

Sabine HOIDN¹ (Cambridge)

Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen an Hochschulen

Zusammenfassung

Gesellschaftliche, ökonomische und technologische Veränderungen erfordern die Entwicklung von Lernkompetenzen als Voraussetzung für ein lebenslanges selbstorganisiertes Lernen. Vor diesem Hintergrund geht dieser Beitrag der Frage nach, wie Lernkompetenzen als pädagogisch-didaktische Zieldimension theoretisch und empirisch fundiert werden können. Es wird ein Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen an Hochschulen entwickelt, das den Prozess des selbstorganisierten Lernens von Studierenden umfassend abbildet und die Ableitung vielfältiger Kompetenzanforderungen ermöglicht. Der Beitrag setzt sich eingehend mit dem selbstorganisierten Lernprozess auseinander und deckt wichtige Kompetenzanforderungen sowie förderliche instruktionale Lernbedingungen auf. Die aktive Rolle von Lehrenden und Lernenden bei der Förderung von Lernkompetenzen in technologiegestützten Seminaren wird betont.

Schlüsselwörter

Lernkompetenzen, Lernmodell, Hochschule, Fallstudienforschung

Learning model to foster learning competencies in higher education

Abstract

Social, economic and technological changes require the development of learning competencies as a precondition for lifelong self-directed learning. Against this background, this contribution investigates how learning competencies can be theoretically and practically justified as a pedagogic-didactical objective in the university context. As a result, a learning model fostering learning competencies has been developed, comprehensively indicating the self-directed learning process of students deducing multifaceted competencies required. The study investigates the self-directed learning process in depth and uncovers crucial competencies as well as supportive instructive learning conditions. It emphasizes the active part of both, the learner and the instructor when it comes to fostering learning competencies in technology-enhanced environments.

Keywords

Learning competencies, learning to learn, learning model, case study research, higher education

¹ e-Mail: sabine_hoidn@mail.harvard.edu

1 Ausgangspunkte: Zur Bedeutung von Lernkompetenzen

Kontinuierliche gesellschaftliche Veränderungen, die rasante Ausbreitung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die Herausforderungen der heutigen Wissensgesellschaft tragen dazu bei, dass das selbstorganisierte Lernen – als Voraussetzung für ein lebenslanges Lernen – immer wichtiger wird. Lernkompetenzen gewinnen infolgedessen als wesentliche Schlüsselkompetenzen in allen Bildungsbereichen an Bedeutung (DOHMEN, 1997; EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2001, 2005; EUROPÄISCHES PARLAMENT & RAT, 2006; RAT DER EUROPÄISCHEN UNION & EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2007; HOSKINS & DEAKIN CRICK, 2008).

Die aktuelle Diskussion zur Bedeutung eines lebenslangen selbstorganisierten Lernens stützt sich auf folgende Begründungslinien:

- *Beschäftigungspolitische Perspektive:* Der gesellschaftliche, ökonomische und technologische Wandel und die damit verbundenen permanenten Veränderungen in der Arbeitswelt bewirken, dass das Wissen eine zunehmend geringere Halbwertszeit besitzt und Qualifikationsbedarfe schwer antizipierbar sowie zukünftige berufliche Kompetenzerfordernisse nur vage bestimmbar sind. Der exponentielle Anstieg des verfügbaren Wissens bedingt eine stärkere Wissensteilung, mit der Konsequenz, dass es zur Lösung komplexer Problemstellungen fach-, selbst- und sozialkompetenter Menschen bedarf, die auch auf globalen Märkten agieren können.
- *Gesellschaftliche Perspektive:* Eine kompetente sowie eigen- und sozialverantwortliche Teilhabe an der Gesellschaft setzt „gut informierte Bürger“ (SCHÜTZ, 1972) voraus, die am öffentlichen Leben und an demokratischen Prozessen aktiv-gestaltend partizipieren können. Eine sich stetig wandelnde Gesellschaft bedarf deshalb neuer formeller und informeller Formen des Lernens, die es dem Individuum über die ganze Lebensspanne hinweg ermöglichen, die relevanten Informationen aus der zunehmenden (kommunikations- und informationstechnologisch vermittelten) Informationsflut herauszufiltern und problembezogen anzuwenden.
- *Bildungstheoretische Perspektive:* Den aktuellen Forderungen nach Konzepten zur Förderung eines selbstorganisierten Lernens liegt das Ideal eines selbstbestimmt handelnden Menschen zugrunde (DEITERING, 1998, S. 45 ff.; GREIF & KURTZ, 1998, S. 19 ff.; KLAFKI, 1996, S. 15 ff.). Der Mensch soll sich unter Nutzung seiner Vernunft sowohl handelnd und lernend als auch ganzheitlich und reflektiert mit sich selbst und der Wirklichkeit auseinandersetzen. Unser Bildungssystem ist damit gefordert, neben der Vermittlung von Lerninhalten (materiale Bildung) auch die Grundlage für ein lebenslanges Lernen (formale Bildung) zu schaffen. „Man kann die Figur der selbstbestimmten (autonomen, mündigen) Person nicht zuende denken, ohne dem Bild hinzuzufügen, dass sie auch selbstständig lernt, also auch in der Weltaneignung und Selbstentwicklung sich selbst zu organisieren weiß (...)“ (HUBER, 2000, S. 18).

- *Lerntheoretische Perspektive:* In der aktuellen pädagogischen und lernpsychologischen Diskussion wird der Lernende als aktives Wesen betrachtet, das seinen Lernprozess in Abhängigkeit von seinen kognitiven Strukturen und in Auseinandersetzung mit der Umwelt selbst organisiert (DUCKWORTH, 2006; PIAGET, 1985). „In contrast to older behavioristic theories that emphasized designing an environment that would shape the learner, much current work attempts to understand how the learner constructs his environment in order to learn“ (GLASER, 1990, S. 37). Da ausreichende Lernkompetenzen nicht bei allen Lernenden vorausgesetzt werden können und selbstorganisierte Lernformen leicht überfordernd wirken können, bedarf es auch einer gezielten situativ abgestimmten Lernerunterstützung (DUBS, 2009).

Im Zuge der Lissabon-Strategie einigten sich Staats- und Regierungschefs auf das Ziel, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (EUROPÄISCHER RAT, 2000: Abs. 5). Die (Aus-)Bildung für das Leben und Arbeiten in der Wissensgesellschaft, d.h. die Verwirklichung des lebenslangen Lernens für alle Menschen, bildet eine der vorrangigsten Maßnahmen zur Erreichung dieser Zielsetzung und das Leitmotiv für die Bildungs- und Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene.

