

Lernen für den GanzTag

BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

Das BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

verfolgt das Ziel, Fortbildungsmodule für Personen zu entwickeln, die als Multiplikator(inn)en von Fortbildungsinhalten für in Ganztagschulen tätige Praktiker/innen wirken können. Adressat(inn)en dieser Fortbildungsinhalte können Schulleitungen, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte oder Ganztagskoordinator(inn)en aus Ganztagschulen ebenso sein wie Fachberater(inne)n aus den Bereichen der Schule, der Jugendhilfe oder anderen mit Ganztagschulen kooperierenden Organisationen oder Einrichtungen (wie z.B. aus den Bereichen Sport oder Kultur).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden von der Lenkungsgruppe des Verbundprojektes fachwissenschaftliche Expertisen eingeholt. Die Beauftragung dieser Expertisen oblag den einzelnen am BLK-Programm beteiligten Bundesländern. Dadurch können länderspezifische Aspekte und Interessenlagen in der Auftragsformulierung und der sich anschließenden Beratung mit den jeweiligen Auftragnehmer(inne)n die endgültige Fassung beeinflusst haben.

Die Inhalte und Ergebnisse der Expertisen sind Resultat der wissenschaftlichen Fachkenntnis der Autor(inn)en und stellen keine Meinungsäußerung der am BLK-Verbundprojekt beteiligten Bundesländer dar. Rückfragen zu den Inhalten der Expertisen bzw. zu den Auftragsformulierungen beantworten die Autor(inn)en selbst bzw. die Projektleitungen der Bundesländer.

Dr. Dagmar Killus
Universität Potsdam
Institut für Erziehungswissenschaft
killus@rz.uni-potsdam.de

Selbstgesteuertes Lernen in Lern-, Interessen- und Erfahrungsangeboten an Schulen mit Ganztagsangebot

- 1. Was heißt selbstgesteuertes Lernen?**
- 2. Welche Lernstrategien sind am erfolgreichen selbstgesteuerten Lernen beteiligt?**
- 3. Wie können Lernstrategien vermittelt werden?**
 - 3.1 Didaktisch-methodische Prinzipien
 - 3.2 Lerntagebuch
 - 3.3 Signalkarten
 - 3.4 Reziprokes Lehren und Lernpartnerschaften
 - 3.5 Der Lehrer als „gutes Modell“
 - 3.6 Offene Lern- und Unterrichtskonzepte
- 4. Wie gut eignet sich die Schule für die Vermittlung von Lernstrategien?**
- 5. Vermittlung von Lernstrategien an Schulen mit Ganztagsangebot**
 - 5.1 Vermittlung von Lernstrategien im Rahmen erweiterter Lernangebote
 - 5.1.1 Lesen und Verstehen von Texten in der Lesewerkstatt
 - 5.1.2 Verfassen und Überarbeiten von Texten in der Schreibwerkstatt
 - 5.1.3 Steuerung des Lernprozesses in offenen Lernsituationen
– aufgezeigt am Beispiel der pädagogischen Praxis an zwei Ganztagschulen
- 6. Konsequenzen für die Entwicklung der pädagogischen Praxis an Schulen**
- 7. Literaturverzeichnis**

Selbstgesteuertes Lernen in Lern-, Interessen- und Erfahrungsangeboten an Schulen mit Ganztagsangebot

Das Thema „selbstgesteuertes Lernen“ genießt gegenwärtig in pädagogischen und psychologischen Fachkreisen eine hohe Wertschätzung (siehe z.B. Themenhefte der Zeitschrift „Unterrichtswissenschaft“ 1/2003, „Pädagogik“ 5/2003, „Praxis Schule 5 – 10“ 5/2004). Danach darf sich Unterricht nicht auf die Vermittlung von Wissensbeständen beschränken. Die Aufmerksamkeit soll vielmehr verstärkt darauf gerichtet werden, den Schülern das Lernen selbst beizubringen. Schüler sollen also befähigt werden, sich relevante Ziele zu setzen, Informationen mit geeigneten Strategien aufzunehmen und zu verarbeiten, Motivationstiefs und negative Stimmungen zu überlisten, den Lernprozess zu planen, zu überwachen und das Lernverhalten in Abhängigkeit vom Lernfortschritt zu regulieren sowie Hilfsmittel und Medien effizient einzusetzen. Diese Lernstrategien spielen beim selbstgesteuerten Lernen eine entscheidende Rolle, denn sie ermöglichen es dem Lernenden, seinen Lernprozess aktiv zu steuern. Für eine solche Selbststeuerung gibt es zwei wichtige Gründe: Erstens sprechen die Befunde einer Reihe empirischer Studien für die Annahme, dass solche Schüler erfolgreicher lernen, die über die für selbstgesteuertes Lernen notwendigen Fertigkeiten und Einstellungen verfügen (vgl. z.B. Artelt/Demmrigh/Baumert 2001, Boekaerts 1997). Die Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen ist zweitens aber auch vor dem Hintergrund lebenslangen Lernens zentral. Weil technologische, ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen zu einer raschen Veralterung von Wissensbeständen führen, ist der Einzelne auf die Entwicklung solcher Kompetenzen angewiesen, die weiteres Lernen ermöglichen (vgl. z.B. Weinert/Schrader 1997, Konrad/Traub 1999).

Vor diesem Hintergrund werden im Weiteren die folgenden Fragen behandelt:

- Zunächst soll geklärt werden, was unter dem Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ zu verstehen ist (Kapitel 1) und welche Lernstrategien am erfolgreichen selbstgesteuerten Lernen beteiligt sind (Kapitel 2).
- Daran anschließend wird skizziert, wie die Entwicklung dieser Lernstrategien angeregt, unterstützt und begleitet werden kann (Kapitel 3).
- Inwieweit Schule als geeignet für die Förderung selbstgesteuerten Lernens angesehen werden kann, soll dann diskutiert werden (Kapitel 4).
- Im Weiteren werden die Chancen ausgelotet, die sich an Schulen mit einem Ganztagsangebot ergeben. Wie genau selbstgesteuertes Lernen unter solchen Rahmenbedingungen gefördert werden kann, wird am Beispiel von Lernangeboten aufgezeigt, die den Blick auf jeweils unterschiedliche Lernstrategien lenken und zusammen genommen einen kontinuierlichen Übergang von eher gelenkter zu mehr selbstgesteuerter Aktivität dokumentieren (Kapitel 5).
- Schließlich wird im letzten Teil skizziert, welche konkreten Aufgaben auf Lehrkräfte zukommen, wenn sie das selbstgesteuerte Lernen ihrer Schüler fördern wollen, und unter welchen Bedingungen sich die pädagogische Praxis an einer Schule nachhaltig weiter entwickeln lässt (Kapitel 6).

1. Was heißt selbstgesteuertes Lernen?

Das Konzept des „Selbstgesteuerten Lernens“ bzw. des „selbstregulierten Lernens“ lässt sich von ähnlich gelagerten Konzepten im deutschen oder im englischen Sprachraum (autonomes Lernen, selbstbestimmtes Lernen, autodidaktisches Lernen, self-directed learning, indepen-

dent study oder self-planned learning) nicht eindeutig abgrenzen. Gemeinsam ist ihnen jedoch ihre im Zusammenhang mit der „kognitiven Wende“ in der Psychologie (um 1970) zu sehende kognitionstheoretische Orientierung. Während lerntheoretische und behavioristische Ansätze den Lerner noch als passiv und extern gesteuert betrachteten, begreifen ihn kognitionstheoretische Ansätze als aktiv, selbstreflexiv und dem eigenen Lernen gegenüber verantwortungsbewusst. Allen Teilaspekten des Lernens wird folglich ein hoher Selbststeuerungsanteil zugewiesen, wodurch sich das selbstgesteuerte Lernen auch vom fremdgesteuerten Lernen unterscheiden, bei dem die Gestaltung des Lernprozesses maßgeblich durch andere Personen – z.B. den Lehrer – bestimmt wird. Einen hohen Selbststeuerungsanteil betont auch Weinert (1982), wenn er solche Lernformen als selbstgesteuert bezeichnet, bei denen der „Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (S. 102).

Bei der Forderung nach selbstgesteuertem Lernen handelt es sich nicht nur um einen aktuellen Trend, sondern auch um eine klassische pädagogische Forderung. Mit dem Bemühen um eine pädagogische Kultur der Selbstständigkeit hat hier die Reformpädagogik entscheidende Weichen gestellt. Das belegt ein Zitat aus Hugo Gaudigs „Freier geistiger Schularbeit“ aus dem Jahre 1922: „Selbsttätigkeit fordere ich für alle Phasen der Arbeitsvorgänge. Beim Zielsetzen, beim Ordnen des Arbeitsvorganges, bei der Fortbewegung zum Ziel, bei den Entscheidungen an kritischen Punkten, bei der Kontrolle des Arbeitsganges und des Ergebnisses, bei der Korrektur, bei der Beurteilung soll der Schüler freitätig sein. Der freitätige Schüler bedarf keiner Fremdeinwirkung, um den Antrieb zur Tätigkeit zu gewinnen. Er bedarf während der Arbeit keiner Erregung der Kraft von außen, er bedarf nicht der Wegführung ...“ (Gaudig 1922, zit. nach Messner 2004).

Handlungsspielräume sind jedoch für sich allein noch keine hinreichende Bedingung für selbstgesteuertes Lernen. Der Lernende muss vielmehr über eine Reihe von Kompetenzen bzw. Lernstrategien verfügen, die es ihm ermöglichen, die bestehenden Spielräume für das eigene Lernen zu nutzen. Wie ein selbstgesteuerter gegenüber einem weniger selbstgesteuerten Lerner agiert, soll anhand von zwei Beispielen verdeutlicht werden:

Marco, der selbstgesteuerte Lerner

Marco verfolgt den Unterricht stets aufmerksam. Er macht zu den wichtigsten Punkten Stichpunkte und veranschaulicht Zusammenhänge häufig mit Hilfe einer Skizze oder einem Mindmap. Bereits während des Unterrichts versucht er, das Gehörte mit den Dingen zu verbinden, die er früher schon gelernt hat. Wenn er etwas nicht versteht, versucht er herauszufinden, worin genau das Problem besteht: er fragt sich z.B., wie die Grundgedanken zueinander passen und ob alles logisch ist, oder er denkt sich Fragen zu den Inhalten aus und versucht, diese zu beantworten. Kann er ein Problem nicht alleine lösen, wendet er sich an einen Mitschüler oder – wenn der ihm auch nicht weiterhelfen kann – an seinen Lehrer. Ähnlich überlegt geht Marco vor, wenn er im Unterricht eine Aufgabe bearbeiten muss. Er liest die Aufgabe zuerst genau durch und macht sich klar, was von ihm verlangt wird. Dann macht er sich einen Plan, wie er die Aufgabe Schritt für Schritt bearbeiten kann. Während des Arbeitens beobachtet er sich selbst, um sicher zu sein, dass er alles richtig macht. Wenn Probleme auftreten, versucht er, sein Lernverhalten darauf abzustimmen (z.B. Unverstandenes noch einmal gründlich durchgehen). Am Ende geht er seine Arbeitsergebnisse noch einmal langsam durch und korrigiert mögliche Fehler. Marco betrachtet seine Lernerfolge in der Regel als Ergebnis eigener Anstrengung. Schneidet er einmal schlechter ab als erwartet, überlegt er, woran das gelegen hat und was er beim nächsten Mal anders machen könnte (z.B. bei schwierigen Aufgaben mehr anstrengen).

Felix, der weniger selbstgesteuerte Lerner

Felix geht zusammen mit Marco in eine Klasse. Im Unterschied zu Marco ist er im Unterricht mit seinen Gedanken oft woanders. Wenn er dem Unterricht folgt, ist er hauptsächlich damit beschäftigt, so viel wie möglich mitzuschreiben. Er denkt dabei kaum darüber nach, ob er alles verstanden hat, sondern nimmt sich vor, den gesamten Lernstoff zu Hause noch einmal durchzugehen. Dazu kommt es in der Regel nicht. Wenn eine Klassenarbeit ansteht, fängt er sehr kurzfristig an, sich vorzubereiten. Meistens läuft es darauf hinaus, dass er versucht, sich den Stoff in kürzester Zeit so gut es geht einzuprägen. Wenn Felix im Unterricht eine Aufgabe bearbeiten muss, achtet er nur flüchtig auf Arbeitsanweisungen und setzt sich mit den Materialien nur oberflächlich auseinander. Statt über Lösungswege nachzudenken, verfährt er nach dem Prinzip „Versuch und Irrtum“ und gelangt entweder gar nicht oder nur auf sehr umständliche Art und Weise zu einer Lösung. Selten bewertet er die einzelnen von ihm ausgeführten Schritte auf ihre Effektivität hin. Auch mit den Ergebnissen seiner Arbeit setzt er sich kaum auseinander. Alles in allem ist Felix mit seinen Leistungen sehr unzufrieden. Inzwischen glaubt er selbst nicht mehr daran, seine Noten verbessern zu können.

