

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Siegfried Preiser,
Kerstin Brusdeylins (Hrsg.)**

Psychologiedidaktik und Evaluation XII

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: kraemer@fh-muenster.de

Inhalt

Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie – Grundlegende Konzepte

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Anmerkungen zum
Arbeitsentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit 3

ELMAR SOUVIGNIER

„Aktivieren ist besser als Erklären!(?)“ 11
Einstellungen zum Lehren und deren Bedeutung

JULIA MENDZHERITSKAYA, SABINE FABRIZ, MIRIAM HANSEN,
NICOLA REIMANN, JAMIE THOMPSON, MALCOLM MURRAY,
JULIE RATTRAY UND TETI DRAGAS

Förderung der Reflexion über eigene Lehre durch interkulturellen 19
kollegialen Austausch im Rahmen von hochschuldidaktischen
Weiterbildungsprogrammen in Deutschland und England

MARIA TULIS

Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer 27
didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse
im Psychologieunterricht

JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE

Drei Untersuchungen zum Testeffekt – drei Perspektiven 37
auf das Konzept evidenzbasierter Lehre im Lehramtsstudium

GESA UHDE, BARBARA THIES, HANNAH PERST UND LENA HANNEMANN

Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen 45
im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und
Classroom-Management-Strategien fördern

PAUL HINNERSMANN

Warum mache ich das? Und warum ist diese Frage wichtig? 55
Ein Workshop zur Motivationspsychologie für Psychologielehrkräfte

ULI SANN UND FRANK UNGER

Konzeption und Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen 63
Weiterbildungsveranstaltung zum „Umgang mit herausfordernden
Situationen“ in der öffentlichen Verwaltung

Psychologie studieren in unterschiedlichen Institutionen

UTE-REGINA ROEDER UND SARAH-INES MEUDT Psychologie studieren nach Bologna	73
MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, STEFAN J. TROCHE Auswahlgespräche im Gutachter-Tandem für den Bachelorstudiengang Psychologie der Universität Witten/Herdecke	79
NINA ZEUCH, LENA KEGEL, MARLENE MERTENS UND LEONIE SCHRÖDER Partizipative Elemente bei der Gestaltung von Lehre am Institut für Psychologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster	89
ROBERT GASCHLER UND STEFAN STÜRMER Erfahren und Üben im Browserfenster – Interaktives Lernen im B.Sc. Psychologie an der FernUniversität	99
SIEGFRIED PREISER UND TIMO STORCK Die Psychologische Hochschule Berlin – ein Ort für die Diversität von Themen, Methoden und Menschen	107

Psychologie im Kontext der Berufs- und Allgemeinbildung

GISLINDE BOVET Psychologische Bildung für Schülerinnen und Schüler	113
PAUL GEORG GEIß <i>Psychological literacy</i> als Ziel des Psychologiestudiums und des Psychologieunterrichts	121
NADJA BADR Beiträge des Psychologieunterrichts zur allgemeinen Bildung auf der Sekundarstufe II	131
HANS-PETER NOLTING Leitlinien psychologischer Allgemeinbildung	139
DAVID FRAISSL Psychologische Bildung: Für eine autonomieorientierte Psychologievermittlung – ein erster Entwurf	145

Lehren und Lernen - Praxiskonzepte

MARKUS GERTEIS

Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung in der Ausbildung
von angehenden Lehrpersonen 155

BASTIAN HODAPP

„Weniger Referate!“ – Eine empirische Untersuchung zu
Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt und Rollenspiel 165

GUIDO BREIDEBACH

Eine Didaktik der differenzierten Individualisierung 173

NATALIE ENDERS

Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten in einem E-Learningseminar
für Lehramtsstudierende 183

SINA SCHÜRER, BEA BLOH, STEFANIE VAN OPHUYSEN UND
LARS BEHRMANN

Vermittlungsstrategien zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung –
Was nutzt der Nutzen? 191

STEFAN ZIMMERMANN, PATRICK MÜLLER UND THOMAS BÄUMER

Projektbasierte Methodenlehre als Plattform zur
Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen 201

