
EDITORIAL zur Ausgabe 13: Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung

Selbstorganisiertes Lernen, selbstgesteuertes Lernen, selbstverantwortliches Lernen – diese und ähnliche Begriffe erfreuen sich in der pädagogischen Fachöffentlichkeit seit geraumer Zeit großer Resonanz. Auch und gerade in den Bemühungen um die Reform der beruflichen Bildung finden sie starke Beachtung. Unabhängig von der notwendigen und möglichen begrifflichen Differenzierung ist es der Bezug auf das lernende Subjekt, die Betonung seiner Individualität, seiner Aktivität und seiner Verantwortlichkeit für sich selbst und für seine Entwicklung, die all diese Konzepte verbindet, die ihre intuitive Plausibilität begründe – und die sie zugleich der Gefahr einer sloganartigen Verwendung aussetzt.

Eine wesentliche Ursache für die Attraktivität dieses unscharfen Konzepts könnte darin liegen, dass es quasi im Schnittpunkt von vier kohärenten berufsbildungspolitischen und -theoretischen Entwicklungslinien liegt, die ihm eine je spezifische Prägung verleihen:

- Mit dem Hinweis auf die Dynamik wirtschaftspolitischer und arbeitsorganisatorischer Veränderungen einerseits und die Inflexibilität der Berufs- und Ausbildungsstrukturen andererseits avancierte die Idee des selbstorganisierten Lernens im Kontext **arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischer Programmatik** der 1990er Jahre zu einem Modus der ‚selbstregulativen Abstimmung‘, d. h. zu einer individualisierten Lösung zur flexiblen Deckung eines schwer antizipierbaren Bedarfs an beruflichem Wissen und Können. Unter den Bedingungen nicht oder nur vage vorhersehbarer Veränderungen auf dem Arbeits- und Berufsmarkt sollen die Teilnehmenden in Berufsbildungsprozessen dazu befähigt werden, neue Aufgaben in Abhängigkeit von der Situation aktiv und eigeninitiativ zu lösen. Selbstorganisiertes Lernen soll so gesehen eine Ergänzungsfunktion zu den Leistungen relativ schwerfälliger Ausbildungs- und Berufsstrukturen erfüllen. Mit diesem Konzept korrespondiert die Forderung des lebenslangen Lernens.
- Aus der **Programmatik Lebenslangen Lernens** heraus ist es nahe liegend, Lernen zeitlich, örtlich und institutionell zu entgrenzen. Es also abzulösen von der klassischen Schulzeit, von den traditionellen Lernorten, insbesondere den Schulen und den institutionalisierten Formen, Verantwortlichkeiten und Zertifikaten. Die wachsende Bedeutung informellen Lernens, virtuelle Lernorte und Lernangebote, Entschulung und Deregulierung des Lernens sind Schlagworte, die letztlich alle auf eines hinauslaufen: Das Subjekt über die ganze Lebensspanne als lernendes Subjekt wahrzunehmen und damit seine Fähigkeit, sein eigenes Lernen zu organisieren als die zentrale Schlüsselkompetenz zu postulieren. Die Fähigkeit, selbstorganisiert zu lernen ist unabdingbare Voraussetzung lebenslangen Lernens und die Entwicklung dieser Fähigkeit damit zentrale Aufgabe des formellen Lernens.

- Die **Programmatik der Kompetenzorientierung** in der beruflichen Aus- und Weiterbildung schließt daran an und fokussiert auf die Ergebnisse dieser nie endenden Lernbemühungen. Dort, wo sie das lernende Subjekt stärker in den Blick nimmt (und nicht nur die Anforderungsseite), betont sie die Notwendigkeit der Differenzierung, ja der Individualisierung von Kompetenzprofilen und Kompetenzentwicklungsprozessen. Und wo sie dies tut, ist sie nahe an der Forderung, den Lernenden vom Objekt zum Subjekt des Qualifizierungsprozesses zu erheben, ihn dazu zu bringen, Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen, sich reflexiv seiner Kompetenzen, seiner Potenziale und seiner Lernbedarfe zu versichern. Kompetenzraster sind in diesem Sinne ein Instrument zunächst der individuellen Reflexion und dann der Selbstorganisation beruflichen Lernens.
- Diesen berufsbildungspolitischen Entwicklungslinien korrespondiert eine **lernpsychologisch-didaktische Linie**, die, wurzelnd in konstruktivistischen Ideen, die Selbsttätigkeit des Subjekts als Voraussetzung jeden Lernens betont und die kritisiert, dass personale Autonomie, selbstständige Handlungs- und Problemlösefähigkeit sich nicht aus einer fremdgesteuerten Belehrungskultur heraus entwickeln können. Verantwortlichkeit und die Fähigkeit zum selbstständigen Handeln müssen in der Schule durch ein Lernhandeln angebahnt werden, das diese Merkmale bereits in sich trägt. Selbstorganisiertes Lernen ist damit Voraussetzung dafür, die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Selbstorganisation auszubilden.

