

**Richtlinien und Lehrpläne
für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule
in Nordrhein-Westfalen**

Psychologie

Ungültig

ISBN 3-89314-623-7

Heft 4729

Herausgegeben vom
Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

Druck und Verlag: Ritterbach Verlag
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen
Telefon (0 22 34) 18 66-0, Fax (0 22 34) 18 66 90
www.ritterbach.de

1. Auflage 1999

Vorwort

Die bisher vorliegenden Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe sind im Jahre 1981 erlassen worden. Sie haben die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe geprägt, sie haben die fachlichen Standards für neue Fächer erstmalig formuliert und so die Grundlage für die Vergleichbarkeit der Abituranforderungen gesichert.

Die Überarbeitung und Weiterentwicklung muss bewährte Grundorientierungen der gymnasialen Oberstufe sichern und zugleich Antworten auf die Fragen geben, die sich in der Diskussion der Kultusministerkonferenz seit 1994 im Dialog mit der Hochschulrektorenkonferenz und in der Diskussion der Schulen und der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit herausgebildet haben und aus deren Beantwortung sich die Leitlinien der Weiterentwicklung ergeben.

Hierbei sind folgende Gesichtspunkte wesentlich:

- Eine vertiefte allgemeine Bildung, wissenschaftspropädeutische Grundbildung und soziale Kompetenzen, die in der gymnasialen Oberstufe erworben bzw. weiterentwickelt werden, sind Voraussetzungen für die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife; sie befähigen in besonderer Weise zur Aufnahme eines Hochschulstudiums oder zum Erlernen eines Berufes.
- Besondere Bedeutung kommt dabei grundlegenden Kompetenzen zu, die notwendige Voraussetzung für Studium und Beruf sind. Diese Kompetenzen – sprachliche Ausdrucksfähigkeit, fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit mathematischen Systemen, Verfahren und Modellen – werden nicht nur in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprache erworben.
- Lernprozesse, die nicht nur auf kurzfristige Lernergebnisse zielen, sondern die dauerhafte Lernkompetenzen aufbauen, müssen gestärkt werden. Es sollten deutlicher Lehr- und Lernsituationen vorgesehen werden, die selbstständiges Lernen und Lernen in der Gruppe begünstigen und die die Selbststeuerung des Lernens verbessern.
- Zum Wesen des Lernens in der gymnasialen Oberstufe gehört das Denken und Arbeiten in übergreifenden Zusammenhängen und komplexen Strukturen. Unverzichtbar dafür ist neben dem fachbezogenen ein fachübergreifend und fächerverbindend angelegter Unterricht.

Lernen in diesem Sinne setzt eine deutliche Obligatorik und den klaren Ausweis von Anforderungen, aber auch Gestaltungsspielräumen für die Schulen voraus. Die Richtlinien und Lehrpläne sollen die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe steuern und entwickeln. Sie sichern durch die Festlegung von Verbindlichkeiten einen Bestand an gemeinsamen Lernerfahrungen und eröffnen Freiräume für Schulen, Lehrkräfte und Lerngruppen.

Die Richtlinien und Lehrpläne bilden eine Grundlage für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie verdeutlichen, welche Ansprüche von Eltern, Schülerinnen und Schülern an die Schule gestellt werden können und welche Anforderungen die Schule an Schülerinnen und Schüler stellen kann. Sie sind Bezugspunkt für die Schulprogrammarbeit und die regelmäßige Überprüfung der eigenen Arbeit.

Allen, die an der Entwicklung der Richtlinien und Lehrpläne mitgearbeitet haben, danke ich für ihre engagierten Beiträge.

Gabriele Behler

(Gabriele Behler)

Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Amtsblatt
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Teil 1 Nr. 4/99**

**Sekundarstufe II –
Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule;
Richtlinien und Lehrpläne**

RdErl. d. Ministeriums
für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
v. 17. 3. 1999 – 732.36–20/0–277/99

Für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen werden hiermit Richtlinien und Lehrpläne für die einzelnen Fächer gemäß § 1 SchVG (BASS 1 – 2) festgesetzt.

Sie treten am 1. August 1999, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11, in Kraft. Die in den Lehrplänen vorgesehenen schulinternen Abstimmungen zur Umsetzung der Lehrpläne können im Laufe des Schuljahres 1999/2000 erfolgen.

Die Veröffentlichung erfolgt in der Schriftenreihe „Schule in NRW“.

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.

Die bisherigen Richtlinien und Materialien zur Leistungsbewertung treten zum 1. August 2001 außer Kraft. Die Runderlasse

vom 16. 6.1981, vom 27.10.1982 und
vom 27. 6.1989 (BASS 15 – 31 Nr. 01, 1 bis 29),
vom 15. 7.1981 (BASS 15 – 31 Nr. 30),
vom 30. 6.1991 (BASS 15 – 31 Nr. 31),
vom 9.11.1993 (BASS 15 – 31 Nr. 32) und
vom 21.12.1983 (BASS 15 – 31 Nr. 02 bis 30.1)

werden zum 1. August 2001 aufgehoben.

Ungültig

Gesamtinhalt

	Seite
Richtlinien	
1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe	XI
2 Rahmenbedingungen	XV
3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe	XVII
4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe	XX
5 Schulprogramm	XXI
Lehrplan Psychologie	
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	10
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	27
4 Lernerfolgsüberprüfungen	65
5 Die Abiturprüfung	79
6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	105

Ungültig

Richtlinien

Ungültig

„(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

(2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“

(Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen)

1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Grundlagen

Die gymnasiale Oberstufe setzt die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Sekundarstufe I fort. Wie in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I vollziehen sich Erziehung und Unterricht auch in der gymnasialen Oberstufe im Rahmen der Grundsätze, die in Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen und in § 1 des Schulordnungsgesetzes festgelegt sind.

Die gymnasiale Oberstufe beginnt mit der Jahrgangsstufe 11 und nimmt auch Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen auf, die die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe besitzen. Sie vermittelt im Laufe der Jahrgangsstufen 11 bis 13 die Studierfähigkeit und führt zur allgemeinen Hochschulreife. Die allgemeine Hochschulreife ermöglicht die Aufnahme eines Studiums und eröffnet gleichermaßen den Weg in eine berufliche Ausbildung.

1.2 Auftrag

Die gymnasiale Oberstufe fördert den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension. Bildung wird dabei als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der sich auf das Individuum bezieht und in dem kognitives und emotionales, fachliches und fachübergreifendes Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Theorie und Praxis miteinander verknüpft und ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden.

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

- **zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und**
- **Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.**

Die genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein, in der Bewältigung anspruchsvoller Lernaufgaben ihre Kompetenzen zu erweitern, mit eigenen Fähigkeiten produktiv umzugehen, um so dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen. Ein solches Bildungsverständnis zielt nicht nur auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, sondern auch auf die Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit.

Voraussetzung für das Gelingen dieses Bildungsprozesses ist die Festigung „einer **vertieften allgemeinen Bildung** mit einem gemeinsamen Grundbestand von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht erst in der gymnasialen Oberstufe erworben werden sollen“¹⁾. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit einem Gefüge von Aufgabenfeldern, fachlichen und überfachlichen Themen, Gegenständen, Arbeitsweisen und Lernformen studierfähig werden.

¹⁾ KMK-Beschluss vom 25.2.1994 „Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlussqualifikation und Gewährleistung der Studierfähigkeit“.

1.3 Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

1.3.1 Wissenschaftspropädeutik

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und das die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfasst, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt Wissen voraus.

Ansätze wissenschaftspropädeutischen Arbeitens finden sich bereits in der Sekundarstufe I. Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe baut darauf auf.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen umfasst systematisches und methodisches Arbeiten sowohl in den einzelnen Fächern als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben.

Im Einzelnen lassen sich folgende Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterscheiden:

Grundlagenwissen

Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt ein jederzeit verfügbares, gut vernetztes fachliches Grundlagenwissen voraus, das eine Orientierung im Hinblick auf die relevanten Inhalte, Fragestellungen, Kategorien und Methoden der jeweiligen Fachbereiche ermöglicht und fachübergreifende Fragestellungen einschließt. Wissenschaftspropädeutisches Lernen baut daher auf einer vertieften Allgemeinbildung auf, die sich auf ein breites Spektrum von Fachbereichen und Fächern bezieht, und trägt umgekehrt zu ihr bei (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4).

Selbstständiges Lernen und Arbeiten

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist methodisches Lernen. Es zielt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten.

Der Unterricht muss daher so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen.

Reflexions- und Urteilsfähigkeit

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten erfordert problem- und prozessbezogenes Denken und Denken in Zusammenhängen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sachgemäß argumentieren lernen, Meinungen von Tatsachen, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, Prinzipien und Regeln verstehen, anwenden und übertragen können. Sie sollen die Grenzen und Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen und den Zusammenhang und das Zusammenwirken von Wissenschaften kennen lernen. Schließlich geht es um das Verständnis für grundlegende wissenschaftstheoretische und philosophische Fragestellungen, Deutun-

gen der Wirklichkeit, um ethische Grundüberlegungen und um die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns.

Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten

Es gilt, Verhaltensweisen zu entwickeln und zu pflegen, mit denen wissenschaftliches Arbeiten als ein spezifischer Zugriff auf Wirklichkeit erlebt und begriffen werden kann. Wissenschaft soll auch als soziale Praxis erfahrbar werden, die auf spezifische Weise eine Verständigung über unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinweg ermöglicht. Dazu ist Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft erforderlich. Voraussetzung für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten sind Verhaltensweisen wie Konzentrationsfähigkeit, Geduld und Ausdauer, das Aushalten von Frustrationen, die Offenheit für andere Sichtweisen und Zuverlässigkeit.

1.3.2 Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit

Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit bestimmen den Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe. Erziehung findet in erster Linie im Unterricht statt; das Schulleben insgesamt muss aber ebenso Ansatzpunkte bieten, um den Erziehungsprozess zu fördern und die Schülerinnen und Schüler in die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuellen Fähigkeiten weiter entfalten und nutzen.

Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Möglichkeiten und Grenzen bewusst werden. Dieser Prozess wird dadurch unterstützt, dass durch ein Spektrum unterschiedlicher Angebote und Wahlmöglichkeiten, Anforderungen und Aufgabenstellungen sowie durch Methoden, die die Selbstständigkeit fördern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Hierbei soll auch den Grundsätzen einer reflexiven Koedukation Rechnung getragen werden, die die unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Jungen und Mädchen berücksichtigen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern auseinander setzen können, um tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden.

Die in Grundgesetz und Landesverfassung festgeschriebene Verpflichtung zur Achtung der Würde eines jeden Menschen, die darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen Grund- und Menschenrechte sowie die Prinzipien des demokratisch und sozial verfassten Rechtsstaates bilden die Grundlage des Erziehungsauftrages der Schule. Die Schule muss den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, sich mit den Grundwerten des Gemeinwesens auseinander zu setzen und auf dieser Grundlage ihre Wertpositionen zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, mit der eigenen Religion und mit anderen Religionen und religiösen Erfahrungen und Orientierungen, ihrer jeweiligen Wirkungsgeschichte und der von ihnen mitgeprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit, sollen auch dazu beitragen, Antworten auf die Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz zu finden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre sozialen Kompetenzen entwickeln und in der aktiven Mitwirkung am Leben in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützt werden.

Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Bereitschaft und Fähigkeit weiterentwickeln können, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zu kooperieren. Dies ist sowohl für das Leben in der Schule als auch in einer demokratischen Gesellschaft und in der Staaten- und Völkergemeinschaft von Bedeutung. Es geht um eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch begründeten, religiösen und kulturell gebundenen, ökonomisch geprägten und ökologisch orientierten Einstellungen und Verhaltensweisen sowie um die Entwicklung von Toleranz, Solidarität und interkultureller Akzeptanz.

Dabei ist auch ein Verhalten zu fördern, das auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Frau und Mann und auf die Veränderung überkommener geschlechtsspezifischer Rollen zielt.

Der Unterricht thematisiert hierzu Geschichte und Struktur unserer Gesellschaft, ihre grundlegenden Werte und Normen, ihre sozialen, ökonomischen und ökologischen Probleme. Er vermittelt Einblicke in politische Entscheidungsprozesse und leitet dazu an, Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt vorbereitet werden.

Die Welt, in der die Schülerinnen und Schüler leben werden, ist in hohem Maße durch politische, wirtschaftliche und soziale Verflechtungen bestimmt. Ein Leben in dieser Welt erfordert Kenntnisse und Einblicke in die historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhänge. Es benötigt Verständnis für die eigene Kultur und für andere Kulturen, für interkulturelle Zusammenhänge, setzt Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz, Erfahrungen im Ausland und die Bereitschaft, in einer internationalen Friedensordnung zu leben, voraus.

Die Schülerinnen und Schüler sollen bei ihrer Studien- und Berufswahl unterstützt werden.

Die gymnasiale Oberstufe soll Qualifikationen fördern, die sowohl für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife als auch für die Studien- und Berufswahl von Bedeutung sind, wie beispielsweise die folgenden Fähigkeiten: Ein breites Verständnis für sozial-kulturelle, ökonomische, ökologische, politische, naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge; die Fähigkeit, die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen zu können; ein Denken in übergreifen-

den, komplexen Strukturen; die Fähigkeit, Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden; die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung; Kommunikations- und Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit.

In der gymnasialen Oberstufe muss darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit, eine Orientierung über Berufsfelder und mögliche neue Berufe, die systematische Information über Strukturen und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Arbeitsmarktes ermöglicht werden. Dies kann durch Angebote von Betriebspraktika sowie Betriebserkundungen und -besichtigungen, durch studienkundliche Veranstaltungen und die Einrichtung von Fachpraxiskursen geschehen. Dabei arbeiten die Schulen mit den Hochschulen, den Arbeitsämtern und freien Trägern aus Wirtschaft und Gesellschaft zusammen.

2 Rahmenbedingungen

Voraussetzung für die Verwirklichung des oben dargestellten Auftrags ist zunächst die Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind:

- die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer,
- die Gliederung des Kurssystems in Grund- und Leistungskurse,
- die Zuordnung der Fächer (außer Religionslehre und Sport) zu Aufgabenfeldern,
- die Festlegung von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern.

2.1 Gleichwertigkeit der Fächer

Gleichwertigkeit der Fächer bedeutet nicht, dass die Fächer gleichartig sind. Die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer ist darin begründet, dass jedes Fach Gleiches oder Ähnliches sowohl zum wissenschaftspropädeutischen Lernen als auch zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit beitragen kann.

2.2 Kursarten

In der Jahrgangsstufe 11 ist der Unterricht in Grundkursen organisiert, in den Jahrgangsstufen 12 und 13 wird das System der Grund- und Leistungskurse entfaltet.

Die Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Die Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Eine differenzierte Unterscheidung zwischen Grund- und Leistungskursen findet sich in den Lehrplänen.

Nicht die Stoffhäufung ist das Ziel der Leistungskurse, vielmehr muss auf der Grundlage gesicherter Kenntnisse das methodische Lernen im Vordergrund stehen.

2.3 Aufgabenfelder

Aufgabenfelder bündeln und steuern das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe.

Die Unterscheidung der folgenden drei Aufgabenfelder ist das Ergebnis bildungstheoretischer, didaktischer und pragmatischer Überlegungen. Die Aufgabenfelder werden bezeichnet als

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Die eher theoretischen Begründungen orientieren sich an den Bemühungen, bildungstheoretisch relevante Sach- und Problembereiche und wissenschaftstheoretische Schwerpunktsetzungen zu unterscheiden sowie bildungsgeschichtliche Traditionen aufzugreifen und modifiziert fortzuführen.

Die Aufgabenfelder sind durch folgende Gegenstandsbestimmungen gekennzeichnet:

- Gegenstand der Fächer im **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (I)** sind sprachliche, musikalische und bildnerische Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit als konstruierte und vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen.
- Hier geht es darum, Mittel und Möglichkeiten der Kommunikation zu thematisieren und zu problematisieren in einer Welt, die wesentlich durch Vermittlungssysteme und Medien geprägt und gesteuert wird. In den im Aufgabenfeld I zusammengefassten Fächern spielen eigenständige Produktion und Gestaltung im Sinne kultureller Teilhabe eine wichtige Rolle.
- Den Fächern im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (II)** kommt in besonderer Weise die Aufgabe der politischen Bildung zu, die in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist. Diese Fächer befassen sich mit Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns insbesondere im Blick auf ihre jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen sowie mit den Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Klärung dieser Fragen dienen.
- Gegenstand der Fächer im **mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (III)** sind die empirisch erfassbare, die in formalen Strukturen beschreibbare und die durch Technik gestaltbare Wirklichkeit sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die ihrer Erschließung und Gestaltung dienen.
- Außerhalb dieser Aufgabenfelder stehen die Fächer **Sport** und **Religionslehre**.

Das Fach **Sport** trägt, ausgehend von der körperlich-sinnlichen Dimension des Menschen, zu einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung bei. Auf der Basis unmittelbar erlebter sportlicher Handlungssituationen soll der Sportunterricht

zur aktiven Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und zur kritischen Auseinandersetzung mit ihr befähigen.

In **Religionslehre** geht es um Lernerfahrungen, die auf der Basis des christlichen Glaubens oder anderer tradierter bzw. heute wirksamer Religionen und Weltanschauungen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen und Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen fördern.

Die Aufgabenfelder können die Abstimmungen und Kooperation in der Schule erleichtern, wenn es darum geht,

- wie Fachlehrpläne zu gestalten sind, damit sie als exemplarisch für das jeweilige Aufgabenfeld begriffen werden können
- wie die Lehrpläne der Fächer innerhalb eines Aufgabenfeldes für thematische Entwicklungen offen gehalten werden können
- wie im Aufgabenfeld und über das Aufgabenfeld hinaus fachübergreifend und fächerverbindend konzipierter Unterricht entwickelt und erprobt werden kann.

Die drei Aufgabenfelder sind ein Steuerungsinstrument, weil mit Hilfe einer Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu Fächergruppen Wahlfachregelungen getroffen werden können, die einer zu einseitigen Fächerwahl entgegenwirken. Jedes der drei Aufgabenfelder muss von den Schülerinnen und Schülern durchgehend bis zur Abiturprüfung belegt werden. Keines ist austauschbar.

2.4 Fachspezifische Bindungen

Neben den Festlegungen der Wahlmöglichkeiten in den Aufgabenfeldern gibt es fachspezifische Belegverpflichtungen, die jeweils einen bestimmten Lernzusammenhang konstituieren:

- Deutsch, eine Fremdsprache, ein künstlerisches Fach, ein gesellschaftswissenschaftliches Fach, in jedem Fall zwei Kurse in Geschichte und in Sozialwissenschaften, Mathematik, eine Naturwissenschaft
- sowie Religionslehre und Sport.

Schülerinnen und Schüler, die vom Religionsunterricht befreit sind, müssen Philosophie belegen.

3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe

3.1 Fachspezifisches Lernen

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist in erster Linie durch den Fachbezug geprägt. Indem in der fachgebundenen Ausbildung Fachwissen, fachliche Theorien und Methoden vermittelt werden, ermöglichen die Schulfächer eine strukturierte Sicht auf komplexe Phänomene der Wirklichkeit. Sie eröffnen so einen je spezifischen Zugang zur Welt. Fachliches Lernen soll geordnetes, systematisches

Lernen fördern. In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht verknüpft sich im fachlichen Lernen gegenständliches Wissen mit ausgewählten Theorien und Methoden der Referenzdisziplinen sowie mit Grundaussagen der Wissenschaftstheorie und Methodologie.

3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

So wichtig es ist, durch systematische fachliche Arbeit fachliche Kompetenzen zu fördern, so bedeutsam ist es, die Fachperspektive zu überschreiten. Durch fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen wird eine mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit gefördert, und es werden damit auch übergreifende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien entwickelt, die unterschiedliche fachliche Perspektiven für gemeinsame Klärungen und Problemlösungsstrategien verbinden und so zur Kenntnis der komplexen und interdependenten Probleme der Gegenwart beitragen. Deshalb gehört das Überschreiten der Fächergrenzen, das Einüben in die Verständigung über Differenzen und über Differenzen hinweg neben dem Fachunterricht zu den tragenden Prinzipien der gymnasialen Oberstufe.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen erfordert beides: das fachliche Arbeiten, seine Reflexion und das Denken und Handeln in fachübergreifenden Zusammenhängen.

3.3 Gestaltungsprinzipien des Unterrichts

Lernen ist ein individueller, aktiver und konstruktiver Aufbau von Wissen, der maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den entsprechenden Verständnishorizont beeinflusst wird. Lernen heißt auch: Fähigkeiten und Fertigkeiten, Neigungen und Interessen, Einstellungen und Werthaltungen zu entwickeln. Umfang, Organisation, langfristige Verfügbarkeit machen die Qualität des Wissensbestandes aus. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler tragen für den Aufbau eines solchen Wissens eine gemeinsame Verantwortung. Eine aufgabenorientierte Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkräfte ist genau so wichtig wie das Schaffen offener Lern- und Arbeitssituationen. Dabei ist zu bedenken, dass übermäßige Engführung eines Frontalunterrichts den sachbezogenen Handlungsspielraum der Schülerinnen und Schüler ebenso einengt, wie völlig offener Unterricht mit einer Fiktion vom "autonomen Lernen" überfordert.

Der Unterricht soll folgenden Prinzipien folgen:

- Er soll **fachliche Grundlagen vermitteln**, die Lerninhalte in sinnvolle Kontexte einbinden, ihre Verfügbarkeit und eine anspruchsvolle Lernprogression sichern.
- Der Unterricht soll **schülerorientiert** sein. Die Lernenden müssen ihre eigenen Fragestellungen und Probleme ernst genommen finden. Sie müssen die Möglichkeit haben, an ihren individuellen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und ihre eigenen Lernwege zu entwickeln. Dies gilt besonders für die unterschiedlichen Ausgangsdispositionen von Jungen und Mädchen. Die individuellen Dispositionen und Leistungsmöglichkeiten sollen so genutzt werden, dass

die Lernprozesse für die Einzelnen und die Gruppe möglichst erfolgreich verlaufen können.

- Lernprozesse sollen sich am **Leitbild aktiven und selbstständigen Arbeitens** orientieren. Wenn Lernende sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, werden ihr Wissenserwerb und ihre Methodenkompetenz gefestigt und erweitert. Das heißt für den Unterricht, Aufgaben zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler vor die Notwendigkeit stellen, auf erworbenes Vorwissen und Können Bezug zu nehmen. Sie müssen Inhalte und Methoden wiederholen, im neuen Zusammenhang anwenden und ihre Lernprozesse reflektieren können, um fachliche und überfachliche Lernstrategien langfristig aufzubauen. In der methodologischen Reflexion werden Lernen und Erkenntniserwerb selbst zum Lerngegenstand.
- Lernprozesse sollen Gelegenheit für **kooperative Arbeitsformen** geben. Je mehr die Notwendigkeit besteht, eigene Lernerfahrungen und -ergebnisse mit den Problemlösungen anderer zu vergleichen, zu erörtern, sie dabei zu überprüfen und zu verbessern, desto nachhaltiger ist das Lernen.
- Teamfähigkeit herauszubilden heißt für den Unterricht, arbeitsteilige und kooperative Arbeitsformen zu initiieren und dabei zu einer Verständigung über die Zusammenarbeit und die Methoden zu kommen, Arbeitsergebnisse abgestimmt zu präsentieren und gemeinsam zu verantworten.
- Lernprozesse sollen durch **komplexe Aufgabenstellungen** geleitet werden. Solche Aufgaben bedingen multiperspektivische und mehrdimensionale Sichtweisen, sie tragen zur Methodenreflexion bei und erfordern die Erstellung von Produkten, die individuelle oder gemeinsame Lernergebnisse repräsentieren und einer Selbst- und Fremdbewertung unterzogen werden. Referate, Facharbeiten, Ausstellungen, Aufführungen etc. können herausragende Ergebnisse solcher Aufgabenstellungen sein.
- Der Unterricht soll auf **Anwendung und Transfer** der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse zielen. Transfer ist zu erwarten, wenn die Lerngegenstände mit vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten und authentischen Handlungssituationen verbunden sowie unabhängig von bekannten Kontexten beherrscht werden. Das heißt für den Unterricht, solche Probleme und Fragestellungen zum Gegenstand zu machen, die Zugriffe aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven erfordern. Die jeweiligen Sichtweisen können relativiert und in Bezug auf ihren spezifischen Beitrag zur Problemlösung beurteilt werden. So werden Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Erkenntnissen und Verfahren deutlich. Anwendung und Transfer werden auch in Projekten und in Vorhaben zur Gestaltung und Öffnung von Schule und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gefördert.
- Der Unterricht darf nicht ausschließlich linear erfolgen, sondern muss die **Vernetzung** eines Problems innerhalb des Faches, aber auch über das Fach hinaus sichtbar machen. Es wird darauf ankommen, Formen der Organisation von Lernsituationen, die sich an fachlicher Systematik orientieren, durch solche Arrangements zu ergänzen, die dialogisches und problembezogenes Lernen ermöglichen. Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler in diesem

Zusammenhang mit Themen und Arbeitsmethoden des fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens vertraut gemacht werden.

4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe

Der Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe gliedert sich in die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) und die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13). Er schließt mit der Abiturprüfung ab, die am Ende des 2. Halbjahres der Jahrgangsstufe 13 stattfindet.

Um die allgemeine Hochschulreife und die Studierfähigkeit zu gewährleisten, ist es wichtig, das fachliche Lernen, das fachübergreifende und fächerverbindende Arbeiten, die Beherrschung wissenschaftspropädeutischer Arbeitsformen und eine Studien- und Berufswahlvorbereitung für jeden individuellen Bildungsgang sicherzustellen²⁾.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe folgt von der Jahrgangsstufe 11 bis zur Jahrgangsstufe 13 einem aufbauenden Sequenzprinzip, das den Lernzuwachs sichert.

Die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)

Die Jahrgangsstufe 11 ist als eine Einheit konzipiert, die aus aufeinander aufbauenden Grundkursen besteht. Die Leistungskurse beginnen mit der Jahrgangsstufe 12. Der Unterricht folgt dem Prinzip der fachlichen Progression, die die Jahrgangsstufen 11 bis 13 umfasst.

Das zentrale Ziel der Einführungsphase ist es, die Schülerinnen und Schüler systematisch mit inhaltlichen und methodischen Grundlagen der von ihnen belegten Fächer vertraut zu machen, sie auf die Wahl der Leistungskurse zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 vorzubereiten und zu den ausgeprägteren Formen wissenschaftspropädeutischen Arbeitens hinzuführen. Für Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen bieten die Schulen fachliche Angleichungsmaßnahmen an.

Schulen, die Fächerkoppelungen anstreben, legen diese vor Beginn der Jahrgangsstufe 11 fest, damit die Schülerinnen und Schüler die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Bindungen in die Planung ihres individuellen Bildungsganges einbeziehen können.

Die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)

Mit Beginn der Qualifikationsphase wird das Kurssystem in Grund- und Leistungskurse entfaltet. Die in der Qualifikationsphase erbrachten Leistungen gehen in die Gesamtqualifikation ein, die die in den Jahrgangsstufen 12 und 13 erbrachten Leistungen zusammenfasst.

²⁾ vgl. hierzu die Schrift "Studien- und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium", hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest und vom Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen, Bönen 1995. Hierin sind auch Konzepte zur Studien- und Berufswahlvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe enthalten.

Es ist das Ziel der Qualifikationsphase, fachliches, methodisches und fachübergreifendes Lernen so zu ermöglichen und abzusichern, dass Studierfähigkeit erbracht wird.

Zur Intensivierung des selbstständigen Arbeitens soll jede Schülerin und jeder Schüler in der Jahrgangsstufe 12 anstelle einer Klausur eine Facharbeit schreiben.

Fachübergreifende Einsichten können innerhalb der einzelnen Fächer vermittelt werden. Darüber hinaus werden an der Schule Veranstaltungen angeboten, in denen geplant fachübergreifend und fächerverbindend, z. B. an Projekttagen in Projektphasen oder einer Projektveranstaltung gearbeitet wird.

Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der gymnasialen Oberstufe an einer umfassenderen Projektveranstaltung teilnehmen, die im Fachunterricht vorbereitet worden ist. Eine solche Veranstaltung wird in der Regel jahrgangsbezogen angeboten.

Die Schülerinnen und Schüler können im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Gesamtpunktzahl wahlweise mit maximal 60 Punkten eine besondere Lernleistung in der Abiturprüfung sich anrechnen lassen, die im Rahmen oder Umfang eines mindestens zwei Halbjahre umfassenden Kurses erbracht wird. Hierbei kann es sich zum Beispiel um die Arbeit aus einem Wettbewerb handeln, aber auch um eine umfassende Jahresarbeit (z. B. in einer weiteren Fremdsprache, in Informatik, Technik oder einer weiteren Naturwissenschaft) oder um eine Arbeit über ein umfassendes Projekt.

5 Schulprogramm

Schulprogrammarbeit und das Schulprogramm dienen der Schulentwicklung und damit der Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit.

Ein Schulprogramm ist das grundlegende Konzept, das über die pädagogischen Zielvorstellungen und die Entwicklungsplanung einer Schule Auskunft gibt.

- Es konkretisiert die verbindlichen Vorgaben der Ausbildungsordnungen, Richtlinien und Lehrpläne im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen der einzelnen Schule.
- Es bestimmt die Ziele und Handlungskonzepte für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit.
- Es legt die Formen und Verfahren der Überprüfung der schulischen Arbeit insbesondere hinsichtlich ihrer Ergebnisse fest.

Typische Elemente eines Schulprogramms sind:

- (1) Beschreibung der schulischen Arbeit als Ergebnis einer Bestandsaufnahme, Skizze der bisherigen Entwicklungsarbeit**
- (2) Leitbild einer Schule, pädagogische Grundorientierung, Erziehungskonsens**

(3) schulinterne Konzepte und Beschlüsse für schulische Arbeitsfelder

- Schulinterne Lehrpläne
Hier geht es um Aussagen zur Abstimmung von schuleigenen Lehrplänen, von obligatorischen Inhalten und Unterrichtsmethoden, die bei der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden sollen.
- Konzepte für fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen
Hierunter sind die fachübergreifenden Projekte, Veranstaltungen, Querschnittsaufgaben zu verstehen, die von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihres Bildungsganges erfüllt werden können oder erfüllt werden sollen. Gemeint sind aber auch Fächerkoppelungen.
- Konzepte zum Bereich „Lernen des Lernens“
Hier sind Aussagen zur Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zu machen, die für die Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung außerhalb der Hochschule erforderlich sind und die im Rahmen des Schulprogramms besonders vertieft werden.

Entsprechende schülerorientierte Unterrichtsformen wie wissenschaftspropädeutische Arbeits- und Darstellungsformen sind sicherzustellen, damit die Schülerinnen und Schüler die geforderten Methoden, Einstellungen, Verhaltensweisen und Arbeitshaltungen erwerben können.
- Vereinbarungen zur Leistungsbewertung
Hierbei geht es um die systematische Einführung der in den Lehrplänen vorgesehenen Formen der Leistungsbewertung, um gemeinsame Bewertungskriterien und Korrekturverfahren. Es geht ebenso um Vereinbarungen zu Parallelarbeiten und die Verwendung von Aufgabenbeispielen.
- Konzepte für die Erziehungs- und Beratungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe
Hier sind zum Beispiel die Gestaltung des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe und die Studien- und Berufswahlvorbereitung zu nennen.
- Konzepte für das Schulleben
Dazu gehören zum Beispiel Schwerpunktsetzungen im Bereich der Umwelt-erziehung, der interkulturellen Arbeit, Akzente zur Öffnung der Schule, zusätzliche Angebote im Chor, Orchester, Theater, außerunterrichtlicher Schulsport, Studienfahrten und ihre Verflechtung mit dem Unterricht, Schulgottesdienste und religiöse Freizeiten.
- Aussagen zu besonderen Ausprägungen des Bildungsgangs
Hierzu zählen zum Beispiel die Sprachenfolgen, bilinguale Angebote, naturwissenschaftliche, technische, sportliche, künstlerische oder gesellschaftliche Schwerpunkte der Profile, die Einbeziehung von Wettbewerben, das Angebot besonderer Lernleistungen in die Abiturprüfung einzubringen o. ä..

(4) Schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren (Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)

(5) Mittelfristige Ziele für die schulische Arbeit

(6) Arbeitsplan für das jeweilige Schuljahr

(7) Fortbildungsplanung

(8) Planung zur Evaluation

Hier geht es um Aussagen zu Verfahren der Entwicklung und Evaluation des Schulprogramms, die sicherstellen, dass die Schule sich selbst auch Rechenschaft über die Ergebnisse ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit gibt.

Bestandteile der Evaluation sind Aussagen und Verfahren zur Sicherung der Standards und zur Vergleichbarkeit der Anforderungen in den Schulen.

Schulprogramme spiegeln die Besonderheit einer Schule und zugleich auch ihre Entwicklungsprozesse wider. Sie können und werden daher unterschiedlich aussehen. Unverzichtbar sind jedoch die Programmpunkte, die sich auf den Unterricht und die Erziehungsarbeit der Schule beziehen.

Ungültig

Lehrplan Psychologie

Ungültig

Ungültig

Inhalt

	Seite
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen	5
1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern	8
2 Bereiche, Themen und Gegenstände	10
2.1 Die Bereiche und ihre Funktion bei der Konstruktion von Unterrichtseinheiten	10
2.1.1 Die drei Bereiche des Faches: Hauptströmungen, Disziplinen und fachspezifische Arbeitsformen	11
2.1.2 Bereich III: Spezifische Arbeitsformen des Faches	13
2.2 Die Konstruktion von Unterrichtsvorhaben	15
2.2.1 Die Verknüpfung der Inhaltsbereiche I und II	15
2.2.2 Orientierungskriterien für die Integration von Inhalten und Arbeitsformen	16
2.2.3 Formen von Unterrichtsvorhaben im Psychologieunterricht	19
2.3 Obligatorik und Freiraum	20
2.3.1 Obligatorik im Bereich I: Hauptströmungen der Psychologie	21
2.3.2 Obligatorik im Bereich II: Disziplinen der Psychologie	21
2.3.3 Obligatorik im Bereich III: Spezifische Arbeitsformen des Faches	22
2.3.4 Obligatorik im Bereich der Orientierungskriterien	22
2.3.5 Prinzipien für die Bildung von Kurssequenzen	22
2.3.6 Schematischer Überblick	23
2.3.7 Kompetenzerwerb im Psychologieunterricht	24
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	27
3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	27
3.2 Gestaltung der Lernprozesse	27
3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten	28
3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach	30
3.2.2.1 Methoden zur besonderen Förderung der Selbsttätigkeit, der Erfahrungsorientierung und des entdeckenden Lernens	30
3.2.2.2 Methoden der Erarbeitung theoretischer Modelle	31
3.2.2.3 Methoden der Aneignung paradigmatischer Wahrnehmungs- und Erkenntnismuster für Alltagsphänomene	32
3.2.2.4 Methoden des Operierens mit psychologischem Wissen: drei Ebenen der Reflexion	32
3.2.2.5 Verbesserung von Lern-, Selbst- und Sozialkompetenz durch den Psychologieunterricht	33
3.2.2.6 Facharbeit	37
3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation	38
3.2.3.1 Formen fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernens	39
3.2.3.2 Beispiele psychologischer Themen im fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernen	40
3.2.3.3 Handlungs- und projektorientierte Unterrichtsformen	42

3.2.4	Die besondere Lernleistung	45
3.3	Grund- und Leistungskurse	46
3.4	Sequenzbildung	47
3.4.1	Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11	47
3.4.2	Eine an psychischen Phänomene orientierte Beispielsequenz von Stufe 11 bis Stufe 13	49
3.4.3	Skizze einer problemorientierten Sequenz	59
4	Lernerfolgsüberprüfungen	65
4.1	Grundsätze	65
4.2	Beurteilungsbereich „Klausuren“	66
4.2.1	Allgemeine Hinweise	66
4.2.2	Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten	66
4.3	Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	67
4.3.1	Allgemeine Hinweise	67
4.3.2	Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	67
4.3.2.1	Beiträge zum Unterrichtsgespräch	67
4.3.2.2	Beiträge zur Gruppenarbeit	69
4.3.2.3	Hausaufgaben	69
4.3.2.4	Referat	70
4.3.2.5	Protokolle	71
4.3.2.6	Schriftliche Übungen	73
4.3.2.7	Planung, Durchführung und Auswertung von Experimenten und Übungen	74
4.3.2.8	Mitarbeit in Projekten	77
5	Die Abiturprüfung	79
5.1	Allgemeine Hinweise	79
5.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche	80
5.3	Die schriftliche Abiturprüfung	82
5.3.1	Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung	82
5.3.2	Einreichen von Prüfungsvorschlägen	83
5.3.3	Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen	84
5.3.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung	85
5.4	Die mündliche Abiturprüfung	95
5.4.1	Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung	96
5.4.2	Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung	97
5.4.3	Bewertung der Prüfungsleistungen	97
5.4.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung	98
5.5	Bewertung der besonderen Lernleistung	104
6	Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	105
6.1	Aufgaben der Fachkonferenzen	105
6.2	Beiträge des Faches zur Schulprogrammentwicklung und zur Qualitätssicherung	106

1 Aufgaben und Ziele des Faches

1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen

In der gymnasialen Oberstufe ist das Unterrichtsfach Psychologie dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zugeordnet. Charakteristisch für das Unterrichtsfach wie auch für die Wissenschaft Psychologie ist, dass sie psychische Phänomene im Schnittbereich von Natur, Kultur und Gesellschaft untersuchen. Aus diesem Grund greift das Fach auch in vielen Aspekten sowohl natur- und gesellschaftswissenschaftliche als auch geisteswissenschaftliche und künstlerische Inhalte und Methoden auf.

Das Fach Psychologie ist orientiert an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler. Es greift alltagsnahe psychische Phänomene auf wie Wahrnehmung, Denken, Lernen, Verhalten in und von Gruppen, Angst oder Aggression, die in ihrem aktuellen oder zukünftigen Alltagsleben eine wichtige Rolle spielen. Das Fach beschreibt und erklärt psychologische Gesetzmäßigkeiten mit Hilfe wissenschaftlich psychologischer Theorien, wobei stets so vorgegangen wird, dass der Bezug zur konkreten (Lebens-)Erfahrung der Schülerinnen und Schüler erkennbar und deutlich wird (Erfahrungsorientierung des Faches).

Dabei lernen sie exemplarisch die zentralen psychologischen Forschungsmethoden kennen, aber auch die wichtigsten grundlegenden Theorieansätze und Interventionstechniken (z. B. Lern-, Beratungs- und Konfliktlösungstechniken oder Techniken der Bewältigung von Ängsten und Aggressionen) (Wissenschaftsorientierung des Faches).

Diese beiden Charakteristika der Erfahrungs- und Wissenschaftsorientierung verlangen nach einer besonderen Unterrichtsorganisation, die immer wieder den selbsttätigen Umgang der Schülerinnen und Schüler mit experimentellen Anordnungen oder erfahrungsorientierten Übungen in den Mittelpunkt stellt. Sie lernen, wissenschaftliche Theorien und Modelle sowie deren Alltagsanwendungen selbstständig zu erarbeiten, praktisch anzuwenden und ihre Ergebnisse fachkompetent zu kommunizieren (Handlungsorientierung des Faches). Elemente des kooperativen und selbstständigen wissenschaftlichen Arbeitens werden so zu wesentlichen Bestandteilen des Psychologieunterrichts (vgl. hierzu die „Orientierungskriterien“ in Kapitel 2.2).

Eine weitere Konstituente des Psychologieunterrichts ist die wissenschaftstheoretische und wissenschaftshistorische Perspektive, die sich daraus ergibt, dass alle im Unterricht behandelten wissenschaftlichen Erklärungsmodelle, Forschungsmethoden und Interventionstechniken stets bestimmten paradigmatischen Grundanschauungen verpflichtet sind, die sich in der Geschichte der Psychologie der letzten 100 Jahre in ihren „Hauptströmungen“ entwickelt haben. Jede dieser Hauptströmungen (Tiefenpsychologie, Ganzheitspsychologie bzw. Humanistische Psychologie, Behaviorismus, Psychobiologie und Kognitivismus) hat ihre eigene typische Grundanschauung vom Psychischen, charakteristische Erklärungsmodelle und spezifische Forschungsmethoden, fußend auf einem eigenen typischen Menschenbild (siehe Kapitel 2.1 Bereich I).

