

Psychologie in Erziehung und Unterricht

Zeitschrift für Forschung und Praxis
Organ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

Herausgeber: Kurt A. Heller und Horst Nickel

33. Jahrgang 1986

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Psychologie in Erziehung und Unterricht

Herausgeber:

Kurt A. Heller, München
Horst Nickel, Düsseldorf

Konsultative Mitarbeiter:

Kurt Aurin, Freiburg/Br.
David P. Ausubel, New York
Ulrich Bleidick, Hamburg
Hanko Bommert, Münster
Victor J. Drapela, Tampa/Florida
Dieter Dumke, Bonn
Lutz Eckensberger, Saarbrücken
Reiner Fricke, Hannover
Gustav Kanter, Köln
Reimer Kornmann, Heidelberg
Ursula Lehr, Bonn
Heinz Mandl, Tübingen
Walter Neubauer, Bonn
Rolf Oerter, München
Meinrad Perrez, Fribourg/Schweiz
Brigitte Rollett, Wien
Erwin Roth, Salzburg
Dietrich Rüdiger, Regensburg
K. Warner Schaie, Pennsylvania
Hans Schiefele, München
Stefan Schmidtchen, Hamburg
Klaus A. Schneewind, München
Ralf Schwarzer, Berlin
Herbert Selg, Bamberg
Franz Thurner, Göttingen
Renate Valtin, Berlin
Hellmuth Walter, Berlin

Universitäts-
Bibliothek
München

Manuskriptsendungen (Autoren- Richtlinien beachten, s. 1/86):

Empirische Originalarbeiten und Beiträge
für Forschung – Praxis – Fortbildung an

Prof. Dr. Horst Nickel
(verantwortlicher Redakteur)
Universität Düsseldorf
Universitätsstraße 1
4000 Düsseldorf

Alle weiteren Beiträge an
Prof. Dr. Kurt A. Heller
(verantwortlicher Redakteur)
Universität München
Leopoldstraße 13
8000 München 40

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnliche Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abt. Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Die Zeitschrift erscheint 4mal jährlich mit einem Umfang von ca. 80 Seiten je Heft jeweils in der Mitte der 4 Quartale.

– Bezugspreis: jährlich DM 64,-, Einzelheft DM 17,- zuzüglich Porto. Kündigung des Abonnements 6 Wochen vor Jahresende.

Studenten erhalten 20% Nachlaß auf den Abonnementpreis gegen Vorlage einer Studienbescheinigung.

Auslieferung: Ernst Reinhardt GmbH & Co, Kennatzenstraße 46, D-8000 München 19, Postscheckkonto 4 15 68-806.

Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Marion Barth, Demeter-Verlag,
Würmstraße 13, 8032 Gräfelfing, Telefon (089)
85 20 33, Telex 52 40 68 delta d.

Satz und Druck: Ilmgaudruckerei, Türlltorstraße 14, 8068 Pfaffenhofen.

Autoren werden gebeten, von der Redaktion oder vom Verlag „Richtlinien für die Manuskriptbearbeitung“ anzufordern.

Ernst Reinhardt GmbH & Co, Verlag
Kennatzenstraße 46
8000 München 19
Telefon (089) 1 78 30 05

Persönlich haftender Gesellschafter:
Hermann Jungck GmbH, München.
Kommanditisten:
Hermann und Charlotte Jungck, beide Verleger in
Basel

ISSN 0342-183 X

Inhalt Jahrgang 33/1986

Übersichtsartikel

Kurt A. Heller: Zur Lage der Pädagogischen Psychologie in Forschung und Lehre 1

Empirische Originalarbeiten

Jürgen Wendeler: Prognose der Lese-Rechtschreibschwäche 10

Willi Hager und Rainer Westermann: Zur Wirkungsweise von Zielvorgaben beim Lernen aus Texten 17

Walter Neubauer: Notenzielsetzung und Anstrengungsplanung bei Schülern der Oberstufe 26

Reinhard Eisebitt: Eine vergleichende Validierungsstudie des KFT 5-13 und des P-S-B anhand von Fallgutachten der Schulberatung 38

Alfons Baumeister: Subjektive Leistungsbeurteilungstheorien von Lehrern im Sonder-schulbereich 46

Praxis psychologischer Beratung

Norbert Nelde: Fallbericht über eine 14jährige Hauptschülerin mit Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten. 53

Forschung – Praxis – Fortbildung

Ralf Horn: Schulleistungen früher und heute 61

Ute Zachmann-Hintermeier: ZEUS: Ein Trainingsprogramm zum zielreichenden Unterrichten in der Lehrerbildung. 64

Übersichtsartikel

Matthias Petzold: Psychologie in der Volksrepublik China 81

Sammelreferat

Wolfgang Einsiedler, Elke Bosch: Bedingungen und Auswirkungen des Phantasie-spiels im Kindesalter 86

Empirische Originalarbeiten

Bettina Haefele, Maria Wolf-Filsinger: Der Kindergarten-Eintritt und seine Folgen – eine Pilotstudie 99

Alban Supersaxo, Meinrad Perrez, Jo Kramis: Beeinflussung der kausalen Attributions-tendenzen von Schülern durch Lehrerattribution. 108

Bernd Bossong, Günter Koytek, Matthias von Saldern: Engagement, Bewältigungs-strategien und die Widerstandsfähigkeit von Schülern gegen Leistungsangst und Krankheit 117

Helmut Lukesch: Diagnostizierbarkeit von Prüfungsangst 126

Praxis psychologischer Beratung

Hans-Georg Häring: Schulpsychologische Beratung einer Schülerin bei Leistungs-versagen in mehreren Schulfächern. 133

Forschung – Praxis – Fortbildung

Bettina Paetzold: Änderung von elterlichen Erziehungszielen in den letzten zehn Jahren? Ein Vergleich 137

Testverfahren

Christoph Perleth, Hans-Jürgen Geisler: Normierung und Validitätsprüfungen zum KFT 4-13 für Berufsschüler. 141

Übersichtsartikel

Henning Allmer: Ein handlungstheoretisches Modell der Lehrer-Schüler-Interaktion . . . 161

Sammelreferat

Horst Nickel, Ellen M. T. Köcher: Väter von Säuglingen und Kleinkindern. Zum Rollenwandel in der Bundesrepublik Deutschland 171

Empirische Originalarbeiten

Stefan Schmidtchen, Annette Engbarth: Welche Therapeuten- und Klientenvariablen bestimmen den Erfolg einer Spieltherapie? 185

Arnold Lohaus: Datenerhebung bei Vorschulkindern: Ein Vergleich von Rollenspiel, Puppenspiel und Interview 196

Matthias v. Saldern: Wahrnehmung der Lernumwelt und abweichendes Verhalten von Schülern 205

Dieter Dumke, Georg Schäfer: Verbesserung des Lernens aus Texten durch trainiertes Unterstreichen 210

Ute Zachmann-Hintermeier, Bernhard Treiber: Zielerreichendes Unterrichten: Erprobung eines Lehrertrainingsprogramms 220

Forschung – Praxis – Fortbildung

Karlheinz Ingenkamp: Untersuchungen zur prognostischen Validität von Intelligenztests 229

Rainer K. Silbereisen: Entwicklung und ökologischer Kontext: Wissenschaftsgeschichte im Spiegel persönlicher Erfahrungen – Ein Interview mit Urie Bronfenbrenner 241

Übersichtsartikel

Hartmut Kasten: Soziale Kognitionen von Kindern: Rollenübernahme in experimentellen und natürlichen Situationen 250

Empirische Originalarbeiten

Reinhard Franke: Studienmotivation und Arbeitslosigkeit. Eine Befragung von Studienanfängern 259

Reimer Hintzpetter, Alexander Redlich: Strategien zur Verbesserung des Diskussionsverhaltens im Unterricht 267

