmals ein Blick in das neuronale Universum gewährt. Das Ziel der Neurowissenschaften besteht darin, die Lehr- und Lernprozesse zu verbessern. (vgl. Schirp 2012, S.100f.)

Den Grundgedanken der Gehirnforschung, die Pädagogik betreffend, formuliert Schirp folgendermaßen:

„Lehrer und Lehrerinnen, die Zugangs- und Verarbeitungsweisen unseres Gehirns verstehen, sind eher in der Lage, „gehirn-affine Lehr- und Lernkonzepte“ zur Gestaltung ihres Unterrichts zu nutzen.“ (Schirp 2012, S.101f.)

Die Ergebnisse der Neurobiologie und Gehirnforschung sollen ein „brain friendly learning“ ermöglichen (vgl. Schirp 2012, S.102).

Die Neurodidaktik soll somit die Hirnforscher und Pädagogen nachdenken lassen, den Unterricht gehirngerecht zu gestalten. Roth sieht in der Hirnforschung eine Hilfestellung

und macht deutlich, dass die Neurologik die Pädagogik auf keinen Fall ersetzen kann (vgl. Caspary 2012, S.9):

„Aus diesen Erkenntnissen kann eine neue Pädagogik entstehen, aber dies kann im Wesentlichen nur von den Pädagogen selbst geleistet werden. Die Hirnforschung kann Hilfestellung leisten, aber die Pädagogik nicht ersetzen.“ (Roth 2012, S.54f.)

Liest man in dem von Caspary herausgegebenen Taschenbuch mit dem Titel „Lernen und Gehirn“, stößt man immer wieder auf den Satz, dass für einen guten Pädagogen die Erkenntnisse der modernen Hirnforschung nicht unbedingt neu sind. Das Pauken bzw. die Informationsverarbeitung mit den Schritten Instruktion, Verarbeitung und Speichern des angebotenen Wissens, sind eindeutig die falschen didaktischen Konzepte und dies ist bzw. sollte jedem Pädagogen bewusst sein. (vgl. Roth 2012, S.55)

In der Schule soll nicht mehr gepaukt und unzählige Fakten gelehrt werden. Heutzutage gilt es, sich Kompetenzen, Kulturtechniken und Problemlösestrategien anzueignen. Nicht das Pauken von Regeln, sondern das Üben von Beispielen hat ins Klassenzimmer einzuziehen (vgl. Spitzer 2012, S.26). Ein weiteres Stichwort ist hier die Konstruktion, denn Bedeutungen können nicht vom Lehrer auf den Schüler übertragen werden, „(...) sondern müssen vom Gehirn des Lernenden konstruiert werden.“ (Roth 2012, S.56) Es vollzog sich ein wesentlicher Wechsel in der Fachdidaktik, ein Paradigmenwechsel!<sup>19</sup> Hat man früher „vorgetragen“ und „befüllt“, „übt“ und „konstruiert“ man heute.

Spitzer spricht sich für eine evidenzbasierte Pädagogik aus. Als Vergleich zieht er die Medizin heran, denn diese hat sich als „evidence-based medicine“ von Meinungen zum wissenschaftlichen Bewiesenen entwickelt. Die Pädagogik sollte nach ihm eine ebensolche Entwicklung erfahren, denn nur im Handeln zeigt sich, ob etwas wirkt oder nicht. Theoretisches allein reicht hier nicht aus. (vgl. Spitzer 2012, S.33f.)

Zusammenfassend, von der Grundlagenforschung zur anwendungsorientierten Forschung:

„Es gilt, das heute bereits Machbare auch tatsächlich umzusetzen, um uns allen, von der Wiege bis zur Bahre, besseres Lernen und damit ein besseres Leben zu ermöglichen.“ (Spitzer 2012, S.34)

---

<sup>19</sup> In diesem Zusammenhang soll auf das Kapitel 3.1 (Seite 80ff.) hingewiesen werden, welches sich mit der konstruktivistischen Didaktik auseinandersetzt.

***Es folgt ein kurzer Einblick in unser wundersames Gehirn:***

Etwa 60-100 Milliarden Neuronen bilden eine Art neuronales Universum in einem menschlichen Kopf. Erstaunlich ist auch, dass ca. 6000 nicht aktivierte Nervenzellen täglich absterben. So nimmt unweigerlich mit dem zunehmenden Alter das neuronale Potenzial ab. Zur Beruhigung wird es aber im Laufe eines Menschenlebens strukturierter, vernetzter und funktionaler. (vgl. Schirp 2012, S.102ff.)

Da zuvor das Pauken bzw. unnötige Auswendiglernen von Fakten kritisiert wurde, soll hier nun erwähnt werden, dass das menschliche Gehirn, anders als ein Computer, in welchen man beliebig lange, oft auch unsinnige, Daten eingeben und jederzeit abrufen kann, „arbeitet“. Der Mensch lernt und behält nämlich nur, was sinnvoll, was wichtig ist und was Bedeutung hat. (vgl. Schirp 2012, S.110f.)

Für die Bedeutungszumessung ist der Hippocampus zuständig:

„Die zentrale Stelle, an der dieser Prozess der Bedeutungszumessung, der Wichtigkeitsbestimmung in unserem Gehirn abläuft, ist der Hippocampus. In der englischsprachigen Fachliteratur wird seine Bedeutung mit dem Wort „hub“ („Nabe, Radnabe“) treffend charakterisiert, um die sich alles, was irgendwie mit Lernen zu tun hat, letztlich dreht.“ (Schirp 2012, S.111)

Der Hippocampus ist somit von großer Bedeutung für Lern- und Verarbeitungsprozesse. Nach Spitzer stellt diese „Nabe“ eine Art „Neuigkeitsdetektor“ dar und sorgt zusätzlich dafür, dass Interessantes, Neues und Fakten bewusst wahrgenommen und bearbeitet werden. Außerdem besitzt der Hippocampus die Fähigkeit, unvollständige Informationen mit bereits existierenden neuronalen Repräsentationen zu vervollständigen. Letztendlich sorgt er auch dafür, dass bedeutende Zusammenhänge in längerfristige Speicherstrukturen übergeführt werden, denn der Hippocampus lernt zwar schnell, hat aber wenig Speicherkapazität. Hier hilft die Großhirnrinde (Kortex) mit ihrer unbegrenzt scheinenden Speicherkapazität aus. Der Hippocampus als „Trainer und Lehrer des Kortex“ (vgl. Schirp 2012, S.111f.):

„Immer dann, wenn der Hippocampus etwas (vorläufig) gelernt hat, wird nachfolgend ‚off-line‘ das Gelernte zum Kortex übertragen. Dies geschieht z.B. im Tiefschlaf. Auf diese Weise speichert der prinzipiell sehr langsam lernende Kortex im Laufe der Zeit alles Wichtige, was zuvor eben im Hippocampus gespeichert worden war.“ (Spitzer, zit. nach Schirp 2012, S.112)

Des Weiteren sind aus der Sicht der Neurobiologie Fühlen und Denken eng miteinander verbunden. Somit spielt die Emotionalität im Unterrichtsalltag eine tragende Rolle und emotionale Erregungszustände können sich positiv wie auch negativ auf das Lernen auswirken. Auch diese Erkenntnis ist nichts Neues, weiß man doch, dass eine eventuelle Überforderung oder auftretender Leistungsdruck die Leistungsfähigkeit verschlechtern und sich folglich leistungsmindernd auf den Hippocampus auswirken. (vgl. Schirp 2012, S.117ff.)

„Unser Körper signalisiert Freude oder Unbehagen lange bevor wir merken, warum.“  
(Spitzer, zit. nach Schirp 2012, S.119)

Für unbewusst ablaufende Prozesse ist das limbische System zuständig:

„Dieses System vermittelt Affekte, Gefühle und Motivation und ist auf diese Weise einer der Hauptkontrolleure des Lernerfolgs.“ (Roth 2012, S.58)

Teil dieses Systems ist neben dem Hippocampus die Amygdala (Mandelkern), „Ort der unbewussten emotionalen Konditionierung, insbesondere der Vermittlung negativer Gefühle (Stress, Furcht).“ (Roth 2012, S.58)

Generell kann gesagt werden, dass zu viel Stress zu einer Hemmung des Lernerfolgs führt. Nachteilig ist aber auch, wenn Lernen zu entspannt, gar kuschelig und ganz ohne Anstrengung passiert (vgl. Roth 2012, S.64). So muss ein Mittelweg gefunden werden und „Lernen (...) als positive Anstrengung empfunden werden.“ (Roth 2012, S.64)

Diese Neurowissenschaften sind teilweise schon in den Schulen angekommen, dennoch müsste so manches nochmals mithilfe der Wissenschaft überdacht werden. Weiß man doch, dass handlungsorientiertes Lernen eine bis zu neun Mal höhere Erinnerungsfähigkeit bewirkt als das bloße Lesen eines Textes. (vgl. Schirp 2012, S.124)

Reißerisch formulierte Schnabel im Jahre 2002 den Stand der Neurodidaktik, wie folgt:

„Hirnforscher beweisen: Erkenntnis macht Lust, Lernen ist sexy. Nur in der Schule ist die Neurodidaktik noch nicht angekommen.“ (Schnabel, zit. nach Schirp 2012, S.124)

Die Aufgaben sowie Funktionen einer demokratischen Schule sollen im folgenden Kapitelpunkt aufgezeigt werden. Im Zentrum stehen neben der Aufgabe der österreichischen Schule ein Lehrplanvergleich wie auch eine Lehrbuchanalyse. Die letztgenannten sollen den gegenwärtigen Stand des Faches Psychologie im österreichischen Schulsystem veranschaulichen.

## **2.2 Aufgaben, gesellschaftliche Funktionen und pädagogische Aufträge der Schulen (in einer demokratischen Gesellschaft)**

Den Problemkomplex „Schule“ betreffend nennt Klafki zwei Hauptfragerichtungen, nämlich die Makro- und die Mikro-Perspektive:

### **2.2.1 Die Makro-Perspektive**

... beschäftigt sich mit den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und zielt:

„(...) auf die ausdrücklich formulierten Ziele (Aufgaben) der Schule in modernen Industriegesellschaften und auf ihre tatsächlichen Funktionen (Wirkungen) in diesen Systemen.“ (Klafki 2006, S.44)

So muss folgende Frage gestellt werden: Welche Funktionen haben Schulen und Schulsysteme für die jeweiligen Gesellschaften? Die Makro-Perspektive behandelt folglich einerseits einen strukturell-funktionalen Theorieansatz, der mit Fend über die wertfreie Beschreibung von Zusammenhängen zwischen Schule und Gesellschaft hinaus geht, da er in seinen Interpretationen auch Werte, wie der der „sozialen Demokratie“ oder der „Chancengleichheit“, mit berücksichtigt. (vgl. Klafki 2006, S.44)

Andererseits behandelt die Makro-Perspektive auch den historisch-materialistischen Ansatz, welcher stark von den Grundgedanken der Marx'schen Gesellschaftstheorie bestimmt wird. Klafki hebt hier hervor, dass dieser Ansatz nicht linear-ökologisch auszulegen ist und er verweist auf Auernheimer (vgl. Klafki 2006, S.45):

„(...), sondern als „Spiegelung“ ökonomischer, sozialer, kultureller, politischer Verhältnisse, Entwicklungen und Konflikte mit ihren Haupt- („Klassen“-) und Neben-Widersprüchen. (Klafki 2006, S.45)

Die aktuelleren Varianten der zuvor genannten beiden Ansätze geben die Möglichkeit, dass ihre wichtigen Theorieelemente und Forschungsergebnisse zusammengefasst werden können. Hierfür nennt Klafki im Anschluss vier gesellschaftliche Funktionen der modernen Schule:

### 1) *Qualifizierungs- oder Ausbildungsfunktion*

... hier sollen die Schüler jene fachlich personalen und sozialen Kompetenzen vermittelt bekommen, welche zu einer erfolgreichen Teilnahme am späteren Berufs- und Beschäftigungssystem befähigen sollen. (vgl. Fees 2009, S.64f.)

### 2) *Selektions- und Allokationsfunktion*

... durch das Ablegen von Prüfungen und den Erhalt von Zeugnissen werden Berechtigungen für weiterführende Wege erworben – so passiert eine Auswahl (Selektion) wie auch eine Zuweisung (Allokation). (vgl. Fees 2009, S.65)

### 3) *Integrations- und Legitimationsfunktion*

... unter Integration versteht man die Einführung der Heranwachsenden in die Gesellschaft und die Schule fungiert hier als Ort des Einübens demokratischen Handelns. Auf der einen Seite steht jedem das Recht auf individuelle Entfaltung zu, jedoch muss auf der anderen Seite auf die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Integration geachtet werden (Spannung zwischen Personalisation und Sozialisation). (vgl. Fees 2009, S.65)

### 4) *Funktion der Kulturüberlieferung*

... hierunter wird eine kulturelle Reproduktion verstanden, mit anderen Worten eine Verlebendigung der Kultur, damit die Heranwachsenden keine Fremden bleiben. Ziel ist, eine Enkulturation der Schüler mittels Einführung sowie durch Weiterentwicklung der Traditionskultur. (vgl. Wiater 2009, S.131)

## **2.2.2 Die Eigenständigkeit (Autonomie) der Schule**

Das neuartige pädagogische Zielbewusstsein sieht unter anderem vor, dass jeder Schüler zu einem mündigen Menschen herangezogen wird und ihm auch zu einer Selbstbestimmungs- und Urteilsfähigkeit verholfen werden sollte. Auch die Mitgestaltung bzw. die Mitverantwortlichkeit für die Gestaltung zwischenmenschlicher, gesellschaftlicher Verhältnisse und Institutionen rückt hier ins Zentrum. So soll auch die Eigenständigkeit der Pädagogik in Theorie und Praxis auch institutionell anerkannt werden (vgl. Klafki 2006, S.45) und...

„(...) der Schule, den LehrerInnen und den SchülerInnen eine entsprechende Gestaltung von Schule und Unterricht zu ermöglichen, sie aber auch von ihnen zu erwarten.“ (Klafki 2006, S.45)

Selbstverantwortliche Initiativen von Betroffenen sind hier gefragt!

### 2.2.3 Die Mikro-Perspektive

Die Mikro-Perspektive beschäftigt sich mit der Binnenorganisation der Institution Schule und ihre Wirkungen. Klafki hebt hier drei Theorieansätze hervor (vgl. Klafki 2006, S.46f.):

- den organisations-soziologischen Ansatz:

Hier werden Regeln, Maßnahmen bzw. Verfahrensweisen innerhalb der Schule ermittelt und ihre Wirkungen verfolgt. Ebenfalls sollen Widersprüche, Konflikte und Brüche aufgeklärt werden, um eine alltägliche Unterrichtsarbeit zu gewährleisten (vgl. Klafki, S.46). Gudjons nennt an dieser Stelle die Struktur-funktionale Theorie von Talcott Parsons (1902-1979) und erläutert die beiden Begriffe Struktur und Funktion (vgl. Gudjons 2003, S.158f.):

„Der Begriff der Struktur bezeichnet den statischen Aspekt des Systems (also wie z.B. das Schulwesen als gesellschaftliches Subsystem aufgebaut ist, wie es organisiert ist etc.).“ (Gudjons 2003, S.159);

„Der Begriff der Funktion hingegen meint den dynamischen Aspekt, also welchen Beitrag ein Subsystem für die Stabilität des Gesamtsystems leistet.“ (Gudjons 2003, S.159)

In diesem Zusammenhang sollen nochmals die zuvor genannten Funktionen der modernen Schule in Erinnerung gerufen werden: die Auslesefunktion, die Qualifikationsfunktion, die Legitimationsfunktion sowie die Funktion der Kulturüberlieferung.

- den interaktionistischen Ansatz, hier gilt es:

„(...) jene spezifischen Formen des Handelns und der Beziehungen zwischen Menschen verstehbar zu machen, in denen sie zum einen „gesellschaftliche Wesen“, zum anderen und zugleich individuelle Personen werden.“ (Klafki 2006, S.46)

Sprachen, Gesten, Verhaltensformen wie auch Regeln spielen hier eine bedeutende Rolle. Erlernbare Grundqualifikationen machen bei diesem Ansatz die soziale Handlungsfähigkeit aus. Bezogen auf die Lehrerrolle gilt es, diese bewusst zu übernehmen, individuell zu interpretieren und auszugestalten, aber dennoch Distanz einnehmen zu können. Wichtige Fähigkeiten eines Lehrers wären etwa die Empathie oder auch die Frustrationstoleranz, um Schwierigkeiten und Enttäuschungen auszuhalten, nicht mit Aggressionen zu reagieren, sondern konstruktiv zu bewältigen. (vgl. Klafki 2006, S.46f.)

Gudjons verweist bei der Erklärung des symbolischen Interaktionismus auf George Herbert Mead (1863-1931) und bestimmt den Grundcharakter der

menschlichen Interaktion. Ganz anders als bei den Tieren, die auf den Reiz eines anderen Tieres reagieren, gehen die Menschen...

„(...) in der alltäglichen Interaktion davon aus, dass die sprachlichen (als dem wichtigsten Symbolbereich) Äußerungen eines anderen intendierte und von mir verstehbare (also gemeinsame) Bedeutungen haben.“(Gudjons 2003, S.161)

Besonders hervorgehoben wird hier die Perspektivübernahme: ... ich bin fähig, mich in die Sichtweise eines anderen zu versetzen und somit die Kommunikation mit dessen Augen zu verfolgen. Dasselbe tut der Gesprächspartner und somit interpretieren wir in der Interaktion wechselseitig unsere jeweiligen Rollen und handeln dementsprechend. Mead beschreibt den zuvor beschriebenen Prozess mit den Termini „role-taking“ und „role-making“, welche auch den prinzipiell kreativen und produktiven Charakter des Menschen beschreiben:

„Der Mensch wird als schöpferischer Interpret und Konstrukteur seiner sozialen Lebenswelt verstanden.“ (Hurrelmann, zit. nach Gudjons 2003, S.161)

- den psychoanalytischen Ansatz:

Unbewusste Vorgänge können eine bedeutende Rolle bei Lehrenden und Lernenden spielen, da oft unbewusste Wünsche oder Reaktionen zu Hemm- und Störfaktoren werden können, wenn beispielsweise die Lehrperson ihr Selbstbewusstsein, im Speziellen das berufliche, in Frage stellt. Oft resultiert ein kommunikationsverhinderndes oder auch ein verletzendes Verhalten und die Lehrperson wirkt folglich autoritär und kalt. (vgl. Klafki 2006, S.47)

Zusammenfassend kann man sagen, dass der pädagogische Auftrag einer Schule darin besteht,

„(...) jedem jungen Menschen zu seiner optimalen Entfaltung, seinen individuellen Möglichkeiten zu verhelfen, zu seiner Mündigkeit und seiner Selbstbestimmung.“ (Klafki 2002, S. 58)

Um dieser Aufgabenstellung gerecht zu werden, müssen sich die Schulen an demokratischen Programmen orientieren. Klafki versteht unter einer demokratischen Schule eine selbstreflexive Schule, welche sich selbst und den stattfindenden Unterricht erlaubt zu analysieren, zu kritisieren und Verbesserungsmöglichkeiten zu erproben. Konflikte und Kontroversen sollen also nicht vertuscht werden, sondern miteinander gelöst werden. Miteinander ist ein gutes Stichwort, denn jeder soll mitbestimmen dürfen und so soll auch der Abbau der Herrschaft über Menschen angestrebt werden. Ziel ist, angstfreies Lernen und konkurrenzfreie Kooperation zu ermöglichen. Auch die solidarische Hilfe im Lernprozess sollte nicht fehlen und somit auf schwächere,

benachteiligte oder schwierige Schüler verstärkt Rücksicht genommen werden. Des Weiteren sollte die demokratische Schule nahe an der außerschulischen Wirklichkeit bleiben, was aber nicht bedeutet, dass eine produktive Phantasie ausbleiben muss. Entdeckendes, verstehendes sowie exemplarisches Lernen gestalten die Quintessenz einer erstrebenswerten demokratischen Schule. (vgl. Klafki 2002, S. 58ff.)

### **2.3 Was will, kann und sollte Schule eigentlich leisten?**

Diese Frage stellten sich Graudenz und Randoll in den Jahren 1992 und 1997 und veröffentlichten folglich die Studie „Schule im Urteil von Abiturienten“ (vgl. Graudenz 1998, S.231ff.):

Schule soll Spuren hinterlassen, also über die reine Wissensvermittlung hinausgehen, denn Schüler sollen von der Institution Schule profitieren und dies zukunftsorientiert. Das Motto lautet: Schule attraktiver machen! Attraktiver für die Schülerschaft, indem man ihre Meinungen zu der institutionellen Einrichtung, zu den Lehrpersonen und zum Unterricht nicht bloß erfragt, sondern berücksichtigt, denn schulisches Lernen geschieht nicht rein sachbezogen, sondern mehr oder weniger personenbezogen:

„Schüler als kompetente Vertreter in eigener Sache zu akzeptieren erscheint dringend erforderlich. Zu lernen kann nicht nur als ein Muß oder Privileg der Schüler gesehen werden, sondern auch der Lehrer.“ (Graudenz 1998, S.232)

Lernen passiert emotional und dieser emotionale Aspekt überträgt sich von den lehrenden auf die lernenden Personen. Bestenfalls führt er zu Lernmotivation und zur Förderung der Freude am Entdecken. (vgl. Graudenz 1998, S.231f.)

#### *Schule – Kommunikationsort oder Durchgangsphase?*

Folgt man der Studie von Graudenz, so ist die Schule für den Großteil der deutschen Schülerschaft ein Kommunikationsort, wo man zusammentrifft und Freundschaften entstehen. Mehr als die Hälfte der damals Befragten sehen die Schule als eine notwendige Durchgangsphase, um anschließend das Erreichen zu können, was einem beliebt. (vgl. Graudenz 1998, S.233ff.)

Entmutigend ist auch, wenn man bei Graudenz folgende Zeilen liest:

„Auch scheint Schule für die deutschen Schüler ein wenig geeigneter Ort zu sein, um das Lernen zu lernen, um kreative Fähigkeiten, um Spontanität und eigene Ideen zu fördern, und sie scheint auch wenig dazu in der Lage zu sein, eine positive Lernhaltung zu wecken.“ (Graudenz 1998, S.235)

Dies liegt wahrscheinlich daran, dass das vermittelte Wissen in den meisten Fällen keinen Bezug zu den Schülerinteressen vorweist. Wer hat sich nicht schon einmal selbst gefragt, wofür man bestimmte Inhalte eigentlich lernt, da man diese für das zukünftige Leben augenblicklich nicht gebrauchen kann. Solch eine Haltung trägt nun auch dazu bei, dass die Lernenden erst kurz vor der nächsten Prüfung zu lernen beginnen bzw. nur wegen der anstehenden Prüfung lernen. Schüler wollen insgeheim Mitsprache und Mitgestaltungsrechte am Ort Schule haben und somit auch auf den Unterrichtsstoff Einfluss nehmen. Folglich sollen sich die Lehrpersonen nicht lediglich für Ergebnisse bzw. Leistungen interessieren, des Weiteren sollen sie weder die Schüler bevormunden noch sollen sie ihnen das Gefühl geben, nicht gut genug zu sein bzw. die Überlegenheit über die Schüler merklich verdeutlichen. Lehrer müssen zudem bereit sein, über den Unterricht, den Unterrichtsstil und das Lehrerverhalten zu sprechen. Die Lehrperson hat sich selbstkritisch zu verhalten und die Meinungen bzw. Kritik zum eigenen Unterrichtsstil sollte nicht notwendigerweise als Angriff auf die eigene Person gewertet werden:

„Zwei Drittel (64%) der Schüler sind der Meinung, daß die meisten/viele Lehrer selbstkritisches Verhalten von Schülern, nicht aber von sich selbst erwarten, und die Mehrzahl (75%) ist der Ansicht, daß die meisten/viele Lehrer Fehler und Schwächen nur sehr schwer zugeben können und die Schuld für Mißerfolge sowie schlechte Noten vorwiegend den Schüler zuweisen.“ (Graudenz 1998, S.243)

Die Ergebnisse der deutschen Abiturientenbefragung machen deutlich, dass die Schüler keinen idealen Lehrer wünschen. Die Lehrperson darf Fehler und Schwächen haben und soll zu diesen auch stehen. Gewünscht wird eine authentische, verständnisvolle und faire Lehrerpersönlichkeit. (vgl. Graudenz 1998, S.231ff.)

### 2.3.1 Aufgabe der österreichischen Schule, im Speziellen der AHS

Nach § 2 SchOG (Schulorganisationsgesetz) hat die österreichische Schule die Aufgabe,

„ (...) an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. **Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.** Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen **zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt**, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“<sup>20</sup>

Im 2. Abschnitt des SchOG findet man, betreffend die Aufgabe der allgemeinbildenden höheren Schulen, unter § 34 folgende Satzung:

„Die allgemeinbildenden höheren Schulen haben die Aufgabe, den Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Universitätsreife zu führen.“<sup>21</sup>

Auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) stößt man des Weiteren auf folgende zu beachtende Unterrichtsprinzipien: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Europapolitische Bildungsarbeit, Gesundheitserziehung, Interkulturelles Lernen, Leseerziehung, Medienbildung, Politische Bildung, Sexualerziehung, Umweltbildung, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innenbildung.<sup>22</sup>

Bei genauerer Auseinandersetzung mit den einzelnen Prinzipien<sup>23</sup> wird man aufmerksam gemacht, dass der Schule verschiedenste Bildungs- und Erziehungsaufgaben, also Unterrichtsprinzipien, zugeschrieben werden. Die Letztgenannten sind aber nicht in

---

<sup>20</sup> <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (10.01.2015)

<sup>21</sup> ebd. (10.01.2015)

<sup>22</sup> vgl. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/index.html> (10.01.2015)

<sup>23</sup> vgl.ebd. (10.01.2015)

einem bestimmten Unterrichtsgegenstand behandelbar. Beispielsweise ist das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“<sup>24</sup> somit nicht an einen bestimmten Gegenstand gebunden, sondern soll sich wie ein roter Faden durch die gesamte Gegenstandsvielfalt ziehen:

„Durch das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ soll ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen geleistet werden.“<sup>25</sup>

So sind alle im Bildungsbereich tätigen Personen dazu aufgefordert, etwa die Frage der Gleichstellung beider Geschlechter verstärkt im Unterricht zu behandeln. Auch auf die schulische Gesundheitsförderung ist zu achten, denn Gesundheit und Schulleistung laufen parallel. Ziel ist hier eine verbesserte Stress- und Problembewältigung<sup>26</sup>, die auf eine längerfristige befriedigende und gesundheitlich weniger belastende Arbeitshaltung hinausläuft:

„Schule beeinflusst die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern z.B. über das soziale Klima, über die Gestaltung von Klassen- und Arbeitszimmern und gleichermaßen über die Qualität der Beleuchtung, die Ergonomie der Möbel sowie über die Pausengestaltung und Ernährungsangebote. Schule wirkt sich also auf die körperliche, psychische und soziale Gesundheit aller Menschen aus, die sich in ihr aufhalten.“<sup>27</sup>

Bevor auf den gegenwärtigen Stand des Faches Psychologie in Österreich eingegangen wird, soll auch noch die gegenwärtige Wichtigkeit der Medienkompetenz angesprochen und der Begriff Kompetenz definiert werden. Die Schüler von heute müssen sich der Herausforderung rund um die elektronischen Medien stellen und die Schule bzw. die Lehrpersonen haben folglich die Aufgabe, den Schülern bei der Heranbildung zu kommunikationsfähigen und urteilsfähigen Menschen behilflich zur Seite zu stehen. Medienkompetenz ist heutzutage unverzichtbar, denn die Schüler brauchen sie, um zwischen den einzelnen Medien wählen zu können, um verschiedenste Informationen kritisch bewerten zu können und um schließlich in mannigfaltigen Medien

---

<sup>24</sup> Folgende Kapitelpunkte könnten hierzu im UF Psychologie herangezogen werden: *Wahrnehmung, Problemlösen, Persönlichkeit, Sozialpsychologie, Emotionen* etc.

<sup>25</sup> [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult\\_lernen.html](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html) (10.01.2015)

<sup>26</sup> Im Psychologieunterricht könnte hierzu vertiefend auf die *seelische Gesundheit und Krankheit* eingegangen werden.

<sup>27</sup> <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/gesundheitserziehung.html> (10.01.2015)

kommunizieren zu können. Ziel ist es auch, die Vielfältigkeit des Internets ohne Einschränkung risikolos und medienkompetent nutzen zu können.<sup>28</sup>

„Nachhaltiger Kompetenzaufbau ist eine wesentliche Aufgabe von Schule und Unterricht. Ein zeitgemäßes Verständnis von Lernen und Unterricht eröffnet den Schülerinnen und Schülern passende Möglichkeiten, damit sie aktiv und zunehmend eigenständig ihre individuellen Leistungspotenziale entfalten können.“<sup>29</sup>

Doch wie definiert man Kompetenzen?

### 2.3.2 Definition Kompetenzen

Der Psychologe Franz Weinert beschreibt sie als:

„(...) 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.“ (Weinert 2001, S.27f.)

Um eine weitere Definition zu nennen, soll hier jene der OECD erwähnt werden, die unter Kompetenz „mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten“ versteht. Des Weiteren geht es, der OECD nach, nämlich um die „Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.“<sup>30</sup> Hier wird ganz deutlich, dass durch die Globalisierung und Modernisierung die Kompetenzen, die wir im heutigen Alltag benötigen, um unsere Ziele zu erreichen, viel komplexer geworden sind. Ein Fächer mit einigen eng definierten Fähigkeiten und Fertigkeiten reicht hier nicht mehr aus. So startete die OECD 1997 das DeSeCo-Projekt (Definition and Selection of Competencies) und definierte folgende drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen<sup>31</sup>:

---

<sup>28</sup> vgl. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/medienpaedagogik.html> (10.01.2015)

<sup>29</sup> ebd. (10.01.2015)

<sup>30</sup> <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, S.6 (10.01.2015)

<sup>31</sup> vgl. <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, S.6ff. (10.01.2015)

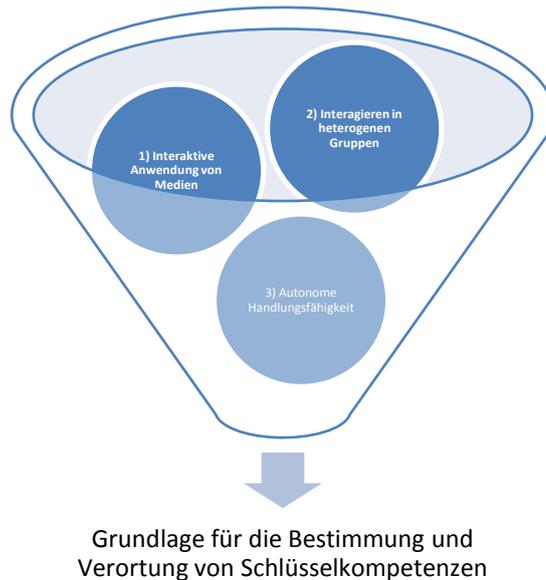


Abbildung 7: Kategorien der Schlüsselkompetenzen (eigene Darstellung)

- 1) *Interaktive Anwendung von Medien* - Jedes Individuum sollte grundsätzlich in der Lage sein, verschiedene Medien, Werkzeuge (Tools) wie beispielsweise Informationstechnik oder die Sprache, zielführend zu verwenden. Diese Tools sollen verstanden, den eigenen Zwecken angepasst werden, um sie schließlich interaktiv nutzen zu können.
- 2) *Interagieren in heterogenen Gruppen* - Da wir in einer vernetzten Welt leben, sollte es kein Problem sein, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen Umgang zu pflegen.
- 3) *Autonome Handlungsfähigkeit* - Der Mensch sollte fähig sein, Eigenverantwortung zu übernehmen und eigenständig zu handeln.

Kompetenzorientierung ist auf Langfristigkeit ausgelegt und deshalb nehmen die vier weiter unten näher beschriebenen Kompetenzdimensionen die jeweilige „ganze“ Person bzw. den „ganzen“ Schüler mit seiner Lernentwicklung ins Visier. Erwähnenswert ist, dass die vier Kompetenzdimensionen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz nicht hierarchisch zu ordnen sind. Man unterscheidet hier folglich rein theoretisch, um zu planen und zu reflektieren. Ebenso hervorzuheben ist, dass die fachlichen und fächerübergreifenden Inhalte als „Zubringer“ agieren, um sich eben diese Kompetenzen anzueignen (vgl. Rösch 2009, S.33ff.):

- ***Sach- bzw. Fachkompetenz***

Die Sachkompetenz ist immer an einen bestimmten Inhalt gebunden. Man erwirbt fachbezogenes intelligentes Wissen, um schließlich die Fachkenntnisse in fachspezifischen und fächerübergreifenden Zusammenhängen wie auch bei Problemlösungen anwenden zu können.

- **Methodenkompetenz**  
Um das zuvor angesprochene fachbezogene Wissen überhaupt verarbeiten zu können, bedarf es Methoden, um Informationen zu beschaffen bzw. Wissen aneignen zu können. Rösch nennt hier etwa die Lesefähigkeit als Basiskompetenz, welche schlicht in allen Fächern benötigt wird. Ein sachgerechter Umgang mit Methoden wie auch die Reflexion verwendeter Methoden sind hier gefragt.
- **Selbstkompetenz bzw. personale Kompetenz**  
Das Handeln eines jeden Individuums wird durch Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen beeinflusst. Um „selbstkompetent“ handeln zu können, benötigt man ein Selbstkonzept, bei welchem kritische Selbstwahrnehmung gefragt ist. Wichtige Stichwörter sind hier etwa das Bewusstsein über die eigenen Werthaltungen, Kritikfähigkeit und moralische Urteilsfähigkeit.
- **Sozialkompetenz**  
Die Sozialkompetenz passiert und wird in Gemeinschaft erworben. Man lernt gemeinsam, nimmt andere wahr und geht auch auf diese ein. Teamfähigkeit und Kooperationsfähigkeit sind hier von zentraler Bedeutung.<sup>32</sup>

### 2.3.3 Gegenwärtiger Stand des Faches Psychologie im österreichischen Schulsystem

In Österreich wird das Pflichtfach Psychologie heutzutage vorwiegend an Allgemeinbildenden Höheren Schulen in den letzten beiden Schuljahren unterrichtet. Ebenfalls anzutreffen ist das Fach an Berufsbildenden Schulen, wie etwa an Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, wie auch an Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik.<sup>33</sup>

Dem Trend der Kompetenzorientierung getreu, soll der heutige Psychologieunterricht einen Perspektivenwechsel durchlaufen. Weg von der Inhaltsorientierung und hin zur Handlungsorientierung und folglich zu mehr Nachhaltigkeit. Des Weiteren soll die reflektierte Anwendung von Wissen nicht vernachlässigt werden. Dieser Perspektivenwechsel schlägt sich auch in der fachspezifischen Didaktik nieder. So ist heute und in Zukunft eine Didaktik der Verzögerung und Entschleunigung anzustreben.

---

<sup>32</sup> Beispiele bzw. wünschenswerte und zu erreichende Ziele der vier grundlegenden Kompetenzbereiche sind auf Seite 151 im Anhang nachzulesen.

