
Christiane Spiel/Barbara Schober/Petra Wagner/
Ralph Reimann/Dagmar Strohmeier

Die Konzeption der Bildungspsychologie und das Potential ihres Strukturmodells

Zusammenfassung

Bildungspsychologie beschäftigt sich aus psychologischer Perspektive mit Bildungsprozessen sowie mit den Bedingungen, die diese Prozesse gemäß psychologischer Theorien beeinflussen. Drei Dimensionen stecken den thematischen Rahmen des Faches ab: (I) die individuelle Bildungskarriere, welche die gesamte Lebensspanne inkludiert, (II) die Aufgabenbereiche sowie (III) die relevanten Handlungsebenen. Die Potentiale der Bildungspsychologie und ihres Strukturmodells werden anhand eines Beispiels zur Gewaltprävention in Schulen illustriert.

Schlüsselwörter: Bildungspsychologie, Bildungskarriere, Lebenslanges Lernen, Schulprogramm, Gewaltprävention

The Conception of Bildung-Psychology and the Potential of Its Structural Model

Abstract

Bildung-Psychology is dealing with educational processes as well as with the conditions influencing these processes. This is always done from the perspective of psychology. The thematic frame of this discipline is defined by three dimensions: (I) the chronological educational career of an individual, (II) the fields of activities and (III) the several levels of these activities. The potential of Bildung-Psychology and its structural model will be illustrated using the sample case of violence prevention in school.

Keywords: Bildung-psychology, educational career, lifelong learning, school program, violence prevention

Bildung ist eine der zentralen Aufgaben jeder Gesellschaft. Sie ist einer der Grundpfeiler für wirtschaftliche, soziale und individuelle Entwicklung. Schulleistungstudien wie PISA und TIMSS haben die Bedeutung von Bildung für den Einzelnen sowie für die Gesellschaft als Ganzes in den letzten Jahren verstärkt ins Blick-

feld der nicht-wissenschaftlichen Öffentlichkeit gerückt und die Notwendigkeit der Optimierung von Bildungsprozessen aufgezeigt. Umso erstaunlicher ist es, dass der Bildungsbegriff nicht viel früher von der Psychologie aufgegriffen und eine Bildungspsychologie etabliert wurde. Die Bezeichnung „Bildungspsychologie“ wurde zwar schon 1931 von Werner Straub in seiner Arbeit über *Die Grundlagen einer experimentellen Bildungspsychologie* verwendet, der darunter eine „spezielle Psychologie des Tatbestandes Erziehung“ in „unmittelbarem Zusammenhang mit der pädagogischen Theorie“ verstand. Danach scheint der Begriff jedoch wieder in Vergessenheit geraten zu sein.

In diesem Beitrag präsentieren wir die Bildungspsychologie, die wir in den letzten Jahren konzipiert haben (vgl. Spiel/Reimann 2005, 2006; Spiel u.a. 2008; Spiel u.a. 2010). Sie geht weit über die formale Integration des Bildungsbegriffs in die Psychologie hinaus. Zur Pädagogischen Psychologie hat sie eine gewisse Nähe, jedoch auch eine klare Abgrenzung (vgl. Spiel/Reimann 2005). Bildungspsychologie beschäftigt sich mit Bildungsprozessen über die gesamte Bildungskarriere eines Individuums und setzt damit einen starken Fokus auf Lebenslanges Lernen. Das Konzept der Bildungspsychologie fußt auf einem Strukturmodell, das es gestattet, psychologisches Handeln in dem breiten Feld von Erziehen, Lernen und Bilden systematisch einzuordnen.

Im ersten Teil des Beitrags stellen wir das Konzept der Bildungspsychologie vor. Die Einordnung der Bildungspsychologie als Grundlagen- respektive Anwendungsfach ist Gegenstand des zweiten Teils. Im dritten Teil erörtern wir das Potential des Strukturmodells mit Blick auf den Transfer von Grundlagenforschung zu anwendungsorientierter Forschung. Das Beispiel dazu stammt aus dem Feld der Gewaltprävention in Schulen.

1. Konzeption der Bildungspsychologie

Der folgende Überblick über die *Bildungspsychologie* orientiert sich an früheren Arbeiten dazu (vgl. Spiel/Reimann 2005, 2006; Spiel u.a. 2008; Spiel u.a. 2010). Ausführliche Darstellungen der einzelnen Dimensionen des Strukturmodells der Bildungspsychologie finden sich bei Spiel, Schober, Wagner und Reimann (2010).

