

Bildungspsychologie: Lebenslanges Lernen und Anwendungsperspektive im Zentrum

Bildungspsychology: A Focus on Lifelong Learning and Application

Christiane Spiel, Barbara Schober, Petra Wagner, Monika Finsterwald,
Marko Lüftenegger, Dagmar Strohmeier & Ralph Reimann

Themenschwerpunkt Bildung und Schule

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Bildungspsychologie vor. Die Bildungspsychologie beschäftigt sich aus psychologischer Perspektive mit Bildungsprozessen sowie mit den Bedingungen und Maßnahmen, die Bildungsprozesse beeinflussen können. Die Bildungspsychologie fußt auf einem Strukturmodell, das den thematischen Rahmen des Faches absteckt. Die drei Dimensionen des Strukturmodells umfassen die verschiedenen Phasen einer individuellen (a) Bildungskarriere, welche die gesamte Lebensspanne inkludiert, die (b) Aufgabenbereiche der Bildungspsychologie (Forschung, Beratung, Prävention, Intervention, Monitoring & Evaluation) sowie die (c) Handlungsebenen, auf denen diese Aufgaben zu leisten sind (Makro-, Meso- und Mikroebene). Zwei Spezifika der Bildungspsychologie werden etwas ausführlicher dargestellt: die Bildungskarriere, die Lebenslanges Lernen (= LLL) ins Zentrum stellt, sowie die Anwendungsperspektive.

Abstract

The paper presents the Bildung-Psychology. Bildung-Psychology is concerned with all educational processes which contribute to the development of the components of Bildung (= individual character traits desirable from a societal-normative perspective), as well as all conditions and measures which can influence these processes according to psychological theories and models. The Bildung-Psychology is based on a structural model which covers the topical issues and activities. The structural model consists of three dimensions: (a) the chronological lifelong educational career of an individual, (b) the fields of activities in the discipline (research, counselling, prevention, intervention, monitoring & evaluation), and (c) the levels of these activities (microlevel, mesolevel, macrolevel). The paper describes two specific features of Bildung-Psychology in more detail: the Bildung-career which put lifelong learning in its center, and the application perspective.

1. Einleitung

In diesem Beitrag stellen wir die Bildungspsychologie vor. Wir haben an der Konzeption der Bildungspsychologie als Wissenschafts- und Anwendungsdisziplin seit 2003 gearbeitet und sie in verschiedenen Foren diskutiert. Die ersten Publikationen dazu sind 2005 erschienen (Spiel & Reimann, 2005a). Die Bildungspsychologie geht weit über die formale Integration des Bildungsbegriffs in die Psychologie hinaus. Das Konzept fußt auf einem Strukturmodell, das es gestattet, psychologisches Handeln in dem breiten Feld von Erziehen, Lernen und Bilden systematisch einzuordnen. Zur Pädagogischen Psychologie hat die Bildungspsychologie eine gewisse Nähe, jedoch auch eine klare Abgrenzung (Spiel & Reimann, 2005b). Eine ausführliche und differenzierte Darstellung der Konzeption der Bildungspsychologie, die durch eine Vielzahl an Beispielen illustriert wird, findet sich in dem von Spiel et al. (Spiel, Schober, Wagner & Reimann) 2010 herausgegebenen Buch.

Der folgende Überblick über die Bildungspsychologie orientiert sich an früheren Arbeiten dazu (u.a. Spiel, Reimann, Wagner & Schober, 2008; Spiel et al., 2010; Spiel, Schober, Wagner, Reimann & Strohmeier, 2011; Spiel, Schober, Finsterwald, Lüftenegger, Wagner & Reimann, 2011). Nach einer kurzen Ausführung zum Bildungsbegriff und der Vorstellung der Konzeption der Bildungspsychologie, stellen wir zwei Spezifika der Bildungspsychologie etwas ausführlicher vor: die Bildungskarriere, die Lebenslanges Lernen (= LLL) ins Zentrum stellt, sowie die Anwendungsperspektive.

