

Zusammenfassungen

Kapitel 1: Einführung: Gegenstand und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie

Die Pädagogische Psychologie ist einerseits Wissenschaft und andererseits praktische Handlungslehre.

- ▶ Als Wissenschaft ist sie Teildisziplin der wissenschaftlichen Psychologie – mit der Aufgabe, die psychischen Aspekte pädagogischer Prozesse zu beschreiben und zu erklären.
- ▶ Als Handlungslehre ist sie Anleitung zum praktischen pädagogischen Handeln – mit der Aufgabe, anzugeben, wie pädagogisch Erwünschtes realisiert und pädagogisch Unerwünschtes vermieden werden kann.

Pädagogische Prozesse finden in Familie, Kindergarten, Vorschule, Schule, Hochschule, Weiterbildung, am Arbeitsplatz, in Kliniken usw. statt. Sie gliedern sich in Bildungs- und Erziehungsprozesse.

- ▶ Bildungsprozesse beziehen sich auf kognitive Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, also auf den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Bildung erfolgt im Wesentlichen durch Lehren und Lernen.
- ▶ Erziehungsprozesse beziehen sich auf motivationale und affektive Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, also auf den Erwerb von Werthaltungen, Einstellungen usw. Erziehung erfolgt im Wesentlichen durch Sozialisation, d. h., durch das Hineinwachsen in eine soziale Gemeinschaft.

Pädagogisches Handeln kann als zielgerichtetes Führen eines Menschen durch einen anderen angesehen werden. Dabei wird ein Weg zurückgelegt, der von einem Ausgangspunkt zu einem Ergebnis führt. Auf diesem Weg muss man sich orientieren, Hindernisse überwinden und Gefahren vermeiden. Man muss Annahmen über die Ergebnisse bestimmter Maßnahmen machen und muss prüfen, wie weit man sich dem Ziel tatsächlich genähert hat. Die praktischen Aufgaben der Pädagogischen Psychologie sind dementsprechend

- | | |
|----------------|-----------------|
| ▶ Diagnose, | ▶ Intervention, |
| ▶ Beratung, | ▶ Prävention, |
| ▶ Prognose und | ▶ Evaluation. |

Kapitel 2: Humanistische Ansätze

Humanistische Ansätze nehmen natürliche innere Wesenskräfte im Individuum an, die zur Entfaltung drängen:

- ▶ Lernende sind demnach von Natur aus neugierig, wissensdurstig und an ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung interessiert.
- ▶ Der Pädagoge fördert dieser Auffassung zufolge ein nicht von ihm selbst verursachtes Wachstum.

Die Förderung von Wachstumsprozessen verlangt ein positives Lernklima, das Wachstumskräfte unterstützt und Wachstumshindernisse überwinden hilft.

- ▶ In der Familie sollen Eltern die gesunde, konstruktive Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder durch Wertschätzung, einführendes Verstehen (Empathie), Echtheit (Authentizität) und Stimulation der kindlichen Eigenaktivität fördern.
- ▶ In der Schule soll Lernen in einer Atmosphäre stattfinden, die frei von Bedrohung ist. Lehrende sollen nicht nur gute fachliche Kenntnisse über den Lerngegenstand besitzen, sondern auch Vertrauen in die Entwicklung der Lernenden haben sowie empathisch und authentisch sein.

Eine Variante der praktischen Umsetzung humanistischer Ansätze in die Praxis des Lehrens und Lernens ist der sogenannte offene Unterricht. Er ist durch reichhaltige Lernumgebungen sowie räumliche, zeitliche und organisatorische Flexibilität, eine emotional offene Unterrichtsatmosphäre und ein neues Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden gekennzeichnet. Evaluationsstudien ergaben keine Hinweise auf eine Verschlechterung von Schulleistungen durch offenen Unterricht. Allerdings zeigten sich auch nur bescheidene Vorteile hinsichtlich der Leistungsmotivation, Kooperationsbereitschaft, Selbstständigkeit, Neugier und Kreativität der Lernenden. Beim Erwerb von Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen sind dem offenen Unterricht relativ

enge Grenzen gesetzt. Entscheidend für den Erfolg von offenem Unterricht ist nicht der weite Rahmen für mögliche Lernaktivitäten, sondern ob dieser Rahmen tatsächlich sinnvoll genutzt wird.

Kapitel 3: Empiristisch-behavioristische Ansätze

Empiristisch-behavioristische Ansätze sehen als entscheidend für die Entwicklung eines Individuums an, welche Erfahrungen es macht. Die Aufgabe des Pädagogen besteht demnach darin, durch das Arrangement geeigneter Erfahrungen die gewünschten Lernprozesse zu initiieren. Ein Lernender kann unterschiedliche Arten von Erfahrungen machen, die wiederum unterschiedliche Arten von Lernprozessen anregen können: Die Erfahrung des gemeinsamen Auftretens von Reizen kann zur klassischen Konditionierung, die Erfahrung von Erfolg zu operantem Konditionieren und die Erfahrung fremden Verhaltens kann zu Modelllernen führen.

