



www.blk-luna.de

Nachhaltiges Lernen, selbst gesteuertes Lernen und Aushandlungsprozesse

Prof. Dr. Gerhard Gerdsmeyer | Dipl. Päd. Charlotte Köller



L
u
n
A
Lernen
und
nachhaltige
berufliche
Ausbildung



1) Übersicht

Der Modellversuch LunA verwendet ein Akronym, das für „Lernen und nachhaltige Ausbildung“ steht. Der in die Bezeichnung aufgenommene Ausdruck der Nachhaltigkeit soll zum Ausdruck bringen, dass ein besonderes, hochwertiges Lernergebnis angestrebt wird. Nicht mehr ausdrücklich angesprochen wird, dass dieses Lernen in erheblichem Umfang aus selbst gesteuerten und teilweise kooperativen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler resultieren soll. Dies ergibt sich aber bereits dadurch, dass der Modellversuch LunA Teil des BLK-Modellversuchsprogramms skola ist, das selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Ausbildung fördern möchte.

Nachfolgend wird der Ausdruck ‚nachhaltiges Lernen‘ näher erläutert werden. Es soll erörtert werden, was mit selbst gesteuertem Lernen gemeint sein könnte und es soll skizziert werden, was diese beiden Aspekte des Lernens miteinander zu tun haben. Abschließend werden die Akzente vorgestellt, die bei der Gestaltung selbst gesteuerten Lernens von den Lehrkräften in den Modellversuchsteams der verschiedenen Schulen gesetzt worden sind.

mehrt das Wissen und die Kompetenzen. Es mag Zeit und Anstrengungen ‚kosten‘, aber es mindert allenfalls Nicht-Wissen und Fehldeutungen über die Welt, was ja nur zu begrüßen ist und keine Begrenzung nahe legt.

Der Begriff des nachhaltigen Lernens stellt offenbar auf eine ganz andere Perspektive ab. Es geht um eine Sicht, in der am Wachstum des Wissens und Könnens das Dauerhafte betont wird, die Lebendigkeit, das Produktive, die Sinnhaftigkeit, die Berücksichtigung grundlegender Gesetzmäßigkeiten usw. Das Gelernte soll dem Lerner nützen, aktiv von ihm genutzt werden, ihm sinnvolles Gestalten ermöglichen, Grundlage weiterer Entwicklungen sein. Es soll aufbauen und nicht blockieren, anregen und nicht als fremdbestimmter Prüfungsstoff erlebt werden.

Dieses Verständnis eines nachhaltigen Lernens kommt offensichtlich den Vorstellungen über Lernen recht nahe, die das konstruktivistische Paradigma betont. Interpretiert man daher das Konzept des nachhaltigen Lernens aus dem Geist des Konstruktivismus heraus, ergeben sich für die Auslegung und Verwendung des Konzepts des nachhaltigen Lernens (mindestens) vier sich ergänzende Bedeutungsschichten (vgl. Übersicht 1).

2) Nachhaltiges Lernen

Obwohl – und vielleicht auch weil - der Ausdruck des nachhaltigen Lernens in pädagogischen und didaktischen Diskussionen inzwischen inflationär verwendet wird, wie die Überprüfung an jeder Suchmaschine zeigt, fehlt ihm eine klare Definition, sobald dabei nicht das Lernen ganz bestimmter Inhalte gemeint ist, sondern an die Art der Aneignung irgendeines Inhalts oder jeder beliebigen Kompetenz. Hier helfen auch Rückgriffe auf die ursprüngliche forstwirtschaftlich beeinflusste Bedeutungszuweisung nicht weiter. Es geht ja beim Lernen – anders als beim Umgang mit den natürlichen Ressourcen – nicht darum, einem Bereich „nicht mehr zu entnehmen als zugleich nachwächst“. Lernen bedeutet nicht Entnahme sondern Zuwachs, es





Übersicht 1:

Vier Bedeutungsschichten des nachhaltigen Lernens

1. Aspekt von Dauerhaftigkeit, Kultivierung und Anschlussfähigkeit

Etwas Gelerntes ist in dem Sinne produktiv, dass es vom Lerner erstens langfristig genutzt wird. Wenn etwas Gelerntes zweitens als eine noch ‚unfertige‘ Zwischenform des Verstehens anzusehen ist, muss das bis dahin Gelernte beim Weiterlernen nicht als „falsch“ aufgegeben werden; es wird dann weiter kultiviert, differenziert sich aus, wird zu allgemeineren Ordnungen erweitert und umgebaut. Das Gelernte regt drittens zu weiterem Lernen an.

