

- Tesch, B., Leupold, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2008). *Bildungsstandards Französisch: Konkret – Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen.
- Thorndike, E. L. (1906). *Principles of teaching based on psychology*. New York: Seiler.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- West, L. H. T. & Fensham, P. J. (1976). Prior knowledge or advance organizers affective variables in chemical learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 13, 297–306.
- Wittrock, M. C. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345–376.

Lernen aus Fehlern

Tina Hascher und Gerda Hagenauer

Schulisches Lernen und Fehlermachen sind untrennbar miteinander verknüpft. Dies belegen verschiedene Lerntheorien auf, die Fehler als wichtige Elemente im Lernprozess betrachten (z. B. das Lernen aus Versuch und Irrtum, die kognitive Lerntheorie mit der Annahme des Aha-Erlebnisses, etc., Wiater, 2004). Fehler lassen Schülerinnen und Schüler allerdings nicht „kalt“, sondern lösen Emotionen aus (z. B. Oser, Hascher & Spychiger, 1999; Rollet, 1999; Wiater, 2004). Ob Fehler eher als Lernchance verstanden oder negativ erlebt werden, scheint dabei stark von Reaktionen der Umwelt und der sog. Fehlerkultur abzuhängen (Oser et al., 1999). Man geht davon aus, dass Fehler in einer positiven Lernatmosphäre weniger negative, d. h. unangenehme Gefühle auslösen.

In der nachfolgend vorgestellten Studie wurde deshalb untersucht, wie Fehlerkultur in Schulklassen praktiziert wird und welche Wirkung diese ausübt. Der Fokus lag dabei auf den emotionalen Faktoren, da das negative Erleben von Fehlersituationen verhindert, dass mit Fehlern konstruktiv umgegangen wird und sie für den Lernprozess genutzt werden können (Oser & Spychiger, 2005; Rincke, 2004).

1 Theoretische Grundlagen

Althof (1999, S. 8) formulierte: „Der Nachvollzug des Falschen ermöglicht das Lernen des Richtigen“, und spricht damit eine wichtige Funktion von Fehlern für das Lernen an: Wer Fehler erkennt und sich mit diesen auseinandersetzt, erhält Hinweise für das korrekte Vorgehen und kann dann Fehler korrigieren. Das dadurch entstehende „negative Wissen“ (= Wissen darüber, wie oder was etwas nicht ist bzw. wie man etwas nicht machen darf oder wie etwas nicht funktioniert; Oser et al., 1999) bringt Schülerinnen und Schüler schrittweise dem „positiven“ (= korrekten) Wissen näher. Somit sind Fehler wichtige Bestandteile im Lernprozess (Häuptle-Barceló, 2007; Kieweg, 2007; Oser & Spychiger, 2005; Schoy-Lutz, 2005; Spychiger, Kuster & Oser, 2006; Weinert, 1999; Wiater, 2004) und ein kompetenter Umgang mit ihnen ist Voraussetzung für die erfolgreiche Organisation des eigenen Lernens (Rathgeber, 2006).

Unterricht sollte deshalb nicht das Ziel verfolgen, Fehler bei Lernenden zu vermeiden (Althof, 1999; Rincke, 2004), sondern Sorge dafür tragen, dass Schülerinnen und Schüler Fehler für ihren Lernprozess zu nutzen lernen. Hierzu sind nach Oser et al. (1999)



drei Prozesse nötig: Einerseits müssen Schülerinnen und Schüler verstehen, *was* sie falsch gemacht haben (Fehlerklärung). Zweitens gilt es zu klären, *warum* der Fehler erfolgte (Fehlerursache). In einem dritten Schritt muss den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten werden, den Fehler zu *korrigieren* und die richtige Lösung zu erarbeiten (Fehlerkorrektur).

Ob sich dieses positive Lernpotenzial von Fehlern („Fehler als Helfer“, Wiater, 2004, S. 4) entfalten kann, wird stark von der vorherrschenden „Fehlerkultur“ im Klassenzimmer bestimmt. Eine positive Fehlerkultur bedeutet einerseits, dass Fehler in einem Klima der emotionalen Sicherheit gemacht werden dürfen (positive emotionale Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler als Voraussetzung für ein Lernen aus Fehlern, Spychiger, Oser, Hascher & Mahler, 1999; Rincke, 2004), andererseits, dass Fehler als Lernchance wahrgenommen und kompetent genutzt werden (können) (Hauptle-Barcelò, 2007; Spychiger et al., 1999). Zentrale Dimensionen für eine positive Fehlerkultur sind demnach eine „Vertrauenskultur“ (Spychiger et al., 1999, S. 45) und eine Lernorientierung (Spychiger et al., 2006).

