

seine Bildungsziele expliziter, etwa als „umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz“, Vorbereitung auf lebensbegleitendes Lernen und die Qualifikation, „an zunehmend international geprägten Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft teilzunehmen und diese aktiv mitzugestalten“ (Ministerium für Schule & Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2023). Spezifisch psychologische Bildungsziele werden auf dieser Ebene nicht ausgewiesen; sie betreffen einzelne Berufsbilder und Bildungsgänge, obliegen den einzelnen Schulen und werden in deren Curricula ausformuliert. Diese Zielorientierung auf berufliche Handlungsanforderungen und die Parallelität von arbeitsprozessintegriertem und schulischem Lernen sind in der didaktischen Ausgestaltung psychologischen oder psychologiebezogenen Unterrichts an Berufskollegs zu berücksichtigen. Sie bedingen verglichen mit allgemeinbildenden Schulen eine viel stärkere Außenorientierung des Faches, erfordern ein Verständnis typischer Handlungsanforderungen im Beruf sowie ein Zusammenwirken verschiedener Fächer bei der Bewältigung dieser Anforderungen (siehe ► Kap. 3, Bender & Iobidze).

1.3 Zur Lage der Psychologiedidaktik im deutschsprachigen Raum

Tatsächlich ist es so, dass die Psychologiedidaktik als bislang nur partiell ausgearbeitetes Feld gelten muss. Im engeren Sinne didaktische Überlegungen – also solche, die sich zugleich mit Sache, Lernenden und Unterricht beschäftigen und einen Fokus auf den Bildungswert des Lernens von Psychologie legen – stammen bislang in aller Regel von Lehrer*innen. Aus den Universitäten kommen empirische Untersuchungen, die Lernprozesse erfassen und Interventionen evidenzbasiert absichern, die Sache

aber weitgehend außer Acht lassen. Meist beziehen sie sich außerdem ausschließlich auf das Lernen an Hochschulen und scheinen zu implizieren, dass sich ihre Erkenntnisse ohne Weiteres auf schulisches Lernen abbilden lassen. Beide Entwicklungslinien beziehen sich nur wenig aufeinander.

1.3.1 Beobachtungen zur Entwicklung der Psychologiedidaktik

Die Impulse zur paradigmensorientierten Didaktik, die in Deutschland lange prägend war und auch heute noch ist (siehe ► Kap. 2, Patrzek & Schreiber), stammen ursprünglich von unterrichtenden Lehrer*innen, und auch die erste umfassende Publikation dazu hat ein Lehrer verfasst (Sämmer, 1999; Sämmer & Paffrath, 2021). Gislinde Bovet, Psychologielehrerin der ersten Stunde, langjährige ehemalige Fachbereichsleiterin an einem Seminar für Didaktik und Lehrerbildung und sorgfältige Beobachterin der Entwicklung, konstatiert in einem Beitrag von 2021 eine dreiteilige Entwicklung der Psychologiedidaktik. Sie unterscheidet eine Aufbruchphase, in der relativ viele größere Didaktiken oder intensive Beschäftigungen mit didaktischen Fragen des Psychologieunterrichts erschienen (Seiffge-Krenke, 1981a, 1981b – siehe Vertiefung –; Nolting, 1985; Heineken, 1987; zeitlich deutlich später, aber zum Zeitpunkt des Erscheinens praktisch bereits etabliert Sämmer, 1999) von einer Stillstandphase ab 1999, die 2016 mit Geiß' Aufarbeitung der Kompetenzorientierung für den Psychologieunterricht endet. Seither konstatiert sie eine Belebung der Fachdidaktik Psychologie im deutschsprachigen Raum (Bovet, 2021, S. 40; siehe auch Geiß & Tulis, 2021b).

