

Rollett, Brigitte

Lerntherapie im sozialen und emotionalen Bereich

Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 3, S. 252-259



Quellenangabe/ Reference:

Rollett, Brigitte: Lerntherapie im sozialen und emotionalen Bereich - In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 3, S. 252-259 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-294937 - DOI: 10.25656/01:29493

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-294937>

<https://doi.org/10.25656/01:29493>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Lerntherapie im sozialen und emotionalen Bereich

Das Konzept der Lerntherapie als eines integrierten, sowohl pädagogische als auch psychotherapeutische Anteile enthaltenden Ansatzes wird auf sozial-emotionale Lernstörungen angewandt und die dabei auftretenden, speziellen Problemstellungen diskutiert: Einerseits stellen die diesbezüglichen Lernziele einen integralen Bestandteil schulischer Lernzielkataloge dar; andererseits gehören Interventionen in diesem Bereich zu den genuin therapeutischen Anliegen. Als Beispiel wird die Entwicklung einer Skala zur Erfassung aufgabenfremder Kognitionen bei Prüfungen und die auf dem Konzept aufbauende Therapie besonders belasteter Schüler beschrieben.

Learning-therapy for social and emotional learning problems

Learning-therapy as a new approach, integrating educational as well as therapeutic forms of intervention, is applied to social and emotional learning-problems and the difficulties resulting therefrom are discussed. To illustrate the approach, the development of a scale for the measurement of task-irrelevant cognitions and therapeutic intervention on a sample of highly disturbed children is described.

Das Interesse an erzieherischen und therapeutischen Interventionen im sozialen und emotionalen Bereich hat in der jüngeren Vergangenheit stark zugenommen (vgl. *Olechowski* 1981, S. 34).

Im Vorschulbereich waren es vor allem die groß angelegten Förderungsprogramme, die den ersten Anstoß gaben, sich mit den nichtkognitiven Lerninhalten zu beschäftigen. Zwar wurden z.B. im Rahmen des Head-Start-Projektes zunächst eher die kognitiven Lehrziele angesteuert. Auch die Frühlesebewegung klammerte den sozialen und emotionalen Bereich aus. Die Erkenntnis, daß Schwierigkeiten in diesem Bereich Lernerfahrungen behindern können, führte jedoch dazu, sich diesen vernachlässigten Zielstellungen zuzuwenden.

Von seiten der emanzipatorischen Erziehung ging man den umgekehrten Weg: Indem man den hohen Stellenwert des Sozialverhaltens erkannte, wurden Lernziele wie Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit, Sensibilität in sozialen Situationen, Kooperationsbereitschaft und Verantwortungsfähigkeit in den Vordergrund gerückt.

Ein Impuls zur Integration sozial-emotionaler Lernziele ging von der Auseinandersetzung mit der antiautoritären Bewegung aus. Ein weiterer geht auf die Gesamtschulbewegung zurück, die neben neuen Formen des Lernens auch neue Weisen des Umgangs miteinander verwirklichen wollte. Trotz der Schwierigkeiten organisatorischer und curricularer Art (die Verquickung des Gesamtschulgedankens mit dem Großschulsystem einerseits, die Notwendigkeit, unterschiedliche Differenzierungsgruppen innerhalb derselben Zeitspanne zu vergleichbaren Abschlüssen zu führen, auf der anderen Seite) sind an einigen Stellen interessante Ansätze in dieser Richtung zu verzeichnen. *Froese* gelang es, Formen der Freinet-Pädagogik in den Normalunterricht zu integrieren, und erzielte damit neben besseren Lernergebnis-

sen auch eine Verbesserung der Kooperationsbereitschaft (vgl. *Boehncke* und *Henning* 1980).

Einen weiteren entscheidenden Anstoß lieferte die Rezeption der Untersuchungen zum prosozialem Verhalten aus dem angelsächsischen Sprachraum (vgl. *Mussen* und *Eisenberg-Berg* 1977; *Lück* 1977).

