

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Ulrich Weger,
Michaela Zupanic (Hrsg.)**

Psychologiedidaktik und Evaluation X

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)
Band 13

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

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

Inhalt

Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie

JOSUA HANDERER Zwischen Natur- und Geisteswissenschaft. Zum Fachverständnis und zur Studienzufriedenheit von Psychologiestudierenden	3
SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie	11
STEPHAN DUTKE UND KADI EPLER Psychology in the Academic Education of Non-Psychologists: A Survey among European Psychology Departments	19
PETIA GENKOVA Interkulturelle Kompetenz und Auslandsstudium: Beeinflusst der Auslandsaufenthalt die Kompetenzförderung?	27
MIRJAM BRABLER Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen im Bachelorstudium der Psychologie	37
UTE-REGINA ROEDER UND STEPHAN DUTKE Fortbildungen für Psychologielehrerinnen und Psychologielehrer	47
GISLINDE BOVET Da ist noch Luft drin! Wir brauchen mehr Beiträge zur Didaktik des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II	57
PAUL GEORG GEIß Kompetenzmodell für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht	65
HANS HERMSEN 37 Jahre Curriculumforschung zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung: ein persönliches Fazit	75
VERONIKA KUHBURG-LASSON, KATJA SINGLETON UND UTE SONDERGELD Merkmale des Publikationsverhaltens in der Bildungsforschung	87

Lehren und Lernen

LENIA F. BAHMANN, CHRISTINA MENNEN, LEONI RIDDER UND MICHAELA ZUPANIC POL – mit praxisnahen Problemen Psychologie lernen	97
LISA RESPONDEK, JUDITH AMANN, CORNELIA GUTMANN UND ULRIKE E. NETT Fit für die Psychologie – Mit Co-Piloten den Studieneinstieg bewältigen	105
SONJA SCHERER, JULIA BOSER UND HOLGER HORZ „Starker Start ins Studium“: Praxisbericht und Evaluation eines Moduls zur Verbesserung der Studieneingangsphase im Fach Psychologie	113
SABINE FABRIZ, CHARLOTTE DIGNATH-VAN EWIIK UND GERHARD BÜTTNER Self-Monitoring bei Studierenden fördern – ein standardisiertes Lerntagebuch	123
LARS BEHRMANN, NATALIE FÖRSTER, SARA SCHMITZ UND ELMAR SOUVIGNIER Effekte spezifischer Prompts in Lerntagebüchern – Was bewirken die Hinweise „Theorie“ und „Empirie“?	133
MIRIAM THYE, FRIEDRICH EDELHÄUSER, CHRISTIAN SCHEFFER, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL Meditation und Pausentag als Instrumente zum selbstgesteuerten Lernen	141
BARBARA THIES UND ELKE HEISE (MOOC-gestützte) Online-Einheiten als Mittel der Binnendifferenzierung in heterogenen Lehrveranstaltungen: Ein Pilotprojekt	153
REGINA JUCKS, JENS HINRICH HELLMANN UND JENS RIEHEMANN E-Learning in der Hochschuldidaktik: Zum Personalisierungsgrad virtueller Lehre	161
NICOLA MARSDEN, JASMIN LINK UND ELISABETH BÜLLESFELD Psychologische Hintergründe zur Entwicklung von Personas für den Usability-Engineering-Prozess	169
LARS BEHRMANN, JASMIN M. KIZILIRMAK UND FABIAN UTESCH Langfristige Auswirkungen ausbleibenden Strategieunterrichts auf das Lernverhalten von Studierenden und deren Einstellungen zur Schule	179

MARTIN KLEIN, KAI WAGNER, ERIC KLOPP UND ROBIN STARK	
Theoretisieren für die Praxis. Eine Lernumgebung zur Förderung der Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens in schulischen Kontexten anhand kollaborativer Bearbeitung instruktionaler Fehler	187

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

TORSTEN BRANDENBURG	
Mythen der Trainings- und Beratungsbranche? Was steckt hinter den „Klassikern“?	199

KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER	
Das PENTAplus-Programm zur psychologischen Prüfungsvorbereitung – ein präventives Gruppentraining	209

KERSTIN BRUSDEYLINS	
Wie erreichen psychologische Themen Ratsuchende mit unerfülltem Kinderwunsch?	215

