

---

## Ist selbstgesteuertes Lernen Garant für die Nachhaltigkeit der Lernkompetenz?<sup>1</sup>

---

### 1 Qualität von Unterricht und selbstgesteuertes Lernen

In meinen Ausführungen beziehe ich mich zu einzelnen Facetten des Themas überwiegend auf konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und erste Befunde aus dem von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) für den Zeitraum vom 01.01.2005-31.12.2008 aufgelegten Modellversuchsprogramm „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“ (SKOLA). Als Ausgangspunkt dieses Programms dient die verbreitete Prämisse, nach der für erfolgreiches nachhaltiges berufliches Handeln neben Sach- und Fachkompetenz gleichrangig sozial-kommunikative Kompetenzen sowie die Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen unerlässlich sind. Das Programm verfolgt daher als Leitziel den Anspruch, an didaktische Konzepte zur Förderung des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens auf den verschiedenen Ebenen der beruflichen Erstausbildung anzuknüpfen – falls notwendig, auch neue Konzepte zu entwickeln –, diese zu erproben und zu evaluieren. Ein spezifischer Akzent wird dabei auf die Nutzung der didaktischen Potenziale moderner Informations- und Kommunikationstechnologien bei der Konzeptentwicklung gelegt. Um die Nachhaltigkeit der Konzepte zu sichern, zielt das Programm neben der Entwicklung von didaktischen Entwürfen mit einem direkten Bezug auf die Unterrichtsebene auch auf die Planung und Umsetzung von Maßnahmen im Bereich der Lehrerausbildung und -fortbildung sowie auf die Ebene der Schulorganisation, mit denen die didaktischen Innovationen unterstützt werden sollen (vgl. EULER/ PÄTZOLD/ LANG 2005, 137f). Dabei wird nicht ein „Idealbild“ des selbstgesteuert Lernenden entworfen, wonach Lernende sich dadurch auszeichnen, dass sie aktiv und eigenverantwortlich bezogen auf folgende Aspekte des Lernens agieren: Lernzielbestimmung und Inhaltsauswahl, Lernkoordination, Lernorganisation, Lern(erfolgs)kontrolle und Reflexion der Lernsituation (vgl. KRAFT 1999, 836). Zwar kann eine solche Vorgabe als Orientierung für praktisches und didaktisches Handeln zweckmäßig sein, dieses „Idealbild“ wird aber in der Praxis wohl selten anzutreffen sein. Weder finden sich Lernende, die alle genannten Aspekte erfüllen wollen und können, noch gibt es Institutionen der beruflichen Bildung, in denen die Entscheidungen über diese Aspekte unabhängig von curricularen und organisatorischen Vorgaben eigenständig von den Lernenden getroffen werden können.

Obwohl Begründungen für selbstgesteuertes Lernen auf einer Plausibilitätsebene verbleiben und es bisher keine systematische Verständigung über diesen Begriff bzw. das damit verbun-

---

<sup>1</sup> Eröffnungsvortrag im Rahmen der Fachtagung Elektrotechnik-Informatik und Metalltechnik auf den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung in Nürnberg.

dene Konzept gibt, wird vielfach von der Annahme ausgegangen, dass die Selbststeuerung des eigenen Lernens dem Lernenden bei der Erreichung pädagogischer Ziele nutzt und dem pädagogischen Ideal einer Förderung der Mündigkeit des Menschen entspricht. Etwas „selbstständig“ oder „selbstgesteuert“ zu tun, gilt demnach per se als besser und positiver als dies „fremdgesteuert“ oder „angeleitet“ zu tun. Diese Annahme ist allerdings insofern kritisch zu sehen, als „die Bestimmung ‚selbst‘ an sich noch kein Qualitätsmerkmal für eine Handlung oder ein Lernen ist. Die Qualität einer Handlung bestimmt sich nicht durch das ausführende Subjekt einer Handlung, sondern bemisst sich an den Inhalten und Zwecksetzungen des jeweiligen Tuns“ (EBD., 837).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird deutlich, dass selbstgesteuertes Lernen gleichermaßen Ziel und Voraussetzung beruflicher Bildung darstellt. Selbstgesteuertes Lernen erfordert Kompetenzen hinsichtlich der Planung, Organisation und Reflexion der Lernprozesse. Problematisch sind auf selbstgesteuertes Lernen abzielende Unterrichtssituationen dann, wenn fraglos unterstellt wird, jeder Lernende sei dazu befähigt und es sei nicht notwendig, vorstrukturierende Beratung und Unterstützung zur Verfügung zu stellen. Dann kann der Einsatz von selbstgesteuertem Lernen bestehende Bildungsbenachteiligungen eher verschärfen als aufheben. Insofern stellt selbstgesteuertes Lernen gleichsam hohe Ansprüche an die Kompetenzen und das pädagogische Selbstverständnis der Lehrpersonen. Es kommt darauf an, welchen Umgang der Lehrende mit den Lernenden pflegt, ob er das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen der Lernenden stärkt, ob die Lernenden ein Selbstwertgefühl entwickeln und Verantwortung für ihren Lernprozess und dessen Erfolg übernehmen. Zugleich geht es aber auch um den umfassenden Kontext, in den die jeweiligen Lehr-Lern-Prozesse eingebettet sind (vgl. GUDJONS 2006, 15). Schließlich geht es insgesamt um die Qualität von Unterricht, die in ihren Wirkungen bzw. Effekten gemessen werden kann. Guter Unterricht muss so gestaltet sein, dass alle Lernenden ihr Potenzial bestmöglich entfalten können (vgl. DITTON 2006, 235).

In Bezug auf die Wirkmechanismen von Merkmalen der Prozessqualität des Unterrichts lassen sich verschiedene fachübergreifende bzw. fachunabhängige Merkmale der Unterrichtsqualität identifizieren. Merkmale der effizienten Klassenführung und Zeitnutzung, wie Strukturiertheit und Klarheit, Wirkungs- und Kompetenzorientierung, kognitive und metakognitive Aktivierung, Konsolidierung und Sicherung, Variation von Methoden, Aufgaben und Sozialformen, Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und individuelle Förderung sowie ein lernförderliches Unterrichtsklima, vielfältige Motivierung, Schülerorientierung und Unterstützung, beeinflussen die Motivation und Volition (lern- und leistungsrelevante Orientierungen, Motive, Selbstkonzepte, Selbstwirksamkeit, Einstellungen, Ängste) sowie das Lernen (Qualität und Quantität von Lern-, Denk-, Verstehens- und Gedächtnisprozessen) (vgl. HELMKE 2007, 8ff.). Für die Lernentwicklung sind aber nicht nur allgemeine fachunabhängige Merkmale wichtig, sondern auch „Merkmale, die auf eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand hindeuten. Hierzu gehören eine interessante, klare, verständliche und vernetzte Präsentation neuer Inhalte und Konzepte, die Aktivierung des vorhandenen Vorwissens der Schüler, das Evozieren kognitiv anspruchsvol-

ler Tätigkeiten, die Kultivierung eines diskursiven Unterrichtsstils, der Einsatz geeigneter Repräsentationsformen, die Förderung der Bewusstheit für das eigene Lernen sowie die Vermittlung von Strategien zur Strukturierung und Elaboration des Unterrichtsgegenstandes“ (LIPOWSKY 2006, 64).

