

Übergänge gestalten

Umgang mit Heterogenität in den Eingangsklassen der Berufskollegs und Beruflichen Gymnasien

**Sozial- und gesundheitswissenschaftliches
Gymnasium (SGG)**

Fach Pädagogik und Psychologie

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Diagnose und Förderung von Lern- und Gedächtnisstrategien	6
2.1	Theoretische und konzeptionelle Überlegungen unter Einbezug der Lehr- und Lernforschung.....	7
2.2	Der Beitrag des Profulfachs Pädagogik und Psychologie LPE 5 in der Eingangsklasse – Anregungen zur Umsetzung.....	12
2.2.1	Anregungen für die Diagnose und Implementierung von Lern- und Gedächtnisstrategien	14
2.2.2	Anregungen für die Analyse und Verbesserung des Arbeitsverhaltens	17
3	Klassenführung mit Lernspiralen	28
3.1	Die Lernspirale.....	28
3.2	Bezug zum methodisch-didaktischen Konzept	29
3.3	Beispiel A: Lernspirale zum Mehrspeichermodell (LPE 5).....	30
3.4	Beispiel B: Lernspirale zum wissenschaftlichen Arbeiten (LPE 3)	35
3.5	Beispiel C: Lernspirale Anthropologie – Unterschiede Mensch und Tier (LPE 1)	45
4	Literaturverzeichnis	50

1 Einleitung

Unsere Welt verändert sich schneller denn je. So lässt beispielsweise die Digitalisierung viele Möglichkeiten real werden, die vor wenigen Jahren noch keiner für denkbar hielt. Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens wird so zunehmend unerlässlich und selbstverständlich.

Eine zentrale, zukunftsweisende Aufgabe der Bildungsinstitutionen ist es, Schülerinnen und Schülern das Lernen selbst beizubringen, um sie für die Zukunft – für die weitere Ausbildungszeit und das Berufsleben – mit Kompetenzen auszustatten, die sie dauerhaft befähigen, ihr eigenes Lernen autonom zu steuern und effektiv zu gestalten.

Es stellt sich die Frage, wie das Profilfach Pädagogik/Psychologie einen Beitrag zur Förderung des „lebenslangen Lernens“ leisten kann. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass die Lernenden in den Eingangsklassen eine zunehmend größer werdende Heterogenität hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen aufweisen, auf die Rücksicht genommen werden muss. Der Unterricht im Profilfach Pädagogik/Psychologie sollte sich diesen neuen Herausforderungen durch die besondere Betonung methodischer Kompetenzen sowie mit Hilfe exemplarischen Lernens stellen.

Im Unterschied zu den allgemein bildenden Fächern verfügen die Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Eingangsklasse in der Regel über kein pädagogisch-psychologisches Vorwissen. Selbst bei jenen, die aus dem sechsjährigen beruflichen Gymnasium kommen, gibt es kaum Überschneidungen zum Lehrplan des Profilfachs der Oberstufe. Es besteht also keine Notwendigkeit, bestimmtes Basiswissen aufzuarbeiten. Die Heterogenität in der Eingangsklasse ergibt sich vor allem durch die Schulbiografien und unterschiedlich ausgeprägten Lernkompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Förderung im Profilfach muss an den individuell vorhandenen Lernkompetenzen ansetzen und Schülerinnen und Schüler unterstützen, diese zu erweitern, um ihnen den Übergang ins berufliche Gymnasium zu erleichtern.

Laut Lehrplan sollen in der Eingangsklasse Lernkompetenzen entwickelt werden, die die „Basis für wissenschaftliches Arbeiten“ und „Grundlage für ein vernetztes Fachwissen“ schaffen.¹ Die Schülerinnen und Schüler sollen, so das Vorwort, die Fähigkeiten entwickeln, zu analysieren, zu reflektieren und auszuwerten. Ein nachhaltiges, didaktisch angelegtes, fachbezogenes Methodencurriculum, welches diese Ziele konsequent verfolgt, liegt bisher für das Profilfach nicht vor, wäre aber für die Zukunft wünschenswert.

Vor diesem Hintergrund beschreibt die vorliegende Handreichung exemplarisch Unterrichtsansätze zur individuellen Förderung beim Übergang in die Eingangsklasse im Profilfach Pädagogik und Psychologie, welche sich schnell und ohne große Schwierigkeiten im Profilfachunterricht SGG umsetzen lassen.

¹ vgl. Bildungsplan für das berufliche Gymnasium, Gesundheits- und sozialwissenschaftliche Richtung (SGG) Pädagogik und Psychologie, S. 2

Dabei liegt ein Schwerpunkt unserer Anregungen in der Förderung der Kompetenz zur Texterfassung, da im Profilfach Pädagogik/Psychologie immer wieder mit komplexen und sprachlich anspruchsvollen Fachtexten gearbeitet werden muss. Die Kompetenz zur Texterfassung sehen wir als Kernkompetenz und damit als einen wichtigen Teil der Basis wissenschaftlichen Arbeitens an. Sie ist überfachlich bedeutsam und erfordert viele Fähigkeiten wie z. B. Begriffsverständnis, Unwichtiges von Wichtigem unterscheiden, Textinhalte sinnvoll zusammenfassen und strukturieren, mit Hilfe der Fachsprache Ergebnisse formulieren – um nur einige Beispiele zu nennen. Auch die Analyse, Reflexion und Bewertung benötigen als Grundlage die Kompetenz zur Texterfassung. Die Förderung des übergeordneten, selbstgesteuerten und lebenslangen Lernens wird durch die konsequente Übung dieser Kompetenz unterstützt.

Das **Kapitel 2** der vorliegenden Handreichung befasst sich mit der „Förderung des Behaltens“ als Teil der **Lehrplaneinheit (LPE) 5 Gedächtnis, Denken und Intelligenz**. Nach einigen grundsätzlichen Überlegungen werden verschiedene Unterrichtsbeispiele zur Diagnose, Einführung und/oder Wiederholung von Lern- und Gedächtnisstrategien aufgezeigt. Zunächst sollen über die Ermittlung des Ist-Standes die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schülern im Bereich der Kernkompetenz ermittelt werden. Da es wichtig ist, möglichst früh mit der Förderung der Kompetenz zur Texterfassung zu beginnen, wird empfohlen, diesen Teil der LPE 5 zeitlich an den Anfang des Schuljahres zu stellen.

Zunehmende Selbststeuerung und Eigenverantwortung für den Kompetenzauf- und -ausbau lässt sich aus unserer Sicht am besten fördern, indem wir die Stärken der Schülerinnen und Schüler nutzen, denen das Erfassen von Texten und Inhalten bereits leichter fällt. Indem sie die Leistungsschwächeren unterstützen, festigen sich zugleich die Lerninhalte auch bei ihnen. Außerdem ermöglichen sie den Schwächeren einen alternativen Zugang zu inhaltlichen Fragestellungen. Dies wird im **Kapitel 3** mit Hilfe der **Methode Lernspirale** (nach Klippert) umgesetzt. Zunächst wird die Methode in Bezug zur Klassenführung vorgestellt. Anhand von drei Unterrichtsbeispielen (je aus **LPE 1 Anthropologie, LPE 3 Pädagogik und Psychologie als Wissenschaft und LPE 5 Gedächtnis, Denken und Intelligenz**) werden die Umsetzungsmöglichkeiten exemplarisch vorgestellt.

2 Diagnose und Förderung von Lern- und Gedächtnisstrategien

In diesem Kapitel sollen die Chancen für die Gestaltung des Übergangs (und darüber hinaus) aufgezeigt werden, die sich aus der Bearbeitung der LPE 5 Lernen, Denken, Intelligenz ergeben können. Konkret geht es um die Auseinandersetzung mit Lernen und Memorieren/Einprägen von Lerninhalten, da die LPE 5 das Thema „Lern- und Gedächtnisstrategien“ behandelt und dabei das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler aktiv und selbstreflexiv einzubeziehen ist.

Es werden zunächst Grundlagen zusammengestellt, welche für einen gelingenden Übergang und das erfolgreiche Durchlaufen der Jahrgangsstufen bedeutsam sind. Eine bedeutsame Rolle spielt dabei die **Diagnose** der von den Schülerinnen und Schülern bereits genutzten Lern- und Gedächtnisstrategien, da dieses Wissen für die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler und für die Unterstützung durch die Lehrkräfte notwendig ist. Aufbauend auf den diagnostizierten Ist-Stand werden **konkrete Förderideen** für die weitere Ausdifferenzierung bzw. Implementierung von Lern- und Gedächtnisstrategien aufgezeigt und abschließend – als Erweiterung der Perspektive – das Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler fokussiert und dazu passende Entwicklungsimpulse gegeben.

Im Fokus dieses Beitrags steht das **selbstgesteuerte Lernen**, das sich wesentlich vom sogenannten fremdgesteuerten Lernen unterscheidet.² Selbstgesteuerte Lernformen sind nach Weinert solche, bei denen „*der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann*“.³

Um diese Spielräume wirklich nutzen zu können, ist der Erwerb und der selbstverständliche Einsatz von Lern- und Gedächtnisstrategien eine wesentliche Grundlage. Allgemein formuliert können „*unter **Lernstrategien** jene Verhaltensweisen und Kognitionen verstanden werden, die von Lernenden aktiv zum Zwecke des Wissenserwerbs eingesetzt werden*“.⁴ Das korrespondierende Menschenbild sieht Lernende „als aktive, selbstreflexive und selbstgesteuerte Individuen (...), die prinzipiell in der Lage sind, spezifische Vorgehensweisen zur Sammlung, Aufnahme, Organisation, Speicherung und Nutzung neuer Informationen auszuwählen, anzuwenden und den situativen Umständen entsprechend flexibel zu adaptieren.“⁵ Dieses Begriffsverständnis macht deutlich, dass der Begriff Lernstrategien relativ weit gefasst ist und auch die Gedächtnisstrategien im engeren Sinne (Mnemotechniken) mit einschließt, welche aus einem Komplex von Wiederholungs-, Elaborations- und Organisationsstrategien zur Festigung und zum erleichterten Abrufen von Wissensbeständen bestehen.

² vgl. Brunstein & Spörer, 2006, S. 678. Ein Großteil des Lernens findet in modernen Lern- und Unterrichtssettings im Sinne eines ko-konstruktivistischen Bildungsverständnisses in weitgehend autonomen oder zumindest mit erheblichen Freiheitsräumen ausgestalteten Lernkontexten statt (z. B. Partner- und Gruppenarbeiten, Phasen eigenständigen Arbeitens (Einzelarbeit), häusliches Lernen in Form von Hausaufgaben, Rechercheaufgaben, Erstellen von Referaten, Präsentationen, Hausarbeiten und letztlich auch aktives Einprägen des behandelten Unterrichtsstoffes zur Vorbereitung auf Leistungsnachweise.

³ Weinert, 1982

⁴ Wild, 2006, S. 427

⁵ ebenda

Die Fähigkeit, seine Lernprozesse autonom und selbstreguliert auszugestalten und sich dazu Strategien für ein lebenslanges Lernen anzueignen, sollte auch im Lernkontext des Profulfachs Pädagogik und Psychologie – phasenweise mittels Unterstützung durch die Lehrkraft – angeeignet werden. Dieser Grundgedanke wird treffend in einem beliebten Zitat zum selbstregulierten Lernen formuliert:

„Gib einem Mann einen Fisch und du ernährst ihn für einen Tag. Lehre einen Mann zu fischen und du ernährst ihn für sein Leben.“

Konfuzius (551 – 479 v. Chr.)