Bildung wird auf formaler Ebene übereinstimmend als Prozess und als Produkt, d.h. Ergebnis des Prozesses, aufgefasst (vgl. Hentig 2001; Langewand 1997; Pekrun 2002). Unter Bildung als Produkt werden überdauernde Ausprägungen der Persönlichkeit eines Menschen verstanden, die unter einer gesellschaftlich-normativen Perspektive wünschenswert sind. Als Prozess beinhaltet Bildung dementsprechend den Aufbau und die Art und Weise der sozialen Vermittlung dieser wünschenswerten Persönlichkeitsausprägungen. Die Frage, welche Persönlichkeitsausprägungen gesellschaftlich

wünschenswert sind, betrifft die inhaltliche Ebene der Begriffsbestimmung. Wodurch sich ein „gebildeter“ Mensch auszeichnet, unterliegt hierbei nicht nur einem historischen Wandel, sondern wird auch von verschiedenen sozialen Milieus unterschiedlich bewertet (vgl. Barz 1999). Allgemein historisch betrachtet pendelte die inhaltliche Bedeutung des Bildungsbegriffs in der Vergangenheit zwischen einem humanistischen (ganzheitlichen) Bildungsideal und einem Verständnis, das sich an gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Anforderungen orientierte. Aktuelle Diskussionen über die Bedeutung des Bildungsbegriffs sind stark durch den Kontext, in dem sie stattfinden, beeinflusst (siehe dazu auch die Diskussionen in Folge der Umsetzung des Bologna-Prozesses in den deutschsprachigen Ländern). Dabei ist die starke, historisch erklärbare, ideologische Überfrachtung auch mit ein Grund für den eingeschränkten Transfer bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse in Politik und Praxis (vgl. Slavin 2008; Spiel 2009). Barz (vgl. 1999, 2002) nennt jedoch zwei Komponenten, die gemäß Befragungen über verschiedene soziale Milieus hinweg für Bildung immer konstitutiv sind: a) verfügbare Wissensbestände und kulturelle Fähigkeiten sowie b) eine im sozialen Umgang erfahrbare kommunikative Kompetenz und Ausstrahlung.

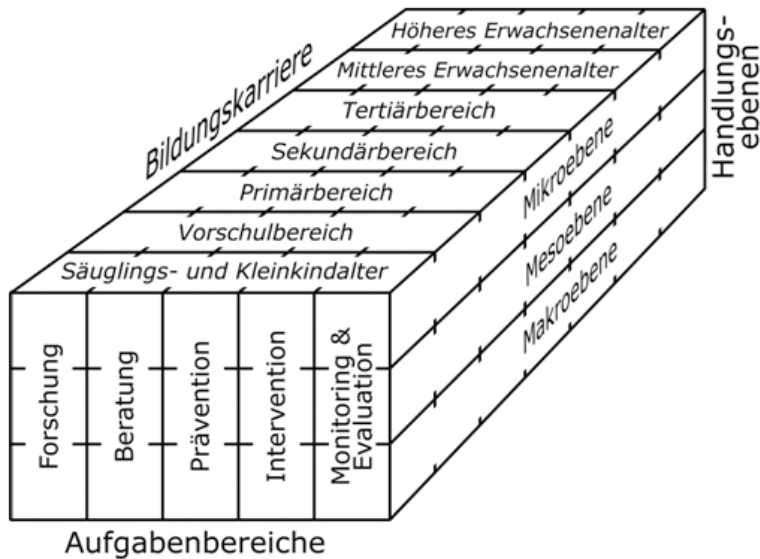
Die Konzeption der Bildungspsychologie fußt auf Barz (1999, 2002), sowie auf den Ansätzen von Hentig (2001) und von Baumert (2000, 2002). Hentig (2001) betrachtet Bildung von einer theoretisch-normativen Warte aus und spricht von Maßstäben, an denen sich Bildung bewährt. Baumert (2000, 2002) identifiziert innerhalb der schulischen Bildung moderner Gesellschaften Grundmuster (Universalien) mit folgenden Zielperspektiven (Bildungszielen) für die allgemein bildende Schule: a) Vermittlung der kulturellen Basiskompetenzen; b) Vermittlung eines hinreichend breiten, in sich gut organisierten, vernetzten sowie in unterschiedlichen Anwendungssituationen erprobten Orientierungswissens in zentralen kulturellen Wissensbereichen; c) Aufbau sozial-kognitiver und sozialer Kompetenzen.

Gemeinsam demonstrieren die (sich zweifellos überschneidenden) Ansätze von Barz, Hentig und Baumert auf einer bestimmten Abstraktionsebene allgemeingültige Komponenten von Bildung, die noch durch berufsbezogene Kompetenzen und Fertigkeiten zu ergänzen sind.

