

# **Handbuch Schule und Unterricht**

Band 3

Historische, gesellschaftliche,  
juristische und wissenschaft-  
liche Einflußfaktoren auf  
Schule und Unterricht

Herausgegeben  
von  
Walter Twellmann

Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

*Handbuch Schule und Unterricht* / hrsg. von  
Walter Twellmann. Mit Beitr. von Abels, H. . . .  
– Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann.

NE: Twellmann, Walter [Hrsg.]; Abels, Heinz  
[Mitverf.]

Bd. 3. Historische, gesellschaftliche, juristische  
und wissenschaftliche Einflußfaktoren auf Schule  
und Unterricht – 1. Aufl. – 1981.

ISBN 3–590–14373–8

© 1981 Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf

Alle Rechte vorbehalten

1. Auflage 1981

Umschlaggestaltung: Ralf Rudolph

Satz und Druck: Rasch, Bramsche

Buchbinderei: Bercker, Kevelaer

ISBN 3–590–14373–8

# Inhalt

## Band 3

### Historische, gesellschaftliche, juristische und wissenschaftliche Einflußfaktoren auf Schule und Unterricht

#### G. Zur Geschichte der Schule und des Unterrichts

1. *Hans-Michael Elzer*  
Ausgewählte kulturelle Epochen und die von ihnen  
hervorgebrachten Schulformen und Schultypen . . . . . 3
2. *Franz-Josef Wehnes*  
Der Bildungsbegriff in Vergangenheit und Gegenwart . . . . . 22
3. *Norbert Vorsmann*  
Die Bedeutung des Einheitsschulgedankens für die Entwicklung  
des Schulwesens . . . . . 40
4. *Johannes Bernhauser*  
Schule zwischen volkstümlicher und elitärer Bildung . . . . . 57
5. *Walter Twellmann*  
Zur Geschichte der Schulpädagogik . . . . . 74

#### H. Die gesellschaftliche Bedeutung der Schule und des Unterrichts

1. *Erich Frister*  
Überlegungen zur Schulpolitik als Teil einer Gesellschaftspolitik  
für das ausgehende 20. Jahrhundert . . . . . 97
2. *Achim Leschinsky/Peter Martin Roeder*  
Gesellschaftliche Funktionen der Schule . . . . . 107
3. *Manfred Jung*  
Entwürfe zur Reform des Schulwesens in der Bundesrepublik  
Deutschland . . . . . 155

4. *Norbert Rixius*  
Aufgabe und Funktion von Interessenverbänden in der  
schulpolitischen Diskussion . . . . . 173

## **J. Schule und Recht**

1. *Dieter Margies*  
Schule im Rechtsstaat . . . . . 191
2. *Karsten Roeser*  
Rechte und Pflichten des Schülers – Rechte und Pflichten des Lehrers . . . . . 206

## **K. Schule und Unterricht in der Sicht der Psychologie und Soziologie**

1. *Kurt A. Heller*  
Die Schule als Feld psychologischer Forschung . . . . . 229
2. *Monika Born*  
Die Schule als Stätte der Personalisation junger Menschen . . . . . 244
3. *Falko Rheinberg*  
Lernmotivation in schulischen Umwelten . . . . . 257
4. *Heinz Abels*  
Die Schule als Feld soziologischer Forschung . . . . . 268
5. *Bernd Götz*  
Stichworte zur Rezeption schulsoziologischen Wissens . . . . . 291
6. *Janpeter Kob*  
Erziehung und Macht. Die soziale Bedeutung moderner  
Erziehungsinstitutionen . . . . . 314
7. *Inge Seiffge-Krenke*  
Soziales Verhalten in der Schulklasse . . . . . 329
8. *Heinz Gibas*  
Erhebung, Auswertung und Analyse eines soziometrischen Tests  
im Rahmen der Kommunikationsförderung in der Schule . . . . . 373
9. *Bernd Fittkau*  
Zur Bedeutung psychotherapeutischer Erkenntnisse für die  
Pädagogik . . . . . 406

## **L. Zur Ökonomie und Ökologie der Schule**

1. *Werner Heldmann*  
Zur Ökonomie des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland  
unter besonderer Berücksichtigung der Schulfinanzierung und  
Schulentwicklung . . . . . 431

2. <i>Hasso von Recum</i>	
Bildungsökonomie: Ansätze und Entwicklungstendenzen . . . . .	457
3. <i>Rüdiger Haug</i>	
Ausgaben und Finanzierung im Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland . . . . .	471
4. <i>Karl-Hermann Koch</i>	
Zur Ökologie der Schulbauten . . . . .	493
5. <i>Werner Spies</i>	
Schule und Umwelt . . . . .	508

### **M. Schule und Unterricht im nationalen und internationalen Vergleich**

1. <i>Wolfgang Mitter</i>	
Das amerikanische und das sowjetische Schulwesen . . . . .	521
2. <i>Heyo E. Hamer</i>	
Europäische Schulen im Vergleich: Qualifizierung, Differenzierung, Finanzierung . . . . .	540
3. <i>Arthur Hearnden</i>	
Die Entwicklung des Schulwesens in der DDR . . . . .	567
4. <i>Johannes Niermann</i>	
Das Bildungswesen in der DDR . . . . .	581
5. <i>Detlef Glowka/Dietmar Waterkamp</i>	
Das Schulwesen der DDR – aus westdeutscher Sicht . . . . .	619
6. <i>Rainer Winkel</i>	
Alternative Schulen . . . . .	629
7. <i>Rita Süßmuth</i>	
Bildungsabschlüsse in Westeuropa . . . . .	643

Personenregister . . . . .	659
Sachregister . . . . .	663
Autorenübersicht . . . . .	669

**Band 4****Schule und Unterricht unter dem Aspekt der Didaktik  
unterrichtlicher Prozesse****N. Theorien und Modelle allgemeiner Didaktik**

1. *Jakob Muth*  
Der gegenwärtige Stand der Didaktikdiskussion
2. *Leo Roth*  
Geisteswissenschaftlich orientierte und sogenannte kritisch-konstruktive Didaktik
3. *Kersten Reich*  
Zur Entwicklung des lehr-/lerntheoretischen Ansatzes in der Didaktik
4. *Rudi Maskus*  
Ansätze und Modelle zur Dynamik des Unterrichts
5. *Heinz Schneider*  
Struktur- und systemtheoretische Konzepte der Didaktik
6. *Werner Zimmermann*  
Darstellung und Kritik curricularer Ansätze in der Didaktik
7. *Manfred Bönsch*  
Darstellung und Kritik materialistischer Ansätze der Didaktik
8. *Horst Dichanz*  
Anspruch und Reichweite didaktischer Theorien und Modelle

**O. Zur Didaktik unterrichtlicher Prozesse****I. Zur Didaktik der Anlässe unterrichtlicher Prozesse**

1. *Hubertus Hettwer*  
Lehrplantheorie und Lehrplangestaltung
2. *Ulrich Freyhoff*  
Zur historischen Entwicklung und aktuellen Diskussion der Gegenstände des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen
3. *Martin Wagenschein*  
Anmerkungen zum exemplarisch-genetischen Prinzip
4. *Bernhard Reintges*  
Das Systematische und das Paradigmatische als Bauprinzipien eines Lehrgangs

**II. Zur Didaktik der Ziele unterrichtlicher Prozesse**

1. *Wilhelm H. Peterßen*  
Lernziel: Begriff, Struktur, Probleme

2. *Theodor Ballauff*  
Der Gedanke einer „allgemeinen Bildung“ und sein Wandel bis zur Gegenwart
3. *Fritz Bohnsack*  
Ziele und Funktionen der Schule
4. *Reinhard Tausch/Anne-Marie Tausch*  
Denkvorgänge im Schulunterricht
5. *Heinfried Rischmüller*  
Personalisation, Sozialisation und Qualifikation als allgemeine Zielsetzungen von Schule und Unterricht

### **III. Zur Didaktik der Organisation unterrichtlicher Prozesse**

1. *Reinhard Wegner*  
Lernpsychologische Grundlagen der Unterrichtsorganisation
2. *Antonius Wolf*  
Prinzipien des Unterrichts
3. *Jürgen van Buer*  
Das Prinzip der Individualisierung im Unterricht
4. *Eduard Werner Kleber*  
Situationsthematischer Adaptiver Unterricht
5. *Heinz Pütt*  
Organisations- und Interaktionsformen des Unterrichts – Überlegungen zur Unterrichtsmethode
6. *Brigitte Rollett*  
Formen der Unterrichtsorganisation: unmittelbarer und mittelbarer Unterricht
7. *Karl A. Wiederhold*  
Die Artikulation des Unterrichts
8. *Werner Loch*  
Der Sprachgebrauch in der Erziehung
9. *Gerhard Weseloh*  
Verständlichkeit und Verstehen von Text und Sprache im Unterricht
10. *Gerhard Tulodziecki*  
Medien als technische Mittler im Unterricht
11. *Reinhard Stach*  
Wandbild in Unterricht und Forschung
12. *Reinhard Stach*  
Schulbuch in Unterricht und Forschung
13. *Walter Twellmann*  
Die „Arbeit“ im Unterricht

14. *Karl Josef Kreuzer*  
Spiele, Feste, Feiern in der Schule
15. *Klaus Weltner*  
Programmierte Instruktion, Bildungstechnologie, Autonomes Lernen
16. *Gerlinde Rurik*  
Zur Didaktik des programmierten Unterrichts
17. *Franz E. Weinert/Bernhard Treiber*  
Die Entwicklungsgemäßheit des Unterrichts
18. *Toni Hansel*  
Projektunterricht – didaktischer Ort und unterrichtliche Realisation

