

Bildungsplan 2004
Grundschule, Hauptschule, Realschule,
Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für alle Fächer/Fächerverbünde/Themenorientierten Projekte

Vorwort zu den Niveaunkretisierungen

Februar 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Die Niveauekonkretisierungen ergänzen die Bildungsstandards und veranschaulichen an konkreten Beispielen, welche verbindlichen Anforderungen in den einzelnen Kompetenzformulierungen gestellt werden. (vgl. BP 2004 S.9 / GYM S.11)

Die Niveauekonkretisierungen richten sich an die Lehrkräfte und definieren einen Leistungskorridor als Leitlinien für die Unterrichtsplanung und dienen zur Überprüfung des Unterrichtserfolges. Sie verdeutlichen also das erwartete Anspruchsniveau einzelner Kompetenzen oder einer Reihe von aufeinander bezogenen Kompetenzen (Kompetenzbündel).

Jede Niveauekonkretisierung ist nach folgendem Schema aufgebaut:

- Vorbemerkungen (wenn notwendig)
- Bezug zu den Bildungsstandards
- Problemstellung
- Niveaubeschreibungen
 - Niveaustufe A
 - Niveaustufe B
 - Niveaustufe C

Die **Vorbemerkungen** enthalten didaktisch methodische Hinweise und erläutern besondere Voraussetzungen.

Der **Bezug zu den Bildungsstandards** zeigt, auf welche fachlichen und gegebenenfalls methodischen, sozialen und personalen Kompetenzformulierungen des Bildungsplanes sich die vorliegende Niveauekonkretisierung bezieht.

Die **Problemstellung** beschreibt eine spezifische Unterrichtssituation an der die Schülerinnen und Schüler die in den Standards geforderten Kompetenzen erwerben können. Die Beispiele dienen der Illustration und sind weder verpflichtend noch als Unterrichts- oder Prüfungsaufgabe gedacht.

Die **Niveaubeschreibungen (A, B, C)** zeigen an den gewählten Beispielen verbindlich das – der Schulart und Jahrgangsstufe angemessene – Anspruchsniveau auf.

Die Differenzierung der Niveaustufen bezieht sich in der Regel auf die Systematik der Anforderungsbereiche:

Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
- Wiedergabe von Begriffen und Sachverhalten unter Verwendung von gelernten und geübten Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet.	- selbstständiges Bearbeiten bekannter Sachverhalte - selbstständiges Übertragen von Kenntnissen auf neue Fragestellungen oder Zusammenhänge	- Bearbeiten komplexer Gegebenheiten, um selbstständig zu Lösungen, Begründungen, Folgerungen und Wertungen zu gelangen
A <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/>	B <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/>	C <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/>
A B <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>	C <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/>	A B C <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>
A B C <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>	A B C <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>	A B C <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>

Die Niveaubeschreibungen können sich auf nur einen, zwei oder drei dieser Anforderungsbereiche beziehen.

Beispielsweise können innerhalb des **Anforderungsbereichs I** die Anwendung von einfachen oder von zunehmend anspruchsvolleren Verfahrensweisen in **A, B** und **C** beschrieben sein.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Psychologie
Kurstufe

Kindesmisshandlung

Oktober 2004



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Kompetenzen und Inhalte:

Die Schülerinnen und Schüler können

- an Beispielen aufzeigen, dass die menschliche Entwicklung Ergebnis von Anlagen, Umwelt und aktiver Mitgestaltung durch das Individuum ist;
- das Konzept der Entwicklungsaufgaben erläutern und für eine spezifische Lebensphase konkretisieren;
- die Bedeutung frühkindlicher Bindungserfahrungen für die sich entwickelnde Persönlichkeit belegen.

Leitgedanken:

Die Erkenntnisse und Leistungen der Psychologie werden von der Gesellschaft mehr und mehr angefordert und genutzt. Dies gilt auch für den Umgang mit dem Problem der **Kindesmisshandlung**, zu dessen Analyse und Bewältigung die Psychologie in Zusammenarbeit mit Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Heilpädagogik und Medizin einen wichtigen Beitrag leisten kann. Die Schülerinnen und Schüler sollen auch Informationen über gesellschaftliche Hilfssysteme (z. B. Beratungsstellen, sozialer Dienst, Pflegekinderdienst, Jugendgerichtshilfe) erhalten und sich mit deren Möglichkeiten und Grenzen auseinandersetzen.

(2) Problemstellung

Text 1:

„Mutter und die Jungs waren nur ein paar Minuten zu Besuch, aber Lilian achtete darauf, in meiner Nähe zu bleiben. Auch wenn Mutter einen entspannteren Eindruck machte – nicht so kalt und herablassend wie da, als sie mich bei Tante Mary besucht hatte –, redete sie immer noch nicht mit mir. Ich hatte ihr so viel zu erzählen. Ich wollte ihr mein Zimmer zeigen, meine neue Kleidung und die Bilder, die ich in der Schule im Kunstunterricht gemalt hatte. Vor allem wollte ich Mutter so dringend beweisen, dass ich es wert war, von ihr akzeptiert zu werden.

„Nun“, sagte Mutter, als sie vom Sofa aufstand, „ich wollte nur mal kurz hereinschauen. Denk dran, David, ich werde ab und zu zur Kontrolle vorbeikommen, also ... sei brav“, erklärte sie mit falschem Tonfall.

Lilian hob die Hand, bevor ich etwas sagen konnte. „Danke für Ihren Besuch, Frau Pelzer. Und denken Sie dran: rufen Sie vorher an, falls Sie wieder mal vorbeikommen wollen“, erwiderte Lilian, als Mutter hinausging.

Ich rannte die Treppe hoch. Ich ging zu einem großen Fenster, setzte mich hin und sah hinter der Scheibe zu, wie Mutter und die Jungs in ihren blassgrauen Kombi einstiegen. Als sie wegfuhr, winkte ich verzweifelt, aber niemand beachtete mich. Im Grunde meines Herzens wusste ich, dass meine Mühe umsonst war. Ich wünschte mir, dass nur einmal – nur ein einziges Mal – jemand lächeln und zurückwinken würde.