Basierend auf diesen Ansätzen beschäftigt sich die Bildungspsychologie mit allen *Bildungsprozessen*, die zur Entwicklung von *Bildungskomponenten* (= wünschenswerten Persönlichkeitsausprägungen aus gesellschaftlich-normativer Perspektive) beitragen, sowie mit den Bedingungen, Aktivitäten und Maßnahmen (wie z.B. Instruktion durch Lehrpersonen, Wissensvermittlung durch Medien), die diese Prozesse gemäß psychologischer Theorien/Modelle beeinflussen (z.B. initiieren, aufrechterhalten, unterstützen, optimieren) können (vgl. auch Spiel u.a. 2010).

Die Bedingungen, Aktivitäten und Maßnahmen, die diese Bildungsprozesse beeinflussen können, beziehen sich auf (1) die unterschiedlichen Phasen einer individuellen Bildungskarriere, erfordern (2) unterschiedliche Aufgaben von Bildungspsychologen und -psychologinnen, die (3) auf unterschiedlichen Ebenen zu leisten sind. Diese drei Dimensionen – die Bildungskarriere eines Individuums, die Aufgabenbereiche von Bildungspsychologen und -psychologinnen und die Handlungsebenen, auf denen diese Aufgaben angesiedelt sind – spannen gemeinsam das *Strukturmodell der Bildungspsychologie* auf (siehe Abbildung 1).

Abb. 1: Strukturmodell der Bildungspsychologie



Quelle: Spiel/Reimann 2005, S. 292.

Jedes Individuum wird im Verlauf seiner chronologischen *Bildungskarriere* durch verschiedene Bildungsinstanzen beeinflusst. Im Zuge der Bildungskarriere sind viele Bildungsmomente für alle Individuen obligatorisch (insbesondere in Institutionen mit einem definierten Bildungsauftrag), einige jedoch nur für bestimmte Gruppen von Bedeutung. Generell ändern sich in den verschiedenen Karrierephasen die jeweils primären Ziele und Bedingungen von Bildungsprozessen. Die Bildungspsychologie unterscheidet insgesamt sieben Phasen der Bildungskarriere vom Säuglings- und Kleinkindalter bis zum hohen Erwachsenenalter (für detailliertere Ausführungen zur Bildungskarriere vgl. Spiel u.a. 2010).

Mit der Dimension der Bildungskarriere bekommt *Lebenslanges Lernen* (LLL) einen zentralen Stellenwert in der Bildungspsychologie. LLL hat auch politisch hohe Brisanz im Kontext der Entwicklung Europas zu einer „Wissengesellschaft“, die vor zahlreichen wirtschaftlichen, sozialen und strukturellen Herausforderungen steht.

Ziel der europäischen Bildungspolitik ist es, Bereitschaft, Interesse und Kompetenz zum kontinuierlichen und lebenslangen Lernen europaweit zu fördern (vgl. European Commission 2001). Lebenslanges Lernen ist jedoch primär ein politischer Begriff (vgl. OECD 2000). Anliegen der Bildungspsychologie ist es, LLL wissenschaftlich zu fundieren (vgl. Schober u.a. 2007) sowie durch die Dimension der Bildungskarriere und damit der Aufarbeitung der phasenspezifischen Bedürfnisse zur gezielten praktischen Umsetzung beizutragen (vgl. Schober/Spiel 2004; Spiel 2004; Spiel u.a. 2006).

Nicht nur die Erforschung der Bildungsprozesse und ihrer Produkte in verschiedenen Phasen der Bildungskarriere ist Aufgabe der Bildungspsychologie, sondern ebenso der aktive Eingriff in das Bildungsgeschehen zum Zwecke seiner Weiterentwicklung und Optimierung, z.B. durch Interventionen, woraus sich die *Aufgabenbereiche der Bildungspsychologie* ergeben. Die Bildungspsychologie unterscheidet fünf Aufgabenbereiche, die als gleichberechtigte bildungspsychologische Tätigkeitsfelder angesehen werden: Forschung, Beratung, Prävention, Intervention sowie Monitoring & Evaluation. Obgleich die Grenzen zwischen diesen Aufgabenbereichen fließend sind, erscheint schon allein aufgrund des Umfangs des Aufgabenspektrums von Bildungspsychologen und -psychologinnen eine Segmentierung sinnvoll (für detailliertere Ausführungen zu den Aufgabenbereichen der Bildungspsychologie vgl. Spiel u.a. 2010).

Die bildungspsychologischen Aufgaben sind auf verschiedenen *Handlungsebenen* zu leisten, die an dem ökologischen Modell von Bronfenbrenner (vgl. u.a. Bronfenbrenner/Morris 2006) orientiert sind: auf einer Makroebene (Ebene der bildungspolitisch relevanten Gesamtsysteme und ihrer Rahmenbedingungen; z.B. Diskussion um verpflichtende Kindergartenjahre, Strukturierung des tertiären Sektors), auf einer Mesoebene (Ebene der Institutionen und ihrer Rahmenbedingungen; z.B. Beratung von Schulen zur Profilentwicklung, Gestaltung von Aufnahmeverfahren an Fachhochschulen) sowie auf einer Mikroebene (Ebene der individuellen Lernbedingungen; z.B. Feedback von Lehrpersonen an Schüler und Schülerinnen). Diese Handlungsebenen systematisieren die oben angesprochenen Bedingungen und Maßnahmen, von denen gemäß „psychologischer Theorien“ Effekte auf Bildungsprozesse angenommen werden (für detailliertere Ausführungen zu den Handlungsebenen vgl. Spiel u.a. 2010).

