

Nach einer hilfreichen Klärung des Begriffes beschreibt der Autor zentrale Merkmale und Voraussetzungen des selbstgesteuerten Lernens. Aber was nützt ein sinnvolles Prinzip ohne Strategien der Umsetzung? Die beiden vorgestellten Modelle belegen ein weiteres Mal, dass Anleitung durch die Lehrkraft und Selbststeuerung durch die Lernenden nicht im Widerspruch stehen.



Wege zum selbstgesteuerten Lernen

Vom Konzept zur Umsetzung

KLAUS KONRAD

Der Begriff

Trotz oder gerade wegen des gestiegenen Interesses und der häufigen Verwendung ist der Begriff des »selbstgesteuerten Lernens« keineswegs einheitlich definiert. Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstorganisation oder autodidaktisches Lernen,

alle diese Termini werden im alltäglichen Sprachgebrauch teilweise synonym verwendet, teilweise aber auch mit spezifischen Bedeutungen belegt. Ungeachtet unterschiedlicher Akzentuierungen, die zumeist mit den persönlichen Erkenntnisinteressen der jeweiligen Autoren in Einklang stehen, kann die folgende Definition als allgemein akzeptiert gelten: »Lernende können als selbstgesteuert bezeichnet werden, wenn sie in Ab-

hängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, willentlicher oder verhaltensmäßiger Art) ergreifen und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwachen, regulieren und bewerten.« (Zimmerman 1989, S. 4) Wie bei anderen Formen des Lernens geht es beim selbstgesteuerten Lernen um ein lernendes Verarbeiten von Informationen, Eindrücken und Erfah-

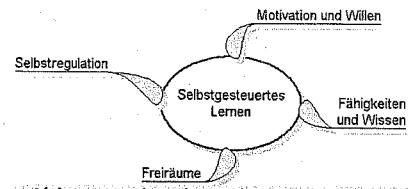


Abb. 1: Merkmale und Voraussetzungen von selbstgesteuertem Lernen

Motivation und Willen: Um selbstgesteuert lernen zu können, muss die lernende Person zum Lernen motiviert sein und sie muss an dem, was sie tut und wie sie es tut, Interesse haben oder entwickeln (Reinmann-Rothmeier / Mandl, 1999). Neben motivationalen rücken in letzter Zeit auch zunehmend willentliche (»volitionale«) Prozesse der Handlungsauswahl und -steuerung in den Blickpunkt. Dazu gehört beispielsweise die Fähigkeit des Individuums, seine Lernabsichten vor konkurrierenden Einflüssen (z. B. anderen attraktiven Wünschen) zu schützen.

Fähigkeiten, Kompetenzen und Wissen: Lernen als selbstgesteuertes Handeln setzt neben Vorgängen der Zielbildung und Bewertung auch zielgerichtete Regulationstätigkeiten und damit den Einsatz von Lernstrategien voraus. Ohne basale Strategien der Informationsverarbeitung ist selbstgesteuertes Lernen kaum denkbar. Lernende benötigen unter anderem Wiederholungs- und Einprägungsstrategien (z. B. schriftliches Zusammenfassung wesentlicher Informationen), Elaborationsstrategien (z. B. Fragen stellen, Zusammenfassen, Analogien bilden) und Organisationsstrategien (z. B. Aufbau eines Netzwerkes von Beziehungen in einer Mind Map, vgl. Baumert 1999).

Freiräume in der Lernumwelt: Werden die Aktivitäten der Lernenden von außen reglementiert und stark vorstrukturiert, so haben sie wenig Gelegenheit, die Fähigkeit zu entwickeln, selbstständig zu lernen. Selbstgesteuertes Lernen setzt Autonomie im Sinne von Freiheitsgraden für selbstständige Zielstellungen und Entscheidungen für Tätigkeitsinhalte und -formen voraus (Simons 1992). Zugleich muss der/die Lernende diese Handlungsfreiraume erkennen und für seine/ihre persönlichen Anliegen nutzen können.

Reflexion und Selbstregulation: Zu jedem eigeninitiierten Lernprozess gehören kontinuierliche Anpassungen und Feinabstimmungen der Lernhandlungen durch Prozesse der Selbstregulation (Brown 1984). Im Handlungsvollzug muss der/die Lernende unter anderem Ziele definieren, Handlungswege ableiten und das eigene Vorgehen

rungen. Typisch ist allerdings, dass der oder die Lernende diese Verstehens- und Deutungsprozesse im Hinblick auf ihre Zielausrichtung, Schwerpunkte und Wege im Wesentlichen selbst lenkt und Lernmöglichkeiten flexibel kombiniert.

Das selbstgesteuerte Lernen sucht einen Mittelweg: es meint weder ein völlig autonomes Lernen noch eine bloße Einpassung in vorgegebene Lernarrangements.

Vielmehr kann selbstgesteuertes Lernen auf einem Kontinuum angesiedelt werden, dessen Pole einerseits »absolute Autonomie« und andererseits »vollkommene Fremdsteuerung« heißen (vgl. Reinmann-Rothmeier in diesem Heft). Der Begriff Selbststeuerung markiert damit eine Lernform, bei der der/die Lernende mehr oder weniger Initiator(in) und Verantwortliche(r) seiner/ihrer Lerntätigkeit ist und in unterschiedlichem Ausmaß

Unterstützung und Hilfe erfahren und heranziehen kann. Wesentlich ist: Im Unterschied zur Außensteuerung des fremdbestimmten Lernens zeichnet sich selbstgesteuertes Lernen stets durch einen hohen Selbstbestimmungs- und Selbststeuerungsanteil aus (Konrad / Traub 1999).

Zentrale Merkmale und Voraussetzungen

Wenn man sich die Vielfalt der vom selbstgesteuert Lernenden zu treffenden Entscheidungen vor Augen hält, wird bereits deutlich, dass erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen sowohl auf Seiten des/der Lernenden als auch hinsichtlich der situativen Bedingungen einiges an Voraussetzungen hat. Die folgenden Komponenten werden als die zentralen Bestimmungsstücke angesehen (Zimmerman 1989, 2002; Konrad 2001).

bzw. die bisherigen Ziele im Handlungsvollzug überwachen und gegebenenfalls regulieren.

Die Untersuchung solcher Anpassungsprozesse geschieht für gewöhnlich im Rahmen der Metakognitionsforschung. Was ist mit »Metakognition« gemeint? Ganz allgemein, hat der Begriff Metakognition mit dem Wissen und der Kontrolle über das eigene kognitive System zu tun. Metakognitive Aktivitäten heben sich von den übrigen mentalen Aktivitäten dadurch ab, dass kognitive Zustände oder Prozesse die Objekte sind, über die reflektiert wird. Sowohl das Wissen über Kognitionen als auch die Kontrolle und Steuerung von Kognitionen (Brown 1984) wurzeln in der reflexiven Tätigkeit des Individuums. Sie sind konstitutiv für ein Lernen, das in hohem Maße seine eigenen Schritte, Zustände, Zwischen- und Endergebnisse reflektiert.

Die theoretischen Parallelen zwischen den Eigenschaften des reflektierenden Lerners und des selbststeuerten Lerners sind nicht zu übersehen (Little 1991). Der / die selbststeuert Lernende ist nach Ansicht der Mehrzahl der Autoren in der Lage, das eigene Lernen zu steuern und es eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen. Selbstgesteuertes Lernen umfasst damit die Befähigung zu Eigenverantwortlichkeit, zu kritischer Reflexion und zu unabhängiger Entscheidungsfindung. Diese Eigenschaften können zugleich als Hauptziele der Autonomieförderung angesehen werden.

Wege zum selbstgesteuerten Lernen

Bei der Frage, wie Eigenverantwortlichkeit, kritische Reflexion und unabhängige Entscheidungsfindung gefördert werden können, trifft man auf nicht unerhebliche Schwierigkeiten. Es steht nämlich längst nicht fest, wie eng oder weit Strukturen und Handlungsfreiraume für die Anregung selbstgesteuerter Lernsequenzen gestaltet sein sollten.

Einigkeit herrscht darin, dass es wieder möglich noch sinnvoll ist, allein auf aktive Konstruktionsleistungen der Lernenden zu vertrauen; andererseits kann man Lernenden aber auch nicht ständig fertige Wissenssysteme nach feststehenden Regeln vermitteln. Gefragt ist stattdessen eine Pluralität an Lernmethoden sowie eine Kombination verschiedener Vor-

	Lernende	Lehrende	Beispiele
Stufe 1	fremdgesteuert	ist autoritär, coacht	Klare Anweisungen und unmittelbares Feedback geben; Informationstexte; Defizite und Widerstände überwinden
Stufe 2	interessiert	motiviert, leitet	Zur Textlektüre anregen; gelenkte Diskussion durchführen; Ziele klären; Lernstrategien üben
Stufe 3	integriert	unterstützt, hilft	Miteinander diskutieren; Lehrperson als gleichberechtigte Teilnehmerin; Seminare, Gruppenprojekte durchführen
Stufe 4	selbstgesteuert	berät, delegiert	Individuelle Tätigkeiten oder selbstgesteuerte Lerngruppen

Tabelle 1: Unterstützung selbstgesteuerten Lernens nach Grow

- Betonung von Lernaktivitäten und Lernprozessen, anstatt ausschließlicher Betonung von Lernergebnissen (Prozessprinzip).
- Lernen wird zum Diskussions-/Unterrichtsthema gemacht, damit sich die Lernenden ihrer Lernstrategien und Selbstregulierungsfähigkeiten und der Relation zwischen diesen und den Lernzielen bewusst werden (Rückbesinnungsprinzip).
- Den Lernenden werden Relevanz und Nützlichkeit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie lernen sollen, bewusst gemacht (Nützlichkeitsprinzip).
- Transfer und Generalisierbarkeit des Gelernten werden explizit im Unterricht berücksichtigt und es wird erwartet, dass sie von selbst auftreten (Transferprinzip).
- Lernstrategien und Selbstregulierungsfähigkeit werden längerfristig und im Kontext von Unterrichtsfächern geübt (Kontextprinzip).
- Die Lernenden werden explizit darin unterwiesen, wie sie ihr eigenes Lernen überwachen, diagnostizieren und korrigieren können (Selbstdiagnoseprinzip).
- Die Verantwortung für das Lernen verlagert sich allmählich vom Lehrer zu den Lernenden (Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen).
- Kooperationen und Diskussionen zwischen den Lernenden werden im Unterricht aufgegriffen und auf Vorwissen bezogen (Kooperationsprinzip).
- Der Unterricht wird so gestaltet, dass Lernende aktiv lernen und dass sie konstruktive Lernaktivitäten wählen können (Aktivitätsprinzip).

Tabelle 2: Prinzipien des prozessorientierten Lernens

gehensweisen. Es geht um eine begründete Vereinbarkeit instruktionaler Anleitung und Unterstützung mit dem Ziel eines aktiv-konstruktiven Lernens.

Eine Auswahl solcher integrierter Modelle zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens soll nachfolgend dargestellt werden. Es handelt sich um die Stadien- bzw. Prozessmodelle des selbstgesteuerten Lernens nach Grow (1991) und Simons (1992).

Stadienmodell nach Grow

Grow (1991) führt Lernende in unterschiedlichen Phasen zur Selbststeuerung (»Staged Self-Directed Learning«). Charakteristisch für diesen Ansatz ist, dass die Lehrperson dem/der Lernenden in einem ersten Schritt zeigt, wie er/sie selbst lernsteuernde Aktivitäten übernehmen kann.

Dahinter steht die Idee, dass sich selbstgesteuertes Lernen nicht sofort und nicht automatisch entwickelt. Es

bedarf gezielt aufeinander abgestimmter Phasen didaktisch-methodischer Unterstützung (s. Tabelle 1). Aufgabe der Lehrenden ist es, diese Entwicklung zu unterstützen, zum einen indem sie grundlegendes Wissen vermitteln, zum anderen durch die Förderung von Meta-Fertigkeiten (z. B. Fähigkeit zur Kooperation), die eine ausgeprägte Lernerkontrolle wahrscheinlich machen. Entsprechende Maßnahmen sollen gewährleisten, dass die Kontrolle über das Lerngeschehen mehr und mehr in die Hand der Lernenden übergeht, sobald diese über die erforderlichen Kompetenzen und Fertigkeiten verfügen.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Auch in der letzten Phase ist die Lehrperson nicht völlig überflüssig. Bestimmte Fertigkeiten oder Wissensbereiche werden nach wie vor sinnvoll und effektiv unter Anleitung eines Experten erworben.

Vorrangige Aufgabe der Lehrkraft ist es allerdings nicht zu lehren, sondern vielmehr die Fähigkeiten der Lernenden zu kultivieren und zu stützen.

Prozessorientiertes Lernen nach Simons

Wesentliches Merkmal des prozessorientierten Lehrens nach *Simons* (1992) ist die schrittweise Verlagerung der Kontrolle vom Lehrenden auf die Lernenden. Die Lehrperson beginnt mit einer stark strukturierten Unterrichtsweise. Zugleich lehrt sie die Schüler, wie sie selber das Lernen steuern können und müssen. Mit zunehmender Fähigkeit, das eigene Lernen zu steuern, wird immer mehr Verantwortung auf die Lernenden übertragen. Tabelle 2 illustriert die wesentlichen Prinzipien des prozessorientierten Lernens.

Reflektierte Veränderung der Unterrichtspraxis

In Einklang mit den prozessorientierten Ansätzen von *Grow* und *Simons* soll abschließend ein Aspekt der Unterstützung von selbstgesteuertem Lernen besonders hervorgehoben werden: Die Bedeutung der Lehrerreflexion. Die Frage, wie und in welchem Umfang Lehrerinnen und Lehrer ihr Tun reflektieren, hat – vor allem in der pädagogischen Tradition der reflektierenden Unterrichtspraxis (»reflective teaching«) in den letzten Jahren immer mehr Beachtung erfahren (*Zeichner / Liston* 1996).

Dabei meint Reflexion mehr als das alltägliche Nachdenken über Schüler(innen) und Unterricht. Nur derjenige kann als reflektierender Lehrer (»reflective teacher«) bezeichnet werden, der imstande ist, seine eigenen Ziele und Wertvorstellungen in Bezug auf die Schulerziehung, sein eigenes subjektives Wissen sowie den Bildungskontext kritisch zu reflektieren. Zudem muss die Person in der Lage sein, die in der Unterrichtspraxis auftretenden Probleme zu erkennen, zu verbalisieren und zu lösen (*Chan* 2000).

Die Fähigkeit zur (selbst)kritischen Lehrerreflexion setzt eine gut entwickelte Metakognition voraus. Zu ihrer Unterstützung in der Unterrichtspraxis können mehrere Instrumente und Prozeduren hilfreich sein, z. B. das Lehrertagebuch, Audio- und Videoaufnahmen und gegenseitiges Hospitieren unter Kollegen (*Gebhard / Oprandy* 1999).

Die angeführten Methoden dienen überwiegend der Bewusstmachung des eigenen subjektiven Wissens sowie der Analyse, Überwachung und

Evaluation der eigenen Lehrleistungen und Erfahrungen. Gelingt der Lehrerin/dem Lehrer die Reflexion der (Lehrer-) Rolle und der eigenen Unterrichtspraxis, kann sie/er auch die reflexiven Leistungen ihrer/sein er Schüler und Schülerinnen wirksam unterstützen.

In Anlehnung an die Erkenntnis der Metakognitionspsychologie hat sich die Reflexion im sozialen Austausch besonders bewährt: In Lernpartnerschaften und kleinen Gruppen teilen Schüler und Schülerinnen ihre Erfahrungen mit und erhalten Feedback. Austausch und Diskussion bergen das Potenzial, sowohl die Lernprozesse der SchülerInnen als auch die von ihnen erreichten Produkte sichtbar zu machen und damit ihre Selbstbewusstheit zu erhöhen. Wer sich aktiv am Gruppengeschehen beteiligt und das aktuelle Lerngeschehen zum Thema macht, lernt zu argumentieren, zu diskutieren und sein Wissen verständlich und strukturiert vorzutragen. Das eigene Wissen wird also überprüft, ergänzt oder verändert und dabei stabilisiert. Es liegt auf der Hand, dass die auf diese Weise aktivierten metakognitiven Prozesse erheblich zum selbstgesteuerten Lernen beitragen können.

Literatur

- Baumert, J.:* Selbstreguliertes Lernen: Ein dynamisches Modell des Wissenserwerbs. Posterpräsentation auf der PISA-Tagung im Jagdschloss Hubertusstock, 30. September – 1. Oktober 1999
- Brown, A. L.:* Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere noch geheimnisvollere Mechanismen. In: F. Weinert / R. H. Klutwe (Hg.), Metakognition, Motivation und Lernen (S. 60–108), 1984
- Chan, W. M.:* Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner. Möglichkeiten und Grenzen. Münster 2000
- Gebhard, J. R. / R. Oprandy (Hg.):* Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices. Cambridge 1999
- Grow, G. O.:* Teaching learners to be self-directed. Adult Education Quarterly, 41(1991), 125–149
- Konrad, K.:* Selbstgesteuertes Lernen im Kontext persönlicher Selbstregulation, konstruktivistischer Lernumgebungen und situativer Randbedingungen. In: M. S. Wosnitza / P. Nenniger (Hg.), Selbstgesteuertes Lernen (Empirische Pädagogik, 15 (2), The menheft). Landau 2001
- Konrad, K. / Traub, S.:* Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München 1999
- Little, D.:* Learner autonomy: definitions, issues and problems. Dublin 1991
- Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H.:* Unterrichten und Lernumgebungen gestalten (Forschungsbericht Nr. 60 Überarbeitete Fassung). München 1999
- Simons, P. R.-J.:* Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: H. Mandl / H. F. Friedrich (Hg.), Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention (S. 251–264). Göttingen 1992
- Zeichner, K. M. / D. P. Liston:* Reflective Teaching. An Introduction. Mahwah, NJ 1996
- Zimmerman, B. J.:* A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81(1989), 329–339
- Zimmerman, B. J.:* Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41 (2002) (2), 64–70