Der BILDUNGSRAT (2001, S. 9) betrachtet die Lernfähigkeit, „also die Aufrechterhaltung der Neugier und des Interesses für neue Themen und Fertigkeiten –, ohne die es kein lebensbegleitendes Lernen geben kann“, als eine der wichtigsten Kompetenzen. Lernkompetenzen („Lernen lernen“) spielen auch als eine von acht Schlüsselkompetenzen im europäischen Referenzrahmen für lebensbegleitendes Lernen eine wichtige Rolle (EUROPÄISCHES PARLAMENT & RAT, 2006). Der Entwicklung von Indikatoren im Bereich der Lernkompetenzen räumt die EUROPÄISCHE KOMMISSION (2005, 2007) absolute Priorität ein und identifizierte die Lernkompetenz als einen von zwanzig Basisindikatoren für die Messung des Fortschrittes im Bildungsbereich, d.h. der Umsetzung der Lissabon-Ziele des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Dieses Arbeitsprogramm dient der Qualitätsentwicklung der Bildungssysteme und integriert alle Aktivitäten im Bildungsbereich auf europäischer Ebene, d.h. auch die Maßnahmen im Bereich der Hochschulbildung.

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer empirischen Studie dargestellt. Kapitel zwei dient der Definition der Zielsetzung und der Begriffsklärung. Im dritten Kapitel wird die forschungsmethodische Konzeption (Forschungsdesign) vorgestellt. Daran anknüpfend stellt das vierte Kapitel das entwickelte Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen dar, das Kompetenzanforderungen zum selbstorganisierten Lernen auf einem mittleren Abstraktionsniveau semantisch präzisiert und auf der Basis empirischer Forschungen im Hochschulkontext einen Bezugsrahmen für die Lernkompetenzförderung zur Verfügung stellt. Auf dieser Grundlage werden im fünften Kapitel Möglichkeiten zur instruktionalen Unterstützung und Förderung von Lernkompetenzen skizziert und im sechsten Kapitel abschließende Bemerkungen formuliert.

2 Zielsetzung und Versuch einer Begriffsklärung

Lernen und Lehren finden an Hochschulen mit der Zielsetzung statt, die persönliche Entwicklung junger Menschen zu fördern und sie auf eine berufliche Tätigkeit sowie auf eine lebenslange Selbstbildung vorzubereiten (SPOUN & WUNDERLICH, 2005). Lässt man den Blick über die gegenwärtige Forschungslandschaft schweifen, so kann einerseits festgestellt werden, dass die Forschungen zum selbstorganisierten Lernen in den letzten Jahren zunehmen (STRAKA, 2000; ZIMMERMAN & SCHUNK, 2001, 2003; BOEKAERTS, PINTRICH & ZEIDNER, 2005; MANDL & FRIEDRICH, 2006; SCHUNK & ZIMMERMAN, 2007; HOIDN, 2010).

Andererseits wird aber auch deutlich, dass sowohl die didaktische Theoriebildung als auch die Praxisgestaltung in den Bildungsinstitutionen den vorgängig skizzierten gesellschaftlichen, technologischen und ökonomischen Entwicklungen hinterherhinken. Es fehlt an innovativen pädagogisch-didaktischen Modellen bzw. Gestaltungskonzepten, die als theoretische Basis für die Förderung von Lernkompetenzen dienen und pädagogische (neue Ziele und/oder Methoden) sowie technologische (neue Medien) Entwicklungen zielbezogen und kontextgerecht nutzen können (EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2001). Um die Entwicklung von Lernkompetenzen fördern und ihre Ausprägung messen zu können, ist v.a. empirische Forschung notwendig. Weitere empirische Forschungen im Bereich der Lernkompetenzen „would aid our understanding of which pedagogical methods and learning environments best support the development of this competence“ (HOSKINS & FREDRIKSSON, 2008, S. 38).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie Lernkompetenzen an Hochschulen als pädagogisch-didaktische Zieldimension theoretisch und empirisch fundiert werden können. Auf der Basis interdisziplinärer Literaturanalysen sowie anhand einer zielgruppenspezifischen explorativen Untersuchung, bestehend aus drei Fallstudien, die an drei Hochschulen durchgeführt wurden, wird ein Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen an Hochschulen entwickelt. Für die Theoriebildung sind folgende Forschungsfragen bedeutsam:

- Wie können Lernkompetenzen semantisch präzisiert und als Kompetenzanforderungen bestimmt werden (curriculare Dimension)?
- Wie können Lernkompetenzen instruktional unterstützt und gefördert werden (methodische Dimension)?

Aus pädagogisch-didaktischer Sicht geht es beim Lernen darum, die zu Beginn des Lernprozesses als bedeutsam erachteten Kompetenzen (Lernvoraussetzungen) im Laufe des Lernprozesses so zu verändern, dass angestrebte Handlungskompetenzen (Lernziele) erreicht werden. Beim Lernen handelt es sich demnach um einen zielgerichteten Erwerb von Kompetenzen, d.h. auf mittlere Sicht stabil bleibenden Verhaltensmöglichkeiten (Dispositionen), zur Bewältigung von bestimmten Situationen. Lernen stellt zudem einen aktiven selbstorganisierten Prozess dar, bei dem die Lernenden ihre Lernprozesse selbständig planen, durchführen, bewerten und

regulieren. Die Lernenden führen Probleme/Lernaufgaben systematisch einer Lösung zu, indem sie

- den Lernkontext analysieren (z.B. Problemstellung, zeitliche Restriktionen, eigene Lernvoraussetzungen) und sich selbst anspruchsvolle Lernziele setzen,
- geeignete Lernmethoden und -strategien zur (in-)direkten Unterstützung der Lernprozesse auswählen und anpassen sowie ggf. selbst gestalten,
- ihre Lernfortschritte laufend in Hinsicht auf die Zielerreichung kontrollieren und bewerten sowie
- über ihr eigenes Lernen nachdenken und dieses regulieren (in Anlehnung an DUBS, 2000, S. 99).

Kompetenzen stellen infolgedessen veränderbare Handlungsmöglichkeiten dar, die durch Lernen erworben bzw. aufgebaut werden können – auch Lernkompetenzen können gelernt und damit auch gefördert werden (zum Kompetenzbegriff vgl. bspw. KLIEME et al., 2007; KMK, 2007). Lernkompetenzen, d.h. die Fähigkeit zu lernen, sollen vor diesem Hintergrund definiert werden als Kompetenzen zur selbstorganisierten Wissenskonstruktion in bestimmten Lernsituationen.