Evaluation

MICHAEL KRÄMER	
Studienziele und Evaluation	225

KATJA SINGLETON, VERONIKA KUHBERG-LASSON UND UTE SONDERGELD	
Wer finanziert Forschungsprojekte zur Bildung? Inhaltliche und methodische Interessen der Drittmittelgeber	235

SEBASTIAN STEHLE UND SABINE FABRIZ	
Ein Instrument zur Erfassung des Planungswissens von Hochschullehrenden	243

MICHAELA ZUPANIC, THOMAS OSTERMANN, ROBIN J. SIEGEL UND MARZELLUS HOFMANN	
Vom Wissenstest im Auswahlverfahren Psychologie der Universität Witten/Herdecke zum Progresstest Psychologie	251

ROBIN J. SIEGEL, MICHAELA ZUPANIC UND ULRICH WEGER	
Persönlichkeit statt NC – Evaluation des Auswahlverfahrens an der Universität Witten/Herdecke	259

EVA SEIFRIED, CHRISTINE ECKERT UND BIRGIT SPINATH Eingangs- und Verlaufsdiagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen in der Hochschullehre	267
JOHANNES PETER, NIKOLAS LEICHNER, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Das Inventar zur Evaluation von Blended Learning (IEBL): Konstruktion und Erprobung in einem Training professioneller Informationskompetenz	275
JULIA BOSER, MIRIAM HANSEN UND SIEGFRIED PREISER Präsentationsfertigkeiten von Studierenden fördern – Evaluation eines Seminarkonzepts	283
CHRISTINA DUSEND, NIKOLAI WYSTRYCHOWSKI UND BORIS FORTHMANN Entwicklung eines Evaluationsbogens für die tutorielle Unterstützung im Fachbereich Psychologie	293
CHRISTIAN SCHÜRING UND STEPHAN DUTKE Was erfahrene Lehrer an der Psychologie schätzen – Ergebnisse einer Studienangebotsevaluation	301
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Entwicklung eines Fragebogens zum wissenschaftlichen Denken bei (angehenden) Lehrkräften	309
STEPHANIE MOSER, CHRISTINE KAISER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH Entwicklung und Evaluation einer Skala zur Erhebung Epistemologischer Überzeugungen Lehramtsstudierender im Bereich der Pädagogischen Psychologie	319
ULRIKE STARKER UND MARGARETE IMHOF „Komplexitätsmanagement“ in der Lehramtsausbildung: das Planspiel „Schulalltag“ und dessen Evaluation	327

37 Jahre Curriculumforschung zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung: ein persönliches Fazit

Hans Hermsen

Der Beitrag ist als persönlicher Reflexionsbericht konzipiert und umfasst die 3 wichtigsten Phasen der Curriculumforschung am Oberstufen-Kolleg, einer Einrichtung des tertiären Bildungsbereiches. In der Gründungsphase von 1974-1980 stand die Entwicklung eines auf der kulturhistorischen Schule fußenden Konzeptes der Basisqualifikationen psychologischer Berufstätigkeit im Vordergrund. In der Phase der Neustrukturierung von 1980 bis 1993 wurde ein pragmatischer Weg gewählt, um den Absolventen des Oberstufen-Kollegs einen Einstieg in ein höheres Fachsemester in Psychologie an einer Hochschule zu ermöglichen. In der Phase von 1993 bis 2005 wurde eine Annäherung an das NRW-Curriculum vollzogen, bei Beibehaltung wichtiger Prinzipien des alternativen Curriculums. Anschließend mit der Neukonstituierung einer Sekundarstufe II und der Ausrichtung auf das Zentralabitur haben wir uns neu ordnen und strukturieren müssen. Unsere Zielsetzungen einer Praxisintegration im Grundstudium, einer stärkeren Gewichtung der psychologischen Inhalte gegenüber abstrakten Methoden, einer Persönlichkeitsorientierung und -veränderung im Lernen und Wissenschaftskritik standen weiterhin im Vordergrund. Mitteilenswert bleiben unsere Erfahrungen der Mitbestimmung von KollegiatInnen im Lernprozess, unsere empirisch-theoretischen Forschungsarbeiten, das Verfahren einer Rotation des wechselseitigen Lehren und Lernens, unser erfahrungsorientierter Unterricht (am Beispiel der Studienreisen, der Inszenierungen und des Humor-Curriculums).

