

Psychologische Bildung im Psychologiestudium und Psychologieunterricht

Paul Georg Geiß

Journal für Psychologie, 27(1), 3–29

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-1-3>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

In der amerikanischen und britischen Hochschuldidaktik wurde psychologische Bildung (»Psychological Literacy«) zur Leitidee für die Vermittlung von Psychologie. Psychologische Bildung ist auch ein anstrebenswertes Ziel für die Sekundarstufe II, da sie einen fachspezifischen Beitrag zur Allgemeinbildung zu leisten vermag. Die Definition von McGovern et al. (2010) ist jedoch nicht hinreichend domänenspezifisch ausgerichtet, um vor allem gymnasiale und universitäre Einführungskurse gut anleiten zu können. Dieser Beitrag zeigt, wie Sternbergs triarchisches Psychologiedidaktikmodell verwendet werden kann, um ein fachspezifischeres Verständnis von psychologischer Bildung zu entwickeln, das psychologisches Wissen, psychologische Denkfertigkeiten und reflexive psychologische Haltungen verbindet und dadurch einen kritischen Gebrauch der Alltagspsychologie ermöglicht. Wenn solche psychologische Denkfertigkeiten und Haltungen effizienter in Einführungskursen vermittelt werden sollen, dürfen die Lerngegenstände nicht unkritisch die disziplinäre Struktur des Faches »abbilddidaktisch« spiegeln, sondern müssen überlegter und selektiver hinsichtlich ihres Beitrags zur psychologischen Bildung ausgewählt werden. Gleichzeitig verweist der psychologische Bildungsbegriff auf die allgemeinbildenden Aspekte der Hochschuldidaktik, die in der Berufsbildung von Psychologen und Nichtpsychologen zu berücksichtigen sind.

Schlüsselwörter: Psychologiedidaktik, Fachdidaktik Psychologie, psychologische Bildung, Psychological Literacy, Einführungskurs

Summary

Psychological literacy in pre-tertiary and higher psychology education

In British and USA higher education psychological literacy has become a key concept for the teaching and learning of psychology. Psychological literacy is also a laudable goal of pre-tertiary psychology education, as it could enable a subject specific contribution to liberal arts education. Nevertheless, McGovern et al.'s definition is not subject specific enough to

focus introductory courses on psychology in upper high school and degree study. This paper shows, how Sternberg's triarchic model of psychology learning and teaching could be used to elaborate a more subject specific understanding of psychological literacy which interlinks psychological knowledge, psychological thinking skills and reflective psychological attitudes necessary to make critical use of common sense psychology. If psychological thinking and reflective psychological attitudes were more efficiently conveyed in introductory psychology classes, the teaching content should not uncritically mirror the disciplinary structure of the field and its unquestioned topical approach, indeed, teaching subjects should be more carefully reflected and selected to meet this general goal of psychology education. Similarly, our subject specific understanding of psychological literacy refers to the aspects of liberal education, which should not be neglected in the professional psychological training of both psychologists and non-psychologists.

Keywords: psychology education, higher education, pre-tertiary education, psychological literacy, introductory psychology, high school

Im letzten Jahrzehnt etablierte sich »Psychological Literacy« als Leitkonzept des Lehrens und Lernens von Psychologie an angloamerikanischen Universitäten, nachdem ein neues und umfassenderes Verständnis dieses Leitbegriffs bei der APA-Tagung 2008 zur Zukunft des Bachelorstudiums in Psychologie zur Diskussion gestellt worden war. Bei dieser Tagung berieten 80 führende amerikanische Professor/innen psychologischer Fakultäten eine Woche lang einen Entwurf für die Zukunft des Bachelorstudiums in den USA (Halpern 2010). Die Arbeitsgruppe Eins entwickelte unter der Leitung von Thomas McGovern das Konzept des/der »psychologisch gebildeten Bürgers/Bürgerin« (»Psychologically Literate Citizen«),¹ um weltweite fachbezogene Bemühungen um eine Neuaufstellung des Bachelorstudiums Psychologie aufzugreifen und einen »breiteren fachübergreifenden Leitbegriff der Hochschullehre mit ethischer und sozialer Verantwortung zu verbinden« (McGovern et al. 2010, 9). Diese Verknüpfung von psychologischem Fachwissen und fachlichen Fertigkeiten mit ethischen Haltungen als Ziele des Bachelorstudiums wurde in dem Tagungsband *The Psychologically Literate Citizen* mit Beiträgen aus europäischen und außereuropäischen Ländern vertieft (Cranney und Dunn 2011). In weiteren Publikationen versuchten Bildungspsycholog/innen zu bestimmen, inwiefern fachübergreifende und fachliche Fertigkeiten und Haltungen auf dieses Leitkonzept zu beziehen sind und diskutierten ethische und praktische Implikationen für die Ausbildung von Psycholog/innen in den Anwendungsfächern der Disziplin (Coulson und Hornewood 2016; Mair, Taylor und Hulme 2013).

Der oder die »psychologisch gebildete Bürger/in« sollte aber auch als bedeutsames Leitbild der Fachdidaktik Psychologie in der Sekundarstufe II in Betracht gezogen werden. Dies ist umso mehr der Fall, als das pädagogische Denken immer die ethischen Bezüge und die Ziele von Bildung im Blick behält und daher die meisten Lehrpläne darauf abzielen, Schüler/innen zu mündigen verantwortungsbewussten Bürger/innen zu befähigen, welche die historische, kulturelle und gesellschaftliche Verwurzelung ihrer Existenz kritisch reflektieren, Verantwortung im privaten, beruflichen und politischen Angelegenheiten übernehmen und nach einem gegliückten Leben streben.

Daniel R. DeNicola betonte in seiner »dünnen Darstellung« der Allgemeinbildung (»Liberal Education«), dass Persönlichkeitsentwicklung und das gute Leben immer schon Grundanliegen des Strebens nach Bildung waren, welche »Student/innen beginnen sich selbst zu eigen zu machen« und die »zum Motivationsgrund für ihr weiteres Streben« werden (2012, 42). Der gegenwärtige Bildungsdiskurs bestimmt jedoch fachliches Wissen und fachliche Fertigkeiten als Hauptziele des Bildungserwerbs und ist von Bemühungen geprägt, durch »Bildungsstandards« die Arbeitsmarktfähigkeit von Absolventen zu steigern (2012, 42). Die fehlende bildungstheoretische Reflexion der Grundinhalte des Curriculums macht Lernende »für die Auswahl und Deutung durch verschiedene Interessen anderer anfällig«, ohne dass je die Frage gestellt wird, ob das gute Bildung ist (2012, 43). Bildung bezieht sich jedoch immer auf die grundlegenden und existenziellen Fragen des Lebens: »Was bedeutet es, >menschlich< oder >menschenwürdig< zu leben? In welcher Beziehung stehen wir zur Welt und zu denjenigen, mit denen wir diese teilen? [...] Was sind im Gesamten gesehen unsere Möglichkeiten – und ist da eine uns eigene?« (2012, 51; vgl. Heymann 1997; Klafki 2007; Steenblock 1999)

DeNicolas Explikation der Allgemeinbildung – im Gegensatz zur Berufsbildung – beruht auf einem aristotelischen Verständnis des Wohlergehens, das mit der Frage nach dem guten Leben und jener, wie wir es gestalten können, verknüpft ist (Aristoteles 1969) und das sich auch in Martin Seligmans (2013) positiver Psychologie aufspüren lässt. In ähnlicher Weise argumentierte Martha Nussbaum, dass die »Kultivierung der Menschlichkeit«, wie sie auch von Seneca verstanden wurde, das Hauptziel der allgemeinen Bildung ist, die »mündige Bürger« befähigt, »bei eigenem Verstand zu sein« (1998, 293).

Hier wird die Auffassung vertreten, dass der Leitbegriff der psychologischen Bildung einen wertvollen und bedeutsamen fachspezifischen Beitrag auch zur gymnasialen Allgemeinbildung leisten kann. Er stellt ein geeignetes Leitkonzept dar, um die konkurrierenden Kursinhalte der Persönlichkeitsbildung (i. e. Lebenshilfe, Gesundheit, Individualität), die für den amerikanischen Psychologieunterricht bis in die 80er Jahre typisch waren (White, Marcuella und Oresick, 1979), und die wissenschaftspropädeutischen Lernziele des amerikanischen *Advanced Placement*-Programms (AP) seit

den 1990er Jahren (i. e. naturwissenschaftliche Forschungsprobleme, Methodologie, Statistik; Ernst und Petrossian, 1996) zu verbinden. Eine solche Verbindung dieser entgegengesetzten Lernziele entspricht der deutschsprachigen Tradition des allgemein- und berufsbildenden Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung (Bovet 1993, 131–41; Geiß 2016, 22–43; Kowal 1987, 4–33).

An dieser Stelle kann weder der akademische Diskurs über die Psychologiedidaktik in der Sekundarstufe II (Badr Goetz 2011; Banyard 2008; Bovet 1993; BPS – Psychology Education Board 2013; Fendler 2018; Geiß 2016; Jarvis 2011; Keith et al. 2013; Kowal 2004; Mombelli-Matthys 2011) noch an der Hochschule (Buskist und Davis 2006; Krämer, Preiser und Brusdeylins 2016; Lucas und Bernstein 2014; Steinebach 2005) rekonstruiert werden.² Der Beitrag beschränkt sich auf eine domänenspezifische Explikation des Begriffs der psychologischen Bildung (»Psychological Literacy«) vor allem in Hinblick auf Einführungskurse in die Psychologie an Gymnasien und Hochschulen, indem das gängige Verständnis von »Psychological Literacy« (McGoverns et al. 2009) kritisch hinsichtlich seines fachlichen Kerns präzisiert und auf Sternbergs triarchischen Psychologiedidaktikansatz bezogen wird.

Aus dieser Sicht soll verständlich werden, warum Schüler/innen und Student/innen Einführungskurse in Psychologie und nicht nur in Geschichte oder Literatur belegen sollten, die auch allgemeine Fertigkeiten und ethische Haltungen vermitteln und dem klassischen Verständnis der Allgemeinbildung besser entsprechen. Andererseits könnten auch einige Vorteile für Hauptfachstudenten sichtbar werden, wenn die unreflektierte »Abbilddidaktik« in Einführungskursen kritisch hinterfragt wird.

