

## 5. Europäische Konferenz für Lern- und Lehrforschung

J. Lompscher

Vom 31. August bis 5. September 1993 fand die 5. Europäische Konferenz für Lern- und Lehrforschung in Aix-en-Provence (Frankreich) statt. Im 2-Jahres-Turnus werden diese Konferenzen von der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) veranstaltet. Die EARLI wurde 1985 gegründet und hat sehr schnell bemerkenswerten Zuspruch seitens der auf diesem Gebiet tätigen Wissenschaftler Europas und über dessen Grenzen hinaus gefunden. Dies hängt offensichtlich mit der erfolgreich realisierten Zielstellung zusammen, Forscher unterschiedlicher Disziplinen, die sich mit Lernen und Lehren beschäftigen (Psychologen, Allgemein- und Fachdidaktiker, Computerspezialisten u.v.a.), zusammenzuführen, den Austausch von Grundlagen- und unmittelbar praxisbezogener Forschung zu stimulieren und dazu beizutragen, daß die Wissenschaftler der europäischen Staaten ihre Kontakte und Kooperationsbeziehungen austauschen und weiterentwickeln (woran sich auch Fachkollegen aus den USA, aus Japan, Israel, Australien u. a. intensiv beteiligen).

Das Programm der 5. Konferenz war außerordentlich umfangreich: 12 Plenarvorträge, 65 Symposien, 46 Thematische Sitzungen, 19 Poster-Sitzungen, 5 Workshops, außerdem Filmvorführungen, Diskussionsrunden etc. Die etwa 1000 Teilnehmer (darunter ca. 800 mit eigenen Beiträgen) hatten oft die Qual der Wahl, da bei 10 und mehr Parallelveranstaltungen nicht selten mehrere von gleichem Interesse waren, man aber - leider - eben zur gleichen Zeit nicht an verschiedenen Orten weilen kann (auch wenn es sich nur um benachbarte Auditorien handelt). So kann ein einzelner Teilnehmer immer nur einen Ausschnitt gewinnen und beurteilen. Das gilt auch für die nachfolgenden Aussagen.

Während noch vor einigen Jahren eine kognitivistisch verengte Sicht auf das Lernen ziemlich verbreitet war (Lernen als Veränderung kognitiver Strukturen, der Lernende als informationsverarbeitendes System), hat sich inzwischen eine andere Sicht weitgehend durchgesetzt: Der/die Lernende wird als aktives Subjekt seiner/ihrer eigenen Tätigkeit betrachtet, die in konkreten sozialen und kulturellen Kontexten und Situationen realisiert wird ("context bound or situated learning"). Die Analyse kognitiver Prozesse und Strukturen und ihre Veränderung wird deshalb natürlich nicht hinaufgelassen, aber sie werden viel stärker in ihren Wechselbeziehungen mit motivationalen, emotionalen u.a. Prozessen und Eigenschaften gesehen und erforscht. Dem Bewußtwerden und der Bewußtheit der eigenen Lernprozesse, -bedingungen und -ergebnisse (Reflexion, Metakognition) und ihrer Rolle für Verlauf und Erfolg oder Mißerfolg des Lernens - als wesentlichem Merkmal der Subjekthaftigkeit des Lernens - wird erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet. Das gilt speziell auch für die Rolle der jeweils bereits vorhandenen Lernvoraussetzungen (Vorkenntnisse, die dem zu vermittelnden Wissen und Können adäquat oder inadäquat sein können, z. B. "misconceptions", aber auch Einstellungen, Vorurteile etc.), immer bezogen auf Anforderungen der entsprechenden Lerngegenstände und Lernbedingungen. Die Betonung der Eigenaktivität der Lernenden und der soziokulturellen Bedingungen ihrer Tätigkeit führt notwendigerweise dazu, daß die Interaktion und Kooperation zwischen den Lernenden selbst, zwischen Lernenden und Lehrenden sowie die Einbeziehung des Lernens in breitere gesellschaftliche Kontexte großen Raum in der Forschung einnimmt.

