



Klaus Konrad

Selbstgesteuertes Lernen neu denken

Mit neuen Konzepten von der
Lehrersteuerung zum Schülerhandeln

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Klaus Konrad, Jg. 1958, Dr. phil. habil, ist Professor im FB Psychologie der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Lern- und Motivations- bzw. Willenspsychologie. Aktuelle Forschung: Vom Wissen zum Handeln und Lernförderung unter besonderer Berücksichtigung der Selbstregulation.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de/legalcode>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7902-9 Print
ISBN 978-3-7799-7903-6 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8429-0 E-Book (ePub)
DOI 10.3262/978-3-7799-7903-6

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:
<https://www.beltz.de>

Inhalt

Vorwort	9
---------	---

Teil I: Einführung

1. Zentrale Fragen und Überblick	12
1.1 Ziele und Anliegen	12
1.2 Zielgruppe	12
1.3 Inhalte und Struktur	13
1.4 Ein Wort zur Sprache	14
1.5 Besondere Lernimpulse und Angebote zu Anwendung und Reflexion	15

Teil II: Bedeutung und offene Fragen

2. Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur	18
2.1 Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden	18
2.2 Warum ist selbstgesteuertes Lernen wichtig?	18
2.3 Was beeinträchtigt die Entwicklung und Umsetzung von selbstgesteuertem Lernen?	23
2.4 Zusammenfassung – was Sie aus diesem Kapitel mitnehmen können	25

Teil III: Theoretische Überlegungen

3. Selbstgesteuertes Lernen – Grundlagen und Definitionen	28
3.1 Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden	28
3.2 Begriffsklärung und Entwicklungslinien	28
3.3 Selbstgesteuertes Lernen als Dimension	31
3.4 Das Selbst als entscheidende Größe	37
3.5 Selbstgesteuertes Lernen im Kontext theoretischer Weiterentwicklungen	40
3.6 Übereinstimmungen in verschiedenen Ansätzen	45
3.7 Zusammenfassung – was Sie aus diesem Kapitel mitnehmen können	47

4.	Selbstregulation – Prozessmodelle und unbewusste Ereignisse	48
4.1	Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden	48
4.2	Kerndimensionen der Selbstregulation: (Meta-)Kognition, Motivation und Emotion	48
4.3	Selbstkontrolle und Selbstdisziplin als Kernelemente der Selbstregulation	64
4.4	Bewusste und unbewusste Prozesse der Selbstregulation	70
4.5	Ausgewählte Modelle der Selbstregulation	78
4.6	Zusammenfassung – was Sie aus diesem Kapitel mitnehmen können	93

**Teil IV: Förderung zentraler Dimensionen der Selbststeuerung
– Förderstrategien und -programme**

5.	Die Strategien der Förderung im Überblick	96
5.1	Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden	96
5.2	Gemäßigt konstruktivistische Grundlagen	96
5.3	Ausgewählte Förderstrategien	98
5.4	Zusammenfassung – was Sie aus diesem Kapitel mitnehmen können	101
6.	Problemorientiertes Lernen	102
6.1	Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden	102
6.2	Ausgangslage und Relevanz	102
6.3	Hintergrundwissen und Theorien: Kognitive Strategien, Problemlösung, kritisches Denken	105
6.4	Strategische Impulse und ausgearbeitete Konzepte	111
6.5	Zusammenfassung – was Sie aus diesem Kapitel mitnehmen können	119
7.	Forschendes Lernen	121
7.1	Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden	121
7.2	Ausgangslage und Relevanz	121
7.3	Hintergrundwissen und Theorien	124
7.4	Strategische Impulse und ausgearbeitete Konzepte	125
7.5	Zusammenfassung – was Sie aus diesem Kapitel mitnehmen können	134
8.	Lernförderung. Unterstützung von (meta-)kognitiven Strategien und überfachlichen Kompetenzen	135
8.1	Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden	135
8.2	Ausgangslage und Relevanz	135

8.3	Hintergrundwissen und Theorien	140
8.4	Strategische Impulse und ausgearbeitete Konzepte	149
8.5	Zusammenfassung – was Sie aus diesem Kapitel mitnehmen können	165
9.	Selbstgesteuertes Lernen mit neuen Technologien	168
9.1	Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden	168
9.2	Ausgangslage und Relevanz	168
9.3	Hintergrundwissen und Theorien	170
9.4	Strategische Impulse und ausgearbeitete Konzepte	177
9.5	Zusammenfassung – was Sie aus diesem Kapitel mitnehmen können	188

Teil V: Erweiterung bestehender Konzepte und innovative Anwendungen des selbstgesteuerten Lernens

10.	Wie selbstgesteuertes Lernen durch Gewohnheiten verändert (und selbst zur Gewohnheit) wird	192
10.1	Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden	192
10.2	Die Rolle von Gewohnheiten im Lerngeschehen	192
10.3	Wie können Gewohnheiten die Selbststeuerung (Selbstregulation) unterstützen?	197
10.4	Anregungen, Maßnahmen und Wirkungen	206
10.5	Die Relevanz der Situation	212
10.6	Zusammenfassung – was Sie aus diesem Kapitel mitnehmen können	213
11.	Anwendung – Ansätze, die Wissen und Handeln verknüpfen	216
11.1	Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden	216
11.2	Stand der Dinge – Wollen und Tun sind zwei grundverschiedene Dinge	216
11.3	Lösungen zur Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln	218
11.4	Zusammenfassung – was Sie aus diesem Kapitel mitnehmen können	232