#### **IV. Zur Didaktik der Kontrolle unterrichtlicher Prozesse**

1. *Johannes Zielinski*  
Mündliche Prüfungen und praktische Prüfungen
2. *Hans-Peter Langfeldt*  
Möglichkeiten und Grenzen konventioneller Leistungsprüfungen im Unterricht
3. *Wilhelm Wiczerkowski/Hans zur Oeveste*  
Standardisierte und informelle Tests als Mittel der Kontrolle des Unterrichts
4. *Christine Schwarzer/Ralf Schwarzer*  
Diagnose im Unterricht

#### **P. „Zentren“ didaktischen Denkens**

1. *Karlheinz Biller*  
Die Vorbereitung des Unterrichts
2. *Heinz Gibas*  
Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-kommunikativer Didaktik – Entwurf einer Planungsmatrix
3. *Walter Kamps/Joachim Hermann*  
Über die Notwendigkeit einer Neuorientierung in der empirischen Unterrichtsforschung
4. *Lutz-Michael Alisch*  
Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung didaktischer Prozesse
5. *Detlef Sembill*  
Erforschung didaktischer Prozesse
6. *Fritz Bohnsack*  
Versuche mit Unterricht – Reform zwischen Resignation und Notwendigkeit

*7. Walther Zifreund*

Probleme und Möglichkeiten des Aufbaus unterrichtlicher  
Handlungskompetenzen

Personenregister

Sachregister

Autorenübersicht

**Band 5****Schule und Unterricht unter dem Aspekt der didaktischen Bereiche****Q. Zur Didaktik institutioneller Bereiche****I. Lehrer als „Repräsentanten“ von Bildungsinstitutionen***Erwin Steinhoff*

Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung

**II. Zur Didaktik der Schulformen**1. *Werner S. Nicklis*

Didaktik der Hauptschule

2. *Horst Wollenweber*

Die Realschule

3. *Elmar Stuckmann*

Die Aufgabe der Gymnasialdidaktik

4. *Ulrich Bleidick*

Zur Didaktik der Sonderschulen

5. *Udo Müllges*

Das Problem der Didaktik im berufsbildenden Schulwesen

**III. Zur Didaktik der Schulstufen**1. *Elisabeth Neuhaus-Siemon*

Lehren und Lernen in der Grundschule

2. *Rainer Brockmeyer*Auf dem Wege zu einer Didaktik der  
Sekundarstufe I3. *Hans Reick*Das Kollegs Schulmodell NW. Ein Versuch zur Integration  
allgemeiner und beruflicher Bildung4. *Lothar R. Martin*

Sekundarstufe II im internationalen Vergleich

5. *Wolfgang Keim*

Die Gesamtschule und ihre Didaktik

6. *Hans-Karl Beckmann*

Gesamtschulen in freier Trägerschaft und als öffentliche Schulen

7. *Jörg Ziegenspeck*

Zur Didaktik der Orientierungsstufe

8. *Wolfgang Engelhardt*

Berufsgrundbildungsjahr

9. *Jürgen Klüver*  
Hochschuldidaktik

## **R. Zur Didaktik inhaltlicher Bereiche**

### **I. Theorie der Fachdidaktik**

- Frank Achtenhagen*  
Theorie der Fachdidaktik

### **II. Theologische Fächer**

1. *Heinrich Missalla*  
Auf dem Wege zum Menschen: Zur Didaktik katholischer Theologie
2. *Werner Krämer*  
Arbeitswelt und Berufsorientierung im Religionsunterricht
3. *Christa Bauer-Kayatz/Dieter Baltzer/Horst-Martin Barnikoll/Heyo E. Hamer*  
Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts
4. *Werner Trutwin*  
Didaktik des katholischen Religionsunterrichts

### **III. Sprachlich orientierte Fächer**

1. *Hubert Ivo*  
Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
2. *Ernst Nündel*  
Sozio-kulturelle Bedingungsfaktoren des Deutschunterrichts
3. *Hans-Jürgen Krumm*  
Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache im Unterricht mit deutschen und ausländischen Schülern
4. *Joachim Klowski*  
Zur Didaktik der alten Sprachen
5. *Hans-Eberhard Piepho*  
Didaktische Konzepte des Englischunterrichts
6. *Gerhard Neuner*  
Neusprachlicher Unterricht: Beispiel Englisch. Probleme und Perspektiven der Fremdsprachendidaktik

### **IV. Geistes-/gesellschaftswissenschaftlich und philosophisch orientierte Fächer**

1. *Margarete Dörr*  
Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland – Neuere Entwicklungen, gegenwärtige Positionen und offene Fragen
2. *Hans-Jürgen Pandel*  
Didaktik der Geschichte als Reflexionsinstanz historischen Denkens

3. *Peter Birkel*  
Fachdidaktik Geographie
4. *Josef Birkenhauer*  
Didaktik der Geographie
5. *Joachim Rohlfes*  
Politischer Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland
6. *Karl Rohe/Peter Kühn*  
Theorie und Didaktik der politischen Bildung in der  
Bundesrepublik Deutschland
7. *Inge Seiffge-Krenke*  
Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II
8. *Horst Wollenweber*  
Sozialpädagogik
9. *Hermann Kromberg*  
Überlegungen zum schülerzentrierten Unterricht im Fach  
„Erziehungswissenschaft“ in der gymnasialen Oberstufe
10. *Hans-Werner Jendrowiak*  
Pädagogik als Unterrichtsfach

## **V. Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer**

1. *Josef Saxler*  
Physikunterricht unter dem Aspekt des entdeckenden Lernens
2. *Alfred Schleip*  
Zur Didaktik der Chemie
3. *Wilfried Stichmann*  
Schulbiologie auf neuen Wegen
4. *Eberhard Dahlke*  
Die Reform des Mathematikunterrichts – Ursachen, Kennzeichen  
und Bilanz
5. *Claus-D. Soika*  
Zur Didaktik der Mathematik
6. *Hans Werner Heymann*  
Grundprobleme des Mathematikunterrichts

## **VI. Arbeits- und Wirtschaftslehre, Technik und Werken**

1. *Franz-Josef Kaiser*  
Arbeits- und Wirtschaftslehre
2. *Erich Dauenhauer*  
Kategorien und Zukunftsaspekte der Wirtschafts- und Arbeitslehre
3. *Wolf E. Traebert*  
Technikunterricht

4. *Günter Wienecke*  
Werkpädagogik kontrovers

## **VII. Kunst – Musik – Sport**

1. *Hans Brög*  
Kunstpädagogik
2. *Klaus Füller*  
Musik als Unterrichtsfach an allgemeinbildenden Schulen
3. *Willi Gundlach*  
Didaktik des Musikunterrichts
4. *Ulrich Fischer*  
Zur Didaktik des Sportunterrichts

## **VIII. Fächerübergreifende Konzeptionen**

1. *Ilse Lichtenstein-Rother*  
Didaktik des Sachunterrichts in der Grundschule
2. *Wolfgang Böcher*  
Grundlagen und Probleme der Verkehrserziehung
3. *Friedrich Koch*  
Sexualerziehung in der Schule
4. *Wolfgang Nahrstedt/Hans-Christian Florek/Bernd Hey*  
Freizeitdidaktik – außerschulisches und schulisches Lernen  
im Vergleich

## **S. Was wird aus der Schule?**

### **Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges um Schule und Unterricht**

1. *Rudi Maskus*  
Auf dem Wege zur humanen Schule –  
„Brennpunkte“ in der Diskussion um Schule und Unterricht seit 1945
2. *Werner S. Nicklis*  
Analyse der Gegenwart – Schule und Unterricht zwischen „Progressismus“  
und „Regressismus“ – Eine Bilanz
3. *Peter Strittmatter*  
Gegenwärtige und zukünftige Tendenzen in der Lehr-/Lernforschung
4. *Walter Twellmann*  
Schule, Unterricht und Pädagogischer Status – Ein Ausblick

Personenregister

Sachregister

Autorenübersicht

**Band 1****Pädagogisch-personelle Aspekte der Schule  
und des Unterrichts****Vorwort** . . . . . XIX**A. Einleitung***Walter Twellmann*

Die Schulpädagogik als Wissenschaft von Schule und Unterricht . . . . . 3

**B. Schule und Unterricht als Gegenstand pädagogischer Erkenntnis**1. *Josef Derbolav*

Auf der Suche nach einer mehrdimensionalen Schultheorie . . . . . 27

2. *Karl-Hermann Schäfer*

Aspekte der kommunikativen Theorie der Schule . . . . . 45

3. *Walter Twellmann / Hans-Werner Jendrowiak / Karl Josef Kreuzer /  
Toni Hansel*Die Schule in der Spannung von Expressivität und Reduktivität:  
Elemente einer Theorie . . . . . 584. *Leo Roth*