Die beiden Beispiele zeigen, wie voraussetzungsreich selbstgesteuertes Lernen tatsächlich ist. Die Frage, welche Kompetenzen hier im Einzelnen beteiligt sind, ist Gegenstand zahlreicher Arbeiten zum selbstgesteuerten Lernen. Theoretisch fundiert und in großen Teilen empirisch bestätigt sind die Ansätze von Boekaerts (1999) und Pintrich (2000). Beide Ansätze betrachten die Selbststeuerung als ein dynamisches Wechselspiel zwischen kognitiven, metakognitiven und motivationalen Aspekten des Lernens. Jedem dieser drei Bereiche lässt sich wiederum eine Reihe von Lernstrategien zuordnen, die helfen, das Lernen zu organisieren.

2. Welche Lernstrategien sind am erfolgreichen selbstgesteuerten Lernen beteiligt?

Lernstrategien spielen bei der Entwicklung der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen eine entscheidende Rolle (Boekaerts 1999, Pintrich/De Groot 1990). Das hängt damit zusammen, dass der Lernende erst über den Einsatz von Lernstrategien Einfluss auf seinen Lernprozess hat und somit die aktive Steuerung des Lernprozesses übernehmen kann. Friedrich und Mandl (1992) unterscheiden in diesem Zusammenhang grob nach *Primär-* und nach *Stützstrategien*. Mit Primärstrategien sind *kognitive Lernstrategien* gemeint, die direkt auf die zu erwerbende und zu verarbeitende Information einwirken, so dass diese besser aufgenommen und verarbeitet werden kann. Demgegenüber beeinflussen Stützstrategien diesen Prozess indirekt, indem sie ihn in Gang setzen, aufrechterhalten und steuern. Beispiele für Stützstrategien sind *meta-kognitive* und *motivationale* Lernstrategien sowie solche, die sich auf die Bereitstellung und Inanspruchnahme *externer Ressourcen* beziehen. Um welche Lernstrategien es sich im Einzelnen handelt, soll als Nächstes dargelegt werden.

Kognitive Lernstrategien

Es handelt sich hierbei um Primärstrategien, die für den Umgang mit Texten hilfreich sind und insofern für das Lernen in verschiedenen Fächern eine große Rolle spielen. Kognitive Lernstrategien lassen sich nach einfach strukturierten und nach komplexeren kognitiven Lerntätigkeiten unterscheiden (Pintrich et al. 1993, Wild/Schiefele 1994, Bauert/Heyn/Köller 1992).

Memorierungsstrategien: Bei diesen Lernstrategien handelt es sich um einfach strukturierte Lerntätigkeiten, die auf eine oberflächliche Verarbeitung von Informationen zielen. Hierzu

zählt z.B. das laute Lesen, das ständige Wiederholen und Auswendiglernen des Lernstoffs oder das Abschreiben ganzer Textpassagen.

Elaborationsstrategien: Diese komplexeren kognitiven Lerntätigkeiten sind auf ein tiefes Verständnis des Lernstoffs ausgerichtet. Neues Wissen wird hier angereichert, indem der Lernende z.B. neue Informationen mit seinem Vorwissen verknüpft, sich zu einem abstrakten Sachverhalt ein konkretes Beispiel ausdenkt, eine bildliche Vorstellung generiert oder ihn in eigene Worte fasst.

Organisations- bzw. Transformationsstrategien: Diese Lernstrategien, die ebenfalls zu den komplexeren kognitiven Lerntätigkeiten zählen, versuchen Bezüge innerhalb des neu zu erwerbenden Wissens herzustellen, so dass es weiter verarbeitet werden kann. Typisch sind z.B. das Herausarbeiten wichtiger Gedanken, Fakten und Zusammenhänge, deren Darstellung in Tabellen oder Diagrammen oder das Zusammenfassen wichtiger Informationen.

Die kognitiven Strategien, wie sie bis hier hin dargestellt wurden, beziehen sich alle auf das Lernen mit Texten. Es handelt sich dabei um einen wichtigen Bereich von Schule und Unterricht, selbstverständlich gibt es daneben aber noch weitere, ebenso wichtige Domänen. Dazu gehört das Schreiben, dass wie der Bereich Lernen mit Texten voraussetzt, dass der Lernende hierfür spezifische kognitive Strategien beherrscht. Gemeint sind Strategien, die sich auf das Generieren von Ideen und ihrer Gliederung, das Formulieren und das Revidieren von Texten beziehen. Erst in letzter Zeit wird versucht, den Erwerb dieser Strategien durch eine Einbettung in ein umfassendes Konzept selbstgesteuerten Lernens zu unterstützen (vgl. Spörer/Brunstein 2004, Graham/Harris 1999, Zimmerman/Bonner/Kovach 1996).

Metakognitive Lernstrategien

Wie der Begriff meta-kognitiv nahe legt, handelt es sich hierbei um Kognitionen höherer Ordnung oder, mit anderen Worten, um Kognitionen über Kognitionen. Neben dem Wissen über die eigenen Fähigkeiten und das eigene Lernverhalten gehören hierzu die für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen besonders wichtigen exekutiven Prozesse der Planung, Überwachung und Regulation (Pintrich et al. 1993, Wild/Schiefele 1994, Bauert/Heyn/Köller 1992): Das *Planen* impliziert, dass vor dem eigentlichen Lernprozess z.B. die Anforderung einer Aufgabe analysiert, (Teil-)Ziele formuliert und die Lernhandlung Schritt für Schritt festgelegt werden. Das *Überwachen* zielt darauf, z.B. den Lernverlauf und den Lernfortschritt ständig zu überprüfen und Schwierigkeiten zu erkennen. Ein solches Überwachen ist eng verknüpft mit dem *Regulieren* der eigenen Handlungen insofern, als Regulationsprozesse gewissermaßen eine Reaktion auf die vorangegangene Einschätzung des Lernfortschritts darstellen. Stellt ein Lerner z.B. fest, dass er etwas nicht verstanden hat, wird er wahrscheinlich seine Anstrengungen verstärken oder den Lernstoff noch einmal langsam durcharbeiten.

Motivationale Lernstrategien

Der Einsatz kognitiver und metakognitiver Lernstrategien kann potenziell zu besserem Lernverhalten und zu höherer Leistung führen. Aber selbst wenn diese Lernstrategien verfügbar sind, werden sie häufig nicht genutzt. Damit sie zum Einsatz kommen, müssen die Schüler in der Lage sein, sich selbst optimal zu motivieren. Auf die Bedeutung motivationaler Faktoren im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen wurde in den letzten Jahren zunehmend hingewiesen (Boekaerts 1999, Pintrich 2000, Zimmerman 2000). Eine Schlüsselrolle kommt hier der wahrgenommenen *Selbstwirksamkeit*, *erfolgsszuversichtlichem Verhalten* sowie der *intrinsischen Motivation* zu.

Die wahrgenommene *Selbstwirksamkeit* (Bandura 1986) bezeichnet die Überzeugung einer Person, bestimmte Aufgaben und Probleme auf Grund eigener Kompetenzen erfolgreich be-

arbeiten zu können. Sie setzt voraus, dass die Schüler in der Lage sind, gestellte Anforderungen gegen individuelle Kompetenzen abzuwägen und daraus Konsequenzen für das eigene Lernen zu ziehen. Eine hohe wahrgenommene Selbstwirksamkeit wirkt sich nachweislich positiv auf den Einsatz kognitiver und metakognitiver Lernstrategien sowie auf die Lernleistung aus (Jerusalem/Mittag 1999, Pintrich 1999).

Selbstgesteuertes Lernen hängt weiter von der Anwendung *erfolgszuversichtlicher Strategien* ab. Inzwischen liegen erfolgversprechende Trainingsprogramme vor, die solche Strategien im Kontext mit kognitiven und metakognitiven Lernstrategien vermitteln (Hasselhorn/Schreblowski 2002, Schreblowski 2004, Fries 2002). Unterschieden werden hier – bezugnehmend auf das Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation nach Heckhausen (Rheinberg 1997) – drei Kernkomponenten erfolgszuversichtlichen Verhaltens: *realistische Zielsetzung*, *günstige Ursachenzuschreibung* sowie *positive Selbstbewertung*. Dies bedeutet, dass die Schüler ihre Ziele so setzen sollen, dass bei Investition von Anstrengung und Konzentration auch eine realistische Erfolgchance besteht. Motivational günstig sind des Weiteren solche Ursachenzuschreibungen, die potenziell unter der Kontrolle der Schüler stehen. Erfolge sollten danach auf die eigene Anstrengung oder auf die eigenen Fähigkeiten zurückgeführt werden, Misserfolge hingegen auf mangelnde Anstrengung. Dadurch eröffnet sich die Perspektive, in künftigen Lernsituationen durch vermehrte Anstrengung wieder Erfolge zu erzielen. Um eine positive Selbstbewertung anzuregen, sollten sich Schüler schließlich bei einem Erfolg, den sie mit eigener Anstrengung und eigener Fähigkeit begründen, belohnen.

Zu den motivationalen Faktoren selbstgesteuerten Lernens gehört schließlich eine *intrinsische Motivation*, die sich dadurch auszeichnet, dass aus Interesse an einer Sache gelernt wird. Intrinsische Motivation ist für selbstgesteuertes Lernen deshalb vorteilhaft, weil sie mit dem Einsatz komplexer Lernstrategien (z.B. Beantworten von Verständnisfragen) positiv korreliert, wogegen extrinsische Motivation zumeist mit „Oberflächen“-Lernstrategien wie z.B. Auswendiglernen einhergeht (Schiefele/Schreyer 1994). Die intrinsische Motivation stellt einerseits eine wichtige lernerseitige Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen dar, sie lenkt die Aufmerksamkeit andererseits auf die Notwendigkeit, Lernumgebungen mit Rücksicht auf die Interessen der Schüler zu gestalten (siehe hierzu Ausführungen in Kapitel 4).

Ressourcenbezogene Lernstrategien

Die beschriebenen motivationalen Faktoren selbstgesteuerten Lernens stellen gewissermaßen interne Ressourcen dar. Davon lässt sich die Bereitstellung und Inanspruchnahme externer Ressourcen abgrenzen, die für eine möglichst optimale Gestaltung des Lernprozesses und der Lernsituation sorgen (Zimmerman 1998, Wild/Schiefele 1994). Im Einzelnen sind das die Zeitplanung, das Zusammenarbeiten mit Lernpartnern oder die Nutzung von Medien oder anderen Hilfsmitteln.

Die Ausführungen haben deutlich gemacht, dass es sich beim selbstgesteuerten Lernen um eine komplexe Gesamthandlung handelt. Sie setzt voraus, dass der Lerner über eine Vielzahl unterschiedlicher, auf verschiedenen Ebenen angesiedelter Strategien verfügt, die er zum Teil nacheinander, zum Teil aber auch gleichzeitig anwendet. *Abbildung 1* stellt die hier beteiligten Lernstrategien noch einmal überblicksartig dar:

Abbildung 1: Am erfolgreichen selbstgesteuerten Lernen beteiligte Lernstrategien

Primärstrategien	kognitiv	• Memorierungsstrategien • Elaborationsstrategien • Organisation-/Transformationsstrategien • Schreibstrategien
Sekundärstrategien	metakognitiv	• Planung • Überwachung • Regulation
	motivational	• Selbstwirksamkeit • realistische Zielsetzung • günstige Ursachenzuschreibung • positive Selbstbewertung • intrinsische Motivation
	ressourcenbezogen	• Zeitplanung • Lernpartner suchen • Einsatz von Medien oder anderen Hilfsmitteln

Solche Lernstrategien zu kennen und über ihren Nutzen und ihre Wirkungsweise Bescheid zu wissen, ist nur ein erster Schritt auf dem Weg zum erfolgreichen selbstgesteuerten Lernen. Entscheidend ist, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Lernstrategien bewusst und planvoll auszuwählen und einzusetzen.

3. Wie können Lernstrategien vermittelt werden?

Werden Lernprozesse durch die Lehrkraft stark reglementiert und vorstrukturiert, haben die Schüler wenig Gelegenheit, sich die für das selbstgesteuerte Lernen notwendigen Lernstrategien anzueignen. Dafür sind vielmehr Freiräume notwendig wie sie durch verschiedene Formen offenen Unterrichts gegeben sind (z.B. Freiarbeit, Projektunterricht oder Wochenplan). Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich Lernstrategien unter den Bedingungen eines offenen Unterrichts „zwangsläufig“ entwickeln. In der Tat können solche Lernumgebungen die Schüler überfordern. Insbesondere bei anspruchsvollen Aufgaben kann es ohne die kompetente Unterstützung durch den Lehrer zu Defiziten im Erwerb effektiver Lernstrategien, aber auch im Aufbau systematischen und fehlerfreien Wissens kommen (Weinert 1996). Selbststeuerung durch den Schüler und Fremdsteuerung durch den Lehrer stehen folglich nicht im Widerspruch zueinander. Angemessener ist hier die Vorstellung eines Kontinuums mit den beiden Polen Fremd- bzw. Selbststeuerung, entlang dessen sich verschiedene Grade von Fremd- und Selbststeuerung abtragen lassen. Damit Schüler den bewussten und planvollen Einsatz von Lernstrategien allmählich lernen, bedarf es also gezielt aufeinander abgestimmter Phasen didaktisch-methodischer Unterstützung. Im Folgenden sollen konkrete Maßnahmen skizziert werden, mit denen sich das selbstgesteuerte Lernen der Schüler vorbereiten und begleiten lässt. Der Einsatz dieser Maßnahmen ist denkbar im darbietenden Unterricht, insbesondere aber auch im offenen Unterricht. Verschiedene offene Lern- und Unterrichtskonzepte, die Selbststeuerung erfordern und deshalb für die Entwicklung dieser Fähigkeit besonders wichtig sind, werden abschließend dargelegt.