Die an den Universitäten übliche Anordnung der Lehrinhalte nach psychologischen „Disziplinen“ (z. B. „Allgemeine Psychologie“, „Sozialpsychologie“, siehe Kapitel 2.1, Bereich II) wird für das Schulfach nur in eingeschränktem Maße übernommen. Die Erarbeitung der sieben grundlegenden Aspekte der Hauptströmungen (siehe Kapitel 2.3.1) ermöglicht nämlich einerseits, alle Disziplinen in den Blick zu bringen, andererseits führt sie zu einer Auswahl aus dem gesamten Stoff jeder Disziplin, je nachdem welche Disziplin für die einzelnen Hauptströmungen von besonderem Interesse ist. Die Aneignung solch grundlegender psychologischer Aspekte verschafft den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der Systematisierung ihres an Umfang zunehmenden Wissens und gibt Anlässe zu einer kritischen, wissenschaftshistorischen und wissenschaftstheoretischen Reflexion. Außerdem erleichtert dies den Schülerinnen und Schülern den Transfer des gelernten Wissens auf Alltagsphänomene, -probleme und -erfahrungen. Sie lernen nämlich, die komplexe Wirklichkeit durch spezifische wissenschaftliche „Brillen“ zu sehen und können so die zugehörigen theoretischen Erklärungsmodelle leichter nutzen, um ihre Alltagserfahrungen zu strukturieren.

Der Psychologieunterricht konkretisiert und gestaltet die allgemeinen Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe in der nachstehend beschriebenen Weise.

Förderung der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung und Studierfähigkeit

Die Schülerinnen und Schüler werden exemplarisch mit den wesentlichen Inhalten und Methoden der Humanwissenschaft Psychologie bekannt gemacht, wodurch Grundlagen gelegt werden zu einer wissenschaftlichen Fragehaltung und einer wissenschaftsorientierten Lösung zentraler Alltagsprobleme.

Sie lernen exemplarisch, wie wissenschaftlich gearbeitet wird, welchen Einflüssen Wissenschaft unterliegt, wo ihre Grenzen und wo ihre Verantwortung liegen, indem sie bekannt gemacht werden:

- mit den verschiedenen paradigmatischen Hauptströmungen und ihren Hintergrundannahmen
- mit den zugehörigen unterschiedlichen Forschungsmethoden und den verschiedenen Möglichkeiten, psychische Gegenstände zu erfassen, bei jeweils unterschiedlicher Aussagenweite und Aussagensicherheit
- mit der gesellschaftlichen und historischen Bedingtheit der psychologischen Strömungen, wodurch Rahmenbedingungen für das Entstehen wissenschaftlichen Wissens überhaupt deutlich werden.

Der hohe Anteil von handlungsorientierten, selbstständigen wie kooperativen Lernformen, der in diesem Fach vorgesehen ist (siehe Kapitel 3), vermag Haltungen und Einstellungen zu fördern, die wesentlich zur Studierfähigkeit wie zur Berufstätigkeit gehören, so die Fähigkeiten:

- selbstständig ebenso wie in Zusammenarbeit mit andern zu denken und zu arbeiten
- systematisch, problematisierend, distanziert vorzugehen.

Dabei erschließen sich komplexe Wechselverhältnisse

- zwischen den Untersuchungsgegenständen
- zwischen Gegenstand und Untersuchendem
- wie auch innerhalb der arbeitenden Gruppe.

In den fachübergreifenden Anteilen des Unterrichts wird der typisch psychologische Zugriff auf bestimmte Phänomene mit dem anderer Wissenschaften verglichen und damit eine Außenperspektive auf das Fach ermöglicht, in der auch die Grenzen psychologischer Aussagen erkennbar werden.

Förderung persönlicher Entfaltung und sozialer Verantwortlichkeit

Das Fach Psychologie leistet einen Beitrag zur persönlichen Entfaltung und zur Förderung der sozialen Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler. Dies geschieht, indem es

- ihnen ermöglicht, durch alltagsorientierte Anwendungen theoretischer Konstrukte und fachlicher Methoden psychische Phänomene und Gesetzmäßigkeiten des Erlebens und Verhaltens bei sich selbst und in ihrer sozialen Umgebung zu erkennen und damit besser zu verstehen
- ihnen durch die Auseinandersetzung mit ausgewählten Anwendungsdisziplinen der Psychologie Gelegenheit bietet, ihre Selbstkompetenz und ihre Sozialkompetenz zu erweitern.

Die Beschreibung und Erforschung wesentlicher sozialer Kompetenzen und Grundqualifikationen gehören zu den Gegenständen des Unterrichts wie auch zu denen der Fachwissenschaft selber. Solche Unterrichtsgegenstände sind zum Beispiel:

- die Grundprozesse des Lernens
- die Bedingungen für den Aufbau dauerhafter komplexer Wissensstrukturen
- die Gesetzmäßigkeiten der Kommunikation und des Umgangs mit und in Gruppen
- soziale Kompetenzen wie Konflikt- und Kooperationsfähigkeit
- die Bedingungen der Selbststeuerung und der Selbstkompetenz.

Damit werden die Grundlagen für die entsprechenden Schlüsselqualifikationen und ihre Aneignungs- und Entwicklungsbedingungen zu zentralen Themen des Unterrichts. Sie werden nicht nur durch geschickte Wahl von Unterrichtsmethoden „en passant“ vermittelt, sondern werden im Unterricht in ihren Gesetzmäßigkeiten wissenschaftlich beschrieben und untersucht. Die Metaebenen des Lernens („Wissen über Lernprozesse“), des Wissens („Wissen über die Organisation von Wissen“), der sozialen Kompetenzen und des reflexiven Umgangs mit kritischen Lebenssituationen und Entwicklungsaufgaben werden im Unterricht explizit thematisiert. Der Erwerb solcher Kompetenzen wird somit ebenso auf der kognitiv-analytischen wie auf der praktischen Verhaltensebene gefördert.

Der ständig wachsenden Multikulturalität und Pluralisierung aller Lebensbereiche trägt der Psychologieunterricht Rechnung, indem er die Schülerinnen und Schüler gründlich vertraut macht mit den verschiedenen fundamental unterschiedlichen

Menschenbildern seiner Bezugswissenschaft. Er hält die Schülerinnen und Schüler an, aus diesen verschiedenen Perspektiven den Menschen, sein Erleben und sein soziales Verhalten wahrzunehmen. Durch systematischen Perspektivwechsel wird Pluralitätskompetenz vermittelt, die Fähigkeit also, empathisch mit ungewohnten „anderen“ Sichtweisen umzugehen, mit bislang „fremden Welten“ in der Auffassung vom Menschen und von den Gesetzmäßigkeiten seines Erlebens und Verhaltens.

Dies fördert generell Toleranz und die Bereitschaft Unvertrautes zu akzeptieren, aber auch die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Wertsystemen zu bewegen, diese miteinander in Bezug zu setzen und kritisch zu hinterfragen.

Damit leistet das Fach einen wichtigen Beitrag zum Umgang mit einer Welt, die gekennzeichnet ist von internationaler Verflechtung und immer stärker pluralisierten Wertsystemen.

Die sehr unterschiedliche Methodik der verschiedenen Hauptströmungen, die ansatzweise im Unterricht geübt wird, erlaubt vielen verschiedenen Begabungen sich zu entfalten. Streng quantitative Verfahren wechseln mit hermeneutischen Verfahren ab und auch eher künstlerische Neigungen kommen zu ihrem Recht. Im Unterricht wird die Aufstellung von experimentellen Designs, Datengewinnung und -auswertung ebenso gelernt wie die Feldstudie und die Beobachtung in natürlicher Umgebung, die Interpretation von Literatur und anderen künstlerischen Produktionen.

1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Wie die Bezugswissenschaft so nimmt auch das Unterrichtsfach Psychologie eine vermittelnde Stellung ein zwischen den naturwissenschaftlich orientierten Humanwissenschaften einerseits und den Sozial- und Kulturwissenschaften andererseits. Dies kommt darin zum Ausdruck, dass psychische Prozesse betrachtet werden im Schnittpunkt verschiedener fachlicher Perspektiven:

- als Phänomene mit biologisch-physiologischer Grundlage
- als individuelle, innerpsychische, bewusste oder unbewusste, kognitive oder emotionale Vorgänge
- als soziale Prozesse, die zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt ablaufen und sich wechselseitig beeinflussen
- als Phänomene, deren charakteristische Wesenszüge durch kulturelle und geistige Traditionen der Gesellschaft, in der sie auftreten, geprägt sind.

Die Hauptströmungen der Psychologie betonen hier jeweils unterschiedliche Schwerpunkte; jede weist in spezieller Weise über das Fach hinaus und enthält so stets auch eine fachübergreifende Perspektive:

- Tiefenpsychologen betonen je nach Schulrichtung biologische (FREUD), geisteswissenschaftliche (JUNG) oder soziale Grundprozesse (ADLER) und erklären auf dieser Basis die Dynamik unbewusster Prozesse.
- Ganzheitspsychologisch, humanistisch oder systemisch orientierte Psychologen heben die unauflösbare („ganzheitliche“) Interdependenz aller psychischen Phänomene hervor.

- Behavioristen führen die Veränderung des zunächst biologisch fundierten Verhaltens auf die „Kontrolle“ durch die soziale, physikalische und biologische Umgebung zurück.
- Psychobiologen lenken die Aufmerksamkeit auf das evolutionsbedingte Verhaltensinventar und seine adaptive Funktion im sozialen Leben.
- Kognitivisten konzentrieren sich in ihrer informationstheoretischen Perspektive auf den aktiv handelnden, „regulierenden“ Umgang des Individuums mit Informationen im Sinne einer reziproken Interaktion mit der Umwelt.

Aus dem Dargestellten geht hervor, dass für jeden Gegenstand des Psychologieunterrichts zu seinem tieferen Verständnis immer auch die Perspektive anderer Fachbereiche wünschenswert ist.

Da im Unterricht ausdrücklich auch die Anwendungsdisziplinen der Wissenschaft Psychologie mit ihren Chancen und Grenzen und ihrer Problematik thematisiert werden, ergibt sich zusätzlich die Notwendigkeit, den Blick auf Probleme anderer Bereiche z. B. des Rechts, der Gesundheit, der Erziehung, der Wirtschaft, der Politik oder der Umweltproblematik zu richten. Es kann hier z. B. mit den Fächern Biologie, Sozialwissenschaften, Erziehungswissenschaft, Rechtskunde, Deutsch, Philosophie, Religionslehre, Kunst, Mathematik, Informatik und Sport kooperiert werden, dies sowohl inhaltlich als auch methodisch (vgl. Kapitel 3).

2 Bereiche, Themen und Gegenstände

2.1 Die Bereiche des Faches und ihre Funktion bei der Konstruktion von Unterrichtseinheiten

Die Notwendigkeit, psychische Phänomene unter verschiedenen Perspektiven zu betrachten, ist im Unterrichtsfach Psychologie bereits angelegt. Die Vielfalt unterschiedlicher psychologischer Erklärungsmodelle und der dazu gehörigen Methoden ermöglicht es in besonderer Weise, Verständnis für wissenschaftliche Zugänge zu entwickeln und die Angemessenheit von Methoden und Betrachtungsweisen in Bezug auf den jeweiligen Gegenstand kritisch zu reflektieren. Wissenschaftstheorie ist somit ein genuiner Bestandteil des Faches.

Des Weiteren lassen sich Unmittelbarkeit und Lebensnähe des Unterrichtsstoffes hervorheben. Die Aufgaben und Ziele des Faches erlauben in besonderem Maße, die übergeordnete Zielsetzung persönlicher Entfaltung und sozialer Verantwortung zu erreichen.

Die besondere Stellung der Psychologie im Gefüge der Wissenschaften bietet zudem mannigfache Anlässe für fachübergreifendes Lernen, da die Erforschung des Menschen in seinem Erleben und Verhalten als Gegenstand der Psychologie ein derart vernetztes Denken geradezu herausfordert.

Aus der beschriebenen Charakteristik des Faches folgt nun, dass neben der Wissenschaftsorientierung auch Erfahrungs- und Handlungsorientierung prägende Elemente der Unterrichtsplanung sein sollten. Diese drei Elemente werden im Folgenden als Orientierungskriterien bezeichnet.

Zudem ergeben sich die im Folgenden genannten drei Bereiche stringent aus der Beschreibung des Faches:

Zwei Bereiche machen die Inhalte des Faches aus: Alltagsnahe psychische Phänomene, Prozesse und Probleme werden aus der Sichtweise unterschiedlicher psychologischer Hauptströmungen (**Bereich I**) in verschiedenen psychologischen Disziplinen (**Bereich II**) betrachtet, während der **Bereich III** die Vielfalt der arbeitsmethodischen Möglichkeiten des Faches aufzeigt.

Die drei Bereiche stehen zueinander in einem didaktischen Abhängigkeitsverhältnis, sodass bei der Planung eines jeden Unterrichtsvorhabens alle drei Bereiche angemessen berücksichtigt und aufeinander bezogen werden müssen. Die **Orientierungskriterien** sollen hierbei die Integration der Inhalte und Arbeitsformen sicherstellen.

2.1.1 Die Bereiche I und II: Hauptströmungen und Disziplinen der Psychologie

Das Fach Psychologie umfasst einerseits die grundlegenden Sichtweisen der psychologischen Hauptströmungen (Bereich I), andererseits die Disziplinen der Wissenschaft Psychologie (Bereich II). Beide Bereiche sind untrennbar miteinander verknüpft, da die einzelnen Gegenstände aus den Disziplinen zwangsläufig aus der Perspektive einer oder mehrerer Hauptströmungen betrachtet werden. Die Zuordnung der Inhalte zu diesen zwei Bereichen dient hierbei der planerischen Transparenz.

Bereich I: Die Hauptströmungen der Psychologie

Psychische Phänomene können aus der Sichtweise von fünf verschiedenen psychologischen Hauptströmungen beschrieben und untersucht werden. Diese haben sich in den vergangenen hundert Jahren aus einem spezifischen wissenschaftlichen, historischen und gesellschaftlichen Kontext heraus entwickelt und sind auch zurzeit noch für die verschiedenen Disziplinen der Psychologie von Bedeutung. Angegeben sind im Folgenden die unterschiedlichen zentralen Forschungsgegenstände (a), die wesentlichen Erklärungsmodelle (b) sowie die typischen Forschungsmethoden (c) der jeweiligen Hauptströmung (die Darstellung hier in der historischen Reihenfolge ihres Entstehens):

1) Tiefenpsychologie

- a) Das psychische System und seine unbewussten Prozesse, Konflikt und Verdrängung, Ausbildung von dauerhaften Persönlichkeitsstrukturen
- b) Topologisches Modell (Unbewusstes, Vorbewusstes, Bewusstes), Instanzenmodell (Ich, Es, Über-Ich), Abwehrmechanismen, Modelle der psychischen Entwicklung
- c) Methoden zur Aufdeckung des Unbewussten

2) Ganzheitspsychologie/Humanistische Psychologie

- a) Ganzheiten und emergente Phänomene („Teil und Ganzes“), Selbstorganisation, Selbstkonstruktion, Autonomie und Wachstum, Selbstverwirklichung/Selbstaktualisierung
- b) Gestaltgesetze, systemische Modelle und Wechselwirkungsmodelle
- c) „Demonstration am prägnanten Beispiel“ als Methode, phänomenologische und hermeneutische Verfahren

3) Behaviorismus

- a) Offenes Verhalten, Reizkontrolle des Verhaltens (S-R-Schema), Lernprozesse zur dauerhaften Veränderung von Reiz-Reaktions-Verbindungen
- b) Klassisches Konditionieren (Löschung, Gegenkonditionieren, Reizgeneralisierung), operantes Konditionieren (positive, negative Verstärker, Bestrafung, Reizdiskrimination, Löschung)
- c) klassische Lernexperimente (z. B. „Skinnerbox“-Experimente; „Kleiner Albert“)

4) Psychobiologie

- a) autonomes, adaptives Verhalten, genetische und evolutionäre Mitbedingtheit aller psychischen Phänomene
- b) Modelle der Humanethologie und der Soziobiologie
- c) Verhaltensbeobachtung in „ungestörten Situationen“, vergleichende Verhaltensforschung

5) Kognitivismus

- a) psychische Phänomene als Vorgänge der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung, Verhaltensrelevanz kognitiver Prozesse, Handlungsregulation
- b) Modelle des Gedächtnisses und des problemlösenden Denkens, Modelle der Überzeugungen, Einstellungen, Selbstkonzepte, Attributionen in ihrer Bedeutung für das Handeln
- c) klassische kognitivistische Experimente (Labor- und Feldexperimente)

Bereich II: Die Disziplinen der Psychologie

Die Disziplinen der Psychologie werden in der Regel wie folgt eingeteilt:

1) Allgemeine Psychologie

Zentrale Teilaspekte:

- Verhalten und Erleben
- Emotion, Kognition und Bewusstsein
- Wahrnehmung, Denken und Handeln
- Lernen und Motivation
- grundlegende Forschungsverfahren der Psychologie.

2) Sozialpsychologie

Zentrale Teilaspekte:

- soziale Kognitionen: Attributionen, Einstellungen, Vorurteile
- selbstbezogene Kognitionen, Selbstkonzept
- Kommunikation und Konflikt
- Gruppe und soziales Handeln.

3) Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie

Zentrale Teilaspekte:

- Persönlichkeitsdiagnostik
- Entwicklung der Persönlichkeit
- Persönlichkeit in Beziehungen
- Entwicklungsstadien und -prozesse
- Anlage-Umwelt-Problematik.

4) Anwendungsdisziplinen

Möglich sind z. B.:

- Betriebs- und Organisationspsychologie
- Rechtspsychologie/Kriminologie
- Polizeipsychologie
- Freizeitpsychologie
- Gesundheitspsychologie
- Klinische Psychologie
- Kulturpsychologie
- Kunstpsychologie
- Medienpsychologie
- Ökopsychologie/Umweltpsychologie
- Pädagogische Psychologie
- Politische Psychologie
- Verkehrspsychologie
- Marktpsychologie
- Sportpsychologie/Freizeitpsychologie.

5) Ethik, Geschichte und Wissenschaftstheorie der Psychologie

- historische und kulturelle Bedingtheit der Entstehung der Hauptströmungen
- grundlegende Prämissen und Menschenbilder
- grundlegende wissenschaftliche Verfahrensweisen
- ethische Aspekte der Wissensgewinnung und der Anwendung.

2.1.2 Bereich III: Spezifische Arbeitsformen des Faches

Die spezifischen Arbeitsformen des Unterrichtsfaches Psychologie zielen auf die wissenschaftsgeleitete Erkenntnisgewinnung und den Aufbau wissenschaftlich begründeter Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf psychische Phänomene und psychologische Sachverhalte. Sie sind gerichtet auf die Aneignung theoretischer Modelle einerseits sowie auf die Anwendung wissenschaftlicher Forschungs- und Interventionstechniken andererseits. Dabei ist stets der alltagsorientierte Anwendungsbezug sowohl der Theorien wie auch der Techniken für den Psychologieunterricht von zentraler Bedeutung. Darüber hinaus werden Arbeitsformen eingesetzt, die geeignet sind eine wissenschaftskritische Haltung aufzubauen.

Folgende Arbeitsformen sind für den Psychologieunterricht zentral:

1) Psychologische Phänomene beobachten und beschreiben, z. B.:

- Durchführung und Analyse von „didaktischen Erlebnisepisoden“ (z. B.: „Gefühle aufschreiben“, „Fantasiereise in die Welt der Spinnen“, „optische Täuschungen“)
- systematische Beobachtungen von Verhalten (z. B. auf dem Schulhof oder auf der Straße)
- Analysen subjektiver Erlebnisse (z. B. von Angstvorgängen im Zusammenhang mit Wahrnehmungs- und Denkprozessen)
- Anwendung introspektiver Verfahren (z. B. bei Denk- und Problemlöseprozessen).

- 2) Experimente und Untersuchungen planen, durchführen und auswerten, z. B.:
 - Unterrichtsexperimente: Versuchsplanungen und statistische Auswertungen (z. B. das Experiment von Asch zum Anpassungsdruck in Gruppen mit anderen Schülerinnen und Schülern durchführen und in bestimmten Variablen verändern)
 - Durchführung von Feldexperimenten (z. B. zur „unterlassenen Hilfeleistung“)
 - Einstellungsuntersuchungen mit selbst verfassten Fragebögen (z. B. über die Einstellung zur Schule oder die Bewertung von Unterricht).
- 3) Erarbeitung wissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, z. B.:
 - Suchen und Auswerten von Fachliteratur; Textanalysen
 - Induktion von psychologischen Gesetzmäßigkeiten aus eigenen Erfahrungen, Beobachtungen, Experimenten oder Untersuchungen; Abgleich mit der Fachliteratur
 - Reflektieren von Gesetzmäßigkeiten und Modellen auf Möglichkeiten zur Voraussage, Gültigkeitsbereich und Grenzen.
- 4) Anwendung psychologischer Theorien auf Alltagsphänomene und -problemlösungen, z. B.:
 - Erklärung bekannter und bisher unbekannter psychologischer Phänomene mit bekannten theoretischen Modellen (Warum gibt es in Notfällen umso weniger Helfer je mehr Menschen anwesend sind? Warum kann man Angst vor Menschen, Tieren oder Dingen haben, mit denen man gar keine schlechten Erfahrungen gemacht hat?)
 - Entwicklung von Verfahren zur Bewältigung von Alltagsproblemen auf dem Hintergrund theoretischer Überlegungen (z. B. Was kann man tun, um Vokabel besser zu behalten? Wie kann ich mich bei Konflikten vor Eskalation und deren Folgen schützen? Was kann man gegen starke Prüfungsangst tun?)
 - Bearbeitung alltagsbezogener Probleme durch Anwendung von wissenschaftlich-psychologischen Interventionstechniken oder
 - durch selbstständige Planung und Evaluation psychologischer Interventionsmethoden (z. B. Entwicklung und Durchführung einer psychologischen Lernberatung für jüngere Schülerinnen und Schüler oder eines Übungsprogramms gegen Schüchternheit).
- 5) Verfahren des selbstständigen Einordnens und Bewertens von Ergebnissen psychologischer Forschung, z. B.:
 - Simulation einer Podiumsdiskussion (z. B. über die verschiedenen Ansätze zur Erklärung und Bewältigung von Leistungsangst bei Schülerinnen und Schülern)
 - Inszenierung eines Rollenspiels (z. B. eine „Expertenkontroverse“ aus verschiedenen paradigmatischen Perspektiven über ein strittiges aktuelles psychologisches Thema)
 - Verfassen einer schriftlichen psychologischen Expertise („Gutachten“) über eine Maßnahme der SV zur Müllvermeidung
 - Einrichtung einer fächerverbindenden „Expertenkommission“ mit Beteiligung von Schülerinnen und Schülern z. B. aus den Fächern Religionslehre, Sozialwissenschaften, Erdkunde und/oder Deutsch zu Themen wie „Einfluss von Medien in der Gesellschaft“, „Mobbing am Arbeitsplatz“, „Umweltverhalten“ oder „Risikofaktor Mensch in der Technik“.

Unter Einsatz dieser fachspezifischen Arbeitsformen lassen sich verschieden akzentuierte unterrichtliche Methoden organisieren, und zwar durch

- Formen selbstständigen wissenschaftlichen Arbeitens
- Formen fachübergreifenden Arbeitens
- Formen projekt- und handlungsorientierten Arbeitens
- Formen sozialen und kooperativen Arbeitens.

Näheres dazu wird in Kapitel 3 ausgeführt.

2.2 Die Konstruktion von Unterrichtsvorhaben

2.2.1 Die Verknüpfung der inhaltlichen Bereiche I und II

Bei der konkreten Auswahl von Unterrichtsinhalten sind die inhaltlichen Bereiche I und II (Hauptströmungen und psychologische Disziplinen) in folgender Weise verknüpft:

Wählt man ein alltagsnahes Thema aus einer der psychologischen Disziplinen (z. B. das Thema „Lernen“ aus der Allgemeinen Psychologie), so kann dieses stets einer oder mehreren Hauptströmungen zugeordnet werden (Lernen als Konditionieren im Behaviorismus, Lernen als Einsichtsvorgang in der Ganzheitspsychologie oder Lernen als Informationsverarbeitung im Kognitivismus). Andererseits kann man auch die Leistung einer Hauptströmung in den verschiedenen Disziplinen untersuchen (z. B. die des Kognitivismus in der Allgemeinen Psychologie, der Sozial-, Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie).

In jedem Fall ist es möglich, die ausgewählten Unterrichtsthemen in ein zweidimensionales Raster einzuordnen (vgl. Tabelle 1).

	Psychologische Disziplin:				
Hauptströmung:	Allgemeine Psychologie	Sozialpsychologie	Persönlichkeitspsychologie	Entwicklungspsychologie	Angewandte Psychologie
Tiefenpsychologie		unbewusste Gruppenprozesse	psychodynamische Entwicklung der Persönlichkeit		Aggression aus unbewussten Prozessen
Ganzheits-/ Hum. Psych.	Lernen als Einsicht	Die Gruppe als ganzheitliches System	Persönlichkeitstheorie Rogers	Piagets Entwicklungstheorie	
Behaviorismus	Lernen als Konditionieren	Gruppennormen durch Konditionieren			Verlernen von aggressivem Verhalten
Psychobiologie		soziale Signale		Bindungsverhalten in der frühen Kindheit	Aggression als adaptives Verhalten
Kognitivismus	Lernen als Informationsverarbeitung		Persönlichkeitskonstrukt-Theorie (Kelley)	Entwicklung von Metakognitionen	Kognitive Prozesse bei Aggressionsentstehung

Tabelle 1: Beispiele für die Zuordnung verschiedener ausgewählter Unterrichtsthemen zu Hauptströmungen und Disziplinen der Psychologie

2.2.2 Orientierungskriterien für die Integration von Inhalten und Arbeitsformen

Die Inhalte und Arbeitsformen des Faches Psychologie sind den drei oben vorgestellten Bereichen zu entnehmen. Dazu müssen zur Planung und Organisation von konkreten Unterrichtsvorhaben die Hauptströmungen und Disziplinen (Bereiche I und II) und die fachspezifischen Arbeitsformen (Bereich III) mit Hilfe der Orientierungskriterien in eine integrierte Beziehung gesetzt werden. Es müssen Entscheidungen darüber getroffen werden.

- welche konkreten wissenschaftlichen Modelle (Erklärungs-, Forschungs- oder Handlungsmodelle) ausgewählt werden sollen
- welche psychologischen Perspektiven und Hauptströmungen in Verbindung hiermit exemplarisch behandelt werden sollen
- wie eine sinnvolle Anordnung zu Kurssequenzen erfolgen kann
- welche Arbeitsmethoden und -verfahren hierbei realisiert werden können.

Drei Orientierungskriterien stehen zur Vernetzung der einzelnen Teilbereiche des Faches zur Verfügung:

- 1) Wissenschaftsorientierung
- 2) Erfahrungsorientierung
- 3) Handlungsorientierung.

Sie sollen gewährleisten, dass die Zielsetzungen und Aufgaben des Faches realisiert werden können.

1) Wissenschaftsorientierung

Psychologieunterricht kann unter verschiedenen Teilaspekten wissenschaftsorientiert sein:

- a) **Wissenschaftliche Gegenstände:** Die Gegenstände des Unterrichts entstammen einer der Grundlagen- oder Anwendungsdisziplinen der Psychologie und sind einer ihrer Hauptströmungen subsumierbar. Sie werden den Schülerinnen und Schülern exemplarisch, in didaktisch reduzierter, aber fachwissenschaftlich korrekter Form zugänglich gemacht.
- b) **Wissenschaftsreflexion:** Die Gegenstände des Unterrichts werden in exemplarisch ausgewählten Aspekten einer wissenschaftstheoretischen, wissenschaftshistorischen, methodologischen oder ethischen Kritik unterzogen. Das Wissenschaftssystem der Psychologie ist Gegenstand kritischer Reflexion im Unterricht, indem
 - die Multiperspektivität der Psychologie herausgearbeitet und psychologisches multiperspektivisches Denken und Wahrnehmen eingeübt wird
 - die ausgewählten wissenschaftlichen Ergebnisse in ihrem historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang reflektiert und/oder
 - die ethischen Aspekte und Implikationen psychologischer Handlungsformen untersucht werden.
- c) **Bezüge zur wissenschaftlich-psychologischen Praxis:** Die als Gegenstände des Unterrichts ausgewählten wissenschaftlichen Modelle werden nicht isoliert als „Selbstzweck“ vorgestellt, sondern der Psychologieunterricht stellt ihre fachwissenschaftlichen Anwendungen exemplarisch dar.
- d) **Interdisziplinarität – fachübergreifende und außerfachliche Perspektiven:** An zentralen Gegenständen des Psychologieunterrichts wird aufgezeigt, wie andere Wissenschaften diese Gegenstände bearbeiten und mit welchen Methoden sie dies tun. Dadurch kann
 - die rein fachspezifische Sichtweise der Psychologie relativiert werden und gleichzeitig
 - das „Typische“ der psychologischen Fachperspektive erfahren werden.

2) Erfahrungsorientierung

Psychologieunterricht kann in verschiedenen Teilaspekten konkrete Erfahrungen vermitteln:

- a) **Unmittelbares Erleben und Alltagsbezug des Fachgegenstandes:** Die im Unterricht behandelten psychischen Phänomene werden möglichst konkret erfahrbar gemacht. Dies geschieht einerseits durch unmittelbares Erleben von psycholo-

gischen Grundphänomenen während des Unterrichts, andererseits dadurch, dass an relevanten Beispielen die Bedeutung der ausgewählten wissenschaftlichen Theorien und Handlungsformen für das Alltagsleben der Schülerinnen und Schüler erkennbar wird.

- b) Praktische Erfahrung mit der Wissenschaftsmethodik: Die Forschungs- und Interventionsmethoden des Faches werden nicht nur theoretisch erörtert, sondern in geeigneter Form auch exemplarisch durchgeführt und dadurch erfahrbar gemacht.

3) Handlungsorientierung

Psychologieunterricht kann handlungsorientiert organisiert werden, indem mit den Schülerinnen und Schülern die Erstellung verschiedener Handlungsprodukte vereinbart wird. Ihre Erstellung und Präsentation kann sowohl innerhalb des normalen Unterrichtsrahmens stattfinden als auch Bestandteil einer größeren kursübergreifenden Projektarbeit sein.

Kennzeichen handlungsorientierten Unterrichts sind

- Handlungsprodukte: In Frage kommen alle veröffentlichungsfähigen materiellen und geistigen Ergebnisse wie Referate, Vorträge, Thesenpapiere, Mind-Maps, OHP-Folien, Poster, aber auch Rollenspiele, Pantomimen, Simulationen, Lieder und Texte, Wandzeitungen, bildliche Darstellungen, Collagen.
- Selbsttätigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten selbsttätig und sind an der Organisation und der Planung ihres eigenen Arbeitsprozesses beteiligt. Selbstständige Recherchen und Erschließungen von Inhalten werden durch den Einsatz auch der „Neuen Medien“ (z. B. Internet, CD-ROM-Bibliotheken) erleichtert.
- Präsentation: Ein wichtiger Bestandteil jeden handlungsorientierten Unterrichts ist die Präsentation der Produkte. Hier ergeben sich gute Möglichkeiten der Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern z. B. auf ihre Präsentationen im mündlichen Abitur, aber auch in späteren Berufssituationen. Eine intensive Einübung, Vorbereitung und Evaluation der eingesetzten Präsentationstechniken fördert den Erwerb besonderer sozialer Kompetenzen. Da im Psychologieunterricht auch spezielles Wissen über Kommunikations- und Gruppenphänomene vermittelt wird, können Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise zu Planung und Evaluation von Arbeits- und Präsentationsprozessen befähigt werden.
- Öffnung des Unterrichts: Handlungsorientierter Unterricht kann auch außerhalb des Kurs-, ja sogar des Schulrahmens stattfinden, wodurch der Aufbau eines „Lernorte-Netzes“ möglich wird. Schülerinnen und Schüler können hier auf verschiedene Feldern Erfahrungen machen:
 - innerhalb des Kurses durch Erstellung konkreter Produkte (kursinterne Felderfahrungen) oder
 - innerhalb der Schule durch Zusammenarbeit mit anderen Kursen oder auch mit einzelnen Lehrenden und Lernenden (schulinterne Felderfahrungen) oder
 - in außerschulischen Forschungsprojekten bzw. in originärer Begegnung mit Psychologen aus der Praxis einzelner Anwendungsdisziplinen (außerschulische Felderfahrungen).

2.2.3 Formen von Unterrichtsvorhaben im Psychologieunterricht

Die konkrete Auswahl von Inhalten und Arbeitsformen führt nun zu größeren Strukturen der Unterrichtsorganisation, den Unterrichtsvorhaben. Diese können sich im Psychologieunterricht der gymnasialen Oberstufe über einige Stunden bis hin zu mehreren Wochen erstrecken.

Dabei sorgen die Orientierungskriterien dafür, dass innerhalb eines Unterrichtsvorhabens der Psychologieunterricht stets wissenschaftsorientiert, erfahrungsorientiert und handlungsorientiert ist, und zwar unter mindestens einem oder auch mehreren der genannten Teilaspekte.

Als Unterrichtsvorhaben im Fach Psychologie sind z. B. denkbar:

- eine Unterrichtssequenz, die sich auf ein größeres klassisches wissenschaftliches Thema bezieht, z. B.:
 - „Soziale Wahrnehmung“
 - „Kommunikation und Interaktion“
 - „Persönlichkeitsmodelle“
 - „Die Entwicklung des Denkens“
 - „Leistungsmotivation“
 - „Das psychische System und die Abwehrmechanismen“
 - „Psychologische Testverfahren“.Diese „klassischen“ Themen entsprechen häufig großen psychologischen Forschungsprogrammen, die in der Wissenschaftsgeschichte z. T. über längere Zeit verfolgt wurden.
- eine Unterrichtssequenz, die ein größeres, für Schülerinnen und Schüler relevantes problemhaltiges Thema bearbeitet, z. B.:
 - „Phänomene und Techniken des Lernens“
 - „Analyse und Steuerung von Gruppenprozessen“
 - „Vorurteile gegenüber sozialen Minderheiten – psychologische Erklärungen und Veränderungsmöglichkeiten“
 - „Schüchternheit und ihre Bewältigung“
 - „Aggression – Entstehung und Beeinflussbarkeit“
 - „Bedingungen und Veränderbarkeit des Sexualverhaltens“.
- eine fachspezifische Projektarbeit, in der Schülerinnen und Schüler in autonomen Arbeitsgruppen selbstständig wissenschaftliche Literatur erschließen oder eigene Untersuchungen anstellen und die Ergebnisse ihren Mitschülerinnen und Mitschülern präsentieren, z. B.
 - eine „Imageuntersuchung“ über die eigene Schule
 - eine Untersuchung über die Bedingungen von Schulangst bei Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschülern
 - eine wahrnehmungspsychologische Begutachtung und Optimierung des Layouts der Schülerzeitung
 - eine Sammlung wissenschaftlicher Erklärungs- und Interventionsmodelle zur Aggression und deren Präsentation vor der Lehrerkonferenz
 - Konstruktion und Simulation eines „Assessmentcenters“ für die (fiktive!) Auswahl geeigneter Bewerber auf eine Stellenausschreibung in der Wirtschaft.

- ein fächerverbindendes Projekt, in dem ein Phänomen aus der Perspektive verschiedener Fächer untersucht und bearbeitet wird, z. B. ein Projekt zum Thema
 - „Zeit“ (zusammen mit den Fächern Biologie, Physik, Musik und Kunst)
 - „Kleidung“ (zusammen mit den Fächern Geschichte, Sozialwissenschaften, Englisch, Erdkunde)
 - „Lärm“ (zusammen mit den Fächern Physik, Geschichte, Erdkunde, Latein)
 - „Liebe“ (zusammen mit den Fächern Kunst, Geschichte, Biologie, Literatur).
- ein Praktikum in einem Arbeitsfeld von Psychologinnen und Psychologen, das im Unterricht theoretisch vorbereitet und danach evaluiert wird; z. B. Beobachtung oder auch Assistenz der Arbeit
 - in einem größeren Unternehmen (Betriebspsychologie)
 - eines örtlichen schulpsychologischen Dienstes (Schulpsychologie)
 - in einer Werbeagentur (Werbepsychologie)
 - bei den Technischen Überwachungsvereinen (Verkehrspsychologie)
 - in einer (Jugend-)Strafanstalt (Gefängnispsychologie).

2.3 Obligatorik und Freiraum

Kursthemen und die entsprechenden Unterrichtsvorhaben sind grundsätzlich frei wählbar; ihre sachlogische Anordnung in den Kursen der Jahrgangsstufen 11/I bis 12/II einerseits und in der Jahrgangsstufe 13 andererseits liegt in der Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer.

Die Inhalte des Psychologieunterrichts entstammen den Disziplinen der Psychologie. Für die Auswahl der Inhalte eines Unterrichtsvorhabens gilt das exemplarische Prinzip: Die für den Psychologieunterricht ausgewählten Gegenstände sollen nämlich die Inhalte der Wissenschaft nicht abbilden, sondern lediglich wesentliche Züge „am Beispiel repräsentieren“. Die im Psychologieunterricht bearbeiteten Theorien und Forschungsmodelle stehen also stets exemplarisch für bestimmte wissenschaftliche Grundprinzipien. Die Lehrerinnen und Lehrer entscheiden selbst, welche konkreten wissenschaftlichen Modelle sie wählen wollen.

Bei der konkreten Festlegung von Unterrichtsvorhaben und deren Inhalten treffen die Psychologielehrerinnen und -lehrer einer Schule Absprachen untereinander, und sie beteiligen die Schülerinnen und Schüler an der Themenfindung.

Auch die methodische Gestaltung des Unterrichts liegt prinzipiell in der Verantwortung der Lehrenden. Insbesondere bei Projektarbeiten ist allerdings die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler sowohl an der Themenfindung als auch an der Planung des konkreten Vorgehens unabdingbar, da beides konstitutive Bestandteile eines projektorientierten Unterrichts sind.

Für die drei Bereiche des Psychologieunterrichts gelten die nachfolgenden Festlegungen.

2.3.1 Obligatorik im Bereich I: Hauptströmungen der Psychologie

Im Sinne eines möglichst pluralistischen, mehrperspektivischen Psychologieunterrichts sollten die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der gymnasialen Oberstufe **alle fünf Hauptströmungen und die zugehörigen grundlegenden Aspekte** der Psychologie kennen lernen. Unabdingbar ist dabei jeweils die Vermittlung der folgenden Grundaspekte psychologischer Hauptströmungen:

- 1) die **typischen Gegenstände** (psychischen Phänomene), auf die die jeweilige Hauptströmung ihr Augenmerk richtet
- 2) ihre typischen **Erfassungs- und Erklärungsmuster** für psychische Phänomene und Prozesse
- 3) die wesentlichen **Grundmodelle** und inhaltlichen Kernaussagen, die typischen Fachtermini und Argumentationsweisen
- 4) die typischen **Forschungsmethoden**, möglichst demonstriert an „klassischen“ Experimenten oder Erkenntnismethoden
- 5) wichtige **Forscherinnen und Forscher** als repräsentative Persönlichkeiten der jeweiligen Hauptströmungen
- 6) ihr **Menschenbild**, also ihre spezifische Art, den Menschen zu sehen
- 7) einige wichtige **wirtschaftliche, gesellschaftliche oder ideengeschichtliche Einflüsse** auf die unterschiedlichen Hauptströmungen, aber auch die **historischen Auseinandersetzungen zwischen bestimmten Hauptströmungen**.

2.3.2 Obligatorik im Bereich II: Disziplinen der Psychologie

In den **Jahrgangsstufen 11 und 12** sollen die Inhalte des Psychologieunterrichts in angemessenem Umfang aus folgenden Disziplinen gewählt werden:

- **Allgemeine Psychologie**
- **Sozialpsychologie**
- **Persönlichkeitspsychologie**
- **Entwicklungspsychologie**
- In den vier Halbjahren sollen **zwei verschiedene Anwendungsdisziplinen** in exemplarischen Ausschnitten dargestellt werden. Dies soll geschehen im Zusammenhang mit den jeweils gewählten Grundlagendisziplinen oder Hauptströmungen.

In der **Jahrgangsstufe 13** sollen die Inhalte des Psychologieunterrichts im Bereich II wie folgt festgelegt werden:

- **eine weitere Anwendungsdisziplin in besonderer Vertiefung**
- **wissenschaftstheoretische und wissenschaftshistorische Aspekte** im zusammenfassenden Überblick.

