

2

Entwicklung von Lernkompetenzen als zentrale Schlüsselkompetenz

2.1 Lebensbegleitendes Lernen im sozialen und wirtschaftlichen Kontext

2.1.1 Doppelrolle der Bildung

In der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen³ wird die Doppelrolle von Bildung sowohl im sozialen als auch im wirtschaftlichen Kontext hervorgehoben. Der Referenzrahmen stellt hierbei folgende Ziele in den Mittelpunkt:

„1. die Schlüsselkompetenzen zu ermitteln und zu definieren, die in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit nötig sind;

2. die Bemühungen der Mitgliedstaaten zu unterstützen, dass junge Menschen nach der Grundbildung und Ausbildung die Schlüsselkompetenzen erworben haben, die ihnen eine solide Basis für das weitere private sowie berufliche Leben bieten und ihnen als Erwachsene darauf aufbauend die Möglichkeit geben, ihre Kompetenzen kontinuierlich weiterzuentwickeln und zu aktualisieren⁴;

3. den politischen Entscheidungsträgern, Bildungsanbietern, Ausbildungsträgern sowie den Lernenden selbst ein Referenzinstrument auf europäischer Ebe-

3 Vgl. Europäisches Parlament und Rat, Amtsblatt L394 vom 30.12.2006.

4 Dieser Prozess wird als lebenslanges Lernen bezeichnet.

ne an die Hand zu geben, um das Streben auf nationaler und europäischer Ebene nach gemeinsam vereinbarten Zielen zu unterstützen;

4. einen Rahmen für weitere Aktionen auf Gemeinschaftsebene zu bieten sowohl im Kontext des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ als auch im Kontext der „Bildungs- und Berufsbildungsprogramme der Gemeinschaft.“⁵

Im Ursprung werden hier Ziele aufgegriffen, die nicht neu sind. 1959 eröffnete Klafki in seinem renommierten Aufsatz zur kategorialen Bildung die bildungsbegriffliche Debatte zwischen formaler und materialer Bildung, die allerdings bereits auf Lehmsick zurückgeht.

Es stellt sich die Frage, ob die heutige Bildungsdebatte, die durch die Bologna-Erklärung^{6,7} in Gang gesetzt wurde, im Zusammenhang mit der Forderung nach Schlüssel- und Lernkompetenzen mit der ab diesem Zeitpunkt in der Pädagogik immer wieder diskutierten formalen und materialen Bildung steht. Übergreifende Kompetenzen, die nicht an einen konkreten fachlichen Inhalt gebunden sind, weisen eine große Nähe zum Konzept der formalen Bildung auf. Durch die aktuelle Informationsflut und die Tatsache, dass Wissen sehr schnell seine Aktualität verliert, hat die formale Bildung sich auf den Anspruch konzentriert, das Lernen zu lernen. Die materiale Bildung sieht jedoch die Inhalte als das wesentliche Element der Bildung an. Die Meinungen über den Wert der Inhalte bei der Ausbildung von Kompetenzen gehen weit auseinander.⁸

In Anlehnung an das Konzept der formalen Bildung soll in dieser Forschungsarbeit der Lerner selbst als Subjekt – und nicht der Lerninhalt – ins Zentrum der Betrachtung gestellt werden. Denn Inhalte werden nicht um ihrer selbst willen erlernt, sondern basieren insbesondere bei Erwachsenen auf dem Wunsch des Erreichens selbst gesetzter Ziele. Im Rahmen dieses Beitrags soll daher die Selbststeuerung des Lernens – insbesondere durch erwachsene Lerner – erforscht werden.

Die Lerninhalte sind im Kontext der Fernlehre aus der Perspektive des Lerners häufig gegeben, aber der Strategieeinsatz zur Aneignung, die Präferenzen und Dispositionen des Lerners variieren und sollen daher in dieser Forschungsarbeit detailliert betrachtet werden, um Rückschlüsse auf ein optimiertes selbstgesteuertes Lernen in der Fernlehre zu ermöglichen.

5 Europäisches Parlament und Rat, Amtsblatt L394 vom 30.12.2006, S. 13.

6 Vgl. Bologna-Erklärung der Europäischen Bildungsminister (1999).

7 Für eine detaillierte Betrachtung formaler und materialer Bildungstheorien vgl. Klafki (1963) und die bedeutende Studie von Lehmsick, E. (1926) zur formalen Bildung.

8 Vgl. Alonso, G. (2009), S. 17f.

2.1.2 Bildungsziele

Der deutsche Bildungsforscher Friedrich Edding definierte 1969 folgende Grundhaltungen und Fertigkeiten als Bildungsziele. Eine Vielzahl dieser Elemente finden sich (teilweise unter anderen Begriffen) auch in den aktuellen Forderungen im Kontext von Selbststeuerung beim lebenslangen Lernen:⁹

- kontinuierliche Lernbereitschaft;
- Fähigkeit zu logischem, analytischem und kritischem Denken;
- Fähigkeit zu dispositivem Denken (Einteilen von Zeit und Mitteln, Organisieren);
- Teamfähigkeit;
- Ausdauer und Belastbarkeit;
- Konzentrationsfähigkeit und Genauigkeit;
- Leistungsbereitschaft, Lösungsorientierung;
- Fähigkeit, mit sich selbst so umzugehen, dass Störungen die Ausnahme sind.

Viele dieser Aspekte sind insbesondere für das Lernen im Fernstudium von hoher Relevanz. Edding selbst merkt an, dass diese Liste selbstverständlich erweitert werden muss und kritisiert, dass Lehrende wie Lernende „die allgemeinen (auch als formal bezeichneten) Bildungsziele vernachlässigen, zugunsten der fachlichen Leistungen oder in stärkerer Einengung: zugunsten des abfragbaren Wissens“.¹⁰

Aus der Diskussion wird deutlich, dass die Ausbildung von Lernkompetenz selbst und formale Bildungsansätze miteinander verwandt sind. Insbesondere die Loslösung von den konkreten Inhalten hin zur Fokussierung, wie das Lernen stattfinden soll und zu welchem Zweck, ist beiden Ansätzen gemeinsam. Weiterhin ist die Subjektbezogenheit ein zentraler Gedanke in beiden Konzepten. Bezugnehmend auf den kategorialen Bildungsbegriff Klafkis sollte im Hinblick auf die Lernkompetenzdebatte besonders berücksichtigt werden, dass eine Trennung von materialer und formaler Bildung nicht möglich ist. Den Möglichkeiten und Chancen der Integration sollte daher in der Praxis insbesondere durch die Einbeziehung des Aspektes der Selbststeuerung im Lernprozess Rechnung getragen werden.¹¹

9 Vgl. Edding, F. (1969), S. 20.

10 Edding, F. (1969), S. 21.

11 Vgl. hierzu auch Alonso, G. (2009), S. 18f.

2.2 Lernpsychologische Grundlagen

2.2.1 Individuelle Lernformen

Bei der Betrachtung moderner schulpädagogischer Konzepte wird bereits im Elementarbereich offensichtlich, dass sich Lernkontexte auch in den Grundschulen in den letzten Jahrzehnten stark verändert haben. Ansätze selbstgesteuerten Lernens sind bereits hier deutlich erkennbar und doch werden gleichermaßen individuelle Lernformen in pädagogische Konzepte integriert. Denn schon in jungen Jahren lassen sich individuelle Lernpräferenzen bei Kindern erkennen. In der Schule erschließen sich manche Lerner ihr Wissen in erster Linie durch das autonome und systematische Durcharbeiten der Lernhefte. Lehrer bemerken, dass manche Schüler hierbei großen Ehrgeiz entwickeln, andere fühlen sich jedoch nicht ausreichend motiviert oder gar frustriert durch diese Lernform.