2 Methode und Untersuchungsdesign

Ziel der Studie war, anhand von Unterrichtssituationen die Fehlerkultur und die kognitiven und emotionalen Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Fehlersituationen zu erfassen. Um zu gewährleisten, dass die Situationen dem Unterrichtsalltag der Kinder und Jugendlichen möglichst nahe sind, wurden zunächst 32 Schülerinnen und Schüler aus den Klassenstufen 5 und 11 gebeten, einen Aufsatz zum Thema „Fehler in der Schule“ zu schreiben. Aus diesen Aufsätzen wurden die häufigsten Situationen ausgewählt, nach dem Grad ihrer Fehleröffentlichkeit systematisiert und dazu entsprechende Geschichten formuliert. Die Situationen ließen sich wie folgt charakterisieren:

- Der Fehler erfolgt öffentlich im Unterricht, d. h. sowohl Mitschülerinnen und Mitschüler als auch die Lehrperson sehen den Fehler: beim Vorrechnen an der Tafel bzw. beim Vorlesen.
- Der Fehler wird von der Lehrperson entdeckt und von benachbarten Schülerinnen und Schülern beobachtet: bei einer Stillarbeit.
- Der Fehler wird nur von der Lehrperson entdeckt: bei den Hausaufgaben.
- Der Fehler bleibt von der Lehrperson unentdeckt, wird aber von der Mitschülerin oder dem Mitschüler wahrgenommen: bei einer Partnerarbeit.
- Der Fehler bleibt unentdeckt: bei der Selbstkorrektur von Übungsaufgaben.
- Der Fehler erfolgt in einer Leistungssituation und wird entdeckt, kann aber „unter vier Augen“ bleiben: bei einer schriftlichen Prüfung.

Die Stichprobe bestand aus insgesamt 72 Schülerinnen und Schülern. Aus den Klassenstufen 3, 5, 7, 9, 11 und 13 (Altersspanne 9 Jahre, 5 Monate bis 20 Jahre, 6 Monate) wurden je 12 Kinder bzw. Jugendliche mittels strukturierter Interviews befragt. Jedem Kind bzw. Jugendlichen wurden vier Geschichten erzählt, in denen eine Schülerin oder ein Schüler einen Fehler macht, darunter stets eine öffentliche Fehlersituation beim Vorlesen oder Vorrechnen an der Tafel. Die anderen Geschichten wurden systematisch vari-

iert; ebenso wie die Sequenz der Geschichten, um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden. Im Anschluss an die Erzählung sollten die Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer einschätzen, welche Emotionen die Situation bei den Personen in der Geschichte auslösen würde und warum. Ebenso wurden die Probandinnen und Probanden gebeten zu erklären, wie sie selbst sich in einer solchen Situation fühlen würden, und dies zu begründen. Abschließend wurden sie zu Reaktionen der Lehrpersonen und der Mitschülerinnen und Mitschüler auf diese Situationen befragt. Die Geschichten wurden mit Bildern illustriert, die die Situation veranschaulichten, ohne Hinweise auf die Emotionen der Personen in der Geschichte zu geben.

3 Ergebnisse und Interpretation

Generell kann gesagt werden, dass die Mehrzahl der Fehlersituationen mit negativen Gefühlen behaftet ist. Dies trifft sowohl für die Emotionen der Personen in der Geschichte als auch für die eigenen Emotionen zu. Besonders negativ werden öffentliche Fehler erlebt (80 % der Schülerinnen und Schüler). Sie beschreiben dabei, sich schlecht gefühlt (26 Nennungen) oder geschämt (6 Nennungen) zu haben, enttäuscht gewesen (4 Nennungen) oder wütend geworden zu sein (2 Nennungen). 19 Schülerinnen und Schüler wählen spezifische Emotionsbeschreibungen (Einzelnennungen) wie z. B. sich unsicher, dumm oder als Versager fühlen, verzweifelt oder traurig sein.

