

WIRTSCHAFTSPÄDAGOGISCHES FORUM
HRSG. DIETER EULER UND PETER F. E. SLOANE

BAND 71

**SELBSTREGULIERTES LERNEN -
KÖNNEN DIE DAS ÜBERHAUPT?
GESTALTUNG VON LERNPROZESSEN
IN BERUFSVORBEREITENDEN BILDUNGS-
GÄNGEN**

PETER F. E. SLOANE; DESIREE DANIEL; KARIN MEIER;
FRANZISKA SCHWABL; SIMONE VOLGMANN



Peter F. E. Sloane; Desiree Daniel; Karin Meier;
Franziska Schwabl & Simone Volgmann
Selbstreguliertes Lernen - Können die das überhaupt?
Gestaltung von Lernprozessen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen

Wirtschaftspädagogisches Forum

herausgegeben von
Dieter Euler und Peter F. E. Sloane

Band 71

SELBSTREGULIERTES LERNEN – KÖNNEN DIE DAS ÜBERHAUPT?

GESTALTUNG VON LERNPROZESSEN
IN BERUFVORBEREITENDEN BILDUNGSGÄNGEN

**PETER F. E. SLOANE; DESIREE DANIEL;
KARIN MEIER; FRANZISKA SCHWABL;
SIMONE VOLGMANN**



Eusl-Verlagsgesellschaft mbH
Detmold 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN (Print): **978-3-948719-08-1**

ISBN (E-Book): **978-3-7639-6725-4**

Dieses E-Book erscheint unter der ISBN 978-3-7639-6725-4 bei wbv Publikation ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

ISSN 0943-8602

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Detmold 2020

Satz: Vorlage der Autor*innen

Vorwort der Herausgeber

Berufskollegs mit ihrem breit gefächerten Angebot an Bildungsgängen stehen vor der Aufgabe, einer zunehmend heterogenen Schülerschaft zukunftsorientierte Bildung und Lebenskompetenzen zu vermitteln. Eine besondere Aufgabe kommt dabei dem Berufsgrundschuljahr (BGJ) bzw. der Berufsfachschule (BFS) als Teil des Übergangssystems beruflicher Bildung zu. Die SchülerInnen dieser Bildungsgänge werden oft als Restgröße, als ‚Übriggebliebene‘ stigmatisiert, denen es nicht gelingt bzw. gelungen ist, einen Ausbildungsplatz zu finden. Sehr summarisch wird ihnen eine fehlende Ausbildungsreife und eine fehlende Berufswahlkompetenz unterstellt. Tatsächlich ist aber die Möglichkeit dieser Jugendlichen, einen Ausbildungsplatz zu finden, nicht nur von vermeintlich objektiv fehlenden Kompetenzen abhängig, sondern vielfach auch Folge externer Einflüsse.

So stellt die Nachfrage der Betriebe nach Auszubildenden und die Auswahlkriterien der betrieblichen Entscheider letztlich eine externe Vorgabe dar, an denen diese Jugendlichen scheitern. Und zwar nicht (nur) wegen fehlender Fähigkeiten, sondern oft auch auf Grund von Zuschreibungen, denen sie in den allgemeinbildenden Schulen unterworfen werden. In diesem Prozess sind sie dann oft in einer passiven Rolle. Die bis zum Übergang von der Schule in die Berufsausbildung erbrachten Leistungen werden im Markt oft als Signale eines vermeintlichen Leistungsvermögens angesehen. Nicht die tatsächliche Kompetenz entscheidet, sondern die Zuschreibung von Kompetenz durch das System, auf die Betriebe als Nachfrager reagieren.

Dies ist allerdings nur die eine Seite der Medaille. Zugleich gibt es auch eine Vielzahl von Jugendlichen, die durch Handlungen und Verhaltensweisen auffallen, die sie als nicht geeignet für eine Ausbildung ausweisen. Vielfach fehlt den Jugendlichen eine realistische Vorstellung über berufliche Anforderungen, es fällt ihnen schwer, diese zu erfassen und kritisch zu prüfen, ob sie bestimmte Anforderungen bewältigen können. Dies kann sicherlich mit schulischen Indikatoren korrelieren. So besteht möglicherweise ein Zusammenhang zwischen einer geforderten Grundkompetenz in ‚Deutsch‘ und dem Vermögen, Situationen einzuschätzen und die eigenen Fähigkeiten kritisch zu prüfen.

Festzuhalten wäre aber, dass es hier um eine Passung zwischen zwei letztlich grundverschiedenen Betrachtungsweisen der Fähigkeit von Menschen geht. Die schulische Beurteilung, mit der Jugendliche in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt gehen, dokumentiert sich mit Hinweisen (Noten und Beurteilungen) zu Unterrichtsleistungen, die in Fächern erworben wurden. Die Entscheidung über eine Berufswahl ist Ausdruck eines Handlungsvermögens, z. B. in Form einer Regulations-

strategie sichtbar gemacht, wonach jemand eine Situation einschätzt und in Bezug auf diese Situation beurteilt, ob er sie bewältigen kann. Wenn man dies so betrachtet, ist Berufswahl und Berufsmaturität eine Frage selbstregulierten Lernens und Arbeitens.

Mit dieser Grundidee ist die Autorengruppe an die Frage der Gestaltung von Lernprozessen im Berufsgrundschuljahr herangetreten. In Kooperation mit drei Berufskollegs: dem Erich-Gutenberg-Berufskolleg (EGB) in Bünde, dem Reinhard-Mohn-Berufskolleg (RMBK) in Gütersloh und dem Lüttfeld-Berufskolleg (LBK) in Lemgo wurde der Frage nachgegangen, ob sich Lernprozesse im BGJ bzw. der BFS anders gestalten lassen, um so den Übergang der SchülerInnen dieses Bildungsgangs in das Beschäftigungssystem zu verbessern.

Der Prozess der Berufsorientierung und -entscheidung wurde dabei als vielschichtige und komplexe Problemlage für Jugendliche angesehen. Sie ist ein individualisierter Teil des Bildungsprozesses, in dem die jeweiligen Kompetenzen der SchülerInnen soweit gefördert werden, dass sie eine Ausbildung beginnen oder eine Beschäftigung aufnehmen können. Die Zielsetzung der Förderung entwickelte sich, insbesondere in den Klassen des BGJ bzw. der BFS, in den letzten Jahren immer mehr zu einer Herausforderung aufgrund der Heterogenität der SchülerInnen bei wachsender Spreizung ihrer Sozialbiographien. Es gibt eine große Zahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, mit wenig gradlinig verlaufenden Schulkarrieren, mit Problemen im sozialen-psychologischen Bereich sowie aus Förderschulen unterschiedlicher Schwerpunkte. Ein traditioneller Unterricht führte für die SchülerInnen i. d. R. zu einer reinen Fortsetzung ihrer bisherigen, oft erfolglosen schulischen Bildungsbiographien. Für die Lehrkräfte stellte der Unterricht eine zunehmende gesundheitliche Belastung dar, da kontinuierlich die momentanen Grenzen des pädagogischen Handelns deutlich wurden und sich u.a. in den hohen Schulabbrecherquoten spiegelten. Neben dieser Situation kommen Belastungen für die SchülerInnen und Lehrkräfte durch einen exkludierenden Ausbildungs- und Arbeitsmarkt hinzu.