Dabei ist das reale Geschehen in jedem Unterricht hochkomplex. Die Interaktions- und Kommunikationsprozesse zwischen Lehrern und Schülern sowie den Schülern untereinander sind vielschichtig und nicht immer eindeutig zu entschlüsseln. Nicht selten entwickelt die Unterrichtspraxis eine Eigendynamik, die die Unvorhersehbarkeit des Geschehens erhöht und die Möglichkeit des Lehrenden verringert, die Situation zu steuern und die Lernerfolgsaussichten zu steigern. Die beruflichen Anforderungen von Lehrern sind demnach konfliktgeladen, spannungsreich und nicht losgelöst von Unbestimmtheit und Unsicherheit zu sehen. Weder ist die Berufsaufgabe normativ und operativ eindeutig vorgegeben, noch gibt es technische Regeln, die Erfolg garantieren. Pädagogisches Wissen und Handeln ist durch eine paradoxe Relevanzstruktur gekennzeichnet. Lehrerprofessionalität kann als begründete Balance zwischen Paradoxien gesehen werden, wie z.B.: Kompetenzaufbau durch Vormachen oder freies selbstgesteuertes Entwickeln, feste Lernarrangements oder offene Lernangebote, Problemlösungsmuster vorgeben oder Fehlerfreundlichkeit zulassen. Lehrende kommen nicht umhin, personen- und situationsspezifisch zu entscheiden und zu begründen, ob beispielsweise feste Lernmuster/Problemlösemuster mit klarer Ergebnisorientierung vorgegeben werden sollen oder ob diese von den Lernenden selbst in offenen und kreativen Lernkontexten erkundet werden können. Der umsichtige Umgang mit den damit verbundenen Schwierigkeiten und Dilemmata bzw. ihr behutsames Ausbalancieren und die weitgehende Vermeidung einseitiger Lösungsalgorithmen ist wesentliches Merkmal professioneller pädagogischer Arbeit (vgl. PÄTZOLD 2008, 123f.).

## **2 Lernkompetenz und Nachhaltigkeit**

Der Begriff der Nachhaltigkeit hat sich mittlerweile von seiner ursprünglichen Bedeutung entfernt. So weist beispielsweise die Europäische Union in ihrer EU-Strategie für nachhaltige Entwicklung der Bildung einen besonderen Stellenwert zu. Bildung soll demnach dazu beitragen, Chancengleichheit für jedermann zu gewähren, die Wissensgesellschaft zu fördern und die Wettbewerbsfähigkeit der Europäischen Union zu stärken. Für die berufliche Bildung wird Nachhaltigkeit entsprechend im Sinne nachhaltiger Wirksamkeit beruflicher Bildungsmaßnahmen verstanden und damit auch im Sinne einer dauerhaften Wirksamkeit von beruflichen Lehr-Lern-Prozessen (vgl. KREMER 2007, 3). Dieser Gedanke liegt auch dem Modellversuch LUNA im Modellversuchsprogramm SKOLA zugrunde, wenn dort davon ausgegangen wird, dass der Begriff des nachhaltigen Lernens das Dauerhafte, das Anschlussfähige, die Lebendigkeit, das Produktive und die Sinnhaftigkeit des Lernprozesses betont (vgl. GERDSMEIER/ KÖLLER o. J., 2).

Dazu gehört, dass Gelerntes beim Weiterlernen weiter kultiviert wird, sich ausdifferenziert, zu allgemeinen Ordnungen erweitert und zu weiterem Lernen anregt. Lernprozesse können

vom Lerner dazu genutzt werden, über das Verständnis des gerade bearbeiteten Lerngegenstandes hinaus Strategien und Konzepte zu erwerben oder zu verfeinern, die künftig das erfolgreiche Lernen möglich machen. Es geht um den Aufbau leistungsfähiger strategischer und metastrategischer Kognitionen, die lebenslanges Lernen ermöglichen und zu selbstgesteuertem und kooperativem Lernen beitragen sollen. Lebenslanges Lernen setzt voraus, dass der Lerner zum Lernen befähigt und motiviert ist. Motiviertheit wird begünstigt, wenn bisher hinreichend Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden konnten und eine Haltung entstanden ist, sich aktiv mit der Umwelt auseinander zu setzen (vgl. EBD., 3).

Eine in diesem Zusammenhang wesentliche Schlüsselkompetenz ist die Lernkompetenz, das „Lernen lernen“, somit die Fähigkeit, einen Lernprozess zu beginnen und weiterzuführen. Der Einzelne sollte in der Lage sein, sein eigenes Lernen zu organisieren, auch durch effizientes Zeit- und Informationsmanagement, sowohl alleine als auch in der Gruppe. Lernkompetenz beinhaltet das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess und die eigenen Lernbedürfnisse, das Feststellen des vorhandenen Lernangebots und die Fähigkeit, Hindernisse zu überwinden, um erfolgreich zu lernen. Darüber hinaus beschreibt sie die Kompetenz des Erwerbs neuer Kenntnisse und Fähigkeiten, die Aufnahme und Verarbeitung derselben sowie die Suche nach und die In-Anspruchnahme von Beratung. Lernkompetenz veranlasst den Lernenden, auf früheren Lern- und Lebenserfahrungen aufzubauen, um Kenntnisse und Fähigkeiten in einer Vielzahl von Kontexten zu nutzen und anzuwenden. Motivation und Selbstvertrauen sind dabei für die Kompetenz des Einzelnen von entscheidender Bedeutung.

### **3 Selbstgesteuertes Lernen – Begründungen und Modelle**

Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens nimmt seit geraumer Zeit einen zunehmend bedeutsameren Stellenwert in der pädagogischen Diskussion ein und erfreut sich in der beruflichen Bildung großer Beachtung (vgl. LANG/ PÄTZOLD 2006a, 9). Unter dem Eindruck eines permanenten und beschleunigten Strukturwandels in Wirtschaft und Gesellschaft erfährt die berufliche Bildung somit eine Erweiterung um Elemente des selbstgesteuerten Lernens (vgl. BLK 2004, 5ff.; KMK 2001, 6). Zu dessen Legitimation werden dabei unterschiedliche Begründungsmuster herangezogen. So wird beispielsweise auf eine veränderte Arbeitswelt hingewiesen, um die Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse zu rechtfertigen. Mit der Einführung neuer Arbeitssysteme, die durch hohe Flexibilisierung und Dezentralisierung gekennzeichnet sind, sind auch neue Anforderungen an die Bewältigung offener Handlungsvollzüge und die Strukturierung von Arbeitsabläufen durch Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit der Fachkräfte verbunden. Vom einzelnen Mitarbeiter wird dabei eine immer größere Bereitschaft erwartet, sich den veränderten Gegebenheiten der Arbeitswelt selbstständig und selbstverantwortlich zu stellen, an den Veränderungen mitzuwirken, stärker Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und sich selbstständig neues Wissen anzueignen, wenn dies erforderlich ist. Neben diesen Tendenzen in der Berufswelt können auch weitreichende Veränderungen in der Gesellschaft ausgemacht werden, die von einer Erhöhung der Mobilität, von schnellem und stetigem Wertewandel, fehlenden Verlässlichkeiten und Planungssicherheiten sowie von Veränderungen des familiären Gefüges, die in

einer zunehmenden Individualisierung münden, geprägt sind. Zur erfolgreichen Gestaltung der eigenen Lebensführung sind daher in hohem Maße Fähigkeiten zur Selbstreflexivität und Selbstorganisation notwendig, die in den meisten Fällen jedoch erst noch erworben werden müssen (vgl. KONRAD/ TRAUB 1999, 23).