2. Aspekt von Nutzung, Literacy und Transfer

Das Gelernte zeigt eine besondere „Gebrauchstauglichkeit“. Dass Wissen auch im außerschulischen Kontext aktiv verwendet wird, ist gerade dann eine wichtige Qualität, wenn dieses Wissen nicht subjektives Erfahrungswissen ist, sondern fremde, meist wissenschaftliche Modellierungen repräsentiert –. Diese außerschulische Tauglichkeit schulisch gelernter Begriffe, die heute häufig als Literacy bezeichnet wird, beruht auf einer spezifischen didaktischen „Rahmung“ (z.B. Situierung) und Durcharbeitung der Lernangebote. Dabei werden die beträchtlichen Differenzen systematisch beachtet und für Lernende durchsichtig gemacht, die zwischen lebensweltlichen und „artifizialen“ Weltdeutungen sowie zwischen den Präkonzepten von Schülern und wissenschaftsbestimmten Modellierungen bestehen. Wissen wird als Konstruktion erkennbar. Lernen, Wissensanwendung und Problemlösen werden als Konstruieren erfahrbar.

3. Aspekt von strategischen und metastrategischen Konzepten

Lernakte 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 (auch ganz anderer Gegenstände) wahrscheinlich machen. Es geht um den Aufbau leistungsfähiger strategischer und metastrategischer Kognitionen. Sie sollen (z.B. fachlich) lebenslanges Lernen ermöglichen und zu „selbstorganisiertem Lernen“ beitragen.

4. Aspekt von Lernerfahrungen und Haltungen

Lebenslanges Lernen und dessen Selbstorganisation setzen voraus, dass der Lerner zum Lernen motiviert ist. Das Auftreten dieser Motiviertheit wird begünstigt, wenn im bisherigen Lernen hinreichend Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden konnten und eine Haltung entstanden ist, sich aktiv mit der persönlichen Umwelt auseinander zu setzen. Diese Erfahrungen und Haltungen zu fördern, wäre dann ebenfalls teil der Forderung, nachhaltiges Lernen in Unterrichten zu fördern.

1
2
3
4

Mit der Forderung nach nachhaltigem Lernen werden sehr hohe Ansprüche formuliert. Im Modellversuch LunA erproben Lehrerteams Wege, Teile dieser Ansprüche zu verwirklichen. Dazu geben sie Raum für selbst gesteuertes Lernen. Denn es ist offensichtlich, dass für nachhaltiges Lernen eine besondere persönliche Involviertheit des Lerners in das Lerngeschehen charakteristisch ist. Erst diese Involviertheit schafft die Voraussetzungen für die erforderliche kognitive Aktiviertheit und

für die intendierte Intensität der Durcharbeitung, Anwendung und Transferierung von Wissen. Das heißt aber, dass Schüler sich als Agenten im Lerngeschehen erfahren müssen und nicht nur als fremd gesteuert auf die Pläne der Lehrkräfte Reagierende. Selbststeuerung erweist sich somit als ein wesentlicher Bestandteil nachhaltigen Lernens. Was beinhaltet nun aber selbst gesteuertes Lernen und was nicht?

3) Selbst gesteuertes Lernen

Im Modellversuch LunA ist dem Begriff sehr bewusst keine ganz exklusive inhaltliche Auslegung gegeben worden. Jede Lehrergemeinschaft hat im Rahmen des Auslegungsspektrums eigene Schwerpunktsetzungen vorgenommen – und das ist von allen Beteiligten so gewollt. Warum das auch sinnvoll ist, soll gezeigt werden. Es hat mit der Zurückweisung der rein polaren Betrachtung von Fremd- und Selbststeuerung zu tun, die sich für unterrichtliches Handeln und für das Verständnis sub-

jektiver Realitäten der verschiedenen Akteure als wenig hilfreich erweist. Es wird hier eine Sichtweise bevorzugt, die Unterrichten und unterrichtliches Lernen aufgelagert sieht auf Prozessen des Aushandelns von Sinn, Zielen, Regeln usw.

Bevor die Konsequenzen dieser Sichtweise genauer gezeigt werden, sollen zuvor zwei gängige „polare Argumentationsfiguren“ kurz betrachtet werden.

Die erste Argumentationsfigur verwendet eine echte, eine Alles-oder-nichts-Polarität: In ihr wird die Idee der Selbststeuerung rhetorisch ins Extrem gesteigert – Schüler entscheiden und machen annahmegemäß alles selbst. Diese Radikalisierung des Begriffs dient in aller Regel dazu, das ganze Konzept zu diskreditieren. Denn die Setzung wird dann abwehrend weiter interpretiert: Das Modell gehe davon aus, dass Lehrer überflüssig würden. Es unterstelle, dass Schüler allein effektiv arbeiten könnten und bereits wüssten, was wichtig sei, obwohl sie gerade das erst von erfahrenen Lehrenden lernen müssten.

Hierher gehört auch die abgeschwächte, aus dem Unterrichtserleben abgeleitete Erwägung, man fühle sich als Lehrkraft doch nur gut, wenn man den Eindruck habe, die Schüler hätten durch das intensive Bemühen und Erklären des Lehrers aus dem Unterricht etwas mitgenommen. – Sieht man von der problematischen Vorstellung über das Lernen ab, die erkennbar wird, so unterschätzt diese Position die viele vorgetane Arbeit und die Fülle situativer Interventionen, die mit selbst gesteuertem Lernen einhergehen.

