

Forum

GÜNTER PÄTZOLD

Lehrerprofessionalität und selbstgesteuertes Lernen

KURZFASSUNG: In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie vielfältig, anspruchsvoll und komplex die Lehrerarbeit in Schule und Unterricht ist und welche Ansprüche sich aus den gestellten Aufgaben und Problemen ergeben. Am Beispiel des selbstgesteuerten Lernens und der Selbstwirksamkeit als aufgabenspezifischer Motivationsfaktor kann gezeigt werden, dass Lehrende die Schülerinnen und Schüler nicht für ein bestimmtes Aufgabenprofil formen, sondern in einem pädagogischen Entwicklungsprozess auf die individuellen Fähigkeiten der Lernenden eingehen und ihre Interessen bedenken. Insofern geht es stets um die systematische Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse. Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen Lehrende benötigen bzw. sie entwickeln sollten, damit sie dauerhaft die von ihnen erwarteten pädagogischen Leistungen erbringen können.

ABSTRACT: The article follows the question how diverse, challenging and complex the work as a teacher in school and class really is and which requirements arise from the tasks and problems they are confronted with. Illustrated by the example of self-regulated learning and self-efficacy as a task-related motivational factor it can be shown that teachers are more focussed on the educational development process of individual skills and interest rather than shaping students for a specific task profile. In this respect it is all about a systematic approach to improve education and learning processes. Against this background the article deals with the question which competencies are required by teachers and how they can be enabled to meet expected educational performance goals on a regular basis.

1 Problemlage – Ausgangspunkte

Die Berufstätigkeit des Lehrers an Berufskollegs bzw. berufsbildender Schulen stellt ein komplexes und wirkungsvolles Praxisfeld dar. Um die in Schule und Unterricht gestellten Aufgaben kompetent und verantwortungsvoll bearbeiten zu können, reicht ein begrenztes Erfahrungswissen insbesondere in Zeiten eines Umbruch- und Reformprozesses im Bereich der beruflichen Bildung nicht aus. Differenzierte Erkenntnisse über neue Entwicklungen, die das praktische Handeln theoretisch fundieren, anleiten und reflektieren, sind notwendig. Lehrer benötigen daher eine entsprechende Professionalität.

Der Beitrag nimmt zunächst Anforderungsaspekte auf, die der Arbeitsplatz Schule an Lehrerinnen und Lehrer stellt. Es soll erörtert werden, wie vielfältig, anspruchsvoll und komplex die Lehrerarbeit in Schule und Unterricht ist und welche Ansprüche sich aus den gestellten Aufgaben und Problemen ergeben. Am Beispiel des selbstgesteuerten Lernens und der Selbstwirksamkeit als aufgabenspezifischer Motivationsfaktor kann gezeigt werden, dass Lehrende die Schülerinnen und Schüler nicht für ein bestimmtes Aufgabenprofil formen, sondern in einem pädagogischen Entwicklungsprozess auf die individuellen Fähigkeiten der Lernenden eingehen und ihre Interessen bedenken. Insofern geht es stets um die systematische Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse. Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen Lehrende benötigen bzw. sie entwickeln

sollten, damit sie dauerhaft die von ihnen erwarteten pädagogischen Leistungen erbringen können. Zudem beziehen die Ausführungen das Konzept der Lehrerprofessionalität mit ein, welches im Idealfall Ausdruck „erarbeiteter Identität“ darstellt und darauf hinweist, dass kompetente Personen sich dadurch auszeichnen, dass sie bestrebt sind, „besser“ werden zu wollen.

2 Komplexität der Lehrarbeit und reflexive Kompetenz

Kern der Berufstätigkeit eines Lehrers stellt das Unterrichten dar. Wesentliche Merkmale bilden in diesem Zusammenhang das zielorientierte Lehren und Lernen und damit die organisierte Interaktion von Lehr- und Lernvorgängen. Dabei ist zu bedenken, dass berufliche Schulen mit dem Erwerb von Zugangsberechtigungen und der Ermöglichung umfassender Handlungskompetenz für die Jugendlichen auch die Aufgaben haben, Voraussetzungen für selbstständiges Weiterlernen (Lebenslanges Lernen) mit dem Ziel einer verantwortungsvollen gesellschaftlichen Teilhabe zu sichern. Dazu müssen zunächst noch erforderliche Maßnahmen der Fremdsteuerung Schritt für Schritt zurückgenommen und den Lernenden Gelegenheiten für selbstgesteuertes Lernen eingeräumt werden. Dies bedeutet die Akzeptanz von Heterogenität sowie die individuelle Förderung bzw. das Einlösen des Anspruches, die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zu fördern. Zugleich bedeutet dies aber auch, dass mit dem didaktischen Handeln der Lehrenden kein direkter Weg zum erfolgreichen Lernen verbunden ist. Eine Lehrperson ist für eine fachlich und pädagogisch begründete Unterrichtsorganisation verantwortlich, aber nur bedingt für das Ergebnis. Diese Überlegung korrespondiert mit lerntheoretischen Annahmen, wonach die aktive mentale Verarbeitung, welche sich in der handelnden Auseinandersetzung des Lernenden mit der jeweiligen Lernumgebung vollzieht, für sinnvolles und verständigungsorientiertes Lernen entscheidend ist.

Zudem sind Lehrende dazu aufgefordert, ihre Schüler in fachlicher Hinsicht, bei Ausbildungs- und Schulproblemen und bei Fragen der Berufs- und Lebensplanung zu beraten. Diagnostizieren und Beurteilen sind genauso wesentliche Elemente jeder Lehrertätigkeit wie die Mitwirkung an der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Arbeit an Schulen, womit auch die Bereitschaft und Fähigkeit gemeint ist, die eigenen beruflichen Kompetenzen zu reflektieren und kontinuierlich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und beruflicher Entwicklungen sowie didaktischer Veränderungen weiterzuentwickeln.