Bei der Darstellung jeder der drei verschiedenen Anwendungsdisziplinen sind stets angemessen zu berücksichtigen:

- ihre grundlegenden Erklärungsmodelle (theoretische Ansätze)
 - die zugehörigen Interventionstechniken und Handlungsformen sowie deren theoretische Begründung
 - Anwendungsfelder, Zielsetzungen, Möglichkeiten und Grenzen.
- (Beispiele vgl. Kap. 3.2.)

2.3.3 Obligatorik im Bereich III: Spezifische Arbeitsformen des Faches

Die Unterrichtsvorhaben innerhalb jeder Jahrgangsstufe sind so zu organisieren bzw. in ihren Rahmenbedingungen anzulegen, dass in ihrer Gesamtheit **alle fünf genannten Arbeitsformen** (vgl. Abschnitt 2.1.2) realisiert werden:

- 1) Psychologische Phänomene beobachten und beschreiben
- 2) Experimente und Untersuchungen planen, durchführen und auswerten
- 3) Erarbeitung wissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten
- 4) Anwendung psychologischer Theorien auf Alltagsphänomene und -problemstellungen
- 5) Verfahren des selbstständigen Einordnens und Bewertens von Ergebnissen psychologischer Forschung.

Projekt- und handlungsorientierte Arbeitsformen sollten in jeder Jahrgangsstufe vorkommen, entweder unter fachspezifischen Aufgabestellungen oder auch zu fachübergreifenden und fächerverbindenden Themen (vgl. dazu Kapitel 3).

2.3.4 Obligatorik im Bereich der Orientierungskriterien

Die inhaltlichen und methodischen Entscheidungen der Bereiche I, II und III führen zu **Unterrichtsvorhaben**, die in ihrer Gesamtheit **allen drei Orientierungskriterien** zu genügen haben:

- **Wissenschaftsorientierung**, z. B. in Form von:
 - Behandlung wissenschaftlicher Gegenstände
 - Wissenschaftsreflexion
 - Herstellen von Bezügen zur wissenschaftlich psychologischen Praxis
 - Interdisziplinarität: fachübergreifende Perspektiven
- **Erfahrungsorientierung**, z. B. in Form von:
 - Alltagsbezug und unmittelbares Erleben
 - praktische Erfahrungen mit der Wissenschaftsmethodik
- **Handlungsorientierung**, z. B. als
 - kursinterne oder schulinterne oder außerschulische Felderfahrungen.

2.3.5 Prinzipien für die Bildung von Kurssequenzen

Für die Bildung von Kurssequenzen über die drei Jahrgangsstufen hinweg gelten folgende Prinzipien:

- 1) Im Sinne eines „Spiralcurriculums“ sollten ausgewählte psychologische Grundprinzipien, grundlegende Theorien aber auch bestimmte Anwendungsbeispiele in den verschiedenen Jahrgangsstufen in immer neuen Kontexten und immer komplexeren Zusammenhängen wiederholt aufgegriffen werden. Zum Beispiel: „operantes Konditionieren“ in der Allgemeinen Psychologie (als allgemeines Lernprinzip), in der Sozialpsychologie (z. B. Normierung von Gruppenverhalten) und bei den Interventionsmethoden der Pädagogischen Psychologie („Verstärker“ in der Erziehung).

- 2) Wissenschaftshistorische und wissenschaftstheoretische Aspekte der Psychologie sollten stets immanent und begleitend in allen Halbjahren berücksichtigt werden. Zur kontinuierlichen Schulung wissenschaftstheoretischen Denkens sollten die Schülerinnen und Schüler möglichst früh mit den verschiedenen Hauptströmungen bekannt gemacht werden. Insbesondere ist von Anfang an die Zuordnung von Forschern, Forschungsmethoden und Erklärungsmodellen zu den entsprechenden Hauptströmungen der Psychologie unerlässlich. Auch hier gilt das „Spiralprinzip“ des ständigen Wachstums an Umfang und Komplexität wissenschaftstheoretischer Überlegungen.
- 3) Bei allen im Psychologieunterricht behandelten Handlungsmodellen der Angewandten Psychologie (z. B. Interventionsmethoden, diagnostischen Verfahren, Verhaltenstechniken) ist eine Vermittlung der jeweils zugrunde liegenden theoretischen Modelle unabdingbar.

2.3.6 Schematischer Überblick

Abbildung 1 zeigt, wie ein Unterrichtsvorhaben konstruiert werden könnte, und hilft zu kontrollieren, ob alle genannten Gesichtspunkte bezüglich der drei Bereiche des Faches wie auch die Orientierungskriterien berücksichtigt sind.

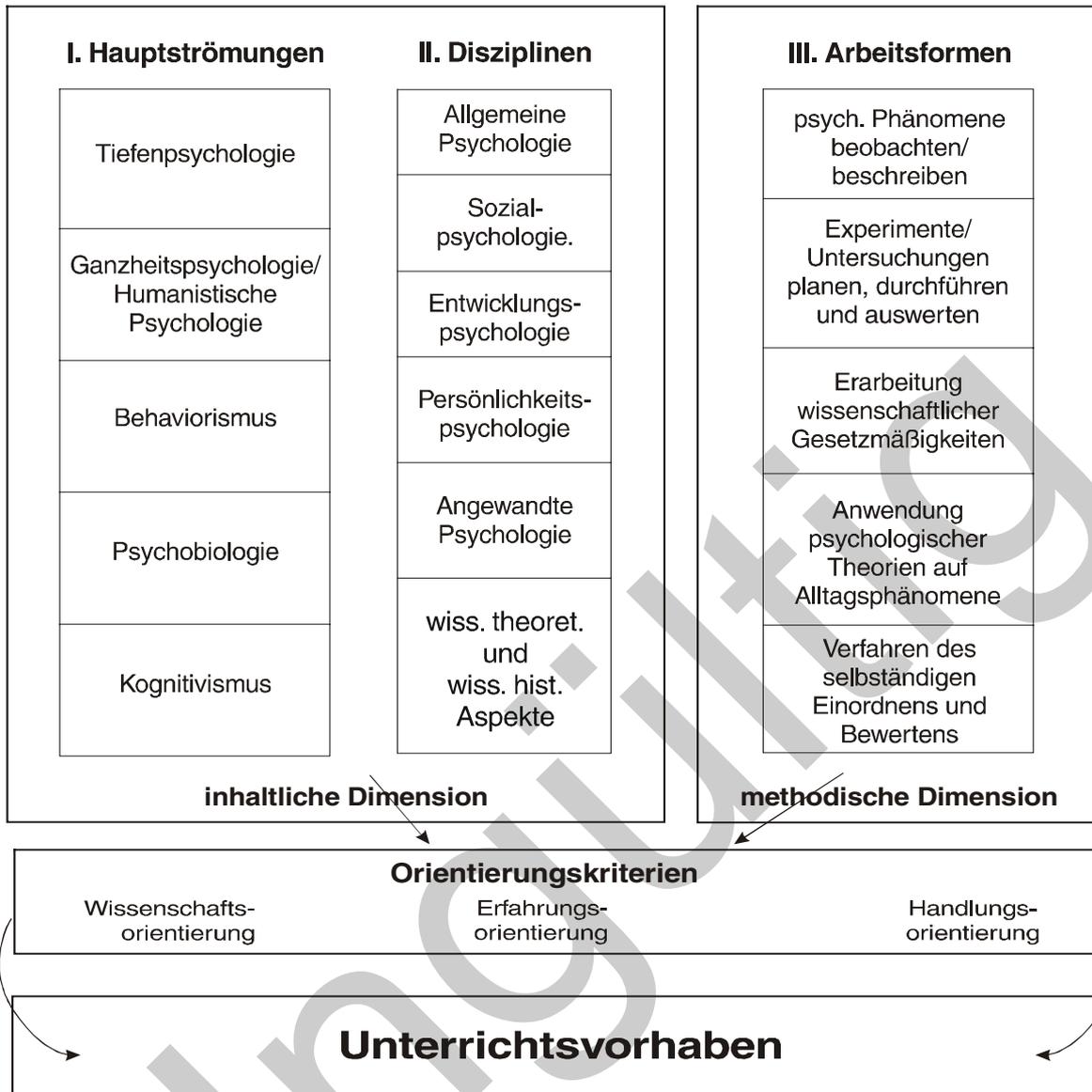


Abb. 1: Die Konstruktion eines Unterrichtsvorhabens unter Berücksichtigung der inhaltlichen und methodischen Komponenten sowie der Orientierungskriterien

2.3.7 Kompetenzerwerb im Psychologieunterricht

Im Verlauf des Psychologieunterrichts sollen die Schülerinnen und Schüler die folgenden Kompetenzen nach und nach aufbauen:

- 1) Sie kennen die fünf psychologischen Hauptströmungen, und zwar
 - ihre wichtigsten Vertreter
 - die zugehörigen zentralen Modelle vom Psychischen
 - ihre wichtigsten und typischen theoretischen Konstrukte und
 - ihre grundlegenden Forschungsmethoden.

- Dabei sollen sie zunehmend in der Lage sein,
- die wissenschaftshistorische Entwicklung der fünf psychologischen Hauptströmungen (wie auch ihre Konkurrenz untereinander)
 - ihre wissenschaftstheoretischen und ethischen Implikationen sowie
 - ihre grundlegenden Menschenbildannahmen zu verstehen und kritisch zu beurteilen.
- 2) Die Schülerinnen und Schüler sollen die gelernten theoretischen Modelle auf verschiedene Phänomene in unterschiedlichen Alltagssituationen anwenden können, wobei sie im Verlauf des Oberstufenunterrichts immer mehr in der Lage sind, bei praktischen Problemstellungen auch verschiedene Erklärungs- und Lösungsansätze heranzuziehen, die sie nach verschiedenen pragmatischen Gesichtspunkten (z. B. Erklärungsstringenz, Plausibilität, Ökonomie) vergleichend bewerten.
- 3) Sie kennen verschiedene, für die Hauptströmungen typischen Interventions-techniken aus den Anwendungsdisziplinen der Psychologie und können diese
- in ihren Zielsetzungen und Funktionsweisen theoretisch erklären
 - aus unterschiedlichen paradigmatischen Perspektiven beurteilen
 - ansatzweise selbstständig in alltags- und schulnahen Situationen anwenden (z. B. Lerntechniken, Problemlösungsstrategien, Konfliktlösungs- und Beratungstechniken, Techniken der Angstbewältigung).
- So erweitern sie immer mehr ihre eigenen Sozial- und Selbstkompetenzen und zwar im Hinblick auf
- Selbstreflexion, Selbstwahrnehmung und Selbststeuerung,
 - Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung in sozialen Situationen und Systemen.
- 4) Die Schülerinnen und Schüler kennen typische psychologische Forschungsmethoden und können einzelne von ihnen exemplarisch auf psychologische Fragestellungen selbstständig anwenden. Sie können außerdem immer komplexere psychologische Problem- und Fragestellungen zunehmend selbstständig und in kooperativen Arbeitsformen bearbeiten. Für beides eröffnen sich insbesondere im Leistungskurs größere Möglichkeiten.
- 5) Durch Erfahrungen bei fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeiten lernen sie immer genauer die typische Zugriffsweise der Psychologie kennen. Außerdem gewinnen sie wachsende Sicherheit darin, die Möglichkeiten anderer Fachdisziplinen bei der Lösung komplexer Probleme mit denen der Psychologie in Beziehung zu setzen. Es wird ihnen zunehmend klar, dass an den komplexen gesellschaftlichen Problemen (z. B.: Umgang mit Minderheiten, Mobbing, Suchtverhalten, Medienwirkung, Umweltverhalten, Börsengeschehen, politisches Handeln, „Risikofaktor Mensch“ in der Technik) zwar immer auch psychologisch Erklärbares mitspielt, dass aber die Probleme nicht mit den Methoden einer Wissenschaft allein erforscht, erklärt und verändert werden können und somit Problemlösungen im Zusammenwirken verschiedener Wissenschaften gesucht werden müssen.

Insgesamt besteht der Lernfortschritt im Verlauf des Psychologieunterrichts der gymnasialen Oberstufe in Folgendem:

- zunehmender Umfang und zunehmende Differenzierung des psychologischen Wissens
- zunehmende Fähigkeit der Anwendung des Wissens in immer komplexeren psychologisch relevanten Alltagssituationen
- zunehmende Selbstreflexion und Reflexion der psychologischen Zusammenhänge mit und innerhalb der sozialen Umgebung
- zunehmende Fähigkeit zu selbstständiger und kooperativer Arbeit an psychologischen Problem- und Fragestellungen aus der alltagsnahen Praxis
- zunehmende Urteilsfähigkeit in Bezug auf die kulturelle, historische Bedingtheit der psychologischen Theorien und Forschungsmethoden
- zunehmende Fähigkeit der kritischen Bewertung psychologischen Wissens und seiner Anwendungen aus dem Blickwinkel verschiedener Wertsysteme
- zunehmende Fähigkeit, die Möglichkeiten und Grenzen der Psychologie bei der Lösung komplexer Probleme auch im Vergleich zu anderen Disziplinen einzuschätzen.

3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation

3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

Es ist Aufgabe des Unterrichts, das im Bildungsauftrag genannte Hauptziel der gymnasialen Oberstufe realisieren zu helfen, auf Studium und Beruf vorzubereiten. Die Unterrichtsorganisation soll dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer vertieften allgemeinen Ausbildung

- eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung erwerben
- und Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit erhalten (vgl. Kapitel 1 der Richtlinien „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“).

Wesentliche Bezugspunkte sind die Dimensionen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, die in den Richtlinien mit

- dem Erwerb wissenschaftspropädeutischen Grundlagenwissens
- der Entwicklung von Prinzipien und Formen selbstständigen Arbeitens
- von wissenschaftlichen Verhaltensweisen
- von Reflexions- und Urteilsfähigkeit

umschrieben werden.

Der Unterricht ist also so anzulegen, dass diese Ziele erreicht werden können. Die Prinzipien, denen hierbei gefolgt werden soll, sind im Kapitel 3 der Richtlinien „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“ beschrieben. Hierbei ist sicherzustellen, dass auf der einen Seite eine gut organisierte fachliche Wissensbasis erreicht wird. Dazu gehören Theorien, Fakten, Methoden- und Prozesswissen. Auf der anderen Seite muss eine Balance zwischen fachlichem Lehren und Lernen in sinnstiftendem Kontext hergestellt werden.

Zusammengefasst soll sich die Unterrichtsorganisation daran ausrichten, dass

- die individuelle Schülerpersönlichkeit mit ihren Vorerfahrungen, Möglichkeiten und Leistungsdispositionen im Blick ist
- Schülerinnen und Schüler aktiv lernen
- sie kooperativ lernen
- Vorwissen abgesichert, aufgegriffen und Lernfortschritt ermöglicht wird
- die Aufgabenstellungen komplex sind
- die Aufgabenstellungen auf Anwendung und Transfer ausgerichtet sind.

Fachliche Systematik, verbunden mit dialogischen, problembezogenen und fachübergreifenden Lernarrangements, sind die inhaltlichen Bezugspunkte für die Lernorganisation (vgl. Kapitel 3 „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“).

3.2 Gestaltung der Lernprozesse

Der Unterricht folgt einer Gesamtplanung, die schüler-, gegenstands- und methodenorientiert ist. Eine zu enge Steuerung des Lernprozesses ist ebenso zu vermeiden wie eine unstrukturierte Offenheit.

Schülerorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, im Unterricht an ihren eigenen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Arbeitens zu folgen.

Gegenstandsorientierung bedeutet, dass die vorgesehenen Unterrichtsinhalte in einem breiten Wissens- und Anwendungsbereich (vgl. Bereiche des Faches) in einer über die drei Jahre der gymnasialen Oberstufe laufenden Sequenz aufgebaut werden, dass Wissenszuwachs entsteht und vernetztes Wissen möglich wird.

Methodenorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Medium der Unterrichtsinhalte die geforderten fachlichen und fachübergreifenden Methoden und die notwendigen Arbeitshaltungen und -dispositionen aneignen.

Der Begriff **Unterrichtsmethode** umfasst die Summe der Unterrichtsschritte, Arbeitsformen, Lehr- und Lernformen, mit deren Hilfe der Unterricht strukturiert wird. Die Unterrichtsmethoden und -organisationsformen sollen durch die in Kapitel 3.1 dargestellten Grundsätze geprägt sein.

Auf gängige Unterrichtsmethoden (z. B. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch etc.), wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Nachfolgend werden die Verknüpfung von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden, d. h. die Lernarrangements beschrieben, die geeignet sind, dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens zu dienen und eine Vernetzung des Wissens zu ermöglichen. Die Formen eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens, die die Schülerinnen und Schüler tätig sein lassen, sind hier von besonderer Bedeutung.

3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird sequentiell aufgebaut. Die fachlichen, fachübergreifenden und methodischen Ziele des Faches sollen am Ende der Jahrgangsstufe 13 erreicht sein.

Folgende Kriterien können bei der Inhaltsauswahl hilfreich sein:

- Der Aufbau der fachlichen Inhalte darf nicht zu einer Stoffhäufung führen. Es gilt das Prinzip des Exemplarischen, das sich auf wesentliche, repräsentative und bedeutsame Fachinhalte beschränkt, die geeignet sind, übertragbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln.
- Die Auswahl der Unterrichtsinhalte soll so erfolgen, dass Vorwissen aktiviert werden kann. Lernzuwachs und Progression müssen deutlich werden.
- Die ausgewählten Inhalte sollen in fachlicher und fachübergreifender Hinsicht methodisch selbstständiges Arbeiten ermöglichen und entsprechende Kompetenzen progressiv aufbauen und sichern.

Die Auswahl und Anordnung der Unterrichtsinhalte baut auf den Vorgaben von Kapitel 2 auf:

- 1) Die Zugehörigkeit der Inhalte zu einer der Hauptströmungen soll so früh wie möglich thematisiert und erläutert werden.

- 2) Alle Unterrichtsinhalte sind gemäß den „Bereichen des Faches“ den psychologischen Disziplinen zu entnehmen. Sie sollen exemplarisch die Grundzüge der jeweiligen Disziplinen widerspiegeln.
- 3) Grundlegende Theorien sollen im Sinne eines spiralförmigen Aufbaus der Gesamtsequenz 11–13 mehrfach wiederholt und vertieft angewendet werden. Zum Beispiel wird das klassische Konditionieren in 11/I eingeführt, in 11/II kann es zur Erklärung emotionaler Lernprozesse in der Schule dienen, in 12/II werden Konditionierungsprozesse bei der Persönlichkeitsbildung behandelt, in 13/I können diese bei der Besprechung von Angstbewältigungsstrategien aufgegriffen werden.
- 4) Die zunehmende Zahl von theoretischen Modellen, die als Repräsentanten bestimmter Hauptströmungen erkennbar gemacht werden, lässt deren Konturen immer deutlicher werden. Dabei ist eine zunehmende wissenschaftstheoretische Reflexion möglich, beginnend mit einem einfachen „Paradigmenvergleich“ hin zu erkenntnistheoretischen und wissenschaftsphilosophischen Grundfragen.
- 5) In allen Unterrichtsvorhaben und Gegenständen ist der Alltagsbezug der Unterrichtsinhalte deutlich herauszuarbeiten. Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sollen ebenso prägender Bestandteil des Unterrichts sein, wie Phänomene des unmittelbaren Erlebens. Die Inhalte sollten so gewählt und variiert werden, dass sie eine Förderung der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, sowie ein breites Spektrum verschiedener Methoden zulassen.

Integration von Inhalten und Methoden: Konstruktion von Unterrichtsvorhaben unter Maßgabe der Orientierungskriterien – aufgezeigt am Beispiel eines Unterrichtsvorhabens: „Grundformen des Lernens“

Das Unterrichtsvorhaben „Grundformen des Lernens“ soll folgende zentrale Elemente enthalten:

- unter Anleitung der Lehrperson werden in der Fachliteratur beschriebene klassische (behavioristische) Experimente von SKINNER sowie die Theorie des operanten Konditionierens erarbeitet. (Wissenschaftsorientierung: Wissenschaftliche Gegenstände)
- die Schülerinnen und Schüler suchen nach Alltagsanwendungen der Theorie. (Erfahrungsorientierung: Alltagsbezug)
- unter Anleitung der Lehrperson wird mit den Schülerinnen und Schülern als Versuchspersonen ein (ganzheitspsychologisches) Unterrichtsexperiment zum „Lernen durch Einsicht“ durchgeführt und ausgewertet. (Erfahrungsorientierung: Unmittelbares Erleben, praktische Erfahrung mit der Wissenschaftsmethodik)
- Schülerinnen und Schüler planen selbstständig in Gruppen ein einfaches (kognitivistisches) Experiment zum „Clustering“, führen es durch, werten es aus und unterziehen es einer methodischen Kritik. (Handlungsorientierung: kursinterne Felderfahrung)
- die drei verschiedenen Lerntheorien werden den Hauptströmungen zugeordnet und daraufhin untersucht, wieweit sie dem Lernenden Autonomie zuschreiben. (Wissenschaftsorientierung: Wissenschaftsreflexion)
- es wird geprüft, inwieweit diese Lernformen im täglichen Schulunterricht vorkommen (Wissenschaftsorientierung: Praxisanwendung, hier in der Pädagogischen Psychologie); Formen des eigenen schulischen Lernens werden untersucht. (Erfahrungsorientierung: Alltagsbezug)

- die einzelnen Lernprinzipien werden (durch Interviews mit Sport- und Musiklehrerinnen und Musiklehrern) daraufhin untersucht und verglichen, inwieweit beim Erlernen einer Sportübung, beim Erlernen eines Musikinstruments darauf zurückgegriffen wird. (Wissenschaftsorientierung: fachübergreifende Perspektive).

3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach

Für die Wahl der fachspezifischen Methoden und für den kontinuierlichen Aufbau eines komplexen Methodenbewusstseins bei Schülerinnen und Schülern sind die Prinzipien der didaktischen Konzeption (insbesondere Kapitel 2) zugrunde zu legen. Zu berücksichtigen ist die inhaltliche Dimension mit den Hauptströmungen und den Disziplinen, wobei die Orientierungskriterien der Wissenschaftsorientierung, der Erfahrungsorientierung und der Handlungsorientierung ihre besondere Leitfunktion erfüllen.

Das bedeutet, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen unmittelbarer Erfahrung und Alltagsbezug sowie theoretischer Durchdringung psychologischer Erklärungsmodelle anzustreben ist.

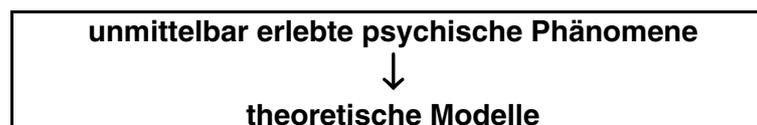
Aus der Mannigfaltigkeit dieser Erklärungsmodelle einerseits und den unterschiedlichen Perspektiven der Hauptströmungen andererseits ergibt sich als besonderes Charakteristikum des Faches eine außergewöhnliche Methodenvielfalt.

Im folgenden Text werden entsprechend dieser Vielfalt fachspezifische Methoden nach vier Gruppen geordnet dargestellt.

Hinweise zu Sozial- und Arbeitsformen siehe Kapitel 4.3.

3.2.2.1 Methoden zur besonderen Förderung der Selbsttätigkeit, der Erfahrungsorientierung und des entdeckenden Lernens

Zur Förderung des entdeckenden Lernens sollten möglichst solche Unterrichtsverfahren bevorzugt werden, die psychologische Theorien und Modelle auf induktive Weise einführen. Dabei kann vom Erleben konkreter Phänomene ausgegangen und deren theoretische Einordnung daran angeschlossen werden. Auf dem Hintergrund des erarbeiteten theoretischen Modells kann dann das konkret erlebte psychische Phänomen in neuem Licht erscheinen.



Induktives Vorgehen zu Förderung des entdeckenden Lernens im Psychologieunterricht

Konkrete Verfahrensweisen zur Ermöglichung entdeckenden Lernens können z. B. sein:

- didaktisch aufbereitete Experimente mit der ganzen Lerngruppe („Unterrichtsexperimente“ z. B. Lernvorteile bei Vorgabe von strukturiertem Material gegenüber unstrukturiertem; Unterrichtsvarianten der beiden Experimente von Asch)
- Demonstrationen einzelner psychischer Phänomene (z. B. Kippbilder, Konditionierung)
- Rollenspiele (z. B. verbales und nonverbales Verhalten in gespielten Konfliktsituationen; Selbstbehauptungstraining; gruppendynamische Übungen)
- Gewinnen von Erfahrungen bei der Teilnahme an psychologischen Tests (z. B. Konzentrationsleistungstests, TAT)
- Feldexperimente (z. B. Provozieren von Imitationsverhalten in der Öffentlichkeit)
- direkte Verhaltensbeobachtung in natürlicher Situation (z. B. im Kaufhaus, Kindergarten oder Straßenverkehr)
- filmische Darstellung von Lebenssituationen
- Analyse von Fallbeispielen
- autobiographisches Material aus der Literatur (z. B. Tagebuch, Brief, Notizen)
- symbolhafte und bildliche Darstellungen (z. B. Märchen, Mythen, darstellende Kunst, Plakate, Kinderzeichnungen, Comics)
- Produkte der Massenmedien (z. B. Zeitungen, Filme, Flugblätter, Hörfunk- und Fernsehsendungen)
- selbst verfasste Berichte über Alltagssituationen, eigene Erlebnisse von Schülerinnen und Schülern oder anderen Personen.

Diese Aktivitäten stellen eine motivierende Abwechslung dar und kommen, da sie mehrere Sinnesbereiche ansprechen, auch unterschiedlichen Lerntypen entgegen. Sie prägen sich zudem besser ein. Die Interaktion innerhalb der Lerngruppe wird gefördert. Die Lehrkraft ist zwar meistens der Initiator und Organisator, tritt aber dann, wenn die Tätigkeit in Gang gekommen ist, zurück. Die Schülerinnen und Schüler sollen möglichst viel selbst tun: Fragen stellen, Hypothesen bilden, eventuell anfallende Daten sammeln und auswerten usw. Sie sind dann im Laufe der Zeit in der Lage, selbstständig zielgerichtete Aktivitäten zu entwerfen und durchzuführen mit minimaler Beteiligung des Lehrers. Insofern fördert diese Art unterrichtlichen Vorgehens die Schülerinnen und Schüler auch in ihrer Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit. Dies schließt jedoch ein, dass eine gründliche theoriegeleitete Auswertung gesammelter Daten bzw. gesammelten Materials folgt und eine methodenkritische Sichtweise angeregt wird.

3.2.2.2 Methoden der Erarbeitung theoretischer Modelle

Vorrangig sind hier Lektüren und eigene schriftliche Zusammenfassungen:

- theoretische Texte aus Lehrbüchern, Nachschlagewerken, Büchern zum Selbststudium u. a.
- theoretische Texte der Originalliteratur (Reader, Auszüge)
- Forschungs- und Untersuchungsberichte (z. B. Darstellung von Originalexperimenten)
- Lehrervorträge zur Explikation theoretischer Modelle

- Ergebnisse von Schülerarbeiten: Hausaufgaben, überarbeitete Mitschriften, Thesenpapiere, Referate, Protokolle von Experimenten und Beobachtungen.

Im Umgang mit Texten und Materialien sollen Fähigkeiten wie Erkennen, Verstehen, Analysieren, Vergleichen, Einordnen, Schlussfolgern etc. entwickelt werden.

Der Einsatz von Originalliteratur hilft den Lernenden, sich in Denk- und Ausdrucksweisen unterschiedlicher Hauptströmungen einzuarbeiten. Besondere Beachtung ist dabei der wissenschaftlichen Fachsprache zu schenken. Der sichere Umgang mit den psychologischen Fachtermini ist ebenfalls ein wichtiges Ziel des Psychologieunterrichts.

3.2.2.3 Methoden der Aneignung paradigmatischer Wahrnehmungsmuster und Erkenntnismuster für Alltagsphänomene

Um im täglichen Leben grundlegende Erkenntnisse (Theorien und Handlungsmodelle) der Wissenschaft Psychologie anwenden zu können, ist es erforderlich, auch in Alltagssituationen die wesentlichen Sichtweisen der Wissenschaft einsetzen zu können. Dazu müssen Schülerinnen und Schüler lernen, psychische Alltagsphänomene aus solchen Perspektiven zu sehen. Das heißt konkret, sie müssen die typischen, von den jeweiligen Hauptströmungen untersuchten, psychologischen Gegenstände und Zusammenhänge „spontan“ erkennen und aus der Komplexität der realen Situation ausgliedern können. Erst auf dieser Grundlage ist es möglich, die zugehörigen wissenschaftlichen Theorien und Handlungsmuster einzusetzen.

Die Themen einer Unterrichtssequenz der Jahrgangsstufen 11 bis 13 sind nun so anzulegen, dass die psychologischen Paradigmen (Hauptströmungen) wiederholt zur Erklärung eingesetzt werden, wobei sie stets weiter zu differenzieren und zu vertiefen sind. Um mit der Zeit eine „Automatisierung“ dieser Wahrnehmungsmuster zu erreichen, ist es erforderlich, diese bei jedem Einsatz zu benennen und ihre Grundaspekte immer wieder bewusst zu machen.

3.2.2.4 Methoden des Operierens mit psychologischem Wissen: drei Ebenen der Reflexion

Erste Ebene

Kennenlernen der Hauptströmungen der Psychologie durch Entdecken, durch Erfahrung sowie theoretische Erarbeitung.

Zweite Ebene

Indem die Schülerinnen und Schüler die wesentlichen inhaltlichen Kernaussagen, die Fachtermini und Argumentationsweisen und das Menschenbild der einzelnen Hauptströmungen erfassen, sollen sie in die Lage versetzt werden, aus der Sicht der unterschiedlichen behandelten Positionen zu analysieren, zu argumentieren, zu werten und empirisch zu arbeiten.

Dabei bedeutet

- analysieren
 - psychische Phänomene in der Rolle eines Vertreters der jeweiligen Hauptströmung betrachten (typische Wahrnehmungsmuster)
 - Zusammenhänge in der für die Hauptströmung typischen Art interpretieren (Interpretationsmuster)
 - für die Darstellung von psychischen Sachverhalten die jeweils dominierenden Darstellungsmuster verwenden
- argumentieren
 - die für die jeweilige Hauptströmung charakteristische Fachsprache verwenden
 - die typischen Argumente in den entsprechenden Zusammenhängen anbringen und Gegenargumente aus anderen Hauptströmungen entkräften
- werten
 - bei der Argumentation die entsprechenden Wertmaßstäbe heranziehen und deren Anwendung begründen
 - die Hintergrundannahmen der jeweiligen Hauptströmung bewusst nutzen
- empirisch arbeiten
 - Beobachtungsinstrumente und
 - Experimente, die für die unterschiedlichen Hauptströmungen repräsentativ sind, kennen, entwerfen, nutzen und beurteilen.

Dritte Ebene

Nun sollen die unterschiedlichen Hauptströmungen verglichen werden. Dies bedeutet, Parallelen und Unterschiede in Theorie und Praxis herauszustellen und die philosophischen und historischen Hintergründe zu erfassen.

3.2.2.5 Verbesserung von Lern-, Selbst- und Sozialkompetenz durch den Psychologieunterricht

Wie in andern Fächern werden auch im Psychologieunterricht zur Förderung von Lern-, Selbst- und Sozialkompetenz bestimmte Unterrichtsmethoden eingesetzt (z. B. Gruppenarbeit, selbstständige Projektarbeit, Moderation, Präsentation). Im Psychologieunterricht eröffnet sich aber darüber hinaus eine weitere Dimension: Das theoretische Wissen (zum Beispiel über nonverbales Verhalten, Lernprozesse, gruppenspezifische Gesetzmäßigkeiten, unbewusste Vorgänge, Motive und Einstellungen) bietet bei seiner Bearbeitung im Unterricht die einzigartige Möglichkeit des bewussten und theoretisch reflektierten Umgangs mit den zu erwerbenden Haltungen und Verhaltensweisen. Schülerinnen und Schüler lernen über die intuitive Handlungsebene hinaus auch die bewusste wissenschaftliche Reflexion ihrer eigenen Lern-, Selbst- und Sozialkompetenz.

a) Der Zusammenhang von Theorie, Inhalt, Verhalten und Kompetenzerwerb

Die folgende Tabelle zeigt nur an einigen Beispielen die Zusammenhänge auf:

Unterrichtsinhalte:		
Theorie	Gegenstände	Verhaltenskompetenzen
1. Verbesserung von Lernkompetenz		
Klassisches Konditionieren	Verbindung von Reizen/af-fektive Begleitprozesse des Lernens/Lernhemmungs-ängste	Günstige Gestaltung individu-eller Lernbedingungen/Ort und Zeit; Desensibilisieren eigener Ängste und Hemmungen
Operantes Konditionieren	Lohn/Strafe/Verstärker Lob/Lernen am Erfolg	Lernen mit Hilfe von Selbstver-stärkung/selbst gesteuertes Training/Programmiertes Ler-nen
Kognitive Speichermodelle	Clustering/Netzwerke/Chunks	Strukturieren von Information/Mnemotechniken erwerben
Problemlöse-techniken	Begriffsbildung/Hypothesen-bildung/Zielanalyse/Pro-blemräume/ vernetztes Den-ken vs. lineares Denken	Effektive Problemlösestra-tegien einüben; Hemmungen beim Problemlöseverhalten überwinden lernen; Planung von Zeit und Arbeit
Skills/habits	Gewohnheiten, Merkmale als Erlerntes	Automatisierung von Lerntechniken/eigene Techniken erken-nen, neue erwerben
2. Verbesserung von Selbstkompetenz		
Attribuierung	Externale vs. internale/per-sönliche vs. allgemeine Attri-buierung von Erfolg und Misserfolg	Bewusstmachung der eigenen Attribuierungsmuster bei Er-folg und Misserfolg/kognitive Umstrukturierung hemmender Attribuierungsmuster/Hilfe su-chen
Motive	Erwerb und Messung von Motiven (z. B. Leistungsmo-tiv)	Den eigenen Typus kennen-lernen (z. B. Erfolgs- oder Misserfolgsmotiviertheit)
Kognitive Disso-nanz	Diskrepanz zwischen Ein-stellung und Verhalten	Eigene Lösungen für solche Dissonanzen entdecken
Einstellungen	Entstehung und Verände-rung von Einstellungen	Methoden der Einstellungsän-derung anwenden
Selbstkonzept/Selbstwertgefühl	Erwerb, Bedeutung	Sich selbst besser verste-hen/Wirkung eigenen Verhal-ten auf das Selbstwertgefühl anderer beachten
Theorien der Angst	Angst/Ängstlichkeit/Arten von Angst/Muster von Erklä-rungen/Coping/Vermei-dungslernen	Sich eigene Ängste und deren Wirkung im Alltag bewusst ma-chen, eigene Copingstrategien kennenlernen/Selbstbehauptungstraining

Das topologische Modell	Zugänge zum Unbewussten und Vorbewussten	Unbewusste Prozesse im Alltag kennen lernen (z. B. Übertragungsprozesse); eigene Fehlleistungen und Träume ernst nehmen
Testtheorie	Arten von Tests/Gütekriterien/ Kriterien zur Einschätzung von Tests	Die Subjektivität von Urteilsprozessen kennen lernen, Sicherheit in Testsituationen gewinnen
3. Verbesserung von Sozialkompetenz		
Gruppengesetzlichkeiten	Gruppennorm/-druck/Asch, Sherif-Experimente/Gruppenpositionen/ Gruppendynamik	Aktiver und reflektierter Umgang mit Gruppenprozessen: Gruppen moderieren und leiten lernen/sich in der Gruppe behaupten können, sich zurücknehmen/Nutzen von Gruppenleistung erkennen
Interaktion (Modell von Schulz v. Thun/ Watzlawick) Kommunikation	Sach- Beziehungsebene/ vier Seiten der Interpretation von Botschaften/verbale vs. Nonverbale Kommunikation	Eigenes Interaktionsverhalten differenzierter wahrnehmen und steuern; reflektierter Umgang mit kommunikativen Prozessen
Konflikt-/Konfliktlösungsmodelle	Unbewusste Übertragungen als Konfliktursache/Interessenkollisionen/Rollendiffusion/ Bewältigung von Konflikten	Konflikte/Konfliktursachen erkennen; Konfliktbewältigungsstrategien lernen
Hypothesentheorie/ Soziale Wahrnehmung	Einfluss von Einstellungen und Interessen auf die Wahrnehmung/ Halo-Effekt/ erster Eindruck/Grundlagen sozialer Vorurteile	Differenzierte, vorsichtige Personenbeurteilung; Maßnahmen gegen die Entstehung und Aufrechterhaltung sozialer Vorurteile beherrschen
Modellernen	Experimente/Wirkung von Modellen	Sich selbst als Modellfigur sehen und sich entsprechend verhalten
Humanistische Psychologie/Rogers nichtdirektives Gespräch	Die 3 Variablen des Therapeuten-/Beraterverhaltens	Effektiveres, verständnisvolleres Gesprächsverhalten

Die Förderung der Kompetenzen durch die Unterrichtsinhalte wird mit allen Unterrichtsmethoden gewährleistet, die den Transfer des psychologischen Wissens auf Alltagssituationen ermöglichen (siehe dazu Kapitel 3.2.1 sowie das folgende fachspezifische Beispiel für soziale Lernprozesse: Konflikte verstehen und bewältigen).

b) Konflikte verstehen und bewältigen – Ein Beispiel zum Erwerb von Sozialkompetenz an Inhalten des Psychologieunterrichts

Im Verlauf der Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird die Thematik „Konflikt“ im Unterricht hinterfragt, fachlich untersucht und in Übungen verarbeitet. In der Jahrgangsstufe 11/I gewinnen die Schülerinnen und Schüler Zugang durch eine Erhebung zu ihrer persönlichen Einstellung zu Konflikten. Sie erwerben fachliche Kenntnisse, z. B. dass ihre Einstellungen Einfluss auf ihre Wahrnehmung, Gefühlslage und ihr Verhalten und damit auch auf die jeweilige Konfliktbewältigung haben.

Die Übung „alte Frau/junge Frau“ weist auf die Mehrdeutigkeit von Wahrnehmung, die auch in zwischenmenschlichen Situationen wirksam werden kann, wodurch eine wichtige Ursache für Konflikte gefunden ist.

Als weitere Übung wird ein Rollenspiel durchgeführt, in dem in einem Gespräch eine Lehrerin oder ein Lehrer und eine Schülerin oder ein Schüler ihren Konflikt bezüglich der Benotung einer Klausur behandeln. Gezielte Beobachtungsaufgaben und deren Auswertung erfassen die Merkmale eines zwischenmenschlichen Konflikts in den Bereichen Kommunikation, Wahrnehmung, Einstellung.

Danach wird ein 6-Phasen-Modell kooperativer Konfliktbewältigung in Umrissen vorgestellt, dessen Einzelaspekte erst in späteren Kursthemen vertieft behandelt werden. Auf diese Weise bleibt die Zielsetzung und Thematik in allen folgenden Kurshalbjahren im Blick. Weitere Möglichkeiten zur Konfliktbewältigung werden theoretisch und in Handlungen eröffnet und verstärken die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Das Modell bezieht sich auf die Konfliktbewältigung zwischen unmittelbar betroffenen Parteien:

Phase A: Der Konflikt beginnt in der Person, wenn sie wahrnimmt, dass eine andere sie behindert. Normalerweise reagieren Menschen darauf mit erhöhter Erregung. So setzt der Prozess der Konfliktbewältigung in der Person ein: Ihre erste Aufgabe ist es, die eigene Erregung unter Kontrolle zu bringen.

Phase B: Es muss nun eine Beziehung zur anderen Konfliktpartei hergestellt werden als Grundlage zur besten Lösung. Vertrauensbildende Massnahmen sind daher der nächste Schritt.

Phase C: Vertrauen braucht Vergewisserung durch offene Kommunikation.

Phase D: Jetzt wird das Thema des Konflikts aufgegriffen in Richtung auf eine gemeinsame Lösung.

Phase E: Die Lösung, auf die sich die Parteien einigen, muss durch Normen und Regeln abgesichert werden, damit das Vertrauen nicht überstrapaziert wird.

Phase F: Der Konflikt ist beseitigt. Entscheidend ist, dass die Bewältigung von beiden Seiten innerlich akzeptiert und verarbeitet wird.

Das frühere Rollenspiel soll nach diesem Modell noch einmal wiederholt und beobachtet werden, worauf eine weitere Auswertung erfolgt.

In der Jahrgangsstufe 11/II werden im Rahmen der Thematik „Entwicklung“ Verhaltensweisen von Jugendlichen bei Konflikten (kooperativ, individualistisch, kon-

kurrierend) in Rollenspielen mit kontroversen Positionen nachgestellt und die Wirkung von Einstellungen bei der Konfliktbewältigung beobachtet. Konfliktsituationen sollten nicht nur aus der Schulwelt, sondern auch aus anderen Lebenszusammenhängen gewählt werden.