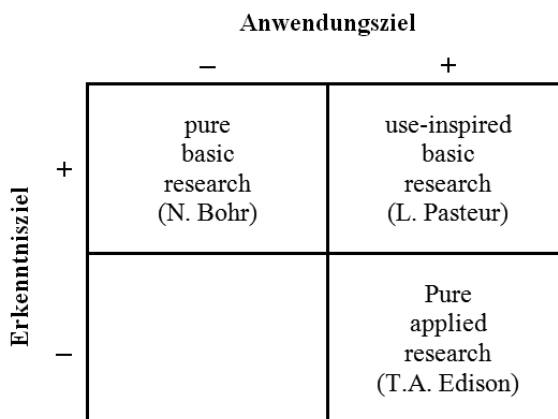
Auch für die Handlungsebenen gilt, dass sie weder isoliert voneinander bestehen noch klare Grenzen aufweisen. So erfordert LLL nicht nur Aktivitäten und Maßnahmen auf der individuellen Ebene (Mikroebene), sondern benötigt die aktive Beteiligung von Institutionen und Organisationen, um die notwendigen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für kontinuierliches Lernen zur Verfügung zu stellen (Mesoebene). Dies betrifft sowohl die Arbeitswelt (vgl. Mulholland/Ivergard/Kirk 2005) als auch die Schule (vgl. Hargreaves 2004; Schober u.a. 2007). Die Schaffung von Strukturen für effektive Bildungsbedingungen in den verschiedenen Lernsettings liegt in der Verantwortung der Bildungspolitik und damit auf der Makroebene.

2. Bildungspsychologie: Grundlagen- oder Anwendungsfach?

Die Frage der Grundlagen- versus Anwendungsorientierung wird in einer Reihe von Subdisziplinen der Psychologie, z.B. auch in der Pädagogischen Psychologie, immer wieder diskutiert (vgl. z.B. Fenstermacher/Richardson 1994; Heller 1986; Pintrich 2000; siehe dazu auch Kanning u.a. 2006). Die Bildungspsychologie betrachtet diesen Dualismus als überwunden (vgl. bereits Hofer 1987). Schon Brandstädter, Fischer, Kluwe, Lohmann, Schneewind und Wiedl (1974) wiesen darauf hin, dass die Effizienz pädagogisch-psychologischen Handelns von der Qualität des durch eigenes Forschen entwickelten Wissens abhängt; daher müssten Forschungs- und Praxistätigkeit eine funktionale Einheit bilden (vgl. auch MacKay 2002; Skowronek 1999), deren Vernachlässigung für den Bildungssektor problematisch ist. Denn bei der Separierung guter Konzepte (sprich Forschungsleistungen) von konkreten Realitäten (sprich Anwendungsmodalitäten) besteht die Gefahr, dass zukunftsweisende Ideen zu reinen Verbalisierungen verkommen und keinerlei Umsetzung erfahren (vgl. Prawat/Worthington 1998). Der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in Bildungspraxis und Bildungspolitik ist auch bei gleichzeitiger Grundlagen- und Anwendungsorientierung eine herausfordernde und schwierige Aufgabe (vgl. Nutley/Walter/Davies 2007; Slavin 2008; Spiel 2009).

Die Bildungspsychologie versteht sich daher weder eher als Grundlagen- noch eher als Anwendungsfach, sondern als ein Fach, das beide Komponenten gleichermaßen umfasst. Auf theoretischer Ebene lässt sich diese Haltung innerhalb des Quadranten-Modells wissenschaftlichen Arbeitens von Stokes (1997) verankern. Im Gegensatz zur eindimensionalen Sichtweise (Grundlagen- vs. Anwendungsfach) postuliert Stokes mit dem Erkenntnis- sowie dem Anwendungsziel zwei Dimensionen, in deren Raster sich Disziplinen einordnen können (siehe Abbildung 2).

Abb. 2: Quadrantenmodell wissenschaftlichen Arbeitens



Quelle: Stokes 1997, S. 73.

Bildungspsychologie versteht sich danach als „*use-inspired basic research*“, wobei diese Einordnung die reine Grundlagenforschung, die für wissenschaftlichen Fortschritt unentbehrlich ist, keineswegs ausschließt. Die Verzahnung von Erkenntnis- und Anwendungsziel wird jedoch als Kernmerkmal bildungspsychologischer Identität aufgefasst.