2. Der Bildungsbegriff

Der Bildungsbegriff ist trotz seines Bedeutungswandels über Zeit, Milieus und Denkrichtungen ungebrochen aktuell. Ganz selbstverständlich sprechen wir von Bildungs-

einrichtung, Bildungswesen, Aus- und Fortbildung, Bildungslücke, Bildungsmotivation und bezeichnen andere als hoch oder wenig gebildet. Schulleistungsstudien wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Program for International Student Assessment) haben dazu beigetragen, dass die Bedeutung von Bildung für den einzelnen sowie für die Gesellschaft als Ganzes in den letzten Jahren verstärkt ins Blickfeld der nicht-wissenschaftlichen Öffentlichkeit gerückt ist. Auch in der Wissenschaft hat der Bildungsbegriff seine Verankerung, wenngleich seine inhaltliche Bedeutung historischen und kulturellen Schwankungen unterliegt und in Abhängigkeit von gesellschaftspolitischen Strömungen unterschiedlich definiert wird. Unbezweifel ist jedoch seine Breite, die weit über institutionelles Lehren und Lernen hinausgeht.

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.

Die Begriffsbestimmung von Bildung bewegt sich auf zwei Ebenen: einer formalen und einer inhaltlichen. Auf formaler Ebene wird Bildung übereinstimmend sowohl als Prozess als auch als Produkt, d.h. Ergebnis des Prozesses, aufgefasst (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 sowie die Art und Weise der sozialen Vermittlung dieser wünschenswerten Persönlichkeitsausprägungen. Mit der Frage, welche Persönlichkeitsausprägungen gesellschaftlich wünschenswert sind, begibt man sich bereits auf die inhaltliche Ebene der Begriffsbestimmung. Wodurch sich ein „gebildeter“ Mensch auszeichnet, unterliegt nicht nur einem historischen Wandel, sondern wird auch von verschiedenen sozialen Milieus unterschiedlich bewertet (vgl. Barz, 1999). Die historisch am meisten wahrgenommenen Schwankungen liegen zwischen dem humanistischen (ganzheitlichen) Bildungsideal und einem Verständnis, das sich an gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Anforderungen orientiert (siehe dazu auch Liessmann, 2006). Übergeordnetes Ziel des gesamten Bildungsgeschehens ist es dabei, dass möglichst viele Mitglieder der Gesellschaft möglichst viele der Bildungskomponenten in möglichst „hoher Ausprägung“ aufweisen (siehe dazu auch Spiel, Reimann, Wagner & Schober, 2010).

Aktuelle Diskussionen über die Bedeutung des Bildungsbegriffs sind stark durch den Kontext, in dem sie stattfinden, beeinflusst (siehe dazu auch die Diskussi-

onen 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 (Slavin, 2008; Spiel, 2009). Barz (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.

3. Konzeption und Strukturmodell der Bildungspsychologie

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 allgemeinbildende 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.

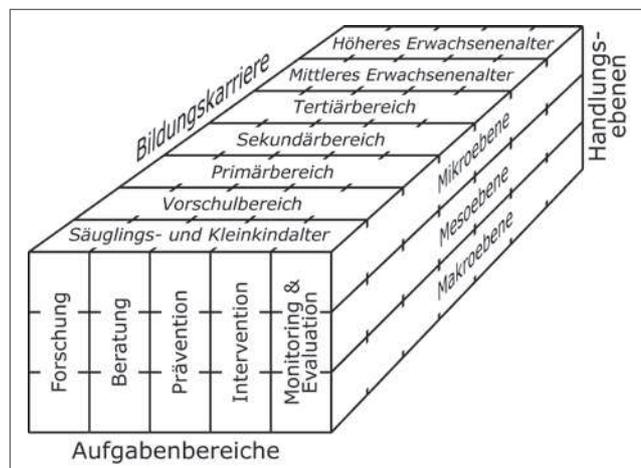
Gemeinsam demonstrieren die (zweifelloso überschneidenden) Ansätze von Barz, Hentig und Baumert auf einer bestimmten Abstraktionsebene allgemeingültige Komponenten von Bildung, die noch durch berufsbezogene Kompetenzen und Fertigkeiten zu ergänzen sind.

Basierend auf den Ansätzen von Barz, Hentig und Baumert beschäftigt sich die Bildungspsychologie mit allen Bildungsprozessen, die zur Entwicklung von Bildungskomponenten (= wünschenswerte 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 (siehe auch Spielet al., 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/innen, die (3) auf unterschiedlichen Ebenen zu leisten sind. Diese drei Dimensionen – die Bildungskarriere eines Individuums, die Aufgabenbereiche von Bildungspsychologien/innen und die Handlungsebenen, auf denen diese Aufgaben angesiedelt sind – spannen gemeinsam das Struktur-

modell der Bildungspsychologie auf (siehe Abbildung 1; ausführliche Darstellungen zu allen Segmenten des Bildungsbereichs finden sich bei Spiel et al., 2010).