Eine zentrale Ursache für Emotionen in öffentlichen Fehlersituationen ist das Erleben von Inkompetenz und verfehlter Leistungserbringung: Über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sieht Fehler beim Vorlesen bzw. Vorrechnen prinzipiell als unangenehm an. Zwei Drittel der Ursachen beziehen sich auch auf soziale Aspekte, die mit der Lehrperson und den Mitschülerinnen und Mitschülern verbunden sind. Dabei zeigt sich ein interessantes Ergebnis: Zwar sprechen 16 Schülerinnen und Schüler explizit von unerwünschten Reaktionen der Lehrpersonen, wie Ärger, Bloßstellen oder Zynismus (was zum Teil auch abhängig von der Laune der Lehrperson zu sein scheint), und manche verweisen darauf, dass die Lehrperson eher über den Fehler hinwegsehen bzw. diesen ignorieren (8 Schülerinnen und Schüler) würde, aber die deutliche Mehrheit (42 Schülerinnen und Schüler) erwähnt ein positives Lehrerverhalten, geprägt von Verständnis bzw. Unterstützung. Wesentlich häufiger wird auf das explizit unangenehme Verhalten von Mitschülerinnen und Mitschülern (Peers) bzw. der Schulklasse verwiesen (28 Schülerinnen und Schüler). Die Schülerinnen und Schüler würden sich in öffentlichen Fehlersituationen also primär deshalb schlecht fühlen, weil ihre Peers Zeuginnen und Zeugen des Fehlers wurden, weil sie Gefahr laufen, ausgelacht zu werden oder als dumm dazustehen bzw. weil sie bei ihren Peers auf Unverständnis treffen und wenig Unterstützung erfahren. Dieser hohe Einfluss der Peers ist vermutlich auf soziale Vergleichsprozesse sowie auf ein instabiles Selbstkonzept und ein Sozialklima, das eher auf Kooperation als auf Kooperation beruht, zurückzuführen.

Trotzdem ist nicht der Grad an Öffentlichkeit der allein entscheidende Prädiktor für negative Emotionen in Fehlersituationen, denn sie werden ebenso in Lernsituationen erwähnt und erweisen sich auch dann als dominant, wenn Fehler unentdeckt bleiben. So

erwähnten 13 von 38 Schülerinnen und Schülern, die zur unentdeckten Fehlersituation bei der Selbstkorrektur von Übungsaufgaben Stellung nahmen, negative Gefühle (z. B. „schlechtes Gewissen“, „unangenehm“). Begründet wird dies von den Kindern und Jugendlichen mit der Erfahrung der Inkompetenz bzw. mit der Tatsache, dass eine Korrektur eigentlich Mogeln gleich käme. Hier scheinen sich jedoch Veränderungen im Laufe der Jahre zu vollziehen: Je älter die Schülerinnen und Schüler werden, desto weniger werden unentdeckte Fehlersituationen als emotional belastend bzw. bedeutsam beurteilt (fünf von sieben Schülerinnen und Schülern der Oberstufe berichteten, in solchen Situationen fühle man sich „normal“ oder „neutral“).

4 Resümee und Ausblick

Aus Alltagserfahrungen wissen wir: Fehler können passieren, sie gehören zum Lernprozess und bieten Lernchancen (z. B. Oser et al., 1999; Kieweg, 2007; Spychiger et al., 2006). Dies trifft auch für das Lernen in der Schule zu. Kinder und Jugendliche eignen sich in ihrer Schulzeit eine Vielzahl von Wissensinhalten und Kompetenzen an, und dieser Erwerbsprozess verläuft nicht fehlerfrei. Es ist daher von Bedeutung herauszufinden, wie Lernende und ihr Umfeld mit Fehlern umgehen. In der beschriebenen Studie wurden die von Fehlersituationen ausgelösten Emotionen der Schülerinnen und Schüler als Indikatoren für die vorherrschende Fehlerkultur im Unterricht analysiert. Die Ergebnisse legen die Interpretation nahe, dass es hinsichtlich des konstruktiven Umgangs mit Fehlern und des Aufbaus einer positiven Fehlerkultur Folgendes zu beachten gilt: Ein Großteil der Lehrpersonen geht rücksichtsvoll und unterstützend mit Fehlern im Unterricht um. Als problematisch erweisen sich aber die Reaktionen der Mitschülerinnen und Mitschüler. Da Lernen in der Schule stets ein sozialer Prozess ist (Hascher & Astleitner, 2007), liegt ein zentraler Bereich der Fehlerkultur im Argen.