Hiermit verbinden sich drei Fragenkreise: (1) Wie gelingt es, die Berufsmaturität der SchülerInnen zu verbessern? (2) Kann hierfür eine inklusive Schulkultur eingeführt werden? (3) Was muss gemacht werden, um die Gesundheit von Lehrenden und Lernenden zu fördern?

Förderung der Berufsmaturität

Wie im Konzeptpapier der Schulen dargelegt und auch durch die Forschung hinreichend belegt, sind SchülerInnen mit ‚Leistungsschwächen‘, die man u. a. im BGJ bzw. in der BFS antrifft, durch

negative Schulerfahrungen geprägt, haben ein schwach ausgeprägtes Selbstbild, haben überwiegend keine positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen usw.

Zugleich werden Lerngruppen zusehends heterogener. Dies betrifft die Lernbiographien in den Schülergruppen und zeigt sich beispielsweise unmittelbar in der Zunahme von SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Für das BGJ bzw. die BFS stellen sich daher spezifische Förderfragen, nämlich:

- die Förderung der Berufswahlreife,
- eine notwendig stärker individualisierte Förderung von SchülerInnen sowie
- eine Verbesserung des Übergangs in den Beruf und darauf bezogen ein Abbau von Berufsabbrüchen.

Diese Aufgaben verweisen insgesamt darauf, dass die Human- bzw. Personalkompetenz der SchülerInnen gefördert werden muss. Hiermit ist in Anlehnung an die KMK-Rahmenlehrpläne die Fähigkeit gemeint, über sich selbst nachzudenken, zukunftsorientierte Entscheidungen zu treffen, seine Wirkung auf andere einzuschätzen usw. Dies drückt sich letztlich unmittelbar in der Berufswahlfähigkeit und der Ausbildungsfähigkeit eines einzelnen Schülers bzw. einer einzelnen Schülerin aus und ist zugleich durch die Bewältigung kognitiver, affektiver und sozial-kommunikativer Anforderungen gekennzeichnet. Für die schulische Arbeit heißt dies, dass entsprechende Lehr-/Lernarrangements entwickelt werden müssen, um die oben genannten Kompetenzen zu vermitteln oder erwerben zu können.

Daneben sind aber auch Maßnahmen zu ergreifen, um solche neuen Lernarrangements entwickeln und umsetzen zu können. Diese beziehen sich u. a. auf

- eine Veränderung in den schulischen Arbeitsabläufen (Schulorganisation und Schulentwicklung),
- eine Veränderung der Lehr-/Lernkultur.

Förderung einer inklusiven Schulkultur

Bei der Inklusion geht es um „die Stärkung der Teilhabe aller in und um die Verringerung ihres Ausschlusses von Bildungsmaßnahmen in Schule und Gemeinde“¹. Dies ist ein partizipativer Anspruch, der sich zum einen auf die Öffnung von Bildungswegen und zum anderen auf die sich über

¹ Tony BOOTH: Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Andreas HINZ, Ingrid KÖRNER, Ulrich NIEHOFF (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung 12/2008, S. 53-73.

diese Bildungswege ergebenden Mitwirkungsmöglichkeiten in der Gesellschaft bezieht. Dies muss immer auch im Kontext nationaler Besonderheiten gesehen werden. – So ist in Deutschland die Berufsbildung traditionell ein Weg für das Individuum, sich individuell zu entwickeln, sich sozial und ökonomisch abzusichern und so auch eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Ohne hier eine umfassende Diskussion berufs- und wirtschaftspädagogischer Leitkategorien vornehmen zu können², kann doch die zentrale Idee beruflicher Bildung und ihre Bedeutung für das Prinzip der Inklusion folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Berufliche Bildung zielt darauf, Menschen zu unterstützen, eine umfassende berufliche Handlungskompetenz zu erwerben, die nicht nur auf betriebliche Anwendungssituationen, sondern darüber hinaus auf berufliche und gesellschaftliche Anforderungen bezogen ist.
- Hiermit ist zugleich die Idee verbunden, dass es notwendig ist, das Individuum in der beruflichen Bildung so zu fördern, dass der einzelne Mensch sich eigenverantwortlich und selbstständig Ziele setzen und Aktivitäten entfalten kann, um diese zu erreichen. So wird dann unter Humankompetenz resp. Selbstkompetenz jener Aspekt beruflicher Handlungskompetenz verstanden, der sich darin zeigt, dass Menschen bereit und fähig sind, ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zu reflektieren und Initiativen zu entfalten, um sich individuell weiterzuentwickeln.
- Gesellschaftliche Partizipation kann letztlich über eine Berufsausbildung gefördert werden. Hierfür ist es aber erforderlich, dass man einen Ausbildungsplatz erhält. Somit ist die tatsächliche gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeit nachdrücklich davon abhängig, dass der Einstieg in eine Berufsausbildung gelingt.
- Es ist Ziel der beruflichen Bildung, die Personalkompetenz der SchülerInnen zu fördern; dies wiederum erfordert ein Lehrpersonal, welches in der Lage ist, mit SchülerInnen, die über Beeinträchtigungen verfügen, sozialkompetent umzugehen.
- Schließlich müssen immer die Besonderheiten der jeweiligen Ausbildungsdomäne gesehen werden: so ergeben sich in kaufmännischen Ausbildungsberufen andere Anforderungen, wenn man Menschen in die Ausbildung integrieren will, als in gewerblich-technischen oder sozialpflegerischen Berufen.³

² Vgl. hierzu bspw. Peter F. E. SLOANE, Martin TWARDY und Detlef BUSCHFELD: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage, Paderborn 2004.

³ So müssen z. B. junge Menschen, die in sozialpflegerische Arbeitszusammenhänge (personenbezogene Dienstleistungen) eingeführt werden, ganz spezifische Fähigkeiten erwerben, die sich darin zeigen, dass sie sozialkompetent mit Menschen umgehen können, die über Behinderungen verfügen. Dies erfordert immer auch eine besondere Form der Selbstreflexion des eigenen Handelns.

Die Überlegungen zeigen, dass es hier darum geht, die Berufswahlreife und Lebenskompetenz der SchülerInnen zu verbessern. Auch dies zielt auf eine Förderung der Humankompetenz und sollte sich darin zeigen, dass neue Lehr- und Lernmethoden entwickelt werden. Auch hier sind ergänzende flankierende Maßnahmen nötig, z. B. die Entwicklung einer entsprechenden inklusiven Schulkultur, eine Anpassung des Lehrverhaltens von Lehrenden usw.