An dieser (Um-)Orientierung der Lern- und Lehrforschung sind unterschiedliche theoretische Richtungen beteiligt. Von vielen Referenten wurde die konstruktivistische Sicht auf ihren Forschungsgegenstand betont, wobei häufig Bezug auf Piaget genommen wird und in der Regel die Eigenaktivität des/der Lernenden gemeint ist. Dies kann sehr unterschiedlich interpretiert

werden. Der zunehmend in Mode kommende radikale Konstruktivismus, der letzten Endes zur Beliebigkeit subjektiver Begriffe und Erklärungen führt, spielte auf der Konferenz - zumindest in den vom Verfasser besuchten Veranstaltungen - kaum eine Rolle. Demgegenüber konnte man in den Aussagen der Referenten relativ häufig Bezugnahmen auf Wygotski als Repräsentanten der kulturhistorischen Traditionslinie der Psychologie finden. In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, daß die zwischen 1982 und 1985 in Moskau erschienene Gesamtausgabe der Arbeiten von Wygotski in den USA in englischer Übersetzung erscheint, nachdem dort und in anderen Ländern bereits seit längerem intensive Bemühungen um Rezeption und Nutzung des Erbes Wygotskis, dessen 60. Todestag sich 1994 und dessen 100. Geburtstag sich 1996 jährt, zu beobachten waren. Ein Teil der Arbeiten Wygotskis liegt auch in deutscher Übersetzung vor, aber den "ganzen Wygotski" wird sich der deutsche Leser wohl aus der englischen oder spanischen Übersetzung erschließen müssen. Die Konferenz hat den Eindruck des Verfassers verstärkt, daß sich in der Lern- und Lehrforschung (auch in anderen Forschungsbereichen) ein Entwicklungstrend abzeichnet, der durch das Bemühen um Synthese und wechselseitige Bereicherung unterschiedlicher theoretischer Quellen gekennzeichnet ist. Dies gilt vielleicht in besonderem Maße für kognitiv orientierte Richtungen einerseits und kulturhistorisch und tätigkeitstheoretisch orientierte andererseits. Darin könnte eine große Chance und Potenz für die theoretische und methodologische Weiterentwicklung der Forschung liegen, vor allem aber auch für ihre praktische Wirksamkeit. Dies wurde gerade bei Berichten und Diskussionen über Intervention und Ausbildung, über die Gestaltung entwicklungsförderlicher Lernumwelten und Lernmaterialien, über Wechselbeziehungen von kognitiver Entwicklung, Kultur und Lernen, über Zusammenhänge zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung u.a. besonders deutlich. Dabei konnte man z.B. häufig Beziehungen zu Wygotskis "Zone der nächsten Entwicklung" und seiner Auffassung über den Zusammenhang von Entwicklung und Unterricht sowie die davon abgeleiteten Begriffe des "scaffolding" und "fading" hören. Dem steht natürlich nicht entgegen, daß andere Beiträge sich mit relativ umgrenzten Fragestellungen - z.B. der Analyse und Förderung induktiven Denkens, der Analogiebildung oder mit individuellen Besonderheiten ausgewählter Aspekte und Prozesse des Lernens - beschäftigten.

Ein weiterer wichtiger Trend besteht darin, daß zunehmend die Alternative überwunden wird, nur allgemeine ("gegenstandslose") oder nur gegenstands-(fach-)spezifische Lern- und Lehrprozesse zum Forschungsgegenstand zu machen. Nachdem vor einigen Jahren die Rolle des Wissens und der Vorkenntnisse "entdeckt" wurde, gerieten relativ allgemeine (z.B. heuristische) Aspekte des Lernens zeitweilig weitgehend aus dem Blickfeld. Da es aber einerseits kein gegenstandsloses (inhaltsleeres) Lernen und Lehren gibt, andererseits darin auch Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten gegenstandsübergreifender Art wirken, kommt dem Zusammenhang zwischen Allgemeinem und Besonderem - z. B. bei der Frage nach Transferbedingungen und -möglichkeiten - große Bedeutung zu. Dies zog sich wie ein roter Faden sowohl durch speziell dieser Thematik gewidmete als auch durch andere Veranstaltungen.

Eine ganze Reihe von Symposien und thematischen Sitzungen beschäftigte sich mit der Spezifik des Lernens und Lehrens von Sprache, Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte u.a. Wichtigen Raum nahmen dabei und in speziellen Veranstaltungen Fragen der Entwicklung, des Einsatzes und der Wirkungen neuer Medien und Technologien, insbesondere computergestützter Lern-Lehr-Systeme, ein.