2.1 Theoretische und konzeptionelle Überlegungen unter Einbezug der Lehr- und Lernforschung

Die Erforschung von Lern- und Gedächtnisstrategien hat unterschiedliche Lernorientierungen ermittelt, wobei sich zwei relativ stabile Grundmuster immer wieder auffinden lassen:

- Lernende mit *meaning orientation* bevorzugen eine auf echtes Verstehen, so genannte Tiefenverarbeitung zielende Lernstrategie, gehen ganzheitlich an das Material heran, um dessen Gehalt oder Botschaft zu erfassen (deep-level-approach)
- Lernende mit *reproducing orientation* sind eher extrinsisch motiviert und von der Sorge um das Scheitern in Tests, Klausuren etc. geprägt. Dabei dominiert eine eher oberflächliche Materialaneignung (surface-level-approach), um z. B. Fakten und Wissens Elemente reproduzieren zu können. Oft lernen sie seriell orientiert Lernlisten der Reihe nach ab.⁶

Mögliche Hauptkategorien selbstregulierten Lernens sind die drei Kategorien

- *kognitive Lernstrategien*,
- *metakognitive Strategien* und
- *Ressourcenmanagement* (Faktoren der Lernumgebung)⁷

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen alle drei Kategorien in der Diagnose und Förderung der Lern- und Gedächtnisstrategien ein. Zuvor wird eine Ausdifferenzierung zum Konzept des selbstregulierten Lernens vorgenommen.

Planvolles, strategisches Lernen ist ein Kennzeichen besonders erfolgreicher Schülerinnen und Schüler und gab daher in der Lehr-Lern-Forschung der letzten Jahrzehnte den Anstoß, Förderprogramme zum selbstgesteuerten Lernen zu entwickeln und wissenschaftlich zu erproben. Es gibt inzwischen eine Vielzahl von Programmen zur Förderung des selbstregulierten Lernens bei Schülerinnen und Schülern.

⁶ vgl. Wild, 2006, S. 428 f

⁷ nach Pintrich & Garcia; vgl. Wild, 2006, S. 430

Zyklisches Trainingsmodell selbstregulierten Lernens nach Zimmerman, Bonner & Kovach (1996)

Ein wissenschaftlich erprobtes Konzept stellt das Kreislaufmodell von Zimmerman, Bonner & Kovach dar, welches die beim selbstregulierten Lernen relevanten, aufeinander aufbauenden Kompetenzen in einem zyklischen Prozess darstellt. Es handelt sich dabei um einen praxisbezogenen Ansatz zur Implementierung selbstregulierten Lernens – konzipiert als Leitfaden für Lehrkräfte. Das Konzept eignet sich z. B. zur Optimierung des Lernprozesses bei der Bearbeitung von schulischen Aufgaben bzw. Hausaufgaben (Wie fasse ich einen Text zusammen? Wie schreibe ich eine fachliche Stellungnahme? Wie kann ich eine Problemstellung lösen? Wie kann ich meine Konzentration im Unterricht verbessern? Wie bereite ich mich gut auf eine Klassenarbeit vor? etc.). Aufgrund der hohen Relevanz für eine Gestaltung eines lernstrategiekompatiblen Übergangs ins BG wird dieses Modell bzw. dieser Leitfaden nun näher dargelegt:

Hauptzielsetzung ist es, Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe schrittweise die Kompetenz zum selbstregulierten Lernen zu vermitteln, damit diese perspektivisch auf die stark angewachsenen Anforderungen im Informationszeitalter und der damit zusammenhängenden Wissensexplosion reagieren können. Hierdurch sei im pädagogischen Bereich ein Perspektivenwechsel erforderlich, wonach das Lernen bzw. der Wissenserwerb nicht mehr nur schwerpunktmäßig in der Phase des Kindes- und Jugendalters anzusiedeln, sondern durch die Idee des lebenslangen Lernens (lifelong learning) zu ersetzen sei. Für diesen lebenslangen Lernprozess sind jene am besten vorbereitet, die gelernt haben, effektiv zu lernen bzw. die – wie es Zimmerman et al. formulieren – „smart learners“ sind⁸. Hierzu soll der Erwerb selbstregulativer Lernkompetenzen wesentlich beitragen.

Die Grundlage ist dabei eine fundamentale Modifikation im Selbstverständnis von Unterricht: im Unterschied zum (traditionellen) lehrerzentrierten Unterricht wird beim selbstregulierten Lernen die Verantwortung für den Lernprozess auf die Schülerinnen und Schüler übertragen.⁹

Anhand des Programms sollen die Lehrkräfte einen so genannten „**selbstregulativen Kreislauf**“¹⁰ in die Schulpraxis implementieren, der die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen soll, ihre Effektivität im Lernprozess selbst zu beobachten und zu bewerten, sich Lernziele zu setzen und Lernstrategien zu verwenden. Sie sollen lernen, lernbezogene Veränderungen bei sich selbst zu beobachten und ihre Strategien daraufhin anzupassen. Unter Verweis auf frühere Forschungsergebnisse betonen Zimmerman et al., dass aus der Umsetzung dieses selbstregulativen Kreislaufes bei den Schülerinnen und Schülern ein Gefühl persönlicher Kontrolle resultiert, welches sich als

⁸ vgl. Zimmerman et al., 1996, S. 13ff

⁹ vgl. ebenda S. 22

¹⁰ vgl. ebenda S. 3

In die gleiche Richtung zielt die Förderung der lernbezogenen Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler: Hier sollen sie schrittweise zu einer **realitätsgerechten Einschätzung eigener lernbezogener Selbstwirksamkeit** herangeführt werden, um danach im Zuge des Erwerbs selbstregulativer Kompetenzen einen motivationsfördernden Zuwachs in ihrer Selbstwirksamkeit zu erreichen.¹¹

Die Umsetzung des selbstregulativen Kreislaufes bedeutet, dass eine Klasse (bzw. auf höherer organisatorischer Ebene: eine Schulstufe usw.) zu einer so genannten selbstregulativen Lernstätte („self-regulated learning academy“)¹² umgestaltet wird, **in der die Schülerinnen und Schüler den Methoden ihres Lernens die gleiche Aufmerksamkeit widmen wie den Resultaten ihres Lernens**. Das Kreismodell des selbstregulativen Lernens von Zimmerman et al. beinhaltet vier wechselseitig aufeinander bezogene Komponenten (vgl. Abb. 1):

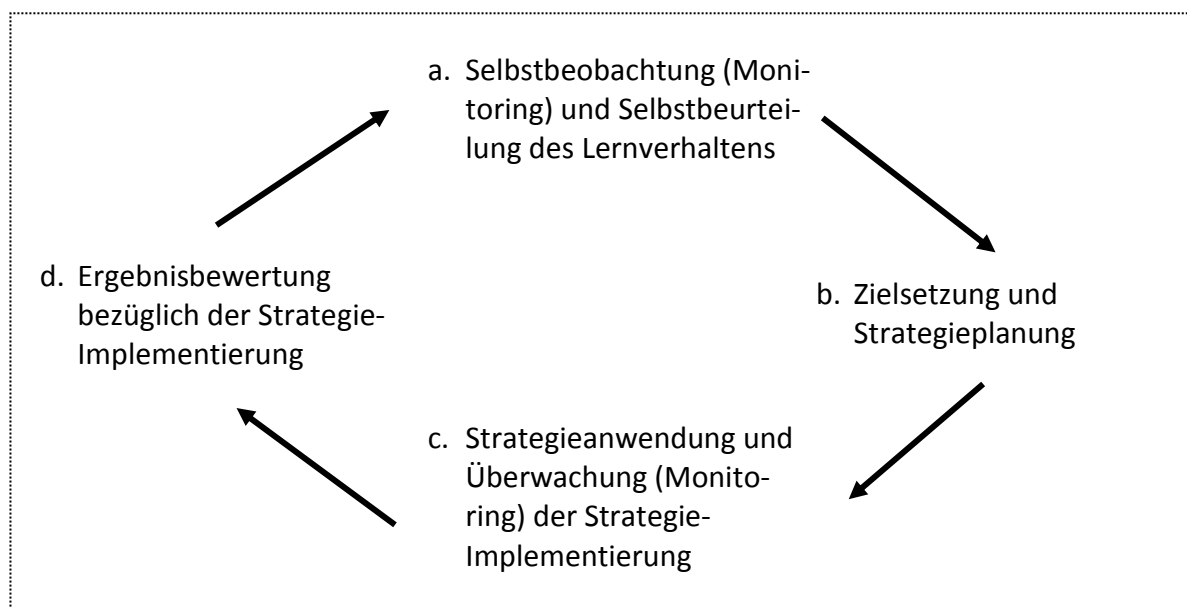


Abb. 1: Kreismodell des selbstregulativen Lernens von Zimmerman et al. (1996, S. 11 ff; Übersetzung Wolfram Fuchs)

Im Einzelnen sind diese Schritte folgendermaßen beschrieben:

- a. **Selbstbeobachtung (Monitoring) und Selbstbeurteilung des Lernverhaltens:** Bei diesem Schritt beurteilen die Lernenden ihren aktuellen persönlichen Leistungsstand und ihre Effektivität im Lernprozess, meist mittels (Selbst-)Beobachtungen oder der Analyse von Aufzeichnungen von früheren Handlungsausführungen und -ergebnissen. Zusätzlich kann diese Selbstevaluation durch das Feedback von Lehrkräften oder Mitschülerinnen und Mitschülern unterstützt werden.
- b. **Zielsetzung und Strategieplanung:** Dieser zweite Schritt beinhaltet die Analyse der zu bearbeitenden Aufgabe (z. B. Textzusammenfassung; Problemlöseaufgaben), die darauf bezogene Zielsetzung und Planung bzw. (im Falle eines wiederholten Durchlaufes des Kreis-

¹¹ Zimmerman et al., 1996, S. 29 ff

¹² vgl. Zimmerman et al., 1996, S. 3

modells) die Verfeinerung der adäquat erscheinenden Lernstrategie, um die gesetzten Lernziele zu erreichen. Auch hier kommt der modellierenden oder instruierenden Unterstützung durch die Lehrkraft eine wichtige Rolle zu.

- c. **Strategieanwendung und Überwachung (Monitoring) der Strategie-Implementierung:** Hierbei werden die zuvor ausgewählten Strategien (und Arbeitstechniken) auf die zu bearbeitende Aufgabe angewendet und in ihrer Umsetzung von den Lernenden selbst (aber auch von den Lehrkräften) kontrolliert.
- d. **Ergebnisbewertung bezüglich der Strategie-Implementierung:** Zuletzt liegt der Fokus auf der Verknüpfung zwischen den Ergebnissen des Lernens und den dafür eingesetzten Strategien, um die Effektivität der Strategien zu eruieren. Auch die Variation von Strategiekomponenten und die Analyse der Strategieeffekte auf das Lernresultat sind wesentliche Kompetenzen des selbstregulierten Lernenden.