Neue Konzepte wie jahrgangsgemischte Eingangsstufen in den Grundschulen, in denen Kinder z. B. aus der ersten und zweiten Klasse zusammen unterrichtet werden, verfolgen das Ziel durch altersgemischte Gruppen unterschiedliche Erfahrungen mit Schule und Lernen produktiv für den Einzelnen nutzbar zu machen. Diese Konzepte basieren darauf, dass Kinder in hohem Maße mit und von anderen lernen. Je nach individuellen Stärken und Schwächen sollen sie unterschiedliche Erfahrungen mit ihrem Lernprozess sammeln. Durch die Integration von Rollenwechseln kann sich das einzelne Kind auch als Leistungsträger empfinden. Derartige Konzepte basieren auf Lernpatenschaften und organisierten Lerngruppen und weisen bereits Parallelen zum Lernen in Hochschulkontexten auf.

Auch an den Hochschulen erschließen sich Studierende ihr Wissen und ihre Kompetenzen auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Obgleich das autonome Lernen hier in deutlich höherem Maße ausgeprägt ist, präferieren manche Studierende doch das Arbeiten in Lerngruppen oder mit Lernpartnern. Sie möchten unterschiedliche Lernwege und Optionen entwickeln, ggf. erproben und diskutieren. Es zeigt sich deutlich, dass für manche Lerner ein tieferes Verständnis des Gelernten erst erreicht wird, wenn sie die Lösung mit anderen gemeinsam erarbeiten und sich intensiv darüber austauschen. Dabei erzielen die unterschiedlichen Lerntypen mit ihrem Lernweg häufig jeweils gute Ergebnisse.

Hieraus lässt sich ableiten, dass das Lernen sehr individuell ist und die vielfältigsten Facetten aufweist. Lernprozesse sollten somit auch den unterschiedlichsten Lernpräferenzen der Lerner Rechnung tragen. Im Bereich der Lerntheorien wurden hier in den letzten Jahrzehnten sehr unterschiedliche Ansätze entwickelt. In der folgenden Tabelle werden zentrale Grundannahmen des Lehrens und Lernens in Kürze zusammengefasst.

Kategorie	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Hirn ist ein	passiver Behälter	informationsverarbeitendes Gerät	informationell geschlossenes System
Wissen wird	abgespeichert	verarbeitet	entwickelt
Wissen ist	eine korrekte Input-Output-Relation	ein adäquater interner Verarbeitungsprozess	situationsadäquates Agieren
Lernziele	richtige Antworten	richtige Methoden zur Antwortfindung	komplexe Situationen bewältigen
Paradigma	Stimulus-Response	Lösungsfindung	Konstruktion
Strategie	lehren	beobachten und unterstützen	kooperieren
Lehrender ist	Autorität	Tutor	Coach, Trainer

Tabelle 1: Lerntheorien und Kernfragen des Lehrens und Lernens¹²

Diese Kernfragen des Lernens beschäftigen die Wissenschaftler der Pädagogik und der Lernpsychologie seit vielen Jahren.

2.2.2 Konstruktivistische Perspektive des Forschungsansatzes

Der folgende Beitrag soll auf einem konstruktivistischen Ansatz basieren, in dem Wissen auf unterschiedlichste Art und Weise verarbeitet werden kann. Denn im Gegensatz zu den in Tabelle 1 erörterten Merkmalen der klassischen Lerntheorien (Behaviorismus und Kognitivismus) steht für die Autoren nicht nur das Verhalten und die Informationsverarbeitung, sondern die eigenständige Wissenskonstruktion im Vordergrund. Insbesondere erwachsene Lerner (im Fernstudium) sollen auf Basis ihrer bisherigen Erfahrungen, Kenntnisse, Kontexte und Ziele ihren persönlichen Weg finden, um komplexe Situationen bewältigen zu können. Sie sollen somit eine Kompetenz zur eigenen Problemlösung entwickeln und konstruieren. Das Lernmaterial soll den Lerner anregen. Und der Lehrende ist in diesem Prozess eine Art Coach, der den Lerner begleitet und unterstützt, seinen persönlichen Lernweg zu finden und seine Strategien adäquat einzusetzen.

¹² Adaptiert nach Baumgartner, P./Payr, S. (1994), S. 110.

Dieser Arbeit liegt das Konzept von Reinmann-Rothmeier/Mandl zugrunde, die Lernen unter folgenden Prämissen betrachten, welche insbesondere für erwachsene Lerner von hoher Relevanz sind. Lernen ist

- ein aktiver Prozess, der erst durch aktive Beteiligung ermöglicht wird;
- ein selbstgesteuerter Prozess, in dem der Lerner die Kontrolle und Steuerung übernimmt;
- ein konstruktiver Prozess, in dem auf vorhandenen Wissensstrukturen aufgebaut wird und die eigenen Erfahrungen interpretiert werden;
- ein emotionaler Prozess, der von sozialen und leistungsbezogenen Emotionen beeinflusst wird und die Motivation bedingt;
- ein sozialer Prozess, der fast immer eine Interaktion beinhaltet;
- ein situativer Prozess, in dem Wissen im Kontext angewendet wird und erst so zu Verstehen und Kompetenz führt.¹³

2.2.3 Begriffsbestimmungen

Im Folgenden werden die zentralen Begrifflichkeiten in Kürze zusammengefasst und voneinander abgegrenzt, um ihre Verwendung in dieser Arbeit zu klären. Detaillierte Erläuterungen der hiermit einhergehenden Konzepte finden sich in den folgenden Kapiteln.

Lernstile stellen überdauernde Tendenzen beim Lernen dar, die sich aus Persönlichkeitsmerkmalen, Erfahrungen und individuellen Präferenzen einer Person entwickeln.

Lernstrategien hingegen werden von Lernenden durch konkretes Verhalten und Gedanken aktiviert. Sie werden sowohl intuitiv als auch bewusst je nach Kontext eingesetzt, um die Motivation, den Lernprozess und sein Ergebnis zielorientiert zu beeinflussen, zu steuern und zu kontrollieren.

Lerntechniken bezeichnen die einzelnen konkreten methodischen Elemente, wie zum Beispiel Hervorhebungen anhand von Farben oder Randnotizen zur Strukturierung des Lernmaterials. Eine Technik wird durch den geplanten Einsatz zur Erfüllung eines konkreten Ziels innerhalb eines Lernprozesses zur Strategie.¹⁴

Lernaktivitäten bezeichnen in eher allgemeinerem Sinne sämtliche Handlungen einer Person mit dem Ziel der Verbesserung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen. Die Handlungen sind beabsichtigt und organisiert.

13 Vgl. Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001), S. 603 ff.

14 Vgl. Streblow, L./Schiefele, U. (2006), S. 353.

2.3 Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen

2.3.1 Selbstgesteuertes Lernen als Schlüsselkompetenz

Dem selbstgesteuerten bzw. selbstregulierten Lernen¹⁵ wird in den letzten Jahren – neben dem Aufbau von klassischem Fachwissen – sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis eine stetig wachsende Bedeutung eingeräumt. Dies ist tatsächlich so bedeutend, da das selbstgesteuerte Lernen sowohl die Basis für formales Lernen, dem Lernen in strukturierten Lernumgebungen in der Regel zum Qualifikationserwerb, als auch für das Lernen in informellen Kontexten, dem Lernen im täglichen Leben (am Arbeitsplatz, in der Familie etc.), darstellt. Selbstgesteuertes Lernen ist somit eine der bedeutendsten Schlüsselkompetenzen unserer Zeit, da es ein dynamisches Konzept darstellt, welches es uns ermöglicht, kontinuierlich weiterzulernen, umzulernen und uns auch komplett neues Wissen und neue Kompetenzen zu erschließen.

Menschen entwickeln ganz individuelle Zugänge zum eigenen Lernen. Sie beeinflussen somit, auf welche Art und Weise sie ihr Lernen gestalten, strukturieren, steuern und bewerten. Diese Fähigkeit wird als *Metakognition* bezeichnet. Hierzu gehört ein Komplex von Lernstrategien, der im Verlauf dieser Arbeit von besonderer Relevanz sein wird, da der Lerner – so unsere Hypothese – umso erfolgreicher ist, je zielorientierter er in der Lage ist, metakognitive Lernstrategien einzusetzen. Diese ermöglichen dem Lerner, sich komplexe Fragestellungen zu erschließen und bereits gesammelte Wissensbestände und Kompetenzen auf andere Probleme und Inhalte transferieren zu können.