3. Das Potential des Strukturmodells

Die Bildungspsychologie liefert mit dem Strukturmodell eine Rahmenstruktur, die es ermöglicht, bildungspsychologisches Handeln zu verorten (vgl. dazu auch Spiel u.a. 2011). Es ermöglicht auch, Schnittstellen mit anderen Disziplinen, wie z.B. mit der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, den Erziehungswissenschaften, der Bildungsökonomie und der Bildungssoziologie, systematisch darzustellen sowie Felder interdisziplinärer und multidisziplinärer Aktivitäten zu identifizieren. Darüber hinaus liefert das Strukturmodell auch einen wesentlichen Beitrag zur Förderung und Systematisierung der internen und externen Kommunikation und erleichtert damit die Kooperation mit Bildungspolitik, Bildungsverwaltung sowie den verschiedenen Praxisfeldern.

Es gilt jedoch das Potential von Verortung und Kommunikation, das das Strukturmodell der Bildungspsychologie liefert, aktiv zu nützen (vgl. auch Spiel u.a. 2011). Weder bilden die genannten Aufgabenbereiche separate Einheiten, noch bestehen die Handlungsebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) isoliert voneinander. Erkenntnisse einer reinen Grundlagenforschung müssen die Begründungen für und die Inhalte von anwendungsorientierten Forschungen liefern. Neu entwickelte theoriebasierte Maßnahmen und Interventionen müssen durch Evaluation auf ihre Wirksamkeit geprüft und Schwachstellen sowie Optimierungspotentiale identifiziert werden. Letztlich sollten evidenzbasierte Befunde systematisch in Bildungspolitik und Bildungspraxis Eingang finden (was zweifellos die größte Herausforderung darstellt; vgl. dazu Spiel/Lösel/Wittmann 2009a, 2009b; Spiel 2009). Dies inkludiert bzgl. des Strukturmodells, dass Erkenntnisse nicht auf „ihre“ Dimension (respektive ihr Segment oder Modul) beschränkt bleiben, sondern dass Transfer gezielt angestrebt wird. Wie dies geschehen kann, soll anhand des folgenden Beispiels illustriert werden. Es stammt aus unseren Forschungen zur Gewaltprävention in Schulen.¹

Aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern wurde in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit verstärkt als Problem erkannt, weshalb auch die Nachfrage nach theoretisch fundierten und evaluierten Präventionsprogrammen stark zugenommen hat. In einer Entwicklungsarbeit von mehreren Jahren, die vier Pilotprojekte

1 Weitere Ausführungen über das Potential des Strukturmodells der Bildungspsychologie inklusive eines Beispiels zur Förderung von LLL finden sich bei Spiel u.a. 2011.

mit begleitenden Evaluationsstudien inkludierte, haben wir das „Wiener Soziales Kompetenztraining“ (vgl. WiSK-Training: Atria/Spiel 2007) entwickelt, das darauf abzielt, soziale Kompetenz in der Klasse zu fördern und damit gleichzeitig Gewalt und Aggression zu reduzieren (Aufgabenbereich: Prävention, Handlungsebene: Mikroebene). Eine Grundannahme des WiSK-Trainings ist, dass sich aggressives Verhalten in bestimmten sozialen Kontexten manifestiert, d.h. dass sich Menschen in bestimmten situationalen und relationalen Kontexten aggressiv verhalten. Das WiSK-Training kombiniert damit einen Personen-orientierten mit einem Umwelt-orientierten Zugang. Zielpopulation des WiSK-Trainings sind Schulklassen, die gefährdet sind für hohe Gewalttaten. Das WiSK-Training basiert theoretisch auf dem *Modell der Sozialen Informationsverarbeitung* (vgl. Crick/Dodge 1994) und dem *Participant Role Approach* (vgl. Salmivalli u.a. 1996), die beide in einer Vielzahl von Studien empirisch bestätigt werden konnten. Zusätzlich wurden die empirischen Befunde zur Bedeutung der Schulklasse als sozialem Umfeld (vgl. Atria/Strohmeier/Spiel 2007) in der Entwicklung des Konzepts berücksichtigt (Aufgabenbereich: Forschung). Zur Prüfung des Modells der Sozialen Informationsverarbeitung, das der reinen Grundlagenforschung zuzurechnen ist, wurde eine Reihe von Experimenten durchgeführt. Die Integration dieser theoretischen und empirischen Zugänge bildete die Grundlage für die zwei zentralen Prinzipien des WiSK-Trainings: Partizipation und Erweiterung des Verhaltensrepertoires (für Details vgl. Atria/Spiel 2007). Die Konzipierung des WiSK-Trainings ist damit ein typisches Beispiel für *use-inspired basic research* nach Stokes (1997).