Lilian seufzte tief und legte mir die Hände auf die Schultern. „Das ist also deine Mutter? Geht’s dir einigermaßen?“

Ich nickte. Ich schaute zu Lilian hoch. Tränen liefen mir übers Gesicht. „Sie liebt mich nicht, oder? Ich meine ... Ich versteh’s einfach nicht. Warum? Warum redet sie nicht mal mit mir? Bin ich denn so schlimm? Warum hast du mir nichts von ihrem Besuch gesagt? Warum?“

Es reicht mir, von ihr behandelt zu werden, als ob ... als ob ich nichts wäre. Es reicht mir mit ihr, mit meinen Brüdern, mit Larry, dem fiesen Typ ...“ Ich presste meinen Finger auf die Scheibe. „Sie hat nicht mal mit mir geredet. Sie redet nie mit mir. Nie!““

*Dave Pelzer: The Lost Boy. London 2001, p. 81f; first published in the US in 1997;
translated by E. Kern-Felgner;*

© Hagenbach & Bender GmbH, Bern, CH

Text 2:

„Bald lernte ich noch einen Jungen aus meiner Klasse kennen; er hieß John. Wie ich war er anders als die anderen. Er hatte strubbelige, lange schwarze Haare und dünne, abgewetzte Kleidung. Er hatte einen sehr auffälligen Gang, und mir wurde plötzlich klar, dass sich mit ihm offensichtlich niemand anlegte. Als ich zu ihm hinüber lief, sah ich, dass er eine Zigarette in der Hand hatte.

„Hey“, sagte John, „bist du der Neue in der Schule?“

„Ja“, antwortete ich und fühlte mich stolz, als wir anfangen, zusammen herumzuschlendern. „Mach dir keine Sorgen wegen den Typen“, sagte John und deutete hinter sich. Ich weiß, wie es ist, wenn die anderen auf einem herumhacken. Mein Papa hat meine Mutter und mich immer verprügelt. Er lebt nicht mehr bei uns.“ Ich stellte mich schnell auf seine grobe Art ein. John erklärte weiter, dass seine Eltern frisch geschieden waren und dass seine Mutter voll arbeiten musste, um seine Geschwister und ihn durchzubringen. Ich fühlte mich schlecht. An der Ecke verabschiedeten wir uns voneinander. Als ich zu Lilians Haus lief, spürte ich ein Gefühl der Kälte, das mich daran erinnerte, was ich immer für eine Angst gehabt hatte, wenn ich von der Schule nach Hause kam.

Ich traf John am nächsten Tag während der Pause im Schulhof. Er war offensichtlich äußerst aufgebracht, weil unser Lehrer vor der Klasse mit ihm geschimpft hatte, da er seine Hausaufgaben nicht abgegeben hatte. John prahlte seinen anderen beiden Freunden und mir gegenüber, dass er es dem Lehrer heimzahlen würde. Er schien sehr vorsichtig bei dem zu sein, was er mir mitteilte, als ich mich vorlehnte, um seinen Plan zu hören.

„Hey, Mann, du verrätst mich aber nicht, ja?“

„Natürlich nicht!“ versicherte ich ihm.

„Gut. Also, du musst Mitglied in meiner Bande sein, wenn du mit mir rumhängen willst. Ich sag dir, wie’s läuft. Du triffst uns nach der Schule auf dem Parkplatz. Dann verrät ich dir den Plan.“

Ich nahm Johns Herausforderung an, auch wenn ich genau wusste, dass ich in Schwierigkeiten kommen würde. Im Unterricht tat er immer ganz cool; sogar die reichen Fußballjungs hielten sich von ihm fern.“

(Dave versucht John auszuweichen, doch es gelingt ihm nicht. John verlangt von Dave, dass dieser beim Auto des Lehrers mindestens zwei Reifen aufsticht.)

„Ich wandte mich von ihm ab. Ich wusste, dass ich etwas Falsches tat, wenn ich in den Läden Süßigkeiten und Spielzeug klaute. Aber ich hatte noch nie das persönliche Eigentum von irgendjemandem angetastet, und ich wollte es auch jetzt nicht. Ich fühlte, wie die anderen mich anstarrten. Ich schluckte schwer. „Mensch, John ... Ich glaub wirklich nicht, dass wir ...“

Johns Gesicht wurde rot und er kniff mich in den Arm. „Hey, Mann, du hast doch gesagt, dass du mein Freund sein willst und bei meiner Bande mitmachen willst, oder nicht?“

Einige von ihnen kreisten mich ein. Die anderen beiden Jungen nickten zustimmend.

„Ja, Mann, okay. Ich mach’s. Aber danach bin ich in der Bande, und ich muss dann nie mehr so was machen, stimmt’s?“ sagte ich mit brüchiger Stimme, da meine Angst jetzt größer war als meine schwachen Versuche, cool zu klingen.

John schlug mir auf die Schulter. „Ich hab’s euch doch gesagt! Der Junge ist in Ordnung!“

Dave Pelzer: The Lost Boy. London 2001, p. 137-139; first published in the US in 1997;

translated by E. Kern-Felgner;

© Hagenbach & Bender GmbH, Bern, CH

Erläuterung:

Der Amerikaner Dave Pelzer (geb. 1960) beschreibt und reflektiert in einer dreibändigen Biografie seine Lebenserfahrungen. In seiner Erinnerung sind die ersten drei Lebensjahre eine glückliche Zeit. Danach beginnt sein Martyrium: Er wird von seiner alkoholkranken Mutter immer schwerer misshandelt, gedemütigt und zum Sündenbock der Familie gemacht; er muss um sein tägliches Überleben kämpfen. Sein ebenfalls alkoholabhängiger Vater verlässt schließlich seine Frau und die fünf Kinder. Nach außen hin wird die Fassade der anständigen Familie so lange aufrechterhalten, bis die Probleme ein solches Ausmaß annehmen,

dass auf Initiative der Schule schließlich den Eltern das Sorgerecht entzogen wird und Dave mit 12 Jahren in eine Pflegefamilie kommt. In den folgenden sechs Jahren muss er in verschiedenen Familien und Schulen zurechtkommen. Es fällt ihm zunächst sehr schwer, Freunde zu finden; Mädchen sind in diesen Jahren noch außerhalb seiner Erfahrungswelt. Der Gedanke, mit 18 Jahren ohne Pflegefamilie leben zu müssen, ängstigt ihn.