Von der »psychologischen Fachkundigkeit« zur »psychologischen Bildung«

Der Begriff der »Psychological Literacy« wurde ursprünglich von Alan Boneau (1990) in die Fachpsychologie eingebracht. Er versuchte, empirisch die 100 wichtigsten psychologischen Grundkonzepte in zehn Forschungsbereichen der Psychologie zu bestimmen, die Psychologiestudenten als Abschlussqualifikation kennen sollten. Seit damals stieg die Anzahl von Studierenden im Haupt- und Nebenfach Psychologie: An US-amerikanischen Colleges und Universitäten verdoppelte sich die Anzahl der Psychologiestudenten im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts, sodass im Jahr 2012 mehr als 100.000 Studierende ein Bachelorstudium in Psychologie abschlossen und zwischen 1,2 und 1,8 Millionen Studierende einen Einführungskurs Psychologie belegten. Nur knapp über 25.000 Studenten schlossen ein Masterstudium in Psychologie ab und wurden Psychologen (Norcross et al. 2016, 89, 92). Im Vereinigten Königreich verdoppelte

sich in den Jahren von 1998 bis 2008 die Zahl der Psychologiestudierenden auf 77.000 (Trapp et al. 2011, 18). Auch dort werden nur 15 bis 20 Prozent der Bachelorabsolventen akademische oder professionelle Psychologen. Nur 25 Prozent der Absolventen ergreifen den Beruf des Psychologen (Quality Assurance Agency for Higher Education 2010, 2). In ähnlicher Weise stieg auch in Deutschland die Anzahl der Studierenden von 33.943 auf 44.009 Studierende um ein Viertel zwischen 2000 und 2010. Die Anzahl der Master- und Diplomstudienabschlüsse vergrößerte sich von 2.702 auf 3.469 um ein knappes Viertel. Aufgrund der inzwischen durchgeführten Bologna-Reform schlossen 2010 auch 1.787 Studierende das Bachelorstudium Psychologie erfolgreich ab. In einer 2012 durchgeführten Onlineumfrage unter Bachelorabsolventen (n = 482) gaben nur sechs Prozent an, einen Beruf aufgenommen zu haben, während 91 Prozent der Befragten ein Masterstudium Psychologie absolvierten (Frensch 2013, 2–3, 10–11). Die Frage der psychologischen Allgemeinbildung könnte auch in Deutschland zunehmende Relevanz in der Hochschuldidaktik bekommen, wenn die Akzeptanz für Bachelorabschlüsse in Psychologie auf dem Arbeitsmarkt steigt und die Curricula stark kognitions- und neurowissenschaftlich ausgerichtet bleiben (vgl. Mattes 2008).

Diese steigende Zahl von Absolventen ohne Masterabschluss, die von universitären Psychologen ausgebildet wurden, beflügelte in den USA Reformbemühungen und eine anhaltende Diskussion über die Ziele des Bachelorstudiums. Dozenten wurde zunehmend bewusst, dass die Struktur der Einführungskurse am College problematisch ist (Charles 2008). In diesem Kontext explizierten McGovern et al. (2010, 11) »Psychological Literacy« als Leitkonzept mit neun Merkmalen (1) bis (9) für die neuen Herausforderungen der Hochschuldidaktik und revidierten die frühere Gleichsetzung von »Psychological Literacy« mit »Fachkundigkeit«.

In der Folge blieben zwar der (1) »Besitz von differenzierten Fachbegriffen und von Grundwissen über die wichtigsten Gegenstandsbereiche der Psychologie« ein wichtiges Element des Begriffs. Das Begriffsverständnis wurde aber auch auf verschiedene Fertigkeiten, die oft mit dem »Critical Thinking« (Dunn, Halonen und Smith 2008) und der »reflektierten Praxis« (Coulson und Homewood 2016) assoziiert werden, erweitert: Auf diese Weise wurden zu Merkmalen der Definition

- (3) kritische und kreative Ansätze zum Problemlösen;
- (4) die Anwendung von psychologischen Prinzipien auf persönliche, berufliche und gesellschaftlichen Belange;
- (6) der Gebrauch von Information und Technologien;
- (7) effektive Formen der Kommunikation mit unterschiedlicher Zuhörerschaft;
- (9) das Verständnis über eigene und fremdpsychische innere Prozesse.

Darüber hinaus bezieht sich das Begriffsverständnis auch auf zwei epistemische und soziale Einstellungen, die sich psychologisch gebildete Bürger aneignen sollen:

- (2) der Wert des wissenschaftlichen Denkens und analytische Fertigkeiten für das Handeln und
- (8) der Respekt für kulturelle Diversität.

Diese erweiterte Definition inkludiert auch das menschliche Grundvermögen, (5) »ethisch zu handeln«, das Haltungen und Fertigkeiten in pragmatischer Weise verknüpft.

Durch diese Erweiterung der Bedeutungsdimension von »Psychological Literacy« auf fachspezifische epistemische und ethisch relevante Haltungen der Lernenden beziehen McGovern et al. auch allgemeinbildende Ziele der »Liberal Education«, wie sie an amerikanischen Colleges durch die freie Wahl von nicht fachgebundenen Kursen im Bachelorstudium gepflegt wird, in das Begriffsverständnis ein. Aus diesem Grunde entspricht dieses revidierte Verständnis von »Psychological Literacy« unserem Bildungsbegriff und kann gut mit »psychologischer Bildung« wiedergegeben werden (vgl. Geiss 2019).

Halpern und Butler stellen fest, dass das kritische Denken (»Critical Thinking«) und »Psychological Literacy« überlappende Didaktikkonzepte darstellen, deren wesentlicher Unterschied darin besteht, dass »Psychological Literacy« ein wünschenswerter, vielleicht sogar notwendiger Outcome *für alle* gebildeten Erwachsenen ist, weil jeder Mensch ein grundlegendes Wissen über die Entwicklung von Kindern, psychische Erkrankungen, das Denken und Lernen und andere Kernthemen der Psychologie« haben sollte und »Fertigkeiten des kritischen Denkens und die Bereitschaft, diese Fertigkeiten in verschiedenen Kontexten anzuwenden, benötigt« (Halpern und Butler 2011, 33). Dennoch ist festzuhalten, dass »Critical Thinking« ein allgemeindidaktisches Konzept ist, das für verschiedene Fächer relevant ist und Eingang in die jeweilige fachdidaktische Reflexion zur Überwindung des Problems des »trägen Wissens« fand, während »Psychological Literacy« ein genuin psychologiedidaktisches Konzept darstellt, das die Ziele des Psychologiestudiums bündelt.

Dieser psychologische Bildungsbegriff der Hochschuldidaktik ist auch für ein angemessenes Verständnis von psychologischer Bildung in der Sekundarstufe II ein guter Ausgangspunkt, da auch dort Wissen, Können und Haltungen als Lernziele aufeinander bezogen werden. Dieses Verständnis liegt auch dem gegenwärtigen Wandel von rein inhaltsbezogenen zu kompetenzorientierten Curricula in der Sekundarstufe II zugrunde (Jarvis 2011, 72–89; Geiß 2016, 44–101; Fendler 2018, 28–41).

Allerdings ist McGovern et al.s Definition von »Psychological Literacy« für Einführungskurse nicht hinreichend domänenspezifisch entwickelt, da sich die Mehrheit der Merkmale (2), (3) und (5) bis(8) auf fachübergreifende Fertigkeiten bezieht, die auch durch andere Fächer vermittelt werden können und die zu wenig das Fachspe-

zifische in Einführungskursen zum Vorschein kommen lassen. Aus diesem Grunde ist es psychologiedidaktisch wenig hilfreich, das Begriffsverständnis von McGovern et al. als »Meta-Literacy« zu explizieren, das Fachwissen und fachliche und allgemeine Fertigkeiten (numerische Bildung, kritisches Denken, Informationskompetenz, multikulturelle Kompetenz) umfasst und das Murdoch (2016) kürzlich für das Psychologiestudium vorgeschlagen hat. Wir müssen vielmehr ein stärker gebündeltes fachspezifisches Verständnis von psychologischer Bildung entwickeln, das für die Vermittlung von entsprechenden allgemeinen Fertigkeiten offen bleibt. Zu diesem Zwecke erscheint es sinnvoll, die drei Psychologiedidaktikansätze, die Sternberg unterscheidet, hinsichtlich ihres Beitrags zur psychologischen Bildung zu analysieren.

Psychologiedidaktische Ansätze nach Sternberg

Es besteht ein hochschuldidaktischer Grundkonsens darin, dass psychologische Bildung auf gut entwickelten Kenntnissen der Psychologie beruht, unabhängig vom psychologiedidaktischen Standpunkt (Sternberg 1999). *Erinnerungsbasierte* (»memory-based«) *Didaktikansätze* konzentrieren sich auf den Abruf von Wissen und die Rolle der Lehrkraft besteht darin, die Wichtigkeit von Begriffen und Tatsachen hervorzuheben und gegebenenfalls die fehlenden Informationen in den Lehrbüchern zu ergänzen. Oft halten Dozierende und Lehrende einen solchen didaktischen Ansatz nicht für wünschenswert, da er nur oberflächlich Lernprozesse anleitet und zu »trägem Wissen« führt, das Studierende nicht in ihrem lebensweltlichen Kontext anwenden können (Jarvis 2011, 72; Sternberg 2011, VIII–IX).

Aus diesem Grunde verbreitete sich der *Didaktikansatz des kritischen Denkens* an amerikanischen Hochschulen und Highschools. Die Vermittlung des »Critical Thinking« zielte darauf ab, dass Studierende analytisch *über* Domänen der Psychologie zu denken lernen. Sie versuchten weiterhin, psychologisches Wissen zu erwerben und zu verstehen, jedoch wurden sie zunehmend angehalten, sich mit den Trugschlüssen und Verzerrungen im wissenschaftlichen Denken auseinanderzusetzen (i. e. Bestätigungsfehler, falsche Schlussfolgerungen, Clustering-Illusion etc.) (Riggio und Halpern 2006; Sternberg 1999, 38–39). In der Folge entstand eine Fülle an Literatur, die zeigt, wie das kritische Denken in Psychologiekursen vermitteln werden kann (i. e. Dunn, Halonen und Smith 2008). Dieser inzwischen explizit gemachte Psychologiedidaktikansatz findet sich auch in Psychologielehrbüchern wie *Thinking about Psychology* von Blair-Broeker und Ernst (2008) oder *Psychology* des Oxford IB-Diplomprogramms von Crane und Hannibal (2012), die spezielle Aufgaben entwickelten, um Möglichkeiten für die Vermittlung des kritischen Denkens über psychologische Befunde und Theorien zu schaffen. Dadurch werden höhere kognitive Denkfertigkeiten entwickelt,

sodass Studierende befähigt werden, neben dem Erinnern und Verstehen auch analytische, evaluative und synthetische kognitiven Lernziele zu erreichen (vgl. Krathwohl 2004).