Prävention und Gesundheitsförderung

Die Prävention und Gesundheitsförderung kann unter zwei Perspektiven betrachtet werden: Zum einen kann von der Organisationsperspektive ausgegangen werden. In diesem Fall geht es um die Entwicklung und Umsetzung konkreter Maßnahmen zum Erhalt und zur Verbesserung der Bildungs- und Gesundheitsqualitäten (Konzept „gute gesunde Schule“). Zum anderen ist aber auch eine personale Perspektive zu sehen, die sich darin zeigt, dass man danach fragt, ob Lehrende und Lernende fähig und willens sind, sich aktiv um ihre Gesundheit zu kümmern. In diesem zweiten Fall verbindet man gleichzeitig die organisatorische Perspektive (Maßnahmen zur Prävention und Gesundheitsförderung) mit der individuellen Perspektive einer bewusst gesunden Lebensführung. Dies kann als Gesundheitskompetenz beschrieben werden. Eine solche Kompetenz definieren Kickbusch u. a. (2005, S. 10) als

„die Fähigkeit des Einzelnen, im täglichen Leben Entscheidungen zu treffen, die sich positiv auf die Gesundheit auswirken – zu Hause, in der Gesellschaft, am Arbeitsplatz, im Gesundheitssystem, im Markt und auf politischer Ebene. Gesundheitskompetenz ermächtigt Personen zur Selbstbestimmung und zur Übernahme von Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit bezüglich ihrer Gesundheit. Sie verbessert die Fähigkeit, Gesundheitsinformationen zu finden, zu verstehen und Verantwortung für die eigene Gesundheit zu übernehmen.“⁴

Förderung der Berufswahlreife, Inklusion sowie Prävention und Gesundheitsförderung bedingen sich gegenseitig. Es gibt einen Implikationszusammenhang. Einige wenige Zusammenhänge sollen hier angedeutet werden:

⁴ I. KICKBUSCH, D. MAAG und H. SAAN (2005). Enabling healthy choices in modern health societies, European Health-Forum Badgastein, zitiert nach: Kathrin SOMMERHALDER und Thomas ABEL: Gesundheitskompetenz. Eine konzeptionelle Einordnung. Institut für Sozial- und Präventivmedizin. Universität Bern. Februar 2007. Online: http://healthforum.ch/angebot/Gesundheitskompetenz_konzeptuelle_Einordnung.pdf. Stand: 20. August 2012.

- Maßnahmen zur Berufswahlreife zielen auf eine Verbesserung der Inklusion.
- Hierfür ist es erforderlich, besondere Lehr-/Lernarrangements zu entwickeln. Diese Arbeit wiederum führt zu neuen Belastungen⁵, denen durch eine proaktive auf Gesundheitsförderung zielende Organisations- und Personalentwicklung begegnet werden muss⁶.
- Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge sowohl bei SchülerInnen als auch bei Lehrkräften sind nur dann nachhaltig, wenn sie sich im Verhalten und in der Organisation verankern lassen, so also von den jeweiligen Zielgruppen als sinnvoll angesehen und zum Bestandteil ihres täglichen Handelns werden. Dies macht es erforderlich, das Konzept der „guten gesunden Schule“ zu implementieren, was bedeutet, dass Prävention und Gesundheitsförderung nicht durch organisatorische Maßnahmen allein, sondern immer auch durch Bildungsmaßnahmen gefördert werden. Dies wiederum hat eine rückkoppelnde Wirkung auf die Förderung der Berufsreife; Gesundheitskompetenz kann letztlich als Bestandteil einer beruflichen Handlungsfähigkeit angesehen werden.

In der vorliegenden Studie werden die Ergebnisse dieser mehrjährigen Kooperation mit den Berufskollegs zusammengestellt. Es finden sich neben konkreten Beispielen zur Förderung des selbstregulierten Lernens auch wichtige Hinweise zu Teilfragen, so der Messung von Lernkompetenz im schulischen Alltag, dem Umgang mit ‚wilden Kerlen‘, einem Abschnitt zu Fragen der Jungenförderung im Übergangssystem, zur Entwicklung einer guten und gesunden Schule u. v. m. – Daneben werden sehr relevante Aspekte der methodischen Gestaltung von designbasierter Forschung gegeben.

Paderborn und St. Gallen,
im November 2020

Peter F. E. Sloane
Dieter Euler

⁵ ... so zeigen sowohl Untersuchungen als auch die Erfahrungen der beteiligten Schulen, dass die Einführung von neuen Lehr-/Lernarrangements, die auf eine Verbesserung von Personal- und Selbstlernkompetenz zielen, für Lehrkräfte deshalb besondere Belastungen darstellen, weil sie vertraute Routinen aufgeben müssen und dabei zugleich ihre ‚gewohnten‘ Erfolgsindikatoren verlieren. An die Stelle der Förderung von Fachkompetenz, die sich in Prüfungsleistungen messen lässt, treten neue Zielsetzungen mit veränderten ‚Erfolgskriterien‘.

⁶ ... zugleich muss einbezogen werden, dass die schulischen Kollegien älter werden.

Vorwort der Autoren und Autorinnen

Die Entscheidung für einen Beruf, die Fähigkeit eine Ausbildung zu absolvieren und weiterführend Fragen der Lebensführung, die Erhaltung der eigenen Gesundheit u. v. m. erfordern letztlich immer von einem Menschen, dass er die jeweiligen Anforderungen, die es zu bewältigen gilt, einschätzen kann. Wichtig ist dabei zudem die Fähigkeit, die eigene Leistungsfähigkeit in Beziehung zu setzen zu den wahrgenommenen Anforderungen. Wenn dies gelingt, wären die nächsten Schritte, sich ggf. Hilfe zu holen oder bei Unsicherheit, ob man das überhaupt richtig einschätzen kann, eine Person oder Organisation zu suchen, die einen dabei unterstützen kann.

Damit ist man letztlich mitten in dem Thema des selbstregulierten Lernens und Arbeitens bzw. weitergehend im Bereich des selbstständigen, autonomen, selbstreflexiven Handelns. Menschen sind dann selbstständig, wenn sie in der Lage sind, Anforderungen zu bestimmen und darauf bezogen einzuschätzen, ob sie die für die Bewältigung der Anforderungen notwendigen Fähigkeiten besitzen und weiterführend bereit und fähig sind, die dafür notwendigen Lernprozesse einzuleiten, sei dies nun, indem sie selbst aktiv werden oder sich notwendiger Hilfen bedienen. Dann wiederum müssen sie auch in der Lage sein, solche Hilfsangebote zu erfragen, zu recherchieren usw.

Dies ist sicherlich eine sehr pragmatische Vorstellung von selbstreguliertem Lernen und Arbeiten, die sich ganz bewusst darauf konzentriert, was von Menschen in den jeweiligen konkreten Lebenssituationen bewältigt werden muss. Dies ist aber auch zugleich genau die Situation, mit der sich Lehrkräfte, nicht nur diejenigen an beruflichen Schulen, täglich auseinandersetzen müssen. Sie sollen das Lernen von Schülerinnen und Schülern unterstützen und ihnen Lernangebote machen, die Lernende wiederum befähigen selbstständig zu handeln. Die Domäne kann wechseln, der Anspruch in der täglichen Arbeit bleibt. Dabei sind die jeweiligen Möglichkeiten je nach Zielgruppe allerdings sehr unterschiedlich. So gesehen scheint es einfacher zu sein, Abiturienten und Abiturientinnen oder Absolventen und Absolventinnen von Bildungsmaßnahmen der höheren Berufsbildung (Meisterschüler und Meisterschülerinnen usw.) bei dem Prozess einer weitgehend selbstständigen Aneignung von Fähigkeiten anzuleiten als beispielsweise Schüler und Schülerinnen, die sich in einer Berufsvorbereitungsmaßnahme befinden.