Abb. 1: Strukturmodell der Bildungspsychologie



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. Die Bildungskarriere mit dem zentralen Fokus auf Lebenslanges Lernen wird in einem eigenen Abschnitt noch ausführlicher dargestellt.

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, Monitoring & Evaluation. Obgleich die Grenzen zwischen diesen Aufgabenbereichen fließend sind, erscheint schon allein aufgrund des Umfangs des Aufgabenspektrums von Bildungspsychologen/innen eine Segmentierung sinnvoll. Das Spezifikum der Bildungspsychologie, die Anwendungsperspektive direkt in die Konzeption zu integrieren, wird später nochmals aufgegriffen.

Die bildungspsychologischen Aufgaben sind auf verschiedenen Handlungsebenen zu leisten, die an dem ökologischen Modell von Bronfenbrenner (siehe 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/innen). Diese Handlungsebenen systematisieren die oben angesprochenen Bedingungen und Maßnahmen, von denen gemäß „psychologischer Theorien“ Effekte auf Bildungsprozesse angenommen werden. Auch für die Handlungsebenen gilt, dass sie weder isoliert voneinander bestehen, noch klare Grenzen aufweisen. So erfordert Lebenslanges Lernen 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 (Mulholland, Ivergard & Kirk, 2005) als auch die Schule (Hargreaves, 2004; Schober et al., 2007). Die Schaffung von Strukturen für effektive Bildungsbedingungen in den verschiedenen Lernsettings liegt in der Verantwortung der Bildungspolitik und damit auf der Makroebene.

Gewissermaßen als vierte Strukturierungsdimension sind die Populationen zu benennen, auf die sich das bildungspsychologische Handeln beziehen. Neben der prozentual stärksten Gruppe der „Normalpersonen“ stehen auch Lernprozesse und -bedürfnisse einer Reihe anderer Populationen im Fokus bildungspsychologischen Interesses wie z.B. von Personen mit Lern-/Leistungsstörungen oder von hoch begabten Personen. Die Bildungspsychologie argumentiert für eine Beschreibung der Zielpopulationen gemäß ihren Bildungsvoraussetzungen in Bezug auf das konkrete bildungspsychologische Handeln. Wenn z.B. die Förderung bei Lernschwierigkeiten intendiert ist, wird die Zielgruppe neben soziodemographischen Merkmalen anhand ihrer Lernschwierigkeiten spezifiziert. Damit wird deutlich, dass das Konzept der Bildungsvoraussetzungen ein dynamisches und kein statisches ist. Es ist universell und gleichzeitig flexibel handhabbar.

4. Bildungskarriere und Lebenslanges Lernen

Die folgende Darstellung der Bildungskarriere orientiert sich an Spiel, Schober, Finsterwald et al. (2011). Für detailliertere Ausführungen wird auf Spiel et al. (2010) verwiesen.

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

Der Bereitschaft, dem Interesse und der Kompetenz zum lebenslangen Lernen wird damit europaweit zentrale Bedeutung als Ziel von Bildungspolitik zugemessen (European Commission, 2001). Die Bildungspsychologie will LLL als primär bildungspolitischen Begriff (OECD, 2000) wissenschaftlich fundieren (Schober et al., 2007) sowie durch die Dimension der Bildungskarriere und der Aufarbeitung der phasenspezifischen Bedürfnisse zur gezielten praktischen Umsetzung beitragen (siehe Schober & Spiel, 2004; Spiel, 2004; Spiel, Schober, Wagner, Reimann & Atria, 2006). Im Folgenden werden die Phasen der Bildungskarriere auszugsweise dargestellt. Eine detailliertere Ausführung inklusive der entsprechenden theoretischen Basis ist Spiel et al. (2010) zu entnehmen.