Das Modell ist zyklisch, da in der Regel nur durch eine größere Anzahl von Durchläufen eine aufgaben- und kontextadäquate Auswahl von Lernstrategien oder Lernzielen erfolgen kann. Zudem werden durch das Selbstmonitoring eines jeden Lerndurchganges neue Information gewonnen, die im darauf folgenden Zyklus Modifikationen bei Zielsetzung, Strategiewahl oder Anstrengung nach sich ziehen können.¹³

Selbstgesteuertes Lernen umfasst dabei drei miteinander verwobene Funktionsbereiche:

- **Kognitive Komponenten:** Dies beinhaltet Wissen über aufgabenspezifische Strategien und ihrer Anwendungsbedingungen (Was ist für Vokabellernen hilfreich? Wie kann man Textaussagen strukturiert visualisieren? etc.).
- **Motivationale Komponenten:** Darunter fallen Strategien, die der Selbstmotivation und Aufrechterhaltung (Willenskontrolle) von Lernaktivitäten dienen, also Aspekte der intrinsischen und extrinsischen Motivation sowie der Bewertungen von Lernergebnissen, wobei die Attribution von Erfolg oder Misserfolg ebenso einhergeht wie Überzeugungen in die Wirksamkeit des eigenen Lernens (Kontrollüberzeugungen).
- **Metakognitive Komponenten:** Sie beinhalten das Wissen über das eigene Lernverhalten und den eigenen Fähigkeiten sowie das Wissen „über die Planung, Überwachung und Korrektur des eigenen Denkens und Handelns im Hinblick auf angestrebte Lernziele“¹⁴.

Selbstgesteuerte Schülerinnen und Schüler verfügen also idealtypisch über „umfangreiche Kenntnisse über das *Wie* des Lernens, d. h. über die Methoden und Strategien, mit denen eine bestimmte Aufgabe erfolgversprechend bearbeitet werden kann“¹⁵. Sie haben ein Repertoire bereichsspezifischer Strategien (zum Behalten, zum Organisieren und Elaborieren von Informationen), d. h. sie besitzen ein Wissen, wann welche Strategie zielführend eingesetzt werden kann.

¹³ Zimmerman et al., 1996, S. 13

¹⁴ Brunstein & Spörer, 2006, S. 678

¹⁵ ebenda S. 679

Soweit die Theorie aus der Sicht des erfolgreich durchlaufenen Lernprozesses hin zum selbstgesteuerten Lernen. Doch wie gelingt selbstgesteuertes Lernen?

Impulse für die Arbeit der Lehrkräfte: Die Lehrkräfte unterstützen die Lernenden darin, die Zusammenhänge zwischen ihrem Lernverhalten bzw. vorhandenen selbstregulatorischen Fertigkeiten und den damit erzielten Resultaten zu verstehen und hieraus praktische Folgerungen zu ziehen. Sie ermutigen die Schülerinnen und Schüler zur Selbstbeobachtung bzw. Selbstkontrolle bei der Zielsetzung oder Strategieanwendung und unterstützen den Lernprozess durch eigenes Vorbildverhalten und durch Hilfestellungen, z. B. bei der Suche nach angemessenen Zielsetzungen. In Abgrenzung von Lehrkräften in „traditionellen Klassen“¹⁶ ist das zentrale Merkmal dieser neuen Rollendefinition, dass sich die Lehrkräfte bei der Implementierung des selbstregulierten Lernens zuerst auf die Lernmethoden der Schülerinnen und Schüler konzentrieren, bevor sie zu einem späteren Zeitpunkt wieder lernzielorientiert auf die Ergebnisse des Lernens achten. Die Implementierung des selbstregulierten Lernens wird z. B. durch Feedback, Nachahmung von Peerverhalten und Instruktionen durch Lehrkräfte unterstützt.

Zimmerman et al. nennen in ihrem Modell des selbstregulierten Lernens fünf Fertigkeitsbereiche, die für den schulischen Erfolg aus ihrer Sicht zentral sind:

- Fertigkeiten der Zeitplanung und des Zeitmanagements,
- Kompetenzen bezüglich Textverständnis und -zusammenfassungen,
- Fertigkeiten der Aufmerksamkeit im Unterricht,
- Kompetenzen zur Antizipation von bzw. Vorbereitung auf Prüfungen,
- Entwicklung von Fertigkeiten des Schreibens.

Allerdings verweisen die Autoren selbst auf die prinzipielle Willkürlichkeit bei der Nennung gerade dieser fünf Skills und plädieren für eine auf die jeweilige schulische Situation und den Interessen oder Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechende Zusammenstellung relevanter Fertigkeitsbereiche.¹⁷

Im Prozess des selbstregulierten Lernens hat die Lehrkraft die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern die eigene Verantwortlichkeit für ihren individuellen Lernfortschritt zu vermitteln. Deshalb ist es Teil der Konzeption, dass Hilfestellungen durch die Lehrkraft zwar am Anfang wichtig sind, in der Folge jedoch sollen die Lernenden sich selbst aktiv um die Aneignung der Komponenten des selbstregulativen Kreislaufes, wie z. B. self-monitoring, Zielsetzung, Strategieadaptierung, bemühen. Hierdurch entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit bezüglich ihres Lernens, welches die Weiterverwendung und Festigung der Prinzipien des selbstregulierten Lernens zur Folge hat und damit die Motivation zum lebenslangen Lernen unterstützt.

¹⁶ Zimmerman et al., 1996, S. 16

¹⁷ ebenda S. 17 f

Zimmerman et al. haben die Anwendbarkeit des zyklischen Trainingsmodells für das mittlere und höhere Schulalter sowie für die Ausbildung an der Universität konzipiert, somit auch passend für unsere Zielgruppe am beruflichen Gymnasium. Sie betonen, dass es zwar wichtig sei, selbstreguliertes Lernen ab der Grundschule zu üben, der metakognitive Nutzen des Trainings offenbare sich aber erst besonders in der Mittelstufe und später.¹⁸

Eine Adaption auf die im Übergang auf das berufliche Gymnasium besonders relevanten Kompetenzbereiche verträgt sich prinzipiell sehr gut mit diesem breit anwendbaren Modell. Als eine wichtige Bezugsgröße zu erwerbender Kompetenzen können dabei die verschiedenen Operatoren im Anforderungskatalog des beruflichen Gymnasiums, welche auf den Anforderungsniveaus I bis III angesiedelt sind (vgl. z. B. Einheitliche Prüfungsanforderungen im Fach Erziehungswissenschaft 2006), herangezogen werden, wie z. B. Zusammenfassen von Texten, Vergleichen von Theorien oder Konzepten, Analysieren von Aussagen, Übertragen auf neue Beispiele, Auswerten von Daten oder Diagrammen, Beurteilen von Konzepten oder Studien, Stellungnehmen zu konfligierenden Positionen über ein Thema oder einen Sachverhalt. Die Schülerinnen und Schüler benötigen somit für den Übergang und weiteren erfolgreichen Verlauf am beruflichen Gymnasium (BG):

- Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen mit den benannten kognitiven, motivationalen und metakognitiven Komponenten und
- Strategien eines effektiven Arbeitsverhaltens, wie z. B. Zeitmanagement, Gestaltung der Lernumgebung, Nutzung sozialer Ressourcen.

Zu bedenken ist bei der Unterstützung selbstregulierten Lernens im Übergang ins BG, dass die Schülerinnen und Schüler mit zumeist gefestigten bzw. teilweise auch eingefahrenen Lernstrategie-Sets mit heterogener Qualität an den weiterführenden Schulen des BGs „ankommen“ und teilweise ein Umlernprozess stattfinden muss, für welchen aktiv geworben werden muss.

2.2 Der Beitrag des Profulfachs Pädagogik und Psychologie LPE 5 in der Eingangsklasse – Anregungen zur Umsetzung

Grundsätzlich kann von den Lehrkräften eines jeden Faches angenommen werden, dass die Thematik der Wissensaneignung mittels Strategien im Unterricht ein Stück weit eine Rolle spielen sollte. Allerdings geschieht dies häufig sehr fachspezifisch, eher punktuell als systematisch und ohne Anspruch einer umfassenden Weiterentwicklung lernstrategischer Kompetenzen. Kurzum: Die Fachlehrkraft vermittelt die für ihr Fach relevanten Kompetenzen, einen darüber hinausreichenden Auftrag hat sie nicht, zumal auch die lernpsychologische Spezialqualifikation dazu keineswegs vorausgesetzt werden kann.

Anders verhält es sich im Profulfach der Eingangsklasse des Sozial- und Gesundheitswissenschaftlichen Gymnasiums Profil Soziales (SGGS), da hier in der LPE 5 „Gedächtnis, Denken und Intelligenz“ das Thema Lern- und Gedächtnisstrategien explizit enthalten ist. Die LPE 5 beinhaltet beim The-

¹⁸ ebenda S. 3

menkomplex „Psychologie des Gedächtnisses“ neben den Grundlagen zum Aufbau des Gedächtnisses auch das Thema „Förderung des Behaltens“ mit den Unterpunkten:

- „Konsolidierung von Gedächtnisleistung, Kodierung, Elaboration, Organisation
- Konsolidierung am eigenen Lernverhalten“ unter Hinweis auf den Einbezug von „Lerntechniken“ in der rechten Lehrplanspalte.¹⁹

Der Lehrplan formuliert hierauf bezogen explizit den Auftrag zur Erweiterung der Lern- bzw. Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler: „Sie übertragen die Erkenntnisse über das Gedächtnis auf die Analyse und Planung ihres Lernverhaltens“.²⁰ Dieser im Folgenden mit dem Begriff „Lern- und Gedächtnisstrategien“ zusammengefasste Themenkomplex umfasst gut die Hälfte der insgesamt für die LPE 5 angegebenen 20 Unterrichtsstunden. Weitere Themen sind Intelligenz und problemlösendes sowie schlussfolgerndes Denken. Die anteiligen Vertiefungsstunden (HOT) könnten anteilsweise auch einbezogen werden, so dass von ca. 12 bis 14 Unterrichtsstunden verfügbarer Zeit ausgegangen werden kann, was angesichts der Zukunftsbedeutung und Schlüsselkompetenz-Funktion des „Lernen Lernens“ knapp bemessen ist, wenn man bedenkt, dass ein Großteil dieser Zeit für den Erwerb des neuen Wissens zu diesen gedächtnispsychologischen Grundlagen investiert werden muss, bevor an einen Transfer auf die Lern- und Gedächtnisstrategien der Schülerinnen und Schüler zu denken ist.

Eine umfassende, zeitintensive und individualisierende Begleitung für die Einführung und Vertiefung in das selbstregulierte Lernen – etwa gemäß des oben skizzierten zirkulären Kreislaufmodells – ist im Rahmen dieser knappen Zeitressourcen nicht zu leisten. Deshalb soll im Folgenden eine stark geschmälernte Konzeption zur Förderung der Lern- und Gedächtnisstrategien im Rahmen der bestehenden Ressourcen aufgezeigt werden.

Die effiziente Anwendung von Lern- und Gedächtnisstrategien benötigt für ihre Implementierung und Automatisierung Zeit. Daher ist ein wichtiger erster Schritt darin zu sehen, die LPE 5 in das erste Halbjahr der Eingangsklasse vorzuziehen (was lehrplantechnisch unproblematisch ist). Ergänzend zur Einführung des Themas im ersten Halbjahr könnten im zweiten Halbjahr noch vertiefende Übungen zur Festigung und Evaluation der ggf. neu erworbenen oder vertieften Strategien einbezogen werden. Im Folgenden werden konkrete, aus der Unterrichtspraxis stammende Anregungen für die Implementierung von Lern- und Gedächtnisstrategien unter Einbezug diagnostischer Möglichkeiten gegeben.