3.1 Didaktisch-methodische Prinzipien

Bei der Vermittlung von Lernstrategien haben sich Ansätze bewährt, die den Einsatz von Lernstrategien explizit zum Gegenstand von Unterricht machen und die eine anfängliche Fremdsteuerung durch die Lehrkraft mit einer zunehmenden Selbststeuerung durch den Schüler vereinbaren. Die folgenden didaktisch-methodischen Prinzipien sind hierbei von Bedeutung (vgl. Brunstein/Spörer 2001, Simons 1992):

- Beschränkung auf eine kleine Anzahl effektiver Lernstrategien, die intensiv vermittelt werden.
- Den Schülern sollte die Möglichkeit gegeben werden, die Strategien ausgiebig zu üben.
- Die ausgewählten Lernstrategien sollten modellhaft („laut denkend“) durch den Lehrer oder einen Mitschüler vorgemacht werden.
- Die Einsatzmöglichkeiten und der Nutzen von Lernstrategien sollte ausführlich begründet werden.
- Mit zunehmender Beherrschung einer Lernstrategie kann die Unterstützung durch den Lehrer allmählich zurückgenommen werden.
- Die Einübung von Lernstrategien kann besonders gut in kleinen Gruppen erfolgen, in denen die Schüler über Auswahl und Einsatz von Lernstrategien reflektieren.
- Individuelle Fortschritte der Schüler im Umgang mit Lernstrategien sollten beobachtet und rückgemeldet werden.
- Lernstrategien sollten an möglichst vielen Aufgabenstellungen erprobt werden, damit sie später selbstständig auf neue Aufgabenstellungen übertragen werden können.

Der letzte Punkt macht deutlich, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sein sollen, erworbene Lernstrategien auf neue Inhaltsgebiete und Aufgaben zu transferieren. Eine Vielzahl von Untersuchungen zeigt jedoch, dass ein solcher spontaner Transfer von Lernstrategien häufig ausbleibt (vgl. zum Problem des Strategientransfers Friedrich/Mandl 1992). Ein Grund hierfür ist, dass der Entwicklung von Lernstrategien zu wenig Zeit eingeräumt wird. Damit eine Automatisierung neu erlernter Lernstrategien erfolgt, müssen Schülerinnen und Schüler Lernstrategien langfristig an vielen, zunehmend verschiedenen Inhalten und Aufgabenstellungen erproben und dabei *allmählich* lernen, von den spezifischen Kontexten zu abstrahieren. Weniger günstig erscheint vor diesem Hintergrund der Versuch, Lernstrategien ausschließlich unabhängig von den curricularen Inhalten in separaten Kursen über das „Lernen lernen“ zu vermitteln (Hasselhorn 2001, Weinert/Schrader 1997, Hattie/Biggs/Purdie 1996).

3.2 Lerntagebuch

Eine viel versprechende Maßnahme zur Vermittlung von Lernstrategien stellt das Lerntagebuch dar (zusammenfassend: Winter 2004). Dieses Verfahren dient im Allgemeinen einer kontinuierlichen Dokumentation der eigenen Lerngeschichte und der gleichzeitigen Reflexion des Lernprozesses. Dabei kann das Augenmerk auf die Entwicklung von jeweils unterschiedlichen Lernstrategien gerichtet sein. So haben Beck und seine Mitarbeiter im Rahmen ihres Projekts „Eigenständige Lerner“ ein ‚Arbeitsheft‘ entwickelt und eingesetzt, dass die Schüler dabei unterstützen sollte, ihre metakognitive Bewusstheit durch die Auseinandersetzung mit den von ihnen angewendeten Lernstrategien zu erhöhen (Beck et al. 1995, Guldemann 1996). Dazu notierten die Schülerinnen und Schüler – Grund- und Sekundarschüler – ihre beim Ler-

nen gemachten Erfahrungen sowie die dabei aufgetretenen Probleme und Fragen. Folgende Leitfragen dienten der Orientierung:

- Was gelang dir bei der Arbeit leicht (gut)?
- Wo hattest du Schwierigkeiten?
- Welche Fehler hast du gemacht?
- Wie bist du mit den Fehlern umgegangen?
- Was kannst du jetzt besser als vorher?
- Welche Vorsätze hast du für deine kommende Arbeit gefasst?

Dieses Arbeitsheft wurde ergänzt durch ein ‚Lernjournal‘, in dem die Schüler nach Abschluss einer Lerneinheit festgehalten haben, was sie auf der Prozessebene gelernt haben.

Das von den Schweizer Didaktikern Ruf und Gallin (1998) konzipierte „Reisetagebuch“ geht von ähnlichen Überlegungen aus, es führt zum Teil aber auch darüber hinaus. Sie entwickeln den Unterricht von so genannten „Kernideen“ aus, das heißt von Fragen, welche die Aufmerksamkeit der Schüler auf ein bestimmtes (mathematisches) Sachgebiet, auf bestimmte Zusammenhänge und Strukturen lenken. Ein Lernweg wird nicht vorgegeben, sondern muss von den Schülern eigenständig entwickelt werden. Die einzelnen Schritte auf diesem Weg halten die Schüler in ihren Reisetagebüchern fest. Damit die Schüler alternative Herangehensweisen kennen lernen können, vergleichen die Schüler ihre Lerntagebücher immer wieder untereinander. Zusätzlich erhalten die Schüler eine Rückmeldung durch die Lehrkraft.

In Rahmen anderer Projekt standen Überlegungen im Vordergrund, durch den Einsatz eines Lerntagebuchs in erster Linie die motivationalen Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen zu fördern. Das gilt für das von Wohland und Spinath (2004) entwickelte Lerntagebuch. Adressaten waren Schüler mit Lern- und Körperbehinderungen, die Anforderungen im schulischen und außerschulischen Alltag oftmals weniger gut bewältigen können als Kinder und Jugendliche ohne Beeinträchtigungen, was einhergehen kann mit einer gesteigerten Misserfolgsängstlichkeit oder mangelndem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Ausgehend davon soll das Lerntagebuch die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, ihre Fähigkeiten realistisch einzuschätzen und sich die Aufgaben vorzunehmen, die sie durch eigene Anstrengung bewältigen können. Das Lerntagebuch gliedert sich in zwei Teile: Der erste Teil regt zur Reflexion über das Unterrichtsgeschehen, die eigenen Fähigkeiten und die wahrgenommenen Lernzuwächse an. Sobald sich die Schüler an die regelmäßigen Eintragungen gewöhnt haben, bearbeiten sie den zweiten Teil des Lerntagebuchs. Neu ist hier die Aufforderung, sich individuelle Wochenziele zu setzen (z.B. Ideen für Geschichten haben, ohne Stottern lesen, Vierer-Reihe durcheinander rechnen). Zusätzlich müssen die Schüler Maßnahmen benennen, die sie bei der Zielerreichung unterstützen sollen. Hierbei können die Schüler aus einem Katalog von vorformulierten Maßnahmen auswählen (z.B. „Ich nehme mir Zeit“, „Ich arbeite Schritt für Schritt“, „ich übe jeden Tag“). Die Maßnahmen sind jeweils auf Karten gedruckt, welche die Schüler für die Dauer einer Woche oder gegebenenfalls auch länger auf ihren Arbeitsplatz kleben können. Daneben hatten die Schüler aber auch die Möglichkeit, selber Maßnahmen zu formulieren. Um Schüler, die gerne schreiben, und solche, die das weniger gerne tun, gleichermaßen zur Arbeit mit dem Lerntagebuch anzuregen, kombiniert es also offene und geschlossene Antwortformate. Am Ende der Woche hält das Lerntagebuch die Schüler an, ihre Zielerreichung zu überprüfen und die Ursachen für ihren Erfolg oder Misserfolg zu analysieren.

Die Beispiele haben gezeigt, dass sich das Lerntagebuch bei der Förderung selbstgesteuerten Lernens vielseitig einsetzen lässt. Der Fokus kann auf jeweils unterschiedlichen Lernstrategien liegen, sein Einsatz kann sowohl im vorwiegend darbietenden Unterricht als auch im offenen Unterricht sinnvoll sein, es kann alleine ausgefüllt, es kann aber auch – vgl. Winter

2004 – von mehreren Schülern gemeinsam geführt werden. Was die Wirksamkeit dieses Instruments angeht, so konnten Beck et al. (1995) im Rahmen ihres Projekts „Eigenständige Lerner“ zeigen, dass sich Lernprozesse durch den Einsatz von Lerntagebüchern bewusst machen lassen und dadurch eine Neuorientierung des Lernverhaltens angeregt werden kann. Die fachlichen Lernleistungen der Schüler in den Versuchsklassen hoben sich nach zwei Jahren jedoch nicht signifikant von denen der Schüler in den Kontrollklassen ab. Aufgrund dieser Ergebnisse muss davon ausgegangen werden, dass fachliche Lernleistungen durch den Einsatz eines Lerntagebuchs nur langfristig verbessert werden können.

3.3 Signalkarten

Der Einsatz eines Lerntagebuchs regt die Schüler an, über angewendete Lernstrategien zu reflektieren, diese zu bewerten und gegebenenfalls Konsequenzen für zukünftige Lernsituationen zu ziehen. Dies findet meist retrospektiv statt z.B. nach Beendigung einer Aufgabe, nach Abschluss einer Lerneinheit oder am Ende einer Woche. Demgegenüber bieten sogenannte „Signalkarten“ (Lauth/Schlottke 2002) die Möglichkeit, das Lernverhalten eines Schülers direkt und unmittelbar zu beeinflussen. Wenn Signalkarten gut sichtbar auf dem Arbeitsplatz liegen, erinnern sie den Schüler daran, im Lernprozess strategische Handlungsschritte zu vollziehen. Die folgende Auswahl von Signalkarten (*Abbildung 2*) dokumentiert die wichtigsten Handlungsschritte. Falls nötig, können zusätzlich noch motivations- und emotionsregulierende Signalkarten hinzugefügt werden (z.B. „Ich bin ganz ruhig!“, „Ich werde das schon schaffen!“, „Ich muss mich anstrengen!“).

Abbildung 2: Entwicklung von Lernstrategien mit Hilfe von Signalkarten

Was ist meine Aufgabe? (Was ist zu tun? Ist in der Aufgabe eine Frage enthalten? Verstehe ich die Frage?)	Kenne ich etwas Ähnliches? (Was weiß ich zu dem Thema? Habe ich ein vergleichbares Problem schon einmal gelöst?)
Ich mache mir einen Plan! (Wie gehe ich genau vor? Wie viel Zeit brauche ich für die einzelnen Schritte? Welches Material brauche ich?)	Sorgfältig und bedacht! (Ich arbeite meinen Plan Schritt für Schritt ab!)
Halt – Stopp, überprüfen! (Ich sehe mir noch einmal genau an, ob ich alles richtig gemacht habe! Ich prüfe, ob das Ergebnis zu der Aufgabe passt!)	Das habe ich gut gemacht! (Was hat mir dabei geholfen? Habe ich mir Zeit gelassen? Habe ich mich angestrengt?)

Damit die Schüler die Signalkarten angemessen einsetzen, bespricht der Lehrer zunächst jede einzelne Signalkarte mit den Schülern und demonstriert an einer konkreten Aufgabenstellung, wie sich der Lernprozess mit ihrer Hilfe steuern lässt.

3.4 Reziprokes Lehren und Lernpartnerschaften

Beim Einsatz von Lerntagebüchern und von Signalkarten dominiert die individuelle Auseinandersetzung eines Schülers mit Lernstrategien. Weiter oben wurde jedoch schon darauf hingewiesen, dass sich im Zusammenhang mit der Vermittlung von Lernstrategien auch die Arbeit in Kleingruppen bewährt hat, welche den Schülern die Gelegenheit gibt, sich Lernstrategien gemeinsam anzueignen. Sehr bekannt und vergleichsweise gut untersucht ist der Ansatz des „Reziproken Lehrens“ (Palincsar/Brown 1984, Demmrich/Brunstein 2004). Diesen

Ansatz haben Palincsar und Brown mit dem Ziel entwickelt, Kinder mit gravierenden Rückständen im Leseverständnis zu fördern. Folglich steht die Vermittlung von Lesestrategien im Mittelpunkt: Textabschnitte zusammenfassen, eigene Fragen zum Text stellen, Unklarheiten klären und Voraussagen darüber machen, wie der Text weitergeht. Die Grundstruktur der Methode sieht vor, dass jeweils vier bis sechs Schüler gemeinsam an einem Text arbeiten. Für jeden Textabschnitt wird ein Schüler bestimmt, der die Rolle des „Lehrers“ übernimmt. Dieser Schüler entscheidet, welche der vier Lesestrategien angewendet werden soll, er wählt dafür einen Mitschüler aus, er leistet gegebenenfalls Hilfestellung und gibt abschließend Rückmeldung, wie gut die Strategie ausgeführt wurde. Beim nächsten Textabschnitt schlüpft ein anderer Schüler in die Lehrerrolle. Nur zu Beginn wird die Lehrerrolle von der Lehrkraft oder einem Trainer übernommen, der die einzelnen Strategien erläutert und vormacht, wie sie angewendet werden. Die Aneignung der Strategien erfolgt im Weiteren in erster Linie dadurch, dass die Schüler abwechselnd (d.h. reziprok) die Rolle des Lehrers und des Schülers übernehmen. In der Rolle des Schülers üben sie Lesestrategien ein, mit denen sie ihr Textverständnis fördern und überwachen können, und in der Rolle des Lehrers lernen sie den Einsatz dieser Strategien metakognitiv zu steuern. Wie die Metaanalyse von Rosenshine und Meister (1994) zeigt, erweist sich das Reziproke Lehren traditionellen Formen des Leseunterrichts gegenüber als überlegen. Inzwischen wurde diese Methode des kooperativen Lernens mit ähnlich guten Ergebnissen auch auf andere Domänen wie etwa den naturwissenschaftlichen Unterricht ausgeweitet (Brown/Campione 1990).