- ▶ Durch klassische Konditionierung können im pädagogischen Prozess positive oder negative Emotionen gegenüber bestimmten Situationen gelernt werden.
- ▶ Durch operante Konditionierung können beispielsweise Verhaltens- und Disziplinprobleme bearbeitet bzw. erwünschte komplexe Verhaltensweisen gelernt und die Lernmotivation gefördert werden. Auswahl und Einsatz von Verstärkern sollten dabei individuumsspezifisch und maßvoll erfolgen. Um die erwünschte pädagogische Verhaltensmodifikation zu erreichen, sollte das Individuum so wenig wie möglich und so viel wie nötig verstärkt werden. Strafen sollten – wenn überhaupt – nur in möglichst milder Form, möglichst unmittelbar nach dem unerwünschten Verhalten, nach klaren, transparenten Regeln und nur dann verwendet werden, wenn die * Verstärkung des erwünschten Verhaltens allein nicht ausreicht.
- ▶ Durch Modelllernen können komplexe Verhaltensweisen auch ohne Verstärkung des Lernenden erworben werden.

Da ein erfolgreicher pädagogischer Prozess immer eine Kooperation zwischen dem Pädagogen und dem Lernenden voraussetzt, sollten die Regeln des Verstärkens (und ggf. die des Strafens) möglichst einvernehmlich festgelegt und transparent gemacht werden. Damit wird zugleich die Voraussetzung geschaffen, die Kontrolle des pädagogischen Prozesses schrittweise dem Individuum selbst zu überlassen und von der Fremdsteuerung zur Selbststeuerung des Lernens überzugehen.

Kapitel 4: Handlungstheoretisch-konstruktivistische Ansätze

Lernen und Entwicklung können als ein Prozess der Enkulturation, d. h. als ein Hineinwachsen in eine bestimmte Kultur mit bestimmten, sozial vermittelten Praktiken angesehen werden. Die Praktiken einer Kultur sind durch den Gebrauch von materiellen Werkzeugen vermittelt, in denen Kenntnisse und Fähigkeiten vergegenständlicht sind. Menschliches Lernen als Enkulturation besteht in der aktiven Aneignung dieser Kenntnisse und Fähigkeiten, indem durch den Gebrauch von Werkzeugen interne (neuronale) Regulationssysteme für den Vollzug der betreffenden Tätigkeiten ausgebildet werden.

Wissen ist ein kognitives Werkzeug, das zur Orientierung in der Realität dient. Höhere kognitive Fähigkeiten können als innere, geistige Handlungen angesehen werden, die aus äußeren, materiellen Handlungen entstanden sind, indem diese schrittweise verinnerlicht wurden. Dementsprechend können geistige Handlungen systematisch herausgebildet werden. Der Handlungsvollzug wird jeweils durch * Orientierungsgrundlagen unterstützt, die unterschiedliche Qualität besitzen können. Beim Denken und Problemlösen wird in der alltäglichen kulturellen Praxis häufig die konkrete Situation in den kognitiven Prozess mit einbezogen.

Menschliches Lernen erfolgt immer in einem bestimmten gegenständlichen und sozialen Kontext und ist insofern situiert. Situiertes Lernen stellt keine reine Informationsvermittlung dar, sondern unterstützt Handlungen des Individuums zur Bewältigung authentischer, realistischer Situationen.

Kapitel 5: Anlage- und Umwelteinflüsse

Da humanistische Ansätze innere Wesenskräfte im Individuum annehmen, legen sie zugleich die nativistische Sicht nahe, dass diese Wesenskräfte angeboren und individuell unterschiedlich ausgeprägt sind. Individuen sind demnach je nach genetischer Anlage unterschiedlich begabt. Für die Wirksamkeit genetischer Anlagen in der kognitiven Entwicklung spricht, dass Individuen in Intelligenztests umso ähnlichere Ergebnisse zeigen, je enger sie genetisch miteinander verwandt sind. Auch die Studien zu * Hochbegabungen unterstreichen die Bedeutung genetischer Einflüsse auf die kognitiven Leistungen.

Die Erbllichkeit (Heritabilität) von Fähigkeiten bezieht sich nicht auf einen genetisch bedingten Anteil an den Fähigkeiten eines Individuums, denn die Eigenschaften des Individuums sind nicht aus genetisch bedingten Anlage-Anteilen und sozialisationsbedingten Umwelt-Anteilen zusammengesetzt. Die Erbllichkeit einer Fähigkeit ist vielmehr der Anteil der genetisch bedingten Varianz dieser Fähigkeit an der beobachtbaren (phänotypischen) Gesamtvarianz der Fähigkeit unter bestimmten Randbedingungen. Bei gleichen – beispielsweise gleichermaßen optimalen – Umweltbedingungen ist die Erbllichkeit nicht niedrig, sondern hoch. Eine Zusammenfassung der bislang vorliegenden Studien weist auf eine Erbllichkeit der Intelligenz von ca. 50 Prozent hin. Diese nimmt im Laufe der Lebensspanne sogar zu. Allerdings bedeutet hohe Erbllichkeit nur eine hohe Rangreihenstabilität, was nicht gleichzusetzen ist mit einer hohen Niveaustabilität.