Zudem werden lerntheoretische Begründungen des selbstgesteuerten Lernens angeführt, indem auf die vorhandene Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, -fähigkeiten und -stile seitens der Lernenden verwiesen wird. Diese Heterogenität macht differenzierende und individualisierende Anregungen erforderlich, die die Lernenden in die Lage versetzen, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen. Das bedeutet auch, dass die Lernenden eine hinreichende Lernkompetenz erwerben, die es ihnen ermöglicht, gemäß ihres Lerntyps geeignete Lernstrategien sowie Lern- und Arbeitstechniken anzuwenden. Die Forderung, die Lernenden in Bezug auf die Lernkompetenz zu fördern, gründet auf einer konstruktivistischen Sichtweise des Lernens, welches Lernen als aktiven, konstruktiven, kumulativen, selbst regulierten und zielorientierten Prozess betrachtet, in dem der Lernende sein Wissen mittels verschiedener Denkoperationen und -strategien und möglichst auch mittels praktischen Handelns zielorientiert, reflektiert und eigenverantwortlich konstruiert, das heißt mit seinem Vorwissen verknüpft, erweitert und differenziert. Um eine aktive Rolle im Lernprozess übernehmen zu können, müssen die Lernenden ihr Lernen selbst steuern können (vgl. LANG/ PÄTZOLD 2006b, 9).

Darüber hinaus werden bildungstheoretische Begründungen für die Förderung selbstgesteuerten Lernens herangezogen, indem darauf verwiesen wird, dass zunehmende Selbststeuerung des eigenen Lernens dem pädagogischen Leitziel einer Förderung der Mündigkeit des Menschen entspricht (vgl. KRAFT 1999, 836).

Nicht zuletzt wird Lernen über die gesamte Lebensspanne zu einer wichtigen Aufgabe jeder Person. Die Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich gilt mittlerweile als unbestritten. Gleichzeitig wird damit die Eigenverantwortung der Lernenden gestärkt. Selbstgesteuertes Lernen wird in diesem Kontext oftmals als eine zentrale Schlüsselqualifikation genannt, die zur Bewältigung der Anforderungen lebensbegleitenden Lernens beitragen kann (vgl. hierzu auch die Konzeption des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“, BLK 2003). Will die Berufsausbildung darauf vorbereiten und dafür qualifizieren, muss es wesentliches Ziel aller Bildungsbemühungen sein, die Befähigung zum selbstständigen Lernen sowie die Akzeptanz und Bereitschaft zu lebensbegleitendem Lernen zu fördern.

Weitaus weniger Einheitlichkeit als bei der Konstatierung einer Notwendigkeit des selbstgesteuerten Lernens besteht allerdings, wenn es um die Definition und theoretische Modellierung des selbstgesteuerten Lernens geht. Nach KONRAD und TRAUB (1999, 11) zeichnet sich selbstgesteuertes Lernen analog zu den verschiedenen Teiltätigkeiten eines Lernprozesses als folgenreiche Beeinflussung und aktive Gestaltung der Lernorganisation (Entscheidung über Lernorte, Lernpartner, Lerntempo,...), der Lernkoordination (Abstimmung des Lernens mit anderen Tätigkeiten,...) und des Lernens im engeren Sinne (Lernzielbestimmung, Lern-

strategien festlegen, Motivation und Volition aufrechterhalten, Lernerfolg evaluieren,...) aus. Selbstgesteuertes Lernen ist demnach eine komplexe Gesamthandlung und kann sich sowohl auf Konstitutionsbedingungen (lernvorbereitende Aspekte) als auch auf Prozessbedingungen (lernbegleitende Aspekte) und die Reflexion (lernnachbereitende Aspekte) des Lernprozesses beziehen (vgl. EBD.).

Im Vergleich zu anderen Definitionen selbstgesteuerten Lernens heben SCHIEFELE und PEKRUN (1996, 258) besonders die motivationale Komponente selbstgesteuerten Lernens als entscheidende Voraussetzung und Einflussgröße weiterer Selbststeuerungsfunktionen hervor, indem sie selbstgesteuertes Lernen als eine Form des Lernens beschreiben, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Steuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht.

Besonders METZGER hat sich intensiv mit der Bedeutung und den Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens im schulischen Kontext auseinandergesetzt und differenziert zwei Formen der Selbststeuerung. Selbstgesteuertes Lernen umfasst demnach die Fähigkeit, sowohl im Rahmen frei bestimmbarer als auch in vorgegebenen Lernbedingungen das eigene Lernen zu planen, durchzuführen, zu überwachen und eventuell anzupassen (vgl. METZGER 1995, 241). Von diesem Verständnis selbstgesteuerten Lernens ausgehend, schließen lehrerzentrierte Lernarrangements sowie die Nutzung fremdorganisierter Lernangebote Selbststeuerungsprozesse keineswegs aus. Für einen praxisbezogenen Zugang ist es daher sinnvoll, selbstgesteuertes Lernen in einem Kontinuum mit den Polen *absoluter Autonomie* und *vollständiger Fremdsteuerung* abzubilden, um verschiedene Grade der Selbststeuerung zu unterscheiden (vgl. NÜESCH 2001, 12). Da jedes Lernen prinzipiell selbst- und fremdgesteuerte Aspekte umfasst, erscheint zudem ein polarisierendes entweder-oder bzw. eine völlige Selbst- oder Fremdsteuerung praktisch nicht möglich (vgl. PÄTZOLD/ LANG 2005, 3).

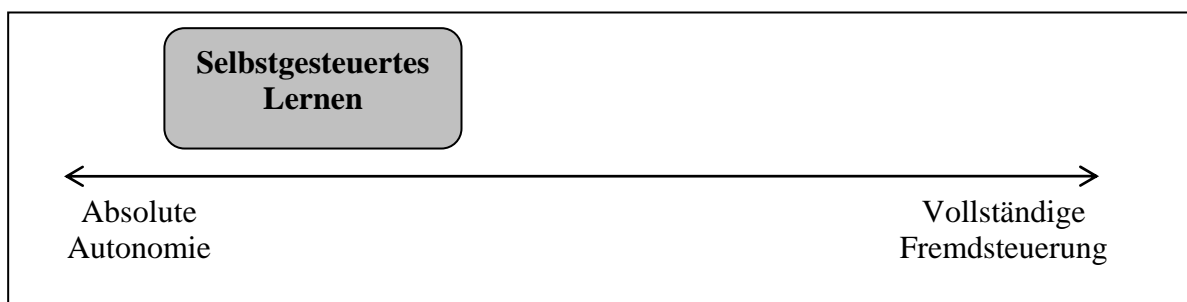


Abb. 1: Das Kontinuum selbstgesteuerten Lernens (vgl. LANG 2004, 114)

Ein Vergleich zwischen hoch- und wenig-selbstgesteuert Lernenden zeigt, dass hoch-selbstgesteuert Lernende sich durch eine stärkere Zielgerichtetheit, einen höheren Vollendungswunsch, eine stärkere Fokussierung der Zielerreichung durch höhere Anstrengung und Ausdauer, eine höhere intrinsische Motivation, eine positivere Stimmungslage, eine höhere

Selbstwirksamkeit, eine stärkere Integration lernvorbereitender und lernbegleitender Maßnahmen in den Lernprozessen, eine häufigen Anwendung tiefenverarbeitender Strategien und eine aktivere Kommunikation auszeichnen, während wenig-selbstgesteuert Lernende eine höhere extrinsische Motivation sowie eine überwiegende Anwendung oberflächenverarbeitender Strategien aufweisen und die verschiedenen Teiltätigkeiten des Lernprozesses nur zum Teil vollziehen (vgl. BLK-MODELLVERSUCHSPROGRAMM „LEBENSLANGES LERNEN“ 2003).

Wichtige Hinweise auf die Fragen, welche Komponenten für selbstgesteuertes Lernen von besonderer Bedeutung sind, liefert das *Drei-Schichten-Modell selbstgesteuerten Lernens* von BOEKAERTS (1999, 449).