Die Schule als Feld empirischer Forschung . . . . . 74

**C. Schule und Unterricht unter dem Aspekt des Lehrerseins**1. *Dieter Spanhel*

Die Rolle des Lehrers in unserer Gesellschaft . . . . . 101

2. *Hans-Werner Jendrowiak / Karl Josef Kreuzer*

Zur Situation des Lehrers zwischen Anspruch und Wirklichkeit . . . . . 122

3. *Jochen Grell*

Das Lehrerverhalten und seine Auswirkungen auf die Schüler . . . . . 141

4. *Dieter Ulich*

Die Lehrer-Schüler-Interaktion . . . . . 161

5. *Bernd Fittkau / Wulf Rauer / Alexander Janowski*

Beurteilungshilfen für Lehrer . . . . . 178

6. *Reinhard Tausch*Wie kann ich ein Lehrer werden, der das fachliche und persönliche  
Lernen der Schüler erleichtert? . . . . . 1987. *Arthur Frischkopf*

Lehrerfortbildung . . . . . 222

## **D. Schule und Unterricht unter dem Aspekt des Schülerseins**

1. <i>Beate Grabbe/Hans Josef Tymister</i> Zur speziellen Situation des Schülerseins . . . . .	239
2. <i>Rainer Winkel</i> Lohn und Strafe: geeignete Erziehungsmittel? . . . . .	251
3. <i>Hanns Petillon</i> Soziale Anerkennung durch Mitschüler . . . . .	267
4. <i>Hannelore Rösner</i> Lehrerbekräftigungsverhalten und Schülerlernerfolg . . . . .	290
5. <i>Karlheinz Ingenkamp</i> Die Messung und Bewertung des Lernerfolgs in der Schule . . . . .	308
6. <i>Ernst Schmack</i> Allgemeine und besondere Beurteilungsprobleme . . . . .	329
7. <i>Bernhard Wittmann</i> Zum Thema Hausaufgaben . . . . .	343
8. <i>Werner Jeske</i> Versetzen oder Sitzenbleiben – Das Problem der Leistungsversager . . . . .	361
9. <i>Ulrich Schröder</i> Schüler mit Lernbeeinträchtigungen . . . . .	378
10. <i>Reinhardt Lempp</i> Ursache und Bedeutung von Teilleistungsstörungen . . . . .	395
11. <i>Hans-Peter Schmidtke</i> Schule und Unterricht für Schüler ausländischer Eltern . . . . .	406
Personenregister . . . . .	421
Sachregister . . . . .	425
Autorenübersicht . . . . .	429

## Band 2

### Die Schule als Institution und Organisation

#### E. Die Schule als Institution

##### I. Zur Struktur der Schulstufen in der Bundesrepublik Deutschland

1. *Rainer Dollase*  
„Schule“ für Fünfjährige? Zur Problematik des Schuleintrittsalters . . . . . 3
2. *Ernst Schmack*  
Die Struktur des Primarbereichs in der Bundesrepublik Deutschland . . . . . 14
3. *Rolf Winkeler*  
Der Sekundarbereich: Entwicklung – Begriff – Struktur . . . . . 27

##### II. Schulbegleitende Einrichtungen

1. *Niels Hoebbel*  
Schulbibliothek/Schulmediothek . . . . . 44
2. *Walter Cappel*  
Bildstellen/Medienzentren . . . . . 49
3. *Klaus Kruse*  
Schullandheim – ein schulischer Lernort außerhalb der Schule . . . . . 60
4. *Richard Kreidler*  
Museen als schulbegleitende Einrichtungen . . . . . 69

##### III. Kooperierende Dienste und Beratung in der Schule

1. *Martin Müller*  
Schulpsychologischer Dienst und schulmedizinische Dienste . . . . . 86
2. *Lothar Martin*  
Erziehungsberatung und Berufsberatung . . . . . 97
3. *Kurt Aurin*  
Beratung in der Erziehung . . . . . 103

##### IV. Unterrichtsbegleitende und schulunterstützende Maßnahmen

1. *Burkhard Mielke*  
Schulfahrten, Betriebspraktika, Wirtschaftskundekurse,  
Schultheater, Kontakte zu Randgruppen . . . . . 110
2. *Engelbert Kerkhoff*  
Silentien und Hort . . . . . 123

##### V. Schulische Sonderformen

1. *Harry Werner*  
Das deutsche Auslandsschulwesen . . . . . 136

2. <i>Hans Günter Haagmann</i>	
Fernunterricht . . . . .	147
3. <i>Wilhelm Niggemann</i>	
Der emanzipatorische Anspruch der Weiterbildung und die didaktischen Konsequenzen . . . . .	160

## **F. Die Organisation in der Schule**

1. <i>Franz-Josef Wehnes</i>	
Schule in nichtstaatlicher Trägerschaft . . . . .	179
2. <i>Peter A. Döring</i>	
Der Schulleiter zwischen Kultusadministration und Schulpädagogik . . . . .	195
3. <i>Heinz Mandl</i>	
Schuleingangsdiagnose . . . . .	215
4. <i>Werner Jeske</i>	
Schule als „soziale Dirigierungsstelle“? . . . . .	225
5. <i>Toni Hansel</i>	
Schulpädagogische Problematik der Übergänge im Schulwesen . . . . .	247
6. <i>Adam Bauer</i>	
Schulabschlüsse und ihre Konsequenzen . . . . .	267
7. <i>Wolfgang Keim</i>	
Schulabschlüsse – Entwicklung, bildungspolitische und pädagogische Problematik . . . . .	286
8. <i>Horst W. Opaschowski</i>	
Schule und Freizeit . . . . .	306
9. <i>Wolf-Rüdiger Minsell/Jürgen Howe</i>	
Lehrer, Eltern und Schüler „machen“ Unterricht . . . . .	319
10. <i>Rudolf Lassahn</i>	
Schulleben . . . . .	343
Personenregister . . . . .	353
Sachregister . . . . .	357
Autorenübersicht . . . . .	361

# K. Schule und Unterricht in der Sicht der Psychologie und Soziologie



# 1. Die Schule als Feld psychologischer Forschung

**Kurt A. Heller**

## I. Zum Selbstverständnis der Psychologie in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik

Das Selbstverständnis der pädagogischen Psychologie, die hier thematisiert ist, stellt sich in der Literatur keineswegs einheitlich dar. Die Gründe dafür mögen in unterschiedlichen Traditionen liegen, wobei die Kinderpsychologie bzw. Jugendkunde (Entwicklungspsychologie), die Lernpsychologie, die Unterrichtspsychologie, die Begabungsforschung und die Testpsychologie abwechselnd oder gleichzeitig die Szene beherrschten. Daß bei so heterogenen Quellen eine eigenständige Theoriebildung erschwert wurde, liegt auf der Hand. Hinzu kommt, daß man unter pädagogischer Psychologie lange Zeit – teilweise bis in unsere Tage – lediglich einen (verkürzten) Abriss der allgemeinen Psychologie für die Hand des Lehrers verstand. Neuere Ansätze betonen demgegenüber die Notwendigkeit einer gegenstandsspezifischen theoretischen und methodischen Grundlegung der pädagogischen Psychologie (z. B. BRANDTSTÄDTER et al. 1974 u. 1979; WEINERT et al. 1974) oder Psychologie in der Erziehungswissenschaft (HELLER/NICKEL 1976/78), was auch in der veränderten Bezeichnung programmatisch zum Ausdruck kommt.

In der Geschichte der pädagogischen Psychologie lassen sich mindestens drei – nicht überlappungsfreie – *Entwicklungsstadien* unterscheiden (EWERT 1979, 16 ff.):

1. das Konzept einer verkürzten (allgemeinen) Psychologie für Pädagogen,
2. die Erforschung der „Erziehungswirklichkeit“ mit psychologischen (empirischen) Methoden,
3. ein Theoriekonzept für die pädagogische Praxis.

Obwohl der Gedanke einer „Psychologie für Lehrer“ noch keineswegs ausgestorben ist, dürften aus heutiger Sicht lediglich die letzten beiden Konzeptionen der pädagogischen Psychologie einigermaßen wissenschaftlicher Dignität genügen. Radikalere Ansätze postulieren eine pädagogische Psychologie als „Technologie“ (z. B. HERRMANN 1979) oder beziehen die pädagogische Wertproblematik in das Aufgabenfeld der Psychologie mit ein (BRANDTSTÄDTER 1979; GROEBEN 1979).

Damit wird nicht nur das Selbstverständnis einer Wissenschaftsdisziplin, son-

dern auch das Theorie-Praxis-Verhältnis berührt. Weniger die Unterscheidung der Psychologie in eine „Wissenschaft“ und eine „Technologie“ als vielmehr das angeschnittene Normenproblem, d. h. Normkritik versus Normbegründung und Normentwicklung als Aufgabe der pädagogischen Psychologie, führten jedoch zu kontroversen Auseinandersetzungen. Entgegen der Position von BRANDTSTÄDTER et al. (1976, 100f.) sei hier die Auffassung vertreten, daß Erziehungsziele oder – allgemeiner – Verhaltensnormen letztlich nicht empirisch und folglich auch nicht psychologisch begründet werden können. Diese erfordern stets einen Akt der Setzung und fallen insoweit als Aufgabe der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bzw. den normativen Wissenschaften zu. Andererseits – insofern besteht Übereinstimmung – kann die Pädagogik nicht der Normkritik durch die Psychologie, d. h. psychologischer Erfahrungskontrolle in bezug auf individuelle Angemessenheit oder generelle Realisierbarkeit von Erziehungs- und Bildungszielen, entbehren.