Insgesamt zehrt diese Argumentation von extremen Rollenzuweisungen, zu denen weder in der Praxis, noch aus lerntheoretischen Gründen irgendeine Notwendigkeit besteht. Die Argumente sind wenig hilfreich und sollen nicht weiter beachtet werden.

Wenig hilfreich ist auch die spiegelbildliche polare Argumentationsvariante, die allerdings in LunA beachtet wird, weil der Modellversuch ihre Entkräftung anstrebt. Die Letztbegründung für jegliche Lehrhandlung wird aus den Prüfungsanforderungen an die Schüler abgeleitet. Es folgt die Setzung, dass das Prüfungswissen wegen des Zeitdrucks nur über Instruktionen und den Verzicht auf alle Formen von Selbststeuerung vermittelbar sei. Auch diese Alles-oder-nichts-These dient letztlich der Abwehr eines als unangenehm empfundenen didaktischen Diskurses.

Die andere Form der Auseinandersetzung mit der Idee der Selbststeuerung ist reflektierter und seriöser. Sie ist von dem Bemühen getragen, verschiedene Qualitäten von Selbständigkeiten bei den Schülern zu identifizieren bzw. herzustellen. Sie ist klassifizierender Natur. Man versucht unterrichtliche Situation analytisch danach zu ordnen, welche Handlungen und Entscheidungen jeweils den Schülern und welche den Lehrkräften übertragen werden sollen und legt dabei qualitativ unterschiedliche Niveaus der Schülerbeteiligung bzw. der „Fremdsteuerung“ durch die Lehrkraft fest. Solche Niveaus orientieren sich zum Beispiel daran, ob die Lernenden so selbstgesteuert arbeiten, dass sie sich selber sogar die Ziele setzen. Davon grenzt man dann vielleicht ein Lernen ab, dem die Ziele zwar vorgegeben sind, das aber unter dieser Einschränkung selbständig erfolgt. Man kann sich dann weitere Absenkungen vorstellen, beispielsweise ein Lernen, das Arbeitsaufträge und Rahmenbedingungen weitgehend fest vorgibt. Diesen Clustern aus unterstellten Selbst- und Fremdsteuerungen werden dann unterschiedliche Bezeichnungen gegeben wie z.B. selbst bestimmtes Lernen, selbst organisiertes Lernen usw. Selbst gesteuertes Lernen bezeichnet dann ein spezifisches Cluster aus dem Gesamt der unterschiedenen Muster.

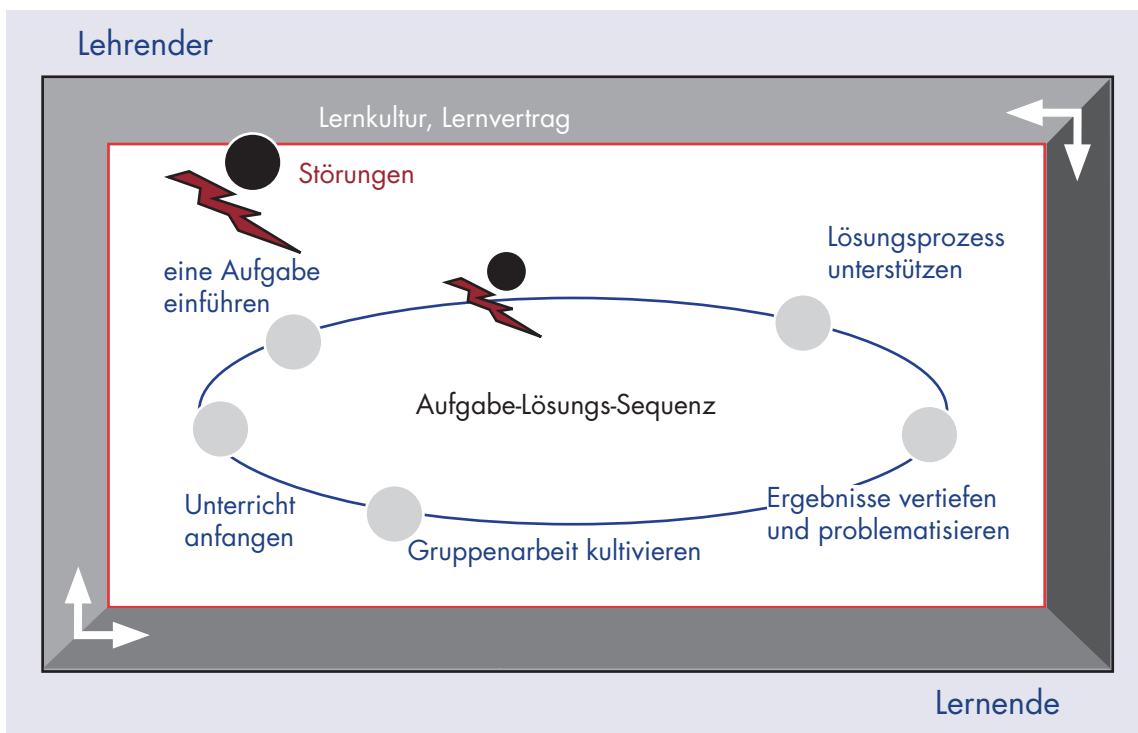
Diese Vorwegentscheidung für ein spezielles Cluster, die Zerschneidung der faktisch eher fließenden Übergänge, die Ausblendung einer Fülle von Gesichtspunkten, die situativ sehr bedeutsam sein können, und die Vorweg-Zuweisung fester Rollen an Lehrende wie Lernende machen diese Vorgehensweise nicht sehr attraktiv, wenn man davon ausgeht, dass das, was an selbst gesteuertem Lernen in einer Klasse möglich und sinnvoll ist, jeweils von den Beteiligten herausgefunden werden muss und sich im Laufe der Zeit auch ändert. Die starre Vorweg-Zuweisung von Rollen widerspricht letztlich auch dem partizipativen Geist, der mit der Idee selbst gesteuerten Lernens verbunden ist.