Die Gründungsphase von 1974-1980

1974 gründeten sich die Schulprojekte, hier insbesondere das Oberstufen-Kolleg, welches die Aufgabe darin sah, eine Naht zwischen Schule und Universität zu knüpfen, die Schule universitätsnäher zu gestalten und die Universität davor zu bewahren, schulischer zu werden (vgl. Hentig 1969, 1971, 1980). Dabei gingen in das Konzept sowohl die Probleme, die in der damaligen Zeit u.a. von Dahrendorf (1965), Picht (1964), dem Deutschen Bildungsrat (1970) genannt wurden, als auch die 68iger Bewe-

gung mit ihrem emanzipatorischen Anspruch an den Unterrichts- bzw. Lehrprozess ein. Wir wollten die Bildungsgerechtigkeit herstellen, den Notenherrschaftsdruck reduzieren und in 5 verschiedenen Unterrichtsarten die Persönlichkeit des Lernenden angemessen fördern. In 24 Fächern wollten wir den Lernenden die Möglichkeit bieten nach gemeinsam entwickelten Lehrplänen unterrichtet zu werden und einen universitären Abschluss zu garantieren, der sie befähigt ins höhere Fachsemester einzusteigen.

Die Fachkonferenz des Studienfaches Psychologie nahm sich die Neuorientierung von Robinsohn (1967) zu Herzen und erarbeitete die Lebenssituationen, die die Funktion Bildung in einer sich verändernden Gesellschaft angemessen repräsentieren konnte. Die neue Curriculumforschung sollte die anthropogenen und kulturellen Bedingungen des Lernenden berücksichtigen. Dazu sollten die Lernenden in den Unterrichtsprozess einbezogen, die Hierarchisierung aufgegeben und die Phasen des Curriculums transparent gestaltet werden. Wissen sollte hinterfragbar, hypothetisch und auf die spezifische Situation der Lernenden hin anwendbar sein. Lehrende wie Lernende agierten fortan als Forschende.

Im Studienfach Psychologie entwickelten wir das Konzept der „Basisqualifikationen“ (vgl. Geil-Werneburg u.a. 1977; Günther-Boemke u.a. 1981)⁴. Unsere eigenen leidvollen Erfahrungen von Praxisferne und Fremdbestimmtheit regte uns an, psychologische Handlungskompetenz direkt zu erwerben. Psychologische Inhalte wurden subjektnah gestaltet, die psychologische Berufspraxis auch schon ins Grundstudium aufgenommen. Wir entwickelten einen an den Lernenden orientierten bedürfnisorientierten Unterricht und unser Curriculum sah 4 Basisqualifikationen vor, die in jeweils 2 Semester erworben werden sollten. Einerseits aufgrund der persönlichen Wünsche der Lernenden an der Entwicklung von Menschenkenntnis, Einfühlungsvermögen, Beobachtungsfähigkeit etc. andererseits an den von uns in Berufsfeldanalysen vollzogenen Qualifikationen, wollten wir diese im Unterricht entwickeln. Diese Basisqualifikationen sollten sowohl für die Lernsituation als auch perspektivisch für die Berufssituation verwendet werden können. Das bedeutete allerdings den wissenschaftssystematischen Ansatz der Hochschule zu verlassen und uns gemeinsam die notwendigen Inhalte für die

⁴ Die Tätigkeitsmerkmale wurden von uns als „konstruktiv-planend“, „kommunikativ-kooperierend“, „organisierend-gestaltend“ und „präventiv-verändernd“ bezeichnet und als „Basisqualifikation“ beschrieben.

Qualifikationen in einem besonderen Arbeitsprozess, der selbst schon Lernen bedeutete, umzusetzen. Fragestellungen und Arbeitsthemen wurden in einer 2wöchigen Planungsphase aufgestellt, in der 12wöchigen Arbeitsphase umgesetzt und in einer Produktphase dann in verschiedenen Formen präsentiert. Gewünscht war, dass die Lernenden schrittweise psychologische Handlungskompetenz entwickeln, die es ihnen ermöglicht im Studium und Beruf Handlungsstrategien aus vorhandenen Erkenntnissen abzuleiten, zu verwirklichen und falls notwendig, neue Erkenntnisse zu gewinnen.