Die Kompetenzart Lernkompetenz kann als eine Art „Querkompetenz“ betrachtet werden, die Bezüge

- zur Sachkompetenz (Was wird gelernt (Inhalte)?),
- zur Sozialkompetenz (Mit wem (Personen) bzw. womit (Medien) wird gelernt?)
- und zur Selbstkompetenz (Wie wird gelernt (eigene Person)?)

aufweist. Sie zielt darauf, Handlungswissen als Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten aufzubauen, die in bestimmten Lernsituationen zur Anwendung gelangen. Die Lernsituationen, auf die sich diese Untersuchung konzentriert, umfassen ein selbstorganisiertes Lernen in Gruppen unter Nutzung neuer Technologien.

3 Forschungsmethodische Konzeption der Untersuchung

Auf der Basis von Literaturanalysen wurde ein Forschungsrahmen als Ausgangs- und Bezugspunkt für die weiteren Forschungen entwickelt. Zudem wurden drei explorative Fallstudien über einen Zeitraum von jeweils einem Jahr nacheinander an Hochschulen in den Ländern Deutschland (2005), USA (2006) und Schweiz (2007) durchgeführt.

Im Rahmen der empirischen Fallstudienforschung wurde untersucht, wie die jeweilige Organisation didaktische Innovationen im Rahmen von technologiegestützten universitären Seminaren umsetzt und welche Erfahrungen daraus für die Lernkompetenzförderung (curriculare und methodische Dimension) gewonnen werden können. Den empirischen Kontext der Untersuchung bildeten infolgedessen Organisationseinheiten (Studiengang bzw. Centre of Excellence bzw. Uni-

versität), die – unter Einbezug neuer Medien – explizit und/oder implizit Lernkompetenzen förderten.

Didaktische Innovationen wurden in Anlehnung an REINMANN-ROTHMEIER (2003, S. 11) als „Neuerungen der Organisation, der Inhalte und/oder Methoden des Lehrens“ bezeichnet, die angestrebte Bildungs- und Lernprozesse verändern. Auf der Basis der theoretischen und explorativen Ergebnisse wurde ein Lernmodell entwickelt. Dieses wurde exemplarisch in ein konkretes Gestaltungskonzept überführt, das in Form eines universitären Seminars in der Hochschulpraxis umgesetzt wird (vgl. Abbildung 1).

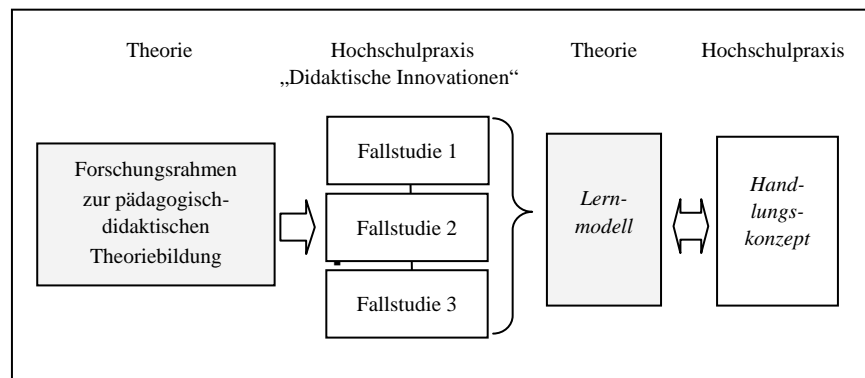


Abb. 1: Fallstudien im thematischen Kontext des Forschungsdesigns

Der Einsatz von Fallstudien zielt auf die Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse, d.h. auf Theoriebildung, und soll gewährleisten, dass die Theorie in Anbindung an die empirischen Daten entwickelt sowie eine methodische Triangulation innerhalb und zwischen den untersuchten Fällen ermöglicht wird (LAMNEK, 2005, S. 299). Die drei Fälle wurden ausgewählt, weil es sich bei den untersuchten Organisationen um Beispiele handelt, die innerhalb der eigenen Institution bzw. hochschulweit didaktische Innovationen in Form von universitären Seminaren umsetzen bzw. deren Umsetzung fördern. Die ausgewählten Organisationen wurden insbesondere durch die Verfügbarkeit bzw. den Einsatz von neuen Technologien zur Veränderung ihrer Lehr- und Lernpraxis angeregt. Die vorfindliche Seminarpraxis hatte demnach eine hohe Relevanz zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung und es war zu erwarten, dass die beobachtbare Seminarpraxis sowie die Befragung der Organisationsmitglieder bedeutsame Informationen zur Theoriebildung liefern können. Die in der jeweiligen Organisation umgesetzten didaktischen Innovationen weisen Parallelen aber auch Unterschiede auf und konnten sich somit inhaltlich ergänzen und die Theorieentwicklung bereichern.

Die empirischen Daten wurden anhand unterschiedlicher Methoden erhoben, die über die Fälle hinweg bis zu einem gewissen Grade standardisiert wurden, um einen Vergleich zu gewährleisten: Die kontinuierliche Dokumentenanalyse diente dazu, den aktuellen Forschungsstand aufzuarbeiten und die Theoriebildung zu informieren. Zudem wurde auf Primärdokumente wie z.B. Seminarbeschreibungen/-pläne, Organisationsbroschüren, Internetauftritte, Newsletter, Arbeitsberichte und weitere Institutsveröffentlichungen zurückgegriffen. Teilnehmende Beobach-

tungen, ergänzt um informelle Gespräche, konnten in jeder Organisation in unterschiedlichen Rollen (z.B. Seminarteilnehmerin, Seminarbesucherin, Lehrende, Ko-Dozentin) über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt werden.

Befragungen bildeten den Schwerpunkt, um die subjektiven (Be)Deutungen der Befragten aufnehmen zu können: Insgesamt wurden 42 (Gruppen)Interviews mit 53 Personen durchgeführt. Außerdem konnten Organisationsdaten aus regelmäßig durchgeführten, halboffenen Fragebogenerhebungen herangezogen werden. Die qualitativ orientierte Datenanalyse erfolgte mithilfe der Grounded Theory-Methodologie in Anlehnung an das Verfahren des theoretischen Kodierens von STRAUSS & CORBIN (1996, S. 78 ff.). Die Analyse wurde in einem ersten Schritt fallbezogen durchgeführt, in einem zweiten Schritt erfolgte ein fallübergreifender Vergleich unter explizitem Einbezug von Literatur. Die Datenauswertung erfolgte technologiegestützt mithilfe des Softwareprogramms Atlas.ti.