Teil VI: Rückblick und Ausblick

12. Rückblick	236
12.1 Wesentliche Anliegen	236
12.2 Theoretische Grundlagen	236
12.3 Zur Aktualität des selbstgesteuerten Lernens	237
12.4 Lernförderung – Kernprinzipien, Werte und Visionen	239
12.5 Erweiterung von Theorien und Anwendungen	240
12.6 Anwendung: Durch Selbststeuerung die Kluft zwischen Wissen und Handeln überwinden	244
13. Ausblick	246
13.1 Selbstgesteuertes Lernen benötigt adaptive Lernumgebungen	246
13.2 Abschließende Empfehlungen	247
13.3 Makrotipps für Leserinnen und Leser	256
14. Glossar der behandelten Methoden, Strategien und Lernsettings	260
Abbildungsverzeichnis	268
Literaturverzeichnis	270

Vorwort

„Selbstgesteuertes Lernen neu denken“ gibt neue Antworten auf lange bekannte Fragen. Fragen die angesichts aktueller Forschungsergebnisse aber noch immer drängend sind: Wie kann selbstgesteuertes Lernen, wie können Selbstverantwortung und Autonomie erfolgreich realisiert werden? Was muss sich für Lehrende und Lernende ändern? Es geht um Wandel und Veränderung. Und es geht um Schritte, die vom Wissen zum Handeln, von der Absicht zum Ziel führen. Als wichtiger Baustein bei der Umsetzung solcher Anliegen wird die Balance zwischen bewussten Entscheidungen und unbewussten Gewohnheiten präsentiert.

Ansprechpartner für diese Fragen und Aufgaben sind alle handelnden Personen. Schulleitungen, Lehrkräfte und andere pädagogische Experten, aber auch Schüler sowie Studierende. Für sie ist dieses Buch geschrieben und will wertvolle Anregungen für einen Neubeginn anbieten. Nur durch einen echten Wandel wird es uns – als den Verantwortlichen – gelingen, den großen Herausforderungen unserer Zeit gerecht zu werden und Menschen bestmöglich auf eine ungewisse Zukunft vorzubereiten.

Sie – als interessierte Leserinnen und Leser – wissen, dass es im Zeitalter von digitaler Transformation in Wirtschaft und Gesellschaft, künstlicher Intelligenz und anderen rasanten Bewegungen eine andere Art von Unterricht braucht. Und Sie probieren in Ihrem beruflichen Umfeld schon vieles aus, um bei Ihren Schülerinnen und Schülern (oder Studierenden) wieder mehr Freude am Lernen, aber auch Wille und Beharrungsvermögen zu wecken. Dabei sind Sie sich darüber im Klaren, dass Ihre Rolle als Lehrkraft und/oder psychologische Expertin künftig eine andere sein muss als bisher. Insofern sind Sie bestens gerüstet für selbstgesteuertes Lernen.

Teil I: Einführung

1. Zentrale Fragen und Überblick

1.1 Ziele und Anliegen

Wer sich selbst gut regulieren (kontrollieren, steuern, bestimmen, organisieren) kann, wer beharrlich seine Ziele verfolgt, der ist klar im Vorteil, so zeigen es zahlreiche Studien und praktische Eindrücke. Mit diesem Gedanken im Kopf und ausgehend von meinen vielfältigen Erfahrungen mit Theorien und Praktiken des selbstgesteuerten Lernens habe ich nach Besonderheiten und wesentlichen Kriterien guter Selbststeuerung in verschiedenen Zielgruppen geforscht. Dabei sind theoretische Überlegungen, aber auch Methoden und Beispiele zu selbstbezogenen Lernszenarien zum Vorschein gekommen, die in früheren Publikationen vernachlässigt wurden.

Eine herausragende Rolle spielen Förderprinzipien, die sowohl auf kognitive und metakognitive Strategien als auch auf motivationale Überzeugungen abzielen. Jede Förderstrategie wird nach einer klaren Struktur erläutert:

1. Überlegungen zur Ausgangslage und Erfahrungen aus der Praxis leiten jedes Kapitel ein und bieten die Gelegenheit, Vergleiche mit Ihren eigenen Erlebnissen anzustellen.
2. Hintergrundwissen in Form theoretischer Überlegungen geben anschauliche Erklärungen und Argumente. Verschiedene Formen und Dimensionen des selbstgesteuerten Lernens und Gründe für deren Wirksamkeit werden für Sie besser nachvollziehbar.
3. Ausgearbeitete Förderprogramme vermitteln Ihnen Anregungen und Materialien, die Sie womöglich unmittelbar in Ihrem Alltag anwenden und umsetzen können.

1.2 Zielgruppe

Dieses Buch richtet sich an erfahrene und neugierige Lehrende, Coaches und Trainerinnen, die ihre Lern- und Dialogprozesse mit Blick auf die Bedürfnisse der Lernenden erweitern wollen. Wer den Prinzipien des „selbstgesteuerten Lernens“ folgt, verbessert – nach meiner festen Überzeugung – die Qualität und das Tiefenverstehen in seinen Lehr-Lern-Sequenzen. Außerdem erfährt das reflexive Denken einen signifikanten Schub.

Ihr zweifellos vorhandenes Interesse, Lernende zu befähigen, ihr Leben, ihre Ausbildung und ihre Karriere erfolgreich zu managen und selbst zu steuern, wird weiter gestärkt. Sie werden darüber informiert, an welchen Prinzipien sich diese

selbstbezogenen Gedanken, Gefühle und Einstellungen orientieren und wie sie in unterschiedlichen Lernsettings gefördert werden können.

Neben Ansprechpartnern aus pädagogisch-psychologischen und psychotherapeutischen Handlungsfeldern können weitere Zielgruppen von den vorgelegten Ausführungen profitieren. Als besonders attraktiv sollten sich die gewählten Themen für Studierende und Doktoranden erweisen, die ihre zukünftigen Forschungsaktivitäten erweitern und in die Tat umsetzen wollen. Angesprochen sind auch jene, die danach streben, ihr individuelles Wachstum und ihre Entwicklung zu optimieren.