Entscheidend für die Wiederbelebung seit 2016 waren Bovets Beobachtung zufolge gemeinsame Workshops von Psy-

Vertiefung

Die Untersuchungen von Inge Seiffge-Krenke

Eine besondere Erwähnung verdient Inge Seiffge-Krenkes zweibändiges *Handbuch Psychologieunterricht* von 1981. Gislinde Bovet bewertet es als „Musterbeispiel für eine sorgfältige, wissenschaftlich fundierte Curriculumentwicklung für das Fach Psychologie“ (2021, S. 32), und man kann ihr hier nur zustimmen. Es ist bedauerlich, dass es recht wenig Aufmerksamkeit erfahren hat und erfährt. Als fachdidaktische Forschung zeichnet es sich besonders dadurch aus, dass es mit sogenannten Analysen im Vorfeld beginnt, die intensiv auf Erkenntnisse aus der Adoleszenzforschung und Ergebnisse aus Untersuchungen zur reformierten Oberstufe zurückgreifen und dadurch die Perspektive der Schüler*innen und der Schule gleichberechtigt neben die der Wissenschaft Psycho-

logie setzen (1981a, S. 389). Sowohl Sachentscheidungen als auch Entscheidungen über Lernprozesse werden auf der Grundlage psychologischer Theorien getroffen. Seiffge-Krenke greift dabei insbesondere Jerome S. Bruners Idee auf, dass alltägliches Lernen und wissenschaftliches Forschen sich strukturell ähnlich sind (die sie zur Methode des forschend-entdeckenden Lernens führt), und die Idee, dass Wissenschaft, Sache und kognitive Struktur ähnlich sind (dies führt zum Konzept der psychologischen Grundideen sowie eines Spiralcurriculums). Bis heute, so noch einmal Bovet, „ist Seiffge-Krenkes Arbeit aber immer noch die beste Fundgrube für gründliche Überlegungen zu Fragen der Zielfindung, Inhaltsauswahl und methodischen Gestaltung des Psychologieunterrichts [...]“ (2021, S. 32).

chologielehrkräften aus Österreich, der Schweiz und Deutschland, die sich, anders als in den vorangegangenen Jahrzehnten, weniger auf unterrichtspraktische als vielmehr auf didaktische Fragen bezogen (Bovet, 2021, S. 40). Ein Stichwort, unter dem dies geschah und geschieht, ist psychologische Bildung bzw. *psychological literacy* (Fraissl, 2018; Geiß, 2018; Nolting, 2012).

Die Einschätzung von Spinath et al., (2018, S. 190), dass „die deutschsprachige Psychologie [...] sich bislang nur selten damit befasst [hat], wie das eigene Fach am besten vermittelt werden kann“ und dass „weder für die Psychologie an Hochschulen noch für den Psychologie-Unterricht an Schulen [...] eine fundierte Fachdidaktik“ existiert (ähnlich äußern sich Zumbach et al., 2011) ist vor diesem Hintergrund kurzichtig. Dass die paradigmensorientierte Didaktik von der universitären Psychologie nicht oder als nicht relevant wahrgenommen wird, lässt sich vermutlich

durch den Universalitätsanspruch der aktuellen Mainstream-Psychologie erklären; dass aber die sehr gründlich ausgearbeiteten und auf psychologischen Erkenntnissen basierenden Didaktiken von Seiffge-Krenke (1981a, b) und Nolting (z. B. 1985, 2021) nicht einmal Erwähnung finden, ist bemerkenswert. Das gilt auch für andere Punkte wie die mehr oder minder explizite Kritik, eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung von Psychologielehrer*innen existiere nicht. Sicherlich ist der Entwicklungsstand der Fachdidaktik noch unzureichend (Geiß & Tulis, 2021a) und der Austausch zwischen Schulen und Hochschulen verbesserungsbedürftig. Aber ebenso lässt sich mit Geiß und Tulis sagen:

» Trotz dieser Schwierigkeiten bei der Etablierung der Fachdidaktik Psychologie als eigenständiger, akademischer Fachbereich und der Tatsache, dass viele Psychologielehrer/innen in Deutschland das Unterrichtsfach als Drittfach unterrichten,

ohne selbst ein reguläres Psychologielehramtsstudium absolviert zu haben, brachte der allgemein- und berufsbildende Psychologieunterricht eine facettenreiche und vielfältige Unterrichtspraxis sowie einige (genuin) fachdidaktische Konzepte hervor. (2021a, S. 15)

Diese Konzepte versucht das vorliegende Buch zu versammeln und systematisch aufzubereiten.