In der Phase der Neustrukturierung und der Suche nach pragmatischeren Lösungen des Übergangs von Absolventinnen in ein höheres Fachsemester (1980 bis 1993) haben wir feststellen müssen, dass die Deutsche Gesellschaft für Psychologie nicht zu überzeugen war, unseren Ansatz auch nur im Ansatz zu tolerieren. Sie verbot schon ab 1983 den Universitäten unsere AbsolventInnen in ein höheres Fachsemester zu übernehmen. Nur die direkte Partneruniversität Bielefeld hat sie dann von 1986 bis 2005 ins 3. Fachsemester übernommen. Durch geschickte Verhandlungen von einzelnen Kollegiaten haben es auch eine Reihe von ihnen in Berlin und Bremen geschafft. In der Neustrukturierung haben wir unseren kulturhistorischen Ansatz weiterentwickelt und uns auf das vorhandene Curriculum des Landes NRW bezogen, ohne einige Essentials aufzugeben.

Die eigentliche Anpassung an das NRW Curriculum geschah dann in der Phase zwischen 1993-2005. Das lag auch daran, dass das Curriculum NRW das Fach selbst als Schnittstelle von Natur, Kultur und Gesellschaft ansah (damit für uns gut anknüpfbar war) und uns ermöglichte, alltagsnahe psychische Phänomene auf der Grundlage psychologischer Theorien im Rahmen eigenständigen Experimentierens oder Erfahrungen beschreibbar und erklärbar zu machen. Das Curriculum NRW bezog sich auf die Hauptströmungen und erst in 2. Linie auf die Gegenstandsbereich der Psychologie. Wir unterschieden uns auch in dieser 3. Phase besonders:

- a) in der Beibehaltung des kulturhistorischen Ansatzes
- b) dem besonderen dialektischen Verhältnis von Innen und Außen
- c) in der Entwicklung psychologischen Denkens
- d) in der Berücksichtigung der Heterogenität der Lernenden.

Wir holten ein Gutachten von renommierten Professoren ein, um unseren Ansatz auch in der Fachwissenschaft Psychologie etwas zu verankern und nicht ohne Bündnispartner dazustehen. Insbesondere die Professoren Siegfried Grubitzsch (Oldenburg),

Joachim Lompscher (Brandenburg), Reinhard Wegner (GHS Essen), Theodor Bartmann (Universität Münster) und auch Frau Paffrath vom Sekundarstufen II-Lehrerverband haben uns hier sehr unterstützt.

Die letzten Jahre meiner Arbeit ab 2005 waren durch die Einverleibung in das Zentralabitur charakterisiert, das vollständige Scheitern unseres Konzepts der tertiären Bildungsstufe, die Integration in den kultusministeriellen Organisationsbereich (und die Auslagerung aus der Universität), die Einführung von Noten sowie die Abgabe von 40 Stellen.

Unsere Zielsetzungen einer

- Praxisintegration ins Grundstudium
- einer stärkeren Gewichtung der psychologischen Inhalten gegenüber abstrakten Methoden/Gleichberechtigung von verstehenden und erklärenden Methoden
- Persönlichkeitsorientierung und -veränderung im Lernen
- Wissenschaftskritik

blieben bestehen. Teilweise waren unsere Fragestellungen konkreter und offener als vor 40 Jahren.

Wir haben immer noch gefragt:

Auf welche Lerngegenstände beziehen sich die Interessen der KollegiatInnen?

Was fasziniert sie und bewegt sie zur Eigentätigkeit?

Welche Ziele und Perspektiven verbinden sie allgemein und persönlich mit der Psychologie?

Wie verbinden sich persönliche Motive mit dem Lernmotiv

Aufgrund welcher Lernformen entwickeln sich Interessen am Fach?

Was bleibt und ist mitteilenswert?