In den beiden Textauszügen gibt Dave Peltzer seine Erfahrungen im Alter von 12 Jahren wieder. Nach der vorübergehenden Unterbringung in der Pflegefamilie von „Tante Mary“ lebt er gemeinsam mit mehreren belasteten Kindern und Jugendlichen – darunter Larry, der ihn ständig provoziert – in einer Familie. Seine Pflegemutter Lilian unterstützt und ermutigt ihn.

Problemstellung:

1. Stellen Sie das Konzept der Entwicklungsaufgaben dar; berücksichtigen Sie dabei besonders die späte Kindheit und das Jugendalter.
2. Wenden Sie das Konzept der Entwicklungsaufgaben auf den vorliegenden Fall an. Vergleichen Sie den Fall David Pelzer mit der „normalen“ Pubertätsentwicklung.
3. Trotz aller widrigen Bedingungen gelingt es Dave schließlich, sein Leben beruflich wie privat in den Griff zu bekommen. Stellen Sie Hilfen und Bewältigungsmöglichkeiten zusammen, die einem belasteten Jugendlichen zur Verfügung stehen.

(3) Niveaubeschreibung

Zu 1:

Niveaustufe A

Grundlegende Kenntnisse des Konzepts der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst und Dreher/Dreher (Perspektive auf den gesamten menschlichen Lebenslauf; biologische Veränderungen, Erwartungen der Umwelt sowie individuelle Werte und Ziele als Antriebskräfte; unterschiedlicher Grad an Verbindlichkeit der gesellschaftlichen Erwartungen)

Erfassen einiger Entwicklungsaufgaben der späten Kindheit und des Jugendalters (vgl. Niveau B)

Niveaustufe B

Erfassen der wesentlichen Entwicklungsaufgaben der späten Kindheit (zunehmend selbstständiger Umgang mit Gleichaltrigen, Erweiterung des sozialen Radius über die Familie hinaus, Erfahren eigener Fähigkeiten im Vergleich zu anderen Kindern, Erwerb von Kulturtechniken, Umgang mit schulischen und außerschulischen Erwartungen)

Erfassen der wesentlichen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (Bewältigung der mit der Geschlechtsreife verbundenen Veränderungen, Erproben und Akzeptieren des eigenen Körpers, veränderte Beziehungen zu den Peers, Lösung von den Eltern, Auseinandersetzen mit Werten und Normen, Entwicklung von Zukunftsvorstellungen)

Erkennen, dass manche Entwicklungsaufgaben nur für einen Teil der Menschen realisierbar sind (unterschiedliche individuelle Kompetenzen; fördernde oder beschränkende familiäre, sozio-ökonomische, kulturelle oder politische Bedingungen)

Niveaustufe C

Erkennen, welches Menschenbild diesem Konzept zugrunde liegt (Mensch als aktives Wesen, das die Chance hat, seine eigene Lebensentwicklung maßgeblich mitzugestalten)

Kritische Auseinandersetzung mit der Frage, ob einzelne Entwicklungsaufgaben universell gültig oder kulturell geprägt und damit veränderbar sind

Zu 2:*Niveaustufe A*

Die Anforderungen, die an David gestellt werden, herausarbeiten (Alter von 4 bis 12 Jahren: Kampf ums tägliche Überleben in einer feindlichen Umwelt, Außenseitersituation in der Familie und fehlende Geborgenheit → die ‚normalen‘ Entwicklungsaufgaben lassen sich größtenteils nicht erfüllen; im Jugendalter stellen sich Aufgaben, die eigentlich schon vorher hätten bewältigt werden müssen → keine altersgemäße Entwicklung möglich; Text 1: Bedürfnis, von der Mutter beachtet und akzeptiert zu werden und sich selbst als wertvoll zu erleben; Text 2: Bedürfnis nach Anschluss und Sicherheit, Gefühl des Bedrohtseins, labile Wertvorstellungen, Anfälligkeit für Gruppendruck)

Erkennen, dass Davids Außenseitersituation die Integration in Peergruppen grundsätzlich erschwert und dass für ihn die für gleichaltrige Jugendliche relevanten Themen (s. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter) in den Hintergrund treten bzw. eine andere Bedeutung haben.

Erkennen, dass David als Jugendlicher manche Entwicklungsaufgaben mühsam bewältigen muss, die andere bereits als Kinder in einer sicheren, unterstützenden Umwelt bewältigt haben (David muss die Erfahrung, beachtet, anerkannt und geliebt zu werden, in den Pflegefamilien ‚nachholen‘)

Niveaustufe B/C

Einsicht in die langfristigen Folgen der körperlichen und seelischen Misshandlung (massive Störungen des Selbstwertgefühls, Selbstzweifel, Schuldgefühle, Ängste, Beziehungsschwierigkeiten)

Erkennen, dass David in den Jahren ständiger Bedrohung und Misshandlung keine sozialen Skills entwickeln konnte, die er als Jugendlicher bräuchte, um Anschluss an andere zu gewinnen

Erkennen, dass die Lösung von den Eltern für Jugendliche, die in ihrer Familie Sicherheit, Anerkennung und konstruktive Konfliktlösung erfahren haben, einen völlig anderen Charakter hat als für Dave, der an seinen Eltern die destruktive Wirkung des Alkohols erlebte und sich ständig bedroht und wertlos fühlte

Zu 3:

Hier sollen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam Hilfen und Bewältigungsmöglichkeiten für belastete Jugendliche finden. Der Kontakt zu Beratungsstellen, zum sozialen Dienst könnte dabei hilfreich sein.