Gemäß entwicklungspsychologischer Theorien (insbesondere von Theorien, die auf Piagets [1970] Modell der kognitiven Entwicklung basieren) setzt das WiSK-Training eine gewisse Stufe der kognitiven Kompetenz voraus. Es richtet sich damit an Schulklassen frühestens ab der fünften Schulstufe (Bildungskarriere: Sekundärbereich). Zur Prüfung und Optimierung des WiSK-Trainings wurden vier unabhängige Anwendungen im Schulsetting durchgeführt und aufwändig mittels formativer und summativer Evaluation hinsichtlich Implementierungsqualität und Wirkung geprüft (Aufgabenbereich: Monitoring & Evaluation; für Details vgl. u.a. Atria/Spiel 2007; Gollwitzer u.a. 2006; Spiel/Strohmeier 2011). Als Konsequenz wurde das WiSK-Training von der Klassenebene zu einem ganzheitlichen Schulkonzept (*whole school policy approach*) erweitert und besteht in seiner Endfassung aus Maßnahmen auf Schulebene, Klassenebene und Individualebene (Handlungsebene: Mesoebene; für Details vgl. Strohmeier/Atria/Spiel 2008; Spiel/Strohmeier 2011). Die Umsetzung in der Schule wird durch WiSK-Begleiter und -Begleiterinnen gecoacht und supervidiert, die dafür an der Universität ausgebildet werden (Bildungskarriere: Mittleres Erwachsenenalter). Zusätzlich wurde das WiSK-Training auf Klassenebene auch für jüngere Schüler und Schülerinnen adaptiert (Bildungskarriere: Primärbereich).

Aufgrund der im internationalen Vergleich hohen Prävalenzzahlen hinsichtlich Gewalt in Schulen wurden wir vom Bildungsministerium gebeten, eine nationa-

le Strategie zur Gewaltprävention in österreichischen Schulen und Kindergärten zu konzipieren (Aufgabenbereich: Beratung, Handlungsebene: Makroebene; für Details vgl. Spiel/Strohmeier 2007; URL: www.gemeinsam-gegen-gewalt.at). Die nationale Strategie wurde in das Koalitionsabkommen der Regierungsparteien aufgenommen und von 2008 bis 2013 umgesetzt. Die Implementierung des WiSK-Schulprogramms ist Teil der nationalen Strategie. Zur Dissemination des über die unterschiedlichen bildungspsychologischen Aktivitäten angehäuften Wissens an die Bildungspraxis wurden „Train-the-trainer“-Workshops für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Pädagogischen Hochschulen und ein Manual für Lehrpersonen (vgl. Strohmeier/Atria/Spiel, in Vorbereitung) erstellt (Aufgabenbereich: Beratung, Bildungskarriere: Mittleres Erwachsenenalter). Zusätzlich wurden Online-Selfassessments entwickelt, die es Schulen und Klassen ermöglichen, selbstständig eine Bestandsaufnahme von Gewalttaten durchzuführen, zu der sie eine automatisierte verbale und grafische Rückmeldung erhalten.

Intention des hier präsentierten Beispiels war es zu illustrieren, wie das Potential von Verortung und Kommunikation, welches das Strukturmodell der Bildungspsychologie liefert, aktiv genutzt werden kann. Darüber hinaus wollten wir aufzeigen, dass die Förderung evidenzbasierter Bildungspraxis ein systematisches Vorgehen von reiner Grundlagenforschung über wissenschaftliche Evaluation zu angewandten bildungspsychologischen Aktivitäten erfordert. Die Verortung im Strukturmodell sorgt für Transparenz und Nachvollziehbarkeit und erleichtert damit Kommunikation und Transfer.

Literatur

- Atria, M./Spiel, C. (2007): The Viennese Social Competence (ViSC) Training for Students: Program and Evaluation. In: Zins, J.E./Elias, M.J./Maher, C.A. (Hrsg.): *Bullying, Victimization and Peer Harassment: A Handbook of Prevention and Intervention*. New York: The Haworth Press, S. 179-198.
- Atria, M./Strohmeier, D./Spiel, C. (2007): The Relevance of the School Class as Social Unit for the Prevalence of Bullying and Victimization. In: *European Journal of Developmental Psychology* 4, H. 4, S. 372-387.
- Barz, H. (1999): Bildungsverständnis und Lebensstil. In: *Erwachsenenbildung* 45, H. 2, S. 63-67.
- Barz, H. (2002): Kultur und Lebensstile. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 725-744.
- Baumert, J. (2000): Lebenslanges Lernen und internationale Dauerbeobachtung der Ergebnisse von institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*, Bd. 5: Erziehungstheorie und Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 121-127.
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 100-150.