Der Erfolg von Lernenden und die Fähigkeit zu selbstständigem Lernen sind von verschiedenen Faktoren abhängig, u. a. einer wahrgenommenen Selbstwirksamkeit, die dazu führt, den Erfolg des eigenen Lernens zu erwarten, im Gegensatz zu solchen Lernerfahrungen, die dazu führen, dass die Lernenden eher davon ausgehen, keinen Erfolg zu haben, nicht lernen zu können. Verbindet sich eine positive Grunderfahrung mit konkret vorhandenen Lern- und Arbeitsstrategien, einem systematisch strukturierten Wissen, einer intrinsischen Motivation usw., kann mit gutem Grund

davon ausgegangen werden, dass der jeweilige Lerner in der Lage ist, selbstständig zu lernen und zu arbeiten. Die Leistung einer Lehrkraft, die eine solche Zielgruppe betreut, besteht dann eigentlich nur darin, diese bereits vorhandenen Fähigkeiten auf eine neue Domäne hin zu orientieren.

Ganz anders stellt sich die Angelegenheit aber dar, wenn eine Lerngruppe genau in diesen basalen Bereichen Schwächen hat, eher nicht motiviert ist, keine wirklichen Wissensstrukturen hat, über wenige Lern- und Arbeitsstrategien verfügt und keine wirklich positiven Lernerfahrungen hat. Genau solche Eigenschaften kennzeichnen oft, wenn auch nicht immer, Absolventinnen und Absolventen der Berufsvorbereitung, eine Zielgruppe, die oft vermittelt bekommt, ‚es nicht zu können!‘

Für Lehrkräfte sind solche Zielgruppen eine große Herausforderung. Die pädagogische Arbeit wird zuweilen als undankbar wahrgenommen, da Erfolge selten zu sein scheinen und auch die soziale Anerkennung innerhalb des Feldes dieser pädagogischen Arbeit ist nicht immer groß. Dies ist genau nicht das Feld der großen proklamierten Ziele pädagogischen Wirkens, bei dem es um die Mündigkeit und Selbstständigkeit des Subjekts und die Verbesserung der Leistungsfähigkeit in Wirtschaft, Technik und Gesellschaft geht. Dies ist die Welt der kleinen Schritte: Erfolge bestehen darin, dass Lernende Arbeiten selbstständig fertigstellen, Unterlagen beibringen und im Unterricht verbleiben, oder dass Lernende anfangen, sich und ihre Arbeit zu organisieren, Vereinbarungen einhalten, sich in Gruppen absprechen u. v. m.

Unsere Forschergruppe hat sich bewusst dafür entschieden, sich mit dieser Welt der ‚kleinen Erfolge‘ zu beschäftigen. Wir hatten das Glück, dabei mit drei beruflichen Schulen zusammenarbeiten zu können, von denen die Initiative ausging, selbstreguliertes Lernen in einer eher als schwach geltenden Zielgruppe zu bearbeiten. Bei diesen Schulen handelt es sich um das Erich-Gutenberg-Berufskolleg (EGB) in Bünde, das Reinhard-Mohn-Berufskolleg (RMBK) in Gütersloh und das Lüttfeld-Berufskolleg (LBK) in Lemgo,

Der vorliegende Bericht dokumentiert die Arbeit aus der eher nüchternen Perspektive der Forschung, einer Forschung, die aber konkret darauf gesetzt hat und davon abhängig war, dass im Rahmen einer gestaltungsorientierten Forschung eine Kooperation mit den Schulen stattfinden konnte.

Die Schulen haben sich ganz unterschiedlichen Schulentwicklungsprozessen unterworfen, um die Selbstregulationsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Im Ergebnis haben sich drei sehr unterschiedliche Fallbeispiele entwickelt, wie berufliche Schulen ein solches Förderprogramm umsetzen und gestalten können. In dem fünfjährigen gemeinsamen Arbeitsprozess sind viele gute Beispiele für die pädagogische Arbeit mit einer in der Tat schwierigen und oft vernachlässigten Zielgruppe entstanden. Unsere Aufgabe als Forschergruppe besteht darin, von diesen

erfolgreichen Arbeiten ausgehend verallgemeinerbare Aussagen zu treffen. Die harte Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, die dieser Verallgemeinerung zugrunde liegt, geht zuweilen verloren.

Unser Dank gilt daher den beteiligten Schulen, den Schulleitungen und Lehrkräften, für ihre Mitwirkung in dem Feld und für ihre Bereitschaft, sich mit unseren Konzepten auseinanderzusetzen und auch konstruktive Gegenangebote zu machen. Unser Respekt gilt der Professionalität, mit der man sich der Aufgaben angenommen hat, und dem Diskurs, den man mit uns bereit war zu führen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis.....	V
1 Das Projekt NeGeL: Ein erster Überblick	1
1.1 Ausgangssituation	2
1.1.1 Zielsetzung und Rahmenbedingungen des Projektes	2
1.1.2 Selbstreguliertes Lernen als zentrale Gestaltungsgröße	5
1.2 Forschungsdesign und thematische Schwerpunktlegung.....	7
1.2.1 Design-Based Research als Forschungsprogramm.....	7
1.2.2 Forschungs- und Entwicklungszyklen im Projekt NeGeL	10
1.3 Begleit- und Steuerungsstruktur.....	11
1.3.1 Steuerung des Entwicklungsprozesses	12
1.3.2 Funktionen der Wissenschaftlichen Begleitung	14
1.4 Aufbau des vorliegenden Berichts	16
2 Planungs- und Dokumentationsinstrumente im Projekt NeGeL	17
2.1 Meilensteinplanung	17
2.1.1 Projektebene	17
2.1.2 Schulebene.....	19
2.2 Workshopplanung und -dokumentation.....	21
3 Ausgewählte Schwerpunkte zur Förderung des selbstregulierten Lernens	24
3.1 Herausforderungen in der Umsetzung eines spezifischen Konzepts zur Förderung des selbstregulierten Lernens	25
3.1.1 Unterrichtsstörungen durch Jungen im selbstorganisierten Lernen: Die Problematik der Wilden Kerle	25
3.1.2 Selbstorganisiertes Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler: Entwicklung eines Erhebungsinstruments.....	44
3.2 Bildungsgangarbeit insbesondere die Entwicklung von Lernsituationen	48
3.2.1 Ausgangssituation und Projektschritte	50
3.2.2 Inhaltliche Bearbeitung der Schwerpunkte.....	52
3.3 Lernzeiten und Arbeit mit Wochenplänen	58

3.3.1 Förderung des selbstregulierten Lernens mittels ‚Lernzeiten‘ – Beschreibung der Ausgangssituation	58
3.3.2 Chronologische Darstellung der Projektschritte.....	60
3.3.3 Lernzeiten durch die Arbeit mit Wochenplänen gestalten	63
3.3.4 Exemplarische Auszüge aus dem Wochenplaner.....	66
3.3.5 Resümee und Ausblick.....	69
4 Schulübergreifende Themen im Projekt NeGeL	70
4.1 Schulische Gesundheitsförderung für Lehrende (und Lernende).....	70
4.1.1 Ausgangssituation – Erwartungen und der Wille zur Veränderung.....	71
4.1.2 Rahmung und Vorgehen.....	72
4.1.3 Umsetzungserfolge im Rahmen der Gesundheitsförderung.....	78
4.1.4 Gewonnene Erkenntnisse – Den eigenen Weg gestalten	82
4.2 Das Paderborner Lerntableau.....	87
4.2.1 Intention und theoretische Grundlagen des Paderborner Lerntableaus.....	87
4.2.2 Aufbau des Fragebogens	89
4.2.3 Durchführung der Online-Umfrage.....	90
4.2.4 Didaktische Gestaltung der Ergebnisrückmeldung	92
4.2.5 Empirische Analysen.....	96
5 Übergangsquoten von Lernenden aus berufsvorbereitenden Bildungsgängen.....	100
5.1 Übergangsquoten in das duale Ausbildungssystem.....	101
5.2 Projektspezifische Übergangsquoten	104
6 Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Projekt NeGeL	107
6.1 Kulturelle und organisationsstrukturelle Faktoren.....	109
6.1.1 Schulkultur und organisationsstrukturelle Besonderheiten.....	109
6.1.2 Teamkultur	111
6.2 Personalfluktuationen	112
6.3 Zusammenarbeit zwischen schulischen und wissenschaftlichen Akteuren.....	114
6.4 Weitere Herausforderungen und Gelingensbedingungen	117
6.4.1 Die Einführung der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung.....	118
6.4.2 Zunehmende Heterogenität der Lernenden	118
6.5 Resümee.....	121