*Gegenstand* einer so thematisierten Psychologie ist das Verhalten in der Erziehungssituation. „Erziehungssituation“ kann hier definiert werden als Bedingungszusammenhang für Interaktionen im pädagogischen Feld, d. h. als Rahmenbedingung pädagogischer Vollzüge wie Beraten, Erziehen, Unterrichten, Lernen oder Sozialisation usw. Der eigentliche Gegenstand psychologischer Betrachtung sind dabei das Verhalten der Erziehungs- oder Sozialisationsagenten (Eltern, Lehrer, Mitschüler u. a.) sowie das Verhalten des Educandus oder Sozialisanden (Schülers) bzw. entsprechende Interaktionen unter bestimmten – expliziten oder impliziten – Zielsetzungen.

Dieses Verhalten – präziser müßte man von Verhaltensaspekten sprechen (vgl. HELLER/ROSEMANN 1974, 17ff.) – wird nun psychologisch untersucht, wobei die deskriptive Gegenstandserfassung (Beobachtungsverfahren) und die naturwissenschaftliche Erklärung (Experiment) zentrale *Methoden* der Psychologie darstellen. Während für die Analyse sozialer Interaktionen oder die individuelle Verhaltenbeschreibung die wissenschaftliche Beobachtung mit ihren zahlreichen Methodenvarianten zur Verfügung steht, sind zur Erhellung von Ursache-Wirkungszusammenhängen experimentelle oder quasi-experimentelle Studien notwendig. Der erste Untersuchungsansatz liefert *Beschreibungen*, z. B. über die individuelle Eigenart des Lehrer- oder Schülerverhaltens, die Form der sozialen Beziehung, den Erziehungsstil usw. Der zweite Methodenansatz ermöglicht *Erklärungen* oder *Prognosen*, z. B. über die Wirkung von Lob und Strafe, die Effizienz einer neuen Unterrichtsmethode oder den erwarteten Lernerfolg. Neben diesem Forschungsexperiment spielt das sog. Prüffexperiment sensu W. STERN, d. h. die Testdiagnostik, eine wichtige Rolle in der pädagogischen Psychologie. Diagnostische Informationen können in vielfältiger Weise die pädagogische Arbeit unterstützen, sei es in der Schulleistungsbeurteilung, Unterrichtsevaluation, Schullaufbahnberatung oder in der psychologischen Einzelfallhilfe bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten bzw. psychosozialen Konflikten. Solche systematischen Verhaltenkon-

trollen dienen nicht nur der Hypothesenprüfung und Theorieentwicklung, sondern auch der Ideologiekritik (vgl. HEITGER 1966). Unter einem mehr praktischen Gesichtspunkt könnte man mit WEINERT (1967, 23) als das Ziel all dieser Bemühungen zusammenfassen „die Beschreibung, die bedingungsanalytische Erhellung und die theoretische Klärung der genannten Probleme, so daß Vorhersagen über Erlebnisse, Verhaltensweisen und Leistungen unter angenommenen Bedingungen mit kalkulierbarer Wahrscheinlichkeit möglich werden“.

Aus den spezifischen – gegenstandstheoretischen und methodischen – Möglichkeiten der pädagogischen Psychologie sowie unter Berücksichtigung realer Erfordernisse in der Erziehungs- und Bildungssituation lassen sich die *Aufgaben* der Psychologie in der Erziehungswissenschaft herleiten. Dabei müßte nach BREZINKA (1964) das „Problem einer Theorie der erzieherischen Wirkung“ im Zentrum der Bemühungen stehen. Im umfassenderen Sinne definieren BRANDTSTÄDTER et al. (1974, 3) das Aufgabenfeld der pädagogischen Psychologie als „Entwicklung (Forschung), Vermittlung (Lehre) und Anwendung psychologischen Wissens zur Optimierung von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen“. Bevor im folgenden Kapitel der erste Aufgabenaspekt ausführlicher behandelt wird, seien die beiden anderen Aspekte wenigstens kursorisch kurz angesprochen.

Das *Vermittlungsproblem* stellt sich für die pädagogische Psychologie vor allem in der Lehrerausbildung. Den wachsenden Erfordernissen der Berufspraxis und dem starken Interesse vieler Lehrer an Psychologie stehen in der Regel 10 Semesterwochenstunden für die Lehre in diesem Fach zur Verfügung. Eine Einführung in das Gesamtgebiet der – auch nur pädagogisch relevanten – Psychologie ist unter diesen Voraussetzungen kaum möglich. So beschränkt man sich meistens auf eine mehr oder weniger gelungene Auswahl unterschiedlicher Themenkomplexe. Das Resultat ist nicht selten die Reproduktion von additivem Überblickswissen, verbunden mit der Neigung zu monokausalen Verhaltensklärungen bzw. einseitigen Lösungsversuchen bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten oder Problemen der eigenen Unterrichtspraxis. Eine solche Haltung ermöglicht weder die selbständige, kritische Beurteilung psychologischer Forschungsbefunde und deren kognitive Integration noch den Transfer auf konkret erlebte Problemsituationen bzw. die Sicherung der notwendigen Handlungskompetenz. Die Effizienz des Psychologiestudiums entspricht somit vielfach in keiner Weise den proklamierten Zielen, nämlich „Kenntnisse zu vermitteln, mit denen der Lehrer selbständig Probleme des Schülerverhaltens und des eigenen Verhaltens analysieren und Ansatzpunkte für korrektive oder präventive Verhaltenssteuerung finden kann“ (NOLTING 1980, 220). Welche Möglichkeiten bieten sich an, um das offenkundige Dilemma zu beseitigen?

NOLTING plädiert für die Verwendung *integrierender Erklärungsmodelle* im Lehrerstudium, deren Intention darin besteht, „psychologische Sachverhalte

gleichzeitig unter verschiedenen Aspekten zu sehen, die Beziehungen zwischen den verschiedenen Aspekten zu erkennen, die nur relative Bedeutung einzelner Aspekte innerhalb eines Gesamtgefüges zu sehen und konkrete Einzelfälle als Ausformung allgemeinerer Gesetzmäßigkeiten zu erkennen“ (1980, 222). Der Autor möchte seine Vorschläge weniger als Programm denn als „Prinzipien kognitiver Organisation“ im Sinne des Konzepts zum transferfördernden Kenntniserwerb von AUSUBEL (1974) verstanden wissen. Ohne Zweifel unterstützt ein solches Vorgehen die Rolle des Psychologieunterrichts als Reflexionshilfe. Darüber hinaus werden jedoch supervisierte Trainingsseminare, Selbsterfahrungsgruppen u. ä. ebenso unentbehrlich sein wie die Entwicklung und Bereitstellung technologischer Hilfen. HERRMANN (1979, 216f.) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei Arten von technologischen Theorien: *inhaltlich-technologische Theorien*, die sich auf den Gegenstand des technisch-praktischen Handelns beziehen (z. B. Theorie des Fremdsprachenunterrichts), und *operativ-technologische Theorien*, die das technisch-praktische Handeln selbst betreffen (z. B. Theorie lernzielorientierter Leistungsmessung). „Technologische Theorien der Handlungsobjekte und Theorien des technisch-praktischen Handelns haben gegenüber den im engeren Sinne wissenschaftlichen Theorien die Gemeinsamkeit, daß sie unter dem Aspekt entwickelt wurden, rationale Maßgaben dafür bereitzustellen, was getan werden soll, um etwas hervorzubringen, zu vermeiden, zu verbessern.“ Eine so geartete *psychologische Technologie* ist nach Meinung des Autors ebenso „genuin“ wie die psychologische Wissenschaft; Unterschiede ergeben sich in bezug auf die Aufgabe, theoretische Fundierung und Zweckbestimmung. Psychologische Technologie ohne (unangemessene) Sinnverkürzung würde der Strukturierung von pädagogisch relevantem Hintergrundwissen und der Gewinnung praktischer Handlungsregeln gleichermaßen dienlich sein. Darüber hinaus könnte ein wesentliches Methodenproblem der pädagogischen Psychologie, das mit der Komplexität der Erziehungswirklichkeit zusammenhängt, durch die Entwicklung technologisch fundierter Standardtechniken wirksamer als bisher angegangen werden (HERRMANN 1979, 227 ff.).

Im Hinblick auf den Theorie-Praxis-Bezug stellt sich weniger die Frage nach dem Umfang des zu vermittelnden Themenkatalogs und der Art seiner Vermittlung als vielmehr das Problem, wie die einzelnen Befunde der pädagogischen Psychologie verwertet werden können und ob davon *konkrete Hilfen für die pädagogische Praxis* zu erwarten sind. WEINERT (1974, 52 ff.), der sich von der pädagogischen Psychologie nur mittelbar einen solchen Nutzen für den Praktiker verspricht, stellt drei Funktionen heraus: *Entscheidungshilfen*, z. B. über Lehrmethoden, bei der Schülerbeurteilung, der Schullaufbahnberatung usw.; *Instruktionshilfe*, d. h. psychologische Hilfen bei der Lösung unterrichtlicher bzw. didaktischer Fragen und Probleme; *Reflexionshilfe* durch Vermittlung theoretischer Einsichten in die komplexen Zusammenhänge der pädagogischen Situation. Durch den Aufweis psychologischer Prinzipien und Erkenntnisse

über Bedingungsbeziehungen menschlichen Verhaltens wird eine notwendige Voraussetzung zur Bewältigung praktischer Erziehungs- und Bildungsprobleme geschaffen, ohne daß damit freilich schon eine ausreichende Bedingung gegeben sein dürfte. Zur Unterstützung des pädagogischen Handlungserfolges bedarf es häufig neben technologischen Hilfen einer Veränderung ungünstiger (schulischer) Rahmenbedingungen sowie fachkundiger Beratungs- und gegebenenfalls therapeutischer Interventionsangebote (Aufgaben der Schulberatung). Psychologie übernimmt somit auch eine wichtige auxiliäre Funktion, was bei allen berechtigten wissenschaftstheoretischen Intentionen nicht übersehen werden darf.