Rolf Kühn: Zusammenhänge zwischen Klassenfrequenz, affektiven Persönlichkeitsmerkmalen und Schulnoten bei Schülern der vierten Klasse 277

Hans-Jürgen Lerch: Zum Einfluß von Informationen über Normenverstöße auf die Verarbeitung assoziierter Textinhalte 285

Spyridon Krivas: Schul- und berufsbezogene Beratung aus der Sicht der griechischen Sekundarlehrer 289

Praxis psychologischer Beratung

Rudolf Bittner: Fallbericht zur Schulberatung 296

Forschung – Praxis – Fortbildung

Günter Thiel, Ernst Dieter Rossmann: Wie Übungsleiter in Sportvereinen die Motivation zum Sporttreiben fördern können. 305

Peter Kalehne, Arne Stiksrud: Selbstkategorisierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Aspekte einer naiven Entwicklungspsychologie – ein didaktisches Experiment 310

Buchbesprechungen 68, 153, 33, 315

Kurzrezensionen 72, 157, 38, 315

Berichte und Mitteilungen 72, 160, 39, 316

Autoren-Richtlinien 79

Namenverzeichnis 318

Sachverzeichnis 319

Zur Lage der Pädagogischen Psychologie in Forschung und Lehre*

KURT A. HELLER

Universität München

State of the Art of Educational Psychology in Research and Training

Summary: Based on definition problems and theoretical considerations, the results of a poll on the present state of educational psychology in research and training are presented. Important topics of educational psychology are – somewhat unexpectedly – the traditional ones. Aside from counseling and diagnostic tasks, educational and developmental psychology overlap in many areas. As in the past, practical and especially technological work is considered very desirable.

In the academic areas, educational psychology is studied by education majors and within the study of psychology (masters' level). With the exception of those wanting to become teachers, educational psychology is mainly chosen as a minor or optional subject. There are few differences to be found between Switzerland or Austria as compared with the situation in the Federal Republic of Germany.

Zusammenfassung: Ausgehend von Definitionsproblemen und gegenstandstheoretischen Überlegungen werden die Ergebnisse einer Umfrage zur Situation der Pädagogischen Psychologie in Forschung und Lehre mitgeteilt. Bei den aktuellen *Forschungsthemen* der Pädagogischen Psychologie überwiegen demnach – entgegen manchen Erwartungen – traditionelle Inhalte. Abgesehen von beratungspsychologischen bzw. diagnostischen Vorhaben wird vor allem zwischen der Entwicklungspsychologie und der Pädagogischen Psychologie eine größere Schnittmenge sichtbar. Desiderabel sind jedoch nach wie vor streng anwendungsbezogene Arbeiten, etwa technologischer Art.

In der *akademischen Lehre* wird Pädagogische Psychologie überwiegend in den Lehramtsstudiengängen und im Rahmen des Dipl.-Psych.-Studienganges nachgefragt. Mit Ausnahme der lehramtsqualifizierenden Studiengänge ist Pädagogische Psychologie vorwiegend als fakultativer bzw. Wahlpflichtbereich im Fächerkanon ausgewiesen. Die Verhältnisse in Österreich und der Schweiz unterscheiden sich dabei nur unwesentlich von der bundesrepublikanischen Situation.

1. Zur Definitionsproblematik

Gegenstand der Pädagogischen Psychologie ist (nach traditionellem Selbstverständnis) das Interaktionsfeld schulischer und familialer Sozialisation. Seit einiger Zeit ist jedoch eine Ausdehnung dieses Gegenstandsbereiches nicht nur auf außerschulische Institutionen, wie Erwachsenenbildung oder Medienforschung, sondern auch auf relativ gegenstandsferne Bereiche, z. B. Verkehrs- oder Arbeitspsychologie erkennbar, ohne daß dies methodologisch und/oder gegenstandstheoretisch hinreichend begründet worden wäre. Umgekehrt lassen

sich ähnliche Ausweitungstendenzen bei anderen Fachgruppen oder Disziplinen beobachten, z. B. einer angewandten Entwicklungs- oder Sozialpsychologie. Obwohl die damit verbundenen Gefahren mitunter erkannt wurden, fehlt bislang eine zuverlässige Folgenabschätzung. Darüber sollte aber doch einigermaßen Klarheit herrschen, bevor man möglicherweise irreversible Schritte unternimmt.

Im Gegensatz zur Entwicklungspsychologie, die Erlebens- und Verhaltensänderungen auf dem Zeitkontinuum festhält, also unter der Lebenslaufperspektive betrachtet, richtet sich das Interesse der Pädagogischen Psychologie einerseits auf die Analyse (nämlich die psychologische Beschreibung und Erklärung) individueller Erlebens- und Verhaltensweisen inkl. entsprechender Kontextbedingungen im Sozialisationsprozeß, andererseits auf die Pro-

* Erweiterte Fassung des Plenumsvortrags auf der 1. Arbeitstagung für Pädagogische Psychologie in Trier im September 1985. Allen Kollegen, die auf unsere Umfrage 1985 geantwortet haben, sei an dieser Stelle vielmals gedankt. Herrn Dipl.-Psych. Rudolf Bittner und Frau Dipl.-Psych. Ingrid Müller-Bader habe ich für die statistische Auswertung der Umfrageergebnisse zu danken.

gnose und intendierte Veränderung bzw. Optimierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen, d.h. best. Unterrichts- bzw. Instruktionsformen. Deren Bedingungen und Effekte bilden sozusagen den klassischen Gegenstandsbe- reich der Pädagogischen Psychologie, wobei diagnostischen und interventiven vs. präventiven Maßnahmen eher unterstützende Funktion im Hinblick auf eine freie oder ungestörte Persönlichkeitsentwicklung des Heranwachsenden zuerkannt wird. Während „Beschreibung“ und „Erklärung“ als Aufgaben der *Wissenschaftspraxis* in erster Linie dem Erkenntnisgewinn dienen und somit das Theoriewissen mehren sollen, zielt die *Anwendungspraxis* der Pädagogischen Psychologie auf die Optimierung pädagogisch relevanter Verhaltensprozesse und Sozialisationsbedingungen.

Die bekannte Formel „Pädagogische Psychologie als Theorie einer Praxis“, deren Gedanke sich wohl zum ersten Mal bei *Meumann* findet, betont diesen Nützlichkeitsaspekt, den auch *Brandstädter* et al. (1976) in ihrer Definition hervorheben. Obwohl diese Auffassung weit verbreitet ist, fehlte es nicht an skeptischen Einwänden. So vertrat kein Geringerer als *Gage* (1978) die provokative These, wonach die Unterrichtsforschung (hier als pars pro toto für Pädagogische Psychologie verwendet) „nur die wissenschaftliche Basis für die ‚Kunst‘ des Unterrichtens“ liefern kann. Auch *Weinert* (1974) erhofft sich von der Pädagogischen Psychologie eher einen indirekten praktischen Nutzen, z.B. als Entscheidungs-, Instruktions- oder Reflexionshilfe. Solche Aussagen erstaunen um so mehr, als gerade auch von den Psychologen verschiedener Fachrichtungen sowie pädagogischerseits die Pädagogische Psychologie gewöhnlich den „angewandten“ Disziplinen zugerechnet wird.