7	Fazit – Förderung des selbstregulierten Lernens	122
7.1	Überblick über Entwicklungsarbeiten an den Berufskollegs	122
7.2	Fazit mit Blick auf die Projektziele.....	124
	Literaturverzeichnis.....	126
	Anhang	131

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Projektziele, -schulen und -ebenen im Überblick	4
Abb. 2:	Das Modell des Lernhandelns	6
Abb. 3:	Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis im DBR	8
Abb. 4:	Forschungs- und Entwicklungsprozess im DBR	9
Abb. 5:	Entwicklungsschwerpunkte und -prozesse im Projekt NeGeL	10
Abb. 6:	Prozesssteuerung durch den Steuerungskreis	13
Abb. 7:	Prozessplanung am Beispiel des Lüttfeld-Berufskollegs	20
Abb. 8:	Struktur der Workshops im Projekt NeGeL und ihre Bausteine	21
Abb. 9:	Das Gruppenpuzzle	27
Abb. 10:	Konkrete Projektschritte und Formate zur Bearbeitung der Wilde Kerle-Problematik	29
Abb. 11:	Arbeitsprozess zur Bearbeitung der Wilde Kerle-Problematik	32
Abb. 12:	Allgemeiner Problemzusammenhang	32
Abb. 13:	Erste praktische Erklärungsansätze zum Verhalten der Wilden Kerle	34
Abb. 14:	Emotionen, die die Lehrpersonen im Umgang mit den Wilden Kerlen begleiten	34
Abb. 15:	Auswirkungen der Wilden Kerle auf die Lehrpersonen	35
Abb. 16:	Rollen, die die Lehrkräfte im Umgang mit den Wilden Kerlen einnehmen	36
Abb. 17:	Rahmung des Problems der Wilden Kerle	37
Abb. 18:	Problemzusammenhang Wilde Kerle	38
Abb. 19:	Konkrete Projektschritte und Formate zur Erarbeitung des Fragebogens	45
Abb. 20:	Projektschritte des Teilprojektes 'Entwicklung von Lernsituationen'	50
Abb. 21:	Bildungsgangarbeit als Prozessmodell	52
Abb. 22:	Einordnung der Projektschritte in das Prozessmodell der Bildungsgangarbeit	53
Abb. 23:	Illustration der sukzessiven Annäherung an die Förderung des selbstregulierten Lernens über Workshops	61
Abb. 24:	Herausforderungen der Schülerinnen und Schüler sowie Intention und Gestaltung der Lernzeiten	62
Abb. 25:	Wand-Wochenplaner	66
Abb. 26:	Ausschnitt aus dem Wochenplan-Hefter für Schülerinnen und Schüler	67
Abb. 27:	Reflexionsfragen für Schülerinnen und Schüler	68
Abb. 28:	Visualisierung der Gestaltungsarbeiten	69
Abb. 29:	Prozessmodell zur nachhaltigen Gesundheitsförderung im Projekt NeGeL	74
Abb. 30:	Visualisierung zentraler Schritte bei der Durchführung der Online-Umfrage	91

Abb. 31: Lerntacho mit schülerindividuellem Mittelwert im Vergleich zu allen Teilnehmenden eines Jahrgangs.....	94
Abb. 32: Ausschnitt der Balkendiagramme zur Visualisierung der erzielten Skalenmittelwerte.....	95
Abb. 33: Exemplarische Visualisierung der Empfehlungen zum Bereich Kontrolle für einen Lernenden auf Niveaustufe 4.....	96
Abb. 34: Verteilung nach Bildungsabschluss, Migrationshintergrund und Geschlecht für den Berichtszeitraum 2014 bis 2017.....	97
Abb. 35: Skalenmittelwerte im Berichtszeitraum.....	99
Abb. 36: Schulübergreifende Übergangszahlen in den Beruf während der Projektlaufzeit	105
Abb. 37: Schulspezifische Übergangszahlen in eine berufliche Ausbildung während der Projektlaufzeit	106
Abb. 38: Ausgewählte Einflussfaktoren im Projekt NeGeL	108

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Transfermaßnahmen im Projekt.....	12
Tab. 2: Funktionen der Wissenschaftlichen Begleitung im Projekt	15
Tab. 3: Maßnahmenplanung im Projekt NeGeL	18
Tab. 4: Individuelle Arbeitsschwerpunkte der Berufskollegs	24
Tab. 5: Maßnahmen auf Organisations-, Personal- und Unterrichtsebene.....	42
Tab. 6: Gliederung der Interviews und ausgewählte Interviewfragen zum SOL-Konzept	46
Tab. 7: Erste Einschätzung des SOL-Konzepts durch ausgewählte Schülerinnen und Schüler.....	46
Tab. 8: Zuordnung Handlungsfelder Gute Gesunde Schule.....	83
Tab. 9: Exemplarische Deskriptoren für Lernstrategien/Handlungsprozess	88
Tab. 10: Personalfluktuatation in der Projektlaufzeit.....	113

1 Das Projekt NeGeL: Ein erster Überblick

Berufskollegs mit ihrem breit gefächerten Angebot an Bildungsgängen und berufsbegleitender Ausbildung stehen vor der Aufgabe, einer zunehmend heterogenen Schülerschaft zukunftsorientierte Bildung und Lebenskompetenzen zu vermitteln. Der Prozess der Berufsorientierung und -entscheidung muss dabei als vielschichtige und komplexe Problemlage für Jugendliche angesehen werden. Sie ist ein individualisierter Teil des Bildungsprozesses, in dem die jeweiligen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler soweit gefördert werden, dass sie eine Ausbildung beginnen oder eine Beschäftigung aufnehmen können. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bei wachsender Spreizung ihrer Sozialbiografien ist seit einigen Jahren zu beobachten, dass eine den Lernenden gerecht werdende individuelle Förderung eine Herausforderung für die Akteurinnen und Akteure der Berufsbildung darstellt, was besonders für berufsvorbereitende Bildungsgänge gilt. Dort finden sich vor allem Schülerinnen und Schüler, deren Schulkarrieren bisher wenig geradlinig verlaufen sind. Teils weisen die Schülerinnen und Schüler psychosoziale und kognitive Lernbeeinträchtigungen auf (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky 2012, 34ff.; Frehe 2015, 31). Eine große Anzahl der Schülerinnen und Schüler verfügt maximal über einen Hauptschulabschluss oder mündet aus Förderschulen unterschiedlicher Schwerpunkte in berufsvorbereitende Bildungsgänge (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 140; Baethge & Baethge-Kinsky 2012, 6ff.). Aufgrund der skizzierten und weiteren Herausforderungen ist traditioneller Unterricht nicht unbedingt das Mittel der Wahl. Für einige der Schülerinnen und Schüler würde er wahrscheinlich eine Fortsetzung ihrer bisherigen, oft erfolglosen schulischen Bildungsbiografien bedeuten.