Sternberg brachte einen dritten didaktischen Ansatz für die Vermittlung von Psychologie ins Spiel, den er als *triarchische* Modell bezeichnet. Entsprechend seiner triarchischen Intelligenztheorie (Sternberg 1984) bestimmte Sternberg drei verschiedenen Denkweisen, die wechselseitig den Lernerfolg maximieren:

- a) Das *analytische* Denken kann mit dem kritischen Denken identifiziert werden (mit Operatoren wie »Prüfe ...«, »Kritisiere ...«, »Bewerte ...«, »Beurteile ...« etc.).
- b) Das *kreative* Denken entspricht dem synthetischen Denken (mit Operatoren wie »Erfinde ...«, »Entwickle ...«, »Nimm an ...« etc.).
- c) Das *praktische* Denken bezieht sich auf die Anwendung von psychologischem Wissen und Fertigkeiten auf Alltagserfahrungen und auf lebensweltlich relevantes Problemlösen (mit Operatoren wie »Verwende ...«, »Gib ein Beispiel ...«, »Setze praktisch um ...« etc.).

Sternberg liefert eine kognitionspsychologische Begründung für das triarchische Modell: »Studierende denken triarchisch, um zu lernen, und sie lernen, um triarchisch zu denken« (Sternberg 1999, 39). In dieser Weise werden Studierende angeleitet, die Inhalte zu nutzen, die sie gelernt haben. Dies ermöglicht ihnen, ihren Wissensbestand für den weiteren Gebrauch verfügbar zu machen und so das Problem des »trägen Wissens« zu überwinden. Sternberg hält den triarchischen Didaktikansatz gegenüber dem erinnerungsbasierten und kritisch-denkenden Ansatz für überlegen, da entsprechend unterrichtete Studierende bei analytischen, kreativen und praktischen Leistungstests besser abschneiden (1999, 41–42). Matt Jarvis empfiehlt daher auch Sternbergs triarchisches Modell für den Psychologieunterricht (2011, 78–80).

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass sowohl McGovern et al.s Verständnis von »Psychological Literacy« als auch Sternbergs triarchischer Didaktikansatz für die Vermittlung von Psychologie die Lernziele des Psychologiestudiums erweitern: von Fertigkeiten des kritischen Denkens über die Psychologie als Wissenschaft hin zu psychologischen Denk- und Handlungsfertigkeiten für reale lebensweltliche Probleme der Lernenden in gegenwärtigen und zukünftigen privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Belangen. Der praktische Gebrauch von psychologischem Wissen geht daher mit der Notwendigkeit einher, psychologische Fertigkeiten zu erwerben. Worin bestehen nun diese genuin psychologischen Denk- und Handlungsfertigkeiten, im Gegensatz zu allgemeinen fachübergreifenden Fertigkeiten, die auch im Philosophie- oder Geschichtsunterricht vermittelt oder in einem Physik- oder Biologiestudium erworben werden können?

Grundlegende psychologische Denk- und Handlungsfertigkeiten

In der psychologischen Fachliteratur ist es nicht klar, wie psychologische Denk- und Handlungsfertigkeiten definiert werden sollen. Einige Definitionen wie jene von Larson als »psychologische Bewältigungsstrategien und interpersonale Helfertfertigkeiten« (Larson 1984, 4–6) sind zu eng an einem spezifischen Berufsfeld wie dem Gesundheitsbereich und der klinischen Psychologie ausgerichtet. Andere Begriffsverständnisse sind zu weit gefasst und vermischen allgemeine und fachspezifische Denkformen. So weist Halonens »entmystifizierende« Konzeption des kritischen Denkens in der Psychologie sowohl fachspezifische Kompetenzen wie das »Beschreiben und Interpretieren von Verhalten« als auch allgemeine wissenschaftliche Fertigkeiten wie die »Anwendung und Beurteilung von Theorien« und das »Generieren von Hypothesen« auf (Halonen 1995, 80). Auch Halperns und Butlers Verständnis des kritischen Denkens in der Psychologie bezieht sich auf allgemeine Fertigkeiten und Haltungen, die für das (natur-)wissenschaftliche Denken und das evidenzbasierte rationale Problemlösen von Relevanz sind (Halpern und Butler, 2011).

Dennoch scheint es einen Konsens im Fach darüber zu geben, dass psychologisches und (natur-)wissenschaftliches Denken nicht gleichzusetzen sind. Dieser Sachverhalt beruht nicht nur auf dem Umstand, dass die positivistische Epistemologie des naturwissenschaftlichen Ansatzes in der Psychologie nicht von allen Psychologen geteilt wird (Fox et al. 2009; Aronowitz und Ausch 2015), sondern ist auch dem Umstand geschuldet, dass die naturwissenschaftliche Methode nicht für alle Formen des professionellen Problemlösens geeignet ist. McGhee hat diesen Sachverhalt in folgender Weise zum Ausdruck gebracht: »Manchmal müssen Psychologen wie Naturwissenschaftler denken, bei anderen Gelegenheiten müssen sie aber wie Philosophen, Ethnologen, Historiker oder Therapeuten denken« (McGhee 2001, 4).

Hier wird die Ansicht vertreten, dass die grundlegenden psychologischen Denk- und Handlungsfertigkeiten nicht durch eine privilegierte Forschungsmethode oder Epistemologie bestimmt werden, sondern durch die Denkformen, die sich auf den Gegenstandsbereich des Fachs beziehen: das Verstehen und Erklären von menschlichem Verhalten und mentalen Prozessen. Es ist dabei wichtig zu betonen, dass Laien ein gemeinsames Interesse mit professionellen Psychologen verfolgen, wenn sie versuchen, das menschliche Erleben und Verhalten

- a) zu beschreiben (»Mein Kind sitzt auf einer Rutsche am Spielplatz und zögert, hinunterzurutschen.«),
- b) zu verstehen und zu erklären (»Mein Kind fürchtet sich und wagt nicht, hinunterzurutschen, weil die Rutsche zu hoch ist.«),
- c) zu prognostizieren (»Mein Kind wird auch morgen nicht wagen, die Rutsche herunterzurutschen.«),

- d) zu beurteilen und zu bewerten (»Dies ist kein guter Spielplatz für mein Kind.«) sowie
- e) zu beeinflussen (»Ich werde in Zukunft einen anderen Spielplatz mit einer niedrigeren Rutsche aufsuchen.«).

Während Laien diese verschiedenen Tätigkeiten oft vermischen, versuchen Psychologen, diese klar voneinander zu trennen und sie in kontrollierter und differenzierter Weise durch kritisches und systemisches Denken auszuüben.

Um Sternbergs handlungsbezogene Denkfertigkeiten entwickeln zu können, darf sich die Psychologiedidaktik nicht nur mit dem kritischen Denken über empirische Studien und Theorien befassen, sondern muss auch stärker die psychischen Phänomene, wie sie in ihrer natürlichen, nicht labormäßigen Umgebung anzutreffen sind, zum Bezugspunkt machen. Diese mangelnde Beachtung der psychischen Phänomene ist – nach Norbert Bischof – ein Manko des gegenwärtigen Mainstreams in der Psychologie, der durch kontraintuitive, experimentelle und konstruktive Orientierungen geprägt ist (Bischof 2014, 24–31).

Das anwendungsbezogene psychologische Denken über realitätsnahe Phänomene beruht auf Tätigkeiten, die als Ziele der Psychologie bekannt sind und die Nolting als grundlegende Tätigkeiten für die Behandlung psychologischer Grundlagen- und Berufsprobleme herausgearbeitet hat (Nolting und Paulus 2018, 227–60). An dieser Stelle können nur einige Anmerkungen dazu gemacht werden:

- 1) Das *Beschreiben* des Erlebens und Verhaltens ermittelt, was der Fall ist. Dies impliziert nicht nur, psychische Phänomene zu benennen und zu charakterisieren, sondern Tatsachen werden oft festgestellt, indem Beobachtungen verbalisiert und psychische und verhaltensbezogene Ereignisse gezählt und gemessen werden. Solche verbalisierten Beobachtungen können sich auf *einzelne* aktuelle Verhaltensweisen beziehen (i. e. »Der Student kommt um 9.05 in den Seminarraum.«), auf verallgemeinerte Feststellungen, die auf *vielen* beobachteten Verhaltensweisen einer Person beruhen (i. e. »Der Student ist unpünktlich.«), und sie können bis hin zu abstrakten Begriffsdefinitionen reichen (i. e. »Unpünktlichkeit ist das Merkmal von Personen oder von bewegten Fahrzeugen, die nicht zeitgerecht eintreffen.«). Die Beschreibung solcher psychischen Elemente kann auf Selbstberichten (i. e. Interviews, Fragebogen) und anderen (un-)standardisierten Maßen in diagnostischen Verfahren (i. e. Test, systematische Beobachtung etc.) beruhen.
- 2) Das *Verstehen* und *Erklären* des Erlebens und Verhaltens überschreitet den Bereich der wahrnehmbaren Dinge, die für Beschreibungen charakteristisch sind. Das Verstehen von menschlichen Handlungen impliziert, dass der Sinn, der mit einem Verhalten verbunden ist, richtig erfasst wird. Es hängt von der Kultur und

von den Absichten der beteiligten Akteure ab, ob das beobachtete Verhalten einer schnellen Bewegung mit dem rechten Augenlid als Zwinkern, als Probe eines Zwinkerns, als Täuschungsmanöver oder als nervöse Zuckung zu deuten ist (Geertz 1973, 5–10). Das psychologische Verstehen bezieht sich auch auf das richtige Zuschreiben von inneren Prozessen (i. e. »Das Mädchen hat Angst.«) zu beobachtetem Verhalten (»Das Mädchen zögert, herunterzurutschen.«), das eine Ursache (Faktum X) mit einer Wirkung (Faktum Y) verknüpft. Wenn diese Verknüpfung als eine Beziehung zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen verstanden wird, kann diese Relation auch als *Erklärung erster Ordnung* bezeichnet werden. Erklärungen der zweiten Ordnung bestimmen die notwendige Bedingung (i. e. »Die Rutsche ist zu hoch.«; »Das Mädchen ist eine ängstliche Person.«) für die Verursachung eines Sachverhalts. Während Feldstudien und Umfragen oft nur Korrelationen feststellen können, werden Längsschnittstudien und Experimente zur Identifizierung von Kausalbeziehungen entwickelt.