Beck und seine Mitarbeiter schlagen für die gemeinsame Aneignung von Lernstrategien die Arbeit in ‚Lernpartnerschaften‘ vor (Beck et al. 1995, Guldemann 1996). Danach hat jeder Schüler einen Lernpartner, mit dem er seine Lernerfahrungen, Probleme und Fragen bespricht. In diesem Rahmen findet erstens eine Evaluation verschiedener Herangehensweisen statt. Zweitens wird entschieden, welche Erkenntnisse und Probleme in der von Zeit zu Zeit tagenden ‚Klassenkonferenz‘ vorgetragen und zur Diskussion gestellt werden.

3.5 Der Lehrer als „gutes Modell“

In den letzten beiden Abschnitten wurden Möglichkeiten aufgezeigt, wie sich Schülerinnen und Schüler Lernstrategien alleine für sich oder gemeinsam mit Mitschülern aneignen können. Auf die gezielte Unterstützung durch den Lehrer kann allerdings nicht verzichtet werden. Die Lehrkraft spielt beim Aufbau des strategischen Wissens und Handelns ihrer Schüler vielmehr eine entscheidende Rolle. Die weiter vorne dargelegten didaktisch-methodischen Prinzipien haben bereits angedeutet, wie eine Lehrkraft das selbstgesteuerte Lernen ihrer Schüler anleiten und unterstützen kann. An dieser Stelle soll nun ein Ansatz vorgestellt werden, der zeigt, wie eine Lehrkraft dabei Schritt für Schritt vorgehen kann. Es handelt sich um den sehr bekannten und gut untersuchten „Cognitive Apprenticeship“-Ansatz bzw. die „Kognitive Meisterlehre“ (Collins/Brown/Newman 1989). Die Grundannahme dieses Ansatzes besteht darin, dass kognitive und metakognitive Fertigkeiten über angeleitete Erfahrung erworben werden. Das heißt, der Erwerb anspruchsvoller Lern- und Denkstrategien wird in Analogie zum Erlernen eines handwerklichen Berufs begriffen (daher apprenticeship), das auf Vorführen, Unterstützen und allmähliche Zurücknahme der Unterstützung basiert. Dieser Ansatz unterscheidet verschiedene Methoden:

1. Modellhaftes Vorführen (*modelling*)
2. Anleiten (*coaching*)
3. Strukturiertes Unterstützen (*scaffolding*) und allmähliche Rücknahme (*fading*)
4. Artikulation
5. Reflexion
6. Erkunden (*exploration*)

Zu Beginn wird die Anwendung einer oder mehrerer Strategien modellhaft, das heißt „laut denkend“, von der Lehrkraft oder einem Mitschüler vorgeführt (*modelling*). Vorgänge, die normalerweise verinnerlicht ablaufen, werden hier sichtbar gemacht, damit sie vom Lernenden beobachtet werden können.

Beispiel: *In der Freiarbeitsstunde stehen den Schülern verschiedene Materialien und Arbeitsmittel zur Verfügung. Florian hat offenbar große Schwierigkeiten, sich für ein Lernangebot zu entscheiden. Dann nimmt er sich aus einer Bücherkiste ein Jugendsachbuch mit dem Titel „Planeten und Raumfahrt“. Er blättert das Buch durch und legt es nach wenigen Minuten ohne auch nur eine Zeile gelesen zu haben wieder bei Seite. Die Lehrerin kommt dazu: „Das ist ja ein interessantes Thema.“ Dabei stellt sie sich selbst halblaut Fragen zum Thema: „Welche Planeten gibt es noch mal? Kreisen die Planeten nicht auf verschiedenen Umlaufbahnen um die Sonne? Wo liegt eigentlich die Erde?“ Auch die weiteren Schritte vollzieht die Lehrerin „laut denkend“: Sie nimmt sich das Buch und liest das Inhaltsverzeichnis vor. Dann schlägt Sie gezielt ein Kapitel zum Sonnensystem auf. Sie betrachtet eine Illustration des Sonnensystems, mit der sie ihr Wissen weiter auffrischt bzw. vertieft. Dann liest sie den dazugehörigen kurzen Textabschnitt. Um sicher zu gehen, dass sie alles verstanden hat, formuliert sie abschließend eigene Fragen zum Text und beantwortet diese.*

Nachdem die Lehrkraft verschiedene Strategien vorgeführt hat, unternimmt der Lernende seine ersten eigenen Lernschritte. Dabei wird er von der Lehrkraft beobachtet, die kontinuierlich Rückmeldung gibt, bei auftretenden Schwierigkeiten Hilfe leistet und ihre Unterstützung nach und nach zurücknimmt (*coaching, scaffolding, fading*). Im Weiteren hat der Lernende die Gelegenheit, das eigene Vorankommen zu besprechen und die eigene Herangehensweise mit der anderer Lerner sowie der Lehrkraft zu vergleichen (*Artikulation, Reflexion*). Abschließend soll der Lernende Probleme auf sich selbst gestellt lösen und dabei seine eigene Herangehensweise entwickeln (*exploration*). Es geht hier also nicht in erster Linie um die rigide und schablonenartige Übernahme eines möglichst idealen Vorgehens, sondern darum, das eigene Strategierepertoire zu erweitern und auszudifferenzieren.

Eine Reihe weiterer Ansätze gehen von ähnlichen Überlegungen aus wie der gerade beschriebene: das „Basismodell für das Lernen von Strategien“ von Oser und Patry (1994), der Ansatz des „Staged Self-Directed Learning“ von Grow (1991) sowie der „Process-Oriented-Instruction“-Ansatz, der von einer Gruppe niederländischer Forscher entwickelt wurde (Vermunt 1994, Simons 1992). Auch Beck und seine Mitarbeiter ergänzen in ihrem Projekt „Eigenständige Lerner“ Arbeitsheft, Lernjournal, Lernpartnerschaften und Klassenkonferenzen um ein ‚Ausführungsmodell‘ (Beck et al. 1995).

Die Frage, wie gut sich die Elemente der vorgestellten Ansätze in die pädagogische Praxis umsetzen lassen und welche Wirkung sie dort entfalten, ist für den „Cognitive Apprenticeship“-Ansatz vergleichsweise gut untersucht worden. Seine Elemente nimmt z.B. ein von Pressley und Mitarbeitern entwickeltes Programm zur Förderung des Lesens und des Verstehens von Texten auf. Nach einem halben Jahr zeigten die geförderten Schüler im Unterschied zur Kontrollgruppe eine deutliche Verbesserung sowohl der Lesekompetenz als auch der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Einsatz der Verstehensstrategien (vgl. Friedrich 1995). Auch in der bereits zitierten Metaanalyse zum Reziproken Lehren von Rosenshine und Meister (1994) erwiesen sich insgesamt solche Interventionen als wirksamer, in denen die Instruktion nicht ausschließlich als Dialog zwischen den Schülern stattfand, sondern in denen vor dem Dialog die betreffenden Strategien von der Lehrkraft oder einem Trainer direkt vermittelt wurden.

3.6 Offene Lern- und Unterrichtskonzepte

Selbstgesteuertes Lernen und die Entwicklung der dafür notwendigen Lernstrategien muss schließlich durch Lernumgebungen angeregt werden, die Schülerinnen und Schülern Handlungsspielräume eröffnen. Es existiert eine Reihe von offenen Lern- und Unterrichtskonzepten, die sich an dem Prinzip der Selbststeuerung orientieren. Sie unterscheiden sich jedoch in dem Grad der Selbststeuerung, wodurch sich Chancen ergeben, die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen Schritt für Schritt zu entwickeln (vgl. zu den folgenden Ausführung Traub 2003, Konrad/Traub 1999).

Wochenplanarbeit

In der Wochenplanarbeit halten sich angeleitetes und selbstgesteuertes Lernen in etwa die Waage. Schülerinnen und Schüler arbeiten hier innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums selbstständig an Pflicht-, Wahl- und Zusatzaufgaben, die von der Lehrperson zusammengestellt wurden. Selbstgesteuertes Lernen kommt zum Tragen, wenn die Schüler Aufgaben selbst auswählen, die Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben festlegen, sich die Zeit einteilen, sich einen Arbeitsplatz und einen Partner suchen oder ihre Arbeitsergebnisse, zum Teil mit Hilfe von Lösungsblättern, überprüfen. Weil die Schüler im Wesentlichen aber das ausführen, was der Lehrer vorgibt, sind ihre Handlungsspielräume noch eingeschränkt. Außerdem kann es, zumindest im Anfangsstadium, erforderlich sein, dass der Lehrer die Arbeitsergebnisse der Schüler nachprüft und den Wochenplan abzeichnet. Der Lehrer gibt folglich die Kontrolle über das Lernen der Schüler nicht auf, weshalb die Wochenplanarbeit als Einstiegsvariante für eine längerfristige Förderung selbstgesteuerten Lernens betrachtet werden kann. Haben die Schüler gelernt, mit den durch die Wochenplanarbeit gegebenen Spielräumen umzugehen, kann der Anteil der Pflichtaufgaben zunehmend zugunsten von Wahl- und Zusatzaufgaben zurückgenommen werden.

Beispiel eines Wochenplans für die Grundschule (Bönsch 2002)

Diese Woche hast du 4 Stunden Zeit. Teile dir deine Zeit gut ein!

1. Pflichtaufgaben

erledigt

Deutsch



1 Seite (S. 49) aus dem Sprachbuch

1 Rechtschreibkarte oder

1 Steckkarte

Mathematik



Wir wollen das große Einmaleins üben.

Dazu gibt es ein Rechenpuzzle.

Sachunterricht



Wir wollen erfahren, wie Kinder vor 100 Jahren in der Schule lernten. Bearbeite mit einem Partner das Arbeitsblatt.

2. Freiwillige Aufgaben

Vorschläge:

Es gibt zum Thema „Vor hundert Jahren“ jede Menge Bücher, in denen man Interessantes lesen kann. Außerdem ist das Hasenspiel wieder da! Es sind auch noch 2 Spielpläne zu bemalen!

Wahldifferenzierter Unterricht

Auch im wahldifferenzierten Unterricht wird das Lernangebot durch die Lehrkraft vorstrukturiert. Innerhalb einer bestimmten Unterrichtseinheit erhalten die Schüler die Gelegenheit, zwischen verschiedenen Arbeitsschwerpunkten zu wählen, die sie in Kleingruppen bearbeiten. Damit die Schüler ihren Arbeitsschwerpunkt begründet auswählen können, werden sie in einer gemeinsamen Einstiegsphase über mögliche, zum Teil didaktisch aufbereitete Schwerpunkte informiert (Strukturierungsphase). Daran anschließend entscheiden sich die Schüler für einen Arbeitsschwerpunkt und bilden zusammen mit Mitschülern eine Arbeitsgruppe (Wahlphase). In den Arbeitsgruppen arbeiten die Schüler relativ selbständig, das heißt, sie legen Fragen fest, die sie beantworten wollen, sie planen ihr Vorgehen, sie arbeiten ihren Plan Schritt für Schritt ab, sie fassen die Arbeitsergebnisse zusammen und überlegen, wie sie diese den anderen Schülern vermitteln können (Gruppenarbeitsphase). Die Vermittlung erfolgt wiederum im Plenum, wo die Ergebnisse aus den verschiedenen Arbeitsgruppen zusammengetragen und über Verlauf und Ergebnisse der Arbeit reflektiert wird (Reflexionsphase).

Beispiel für wahldifferenzierten Unterricht in einer 9. Realschulklasse (Konrad/Traub 1999)

Thema: Die Zeit des Nationalsozialismus

Beispiele für Arbeitsschwerpunkte

- *Aufstieg Hitlers:* Als Materialien stehen Schulbücher verschiedener Verlage sowie Fach- und Sachbücher zu Verfügung. Zudem besteht die Möglichkeit, einen Videofilm zum Thema anzuschauen.
- *Hitlerjugend:* Schulbücher aus der NS-Zeit, die zeigen, wie die Hitlerjugend propagiert wurde. Filme und Dias ergänzen diese Materialien.
- *Gefährdung der Demokratie, Rechtsradikalismus:* Zeitungsartikel der jüngsten Vorfälle, Polizeiberichte, etc. sollen ausgewertet werden.