1.3.2 Empirische Forschung zu didaktischen Themen und Hochschuldidaktik

Neben diesen Ansätzen gibt es, wie erwähnt, eine (überschaubare) Anzahl an empirischen Untersuchungen, die als Teilstücke psychologiedidaktischer Ansätze verstanden werden können, ihren Fokus aber – ganz den methodischen Vorlieben der Psychologie entsprechend – auf die empirische Überprüfung von Interventionen legen. In ihnen werden, in jüngerer Zeit häufig im Kontext der größeren Initiativen zur Qualitätsverbesserung der Lehre an Hochschulen, Konzepte und Methoden zur Verbesserung der Psychologielehre (fast ausschließlich an Hochschulen) entwickelt, eingesetzt und in mehr oder minder breitem Umfang empirisch evaluiert. Dies zeigen beispielsweise zahlreiche empirische Beiträge, die im Tagungsband der alle zwei Jahre stattfindenden Tagung *Psychologiedidaktik und Evaluation* veröffentlicht werden. Als didaktisch können sie aus den oben und im folgenden Abschnitt erläuterten Gründen nicht gelten. Die Paarung der Begriffe Didaktik und Evaluation ist auch über diese Tagung hinaus geläufig (z. B. Krampen & Zayer, 2006) und unterstreicht die Konzentration hochschulischer Forschung auf die Bewertung von Interventionen mithilfe empirischer Untersuchungen.

Ergänzend sei erwähnt, dass sich im deutschen Sprachraum zur Hochschuldidaktik der Psychologie weniger findet als für

den Schulbereich, zumindest was konzeptuelle Didaktiken angeht. Eine Ausnahme sind die Überlegungen von Hans-Peter Nolting und Peter Paulus zum Studium der Psychologie als Neben- oder Anteilsfach (z. B. Nolting, 1985, 2012, 2016; Nolting & Geiß, 2022; Nolting & Paulus, 2018), die aber an den Universitäten wenig rezipiert wurden.

1.4 Zum Begriff der Didaktik

Die Definition von Didaktik als „*Lehre und Wissenschaft vom Lernen und Lehren in ihren Wechselbeziehungen sowie mit ihren Voraussetzungen und Bedingungen*“ (Tulodziecki et al., 2017, S. 270) macht es, wie oben bereits erwähnt, nicht ganz einfach, Didaktik von angewandter Psychologie abzugrenzen. Schließlich sind Teilbereiche der Psychologie, insbesondere Forschung zum Lernen und Lehren in der Allgemeinen und Pädagogischen Psychologie (auch) eine solche Lehre und Wissenschaft, und als diese kommen sie in didaktischen Lehrwerken auch vor. Typischerweise bezieht man sich auf kognitionspsychologische Erkenntnisse mit (mehr oder minder deutlichem) sozialkonstruktivistischem Einschlag. Die Didaktik, sowohl die Allgemeine als auch die Fachdidaktik, geht aber deutlich über die psychologische Lehr-Lernforschung hinaus.

Frühen didaktischen Modellen ist häufig eine zu starke Fokussierung auf den Stoff oder die Lehrkraft vorgeworfen worden bzw. die Vernachlässigung der tatsächlichen Lernprozesse. Für die didaktischen Beschäftigungen in der universitären Psychologie gilt das Umgekehrte. In ihnen erscheinen die Lernprozesse – zuweilen auch die Lehrprozesse – wie unter einem Brennglas, Bedingungen und Wirkungen werden genau gemessen, aber die Perspektive auf den Stoff wie auch auf die Bildungsziele wird vernachlässigt bzw. fehlt oft sogar ganz.