Ein letzter Impuls zur Auseinandersetzung mit dem sozial-emotionalen Bereich kommt aus der Kinderpsychotherapie, nicht zuletzt durch die Entwicklung des neuen Berufsbildes des Beratungslehrers.

Zum Konzept der Lerntherapie

Im Rahmen der Therapie von Lernstörungen kann man in der Regel zwei Ansätze unterscheiden: Der pädagogische Zugriff geht direkt von den Lernstörungen aus und versucht, sie durch remediale Programme aufzufangen. Nicht berücksichtigt werden in der Regel die Verhaltensprobleme, die die Lernstörungen begleiten. Sehr häufig fehlen dem Lehrer, der den Förder- bzw. Nachhilfeunterricht erteilt, auch die Kompetenzen zur sachgerechten Intervention bei Konflikten, wenn zu ihrer Lösung kinder-, jugend- und familientherapeutische Spezialkenntnisse erforderlich sind.

Der psychotherapeutische Ansatz dagegen geht den umgekehrten Weg: Lernstörungen werden als Symptom für emotionelle, interaktive und andere Konflikte des Kindes aufgefaßt. Die Lernstörungen selbst werden nicht direkt behandelt, sondern man geht davon aus, daß die Beseitigung der Konflikte bzw. die Lösung der Verhaltensprobleme im therapeutischen Prozeß auch die Lernstörungen zum Verschwinden bringt. Sind größere Wissenslücken vorhanden, so erlebt man mit dieser Interventionsform Enttäuschungen. Es ist wenig sinnvoll, in einer Spieltherapie oder im Rahmen einer systematischen Desensibilisierung Angst abzubauen, wenn mangelnde Kenntnisse immer wieder Anlaß zu realer Besorgnis geben.

Aus dem Gesagten wird deutlich, daß eine optimale Intervention nur bei einer Integration beider Ansätze möglich ist. Aus diesem Grund entwickelten wir das Konzept der Lerntherapie als integrierte Interventionsform. Sie eignet sich sowohl für die Einzeltherapie wie für die Intervention bei ganzen Schulklassen (vgl. *Rollett* und *Bartram* 1975).

Ausgangspunkt ist eine Lerndiagnose, d.h. eine exakte, kriterienorientierte Erfassung des Lernzustandes einzelner Schüler bzw. Schülergruppen. Ziel der Lerntherapie ist die Entwicklung differenzierter, auf den spezifischen Fall zugeschnittener Behandlungspläne zur Veränderung im Sinn bestimmter, durch den Betroffenen selbst bzw. seine soziale Umwelt definierte Anforderungen. Entsprechend gliedert sich das therapeutische Vorgehen: 1. Feststellen der Lerndefizite durch Vergleich der Anforderungsmatrix mit der Verhaltensmatrix des Probanden. 2. Feststellen von Rahmenbedingungen, die den Erarbeitungsprozeß behindern (neurotische Komplikationen, Interaktionskonflikte u.ä.). 3. Entwicklung eines integrierten Therapieplanes für beide Bereiche.

Lernauffälle im affektiven und sozialen Bereich bieten besonders interessante Probleme, da sie einerseits als Teil der Schulcurricula in die Kompetenz der Schule fallen, andererseits aber zu den Kernanliegen psychotherapeutischer Intervention gehören. Dies wird deutlich, wenn man Zielvorstellungen aus dem sozialen und affektiven Bereich betrachtet: *Dollase* (1979) wies darauf hin, daß vor allem folgende Bereiche der sozial-emotionalen Erziehung untersucht wurden: Emanzipation, Artikulationsfähigkeit, Initiative, Kommunikation, Konfliktlösungsverhalten, Kooperation, Kritikfähigkeit, soziale Sensibilität und Verantwortungsbewußtsein. Hier handelt es sich um höchst komplexe Bereiche, die, wenn man sie neu aufbaut, langfristige und differenzierte Lernprozesse voraussetzen. So konnte *Bilsky* (1981) in einer faktorenanalytischen Untersuchung der Ergebnisse von 182 Items aus fünf Questionnaires zum prosozialem Verhalten fünf Faktoren isolieren: Toleranz, Interventionskompetenz in Gruppensituationen, diagnostische Kompetenz, Mitleid und soziale Verantwortung.