4 Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen

4.1 Theoretische Ankerpunkte

In Anlehnung an FRIEDRICH & MANDL (1997, S. 274 f.) lässt sich kritisch anmerken, dass das selbstgesteuerte Lernen in den meisten gängigen Modellen tendenziell eher von habituellen Persönlichkeitsmerkmalen abhängig gemacht wird, während das situierte Zusammenspiel von personen- und kontextbezogenen Aspekten nur bedingt berücksichtigt wird (vgl. für einen Überblick HOIDN, 2010, S. 128 ff.). Im Rahmen der Bestimmung von Lernkompetenzen und deren Förderung stellt sich deshalb die Frage nach Anforderungen eines selbstorganisierten Lernens in Gruppen unter Nutzung neuer Technologien sowie nach förderlichen instruktionalen Gestaltungsmöglichkeiten.

Situierte Ansätze zum Lernen gehen davon aus, dass das Wissen sowohl individuell als auch sozial konstruiert werden kann und reziproke Wechselbeziehungen zwischen individuellen und distribuierten Kognitionen² bestehen (SALOMON & PERKINS, 1998; ROBBINS & AYDEDE, 2009). Zwei Basisprozesse spielen dabei eine zentrale Rolle:

- (1) Die *Internalisation* spiegelt die Adaption (Assimilation und Akkommodation) von kognitiven und sozialen Prozessen durch den einzelnen Lerner wider (kulturelles Wissen und Fähigkeiten, mediiert durch Werkzeuge oder

² Die Theorie der distribuierten Kognition wurde von Hutchins und Kollegen in den 1990er Jahren an der University of California, USA entwickelt. Der Ansatz betont die sozialen Aspekte der Kognition. Im Gegensatz zur kognitiven Perspektive, die Wissen im Kopf des Einzelnen lokalisiert, versteht HUTCHINS (1993) Wissen als ein über Personen und Dinge verteiltes Phänomen. Wissen zeigt sich demnach sowohl als internale Repräsentation im Kopf des Individuums als auch als externale Repräsentation in den soziokulturellen Ressourcen der Umwelt.

andere Personen), welche dann mental in dessen Hirn repräsentiert werden. Die (inter-) aktive Konstruktion ist dabei zentral.

- (2) *Externalisation* zielt auf die Fähigkeit des Individuums, Umweltbedingungen zu verändern, handelnd einzugreifen und allein oder mit Unterstützung Wissen relational zu konstruieren und neue kulturelle Gegenstände zu entwickeln (ENGESTRÖM, 1999).

Wissen wird demnach als individuell, sozial, materiell und kulturell distribuiert betrachtet. Ausgehend von den bisherigen lerntheoretischen Überlegungen sind für ein selbstorganisiertes Lernen – als Zusammenspiel von individuellen und distribuierten Kognitionen – nachfolgende Aspekte bedeutsam (HOIDN, 2007):

- *Kognitiver und motivational-emotionaler Aspekt:* Aktives und sinnstiftendes Lernen anhand komplexer Problemstellungen, welche die Lernenden herausfordern, an deren Vorwissen und Interessen anknüpfen und vielfältige Handlungsspielräume gewähren.
- *Kultureller Aspekt:* Authentischer bzw. lebensnaher komplexer Problemkontext für das Lernen, sodass die Lernenden ihr Wissen später auch auf andere Kontexte transferieren können (Kontextgebundenheit des Wissens).
- *Sozialer Aspekt:* Soziale Interaktion und Wissenskonstruktion in Lerngemeinschaften mit Lehrenden, Experten und mit anderen Lernenden zur gemeinsamen Wissenskonstruktion sowie zur partizipativen Aushandlung von Bedeutung.
- *Materialer Aspekt:* Mediale Interaktion und damit effektive Nutzung von Artefakten, d.h. Materialien und Medien zur Unterstützung von Kommunikations- und Lernprozessen (in Gruppen).
- *Reflexiver Aspekt:* Nachdenken über das Lernhandeln zur Kontrolle und Steuerung der eigenen sowie gemeinsamen Lernprozesse und deren Verbesserung (Metakognition).

Bei der (gemeinsamen) Wissenskonstruktion sind demnach neben (meta-)kognitiven und motivational-emotionalen Prozessen auch kulturelle, soziale und mediale Interaktionsprozesse zu berücksichtigen. Der Lernkontext konstituiert sich infolgedessen aus der jeweiligen Lernsituation, d.h. den situativen Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet, und aus den Voraussetzungen der lernenden Personen.

4.2 Zur Präzisierung von Lernkompetenzen

Die Entwicklung eines pädagogisch-didaktischen Lernmodells zur Förderung von Lernkompetenzen erfolgt in Anlehnung an eine pragmatische, gemäßigt konstruktivistische Position, die von Lernenden ausgeht, die ihre Lernprozesse weitgehend eigenverantwortlich planen, durchführen, bewerten und regulieren können (DUBS, 2009; REINMANN & MANDL, 2006; WEINERT, 1996). Wie können Lernkompetenzen semantisch präzisiert und als Kompetenzanforderungen bestimmt werden (curriculare Dimension)?

Die Theoriediskussion sowie die Ergebnisse aus der fallvergleichenden Analyse weisen darauf hin, dass (meta-)kognitive und motivational-emotionale Lernprozesse in einer kulturellen, sozialen und materialen Lernumwelt stattfinden, die in Anlehnung an das Situationsprinzip sowie unter Berücksichtigung des Persönlichkeits- und Wissenschaftsprinzips mit bestimmten Handlungsanforderungen verbunden ist, zu deren Bewältigung die Lernenden über bestimmte Lernkompetenzen verfügen müssen. Auf der Grundlage der empirischen Erkenntnisse sowie unter reflektiertem Einbezug von Literatur wurde das folgende Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen entworfen, um die Kompetenzanforderungen entlang des selbstorganisierten Lernprozesses in Gruppen unter Nutzung von neuen Technologien im Hochschulkontext zu systematisieren (Hoidn, 2010):