Mitbestimmung von KollegiatInnen im Lernprozess

Wir haben in allen curricularen Phasen immer gerne Lerntätigkeiten entwickelt, die intrinsisch motiviert waren und primär um ihrer selbst Willen und nicht aufgrund äußerer Druck- und Zwangssituationen entstanden. Diese Lerninteressen waren die Lernabsichten für uns, Unterricht aufzuziehen. Unsere Erfahrungen belegen in allen Phasen, dass die Lerntätigkeiten intensiver und ausdauernder waren, dass die Themen oft ich-nach oder persönlich angemessen waren und dadurch intrinsische Motive weckten. Die emotionale Befindlichkeit war erfreulich und motivierte auch unter dem Druck von Zentralabitur die Lernenden an sich zu arbeiten (vgl. auch Deci 1992). In der päd-

gogischen Diskussion der Didaktik, wie die von Andreas Gruschka (1994), belegten unsere Denkweise, dass in der Didaktik eben psychologische Entwicklungstheorie und Lernforschung eingearbeitet werden muss. Für ihn kommt es darauf an genau zu schauen, wie sich ein Lernender gegenüber seinem Objekt bemüht, dieses sich anzueignen. Der Widerspruch unserer Bemühungen zum Schluss lag aber auch darin, dass sowohl die Institutionen als auch die in ihr arbeitenden Personen sich nicht den gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule entziehen können. Es geht leider nicht nur um ein individuelles Lernen in genussvoller Art zu entfalten, sondern eben auch um einen Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie zu finden. Insofern hat die Notengebung, der Zeitdruck, die enge Verzahnung von vorgeschriebenen Qualifikationen und Kompetenzen durchaus dazu geführt, dass Lernende dies einforderten und sich nicht mehr auf „Spielchen“ einlassen wollten, ihre Interessen und Wünsche zu äußern. Wir haben es trotzdem versucht mit verschiedenen Methoden diese einzubeziehen, auch die Referate und Facharbeitsthemen bedürfnisorientiert zu gestalten und die KollegiatInnen selbst an dem Prozess teilnehmen zu lassen, sich kritisch mit ihrer hinterfragbaren Angst- und Leistungsnorm auseinanderzusetzen. Denn im Austausch für ein angstfreies Klima und für vertrauensvolle Beziehungen habe ich wirklich wenige erlebt, die dies ablehnten. Das kann aber auch an der besonderen Institution einer Versuchsschule liegen.

Empirisch-theoretische Forschungs-Arbeiten bzw. Biographien

Entsprechend unseren Vorstellungen einer intrinsisch erzeugten Motivation forderten wir die KollegiatInnen auf, eigenständig zu experimentieren, kleine Forschungsprojekte zu initiieren und ihre eigene Biographie zu erstellen. In dem Forschungsprozess von 6 Monaten bzw. in einer Intensivphase zur Biographiearbeit sollten von der Problemstellung über die Hypothesen und Erhebung und Auswertung der gesamte Forschungsprozess durchlaufen und angeeignet werden. Obwohl auf den ersten Blick der Forschungsprozess mit ich-nahen Themen sehr individualisiert war, haben wir immer allgemein Theorie und Methodikteile eingeführt und durch Studiengruppen bzw. Plena die Forschung eines jeden begleitet (vgl. Winter 1996; Wäcken 1997).

Dieses forschende Lernen hatte Dimensionen, die Kenntnis und Handlungskompetenzen einschlossen und ein Ausbildungskonzept, in dem sich intensives Lernen und Persönlichkeitsentwicklung vereinten.

Rotation des wechselseitigen Lehren und Lernen

Ich habe mit diesem Modell meine besten Erfahrungen als Lehrender gemacht. Es ist sehr geeignet, Selbstlernkompetenzen (vgl. Arnold 2003) zu entwickeln. In den verschiedenen Phasen (Interessenfindung, soziale Neigungsphase, Aneignungsphase, Vermittlungs- und Rotationsphase und Vertiefung und Systematisierung) konnten die KollegiatInnen sowohl ihre Interessen einbringen, ihre Defizite selber erkennen und beheben, indem sie ihr gelerntes Wissen wieder an ihre MitkollegiatInnen mehrfach weitergeben konnten und zum Abschluss einen Bericht abliefern, eine Expertise ihrer Arbeit.