Mit dem selbstgesteuerten Lernen verbinden sich für alle Leserinnen und Leser vielfältige Angebote, aber auch Herausforderungen. Dabei geht es sowohl um eine besondere Sichtweise auf das Lernen – Ihr Mindset – als auch um konkrete praktische Anwendungen. Bezogen auf Unterrichtsstunden, Seminare und Bildungsangebote erhalten Sie Gelegenheiten, Ihre Positionen zu bestimmen, das heißt einen klaren Standpunkt einzunehmen und auch das eigene (Lehr-Lern-)Verhalten schärfer zu beobachten, weiterzuentwickeln und gegebenenfalls zu ändern.

Ich freue mich, wenn dieses Buch Sie auf Ihren Weg in eine lernerorientierte („selbstgesteuerte“) Zukunft begleitet und konkrete Anregungen dazu bietet, wie Sie selbstgesteuertes Lernen in Ihrem Umfeld erfolgreich nutzen können.

1.3 Inhalte und Struktur

Das Buch bietet eine Vielzahl von Themen und Theorien des selbstgesteuerten Lernens in zahlreichen Handlungsfeldern. Der rote Faden des Bandes lässt sich anhand von sechs Kernthemen nachzeichnen:

1. Bedeutung und Bestandsaufnahme
2. Theoretische Ansätze
3. Förderprogramme
4. Erweiterung etablierter Vorstellungen zur Selbststeuerung
5. Spezifische Anwendungsfelder
6. Ausblick in die Zukunft.

Am Anfang stehen Hinweise zur aktuellen Bedeutung des Themas für Lehrkräfte, Coaches, Dozenten oder Trainer; Betont wird die Aktualität des Themas, zum Beispiel für das lebenslange Lernen und die Schulung mündiger Bürger.

Im Rahmen der theoretischen Ausführungen nehmen die Wurzeln ebenso wie die Erfolgskriterien des selbstgesteuerten Lernens einen breiten Raum ein. Anschließend (und gleichberechtigt dazu) liegt der Fokus auf der Praxisrelevanz und der Förderung relevanter Konzepte. Hervorgehoben werden:

- Forschendes Lernen
- Problemorientiertes Lernen
- Training und Förderung (meta-)kognitiver Lernstrategien
- Nutzung neuer Medien zur Aktivierung der Selbststeuerung.

Ausgehend von den genannten Inhalten wird in mehreren Kapiteln die Kluft zwischen Wissen und Handeln beleuchtet. Untrennbar damit verbunden ist ein theoretisches Anliegen: Es geht darum, traditionelle kognitivistische Vorstellungen zum selbstgesteuerten Lernen zu erweitern und auf ihre Praxisrelevanz hin zu überprüfen. Wie kann ich mit meinen Angeboten (Strategien, Gedanken, Überzeugungen) dazu beitragen, dass Wünsche und Ziele in die Tat umgesetzt werden?

Nach meinem Verständnis wird das innovative Potenzial der Ausführungen in mehreren Themenfeldern offenkundig:

1. Aktuelle Theorien des selbstgesteuerten Lernens (z. B. Erkenntnisse der Gehirnforschung, Hinweise zu Emotion und Selbstregulation).
2. Wege und Maßnahmen zur Förderung der Selbststeuerung (z. B. problemlösendes und forschendes Lernen).
3. Erweiterung der klassischen Kernkonzepte (und deren Vernetzung), zum Beispiel durch Bezüge zu Emotionen und weitgehend unbewussten Gewohnheiten.
4. Beiträge und Empfehlungen zur Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln (Mind-Behavior-Gap) – die Lücke zwischen dem, was wir wollen und dem, was wir tun.

1.4 Ein Wort zur Sprache

Ich habe mich entschieden, in diesem Buch möglichst eine neutrale Schreibweise zu verwenden (z. B. Lehrkraft, Teammitglied). Um einen guten Lesefluss zu gewährleisten, wähle ich mal die männliche, mal die weibliche Form.

Was die Schreibweise der Kernbegriffe angeht, habe ich mich für eine pragmatische Perspektive entschieden. In dieser Schrift verwende ich fast ausschließlich den Begriff selbstgesteuertes Lernen. Werden jedoch personinterne, dynamische Prozesse des (selbstgesteuerten) Lernens angesprochen, wird ergänzend der Begriff Selbstregulation genutzt. Das ist vor allem in Verbindung mit Automatismen und Gewohnheitsschleifen der Fall.

1.5 Besondere Lernimpulse und Angebote zu Anwendung und Reflexion

Das Buch hebt einzelne Abschnitte besonders hervor. Dazu gehören gleichlautende Überschriften am Anfang („Fragen, die beantwortet werden“) und am Ende jedes Kapitels („Was Sie aus diesem Kapitel mitnehmen können“). Auch eigens markierte Themenfelder werden regelmäßig verwendet:

- Begriffsklärung
- Empirie
- Beispiel
- Methode/Strategie
- Zum Nachdenken
- Handlungsempfehlungen
- Glossar.

Einen besonderen Nutzen dürfte das Glossar für Sie haben. Die beigelegten Bedeutungserklärungen führen alle in diesem Buch genannten Lernumgebungen sowie Methoden in alphabetischer Reihenfolge an. Es soll ihnen helfen, die praktischen Elemente losgelöst vom Kontext des Werkes schnell zu erschließen.

Darüber hinaus sind mir kreative Impulse ein Anliegen. Sämtliche Fragen, Anregungen, Reflexionsaktivitäten und Übungen sollen passend zu den Inhalten das eigene Denken, den Mut und die Kreativität anregen. Entsprechende Anforderungen sollen Ihren Lerngewinn vertiefen und Sie als Leser oder Leserin ermutigen, selbstgesteuertes Lernen in Ihrem Unterricht oder Ihren Seminaren anzuwenden. Alle (Handlungs-)Impulse wollen Neugier, Tatkraft und Zuversicht vermitteln oder anregen.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Mit diesen Hervorhebungen sage ich Ihnen nicht, was Sie tun „müssen“ oder „sollen“, um Ihre Profession zufrieden und effektiv erfüllen zu können und eine Expertin für Fähigkeiten des selbstgesteuerten Lernens zu werden. Ich bin zuversichtlich, dass die allermeisten von Ihnen gut ausgebildete pädagogisch-psychologische Fachkräfte sind, die sehr viel über das Unterrichten und Fördern ihrer Zielgruppe wissen.