4.1. Säuglings- und Kleinkindalter

In den ersten Lebensjahren kommt der Familie zweifellos die zentrale Bildungsfunktion zu. Die Bedeutung der Familie für den Sozialisationsprozess eines Kindes ist zwar unbestritten, doch dass die Familie eine direkte Bildungsfunktion wahrnimmt, ist in der Familienforschung durchaus umstritten. Dabei lassen sich im Sinne der obigen (eher breiten) Auffassung von Bildung bereits die Sozialisierungsleistungen einer Familie durchaus als Bildungsprodukte begreifen, denn hier werden soziale Basiskompetenzen, Selbstständigkeit und ethische Grundhaltungen vermittelt. Des Weiteren stellt die Familie eine direkte Bildungsinstanz dar, indem sie durch das bestehende intellektuelle Anregungsniveau maßgeblich zur Entwicklung kommunikativer Kompetenzen (sprachliches Ausdrucksvermögen, Mitteilungs- und Diskussionsfähigkeit) und intellektueller Fähigkeiten allgemein beiträgt. Neben dieser primären besitzt die Familie auch eine sekundäre Bildungsfunktion: Eltern sind Modelle (Vorbilder) und beeinflussen durch ihre Einstellungen zu Bildung und Lernen, ihre Interessenhaltungen und ihre Umgangsweisen mit Misserfolgen die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder (für detaillierte entwicklungspsychologisch basierte Ausführungen dazu sowie bildungspsychologische Aspekte außerfamiliärer Betreuung siehe Walper & Vavrova, 2010).

4.2. Vorschulbereich

Der bildungswirksame Vorschulbereich betrifft institutionelle Bildungsprozesse bei Kindern im Vorschulalter. Die hier relevanten Einrichtungen (Kindergarten/-tagesstätte, aber auch Kinderkrippe und Tagesmuttermodelle) gelten als erste Stufe des (staatlich) organisierten Bildungssystems. Bis in die 70er Jahre dominierte in diesen Institutionen ein so genannter „Funktionsansatz“, der die Wahrnehmungs-, Intelligenz- und Sprachfunktionen der Kinder fördern sollte – bis schließlich eine Kritik an den Programmen wegen ihrer Überbetonung der sprachlich-kognitiven Dimension einsetzte. Gegen Ende der 70er Jahre trat dann ein Situationsansatz an die Stelle

des Funktionsansatzes, durch den Kinder lernen sollten, soziale Situationen möglichst autonom zu gestalten. Heute werden durchaus anspruchsvolle Bildungsziele für diesen Bereich formuliert (Entwicklung von z.B. positivem Selbstkonzept, Regelbewusstsein, Explorationslust, Selbstwirksamkeitsempfinden), wenn auch gerade in jüngster Zeit wieder die verstärkte Förderung von kognitiven Fähigkeiten diskutiert wird. Ebenfalls in Diskussion in den deutschsprachigen Ländern, ist die Frage der Anhebung der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen auf akademisches Niveau. Ausführliche Angaben über Qualitätsmerkmale und Wirkungen vorschulischer Bildung finden sich bei Tietze (2010).

4.3. Primär-, Sekundär- und Tertiärbereich

Die in diesen Bereichen stattfindenden Lernprozesse sind Kernthemen der Bildungspsychologie. Die drei Bereiche beschreiben das (Aus-)Bildungssystem, an dem jedes Individuum partizipiert. Innerhalb dieser Instanzen finden Bildungsprozesse statt, die natürlich unter jeweils anderen Rahmenbedingungen ablaufen, prinzipiell jedoch durchaus vergleichbar sind; diese prinzipielle Ähnlichkeit ist sicherlich auf der Mikroebene am deutlichsten. Vor allem der Primär- und Sekundärbereich sind Ziele vielfältiger bildungspsychologischer Aktivitäten. Dabei geht es u.a. um Bildungsvoraussetzungen, Förderbedarfe, Kompetenzentwicklung, Leistungsbeurteilung und schulische Übergänge. Ein Hauptfokus liegt dabei auf selbstreguliertem und selbstverantwortlichem Lernen sowie den Rahmenbedingungen, die dieses ermöglichen. Weitere Bildungsziele der Institutionen sind aufgrund gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen u.a. interkulturelle Bildung (Umgang mit Multikulturalität), emotionale Bildung, Gesundheits- sowie Umwelterziehung. Eine ausführliche Darstellung dieser drei Abschnitte der Bildungskarriere liefern Spinath (2010), Pekrun, Frenzel und Götz (2010) sowie Gräsel und Rübken (2010).