<sup>33</sup> vgl. Lehrpläne/Studentafel AHS unter [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.html](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html), wie auch Lehrpläne/Studentafel BHS unter <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/dlcollection.asp> (10.01.2015)

Die Lehrperson muss folgende drei Aspekte bei der Erteilung von Arbeitsaufträgen beachten<sup>34</sup> :

- *Reproduktionsaspekt*  
... hierunter versteht man das Wiedergeben bzw. das Zusammenfassen von Fachwissen.
- *Transferaspekt*  
... Transfer bedeutet hier das Wissen selbständig anzuwenden (Zusammenhänge sollen hergestellt und Verallgemeinerungen angestellt werden können).
- *Reflexionsaspekt*  
... hier stehen selbständige Überlegungen im Zentrum. (vgl. Rettenwender 2013, S.2)

Die erstrebenswerte Kompetenzpädagogik konzentriert sich neben dem Output vor allem auf die Förderung der individuellen Persönlichkeiten. Entscheidend für die Lösung komplexer Situationen bzw. Aufgaben ist das Vertrauen in sich selbst. Zentral ist, dass man sich seiner eigenen Kompetenzen klar werden muss. Ende des Jahres 2011 veröffentlichte das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK, jetzt BMBF genannt) einen Leitfaden für Psychologie und Philosophie betreffend die neue standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Neben den grundlegenden Kompetenzen (fachliche, methodische, personale und soziale Kompetenz) wird in dem Leitwerk auf folgende Bereiche im Rahmen der Kompetenzfrage eingegangen:

Gleich zu Beginn wird darauf hingewiesen, dass im Zuge des Psychologieunterrichts nicht alle Kompetenzen evaluierbar sind. Hier bedient man sich wieder, wie weiter oben bereits einmal angesprochen, dem Eisbergmodell. An der Spitze sichtbar sind demnach nur jene Kompetenzen, die sich während einer bestimmten Handlung äußern. Folglich geht man von einem umfassenden Menschenbild aus, wo der Mensch weder reiner Problemlöser noch eine messbare Sache zu sein scheint.

Das Grundziel bzw. das höchste Ziel des PuP-Unterrichts ist, sich zu bilden. Gespräche zu führen und Reflexionen zu tätigen soll bzw. muss gelehrt/gelernt sein. Entscheidend bei der Reflexion ist genügend Bedenkzeit. Lehrende und Lernende sollten sich das folgende Sprichwort vor Augen halten: „Weniger ist mehr!“ Wie einleitend erwähnt, ist hier eine Didaktik der Entschleunigung anzustreben.

---

<sup>34</sup> vgl. [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_lfpp\\_22075.pdf?4e8tf2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfpp_22075.pdf?4e8tf2)  
(10.01.2015)

Betonung im Unterricht sollte des Weiteren das Exemplarische und die Vernetzung erfahren. Das Fach Psychologie wie auch Philosophie, bietet eine große Bandbreite an Inhalten und Methoden und ist somit fächerübergreifend. Nicht nur interdisziplinär, sondern auch kompetenzübergreifend, denn im PuP-Unterricht besteht beispielsweise die Möglichkeit, das menschliche Handeln mit theoretischen Analysen zu vernetzen. So wird die lebensweltliche Erfahrung mit Theorien untermauert oder auch begründet.

Doch hat der Psychologieunterricht am Gymnasium überhaupt eine Zukunft? Dieser Frage soll im folgenden Kapitelunterpunkt nachgegangen und eine mögliche Antwort versucht werden.

#### **2.3.4 Psychologieunterricht – hat er eine Zukunft am Gymnasium?**

Nach persönlicher Einschätzung: eindeutig JA!

Allen voran muss hier verdeutlicht werden, dass der Psychologieunterricht keinem therapeutischen Zweck dienen darf, denn die Lehrperson ist kein Therapeut und der Unterricht selbst darf maximal präventiv gestaltet werden. Gegenwärtig ist in unserer Gesellschaft festzustellen, dass die Gewaltbereitschaft zunimmt, die Medien unseren Alltag immer mehr beeinflussen, Familienstrukturen sich verändern etc. Zudem haben Kirche und Schule nicht mehr einen so starken Einfluss auf die jungen Individuen wie früher. Folglich breitet sich eine allgemeine Verunsicherung aus, was es eigentlich bedeutet, sich „richtig“ zu verhalten bzw. was eine „richtige Erziehung“ ausmacht. Nicht notwendig hat die Psychologie immer die richtige Antwort auf solche Fragen, aber heutzutage gibt es bereits eine beachtliche Ansammlung von nicht mehr bezweifelbaren Wissensbeständen in der Psychologie. Paffrath verweist hier auf die Erkenntnisse in der Sozial- und Entwicklungspsychologie. Genau diese elementaren psychologischen Kenntnisse gehören zur Allgemeinbildung und machen die Frage, ob der Psychologieunterricht eine Zukunft hat, überflüssig. (vgl. Paffrath 2007, S.71ff.)

„Nicht nur die zukünftigen Führungskräfte, die wir am Gymnasium ausbilden, von Ärzten, Lehrern, Juristen, Managern bis zu Politikern und anderen sollten einige grundlegende und für ihr Berufs- wie ihr Privatleben relevante psychologische Kenntnisse haben, jeder, der irgendwie in Gruppen arbeitet oder solche leitet oder ausbildet, jeder, der Kinder erzieht oder erziehen wird, braucht einige Kenntnisse, die mehr sind als überkommene Vorurteile oder bloßes Gefühl, oder wissenschaftlich nicht haltbare Informationen.“ (Paffrath 2007, S.74)

Zusammengefasst, die Psychologie wird bzw. muss sich in Zukunft, und das nicht nur als Unterrichtsfach am Gymnasium, beweisen.

Wie bereits einleitend erwähnt, sollen ein Lehrplanvergleich und eine Lehrbuchanalyse den gegenwärtigen Stand des Faches Psychologie im österreichischen Schulsystem vertiefend veranschaulichen. Zuvor wird der Begriff Lehrplan definiert und ein kurzer Rückblick auf die Lehrplangeschichte mit Fachbezug Psychologie gewährt.

## **2.4 Lehrplan oder Curriculum?**

Wenn man sich auf die Suche nach einer Definition des Lehrplans begibt, findet man in der Fachliteratur Folgendes:

„Ein Lehrplan ist die staatlich verbindlich gemachte, geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten und Lehrzielen (Wissen, Können, Einstellungen, Verhalten), die während eines bestimmten Zeitraums an bestimmten Schulformen in bestimmten Fächern/Lernbereichen vermitteln werden sollen.“ (Wiater 2009, S. 127)

Im deutschsprachigen Raum werden oft auch die Begriffe wie etwa Richtlinien, Rahmenpläne oder Curricula synonym für den Lehrplan verwendet. Doch hier ist Vorsicht geboten, denn während bei Richtlinien und Rahmenplänen ein relativ großer Freiraum in deren Umsetzung geboten ist, verfolgen Curricula ausführlich erklärte Ziele unter Berücksichtigung ausgesuchter Inhalte, geeigneter Methoden wie auch bestimmter Medien. Curricula sollen zur überprüfbaren Ertragssicherung beitragen. So kann man nach Wiater den Lehrplan mit folgenden Aspekten wohl am besten beschreiben und von den Curricula unterscheiden: Allen voran ist der Lehrplan eine staatliche Vorgabe und er versteht sich als Gegenstand der Rezeption durch die Lehrer. Des Weiteren fungiert er als Regulativ für Unterricht und Erziehung und soll den Schülern beim Lernen behilflich sein. (vgl. Wiater 2009, S.127f.)

### **2.4.1 Kurzer Rückblick auf die Lehrplangeschichte mit Fachbezug Psychologie**

Blickt man auf die Lehrplangeschichte zurück, stellt man fest, dass die Einführung des Faches Psychologie in Österreich, damals noch im Rahmen des „Philosophischen Einführungsunterrichts“ erteilt, 1848/49 erfolgte (vgl. Schönberg 1983, S.7). Im Mittelpunkt des Lehrplans von 1849 stand der junge Mensch, d.h. für diesen zu lernen, sich selbst beherrschen zu können sowie dem inneren und äußeren Gesetz Achtung zu schenken. Man ging von einem allgemeinen Erziehungsgedanken aus und der philosophische Einführungsunterricht verfolgte, dem jungen Individuum behilflich zur Seite zu stehen, denn der damalige Fachunterricht sollte ein „(...) differenziertes Bewußtsein zu sich selbst verschaffen.“ (Pree, zit. nach Schönberg 1983, S.25) Der damalige 1. Jahrgang widmete sich vorwiegend der Logik. So wurden im 1. Semester Psychologie und im 2. Semester Logik und Kenntnisse der Metaphysik gelehrt. Im 2. Jahrgang wurde Moral und Rechtsphilosophie unter dem Begriff der Physik unterrichtet. Zusammenfassend kann abgeleitet werden, dass die beiden Disziplinen, nämlich die empirische Psychologie und die formale Logik, eine Einführung in die Philosophie ermöglichen sollten. (vgl. Schönberg 1983, S.23ff.)

### **2.4.2 Lehrplanvergleich (UF Psychologie und Philosophie 1989 & 2004 samt Entwurf aus dem Jahre 2013)**

Im Anschluss an diesen Lehrplan aus dem Jahre 1849 folgt nun eine Analyse des aktuell gültigen Lehrplans aus dem Jahre 2004 mit einem aus dem Jahre 1989. Bei der Gegenüberstellung der beiden Lehrpläne fällt sofort auf, dass der aktuellere der beiden übersichtlicher, wenn auch deutlich kürzer, gestaltet ist. Des Weiteren findet man Unterschiede bezogen auf die Bildungs- und Lehraufgabe im Psychologieunterricht:

Lehrplan 1989<sup>35</sup>:

- Vermittlung von wissenschaftlich argumentierbaren Theorien vom Erleben und Verhalten des Menschen,
- Hinweise zur Entwicklung und Veränderung des Menschen im Laufe des Lebens (Darlegung der Notwendigkeiten, Möglichkeiten, Grenzen der Erziehung),

---

<sup>35</sup> vgl. [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/psycho\\_philo\\_ost\\_7052.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/psycho_philo_ost_7052.pdf?4dzgm2) (10.01.2015)

- reflektierte Kenntnis der eigenen Person und der Mitmenschen,
- Förderung der sozialen Formen des Zusammenlebens, der Selbsterziehung.

Lehrplan 2004<sup>36</sup>:

- Einblick in das Erleben und Verhalten des Menschen,
- Impulse der Selbstreflexion, besseres Verständnis der Mitmenschen,
- Kennenlernen von therapeutischer Hilfe und Einrichtungen, aber keine therapeutische Hilfestellung geben.

Ergänzt wurde der Lehrplan von 2004 um Beiträge zu den folgenden Bildungsbereichen:

- Sprache und Kommunikation,
- Mensch und Gesellschaft,
- Natur und Technik,
- Kreativität und Gestaltung,
- Gesundheit und Bewegung.<sup>37</sup>

Bezüglich der didaktischen Grundsätze ist festzustellen, dass die bereits 1989 erarbeiteten Grundsätze fast gänzlich übernommen, aber auch um wesentliche Punkte ergänzt wurden. So war schon 1989 die Wahl der Anordnung, Akzentuierung, Gewichtung und Methode sowie des Standpunktes und der Forschungsrichtung der Lehrperson überlassen. Des Weiteren wurde und wird darauf geachtet, dass der Lehrstoff auf die altersspezifischen Neigungen und Interessen abgestimmt ist und über verschiedenste Standpunkte und Forschungsrichtungen informiert wird. So wird ab 2004 ein besonderes Augenmerk auf die persönlichen Erfahrungen der Schüler gelegt und die Themen sollten ebenso an Vorkenntnisse aus den anderen Unterrichtsgegenständen anknüpfen. Folglich sollen Querverbindungen zu den anderen Gegenständen hergestellt werden, aber auch Erfahrungen der Schüler und aktuelle Tagesereignisse sollen im alltäglichen Psychologieunterricht thematisiert werden. Auch wird im neuen Lehrplan darauf hingewiesen, Beiträge österreichischer Forscher in den Unterricht miteinfließen zu lassen. Das Einladen von Fachleuten wie auch Besuche außerschulischer Institutionen wären hierfür empfehlenswert. Folglich lautet die Devise ab 2004, ein ausgewogenes Verhältnis

---

<sup>36</sup> vgl.

[http://www.gemeinsamlernen.at/site/Verwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/Fachlehrplan\\_Psychologie\\_Philosophie.pdf](http://www.gemeinsamlernen.at/site/Verwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/Fachlehrplan_Psychologie_Philosophie.pdf) (10.01.2015)

<sup>37</sup> Nähere Erläuterungen zu den angeführten Bildungsbereichen sind dem aktuellen Lehrplan (2004), welcher sich im Anhang auf Seite 152ff. befindet, zu entnehmen.

von Faktenwissen, Verständnis und eigenständiger Problembearbeitung im Psychologieunterricht herzustellen. Neben Gespräch, Dialog und Diskurs sollen die Schüler durch Referate, Experimente, Berichte sowie Gruppen- und Projektarbeiten den Unterricht neuerdings mitgestalten. Mit den Medien und neuen Informationstechniken, welche das 21. Jahrhundert zu bieten hat, sollen offene und selbstorganisierte Lernformen ermöglicht werden. So zählen die Begriffe Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung zu Beginn der Jahrtausendwende zur Vielfalt der folgenden Methoden: Exzerpt, Protokoll, psychologisches Tagebuch, Reflexionsphase, selbstständige Lektüre etc. Ebenfalls ein wichtiges Schlagwort, welches erst 2004 im Lehrplan erwähnt wird, ist die Interkulturalität, vielmehr das interkulturelle Verständnis, denn die Grundsätze sollen eine tolerante Grundhaltung fördern und respektvollen Umgang mit anders Denkenden ermöglichen.

Im Anschluss an diese Gegenüberstellung folgt der Lehrstoff für eine 7. Klasse Psychologie an einem Realgymnasium. Die vom Lehrplan 2004 übernommene Darstellung zeigt jene Lehrziele auf, welche den Schülern die Bedeutung der Psychologie in Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft bewusst machen sollen:

*Aspekte der wissenschaftlichen Psychologie kennenlernen*

- Forschungsmethoden und Teilbereiche
- Richtungen und Anwendungsgebiete der Psychologie

*Psychologische Phänomene der Wahrnehmung erfassen*

- Aspekte der Sinneswahrnehmung, der räumlichen und zeitlichen Wahrnehmung
- subjektive Wahrnehmungswelten und ihre Einflüsse auf das Zusammenleben
- Wahrnehmungsbeeinflussung und Wahrnehmungsveränderung durch Medien

*Kognitive Prozesse reflektieren*

- Gedächtnismodelle und Lernstrategien, lerntheoretische Anwendungen
- Intelligenz, Kreativität und Problemlösungsstrategien
- Sprache und Denken

*Soziale Phänomene und Kommunikationsstrukturen erfassen*

- soziale Strukturen und gruppendynamische Prozesse
- Entstehung von Meinungen und Einstellungen, Manipulationsmechanismen
- Berücksichtigung kommunikativer Verhaltensweisen in Hinblick auf die Berufswelt

### *Motive menschlichen Handelns erörtern*

- Konfliktbewältigung, Umgang mit Frustration
- Entstehung und Formen von Aggression und Gewalt
- seelische Gesundheit und deren Beeinträchtigung

### *Einblicke in Persönlichkeitsmodelle gewinnen*

- tiefenpsychologische Ansätze und ihre Entwicklung
- Aspekte der Persönlichkeitsdiagnostik

Warum hier explizit die einzelnen Lerninhalte des Lehrplans für Psychologie angeführt werden, ist leicht erklärt. Hervorzuheben ist, dass der Lehrplan nicht nur eine pädagogisch-didaktische Funktion aufweist, sondern auch eine gesellschaftliche Komponente beinhaltet. Die gesellschaftlichen Funktionen des Lehrplans sind mit jenen der modernen Schule zu vergleichen, wie bereits weiter oben erwähnt (Klafki/Fend). Um die Schüler bestens auf das spätere Leben vorzubereiten, soll eine Vereinheitlichung der schulischen Qualifikationsforderungen erfolgen. Ebenso sollen die Schüler an der Traditionskultur teilhaben und diese auch weiterentwickeln. Durch festgesetzte Ziele, Inhalte, Kompetenzniveaus wie auch Bildungsstandards soll eine erfolgreiche Sozialisation der Schüler gelingen. Um einige pädagogisch-didaktische Funktionen des Lehrplans zu nennen, ist allen voran die Entlastung der Lehrer hinsichtlich der Planung und Durchführung von Unterricht anzuführen. Ebenfalls ein gewichtiger Grund, sich mit dem Lehrplan zu beschäftigen, ist die Transparenz und Kontrollierbarkeit des Unterrichts. Aber leider belegen zahlreiche Untersuchungen in der Vergangenheit, dass nur etwa 1/3 der Lehrpersonen nach dem Lehrplan arbeiten. Die didaktischen Grundsätze wie auch die vorgeschriebenen Lerninhalte mögen wohl einleuchtend und leicht umsetzbar klingen, doch der Lehrplan durchläuft während der praktischen Durchführung mehrere Etappen. Im Zuge der Unterrichtsplanung durch die Lehrperson wird aus dem offiziellen Lehrplan mit all seinen Inhalten, Zielen, Methoden und Medien ein individueller Lehrplan, d.h. der Lehrende passt die offiziellen Vorgaben an die jeweilige Klasse an (Bedingungsanalyse). Bei der Durchführung des konkret geplanten Unterrichts wird aus dem tatsächlichen der individuelle Lehrplan. Schlussendlich sondert sich das Unterrichtete noch einmal von dem ab, was die Schüler in Wirklichkeit aufgenommen und gelernt haben – der realisierte Lehrplan. (vgl. Wiater 2009, S.131f.)

Während meiner Recherche wurde mir ein Einblick in den Entwurf des neuen Lehrplans für Psychologie und Philosophie aus dem Jahre 2013 gewährt. In Erinnerung blieb mir,

dass die Bildungs- und Lehraufgabe inhaltlich kaum verändert wurden. Auffällig im Entwurf war der Begriff der Kompetenzorientierung. Wie das noch zu analysierende Lehrbuch zeigen wird, ist heute und zukünftig die intelligente Anwendung von Wissen gefragt. Weg vom Faktenwissen hin zum Anwendungswissen mit mehr Nachhaltigkeit, so die Devise der Kompetenzorientierung. Das exemplarische Lernen soll im zukünftigen Psychologie- und Philosophieunterricht im Zentrum stehen. Hier spielen die Begriffe Reproduktion, Transfer und Reflexion eine bedeutende Rolle. Bei den letztgenannten Kompetenzniveaus ist stets auf ein ausgewogenes Verhältnis untereinander zu achten. So soll bei der Organisation von Lernprozessen ein Mittelweg zwischen Instruktion und Handlungsorientierung gefunden werden. Ebenso im Entwurf zu lesen ist, dass der PuP-Unterricht mit seinen Fragen und Gesprächen prädestiniert ist, die Schüler bei der Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. So sollen die Lernenden im Unterricht zu lebenslangem Lernen motiviert werden, ihnen Wissen und Können vermittelt werden und die Selbsttätigkeit der Schülerschaft gefördert werden. Im Entwurf wurden folgende domänenspezifische Kompetenzbereiche erwähnt (vgl. auch Rösch, S.72ff.):

- *W= Wahrnehmen und Verstehen*  
Bsp.: soziale Phänomene wahrnehmen
- *R= Analysieren und Reflektieren*  
Bsp.: Rollen innerhalb von Gruppen analysieren
- *A= Argumentieren und Urteilen*  
Bsp.: Fragen zu Autorität und Gehorsam diskutieren
- *H= Sich-Orientieren und Handeln*  
Bsp.: eigene Stärken und Schwächen erkennen und richtig einschätzen

Bei genauerer Betrachtung wurden die im Entwurf genannten Kompetenzbereiche nach Anita Rösch (vgl. Rösch 2009, S.72ff.) nicht nur herangezogen und adaptiert, sondern auch „ausgedünnt“. Ein Kompetenzbereich wurde zur Gänze gestrichen, nämlich jener des *Interagierens und Sich-Mitteilens* mit den Teilkompetenzen Diskursfähigkeit, Darstellungs- und Konfliktlösungskompetenz. Als angehender Psychologie- und Philosophielehrer und nach persönlicher Einschätzung ist es völlig unmöglich, einen Unterricht ohne Diskurs zu führen, denn die menschliche Erkenntnis passiert sozial. Mit Bayers Worten:

„Sie [die Erkenntnis] wäre unmöglich ohne sprachliche Kommunikation und insbesondere ohne den Austausch von Argumenten.“ (Bayer, zit. nach Rösch 2009, S.288)

Der Austausch bzw. die Sprache ist im Unterricht somit unersetzlich. Wir kommunizieren, interagieren und bilden dank ihr Gemeinschaften. Doch verlaufen unterrichtliche Unterhaltungen bzw. Diskussionen nicht immer friedlich und bergen somit ein gewisses Konfliktpotenzial. Somit bedarf es im Unterricht auch an Konfliktlösungskompetenz. Ebenso unerlässlich im PuP-Unterricht ist die Darstellungskompetenz. Wie die weiter oben beschriebene Methodenkompetenz ist diese nicht mehr aus dem Unterrichtsalltag wegzudenken, werden doch Präsentationsprüfungen immer bedeutender. (vgl. Rösch 2009, S.285ff.)

Wie kann jetzt sein, dass diese augenscheinlich unerlässlichen Teilkompetenzen im Entwurf nicht berücksichtigt werden? Auch im Leitfaden zur neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung sucht man den Kompetenzbereich *Interagieren und Sich-Mitteilen* vergebens. Nach genauem Durcharbeiten des Leitfadens und zur Beruhigung soll angeführt werden, dass die drei Kompetenzen nicht gestrichen wurden, sondern lediglich unter anderen Kompetenzbereichen genannt werden. Die Diskursfähigkeit wie auch die Konfliktbewältigungskompetenz sind unter dem Punkt *Argumentieren und Urteilen* zu finden. Die Darstellungskompetenz wird unter *Analysieren und Reflektieren* angeführt.<sup>38</sup> Wiederholt trifft man hier auf das Stichwort Reduktion!

Abschließend sei hier noch erwähnt, dass die Lehrperson auch beim augenblicklich wünschenswerten kompetenzorientierten Unterricht das bestimmende Medium bleibt. Dem Lehrenden obliegt es, für klare Unterrichtsstrukturen und eine handlungsorientierte Methodenvielfalt zu sorgen, um zielbringend das Einüben der Kompetenzen zu ermöglichen. Neben dem Lehrplan sollen auch Lehrbücher zum Erlangen von Kompetenzen beifügen, um die Schüler bestmöglich auf die neue kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung vorzubereiten. Der aktuelle Trend der Kompetenzorientierung kristallisiert sich deutlich bei der folgenden Lehrbuchanalyse heraus.

---

<sup>38</sup> vgl. [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_lfpp\\_22075.pdf?4e8tf2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfpp_22075.pdf?4e8tf2) (05.02.2015)

## 2.5 Lehrbuchanalyse

Schulbuch: Elisabeth Rettenwender, PSYCHOLOGIE, Veritas Linz 2013 samt Serviceteil für LehrerInnen

### 2.5.1 Gegenstandsbeschreibung des Lehrbuches

Dieses Buch ist das zurzeit neueste zur Verfügung stehende Schulbuch für Psychologie in Österreich. Die analysierte Ausgabe aus dem Jahre 2013 stellt die dritte aktualisierte Auflage dar. Blickt man auf das modern gestaltete Cover, fallen einem sogleich die zwei Buttons mit den Beschriftungen „NEU!“ und „FIT FÜR DIE NEUE MATURA“ ins Auge. Am Buchumschlag wird auch sofort erläutert, was denn das „NEU“ bedeutet, nämlich, dass authentische Aufgabenstellungen zur neuen standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung für das Üben und Sichern von Kompetenzen sorgen sollen.

Des Weiteren wird am Umschlag auch die Wichtigkeit der Methodenvielfalt betont, um modernen, motivierten Unterricht zu garantieren. Zusätzlich soll mit diesem Lehrbuch darauf geachtet werden, dass Forschungsthemen auf aktuellstem Stand, beispielsweise die Gehirnforschung betreffend, den Schülern näher gebracht werden sollten. Im Lehrerbegleitheft (2. aktualisierte Auflage aus dem Jahre 2013) werden die Schwerpunkte der Psychologie und somit auch des Psychologieunterrichts nochmals verdeutlicht:

- 1) *Kritische Reflexion* – im Unterricht sollen Standpunkte, Werthaltungen und ebenso die eigene Entwicklung kritisch reflektiert werden. Arbeitsformen wie Meinungsaustausch, Dialog, Diskussion soll hierfür ein hoher Stellenwert zugeschrieben werden.
- 2) *Erziehung zu Aufgeschlossenheit und Toleranz* – neben dem Wissenserwerb soll die soziale und emotionale Bildung nicht vernachlässigt werden. Die Persönlichkeitsbildung, die Ausbildung des Selbstwertgefühls und das Erhöhen gegenseitiger Wertschätzung spielen im Unterrichtsalltag eine enorme Rolle.
- 3) *Eigenverantwortliches Lernen* – mithilfe von Referaten oder eigenverantwortlichen Arbeiten wie das Verfassen von Artikeln soll das entdeckende, selbständige und selbstgesteuerte Lernen aus eigener Initiative gefördert werden. Neben individuellen Arbeitsprozessen sind auch kooperative Gruppenprojekte unabdingbar zu fördern. (vgl. Rettenwender Serviceteil, S.5)

Im Vorwort widmet sich Rettenwender sofort den Zielen dieses Buches und beschreibt bzw. definiert die Aufgabe der Psychologie als „ (...) das Verständnis für sich selbst, aber

auch für andere Menschen zu vertiefen sowie die gegenseitige Wertschätzung zu erhöhen.“ (Rettenwender 2013, S.2) Dieses gegenseitige Verstehen soll schließlich im Alltag dazu beitragen, Konflikte zu vermeiden, zu verstehen und Lösungen zu finden. Neben der verständlichen und abwechslungsreichen Darstellung von neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen soll das Buch die Diskussionsfreudigkeit der Schüler fördern und zu einem kritischen Reflektieren verleiten.

### **2.5.2 Methodischer Aufbau des Lehrwerks**

Insgesamt werden den Schülern 14 Teilbereiche der Psychologie vorgestellt. Um nicht gleich mit der Tür ins Haus zu fallen, findet man zu Beginn jedes einzelnen Kapitels eine Einstiegsseite, welche einen hilfreichen Eröffnungsimpuls ermöglicht. Auch endet bzw. schließt ein Kapitel nicht einfach, sondern ein Primärtext sowie zentrale Fragestellungen sollen zum Wiederholen anregen und das Verstehen fördern, damit das erworbene Wissen angewendet werden kann. Die Randspalte ist in diesem Lehrwerk stets prall gefüllt mit anregenden Film- und Literaturtipps, Bildimpulsen, Zitaten sowie Querverweisen, um vernetztes Denken zu fördern. Ebenfalls in den Marginalien zu finden sind sogenannte Anwendungsaspekte des jeweiligen Arbeitsauftrags:

- RP für Reproduktion von Fachwissen,
- T für Transfer des Wissens,
- RF für Reflexion anhand des Fachwissens.

Am Ende des Schulbuches (S.238ff.) findet man Erläuterungen zu den vier Kompetenzbereichen, die bereits weiter oben erwähnt wurden, welche bis zur Reifeprüfung erworben werden sollten. Im Anschluss an diese Definitionen der einzelnen Bereiche findet man eine Kapitelübersicht samt detaillierter Beschreibung welcher Arbeitsauftrag welche Kompetenz fördert. Beispielsweise wird im folgenden Arbeitsauftrag aus dem Kapitel „Biologische Psychologie“ die methodische Kompetenz gefördert:

„Macht Schokolade glücklich? Recherchieren Sie im Internet, welche Neurotransmitter beim Schokoladenkonsum freigesetzt werden und welche Auswirkungen sie auf unser Wohlbefinden haben. Prüfen Sie: Wie viel Schokolade müssen Sie essen, um glücklich zu werden?“ (Rettenwender 2013, S.21)

Um die Schüler bestmöglich auf die neue Reifeprüfung vorzubereiten, werden abschließend fünf konkrete kompetenzorientierte Aufgaben für die mündliche Reifeprüfung samt Lösungsvorschlägen präsentiert. (vgl. Rettenwender 2013, S. 241ff.)

Generell kann gesagt werden, dass das Schulbuch wie auch der Serviceteil für Lehrer zahlreiche und vor allem aufschlussreiche Informationen zur kompetenzorientierten Reifeprüfung liefern. Im Begleitheft findet die Lehrkraft zusätzliche didaktische Anregungen, eine Jahresplanung samt Lehrstoffverteilung, einen detaillierten Ablaufplan der neuen mündlichen Reifeprüfung sowie anregende Worte, die sich für eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung aussprechen. In ehrlicher Art und Weise wird die Kompetenzorientierung beschrieben, denn die hohen Anforderungen an die Lehrpersonen werden nicht verschwiegen, sondern man wird auf diese aufmerksam gemacht und darin bestärkt, dass sich die Strapazen lohnen und schlussendlich große Chancen geboten werden, wenn man die in der folgenden Tabelle dargestellten Kriterien für kompetenzorientierten Unterricht beherzigt (vgl. Rettenwender Serviceteil, S.12ff.):

Kriterien für kompetenzorientierten Unterricht	Erläuterungen zu den einzelnen Kriterien
1) Klarer und Strukturierter Unterricht	Stichwort „roter Faden“: Rituale entwickeln, Klarheit über Lernziele, stimmige Präsentation der Ziele, Methoden und Inhalte etc.
2) Vernetzung von Wissen	... ist für die fachliche Kompetenz unabdingbar – gezielte Wiederholung ermöglichen und Zusammenhänge aufzeigen!
3) Aktivierung von Vorwissen	Vorwissen bzw. das Interesse des Schülers soll geweckt werden → mehr Motivation und Konzentration!
4) Output-Orientierung	Der Fokus richtet sich auf das Ergebnis, nämlich auf den nachhaltigen Lernerfolg.
5) Eigenverantwortliche Steuerung der Lernprozesse	Kompetenzen können nicht gelehrt werden! Der Schüler agiert als aktiv Lernender und soll selbständig mithilfe des erworbenen Wissens neue Situationen bewältigen.
6) Exemplarisches Lernen	Sachverhalte sollen anhand von Bildern und Beispielen erläutert und vermittelt werden.
7) Methodenvielfalt	Stichwort „projektorientiertes Lernen“ mit unterschiedlichen Schwerpunkten → abwechslungsreiche methodische Gestaltung (gelenkte, offene Lernphasen, langfristige Lernbegleitung über Portfolios, Lernjournale)
8) Zwischenbilanzen	Um die Motivation zu fördern und Lernerfolge zu verbessern, soll wertschätzendes Feedback nicht außer Acht gelassen werden. Außerdem befähigen Evaluierungsprozesse, Selbstbeobachtung und Selbstbeurteilung zu erlernen.
9) Offene Gesprächs- und Reflexionsphasen	Eigenes Denken, Fühlen, Wollen und Handeln soll reflektiert werden, um die Kritikfähigkeit der Schüler zu fördern → Diskursfähigkeit, Perspektivenübernahme, begründetes Feedback

10) Förderung selbstregulativer Kompetenzen	Hierbei handelt es sich um subjektive Haltungen und diese sind demnach sehr schwer zu steuern. Die Lehrperson kann die Haltungsweisen der Schüler aber immerhin positiv prägen → Die Lehrkraft als positives Vorbild – eine demokratische Schulkultur, ein soziales, gewaltfreies Klassenklima und verbindliche Regeln sollen einen respektvollen Umgang miteinander möglich machen.
11) Individualisierung durch innere Differenzierung/ individuelle Förderung	Die Lernmotivation und Leistungsbereitschaft steigt, wenn sich der Schüler individuell von der Lehrkraft angenommen fühlt. Um jedes einzelne Individuum in den Unterricht zu integrieren, sollen folgende Methoden der inneren Differenzierung helfen: Hausaufgaben differenziert anbieten (lernstarke, lernschwache Schüler), Lernstationen mit individueller Schwerpunktsetzung ermöglichen oder Partnerarbeiten mit zwei unterschiedlich leistungsstarken Schülern durchführen lassen.
12) Lernförderliches Klima	... wirkt sich positiv auf das Selbstvertrauen der Schüler, deren Sozialverhalten im Unterricht sowie auf die Interessenbildung am Fach und die Einstellung zu Unterricht aus. Neben Gerechtigkeit, Regeln, Fürsorge, gegenseitiges Vertrauen sowie Begeisterungsfähigkeit gehört auch der Humor zum Unterricht, um überhaupt lernförderliches Klima zu ermöglichen.

Tabelle 2: Kriterien für kompetenzorientierten Unterricht (eigene Darstellung)

Blickt man nun auf diese zwölf Kriterien<sup>39</sup>, lassen sich folgende positive Aspekte der Kompetenzorientierung hervorheben:

- Loslösung von der Lehrstofforientierung,
- aktive, selbstgesteuerte Lernphasen stehen im Mittelpunkt,
- Förderung der Gesamtpersönlichkeit.

Doch sind diese Chancen nicht nur positiv besetzt, denn werden auch gewisse Anforderungen an die Lehrkraft wie auch an den Schüler gestellt:

- Gesprächsphasen entsprechend moderieren,
- Kontrollverlust durch selbstgesteuertes Arbeiten,
- Reduktion der Stofffülle, um Zeitdruck zu vermeiden,
- eventueller Rückzug der Schüler bei Gruppenarbeiten,
- Unterstützung schwächerer Schüler notwendig.<sup>40</sup>

<sup>39</sup> Rettenwender orientierte sich bei der Beschreibung ihrer Kriterien für einen kompetenzorientierten Unterricht an Meyer (vgl. Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht. Berlin: Cornelsen 2004, S. 47ff.) und hat seine allseits bekannten 10 Prinzipien für einen guten Unterricht weitgehend übernommen und neu adaptiert.

<sup>40</sup> vgl. Präsentation PuP-ARGE Rettenwender 5.3.2013, [http://prezi.com/dbqzcc5q3qn-/kompetenzen\\_nrdp/](http://prezi.com/dbqzcc5q3qn-/kompetenzen_nrdp/) (10.01.2015)

### **2.5.3 Lehrbuchvergleich *PSYCHOlogie* (Rettenwender) - *Kernbereiche Psychologie* (Lahmer) – *Psychologie compact* (Fürst)**

Den Begriff Kompetenzorientierung sucht man in Karl Lahmers *Kernbereiche Psychologie* vergeblich. Die Einleitung des erstmals 2006 erschienenen Lehrbuches fällt sehr dürftig aus und klärt, neben den wissenschaftlichen wie auch praktischen und nützlichen Anwendungsbereichen, über den Aufbau des Buches auf. Im Gegensatz zu Rettenwenders Werk ist das Buch sehr eintönig gestaltet, trotzdem sehr informativ und die gebotenen Originaltexte verleiten zu einer Vertiefung des Wissens. Gemein haben die beiden Lehrbücher die höchst lehrreichen Ergänzungen in den Marginalien.

Die bei Rettenwender genannten drei Anwendungsaspekte Reproduktion, Transfer und Reflexion werden bei Lahmer mit dem simplen Begriff der „Aufgaben“ zusammengefasst. Die sogenannten Aufgaben sollen zum Wiederholen, Vertiefen und Weiterfragen anleiten, im Zuge alleiniger selbstständiger Erarbeitung oder in der Gruppe. Auch die persönliche Stellungnahme ist ab und zu gefragt, jedoch niemals zwingend.

Die acht ausführlich gestalteten Themenbereiche starten allesamt „in medias res“ und enden mit einer simplen Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte zum Schluss jedes einzelnen Kapitels. Kritisch könnte man jetzt behaupten, dass die zusammengefassten Themen eher zur simplen Reproduktion als zum reflexiven Denken der Schüler verleiten.

Das Lehrbuch *Psychologie compact* von Maria Fürst, welches 2007 erstmals erschien (vgl. Fürst, S.3ff.), wirkt auf den ersten Blick vielversprechend. Liest man doch am Buchumschlag von der bestmöglichen Unterstützung für einen zeitgemäßen sowie individuellen Unterricht und ebenso wird auf zahlreiche Anmerkungen für die weiterführende Beschäftigung und zum fächerübergreifenden Unterricht hingewiesen.