Die Themen der folgenden Jahre bieten eine Reihe von Möglichkeiten zur erweiterten theoretischen Unterweisung und handlungsorientierten Einübung in Konfliktbewältigung. Im Bereich der kognitiven Psychologie beim Thema „Problemlösen“ können in Rollentauschspielen Strategien der Konfliktbewältigung – Problemlösungsstrategie und Poker-Strategie – bewusst gemacht und eingeübt werden. Die Thematik „Sozialpsychologie“ bietet im breiten Feld der Behandlung von Gruppenstrukturen weitere Möglichkeiten. Hier gilt es z. B. Konfliktstile theoretisch aufzuarbeiten und in Rollenspielen umzusetzen. Ein anderer Zugriff wäre offene und geschlossene Kommunikationsmuster zu identifizieren und im Rollenspiel auszuprobieren. Auch die Psychoanalyse liefert Erklärungen zur Entstehung und zum Umgang mit Konflikten, z. B. durch die Abwehrmechanismen. Hier könnten in einer Übung Extreme im Umgang mit Konflikten ausgemacht werden – „Abwehren oder Wüten?“.

Zum Abschluss einer dreijährigen Sequenz bekommen die Lernenden eine Konfliktsituation als Gruppenaufgabe, die sie in einem Rollenspiel schriftlich und darstellend bearbeiten, wobei in der Anwendung des 6-Phasen-Modells die erworbenen Kenntnisse und Strategien zielgerichtet genutzt werden sollen.

Auf diese Weise könnte in der Verzahnung einer Reihe von Kursthemen und durch Handeln im Unterricht ein ganzheitlicher und langzeitlicher Prozess von Konfliktverständnis und Konfliktbewältigung in Gang gesetzt werden.

3.2.2.6 Facharbeit

Wissenschaftspropädeutisches Lernen zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien und Formen selbstständigen Lernens vertraut zu machen. Facharbeiten sind hierzu besonders geeignet. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler soll im Verlauf der Schullaufbahn eine Facharbeit anfertigen.

Facharbeiten ersetzen in der Jahrgangsstufe 12 nach Festlegung durch die Schule je eine Klausur für den ganzen Kurs oder für einzelne Schülerinnen und Schüler. Eine Facharbeit hat den Schwierigkeitsgrad einer Klausur; sie soll einen Schriftumfang von 8 bis 12 Seiten (Maschinenschrift) nicht überschreiten. Gleichartige Arbeiten gehören zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“.

Die methodischen Anforderungen an eine Facharbeit sind im Unterricht vorzubereiten. Unter Umständen ist es zweckmäßig, wenn diese Aufgabe nach Absprache in der Schule vom Fach Deutsch übernommen wird.

Kriterien der Themenauswahl:

- Anbindung an den Unterricht
- Einbindung der Ergebnisse in den Unterricht

- Beispiele für Gegenstände von Facharbeiten:
 - Recherchen im Internet z. B. über ein Forschungsprojekt an einer Universität
 - Teilnahme an einem im Internet angebotenen psychologischen Experiment und Bericht darüber
 - Sichten von CD-ROMs über standardisierte Testverfahren am Computer (Demonstrationsexemplare)
 - Besuch einer psychologischen Beratungsstelle, Interviews mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Bericht darüber
 - Kontakte mit einer Werbeagentur mit dem Ziel zu recherchieren, inwieweit psychologische Modelle verwendet werden
 - Kontakt mit Personalbüros von Firmen in der Schulumgebung mit dem Ziel die Modi der Einstellung von Berufsanfängern zu eruieren
 - Bericht über die Arbeit und Ausbildung psychologisch geschulter Polizeikräfte
 - Durchführung einer Untersuchung, ihre theoretische Grundlegung und Interpretation (z. B. systematische Beobachtung von Störverhalten in der Mittelstufe; typische Attribuierungsmuster von Schülerinnen und Schülern der Orientierungsstufe)
 - Aufarbeitung neuerer theoretischer Ansätze in Ergänzung zu bekannten Theorien (z. B. ganzheitspsychologische Theorien)
 - Betreuung eines kleinen Projektes durch eine einzelne Schülerin oder einen einzelnen Schüler (z. B. Lerntechniken in der Orientierungsstufe) einschließlich der Beschreibung der theoretischen Grundlagen
 - Herstellung eines kreativen Produktes mit Darstellung des theoretischen Hintergrundes (z. B. Antiraucherplakate mit werbepsychologischer Begründung; Entwurf einer Rollenspielszene).

3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation

Fachübergreifender Unterricht findet zunächst im Fach selber statt; er besteht aus dem „Blick über den Tellerrand“ in Gestalt von Exkursen oder der Reflexion der fachlichen Fragestellung und ihrer Plausibilität und Grenzen.

Fächerverbindender Unterricht besteht in der themen- oder problembezogenen Kooperation zweier oder mehrerer Fächer, wenn es gilt, „quer liegende“ Themenstellungen unter verschiedenen Fachperspektiven und Fachkategorien zu betrachten und dabei mehr als nur die Summe von Teilen zu erkennen. Fächerverbindender Unterricht ist organisatorisch und planerisch aufwendig. Er kann in den Schwerpunkten eines Schulprofils entwickelt werden. Da die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn an **einer** übergreifenden Veranstaltung teilnehmen sollen, müssen die Schulen, sofern sie keine Schulprofile (Fächerkopplungen) aufweisen, entsprechend langfristig planen.

Projektorientierter Unterricht ist anwendungsbezogen, kurzphasig, kompakt, produktorientiert. Er muss in der Themenstellung erkennbar „besonders“ und machbar sein. Er kann im Fach selbst oder fächerverbindend stattfinden.

Fächerverbindender Projektunterricht findet in **übergreifenden Projektveranstaltungen** statt. Diese Veranstaltungsform soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, erlernte Arbeitsmethoden aus unterschiedlichen Fachbereichen selbstständig auf ein komplexes Problem zu beziehen und ein Problem aus der Perspektive mehrerer Fächer zu sehen. Projektveranstaltungen bieten auch die Gelegenheit zur Teamarbeit. Diese Veranstaltungen sind unter bestimmten vorher festgelegten Leitfragen langfristig aus dem Fachunterricht heraus zu entwickeln. Die von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen werden im Rahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ beurteilt.

Da solche Projektveranstaltungen stufenspezifische Ziele verfolgen, sind sie im Hinblick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel auf eine Jahrgangsstufe zu beschränken.

3.2.3.1 Formen fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernens

a) Fachübergreifender Psychologieunterricht

Fachübergreifend ist Psychologieunterricht, wenn bewusst über die Grenzen des Faches hinaus inhaltliche und methodische Bezüge zu anderen Fächern hergestellt werden. Verwandte Elemente und Perspektiven anderer Fächern ergänzen ein Thema des Psychologieunterrichts.

So wird z. B. bei der Behandlung des Themas Gesundheit im Psychologieunterricht zurückgegriffen auf Kenntnisse aus dem Fach Biologie aus der Einheit Humanphysiologie und Gesundheit. Entweder durch Vortrag von Lehrenden oder durch Beiträge von Schülerinnen oder Schülern, die den Biologiekurs besuchen, werden die Grundlagen physiologischer Vorgänge unter dem Aspekt der Gesundheitsvorsorge und Kenntnisse über Komponenten des Immunsystems in den Psychologieunterricht hineingetragen.

b) Fächerverbindender Unterricht in verschiedenen Fächern mit Beteiligung des Psychologieunterrichts

Fächerverbindendes Lernen findet in verschiedenen Fächern statt. Dort werden wechselseitige Bezüge zwischen den Fächern hergestellt, in Kenntnis der Tatsache, wann das entsprechende Thema in dem anderen Fach behandelt wird.

Beim fächerverbindenden Lernen kooperieren die Fächer phasenweise, d. h. während einer oder mehrerer Unterrichtswochen oder für die Zeit einer Unterrichtseinheit. Die Fachlehrer zweier oder mehrerer Fächer informieren sich gegenseitig über die fachlichen Inhalte und führen zeitliche und curriculare Absprachen innerhalb der Schule durch. Für das fächerverbindende Lernen gibt es verschiedene unterrichtliche Verfahren.

3.2.3.2 Beispiele psychologischer Themen im fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernen

Es werden im Folgenden einige Themen des Psychologieunterrichts aufgeführt und exemplarisch eine Verbindung zu Themen anderer Fächer hergestellt. Es ist grundsätzlich möglich, jedes der genannten Themen in jeder der oben aufgeführten Formen fachübergreifenden oder fächerverbindenden Unterrichts durchzuführen.

Thema	Psychologie	andere Fächer
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenprozesse • Beziehungen • Störungen 	<p>Deutsch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verbale Kommunikation • Kommunikation durch Texte (Rhetorik) <p>Philosophie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachphilosophie <p>Biologie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evolution von Signalen <p>Kunst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsdesign
Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltgesetze • soziale Wahrnehmung • Personenwahrnehmung 	<p>Deutsch:</p> <p>Textverarbeitung als subjektives Phänomen</p> <p>Philosophie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkenntnistheorie • Probleme der Wahrheit • Bestimmung der Wirklichkeit <p>Biologie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Physiologische Grundlagen der Sinnesorgane • Bewusstsein <p>Physik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bezugssysteme
Gesundheit	<ul style="list-style-type: none"> • Stressentstehung und -bewältigung • Persönlichkeit • Gesundheitsverhalten/ Einstellung • Psychosomatik (UBW) 	<p>Biologie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Humanphysiologie und Gesundheit • Komponenten des Immunsystems <p>Sport:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesundheit verbessern/Gesundheitsbewusstsein entwickeln
Medien	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Medien • Einstellung zu Medien • Wirkung v. Medien (z. B. Modell, Identifikation, Katharsis) • Informationspsychologie 	<p>Deutsch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texte der Massenmedien • Informations- und Kommunikationstechnologie <p>Philosophie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ästhetik • Technikphilosophie <p>Sozialwissenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> • politisches Lernen und politische Aktionen

		<p>Biologie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Wahrnehmung ● Informationsverarbeitung <p>Physik/Technik:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Informationstechnologien
Liebe und Partnerschaft	<ul style="list-style-type: none"> ● Bindung ● Paarsysteme ● Attraktionsforschung ● systemische Therapie 	<p>Philosophie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ethik/Freiheit und Determination ● Anthropologie <p>Sozialwissenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Wertewandel und Familien-Strukturen <p>Biologie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Verhalten, Fitness, Anpassung ● Paarungssysteme ● Fortpflanzungsstrategien <p>Religionslehre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● verantwortliches Handeln aus christlicher Sicht <p>Geschichte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Geschlechterrolle im historischen Wandel
Kreativität	<ul style="list-style-type: none"> ● produktives Denken ● kognitive Umstrukturierung ● laterales Denken (Brainstorming) ● Sublimierung ● Hemmung/Angst 	<p>Deutsch:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● kreative Textproduktionen <p>Philosophie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ästhetik <p>Kreativität:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Erfahrung mit künstlerischer Produktion
Werbung	<ul style="list-style-type: none"> ● unbewusste Prozesse ● Konditionierung ● Einstellungen ● Prozesse der Wahrnehmung 	<p>Deutsch:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Werbung und Sprache/Kommunikation <p>Biologie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Wahrnehmung <p>Kunst:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Gestaltung und Design
Kooperatives Arbeiten/Konfliktbewältigung	<ul style="list-style-type: none"> ● unbewusste Konfliktdynamik ● systemische Prozesse ● erlernte Reflexe ● Einstellungen ● Problemlösestrategien 	<p>Deutsch:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● zielgerichtetes Argumentieren ● rationale Überzeugungen ● Kompromisse schließen <p>Sozialwissenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● globale und lokale Konflikte im Regelsystem <p>Philosophie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ethik/Anwendungsbereich ● Rechts-/Staatsphilosophie <p>Geschichte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Konflikte, Kriege und Friedensordnungen

3.2.3.3 Handlungs- und projektorientierte Unterrichtsformen

Handlungs- und projektorientierter Psychologieunterricht ist eine Unterrichtsform, die folgenden Kriterien genügt:

- 1) Schülerinnen und Schüler arbeiten möglichst selbstständig an einer geeigneten umfangreicheren Thematik. Dies geschieht in der Regel im Rahmen des normalen Fachunterrichts.
- 2) Sie arbeiten wenn möglich in Arbeitsgruppen, die ihren Arbeitsprozess selbst planen und steuern.
- 3) Die Arbeitsgruppen einigen sich auf eine Präsentationsform des gemeinsamen Arbeitsergebnisses (vgl. 2.2.2).
- 4) Am Ende jeder Projektarbeit steht eine Evaluationsphase, in der rückblickend sowohl Arbeitsprozesse als auch Ergebnisse und Präsentationen kritisch betrachtet werden.
- 5) Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer im projektorientierten Unterricht zielt stets auf Unterstützung autonomer, selbstbestimmter Lernprozesse.

Die folgenden Beispiele für projektorientierten Psychologieunterricht können in einem Zeitraum von 5 bis zu 15 Unterrichtsstunden durchgeführt werden. Dabei ist darauf zu achten, dass die Projekte innerhalb der Unterrichtssequenz so platziert werden, dass die notwendigen fachlichen Voraussetzungen vorhanden sind.

Beispiel 1: Untersuchung zum Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht verschiedener Fächer

Ein Psychologiekurs beobachtet während der Unterrichtszeit verschiedene Klassen der Unter- und Mittelstufe in verschiedenen Fächern. Hypothese: In manchen Fächern (z. B. Deutsch, Mathematik) verhalten sich Schülerinnen und Schüler disziplinierter als in anderen Fächern (z. B. Kunst, Musik), was jedoch dort auch stärker toleriert wird. (Zeitbedarf: ca. 5 Stunden)

Notwendige fachliche Voraussetzungen: Operationalisierung von Variablen, systematische Beobachtung, Gütekriterien (Validität, Reliabilität, Objektivität).

Verlauf

- 1) Organisationsphase: Klären, welche Fächer in welchen Klassen während der Unterrichtszeit des Psychologiekurses beobachtet werden können. Welche Lehrerinnen und Lehrer sowie Klassen sind bereit, sich beobachten zu lassen?
- 2) Vorbereitung:
 - Operationalisierung der Variablen („Fehlverhalten im Unterricht“: Zwischenrufen, Reden mit Nachbarn, Essen ...; „Lehrersanktionen“: Ermahnung, Klassenbucheintragung, vor die Tür schicken ...)
 - Erstellen von Strichlisten mit Beobachtungskriterien
 - Festlegung der Beobachtungsgruppen, Zeitplanung
- 3) Durchführung: Beobachtungszeitraum: eine Schulstunde

- 4) Auswertung: Computerauswertung, Vergleichsgraphiken, evtl. „Hypothesen testen“
- 5) Evaluation:
 - Nachgespräch mit den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern und ihren Klassen
 - Diskussion der Ergebnisse
 Mögliche weitere Untersuchungsgegenstände:
 - Rollenerwartung der Geschlechts- und Berufsrolle von Jungen und Mädchen und ihre Veränderung seit den 70er Jahren
 - Gruppenzwang in den Jahrgangsstufen 7 und 9
 - Toleranz gegenüber deviantem Verhalten im Wandel des Jugendalters
 - Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen
 - Familienbeziehungen der Jugendlichen
 - Untersuchung zur Stereotypie Jugendlicher bezüglich Deutschen, Italienern, Engländern
 - Wertvorstellungen im Jugendalter
 - Jugend – Drogen und Alkohol
 - Jugend und Okkultismus
 - Jugend und Idole

Beispiel 2: Schülerinnen und Schüler führen eine Schulimage-Untersuchung durch

Ein Psychologiekurs entwickelt einen Fragebogen zum Image der eigenen Schule, wendet diesen auf eine größere Personenstichprobe an, wertet die Ergebnisse aus und präsentiert sie in der Schulöffentlichkeit.

Notwendige fachliche Voraussetzungen: Grundlagen von Fragebogentechniken (hier: Ratingfragebogen mit Likert-Skalen); grundlegende statistische Auswertungsverfahren, Stichprobenproblematik (Zeitbedarf: ca. 10 Stunden).

- 1) Sammeln von Aspekten, die in Bezug auf das Schulimage von Belang sind:
 - Brainstorming im Kurs; Kartenabfrage und Metaplan; Vorstrukturierung der Inhaltsbereiche
 - ergänzend: offene Befragung wichtiger Gruppen (Schulleitung, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern)
- 2) Erstellen eines standardisierten Fragebogens mit Likert-Ratingskalen: pointiert formulierte Aussagen über die Schule können angenommen (stimmt genau) oder abgelehnt (stimmt überhaupt nicht) werden. Schülerinnen und Schüler arbeiten selbstständig in Themen zugeordneten Gruppen.
- 3) Anwendung des Fragebogens auf eine möglichst repräsentative Personenstichprobe (Verfahren z. B.: Alle Schülerinnen und Schüler befragen ca. 20 Personen und variieren dabei Alter, Geschlecht, Beruf, Wohnort ...)
- 4) Auswertung und Vorbereitung der Präsentation: Veranschaulichung der Daten auf Folien und Plakaten, Erstellen eines Begleittextes, Vorbereitung eines Vortrags

- 5) Präsentation und Veröffentlichung, z. B.:
 - Schülervorträge vor der Lehrer- und Schulkonferenz, der Elternpflegschaft
 - Erstellen eines Beitrags für die Schülerzeitung
 - Nach Absprache mit der Schulleitung: Erstellen eines Artikels für die Lokalpresse
- 6) Evaluation des Projekts
 - durch Befragung der Adressaten (vgl. Punkt 5)
 - durch Reflexion der Arbeitsprozesse

Beispiel 3: Schülerinnen und Schüler vermitteln Lerntechniken für Unter- und Mittelstufenschülerinnen und Unter- und Mittelstufenschüler

Ein Psychologiekurs entwickelt einen Kurs „Effektives Lernen“ und führt diesen mit verschiedenen Schulklassen der Unter- und Mittelstufe durch.

Notwendige fachliche Voraussetzungen: Verschiedene Lerntheorien verschiedener paradigmatischer Herkunft (z. B.: Speichertheorien, Lernen durch Einsicht, Konditionierungstheorien, biologische Lerntypen) (Zeitbedarf: ca. 15 Stunden).

- 1) Sammel- und Orientierungsphase: In Dreiergruppen wird zunächst ohne thematische Festlegung Literatur zum Thema gesichtet
- 2) Koordinationsphase (im Plenum): Berichte der einzelnen Arbeitsgruppen, Untersuchung auf Überschneidungen und Lücken; endgültige Themenfestlegung und -zuordnung zu den Arbeitsgruppen
- 3) Erarbeitungsphase: Jede Gruppe erstellt eine kleine didaktische Einheit, in der eine Lerntechnik vorgestellt, erläutert und (z. B. durch kleine Experimente) demonstriert wird. Außerdem werden konkrete Anwendungsbeispiele genannt.
- 4) Erprobungsphase im Kurs durch Simulationsspiele: Die verschiedenen didaktischen Einheiten werden von den Arbeitsgruppen vorgestellt; die Mitschülerinnen und Mitschüler nehmen die Rolle von Unter- und Mittelstufenschülerinnen und Mittelstufenschülern an.
- 5) Kursdurchführung in verschiedenen Klassen (Schüler lehren Schüler) in Zusammenarbeit mit verschiedenen Lehrerinnen und Lehrern
- 6) Evaluation
 - mit den „Klienten“ und ihren Lehrerinnen und Lehrern (Fragestellungen und Verfahren z. B. Blitzlicht werden vorher vorbereitet!)
 - im Kurs Selbstanwendung der vermittelten Lerntechniken: Wurden die vermittelten Prinzipien effektiveren Lernens auch in der eigenen didaktischen Einheit beachtet?

Weitere Beispiele für kleinere und größere Projekte finden sich in 2.1.2 Bereich III: „Spezifische Arbeitsformen des Faches“, in 2.2.2 „Orientierungskriterien“ unter Erfahrungsorientierung und Handlungsorientierung, in 3.2.2.5 „Verbesserung von Lern-, Selbst- und Sozialkompetenz durch den Psychologieunterricht, in 3.2.2.6 „Facharbeit“, sowie in den beiden Beispielsequenzen.

Bei der Präsentation ist auch eine Zusammenarbeit mit einem Informatikkurs denkbar. Er könnte z. B. Ergebnisse von Untersuchungen oder Befragungen in die Homepage der Schule oder im Bildungsserver des Landes NRW einstellen.

3.2.4 Die besondere Lernleistung

Mit der besonderen Lernleistung (siehe auch Kapitel 5.5) sollen herausgehobene Leistungen, die Schülerinnen und Schüler zusätzlich erbracht haben, im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Punktzahlen auch zusätzlich honoriert werden. Es muss sich um eine herausragende Leistung handeln. Dies hat auch in Art und Umfang der Darstellung bzw. der Dokumentation seinen Niederschlag zu finden. Die Kultusministerkonferenz hat als äußerliche Anhaltspunkte für die Wertigkeit den Rahmen bzw. den Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses – dieses entspricht dem Äquivalent von maximal 60 Punkten – genannt.

Besondere Lernleistung kann z. B. sein: Ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderter Wettbewerb, es kann das Ergebnis eines über mindestens ein Jahr laufenden fachlichen oder fachübergreifenden Projektes sein. Es kann sich auch um eine größere Arbeit handeln, die sich aus dem Fachunterricht ergeben hat. Die besondere Lernleistung muss in Qualität und Umfang eine Facharbeit deutlich überschreiten. Sie soll außer- und innerschulische Möglichkeiten außerhalb der Unterrichtsvorhaben erschließen, etwa in Feldarbeit und Experiment, in der Arbeit in Archiven, Bibliotheken oder im Internet. Das Vorhaben soll eine klare Aufgabenstellung haben, eine nachvollziehbare Ausführungsebene (z. B. Produkt, Recherche, Versuch, Auswertung bzw. Reflexion).

Beispiel 1

Bearbeitung der Thematik „Leib-Seele“ einer aktuellen Jahresausgabe von „Psychologie Heute“ unter besonderer Berücksichtigung der fünf Hauptströmungen der Psychologie.

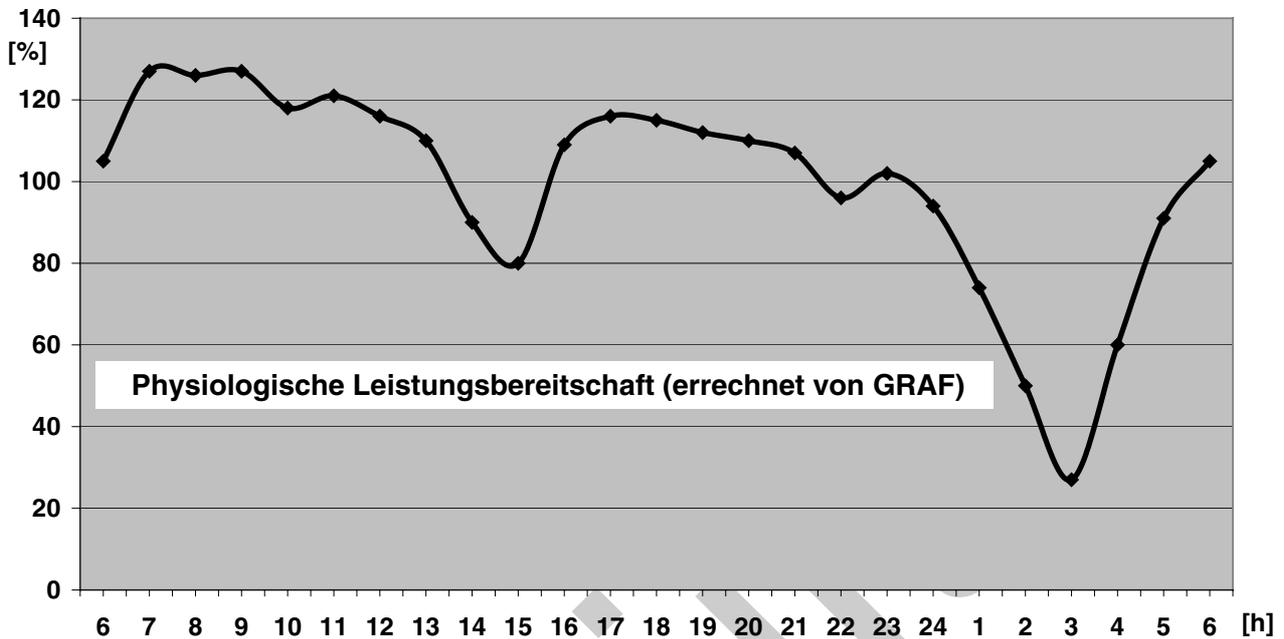
Beispiel 2

Das Experiment im Psychologieunterricht – Zeigen Sie die Bedeutung des Experiments für den Psychologieunterricht, indem Sie exemplarisch für jedes Kurssemester an mindestens einem Beispiel deutlich machen, welchen Stellenwert das Experiment im Psychologieunterricht einnehmen sollte, und weisen Sie zugleich den darin angelegten Wissenschaftscharakter nach.

Beispiel 3

Eine physiologisch-psychologische Untersuchung – Stellen Sie fest, ob und inwieweit die Angaben zur Leistungsbereitschaft bezogen auf beiliegende Graphik für einen fünften Jahrgang des Gymnasiums im Fach zutrifft.

Entwerfen Sie für diesen Fall eine längerfristige Versuchsanordnung, mit deren Hilfe sie untersuchen, ob mit einem Unterrichtsverfahren, das nach motivationspsychologischen Erkenntnissen konstruiert ist, eine Veränderung der Leistungsbereitschaft im kritischen Bereich erzielt werden kann.



Bearbeitet nach: Bovet-Frommer, Grundkurs Psychologie, Cornelsen-Schwann-Verlag, Berlin 1988, Seite 77

3.3 Grund- und Leistungskurse

Grund- und Leistungskurse tragen gleichermaßen dazu bei, das Ziel der Studierfähigkeit zu erreichen.

Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sollen

- in grundlegende Fragestellungen, Sachverhalte, Problemkomplexe, Strukturen und Darstellungsformen eines Faches einführen
- wesentliche Arbeitsmethoden des Faches vermitteln, bewusst und erfahrbar machen
- Zusammenhänge im Fach und über dessen Grenzen hinaus in exemplarischer Form erkennbar werden lassen.

Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sind gerichtet

- auf eine systematische Beschäftigung mit wesentlichen, die Komplexität und den Aspektreichtum des Faches verdeutlichenden Inhalten, Theorien und Modellen
- auf eine vertiefte Beherrschung der fachlichen Arbeitsmittel und -methoden, ihre selbstständige Anwendung und theoretische Reflexion
- auf eine reflektierte Standortbestimmung des Faches im Rahmen einer breit angelegten Allgemeinbildung und im fachübergreifenden Zusammenhang.

Beide Kursarten basieren unverzichtbar auf dem Grundkursunterricht der Jahrgangsstufe 11.

Im **Grundkurs** wird der Bezug des Schulfaches zu der Wissenschaft Psychologie indirekt dadurch hergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler die psychologischen Hauptströmungen kennen und vergleichen lernen. Im **Leistungskurs** kann darüber hinaus der wissenschaftstheoretische Hintergrund, zum Beispiel das Kuhnsche Paradigmenmodell erörtert werden.

Im **Grundkurs** werden die Methoden der Wissenschaft eher exemplarisch und didaktisch reduziert vermittelt, im **Leistungskurs** besteht dagegen schon von der Zeit her die Möglichkeit, das methodische Arbeiten der Schülerinnen und Schüler zu intensivieren, z. B. bei der Durchführung von Tests und Experimenten, Beobachtungsaufgaben oder Befragungen oder bei der interpretativen Arbeit an belletristischen oder biographischen Texten. Auch an die Lektüre von Originalschriften ist hier eher zu denken, was nicht heißen soll, dass nicht auch im Grundkurs exemplarisch der eine oder andere kurze Originaltext gelesen werden sollte. Der Vergleich mit der Methodik anderer Wissenschaften und Fächer ist eher möglich.

Im **Leistungskurs** kann die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler mehr gefördert werden. Die Lehrerinnen und Lehrer können mehr zurücktreten als im **Grundkurs**, da sie Aufgabenstellung, Planung, Durchführung, Auswertung und Interpretation zum Beispiel von Experimenten oder Feldstudien hier weitergehender den Schülerinnen und Schülern anvertrauen können und sollen.

Im **Leistungskurs** ist es eher möglich, auf die Wünsche und Vorschläge der Schülerinnen und Schüler einzugehen als im **Grundkurs**. Insgesamt können die Ziele: Handlungsorientierung und Offenheit des Unterrichts im Leistungskurs intensiver verfolgt werden als im Grundkurs.

3.4 Sequenzbildung

3.4.1 Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11

Die Aufgabe der Jahrgangsstufe 11 in ihrer allgemeinen Funktion ist im Kapitel 4 der Richtlinien beschrieben. Die Schülerinnen und Schüler belegen in der Jahrgangsstufe 11 i. d. R. durchgehend 10 bis 11 Grundkurse (30 bis 33 Wochenstunden).

Der Unterricht folgt für die Jahrgangsstufen 11–13 insgesamt einem Sequentialitätsprinzip. Dabei ergibt sich für die Jahrgangsstufe 11, dass sie die wissenschaftspropädeutische Vorbereitung für die Qualifikationsphase inhaltlich und methodisch übernehmen muss, d. h. dass gesorgt werden muss

- für eine breite fachliche Grundlegung
- für eine systematische Methodenschulung in fachlicher, fachübergreifender und kooperativer Hinsicht
- für Einblicke in die Anforderungen von Leistungskursen
- für Angebote zur Angleichung der Kenntnisse.

Im Bildungsgang der gymnasialen Oberstufe bildet die Jahrgangsstufe 11 die Einführungsphase. Sie umfasst zwei aufeinander aufbauende Grundkurse, die als Einheit konzipiert werden sollen, um der verstärkten Unterrichtskontinuität in der Jahrgangsstufe 11 Rechnung zu tragen.

Bei der Planung der Unterrichtsvorhaben in dieser Stufe sollte beachtet werden, dass Psychologie zu den neu einsetzenden Fächern in der Oberstufe gehört. Die Schülerinnen und Schüler sollten also einerseits eine solide Grundlage für die Entscheidung über die Wahl des Faches in der Qualifikationsphase erhalten. Ebenso sollte auch ein genügend differenzierter Eindruck von der Wissenschaft vermittelt werden, falls sie das Fach nicht fortführen. Eine solche Grundlage kann u. a. bei fächerverbindenden und fachübergreifenden Fragestellungen unter Beteiligung der Psychologie hilfreich sein.

Im Verlauf der ersten beiden Halbjahre sollten Schülerinnen und Schüler zunächst einmal mit einzelnen Disziplinen der Psychologie, sowie mit den unterschiedlichen Sichtweisen der Hauptströmungen des Faches bekannt gemacht werden (Bereiche I und II). Ebenso sollten sie die Vielfalt der arbeitsmethodischen Möglichkeiten des Faches kennen lernen (Bereich III). Die Kontinuität eines gesamten Schuljahres ermöglicht hierbei einerseits ansatzweise die Vermittlung eines eher allgemeinen Überblicks, sowie andererseits aber auch die Vertiefung ausgewählter exemplarischer Aspekte. Im Sinne einer wissenschaftspropädeutischen Vorbereitung lassen sich hieraus die folgenden fachspezifischen Lernziele der Einführungsphase ableiten: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Einblick gewinnen in die Vielfalt psychologischer Fragestellungen und Forschungsansätze und deren historische und gesellschaftliche Bedingtheit
- einen Einblick gewinnen in die Variationsbreite und Veränderlichkeit menschlichen Erlebens und Verhaltens
- die Kriterien kennen lernen, an denen die Wissenschaftlichkeit (Zuverlässigkeit) psychologischer Aussagen überprüft werden kann, sowie eine kritische Einstellung gegenüber populärwissenschaftlichen Aussagen gewinnen
- die Möglichkeiten und Grenzen der Methoden kennen lernen, die im Rahmen psychologischer Forschung und angewandter Psychologie Verwendung finden
- vorgegebenes Informationsmaterial auf der Basis psychologischer Theorien deuten können.

Die Grenzen fachspezifischer Betrachtungsweisen sollten hierbei so häufig wie möglich zugunsten fächerverbindender und fachübergreifender Fragestellungen überschritten werden. Anregungen hierzu sind in Kapitel 3.2.2 aufgeführt. Mit Blick auf den besonderen Charakter der Einführungsphase eignen sich – neben den zahlreichen an inhaltlichen Aspekten orientierten Möglichkeiten – insbesondere auch die Vorschläge, die sich auf für alle Fächer relevante Arbeitsformen und Lern-techniken beziehen. Wie oben bereits skizziert, bietet das Fach hier ja die Möglichkeit, das beim Lernen und Arbeiten unmittelbar Erfahrbare auch theoriegeleitet zu analysieren, da die entsprechenden Erklärungsmodelle Gegenstand der Wissenschaft Psychologie sind.

Bei der Wahl der Arbeitsformen sollte das selbstständige und kooperative Arbeiten besonders gefördert werden. Hier lassen sich folgende Beispiele für fachspezifische Lernziele nennen: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- empirische Untersuchungen (Experimente und Befragungen) planen und in einfachen Fällen auch durchführen können
- erkennen, dass durch die Methodenauswahl Vorentscheidungen getroffen werden in Richtung auf bestimmte Ergebnisse
- die Fähigkeit entwickeln, die einzelnen Schritte bei der Durchführung eigener Projekte zu reflektieren, sowie für andere transparent zu machen
- erfahren, dass Wahrnehmungs- und Urteilsprozesse miteinander verflochten sind und durch vorausgegangene Erfahrung und die momentane Befindlichkeit des Individuums in starkem Maße beeinflusst werden
- auf diesem Hintergrund erkennen, dass Urteile über Menschen auch von den Wechselwirkungen zwischen dem Beurteilten und dem Urteilenden abhängig sind.

3.4.2 Skizze einer an psychischen Phänomenen orientierten Beispielsequenz

Die Grobstruktur der Inhalte dieser Sequenz orientiert sich an klassischen wissenschaftlichen Themen wie Wahrnehmung, Denken, Lernen, soziale Prozesse, Entwicklung und Persönlichkeit, Organisationspsychologie. Die Anforderungen der Obligatorik hinsichtlich Alltagsrelevanz und Erlebnishöhe werden bei der Konkretisierung von Inhalten und Methoden geleistet, bei der dann auch die Orientierungskriterien umgesetzt werden.

Diese Sequenz ist als ein strukturierter „Ideenpool“ zu betrachten, aus dem je nach Kursart und Interesse der Beteiligten unterschiedlich akzentuiert und an der Obligatorik orientiert ausgewählt werden kann. Die vorgeschlagenen „praktischen Übungen“ können auch als kleine Projekte gestaltet werden.

a) Die Unterrichtsinhalte von Stufe 11 bis Stufe 13

11/I: Grundlegende psychische Phänomene: „Verhalten und Emotionen“

Inhalte	Methoden		
I. Einführung in die verschiedenen psychologischen Sichtweisen			
1. Fünf grundlegende Erklärungsmuster der Psychologie: behavioristische, tiefenpsychologische, ganzheitspsychologische, psychobiologische und kognitivistische Erklärungen	<ul style="list-style-type: none"> • Sammeln von Alltagserklärungen für psychische Phänomene • verschiedene Erklärungen an einfachen Alltagsbeispielen 		
II. Klassisches Konditionieren: emotionale Lernprozesse aus behavioristischer Sicht			
1. Klassisches Konditionieren: Das Lernen von Emotionen (grundlegendes Lernschema, Löschung, Reizgeneralisierung)	Demonstration: „Spinnenangst“ – unmittelbares Erleben von angstauslösenden Vorstellungen Experimente von Pawlow und Watson aus der Literatur Sammeln von Alltagsbeispielen für Klassisches Konditionieren, Reizgeneralisierung, Löschung im Alltag	Bh	Allg Psy
2. Schüchternheit als Ergebnis von klassischem Konditionieren und seine Löschung durch Selbstsicherheitstraining	Analyse des Lernschemas für konditionierte Schüchternheit in Alltagssituationen Praktische Übungen zur Gewinnung von Selbstsicherheit: Löschung (Desensibilisierung) schüchternen Verhaltens im Selbstsicherheitstraining	Bh	Päd Psy
III. Operantes Konditionieren: verhaltensändernde Lernprozesse aus behavioristischer Sicht			
1. Operantes Konditionieren: operante Reaktion, Kontingenz, Verstärkertypen, Löschung 2. Verhaltensmodifikation bei Disziplinproblemen in der Schule 3. Sich Motivieren durch Selbstverstärkung	Klassische Experimente von Skinner Analyse von Verstärkern im Alltag	Bh	Päd Psy
IV. Vermeidungslernen im Alltag			
1. Vermeidungslernen und die „Zwei-Faktoren-Theorie“: Vermeiden verstärkt (negativ) das Vermeiden (Klassisches und Operantes Konditionieren) 2. Alltagsängste durch Vermeidungslernen: Höhenangst, Spinnenangst, Schul- und Prüfungsangst 3. Bewältigungsstrategien	Analyse von Konditionierungsprozessen und Vermeidungsverhalten im Alltag; Praktische Übungen: Erarbeitung kleiner Übungsprogramme zur Überwindung von Prüfungsangst	Bh	Päd Psy
4. Zusammenfassung: Grundlegende behavioristische Erklärungsmuster	Zusammenstellung der allgemeinen Kernannahmen: offenes Verhalten, Reiz-Reaktions-Schema, Verhalten als Ergebnis von Lernprozessen	Bh	

V. Unbewusste Prozesse im Alltag: die tiefenpsychologische Sicht			
1. Unbewusste Prozesse und das Phänomen der Übertragung <ul style="list-style-type: none"> • Das Schichtenmodell: Bewusstes, Vorbewusstes, Unbewusstes • Übertragungsprozesse: Die Wirkung früher Erlebnisse im Alltagsverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstration: „Gefühle aufschreiben“ • unmittelbares Erleben von unbewussten „Verdrängungsprozessen“ • Sammeln von Alltagsbeispielen: <ul style="list-style-type: none"> - für die „Zensur“ konflikthafter Erinnerungen (z. B. „Verdrängung“ von Gedanken und Vorstellungen), von Übertragungsphänomenen (z. B. Eifersucht, „Angeberei“, „Empfindlichkeit“) 	Tf	Allg Psy
3. Schüchternheit als Übertragungsphänomen: Frühe Erlebnisse bestimmen das Alltagsleben	Interviews von Freunden und Verwandten: <ul style="list-style-type: none"> • Erlebnisberichte über Konflikte mit Autoritäten • bekannte Maßnahmen gegen Schüchternheit 	Tf	Päd Psy
4. Zusammenfassung: Grundlegende tiefenpsychologische Erklärungsmuster	Zusammenstellung der allgemeinen Kernannahmen: Unbewusste Prozesse und Abwehrmechanismen (hier: Verdrängung)		
VI. Zwei psychologische „Welten“: Behaviorismus und Tiefenpsychologie – erster „Paradigmenvergleich“			
Synopse/Gegenüberstellung der Kernannahmen behavioristischer und tiefenpsychologischer Wahrnehmungen und Erklärungen	Analyse von Alltagsfallbeispielen aus zwei unterschiedlichen Perspektiven: Welche Aspekte des Falles sind für Tiefenpsychologen „relevant“, welche für Behavioristen? Wie unterschieden sich die typischen Erklärungen?		