MIRJAM BRÄBLER

Interdisziplinäre Nachhaltigkeitsbildung –
Eine große Chance für angehende Psycholog*innen 209

ULRIKE STARKER

Nachhaltigkeitskompetenz fördern durch „Gaming“ –
ein interdisziplinäres Lehr-Lern-Projekt 217

LARS BEHRMANN

Die Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften –
Ein theoriebasiertes Seminarkonzept mit praktischen Übungen 227

LARS HAUTEN UND INGO JUNGCLAUSSEN

Kasuistik im Verfahrensdiallog (KiV) – Neue didaktische Wege in der
verfahrensdialogischen Psychotherapie-Ausbildung am Institut für
Psychologische Psychotherapie Berlin (*ppt*) 237

MONIKA SKLORZ-WEINER	
Die Vermittlung von Grundlagen eines professionellen Therapeut-Klient-Verhältnisses im Rahmen des Psychologieunterrichts an einer Berufsfachschule für Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/innen	245
KERSTIN BRUSDEYLINS	
Psychoedukation und Schmerzbewältigung in der multimodalen Schmerztherapie	253
AILEEN WOSNIAK	
Entwicklung und Evaluation einer Intervention für Kindergartenfachkräfte zur Förderung des Emotionswissens von Kindern	261
MARKUS KNÖPFEL, TIM KÖHLER UND FRANK MUSOLESI	
Handlungsempfehlungen für die Durchführung von Problem-Based Learning (PBL) auf Basis der Lehrevaluationsergebnisse	265
ANITA KNÖFERLE UND DOROTHEA DORNHEIM	
Entwicklungsförderliche sprachliche Intervention – ein Theorie-Praxis-Seminar für Studierende mit Unterrichtsfach Psychologie	273
BRIGITTE STEINHEIDER, VIVIAN HOFFMEISTER AND JAMES MCKENZIE	
Combining Team-based Learning with Creativity to Increase Learner Engagement in a Non-Traditional Graduate I/O Psychology Program	281
ARISTI BORN	
Mit Psychologie und Praxiserfahrung ins Lernen starten: Die Projektwerkstatt als neues Lernformat im Studiengang Soziale Arbeit	289

Evaluation der Lehre

STEPHAN DUTKE, UTE-REGINA ROEDER UND JONATHAN BARENBERG	
Findet in Psychologie-Lehrveranstaltungen verteiltes Lernen statt? Eine Untersuchung zu Einflussfaktoren und Effekten auf die metakognitive Lernleistung	299
MICHAEL KRÄMER	
Einflussfaktoren auf den Studienerfolg aus subjektiver Perspektive	307
TIMO HERDEL UND SIEGFRIED PREISER	
Trainingskompetenzen – Validierung eines Trainer-Selbstkonzept- Fragebogens und Evaluation eines Trainings	317

Evaluation des Lernens

INES DEIBL, JÖRG ZUMBACH UND VIOLA GEIGER

Constructive Alignment im Bereich der Pädagogischen Psychologie –
Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Erfassung von
Constructive Alignment 327

PETIA GENKOVA UND MANUELA BÖCKENFELD

Generation Y und Stressbewältigungsstrategien: Studiert man heute anders? 335

BASTIAN HODAPP

Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Prüfungsformates
beim Forschenden Lernen 343

HEIKE M. BUHL, CARLA BOHNDICK, SABRINA BONANATI, CHRISTIAN GREINER,
JOHANNA HILKENMEIER UND ROBERT KORDTS-FREUDINGER

Fallbasierte Modulabschlussprüfungen zur Verzahnung von
Theorie und Praxis im Master des Lehramtsstudiums 351

MICHAELA ZUPANIC, STEFAN J. TROCHE, JAN P. EHLERS

Absolvierendenniveau im formativen Progress Test Psychologie:
Anspruch oder Wirklichkeit? 359