Schlägt man das Schulbuch von Fürst auf, findet man ein schlicht gestaltetes Inhaltsverzeichnis. Die Einfachheit zieht sich durch das gesamte Werk. Jegliche Inhalte und Abbildungen sind in Graustufen gehalten und die zuvor angesprochenen weiterführenden Anmerkungen sind „nur“ grau unterlegt. Bei Lahmer werden die Aufgaben und Illustrationen wenigstens mit einem leichten Rosaton aufgemischt. Man hat bei Fürsts Werk nicht nur mit der Farbe gespart, zugleich fehlt die Durchnummerierung der insgesamt neun dargebotenen Themenbereiche. Auf lehrreiche Ergänzungen in den Marginalien muss man hier außerdem verzichten. Die

Letztgenannten befinden sich im Fließtext und gehen nach meiner Einschätzung „unter“. Das Buch startet „in medias res“ und liefert weder Hinweise zum Aufbau des Buches, noch eine Ansprache an die Leser bzw. Schüler. Etwas verstörend ist auch die Druckweise, bekommt man beim Durchsehen den Eindruck, es würde sich um aufeinanderfolgende Kurzartikel in einer Zeitschrift oder in einem Lexikon handeln. Die Schüler müssen bei diesem Schulbuch ihre Selbstständigkeit unter Beweis stellen, denn nicht nur einleitende Worte fehlen, sondern auch abschließende oder etwa Kurzzusammenfassungen wie bei Lahmer. Kompetenzorientierung ist hier, wie auch bei Lahmers Werk, ein Fremdwort.

Abschließend könnte man nun sagen, dass das neueste bzw. aktuellste Schulbuch, nicht nur das anregendste und schönste Werk ist, sondern auch die aktuelle Strömung der Zeit bzw. der Kompetenzorientierung trifft.

Nachdem die Aufgabe der österreichischen Schule geklärt ist und mithilfe einer Lehrbuchanalyse ein Einblick in den aktuellen Psychologieunterricht gewährt wurde, folgt im nächsten größeren Kapitel die Behandlung von bekannten und weniger bekannten didaktischen Theorien und Modellen.

### 3. Didaktische Theorien und Modelle

Nach Blankertz soll eine didaktische Theorie „theoretisch“ umfassend und „praktisch folgenreich“ sein (vgl. Lehner, S.36f.).

Vereinfacht gesagt, um didaktisch zu handeln, braucht man didaktische Begriffe, Kategorien sowie Strukturen. Die Letztgenannten sollen eine didaktische Sichtweise ermöglichen. Eine Theorie soll dem Verstehen und Erklären von sozialen Gegebenheiten und des Weiteren der Prognose von Ereignissen dienen. Modelle vereinfachen und fungieren als eine Vorform oder reduzierte Form von Theorie. So kann man schließen, dass Theorien und Modelle das Ziel verfolgen, komplexe Zusammenhänge zu idealisieren, zu vereinfachen oder zu verallgemeinern. (vgl. Lehner 2009, S.39f.)

Aber man muss sich vor Augen halten, dass didaktische Modelle kein Selbstzweck sind, denn

„(...) sie dienen vielmehr dazu, verinnerlichte didaktische Normen und Haltungen bewußt zu machen und sie in Richtung auf eine eigene didaktische Theorie „im Hinterkopfe“ weiterzuentwickeln.“ (Jank/Meyer 1991, S.130)

So können und sollen die didaktischen Modelle in einer gewissen Weise zu einer intensiveren Reflexion der Praxis im Unterricht führen. Ebenso kann durch sie eine produktive Selbstkritik angeregt werden und schließlich das eigene Handeln im Unterricht verbessert werden. Zu guter Letzt liefern die didaktischen Modelle die Fachsprache und ermöglichen so eine Kommunikation mit dem Lehrerkollegium. (vgl. Jank/Meyer 1991, S.130)

Als heute immer noch aktuelle didaktische Theorien gelten die Ansätze von Klafki, Heimann/Otto/Schulz und Reich:

- die bildungstheoretische Didaktik samt Klafkis kritisch-konstruktiven Ansatz – zentral ist hier der Bildungsbegriff,
- die lerntheoretische Didaktik mit dem Berliner und Hamburger Modell – im Zentrum steht hier der Lernbegriff
- sowie die konstruktivistische Didaktik mit dem Konstruktionsbegriff als zentralen Aspekt. (vgl. Peterßen 2001, S.37)

Mit folgenden Implikationen unterscheidet Peterßen grob die Ziele der zuvor genannten didaktischen Theorien:

- „Bildungstheoretische Didaktik fordert auf, Denken und Handeln so anzulegen, dass **Bildung** gefördert wird!
- Lerntheoretische Didaktik fordert auf, so zu denken und zu handeln, dass **Lernen** möglich wird!
- Konstruktivistische Didaktik fordert auf, alles maßgebliche Denken und Handeln darauf zu richten, dass (eigenständige) **Konstruktion von Wissen** möglich wird!“  
(Peterßen 2001, S.38)

Wie bereits zu Beginn in der Einleitung erwähnt, wird darauf verzichtet, die „klassischen und altbekannten“ Didaktiken von Klafki, Heimann & Co. näher zu erläutern, um der moderneren konstruktivistischen Didaktik sprichwörtlich die Bühne zu überlassen, ist der Unterricht ohnehin nichts anderes als eine Inszenierung.

### **3.1 Konstruktivistische Didaktik**

Dewey, Piaget und Wygotski sind als Vorläufer der konstruktivistisch orientierten Didaktik zu nennen. Reich erläutert in seinem Lehr- und Studienbuch mit dem Titel „Konstruktivistische Didaktik“ drei Ansätze zum Lernen, eben von den zuvor genannten Herren. Diese Ansätze sind für Reich bis in die Gegenwart impulsgebend für ein Verständnis des Lehrens und Lernens (vgl. Reich 2006, S.71ff.):

„Alle drei Ansätze haben sich dem Problem gestellt, wie das Verhältnis einer sinnlich gewissen und erfahrbaren Welt unserer Wahrnehmungen mit unseren kognitiven oder emotionalen Beschreibungen, Interpretationen, Deutungen und Deutungsmustern über die Erfahrungen zusammengebracht und zusammengedacht werden kann.“ (Reich 2006, S.73)

Die folgende Grafik soll die wesentlichsten Ansichten der dreien zum Thema Lernen veranschaulichen (vgl. Reich 2006, S. 71ff.):

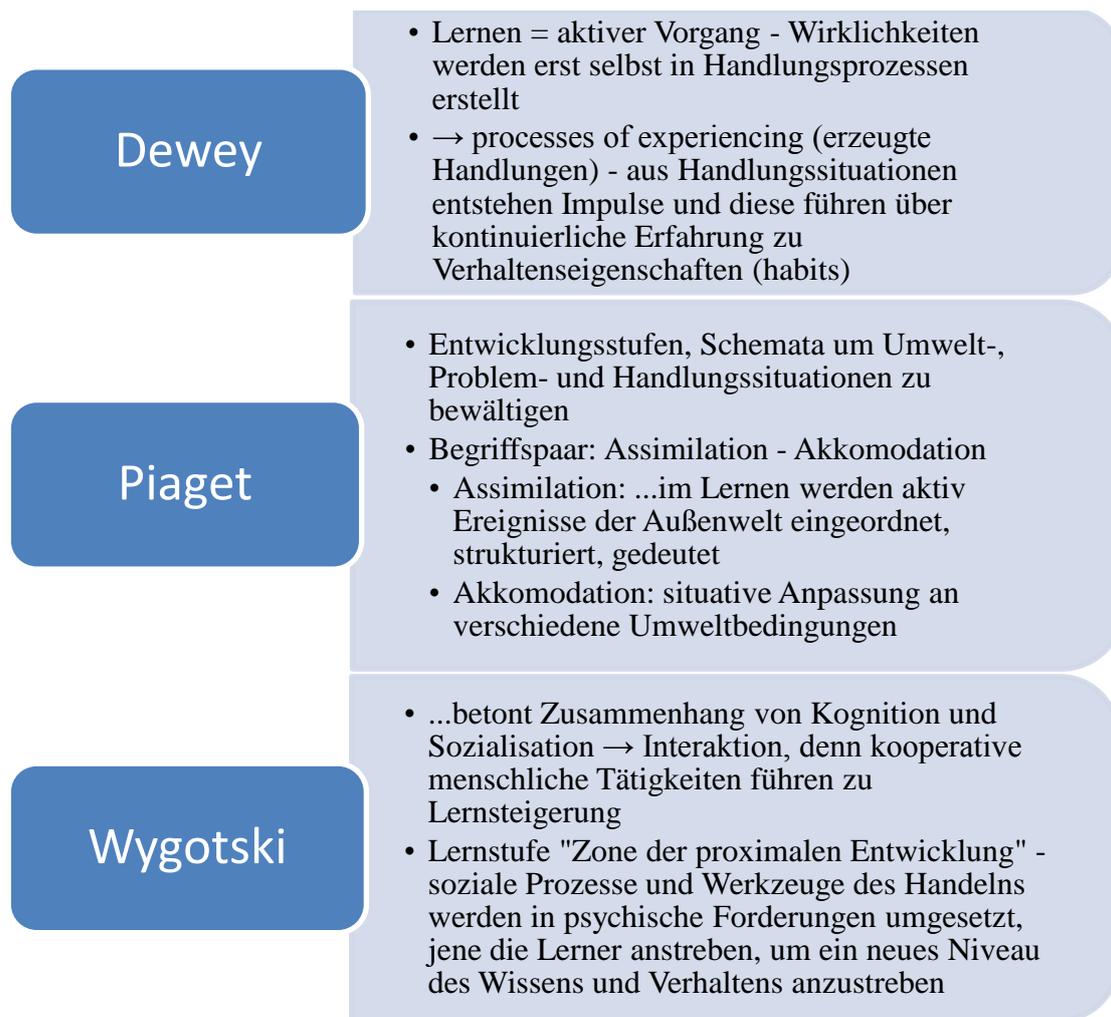


Abbildung 8: Dewey, Piaget und Vygotski zum Thema Lernen (eigene Darstellung)

Obwohl zusammenfassend alle drei Ansätze die aktive Seite des Lernprozesses betonen, lassen sich dennoch Unterschiede feststellen. Bei Piagets und Vygotskis Beschreibungen nimmt Reich eine Logik des Lernens wahr, also eine stufige lernende Entwicklung. Für die Interpretation von Lernvorgängen aus entwicklungspsychologischer Sicht, sind die Stufenschemata von interessanter Bedeutung. Für Dewey, aus pädagogischer Sicht sind Lernvorgänge als Handlungsvollzüge zu sehen, „in denen Wissen und Verhalten über Handlungen vermittelt gelernt werden.“ (Reich 2006, S.74)

Wie unterscheidet sich jetzt die konstruktivistische Didaktik von den anderen klassischen Ansätzen?

„Der Konstruktivismus betont zunächst, dass wir einer oft von Menschen naiv unterstellten unmittelbaren Verbindung von Welt („da draußen“) und Abbild („in uns“) misstrauen müssen. Nehmen wir eine solche Möglichkeit direkter Abbildung an, dann geraten wir nämlich leicht in Versuchung, uns höchste, beste oder letzte Beobachter oder

Experten auszumalen, die darüber entscheiden könnten, was auf Dauer wahres Wissen, vollkommene Bildung und vielleicht auch eine für alle „richtige“ Didaktik sein könnte. Dies aber ist eine Illusion, die heute verloren scheint.“ (Reich 2006, S. 74)

Es gibt schlicht keine Liste menschlicher Probleme, die abzarbeiten wäre, wie ebenso wenig eine Vollständigkeit von Naturgesetzen besteht. Durch das menschliche Entdecken und Erfinden können immer wieder neue Welten und Versionen gebildet werden, denn es gibt kein Abbild einer Welt, in der alles entschieden und sicher ist. Aus konstruktivistischer Sicht ist der Mensch ein beobachtendes, handelndes und schaffendes Wesen (vgl. Reich 2006, S. 74f.):

„So sind wir als Konstrukteure unseres Leben immer auch und immer mehr mit uns selbst beschäftigt, wenn es um Fragen der Wahrheit, der Richtigkeit, der Verständlichkeit und Bedeutsamkeit unseres Tuns und Denkens geht.“ (Reich 2006, S.75)

Im Laufe des 20. Jh. stellt der Mensch kein bloßes Objekt mehr dar, sondern wird als Subjekt gesehen, „(...) das Subjekt, wird in seiner Bedeutung und Rolle als Wahrheiten herstellendes Wesen erkannt.“ (Reich 2006, S.76) Folgendes ist bei aller Euphorie rund um die Subjektivität zu beachten:

„Wir sind zwar subjektiv frei, etwas zu konstruieren, aber zugleich in unserer Lebenswelt, die unsere Perspektiven formt und unsere Interessen leitet, auch gebunden in dem, was wir tun, beobachten, wofür wir uns einsetzen.“ (Reich 2006, S.76)

### **3.1.1 Wahrheit, Realitätsanspruch,... ?**

Hervorzuheben ist, dass der Konstruktivismus keineswegs behauptet, dass keine Realität existiert, welche nicht menschlich erschaffen wurde. Im Alltag ist der Mensch von vielen Konstruktionen umgeben, die heutzutage wie Tatsachen erscheinen und das alltägliche Leben erleichtern, wie beispielsweise präzise vermessene Landkarten, Umgangsregeln, konstante Routinen oder auch gefestigte Institutionen (vgl. Reich 2006, S. 77ff.) Reich hebt hier Morgensterns Gedanken hervor, welcher meint,

„Wir können nicht einfach die einmal gegebenen Namen ohne Verlust abschütteln. Sie bedeuten kulturelle Anschlussfähigkeit, und ein befreiendes Spiel mit ihnen mag uns nur besonders dann zum Spaß gelingen, wenn wir uns nicht allzu ernst in unseren Erwartungen nehmen.“ (Reich 2006, S.79)

Wie bereits zuvor erwähnt wurde, existiert keine abzarbeitende Liste und so findet man auch keinen einzig richtigen didaktischen Ansatz. Reich spricht hier von einem Angebot, „(...), das möglichst vielen als passend erscheinen kann und das eine zahlenmäßig große

Verständigungsgemeinschaft anspricht, orientiert, motiviert.“ (Reich 2006, S.82) Beim konstruktivistischen Angebot sind folgende Punkte hervorzuheben (vgl. Reich 2006, S.82ff.):

- *Vorrang der Beziehungs- vor der Inhaltsdidaktik*

Zwischenmenschliche Beziehungen bilden für die Konstruktivisten den Rahmen, wie auch den Kontext jeglicher Inhaltsvermittlung. Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden ist gefragt, denn die menschliche Kommunikation ist für gelingende und misslingende Aktionen bestimmend. So gilt das Primat der Beziehungen vor den Inhalten:

„Es sind stets beziehungsmaßige Kontexte zu schaffen, die das Lernen erleichtern, nicht jedoch solche, die es erschweren.“ (Reich 2006, S.83)

- *Praxisorientierung*

Der Konstruktivismus schließt nicht an die traditionelle Pädagogik an und will sich von der spekulativen, theorieorientierten und praxisabgehobenen lerntheoretischen Didaktik abheben. Die konstruktivistische Didaktik ist pragmatisch. Pragmatismus bedeutet im Zusammenhang mit dieser Form von Didaktik aber nicht,

„(...) einen naiven Praktizismus, eine Rezeptlehre für Unterricht, entwickeln zu wollen, sondern verlangt nach einer Praxissicht, die die Lernenden und Lehrenden in ihren kulturellen Kontexten reflektiert, kritisch zu Entwicklungen in dieser Kultur Stellung bezieht, sich aber auch intensiv mit den Praktiken in der Kultur auseinandersetzt.“ (Reich 2006, S.83)

- *Interdisziplinarität*

Um kulturelle Kontexte zu reflektieren, Verhaltens- und Lernvorgänge zu analysieren oder auch gesellschaftliche und individuelle Bedingungen des Lehrens und Lernen beurteilen zu können, sind Grundlagenwissenschaften für die konstruktivistische Didaktik unabdingbar. Pädagogik, Philosophie, Psychologie und Soziologie genießen hier Vorrang.

- *Didaktik: weder leicht, schnell verständlich noch rezepthaft!*

Konstruktivistische Didaktik ist nach Reich anspruchsvoll, schwierig und komplex. Der Anspruch auf Leichtigkeit wie auch „gute Marktchancen“ sollten nicht im Vordergrund stehen.

„Eine ständige, übertriebene Komplexitätsreduktion führt (...) zu einer Illusion, die den Didaktikern, mehr schadet als nützt.“ (Reich 2006, S.84)

Die konstruktivistische Didaktik ist somit keine reine Vermittlungsdidaktik und zielt des Weiteren nicht darauf ab, in möglichst effektiver Weise den Lernenden Ziele und Inhalte vorzugeben, damit diese sie dann unhinterfragt hinnehmen bzw. annehmen. Ein Stichwort ist hier der mehrperspektivische Unterricht, der nicht die unmittelbare Heranführung der Kinder an das Leben ins Zentrum stellt, sondern ein Wirklichkeitsbereich soll so zerlegt werden und infolge in Form von Modellen rekonstruiert werden, „(...), daß er für die Kinder an Unverständlichkeit oder aber an Selbstverständlichkeit verliert“. (Terhart, zit. nach Eickhorst 1994, S.202)

Bevor auf den systemisch-konstruktivistischen Ansatz von Kersten Reich näher eingegangen wird, soll hier nochmals zusammenfassend erwähnt werden, dass dem Inhalt die feste Struktur durch methodisches Handeln aberkannt wird und die Kommunikation einen festen und bedeutsamen Bestandteil im Unterrichtsgeschehen einnimmt. (vgl. Eickhorst 1994, S.202)

### **3.1.2 Reichs Angebot: der systemisch-konstruktivistische Ansatz**

Was bedeutet eigentlich der Begriff Konstruktion?

Blickt man in den Duden<sup>41</sup>, meint der Begriff aus bildungssprachlicher Sicht einen gedanklichen Aufbau. Da wie bereits erwähnt die konstruktivistische Didaktik eine interdisziplinäre ist, soll als Beispiel der Begriff aus psychologischer Sicht ebenfalls näher beschrieben werden. Piagets, Aebli's, wie auch Kohlbergs Forschungen beschreiben die Ausbildung des Denkens als Entwicklung kognitiver Strukturen. „Dieser intraindividuelle Prozess, in dem sich die kognitiven Strukturen bilden, wird als Konstruktion bezeichnet; das Produkt als Konstrukt.“ (Kron 2004, S.152) Auch die Soziologie und Philosophie sehen im Menschen mit all seinen neurologischen, affektiven und kognitiven Leistungen, Interaktionen und Handlungen einen Akteur. Ein Akteur, welcher interagiert, kommuniziert, handelt, sich verhält etc. Ebenso im folgenden Punkt sind sich die drei Nachbardisziplinen einig, nämlich dass die Lern- und Erkenntnisprozesse als Konstruktionsprozesse im Individuum selbst passieren. (vgl. Kron 2004, S.151ff.)

---

<sup>41</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Konstruktion> (10.01.2015)

Bei Reichs systemisch-konstruktivistischem Ansatz mit einem neu dynamisierten Systembegriff, werden die Individuen

„(...) als in einem Beziehungsnetz der Umwelt sich entwickelnde Personen verstanden, die die Bedeutungen ihrer Umwelt selbstständig konstruieren.“ (Kron 2004, S.153)

*Der Mensch als Konstrukteur von Wirklichkeit.* Bei Reich sind folgende Schritte zu beachten (vgl. Kron 2004, S.153ff.):

- 1) Den Ausgang der Theoriebildung bilden die Wechselwirkungen zwischen Individuen und Umwelt, also zwischen Anlage, Selbst und Umwelt. Auf die Institution Schule bezogen, wäre hier das Lehrer-Schüler-Verhältnis zu nennen.
- 2) Ziel ist, ein „transaktionales Beziehungsnetz“ aufzubauen, welches nichts anderes bedeutet als ein gegenseitiger Austauschprozess symbolischer Interaktionen zwischen allen Faktoren in einem System. Dieses Netz entwickelt sich ständig und wird des Weiteren als Grundlage für jedes Individuum angesehen. Erwähnenswert ist hier außerdem, dass sämtliche Elemente in einer dynamischen Wechselwirkung stehen und einander beeinflussen.
- 3) Möchte man jetzt folglich beispielsweise die Beziehung eines Schülers zu einem Lehrer betrachten und pädagogische, didaktische wie auch therapeutische Schlüsse für das Handeln ziehen, so „muss immer das System im Ganzen und in seinen Teilen in Bezug auf das Ganze beobachtet und analysiert werden.“ (Kron 2004, S.154) Bei Reich gilt es, voreilige Ursache-Wirkungszusammenhänge zu vermeiden. Reich befürwortet eine systemische Beobachtung, welche er „Kreisprozess“ nennt.

Der Lehrer vernimmt eine große Unruhe bei einem bestimmten Thema, unterrichtet aber dennoch weiter. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht muss sich hier die didaktische Analyse nicht nur auf diese spezielle Unterrichtseinheit beziehen, sondern auch auf andere Stunden, auf die Schule, deren Organisation wie auch auf Rollenverteilungen, die Atmosphäre oder die Schulphilosophie etc. Für Reich birgt die systemische Arbeit Vorteile. Um ein Beispiel zu nennen, gibt es keine „Täter“ und „Opfer“ mehr, da Einzelbeobachtungen schlicht ausgeschlossen werden.

- 4) Der vierte Schritt befasst sich mit den Konstruktionsprozessen. Hier nennt Reich drei folgende Perspektiven, welche die Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung in pädagogischen Prozessen nochmals unterstreichen:



Abbildung 9: Konstruktionsprozesse (eigene Darstellung)

Zusammenfassend kann man sagen, dass die konstruktivistische Didaktik auf eine individuelle Konstruktionsleistung aufbaut. Der Lernende ist am Unterrichtsgeschehen aktiv beteiligt, steuert und kontrolliert die Lernprozesse selbst. Durch die Subjektorientierung müssen die Schüler folglich Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Des Weiteren stehen die lernförderlichen Beziehungen im Zentrum. Ziel ist ein Miteinander von Lehrpersonen und Lernenden samt dialogischer und kommunikativer Praxis.

Nicht unbedeutend, aber deutlich weniger bekannt, sind die Modelle der kybernetisch-informationstheoretischen, der lernzielorientierten, der kritisch-kommunikativen Didaktik sowie das Inverted Classroom Model wie auch das Modell des Constructive Alignment. Folgend sollen die letztgenannten skizziert werden.

## **3.2 Weniger bekannte, aber dennoch interessante Modelle**

### **3.2.1 Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik**

Bevor auf den informationstheoretischen Ansatz näher eingegangen wird, soll vorab der Begriff Kybernetik erklärt werden. Hierbei handelt es sich um ein Wort aus dem Griechischen, nämlich „kybernetes“ und welches Lotse oder Steuermann bedeutet (vgl. Cube 1972, S.119).

Geprägt wurde dieses Modell von Helmar Frank, Klaus Weltner und Felix von Cube. Sie verstehen den Unterricht als Regelungsprozess, der durch ständige Einflüsse von innen und außen, stetig zielgerichtete Korrekturen erfahren muss. Die Bestimmung der Lehr- bzw. Lernziele liegt außerhalb des Regelkreises, denn nach den Anhängern der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik unterliegt die Bestimmung der Ziele subjektiven Wertungen und kann somit nicht als Aufgabe einer wissenschaftlichen Disziplin, eben der Didaktik, angesehen werden. Die Aufgabe der Didaktik ist nach Cube, „optimale Lehr- bzw. Lernstrategien für das Erreichen einer bestimmten Zielvorgabe zu entwickeln.“ (Cube, zit. nach Brandlmaier 2006, S.105)

So ist die Erziehung als Regelungsprozess zu verstehen. Des Weiteren sprechen die Vertreter des kybernetisch-informationstheoretischen Modells von einer Redundanztheorie des Lernens. Folglich wird Erziehung wie auch Lehren und Lernen als regelbarer Informationsprozess verstanden.

„Der Lernfortschritt zeigt sich durch den zunehmenden Abbau subjektiver Information, das ist der Informationsgehalt einer Nachricht aus Empfängerperspektive. Der Informationsgehalt einer Nachricht hängt jeweils vom Vorwissen des Empfängers ab.“ (Brandlmaier 2006, S.105)

Nach den Vorstellungen Cubes sollen Strategien entwickelt werden, um Informationen so aufzubereiten, dass der subjektive Informationswert so schnell wie möglich reduziert wird. Diesem steigenden Informationsabbau folgert einer Redundanzzeugung „im Sinne eines wachsenden Anteils an bekannter Information beim Empfänger.“ (Brandlmaier 2006, S.105)

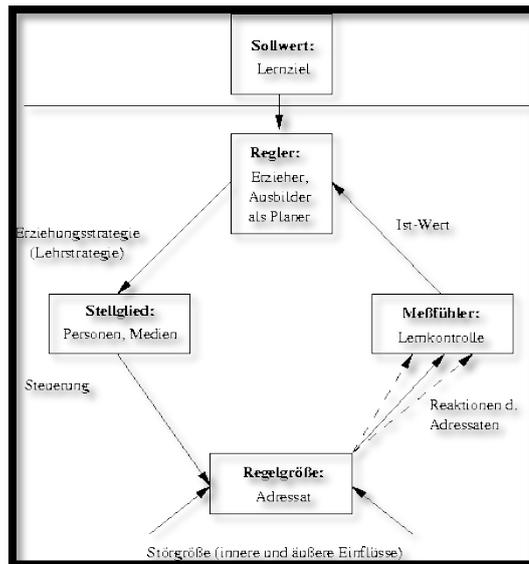


Abbildung 10: Der Erziehungsprozess als Regelkreis<sup>42</sup>

Cube erläutert den Regelkreis mithilfe der Funktionsweise eines Schiffes:

„Die wichtigsten Funktionsträger sind Kapitän, Lotse, Steuermann und Antriebssystem. Der Kapitän setzt das Ziel (den Soll-Wert); der Lotse ermittelt den augenblicklichen Zustand (den Ist-Wert) und entwickelt ein Programm, um den Ist-Wert in den Soll-Wert überzuführen. Er leitet dann dieses Programm an den Steuermann weiter. Dieser bedient – den Weisungen des Lotsen entsprechend – das Steuer (das Stellglied). Das Antriebssystem schließlich (z.B. die Ruderer) leistet die physikalische Arbeit. So wird die gewünschte Veränderung der „Regelgröße“ erzielt.“ (Cube 1972, S.119f.)

Heftig kritisiert und höchstwahrscheinlich ausschlaggebend für die untergeordnete Rolle dieses Modells ist das technische Verständnis des Unterrichtsgeschehens, wobei der Mensch als gleichbleibender oder sich kontinuierlich verändernder Faktor angesehen wird (vgl. Brandlmaier 2006, S.104ff.).

<sup>42</sup> Abbildung 10: Der Erziehungsprozess als Regelkreis:  
<http://www.mightymueller.de/texte/kyberdidaktik/node7.html> (10.01.2015)

### 3.2.2 Lernzielorientierte Didaktik

Dieses didaktische Modell findet seinen Ursprung in der curricularen Bewegung und ist mit dem Namen Christine Möller verbunden. Bereits weiter oben definiert, soll hier nochmals der Begriff Curriculum erläutert werden. Man versteht darunter „einen Plan für den Aufbau und Ablauf von Unterrichtseinheiten, der Aussage über Lernziele, Lernorganisation und Ablauf von Unterrichtseinheiten enthält.“ (Schröder, zit. nach Brandlmaier 2006, S.106)

Wie der Name des Modells schon vermuten lässt, liegt das Hauptaugenmerk auf den Lernzielen des Unterrichts. Wichtig für die Curriculumentwicklung sind folgende drei Teilprozesse (vgl. Brandlmaier 2006, S. 106ff.):

#### 1) Lernplanung

Vor der konkreten Planung einer Unterrichtseinheit sollen möglichst viele Lernziele gesammelt werden. Hilfreich zur Seite stehen hier Lehrpläne und Bücher. Als nächster Schritt hat die Beschreibung der Lernziele zu erfolgen:

„Ein Lernziel enthält Aussagen darüber, welches Verhalten die Schüler bezüglich eines Inhalts zeigen sollen und setzt sich jeweils aus einem Inhalts- und einem Verhaltensteil zusammen.“ (Von Martial, zit. nach Brandlmaier, S.106)

Nach getaner Beschreibung sind die Lernziele in Ordnungsschemata einzuordnen, beispielsweise in Blooms Lernzieltaxonomie mit den Kategorien:

- *kognitiv* – Ziele über das Erinnern, über das Wissen und über die Entwicklung intellektueller Fertigkeiten und Fähigkeiten,
- *psychomotorisch* – Ziele über manipulative und motorische Fähigkeiten,
- und *affektiv* – Ziele über die Veränderung von Interessen, Einstellungen und Werten sowie über die Entwicklung von Wertschätzungen und eines geeigneten Anpassungsvermögens.

Des Weiteren sind die Lernziele in Richt-, Grob- und Feinziele einzuteilen. Zum Abschluss der Lernplanung benötigt man noch Kriterien für die Auswahl der Lernziele. Möller nennt hier folgende Validierungskriterien (Möller, zit. nach Brandlmaier 2006, S. 107):

- Kriterium der gesellschaftlichen Anforderungen
- Kriterium der basalen menschlichen Bedürfnisse
- Kriterium der demokratischen Ideen, d.h. ein Lernziel darf demokratischen Ideen nicht widersprechen

- Kriterium der Konsistenz, d.h. ein Lernziel soll den anderen ausgewählten Lernzielen nicht widersprechen
- Kriterium der verhaltensmäßigen Interpretation, d.h. ein Lernziel muss in konkreten Verhaltensweisen ausgedrückt werden
- Kriterium der Bedeutsamkeit für das Fach
- Kriterium der optimalen Erreichbarkeit durch schulisches Lernen. d.h. ein Lernziel soll der Leistungsfähigkeit der Schüler, der Ausstattung und Organisation der Schule entsprechen

## 2) Lernorganisation

Um die ausgewählten Lernziele bestenfalls erreichen zu können, sollen bei der Lernorganisation Unterrichtsmethoden und –medien ausgewählt bzw. entwickelt werden.

„Unter einer Methode wird die Beschreibung des Weges verstanden, mit dem Lernziele erreicht werden sollen.“ (Brandlmaier 2006, S.107)

## 3) Lernkontrolle

Die zentrale Frage, ob denn die Lernziele tatsächlich erreicht wurden, stellt sich in der dritten Phase. Basis für die Konstruktion der Testaufgaben bilden die ausformulierten und geordneten Lernziele. Die gewonnenen Ergebnisse sollen bei einer neuerlichen Lernplanung mit einfließen und bei dieser behilflich sein.

Es folgt eine Grafik mit positiven wie auch negativen Eigenschaften der lernzielorientierten Didaktik:

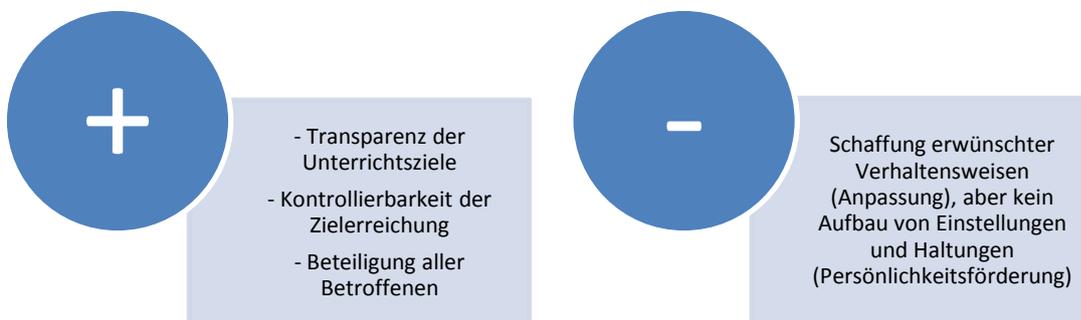


Abbildung 11: Positives/Negatives betreffend die lernzielorientierte Didaktik (eigene Darstellung)

### 3.2.3 Die kritisch-kommunikative Didaktik

Dieses Modell gilt als Ergänzung und Korrektur der bildungstheoretischen und lehrtheoretischen Didaktik. Rainer Winkel, prägender Vertreter der kritisch-kommunikativen Didaktik, hält wenig von der lernzielorientierten und kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik. Für ihn wird hier das kritisch-emanzipatorische Element zu sehr vernachlässigt (vgl. Brandlmaier 2006, S. 108f.).

Doch warum wird dieses Modell kritisch-kommunikativ genannt? Die folgende Abbildung soll darüber aufklären (vgl. ebd.):

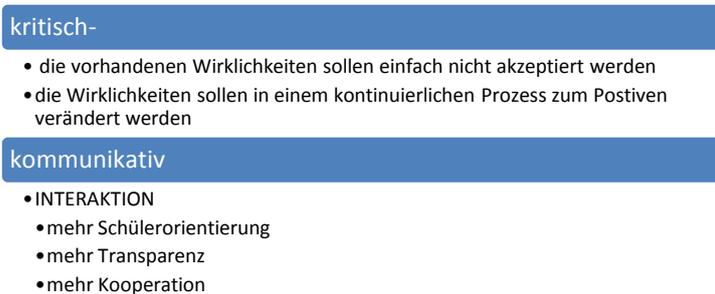


Abbildung 12: kritisch-kommunikative Didaktik (eigene Darstellung)

„Die klare Zielsetzung dieser didaktischen Strömung ist die Emanzipation des Menschen. Emanzipation wird verstanden als Befreiung aus Un- bzw. Falschwissen und inhumaner Lebensführung zur Förderung der Demokratisierung und Humanisierung in der Gesellschaft.“ (Peterßen, zit. nach Brandlmaier 2006, S.109)

So möchte auch die kritisch-kommunikative Didaktik, dass sich alle Individuen zu emanzipierten und mündigen gesellschaftlichen Mitgliedern entwickeln. Das Modell fordert eine abnehmende Dominanz der Lehrpersonen und gleichzeitig eine stärkere Schülerorientierung. Das Stichwort ist hier symmetrische Kommunikation,

„(...) d.h. das Verhältnis der Kommunikationspartner soll auf Gleichheit und gegenseitige Anerkennung ausgerichtet sein.“ (Schröder, zit. nach Brandlmaier 2006, S. 109)

Nach Winkel sind bei seiner Unterrichtsanalyse folgende Elemente zu beachten: der Vermittlungs-, Inhalts-, und Beziehungsaspekt. Ebenso soll auf die Störfaktoren Rücksicht genommen werden (vgl. Brandlmaier 2006, S. 108ff.).

### 3.2.4 Kritisch-handlungsorientierte ökonomische Fachdidaktik

Da bereits des Öfteren die Mündigkeit als zu erstrebendes Unterrichtsziel erwähnt wurde, soll hier Josef Aff genannt werden, welcher sich für eine kritische Handlungsorientierung in der Didaktik der Ökonomie ausspricht. Dieser Ansatz ist als Integrationswissenschaft zu verstehen, da folgende Elemente berücksichtigt werden, nämlich mehrere didaktische Modelle. Elemente der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis, des kritisch-kommunikativen Ansatzes von Winkel sowie das handlungsorientierte Unterrichtskonzept Meyers sind zu erkennen. Ein betriebs- und volkswirtschaftliches Verständnis, berufliche und gesellschaftliche Entwicklungen sowie Erkenntnisse anderer sozial-wissenschaftlicher Theorien sollen nach Aff ebenfalls berücksichtigt werden. (vgl. Brandlmaier 2006, S.110ff.)