Was ich in diesem Buch versuche, ist die Funktion und Bedeutung von selbstgesteuertem Lernen zu erläutern. Ich will ferner Beispiele und Empfehlungen dazu geben, wie Sie die daran geknüpften Ideen und Grundsätze direkt in Ihre beruflichen Aktivitäten oder Ihr Studium integrieren können.

Teil II:

Bedeutung und offene Fragen

2. Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur

2.1 Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden

1. Welche gesellschaftlichen, wissenschaftlichen sowie wirtschaftlichen Entwicklungen machen vermehrtes selbstgesteuertes Lernen erforderlich?
2. Wie verändert sich Lernen angesichts der rasanten Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnologie und der Flexibilisierung in der Arbeitswelt?
3. Welche Folgen für das selbstgesteuerte Lernen leiten sich aus der Vielfalt und Erweiterung von Wissensbeständen, der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens und der Erfordernis stark individualisierter Bildungswege ab?
4. Inwiefern sprechen lern- und bildungstheoretische Argumente für die vermehrte Anwendung von selbstgesteuertem Lernen?

2.2 Warum ist selbstgesteuertes Lernen wichtig?

Hauptverantwortlich für die Wiederbelebung und Weiterentwicklung diverser Ansätze des selbstgesteuerten Lernens ist ein grundlegender Paradigmenwechsel. Wir befinden uns in einer Umbruchphase. Offensichtlich und für alle Beobachter nachvollziehbar, belegt die stark gestiegene Zahl an wissenschaftlichen Veröffentlichungen, Vorträgen und Fortbildungen die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens. Nachhaltige Gründe für die vermehrte Diskussion dieser Lernformen finden sich in aktuellen gesellschaftlichen, wissenschaftlichen sowie wirtschaftlichen Entwicklungen.

2.2.1 Strukturwandel in Wirtschaft und Gesellschaft

Die Lebens- und Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts verändert sich in hoher Geschwindigkeit. Die digitalisierte Wissensgesellschaft löst die rohstoffgetriebene Industriegesellschaft ab. Als Treiber der Veränderung können der technologische Fortschritt, die globale Vernetzung und die neuen digitalen Kommunikationswege, die sich zum Ende des 20. Jahrhunderts entwickelt haben, angesehen werden (Sliwka, Klopsch & Beigel, 2023). Neuer Rohstoff dieser Welt sind die mannigfaltigen Erkenntnisse aus Wissenschaft und Forschung und der Umgang damit. Wissenserwerb und Wissensanwendung dienen zunehmend als Quellen für Problemlösungen und Kreativität.

Seit den 1970er Jahren wird diskutiert, dass insbesondere die Entwicklungen in der Arbeitswelt ein lebenslanges Lernen erforderlich machen und bereits in der Schule stärker das „Lernen lernen“ erreicht werden muss. Mit den rasanten Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnologie, den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen und der Zuspitzung im Berufsleben (z. B. Home-Office) setzt sich die Erkenntnis zunehmend durch, dass eine veränderte Lernkultur in allen (Bildungs-)Institutionen erforderlich ist. Diese neue Perspektive hat Auswirkungen sowohl auf Lernende und Lehrende als auch auf die dahinter stehenden Institutionen (Dietrich, 1999, S. 14).

Mit der Einführung neuer Arbeitssysteme, die durch hohe Flexibilisierung und Dezentralisierung gekennzeichnet sind, korrespondieren vor allen Dingen veränderte Anforderungen an die Bewältigung offener Handlungsvollzüge und die Strukturierung von Arbeitsabläufen. Unter dem Eindruck des skizzierten permanenten und beschleunigten Strukturwandels in Wirtschaft und Gesellschaft erfährt daher die berufliche Bildung eine Erweiterung um Elemente des selbstgesteuerten Lernens (Pätzold, 2008, S. 4).

Beobachtbar ist dieser Trend am Beispiel von Fachkräften in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Experten benötigen in hohem Maße Methoden der Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit (Pätzold, 2008, S. 4). Vom einzelnen Mitarbeiter wird eine immer größere Bereitschaft erwartet, sich den veränderten Gegebenheiten der Arbeitswelt selbstständig zu stellen, an den Veränderungen mitzuwirken, stärker Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und sich aus eigener Initiative neues Wissen anzueignen, wenn dies erforderlich ist. Neben diesen enger gefassten Tendenzen in der Berufswelt verdient eine zusätzliche – nicht weniger weitreichende – Veränderung in der Gesellschaft Erwähnung: Die Erhöhung der Mobilität, ein schneller und stetiger Wertewandel, fehlende Verlässlichkeiten und Planungssicherheiten sowie Veränderungen des familiären Gefüges münden in eine zunehmende Individualisierung. Diese kann nur mit Hilfe adäquater Strategien der Selbststeuerung gelingen. Zur erfolgreichen Gestaltung der eigenen Lebensführung sind offenbar in hohem Maße Fähigkeiten zur Selbstreflexivität und Selbstorganisation (z. B. Zeitmanagement) notwendig, die von den meisten Akteuren jedoch erst noch erworben werden müssen (Konrad & Traub, 2019, S. 23).