¹⁹ vgl. Lehrplan SGGS 2/2014, Profulfach, S. 9

²⁰ ebenda

2.2.1 Anregungen für die Diagnose und Implementierung von Lern- und Gedächtnisstrategien

Zur Förderung des eigenen Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler kann in der LPE 5 ein breites Spektrum von Lern- und Gedächtnisstrategien eingeführt werden, das je nach Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger bekannt sein wird. Inwieweit die Schülerinnen und Schüler diese Strategien bereits anwenden und zudem aufgabenadäquat auswählen und effizient umsetzen, geht weit über den Aspekt der bloßen Kenntnis einer Methode hinaus. Daher ist es hilfreich, sich zu Beginn der LEP 5 einen Überblick zu den Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler über die Lern- und Gedächtnisstrategien zu verschaffen. In der Lehr-Lernforschung wurden dazu viele Inventare bzw. Fragebögen entwickelt, deren Einsatz aber für unterrichtliche Zwecke oft nicht so einfach möglich ist bzw. auch zu weit führen würde. Ein praktikablerer Weg ist deshalb, die Kooperation mit den Beratungslehrkräften der eigenen Schule zu suchen. Da diese zur Diagnostik qualifiziert sind, können sie über gebräuchliche und leicht einsetzbare Instrumente informieren. Speziell für diese Handreichung wurde ein eigener Fragebogen entwickelt, der passend zu den dargelegten Inhalten und zur LPE 5 entsprechende Fragen in sechs Kategorien beinhaltet. Dieser kann verwendet werden, aber er erfüllt nicht den Anspruch an die üblichen wissenschaftlichen Kriterien solcher Instrumente. Er wird also aus primär heuristischen Gründen hier angeboten (vgl. Material 2.1).

In diesem Zusammenhang sei noch auf das in der Fachliteratur häufig genannte „Produktionsdefizit“ bei Lern- und Gedächtnisstrategien aufmerksam gemacht: Die Schülerinnen und Schüler kennen zwar etliche Strategien, wenden aber häufig nur wenige davon an. Neue Strategien setzen sich wegen des erhöhten Anfangsaufwandes im Erwerbsprozess oft nicht durch, da deren Effektivität nur bei sicherer, routinierter Beherrschung spürbar wird. Zudem sind die Schülerinnen und Schüler der Eingangsklassen bereits durch die fortgeschrittene Schullaufbahn mit festen Lern- und Gedächtnisroutinen ausgestattet, von deren subjektiven Nutzen sie überzeugt sind, ohne die Angemessenheit oder Effektivität zu hinterfragen. Wichtig ist es daher, den IST-Stand über die Kenntnis und persönliche Verwendung von Lern- und Gedächtnisstrategien zu erheben und eine Bedarfsanalyse zu erstellen, wofür der o. g. Fragebogen dienen kann (vgl. Material 2.1).

An dieser Stelle sei auch auf die sehr verbreitete, inhaltlich aber fragwürdige Diagnostik mittels so genannter Lerntypentests hingewiesen (bekannt als visueller, auditiver, haptischer Lerntyp). Die wissenschaftlichen Daten zu deren Existenz sind nach wie vor nicht gegeben. Es scheint eher in deren Simplität und Praktikabilität begründet, dass sie sich hartnäckig in diagnostischen Empfehlungen halten. Dazu Lutz (2008): „Trotz der Verbreitung in der Ratgeber-Literatur überrascht es, dass diese sinnesgebundene Lerntypologie bis heute empirisch nicht bestätigt ist. (...) Die Gegenargumente haben erhebliches Gewicht. (...) Für Lernen und Behalten scheint nicht die Modalität der Reizaufnahme entscheidend zu sein, sondern das Verarbeitungssystem im Gehirn“.²¹ Texte, egal ob gelesen (visuell) oder vorgelesen (auditiv), werden in anderen Gehirnnarealen verarbeitet als z. B. Bilder.

²¹ Lutz, 2008, S. 36

Da die faktische Anwendung von Lernstrategien seitens der Schülerinnen und Schüler relativ umgrenzt und nicht selten von geringer Spezifität für das Aufgabenmaterial geprägt ist, bietet die Einführung in der LPE 5 eine bewusst bunte Vielfalt von Lern- und Gedächtnisstrategien an, verbunden mit der Chance, neue Lernstrategien kennenzulernen oder schon „vergessene“ wieder ans Tageslicht zu befördern sowie einen Impuls im Unterricht zu setzen, sich wieder der Thematik „persönlicher Lern- und Gedächtnisstrategien“ anzunehmen.

Eine unterrichtsdidaktische Umsetzung bestünde beispielsweise darin, jeweils eine der genannten Lernstrategien durch ein Schülerinnen- bzw. Schülertandem zu Beginn einer Stunde vorstellen zu lassen (z. B. dreiminütiges Impulsreferat), wobei die Besonderheit der jeweiligen Lern- und Gedächtnisstrategie verdeutlicht werden sollte und die spezifischen Anwendungsbereiche (z. B. Texte reduzieren; Vokabeln lernen; Sinnstrukturen visualisieren; Unterschiede kontrastieren) aufgezeigt werden könnten. Nicht fehlen sollte dabei eine ausschnitthafte Darbietung der jeweiligen Lernstrategie und Hinweise auf deren wissenschaftliche Fundierung. Ergänzend kann durch die Lehrkraft eine oder ein paar der Lern- und Gedächtnisstrategien unterrichtlich vorgestellt werden. Für das Thema gibt es auch viele audiovisuelle Anregungen, z. B. Filme von Gedächtniskünstlern (auch schon im Kindesalter), die Begeisterung für das Thema wecken können. Eigene Unterrichtserfahrungen zur praktischen Erprobung solcher Lernstrategien weisen darauf hin, dass viele der Schülerinnen und Schüler für das Thema sehr offen sind – sie wissen um die überfachliche Relevanz und zukunftsbezogene Funktionalität der Lernstrategien – und engagiert wie ehrgeizig bei Übungen zu Gedächtnisleistungen mitarbeiten (vgl. Material 2.2: Wie gut ist Dein Gedächtnis? Eine Power-Point-gestützte Bild-Wort-Testliste).

Die folgende Liste stellt eine mögliche Auswahl von Lern- und Gedächtnisstrategien ohne Anspruch auf Vollständigkeit dar (weitere Lernstrategien finden sich in der bereits zitierten Literatur).

Tabelle 1: Auswahlliste von unterrichtsrelevanten Lern- und Gedächtnisstrategien

Bezeichnung der Lern- und Gedächtnisstrategie	Nähere Beschreibung	Quellen bzw. Materialhinweise im Anhang
Analogien bilden	Schwer zu verstehende, komplexe oder unanschauliche Sachverhalte werden mit ähnlichen, bereits verstandenen bzw. gelernten Sachzusammenhängen zusammengebracht (z. B. Stromfluss analog zu Wasserfluss).	Karsten (2012), S. 176
Chunking	Einzelne Wissens Elemente oder Informationen werden zu größeren Einheiten zusammengeschmolzen und führen so zu einer Reduktion der „cognitive load“. Man kann sich also mehr merken und wieder abrufen.	Metzig & Schuster (2000), S. 125 f; Myers (2008), S. 392
Eselsbrücken als Expertenbrücken	Entgegen landläufiger Meinungen sind Eselsbrücken fantasievoll und klug erdachte Abrufhilfen.	Karsten (2012), S. 172
Fünf-Schritt-Lesemethode (SQ3R)	In fünf Schritten werden komplexere Texte erschlossen, durchgearbeitet und memoriert (S: survey; Q: question – Fragen zum Text stellen; R: read – lesen; R: recite – aktives Rezitieren, sich im Einprägprozess laut vorsagen und versuchen, Teile des Ganzen wiederzugeben; R: review: wiederholen des gesamten Lernmaterials zur Konsolidierung und Überprüfung des Lernerfolgs)	Karsten (2012), S. 136 Anderson (1989), S. 182 f

Heptagramm der mnemotechnischen Mentalfaktoren	Elaboration von Lernmaterial mittels sieben Mentalfaktoren: Transformation, Assoziation, Fantasie, Emotion/EGO-Effekt, Logomonik, Lokalisation, Visualisation (Karsten, 2012, S. 74-77) Diese sieben Mentalfaktoren können auch als eigenständige Lern- und Gedächtnisstrategien angewendet werden, oft ist deren Kombination besonders effizient.	Material 2.3
Hierarchisierungen und Ordnungen bilden und Visualisierungen nutzen (z. B. Concept Maps, Mind-Mapping, Advance Organizer)	Viele Lerntechniken nutzen die erleichterte Abrufbarkeit durch entsprechende Strukturierung des Lernmaterials, z. B. durch inhärente Ordnungsstrukturen (Hierarchien, Kontraste, Reihenfolgen, Skripts)	Metzig & Schuster (2000), S. 125 ff Anderson (1989), S. 117
Learning by Teaching	Schülerinnen und Schüler lernen auch, indem sie ihren Mitschülerinnen und Mitschülern Inhalte vermitteln, erklären und erläutern (Lernen durch Lehren). Diese Idee einer lernpsychologischen win-win-Situation findet sich auch in didaktischen Konzepten des SOL (Gruppenpuzzle) oder in der Lernspirale von Klippert wieder.	Karsten (2012), S. 246
Lernen im Schlaf? Schlafhygiene	Gedächtnispsychologische Hinweise zur Verbesserung von Konsolidierung und Abruf durch Nutzung der Schlafzeit. Allgemein die Nutzung von Lernpausen und individuellen Lernkurven (vgl. Karsten (2012), S. 234 f).	Material 2.4
Loci-Methode	Die auf den griechischen Dichter Simonides (ca. 500 v. Chr.) zurückgehende Methode, Merkinhalte an eine bereits gelernte Ortsreihenfolge markanter Punkte „anzuheften“. Voraussetzung ist, dass Lernende bereits eine mentale Ortskarte automatisiert haben, an deren Ortsmarker unter Einsatz weiterer Gedächtnisstrategien (z. B. Visualisierung, Phantasie, Bewegungselemente, Witz...) die zu lernenden Informationen assoziiert werden.	Metzig & Schuster (2000), S. 69-80
Priming-Effekt	Zu Beginn einer Lernphase soll man sich auf das Thema einstellen, da relevante Bedeutungsstrukturen (Netzwerke) im Langzeitgedächtnis aktiviert werden, die die weiteren Erinnerungsleistungen unterstützen können.	Karsten (2012), S. 176
Verknüpfungsstory-Methode	Zum Einprägen und raschen Abruf von Fakten werden die Informationen in eine emotionsgeladene Geschichte (Story) verpackt. Dies nutzt besonders auch das episodische Gedächtnis beim Lernen.	Karsten (2012), S. 176
Verteiltes statt massiertes Lernen	Für einen nachhaltigeren Wissenserwerb bzw. -abruf ist das verteilte Lernen kleinerer Informationspakete effektiver als das intensive „Pauken“ unter Stress kurz vor der Prüfung oder Klassenarbeit. Zeitmanagementtechniken helfen hierbei, das eigene Lern- und Arbeitsverhalten zu planen.	Karsten (2012), S. 110 Myers (2008), S. 426
Yerkes-Dodson-Law beachten	Je nach Aufgabenschwierigkeit gibt es ein Optimum der eigenen inneren Erregung für die Encodierung. Die Lernenden müssen lernen, sich in den entsprechend günstigen Erregungslevel zu versetzen (Aktivierung, Beruhigung/Entspannung).	Karsten (2012), S. 42 f

2.2.2 Anregungen für die Analyse und Verbesserung des Arbeitsverhaltens

In einem größeren Kontext der Lern- und Gedächtnisstrategien sollte auch das **Arbeitsverhalten** der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen und auf Problemstellungen bzw. Verbesserungsmöglichkeiten hin durchleuchtet werden. In dieses Feld gehören die Analyse der häuslichen Lernumgebung und des konkreten Lern- bzw. Arbeitsverhaltens, wie z. B. Planung und Umsetzung von gesetzten Lernzielen (Arbeitspläne), Zeitmanagement, Psychohygiene. Die Literatur zu Lernstrategien behandelt diese Aspekte unter dem Begriff des Ressourcenmanagements.²² Im Anhang finden sich eine exemplarische Tabelle zur Erfassung/Diagnose des Arbeitsverhaltens (Material 2.5), welche in Anlehnung an Metzsig & Schuster (2000, S. 31-46) und Hardeland (2016, S. 149 f) erstellt wurde. In beiden Quellen finden sich weitere Informationen zu diesem Thema.