„Sein Fachdidaktikkonzept zielt auf eine Integration von Allgemein- und Berufsbildung im Sinne einer wirtschaftlichen Alphabetisierung ab und rückt Handlungsorientierung in den Mittelpunkt der methodischen Ebene von Unterricht.“ (Brandlmaier 2006, S.112)

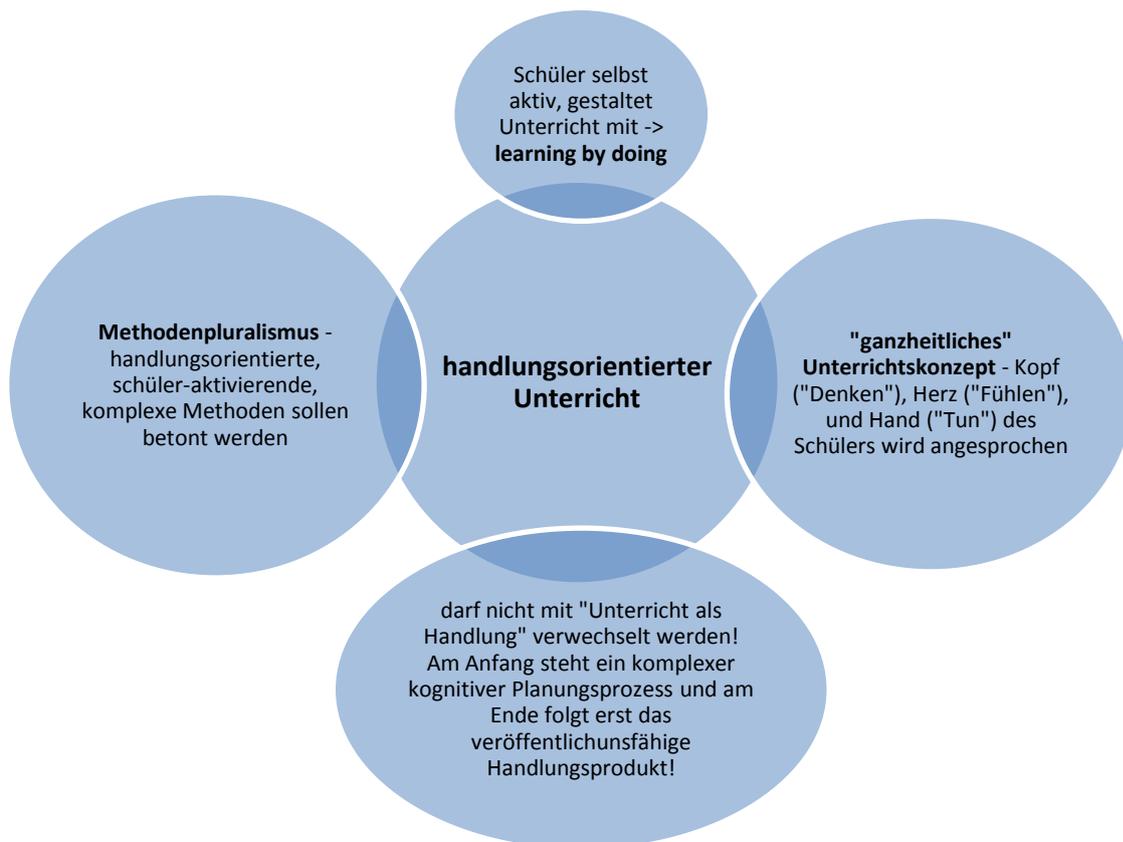


Abbildung 13: Handlungsorientierter Unterricht (eigene Darstellung)

Aff veröffentlichte 1996 das unten folgende Methodenspektrum der Wirtschaftsdidaktik. Im Spektrum deutlich ersichtlich ist der Umstand, dass die Handlungsorientierung von links nach rechts zunimmt.<sup>43</sup> Als Reinform des Frontalunterrichts wird hier der Lehrgang genannt und als reinste Form des handlungsorientierten Unterrichts der Projektunterricht. Zwischen den beiden Reinformen finden sich zahlreiche Mischformen (vgl. Brandmaier 2006, S.112ff.):



Abbildung 14: Methodenspektrum in der Wirtschaftsdidaktik nach Aff<sup>44</sup>

Wie der Name des Ansatzes von Aff schon vermuten lässt, spricht er sich gegen den Frontalunterricht als einzig auftretende Methode im Unterricht aus. Er möchte mit seinem Spektrum auf die Vielfalt der Handlungsmuster und Interaktionsformen aufmerksam

<sup>43</sup> Diese Zunahme der Handlungsorientierung, könnte man auch mithilfe eines Thermometers darstellen. Der Vortrag, das Unterrichtsgespräch sowie der Schülervortrag wirken eher kalt (in Abb. 14: blau). Erst mit dem Einbau von Handlungselementen wird das Klima im Unterricht „angenehmer“ (in Abb. 14: rot). Optimal wäre eine Mischung aus blauen und roten Elementen, denn ein Zuviel an Handlungsorientierung führt nicht zwingend zu besseren Lehr- und Lernergebnissen.

<sup>44</sup> Abbildung 14: Methodenspektrum in der Wirtschaftsdidaktik nach Aff:  
<http://slideplayer.de/slide/1327944/> (10.01.2015)

machen. Die Devise lautet: „Variiere und kombiniere die Sozialformen!“ (Pfister 2010, S.27)

So ist ein Methodenpluralismus im Unterrichtsgeschehen anzustreben, denn wie die Reinform des Frontalunterrichts zu suboptimalen Ergebnissen führt, führt auch ein rein handlungsorientierter Unterricht nicht zwingend zu besseren Resultaten. So ist zu folgern,

„(...) dass es wichtig ist im Unterricht eine Balance zu suchen zwischen instruktionaler und konstruktivistischer Unterrichtsgestaltung. Erst eine Kombination der Methoden ermöglicht es also, die Vorteile von Frontalunterricht (z.B. die effiziente Wissensvermittlung) sowie jene von handlungsorientiertem Unterricht (z.B. Erziehung zu selbstständigem Denken) bestmöglich zu nutzen.“ (Brandlmaier 2006, S.117f.)

Nicht nur in der Wirtschaftsdidaktik, sondern auch in der Fachdidaktik Psychologie dominiert der klassische Unterricht. Die ab Seite 122 folgende Auswertung meiner empirischen Untersuchung zeigt deutlich auf, dass der Frontalunterricht im Psychologieunterricht überwiegt. Doch lässt sich ein erfreulicher, wenn auch langsamer Wandel konstatieren. Immer mehr Methoden des handlungsorientierten Unterrichts finden Einzug in das Klassenzimmer und die Schüler haben heutzutage durchaus die Möglichkeit, bei der Methodenwahl mitzubestimmen.<sup>45</sup>

### **3.2.5 Das Inverted Classroom Model**

Dieses Modell, welches auch “Flipped Classroom“ genannt wird, soll einen modernen Unterricht ermöglichen. Um den Unterricht schülerorientierter, interaktiver und effektiver zu gestalten, wird die traditionelle Lehre (an der Institution Schule wird belehrt und im Anschluss zu Hause allein geübt) auf den Kopf gestellt. Beim Inverted Classroom Model (ICM) bekommen die Lernenden interaktive Materialien meist über das Netz zur Verfügung gestellt, welche zunächst von den Schülern individuell erarbeitet werden müssen. Erst anschließend folgt die Präsenzphase, wo in der Gruppe gemeinsam geübt und das Erfahrene vertieft wird. Das Hauptziel des ICM ist, die Effektivität der gemeinsamen Präsenzzeit zu erhöhen. (vgl. Schäfer 2012, S.3f.)

„The flipped classroom inverts traditional teaching methods delivering instruction online outside of class and moving ‘homework’ into the classroom.“ (Strayer, zit. nach Schäfer 2012, S.4)

---

<sup>45</sup> siehe Seite 122ff. - *Ergebnisse/analytische Auswertung* der Schülerbefragung

„Der umgedrehte Unterricht“:

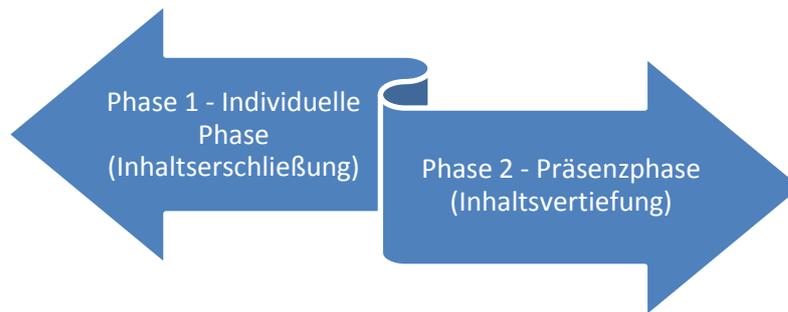


Abbildung 15: Die zwei Phasen des ICM's verbildlicht (eigene Darstellung)

Die Vorteile des umgedrehten Unterrichts sollen mit folgender Auflistung verdeutlicht werden (vgl. Schäfer 2012, S. 4f., 9f.). Das ICM ermöglicht...

- ... *eine individualisierte Inhaltserschließung* – nicht die Gruppe oder der Lehrende gibt hier das Tempo an, sondern der Lerner selbst. So kann der Lernende beliebig Pausen einlegen, Informationen nachschlagen und je nachdem im Stoff schneller vorangehen oder zurückgehen. Auf den eigenen Lern- und Arbeitstyp kann hier besondere Rücksicht genommen werden.
- ... *Erarbeitungen durch gemeinsame Lösungen* – haben die Lernenden Probleme mit dem zu erlernenden Stoff, so steht in der Präsenzphase ein erfahrener Helfer zur Seite. Nicht nur die Lehrperson ist hier „Problemlöser“. Gemeinsam und in Gruppen sollen Problemlösungen aufgezeigt werden. Die gemeinsame Zeit wird effektiver genutzt, denn die Lernenden vertiefen Wissendes und wenden Neues an.
- ... *eine zeit- und ortsunabhängige Gestaltung der Inhaltsvermittlung* – über das Internet werden den Schülern durch die Lehrperson Lernvideos zur Verfügung gestellt. Das Nacharbeiten der Inhalte ist somit jederzeit möglich. Abwesenheit im Unterricht stellt folglich kein größeres Problem dar. Auch der Druck, den Stoff „durchzubringen“, wird durch das ICM reduziert, da die Inhaltsvermittlung ja außerhalb und vorab erfolgt.
- ... *Lernerzentriertheit* – nicht mehr der Lehrer, sondern die Lernenden stehen beim ICM im Mittelpunkt, da sie Kontrolle und Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess erhalten.

Die ersten praktischen Schritte erfuhr dieses Modell Ende der 1990er. Die damals neuen technischen Gegebenheiten veranlassten Lehrer und Dozenten Präsentationen über das Kursthema vor dem eigentlichen Unterricht oder dem Vortrag bereitzustellen. Wie Schäfer recherchierte, wurden solche Bestrebungen aber vorerst nur im Bereich Software Engineering verfolgt. Erst Jahre später und mit erschwinglichen Endgeräten sowie flächendeckenden Internetzugang fand das ICM Einzug in das Klassenzimmer. 2007 erfuhr das Modell unter Jonathan Bergmann und Aaron Sams einen regelrechten Boom. Das Konzept wurde in Folge unter der Bezeichnung „Flipped Classroom“ weltweit vorgestellt. (vgl. Schäfer 2012, S.5f.)

Die Inhalte können auf verschiedenste Weise „übermittelt“ werden. Videos stellen die verbreitetste Möglichkeit der Inhaltsvermittlung dar. Der Lehrende präsentiert mit seiner Stimme und seinem Bild wie auch mithilfe von Präsentationsfolien oder Schemata das Thema. Wie bereits zuvor angesprochen, kann der Lernende Pausen nach Belieben einlegen, das gesamte Video ansehen oder in Abschnitten. Des Weiteren bietet sich die Möglichkeit, den Input nochmals abzuspielen. Beigefügte Links und Materialien sollen die Inhaltserschließung vertiefen. An Hochschulen bieten etwa auch Vorlesungsaufzeichnungen die Möglichkeit, die Lehre umzudrehen. So kann beispielsweise im nachfolgenden Semester mithilfe der Videoaufzeichnung die selbige Vorlesung eigenständig erschlossen werden, um anschließend in der gemeinsamen Präsenzzeit Fragen zu klären bzw. Erfahrenes zu üben oder zu vertiefen. Bedingt zur Vermittlung von Inhalten eignen sich auch Audio-Podcasts. Vorlesungen werden hier durch dialogische Podcast-Episoden ersetzt und mit Textmaterial ergänzt. Um die Motivation der Lernenden zu erhöhen, sollten ihnen multimediale Inhalte zur Verfügung gestellt werden. So soll beispielsweise ein Quiz nach der Bearbeitung des zu erlernenden Inhalts eine Rückmeldung über das eigene Fortschreiten ermöglichen. (vgl. Schäfer 2012, S.7ff.)

Abschließend ist zum ICM zu sagen, dass die Umkehrung des Unterrichts nicht notwendig zu Superschülern und zu guten Lehrern führt. Man benötigt eine eigene durchdachte didaktische Planung, um noch ein besserer Lehrer zu werden. Sams erwähnt hier deutlich, dass der umgedrehte Unterricht kein Ersatz für schlechten Unterricht ist. Auch zielt das Modell nicht darauf ab, sich auf den Lorbeeren anderer auszuruhen und bereits bestehendes Videomaterial einzusetzen. Bewusst machen muss man sich auch, dass das umgekehrte Szenario nicht nur auf das Videomaterial zu beschränken ist.

Moderne Techniken sollen die Bedürfnisse der Lernenden befriedigen und das Ziel verfolgen, Lernszenarien weg von der Lehrperson hin zum Lernenden zu führen. Die Videocasts beweisen sich als wichtige Werkzeuge zur Inhaltsvermittlung und sind somit nur als Teil des Konzepts zu betrachten. (vgl. Sams 2012, S.21ff.)

„Der Inverted Classroom ist ein hervorragendes Sprungbrett für Lehrkräfte, die von der frontalen Lehrer-zentrierten hin zu einer Schüler-zentrierten Methode der Inhaltsvermittlung gelangen wollen. Sie haben weiterhin die Kontrolle über die zu vermittelnden Inhalte, geben aber ihren Lernern die Möglichkeit, über das „Wo“ und „Wann“ selbst zu entscheiden. Der Lehrplan bleibt in den Händen des Lehrers, bietet den Schülern aber ein Höchstmaß an Flexibilität.“ (Sams 2012, S.21f.)

### 3.2.6 Constructive Alignment

Blickt man auf John Biggs offizielle Homepage<sup>46</sup> findet man einen Link zu einem 19-minütigen Kurzfilm mit dem Titel „Teaching Teaching & Understanding Understanding“<sup>47</sup>. Folgend werden die wichtigsten Inhalte des Filmes wiedergegeben:

Der erste Teil des Kurzfilmes widmet sich dem Bereich Lernen aus der Sicht von Studierenden. Hierfür werden zwei verschiedene Studententypen bzw. Charaktere vorgestellt, nämlich Susan und Robert. Susan will allen Dingen auf den Grund gehen und alles verstehen. Sie ist eigentlich nicht vom Lernen abzuhalten und kann sich den Inhalt eines Kurses im Wesentlichen selbst beibringen. Zusammengefasst, tiefes Lernen ist ihr Motto. Ganz anders ihr männlicher Kollege, welcher eine Sympathie für oberflächliches Lernen hat und mit dem minimalsten Aufwand zum größtmöglichen Erfolg kommen möchte. Aus dem Film geht des Weiteren hervor, dass in den 1980-er Jahren der Typus Susan an den Universitäten überwog. Heutzutage sind mehr „Roberts“ an den Hochschulen.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit dem Thema Lehren aus der Perspektive des Lehrenden. Zu Beginn des Ausschnitts wird die Etikettierung der Lernenden mit gut bzw. schlecht abgelehnt, denn hier sucht der Lehrende lediglich die Schuld für den mäßigen Lernerfolg beim Studierenden. Biggs nennt drei Ebenen bzw. Level des Lehrens (vgl. auch Biggs/Tang 2011, S.17ff.):

---

<sup>46</sup> vgl. <http://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/> (23.01.2015)

<sup>47</sup> <http://www.daimi.au.dk/~brabrand/short-film/> (23.01.2015)

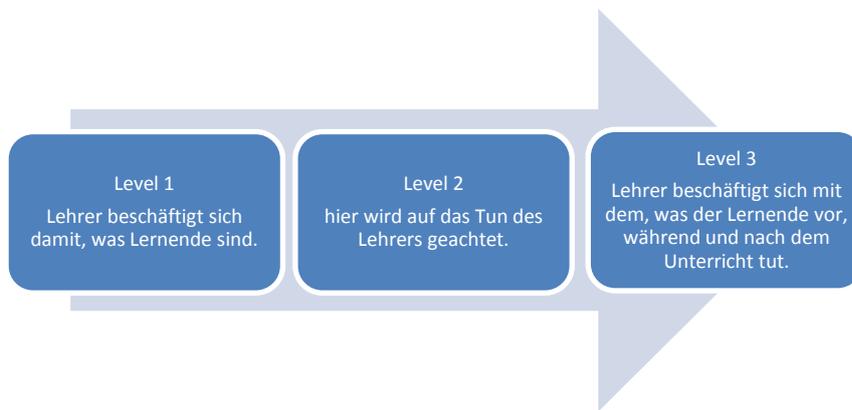


Abbildung 16: Die drei Ebenen des Lehrens nach Biggs (eigene Darstellung)

Folgend sollen die drei Ebenen des Lehrens näher beschrieben werden:

*ad Level 1:* Die Prüfung ist auf dieser Ebene das Mittel, um die guten von den schlechten Schülern oder Studenten zu trennen.

*ad Level 2:* Ein guter Lehrer wird auf der zweiten Ebene versuchen, sich verschiedenste Lehrtechniken anzueignen. Hier muss man sich aber vor Augen führen, dass es nicht alleinig reicht, die Lernenden anzuregen – ein „Entertainment-Lehrer“ ist in seinem Tun nicht immer erfolgreich.

*ad Level 3:* Ein Lehrender auf der dritten Ebene beschäftigt sich mit dem Lernen als Produkt bzw. als Ergebnis des Unterrichtens. Der Lehrer konzentriert sich darauf, dass die Studenten lernen. Gutes Lehren passiert also nur dann, wenn man eine Vielzahl von Lernenden dazu bringt, höhere kognitive Prozesse zu benutzen. (vgl. auch Biggs/Tang 2011, S.17ff.)

Der dritte Teil des Films beschäftigt sich mit dem Verstehen aus der Perspektive des Wissens. Deutlich gemacht wird, dass Menschen nicht durch reine Übermittlung lernen, sondern durch aktiven Wissensaufbau. So gestaltet sich Wissen als ein Resultat der Aktivitäten des Lernenden:

„Learning is constructed by what activities the students carry out, learning is about what they do, not about what we teachers do. Likewise, assessment is about how well they achieve the intended outcomes, not about how well they report back to us what we have told them.“<sup>48</sup>

Wie bereits zuvor erwähnt, reicht es nicht aus, die Lernenden bloß anzuregen. Man benötigt zusätzlich eine Theorie des Verstehens, um überhaupt Rücksicht auf das nehmen

<sup>48</sup> <http://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/> (23.01.2015)

zu können, was die Schüler anspricht. Biggs nennt hier die SOLO-Taxonomie (Structure of the Observed Learning Outcome)<sup>49</sup>:

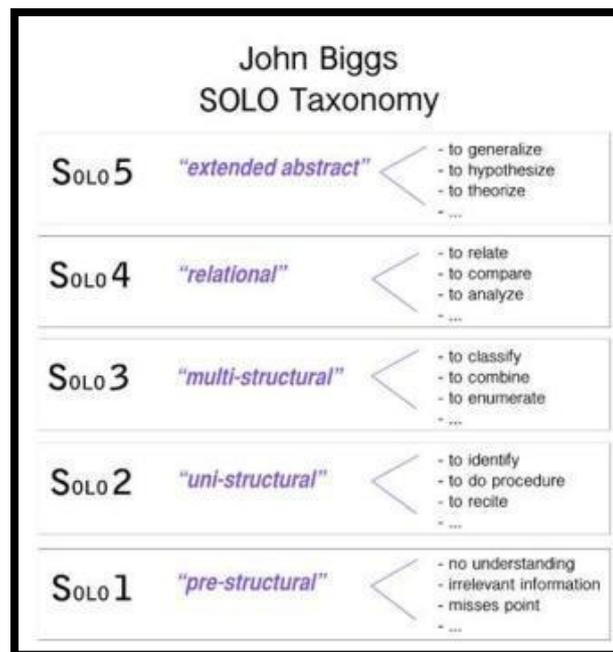


Abbildung 17: Die SOLO-Taxonomie nach Biggs<sup>50</sup>

Folgend werden die einzelnen Ebenen der Biggschen Taxonomie ausführlicher beschrieben:

#### **kein Wissen („no understanding“):**

*ad SOLO 1:* Der Student hat keinerlei Verständnis, benutzt irrelevante Informationen und verfehlt das Thema gänzlich.

#### **oberflächliches Wissen („surface understanding“):**

*ad SOLO 2:* Der Student fokussiert lediglich einen wichtigen Aspekt, besitzt die Fähigkeit, eine Vorgehensweise nachzuvollziehen, zu identifizieren und zu rezitieren.

*ad SOLO 3:* Der Student kann mehrere verschiedene Aspekte in Betracht ziehen. Diese werden aber voneinander unabhängig behandelt. Man klassifiziert, zählt auf etc.

<sup>49</sup> vgl. <http://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/> (23.01.2015)

<sup>50</sup> Abbildung 17: Die SOLO-Taxonomie nach Biggs: <http://rellco.wikispaces.com/Solo+Taxonomy> (23.01.2015)

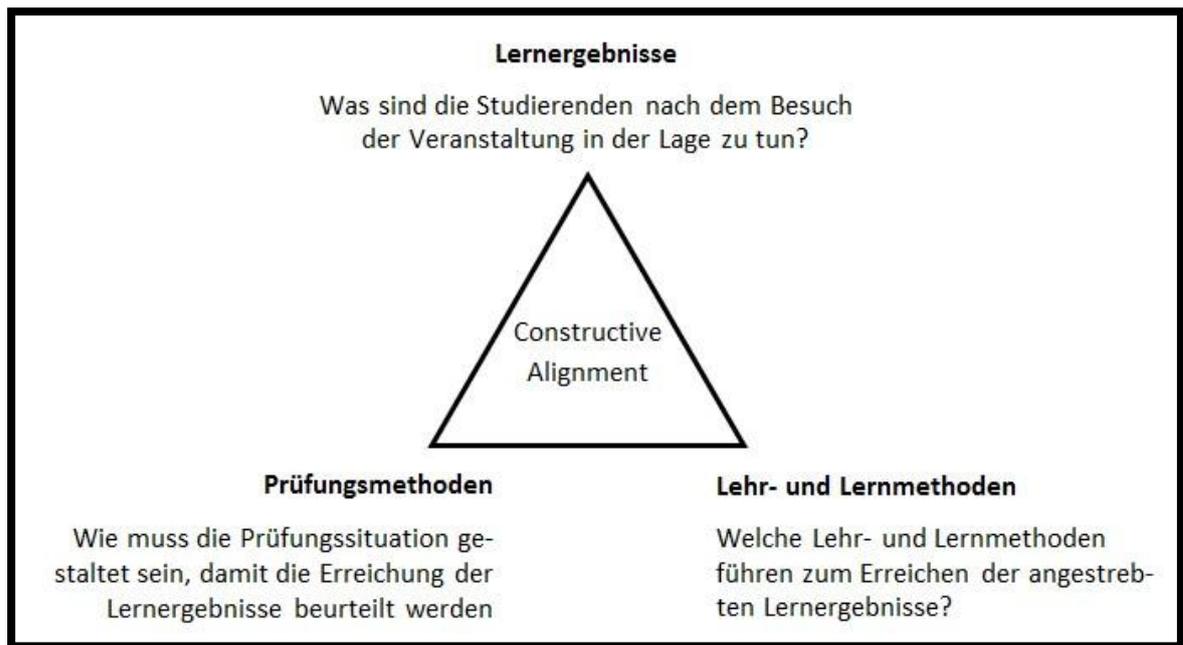
### **tiefes Verständnis („deep understanding“):**

*ad SOLO 4:* Der Student kann mehrere Teile zu einem kohärenten Ganzen zusammenfügen. Man setzt Dinge in Beziehung, vergleicht und analysiert.

*ad SOLO 5:* Der Student besitzt die Fähigkeit, über die gegebene Information hinaus zu verallgemeinern. Man stellt sogar neue Hypothesen auf. (vgl. auch Biggs/Tang 2011, S.88ff.)

Zum Schluss des Filmes wird auf unterrichtliche Alltagsprobleme eingegangen und ein Lösungsvorschlag gegeben. Erläutert wird, dass sich die Lehrenden meist ausschließlich auf die Inhalte und die Lernenden vorwiegend auf die Prüfung konzentrieren. Die Prüfungssituation wird dann zu einem Problem, wenn der Lehrer plötzlich etwas anderes abfragt, als in der Lehrveranstaltung vorgestellt wurde. Beispielsweise wenn die Lehrperson im Unterricht die Absichten hat, etwas erklären zu können, in Beziehung setzen zu können und bei der Prüfung plötzlich eine Auflistung von Auswendiggelerntem verlangt. Nicht selten wird im Unterrichtsalltag auf niedrigeren Ebenen gelehrt und anschließend auf höheren geprüft. Hier spricht man von einem „unaligned course“.

Die Lösung dazu ist ein darauf ausgerichteter Kurs, wo die Lehrperson sich bemüht, die Prüfung genau auf die eigenen Absichten abzustimmen, das folglich nichts anderes bedeutet als die letztgenannten mit Lehr- und vor allem mit Lernzielstufen zu verbinden. Bei Biggs Constructive Alignment sollen die Lernziele bzw. Lernergebnisse anhand der SOLO-Taxonomie präzise formuliert werden. Die Prüfung soll folglich das Erreichen dieser Ziele ermitteln. Entsprechende Lehr- und Lernverfahren sind hierfür auszuwählen und bereits während dem Kurs mit den Lernenden zu trainieren. Um ein Tiefenlernen zu ermöglichen und zum Kompetenzerwerb anzuregen, sind folgende drei Elemente (siehe Abbildung 18) zu beachten:



51

Abbildung 18: Die drei Elemente des Constructive Alignment <sup>52</sup>

Die drei Elemente des Constructive Alignments müssen aufeinander abgestimmt werden, denn die Lehr- und Lernmethoden müssen so gestaltet sein, dass die Lernenden die anzustrebenden Lernergebnisse (Ziele) auch erreichen können. Zusätzlich muss die Prüfung genau das Erreichen dieser Ziele abprüfen. Es folgt eine mögliche Vorgehensweise zur Durchführung einer Unterrichtseinheit/eines Kurses:

- ...begonnen wird mit der Definition der Lehrziele, welche konkret, klar und realistisch sein sollten,
- ...im zweiten Schritt folgt die Erstellung der Prüfungsfragen bzw. –aufgaben, welche die geplanten Lehrziele evaluieren können,
- ...erst im Anschluss folgt die Planung der Unterrichtseinheit bzw. des Kurses. Die Lehrschritte sollen hier gezielt auf die Prüfung vorbereiten. Ebenso wichtig ist, die Lernenden am Geschehen teilhaben zu lassen, ihnen Verantwortung zu übertragen, um schlicht die Motivation der Schüler zu stärken.

<sup>51</sup> Richtig müsste es beim Element *Prüfungsmethoden* heißen: ..., damit die Erreichung der Lernergebnisse beurteilt werden **können**.

<sup>52</sup> Abbildung 18: Die drei Elemente des Constructive Alignment: <http://www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/erfolgsfaktoren-guter-lehre/constructive-alignment/> (23.01.2015)

Abschließend kann man sagen, dass die Umsetzung des Constructive Alignments, verglichen mit anderen Modellen, mit hohem Aufwand verbunden ist. Doch dieser lohnt sich, verfolgt man doch eine klare Struktur und hat meist motivierte Schüler im Unterricht.<sup>53</sup>

*Eigene Gedanken zum ICM und zum Constructive Alignment:*

Ich bin der Meinung, dass das ICM durchaus für den Psychologieunterricht geeignet ist. Dieser „umgedrehte“ Unterricht bietet eine willkommene Abwechslung und ist besonders wegen der Inhaltsvertiefung in der Schule und der Lernerzentriertheit hervorzuheben. Ich kann mir gut vorstellen, dieses Modell in Zukunft anzuwenden bzw. in die Unterrichtsplanung mit einzubeziehen, aber in dosierter Form. Passiert der Unterricht jede Unterrichtseinheit „umgedreht“, wird auch dies rasch eintönig und außerdem muss das Modell in jeder einzelnen Klasse approbiert werden, ob es mit den jeweiligen Schülern überhaupt funktioniert.

Vereinfacht lässt sich das Constructive Alignment folgendermaßen beschreiben: Prüfe das, was du lehrst! Die Umsetzung des Modells ist zwar aufwendig, aber dennoch für den Psychologieunterricht denkbar. Wie im Unterrichtsfach Psychologie, muss bei diesem Modell jede Menge reflektiert werden. Es gilt, realistische Lehrziele und angemessene Prüfungsfragen zu überlegen und zu erstellen. Meiner Meinung nach ist dieses Modell in der Umsetzung sehr anspruchsvoll und somit eher nur von routinierten Lehrpersonen anzudenken.

Nachdem ein Einblick in die doch sehr theoretischen didaktischen Theorien und Modelle gewährt wurde, wird es im nächsten Kapitel „praktischer“. Welche Lehr- und Lernmethoden im Unterricht sind überhaupt geläufig? Ist Routine im Unterrichtsgeschehen von Vorteil und ist der Frontalunterricht immer ein absolutes „No-Go“? Auf diese und weitere Fragen sollen mithilfe des folgenden Kapitels Antworten rund um den Wirrwarr mit den Methoden gefunden werden.

---

<sup>53</sup> vgl. <http://www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/erfolgsfaktoren-guter-lehre/constructive-alignment/> (23.01.2015)

## 4. Lehr- und Lernmethoden im Unterricht

### 4.1 Der Unterrichtsalltag und seine Sozialformen

Einer Lehrtätigkeit an der Institution Schule nachzugehen, gestaltet sich nicht nur als spannende Aufgabe. Nach Pfister (2010, vgl. S.17ff.) müssen die Lehrpersonen Courage beweisen, um die komplexe Tätigkeit des Unterrichtens immer aufs Neue zu bewältigen, verschiedenste und teils unbekannte Methoden auszuprobieren und sich in der Folge auch seine eigenen Stärken und Schwächen eingestehen. Bevor man als Lehrperson überhaupt die Frage stellen kann, wie man denn unterrichten soll und wie die Unterrichtsziele schließlich erreicht werden können, muss hinterfragt werden, was man eigentlich erreichen möchte. Einige der Unterrichtsziele können als Lernziele formuliert werden und so ist die Formulierung von Lernzielen im Unterricht unabdingbar, denn „das Lernziel bestimmt, was die Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Unterrichtseinheit lernen können und sollen.“ (Pfister 2010, S.18) Mit den folgenden drei Gründen will Pfister deutlich machen, warum Lernziele aus dem Unterrichtsalltag nicht wegzudenken sind (Pfister 2010, S.18):

- Lernziele sind aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler formuliert, das schützt vor einseitiger Fokussierung auf das Lehren gegenüber dem Lernen.
- Lernziele können den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt werden, das kann das Lernen unterstützen und die Motivation erhöhen.
- Das Erreichen oder Nichterreichen eines Lernziels ist überprüfbar.

Verschiedene Unterrichtsformen sollen das Erreichen der Lern- bzw. Lehrziele<sup>54</sup> ermöglichen. Man unterteilt diese Formen in Sozialformen und beschreibt die Letztgenannten mit den jeweiligen Arbeitsformen:

Allen voran steht im Unterricht die Sozialform der Klassenarbeit mit ihren beiden Arbeitsformen des Lehrervortrags und des Unterrichtsgesprächs. Beim Lehrervortrag muss die Lehrkraft beachten, dass die Informationsvermittlung nicht zu lange ausfällt, denn das strapaziert die Konzentration der Lernenden und eine solch konzentrierte Informationsaufnahme eignet sich des Weiteren auch nicht zum Üben. Deshalb sollte der Vortrag einfach, klar, übersichtlich und kurz sein. Eine Faustregel besagt, dass ein

---

<sup>54</sup> vgl. hierzu Kapitel 1.2.1 *Ziele im Unterricht als Grundlage für die Unterrichtsplanung*, Seite. 11ff.

Vortrag in der Oberstufe höchstens zwanzig Minuten andauern sollte. Um den Vortrag lebendig und anregend zu gestalten, sollten auch gewisse Präsentationstechniken nicht außen vor gelassen werden. Hierunter fallen die Körpersprache, die Sprechweise und die Visualisierung, also der Einsatz von Medien. Solche Techniken eignet man sich nicht im Laufe des Studiums an, sondern hier heißt es erneut „Übung macht den Meister!“. Um den Übungserfolg zu verstärken, wäre ein Feedback samt konstruktiver Kritik eines Kollegen wünschenswert. An den Lehrervortrag schließt in den meisten Fällen das Unterrichtsgespräch an. (vgl. Pfister 2010, S.21f.)

Das Unterrichtsgespräch ist die deutlich anspruchsvollere Arbeitsform der Klassenarbeit, da neben dem Inhalt der Gesprächsbeiträge auch emotionale und soziale Aspekte eine bedeutende Rolle spielen. Hier muss man Acht geben, was man selbst sagt und was andere sagen und wie sich das Ganze auf die Beziehung auswirkt. Um Verständigungsschwierigkeiten vorzubeugen, sollte auf Gesprächstechniken aufmerksam gemacht werden. Stellt der Schüler beispielsweise eine Frage, sollte man vorerst geduldig zuhören, die Frage positiv quittieren und schließlich sachbezogen antworten. Noch wichtiger erscheinen gemeinsam aufgestellte Regeln, wenn im Unterricht zu diskutieren begonnen wird. Den Schülern ist klarzumachen, dass jeder Einzelne seine eigene Meinung haben darf und dass jede Meinung grundsätzlich für Kritik offen ist. Hervorzuheben ist hier, dass die Kritik immer auf den Inhalt der Meinung und nicht auf die aussagende Person gerichtet werden sollte.

Das gelenkte Unterrichtsgespräch ist eine weitere Form des Gesprächs, wie es im Unterricht stattfinden kann und beschreibt eine bestimmte Gesprächsform, bei dem die Lehrkraft Inhalt und Ziel vorgibt und die Schüler durch Fragen zum Nachvollziehen des Gedankenganges zwingt. Bei dieser Form eines fragenden-entwickelnden Gesprächs werden die Vorkenntnisse und Denkfähigkeiten der Schüler genützt, um dann schließlich mit den eigenen Worten der Schüler Sach- bzw. Problemzusammenhang aufklären zu können. Hilbert Meyer äußert sich zum gelenkten Unterrichtsgespräch deutlich negativ: „Das gelenkte Unterrichtsgespräch ist ein unökonomisches und unehrliches, die Herrschaftsverhältnisse im Unterricht verschleiernendes Handlungsmuster.“ (Meyer, zit. nach Pfister 2010, S.25, vgl. auch Meyer 2006b, S. 287) Folgerichtiger wäre, die Fragen, auf die man unbedingt hinführen möchte, bereits im Lehrervortrag selbst aufzuwerfen und zu beantworten oder ihre Beantwortung erfolgt in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit. (vgl. Pfister 2010, S.23ff.)

Die Einzelarbeit dient der ausführlichen Informationsaufnahme und kann persönlich dem eigenen Tempo angepasst werden. So bietet die Einzelarbeit Vorteile, wie etwa eine Erhöhung der Konzentrationsfähigkeit oder auch eine Stärkung der Selbstdisziplin. Einzig auf der Strecke bleibt bei dieser Sozialform die Entwicklung sozialer wie auch kommunikativer Fähigkeiten. Die letztgenannte Entwicklung vollzieht sich in der Partnerarbeit, welche ermöglicht, einander zu helfen, anzuregen und gegenseitig zu kontrollieren, zu fordern und zu fördern. Während der Einzel- und Partnerarbeit soll der Lehrer in den Hintergrund rücken und des Weiteren sollte die Bedingung gegeben sein, dass die gestellte Aufgabe grundsätzlich ohne die Begleitung der Lehrkraft zu lösen ist. Die Lehrperson hat vor der Einzel- bzw. Partnerarbeit für einen einfachen und präzisen Arbeitsauftrag samt Zeitangabe zu sorgen. Nach der alleinigen oder gemeinsamen Arbeit hat der Lehrer dafür zu sorgen, dass eine Lehrzielkontrolle stattfindet und die einzelnen Ergebnisse präsentiert werden. (vgl. Pfister 2010, S.25ff.)