Die prominente Taxonomie der „four C's“ greift die skizzierten gesellschaftlichen Überlegungen ebenfalls auf. Das 4K-Modell (kurz: 4K) formuliert vier Kompetenzen, die für Lernende im 21. Jahrhundert von herausragender Bedeutung sind: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken. Die Kompetenzen gelten als Grundlagen für selbstgesteuertes Lernen und Adaption; sie können nur gemeinsam gedacht werden. Das (passive) Wissen kann nur mit (aktiver) Beteiligung der 4K zu einem Können werden, das in neuen Situationen anwendbar ist. Wer lernt, in dem er Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken kombiniert, erwirbt ein wichtiges und

notwendiges Rüstzeug für die Zukunft. Das Modell der 4K bildet selbstgesteuertes Lernen als eine elementare gesellschaftliche Anforderung an Individuen und Gruppen ab (Dietrich, 1999, S. 17). Angesichts der skizzierten Trends bleibt festzuhalten: Selbststeuerung ist keineswegs eine vorübergehende Mode. Ungeachtet von Alter, Schulbildung und Status sind Menschen zunehmend gefordert, ihre Entwicklung und speziell ihre Lernprozesse im Lebensverlauf zielgerichtet selbst zu bestimmen und selbstgesteuert zu organisieren.

2.2.2 Wissenschaftsinterne Perspektiv(en)wechsel

Auch lerntheoretische Begründungen bestätigen die Notwendigkeit des selbstgesteuerten Lernens. Verwiesen wird auf die vorhandene Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, ebenso wie der Fähigkeiten und Präferenzen vonseiten der Lernenden (siehe die weiteren Hinweise in Abschnitt 3.5).

Angesichts heterogener Lernausgangslagen bei Schülerinnen und Schülern setzen viele Verantwortliche auf individuelles Lernen in nahezu offenen Lehr-Lern-Umgebungen. Diese Arrangements und die daran geknüpfte Anwendung von Lernstrategien vonseiten der Beteiligten setzen häufig ein hohes Maß an Selbststeuerung und die Verwendung von Lernstrategien beim Aufgaben- oder Problemlösen voraus. Nach dem aktuellen Kenntnisstand hat die persönliche Lernförderung unweigerlich auch eine Bedeutung für den Erfolg eines als modern zu bezeichnenden Unterrichts.

Einigkeit besteht darin, dass eine anspruchsvolle individuelle Förderung von Kindern oder Jugendlichen bereits an frühen Stufen ihrer Entwicklung ansetzen muss (Hellmich & Wernke, 2009, S. 13–14). Schon in der Grundschule sind differenzierende und individualisierende Anregungen erforderlich, die die Lernenden in die Lage versetzen, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen. Das bedeutet auch, dass Schüler und Studierende angehalten sind, eine hinreichende Lernkompetenz zu erwerben, die es ihnen ermöglicht, gemäß ihrer Lernpräferenzen geeignete Lernstrategien sowie Lern- und Arbeitstechniken anzuwenden. Die Forderung, die Lernenden in Bezug auf die Lernkompetenz zu unterstützen, gründet auf einer konstruktivistischen Sichtweise des Lernens, welche Lernen als aktiven, konstruktiven, kumulativen, selbstregulierten und zielorientierten Prozess betrachtet. Das bedeutet: Lernende konstruieren ihr Wissen mittels verschiedener Denkopoperationen und -strategien und möglichst auch mittels praktischen Handelns; sie agieren zielorientiert, reflektiert und eigenverantwortlich. Der Lernende wird hier als Konstrukteur der Inhalte der „glass box“ betrachtet. So schreibt Ewald Terhart (1999, S. 635): „Lernen ist ein selbstständig zu vollziehender Akt mit starker Situationsbindung, in dessen Verlauf Inhalte, Fähigkeiten etc. nicht eingearbeitet oder ‚absorbiert‘, sondern konstruiert wer-

den.“ Das gängigste Instruktionsprinzip ist hier die Idee des Lernens in einer „offenen“ Lernumgebung.

Ein später genauer definiertes konstruktivistisches Lernverständnis setzt ferner voraus, dass die Beteiligten neue Inhalte mit ihrem Vorwissen verknüpfen, erweitern und differenzieren. Um eine aktive Rolle im Lernprozess übernehmen zu können, müssen die Lernenden letztlich ihr Lernen selbst steuern können (Pätzold, 2008, S. 5; siehe Abschnitt 3.5.2).

2.2.3 Die Kluft zwischen Wissen und Handeln

Ein besonderes Gewicht für die Betonung des selbstgesteuerten Lernens erhält die Kluft zwischen Wissen und Handeln (Ayan, 2023, S. 17). Belege für diese Erfahrung finden sich in unterschiedlichen Disziplinen. Naheliegend ist das Gebiet der Lernpsychologie. Hier lassen sich mehrere Tendenzen feststellen.

(1) In den vergangenen 15 Jahren haben Forscher um Carroll (2017) vielfältige Erkenntnisse dazu bereitgestellt, wie Menschen lernen. Das Aufkommen von Functional magnetic resonance imaging (fMRI), Positron-emission-tomography- (PET-)Scans und andere Tools haben die wissenschaftlichen Kenntnisse über menschliche Informationsverarbeitung revolutioniert. Es existiert seither ein breites Wissen über Lehren und Lernen darüber, wie das Gehirn funktioniert und wie Menschen Wissen erwerben. Eine explosionsartig anwachsende neue Literatur – sowohl wissenschaftliche als auch populärwissenschaftliche – hat für eine rasche Verbreitung dieses Wissens gesorgt (Carroll, 2017, S. 2).

An dieser Stelle zeigt sich ein deutlicher Graben zwischen Kenntnisstand und dessen tatsächlicher Umsetzung. Trotz großer Fortschritte greifen nur wenige Lehrerinnen ihre Expertise systematisch auf. Sie nutzen die erkennbaren Erkenntniszuwächse nicht, um in ihrem Unterricht die Art und Weise zu ändern, wie Schüler lernen.