Schließlich sei darauf verwiesen, daß dem Denken und Handeln von Lehrern und Lehrerstudenten, Fragen der Ausbildung von Lehrern, der Zusammenarbeit von Lehrern und Wissenschaftlern, der Voraussetzungen und Möglichkeiten der Intervention in "normale" Lern- und Lehrprozesse und -bedingungen mehrere Veranstaltungen gewidmet waren. Es

liegen in dieser Hinsicht reiche internationale Erfahrungen und innovative Bemühungen vor, die auch für die Realisierung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung von Interesse und Nutzen sein können. Dieses Modell fand seinerseits Interesse bei Teilnehmern aus verschiedenen Ländern.

Ein Konferenzbericht ist immer geprägt vom wissenschaftlichen Interesse und von der subjektiven Sicht des Berichterstatters. Von vorangegangenen EARLI-Konferenzen liegen dicke Sammelbände vor. Darauf mußte man seit der vorigen Konferenz aus Kostengründen verzichten. Interessenten seien auf die Zeitschrift der EARLI-Learning and Instruction (erscheint bei Pergamon Press) verwiesen, die ausgewählte Beiträge publizieren wird (andere Zeitschriften sicher auch), sowie auf den mehr als 500 Seiten umfassenden Abstract-Band der Konferenz (einzusehen beim Verfasser dieses Berichtes).

Die nächsten Konferenzen finden in Numegeen (1995) und Athen (1997) statt. Für 1999 hat die Universität Potsdam eine Einladung ausgesprochen, die allerdings vom Exekutivkomitee der EARLI erst noch beraten wird.

Es wäre sicher sehr wünschenswert und nützlich, wenn Potsdams Lern- und Lehrforscher der verschiedenen Disziplinen, insbesondere auch Fachdidaktiker, sich an den künftigen EARLI-Konferenzen beteiligen würden. Übrigens würde die Teilnahme von Vertretern verschiedener Disziplinen auch eine koordinierte und breitere Auswertung ermöglichen. Da die Konferenz nur in Englisch abläuft, ist eine breite internationale Kommunikation zwischen den Teilnehmern möglich und Übersetzungsprobleme treten in der Regel nicht auf (außer natürlich denjenigen, die mit der eigenen Beherrschung der englischen Sprache zusammenhängen!).

Die Referenten des vom Verfasser organisierten Symposiums zur Analyse und Ausbildung von Lernstrategien haben ihre Beiträge für eine Veröffentlichung in den LLF-Berichten zur Verfügung gestellt, so daß zumindest ein kleiner Ausschnitt aus dem Konferenzprogramm direkt angeboten werden kann.

Symposium 44:

Analysis and formation of learning strategies

5th EARLI conference, Aix-en-Provence, Sept. 4, 1993

Introduction (J. Lompscher)

The topic of learning strategies is the problem of how to learn, how to approach learning tasks and to reach learning goals. It is an aspect of the broader problem of learning to learn/teaching to learn and it has much to do with inter-individual and intra-individual differences of learners, with the interdependencies between learning activity and learning domain, with the differences and interrelations between general and domain specific components of learning and with the complexity of psychic activity regulation including cognitive, metacognitive, motivational and other components. So it is not astonishing, that during the 80-s and the beginning 90-s a lot of investigations and publications dealt with that subject.

The concept of learning strategies is treated in the literature in different ways and often named by different terms, such as method, technique, plan, skill etc. From an activity theoretical point of view we might define learning strategies as more or less complex and generalized, consciously or unconsciously used procedures for reaching learning goals. That means, that:

1. learning strategies are imbedded in the context of learning activity with concrete motives, goals, and actions and they characterize the quality and hierarchical structure of those actions;
2. they may come into being by more or less unconscious adaptation to the conditions of activity or by more or less conscious orientation towards tasks and goals and therefore they may develop in the directions of unfolding or reduction, of awareness or automatization, of specification or generalization;
3. they may be valid for broader or narrower task classes and domains, e.g. text processing or problem solving strategies, on the one hand, and strategies of solving defined classes of mathematical text problems, on the other hand;
4. they are a significant psychic presupposition of an efficient, independent, and self-determined learning activity and - at the same time - they are outcomes of learning activity and other activities as well.

Therefore, the analysis of structures, developmental levels and conditions of learning strategies may have important implications for a systematic formation of learning strategies necessary on a defined level or for defined domains and goals of learning activity, for the teaching to learn. At the same time, the formation itself serves as an important approach to their analysis as it was and is done in the so-called causal-genetic method of the socio-cultural tradition line.

Of course, four papers in one symposium cannot deal with the whole complexity of that topic. But I hope, you will receive some new and interesting informations about the research on analysis and formation of learning strategies. And I hope, we will have an interesting and fruitful discussion later on.