- 3) Das *Vorhersagen* von Erleben und Verhalten stellt weiter psychologische Denkfertigkeiten dar, die sowohl für Laien als auch für Fachpsychologen wichtig sind. Wenn ein Verhalten personalen und situativen Faktoren richtig zugeschrieben wurde, werden Prädikatoren zugänglich, mit denen zukünftiges Verhalten vorhergesagt werden kann. Gemeinsame kulturelle und gesellschaftliche Normen befähigen Laienpsychologen als soziale Akteure, ihre Handlungen an den erwarteten Handlungen anderer Gesellschaftsmitglieder zu orientieren. Die Vorhersage eines einzelnen Verhaltens ist schwierig oder unmöglich, wo mehrere und verschiedene situative Faktoren bestimmend sind. Auch in diesem Fall kann ein Wahrscheinlichkeitswissen, das durch sorgfältig zusammengestellte Stichproben hervorgebracht wurde, keine zuverlässigen Prognosen für einzelne Fälle liefern, da das einzelne Verhalten nicht von Wahrscheinlichkeitsgesetzen determiniert ist. Aufgrund dieses einfachen, aber bedeutsamen Sachverhalts muss das psychologische Denken – wie es auch für berufstätige Psychologen der Fall ist – auch holistische Denkansätze verfolgen.
- 4) Das *Bewerten* und *Beeinflussen* des Erlebens und Verhaltens stellen notwendige Vorgangsweisen von Psycholog/innen in ihrem Berufsfeld dar. Das kritische Denken über psychologische Studien und Theorien ist etwa mit der Beurteilung von Behauptungen und impliziten Annahmen verbunden, für die Gütekriterien (Validität, Kohärenz etc.) ins Spiel gebracht werden. Die Anwendung von psychologischen Prinzipien zu realitätsnahen Fällen impliziert nicht nur richtige Einschätzungen und Urteile über das, was der Fall ist, sondern auch die Bewertung von Sachverhalten als gut, um sie anzustreben oder zu erhalten, und als schlecht, um sie zu überwinden oder durch Interventionen zu verändern. Die Sorge um das eigene Wohl und jenes von anderen ist dabei ein regulierendes ethi-

sches Prinzip. Richard Gross' Definition der Psychologie als spezielle Form der »menschlichen Tätigkeit« (2009, 1) bezieht sich auf dieses gemeinsame Fundament des alltags- und fachpsychologischen Denkens.

Während unbestritten ist, dass einige dieser Denkformen für das naturwissenschaftliche Denken typisch sind (i. e. das *Beschreiben*, das *Erklären* von Gesetzmäßigkeiten und das *Prognostizieren*) und andere für das geisteswissenschaftliche Denken (i. e. das *Beschreiben*, das *Verstehen* und das *Erklären* von Einzelfällen), stimmen Psychologen aufgrund von impliziten epistemischen Annahmen oft nicht darin überein, ob das menschliche Handeln wissenschaftlich durch Werturteile beschrieben werden kann und in welcher Weise das wissenschaftliche Denken sich auf die Außenwelt bezieht (McGhee 2001, 13–34). Durch die Verknüpfung dieser Denkformen mit dem Erleben und Verhalten von Menschen werden diese jedoch genuin psychologisch.

Kritische Reflexion und Differenzierung der Alltagspsychologie

Sternbergs triarischer Didaktikansatz zur Vermittlung von Psychologie bezieht die Alltagspsychologie in das Unterrichtsgeschehen ein, da sich das praktische psychologische Denken auf die Anwendung von psychologischen Prinzipien in realen Lebenssituationen von Studierenden und Schüler/innen bezieht. In ihrer Lebenswelt wachsen alle Studierende und Schüler/innen zu Alltagspsycholog/innen heran, weil sie zunehmend befähigt werden, ihre eigenen Erfahrungen und Verhaltensweisen wie jene von Dritten zu verstehen, die Wünsche und Absichten anderer als Ursachen für Handlungen zu deuten und das eigene und fremde Verhalten vorherzusehen und zu beeinflussen (Gross 2009, 1–2). Diese Fähigkeit zu einer sogenannten »Theory of Mind« entsteht bei dreis- bis fünfjährigen Kindern (Wellman 1990) und ist bei geistiger Behinderung oder bei Entwicklungsstörungen wie dem Autismus stark eingeschränkt (Baron-Cohen, Leslie und Frith 1985).

In vielen einführenden Lehrwerken werden meist die Implikationen der Alltagspsychologie für die Vermittlung des psychologischen Denkens nicht geklärt oder diskutiert. Lehrbuchautor/innen beschreiben eher die Grenzen der Alltagspsychologie, indem sie ihre widersprüchlichen und unspezifischen Weisheiten (i. e. »Gegensätze ziehen einander an!« und »Gleich und gleich gesellt sich gerne!«) und unhinterfragte Fehler (i. e. der Rückschaufehler) aufzeigen. Dadurch werden die Unzulänglichkeiten der Alltags- und Laienpsychologie herangezogen, um die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Methode und den Bedarf nach psychologischem Wissen und kritischem Denken *über* Psychologie zu begründen (Myers 2008, 18–25; Blair-Broeker und Ernst 2008, 53–54; Crane und Hannibal 2012, 8).

Allerdings zeigte schon Fritz Heider in seiner klassischen Studie *The Psychology of Interpersonal Relation*, dass gewöhnliche Leute wie professionelle Wissenschaftler beobachtbaren Verhaltensweisen unbeobachtbare Ursachen wie zum Beispiel Absichten und Wünsche attribuieren. Ein wesentliches Merkmal der Alltagspsychologie bezieht sich auf den Glauben, dass das Verhalten auf Ursachen beruht und dass diese nicht direkt wahrnehmbaren Ursachen den Sinn für das, was Leute tun, konstituieren. Heider stellte fest, dass innerhalb einer Kultur Leute die gleichen Grundformen der Alltagspsychologie teilen, sodass das Verhalten in westlichen Gesellschaften eher durch Wünsche, Gefühlszustände und Persönlichkeitseigenschaften erklärt wird als beispielsweise durch Hexenglauben und Einfluss von Ahnen und Geistern. Dadurch vertritt Heider die These, dass »jede Person ein umfangreiches und differenziertes Verständnis ihrer selbst und der Mitmenschen besitzt« und dass dieses Verständnis »in unserer Alltagssprache und Alltagserfahrung zum Ausdruck gebracht wird« (1958, 2, 4).

Andere Psychologen wie Harold Kelley haben diesen Standpunkt bestätigt und weitere Forschungsergebnisse präsentiert, die zeigen, dass die Alltagspsychologie am gültigsten ist, »wenn sie sich auf Ereignisse bezieht, welche eher auf einer mittleren Ebene (als auf der Makro- oder Mikroebene) angesiedelt sind, welche eher vertraut (als fremd) sind und bei welchen die Leute eher Beobachter (als beteiligte Teilnehmer) sind« (1992, 6). Darüber hinaus stellt Kelley fest, dass die wissenschaftliche Psychologie ihre Erkenntnisse oft aus der Alltagspsychologie generiert, und sie zeigte auf, dass wissenschaftliche Theoreme manchmal nur auf Umformulierungen von alltagspsychologischen Erfahrungen beruhen, die im Gebrauch der Sprache sichtbar werden: Zum Beispiel lässt sich die Formel »Frustration führt zu Aggression« auf das 4.000 Jahre alte Konzept der Wut beziehen. Auch Banduras Theorem, dass die »Stärke der Überzeugung von Leuten in ihre eigene Effektivität mit großer Wahrscheinlichkeit ihr Bemühen beeinflusst, mit gegebenen Situationen zurecht zu kommen« (zit. n. Kelley 1992, 20), bezieht sich auf den Common Sense und ist logisch mit dem Begriff des »Versuchens« verknüpft (Kelley 1992, 20–21). Diese besondere Gültigkeit der Alltagspsychologie impliziert jedoch nicht, dass das alltagspsychologische Denken frei von Fehlern und Unzulänglichkeiten ist. Oft beeinträchtigen sehr sichtbare und leicht bestimmbare Merkmale, monokausale Erklärungen, die Überbewertung von Einzelfällen und die Verwechslung von kausalen Beziehungen mit Korrelationen den Alltagsverstand (Nolting 2012, 26–28; Tulis-Oswald 2018). Die Kluft, die oft zwischen dem alltags- und fachpsychologischen Denken festgestellt wird, könnte auch mit der allgemeinen Beobachtung zusammenhängen, dass Ergebnisse der Experimentalpsychologie vor allem dann bei Tagungen präsentiert und in Fachzeitschrift publiziert werden, wenn sie der Alltagsintuition widersprechen (Gordon und Hobbs 2017, 14).

Reflektierte psychologische Haltung

Die Anwendung von psychologischen Prinzipien auf reale Lebensprobleme macht die Klärung der unreflektierten alltagspsychologischen Intuition erforderlich. Das praktische psychologische Denken kann daher nur entwickelt werden, wenn unreflektierte Alltagsüberzeugungen kritisch geprüft, adaptiert, transformiert, und/oder verfeinert werden. Zu diesem Zweck werden Lehrkräfte und Dozierende nicht nur fachpsychologisches Wissen und Fertigkeiten im Bereich des kritischen Denkens vermitteln, sondern Studierende auch dazu anregen, eine reflektierte und kritische Haltung gegenüber den eigenen alltagspsychologischen Intuitionen zu entwickeln. Diese kritische psychologische Haltung kann psychogiedidaktisch auf den Kompetenzbegriff von Weinert (2002, 27–28) bezogen werden und hat *motivationale*, *volitionale* und *soziale* Aspekte:

Leute beginnen psychologisch zu denken, wenn Erwartungshaltungen mit dem beobachteten Verhalten nicht übereinstimmen (i. e. »Ein Schüler benimmt sich nicht angemessen im Klassenraum.«). Dieser motivationale Aspekt des psychologischen Denkens beruht auf einer Diskrepanzerfahrung, sodass bestehende kognitive Schemata die neuen Erfahrungen nicht assimilieren können und daher akkomodiert werden müssen (Piaget und Inhelder 1962).

Dieses entstandene kognitive Ungleichgewicht kann auf einer Veränderungserfahrung (i. e. »Der Schüler hat sich bisher nie so benommen.«), auf einer Alteritätserfahrung (i. e. »Ich verstehe nicht, warum sich ein Schüler so unangepasst in der Klasse verhält.«) oder auf einer fehlenden oder unangemessenen Intervention von handelnden Personen (i. e. »Ich verstehe nicht, warum sich andere Mitschüler über diesen Schüler noch nicht beschwert haben oder warum dieser Schüler nicht vom Schulbesuch ausgeschlossen wird.«) beruhen (vgl. Nolting und Paulus 1985, 13–17). Diese *motivationale* Einstellung geht auch mit einer Haltung des Staunens und der skeptischen Reflexion dieser Erfahrung und der Neigung, plausible alltagspsychologische Erklärungen als gegeben hinzunehmen, einher (i. e. »Es muss ein Problem im Elternhaus geben.«).