Die Komplexität der Lehrarbeit resultiert aber nicht nur aus der Vielfalt der Tätigkeiten, sondern auch aus der teilweisen Unvereinbarkeit der gestellten Anforderungen sowie aus der Unvorhersehbarkeit des beruflichen Alltagsgeschäftes. Lehrerhandeln bewegt sich daher häufig in den folgenden Spannungsfeldern: Die aus den verschiedenen Lernbiographien herrührenden heterogenen Interessen der Schüler aufeinander abzustimmen, zugleich den Anforderungen der Lehrpläne und den Betrieben mit ihren unterschiedlichen Anwendungskontexten zu genügen, eigene pädagogische Ansprüche zu realisieren, die sich mit denen der Kolleginnen und Kollegen nicht immer decken und ihnen eventuell auch gegen Wünsche der Schüler Geltung zu verschaffen.

Zudem ist das reale Geschehen in jedem Unterricht hochkomplex. Die Interaktions- und Kommunikationsprozesse zwischen Lehrern und Schülern und den Schülern untereinander sind vielschichtig und nicht immer eindeutig zu entschlüsseln. Nicht selten entwickelt die Unterrichtspraxis eine Eigendynamik, die die Unvorhersehbarkeit des Geschehens erhöht und die Möglichkeit des Lehrenden verringert, die Situation zu steuern und die Lernerfolgsaussichten zu steigern. Die beruflichen Anforderungen von Lehrern sind demnach konfliktgeladen, spannungsreich und nicht losgelöst von Unbestimmtheit und Unsicherheit zu sehen. Weder ist die Berufsaufgabe normativ und operativ eindeutig vorgegeben, noch gibt es technische Regeln, die Erfolg garantieren. Pädagogisches Wissen und Handeln ist

durch eine paradoxe Relevanzstruktur gekennzeichnet. Professionalität kann als begründete Balance zwischen Paradoxien gesehen werden, wie z.B.: Kompetenzaufbau durch Vormachen oder freies selbstgesteuertes Entwickeln, feste Lernarrangements oder offene Lernangebote, Problemlösungsmuster vorgeben oder Fehlerfreundlichkeit zulassen.

Dennoch ist der Erfolg und nicht das Scheitern Normalfall des Lehrerhandelns und es ist davon auszugehen, dass das in der Aus- und Fortbildung erworbene deklarative, prozedurale und strategische Wissen zentrale Komponenten einer Lehrerverberufung darstellt. Professionelles Handeln und Denken erfordern eine umfassende Leitidee bzw. einen Orientierungsrahmen für pädagogisches Denken und Handeln, denn ohne Orientierung wäre pädagogische Interaktion beliebig. Der professionelle Charakter der beruflichen Tätigkeit des Lehrers ergibt sich daraus, dass sein Handeln nicht standardisierbar ist und keinem Algorithmus folgen kann. Die Besonderheiten der wechselnden Situationen im Unterricht und die Komplexität der Ansprüche dokumentieren die Notwendigkeit, dass die Ausübung des Lehrerberufes nur auf der Basis eines theoretischen Handlungs- und Reflexionswissens gelingen kann. Auch die Baumert-Kommission (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie 2007) geht davon aus, dass professionelle Expertise im Zusammenspiel unterschiedlicher Komponenten von Wissen und Können entsteht, die als berufsbiographischer Prozess in aufeinander bezogenen Phasen an Universitäten, im Referendariat und in der Berufspraxis zu organisieren ist. Ein Differenzbewusstsein für die Potenziale der einzelnen Phasen als Voraussetzung von notwendiger Abstimmung und Kooperation ist notwendig. Die Vermittlung konzeptionell-analytischer Kompetenzen ist danach Funktion der universitären Phase, die Vermittlung von reflexiv gesteuertem Handlungskompetenz ist Aufgabe der zweiten Phase.

Im Begriff Lehrerverberufung werden Wissen und Handeln innerhalb eines bestimmten Rahmens adäquat aufeinander bezogen. Dabei sind wenigstens zwei Aspekte zu unterscheiden. Für jede Lehrerverberufung ist kennzeichnend, dass Aufgaben zu erledigen sind, wozu der Lehrer ausreichendes Wissen besitzt und entsprechende Handlungsroutinen herausgebildet hat. Hierbei geht es um eine effektive, zielorientierte Bewältigung von Standardsituationen. Alltags- und Routinearbeit ist durch Negation anderer Möglichkeiten zustande gekommen. Sie bietet Sicherheit, Erfolg, hat eine entlastende Funktion und reduziert das (Un-)Mögliche auf das konkret Machbare. Sie sorgt für Verständnis bei den „Leidens-Genossen“, die als Kollegen vor ähnlichen Aufgaben stehen. Das Handeln wird von Außen als richtig bestätigt. Aber Routinearbeit ist mit der Gefahr verbunden, die notwendige Reflexivität des pädagogischen Wissens und Handelns zu unterlaufen. Insbesondere angesichts sich verändernder gesellschaftlicher Problemlagen und sich wandelnder Bedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen sind Situationen im schulischen Bereich immer weniger ungewöhnlich, in denen die zur Verfügung stehende Wissensbasis und damit korrespondierende Handlungsoptionen nicht oder nicht mehr sofort zur erfolgreichen Situationsbewältigung geeignet sind (vgl. PLÖGER 2006, S. 255f.).

Wird die Wissensbasis und werden die Handlungsmöglichkeiten nicht erweitert, ist für Lehrer damit oft ein individueller Leidensweg verbunden – bis hin zum Burnout. Insofern bedarf es auf Seiten der Lehrenden einer grundlegenden reflexiven Kompetenz. Diese Reflexivität ist ein zentrales Merkmal des Lehrerverhandelns. Ein professionell arbeitender Lehrer nimmt sein Können und Wissen bewusst wahr, betrachtet es im Horizont wissenschaftlicher Standards kritisch und nimmt mit professioneller kollegialer Unterstützung Korrekturen an seinem Handeln und seinen Einstellungen selbst vor. Er entwickelt sich so eigenständig weiter, nicht zuletzt unterstützt durch entsprechende Fortbildungsangebote.