Freiarbeit

Vergleichsweise große Handlungsspielräume ergeben sich in der Freiarbeit. Hier können Schülerinnen und Schüler aus einem reichhaltigen und differenzierten Angebot ihre Aufgaben frei wählen. Die Aufgaben können sich auf bestimmte Unterrichtsinhalte beziehen, sie können aber auch auf die eigenständige Erarbeitung selbst gewählter Inhalte zielen. Ist ein Bezug zum Unterricht gegeben, stehen den Schülern in der Regel didaktisch-methodisch aufbereitete Materialien zur Verfügung, mit denen sich Inhalte üben, festigen und wiederholen lassen (Materialbeispiele: Gewichte vergleichen, Figuren und Grundformen auslegen, Lese- und Schreibpuzzle, Grammatikübungen, Rechenbingo, Experimente durchführen). Bei der eigenständigen Erarbeitung selbst gewählter Inhalte können die Schüler in Büchern nachschlagen oder andere Medien (z.B. Internet) nutzen, sie können die gesammelten Informationen aufarbeiten und anschließend ihren Mitschülern präsentieren. Selbststeuerung drückt sich nicht nur darin aus, dass jeder Schüler seine Aufgabe und sein Material frei wählt. Im Weiteren muss er seine Arbeit planen und einteilen, sich für einen Lernweg entscheiden, gegebenenfalls einen Lernpartner suchen, Arbeitsergebnisse kontrollieren und berichtigen. Arbeitet ein Schüler mit didaktisch-methodisch aufbereitetem Material, sind Entscheidungen zum Teil schon vorgegeben. Je selbstgesteuerter die Schüler agieren und je mehr Lernstrategien sie anwenden, desto offener können jedoch die Materialien sein.

Projektarbeit

Ebenfalls große Handlungsspielräume bietet die *Projektarbeit*. Als Idealform handlungsorientierten Lernens ist sie dadurch gekennzeichnet, dass Schüler aus einer problemhaltigen Sachlage heraus ein Thema entwickeln, dementsprechende Informationen sammeln und auswerten, Ziele für die eigene Arbeit formulieren, einen Plan für das weitere inhaltliche und prozessbezogene Vorgehen entwerfen, umsetzen und bei auftretenden Schwierigkeiten gegebenenfalls korrigieren sowie die Arbeitsergebnisse präsentieren. In all diesen Phasen arbeiten die Schüler in hohem Maße selbstgesteuert. Die Konstruktion von Wissen in komplexen und realen Situationen und die parallel dazu ablaufenden Planungs-, Steuerungs- und Reflexionsprozesse sind umgekehrt besonders geeignet, die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum selbstgesteuerten Lernen zu fördern. Unterstützt werden sie dabei von ihren Mitschülern, denn anders als die meisten bislang dargestellten Konzepte spielt im Projektunterricht das kooperative Lernen eine wichtige Rolle.

Schülerfirmen

Eine spezielle Form der Projektarbeit stellen *Schülerfirmen* dar (Duismann/Meschenmoser 2003). Ihr besonderes Kennzeichen ist ein anwendungsbezogenes Lernen in realen Bezügen: z.B. die Bewirtschaftung eines Schülercafés, Grafik- und Layoutarbeiten (Erstellen von Broschüren, Visitenkarten oder ähnliches), die Durchführung von Computerlehrgängen oder die Wartung von Fahrrädern. Schüler eignen sich hier Grundlagen der Planung, Herstellung und Vermarktung eines Produkts oder einer Dienstleistung an. Das Potenzial von Schülerfirmen erschöpft sich jedoch nicht in der Aneignung dementsprechender Kenntnisse und Fertigkeiten. Dadurch, dass Schüler Gestaltungsspielräume haben und Verantwortung übernehmen, lernen sie, Strukturen und Arbeitszusammenhänge zu planen und umzusetzen, ihr tägliches Handeln zu reflektieren sowie Problemlösungsstrategien zu entwickeln. All dies macht Schülerfirmen besonders interessant für die Förderung selbstgesteuerten Lernens.

4. Wie gut eignet sich die Schule für die Vermittlung von Lernstrategien?

Die Ausführungen haben deutlich gemacht, dass selbstgesteuertes Lernen eine komplexe Gesamthandlung darstellt, an der unterschiedliche Lernstrategien (z.B. kognitive Strategien beim Lesen und Schreiben, Strategien metakognitiver Kontrolle, realistische Zielsetzung oder Zeitplanung) nacheinander oder gleichzeitig beteiligt sind. Sollen diese Lernstrategien von den Schülerinnen und Schülern nachhaltig erworben werden, bedarf es einer gezielten didaktisch-methodischen Unterstützung. Günstige Auswirkungen sind zu erwarten, wenn Lernstrategien explizit thematisiert werden, ihre Entwicklung angeregt, unterstützt und begleitet wird und – anstatt kurzfristig in Rahmen zusätzlicher Kurse – langfristig in Verbindung mit der Erarbeitung bedeutsamer Lern- bzw. Fachinhalte erfolgt.

Weil das Lernen in der Schule auf zumindest zeitweise Anleitung sowie auf langfristige und (fach-)inhaltlich eingebettete Lernprozesse ausgelegt ist, bieten sich hier günstige Voraussetzungen für die Vermittlung von Lernstrategien. Diese sollten deshalb so oft es geht thematisiert werden. Das kann im eher lehrergelenkten Fachunterricht geschehen oder in regelmäßigen Arbeitsstunden, in denen die Schüler alleine für sich oder zusammen mit Mitschülern den Unterrichtsstoff noch einmal aufarbeiten, vertiefen und festigen. Unter diesen Rahmenbedingungen kann – z.B. mit Hilfe von Lerntagebüchern, Signalkarten, Lernpartnerschaften, reziprokem Lehren als Form kooperativen Lernens oder modellhaftem Vorführen – Schritt für Schritt die Methodenkompetenz entwickelt werden, auf die Schülerinnen und Schüler drin-

gend angewiesen sind, wenn sie in offeneren Lernumgebungen wie Wochenplanarbeit oder Freiarbeit Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen.

Solche offenen Lern- und Unterrichtskonzepte sind für die Förderung selbstgesteuerten Lernens in vielerlei Hinsicht von großer Bedeutung: Erstens regen sie aufgrund abnehmender Lenkung durch die Lehrkraft die Selbststeuerung durch den Schüler an. Zweitens fördern solche Lernumgebungen das Auftreten der für selbstgesteuertes Lernen wichtigen intrinsischen Motivation. Dieser Zusammenhang ist Gegenstand der einflussreichen „Selbstbestimmungstheorie“ von Deci und Ryan (1993). Darin postulieren sie, dass alle Menschen das Bedürfnis a) nach Kompetenz (Tüchtigkeit), b) nach Autonomie (Selbstbestimmung) und c) nach sozialer Eingebundenheit haben. Befriedigen Lernumgebungen diese Bedürfnisse, fördern sie das Auftreten intrinsischer Motivation. Drittens bieten offene Angebote wegen der gleichzeitigen Betonung individualisierten Lernens besser als darbietende Formen des Unterrichts die Gelegenheit für das angeleitete Lernen von Lernstrategien (siehe Kapitel 3.5).

5. Vermittlung von Lernstrategien an Schulen mit Ganztagsangebot

Schule scheint für die Förderung selbstgesteuerten Lernens im Prinzip gut geeignet zu sein. All die aufgeführten Argumente treffen natürlich auch auf Schulen mit Ganztagsangebot zu. Je nach Ausgestaltung ergeben sich hier jedoch mehr oder weniger günstige Voraussetzungen.

5.1 Vermittlung von Lernstrategien im Rahmen erweiterter Lernangebote

Wunder (2003) hat die Nachmittagsangebote systematisiert, die in Anträgen auf Einrichtung einer Ganztagschule enthalten waren (eingereicht von Sekundarschulen in Rheinland-Pfalz im Sommer/Herbst 2001). Im Ergebnis unterscheidet er drei „Ganztagschul-Typen“:

- den „unterrichtsabrundenden“ oder „schuldefizitbehebenden“ Typ, für den eine dominante Stellung der Hausaufgaben und des Förderns charakteristisch ist,
- den Typ „Hausaufgaben und Freizeit“, der sich neben den Hausaufgaben primär um sinnvolle Freizeitgestaltung wie Sport, Spiel, Kunst und Musik bemüht,
- und den Typ mit einem „unterrichtlichen Schwerpunkt“, der das gegenwärtige Curriculum um veränderte und neue Unterrichtsinhalte erweitert.

Während die ersten beiden Typen einigermaßen weit verbreitet sind, tritt der dritte Typ weniger deutlich hervor. Wunder plädiert für einen Ganztagschul-Typ mit unterrichtlichem Schwerpunkt, allerdings nicht im Sinne von Ausschließlichkeit, sondern in Ergänzung, aber auch in teilweiser Konkurrenz zu Hausaufgaben, Fördern und Freizeit. Er begründet seinen Standpunkt damit, dass ein Ganztagschul-Typ mit unterrichtlichem Schwerpunkt in besonderer Weise die Gelegenheit bietet, Kinder und Jugendliche in ihrer Unterschiedlichkeit zu fördern. Dieser Ansatz läuft, so Wunder weiter, auf eine Verstärkung von (traditionellem) Lernen hinaus, aber mit anderen Inhalten und auf anderen Wegen als üblich. Lernangebote wären beispielsweise naturwissenschaftliche Experimente, Mathematik im Alltag (Ein- und Verkauf), Wirtschaftsenglisch, Geschichte des eigenen Ortes, Lese- oder Schreibwerkstätten.

Die Vermittlung der für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen notwendigen Lernstrategien kann im Prinzip gut im Rahmen von Förder- und (Hausaufgaben-)Betreuungsangeboten erfolgen wie sie im ersten Ganztagschul-Typ vorherrschen. Hier kann der bewusste und planvolle Einsatz von Lernstrategien z.B. dadurch erlernt werden, dass die Schüler Lerntagebücher führen, ihren Lernprozess entlang von Signalkarten organisieren oder sich durch reziprokes Lehren bei der aktiven Aneignung von Lernstrategien unterstützen. Besonders interessant für die Vermittlung von Lernstrategien sind jedoch unterrichtsergänzende oder -erweiternde

Lernangebote im Sinne des dritten Ganztagsschul-Typs. Vorteilhaft ist hier, dass eine Vielzahl bedeutsamer Inhalte und Aufgabenkontexte zur Verfügung stehen, an denen Lernstrategien erprobt und allmählich verinnerlicht werden können. Durch einen im Verlauf des Lernprozesses abnehmenden Grad der Lehrerlenkung ergeben sich weitere Handlungsspielräume, die den Einsatz von Lernstrategien erfordern und – zusammen mit dem hohen Grad an Interessen- und Erfahrungsorientierung – die Entwicklung intrinsischer Motivation begünstigen.

Im Folgenden sollen Wege aufgezeigt werden, wie Lernstrategien im Rahmen solcher unterrichtsergänzenden oder -erweiternden Lernangebote vermittelt werden können. Aufgrund der breiten Palette an möglichen Lernangeboten kann eine Konkretisierung nur exemplarisch erfolgen. Bei der Auswahl der Beispiele spielte eine Rolle, dass jeweils andere Lernstrategien im Mittelpunkt stehen und darüber hinaus das ganze Spektrum von eher gelenkter Strategieanwendung und -erprobung bis hin zum selbstgesteuerten Handeln zum Tragen kommt:

- 1) Das erste Beispiel stellt das Konzept einer *Lesewerkstatt* dar, das darauf zielt, dass die Schüler sich Strategien zur Erschließung von Texten aneignen und darüber hinaus ein Interesse am Lesen von Büchern entwickeln.
- 2) Das zweite Beispiel präsentiert das Konzept einer *Schreibwerkstatt*. Über eine Vielzahl von sprachlichen Operationen hinaus lernen die Schüler hier, ihren Schreibprozess zu steuern und Motivationsschwierigkeiten zu bewältigen.
- 3) Während die ersten beiden Beispiele zeigen, wie sich Primärstrategien (kognitive Strategien bezogen auf das Lesen und Schreiben von Texten) im Kontext mit metakognitiven und motivationalen Stützstrategien vermitteln lassen, steht im Weiteren die Vermittlung solcher Stützstrategien im Vordergrund. Am Beispiel *offener Lernsituationen* wird gezeigt, wie Schüler sich selbst motivieren und ihren Lernprozess planen, überwachen und regulieren können. Hier werden nicht, wie beim ersten und zweiten Beispiel, Konzepte vorgestellt, sondern es wird die konkrete Praxis an zwei Ganztagsschulen beschrieben (Offene Schule Kassel-Waldau, Primar- und Tagesschule Brüningen).

Während das Konzept der Lese- bzw. Schreibwerkstatt auf eine Kombination von gelenkter mit selbstgesteuerter Aktivität hinausläuft, dominiert bei den offenen Lernangeboten die Selbststeuerung durch die Schüler.

5.1.1 Lesen und Verstehen von Texten in der Lesewerkstatt

Hurrelmann (2003) hat darauf hingewiesen, dass die Entwicklung einer umfassenden Lesekompetenz an zwei Punkten ansetzen muss: Schülerinnen und Schüler sollen erstens Strategien erwerben, mit denen sich das Textverständnis fördern und überwachen lässt, und sie sollen zweitens in der Auseinandersetzung mit motivierenden und adressatengerechter Lektüre Leseinteresse entwickeln und Lesegewohnheiten stabilisieren.