Das reflektierte praktische psychologische Denken wird nur dann zielführend sein, wenn auch die entsprechenden *volitionalen* Haltungen erworben werden: Einerseits benötigen Studierende eine kritische Haltung zur eigenen Alltagspsychologie (i. e. »Der Schüler könnte auf mich in der beobachteten Weise reagieren.«), andererseits müssen sie diese mit dem kritischen Erwerb von fachpsychologischem Wissen und von fachpsychologischen Prinzipien abgleichen (i. e. »Ich könnte mein Kommunikationsverhalten überdenken und mich zu diesem Zweck von erfahrenen Kollegen/innen coachen lassen oder mich mit der Forschungsliteratur auseinandersetzen.«) (Geiß 2016, 131–135).

McGovern et al.s (2010, 11) Interesse für ethisches Handeln ist auch für Studierende und Schüler/innen hinsichtlich der *sozialen* Haltungen, die das psychologische

Denken begleiten, relevant, da psychologische Fertigkeiten auch für egoistisch-narzisstische Zwecke missbraucht werden können. Aus diesem Grunde vermitteln wir Lehrende unseren Studierenden psychologische Denk- und Handlungsfertigkeiten für das eigene und fremde Wohlergehen. Auch wenn nur Sachwissen und einige der vermittelten Fertigkeiten als unmittelbarer Outcome unserer Lehre geprüft werden können, werden wir Lehrende unsere Studierenden und Schüler/innen anregen, diese kritischen psychologischen Haltungen zu entwickeln, ohne sie in diesen Belangen indoktrinieren zu wollen.

Die kritische Auseinandersetzung mit der Alltagspsychologie bringt auch mit sich, dass das Grundziel universitärer Einführungskurse und des Psychologieunterrichts nicht nur darin besteht, kritisch *über* psychologische Theorien und Studien zu denken, worauf der Ansatz des kritischen Denkens stärker bezogen ist. Sternbergs triarchisches Modell schenkt auch Phänomenen des Erlebens und Verhaltens mehr Aufmerksamkeit, die für die realen Lebenssituationen von Schüler/innen (i. e. das Verstehen der Handlungen anderer, Gruppenzwänge, effektives Lernen, Probleme der Identitätsbildung, die Überwindung von Vorurteilen) und von Studierenden (i. e. effektives Lernen, Arbeiten in Lerngruppen, zukünftige Berufskontexte etc.) von Bedeutung sind und die sie kritisch reflektieren. Lernen an realitätsbezogenen Fallbeispielen wurde auch für den *Problem-Based-Learning*-Ansatz (PBL) (Zumbach 2003) vorgeschlagen und wurde neulich auch für das Psychologiestudium in Form der *Reflective Praxis* empfohlen (Coulson und Homewood 2016). Auf diese Weise fördert die Vermittlung des praktischen psychologischen Denkens psychologische Bildungsprozesse und leistet einen fachspezifischen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen und Studierenden, die als mündige Bürger/innen in die Lage versetzt werden, Verantwortung in privaten, beruflichen und öffentlichen Angelegenheiten zu übernehmen.

Psychologische Bildung und allgemeine Fertigkeiten

Die Explikation des psychologischen Bildungsbegriffs für Einführungskurse in Schule und Hochschule hatte die ursprüngliche Gleichsetzung von »Psychological Literacy« mit »Fachkundigkeit der Psychologie« zum Ausgangspunkt. Nachdem die erweiterte Definition von »Psychological Literacy« (McGovern et al. 2010, 11) auf unseren Begriff der psychologischen Bildung bezogen und das Fachspezifische an der Definition von McGovern et al. herausgearbeitet wurde, wurden die grundlegenden Denk- und Handlungsfertigkeiten, die mit der Anwendung von psychologischen Prinzipien verknüpft sind, analysiert. Da das Konzept der »Psychological Literacy« und Sternbergs triarchisches Didaktikmodell auf die praktische Anwendung von psychologischen Prinzipien auf lebensweltliche Probleme verweisen und dadurch die Alltagspsycholo-

gie zum Bezugspunkt der Psychologie lernenden machten, wurden einige epistemische und ethische Haltungen beschrieben, die Studierende und Schüler/innen entwickeln sollten, um die Alltags- und akademische Psychologie kritisch zu reflektieren.

Zusammenfassend können wir daher psychologische Bildung als ein umfassendes Ziel von Einführungskursen ausweisen, das auch einen wünschenswerten Bezugspunkt für das Design von berufsbildenden Spezialisierungsmodulen an Schulen und Hochschulen darstellt. Sie besteht aus einem Komplex von Dispositionen,

- (1) psychologisches *Wissen* zu erwerben und darüber zu verfügen,
- (2) analytische und synthetische *Denkfertigkeiten* auszuüben,
- (3) die auf gegenwärtige und zukünftige lebensweltliche *Handlungssituationen* von Schüler/innen und Studierenden bezogen sind, und
- (4) entsprechende psychologische, epistemische und ethische *Haltungen* hervorzu- bringen. Diese auch motivational, volitional und sozial relevanten Haltungen beziehen sich auf die *Offenheit* für psychologische Probleme und die Suche nach richtigen psychologischen Erklärungen, auf die *skeptisch-kritische* Prüfung der eigenen und fremdpsychischen Alltagspsychologie und auf den Gebrauch des psychologischen Denkens für das *eigene und fremde Wohlergehen*.³ Diese kritische prüfende Haltung bezieht sich auch auf die lebensweltliche *Relevanz und Aussagekraft fachpsychologischer Erkenntnisse*.

Dieses fachspezifische Verständnis von psychologischer Bildung bezieht daher die Alltagspsychologie für die Entwicklung von kritischen psychologischen Haltungen ein. Diese Haltungen ermöglichen nicht nur den kritischen Umgang mit ihr, sondern helfen auch die Relevanz der akademischen Psychologie für die Lösung lebensweltlicher Probleme zu erkennen. Psychologisch gebildet sind daher Schüler/innen und Studierende, die durch selbstreflexive Lern- und Bildungsprozesse die *psychologische Grundkompetenz* des Fachs als Komplex von fachspezifischen Kenntnissen, Fertigkeiten *und* Haltungen erworben haben (Geiß 2016, 131–134).

Wenn in Einführungskursen und spezialisierten Modulen in diesem Sinne psychologische Bildung vermittelt wird, werden auch allgemeine fachübergreifende Fertigkeiten wie die Verwendung von Informationstechnologien und das wissenschaftliche Arbeiten geschult. Dies geschieht etwa, wenn Studierende psychologische Theorieansätze und Studien für realitätsbezogene Fallbeispiele bearbeiten und auswerten. Sie werden auch kommunikative Kompetenzen entwickeln, wenn zum Beispiel Lernumgebungen Gruppenarbeiten und die Präsentation der Ergebnisse in und außerhalb der Lerngruppe vorsehen.

Der Begriff der psychologischen Bildung ist ein normativer Bezugspunkt für die Vermittlung von psychologischer Allgemeinbildung, der auch für die berufliche Bildung zu berücksichtigen ist und der auch die Auswahl der Lerngegenstände mitbestim-

men sollte. Abbilddidaktisch strukturierte Einführungskurse, die bloß einen Überblick über Themen einzelner Fachbereiche liefern, sind wenig adressatenorientiert und selbst auf berufliche Bedürfnisse von Lernenden unzureichend bezogen (vgl. Dutke et al. 2018), sodass das Zusammenfallen der Lerngegenstände mit der disziplinären Struktur der fachlichen Forschungsbereiche in Einführungskursen zu vermeiden wäre. Darüber hinaus verweist der psychologische Bildungsbegriff auch auf die allgemeinbildenden Aspekte, denen auch in der Berufsbildung mehr Beachtung geschenkt werden sollte.

Implikationen für das Lehren und Lernen von Psychologie

Psychologische Bildung ist ein anstrebenswertes Ziel in der Psychologiedidaktik. Die begriffliche Erweiterung dieses Konzepts zum Ansatz des kritischen Denkens, mit dem es viele Merkmale teilt, liegt in der praktischen Anwendung von psychologischen Prinzipien auf lebensweltliche Probleme *von Bürger/innen*. Das Augenmerk auf ethische Belange und auf lebensweltliche Probleme zu legen, ist wichtig, um eine einseitig forschungsorientierte Ausrichtung von Einführungskursen und von Psychologiecurricula kritisch zu hinterfragen.

Solche curricularen Wünsche werden oft auch von Fachpsycholog/innen für den Psychologieunterricht der Sekundarstufe ins Spiel gebracht, um die erste Erfahrung mit Psychologie als Wissenschaft hinsichtlich eines möglichen Psychologiestudiums konsistenter zu machen (BPS – Psychology Education Board 2013, 23, 26). Die Vermittlung von psychologischer Bildung beruht zwar auf dem wissenschaftspropädeutischen Ziel, in der gymnasialen Oberstufe Psychologie und psychologisch denken zu lernen, da Psychologie nur wissenschaftsbasiert und mit akademischer Fundierung vermittelt werden sollte. Dieses Ziel impliziert aber eine bewusstere Reflexion über Inhalte hinsichtlich ihrer Eignung für die Initiierung von psychologischen Bildungsprozessen.

Die Vermittlung von psychologischer Bildung sollte auch im Rahmen der Gestaltung von psychologischen Einführungskursen und weiterführenden Modulen an Hochschulen stärker bedacht werden, um derzeitige curriculare Probleme der Vermittlung von Psychologie für Psychologen und Nichtpsychologen zu überwinden:

- a) An vielen Universitäten führen selbst Einführungsvorlesungen für Psychologen nicht mehr in das gesamte Fach mit seiner Entstehungsgeschichte und den unterschiedlichen Theorie- und Forschungsansätzen ein, sondern vermitteln Studierenden unproblematisiertes, additiv aneinandergereichtes psychologisches Wissen über eine Fülle von Theorien und Studien mit der damit verbundenen nomothetisch orientierten empirisch-analytischen Forschungsmethodologie. Die Beliebtheit solcher »theoriezentrierter« Einführungen in die Forschungsrichtungen der Mainstreampsychologie lassen oft die »Probleme des Gegenstandsfeldes«, die

aus der Phänomenorientierung des Faches erwachsen (> zu den Sachen selbst<), zu kurz kommen (Bischof 2014, 15–16).