Zu dem kommt, dass v. a. traditioneller Unterricht von einigen Lehrenden zunehmend als eine gesundheitliche Belastung empfunden wird. Diese wird beispielsweise begünstigt durch die Erfahrung der Grenzen des eigenen pädagogischen Handelns und damit verbunden die Wahrnehmung pädagogischer Misserfolge. Herausfordernd ist an dieser Stelle, dass die begrenzte Reichweite der pädagogischen Bemühungen eine verstärkende Wirkung auf eine ohnehin seitens der Lehrenden häufig als prekär beschriebene Arbeitssituation hat und gleichsam zu weiteren pädagogischen Misserfolgen führen kann.

Genau hier setzt das Projekt NeGeL – kurz für *Neugestaltung von Lernprozessen an Berufskollegs* – an. Das drittmittelgeförderte Projekt wurde von Juli 2013 bis Oktober 2018 unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Peter F. E. Sloane (Universität Paderborn) durchgeführt. Die

übergeordnete Zielsetzung des Projektes war die Förderung des selbstregulierten Lernens, um darüber u. a. die Berufsfähigkeit und berufliche Handlungskompetenz der Lernenden in berufsvorbereitenden Bildungsgängen zu stärken.

1.1 Ausgangssituation

Im Rahmen des Projektes NeGeL wurde die Gestaltung und Umsetzung von neuen Lehr-/Lernformen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen an drei Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen erprobt. Dies wurde wissenschaftlich von einem Team des Departments Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn begleitet. Am Projekt beteiligt waren das Erich-Gutenberg-Berufskolleg (EGB) in Bünde, das Reinhard-Mohn-Berufskolleg (RMBK) in Gütersloh und das Lüttfeld-Berufskolleg (LBK) in Lemgo. Diese werden ebenso wie die Zielsetzungen und weiteren Rahmenbedingungen des Projekts in Abschnitt 1.1.1 vorgestellt. Die drei Berufskollegs wählten die Förderung des selbstregulierten Lernens als übergreifenden Schwerpunkt und arbeiteten während der Projektlaufzeit an der Entwicklung und Gestaltung von Lernkonzepten, die eine solche Förderung ermöglichen. Eine Einführung in konzeptionelle Grundlagen des selbstregulierten Lernens erfolgt nach der Vorstellung der Zielsetzung und Rahmenbedingungen in Abschnitt 1.1.2.

1.1.1 Zielsetzung und Rahmenbedingungen des Projektes

Die drei am Projekt beteiligten Berufskollegs unterscheiden sich z. B. hinsichtlich ihrer Größe (a) und ihres Bildungsangebots (b). Da die genannten strukturellen Differenzen einen Einfluss auf die Gestaltung und Implementierung von Lehr-/Lernsettings zur Förderung des selbstregulierten Lernens hatten, werden diese im Folgenden ausgewiesen. Weitere Hinweise und ausführliche Erläuterungen zu den jeweiligen Förderschwerpunkten an den genannten Berufskollegs finden sich in Kapitel 3.

(ad a) Zur Größe der Berufskollegs:

Am Erich-Gutenberg-Berufskolleg werden rund 1.500 Schülerinnen und Schüler von ca. 85 Lehrkräften unterrichtet. In den Bildungsgängen des Projektes waren ca. 12 Lehrende eingesetzt. Am Reinhard-Mohn-Berufskolleg werden etwa 1.640 Schülerinnen und Schüler von rund 85 Lehrkräften unterrichtet. In den Bildungsgängen des Projektes waren 23 Lehrende eingesetzt. Am Lüttfeld-

Berufskolleg werden demgegenüber ca. 2.500 Schülerinnen und Schüler von etwa 130 Lehrerinnen und Lehrern (LuL) unterrichtet. In den am Projekt beteiligten Bildungsgängen waren dabei rund 55 Lehrpersonen eingesetzt.

(ad b) Zu den Fachbereichen der Berufskollegs:

Das Reinhard-Mohn-Berufskolleg und das Erich-Gutenberg-Berufskolleg bieten innerhalb der Fachbereiche Wirtschaft und Verwaltung zahlreiche Bildungsgänge wie die Berufsschule für Ausbildungsberufe (u. a. Kauffrau/-mann für Büromanagement), die Berufsfachschule nach Typ B1 und Typ B2 (vgl. APO-BK NRW 2018, Anlage B), die Fachoberschule und das berufliche Gymnasium an. Das Reinhard-Mohn-Berufskolleg führt ergänzend den Bildungsgang der Fachschule zur beruflichen Weiterbildung und weitere Angebote wie internationale Förderklassen für Schülerinnen und Schüler mit nicht vorhandenen oder geringen Deutschkenntnissen, welche vor allem im Zuge der sogenannten Flüchtlingskrise 2015 enorm an Bedeutung gewannen. Das Lüttfeld-Berufskolleg fokussiert sich demgegenüber auf die beiden Fachbereiche ‚Technik/Naturwissenschaften‘ sowie ‚Gesundheit/Erziehung und Soziales‘. Dabei werden die Bildungsgänge Berufsschule, Ausbildungsvorbereitung, Berufsfachschule nach Typ B1, B2 oder B3 (vgl. ebd.), Fachoberschule und berufliches Gymnasium mit Berufsabschluss oder beruflicher Qualifikation von beiden Fachbereichen bedient. Die Fachbereiche sind in fünf Abteilungen organisiert: Bau/Gestaltung, Elektro, Gesundheit, Ernährung und Soziales, Kraftfahrzeug sowie Metall und Kunststoff.

Im Rahmen des Projektes NeGeL waren vor allem die Akteurinnen und Akteure der berufsvorbereitenden Bildungsgänge – konkret das Berufsgrundschuljahr sowie die ein- und zweijährige Berufsfachschule/Handelsschule – beteiligt. An den drei genannten Berufskollegs wurden zeitgemäße Lehr- und Lernformen i. S. des selbstregulierten Lernens eingesetzt und an die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden in berufsvorbereitenden Bildungsgängen angepasst. Die Lern- und Sprachkompetenzdefizite sowie ein erhöhter Förderbedarf hinsichtlich der emotionalen und sozialen Entwicklung stellten die in diesen Bildungsgängen Lehrenden vor besondere Herausforderungen. Da traditioneller Unterricht tendenziell eher zu einer Fortsetzung bisher erfolgloser schulischer Bildungsbiografien geführt hatte, wurde der Fokus im Projekt NeGeL auf die Erprobung von Lehr-/Lernformen gelegt, die insbesondere die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler auch im Hinblick auf ihre berufliche Handlungsfähigkeit fördern sollten. Hierdurch sollte den Lernenden der berufsvorbereitenden Bildungsgänge ein erfolgreicher Übergang in die duale oder schulische Ausbildung bzw. den Arbeitsmarkt ermöglicht werden. Zudem sollten die initiierten Maßnahmen der zunehmenden Belastungserfahrung der Lehrenden entgegenwirken.

