

23. Internationaler Kongreß für Angewandte Psychologie

Joachim Lompscher

Die Anwendungsgebiete der Psychologie sind außerordentlich vielfältig. Auf dem Kongreß, der vom 17. bis 22. Juli 1994 in Madrid tagte, waren 19 Anwendungsgebiete vertreten, darunter Organisations-, Gesundheits-, Sport-, Verkehrs-, Umwelt-, Politische und Klinische Psychologie. Das Programm umfaßte 65 große Einzelvorträge und 364 Symposien, thematische Sitzungen und andere Veranstaltungen, außerdem Poster- und andere Ausstellungen, audiovisuelle Präsentationen und berufsbezogene Exkursionen.

Die Kongresse für Angewandte Psychologie finden im Wechsel mit den Internationalen Kongressen für Psychologie, die mehr (aber keineswegs ausschließlich) auf Grundlagenforschung und Grundprobleme der Psychologie orientiert sind, alle 4 Jahre statt, der nächste 1998 in Los Angeles.

Die Pädagogische, Unterrichts- und Schulpsychologie war mit 7 Einzelvorträgen, 45 Symposien, zahlreichen Postern u.a. vertreten. Aufgrund der Parallelität von Veranstaltungen konnte jedoch nur ein Ausschnitt des umfangreichen Angebotes wahrgenommen werden.

So kennzeichnete Robert Glaser (USA) - auf dem Hintergrund der Entwicklung seit den 50-er Jahren - die Positionen und Prinzipien der heutigen, vorrangig kognitiv orientierten Instruktionen - (d.h. Unterrichts-) Psychologie, wie sie sich besonders seit den 80-er Jahren herausgebildet hat. Nachdem die kognitive Psychologie zunächst zwar an Lernergebnissen (Wissen, kognitive Leistungen u.a.), nicht aber an Lernprozessen orientiert war, hat sie sich in den letzten Jahren zunehmend den komplexen Prozessen in der realen Lern- und Lehrpraxis zugewandt. Solche Stichpunkte wie Selbstregulation und Metakognition, aktive Konstruktion und Interaktion beim Lernen, Teilnahme an sozialer Praxis, Bereichsspezifität von Lernprozessen und -ergebnissen markieren diese (Um)-Orientierung. Damit rücken Fragen nach Bedingungen sinnvoller, aktiver, Aneignung, nach Fähigkeiten und Motiven für den Wissenserwerb, nach Lernkontexten und sozialer Partizipation u.a. in den Vordergrund.

Diese Einschätzung fand ihre Bestätigung in zahlreichen Veranstaltungen, die sich mit dem Lernen bei Schülern und Studenten, mit Lernschwierigkeiten und Begabungen, mit kognitiven, emotionalen und motivationalen Aspekten des Lernens (z.T. relativ isoliert voneinander, z.T. auf deren Wechselbeziehungen orientiert), mit Lernbedingungen, -prozessen und -ergebnissen in unterschiedlichen Unterrichtsfächern beschäftigten.

Stella Vosniadou (Griechenland) stellte z.B. Forschungsergebnisse vor, die die Schwierigkeiten der Schüler zeigten, wenn Begriffe auf der Grundlage von Alltagsvorstellungen verändert werden müssen, um in Einklang mit wissenschaftlich begründeten Begriffen und Erklärungen (aus der Physik und der Astronomie) zu gelangen. Diese Begriffsveränderung und -restrukturierung erfordert die Konstruktion neuer kognitiver Repräsentationen durch die Lernenden, was voraussetzt, daß die Lehrenden die Vorbegriffe erkennen und beachten, zum Gegenstand der Diskussion und des Erfahrungsgewinns machen und dadurch den Lernenden die Notwendigkeit entsprechender Begriffsveränderungen zum Bewußtsein bringen. Anderenfalls existieren gewissermaßen zwei Begriffsebenen nebeneinander, die wahlweise (aber durchaus nicht immer adäquat) aktualisiert und realisiert werden. In anderen Beiträgen wurden ähnliche Probleme aus der Aneignung und Anwendung von Wissen in so unterschiedlichen Bereichen wie Chemie, Mathematik oder Geschichte berichtet, wobei häufig auch entwicklungspsychologische Vergleiche angestellt wurden. Besonders zahlreich waren Beiträge, die sich differenziert mit Lernprozessen und -schwierigkeiten im Bereich des Lesens und Schreibens sowie der Mathematik beschäftigten.