Darüber hinaus können **Lerntagebücher** durch die Schülerinnen und Schüler zur Dokumentation ihrer Fortschritte in der Anwendung von Lern- und Gedächtnisstrategien und weiteren Aspekten ihres Arbeitsverhaltens geführt werden. Auch darüber hinausgehende Informationen im Rahmen eines schulischen Lernberatungssystems durch die Lehrkräfte können darin Eingang finden.

Es wäre abschließend auch das Angebot einer AG „Gedächtnisstrategien“ zu überlegen, um besonders interessierten Schülerinnen und Schülern die intensivere Einübung mit Begleitung durch die Lehrkraft zu erlauben und somit die Binnendifferenzierungen weiter zu intensivieren.

²² vgl. Wild, 2006, S. 430

Materialien zu Kapitel 2

M 2.1 Fragebogen zum Einsatz von Lern- und Gedächtnisstrategien

Fragebogen zum Einsatz von Lern- und Gedächtnisstrategien

(© Wolfram Fuchs, Nürtingen, 2017; der Fragebogen kann für Unterrichtszwecke kopiert und verwendet werden.)

Nehmen Sie sich etwas Zeit, um die folgenden Fragen zu Ihrem individuellen Lernverhalten zu beantworten. Kreuzen Sie die zutreffenden Aussagen an und tragen Sie an den jeweiligen Stellen zu konkreten Angaben (z. B. „Welche...?“) zusätzlich Ihr eigenes, individuelles Vorgehen ein. Bewahren Sie den Fragebogen für einen späteren Vergleich auf (wiederholte Durchführung!).

Name:	Fach		Klasse/ Kurs:	Datum:
		ja	nein	teilweise
Informationen aufnehmen und ins Gedächtnis einprägen				
1. Visuelle Informationen nutze ich aktiv für die Aufnahme von Informationen ins Gedächtnis (Bilder gut einprägen, Diagramme genau analysieren...). Ich erstelle mir auch selbst solche Merkhilfen.				
2. Bei längeren Texten verwende ich Markierungshilfen zu den wichtigen Aussagen/Begriffen und mache mir z. B. Randnotizen oder Zusammenfassungen.				
3. Ich versuche vor allem, den inhaltlichen Sinn (die Bedeutung) von Informationen aufzunehmen, weniger der genauen Wortlaut.				
4. Bei manchen Lerninhalten ist es für mich besonders hilfreich, auf die Sprache (Wortklang, Reim, Rhythmus) zu achten und damit das Einprägen zu erleichtern.				
5. Beim Wiederholen breche ich oft schon früher ab, als es für ein sicheres Beherrschen für die Klassenarbeit/den Text wichtig wäre.				
6. Ich denke mir mögliche Prüfungsfragen aus (oder schau im Schulbuch dazu nach) und versuche diese gut zu beantworten.				
7. Ich wiederhole das Gelernte etliche Male, bis ich es fehlerfrei und flüssig wiedergeben kann.				
8. Mir ist klar, dass Lernen wirklich Arbeit bedeutet und anstrengend ist.				
9. Ich überprüfe mich selbst nach dem Lernen, z. B. durch Fragen stellen, Zudecken des Lernmaterials und „mich selbst abfragen“.				
Konkrete Lerntechniken: Welche der folgenden Lerntechniken verwende ich?				
10. Ich kann mit Skizze/Grafik/Schaubild zentrale Aussagen machen.				
11. Ich kann ein Mind-Map anfertigen.				
12. Ich kann eine Concept Map erstellen (Strukturschaubild/Pfeildiagramm).				
13. Es gelingt mir, zu bestimmten Themen innere Bilder/Szenen zu erzeugen (mir im Kopf etwas dazu ausmalen).				
14. Ich kann Informationen klar organisieren, z. B. Hierarchien erstellen oder Informationen in größere Einheiten oder Abfolgen verpacken.				
15. Es gelingt mir, Lernstoff bewusst mit meinem Vorwissen verbinden.				

16. Ich schreibe Zusammenfassungen/Exzerpte, um das wichtigste festzuhalten.			
17. Ich notiere auf Karteikarten (o. ä.) Stichworte der zentralen Inhalte.			
18. Ich denke mir passende Eselsbrücken aus.			
19. Ich suche nach ähnlichen Informationen (bzw. Analogien), die mir schon vertraut sind (Das ist doch wie...!).			
20. Wenn es möglich ist, konstruiere ich mir dazu etwas zum Anfassen oder Hantieren (z. B. Figuren).			
21. Ich stelle einen Bezug vom Lernmaterial zu meinem Leben und meinen Interessen her.			
22. Ich schlüpfe passend zum Inhalt in eine bestimmte Rolle, um meinen Zugang zum Thema oder das Einprägen zu verbessern.			
23. Ich verwende die Loci-Technik bzw. Ortsmethode.			
24. Ich mache Kurzwiederholungen vor dem Zu-Bett-Gehen („Lernen im Schlaf“)			
25. Ich wende die 5-Schritt-Lesemethode an.			
26. Ich kenne die Geschichten-Technik (eine eigene Geschichte zu Inhalten erfinden).			
27. Ich stelle Assoziationen her (z. B. Zahlen mit bekannten Infos verbinden).			
28. Ich kann Texte durch Markierungen und Randnotizen aufbereiten.			
29. Ich verwende öfters auch folgende Lerntechniken (Bitte notieren):			
Lernverhalten im Unterricht			
30. Ich bemühe mich, im Unterricht aufmerksam dabei zu sein, um mir so schon etwas davon einzuprägen.			
31. Wenn ich im Unterricht merke, dass meine Aufmerksamkeit abnimmt, habe ich Strategien, mich wieder mehr zu konzentrieren.			
32. Welche ?			
33. Ich nutze aktive die Unterstützung durch meine Mitlernenden, wenn ich etwas nicht verstehe.			
34. Wenn ich etwas gut verstanden habe, gebe ich dies gerne an andere Schülerinnen und Schüler weiter.			
Eigene Einschätzung zum Lernen			
35. Ich glaube, dass ich mein eigenes Lernverhalten bewusst gestal-			

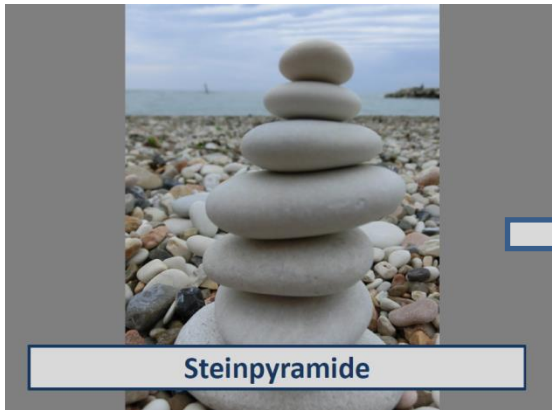
te und im Ganzen gesehen ganz gut im Griff habe.			
36. Ich kenne genügend Lerntechniken, um damit unterschiedliche Aufgaben effektiv zu bearbeiten.			
37. Fehler machen regt mich sehr auf. Ich ärgere mich darüber.			
38. Ich suche mir bewusst ein Aufgabenniveau, das mich herausfordert (nicht zu leicht, nicht zu schwer).			
39. Bei der Bearbeitung von Aufgaben zeige ich wenig Durchhaltevermögen und bei Hindernissen gebe ich oft zu früh auf.			
40. Ich kenne mich so gut, dass ich meine Strategien, das Lernen aufzuschieben (oder ganz bleiben zu lassen), gut im Griff habe. Also: Wenn ich weiß, dass ich lernen muss, tue ich das auch.			
41. Ich lerne eigentlich nur aufgrund von äußerem Druck oder weil ich dann eine Belohnung (z. B. für gute Noten) bekomme.			
42. Lernen macht mir immer wieder mal auch wirklich Freude! Ich lerne dann mit großem Interesse.			
43. Wann besonders? Welche Themen bzw. Fächer?			
44. Beim Lernen setze ich mir vorher ein konkretes Ziel und schaue am Schluss, ob ich das auch wirklich erreicht habe.			
45. Ich kann mich beim Lernen wie von außerhalb selbst betrachten und mein Lernverhalten aktiv mitsteuern (Was tue ich gerade? Ist das wirklich effektiv? Wie kann ich mein Lernen optimieren? Mach die Musik leiser! etc.).			
46. Was sind hier für mich dabei typische Fragen oder Impulse?			
Lernverhalten im Alltag			
47. Ich teile mir mein Lernen bewusst in kleinere Portionen auf.			
48. Ich neige dazu, erst kurz vor Klassenarbeiten/Tests den Stoff zu lernen (umgangssprachlich: „Power-learning“/„Einpauken“).			
49. Beim Lernen achte ich auf eine angenehme Lernumgebung. Störquellen schalte ich bewusst aus (z. B. zu laute Musik, Smartphone weglegen, leise stellen, ausmachen).			
50. Ich kenne meinen Biorhythmus so weit, dass ich für mich günstige Lernzeiten gefunden habe und diese auch nutze.			
51. In meinem Lernbereich (z. B. um den Schreibtisch herum) habe ich die nötigen Materialien gut organisiert bereitliegen (Bücher, Schreibzeug, weitere Lernhilfen).			
52. Ich plane meine freie Zeit so weit, dass ich genug Zeiträume für schulische Aufgaben unterbekomme.			
53. Kleine Pausen setze ich bewusst ein und schaffe es in der Regel, danach gleich wieder weiter zu lernen.			

54. Ich setze meine Freizeitaktivitäten auch bewusst als Belohnung für mein erfolgreiches Lernen ein und gönne mir dann etwas Schönes.			
Nutzung von Unterstützung			
55. Bei Fragen hole ich mir Hilfestellung bei anderen (Freunde, Sitznachbarn, Lehrkraft, Eltern u. a.). 56. <i>Wer sind meine wichtigsten „Helfer“?</i>			
57. Ich denke, dass es für meine Lehrerinnen und Lehrer kein Problem darstellt, wenn ich Verständnisprobleme oder Fehler offen zugebe. Im Gegenteil, das bringt das Lernen in der Klasse voran.			
58. Wenn ich übers Internet oder übers Smartphone nach Informationen suche, schaffe ich es oft nicht, Abschweifungen aus dem Weg zu gehen.			
59. Ich weiß, mit welchen Fragen oder Themen ich zu wem gehen kann, der mir dabei weiterhelfen könnte.			
60. Mir ist es wichtig, Feedback über meinen Leistungsstand zu bekommen, und hole mir dies selbständig ein.			

M 2.2 Wie gut ist Dein Gedächtnis? Eine PowerPoint-gestützte Bild-Wort-Testliste

Die Gedächtnisübung ist hier ausschnittshaft als Anregung in PDF-Format verkleinert abgedruckt. Der Text wird der Klasse in PowerPoint-Format präsentiert, dann memorieren die Schülerinnen und Schüler zeitgleich die eingespielten Bilder und dazugehörigen Begriffe. Anschließend notieren sie alle Begriffe, die sie noch wissen und es folgt die Auswertung.