Die Gruppenarbeit trägt noch besser zur Entwicklung der sozialen und kommunikativen Fähigkeiten bei. Gerade auch bei Gruppendiskussionen sind alle Beteiligten gefordert, Kompromisse zu finden. Ebenfalls ein wichtiger Faktor bei Gruppenarbeiten ist die Organisation der einzelnen Arbeitsschritte. Lässt man verschiedene Themen in Gruppen bearbeiten, darf nicht darauf vergessen werden, dass die Ergebnisse in einer bestimmten Form an die anderen vermittelt werden muss. (vgl. Pfister 2010, S.27)

#### **4.1.1 Routine im Unterricht – erwünscht oder unerwünscht?**

Der Lehrer eignet sich über die Jahre eine didaktisch-methodische Handlungskompetenz an und verfügt somit über ein gewisses Handlungsrepertoire. Es kommt zu einer Routinenbildung, die nach Jank und Meyer als eine „Automatisierung von ursprünglich bewußt gesteuerten zielgerichteten Handlungsabläufen“ (Jank/Meyer 1991, S.48) definiert wird. So ist die Bildung von Routine im Unterrichtsalltag gar nicht erst zu vermeiden und trägt als positiver Nebeneffekt zur Entlastung des Lehrers bei. Die beiden Autoren befragten Lehrpersonen und Studenten, die allesamt kritisch zur Routinebildung im Unterricht Stellung nahmen. (vgl. Jank/Meyer 1991, S.45, 46ff.) Um ein Beispiel zu nennen, die Aussage eines Studenten:

„Routinebildung ist negativ, wenn der/die LehrerIn im Laufe der Zeit die Lust am Stoff verliert und dann entsprechend unterrichtet. So verlieren auch die Schüler den letzten Funken an Interesse.“ (Jank/Meyer 1991, S.47)

Jank und Meyer halten eine generelle Ablehnung der Routinisierung für falsch und heben den ökonomischen Gesichtspunkt hervor, da die Routinebildung reflexions- und legitimationsentlastend agiert und erst durch diese verringerte Gedankenarbeit wird dem Lehrer ermöglicht, sich neuen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen zu stellen (vgl. Jank/Meyer 1991, S.47ff.). Natürlich müssen die Routiniers vorsichtig sein, damit die Routinebildung nicht überhandnimmt und zur Betriebsblindheit führt. Kurzum, zu viel Routine würde das Ende von einem lebendigen Unterricht bedeuten. Damit die Routine nicht der Anfang vom Ende wird, ist Reflexion gefragt. Die beiden Autoren sprechen von einer Versöhnung zwischen Reflexion und Routinebildung, um sich Handlungsrouninen ohne Ziel bewusst zu machen, sie abzubauen, um so eine Weiterentwicklung des didaktisch-methodischen Handlungsrepertoires zu ermöglichen. So wäre eine reflektierte Routinebildung von Vorteil, wo die Lehrpersonen die didaktischen Konzepte, welche sie schon im Hinterkopf haben, auf Stimmigkeit in Bezug auf das tatsächliche unterrichtspraktische Handeln zu prüfen. (vgl. Jank/Meyer 1991, S.47, 54, 57f.)

Eine von den beiden befragte Studentin sprach den optimalen Weg der Routinebildung im Unterrichtsalltag mit folgendem Zitat aus:

„Am schönsten wäre es, eine routinierte Lehrerin zu sein, ohne dabei routinierten Unterricht zu machen!“ (Jank/Meyer 1991, S.58)

Synonym für Routine verwendet die Studentin das Wort Sicherheit, da nach ihr eine Lehrperson im Unterricht sicher agieren muss, um die Schüler vor unberechenbaren Unterrichtssituationen zu bewahren. Damit der Unterricht nicht zu routiniert inszeniert, langweilig oder gleichförmig erscheint, soll die Lehrperson stets für neue Ideen, Wünsche und Anregungen seitens der Schüler offen bleiben. (vgl. Jank/Meyer 1991, S.58)

#### **4.1.2 Frontalunterricht – bevorzugt, aber dennoch stark kritisiert**

Fakt ist, sowie mit eigener Erfahrung während meiner Schulzeit und mit den Hospitationsbesuchen im Zuge der Praxisausbildung meines Lehramtsstudiums belegbar, dass der Frontalunterricht die häufigste Methode darstellt. Doch warum ist diese Form so „gewaltig“ im Unterricht vertreten? Zur Erläuterung leitet sich der Begriff frontal vom lateinischen *frons* ab und bedeutet Stirn, Gefechtslinie oder auch Grenze, Grenzverlauf. So stehen Lehrer und Schüler, man könnte auch sagen zwei feindliche Parteien, an der Grenze gegenüber (vgl. Mühlhausen 2006, S.145). Das Kräfteverhältnis zwischen den

beiden Parteien ist ungleich verteilt, denn der Redeanteil von Lehrpersonen überwiegt schlicht beim Lehrervortrag, welcher als Hauptsäule des Frontalunterrichts zu definieren ist, und langweilt die Schülerschaft, wie es bereits schon Wilhelm Busch treffend illustrierte:



„Wenn alles schläft und einer spricht  
Dieses nennt man Unterricht  
Da steht der Lehrer vorne und hält'n Monolog.“  
(Hago, zit. nach Mühlhausen 2006, S.146)

Abbildung 19: Lehrer Lämpel<sup>55</sup>

Mühlhausen und Wegner zitieren des Weiteren zwei geläufige Definitionen zum Frontalunterricht, nämlich jene von Karl Aschersleben und Hilbert Meyer (vgl. Mühlhausen 2006, S.147). Für Aschersleben ist der Frontalunterricht nichts anderes als eine Sozialform neben anderen Formen des Unterrichts, wie etwa Gruppenarbeit, Partner- oder Einzelarbeit, die eben durch einen Lehrervortrag oder ein Unterrichtsgespräch bestimmt sind. Doch für Mühlhausen und Wegner ist der Frontalunterricht eine Art des sozialen Zusammenseins. Meyer meint, dass der Frontalunterricht ein gemeinsamer Unterricht ist, bei welchem sich die ganze Klasse „mit der gleichen Sache zur gleichen Zeit in gleicher Weise beschäftigt und bei dem der Lehrer alle Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert.“ (Mühlhausen 2006, S.147) Völlig utopisch für Mühlhausen und Wegner, denn nach ihnen können „zu keinem Zeitpunkt alle Schüler ihr ungeteilte Aufmerksamkeit der Behandlung des Unterrichtsgegenstands widmen.“ (Mühlhausen 2006, S. 147) Die beiden liefern folglich eine sarkastische Definition:

„Frontalunterricht ist eine Unterrichtsform, welche die trügerische Illusion vermittelt, die Schüler lernten besonders viel und der Lehrer hätte „alles im Griff“ (wobei „alles“ meint: Den zu vermittelnden Stoff und die Schüler).“ (Mühlhausen 2006, S.148)

Außerdem weisen sie darauf hin, dass der Frontalunterricht zu den anstrengendsten Unterrichtsformen zählt, da die Lehrperson ständig aktiv sein muss, um eben zu vermitteln, zu kontrollieren etc. Anstrengend ist diese Form auch für die Schülerschaft,

---

<sup>55</sup> Abbildung 19: Lehrer Lämpel: [http://www.wilhelm-busch.de/65\\_Vierter\\_Streich.html#.VI\\_nI3sXtKM](http://www.wilhelm-busch.de/65_Vierter_Streich.html#.VI_nI3sXtKM)  
(23.01.2015)

denn die Lernenden müssen ihren Aktivitätsdrang einschränken und eine erzwungene passiv-rezeptive Haltung einnehmen. Diese Haltung gefährdet das Lernen der Schüler, denn sie hören lediglich zu, schreiben mit. Der Austausch von Ideen oder etwa ein leises Nachfragen ist in den meisten Fällen unerwünscht. So sind die Schüler auch geübt, den Schein interessierter „Mitarbeiter“ zu wahren. (vgl. Mühlhausen 2006, S.146ff.)

Warum der Frontalunterricht (FU) trotz aller Kritik dennoch favorisiert wird, ist mit wenigen Punkten leicht erklärbar:

- ... der FU bietet die verlockende Möglichkeit, das Lernen der gesamten Schülerschaft im Gleichschritt zu organisieren und die damit verbundenen Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuerbar, kontrollierbar und bewertbar zu machen.
- ... der FU kann folgende didaktische Funktionen erfüllen:
  - die Besprechung gemeinsamer Anliegen,
  - die Hinführung zu einem neuen Arbeitsgebiet oder das Vorstellen eines neuen Vorhabens,
  - Sachverhalte, Probleme und Fragestellungen aus Lehrersicht präsentieren,
  - Arbeitsergebnisse können zusammengeführt und besprochen werden.(vgl. Mühlhausen 2006, S.148f.)

Zu einem guten Frontalunterricht gehören nach Mühlhausen und Wegner folgende vier Basiskompetenzen (vgl. Mühlhausen 2006, S.149):

- 1) übersichtliche Gestaltung schriftlicher sowie grafischer Darstellungen (Tafel, Arbeitsblätter etc.),
- 2) interessante Darbietung eines Lehrervortrags,
- 3) beim Unterrichtsgespräch soll die Beteiligung der Schüler möglichst hoch sein,
- 4) Lenkung durch den Unterricht mithilfe angemessener Fragen und Impulsen.

## 4.2 Der Wirrwarr mit den Methoden

### *Methoden im Unterricht – unabdingbar?*

Terhart liefert in seinem 1989 erschienenen Werk mit dem Titel „Lehr-Lern-Methoden“ folgend eine auf den Punkt treffende Antwort:

„Erst durch die Einrichtung eines Schulwesens, durch die Verberuflichung des Lehrens und aufgrund der damit verbundenen Trennung von Leben und Lernen wird Methode zu einer unabdingbaren Notwendigkeit. Sie ist ein Behelf.“ (Terhart 1989, S.7)

Er spricht von einem Methodenproblem, weil eine nicht endende Vielzahl von Definitionen zum Begriff Unterrichtsmethode vorhanden ist, von weit bis eng gefasst. So betonen Fuhrmann und Weck beispielsweise den Zielbezug von Methode:

„Ihrem Wesen nach sind Unterrichtsmethoden Mittel zur Erreichung der gesellschaftlich determinierten und in den Lehrplänen ausgewiesenen oder immanent enthaltenen Ziele der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler im Unterricht.“ (Fuhrmann/Weck, zit. nach Terhart 1989, S.24)

Entgegengesetzt Beckmann, der den Bezug auf Inhalte des Lehrens und Lernens ins Zentrum rückt:

„*Methode* meint das Wie des Unterrichts, d.h. den Weg, Einsichten und Kenntnisse zu vermitteln bzw. richtiges Lernen zu lehren. Anders gewendet: Die Methode soll den Schüler zu einer fruchtbaren Begegnung mit bestimmten Inhalten führen und ihm Hilfen geben zum Auffassen und Verarbeiten.“ (Beckmann, zit. nach Terhart 1989, S.26)

Einen anderen Bezug findet auch Aschersleben, für welchen die Methode eine äußere Lernhilfe darstellt und somit die Personengruppe Schüler fokussiert:

„Eine einzelne Unterrichtsmethode ist für den Schüler eine Lernhilfe und umfaßt alle Aspekte, in denen es um die Frage nach dem optimalen Verfahren zur Erreichung von Lernzielen geht.“ (Aschersleben, zit. nach Terhart 1989, S.24)

Terhart selbst bezieht die soziale Institution Schule mit ein und sieht sie als Rahmen für unterrichtsmethodisches Handeln (vgl. Terhart 1989, S.24ff.).

So ist festzustellen, dass rund um die Unterrichtsmethode mehrere Dimensionen der Definition existieren. Terhart nennt folgende vier Dimensionen (vgl. Terhart 1989, S.27f.):

- *Dimension der Zielerreichung*

Die Methode als Mittel zum Zweck, also zur Erreichung von Unterrichts- oder Lernzielen. - Man kalkuliert sie so rational wie man sie schließlich einzusetzen vermag. Man fasst hier die Methoden als Neutrum auf und reduziert sie auf rein technische Belange. Das Herleiten wie auch das Begründen der Lernziele rückt bei dieser zielbezogenen Akzentuierung von Unterrichtsmethoden in den Mittelpunkt. Ebenso zentral und zu beachten ist die Harmonie zwischen Methoden und Zielen.

- *Dimension der Sachbegegnung*

Die Methode als Vermittler zwischen lernendem Subjekt und zu lernendem Objekt. - Bei diesem Methodenverständnis ist allem voran Klafki mit seinem bildungstheoretischen Denken zu nennen. „Die „Begegnung“ von Subjekt und Objekt wird als wechselseitige Bereicherung und „Erschließung“ (Klafki) gedacht.“ (Terhart, S.28) Die Lehrperson hat hier die Aufgabe, Sachbegegnungen methodisch für die Lernsubjekte zuzubereiten, also Lernobjekte für die Schüler zu formen. Objektive Reflexion und Verantwortung sind hier oberste Prinzipien, um einer einseitigen Unterordnung der Lernsubjekte unter die Lernobjekte oder umgekehrt entgegenzuwirken.

- *Dimension der Lernhilfe*

Die Schaffung günstiger Bedingungen für das Lernen der Schüler. - Die Lehrperson hat die Aufgabe, „methodisch fördernde Umwelten für kognitives und moralisches Lernen“ (Terhart 1989, S.28) zu schaffen. In gewisser Hinsicht wird hier die Methode als Bedingung bzw. Voraussetzung für das Lernen im Unterricht gesehen.

- *Dimension der Rahmung*

Den Rahmen bildet die Institution Schule mit ihren „abgesteckten Bedingungen für Lehr-Lern-Prozesse“ (Terhart 1989, S.28).

Alle vier, zum Teil sehr unterschiedlichen, Auffassungen bzw. Dimensionen rund um den Begriff Unterrichtsmethode sind nach Terhart für die Unterrichtspraxis bedeutend, er meint:

„Jede von ihnen hat ihr Recht; keine darf ausgeschlossen werden. Eine Vereinseitigung in Richtung auf nur einen dieser Akzente brächte die Gefahr einer Verkürzung des theoretischen Problemgehaltes wie auch einer Engführung der methodischen Praxis mit sich.“ (Terhart 1989, S.29)

#### 4.2.1 Verderben viele Köche, pardon... Methoden den Brei?

Wie bereits des Öfteren im Zuge dieser Arbeit erwähnt, existiert die einzig wahre Methode einfach nicht. Wir sprechen von Methoden. Ähnlich wie bei den voran erläuterten Dimensionen zur Definierung der Unterrichtsmethode, gibt es eine reiche Vielfalt an Methoden bzw. Verfahrensweisen des Lehrens und Lernens.

#### 4.2.2 Klassifikationsschemata für Unterrichtsmethoden

Begibt man sich auf die Suche nach einem Klassifikationsschemata für Unterrichtsmethoden, so stößt man unter anderem auf Rainer Winkel, welcher 1982 ein Schema mit insgesamt 4 Gruppen und 17 Einzelmethoden publizierte (vgl. Meyer 2006a, S.229):

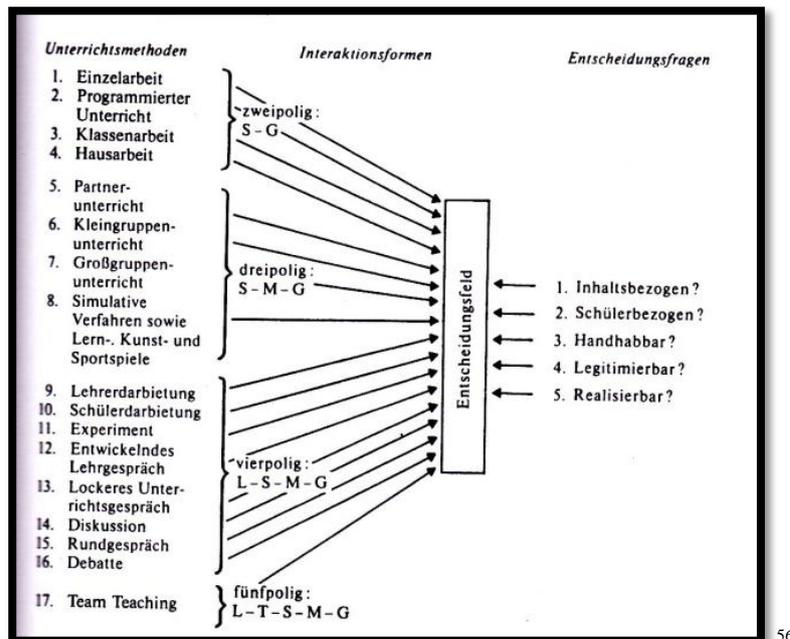


Abbildung 20: Klassifikationsschema der Unterrichtsmethoden nach Winkel<sup>57</sup>

Nach Meyer stimmt die oben dargestellte Klassifikation Winkels hinten und vorne nicht. Nach ihm hat Winkel „Äpfel, Fallobst und Kernobst zusammengezählt.“ (Meyer 2006a, S.229) Er kritisiert beispielsweise, dass Winkel nicht einmal die Notwendigkeit sah, für

<sup>56</sup> Die einzelnen Großbuchstaben beschreiben die jeweiligen mehrpoligen Interaktionsformen: Schüler (S), Gegenstand (G), Mitschüler (M), Lehrer (L), Lehrerteam (T).

<sup>57</sup> Abbildung 20: Klassifikationsschema der Unterrichtsmethoden nach Winkel, aus: Meyer (2006a), S.229.

die dürftigen vier Gruppen Oberbegriffe zu finden. Nach ihm ist der Großgruppenunterricht in diesem Schema ganz und gar fehlplatziert und außerdem sucht man den Frontalunterricht in der Auflistung vergebens. 1987 kontert Meyer mit einem Strukturmodell methodischen Handelns, welches durch die comichafte Darstellung verlockend, übersichtlich und beinahe selbsterklärend dargestellt wird. Der besseren Übersicht halber befindet sich Meyers Klassifikationsschema im Anhang auf Seite 158. (vgl. Meyer 2006a, S.229ff.).

Noch bunter wird die Methodenvielfalt von Kersten Reich dargestellt, nämlich mit seinen sogenannten Methodenlandschaften<sup>58</sup>:



Abbildung 21: Methodenlandschaft nach Kersten Reich<sup>59</sup>

Unter Methodenlandschaften versteht Reich ein Angebot, „mit denen Lerngruppen sich ihre Methoden in Metaphern als Wandbilder oder in Portfolios imaginieren und symbolisch festhalten.“<sup>60</sup> Nach Reich gestaltet es sich schwierig, einen Dialog über Methoden mit den Lernenden zu führen und deshalb schlägt er vor, mithilfe von Methodenlandschaften erkennbar zu machen, welche Methoden in der Lernarbeit bereits Anklang gefunden haben bzw. welche Möglichkeiten noch bestünden, andere Methoden

<sup>58</sup> vgl. Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de>

<sup>59</sup> Abbildung 21: Methodenlandschaft nach Kersten Reich, aus: Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de>

<sup>60</sup> ebd.

auszuprobieren. Mit den Landschaften will Reich darauf aufmerksam machen, dass Methoden nicht bloß einen Weg bezeichnen und dass sie eben nicht bloß Formen des Handelns sind. Mit Reichs Worten: Methoden, „(...) es sind keine Techniken, die man einmal so und dann anders einsetzen kann, sondern im Lernen und Lehren sind Methoden in einem zusammenhängenden Gefüge zu betrachten.“<sup>61</sup>

So sind in der konstruktivistischen Methodenlandschaft zahlreiche *Wege der Konstruktion* zu finden. Wir wandern, nehmen teil und bestreiten Wege und dies nicht nur allein, sondern auch in Gemeinschaft. „Konstruktive Wege sind unsere Chance, etwas für uns zu lernen, weil wir eigene Wege gehen.“<sup>62</sup> Das Motto könnte folglich lauten: Ab ins Gelände! ... auf der Suche nach Methoden, die unseren eigenen Findungs- und Erlebensprozess stärken. Des Weiteren beschreibt Reich *Häuser der Rekonstruktionen*, welche sich entlang den konstruktivistischen Wegen befinden. Wir gehen vorbei oder hinein und verlieren uns in den Zimmern, wie etwa in der Bibliothek. Blickt man aus den Fenstern, erspät man etwa die *Ruinen der Dekonstruktion* oder das *Meer des Begehrens*. In den Häusern der Rekonstruktionen kann man viel lernen, aber man muss sie auch wieder verlassen, um nicht in die passive Rolle des Beobachters zu verfallen. Als Akteur und Teilnehmer muss man das Haus auch wieder verlassen, damit die Methoden des Lernens nicht begrenzt bleiben.<sup>63</sup>

Nichts ist für die Ewigkeit gebaut und so verwandeln sich die Häuser der Rekonstruktionen gegebenenfalls zu *Ruinen der Dekonstruktionen*:

„Manche haben Angst, in Ruinen zu klettern, weil man hier leichter abstürzen kann und sich verletzen kann. Andere lieben das Wagnis, Dinge auseinander zu nehmen, neu zusammzusetzen, Sicherheiten und Gewohnheiten zu verlieren und in den Ruinen auf längst Vergessenes zu stoßen, das niemand sonst haben oder glauben will.“<sup>64</sup>

Da die Wege nicht immer mühelos zu bewältigen sind, müssen manche *systemische Brücken* erst erbaut werden, um Hindernissen auszuweichen oder um etwaige Abstürze zu vermeiden. Brücken symbolisieren hier ebenfalls Kommunikation, Partizipation etc. Des Weiteren hat man Bedarf an Brücken, um längere Strecken gemeinsam zu gehen:

---

<sup>61</sup> ebd.

<sup>62</sup> Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de>

<sup>63</sup> vgl.ebd.

<sup>64</sup> ebd.

„Je mehr wir allein und einsam sind, desto schwerer wird es uns, Brücken zu bauen oder sichere Übergänge zu finden. Die Brücken hingegen, die wir gemeinsam mit anderen gebaut haben, werden uns als ein bleibender Wert und ein Gefühl begleiten. Mag es auch noch so schwierig auf unseren Wegen sein, es ist überall möglich, gemeinsam Lösungen für Übergänge zu (er)finden.“<sup>65</sup>

Des Weiteren findet man in Reichs Methodenlandschaften *methodische Hügel, Wiesen des Ideenreichtums, den Himmel des Imaginären*, wie bereits zuvor kurz erwähnt *das Meer des Begehrens* wie auch *Wellen der Begeisterung, Klippen des Scheiterns, Winde der Wahrnehmung, Städte der Institutionen, Gebirge des Ungewissen* sowie *das Tal der Gewissheiten*. Des Weiteren schreitet man auf den konstruktiven Wegen an den *Feldern der Routinen, am Wald der Wagnisse* oder auch an *Höhlen des Unbewussten* vorbei. In weiter Ferne erblickt man schließlich den *Horizont des Realen*.<sup>66</sup>

Mit den Landschaften will Reich darauf aufmerksam machen, dass die Methoden des Lernens erfundene Wege des Menschen sind, um zu beschreiben, wie in den jeweiligen Situationen gelernt wird, und sich die Methodenlandschaft schließlich als eine durch und durch konstruierte darstellt:

„Menschen haben sie konstruiert und ihnen ein Territorium im tatsächlichen Leben (zumindest der Schulklassen und anderen Lerninstitutionen) zugewiesen.“<sup>67</sup>

Die Methodenlandschaften mögen vielleicht weit hergeholt klingen. Persönlich bin ich der Meinung, dass man Reichs Klassifikationsschema gut im Psychologieunterricht gebrauchen kann und sei es nur, um darauf aufmerksam zu machen, wie viele Lernmöglichkeiten existieren. Eine gemeinsame Fantasiereise durch die Landschaften wäre mit den Schülern aus Psychologie denkbar. Übertreiben sollte man das Ganze nicht, wirkt es für manche Unterrichtsbeteiligte möglicherweise zu überzogen oder schlicht surreal.

Weniger bunt, aber nicht weniger ausführlich, fällt Kersten Reichs Methodenpool (vgl. Reich 2006, S.295ff.) aus. Reich betont in seiner Schrift immer wieder, dass weder Methoden für alle Fälle noch eine Theorie existiert, welche besagt, welche Methode für den Einzelnen in einer bestimmten Situation immer passend sei. So gestalten sich die

---

<sup>65</sup> ebd.

<sup>66</sup> vgl. Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de>

<sup>67</sup> ebd.

Methoden als sehr offene Verfahren des Lehrens und Lernens, die nicht immer passen müssen. Umso wichtiger ist demnach, dialogisch mit den Lernenden über Passungen zu sprechen und die Vielfalt der Methoden bzw. der Wege aufzuzeigen und zuzulassen. Reich verweist mit dem konstruktivistischen Methodenpool auf Entscheidungsmöglichkeiten und eben nicht auf eine Festlegung konkreter Maßnahmen:

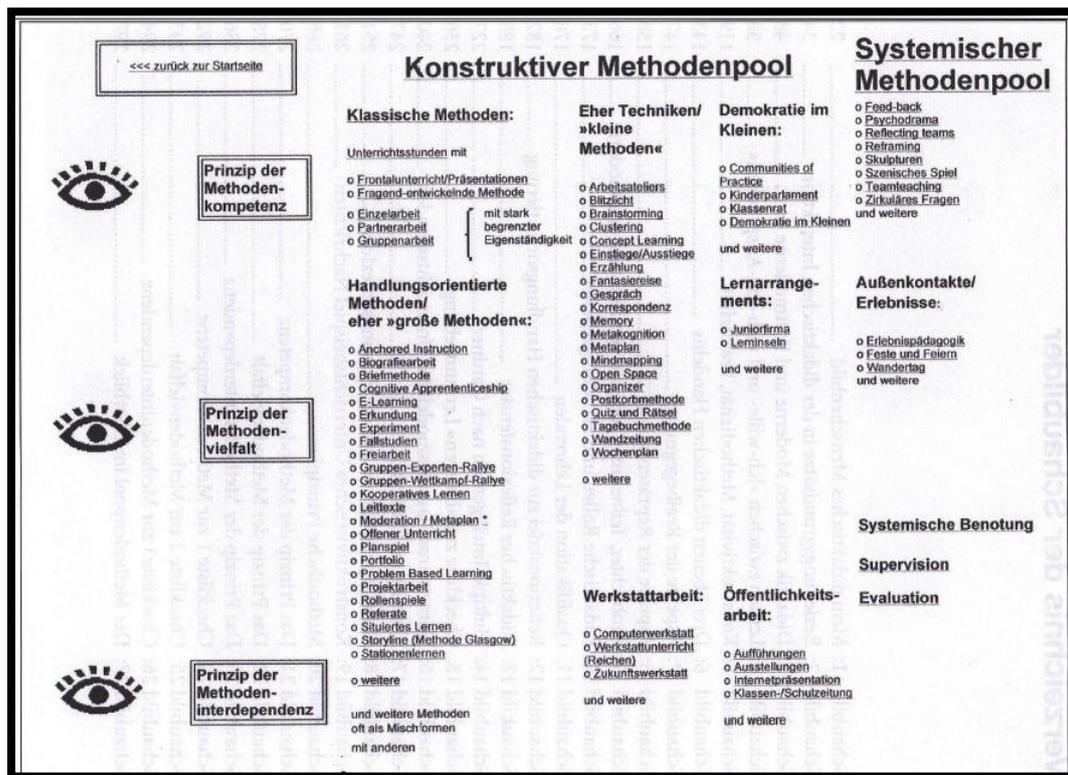


Abbildung 22: Konstruktiver Methodenpool (Reich)<sup>68</sup>

Bei seinem konstruktiven Methodenpool findet man neben den klassischen Methoden auch die „kleinen“ und eher „großen“ Methoden. Die klassischen Methoden, wie etwa der Frontalunterricht oder die Partnerarbeit (mit stark begrenzter Eigenständigkeit), sind durch eine deutliche Lehrerzentrierung gekennzeichnet. Stationenlernen, Referate oder Rollenspiele zählen zu den handlungsorientierten Methoden, folgen aber einem relativ geschlossenen methodischen Konzept. Bestimmte Regeln und Schritte sind bei diesen großen Methoden festgelegt. Jenen großen Methoden stehen die kleinen zur Seite, „die man als Techniken des Lehrens und Lernens bezeichnen könnte.“ (Reich 2006, S.295) Kleiner zu sein und zur Seite zu stehen bedeutet aber keineswegs, dass eine kleinere Technik, wie etwa die Fantasiereise, nicht zu einer großen Methode werden kann. Des

<sup>68</sup> Abbildung 22: Konstruktiver Methodenpool (Reich), aus: Reich 2006, S.297

Weiteren listet Reich die Werkstattarbeit auf, welche als eine Mischform präsentiert wird. In die Werkstattarbeit fließen viele der anderen Methoden unter einem bestimmten Konzept mit ein. Auch Methoden zum selbstorganisierten Lernen fehlen in seinem Methodenpool nicht. Reich listet diese unter dem Begriff Lernarrangements. Möglichkeiten bzw. Techniken der Ergebnispräsentation nennt er unter dem Punkt Öffentlichkeitsarbeit. Zusätzlich wird mit der Demokratie im Kleinen „ein grundsätzlicher partizipativer Anspruch gesetzt, der in einer konstruktivistischen Didaktik immer wesentlich sein sollte.“ (Reich 2006, S.295) Der am Rande befindliche systemische Methodenpool bezieht sich auf besondere Verfahren der Beziehungsarbeit. Hiermit sollen die eher inhaltsorientierten Methoden der konstruktivistischen Didaktik ergänzt, erweitert und bereichert werden.

### 4.2.3 Methodenfreiheit des Lehrers

Glöckel schreibt:

„Es geht die Rede, der Lehrer sei unfrei in der Auswahl der Unterrichtsinhalte, frei in der Wahl seiner Methode.“ (Glöckel 2003, S.214)

Er meint, dass die zitierte Aussage nur zum Teil richtig sei, denn die Lehrperson ist zwar am Lehrplan gebunden, aber dennoch bietet sich immer wieder ein Spielraum für etwaige Schwerpunktsetzungen oder Ergänzungen nach eigenem Ermessen oder Schülerinteresse. Unumstritten ist, dass der Freiraum betreffend die Gestaltung der einzelnen Unterrichtseinheiten weit größer ausfällt. Hier entscheidet die lehrende Person als Fachmann und auf eigene Verantwortung. Wichtig ist, dass der Lehrende über die Didaktik und Methodik von theoretischem und praktischem Wissen verfügt und dieses ständig aufzufrischen hat. (vgl. Glöckel 2003, S.214f.) Glöckel zitiert hierzu O. Meßmer, der sagte:

„Der Lehrer soll nicht *eine* Methode haben, aber er soll *Methode* haben.“ (Glöckel 2003, S.215)

Kemnitz und Sandfuchs meinen zum Begriff der Methode folgendes:

„Die Methode ist dazu da, die Lernlust zu wecken; sie soll den Wissensdrang nicht dämpfen und jeden noch so ernsten Lehrgegenstand in angenehmer Weise präsentieren.“ (Kemnitz/Sandfuchs 2009, S.23)

Welche Methoden die Lehrer im heutigen Psychologieunterricht anwenden, wie viel Freiheit bei der Methodenwahl den Lernenden eingeräumt wird und welche Methoden bzw. Sozialformen den Lehrgegenstand am angenehmsten gestalten, soll die folgende eigens durchgeführte empirische Untersuchung aufzeigen. Es folgen eine Schülerbefragung, eine Studentenbefragung und ein Vergleich der beiden letztgenannten.

## **5. Empirische Untersuchung**

### **5.1 Schülerbefragung**

Diese Erhebung wurde in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Niederösterreich antragsgemäß am Bundesoberstufenrealgymnasium Krems, Heinemannstraße 12, 3500 Krems, durchgeführt.

#### **5.1.1 Fragestellung**

Die empirische Untersuchung soll ermitteln, welche Methoden sich die Lehrpersonen im Unterrichtsfach Psychologie aktuell bedienen bzw. welche Lernmöglichkeiten den Schülern präsentiert werden. Mithilfe eines Fragebogens sollen die Schüler die Methoden im Unterricht reflektieren, beurteilen bzw. einschätzen. Folgende Thematiken wurden hierfür herangezogen:

- *Welche Methoden kommen im Psychologieunterricht am häufigsten vor?*
- *Welche Methoden kommen in anderen einzelnen Fächern besonders häufig vor?*
- *Wie werden die einzelnen Methoden von den Schülern bewertet? Mithilfe von Adjektiven sollen diese von den Lernenden bewertet werden.*
- *Welche Methoden haben die Schüler am liebsten?*
- *Haben die Schüler ein Mitbestimmungsrecht, welche Methoden im Unterricht jeweils angewendet werden?*
- *Welche Methoden gestalten den Unterricht besonders angenehm bzw. mithilfe welcher Methode bleibt Interessantes am besten in Erinnerung?*

#### **5.1.2 Durchführung der Befragung**

Mit dem Landesschulrat für Niederösterreich, der Direktion und den betreffenden Lehrpersonen für Psychologie des Bundesoberstufenrealgymnasiums Krems wurde vereinbart, dass alle Schüler, die bereits die Volljährigkeit erreicht haben, freiwillig den Fragebogen bearbeiten können. Die minderjährigen bzw. nicht selbstberechtigten Schüler erhielten vorab ein Elterninformationsblatt samt einer Einverständniserklärung. Bei der Befragung wurde darauf besonders Rücksicht genommen, dass keine persönlichen Daten für die Bearbeitung von Nöten waren, um die Anonymität zu garantieren und um möglichst ehrliche Antworten erhalten zu können.

Die Fragebogenerhebungen wurden von mir selbst verwaltet und vor bzw. nach der Psychologiestunde durchgeführt. Bei den jeweiligen ersten Zusammentreffen mit den zu befragenden Schülern, wurde das Ziel der empirischen Untersuchung verdeutlicht und die Einverständniserklärungen ausgeteilt. Nachdem die unterschriebenen Erklärungen an die zuständigen Lehrpersonen aus Psychologie retourniert waren, wurde ich telefonisch verständigt und gemeinsam ein Termin für die Befragung festgelegt. Die Erhebung selbst zog sich über insgesamt drei Monate hin und wurde in zwei Etappen durchgeführt (Mai-Juni 2014 und April 2015). Um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wurde darauf geachtet, dass die Befragten nicht alle denselben Psychologie-Lehrer haben. Insgesamt wurden 94 Schüler aus fünf verschiedenen Klassen mit verschiedenen Lehrkräften der 11. Schulstufe befragt.

### 5.1.3 Elterninformationsblatt samt Einverständniserklärung

Liebe Eltern!

Im Zuge meiner Diplomarbeit möchte ich gerne in der Klasse Ihrer Tochter/ Ihres Sohnes eine empirische Untersuchung zum Thema „Lehr- und Lernmethoden im Psychologieunterricht“ durchführen.

Hierfür werden die SchülerInnen gebeten, einen Fragebogen zu bearbeiten. Die Fragen behandeln lediglich die Unterrichtsformen bzw. die Methoden im Psychologieunterricht (Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Einzelarbeit etc.), wie beispielsweise:

***Können Sie als Schüler/-in mitbestimmen, welche Methoden im Unterricht jeweils angewendet werden?***

Ja

Nein

Manchmal

Mein Ziel ist, aufzuzeigen, welche Unterrichtsmethoden aktuell im Unterricht ihren Platz finden. Des Weiteren soll ermittelt werden, welche Methoden besonders geeignet sind, den Unterricht für die SchülerInnen interessant zu gestalten. Dazu soll die geplante Befragung dienen. Ich brauche hierfür Ihr Einverständnis und versichere Ihnen, dass der Fragebogen anonym bleibt und keine persönlichen Daten der SchülerInnen für die Befragung von Nöten sind.