Didaktik kümmert sich um die Frage, wie Lernende dabei unterstützt werden können, sich einen Themenbereich

zu erschließen bzw. sich in Bezug auf bestimmte pädagogische Ziele weiterzuentwickeln. Eine große Rolle spielt der pädagogische Begründungszusammenhang, also die Frage, welche Ziele in einem didaktischen Setting erreicht werden sollen. So macht es einen wesentlichen Unterschied, ob ein Fach erschlossen werden soll, um möglichst problemlos von der Schule in ein Hochschulstudium wechseln zu können, oder ob es darum geht, lebensweltliche Probleme (in Beruf oder Privatleben) unter Nutzung fachlichen Wissens zu bewältigen. Solche normativen Überlegungen kann empirische Forschung nicht leisten. Weiterhin ist Didaktik immer kontextbezogen, d. h. sie muss auf Merkmale des institutionellen Rahmens (Schule, Hochschule, Freizeit usw.) Rücksicht nehmen, in denen gelernt und gelehrt werden soll.

Tatsächlich kann die didaktische Perspektive aber noch weiter gehen. Der Pädagoge Tilman Grammes hat zwei Grundverständnisse von Didaktik unterschieden und als additiv und relational bezeichnet. Im – verbreiteten – *additiven* Verständnis ist die Sache gegeben; die Didaktik ist ein zweiter Schritt, der die Aufbereitung zu Lehrzwecken betrifft, bildlich gesprochen die Aufbereitung, Verpackung oder den Transport. Didaktik ist „etwas, was einem vorgegebenen Sachverhalt von außen und nachträglich hinzugefügt wird. [...] Dies ist ein additives Konzept: es gibt vorgängiges Wissen und nachgängige Vermittlung“ (Grammes, 2009, S. 146).

Im *relationalen* Verständnis wirken didaktische Überlegungen auch auf die Sache ein. Die unterrichtete Wissenschaft bleibt hier nicht unberührt. Didaktik fragt nicht nur nach dem Wie, auch nicht nur nach dem Warum, sondern auch nach dem Was (Grammes, 2009, S. 147) des Lehrens einer Wissenschaft. Dieses relationale Verständnis impliziert, wie erwähnt, dass die Didaktik dem Fach etwas zu sagen hat. Wir schließen uns hier einem von Hartmut von Hentig und Ludwig Huber ausgearbeiteten

Wissenschaftsverständnis an, in dem Wissen im Sinne von Erkenntnis „durch die Lernformen, die Lernmöglichkeiten und Lernschicksale – auch und vor allem durch die kollektiven – hervorgebracht“ wird (von Hentig, 1970, S. 30), nicht allein durch Methoden und Theorien. Wissen als Element eines für gültig angenommenen Korpus⁴, wie es im Bachelor- und Masterstudium vermittelt wird, bedeutet etwas anderes als Wissen zur Selbsterfahrung oder zum Lösen gesellschaftlicher Probleme und Konflikte (ähnlich von Hentig, S. 30 f.). Huber formuliert, Fragen rund um die Vermittlung seien eigentlich Fragen an das Fach, „als Fragen, die zur Reflexion und Diskussion seiner Grundlagen, seiner Strukturen und Praktiken und letztlich seines Sinns herausfordern“ (2018, S. 37). Etwas weniger radikal, aber inhaltlich ähnlich hat sich der Motivationspsychologe Heinz Heckhausen geäußert: „Nevertheless, science is science because research results necessarily have to be communicated publicly. Communication (or teaching) is a substantial part of the clarification processes of scientific thinking and hence of science itself“ (1972, S. 83).

Das relationale Verständnis – dem wir uns hier anschließen wollen – impliziert auch, dass Didaktik alles andere ist als eine Methodik oder Rezeptologie. Anders ausgedrückt gibt es zwischen Didaktik und Methodik keine Folgebeziehung; es handelt sich vielmehr um unterschiedliche Gesichtspunkte. Entscheidungen über Methoden setzen eine Klärung der didaktischen Ziel-Mittel-Beziehungen voraus, sie ergeben sich nicht aus den Methoden selbst.