Daß sich die Pädagogische Psychologie so schwer tut, dem Anspruch praktischer Nützlichkeit und Effektivität zu genügen, hat sicher verschiedene Gründe. Zum einen scheint mir das Theorieverständnis von Pädagogen und Psychologen in bezug auf den Gegenstandsbe- reich „Pädagogische Psychologie“ heute vielfach heterogener zu sein als noch vor etwa 10 oder 15 Jahren. Zum anderen erschweren nicht

selten vorurteilsbelastete Einstellungen gegen- über bestimmten Methodenkonzepten und technologischen Anstrengungen gerade jenen Fortschritt, den man sich von der Pädagogischen Psychologie zur Verbesserung der pädagogischen Praxis wünscht. Einerseits wird das zunehmende Theorie-Praxis-Gefälle beklagt, andererseits – so habe ich manchmal den Eindruck – handelt man nach dem Motto „Wasch mir den Pelz, doch mach mich nicht naß!“ Wenn aber der Pädagogischen Psychologie eine Nützlichkeitsfunktion zugeschrieben wird, muß man sich auch Gedanken darüber machen, *wie* dieses Ziel besser als bisher erreichbar ist. Ich kann mir jedenfalls schlecht vorstellen, daß die – ebenfalls zu den *Anwendungsfächern* gerechneten – Wirtschafts- und Organisationspsychologie, die Klinische Psy- chologie oder gar die Klinische Medizin sich mit der Rolle ausschließlicher Reflexions- oder (diagnostischer) Hilfsfunktionen, deren Nutzen hier nicht bestritten werden soll, zufrieden geben können. Ebenso wenig wird es genügen, ständig die *Komplexität* von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen zu beklagen, ohne gleichzeitig jene Vorschläge zur methodologi- schen Problemlösung ernsthaft zu erproben, die vielleicht eine Wende herbeiführen könnten; ich denke dabei vor allem an die von *Herrmann* (1979) für die Pädagogische Psy- chologie avisierten und von *Perrez* u. *Patry* (1982; vgl. auch *Perrez* et al. 1985) teilweise bereits für die klinische Psychologie elaborierten *technologischen* Hilfen. Als Lehre von der Anwendung psychologischer Erkenntnisse auf relevante Praxisfelder könnte eine *pädagogisch-psychologische Technologie* nach *Herrmann* das Theorie-Praxis-Gefälle wirksam verringern, indem sie handlungsrelevantes pädago- gisch-psychologisches Hintergrundwissen bereitstellt. Darüber hinaus würden standardisierte Techniken, etwa in Form technologi- scher Regeln, durch Komplexitätsreduktion zur Praxiserleichterung beitragen (vgl. auch *Heller* et al. 1985). Dieser Versuch, nomologi- sche Aussagen in handlungsleitende Wissensstrukturen zu transformieren, wäre allerdings mehr als ein zuweilen empfohlener „prakti- scher Eklektizismus“ (vgl. *Plaum* 1981).

2. Zukunftsperspektiven der Pädagogischen Psychologie

Was haben diese Überlegungen mit dem Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie und deren Programmatik zu tun? Solange man die Nützlichkeitsfunktion der Pädagogischen Psychologie anerkennt, bleibt diese – egal welche konkreten Inhalte im einzelnen hinzuzurechnen werden – zuallererst eine angewandte Disziplin. Auf Dauer wird die Pädagogische Psychologie diese Berechtigung aber nur dann nachweisen können, wenn es ihr stärker als bisher gelingt, relevante pädagogische Aufgaben und wichtige Entscheidungsfunktionen zu unterstützen, d.h. dem Praktiker konkrete Hilfen und möglichst auch Erleichterung für seine Arbeit anzubieten. Dieses Ziel erscheint mir momentan vorrangiger gegenüber der Ausspähung neuer Inhalte oder Betätigungsfelder für Pädagogische Psychologen, so verständlich solche Motive im Einzelfall auch sein mögen. Zudem sei vor falschem Antinomiedenken gewarnt. Die Attraktivität der Pädagogischen Psychologie wird in dem Maße gewinnen, indem sie ihre (wissenschaftlich begründete) Handlungsrelevanz zu steigern vermag (z.B. Wahl et al. 1984).

Gegenüber unkritischen Felderweiterungen der Pädagogischen Psychologie ist genauso Skepsis angebracht wie gegenüber einer gegenstandstheoretisch unangemessenen Eingrenzung. Gegenwärtig scheint allerdings die erste Gefahr größer zu sein, und entsprechende Tendenzen sind auch in anderen Fächern erkennbar, etwa die „Uarmung“ der Pädagogischen Psychologie durch die Erziehungswissenschaft oder die sog. angewandte Entwicklungspsychologie. Natürlich ist eine fachübergreifende Kooperation sinnvoll und wünschenswert, solange dadurch Kompetenzen ergänzt oder erweitert werden. Fragwürdig werden Ausuferungsbestrebungen aber dann, wenn davon für die Lösung der Probleme keine Hilfe erwartet werden kann. Und für die Pädagogische Psychologie wäre zu fragen, ob sie sich vielleicht deshalb vorschnell neuen Ufern zuwendet, weil sie ihre ureigenen Aufgaben bisher oft unbefriedigend gelöst hat. Doch, wer selbst im Glashaus sitzt, soll bekanntlich nicht

mit Steinen werfen! Nicht auf Polemik kam es mir an, sondern auf die Besinnung der eigenen Möglichkeiten der Pädagogischen Psychologie, die – so scheint es – noch längst nicht voll erkannt, geschweige denn ausgeschöpft sind. Die Verpflichtung zur Rolle der Pädagogischen Psychologie als einer angewandten Disziplin schließt Forschungsinitiativen im Sinne der Grundlagenwissenschaften prinzipiell nicht aus, solange diese dem notwendigen Erkenntnisgewinn im Erziehungs- bzw. – allgemeiner – Sozialisationsfeld dienen. Problematisch würden solche Bestrebungen erst dann, wenn sie losgelöst von dieser Grundintention „in Konkurrenz zu treten“ versuchten, etwa zur Allgemeinen oder Differentiellen Psychologie. Analog wäre Kritik gegenüber einer Angewandten Entwicklungspsychologie angebracht, die sich lediglich als *pädagogische* Psychologie versteht – von der semantischen Problematik einer solchen Konzeption einmal abgesehen. Deswegen ist eine fachübergreifende Kooperation dort, wo es der Forschungsgegenstand erfordert, wünschenswert oder sogar notwendig.

3. Zur aktuellen Forschungssituation der Pädagogischen Psychologie

Im Februar 1985 wurden 140 deutschsprachige Psychologische Institute mit der Bitte um Auskunft über die aktuelle Forschungssituation in der Pädagogischen Psychologie angeschrieben, dem drei Monate später ein Erinnerungsschreiben folgte. Daraufhin antworteten 110 Institute, was einer Rücklaufquote von 79 % entspricht.

Die genannten Themenstellungen der einzelnen Forschungsprojekte lassen sich in folgende Inhaltskategorien zusammenfassen (vgl. Tabelle 1 und Abbildung 1). Demnach überwiegen die traditionellen Themen der Pädagogischen Psychologie mit 56 % bzw. einschließlich pädagogisch-psychologischer Diagnostik und Beratung mit 79 %, wohingegen entwicklungspsychologische Arbeiten (der *pädagogischen* Psychologie!) immerhin 18 % und sonstige Vorhaben, z.B. Medien- oder Hochbegabungsforschung, insgesamt nur 3 % ausmachen (Abbildung 2). Die Realität der Forschungs-

praxis hinkt also beträchtlich hinter dem in den letzten Jahren des öfteren propagierten New Look der Pädagogischen Psychologie her (z.B. Huber et al. 1984, Brandistädter et al. 1976 u. 1979). Leider stehen uns keine vergleichbaren Angaben über den Zeitraum vor 1983 zur Verfügung, so daß genauere Trendanalysen nicht möglich sind.