Ich bitte Sie, mit Ihrer Unterschrift der Schüler-Befragung zuzustimmen.

Herzlichen Dank im Voraus!

Mit freundlichem Gruß,

Patrick Waldschütz

U: \_\_\_\_\_

### 5.1.4 Fragebogen

#### **FRAGEBOGEN<sup>69</sup> – Lehr- und Lernmethoden im Psychologieunterricht**

**1) Welche der im Folgenden genannten 10 Methoden kommen in Ihrem Psychologieunterricht am häufigsten vor?**

a) Die drei am häufigsten vorkommenden Methoden bitte unterstreichen!

b) Schreiben Sie neben die am häufigsten vorkommende Methode die Ziffer 1, neben die zweithäufigste die Ziffer 2 und neben die dritthäufigste die Ziffer 3.

- *Partnerarbeit* (=zwei SchülerInnen lösen zusammen eine Aufgabe oder bearbeiten gemeinsam ein Thema) .....
- *Kreisgespräch* (=die SchülerInnen sitzen im Kreis und es wird über einen Gesprächsgegenstand gesprochen) .....
- *Frontalunterricht* (=der/die Lehrer/-in steht vorne und leitet den Unterricht, der aus Fragen und Antworten besteht) .....
- *Gruppenarbeit* (=eine Aufgabe oder ein Thema wird in der Gruppe, die aus mehreren SchülerInnen besteht, bearbeitet) .....
- *Rollenspiel* (=SchülerInnen nehmen in einem Spiel Rollen an und versuchen so, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen) .....
- *Schülerexperiment*  
(=SchülerInnen führen selbst ein Experiment, einen Versuch durch) .....
- *Lehrervortrag* (=der/die Lehrer/-in hält im Unterricht ein Referat) .....
- *Stillarbeit* (=Einzelarbeit) .....
- *Schülerreferat* (das Halten eines Referates im Unterricht) .....
- *Schülerdiskussion* (=es findet eine Diskussion statt, wobei hauptsächlich die SchülerInnen reden, der/die Lehrer/-in wenig oder nichts sagt und meist auch ein/-e Schüler/-in Diskussionsleiter ist) .....

**2) Kommen in einzelnen Fächern einige Methoden besonders häufig vor? (Schreiben Sie bis zu drei der in der Frage 1 genannten Methoden hinter die angeführten Fächer!)**

*Geschichte und Sozialkunde*.....

*Mathematik*.....

*Deutsch*.....

---

<sup>69</sup> vgl. Meyer 2006b, S.51ff.

Chemie.....

Biologie.....

**3) Ordnen Sie den angeführten Methoden je eines der folgenden Adjektive zu!**

<i>Adjektive:</i>	<i>interessant</i>	<i>langweilig</i>	<i>anstrengend</i>
	<i>abwechslungsreich</i>	<i>stupide</i>	<i>lässig/locker</i>
	<i>lehrreich</i>	<i>erfreulich</i>	<i>aufregend</i>
	<i>ermüdend</i>	<i>unangenehm</i>	<i>frustrierend</i>

*Methoden:*

*Adjektive:*

Partnerarbeit.....

Kreisgespräch.....

Frontalunterricht.....

Gruppenarbeit.....

Rollenspiel.....

Schülerexperiment.....

Lehrervortrag.....

Stillarbeit.....

Schülerreferat.....

Schülerdiskussion.....

**4) Nennen Sie bitte welche drei Methoden Sie am liebsten haben! (in der Reihenfolge ihrer Beliebtheit)**

1.) ..... 2.) ..... 3.) .....

**5) Können Sie als Schüler/-in mitbestimmen, welche Methoden im Unterricht jeweils angewendet werden?**

Ja

Nein

Manchmal

6) Zum Schluss möchte ich Sie bitten, kurz eine Unterrichtssituation zu schildern, die Ihnen als besonders angenehm oder interessant in Erinnerung geblieben ist. Geben Sie an, welche Methode dabei verwendet wurde.

Vielen Dank für die Mühe!

### 5.1.5 Ergebnisse/analytische Auswertung der Schülerbefragung

Bei der Erhebung bezüglich der häufigsten Methoden im Psychologieunterricht dominiert klar der Frontalunterricht. Knapp 90% der Befragten verbinden den lehrerzentrierten Unterricht, der aus Fragen und Antworten besteht, mit dem Psychologieunterricht. Mit deutlichem Abstand folgt die Gruppenarbeit auf Platz 2 der am meisten verwendeten Methoden, nämlich mit 53 Prozentpunkten. Der Partnerarbeit werden 46% zugeschrieben. Von den Teilnehmern gaben des Weiteren 39% an, dass auch die Stillarbeit im Psychologieunterricht häufig anzutreffen ist. Darauf folgt der Lehrervortrag, welchem 26% der Befragten ihre Stimme gaben. Auch die Schüler kommen im Psychologieunterricht zu Wort, sei es in einer Schülerdiskussion (19%) oder im Zuge eines Schülerreferats (13%). Weniger präsent im Psychologieunterricht sind das Schülerexperiment (9%), wie auch das Kreisgespräch (5%). Keiner der befragten Schüler nannte das Rollenspiel als eine verwendete Methode im Unterricht aus Psychologie.



Abbildung 23: Die häufigsten Methoden im Psychologieunterricht lt. Schüler (eigene Darstellung)

Der Frontalunterricht dominiert aber nicht nur im Psychologieunterricht. Dies zeigte die Auswertung der zweiten Frage, welche sich mit den häufigsten Methoden in den Unterrichtgegenständen Deutsch, Mathematik, Geschichte, Biologie und Chemie beschäftigte. Im Folgenden werden die drei am häufigsten genannten Methoden zu den jeweiligen Unterrichtgegenständen mithilfe eines Rankings dargestellt:

*Deutsch:*

1. Frontalunterricht (39%)
2. Gruppenarbeit (13%)
3. Stillarbeit (11%)

*Mathematik:*

1. Frontalunterricht (64%)
2. Stillarbeit (15%)
3. Lehrervortrag (10%)

*Geschichte:*

1. Frontalunterricht (34%)
2. Partnerarbeit (18%)
3. Rollenspiel (14%)

*Biologie:*

1. Frontalunterricht (53%)
2. Lehrervortrag (15%)
3. Stillarbeit (15%)

*Chemie:*

1. Frontalunterricht (55%)
2. Schülerexp. (26%)
3. Lehrervortrag (7%)

Deutlich zeichnet sich ab, dass der Mathematikunterricht wohl am lehrerzentriertesten abläuft. Dicht gefolgt vom Chemieunterricht, der aber immerhin durch Schülerexperimente aufgelockert wird. Ähnlich eintönig, wie im Mathematikunterricht, gestalten sich die Methoden im Biologieunterricht. Ganz anders geht der Geschichtsunterricht vonstatten, denn hier wird der Schüler augenscheinlich nicht nur belehrt, sondern darf sich auch am Unterrichtsgeschehen aktiv beteiligen. Partnerarbeiten und Rollenspiele gehören zum geschichtlichen Unterrichtsalltag. Im Unterrichtsfach Deutsch wird der Unterricht mithilfe von Gruppenarbeiten zu einem entspannt empfundenen. Zusammenfassend könnte man sagen, dass der Psychologieunterricht gegenüber den eben beschriebenen Gegenständen recht schülerzentriert gestaltet wird, belegen doch die Gruppen- und Partnerarbeiten Platz 2 bzw. 3 im „Psychologie-Methoden-Ranking“.

Bei der Bewertung der einzelnen Methoden durch Adjektive zeichnen sich folgende Tendenzen ab:

Methode	Interessant	langweilig	anstrengend	abwechslungsreich	stupid	lässig	lehrreich	erfreulich	aufregend	ermüdend	Unangenehm	frustierend
Partnerarbeit	7	-	3	12	-	32	10	23	2	4	1	-
Kreisgespräch	13	7	5	20	6	13	1	1	4	11	9	4
Frontalunterricht	4	14	12	2	3	1	19	-	-	31	-	8
Gruppenarbeit	8	2	15	21	1	24	5	14	2	-	2	-
Rollenspiel	2	-	4	16	8	13	6	15	14	-	14	2
Schülerexperiment	26	-	-	8	2	5	16	19	18	-	-	-
Lehrervortrag	6	20	11	-	3	3	15	-	-	30	2	4
Stillarbeit	-	23	7	1	7	9	11	6	-	19	5	6
Schülerreferat	6	7	8	3	7	5	3	7	5	9	28	6
Schülerdiskussion	25	2	4	15	-	13	8	3	15	1	2	6

Tabelle 3: Matrix der nach Unterrichtsmethoden geordneten Adjektive der Schüler (eigene Darstellung)

Die allseits begehrte Partnerarbeit ist für 32 von 94 befragten Schülern (34%) „lässig“ und zudem ist jene Methode für 23 Teilnehmer (24%) „erfreulich“. Nebenbei ist sie für 12 befragte Schüler (13%) zudem auch „abwechslungsreich“. Es zeigt sich, dass der partnerschaftlichen „lehrreichen“ Arbeit (12%) eine Vielzahl von positiven Adjektiven zugeschrieben wird. Dennoch ist die „interessante“ (7%) und „aufregende“ (2%) Methode auch „ermüdend“ (4%), „anstrengend“ (3%) oder sogar „unangenehm“ (1%).

Das Kreisgespräch, wie auch das Rollenspiel, erhält die meisten Nennungen beim Adjektiv „abwechslungsreich“. Doch diese „interessanten“, „lässigen“ und „aufregenden“ Methoden werden ebenso auch als „unangenehm“, ja sogar „stupid“ beschrieben.

Der gute alt bekannte Frontalunterricht hat mit vielen negativen Eigenschaftswörtern zu kämpfen. Für 31 Teilnehmer (33%) ist er schlicht „ermüdend“. 14 Schüler (15%) gaben an, dass sich der lehrerzentrierte Unterricht als „langweilig“ gestaltet und für 12 Befragte (13%) ist diese Unterrichtsmethode einfach nur „anstrengend“. Immerhin ist er aber für

19 Lernende (20%) „lehrreich“. Ebenso empfinden die Befragten den Lehrervortrag, der „ermüdend“ (32%) und „langweilig“ charakterisiert wird (21%).

Beim Schülerexperiment findet man lediglich ein negativ besetztes Adjektiv. Zwei befragte Schüler (2%) bezeichnen es als „stupid“. Die Vielzahl empfindet das Experiment im Unterricht aber als „interessant“ (28%), „erfreulich“ (20%), „aufregend“ (19%) sowie „lehrreich“ (17%).

Weniger positiv schneidet die oft beliebte Assistentin des Frontalunterrichts, die Stillarbeit, ab. Für die meisten Schüler ist sie „langweilig“ (24%). Wie der Frontalunterricht, wird die Stillarbeit als „ermüdend“ (20%) beschrieben.

Das Schülerreferat erfreut sich bei den Schülern keiner großen Beliebtheit, wird es von 28 Lernenden doch als „unangenehm“ (30%) bewertet. Obwohl gleich „frustrierend“ (je 6%), wird die Schülerdiskussion als „interessant“ (27%), „abwechslungsreich“ (16%) und „lässig“ (14%) erlebt.

Kurz zusammengefasst, könnte man behaupten, dass das Unterrichtsbild der befragten Schüler um die Pole „interessant/abwechslungsreich/lässig/erfreulich“ und „langweilig/ermüdend/unangenehm“ dreht.

Ähnliche Ergebnisse zeichnen sich bei der direkten Nachfrage nach den beliebtesten Methoden im Unterricht ab:

Auf Platz 1 und somit am beliebtesten ist die Partnerarbeit (18%), dicht gefolgt von der Gruppenarbeit (17%). Das Schülerexperiment und der Frontalunterricht sind ebenfalls recht beliebt und reihen sich gemeinsam auf dem dritten Platz ein (je 13%). Womöglich erstaunt die gute Platzierung des frontalen Unterrichts, wurde dieser doch als „ermüdend“, „langweilig“ und „anstrengend“ beschrieben. Mit höchster Wahrscheinlichkeit haben sich die Schüler schon so sehr an den „lehrreichen“ Frontalunterricht gewöhnt, dass dieser schlicht nicht mehr aus dem Unterrichtsgeschehen wegzudenken ist. Mit geringem Abstand folgt die Schülerdiskussion (12%) und ist bei den befragten Schülern somit noch beliebter als das Rollenspiel (8%). Wie nach der Auswertung der dritten Frage zu erwarten, reiht sich die „langweilige“ Stillarbeit ziemlich weit hinten, nämlich auf Platz 7 (7%) ein. Noch unbeliebter bei den Teilnehmern ist das Kreisgespräch (6%). Die letzten Plätze werden vom Lehrervortrag (3%) und vom

Schülerreferat (2%) belegt. So sind die letztgenannten als Verlierer im Lieblingsmethoden-Ranking anzusehen:

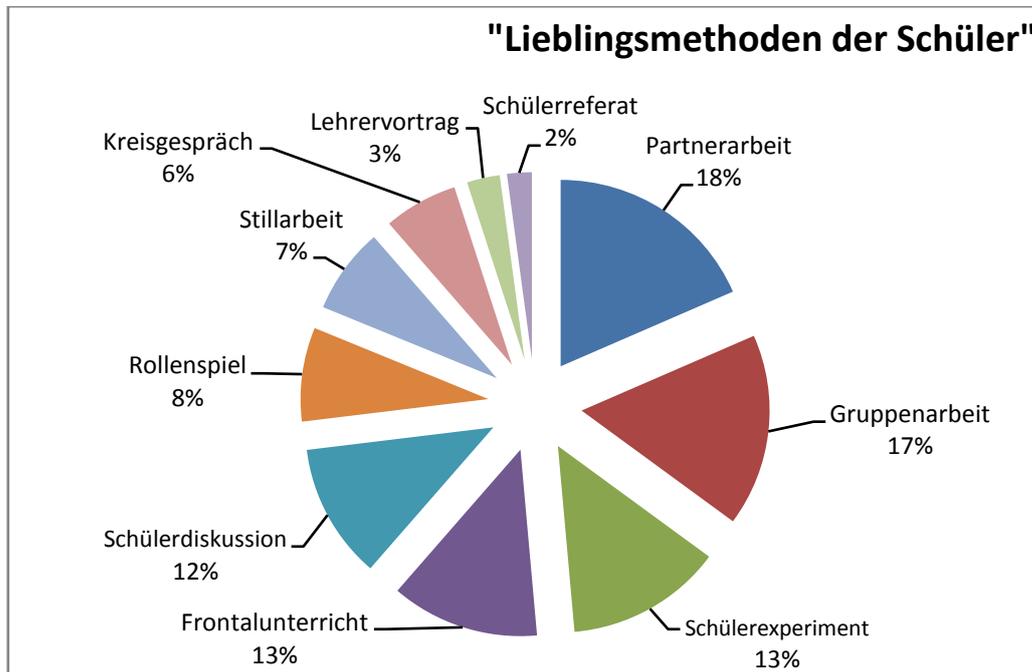


Abbildung 24: Lieblingsmethoden der Schüler (eigene Darstellung)

Deutlich fielen die Ergebnisse rund um das Mitbestimmungsrecht durch die Schüler bei der Methodenwahl aus. Keiner der Schüler antwortete mit „ja“. 64% der Befragten gaben an, dass sie manchmal mitbestimmen können, welche Methode im Unterricht verwendet wird. Auf zwei der insgesamt 94 ausgewerteten Fragebögen fand man folgende zwei Anmerkungen: „Manchmal, aber sehr selten.“ und „Manchmal in Religion, sonst eher nicht“. 36% der befragten Schüler antworteten mit einem deutlichen „Nein“:

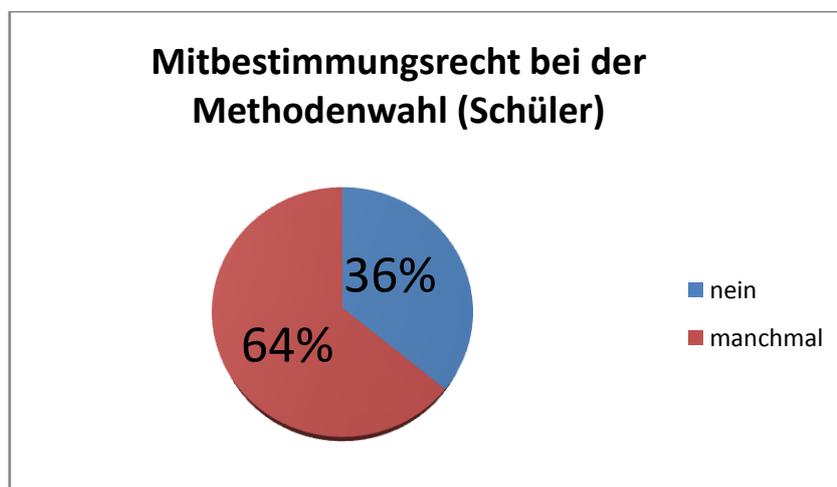


Abbildung 25: Mitbestimmungsrecht bei der Methodenwahl (Schüler) (eigene Darstellung)

Bei der Auswertung der letzten Frage bezüglich der in Erinnerung gebliebenen Unterrichtssituationen, die für die Schüler besonders angenehm bzw. interessant waren, fand man folgende Schilderungen vor:

„In den Park setzen (frische Luft) und dort den Unterricht führen.“

„Wir waren mit unserer Klasse in Karpathos, Griechenland. Es war zwar eine Exkursion, doch hatten wir viel zu tun. Wir mussten schnorcheln, Lebewesen auftauchen und bestimmen. Es war eher eine Arbeit, denn ein Urlaub.“

„Wir mussten Arbeitsaufträge zum Thema „Lernstrategien“ in Gruppen lösen. Dafür durften wir uns ins Freie setzen.“

Diese drei Aussagen beweisen, dass interessanter und in Erinnerung bleibender Unterricht nicht zwingend in geschlossenen Räumen stattfinden muss. Gewünscht von Schülern wird ebenso ein zwangsfreier Umgang, wie das folgende Zitat bestätigt:

„(...) wenn der Lehrer ein offenes Gespräch mit allen führt, ohne Zwang.“

Das Miteinander scheint generell ein bedeutendes Kriterium für interessanten Unterricht zu sein, nennen die meisten der Befragten doch die Gruppenarbeit als eine angenehme Methode:

„Im PuP-Unterricht ist es immer interessant, wenn wir alle gemeinsam diskutieren, weil jeder mitreden kann.“

„Letztens haben wir in PuP über kranke Menschen geredet und diskutiert. Jeder durfte sich einbringen. Das war abwechslungsreich, lehrreich und spannend.“

Doch nicht nur die Methode hinterlässt bedeutende Eindrücke bei den Schülern. Ein interessantes Thema für deren Altersgruppe oder Themen über Alltägliches sind ebenfalls erwünscht:

„In PuP hatten wir ein interessantes Thema, wobei Frontalunterricht und Schülerdiskussion als Methoden angewendet wurden.“

„Deutsch: Lehrer diskutiert mit Schülern über alltägliche Dinge → kein langweiliger Unterricht über Stoff.“

„Unterricht in Gesundheitslehre: informativ, Kochen, Vorträge über verschiedenste interessante Themen oder auch Referate von Schülern.“

Auch die Medien spielen eine bedeutende Rolle, den Unterricht für die Lernenden anregend zu gestalten:

„Wenn z.B. in Fächern wie Geschichte auch durch Bilder & Videos der Lehrstoff veranschaulicht wird. Man kann sich besser erinnern, weil man ein Bild zu der Situation im Kopf hat.“

Des Weiteren werden auch das Sachwissen und die Einstellung zum Unterricht der Lehrpersonen durch die Schüler kritisch beäugt:

„Unterricht gemischt aus Frontal- & Diskussionsunterricht bzw. wenn man als Schüler merkt, dass der Lehrer/Lehrerin wirklich weiß wovon er/sie spricht und die Lehrperson interessiert ist, Wissen weiter zu geben.“

Neben den gewöhnlichen Methoden, wie Frontalunterricht oder Gruppenarbeit, erfreuen sich die in den folgenden Zitaten erwähnten Methoden großer Beliebtheit:

„Experimente wie zum Bsp. im Chemie-Unterricht (wirkt aufweckend) und macht aufmerksam.“

„Experiment in Chemie – war voll lehrreich!“

„Laborunterricht: Schüler führen Experimente durch; Lehrer für Fragen da; zuhause Protokoll schreiben. Schülerexperiment-Frontalunterricht-Stillarbeit/Partnerarbeit“

„Rollenspiel in GspB. Schüler bekamen Rollen zugeteilt und demonstrierten eine Situation.“

„Eigene Tafelarbeit.“

„Kreisgespräch (aber ohne Kreis)- in der 1./2. Oberstufe: hatten noch nicht oft Kreisgespräche und obwohl ich nicht immer sehr aufmerksam war, habe ich es toll gefunden. 3. Oberstufenklasse: machen v.a. in PuP & Deutsch oft Kreisgespräche; kommen zwar manchmal etwas vom Thema ab, aber es ist lustig und macht Spaß.“

## 5.2 Studentenbefragung

Zu Beginn des neuen Sommersemesters 2015 ermöglichten mir dankenswerterweise Herr Mag. Dr. Ernst Bauer und Herr Mag. Dr. Hans Urach, die vorab präsentierte Befragung auch mit den neuen Studenten des Seminars „Fachdidaktik Psychologie“ durchzuführen. Insgesamt wurden 58 Studenten befragt und gebeten, sich an ihre Schulzeit, im Speziellen an den erfahrenen Psychologieunterricht, zurückzuerinnern. Hierfür wurde der Fragebogen für die befragten Studenten, welche sich mehrheitlich im 2. Studienabschnitt (6.-12. Semester) zum Zeitpunkt der Erhebung befanden, abgeändert. - Die Fragen wurden in der Mitvergangenheit an die Studierenden gestellt.

### 5.2.1 Ergebnisse/analytische Auswertung der Studentenbefragung

93% der befragten Studenten blieb der Psychologieunterricht als sehr lehrerzentriert in Erinnerung. Dem Frontalunterricht folgt der Lehrervortrag mit 46 Prozentpunkten. Ebenfalls mit deutlichem Abstand zum frontalen Unterricht reiht sich die Stillarbeit auf Platz 3 der am meisten verwendeten Methoden im Psychologieunterricht ein, nämlich mit 43%. Der Partnerarbeit werden 41% zugeschrieben. Auch als Schüler kamen sie im Psychologieunterricht zu Wort, in Form einer Schülerdiskussion (37%) oder im Zuge eines Schülerreferats (13%). Von den befragten Teilnehmern gaben des Weiteren 17% an, dass auch Gruppenarbeiten durchaus häufig im Unterricht anzutreffen waren. Weniger präsent im Psychologieunterricht waren das Schülerexperiment (7%), wie auch das Kreisgespräch (4%). Keiner der befragten Studenten nannte das Rollenspiel als eine verwendete Methode im Unterricht aus Psychologie:

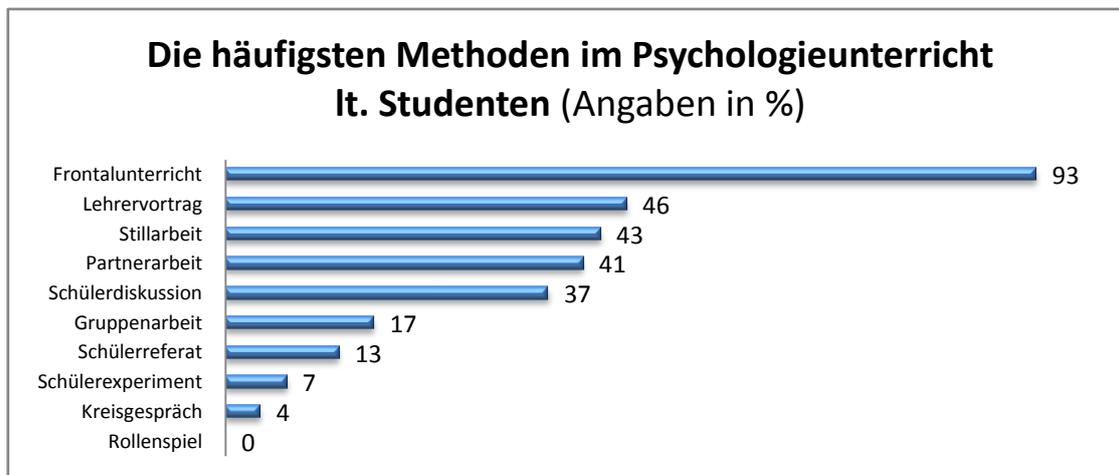


Abbildung 26: Die häufigsten Methoden im Psychologieunterricht lt. Studenten (eigene Darstellung)

Der Frontalunterricht dominierte aber nicht nur im Psychologieunterricht. Dies offenbarte die Auswertung der zweiten Frage, welche sich mit den häufigsten Methoden in den Unterrichtgegenständen Deutsch, Mathematik, Geschichte, Biologie und Chemie beschäftigte. Die drei am häufigsten genannten Methoden zu den jeweiligen Unterrichtsgegenständen, werden folgend mithilfe eines Rankings dargestellt:

*Deutsch:*

1. Frontalunterricht (29%)
2. Schülerreferat (16%)
3. Schülerdiskussion (13%)

*Mathematik:*

1. Frontalunterricht (57%)
2. Stillarbeit (21%)
3. Lehrervortrag (17%)

*Geschichte:*

1. Frontalunterricht (39%)
2. Lehrervortrag (22%)
3. Referat (20%)

*Biologie:*

1. Frontalunterricht (43%)
2. Lehrervortrag (18%)
3. Referat (11%)

*Chemie:*

1. Frontalunterricht (37%)
2. Schülerexp. (28%)
3. Lehrervortrag (20%)

Der Mathematikunterricht gestaltete sich für die ehemaligen Schüler sehr frontal und still. Ähnlich verlief es im Biologieunterricht, welcher immerhin durch Schülerreferate gelockert wurde. Auch im Geschichte- und Deutschunterricht war das Abhalten eines Referates im Unterrichtsalltag präsent. Im UF Deutsch wurde zudem nicht nur referiert, sondern auch diskutiert. Der Chemieunterricht wurde durch das Vorkommen von Schülerexperimenten ein entspannter.

Bei der Bewertung der einzelnen Methoden durch Adjektive zeichnen sich folgende Tendenzen ab:

Die Partnerarbeit gestaltete sich für 17 von 58 befragten Studenten (29%) als „lässig“. Zudem war jene Methode im Unterrichtsalltag für 15 Teilnehmer (26%) „erfreulich“. Nebenbei war sie für 7 befragte Studenten (12%) zudem auch eine willkommene Abwechslung. Es zeigt sich, dass der partnerschaftlichen „lehrreichen“ Arbeit (10%) eine Vielzahl von positiven Adjektiven zugeschrieben wurde. Dennoch war die „interessante“ (9%) Methode auch „ermüdend“ (5%) oder sogar „frustrierend“ (3%).

Das Rollenspiel gestaltete den erfahrenen Unterricht zwar „abwechslungsreich“, doch wurde diese Methode auch als „unangenehm“ empfunden. Weniger unangenehm gestaltete sich das Kreisgespräch. Folgende Eigenschaftswörter sind bei der

letzten genannten Methode häufig angeführt worden: „interessant“, „lässig“ und „aufregend“.

Beim Frontalunterricht wurden vor allem negative Adjektive angeführt. Für 26% ist er schlicht „ermüdend“. 7 Studenten (12%) gaben an, dass sich der lehrerzentrierte Unterricht als „anstrengend“ gestaltete und für 6 Befragte (10%) war jene Methode einfach nur „langweilig“. Immerhin war er aber für 17 Lehramtsstudenten (29%) „lehrreich“ und durchaus „interessant“ (19%). Ähnlich „lehrreich“ (17%) und „ermüdend“ (21%), aber noch „langweiliger“ (24% vs. 10%), gestaltete sich der Lehrervortrag für die befragten Studenten.

Beim Schülerexperiment findet man lediglich zwei negativ besetzte Adjektive. Ein befragter Student bezeichnete es als „langweilig“, ein anderer sogar als „stupid“. Die Vielzahl empfand es aber als „aufregend“ (38%), „interessant“ (22%), „lehrreich“ (16%) sowie „abwechslungsreich“ (14%). Weniger positiv schnitt die Stillarbeit ab. Für die meisten Befragten war sie „ermüdend“ (21%) und „langweilig“ (19%). Trotzdem war sie für viele „lehrreich“ (24%). Das Schülerreferat erfreute sich bei den ehemaligen Schülern keiner großen Beliebtheit, wird es von den Studenten doch als „langweilig“ (24%) und „ermüdend“ (21%) bewertet. Die Schülerdiskussion blieb deutlich „interessanter“ (36%) und „abwechslungsreicher“ (19%) in Erinnerung. Es folgt die ausgewertete Tabelle:

Methode	interessant	langweilig	anstrengend	abwechslungsreich	stupid	lässig	lehrreich	erfreulich	aufregend	ermüdend	unangenehm	frustierend
Partnerarbeit	5	1	1	7	-	17	6	15	1	3	-	2
Kreisgespräch	15	2	3	10	-	10	-	4	9	2	3	-
Frontalunterricht	11	6	7	-	-	1	17	-	-	15	-	1
Gruppenarbeit	6	-	16	5	2	12	2	3	3	5	3	1
Rollenspiel	2	-	-	17	1	2	-	10	12	-	13	-
Schülerexperiment	13	1	-	8	1	1	9	3	22	-	-	-
Lehrervortrag	8	14	7	-	1	2	10	-	1	12	-	3
Stillarbeit	4	11	5	-	3	-	14	4	1	12	1	3
Schülerreferat	6	14	7	3	3	6	2	2	-	12	-	3
Schülerdiskussion	21	-	3	11	-	6	5	5	7	-	-	-

Tabelle 4: Matrix der nach Unterrichtsmethoden geordneten Adjektive der Studenten (eigene Darstellung)

Zu den Lieblingsmethoden der Studenten ist das Folgende festzuhalten:

Auf Platz 1 und somit am beliebtesten in der vergangenen Schulzeit war die Schülerdiskussion (17%), gefolgt vom Schülerexperiment und der Partnerarbeit (je 14%). Ebenfalls recht beliebt war der Frontalunterricht (12%) wie auch die Gruppenarbeit (11%). Mit je 8% folgen das Rollenspiel und die Stillarbeit. Weniger beliebt und somit auf den letzten Plätzen angesiedelt sind das Kreisgespräch (6%), der Lehrervortrag (5%) und das Schülerreferat (5%):

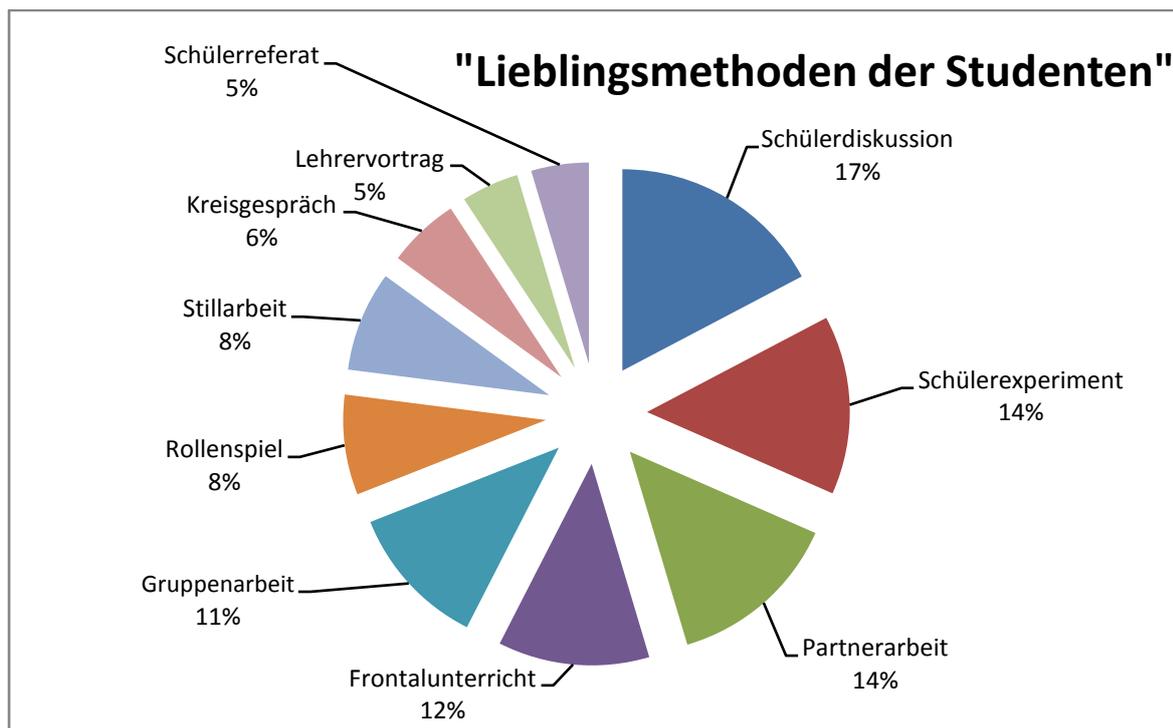


Abbildung 27: Lieblingsmethoden der Studenten (eigene Darstellung)

Sehr deutlich fielen die Ergebnisse rund um das Mitbestimmungsrecht bei der Methodenwahl aus. Keiner der Befragten antwortete mit „ja“. 17% gaben an, dass sie manchmal mitbestimmen konnten, welche Methode im Unterricht verwendet wurde. 83% der befragten Studenten antworteten mit einem deutlichen „Nein“:

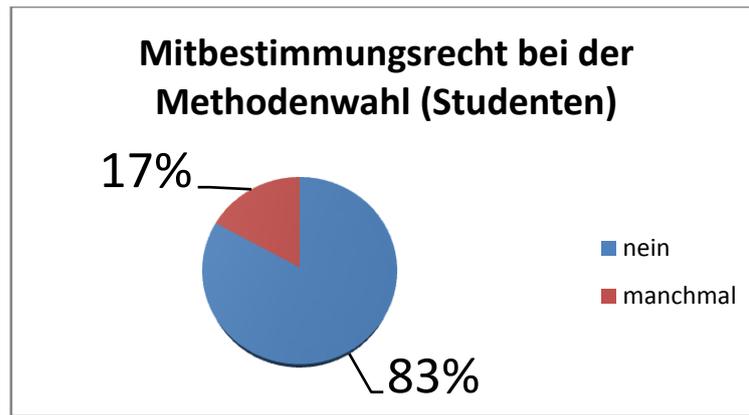


Abbildung 28: Mitbestimmungsrecht bei der Methodenwahl (Studenten) (eigene Darstellung)

Wie bei der Schülerbefragung wurden die Studenten abschließend dazu gebeten, eine Unterrichtssituation zu schildern, welche als besonders angenehm oder auch interessant empfunden wurde. Folgende Schilderungen sollen hier nicht vorenthalten werden:

Die Filmarbeit ist bei den Befragten hoch im Kurs. Um den Unterricht anregend zu gestalten, soll aber nicht lediglich ein Film „geschaut“ werden. Mit dem Filmmaterial muss folglich gearbeitet und darüber diskutiert werden:

„Wir spielten im Deutschunterricht immer wieder einzelne Szenen aus Büchern in Form von Improvisationstheater nach. Dies war sehr abwechslungsreich und die Inhalte wurden dadurch nachvollziehbarer und leichter merkbar.“

„2.Klasse Unterstufe: In Gruppen wurden „Drehbücher“ für einen Kurzfilm geschrieben und im Unterricht vorgespielt (Unterrichtsfach Deutsch).“

„Im Psychologieunterricht: die Lehrerin organisierte einen Ausflug ins Kino. Der Film handelte von einem Jungen, der an einer psychischen Krankheit litt. Im Psychologieunterricht wurde in der nächsten Einheit im Plenum (Schülerdiskussion) darüber gesprochen.“