Beispiele für Hilfen und Bewältigungsmöglichkeiten:

- kleine Erfolgserlebnisse im Alltag bewusst anstreben, Stolz auf eigene Fähigkeiten entwickeln;
- sich erproben, um herauszufinden, wo die eigenen Stärken liegen;
- sich realistische langfristig erreichbare Ziele setzen; Zukunft planen;
- lernen, mit Frustrationen umzugehen;
- lernen, mit Schuldgefühlen und Ängsten umzugehen;
- Fehler nicht als Bedrohung, sondern als Lernmöglichkeiten begreifen;
- Kontakte zu anderen Jugendlichen suchen und pflegen; damit rechnen, dass dabei nicht alles immer glatt läuft;
- unterstützende Erwachsene finden, die den Betroffenen respektieren, fördern, untragbares Verhalten zurückweisen und ihm immer wieder eine Chance geben;
- tragfähige Bindungen eingehen und pflegen, diese aber nicht mit Idealerwartungen überfordern; ein angemessenes Maß an Nähe und Distanz finden;
- Verantwortung für sich selbst und für andere übernehmen;
- Verantwortung für Aufgaben (Gemeinschaft, Beruf, Familie) übernehmen;
- in vielen kleinen Schritten gemeinschaftsfähig werden;
- ggf. professionelle Beratung oder Therapie.

Niveaustufe A

Sammeln einiger grundsätzlicher Möglichkeiten, angebunden an den Fall David Pelzer

Niveaustufe B

Finden weiterer Möglichkeiten über den Einzelfall hinaus

Reflektieren über Chancen, Grenzen und Risiken der einzelnen Möglichkeiten

Niveaustufe C

Darüber hinaus Problembewusstsein hinsichtlich der langfristigen Erreichbarkeit der persönlichkeitsbezogenen Ziele (keine lineare Aufwärtsentwicklung, Umgang mit Rückschlägen, Vermeiden von Selbstüberforderung)

Erkennen des Zusammenhangs mit dem Menschenbild, das dem Konzept der Entwicklungsaufgaben zugrunde liegt

Niveaustufe A

Sammeln einiger grundsätzlicher Möglichkeiten, angebunden an den Fall David Pelzer.

Niveaustufe B

Finden weiterer Möglichkeiten über den Einzelfall hinaus;
reflektieren über Chancen, Grenzen und Risiken der einzelnen Möglichkeiten.

Niveaustufe C

Darüber hinaus Problembewusstsein hinsichtlich der langfristigen Erreichbarkeit der persönlichkeitsbezogenen Ziele (keine lineare Aufwärtsentwicklung, Umgang mit Rückschlägen, Vermeiden von Selbstüberforderung);

erkennen des Zusammenhangs mit dem Menschenbild, das dem Konzept der Entwicklungsaufgaben zugrunde liegt.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Psychologie
Kurstufe

Psychologie als empirische Wissenschaft

Oktober 2004



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Psychologie als Wissenschaft

Die Schülerinnen und Schüler können die Psychologie als empirische Wissenschaft mit ihren wesentlichen Methoden (Experiment, Beobachtung, Befragung) charakterisieren.

(2) Problemstellung

Als „Problem“ soll das klassische Experiment von Stanley MILGRAM (USA 1963 ff) dienen, und zwar in seiner in Deutschland vom Max-Planck-Institut München wiederholten (und verfilmten) Form.

Es handelte sich um eine Zufallsstichprobe von $n = 100$ Männern. Der Versuchsleiter (V1) trug einen weißen Kittel und konnte für einen Wissenschaftler oder Professor gehalten werden. Er erklärte zu Beginn den Teilnehmern, dass er eine sehr wichtige Studie über die Wirkung von Bestrafungen auf die Gedächtnisleistung plane. Jeweils zwei Teilnehmer bildeten ein Paar; eine „Verlosung“ entschied darüber, welcher der beiden die Funktion des bestrafenden „Lehrers“ übernahm und wem die Rolle des „Schülers“ zufiel. Der „Schüler“ hatte eine längere Liste von Wortpaaren – Sequenzen wie „Blau – Schachtel“, „Schön – Tag“, „Wild – Vogel“ – auswendig zu lernen. Wie gut er sie behalten hatte, testete der „Lehrer“ dann durch Abfragen.

Der „Schüler“ wurde auf einen elektrischen Stuhl geschnallt, zu dem mehrere Kabel aus dreißig Kippschaltern führten, deren Bedienung einen Elektroschock von 15 bis 450 Volt auslöste. Deutlich sichtbar waren über den Schaltern Hinweisschilder angebracht: „Leichter Schock“, „Mäßiger Schock“, „Kräftiger Schock“, „Sehr schwerer Schock“. Die letzten beiden Schalter trugen nur die Markierung „XXX“. Der „Lehrer“ wurde angewiesen, jedes Mal, wenn der „Schüler“ eine falsche Antwort gibt, auf dem Schockgenerator eine Stufe höher zu gehen. Vor Versuchsbeginn wurde ihm selbst noch ein recht spürbarer Probeschock von 45 Volt verabreicht. „Lehrer“ und „Schüler“ waren in verschiedenen Räumen, konnten sich also nicht sehen und kommunizierten über Mikrofone. Als die ersten Fehlleistungen auftreten, betätigt der „Lehrer“ instruktionsgemäß den 15-Volt-Schalter und steigert dann allmählich die verabreichte Schockstärke. Ab 75 Volt beginnt der „Schüler“ zu stöhnen und zu jammern; nach 180 Volt bittet er um Gnade, bricht in laute Schmerzensschreie aus, zerrt an seinen Fesseln und fordert, den Versuch abubrechen; ab 300 Volt verstummt sein Schreien. MILGRAM berichtet: „Zu unserer Bestürzung hinderten nicht einmal die schärfsten Proteste des Opfers viele Versuchspersonen daran, die härteste vom V1 angeordnete Strafe vorzunehmen.“

Ergebnis des deutschen Experiments: 85% gingen bis zur letzten Taste von 450 Volt.