## II. Psychologische Forschungsdomänen im Bereich der Schule

Um Mißverständnissen zu begegnen, sei betont, daß mit der Fokussierung auf die Schule der psychologische Beitrag zur Optimierung der Erziehungs- und Bildungsprozesse keineswegs erschöpfend zur Darstellung kommt. Weite Bereiche der außerschulischen Sozialisation (in der Familie, im Beruf usw.) wie überhaupt der gesamten menschlichen Lebensspanne (*éducation permanente*) treten bei den folgenden Erörterungen in den Hintergrund, ohne daß deren pädagogisch-psychologische Relevanz in Zweifel gezogen wird. Die Eingrenzung auf den schulischen Raum erklärt sich ausschließlich durch das vorgegebene Thema. Auswahlkriterium für die nachstehenden Topics war einmal ihr Bezug zum Aufgabenkatalog der pädagogischen Psychologie, zum andern der schulische Kontext, in dem diese relevant werden. Schließlich soll – der Definition dieses Beitrags gemäß – nunmehr der Aufgabenaspekt psychologischer *Forschung* in den Vordergrund rücken. Während die ersten beiden Themenkomplexe grundlegende Kenntnisse über Verhaltensprozesse implizieren, betreffen der dritte und vierte Themenbereich wichtige Aufgaben und Tätigkeitsfelder des Lehrers bzw. pädagogisch engagierten Psychologen.

### 1. Entwicklung, Sozialisation und Erziehungsbedingungen

Während der Begriff *Entwicklung* lange Zeit auf endogene Reifungsvorgänge – z. B. Geschlechtsreife oder Schulreife – beschränkt war, werden die damit angesprochenen psychologischen Phänomene heute allgemein nicht mehr als umweltunabhängige, d. h. völlig lernfreie Prozesse interpretiert. So ist der „sachstrukturelle Entwicklungsstand“ (HECKHAUSEN 1968, 193) eines Schülers wohl eher als Wechselwirkungsprodukt von genetischen Potentialen und bisherigen Anregungswirkungen des sozialen Lernmilieus zu begreifen. Ähnlich verhält es sich mit anderen entwicklungspsychologischen Konzepten, z. B. der Intelligenz- oder Denkentwicklung (vgl. NICKEL 1975 u. 1979; TRAUTNER

1978 u. a.). Nach AEBLI (1968, 182) sollte man deshalb keine additive, sondern eine „multiplikative“ Beziehung zwischen Begabungsfaktoren bzw. Reifungsprozessen einerseits und der Milieuwirkung bzw. Lernprozessen andererseits annehmen. Vom Standpunkt des Interaktionstheoretikers wäre auch die noch vor wenigen Jahren heftig diskutierte Frage nach den Anlage- vs. Umweltanteilen der Begabungs- oder Schulleistungen in sich verfehlt, da sie am tatsächlichen Geschehen vorbeizieht. Pädagogisch relevanter erscheinen in diesem Zusammenhang neue Ansätze einer Beeinflußbarkeitsforschung (KLAUER 1975; HELLER 1976).

Ein so erweiterter Entwicklungsbegriff kann nicht ohne Konsequenzen für die theoretische Reflexion und die praktische Analyse der Probleme von Erziehung und Unterricht bleiben. Am augenfälligsten werden entsprechende Veränderungen vielleicht am Begriff der *Sozialisation*. Darunter versteht man – auf eine Kurzformel gebracht – sozial bedingtes Lernen, d. h. den Erwerb sozial relevanter Einstellungen und Verhaltensweisen (Werte, Normen, Interessen, Sprache usw.). Während in der neueren Sozialisationsforschung diese „Sozialwerdung“ (FEND 1970) als lebenslanger Prozeß der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit anderen Personen verstanden wird (BALTES/SCHAIK 1973; REINERT 1979), sind mit dem Begriff der *Erziehung* „jene beabsichtigten sozialen Beeinflussungsprozesse gemeint, die gemäß den Vorstellungen des Erziehenden wünschenswert sind. . . Erziehungsprozesse stellen demnach einen Ausschnitt aus der Gesamtheit der Sozialisationsprozesse dar, was unter anderem dadurch deutlich wird, daß Personen mit bestimmten Erziehungsintentionen auch unbeabsichtigte, ja bisweilen unerwünschte Sozialisations-effekte erzielen“ (SCHNEEWIND 1979, 167). Die Erfassung sämtlicher Einflußgrößen auf Erziehungs- und Sozialisationsprozesse, die dem Verständnis menschlicher Entwicklung dienen, ist somit ein zentrales Forschungsthema der Psychologie. Im Hinblick auf die Verbesserung der Erziehungsbedingungen wird es vor allem darauf ankommen, bislang unkontrollierte Sozialisationswirkungen aufzudecken. Diese Aufgabe schließt sowohl beschreibende als auch erklärende Analysen der sozialen Lernprozesse ein.

*Wichtige Themen im aufgezeigten Problemkontext sind demnach:*

1. die Untersuchung *differentialpsychologischer Bedingungen* menschlicher Verhaltensentwicklung, z. B. kognitive Entwicklung, sozial-emotionale Entwicklung, motorische Entwicklung;
2. die *Analyse des sozialen Umfeldes von Bildung und Erziehung*, z. B. primäre (familiäre) und sekundäre (schulische, berufliche) Sozialisation, die Bedeutung der Peer-group für die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen, Sprache und soziale Schicht;
3. *Einstellungen, Werte, Normen und Interessen*, z. B. die Entwicklung von Einstellungen und Vorurteilen, die moralische Entwicklung, die Ausbildung und Differenzierung von Interessen, aber auch die Beeinflussung von Einstellungen bzw. der Abbau von Vorurteilen;
4. das *Erziehverhalten*, z. B. familiäre Erziehungsstile, die Interaktion von Lehrern und Schülern, Erziehverhalten in Abhängigkeit von der sozialen Schichtzugehörigkeit;

5. *interpersonales Verhalten*, z. B. Gruppenbildung und Rollenstruktur, Gruppenbeziehungen im Kindes- und Jugendalter, das Sozialverhalten in der Schulklasse, soziale Konflikte und Konfliktlösungsstrategien, aggressives Verhalten, deviantes Verhalten, soziale Randgruppen;
6. *Verhaltenssteuerung und Verhaltensmodifikation*, z. B. lerntheoretische Grundlagen und Voraussetzungen der Verhaltensänderung, Förderung der Selbstbestimmung und Selbstregulation, Interaktionstraining zur Sensitivierung des Erlebens und Verhaltens, Erziehertraining usw.

Daß inzwischen hierzu zahlreiche Forschungsbefunde vorliegen, dokumentiert u. a. Band II des Studienprogramms „Psychologie in der Erziehungswissenschaft“ (NICKEL et al. 1980), dem dieser Themenkatalog entnommen wurde. Es gibt nur wenige Bereiche der Psychologie, die in den letzten beiden Dezennien so stark expandierten, wie das inzwischen weite Feld der Sozialisationsforschung.

## 2. Schulische Lernprozesse einschließlich kognitiver und motivationaler Bedingungen

Die lernpsychologische Forschung kann nicht nur auf eine verhältnismäßig lange Tradition zurückblicken, sondern auch zahlreiche experimentelle Untersuchungsbefunde vorweisen. So überrascht es nicht, daß man seitens der Pädagogik lange Zeit gerade hiervon wichtige Aufschlüsse im Hinblick auf die Grundlage schulischer Lehr-Lernprozesse erwartete. Der anfänglichen Euphorie ist inzwischen weithin die Ernüchterung gewichen. Allzuoft bestätigte sich nämlich die externe Gültigkeit experimenteller Forschungsbefunde der Lernpsychologie nicht, was in erster Linie auf die unterschiedliche Bedingungsstruktur solcher – zudem häufig an Tieren durchgeführter – Laborexperimente im Vergleich zur sehr viel komplexeren Lernsituation im Unterricht zurückgeführt werden muß. Die Folge war eine permanente Entwicklung immer neuer Erklärungsmodelle, so daß heute eine kaum noch überschaubare Vielzahl von Lerntheorien existiert (vgl. HILGARD/BOWER 1970). Deren Bedeutung für schulische Lernprozesse ist jedoch zumeist nur mittelbar gegeben. Es ist das Verdienst GAGNÉs (1973), mit seinem hierarchischen Lernstufenmodell eine wichtige Brücke zwischen der klassischen Lernpsychologie einerseits und der pädagogisch orientierten Lehr-Lernforschung andererseits geschlagen zu haben. Im Mittelpunkt pädagogisch-psychologischer Lernforschung steht heute die Analyse der verschiedenen Bedingungen schulischen Lernens einschließlich der oben aufgewiesenen Sozialisationsprozesse.