Empiristisch-behavioristische Ansätze betonen die Rolle der Erfahrung und dementsprechend den Einfluss der Umwelt auf die Entwicklung des Individuums. Dafür spricht, dass Individuen bei gleichem Verwandtschaftsgrad einander hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten umso mehr ähneln, je ähnlicher die Umweltbedingungen sind, in denen sie aufwachsen. Zur Umwelt eines Individuums gehört unter anderem das intellektuelle Niveau der Kommunikation mit anderen Individuen. Insofern kann auch die Familienstruktur Einfluss auf die kognitive Entwicklung von Kindern nehmen. Eine radikale Umweltveränderung wie z. B. durch eine Adoption hat meist deutliche Auswirkungen auf die intellektuelle Entwicklung. Die Intelligenz adoptierter Kinder korreliert stärker mit der Intelligenz ihrer biologischen Eltern als mit der Intelligenz ihrer Adoptiveltern. Mit zunehmendem Lebensalter sinkt infolge des abnehmenden Einflusses des Elternhauses die Korrelation zwischen der Intelligenz adoptierter Kinder und der ihrer Adoptiveltern, während die Korrelation mit der Intelligenz ihrer biologischen Eltern annähernd konstant bleibt. Anlage- und Umwelteinflüsse können korrelieren, indem z. B. Individuen in Abhängigkeit von ihrer genetischen Ausstattung aktiv bestimmte Umwelten aufsuchen.

Bestimmte Lernprozesse müssen jeweils zur richtigen Zeit erfolgen, um Entwicklungsdefizite zu vermeiden. Dennoch können die kognitiven Fähigkeiten eines Individuums bis ins hohe Lebensalter durch entsprechendes Training gesteigert werden.

Kapitel 6: Erziehungseinflüsse

Als Erziehung bezeichnet man die gezielte soziale Beeinflussung der motivationalen und kognitiv-affektiven Aspekte der Persönlichkeit des Individuums durch Eltern und andere Erziehungsagenten. Erziehungsziele sind Teil der gesellschaftlichen Normen, unterliegen dem historischen Wandel und können je nach soziokulturellem Milieu unterschiedlich sein. Häufig auftretende Muster des Erziehungsverhaltens werden als Erziehungsstile bezeichnet. Man unterscheidet zwischen

- ▶ dem autoritären Stil,
- ▶ dem demokratischen bzw. autoritativen Stil und
- ▶ dem Laissez-faire-Stil, welcher wiederum permissiv-nachgiebig oder vernachlässigend sein kann.

Die Erziehungsstile können auch als zu enge, als adäquate oder als zu weite Grenzziehung für das Individuum beschrieben werden. Diese Stile lassen sich auf unterschiedliche Ausprägungen zweier Grunddimensionen zurückführen:

- ▶ Auf die Ausprägung der Dimension »Grad der Lenkung« und
- ▶ die Ausprägung der Dimension »emotionale Wärme/Kälte«.

Nach dem Marburger Erziehungsstil-Konzept wird je nach Häufigkeit von Verstärkung und Bestrafung unterschieden zwischen

- ▶ gebotsorientierter Erziehung und
- ▶ verbotsorientierter Erziehung.

Als günstig für die Entwicklung von Kindern zu seelisch gesunden Persönlichkeiten, die sich einerseits sozial anpassen können und sich andererseits autonom und prosozial verhalten, wird ein positives Erziehungsklima angesehen, in dem die Kinder Wertschätzung, einführendes Verstehen (Empathie) sowie Echtheit (Authentizität) erfahren und in dem nur ein mittleres Maß an Lenkung praktiziert wird.

Moralische Erziehung besteht darin, dem Individuum die kognitiven, affektiven und motivationalen Voraussetzungen für ein Handeln zu vermitteln, das in Übereinstimmung mit dem geltenden Wertesystem steht.

- ▶ Bei der indirekten moralischen Erziehung wird das Individuum lediglich darin unterstützt, über sein eigenes Wertesystem zu reflektieren.
- ▶ Bei der direkten moralischen Erziehung wird versucht, dem Individuum durch Modelllernen und Anregung zu eigenem Handeln unmittelbar bestimmte Werte zu vermitteln.
- ▶ Beide Formen können kombiniert werden.