Systematisches Lesetraining

Wie sich Schüler mit Hilfe ihres Lehrers und ihrer Mitschüler Texte Schritt für Schritt erschließen und ihren Leseprozess metakognitiv überwachen können, haben die Ausführungen zum reziproken Lehren gezeigt (Kapitel 3.4). Im Folgenden soll ein Verfahren vorgestellt werden (Fuchs et al. 2001), das an dem bekannten und sehr erfolgreichen Ansatz des reziproken Lehrens anknüpft, aufgrund bestimmter Weiterentwicklungen aber stärker Rücksicht auf die Gegebenheiten im regulären Schulunterricht nimmt. Während das reziproke Lehren ursprünglich für homogene Schülergruppen, d.h. für Schüler mit Verständnisschwierigkeiten, konzipiert wurde, arbeiten hier leistungsschwache Schüler mit leistungsstarken Schülern zu-

sammen, die als „Modell“ fungieren. Was der Zusammenarbeit voraus geht und wie genau die Zusammenarbeit abläuft, soll als Nächstes dargelegt werden (zitiert nach Demmrich/Brunstein 2004):

1. Schritt: Die Lehrkraft führt in der Gesamtklasse die Lesestrategien (z.B. Klären von Begriffen, Zusammenfassungen erstellen oder Vorhersagen treffen) einzeln ein. Sie macht jede Strategie vor und benutzt dabei die Methode des „lauten Denkens“. Das Textmaterial wird an die Wand projiziert und liegt allen Schülern vor.
2. Schritt: Die Lehrkraft ruft einzelne Schüler auf, die vor der gesamten Klasse die jeweilige Strategie vormachen sollen. Dabei werden sie von der Lehrkraft angeleitet und unterstützt.
3. Schritt: Die Schritte 1 und 2 werden wiederholt, jetzt allerdings unter gleichzeitiger Anwendung aller Strategien auf einen Text. Hierdurch soll „konditionales“ Wissen vermittelt werden, d.h. Kenntnisse darüber, wann welche Strategie einzusetzen ist. Für die drei ersten Schritte sollten fünf bis zehn Unterrichtsstunden eingeplant werden.
4. Schritt: Es werden Gruppen (ca. fünf Schüler) oder Tandems (zwei Schüler) gebildet, die sich leistungsheterogen zusammensetzen. (Die Ausführungen zu den nächsten Schritten beziehen sich auf Lerntandems.)
5. Schritt: Die Lerntandems erhalten Texte und Arbeitsblätter, die von der Schwierigkeit her dem Niveau der schwächeren Leser entsprechen. Jede Leseaktivität wird vom „besseren“ Schüler begonnen, der als Modell für den lese schwächeren Leser fungiert. Typische Leseaktivitäten sind: Korrektes Vorlesen, Klären von Begriffen, Zusammenfassungen erstellen, Vorhersagen treffen.
6. Schritt: Für jede korrekt erledigte Aufgabe (z.B. flüssiges Lesen, Formulierung einer plausiblen Vorhersage, Zusammenfassung erstellen), aber auch für korrektes Tutorenverhalten (Anspornen, Korrigieren, Erklären) wird das Lerntandem mit einem Punkt belohnt. Die Lehrkraft überwacht die Partnerarbeit und kontrolliert deren Ergebnisse. Außerdem steht sie für vertiefende oder klärende Erläuterungen zur Verfügung. Um den Teamcharakter hervorzuheben, werden die Lerntandems zwei Klassengruppen (jeweils die Hälfte der Klasse) zugeordnet, die für die Lernpaare Punkte sammeln. Das bessere Team wird am Ende der Woche ausgezeichnet. Für die Partnerarbeit sollten drei Schulstunden pro Woche eingeplant werden. Die Tandems und Klassenteams werden nach vier Wochen neu zusammengesetzt.

Lesefreude in der Auseinandersetzung mit interessanter Lektüre entwickeln

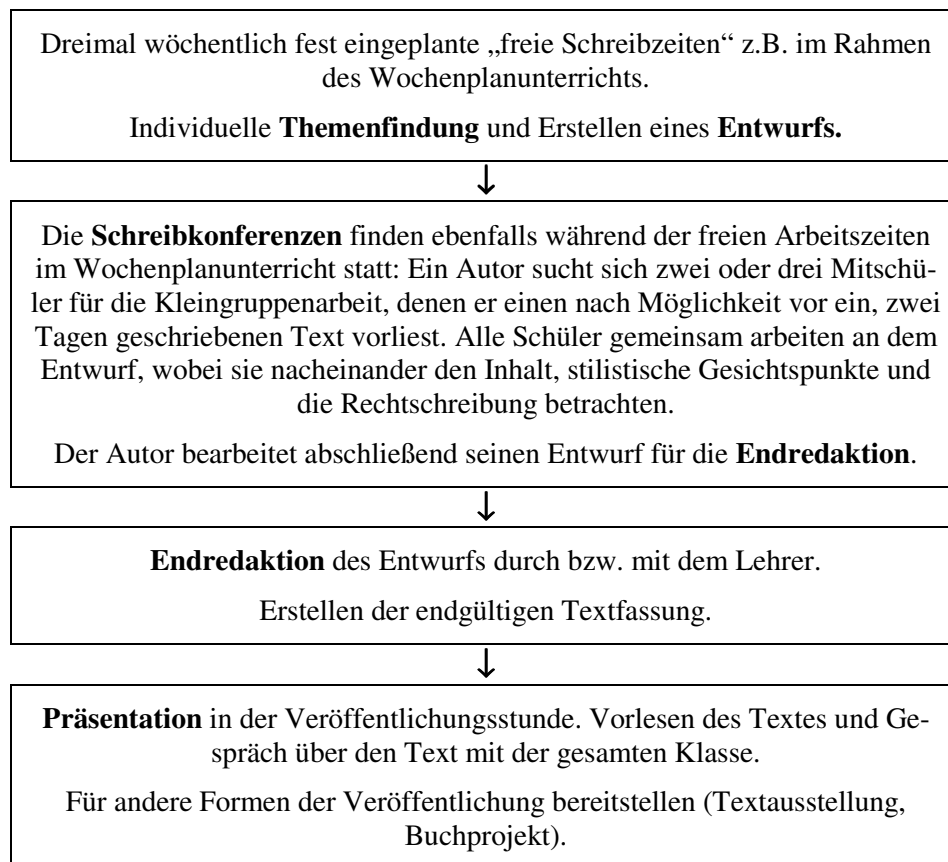
Eingangs wurde darauf hingewiesen, dass sich Lesekompetenz nicht nur auf die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen beschränkt, sondern die Entwicklung von Lesefreude mit einschließt. Dazu dienen z.B. spezielle „Lesestunden“ zum stillen Lesen, gemeinsames Vorlesen, das Vorstellen von Lieblingsbüchern oder Gespräche über Bücher. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Ansatz, in einem „Club der Buchkritiker“ den Austausch der Schüler über Bücher anzuregen (vgl. Wiechmann 2004). Die Bewertung der gelesenen Bücher erfolgt schriftlich und wird entlang eines Leitfadens verfasst: Informationen zum Autor, Figuren, Inhalte, Sprache und Beurteilung. Die Arbeit an solchen längerfristigen Aufgaben bietet

einerseits die Möglichkeit, dass die Schüler in ihrem eigenen Tempo an selbst gewählten Themen arbeiten, sie geben andererseits immer wieder Anlass, mit Mitschülern Kontakt aufzunehmen und sich über Zwischenergebnisse auszutauschen, Fragen zu stellen und sich weiterhelfen zu lassen.

5.1.2 Verfassen und Überarbeiten von Texten in der Schreibwerkstatt

Die Schreibforschung hat in den letzten Jahrzehnten den Blick vom „Produkt“ des Schreibens auf den Prozess gelenkt. Dabei kann der Schreibprozess als komplexes Problemlöseverhalten angesehen werden, das mit Zielsetzung, Bereitstellen und Strukturieren von Wissen, Formulieren, Bewerten, Überprüfen und Revidieren eine Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten umfasst. Das Konzept der Schreibkonferenzen ist auf ein gemeinsames Nachdenken über Textentwürfe ausgerichtet, das den beteiligten Kindern und Jugendlichen die Chance eröffnet, sich ihrer Strategien beim Schreiben bewusst zu werden und Hinweise zur Überprüfung und Veränderung zu erhalten. Dass die Arbeit in Schreibkonferenzen die Schreibentwicklung von Kindern und Jugendlichen in besonderer Weise fördert, belegt die Untersuchung von Brakel-Olsen (1990), in der das Überarbeitungsverhalten von zwölfjährigen Schülern mit und ohne Beteiligung der Mitschüler beobachtet wurde. Es stellte sich heraus, dass die Quantität der Überarbeitungen ohne Beteiligung der Mitschüler zwar höher war, jedoch meist nur die Oberfläche des Textes betrafen (z.B. Rechtschreibung oder Ausdruck). Demgegenüber erreichten die Überarbeitungen mit Beteiligung der Mitschüler eine höhere Qualität insofern, als sie deutlich mehr auch an der Tiefenstruktur des Textes ansetzten (z.B. Inhalt und Kohärenz).

Die Schreibkonferenz, deren Organisation sich an Formen des offenen Unterrichts orientiert, läuft folgendermaßen ab (Spitta 1992, Reuschling 2000):



Die Arbeit mit den Texten setzt in allen Phasen die Kenntnis und Beherrschung grundlegender Strategien voraus: Visuelles Verdeutlichen von Beziehungen zwischen Stichpunkten, „W-Fragen“ zum Sammeln von Stichpunkten und zur Gliederung von Texten (was passiert wo mit wem in welcher Reihenfolge), grundlegende linguistische Operationen zum Experimentieren mit Sprache (Ersetzen, Kürzen, Umstellen, Erweitern, Klang und Rhythmus prüfen) oder Ansatzpunkte für die Revision (z.B. ist jeder Satz sinnvoll, ist der Text logisch aufgebaut). Entsprechende Strategien können gesammelt und auf Karteikarten, Plakaten oder ähnliches festgehalten werden, so dass sich die Schüler beim Schreiben und Überarbeiten von Texten daran orientieren können. Je nach den Voraussetzungen der Schüler kann es erforderlich sein, dass die Lehrkraft einzelne Strategien explizit erläutert und modellhaft vorführt oder mit den Schülern gemeinsam im Dialog erarbeitet. Aber auch da, wo das Gespräch der Schüler ins Stocken gerät oder Fragen entstehen, kann auf die Begleitung und Beratung durch die Lehrkraft nicht verzichtet werden. Im Interesse einer sinnvollen Integration der Schreibkonferenz in den regulären Unterricht können Fragen, auf welche die Schüler gestoßen sind und über die sie gerne mehr erfahren möchten, auf Karteikarten festgehalten werden (Fix 1999):

Darüber würden wir gerne mehr erfahren	
Schreibkonferenzgruppe: Thema der Schreibaufgabe: In der Schreibkonferenz vom zum Text von ist uns das folgende Problem aufgefallen:	
Textstelle (Satz):	Frage:
Unser Lösungsvorschlag:	Bearbeitungshinweise der Lehrkraft:

Spörer und Brunstein (2004) berichten über ein Interventionsprogramm zur Verbesserung der Schreibleistung, das neben spezifischen Schreibstrategien und metakognitiven Aktivitäten wie Steuerung, Koordination und Reflexion auch motivationale Aspekte selbstgesteuerten Lernens zu beeinflussen versucht. In diesem Zusammenhang werden die Schüler angehalten, sich selbst zu motivieren, indem sie sich realistische Ziele setzen. Dazu müssen die Schüler ihre geschriebenen Texte vorab entlang bestimmter Kriterien einschätzen (Inhalt, Aufbau, Verständlichkeit, Interessantheit, fristgerechte Fertigstellung). Für jedes Kriterium können maximal zwei Punkte vergeben werden. In einer Schülerkonferenz werden die Texte dann laut vorgelesen, besprochen und bewertet. So kann der einzelne Schüler seine Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung durch seine Mitschüler vergleichen und daraus Konsequenzen für sein weiteres Lernen ziehen. Darüber hinaus wird versucht, die Selbstwirksamkeit der Schüler dadurch zu stärken, dass sie lernen, Fortschritte auf den Einsatz der neu erworbenen Strategien zurückzuführen.

5.1.3 Steuerung des Lernprozesses in offenen Lernsituationen – aufgezeigt am Beispiel der pädagogischen Praxis an zwei Ganztagschulen

Die langfristige Entwicklung von Selbststeuerungskompetenz setzt voraus, dass Schülerinnen und Schüler immer wieder in Lernumgebungen lernen, die selbstgesteuertes Lernen in besonderem Maße erfordern. Allerdings sind sie hier auf eine Vielzahl unterschiedlicher Lernstrategien angewiesen, mit denen sie ihren Lernprozess organisieren können. Wie die Entwicklung von Lernstrategien unter den Bedingungen einer offenen Lernumgebung angeregt, unterstützt und begleitet werden kann, soll nun konkretisiert werden. Dazu soll die Praxis an zwei Ganztagschulen beschrieben werden. Unter anderem fließen Verfahren ein, die an anderer Stelle in diesem Text bereits dargelegt worden sind. Wie sich die Verfahren im Alltag von Schule umsetzen und miteinander kombinieren lassen, kann an der konkreten pädagogischen Praxis der beiden ausgewählten Schulen gut nachvollzogen werden. Grundsätzlich können die hier zur Sprache kommenden Verfahren auf andere offene Lern- und Unterrichtskonzepte (Kapitel 3.6) übertragen werden.