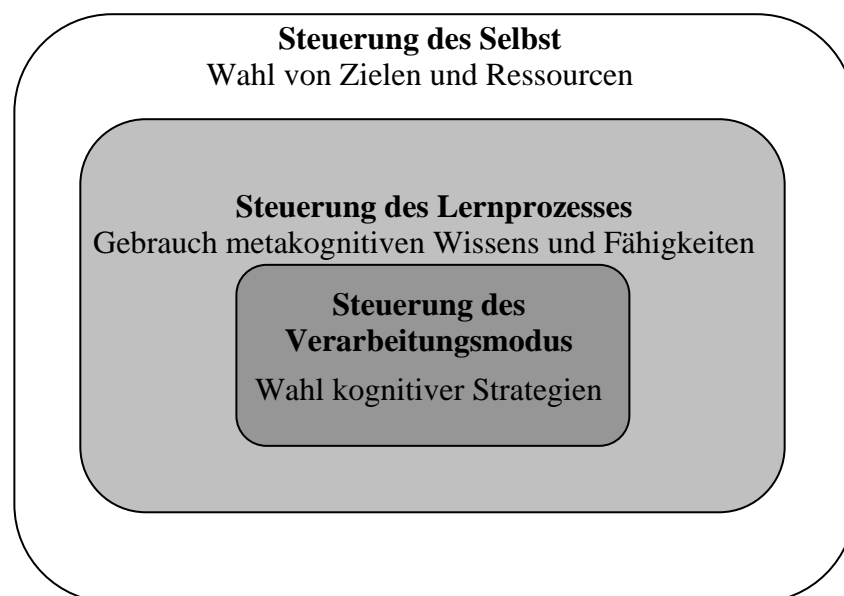


Abb. 2: Das Drei-Schichten-Modell selbstgesteuerten Lernens (vgl. BOEKAERTS 1999, 449, eigene Übersetzung)

Die innere Schicht des Modells bezieht sich auf die Fähigkeit, geeignete kognitive Lernstrategien der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung auszuwählen, zu kombinieren und zu koordinieren, um den eigenen Lernprozess erfolgreich zu gestalten (vgl. STRAKA 2006, 394; PÄTZOLD/ LANG 2005, 3f.; BOEKAERTS 1999, 447). In Anlehnung an die Taxonomie von WEINSTEIN und MAYER (1986) lassen sich drei Gruppen von kognitiven Lernstrategien unterscheiden: *Wiederholungsstrategien* sind in der Selektions- und Erwerbsphase des Lernprozesses von Bedeutung und umfassen jene Lerntechniken, die Aufmerksamkeitsprozesse lenken und der Enkodierung von Lerninhalten dienen, um neue Informationen zu speichern bzw. aufzunehmen. Als Strategien der rein additiven Wissensaneignung zählen Wiederholungsstrategien zu der Gruppe der oberflächenorientierten Strategien. *Organisationsstrategien* unterstützen als tiefenorientierte Strategien besonders die Selektions-, Konstruktions- und Integrationsphase, indem neue Informationen strukturiert und Beziehungen zwischen einzelnen Einheiten hergestellt bzw. verdeutlicht werden. *Elaborationsstrategien*

dienen als tiefenorientierte Strategien der Integration neuer Lerninhalte in bereits vorhandene kognitive Strukturen. Sie forcieren die Integration und Verbindung zwischen neuem Wissen und Vorwissen sowie eine Bewertung neuer Lerninhalte vor dem Hintergrund bisheriger Wissensbestände (vgl. STRAKA 2006, 391f.).

Die mittlere Schicht des Modells umfasst die Anwendung metakognitiven Wissens und metakognitiver Fähigkeiten zur Steuerung des Lernprozesses. Mit dem Begriff der Metakognition bezeichnet man reflexive Prozesse, die dem eigenen Denken, Lernen, Problemlösen sowie der Steuerung dienen. Als situationsübergreifendes deklaratives oder epistemisches Wissen und Bewusstsein über das eigene kognitive System richtet sich diese Komponente der Metakognition auf die Kenntnisse und das Nachdenken über *Personenvariablen* (Wissen über Merkmale von Personen als denkende, affektive und motivierte Organismen – wie zum Beispiel die eigene Gedächtnisleistung, Fähigkeiten und Schwächen, Lernmotive, eigener Lernstil, lernförderliche und lernhemmende Emotionen), *Aufgabenvariablen* (Wissen zur Beurteilung der Komplexität und Schwierigkeit von Lerninhalten, typische Umgangsweisen mit Aufgaben und Problemen) und *Strategievariablen* (Wissen über die Nützlichkeit und Verwendung bestimmter Lernstrategien, Strategiedefizite) (vgl. PÄTZOLD/ LANG 2005, 4; KONRAD/ TRAUB 1999, 38).

Im Gegensatz zu metakognitivem Wissen stellen metakognitive Strategien das handlungsleitende und exekutive Element der Metakognition dar. Sie beziehen sich auf „die Kontrolle und Regulierung der bei der Bearbeitung von Lernaufgaben involvierten Ausführungsprozesse“ (SEEL 2000, 223). Handlungsleitende Metakognitionen forcieren und kontrollieren den Prozess der Selbststeuerung, indem Selbstkontrollstrategien sich auf die folgenden Ebenen beziehen können: die *Planung* (Festlegung geeigneter Lernziele, Einteilung des Lernstoffes, Auswahl und Kombination geeigneter Lernstrategien, Erstellung eines Handlungsplanes durch die Antizipation von Aufgaben), die *Überwachung* (Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung der Angemessenheit von Lernstrategien zur Zielerreichung und zu Lernfortschritten), die *Regulierung* (Regulierung vorherzusehender oder diagnostizierter Differenzen zwischen dem geplanten Lernvorhaben und den tatsächlichen Lernfortschritten durch die Modifikation angewandter Lernstrategien oder Lernziele) und die *Bewertung* (Verbesserung zukünftiger Lernprozesse durch die Bewertung und Reflexion der Angemessenheit bzw. Effizienz angewandter Lernstrategien) von Lernprozessen (vgl. STRAKA 2006, 394; SCHREBLOWSKI/ HASSELHORN 2006, 154f.; LEUTNER/ LEOPLOD 2006, 162).

Die äußere Schicht des Modells bezieht sich auf die im Rahmen der Selbststeuerung bedeutsamen zielorientierten, motivationalen und volitionalen Prozesse. Die Steuerung des Selbst bezieht die *verhaltensbezogene Selbststeuerung* (Selbstbeobachtung und strategische Regulierung des Handlungsprozesses), die *umgebungsbezogene Selbststeuerung* (Beobachtung und Anpassung physischer und sozialer Umgebungsbedingungen) und die *innere bzw. verdeckte Selbststeuerung* (Beobachtung und Anpassung kognitiver und affektiver Zustände) mit ein (vgl. STRAKA 2006, 395).

Eine auf den bisherigen Ausführungen aufbauende Erläuterung des Rahmenmodells selbstgesteuerten Lernens in Anlehnung an SCHIEFELE und PEKRUN (1996, 271) erscheint in diesem Kontext sinnvoll und hilfreich, da beide Autoren eine differenzierte Darstellungsform wählen und ihre Ausführungen um weitere, von BOEKAERTS nicht explizit aufgezeigte, Komponenten und Bedingungen selbstgesteuerten Lernens ergänzen sowie deren Zusammenspiel verdeutlichen.