Alle vier Linien begründen in plausibler Weise die Notwendigkeit der Selbststeuerung als Ergebnis von Bildungsprozessen, und aus allen Kontexten wird zugleich die Selbstorganisation von Lernprozessen als geeignetes Mittel zum Zweck begründet.

Obwohl in der berufsbildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion weitgehend Konsens darin besteht, dass die Ermöglichung und Förderung selbstorganisierten Lernens eine wichtige Aufgabe von schulischer und betrieblicher Bildung ist, liegen bislang nur vereinzelt Forschungsergebnisse darüber vor, inwieweit und unter welchen Bedingungen Ansätze des selbstorganisierten Lernens in der Praxis realisiert sind und wie Prozesse der Implementation tatsächlich verlaufen. Vor diesem Hintergrund hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) das Modellversuchsprogramm „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)“ aufgelegt. Ziel ist es, im Rahmen verschiedener Modellversuche theoretische Konzepte des selbstorganisierten Lernens auf den Ebenen der Unterrichtsentwicklung, der Personalentwicklung und der Organisationsentwicklung zu erproben und zu evaluieren.

Die Ausgangsüberlegung für diese Ausgabe von bwp@ war es vor diesem Hintergrund, Beiträge zu versammeln, die zur begrifflichen Klärung, theoretischen Rahmung und konzeptionellen Entwicklung selbstorganisierten Lernens in der beruflichen Bildung beitragen. Die Artikel, die uns schließlich zugegangen sind, verdeutlichen insgesamt die Vielfalt an Perspektiven auf die Thematik selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung. Insgesamt haben wir die Beiträge vier thematischen Rubriken zugeordnet.

Teil I: theoretisch-konzeptionelle Beiträge:

SEMBILL, WUTTKE, SEIFRIED, EGLOFFSTEIN und RAUSCH geben einen Einblick in verschiedene Ansätze sowie in an verschiedenen Forschungsstandorten und in unterschiedlichen Settings durchgeführte Studien zum selbstorganisierten Lernen in der beruflichen Bildung. Zu einem wesentlichen gemeinsamen Befund gehört die Erkenntnis, dass die Lernenden von einem selbstorganisationsoffenen Unterricht grundsätzlich profitieren, dies aber in unterschiedlicher Weise tun. Vor diesem Hintergrund werden Empfehlungen für weitere theoretische Fundierung, empirische Überprüfung und insbesondere für eine „nachhaltige Steigerung der Schülerorientierung und Lerneraktivität im Unterricht“ formuliert.

HOIDN beleuchtet zunächst das selbstorganisierte Lernen aus der traditionellen Perspektive des kognitiven und sozialen Konstruktivismus, um dann zu einer integrativen Sicht von Theorien der situierten Kognition bzw. des situierten Lernens zu gelangen. Auf dieser Grundlage entwirft die Autorin ein Lernmodell des selbstorganisierten Lernens, das Lehrenden Anknüpfungspunkte für situativ abgestimmte Unterstützungen der Lernenden bieten soll.

Als ein wesentliches Lernmerkmal im Kontext des selbstorganisierten Lernens betrachten PÄTZOLD und STEIN das Konstrukt der Selbstwirksamkeit als subjektive Überzeugung der eigenen Handlungskompetenz und als Einflussgröße auf Denk-, Erlebens- und Verhaltensprozesse. Hiervon ausgehend werden im Sinne einer begrifflichen Klärung die zentralen theoretischen Überlegungen des Konstrukts Selbstwirksamkeit rezipiert, um dann die Bedeutung von Selbstwirksamkeit in einen Rahmen verschiedener (zyklischer) Phasen der Selbststeuerung einzubinden. Auf dieser Grundlage und unter Rekurs auf Ergebnisse des BLK-Modellversuchsprogramms SKOLA werden Ansätze der Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung in berufschulischen Kontexten vorgestellt, in denen Selbstwirksamkeit als wesentlicher Angelpunkt selbstorganisierten Lernens angesehen wird.