Kapitel 7: Motivation

Die Kooperation, das gemeinsame Handeln zwischen Lehrendem und Lernendem, verlangt hinreichende Motivation der Beteiligten. Je nach Handlungsziel oder Handlungsbedingungen unterscheidet man verschiedene Motivarten:

- ▶ Nach der Bedürfnispyramide Maslows gibt es Defizit- und Wachstumsmotive.
- ▶ Nach der Theorie der Selbstbestimmung von Deci und Ryan streben Menschen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit und möchten über ihre Handlungen frei entscheiden.
- ▶ Hinsichtlich der Ziele des Individuums innerhalb einer sozialen Gemeinschaft kann man unterscheiden zwischen den Motiven, Anschluss zu finden, Hilfe zu leisten oder Macht zu besitzen (Anschlussmotiv, Hilfemotiv, Machtmotiv).
- ▶ Hinsichtlich der gegenstandsbezogenen Zielen des Individuums kann man unterscheiden zwischen dem Bedürfnis nach neuer Information über einen Sachverhalt (Neugiermotivation), dem Bedürfnis, das eigene Handeln im Hinblick auf einen Gütemaßstab zu optimieren (Leistungsmotivation), und dem speziellen Bedürfnis, Lernleistungen zu erbringen (Lernmotivation). Die Lernmotivation kann wettbewerbsorientiert oder sachorientiert sein.
- ▶ Eine Handlung ist extrinsisch motiviert, wenn das Handlungsziel nur Mittel zum Erreichen anderer Ziele ist und die Handlungsanreize somit außerhalb der Handlung selbst liegen. Eine Handlung ist intrinsisch motiviert, wenn die Handlungsanreize in der Handlung selbst liegen, die Handlungsausführung also Selbstzweck ist. Situationale und persönliche Interessen sind eine wesentliche Grundlage für intrinsische Motivation, da die Beschäftigung mit einem interessanten Gegenstand mit subjektiver Wertschätzung und mit positiven Emotionen einhergeht.

Ein Individuum ist umso mehr zu einer Handlung motiviert, je wahrscheinlicher die Handlung die künftige Situation des Individuums verbessert und je größer das Ausmaß der Verbesserung ist. Im Fall erlernter Hilflosigkeit hat das Individuum eine extrem ungünstige Sicht seiner Möglichkeiten, die eigene Lage zu verbessern. Je nach motivationalen Ausgangsbedingungen können bei verschiedenen Individuen im Sinne einer Aptitude-Treatment-Interaction unterschiedliche Formen des Lehrens und Lernens angemessen sein. Erfolgsmotivierte und misserfolgsmotivierte Lernende unterscheiden sich hinsichtlich der investierten Lernzeit, der Wahl der Arbeitspartner, der Wahl der Ziele und der Reaktion bei Erfolg und bei Misserfolg.

Die Herausbildung von Leistungsmotiven ist an bestimmte kognitive Voraussetzungen gebunden. Sind diese gegeben, kann Leistungsmotivation durch Familie und Schule beeinflusst werden. Innerhalb der Familie scheint ein hohes Anspruchsniveau verbunden mit einer Atmosphäre der Gelöstheit, emotionalen Wärme und Anteilnahme günstig zu sein. Innerhalb der Schule ist ein positives Lernklima wichtig. Zur Förderung der Leistungsmotivation wurden spezielle Trainingsprogramme entwickelt. Sie zielen entweder auf eine direkte oder

auf eine indirekte Verhaltensmodifikation ab, indem sie Wahrnehmung und Denken des Individuums beeinflussen.

Kapitel 8: Attribution und soziale Kognition

Leistungserwartungen an einen Lernenden können dessen tatsächliches Leistungsverhalten beeinflussen. Solche Pygmalion-Effekte sind für einen begrenzten Zeitraum dann zu erwarten, wenn Lehrende und Lernende einander noch nicht kennen und die Lehrenden unzutreffende unflexible Erwartungen haben. Sie sind eher im Bereich von individuellen Einstellungen, dem Selbstbild und dem Lernengagement zu beobachten. Im Bereich von Lernleistungen, die in hohem Maße fähigkeitsabhängig sind, und bei Intelligenztests sind die Effekte nur gering.

Menschen schreiben persönlich bedeutsamen Ereignissen Ursachen zu und nehmen damit Kausalattributionen vor. Die Ursachen für Erfolge und Misserfolge liegen innerhalb oder außerhalb des Individuums, sind stabil oder variabel und vom Individuum kontrollierbar oder nicht kontrollierbar. Die Ursachenzuschreibung ist nicht nur von den objektiven Gegebenheiten, sondern auch von dem Bestreben abhängig, das eigene Selbstwertgefühl aufrechtzuerhalten. Attributionen werden durch Selbstwirksamkeitsannahmen, durch die motivationale Orientierung des Individuums sowie durch Merkmale des Handlungs- oder Lerngegenstands beeinflusst. Ungünstige Attributionenmuster können durch Lern- bzw. Trainingsprogramme verbessert werden.