Mit der Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zeigt sich in besonders eindrucksvoller Weise, dass sich die Anforderungen an die Lehrenden ändern und Dimensionen der Lehrerverberufung neu zu akzentuieren sind. Lehrerverhandeln als Routinehandeln ist notwendig, um handlungsfähig zu bleiben, es ist aber immer auch innovativ, also Routinen durchbrechend, um nach Aufklärung über die Wirkungen des Handelns auf der Grundlage eines Wissens- und Theoriefundaments effektivere Routinen aufbauen zu können.

3 Selbstgesteuertes Lernen – Begründung, Charakterisierung, Modelle

Bedingt durch den Wandel zur nachindustriellen Wissensgesellschaft lassen sich entscheidende Veränderungen der Wirtschaftsstrukturen beobachten.

Die zunehmende Internationalisierung, Globalisierung, Technologisierung und Verkürzung von Innovationszyklen stellen neben Umstrukturierungen betrieblicher Organisationsprozesse (Wandel vom Denken in Funktionen zum Denken in Geschäftsprozessen, Vernetzte Arbeitsprozesse) aktuelle Herausforderungen der beruflichen Bildung dar und bedürfen weitreichender, alle Ebenen der Schulentwicklung umfassender Innovationen und Reformen (vgl. TIEMEYER 2007, 58; DILGER/SLOANE 2007, S. 274).

Mit der Einführung neuer Arbeitssysteme, die sich durch hohe Flexibilisierung und Dezentralisierung kennzeichnen, sind auch neue Anforderungen an die Bewältigung offener Handlungsvollzüge und die Strukturierung von Arbeitsabläufen durch Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit der Fachkräfte verbunden. Vom einzelnen Mitarbeiter wird dabei eine immer größere Bereitschaft erwartet, sich den veränderten Gegebenheiten der Arbeitswelt selbstständig und selbstverantwortlich zu stellen, an diesen Veränderungen mitzuwirken, stärker Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und sich selbstständig neues Wissen anzueignen, wenn dies erforderlich ist (vgl. KONRAD/TRAUB 1999, S. 23).

Lernen wird demnach sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich über die gesamte Lebensspanne hinweg zu einer wichtigen Aufgabe. Selbstgesteuertes Lernen gilt in diesem Zusammenhang als zentrale Schlüsselqualifikation, um Anforderungen lebensbegleitend Lernens zu bewältigen. Will die Berufsausbildung darauf vorbereiten und dafür qualifizieren, muss es wesentliches Ziel aller Bildungsbemühungen sein, die Befähigung zum selbstständigen Lernen sowie die Akzeptanz und Bereitschaft zu lebensbegleitendem Lernen zu fördern.

Des Weiteren begründet sich die Förderung selbstgesteuerten Lernens auf einer konstruktivistischen Sichtweise des Lernens. Lernen gilt demnach als aktiver, konstruktiver, kumulativer, selbst regulierter und zielorientierter Prozess, indem der Lernende sein Wissen mittels verschiedener Denkooperationen und -strategien möglichst auch im praktischen Handeln zielorientiert, reflektiert und eigenverantwortlich konstruiert, um so sein Wissen zu verknüpfen, zu erweitern oder zu differenzieren. Um eine aktive Rolle im Lernprozess übernehmen zu können und sich von der Konsumentenhaltung wegzubewegen, müssen Lernende die Möglichkeit erhalten, ihr Lernen selbst zu steuern.

Im Rahmen veränderter Organisationsstrukturen und Unterrichtskonzeptionen ebenso wie vor dem Hintergrund des Leitzieles der beruflichen Bildung, der Entwicklung „beruflicher Handlungskompetenz“, gewinnt die Forderung nach selbstgesteuertem Lernen und die damit verbundene Bereitschaft und Befähigung zur Selbststeuerung infolgedessen zunehmend an Bedeutung (vgl. DILGER/SLOANE 2007, S. 274).

Die Forderung nach selbstgesteuertem Lernen ist auch für Lehrende mit neuen Herausforderungen, in Form eines anderen Selbstverständnisses bzw. Rollenwechsels, erweiterten Kompetenzanforderungen oder veränderten Lehr-Lernverhältnissen, verbunden (vgl. EBD. 2007, S. 269; KONRAD/TRAUB 1999, S. 44ff.).

Um selbstgesteuerte Lernprozesse zu charakterisieren, empfiehlt es sich, zunächst zwischen Lernprodukt und Lernprozess zu unterscheiden. Während Aneignungsprozesse und daraus resultierende Lernprodukte ausschließlich selbst steuerbar sind, können Lernprozesse sowohl selbst- als auch fremdgesteuerten Einflüssen unterliegen (vgl. KAISER 2003, S. 14ff.; SCHIEFELE/PEKRUN 1996, S. 249). Selbstgesteuerte Lernprozesse zeichnen sich durch eine aktive Beeinflussung und Gestaltung einzelner Phasen des Lernprozesses aus. Analog zu den verschiedenen Teiltätigkeiten eines Lernprozesses können diese sich auf die Lernorganisation, die Lernkoordination und das Lernen im engeren Sinne beziehen (vgl. KONRAD/TRAUB 1999, S. 11).

Lernende übernehmen im Rahmen selbstgesteuerter Lernprozesse demnach in Abhängigkeit ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Steuerungsmaßnahmen kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art (vgl. SCHIEFELE/PEKRUN 1996, S. 258).

Für einen praxisbezogenen Zugang ist es daher sinnvoll, Selbststeuerungsprozesse auf einem Kontinuum mit den Polen absoluter Autonomie und vollständiger Fremdsteuerung abzubilden, um verschiedene Formen und Ausprägungen dieser Lernform unterscheiden zu können (vgl. NÜESCH 2001, S. 12; DOHMEN 1999, S. 30). Da jedes Lernen prinzipiell selbst- und fremdgesteuerte Aspekte umfasst, erscheint ein polarisierendes Entweder-Oder bzw. eine völlige Selbst- oder Fremdsteuerung praktisch nicht möglich (vgl. PÄTZOLD/LANG 2005, S. 3; KRAFT 1999, S. 834).