Über das Modell nach BOEKAERTS hinausgehend, beziehen SCHIEFELE und PEKRUN (1996, 270) die folgenden Aspekte explizit in ihrem Modell mit ein. Das Modell differenziert zwischen weitgehend stabilen Lernvoraussetzungen in Form von kognitiven, metakognitiven, motivationalen und volitionalen Lernermerkmalen, die wiederum Einfluss auf aktuelle prozessbegleitende Komponenten der internen Lernsteuerung nehmen. Zudem untergliedern SCHIEFELE und PEKRUN den Lernprozess mit Bezug auf die verschiedenen Teiltätigkeiten in eine Planungs-, Durchführungs- und Bewertungsphase. Diese Unterteilung dient vordergründig analytischen Zwecken. In realen Lernepisoden ist eine Abweichung nicht nur denkbar, sondern Lernprozessen oftmals immanent. Darüber hinaus ordnen SCHIEFELE und PEKRUN der jeweiligen Phase idealtypisch verschiedene interne Steuerungsfunktionen zu.



Lernen nehmen. Insgesamt betrachtet, umfasst selbstgesteuertes Lernen eine Allianz kognitiver, metakognitiver, motivationaler, volitionaler und affektiver Komponenten (vgl. KONRAD/ TRAUB 1999, 38).

## 4 Kooperatives Lernen

Im Modellversuchsprogramm SKOLA ist das selbstgesteuerte vom kooperativen Lernen nicht zu trennen. Selbstgesteuertes Lernen soll keine individualisierten Lernsituationen begünstigen. Dabei ist evident, dass kooperatives Lernen dann besonders erfolgreich ist, wenn die Verantwortlichkeit jedes Gruppenmitglieds gestärkt wird, wenn die Lernenden über ausreichende Argumentations- und Kommunikationsfähigkeiten verfügen und wenn sie angeleitet werden, wie sie ihre Lern- und Arbeitsprozesse inhaltlich strukturieren, steuern und auswerten können (vgl. LIPOWSKY 2006, 58).

Oftmals bezieht sich der Begriff des kooperativen Lernens lediglich auf Gruppendiskussionen in der Klasse. DUBS (2007, 148) definiert kooperatives Lernen wie folgt: „Lernende arbeiten in so kleinen Gruppen zusammen, dass jedes Gruppenmitglied einen Beitrag zu einer Aufgabe leisten kann, die vorgegeben ist und gemeinsam gelöst werden muss.“ Setzen die einzelnen Gruppenmitglieder die ihnen verfügbaren Ressourcen optimal ein, so kann eine bestmögliche Problembearbeitung und -lösung entstehen. Jedoch beeinträchtigen mögliche Fehler einzelner Mitglieder das Endergebnis der Gruppenleistung (Prozessverluste). Im Gegensatz dazu kann es durch gegenseitige Unterstützung innerhalb der Gruppe zu Prozessgewinnen kommen, welche die Möglichkeit des Erreichens der potenziellen Gruppenleistung erhöht.

Prozessverluste bzw. -gewinne können beispielsweise durch das Einbringen verfügbarer Ressourcen, den Konformitätsdruck, die Zusammensetzung der Gruppe, Soziales Faulenzen, Trittbrettfahrer, soziales Bummeln, den Trotteleffekt, Beziehungs- und Aufgabenspezialisten sowie durch die Eignung von Aufgaben entstehen. „Unterschiedliche Ressourcen, Prozessverluste und Prozessgewinne sind denn auch die Erklärung dafür, warum Gruppenarbeiten (seien es Lerngruppen oder Arbeitsgruppen) in einzelnen Fällen erfolgreich sein und in anderen Fällen unbefriedigende Resultate erbringen können.“ (EBD., 149). Aber auch hier gilt, dass vorhandene Forschungsergebnisse nicht eindeutig sind.

Die Vorbereitung kooperativen Lernens geht über den Entwurf einer Aufgaben- oder Problemstellung hinaus. Erst nach einer direkt geführten Instruktion durch die Lehrkraft kann man allmählich zur freien Arbeit mit Lernberatung gelangen. Eine gute Anleitung kann das Vorwissen und die Kompetenzen der Lernenden steigern und somit zu hohen kognitiven und metakognitiven Leistungen der Gruppe führen (vgl. EBD., 154f.).

Für die Analyse und Gestaltung von Gruppenarbeit werden in der Literatur (vgl. z.B. EULER 1997, 277ff.) fünf Merkmale als Entscheidungsgrößen des Lehrenden genannt, die er in Hinblick auf die Förderung spezifischer Kompetenzen reflektieren und bedenken kann. Bezüglich der *Gruppenstruktur* ist der Grad der Leistungsheterogenität der Schüler, das mögliche sach- und/oder beziehungsorientierte Konfliktpotential zwischen den Gruppenmitgliedern,

der Grad der Gruppenstabilität sowie die Gruppengröße zu bedenken. Die Gestaltung der *Gruppenaufgabe* nimmt die Kriterien auf, inwieweit der Grad des Motivierungspotentials beeinflusst, der Schwierigkeitsgrad auf die Lernvoraussetzungen der Gruppenmitglieder abgestimmt und der Grad der Offenheit einer Aufgabenlösung differenziert ist. Darüber hinaus sind sowohl die *Initiierung und Strukturierung des Gruppenprozesses* sowie die Art der Intervention des Lehrenden in die Gruppe ausschlaggebend für gelingende kooperative Lernprozesse. Letztlich spiegelt sich deren Gelingen in den *Gruppenergebnissen* wider, welche sich nach der Art der Präsentation und der Bewertung unterscheiden lassen. Problem- und Aufgabenstellungen von Gruppenarbeitsphasen sollten vor diesem Hintergrund eine klare Zielvorstellung über zu erwerbendes Wissen und zu erwerbende Kompetenzen beinhalten und intellektuell anspruchsvolle Bereiche, welche Interaktion erfordern und nicht nur eine Lösung zulassen, thematisieren. Dabei ist eine angemessene Wissensdivergenz zwischen den Gruppenangehörigen vorteilhaft, um Kooperation anzuregen. Die Aufgabenstellung sollte zudem an vorhandene Erfahrungen, Vorwissen und Kompetenzen der Lernenden anknüpfen.

## **5 Konzepte zur Förderung selbstgesteuerten Lernens**

In Bezug auf die Förderung selbstgesteuerten Lernens lassen sich direkte Konzepte von indirekten Ansätzen unterscheiden (vgl. NÜESCH 2001, 11ff.; FRIEDRICH/ MANDL 1997, 253). Diese haben unterschiedliche Auswirkungen auf die Gestaltung der Lernumgebung. Der direkte Förderansatz besteht darin, dem Lernenden im Sinne eines Lernstrategietrainings in stärker instruktionsorientierter Lernumgebung ein umfangreiches Repertoire von Strategien und Techniken des selbstgesteuerten Lernens zu vermitteln, das er bewusst und gezielt einsetzen kann, um erfolgreich selbstgesteuert zu lernen. Für die Umsetzung des direkten Förderansatzes im berufsschulischen Kontext sind unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar. So kann das Strategietraining sowohl inhaltsisoliert oder unterrichtsintegriert als auch in einer Kombination aus beidem erfolgen. Da jedoch empirische Untersuchungen belegen, dass die Entwicklung und der Einsatz von Lernstrategien in hohem Maße von bereichsspezifischem Wissen abhängen, erscheint ein von fachlichen Inhalten abstrahiertes Lernstrategietraining wenig Erfolg versprechend. Im Gegensatz zur direkten Förderung ist der indirekte Förderansatz dadurch gekennzeichnet, dass Lehrende Lernumgebungen so gestalten, dass sie den Lernenden die Möglichkeit für selbstgesteuertes Lernen eröffnen, indem ihnen z.B. Freiheitsgrade bezüglich der Selbststeuerung eingeräumt werden oder Lernumgebungen selbstgesteuertes Lernen erfordern (vgl. FRIEDRICH/ MANDL 1997, 258). Hierfür scheinen besonders Lernumgebungen geeignet, die nach den Prinzipien des gemäßigten Konstruktivismus gestaltet sind. Lernumgebungen, die auf den Prinzipien Authentizität und Situiertheit, komplexes Ausgangsproblem, multiple Perspektiven, Artikulation und Reflexion, Lernen im sozialen Austausch und optionale Unterstützung basieren, stehen den erarbeitenden bzw. explorativen Unterrichtskonzepten nahe. Das zentrale Anliegen derartiger Konzepte ist eine Individualisierung des Unterrichts, die es den Lernenden ermöglicht, einen eigenständigen Lernweg und ein individuell angemessenes Lerntempo zu wählen sowie Entscheidungen bezüglich der eingesetzten Medien, Materialien und Methoden selbstständig zu treffen (vgl. PÄTZOLD/ LANG 2005, 5).