Weinert beschreibt in seiner Definition des selbstgesteuerten Lernens dieses Konzept auf eine Art und Weise, die sich sehr gut auf das Lernen Erwachsener im Fernstudium übertragen lässt. Die Selbststeuerung ist nach Weinert dann gegeben, wenn der Lerner „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann.“¹⁶ Diese Entscheidungen der Planung, Gestaltung und Kontrolle des Lernprozesses hängen, wie auch Friedrich/Mandl betonen, von motivationalen, kognitiven und metakognitiven Komponenten ab.¹⁷ Die Autoren unterteilen den Lernprozess in strukturelle und prozessuale Komponenten.¹⁸

15 In der Literatur werden die Termini selbstgesteuertes, selbstreguliertes oder selbstorganisiertes Lernen nicht klar voneinander abgegrenzt. Renommierete Wissenschaftler wie Levin/Arnold stufen die Unterschiede zwischen den Begriffen für die Praxis als gering ein. Vgl. hierzu Levin, A./Arnold, K.-H. (2006), S. 206. Daher werden die genannten Termini auch in dieser Arbeit synonym verwendet. Vgl. zur Kontrastierung von Selbststeuerung und Selbstregulation auch Sehr, A. (2008), S. 34ff.

16 Weinert, F. E. (1982), S. 102.

17 Diese Typologie der Funktionsbereiche findet sich u. a. bei Boekaerts, M. (1996); Weinstein et al. (2000) wieder.

18 Vgl. Friedrich F. H./Mandl, H. (1997), S. 242f.

Strukturelle Aspekte sind habituelle, andauernde Merkmale des Lerners wie zum Beispiel Selbstbestimmung, Interesse am Lernthema und Ziele, die mit dem Erreichen des Lernziels einhergehen. Diese sind insbesondere für berufstätige Lerner im Fernstudium von hoher Relevanz. Prozessuale Strategien macht sich der Lerner zunutze, damit sie ihm helfen, seinen Selbstwert aufrechtzuerhalten, das heißt, er steuert zum Beispiel seine Einstellung in Bezug auf eine Lernaufgabe derart, dass er Argumente sucht, die ihn zum Beispiel bei einem Misserfolg schützen.

Volitionale Strategien sorgen für einen hohen Grad an Energie innerhalb des Lernprozesses. Emotionale Prozesse wie zum Beispiel Prüfungsangst beeinflussen das Handeln des Einzelnen ebenfalls in hohem Maße, können jedoch auch negative Auswirkungen haben.

Motivationale Komponenten	Kognitive Komponenten	
Bedürfnisse	Inhaltswissen	} Struktur
Interessen	Aufgabenwissen	
Ziele	Strategiewissen	
Selbstwirksamkeit		
Selbstwerterhaltende Strategien	Informationsverarbeitungsstrategien	} Prozess
Volitionale Strategien	Kontrollstrategien Prozess	
Emotionale Prozesse	Ressourcenstrategien	

Tabelle 2: Aspekte selbstgesteuerten Lernens nach Friedrich/Mandl¹⁹

Kognitive Komponenten des selbstgesteuerten Lernens basieren auf dem Wissen um Inhalte, aber auch um die Anforderungen konkreter Aufgaben sowie Strategiewissen zur Zeitplanung etc. Prozessuale Aspekte sind Strategien der Informationsverarbeitung, Lernfortschrittskontrollen und Nutzung von gegebenenfalls auch externen Ressourcen zur Erschließung eines Lernstoffes. Diese Aspekte verdeutlichen die Breite und Tiefe psychologischer Theorien, die beim selbstgesteuerten Lernen berücksichtigt werden müssen.

Es wird innerhalb dieser Theorien deutlich, dass Motivation die wertvollste Ressource für das lebenslange Lernen und für die kontinuierliche Weiterentwicklung von Kompetenzen ist. Das heißt, es muss Interesse geweckt werden und die Wirksamkeit des eigenen Handelns muss im Lernarrangement erfahrbar gemacht werden. Hierfür sind in der Hochschule Lernsituationen zu schaffen, die selbstgesteuerte Lernprozesse ermöglichen, die Eigenverantwortung für

¹⁹ Friedrich F. H./Mandl, H. (1997), S. 242.

den persönlichen Lernprozess steigern, aber auch zugleich die Kooperation unter den Studierenden fördern, um somit soziale Kompetenzen weiter auszubauen. Die verschiedenen Elemente des Lernprozesses können dann an den Lerner in unterschiedlichem Maße übergeben werden.

2.3.2 Ausprägungen des Lernens

Die Steuerung des Lernprozesses kann je nach Kontext zwischen den Polen hoher Selbststeuerung und absoluter Fremdsteuerung erfolgen und Charakteristika aufweisen, die in der folgenden Tabelle dargestellt sind. Hier muss geprüft werden, welche Positionierung für die unterschiedlichen Lerner auf Basis ihrer Vorerfahrungen und kognitiven Fähigkeiten sinnvoll ist.

Selbstgesteuertes Lernen	Pole	Fremdgesteuertes Lernen
Lernerzentrierung	Orientierung des Lerngeschehens	Lehrerzentrierung
Agierender Lerner	Aktivitätsgrad des Lernenden	Konsumierender Lerner
Flexible Lernzeiten	Zeitliche Flexibilität des Lernenden	Gebundene Lernzeiten
Variable Lernorte	Räumliche Flexibilität	Feste Lernorte
Lernzielautonomie	Entscheidungsfreiheit über Lernziele	Vorgegebene Lernziele
Frei wählbare Lerninhalte	Entscheidungsfreiheit über Lerninhalte	Vorgegebene Lerninhalte
Selbstkontrolle	Überprüfung des Lernerfolgs	Fremdkontrolle

Tabelle 3: Indikatoren der Selbst- und Fremdsteuerung in Lernszenarien²⁰

Die vollständige Übergabe aller Elemente ist für den unerfahrenen Lerner sicher nicht ratsam. Von Bedeutung ist weiterhin, dass auch selbstgesteuerte Lernprozesse adäquat begleitet werden. Eine graduelle Steigerung kann dann je nach Kontext und Zielgruppe die selbstständige Lernkompetenz und das Verantwortungsbewusstsein für den eigenen Lernprozess und Lernerfolg erhöhen.

Es ist jedoch zu beachten, dass Lernen immer auf der einen Seite selbst gesteuert werden kann, aber auch Komponenten beinhaltet, die von außen gegeben sind, wie das Lernmaterial im Fernstudium. Weder der eine noch der ande-

²⁰ bmb+f (1998), S. 12.

re Pol (siehe Tabelle 3) tritt in der Regel in Reinform auf. Wenn jedoch die folgenden Komponenten in hohem Maße durch den Lerner gesteuert werden, dann kann von selbstgesteuertem Lernen²¹ gesprochen werden:

- Ziele des Lernprozesses,
- Lernmethoden und Strategien im Lernprozess,
- Kontrollmechanismen,
- Lerninhalte,
- Lernmedien,
- Zeit,
- Ort,
- Offenheitsgrad der Lernumgebung,
- Lernpartner.