- b) Als zweites Problem wurde die oft einseitige Ausrichtung des Studiums auf Forschungsmethoden und nomothetische Grundlagenforschung genannt, die zu wenig Praxisbezug und Anwenderorientierung auch für Hauptfachpsychologen aufweist (Kanning et al. 2007; Bergold 2008). Dieses Problem zeigt sich in der Anwendungsdisziplin der Psychologiedidaktik selbst, die bisher wenig adressatenspezifisch hinsichtlich des Lehramts Psychologie im allgemein- und berufsbildenden Bereich entwickelt wurde (vgl. Geiß 2016, 22).

Das Konzept der psychologischen Bildung könnte daher auch ein guter Bezugspunkt für die Wahl der Inhalte von Einführungskursen und spezialisierender Module sein. Psychologische Bildung ist daher nicht einfach nur etwas, was herkömmliche Einführungskurse in die Forschungsgebiete der Psychologie optimieren soll, sondern stellt einen normativen Bezugspunkt her, durch den die Auswahl von Inhalten und Lernzielen reflektiert und begründet werden kann. Dies hat Implikationen für Curricularentscheidungen bei Studiengängen und für die Lehrplanarbeit des Psychologieunterrichts:

- (1) Die Lerngegenstände in einführenden Psychologiekursen sollten nicht abbilddidaktisch strukturiert und unkritisch die disziplinäre Struktur des Fachs widerspiegeln, sodass Themen nur additiv aneinandergereiht vermittelt werden. Lerngegenstände sollten vielmehr selektiv nach intensiver und sorgfältiger Prüfung ausgewählt werden:
- Wie relevant und repräsentativ ist ein Thema oder eine Arbeitsmethode für das Fach der Psychologie, für ihre Kernprobleme, Grundprinzipien und für ihre unterschiedlichen Theorieansätze?
 - Wie bedeutsam ist ein Thema für die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt einer Lerngruppe?
 - Ist ein Thema auch geeignet, um psychologische Bildung zu fördern, oder schult es nur Fertigkeiten im Bereich des kritischen Denkens über ein spezialisiertes Forschungsgebiet oder einen bestimmten Forschungsansatz der Psychologie?

Die Abstimmung der adressaten- und fachorientierten Gesichtspunkte bei der Auswahl von Kursinhalten hängt stark von den Grundtypen einzelner Kurse, von den verfügbaren zeitlichen Ressourcen und von der Akzentuierung allgemeinbildender und berufsbildender Ziele für verschiedene Adressatengruppen ab: Ein einmaliger Einführungskurs in die Psychologie für Lehramtskandidat/innen vermittelt zielführende psychologische Bildung, wenn er etwa integrativ mithilfe des Modells des psychischen Geschehens (Nolting und Paulus 2018) hinsichtlich der

beruflich relevanten Anwendungsbereiche (Problem des Lernens, Motivation, Kommunikation mit Schüler/innen) erfolgt, während eine Einführungsvorlesung für Psychologielehrkräfte auf das ganze Fach mit seiner Geschichte und den unterschiedlichen Theorie- und Forschungsansätzen bezogen sein müsste. Dadurch wird nicht nur eine wissenschaftstheoretische Metaperspektive für die Einordnung der Inhalte einzelner weiterer Lehrveranstaltungen im Psychologiestudium ermöglicht, sondern auch die psychologiedidaktische Wahlmöglichkeit für die schulische Praxis geschaffen, aus den vielfältigen Theorieangeboten und Studien des Faches jene Inhalte hinsichtlich der jeweiligen Lerngruppe auszuwählen und didaktisch zu transformieren, um psychologische Bildungsprozesse zu initiieren. Auch Hauptfachstudierende könnten wissenschaftstheoretisch reflektierter ihr Studium absolvieren, wenn sie in einer Einführungsvorlesung mit allen Forschungsrichtungen der Psychologie und nicht nur mit dem Forschungsansatz der kognitivistischen und biologischen Psychologie vertraut gemacht werden. Psychologische Bildung wird im Hochschulstudium vor allem auch durch Wahlmöglichkeiten für Lehrveranstaltungen zu für Studierende relevanten Gegenwart- und Zukunftsthemen (z. B.: Umwelt-, Migrations-, Gender-, Queer- und Transpsychologie etc.) ermöglicht.

- (2) Psychologische Bildung als generelles Ziel von einführenden Psychologiekursen verweist auf die Notwendigkeit im Bereich der Psychologiedidaktik, die leitenden Lernziele zu reflektieren und die Auswahl der Lerngegenstände zu begründen. Die Psychologiedidaktik sollte daher einer geteilten Verantwortung gegenüber der Psychologie und der Bildungswissenschaft als Fach und der Berufs- und Allgemeinbildung von mündigen Bürger/innen verpflichtet sein. Sie sollte einen Reflexionsraum schaffen, um die berechtigten Ansprüche auf »Arbeitsmarktfähigkeit« von Studenten und »Studierfähigkeit« von Schüler/innen mit den Interessen von jungen Leuten, einen »eigenen Verstand auszubilden« (Nussbaum 1998), zu verbinden. Diese Doppelverantwortung öffnet die Psychologiedidaktik für die normativ-philosophische Reflexion der Ziele des Psychologiestudiums und des Psychologieunterrichts (Bildungsbegriff, Persönlichkeitsentwicklung, Relevanz von Alterität und Differenz etc.) und ermöglicht die psychologiedidaktische Erkundung des ganzen Fachs der Psychologie (gegenwärtige Forschungsansätze, Geschichte des Fachs, wesentliche Forschungsprobleme etc.) für die Auswahl von Lerngegenständen, um bei Studierenden und Schüler/innen entsprechende psychologische Bildungsprozesse zu initiieren. Aus dieser Sicht erscheint es psychologiedidaktisch als sehr sinnvoll, problemorientierte Einführungen in die Psychologie, wie sie Gross (2009) und Bischof (2014) für das Psychologiestudium empfohlen, auch für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht der Sekundarstufe II zu entwickeln, während

die Problemorientierung im berufsbildenden Bereich stärker auf die beruflichen Themen- und Handlungsfelder auszurichten ist. Diese Doppelorientierung würde auch gegenwärtigen Bemühungen entsprechen, die Anwendungsfächer und den Praxisbezug der Psychologie als Fachwissenschaft zu stärken (Kanning et al. 2007; Bergold 2008).

- (3) Ein Ansatz, um die Probleme der *abbilddidaktischen* Anordnung von Lerninhalten in Einführungskursen zu lösen, wurde bereits 1979 von Mitgliedern der Psychologieabteilung am Ryerson Polytechnical Institute in Toronto unter der Leitung von John Medcof und John Roth entwickelt, als sie mit *Approaches to psychology* (Medcof und Roth 1979) erstmals eine kohärentere Einführung in die Psychologie vorlegten, welche die widersprüchlichen Theorien und Forschungsergebnissen des Fachs Haupt-, Neben- und Freifachstudierenden verständlich zu machen versuchte. Einen ähnlichen Ansatz verfolgten Carol Tavis und Carole Wade in den USA in ihrem Lehrbuch *Psychology in Perspective* (1995). Sie gingen dabei nicht mehr von der typischen hochschuldidaktischen Frage »Was sollte ein Student über die Psychologie wissen?« – wo die Antwort »Alles!« lautet – aus, sondern machten die Frage »Was sollte ein psychologisch gebildeter Bürger über die Psychologie wissen?« zum normativen Bezugspunkt der Auswahl und Anordnung von Kursinhalten (Tavis und Wade, 2001, XV). Beide Werke begründeten den paradigmensorientierten Psychologiedidaktikansatz (»perspective based approach«) in der anglo-amerikanischen Hochschuldidaktik, der die Vermittlung von Psychologie und psychologischen Denk- und Handlungsfertigkeiten auf den biologischen, behavioristischen, kognitiven, soziokulturellen/humanistischen und psychodynamischen Forschungsansatz bezieht. William Glassman, der seit 1995 *Approaches to Psychology* in fünf weiteren Ausgaben herausbrachte, begründete die paradigmensorientierte Auswahl und Anordnung der Inhalte mit dem psychologiedidaktischen Ziel, ein »kohärenteres Bild über die Fachdisziplin als Ganzes« geben zu wollen (Glassman und Hadad 2009, XIV). Mit *Psychology. Six Perspectives* wurde ein weiteres Mal – diesmal von einem emeritierten Harvard-Professor – die Paradimensorientierung als psychologiedidaktisches Prinzip entwickelt (Fernald 2008). Der Ansatz selbst wurde 2000 von Jarvis auf den gymnasialen Psychologieunterricht in Großbritannien übertragen (Jarvis 2000). So wurde er auch zur Grundlage von Lehrbüchern, die für Prüfungsboards von A-Level-Exams zugelassen sind (z. B. Jarvis et al. 2000). Zeitgleich rekonstruierte der Erziehungswissenschaftler und Psychologiedidaktiker Günter Sämmer am umfassendsten und mit differenzierter wissenschaftstheoretischer Reflexion in einer Dissertation ebenso fünf Paradigmen der Psychologie (1999), die durch ihn als Lehrerbildner in Deutschland Verbreitung fanden (Paffrath 1998; Geiß 2016, 73–81, 125–129).

- (4) In Deutschland entstand ein vor allem universitär zu wenig beachteter weiterer Psychologiedidaktikansatz zur Überwindung der Abbilddidaktik: Hans Peter Nolting begründeten mit dem Modell des psychischen Systems die integrative Psychologiedidaktik, die er seit den 80er Jahren im Kontext der Unzulänglichkeiten der Hochschullehre entwickelte (Nolting 1985). Das heuristische Potenzial des Modells, psychologisches Wissen aus verschiedenen Disziplinen des Faches mit psychologischen Denk- und Handlungsfertigkeiten in Hinblick auf das System des Psychischen integrativ zu verknüpfen und dadurch Transfermöglichkeiten für das psychologische Denken aufzuzeigen, kann gewinnbringend in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich eingebracht werden (Nolting und Paulus 2018). Nolting machte vor fünf Jahren diesen Ansatz auch für Laienpsychologen in einem weiteren Buch *Abschied von der Küchenpsychologie* zugänglich (2012). Bei der EUROPLAT-Konferenz in Salzburg wurde gezeigt, dass dieser Ansatz auch für die Förderung psychologischer Bildungsprozesse im gymnasialen Psychologieunterricht zu empfehlen ist (Geiss 2017). In einigen deutschen Ländern wie in Sachsen-Anhalt fand dieser Psychologiedidaktikansatz auch Eingang in den Lehrplan für Grund- und Leistungskurse im Wahlfach Psychologie (Kultusministerium 2003).