Um besonders lernschwache Schüler durch die Übertragung von Verantwortung nicht zu überfordern, empfiehlt sich eine Orientierung am „cognitive-apprenticeship“ Ansatz. Während Lehrende selbstgesteuerte Lernprozesse zunächst durch eine gezielte Hilfestellung (*Scaffolding*) anleiten, erhalten Schüler mit zunehmender Sicherheit und dem Aufbau von Selbststeuerungsfähigkeiten größere Verantwortung für ihren Lernprozess. Lehrende fungieren hingegen vermehrt als Lernberater (EBD.). Als Lernhilfen im Rahmen der Förderung selbstgesteuerten Lernens eignen sich unter anderem Advance Organizer. Hierunter versteht man eine knappe, vorbereitende Organisations- und Lernhilfe, die dem eigentlichen Lernmaterial vorangestellt wird. Wichtige Textinhalte werden in abstrakter Form durch Grafiken oder kurze Texte dargestellt und dienen zur leichteren Einordnung der Lerninhalte. Indem eine relativ allgemeine gedankliche Struktur (Organizer) angeboten wird, wird die Verknüpfung und Verbindung des neuen Fachwissens mit dem schon vorhandenen (Vor-)Wissen erleichtert (vgl. HAAS 2007, 12ff).

Damit eine Lernaktivität in Gang kommt, ist es bedeutsam, Lernsituationen so zu gestalten, dass intrinsische Lernmotivation und Interesse an strategischen Fragen des selbstgesteuerten Lernens angeregt und relativ dauerhaft aufrechterhalten werden können. Als zentrale Voraussetzung dafür, dass intrinsische Motivation und lernstrategisches Interesse entstehen und fort-dauern, führen DECI und RYAN (1993) an, dass die Lernsituation die grundlegenden Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Einbindung befriedigen sollte.

## **6 Selbstwirksamkeit**

Das psychologische Konstrukt der Selbstwirksamkeit geht ursprünglich auf die theoretischen und praktischen Forschungsarbeiten BANDURAS zurück und beschreibt die subjektive Überzeugung, Erwartung und Beurteilung, neue oder herausfordernde Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (vgl. BANDURA 1997, 3; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 35). Indem Selbstwirksamkeitseinschätzungen zielgerichtete Lernprozesse mental vorwegnehmen und dahingehend bewerten, ob diese aufgrund eigener Kompetenzen bewältigbar erscheinen, steuern Selbstwirksamkeitsüberzeugungen handlungsleitende motivationale, kognitive und affektive Prozesse (vgl. JERUSALEM 2005, 6f.; SATOW 2002, 174). Als Überzeugung, unterschiedliche Fähigkeiten sinnvoll und zielgerichtet integrieren sowie entsprechende Kompetenzen aufbauen zu können, bildet Selbstwirksamkeit unabhängig vom tatsächlichen Fähigkeitsniveau eine zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen (vgl. BANDURA 1997, 37; SATOW 1999, 12).

Die dem eigentlichen Lernen vorausgehenden Vorüberlegungen werden durch ein komplexes Zusammenwirken von Gedanken und Gefühlen unter Bezugnahme auf bisherige Lernerfahrungen sowie vorweggenommene Erfolgs- respektive Misserfolgserwartungen gesteuert (STRAKA 2006, 395). In dieser Phase beeinflussen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Prozesse der Lernzielbestimmung und Planung des Lernstrategieinsatzes (vgl. ZIMMERMAN 2006, 43f.). Indem neue oder schwierige Aufgaben angesichts positiver Selbstwirksamkeits-

einschätzungen als Herausforderung und weniger als Bedrohung des eigenen Selbstwertes wahrgenommen werden, begünstigen positive Kompetenzeinschätzungen einen aufgabenorientierten und erfolgsoversichtlichen Umgang mit Leistungssituationen (vgl. ARTELT 2000, 139; JERUSALEM/ HOPF 2002, 9). Positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fördern in diesem Zusammenhang die Lernmotivation und Wahl eines ehrgeizigen, herausfordernden Aufgabenniveaus (vgl. BANDURA 1997, 24). Zudem wirken sich Kompetenzüberzeugungen auf die Planung des Lernprozesses und die Anwendung von Lernstrategien aus, indem sie eine deutliche Beziehung zur häufigen und flexiblen Anwendung anspruchsvoller, verstehensorientierter sowie metakognitiver Lernstrategien aufweisen (vgl. CREß 1999, 76).

Während der Handlungsphase, in der es darum geht, Lernintentionen in konkretes, aufgabenbezogenes Handeln umzusetzen und Lernprozesse gegen Widerstände oder attraktive Handlungsalternativen aufrechtzuerhalten, begünstigen positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ein zielförderliches und reflexives Lernverhalten (vgl. ZIMMERMAN 2006, 44). Positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wirken sich sowohl förderlich auf den Einsatz metakognitiver und volitionaler Strategien zur Regulierung des Lernprozesses als auch auf die Zielbindung, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer angesichts komplexer Lernhandlungen aus (vgl. JERUSALEM/ HOPF 2002, 9). Hoch selbstwirksame Personen setzen metakognitive Strategien häufig und flexibel ein, indem sie ihr Zeitmanagement kontinuierlich überwachen, die Effektivität ihres Lernverhaltens realistisch einschätzen und gegebenenfalls modifizieren sowie konzeptionelle Probleme erfolgreich lösen (vgl. CREß 1999, 25). Da Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zugleich eine positive Beziehung zur willensbezogenen Steuerung des Lernprozesses aufweisen, fungieren sie als Puffer gegen konkurrierende Handlungsalternativen (vgl. SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 29f.).

Ferner beeinflussen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Rahmen der Selbstreflexion von Lernprozessen die Wahrnehmung sowie Erklärung von Leistungsursachen und moderieren somit handlungsleitende Motivationsprozesse (vgl. ARTELT 2000, 139; CREß 1999, 76). Durch die Zurückführung von Lernfortschritten auf eigene Fähigkeiten oder eigenes Lernenengagement sowie die Erklärung von Misserfolgen durch einen ineffektiven Lernstrategieinsatz oder mangelnde Anstrengung und Ausdauer begünstigen positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine selbstwertdienliche und motivationsförderliche Attribuierung von Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnissen. Leistungssituationen erscheinen somit subjektiv kontrollier- und bewältigbar. Zudem medieren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen emotionale Affekte wie Lernfreude, indem positiv ausgeprägte Kompetenzüberzeugungen einen weiteren Abfall bzw. rapiden Einbruch der Lernfreude angesichts negativer Leistungsschwankungen verhindern (vgl. BANDURA 1997, 215). Dies führt dazu, dass vorübergehende Misserfolge, abhängig vom Gewissheitsgrad von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, zunächst als Herausforderung wahrgenommen werden und somit adaptive Schlussfolgerungen, wie die Intensivierung von Lernanstrengung oder Optimierung von Selbststeuerungsprozessen, begünstigen. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen weisen eine positive Beziehung zu Schul- bzw. Studienleistungen auf (vgl. PEKRUN/ JERUSALEM 1996, 8f.). Sie beeinflussen Leistungsunterschiede sowohl indirekt als auch direkt. Indem Lernende mit einer positiven Selbstwirk-