Im Modellversuch LunA wird der Ausdruck des selbst gesteuerten Lernens als übergreifender Arbeitsbegriff genommen, der keine besonderen Qualitäten ein- oder ausschließt – außer der, dass es immer um ein Lernen geht, bei dem die Lernenden zumindest für einen benennbaren Teil des Lernens die Verantwortung übernehmen und die Lehrenden diese Übernahme von Verantwortung unterstützen.

Wie viel Verantwortung die Lernenden übernehmen und was dann die korrespondierenden Verantwortungen der Lehrenden sind, ergibt sich aus den Aushandlungsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden. Da diese Prozesse so bedeutsam sind, sollen sie nachfolgend kurz charakterisiert werden (Abschnitt 4). Dass sich die Betrachtung dabei auf eine Reihe unterschiedlicher Dimensionen von Selbststeuerung richten kann, soll anschließend gezeigt werden (Abschnitt 5).

4) Unterrichtliche Aushandlungsprozesse

Unterrichte werden hier auf zwei miteinander verbundenen Ebenen betrachtet. Auf der einen Ebene geht es um die Gestaltung der konkreten Lernprozesse, im Schaubild als Bearbeitung der Aufgabe-Lösungs-Sequenzen bezeichnet. Hier werden von Lehrenden und Lernenden bestimmte Rollen eingenommen. Wie diese aussehen, wird weitgehend auf der anderen Ebene festgelegt.



Auf der anderen Ebene, der Rahmung des Unterrichtsgeschehens, geht es um die Klärung, das Etablieren, Beleben und Erleben der grundlegenden Regeln, Ansprüche, Erwartungen und Erfahrungen bezüglich des gemeinsamen unterrichtlichen Arbeitens. Man kann das als Aushandlungen betrachten, in die alle Beteiligten mit Ansprüche eintreten und letztlich alles verhandelt werden kann, was verhandlungsfähig ist. (Manche Dinge, wie beispielsweise die Präsenzpflcht im Unterricht, sind extern gesetzt.) Aushandlungen finden selbst dann statt, wenn sie nicht ausdrücklich geführt werden und eher reaktiv entstehen: Lernende reagieren z.B. auf Lernangebote und Lehrstrategien zustimmend, mitarbeitend, gelangweilt, störend usw. Lehrende reagieren ihrerseits auf Störungen, zähe Unterrichtsgespräche, lebhafte Mitarbeit. Oder es entzündet sich Streit um das Kaugummi im Unterricht. Der mündet dann in eine der vielen ad hoc-Regeln – und eine andere Lehrkraft beharrt in derselben Lerngruppe möglicherweise auf einer ganz anderen Regel.

Sinnvoller und gestaltbarer scheint es daher zu sein, eine gewünschte Lernkultur dadurch möglich zu machen, dass über alle als relevant erachteten Aspekte des gemeinsamen Arbeitens explizit gesprochen wird, dass Vereinbarungen getroffen und als verbindlich behandelt werden, dass Erfahrungen reflektiert werden und Regeländerungen auslösen können, dass man sich ausdrücklich immer wieder vergewissert, dass die Form und die Inhalte des gemeinsamen Arbeitens insgesamt Sinn machen.

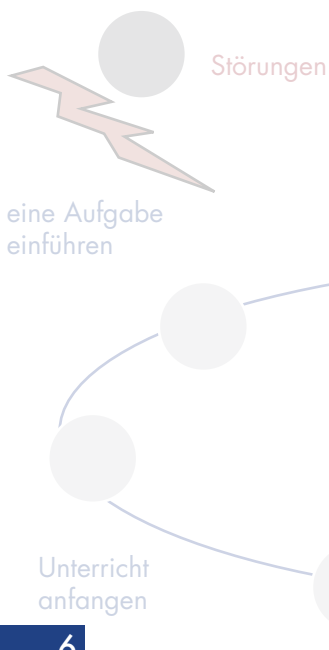
Aushandlungen explizit und systematisch zu betreiben, empfiehlt sich insbesondere dann, wenn es darum geht, Schüler, die bisher eine rezeptive und auf lehrerzentrierten Unterricht abgestimmte Lernweise zeigen, für Unterrichte zu gewinnen, in denen selbst gesteuertes Lernen große Bedeutung erhalten soll. Es ist nicht ungewöhnlich, dass Schüler von dieser Idee zunächst nicht begeistert sind. Ob sie sich dennoch öffnen, wie weit, in wie großen oder kleinen Schritten, all das ist nicht vorhersagbar und hängt – neben den Besonderheiten der Lerngruppe – stark von der kom-

munikativen Fähigkeit, Überzeugungskraft und Authentizität der jeweiligen Lehrkraft bzw. des Lehrerteams ab – und natürlich von den Erfahrungen, die mit Veränderungen gemacht werden.