Effekte des selbstregulierten Lernens sind unter anderem, dass Lerner, die sich höhere Ziele setzen, häufig auch bessere Leistungen erzielen.²² Sembill/Seifried führen basierend auf ihren Studien an, dass selbstorganisiertes Lernen im Gegensatz zu traditionellen Lehr-/Lernformen in höherem Maße das nachhaltige Lernen aller Lerntypen fördert – wohingegen traditionelles Lernen eher nur bestimmten Lerntypen zugutekommt.²³

2.3.3 Lernen im (Fern-)Studium

Der Lernprozess im Studium hat in den letzten Jahren in der Forschung zunehmend an Interesse gewonnen. Streblow und Schiefele führen dies unter anderem auf die Bemühungen zurück, internationale Konkurrenzfähigkeit zu erlangen.²⁴ Andererseits verlangen rasante Entwicklungen in vielen Branchen auch eine flexible und effiziente Lernkompetenz von Absolventen, damit diese mit den Veränderungen standhalten können und die Unternehmen und Organisationen wettbewerbsfähig bleiben können.²⁵

Das Lernen im Studium unterscheidet sich deutlich von vorhergehenden Lernerfahrungen. Im Studium können und müssen Entscheidungen in deutlich höherem Maße selbst getroffen werden. Das Studienfach selbst, Studienschwerpunkte sowie die Art wie gelernt wird, können nach Stärken, Interessen und persönlicher Motivation getroffen werden.

Weiterhin weisen die Lernziele an der Hochschule eine hohe Komplexität auf und diese steigert sich nach Grad des Hochschulabschlusses. Grundsätzlich lässt

21 Vgl. Konrad, K./Traub, S. (1999).

22 Vgl. Zimmermann, B. J./Bandura A. (1994), S. 853 ff.

23 Vgl. Sembill, D./Seifried, J. (2006), S. 105.

24 Vgl. Streblow, L./Schiefele, U. (2006), S. 352.

25 Vgl. hierzu auch Wild, K. P. (2000).

sich sagen, dass Studierende den Lernstoff einordnen, regelbasiert anwenden und analysieren können müssen. Darüber hinaus müssen sie neues Wissen produzieren und eigene Urteile kriterienbasiert bewerten können. In Prüfungen muss dies unter Beweis gestellt werden. Der Umfang und die Komplexität des Lernstoffes setzt bereits traditionell ein hohes Maß an selbstgesteuertem Arbeiten voraus. Der lerner hat zwar in der Regel einen erheblichen Entscheidungsspielraum bezüglich seines Lerntempos und seiner Lernformen, muss jedoch individuell den geeigneten Lernweg finden, um die Prüfungen erfolgreich zu bestehen. Lernprozesse müssen somit zielorientiert sein, aber auch den individuellen Lernpräferenzen Rechnung tragen.

Nicht alle Lernkontexte bieten die Möglichkeit sich z. B. über den Lernstoff auszutauschen, was für manche Lerntypen von Nachteil ist. Für viele – insbesondere berufstätige – Lerner ist es hilfreich einen persönlichen Bezug zu dem Lernstoff aufbauen zu können. Sie erreichen oftmals herausragende Ergebnisse, indem es ihnen gelingt, theoretische und praktische Erkenntnisse in idealer Weise zu verbinden. Berufstätige Studierende haben oftmals Interesse daran, sich über diesen Transfer auszutauschen und diesen zu evaluieren, da ihnen dies auch im beruflichen Kontext häufig neue Perspektiven eröffnet. Austausch und Feedback leisten hier einen hohen Beitrag zur Motivation.

Lernstrategien sind für (Fern-)Studierende von höchster Bedeutung, da Lernen an der Hochschule in hohem Maße komplex ist und über einen langen Zeitraum hinweg autonom gesteuert werden muss. Die zielorientierte und selbstgesteuerte Lernorganisation, Selbststeuerungsmechanismen, Motivation und das eigene Monitoring innerhalb des Lernprozesses spielen aufgrund der autonomen Studienstruktur eine noch größere Rolle.²⁶ Fragen der Möglichkeiten zur optimierten Einflussnahme auf den Lernprozess sind somit auch hier in hohem Maße relevant.

Eine besondere Herausforderung der aktuellen Lernstrategieforschung ist die Frage, in welchem Maße Lernstrategien die Lernleistungen beziehungsweise den Lernerfolg beeinflussen. Bereits 1994 konnten Entwistle und Marton einen hohen Einfluss von kognitiven Lernstrategien auf den Lernerfolg in ihren experimentellen und labornahen Studien feststellen.²⁷ Ergänzend wurden in Feldstudien an Schulen und Hochschulen signifikante und positive Korrelationen festgestellt, jedoch waren diese in der Höhe eher gering.²⁸

Es sei zu erwähnen, dass empirische Zusammenhänge zwischen Lernstrategien und Lernerfolg in einigen qualitativen und quantitativen Untersuchungen eher gering ausgefallen sind.²⁹ Gründe hierfür könnten in der Schwierigkeit der

26 Vgl. Mandl, H./Fischer, P. M. (1982), S. 113.

27 Vgl. Entwistle, N. J./Marton, F. (1994).

28 Vgl. Wild, K. P. (2001), S. 428.

29 Vgl. Schiefele et al. (2003); Wild, K. P. (2000).

validen und reliablen Erfassung des Lernerfolgs liegen.³⁰ Erschwerend kommt hinzu, dass die Beziehung zwischen Lernstrategien und Lernerfolg durch Moderatoren (wie zum Beispiel Lernmotivation) beeinflusst wird. Diese Moderatoren sind bisher nicht systematisch in Forschungen berücksichtigt worden.

Warneke führte 2013 unter 322 Fernstudierenden Erhebungen durch und untersuchte anhand verschiedener Items das Studieverhalten, Belastungen, erfolgskritische Umstände im Fernstudium und kombinierte dies mit dem Predictive Index-Persönlichkeitsfragebogen. Ergebnis dieser Studie war, dass Persönlichkeitsausprägungen sowohl das Verhalten als auch den Erfolg im Fernstudium beeinflussen.³¹ Warneke empfiehlt den Einsatz von Persönlichkeitstests, um diese Ergebnisse in eine Beratung miteinzubeziehen und individuell zugeschnittene Unterstützungsangebote vonseiten der Bildungsanbieter offerieren zu können.³² In einer von Boerner et al. veröffentlichten Studie wurden 577 berufsbegleitend studierende Personen anhand des LIST-Inventars befragt. Im praktischen Teil dieser Arbeit wurde dieses Inventar gewählt, da die von Wild und Schiefele angenommene Struktur der kognitiven, ressourcenbezogenen und metakognitiven Lernstrategien mehrfach faktorenanalytisch überprüft wurde. Darüber hinaus wurde auch die dreifaktorielle Struktur der metakognitiven Lernstrategien mit dem LIST-Inventar nachgewiesen. Somit konnten auch im Sinne einer Außenvalidierung Zusammenhänge zwischen Lernstrategien und Lernerfolg nachgewiesen werden.³³

2.4 Lernstiltypologien

Ausprägungen des Lernens von Erwachsenen können, wie die Literatur sowie Praxiserfahrungen belegen, sehr facettenreich und individuell sein und Lernprozesse tragen, wie Studien zeigen, unterschiedlichsten Lernpräferenzen Rechnung.³⁴ Im Bereich der Lerntheorien wurden hier in den letzten Jahrzehnten sehr unterschiedliche Ansätze und Lerntheorien entwickelt.³⁵

Wissenschaftler begannen bereits Mitte der 70er Jahre, sich unter dem Ansatz „Approaches-to-Learning“ Erklärungen für Formen des selbstgesteuerten Lernens zu suchen. Lernforscher haben sich von Beginn an für die Frage interessiert, ob Lernende charakteristische Lernpräferenzen und Herangehensweisen aufweisen und sich Lerner somit bestimmten Lerntypen zuordnen lassen. Es

30 Vgl. Ruhloff, J. (1987).

31 Vgl. Warneke, C. (2013), S. 42ff.

32 Vgl. Warneke, C. (2013), S. 45.

33 Vgl. Boerner et al. (2005), S. 22ff.

34 Vgl. hierzu u. a. die Studien von De Souza Ide, M. H. (2004); Seipold, M. (2009); Yen, M. W. (2009); Naraghi Zadeh, A. (2004).