Tabelle 1: Themenbereiche und Anzahl der Forschungsprojekte in Pädagogischer Psychologie im Zeitraum 1983–1985 (Umfrageergebnis)

Kategorie	Forschungsthemen (Anzahl der Projekte)	Summe
I	Denken und Informationsverarbeitung (19) Lernen (6) Gedächtnis (3) Begabung, Intelligenz und Kreativität (3) Textgestaltung und Textverarbeitung (2)	33
II	Lern- und Leistungsmotivation (7) Pro- und antisoziale Motivation (5) Streß, Angst und Hilflosigkeit (5) Modelle der Handlungsregulation und ihre praktische Bedeutung (5) Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung (3)	25
III	Unterrichtskonzeption (14) Psychologische Probleme best. Unterrichtsgebiete (8) Schülerbezogene Voraussetzungen (differential-psychologische Bedingungen) der Instruktion (6)	28
IV	Interaktionsstile im Unterricht (14) Implizite Persönlichkeitstheorien (naive Alltagstheorien) und soziale Kognition im Unterricht (8) Gruppenprozesse (3) Unterrichtsbeobachtung und Beobachtungssysteme (2) Schule als ökologisches System (1)	24

V	Peergruppe und Subkultur in der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen (4) Familiäre Interaktionsstile (4) Familie als setting (2) Interaktion von Schule, Familie und Peergruppe (1)	11
VI	Probleme schulischer und beruflicher Sozialisation (8) Aufbau kognitiver und sozialer Kompetenzen (7) Theorien und Befunde der Identitätsentwicklung (7) Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsformen in der Kindheit (2)	24
VII	Pädagogisch-psychologische Diagnostik (15)	15
VIII	Beratung und Therapie (28) Weiterbildung u.ä. (2)	30
IX	Bildungslebensläufe, Sprachpsychologie, Fahr-schulausbildung, Verkehrspädagogik usw. (5)	5
Gesamtsumme der Projektmeldungen in Pädagogischer Psychologie:		195

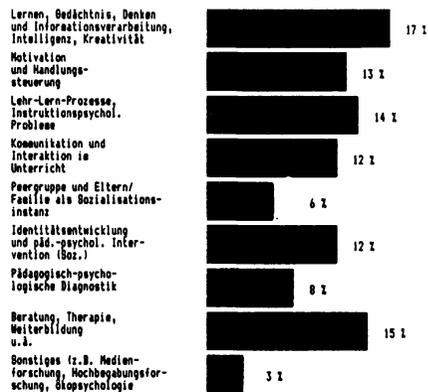


Abbildung 1: Relative Häufigkeiten pädagogisch-psychologischer Forschungsthemen (Umfrageergebnis v. Febr./Mai 1985) – Prozentuierungsbasis: n = 195

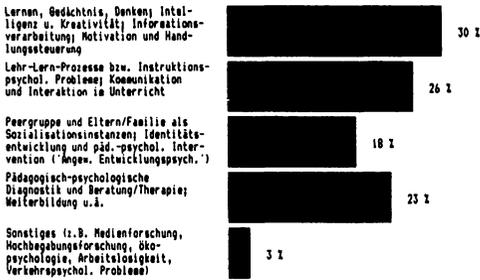


Abbildung 2: Hauptkategorien pädagogisch-psychologischer Forschungsinhalte – Prozentanteile lt. Umfrage v. Febr./Mai 1985 (Prozentuierungsbasis: n = 195)

Aufschlußreich ist eine Aufschlüsselung der Forschungsprojekte nach der Art ihrer finanziellen Förderung. Wie aus Abbildung 3a ersichtlich, stellen Eigenprojekte mit 64 % fast zwei Drittel, während die Auftragsforschung lediglich 9 % (im Zeitraum 1983–85) umfaßt. Das Image der Pädagogischen Psychologie als

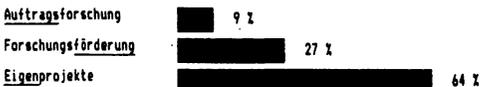


Abbildung 3a: Art der Forschungsförderung in Pädagogischer Psychologie – Prozentanteile lt. Umfrage v. Febr./Mai 1985



Abbildung 3b: Art der Forschungsförderung in Pädagogischer Psychologie – absolute Zahlen lt. Umfrage v. Febr./Mai 1985

Legende

Auftragsforschung: 7 mal KM (NS=3, BY=2, BW=1, NW=1)
 5 mal BMBW
 4 mal MWF (NW)
 1 mal Bundesanstalt f. Sportwissenschaft
 1 mal Priv. Wirtschaft

Forschungsförderung: 37 mal DFG
 6 mal Landesmittel
 1 mal VW-Stiftung
 1 mal Bundesanstalt f. Sportwissenschaft

1 mal Österr. Fonds f. Wiss.-Förderung
 1 mal Österr. Wiss.-u. Forschungsministerium
 1 mal Österr. Wirtschaftsförderungsinstitut
 1 mal Schweiz. Nationalfonds f. Wiss.-Förderung
 1 mal Stiftung Rehabilitation
 1 mal Aktion Sorgenkind
 1 mal Vereinigung f. politische Erziehung

Eigenprojekte: 125 (davon 24 Dipl.-Arbeiten, von denen 6 durch die DFG mitgefördert wurden/werden)

einer angewandten Disziplin scheint demnach bei potenten Forschungsförderern nicht allzu hoch im Kurs zu stehen! Diese Vermutung wird durch eine Differenzierung der Einzelprojekte nach der Art ihrer Förderung erhärtet (Abbildung 3b). Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) unterstützt über die Hälfte aller Drittmittelprojekte, was sicher positiv zu bewerten ist und einen Zuwachs in den letzten Jahren bedeuten dürfte. Ob daraus allerdings bereits eine Trendwende der Pädagogischen Psychologie in Richtung Grundlagenforschung ablesbar ist, mag ebenso bezweifelt werden wie der Schluß unzulässig sein dürfte, daß die Forschungsmöglichkeiten im Fach Pädagogische Psychologie bereits ausreichend seien. Aus den (in der Statistik nicht enthaltenen) Fehlanzeigen und einer Reihe sehr kritischer Rückantworten geht hervor, daß die derzeitigen Rahmenbedingungen für Forschungsarbeiten im Fach Pädagogische Psychologie vielfach als ungenügend empfunden werden. An einigen Universitätsinstituten und den meisten Pädagogischen Hochschulen konnten größere Forschungsarbeiten in den letzten zehn Jahren weder geplant noch gar in Angriff genommen werden, wofür Zeit- und Geldmangel als Hauptursachen reklamiert wurden. Dies ist umso bedauerlicher, als trotz des rapiden Rückgangs der Studentenzahlen in den Lehramtsstudiengängen hier die Chance für verstärkte Forschungsaktivitäten im Bereich der

Pädagogischen Psychologie offenbar nicht genutzt werden konnte.

In der Diplom-Psychologenausbildung ist die Situation trotz NC-Bedingungen nach wie vor ebenfalls sehr angespannt. Ob das sog. Konsektivmodell (mit einer postgraduierten Studienphase) gegenüber dem gegenwärtigen Schwerpunktmodell forschungsfreundlicher ist, bleibt abzuwarten. Einiges spricht allerdings dafür, zumal unter der Perspektive sich langsam abschwächender Studienplatznachfragen in den kommenden Jahren.