Insoweit ist das, was bei einem Übergang zu selbst gesteuertem Lernen faktisch als Lernkultur beobachtbar wird, stets sehr spezifisch eingefärbt. Das ist der Grund, warum im Modellversuch LunA den Lehrerteams keine Zielbeschreibung für das selbst gesteuerte Lernen vorgegeben worden ist. Es ging von Anfang an darum, dass die im Modellversuch mitarbeitenden Lehrkräfte auf der einen Seite schauen, was sie selber einbringen und weiterentwickeln können, um Unterricht für mehr selbst gesteuertes Lernen zu öffnen. Und auf der anderen Seite war herauszufinden, welche Spielräume und Grenzen sich in der Diskussion mit den Schülern faktisch herausbilden. – Zielgröße von Aushandlungen ist also der von möglichst allen geteilte Sinn des vereinbarten Rahmens, der die Idee der Selbststeuerung des Lernens so gut wie möglich zu berücksichtigen sucht. Nebensächlich ist, ob Vereinbarungen und Praxen vorgegebene definitorische Bestandteile von Selbststeuerung einhalten oder nicht.

Selbst gesteuertes Lernen beruht auf Klärungen zwischen Lehrenden und Lernenden darüber, wer im Lehr-Lern-Arrangement die Verantwortung für welche Entscheidungen und Handlungen hat und sie durchführt. Es stellen sich also Gemengelagen von Verantwortung ein. Stets sind alle in irgendeiner Verantwortung. Reichweite und Gewicht der Verantwortung können dabei sehr schwanken.

Gerade die qualitative Interpretationsfähigkeit und –notwendigkeit dieser Gemengelagen begründet den Widerstand im LunA-Konzept gegen das oben bereits skizzierte Substitutions-Modell, das mit den Extremwerten völliger Fremdsteuerung und Selbststeuerung operiert und unter der Prämisse eines konstanten Volumens an Steuerung die quantitativ marginale Steigerung der einen Steuerungsform durch die gleichgroße Minderung der anderen kompensiert. Abgesehen davon, dass auch fremdgesteuertes Lernen immer noch Beiträge vertiefen und problematisieren





ge von Selbststeuerung erforderlich macht und unter schulischen Bedingungen reine Selbststeuerung nicht vorkommt, handelt es sich hier um eine analytische Kopfgeburt, die qualitativ nicht ausdeutbar ist.

Eine letzte Anmerkung betrifft die Aushandlungen auf der Ebene der konkreten Lernprozesse. Auch hier werden Aushandlungen bedeutsam, wenn Selbststeuerung und das Verständnis des Sinns von Aufgaben und Anstrengungen für wichtig gehalten werden. Aushandlungen über die relevanten Problemstellungen gehören sogar zum didaktischen Konzept, wenn Lehrende komplexe, offene Lernaufgaben als Lernangebot einführen. Aber selbst bei geschlossenen Lernaufgaben, die die zu bearbeitende Problemstellung bereits festlegen, muss Schülern der Zweifel erlaubt sein, dass es sich um eine bedeutsame Problemstellung handelt oder dass sich die Anstrengung lohnt, das Problem zu bearbeiten. Das Diskutieren über den Sinn von Lernangeboten ist daher konstitutiv und hilfreich für selbst gesteuertes Lernen.