4.4. Mittleres Erwachsenenalter

Als mittleres Erwachsenenalter gilt die Altersspanne zwischen dem 30. und 60. Lebensjahr. Die entsprechende Erwachsenenbildung gliedert sich in die beiden Bestandteile, (1) Bildung innerhalb des Erwerbssystems und (2) Bildung im Privatbereich. Aufgrund zunehmender Veränderungen in den beruflichen Anforderungen resultieren Anpassungsnotwendigkeiten der Beschäftigten, sodass Bildungsmaßnahmen im Erwerbssystem zunehmend an Bedeutung gewinnen. Diese Aus- und Weiterbildungen sind einerseits staatlich gelenkt – über das Arbeitsmarktservice im Falle von Arbeitslosigkeit und andererseits in privater Hand. Das Angebotsspektrum ist schier unüberschaubar und Qualitätskriterien für den einzelnen Weiterbildungsinteressierten nur schwer ersichtlich. Hier soll der Europäische Qualifikationsrah-

men, der derzeit in Entwicklung ist, bzw. die jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen Vergleichbarkeit gewährleisten. Vielfach belegt ist jedoch, dass durch Weiterbildung eine Schere aufgemacht, d.h. die bereits bestehende Heterogenität nach dem Tertiärbereich noch vergrößert wird.

Im privaten Bereich existieren ebenfalls Bildungswünsche, die sich v.a. an Angeboten der Volkshochschulen orientieren. Diesen Bildungsbestrebungen liegen nicht ausschließlich reine Weiterbildungsmotive zugrunde, sondern es spielen z.B. auch Bedürfnisse nach (kurzfristigen) sozialen Kontakten eine Rolle. Darüber hinaus geben insbesondere Frauen in Befragungen an, in der Teilnahme an Erwachsenenbildungen auch Emanzipations- und Orientierungsmöglichkeiten zu sehen (Kruse & Maier, 2002; für detaillierte Ausführungen siehe Reinmann, 2010).

4.5. Höheres Erwachsenenalter

Auch im höheren Erwachsenenalter (ab 60./65. Lebensjahr) bestehen Bildungsbedürfnisse, die nun vor allem die Privatsphäre betreffen. Die hier stattfindenden Bildungsprozesse haben i.a. kompetenzerhaltende sowie -fördernde Funktionen. Es ist bekannt, dass anhaltende Bildungsprozesse dem Abbau intellektueller Fähigkeiten entgegenwirken. Umfragen zufolge ereignen sich Bildung und Lernen aus Sicht älterer Menschen jedoch hauptsächlich im alltäglichen Leben (Lesen, Unterhaltungen, TV- und Radiokonsum). Institutionalisierte Bildungsangebote (Volkshochschulen, Universitäten, Hochschulen oder Senioren-/Altenakademien) nutzen vergleichsweise wenige der älteren Menschen. Als hauptsächliche Teilnahmemotive an Bildungsangeboten gelten laut Kruse und Maier (2002) Informationsgewinn (Erkenntnisse zu Sachthemen, auch konkrete Lebenshilfe), Kommunikation und sozialer Kontakt, Kompensation (von früher versäumten Bildungsmöglichkeiten; z.B. im Rahmen eines Seniorenstudiums) sowie Identifikation (Selbstbestätigung und Übereinstimmung mit anderen Menschen). Ausführungen zur Bildungspsychologie des höheren Erwachsenenalters finden sich bei Heidemeier und Staudinger (2010).

5. Die Anwendungsperspektive

Die Bildungspsychologie hat sich mit der Anwendungsperspektive beschäftigt und dazu eine klare Position bzgl. der Orientierung als Wissenschaftsdisziplin und bzgl. ihrer Aufgabenbereiche formuliert. Dies wird im Folgenden kurz dargestellt (siehe dazu Spiel, Schober, Wagner et al., 2011).

Die Frage der Grundlagen- versus Anwendungsorientierung wird in einer Reihe von Subdisziplinen der Psychologie immer wieder diskutiert (z.B. Pintrich, 2000; siehe dazu auch Kanning, Grewe, Hollenberg &

Hadouch, 2006). Die Bildungspsychologie betrachtet diesen Dualismus als überwunden. 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 (siehe auch Prawat & Worthington, 1998). Der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in Bildungspraxis und -politik bleibt auch bei gleichzeitiger Grundlagen- und Anwendungsorientierung eine schwierige und herausfordernde Aufgabe (Nutley, Walter & Davies, 2009; Spiel, 2009). Die Bildungspsychologie versteht sich daher weder als (eher) Grundlagen-, noch als (eher) Anwendungsfach, sondern als ein Fach, das beide Komponenten gleichermaßen umfasst. Diese Haltung lässt sich innerhalb des Quadranten-Modells wissenschaftlichen Arbeitens von Stokes (1997) als „use-inspired basic research“ verankern, wobei diese Einordnung die reine Grundlagenforschung, die für wissenschaftlichen Fortschritt unentbehrlich ist, keineswegs ausschließt.