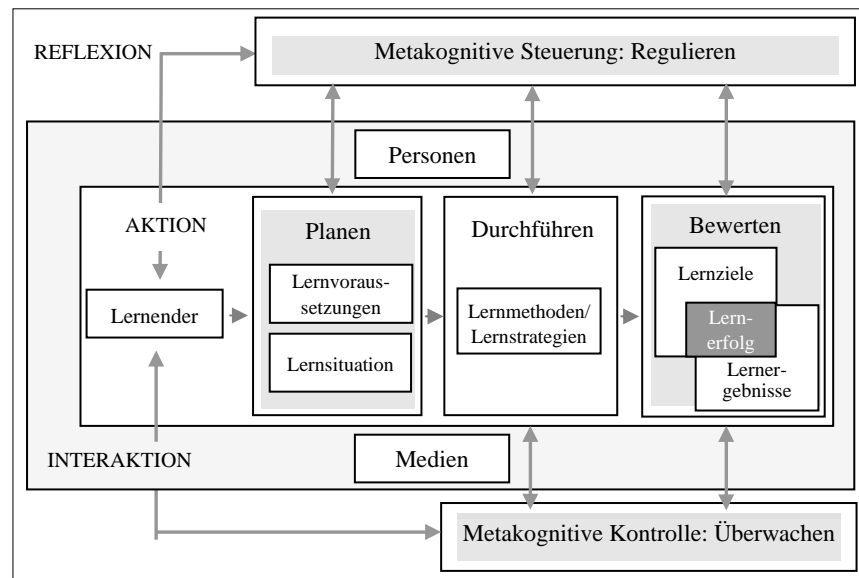


Abb. 2: Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen (Hoidn, 2010, S. 416)

Das entwickelte Lernmodell systematisiert den selbstorganisierten Lernprozess, bettet ihn in eine kulturelle, soziale und materiale Lernumwelt ein und liefert entlang des Lernprozesses Bezugspunkte zur Bestimmung von Lernkompetenzen. Der Lerner, der mit seiner Lernumwelt interagiert, steht im Zentrum. Das Modell nimmt drei mögliche pädagogisch-didaktische Gestaltungsfelder in den Blick:

- (1) den aktiven Lernprozess (kognitive und motivational-emotionale Aspekte) mit den Komponenten Lernvoraussetzungen, Lernziele, Lernmethoden/Lernstrategien und Lernergebnis/-erfolg;
- (2) die Interaktion berücksichtigt kulturelle, materiale und soziale Aspekte der Lernsituation mit den Teilkomponenten Medien (z.B. Buch, neue Technologien) und Personen (z.B. Lehrender, Mitlernende), mit denen sich der Lernende auseinandersetzt und
- (3) die metakognitive Reflexion bezieht sich auf die Kontrolle und Steuerung selbstorganisierter Lernprozesse. Die Bezugsbasis für die Bestimmung von Lernkompetenzen bilden demnach Wissenskonstruktionsprozesse von Menschen.

Die Lernenden legen unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen sowie der Bedingungen der Lernsituation (Personen, Medien) selbst Ziele fest, setzen Lernmethoden und -strategien ein, und bewerten ihren Lernerfolg. Die Überwachung (der Planung, Durchführung, Bewertung) des Lernweges und der Zielerreichung sowie die Steuerung des Lernprozesses erfordern zudem Reflexionen und damit den Einsatz von Metawissen und Metastrategien. Eingebettet in einen soziokulturellen Kontext findet das Lernen infolgedessen nicht nur aktiv und reflexiv im Kopf des Lerners, sondern auch interaktiv im Rahmen der Teilnahme an sozialen Aushandlungsprozessen in Lerngemeinschaften/Gruppen unter Nutzung vielfältiger medialer Ressourcen statt. Zusammenfassend lassen sich Lernkompetenzen entlang eines selbstorganisierten Lernprozesses folgendermaßen systematisieren (HOIDN, 2010):

- Eine *lernförderliche Haltung* einnehmen bzw. entwickeln (Interesse am Erwerb überfachlicher Kompetenzen, Offenheit, Neugier / Wissen wollen, Arbeitstugenden).
- *Personale Lernvoraussetzungen* (in Hinsicht auf Personen, Art und Ziel der Aufgabe, Strategien) sowie *situative Lernbedingungen* (Lernaufgabe, andere Personen, Medien sowie weitere Lernbedingungen) einschätzen und kontextgerecht, d.h. abgestimmt auf die eigene Person und die konkrete Lernsituation, auf die spezifische Lernsituation beziehen sowie entsprechende Methoden/Strategien zur Einschätzung der personalen Lernvoraussetzungen und der situativen Bedingungen auswählen, anpassen, ggf. weiterentwickeln und anwenden.
- *Lernziele* kontextgerecht bestimmen (Verhaltens-, Inhalts- und Situationskomponente) sowie *Lernaufgaben* in Hinsicht auf Art und Ziel verstehen und kontextgerecht auf spezifische Lernsituationen beziehen; Methoden zur Bestimmung von Lernzielen und zur Gestaltung von Lernaufgaben / Problemstellungen kontextgerecht auswählen, anpassen, ggf. weiterentwickeln und anwenden.
- *Lernerfolg* durch Vergleich der tatsächlichen Lernergebnisse mit den Lernzielen kontextgerecht ermitteln, Methoden zur Lernerfolgsprüfung sowie zur Reflexion der Lernerfolgskontrolle kontextgerecht auswählen, anpassen, ggf. weiterentwickeln und anwenden.
- *Lernstörungen* identifizieren (Aufmerksamkeit), Einflussfaktoren klären und reflexiv gewonnene Einsichten zu Lernstörungen in die Lernsituation einbringen und zielbezogen umsetzen (z.B. Kommunikationsstörungen, Konflikte).
- *Lernstrategien*, d.h.,
 - *kognitive* Lernstrategien (Elaborations-, Organisations- und Wissensnutzungsstrategien),
 - *motivational-emotionale und volitionale* Strategien (z.B. sich motivieren, mit Emotionen wie Angst umgehen),
 - *Kooperationsstrategien* zur Arbeit in Gruppen,
 - *Ressourcennutzungsstrategien* (z.B. Medieneinsatz) sowie

- *Metastrategien* (z.B. Handlungskontrollstrategien)

verstehen und kontextgerecht auf spezifische Lernsituationen beziehen, auswählen, anpassen, ggf. weiterentwickeln und anwenden.

- Das *eigene Vorgehen* bei der Einschätzung der Lernvoraussetzungen, der Bestimmung der Lernziele, der Ermittlung des Lernerfolgs, der Auswahl, Anpassung und ggf. Weiterentwicklung und Anwendung von Lernstrategien, der Überwachung des Lernweges und der Reflexion der Zielerreichung analysieren, kritisch auf Kontextangemessenheit prüfen und ggf. verbessern.