(2) Ebenfalls mit dieser Diskrepanz verknüpft ist der Denkfehler, Wissen mit Können gleichzusetzen (Ayan, 2023, S. 17). Im Allgemeinen halten Menschen die von ihnen selbst beeinflussbaren Dinge für wichtig. Das ist Teil der sogenannten Selbstwirksamkeitserwartung – des Glaubens, das eigene Wohl und Wehe in der Hand zu haben. Diese Sichtweise fördert Resilienz und Wohlbefinden und lässt Menschen Herausforderungen beherzter anpacken, wie Hunderte von Studien ergaben. Das heißt freilich nicht, alles wäre nur eine Frage des Willens und der persönlichen Einstellung. Genau das wollen viele Ratgeber ihren Lesern jedoch weismachen, indem sie ihr Denken oder Verhalten für leicht wandelbar erklären. So als genüge es, ungünstige Muster bloß zu erkennen, um sie abzustellen (Ayan, 2023, S. 17). Es ist erwiesenermaßen nicht realistisch und widerspricht der psy-

chotherapeutischen Praxis zu glauben, dass Menschen sich von Illusionen und schlechten Gewohnheiten befreien könnten, indem sie sie rational durchschauen.

(3) Auffällig ist eine dritte gravierende Fehlentwicklung im Bildungsbereich, die die hier angedeutete Kontroverse ebenfalls unterstreicht.

Trotz besseren Wissens zum erfolgreichen Unterricht dominiert in vielen Klassenzimmern die referierende Lehrperson. Kevin Coleman (2017, S. 5) drückt es so aus:

„Too often, I walk past a classroom and see, yet again, professors at the front of the room blabbering away at their pupils. Maybe they are giving a dynamic presentation, or perhaps standing in front of the computer or maybe filling the whiteboard with notes to be copied by students for later recall.“

Solche Probleme lassen sich klarer benennen:

- Es gibt keine Zusammenarbeit.
- Differenzierung, kritisches Denken oder reziproker/kooperativer Unterricht finden nicht statt.
- Aktive Lernphasen bleiben die Ausnahme, Konformität und Passivität überwiegen.

In der angedeuteten (etwas vereinfachten) typischen Lernumgebung bleiben die Lernenden überwiegend passiv; sie sitzen an ihrem Platz und übernehmen die Aufgabe, Wichtiges von Unwichtigen zu filtern, wie es die Lehrkraft vorab definiert hat. Was relevant ist, hängt dabei in hohem Maße von den Anforderungen und Inhalten der bevorstehenden Prüfungen ab, die die Beteiligten oftmals mit so wenig Aufwand wie möglich bestehen wollen (Coleman, 2017, S. 5).

In öffentlichen Bildungseinrichtungen (vor allem in Schule und Hochschule) gibt es offenbar noch Spielräume der beteiligten Personen nach oben wenn es um die Anwendung wesentlicher Facetten des selbstgesteuerten Handelns geht. Besonders deutlich wird dieses Phänomen beim Übergang zwischen Schule und Hochschule. In dieser kritischen Lebensphase zeigt sich, wie schwer es den Lernenden oft fällt, theoretisches Wissen zum Lernen in erfolgreiche Strategien umzusetzen.

2.2.4 Bildungstheoretische Begründungen

Wir befinden uns in einer Umbruchphase hin zum selbstgesteuerten Lernen. Davon betroffen sind auch im weitesten Sinne Bildung und Ausbildung in öffentlichen und privaten Organisationen. Zwar existiert die traditionelle Schule noch mit ihren gleich großen Klassen, dem 45-Minuten-Takt, der Zentrierung auf die

Lehrpersonen, dem Gleichschritt im Unterricht sowie in den typischen Lern- und Leistungswegen. Doch die neue Praxis ist längst am Horizont erkennbar. Sie zeigt sich an internationalen Schulen in der Schweiz, in Kanada, in Australien und in Singapur, um nur einige Länder zu nennen (Sliwka et al., 2023).

Bildungstheoretische Begründungen für die Förderung selbstgesteuerten Lernens verweisen ferner darauf, dass zunehmende Selbststeuerung des eigenen Lernens dem pädagogischen Leitziel einer Förderung der Mündigkeit des Menschen entspricht (Brandtstädter, 2015; Pätzold, 2008, S. 5). Eng verknüpft mit diesem Leitziel ist die Aufgabe jeder Person über die gesamte Lebensspanne zu lernen. Die Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich gilt mittlerweile als unbestritten. Gleichzeitig wird damit die Eigenverantwortung der Lernenden gestärkt. Selbstgesteuertes Lernen stellt in diesem Kontext oftmals eine zentrale Schlüsselqualifikation dar, die zur Bewältigung der Anforderungen lebenslangen Lernens beitragen kann. Will die Berufsausbildung darauf vorbereiten und dafür qualifizieren, muss es wesentliches Ziel aller Bildungsbemühungen sein, die Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen sowie die Akzeptanz und Bereitschaft zum Lernen langfristig zu fördern (Pätzold, 2008, S. 5).

2.3 Was beeinträchtigt die Entwicklung und Umsetzung von selbstgesteuertem Lernen?

Viele Lernende in unterschiedlichen Einrichtungen bereiten das Lernen gar nicht vor, denken nicht über die Art und Weise des Lernens nach, wählen immer dieselben Lernaktivitäten, überwachen und kontrollieren das Lernen nur oberflächlich, stimmen die Art des Lernens nicht auf die Lernziele ab, setzen sich selber keine Ziele, lernen nur, wenn eine andere Instanz sie motiviert, gebrauchen angebotene Rückkopplung und Hilfe nicht oder nicht gut (Simons, 1992, S. 256). Die Gründe dafür sind vielschichtig und können bei Lehrenden und Lernenden gesucht werden. Einige der Ursachen sollen nun genauer beleuchtet werden (Konrad, 2008).