35 Zur Vertiefung der Lerntheorien und Paradigmen des Lehrens und Lernens (vom Behaviorismus, Kognitivismus zum Konstruktivismus), vgl. Baumgartner, P./Payr, (1994), S. 99ff.

stellte sich von jeher die Frage, ob die Herangehensweise von Lernern sich an der konkreten Anforderungssituation orientiert oder ob bestimmte situationsübergreifende präferierte Herangehensweisen bei Lernern vorliegen. Die Frage, ob Lerner sich in der Aufnahme, Strukturierung und Bearbeitung von Lerninhalten voneinander unterscheiden, war von der Idee geprägt, für die zu identifizierenden Gruppen ideale Lernumwelten anzubieten.

Die Klassifizierungen stammen aus den unterschiedlichsten Disziplinen und weisen sehr heterogene Typologien auf, über die auch noch keine disziplinübergreifende Einigkeit zu ihrer Validität erreicht werden konnte. Die Vielfalt der Ansätze äußert sich auch in der Verwendung uneinheitlicher Terminologie, was eine zusätzliche Herausforderung darstellt.

Lernstile sollen in dieser Arbeit – wie bereits erwähnt – als überdauernde Tendenzen beim Lernen, die sich aus den Persönlichkeitsmerkmalen, den Erfahrungen und individuellen Präferenzen einer Person entwickeln, verstanden werden.

2.4.1 Lernprozessnahe Ansätze

In den 70er Jahren legten die Studien der schwedischen Arbeitsgruppe von Marton/Saljö und der britischen Arbeitsgruppe von Pask den theoretischen Grundstein für die Lernstilforschung. Marton/Saljö konzentrierten sich schwerpunktmäßig auf akademisches Lernen – insbesondere auf Grundlage von Texten. Ihre Vorgehensweise basierte darauf, dass die Probanden – hier Studierende – gebeten wurden, Texte zu lesen, um anschließend Fragen dazu zu beantworten. Aus den Antworten konnte die Arbeitsgruppe Lernintentionen und Strategien ableiten. Die deutlichsten Ergebnisse ergaben sich im Bereich der „Tiefendimension“. Hieraus ließ sich eine Typologie ableiten, die eine Klassifizierung der Lerner in zwei Gruppen ergab. Eine Gruppe der Probanden folgte nach Marton/Saljö dem „surface-level-approach“ und die andere Gruppe dem „deep-level-approach“.

Lerner, die den *surface-level-approach* wählen, fokussieren sich darauf, Fakten zu memorieren. Hierbei werden oftmals keine Zusammenhänge zwischen Informationen hergestellt. Das vorrangige Ziel liegt häufig darin, abprüfbares Wissen bei einer Prüfung wiedergeben zu können.

Lernern, die den *deep-level-approach* anwenden, ist es ein Anliegen, ein tieferes Verständnis der Lerninhalte zu erreichen. Sie versuchen, Verbindungen zwischen Informationen (innerhalb von Texten), aber auch zu ihrer Lebenswelt herzustellen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Marton/Säljö bei ihren Forschungen das Ziel verfolgten, Zusammenhänge zwischen Lernintentionen und den gewählten Strategien zu identifizieren.³⁶

36 Vgl. Marton, F./Säljö, R. (1984).

Die Forschungsgruppe von Pask identifizierte bei ihren Forschungsarbeiten ebenfalls zwei Lerntypen.³⁷

Der von Pask als *operation learner* bezeichnete Lerntyp geht bei der Erarbeitung des Lernstoffes vorwiegend seriell vor. Diese Lerner arbeiten mit einer festen Struktur schrittweise den Lernstoff durch: Sie konzentrieren sich hierbei in hohem Maße auf Details und Einzelphänomene.

Wohingegen die *comprehension learners* als Holisten bezeichnet werden können, da sie ein weites Aufnahmespektrum aufweisen. Sie beschreiben die Lerninhalte viel häufiger als der erstgenannte Lerntypus mit Analogien, Illustrationen und Anekdoten und lernen wesentlich vorausschauender.³⁸

Obgleich die oben beschriebenen Forschungsergebnisse von Marton/Säljö und Pask nicht auf umfangreichen empirischen Erhebungen und theoretischen Fundierungen basierten, so haben diese Analysen durch die Tatsache, dass die renommierten Arbeitsgruppen von Biggs (Australien) und Entwistle (Großbritannien) intensiv mit ihrer Methodik und ihren Ergebnissen weiterarbeiteten, doch eine lang anhaltende Wirkung in der lernpsychologischen Forschung erhalten.³⁹

Biggs und Entwistle erstellten unabhängig voneinander aus den vorhandenen Skalen und Studierendeninterviews ein Set von Items, die verschiedene Vorgehensweisen beim Lernen charakterisieren. Durch eine anschließende Faktorenanalyse entstanden 10 beziehungsweise 12 Skalen. Erstaunlich ist, dass beide Forschungsgruppen wiederum unabhängig voneinander eine Neustrukturierung durch eine Faktorenanalyse zweiter Ordnung vornahmen, da sie mit der Aussagekraft für das Lernverhalten nicht zufrieden waren.

Die Forschungen von Entwistle/Ramsden (1983) ergaben folgende drei Lernorientierungen:

Lerner, die eine *meaning orientation* aufweisen, sind stark intrinsisch motiviert und in hohem Maße selbstgesteuert. Sie gehen eher frei mit dem vorgegebenen Lehrplan um. In Anlehnung an Marton verfolgen diese Lerner eine *deep surface approach* beziehungsweise in der Terminologie von Pask eine holistische Vorgehensweise.

Der zweite identifizierte Lerntyp weist eine *reproducing orientation* auf. Er ist stark extrinsisch motiviert und richtet sein Lernverhalten stark daran aus, seine Prüfungsangst zu minimieren, indem er – um mit Marton/Säljö zu sprechen – sich eng an die Fakten der Lehrtexte hält und diese memoriert (*surface approach*) beziehungsweise in Anlehnung an Pask dabei eine serielle Vorgehensweise wählt.

37 Vgl. Pask, G. (1976b).

38 Vgl. Wild, K. P. (2001), S. 425.

39 Vgl. Wild, K. P. (2001), S. 425f.

Der dritte Lerntyp lässt sich durch seine *achieving orientation* charakterisieren. Diesen Studierenden konnten keine spezifischen Lernstrategien zugeordnet werden. Sie weisen allerdings eine stark extrinsische Motivation auf, die durch einen Willen zum Erfolg gekennzeichnet ist.

Die Arbeitsgruppe um Biggs hat in Abstimmung mit der britischen Arbeitsgruppe ebenfalls diese Terminologie verwendet.

Beide Studien haben international weite Verbreitung erlangt und wurden vielfach überprüft. Während der oberflächenorientierte und der tiefenorientierte Ansatz in hohem Maße durch unterschiedliche Forschungen gestützt wurden, konnte der „achievement approach“ (leistungsorientierte Ansatz) nicht eindeutig repliziert werden.⁴⁰

2.4.2 Lernstiltypologie nach Kolb

Im Kontext dieser Untersuchung wird – wie bereits erwähnt – das Augenmerk auf den Lerner gerichtet. Bei der Gestaltung von Lernhandlungen wird das Modell des Erfahrungslernens nach Kolb⁴¹ sehr hilfreich sein, da es auf der einen Seite Lernstiltypen abbildet und auf der anderen Seite auch als Lehr-Lernzyklus betrachtet werden kann.⁴² Es kann somit zur Planung und Konzeption des Lehr-Lernkontextes unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lerntypen genutzt werden, sodass die unterschiedlichen Typen angesprochen werden und profitieren.

Kolb hat auf Basis umfangreicher empirischer Untersuchungen⁴³ vier Lernstile identifiziert, die er allerdings nicht als fest definierte Typen, sondern als stabile Zustände beschreibt. Seine Lernstiltypologie basiert auf der im Folgenden aufgeführten Persönlichkeitstypologie von Jung.⁴⁴

40 Vgl. Wild, K. P. (2001), S. 426.

41 Vgl. Kolb, D. A. (1984); Kolb, D. A. (2015).

42 Vgl. hierzu Abbildung 1 und Abbildung 3.

43 Kolb hat über 800 Studierende und Manager befragt und folgende Lernstile identifiziert. Vgl. Kolb, D. A. (1984), S. 161ff.