Abkürzungen: Bh Behaviorismus, Gz Ganzheitspsychologie, Kg Kognitivismus, Pb Psychobiologie, Tf Tiefenpsychologie

11/II: Grundlegende psychische Phänomene: „Wahrnehmung und Lernen“

Inhalte	Methoden		
I. Wahrnehmung von Gegenständen und Personen als ganzheitlicher Prozess			
1. Die Ganzheitlichkeit der Wahrnehmung – Wahrnehmung als „emergentes Phänomen“: <ul style="list-style-type: none"> • Das Ganze ist etwas anderes als die Summe seiner Bestandteile • Gestaltgesetze 	<ul style="list-style-type: none"> • Klassisches Experiment nach Max Wertheimer: „Scheinbewegung“ ; Demonstration „Rasterbild“ • Klassische Demonstrationen: Gesetze von Figur und Grund, Nähe, Ähnlichkeit und Geschlossenheit • Sammeln von Alltagsbeispielen für „emergente Phänomene“ (z. B. Dauemenkino, Melodie, Vogelschwarm) 	Gz	Allg Psy

<p>2. Personenwahrnehmung und Vorurteile</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Personenwahrnehmung aus ganzheitspsychologischer Sicht • Personenbezogene Vorurteile als gesetzmäßige, ganzheitliche Begleitphänomene 	<p>Unterrichtsexperiment „Herr Dahlmanns“ nach Solomon Asch Praktische Übung: Schülerinnen und Schüler planen ein Experiment zur Personenwahrnehmung und –beurteilung und führen es mit selbst gewählten Versuchspersonen durch. (z. B. Vorlage von neutralen Portraitfotos mit Berufsbezeichnungen – Abfragen von „Eigenschaften“ der jeweiligen Person)</p>	Gz	Soz Psy
<p>3. Zusammenfassung: Grundlegende ganzheitspsychologische Erklärungsmuster</p>	<p>Zusammenstellung der allgemeinen Kernannahmen: Ganzheit („Emergenz“), Selbstorganisation, dynamisches Gleichgewicht</p>	Gz	
<p>II. Biologische soziale Signale</p>			
<p>1. Soziale Signale, das zugehörige Verhalten und seine adaptive Funktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Physiologische Signale mit sozialer Bedeutung (z. B. Veränderungen in Atemrhythmus, Hautdurchblutung, Pupillengröße) • Angeborene Auslösemechanismen • Komplexe soziale Signale und ihre Wirkung (Raumverhalten, Rangverhalten, Zuneigungssignale, aggressive Signale) 	<p>Fachübergreifend: Biologie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung und Messung physiologischer Reaktionen (extreme akustische Verstärkung von Atemgeräuschen und Herzschlag; Messung des Hautwiderstands mit einem einfachen, handelsüblichen Widerstandsmessgerät) • Demonstrationen zum Kindchenschema • kleine Feldexperimente zum Distanzverhalten (z. B. im Bus) durchführen • Feldbeobachtung: aggressive Signale von Mitschülern in der großen Pause 	Pb	Allg Psy Soz psy
<p>2. Zusammenfassung: Grundlegende psychobiologische Erklärungsmuster</p>	<p>Zusammenstellung der allgemeinen Kernannahmen: adaptives Verhalten, evolutionäre Bedingtheit, genetische Einflüsse</p>	Pb	
<p>III. Wahrnehmung und Lernen als Prozess der Informationsaufnahme und -verarbeitung</p>			
<p>1. Selektionsprozesse bei der Wahrnehmung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der sensorische Speicher • Hypothesentheorie der Wahrnehmung • Speichermodell der Informationsaufnahme 	<p>Demonstrationen zur Selektiven Wahrnehmung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung einer komplexen Filmszene, Aufschreiben von Details, Vergleich der verschiedenen individuellen Ergebnisse • „Augenbewegungskamera“ • (Literatur-)Experiment von Sperling • Unterrichtsexperiment nach Bruner und Postman („Abwehler/Sensibilisierer“) 	Kg	Allg Psy

<p>2. Kognitive Lernprozesse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Speichern und Behalten: Organisation von Informationen („Clustering“) • Metakognitionen • Problemlösen aus kognitivistischer Sicht • „Lernen durch Einsicht“ (aus ganzheitspsychologischer Sicht) • Entdeckendes Lernen 	<p>Einübung von Mnemotechniken und Gedächtnisstrategien und metakognitiven Strategien</p>	<p>Kg</p>	<p>Päd Psy</p>
	<p>Einübung von Problemlösestrategien</p>	<p>Kg</p>	
	<p>Experimente zum Einsichtslernen von Katona, Luchins und Duncker</p>	<p>Gz</p>	
<p>3. Selbstbezogene Informationen und ihre Verarbeitung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kausalattribution von Erfolg und Misserfolg • Selbstwert und Leistungsangst • Schüchternheit als Ergebnis von Attributionsprozessen 	<p>Demonstration: eigene Kausalattributionen in Leistungssituationen Schülerumfrage: Kausalattributionen bei Mitschülerinnen oder Mitschülern</p>	<p>Kg</p>	<p>Soz Päd Psy</p>
<p>4. Veränderung von Attributionsstilen</p>	<p>Übungen zur Re-Attribuierung (z. B. nach Försterling)</p>	<p>Kg</p>	<p>Päd Psy</p>
<p>5. Zusammenfassung: Grundlegende kognitivistische Erklärungsmuster</p>	<p>Zusammenstellung der allgemeinen Kernannahmen: Informationsverarbeitung, Repräsentationen, kognitive Prozesse, zielgerichtete Aktivitäten</p>	<p>Kg</p>	
<p>IV. Werbepsychologie: Die Anwendung psychologischer Gesetzmäßigkeiten in der Werbung</p>			
<p>1. Klassisches Konditionieren in der Werbung: Positive Affekte als konditionierte Reaktionen auf ein Produkt</p>	<p>„Das nackte Mädchen auf der Kühlerhaube“: Erstellen eines Lernschemas des Klassischen Konditionierens für die Veränderung von Affekten in Zusammenhang mit einem bestimmten „neutralen“ Produkt.</p>	<p>Bh</p>	<p>Werbe Psy</p>
<p>2. Auslösung von unbewussten Übertragungen in der Werbung</p>	<p>Sammeln und Analysieren von Werbeanzeigen und -spots, die darauf zielen, Bedürfnisse und frühere Erlebnisse zu aktivieren.</p>	<p>Tf</p>	<p>Werbe Psy</p>
<p>3. Angeborene Auslösemechanismen in der Werbung: Kindchenschema, soziale Rangsignale</p>	<p>Sammeln und Analysieren von Werbeanzeigen und -spots, die mit biologischen Signalen arbeiten</p>	<p>Pb</p>	<p>Werbe Psy</p>
<p>4. Kognitive Wirkungen in der Werbung: Erzeugung kognitiver Dissonanzen, Veränderung von Überzeugungen und Einstellungen</p>	<p>Entwurf eines Werbetextes zu einem selbst gewählten Thema Fächerverbindend: Deutsch</p>	<p>Kg</p>	<p>Werbe Psy</p>
<p>5. Gestaltpsychologische Grundlagen bei der Gestaltung von Werbeanzeigen: Gesetzmäßigkeiten der Aufmerksamkeitslenkung</p>	<p>Erarbeitung wahrnehmungspsychologischer Grundprinzipien für die Gestaltung von audiovisuellen Werbemedien Fächerverbindend: Kunst</p>	<p>Gz</p>	<p>Werbe Psy</p>

V. Projektarbeit Nr. 1: „Eine Werbekampagne für unsere Schule“			
Planung und Durchführung einer Werbekampagne für die Schule: 1. Grundlagenrecherche bei Eltern, Mitschülern, Schulleitung, in der Öffentlichkeit: Wie wird die Schule bisher von außen gesehen, wie sollte sie in Zukunft gesehen werden?	Verschiedene Methoden der Befragung: Fragebögen und Interviews erstellen, planen, durchführen, auswerten		Werbe Psy
2. Erstellung von Werbemedien; Zusammenarbeit mit den zuständigen Schulgremien und der Schulleitung	Entwurf und Erstellung von Anzeigen, Plakaten, Video- und Radiospots nach psychologischen Kriterien (s.o.) (hier: mögliche Zusammenarbeit mit den Fächern Kunst und Sozialwissenschaften) Kontakte mit Lokalpresse und Lokalrundfunk, Plakataktion im Einzugsbereich der Schule		
3. Durchführen der Kampagne 4. Nachuntersuchung und Evaluation	Verschiedene Methoden der Befragung (siehe oben)		

Abkürzungen: Bh Behaviorismus, Gz Ganzheitspsychologie, Kg Kognitivismus, Pb Psychobiologie, Tf Tiefenpsychologie

12/I: Soziale Phänomene

I. Einstellungen und Vorurteile

- Einstellungen, Attribuierung und ihre soziale Bedingtheit (Festingers „kognitive Dissonanz“, „social cognition“)
- Soziale Vorurteile, ihre Entstehung und Veränderung

II. Problematisches Sozialverhalten einzelner Personen

- kognitive und behavioristische Erklärungsmuster
- Strategien der kognitiven Verhaltenstherapie

III. Gruppen und soziale Systeme

- Gruppennormen, Gruppenbildungs- und Konvergenzphänomene: Experimente von Milgram, Sherif und Asch
- Rückkopplungsprozesse (Aufschaukelung) in Kommunikationssystemen (Watzlawicks Theorie der pragmatischen Kommunikation)

IV. Problematisches Verhalten sozialer Systeme

- Systemische Erklärungsmuster
- Grundlagen der Systemischen Familientherapie

V. Projektarbeit Nr. 2: „Systemische Beratungstechniken“

- Elemente der systemischen Beratung im Rollenspiel (z. B.: „zirkuläres Fragen“)
- Schülerinnen und Schüler lernen systemische Verfahren der „Kollegialen Fallberatung“ (z. B. das „Reflecting Team“) kennen und moderieren in Gruppen eigene Problemfälle

12/II: Entwicklung und Persönlichkeit

I. Persönlichkeitstheorien

- Der psychobiologische Ansatz: Bindung aus der Sicht der Humanethologie; Bindungsphänomene, ihre Messung und Entstehung (Bowlby, Ainsworth, Grossmann); Bindungserfahrungen und Persönlichkeit
- Kognitivistisches Persönlichkeitskonzept: Persönlichkeitskonstrukt-Theorie (Kelley)
- Der tiefenpsychologische Ansatz Freuds: die psychosexuelle Entwicklung (Instanzenmodell, Abwehrmechanismen, Phasenlehre); Entwicklung einer Charakterstruktur

II. Problematische Persönlichkeitsentwicklung und ihre Überwindung

- Tiefenpsychologische Erklärungsmodelle
- Elemente der psychoanalytischen Therapie

III. Methoden der Persönlichkeitsmessung

- Projektive Verfahren zur Erfassung der Persönlichkeit (TAT, Rorschach-Verfahren)
- Standardisierte Testverfahren (Persönlichkeits- und Intelligenztests)

13/I: Organisations- und Betriebspsychologie

I. Aspekte der Betriebspsychologie

- Systemische Eigenschaften von Betrieben und Arbeitsgruppen: formelle und informelle Strukturen, Formen der Kommunikation, soziale Rollen und Normen
- Persönlichkeit, Motivation und Motive von Mitarbeitern: „Rang und Macht“ als biologische Motive, bewusste und unbewusste Motive, „Übertragungsphänomene“, das Leistungsmotiv, Belohnungs- und Sanktionssysteme
- Konflikte und Konfliktlösung: Entstehung und Ursachen von Konflikten, „Mobbing“, Konfliktlösestrategien

II. Einstellungs- und Selektionsverfahren im Vergleich – Gütekriterien

- standardisierte und projektive Tests
- Einstellungsgespräche
- „Assessment“-Verfahren

III. Projektarbeit Nr. 3: „Psychologische Einstellungsverfahren in Institutionen der Schulumgebung“

- Untersuchung über die Verwendung diagnostischer psychologischer Testverfahren (z. B. in Arbeitsamt, psychologischen Beratungsstellen, bei verschiedenen Firmen)
- Interviews mit Betriebspsychologen und/oder Personalchefs
- Informationsveranstaltung für Mitschülerinnen und Mitschüler, die in einen Beruf eintreten werden

13/II: Die Hauptströmungen der Psychologie: Wiederholung – Synopse – ethische, wissenschaftstheoretische und -historische Perspektiven

I. Projektarbeit Nr. 4: „Die Hauptströmungen der Psychologie“

Fünf „Expertengruppen“ befassen sich über 9–12 Stunden mit je einer Hauptströmung der Psychologie. Jede Gruppe bereitet selbstständig eine ausführliche Präsentation (Dauer ca. 2 Unterrichtsstunden) ihrer Hauptströmung vor: Kurzvorträge (mit visueller Unterstützung), Wandbilder und Plakate, experimentelle Demonstrationen, Videoclips, Sketsche und Rollenspiele.

Thematischer Rahmen:

- das (paradigmatische) Grundmodell der Hauptströmung: die typische Art, psychische Phänomene zu sehen und zu beschreiben; wichtige Vertreter; wesentliche Forschungsmethoden und -ergebnisse; zentrale Theorien und Anwendungen

(Wiederholung und Zusammenstellung von zentralen Inhalten aus dem Unterricht seit 11/I)

- Historische Entwicklungslinien: Die Entstehung der Hauptströmungen und ihr gesellschaftlicher und historischer Hintergrund (z. B.: die Psychoanalyse und das Bürgertum der Jahrhundertwende; der Behaviorismus und der US-amerikanische Zukunftsoptimismus der 30er Jahre; der Kognitivismus und das aufkommende „Informationszeitalter“)
- Berühmte innerpsychologische Kontroversen (z. B. Watson gegen Freud, die Verhaltenstherapie gegen die Psychoanalyse; die Kontroversen um die „kognitive Wende“; Konstruktivisten gegen „die reduktionistische Psychologie“)

(Hierzu: selbstständige Literaturrecherche, Sichtung von Büchern, Besuch von Bibliotheken)

II. Diskussionsforum: Eine simulierte Podiumsdiskussion über „Die richtige Art Psychologie zu betreiben“ mit (Schüler-)„Experten“ verschiedener Hauptströmungen

III. Vom Missbrauch der Psychologie (historische Beispiele: „Kriegspsychologen“, Folter und Hirnwäsche, Formen der Manipulation)

b) Konstruktionsprinzipien und Umsetzung der Obligatorik

Konstruktionsprinzipien

Bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte für die Jahrgangsstufe 11 wechseln die Disziplinen und die psychologischen Hauptströmungen. Sie gruppieren sich um die Thematik „Grundlegende psychische Phänomene: Wahrnehmen, Denken, Lernen und Verhalten“.

Die ausgewählten Inhalte (Theorien und Anwendungen) werden nach dem Spiralprinzip schon innerhalb der Jahrgangsstufe 11 mehrfach wieder aufgegriffen (z. B. durch praxisorientierte Theorieanwendungen oder durch Integration mit anderen Theorien). Insbesondere sind aber solche Theorien ausgewählt, die im Laufe der folgenden Jahrgangsstufen „tragend“ sein werden: behavioristische Lerntheorien, kognitivistische Attributionstheorien, „biologische Signale“, tiefenpsychologisches Schichtenmodell, ganzheitspsychologische Wahrnehmungstheorie.

Obligatorik Bereich I: Hauptströmungen der Psychologie

Alle fünf Hauptströmungen werden schon in der Jahrgangsstufe 11 durch exemplarische Forschungsarbeiten vorgestellt. Die grundlegenden Erklärungsmuster werden kurz zusammenfassend systematisiert; kurze wissenschaftshistorische Exkurse erfolgen bei den Experimenten von Pawlow bzw. Watson (Gründung des Behaviorismus) und von Wertheimer (Gründung der Ganzheitspsychologie).

Unterrichtsvorhaben VI in der Jahrgangsstufe 11/I bietet den ersten „Paradigmenvergleich“ und gibt eine Vorstellung vom „Denken in alternativen Modellen“ in der Psychologie. In den folgenden Halbjahren der Jahrgangsstufen 12/I bis 13/I werden dann die jeweiligen Schwerpunktthemen den psychologischen Paradigmen zugeordnet.

Obligatorik Bereich II: Disziplinen der Psychologie

Grundlagendisziplinen:	Allgemeine Psychologie in 11/I und 11/II Sozialpsychologie in 12/I Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie in 12/II
Anwendungsdisziplinen:	Pädagogische Psychologie (an verschiedenen Stellen in 11) Werbepsychologie in 11/II Klinische Psychologie in 12/I und in 12/II Betriebs- und Organisationspsychologie in 13/I

Wissenschaftstheoretische und wissenschaftshistorische Aspekte im zusammenfassenden Überblick in der Jahrgangsstufe 13/II.

	11/I	11/II	12/I	12/II	13/I
Tiefenpsychologie	Unbewusste Prozesse, Schichtenmodell, Übertragung			Psychosexuelle Entwicklung, psychoanalytische Therapie, projektive Verfahren	Betriebspsychologie: unbewusste Prozesse; „Mobbing“
Behaviorismus	klassisches, operantes Konditionieren, Vermeidungslernen		Problematisches Sozialverhalten, kognitive Verhaltenstherapie	Standardisierte Testverfahren	Betriebspsychologie: Motivations-, Belohnungs- und Sanktionssysteme
Ganzheitspsychologie		Gestaltgesetze, Personenwahrnehmung	Gruppenbildungs- und Konvergenzphänomene, Kommunikation in Systemen, Systemische Familientherapie		Betriebspsychologie: Systemische Eigenschaften von Betrieben und Arbeitsgruppen; „Mobbing“
Psychobiologie		biologische Signale, Angeborene Auslösemechanismen		Bindung aus der Sicht der Humanethologie	Betriebspsychologie: biologische Motive
Kognitivismus		Hypothesentheorie der Wahrnehmung, Speichermodelle, selbstbezogene Informationen, Attributionen	Einstellungen und Vorurteile, problematisches Sozialverhalten, kognitive Verhaltenstherapie	Persönlichkeitskonstrukt-Theorie	Betriebspsychologie: kognitive Konfliktlösung

Tabelle: Die fünf Hauptströmungen im Unterricht der gesamten Beispielsequenz im Verlauf der Jahrgangsstufen 11/I bis 13/I – Übersicht

Obligatorik Bereich III: Spezifische Arbeitsformen des Faches (Beispiele):

- 1) Psychologische Phänomene beobachten und beschreiben, z. B.: Messung physiologischer Reaktionen, Erlebnisepisoden (z. B. zur Spinnenangst), Beobachtungs- und Befragungsmethoden, Interviews.

- 2) Experimente und Untersuchungen planen, durchführen und auswerten, z. B.: Planung und Durchführung von Unterrichtsexperimenten und –demonstrationen.
- 3) Erarbeitung wissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, z. B.: Erarbeitung der Theorien des Klassischen und operanten Konditionierens aus Experimenten; das tiefenpsychologische „Schichtenmodell“ oder Watzlawicks Kommunikationstheorie aus Textvorlagen.
- 4) Anwendung psychologischer Theorien auf Alltagsphänomene und –problemstellungen, z. B.: Erklärung von Fallbeispielen; Erstellen von Werbeanzeigen, Verhaltenstraining, Beratungstechniken, Erstellen von Trainingsprogrammen.
- 5) Verfahren des selbstständigen Einordnens und Bewertens von Ergebnissen psychologischer Forschung, z. B.: Vergleich der behavioristischen und der tiefenpsychologischen Kernannahmen (Ende 11/I); Projektarbeit: – „Die Hauptströmungen der Psychologie“ (13/II).

Obligatorik Orientierungskriterien

Die konkrete Inhalts- und Methodenwahl ist an den drei Orientierungskriterien ausgerichtet:

- | | |
|--------------------------------|--|
| Wissenschaftsorientierung: | Alle Inhalte entstammen psychologischen Disziplinen; sie werden stets den Hauptströmungen zugeordnet und synoptisch wissenschaftstheoretisch reflektiert. Bezüge zur psychologischen Praxis sind stets erkennbar, fachübergreifende Perspektiven werden an verschiedenen Stellen eingeführt. |
| Erfahrungsorientierung: | Erlebnisorientierte Einführungsdemonstrationen und eine Vielzahl von Alltagsbeispielen gewährleisten die Erfahrungsorientierung der Inhalte. |
| Handlungsorientierte Elemente: | kursintern (Experimente, Übungen im Kurs), schulintern (Arbeit mit anderen Klassen) und außerschulisch (z. B. Interviews, externe Versuchspersonen) |

3.4.3 Skizze einer problemorientierten Beispielsequenz

Die Grobstruktur der Inhalte dieser Sequenz orientiert sich weniger an der üblichen wissenschaftlichen Systematik als an problematischen Bereichen des Alltagslebens wie Liebe, Partnerschaft und Sexualität, Angst, Stress und ihre Bewältigung, Aggression und Konflikt. Die zentralen Anforderungen der Obligatorik im Hinblick auf Wissenschaftsorientierung werden bei der Konkretisierung der Inhalte und Methoden geleistet.

11/I: Alltagspsychologie und Wissenschaftliche Psychologie

- Erste Bekanntschaft mit wichtigen Methoden der Wissenschaft: Experiment im Alltag und wissenschaftliche vs. Zeitschriftentests (freie Assoziation und Technik der Traumdeutung, Fremd- und Selbstbeobachtung, Probleme dabei, das Leib-Seele-Problem, Wechselwirkung)
- Wahrnehmung (Objektwahrnehmung, Personenwahrnehmung, Halo-Effekt, soziale Wahrnehmung/Hypothesentheorie)
- Lernen (Konditionierung, Modelllernen, Lernen durch Einsicht)

Annäherung an drei Hauptströmungen: Bh, Tf, Kg

Disziplinen: Allgemeine Psychologie

11/II: Das Ich und die Anderen

- Entwicklung des Selbstkonzepts (Reifung, Lernen, Attribuierung, Zuschreibung, soziale Rückmeldung, Identifikation)
- Das Körper-Ich und die Gesundheit
- Entwicklung des Charakters/Persönlichkeitsstils (Freud/Erikson oder Schultz-Hencke/Ainsworth)
- Der Einzelne in der Gruppe (Gruppendynamik, Positionen)
- Das soziale Netz
- Kommunikation (Grundsätzliches: Watzlawick, Schulz v. Thun)

Hauptströmungen: Kg, Pb, Bh, Gz, Tf

Disziplinen: Entwicklungspsychologie, Persönlichkeitspsychologie, Sozialpsychologie, Gesundheitspsychologie.

12/I: Liebe, Sexualität und Partnerschaft

- Versuch einer Annäherung an den Begriff Liebe aus verschiedener Sicht
- (Eigene Vorstellungen sammeln, der Begriff in den Medien, Psychologie, Philosophie, Religionslehre, Erich Fromm: „Die Kunst des Liebens“)
- Sexualität/Körper und Psyche: Wechselwirkung (Hier ev. Psychosomatik und Ansätze von Therapie, kognitive und Verhaltenstherapie, kurz)
- Sexualität und Gesellschaft/Kultur (Zum Beispiel: Geschichte der Erscheinungsformen von Ehe, Einschätzung der Homosexualität, das Normproblem, Was ist pervers?)
- Geschichte und Methodik der Sexualforschung
- Liebe und Partnerschaft (Zum Beispiel: Partnerwahl aus psychobiologischer und tiefenpsychologischer Sicht, Jörg Willi, „Das Kollusionskonzept“, Formen der Partnerschaft)
- Kommunikation in der Partnerschaft (Ebenen, Störungen und ihre Ursachen, Lösungsversuche, z. B.: Bach, Streiten verbindet; Lazarus, „Fallstricke der Liebe“, „24 Irrtümer über das Leben zu zweit“)

Hauptströmungen: Tf, Bh, Kg, Pb, Gz

Disziplinen: Allgemeine Psychologie, Entwicklungspsychologie, Persönlichkeitspsychologie

Die vorgeschlagenen Themen überschneiden sich, die Schülerinnen und Schüler sollten selbst auswählen, wo die Schwerpunkte liegen sollen und welche sie arbeitsteilig, z. B. unter Einsatz von „Gruppenpuzzle“ über mehrere Wochen, besonders bearbeiten möchten.

In diesem Kurs bietet sich ein fächerverbindendes Projekt an z. B. mit den Fächern: Philosophie, Religionslehre, Geschichte, Sozialwissenschaften, Deutsch, Biologie. Anderenfalls können die Kursleiterinnen und Kursleiter fachübergreifend arbeiten, indem sie selbst Stoffe aus den andern (ihren) Fächern heranziehen.

12/II: Angst, Stress und ihre Bewältigung

- Arten und Erscheinungsformen und ihre Messung
- Verschiedene Erklärungsansätze (tiefenpsychologisch/behavioristisch/kognitiv (Seligman))
- Copingstrategien (naive, Abwehrmechanismen, kognitive)
- Therapieansätze (VT, Psychoanalyse, RET)

Hauptströmungen: Tf, Bh, Kg

Disziplinen: Allgemeine Psychologie, Entwicklungspsychologie, Persönlichkeitspsychologie, Klinische Psychologie

Inhalte	Methoden		
I. Die Phänomene Angst, Stress			
1. Erscheinungsformen und Arten von Angst 2. Stress: Eustress/Distress, Physiologie und ihre Folgen/Psychosomatik	Induzieren leichter Angst, Übung mit Selbstexploration – Angstverteilungskreis: Gespräch in Dreiergruppen – Sammeln: Existenzangst, soziale Angst, Leistungsangst, Verlustangst		Allg Psy
3. Sammeln naiver Copingstrategien	Was tun Sie, wenn Sie Angst haben? – Partnerarbeit – Tafelbild – Wie helfen Sie sich bei Stress?		
4. Messung von Angst	Physiologische Messung – Fragebogen (z. B. ASF oder Tests aus: Hennenhofer/Heil: „Angst überwinden“) Fachübergreifend: Angst als biologisch-physiologisches Phänomen	Pb Kg	Allg Psy
II. Der Psychoanalytische Ansatz			
1. Das topologische Modell (Bewusstes/Vorbewusstes/Unbewusstes) Das Strukturmodell (Es/Ich/Überich)	Darstellung durch die Lehrerinnen und Lehrer anhand von alltäglichen Beispielen – Tafelbild (evtl. Wiederholung)	Tf	Pers Psy
2. Die Signaltheorie Freuds	Schrittweise Entwicklung eines komplexen Tafelbildes (Folie) – Realangst – Neurotische Angst und Abwehr – Symptombildung oder Sublimierung – Moralische Angst – Angst vor dem Es – Phobie – Zwangserkrankungen	Tf	Allg Psy Klin Psy
3. Die psychoanalytische Therapie	Erläuterung z. B. durch Fallerzählung/oder Texte zur Therapie evtl. von Freud oder Lehrbuch/evtl. Film: John Hustons „Freud“	Tf	Klin Psy

III. Der Lerntheoretische Ansatz			
1. Klassisches und operantes Konditionieren	Wiederholung am (neuen) Fall vom kleinen Albert (Watson) und anderen	Bh	Allg Psy
2. Vermeidungslernen (Mowrer: Zweifaktorentheorie)	Die Kombination von klassischer Konditionierung eines ursprünglich neutralen Reizes mit einer Angstreaktion kombiniert mit operanter Konditionierung durch Vermeidung des Reizes kann an Alltagsbeispielen wie an kleinen Fällen klar gemacht und nahe gebracht werden.	Bh	Allg Psy
3. Desensibilisierung und Reizüberflutung/Prinzip der klass. Verhaltenstherapie	Prinzip eventuell selbst finden lassen/Programme zur Selbstanwendung z. B. in Hennehofer/Heil: „Angst überwinden“ Fachübergreifend: z. B. Goethes Höhenphobie in der literarischen Darstellung	Bh	Klin Psy
IV. Der kognitive Ansatz: Die Theorie der erlernten Hilflosigkeit von Seligman			
1. Theorie der Erlernten Hilflosigkeit (frühe Fassung, vorwiegend behavioristisch)	Lehrervortrag nach Schwarzer, R. (1993): Stress Angst und Handlungsregulation (Seite 141–159)	Bh	Allg Psy
2. Zusammenhang und Erweiterung des Ansatzes durch Hinzunahme der (kognitiven) Attribuierungstheorie (Weiner)	Texte aus: Seligman, M. (1993), Pessimisten küsst man nicht (Grundexperimente); Optimismustest aus Seligman durchführen, dabei bei der Auswertung Wiederholung der Attribuierungsmuster, Typen von Hilflosigkeit	Kg	Allg Psy
3. Depression herkömmliche Erklärungen nach Seligman, 3 Arten: psychoanalytische, biomedizinische und kognitive Erklärungen	Lehrervortrag mit Aktivierung von Schülerkenntnissen		Klin Psy
4. Grundannahmen kognitiver Therapie	Schülerinnen und Schüler finden evtl. selbst den Ansatz, die „falschen Gedanken“ zu ändern, analog zu den bekannten Erklärungsmodellen und Therapiemodellen: Psychoanalyse, VT	Kg	Klin Psy
5. Die fünf Schritte kognitiver Therapie als Selbstbehandlung/Das ABCDE – Modell	Seligman S.114 ff anhand der Alltagsbeispiele: Judy und Katie erarbeiten, weitere Übungen	Kg	Klin Psy
6. Vergleich der drei Therapieformen: Was ist verschieden, was ist gleich? Vor- und Nachteile	Expertenrunde Paradigmenvergleich	Kg Tf Bh	Klin Psy
7. Erfolgskontrollen von Therapien	Problematisierung des Effizienzbegriffes je nach paradigmatischer Zugehörigkeit; Gespräch	Kg Tf Bh	Klin Psy
V. Projektarbeit: Schulstress und Schulangst			
1. Schulangst in der Literatur (Fächerverbindend)	z. B. in Hesse, „Unterm Rad“; Musil, „Zögling Törless“; T. Mann, „Buddenbrocks“		
1. Schülerinnen und Schüler führen Untersuchungen zur Schulangst durch	<ul style="list-style-type: none"> Schulangst in der Tagespresse offene Befragungen, standardisierte Tests 		
2. Schülerinnen und Schüler leiten Mitschülerinnen und Mitschüler an bei Übungsprogrammen gegen Schulstress	<ul style="list-style-type: none"> Selbstsicherheitsübungen kognitive Umstrukturierung von angstzeugenden Attributionen 	Bh Kg	

13/I: Aggression und Konflikt

- Erscheinungsformen
- verschiedene Entstehungstheorien (Lernpsychologie/Trieblehren/Frustrations-Aggressions-Hypothese/Kognitivismus)
- Autorität und Gehorsam (Führungsstile, Gruppendynamik, Milgram-Experiment)
- Prävention und Reaktion (Erziehung/Konfliktlösungsstrategien)

Hauptströmungen: Pb, Tf, Kg, Gz, Bh

Disziplinen: Entwicklungspsychologie, Allgemeine Psychologie, Sozialpsychologie, Pädagogische Psychologie

13/II: Psychologie und Gesellschaft

- Erwartungen an die Psychologie/Grenzen der Leistungsfähigkeit der Psychologie
- Ethik psychologischer Forschung und Anwendungen
- Geschichte der Psychologie und Wissenschaftstheorie, Wiederholung und Zusammenfassung von Ansätzen aus allen Kurshalbjahren, dabei Vergleich der Hauptströmungen, wissenschaftstheoretischer und gesellschaftlicher Hintergrund

Bemerkungen zur Sequenz

Umsetzung der Obligatorik

Bereich I: Hauptströmungen

In der Jahrgangsstufe 11/I werden die drei Hauptströmungen: Behaviorismus, Tiefenpsychologie und Kognitivismus eingeführt; in der Jahrgangsstufe 11/II werden sie erneut aufgegriffen, zusätzlich werden Psychobiologie und Ganzheitspsychologie angeschnitten. In den folgenden Halbjahren werden dem Spiralprinzip entsprechend die einzelnen Strömungen an jeweils neuen Themen vertieft. Es ist Aufgabe der Lehrperson dabei darauf zu achten, dass die sieben grundlegenden Aspekte (gemäß Kapitel 2.2.2) vorkommen. Sie können auch bei Gelegenheit einzelne kurze Exkurse dazu einfügen. In der Jahrgangsstufe 13/II werden Zusammenfassung, Vergleich auch unter wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten und Einbettung in den historischen Kontext geleistet.

Bereich II: Die Disziplinen

Alle Disziplinen werden herangezogen und an geeigneter Stelle, entsprechend der Hauptströmung, die gerade thematisiert wird, exemplarisch behandelt; z. B. Entwicklungspsychologie in 11/II unter tiefenpsychologischen, kognitiven und unter psychobiologischen Gesichtspunkten, wobei auch interessant ist, dass von verschiedenen Ausgangspunkten her ähnliche Feststellungen getroffen werden. Auf derartige Berührungen der Hauptströmungen bei einzelnen Themen sollte immer wieder hingewiesen werden, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht selber bemerken, dass es hier unter verschiedenen Terminologien um die gleiche Sache

geht. Aus der Sozialpsychologie werden in den Jahrgangsstufen 11/II, 12/I und 13/I verschiedene Themen aufgegriffen, Gebiete der angewandten Psychologie (Gesundheitspsychologie, Klinische Psychologie, Pädagogische Psychologie), tauchen in den Jahrgangsstufen 11/II, 12/II und 13/I auf. Ähnlich wie bei den Hauptströmungen wird die Lehrerin oder der Lehrer bei Gelegenheit einen kurzen Überblick darüber geben, was zu der Disziplin auch noch gehören kann, aber nicht behandelt wird. Einen solchen Überblick zu erstellen könnte man auch als selbstständige Arbeit mit Handbüchern an Schülerinnen und Schüler vergeben.

Bereich III: Spezifische Arbeitsformen des Faches

Die Inhalte dieser Sequenz erlauben, alle in Kapitel 2 genannten Arbeitsformen einzusetzen. Dabei können die typischen Methoden der einzelnen Hauptströmungen ebenso demonstriert wie die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler angeregt werden. Ansätze für fachübergreifende wie für fächerverbindende Arbeit bieten sich bei der problemorientierten Sequenz in besonderer Weise an, da die Themen auch Themen anderer Fächer sind. Ebenso ist die Möglichkeit für Arbeit an kleinen und größeren Projekten sowohl innerhalb des Kurses als auch fächerverbindend geboten.

Orientierungskriterien

Die Inhalts- und Methodenwahl ist an den Orientierungskriterien ausgerichtet. Die Sequenz kann in besonderer Weise erfahrungsorientiert gestaltet werden ohne dass die Wissensorientierung zu kurz kommt. Ebenso sind viele Ansätze für handlungsorientierten Unterricht gegeben.

Der Anspruch des Lehrplans, einen Beitrag zur Förderung persönlicher Entfaltung und sozialer Verantwortlichkeit, sowie der Schlüsselqualifikationen zu leisten, ist hier unübersehbar, ohne dass die Förderung der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung und Studierfähigkeit vernachlässigt würde.

Insgesamt sind die Grundprinzipien dieser Beispielsequenz: Integration, spiralisches Vorgehen, exemplarisches Arbeiten und Schülerorientierung.

4 Lernerfolgsüberprüfungen

4.1 Grundsätze

Die Grundsätze der Leistungsbewertung ergeben sich aus den entsprechenden Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung (§§ 21 bis 23). Für das Verfahren der Leistungsbewertung gelten die §§ 13 bis 17 der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST).

Die Leistungsbewertung ist Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für Schullaufbahnentscheidungen.

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

- Leistungsbewertungen sind ein kontinuierlicher Prozess. Bewertet werden alle von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3).
- Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Unterrichtsziele, -gegenstände und die methodischen Verfahren, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht bzw. beherrscht werden sollen, sind in den Kapiteln 2 und 3 dargestellt.

Leistungsbewertung setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Gelegenheit hatten, die entsprechenden Anforderungen in Umfang und Anspruch kennen zu lernen und sich auf diese vorzubereiten. Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss ihnen hinreichend Gelegenheit geben, die geforderten Leistungen auch zu erbringen.

- Bewertet werden der Umfang der Kenntnisse, die methodische Selbstständigkeit in ihrer Anwendung sowie die sachgemäße schriftliche und mündliche Darstellung. Bei der schriftlichen und mündlichen Darstellung ist in allen Fächern auf sachliche und sprachliche Richtigkeit, auf fachsprachliche Korrektheit, auf gedankliche Klarheit und auf eine der Aufgabenstellung angemessene Ausdrucksweise zu achten. Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache werden nach § 13 (6) APO-GOST bewertet. Bei Gruppenarbeiten muss die jeweils individuelle Schülerleistung bewertbar sein.
- Die Bewertung ihrer Leistungen muss den Schülerinnen und Schülern auch im Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern transparent sein.
- Im Sinne der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sollen die Fachlehrerinnen und Fachlehrer ihre Bewertungsmaßstäbe untereinander offen legen, exemplarisch korrigierte Arbeiten besprechen und gemeinsam abgestimmte Klausur- und Abituraufgaben stellen.
- Die Anforderungen orientieren sich an den im Kapitel 5 genannten Anforderungsbereichen.

4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“

4.2.1 Allgemeine Hinweise

Klausuren dienen der schriftlichen Überprüfung der Lernergebnisse in einem Kursabschnitt. Klausuren sollen darüber Aufschluss geben, inwieweit im laufenden Kursabschnitt gesetzte Ziele erreicht worden sind. Sie bereiten auf die komplexen Anforderungen in der Abiturprüfung vor.

Wird statt einer Klausur eine Facharbeit geschrieben, wird die Note für die Facharbeit wie eine Klausurnote gewertet.

Zahl und Dauer der in der gymnasialen Oberstufe zu schreibenden Klausuren gehen aus der APO-GOST hervor.

4.2.2 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten

Klausuren müssen so angelegt sein, dass die Schülerinnen und Schüler inhalts- und methodenbezogene Kenntnisse nachweisen können, die sie in dem Kursabschnitt erworben oder vertieft haben. Dabei sollen Dauer und Umfang der Klausuren allmählich den Anforderungen in der Abiturprüfung angeglichen werden. Die Klausur der Jahrgangsstufe 13/II ist unter Abiturbedingungen zu schreiben, d. h. sie muss dem zeitlichen Umfang der Abiturprüfung entsprechen. Die Aufgabenstellung muss auf die Anforderungen in der Abiturprüfung vorbereiten.

Klausuren sollen einüben in die Aufgabenarten, die für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Psychologie verbindlich sind. Die Einübung in diese Aufgabenarten beginnt in der Jahrgangsstufe 11. Es ist darauf zu achten, dass im Laufe der Oberstufe alle drei Arten erprobt werden, die in der Abiturprüfung vorkommen können. Des Weiteren ist zu beachten, dass den Klausuren unterschiedliche Materialarten zugrunde gelegt werden. Bereits ab Jahrgangsstufe 11 ist bei der Aufgabenstellung die Orientierung an den Anforderungsbereichen zu beachten (vgl. Kapitel 5 Abiturprüfung).

Die Klausuren sind mit einer Begründung der Note zu versehen, die die Vorzüge und Schwächen der Arbeit erkennen lässt, und den Schülerinnen und Schülern Hinweise gibt, wie sie festgestellte Schwächen und Mängel ggf. beheben können. Fehler in der sprachlichen Darstellung müssen auch in einer Klausur im Fach Psychologie berücksichtigt werden. Die Häufung sprachlicher Verstöße kann die Benotung um eine Note senken. Fachspezifische Fehler werden in der Regel durch Anmerkungen des Lehrers kenntlich gemacht. Die Klausuren werden mit den Noten 1 bis 6 bewertet, denen ggf. die Notentendenz hinzuzufügen ist. Die Anwendung des Punktsystems ist nicht zulässig.

Für die formalen Bedingungen der Durchführung und Bewertung von Klausuren gilt die APO-GOST.

4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

4.3.1 Allgemeine Hinweise

Dem Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ kommt der gleiche Stellenwert zu wie dem Beurteilungsbereich Klausuren. Im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ sind alle Leistungen zu werten, die eine Schülerin bzw. ein Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Ausnahme der Klausuren und der Facharbeit erbringt. Dazu gehören:

- 1) Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- 2) Beiträge zur Gruppenarbeit
- 3) Hausaufgaben
- 4) Referate
- 5) Protokolle
- 6) Schriftliche Übungen
- 7) Planung, Durchführung und Auswertung von Experimenten und Übungen
- 8) Mitarbeit in Projekten.

Eine Form der „Sonstigen Mitarbeit“ ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben. Sie muss so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel 30 Minuten, höchstens 45 Minuten erforderlich sind.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ auf die Struktur der mündlichen Prüfung und die Beurteilungskriterien der Abiturprüfung vorbereitet werden.

Die folgenden Abschnitte beschreiben die angegebenen Formen und zeigen deren Bedeutung im Rahmen kontinuierlicher Lernerfolgsüberprüfungen auf.

Die Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, die Kriterien für die Bewertung der „Sonstigen Mitarbeit“ den Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Kurses bekannt zu geben.

4.3.2 Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

4.3.2.1 Beiträge zum Unterrichtsgespräch

Formen der mündlichen Mitarbeit:

Das stärker lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch verläuft in der Regel so, dass die Lehrerinnen und Lehrer einen Zusammenhang darstellen oder mit den Schülerinnen und Schülern entwickeln, daraus Fragen ableiten und die Schülerinnen und Schüler allgemein oder gezielt zur Beantwortung auffordern. Die Interaktion wird hier hauptsächlich durch die Lehrerin bzw. den Lehrer gesteuert.