TRAMM und NAEVE setzen sich in ihrem Beitrag aus einer handlungstheoretischen Perspektive analytisch mit dem Begriff des selbstständigen Lernens auseinander und verdeutlichen, dass Selbstständigkeit – sowohl im Handeln als auch im Lernen – eine Fähigkeit ist, die bei Lernenden nicht vorausgesetzt werden kann, sondern deren Entwicklung im Rahmen didaktisch geplanter und begleiteter Lernprozesse systematisch gefördert werden muss. Es gelte, so ihr Fazit, die Bedingungen für den Aufbau der Kompetenz zu selbstständigem Lernen zu schaffen und dieses nicht einfach nur programmatisch zu postulieren.

Teil II: Analyse und Evaluation selbstorganisierten Lernens

DILGER und SLOANE fokussieren in ihrem Aufsatz die zunehmende Bedeutung der Erfassung von Kompetenzen zur Regulation subjektiver Lernprozesse, nicht nur für die Lernenden und Lehrenden, sondern auch für die mit selbstorganisiertem Lernen befasste Forschung. Vor diesem Hintergrund und unter Rückgriff auf die Ergebnisse und Erfahrungen aus einem SKOLA-Modellversuchsverbund werden Verfahren und Instrumente zur Beobachtung und Beschreibung selbstorganisierten Lernens dargestellt, die mit dem Anspruch verknüpft sind, Informationen für die subjektive Lernregulation zu liefern, Lernergebnisse zu beurteilen und

Fördermaßnahmen zu entwickeln sowie weitere Befunde für die Lehr-Lernforschung zu erhalten.

Auf der Basis von Ergebnissen aus zwei DFG Projekten thematisieren GSCHWENDTNER, GEIßEL und NICKOLAUS in ihrem Beitrag differentielle Effekte didaktisch-methodischer Ansätze auf die Fehleranalysefähigkeit sowie Effekte direkter Interventionen im Anschluss an Analyseversuche. Deutlich wird dabei, dass die Auszubildenden unabhängig von didaktisch-methodischen Ansätzen Schwierigkeiten damit zu haben scheinen, funktionale Modellbildungen der technischen Systeme und Fehleranalysen vorzunehmen. Außerdem zeigen die Autoren, dass die Fehleranalyseleistung an die spezifischen Anforderungssituationen gebunden ist.

Teil III: Modelle und Varianten selbstorganisierten Lernens in der Praxis.

KRAKAU und RICKES stellen in ihrem Beitrag Ergebnisse eines SKOLA-Modellversuchs zum selbstorganisierten Lernen im Rahmen lernfeldstrukturierter Unterrichts vor. In diesem Modellversuch geht es um die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Lernsituationen in Lernfeldern für den Ausbildungsberuf Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel. Den Schwerpunkt der Darstellung legt das Autorenteam auf die Operationalisierbarkeit und Evaluation selbstorganisierten Lernens sowie auf Maßnahmen zur Optimierung der schulischen Rahmenbedingungen.

SALZER und BRÄMER bringen die Idee der Selbstständigkeit in Verbindung mit unternehmerischer Tätigkeit und stellen das Modellprojekt „Mein Unternehmen“ vor, in dessen Zusammenhang ein Lehr-Lernkonzept zum selbstorganisierten Lernen sowohl für den allgemeinbildenden als auch für den berufsbildenden Unterricht entwickelt wurde. Herausgestellt wird, dass, obwohl das Konzept „Mein Unternehmen“ bei den am Modellversuch beteiligten Lernenden und Lehrenden auf Zuspruch gestoßen war und die Ziele im Unterricht weitgehend erreicht wurden, es den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen an Möglichkeiten und Rahmenbedingungen fehlt, diese praxisnahe Ausbildung zu verstetigen.