Entsprechend komplex sind die Zusammenhänge zwischen Trainingsverfahren und -ergebnissen. In der Schule werden zur Realisierung sozial-emotionaler Lernziele meist folgende Verfahren verwandt: Diskussion mit einzelnen oder in Gruppen bzw. mit der ganzen Schulklasse, wobei der Anlaß entweder ein reales Erlebnis, eine Präsentation der Problematik durch den Lehrer, ein entsprechender Lehrtext oder Lehrfilm sein kann sowie Rollenspiele zu einschlägigen Themen. Die Resultate können nicht immer überzeugen, wenn das Ziel nicht nur abfragbares Wissen zu dem Sachverhalt, sondern Veränderungen im Einstellungs- und Erlebnisbereich und in der Handlungsbereitschaft ist.

Eine weitere Schwierigkeit stellt die Tatsache dar, daß die Verfahren nicht unterschiedslos zur Erreichung desselben Lernziels eingesetzt werden können. *Halisch* und *Platzköster* (1980) untersuchten 48 Achtjährige mit geringer Rollenübernahmefähigkeit hinsichtlich ihres spendenden und helfenden Verhaltens. Zur Verbesserung der Bereitschaft zum Spenden und zur Hilfe wurde einerseits ein Rollenübernahmetrainingsprogramm, andererseits Rollenspiel angewandt. Das Rollenübernahmetrainingsprogramm förderte sowohl die Fähigkeit zur Rollenübernahme als auch die Bereitschaft zu spenden, senkte aber die Hilfsbereitschaft, wenn die Schüler der Meinung waren, daß das Opfer seine Notlage selbst durch mangelnde Anstrengung herbeigeführt habe. Das Rollenspiel erhöhte nur die Bereitschaft zur Hilfe.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist zu beachten: Es besteht ein bedeutender Unterschied in den einzusetzenden Maßnahmen je nachdem, ob das gewünschte Verhalten bereits im Repertoire des Schülers vorhanden ist oder nicht. Sind die gewünschten Kompetenzen ausgeformt, so müssen im Rahmen des Trainings- bzw. therapeutischen Programms nur die Anlässe für seine Realisierung gelernt werden. Sind die Teilkompetenzen vorhanden, dann hat das Programm die Aufgabe, sie für einen konkreten Anlaß zusätzlich zu aktivieren. Sind jedoch die Kompetenzen nicht vorhanden, so sind sehr zeitaufwendige Verfahren zu ihrem Aufbau einzusetzen. In einer laufenden Untersuchung von *Lehner* über Vorurteile bei sieben- und achtjährigen Kindern und ihre Beeinflussung durch Gruppendiskussionsverfahren

stellte es sich heraus, daß der unterschiedliche Status der Kinder im Hinblick auf die relevanten Voraussetzungen den Lernerfolg entscheidend beeinflusste.

Erhebliche Schwierigkeiten bietet die Realisierung von Kategorien der Lernzieltaxonomie von *Krathwohl, Bloom und Masia* (1964, S. 30) im Unterricht. Die von *Metfessel et al.* (1969) entwickelten Bereiche (Aufnehmen, Reagieren, Bewerten, Einordnen, Charakterisierung durch Werte oder Wertkomplexe) stellen so komplexe Leistungen dar, daß sie nur in einem die gesamte Schulzeit umfassenden, konsistenten Erziehungsprogramm verwirklicht werden können. Die Entwicklungsdimension spielt dabei eine nicht unerhebliche Rolle. Die geforderte differenzierte Auseinandersetzung mit Werten wird erst in den höheren Klassen geleistet werden können.