WEINERT (1967, 29 ff.) unterscheidet in diesem Zusammenhang differentialpsychologische (kognitive und nichtkognitive) Bedingungen, sozialpsychologische Bedingungen (z. B. Erziehungs- und Führungsstile des Lehrers, Gruppendynamik der Schulklasse) und prozessuale Bedingungen (Motivation, Verstärkung usw.) des schulischen Lernens. Die nachstehende Themenliste folgt einem ähnlichen Einteilungsprinzip, wobei hier dem zunehmenden Gewicht der

neueren Sozialisationsforschung durch einen eigenen Abschnitt (siehe oben) Rechnung getragen wurde. Unserem Gliederungsschema (HELLER et al. 1980) liegt ein Determinationsmodell der (schulischen) Lernleistung zugrunde (HELLER 1970, 67 ff. u. 1974, 16 ff.), das inzwischen mehrfach modifiziert worden ist (z. B. KRAPP/MANDL 1976; HELLER et al. 1978 a, 67 ff.). Wichtige *Forschungsbereiche im pädagogischen Kontext der Lernpsychologie* wären demnach die:

1. Analyse erziehungswissenschaftlich relevanter *Lernprozesse*, z. B. klassisches und operantes Konditionieren, Imitations- oder Modell-Lernen, kognitive Lernprozesse i. e. S. (Begriffsbildungsstile, Lernen durch Einsicht, Problemlösungsstrategien). In engem Zusammenhang damit steht die Erforschung des Behaltens und Vergessens bzw. des Gedächtnisses sowie das Phänomen der Übungsübertragung (Transfer), also Themen, deren schulische Relevanz schon frühzeitig erkannt worden ist (EBBINGHAUS 1885, THORNDIKE 1913);
2. Untersuchung des Einflusses *kognitiver Persönlichkeitsmerkmale* des Schülers auf die Lernleistung, z. B. Intelligenz und Begabung, Kreativität, kognitive Stile der Wahrnehmung und des Denkens, Selbstkonzept und Identität;
3. *motivationalen Bedingungen* schulischen Lernens, z. B. aktuelle Lernmotivation und überdauernde Leistungsmotivation, schulische und außerschulische Interessen, Konzentration, Ausdauer und psychische Belastbarkeit, emotionale Prozesse wie Schulunlust und Prüfungsangst (Angst und Leistung) usw.

Die genannten Themen berühren wichtige Grundlagen bzw. Voraussetzungen schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit. Die psychologische Forschung ist hier auf die Beschreibung und bedingungsanalytische Erhellung sowohl des sozialen Lernumfeldes als auch der persönlichkeitspsychologischen (kognitiven und motivationalen) Lernbedingungen gerichtet. Aus heutiger Sicht der Problemlage wird auch hier das Interaktionsmodell zur Erklärung menschlicher Verhaltensleistungen – gegenüber additiven, monokausalen Erklärungsansätzen – bevorzugt. Entsprechende Auswirkungen lassen sich recht gut an der jüngsten Kritik des sog. Underachievement-Konzeptes oder der Legasthenietheorie erkennen. Weitere Beispiele hierfür wären das ATI-Modell (Aptitude-Treatment-Interaction) bzw. das Konzept des Adaptiven Unterrichts, die Mastery-learning-Strategie oder andere Differenzierungsmodelle (siehe unten). Entscheidend ist hierbei, daß zwischen den individuellen Merkmalen qua Lernvoraussetzungen der Schülerpersönlichkeit und den Lernbedingungen der sozialen Umwelt, etwa verschiedenen Unterrichtsmethoden oder Erziehungspraktiken, *differentielle (Wechsel-)Wirkungen* angenommen werden. Die Abkehr von monokausalen Erklärungsansätzen schulischer Lernprozesse erfordert auch methodische Innovationen: Für die Untersuchung der komplexen Sozialisations- und Lernprozesse in der Schule sind multivariate Versuchspläne erforderlich. Will man darüber hinaus dem Entwicklungsaspekt einigermaßen gerecht werden, sind sog. Veränderungsexperimente unerlässlich (vgl. REINERT 1979, 490). Der „partielle Mißerfolg bisheriger Methodik“ (HERRMANN 1979, 223) beruht zu einem erheblichen Teil auf der unzulänglichen Berücksichtigung komplexer Strukturen der Lern- und Erziehungswirklichkeit

sowie der Vernachlässigung des (kumulativen) Prozeßcharakters menschlicher Entwicklungs- und Lernvorgänge. Eine stärkere Beachtung dieser Forderungen würde die Ergebnisse der empirischen pädagogisch-psychologischen Forschung für die Schulpädagogik wesentlich attraktiver machen.

### 3. Optimierung von Unterrichtsprozessen, Lehrkonzeptionen und Erziehungsfunktionen

Nicht wenige Vertreter der pädagogischen Psychologie sehen in der Erforschung schulischer Lehr-/Lernprozesse das Herzstück dieser Disziplin (WEINERT 1967; AUSUBEL 1974; GAGE/BERLINER 1977 u. a.). Zweifellos ist damit ein zentraler Gegenstand der pädagogischen Psychologie getroffen, wengleich außerschulische Sozialisationsprozesse auch in ihrer Bedeutung für schulische Erziehungs- und Bildungswirkungen nicht unterschätzt werden dürfen; darauf wurde bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel hingewiesen.

*Forschungsschwerpunkte* der pädagogischen Psychologie in bezug auf die pädagogischen Funktionen des Unterrichtens und Erziehens sind u. a. folgende Problem-bereiche (NICKEL et al. 1978):

1. *schülerbezogene Voraussetzungen des Unterrichts*, wie z. B. sachstruktureller Entwicklungsstand und Instruktion, kognitive Lernfähigkeiten in Wechselwirkung zur Unterrichtsmethode, Bedeutung relevanter Vorkenntnisse (sensu GAGNÉ), Lernmotivation und ihre Beeinflussungsmöglichkeiten durch den Lehrer, Rahmenbedingungen der schulischen und familiären Lernumwelt für den Schulerfolg (Größe der Lerngruppe, Homogenität vs. Heterogenität u. ä.);
2. *prozessuale Bedingungen schulischer Instruktion*, z. B. Probleme der Lernzieldefinition, schulisch relevante Lern- und Übungsstrategien, Vergleich unterschiedlicher Instruktionsstrategien, Möglichkeiten und Grenzen einzelner Differenzierungsmodelle (Mastery learning bzw. zielerreichendes Lernen sensu CARROLL 1973 und BLOOM 1976 [vgl. auch R. SCHWARZER 1974], Streaming, Setting usw.), lernpsychologische Voraussetzungen zur Optimierung von Lernhilfen und Unterrichtsmitteln (Medien);
3. *Erstellen und Bewerten von Lehrkonzeptionen*, z. B. Lehrstoffanalyse, Curriculumentwicklung, programmierter und computerunterstützter Unterricht sowie spezielle Varianten von Unterrichtskonzepten (Team-teaching, Projektunterricht usw.);
4. *psychologische Probleme einzelner Unterrichtsfächer und Lernbereiche*, z. B. Erstlese- und Erstschreibunterricht, Bedingungen der Rechtschreibung, Mathematikunterricht (besonders in der Grundschule), Sachunterricht, fremdsprachlicher Unterricht, Sportunterricht usw.;
5. *psychologische Probleme der verschiedenen Erziehungsfelder*, z. B. Erziehung zum prosozialen Verhalten, Geschlechtererziehung, Spielerziehung, Freizeitpädagogik, Vorbereitung und Förderung der Berufswahlentscheidung, Bedingungsfaktoren der Erwachsenenbildung (Lernen im Erwachsenenalter) u. ä.

Der *Beitrag der Psychologie zur Unterrichtsforschung* erstreckt sich nach WEINERT (1973) vor allem auf drei Problemaspekte:

1. die *Konkretisierung der Lehr-/Lernziele*, wobei zwischen inhaltlich-thematischer, zeitlicher bzw. entwicklungspsychologischer, differentialpsychologischer und funktionaler (z. B. motivationaler) Konkretisierung unterschieden wird,

2. die *Optimierung von Lehr- bzw. Instruktionsstrategien* unter der doppelten Zielperspektive der Überprüfung konventioneller Unterrichtsmethoden (Effizienzkontrolle) und der Entwicklung neuer Lehrkonzepte,
3. die *Erforschung der Interaktionen zwischen den Lehr-/Lernzielen und den Instruktionsmethoden*, die die Berücksichtigung differentialpsychologischer Lernvoraussetzungen bzw. unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen der Schüler einschließt.

Zur besseren Abgrenzung dieses Aufgabenfeldes gegenüber primär erziehungswissenschaftlichen bzw. schulpädagogischen (didaktischen) Intentionen wird seit den 60er Jahren in der pädagogisch-psychologischen Literatur immer häufiger an die Stelle der Begriffe „Lehren“ oder „Unterricht“ der Instruktionsbegriff gesetzt (so auch von WEINERT et al. 1974). Demnach bestünde der spezifische Forschungsbeitrag der Psychologie unter dem Gesichtspunkt der *Instruktion* in der Optimierung schulischer Lernprozesse, d. h. der Kontrolle bestehender versus der Entwicklung und Bewertung neuer Lehrmethoden und Unterrichtsmedien. In dem Instruktionsmodell von GLASER (1962) sind dabei folgende vier Faktoren zu beachten: die Instruktionsziele, das Eingangsverhalten der Schüler (z. B. relevante Vorkenntnisse), Instruktionsverfahren und Diagnose der Lernleistung (Schulleistungsbeurteilung). Dies erfordert nach WEINERT et al. (1974, 803) eine genaue Beschreibung des Zielverhaltens (Operationalisierung der Lernziele), die Explikation jener Bedingungen, unter denen schulische Lernprozesse stattfinden (Lern- und Instruktionsbedingungen), das Ausmaß der vom Lehrer ausgeübten (äußeren) Bedingungskontrolle des Lernens sowie die zeitliche Begrenzung des (intendierten) Lernvorgangs und die Bewertung der erzielten Lernleistungen. Leitendes Prinzip einer so verstandenen Instruktionsoptimierung ist hierbei die Berücksichtigung lernpsychologischer Gesetzmäßigkeiten (vgl. noch: GLASER/RESNICK 1972).