Nichtsdestotrotz genügt es nicht, dafür zu sorgen, dass bei Fehlern keine Sanktionen oder Bloßstellungen erfolgen oder dass Schülerinnen und Schüler sich nicht gegenseitig auslachen. Es ist auch nicht ausreichend, Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, Fehler wären „normal“ und gehörten zum Lernverlauf. Ebenso wenig zielführend ist das Ignorieren des Fehlers bzw. das Übergehen des Fehlers („Bermuda-Dreieck“, Oser et al., 1999, S. 26 f.). Fehler scheinen Lernende häufig auf einer noch tieferen Ebene zu berühren: Sie konfrontieren die Person mit ihren eigenen Unzulänglichkeiten. Sie signalisieren, dass der Stoff nicht verstanden bzw. nicht beherrscht wird, und sie können sich in schulischen Leistungskontexten sogar zu einer Selbstwertbedrohung entwickeln. Dies mag ein wesentlicher Grund dafür sein, dass Menschen oftmals nicht bereit sind, Fehler zuzugeben, sie verheimlichen oder sie unter allen Umständen zu vermeiden versuchen („Defizitansatz“, Wiater, 2004, S. 7). Für die Schule ist dies von besonderer Bedeutung, insbesondere, weil im Unterricht zu selten klar zwischen Lern- und Leistungssituationen getrennt wird (Spychiger et al., 1999) und Schülerinnen und Schüler sich kontinuierlich beurteilt und bewertet fühlen, auch dann, wenn sie sich ein Themengebiet neu erschließen. Wünschenswert wäre folglich ein offener, konstruktiver Umgang mit Fehlern, der in einer Umgebung des gegenseitigen Vertrauens (z. B. Häuptle-Barcelò, 2007) stattfindet.

Literatur

- Althof, W. (1999). Vorwort des Herausgebers. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 7–10). Opladen: Leske + Budrich.
- Hascher, T. & Astleitner, H. (2007). Blickpunkt Lernprozess. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und -praxis* (S. 25–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häuptle-Barcelò, M. (2007). Fehlertherapie als Lernstrategie. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 88, 28–31.
- Kieweg, W. (2007). Fehler erkennen – Fehler vermeiden. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 88, 2–9.
- Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 11–41). Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- Rathgeber, C. (2006). Fehler im Unterricht – aus Fehlern lernen. *Praxis der Mathematik in der Schule (PM)*, 48, 20–26.
- Rincke, K. (2004). Aus Fehlern lernen. Möglichkeiten kooperativer Arbeitsformen bei der Korrektur von Fehlern in schriftlicher Arbeit. *Unterricht Physik*, 15, 38–41.
- Rollett, B. (1999). Auf dem Weg zu einer Fehlerkultur. Anmerkungen zur Fehlertheorie von Fritz Oser. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 71–87). Opladen: Leske + Budrich.
- Schoy-Lutz, M. (2005). Wenn Schülerinnen und Schüler zu Fehlerexperten werden. *Lehren und lernen*, 31, 26–31.
- Spychiger, M., Kuster, R. & Oser, F. (2006). Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. *Schweizerische Zeitung für Bildungswissenschaften*, 28, 87–108.
- Spychiger, M., Oser, F., Hascher, T. & Mahler, F. (1999). Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 43–70). Opladen: Leske + Budrich.
- Weinert, F. E. (1999). Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 101–109). Opladen: Leske + Budrich.
- Wiater, W. (2004). Fehler = Helfer. *Lernchancen*, 39, 4–7.

Bildungs- psychologie

herausgegeben von

Christiane Spiel, Barbara Schober,
Petra Wagner und Ralph Reimann

HOGREFE



GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG · TORONTO
CAMBRIDGE, MA · AMSTERDAM · KOPENHAGEN · STOCKHOLM

Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel. Studium der Mathematik, Geschichte und Psychologie in Wien. 1980–1989 Universitätsassistentin am Institut für Psychologie der Universität Wien. 1989–1992 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck Institut für Bildungsforschung in Berlin. 1992–1995 Assistenz-Professorin am Institut für Psychologie der Universität Wien. 1995 Habilitation. 1995–2000 Gastprofessur am Institut für Psychologie der Universität Graz. Seit 2000 Inhaberin des Lehrstuhls für Bildungspsychologie und Evaluation an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien.

Ao. Univ. Prof. Dr. Barbara Schober. Studium der Psychologie in Bamberg. 1994–1996 Psychologisch-technische Assistentin an der Abteilung für Klinische Psychologie und Psychophysiologie der Psychiatrischen Klinik der LMU München. 1997–2001 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psychologische Diagnostik und Evaluation der LMU München. 2001 Promotion. 2007 Habilitation. Seit 2001 Universitätsassistentin bzw. außerordentliche Professorin im Bereich Bildungspsychologie und Evaluation an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien.

Prof. (FH) PD Dr. Petra Wagner. Studium der Psychologie in Wien. 1994–2000 Tätigkeit als Schulpsychologin in Niederösterreich. 2000–2006 Universitätsassistentin an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien. 2003 Promotion. 2009 Habilitation. Seit 2006 Inhaberin einer Professur für Psychologie an der FH Oberösterreich, Fakultät für Gesundheit und Soziales in Linz.