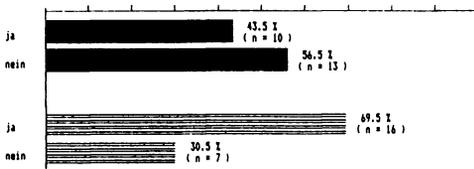


Abbildung 4: Pädagogische Psychologie als obligatorisches vs. fakultatives Fach im Studiengang für Diplom-Psychologen

Legende: obligatorisch fakultativ

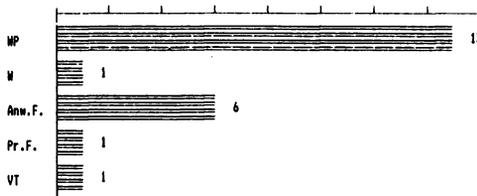
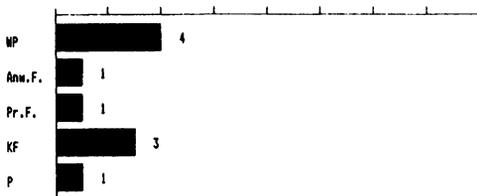


Abbildung 5: Pädagogische Psychologie als obligatorisches vs. fakultatives Fach nach der neuen Dipl.-Psych.-Prüfungsordnung (Stand: 1985)

Legende: obligatorisch fakultativ

WP = Wahlpflichtfach Anw.F. = Anwendungsfach
 P = Pflichtfach Pr.F. = Prüfungsfach
 W = Wahlfach
 KF = Kernfach
 VF = Vertiefungsfach

4. Pädagogische Psychologie im Lehrangebot der Wissenschaftlichen Hochschulen.

Die wichtigsten Umfrageergebnisse bezüglich des Lehrangebots in Pädagogischer Psychologie sind in den folgenden Abbildungen 4 bis 8 dargestellt. Daraus wird ersichtlich, daß Pädagogische Psychologie in den meisten Fällen als fakultatives bzw. Wahlpflichtfach auftritt und selten – etwa im Magister- oder Dipl.-Päd.-Studiengang – sowie bei den (nur in Bayern grundständigen) Studiengängen des Schulpsychologen und Beratungslehrers obligatorischer Bestandteil des Curriculums ist (vgl. Abbildung 6). Wegen geringer Fallzahlen sind die Prozentangaben in den folgenden Abbildungen allerdings z.T. nur bedingt interpretierbar.

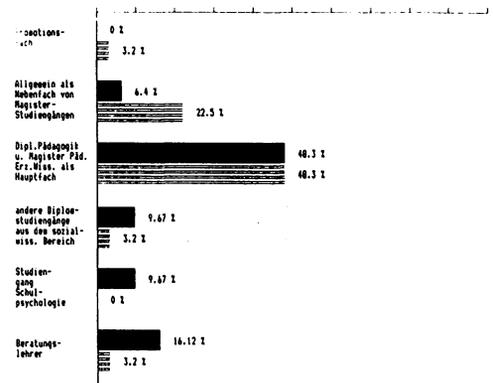


Abbildung 6: Pädagogische Psychologie im Nebenfachstudium sowie als Curriculumbestandteil des Schulpsychologie- und (grundständigen) Beratungslehrerstudiums (nur in Bayern)

Legende: obligatorisch fakultativ

Das inhaltliche Lehrangebot in Pädagogischer Psychologie ist von Hochschule zu Hochschule sehr unterschiedlich differenziert. Dies gilt auch für das Themenspektrum. Beispielhaft sei hier das Curriculum „Pädagogische Psychologie“ im Rahmen des Dipl.-Psych.-Studienganges an der Ludwig-Maximilians-Universität München dargestellt.

Mit der Einführung der neuen Prüfungs- und Studieninhalte des Faches Pädagogische Psychologie an der Universität München neu definiert (vgl. Tabelle 2). Demnach muß jedes der drei Anwendungsfächer Arbeits- und Organisationspsychologie, Klinische Psychologie und Pädagogische Psychologie als Kern-

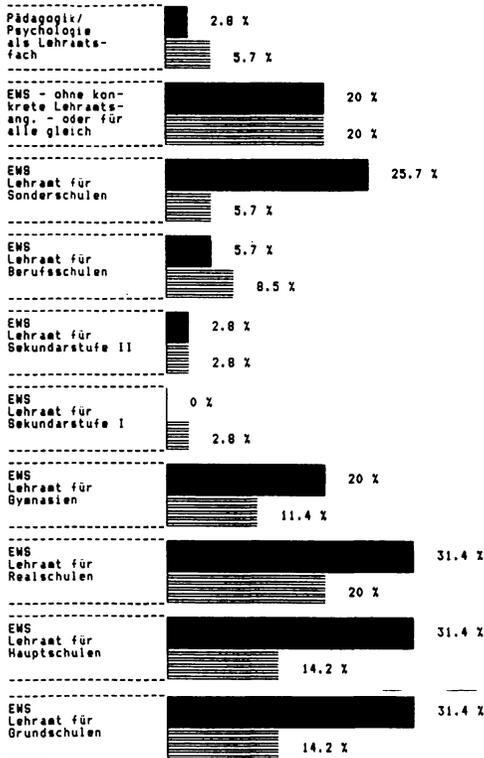


Abbildung 7: Pädagogische Psychologie als Studien- und Prüfungsfach in verschiedenen Lehramtsstudiengängen

Legende: ■ obligatorisch ▨ fakultativ

EWS = Erziehungswiss. (Begleit-)Studium

fach im Umfang von mindestens 10 Semesterwochenstunden (SWS) obligatorisch studiert werden. Darüber hinaus ist eines dieser drei Fächer wahlweise als *Vertiefungsfach* zu wählen, z.B. Pädagogische Psychologie zusätzlich im Umfang von (16 + 2 =) 18 SWS. Ferner kann Pädagogische Psychologie als Zusatzfach mit 8 SWS gewählt werden.

Die Studieninhalte der Pädagogischen Psychologie sind (unter Berücksichtigung der Arbeitsschwerpunkte der Fachvertreter an der Universität München) in folgende vier Bereiche gegliedert:

- Teilbereich A: Psychologie von Schule und Unterricht
- Teilbereich B: Beratungs- und Diagnostische Psychologie
- Teilbereich C: Jugend- und Erwachsenenpsychologie
- Teilbereich D: Familienpsychologie

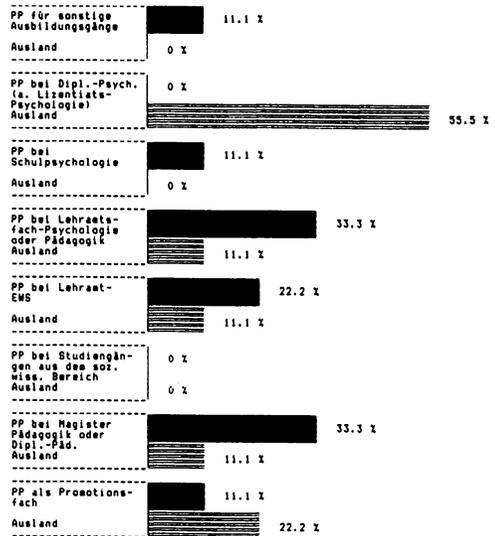


Abbildung 8: Das Fach Pädagogische Psychologie in verschiedenen Studiengängen des deutschsprachigen Auslands (Österreich und Schweiz)

Legende: ■ obligatorisch ▨ fakultativ

Wie aus Tabelle 3 ersichtlich, werden jedem Teilbereich acht Themenkomplexe zugeordnet. Diese sind überblicksartig im *Kernfachstudium* zu berücksichtigen und werden regelmäßig (in einem zweisemestrigen Turnus) von den Fachvertretern angeboten. Das Lehrangebot für das *Vertiefungsfach* Pädagogische Psychologie erstreckt sich über vier Semester.

Für das Kernfach ist ein Leistungsnachweis obligatorisch. Für das Vertiefungsfach gelten besondere Regelungen; hier ist z.B. auch die aktive Teilnahme an Forschungsprojektseminaren (mit einem Block von 6 bis 8 SWS) möglich und wünschenswert.

Das Fach Pädagogische Psychologie ist in München auch im Rahmen des Schulpsychologie- und (grundständigen) Beratungslehrerstudienanges obligatorischer Bestandteil von Studium und Prüfung. Ebenso werden Serviceleistungen (im üblichen Umfang) für sämtliche Lehramtsstudiengänge im Rahmen des sog. erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums erbracht. Schließlich kann Pädagogische Psychologie im Nebenfachstudium (z.B. Magister) gewählt werden.