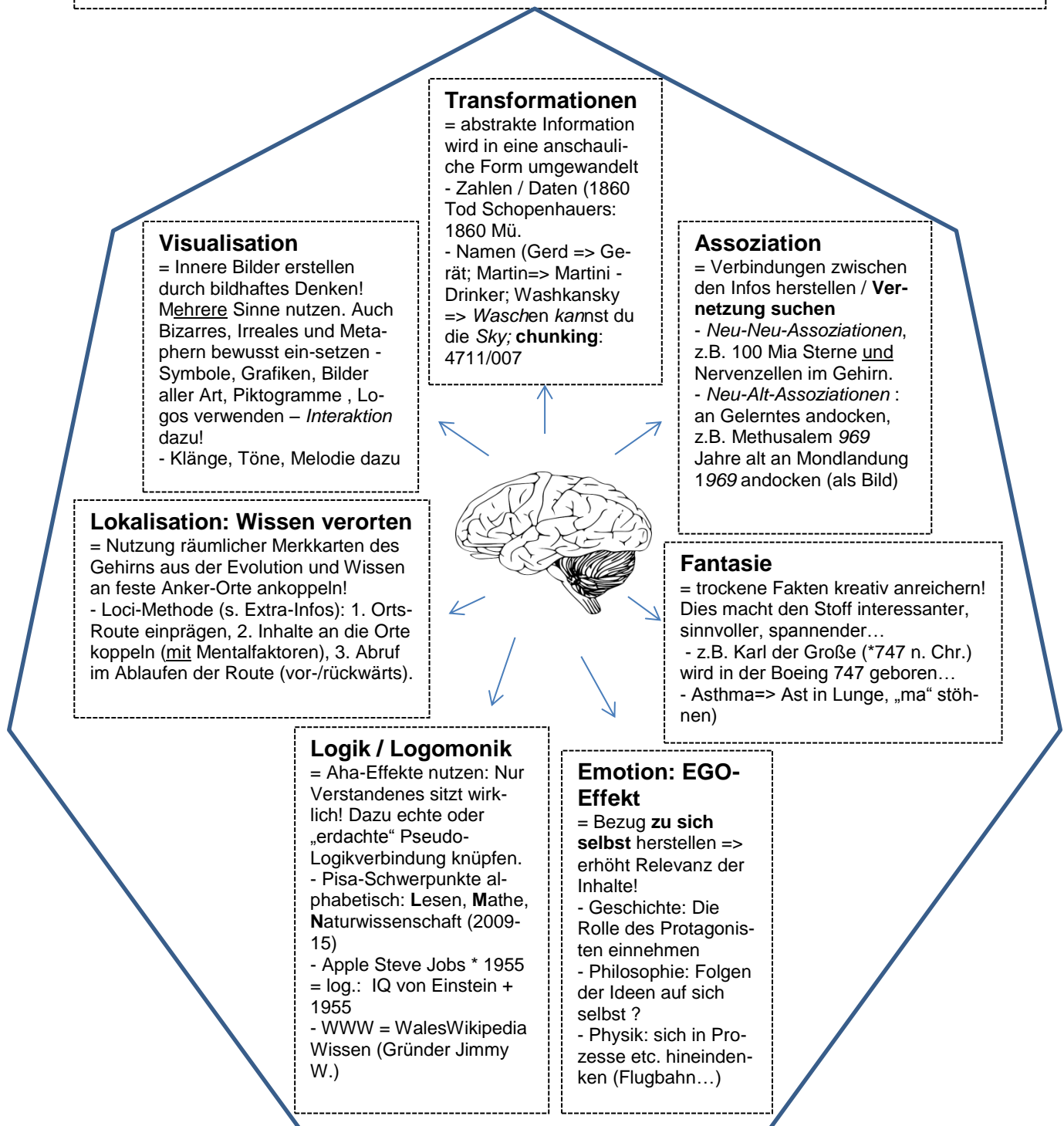
Es folgen noch weitere 24 Bilder im gleichen Zeitabstand, die hier aus Platzgründen nicht wiedergegeben sind. Dann kommt die Abschluss-Folie (siehe rechts) und die Schülerinnen und Schüler erhalten etwas Zeit, die erinnerten Begriffe aufzuschreiben.

ENDE

M 2.3 Das Heptagramm der mnemotechnischen Mentalfaktoren

Heptagramm der mnemotechnischen Mentalfaktoren

Der Gedächtnisweltmeister Gunther Karsten hat für das nachhaltige Abspeichern von Informationen im Langzeitgedächtnis **sieben wirksame Mentalfaktoren** aus der Forschung in ein Modell integriert: Das Heptagramm der mnemotechnischen Mentalfaktoren. Diese Faktoren sollten beim Abspeichern/Konsolidieren möglichst umfangreich (im Verbund) eingesetzt werden. Im Folgenden sind die Faktoren beschrieben und z. T. mit weiteren Aspekten aus Metz/ig/Schuster ergänzt. Jeder Mensch verfügt über diese mentalen Faktoren und kann sie mit etwas Übung zunehmend leichter für herausragende Gedächtnisleistungen einsetzen. Die Mentalfaktoren sind auch Bausteine von Gedächtnisstrategien (z. B. Loci-Technik), so dass Sie mit deren Anwendung auch Grundlagen für weitere Strategien erwerben.



M 2.4 Nutze den Schlaf zum Lernen

Nutze den Schlaf zum Lernen

Im Schlaf (v. a. Tiefschlafphasen, früher REM-Schlafphasen) hat das Gehirn Zeit, ohne neuen sensorischen Input wichtige Informationen des Tages zu festigen (= Konsolidierung) und Unwichtiges zu löschen (Selektion). Der Hippocampus als Schaltstelle für das Gedächtnis stellt dabei die Verbindungen zu den Langzeitspeichern in der Großhirnrinde her und bewirkt eine morphologische, stabile Veränderung (z. B. Synapsenstärkung und -wachstum).

Und noch etwas: Im Schlaf finden auch Prozesse der Umstrukturierung, Umorganisation und Neuverknüpfung statt, so dass man – wenn man intensiv nach Problemlösungen gesucht hat – manchmal am Morgen mit der Lösung (bzw. Einsichten, Klarheiten) erwacht: „Heureka!“

Wichtig: Beim Lernen – auch tagsüber – **markieren** wir (oft unbewusst) das, was wir uns merken wollen bzw. sollten. Markiert wird, was *sinnvoll* ist, *wiederholt* vorkommt und *emotional aufgewertet* wird. Dieses Markieren kann vor dem Einschlafen nochmals aktiv und bewusst gemacht werden.

Übung: Wiederholen Sie eine Woche lang an mindestens fünf Abenden ca. 10 min. vor dem Einschlafen einen am Tag eingprägten und gut zusammengefasst¹ Lerninhalt. Nehmen Sie sich vier bis fünf Elemente davon vor, die Sie sich jedenfalls gut merken wollen und markieren Sie dies nochmals (s. o.: sinnvoll, wiederholt, emotional aufgewertet). Notieren Sie es ins Protokoll. Dann gute Nacht!→ gleich am Morgen achten Sie darauf, was Ihnen davon spontan wieder einfällt! (Bitte im Protokoll notieren)

Protokoll:

Folgende Lerninhalte möchte ich behalten:

Datum	4-5 Lerninhalte	Wie gut gelungen? (1 gering ... 3 mittel ... 5 sehr gut)

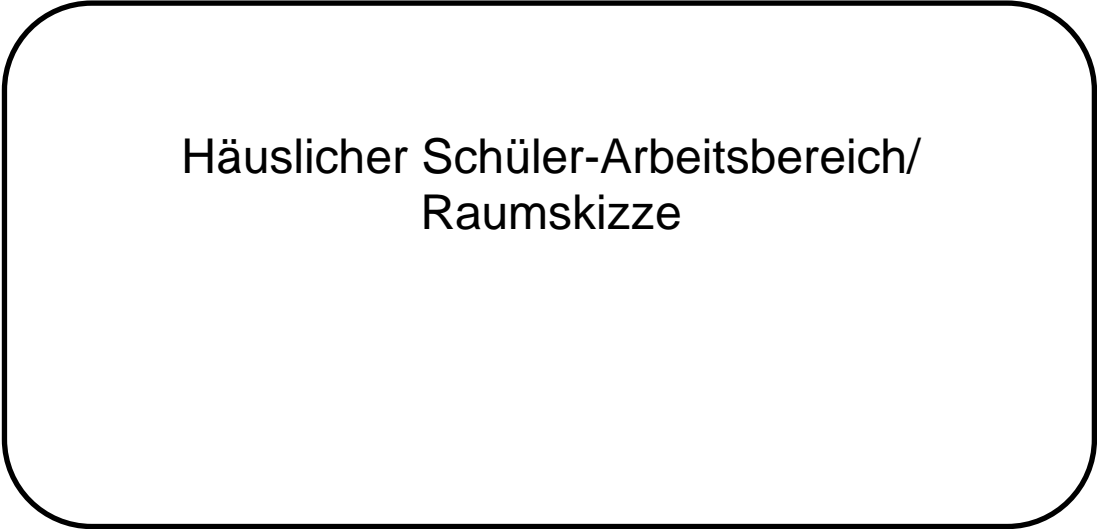
Hat sich im Verlauf der Woche etwas verändert?

¹ Zusammenfassungen anhand der Anregungen aus dem Heptagramm der mnemotechnischen Mentalfaktoren erstellen!

M 2.5 Erfassung/Diagnose des Arbeitsverhaltens in der häuslichen Lernumgebung

M 2.5.1: Erstellen Sie eine Skizze Ihres üblichen Arbeitsplatzes.

Denken Sie an Möblierung (Tisch, Stuhl, Regale, Arbeitsflächengestaltung, Stifte, ...), Beleuchtung, Fenster, Umfeld (Ruhezeiten bzw. störende Geräusche von außerhalb), Ausstattung mit Hilfsmitteln (PC, Laptop, Bücher, Lexika, Smartphone/Tablet). Sie können alternativ auch eine kommentierte Fotodokumentation machen.



Häuslicher Schüler-Arbeitsbereich/ Raumskizze

Die weitere Besprechung erfolgt im Unterricht (z. B. über förderliche und hemmende Faktoren des Arbeitsortes, des Arbeitsplatzes, der Arbeitszeit).

M 2.5.2: Erstellen Sie einen Arbeitsplan für die nächsten zwei Wochen (z. B. bis zur nächsten Klassenarbeit) – (in Anlehnung an Schuster & Metzger, 2000, S. 41 f und vgl. für ein Beispiel S. 44-46)

Der Plan sollte folgende Elemente beinhalten:

Ist-Erhebung

- Selbstkontrolle über zwei Wochen zur Ermittlung der verfügbaren Lernzeit (siehe Selbstkontrollbogen)
- Durchsicht des Selbstkontrollbogens
- Ermittlung der tatsächlich verfügbaren Lernzeit (Ist)

Soll-Erhebung

- Lernziele abklären
- Wie sind die Lernziele zu erreichen?
- Wie erwerbe ich die verlangten Kenntnisse?
- Geschätzter Zeitaufwand dafür?