Lehrende nehmen ständig Attributionen vor, um die Zusammenhänge zwischen den eigenen pädagogischen Bemühungen und dem Lernerfolg ihrer Schüler zu erklären und gleichzeitig ihr Selbstwertgefühl aufrechtzuerhalten. Sie sehen sich nicht für die Fähigkeiten, jedoch für die Anstrengungsbereitschaft der Lernenden verantwortlich. Deshalb ist ihr Selbstwertgefühl bedroht, wenn sie meinen, geringe Lernleistungen seien auf mangelnde Anstrengung der Lernenden zurückzuführen.

Anstrengung birgt jedoch für Lernende die Gefahr einer Beeinträchtigung ihres Selbstwertgefühls, da ein Misserfolg dann nicht mehr auf mangelnde Anstrengung zurückgeführt werden kann, sondern auf mangelnde Fähigkeiten geschlossen werden muss. Lernende befinden sich somit in dem Dilemma, den Erwartungen der Lehrenden und ihren eigenen Leistungswünschen nachkommen und gleichzeitig ihr Selbstwertgefühl aufrechtzuerhalten zu müssen. Individuen beurteilen Lernsituationen danach, ob diese eher zum Erreichen der eigenen Ziele geeignet sind oder ob sie eher das Selbstwertgefühl bedrohen. Im ersten Fall wird eine Kompetenzerwerbsorientierung, im zweiten Fall eine Bewältigungsorientierung eingenommen. Werden Teile der kognitiven Verarbeitungskapazität zur Bewältigung von Bedrohungen des Selbstwertgefühls eingesetzt, so bleiben weniger Ressourcen für den eigentlichen Lerngegenstand übrig, wodurch der Lernerfolg beeinträchtigt werden kann.

Kapitel 9: Didaktische Orientierungen

Als allgemeine didaktische Vorgehensweisen werden häufig Systemorientierung, Entdeckungs- und Problemorientierung sowie soziokonstruktivistische Orientierung unterschieden. Die Vertreter der Systemorientierung versuchen, sachlich wohlstrukturiertes Wissen möglichst gut organisiert zu vermitteln.

Die Vertreter der Entdeckungs- und Problemorientierung halten dem entgegen, man dürfe keine fertigen Wissensstrukturen präsentieren, da so nur träges Wissen erworben werde. konfrontieren Lernende hingegen mit Problemsituationen und regen sie zu eigenem Nachdenken an.

Die Vertreter der soziokonstruktivistischen Orientierung kritisieren an der systemorientierten Unterrichtspraxis, dass hier nur abstraktes, alltagsfernes Wissen vermittelt werde, das für die Bewältigung von Alltagsproblemen unbrauchbar sei. Wissen entstehe aus der Interaktion zwischen kooperierenden Individuen und sei deshalb sozialer Natur. Lernen sollte in authentischen sozialen Situationen stattfinden, die hinreichend komplex sind und die Möglichkeit zur Kooperation beinhalten. Der Lehrende sollte dabei nicht Wissensvermittler, sondern Lernberater (Coach) sein, der Orientierungshilfen gibt. Das eigentliche Spezifikum der soziokonstruktivistischen Orientierung ist die Betonung der Situiertheit des Lernens, also dessen kontextuelle Einbindung in die sozialen Praktiken einer Kultur. Den Vertretern des Soziokonstruktivismus wird entgegengehalten, dass Wissen niemals

vollständig situiert sei und dass eine zu starke Kontextabhängigkeit des Wissens die Übertragung auf andere Kontexte auch erschweren könne. Die Übertragung von abstraktem Wissen auf neue Situationen erfordere zwar kognitiven Aufwand, sei jedoch leichter als die Übertragung solchen Wissens, das fest mit bestimmten Situationen verbunden ist. Auch sei kooperatives Lernen keineswegs generell von Vorteil. Wesentlich sei vielmehr, dass kooperatives Lernen sinnvoll mit individuellem Lernen kombiniert werde.

Die verschiedenen didaktischen Orientierungen lassen sich als unterschiedliche Orte in einem mehrdimensionalen didaktischen Raum repräsentieren, in dem gleitende Übergänge möglich sind. Deshalb ist es nicht notwendig, sich für eine bestimmte didaktische Orientierung zu entscheiden. Vielmehr gilt es, jeweils die richtige Balance zwischen den verschiedenen Merkmalen des didaktischen Vorgehens zu bestimmen.

Kapitel 10: Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen

Bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen sind jeweils didaktische Entscheidungen zu treffen. Diese Entscheidungen werden am Anfang des Lehr-Lern-Prozesses eher vom Lehrenden und dann zunehmend vom Lernenden selbst getroffen. Es findet ein Übergang von anfänglicher Fremdsteuerung zu zunehmender Selbststeuerung des Lernens statt.