Offene Schule Kassel-Waldau

Die Offene Schule Kassel-Waldau, eine integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I, hat in ihrem Curriculum „Freies Lernen“ als eigenes Fach verankert. Nach mehreren Jahren nimmt selbstgesteuertes Lernen aber auch im Fachunterricht einen zunehmend breiten Raum ein. Im Interesse eines erfolgreichen selbstgesteuerten Lernens werden die reflexiven Kompetenzen der Schüler systematisch aufgebaut und im Laufe der Zeit ausdifferenziert (vgl. zu den nun folgenden Ausführungen Ahlring/Brömer 2001). Die Reflexion bezieht sich dabei auf drei verschiedene Ebenen: Die Schüler richten ihren Blick erstens auf den Arbeitsprozess. Das heißt, am Ende einer Stunde oder einer längeren Arbeitsphase beschreiben sie, was sie getan haben. Zweitens reflektieren die Schüler darüber, wie sie bei der Bearbeitung von Aufgaben und der Lösung von Problemen vorgegangen sind. Drittens schätzen die Schüler ihre Befindlichkeiten beim Lernen und ihren Lernerfolg ein. Hier halten sie fest, wie sie sich beim Lernen gefühlt haben, warum sie nicht weitergekommen sind und welche Konsequenzen für das weitere Lernen sie daraus ziehen.

Um Reflexionen auf diesen drei Ebenen anzuregen, werden verschiedene Verfahren eingesetzt. Von Anfang an werden Rückmelde-Runden in ritualisierter Form durchgeführt (z.B. tägliche Blitzlichttrunden, gemeinsame Reflexion während der Gruppen- oder Projektarbeit). Zusätzlich wird ab Klasse 5 ein „Wochenplan“ eingeführt, der eine Kombination aus Reflexionsheft und Aufgabenheft darstellt und jedem Schüler für ganz persönliche Einschätzungen und Eintragungen zur Verfügung steht. Eine wichtige Rolle spielt hier die Rückmeldung durch den Lehrer, die in Form eines wöchentlichen Kommentars unter dem Wochenplan, aber auch einer mehr oder weniger ausführlichen Würdigung eines gemeinsamen oder individuellen Vorhabens erfolgen kann. Die beschriebenen Verfahren werden im 6., 7. und 8. Jahrgang weitergeführt. In Jahrgang 9 und 10 ist das „Freie Lernen“ dann so konzipiert, dass Schüler längerfristig an selbst gewählten Themen und Projekten arbeiten. Der Wochenplan wird hier zu einem begleitenden „Arbeitstagebuch“, in dem der eigene Arbeitsprozess unter Berücksichtigung von Zielen, Lernwegen, aufgetretenen Schwierigkeiten, Fehlern und daraus resultierenden Lernzuwächsen dokumentiert und reflektiert wird. Am Ende erfolgt eine abschließende (schriftliche) Reflexion, die sich an dem folgenden Leitfaden orientiert:

Tipps zur Vorhaben-Reflexion (Nachbetrachtung)

In deinem Vorhaben-Tagebuch hast du – hoffentlich – deinen Arbeitsprozess und deine Planung festgehalten. Am Ende einer Vorhaben-Phase sollst du nun noch einmal zurückblicken und überlegen, wie du selbst deine Arbeit einschätzt.

Bei der schriftlichen Formulierung deiner Gedanken dazu können dir die folgenden Fragen helfen. Du solltest sie im Kopf haben, wenn du eine zusammenhängende Vorhaben-Reflexion schreibst, sie jedoch nicht fragebogenartig beantworten.

Deine Reflexion ist Teil des Vorhabens und geht in die Beurteilung ein.

- ❖ Wie sehe ich rückblickend meine Themensuche und meine Entscheidung für mein Thema: Haben sich meine Erwartungen erfüllt? Fand ich mein Thema durchgängig interessant?
- ❖ Wie habe ich meine Arbeit geplant? An welchen Stellen musste ich meine Planung verändern? Welche Schritte waren überflüssig, welche hilfreich?
- ❖ Wie hat es mit der Zeiteinteilung geklappt? Habe ich effektiv gearbeitet? Welche Aktivitäten habe ich nicht in den Stunden des „Freien Lernens“ tun können?
- ❖ Wie hat es mit der Beschaffung von Material geklappt?
- ❖ Welche Schwierigkeiten sind aufgetreten und wie bin ich damit umgegangen?
- ❖ Was habe ich für mich Neues zu meinem Thema gelernt? Was habe ich über mein Arbeitsverhalten gelernt?
- ❖ Wie bin ich mit der Beratung und Rückmeldung von den Lehrerinnen/Lehrern umgegangen? Fand ich sie hilfreich oder eher nicht? Was hätte ich mir anders gewünscht?
- ❖ Wie bin ich insgesamt mit dem Ergebnis meiner Arbeit zufrieden?
- ❖ Wenn ich mit jemandem zusammengearbeitet habe: Was war mein eigener Anteil an dieser Zusammenarbeit? Wo lagen unsere Stärken, wo unsere Schwächen?
- ❖ Was nehme ich mir für mein nächstes Vorhaben vor?

Primar- und Tagesschule Brünigen (Schweiz)

Auch die Primar- und Tagesschule Brünigen praktiziert Unterrichtsformen, die selbstgesteuertes Lernen erfordern. Während acht Stunden pro Woche sind die Schüler in „Lernateliers“, wo sie alleine oder in einer kleinen Gruppe an individuellen Lernprogrammen arbeiten. Gleichzeitig eignen sie sich hier Strategien an, die ihnen helfen, ihren Lernprozess aufzunehmen, in Gang zu halten und zu steuern. Dazu dient insbesondere eine „Lernwochenplanung“ (siehe Seite 23).

Es handelt sich hier um eine Art grob strukturiertes Lerntagebuch, das den Schülern die Gelegenheit gibt, ihren Lernprozess in eigenen Worten zu beschreiben und darüber zu reflektieren. So halten die Schüler fest, woran sie augenblicklich arbeiten, welche Lernwege sie gehen, wie erfolgreich sie damit waren, aber auch welche Fehler sie gemacht haben und welche Auswirkungen auf ihr künftiges Lernverhalten das hat. Während der Arbeit im Lernatelier ist immer ein Lehrer („Coach“) zugegen, der Hilfe zur Selbsthilfe leistet. Ausführliche Coaching- bzw. Bilanzgespräche finden einmal pro Woche statt. Die individuellen Lernfortschritte werden hier anhand von Kompetenzrastern besprochen, die für die Feststellung der Fach-, Arbeits- und Sozialkompetenz entwickelt wurden (siehe Beispiel auf Seite 24). Im Laufe eines Jahres entsteht hieraus ein differenziertes Kompetenzprofil, das individuelle Entwicklungen transparent macht und Anhaltspunkte gibt, was als Nächstes gelernt werden muss.



15.8. - 21.8.2005

Meine Lernwoche 1



Welches Bild ist falsch?
Was müsste genau gezeichnet sein?



Mein Wochen-schwerpunkt



Meine Schritte zur Umsetzung



Meine Termine

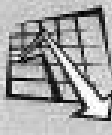


	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	Bemerkungen

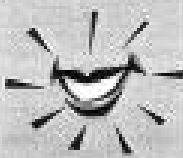
Mein Top der Woche



Mein Flop der Woche



Kommentar



Datum: _____ Coach: _____

hier Inhalt der Datei „ASK-Raster V 3“ einfügen

6. Konsequenzen für die Entwicklung der pädagogischen Praxis an Schulen

Ausgehend von der einschlägigen Literatur zum selbstgesteuerten Lernen beschreibt dieser Text, welche Fertigkeiten und Einstellungen am erfolgreichen selbstgesteuerten Lernen beteiligt sind und wie sie bei den Schülerinnen und Schülern Schritt für Schritt entwickelt werden können. Die Aufmerksamkeit soll abschließend auf die Frage gelenkt werden, welche konkreten Anforderungen auf Lehrkräfte zukommen, wenn sie das selbstgesteuerte Lernen ihrer Schüler fördern wollen. Daran anschließend werden in knapper Form Bedingungen für eine nachhaltige Entwicklung der pädagogischen Praxis an einer Schule skizziert. In diesem Zusammenhang wird sowohl auf Aspekte der Professionalisierung von Lehrkräften als auch auf förderliche institutionelle Gegebenheiten eingegangen.

Welche Anforderungen stellt die Förderung selbstgesteuerten Lernens an die Lehrkräfte?

Das selbstgesteuerte Lernen kann – wie dargelegt wurde – als eine komplexe Gesamthandlung betrachtet werden, bei der Lernende unterschiedliche Lernstrategien gleichzeitig oder nacheinander auf mehreren Ebenen anwenden: kognitive Strategien beim Lesen und Schreiben, Strategien metakognitiver Kontrolle, Strategien zur Selbstmotivierung (z.B. realistische Zielsetzung oder günstige Ursachenzuschreibung) sowie ressourcenbezogene Strategien wie Zeitplanung, kooperatives Lernen oder effizienter Einsatz von Medien und anderen Hilfsmitteln. Damit diese Strategien von Schülerinnen und Schülern nachhaltig erworben werden können, bedarf es einer gezielten didaktisch-methodischen Unterstützung. Bewährt haben sich hier Herangehensweisen, die den Einsatz von Lernstrategien explizit thematisieren und die (lehrer-)gelenkte mit selbstgesteuerten Aktivitäten miteinander kombinieren. All dies stellt Lehrkräfte vor eine Reihe von Anforderungen:

1. Lehrkräfte müssen erstens die auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Lernstrategien kennen und deren Nutzen und Wirkungsweise – am besten nach vorhergehender eigener Erprobung – einschätzen können.
2. Lehrkräfte müssen zweitens über ein breites didaktisch-methodisches Repertoire verfügen, das ihnen hilft, den Erwerb von Lernstrategien anzuregen und zu unterstützen. Flexibel einsetzbar sind hier Lerntagebücher. Sie können sich auf unterschiedliche Strategien beziehen, sie können sowohl im darbietenden als auch im offenen Unterricht eingesetzt werden und sie können von einem Schüler alleine oder von mehreren Schülern gemeinsam geführt werden. Ähnlich flexibel sind Strategiekärtchen, die den Schüler erinnern, im Lernprozess strategische Handlungsschritte zu vollziehen, sowie Lernpartnerschaften oder Formen reziproken Lehrens, wodurch die Schüler angehalten werden, sich über ihre Lernerfahrungen austauschen und bei der aktiven Aneignung von Lernstrategien zu unterstützen.
3. Lehrkräfte müssen drittens die individuellen Entwicklungen der Schüler verfolgen und Phasen gelenkter und selbstgesteuerter Aktivitäten adressatengerecht miteinander verknüpfen. In Phasen gelenkter Aktivitäten fungieren die Lehrkräfte als „Modell“, an dem Schülerinnen und Schüler den erfolgreichen Einsatz von Strategien beobachten können. Im Weiteren nehmen sie ihre Anleitungs- und Steuerungsfunktion in dem Maße zurück, wie die Schüler in der Lage sind, selbstgesteuert zu agieren.
4. Die Lehrkräfte müssen viertens aus einem weiten Spektrum an Lernangeboten solche auswählen, die für die Förderung selbstgesteuerten Lernens geeignet sind. Das Spektrum reicht hier von regulären Unterrichtsfächern über Arbeitstunden bis hin zu offenen Lernangeboten (z.B. Freiarbeit, Schülerfirmen, Werkstätten, Lernateliers). Beson-

ders interessant für die Förderung selbstgesteuerten Lernens sind offene Lernangebote. Hier können die Schüler viele Themen alleine oder zusammen mit einem Partner oder einer Gruppe erkunden. Sie lernen hierdurch nicht nur kognitiv hinzu, sondern erfahren sich selbst als aktive und strategische Lerner und erwerben so ein positives Konzept der eigenen Fähigkeiten sowie intrinsische Lernmotivation. Beispiele für offene Lernangebote sind in diesem Text enthalten (siehe Kapitel 5.1). Über den hohen Selbststeuerungsanteil hinaus zeichnen sich alle Beispiele dadurch aus, dass sich die hier gemachten Lernerfahrungen einerseits auf den Fachunterricht beziehen lassen, wodurch die viel beklagte Trennung zwischen Unterricht und an Schülerinteressen orientierten Lernangeboten potenziell aufgehoben wird. Andererseits ist eine primäre Ausrichtung an den Schülerinteressen zumindest zeitweise möglich (z.B. durch das Lesen und Vorstellen von Lieblingsbüchern in der Lesewerkstatt oder das freie Schreiben zu selbst gewählten Themen in der Schreibwerkstatt).

Nach der isolierten, aus dem Zusammenhang gelösten Beschäftigung mit bestimmten Lernstrategien und Maßnahmen ihrer Förderung wird eine zentrale Aufgabe von Lehrern künftig darin bestehen, solche Lernsituationen ausfindig zu machen und zu gestalten, die sich für den Erwerb von Lernstrategien eignen. Hier schließt sich die Frage an, wie Lehrkräfte bei der Bewältigung dieser Aufgaben unterstützt werden können.