Implikationen für das wissenschaftliche Schreiben

Die Vermittlung von psychologischer Bildung hat auch Implikationen für das Anleiten des wissenschaftlichen Schreibens:

- a) Psychologische Bildungsprozesse werden vor allem durch die *freie Wahl von belangvollen Themen* ermöglicht, die einerseits für die gegenwärtige oder zukünftige Lebenswelt von Schüler/innen und Studierenden von Bedeutung sind, andererseits auch eine fachliche Relevanz aufweisen. Während erste Formen des vorwissenschaftlichen Schreibens von Schüler/innen (Facharbeit, Hausarbeit, Vorwissenschaftliche Arbeit) und des wissenschaftlichen Schreibens von Studierenden dem Erwerb der damit verbundenen Denk-, Recherche-, Datenerhebung-, Datenauswertungs- und Schreibfertigkeiten dienen, ist darauf zu achten, dass diese einführenden (vor-)wissenschaftlichen Schreibanlässe mit relevanten und bedeutsamen Themen verknüpft sind, sodass sie nicht zu methodologischen Übungen verkommen und ein komplexes Methodenrepertoire auf triviale Fragestellungen bezogen wird. Wenn etwa für die Abfassung eines empirischen Vorwissenschaftlichen Portfolios (VWP) in der 10. Schulstufe, das die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) in der 11. und 12. Schulstufe in Österreich vorbereiten soll, ein Unterrichtsmodell zum Themenkreis Mobbing verwendet wird, dann

- wurde damit ein Thema gewählt, das sowohl lebensweltlich wie fachlich interessant ist, da Schüler/innen damit direkt und indirekt konfrontiert waren und in der Forschungsliteratur unterschiedliche Mobbingbegriffe verwendet werden, was eine kritische Reflexion von Wissenschaft ermöglicht. Die Anleitung des eigenen Schreibens zu einer sozialpsychologisch relevanten gegenwärtigen oder zukünftigen Situation und die kritische Auswertung der eigenen alltagspsychologischen Erklärung mit der psychologischen Fachliteratur stellen den Fach- wie Lebensweltbezug bei der Problembearbeitung eines solchen VWP sicher.
- b) Psychologische Bildung zeigt sich im wissenschaftlichen Schreiben, wenn möglichst lebensweltlich relevante Problemstellungen mit *adäquaten Forschungs- und Erkenntnismethoden* bearbeitet werden können. Dies setzt die Bekanntschaft der Studierenden mit dem Theorie- und Methodenpluralismus des Fachs voraus, um für ein relevantes Problem auch die geeignete Bearbeitungsmethode zu finden. Oft werden hingegen die Themen von Dissertationen oder Diplomarbeiten arbeitsteilig von betreuenden Dozierenden vergeben, die dieses Betreuungsverhältnis auch zur Generierung von Daten für eigene empirische Forschungsarbeiten nutzen. Viele psychologiedidaktische Fragestellungen wurden daher gar nicht gestellt oder fanden aufgrund der Methodenmonokultur im Fach kein Interesse bei betreuenden Dozent/innen. Auch die Bearbeitung von kleinteiligen, lebensweltlich wenig relevanten Fragestellungen mit großem methodischen und methodologischen Aufwand halten den psychologischen Bildungswert vieler Qualifikationsarbeiten eher gering, sodass der Qualifizierungsaspekt bei Jungforschenden im Vordergrund bleibt.
- c) Selbst wenn aufgrund der Spezialisierung und Arbeitsteiligkeit der Wissenschaften neue Forschungsergebnisse für Dissertationen in immer kleineren Fachbereichen zu erwarten sind, so könnte der meist verpflichtend verlangte empirische Teil von psychologischen Qualifikationsarbeiten besser lebensweltlich und fachpsychologisch verankert werden, wenn die zu überprüfende Forschungshypothese auf die Geschichte des damit verbundenen Forschungsproblems bezogen wird. Eine solche Rekonstruktion müsste sich auch mit der Theoriegeschichte des Fachs, mit den verschiedenen Forschungsansätzen und deren epistemischen Voraussetzungen auseinandersetzen und würde auch wieder dazu ermutigen, dass Qualifikationsschritte in Monografieform erfolgen. Eine solche Auseinandersetzung würde auch den lebensweltlichen Bezug der Themenbearbeitung erhöhen und die eigene Begriffsbildung mit der Begriffsgeschichte der klassischen Theoriebeiträge im Fach verknüpfen.

Psychologische Bildung als Leitkonzept der Fachdidaktik Psychologie kann einen wertvollen Beitrag zur Berufs- und Allgemeinbildung von Schüler/innen und Studierenden

leisten und ist auch für Hauptfachstudierende von Bedeutung. Studierende werden neben der fachlichen Bildung dadurch befähigt, Menschlichkeit in ihrer historischen, kulturellen und sozio-politischen Verwurzelung zu kultivieren und Verantwortung in privaten, beruflichen und öffentlichen Angelegenheiten zu übernehmen. Dies ist vor allem dann möglich, wenn Studierende den Pluralismus in Grundlagen- und Anwendungsgebieten des Fachs auch an ihrem (Aus-)Bildungsstandort kennenlernen und mehr Wahlmöglichkeiten und ein pluralistischeres und lebensweltlich relevantes Angebot an Lehrveranstaltungen und Forschungsmöglichkeiten vorfinden. – Von einer solchen epistemischen Öffnung der gegenwärtigen empirisch-naturwissenschaftlich orientierten Mainstreampsychologie würde auch die Fachdidaktik Psychologie als *kritisch-theoretische*, *unterrichtspraktische* und *historisch-* und *empirisch* orientierte Reflexionswissenschaft profitieren, wenn ihre Ergebnisse trotz ihrer teils unterschiedlichen Methoden der Problembearbeitung Akzeptanz bei Psycholog/innen fänden und dadurch die Fachdidaktik Psychologie stärker universitär unterstützt und verankert würde.

Anmerkungen

- 1 Da McGovern und seine Kolleg/innen – wie noch zu zeigen ist – die ursprüngliche Bedeutung von *Psychological Literacy* als Fachkundigkeit durch fachliche Fertigkeiten und Haltungen erweitert haben, entspricht dieses erweiterte Begriffsverständnis dem deutschsprachigen Begriff der psychologischen Bildung.
- 2 Der Band XI von *Psychologiedidaktik und Evaluation* sei stellvertretend für alle anderen Tagungsbände der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung des BDP genannt.
- 3 Dass die in der Psychologie gängige präferenzutilitaristische Deutung des eigen- und fremdpsychischen Wohlergehens einem reflektierten Verständnis des Bildungsbegriffs nicht entspricht, wäre psychologiedidaktisch in einer bildungstheoretischen Studie noch aufzuzeigen.