FLORIAN KLAPPROTH

Die Eignung von Mehrfachwahlaufgaben für die Lernverlaufsdiagnostik 369

ANGELIKA TAETZ-HARRER, MICHAELA ZUPANIC UND
STEFAN J. TROCHE

Was würden Sie tun? - Generieren von Antwortoptionen in der
Entwicklung eines *Situational-Judgement-Test* zur Erfassung
sozialer Kompetenzen 377

Die Vermittlung von Grundlagen eines professionellen Therapeut-Klient-Verhältnisses im Rahmen des Psychologieunterrichts an einer Berufsfachschule für Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/innen

Monika Sklorz-Weiner

Schülerinnen und Schüler, die im Beruf der Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin/des Atem-Sprech- und Stimmlehrers ausgebildet werden, lernen im Psychologieunterricht im Rahmen eines auf mehrere Semester verteilten Curriculums, wie man eine professionelle, konstruktive und wertschätzende Haltung in Bezug auf seine Klienten entwickelt. Gleichzeitig lernen sie adäquate Handlungsmöglichkeiten kennen, um auch komplexere Beziehungssituationen zu erfassen und zu bewältigen. Das Ziel besteht darin, die Entwicklung der Klienten optimal zu fördern und gleichzeitig sich selbst vor Überforderung zu schützen. Das Curriculum wird dargestellt sowie die Ergebnisse einer kurzen Befragung von Absolventinnen und Absolventen zu den Effekten dieses speziellen Teils der Ausbildung.

Die Ausbildung

Die CJD Schule Schlaffhorst-Andersen Bad Nenndorf bildet als Berufsfachschule unter der Trägerschaft des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschlands Atem-, Sprech- und Stimmlehrer aus, die nach drei Jahren (sechs Semestern) ein staatlich anerkanntes Examen ablegen. Die beiden Gründerinnen der Schule, die Sängerin Clara Schlaffhorst und die Pianistin Hedwig Andersen, hatten vor einem Jahrhundert schon begonnen, den Zusammenhang von Atmung, Bewegung, Haltung und Stimme zu erforschen.

Atem-, Sprech- und Stimmlehrer arbeiten im stimm- und sprachtherapeutischen Bereich, aber auch im pädagogischen Bereich, zum Beispiel mit Künstlern. Ihre Ausbildung umfasst deshalb neben wissenschaftlichen Fächern (Psychologie, Medizin, Pädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Musiktheorie) und praxisorientierten sprach- und stimmtherapeutischen Fächern auch Gesangsunterricht, Klavierunterricht, Unterricht im Fach Sprechen, Bewegungsunterricht und Rhythmikunterricht.

Der Psychologieunterricht

Neben der Vermittlung von dem Ausbildungsziel angepassten Grundlagen im Bereich der psychologischen Schulen, der Allgemeinen Psychologie, Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie, klinischen Psychologie, Differentiellen Psychologie und Persönlichkeitsforschung und angewandten Psychologie zieht sich ein curricularer roter Faden durch den Psychologieunterricht, der sukzessive ein professionelles, sowohl auf Akzeptanz als auch auf Konsequenz beruhendes Therapeut-Klient-Verhältnis vermittelt, das im Wesentlichen auf dem person-zentrierten Ansatz von Carl Rogers aufbaut.