Analog könnte man den *Beitrag der Erziehungspsychologie* unter dem dreifachen Aspekt einer *Konkretisierung von Erziehungs- bzw. Sozialisationszielen*, der *Optimierung von Erziehungs- und Sozialisationsstrategien* sowie einer umfassenden *Interaktionsanalyse* (insbesondere der komplexen Beziehungen zwischen Erzieher und Educandus) definieren. Dabei wären nicht nur die verschiedenen Sozialisations- und Verhaltensbedingungen zu untersuchen, sondern auch Konzepte der Verhaltenssteuerung und Verhaltensmodifikation zu berücksichtigen (vgl. NICKEL/LANGHORST 1973; NICKEL et al. 1978 u. 1980). Das Hauptforschungsinteresse richtet sich also hier auf die Bedingungsanalyse und die Verbesserung der Erziehungswirklichkeit.

#### 4. Beurteilen und Beraten als Gegenstand der angewandten pädagogischen Psychologie

Die in diesem letzten Abschnitt angesprochenen Themen dürfen nicht isoliert von den oben erörterten Forschungsanliegen betrachtet werden. Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Beratung tragen wesentlich zur Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsbedingungen bei, wenngleich ihre *auxiliäre*

*Funktion* (Beurteilen und Beraten dürfen nie Selbstzweck sein) beachtet werden muß. Im einzelnen erwartet man hiervon Aufschlüsse über optimale Instruktions- und Erziehungsstrategien, valide Effektivitäts- bzw. Realitätskontrollen des pädagogischen Handelns sowie Hilfen bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten bzw. psychosozialen Konflikten und rationalen Konfliktlösungen. Damit wäre in Stichworten das Aufgabenfeld der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und (Schul-)Beratung umschrieben (vgl. HELLER 1974/78; HELLER et al. 1978 a/b; INGENKAMP 1975 u. 1977; SCHWARZER/SCHWARZER 1977; KLAUER 1978 u. a.). Darüber hinaus leistet die Psychologie spezifische Beiträge, etwa im Hinblick auf die Ursachenanalysen von Lernbehinderungen (KORNMANN 1975), die pädagogische Förderung lernschwacher Schüler (DUMKE 1980; SCHWARZER/SCHWARZER 1980; ZIELINSKI 1980) oder die Verhaltensanalyse bei Verhaltensproblemen i. e. S. Psychologische Fachkompetenz ist aber auch im Hinblick auf zahlreiche Interventionsmaßnahmen erforderlich, z. B. in der Schullaufbahn- und Studienberatung (HELLER 1975/76), der schulpsychologischen Einzelfallhilfe (ARNHOLD 1975 u. 1977; HEYSE/ARNHOLD 1978) oder der Beratung von Schule und Lehrern bei Dysfunktionalitäten des Schulsystems (AURIN et al. 1973). Neben umfangreichen bedingungsanalytischen Studien bietet die Psychologie hier wertvolle Forschungsergebnisse zur Methodenentwicklung und Evaluation diagnostischer bzw. pädagogisch-therapeutischer Verfahrensansätze.

Die nachstehende Themenliste vermittelt eine konkretere Vorstellung von der Vielfältigkeit der im angesprochenen Problemkontext relevanten *Aufgaben psychologischer Forschung* (vgl. HELLER et al. 1978 a):

1. *Beobachtung und Beurteilung*, z. B. Grundlagen und Bedingungen der Personwahrnehmung, Entwicklung und Erprobung von Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren, gesprächsdiagnostischer Methoden usw.
2. *Schulleistungsdiagnose und Schulerfolgsprognose*, z. B. dimensions- und bedingungsanalytische Untersuchungen der Schulleistung, testtheoretische Grundlegung der Schülerbeurteilung, Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung relevanter (kognitiver, motivationaler, sozialer) Lernvoraussetzungen und zur Beurteilung von Lernergebnissen, Entscheidungsstrategien und Methodenansätze der Schuleignungsermittlung u. ä.;
3. *Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten* als Gegenstand psychologischer Forschung, z. B. Sprachstörungen, Lese- und Rechtschreibschwächen, Rechenschwächen, Teilleistungsschwächen im motorischen Bereich, affektive Störungen, Konzentrationsbeeinträchtigungen, Minderbegabung und ihre Folgen, Underachievementproblematik, Schulversagen (Sitzenbleiberproblem) und Verhaltensstörungen i. e. S.;
4. *Begabungs- und Bildungsförderung*, z. B. Untersuchungen über Bildungsdefizite (Problem der sog. Begabungs- oder Bildungsreserven) im Kindes- und Jugendalter, Beeinflussbarkeitsforschung (Problem der Stabilität vs. Variabilität menschlicher Eigenschaften und Merkmale), Entwicklung lernpsychologisch orientierter Förderungsprogramme und entsprechende Effektivitätskontrollen;
5. *schulpsychologische Forschungsbeiträge* zur Entwicklung von Beratungstheorien und Handlungsstrategien pädagogisch-psychologischer Intervention, Technologien und Methoden für die Beratungspraxis sowie einschlägigen Evaluationskonzepten.

Durch die Entwicklung, Bereitstellung und Effektivitätskontrolle brauchbarer Interventions- und diagnostischer Verfahren leistet die Psychologie somit einen wichtigen technologischen Beitrag zur Bewältigung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule. Darüber hinaus kommt der bedingungsanalytischen Erhellung zahlreicher Problemsituationen mit Hilfe psychologischer Methoden eine Schlüsselfunktion zu im Hinblick auf eine konfliktfreie Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung, nicht zuletzt unter dem Aspekt der Prophylaxe. Insoweit sind Anliegen der angewandten pädagogischen Psychologie getroffen. Entsprechende theoretische Bemühungen sind im Hinblick auf die Fundierung *pädagogischer* Funktionen der Diagnostik und Beratung gegenwärtig nur in Ansätzen erkennbar und oft wenig befriedigend. Beispielhaft sei hier auf die Theorieentwicklung einer pädagogischen Diagnostik oder die defizitäre Lage schulisch relevanter Beratungstheorien verwiesen.

### III. Forschungsdesiderata

Von der Forderung, psychologische Erkenntnisse und Forschungsbefunde für die pädagogische Praxis nutzbar zu machen, also pädagogische Psychologie (auch) unter der Anwendungsperspektive zu betrachten, bis hin zu wissenschaftstheoretischen und methodologischen Ansprüchen einer mehr oder weniger selbstbewußten Fachdisziplin erstreckt sich ein weites Spektrum konkreter Realisierungsmöglichkeiten. Die Fokussierung auf den Kontext „Schule“ sollte hier nicht darüber hinwegtäuschen, daß das Aufgabenfeld der pädagogischen Psychologie sehr viel weiter gesteckt ist. Neben der „Optimierungsfunktion“ in bezug auf Unterrichts- und Erziehungs- bzw. Sozialisierungsprozesse hat die pädagogische Psychologie noch andere Aufgaben im Bereich des pädagogischen Handlungsspielraumes zu erfüllen. Im Hinblick auf künftige Forschungsvorhaben verdienen drei Forderungen hervorgehoben zu werden:

1. eine thematische Erweiterung des bisherigen Gegenstandes,
2. die Notwendigkeit methodischer Innovationen,
3. die Etablierung einer pädagogisch-psychologischen Technologie. Dazu können abschließend nur einige knappe Erläuterungen gegeben werden.

*Ad 1:* Eine *Erweiterung des Gegenstandsbereiches* der pädagogischen Psychologie ist vor allem unter dem Anliegen der präventiven Intervention notwendig. „Die Einbeziehung präventiver Aufgaben setzt auch auf den Ebenen von Forschung und Theorienbildung ein Ausgreifen auf ‚systemspezifische‘ Bedingungen und Konsequenzen von Erziehungs- und Entwicklungsprozessen, beispielsweise auf ökologische und sozio-ökonomische Kontextbedingungen, voraus. Verkürzungen der bedingungsanalytischen Perspektive führen notwendigerweise zu Beschränkungen der praktischen Interventionsmöglichkeiten“ (BRANDTSTÄDTER et al. 1979, 10). Der Prognose kommt somit – längerfristig gesehen – größere Bedeutung zu als der Diagnose bestehender Schwierig-

keiten und Probleme, wobei aber in keinem Fall auf gründliche Situationsanalysen verzichtet werden kann. Stärker als bisher wäre zu berücksichtigen, daß Entwicklung und Sozialisation lebenslange Prozesse menschlicher Existenz bedeuten.

*Ad 2: Die Notwendigkeit methodischer Innovationen* ergibt sich einmal aus der Unzulänglichkeit vorhandener Untersuchungsmethoden, zum andern aus dem – häufig unterschätzten – Komplexitätsgrad der Erziehungswirklichkeit. Nach RÜPPELL/RUDINGER (1979) sind methodische Verbesserungen versus die Entwicklung neuer Untersuchungsstrategien bzw. Verfahrensansätze vor allem im Bereich der Lehr-/Lernzielbestimmung, für die Identifizierung lernprozeßrelevanter Bedingungen (via Varianzaufteilungsmethoden, Regressionsmethoden, Pfadanalysen usw.) sowie zur Planung und Evaluation optimaler Treatments bzw. Lernprozesse erforderlich.