Erfahrungsorientierter Unterricht

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass neben der gemeinsamen Planung von Lehrenden und Lernenden, der didaktisch-methodischen Seite von Unterricht auch der Unterricht selbst eine besondere Form einnehmen musste. Ein erfahrungsorientierter Unterricht vermittelt

- eine Reflexion von selbst- und fremdgesetzten Zielen und eine kooperative Wendung
- bei der Gegenstandsorientierung eine Einordnung in historisch gesellschaftliche Aspekte eines Lerngegenstandes
- die Anwendung auf die aktuelle wie zukünftige Lebens- und Arbeitspraxis

Bei der Erfahrung lernen wir nicht nur etwas über Sachverhalte, Dinge und Personen, sondern auch etwas über unsere individuellen und sozialen Innen- und Außenwelten (vgl. Buch 1967; Krüger & Lersch 1993). Erfahrungen sind mehr als bloße Erlebnisse. Sie implizieren, dass subjektive Kompetenzen gefördert und auch Veränderungen von Umwelt vorgenommen werden können. Durch Erfahrung sollte ein neuer spezifischer Horizont entstehen, der bisher Erfahrenes und Gelerntes umstrukturieren, quasi auf den Kopf stellen kann. Frigga Haug nannte das „Erfahrungen in die Krise“ führen. Erwartungen, Überzeugungen, Wissen, Einstellungen werden geprüft, korrigiert, beibehalten oder verändert (vgl. Hermsen 1987; 1991; 1996; 1998; 2003).

Beispiel Studienreisen

Ich habe in den letzten 30 Jahren die Möglichkeit genutzt, Reisen in Berufsbereiche zu machen, inhaltliche Fragen zu Kränkungen, ihre Ätiologie, Behandlung und

institutionelle Machtstrukturen nicht nur durch eine künstliche Praxis (Fallbeispiele) sondern durch Anschauung vor Ort zu gestalten. Ich habe Institutionen der Psychiatrie, der Forensik, des Strafvollzugs gewählt und dies über Jahre begleitet, so dass ich auch selbst die Institutionsveränderungen mitbegleiten konnte. So hat sich die Forensik Eickelborn von einer Konzeption der 80iger Jahre "Freiheit heilt" zu einem Hochsicherheitstrakt verändert, der inhaltlich auch bedeutete, den Optimismus von Veränderung von Gewalttätern inhaltlich zu reduzieren. Die Lernenden erfahren hier eine Reihe von Erfahrungen, die verschiedenen Disziplinen zugehörig sind und weit über Lehrbuchwissen hinausgehen (Institutionskunde, rechtliche Rahmenbedingungen, politische Diskurse, mediale Verarbeitung) (vgl. Hermsen 2007).

Beispiel Inszenierungen

Ich habe über 30 Jahre mit verschiedenen Formen des „Verfremdeten Theaters“ (Bertolt Brecht) bzw., des „unsichtbaren Theaters“ (Augusto Boal) Spielszenen entwickelt, Erfahrungen mit Konflikte ins Rampenlicht zu rücken und damit die öffentliche Auseinandersetzung zu führen (Hermsen 2000). Dabei konnten alte leere Rituale entlarvt werden wie bei Begegnungen mit Behinderten, Subkulturen oder unterdrückten Minderheiten. Überkommene Verhaltensweise konnten aufgedeckt, männlich und weibliche Merkmale verdreht werden. Auch Statussymbole wie das Auto konnten zum Gegenstand medialen Interesses entwickelt werden. Es ging mir in all den Jahren um ein Bewusstsein für Ungerechtigkeiten, strukturellen Unterdrückungen und um die Angst der Menschen vor „Strafen“ (als Mittel der Suggestion und Manipulation) zu zeigen.

Die Projekte, die ich im Rahmen des Kursthemas „Aktion-Reaktion“ in unterschiedlichen Jahren (1976, 1988 und 1997) durchgeführt habe, zeigten auch den jeweiligen Zeitgeist auf. In diesen Kursen sollen „Aktionen“ in der Öffentlichkeit durchgeführt werden, um Wirkungen von Normen und Konformität (eigene und fremde) zu ermitteln, aber auch um eigene Normen und Abweichungen zu prüfen. Dies sollte mit der Verfremdungsmethode (nach BRECHT) und der Methode des Unsichtbaren (Verdeckten) Theaters nach BOAL erreicht und verdeutlicht werden.

So wurden im Jahre 1976 u.a Projekte durchgeführt, die sich mit dem Thema „Mietwucher und alte Menschen“, „Parteiloser Bundestagsabgeordneter“, 1988 das berühmte „Atommüllprojekt“ (vgl. Hermsen 2000a), wo aufgrund einer Anzeige private

Personen gesucht wurden, die schwach radioaktive Fässer gegen monatliches Entgelt lagern wollten, beschäftigten. Das „Boygroupp-Projekt“ ließ einen öffentlichen Trend erkennbar werden, dass Jugendliche auf der Suche sind nach Lebensstil, politischer Haltung, letztlich nach sich selbst. Dabei spielen Stars, Idole und Vorbilder Orientierungs- und Identifikationsmöglichkeiten. Heute im Gegensatz zu früher wird diese Suche durch eine undurchschaubare Marketing- und Freizeitindustrie gefördert und geweckt.