Davon ausgehend, dass insbesondere an kleinen und mittleren Unternehmen eine die Selbstorganisation von Lernen fördernde Ausbildungskultur noch nicht selbstverständlich etabliert ist, legen DAUSER und SCHULZE ein Konzept vor, wie sich Unternehmen im Verbund über Möglichkeiten und Instrumente neuer Ausbildungsmethoden austauschen können. Einleitend stellen die Autoren Befunde einer aktuellen Befragung zur Bedeutung von Selbstlernkompetenz in der Einschätzung von Betrieben vor. Demgegenüber werden zunächst die restriktiven Ausbildungsbedingungen kleiner und mittlerer Betriebe dargestellt und auf dieser Basis das Projekt „Querschnittqualifikationen für Auszubildende – Entwicklung von Unterstützungsangeboten für Ausbildungsverbände (QA)“ präsentiert.

Als eine Komponente selbstorganisierten Lernens erläutern HAHN und CLEMENT das Konzept der individuellen Lernvereinbarung. Die Tatsache, dass berufliche Schulen unter dem Druck, eine geforderte Klassenstärke zu erreichen, Lerngruppen auch über verschiedene

Berufe und/oder Ausbildungsjahre hinweg bilden, fordert Lehrkräfte heraus, mit dieser Heterogenität fachlich, didaktisch und pädagogisch umzugehen. Im Rahmen des SKOLA-Modellversuchs SIQUA wird unter anderem versucht, anhand von Lernvereinbarungen Prozesse des selbstorganisierten Lernens zu fördern.

Teil IV: Rahmenbedingungen für selbstorganisiertes Lernen

Anknüpfend an Erfahrungen im SKOLA-Modellversuch *segel-bs* beschreibt TIEMEYER förderliche Bedingungen, um selbstorganisiertes Lernen in Bildungsgängen beruflicher Schulen zu initiieren und zu etablieren. Darüber hinaus wird ein Konzept für die Einführung von Formen selbstorganisierten Lernens in Bildungsgängen beruflicher Schulen vorgestellt. Exemplarisch skizziert der Autor Good-Practice-Ansätze mit dem Anspruch, kontinuierliche Verbesserungsprozesse für die weitere Bildungsgangarbeit unter dem Aspekt „selbst reguliertes Lernen zu initiieren“. Abschließend werden Erfolgsfaktoren herausgearbeitet, die eine Verfestigung von Formen selbstorganisierten Lernens in Bildungsgängen beruflicher Schulen sicherstellen könnten.

Besonders auf die Qualifizierung von Lehrkräften zur Förderung selbstorganisierten Lernens gehen TIEMEYER und KRAKAU in ihrem Beitrag ein, der ebenso auf Erfahrungen im SKOLA-Modellversuch *segel-bs* basiert. Der Artikel skizziert die notwendige Kompetenzentwicklung für Lehrende und beschreibt ein entsprechend modularisiertes Konzept für die Lehrkräfteentwicklung. Exemplarisch wird eine Maßnahme der Lehrkräftequalifizierung vorgestellt, deren Transfermöglichkeiten abschließend ausgelotet werden.

FASSHAUER stellt in seinem Beitrag Ergebnisse des SKOLA-Begleitprojektes „Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen von Schulentwicklung“ vor. Der Autor geht auf die Bedeutung didaktischer Innovationen in Qualitätsmanagement-Systemen an beruflichen Schulen ein und stellt Ergebnisse einer Schulleiterbefragung vor, die einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems und der Unterstützung didaktischer Innovationen belegen.

Über die Zuordnung der Beiträge zu diesen vier Teilen kann gewiss diskutiert werden. So werden auch in Aufsätzen des ersten Teils Rahmenbedingungen selbstorganisierten Lernens diskutiert und in Artikeln anderer Teile begriffliche Präzisierungen und theoretische Rekurse vorgenommen. Ausschlaggebendes Kriterium für uns war die jeweils schwerpunktmäßige Ausrichtung der Texte.

Bei den Autorinnen und Autoren möchten wir uns an dieser Stelle recht herzlich bedanken. Sie haben dazu beigetragen, dass diese Ausgabe zustande kommen konnte, die sich als ein Angebot für weitere Diskussionen und Forschungen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung versteht. Eine Reihe weiterer Beiträge zu den vier Schwerpunkten ist in Arbeit und wird in Form von Updates dieses Bandes in den nächsten Wochen hier veröffentlicht werden.

*Karin Büchter & Tade Tramm
im Dezember 2007*