In einer weiteren Versuchsreihe wurde dem „Lehrer“ durch eine weitere anwesende Person (Mitarbeiter des Instituts) durch vorgespielten Protest die Möglichkeit nahegelegt, sich zu weigern. Dies geschah dadurch, dass diese Person den V1 fragte, ob er Professor sei (Antwort: nein, Student) und ob dieses Experiment von jemandem überwacht werde (Antwort: nein). Unter dieser Bedingung gingen 54% bis zu letzten Taste.

Dem „Lehrer“ verborgen blieb freilich, dass er Teilnehmer eines „Dunkelexperiments“ war, in dem es nur vermeintlich um Gedächtnisleistung ging. Der „Schüler“ war Schauspieler. Bei der Zulosung der Rollen war gemogelt worden: auf beiden Zetteln stand „Lehrer“. Mit Beginn des Experiments wurde der Kontakt zwischen Schockgenerator und elektrischem Stuhl unterbrochen, der „Schüler“ mimte die ihm scheinbar zugefügte Pein.

Nach dem Experiment wurden die „Lehrer“ aufgeklärt und nach ihrem Erleben während des Experiments befragt.

Aufgaben:

1. Benennen Sie die Unabhängige Variable (UV) sowie die Abhängige Variable (AV) und begründen Sie die methodische Anlage des Experiments.
2. Formulieren Sie die durch das Experiment gewonnene Gesetzmäßigkeit.
3. In welchen Bereichen menschlichen Verhaltens spielt die gewonnene Gesetzmäßigkeit eine Rolle?
4. Nehmen Sie - von diesem Experiment ausgehend - Stellung zum ethischen Aspekt von psychologischen Experimenten.

(3) Niveaubeschreibung**Aufgabe 1:***Niveaustufe A*

Angebliche Variablen:

UV: Strafe AV: Lernleistung

Wirkliche Variablen:

UV: Autorität AV: Gehorsam

Die unterschiedlichen Ebenen (angeblich/wirklich) wurden gewählt, weil die Kenntnis vom Ziel kein sinnvolles Ergebnis gebracht hätte.

Niveaustufe B

Zunächst wie A.

Methodisch kommt auch die Befragung in Betracht, aber dabei wäre nicht mit Ehrlichkeit zu rechnen.

Niveaustufe C

Zunächst wie B.

Reflexion darüber, warum im deutschen Experiment nur Männer Versuchspersonen waren.

Reflexion über das Problem der Täuschung in psychologischen Experimenten und Befragungen.

Der Einfluss auch der Variablen „Sichtbarkeit“ bzw. „Hörbarkeit“ des Schülers (tatsächlich von MILGRAM auch variiert) wird gesehen.

Befragung wäre insofern auch denkbar, als man indirekte Fragen stellen oder Personen über Erlebnisse mit anderen Personen befragen könnte. Fragemöglichkeiten dieser Art werden entwickelt.

Aufgabe 2:*Niveaustufe A*

Wenn etwas befohlen wird, dann leisten 85% (der Männer) Gehorsam.

Niveaustufe B

Wenn von einer hohen Autoritätsperson etwas befohlen wird, dann leisten 85% der Männer Gehorsam.

Wenn die Autorität abgeschwächt wird, dann verringert sich auch der Gehorsam.

Niveaustufe C

Je höher die befehlende Autorität, desto größer ist die Bereitschaft zum Gehorsam.

Aufgabe 3:*Niveaustufe A*

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass physische Gewalt gegenüber Menschen häufig durch Gehorsam in Befehlsstrukturen (wie z. B. beim Militär) und das Nicht-Sehen des Opfers und der Auswirkungen (wie z. B. beim Ausklinken von Bomben) möglich wird.

Niveaustufe B

Zunächst wie A.

Die Schülerinnen und Schüler können auch Beispiele über den militärischen Bereich hinaus nennen.

Niveaustufe C

Zunächst wie B.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass auch psychische Gewalt durch Machtstrukturen sowie durch Distanz und Anonymität eher möglich wird. Z. B. bei Erteilung von Schulnoten, bei Entscheidungen auf dem Sozialamt, bei der Ausländerbehörde.

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich kritisch mit dem Gehorsam gegenüber Autoritäten auseinander (Rollenautorität versus Sachautorität). Das Gewissen wird als kritische Instanz gesehen, die Gewissensbildung als Erziehungsprodukt.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass wir alle zu 85% „Täter“ dieser Art sind oder sein können.

Aufgabe 4:*Niveaustufe A*

Die Schülerinnen und Schüler können die Frage stellen und reflektieren, ob man so etwas mit Menschen machen darf.

Niveaustufe B

Zunächst wie A.

Die Schülerinnen und Schüler ziehen Vergleiche zur Forschung in Biologie, Pharmazie und Medizin.

Auch die Frage, wann man was mit Tieren machen kann, gerät in den Blick.

Niveaustufe C

Zunächst wie B.

Die Schülerinnen und Schüler identifizieren die Verletzungen genau (Vortäuschen eines falschen Sachverhalts, Versetzung in einen schweren Gewissenskonflikt, Konfrontation mit dem wahren Selbst) und nehmen differenziert dazu Stellung.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Psychologie
Kursstufe

Teildisziplinen des Fachs Psychologie

Oktober 2004



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Leitgedanken

Allerdings haben sie oft falsche Vorstellungen von der Psychologie. Im Unterricht können solche unangemessenen Vorstellungen korrigiert werden.