Bedingungen für eine nachhaltige Professionalisierung von Lehrkräften

Die Lektüre der einschlägigen Literatur zum Thema selbstgesteuertes Lernen oder auch die Teilnahme an speziellen Fortbildungsveranstaltungen können für Lehrkräfte hoch motivierend sein, sie haben aber dennoch das Problem, das Gelernte in ihrem Unterricht umzusetzen. Dieses Phänomen wird in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung immer wieder beschrieben. Inzwischen liegen aber auch Erkenntnisse darüber vor, von welchen Bedingungen ein erfolgreicher Transfer abhängt. Danach sind solche (Um-)Lernprozesse erfolgreich und nachhaltig, die bei den „subjektiven Theorien“ der Lehrkräfte ansetzen. Die zentrale Bedeutung subjektiver Theorien haben unter anderem Dann (1994) und Wahl (2001) aufgezeigt. Sie stimmen darin überein, dass die subjektiven Theorien in einem ersten Schritt erst einmal bewusst gemacht, in einem zweiten Schritt mit lerntheoretischem und didaktischem Wissen angereichert und in einem dritten Schritt neu konstruiert werden müssen. Damit dies gelingt, müssen in den Lernprozess Phasen individueller Aneignung und Übung sowie des Transfers in den Schulalltag eingeschoben werden. Die dabei ablaufenden Prozesse lassen sich mit einer Reihe bewährter Methoden unterstützen (Wahl 2001):

- *Selbstreflexionen*: Lehrkräfte reflektieren über lernbiographische Erfahrungen sowie das eigene Unterrichtshandeln
- *Perspektivwechsel*: Lehrkräfte versetzen sich in die Rolle ihrer Schüler
- *Pädagogischer Doppeldecker*: der Lehrprozess wird in regelmäßigen Abständen unterbrochen, um den Lehrkräften die Gelegenheit zu geben, ihr gewohntes Handeln mit Handlungsalternativen zu vergleichen
- *Selbstbeobachtung des Handelns in realen schulischen Situationen*
- *Handlungsrekonstruktion* („Legetechnik“): Situationsaspekte, wahrgenommene Handlungen sowie handlungsleitende Gedanken und Gefühle werden auf Kärtchen festgehalten, die später zueinander in Beziehung gesetzt werden
- *Szene-Stop-Reaktion*: mittels Video wird ein Situation dargeboten, die abrupt endet und von einer Lehrkraft „weiter gespielt“ werden muss
- *Feedback im Praxisfeld durch Tandempartner*

- *Sandwich-Prinzip*: zwischen Phasen kollektiver Informationsvermittlung werden Phasen individueller Informationsverarbeitung und Problemlösung geschoben
- *Handeln planen*
- *Modelle mit geringer Kompetenzdistanz*: Lehrkräfte hospitieren im Unterricht ihrer Kollegen
- *Vorsatzbildungen und Erinnerungshilfen*: die Lehrkräfte halten (schriftlich) fest, welche Handlung sie wann und in welcher Schulklasse ausführen wollen
- *Reales Erproben der neuen Handlungsalternativen* bei gleichzeitiger Evaluation (z.B. mit Unterstützung eines Tandempartners, eines Supervisors oder der Schüler)
- *Stop-Codes*: bei der Erprobung neuer Handlungsalternativen werden Tendenzen zur Ausführung gewohnter Handlungen durch eine Art inneren Dialog blockiert

Für die Wirksamkeit dieser Maßnahmen sprechen auch die Ergebnisse einer Interventionsstudie von Guldemann und Zutavern (2002), die mit dem Ziel durchgeführt wurde, Lehramtsstudenten nachhaltig in das Themengebiet „Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten“ einzuführen. Am stärksten profitiert haben demnach Studenten, die Veranstaltungen besucht haben, in denen eine Auseinandersetzung mit Theorie, Übungen im Rahmen der Hochschulausbildung und Erprobungen beim Praxiseinsatz in der Schule miteinander kombiniert wurden. Weniger günstig scheinen dagegen Veranstaltungen, welche die Vernetzung dieser verschiedenen Wissensformen dem Studenten selbst überlassen.

Die Entwicklung der pädagogischen Praxis an einer Schule braucht Schulentwicklung!

Die im letzten Abschnitt dargelegten Maßnahmen legen nahe, dass individuelle Entwicklungsprozesse angewiesen sind auf externe Unterstützung und Begleitung, insbesondere aber auf gemeinsame Reflexion und Problemlösung im Kollegium. Es besteht heute weitgehend Konsens darin, dass die Professionalisierung der Lehrkräfte und damit einhergehend die Sicherung und kontinuierliche Entwicklung der pädagogischen Praxis nur gelingt, wenn gleichzeitig Wert gelegt wird auf die Entwicklung kooperativer und kommunikativer Strukturen an einer Schule (z.B. Rolff 1998, Schratz 2003). Durch die Arbeit in Gruppen oder Tandems werden die Lehrkräfte darin unterstützt, Veränderungsprozesse im Unterricht in Gang zu setzen, sie auch in schwierigen Phasen weiterzuführen, ihre Erfahrungen zu reflektieren und bei auftretenden Problemen gemeinsam Lösungen zu entwickeln. Eine solche Zusammenarbeit muss abgefedert werden durch flankierende Maßnahmen auf institutioneller Ebene. Dazu zählen ein konsensfähiges Schulprogramm, die Organisation von Kommunikations- und Reflexionszeiten, schulweite Lehrerfortbildung, Koordination von auf Entwicklung gerichteten Aktivitäten und deren sorgfältige Evaluation, Bedingungen also, deren Bedeutung für erfolgreiche Entwicklungsprozesse in der Literatur zur Schulentwicklungsforschung, aber auch in der zur Schuleffektivitätsforschung hoch eingeschätzt wird (vgl. z.B. Krainz-Dürr 1999, Teddlie/Reynolds 2000). Solchermaßen unterstützt haben Formen selbstgesteuerten Lernens gute Chancen, Teil einer Lernkultur an einer Schule zu werden.

7. Literaturverzeichnis

- Ahrling, I./Brömer, B. (2003): Wege zur Selbstreflexion (Projektbeurteilung/Selbsteinschätzung). In: I. Ahrling (Hrsg.). Selbstständig lernen in Projekten. Praxis Schule 5-10 Extra. Braunschweig: Westermann
- Artelt, C./Demmrich, A./Baumert, J. (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 271 – 295
- Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Baumert, J./Heyn, S./Köller, O. (1992): Das Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel
- Beck, E./Guldimann, T./Zutavern, M. (Hrsg.) (1995): Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In: E. Beck/T. Guldimann/M. Zutavern (Hrsg.) (1995). Eigenständig lernen. St. Gallen: UVK, Fachverlag, 15 – 58
- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7 (2), 161 – 186
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated Learning: Where we are Today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445 – 457
- Bönsch, M. (Hrsg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. Neuwied: Luchterhand
- Brakel-Olson, V.L. (1990): The revising process of sixth-grade writers with and without peer feedback. In: *Journal of Educational Research*, 84 (1), 22 – 29
- Brown, A.L./Campione, J.C. (1990): Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Contributions to Human Development*, 21, 108 – 126
- Brunstein, J.C./Spörer, N. (2001): Selbstgesteuertes Lernen. In: D.H. Rost (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim: Beltz, 622 – 629
- Collins, A./Brown, J.S./Newman, S.E. (1989): Cognitive apprenticeship. Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: L.B. Resnick (Ed.). Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 453 – 494
- Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: K. Reusser/M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.). Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Huber, 163 – 182
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223 – 238
- Demmrich, A./Brunstein, J.C. (2004): Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In: G.W. Lauth/M. Grünke/J.C. Brunstein (Hrsg.). Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe, 279 – 290
- Duismann, G.H./Meschenmoser, H. (2003): Mit Schülerfirmen Eigeninitiative und Verantwortung fördern. *Unterricht – ARBEIT + TECHNIK*, 19, 53 – 56
- Fix, M. (1999): „Deine Geschichte find ich irgendwie komisch!“. *Praxis Schule 5-10*, 2, 24 – 29
- Friedrich, H.F. (1995): Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien. *Empirische Pädagogik*, 9 (2), 115 – 153
- Friedrich, H.F./Mandl, H. (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. In: H. Mandl/H.F. Friedrich (Hrsg.). Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe, 3 – 54
- Fries, S. (2002): Wollen und Können. Ein Training zur gleichzeitigen Förderung des Leistungsmotivs und des induktiven Denkens. Münster: Waxmann
- Fuchs, D. et al. (2001): Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial & Special Education*, 22, 15 – 21
- Graham, S./Harris, K.R. (1999): Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 30, 255 – 264
- Grow, G.O. (1991): Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41, 125 – 149
- Guldimann, T. (1996): Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- Guldimann, T./Zutavern, M. (2002): Lernen, eigenständiges Lernen zu fördern. Die Umsetzung eines Ausbildungsstandards in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2 (1), 45 – 54
- Hasselhorn, M. (2001): Metakognition. In: D.H. Rost (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, 466 – 471

- Hasselhorn, M./Schreblowski, S. (2002): Das Lernen lernen! Verbesserung der Lernkompetenzen durch meta-kognitives Training und Motivänderung. *Lernchancen*, 25, 23 – 28
- Hattie, J./Biggs, J./Purdie, N. (1996): Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (2), 99 – 136
- Hurrelmann, B. (2003): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 176, 6 – 18
- Jerusalem, M./Mittag, W. (1999): Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In: M. Jerusalem/R. Pekrun (Hrsg.). *Emotion, Motivation und Leistung*, Göttingen: Hogrefe, 223 – 245
- Konrad, K./Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg
- Krainz-Dürr, M. (1999): Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck und Wien: Studien-Verlag
- Lauth, G./Schlottke, P.F. (2002): Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Messner, R. (2004): Selbstreguliertes Lernen. Mehr Schüler-Selbständigkeit durch ein neues Konzept. *Praxis Schule 5-10*, (5), 6 – 8
- Oser, F./Patry, J.-L. (1994): Sichtstruktur und Basismodelle des Unterrichts: Über den Zusammenhang von Lehren und Lernen unter dem Gesichtspunkt psychologischer Lernverläufe. In: R. Olechowski/B. Rollett (Hrsg.). *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden*. Bericht über die 49. Tagung der Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung. Frankfurt a. M.: Lang, 138 – 146
- Palincsar, A.S./Brown, A.L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117 – 175
- Pintrich, P.R. (1999): The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459 – 470
- Pintrich, P.R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts/P.R. Pintrich/M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulated learning*. San Diego, CA: Academic Press, 451 – 502
- Pintrich, P.R./De Groot, E. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33 – 40
- Pintrich, P.R./Smith, D.A.F./Garcia, T./McKeachie, W.J. (1993): Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53, 801 – 813
- Reuschling, G. (2000): Schreibkonferenzen in der Sekundarstufe I. *Deutschunterricht*, 53 (1), 5 – 14
- Rheinberg, F. (1997): *Motivation*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Rolff, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: H.-G. Rolff/K.-O. Bauer/K. Klemm/H. Pfeiffer (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 10. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, 295 – 326
- Rosenshine, B./Meister, C. (1994): Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479 – 530
- Ruf, U./Gallin, P. (1998): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*, Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze: Kallmeyer
- Schiefele, U./Schreyer, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8 (1), 1 – 13
- Schatz, M. (2003): *Qualität sichern: Schulprogramme entwickeln*. Seelze: Kallmeyer
- Schreblowski, S. (2004): *Förderung der Lesekompetenz durch metakognitives und motivationales Training*. Münster: Waxmann
- Simons, P.R.J. (1992): Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: H. Mandl/H.F. Friedrich (Hrsg.). *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe, 251 – 264
- Spitta, G. (1992): *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor
- Spörer, N./Brunstein, J.C. (2004): Selbstgesteuertes Lernen als Interventionsmethode: Illustration am Beispiel des Aufsatzschreibens. In: G.W. Lauth/M. Grünke/J.C. Brunstein (Hrsg.). *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe, 349 – 359
- Teddlie, C./Reynolds, D. (2000) (Eds.): *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press
- Traub, S. (2003): Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis. *Pädagogik*, 5, 19 – 22
- Vermunt, J. (1994): Design principles of process-oriented instruction. In: F. De Jong/B. Van Hout-Wolters (Eds.). *Process-oriented instruction and learning from text*. Amsterdam: University Press, 15 – 26
- Wahl, D. (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19 (2), 157 – 174

- Weinert, F.E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10 (2), 99 – 110
- Weinert, F.E. (1996): Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 10 (1), 1 – 12
- Weinert, F.E./Schrader, F.-W. (1997): Lernen lernen als psychologisches Problem. In: F.E. Weinert/H. Mandl (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung, Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 4*, Göttingen: Hogrefe, 295 – 335
- Wiechmann, C. (2004): Reflexion und Feed-back für die Bearbeitung längerfristiger Aufträge. *Praxis Schule* 5-10, 5, 32 – 37
- Wild, K.-P./Schiefele, U. (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15 (4), 185 – 200
- Winter, F. (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Schneider Verlag: Hohengehren
- Wohland, I./Spinath, B. (2004): Ein Lerntagebuch für den Unterricht in Schulen für Lern- und Körperbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 50 – 56
- Wunder, Dieter (2003): Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule. *Die Ganztagschule*, 43 (1), 4 – 19
- Zimmerman, B.J. (1998): Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 2/3, 73 – 86
- Zimmerman, B.J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P.R./Pintrich/M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulated learning*. San Diego, CA: Academic Press, 13 – 39
- Zimmerman, B.J./Bonner, S./Kovach, R. (1996): *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC: American Psychological Association