1.5 Zur Situation des Psychologieunterrichts an Schulen

Als Schulfach ist die Psychologie klein. An den Bildungsgängen beruflicher Schulen ist sie in allen Bundesländern außer Thüringen

vertreten. Psychologieunterricht in Gymnasium und Gesamtschule bieten nur die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt an, in Berlin und Brandenburg auch in der Sekundarstufe I. Auch dort, wo Psychologieunterricht möglich ist, ist das Angebot aber oft begrenzt: So bieten von den knapp 1000 nordrhein-westfälischen Gesamtschulen und Gymnasien lediglich 31 Schulen das Fach Psychologie an, also etwa 3 % (Verband der Psychologielehrerinnen und -lehrer e. V., [n. d.](#)). In Baden-Württemberg kann das Fach zwar an 143 Schulen in den letzten zwei Jahren der Oberstufe (Kursphase) gewählt werden, dies aber nur ein Jahr lang und im Umfang von 2 h (Regierungspräsidium Stuttgart, [n. d.](#)).

Psychologie ist an vielen unterschiedlichen Bildungsgängen beteiligt, etwa Leistungskursen und Grundkursen an Gymnasien und Gesamtschulen sowie verschiedenen Bildungsgängen der Berufskollegs – in Nordrhein-Westfalen beispielsweise zum Erwerb der Fach- oder Allgemeinen Hochschulreife sowie in verschiedenen Berufsbildern zugeordneten Bildungsgängen, sofern deren Kompetenzziele psychologische Inhalte voraussetzen, etwa Erzieher*innen, Kranken- und Kinderkrankenpfleger*innen oder Sozialassistent*innen (siehe auch ► Kap. 3, Bender & Iobidze).

Mit dem Blick auf Österreich und die Schweiz wird es noch einmal heterogener. In Österreich ist Psychologie Teil des Doppelfachs Psychologie und Philosophie, das als Pflicht- und Wahlpflichtfach mit jeweils 2 h in der 11. und 12. Klasse allgemeinbildender höherer Schulen angeboten wird. Auch ist sie in mehr oder minder geringem Umfang Teil des berufsbildenden Unterrichts, dies zum Teil auch in Kombination mit Pädagogik statt Philosophie (Tarmann & Geiß, 2021; siehe auch Bussmann & Tulis, 2021). In der Schweiz gibt es das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie an Gymnasien in etwa der Hälfte der Kantone (Badr et al., 2021).

Klein ist das Schulfach Psychologie auch, wenn man auf die Universitäten blickt. Zwar erfreuen sich der Bachelor- und der Master-Studiengang Psychologie ungebrochener Beliebtheit, das Unterrichtsfach kann man grundständig in Deutschland jedoch nur an zwei Ausbildungsorten studieren, an der Technischen Universität Dortmund und der Universität Paderborn.

Ein weiteres Problem ist, dass das Schulfach Psychologie eine Sonderstellung hat, weil es dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zugeordnet ist und natur- und geisteswissenschaftliche Elemente vereint. Die Disziplin Psychologie und das Hochschulstudium hingegen haben eine sehr deutlich einheitlich naturwissenschaftliche Ausrichtung (Witte & Strohmeier, 2013), übrigens trotz der gegenläufigen Interessen der meisten Studierenden (Plischke, 2016; siehe auch Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006).

1.6 Zum Lehrbuch

In der in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen Gemengelage soll das vorliegende Lehrbuch

- wichtige psychologiedidaktische Ansätze und Perspektiven für die Schule in ihrer Vielfalt schildern (Kap. 2 bis 7); Wir gehen explizit nicht davon aus, dass es derzeit notwendig oder auch nur sinnvoll ist, einen integrierenden psychologiedidaktischen Ansatz zu entwickeln,
- wichtige oder aktuelle psychologiedidaktische Probleme und Fragen bearbeiten (Kap. 8 bis 13),
- Unterrichtsmaterialien einbeziehen
- und dies anhand konkreter und aktueller psychologischer Forschung tun.

Die Verbindung mit aktueller Forschung ist nicht notwendig ein Element der hier vorgestellten didaktischen Perspektiven. Wir halten sie aber für relevant. Das soll nicht bedeuten, dass guter Psychologieunterricht

nur solcher sein kann, der sich mit neuesten Erkenntnissen beschäftigt – eher im Gegenteil; es ist ein Qualitätsmerkmal des Schulunterrichts, dass er sich auch der Geschichte und den Paradigmen der Psychologie zuwendet. Neuere Forschung sollte zum Thema werden, wenn sie ältere Erkenntnisse überflüssig macht (was nicht heißen soll, dass das leicht zu bewerten wäre).