*Ad 3: Die Konstituierung einer psychologischen Technologie* ist erst in jüngster Zeit wieder in den Vordergrund verstärkten Interesses gerückt. Dies dürfte weniger vorweisbaren praktischen Ergebnissen – die ansatzweise existieren – als vielmehr einem allgemeinen Unbehagen über das „Theorie-Praxis-Gefälle“ zuzuschreiben sein. In der Bereitstellung von handlungsrelevantem psychologischen Hintergrundwissen sowie der Entwicklung standardisierter Techniken für die pädagogische Praxis sieht HERRMANN (1979, 234) die Hauptfunktionen einer psychologischen Technologie:

„Immer wo der erzieherisch Handelnde in technologisch ‚fundierter‘ Weise standardisierte Situationen herstellt, bewältigt er die Komplexität in zugleich vernünftiger und aktiv handelnder Weise. Mit der Entwicklung von Techniken geht die Pädagogische Psychologie das Komplexitätsproblem nicht dadurch an, daß sie Komplexität feststellt und ihr allenfalls nur durch den Komplexitätszuwachs der Theoriebildung gerecht zu werden versucht, sondern daß sie Komplexität durch die Herstellung vereinfachter, rational durchschaubarer Situationen, wie sie in der Anwendung von Standardtechniken liegt, reduziert.“

Dieses Ziel liegt noch weithin über den aktuellen Möglichkeiten, seine Realisierung verdient jedoch unsere Aufmerksamkeit.

## Literatur

- Aebli, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, in: Roth, H. (Hrsg.): *Begabung und Lernen*, Stuttgart 1968, 151–191
- Arashold, W. (Hrsg.): *Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung*, 2 Bde., Braunschweig 1975 (Bd. 1) und 1977 (Bd. 2)
- Aurin, K./Gaude, P./Zimmermann, K. (Hrsg.): *Bildungsberatung*, Frankfurt/M. 1973
- Ausubel, D. P.: *Psychologie des Unterrichts*, 2 Bde., Weinheim 1974
- Bates, P./Schaie, W.: *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*, New York 1973
- Bloom, B. S.: *Human characteristics and school learning*, New York 1976
- Brandstädter, J.: *Zur Bedeutung der Pädagogischen Psychologie für die Planung und*

- Kritik der Erziehungspraxis, in: Brandtstädter, J. et al. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Stuttgart 1979, 79–102
- Brandtstädter, J./Fischer, M./Kluwe, R./Lohmann, J./Schneewind, K. A./Wiedl, K. H.: Entwurf eines heuristisch-taxonomischen Schemas zur Strukturierung von Zielbereichen pädagogisch-psychologischer Forschung und Lehre, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 6 (1974), 1–18
- Brandtstädter, J./Fischer, M./Lohmann, J./Reinert, G./Schneewind, K. A./Wiedl, K. H.: Zur Entwicklung eines Curriculums für das Hauptfachstudium der Psychologie mit der Spezialisierungsrichtung „Pädagogische Psychologie“, in: Psychologische Rundschau 27 (1976), 95–117
- Brandtstädter, J./Reinert, G./Schneewind, K. A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven, Stuttgart 1979
- Brezinka, W.: Neue Lehr- und Handbücher zur Pädagogischen Psychologie, in: Zeitschrift für Pädagogik 10 (1964), 581–613
- Carroll, J. B.: Ein Modell schulischen Lernens, in: Edelstein, W./Hopf, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses, Stuttgart 1973, 234–250
- Dumke, D.: Förderung lernschwacher Schüler, München 1980
- Ebbinghaus, H.: Über das Gedächtnis, Leipzig 1885
- Ewert, O.: Zum Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie im Wandel ihrer Geschichte, in: Brandtstädter, J. et al. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Stuttgart 1979, 15–28
- Fend, H.: Sozialisation und Erziehung, 2. Aufl. Weinheim 1970
- Gage, N. L./Berliner D. C.: Pädagogische Psychologie, München 1977
- Gagné, R. M.: Die Bedingungen menschlichen Lernens, 3. Aufl. Hannover 1973
- Glaser, R. (Hrsg.): Psychology and instructional technology. Training research and education, Pittsburgh 1962
- Glaser, R./Resnick, L. B.: Instructional Psychology, in: Annual Review of Psychology 23 (1972), 207–276
- Groeben, N.: Normkritik und Normbegründung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie, in: Brandtstädter, J. et al. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Stuttgart 1979, 51–77
- Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1968, 193–228
- Heitger, M.: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft (Neue Folge der Ergänzungshäfte zur Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 5), Bochum 1966
- Heller, K.: Aktivierung der Bildungsreserven, Bern/Stuttgart 1970
- Heller, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule, Heidelberg 1974, 3. Aufl. 1978
- Heller, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, 3 Bde. Stuttgart 1975/76
- Heller, K.: Intelligenz und Begabung, München 1976
- Heller, K./Rosemann, B.: Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Einführung in die Wissenschaftsmethodik und Forschungsstatistik, Stuttgart 1974
- Heller, K./Nickel, H. (Hrsg.): Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Ein Studienprogramm, 4 Bde., Stuttgart 1976/78
- Heller, K./Nickel, H./Rosemann, B.: Beurteilen und Beraten (Studienprogramm „Psychologie in der Erziehungswissenschaft“, Bd. 4), 2. Aufl. Stuttgart 1978 (a)
- Heller, K./Rosemann, B./Steffens, K.: Prognose des Schulerfolgs. Eine Längsschnittstudie zur Schullaufbahnberatung, Weinheim 1978 (b)
- Heller, K./Nickel, H./Neubauer, W.: Verhalten und Lernen (Studienprogramm „Psychologie in der Erziehungswissenschaft“, Bd. 1), 3. Aufl. Stuttgart 1980
- Heyse, H./Arnhold, W. (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Bd. 3, Braunschweig 1978
- Hilgard, E. R./Bower, G. H.: Theorien des Lernens, 2 Bde., Stuttgart 1970

- Herrmann, T.*: Psychologie als Wissenschaft und als Technologie, in: Brandtstädter, J. et al. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Stuttgart 1979, 209–236
- Ingenkamp, K.*: Pädagogische Diagnostik, Weinheim 1975
- Ingenkamp, K.* (Hrsg.): Schüler- und Lehrerbeurteilung, Weinheim 1977
- Klauer, K. J.*: Auswege aus der Jensen-Debatte, in: Psychologie heute 2 (1975), 27–34
- Klauer, K. J.* (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, 4 Bde., Düsseldorf 1978
- Kornmann, R.*: (Hrsg.): Diagnostik bei Lernbehinderten, Neuburgweier 1975
- Krapp, A./Mandl, H.*: Bedingungsfaktoren der Schulleistung, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 23 (1976), 91–109
- Nickel, H.*: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, 2 Bde., 3. Aufl., Bern 1975, 1979
- Nickel, H./Langhorst, E.* (Hrsg.): Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Bern/Stuttgart 1973
- Nickel, H./Heller, K./Dumke, D.*: Unterrichten und Erziehen (Studienprogramm „Psychologie in der Erziehungswissenschaft“, Bd. 3), 2. Aufl. Stuttgart 1978
- Nickel, H./Heller, K./Neubauer, W.*: Verhalten im sozialen Kontext (Studienprogramm „Psychologie in der Erziehungswissenschaft“, Bd. 2), 3. Aufl. Stuttgart 1980
- Nolting, H.-P.*: Zur Didaktik des Psychologie-Kurzstudiums in der Lehrerausbildung: Integrierende Erklärungsmodelle als zentrale Lerninhalte, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 27 (1980), 219–229
- Reinert, G.*: Pädagogische Psychologie im Kontext der menschlichen Lebensspanne, in: Brandtstädter, J. et al. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Stuttgart 1979, 467–496
- Rüppell, H./Rudinger, G.*: Entwurf einer Systematik pädagogisch-psychologischer Forschungsansätze, in: Brandtstädter, J. et al. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Stuttgart 1979, 239–265
- Schneewind, K. A.*: Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in der Perspektive der sozialen Lerntheorie, in: Brandtstädter, J. et al. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Stuttgart 1979, 153–180
- Schwarzer, C./Schwarzer, R.* (Hrsg.): Diagnostik im Schulwesen, Braunschweig 1977
- Schwarzer, C./Schwarzer, R.*: Gestörte Lernprozesse, München 1980
- Schwarzer, R.* (Hrsg.): Lernerfolg und Schülergruppierung, Düsseldorf 1974
- Thorndike, E. L.*: The psychology of learning: Educational psychology, New York 1913
- Trautner, H. M.*: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Göttingen 1978
- Weinert, F.* (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Köln 1967
- Weinert, F.*: Der Beitrag der Psychologie zu einer Theorie des Lehrens, in: Nickel, H./Langhorst, E. (Hrsg.): Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Bern/Stuttgart 1973, 30–43 u. 381–383
- Weinert, F. E.*: Einführung in das Problemgebiet der Pädagogischen Psychologie, in: Weinert, F. E. et al. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Bd. 1, Frankfurt/M. 1974, 29–63
- Weinert, F. E./Graumann, C. F./Heckhausen, H./Hofer, M.* (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Funkkolleg, 2 Bde., Frankfurt/M. 1974
- Zielinski, W.*: Lernschwierigkeiten, Stuttgart 1980