Kompetenzen und Inhalte

Die Schülerinnen und Schüler können zwischen Grundlagenforschung und Angewandter Psychologie unterscheiden.

Die Schülerinnen und Schüler können Prinzipien des Wahrnehmens (Gestaltgesetze, Invarianzen) an Beispielen demonstrieren. Sie wissen, dass Wahrnehmungen nicht nur durch die Merkmale des Reizes bestimmt werden, sondern auch durch die Erfahrungen und Dispositionen des wahrnehmenden Subjekts (Einfluss von Einstellungen, Erwartungen und Gefühlen auf Wahrnehmungen, selektives Wahrnehmen) und können belegen, dass Wahrnehmungen und Erinnerungen Konstruktionen von Wirklichkeit sind.

(2) Problem

Hans: "Was macht ihr in Psychologie?"

Grete: "Wahrnehmung."

Hans: "Was hat die mit Psychologie zu tun? Ich dachte, in der Psychologie geht es um die Persönlichkeit des Menschen und um sein Unbewusstes!"

Aufgabe:

Klären Sie Hans auf! Im Einzelnen:

1. Begründen Sie, weshalb Wahrnehmung ein Teilgebiet der Psychologie ist.
2. Geben Sie wesentliche Erkenntnisse der Wahrnehmungspsychologie wieder.
3. Entscheiden Sie, ob die Wahrnehmungspsychologie auch über Persönlichkeit und Unbewusstes Aussagen macht, und begründen Sie Ihre Entscheidung.

(3) Niveaubeschreibung

Aufgabe 1:

Begründen Sie, weshalb Wahrnehmung ein Teilgebiet der Psychologie ist.

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler definieren formelhaft und auf einfachste Art den Gegenstand der Psychologie und ordnen die Wahrnehmung ein. Sie nennen einige Möglichkeiten, wie wahrnehmungspsychologische Erkenntnisse praktisch genutzt werden.

Beispiel:

Psychologie befasst sich mit dem Verhalten und Erleben von Menschen. Wahrnehmungen lösen Verhaltensweisen aus; diese sind oft nur vor dem Hintergrund bestimmter Wahrnehmungen verständlich.

Erkenntnisse über Wahrnehmungen lassen sich nutzbringend anwenden, z. B. in der Werbung oder wie man Blinden helfen kann, den Ausfall des Sehens zu kompensieren.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler definieren Aufgabe und Gegenstand der Psychologie. Sie ordnen die Wahrnehmung der Kategorie "Erleben" und dem Teilgebiet "Allgemeine Psychologie" zu und begründen dies. Sie beschreiben, dass die experimentelle Zugangsmöglichkeit zur Wahrnehmung ein Grund war, weshalb sich die Wahrnehmungspsychologie als wissenschaftliche Teildisziplin früh etablierte. Sie nennen mehrere Möglichkeiten, wie wahrnehmungspsychologische Erkenntnisse praktisch genutzt werden.

Beispiel:

Die Psychologie beschreibt und erklärt menschliches Erleben und Verhalten. Wahrnehmungen werden als innere Prozesse dem Erleben zugerechnet. Sie lösen Verhaltensweisen aus.

Wahrnehmung ist ein Thema der Allgemeinen Psychologie. Die untersucht, wie man generell denkt, fühlt, erinnert, wahrnimmt, also wie diese Prozesse bei allen Menschen ablaufen.

Wahrnehmung ist das älteste und am besten erforschte Teilgebiet der wissenschaftlichen Psychologie. Das liegt daran, dass die ersten Psychologen Naturwissenschaftler waren und dass man Wahrnehmungen experimentell, also auf eine naturwissenschaftlich akzeptable Art und Weise untersuchen kann. Das Experiment ist die bevorzugte Methode der Allgemeinen Psychologie.

Wichtig ist aber vor allem, dass sich die Erkenntnisse der Wahrnehmungspsychologie praktisch nutzen lassen, z. B. in der Werbung, in Kunst und Design, in der Architektur. Auch lassen sich manche Verhaltensweisen erst verstehen, wenn man weiß, welche Wahrnehmungen ihnen voraus gingen. Ein Kind, das sieht, wie zwei andere Kinder in seiner Nähe miteinander tuscheln, will nicht weiterspielen. Die Kindergärtnerin, die das Tuscheln nicht bemerkt hat, versteht den Spielabbruch nicht.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden zwischen verschiedenen Arten von Begründungen, z. B. kausalen und finalen.

Bei der inhaltlichen Zuordnung der Wahrnehmung explizieren sie die zentralen Begriffe "Erleben", "Verhalten" und "Allgemeine Psychologie".

Sie gehen auf den Widerspruch ein, der sich ergibt, wenn man Wahrnehmung als inneren, nicht beobachtbaren Prozess beschreibt und zugleich behauptet, dass Wahrnehmungen experimentell zugänglich sind. Sie stellen dar, wie dieser Widerspruch pragmatisch gelöst wird.

Bei der Aufzählung der Anwendungsmöglichkeiten problematisieren sie das Beobachten als wissenschaftliche Erkenntnismethode, die mit denselben "Fehlern" behaftet sein kann wie die Alltagswahrnehmung. Sie legen dar, dass Erkenntnisse über Wahrnehmung auch für wissenschaftliches Arbeiten wichtig sind.

Beispiel:

- Inhaltliche Gründe:

Gegenstand der Psychologie ist das menschliche Erleben und Verhalten, das beschrieben, erklärt und vorhergesagt wird. Mit Erleben sind innere Prozesse gemeint, mit Verhalten äußere, beobachtbare. Wahrnehmung ist - wie Fühlen, Wünschen, Denken, Erinnern - ein innerer Prozess, also eine Form des Erlebens. Wahrnehmung ist ein Teilgebiet der Allgemeinen Psychologie. Die untersucht, wie Prozesse des Erlebens beim Menschen generell ablaufen, ohne Berücksichtigung individueller Besonderheiten. Solche Erkenntnisse braucht man als Grundlage für individuelle Diagnosen. Ein Arzt muss ja auch erst einmal wissen, wie die menschliche Leber generell funktioniert, ehe er Diagnosen über den Zustand der Leber bei Person X macht.