Darüber hinaus hat die Bildungspsychologie die Anwendungsperspektive explizit in ihren Bezugsrahmen als Dimension des Strukturmodells aufgenommen. Neben Forschung inkludiert ihr Aufgabenspektrum Beratung, Prävention, Intervention und Monitoring & Evaluation, wobei, wie bereits angeführt, die Grenzen zwischen ihnen fließend sind. Die verschiedenen Aufgabenbereiche werden als gleichberechtigte bildungspsychologische Tätigkeitsfelder angesehen, ohne dass dieser oder jener Aufgabenbereich – auch nicht die bildungspsychologische Forschung – „die eigentliche“ Bildungspsychologie repräsentiert. Die im Rahmen bildungspsychologischer Forschung entwickelten Theorien stellen die Basis dar für alle weiteren praktischen Aufgaben der Bildungspsychologie, indem sie die Kriterien der Beratungsempfehlungen vorgeben, Hinweise für die Gestaltung von Präventions- und Interventionsprogrammen liefern, die Entwicklung von Konzepten zur Optimierung des Bildungsgeschehens erlauben sowie die theoretischen und methodischen Grundlagen für Bildungsmonitoring liefern. Bildungspsychologische Aufgaben beziehen sich dabei zumeist auf bestimmte Phasen der Bildungskarriere und sind auf bestimmten Handlungsebenen zu leisten. So wird bildungspsychologische Beratung als Unterstützung bei Entscheidungsfragen je nach Anliegen als Individual- (z.B. Bildungswegentscheidungen), Organisations- (z.B. Entwicklung des Schulprofils) oder auch als Systemberatung (z.B. Experten/innenkommission zu Bildungsfragen) praktiziert.

Neben diesen beiden dargestellten Spezifika liefert die Bildungspsychologie mit dem Strukturmodell eine

Rahmenstruktur, die es ermöglicht, bildungspsychologisches Handeln zu verorten (Beispiele dazu finden sich bei Spiel et al., 2008; Spiel, Schober, Wagner et al., 2011; Spiel, Schober, Finsterwald et al., 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.