Eine weitere Gruppe von sozial-emotionalen Lernzielen ergeben sich aus Konfliktsituationen des schulischen Alltags. Im einzelnen handelt es sich um folgende drei Bereiche:

1. Schul- und Prüfungsangst
2. Leistungsverweigerung, Lernabwehr
3. Disziplinstörungen

Hier sollen bereits aufgetretene Störungen durch entsprechende Interventionsprogramme beseitigt werden. Eine zahlenmäßig weniger bedeutsame, aber dafür um so auffälligere Gruppe stellen die Verwahrlosungserscheinungen dar. Gemeinsam ist dieser Gruppe von Interventionszielen, daß tiefgreifende Persönlichkeitsveränderungen erfolgen müssen, um sie zu realisieren.

Imagery als Voraussetzung sozial-emotionaler Lernprozesse

Eine wichtige Voraussetzung affektiver und sozialer Lernvorgänge wurde in der Literatur bisher zu wenig berücksichtigt: Es handelt sich um die Visualisierungskompetenz. Das vorbereitende, imagitative Durchspielen möglicher Handlungsalternativen in sozialen Situationen erfordert möglichst anschauliche, lebendige Vorstellungsbilder, die sich beliebig verändern lassen. Laufende Untersuchungen von *Jirasko* bei Studenten der Universität Wien mit Hilfe einer Erweiterung des *Betts-Tests* haben Ergebnisse aus der mittlerweile sehr umfangreichen Literatur über Imagery bestätigt, daß individuell sehr große Unterschiede in der Klarheit von Vorstellungen bestehen; etwa $\frac{1}{4}$ der Untersuchungspersonen hatten keine oder nur schemenhafte Vorstellungen. Dieselben Erfahrungen machten wir in der Lerntherapie bei Einzelfällen. Es gibt Schüler, in deren Gedankenwelt es gleichsam „dunkel“ ist; gedankliche Operationen erfolgen verbal oder abstrakt. Auffällig werden diese Schüler, z. B. im Deutschunterricht, wo sie sich trotz guter Intelligenz längere Geschichten oder Berichte zur anschließenden Diskussion nicht merken können. Sie sind nämlich darauf angewiesen, sich anstelle einer anschaulichen Bilderfolge Wortketten einzuprägen, die das Gehörte repräsentieren, was naturgemäß wesentlich schwieriger ist. Eine Einfühlung in die Situationen und eine darauf aufbauende Bewertung gelingt in der Regel nur unvollkommen.

In das lerntherapeutische Programm ist daher die Entwicklung der Visualisierungskompetenz mit aufzunehmen. Einen methodischen Zugang bietet die sehr gut kontrollierte Studie von *Wächter* (1979), der zeigen konnte, daß durch zwei Techniken eine signifikante Verbesserung der Vorstellungsklarheit erzielt werden kann: 1. Entspannungstraining; 2. Vorgabe von Bildkarten, anschließend der Versuch, sie vorzustellen, und die Anweisung, die Umrisse und die Einzelheiten in Gedanken zu umfahren.

Eine weitere Möglichkeit besteht in der gezielten Aufmerksamkeitslenkung auf visuelle Vorstellungen. Auch in extremen Fällen der Bevorzugung verbaler Repräsentationen können einzelne, selten auftretende Bilder festgestellt werden. Diese sind in der therapeutischen Situation aufzugreifen. So konnte sich eine 11jährige Schülerin, wenn auch mit großer Mühe, das Bild eines von ihr sehr geliebten Pferdes vorstellen. Von dort ausgehend, wurde sie gebeten, das Pferd im Gedanken zu detaillieren, Einzelheiten zu beschreiben und diese zu sehen zu versuchen. Im nächsten Schritt sollte sie sich ein Pferd in einer anderen Farbe vorstellen, dann zwei Pferde nebeneinander usw.