5) Dimensionen selbst gesteuerten Lernens

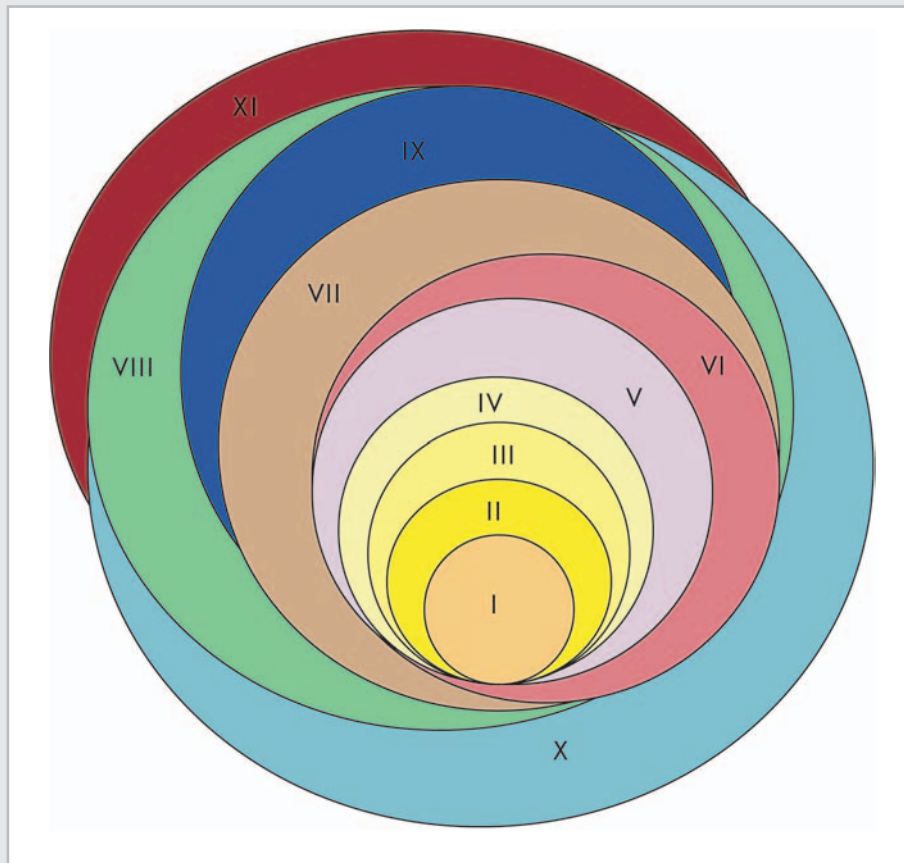
Die Aspekte, die selbst gesteuertes Lernen abdecken muss, wurden oben nicht „definiert“. Selbst gesteuertes Lernen wurde als übergreifende Bezeichnung gewählt für eine große Bandbreite qualitativ differenter Formen der Aneignung. Um diese qualitative Bandbreite für die Lehrenden einerseits etwas sichtbar zu machen und um andererseits Ideen für die Aushandlungsprozesse beizusteuern bzw. für Argumente der Lernenden zu sensibilisieren, sind in einer Grafik einige Dimensionen benannt und zusammengestellt worden.

Im Grunde gehen die elf vorgeschlagenen Dimensionen nicht weit über die vier Aspekte hinaus, die eingangs das nachhaltige Lernen charakterisieren sollten. Die Reihenfolge, in der die verschiedenen Dimensionen abgebildet werden, repräsentiert keine zwingende

logische, lerntheoretisch oder gruppentheoretisch begründete Abfolge. Auch muss eine Lehrkraft bzw. das Lehrerteam nicht alle vorgeschlagenen Dimensionen berücksichtigen, es können Schwerpunkte gesetzt werden.

Gleichwohl ist es nicht recht vorstellbar, dass eine Lehrkraft z.B. den Dimensionen IX und X große Beachtung schenken will, die Dimensionen I bis VII aber ignoriert, weil die angestrebten Qualitäten dann nicht erreichbar scheinen. In gewisser „weicher Lesart“ ist die Grafik eben doch eher von „innen heraus“ zu lesen, wobei den einzelnen Dimensionen recht unterschiedliches Gewicht beigemessen werden kann. Insbesondere die Dimensionen I bis IV scheinen unverzichtbar, wenn an die Qualität der Lernergebnisse höhere Ansprüche gestellt werden. Ohne Aktivierung beispielsweise wird es zu keinen nachhaltigen Lernergebnissen kommen.

In diagnostischer Perspektive lässt sich nun jede der Dimensionen weiter aufschlüsseln. Bleibt man weiter bei der Dimension I, so können hier *Neugier*, *Motiviertheit*, *Interesse* beachtenswert sein oder *Frustrationstoleranz* und *Ausdauer* oder *Konzentrationsfähigkeit* oder das Auftreten *kritisch-experimenteller Haltungen* oder Formen der Übernahme von *Verantwortung* oder die Erhöhung von *Zufriedenheit* und *Selbstwirksamkeitserfahrung* usw..



- I. Affekte des Lernenden/ kognitive Aktivierung
- II. kognitive Beanspruchung innerhalb des Aufgabebearbeitungsbogens
- III. Organisation von Lernvoraussetzungen
- IV. Organisation von Ergebnissicherung
- V. strategische und metastrategische Fähigkeiten
- VI. Problemfindung und diskursive Problementwicklung
- VII. Kooperation mit anderen Lernenden
- VIII. Einbindung in sozialen und sinnhaften Gesamtrahmen
- IX. Individualisierung des Lernens
- X. Qualität des Zusammenhangswissens und des fachlichen Denkens
- XI. kommunikative und soziale Kompetenzen
- XII. (weitere Dimensionen)

6) Schwerpunktsetzungen der Lehrkräfte im Modellversuch LunA

In der Frühphase des Modellversuchs sind die Lehrkräfte befragt worden, welche Dimensionen von selbst gesteuertem Lernen sie in ihrem Team besonders beachten und der künftigen Arbeit zugrunde legen wollen. Grundlage war ein Fragebogen mit 30 Fragen, die in der Auswertung jeweils einer der elf Dimensionen zugeordnet werden konnten. Jeder Lehrende konnte bis zu 18 zustimmende Punkte verteilen, maximal drei pro Frage, um die Wertigkeit von Fragen auszudrücken.