Beispiel Humor-Curriculum und Gefühlsarbeit

In meinem humorwissenschaftlichen Studiengang und später in meinen Grundkursen zur Gefühlsarbeit habe ich folgende Fragen stellen lassen

- a) Wer bin ich wirklich? Was macht mich aus? Wer und was hat mich geprägt?
- b) Welche Rollen erfüllte ich in meinem Leben und welche davon sind „echt“?
- c) Was brauche ich? Was sind meine Bedürfnisse? Was will ich, was erwarte ich? Was sind meine Ziele? Was ist mir wichtig?
- d) Was sind meine Schwächen und Stärken? Was kann ich wirklich gut? Was macht mir Spaß?
- e) Woran glaube ich (beispielsweise in Bezug auf andere Menschen, das Leben, den Erfolg, mich selbst)? Was bestimmt mein Handeln, Denken, meine Gefühle?

Die Annäherung an diese Fragen geschah durch verschiedene Medien: Theater, Musik, Magie, Tanz (vgl Hermsen 2006).

Fazit

Meine Kurse haben sich zunehmend dazu entwickelt, meine Gedanken auf die 4 B's (Berühren-Begegnen-Bewegen-Bewirken) zu konzentrieren. Studienreisen, Planungsphasen, Inszenierungen führten genauso wie Fallbeispiele, Gutachten, Praxisbeispiele dazu, von einem Thema berührt zu werden. Um aber daraus auch eine Handlungsorientierung zu gelangen, müssen die Lernenden sich bewegen und Ziele formulieren, in welche Richtung sie gehen wollen: Entscheidungen ob allein auf Noten oder Klausuren oder Abitur oder auch um mehr. Für diese Bewegungen in Richtung Lerntätigkeiten habe ich viel Zeit aufgewendet. Dabei fand ich es immer faszinierend, dies mit Begegnungen zu verbinden. Kleingruppenarbeit, Rotationslernen etc. waren hier Beispiele. Die Wirkung bzw. das, was dann herauskommt, nicht nur als Klausur oder Wissensabfrage zu gestalten, sondern Wege zu finden, dieses Wissen in Anwendung zu

sehen, führte zu zahlreichen Projekten, in denen dieses Wissen angewendet werden sollte, z.B. in Psychiatrie- und Theaterprojekten.

Der Lehrende ist das Curriculum

Dabei fiel mir immer wieder auf, dass die Persönlichkeit des Lehrenden der alles entscheidende Katalysator sei. Über den Lehrenden werden ganz allgemeine oder auch spezielle Lehrziele gebrochen. Meine Spiele, die ich entwickelt habe, haben gerne andere Lehrende übernommen, dabei zeigte es sich, wenn der oder die Lehrende allerdings für das Spiel als Form des Lernens keine Begeisterung ausübte, war das Spiel nicht die Zeit wert. Auch die Idee Kollegiaten an Planungen teilnehmen zu lassen, bedeutet auch manchmal die Macht der Lehrenden zu reduzieren bzw. darauf zu verzichten, was nicht jeder gut kann. Und dass der Lehrende das Entscheidende darstellt ist tröstlich, aber auch Aufgabe zugleich. Denn an sich arbeiten heißt, zu schauen, dass man nicht seine eigenen Erfahrungen, sein eigenes Leid aus der Schule in die Situation hineinprojiziert und ungerecht wird und den eigentlichen Lernenden nicht mehr sieht, sondern nur sein eigenes inneres verletztes Kind von damals. Meine Arbeit mit der kollegialen Hospitation und der Videographie zeigen, wie stark die eigene Biographie in das Unterrichts-geschehen und die Lösung von Konflikten hineinreicht.