Wenn insgesamt kognitive Lern- und Entwicklungsprozesse auch nach wie vor das Schwergewicht der Forschung bilden, so wurde emotionalen und motivationalen Aspekten des Lernens doch erhebliche Aufmerksamkeit gewidmet. So berichtete Monique Boekaerts (Niederlande), die sich seit langem mit der Wechselbeziehung von kognitiven und affektiven Prozessen im Lernen beschäftigt, über Untersuchungen zur Rolle von Selbstvertrauen und -zweifel beim Mathematik-Lernen. Bei 10-12jährigen Mädchen und Jungen zeigten sich in dieser Hinsicht deutliche Unterschiede; z.B. waren Jungen beim Lösen von Sach- und Anwendungsaufgaben, bei der Wahl bzw. beim Einsatz effektiver Strategien im Vorteil, Mädchen dagegen bei algorithmischen Anforderungen. Mißerfolge und Unsicherheit werden von Mädchen und Jungen unterschiedlich verarbeitet: Während Jungen (jedenfalls unter den in dieser Untersuchung gesetzten Bedingungen) leichter in der Lage waren, Schwierigkeiten und Mißerfolge "wegzustecken" und die Auseinandersetzung mit den Anforderungen fortzusetzen, waren Mädchen mehr darauf orientiert, in solchen Situationen soziale Unterstützung zu suchen. Dies wurde mit Unterschieden in der Selbstregulationskontrolle (nach Kuhl) und in den Bewertungsmechanismen erklärt. Eine Schlußfolgerung aus den Ergebnissen bestand darin, daß zwar solche Persönlichkeitseigenschaften schwer zu verändern sind, jedoch die Lernbedingungen entsprechend förderlich gestaltet werden können und sollten.

Wechselbeziehungen von kognitiven und emotionalen bzw. motivationalen Prozessen beim Lernen waren Gegenstand weiterer Untersuchungen, die häufiger bei Studenten, z.T. auch bei Schülern durchgeführt wurden. Dabei wird zunehmend versucht, über Strukturgleichungsmodelle und andere Mittel den relativen Anteil unterschiedlicher Regulationskomponenten am Zustandekommen von Lernergebnissen abzuschätzen und die komplizierten Zusammenhänge sichtbar zu machen. Auf Grund der Unterschiedlichkeit der Versuchsbedingungen (Anforderungen, untersuchte Regulationskomponenten, dafür verwendete Verfahren, Entwicklungsniveau der Probanden etc.) sind die Ergebnisse jedoch nicht einheitlich. Das Problem der Selbstregulation, ihrer Komponenten und Wechselwirkungen, ihrer Entwicklung und Veränderung bedarf weiterer intensiver Erforschung.

Eine wesentliche Rolle spielte in verschiedenen Veranstaltungen das Problem der Lernstrategien, ihrer Erfassung, ihrer Rolle und Interaktion mit anderen Regulationskomponenten sowie ihrer Förderung im Lern-Lehr-Prozeß. Neville Schofield (Australien) stellte z.B. fest, daß sich die subjektive Präferenz jeweils bestimmter Sinnesmodalitäten beim Wissenserwerb (visuell-verbal, visuell-räumlich, auditiv-verbal, kinästhetisch-motorisch, taktil) deutlich auf die Lernergebnisse von Studenten auswirkte. Es wurden Methoden zur Erfassung dieser "Lernstile" entwickelt, um Lehrern und Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Lernbedingungen entsprechend anzupassen. In einer anderen, langfristig angelegten Untersuchung des gleichen Autors wurde u.a. darauf hingewiesen, daß sich begabte Schüler vor allem durch das Niveau ihrer Planungsstrategien von anderen unterscheiden und daß dies ein wichtiger Aspekt bei der Förderung aller Schüler sein müsse. Carmen Vizcarro (Spanien) stellte einen gründlich erarbeiteten Fragebogen zur Analyse von Lernstrategien und -einstellungen von Studenten vor, der als Grundlage für die Entwicklung und Durchführung speziellen Lernstrategie-Trainings diene. Henri Christiaans (Niederlande) konnte zeigen, daß die Kreativität von Design-Arbeiten wesentlich vom Wissen über und von der Reflexion auf den eigenen Problemlöseprozeß beim Entwerfen abhängt. Zahlreiche Beiträge beschäftigten sich mit Bedingungen und Aspekten der Förderung von Lernstrategien - durch Gewährleistung entsprechender Lernerfahrungen, Aufgabengestaltung, Computereinsatz, Teilnahme am Leben der Gemeinde u.a.