Komponenten sozial-emotionaler Lernprozesse

Der entscheidende Unterschied zwischen kognitiven und affektiven Lernprozessen ist in der Tatsache zu sehen, daß bei kognitiven Lernvorgängen die Auseinandersetzung mit der Sachinformation im Zentrum steht. Bei der Realisierung affektiver Lernziele dagegen bleibt die bloße Information ohne aktuelle emotionelle Beteiligung wirkungslos. Wie z. B. *Mussen* und *Eisenberg-Berg* (1977) gezeigt haben, bringen Ermahnungen bzw. „Predigten“ keinerlei Veränderungen prosozialer Einstellungen bzw. Verhaltensweisen.

Persönlichkeitsverändernde Einflußnahmen, wie sie soziale und affektive Lernvorgänge darstellen, sind nur möglich, wenn von einem emotionell bedeutungsvollen Erlebnis ausgegangen wird. *Aichhorn* prägte in diesem Zusammenhang den Satz: „Erzogen wird aber nicht durch Worte, Reden, Ermahnen, Tadel oder Strafen, sondern durch Erlebnisse“ (1951, S. 141).

Eine erfolgreiche Intervention muß daher folgende Komponenten beinhalten:

1. Die Milieukomponente

Die Umwelt, in der die Intervention stattfindet, möglichst aber auch die häusliche bzw. schulische Umwelt sollte im Sinn der therapeutischen Lernziele verändert werden.

2. Die Therapeut-Klienten-Beziehung

Zwischen Therapeut und Klient muß eine vertrauensvolle Beziehung bestehen (vgl. *Tausch* und *Tausch* 1977).

3. Ausgehen von aktuellen Erlebnissen

Hier sind zwei Vorgangsweisen möglich: Entweder greift man günstige Gefühlszustände des Klienten auf, oder man schafft Situationen, die diese erzeugen: Lern-

vorgänge im sozialen und emotionalen Bereich lassen sich nur bis zu einem gewissen Grad vorherplanen. Der Lerntherapeut geht zwar von einem diagnostisch abgesicherten, präzisen Konzept aus, der Klient oder die Klientengruppe liefert jedoch sozusagen das „Stichwort“, d. h. den aktuellen Anlaß, der therapeutisch verwendet wird. Konfliktsituationen z. B., die im Schulalltag üblicherweise als Störung aufgefaßt werden, stellen bei einem derartigen Programm im Gegenteil den willkommenen Anlaß zur Weiterarbeit am Lernziel „Konfliktfähigkeit“ dar.

In diesem Zusammenhang ist die bereits bei *Aichhorn* beschriebene Methode des Affektkontrastes zu nennen. Dabei wird eine vorhandene Stimmung in der Interaktion mit dem Therapeuten weiterentwickelt, um im entscheidenden Moment eine überraschende Wendung herbeizuführen. Dazu ein Beispiel: Eine Schülerin fühlte sich – fälschlich – von der Klasse abgelehnt. Die Lehrerin ließ darauf die Schülerin ihre Gefühle des Zurückgesetzt- und Abgelehntseins deutlich vor der Klasse aussprechen und bat anschließend jeden einzelnen Schüler der Klasse, der Betroffenen etwas Positives zu sagen, von dem er selber fest überzeugt sei.

4. Das Prinzip der zunehmenden Eigeninitiative

Dauerhafte Erfolge sind nur zu erzielen, wenn der Klient nicht „Objekt“ der therapeutischen Bemühungen ist, sondern im zunehmenden Maße selbständig die Initiative ergreift und seine eigenen Lernerfahrungen aktiv zu steuern beginnt.

5. Berücksichtigung spezieller Charakteristika bzw. Anforderungsstrukturen des jeweiligen Inhaltsbereiches (z. B. Kommunikationsstrategien, Erscheinungsformen der Prüfungsangst, Formen der Anstrengungsvermeidung etc.).