44 Für detaillierte Ausführungen zum Zusammenhang von Jung zu den Kolb'schen Lerntheorien siehe Kolb, D. A. (2015), S. 27f.

Mode of relation to the world	Extrovert Type Oriented toward external world of other people and thing	Introverted Type Oriented toward inner world of ideas and feeling
Mode of decision making	Judging Type Emphasis on order through reaching decision and resolving issues	Perceiving Type Emphasis on gathering information and obtaining as much data as possible
Mode of perceiving	Sensing Type Emphasis on sense perception, on facts, details and concrete events	Intuition Type Emphasis on possibilities, imagination, meaning, and seeing things as a whole
Mode of judging	Thinking Type Emphasis on analysis, using logic and rationality	Feeling Type Emphasis on human values, establishing personal friendships, decisions made mainly on beliefs and likes

Tabelle 4: Jungs Persönlichkeitstypologie⁴⁵

Aufgrund genetischer Veranlagung, Sozialisation, persönlicher Erfahrungen und Anforderungssituationen entwickeln die meisten Menschen – so Kolb – einen individuellen Lernstil. In Abhängigkeit davon, welche der folgenden Aspekte und Fähigkeiten dominant sind, lässt sich einer der folgenden Lernstile erkennen. Zur Messung der Lernstile hat Kolb das Learning Style Inventory (LSI) als Instrument entwickelt, das die vier Dimensionen erfasst:

- konkrete Erfahrung,
- reflektiertes Beobachten,
- abstrakte Begriffsbildung,
- aktives Experimentieren.

Dem Modell von Kolb liegen zwei orthogonale, also rechtwinklig zueinander stehende, bipolare Dimensionen zugrunde.

Die erste Dimension zeigt, wie Menschen Informationen wahrnehmen und sich aneignen. Dies kann entweder verstärkt durch die Sinne und somit durch das Sammeln von praktischen, konkreten Erfahrungen oder eher durch abstraktes Nachvollziehen und Begreifen geschehen.

Die zweite Dimension zeigt die Art der Informationsverarbeitung auf. Diese geschieht bei einigen Menschen eher durch das aktive Ausprobieren und bei anderen eher durch das reflektierte Beobachten. Daraus leitete die Forschungs-

⁴⁵ Kolb, D. A. (2015), S. 117.

gruppe um Kolb Lerntypen ab, die den Quadranten der orthogonalen Dimensionen entsprechen (siehe Abbildung 1).

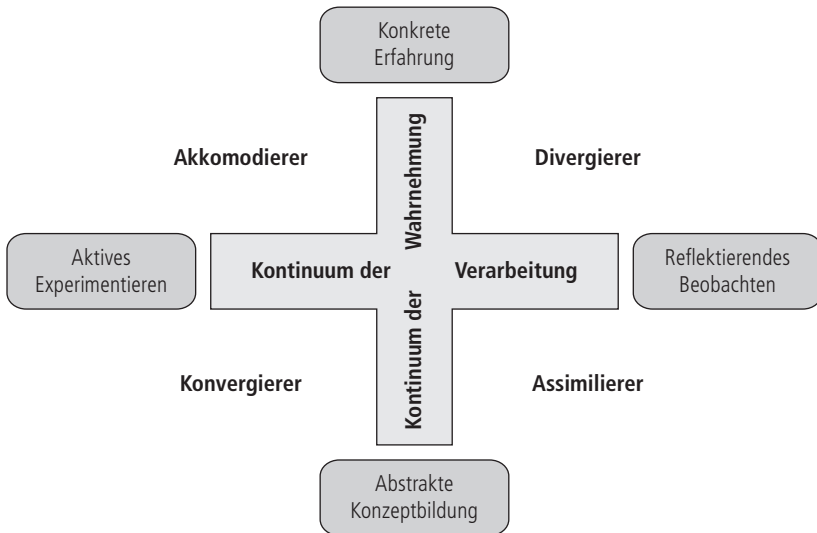


Abbildung 1: Lernstiltypologie nach Kolb.

Das Learning Style Inventory (LSI) – das Erhebungsinstrument zur Ermittlung der Lerntypen –, das auch dieser Forschungsarbeit als Erhebungsinstrument dienen soll, basiert auf wissenschaftlich fundierten Theorien zum Denken und zur Kreativität.⁴⁶ In dieser Arbeit wird das LSI in einer von Haller/Nowack an der Universität Göttingen weiterentwickelten Version verwendet.⁴⁷

Die Termini Assimilation und Akkomodation sind zurückzuführen auf die Intelligenzkonzepte nach Piaget.⁴⁸ Piaget definierte Intelligenz als Balance zwischen dem Prozess des Adaptierens von Konzepten zur Anpassung an die externe Umwelt (Akkomodation) und dem Prozess des Integrierens von Beobachtungen in bereits existierende Konzepte (Assimilation). Konvergenz und Divergenz sind die beiden zentralen kreativen Phasen des Structure-of-Intellect-Modells von J. P. Guilford.⁴⁹

46 Für weitere Details zur Genese des Lernstilinventars und seiner aktuellen Weiterentwicklung siehe Kolb (2015).

47 Das Kolbsche LSI unterliegt dem Copyright und darf nur nach Entrichtung einer Gebühr verwendet werden. Die deutsche Version von Haller/Nowak entspricht dem Kolbschen Inventar in hohem Maße, ist in Deutschland vielfach erfolgreich erprobt und frei verfügbar. Vgl. hierzu u. a. die Studien von De Souza Ide, M. H. (2004); Seipold, M. (2009); Yen, M. W. (2009); Naraghi Zadeh, A. (2004).

48 Vgl. Kolb, D. A. (2015). S. 12 ff. und S. 34 ff.

49 Vgl. Kolb, D. A. (2007), S. 9.

Eine Gruppe von Lernern hat er als „**Divergierer**“ (Kreative) bezeichnet, da bei diesen Personen das Fühlen und Wahrnehmen von konkreten Erfahrungen im Vordergrund steht. In vielen Situationen neigen sie eher dazu, zu beobachten als sofort zu handeln. Sie treffen Entscheidungen eher intuitiv und legen Wert auf Kontakt und zwischenmenschliche Beziehungen. Weiterhin ist das reflektierte Beobachten und Nachvollziehen von Interaktionen und Situationen bei diesen Personen stark ausgeprägt. Ein Perspektivenwechsel fällt ihnen leicht.⁵⁰

Dieser Lerntyp generiert beim Lernen gern eigene Ideen und mag Methoden wie zum Beispiel das Brainstorming. Die Divergierer haben häufig vielfältige kulturelle Interessen und sammeln gern Informationen unterschiedlichster Natur. In formalen Lernsituationen arbeiten sie gern in Teams zusammen, können gut zuhören und sind aufgeschlossen im Geben und Annehmen von Feedback.