Einen ersten Hinweis auf die Frage, welche Komponenten bzw. lernerseitigen Fähigkeiten für selbstgesteuertes Lernen von besonderer Bedeutung sind, liefert das Drei-Schichten-Modell selbstgesteuerten Lernens nach Boekaerts (vgl. BOEKAERTS 1999, S. 449).

Die innere Schicht des Modells bezieht sich auf die Steuerung des Bearbeitungsmodus und umfasst die Wahl kognitiver Lernstrategien. Diese unterstützen den Lernenden bei der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerninhalt. Als Informationsstrategien fördern und steuern Lernstrategien daher Verstehens- und Behaltensprozesse. In diesem Zusammenhang lassen sich Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien unterscheiden. Wiederholungsstrategien halten neue Informationen, z. B. durch Auswendiglernen oder mehrmaliges Lesen von Textstellen, so lange im Arbeitsmodus, bis sie dauerhaft im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Organisations- und Elaborationsstrategien bewirken eine tiefe, verstehensbezogene Verarbeitung des Lernstoffes.

Die mittlere Schicht des Rahmenmodells greift die besondere Bedeutung von metakognitivem Wissen und Fähigkeiten zur Selbststeuerung des Lernprozesses auf. Metakognition umfasst sowohl reflexive Prozesse als auch das Wissen über das eigene kognitive System. Als deklaratives Wissen und Bewusstsein bezieht sich dieses auf die Kenntnis und das Nachdenken über Merkmale der eigenen Person, über die Komplexität und typische

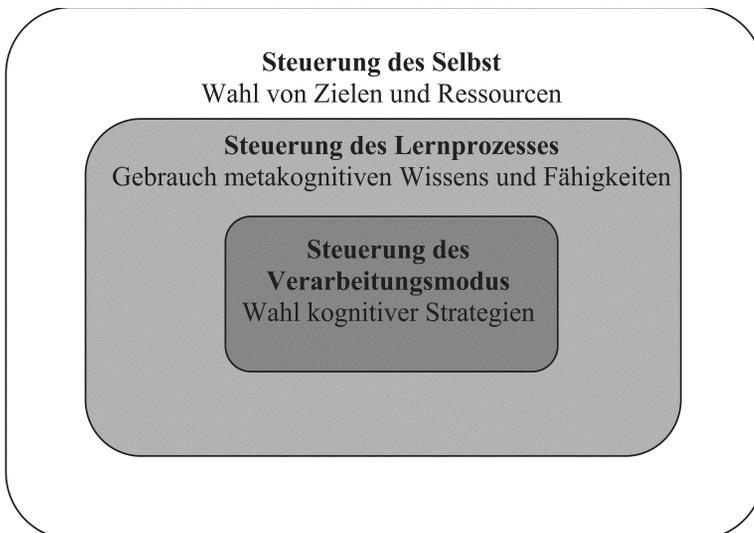


Abb. 1: Drei Schichten-Modell selbstgesteuerten Lernens (vgl. BOEKAERTS 1999, S. 449)

Umgangsweise mit Aufgaben sowie über das Wissen, die Nützlichkeit und Verwendung bestimmter Strategien. Metakognitive Strategien steuern vor dem Hintergrund dieses Wissens die bei der Bearbeitung von Lernaufgaben involvierten Ausführungsprozesse. Sie umfassen Aufgaben der Planung, Überwachung, Regulierung und Bewertung von Lernprozessen (vgl. PÄTZOLD/LANG 2005, S. 4).

Die äußere Schicht des Modells berücksichtigt über die Regulation des „Selbst“ die motivationalen und volitionalen Aspekte selbstgesteuerten Lernens. Als hypothetisches Konstrukt zur Erklärung, Vorhersage und Veränderung der Zielgerichtetheit menschlichen Handelns gilt Motivation als integraler Bestandteil, Voraussetzung und Ziel der Selbststeuerung von Lernprozessen (vgl. VOLLMEYER/BRUNSTEIN 2005, S. 9; NÜESCH 2001, S. 47; KONRAD/TRAUB 1999, S. 30; SCHIEFELE/PEKRUN 1996, S. 265). Motivationale Komponenten beeinflussen die Initiierung, Richtungsweisung und Aufrechterhaltung physischer und psychischer Aktivitäten. Von weiterer Bedeutung sind volitionale Bewältigungsstrategien (vgl. VOLLMEYER 2006, S. 229; BOEKAERTS 1999, S. 452). „Die volitionale Steuerung (...) dient der Abschirmung einer gebildeten Absicht gegen konkurrierende Einflüsse innerhalb oder außerhalb der Person. (...) Mechanismen der volitionalen Steuerung werden besonders dann aktiviert, wenn die Schwierigkeit, eine Lernabsicht in Verhalten umzusetzen, einen kritischen Wert übersteigt (...), der Lerner sich aber prinzipiell für fähig hält, die fragliche Absicht tatsächlich durchzuführen“ (KUHL 1983, zitiert nach SCHIEFELE/PEKRUN 1996, S. 264).