In der Konsequenz integrieren selbstorganisierte Lernprozesse – aus einer pragmatischen Perspektive – drei Handlungsebenen, die eine erste grobe Orientierung bei der Seminarplanung bieten können (HOIDN, 2007; 2010):

- *Aktion*: Die weitgehend eigenverantwortliche Planung, Durchführung und Bewertung von kognitiv anspruchsvollen Lernprozessen, welche Verstehen voraussetzen und es den Lernenden ermöglichen, sich selbst neues anwendungsrelevantes Wissen zu erarbeiten.
- *Interaktion*: Die Lernenden agieren nicht alleine, denn Lernprozesse finden in einer kulturellen, materialen und sozialen Umwelt statt, welche vielfältige Lernressourcen bereitstellt (z.B. Lernen in Lerngemeinschaften, mit neuen Technologien).
- *Reflexion*: Lernen darf sich nicht in „blindem“ (Inter-)Aktionismus erschöpfen, sondern bedarf auch des Überdenkens von Handlungen im Sinne einer kontinuierlichen Überwachung und Regulation der (eigenen) Lernprozesse sowie Lernprodukte.

4.3 Zur instruktionalen Unterstützung und Förderung von Lernkompetenzen

Zur Beantwortung der Frage, wie Lernkompetenzen instruktional unterstützt und gefördert werden können (methodische Dimension) kann auf Möglichkeiten einer expliziten (direkter Ansatz) und impliziten Lernkompetenzförderung (indirekter Ansatz) zurückgegriffen werden. Die Forschungsbefunde zur Wirksamkeit direkter und indirekter Förderansätze sind inhomogen.

Die individuelle Förderung hat sich zwar als vielversprechender Ansatz erwiesen, jedoch steht einer praktischen Umsetzung im Hochschulkontext der hohe zeitliche und personale Aufwand entgegen. Kollektive Förderansätze sind derzeit noch zu wenig untersucht, um aussagekräftige Ergebnisse vorweisen zu können. Die Metakognitionsforschung konnte beispielsweise auf der Basis von Ergebnissen aus Strategietrainings zur direkten Förderung von Lernkompetenzen nur geringe Erfolge erzielen (HASSELHORN, 2006).

ZIEGLER, HOFFMANN & ASTLEITNER (2003) folgern aus einer Metaanalyse empirischer Studien, dass spezifische Lernstrategien bestimmte fachliche Leistungen verbessern, während generelle Strategien keine lernförderliche Wirkung enthalten. MANDL & FRIEDRICH (2006) weisen darauf hin, dass der Erwerb und die Nutzung von Lernstrategien ein Resultat langfristiger Gewohnheitsbildung

darstellen und nicht das Ergebnis kurzfristiger Strategietrainings. In der Praxis haben sich Kombinationen aus direkter und indirekter Förderung, d.h. eine Reduzierung der Inhaltsvermittlung zugunsten der Vermittlung von Lernstrategien, als lernförderlich erwiesen (NÜESCH, METZGER, ZEDER & ZAUGG MARTINEZ, 2008).

Ausgehend vom hier entwickelten Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen und unter Rückgriff auf die empirischen Analyseergebnisse aus den drei Fallstudien werden nachfolgend entlang der Phasen Lernprozesse planen, Lernprozesse anregen und durchführen, Lernprozesse bewerten sowie Lernprozesse reflektieren Möglichkeiten aufgezeigt, wie Lernkompetenzen im Rahmen selbstorganisierter Lernprozesse unterstützt und gefördert werden können. Da sich eine integrierte, situativ abgestimmte Unterstützung und Förderung als vielversprechender Ansatz herausgestellt hat und Lernkompetenzen in der Regel auch im Rahmen der untersuchten empirischen Fälle implizit gefördert wurden (indirekter Ansatz), konzentriert sich die Darstellung auf eine integrierte Förderung im Sinne eines überwiegend indirekten Lehrerverhaltens und einer Lernberatung (DUBS, 2007, 2009).

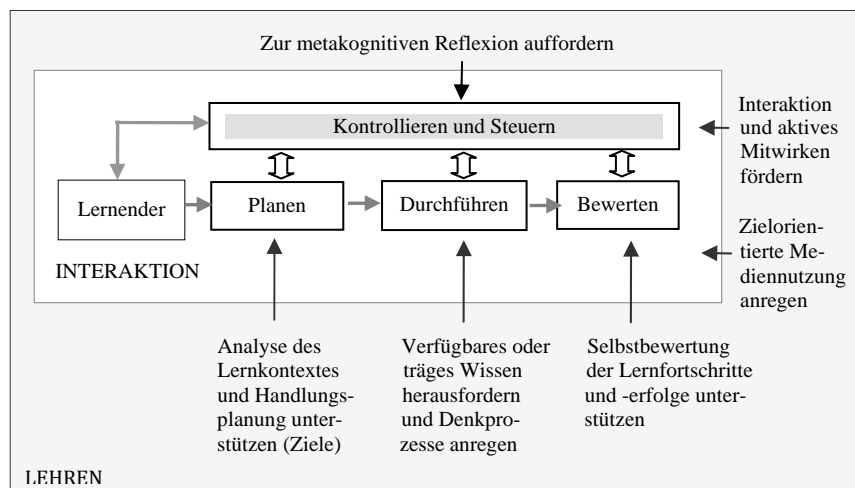


Abb. 3: Förderung und Unterstützung von selbstorganisierten Lernprozessen

Im Folgenden sollen die wesentlichen Ergebnisse mit Blick auf eine lernförderliche instruktionale Unterstützung und Förderung zusammenfassend skizziert werden:

- Die *Rolle der Lehrperson* entwickelt sich weg vom Wissensvermittler hin zum „*facilitator*“ bzw. Förderer und Unterstützer von interaktiven Lernprozessen. Dabei ist auch die Vorbildfunktion der Lehrperson als begeisterte Persönlichkeit und als Vertreter einer wissenschaftlichen Disziplin bedeutsam;
- Je nach *Lernkontext* (Lernvoraussetzungen und Lernsituation) *stimmt* die Lehrperson *ihr Verhalten situativ ab* und übernimmt einen situationsbedingt mehr oder weniger aktiven Part. Die instruktionale Unterstützung und Förderung kann demnach von einer Lernberatung zur Begleitung von Projekten in Gruppen bis hin zu integrierten, kleineren Trainingssequenzen für Lernstrategien im Sinne eines direkten Lehrerverhaltens reichen;