samkeit tendenziell hohe Lern- bzw. Leistungsziele wählen, ihren Lernprozess effektiv steuern und diesen kontinuierlich verfolgen sowie selbstwertdienlich attribuieren, steuert Selbstwirksamkeit den Einfluss von Selbststeuerungsprozessen auf Lernfortschritte (vgl. BANDURA 1997, 233; CREß 1999, 74f.). Darüber hinaus weisen verschiedene Untersuchungen darauf hin, dass positive Selbstwirksamkeitserwartungen selbstgesteuerte Lernprozesse und erfolgreiche Leistungen auch weitgehend unabhängig vom tatsächlichen Fähigkeitsniveau sowie anderen psychologischen Eigenschaften oder Variablen wie Intelligenz, Ängstlichkeit, Kontrollüberzeugungen, Schulfächern, Altersstufen und Geschlecht beeinflussen bzw. erklären (vgl. EDELSTEIN 1995, 13; JERUSALEM 2005, 7ff.). Unterschiedlich ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen führen somit langfristig zu Fähigkeits- bzw. Leistungsunterschieden und verschärfen diese.

Während Selbstwirksamkeitseinschätzungen Selbstbeurteilungsprozesse einerseits bedingen, nehmen damit verbundene Lernerfahrungen andererseits Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung und somit auf zukünftiges Lernverhalten (vgl. JERUSALEM/ MITTAG 1999, 223). Ein mit selbstgesteuerten Lernprozessen verbundenes Autonomie- und Kontrollierbarkeitserleben wirkt sich daher förderlich auf die Wahrnehmung von Handlungskompetenz, das Selbstvertrauen, die Lernmotivation und die Leistung von Schülern aus (vgl. FRIEDRICH/ MANDL 1997, 261; JERUSALEM 2005, 31). Dies belegen unter anderem Ergebnisse einer Untersuchung mit 117 Berufsschülern. Demnach schätzen Lernende ihre Fähigkeiten in restriktiven Lernumwelten geringer ein. Erhielten sie jedoch die Gelegenheit, sich aktiv zu engagieren und selbstgesteuert zu lernen, berichteten die befragten Schüler von einem höheren Kompetenzerleben und einem stärkeren Gefühl der Selbstbestimmtheit (vgl. WILD/ KRAPP 1996, 195 ff.).

HELMKE/ VAN ANKEN (1995) konnten die Wechselwirkung zwischen Selbstwirksamkeit und selbstgesteuerten Lernprozessen ebenfalls in längsschnitt-bedingungsanalytischen Untersuchungen nachweisen. Selbstwirksamkeitserwartungen und Leistungen verändern oder verstärken sich im Rahmen schulischer Sozialisationsprozesse aufgrund spiralförmiger Rückkoppelungs- bzw. langfristig reziproker Prozesse gegenseitig (vgl. JERUSALEM/ PEKRUN 1999, 185; JERUSALEM 1993, 5; MÖLLER/ JERUSALEM 1997, 151; RÖDER/ JERUSALEM 2007, 32; ZIMMERMAN 1995, 204f.). Vor dem Hintergrund der sich in diesem Zusammenhang herausbildenden Entwicklungszyklen zwischen Selbstwirksamkeit, Motivationsprozessen und Leistung erweisen sich Kompetenzeinschätzungen als empirisch vergleichbar stärkster Einflussfaktor (vgl. SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 49f.). Positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen lassen daher eine deutliche Beziehung zur effizienten Selbststeuerung erkennen.

Seit dem Modellversuch „Verbund Selbstwirksamer Schulen“ findet das Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeit im deutschen Sprachraum größere Beachtung (vgl. SCHMITZ 1998, 2000; SCHMITZ/ SCHWARZER 2000). Ergebnisse zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit zeigen, dass Lehrer mit einer geringen Selbstwirksamkeit einfache aber sichere Unterrichtskonzeptionen präferieren, sich durch innovative und komplexe Planungen eher überfordert fühlen und sich weniger intensiv um Schüler mit besonderem Förderbedarf küm-

mern. Hingegen gestalten Lehrer mit einer hohen Selbstwirksamkeit einen herausfordernden Unterricht, unterstützen Schüler beim Erzielen von Lernfortschritten, zeigen mehr Geduld und Zuwendung für lernschwache Schüler und weisen somit eine hohe Verantwortung für einen verstehens- und erkenntnisorientierten Unterricht auf (vgl. SCHMITZ/ SCHWARZER 2002, 199ff.). „Lehrpersonen mit einer hohen Wirksamkeitsüberzeugung setzen sich höhere Ziele, verwenden mehr Zeit auf die Planung von Unterricht, sind offen für neue Ideen, probieren öfter etwas Neues aus, arbeiten länger und ausdauernder mit schwächeren Schülern, nutzen Rückmeldungen ihrer Schüler eher für eine Weiterentwicklung ihres Unterrichts, sind enthusiastischer und haben eine höhere Bindung an den Lehrerberuf“ (LIPOWSKY 2006, 55).

Ursprünglich als individuelles Konstrukt geltend, werden inzwischen auch kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterschieden. Diese beziehen sich auf die Einschätzung der Gruppen-Selbstwirksamkeit im Hinblick auf ein sich aus der Koordination und Kombination der verschiedenen individuellen Ressourcen ergebendes gemeinsames Wirkungspotenzial, welches, vergleichbar mit der individuellen Selbstwirksamkeit, entscheidende Ziel- und Handlungsprozesse eines Kollektivs steuert (vgl. SATOW 1999, 13; SCHMITZ/ SCHWARZER 2002, 195; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 41). „Ein Lehrerkollegium beispielsweise, das durch hohe kollektive Selbstwirksamkeit charakterisiert ist, wird sich eher zutrauen, anspruchsvolle Reformziele zu verwirklichen und wird sich auch leichter von Rückschlägen erholen können, sollten die gemeinsamen Bemühungen einmal scheitern“ (SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 41).

## **7 Statt einer Zusammenfassung**

Erfahrungen aus dem Modellversuchsprogramm SKOLA zeigen, dass selbstgesteuertes Lernen dann Garant für die Nachhaltigkeit von Lernkompetenz sein kann, wenn mit dieser Lernform eine veränderte Rollenauffassung der Lehrkräfte, eine veränderte Organisation von Schule, veränderte curriculare Vorgaben und ein veränderter didaktischer Zugriff auf die Lerninhalte verbunden ist. Dabei stehen die einzelnen Aspekte in einem engen Wechselverhältnis. So kann das Ermöglichen weiterer Freiräume für selbstgesteuertes und kooperatives Lernen zunächst in einigen Fächern förderlich sein, in anderen kann es rasch zur Überforderung führen. Wichtig bleibt, dass nicht nur die Lernenden lernaktiver, sondern auch die Lehrenden steuerungsaktiver werden und dass das Konzept selbstgesteuerten Lernens stets in einem komplementären Verhältnis zu anderen Konzepten zu sehen ist. Instruktionale Lehrstrategien sind mit Strategien zur Schaffung von Voraussetzungen von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen zu verschränken, um einen fachlich anspruchsvollen Unterricht zu ermöglichen, der Lernende zum vertieften Nachdenken und einer substanzreichen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten anregt.

## **Literatur**

ARTELT, C. (2000): Strategisches Lernen. Münster.

BANDURA, A. (1997): Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York.