- historische und methodische Gründe

Wahrnehmung ist das älteste und am besten erforschte Teilgebiet der wissenschaftlichen Psychologie. Das liegt daran, dass die ersten Psychologen Naturwissenschaftler waren und dass man Wahrnehmungen experimentell, also auf eine naturwissenschaftlich akzeptable Art und Weise untersuchen kann. Das war und ist sehr wichtig für die Anerkennung der Wissenschaft.

Der experimentelle Zugang ist möglich, obwohl das Wahrnehmen ein innerer Prozess und somit nicht direkt beobachtbar ist. Man kann aber Aussagen machen lassen über Wahrnehmungen (z.B. was man gesehen

hat) oder Reaktionszeiten messen (z.B: jemand drückt, sobald er etwas sieht, auf einen Knopf). Das sind äußere Verhaltensweisen, die über die vorausgegangene Wahrnehmung Auskunft geben.

- praktische Gründe

Die Erkenntnisse der Wahrnehmungspsychologie lassen sich in vielfacher Hinsicht praktisch nutzen:

- in der Werbung, in Kunst und Design, in der Architektur, in der Rehabilitation,
- als diagnostisches Mittel, indem man aus den Wahrnehmungen auf vorausgegangene Erfahrungen schließt (z. B. wenn jemand immer nur Bedrohungen oder Gefahren sieht),
- in der Forschung. Wahrnehmen (Beobachten) ist eine wichtige Erkenntnismethode. Wenn man weiß, welche Fehler, Täuschungen einem unterlaufen und wie stark Wahrnehmungen durch Interessen gelenkt sein können, wird man sich um mehr Objektivität bemühen bzw. die Ergebnisse skeptischer beurteilen.

Aufgabe 2:

Geben Sie die wesentlichen psychologischen Erkenntnisse wieder, die zur Wahrnehmung vorliegen.

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler zählen unsystematisch und stichwortartig einige Gestaltprinzipien und übergeordnete Sätze auf und versehen sie mit wenigen, kurzen Erläuterungen.

Beispiel:

- *Aufteilung in Figur und Hintergrund*
- *Gesetz der Geschlossenheit (z. B. eine unvollständig gezeichnete Gestalt wird als vollständige wahrgenommen. Die Lücken werden nicht bemerkt; man schließt die Figur automatisch.)*
- *Gesetz der guten Gestalt*
- *Das Ganze ist mehr als die Summe der Teile (z. B. Eine Melodie ist mehr als eine Aneinanderreihung von Tönen).*
- *Wahrnehmung und Beurteilung lassen sich nicht scharf voneinander abgrenzen.*

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler stellen wichtige Erkenntnisse geordnet dar und erläutern sie durch Beispiele oder genauere Ausführungen.

Beispiel:

- *Bei der Wahrnehmung werden Gestaltgesetze wirksam, z. B. das Figur-Grund-Gesetz oder das Gesetz der Geschlossenheit oder - allgemeiner- das Gesetz der guten Gestalt. Das Figur-Grund-Gesetz besagt z. B., dass man beim Wahrnehmen immer in Figur und Hintergrund gliedert. Die Gestaltung der Wahrnehmung nach diesen Gesetzen verläuft automatisch, kann aber manchmal auch bewusst gesteuert werden.*
- *Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Eine Melodie ist mehr als die Aneinanderreihung von Tönen; die Farbe Grau wirkt weiß vor schwarzem Hintergrund und schwarz vor weißem. Die Struktur, der Kontext sind wichtig dafür, wie etwas wahrgenommen wird, nicht nur die einzelnen Bestandteile.*
- *Wahrnehmen ist ein konstruktiver Akt. Auf die Netzhaut wirken Lichtstrahlen ein, die in elektrische Impulse umgesetzt werden. Unser Gehirn konstruiert aus diesen die Wahrnehmung "Auto". Dabei kommen nicht nur Gestaltprinzipien zur Wirkung, sondern auch Erfahrungen, Gefühlslagen, Bewertungen, Einstellungen. Beispiel: Ein Autoliebhaber erkennt sofort die verbesserten Details an seinem Lieblingsmodell; jemand anders bemerkt die überhaupt nicht.*

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler weisen auf die Verarbeitung der Informationen beim Wahrnehmen hin. Sie unterscheiden dabei zwischen Gestaltungsprozessen, welche den Informationen eine Struktur geben, und Einordnungsprozessen, durch welche die Informationen eine Bedeutung und Bewertung erhalten. Sie erläu-

tern diese Prozesse an Beispielen und zeigen dabei auch ihre Reichweite an. Sie stellen dar, dass Wahrnehmungen Konstruktionen von Wirklichkeit sind, deren Objektivität in Frage gestellt werden muss.

Beispiel:

Wahrnehmen heißt Aufnahme und Verarbeitung von Informationen mit Hilfe der Sinnessysteme. Die Aufnahme der Informationen wird meistens physikalisch und biologisch erklärt (Lichtstrahlen treffen auf die Netzhaut, Bau des Auges), die Verarbeitung psychologisch.

Die psychologische Verarbeitung der Informationen beginnt mit den autochthon verlaufenden Gestaltungsprozessen. Das sind Prozesse, welche den einwirkenden physikalischen Impulsen eine erkennbare Figur oder Struktur geben. Diese Gestaltungsprozesse folgen Regelmäßigkeiten, z. B. werden die einlaufenden Impulse in Figur und Hintergrund gegliedert (Figur-Grund-Gesetz), ähnliche Reize werden zu Linien, Flächen und Gruppen zusammengefasst (Gesetz der Ähnlichkeit). Das übergeordnete Gestaltungsprinzip ist das Gesetz der guten Gestalt. Es besagt, dass man vorzugsweise einfache, prägnante Gestalten wahrnimmt und in Erinnerung behält, Abweichungen, Unregelmäßigkeiten dagegen übersieht.