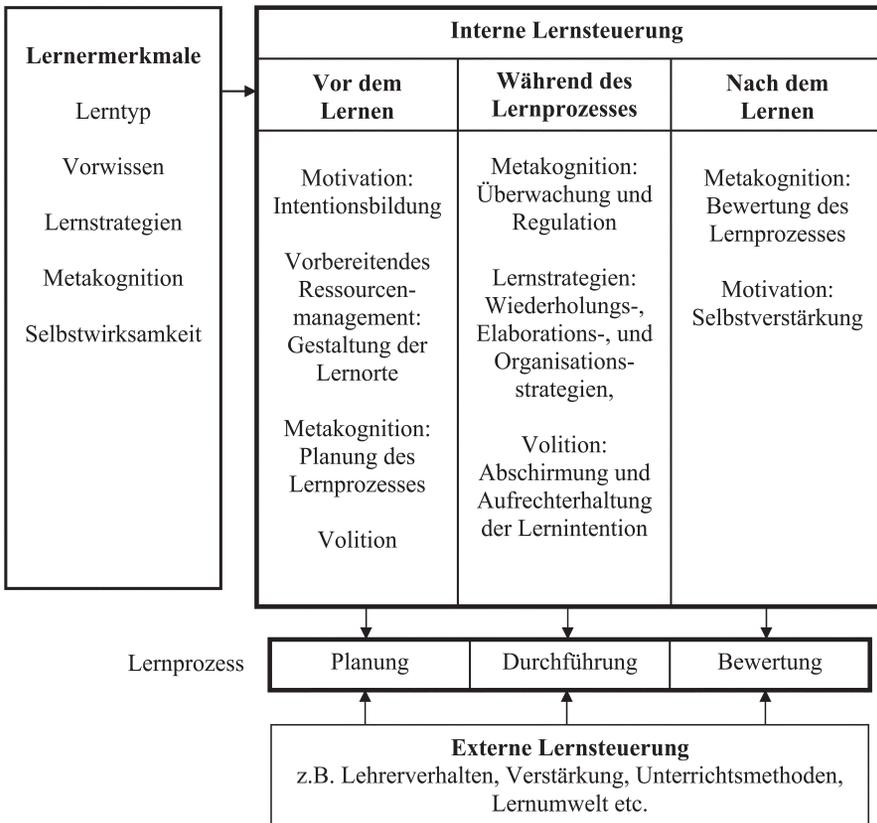


Abb. 2: Rahmenmodell selbstgesteuerten Lernens (vgl. SCHIEFELE/PEKRUN 1996, S. 271)

Jede der drei Schichten in diesem Rahmenmodell eröffnet somit einen speziellen Blickwinkel auf das Konstrukt „selbstgesteuertes Lernen“. Erst die Verknüpfung aller drei Schichten ermöglicht jedoch die Erforschung und Gestaltung selbstgesteuerten Lernens. Insbesondere für die Entwicklung von Förderkonzepten ist es notwendig, dass abgeleitete Maßnahmen alle drei Schichten berücksichtigen (vgl. PÄTZOLD/LANG 2005, S. 4).

Über das Modell nach Boekaerts hinausgehend, differenzieren Schiefele/Pekrun in ihrem Rahmenmodell zwischen strukturellen Lernermerkmalen und prozessbegleitenden Komponenten interner Lernsteuerung.

In Form von metakognitivem Wissen, Fähigkeiten, Vorwissen, motivationalen Orientierungen und Überzeugungen wie Selbstwirksamkeit oder volitionalen Merkmalen nehmen weitgehend stabile Lernermerkmale über die verschiedenen Phase des Lernprozesses hinweg Einfluss auf aktuelle Prozesse der internen Lernsteuerung (vgl. SCHIEFELE/PEKRUN 1996, S. 270). Zudem untergliedern SCHIEFELE/PEKRUN den Lernprozess mit Bezug auf die verschiedenen Teiltätigkeiten in eine Planungs-, Durchführungs- und Bewertungsphase. Diese Unterteilung dient vordergründig analytischen Zwecken. In realen Lernepisoden ist eine Abweichung nicht nur denkbar, sondern Lernprozessen oftmals immanent. Darüber hinaus ordnen SCHIEFELE/PEKRUN der jeweiligen Phase idealtypisch verschiedene interne Steuerungsfunktionen zu (vgl. 1996, S. 270).

Während das Drei-Schichten-Modell nach BOEKAERTS wesentliche Komponenten selbstgesteuerten Lernens auf einer rein deskriptiven Ebene erläutert, versuchen SCHIEFELE/PEKRUN Funktionsbeziehungen postulierter Variablen der Lernkonstellation aufzuzeigen (vgl. 1996, S. 271). Unabhängig davon, dass die grafische Darstellung beider Modelle keine komplexen Interrelationen und Feedback-Beziehungen erkennen lassen, verweisen SCHIEFELE/PEKRUN ebenso wie BOEKAERTS auf selbstbezogene Rückkoppelungsschleifen zur Überwachung, Rückmeldung und Regulierung kognitiver, motivationaler, volitionaler und affektiver Prozesse der verschiedenen Komponenten (vgl. 1996, S. 270; 1999, S. 447). Über das Zusammenspiel interner Komponenten hinaus, wirken sich zudem externe Merkmale wie das Lehrerverhalten, die Lernumwelt oder institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen förderlich bzw. hinderlich auf Selbststeuerungsprozesse und damit verbundene Lernerfahrungen aus.

Insgesamt spielen beim selbstgesteuerten Lernen jedoch personale Faktoren des Lernenden eine wichtigere Rolle als äußere Faktoren.

4 Selbstwirksamkeit und selbstgesteuertes Lernen

Insbesondere Selbstwirksamkeit stellt als aufgabenspezifischer Motivationsfaktor eine wesentliche Determinante selbstgesteuerten Lernens dar. Selbstwirksamkeit kennzeichnet die subjektive und kontextspezifische Überzeugung, Erwartung und Beurteilung, neue oder individuell herausfordernde Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (vgl. BANDURA 1997, S. 3). Das Konstrukt ist besonders dann von Bedeutung, wenn Anforderungssituationen, im Gegensatz zu routinierten oder elementaren Aufgaben, ein explizites Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten voraussetzen, um neue oder herausforderungsvolle Handlungen, die einer höheren kognitiven Operation, Anstrengung und Ausdauer bedürfen, aufzunehmen und angesichts widriger Umstände erfolgreich durchzuführen. Indem Selbstwirksamkeitseinschätzungen zielgerichtete Handlungs- bzw. Lernprozesse mental vorwegnehmen und dahingehend bewerten, ob diese aufgrund der eigenen Kompetenzen bewältigbar erscheinen, steuern Selbstwirksamkeitserwartungen zielbezogene motivationale, volitionale, kognitive, metakognitive, affektive und aktionale Prozesse. In der präaktionalen Phase wirken sich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf die Intentionenbildung und Zielsetzung aus. Eine positive Selbstwirksamkeit begünstigt in diesem Zusammenhang ein hohes Anspruchsniveau, ein effektives Arbeitszeitmanagement sowie eine große strategische Flexibilität bei Problemlösungen (vgl. JERUSALEM 2005, S. 8).