Literatur

- Arnold, R. (2003): *Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung*. Universität Kaiserslautern. Heft Nr. 18.
- Boal, A. (1989): *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Buck, G. (1967): *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Stuttgart: E. Klett Verlag.
- Dahrendorf, R. (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Christian Wegner Verlag.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: E. Klett Verlag.
- Deci, E. L. (1992). The Relation of Interest to the Motivation of Behavior: A Self-Determination Theory Perspective. In Renninger, K. A. u.a. (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (S. 43-70). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erl-

baum.

- Geil-Werneburg, E., Günther-Boemke, G. & Hermsen, H. (1977). Keine Schonzeit für Reformer. *Psychologie heute*, 12, S. 47-54.
- Gruschka, A. (1994). „Real praktizierter Praxisbezug“ – noch eine unerledigte Hausaufgabe der Allgemeinen Didaktik. *Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Günther-Boemke, G. & Hermsen, H. (1981). *Persönlichkeitsentwicklung im Psychologiestudium. Arbeitsmaterialien des Bielefelder Oberstufen-Kolleg*. Bielefeld.
- Hentig, H. v. (1969): *Die Schule im Regelkreis. Ein neues Modell für die Funktionen von Erziehung und Bildung*. Stuttgart: E. Klett Verlag.
- Hentig, H. v. (1971): *Das Oberstufen-Kolleg*. Stuttgart: E. Klett Verlag.
- Hentig, H. v. (1980): *Die Krise des Abiturs und eine Alternative*. Stuttgart: E. Klett Verlag.
- Hermsen, H. (1987). Ein handlungsorientierter Ansatz zur Einführung in die Psychologie: Wahlfachorientierungskurse des Bielefelder Oberstufen-Kollegs. In S. Kowal (Hrsg.), *Schüler lernen Psychologie* (S. 250-269). Bonn: dpv.
- Hermsen, H. (1991): *Reformorientierter Psychologiestudiengang und Persönlichkeitsentwicklung im Psychologiestudium*. Vortrag auf dem 1. Kongress der NGfPsy in Berlin.
- Hermsen, H. (1996). Didaktische und methodische Überlegungen zu einer modernen Psychologieausbildung. *Journal für Psychologie*, Heft 2, 3-16.
- Hermsen, H. (1998): Psychologie und fächerübergreifender Unterricht unter dem Gesichtspunkt der interdisziplinären Bedeutung der Psychologie. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation I* (S. 161-180). Bonn: dpv.
- Hermsen, H. (2000a). *Die Wirklichkeit – das unbekannte Wesen*. Unterrichtsmaterialien 103. Bielefeld.
- Hermsen, H. (2000b). *Augusto Boal – „Theater kann provozieren“*. Ein Unterrichtsbeispiel für Theaterpädagogik. Unterrichtsmaterialien 104. Bielefeld.
- Hermsen, H. (2003). Erfahrungsorientierter Unterricht und Interessenentwicklung im Psychologieunterricht. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV* (S. 502-521). Bonn: dpv.

- Hermesen, H. (2006). Soziales Lernen und „Gefühlsarbeit“ im spezialisierten und fächerübergreifenden Unterricht. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Didaktik und Evaluation in der Psychologie* (S. 472-486). Göttingen: Hogrefe.
- Hermesen, H. (2007). Nähe zu Gewalttätern - eine Tagesexkursion in die forensische Psychiatrie Lippstadt-Eickelborn. In R. Bähr, J. Bessen, W. Emer, G. Günther-Boemke & H.-H. Schwarz (Hrsg.), *Schule auf Reisen. Exkursionen als Möglichkeit vielseitigen Lernens in der Sekundarstufe II*. Arbeitsmaterialien des Bielefelder Oberstufen-Kollegs.
- Krüger, H. & Lersch, R. (1993). *Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns*. Opladen: Leske und Budrich.
- Picht, G. (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Freiburg i. Br.: Walter-Verlag.
- Rahmencurriculum Psychologie der Fachkonferenz Psychologie (1998). *Hektografiertes Manuskript*.
- Robinson, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied: Luchterhand.
- Wäcken, M. (1997). Biografisch orientierte Kurse in der Psychologieausbildung. *Journal für Psychologie*, 4, 57-64.
- Wegner, R. (1996). Lern- und Lehrmotivation. *Journal für Psychologie*, 2, 23-37.
- Winter, F. (1996). Forschend lernen-lernend forschen. Ein Empirie-Praktikum, das persönliche Entwicklung herausfordert. *Journal für Psychologie*, 2, 75-81.