- Die Lehrperson fördert ein *Bewusstsein* für die Bedeutung von Lernkompetenzen (Sensibilisierung – Schlüsselkompetenz in der Wissensgesellschaft) und schafft vielfältige *Lerngelegenheiten*, sodass sich die Lernenden vor dem Hintergrund ihrer (heterogenen) Lernvoraussetzungen entfalten können. Die Variation der Lernaktivitäten und eine Kombination aus individuellem Lernen und Gruppenlernen wirken sich motivationsförderlich aus;
- Zur Unterstützung kontinuierlicher selbstorganisierter Lernprozesse in Gruppen unter Nutzung von neuen Technologien *steckt* die Lehrperson den *Seminarrahmen ab* und *terminiert Meilensteine* (z.B. Terminvorgaben, Zwischenpräsentationen, Reflexionen), sie *schafft* ausreichend *Partizipationsmöglichkeiten* und bindet verschiedene Ressourcen (z.B. neue Medien) gezielt ein;
- Die Lehrperson unterstützt die Lernenden je nach Bedarf bei der *Analyse des Lernkontextes* (Einschätzen der Rahmenbedingungen, Gestaltung der Interaktion, Handlungsplanung, Unterstützung bei der Interpretation oder Konstruktion von Lernaufgaben) sowie beim (gemeinsamen) *Setzen von fachlichen und überfachlichen Zielen* (mittleres Anspruchsniveau);
- Eine *motivationsförderliche Gestaltung der Lernbedingungen* (z.B. Ermöglichen von Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit) hat einen hohen Stellenwert im Rahmen des selbstorganisierten Lernens bzw. zur Förderung von Lernkompetenzen;
- Die Lehrperson *regt zur Aktivität und zum eigenständigen Denken an*, indem sie den diskursiven Austausch fördert und das verfügbare Vorwissen der Lernenden herausfordert (z.B. Fragen nach eigenen Beispielen, Einbinden von Interessen);
- Die Lehrperson *beobachtet und begleitet Gruppenaktivitäten* und unterstützt ggf. die Gruppenorganisation und -zusammenarbeit (z.B. substanzielle Aktivitäten und hochwertige Dialoge anregen, Rollenverteilung, Beratung bei Konflikten);
- Die Lehrperson erteilt *qualitativ hochwertige, formative Rückmeldungen* und fördert Gruppenfeedback;
- Der *Einsatz verschiedener, kognitiv ausgewogener Prüfungsformen* zur Unterstützung einer ganzheitlichen Kompetenzförderung beeinflusst die Prioritätensetzungen sowie das Lernverhalten der Studierenden, betont die Relevanz des Erwerbs von Lernkompetenzen und motiviert die Lernenden zur Weiterentwicklung ihrer Lernkompetenzen – neben den Fachkompetenzen;
- Die Lehrperson regt eine *kontinuierliche Selbstbewertung* der Lernenden sowie *regelmäßige (Selbst-)Reflexionen* über Lernprozesse und -produkte an (z.B. Lernjournale).

5 Abschließende Bemerkungen

Beim selbstorganisierten Lernen handelt es sich um ein aktives, soziales und reflexives Problemlösen in Gruppen unter Nutzung von Artefakten (z.B. Technologien), bei dem die Lernenden ihre Lernprozesse weitgehend selbst planen, durchführen, bewerten und regulieren. Die Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen kann aber bei den Studierenden nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern sie erfordert Lernkompetenzen, die von diesen teilweise erst erworben werden müssen.

Lernkompetenzen gelten aktuell als zentrale Schlüsselkompetenzen, „die in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit nötig sind“ (EUROPÄISCHES PARLAMENT & RAT, 2006, S. 13), sodass die Forschungen in diesem Bereich in letzter Zeit zunehmen. Zwar kann auf viele Konzepte aus unterschiedlichen Forschungstraditionen zurückgegriffen werden (Motivationstheorie, Handlungstheorie, Lernpsychologie, Lernstrategienforschung), dennoch steht die Forschung bezüglich der Bestimmung von Lernkompetenzen noch am Anfang. Auf europäischer Ebene wird derzeit beispielsweise versucht, Instrumente zu entwickeln, um Lernkompetenzen zu operationalisieren und messbar zu machen (EUROPEAN COMMISSION & CENTRE FOR RESEARCH ON LIFELONG LEARNING, 2007).

Um die Entwicklung von Lernkompetenzen fördern und ihre Ausprägung ggf. messen zu können, ist v.a. empirische Forschung notwendig, die die Kompetenz systematisiert und Aufschlüsse darüber gibt, welche Lernaktivitäten und Lernbedingungen die Entwicklung dieser Kompetenz unterstützen können. HOSKINS & FREDRIKSSON (2008, S. 38) schlagen vor, pädagogisch-didaktische Ansätze zu untersuchen, die von Praktikern erfolgreich eingesetzt werden, sowie Fallstudien als Good Practice-Beispiele zu entwickeln. In der Regel sind Lernkompetenzen nicht explizit in die Curricula integriert und werden nicht explizit bzw. nur bedingt implizit gefördert – jedoch zunehmend gefordert. Infolgedessen sind pädagogisch-didaktische Modelle und Gestaltungskonzepte zu entwickeln, die Empfehlungen für die Gestaltung von lernförderlichen Bedingungen geben können.

Das vorgestellte Modell stellt einen Bezugsrahmen zur Verfügung, der Lernkompetenzanforderungen auf der Basis qualitativer empirischer Forschungen im Hochschulkontext entlang des selbstorganisierten Lernprozesses systematisiert und erste Gestaltungsempfehlungen zur instruktionalen Unterstützung und Förderung formuliert, die auf ähnliche Kontexte übertragen und weiterentwickelt werden können. Abschließend lassen sich folgende Fragen für weitere zukünftige Forschungsaktivitäten, die sich aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive stellen, formulieren:

- Wie können Lernende und Lehrende für die Bedeutung einer Lernkompetenzförderung sensibilisiert und lehr-/lernförderliche Einstellungen gezielt gefördert werden?