Darüber hinaus sind Selbstwirksamkeitserwartungen in der Volitionsphase, in der Intentionen in konkretes, aufgabenbezogenes Handeln umgesetzt werden, verhaltensrelevant. In diesem Zusammenhang fördern positive Selbstwirksamkeitserwartungen und damit verbundene Erfolgszuversichten eine zielgerichtete, intensive und ausdauernde Bearbeitung von Anforderungssituationen trotz Widerständen oder attraktiver Handlungsalternativen. Darüber hinaus moderieren Selbstwirksamkeitserwartungen den Umgang mit Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnissen sowie die daraus resultierenden selbstbezogenen Reaktionen. Schüler mit hoher Selbstwirksamkeit attribuieren Lernerfahrungen selbstwertdienlich, indem sie Erfolge auf eigene Fähigkeiten oder Anstrengungen zurückführen, während Misserfolge situationsabhängig erklärt werden und durch ein verstärktes Lernengagement als veränderbar gelten. Der Einfluss von Selbstwirksamkeitserwartungen auf Verhaltensprozesse lässt sich grundsätzlich dadurch erklären, dass Menschen selbstgesteuert Handlungen nur dann initiieren und aufrechterhalten, wenn sie davon überzeugt sind, Herausforderungen aufgrund eigener Fähigkeiten bewältigen zu können (vgl. SCHWARZER/JERUSALEM 2002, S. 37f.; BANDURA 1997, S. 34f.).

Während Selbstwirksamkeitseinschätzungen Selbstbeurteilungsprozesse einerseits bedingen, nehmen damit verbundene Lernerfahrungen andererseits Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung und zukünftiges Lernverhalten (vgl. SCHWARZER/JERUSALEM 2002, S. 29). Ein mit selbstgesteuerten Lernprozessen verbundenes Autonomie- und Kontrollierbarkeitserleben wirkt sich daher förderlich auf die Wahrnehmung von Handlungskompetenz, das Selbstvertrauen, die Lernmotivation und die Leistung von Schülern aus (vgl. FRIEDRICH/MANDL 1997, S. 261; JERUSALEM 2005, S. 31). Dies belegen unter anderem Ergebnisse einer Untersuchung mit 117 Berufsschülern. Demnach schätzen Lernende ihre Fähigkeiten in restriktiven Lernumwelten geringer ein. Erhielten sie jedoch die Gelegenheit, sich aktiv zu engagieren und selbstgesteuert zu lernen, berichteten die befragten Schüler von einem höheren Kompetenzerleben und Gefühl der Selbstbestimmtheit (vgl. WILD/KRAPP 1996, S. 195 ff.).

HELMKE/VAN ANKEN (1995, in Anlehnung an PEKRUN/JERUSALEM 1996, S. 14) konnten die Wechselwirkung zwischen Selbstwirksamkeit und selbstgesteuerten Lernprozessen ebenfalls in längsschnitt-bedingungsanalytischen Untersuchungen nachweisen. Selbstwirksamkeitserwartungen und Leistungen verändern oder verstärken sich im Rahmen schulischer Sozialisationsprozesse aufgrund spiralförmiger Rückkoppelungs- bzw. langfristig reziproker Prozesse gegenseitig (vgl. JERUSALEM/PEKRUN 1999, S. 185).

Vor dem Hintergrund der sich in diesem Zusammenhang herausbildenden Entwicklungszyklen zwischen Selbstwirksamkeit, Motivationsprozessen und Leistung erweisen sich Kompetenzeinschätzungen als empirisch vergleichbar stärkster Einflussfaktor (vgl. SCHWARZER/JERUSALEM 2002, S. 49f.). Positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen lassen daher eine deutliche Beziehung zur effizienten Selbststeuerung erkennen.

5 Lehrerselbstwirksamkeit und pädagogische Professionalität

Als Überzeugung, schwierige Anforderungen des Berufslebens auch unter widrigen Umständen erfolgreich meistern zu können, nehmen Einschätzungen der Lehrenden hinsichtlich ihrer eigenen Selbstwirksamkeit einen entscheidenden Einfluss auf Schüler-Lehrer-Beziehungen und die Unterrichtsgestaltung (vgl. SCHWARZER/JERUSALEM 2002, S. 40). Während das Konstrukt der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit im amerikanischen Sprachraum, nicht zuletzt durch die Arbeiten von Bandura zu seiner sozial-kognitiven Theorie, bereits seit längerer Zeit untersucht wird, finden individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrenden im deutschen Sprachraum bisher vorwiegend im Rahmen des Modellversuches „Verbund Selbstwirksamer Schulen“ Berücksichtigung (vgl. SCHMITZ/SCHWARZER 2002, S. 192). „Wenig selbstwirksame Lehrer beispielsweise neigen dazu, einfache aber sichere Unter-