Theorien des Instruktionsdesigns konzentrieren sich vor allem auf die Fremdsteuerung des Lernens. Ihr Grundanliegen ist es, wissenschaftlich fundierte Hilfestellung für die Entwicklung von Lehrangeboten zu geben, bei denen die Lehr-Lern-Ziele, die Eigenschaften der Lernenden und die des Lerngegenstands sowie eine Vielzahl weiterer Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Prominente Beispiele sind die Instruktionstheorie von Gagné und Briggs sowie die Elaborationstheorie der Instruktion von Reigeluth. Sie basieren auf der Annahme, dass Lernen dann optimiert wird, wenn die vorgeschriebenen Maßnahmen getroffen werden.

Lehr- und Lernprozesse sind so zu gestalten, dass Lehr-Lern-Ziele unter den gegebenen Bedingungen erreicht werden. Die Ziele sind hinreichend präzise zu beschreiben, damit eine Passung zwischen dem Lehren, dem Lernen und der Überprüfung des Lernerfolgs möglich ist. Eine Präzisierung von Lehr-Lern-Zielen ist durch Operationalisierung oder durch andere Formen der Verhaltensbeschreibung möglich. Lehr-Lern-Ziele lassen sich unterschiedlichen Kategorien zuordnen, die sich zu einer Lehr-Lern-Ziel-Taxonomie verknüpfen lassen.

Zu den Bedingungen des Lehr-Lern-Prozesses gehören die Lernvoraussetzungen des Individuums, die Eigenschaften des Lerngegenstands sowie die Eigenschaften der Lernsituation.

Ein wesentlicher Bestandteil der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen ist die Sequenzierung der Lehrinhalte. Die Sequenzierung muss prinzipiell lernerorientiert erfolgen, indem an die Vorkenntnisse und Fähigkeiten, aber auch an die Interessen und Erwartungen des Lernenden angeknüpft wird. Die Sequenzierung kann darüber hinaus inhaltsorientiert erfolgen, indem die strukturellen Eigenschaften des Lerninhalts zur Grundlage genommen werden. Dabei kann es sich um reale gegenständliche Strukturen oder um konzeptuelle Strukturen handeln. Die Sequenzierung kann auch problemorientiert sein, indem sie dem tatsächlichen Verlauf oder der Logik eines Problemlösungsprozesses folgt.

Lernhilfen sind zusätzliche Informationsangebote, die den Lernprozess unterstützen sollen. Sie sind wohldosiert einzusetzen, um den Lernenden weder zu überfordern noch mit Überflüssigem zu belästigen.

Kapitel 11: Lehr-Lern-Medien

Die Vermittlung von Information zum Zweck des Lehrens und Lernens geschieht vor allem in Form von gesprochenen oder geschriebenen Texten und statischen oder animierten Bildern.

Texte sollten lokal und global kohärent und durch möglichst hohe thematische Kontinuität gekennzeichnet sein. Dabei ist die Aufmerksamkeit des Hörers oder Lesers durch adäquat dosierte Signale zu steuern. Um verständlich zu sein, sollten Texte sprachlich möglichst einfach formuliert sowie inhaltlich geordnet und formal gegliedert sein. Sie sollten ein mittleres Maß an Kürze und Prägnanz besitzen und zusätzliche motivierende Stimuli enthalten. Hörtexte erreichen auch Adressaten mit geringer Lesefähigkeit, erlauben dem Hörer jedoch aufgrund ihrer Flüchtigkeit nur eine geringe Verarbeitungskontrolle. Lesetexte sind permanent verfügbar

und ermöglichen dem Leser so eine höhere Verarbeitungskontrolle.

Bilder dienen der Konkretisierung und der Interpretation von Aussagen, der Organisation von Informationen, der Transformation von Informationen ins Gedächtnis, der Motivation sowie der Dekoration. Dabei kann es sich um realistische Bilder, Analogiebilder und logische Bilder handeln. Realistische Bilder haben Ähnlichkeit mit dem Gemeinten. Analogiebilder zeigen nicht das Gemeinte, sondern einen analogen Sachverhalt. Logische Bilder veranschaulichen abstrakte Sachverhalte, die nicht unmittelbar wahrnehmbar sind. Für ein oberflächliches Verstehen realistischer Bilder reichen Schemata der alltäglichen Wahrnehmung aus. Beim tieferen Verstehen gilt es, auch die Mitteilungsentention zu erkennen. Beim Verstehen von Analogiebildern muss der dargestellte Sachverhalt verstanden und dann dessen Struktur auf das Gemeinte übertragen werden. Für das Verstehen von logischen Bildern sind spezielle kognitive Schemata erforderlich.