Wesentlicher Erkenntnisschritt: Wahrnehmung ist subjektiv

Eine wichtige Voraussetzung für eine wirkungsvolle Arbeit im therapeutischen und auch im pädagogischen Bereich ist die Erkenntnis, dass das jeweilige Gegenüber aufgrund eigener Wahrnehmungserfahrungen eine subjektive Sicht auf die Realität entwickelt hat. Diese jeweils spezifische Sicht eines einzelnen Menschen auf die Wirklichkeit nennt Rogers (1959) „experiential field“ oder „phenomenal field“, in deutscher Übersetzung „Erlebnisfeld“ (Rogers, 1987) oder „Wahrnehmungsfeld“ (Rogers, 1983; vgl. dazu auch den „Lebenswelt“-Begriff von Kriz 2006, 2014). Gemeint ist das Wahrnehmungsfeld, das auf allen bisherigen Wahrnehmungserfahrungen beruht und entsprechend alles nicht Erfahrene ausschließt und dennoch daraus die Sicht auf die Welt definiert. Für die eigene therapeutische bzw. pädagogische Arbeit ist es wichtig zu erkennen, dass der jeweilige Klient oder Schüler aufgrund seiner Wahrnehmungserfahrungen eine eigene subjektive Sicht auf die Situation entwickelt, die zu einem spezifischen Erleben und damit zu einem spezifischen Verhalten führt. Um sich professionell und souverän verhalten zu können, muss sich die Therapeutin bemühen, die Wahrnehmungswelt des Klienten kennen zu lernen, seine Emotionen zu verstehen und konstruktiv auf sein Verhalten zu reagieren. Der Klient kann weiterhin als Person wertgeschätzt werden, tatsächlich nicht akzeptables bzw. kontraproduktives Verhalten in Bezug auf die Therapie dagegen wird als solches erkannt, ergründet und professionell eingegrenzt.

Konkrete Gestaltung des Curriculums

Erstes Semester

Im ersten Semester lernen die Schülerinnen und Schüler, dass sich Wahrnehmung auch physiologisch nur zu einem Teil auf angeborene Funktionsgrundlagen gründet, ein wesentlicher Anteil der Wahrnehmungsfähigkeiten ist auf Lernprozesse zurückzuführen. Dies wird im Unterricht anhand des dreidimensionalen Sehens veranschaulicht (siehe Gerrig 2016, 119-134, 146-160). Sie erhalten zudem die Möglichkeit, selbst zu erfahren, wie subjektiv Wahrnehmung ist: Sie werden mit der Aufgabe konfrontiert, alle zur gleichen Zeit denselben Baum zu erkunden und im Anschluss daran einen kurzen Bericht über ihre Wahrnehmungserfahrungen zu schreiben. Diese Berichte werden in anonymisierter Form allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt und sie können untereinander und mit der eigenen Sichtweise verglichen werden.

Im ersten Semester lernen die Schülerinnen und Schüler außerdem den Selbstkonzept-Begriff von Rogers kennen (Rogers 1992; siehe dazu auch Paulus, 2002 und Biermann-Rathjen, Eckert & Schwartz, 2016) und den Eigenschaften-Begriff von Allport (Allport 1973) und es wird ihnen ein Gesamtkonzept der Persönlichkeit vermittelt. Sie sollen lernen, dass Eigenschaften sehr viel mehr mit sozialen Rollen verknüpft sind als mit der Person des Klienten und dass der Kern einer Persönlichkeit von äußeren Verhaltensweisen zu unterscheiden ist. Er ist einzigartig und auch konstruktiv und positiv (Rogers 1992). Diese Grundannahme stellt eine wichtige Voraussetzung dafür dar, den Klienten so annehmen zu können, wie er jetzt gerade ist, um von diesem Standpunkt aus mit ihm zusammen Veränderungen vornehmen zu können.

Zweites Semester

Im zweiten Semester wird der Persönlichkeitsbegriff vertieft, hier steht jedoch die Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund. Identität (Erikson 1988, 1991, Marcia 1987, 1988, Sklorz-Weiner 1998, 2000) wird als dem Selbstkonzept verwandter Begriff eingeführt. Eine Auseinandersetzung mit dem autoritativen Erziehungsstil (Baumrind 1996) zeigt, dass eine Mischung aus Wertschätzung und klaren Regeln in unserem Kulturkreis die positivsten Erziehungs- und Entwicklungseffekte erzielt.