- Wie können die postulierten Lernkompetenzanforderungen vor dem Hintergrund des Untersuchungskontextes Hochschule weiter präzisiert und operationalisiert werden (z.B. Entwicklung einzelner Lernszenarien)?
- Welche didaktischen Methoden sind geeignet um den Erwerb von Lernkompetenzen im Rahmen einer integrierten (kombinierten) Förderung gezielt anzuregen?
- Wie sind die Lernbedingungen – insbesondere Lernaufgaben, Lernformen, Rückmeldungen und Prüfungsformen konkret auszugestalten, um den Erwerb von Lernkompetenzen zu fördern?

6 Literaturverzeichnis

Bildungsrat (2001). *Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung*. Abgerufen am 20. März 2011 von http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_de.pdf.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.) (2005). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Deitering, F. G. (1998). Humanistische Bildungskonzepte und selbstgesteuertes Lernen. In S. Greif & H.-J. Kurtz (Hrsg.), *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. 2. Auflage (S. 45-52). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Dohmen, G. (Hrsg.) (1997). *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Ergebnisse der Fachtagung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 6.-7.12.1996*. Bonn-Bad Godesberg: Gustav-Stresemann-Institut.

Dubs, R. (2000). Selbstorganisation des Lernens. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 97-109). Opladen: Leske + Budrich.

Dubs, R. (2007). Selbstgesteuertes Lernen – ein Beitrag für den Unterrichtsalltag. In A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (S. 7-18). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. 2. Auflage. Zürich: SKV.

Duckworth, E. R. (2006). *"The having of wonderful ideas" and other essays on teaching and learning*. 3rd edition ed. New York: Teachers College Press.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R-L Punamaki (Eds.), *Perspectives in activity theory* (pp. 19-38). New York: Cambridge University Press.

Europäische Kommission (2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel. Abgerufen am 20. März 2011 von <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>.

Europäische Kommission (2005). *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges*

Lernen. Brüssel. Abgerufen am 20. März 2011 von http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf.

Europäische Kommission (2007). *Ein kohärenter Indikator- und Benchmark-Rahmen zur Beobachtung der Fortschritte bei der Erreichung der Lissabon-Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung*. Abgerufen am 20. März 2011 von http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2007/com2007_0061de01.pdf.

European Commission & Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL) (2007). *Learning to learn network meeting. Report from the second meeting of the network*. Abgerufen am 20. März 2011 von <http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/Conferences/report%20L2L%20network%20meeting%203%20-%20final%20version%20for%20website%201.pdf>.

Europäischer Rat (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes vom 23. und 24. März 2000 in Lissabon*. Abgerufen am 20. März 2011 von http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm.

Europäisches Parlament und Rat (2006). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Abgerufen am 20. März 2011 von http://www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/eu_empfehlung_schluesselkompetenzen.pdf.

Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung*, Themenbereich D, Serie I, Band 4, Enzyklopädie der Psychologie (S. 237-293). Göttingen: Hogrefe.

Glaser, R. (1990). The reemergence of learning theory within instructional research. *American Psychologist*, 45(1), 29-39.

Greif, S. & Kurtz, H.-J. (1998). Selbstorganisation, Selbstbestimmung und Kultur. In S. Greif & H.-J. Kurtz (Hrsg.), *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. 2. Auflage (S. 19-31). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Hasselhorn, M. (2006). Metakognition. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 480-485). 3. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Hoidn, S. (2007). Selbstorganisiertes Lernen im Kontext – einige Überlegungen aus lerntheoretischer Sicht und ihre Konsequenzen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe Nr. 13. Abgerufen am 20. März 2011 von http://www.bwpat.de/ausgabe13/hoidn_bwpat13.shtml.

Hoidn, S. (2010). *Lernkompetenzen an Hochschulen fördern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hoskins, B. & Deakin Crick, R. (2008). *Learning to learn and civic competences: Different currencies or two sides of the same coin?* Abgerufen am 20. März 2011 von <http://active-citizenship.jrc.it/Documents/learning%20to%20learn/Learning%20to%20Learn%20and%20Civic%20Competences%20FINAL%20final.pdf>.

Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* Abgerufen am 30. März 2011 von http://active-citizenship.jrc.it/Documents/learning%20to%20learn/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured_ver5.pdf.

Huber, L. (2000). Selbständiges Lernen als Weg und Ziel. Begriff, Gründe und Formen Selbständigen Lernens und ihre Schwierigkeiten. In Landesinstitut für

Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (S. 9-37). Bönen / Westf.: Kettler.

Hutchins, E. (1993). Learning to navigate. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 35-63). New York: Cambridge University Press.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Abgerufen am 20. März 2011 von http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihrer Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Abgerufen am 20. März 2011 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Mandl, H. & Friedrich H. F. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.

Nüesch, C., Metzger, C., Zeder, A. & Zaugg Martinez, Y. (2008). *Unterrichtseinheiten zur Förderung von Lernkompetenzen (Teil 3). Materialien für die Sekundarstufe II*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.

Rat der Europäischen Union & Europäische Kommission (2007). *Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen*. Brüssel. Abgerufen am 20. März 2011 von <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0703:FIN:DE:PDF>.

Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.

Reinmann, G. & Mandl, H. (2006), Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5. Auflage (S. 613-658). Weinheim und Basel: Beltz.

Robbins, P. & Aydede, M. (2009). *The Cambridge handbook of situated cognition*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.

Salomon, G. & Perkins, D. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23, 1-24.

Schütz, A. (1972). Der gut informierte Bürger. Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens. In A. Brodersen (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze*. Band 2: *Studien zur soziologischen Theorie* (S. 85-101). Den Haag: Martinus Nijhoff.

- Schunk, D.H. & Zimmerman, B. J.** (Eds.) (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge.
- Spoun, S. & Wunderlich, W.** (2005) (Hrsg.). *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt am Main: Campus.
- Straka, G. A.** (Ed.) (2000). *Conceptions of self-directed learning. Theoretical and conceptional considerations*. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Strauss, A. L. & Corbin, J.** (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F. E.** (1996). Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10(1), 1-12.
- Ziegler, K., Hoffmann, F. & Astleitner, H.** (2003). *Selbstreguliertes Lernen und Internet. Theoretische und empirische Grundlagen von Qualitätssicherungsmaßnahmen bei E-Learning*. Frankfurt am Main: Lang.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D.H.** (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. 2nd edition. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D.H.** (Eds.) (2003). *Educational psychology: A century of contributions*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Autorin



Dr. oec. HSG Sabine HOIDN || Harvard University || Graduate School of Education || Appian Way 13, Cambridge MA, 02138 (USA)

http://www.gse.harvard.edu/faculty_research/profiles/profile.shtml?vperson_id=88070

sabine_hoidn@mail.harvard.edu