„Im Psychologieunterricht habe ich es am interessantesten gefunden, uns verschiedene Experimente anzusehen. Da wir in Psychologie grundsätzlich die meiste Zeit frontal unterrichtet wurden, war dies eine willkommene Abwechslung.“

„Film über Milgram-Experiment angesehen. Diskussion über das Experiment – fanden alle SchülerInnen im Wahlfach PuP sehr interessant.“

Doch nicht nur Medien machen einen guten und spannenden Unterricht aus. Die Einstellung der Lehrperson zum Unterricht wird von der Schülerseite kritisch unter die Lupe genommen. Bemüht, authentisch, kompetent, verständnisvoll, sympathisch, spontan, so soll er sein der „gute Lehrer“, welcher einen bleibenden und vor allem positiven Eindruck hinterlässt:

„Ich kann keine spezielle Unterrichtssituation schildern, außerdem gab es grundsätzlich nicht viele Methoden, die meine Lehrer verwendeten. Besonders mochte ich aber das Wahlpflichtfach PP, da unsere Lehrerin kompetent, verständnisvoll und unheimlich sympathisch war. Wir konnten uns aus einem Themenblock, die Themen aussuchen die uns am liebsten waren.“

„Ich kann hier keine bestimmte Situation nennen, es war eigentlich der gesamte Psychologieunterricht frontal. Die meiste Zeit betrieb der Lehrer Frontalunterricht. Der war aber so spannend und der Lehrer war so authentisch, dass der Unterricht durchwegs Spaß machte und aufregend war.“

„Am besten hat mir gefallen, wenn aus dem Frontalunterricht spontan ein L-S-Gespräch wurde, welches von den Fragen und Themen der SchülerInnen in eine Richtung gelenkt wurde, die jedem interessiert und wobei der Lehrer spontan darauf eingehen musste.“

„Ich kann mich an eine Situation im Italienischunterricht erinnern, als die Lehrperson uns über ein literarisches Werk erzählt hat und das so authentisch, spannend und gut gemacht hat, dass ich den Inhalt wahrscheinlich nie vergessen werde.“

Immer und nach wie vor beliebt im Unterrichtsalltag ist der offene Unterricht. Selbständigkeit und Eigeninitiative werden hier nicht nur von den Lehrpersonen gewünscht, sondern durchaus ebenso von der Schülerschaft gefordert:

„Da ich selbst 2 Jahre lang (1.+2.Gymn.) in einer Schulversuch-Klasse (Offenes Lernen) verbracht habe, bin ich noch immer Fan davon. Durch das offene Lernen in allen Fächern, konnte man sich selber die Zeit einteilen & lernte schnell selbständig zu arbeiten.“

„Der Inhalt unseres PuP-Unterrichts war sehr interessant, jedoch bestand jede Einheit aus einer kurzen Stundenwiederholung und dann gemeinsames Lesen im Buch + Zusatzinformationen der Lehrperson zu dem jeweiligen Thema. Unsere Französischlehrerin hat sich jedoch sehr angestrengt, den Unterricht für uns abwechslungsreich zu gestalten. (...) Am beliebtesten war die monatliche Freiarbeit/Stationenarbeit, bei der man Mitarbeitspunkte sammeln konnte und welche die verschiedensten Aufgaben beinhaltete (Grammatik, Texte schreiben, Hören, Lesen, kreativitätsfördernde Aufgaben).“

„Projektunterricht! Anfang des Schuljahres gab es immer ein Wochenprojekt. Besonders interessant war es sich selber zu organisieren.“

„Rollenspiele im PuP-Unterricht + Diskussionen. Lehrer hält sich zurück und lässt Schüler selbstständig denken/arbeiten!“

Um bei den Schülern einen bleibenden Eindruck zu hinterlassen, heißt es schlicht manchmal „Raus aus der Schule!“:

„Jegliche Exkursionen, theoretisches Wissen wird in der Praxis (außerhalb der Schulmauern) lebensnah angewandt und erprobt.“

„Ich habe keine konkrete Situation im Kopf, aber wir gingen im Sommer oft in den Schulgarten und führten dort Kreisgespräche bzw. diskutierten Themen.“

Abschließend noch ein paar bleibende Eindrücke zum viel umstrittenen Frontalunterricht:

„Besonders gut kann ich mich an meinen Unterricht in Geschichte erinnern. Mein Prof. hat keine besonders aufregende Methode verwendet → Frontalunterricht/Lehrervortrag. Medien: nur Tafel und Kreide, aber sein emotionaler Vortrag konnte mich begeistern.“

„Frontalunterricht in der 8. Klasse PuP. In der 7. Klasse hatten wir eine wirklich schlechte Lehrerin, weshalb in der 8. Klasse der Stoff nachgeholt werden musste. Alle Schüler waren interessiert und begeistert, trotz Frontalunterricht.“

„Am angenehmsten: Lehrervortrag/Frontalunterricht in Geschichte → interessant zuzuhören; keine unnötigen Gruppenarbeiten/Präsentationen.“

### 5.3 Vergleich der Schüler- und Studentenforschung

Im Folgenden werden die ermittelten Ergebnisse der Studentenforschung mit jenen der vorangegangenen Schülerbefragung verglichen:

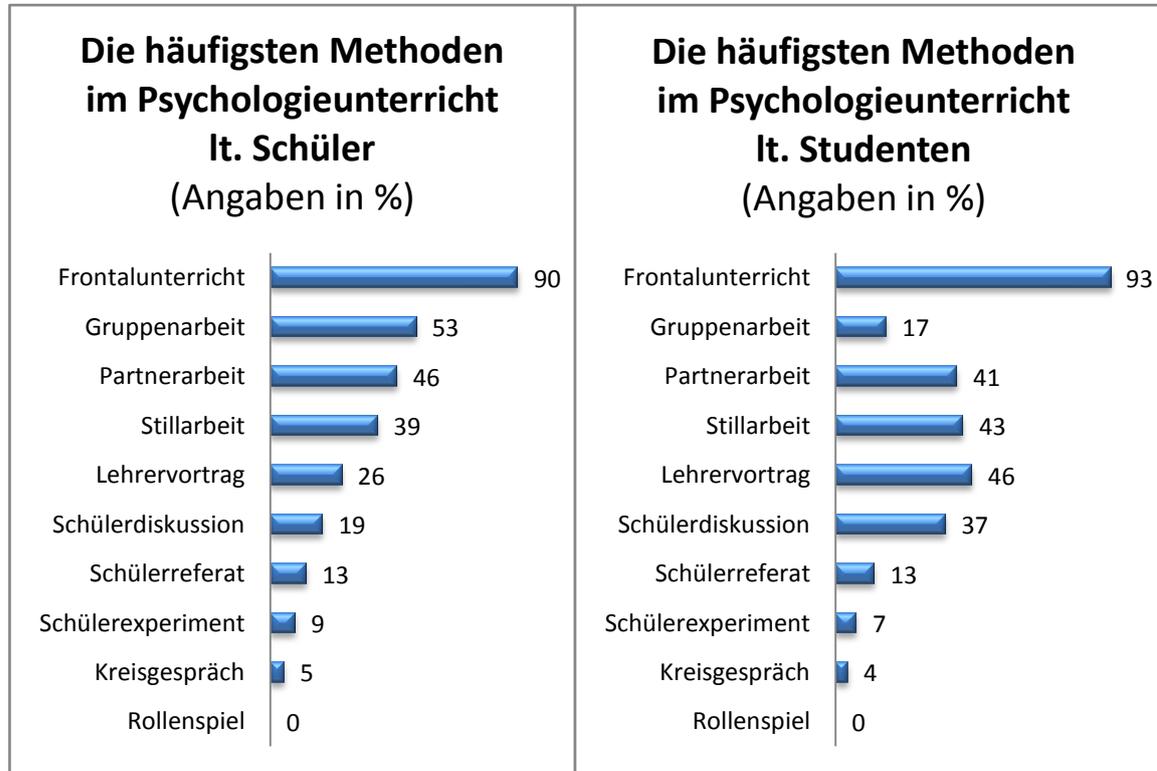


Abbildung 29: Gegenüberstellung der Ergebnisse der Schüler- und Studentenforschung zu den häufigsten Methoden im Psychologieunterricht (eigene Darstellung)

Vergleicht man die beiden Diagramme in Abbildung zu den häufigsten erlebten Methoden im Psychologieunterricht, so zeigen sich nur minimale Unterschiede. Kurzum, der Frontalunterricht war und ist nach wie vor die gängigste Methode. Augenscheinlich hat die Gruppenarbeit im PuP-Unterricht an Bedeutung gewonnen und der Unterricht verläuft auch heute nicht mehr so „still“, wurde der Stillarbeit doch schlicht der Podestplatz streitig gemacht. Aber nicht nur die Einzelarbeit war früher im UF Psychologie mehr vertreten, ebenso wurde mehr diskutiert. Heutzutage wird zunehmend mit dem Partner oder in der Gruppe gearbeitet. Randerscheinungen im Psychologieunterricht waren und sind das Schülerexperiment, das Kreisgespräch und das Rollenspiel.

Klar ist, dass die Schülerbefragung eindeutig aktuellere Ergebnisse lieferte, da die Schüler zum Zeitpunkt der Befragung in Psychologie unterrichtet wurden und deshalb die Methoden gut im Gedächtnis verankert waren. Bei der Studentenforschung könnten sich

Gedächtnisfehler eingeschlichen haben, liegt der Psychologieunterricht bei den meisten Befragten mindestens drei Jahre zurück. Des Weiteren muss betont werden, dass die erhobenen Daten der Schülerbefragung nicht für ganz Niederösterreich gelten müssen, besteht immerhin die Möglichkeit, dass die ausgewählte Schule besonders fortschrittlich Methoden einsetzt. Die Studentenforschung ermöglichte hier eine bedeutend größere Streuung, kommen die ehemaligen Schüler doch aus verschiedenen Schulen mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Lehrkräften über die Grenzen Wiens bzw. Niederösterreichs hinaus.

Auch bei den Ergebnissen zur zweiten Frage zeigt sich, dass die Schülerdiskussion auch in den anderen Fächern eine verschwindende und wohl zu zeitaufwändige Methode darstellt. Wurde vor einigen Jahren im UF Deutsch noch freudig diskutiert, arbeitet man heute in der Gruppe und still. Das UF Geschichte und Sozialkunde ist augenscheinlich lebendiger und schülerzentrierter geworden. Der Lehrervortrag wurde hier von der Partnerarbeit abgelöst und die Schüler werden vermehrt dazu aufgerufen, sich im Unterricht an Rollenspielen zu beteiligen. War früher das Schülerreferat im UF Biologie eine der gängigsten Methoden, ist gegenwärtig zunehmend die Stillarbeit anzutreffen:

*Deutsch (Schüler):*

1. Frontalunterricht (39%)
2. Gruppenarbeit (13%)
3. Stillarbeit (11%)

*Deutsch (Studenten):*

1. Frontalunterricht (29%)
2. Schülerreferat (16%)
3. Schülerdiskussion (13%)<sup>70</sup>

*Geschichte (Schüler):*

1. Frontalunterricht (34%)
2. Partnerarbeit (18%)
3. Rollenspiel (14%)

*Geschichte (Studenten):*

1. Frontalunterricht (39%)
2. Lehrervortrag (22%)
3. Referat (20%)

*Biologie (Schüler):*

1. Frontalunterricht (53%)
2. Lehrervortrag (15%)
3. Stillarbeit (15%)

*Biologie (Studenten):*

1. Frontalunterricht (43%)
2. Lehrervortrag (18%)
3. Referat (11%)

Bei der Bewertung der einzelnen Methoden durch die Zuordnung von Adjektiven waren sich die Schüler des BORG Krems und die befragten Studenten der Uni Wien größtenteils einig. Für beide befragte Gruppen ist bzw. war die Partnerarbeit als „lässig“ und „erfreulich“ zu beschreiben. Auch für das Kreisgespräch findet man durchwegs nur

<sup>70</sup> Die farblichen Markierungen sollen die Veränderungen hervorheben.

positive Eigenschaftswörter: „interessant“, „abwechslungsreich“, „aufregend“, „lässig“ etc. Das Urteil über den Frontalunterricht fällt ebenso eindeutig aus – er gestaltet/-e sich als „lehrreich“, aber auch „ermüdend“. Die Schüler wie auch die jetzigen Studenten empfinden bzw. empfanden die Gruppenarbeit als „lässig“, wohl aber auch als „abwechslungsreich“ und gleichzeitig „anstrengend“. Als abwechslungsreich ist auch das Rollenspiel zu beschreiben, für die meisten Befragten gestaltet es sich aber auch als „unangenehm“. „Interessiert“ und „aufregend“ stehen alle dem Experiment im Unterricht gegenüber. Die Methoden Lehrervortrag, Stillarbeit und Schülerreferat werden beinahe nur negativ bewertet. Die Letztgenannten sind schlicht „ermüdend“, „langweilig“, aber dennoch „lehrreich“. Wiederum gern gesehen im Unterrichtsalltag sind Schülerdiskussionen. Sie gelten als „interessant“ und bringen die nötige Abwechslung mit.

Zu den Lieblingsmethoden ist hinzuzufügen, dass sich die Schülerdiskussion eindeutig beliebter bei den „älteren Semestern“ präsentiert. Das Schülerexperiment, die Gruppenarbeit sowie die Partnerarbeit waren eh und je beliebt und werden es in Zukunft höchstwahrscheinlich auch bleiben. Die Methoden Frontalunterricht und Rollenspiel sind bei den beiden befragten Gruppen beinahe gleich beliebt und somit aus dem Unterrichtsalltag nicht wegzudenken. Nach den Umfrageergebnissen könnte man aber gerne auf Schülerreferate, Kreisgespräche, Lehrervorträge und Einzelarbeiten verzichten:

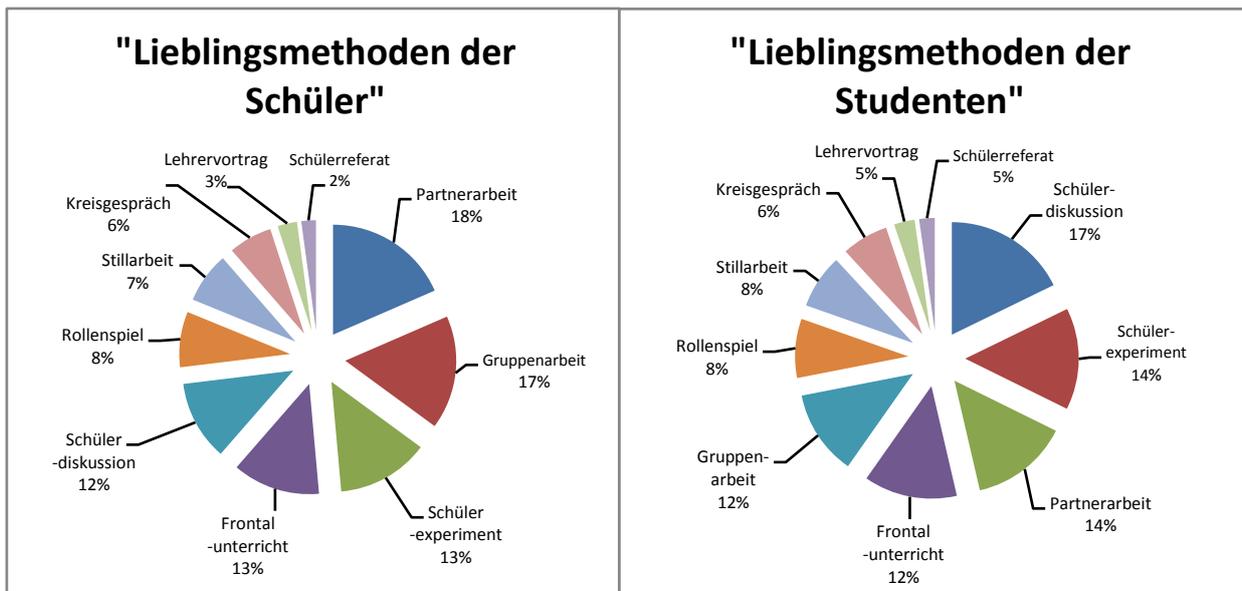


Abbildung 30: Gegenüberstellung der Ergebnisse der Schüler- und Studentenforschung zu den Lieblingsmethoden (eigene Darstellung)

Betreffend das Mitbestimmungsrecht bei der Methodenwahl zeigt sich ganz deutlich, dass die heutigen Lehrkräfte vermehrt, wenn auch nur manchmal, die Schüler mitbestimmen lassen (64% heute vs.17% damals):

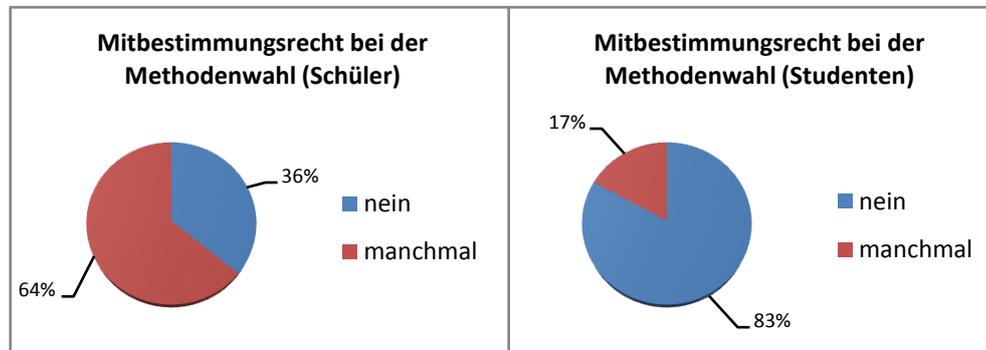


Abbildung 31: Gegenüberstellung der Ergebnisse der Schüler und Studentenforschung zum Mitbestimmungsrecht bei der Methodenwahl (eigene Darstellung)

Im Anschluss an diesen Vergleich folgt im nächsten Kapitelunterpunkt die statistische Auswertung der erhobenen Daten zu den häufigsten Methoden im Psychologieunterricht und den Lieblingsmethoden der befragten Schüler und Studenten mithilfe des Chi-Quadrat ( $\chi^2$ )-Tests.

### 5.3.1 Statistische Auswertung der erhobenen Daten

Eine statistische Auswertung der erhobenen Daten kann nur in parameterfreier Form durchgeführt werden, da die Merkmale nominal erhoben wurden (Partnerarbeit, Kreisgespräch usw.). Daher ist der  $\chi^2$ -Test eine geeignete Methode, die mit Excel leicht durchzuführen ist.<sup>71</sup>

Die erhobenen Werte werden in eine Kreuztabelle eingetragen und durch die Spalten- und Zeilensummen ergänzt. Im nächsten Schritt wird eine Tabelle der erwarteten Werte durch die Formel [(Zeilensumme x Spaltensumme)/Gesamtsumme] erstellt. Nach Aufruf der Funktion CHIU.TEST wird der entsprechende Test durch Angabe der Tabellengrenzen durchgeführt. Der errechnete Wert gibt darüber Auskunft, ob die Nullhypothese beibehalten werden oder verworfen werden muss.

**Für die häufigsten Methoden im Psychologieunterricht der beiden Gruppen (Schüler und Studenten) wurden folgende Werte erhoben:**

*Schülerbefragung* über die häufigsten Methoden im Unterricht

insgesamt 94 befragt

Partnerarbeit	43/94
Kreisgespräch	5/94
Frontalunterricht	85/94
Gruppenarbeit	50/94
Schülerexperiment	8/94
Lehrervortrag	24/94
Stillarbeit	37/94
Schülerreferat	12/94
Schülerdiskussion	18/94

---

<sup>71</sup> vgl. hierzu Beispiele und Lösungshinweise unter: [http://www.univie.ac.at/soziologie-statistik/tab/unterl\\_upl/tabellenanalyseexcel.pdf](http://www.univie.ac.at/soziologie-statistik/tab/unterl_upl/tabellenanalyseexcel.pdf) (09.05.2015)



**Für die Lieblingsmethoden der beiden Gruppen (Schüler und Studenten) wurden folgende Werte erhoben:**

*Schülerbefragung* der Lieblingsmethoden im Unterricht

insgesamt 94 befragt zu je 3 Nennungen ergibt 282 Werte

Partnerarbeit	52/282
Kreisgespräch	18/282
Frontalunterricht	36/282
Gruppenarbeit	47/282
Rollenspiel	23/282
Schülerexperiment	38/282
Lehrervortrag	8/282
Stillarbeit	21/282
Schülerreferat	6/282
Schülerdiskussion	33/282

*Studentenbefragung* der Lieblingsmethoden im Unterricht

insgesamt 58 befragt zu je 3 Nennungen ergibt 174 Werte

Partnerarbeit	24/174
Kreisgespräch	10/174
Frontalunterricht	21/174
Gruppenarbeit	20/174
Rollenspiel	14/174
Schülerexperiment	25/174
Lehrervortrag	8/174
Stillarbeit	14/174
Referat	8/174
Schülerdiskussion	30/174



## 5.4 Fachdidaktische Überlegungen für den Psychologieunterricht

Die Auswertungen der beiden Befragungen haben bekräftigt, dass auf eine Vielfalt der Methoden im Psychologieunterricht zu achten ist bzw. schlicht von der Schülerschaft gefordert wird, um eben den Unterrichtsalltag in Psychologie so anregend und nachhaltig wie nur möglich zu gestalten. Mit Unterstützung des aktuellen Lehrplans<sup>72</sup>, des Lehrbuches PSYCHOlogie von Rettenwender samt Serviceteil für Lehrpersonen<sup>73</sup>, sollen vielfältige Umsetzungsmöglichkeiten überlegt werden. Wie bereits bei der Lehrbuchanalyse auf Seite 73ff. erwähnt, ist Rettenwenders Werk in 14 Kapitel gegliedert. Folgend werden zu den einzelnen Themenbereichen fachdidaktische Überlegungen angestellt:

Der Kapitelpunkt *Einführung in die Psychologie* startet mit der Definition des Begriffs Psychologie und beschäftigt sich unter anderem mit der Entwicklung des Gegenstandes als Wissenschaft und den Wegbereitern der Psychologie. Hier würde es sich anbieten mit authentischem Material zu arbeiten, indem man Artikel aus psychologischen Fachzeitschriften mit den Schülern gemeinsam bearbeitet. Bezüglich der Wegbereiter könnten Schülerreferate über Pioniere der Psychologie gehalten werden. Beiträge österreichischer Forscher zur Psychologie sind hier unabdingbar und somit in den Unterricht mit einzubeziehen.

Um das kreative Potenzial der Schüler zu fördern, könnte man das Kapitel *Biologische Psychologie* mit dem Arbeitsauftrag beginnen, eine Nervenzelle nach Anleitung der Lehrperson zu zeichnen. Um etwas mehr Schwung in den Psychologieunterricht zu bringen, kann im Klassenraum jongliert werden, natürlich nur mit dem Ziel, beide Gehirnhälften zu aktivieren!

Beim Themenbereich *Wahrnehmung* ist der gesellschaftsverändernde Einfluss der Medien zu berücksichtigen. In der heutigen Zeit wird man ja regelrecht mit Werbung überhäuft. Willkommen wäre es, im Unterricht mit Printwerbung zu arbeiten und diese zu analysieren. Eine weitere Option wäre im Zuge von Partner- oder Gruppenarbeiten eigene Werbeplakate zu gestalten. Auch das Arbeiten mit audiovisuellen Impulsen und Informationstechniken sollte nicht außer Acht gelassen werden.

---

<sup>72</sup> vgl. hierzu den Fachlehrplan für das UF Psychologie und Philosophie im Anhang auf den Seiten 152ff.

<sup>73</sup> vgl. Rettenwender 2013 (Serviceteil für LehrerInnen), S.17ff.

Die Lernstrategien sollten beim Themengebiet *Gedächtnis und Lernen* besondere Bedeutung erfahren. Hier muss sich die Lehrperson auf die Schülerebene begeben, um in Folge alle Lerntypen anzusprechen und demnach die Unterrichtssequenz zu planen.

Damit die Kapitelpunkte *Verhaltenslernen, Denken und Sprache, Problemlösen und Kreativität* sowie *Intelligenz* nicht nur frontal den Schülern vermittelt werden, ist hier erneut Kreativität gefragt. Um die Bedeutung von Erinnerung und Lernfähigkeit für den Lebensvollzug zu erfassen, würde sich im Zuge des Kapitels *Verhaltenslernen* anbieten, den Prozess der klassischen Konditionierung von den Schülern zeichnerisch darstellen zu lassen oder gemeinsam ein Glossar zur Verhaltenspsychologie zu erstellen. Bei den anderen drei zuvor genannten Themenschwerpunkten gilt es, über die jeweiligen kognitiven Prozesse Reflexionen anzustellen. Aufgaben zum logischen Denken sollen gelöst werden, Lösungen zu Problemaufgaben sollen gefunden werden oder zur Begriffsbestimmung beispielsweise, ein Wörterbucheintrag zum Begriff Intelligenz von den Schülern verfasst werden. Offenes Lernen oder Stationenarbeit wären hier für die Durchführung denkbar.

Der Themenbereich *Entwicklung* gibt Antworten auf Fragen der Entwicklung und Erziehung. Um einen Einblick in des Erleben und Verhalten des Menschen zu gewinnen und ein noch besseres Verständnis vor allem älterer Mitmenschen zu erhalten, könnten sich hier Interviews mit alten Menschen als aufschlussreich erweisen.

Neben regelmäßigen Stundenwiederholungen und Tests, sollten auch Rollenspiele oder etwa ein psychologisches Tagebuch zum „Grundgerüst“ des Psychologieunterrichts gehören. Beispielsweise würde das Kapitel *Persönlichkeit* die Gelegenheit bieten, ein Rollenspiel zum Konflikt zwischen Es, Ich und Über-Ich zu inszenieren. Des Weiteren könnte man die Schüler dazu anregen, einen fiktiven Tagebucheintrag zu persönlichen Zukunftsvorstellungen zu erstellen.

Das Kapitel *Sozialpsychologie* ist bestens für Reflexionen über soziale Phänomene geeignet. Die Methode des Rollenspiels wäre bei diesem Thema eine Möglichkeit, um beispielsweise eine Bewerbungs-Interviewsituation zu simulieren. Das Abhalten von Schülerreferaten über verschiedene Experimente zu Macht, Autorität und Gehorsam bietet eine gute Basis für interessante Diskussionen, wie beispielsweise zum Themenfeld der ethischen Grundprinzipien.

Nicht nur die *Motivation* der Lehrpersonen ist im Psychologieunterricht gefragt. Das gesamte schulische Umfeld sollte sich mit der Erörterung der Motive menschlichen Handelns befassen. Eine Idee wäre etwa im Zuge eines Projektunterrichts, gemeinsam ein Konzept für eine motivationsfördernde Schule zu erstellen.

Da die Schüler von heute Spontanität des Lehrers verlangen und nicht nur langweiligen Stoff erfahren wollen, bietet das Kapitel rund um die *Emotionen* die Möglichkeit, Alltägliches in den Unterrichtsalltag zu bringen. Tageszeitungen bieten hier eine gute Grundlage, um Schlagzeilen auf Aggression und Gewalt zu analysieren. Auch aktuelle innerschulische Konflikte sollen besprochen und bestenfalls gemeinsam bewältigt werden.

Das Kapitel *Seelische Gesundheit und Krankheit* lädt gerade dazu ein, Fachleute in den Psychologieunterricht mit einzubeziehen. Kreisgespräche mit Therapeuten oder etwa der Besuch außerschulischer Institutionen wären hier Optionen.

## **6. Abschluss**

### **6.1 Persönliches Fazit**

Nach eingängiger Auseinandersetzung mit dem Komplex Unterricht kann man nun schließen, dass auf Fragen, wie beispielsweise „Was ist guter Unterricht?“ oder „Was macht eine gute Lehrperson überhaupt aus?“, keine pauschale Antwort gegeben werden kann. Eines ist aber gewiss, der heutige Schulunterricht ist geplant, wenn auch nicht immer erfolgreich. Unabdingbar für einen erfolgreichen Unterricht ist das Setzen von Lehrzielen. Besondere Wertschätzung sollte hier der richtige Gebrauch des Begriffs Lehrziel erfahren und auf keinen Fall darf dieser mit jenem des Lernziels verwechselt oder gar gleichgesetzt werden. Denn sowenig die Verbindung zwischen Lehren und Lernen ein kausaler Akt ist, ist dasselbe bei den Lehr- und Lernzielen zu beobachten.

Die nähere Betrachtung der Geschichte der Lehrkunst hat gezeigt, dass sich die Didaktik zu einer lebendigen Wissenschaft und Berufswissenschaft entwickelt hat. Der Schüler paukt und memoriert nicht mehr engstirnig unter der Leitung eines Meisters, sondern arbeitet selbsttätig und gemeinschaftlich hin zum Lernerfolg. Ziel des heutigen Unterrichts ist zudem, sich Kompetenzen anzueignen. Die Devise lautet: Weg von der Inhaltsorientierung hin zur Handlungsorientierung und folglich zu mehr Nachhaltigkeit. Natürlich unterliegt der österreichische Psychologieunterricht ebenso dem Trend der Kompetenzorientierung und so reproduziert, transferiert und reflektiert man im „idealen“ Fall bzw. Unterricht.

Die im Zuge dieser Arbeit angestellte Lehrbuchanalyse hat deutlich gemacht, dass es von Vorteil ist, mit den neuesten Schulbüchern zu arbeiten, bieten sie doch anregende Möglichkeiten zur Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts und bereiten des Weiteren die Schüler bestmöglich auf die erst vor kurzem in Kraft getretene standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung vor. Ein schon 8 Jahre altes Schulbuch wirkt im Gegensatz zu den aktuellen Lehrwerken überholt und in der Gestaltung altmodisch. Die Inszenierung des Unterrichts wie auch der Einsatz der Medien sind zentrale Punkte bei der Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung.

Da der Mensch gegenwärtig nicht mehr bloß als Objekt, sondern als beobachtendes, handelndes und schaffendes Subjekt angesehen wird, ist hier der systemisch-konstruktivistische Ansatz von Reich nochmal besonders hervorzuheben. Doch können die Schüler im Unterricht ihre Lern- und Erkenntnisprozesse überhaupt rekonstruieren und wie viel Mitspracherecht haben die wissbegierigen Individuen bei der Methodenwahl dabei?

Die durchgeführte empirische Untersuchung zu den Lehr- und Lernmethoden im Psychologieunterricht hat deutlich aufgezeigt, dass jener sehr lehrerzentriert abläuft. Der heutige „Durchschnitts-Psychologielehrer“ unterrichtet frontal, erteilt Gruppen- und Partnerarbeit und spricht auch manchmal die Methodenwahl mit den Lernenden ab. Die Schülerschaft erfreut diese Tatsache, zählen die gemeinschaftlichen Arbeiten ja zu den beliebtesten Methoden im Unterricht. An den oft verpönten und ermüdenden Frontalunterricht haben sich die Schüler ebenso gewöhnt und hegen keine allzu großen Einwände gegen diese „ökonomische“ Methode. Die aufgeklärten Schüler von heute wollen im Unterricht selbst zu Wort kommen, diskutieren, experimentieren und fordern einen abwechslungsreichen Unterricht. Nicht nur abwechslungsreich soll der schulische Alltag passieren, vor allem auch authentisch. Der facettenreichste Unterricht mit einer Vielzahl von allmöglichen Methoden aufgebauscht, wird die Schülerschaft wenig begeistern, sollte die unterrichtende Person offensichtlich nicht mit Begeisterung bei der Sache sein. Auf die Dosierung kommt es an, denn man muss sich bewusst sein, dass es ein didaktisches Zuwenig, aber auch Zuviel gibt. Mit den Worten Baltasar Cracián y Morales<sup>74</sup> möchte ich diese wissenschaftliche Arbeit schließen und zum Nachdenken anregen:

*„Daher gehe der Kluge zurückhaltend zu Werke und fehle lieber durch das Zuwenig als durch das Zuviel.“<sup>74</sup>*

---

<sup>74</sup> <http://gutezitate.com/zitat/243749> (14.03.2015)

## 6.2 Kurzzusammenfassung/Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit den Lehr- und Lernmethoden im österreichischen Psychologieunterricht. Zu Beginn werden die Begriffe *Lehren* und *Lernen* analysiert, der Begriff *Didaktik* wird einer etymologischen Begriffsbestimmung unterzogen und in Folge ausführlich erforscht. Anschließend wird auf die Geschichte der Lehrkunst mit ihren bedeutendsten Vertretern zurückgeblickt. Doch der Fokus liegt im Gegenwärtigen und so ist das Ziel der Arbeit, den aktuellen Stand des Psychologieunterrichts in Österreich mithilfe von Lehrplan-, Lehrbuchanalysen und einer empirischen Untersuchung festzustellen. Durch die Beschreibung verschiedenster bekannter und weniger bekannter didaktischer Theorien und Modelle sowie Lehr- und Lernmethoden im Unterricht soll zudem verdeutlicht werden, wie facettenreich das Unterrichtsgeschehen gestaltet werden könnte.

### **Abstract**

The present thesis deals with the teaching and learning methods in the Austrian psychology lessons. At first the terms “teaching” and “learning” are analysed as well as the term “Didaktik (teaching methodology)” to define its etymologic origin and to explore it in detail. Subsequently, it follows a look back at the teaching art and its most important representatives. However, this thesis focuses the present time and so its aim is to indicate the topical state of psychology lessons in Austria with the help of curriculum-, book-analyses and an empiric questioning. By describing various well-known and lesser-known educational theories and models as well as teaching and learning methods in the classroom, it’s also intended to show how diverse classroom activities could be designed.

### 6.3 Curriculum Vitae

Patrick Waldschütz

Geboren am 02.06.1989 in Krems an der Donau.

Ausbildung:

- 2012            Auslandssemester in Paris an der Université Paris Sorbonne WS2012
- 2009-2015    Studium Lehramt UF Psychologie und Philosophie sowie UF Französisch  
                  an der Universität Wien
- 2008-2009    Zivildienst
- 2008           Matura am Bundesoberstufenrealgymnasium Krems

## 7. Anhang

### Grundlegende Kompetenzbereiche<sup>75</sup>:

Beispiele für **Sach- und Fachkompetenz**: *über exemplarisches Wissen verfügen, erworbenes Wissen anwenden können, ein angemessenes Verständnis von Fachbegriffen erwerben, einfache wissenschaftliche Texte analysieren und interpretieren, einen sokratischen Dialog führen, Gedankenexperimente zum Aufzeigen von Problemen durchführen, vernunftgeleitet argumentieren, Meinungen effektiv vertreten und präsentieren, verschiedene Erklärungsansätze aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten, gesellschaftliche Probleme in ihren Ursachen und ihrer geschichtlichen Entwicklung erfassen, ethische Grundbegriffe erfassen und kontextbezogen anwenden*

Beispiele für **Methodenkompetenz**: *Arbeitsschritte zielgerichtet planen, Ergebnisse strukturieren und präsentieren, Informationen im ihrem Kontext bewerten und sachgerecht aufbereiten, Probleme erkennen und analysieren, Problemlösestrategien entwickeln, Forschungsmethoden kennen und in einfacher Form anwenden, Forschungsfragen entwickeln, Ergebnisse einer Recherche auswerten und interpretieren*

Beispiele für **personale Kompetenz**: *eigene Stärken und Schwächen erkennen und richtig einschätzen, mit Misserfolgen umgehen können, für die Beschäftigung mit der eigenen Psyche offen sein, sich der eigenen Fähigkeiten bewusst werden, sich in verschiedene soziale Rollen hineinversetzen, begründete Entscheidungen treffen, sich mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung vor dem Hintergrund psychologischer und philosophischer Erkenntnisse auseinandersetzen, eine Bereitschaft zur vertieften Auseinandersetzung mit Sinnfragen und Werthaltungen entwickeln, Standpunkte in Frage stellen, sich abgrenzen*

Beispiele für **Sozialkompetenz**: *mit anderen gemeinsam lernen und arbeiten, solidarisch handeln, anderen einfühlsam begegnen, sich an vereinbarte Regeln halten, kommunikative Fähigkeiten im Umgang mit Menschen entwickeln, Widersprüche aushalten.*

---

<sup>75</sup> [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepreuefung\\_ahs\\_lfpp\\_22075.pdf?4e8tf2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepreuefung_ahs_lfpp_22075.pdf?4e8tf2), S.11  
(05.02.2015)

## Lehrplan 2004<sup>76</sup>:

### **PSYCHOLOGIE und PHILOSOPHIE am Wirtschaftskundlichen Realgymnasium: PSYCHOLOGIE und PHILOSOPHIE (einschließlich Praktikum)**

#### **Bildungs- und Lehraufgabe:**

Der Unterricht in Psychologie und Philosophie soll eine fundierte Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens ermöglichen und Orientierungshilfen bieten.