Die Lage der Psychologie ist aber auch darüber hinaus besonders. Die Psychologie produziert derzeit in großer Fülle kleine Bausteine potenzieller Erkenntnisse, die teilweise von Wissenschaftsjournalismus und weiterer Öffentlichkeit engagiert aufgegriffen werden. In vielen Fällen stellt sich später heraus, dass die Ergebnisse deutlich fragwürdiger sind, als sie zunächst schienen, beispielsweise wenn Replikationen der ursprünglichen Untersuchungen andere Ergebnisse erzielen oder Anwendungen nicht die erwarteten Folgen haben. Für die Unsicherheit veröffentlichter empirischer Ergebnisse sind verschiedene Gründe verantwortlich gemacht worden, etwa – vermutlich ziemlich verbreitete – fragwürdige Forschungspraktiken, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass signifikante Ergebnisse erzielt werden (z. B. Ioannidis et al., 2014; Simmons et al., 2011), hoher Veröffentlichungsdruck (z. B. Chambers, 2017; Frith, 2020; Nosek et al., 2012), aber auch eine verglichen mit anderen Wissenschaften auffällige Theoriearmut und Geschichtsvergessenheit (z. B. Chambers, 2017; Muthukrishna & Henrich, 2019).

Es scheint uns angesichts des hohen Potenzials, das psychologischen Erkenntnissen oder Interventionen für die Bearbeitung und Lösung gesellschaftlicher Probleme derzeit zugesprochen wird, unverantwortlich, diese Situation im Schulunterricht zu beschweigen. In vielen Fällen ist das auch ganz konkret nötig, etwa wenn klassische Untersuchungen aus der Psychologie, die häufig Gegenstand des Psychologieunterrichts sind, sich nicht replizieren lassen

oder aus anderen Gründen bezweifelt werden – etwa beim Stanford-Prison-Experiment, Forschung zu *ego depletion* oder zum *growth mindset*, zu Priming und einigem anderen.

Zudem sehen wir ein hohes Bildungspotenzial in der – kritischen – Auseinandersetzung mit Trends und Ergebnissen aktueller Forschung. Bislang ist der Einbezug neuester Forschung der Initiative einzelner Lehrkräfte überlassen. Auch das möchten wir mit diesem Lehrbuch ändern.

1.7 Aspekte didaktischer Reflexion

Um die in den folgenden Kapiteln dieses Lehrbuchs vorgestellten didaktischen Ansätze untereinander vergleichen oder in Verbindung zu bringen, geben wir Aspekte didaktischer Reflexion vor. Dazu motiviert uns die Überzeugung, dass Didaktik eine Positionierung verlangt – nicht nur zu den oben bereits erwähnten Bildungszielen des Psychologieunterrichts, sondern auch zur Struktur des Unterrichts, zum Fach oder Stoff und zu den Lernenden. Didaktische Modelle nehmen in der Regel zu all diesen Aspekten Stellung, zugleich setzen sie jeweils Schwerpunkte. Beispielsweise ist die Berliner Didaktik (und die zahlreichen aus ihr abgeleiteten Modelle) ein deskriptives Modell, das typische Strukturelemente des Unterrichts darstellt und zueinander in Beziehung setzt (Heimann, 1962). Im Gegensatz dazu macht die Bildungsgangdidaktik die Lernenden mit ihren lebensweltlichen (Vor-)Erfahrungen und Handlungsproblemen zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen (Meyer, 1999). Das Modell ist in seiner Ausrichtung auf die Lernenden stärker normativ ausgerichtet als die Berliner Didaktik. Solche Positionierungen bleiben häufig aber unausgesprochen oder sie werden in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Didaktiken ‚vergessen‘.