Beim stärker schülerzentrierten Unterrichtsgespräch diskutieren die Schülerinnen und Schüler vorwiegend untereinander, stellen sich gegenseitig Fragen und versuchen Lösungen zu finden. Die Lehrerinnen und Lehrer fungieren hier als Koordinatorinnen und Koordinatoren. Diese Rolle können auch Schülerinnen und Schüler übernehmen. Hier findet die Interaktion vorwiegend zwischen den Schülerinnen und Schülern statt.

Beurteilung der mündlichen Mitarbeit:

Die Beurteilung der Schülerleistungen in der mündlichen Mitarbeit sollte nicht punktuell erfolgen. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen über einen längeren Zeitraum die Schülerleistungen beobachten und sich entwickeln lassen. Aus der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Phasen des Unterrichts, z. B. Vortrag von Hausaufgaben und Zusammenfassungen, Transfer von Ergebnissen und Methoden, Beteiligung am Erfassen von Problemen, Finden und Begründen von Lösungsvorschlägen ergibt sich das Leistungsbild der Schülerinnen und Schüler in der mündlichen Mitarbeit.

Häufig führt mangelnde Mitarbeit der Schülerinnen und Schülers vorschnell zu schlechter Benotung. Mangelnde spontane Beteiligung der Schülerinnen und Schülers verpflichten die Lehrerinnen und Lehrer, sie durch gezielte Impulse zur Mitarbeit anzuregen.

Beiträge zum Unterrichtsgespräch werden im Folgenden in einem offenen Kriterienkatalog aufgelistet. Die Aspekte, die zur Beurteilung herangezogen werden sollen, sind hier nach zunehmendem Anspruchsniveau geordnet:

- Wiedergabe von Teil- und Einzelergebnissen
- Wiedergabe von Gesamtergebnissen
- Ordnen von Fakten, Ergebnissen usw. unter bekannten Gesichtspunkten
- Anwendungen von Ergebnissen, Informationen, Methoden auf vergleichbare Sachverhalte
- Konkretisierung eines abstrakten Sachverhalts
- Erkennen von sachlogischen Zusammenhängen
- Beurteilung von Thesen und Konzeptionen
- Darlegung von Lösungsvorschlägen zu vorgegebenen Problemen
- Aufgreifen von Denkanstößen und selbstständige Weiterführung
- Begründung der Stellungnahme
- Problematisierung von Sachverhalten, Lösungen und Methoden
- Leistungen bei Moderation oder Koordination von Unterrichtsgesprächen.

Zu berücksichtigen ist ferner:

- Umfang und Genauigkeit von Kenntnissen
- Vielfalt der Aspekte
- Beherrschung der Fachsprache
- Problemverständnis
- Reflexionsniveau
- Schlüssigkeit der Argumentation
- Initiative bei der Steuerung von Unterrichtsprozessen.

4.3.2.2 Beiträge zur Gruppenarbeit

Bedeutung der Gruppenarbeit

Neben individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler beim Unterrichtsgespräch sollen auch Leistungen im Rahmen von Gruppenarbeit zur Gesamtbeurteilung der „Sonstigen Mitarbeit“ herangezogen werden. Als eine wichtige Sozialform beim unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Arbeiten findet Gruppenarbeit bei fast allen im Folgenden beschriebenen Formen der „Sonstigen Mitarbeit“ ihre Anwendung. Eine Ausnahme bildet hier lediglich die schriftliche Übung mit Benotung.

Beurteilung von Beiträgen zur Gruppenarbeit

Für die Bewertung von Leistungen im Rahmen von Gruppenarbeit sind die folgenden Kriterien relevant. Findet ein Teil der Gruppenarbeit außerhalb des Unterrichts statt, können diese natürlich nur partiell zur Beurteilung herangezogen werden:

- inhaltliche Beiträge zur Gruppenarbeit
 - bringt Wissen ein
 - bringt Material ein
 - bringt originelle/neue Ideen ein
 - sammelt Ideen anderer und integriert diese in den Gesamtzusammenhang
 - sorgt für Systematisierung; stellt Zusammenhänge her zwischen einzelnen Beiträgen aus der Gruppe
 - sorgt für die Darstellung der Gruppenergebnisse
- gruppensdynamische Beiträge zur Gruppenarbeit
 - passt sich an oder stört
 - ist eher aktiv; hat Initiative, oder: ist eher passiv, macht nur mit
 - fördert eine produktive Atmosphäre oder: ist eher destruktiv, „torpediert“ gruppensdynamisch
- Gruppenprodukt
 - inhaltliche Richtigkeit
 - Zusammenhang/Verständlichkeit
 - Originalität
 - Integration (der Teilergebnisse einzelner Schülerinnen und Schüler)
 - Form der Darbietung.

4.3.2.3 Hausaufgaben

Funktion von Hausaufgaben

Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie dienen zur Festigung und Sicherung des im Unterricht Erarbeiteten sowie zur Vorbereitung des Unterrichts. Die Hausaufgabe soll den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, sich mit den fachspezifischen Forderungen eigenständig auseinander zu setzen.

Über die häusliche Arbeit sollen die Schülerinnen und Schüler ihren Verständnis- und Lernfortschritt überprüfen können.

Form und Art der Hausaufgabe

Die Nachbereitung der im Unterricht behandelten Inhalte ist häufig zugleich die Vorbereitung auf die nächste Unterrichtsstunde. Unter dieser Form der häuslichen Arbeit ist die Ausarbeitung von stichwortartigen Notizen, die Einübung in bestimmte Fertigkeiten und Methoden, die Festigung und Vertiefung von Unterrichtsinhalten zu verstehen.

Daneben sollten in sinnvollem Zusammenhang mit dem Unterrichtsverlauf gezielte, klar strukturierte, weiterführende Hausaufgaben gestellt werden. Hierzu gehören natürlich auch das Protokoll und das Referat, aber auch:

- Erarbeiten von Text- und Materialvorlagen unter bestimmten Fragestellungen
- Sammeln und Ordnen von im Unterricht eingesetzten Materialien
- Sammeln von Texten und Materialien zur Vorbereitung oder zur Ergänzung eines Unterrichtsvorhabens
- das Aufstellen von Thesen zu einem bestimmten Themenkomplex
- definitorische Eingrenzung bestimmter Begriffe mit Hilfe von Lexika o. Ä.
- Auswertung, Darstellung und Interpretation vorgegebener Untersuchungsergebnisse
- Beobachtungsübungen unter vorgegebener Fragestellung.

Hausaufgaben können individuell verschiedene Gegenstände zum Inhalt haben. Die Aufgabenstellung kann sich im gegebenen Fall auch über einen längeren Zeitraum erstrecken.

4.3.2.4 Referat

Funktion des Referats

Das Referat ist besonders geeignet zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken und eigenständig zu planender Arbeitsvorhaben und stellt ein individualisierendes Element in der Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung dar.

Das Referat trägt ferner zur Vorbereitung auf die in der mündlichen Abiturprüfung geforderte Qualifikation des zusammenhängenden Vortrags einer selbstständig gelösten Aufgabe bei.

Kriterien für die Beurteilung

Die folgenden Kriterien zur Beurteilung von Referaten beziehen sich auf den Inhalt, die Struktur und die Präsentation des Referats. Sie sollten den Schülerinnen und Schülern vorab transparent gemacht werden.

- sachliche Richtigkeit, Vollständigkeit; bezogen auf
 - eine vorgegebene Quelle
 - verschiedene vorgegebene Quellen
 - selbstständig erschlossene Quellen

- Strukturierung, Gliederung
 - sachlogisch richtig, sinnvoll
 - an der Quelle orientiert
 - selbstständig, nach eigenen Gesichtspunkten
- Verständnis und Darstellung der Zusammenhänge
 - Aufzeigen innerer Zusammenhänge der Inhalte
 - selbstständiges Erläutern durch Hintergrundwissen
- inhaltliche „Didaktisierung“
 - Verständlichkeit für „uninformierte“ Zuhörer
 - Berücksichtigung des Wissenstandes und des Verständnisstandes der Zuhörerinnen und Zuhörer
- Vortrag und Präsentation
 - freier Vortrag (nach Konzept); denkt mit während des Vortrags; formuliert frei oder: liest ab; „hängt“ am Konzept fest; formuliert nach Vorlage
 - flüssig (nur mit sinnvollen Denkpause) oder: stockend, verliert oft „den Faden“
 - sinnvoll, inhaltlich zusammenhängend oder: sprunghaft, assoziativ
 - Sprache: klar und deutlich artikuliert; richtige Grammatik, Hochsprache; behält die Übersicht über Satzstrukturen und gedankliche Zusammenhänge
 - Einsatz anderer Medien (Tafel, Folien ...)
 - Sicherheit im Auftreten
 - persönlicher Kontakt zu den Zuhörerinnen und Zuhörern
- Reaktionsfähigkeit
 - kann auf Zwischenfragen sinnvoll antworten; gibt zusätzliche Erläuterungen
 - bemerkt die „Stimmung“ der Zuhörer und kann darauf reagieren.

4.3.2.5 Protokolle

Mögliche Formen

Innerhalb des Psychologieunterrichts sind zwei Arten von Protokollen denkbar:

- das Unterrichtsprotokoll
- das Übungs- oder Experimentprotokoll.

An dieser Stelle soll auf das Unterrichtsprotokoll näher eingegangen werden. Übungs- und Experimentprotokolle sind als Bestandteile von Versuchsdurchführungen mit diesen zu beurteilen.

An Unterrichtsprotokollen kommen in Betracht:

- das Verlaufsprotokoll
- das Protokoll des Diskussionsprofils
- das Ergebnisprotokoll.

Das Verlaufsprotokoll soll den Gang der Unterrichtsstunde in den wesentlichen Zügen wiedergeben.

Das Protokoll des Diskussionsprofils nimmt aus dem Gang der Unterrichtsstunde diejenigen Beiträge heraus, die die Diskussion entscheidend bestimmt haben. Es macht die unterschiedlichen Standpunkte und ihre Begründung deutlich.

Das Ergebnisprotokoll verzichtet auf die Wiedergabe des Unterrichtsverlaufs und auf die Darstellung des Diskussionsprofils und hält stattdessen die Unterrichtsergebnisse fest.

Mögliche Funktionen des Unterrichtsprotokolls

Es dient den Lehrerinnen und Lehrern zur Evaluation ihres Unterrichts. Sie können dem Protokoll entnehmen, inwieweit die angestrebten Ziele erreicht wurden, inwieweit noch Verständnisprobleme bestehen, in welchem Umfang die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, sich adäquat auszudrücken und ob sie die Fachterminologie beherrschen.

Ein selbstverfasstes Protokoll zwingt die Schülerin bzw. den Schüler sich noch einmal intensiv mit der Unterrichtsstunde zu befassen. Darüber hinaus lernen sie, Gedankengänge zu ordnen, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, Zusammenhänge herauszuarbeiten und angemessen zu formulieren.

Das Protokoll schafft die notwendige Verbindung zum unmittelbar vorangegangenen Unterricht. Es ermöglicht, Missverständnisse zu klären und offen gebliebene Fragen erneut aufzugreifen.

Gesammelte Protokolle, die von Fachlehrerinnen und Fachlehrern auf Richtigkeit durchgesehen worden sind, bzw. vervielfältigt werden, können den Schülerinnen und Schülern eine Hilfe bei der Wiederholung des Unterrichtsstoffes sein. Gleichzeitig stellen solche Protokollsammlungen auch ein wertvolles Dokument über den Unterrichtsablauf zurückliegender Jahre dar.

Das Protokoll informiert Schülerinnen und Schüler, die am Unterricht nicht teilnehmen konnten, über Art und Umfang des Versäumten.

Einsatz von Unterrichtsprotokollen

In der Jahrgangsstufe 11 sollen die Schülerinnen und Schüler die Arten der Protokolle kennen lernen. Ab der Jahrgangsstufe 12 erhalten alle Schülerinnen und Schüler einer Kursgruppe in der Regel Gelegenheit zur Anfertigung eines Protokolls. Ist die Kursgruppe groß, können auch mehrere Protokollanten für eine Unterrichtsstunde bestimmt werden. Protokollant und Art des Protokolls sind zu Beginn der Unterrichtsstunde zu bestimmen.

Da es nicht sinnvoll ist, alle Schülerinnen und Schüler von jeder Stunde ein Protokoll anfertigen zu lassen, sind die Anforderungen, die wegen des unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades von Stunde zu Stunde an Protokollanten gestellt werden, keineswegs gleich. Das erschwert die Vergleichbarkeit der durch Protokolle erbrachten Leistungen.

Anforderungen an die Protokollantinnen und Protokollanten

- **Formal:**
Das Anfertigen von Stundenprotokollen setzt Arbeitstechniken voraus, die zur allgemeinen Studierfähigkeit gehören, wie konzentriertes Zuhören, Erfassen von Diskussionsabläufen, Ordnen von Diskussionsbeiträgen, Zusammenfassen von Ergebnissen und ihre Umsetzung in angemessene Formulierungen.
- **Fachlich:**
Je nach Jahrgangsstufe ist ein mehr oder minder umfangreiches Fachwissen und Fachverständnis erforderlich, das es gestattet, das im Unterricht Besprochene zu verstehen, in den richtigen fachlichen Zusammenhang einzuordnen und auf seine Bedeutsamkeit hin zu beurteilen. Damit eng verbunden ist die Kenntnis der psychologischen Fachterminologie.

Vorschläge zur Beurteilung von Protokollen

Die Beurteilung von Protokollen sollte nach folgenden Kriterien vorgenommen werden:

- Sind die im Unterricht erörterten Fragen und die dazu geäußerten Gedanken bzw. das Unterrichtsgeschehen vollständig wiedergegeben?
- Ist alles richtig?
- Ist das Wesentliche erkannt und Unwichtiges weggelassen worden?
- Ist der Gang der Unterrichtsstunde klar erkennbar (beim Verlaufsprotokoll)?
- Ist alles angemessen unter Verwendung der Fachterminologie formuliert?

4.3.2.6 Schriftliche Übungen

Als weitere Form der „Sonstigen Mitarbeit“ kann in allen Kursen der Jahrgangsstufen 11 bis 13 die schriftliche Übung in die Beurteilung einbezogen werden. Die Note einer solchen schriftlichen Übung kann wie eine zusätzliche mündliche Leistung gewertet werden.

Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben, sie muss so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel nicht mehr als dreißig Minuten, bei Vorlage von Arbeitsmaterial höchstens fünfundvierzig Minuten erforderlich sind.

Während die Klausuren den Lernerfolg eines Kursabschnitts überprüfen, bezieht sich die Rückgriffsmöglichkeit der schriftlichen Übungen auf den unmittelbar vorausgegangenen Unterricht. Der Rückgriff sollte sechs Unterrichtsstunden nicht überschreiten. Unzusammenhängende Einzelfragen dürfen nicht gestellt werden.

Schriftliche Übungen, die benotet werden, sind sobald wie möglich nachzusehen und zurückzugeben, damit ihre Ergebnisse in den Unterrichtsverlauf einbezogen werden können.

Mehr als zwei schriftliche Übungen dürfen für den Schüler an einem Tag nicht angesetzt werden.

Die schriftliche Übung ist den übrigen Formen der „Sonstigen Mitarbeit“ gleichzusetzen; ihr kommt keine Sonderstellung zu. Sie ist ein weiteres methodisches Mittel zur Sicherung des Unterrichtserfolgs.

Die schriftlichen Übungen sind zu zensieren und mit den Notenstufen 1–6 zu bewerten.

Mit der schriftlichen Übung hat der Lehrer Gelegenheit, den Erfolg seines Unterrichts bei allen Kursteilnehmern gleichzeitig und unter gleichen Bedingungen hinsichtlich der Aufgabenstellung zu überprüfen. Für den Schüler bietet sich mit dieser Übung die Möglichkeit, bei begrenzter Aufgabenstellung seine Fähigkeiten und Fertigkeiten auch in schriftlicher Form zu erproben und seine Leistung mit der Gesamtleistung des Kurses zu vergleichen.

4.3.2.7 Planung, Durchführung und Auswertung von Experimenten und Übungen

Vorbemerkung

- Experimente und Übungen erfordern für ihre Durchführung einen oder mehrere Leiter, die in der Regel nicht mit denen identisch sind, an oder mit denen die Experimente bzw. Übungen durchgeführt werden. Versuchsobjekte im Experiment können auch Tiere sein.
- Es kann lediglich die Planung, Vorbereitung, Leitung und Auswertung und Interpretation von Experimenten bzw. Übungen bewertet werden. Dem gegenüber ist das Verhalten bzw. die Leistung der Versuchspersonen bzw. Übungsteilnehmerinnen und Übungsteilnehmer in keinem Fall zu benoten.
- Experimente wie auch Übungen können sowohl von der Lehrerin oder dem Lehrer als auch von einzelnen oder von mehreren Schülerinnen und Schülern (Gruppen) geplant, vorbereitet und geleitet werden. Auswertung und Interpretation sollten auf jeden Fall mit Schülerbeteiligung erfolgen, wobei insgesamt eine zunehmende Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler angestrebt werden sollte bis hin zur Projektform (siehe 4.3.2.8).

Experiment

Allgemeine Hinweise

Ein Experiment besteht in der absichtlichen, planmäßigen Auslösung eines Vorgangs zum Zweck seiner Beobachtung. Im Kursunterricht geht es also darum, unter möglichst genau hergestellten, kontrollierten und variierten Bedingungen gewisse Reaktionen, Verhaltensweisen, Äußerungen oder Erlebnisse sei es in qualitativer oder quantitativer Weise, zu beobachten, zu registrieren und zu fixieren, um damit eine bestimmte Hypothese über den Zusammenhang zwischen den Aus-

gangsbedingungen (unabhängige Variable) und den Verhaltens-/Leistungsdaten (abhängige Variable) zu überprüfen.

Formen des Experiments

Je nach Verteilung der Aktivität zwischen Lehrerin bzw. Lehrer und Schülerinnen und Schülern kann man verschiedene Arten von Experimenten im Unterricht unterscheiden:

- didaktisch aufbereitete Experimente mit einzelnen Schülerinnen bzw. Schülern oder mit der ganzen Lerngruppe, wobei die Lehrerin bzw. der Lehrer die Rolle der Versuchsleiterin bzw. des Versuchsleiters übernimmt
- Experimente, bei denen Schülerinnen und Schüler die Versuchsleitung übernehmen, bis hin zu Planung, Durchführung, Auswertung und Interpretation. Dies ist z. B. denkbar als Variation eines in der Literatur dargestellten Experiments oder aber als von den Schülerinnen und Schülern selbstständig entwickeltes Experiment zur Überprüfung einer von ihnen gewählten Fragestellung oder Hypothese (siehe 3.2.3.3). Auf dem Weg hierhin sind natürlich alle möglichen Zwischenstufen denkbar, in denen die Schülerinnen und Schüler zu immer mehr Eigenaktivität angeregt werden.

Funktionen des Experiments

- Das Experiment führt den Schüler in das erfahrungswissenschaftliche Arbeiten als wesentliche Methode des Faches Psychologie ein (Wissenschaftspropädeutik).
- Es zwingt die Schülerinnen und Schüler zur notwendigen Exaktheit bei der Erhebung empirischer Daten.
- Es dient der Vorbereitung des Unterrichts (Anschauungsmaterial, Grundlage für Unterrichtsgespräche).
- Es dient der Vertiefung des Unterrichtsstoffes (Anwendung erworbener Kenntnisse auf den konkreten Einzelfall).
- Es dient der Lernzielkontrolle.
- Es ist geeignet, die Schülerinnen und Schüler zur Selbstständigkeit zu erziehen.
- Es erzieht zur Kooperation, so weit es in Gruppenarbeit durchgeführt wird.

Vorschläge zur Beurteilung des experimentellen Arbeitens

Die folgenden Beurteilungsbereiche und -kriterien können – je nach Grad der jeweiligen Schüleraktivität – zur Anwendung kommen:

- Experimentalvorbereitung
 - Experimentplanung
z. B. Problem/Fragestellung, Hypothesenformulierung, Experimentiergruppe, Ablaufzeitplanung, Experimentmaterial wie Erhebungsbögen, Tabellen, Gegenstände u. a. mathematisch-statistische Auswertungsmethoden und -mittel
 - Materialerstellung für das Experiment
z. B. Eigenständigkeit und Einfallsreichtum bei der Arbeitsdurchführung, Termineinhaltung, sach- und projektgemäße Arbeitserledigung, Genauigkeit

- Experimentdurchführung
z. B. adäquate Befragung /Behandlung der Vpn, genaue und vollständige Beobachtung/Erhebung/Registrierung der Experiment-Daten, optimale Kooperation im Team
- Experimentauswertung
z. B. zweckmäßige Datenaufbereitung, Nutzung von Tabellen/Matrizen/qualitativen Analysemethoden; ziel- und hypothesengemäße, klare und komprimierte schriftliche Ergebnisdarstellung
- Interpretation
z. B. Verknüpfung der experimentellen Ergebnisse mit einem wissenschaftlichen Erklärungsmodell, u. U. Vergleich verschiedener Modelle.

Übung

Allgemeine Hinweise

Im Gegensatz zum Experiment geht es bei der psychologischen Übung im Sinn der Fachmethodik nicht primär darum, allgemeine Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge aufzufinden oder nachzuweisen, sondern darum, individuelle Erfahrungen und Gruppenprozesse zum Gegenstand des Erlebens zu machen. Der Einsatz von Übungen im Unterricht bietet die Möglichkeit, diese Art der Erkenntnisgewinnung unmittelbar kennen zu lernen sowie erlebte und beobachtete Phänomene auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Erklärungsmodelle zu analysieren und Umsetzungsmöglichkeiten in entsprechenden Anwendungssituationen theoretisch zu reflektieren bzw. praktisch zu erproben.

Formen der Übung

Übungen lassen sich grundlegend in Partner- und Gruppenübungen einteilen. die Größe der Gruppen kann je nach Art der Übung beträchtlich variieren. Übungen lassen sich auch mit Blick auf die Zielsetzung klassifizieren. Die Spannweite reicht von der primären Betonung der Erfahrungskomponente (z. B. Selbsterfahrung, Sensibilisierung für gruppendynamische Prozesse) bis hin zum gezielten Gruppen- oder Team-Training (z. B. Planspiele, Organisationsentwicklung etc.).

Funktion der Übung

Die Funktionen der Übung im Psychologieunterricht lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- die Übung führt die Schülerinnen und Schüler in eine Form des ganzheitlich-phänomenologischen Arbeitens ein, bei der die Bedeutung des unmittelbaren Erlebens für die Gewinnung psychologischer Erkenntnisse erschlossen werden kann
- sie begünstigt die Selbsterkenntnis und fördert somit die Einsicht in das eigene Verhalten
- sie verdeutlicht gruppendynamische Prozesse und kann über die Einsicht in Zusammenhänge zur Verbesserung der sozialen Kompetenz beitragen

- sie zeigt Möglichkeiten der Steuerung und Entwicklung von Gruppenprozessen auf und ist daher geeignet, exemplarisch auf Anforderungen und Trainingsmaßnahmen im späteren Berufsleben vorzubereiten. Dies korrespondiert mit der verstärkten Berücksichtigung der Anwendungsdisziplinen und entspricht dem Prinzip der Erfahrungsorientierung (vgl. Kapitel 2).

Vorschläge zur Beurteilung der Arbeit mit Übungen

Ebenso wie beim Experiment sind das Verhalten und die verbalen Äußerungen der Übungsteilnehmerinnen und Übungsteilnehmer grundsätzlich nicht zu bewerten. Gegenstand der Beurteilung sind ausschließlich die Leistungen bei Planung, Vorbereitung, Leitung, Auswertung und Interpretation, wobei die folgenden Beurteilungsbereiche und -kriterien je nach Grad der Schüleraktivität zur Anwendung kommen können:

- Übungsvorbereitung
 - Übungsplanung
z. B. Übungsziel, Zusammensetzung der Übungsgruppe, Zeitplanung, Ablauf, Auswertung
 - Materialerstellung für die Übung
z. B. Eigenständigkeit und Einfallsreichtum bei der Arbeitsdurchführung, Termineinhaltung sach- und projektgemäße Arbeitserledigung, Genauigkeit
- Übungsdurchführung
z. B. Einführung der Teilnehmer, angemessene Führung, Behandlung, Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer; genaue und vollständige Beobachtung und Registrierung der Übungsdaten, optimale Kooperation der Gruppenteilnehmerinnen und Gruppenteilnehmer
- Übungsauswertung
z. B. zweckmäßige Datenaufbereitung, sichere Anwendung der quantitativen und qualitativen Analysemethoden, zielgemäße, klare und komprimierte schriftliche Ergebnisdarstellung
- Interpretation von Verlauf und Auswertung.

4.3.2.8 Mitarbeit in Projekten

Die Mitarbeit in Projekten ist in besonderer Weise dazu geeignet, Lernprozesse selbstständig zu planen, zu organisieren und zu steuern.

Für die Bewertung sind folgende Kriterien relevant. Alle Bewertungs- und Evaluationskriterien sollten den Teilnehmern bekannt gemacht und erklärt werden:

- Allgemeine Kriterien und Fähigkeiten
 - Initiative und Selbstständigkeit
 - Kooperationsfähigkeit (Kommunikationsfähigkeit, soziale Interaktionsfähigkeit, Beiträge zur Gruppenintegration)
 - Kreativität, Produktivität, Originalität
 - Material- und Informationsbeschaffung
 - Integration von Teilergebnissen
 - Planungsfähigkeit

- Präsentationsfähigkeit
- Reflexions- und Beurteilungsfähigkeit (bzgl. des Prozesses, der eigenen Leistungen und Beiträge, des Gruppenprozesses, des Gelingens der Präsentation)
- Anfertigen individueller schriftlicher Prozessberichte (schülerspezifische Beurteilung); diese enthalten:
 - Chronologische und richtige Darstellung des Projektverlaufs mit
 - * Aufgabenstellung des Projekts und der eigenen Gruppe
 - * eigenen Aufgaben
 - * Umgang mit der Zeiteinteilung
 - * einzelnen Arbeitsschritten
 - Reflexion der Schwierigkeiten und Erfolge
 - * persönliche Motive für die Themenwahl
 - * Was habe ich gelernt?
 - * Welche Schwierigkeiten hatte ich (bei meinem Aufgabenteil, in der Zusammenarbeit mit anderen)?
 - * Was möchte ich noch lernen?
 - * Wie habe ich mich gefühlt?
 - Kritik der eigenen Arbeit in der Gruppe
 - Reflexion des Gruppenprozesses
 - * meiner Rolle in der Gruppe, Möglichkeiten des Einbringens meiner Ergebnisse
 - * Vorteile und Hindernisse im Gruppenprozess
 - Unterschiede zum „Regelunterricht“
- Kriterien für die Beurteilung des Produkts (gruppenspezifische Beurteilung)
 - Informationsgehalt und -dichte
 - Übersichtlichkeit in der Darstellung
 - Ästhetik
 - Originalität des Produkts
- Kriterien für die Beurteilung der Präsentation
 - Gelingen der Aufarbeitung, Darstellung inhaltlicher Bezüge (gruppenspezifische Beurteilung)
 - Empathiefähigkeit: sich in den Adressaten hineinversetzen können (schülerspezifische und gruppenspezifische Beurteilung)
 - * dessen Informationsstand berücksichtigen können
 - * seine Verständnisschwierigkeiten vorweg berücksichtigen können
 - * seine Affekte und Emotionen bezüglich Thema und Darstellung vorweg berücksichtigen können
 - Auftreten bei der Präsentation (Selbstständigkeit, Selbstsicherheit, Gewandtheit, Kommunikationsfähigkeit) (schülerspezifische Beurteilung).

5 Die Abiturprüfung

5.1 Allgemeine Hinweise

Es ist spezifische Aufgabe der folgenden Regelungen, das Anforderungsniveau für die Prüfungen im Fach zu beschreiben, die Aufgabenstellung zu strukturieren und eine Beurteilung der Prüfungsleistungen nach verständlichen, einsehbaren und vergleichbaren Kriterien zu ermöglichen.

Entscheidend für die Vergleichbarkeit der Anforderungen ist die Konstruktion der Prüfungsaufgaben, die durch Beschluss der KMK¹⁾ in allen Bundesländern nach vereinbarten Grundsätzen erfolgen soll. Diese Grundsätze helfen zugleich, die Beurteilung der Prüfungsbedingungen transparent zu machen.

Zu diesen vereinbarten Grundsätzen gehört die Feststellung, dass den Bedingungen einer schulischen Prüfung zur allgemeinen Hochschulreife die bloße Wiedergabe gelernten Wissens ebenso wenig entspricht wie eine Überforderung durch Problemfragen, die von der Schülerin bzw. vom Schüler in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden können. Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen in der Abiturprüfung in Bereichen, die mit selbstständigem Aussagen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden können.

Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch drei Anforderungsbereiche strukturiert werden. Es sind dies:

- Anforderungsbereich I (z. B. Wiedergabe von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich II (z. B. Anwenden von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich III (z. B. Problemlösen und Werten).

Die Anforderungsbereiche sind für die Lehrerinnen und Lehrer als Hilfsmittel für die Aufgabenkonstruktion gedacht.

Sie sollen

- den Lehrerinnen und Lehrern unter Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung eine ausgewogene Aufgabenstellung erleichtern
- den Schülerinnen und Schülern Verständnis für die Aufgabenstellungen im mündlichen und schriftlichen Bereich erleichtern und ihnen Bewertungen durchschaubar machen
- die Herstellung eines Konsens zwischen den Fachlehrerinnen und Fachlehrern und damit eine größere Vergleichbarkeit der Anforderungen ermöglichen.

1) Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 1. Juli 1979, i. d. F. vom 1. Dezember 1989

5.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche

In der Abiturprüfung sollen die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert erfasst werden. Hierbei sind die mit den Aufgaben verbundenen Erwartungen drei Anforderungsbereichen bzw. Leistungsniveaus zuzuordnen, die im Folgenden beschrieben werden.

Anforderungsbereich I: Wissen und Verstehen

Der Anforderungsbereich I umfasst

- die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang
- die Beschreibung und Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang.

Dazu gehören:

- Beschreibung von Kriterien zur Beurteilung des fachlichen Aussagewertes eines Materials (wie z. B. Gütekriterien, Korrelationsmaße u. a.).

Gefordert werden muss dabei jeweils die korrekte Verwendung der Fachsprache.

Im Fach Psychologie zerfällt der Anforderungsbereich I in zwei Teilbereiche:

- **Reproduktion:**
Reproduktion vor allem von gedächtnismäßig verankerten beziehungsweise eingeübten Kenntnissen und Fertigkeiten inhaltlicher und methodischer Art. Erinnern von Einzelheiten und Allgemeinem, von Methoden und Prozessen, von Strukturen oder Hintergründen; bei der Bewertung berücksichtigt werden z. B.:
 - Grad der Vertrautheit mit dem Sachverhalt, Routine
 - Kenntnisbreite: Detailreichtum, Überblick über verschiedene Teilbereiche des Wissens
 - Genauigkeit bei der Wiedergabe der Inhalte
 - Ordnung der Darstellung, Klarheit
- **Verständnis:**
Verständnis von Zusammenhängen und inneren Bezügen des Stoffes (z. B.: Was hängt wovon ab und womit wie zusammen?); berücksichtigt werden z. B.:
 - Genauigkeit und
 - Ordnung der Zusammenhänge
 - Tiefe des Verständnisses.

Anforderungsbereich II: Anwendung und Übertragung (Transfer)

Der Anforderungsbereich II umfasst

- selbstständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang

- selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen, wobei es entweder um veränderte Fragestellungen oder um veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen gehen kann
- einen belletristischen Text oder ein Protokoll eines Interviews oder ein Tagebuchstück u. a. im Sinne der Fragestellung zu interpretieren
- Datenmaterial aus Tests oder Experimenten oder Befragungen sichten, ordnen, auswerten und interpretieren.

Die beiden Teilbereiche des Anforderungsbereichs II sind:

- **Anwendung:**
Anwendung bekannter Sachverhalte in neuen Zusammenhängen; Gebrauch von bekanntem Material (ohne es notwendigerweise mit anderem, noch fremdem Material in Beziehung zu bringen); bei der Bewertung berücksichtigt werden z. B.:
 - die Selbstständigkeit beim Transfer
 - der Neuigkeitsgrad der Sachzusammenhänge, auf die die bekannten Fertigkeiten anzuwenden sind
 - Zweckentsprechung und Zielgerichtetheit der Anwendung
 - Genauigkeit des Transfers
 - Grad der Ordnung
- **Analyse:**
Gliedern und Schwerpunktsetzen, Vergleichen, Klassifizieren und Ordnen; Sichten beziehungsweise Zusammenstellen und ordnendes Aufbereiten von Sachverhalten, Daten und Texten; Beurteilungskriterien z. B.:
 - Komplexität der neuen Zusammenhänge
 - Selbstständigkeit bei der Gliederung und Schwerpunktsetzung
 - Klarheit der herausgearbeiteten analytischen Aspekte.

Anforderungsbereich III: Selbstständiges Problemlösen und Bewerten, Kreativität

Der Anforderungsbereich III umfasst planmäßiges Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten selbstständig ausgewählt und einer neuen Problemstellung angepasst. Dazu kann u. a. gehören:

- vorgestellte (Fall-)Interpretationen oder die selektive Darstellung von Details eines Falles auf ihre impliziten paradigmatischen Hintergrundannahmen hin zu beurteilen.

Im Psychologieunterricht umfasst der Anforderungsbereich III zwei Teilbereiche:

- **Problemlösung, Bewertung und Urteilsbildung:**
Selbstständiges Lösen von Problemstellungen; wissenschaftlich begründetes Stellungnehmen und Urteilen; bewertet werden z. B.
 - Originalität der Lösung
 - Wissenschafts- bzw. Theoriebezug der Begründung

- Differenziertheit und Tiefe der Begründung
- Sicherheit bei der selbstständigen Argumentation.

Zu beachten ist insbesondere der Neuigkeitsgrad der Problemstellung. So ist z. B. die Wiedergabe von Kritikpunkten, die im Unterricht erarbeitet wurden, keine eigenständige Leistung im Urteilsbereich, sondern lediglich Reproduktion (vgl. Anforderungsbereich I).

- **Kreativität und Originalität:**

Schöpferischer Umgang mit vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen in variablen Anwendungssituationen; selbstständiges Finden von Problemen; eigenständiges Entwickeln von Bewertungskriterien; künstlerische Kreativität; Bewertungskriterien sind z. B.:

- Angemessenheit der gefundenen Bewertungskriterien
- Relevanz der gefundenen Probleme
- Grad der Originalität und der Unabhängigkeit von Vorlagen.

Wichtig: Urteilen und Bewerten heißt nicht „einfach die eigene Meinung dazu sagen“! Hier gilt vielmehr nur die theoretisch gestützte und gleichzeitig schlüssig entwickelte Argumentation. Schülermeinungen sind prinzipiell nicht bewertbar – bewertbar ist nur die Güte ihrer Argumentation. Das bedeutet für die Lehrerinnen und Lehrer: Zu bewerten ist ausschließlich die Schlüssigkeit der Argumentation und die Offenlegung der Hintergrundannahmen (z. B.: bekannte Theorien, paradigmatische Grundlagen, ethische Prinzipien oder bestimmtes Fachwissen), unabhängig davon, ob der Inhalt der eigenen persönlichen Meinung der Lehrerin oder des Lehrers entspricht.

5.3 Die schriftliche Abiturprüfung

Zur Art der Aufgabenstellung, zur Vorlage der Aufgabenvorschläge bei der oberen Schulaufsichtsbehörde, zur Korrektur und Bewertung der schriftlichen Arbeiten gelten grundsätzlich die §§ 32 bis 34 der APO-GOST und die entsprechenden Verwaltungsvorschriften.

Die Aufgabenstellung für Leistungskurse muss den Anforderungen gerecht werden, die sich aus der Definition der Leistungskurse (Kapitel 3.3) ergeben. Die Fragestellung muss eine systematische und komplexe Auseinandersetzung mit einer Aufgabe ermöglichen, den Nachweis einer vertieften Beherrschung der fachlichen Methoden sowie eine reflektierte Einordnung der Fragestellung in größere Zusammenhänge des Faches einfordern.

5.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung

Im Fach Psychologie legen die Kurslehrerin oder der Kurslehrer der oberen Schulaufsichtsbehörde zur Überprüfung drei Vorschläge für die schriftliche Abiturprüfung vor, von denen zwei Vorschläge von der oberen Schulaufsichtsbehörde ausgewählt werden. Aus den genehmigten Vorschlägen wählen die Schülerinnen und Schüler dann einen der beiden zur Bearbeitung aus.

Für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Psychologie sind folgende Aufgabenarten zulässig:

- Materialgebundene Aufgaben **mit** untergliederter Aufgabenstellung
- Materialgebundene Aufgaben **ohne** untergliederte Aufgabenstellung
- Nichtmaterialgebundene Aufgaben **mit** untergliederter Aufgabenstellung.

Es können alle Materialarten verwendet werden, die auch für den Unterricht geeignet sind, also z. B.: Texte aus der wissenschaftlichen Primärliteratur (theoretische Darstellungen, Beschreibungen von Experimenten, Fallbeispiele), aus populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen, aus der Belletristik, Ausschnitte aus Illustrierten, Rundfunksendungen, Ergebnisse von Tests und Experimenten, Schemata, Grafiken, Bilder(serien) usw. Das Material darf nicht, auch nicht in gekürzter oder veränderter Form, schon im Unterricht bearbeitet worden sein. Das heißt aber nicht, dass im Unterricht eingesetzte Text- oder Materialsammlungen oder Lehrbücher nicht mehr zur Entnahme von Material benutzt werden dürften.

Bei materialgebundenen Aufgaben mit untergliederter Aufgabenstellung sollten die Aufgaben nicht zu engschrittig führen.

Insbesondere die Aufgabenart „Materialgebundene Aufgabe **ohne** untergliederte Aufgabenstellung“ bedarf einer intensiven Vorbereitung im Unterricht. Hier werden häufig Aufgabenformulierungen gewählt, die wenig Hinweise enthalten auf mögliche reproduktive Leistungen. Die Schülerinnen und Schüler müssen hier meist selbst überlegen, welches Wissen vorausgesetzt wird, und dass sie dies zuerst darstellen müssen, ohne dazu eigens aufgefordert worden zu sein. Sind sie daran nicht gewöhnt, so haben Schülerinnen und Schüler mit Schwächen in den oberen Anforderungsbereichen kaum noch eine Chance auf eine ausreichende Leistung.

5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer legt 3 Prüfungsvorschläge einschließlich der Genehmigungsunterlagen vor, von denen die obere Schulaufsicht 2 Vorschläge (zur Wahl für den Prüfling) auswählt. Zur Aufgabenstellung der schriftlichen Abiturprüfung ist § 33 Abs.1 APO-GOST zu beachten. Die Aufgabenvorschläge in der schriftlichen Abiturprüfung müssen aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein. Die der Schulaufsicht vorzulegenden Vorschläge müssen sich in ihrer Breite insgesamt auf die Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden der vier Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen und unterschiedliche Sachgebiete umfassen. Die von dem Prüfling zu bearbeitenden Vorschläge müssen sich in der Breite der Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden mindestens auf zwei Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen.

Für die Aufgabenstellungen gelten folgende Regelungen:

- jeder Vorschlag muss entsprechend der Obligatorik die Sichtweisen mindestens zweier verschiedener psychologischer Hauptströmungen berücksichtigen
- wird ein nichtmaterialgebundener Vorschlag gewählt, muss der jeweils andere Vorschlag materialgebunden sein

- bei der Auswahl der den jeweiligen Vorschlägen zugrunde liegenden Materialien muss darauf geachtet werden, dass sie nicht gleichartig sind. So ist es z. B. nicht zulässig, zwei Fallbeispiele oder zwei theoretische Texte vorzulegen.

Dem Prüfungsvorschlag sind beizufügen

- eine kurz gefasste konkrete Beschreibung der erwarteten Schülerleistung (Erwartungshorizont) unter Hinweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen. In dem Erwartungshorizont sind die konkreten Kriterien zu benennen, die der Bewertung zu Grunde liegen (siehe 5.2 und 5.3.3). Ebenso sind die Anforderungsbereiche den Arbeitsaufträgen zuzuordnen. Wo es möglich ist, soll der Erwartungshorizont ganz konkrete Lösungsansätze aufzeigen (also z. B. nicht: „Der Test soll in Bezug auf die Gütekriterien überprüft werden.“ sondern: „Der Test ist wenig reliabel, weil ...“)
- eine hinreichend detaillierte Angabe über die Lerninhalte der Halbjahreskurse
- die Erklärung der Fachlehrerin oder des Fachlehrers, dass das Notwendige für die Geheimhaltung veranlasst wurde.