Drittes Semester

In diesem Semester lernen die Schülerinnen und Schüler die therapeutischen Grundsätze von Rogers kennen (Rogers 1992): Die Therapeutin versetzt sich in die Wahrnehmungs- und Erlebnisswelt des Klienten (Empathie) ohne Urteile zu fällen (Wertschätzung) und bleibt dabei selbst authentisch (Kongruenz). Wertschätzung stellt eine grundlegende Voraussetzung dafür dar, dem Klienten die Möglichkeit zu geben, sich zu öffnen. Es geht hier jedoch um eine grundsätzliche Haltung zum Menschen und nicht um eine Technik. Über die Auseinandersetzung mit der klientenzentrierten Spieltherapie nach Virginia Axline (1980, 1997) lernen die Schülerinnen und Schüler, mit Hilfe von drei verbalen Reaktionsschritten wertschätzend Grenzen zu setzen:

1. Zum Ausdruck bringen, dass man die Situation wahrgenommen hat
2. Verständnis zeigen für die emotionalen Reaktionen des Kindes
3. Eine Grenze setzen

„Du hast die Steine vom Tisch geworfen, weil du das (Therapie-)Spiel verloren hast, das ärgert dich und das verstehe ich auch. Aber du weißt, es gibt bei uns die Regel, keine Spielsachen herumzuwerfen. Hebe sie jetzt bitte wieder auf.“

Fünftes Semester

Nachdem die Schülerinnen und Schüler im vierten Semester außerhalb der Schule Praktika absolviert haben, kann im fünften Semester auf ihre Erfahrungen zurückgegriffen und die Anforderungen an ihr Verständnis erhöht werden. Sie sollen nun verstehen, dass Klienten eigene, innere Gründe dafür haben, sich so zu verhalten, wie sie es tun. Es sind Gründe wie zum Beispiel Ängste und daraus resultierende Widerstände, die, wenn nicht ein therapeutischer Fehler begangen wurde, nicht auf die Person der Therapeutin zurückzuführen sind, so dass es auch keinen dafür Anlass gibt, sich gegebenenfalls persönlich angegriffen zu fühlen. Diese Grundeinstellung ermöglicht es der Therapeutin, professionell und nicht emotional zu handeln.

Widerstände können verschiedene Gründe haben, zum Beispiel könnten Veränderungen im Klienten zu Schwierigkeiten mit wichtigen Personen seiner Umwelt führen, bisher eingesetzte Lösungs- und Anpassungsmuster könnten durch die Weiterentwicklung in der Therapie infrage gestellt werden, es könnte ein sekundärer Krankheitsgewinn vorliegen, mitgebrachtes Schuldbewusstsein oder Schamgefühle könnten aktiviert werden oder es besteht die Befürchtung, mit dem Ende der Therapie

die Therapeutin zu verlieren. Übertragungseinstellungen könnten insbesondere deshalb ausgelöst werden, weil die Therapeutin mit Autorität verknüpft wird.

Die Schülerinnen und Schüler lernen diese verschiedenen Möglichkeiten kennen und entwickeln adäquate Reaktionsmöglichkeiten. Rogers (1985) hat aufgezeigt, in welchen Situationen im Rahmen der Therapie Grenzen gesetzt werden müssen (Grenze der Verantwortung, Grenze der Zeit, der aggressiven Handlung, der Zuneigung) und wie eine Übertragungsbeziehung zu verhindern ist (Rogers 1985). Die Art und Weise der Grenzsetzung orientiert sich wieder an Axline; wenn auf Widerstände reagiert wird, wird allerdings meistens nicht im eigentlichen Sinn eine Grenze gesetzt, sondern vielmehr eine Lösung angeboten:

„Sie haben bisher als Jazzsängerin Ihre Stimme in einer bestimmten Weise eingesetzt, an die Ihr Publikum gewöhnt ist und ich verstehe, dass Sie nun befürchten, dass es sich durch eine Veränderung Ihrer Stimme von Ihnen abwenden könnte. Sie sind jedoch hier, weil Ihre Stimme unter Ihrem Gesangsstil leidet. Ich sehe meine Aufgabe darin, Ihnen Möglichkeiten und Übungen zu zeigen, mit deren Hilfe Sie die Stimme schonen, zum Beispiel vor und nach dem Auftritt mit Ihrer Band. Ihre Art zu singen bleibt Ihnen, aber ich möchte Ihnen eine andere Technik anbieten, die Sie zusätzlich benutzen können, um Ihre Stimme zu regenerieren und um noch mehr verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten zu erlangen.“

Am Ende des Curriculums lernen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines eintägigen Workshops, in Dyaden, die klientenzentrierte Gesprächsführung und das Widerspiegeln praktisch zu erproben.