Dutke (2020) schlägt vor, didaktische Fragen ausgehend von drei Eigenschaften der Psychologie zu beantworten. Er grenzt sich mit diesem Vorschlag von inhaltsbezogenen didaktischen Ansätzen einerseits und lehr-lernprozessbezogenen Ansätzen andererseits ab, da beide jeweils nur einen Teilaspekt didaktischer Fragen thematisieren. Dutkes Vorschlag zielt demgegenüber auf drei, wie er sagt, lehrrelevante Eigenschaften der Psychologie. Diese sind ihm zufolge das Verhältnis von alltagspsychologischem und wissenschaftlichem Wissen, die (Lebens-)Bedeutung des psychologischen Wissens für die Lernenden und die Multiperspektivität wissenschaftlich-psychologischer Betrachtungen (wobei er betont, die Liste sei offen, S. 16).

In diesem Vorschlag werden Perspektiven betont, die in der Psychologiedidaktik zum Teil schon intensiv diskutiert wurden: Die erste Frage wurde von Seiffge-Krenke (1981a, b) in ihrer umfassenden Didaktik behandelt; Forschung dazu wird – wenn auch meist in engerem, empirischem Rahmen – von Tulis (2021; siehe auch ► Kap. 6, Tulis & Schiff) weitergeführt, und auch Nolting (z. B. 2012) beschäftigt sich mit ihr. Die Bedeutung des psychologischen Wissens für die Lernenden wird von Dutke nicht weiter spezifiziert, obwohl gerade hier, wie ebenfalls Seiffge-Krenke gezeigt hat, für die Schule unter Entwicklungsgesichtspunkten viel zu holen wäre. Unter Multiperspektivität versteht Dutke die Multiperspektivität der Teilfächer, die dazu führt, dass Wissen über Phänomene im Fach selbst nicht integriert, sondern verteilt ist. Er grenzt sie von paradigmatischer Multiperspektivität ab, da er letztere für überwunden hält – das typische Einheitsbewusstsein der aktuellen Psychologie.

Dutkes (2020) Überlegungen sind durchaus interessant, gehen uns aber nicht weit genug, denn ihnen fehlt ein Moment ernsthafter Selbstkritik, das eine Voraussetzung für didaktische Überlegungen ist. Im Sinne einer pluralen Idee psychologischer

Fachdidaktik regen wir eine tiefergehende reflexive Selbstpositionierung der jeweils vorgestellten Ansätze an. Diese Positionierung bedeutet auch, dass man nicht „alles haben kann“ – ein radikal subjektorientierter didaktischer Ansatz wird sich nicht mit der kanonischen Stofflogik einer Disziplin in Einklang bringen lassen, und ein Ansatz, der seine Bildungsziele in der Vorbereitung auf das Studium sieht, wird sich typischerweise nicht durch besondere Alltagsrelevanz auszeichnen können.

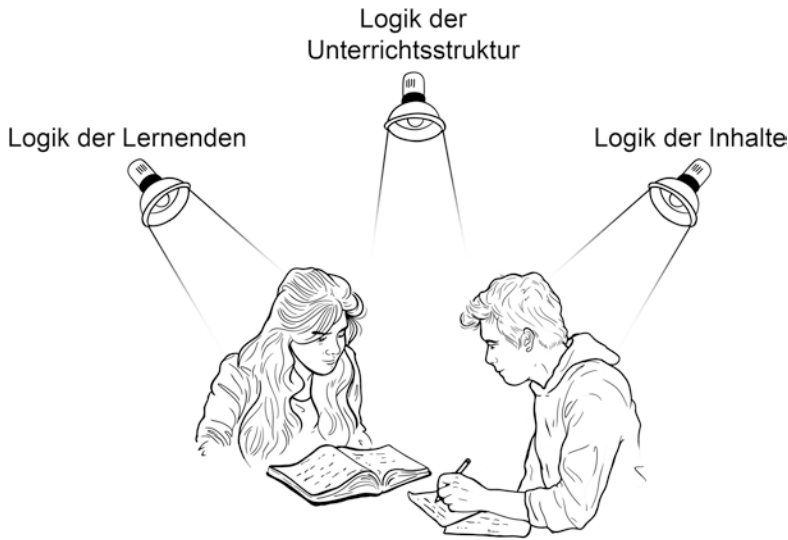
Die Aspekte didaktischer Reflexion sind, um möglichst wenig vorwegzunehmen, theoriearm formuliert. Sie sind nicht überschneidungsfrei, sondern jede dieser Logiken setzt bestimmte Schwerpunkte bzw. beginnt die didaktische Reflexion an einem unterschiedlichen Ausgangspunkt, der den weiteren Weg begrenzt (siehe ► Abb. 1.1). Wir nennen sie