Zunächst sind die Fragebögen individuell bearbeitet worden, dann wurden die Teams gebeten, sich jeweils auf ein Gruppenverständnis zu einigen. Dieser Arbeitsschritt sollte den Gruppen helfen, die Vorstellungen der einzelnen Mitglieder überhaupt erst einmal gründlicher kennen zu lernen und über den Tag hinaus reflektierte und klare Positionen zu entwickeln.

Die Schulen haben deutlich voneinander abweichende Profile für sich herausgebildet. Man kann allerdings eine Konzentration innerhalb der fünften Dimension feststellen. Innerhalb dieser Kategorie haben alle Gruppen eine hohe Punkteverteilung vorgenommen – wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung der einzelnen Fragen. Aus dieser Verteilung kann man schließen, dass die beteiligten Lehrer besonderen Wert auf die „strategischen und meta-strategischen Fähigkeiten“ ihrer Schüler legen. Diese Kompetenzen werden von den Lehrern als zentrale Bestandteile des selbstgesteuerten Lernens angesehen, da die Schüler über ihre Lernfortschritte aber auch über ihre Lernschwierigkeiten reflektieren sollen.

Weiterhin sind noch zwei andere Kategorien stärker vertreten. Die Dimension „Affekte des Lernenden“ und „kognitive Beanspruchung innerhalb des Aufgabebearbeitungsbogens“ wurden auch von allen Projektgruppen als wichtige Kategorie des selbstgesteuerten Lernens angesehen.

Beispielfragen

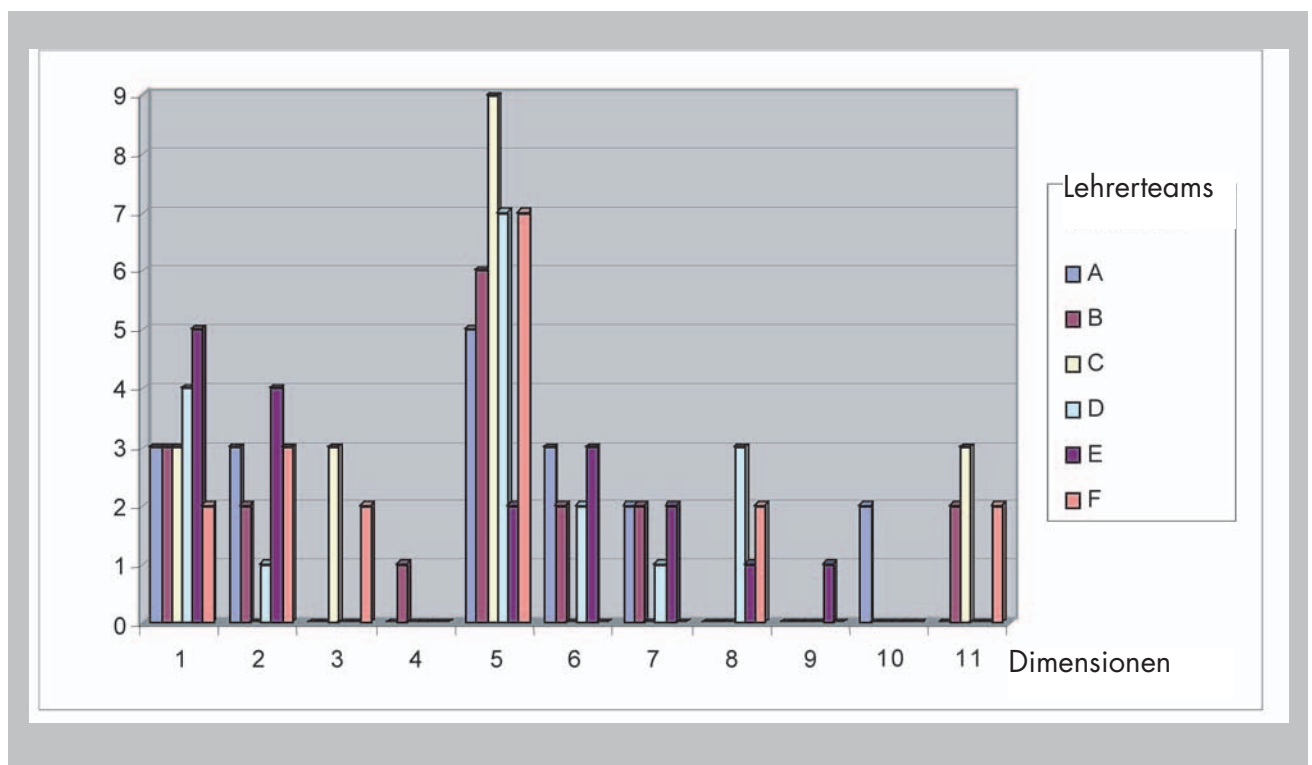
Selbstgesteuertes Lernen /organisiertes Lernen der Schülerinnen und Schüler bedeutet für mich, dass die Lernenden....