Bei der Vielfalt der Bemühungen um Lernstrategien von Schülern und Studenten kommt theoretischen und methodologischen Fragen erhöhte Bedeutung zu. So wies Paul Pintrich

(USA), der sich mit diesem Thema seit Jahren beschäftigt und u.a. einen der bekanntesten Lernstrategie-Fragebogen entwickelt und vielfältig eingesetzt hat, auf die Notwendigkeit einer Taxonomie von Lernstrategien hin, um Untersuchungsaspekte, Aussagen, Termini aufeinander beziehen zu können. Die Zusammenhänge zwischen Lernstrategien und anderen Regulationskomponenten sollten auf unterschiedlichen Analyse-Ebenen differenzierter untersucht werden, wozu auch gehört, über die vorherrschenden Korrelationsanalysen (und darauf basierende Strukturanalysen) hinauszugehen und vor allem Längsschnittuntersuchungen zu planen und zu realisieren. Damit hängt auch die Forderung zusammen, mehr entwicklungspsychologisch angelegte Untersuchungen durchzuführen (in vielen Fällen werden nur Aussagen über Studenten gemacht) und der Aneignung von Lernstrategien größere Aufmerksamkeit zu widmen. Das bedeutet vor allem, die Lernstrategie-Problematik in die verschiedenen Inhaltsbereiche einzubziehen (nicht vorrangig Lernstrategie-Training "pur" zu veranstalten) und ihre Bereichsspezifika entsprechend zu beachten. Schließlich wies Pintrich auf die Notwendigkeit hin, die Lernstrategien in den Zusammenhang von sozialem Kontext und Persönlichkeitseigenschaften zu stellen und nach Möglichkeiten ganzheitlichen Herangehens an die Lernenden und ihre inter- und intraindividuelle Variabilität, z.B. durch hierarchisches Modellieren, Clusteranalysen u.a., zu suchen. In diesem Zusammenhang wies er auch auf die Begrenztheit des Fragebogens - bisher bevorzugtes Analyseinstrument bei Lernstrategien - hin und forderte die Entwicklung anderer Methoden unter Beachtung ihrer ökologischen Validität. Einigen der von Pintrich aufgeworfenen Problemen war auch mein Kongreßbeitrag gewidmet (im gleichen Heft).

An dieser Stelle sei vermerkt, daß sich im Verlaufe des Kongresses mehrfach die von mir an anderer Stelle (LLF-Berichte Nr.7, S.16 ff.) geäußerte Einschätzung bestätigte, daß die kognitionspsychologisch orientierte Forschung sich in verschiedener Hinsicht Positionen angenähert oder solche zu eigen gemacht hat, die von den Begründern der kultur-historischen Traditionslinie und ihren Nachfolgern entwickelt wurden. Das kam auch in zahlreichen Bezugnahmen von Referenten - vor allem auf Wygotski - direkt zum Ausdruck. Der Anwendung von Wygotskis Ideen auf Unterricht und Erziehung war außerdem ein spezielles Symposium mit Beiträgen aus Mexiko, England und den USA gewidmet. Dabei ging es besonders um Fragen der Gestaltung sozialer Interaktion und des Dialogs, um die Erfassung und Nutzung von Potenzen der jeweiligen Zonen der nächsten Entwicklung, um die Unterstützung der Lerntätigkeit und Entwicklung der Kooperativität z.B. bei der Förderung von Immigrantenkinder im Hinblick auf die Aneignung der Zielsprache u.a. Mehrere Veranstaltungen waren der Analyse der Lehrertätigkeit und Fragen der Lehrerbildung gewidmet. So berichtete David Berliner (USA) über differenzierte Untersuchungen zu psychischen Besonderheiten von Pädagogen mit hohem professionellem Niveau ("Experten"). Ausgehend von Ergebnissen der allgemeinen Expertiseforschung der letzten Jahre (Experten-Novizen-Vergleiche u.a.) konnte festgestellt werden, daß trotz der besonderen Bedingungen der pädagogischen Tätigkeit wesentliche Gemeinsamkeiten mit dem Expertentum und der Expertise-Entwicklung in anderen Anforderungsbereichen bestehen. Zum Vergleich zu Novizen (Lehrern mit geringer Berufserfahrung) nehmen Experten pädagogische Situationen anders wahr - sie interpretieren sie anhand von Leitbegriffen und -prinzipien, sie verfügen über Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata, die es ermöglichen, das Wesen einer Situation (z.B. Konflikt) schneller zu erfassen und Konsequenzen abzuleiten bzw. gezielt Vermutungen anzustellen. Berufsspezifische Problemsituationen werden dementsprechend mehr nach Prinzipien und Prozessen (als nach Erscheinungsmerkmalen) und unter Nutzung der vielfältigen eigenen Erfahrungen repräsentiert. Experten gehen langsamer als Novizen zu Lösungsversuchen über (d.h. der Analyse des Problems wird mehr Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet), sind aber beim Problemlösen flexibler und effektiver. Experten-Pädagogen haben einerseits mehr

Routinen zur Verfügung, andererseits sind sie für die Differenziertheit sozialer Situationen sensibler, mehr auf die Anforderungsspezifika, kooperatives Lernen u.a. orientiert. Sie sind weniger (als Novizen) auf die eigene Autorität bedacht, aber verfügen über höheres Selbstvertrauen, Humor und Kreativität. Diese und andere Merkmale von Experten entwickeln sich über einen längeren Zeitraum im Prozeß praktischer pädagogischer Tätigkeit, weisen eine jeweils individuelle Eigenart auf und können nur z.T. verbalisiert werden. Von Experten zu lernen, setzt deshalb vor allem intensive Tätigkeitsanalysen in unterschiedlichen Situationen und gemeinsame Diskussionen konkreter "Fälle" voraus.

Ein weiterer Problemkreis betraf Aufgaben der Schulpsychologie, Entwicklungsprobleme der Schule u.ä. Wayne Holtzman (USA) berichtete z.B. unter dem anspruchsvollen Titel "Zukunft der Schule" über ein interdisziplinäres Projekt in Texas, eine "Schule des 21. Jahrhunderts" zu entwickeln. Ausgangspunkt war die These, daß die Schule in den USA die einzige noch stabile Institution sei und daß sie deshalb Aufgaben der Familie und der Öffentlichkeit mit übernehmen müsse. In Zusammenarbeit von Lehrern, Sozialarbeitern, Psychologen, Eltern, Vertretern der Gemeinde und der Kirchen werde versucht, ein komplexes System der Prävention, Beratung und Betreuung für die Heranwachsenden vom Vorschulalter an zu entwickeln. In der z.T. heftigen Diskussion wurde u.a. darauf aufmerksam gemacht, daß allein eine Orientierung auf die Gewährleistung oder Förderung der mentalen Gesundheit - ohne Vision, was eigentlich erreicht werden soll und welche gesellschaftlichen Dimensionen dies hat - die zukünftige Entwicklung der Schule nicht sichern könne. Einerseits sei es notwendig, die verschiedensten gesellschaftlichen Kräfte und Institutionen zu mobilisieren, um die Schule bei der Bewältigung ihrer Aufgaben zu unterstützen, andererseits könne die Schule nicht die Probleme der Gesellschaft lösen.

Obwohl es nicht möglich ist, einen umfassenden und detaillierten Bericht über die auf dem Kongreß präsentierte pädagogischpsychologische Forschung und Diskussion zu geben, wird - zumindest ansatzweise - ihre Breite und Vielfalt, auch die durchaus unterschiedliche Qualität der vorgetragenen Arbeiten, deutlich geworden sein. Dabei ging es oftmals auch um die Entwicklung der Disziplin selbst, ihre Aufgaben und Defizite, die Beziehungen von Theorie und Praxis, um die Unterschiedlichkeit theoretischer und methodischer Zugänge von Entwicklungsstand und -problemen in unterschiedlichen Ländern und Teilen dieser Welt. Wenn auch Zufallsmomente keine geringe Rolle spielen, bieten solche Kongresse doch die Möglichkeit, Bilanz zu ziehen, Perspektiven abzustecken, die eigene Arbeit in Beziehung zu Entwicklungstrends und -problemen zu setzen und Anregungen aufzugreifen. Das gilt auch für diesen Kongreß, der seine Fortsetzung durch Publikationen in Zeitschriften u.a., die Weiterführung der angeknüpften Kontakte, des Material- und Meinungsaustausches und natürlich durch die weitere Arbeit in Forschung, Lehre und Praxis finden wird.