Mit der Einführung des selbstregulierten Lernens sollten in den beteiligten Bildungsgängen zusammenfassend folgende Zielsetzungen verfolgt werden:

- Verbesserung der Berufsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler,
- Förderung der Gesundheit von Lehrpersonen und Lernenden sowie
- Entwicklung einer inklusiven Schulkultur.

Die Zielerreichung wurde über die Erprobung und Initiierung unterschiedlicher Maßnahmen auf der Unterrichts-, Personal- und Organisationsebene (vgl. Abb. 1) vorangetrieben. Das Konzept des selbstregulierten Lernens hatte dabei berufscollegübergreifend einen hohen Stellenwert, wurde jedoch aufgrund der unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen (gewerblich-technisch, kaufmännisch oder sozial) und methodischen Ausrichtungen der Schulen (z. B. das Konzept des selbstorganisierten Lernens nach Herold am EGB und am LBK sowie das Konzept der Lernzeiten am RMBK) unterschiedlich forciert.

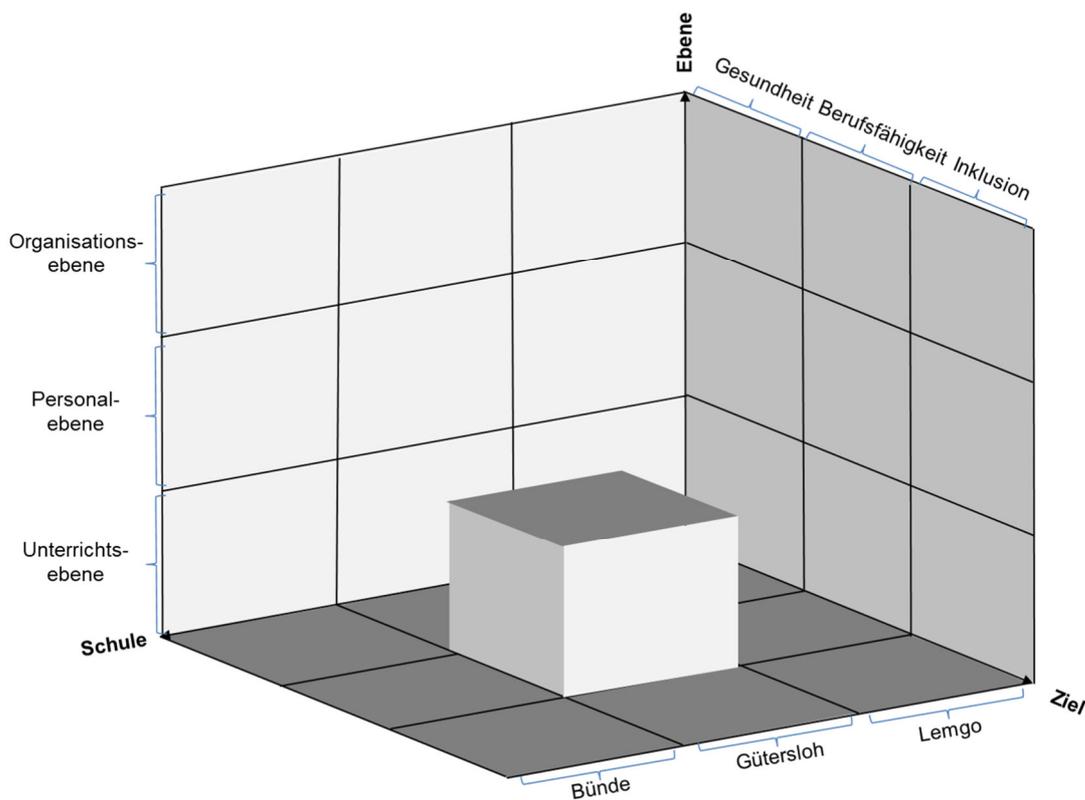


Abb. 1: Projektziele, -schulen und -ebenen im Überblick

1.1.2 Selbstreguliertes Lernen als zentrale Gestaltungsgröße

Im Rahmen der Diskussion der Projektziele im Steuerungskreis wurde schon in der Antragsphase mit den Schulen herausgearbeitet, dass die individuelle Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen und Handeln die zentrale Kompetenz darstellt, die in den Bildungsgängen des Übergangssystems gefördert werden muss. So ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur aktiven Gestaltung des Lebens, die im selbstregulierten Lernen und Arbeiten inkludiert ist, eine wichtige Voraussetzung, um berufliche Entscheidungen zu treffen.

In der Folge wurde im Projekt NeGeL ein Verständnis selbstregulierten Lernens gewählt, welches an handlungstheoretische Überlegungen anschließt. Das Verständnis des selbstregulierten Lernens⁷ im Rahmen des Projektes orientiert sich am Konzept der vollständigen Handlung. Selbstständiges Handeln umfasst die Kompetenz der Lernenden, einen Arbeitsprozess planen, durchführen und kontrollieren zu können, Aufgaben und Problemstellungen selbstständig zu identifizieren und die Anforderungen zur Bewältigung der Aufgaben mit den individuellen Lernvoraussetzungen (Wissen, Motivation, Strategien) abzugleichen. Der Lernende greift selbstständig auf Handlungshilfen aus der personellen und materiellen Lernumgebung zurück und erstellt einen Handlungsplan, den er überwacht, steuert und kontrolliert (vgl. Dilger & Sloane 2007b, 12ff.). Das Strukturmodell der Lernhandlung (vgl. Abb. 2) zeigt die Elemente einer Lernsituation auf und macht diese transparent, sodass Zusammenhänge sichtbar werden (vgl. Dilger & Sloane 2007b, 12ff.). Das vorgestellte Modell des selbstregulierten Lernhandelns kann u. a. bei der Gestaltung und Bewertung didaktischer Prozesse herangezogen werden, um z. B. Ursachen bei Misserfolgen im Unterricht zu lokalisieren (vgl. Stratenwerth 1988, 136).

Ausgehend von diesem handlungstheoretischen Verständnis wird der folgende Grundzusammenhang vorausgesetzt⁸:

- Handeln wird ganzheitlich als vollständige Handlung angesehen, welche die Phasen Planung, Durchführung und Kontrolle umfasst.
- Handlungen erfolgen auf der Grundlage von Fähigkeiten und Bereitschaften, die als Dispositionen⁹ (Kompetenzen) bezeichnet werden.

⁷ Es wird im weiteren Verlauf keine konzeptionelle Abgrenzung zwischen den Konzepten selbstgesteuertes, selbstreguliertes oder selbstorganisiertes Lernen vorgenommen.

⁸ An dieser Stelle erfolgt eine Orientierung an den Arbeiten von Sloane & Dilger 2012.

⁹ In der Literatur orientiert man sich hier zurzeit an Weinert, der von Fähigkeiten und Fertigkeiten spricht, die er als kognitive oder mentale Struktur auffasst, wobei volitionale und motivationale Aspekte berücksichtigt werden, also keine Reduktion auf eine ‚naive‘ Kognition vorgenommen wird (vgl. Weinert 2001, 17ff.).