Ein Anwendungsbeispiel: Der Aufbau von Erfolgszuversicht während einer Prüfungssituation

Die Untersuchung, über die hier kurz berichtet werden soll, hatte das Ziel, die Begleitumstände erhöhter Prüfungsangst bei Schülern des 4. Schuljahres zu untersuchen und ein Interventionsprogramm zu erarbeiten. Sie wurde an der Abteilung für Entwicklungspsychologie der Universität Wien von *Berger* durchgeführt (vgl. *Berger* 1982).

1971 legte *Wine* die sogenannte Aufmerksamkeitshypothese der Prüfungsangst vor: Er ging davon aus, daß Prüfungsängstliche die ihnen zur Verfügung stehende Prüfungszeit nicht zur Lösung der Aufgaben nutzen, sondern verstärkt zu negativen, den Selbstwert herabsetzenden Kognitionen. Nach *Liebert* und *Morris* (1967, 1970) lassen sich zwei Komponenten der Prüfungsangst unterscheiden: Selbstzweifel (worry) und Aufgeregtheit (emotionality) (vgl. auch *Hodapp* et al. 1982). *Heckhausen* (1976, 1980) hat dazu Untersuchungen bei Studenten durchgeführt, die diese Ergebnisse bestätigen und differenzieren, indem der Bezug zu einem komplexen Modell der Motivation hergestellt wird.

In einem Vorversuch wurden Schüler der vierten Grundschulklasse gebeten, die Gedanken, die ihnen während einer Prüfung kamen, zu notieren. Aus diesem Pool von Aussagen entwickelten wir einen Fragebogentest zur Erfassung aufgabenfrem-

der Kognitionen. Analog den Ergebnissen von *Liebert* und *Morris* wurden im Rahmen einer Clusteranalyse der Items zwei Subskalen identifiziert, die der Aufgeregtheit (emotionality) bzw. dem Selbstzweifel (worry) entsprechen. Eine dritte Subskala umfaßte positive aufgabenfremde Kognitionen, die im Sinn von Erfolgszuversicht zu interpretieren sind.

Für die Entwicklung des Interventionsprogrammes wurden 46 Kinder mit hohen Werten für negative, aufgabenfremde Kognitionen (Aufgeregtheit und Selbstzweifel) und manifester bzw. Prüfungsangst (gemessen mit dem AFS von *Wieczkowski* et al.) ausgewählt und je 4 Versuchs- und Kontrollgruppen gebildet. Als Lernziel wurde der Aufbau einer neuen Einstellung zu Prüfungssituationen festgelegt, repräsentiert durch den formelhaften Vorsatz: „Es geht gut voran, weil ich die Aufgabe kann.“ Die emotionell bedeutende Situation wurde geschaffen, indem als Rahmen der therapeutischen Intervention ein kombiniertes Autogenes- und Gruppentraining gewählt wurde. Vorgespräche mit den Eltern sicherten deren positive Einstellung. Insgesamt wurden neun Gruppensitzungen durchgeführt. Durch das aktive Üben zu Hause und die Anwendung der Formel in der Schule konnten die Schüler das selbständige Bewältigen trainieren.

Nach einem halben Jahr zeigten die Schüler der Versuchsgruppen im Vergleich zu jenen der Kontrollgruppen eine sehr signifikante Abnahme der manifesten und Prüfungsangst sowie der aufgabenfremden Kognitionen (gemessen nach einer Mathematikschularbeit).