Zu den neuen Medien gehören Multimedia und Hypermedien. Der Begriff »Multimedia« steht für die Verwendung verschiedener technischer Geräte, die Kombination verschiedener Darstellungsformen und das Ansprechen verschiedener Sinnesmodalitäten beim Adressaten. Bei der Kombination von Text und Bild sind Kohärenz und Kontiguität der Sprach- und Bildinformation wesentlich. Die auditive Textpräsentation bietet den Vorteil, dass die visuelle Verarbeitungskapazität vollständig für die Verarbeitung des Bildes zur Verfügung steht, während bei visueller Textdarbietung Sprach- und Bildinformation um die begrenzte visuelle Verarbeitungskapazität konkurrieren. Animierte Bilder können die Aufmerksamkeit des Lernenden steuern, Handlungsabläufe demonstrieren und die mentale Simulation von Prozessen unterstützen. Allerdings sind die Möglichkeiten der konzeptgeleiteten Analyse durch die Flüchtigkeit der Darstellung eingeschränkt. Außerdem besteht die Gefahr, dass Lernenden eine Unterstützung angeboten wird, die sie gar nicht benötigen.

Hypermedien bieten im Gegensatz zu traditionellen linearen Informationsangeboten eine Vielzahl von Lernwegen an, von denen jeder allerdings linear organisiert ist. Die Nutzung von Hypermedien und von interaktiven multimedialen Informationsangeboten bietet einerseits die Möglichkeit eines selbstgesteuerten Lernens. Andererseits beansprucht die Handhabung des Mediums einen Teil der kognitiven Ressourcen, sodass für die Verarbeitung des Lehrinhalts weniger Kapazität zur Verfügung steht. Der Grad der Interaktivität und Nichtlinearität sollte deshalb an das Lernniveau und die Fähigkeiten zur Selbststeuerung angepasst sein.

Kapitel 12: Lernstrategien

Lernstrategien sind Programme zur Steuerung von Lernprozessen. Die spontan verwendeten Strategien von Lernenden unterscheiden sich hinsichtlich der angestrebten Tiefe der Verarbeitung und der zugrunde liegenden Lernmotivation. Effektive Lernstrategien können auch gelehrt und trainiert werden.

Globale Lernstrategien, wie z. B. die PQ4R-Methode, geben lediglich allgemeine Hinweise für den Umgang mit Lernmaterial. Behaltensstrategien sind Verfahren, welche die Enkodierung von Informationen im Gedächtnis und die Abrufbarkeit dieser Informationen aus dem Gedächtnis verbessern. Sie bestehen in der systematischen Anreicherung des Lerninhalts in Form von Elaborationen mithilfe von Mnemotechniken wie der Loci-Methode, der Verwendung von Gedächtnistafeln oder der Schlüsselwortmethode. Die Elaborationen führen *nicht* zu einer höheren Gedächtnisbelastung, sondern erhöhen die Erinnerbarkeit des Gelernten. Verstehensstrategien sind Verfahren, die dem Lernenden das Erkennen von größeren Zusammenhängen erleichtern sollen. Sie beinhalten, dass der Lernende durch Zusammenfassen von Texten und Erarbeiten von Netzwerkdarstellungen übergeordnete Makrostrukturen bildet, die den Inhalt in komprimierter Form repräsentieren. Es handelt sich insofern um eine reduktiv-organisierende Verarbeitung.

Komplexe Lernstrategieprogramme versuchen, die Verwendung von Einzelstrategien aufeinander abzustimmen. Dabei kann man zwischen Primärstrategien (Verstehens-, Abruf- und Anwendungsstrategien) und Sekundärstrategien (Hinweise zur Setzung von Zielen, zur Zeitplanung, zu Konzentrationsmanagement, Selbstbeobachtung und Selbstdiagnose) unterscheiden. Positive Auswirkungen sind vor allem bei der Organisation des Wissens und dem Herstellen übergreifender Zusammenhänge, weniger beim Verstehen und Behalten von Details zu verzeichnen. Lernstrategieprogramme zeigen bei Kindern und lernschwachen Erwachsenen oft positive Wirkungen, während sie bei lernerfahrenen Erwachsenen vorübergehend sogar zu negativen Effekten führen können. Lernerfahrene Erwachsene haben bereits eigene Lernstrategien und Lerngewohnheiten, welche erst aufgebrochen werden müssen. Außerdem steht – solange die Anwendung einer neuen Lernstrategie noch

nicht automatisiert erfolgt – für den Lerninhalt nur eine reduzierte kognitive Verarbeitungskapazität zur Verfügung, wodurch sich die Lernleistungen ebenfalls vorübergehend verschlechtern können.

Kapitel 13: Pädagogisch-psychologische Beratung

Beratungsanlässe bestehen in problematischen Person-Umwelt-Beziehungen, die sich je nach Lebenssituation und der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben unterscheiden. Während bei einer pädagogisch-psychologischen Intervention oder Prävention direkt in den pädagogischen Prozess direkt eingegriffen wird, hilft Beratung dem Ratsuchenden, selbst Entscheidungen zu treffen, indem sie ihm eine Orientierungsgrundlage bereitstellt und den Entscheidungsprozess unterstützt. Beratung ist daher Hilfe zur Selbsthilfe.