Auswirkungen auf die konkrete berufliche Praxis

Im August 2017 wurden ehemalige Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer regulären Befragung auch zum beruflichen Nutzen ihres Psychologieunterrichts befragt. Zweiundneunzig Ehemalige, die zwischen 2004 und 2017 ihr Examen abgelegt hatten, nahmen an der Befragung teil. In der folgenden Tabelle sind die gestellten Fragen und die Ergebnisse in Form eines Mittelwertes aufgeführt, die darauffolgende Abbildung zeigt die Verteilung in Form eines Balkendiagramms.

Tab. 1: Ergebnisse einer Absolventenbefragung (Mittelwerte)

7-stufige Likert-Skala von 1 (vollständige Zustimmung) bis
7 (keine Zustimmung)

Frage	<i>M</i>
Ich kann über mich sagen, dass ich das Verhältnis zu meinen Klientinnen und Klienten/Schülerinnen und Schülern professionell und wertschätzend gestalte.	1,3
Ich bin davon überzeugt, dass die von mir gestaltete professionelle und wertschätzende Beziehung zu meinen Klientinnen und Klienten/Schülerinnen und Schülern eine positive Auswirkung auf deren Entwicklung im Rahmen meiner Arbeit mit ihnen hat.	1,3
Ich fühle mich gut darauf vorbereitet, professionell und wertschätzend im Rahmen meiner Arbeit mit Klientinnen und Klienten/ Schülerinnen und Schüler Grenzen zu setzen.	2,0
Ich fühle mich gut darauf vorbereitet, mit Widerständen der Klientinnen und Klienten/ Schülerinnen und Schüler professionell und wertschätzend umzugehen.	2,1
Ich fühle mich gut darauf vorbereitet, Übertragungswünsche der Klientinnen und Klienten/ Schülerinnen und Schüler zu erkennen und professionell und wertschätzend damit umzugehen.	2,3