BLK – Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ (2003): Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel. Kaiserslautern. Online: [www.uni-kl.de/paedagogik/Materialien/Faltblatt\\_BLK\\_Selbstlernkompetenz.pdf](http://www.uni-kl.de/paedagogik/Materialien/Faltblatt_BLK_Selbstlernkompetenz.pdf) (05-05-2008).

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2004): Selbstgesteuertes Lernen und kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung (SKOLA). Programmexpertise. St. Gallen/Dortmund.

BOEKAERTS, M. (1999): Self-regulated learning: where we are today. In: International Journal of Educational Research, 31, 445-457.

CREß, U. (1999): Personale und situative Einflussfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener. Regensburg.

DECI, E. L./ RYAN, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, H. 2, 223-238.

DITTON, H. (2006): Unterrichtsqualität. In: ARNOLD, K.-H./ SANDFUCHS, U./ WIECHMANN, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, 235-243.

DUBS, R. (2007): Kognitive Kompetenzen. In: EULER, D./ PÄTZOLD, G./ WALZIK, S. (Hrsg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 21. Stuttgart, 147-164.

EDELSTEIN, W. (Hrsg.) (1995): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg.

EULER, D. (1997): Förderung von Sozialkompetenzen – Eine Überforderung für das duale System? In: EULER, D./ SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler, 263-288.

EULER, D./ PÄTZOLD, G./ LANG, M. (2005): Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung – Das neue Modellversuchsprogramm SKOLA hat begonnen. In: Die berufsbildende Schule, 57, H. 6, 137-140.

FRIEDRICH, H. F./ MANDL, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, F. E./ MANDL, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, 237-293.

GERDSMEIER, G./ KÖLLER, C. (o. J.): Nachhaltiges Lernen, selbst gesteuertes Lernen und Aushandlungsprozesse. Broschüre zum Modellversuch „Lernen und nachhaltige berufliche Ausbildung“ (LunA, Hessen).

GUDJONS, H. (2006): Neue Unterrichtskultur – Veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn.

HAAS, U. (2007): Wie ein komplexes SOL-Unterrichtsarrangement entsteht. In: LINDEMANN, H.-J./ HAAS, U. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. SOL in der Lernfeld- und Themenfeldarbeit. Berlin, 10-18.

HELMKE, A./ ANKEN, M. van (1995): The causal ordering of academic achievement and self-concept ability. In: Journal of Educational Psychology, 87, 624-637.

HELMKE, A. (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Online: [www.selbststaendige-schule.nrw.de/Fortbildung/Fachtagung/ordner\\_template/Rede\\_Helmke\\_160107.pdf](http://www.selbststaendige-schule.nrw.de/Fortbildung/Fachtagung/ordner_template/Rede_Helmke_160107.pdf) (28-04-2008)

JERUSALEM, M. (1993): Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich. Antrittsvorlesung 23. Mai 1993. Berlin.

JERUSALEM, M. (2005): Selbstwirksamkeit fördern durch die Vermittlung von Erfolgserfahrungen. Präsentationsunterlagen Selbstwirksamkeit fördern. Online: [www.seseko.de](http://www.seseko.de) (29-10-2007).

JERUSALEM, M./ HOPF, D. (Hrsg.) (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44, Weinheim/Basel.

JERUSALEM, M./ MITTAG, W. (1999): Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden. In: JERUSALEM, M./ PEKRUN, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen, 223-245.

JERUSALEM, M./ PEKRUN, R. (Hrsg.) (1999): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen.

KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Bonn.

KONRAD, K./ TRAUB, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München.

KRAFT, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, H. 6, 833-845.

KREMER, M. (2007): Der lange Weg der Nachhaltigkeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36, H. 5, 3-4.

LANG, M. (2004): Berufspädagogische Perspektiven netzbasierter Lernumgebungen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Bochum.

LANG, M./ PÄTZOLD, G. (2006a): Selbstgesteuertes Lernen – theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: EULER, D./ LANG, M./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Selbstge-

steuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Wirtschafts- und Berufspädagogik. Beiheft 20, Stuttgart, 9-27.

LANG, M./ PÄTZOLD, G. (2006b): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung. In: LANG, M./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung. Freiburg, 9-27.

LEUTNER, D./ LEOPOLD, C. (2006): Selbstregulation beim Lernen aus Sachtexten. In: MANDL, F./ FRIEDRICH, H. F.: (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, 162-171.

LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 51, Weinheim, 47-70.

METZGER, C. (1995): Selbständig lernen. In: DUBS, R./ DÖRIG, R. (Hrsg.): Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen vom 23. bis 25. Februar 1995. St. Gallen, 240-259.

MÖLLER, J./ JERUSALEM, M. (1997): Attributionsforschung in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 11, H. 3-4, 151-166.

NÜESCH, C. (2001): Selbständiges Lernen und Lernstrategieinsatz. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation. Paderborn.

PÄTZOLD, G./ LANG, M. (2005): Selbstgesteuertes Lernen in der Aus- und Weiterbildung. In: berufsbildung, 59, H. 94/95, 3-6.

PÄTZOLD, G. (2008): Lehrerprofessionalität und selbstgesteuertes Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, H. 1, 122-132.

PEKRUN, R./ JERUSALEM, M. (1996): Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In: MÖLLER, J./ KÖLLER, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Leistung. Weinheim, 3-22.

RÖDER, B./ JERUSALEM, M. (2007): Implementationsgrad und Wirkungen eines Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 54, H. 1, 30-46.

SATOW, L. (1999): Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Online:  
<http://www.diss.fu-berlin.de/2000/9/> (29-10-2007).

SATOW, L. (2002): Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. In: JERUSALEM, M./ HOPF, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim, 174-191.

SCHIEFELE, U./ PEKRUN, P. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, 249-278.

SCHMITZ, G. S. (1998): Entwicklungen von Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In: Unterrichtswissenschaft. Themenheft 2: Selbstwirksame Schulen: Ein neuer Impuls für die Schulreform, 26, 140-157.

SCHMITZ, G. S. (2000): Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? Berlin. Online: [www.diss.fu-berlin.de/2000/29/](http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29/) (05-05-2008).

SCHMITZ, G. S./ SCHWARZER, R. (2000): Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14, H. 1, 12-25.

SCHMITZ, G. S./ SCHWARZER, R. (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In: JERUSALEM, M./ HOPF, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44, Weinheim, 192-214.

SCHREBLOWSKI, S./ HASSELHORN, M. (2006): Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In: MANDL, H./ FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, 151-161.

SCHWARZER, R./ JERUSALEM, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: JERUSALEM, M./ HOPF, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim, 28-53.

SEEL, N. M. (2000): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München.

STRAKA, G. A. (2006): Lernstrategien in Modellen selbstgesteuerten Lernens. In: MANDL, F./ FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, 390-404.

WEINSTEIN, C. E./ MAYER, R. F. (1986): The teaching of learning strategies. In: American Educational Research Association (Hrsg.): Handbook of research on teaching. New York, 315-327.

WILD, K. P./ KRAPP, A. (1996): Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten: Untersuchungen mit der Erlebens-Stichproben-Methode. In: Unterrichtswissenschaft, 24, H. 3, 195-216.

ZIMMERMAN, B. J. (1995): Self-efficacy and educational development. In: BANDURA, A. (Hrsg.): Self-efficacy in changing societies. Cambridge, 202-231.

ZIMMERMAN, B. J. (2006): Integrating Classical Theories of Self-Regulated learning: A Cyclical Phase Approach to Vocational Education. In: EULER, D./ LANG, M./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 20, 37-48.

## Der Autor



### **Professor Dr. Günter Pätzold**

Technische Universität Dortmund

E-Mail: Paetzold (at) fb12.uni-dortmund.de

Homepage: <http://www.fb12.uni-dortmund.de>