richtsaktivitäten zu bevorzugen, da sie sich durch innovative oder komplexe Planungen leicht überfordert fühlen, sie kümmern sich kaum um lernschwache Schüler (...). Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit gestalten einen insgesamt herausfordernden Unterricht, sie unterstützen Schüler bei der Erzielung von Lernfortschritten und haben mehr Geduld sowie Zuwendung für lernschwache Schüler, weil sie sich selbst mehr zutrauen, stärker motiviert sind und eine hohe Verantwortung für einen erfolgreichen und verständlichen Unterricht empfinden“ (SCHWARZER/JERUSALEM 2002, S. 40). Zudem nehmen sich hoch selbstwirksame Lehrende als pädagogisch engagierter wahr (vgl. SCHMITZ/SCHWARZER 2002, S. 203). Des Weiteren korrelieren positive Selbstwirksamkeitsgefühle von Lehrenden negativ mit Burnoutsymptomen (vgl. EBD., S. 207f.). Die Förderung selbstgesteuerten Lernens steht im beruflichen Unterricht daher im engen Zusammenhang mit der Herausforderung, Selbstwirksamkeitserwartungen von Lernenden einzuschätzen, zu unterstützen und die eigene Selbstwirksamkeit zu reflektieren bzw. zu stärken. Die Vermittlung von Selbstwirksamkeit ist somit langfristig mit der Zielsetzung verbunden, die Initiativkraft, Motivation und Befindlichkeit von Schülern, Lehrenden sowie der Schule als Gemeinschaft und pädagogischer Handlungseinheit zu fördern (vgl. JERUSALEM/MITTAG 1998, S. 108). Ansätze der Lehreraus- und Weiterbildung sollten daher mit dem Ziel verbunden sein, bedeutsame Kompetenzen zur Entwicklung, Realisierung und Evaluierung von Fördermaßnahmen selbstgesteuerten und selbstwirksamen Lernens zu vermitteln sowie das Selbstwirksamkeitsgefühl von Lehrenden zu stärken (vgl. PÄTZOLD/STEIN 2007). Selbstwirksamkeitserleben und selbstgesteuertes Lernen sollten in der Lehreraus- und -fortbildung bereits theoretisch fundiert, unterrichtlich erprobt und im eigenen Handeln erfahrbar sein (vgl. EULER/PÄTZOLD/LANG 2005, S. 223).

Entscheidend ist, dass Lehrende sich im Rahmen der Bewältigung von Herausforderungen oder der Bearbeitung von Problemen in ein reflexives Selbstverhältnis setzen, um eine eigene, selbst erarbeitete Identität herauszubilden. Diese unterscheidet sich von übernommener, suchender und diffuser Identität (vgl. PLÖGER 2006, S. 263f.).

	hohe Exploration	geringe Exploration
hohe innere Verpflichtung (commitment)	erarbeitete Identität	übernommene Identität
niedrige innere Verpflichtung (commitment)	suchende Identität (Moratorium)	diffuse Identität

Abb. 3: Pädagogische Professionalität als Ausdruck erarbeiteter Identität (vgl. PLÖGER 2006, S. 263)

Die verschiedenen Identitätszustände werden durch das Ausmaß zweier Dimensionen bestimmt. Während sich „Commitment“ auf das Ausmaß innerer Verpflichtung und Engagement bezieht, beschreibt „Exploration“ die aktive Erkundung des jeweiligen Lebensbereiches.

Im Idealfall kann pädagogische Professionalität als Ausdruck „erarbeiteter Identität“ gelten und ist mit dem Bestreben verbunden, „besser“ werden zu wollen. Dieses Bestreben zeigt sich u. a. in der Reflexion und Erweiterung des eigenen Wissens, Könnens sowie der eigenen Handlungsroutine. Es manifestiert sich auch in der Klarheit eines normativen Sinnhorizontes, auf den hin Entscheidungen und Handlungen bezogen werden sowie in der verantwortlichen Hinführung junger Menschen zu einer selbstständigen Lebensführung. Dabei sind Lehrende für Lernende wichtige Rahmenmodelle, aber auch Peers können im Rahmen von kooperativen Lernformen derart fungieren. In diesem Zusammenhang ist auf die doppelte Rolle von Lehrenden hinzuweisen. In Bezug auf die Vermittlung selbstgesteuerten Lernens bedeutet dies, dass Lehrende in zweifacher Hinsicht als Vorbild dienen. Um berufliche Anforderungen professionell bewältigen zu können, sind Lernende dazu aufgefordert, sich selbstgesteuert neue Wissensinhalte anzueignen und entsprechende Fähigkeiten

aufzubauen. Lehrende wirken in diesem Zusammenhang einerseits als Verhaltensmodell und können Schülern indirekt über Beobachtungslernen wirksame Strategien selbstgesteuerten Lernens vermitteln. Andererseits demonstrieren sie ihren Schülern durch die Ermöglichung und Implementierung selbstgesteuerten Lernens im Unterricht die Bedeutung und Effizienz dieser Lernform (vgl. LANGFELDT 2006, S. 158f.).

Für die Lehrerprofessionalität ist insgesamt die Qualität der erziehungswissenschaftlichen (inklusive der soziologischen und psychologischen) sowie die auf die Unterrichtsfächer bzw. Lernfelder bezogene fachwissenschaftliche Wissensbasis ein wichtiges Merkmal. Professionelles Lehrerhandeln kann als die reflexive Anwendung dieses Wissens unter Handlungsdruck und Unbestimmtheit charakterisiert werden und erfordert, da sich unterrichtliche Lehrertätigkeit in kollektiven Interaktionssituationen vollzieht, eine reflexive und hermeneutische Deutungsleistung. Indem sich Lehrende in einem Spannungsverhältnis zwischen den mit den Fächern korrespondierenden Wissenschaften, den an den Lernfeldern orientierten beruflichen Handlungsfeldern und den Erkenntnissen und Ansprüchen der Bildungswissenschaft befinden, bewegen sie sich zwischen den Polen „Sach- bzw. Fachbindung“ und „Bildungsintention“. Das produktive Ausbalancieren dieses Spannungsverhältnisses im praktischen pädagogischen Handeln und die Qualität der Begründungen entsprechender Entscheidungen sind Maßstab für pädagogische Professionalität. Oder anders ausgedrückt: Es kommt im professionellen Handeln immer wieder zu Schwierigkeiten, die die Eigenschaften haben, im Kern miteinander unvereinbaren, jedoch sinnvollen Anforderungen gleichzeitig gerecht werden zu müssen. Mit der Favorisierung selbstgesteuerten Lernens wird dies besonders virulent. Lehrende kommen nicht umhin, personen- und situationspezifisch zu entscheiden und zu begründen, ob beispielsweise feste Lernmuster/Problemlösemuster mit klarer Ergebnisorientierung vorgegeben werden sollen oder ob diese von den Lernenden selbst in offenen und kreativen Lernkontexten erkundet werden können. Der umsichtige Umgang mit den damit verbundenen Schwierigkeiten und Dilemmata bzw. ihr behutsames Ausbalancieren und die Vermeidung einseitiger Lösungsalgorithmen ist wesentliches Merkmal professioneller pädagogischer Arbeit.