Die „**Assimilierer**“ (die Planer, die Forscher) präferieren nach Kolb beim Lernen das reflektierte Beobachten und kombinieren es mit einer abstrakten Begriffsbildung. Dies bedeutet, dass ihre Stärke in der Anwendung von Logik und theoretischen Modellen liegt. Das Denken steht hier gegenüber dem Fühlen deutlich im Vordergrund. Die systematische Planung und Analyse sowie der Umgang mit abstrakten Begriffen und induktive Schlussfolgerungen sind bei dem Assimilierer stark ausgeprägt.⁵¹

Personen mit diesem Lernstil haben die Fähigkeit, umfangreiche Informationsmengen aufzunehmen und präzise in eine logische Struktur zu bringen. Die Assimilierer fokussieren sich beim Lernen weniger auf andere Menschen, sondern haben starkes Interesse an der abstrakten Gestaltung von Ideen und Konzepten. Es ist ihnen wichtig, dass Konzepte logisch und theoretisch fundiert sind und sie stellen die pragmatische Anwendung zunächst nicht in den Fokus. In formalen Lernsituationen fühlen sie sich in Vorlesungen wohl und sie lernen auch gern allein mit gut strukturiertem Lehrmaterial. Es ist ihnen wichtig, genug Zeit zum Reflektieren des Lernstoffes zu haben.⁵²

Die „**Konvergierer**“ (die Spezialisten, die Ingenieure) befassen sich auch gern mit Theorien und abstrakten Modellen, möchten jedoch durch aktives Experimentieren Einfluss auf Menschen und Situationen nehmen. Bei ihnen hat das Handeln, das heißt eine praktische Anwendung für Theorien und Konzepte zu finden, den größten Stellenwert. Sie neigen eher zu deduktiven Schlussfolgerungen und haben Interesse an der Umsetzung von Ideen und Theorien in die Praxis.

Personen dieses Lerntyps empfinden es als große Herausforderung, Lösungen für unterschiedliche Fragen und Probleme zu finden und haben auch keine

50 Vgl. Kolb, D. A. (1984), S. 77f.

51 Vgl. Kolb, D. A. (1984), S. 78.

52 Vgl. Kolb, D. A. (2007), S. 9.

Schwierigkeit damit, Entscheidungen zu treffen, um ihre Ziele zu erreichen und ihre Ideen in die Praxis umzusetzen. Sie präferieren Lernsituationen wie zum Beispiel Simulationen, in denen sie neue Ideen ausprobieren oder erforschen und ihre praktischen Anwendungen erproben können.

Die „**Akkomodierer**“ (die Macher) wenden ebenfalls gern aktive Experimente an, konzentrieren sich jedoch auch intensiv auf konkrete, praktische Erfahrungen, wobei ihnen die menschliche Interaktion hierbei sehr wichtig ist. Sie können sich schnell auf eine Situation und auf Menschen einstellen. Akkomodierer verlassen sich in höherem Maße auf Informationen, die sie von ihren Mitmenschen bekommen, als auf ihre eigene kognitive Analyse und sie handeln eher intuitiv.⁵³ Akkomodierer stellen sich gern herausfordernden Aufgaben. Sie arbeiten gern in Lernsituationen auch mit anderen zusammen. Sie setzen sich Ziele, leiten Aufgaben und Maßnahmen davon ab und probieren gern unterschiedliche mögliche Vorgehensweisen aus. Die Umsetzung von Projekten macht ihnen Spaß.

Folgende Stärken weisen die einzelnen Lerntypen tendenziell auf:

Akkomodierer Projekte fertig stellen Führungsqualitäten Risikobereitschaft Initiative ergreifen Flexibilität Praktische Umsetzungsstärke	Divergierer Vorstellungsvermögen Verstehen von Menschen Erkennen von Problemen Brainstorming Offenheit
Konvergierer Probleme lösen Treffen von Entscheidungen Deduktives Begründen Definieren von Problemen Logisches Denken	Assimilierer Planung Entwickeln von Modellen Definieren von Problemen Entwickeln von Theorien Geduld

Abbildung 2: Stärken einzelner Lerntypen.⁵⁴

Kolb ist der Ansicht, dass sein Modell über die Lerntypologie hinaus auch als Lernzyklus genutzt werden kann. Lernen kann zum Beispiel mit konkreten Erfahrungen beginnen, die der Lerner beobachtet und reflektiert, um sie zu einer Theorie zu verarbeiten und um dann diese Hypothesen durch aktives Handeln

⁵³ Vgl. Kolb, D. A. (1984), S. 78.

⁵⁴ Vgl. Kolb, D. A. (2007), S. 10.

und Experimentieren zu überprüfen. In Kolbs Modell sind konkrete Lernerfahrungen Ausgangspunkt für Beobachtungen, Handlungen, Reflexionen und eine daraus resultierende Theoriebildung.

In der Phase des konkreten Erlebens muss die Situation unvoreingenommen aus vielfältigen Perspektiven wahrgenommen werden. Mit einer kreativen Haltung können hier bereits neue Ideen generiert werden. Die in dieser Lernphase geforderten Fähigkeiten sind nach Kolbs Untersuchungen am stärksten bei Personen ausgeprägt, die sich für andere Menschen interessieren und ein breites kulturelles Wissen mitbringen.

Die konkreten Beobachtungen und Erfahrungen müssen in der nächsten Phase mit einer gewissen emotionalen Distanz reflektiert werden, um die logischen Schlussfolgerungen zu generalisierbaren Erklärungskonzepten zu integrieren. In der folgenden Lernphase erfolgt eine systematische Analyse der entwickelten Modelle. Die generierten Hypothesen werden nun in verschiedenen Anwendungskontexten erprobt, um konkrete Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten. In der vierten Phase müssen konkrete Maßnahmen umgesetzt werden. Doch Probleme lassen sich selten durch nur einen Anwendungszyklus lösen. Daher folgt auf eine gefundene Lösung wieder eine neue konkrete Erfahrung, die verantwortungsbewusst auf der Basis der aus dem ersten Lernzyklus erfolgten Erkenntnisse beobachtet und erneut reflektiert werden muss. Personen, die in dieser Phase besonders aktiv sind, haben ihre Stärken im Initiieren von Lösungsprozessen und ihrer Umsetzung und agieren proaktiv.⁵⁵

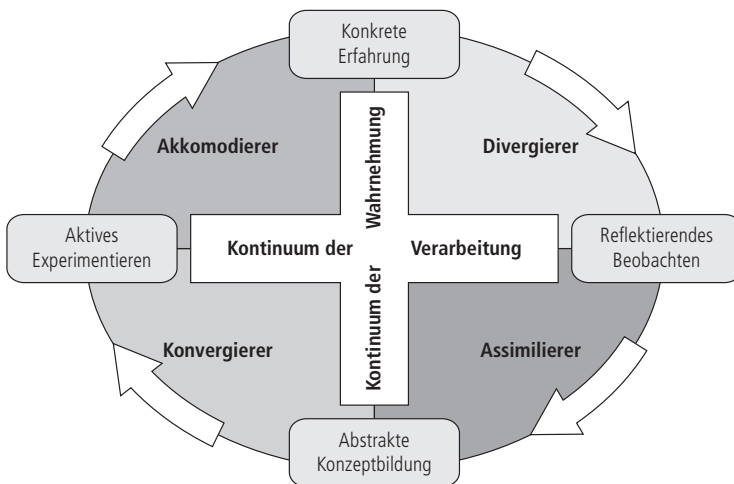


Abbildung 3: Lernzyklus nach Kolb.

⁵⁵ Vgl. Alonso, G. (2009), S. 108f.

2.5 Lernstrategien

2.5.1 Ansätze der Lernforschung

Die Lernforschung untersucht Strategien, das heißt Verhaltensweisen und Kognitionen, die Lernende im Prozess aktiv und selbstgesteuert zur Aneignung neuen Wissens und neuer Kompetenzen einsetzen. Zahlreiche Autoren vertreten die Ansicht, dass neben kognitiven Aspekten auch motivationale und affektive Zustände den Erfolg des Lernprozesses in hohem Maße beeinflussen. Zugrunde liegt dieser Forschungslinie die Auffassung, dass Lerner prinzipiell über Fähigkeiten verfügen, aus einem Set von Vorgehensweisen die für die jeweilige Situation adäquate auszuwählen und diese je nach Kontext zielorientiert zu verändern. Dies geht auf konstruktivistische Konzepte der Selbstregulation⁵⁶ zurück.