- die Logik der Unterrichtsstruktur
- die Logik der Inhalte
- die Logik des Subjekts/der Lernenden.

(Daneben könnte man noch die Logik der Institution mitdenken, wie es die angloamerikanischen *curriculum studies* tun; dies lassen wir hier aus.)

1.7.1 Die Logik der Unterrichtsstruktur

Eine Logik der Unterrichtsstruktur wurde zunächst von Heimann (1962) und Schulz (1965) in ihrem allgemeindidaktischen Ansatz beschrieben. Auf Basis von Unterrichtsanalysen schlagen sie Kategorien für die Unterrichtsgestaltung vor. Bei der Unterrichtsplanung sollen sechs Elementarstrukturen analysiert und drei Bedingungen geprüft werden. Die Strukturanalyse bezieht sich auf Ziele des Unterrichts, seine Thematik, Methodik und Medienwahl, über die Entscheidungen getroffen werden können und müssen, sowie zwei Felder vorgegebener Bedingungen, die anthropogene



■ **Abb. 1.1** Aspekte didaktischer Reflexion. (Eigene Darstellung)

und sozial-kulturelle Voraussetzungen genannt werden. Unter anthropogenen Voraussetzungen werden verschiedenste Dispositionen von Schüler*innen und Lehrkräften subsumiert, die jeweils gegeben sind und analytisch bekannt sein müssen. Die Prüfung von Bedingungen bezieht sich auf Normen, Fakten und didaktische Formen.

Tulodziecki et al. (2017) schlagen in ihrer prozessbezogenen, handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik etwas abgewandelt die Analyse von Lernvoraussetzungen, Zielvorstellungen, Lernaktivitäten und Lehrhandlungen vor (und betonen, dass über einiges davon nur Vermutungen angestellt werden können, etwa die Lernvoraussetzungen oder die Ziele der Schüler*innen). Hinzu kommen Sozialformen und Medien.

In beiden Modellen sind die Bedingungsfaktoren wechselseitig voneinander abhängig; man kann also nicht über einzelne entscheiden, ohne damit auch Entscheidungen über andere zu fällen. Modelle, die die Logik der Unterrichtsstruktur fokussieren, erlauben es, zahlreiche wichtige Merkmale von Unterricht analytisch zu kennzeichnen und Entscheidungen explizit

zu machen. Sie implizieren aber keine pädagogischen Intentionen. Dies ist bei den beiden anderen Logiken anders.

1.7.2 Die Logik der Inhalte

Die Logik der Inhalte bezieht sich auf Fach- oder Disziplinlogiken, wobei wir hier mit dem Begriff „Fach“ das Unterrichts- oder Studienfach, also den Lernkontext, bezeichnen, als „Disziplin“ hingegen die Wissenschaft, also den Forschungskontext, verstehen. Ein typisches Merkmal der inhaltlichen Logik ist der Kanon eines Faches/einer Disziplin, der Art und Umfang des (Grund-)Wissens sowie dessen innere Struktur (was baut worauf auf?) bestimmt. Zu Aspekten der inhaltlichen Logik gehören zudem epistemologische Aspekte wie etwa die Betonung der Empirie bzw. des Experiments und die Art der Theorie- oder Modellbildung, strukturelle wie die innere Ordnung der Disziplin (die Teilfächer und deren Herkunft), oder historische, etwa das vergleichsweise geringe Ausmaß geschichtlicher Bezüge in der Psychologie. Noch am Rande als Elemente der Logik der Inhalte