Die vorgesehenen Hilfsmittel sind am Schluss eines jeden Vorschlags aufzuführen.

5.3.3 Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen

Die schriftliche Prüfungsarbeit wird von der zuständigen Fachlehrkraft korrigiert, begutachtet und abschließend mit einer Note bewertet (§ 34 Abs. 1 APO-GOST). Das Gutachten muss

- Bezug nehmen auf die im Erwartungshorizont beschriebenen Kriterien, das heißt, zu den erwarteten Teilleistungen deutliche Aussagen machen
- neben dem inhaltlichen auch die methodischen Leistungen und den Grad der Selbstständigkeit bewerten
- Aussagen zum Anforderungs-/Leistungsniveau machen (Anforderungsbereiche I – III)
- Aussagen zur Sprachrichtigkeit enthalten (§ 13 Abs. 6 APO-GOST).

Der Zweitkorrektor korrigiert die Arbeit ebenfalls (§ 34 Abs. 2 APO-GOST); er schließt sich der Bewertung begründet an oder fügt eine eigene Beurteilung und Bewertung an.

Bei der Begründung bzw. Beurteilung und Bewertung muss in knappen Aussagen auf die Beurteilungskriterien Bezug genommen werden.

Die Verbindung von Anforderungsbereichen und Notenstufen

Zwischen den Anforderungsbereichen und den Notenstufen lassen sich die folgenden Verbindungen herstellen:

- Sehr gut und Gut
Zum Erreichen der Noten „sehr gut“ oder „gut“ sind solide Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen zu erbringen. Zur Differenzierung zwischen beiden Noten wird insbesondere der Anforderungsbereich III herangezogen

- **Befriedigend**
Die Note „befriedigend“ wird erteilt, wenn in den Anforderungsbereichen I und II entsprechende Leistungen nachgewiesen werden können.
- **Ausreichend**
„Ausreichend“ wird erteilt, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht. Nach der Vereinbarung über die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) ist dies im Fach Psychologie der Fall, wenn
 - zentrale Aussagen und bestimmte Merkmale eines Materials in Grundzügen erfasst sind
 - die Aussagen auf die Aufgabe bezogen sind
 - dabei grundlegende fachspezifische Verfahren und Begriffe angewendet werden
 - die Darstellung im Wesentlichen verständlich ausgeführt und erkennbar geordnet ist
 Insgesamt sind also sichere Leistungen im Anforderungsbereich I (Wissen und Verstehen) Voraussetzung für die Erteilung der Note „ausreichend“.
- **Mangelhaft**
Mängel im Anforderungsbereich I, die nicht durch gute Leistungen in anderen Anforderungsbereichen kompensiert werden, rechtfertigen die Note „mangelhaft“ Solche Mängel liegen insbesondere dann vor, wenn
 - in wichtigen inhaltlichen Bereichen reproduktive Fehler oder Lücken auftreten
 - zentrale Begriffe und Zusammenhänge fachsprachlich fehlerhaft dargestellt werden
 - erhebliche Zweifel bestehen, ob die zentralen fachlichen Zusammenhänge verstanden sind
- **Ungenügend**
Erhebliche Mängel in allen Anforderungsbereichen rechtfertigen die Note ungenügend.

5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung

Beispiel 1 (Grundkurs): „Verhaltens-Management-Training“ für Eltern schreiender Babys

Materialvorlage: Populärwissenschaftlicher Forschungsbericht

Anpassung an die innere Uhr – wie man weinende Babys zur Ruhe bringt

Washington. Das Baby ist gefüttert, es hat sein Bäuerchen gemacht, seine Windeln sind gewechselt worden, es wurde liebkost, geschaukelt, getragen. Kurzum – die Eltern haben alles getan, außer, es zu betäuben. Und trotzdem hört das Kind nicht auf zu weinen. Viele Eltern sind in dieser Situation rat- und hilflos. Deutsche und englische Wissenschaftler entwickelten jetzt Maßnahmen zum Umgang mit endlos schreienden Babys.

Im Rahmen einer Studie der Universität von London, des Kindergesundheitsinstituts und des Krankenhauses der Universität München lernten Eltern ein Verhal-

tens-Management: Es handelt sich um Techniken, die den Tagesablauf eines Babys so strukturieren, dass er zur Routine wird und das Weinen deutlich reduziert. Über die Forschungsergebnisse berichtete kürzlich das von der Amerikanischen Akademie der Kinderärzte herausgegebene Journal of Pediatrics.

Beim Verhaltens-Management lernten die betroffenen Eltern unter Anleitung von Psychologen und Kinderärzten, eine tägliche feste Abfolge von Essen, Schlafen, Ausflügen und Spielzeit zu entwickeln, die der inneren Uhr des Babys angepasst ist. Ihnen wurde beigebracht, ihr Kind genau zu beobachten, um seine Signale interpretieren und auf die Bedürfnisse des Säuglings eingehen zu können.

Zu Beginn der Studie weinten die Babys im Durchschnitt sechs Stunden am Tag. Drei Monate später berichteten Mütter der Verhaltens-Management-Gruppe, die die neuen Techniken angewandt hatten, dass ihre Babys im Durchschnitt nur noch halb so lange weinten.

Bei den Babys von Müttern dagegen, die nur mitfühlende Worte oder gar keine Ratschläge bekommen hatten, verringerte sich die Weindauer deutlich weniger.

Mütter, die gezielten Rat erhalten hatten, waren anschließend auch besser in der Lage, das Weinen zu akzeptieren. Die Beziehung zu ihrem Kind verbesserte sich insgesamt.

(aus: Welt am Sonntag, 45, 06.11.94)

Aufgabenstellung

- 1) Beschreiben Sie zunächst die verschiedenen Bindungstypen sowie den Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit der Mutter und der Bindung des Kindes zu ihr. Erläutern Sie die wichtigsten Begriffe.
- 2) Skizzieren Sie das „Verhaltens-Management-Training“ für Eltern und erläutern Sie, wie ein psychobiologischer Bindungstheoretiker die Wirkung dieses Verfahrens erklären würde.
- 3) Formulieren Sie kurze Stellungnahmen zu diesem Verfahren
 - aus tiefenpsychologischer und
 - aus behavioristischer SichtFür welche der drei Erklärungen würden Sie sich entscheiden? Begründen Sie!

Unterrichtliche Voraussetzungen

12/I Psychobiologie und Bindung

- Bindungstypen nach Ainsworth
- Forschungen zur Feinfühligkeit
 - Feinfühligkeitsskala (Kriterien)
 - Interaktionsverhalten und Bindungsqualitäten.

13/I

- Behavioristische Lerntheorien (als Wiederholung zu den entsprechenden Therapieformen)
- tiefenpsychologische Grundlagen, insbesondere: Ausbildung der Objektbeziehungen.

Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung:

zu Aufgabe 1

Es sind zunächst die wichtigsten Ergebnisse der Bindungstheorie reorganisierend zu reproduzieren:

- die drei Bindungstypen: A (vermeidende), B (sichere) und C (ambivalente) Bindung
- Einfluss der interaktiven Feinfühligkeit: Erkennen von kindlichen Signalen, richtiges Interpretieren, angemessenes und promptes Reagieren
- die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen von Ainsworth u. a.: feinfühligere Mütter haben häufiger Kinder mit B-Bindung; wenig feinfühligere haben eher:
 - A-Kinder, wenn sie Körperkontakt meiden
 - C-Kinder, wenn sie Körperkontakt erzwingen.

(Schwerpunkt: Anforderungsbereich I)

Zu Aufgabe 2

Das im Text skizzierte Verfahren soll auf seine Wirksamkeit im Sinne der Bindungstheorie untersucht werden (Analyse). Dazu sind die hier wesentlichen Elemente zu erkennen und erläuternd darzustellen: Das Verfahren trainiert die Feinfühligkeit der Bezugspersonen; es ermöglicht den Kindern verlässlichere Versorgung und beugt so interaktiven Missverständnissen vor. So verbessert sich die Bindungsqualität, und es kommt zu weniger Störungen im kindlichen Verhalten, insbesondere zu weniger Trennungsprotest. (Schwerpunkt: Anforderungsbereich II)

Zu Aufgabe 3

Das Verfahren ist nun unter verschiedenen paradigmatischen Perspektiven zu bewerten. Dabei sind folgende Aspekte zu erwarten:

- Aus tiefenpsychologischer Sicht wird durch die Rhythmisierung und Harmonisierung des Tagesablaufs einerseits sowie durch die Verbesserung der Eltern-Kind-Interaktion andererseits eine Förderung des Urvertrauens erreicht; das Verfahren ist folglich wirksam.
- Aus behavioristischer Perspektive ist es dagegen weniger empfehlenswert. Die Argumentation könnte wie folgt aussehen: Schreien wird durch Aufmerksamkeitszuwendung positiv verstärkt und wird so häufiger. Ob das Training wirklich erfolgreich war, muss bezweifelt werden, da es keine objektive Messung gibt; die Beobachtungen der Mütter sind unzuverlässig, denn sie sind schließlich besser in der Lage, das Weinen zu akzeptieren.

Als Entscheidung wird hier kein einseitiges Plädieren für einen der Erklärungsansätze erwartet, sondern eine sorgfältig abwägende Schwerpunktsetzung, die die Einschränkungen des eingenommen Standpunktes ebenso berücksichtigt wie die beachtenswerten Aspekte des entgegengesetzten Standpunktes. Die theoriebezogene Argumentationstiefe sowie die Trennschärfe der verschiedenen paradigmatischen Perspektiven wird die Bewertung der Argumentation entscheidend bestimmen. (Schwerpunkt: Anforderungsbereich III)

Beispiel 2 (Grundkurs): Gesprächsführung und Persönlichkeitstheorien

Materialvorlage: Fallbeispiel (Dialog)

Gespräch 1:

- 1 Bernd: Herr Meier, kann ich mal mit ihnen sprechen?
- 2 Meier: Darauf warte ich schon lange!
- 3 B.: Ja, dann ist ihnen vielleicht auch schon aufgefallen, dass ich mich nicht besonders wohl fühle hier im Ferienlager. Ich möchte morgen oder übermorgen wieder nach Hause fahren.
- 4 M.: Du weißt, dass das nicht geht. Ich hab` die Verantwortung für dich übernommen und deine Eltern haben für dich bezahlt. Sie haben ein Anrecht darauf, dass du hier schöne und erholsame Ferien verlebst. Da kann ich dich nicht so einfach mir nichts, dir nichts, nach Hause fahren lassen, nur weil dir hier einiges nicht passt.
- 5 B.: Ich könnte ja meine Eltern anrufen und fragen, ob sie einverstanden sind.
- 6 M.: Bernd, nun sei doch vernünftig und hör auf mit der Quengelei. Du musst doch einsehen, dass das nicht geht. Wo kämen wir hin, wenn hier jeder abhauen würde, sobald ihm was nicht passt.
- 7 B.: Ich komm aber mit den Leuten hier nicht zurecht. Die haben auch ganz andere Interessen als ich. Ich hab nun mal keine Lust, dauernd zu wandern und Blümchen zu sammeln.
- 8 M.: Erstens gehen wir nicht bloß Wandern und Blümchensammeln, zweitens hindert dich niemand daran, eigene Vorschläge für die Tagesgestaltung einzubringen. Bloß hab ich dich bisher immer nur nörgeln hören, konstruktive Vorschläge hast du noch nicht gebracht.
- 9 B.: Das würde ja auch nichts ändern. Ich ...
- 10 M.: Wieso denn nicht, wenn ich fragen darf? Hier wird ganz demokratisch vorgegangen. Wenn einer einen brauchbaren Vorschlag macht und dafür eine Mehrheit findet, dann wird das auch durchgeführt.
- 11 B.: Das weiß ich ja. Aber ich versteh mich nun mal nicht mit den Leuten hier. Die gehen mir auf die Nerven. Dauernd hab ich Ärger mit denen wegen Kleinigkeiten.
- 12 M.: Also worum geht`s denn nun eigentlich? Wenn du mit den anderen nicht zurechtkommst, so liegt das sicherlich auch ein klein wenig an dir. Ich glaube Bernd, du musst lernen, dich ein bisschen mehr anzupassen und toleranter zu sein. So ein Zeltlager fordert den ganzen Menschen. Hier zeigt sich, ob man auch mal zurückstecken kann und zu verzichten bereit ist. Überleg` doch selbst mal, weshalb du mit den anderen nicht zurecht kommst! Alles muss nach deiner Nase gehen, und wenn es das nicht tut, dann schaltest du auf stur.
- 13 B.: Aber ...
- 14 M.: Kein Aber, Bernd. Ich hab dich lange genug beobachtet und ich glaube, es war höchste Zeit, dass dir das mal gesagt wurde. Aber das soll für dich kein Grund sein, die Flucht zu ergreifen. Du musst lernen, dich ein bisschen mehr anzupassen. Sei ein bisschen netter zu den ande-

ren, auch wenn dir ihre Späße manchmal kindisch erscheinen und nimm auch nicht alles gleich so krumm, was man dir sagt. Dann wirst du erleben, dass du bald in die Gemeinschaft aufgenommen wirst. Ich will auch mal mit den anderen reden, dann klappt das schon. Und was deine Interessen angeht, so hab ich da eine prima Idee. Für übermorgen haben wir noch kein Programm festgelegt. Wie wäre es, wenn du das Programm machen würdest? Vielleicht mit einem Discothekenbesuch am Abend? Mensch, das wär doch mal was ...

Gespräch 2:

- 1 Katja: Kann ich mal mit ihnen sprechen, Frau Schmidt?
2 Schmidt: Natürlich. Was hast du denn auf dem Herzen?
3 K.: Ich wollte fragen, ob ich vielleicht schon morgen oder übermorgen nach Hause fahren darf.
4 S.: Das klingt, als ob du dich sehr unwohl fühlst hier bei uns.
5 K.: Genau so ist es.
6 S.: Du hattest dir etwas viel Schöneres erhofft von unsrem Zeltlager.
7 K.: Ja, vor allem mehr Kameradschaftlichkeit von den anderen.
8 S.: Du fühlst dich ausgeschlossen von den anderen? Versteh` ich dich da richtig?
9 K.: Ja, nicht nur ausgeschlossen. Die anderen haben direkt was gegen mich. Die ärgern mich, wo sie nur können.
10 S.: Das ist sicher sehr hart für dich.
11 K.: Das ist es auch. Nur will ich nicht, dass die mir das anmerken. Die sollen denken, dass sie mir schnurzegal sind. Deshalb will ich auch nach Hause.
12 S.: Du willst nicht zeigen, wie nah dir das geht, so ausgestoßen zu sein.
13 K.: Ja ich will ihnen zeigen, wie egal mir das Scheißzeltlager hier ist. Lieber geh ich zuhause Unkraut jäten.
14 S.: Weißt du, damit bringst du mich in eine ziemliche Klemme. Ich verstehe, dass es unter diesen Bedingungen für dich hier nicht auszuhalten ist. Aber ich darf dich nicht einfach alleine nach Hause fahren lassen.
15 K.: Und wenn ich meine Eltern um Erlaubnis bitte?
16 S.: Das müssten wir überlegen, ob das geht. Du möchtest um jeden Preis hier weg, ja?
17 K.: Ja, schon. Nur bin ich mir auch nicht sicher, was meine Eltern dazu sagen werden und wie ich es ihnen erklären soll.
18 S.: Sodass du im Moment überhaupt keinen Ausweg siehst?
19 K.: Mmm. – Wenn ich nur wüsste, woran das liegt, dass die anderen mich immer ärgern. Dann wär mir ja schon viel geholfen.
20 S.: Du fragst dich, was da schief gelaufen ist zwischen dir und den anderen?
21 K.: Ja. — Ich weiß nicht. Es könnte natürlich sein, ich meine ...
22 S.: Du hast da schon eine Idee.

- 23 K.: Ja, ich meine, ich weiß, dass ich mich anfangs auch blöd verhalten hab`, aber deswegen brauchten die anderen doch nicht so gemein zu sein!
- 24 S.: Du hast das Gefühl, dass ihr auf beiden Seiten Fehler gemacht habt, ja?
- 25 K.: Ich hab`, als wir hier ankamen, den anderen ziemlich viel von meinem Freund vorgeschwärmt, und ziemlich damit angegeben, was wir schon alles gemacht haben und was für Erfahrungen wir haben und so. Da waren natürlich viel Übertreibungen dabei. Aber ich wollte den anderen nur zeigen, dass ich kein kleines Kind mehr bin.
- 26 S.: Das findest du jetzt selbst blöd, dass du da so geprahlt hast?
- 27 K.: Ja, die andern müssen ja gedacht haben, kaum kennt sie einen, da geht sie auch schon mit ihm ins Bett. Oder sie haben gemerkt, dass das alles gelogen war. Vielleicht sprech` ich mal mit ihnen darüber und erklär` ihnen, dass das bloß Angabe war und dass ich damit bloß Eindruck schinden wollte. Und dann frag ich sie, ob das der Grund ist, weshalb sie mich meiden ...
(unveröffentlichte Textvorlage)

Aufgabenstellung

- 1) Vergleichen Sie die beiden Gespräche miteinander und stellen Sie die Vor- und Nachteile der jeweiligen Gesprächsführung heraus, wobei zugleich die wesentlichen Aspekte der Gesprächstherapie – auch durch Textstellen belegt – vorgestellt werden sollen.
- 2) Zeigen Sie, auf welche grundsätzlichen Annahmen ROGERS Therapie in seiner Persönlichkeitspsychologie zurückgeht und wie er sich darin von den Verhaltenstheoretikern (z. B. SKINNER) unterscheidet. Zeigen Sie dabei auch die Wertbarkeit der SKINNERschen Theorie für die Verhaltenstherapie auf.

Unterrichtliche Voraussetzungen

- 12/I Der Einzelne im sozialen Umfeld
- Kommunikationspsychologische Aspekte
- 12/II Persönlichkeitstheorien und -messung
- Grundfragen der Persönlichkeitspsychologie
 - ROGERS Selbst- und Organismustheorie
 - SKINNERs Lerntheorie und Persönlichkeitsentwicklung
- 13/II Störungen und Therapien
- Therapieverfahren (PA, GT, VT, KT)

Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung

Zu Aufgabe 1

- Es wird erwartet, dass es der Schülerin bzw. dem Schüler gelingt, die unterschiedlichen Gesprächsmethoden deutlich zu machen, wobei besonders zutreffende Textstellen als Belege herangezogen werden sollen (Gespräch 1: „negative“ Gesprächsführung des Betreuers, moralisch wertend (z. B. 6, 8, 12), ratgebend, direktiv (z. B. 12, 14), dominierend (z. B. Umfang der Gesprächsurteile insgesamt, unterbricht das Gegenüber (z. B. 10), ergebnisorientiert; Gespräch 2: positive Gesprächshaltung der Betreuerin, einfühlsam (z. B. 6, 10), zugewandt, unterstützend (z. B. 2, 4), nicht bewertend, verständnisvoll (z. B. 8, 16, 18, 20), authentisch (z. B. 14, 16), nicht direktiv, insgesamt geringere Redeanteile).
- Über die textimmanente Arbeit hinaus sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, die Techniken der non-direktiven Gesprächsführung nach Rogers zu identifizieren, zu benennen und zu erläutern (Anforderungsbereiche I und II: aktives Zuhören – Aufnahmebereitschaft signalisieren, der Klient soll sich öffnen können (z. B. Gesprächseröffnung), Verbalisieren (z. B. 8, 26), Spiegeln – Konkretisierung und Fokussierung (z. B. 12, 20, 22, 24), selektive Reflexion (z. B. 18). Ausgehend von diesen Techniken lassen sich die Besonderheiten der non-direktiven Gesprächsführung als Therapieform herleiten. Insbesondere die Therapeutenvariablen sind in diesem Kontext zentral (Empathie, Akzeptanz, Kongruenz), die sich den beschriebenen Gesprächsmerkmalen und Techniken von Gespräch 2 zuordnen lassen. (Die Argumentationsstruktur kann natürlich auch umgekehrt, also deduktiv aufgebaut werden, indem ausgehend von den Therapeutenvariablen die Zuordnung zum Text vorgenommen wird.) Der Vorgang des Zuordnens enthält jeweils Elemente des Anforderungsbereichs III. Das therapeutische Gesamtkonzept lässt sich hier gut integrieren (Vertrauen in die Selbstheilungskräfte des Individuums, Hilfe zur Selbsthilfe, Betonung der Gleichwertigkeit, Mitmenschlichkeit von Therapeut und Klient).
- Bei der Erörterung von Vor- und Nachteilen beider Gespräche sind individuelle Schwerpunktsetzungen möglich, z. B. Betrachtung des Zeitfaktors, Effizienz, Befindlichkeit der Beteiligten, weltanschauliche Prämissen etc. (Anforderungsbereich III).

Zu Aufgabe 2

- Bei der Verknüpfung des therapeutischen Ansatzes mit der Persönlichkeitstheorie von Rogers sollten über rein reproduktive Aspekte (Bereich I) hinaus auch allgemeine Aspekte des Menschenbildes der Humanistischen Psychologie einbezogen werden (Betonung des Wachstumspotentials, der Individualität, gesundes Bedürfnis nach Selbstachtung, inhärentes Streben nach Selbstverwirklichung). Wichtig ist hierbei die Verknüpfung dieser Merkmale mit den genannten Vorgehensweisen (Bereich II). Das positive Menschenbild der Humanistischen Psychologie kann sozusagen als Voraussetzung/Prämisse für die in der Gesprächsführung vorgesehenen Vorgehensweisen angesehen werden.

- Die Abgrenzung von Skinners Auffassung der Persönlichkeit (Mensch als umweltdeterminiertes, reaktives Wesen, tabula rasa – offen für Umwelteinflüsse, nicht frei und autonom) ermöglicht eine Gegenüberstellung der Grundannahmen beider Paradigmen (Behaviorismus und Humanistische Psychologie). Gute Arbeiten sollten die Interdependenzen von Menschenbild, Persönlichkeitstheorie und therapeutischem Ansatz deutlich machen. (Bezogen auf Skinner: Maßnahmen der VT gehen von der Umweltdeterminiertheit aus, Fehlverhalten ist gelernt, kann daher auch wieder verlernt werden durch entsprechendes Kontingenzmanagement, Möglichkeit, Verhalten durch strenge Reizkontrolle und Veränderung der Umweltbedingungen zu beeinflussen).
- Die in der Aufgabenstellung verlangte Gegenüberstellung von Theorie und Praxis kann, muss aber nicht mit Hilfe eines Beispiels illustriert werden (z. B. Therapie einer Phobie). Wichtig ist auf jeden Fall eine angemessene Verwendung der Fachterminologie (Aufgabe 2 zielt insgesamt auf alle drei Anforderungsbereiche).

Beispiel 3 (Leistungskurs): Ehe- und Familienprobleme

Materialvorlage: Lebensberatung in einer Illustrierten

Die Schwiegermutter nimmt mir meinen Mann weg

Sabine K. (27) aus Landshut, seit drei Jahren verheiratet, schildert ihren Fall: Früher fand ich Witze über böse Schwiegermütter immer lustig. Heute kann ich nicht mehr darüber lachen, weil ich selbst eine Schwiegermutter habe, die mir große Probleme bereitet – um nicht zu sagen, die meine Ehe gefährdet, mir meinen Mann wegnimmt. Sie mischt sich in alles ein, hat an allem etwas auszusetzen: wie ich den Haushalt führe, wie ich mein Kind erziehe, wie ich mit meinem Mann umgehe. Manchmal könnte ich vor Verzweiflung heulen.

Dabei hat alles so schön angefangen: Reinhard und ich haben uns während der Ausbildung kennen gelernt, auf einem Seminar für Reisebürokaufleute. Er fiel mir sofort auf, dunkelhaarig, schlank, selbstbewusst – genau mein Typ. Die Sympathie war gegenseitig. Zwischen Kennenlernen und Hochzeit lagen nur sechs Monate, nach weiteren sechs Monaten war ich schwanger. Das war allerdings nicht geplant; eigentlich wollte ich die nächsten Jahre erstmal mitverdienen.

Entsprechend glücklich waren wir, als uns meine Schwiegereltern nach der Geburt von Felix anboten, doch zu ihnen in ihr Haus zu ziehen. Platz genug sei vorhanden, wir könnten das ganze Dachgeschoss haben, mietfrei! Das löste nicht nur unsere Geldprobleme, ich könnte auch halbtags im Reisebüro arbeiten gehen, weil Schwiegermutter auf Felix aufpasste. Hätte ich ihr Angebot bloß niemals angenommen. Denn seit ich ja gesagt habe, gibt's nur noch Streit mit ihr. Sie bevormundet mich ständig, schikaniert mich regelrecht. Wenn ich Felix mittags nach dem Job bei ihr abholen will, gibt sie ihn nicht heraus. Es sei nicht gut für kleine Kinder, wenn man sie in ihrer Mittagsruhe störe. Wenn sie ihn mir dann nachmittags rauf bringt, bleibt sie gleich da, guckt, was ich ihm zu essen mache – und nörgelt. Mal ist der Blumenkohl nicht gesund für den Jungen, mal soll er keine Kartoffelsuppe essen. Auch wenn ich für Reinhard und mich koche, mischt sie sich ein: Von so kleinen Portionen könne ein so großer Mann wie ihr Sohn doch gar nicht satt werden. Kein Wunder, dass Reinhard so dünn sei! Ich habe ihr gesagt, dass

mein Mann doch selber wisse, ob er noch Hunger habe, aber es ist sogar schon vorgekommen, dass sie Reinhard abends an der Gartentür abhing und zum Essen in ihre Wohnung lotste. Wenn ich im Garten Wäsche aufhänge, dann hängt sie sie um: Sonst werde alles kraus Ich gehe dann hinaus und hänge alles wieder wie vorher. Sie beklagt, dass ich Reinhard's Hemden nicht richtig bügeln, die Fensterahmen nicht richtig putzen würde. Dabei tue ich das doch mit aller größter Sorgfalt. Doch das ist alles gar nichts im Vergleich zu dem, was sie sich jetzt erlaubt hat: Reinhard und ich wollten im Herbst mit Felix nach Griechenland fliegen, unser erster Urlaub zu dritt. Als Schwiegermutter davon erfuhr, machte sie ein Heidentraura: Erstens wäre das viel zu teuer, zweitens sei das kein Land für ein kleines Kind. Viel zu heiß, viel zu unhygienisch. Felix käme bestimmt krank zurück. Wir könnten uns doch auch zu Hause im Garten wunderbar erholen. Da hätten wenigstens alle etwas davon. Früher habe ich mich von meinem Mann immer damit beruhigen lassen, dass er sagte: „Mutter meint es doch nur gut.“ Aber das geht mir wirklich zu weit. Ich will Reinhard nicht verlieren, aber ich denke, er muss sich jetzt entscheiden: seine Mutter oder ich.

(Aus der Zeitschrift „Für Sie“, 17/93, Seite 16)

Diplom-Psychologin Sybille Weber, 48, aus Hamburg:

„Es hilft nichts, wenn man der Schwiegermutter immer wieder untersagt, sich einzumischen. Sie wird es trotzdem tun, denn sie ist ja überzeugt davon, dass sie der Schwiegertochter mit ihrer Kritik hilft. Die Erfahrung zeigt, dass derartige Einmischungen am ehesten aufhören, wenn man sie einfach ignoriert. Das kostet natürlich Nerven – aber längst nicht so viel wie ständige Auseinandersetzungen. Eine andere Möglichkeit ist, direkt auf Konfrontationskurs zu gehen, indem man der Schwiegermutter nett, aber unmissverständlich klarmacht, dass man als erwachsener Mensch seine Entscheidungen selbst treffen will und muss; auch wenn die Schwiegermutter ganz anderer Meinung ist. Das funktioniert natürlich nur, wenn sich die Ehepartner einig sind – dann aber auch umso besser.“

Aufgabenstellung

- 1a) Skizzieren Sie kurz die Grundannahmen der Tiefenpsychologie, des Behaviorismus und der ganzheitspsychologischen systemischen Familientherapie in Bezug auf das Zustandekommen von psychischen Störungen.
- 1b) Wie würden diese drei Ansätze jeweils die Störung im obigen Beispiel interpretieren? Wer hat jeweils das Problem?
- 2a) Welche theoretischen Hintergrundannahmen macht die Psychologin bei ihrem Rat?
- 2b) Entwickeln Sie für den obigen Fall eine Intervention aus systemtherapeutischer Sicht und erläutern Sie dabei deren Wirkungsweise.
- 2c) Bewerten Sie diese Intervention im Vergleich mit den hier in Frage kommenden Techniken der Psychoanalyse und der Verhaltenstherapie. Für welche Technik sollte ein Ehepartner sich hier entscheiden?

Unterrichtliche Voraussetzungen

12/I Psychoanalyse (Theorie)

- psychosexuelle Entwicklung (hier: orale und ödipale Phase)
- Grundlagen der Neurosenbildung (Konflikt, Verdrängung).

13/I Verhaltenstherapie: (soziale) Verstärker und Löschung

- Systemische Familientherapie
 - allgemeine Systemtheorie
 - Axiome der Kommunikation von Watzlawick
 - Störungen in Systemen
 - das Mailänder Modell von Selvini-Palazzoli, die Interventionstechnik von Watzlawick
- Psychoanalyse
 - Grundform der psychoanalytischen Therapie (Setting).

Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung

Zu Aufgabe 1

- a) Erwartet wird zunächst eine skizzenhafte Darstellung (Reproduktion) der zentralen Annahmen der drei Paradigmen zur Entstehung von Störungen:
Tiefenpsychologie: Störung als Symptom eines verdrängten Konfliktes
Behaviorismus: Störung als Resultat eines Lernprozesses (klassisches oder operantes Konditionieren)
Systemische Therapie: Störung als Resultat von innersystemischen Rückkopplungen.
(Schwerpunkt: Anforderungsbereich I)
- b) Analyse der vorliegenden Störung aus drei Perspektiven, Anwendung der Erklärungsmodelle:
Tiefenpsychologie: Vermutung einer neurotischen Mutter-Sohn-Beziehung mit Kernkonflikt in der ödipalen Phase (evtl. auch: Angst vor Objektverlust bzw. analer Konflikt bei der Mutter oder (phallische) Durchsetzungsproblematik bei der Ehefrau)
Behaviorismus: Schwiegertochter verstärkt durch ihre Reaktionen das Verhalten der Schwiegermutter (evtl. auch: konditionierte Angst des Sohnes vor Konflikten mit der Mutter)
Systemtheorie: Unterschiedliche Interpunktionen von Schwiegermutter und Schwiegertochter; positive Rückkopplung in der Interaktion (mehr vom selben, Aufschaukelung von Lösungen 1. Ordnung).
(Schwerpunkt: Anforderungsbereich II)

Es handelt sich bei dieser Aufgabe um eine systematische und komplexe Auseinandersetzung im Sinne der Anforderungen an die Aufgabenstellung für Leistungskurse (vgl. 5.3).

Zu Aufgabe 2

- a) Analyse der vorgeschlagenen Interventionen und Zuordnung zu den theoretischen Konzepten:
Ignorieren der Einmischungen der Mutter oder Konfrontationskurs (Koppelung des Verhaltens der Mutter mit aversiven Reizen) insgesamt also: Löschung des Verhaltens (Behaviorismus).
(Schwerpunkt: Anforderungsbereich II)
- b) Eigener Entwurf einer Interventionstechnik in Anlehnung an bekannte Verfahren:
Mögliche Lösung: Verhaltensverschreibung. Mutter wird von Schwiegertochter aufgefordert, sich noch mehr um deren Haushalt, um Kind und Ehemann (Sohn) zu kümmern, da die Schwiegertochter dies allein nicht schaffe und auch nicht so talentiert sei. (Eine lediglich allgemeine, fallunabhängige Aussage zu bestimmten Interventionstechniken muss an dieser Stelle zu einer Abwertung führen).
(Schwerpunkt: Anforderungsbereich III).
Theoretischer Kommentar: Durch Spontanparadoxie macht eine Verschiebung des Symptoms dieses unmöglich.
- c) Die Aufgabe verlangt zunächst die fallbezogene Aufstellung von Kriterien zum Vergleich und zur Bewertung der Interventionstechniken. In Frage kommen hier z. B.: Ökonomie des Verfahrens; Realisierbarkeit in der gegebenen sozialen Situation; Angemessenheit bei gegebener Problemstellung.
Im zweiten Teil wird eine begründete Entscheidung erwartet, die an die Erörterungen des ersten Teils anknüpft. Dies erfordert eine reflektierte Einordnung in größere Zusammenhänge des Faches (hier: therapeutische Interventionstechniken); vgl. 5.3 Aufgabenstellung für Leistungskurse.
(Schwerpunkt: Anforderungsbereich III)

5.4 Die mündliche Abiturprüfung

Allgemeine Hinweise

Für die mündliche Abiturprüfung gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie für die schriftliche Prüfung.

Die Prüfung ist insgesamt so anzulegen, dass der Prüfling

- sicheres geordnetes Wissen
- Vertrautheit mit der Arbeitsweise des Faches
- Verständnis und Urteilsfähigkeit
- selbstständiges Denken
- Sinn für die Zusammenhänge des Fachbereichs
- Darstellungsvermögen

beweisen kann.

Der Prüfling soll in einem ersten Teil selbstständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen. In einem zweiten Teil sollen vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch angesprochen werden.

Die Prüfungsaufgaben müssen so angelegt sein, dass es den Prüflingen grundsätzlich möglich ist, jede Notenstufe zu erreichen.

Die mündliche Prüfung gliedert sich in zwei Teile:

Teil 1: Der Prüfling soll im ersten Teil selbstständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen.

Teil 2: Im zweiten Teil soll das Prüfungsgespräch, das sich an die jeweilige Aufgabe anschließen soll, vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge ansprechen. Sind die Prüflinge nicht imstande, ein Sachgebiet zu bearbeiten, so geht die Prüferin bzw. der Prüfer auf ein anderes Gebiet über. Es ist nicht zulässig, zusammenhanglose Einzelfragen aneinanderzureihen.

5.4.1 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung

Die mündliche Prüfung bildet eine Einheit zweier in ihrer Art verschiedener Teile. In ihnen sollen einmal, die während der Vorbereitungszeit erarbeiteten Leistungen, zum anderen die im Prüfungsgespräch spontan zu entwickelnden Leistungen geprüft werden.

1. Teil: Zusammenhängender Vortrag der Aufgabenlösung
2. Teil: Prüfungsgespräch über größere fachliche Zusammenhänge

Die beiden Prüfungsteile sind sowohl in der Aufgabenstellung als auch in der Form der Darstellung unterschiedlich. Sie sollen den gleichen zeitlichen Umfang haben und gleichgewichtig beurteilt werden. Das bedeutet, dass in jedem der beiden Prüfungsteile alle drei Anforderungsbereiche eingelöst werden sollen.

Der freie Vortrag im ersten Prüfungsteil, der sich an den Aufzeichnungen orientiert, ist eine für die mündliche Prüfung geforderte Qualifikation. Die Prüferinnen und Prüfer müssen dabei Zurückhaltung üben und dürfen den Vortrag nicht durch Rückfragen oder Zusatzfragen unterbrechen; denn dadurch würden sie die selbstständige Leistung der Prüflinge verfälschen. Einzelne Fehler oder Mängel in den Ausführungen der Prüflinge sind noch kein Grund für ein sofortiges Eingreifen bzw. eine Korrektur. Die Prüferinnen und Prüfer sollen den Vortrag der Prüflinge erst dann unterbrechen,

- wenn die Prüflinge auf der Grundlage eines offensichtlichen Fehlansatzes kein sinnvolles Ergebnis erzielen können
- wenn sie Wissensstoff wiedergeben, der nicht auf das Thema bezogen ist und nicht der Aufgabenstellung entspricht
- wenn sie die vorbereiteten Notizen vorlesen
- wenn sie durch allzu große Ausführlichkeit die gesamte Prüfungszeit zu beanspruchen drohen; in diesem Fall sollten sie zur Zusammenfassung aufgefordert werden
- wenn sie den zusammenhängenden Vortrag aus einer psychischen Sperre heraus abbrechen und schweigen; Ziel des Eingreifens sollte hier sein, dass die

Prüflinge ihren Vortrag wieder aufnehmen und so die Aufgabe in der geforderten Weise lösen.

Es kann jedoch nicht darum gehen, durch nachträgliche Fragen oder geschickte Hilfen die Prüflinge zu einer Leistung zu bringen, die sie selbstständig nicht erbracht hätten.

Um sicherzustellen, dass die Prüflinge in ihrem Vortrag nicht versehentlich wichtige Aussagen auslassen, können sie zur Kontrolle gefragt werden, ob sie mit ihren Ausführungen zu Ende sind bzw. ob sie (z. B. zu Teilaufgabe X) noch etwas ergänzen möchten.

5.4.2 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

Im zweiten Teil der mündlichen Prüfung sollen sich die Prüferinnen und Prüfer um ein echtes Gespräch bemühen, in dem sie den Prüflingen von Anfang an die Möglichkeit zu komplexer Darstellung und selbstständiger Problementwicklung geben. Gesprächsimpulse können hier geeigneter als konkrete Fragen sein.

Die Prüferinnen und Prüfer können die schriftliche Aufgabe des ersten Teils bzw. den Vortrag der Prüflinge als Ausgangsbasis für das Prüfungsgespräch nutzen, indem sie z. B. einen noch nicht beachteten Aspekt aufgreifen oder das vorgelegte Material des ersten Teils unter einem anderen Gesichtspunkt betrachten lassen. Durch Anschluss- und Überleitungsfragen können sie die begrenzte Aufgabenstellung des ersten Teils erweitern und zu einem Gespräch über größere fachliche Zusammenhänge und zu fachübergreifenden Themen gelangen.

Die gesamte Prüfung darf nicht im Bereich einer Hauptströmung oder einer Methodik der Wissenschaft Psychologie bleiben (siehe Hinweise zur Obligatorik; 5.3.2).

Wenn mehreren Schülerinnen und Schülern für den ersten Teil der Prüfung dieselbe Aufgabe gestellt worden ist, sollten die Prüferinnen und Prüfer auch den zweiten Teil in ähnlicher Weise gestalten, sofern das Ergebnis des ersten Teils dies gestattet.

5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen

Für die Bewertung der Prüfungsleistungen gelten in der mündlichen Prüfung die gleichen Grundsätze wie für die schriftliche Abiturprüfung (siehe dazu 5.3.3).

Außerdem ergeben sich für das Prüfungsgespräch im zweiten Teil ergänzende Gesichtspunkte für die Bewertung, z. B. :

- die Fähigkeit theoretische Modelle und Ansätze fachsprachlich korrekt darstellen und in ihrer Reichweite beurteilen zu können
- Kompetenz bei der Anwendung von Fachmethoden

- die Fähigkeit fachsprachlich schlüssig aus einer der paradigmatischen Perspektiven zu argumentieren und die paradigmatische Perspektive wechseln zu können
- richtiges Erfassen von Fachfragen
- sach- und adressatengerechtes Antworten
- Erkennen und Erläutern von Schwierigkeiten, die im Gespräch auftreten
- Einbringen und Verarbeiten weiterführender Fragestellungen im Verlauf des Prüfungsgesprächs.

5.4.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung

Beispiel 1: Messung von Angst

Messung von Angst

Angst ist wohl eine der häufigsten Emotionen und von großem Interesse für Psychopathologen und Therapeuten. So bietet es sich an, am Beispiel der Angstmessung, der große Forschungsanstrengungen gelten, einige allgemeine Probleme dieser Art der Verhaltenserfassung zu erörtern. Als Messinstrumente dienen im Allgemeinen Selbstbeurteilungs-Fragebögen, Beobachtungen offenen Verhaltens und physiologische Messungen.

Wenn Klienten ihre Emotionen mit eigenen Worten beschreiben, wie das in klinischen Interviews geschieht, erhält der Therapeut zwar nützliche Informationen über den einzelnen Befragten: Aber diese Strategie allein macht es schwierig, Erfahrungen von mehreren Menschen zu vergleichen und, was noch wichtiger ist, ihre Aussagen zu quantifizieren. Man hat daher verschiedene Selbstbeurteilungs-Fragebögen entwickelt, die den individuellen Eindrücken standardisierte Ausdrucksformen zuweisen. Die folgenden Item-Beispiele sind der Taylor Manifest Anxiety Scale (Taylor, 1953) entnommen, die fünfzig aus dem MMPI abgeleitete Items enthält.