- Lernprozesse sind Handlungen, die zur Veränderung von Dispositionen führen. Um für solche Handlungen – in der Literatur zuweilen auch bezeichnet als Lernhandlungen – zu motivieren, Anregungen zu schaffen usw., müssen die Handlungssituationen (Lernsituationen) entsprechend gestaltet werden.
- Selbstregulation ist eine besondere Fähigkeit, die sich darin zeigt, dass ein Individuum in der Lage ist, sein eigenes Handeln (die Planung, Durchführung und Kontrolle), die Situation und ihre Besonderheiten zu reflektieren und eigenständig zu gestalten.

Dies macht deutlich, dass es sich bei der Selbstregulation um eine besonders wichtige Fähigkeit handelt, die sowohl in alltäglichen als auch in beruflichen Situationen eine hohe Bedeutung aufweist und entscheidend für das erfolgreiche Lernen ist.

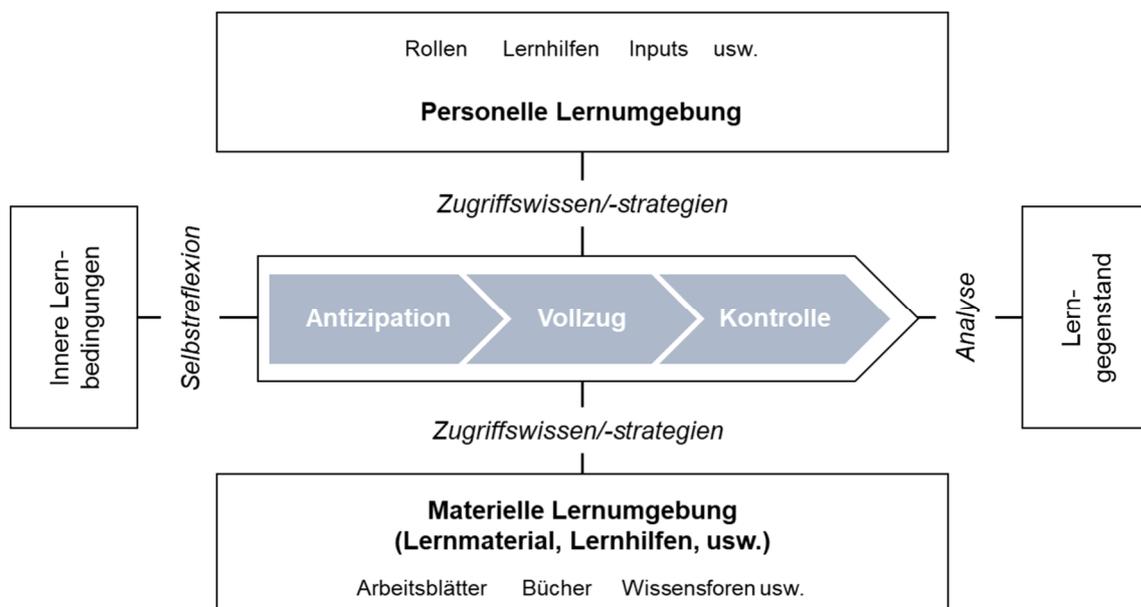


Abb. 2: Das Modell des Lernhandelns
(aus Dilger & Sloane 2007b, 13; in Anlehnung an Stratenwerth 1988)

Die Fähigkeit, das eigene Handeln zu reflektieren und dieses Handeln – abstrakt gesprochen – zu verändern, sich also persönlich zu ändern, ist eine zentrale Fähigkeit, um mit volatilen Anforderungen umzugehen. Die Förderung dieser Fähigkeit war im Projektkontext besonders relevant, sowohl für sich genommen als auch, um die in Abschnitt 1.1.1 bereits angesprochenen Ziele des Projektes NeGeL – die Förderung der Berufsfähigkeit, der Inklusion sowie der Gesundheit der Lernenden und Lehrenden – zu erreichen, da mit diesen Zielen der Anspruch verbunden war, dass es zu Veränderungen in den Einstellungen und Haltungen, aber auch zur Verbesserung der individuellen Fähigkeiten kommen soll.

Für die Arbeit im Projekt NeGeL bedeutete dies:

- Die Fähigkeit zur Selbstregulation, hier verstanden als ein selbstreguliertes Lernen und Arbeiten¹⁰, ist eine notwendige Voraussetzung, um anspruchsvolle Ziele wie Gesundheitskompetenzen oder die Erhöhung der Berufsreife zu realisieren.
- Unterrichtsinhalte oder -einheiten wurden entsprechend mit dem Ziel entwickelt, dass sie über eine Förderung des selbstregulierten Lernens dazu beitragen, z. B. die Berufsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen oder ihre individuellen Möglichkeiten, gesund zu leben, zu verbessern.
- Das Konzept des selbstregulierten Lernens war bei den im Rahmen des Projekts entwickelten Maßnahmen stets handlungsleitend.

1.2 Forschungsdesign und thematische Schwerpunktlegung

1.2.1 Design-Based Research als Forschungsprogramm

Leitgebend für die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Projekt NeGeL war der Ansatz des Design-Based Research¹¹ (DBR) (vgl. Euler & Sloane 2014; Sloane 2017). Das zentrale Charakteristikum dieser Forschungskonzeption besteht in der Verzahnung von Entwicklungsvorhaben, die der Lösung bildungspraktischer Probleme dienen, mit wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Damit wird im DBR nicht (oder nicht nur) die Untersuchung bestehender Bildungswirklichkeit, sondern die aktive Partizipation an und die Veränderung von Bildungspraxis angestrebt (vgl. Euler & Sloane 2014, 7; Seufert 2014, 84). So soll ein Beitrag geleistet werden zur „Erkundung von Wegen zur Erreichung erstrebenswerter Zukunftsziele“ (Euler & Sloane 2014, 7). Die Gestaltung und Entwicklung von neuen didaktischen Handlungskonzepten stützt sich dabei auf existierende wissenschaftliche Theorien und Erklärungsansätze.

Um einen Zugang zu einem Praxisfeld zu erhalten und relevante sowie drängende Probleme der Bildungspraxis aufgreifen und bearbeiten zu können, erfolgt im DBR eine enge Zusammenarbeit

¹⁰ ... ohne hier eine weiterführende theoretische Erörterung vorzunehmen, kann doch festgehalten werden, dass eine umfassende Handlungskompetenz immer auch die Fähigkeit einschließt, das jeweils eigene Handeln selbst zu regulieren, womit gemeint ist: Man ist fähig, das eigene Handeln zu reflektieren und Maßnahmen zu entwickeln, um sich selbst zu verändern. Dies ist in der Tat ein hoher bildungstheoretischer Anspruch, der im pädagogischen Alltag von Schule heruntergebrochen werden muss: Etwa auf die Fragestellung, ob ein Schüler oder eine Schülerin in der Lage ist, seinen Gesundheitszustand kritisch zu reflektieren und ggf. Strategien zu entwickeln, um gesund zu bleiben oder gesund zu werden. Damit wären wir bei der konkreten Umsetzung der Zielsetzungen im Unterricht.

¹¹ Hierbei steht die Entwicklung von Problemlösungen im Vordergrund. Evaluationen haben dabei immer nur eine mittelbare Bedeutung, wenn es um die Einschätzung der Wirksamkeit von Problemlösungen geht.