Erste wichtige Ergebnisse zu den Lernstrategien lieferten die Forscherteams um Marton⁵⁷, Pask⁵⁸ und Entwistle⁵⁹. Ziel dieser Arbeitsgruppen war es zunächst, mit qualitativ-explorativen Methoden unterschiedliche Lernstrategien zu erkennen und zu beschreiben, um daraus Lerntypen ableiten zu können. Später entwickelte sich eine stärker theoriebasierte Forschungsrichtung, die eher die Kognitionspsychologie als Basis für Behaltensleistungen in den Fokus stellte. Besondere Anerkennung fanden hierbei die Ergebnisse der Forschungsgruppen um Weinstein⁶⁰ und Pintrich⁶¹. Es konkurrieren somit in der Lernstrategieforschung unterschiedliche Definitionen und Typologien miteinander.

2.5.2 Charakteristika der Lernstrategien

Lernstrategien sind „Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern.“⁶²

Aus unterschiedlichen Definitionen lassen sich folgende Charakteristika ableiten, die Lernstrategien allgemein inhärent sind:

- Sie bestehen aus einer Abfolge von effizienten Lerntechniken, die wiederum
- zielorientiert und je nach Kontext flexibel eingesetzt werden können, jedoch

56 Vgl. Paris, S. G./Byrnes, S. G. (1989).

57 Vgl. Marton, F./Saljö, R. (1976 a; b).

58 Vgl. Pask, G./Scott, B. (1972); Pask, G. (1976 a; b).

59 Vgl. Entwistle, N. J./Ramsden, P. (1983).

60 Vgl. Weinstein, C. E./Mayer, R. E. (1986).

61 Vgl. Pintrich et al. (1991); Pintrich, P. R./Garcia, T. (1993).

62 Die weitgehend anerkannte Definition von Mandl/Friedrich (2006), S. 1 basiert auf der Grundlagenforschung von Weinstein, C. E./Mayer, R. E. (1986).

- in hohem Maße intuitiv und automatisiert angewandt werden – obgleich
- der Lerner durchaus ein Bewusstsein für den adäquaten Einsatz entwickelt.⁶³

Der in diesem Kontext häufig anzutreffende Terminus *Lerntechnik* bezeichnet die einzelnen konkreten Methoden, wie zum Beispiel Hervorhebungen anhand von Farben oder Randnotizen zur Strukturierung des Lernmaterials. Eine Technik wird durch den geplanten Einsatz zur Erfüllung eines konkreten Ziels innerhalb eines Lernprozesses zur Strategie.⁶⁴

2.5.3 Kategorisierung der Lernstrategien

Im Folgenden sollen Lernstrategien auf Basis zentraler Forschungsergebnisse systematisiert werden. Auf Basis der Forschungen von Printrich, Smith, Garcia & McKeachie (1991) und Wild/Schiefele (1994) lassen sich Lernstrategien in kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Strategien untergliedern. Bezüglich ihrer Zuteilung zu kognitiven beziehungsweise metakognitiven Lernstrategien lassen sich in verschiedenen Studien unterschiedliche Unterstrategien beziehungsweise unterschiedliche Zuordnungen finden. Unserem Forschungsprojekt liegt die folgende Terminologie und Zuordnung zugrunde:

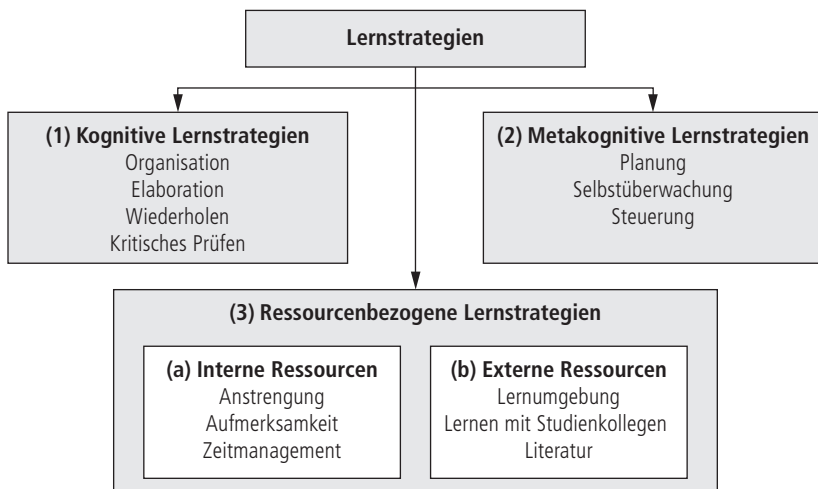


Abbildung 4: Systematisierung von Lernstrategien.⁶⁵

63 Vgl. Streblow, L./Schiefele, U. (2006), S. 353.

64 Vgl. Streblow, L./Schiefele, U. (2006), S. 353.

65 Eigene Darstellung – basierend auf der Systematisierung von Wild, K. P./Schiefele, U. (1994).

Die **kognitiven Strategien** stellen in erster Linie Strategien der Wiederholung, der Elaboration und der Organisation des Lernstoffes in den Fokus. Bei der Wiederholung werden zum Beispiel Tabellen, Listen und Zusammenfassungen erstellt, die dann wiederholt laut oder leise gelesen werden.

Bei den Strategien der Elaboration wird an das Vorwissen angeknüpft und es werden Beispiele oder Exzerpte angefertigt. Bei der Organisation des Lernstoffes werden Strategien eingesetzt, die das Wissen in einer persönlichen Art und Weise strukturieren (in Tabellen, Graphiken, Mind-Maps etc.).

Den **metakognitiven Strategien** werden Strategien zugeordnet, die die Planung, Überwachung und Steuerung des Lernprozesses zum Ziel haben. Die Planung beinhaltet die Auseinandersetzung mit den konkreten Anforderungen, zum Beispiel auch einer Prüfungsleistung. (In welcher Form muss die Lernkompetenz nachgewiesen werden? Woran werde ich erkennen, dass ich die Anforderungen erreichen kann?)

Daraus leitet der Lerner die Definition der eigenen Lernziele ab. Welche Lernziele sind vorgegeben und welche persönlichen Lernziele setzt sich der Lerner? Welche Strategien und Ressourcen muss der Lerner einsetzen, um sein Lernziel zu erreichen? Wo steht er im Moment? Wo will er hin? Und wie genau will er sein Ziel erreichen? Darauf folgt eine Umsetzungsphase.

Anschließend sollte der Lerner Strategien der Kontrolle des Gelernten einsetzen, um den Grad des Verstehens des Lernstoffes zu überprüfen und zu reflektieren. Abschließend sollten dann Regulationsstrategien eingesetzt werden, um Verständnisschwierigkeiten aufzudecken und geeignete Strategien anzuwenden, um diese zu beheben.

Die **ressourcenbezogenen Strategien** können in interne und externe Ressourcen unterteilt werden. Von großer Bedeutung für den Lernerfolg ist die Bereitschaft, gegebenenfalls auch bei mangelndem Interesse hohe Anstrengungen über einen längeren Zeitraum auf sich zu nehmen. Weitere Strategien sind hier das Aufmerksamkeitsmanagement und das Zeitmanagement.

Ein gutes externes Ressourcenmanagement zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, seine Lernumgebung optimal gestalten zu können, vom Austausch mit anderen zu profitieren und die Literatur effizient nutzen zu können, um sein Lernziel zu erreichen.

Nicht alle Studierenden kennen alle für sie hilfreichen Strategien. Es wäre ein sinnvolles Angebot, Lerner hierbei methodisch zu unterstützen und ihnen neue Strategien sowie deren Anwendung zu erklären. Dabei sollte explizit der Nutzen dieser Strategie verdeutlicht werden, damit das Einüben der Strategie nicht unmittelbar verworfen wird. Wissenschaftliche Studien belegen, dass es eine Weile dauert, bis eine neue Strategie zu besseren Ergebnissen im Vergleich zum bisherigen Lernverhalten führt.⁶⁶

66 Vgl. Hasselhorn, M./Gold, A. (2013), S. 99ff.

Strategien für den Lernerfolg berufstätiger
Studierender

Empirische Analysen zum Lernverhalten

Alonso, G.; Blumentritt, M.; Olderog, T.; Schwesig, R.

2017, XI, 148 S. 41 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-17529-0