Ich arbeite unter ständiger Anspannung.	Richtig Falsch
Ich bin gewöhnlich ruhig und nicht leicht aufzuregen.	Richtig Falsch
Ich schwitze leicht, auch an kühlen Tagen.	Richtig Falsch
Ich habe genug Energie, um mit Schwierigkeiten fertig zu werden.	Richtig Falsch
Mein Schlaf ist unruhig und gestört.	Richtig Falsch

Das Antwortmuster ist in diesem Fall das eines ängstlichen Menschen. Die Auswertung erfolgt durch einfaches Addieren der ängstlichen Antworten, und dieser Wert gilt als das allgemeine Angstniveau der getesteten Person.

Im zweiten Verfahren zur Erfassung von Angst beobachtet man offenes Verhalten, d. h. Reaktionen und Bewegungen, die nach allgemeiner Auffassung einen inneren emotionalen Zustand widerspiegeln: Zittern, Schwitzen, Nägelkauen, Flucht aus der Situation usw. in der Anwendung von Pauls (1966) Timed Behavioral Checklist for Performance Anxiety. Geschulte Beobachter beobachten das offene Verhalten von Probanden in einer Stresssituation und fertigen ein Zeitstichproben-Protokoll von zwanzig Angst-Indikatoren an.

Man kann das jeweilige Angstniveau auch physiologisch bestimmen, indem man die Aktivitäten des autonomen Nervensystems und bestimmter endokriner Drüsen misst. Die Möglichkeit solcher Messungen hat dazu geführt, dass man Angst physiologisch definierte. Allerdings spielt dabei die Situation, in der gemessen wird, ei-

ne große Rolle. Was käme zum Beispiel dabei heraus, würde man eine Frau kurz vor einem Liebesakt mit Elektroden versehen? Vor und während der sexuellen Aktivität wird ihr Herz schneller schlagen, ihr Blutdruck wird steigen, sie wird mehr transpirieren und schneller atmen – kurz, sie wird alle physiologischen Reaktionen zeigen, die auch als Indikatoren für Angst gelten.

Die Situation und ihre Selbstangaben dazu müssen also bei der Interpretation der physiologischen Maße mit berücksichtigt werden.

(Fundstelle des Textes: Davison, Gerald/Neale, John, Klinische Psychologie München 1988, pp. 130/131)

Aufgabenstellung

Der Text beschreibt drei verschiedene Untersuchungsbereiche mit ihren spezifischen Methoden.

- 1) Nennen und beschreiben Sie diese und ordnen Sie sie verschiedenen psychologischen Grundrichtungen zu.
- 2) Welche Vor- und Nachteile haben die jeweiligen Methoden? Greifen Sie auf den Text und ihre eigenen Kenntnisse zurück.
- 3) Welche Grundrichtung ist im Text ausgeklammert?

Unterrichtliche Voraussetzungen

Kurs 12/I: Theorien der Angst und ihrer Bewältigung; Grundwissen aus mehreren Kursen über psychologische Diagnostik; Grundwissen aus mehreren Kursen über die Grundrichtung Tiefenpsychologie.

Erläuterungen

Die Stichworte „Angst“ und „Messung“ weisen die Prüflinge auf den Stoff entsprechender Kurse hin. Verlangt wird also Arbeit am Text unter Rückgriff auf Grundwissen über Methoden der Psychologie (Anforderungsbereiche I und II.). Die Fragen 1 und 3 zielen auf die paradigmatische Zuordnung. Bei Frage 2 kann den Prüflingen einerseits der Text helfen, da viel dazu dort zu finden ist, sie müssen aber auch auf ihr Wissen über Methoden zurückgreifen. Je nachdem wie gründlich die Methoden im Unterricht besprochen wurden, zielt die Frage 2 (Vor- und Nachteile) auch auf Anforderungen aus Bereich III. Das Stichwort Messung müsste signalisieren, dass z. B. Gütekriterien angesprochen werden können. Die Beschäftigung mit dem Text wird auch anderes Wissen aus dem Kurs „Angst“ aktivieren und so auf den zweiten Prüfungsteil vorbereiten.

Geplantes Prüfungsgespräch

Je nach Ausführlichkeit der Antworten der Prüflinge kann im anschließenden Prüfungsgespräch eine Vertiefung der grundsätzlichen Problematik des Messens von Psychischem folgen, z. B. durch Fragen zu Gütekriterien, Fragebogenherstellung,

Standardisierung, Testarten u. Ä. Frage 3 ermöglicht z. B. auch eine Überleitung zu Aspekten der Tiefenpsychologie, z. B.:

- Was meinen Sie zu dem Ausklammern der Tiefenpsychologie?
- Fällt Ihnen dazu etwas aus der Geschichte der Psychologie ein?
- Wie kommt die Tiefenpsychologie zu ihren Aussagen? (Methoden: freie Assoziation, Deutung, Hypnose erläutern lassen)

Auch eine Vertiefung des Themas „Angst“ bietet sich an; z. B.:

- Warum ist Angstmessung wichtig? (Neurosen, Psychosen, Lernstörungen, psychosomatische Erkrankungen u. a.)
- Ist Angst normal oder krankhaft? Unterscheidung? Zweck? Sinn?
- Wie kann man Angst behandeln? (Therapiebeispiele nach Wahl)
- Sehen Sie Gemeinsamkeiten bei den Therapien verschiedener Herkunft?

In der Gesamtprüfung (Teil 1 und Teil 2) sind Anforderungen aus allen drei Bereichen enthalten. Es werden Kenntnisse aus mindestens zwei Grundrichtungen verlangt. Die Prüfung sollte Leistungen in allen Notenstufen ermöglichen.

Beispiel 2: Emotionsforschung

Adrenalin, Chlorpromazin und Vergnügen

Wie im Haupttext dargelegt, stellten Schachter und Singer als Erste die These auf, dass Emotionen zustande kommen, wenn physiologische Erregung, die man nicht auf eine körperliche Ursache (wie Krankheit oder Drogen) zurückführen kann, aufgrund der sozialen Situation, in der man sich befindet, als eine bestimmte Emotion interpretiert wird. In einer anderen zusammen mit L. Wheeler durchgeführten Studie untersuchte Schachter die Frage, ob physiologische Erregung tatsächlich das Erleben einer Emotion beeinflusst. Würde der physiologische Zustand der Probanden in einer sozialen Situation, die geeignet ist, das Erleben von Heiterkeit zu fördern (wie das Betrachten eines lustigen Films) den Grad der Belustigung beeinflussen, die sie empfanden? Die Probanden erhielten entweder Adrenalin als physiologisches Aufputzmittel, Chlorpromazin (ein Beruhigungsmittel, das die Aktivität des sympathischen Nervensystems dämpft) oder ein Placebo, das hinsichtlich der physiologischen Funktionen neutral war. Das Vergnügen wurde mit zwei Methoden gemessen, zum einen auf das Verhalten bezogen – wie oft und wie heftig die Versuchspersonen lachten – zum anderen anhand ihrer eignen Bewertungen, wie lustig ihnen der Film erschien. Die Drogen hatten eine starke Wirkung auf die Verhaltensreaktionen auf den Film; sechzehn Prozent der Versuchspersonen unter Adrenalinwirkung reagierten nach Eindruck der Beobachter mit „zwerchfeller-schütterndem Gelächter“, während keine der Versuchspersonen der anderen beiden Versuchsgruppen so heftig lachte. Die Differenz zwischen den Gruppen war jedoch weitaus geringer, als diese aufgefordert wurden, den Film zu beurteilen.

(Schachter und L. Wheeler: Epinephrine, Chlorpromazine and Amusement. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1962, 45, 121–128; Quelle: Krech und Crutchfield, Band 5: Motivation- und Emotionspsychologie, S. 56; Beltz 1992.)

Aufgabenstellung

- 1) Erläutern Sie den Aufbau des Experiments.
- 2) Erklären Sie die Ergebnisse. Geben Sie hierbei auch Gründe dafür an, wieso die Differenz zwischen den beiden Gruppen bei der Beurteilung des Films geringer war.
- 3) Erklären Sie die Emotionstheorie Schachers, die dem Experiment zugrunde liegt.
- 4) Vergleichen Sie diese in Hinblick auf ihren Aussagewert mit anderen Ihnen bekannten Emotionstheorien.

Unterrichtliche Voraussetzungen

Kurs 12/II.: Emotionstheorien unter besonderer Berücksichtigung der Theorien der Angst; Grundwissen aus mehreren Kursen über die experimentalpsychologischen Grundlagen; Kenntnisse aus mehreren Kursen über die psychologischen Hauptströmungen der Psychobiologie und des Kognitivismus

Erläuterungen

Die Aufgabe 1 zielt auf eine ausschließliche Arbeit mit dem Text, die Darstellung des Experiments. Verlangt wird von den Prüflingen hierbei der Rückgriff auf Grundwissen (Methoden der Psychologie) und dessen Anwendung.

Um die in der Aufgabe 2 geforderte Interpretation der Ergebnisse des Experiments zu leisten, müssen die Prüflinge ihre Kenntnisse über die Emotionstheorien reaktivieren. Dies gilt ebenso für die Bearbeitung der Aufgabe 3. (Alle drei Aufgaben enthalten Anforderungen aus den Bereichen I und II.)

Beim Vergleich der Emotionstheorien (Aufgabe 4) ist das Wissen über die Hauptströmungen (hier Psychobiologie und Kognitivismus) hinzuzuziehen. Die Frage nach dem Vergleich der Theorien enthält auch Anforderungen aus dem Bereich III (z. B. Beurteilung der Grenzen der jeweiligen Theorie).

Geplantes Prüfungsgespräch

Anknüpfend an die Aussagen der Prüflinge zu Aufgabe 4 kann das Gespräch übergehen auf eine spezielle Emotion, nämlich die Angst. Beginnt das Gespräch mit der Vertiefung der kognitiven Theorie in Bezug auf die Emotion Angst (z. B. Angsttheorien nach Lazarus), so kann der/die Prüfende auf eine dritte psychologische Hauptströmung, nämlich die Tiefenpsychologie überleiten.

- Wie erklären Tiefenpsychologen das Phänomen Angst? (Angsttheorien Freuds)
- Erklären Sie, wie sich der jeweilige theoretische Ansatz auch in einer unterschiedlichen Behandlung und Therapie der Angst niederschlägt!
- Skizzieren Sie Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Therapieform.

Die Prüfung enthält Anforderungen aus allen drei Bereichen. Es werden Kenntnisse aus drei psychologischen Hauptströmungen gefordert. Die Prüfung bezieht sich auf die Unterrichtsinhalte von mindestens 2 Halbjahren.

Beispiel 3: Gesunde Illusionen

Gesunde Illusionen

Eine zuversichtliche Einstellung kann dazu führen, dass wir mehr für unsere Gesundheit tun.

Die Wirkung von Optimismus auf unser Gesundheitsverhalten ist zweiseitig: Eine zuversichtliche Einstellung kann dazu führen, dass wir mehr für unsere Gesundheit tun – oder auch, dass wir sie vernachlässigen. Der Gesundheitspsychologe Ralf Schwarzer von der Freien Universität Berlin klärt diesen Widerspruch auf (Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 1/1993). Er unterscheidet zwei Grundtypen des Optimismus: den defensiven und den funktionalen Optimismus.

Wer defensiv optimistisch ist, verhält sich passiv, wenn es um Gesundheitsvorsorge geht. Das liegt daran, dass defensive Optimisten das Risiko, krank zu werden, unterschätzen. Sie halten sich für weniger verwundbar als andere. „Krank werden ja nur die anderen“ oder „mir passiert schon nichts“ sind typische Denkweisen. Und falls man doch krank würde, könne man ja immer noch etwas tun. Die Ursachen dieses naiven Optimismus können zum Beispiel auf einer falschen Information oder Vorstellung beruhen, was die Verbreitung, den Schweregrad, die Eintrittswahrscheinlichkeit oder die Heilung einer Krankheit angeht, wie „Krebs bekommen nur alte Menschen“. Andere Menschen erliegen dem optimistischen Fehlschluss aus Selbstschutz oder Angstabwehr. Diese Abwehrhaltung gegenüber der Gefahr, krank zu werden, kann sich positiv und negativ auswirken: Wer optimistisch denkt, grübelt nicht über mögliche Krankheitsrisiken nach und bewältigt so die Aufgaben des Alltags leichter. Auf Dauer kann der unrealistische Optimismus aber dramatische Folgen haben: Wer keine Vorsorge trifft, kann beispielsweise unheilbar an Krebs erkranken.

Erst die Konfrontation mit einer Krankheit kann das Gesundheitsverhalten beim defensiven Optimisten ankurbeln – wenn auch nur begrenzt. Eine Untersuchung mit Herzinfarktpatienten hat ergeben, dass nur ein Drittel bis die Hälfte der Kranken das Rauchen aufgab oder reduzierte. Obwohl das Rauchen ein besonderes Risiko für diese Gruppe darstellt. Deshalb kann man davon ausgehen, dass das Gesundheitsrisiko zwar einkalkuliert, aber dennoch durch die optimistische Sichtweise unterschätzt wurde.

Im Gegensatz zum defensiven Optimismus lässt uns der funktionale Optimismus aktiv werden: Wer funktional optimistisch denkt, beugt bewusst vor. Wichtige Elemente des funktionalen Optimismus sind die Überzeugungen:

- es gibt Handlungen, die vorbeugend wirken und
- ich bin in der Lage, diese auszuführen.

Besonders wichtig für das Gesundheitsverhalten ist die Kompetenzerwartung – die Überzeugung, selbst etwas tun zu können: Sie motiviert, vorzubeugen; sie entscheidet, was man tut, um gesund zu bleiben und wie viel Anstrengung man dafür investiert. Nur wer optimistisch an sich und seine Kräfte glaubt, kann schwierige Herausforderungen überhaupt anpacken. Wie Schwarzer belegt, trägt der Glaube,

aktiv vorbeugen zu können, erheblich zur Bewältigung von Stress, Schmerzen, zum Umgang mit chronischen Leiden, der Entwöhnung von Abhängigkeit und dem Aufbau von Gesundheitsverhalten bei. Auch beim Sporttraining, beim Raucher-Entzug, bei Diäten oder der Anwendung von Präservativen hat sich eine hohe Kompetenzerwartung als entscheidender Faktor herausgestellt.

Die Bedeutung der Kompetenzerwartung zeigt folgendes Beispiel: Menschen, die glauben, Schmerzen ertragen oder beeinflussen zu können, sind weniger ängstlich und verlangen weniger nach Schmerzmitteln als andere. Ihre Schmerztoleranz und ihre Schmerzschwelle sind deutlich höher ausgeprägt als bei den „Pessimisten“.

Wie Schwarzer betont, sind Menschen mit hoher Kompetenzerwartung auch eher in der Lage, Gesundheitsrisiken zu vermeiden und die Vorsorge über längere Zeit hin aufrechtzuerhalten.

Der Schwerpunkt psychologischer Gesundheitsförderung sollte nach Meinung des Psychologen darauf liegen, den „defensiven Optimismus“ abzubauen und gesundheitsförderliche funktional optimistische Denk- und Verhaltensweisen zu stärken.

(Bletzer, Cornelia: Gesunde Illusionen, Psychologie Heute, 21, Juli 1994, Seite 53/54.)

Aufgabenstellung

Setzen Sie sich mit der vorliegenden Darstellung einer Untersuchung von Schwarzer auseinander, indem Sie die folgenden Aufgaben bearbeiten:

- 1) Beschreiben Sie Bedeutung und Wirkungsweise unterschiedlicher Haltungen für das Gesundheitsverhalten knapp und übersichtlich.
- 2a) Woran erkennt man, dass Schwarzer einen kognitivistischen Ansatz vertritt?
- 2b) Erläutern Sie seine Aussagen auch auf der Grundlage Ihnen bekannter Annahmen des Kognitivismus.
- 3) Die unterschiedlichen psychologischen Richtungen wurden jeweils durch unterschiedliche wissenschaftstheoretische Grundorientierungen beeinflusst. Inwieweit haben Grundannahmen des Konstruktivismus den Kognitivismus beeinflusst?

Unterrichtliche Voraussetzungen

- 12/I Selbstkonzeptforschung und Kontrollüberzeugung als exemplarische Themen des Kognitivismus
- 13/I Anwendungsbereich Gesundheitspsychologie
- 13/II Rückblick: Zur Entstehung der Hauptströmungen im historischen Kontext/Bedeutung wissenschaftstheoretischer Aspekte (hier: Konstruktivismus)

Geplantes Prüfungsgespräch

Der Text wurde aus einer kognitivistischen Perspektive geschrieben. Wie würde ein Lernpsychologe versuchen, für die Gesundheit förderliches Verhalten aufzubauen? Grenzen Sie in diesem Zusammenhang Lernpsychologie und Kognitivismus voneinander ab.

Aus tiefenpsychologischer Sicht werden auch somatische Erkrankungen als Symptom eines psychischen Leidens gedeutet. Erläutern Sie diese Auffassung auch unter Rückgriff auf ihre paradigmatischen Grundlagen.

Der Text konzentriert sich primär auf die Förderung körperlicher Gesundheit. Der Begriff der psychischen Gesundheit nimmt in der Humanistischen Psychologie eine zentrale Stellung ein. Erklären Sie dies näher.

Kommentar

Wie aus den unterrichtlichen Voraussetzungen hervorgeht, überschreitet bereits die Aufgabenstellung des ersten Prüfungsteils die Sachgebiete eines Kurshalbjahrs. Bewegt sich die Aufgabenstellung des ersten Teils noch im Bereich einer Hauptströmung (Kognitivismus), so ist der zweite Prüfungsteil so angelegt, dass drei weitere Hauptströmungen angesprochen werden (Behaviorismus, Tiefenpsychologie, Humanistische Psychologie). Insbesondere die Fähigkeit, die paradigmatische Perspektive zu wechseln und aus dieser Sicht jeweils fachsprachlich angemessen zu argumentieren, wird hier gefordert.

Die Impulse des zweiten Teils des Prüfungsgesprächs sind so angelegt, dass sie an den Inhalten des ersten Teils anknüpfen, um dann auf größere fachliche Zusammenhänge zu verweisen, die die Inhalte des ersten Prüfungsteils deutlich überschreiten.

Des Weiteren ist die Prüfung so angelegt, dass die Prüflinge Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen zeigen können. Wissen und Verstehen (Bereich I) werden einerseits bei der Textzusammenfassung gefordert, andererseits sind solide Kenntnisse die Grundlage für die Anwendung der unterschiedlichen paradigmatischen Sichtweisen (Bereich II). Bereich III wird bei dem Vergleich verschiedener Vorgehensweisen erfasst, ebenso z. B. bei Aufgabe 2 a) im ersten Prüfungsteil.

5.5 Bewertung der besonderen Lernleistung

Die Absicht, eine besondere Lernleistung (siehe Kapitel 3.2.4) zu erbringen, muss spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12 bei der Schule bzw. bei der Schulleiterin oder beim Schulleiter angezeigt werden. Die Schulleitung entscheidet in Abstimmung mit der Lehrkraft, die als Korrektor vorgesehen ist, ob die beantragte Arbeit als besondere Lernleistung zugelassen werden kann. Die Arbeit ist nach den Maßstäben und dem Verfahren für die Abiturprüfung zu korrigieren und zu bewerten. In einem Kolloquium, das im Zusammenhang mit der Abiturprüfung nach Festlegung durch die Schule stattfindet, stellt der Prüfling vor einem Fachprüfungsausschuss die Ergebnisse der besonderen Lernleistung dar, erläutert sie und antwortet auf Fragen. Die Endnote wird aufgrund der insgesamt in der besonderen Lernleistung und im Kolloquium erbrachten Leistungen gebildet, eine Gewichtung der Teilleistungen findet nicht statt. Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, muss die individuelle Schülerleistung erkennbar und bewertbar sein.

6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan

6.1 Aufgaben der Fachkonferenzen

Nach § 7 Abs. 3 Nr. 1 des Schulmitwirkungsgesetzes entscheidet die Fachkonferenz über

- Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie über
- Grundsätze zur Leistungsbewertung.

Die Beschlüsse der Fachkonferenz gehen von den im vorstehenden Lehrplan festgelegten obligatorischen Regelungen aus und sollen die Vergleichbarkeit der Anforderungen sicherstellen. Hierbei ist zu beachten, dass die Freiheit und Verantwortung der Lehrerinnen bei der Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung durch Konferenzbeschlüsse nicht unzumutbar eingeschränkt werden dürfen (§ 3 Abs . 2 SchMG).

Die Fachkonferenz berät und entscheidet über die Erarbeitung einer Kurssequenz im LK und GK von 11/I – 13/II, wobei die Wahlmöglichkeiten und Freiräume (siehe Kapitel 3.2.3) ausgeschöpft werden sollten.

Zu empfehlen sind Absprachen mit Fachkonferenzen affiner Fächer im Hinblick auf die schulinterne Kurssequenz.

Wegen der großen Freiräume innerhalb der Obligatorik (vgl. Kapitel 2) ist es notwendig, in der Fachkonferenz einen **Kanon verbindlicher grundlegender Inhalte und fachspezifischer Methoden** festzulegen, z. B.

- „Klassisches Konditionieren und die Experimente von Pawlow und Watson“
- „Aufbau psychologischer Experimente und ihre Variablen“
- „Verhalten in sozialen Systemen und die Axiome von Watzlawick“ usw.

Dieser Minimalkatalog sollte so beschaffen sein, dass z. B. beim Zusammenlegen von Kursen in den folgenden Jahrgängen auf einem sicheren Fundus aufgebaut werden kann.

Die Fachkonferenz ist mitverantwortlich für die Qualitätssicherung des fachlichen Unterrichts. Sie gewährleistet diese z. B. durch

- Präzisierung der fachlichen Obligatorik und Maßnahmen zur Sicherung der Grundlagenkenntnisse
- Absprachen zu den fachspezifischen Grundlagen der Jahrgangsstufe 11
- Absprachen über die konkreten fachspezifischen Methoden und die konkreten Formen selbstständigen Arbeitens
- Absprachen über den Rahmen von Unterrichtssequenzen
- Absprachen über die Formen fachübergreifenden Arbeitens und den Beitrag des Faches zu fächerverbindendem Unterricht
- Koordination des Einsatzes von Facharbeiten
- Absprachen zur besonderen Lernleistung
- Absprachen zur Vergleichbarkeit der Leistungsbewertung.

Beschlüsse beziehen sich

- auf den Einsatz von Aufgabentypen und Materialvorgaben (siehe Kapitel 4)
- auf das Offenlegen und die Diskussion der Bewertungsmaßstäbe (siehe Kapitel 5.3.1)
- auf gemeinsam gestellte Klausurthemen/Abituraufgaben (siehe Kapitel 4 und 5)
- auf die beispielhafte Besprechung korrigierter Arbeiten.

6.2 Beiträge des Faches zur Schulprogrammentwicklung und zur Qualitätssicherung

Psychologielehrerinnen und Psychologielehrer, wie auch ihre Schülerinnen und Schüler, können auf der Grundlage ihres Fachwissens und ihrer im fachlichen Kontext erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten einen wichtigen Beitrag zur Schulprogrammentwicklung und zur Qualitätssicherung schulischer Arbeit leisten. Eine große Zahl fachlicher Aktivitäten, insbesondere im Bereich der Projektarbeit, lässt sich hier nutzbringend integrieren.

Bereich Qualitätssicherung in der Schule

Die folgenden Beiträge des Faches zur Qualitätssicherung lassen sich größtenteils direkt in Bezug zu zuvor im Lehrplan beschriebenen Unterrichtsvorhaben setzen.

Die Entwicklung von Evaluationsinstrumenten nimmt in diesem Kontext einen zentralen Stellenwert ein; denkbar ist hier z. B.

- ein Fragebogen zur Untersuchung des Schulimages in der Öffentlichkeit (vgl. 3.2.3.3, Projektbeispiel 2)
- ein Fragebogen zur Evaluation von Projektveranstaltungen
- weitere Instrumente zur Evaluation von Unterrichtsprozessen: Beobachtungsbögen, standardisierte Interviews, Feed-Back-Techniken, Metaplantechiken (vgl. auch 3.2.3.3, Projektbeispiel 1).

Wenn entsprechende Anleitungen zur Durchführung und Auswertung erarbeitet werden, können diese Instrumente interessierten Mitgliedern der Schule, also Schulleitung, Fachlehrerinnen und Fachlehrern, Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern und Schülervetretern zur Verfügung gestellt werden.

Die beschriebenen Beiträge können von Psychologiekursen oder von Teilgruppen der Kurse, z. B. im Rahmen von Projektarbeit, oder von einzelnen Schülerinnen und Schülern, z. B. im Zusammenhang mit der Erstellung einer Facharbeit, oder auf Initiative der Fachkonferenz Psychologie erarbeitet werden.

Bereich Schulentwicklungsprojekte

Psychologische Kenntnisgrundlagen lassen sich in den verschiedensten Bereichen der Schulentwicklung nutzbringend umsetzen bzw. können je nach Schwerpunkt-

setzung des Schulprogramms zum prägenden Element desselben werden. Die folgenden Beispiele stellen nur eine kleine Auswahl möglicher Projekte dar, die von Lehrerinnen und Lehrern bzw. von Schülerinnen und Schülern des Faches Psychologie durchgeführt und unterstützt werden können:

- **Methodentraining:** Psychologiekurse erarbeiten und realisieren Kurse zum Thema „Lernen lernen“. Sie vermitteln auf dem Hintergrund des im Unterricht Erarbeiteten Mitschülerinnen und Mitschülern effektivere Lernmethoden und führen dazu kleine Veranstaltungen durch (vgl. 3.2.3.3, Projektbeispiel 3)
- **Streitschlichter-Programm:** Psychologiekurse initiieren oder beteiligen sich an Projekten zur Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler (Mediation). Sie bringen dabei ihr Wissen über Konfliktlösungsstrategien und Gesprächstechniken ein (vgl. Kap. 3.2.2.5 – „Konflikte verstehen und bewältigen“)
- **Berufsvorbereitung:** Die Psychologiekurse erarbeiten Trainingsmöglichkeiten für Auswahl- und Bewerbungsverfahren, z. B. Simulation von Einstellungsgesprächen, Einüben von Elementen des Assessment-Centers, Umgang mit Testverfahren etc. (vergl. 3.4.2, 1. Beispielsequenz, Jahrgangsstufe 13)
- **Umgang mit schwierigen Klassen:** Psychologiekurse erarbeiten Instrumente zur Erfassung von Störungen im Unterricht, z. B. Beobachtungsbögen und Fragebögen (siehe oben). Sie entwickeln auf dem Hintergrund verschiedener paradigmatischer Ansätze Leitfäden zum Umgang mit Unterrichtsstörungen und stellen diese interessierten Gremien vor.
- **Kommunikationstraining und Teamentwicklung:** Psychologiekurse entwickeln kleinere Trainingsprogramme zur Verbesserung der Kommunikation in Gruppen und zur Förderung von Teamarbeit und stellen diese z. B. bei Orientierungsfahrten der Schülervvertretung oder einzelner Jahrgangsstufen vor (vgl. 3.2.2.5, „Verbesserung von Sozialkompetenz“).
- **Darstellung der Schule in der Öffentlichkeit:** Psychologiekurse entwerfen einen Werbeprospekt für die Schule unter Berücksichtigung werbepsychologischer Grundsätze (vgl. 3.4.3, 1. Beispielsequenz, Jahrgangsstufe 11).

Insgesamt verdeutlichen die vorliegenden Beispiele, dass sich die Forderungen der Obliqgatorik nach projektorientiertem selbstständigen Arbeiten gut mit den Erfordernissen von Schul- und Qualitätsentwicklungsprojekten vereinbaren lassen. Von daher kann das Unterrichtsfach Psychologie wichtige Beiträge zur schulischen Innovation leisten.

Ungültig

Register

- Abiturprüfung, 45, 65, 66, 67, 79, 80, 83, 85, 104
 - mündliche, 18, 70, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103
 - schriftliche, 66, 82, 83, 84, 85, 95, 97
- Absprache, 20, 37, 39, 44, 106
- Allgemeinbildung, 47
- Alltagsbezug, 17, 22, 29, 30
- Alltagsphänomene, 6, 14, 22, 32, 59
- Anforderung
 - methodische, 37
- Anforderungsbereiche, 65, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 91, 92, 94, 95, 96, 99
- Anwendungsbezug, 13
- Anwendungsdisziplin, 7, 9, 13, 17, 18, 21, 25, 57, 77
- APO-GOST, 65, 66, 82, 83, 84
- Arbeit
 - fächerverbindende, 25, 64
 - fachübergreifende, 15, 106
 - handlungsorientierte, 15
 - kooperative, 15, 49
 - selbstständige, 27, 28, 31, 47, 64, 65, 74, 75, 77, 78, 81, 84, 106, 108
 - wissenschaftliches, 5, 15
- Arbeitsformen, 10, 13, 15, 16, 19, 22, 25, 28, 30, 44, 49, 58, 64
- Aufgabenart, 47, 65, 66, 67, 70, 73, 74, 78, 79, 82, 83, 86, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 103, 104
- Aufgabenkonstruktion, 79
- Aufgabenstellung, 47, 65, 66, 67, 70, 73, 74, 78, 79, 82, 83, 86, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 103, 104
 - ausgewogene, 79
 - begrenzte, 97
 - klare, 45
 - untergliederte, 83
- Aufgabenteil
 - erster, 95, 96, 97, 104
 - zweiter, 95, 96, 97, 104
- Aufgabentyp, 107
- Aufgabenvorschlag, 82, 83
- Auswertung
 - statistische, 14, 43
- Bedingtheit
 - gesellschaftliche, 48
 - historische, 6, 26
 - soziale, 54
- Behaviorismus, 5, 11, 15, 16, 51, 54, 56, 57, 58, 63, 91, 93, 94, 95, 104
- Beispielsequenz, 44, 49, 58, 59, 64, 108
- Beobachtung
 - systematische, 13, 38, 42
- Beratung, 54, 65
- Bereiche des Faches
 - Bereich I, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 16, 21, 22, 44, 48, 57, 58, 63, 64, 91, 99, 101, 104
 - Bereich II, 6, 10, 11, 12, 13, 16, 21, 22, 44, 48, 57, 58, 63, 64, 91, 99, 101, 104
 - Bereich III, 10, 13, 16, 22, 44, 48, 58, 64, 99, 101, 104
- Beurteilung, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 84, 101
- Beurteilungskriterium, 67, 81, 82, 84
- Biologie
 - Kooperation mit dem Fach Biologie, 9, 20, 39, 40, 41, 52, 61
- Deutsch
 - Kooperation mit dem Fach Deutsch, 9, 14, 37, 40, 41, 42, 53, 61
- Disziplinen
 - der Psychologie, 11, 12, 16, 20, 21, 48, 57
- Eigenständigkeit, 75, 77
- Einführungsphase, 48, 49
- Entfaltung
 - persönliche, 7, 10, 27, 64
- Erdkunde
 - Kooperation mit dem Fach Erdkunde, 14, 20
- Erfahrungsorientierung, 5, 17, 22, 29, 30, 44, 59, 77
- Erklärungsmodell, 76
 - psychologisches, 10, 30
- Erklärungsmodelle, 5, 6, 11, 21, 30, 49, 55, 76, 94
- Erleben
 - unmittelbares, 17, 22, 50, 51
- Erwartungshorizont, 84
- Erziehungswissenschaft
 - Kooperation mit dem Fach Erziehungswissenschaft, 9
- Evaluation, 14, 18, 43, 44, 54, 72, 107
- Experiment, 12, 14, 21, 22, 29, 31, 32, 33, 35, 38, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 59, 60, 67, 74, 75, 76, 77, 81, 83, 101, 106
- Fachkonferenz, 106, 107
- Feldstudie, 8, 45
- Film, 31, 61, 100
- Forschung
 - psychologische, 14, 22, 48, 59, 63

Forschungsmethode, 5, 6, 11, 21, 23, 25, 26, 56

Freiraum, 20, 106

Ganzheitspsychologie, 5, 11, 15, 51, 54, 57, 58, 63

Geheimhaltung, 84

Genehmigungsunterlagen, 83

Gesamtplanung, 27

Geschichte

Kooperation mit dem Fach Geschichte, 5, 13, 20, 41, 60, 61, 63, 100

Grundkurs, 46, 47, 48, 85, 88

Gruppenarbeit, 33, 67, 69, 75

Handlungskompetenz, 13

Handlungsorientierung, 5, 10, 17, 18, 22, 29, 30, 44, 47

Hauptströmungen, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 21, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 45, 47, 48, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 83, 97, 101, 102, 103, 104

Hausaufgabe, 32, 67, 68, 69, 70

Hilfsmittel, 79

vorgesehenes, 84

Hochschulreife

allgemeine, 79

Homepage, 45

Informatik

Kooperation mit dem Fach Informatik, 9

Inhaltsauswahl, 28

Internet, 18, 38, 45

Interpretation, 8, 35, 38, 47, 70, 74, 75, 76, 77, 99, 101

Interventionstechnik, 5, 13, 14, 21, 25, 94, 95

Interview, 30, 38, 51, 54, 55, 58, 59, 81, 98, 107

Klausur, 36, 37, 65, 66, 67, 73

Klausurthema, 107

Kolloquium, 104

Kompetenz, 36, 97

soziale, 7, 18, 76

Konferenzbeschlüsse, 106

Konfliktbewältigung, 36, 37, 41

Kontext, 22, 27, 91, 107

gesellschaftlicher, 11

historischer, 63, 103

Konzeption

didaktische, 30

Korrektur, 66, 82, 96

Kreativität, 38, 41, 77, 81, 82

Kultusministerkonferenz, 45, 79

Kunst

Kooperation mit dem Fach Kunst, 9, 20, 31, 40, 41, 42, 53, 54, 60

Latein

Kooperation mit dem Fach Latein, 20

Lehrbuch, 61

Leistung

ausreichende, 83

eigenständige, 78, 82

gute, 85

herausgehobene, 45

herausragende, 45

mündliche, 73

reproduktive, 83

selbstständige, 96

Leistungskurs, 25, 46, 47, 48, 82, 92, 94, 95

Leistungsniveau, 80, 84

Lernen

eigenverantwortliches, 28

entdeckendes, 30, 31

fächerverbindendes, 39, 40

projektorientiertes, 38

schulisches, 29

selbstständiges, 28, 37

Lernerfolgsüberprüfung

kontinuierliche, 67

Lernleistung

besondere, 45, 104, 106

Lernprozess, 7, 11, 27, 29, 33, 50, 53, 77, 94

emotionaler, 50

selbstbestimmter, 42

sozialer, 35

Literatur

Kooperation mit dem Fach Literatur, 8, 20, 31, 44, 50, 52, 62, 75

wissenschaftliche, 19

Mathematik

Kooperation mit dem Fach Mathematik, 9, 42

Meinung

eigene, 82

Methoden

fachliche, 7, 82

fachspezifische, 30, 106

fachübergreifende, 28

gelernte, 81

spezifische, 99

Methodenorientierung, 28

Methodenschulung

systematische, 48

Minimalkatalog, 106

Mitarbeit

mündliche, 67, 68

sonstige, 67, 68

Modell

theoretisches, 13, 14, 29, 30, 31, 97

wissenschaftliches, 16, 17

Musik
 Kooperation mit dem Fach Musik, 20, 30, 42

 Nachbereitung, 70
 Normen, 36, 55
 Note, 66, 73, 84, 85
 Notenstufe, 96

 Obligatorik, 20, 21, 22, 49, 56, 57, 58, 59, 63, 83, 97, 106
 Orientierungskriterien, 5, 10, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 29, 30, 44, 49, 59, 64

 Paradigma, 5, 6, 14, 25, 32, 44, 56, 57, 62, 81, 82, 87, 91, 94, 98, 99, 104, 108
 Perspektive
 fachübergreifende, 8, 22, 30, 59
 paradigmatische, 14, 25, 87, 98, 104
 wissenschaftshistorische, 5
 Perspektivenwechsel, 8
 Phänomen
 emergentes, 11, 51
 psychisches, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 17, 21, 30, 33, 49, 50, 51, 56
 Philosophie
 Kooperation mit dem Fach Philosophie, 9, 40, 41, 60, 61
 Physik
 Kooperation mit dem Fach Physik, 20, 40
 Pluralitätskompetenz, 8
 Präsentation, 18, 19, 33, 43, 44, 45, 56, 70, 71, 78
 Prinzip
 exemplarisches, 20
 Progression, 28
 Projekt, 20, 22, 38, 64, 67, 77, 108
 fächerverbindendes, 20, 45, 61
 Projektarbeit, 18, 19, 33, 42, 54, 55, 56, 59, 62, 107
 Projektveranstaltung, 39, 107
 Protokoll, 32, 67, 70, 71, 72, 73, 81
 Prüfung, 79, 95, 97, 100, 102, 104
 mündliche, 67, 96, 97
 schriftliche, 84, 95
 Prüfungsanforderungen, 85
 einheitliche, 79, 85
 Prüfungsaufgabe, 79, 85, 96, 98
 Prüfungsbedingungen, 79
 Prüfungsgespräch, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104
 Prüfungsleistung, 79, 97
 schriftliche, 84
 Prüfungssituation, 79
 Prüfungsteil
 erster, 96, 104
 zweiter, 99, 104

 Prüfungsvorschlag, 83, 84
 Psychobiologie, 5, 12, 51, 54, 58, 63, 86, 101

 Qualifikationsphase, 48, 83
 Qualitätsentwicklung, 65
 Qualitätssicherung, 65, 106, 107

 Recht
 Kooperation mit dem Fach Recht, 8
 Referat, 70
 Reflexion
 kritische, 17
 theoretische, 47
 wissenschaftstheoretische, 29
 Religion
 Kooperation mit dem Fach Religionslehre, 9, 14, 41, 60, 61
 Richtigkeit
 inhaltliche, 69
 sachliche, 70
 sprachliche, 65

 Schulaufsicht
 obere, 82, 83
 Schulentwicklung, 107
 Schülerleistung
 erwartete, 84, 87, 90, 94
 individuelle, 65, 105
 Schülerorientierung, 28, 64
 Schulleitung, 104
 Schulmitwirkungsgesetz, 106
 Schulprofil, 38
 Schulprogramm, 107
 Schulprogrammentwicklung, 107
 Selbstkompetenz, 7, 34
 Selbsttätigkeit, 18, 29, 30, 64
 Sequentialitätsprinzip, 48
 Sequenzbildung, 47
 Sichtweise
 paradigmatische, 104
 Simulation, 14, 19, 108
 Sozialkompetenz, 7, 33, 35, 36, 44, 108
 Sozialwissenschaften
 Kooperation mit dem Fach Sozialwissenschaften, 9, 14, 20, 40, 41, 54, 61
 Spiralprinzip, 23, 56, 63
 Sport
 Kooperation mit dem Fach Sport, 9, 30, 40
 Stellungnahme
 begründete, 81
 Stoffhäufung, 28
 Studierfähigkeit, 6, 46, 64, 73
 Studium, 27

Texte
 biographische, 47
 theoretische, 31, 84
 Tiefenpsychologie, 5, 11, 16, 51, 54, 63, 93,
 94, 99, 100, 101, 104

 Überprüfung, 66, 75, 82
 Übung
 psychologische, 76
 schriftliche, 67, 69, 73, 74
 Umweltpsychologie, 9, 13, 14, 25
 Unterricht
 fächerverbindender, 40, 106
 handlungsorientierter, 18, 64
 projektorientierter, 20, 42
 Unterrichtsgespräch, 28, 67, 68, 69
 Unterrichtsgestaltung, 27
 Unterrichtsinhalte, 15, 28, 29, 34, 35, 50, 56,
 70, 79, 102
 Unterrichtsmethode, 7, 28, 33, 35
 Unterrichtsvorhaben, 15, 16, 19, 20, 22, 23,
 29, 45, 48, 57, 107
 Untersuchung, 14, 19, 22, 38, 42, 43, 44, 45,
 49, 55, 59, 62, 87, 102, 103, 107
 eigene, 19

 Urteilsfähigkeit, 26, 27, 95

 Vergleichbarkeit, 72, 79, 106
 Vernetzung, 17, 28
 Verstehen, 32, 80, 85, 104
 Verstöße
 sprachliche, 66
 Verwaltungsvorschriften, 82
 Vorbereitungszeit, 96
 Vortrag, 39, 43, 68, 70, 71, 95, 96, 97
 freier, 71, 96

 Wirtschaft, 9, 19
 Wissen
 gelerntes, 6, 79
 vernetztes, 28
 Wissenschaftsorientierung, 5, 10, 17, 22, 29,
 30, 59
 Wissenschaftstheorie, 10, 13, 63

 Zusammenhang
 fachlicher, 73, 96, 97, 104
 fachübergreifender, 47, 95, 96
 gelernter, 80
 gesellschaftlicher, 17