Ist-Soll-Vergleich

- Wenn Ist = Soll → Arbeitsplan erstellen
- Wenn Ist < Soll → Zeiteinsparungen suchen, Prioritäten setzen

M 2.5.3: Füllen Sie den Selbstkontrollbogen Ihrer tatsächlichen Lernzeit aus
(z. B. bis zur nächsten Klassenarbeit) – (vgl. Schuster & Metzger, 2000, S. 43 f)

Der Selbstkontrollbogen könnte wie folgt aufgebaut sein: (Tabelle als Vorlage für Schülerinnen und Schüler erstellen)

Selbstkontrollbogen der Lernzeit							
Thema: Lernzeit, eigene Arbeitsunterbrechungen, Lernleistung pro Zeiteinheit							
	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
<u>Mögliche Arbeitszeit</u>							
8-9							
9-10							
10-11							
11-12							
12-13							
13-14							
14-15							
15-16							
16-17							
17-18							
18-19							
19-20							
20-21							
21-22							
Summe tatsächl. Arbeitszeit							
Summe bearbeitete Seiten							
Summe Unterbrechungen							
Auswertung	Was läuft gut?			Was kann ich ändern?			

3 Klassenführung mit Lernspiralen

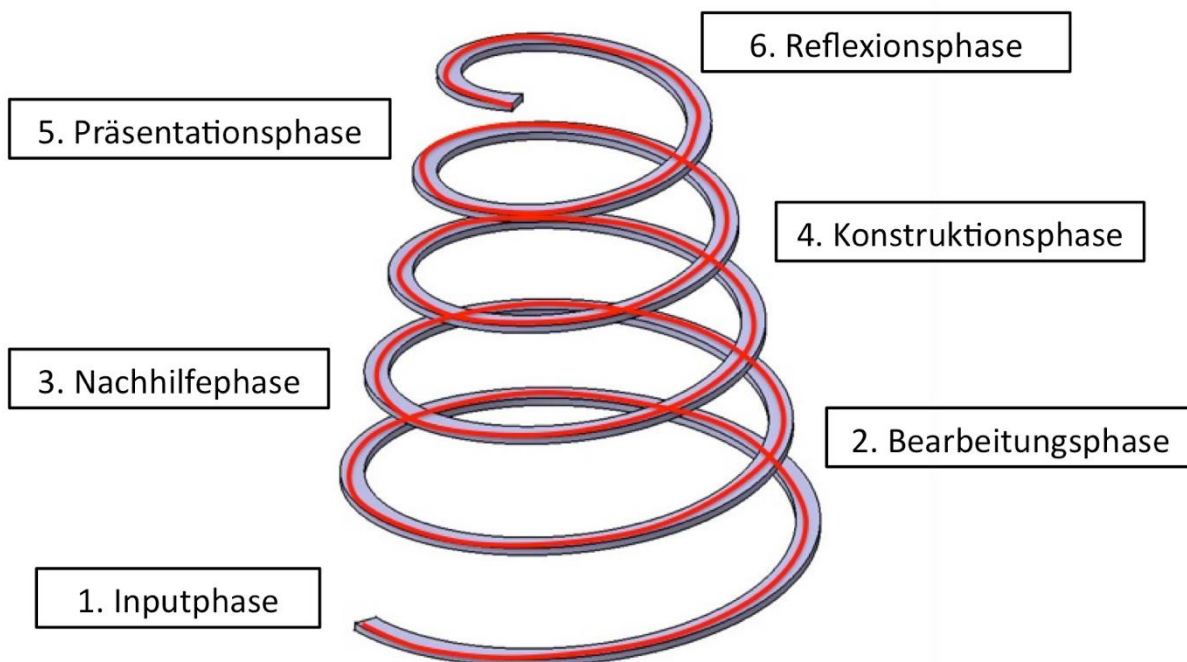
Das methodisch-didaktische Konzept für die Eingangsklassen zum Übergang in berufliche Vollzeitschulen sieht vor, dass Klassenführung ressourcenneutral erfolgt. Diese Herausforderung lässt sich unter anderem mit dem Konzept der Lernspiralen nach Heinz Klippert gut annehmen. Nachfolgend soll dies kurz vorgestellt und ein Bezug zur Klassenführung hergestellt werden. Im Anschluss werden beispielhaft Lernspiralen für das Profilfach „Pädagogik und Psychologie“ in der Eingangsklasse skizziert.

3.1 Die Lernspirale

Durch Lernspiralen werden die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, über unterschiedliche Zugangswege immer tiefer in den zu bewältigenden Stoff einzutauchen. Dabei erhalten sie neben wechselnden Lernmethoden, Lernaufgaben und Lernhilfen auch klare Strukturen, Beratung und Ermutigung.

Im Zentrum der Lernspirale stehen lernrelevante Lerngegenstände die von den Schülerinnen und Schülern erschlossen werden sollen. Sie lernen dabei in wechselnder sozialer Zusammensetzung, indem sie beispielsweise lesen, planen, gestalten, diskutieren, reflektieren und kooperieren.²³

Die Lernspirale



²³ vgl. Klippert 2016, S. 16 f

Eine Lernspirale beginnt mit einer **Inputphase**, in der die Lehrperson wichtige Inhalte einbringt. Sie dient zur Orientierung sowie zum Erwerb von Sicherheit.

Der Inputphase folgt die **Bearbeitungsphase**, in der die Schülerinnen und Schüler entsprechendes Arbeitsmaterial erhalten. Sind die Schülerinnen und Schüler in der Inputphase nicht mitgekommen, erhalten sie hier die Chance, sich das Wissen über einen anderen Lernweg anzueignen.

Sollte dies nicht erfolgreich sein, können sich die Schülerinnen und Schüler in der **Nachhilfephase**, die in heterogenen Zufallsgruppen erfolgt, gegenseitig fragen und beraten.

Der vierte Schritt, die **Konstruktionsphase**, ist auf einen vertiefenden Wissensaufbau hin angelegt, indem die Lerninhalte zur Selbstüberprüfung angewendet werden. Auch hier wird mit wechselnden Lernpartnern kommuniziert und interagiert.²⁴

In der **Präsentationsphase** wird im Anschluss das Produkt vorgestellt. Hier müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken in Worte fassen und auf Rückfragen der Klasse antworten. Die präsentierenden Personen werden erst in dieser Phase nach dem Zufallsprinzip ermittelt. Dies soll dazu führen, dass nicht bereits im Vorfeld diesbezüglich Absprachen getroffen werden und sich dadurch dann einige Schülerinnen und Schüler nicht mehr aktiv am Lernprozess beteiligen. Gleichwohl wird auch in der Präsentationsphase auf eine angstfreie Atmosphäre geachtet. Dies kann z. B. durch kooperative Präsentationsformen geschehen.

In der **Reflexionsphase** erfolgt ein inhalts- und methodenbezogenes Feedback.²⁵

3.2 Bezug zum methodisch-didaktischen Konzept

Die Input- und die Bearbeitungsphase lassen sich der pädagogischen Diagnose zuordnen. Hier können Verständnisschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler im inhaltlichen und methodischen Bereich eruiert werden.

In der Nachhilfephase erfolgt eine Lernberatung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler, die ggf. durch die Lehrkraft weiter unterstützt werden kann.

Durch den Zugang der Lerninhalte über die unterschiedlichsten Lernwege über alle sechs Phasen hinweg ist das Prinzip der Binnendifferenzierung erfüllt.

In der Reflexionsphase erfolgt durch das inhaltliche und methodische Feedback eine Lernreflexion.

²⁴ vgl. Klippert (2016), S. 17 ff

²⁵ vgl. ebenda S. 19 f

3.3 Beispiel A: Lernspirale zum Mehrspeichermodell (LPE 5)



1. Inputphase

Kurzvortrag der Lehrkraft anhand der Folie (M1)

2. Bearbeitungsphase

Schülerinnen und Schüler lesen den Fachtext (M2) und notieren sich begriffliche und inhaltliche Verständnisfragen. Sollte es keine Verständnisfragen geben, werden zwei Fragen zu wesentlichen Aspekten des Textes formuliert.

3. Nachhilfephase in Zufallsgruppen

Die Schülerinnen und Schüler klären ihre Fragen untereinander. Nachschlagewerke werden zur Verfügung gestellt.

4. Konstruktionsphase

Arbeitsauftrag zur kreativen Textarbeit (M3)

5. Präsentationsphase

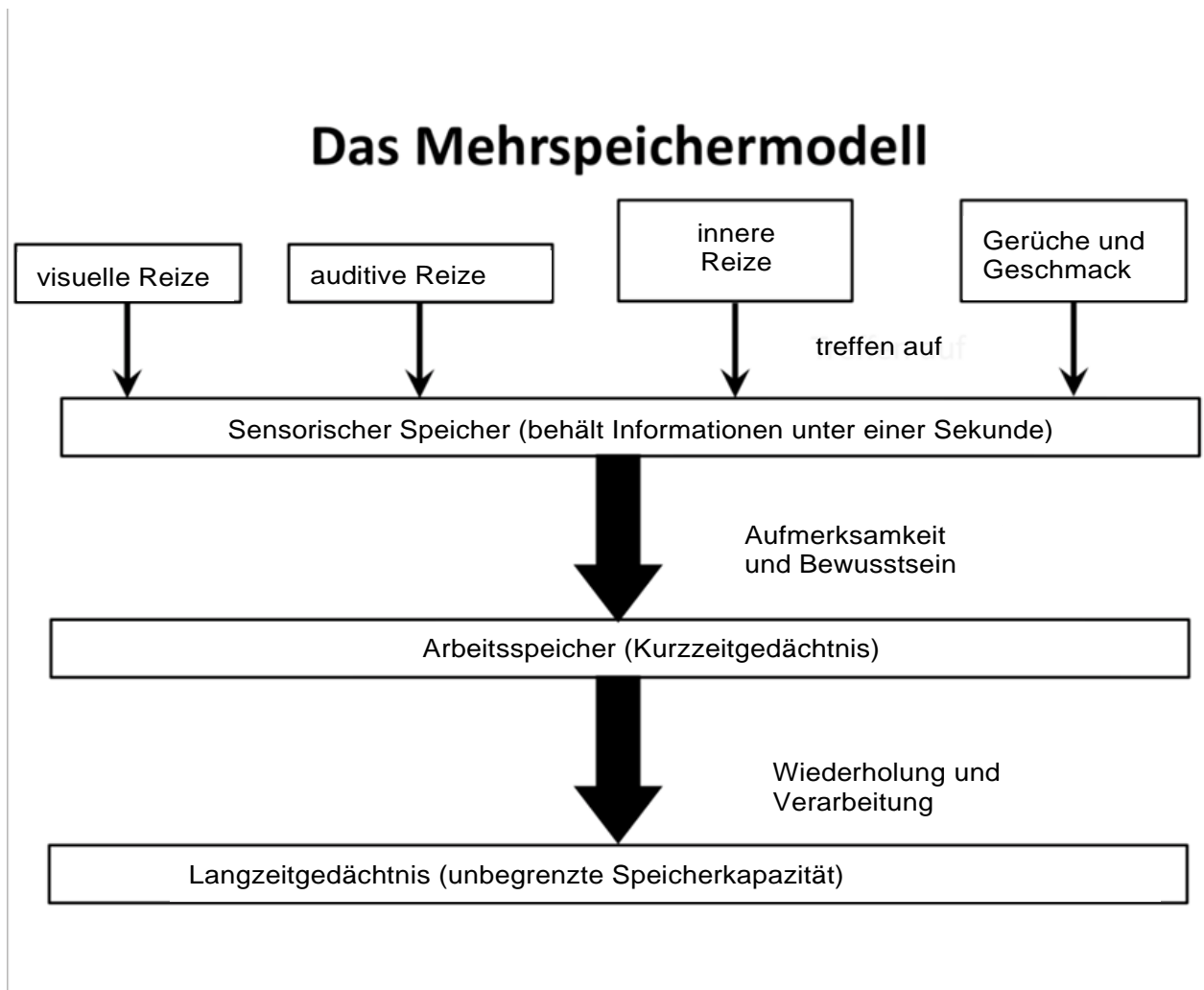
Die „Gespräche“ werden als Wandzeitungen ausgehängt und können von den anderen Gruppenmitgliedern im Rahmen eines „Rundgangs“ gelesen werden.