Dr. Ralph Reimann. Studium der Psychologie in Bamberg. 1997–1999 Mitarbeiter im Bereich Theoretische Psychologie an der Universität Bamberg. 1999–2002 Mitarbeiter im Bereich Pädagogische Psychologie und Evaluation an der LMU München. 2002 Promotion. 2002–2007 Mitarbeiter im Bereich Bildungspsychologie und Evaluation an der Universität Wien. Seit 2007 Mitarbeiter im Bereich Qualitätssicherung an der Universität Wien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2010 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Göttingen · Bern · Wien · Paris · Oxford · Prag · Toronto
Cambridge, MA · Amsterdam · Kopenhagen · Stockholm
Rohnsweg 25, 37085 Göttingen

<http://www.hogrefe.de>

Aktuelle Informationen · Weitere Titel zum Thema · Ergänzende Materialien



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagabbildungen: © fotolia.de
Satz: Grafik-Design Fischer, Weimar
Gesamtherstellung: Druckerei Hubert & Co, Göttingen
Printed in Germany
Auf säurefreiem Papier gedruckt
ISBN 978-3-8017-2081-0

Vorwort

Der Begriff Bildung wurde von dem mittelalterlichen Philosophen und Theologen Meister Eckhart in die Deutsche Sprache eingeführt. Er bedeutete für ihn das „Erlernen von Gelassenheit“ und wurde als „Gottessache“ angesehen, „damit der Mensch Gott ähnlich werde“. Trotz seiner Bedeutungswandlungen über Zeit, Milieus und Denkrichtungen ist der Bildungsbegriff ungebrochen aktuell. Bildung war und ist eine der zentralen Aufgaben jeder Gesellschaft. 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. Erst im Jahr 2000 wurde ein Lehrstuhl der Angewandten Psychologie an der Universität Wien mit der Bezeichnung „Bildungspsychologie und Evaluation“ gegründet. Unser Bestreben war es, die Bildungspsychologie nicht als bloßen Begriff bestehen zu lassen, sondern diesen mit Substanz zu füllen.

Mit dem vorliegenden Buch wird die Bildungspsychologie erstmalig umfassend in Buchform vorgestellt. Es wendet sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die im Bildungsbereich forschen, an Lehrende und Studierende der Psychologie bzw. verwandter Studienrichtungen, an Lehramtsstudierende aller Richtungen, an praktisch tätige Psychologinnen und Psychologen sowie weitere Personen, die in Bildungseinrichtungen arbeiten oder sich allgemein mit psychologischen Aspekten des Bildungsgeschehens auseinandersetzen wollen. Das Buch wird auch als Einführungs- und Lehrbuch für Diplom-, Bachelor- und Masterstudiengänge empfohlen.

Eine Besonderheit des Buches ist der systematische Aufbau, der dem Strukturmodell der Bildungspsychologie entspricht (vgl. dazu Kapitel 1). Die Themenfelder der Bildungspsychologie sind entlang von drei Dimensionen strukturiert, die den thematischen Rahmen des Faches abstecken. Diese Dimensionen umfassen die verschiedenen Phasen einer individuellen (I) *Bildungskarriere*, welche die gesamte Lebensspanne inkludiert und damit Lebenslanges Lernen ins Zentrum stellt, die (II) *Aufgabenbereiche* der Bildungspsychologie sowie die (III) *Handlungsebenen*, auf denen diese Aufgaben zu leisten sind.

Das Buch beinhaltet daher – neben dem einleitenden Kapitel, das die Bildungspsychologie vorstellt – insgesamt 15 Themenblöcke, die den *Segmenten* dieses Strukturmodells entsprechen (7 Phasen der Bildungskarriere, 5 Aufgabenbereiche, 3 Handlungsebenen). Die Themenblöcke sind alle formal gleich aufgebaut. Zuerst wird ein allgemeiner Überblick über das jeweilige Segment (z. B. den Vorschulbereich) gegeben, der den Stand der Wissenschaft zusammenfasst. In diesen *Überblickskapiteln* werden zentrale Theorien, Modelle und empirische Befunde sowie die praktische Bedeutsamkeit des Themas beleuchtet. Zusätzlich wird ein Ausblick auf künftige Herausforderungen und Aufgaben für die Bildungspsychologie gegeben. Anschließend illustrieren zwei kurze Beiträge (*Illustrationskapitel*) exemplarisch bildungspsychologisches Handeln, in dem sie konkrete Beispiele aus Forschung oder Praxis vorstellen.