Neben diesen grundlegenden Gestaltungsprozessen, die bei allen Menschen in ähnlicher Weise ablaufen, gibt es so genannte "top-down-Prozesse", welche die Erfahrungen, Erwartungen, Gefühle, Einstellungen eines Menschen in seine Wahrnehmungen einbauen. Diese top-down Prozesse sortieren die einlaufenden Impulse nach ihrer Bedeutung. Das führt dazu, dass der Mensch übersieht, was ihn nicht interessiert, und besonders genau wahrnimmt, was er erwartet, befürchtet oder wünscht. Ein ängstlicher Mensch nimmt beispielsweise Geräusche im Wald hellhörig wahr, ein furchtloser hört nichts. Man sieht oft auch nur, was man weiß, z. B. erkennt man Besonderheiten an Autos, Computern oder Jeans nur, wenn man sich für diese Produkte interessiert und schon weiß, dass es solche Besonderheiten geben kann. So kommt es immer zu einer selektiven Wahrnehmung, die ein Stück weit auch das Wissen und die Befindlichkeit des Wahrnehmenden spiegelt.

Wegen der Gestaltungsprozesse und - vor allem - wegen der top-down Prozesse, welche im weitesten Sinn die Vorerfahrungen des Menschen bei der Wahrnehmung ins Spiel bringen, kann man sagen, dass Wahrnehmungen keine Abbilder von Wirklichkeit sind, sondern Konstruktionen, welche sich aus den Merkmalen des wahrgenommenen Objekts und aus den Eigenarten der wahrnehmenden Person ergeben. Die Frage ist, ob es dann so etwas wie eine objektive Wahrnehmung überhaupt geben kann. Das kann man bei vieldeutigen Reizen (z. B. sozialen Situationen), die zur Interpretation oder Bewertung direkt einladen, zumindest bezweifeln, weil Interpretation und Bewertung als top-down Prozesse schon in die Wahrnehmung einfließen.

Aufgabe 3:

Entscheiden Sie, ob die Wahrnehmungspsychologie auch über Persönlichkeit und Unbewusstes Aussagen macht, und begründen Sie Ihre Entscheidung.

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler ordnen die Wahrnehmung in die Allgemeine Psychologie ein und nennen die Teildisziplinen, die sich vorzugsweise mit Persönlichkeit und Unbewusstem beschäftigen.

Beispiel:

Nein, die Wahrnehmungspsychologie macht nur Aussagen über grundlegende und allgemein vorkommende Prozesse beim Wahrnehmen. Sie ist ein Teilgebiet der Allgemeinen Psychologie. Die individuelle Persönlichkeit ist Thema der Persönlichkeits- und der differenziellen Psychologie, das Unbewusste Thema der Tiefenpsychologie.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler stellen dar, dass die Erkundung der Persönlichkeit und des Unbewussten nicht das Anliegen der Wahrnehmungspsychologie ist, die Wahrnehmungspsychologie jedoch belegt, dass persönliche und unbewusste Prozesse auf das Wahrnehmen Einfluss nehmen.

Beispiel:

Nein, die Wahrnehmungspsychologie tritt nicht an, Persönlichkeit zu beschreiben oder Unbewusstes aufzudecken. Sie zeigt aber, an welchen Stellen im Wahrnehmungsprozess persönliche und auch unbewusste Inhalte die Wahrnehmung beeinflussen können, etwa Abneigungen, die dazu führen, dass man etwas übersieht oder überhört.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler stellen dar, dass die Wahrnehmungspsychologie per se zwar nicht an individuellen Unterschieden oder unbewussten Vorgängen interessiert ist. Ihre Ergebnisse rechtfertigen es aber, aus individuellen Wahrnehmungen Rückschlüsse auf Persönliches zu ziehen und auch unbewusste Ordnungs- und Sortierungsprozesse anzunehmen. Die Schülerinnen und Schüler führen das an Beispielen aus und verweisen auf Tests, die auf dieser Basis arbeiten.

Beispiel:

Das ist nicht eindeutig zu beantworten.

'Nein' insofern, als es der Wahrnehmungspsychologie nicht darauf ankommt, persönliche Unterschiede oder unbewusste Prozesse beim Wahrnehmen aufzudecken.

Ihre Erkenntnisse belegen aber, dass in die konkrete einzelne Wahrnehmung Persönliches einfließt und dass auch unbewusste Prozesse dabei im Spiel sind.

Dadurch, dass die Kenntnisse, Erwartungen, Wünsche usw. eines Menschen auf seine Wahrnehmungen Einfluss nehmen, vorausgehend ja auch schon seine Aufmerksamkeit steuern, kann man aus individuellen Wahrnehmungen auf die Befindlichkeit einer Person oder auch auf ihre Eigenarten schließen. Das ist besonders dann der Fall, wenn ein Wahrnehmungsreiz vieldeutig ist, etwa eine soziale Situation - z. B. zwei Menschen, die sich anschauen - darstellt. Es gibt diagnostische Tests, die mit solchen vieldeutigen Bildern arbeiten. Insofern besteht ein Bezug zum Thema individuelle Persönlichkeit.

'Ja' auch insofern, als es Richtungen gibt, die sich mit Unterschieden in der Wahrnehmung befassen, etwa mit kognitiven Stilen.

Was das Unbewusste angeht, so kann die Wahrnehmungspsychologie klare Beweise liefern, dass beim Wahrnehmen auch unbewusste Prozesse ins Spiel kommen, z. B. bei der Wahrnehmungsabwehr, bei der ein Objekt ja erst als bedrohlich eingestuft worden sein muss, bevor es übersehen wird. Die Wahrnehmungspsychologie beschäftigt sich aber nicht mit dem individuellen Unbewussten.