Literatur

- Aichhorn, A.*: Verwahrloste Jugend. Huber, Bern ³1951.
- Berger, U.*: Aufgabenfremde Kognitionen bei Schülern der 4. Schulstufe. Dissertation, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien, 1982.
- Bierhoff, H.-W.*: Hilfreiches Verhalten. Soziale Einflüsse und pädagogische Implikationen. Steinkopf, Darmstadt 1980.
- Bilsky, W.*: Prosozialität – Explorative Untersuchung zur dimensionsanalytischen Deskription des Forschungsbereiches Hilfsbereitschaft/Hilfeleistung. Psychol. Pra. (1981).
- Boehncke, H., Ch. Henning* (Hrsg.): Célestin Freinet, Pädagogische Texte, mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. Reinbek bei Hamburg 1980.
- Dollase, R.*: Sozial-emotionale Erziehung in Kindergarten und Vorklasse. Schroedel, Hannover – Dortmund – Darmstadt – Berlin 1979.
- Halisch, F., A. Platzköster*: Änderung des Hilfehandelns Achtjähriger: Effekte eines Interventionsprogramms zur Erhöhung der Rollenübernahmefähigkeit. In: *Heckhausen, H.*, et al. (Hrsg.): Z. Entwicklungspsychol. Pädagog. Psychol. 12 (1980), 323–328.
- Heckhausen, H.*: Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Regensburg, 1976, Band 1. Hogrefe, Göttingen 1977, S. 422.
- Heckhausen, H.*: Motivation und Handeln, Springer, Berlin 1980, S. 245.
- Hodapp, V., L. Laux, Ch.-D. Spielberger*: Theorie und Messung der emotionalen und kognitiven Komponente der Prüfungsangst. Manuskript, Universität Main, University of South Florida, 1982.
- Jirasko, M.*: Imagery. Arbeitsbericht, Abt. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Universität Wien, 1981.
- Krathwohl, D. R., B. S. Bloom, B. B. Masia*: Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain. David McKay, New York 1964, p. 46–47.
- Lehner, M.-L.*: Vorurteile bei sieben- und achtjährigen Kindern. Dissertation der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien (in Vorbereitung).
- Liebert, R. M., L. W. Morris*: Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. Psychol. Reports 20 (1967), 975–978.

- Liebert, R. M., L. W. Morris: Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *J. cons. Psychol.* 35 (1970), 332–337.
- Lück, H.-E. (Hrsg.): Mitleid – Vertrauen – Verantwortung. Ergebnisse der Erforschung prosozialen Verhaltens. Klett, Stuttgart 1977.
- Metfessel, N. S., W. B. Michael, D. A. Kirstner: Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's taxonomies for the writing of educational objectives. *Psychology in the Schools*, 6, S. 227–231, 47, 49, 51.
- Mussen, P. H., N. Eisenberg-Berg: Helfen, Schenken, Anteilnehmen. Klett-Cotta, Stuttgart 1979. "Roots of Caring, Sharing and Helping", Freeman and Company, San Francisco 1977.
- Olechowski, R.: Neue Mittelstufe – Skizze eines Schulmodells. In: *Olechowski, R., E. Weinzierl* (Hrsg.): Neue Mittelstufe, Skizze eines Modells für die Sekundarstufe I, Herder, Wien – Freiburg – Basel 1981, S. 19–48.
- Rollett, B., M. Bartram: Lerndiagnose und Lerntherapie. In: *Krohne, H. W.* (Hrsg.): Fortschritte der Pädagogischen Psychologie. Reinhardt, München 1975, S. 80–119.
- Tausch, R., A.-M. Tausch: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Verlag f. Psychologie Hogrefe, Göttingen 1977.
- Wächter, U.: Der Einfluß von Konkretheit der Reizbeschreibung und Instruktion zu Augenbewegungen auf die Klarheit visueller Vorstellungen. Diplomarbeit, Ruhruniversität Bochum, 1979.
- Wieczerkowski, W., N. Nickel, A. Janowski, B. Fittkau, W. Rauer: AFS-Handanweisung für die Durchführung und Auswertung und Interpretation. Westermann, Braunschweig 1974.
- Wine, J. D.: Test anxiety and direction of attention. *Psychol. Bull.* 76 (1971), 92–104.

Verfasserin: Prof. Dr. Brigitte Rollett, Institut für Psychologie, Abt. für Entwicklungspsychologie, Universität, Liebiggasse 5, A-1010 Wien.