- *Reproduktive Lernkonzeption.* Lernende neigen vielfach dazu, Lernprozesse als reproduktives, passives und lehrerabhängiges Verhalten zu begreifen. Anders ausgedrückt: Lernende verstehen Lernen häufig als reinen ‚Aufnahme- und Wiedergabevorgang‘ von Inhalten aus Büchern oder den Vorträgen des Lehrers (Simons, 1992, S. 257). Das ist ein Missverständnis und widerspricht neurowissenschaftlichen Erkenntnissen.
- *Reproduktion.* Sogenannte reproduktionsorientierte Lernende setzen nur dann aktive und konstruktive Lernformen ein, wenn sie entsprechende Anweisungen von der Lehrperson erhalten. Ansonsten verspüren sie keinen Anreiz und keine intrinsische Motivation zum selbstgesteuerten Lernen. Diese Haltung

ist insofern gefährlich, als die Lernenden aktivierende Aufgaben sogar uminterpretieren, damit sie passiv und reproduktiv lernen können (Simons, 1992, S. 257).

- *Unbewusster Umgang mit Lernzielen.* Nur wenige Lernende setzen sich bewusst mit den Lernzielen auseinander und sehen Lernen als etwas Selbstverständliches, worüber sie nicht nachdenken müssen.
- *Wissensüberprüfung.* Ein anderes Problem bereiten die Formen der Wissensüberprüfung in den Schulen – oder auch im Studium. Klassenarbeiten oder Klausuren erfragen und honorieren vor allem die reproduktiven Leistungen der Lernenden. Diese Diagnoseverfahren sind auch oft bei Lernprogrammen vorzufinden.
- *Angst beim Lernstrategie-Wechsel.* Die Lernenden halten an ihren alten Strategien fest, auch wenn diese ineffizient sind, weil sie im Gegensatz zu den neuen stehen, deren Konsequenzen sie bereits kennen. Einige Forscher machten in ihren Studien die Beobachtung, dass Schüler der Sekundarstufe oft stark repetitiv und auswendig lernten.
- *Behaltensleistungen.* Viele Schüler, aber auch Studierende können sich nicht vorstellen, dass durch aktives und konstruktives Lernverhalten bessere Behaltensleistungen als mit Auswendiglernen erzielt werden können. Einige Schülerinnen sind auch der Meinung, dass eigenaktives, selbstgesteuertes Lernen zu viel Aufwand bereitet; sie besitzen zudem nicht die notwendigen Fähigkeiten für diese Lernform.
- *Passives Lernverhalten.* Nach einer Studie von Vermunt und van Rijswijk (1988) und aktuellen Beobachtungen ziehen viele Studierende bewusst ein passives und reproduktives Lernverhalten sowie fremdgesteuerte Lernformen vor. Dieses Verhalten führt auch bei Schülern zu einem Stillstand im Hinblick auf den Erwerb und den differenzierten Einsatz von Lernstrategien in Lernprozessen. Die Lernenden tendieren dazu, die gleichen Strategien bei sehr unterschiedlichen Aufgabenstellungen zu nutzen, was sich als inadäquat und ineffektiv erweist.
- *Prozesse der bewussten Überwachung und Kontrolle eigener Lernprozesse durch die Lernenden.* Studien konnten zeigen, dass viele Schülerinnen aus dem Sekundarbereich ihre Lernaktivitäten unzureichend überwachen und kontrollieren; dies hängt nach Simons (1992) signifikant mit der Güte der Lernergebnisse zusammen.
- *Externe Steuerung durch Lehrkräfte sowie hohe Vorstrukturierung sowohl der Lernaktivitäten wie auch der Aufgaben.* Mangelnde Freiheitsgrade im Unterricht sind ein weiterer hemmender Faktor zur Entfaltung selbstgesteuerter Lernformen, der vor allem die Lernmotivation beeinträchtigt.
- *Internalisierte Lernerfahrungen.* Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene verfügen bereits über einen Erfahrungsschatz im Hinblick auf erfolgreiches Lernen, der häufig als suboptimal zu bezeichnen ist. Hindernisse und Blockaden

sind gekennzeichnet durch lehrer- und ausbilderzentrierte Lernprozesse, sequentielles und kaum ganzheitliches Lernen, Vereinzelungslernen sowie Beobachtungslernen, das durch Reaktivität und weniger durch Reflexivität gekennzeichnet ist.

Die überwiegenden Ursachen zur Unfähigkeit des selbstgesteuerten Lernens lassen sich in vier Bereiche zusammenfassen: ungünstige Zeiteinteilung, Unterschätzung des notwendigen Ausmaßes an Übung und mangelnde Techniken zur Strukturierung und Reflexion komplexer Inhalte (sowie Handlungen). In dieser Zusammenstellung werden lerner-, lehrer- und umgebungsbedingte Hinderungsfaktoren genannt. Auch wird deutlich, dass die Lernenden eine intensive Aufklärung und Hilfe seitens der Lehrkräfte sowie Training zum Erwerb selbstgesteuerter Lernkompetenzen benötigen. Falsche Vorstellungen über das Lernen an sich und über das aktive, konstruktive Lernen gilt es anhand von nachvollziehbaren und selbsterfahrbaren Beispielen ins richtige Licht zu rücken. Eine über längere Zeit begleitete Übung der selbstgesteuerten Lernaktivitäten ist notwendig, um diese zu internalisieren. Abwechslungsreiche, variable und fächerübergreifende Anwendungen sorgen dafür, dass Betroffene sie von selbst in adäquaten Situationen anwenden (Pätzold, 2008).

2.4 Zusammenfassung – was Sie aus diesem Kapitel mitnehmen können

Selbstgesteuertes Lernen stellt ein komplexes und facettenreiches Konzept dar, das für zahlreiche Disziplinen und aktuelle Aufgaben von hoher Relevanz ist. Gegenstand des Kapitels sind vier Auslöser sowie Anwendungsfelder für selbstgesteuertes Lernen:

1. Strukturwandel in Wirtschaft und Gesellschaft
2. Wissenschaftsinterne Perspektiv(en)wechsel – lerntheoretische Begründungen
3. Die Kluft zwischen Wissen und Handeln
4. Bildungstheoretische Begründungen.