Literatur

- BAUMERT, J. (2000). Lebenslanges Lernen und internationale Dauerbeobachtung der Ergebnisse von institutionalisierten Bildungsprozessen. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (V): Erziehungstheorie und Bildungsforschung* (S. 121-127). Opladen: Leske+Budrich.
- BAUMERT, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BARZ, H. (1999). Bildungsverständnis und Lebensstil. *Erwachsenenbildung*, 45, 63-67.
- BARZ, H. (2002). Kultur und Lebensstile. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 725-744). Opladen: Leske+Budrich.
- 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. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 6, 1-18.
- BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Hrsg.), *Theoretical models of human development*, Volume I of *Handbook of child psychology* (6th ed., S. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- EUROPEAN COMMISSION. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: Commission of the European Communities.
- GRÄSEL, C. & RÖBKEN, H. (2010). Bildungspsychologie des Tertiärbereichs. In Spiel, C., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 140-153). Göttingen: Hogrefe.
- HARGREAVES, D. H. (2004). *Learning for life: The Foundations of lifelong learning*. Bristol: Policy Press.
- HEIDEMEIER, H. & STAUDINGER, U.M. (2010). Bildungspsychologie des höheren Erwachsenenalters. In Spiel, C., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 193-209). Göttingen: Hogrefe.
- HENTIG, H. v. (2001). *Bildung*. Weinheim: Beltz.
- MULHOLLAND, P., IVERGARD, T. & KIRK, S. (2005). Editorial: contemporary perspectives on learning for work. *Applied Ergonomics*, 36, 125-126.
- KANNING, U. P., GREWE, K., HOLLENBERG S. & HADOUCH, M. (2006). From the Subjects' Point of View: Reactions to Different Types of Situational Judgment Items. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 168-176.
- KRUSE, A. & MAIER, G. (2002). Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 529-544). Opladen: Leske+Budrich.
- LANGEWAND, A. (1997). *Bildung*. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 69-98). Reinbek: Rowohlt.
- LIESSMANN, K.P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- MACKAY, T. (2002). The Future of Educational Psychology. *Educational Psychology in Practice*, 18, 245-253.
- NUTLEY, S., WALTER, I. & DAVIES, H. (2009). Promoting evidence-based practice: Models and mechanisms from cross-sector review. *Research on Social Work Practice*, 19, 552-559.
- PEKRUN, R. (2002). Psychologische Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 61-79). Opladen: Leske+Budrich.
- PEKRUN, R., FRENZEL, A.C. & GÖTZ, T. (2010). Bildungspsychologie des Sekundärbereichs. In Spiel, C., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 111-130). Göttingen: Hogrefe.
- PINTRICH, P. R. (2000). Educational Psychology at the Millennium: A Look Back and a Look Forward. *Educational Psychologist*, 35, 221-226.
- PRAWAT, R. S. & WORTHINGTON, V. L. (1998). *Educational Psychology: Getting to the Heart of the Matter through Technology*. *Applied Psychology: An International Review*, 47, 263-283.
- OECD (Eds.). (2000). *Where are the Resources for Lifelong Learning?* Paris: OECD.
- REINMANN, G. (2010). Bildungspsychologie des mittleren Erwachsenenalters. In Spiel, C., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 163-182). Göttingen: Hogrefe.
- SCHOBER, B., FINSTERWALD, M., WAGNER, P., LÜFTENEGGER, M., AYSNER, M. & SPIEL, C. (2007). TALK – A training program to encourage life-long learning in school. *Journal of Psychology*, 215, 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* (S. 205-217). Innsbruck: StudienVerlag.
- SKOWRONEK, H. (1999). Bühler, Dewey und Pädagogische Psychologie im Kontext. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 187-190.
- SLAVIN, R. E. (2008). Perspectives on evidence-based research in education – What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37, 5-14.
- SPIEL, C. (2004). Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Der schwierige Weg von der Problemdiagnose zur Therapie. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen* (S. 11-28). Innsbruck: StudienVerlag.
- SPIEL, C. (2009). Evidenzbasierte Bildungspolitik und Bildungspraxis – eine Fiktion? Problemaufriss, Thesen, Anregungen. *Psychologische Rundschau* 60, 255-256.
- SPIEL, C. & REIMANN, R. (2005a). *Bildungspsychologie*, *Psychologische Rundschau*, 56, 291-294.
- SPIEL, C. & REIMANN, R. (2005b). *Bildungspsychologie – Auf dem Weg zum Erfolg?* *Psychologische Rundschau*, 56, 300-301.
- SPIEL, C., REIMANN, R., WAGNER P. & SCHOBER, B. (2008). *Bildungspsychologie: The substance and structure of an emerging discipline*. *Applied Developmental Science*, 12, 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* (S. 11-20). Göttingen: Hogrefe.
- SPIEL, C., SCHOBER, B., FINSTERWALD, M., LÜFTENEGGER, M., WAGNER, P. & REIMANN, R. (2011). *Bildungspsychologie: Konzeption und Potential*. In Witte, E. & Doll, J. (Hrsg.), *Sozialpsychologie, Sozialisation und Schule* (S. 53-76). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- SPIEL, C., SCHOBER, B., WAGNER, P. & REIMANN, R. (Hrsg.). (2010). *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- SPIEL, C., SCHOBER, B., WAGNER, P., REIMANN, R. & ATRIA, M. (2006). Grundkompetenzen für Lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Hochschule? In R. Fatke & H. Merckens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 85-96). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- SPIEL, C., SCHOBER, B., WAGNER, P., REIMANN, R. & STROHMEIER, D. (2011). Die Konzeption der Bildungspsychologie und das Potential ihres Strukturmodells. *DDS – Die Deutsche Schule* 103, 381-392.

- SPINATH, B. (2010). Bildungspsychologie des Primärbereichs. In Spiel, C., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (Hrsg.), Bildungspsychologie (S. 81-100). Göttingen: Hogrefe.
- STOKES, D. E. (1997). Pasteur's Quadrant. Basic Science and Technological Innovation. Washington, D. C.: Brookings Institution Press.
- STRAUB, W. (1931). Die Grundlagen einer experimentellen Bildungspsychologie. Langensalza: Hermann Beyer & Sohne (Beyer & Mann).
- TIETZE, W. (2010). Bildungspsychologie des Vorschulbereichs. In Spiel, C., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (Hrsg.), Bildungspsychologie (S. 50-69). Göttingen: Hogrefe.
- WALPER, S. & VAVROVA, S. (2010). Bildungspsychologie des Säuglings- und Kleinkindalters. In Spiel, C., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (Hrsg.), Bildungspsychologie (S. 23-39). Göttingen: Hogrefe.