- Brandstädter, J./Fischer, M./Kluwe, R./Lohmann, J./Schneewind, K.A./Wiedl, K.H. (1974): Entwurf eines heuristisch-taxonomischen Schemas zur Strukturierung von Zielbereichen pädagogisch-psychologischer Forschung und Lehre. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, H. 6, S. 1-18.
- Bronfenbrenner, U./Morris, P.A. (2006): The Bioecological Model of Human Development. In: Lerner, R.M. (Hrsg.): Theoretical Models of Human Development. Handbook of Child Psychology, Vol. 1. 6th Ed. Editors-in-chief: W. Damon/R.M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley, S. 793-828.
- Crick, N.R./Dodge, K.A. (1994): A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. In: Psychological Bulletin 115, H. 1, S. 74-101.
- European Commission (2001): Making a European Area of Life-long Learning a Reality. Brussels: Commission for the European Communities.
- Fenstermacher, G.D./Richardson, V. (1994): Promoting Confusion in Educational Psychology: How Is It done? In: Educational Psychologist 29, H. 1, S. 49-55.
- Gollwitzer, M./Eisenbach, K./Atria, M./Strohmeier, D. (2006): Evaluation of Aggression-Reducing Effects of the „Viennese Social Competence Training“. In: Swiss Journal of Psychology 65, H. 2, S. 125-135.
- Hargreaves, D.H. (2004): Learning for Life: the Foundations of Lifelong Learning. Bristol, UK: The Policy Press.
- Heller, K.A. (1986): Zur Lage der Pädagogischen Psychologie in Forschung und Lehre. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 33, H. 1, S. 1-9.
- Hentig, H. v. (2001): Bildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hofer, M. (1987): Pädagogische Psychologie: Fünf Überlegungen zum Selbstverständnis eines Faches [Educational Psychology: Five Considerations on the Self-image of a Discipline]. In: Psychologische Rundschau 38, S. 82-95.
- Kanning, U.P./Grewe, K./Hollenberg, S./Hadouch, M. (2006): From the Subjects' Point of View: Reactions to Different Types of Situational Judgment Items. In: European Journal of Psychological Assessment 22, H. 3, S. 168-176.
- Langewand, A. (1997): Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 69-98.
- MacKay, T. (2002): The Future of Educational Psychology. In: Educational Psychology in Practice 18, H. 3, S. 245-253.
- Mulholland, P./Ivergard, T./Kirk, S. (2005): Editorial: Contemporary Perspectives on Learning for Work. In: Applied Ergonomics 36, H. 2, S. 125-126.
- Nutley, S.M./Walter, I./Davies, H.T.O. (2007): Using Evidence. How Research Can Inform Public Services. Bristol, UK: The Policy Press.
- OECD (Hrsg.) (2000): Where Are the Resources for Lifelong Learning? Paris: OECD.
- Pekrun, R. (2002): Psychologische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 61-79.
- Pintrich, P.R. (2000): Educational Psychology at the Millennium: A Look Back and a Look Forward. In: Educational Psychologist 35, H. 4, S. 221-226.
- Prawat, R.S./Worthington, V.L. (1998): Educational Psychology: Getting to the Heart of the Matter through Technology. In: Applied Psychology. An International Review 47, H. 2, S. 263-283.
- Salmivalli, C./Lagerspetz, K./Björkqvist, K./Österman, K./Kaukiainen, A. (1996): Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. In: Aggressive Behavior 22, H. 1, S. 1-15.
- Schober, B./Finsterwald, M./Wagner, P./Lüftenegger, M./Aysner, M./Spiel, C. (2007): TALK – A Training Program to Encourage Life-long Learning in School. In: Journal of Psychology 215, H. 3, S. 183-193.