Tabelle 2: Pädagogische Psychologie (PPs) als Kernfach bzw. Vertiefungsfach im Dipl.-Psych.-Studiengang (Hauptstudienphase) an der Universität München

Die *Pädagogische Psychologie* gliedert sich in vier Teilbereiche:

- A. Psychologie von Schule und Unterricht
- B. Beratungs- und Diagnostische Psychologie
- C. Jugend- und Erwachsenenpsychologie
- D. Familienpsychologie

Im *Kernfach* (K) sind folgende Veranstaltungen (im Gesamtumfang von 10 SWS) obligatorisch:

- Einführungsvorlesung (2 SWS) in die Pädagogische Psychologie,
- je eine Einführungsvorlesung (à 1 SWS) in die vier Themenbereiche A bis D,
- zwei Seminarveranstaltungen (à 2 SWS) zur Pädagogischen Psychologie (nach freier Themenwahl aus dem Kernfachangebot).

Im *Vertiefungsfach* (V) sind darüber hinaus Veranstaltungen im Gesamtumfang von 18 SWS zu belegen. Diese können sich wie folgt zusammensetzen:

- *Variante 1*: Lehrveranstaltungen zu zwei frei wählbaren Teilbereichen aus A bis D mit jeweils 8 SWS (insgesamt 16 SWS);
- *Variante 2*: Lehrveranstaltungen zu einem frei wählbaren Teilbereich aus A bis D mit 16 SWS;
- hinzu kommt ein Diplomandenseminar mit 2 SWS.

Ferner kann Pädagogische Psychologie als *Zusatzfach* (Z) gewählt werden, und zwar dann, wenn ein *anderes Fach* (z.B. Klinische Psychologie oder Organisations- und Wirtschaftspsychologie) als *Vertiefungsfach* gewählt wird. Das Pflichtkontingent von 8 SWS für das Zusatzfach PPs ist aus dem Veranstaltungsangebot zum Vertiefungsfach PPs zu bestreiten, wobei sich die Konzentration auf *einen* Themenbereich empfiehlt.

Das Zusatzfach kann mit einer mündlichen Prüfung (30 Min.) abgeschlossen und die Note – auf Wunsch – im Diplom-Zeugnis vermerkt werden.

Tabelle 3: Studieninhalte der Pädagogischen Psychologie (an der Universität München)

Teilbereich A: Psychologie von Schule und Unterricht

- 1) Lehr- und Lernstrategien
- 2) Schulische Differenzierung
- 3) Interaktionen von Schule und Elternhaus
- 4) Schule und Lernumwelt
- 5) Theoretische Grundlagen der päd.-psychologischen Diagnostik
- 6) Schulleistungsdiagnostik
- 7) Lerntests (Förderungs- bzw. Prozeßdiagnostik)
- 8) Schulreife- und Schuleignungsdiagnostik (Schulerfolgsprognose)

Teilbereich B: Beratungs- und Diagnostische Psychologie

- 1) Anlässe und Aufgabenfelder beratender Intervention in Erziehung und Unterricht (Theorie der Entstehung und Behebung von beratungsrelevanten Problemen)
- 2) Grundformen beratender Intervention in Erziehung und Unterricht (Einzelfallanalysen)
- 3) Training in Gesprächsführung
- 4) Psychologische Theorie und Praxis der Erziehungsberatung
- 5) Psychologische Theorie und Praxis der Beratung in der Schule
- 6) Untersuchungsmethoden und Informationsquellen der päd.-psychologischen Diagnostik
- 7) Diagnostikprobleme und Entscheidungsstrategien im Hinblick auf einzelne Beratungsfelder (Schullaufbahnberatung, psychologische Einzelfallhilfe, Identifizierung von Lernbehinderungen etc.)
- 8) Der diagnostische Prozeß in der Schul- und Erziehungsberatung inkl. Gutachtenerstellung

Teilbereich C: Jugend- und Erwachsenenpsychologie

- 1) Persönlichkeitsentwicklung durch Förderung der Interaktion im Kindes- und Jugendalter
- 2) Entwicklungsdiagnostik (inkl. Umweltdiagnostik)
- 3) Psychologische Beratung zur Interessenklärung und Berufsorientierung
- 4) Außerschulische Intervention beim Übergang ins Erwachsenenalter: Modelle der Lebensgestaltung und Lebensplanung
- 5) Kritische Lebensereignisse
- 6) Psychologisch relevante Fragen der Erwachsenenbildung in Beruf und Freizeit
- 7) Lern- und Leistungsveränderung im Alter
- 8) Formen sozialer Interaktion und ihre Bedeutung für Prävention und Intervention im Alter

Teilbereich D: Familienpsychologie

- 1a) Familienpsychologische Grundlagenvertiefung
- 1b) Familienpsychologische Grundlagenvertiefung
- 2a) Familiendiagnostik
- 2b) Familiendiagnostik
- 3a) Prävention im Bereich Familie, Ehe und Partnerschaft
- 3b) Prävention im Bereich Familie, Ehe und Partnerschaft
- 4a) Familientherapie
- 4b) Familientherapie

5. Ausblick

Abschließend möchte ich einige Vorschläge für die pädagogisch-psychologische Forschung formulieren sowie Konsequenzen im Hinblick auf die Etablierung einer Fachgruppe „Pädagogische Psychologie“ aufzeigen.

- 1) In der Pädagogischen Psychologie sollten verstärkt *technologische Modelle* entwickelt und erprobt werden. Um größtmögliche Effizienz zu erreichen, müßten hierbei Wissenschaftler und Praktiker eng zusammenarbeiten (vgl. Heller et al. 1985).
- 2) Zur Förderung qualifizierten Nachwuchses in der Pädagogischen Psychologie sollten *postgraduale Studiengänge* (mit unterschiedlichen Schwerpunktthemen an einzelnen Universitäten) eingerichtet werden. Dazu böte sich sehr gut das *Konsequitivmodell* für die Pädagogische Psychologie an (vgl. Heckhausen 1984). Bezüglich dieser Postgraduiertenphase könnte eine enge *Kooperation von Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologen* angestrebt werden, sofern diese Fächer nicht ohnehin in Personalunion vertreten werden.
- 3) Für das *Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie* wäre die Organisation einer Fachgruppe innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Psychologie dann vorteilhaft, wenn dadurch neue Impulse für Forschung und Lehre zu erwarten sind. Hierbei ist die Pädagogische Psychologie nicht nur auf die Bereitstellung von Grundlagenergebnissen aus anderen Teildisziplinen der Psychologie oder ihrer Nachbarfächer angewiesen, sondern sollte selbsttätig auf gegenstandsspezifischen Erkenntnisgewinn aussein. Ein an praktischen Erfordernissen orientierter Anwendungsbezug muß dem wissenschaftlichen Ansehen der Pädagogischen Psychologie keineswegs abträglich sein, wie neuere Tendenzen anderer Fächer – z.B. der sog. angewandten Entwicklungspsychologie oder Sozialpsychologie – belegen. Freilich wird man dabei die Gefahr der „Vereinnahmung“ ebenso im Auge behalten müssen wie die Aktivierung von Ressourcen zur Stärkung der eigenen Position. Der souveräne Umgang mit eigenen Kompetenzen, ein gegenstandsspezifisches Problembewußtsein und Kreativität werden die besten Voraussetzungen hierfür bieten.