Literaturverzeichnis

- BANDURA, ALBERT (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York
- BOEKAERTS, MONIQUE (1999): Self-regulated learning: where we are today. In: *International Journal of Educational Research*, 31, S. 445-457
- DILGER, BERNADETTE/SLOANE, PETER F. E. (2007): Didaktische Kompetenzentwicklung – Zur Förderung pädagogisch-didaktischer Professionalität von Lehrkräften. In: DILGER, BERNADETTE/SLOANE, PETER F. E./TIEMEYER, ERNST (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern*. Band II: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung. Paderborn, S. 269-282
- DOHMEN, GÜNTHER (1999): „Selbstgesteuertes Lernen“ als Ansatzpunkt für einen notwendigen neuen Aufbruch in der Weiterbildung. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen*. Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Bonn, S. 27-32
- EULER, DIETER/PÄTZOLD, GÜNTER/LANG, MARTIN (2005): Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Das neue Modellversuchsprogramm SKOLA hat begonnen! In: *Wirtschaft und Erziehung*, 57, S. 222-225
- EULER, DIETER/PÄTZOLD, GÜNTER/LANG, MARTIN (Hrsg.) (2006): *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 20, Stuttgart
- FRIEDRICH, HELMUT FELIX/MANDL, HEINZ (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, FRANZ E./MANDL, HEINZ (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie I, Band 4. Göttingen, S. 237–293
- HELMKE, ANDREAS./VAN ANKEN, MARCEL A.G. (1995): The causal ordering of academic achievement and self-concept ability. In: *Journal of Educational Psychology*, 87, S. 624-637

- JERUSALEM, MATTHIAS (2005): Selbstwirksamkeit fördern durch die Vermittlung von Erfolgserfahrungen. Online: <http://www.seseko.de/>
- JERUSALEM, MATTHIAS/PEKRUN, REINHARD (Hrsg.) (1999): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen
- JERUSALEM, MATTHIAS/MITTAG, WALDEMAR (1998): Evaluation des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“: Ansätze und Probleme. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 26, S. 107-115
- KAISER, ARMIN (Hrsg.) (2003): Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung. München
- KRAFT, SUSANNE (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, 6, S. 833-845
- KONRAD, KLAUS/TRAUB, SILKE (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München
- KUHL, JULIUS (1983): Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin
- LANG, MARTIN/PÄTZOLD, GÜNTER (Hrsg.) (2006): Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung. Dortmund Beiträge zur Pädagogik, Band 39, Bochum/Freiburg
- LANGFELDT, HANS-PETER (2006): Psychologie für die Schule.
- MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf 2007.
- NÜESCH, CHARLOTTE (2001): Selbständiges Lernen und Lernstrategieeinsatz. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation. Paderborn
- PÄTZOLD, GÜNTER/LANG, MARTIN (2005): Selbstgesteuertes Lernen in der Aus- und Weiterbildung. In: Berufsbildung, 59, S. 3-6.
- PÄTZOLD, GÜNTER/STEIN, BERNADETTE (2007): Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in seiner Bedeutung für selbstgesteuerte Lernprozesse. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, bwpa @ 13 (<http://www.bwpat.de/>)
- PLÖGER, WILFRIED (2006): Was ist Kompetenz? – Ein theoretischer Rahmen mit Blick auf die beruflichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogische Rundschau, 60 (2006), 3, S. 255-270
- PEKRUN, REINHARD/JERUSALEM, MATTHIAS (1996): Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In: MÖLLER, JENS/KÖLLER, OLAF (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Leistung. Weinheim, S. 3-22
- SCHIEFELE, ULRICH/PEKRUN, REINHARD (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, FRANZ E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Band 2, Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, S. 249-278
- SCHMITZ, GERDAMARIA, S./SCHWARZER, RALF (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In: JERUSALEM, MATTHIAS/ HOPF, DIETHER (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44. Weinheim, 192-214
- SCHWARZER, Ralf/JERUSALEM, MATTHIAS (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: JERUSALEM, MATTHIAS/HOPF, DIETHER (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft. Weinheim, S. 28-53
- TIEMEYER, ERNST (2007): Lehrkräftefortbildung zur Förderung selbst regulierten Lernens in Lernfeldern – Ausgangssituation, Curriculumkonstruktion und methodisch-didaktisches Konzept. In: DILGER, BERNADETTE/SLOANE, PETER F. E./TIEMEYER, ERNST (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band II: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung. Paderborn, S. 57-78
- VOLLMAYER, REGINA./BRUNSTEIN, JOACHIM C. (Hrsg.) (2005): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart
- VOLLMAYER, REGINA (2006): Ansatzpunkte für die Beeinflussung von Lernmotivation. In: MANDL, HEINZ/FRIEDRICH, HELMUT FELIX (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, S. 223-231
- WILD, KLAUS-PETER./KRAPP, ANDREAS (1996): Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten: Untersuchungen mit der Erlebens-Stichproben-Methode. In: Unterrichtswissenschaft 24, S. 195-216

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Günter Pätzold, Universität Dortmund, Lehrstuhl für Berufspädagogik, Fakultät 12, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, Emil-Figge-Straße 91, D-44221 Dortmund, Paetzold@fb12.uni-dortmund.de