AutorInnen

Univ. Prof. Mag. Dr. Dr. Christiane Spiel

ist Professorin für Bildungspsychologie und Evaluation an der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungspsychologie (Lebenslanges Lernen, Aggression und Gewaltprävention, Integration in multikulturellen Schulen, Geschlechtsstereotype in der Bildungssozialisation) und wissenschaftliche Evaluation im Bildungsbereich.



Universität Wien
Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft
Universitätsstraße 7, A-1010 Wien
Telefon: +43 (0)1 4277 47312
christiane.spiel@univie.ac.at

Univ. Prof. Dipl. Psych. Dr. Barbara Schober

ist Professorin für Psychologische Bildungs- und Transferforschung an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte fokussieren die Themen Motivationsförderung in der Schule, Lebenslanges Lernen, Selbstregulation, Entwicklung und Evaluation bildungspsychologischer Interventionsmaßnahmen sowie Geschlechtsspezifische Bildungsverläufe



Universität Wien
Institut für Angewandte Psychologie:
Arbeit, Bildung, Wirtschaft
Universitätsstraße 7, A-1010 Wien
Telefon: +43 (0)1 4277 47322
barbara.schober@univie.ac.at

Prof. (FH) Mag. Dr. Petra Wagner

hat seit 2006 eine Professur für Psychologie an der FH Oberösterreich inne. In dieser Funktion lehrt und forscht sie in den Bereichen Sozial- und Bildungspsychologie sowie Evaluationsforschung. Ihre Forschungsarbeiten sind in zahlreichen internationalen wissenschaftlichen Fachzeitschriften sowie als Buchbeiträge publiziert.



FH Oberösterreich
Fakultät für Gesundheit und Soziales
Garnisonstraße 21, A-4020 Linz
Telefon: +43 (0)50804 52290
petra.wagner@fh-linz.at

Dr. Monika Finsterwald, MA

ist seit 2005 als Post-Doc am Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien beschäftigt. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Bildungsforschung (Gender; Lebenslanges Lernen; Förderung von Motivation und Begabung in der Schule) sowie in der Durchführung von Evaluationsprojekten (Interventionsprogramme; Qualitätsmanagementmaßnahmen in Non-Profit Organisationen).



Universität Wien
Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft
Universitätsstraße 7, A-1010 Wien
Telefon: +43 (0)1 4277 47362
monika.fensterwald@univie.ac.at

Mag. Dr. Marko Lüftenegger

arbeitet als Universitätsassistent an der Universität Wien. Seine Tätigkeitsbereiche liegen in der Forschung zu den Themen Förderung von Motivation und Lebenslanges Lernen im Sekundarbereich sowie in der Evaluation von bildungspsychologischen Maßnahmen.



Universität Wien
Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft
Universitätsstraße 7, A-1010 Wien
Telefon: +43 (0)1 4277 47313
marko.lueftenegger@univie.ac.at

Mag. Dr. Dagmar Strohmeier

ist seit Februar 2011 an der Fachhochschule Oberösterreich, Fakultät für Gesundheit/Soziales als Professorin für Interkulturelle Kompetenz am Masterstudiengang Soziale Arbeit tätig. Dagmar Strohmeiers Forschungsinteressen umfassen entwicklungspsychologische und methodische Fragestellungen. Sie hat eine Reihe von Studien zur sozialen Integration und psychischen Gesundheit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund durchgeführt, sowie ein Programm zur Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen in der Schule entwickelt, implementiert und evaluiert (WiSK Programm). Ein weiterer Schwerpunkt ihrer Arbeit ist das Thema Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen in der Schule.



Fachhochschule Oberösterreich
Fakultät für Gesundheit und Soziales
Garnisonstraße 21, A-4020 Linz
Telefon: +43 (0)50804 52720
dagmar.strohmeier@fh-linz.at

Dipl. Psych. Dr. Ralph Reimann

arbeitet im Qualitätsmanagement der Universität für Bodenkultur Wien. Seine Tätigkeitsbereiche liegen in der Entwicklung und Implementierung qualitätssichernder Maßnahmen in Forschung, Lehre und Weiterbildung.



Universität für Bodenkultur Wien
Stabstelle Qualitätsmanagement
Gregor-Mendel-Straße 33, A-1180 Wien
Telefon: +43 (0)1 47654 1035
ralph.reimann@boku.ac.at