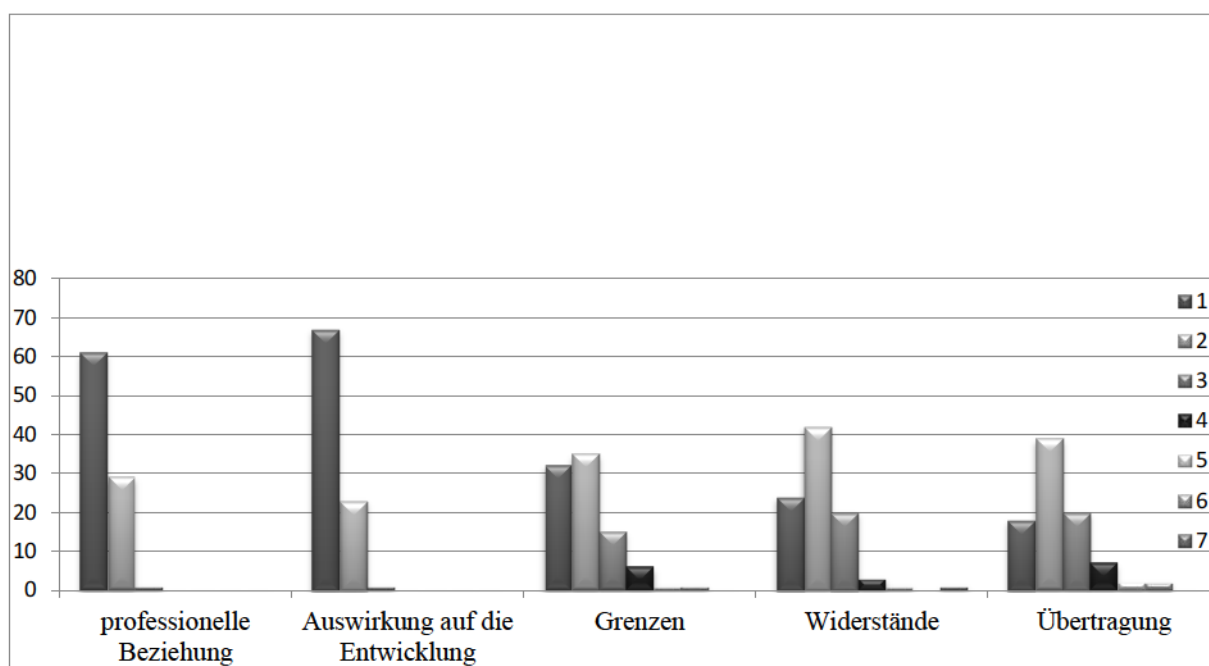


Abb. 1: Ergebnisse einer Absolventenbefragung (Verteilung)

Angegeben sind absolute Werte, n = 92

Die Ergebnisse zeigen, dass die ehemaligen Schülerinnen und Schüler eine sehr positive Selbsteinschätzung äußern in Bezug auf ihre Fähigkeit, das Therapeut-Klient-Verhältnis wertschätzend und professionell zu gestalten und positive Resultate bei ihren Klienten damit zu erzielen. In Zusammenhang mit komplexen Beziehungsmustern, die das Setzen von Grenzen und den Umgang mit Widerständen und Übertragungsphänomenen beinhalten, fühlen sie sich von der Schule gut vorbereitet, offensichtlich erfordert die Arbeit auf diesem Gebiet jedoch therapeutische Erfahrung und eine praxisorientiertere Unterstützung, die in der Schule zum Beispiel durch einen stärkeren Einsatz von Rollenspielen und Probeklientenarbeit gefördert werden könnte und in der Berufspraxis durch entsprechende Weiterbildungsangebote.

Literatur

- Allport, G. (1973). *Gestalt und Wachstum der Persönlichkeit*. Meisenheim am Glan: Anton Hain.
- Axline, V. (1997). *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*. München: Reinhardt Verlag..
- Axline, V. (1980). *Dibs. Die wunderbare Entfaltung eines menschlichen Wesens*. Frankfurt: Scherz Verlag.
- Biermann-Ratjen, E., Eckert, J., & Schwartz, H. (2016). *Gesprächspsychotherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*. 45(4), 405-414.
- Erikson, E. H. (1991). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1988). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gerrig, R. J. (2016). *Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson.
- Kriz, J. (2006). *Self-Actualization*. Norderstedt: Books on Demand.
- Kriz, J. (2014). Personzentrierte Systemtheorie. In W. Eberwein & M. Thielen (Hrsg.), *Humanistische Psychotherapie. Theorien, Methoden, Wirksamkeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Marcia, J. E. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. In T. Honess & K. Yardeley (Eds.), *Self and identity. Perspectives across the lifespan* (pp. 161-171). London, New York: Routledge & Kegan Paul.

- Marcia, J. E. (1988). Common processes underlying ego identity, cognitive/moral development, and individuation. In P. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity. Integrative approaches* (pp. 211-225). New York, Berlin, Heidelberg et al.: Springer Verlag,.
- Paulus, P. (2002). *Selbstverwirklichung und psychische Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Rogers, C. R. (1985). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt: Fischer Verlag.
- Rogers, C. R. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy*. Frankfurt: Fischer Verlag.
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context*. New York: McGraw Hill.
- Rogers, C. R. (1987). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Köln: GwG Verlag.
- Rogers, C. R. (1992). Die beste Therapieschule ist die selbst entwickelte. In P. Frenzel, P. Schmid & M. Winkler (Hrsg.). *Handbuch der personzentrierten Psychotherapie*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Sklorz-Weiner, M. (1998). *Identität und Rollendefinitionen junger Frauen und Männer in technischen Studien- und Ausbildungsgängen*. Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z19999/0077>.
- Sklorz-Weiner, M. (2000). Über weibliche Identität. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 2+3, 173-187.