- Schober, B./Spiel, C. (2004): Der Beitrag der Schule zur Förderung von Bildungsmotivationen und Grundkompetenzen für LLL. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 205-217.
- Skowronek, H. (1999): Bühler, Dewey und Pädagogische Psychologie im Kontext. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 13, H. 4, S. 187-190.
- Slavin, R.E. (2008): Perspectives on Evidence-based Research in Education – What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. In: *Educational Researcher* 37, H. 1, S. 5-14.
- Spiel, C. (2004): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Der schwierige Weg von der Problem diagnose zur Therapie. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 11-28.
- Spiel, C. (2009): Evidenzbasierte Bildungspolitik und Bildungspraxis – eine Fiktion? Problemaufriss, Thesen, Anregungen. In: *Psychologische Rundschau* 60, H. 4, S. 255-256.
- Spiel, C./Lösel, F./Wittmann, W.W. (2009a): Transfer psychologischer Erkenntnisse in Gesellschaft und Politik. In: *Psychologische Rundschau* 60, H. 4, S. 241-242.
- Spiel, C./Lösel, F./Wittmann, W.W. (2009b): Transfer psychologischer Erkenntnisse – eine notwendige, jedoch schwierige Aufgabe. In: *Psychologische Rundschau* 60, H. 4, S. 257-258.
- Spiel, C./Reimann, R. (2005): Bildungspsychologie. In: *Psychologische Rundschau* 56, S. 291-294.
- Spiel, C./Reimann, R. (2006): Bildungspsychologie. In: Kastner-Koller, U./Deimann, P. (Hrsg.): *Psychologie als Wissenschaft*. Wien: WUV, S. 197-216.
- Spiel, C./Reimann, R./Wagner, P./Schober, B. (2008): Guest Editorial: Bildung-Psychology: The Substance and Structure of an Emerging Discipline. In: *Applied Developmental Science* 12, H. 3, S. 154-159.
- Spiel, C./Reimann, R./Wagner, P./Schober, B. (2010): Bildungspsychologie – eine Einführung. In: Spiel, C./Schober, B./Wagner, P./Reimann R. (Hrsg.): *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 11-20.
- Spiel, C./Schober, B./Finsterwald, M./Lüftenegger, M./Wagner, P./Reimann, R. (2011): Bildungspsychologie: Konzeption und Potential. In: Witte, E.H./Doll, J. (Hrsg.): *Sozialpsychologie, Sozialisation und Schule*. Lengerich: Pabst-Verlag, S. 53-76.
- Spiel, C./Schober, B./Wagner, P./Reimann, R./Atria, M. (2006): Grundkompetenzen für Lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Hochschule? In: Fatke, R./Merkens, H. (Hrsg.): *Bildung über die Lebenszeit*. Wiesbaden: VS, S. 85-96.
- Spiel, C./Schober, B./Wagner, P./Reimann, R. (Hrsg.) (2010): *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Spiel, C./Strohmeier, D. (2007): Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten: Gemeinsam gegen Gewalt. Projekt konzept erstellt für das Österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kulturelle Angelegenheiten. Wien.
- Spiel, C./Strohmeier, D. (2011): National Strategy for Violence Prevention in the Austrian Public School System: Development and Implementation. In: *International Journal for Behavioural Development* 35, H. 5, S. 412-418.
- Stokes, D.E. (1997): *Pasteur's Quadrant. Basic Science and Technological Innovation*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Strohmeier, D./Atria, M./Spiel, C. (2008): WiSK: Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. In: Malti, T./

Perren S. (Hrsg.): Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 214-230.

Strohmeier, D./Atria, M./Spiel, C. (in Vorbereitung): WiSK: Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. Münster u.a.: Waxmann.

Christiane Spiel, Dr. phil. Dr. rer. nat., Univ.-Prof., geb. 1951, Vorstand des Instituts für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie & Evaluation, Fakultät für Psychologie, Universität Wien.

Anschrift: Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie & Evaluation, Fakultät für Psychologie, Universität Wien, Universitätsstraße 7, 1010 Wien, Österreich

E-Mail: christiane.spiel@univie.ac.at

Ralph Reimann, Dr., Dipl.-Psych., geb. 1968, Qualitätsmanagement, Universität für Bodenkultur, Wien.

Anschrift: Stabstelle Qualitätsmanagement, Gregor Mendel Str. 33, 1180 Wien, Österreich

E-Mail: ralph.reimann@boku.ac.at

Barbara Schober, Dr., Dipl.-Psych., Ao. Univ.-Prof., geb. 1970, Vizestudienprogrammleiterin der Studienprogrammleitung Psychologie an der Universität Wien.

Anschrift: Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie & Evaluation, Fakultät für Psychologie, Universität Wien, Universitätsstraße 7, 1010 Wien, Österreich

E-Mail: barbara.schober@univie.ac.at

Dagmar Strohmeier, Dr. rer. nat., geb. 1973, Professorin für Interkulturelle Kompetenz, Masterstudiengang Soziale Arbeit, Fakultät Gesundheit/Soziales, Fachhochschule Oberösterreich.

Anschrift: FH OÖ Studienbetriebs GmbH, Garnisonstraße 21, 4020 Linz, Österreich

E-Mail: dagmar.strohmeier@fh-linz.at

Petra Wagner, PD, Dr. rer. nat., Prof. (FH), geb. 1969, Professorin für Psychologie am Studiengang Sozialarbeit, Fakultät für Psychologie, Fachhochschule Oberösterreich.

Anschrift: Studiengang Sozialarbeit, Fakultät für Gesundheit und Soziales, Fachhochschule Oberösterreich, Garnisonstraße 21, 4020 Linz, Österreich

E-Mail: petra.wagner@fh-linz.at