Literatur

- Brandstädter, J., Fischer, M., Lohmann, J., Reinert, G., Schneewind, K.A., Wiedl, K.H.: Zur Entwicklung eines Curriculums für das Hauptstudium der Psychologie mit der Spezialisierung „Pädagogische Psychologie“. Psychologische Rundschau 1976, 27, 95–117.
- Gage, N.L.: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? Urban & Schwarzenberg, München 1979.
- Heckhausen, H.: Für eine bewegliche Studienreform. Konsequitivmodell statt Schwerpunktmodell. In: Michaelis, W., Stephan, E. (Hrsg.): Ausbildungsreform Psychologie. Hogrefe, Göttingen 1984, 52–95.
- Heller, K.A., Geisler, H.-J., Hany, E., Lohse, B., Ludwig, S., Krapp, A., Rosemann, B.: Technologiemodelle als diagnostische Planungs- und Entscheidungshilfen für die psychologische Beratung. In: Albert, D. (Hrsg.): Bericht über den 34. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Wien 1984, Band 2. Hogrefe, Göttingen 1985, 713–717.
- Herrmann, T.: Psychologie als Problem. Klett-Cotta, Stuttgart 1979.
- Herrmann, T.: Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie. In: Brandstädter, J., Reinert, G., Schneewind, K.A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Klett-Cotta, Stuttgart 1979, 209–236.
- Huber, G.L., Krapp, A., Mandl, H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns. Urban & Schwarzenberg, München 1984.
- Perrez, M., Patry, J.-L.: Nomologisches Wissen, technologisches Wissen, Tatsachenwissen – drei Ziele sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Patry, J.-L. (Hrsg.): Feldforschung. Huber, Bern 1982.
- Perrez, M., Büchel, F., Ischi, N., Patry, J.-L., Thommen, B.: Erziehungspsychologische Beratung und Intervention. Huber, Bern 1985.
- Plaum, E.: Aspekte eines „praktischen Eklektizismus“ bei psychologischen Interventionsmaßnahmen. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1981, 28, 222–234.
- Wahl, D., Weinert, F.E., Huber, G.L.: Psychologie für die Schulpraxis. Kösel, München 1984.
- Weinert, F.E.: Einführung in das Problemgebiet der Pädagogischen Psychologie. In: Weinert, F.E., Graumann, C.F., Heckhausen, H., Hofer, M. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 2 Bde. Funkkolleg. Fischer, Frankfurt/M. 1974, 29–63.

Prof. Dr. Kurt A. Heller
 Universität München, Fak. 11
 Leopoldstr. 13, D-8000 München 40

Namenverzeichnis

- Allmer, H.*: Ein handlungstheoretisches Modell der Lehrer-Schüler-Interaktion 161
- Baumeister, A.*: Subjektive Leistungsbeurteilungstheorien von Lehrern im Sonderschulbereich 46
- Büttner, R.*: Fallbericht zur Schulberatung 296
- Bosch, E.*, siehe *Einsiedler, W.* 86
- Bossong, B., Koytek, G., von Saldern, M.*: Engagement, Bewältigungsstrategien und die Widerstandsfähigkeit von Schülern gegen Leistungsangst und Krankheit 117
- Bronfenbrenner, U.*, siehe *Silbereisen, R. K.* 241
- Dumke, D., Schäfer, G.*: Verbesserung des Lernens aus Texten durch trainiertes Unterstreichen 210
- Einsiedler, W., Bosch, E.*: Bedingungen und Auswirkungen des Phantasiespiels im Kindesalter 86
- Eisebitt, R.*: Eine vergleichende Validierungsstudie des KFT 4–13 und des P-S-B anhand von Fallgutachten der Schulberatung 38
- Engbarth, A.*, siehe *Schmidtchen, S.* 185
- Franke, R.*: Studienmotivation und Arbeitslosigkeit. Eine Befragung von Studienanfängern 259
- Geisler, H.-J.*, siehe *Perleth, Chr.* 141
- Haefele, B., Wolf-Filsinger, M.*: Der Kindergarten- eintritt und seine Folgen. Eine Pilotstudie 99
- Häring, H.-G.*: Schulpsychologische Beratung einer Schülerin bei Leistungsveragen in mehreren Schulfächern 133
- Hager, W., Westermann, R.*: Zur Wirkungsweise von Zielvorgaben beim Lernen aus Texten 17
- Heller, K. A.*: Zur Lage der Pädagogischen Psychologie in Forschung und Lehre 1
- Hintzpetter, R., Redlich, A.*: Strategien zur Verbesserung des Diskussionsverhaltens im Unterricht 267
- Horn, R.*: Schulleistungen früher und heute 61
- Ingenkamp, K.*: Untersuchungen zur prognostischen Validität von Intelligenztests 229
- Kalehne, P., Siiksrud, A.*: Selbstkategorisierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Aspekte einer naiven Entwicklungspsychologie – ein didaktisches Experiment 310
- Kasten, H.*: Soziale Kognitionen von Kindern. Rollenübernahme in natürlichen Situationen 250
- Köcher, E. M. T.*, siehe *Nickel, H.* 171
- Koytek, G.*, siehe *Bossong, B.* 117
- Kramis, J.*, siehe *Supersaxo, A.* 108
- Krivas, S.*: Schul- und berufsbezogene Beratung aus der Sicht der griechischen Sekundarlehrer 289
- Kühn, R.*: Zusammenhänge zwischen Klassenfrequenz, affektiven Persönlichkeitsmerkmalen und Schulnoten bei Schülern der vierten Klasse 277
- Lerch, H.-J.*: Zum Einfluß von Informationen über Normenverstöße auf die Verarbeitung assoziierter Textinhalte 285
- Lohaus, A.*: Datenerhebung bei Vorschulkindern. Ein Vergleich von Rollenspiel, Puppenspiel und Interview 196
- Lukesch, H.*: Diagnostizierbarkeit von Prüfungsangst 126
- Nelde, N.*: Fallbericht über eine 14jährige Hauptschülerin mit Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten 53
- Neubauer, W.*: Notenzielsetzung und Anstrengungsplanung bei Schülern der Oberstufe 26
- Nickel, H., Köcher, E. M. T.*: Väter von Säuglingen und Kleinkindern 171
- Paetzold, B.*: Änderung von elterlichen Erziehungszielen in den letzten zehn Jahren? Ein Vergleich 137
- Perleth, Chr., Geisler, H.-J.*: Normierung und Validitätsprüfungen zum KFT 4–13 für Berufsschüler 141
- Perrez, M.*, siehe *Supersaxo, A.* 108
- Petzold, M.*: Psychologie in der Volksrepublik China 81
- Redlich, A.*, siehe *Hintzpetter, R.* 267
- Rossmann, E. D.*, siehe *Thiel, G.* 305
- Saldern, M. von*, siehe *Bossong, B.* 117
- Saldern, M. von*: Wahrnehmung der Lernumwelt und abweichendes Verhalten von Schülern 205
- Schäfer, G.*, siehe *Dumke, D.* 210
- Schmidtchen, S., Engbarth, A.*: Welche Therapeuten- und Klientenvariablen bestimmen den Erfolg einer Spieltherapie? 185
- Silbereisen, R. K.*: Entwicklung und ökologischer Kontext. Wissenschaftsgeschichte im Spiegel persönlicher Erfahrungen – Ein Interview mit *Uri Bronfenbrenner* 241
- Siiksrud, A.*, siehe *Kalehne, P.* 310
- Supersaxo, A., Perrez, M., Kramis, J.*: Beeinflussung der kausalen Attributionstendenzen von Schülern durch Lehrerattribution 108
- Thiel, G., Rossmann, E. D.*: Wie Übungsleiter in Sportvereinen die Motivation zum Sporttreiben fördern können 305
- Treiber, B.*, siehe *Zachmann-Hintermeier, U.* 220
- Wendeler, J.*: Prognose der Lese-Rechtschreibschwäche 10
- Westermann, R.*, siehe *Hager, W.* 17
- Wolf-Filsinger, M.*, siehe *Haefele, B.* 99
- Zachmann-Hintermeier, U.*: ZEUS – ein Trainingsprogramm zum zielreichenden Unterrichten in der Lehrerbildung 64
- Zachmann-Hintermeier, U., Treiber, B.*: Zielreichendes Unterrichten – Erprobung eines Lehrert Trainingsprogramms 220