Beratung ist ein integraler Bestandteil des Lehrens und Erziehens: Sie bietet sich immer dann an, wenn der Lernende oder Zu-Erziehende bereits hinreichend zur Eigenaktivität fähig ist, jedoch noch Entscheidungshilfe braucht. Pädagogisch-psychologische Beratung ist professionelles Beratungshandeln aufgrund pädagogisch-psychologischer Fachkenntnisse im Hinblick auf zu bewältigende Lern- und Entwicklungsaufgaben in Familie, Schule und Beruf. Häufige Formen von pädagogisch-psychologischer Beratung sind die Erziehungs- und Familienberatung sowie die Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungsberatung, die in Form von personenbezogener Einzelberatung oder Gruppenberatung durchgeführt werden können. Adressaten sind dementsprechend Kinder, Jugendliche, Schüler, Eltern und Lehrer. Hinzu kommt die Beratung pädagogischer Institutionen wie Schulen, Lehrerkollegien usw., die generell als Gruppenberatung durchgeführt wird.

Erfolgreiche Beratung erfordert von Seiten des Beraters pädagogisch-psychologisches Wissen, Kompetenz in der Anwendung von Methoden, z. B. der Diagnostik und der Gesprächsführung, Fähigkeiten zur Strukturierung von Problemen sowie Offenheit, kognitive Flexibilität, soziales Fingerspitzengefühl, kommunikative Sensibilität sowie Empathie, Wärme und Echtheit. Von Seiten des Ratsuchenden ist ein hinreichendes Maß an Beratungsfähigkeit erforderlich: Idealerweise hat dieser zwar ein Problem, das er nicht ohne Weiteres allein lösen kann, sucht jedoch freiwillig den Berater auf, hat eine reflexive Haltung zu diesem Problem, trägt dies vor und ist bereit, zielführende Ratschläge auch anzunehmen. Der Beratungsprozess folgt üblicherweise einem bestimmten Ablauf, der sich die Phasen »Allgemeine Orientierung und Problemanalyse«, »Erzeugen von Alternativen und deren Bewertung«, »Coaching und Rücknahme der Hilfen« und »Evaluation« untergliedern lässt.

Beratung erfolgt immer aus einer bestimmten Perspektive, die durch entsprechende Rahmenkonzepte definiert ist: Der Berater sieht das vorliegende Problem jeweils durch ein bestimmte theoretische »Brille«. Lern- und kognitionstheoretische Konzepte sehen das Beratungsproblem als problematische Person-Umwelt-Beziehung infolge unangepassten Verhaltens. Dieses wurde gelernt und kann auch wieder verlernt werden, indem auf Prinzipien der klassischen und operanten Konditionierung sowie auf Prinzipien des Modelllernens zurückgegriffen wird. Zugleich werden die kognitiven Möglichkeiten des Ratsuchenden genutzt: Zum einen kann dieser die erforderlichen Lernprozesse durch Selbststeuerung, Selbstverstärkung und Selbstevaluation mit beeinflussen. Zum anderen kann auch die veränderte Wahrnehmung der Problemsituation das weitere Erleben und Verhalten eines Ratsuchenden verändern.

Humanistische Konzepte verstehen Beratung vor allem als Aktivierung der dem Individuum innewohnenden Wachstumskräfte. Dabei wird dem Gespräch als zentraler Methode der Beratung ein besonders hoher Stellenwert eingeräumt. Das Verhalten des Beraters gegenüber dem Ratsuchenden sollte deshalb von einfühelndem Verstehen (Empathie), Wertschätzung und Echtheit (Authentizität) geprägt sein, um eine geeignete Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Tiefenpsychologische Konzepte sehen Beratungsprobleme vor allem im Bereich des emotionalen Erlebens und Sozialverhaltens als mögliche Symptome für noch ungelöste Konflikte, die infolge von Verdrängung nicht mehr bewusst, aber dennoch weiterhin verhaltens- und erlebniswirksam sind. Tiefenpsychologisch orientierte Beratung kann dem Ratsuchenden neue Sichtweisen auf sein Problem eröffnen, die neue Lösungsmöglichkeiten seines Problems nahelegen. Konzepte der systemischen Beratung befassen sich vor allem mit den Interaktionsformen innerhalb eines sozialen Systems bzw. einer Gruppe (etwa einer Familie). Probleme einzelner Gruppenmitglieder werden als Ausdruck eines tiefer liegenden Problems des gesamten sozialen Systems angesehen, in das alle Mitglieder involviert sind. Die verschiedenen Beratungskonzepte sind teilweise durchaus kompatibel, weshalb Beratung generell »eklektisch« (im positiven Sinn des Wortes) vorgehen kann.