1. fehlende Informationen gezielt suchen und auswerten
2. eine eigenständige Diagnose und Bewertung des abgeschlossenen Lernprozesses durchführen können und die Lernziele ggf. berichtigen und neu planen können
3. Verantwortung für eigene Lernfortschritte und -schwierigkeiten übernehmen
4. gesetzte Ziele nicht aus den Augen verlieren
5. einen Lösungsplan entwickeln, wenn sie eine Aufgabe erhalten
6. usw.

	Wibergien	King-Schule I	Ziel-Schule	Studen- senne	King-Sch II
I 6				..	
17	..	I
21					..
22					
II 1					..
5					..
10	..	II ..			
11	
4					
III 12			...		
IV 15		..			
V 2	
3	..				
7	
5	
13		
14		
18	
23	..	III	
VI 16	
19					..
28					..
VII 20	..	II
VIII 22				..	
IX 24				..	
X 25				..	
XI 26				..	
27				..	
29	

Auffällig ist zudem, dass die Kategorien IX (Individualisierung des Lernens) und X (Qualität des Zusammenhangswissens) jeweils nur einmal besetzt sind. Das ist insofern besonders bemerkenswert, als die konstruktivistischen Begründungen von selbst gesteuertem Lernen in aller Regel darauf abstellen, dass gerade in diesen beiden Dimensionen die zentralen Zugewinne liegen.

Man muss aber insgesamt berücksichtigen, dass die Befragungsergebnisse nur eine Momentaufnahme zu Beginn des Modellversuchs sind. Sie hilft, die faktischen Entwicklungen und Erfahrungen in den einzelnen Klassen genauer und unvoreingenommener zu beobachten und zu interpretieren. Sie hilft zudem, die Entwicklungsprozesse in den Lehrergruppen selbst schärfer wahrzunehmen und zu beschreiben.



Projektdaten

Bezeichnung:
Selbst gesteuertes Lernen und nachhaltige berufliche Ausbildung

LunA ist ein Verbundprojekt der Länder Hamburg und Hessen aus dem BLK-Programm:
„Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“

Projektträger



Behörde für Bildung und Sport

Durchführende Stelle:

Amt für Bildung,
Abt. Berufliche Schulen
Hamburger Straße 131
22083 Hamburg
Tel.: 040-42863-0
www.bbs.hamburg.de



Hessisches Kultusministerium Wiesbaden

Durchführende Stelle:

Amt für Lehrerbildung
Stuttgarter Straße 18-24
60329 Frankfurt/Main
Tel.: 069-38989-00
www.afl.bildung.hessen.de

Projektleitung

Günter Grossmann
Ausbildungsseminar für Lehrerinnen und Lehrer
für Fachpraxis
Billwerder Billdeich 620
20133 Hamburg
Tel.: 040-42892-217
SeminarLFP@aol.com

Wolfgang Rupp
Amt für Lehrerbildung, Abt. Berufliche Schulen
Stuttgarter Straße 18-24
60329 Frankfurt/Main
Tel.: 069-38989-313
w.rupp@afl.hessen.de



Projektkoordination

Günter Grossmann
SeminarLFP@aol.com

Wolfgang Kuhn
w.kuhn@afl.hessen.de

Wissenschaftliche Begleitung

Alexander Neveling
Universität Oldenburg,
Arbeitsstelle für Reflexive Person- und
Organisationsentwicklung (ARPO)
Lindenhofgarten 5
26121 Oldenburg
alexander.neveling@onlinehome.de

Prof. Dr. habil. Gerhard Gerdmeier,
Dipl. Päd. Charlotte Köller
Fachbereich Erziehungswissenschaft,
Humanwissenschaften der Universität Kassel
Heinrich-Plett-Straße 40
34132 Kassel
gerdsmeier@uni-kassel.de

Beteiligte Lehrerbildungs- seminare in:

Hamburg:
Ausbildungsseminar für Lehrerinnen
und Lehrer für Fachpraxis, Hamburg



Billwerder Billdeich 620
20133 Hamburg

Günter Grossmann
Tel.: 040-42892-217
E-Mail: SeminarLFP@aol.com

Laufzeit LunA-Hamburg:
10/2005 – 09/2008

Hessen:
Studienseminar für berufliche Schulen
in Kassel mit Außenstelle in Fulda



Holländische Straße 141
34127 Kassel

Heidi Hagelüken
Tel.: 0561-8078-400
E-Mail: semhagi@t-online.de

Laufzeit LunA-Hessen:
08/2005 – 07/2008

Autoren

Prof. Dr. Gerhard Gerdmeier
Dipl. Päd. Charlotte Köller

Layout + Druck

Anja Neubauer Grafik-Haus, Kassel
Afl Druckerei, Fulda

LunA wird zu gleichen Teilen gefördert von:

