

Was würden Sie tun?

Endlich haben Sie Ihre Stelle als Deutsch- und Englischlehrer in einer höheren Schule bekommen. An Ihrem ersten Schultag betreten Sie die Klasse und Sie bemerken, dass die Schüler gerade etwas für den Deutschunterricht lesen. Sie machen sich im Geiste eine Notiz, dass Sie mit ihnen über den zukünftigen Lesestoff reden werden. Um einen Einblick in die Interessen der Klasse zu bekommen, bitten Sie die Schüler, eine Buchbesprechung ihres letzten Buches zu schreiben, als ob sie im Fernsehen an einer Sendung – wie etwa der Sendung „Lesen“ von und mit Elke Heidenreich – teilnehmen würden. Zunächst kommt leiser Widerspruch, doch die Schüler beginnen zu schreiben. Sie nehmen Kontakt zu einem Schüler auf, der Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache zu haben scheint.

Noch am gleichen Abend schauen Sie sich die Buchbesprechungen an. Entweder wollen die Schüler Ihnen Schwierigkeiten bereiten oder niemand hat in letzter Zeit etwas gelesen. Einige Schüler erwähnen einen Text aus einer anderen Klasse, aber ihre Besprechungen bestehen lediglich aus einem einzelnen Satz – meist kommt das Wort „lahm“ oder „zu nichts nütze“ vor (oft falsch geschrieben). Dazu im starken Gegensatz stehen die Besprechungen dreier Schüler – sie sind ein Vergnügen zu lesen –, wert, in einer Schülerzeitung veröffentlicht zu werden. Sie spiegeln ein differenziertes Verständnis guter Literatur wider.

Kritisch denken

- Wie könnten Sie sich in Ihrer Unterrichtsplanung auf diese Gruppe einstellen?
- Was werden Sie morgen unternehmen?
- Welche Lehrstrategien sind für diese Klasse angebracht?
- Wie werden Sie mit den drei fortgeschrittenen Schülern arbeiten und dabei die Schüler mit den mangelnden Deutschkenntnissen nicht vernachlässigen?

Zusammenarbeit

Nehmen Sie mit zwei oder drei Schülern aus Ihrer neuen Klasse die Hausaufgaben unter die Lupe, damit sich die Schüler mehr engagieren. Wie kann man Schüler darauf vorbereiten, von ihrem Wissen bei der Buchbesprechung Gebrauch zu machen?

In den letzten Kapiteln wurden verschiedene Aspekte des Lernens analysiert. Es wurden behavioristische Erklärungen herangezogen und solche, die auf den theoretischen Ansätzen zur Informationsverarbeitung gründen, um herauszufinden, was und wie Menschen lernen. Es wurden komplexe kognitive Prozesse wie Begriffserwerb und Problemlösen auf den Prüfstein gelegt. Diese Erklärungsansätze für Lernen konzentrieren sich auf das Individuum und auf das, was in seinem Kopf vor sich geht. Neue Sichtweisen des Lernprozesses rücken in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit; sie beinhalten die Berücksichtigung weiterer kritischer Faktoren – sozialer und kultureller. In diesem Kapitel werden die Rolle anderer Personen und die des kulturellen Kontextes beim Lernprozess betrachtet.

Zwei allgemeine theoretische Rahmen schließen soziale und kulturelle Faktoren als Hauptbestandteile ein. Der erste theoretische Rahmen, die sozial-kognitive Lerntheorie, hat seine Wurzeln in Banduras früher sozialer Lerntheorie und der Theorie des Beobachtungslernens sowie der stellvertretenden Verstärkung. Die frühen Ansätze wurden bereits in Kapitel 6 vorgestellt. Die zweite Gruppe der theoretischen Ansätze, die soziokulturellen, konstruktivistischen Theorien, haben ihre Wurzeln in kognitiven Perspektiven, haben sich aber weit über die Anfänge hinaus entwickelt. Es sollen jetzt weniger die Verdienste der einzelnen Ansätze besprochen werden, sondern ihre Beiträge zu verschiedenen Lernmodellen, die auf verschiedenen Lerntheorien gründen. Es besteht nicht die Notwendigkeit, sich für einen Ansatz als den besten

zu entscheiden – es gibt keinen besten. Theoretiker argumentieren für den einen oder anderen Ansatz, wenn Sie das Kapitel durchgearbeitet haben, sollten Sie folgende Fragen beantworten können:

- Was ist reziproker Determinismus, und welche Rolle spielt er in den sozial-kognitiven Theorien?
- Was ist Selbstwirksamkeit, und wie wirkt sie sich auf das Lernen in der Schule aus?
- Wie ist das Erleben der eigenen Wirksamkeit des Lehrers?
- Wie können Lehrer die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und das selbstgesteuerte Lernen fördern?
- Welche Ansichten finden sich in den drei konstruktivistischen Sichtweisen des Lernens?
- Wie können Lehrer die Erarbeitung der Fragestellungen problemzentriertes Lernen, lehrreiche Unterhaltungen und kognitive Lehrzeit in ihren Unterricht einfügen?
- Vor welchem Dilemma stehen Lehrer mit einem konstruktivistischen Ansatz?

Die sozial-kognitive Theorie

In Kapitel 6 ist dargestellt, wie Albert Bandura in den frühen 1960er-Jahren zeigte, dass Menschen lernen können, indem sie ihre Mitmenschen und die Konsequenzen, die deren Verhalten ihnen einbringt, beobachten. Die soziale Lerntheorie Banduras betont die Beobachtung, das Modellverhalten und die stellvertretende Verstärkung. Mit der Zeit berücksichtigte Banduras ein Modell für soziales Lernen auch vermehrt kognitive Faktoren wie Erwartungen und Überzeugungen. Seine gegenwärtige Sichtweise kann man mit sozial-kognitiver Theorie bezeichnen.

9.1.1 Reziproker Determinismus

In der sozial-kognitiven Theorie sind sowohl interne als auch externe Faktoren wichtig. Ereignisse in der Umgebung, persönliche Faktoren und Verhaltensweisen treten im Lernprozess in Wechselwirkung zueinander. Persönliche Faktoren (Überzeugungen, Erwartungen, Einstellungen und Wissen), das physikalische und soziale Umfeld (Ressourcen, Folgen von Handlungen, andere Menschen und physikalisches Setting) und Verhalten (individuelle Aktionen, Entscheidung und verbale Aussagen) üben alle einen Einfluss aus und beeinflussen andere. Bandura nennt diese Interaktion von Kräften reziproken Determinismus.

► Abbildung 9.1 (siehe S. 404) zeigt die Interaktion einer Person mit der Umwelt und dem Verhalten in Lernsettings (Schunk, 2004). Soziale Faktoren wie Vorbilder, Unterrichtsstrategien oder Rückmeldungen (Bestandteile des Umfeldes der Schüler) können auf die persönlichen Faktoren des Schülers einwirken. Hierzu gehören z. B. Ziele, Selbstwirksamkeitserleben in Bezug auf eine Aufgabe (wird im nächsten Abschnitt beschrieben), Attributionen (Überzeugungen über die Ursachen von Erfolg und Misserfolg) und Prozesse der Selbststeuerung wie Planen, Überwachen und Kontrollmechanismen. Zum Beispiel kann die Rückmeldung des Lehrers zu einer Erhöhung des persönlichen Anspruchsniveaus des Schülers führen. Soziale Einflüsse im Umfeld und persönliche Faktoren regen Verhaltensweisen an, die zu einem hohen Leistungsniveau beitragen, wie auch zu Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft (Motivation) beim Lernen. Aber diese Verhaltensweisen wiederum üben einen reziproken Einfluss auf die persönlichen Faktoren aus. Wenn Schüler eine Leistung erbringen, steigt z. B. ihr Selbstvertrauen, und ihr Interesse und Verhalten wirkt auch auf das soziale Umfeld ein. Wenn zum Beispiel Schüler keine Ausdauer haben oder wenn sie einen Sachverhalt missverstehen, können Lehrer ihre Lehrstrategien oder ihre Rückmeldungen ändern.

Aus der Annahme eines reziproken Determinismus in der Klasse ergibt sich die folgende Überlegung: Wenn persönliche Faktoren, Verhaltensweisen und das Um-

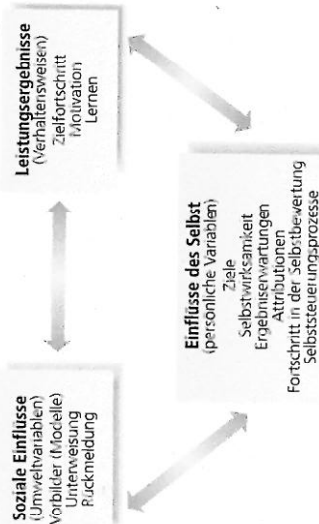
Soziale Lerntheorie Eine Theorie, die Lernen durch Beobachten anderer postuliert.

Sozial-kognitive Theorie Eine Theorie, die kognitive Faktoren wie Überzeugungen, Selbstwahrnehmungen und Erwartungen in sozialen Lernprozessen berücksichtigt.

Reziproker Determinismus Eine Verhaltenserklärung, die von den gegenseitigen Auswirkungen auf das Individuum und seine Umgebung ausgeht.

Abbildung 9.1: Reziproke Einflüsse. Alle drei Faktoren – persönliche, soziale/ökologische und Verhaltensfaktoren – stehen in ständiger Wechselwirkung zueinander. Sie üben Einfluss aus und beeinflussen sich gegenseitig.

Quelle: Aus Social-Self-Interaction and Achievement Behavior von D.H. Schunk (1998). *Educational Psychologist*, 34, S. 221.



feld in ständiger Interaktion stehen, dann sind Ereigniszyklen als progressiv und selbsterhaltend vorzustellen. Angenommen, ein neuer Schüler verirrt sich im Schulgebäude und kommt deshalb zu spät in den Unterricht; der Schüler hat eine Tätowierung und mehrere Ohringe. Er hatte sehr gehofft, in dieser Schule einen Neuanfang machen zu können; die erste Reaktion des Lehrers bei seinem verspäteten Erscheinen ist jedoch etwas ablehnend. Der Schüler fühlt sich verletzt und reagiert entsprechend; im Lehrer bilden sich Erwartungen im Hinblick auf das Verhalten des neuen Schülers, er ist auf der Hut. Der Schüler spürt das Misstrauen. Er kommt zu dem Schluss, dass ihm diese Schule genauso wenig bringen wird wie die Schule vorher; er fragt sich, ob er es überhaupt versuchen soll. Der Lehrer bemerkt die zunehmende Distanz des Schülers, er gibt sich mit dem Schüler im Unterricht keine besondere Mühe und der Teufelskreis geht weiter.

Ein positives Beispiel des komplexen Zusammenspiels der Kräfte, welche die Erfahrungen eines Schü-

Verknüpfen und erweitern Sie mit anderen Kapiteln

Das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit wird noch einmal in Kapitel 10 aufgegriffen. Hintergrund: Zwei Bücher von Bandura über Selbstwirksamkeit: Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman. Bandura, A. (Hrsg.) (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.

Selbstwirksamkeit: Das subjektive Erleben einer Person, eine bestimmte Aufgabe effektiv meistern zu können.

lers in der Schule und im Leben bestimmen können, wird in den *Lerngeschichten*: *Das verdanke ich meinem Lehrer* beschrieben.

9.1.2 Selbstwirksamkeit

Was würden Sie dazu sagen?

Die letzte Frage in Ihrem Vorstellungsgespräch für eine Stellenbesetzung als Lehrer der 8. Klasse lautet: „Wir haben einige sehr entmutigte Schüler und Eltern, weil die Testergebnisse im letzten Jahr so schlecht ausfielen. Was würden Sie unternehmen, um das Selbstvertrauen Ihrer Schüler zu verbessern?“

Albert Bandura (1986, 1997) ist der Meinung, dass Vorgesagten über die möglichen Folgen von Verhalten für das Lernen kritisch sind, weil sie die Motivation beeinflussen. „Werde ich das schaffen oder nicht? Werde ich anerkannt oder ausgelacht werden?“ „Bekomme ich in der neuen Schule von den Lehrern mehr Anerkennung?“ Diese Vorhersagen sind von der **Selbstwirksamkeit** stark beeinflusst – unsere Überzeugungen von unserer eigenen Kompetenz oder Tüchtigkeit in einem bestimmten Bereich. Bandura (1997) definiert Selbstwirksamkeit als „Glaube an die eigenen Fähigkeiten, den Verlauf und die Ausführung der eigenen Handlungen so zu steuern, dass ein bestimmtes Ergebnis erzielt wird“ (S. 3).

Lerngeschichten

Das verdanke ich meinem Lehrer

Der Einfluss von Lehrern ist eindrucksvoll in vielen Romanen, Erzählungen oder Biografien beschrieben. Die folgende Schilderung zeigt den Einfluss von Lehrern und die Gefühle, die sich aus Verhalten aufgrund negativer Erwartungen ergeben (ausführlicher in Kapitel 13).

Eine Lehrerin traf auf den jungen Teddy im zweiten Jahr ihrer Lehrtätigkeit in einer fünften Klasse. Teddy war schmutzig und roch schlecht. Er blieb mehr und mehr hinter den Lernanforderungen zurück. Sie erinnerte sich:

Natürlich habe ich den Jungen nicht öffentlich lächerlich gemacht, aber meine Einstellung konnte die Klasse schon erahnen, denn er wurde bald zum Sonnenbock, der Ausgegrenzte: den man nicht mögen konnte und den man auch nicht mochte. Er wusste, dass ich ihn nicht mochte, aber er wusste nicht warum. Alles, was ich wusste, war, dass sich niemand um ihn kümmerte, und ich gab mir mit ihm keine Mühe. Ich wusste, Teddy würde die Versetzung in die sechste Klasse nicht schaffen. Um dieses Urteil zu rechtfertigen, sah ich mir noch einmal seine Schularbeiten an. Erste Klasse: Teddy zeigt vielversprechende Arbeiten und Einstellungen, aber das hässliche Milieu bietet keine Unterstützung. Zweite Klasse: Er könnte bessere Leistungen erbringen. Die Mutter hat eine unheilbare Krankheit. Er erhält keine Hilfe zu Hause. Dritte Klasse: Teddy ist ein vorzüglicher Junge, hilfreich, aber zu ernst. Er lernt langsam. Tod der Mutter am Jahresende. Vierte Klasse: Sehr langsam, aber gute Bemühen. Vater zeigt kein Interesse. Nachdem er nun vier Jahre versetzt worden war, werden sie ihn die fünfte Klasse wiederholen lassen. Wird ihm gut tun, sagte ich zu mir selbst.

Dann am letzten Tag vor den Weihnachtsferien verteilen wir Geschenke. Sie wurden unter einem kleinen Baum gestapelt. Ich öffnete auch Teddys Geschenke. Er erhielt eine Armbanduhr aus schönen Halbedelsteinen (einige fehlten allerdings) und eine halbgelbte kleine Flasche mit Eau de Cologne. Ich konnte das Geflüster vernehmen, als ich mir das Armband anlegte. „Teddy kannst du mir helfen, es zuzumachen.“ Er lächelte schüchtern, als er den Verschluss zusammenfügte. Ich hielt meinen Arm hoch, dass alle es sehen konnten. Manche machten „ooh“

oder „aah“, als ich mir dann etwas von dem Eau de Cologne hinter die Ohren tupfte, hielten die Mädchen nicht mehr an sich, alle wollten ebenfalls einen Tupper hinter's Ohr.

Als alle Schüler schon weg waren, kam Teddy noch einmal zu mir: „Sie riechen wie meine Mama“, sagte er weich. „Das Armband steht Ihnen gut, schon dass es Ihnen gefällt.“ Er verließ dann schnell die Klassenzimmer. Ich blieb zurück und mir kamen die Tränen. Was habe ich ihm alles vorenthalten im letzten Schuljahr, was er so dringend brauchte! Ich war keine Lehrerin, die sich um ihn gekümmert hatte. Nach den Weihnachtsferien blieb ich nachmittags in der Schule und bereitete meine Stunden vor oder sah Klassenarbeiten durch. Er blieb im gleichen Raum, um seine Hausaufgaben zu machen. Manchmal erklärte ich ihm etwas, oft erledigte er seine Aufgaben auch allein. Langsam holte er auf und war dann auf dem Kenntnisstand der Klasse. Am Ende des Schuljahres war er unter den Schülern mit den besten Noten. Ich hörte sieben Jahre lang nichts mehr von Teddy. Dann kam plötzlich ein Brief von ihm:

Liebe Frau Thompson, Sie sollen die Erste sein, die erfährt, dass ich im nächsten Monat meinen höheren Schulabschluss schaffen werde – als zweitbeste.

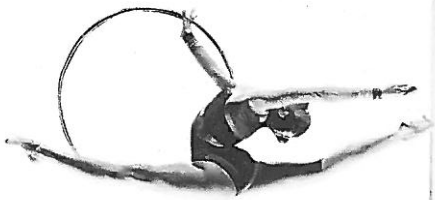
Mit aufrichtigem Dank, Ihr Teddy Stallard
Vier Jahre später schrieb Teddy wieder:
Liebe Frau Thompson,

Sie sollen es als Erste erfahren. Ich habe gerade erfahren, dass ich als Jahrgangsbester meine Universitätsabschlussprüfung bestanden habe. Es war nicht leicht, es hat mir trotzdem gefallen.

Mit aufrichtigem Dank, Ihr Teddy Stallard.
Und jetzt wieder ein Brief, der dritte:

Liebe Frau Thompson, Sie sollen es als Erste erfahren. Ab heute bin ich Dr. med. Theodore Stallard. Wie finden Sie das??? !!!!! Am 27. Juli werde ich heiraten. Ich wollte Sie einladen und bitten, auf dem Platz zu sitzen, wo meine Mutter gesessen hätte, wenn sie noch lebte. Ich habe keine Eltern mehr, denn Vater starb im letzten Jahr.

Ihr aufrichtiger Teddy Stallard
Quelle: Elisabeth Slance Ballard. Alle Rechte vorbehalten.



Selbstwirksamkeit bezieht sich auf das Wissen um die eigene Fähigkeit, eine Aufgabe erfolgreich zu beenden, ohne dabei Vergleiche mit anderen ziehen zu müssen – die Frage ist: „Kann ich das?“ und nicht: „Sind die anderen besser als ich?“

Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept und Selbstwert

Die meisten Menschen nehmen an, dass Selbstwirksamkeit etwas Ähnliches ist wie Selbstkonzept oder Selbstwert. Selbstwirksamkeit ist zukunftsorientiert, „eine kontextspezifische Erfassung der eigenen Kompetenz, eine bestimmte Aufgabe zu meistern“ (Pajares, 1997, S. 15). Selbstkonzept ist ein globales Konstrukt, das viele verschiedene Selbstwahrnehmungen umfasst, darunter auch die Selbstwirksamkeit. Das Selbstkonzept entwickelt sich als Ergebnis der externen und internen Vergleiche, indem andere Personen oder andere Aspekte des Selbst als Bezugsrahmen gesetzt werden. Aber Selbstwirksamkeit konzentriert sich auf die eigene Fähigkeit, eine bestimmte Aufgabe zu meistern, ohne Vergleich mit anderen – die Frage ist allein, ob eine bestimmte Person die Aufgabe erfolgreich erledigen kann und nicht, ob andere das können. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind starke Prädik-

torien für Verhalten, während das Selbstkonzept weniger Vorhersagekraft hat (Bandura, 1997).

Verglichen mit dem Selbstwert ist die Selbstwirksamkeit relevant für die Beurteilung persönlicher Fähigkeiten, der Selbstwert dagegen für die Beurteilung des eigenen Wertes. Es gibt keine direkte Beziehung zwischen Selbstwert und Selbstwirksamkeit. Man kann sich in einem Bereich als sehr wirksam erleben und doch keinen hohen Selbstwert haben und umgekehrt (Valentine, DuBois & Cooper, 2004). Zum Beispiel haben die meisten Menschen in Bezug auf Singen eine sehr geringe Selbstwirksamkeit, aber der Selbstwert ist dadurch nicht in Mitleidenschaft gezogen, vielleicht, weil Singen für ihre Lebensgestaltung unwichtig ist. Aber wenn die Selbstwirksamkeit eines Hochschullehrers für das Unterrichten nach einigen negativen Erfahrungen sinkt, dann würde gewiss auch der Selbstwert darunter leiden.

Ursachen der Selbstwirksamkeit

Bandura hat vier Ursachen für die Erwartungen von Selbstwirksamkeit identifiziert: Kompetenzerleben, physiologische und emotionale Aktivierung, stellvertretende Erfahrungen und soziale Überredung (Persuasion). Kompetenzerleben ist der Ausdruck unserer eigenen direkten Erfahrungen, dass wir etwas gemeistert haben: Kompetenzerleben ist die einflussreichste Quelle unserer Wirksamkeitsinformationen. Das Aktivierungsniveau beeinträchtigt die Selbstwirksamkeit, je nachdem, wie die Aktivierung interpretiert wird. Angesichts einer Aufgabe können Angst und Bedenken eintreten (vermindern Selbstwirksamkeit) oder Begeisterung und leichte Euphorie (erhöhen Selbstwirksamkeit) (Bandura, 1997; Pindrick & Schunk, 2002).

In stellvertretenden Erfahrungen führt jemand anderer erfolgreicher Handlungen aus. Je mehr sich der Schüler mit dem Vorbild identifiziert, desto größer ist der Einfluss auf die Selbstwirksamkeit. Wenn das Vorbild gut abschneidet, wächst auch die Selbstwirksamkeit, wenn das Vorbild scheitert, sinkt das Erleben der Selbstwirksamkeit. Eigene Kompetenzerlebnisse sind im Allgemeinen die einflussreichste Ursache für Wirk-

samkeitsüberzeugungen im Erwachsenenalter. Keyser und Banding (1981) fanden jedoch bei Kindern (Sechstklässlern) einen größeren Einfluss des Modellverhaltens auf die Selbstwirksamkeit; es fand Modelllernen statt.

Soziale Überredungskünste oder soziale Persuasion können Argumentationen sein oder eine Rückmeldung nach dem Handlungsvollzug. Soziale Persuasion allein kann keine dauerhafte Erhöhung der Selbstwirksamkeit herbeiführen, aber eine durch Persuasion herbeigeführte Selbstwirksamkeitserhöhung kann einen Schüler zu erhöhter Anstrengung motivieren, ihn veranlassen, neue Lernstrategien auszuprobieren oder sich intensiv an der Aufgabe zu versuchen, bis sie erfolgreich erledigt ist (Bandura, 1982). Soziale Persuasion kann gelegentliche Rückschläge überwinden, die zu Selbstzweifeln und Unterbrechen der Ausdauer führen. Die Macht der Persuasion hängt von der Glaubwürdigkeit, Vertrauenswürdigkeit und der Expertise des Überredenden ab (Bandura, 1997).

Modellieren Veränderungen im Verhalten, Denken oder in Emotionen, die sich durch das Beobachten eines anderen Menschen, des Modells, einstellen.

gens muss man trotzdem früh aufstehen, was bei höherer Selbstwirksamkeit auch gelingt. Selbstwirksamkeit beeinflusst die Motivation weiterhin durch das Setzen von Zielen. Wenn wir in einem Bereich eine hohe Selbstwirksamkeit haben, setzen wir uns auch ein hohes Anspruchsniveau, wir haben weniger Angst vor Misserfolgen und finden neue Strategien, wenn die alten fehlgeschlagen sind. Wenn die Selbstwirksamkeit für das Verstehen dieses Kapitels hoch ist, wird auch ein hohes Anspruchsniveau für das Durcharbeiten dieses Kapitels gesetzt – es werden vielleicht sogar Notizen notwendig sein. Wenn die Selbstwirksamkeit gering ausgeprägt ist, vermeidet man das Lesen sogar oder gibt leicht auf, wenn Probleme entstehen (Bandura, 1993, 1997; Zimmerman, 1995).

Was ist die optimale Ausprägung der Motivation? Sollten Schüler realistisch, optimistisch oder pessimistisch in ihren Vorhersagen sein? Es gibt Belege dafür, dass höheres Selbstwirksamkeitserleben die Motivation erhöht, auch wenn die eigene Selbstwirksamkeit überschätzt wird. Kinder und Erwachsene, die ihrer Zukunft optimistisch entgegensehen, sind körperlich und psychisch gesund, weniger deprimiert und leistungsbereiter (Flammer, 1995). Nach Durchsicht von etwa 140 Motivationsuntersuchungen schloss Sandra Graham, dass diese Qualitäten bei vielen Afroamerikanern zu finden sind. Sie fand, dass die untersuchten Afroamerikaner ein starkes Selbstkonzept und hohe Erwartungen hatten, sogar angesichts von Schwierigkeiten (Graham, 1994, 1995).

Erwartungsgemäß gibt es Risiken, wenn man die Fähigkeiten der Schüler unterschätzt, weil sie sich dann nur wenig anstrengen und schnell aufgeben. Aber es ist auch riskant, die Fähigkeiten ständig zu überschätzen. Schüler, die ihre eigene Lesefähigkeit überschätzen, um Missverständnisse auszuräumen. Sie erkennen dann nicht rechtzeitig, dass sie den Lese- stoff nicht richtig verstanden haben (Pintrich & Zusho, 2002).

Die Forschung weist darauf hin, dass die Schulleistungen und die Selbstwirksamkeit ansteigen, wenn Schüler (a) kurzfristige Ziele ansetzen, sodass man den Erfolg besser überprüfen kann; (b) bestimmte Lernstrategien lernen wie einen Text gliedern oder zusammen-

Anwendungen der sozial-kognitiven Theorie

Selbstwirksamkeit und selbstgesteuertes Lernen sind zwei Schlüsselemente der sozial-kognitiven Theorie, die besonders wichtig für Lernen und Lehren sind.

9.2.1 Selbstwirksamkeit und Motivation

Halte Denken Sie nach! Schreiben Sie!

Wie sicher sind Sie, dass Sie dieses Kapitel bis zum Ende lesen werden? Geben Sie ein Urteil ab auf einer Skala von 1 bis 100.

Angenommen, Ihr Sicherheitsgefühl liegt bei etwa 90, dass Sie das Kapitel bis zum Ende durcharbeiten werden. Höhere Selbstwirksamkeit führt zu größerer Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer bei Rückschlägen; auch wenn Sie beim Lesen unterbrochen werden, kehren Sie wahrscheinlich wieder zu dieser Aufgabe zurück. Da kann es am Abend dann spät werden, mor-

Modellieren Veränderungen im Verhalten, Denken oder in Emotionen, die sich durch das Beobachten eines anderen Menschen, des Modells, einstellen.

Soziale Persuasion Andere Menschen überreden oder eine bestimmte Rückmeldung geben – eine Ursache für Selbstwirksamkeit.

fassen, damit die wichtigen Punkte erkannt werden; (c) Belohnungen erhalten aufgrund guter Leistungen und nicht nur wegen der dafür notwendigen Anstrengungen, weil Leistungsverstärkungen ein Anzeichen für wachsende Kompetenz sind (Graham & Weiner, 1996).

9.2.2 Selbstwirksamkeit des Lehrers

Die Forschungen von Woolfolk (Hoy & Woolfolk, 1990, 1993; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998; Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk Hoy & Burke-Sperr, 2005) beschäftigen sich mit einer speziellen Art der Selbstwirksamkeit. Die **Selbstwirksamkeit des Lehrers**, die Überzeugung eines Lehrers, dass er auch mit schwierigen Schülern umgehen und ihnen beim Lernen helfen kann, hat sich bisher als eine der wenigen Lehrervariablen herausgestellt, die mit der Schülerleistung korrelieren.

Die Selbstwirksamkeitstheorie sagt vorher, dass Lehrer mit einem ausgeprägten Bewusstsein eigener Selbstwirksamkeit härter und ausdauernder arbeiten, wenn sie sehr schwierige Schüler unterrichten müs-



Die Forschung zeigt, dass das Bewusstsein für die eigene Wirksamkeit aus den Erfolgen in der Arbeit mit Schülern herrührt. Erfahrung oder Training, die den Lehrern die Bewältigung ihrer Anforderungen in den alltäglichen Aufgaben erleichtern, beeinflussen die Selbstwirksamkeit der Lehrer.

sen; dies geschieht auch, weil sie an die Schüler und an sich glauben. Auch leiden sie weniger an Stress- oder Burn-out-Symptomen (Fives, Hamman & Oliveira, 2005).

Die Arbeiten von Woolfolk und ihren Kollegen erbrachten das Ergebnis, dass die persönliche Selbstwirksamkeit von Lehrern steigt, wenn sie Erfolge beim Unterrichten aufweisen. Aber nach dem ersten Unterrichtsjahr sinkt der Selbstwert in der Regel, vielleicht, weil die Unterstützung, die Lehreranfänger gewährt wird, dann nachlässt (Woolfolk Hoy & Burke-Sperr, 2005). Das Bewusstsein der eigenen Selbstwirksamkeit von Lehrern ist höher in Schulen, in denen die Lehrer und die Schulverwaltung hohe Erwartungen an die Schüler haben, und in denen die Lehrer vom Rektor Unterstützung für Unterrichts- und Verwaltungsprobleme erhalten (Capa, 2005; Hoy & Woolfolk, 1993). Eine andere wichtige Schlussfolgerung aus diesen Forschungsergebnissen ist, dass die Selbstwirksamkeit mit wirklichem Erfolg ansteigt, nicht nur durch moralische Unterstützung von Professoren und Kollegen. Jede Erfahrung oder jedes Training, das in der Bewältigung der alltäglichen Unterrichtsaufgaben hilfreich ist, ist Teil der Grundlage, auf die sich Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die berufliche Entwicklung aufbaut.

Die Überschätzung von Fähigkeiten kann sowohl Vorteile als auch Gefahren mit sich bringen. Optimistische Lehrer setzen sich ein höheres Anspruchsniveau, arbeiten härter, wiederholen den Lehrstoff falls nötig und bleiben auch bei Schwierigkeiten ausdauernd. Aber an seinen Fähigkeiten zu zweifeln, kann ebenfalls vorteilhaft sein. Zweifel können zu Überlegungen führen, zu Lernmotivation, zu größerer Empfindlichkeit für unterschiedliche Ansätze, zu produktiver Zusammenarbeit und zu einem Ungleichgewicht, das wie von Piaget beschrieben wurde, zu Änderungen von bestehenden Schemata führen kann (Wheatley, 2002). Vermutlich muss der Lehrer auch eine Selbstwirksamkeit für sein eigenes Lernen beim Unterrichten entwickeln. Eine unveränderte hohe Selbstwirksamkeit angesichts schlechter Leistungen kann Meidungsverhalten anstelle von aktivem Angehen der Aufgaben nach sich ziehen.

Selbstwirksamkeit des Lehrers: Das Bewusstsein des Lehrers, dass er auch mit dem schwierigsten Schüler umgehen und ihn beim Lernen unterstützen kann.

9.2.3 Selbstgesteuertes Lernen

Halt! Denken Sie nach! Schreiben Sie!

Wie studieren Sie gerade jetzt? Welche Ziele haben Sie sich für Ihre Lektüre gesetzt? Welchen Plan haben Sie für Ihr Lernpensum aufgestellt und welche Strategien benutzen Sie jetzt zum Lernen? Wie lernen Sie diese Strategien?

Barry Zimmerman (2002) definiert Selbststeuerung als einen Prozess, der in Gang gesetzt wird, wenn Gedanken, Verhalten und Emotionen aktiviert werden und aufrechterhalten bleiben, um unsere Ziele zu erreichen. Wenn die Ziele Lernen beinhalten, wird dies als selbstgesteuertes Lernen bezeichnet.

Gegenwärtig wechseln Menschen in den USA etwa siebenmal ihre Arbeitsstelle, bevor sie in den Ruhestand gehen. Viele dieser Berufswechsel erfordern neues Lernen, das selbstinitiiert und selbstgesteuert ist (Martinez-Pons, 2002; Weinstein, 1994). Deshalb sollte ein schulisches Erziehungsziel sein, die Schüler zu selbstständigen Arbeiten zu erziehen, sodass sie sich ein Leben lang unabhängig von Erziehern fortbilden können. Um lebenslang selbstständig lernen zu können, muss das Lernen selbstgesteuert sein. Selbstgesteuerte Lerner verfügen über Studientechniken und Selbstkontrolle, die das Lernen erleichtern, sodass sie motivierter sind; mit anderen Worten, sie haben die Fertigkeiten und den Willen zu lernen (McCombs & Marazano, 1990; Murphy & Alexander, 2000). Selbstgesteuerte Lerner setzen ihre geistigen Fähigkeiten in Lern- oder Studiertechniken und -strategien um (Zimmerman, 2002). Viele Untersuchungen verknüpfen den Strategieverbrauch mit unterschiedlichen Maßen von Lernleistungen, besonders bei Realschülern und Schülern höherer Schulen (Fredrick et al., 2004).

Was beeinflusst die Selbststeuerung?

Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens integriert vieles von dem, was unter effektivem Lernen und Motivation zusammengefasst werden kann. Wie man aus den oben beschriebenen Prozessen ersehen kann, beeinflussen drei Faktoren die Fertigkeiten und den Willen: Wissen, Motivation und Selbstdisziplin oder Willensprozesse.

Um ein selbstregulierter Lerner zu sein, müssen die Schüler oder Studenten sich selbst kennen, ihre Lernerhalte, die Aufgabe, Strategien fürs Lernen und



Selbstgesteuerte Lerner verfügen über eine Kombination von Lernfähigkeiten und Selbstkontrolle, die ihnen das Lernen erleichtert; sie haben die notwendigen Fertigkeiten und den Willen zu lernen.

den Kontext, in dem sie lernen. Expertenschüler/-studenten kennen ihre eigenen Möglichkeiten und wissen, wie sie am besten lernen. Zum Beispiel kennen sie ihren bevorzugten Lernstil; was leicht und was schwierig für sie ist, wie sie die schwierigen Teile meistern können; was ihre Interessen und Talente sind; und wie sie ihre Stärken einsetzen können (siehe Kapitel 4). Diese Experten wissen auch ziemlich viel über das Fach, das sie gerade lernen oder studieren – und je mehr sie wissen, umso leichter ist es für sie, noch mehr zu lernen (Alexander, 2006). Sie verstehen, dass verschiedene *Lernaufgaben* unterschiedliche Vorgehensweisen erfordern. Eine einfache Behaltensaufgabe verlangt zum Beispiel nach einer mnemonischen Strategie (siehe Kapitel 7), während eine komplexe Verständnis-aufgabe eher durch ein Begriffsnetz der Kernideen angegangen werden sollte (siehe Kapitel 8). Diese selbstgesteuerten Lerner wissen, dass Lernen schwierig ist und dass Wissen selten absolut ist; es gibt meist unterschiedliche Art und Weisen, Probleme und verschiedene Lösungen zu betrachten (Pressley, 1995; Winne, 1995).

Die Expertenschüler wissen nicht nur, was jede Aufgabe erfordert, sie können auch die notwendige Strategie herausfinden. Sie können ihre Lektüre durchblättern oder sorgfältig lesen. Sie können Gedächtnisstrategien einsetzen oder das Material neu organisieren. Je mehr sie in einem bestimmten Bereich wissen, desto automatischer wenden sie eine passende Strategie an. In kurzer Zeit haben sie ein großes Repertoire an Lernstrategien und -techniken eingesetzt (siehe Kapitel 8).

Expertenlerner denken über Kontexte nach, in denen sie ihr Wissen einbringen können – wann und wo

sie lernen werden, sodass sie motivierende Ziele setzen und ihre gegenwärtige Arbeit mit zukünftigen Eigenschaften verbinden können (Wang & Palincsar, 1989; Weinstein, 1994; Winne, 1995).

Selbstgesteuerte Lerner sind motiviert zu lernen (Kapitel 10). Sie finden viele Aufgaben in der Schule interessant, weil sie Lernen hoch schätzen, es kommt ihnen nicht nur auf das sichtbare gute Ergebnis an. Aber auch wenn sie nicht intrinsisch motiviert sind durch eine bestimmte Aufgabe, sind sie ernsthaft bemüht, das Beste daraus zu machen. Sie wissen, *worum* sie lernen, ihre Handlungen und Entscheidungen sind selbstbestimmt und nicht durch andere kontrolliert. Wissen und Motivation reichen jedoch nicht immer aus. Selbstgesteuertes Lernen erfordert Willenskraft oder Selbstdisziplin. „Motivation bedeutet Engagement, Willenskraft bedeutet eine Sache bis zum Ende durchzuführen“ (Corno, 1992, S. 72).

Es bedarf einer guten Portion Willenskraft, um zum Beispiel ein Lehrbuch wie dieses zu Ende zu schreiben. Willenskraft ist eine etwas almodische Bezeichnung; manche sprechen auch von **Volition**. Die technische Definition von Volition ist, Gelegenheiten zu ergreifen. Selbstgesteuerte Lerner wissen, wie man sich vor Ablenkungen schützt – wo man am besten lernt, damit man zum Beispiel nicht unterbrochen wird. Sie wissen, wie man mit der eigenen Angst, der eigenen Müdigkeit oder Faulheit umgeht (Corno, 1992, 1995b; Snow, Corno, & Jackson, 1996). Sie wissen auch, was zu tun ist, wenn sie versucht sind, die Arbeit liegen zu lassen, um noch eine Tasse Kaffee zu trinken oder an den Strand zu gehen.

Natürlich werden nicht alle unsere Schüler zu selbstgesteuerten Expertenlernern, wenn es um Schulleistungen geht. Einige Psychologen schlagen vor, diese Kapazität als eine von vielen individuellen Vorzügen zu betrachten (Snow, Corno & Jackson, 1996). Einige Schüler sind bessere selbstgesteuerte Lerner als andere. Was kann der Lehrer dazu beitragen, dass sich diese Gruppe in der Schule vermehrt? Was gehört dazu, selbstgesteuert zu lernen?

Willenskraft/Volition Willensstärke; Selbstdisziplin; Arbeitsstil, der Möglichkeiten zur Zielerreichung bietet, indem er selbstgesteuertes Lernen einsetzt.

Selbstbestimmtes Handeln Die Fähigkeit, Lernfertigkeiten, Motivation und Emotionen zu koordinieren, um das Lernziel zu erreichen.

Modelle des selbstgesteuerten Lernens und autonomen Handelns

Vorbilder für selbstreguliertes Lernen beschreiben, wie Lerner ihre Entscheidungen treffen, welche Fertigkeiten sie beim Lernen ausbilden und einsetzen und wie sie mit Bedingungen umgehen, die das Lernen beeinträchtigen. Es gibt einige Modelle dazu (Pruittinen & Pulkkinen, 2001). Wir wollen eines von Phil Winne und Allyson Hadwin (1998) betrachten. Es ist in der Abbildung 9.2 abgebildet. Es hat viele Facetten, wie es nicht anders zu erwarten ist, da das Thema die Organisation des gesamten schulischen oder Studentenlebens ist.

Das Modell des selbstregulierten Lernens in Abbildung 9.2 gründet auf dem Standpunkt, dass Lerner selbstbestimmt Handelnde sind. **Selbstbestimmt Handelnder** zu sein umfasst die Fähigkeit, Lernfertigkeiten, Motivation und Emotionen zu koordinieren, um Ziele zu erreichen. Handelnde sind keine Marionetten, die von Lehrern, Lehrbuchautoren oder Webseitengestaltern gehandhabt werden. Selbstbestimmt Handelnde kontrollieren viele Faktoren, die beeinflussen, wie sie lernen. Selbstgesteuerte Lerner sind erfolgreich, wenn sie sich in einem Zyklus von vier Phasen bewegen: der Phase der Aufgabenanalyse, der Zielsetzung und Planung, des Lernens und der Anpassung ihrer Vorgehensweisen an die Erfordernisse der Aufgaben:

1. Die Lernaufgaben analysieren

Diese Phase des selbstgesteuerten Lernens ist schon bekannt. Was können Sie tun, wenn ein Professor eine Klausur ankündigt? Sie können nach den Bedingungen fragen, um das Lernen auf die Testsituation einzustellen. Wird der Test eine freiformulierte Abhandlung oder ein Multiple-Choice-Test? Wissen andere mehr darüber? Im Allgemeinen überprüfen die Lerner alle Informationen, die Auskunft über die Testbedingungen geben – welche Ressourcen zu mobilisieren sind und welche Einstellung zu der bevorstehenden Arbeit vorhanden ist.

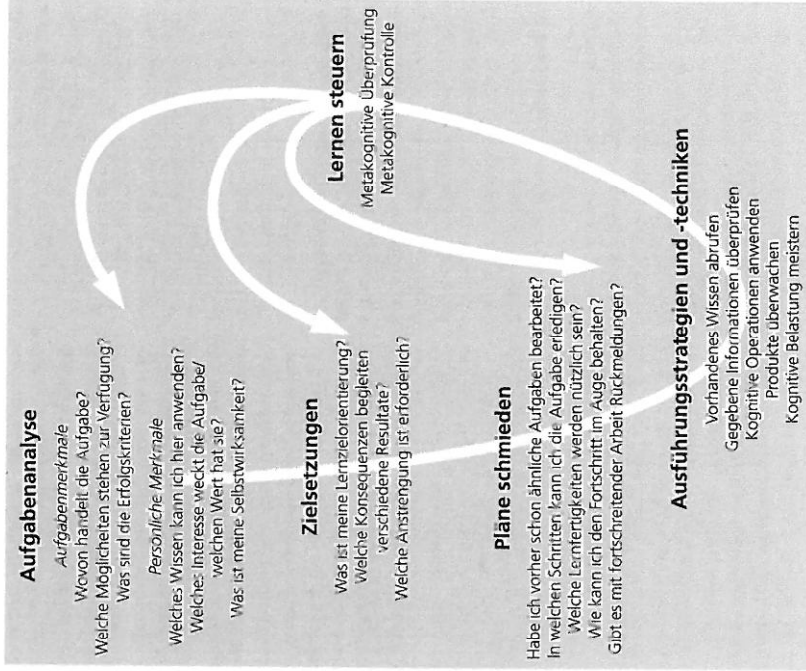


Abbildung 9.2 Der Zyklus des selbstgesteuerten Lernens.

Quelle: The Cycle of Self-Regulated Learning aus *Educational Psychology* (2006, 3. kanadische Aufl.) von A. E. Woolfolk, P. H. Winne und M. E. Perry, Toronto: Pearson, S. 307, Abb. 8.3.

2. Ziele setzen und Pläne schmieden

Wenn Bedingungen bekannt sind, die Einfluss auf die Aufgabenerledigung haben, stellen sie Informationen im Schulunterricht oder Kritik von theoretischen Positionen?

Die Auswahl von Zielen bestimmt das Lernprogramm des Lerners. Ist die Konzentration der Übungen auf eine zusammenhängende Zeitspanne (massierte Übung) die beste Vorgehensweise? Ist es ein besserer Plan, jeden Tag eine halbe Stunde mit Überlappung der Lerninhalte von einem Tag zum nächsten (verteilte Übung) zu lernen?

note beitragen würde? Was sind die Kernanforderungen des Testes: Definitionen wiederholen, Diskussion von Anwendungsmöglichkeiten der Lehrbuchinhalte im Schulunterricht oder Kritik von theoretischen Positionen?

Wenn Bedingungen bekannt sind, die Einfluss auf die Aufgabenerledigung haben, stellen sie Informationen im Schulunterricht oder Kritik von theoretischen Positionen?

Die Auswahl von Zielen bestimmt das Lernprogramm des Lerners. Ist die Konzentration der Übungen auf eine zusammenhängende Zeitspanne (massierte Übung) die beste Vorgehensweise? Ist es ein besserer Plan, jeden Tag eine halbe Stunde mit Überlappung der Lerninhalte von einem Tag zum nächsten (verteilte Übung) zu lernen?

3. Ausführungsstrategien und -techniken, um die Aufgabe zu erledigen

Selbstgesteuerte Lerner sind besonders aufmerksam in dieser Phase, da sie ständig überprüfen müssen, ob der Plan aufgeht. Das ist metakognitives Überwachen (siehe Kapitel 7). Werden die Ziele erreicht? Ist das Lernen zu anstrengend für die zu erwartenden Resultate? Stellen sich die Fortschritte schnell genug ein, um für den Test gut vorbereitet zu sein?

4. Steuerung des Lernens

In der Phase des selbstgesteuerten Lernens treffen Lerner Entscheidungen, ob Veränderungen in den drei vorherigen Phasen notwendig werden. Wenn das Lernen z. B. zu langsam vorangeht, sollte man dann mit Freunden lernen? Muss früherer Lernstoff noch einmal wiederholt werden, weil sonst die Grundlagen für den aktuellen Lernstoff fehlen?

9.2.4 Ein Fallbeispiel

Schüler sind heutzutage ständigen Ablenkungen ausgesetzt. Barry Zimmerman (2002, S. 64) berichtet von einer Schülerin der höheren Schule:

Zwei Wochen vor einer Klassenarbeit in Mathematik hat sie mit dem Lernen begonnen; sie hört dazu Schlammgeräusche, um sich zu entspannen. Sie hat sich selbst keine Ziele gesetzt, stattdessen sagt sie sich ständig, sie wolle so gut abschneiden, wie es eben geht. Sie wendet keine besonderen Lernstrategien an, um wichtige Lerninhalte zusammenzufassen und sie zu behalten. Kurz vor der Klassenarbeit lernt sie dann massiert für einige Stunden. Sie hat nur vage Standards für ihre Selbstbewertung und kann ihr Leistungsniveau schlecht abschätzen. Sie attribuiert ihre Lernschwierigkeiten auf ihre mangelnde mathematische Begabung und verteidigt ihre schlechten Lerntechniken. Sie bittet jedoch nicht um Hilfe, weil sie Angst hat, als „dumm“ zu gelten. Sie geht auch nicht auf elementare Mathematikübungen zurück, um ihre Grundlagen zu festigen, weil sie „schon so viel zu lernen hat“. Das Lernen macht ihr Angst, sie hat wenig Selbstvertrauen, dass sie Erfolg haben wird und sieht wenig intrinsischen Wert darin, Mathematik zu lernen.

Mit ziemlicher Sicherheit wird die Schülerin keine gute Klassenarbeit schreiben. Wie könnte hier Abhilfe geschaffen werden? Eine mögliche Antwort sind Zimmerman und Hadwin (1998), die die Phasen des selbstgesteuerten Lernens in drei Phasen unterteilt haben:

mermans Zyklen des selbstgesteuerten Lernens. Sein Zyklus hat drei Phasen, die ähneln den Bestandteilen des Modells von Winne und Hadwin (1998), die bereits oben vorgestellt wurden. Die Phase 1, die *Planungsphase*, in der im Voraus vernünftige Ziele gesetzt und Lernstrategien ausgewählt werden müssen, ähnelt den ersten beiden Schritten von Winne und Hadwin (Aufgabenanalyse und Zielsetzung). Die Ansichten der Schülerin über ihre eigene Motivationslage wirken sich zusätzlich aus. Wenn die Schülerin Selbstwirksamkeit bei der Anwendung der geplanten Strategien erleben würde, wenn sie davon überzeugt wäre, dass die Strategien zu besseren Lern- und damit auch Testergebnissen führen würden, wenn sie einen Zusammenhang zwischen ihren Interessen und Mathematiklernen herstellen könnte und wenn sie wirklich versuchen würde, den Lernstoff zu meistern – nicht nur so, dass es für Unbeteiligten nach Lernen aussieht – dann wäre sie auf dem richtigen Weg zum selbstgesteuerten Lernen.

In der zweiten Phase tritt nach der Planungszeit die *Ausführungsphase* ein (ähnlich dem Schritt 3 der Strategienaushandlung nach Winne und Hadwin), die wiederum neue Herausforderungen bringt. In dieser Phase muss die Schülerin schon über ein Repertoire an Selbstkontrolle (volitional) und Lernstrategien verfügen, einschließlich des Gebrauchs von Vorstellungsbildern, Mnemotechnik, Aufmerksamkeitskonzentration und anderen Techniken, wie die in den Kapiteln 7 und 8 (Kiewra, 2002) beschrieben. Sie muss sich selbst beobachten, d. h. sie muss überprüfen, wie das Lernen verläuft, damit sie notfalls ihre Strategien ändern kann. Ein Blick auf die benötigte Zeit, die schon gelöst wurde, Probleme oder gescheiterten Seiten kann Hinweise auf eine gute Nutzung der Lernzeit geben. Keine Begleitmusik einschalten hilft auch.

Die Schülerin muss dann in die dritte Phase übergehen, die dem Schritt 4 von Winne und Hadwin ähnelt (Steuerung des Lernens). In dieser Phase sollte sie eine Rückschau halten und überlegen, was bisher geschehen ist. Sie wird dann das Erleben von Selbstwirksamkeit entwickeln können, wenn sie Erfolge und effektiven Einsatz von Lernstrategien sich selbst zuschreiben kann und beeinträchtigende Handlungen und Überzeugungen vermeidet wie z. B. wenig Anstrengung zeigen, vorgeben, sich nichts daraus zu machen oder generell anzunehmen, dass sie „nicht gut in Mathematik ist“.

Die beiden Modelle von Zimmerman und Winne und Hadwin betonen die zyklische Natur des selbstgesteuerten Lernens. Jede Phase geht in die nächste über, und der Zyklus wird fortgesetzt, wenn Schüler auf neue Anforderungen beim Lernen treffen. Beide Modelle setzen den gleichen Beginn, nämlich dass der Lerner über die Aufgabenstellung informiert ist und infolgedessen realistische Ziele setzen kann. Beide Modelle sehen die Beherrschung von Lernstrategien und -techniken als notwendig an. Die Eigenkontrolle des Fortschritts erfolgt von möglichen Änderungen der Pläne sind ebenfalls für beide Modelle zentrale Komponenten. Wichtig ist auch, ob sich die Schüler die Aufgaben zutrauen und wie sie über die Aufgaben denken – kurz: ihre Überzeugung der eigenen Wirksamkeit für Selbststeuerung.

9.2.5 Jeden Schüler erreichen: zwei Klassen und die Familie

Schüler unterscheiden sich in ihrem Wissen über Selbststeuerung und ihrer Kompetenz, die Selbststeuerung durchzuführen. Aber Lehrer müssen die ganze Klasse im Auge behalten und trotzdem auf jeden Einzelnen eingehen. Es folgen zwei Beispiele von realen Situationen, in denen die Lehrer genauso vorgehen. Im ersten Beispiel geht es um Schreiben, im zweiten um das Lösen von Mathematikaufgaben – beides komplexe Aufgaben.

Schreiben

Nancy Perry und Lynn Drummond (2003) beschreiben eine Schülerin aus einer zweiten Klasse, die große Schwierigkeiten beim Schreiben aufwies. Carol bereitete es in eine verständliche Schriftform zu bringen. Sie hatte schon mit den Schreibbewegungen Schwierigkeiten, die sie nach Perry und Drummond behinderten.

Im Laufe des Schuljahres arbeiteten die zweiten und dritten Klassen an drei Tierprojekten. Durch den schriftlichen Bericht über diese Projekte wollten Perry und Drummond folgende Aspekte fördern: (a) die Durchführung eines Forschungsprojektes, (b) das Schreiben einer Sachabhandlung, (c) die richtige schriftliche Form erstellen und Korrekturen durchführen und (d) den Computer als Forschungsinstrument einsetzen. Für den ersten Bericht arbeitete die Klasse zusammen an einem Thema (Eichhörnchen). Alle zusammen suchten nach den Tatsachen und sie schrieben zusammen, weil sie erst noch lernen mussten, wie man Forschung durchführt und sie nachher beschreibt. Die Klasse hatte auch einen

Rahmen für die Zusammenarbeit in einer Lerngemeinschaft entworfen. Beim Schreiben des zweiten Berichtes (über Pinguine) boten Perry und Drummond mehr Auswahl an und ermutigten sie, sich mehr auf sich selbst und ihre Mitschüler zu verlassen. Für den dritten Bericht konnten die Schüler sich eine Tierart selbst aussuchen, das Forschungsprojekt selbst entwerfen und einen Bericht verfassen. Zu diesem Zeitpunkt wussten sie schon, wie man Forschungsaufgaben durchführt und den Bericht schreibt; sie hatten die Wahl, allein oder mit Mitschülern zusammenzuarbeiten, und konnten das komplexe Projekt erfolgreich durchführen.

Eine schwache Schülerin aus der zweiten Klasse arbeitete mit einem Schüler aus der dritten Klasse zusammen, der etwas Ähnliches bearbeitete. Er zeigte ihr, wie man eine Gliederung verfasst und bot ihr an, ihr beim Formulieren im Bericht zu helfen. Die Schülerin hatte alle Wörter unterstrichen, die ihr falsch geschrieben erschienen, damit sie sie später bei der Formatierung des Berichtes nachschlagen oder fragen konnte. Wie viele schwache Schüler, die nicht über angemessene Strategien für selbstgesteuertes Lernen verfügen, nahm sie sehr schwierige Aufgaben in Angriff, und sie war optimistisch, dass sie „Schriftstellerin“ werden könnte. Als sie über ihre Fortschritte im Laufe des Schuljahres reflektierte, sagte die Schülerin: „Seit meiner ersten Klasse habe ich viel gelernt, denn ich hatte damals große Schwierigkeiten.“

Problemlösen in Mathematik

Lynn Fuchs und ihre Kollegen (2003) untersuchten den Wert von selbstgesteuerten Lernstrategien für den Mathematikunterricht in einigen Klassen. Die Forscher arbeiteten mit 24 Lehrern zusammen. Alle Lehrer unterrichteten die gleichen Inhalte in ihren dritten Klassen. Einige zufällig ausgesuchte Lehrer unterrichteten wie immer. Eine andere zufällig ausgesuchte Gruppe von Lehrern regte den Transfer von Lösungswegen an – den Gebrauch von Fertigkeiten und Wissen aus dem Unterricht, die sich auf andere Situationen übertragen lassen. Hier sind einige der im Unterricht vorgestellten selbstgesteuerten Lernstrategien und ihr Transfer zusammengefasst:

- Mit einem Auswertungsschlüssel sehen die Schüler ihre Aufgaben selbst durch und geben sie dann einem Schüler ab, der sie einsammelte.
- Die Schüler trugen die Erledigung ihrer Hausaufgaben in eine Grafik ein.

- Die Schüler verwendeten individuelle Grafiken – ähnlich wie ein Thermometer –, um ihre Fortschritte dort einzutragen; sie hoben die täglichen Eintragungen in einer Mappe auf.
- Zu Beginn jeder neuen Stunde sahen sich die Schüler ihre Werte an und setzten sich Ziele, ihre alten Werte zu übertreffen.
- Schüler diskutierten mit ihren Mitschülern, wie sie Problemlösestrategien auch außerhalb der Schule anwenden könnten.
- Vor einigen Unterrichtsstunden berichteten Schüler der ganzen Gruppe, wie sie außerhalb der Schule gelernte Problemlösestrategien eingesetzt haben.

Der Transfer und die Strategien des selbstgesteuerten Lernens helfen den Schülern, Mathematikaufgaben zu lösen und dieses Wissen auf neue Aufgaben anzuwenden. Die Vermittlung von Strategien des selbstgesteuerten Lernens erwies sich als besonders erfolgreich, wenn völlig neue Aufgaben außerhalb des Unterrichts angeboten werden sollten. Schüler aller Leistungsstufen, aber auch Schüler mit Lernschwierigkeiten, profitierten von diesen Lernstrategien.

Familien und selbstgesteuertes Lernen

Kinder lernen Selbststeuerung zuerst zu Hause. Die Eltern können das selbstgesteuerte Lernen durch ihr eigenes Vorbildverhalten vermitteln und fördern, sie können es erleichtern, entsprechende Zielsetzungen verstärken, guten Strategieneinsatz einleiten, aber auch noch weitere Prozesse aktivieren, die im nächsten Abschnitt erläutert werden (Martinez-Pons, 2002). Die *Richtlinien* geben uns einige Ideen, wie Schüler zu mehr Selbststeuerung erzogen werden können.

9.2.6 Selbstwirksamkeit und selbstgesteuertes Lernen vermitteln

Die meisten Lehrer stimmen darin überein, dass Schüler Fertigkeiten und Einstellungen entwickeln sollen, die ihnen das selbstgesteuerte Lernen über die gesamte Lebensspanne erleichtern (selbstgesteuertes Lernen und das Erleben der Selbstwirksamkeit für Lernen). Glücklicherweise nimmt die Forschung dazu ständig zu; sie bietet eine Anleitung zur Zusammenstellung von Aufgaben und Interaktionen in der Klasse, die das selbstgesteuerte Lernen vermitteln können (Neuman & Roskos, 1997; Perry, 1998; Turner, 1995;

Wharton-McDonald, Pressley, Rankin, Mistretta, Yorkoi & Ethenberger, 1997; Woolfolk, Perry & Winne, 2006; Zimmerman, 2002). Diese Forschungen belegen, dass Schüler effektives selbstgesteuertes Lernen und Selbstwirksamkeit erwerben können, wenn sie von Lehrern komplexe sinnvolle Aufgaben gestellt bekommen, die sich über eine längere Zeit erstrecken, ähnlich wie die konstruktivistischen Aktivitäten, die vorher schon beschrieben wurden.

Um selbstgesteuertes Lernen und Selbstwirksamkeit für Lernen zu entwickeln, müssen Schüler Kontrolle über ihren eigenen Lernprozess und dessen Ergebnis haben – sie müssen in der Lage sein, Entscheidungen treffen zu können. Selbstüberwachen und Selbstbewerten sind der Kern des effektiven selbstgesteuerten Lernens und der Selbstwirksamkeit. Lehrer können Schülern helfen, ihr Lernen selbst zu steuern, indem sie Kriterien für die Bewertung ihres Lernprozesses und der Lernergebnisse vorgeben; die Schüler können dann selbst beurteilen, ob sie Fortschritte machen und den Standards genügen. Diese Standards unterstützen auch die Zusammenarbeit mit Mitschülern, denn alle können die eigene Leistung durch Rückmeldungen anderer an den Standards messen.

Komplexe Aufgaben

Lehrer wollen Schülern keine allzu schwierigen Aufgaben geben, damit diese nicht frustriert werden. Das gilt besonders für Schüler mit Lernschwierigkeiten. Die Forschung zeigt, dass die motivierendsten und leistungsmäßig besten Aufgaben für Schüler Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad sind, die herausfordern, aber nicht überfordern (Heckhausen, 1989; Rohrkerper & Corno, 1988; Turner, 1997); komplexe Aufgaben sollten für die Schüler nicht zu schwierig sein.

Das Attribut „komplex“ bezieht sich auf die Aufgabenstruktur, nicht auf den Schwierigkeitsgrad. Aufgaben sind komplex, wenn sie verschiedene Ziele ansprechen und große Bedeutungseinheiten beinhalten, wie etwa Projekte oder thematische Einheiten. Weiterhin erstrecken sich komplexe Aufgaben über eine längere Zeitspanne, sie fordern von Schülern, sich auf eine Reihe von kognitiven und metakognitiven Aktivitäten einzulassen, und außerdem lassen sie eine Reihe von Ergebnissen zu (Perry, Vandekamp, Mercer & Nordby, 2002; Wharton-McDonald et al. 1997). Zum Beispiel könnte die Untersuchung der ägyptischen Pyramiden in die Produktion von schriftlichen Berichten, Landkarten, Diagrammen und Modellen münden.

Selbstgesteuertes Lernen fördern

Betonen Sie den Wert von Anregung und Ermunterung.

Beispiele

- 1 Vermitteln Sie den Schülern, wie sie sich gegenseitig anregen und ermuntern können.
- 2 Klären Sie die Eltern auf, in welchen Gebieten ihr Kind sich noch anstrengen muss und in welchen es am meisten Ermutigung benötigt.

Führen Sie selbst vor, wie man sein eigenes Lernen steuert.

Beispiele

- 1 Zielen Sie kleine Schritte an, um die schulischen Fertigkeiten zu verbessern. Die Ziele für das Kind sollten auf das Leistungsniveau des Kindes zugeschnitten sein.
- 2 Diskutieren Sie mit Ihren Schülern, wie man Ziele setzt und die Fortschritte auf das Ziel hin im Auge behält.
- 3 Bitten Sie die Eltern, ihren Kindern zu zeigen, wie man im Alltag tägliche oder wöchentliche Ziele setzt, sich Erledigungslisten macht oder einen Terminkalender führt.

Sorgen Sie dafür, dass aus der Familie gute Ideen zu Lernstrategien vorgebracht werden.

Beispiele

- 1 Händigen Sie kurzes, einfaches Material aus, das die „Strategie des Monats“ beschreibt, die man auch zu Hause einsetzen kann.
- 2 Legen Sie eine Leihbibliothek an mit Büchern, in denen Zielsetzungen, Motivation, Lernen und Zeitmanagement-Strategien für Schüler eine Rolle spielen.
- 3 Ermutigen Sie Familien, ihren Kindern zu helfen, sich auf die Aufgabenlösungen zu konzentrieren und bei den Hausaufgaben nicht gleich die Lösungen am Ende des Buches nachzuschlagen.

Stellen Sie Richtlinien für die Selbstbewertung auf.

Beispiele

- 1 Entwickeln Sie Materialien für die Selbstbewertung der Kinder (siehe Kapitel 15). Führen Sie vor, wie man sie gebrauchen kann.
- 2 Teilen Sie zu Beginn des Schuljahres Protokollblätter aus, um die Erledigung von Aufgaben zu protokollieren. Im Laufe des Schuljahres sollen die Schüler dann sich selbst überprüfen.
- 3 Fordern Sie die Eltern auf, ihren Kindern Selbstbewertung in den Bereichen vorzuführen, auf die sie Wert legen.
- 4 Für die Elternabende sollten Sie Beispiele für Materialien aus anderen Familien vorstellen, die erfolgreich eingesetzt worden waren, um den Lernfortschritt der Kinder festzuhalten.

Wenn Sie mehr Ideen anderer Eltern erfahren möchten, suchen Sie die folgende Webseite auf: <http://www.pbs.org/wholechild/parents/building.html>

Wichtiger ist es jedoch, dass komplexe Aufgaben für Schüler Informationen über ihren Lernprozess bereitstellen. Diese Art von Aufgaben erfordert, dass die Schüler tiefgehend und elaborierend zugleich verarbeiten und Probleme lösen. Bei dieser Vorgehensweise können die Schüler ihre kognitiven und metakognitiven Strategien entwickeln und differenzieren. Wenn Schüler eine komplexe Aufgabe erfolgreich abschließen, erhöht das die Selbstwirksamkeit und die intrinsische Motivation (McCaslin & Good, 1996; Turner, 1997). Rohrkerper und Corno (1988) rieten Lehr-

ern zu komplexen Aufgaben, weil diese den Schülern die Gelegenheit bieten, ihre Lernbedingungen zu ändern, um herausfordernde Probleme zu meistern. Lernen mit stressreichen Situationen umzugehen und gewisse Anpassungen vorzunehmen, ist ein wichtiges Erziehungsziel. Erinnern Sie sich an das vierte Kapitel, dass nach Sternberg jeder Aspekt der Intelligenz sich seine kongeniale Umgebung aussucht beziehungsweise sich an sie anpasst, damit so eine erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen möglich wird.





gabe bis zu einem gewissen Grad selbst zu bestimmen (z. B. können sie sich leichten oder schwierigen Lesestoff aussuchen, sie können die Art und die Länge des Schreibens in einem Bericht selbst bestimmen und sie können noch weitere Formen, ihr Gelerntes auszudrücken, hinzunehmen). Aber was geschieht, wenn die Schüler für ihre Schulleistungen sehr ungünstige Entscheidungen treffen? Gute Lehrer mit einem Programm zum selbstgesteuerten Lernen überlegen sich sorgfältig die Wahlfreiheit, die sie ihren Schülern gewähren. Sie stellen sicher, dass die Schüler auch über das notwendige Wissen und die Fertigkeiten verfügen, um selbstständig vorgehen und gute Entscheidungen treffen zu können (Perry & Drummond, 2002). Wenn Schüler zum Beispiel neue Fertigkeiten und Routinen lernen, können Lehrer eine Entscheidungsfreiheit mit gewissen Einschränkungen anbieten (z. B. Schüler schreiben mindestens vier Sätze/Abschnitte/Seiten, aber sie können auch mehr schreiben; sie müssen zeigen, dass sie wichtige Fakten über Tierreviere, Ernährung und Säuglinge kennen und einordnen können, aber sie können dies in schriftlicher, zeichnerischer oder mündlicher Form tun).

Erfolgreiche Lehrer vermitteln und führen vor, wie man gute Entscheidungen trifft. Wenn es zum Beispiel darum geht, sich für eine bestimmte Aktivität Partner auszuwählen, muss man sich fragen, was der Partner in die gemeinsame Tätigkeit einbringen sollte (z. B. gemeinsame Interessen und Engagement, vielleicht bestimmtes Wissen oder Fertigkeiten, dass sie selbst noch erwerben müssen). Wenn Schüler darüber entscheiden, wie sie am besten ihre Zeit verbringen sollen, können Lehrer fragen: „Was könnt ihr machen, wenn ihr fertig seid? Was könnt ihr tun, wenn ihr darauf wartet, dass ich euch helfen komme?“ Oft werden Listen geschrieben und ausgehängt, sodass die Schüler etwas während der Arbeit nachschauen können. Schließlich geben effektive Lehrer den Schülern Rückmeldung über ihre getroffenen Entscheidungen, und sie versuchen, ihre Wahlvorgaben auf die besonderen Bedürfnisse jedes Schülers abzustimmen. Zum Beispiel könnten sie einige Schüler ermutigen, Projektheften auszusuchen, für die alles Material bereits bereit steht und für die es auch bereits Literatur von einem der Schülern angemessenen Schwierigkeitsgrad gibt. Aber sie können auch einigen Schülern die Wahl lassen, ob sie allein oder lieber mit Mitschülern zusammenarbeiten möchten, wenn sie auf die Unterstützung anderer angewiesen sind, um eine Aufgabe erfolgreich zu erledigen.

Um selbstgesteuertes Lernen und Selbstwirksamkeit zu entwickeln, müssen Schüler eine gewisse Kontrolle über ihren Lernprozess und ihre Lernergebnisse haben. Lehrer können sie unterstützen, wenn sie den Schülern nahelegen, ihren Lernprozess, ihre Lernergebnisse und ihre Fortschritte zu bewerten.

Kontrollen

Lehrer können mit Schülern Kontrolle teilen, indem sie ihnen Wahlfreiheit einräumen. Wenn Schüler Entscheidungen treffen können (z. B. was sie in Projekten erreichen wollen, wie sie es erreichen können, wo sie arbeiten und mit wem), sind sie optimistischer in ihren Erfolgserwartungen (erhöhtes Selbstwirksamkeitserleben) und sie verstärken entsprechend ihre Anstrengungen und ihre Ausdauer bei Schwierigkeiten (Turner & Paris, 1995). Wenn Schüler in Entscheidungen miteinbezogen werden, fordern Lehrer die Schüler auf, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, sich Ziele zu setzen, ihren Fortschritt zu überwachen und Ergebnisse zu bewerten (Turner, 1997). Dies sind alles Qualitäten eines sehr effektiven, selbstgesteuerten Lerners.

Gibt man Schülern Wahlfreiheit, so schafft das Möglichkeiten für sie, den Schwierigkeitsgrad einer Auf-

Selbstbewertung

Bewertungen, die selbstgesteuertes Lernen unterstützen, haben nichts Bedrohliches an sich. Sie werden in Tätigkeitsabläufe eingebettet, beziehen sich auf Vorgänge wie auf Ergebnisse, beziehen sich auf den persönlichen Fortschritt und helfen Schülern dabei, ihre Fehler positiv als Gelegenheit zum Lernen zu verstehen. In diesen Kontexten gedeihen Schüler und suchen auch die herausfordernden Aufgaben, weil die Kosten für ein Engagement nicht hoch sind (Paris & Ayres, 1994). Bezieht man die Schüler an der Ausarbeitung von Bewertungskriterien und an der Bewertung ihrer eigenen Arbeit, so wird dadurch die Angst vermindert, die Schüler oft vor der Erfassung ihrer Leistungen haben, da sie das Gefühl der Kontrolle über die Leistungsstandards entwickeln können. Schüler können ihre Arbeit beurteilen, indem sie verschiedene Qualitäten anschauen, die von ihnen und ihren Lehrern mit „GUT“ bezeichnet werden. Sie können die Effektivität ihres Lernansatzes begutachten und ihr gesamtes Verhalten so darauf einstellen, dass ihr Lernen gefördert wird (Winne & Perry, 2000).

In Klassen mit viel Selbststeuerung gibt es sowohl formale als auch informelle Möglichkeiten für die Bewertung des eigenen Lernens. Zum Beispiel bat eine Lehrpraktikantin Schüler der vierten und fünften Klassen, Protokolle über Überlegungen zu einem in Zusammenarbeit mit Mitschülern entworfenen Spiel in einer Unterrichtseinheit über Wahrscheinlichkeit und Statistik anzufertigen (Perry, Phillips & Dowler, 2004). Ihre Protokolle enthielten Erklärungen über ihren Beitrag zur Gruppenarbeit und hielten fest, was sie durch die Zusammenarbeit lernen konnten. Die Lehrpraktikantin bezog die Überlegungen mit in ihre Beurteilung der entworfenen Spiele ein. Auf informellere Weise fragen Lehrer ihre Schüler: „Was hast du über dich heute gelernt?“, „Was unternehmen gute Forscher, um nicht konstant?“, „Was können wir jetzt, was wir vorher nicht konnten?“, „Fragen wie diese werden einzelnen Personen oder innerhalb einer Klassendiskussion gestellt. Sie lösen Metakognitionen sowie das strategische Handeln aus und motivieren – alle drei Komponenten gehören zum selbstgesteuerten Lernen.“

Zusammenarbeit

Die *Committee on Increasing High School Students' Motivation to Learn* (Kommission zur Erhöhung der

Lernmotivation von Schülern der höheren Schulen) (2004) kam zu dem Schluss, dass Schüler schwierige Aufgaben eher übernehmen, wenn sie sich mit anderen darüber beraten können – damit übernehmen sie Aufgaben, die ihre Selbststeuerung erhöhen.

Kooperation kann auch dazu beitragen, dass Schüler lernen, besser zusammenzuarbeiten. Sie hilft, eine Lerngemeinschaft zu bilden, die sich für ihr Lernen gegenseitig verantwortlich fühlt und nicht im Wettbewerb untereinander steht. Wettbewerb entfremdet die Schüler untereinander, besonders wenn sie nicht so gut im Wettbewerb mit ihren Mitschülern bestehen können (S. 51).

Der effektivste Gebrauch von Kooperation für die Unterstützung von selbstgesteuertem Lernen ist derjenige, der Gemeinschaftsgeist und gemeinsames Problemlösen vermittelt (Perry & Drummond, 2002; Perry, Vandekamp, Mercer & Nordby, 2002). In diesen Kontexten ko-regulieren Lehrer und Schüler sich gegenseitig im Lernprozess (McCaslin & Good, 1996), sie bieten Hilfe bei der Arbeit allein und in der Zusammenarbeit in Dyaden oder kleinen Gruppen an. Diese Unterstützung dient der individuellen Entwicklung und dem Einsatz von Metakognitionen, von intrinsischer Motivation und von strategischen Handlungen (z. B. Austausch von Ideen, Vergleich von Problemlösungsstrategien, Erkennen der bereicherspezifischen Expertise aller Beteiligten). Lehrer mit starker Tendenz zu selbstgesteuertem Lernen nehmen sich zu Beginn des Schuljahres Zeit, Routinen und Normen für die Beteiligung am Unterricht zu vermitteln (z. B. wie konstruktive Rückmeldung gegeben wird und wie Vorschläge von Mitschülern interpretiert werden können und wie darauf geantwortet werden kann). Wie in Kapitel 12 noch dargelegt wird, kostet es zu Beginn des Schuljahres Zeit, ein sinnvolles Management und Vorgehensweisen beim Lernen sowie Routinen auszuarbeiten, aber die Zeit ist nutzbringend angewendet. Wenn einmal Routinen und Interaktionsmuster eingerichtet sind, können Schüler sich auf das Lernen konzentrieren, und Lehrer können sich dem Vermitteln von schulischen Inhalten und Lernfertigkeiten zuwenden.

Das letzte Element in der Vermittlung von Selbststeuerung und Zusammenarbeit ist ein wichtiger Bestandteil des konstruktivistischen Lernens. Wir werden den Rest dieses Kapitels damit zubringen, diese wichtige und neue Perspektive zu erkunden.