Literatur

- Aristoteles. 1969. *Nikomachische Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- Aronowitz, Stanley und Robert Ausch. 2015. »A critique of methodological reason«. In *Against Orthodoxy. Social theory and its discontents*, hrsg. v. Stanley Aronowitz, 35–57. New York: Palgrave MacMillan.
- Badr Goetz, Nadja. 2011. »Allgemein- und persönlichkeitsbildender Pädagogik- und Psychologieunterricht«. *Gymnasium Helveticum*, Nr. 2: 41–45.
- Banyard, Philip. 2008. »Whose psychology is it anyway?«. *Psychology Teaching Review* 14 (2): 3–6.
- Baron-Cohen, Simon, Alan M. Leslie und Uta Frith. 1985. »Does the autistic child have a ›theory of mind?«. *Cognition* 21, Nr. 1: 37–46.
- Bergold, Jarg B. 2008. »Zurück in den Elfenbeinturm! Psychologiestudium ohne Praxis?«. *Journal für Psychologie* 16 (1): 1–19.
- Bischof, Norbert. 2014. *Psychologie für Anspruchsvolle*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Blair-Broeker, Charles T. und Randal M. Ernst. 2008. *Thinking about Psychology*. New York: Word Publisher.
- Boneau, C. Alan. 1990. »Psychological literacy. A first Approximation«. *American Psychologist* 45 (7): 1063–75.
- Bovet, Gislinde. 1993. *Wie sieht guter Psychologieunterricht aus?* Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- British Psychological Society (BPS) – Psychology Education Board. 2013. *The future of A-level psychology*. Leicester: The British Psychological Society.
- Buskist, William und Stephen F. Davis, Hrsg. 2006. *Handbook of the Teaching of Psychology*. Malden, MA: Blackwell.
- Charles, Eric Phillip. 2008. »Eight Things Wrong with Introductory Psychology Courses in America. A Warning to My European Colleagues«. *Journal für Psychologie* 16 (1): 1–17.
- Coulson, Debra und Judi Homewood. 2016. »Developing psychological literacy: is there a role for reflective practice?«. *Journal of University Teaching and Learning Practice* 13 (2): 1–18.
- Cranney, Jacquelyn und Dana Dunn, Hrsg. 2011. *The psychologically literate citizen. Foundations and global perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Crane, John und Jette Hannibal. 2012. *Psychology. Course companion – Oxford IB diploma programme*. Oxford: Oxford University Press.
- DeNicola, Daniel R. 2012. *Learning to flourish. A philosophical exploration of liberal education*. New York: Continuum.
- Dutke, Stephan, Helen Bakker, Lenka Sokolová, Iva Stuchlikova, Sergio Salvatore und Ioulia Papa-georgi. 2018. »Psychology Curricula for Non-Psychologists? A Framework Recommended by the European Federation of Psychologists' Associations' Board of Educational Affairs«. *Psychology Learning & Teaching*, (November 2018). <https://doi.org/10.1177/1475725718810929>.
- Dunn, Danna S., Jane S. Halonen und Randolph A. Smith, Hrsg. 2008. *Teaching critical thinking in psychology. A handbook of best practices*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ernst, Randal und Peter Petrossian. 1996. »Teachers of psychology in secondary schools (TOPSS): Aiming for excellence in high school psychology instruction«. *American Psychologist* 51 (3): 256–58.
- Fendler, Jan. 2018. *Psychologie unterrichten. Gegenstands- und zielorientierte Didaktik des Psychologieunterrichts an berufsbildenden Schulen*. Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel-Verlag.
- Fernald, Dodge. 2008. *Psychology. Six Perspectives*. Los Angeles: Sage.
- Fox, Dennis, Isaac Prilleltensky und Stephanie Austin, Hrsg. 2009. *Critical psychology. An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Frensch, Peter A. 2013. »Zur Lage der Psychologie als Fach, Wissenschaft und Beruf. Erste Entwicklungen nach Einführung der Bologna-Reformen«. *Psychologische Rundschau* 64 (1): 1–15.
- Geertz, Clifford. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geiß, Paul Georg. 2016. *Fachdidaktik Psychologie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. Bern: UTB-Haupt.
- Geiss, Paul Georg. 2017. »Nolting's model of the mental system as a heuristic tool to promote psychological literacy in pre-tertiary psychology education«. Vortrag gehalten im Rahmen der European Psychology Learning and Teaching Conference (EUROPLAT) *Evidence-based Improvement for Learning and Teaching Psychology*, 18.–20.09.2017, Salzburg, Österreich.
- Geiss, Paul Georg. 2019. »Rethinking psychological literacy for introductory courses in pre-tertiary and higher psychology education«. *Psychology Teaching Review* 25 (1): 46–53.
- Glassman, William E. und Marilyn Hadad. 2009. *Approaches to psychology*. 5. Aufl. Maidenhead: McGrawHill.
- Gordon, Andrew S. und Jerry R. Hobbs. 2017. *A formal theory of commonsense psychology. How people think people think*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gross, Richard. 2009. *Themes, issues and debates in psychology*. London: Hodder Education.
- Halpern, Diane F., Hrsg. 2010. *Undergraduate education in psychology. Blueprint for the discipline's future*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Halpern, Diane F. und Heather A. Butler. 2011. »Critical thinking and the education of psychologically literate citizens«. In *The psychologically literate citizen. Foundations and global perspectives*, hrsg. v. Jacquelyn Cranney und Dana Dunn, 28–40. Oxford: Oxford University Press.
- Halonen, Jane S. 1995. »Demystifying Critical Thinking«. *Teaching of Psychology* 22 (1): 75–81.
- Heider, Fritz. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heymann, Hans Werner, Hrsg. 1997. *Allgemeinbildung und Fachunterricht*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Jarvis, Matt. 2000. *Theoretical approaches in psychology*. London: Routledge.
- Jarvis, Matt. 2011. *Teaching psychology 14–19. Issues and technique*. London: Routledge.
- Jarvis, Matt, Julia Russel, Clara Flanagan und Larry Dolan. 2000. *Angles on psychology*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Kanning, Uwe Peter, Lutz von Rosenstiel, Heinz Schuler, Franz Petermann, Friedemann Nerdinger, Bernad Batinic, Lutz Hornke et al. 2007. »Angewandte Psychologie im Spannungsfeld zwischen Grundlagenforschung und Praxis – Plädoyer für mehr Pluralismus«. *Psychologische Rundschau* 58 (4): 238–48.
- Keith, Kenneth D., Elisabeth Yost Hammer, Charles T. Blair-Broeker und Randal M. Ernst. 2013. »High School Psychology. A Coming of Age Story«. *Teaching of Psychology* 40 (4): 311–17.
- Kelley, Harold H. 1992. »Common-sense psychology and scientific psychology«. *Annual Review of Psychology* 43 (Feb.): 1–24.
- Kowal, Sabine, Hrsg. 1987. *Schüler lernen Psychologie*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Kowal, Sabine. 2004. »Giving Psychology Away. Psychologieunterricht an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und die Patenschaft der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Anna-Freud-Oberschule in Berlin«. *Report Psychologie* 29 (6): 366–70.
- Kultusministerium des Landes Sachsen Anhalt. 2003. *Rahmenrichtlinien Gymnasium – Psychologie. Wahlpflichtfach – Schuljahrgänge 9–12*. Magdeburg: Lisa.
- Klafki, Wolfgang. 2007. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Krämer, Michael, Siegfried Preiser und Kertin Brusdeylins, Hrsg. 2016. *Psychologiedidaktik und Evaluation XI*. Aachen: Shaker Verlag.
- Krathwohl, David R. 2004. »A revision of Bloom's taxonomy. An overview«. *Theory Into Practice* 41 (4): 212–18.
- Larson, Dale. 1984. »Giving psychology away: The skills training paradigm«. In *Teaching psychological skills. Models for giving psychology away*, hrsg. v. Dale Larson, 1–18. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Lucas, Sandra G. und Douglas A. Bernstein. 2014. *Teaching Psychology. A Step-By-Step Guide*. New York: Routledge.
- Mattes, Peter. 2008. »Psychologie als Kulturwissenschaft? Zur Positionierung der Wissenschaft Psychologie in den akademischen Disziplinen«. *Journal für Psychologie* 16 (1): 1–10.
- Mair, Carolyn, Jacqui Taylor und Julie Hulme. 2013. *An introductory guide to psychological literacy and psychologically literate citizenship*. Hestlington, York: Higher Education Academy.
- McGhee, Patrick. 2001. *Thinking psychologically*. Basingstoke: Palgrave.
- McGovern, Thomas V., Laurie Corey, Jacquelyn Cranney, Wallace E. Dixon Jr., Jeffrey D. Holmes, Janet E. Kuebli, Kristin A. Ritchey, Randolph A. Smith und Sheila J. Walker. 2010. »Psychologically literate citizens«. In *Undergraduate education in psychology: Blueprint for the discipline's future*, hrsg. v. Diane Halpern, 9–27. Washington, D. C.: American Psychological Association.

- Miller, George A. 1969. »Psychology as a means of promoting human welfare«. *American Psychologist* 24 (12): 1063–75.
- Mombelli-Matthys, Domink. 2001. »Schwerpunktfach Pädagogik/Psychologie/Philosophie. Genese, Implementierung und Status quo eines neuen Unterrichtsfachs an Schweizer Gymnasien«. Diss., Universität Bern.
- Murdoch, David D. 2016. »Psychological literacy: Proceed with caution, construction ahead«. *Psychology Research and Behavior Management* 9 (1): 189–99.
- Myers, David G. 2008. *Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Nolting, Hans Peter. 1985. *Psychologie lehren: Zur Didaktik von Einführungen und Kurzstudiengängen*. Weinheim: Beltz.
- Nolting, Hans Peter. 2012. *Abschied von der Küchenpsychologie. Das Wichtigste für Ihre psychologische Allgemeinbildung*. Hamburg: Rowohlt.
- Nolting, Hans Peter und Peter Paulus. 1985. *Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung*. München: Psychologie Verlags Union.
- Nolting, Hans Peter und Peter Paulus. 2018. *Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung*. 15. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Norcross, John C., Leona S. Aiken, Robin Hailstorks, Rory A. Pfund, Karen E. Stamm und Peggy Christidis. 2016. »Undergraduate study in psychology: Curriculum and assessment«. *American Psychologist* 71 (2): 89–101.
- Nussbaum, Martha. 1998. *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Harvard: Harvard University Press.
- Paffrath, Gertrud. 1998. »Die paradigmensorientierte Didaktik des Psychologieunterrichts«. In *Psychologiedidaktik und Evaluation I – Konzepte, Erfahrungsberichte und empirische Untersuchungsbefunde aus Anwendungsfeldern der Aus-, Fort- und Weiterbildung*, hrsg. v. Günter Krampen und Hermann Zayer, 137–59. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Piaget, Jean und Bärbel Inhelder. 1962. *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). 2010. »Subject Benchmark Statement. Psychology«. Zugegriffen am 08.08.2017. https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/subject-benchmark-statements/sbs-psychology-16.pdf?sfvrsn=af95f781_8.
- Riggio, Heidi R. und Diane F. Halpern. 2006. »Understanding human thought: Educating Students as Critical thinkers«. In *Handbook of the Teaching of Psychology*, hrsg. v. William Buskist und Stephen F. Davis, 70–77. Malden, MA: Blackwell.
- Sämmer, Günter. 1999. »Paradigmen der Psychologie – Eine wissenschaftstheoretische Rekonstruktion paradigmatischer Strukturen im Wissenschaftssystem der Psychologie«. Diss., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Seligman, Martin E. P. 2013. *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Atria.
- Steenblock, Volker. 1999. *Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften*. München: Wilhelm Fink.
- Steinebach, Christoph, Hrsg. 2005. *Psychologie Lehren und Lernen. Beiträge zur Hochschuldidaktik*. Heidelberg: Winter »Editions S«.
- Sternberg, Robert J. 1984. »Toward a triachic theory of human intelligence«. *Behavioral and Brain Sciences* 7 (2): 269–87.
- Sternberg, Robert J. 1999. »A comparison of three models for teaching psychology«. *Psychology Teaching Review* 8 (1): 37–43.
- Sternberg, Robert J. 2011. »The Promise and Perils of Thinking like a Psychologist«. In *The psychologically literate citizen. Foundations and global perspectives*, hrsg. v. Jacquelyn Cranney und Dana S. Dunn, VII–X. Oxford: Oxford University Press.

- Tavris, Carol und Carole Wade. 2001. *Psychology in Perspective*. 3. Aufl. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Trapp, Annie, Peter Banister, Judi Ellis, Richard Latto, Dorothy Miell und Dominic Upton. 2011. *The future of undergraduate psychology in the United Kingdom*. York: University of York.
- Tulis-Oswald, Maria. 2018. »Da ist noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse im Psychologieunterricht«. In *Psychologiedidaktik und Evaluation XII*, hrsg. v. Michael Krämer, Siegfried Preiser und Kerstin Brusdeylins, 27–35. Aachen: Shaker.
- Weinert, Franz E., Hrsg. 2002. *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Wellman, Henry. 1990. *The Child's Theory of Mind. Learning, Development und Conceptual Change*. Cambridge, MA: MIT Press.
- White, Kathleen M., Henry Marcuella und Robert Oresick. 1979. »Psychology in the High Schools«. *Teaching of Psychology* 6 (1): 39–42.
- Zumbach, Jörg. 2003. *Problembasiertes Lernen*. Münster: Waxmann.

Der Autor

Paul Georg Geiß, Dr. phil. (Politikwissenschaft), Dr. phil. (Philosophie), geboren 1969, studierte Politikwissenschaft, Geschichte, Psychologie und Philosophie an der Universität Wien, der Ludwig-Maximilians-Universität München, der London School of Economics and Political Science und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Er war wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Orient-Institut in Hamburg (2000–2004). Seit 2004 ist er Geschichts-, Psychologie- und Philosophielehrer an Wiener Gymnasien und arbeitet als Lektor für Fachdidaktik an der Universität Wien, Graz und Salzburg. Er ist Autor von *Fachdidaktik Psychologie* (2016) und *Fachdidaktik Philosophie* (2017).

Kontakt: paul.geiss@univie.ac.at