Auch Hindernisse bezüglich der Entwicklung und Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens kommen zur Sprache. Diese sind sowohl in der Lernumwelt (z. B. starke Vorstrukturierung des Unterrichts) als auch in der Persönlichkeit der Lernenden verankert (z. B. Reproduktionsorientierung).

Selbstgesteuertes Lernen kann nach alledem gleichermaßen als *Ziel, Voraussetzung und Methode* (Friedrich, 2002) von Aus- und Weiterbildung betrachtet werden. Diese Differenzierung wird im weiteren Text noch genauer erläutert. Ent-

sprechende Lernformen erfordern Kompetenzen hinsichtlich der Planung, Organisation und Reflexion der Lernprozesse. Andererseits impliziert Selbststeuerung hohe Ansprüche an die Kompetenzen und das pädagogische Selbstverständnis der Lehrpersonen. Diese sollten ihre Neigung zur Kontrolle und Strukturierung des Unterrichts kritisch prüfen. Für die Initiierung von Selbststeuerung ist entscheidend, welchen Umgang eine Lehrkraft mit den Lernenden pflegt, ob sie das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen der Lernenden stärkt, ob die Lernenden ein Selbstwertgefühl entwickeln und Verantwortung für ihren Lernprozess und dessen Erfolg übernehmen.

Zugleich geht es aber auch um die Gestaltung eines umfassenden Kontextes, in den die jeweiligen Lehr-Lern-Prozesse eingebettet sind (Pätzold, 2008, S. 2).

Teil III:

Theoretische Überlegungen

3. Selbstgesteuertes Lernen – Grundlagen und Definitionen

3.1 Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden

1. Was bedeutet selbstgesteuertes Lernen?
2. Welche strategischen Aspekte dominieren in aktuellen Definitionen
3. Welche theoretischen Entwicklungen bestimmen das gegenwärtige Verständnis?
4. Warum und in welche Richtungen muss selbstgesteuertes Lernen vorbereitet werden?

3.2 Begriffsklärung und Entwicklungslinien

In der derzeitigen Diskussion um das selbstgesteuerte Lernen wird deutlich, dass der Begriff sehr uneinheitlich verwendet wird und die damit verbundenen Zielsetzungen, Anwendungsfelder und Erfahrungen auch in der Praxis mannigfaltig sind. An dieser Stelle soll versucht werden, pädagogisch Tätigen einen Überblick über Sichtweisen und Vorstellungen zum selbstgesteuerten Lernen zu geben (Gnahs & Seidel, 1999, S. 71).

Auffällig ist, dass verschiedene Forschungsprogramme in Definition und theoretischer Modellierung unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

Begriffsklärung – Definition I: Selbstgesteuertes Lernen

Nach Konrad und Traub (2019, S. 11) zeichnet sich selbstgesteuertes Lernen analog zu den verschiedenen Teiltätigkeiten eines Lernprozesses als folgenreiche Beeinflussung und aktive Gestaltung mehrerer Dimensionen aus:

- der Lernorganisation (Entscheidung über Lernorte, Lernpartner, Lerntempo,...),
- der Lernkoordination (Abstimmung des Lernens mit anderen Tätigkeiten,...) und
- des Lernens im engeren Sinne (Lernzielbestimmung, Lernstrategien festlegen, Motivation und Volition aufrechterhalten, Lernerfolg evaluieren,...).

Selbstgesteuertes Lernen stellt demnach eine komplexe Gesamthandlung dar und kann auf der Zeitachse drei Phasen einschließen: lernvorbereitende Aspekte (Konstitutionsbedingungen), lernbegleitende Aspekte (Prozessbedingungen) und lernnachbereitende Vorgänge (Reflexion) (Pätzold, 2008, S. 6). Selbstge-

steuertes Lernen ist offensichtlich eine facettenreiche Tätigkeit. Einige Zugänge betonen Entscheidungsfreiräume und Eigeninitiative.

Begriffsklärung – Definition II: Selbstgesteuertes Lernen

Nach Weinert (1982, S. 102) handelt es sich um eine Form des Lernens, bei welcher

„[...] der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann.“

Knowles (1980; Friedrich, 2002) bezeichnet selbstgesteuertes Lernen als Prozess, bei dem

„[...] der Lerner – mit oder ohne Hilfe anderer – initiativ wird, um seine Lernbedürfnisse festzustellen, seine Lernziele zu formulieren, menschliche und dingliche Ressourcen für das Lernen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien zu wählen und zu realisieren und um die Lernergebnisse zu evaluieren.“ (Knowles, 1980, S. 18; übersetzt durch den Autor).

Beide Definitionen machen deutlich, was alles geschehen muss, damit gelernt wird. Schraw, Crippen und Hartley (2006) akzentuieren darüber hinaus die persönlichen Ziele sowie die Anwendung passender Strategien.

Begriffsklärung – Definition III: Selbstgesteuertes Lernen

„Self-regulated learning refers to our ability to understand and control our learning environments. To do so, we must set goals, select strategies that help us achieve these goals, implement those strategies, and monitor our progress towards our goals.“ (Schraw et al., 2006, S. 111)

Die letztgenannte Beschreibung lenkt das Augenmerk auf mehrere mentale Vorgänge:

1. Ein erster Schwerpunkt betont jene Prozesse, die die Theorie des selbstgesteuerten Lernens als Konstruktion und Management kognitiver Strategien zur Kontrolle des akademischen Lernens bezeichnet. Im Zentrum steht hier die metakognitive Kontrolle (Schraw, Kauffman & Lehman, 2002, S. 1063; Schraw et al., 2006, S. 114).
2. Eine zweite Besonderheit betrifft die Einbeziehung einer Bandbreite motivationaler Konstrukte wie Ursachenzuschreibungen, Zielorientierungen und intrinsische Motivation, die weit über die Grenzen sozial-kognitiver Motiva-