Sachverzeichnis

- Abweichendes Verhalten** und Lernumwelt von Schülern. (v. Saldern) 205–209
- Affektive Persönlichkeitsmerkmale**, Klassenfrequenz und Schulnoten. (Kühn) 277–284
- Anstrengungsplanung und Notenzielsetzung** bei Schülern der Oberstufe. (Neubauer) 26–37
- Arbeitslosigkeit** und Studienmotivation. (Franke) 259–266
- Attributionstendenzen von Schülern** und Beeinflussung durch Lehrerattribution. (Supersaxo/Perrez/Kramis) 108–116
- Berufsschulnormen** zum KFT 4–13. (Perleth/Geisler) 141–152
- Bronfenbrenner-Interview**. (Silbereisen) 241–249
- Datenerhebung** bei Vorschulkindern. (Lothaus) 196–204
- Diagnostizierbarkeit** von Prüfungsangst. (Lukesch) 126–132
- Diskussionsverhalten** im Unterricht. (Hintzpetel/Redlich) 267–276
- Elterliche Erziehungsziele** in den letzten zehn Jahren. (Paetzold) 137–140
- Entwicklung und ökologischer Kontext**: Wissenschaftsgeschichte im Spiegel persönlicher Erfahrungen. Interview mit Urie Bronfenbrenner. (Silbereisen) 241–249
- Erziehungsziele (elterliche)** in den letzten zehn Jahren. (Paetzold) 137–140
- Fallbericht** zur Schulberatung. (Bittner) 296–304
- Griechenland**, Schul- und Berufsberatung in. (Krivias) 289–295
- Handlungstheoretisches Modell** der Lehrer-Schüler-Interaktion. (Allmer) 161–170
- Intelligenztests**, Untersuchungen zur prognostischen Validität von. (Ingenkamp) 229–232
- KFT 4–13**: Berufsschulnormen und Validierungsergebnisse. (Perleth/Geisler) 141–152
- KFT 4–13 und P-S-B** Validierungsstudie. (Eisebitt) 38–45
- Kindergarten-Eintritt** und seine Folgen. (Haefele/Wolf-Filsinger) 99–107
- Klassenfrequenz**, affektive Persönlichkeitsmerkmale und Schulnoten. (Kühn) 277–284
- Krankheit** und Leistungsangst von Schülern. (Bossong/Koytek/von Saldern) 117–125
- Lage der Pädagogischen Psychologie** (Heller) 1–9
- Lehrerattribution** und Beeinflussung von Schülern. (Supersaxo/Perrez/Kramis) 108–116
- Lehrer-Schüler-Interaktion**: Ein handlungstheoretisches Modell. (Allmer) 161–170
- Lehrertraining**, Erprobung eines Programms zum zielerreichenden Unterrichten. (Zachmann-Hintermeier/Treiber) 220–228
- Lehrertrainingsprogramm** zum zielerreichenden Unterrichten (ZEUS). (Zachmann-Hintermeier) 64–67
- Leistungsangst** und Krankheit von Schülern. (Bossong/Koytek/von Saldern) 117–125
- Leistungsbeurteilungstheorien** von Lehrern. (Baumeister) 46–52
- Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten**: Fallbericht über eine 14jährige Hauptschülerin. (Nelde) 53–60
- Leistungsversagen in mehreren Schulfächern**: Schulpsychologische Beratung. (Häring) 133–136
- Lernen aus Texten**, Wirkungsweise von Zielvorgaben beim. (Hager/Westermann) 17–25
- Lernen von Texten** durch trainiertes Unterstreichen. (Dumke/Schäfer) 210–219
- Lernumwelt** und abweichendes Verhalten von Schülern. (v. Saldern) 205–209
- Lese-Rechtschreibschwäche**, Prognose der. (Wendeler) 10–16
- Motivationsförderung** zum Sporttreiben. (Thiel/Rossmann) 305–309
- Normenverstöße** (Information über) und Verarbeitung von Textinhalten. (Lerch) 285–289
- Notenzielsetzung und Anstrengungsplanung** bei Schülern der Oberstufe. (Neubauer) 26–37
- Pädagogische Psychologie** in Forschung und Lehre. (Heller) 1–9
- Phantasiespiel im Kindesalter**: Bedingungen und Auswirkungen. (Einsiedler/Bosch) 86–98
- Prognose der Lese-Rechtschreibschwäche**. (Wendeler) 10–16
- Prognostische Validität** von Intelligenztests. (Ingenkamp) 229–232
- Prüfungsangst**, Diagnostizierbarkeit von. (Lukesch) 126–132
- P-S-B und KFT 4–13** Validierungsstudie. (Eisebitt) 38–45
- Psychologie in der Volksrepublik China**: Neuere Entwicklungen in Forschung, Ausbildung und Praxis. (Petzold) 81–85
- Rollenübernahme**: Soziale Kognitionen von Kindern. (Kasten) 250–258
- Rollenwandel der Väter** von Säuglingen und Kleinkindern. (Nickel/Köcher) 171–184
- Schülerengagement** gegen Leistungsangst und Krankheit. (Bossong/Koytek/von Saldern) 117–125
- Schulberatung**: Fallbericht. (Bittner) 296–304
- Schul- und Berufsberatung** in Griechenland. (Krivias) 289–295
- Schulleistungen** früher und heute. (Horn) 61–63
- Schulnoten**, Klassenfrequenz und affektive Persönlichkeitsmerkmale. (Kühn) 277–284

- Schulpsychologische Beratung:** Fallbericht über Leistungsversagen. (Häring) 133–136
- Selbstkategorisierung** von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. (Kalehne/Stiksrud) 310–314
- Soziale Kognitionen von Kindern:** Rollenübernahme in experimentellen und natürlichen Situationen. (Kasten) 250–258
- Spieltherapie,** Therapeuten- und Klientenvariablen des Erfolgs einer. (Schmidtchen/Engbarth) 185–195
- Sportmotivation,** Förderung der. (Thiel/Rossmann) 305–309
- Studienmotivation** und Arbeitslosigkeit. (Franke) 259–266
- Subjektive Leistungsbeurteilungstheorien** von Lehrern. (Baumeister) 46–52
- Textinhaltverarbeitung** bei Information über Normenverstöße. (Lerch) 285–289
- Therapeuten- und Klientenvariablen** des Erfolgs einer Spieltherapie. (Schmidtchen/Engbarth) 185–195
- Trainiertes Unterstreichen,** Verbesserung des Lernens von Texten durch. (Dumke/Schäfer) 210–219
- Väter von Säuglingen und Kleinkindern** – Rollenwandel. (Nickel/Köcher) 171–184
- Validierungsstudie** des KFT 4–13 und des P-S-B. (Eisebitt) 38–45
- Volksrepublik China:** Neuere Entwicklungen der Psychologie. (Petzold) 81–85
- Vorschulkinder,** Datenerhebung bei. (Lohaus) 196–204
- Wissenschaftsgeschichte** im Spiegel persönlicher Erfahrungen. Interview mit Urie Bronfenbrenner. (Silbereisen) 241–249
- Zielerreichendes Unterrichten,** ein Trainingsprogramm (ZEUS). (Zachmann-Hintermeier) 64–67
- Zielerreichendes Unterrichten:** Erprobung eines Trainingsprogramms. (Zachmann-Hintermeier/Treiber) 220–228
- Zielvorgaben beim Lernen** aus Texten. (Hager/Westermann) 17–25

An unsere Bezieher:

Einbanddecken der Zeitschrift

„Psychologie in Erziehung und Unterricht“

zum Binden der Hefte des Jahrgangs 1986 liefern wir zum Preis von DM 12.– (zuzüglich Porto).

Daueraufträge werden bei Lieferung von Heft 1/87 automatisch ausgeführt, bitte nur Neubestellungen aufgeben!

Frühere Jahrgänge, jeweils 6 bzw. 4 Hefte in Leinen gebunden, mit Jahrgangsprägung, zum Bandpreis von DM 76.– lieferbar.

Ernst Reinhardt Verlag München

Postfach 38-0280

8000 München 38