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.

Der *Philosophieunterricht* soll den Schülerinnen und Schülern in exemplarischer Form Einblick in die wesentlichen Strömungen der abendländischen Philosophie geben. Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis, der Wahrheitsfrage, den Werten, mit der Sinnfrage sowie der Legitimation von gesellschaftlichen Ordnungen soll die Schülerinnen und Schüler auffordern, sich auf das Philosophieren als Prozess einzulassen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- in ihrer Entwicklung zu selbstständigen, dialog- und konfliktfähigen Menschen begleitet und gefördert werden
- die Notwendigkeit von Kooperation, sozialer Sensibilität und Verantwortung als Grundlage für die Demokratie erkennen und danach handeln
- durch argumentative Erörterung vergangener und gegenwärtiger Erklärungsmodelle zu Einsichten in Möglichkeiten und Grenzen des Denkens und Handelns gelangen
- aus der Vielfalt von Inhalten relevante Informationen durch Kenntnisse und begriffliche Differenzierungsfähigkeit selektieren lernen

---

<sup>76</sup>[http://www.gemeinsamlernen.at/site/Verwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/Fachlehrplan\\_Psychologie\\_Philosophie.pdf](http://www.gemeinsamlernen.at/site/Verwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/Fachlehrplan_Psychologie_Philosophie.pdf) (10.01.2015)

- zum wissenschaftlichen Arbeiten angeleitet und zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit den vielfältigen wissenschaftlichen und pseudowissenschaftlichen Theorien und Spekulationen angeregt werden

### **Beiträge zu den Bildungsbereichen:**

#### **Sprache und Kommunikation:**

Alle Teilbereiche der Psychologie und Philosophie tragen dazu bei, sprachliche und kommunikative Prozesse zu fördern: persönliche und soziale Prozesse benennen; Emotionen und Motivationen differenziert ausdrücken; Gesprächsformen üben, Gesprächsfähigkeit vertiefen und konstruktives Feedback geben; Bedeutung nonverbaler Kommunikation erfassen und verstehen; begriffliche Genauigkeit anwenden und argumentative Begründungen erarbeiten; Grenzen des Aussagbaren und Beschreibbaren erkennen; verständiges Lesen durch Textarbeit fördern und Texte vergangener Epochen mit gegenwärtigen Vorstellungen vergleichen.

#### **Mensch und Gesellschaft:**

Psychologie und Philosophie sollen die Schülerinnen und Schüler zur reflektierten Kenntnis der eigenen Person und der Mitmenschen führen sowie das Verständnis für die sozialen Formen des Zusammenlebens und deren Wandel fördern. Im Speziellen ist auf den Wandel des weiblichen und männlichen Selbstverständnisses Bezug zu nehmen. Weiters ist der gesellschaftsverändernde Einfluss der Medien zu berücksichtigen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zu einer sachlichen Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten verschiedener Medien angeregt werden und lernen, Daten zu selektieren und zu interpretieren. Durch weltweite Kommunikation und Kooperation sollen interkulturelles Denken und Handeln ermöglicht werden.

#### **Natur und Technik:**

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Methoden der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und deren Grenzen reflektieren sowie auf das Problem der Verantwortung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aufmerksam werden. Wissenschaft soll in ihren gesellschaftlichen und geschichtlichen Zusammenhängen betrachtet werden, insbesondere hinsichtlich des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts und der daraus resultierenden moralischen Probleme.

#### **Kreativität und Gestaltung:**

Neben der theoretischen Analyse kreativer Prozesse sollen die Schülerinnen und Schüler durch die Kenntnis alternativer Standpunkte und Lösungswege ihre Spontaneität und Flexibilität erweitern.

Gesundheit und Bewegung:

Die Schülerinnen und Schüler sollen psychohygienische Prinzipien kennen lernen und sich kritisch mit Normalität und Gesundheit auseinandersetzen.

### **Didaktische Grundsätze:**

Aufgrund der Themenvielfalt ist der Psychologie- und Philosophieunterricht prädestiniert, fächerübergreifende Aspekte zu allen geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern durch Querverbindungen aufzuzeigen. Durch Transfer und Vergleich sind bei Schülerinnen und Schülern das Erkennen komplexer Zusammenhänge und das Erfassen vernetzter Sachverhalte zu fördern. Der fächerverbindende Aspekt ist auch zwischen Psychologie und Philosophie anzustreben.

Elemente der Entwicklungspsychologie und Pädagogik sind in die angeführten Themenbereiche der 7.Klasse zu integrieren. Die Lernziele der 8. Klasse bieten sich auch für eine vernetzte Behandlung an.

Die Wahl der Anordnung, Akzentuierung und Methode sowie des Standpunktes und der Forschungsrichtung ist freigestellt. Eine Vielfalt von Methoden, Standpunkten und Forschungsrichtungen ist anzustreben. Bei der Bearbeitung der Themen ist auf eine altersgemäße Darstellung und die Relevanz für die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler zu achten. Dabei ist an persönliche Erfahrungen und an die Vorkenntnisse aus anderen Unterrichtsgegenständen anzuknüpfen. Der Beitrag österreichischer Forscherinnen und Forscher zur Psychologie und Philosophie ist in den Unterricht einzubeziehen. Generell ist auf ein ausgewogenes Verhältnis von Faktenwissen, Verständnis und eigenständiger Problembearbeitung zu achten.

Lehrerinnen und Lehrer haben zur Förderung einer toleranten Grundhaltung auch im Sinne eines interkulturellen Verständnisses beizutragen. Dazu gehören das Entwickeln persönlicher Einstellungen, Urteilsvermögen, Kritikfähigkeit, Zivilcourage, respektvoller Umgang mit anders Denkenden und die Bereitschaft zu verantwortungsvollem Handeln.

Bei der Organisation des Lernprozesses ist auf eine Vielfalt der Methoden zu achten. Grundsätzlich sind Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung durch offene, selbst organisierte Lernformen unter Einbeziehung verschiedener Medien und Informationstechnologien zu stärken. Geeignete Umsetzungsmöglichkeiten sind beispielsweise selbstständiges Strukturieren von Arbeitsphasen, Recherche, Planung und Durchführung von Experimenten sowie Interviews und deren Auswertung. Dies soll zur Erweiterung in Kompetenzen wie Teamarbeit und Präsentationstechnik beitragen. Weiters ist die umfassende Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch das sokratische Gespräch, das Üben des logisch richtigen Argumentierens und das Training des aktiven Zuhörens zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind zur selbstständigen exemplarischen Lektüre von Originaltexten zu ermutigen. Zur Festigung von Lernprozessen eignen sich das Verfassen von Exzerpten und Protokollen, das Führen eines psychologischen oder philosophischen Tagebuchs und Reflexionsphasen mit Rückmeldungen zur Gruppensituation.

Zur Förderung des kreativen Potentials sind – im Sinne der Methodenvielfalt - Rollenspiele, Fantasiereisen, Gedankenexperimente, Zeichnungen und andere

künstlerische Darstellungen, meditative Betrachtungen von Kunstwerken, Arbeiten mit audio-visuellen Impulsen und den Informationstechnologien einzusetzen.

Je nach Möglichkeit ist ein Bezug zur Lebenswelt durch Einladen von Fachleuten, durch Besuche außerschulischer Institutionen usw. herzustellen. Dabei sind psychologische und philosophische Fragestellungen im Kontext zu anderen Wissenschaften und Lebensbereichen zu erörtern.

### **Ergänzung für das Wirtschaftskundliche Realgymnasium**

Die Schülerinnen und Schüler haben sich im Psychologieunterricht des Wirtschaftskundlichen Realgymnasiums besonders mit entwicklungspsychologischen, pädagogischen, sozial- und betriebspsychologischen Themen auseinander zu setzen. Der Lehrstoff der 7. Klasse ist auf die 6. und 7. Klasse aufzuteilen. Den Schülerinnen und Schülern sind im Unterricht Orientierungshilfen zur Lebensgestaltung und Berufswahl zu geben. Der Bezug zur Lebenswirklichkeit ist durch ein Praktikum herzustellen, wobei dieses in Abweichung von der Stundentafel in geblockter Form geführt werden kann und den Gegebenheiten des jeweiligen Schulstandortes anzupassen ist.

#### **Lehrstoff:**

##### **7. Klasse:**

#### **Psychologie**

Die folgenden Lernziele machen den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Psychologie in Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft bewusst:

##### *Aspekte der wissenschaftlichen Psychologie kennen lernen*

- Forschungsmethoden und Teilbereiche
- Richtungen und Anwendungsgebiete der Psychologie

##### *Psychologische Phänomene der Wahrnehmung erfassen*

- Aspekte der Sinneswahrnehmung, der räumlichen und zeitlichen Wahrnehmung
- subjektive Wahrnehmungswelten und ihre Einflüsse auf das Zusammenleben
- Wahrnehmungsbeeinflussung und Wahrnehmungsveränderung durch Medien

##### *Kognitive Prozesse reflektieren*

- Gedächtnismodelle und Lernstrategien, lerntheoretische Anwendungen
- Intelligenz, Kreativität und Problemlösungsstrategien
- Sprache und Denken

##### *Soziale Phänomene und Kommunikationsstrukturen erfassen*

- soziale Strukturen und gruppensdynamische Prozesse
- Entstehung von Meinungen und Einstellungen, Manipulationsmechanismen
- Berücksichtigung kommunikativer Verhaltensweisen in Hinblick auf die Berufswelt

##### *Motive menschlichen Handelns erörtern*

- Konfliktbewältigung, Umgang mit Frustration

- Entstehung und Formen von Aggression und Gewalt
- seelische Gesundheit und deren Beeinträchtigung

*Einblick in Persönlichkeitsmodelle gewinnen*

- tiefenpsychologische Ansätze und ihre Entwicklung
- Aspekte der Persönlichkeitsdiagnostik

### **Ergänzung für das Wirtschaftskundliche Realgymnasium:**

*Fragen der Entwicklung und Erziehung erörtern*

- typische Phänomene der psychischen Entwicklung
- kognitive und moralische Entwicklung
- Sozialisation und Erziehung

### **8. Klasse:**

#### **Philosophie**

*Philosophische Fragestellungen kennen lernen und beschreiben*

- Zugänge zum Philosophieren
- Verhältnis von Philosophie und Wissenschaft
- Ideologie und Ideologiekritik
- Grundlagen des philosophischen Argumentierens und Definierens

*Die Problematik von Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis nachvollziehen und analysieren*

- Zugänge zur Wirklichkeit und ihre Interpretationsmöglichkeiten
- Wahrheitsfrage

*Sich mit dem Wesen der Menschen auseinander setzen*

- Frage nach Sinn und Ziel menschlicher Existenz
- Menschenbilder

*Ethische Grundpositionen kennen lernen und ethische Fragestellungen analysieren*

- Grundfragen der Ethik
- Problem des Wertbegriffs und der Begründung von Normen
- Freiheit und Verantwortung
- aktuelle Anwendungsbereiche der Ethik

## Didaktisches Sechseck: 10 Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität

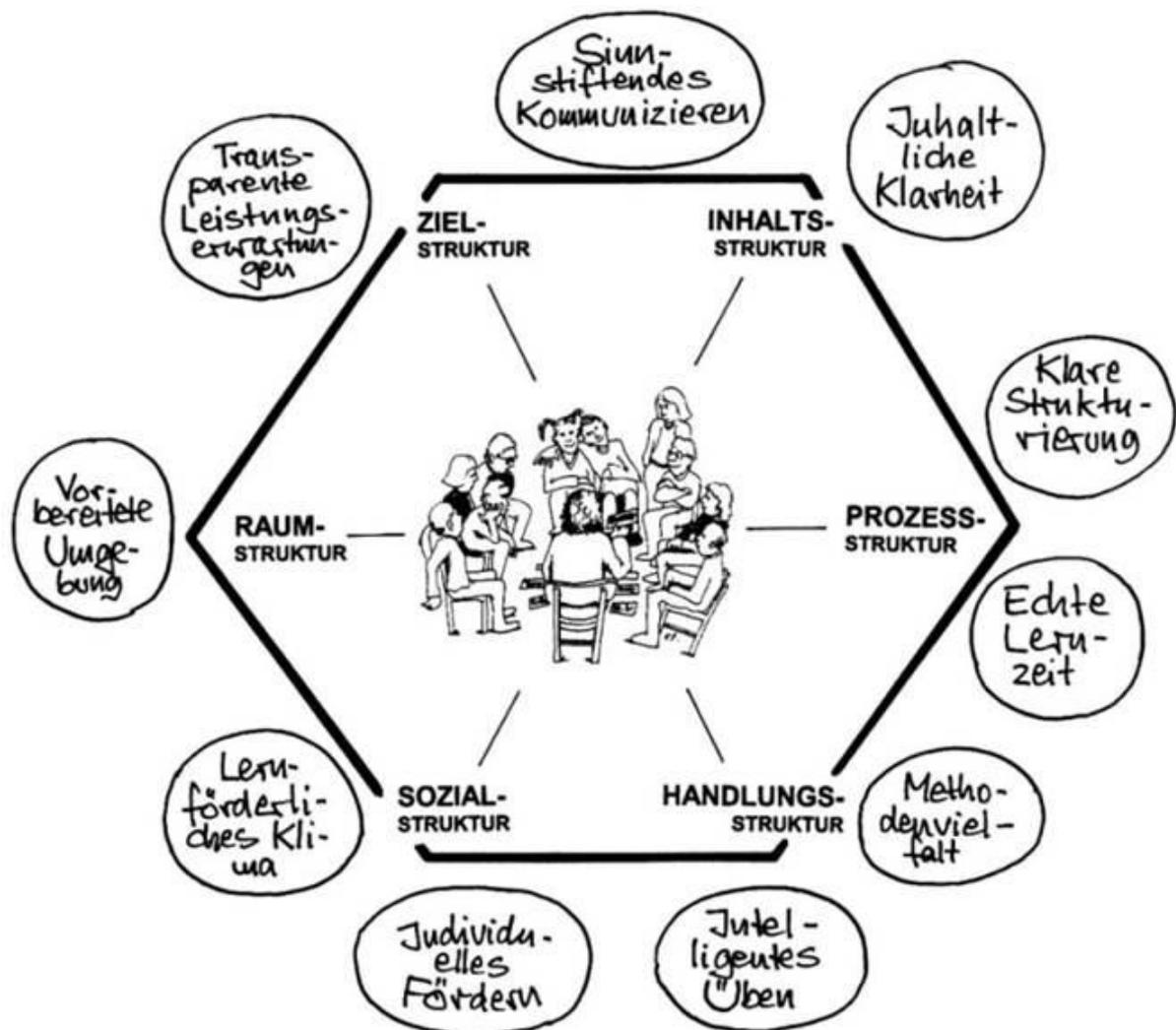


Abbildung 32: Die 10 Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität<sup>77</sup>

<sup>77</sup> Abbildung 32: Die 10 Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität: [http://www.e-gbc.ch/GBCWEB/W00054\\_container.htm](http://www.e-gbc.ch/GBCWEB/W00054_container.htm) (09.04.2015)



## 8. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<u>Abbildung 1:</u> Stufenmodell des Lehren lernens nach Fuller & Brown 1975. Quelle: <a href="http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LEHREN/">http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LEHREN/</a> (10.01.2015).....	S.18
<u>Abbildung 2:</u> Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts nach A. Helmke 2009. Quelle: <a href="http://www.vielfalt-lernen.de/2010/05/20/teil-2-didaktisch-methodische-kompetenz-%E2%80%93-gestaltung-der-lernprozesse-im-unterricht/">http://www.vielfalt-lernen.de/2010/05/20/teil-2-didaktisch-methodische-kompetenz-%E2%80%93-gestaltung-der-lernprozesse-im-unterricht/</a> (10.01.2015).....	S.24
<u>Abbildung 3:</u> Eisbergmodell der Lernkultur nach Arnold, Schüssler 1998. Quelle: <a href="http://www.hardhatarea.net/lernen/www/arnold_p69.html">http://www.hardhatarea.net/lernen/www/arnold_p69.html</a> (10.01.2015) .....	S.27
<u>Abbildung 4:</u> Didaktisches Dreieck. Quelle: <a href="http://www.rhinodidactics.de/Artikel/bildungsgangdidaktik-2010-12-01.html">http://www.rhinodidactics.de/Artikel/bildungsgangdidaktik-2010-12-01.html</a> (10.01.2015).....	S.31
<b><u>Tabelle 1:</u></b> Geschichte der Lehrkunst. (eigene Darstellung).....	S.41f.
<u>Abbildung 5:</u> Die sichtbare Welt in Bildern nach Comenius. Quelle: <a href="http://www.heiligenlexikon.de/BiographienJ/Johann_Amos_Comenius.html">http://www.heiligenlexikon.de/BiographienJ/Johann_Amos_Comenius.html</a> (10.01.2015).....	S.45
<u>Abbildung 6:</u> Auszug aus Comenius‘ Werk. Quelle: <a href="http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/comenius1698">http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/comenius1698</a> (10.01.2015) .....	S.45
<u>Abbildung 7:</u> Kategorien der Schlüsselkompetenzen. (eigene Darstellung).....	S.62
<b><u>Tabelle 2:</u></b> Kriterien für kompetenzorientierten Unterricht. (eigene Darstellung) .....	S.75f.
<u>Abbildung 8:</u> Dewey, Piaget und Wygotski zum Thema Lernen. (eigene Darstellung) .....	S.81
<u>Abbildung 9:</u> Konstruktionsprozesse. (eigene Darstellung).....	S.86
<u>Abbildung 10:</u> Der Erziehungsprozess als Regelkreis. Quelle: <a href="http://www.mightymueller.de/texte/kyberdidaktik/node7.html">http://www.mightymueller.de/texte/kyberdidaktik/node7.html</a> (10.01.2015) .....	S.88
<u>Abbildung 11:</u> Positives/Negatives betreffend die lernzielorientierte Didaktik. (eigene Darstellung).....	S.90
<u>Abbildung 12:</u> Kritisch-kommunikative Didaktik. (eigene Darstellung).....	S.91
<u>Abbildung 13:</u> Handlungsorientierter Unterricht. (eigene Darstellung).....	S.92
<u>Abbildung 14:</u> Methodenspektrum in der Wirtschaftsdidaktik nach Aff. Quelle: <a href="http://slideplayer.de/slide/1327944/">http://slideplayer.de/slide/1327944/</a> (10.01.2015).....	S.93
<u>Abbildung 15:</u> Die zwei Phasen des ICM’s verbildlicht. (eigene Darstellung).....	S.95
<u>Abbildung 16:</u> Die drei Ebenen des Lehrens nach Biggs. (eigene Darstellung).....	S.98

<u>Abbildung 17</u> : Die SOLO-Taxonomie nach Biggs. Quelle: <a href="http://rellco.wikispaces.com/Solo+Taxonomy">http://rellco.wikispaces.com/Solo+Taxonomy</a> (23.01.2015)	S.99
<u>Abbildung 18</u> : Die drei Elemente des Constructive Alignment. Quelle: <a href="http://www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/erfolgskriterien-guter-lehre/constructive-alignment/">http://www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/erfolgskriterien-guter-lehre/constructive-alignment/</a> (23.01.2015)	S.101
<u>Abbildung 19</u> : Lehrer Lämpel. Quelle: <a href="http://www.wilhelm-busch.de/65_Vierter_Streich.html#.VI_nI3sXtKM">http://www.wilhelm-busch.de/65_Vierter_Streich.html#.VI_nI3sXtKM</a> (23.01.2015)	S.107
<u>Abbildung 20</u> : Klassifikationsschema der Unterrichtsmethoden nach Winkel, aus: Meyer (2006a), S.229.	S.111
<u>Abbildung 21</u> : Methodenlandschaft nach Kersten Reich, aus: Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: url: <a href="http://methodenpool.uni-koeln.de">http://methodenpool.uni-koeln.de</a>	S.112
<u>Abbildung 22</u> : Konstruktiver Methodenpool (Reich), aus: Reich 2006, S.297.	S.115
<u>Abbildung 23</u> : Die häufigsten Methoden im Psychologieunterricht lt. Schüler. (eigene Darstellung)	S.122
<b>Table 3</b> : Matrix der nach Unterrichtsmethoden geordneten Adjektive der Schüler. (eigene Darstellung)	S.124
<u>Abbildung 24</u> : Lieblingsmethoden der Schüler. (eigene Darstellung)	S.126
<u>Abbildung 25</u> : Mitbestimmungsrecht bei der Methodenwahl (Schüler). (eigene Darstellung)	S.126
<u>Abbildung 26</u> : Die häufigsten Methoden im Psychologieunterricht lt. Studenten. (eigene Darstellung)	S.128
<b>Table 4</b> : Matrix der nach Unterrichtsmethoden geordneten Adjektive der Studenten. (eigene Darstellung)	S.131
<u>Abbildung 27</u> : Lieblingsmethoden der Studenten. (eigene Darstellung)	S.132
<u>Abbildung 28</u> : Mitbestimmungsrecht bei der Methodenwahl (Studenten). (eigene Darstellung)	S.133
<u>Abbildung 29</u> : Gegenüberstellung der Ergebnisse der Schüler- und Studentenbefragung zu den häufigsten Methoden im Psychologieunterricht (eigene Darstellung)	S.136
<u>Abbildung 30</u> : Gegenüberstellung der Ergebnisse der Schüler- und Studentenbefragung zu den Lieblingsmethoden (eigene Darstellung)	S.138
<u>Abbildung 31</u> : Gegenüberstellung der Ergebnisse der Schüler und Studentenbefragung zum Mitbestimmungsrecht bei der Methodenwahl (eigene Darstellung)	S.139

<b><u>Tabelle 5:</u></b>	Kreuztabelle der erhobenen und der erwarteten Daten der Schüler und Studenten über die im Unterricht erlebten Methoden (eigene Darstellung)	S.141
<b><u>Tabelle 6:</u></b>	Kreuztabelle der erhobenen und der erwarteten Daten über die Lieblingsmethoden der Schüler und Studenten (eigene Darstellung)	S.143
<b><u>Abbildung 32:</u></b>	Die 10 Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität. Quelle: <a href="http://www.e-gbc.ch/GBCWEB/W00054_container.htm">http://www.e-gbc.ch/GBCWEB/W00054_container.htm</a> (09.04.2015)	S.157
<b><u>Abbildung 33:</u></b>	Strukturmodell methodischen Handelns, aus: Meyer (2006a), S.236f.	S.158

## 9. Literaturverzeichnis

- Arnold, Karl-Heinz (2009a): Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.15ff.
- Arnold, Karl-Heinz (2009b): Lehren und Lernen. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.30ff.
- Arnold, Rolf; Schüssler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen – Ideen und Bausteine für ein lebendiges Leben. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Biermann, Rudolf (1974): Lernziel, Lehrziel oder Unterrichtsziel? Zum didaktischen Problem der Zielbestimmtheit des Unterrichts. In: Bildung und Erziehung Vol.27, S.257ff.
- Biggs, John; Tang, Catherine (2011): Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does (4<sup>th</sup> edition). Maidenhead: McGraw-Hill (u.a.).
- Blankertz, Herwig (1972): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa Verlag.
- Bloom, Benjamin Samuel (Hg.) et al. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Bönsch, Manfred (2006): Allgemeine Didaktik – ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bovet, Gislinde (2007): Didaktische Überlegungen zur Psychologie in der gymnasialen Lehrerbildung. In: Krämer, Michael; Preiser, Siegfried; Brusdeylins, Kerstin(Hg.): Psychologiedidaktik und Evaluation VI. Bonn: Dt. Psychologen Verlag, S.161ff.
- Brandlmaier, Elke (2006): Ökonomische Bildung von SchülerInnen Allgemeinbildender Höherer Schulen. Wien: WUV.
- Caspary, Ralf (2012) (Hg.): Lernen und Gehirn. Hamburg: Nikol.
- von Cube, Felix (1972): Der informationstheoretische Ansatz in der Didaktik. In: Roth, Heinrich (Hg.): Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover (u.a.): Hermann Schroedel Verlag, S.117ff.
- Eickhorst, Annegret (1994): Unterricht als Gegenstand empirischer Forschung. Frankfurt am Main; Wien (u.a.): Lang.
- Fees, Konrad (2009): Schule als Institution., In: In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.63ff.
- Flitner, Andreas (2006): Schule. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S.181ff.

- Fürst, Maria (2007): *Psychologie compact*. Wien: öbvhpt Verlagsgesellschaft. (Schulbuch)
- Glöckel, Hans (2003): *Vom Unterricht – Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graudenz, Ines (1998): „Schüler als Experten in eigener Sache- Was können Lehrerinnen und Lehrer davon lernen?“, in: Krampen, Günter; Krämer, Michael (Hg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation I*. Bonn: Dt. Psychologen Verlag, S.231ff.
- Gudjons, Herbert (2003): *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heimann, Paul (1976): *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett.
- Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: *Pädagogik* 58. Heftnummer 2, S.42ff.
- Helsper, Werner; Keuffer, Josef (2006): „Unterricht“, in: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. UTB, S.91ff.
- Hepting, Roland (2008): *Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht – eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (1991): *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Kemnitz, Heidemarie; Sandfuchs, Uwe (2009): *Geschichte des Unterrichts*. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.22ff.
- Klafki, Wolfgang; Koch-Priewe, Barbara (Hg.) (2002): *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch gesellschaftlichen Kontext – ausgewählte Schriften*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2006): *Schule: Regelschulen, Reformschulen, Privatschulen*. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hg.): *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S.31ff.
- Kron, Friedrich W. (2004): *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt UTB.
- Lahmer, Karl (2006): *Kernbereiche Psychologie*. Wien: E.Dorner. (Schulbuch)
- Landolt, Hermann (1995): *Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Aarau: Sauerländer.
- Lehner, Martin (2009): *Allgemeine Didaktik*. Bern/Stuttgart/Wien: UTB basics Haupt.
- Meyer, Hilbert (2006a): *Unterrichts-Methoden I: Theorieband*. Berlin: Cornelson.

- Meyer, Hilbert (2006b): *Unterrichts-Methoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelson.
- Meyer, Hilbert (2011): *Was ist guter Unterricht? : mit 65 Min.-Vortragsvideo (DVD)*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Mühlhausen, U. (2006): *Erfolgreicher unterrichten?! Hohengehren*: Schneider.
- Müllges, Ulf (1986): *Quellen zur historischen Didaktik und Methodik*. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut.
- Oelkers, Jürgen (1985): *Erziehen und Unterricht – Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Paffrath, Gertrud (2007): *Hat der Psychologieunterricht am Gymnasium eine Zukunft?* In: Krämer, Michael; Preiser, Siegfried; Brusdeylins, Kerstin (Hg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation VI*. Bonn: Dt. Psychologen Verlag, S.71ff.
- Peterßen, Wilhelm H. (2001): *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. Kirchheim bei München: Oldenbourg.
- Pfister, Jonas (2010): *Fachdidaktik Philosophie*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Reich, Kersten (2006): *Konstruktivistische Didaktik – Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim und Basel: Beltz.
- samt Methodenpool: Reich, Kersten (Hg.): *Methodenpool*. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de>
- Rettenwender, Elisabeth (2013): *PSYCHOlogie*. Linz: Veritas. (Schulbuch)
- samt Serviceteil für LehrerInnen
- Roth, Erwin (1998): *Der Intelligenzbegriff*. In: Roth, Erwin (Hg.): *Intelligenz – Grundlagen und neuere Forschung*. Stuttgart: Kohlhammer, S.9ff.
- Roth, Gerhard (2012): *Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb – Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung*. In: Caspary, Ralf (Hg.): *Lernen und Gehirn*. Hamburg: Nikol, S.54ff.
- Rösch, Anita (2009): *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht: Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*. Münster: LIT.
- Sams, Aaron (2012): *Der „Flipped“ Classroom*. In: Handke, Jürgen; Sperl, Alexander (Hg.): *Das Inverted Classroom Model – Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. München: Oldenbourg Verlag, S.13ff.
- Schäfer, Anna-Maria (2012): *Das Inverted Classroom Model*. In: Handke, Jürgen; Sperl, Alexander (Hg.): *Das Inverted Classroom Model – Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. München: Oldenbourg Verlag, S.3ff.

- Schirp, Heinz (2012): Neurowissenschaften und Lernen – Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen beitragen? In: Caspary, Ralf (Hg.): Lernen und Gehirn. Hamburg: Nikol, S.99ff.
- Schönberg, Margot (1983): Psychologieunterricht in Österreich. Dortmund: Univ. Dissertation.
- Schulz, Wolfgang (1972): Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationskritik – Zwischenbilanz auf dem Wege zu einer kritischen Didaktik. In: Roth, Heinrich (Hg.): Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover (u.a.): Hermann Schroedel Verlag, S.155ff.
- Spitzer, Manfred (2012): Medizin für die Schule – Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik. In: Caspary, Ralf (Hg.): Lernen und Gehirn. Hamburg: Nikol, S.23ff.
- Terhart, Ewald (1989): Lehr-Lern-Methoden - Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim: Juventa.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik – Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Terhart, Ewald (2010): Faule Säcke, arme Schweine oder Helden des Alltags? In: *Friedrich Jahresheft*, S.38ff.
- Weinert, Franz (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim & Basel: Beltz.
- Wiater, Werner (2009): Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.127ff.
- Wittmann, Simone (2006): „Lernstrategien und Lernemotionen von Lehramts- und Pädagogikstudierenden“, in: Krampen, Günter; Zayer, Hermann (Hg.): *Didaktik und Evaluation in der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S.360ff.
- Zumbach, Jörg et al. (2011). Eine Standortbestimmung der Psychologiedidaktik auf nationaler und internationaler Ebene. In: Krämer, Michael; Preiser, Siegfried; Brusdeylins, Kerstin (Hg.): Psychologiedidaktik VIII. Aachen: Shaker, S.115ff.

## 10. Internetverzeichnis (nach Kapitel)

### Einleitung

Zitat Heraklit:

<http://www.wissen.de/fremdwort/panta-rhei> (10.01.2015)

Zitat Marie von Ebner-Eschenbach:

<http://www.diedenker.org/inhalte/marie-von-ebner-eschenbach/> (10.01.2015)

### (2.1.1.) Comenius und sein Nachlass, seine Nachfolger

<http://www.erstestiftung.org/komenskyfond/de/jan-amos-komensky/> (10.01.2015)

<http://www.erzdioezese-wien.at/site/nachrichtenmagazin/nachrichten/archiv/archive/32314.html>  
(10.01.2015)

<http://www.erstestiftung.org/komenskyfond/de/jan-amos-komensky/> (10.01.2015)

### (2.3.1.) Aufgabe der österreichischen Schulen

Aufgabe der AHS:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (10.01.2015)

Unterrichtsprinzipien:

<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/index.html> (10.01.2015)

Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen:

[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult\\_lernen.html](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html) (10.01.2015)

Gesundheitsförderung in der Schule:

<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/gesundheitserziehung.html> (10.01.2015)

Medienkompetenz:

<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/medienpaedagogik.html> (10.01.2015)

### (2.3.2) Definition Kompetenzen

<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (10.01.2015)

### (2.3.3) Gegenwärtiger Stand des Faches Psychologie im österreichischen Schulsystem

Lehrpläne/Studentafeln:

AHS: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.html](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html) (10.01.2015)

BHS: <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/dlcollection.asp> (10.01.2015)

Neue Reifeprüfung:

[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_ifpp\\_22075.pdf?4e8tf2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_ifpp_22075.pdf?4e8tf2)  
(10.01.2015)

## **(2.4.2.) Lehrplanvergleich (UF Psychologie & Philosophie 1989 & 2004)**

Lehrplan 1989:

[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/psycho\\_philo\\_ost\\_7052.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/psycho_philo_ost_7052.pdf?4dzgm2) (10.01.2015)

Lehrplan 2004:

[http://www.gemeinsamlernen.at/site/Verwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/Fachlehrplan\\_Psychologie\\_Philosophie.pdf](http://www.gemeinsamlernen.at/site/Verwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/Fachlehrplan_Psychologie_Philosophie.pdf) (10.01.2015)

## **(2.5.2.) Methodischer Aufbau des Lehrwerks**

Kompetenzorientierung: [http://prezi.com/dbqzcc5q3qn-/kompetenzen\\_nrdp/](http://prezi.com/dbqzcc5q3qn-/kompetenzen_nrdp/) (10.01.2015)

## **(3.1.2.) Reichs Angebot: der systemisch-konstruktivistische Ansatz**

Definition Konstruktion: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Konstruktion> (10.01.2015)

## **(3.2.6.) Constructive Alignment**

Biggs offizielle Homepage: <http://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/> (23.01.2015)

Kurzfilm „Learning Learning & Understanding Understanding“:

<http://www.daimi.au.dk/~brabrand/short-film/> (23.01.2015)

Wissen als ein Resultat der Aktivität des Lernenden:

<http://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/> (23.01.2015)

SOLO-Taxonomie (Biggs): <http://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/> (23.01.2015)

Constructive Alignment : <http://www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/erfolgskriterien-guter-lehre/constructive-alignment/> (23.01.2015)

## **(5.3.1) Statistische Auswertung der erhobenen Daten**

Chi-Quadrat ( $\chi^2$ )-Test: [http://www.univie.ac.at/soziologie-statistik/tab/unterl\\_upl/tabellenanalyseexcel.pdf](http://www.univie.ac.at/soziologie-statistik/tab/unterl_upl/tabellenanalyseexcel.pdf) (09.05.2015)

## **(6.1) Persönliches Fazit**

Zitat Morales : <http://gutezitate.com/zitat/243749> (14.03.2015)

## **(7.) Anhang**

Leitfaden kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie (Grundlegende Kompetenzbereiche):

[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_lfpp\\_22075.pdf?4e8tf2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfpp_22075.pdf?4e8tf2) (05.02.2015)

Fachlehrplan Psychologie & Philosophie:

[http://www.gemeinsamlernen.at/site/Verwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/Fachlehrplan\\_Psychologie\\_Philosophie.pdf](http://www.gemeinsamlernen.at/site/Verwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/Fachlehrplan_Psychologie_Philosophie.pdf) (10.01.2015)

## **11. Abkürzungsverzeichnis (alphabetisch geordnet)**

*AHS* – Allgemeinbildende Höhere Schule

*BHS* – Berufsbildende Höhere Schule

*BMBF* – Bundesministerium für Bildung und Frauen (vormals *BMUKK* – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

*DESI* – Deutsch Englisch Schülerleistungen International

*DeSeCo Projekt* – Definition and Selection of Competencies (Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen)

*ELEMENT* – Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis

*EQF* – European Qualification Framework

*EUROPLAT* – (Initiative) European Psychology Learning and Teaching

*FU* – Frontalunterricht

*ICM* nach Handke – Inverted Classroom Model

*IGLU* – Internationale Grundschule-Lese-Untersuchung

*KESS* – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

*LAU* – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung

*MARKUS* - Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz- Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext

*OECD* – Organization for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

*PISA* – Programme for International Student Assessment

*PuP* – Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie

*SchOG* – Schulorganisationsgesetz

*SOLO*-Taxonomie nach Biggs – Structure of the Observed Learning Outcome

*TIMSS* – Trends in International Mathematics and Science Study

*UF* – Unterrichtsfach

*VERA* – VERgleichsArbeiten in der Schule