6. Reflexionsphase

Gemeinsame Reflexion im Klassengespräch:

- Welche Gespräche fassen die Theorie besonders anschaulich zusammen?
- Woran lässt sich dies festmachen?
- Was hätte sich ergänzen lassen?
- Welche Fragen bestehen noch?

Das Mehrspeichermodell (Arbeitsblatt)



Das empirisch bestätigte Mehrspeichermodell bietet einen guten Erklärungsansatz für die Prozesse der Informationsaufnahme, -verarbeitung, -speicherung und den Informationsabruf.

Vielfältige Sinneseindrücke treffen auf die Sinnesorgane unseres Organismus. Für manche muss eine Orientierungsreaktion erfolgen, damit sie in den sensorischen Kurzzeitspeicher gelangen. Dies könnte zum Beispiel ein Blick zu einem Gegenstand am Rande des Sichtfeldes sein.

Im sensorischen Kurzzeitspeicher wird eine Information auf Relevanz untersucht. Dies geschieht sehr schnell und dauert nicht einmal eine Sekunde. Fällt zum Beispiel unser Name, löst dies wahrscheinlich unsere Aufmerksamkeit aus und die Information wird an das Kurzzeitgedächtnis weitergegeben, obwohl gleichzeitig eine Vielzahl anderer Reize auf uns eingewirkt haben. Die meisten Informationen des sensorischen Kurzzeitspeichers werden ohne bewusste Verarbeitung wieder gelöscht oder unbewusst verarbeitet.

Die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses, das auch als Arbeitsspeicher bezeichnet wird, ist auf ca. sieben Wissensseinheiten begrenzt, die ohne weitere Verarbeitung nach etwa 20 Sekunden wieder gelöscht werden. Kommen innerhalb dieses Zeitraums weitere Informationen hinzu, fallen andere wieder heraus. Durch zusammenfassende Maßnahmen, sogenanntes Chunking, kann der Arbeits-

speicher entlastet werden. So lassen sich mit den Zahlen 2, 7, 5, 8, 9, 7, 5, 6 auch die Chunks 2758 und 9756 bilden.

Wird einer Information Bedeutung beigemessen und dadurch im Kurzzeitgedächtnis wiederholt oder verarbeitet, gelangt sie ins Langzeitgedächtnis. Der Prozess der Wiederholung und Verarbeitung wird als Elaboration bezeichnet.

Ist eine Information im Langzeitgedächtnis angekommen, wird sie nicht mehr vergessen. Zur Erklärung, warum manche Informationen trotzdem manchmal nicht abgerufen werden können, hilft der Vergleich mit einer Bibliothek. Ob ich ein dort vorhandenes Buch finde, hängt von zahlreichen Faktoren ab, wie zum Beispiel: Gibt es ein gutes Ordnungssystem? Sind die Bücher korrekt einsortiert? Wird intensiv gesucht oder schnell aufgegeben?

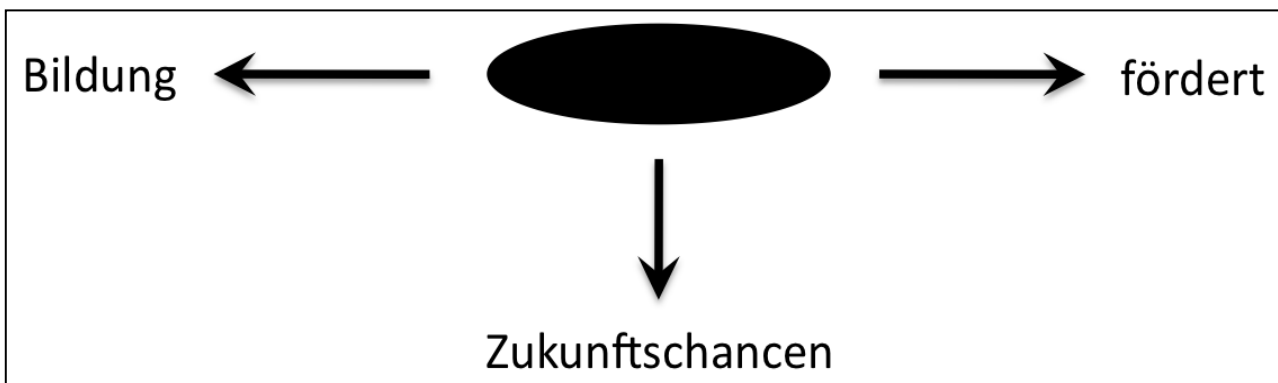
Repräsentation von Wissen

Informationen werden in der Regel sprachlich, bildlich oder in Handlungen abgespeichert. Dabei können Gedächtnisinhalte mehrfach kodiert sein.

Sprachliche Repräsentation

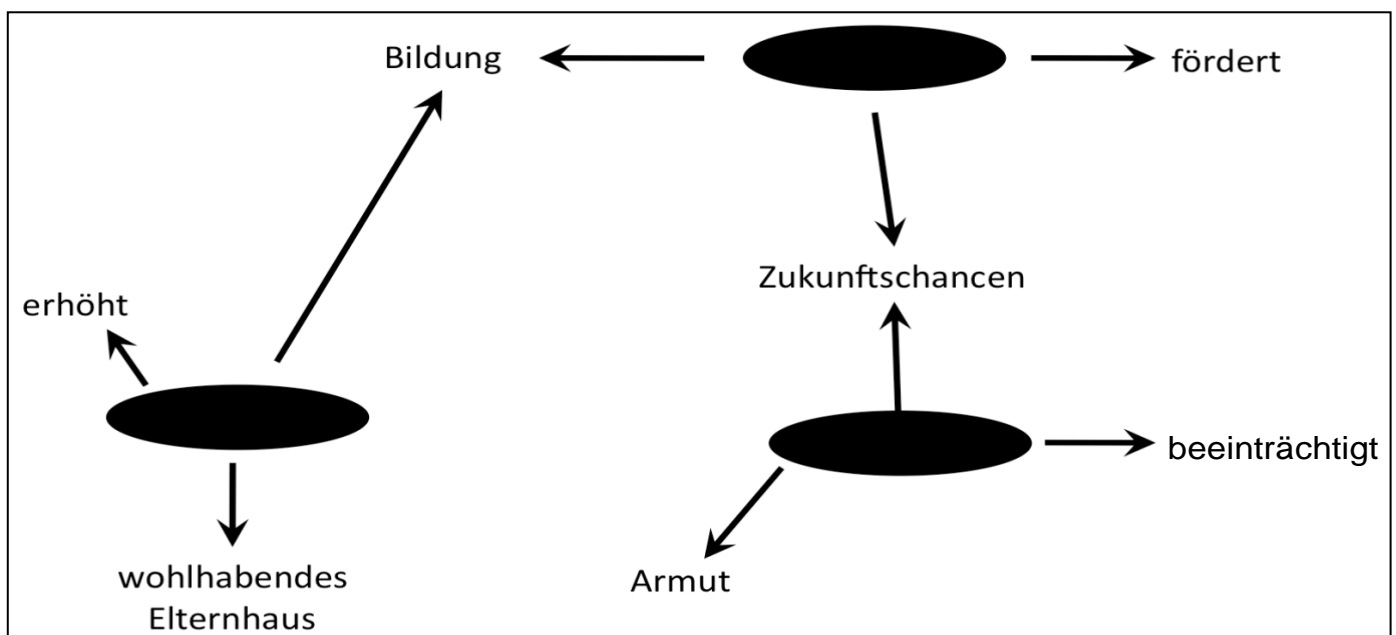
Das Modell einer Bibliothek für den Langzeitspeicher ist plausibel, hat aber auch Grenzen. Hier können Netzwerkmodelle zur Erklärung herangezogen werden.

Grundlegende Informationen, die in ihrer Bedeutung gespeichert werden, nennt man Proposition. Gespeichert wird nicht der genaue Wortlaut sondern die Hauptaussage.



Werden beim Lernprozess Propositionen miteinander verknüpft, entstehen Wissensnetzwerke. Können neue Informationen an bereits vorhandenem Wissen angedockt werden, gelangen sie ins Langzeitgedächtnis.

Informiert sich eine Person zum Thema „Bildungschancen in Deutschland“ könnte folgender Lernprozess stattfinden:



Die Information „Bildung fördert Zukunftschancen“ aktiviert im Langzeitgedächtnis die Knoten „Bildung“ und „Zukunftschancen“. Von hier aus findet eine Erregungsausbreitung im Informationsnetz statt, die weitere Teile für das Kurzzeitgedächtnis verfügbar macht, hier: „Wohlhabendes Elternhaus“ erhöht die Chance auf „Bildung“. Werden weitere Zusammenhänge identifiziert, bilden sich neue Verknüpfungen, hier: „Armut“ beeinträchtigt „Zukunftschancen“.

Je besser neues Wissen durch Elaboration an Vorwissen anknüpfen kann, desto besser kann es abgerufen werden. So entstehen Konzepte für einen Wissensbereich. Darüber hinaus werden die Begriffe des Netzwerkes durch Merkmale definiert. Merkmale des Begriffs „Tante“ sind z. B. „weiblich“ oder „Verwandtschaft“. Kommen weitere Merkmale hinzu, wie z. B. „Schwester der Mutter“ spricht man von einem Schema.

Diese Schemata lassen sich in Begriffsschemata und Ereignisschemata untergliedern. Ereignisschemata werden auch als „Skripten“ bezeichnet. Das Skript eines Supermarktbesuches sagt uns beispielsweise, dass wir die Ware aus dem Einkaufswagen zunächst auf ein Fließband an der Kasse legen und erst nach dem Scannen bezahlen.

Schemata können auch hierarchisch organisiert sein. So stehen die Schemata „Hund“ und „Jagdhund“ in einem hierarchischen Zusammenhang. Der Jagdhund muss weitere Merkmale erfüllen, als der Hund allgemein.

Unveröffentlichtes Manuskript

Arbeitsauftrag:

Schreiben Sie mit Hilfe des Textes „Das Mehrspeichermodell“ das Gespräch zwischen der Information und dem Gehirn zu Ende. Achten Sie darauf, dass alle wichtigen Informationen des Textes enthalten sind.

Ein Gespräch zwischen Information und Gehirn

*Gestern kam es zu einem spannenden Gespräch zwischen einer **Information** und dem **Gehirn**.*

Information: Ich muss schon sagen, besonders konsequent bist Du nicht, liebes Gehirn!

Gehirn: Wie meinst Du das?

Information: Nun ja, wenn ich Dir den neuesten Tratsch erzähle, speicherst Du mich sofort ab. Wenn ich dagegen mit einem Unterrichtsthema komme, nimmst Du mich manchmal nicht einmal wahr. Das finde ich nicht konsequent. Wie komme ich denn als Information eigentlich in das Gedächtnis?

Gehirn: Mein „Türsteher“ ist, wenn Du so willst das **Ultrakurzzeitgedächtnis (UKZG)**, das auch **sensorisches Gedächtnis** genannt wird. Dieses wandelt alle Informationen in elektrische Impulse um und hält sie für ca. **eine Sekunde** fest.

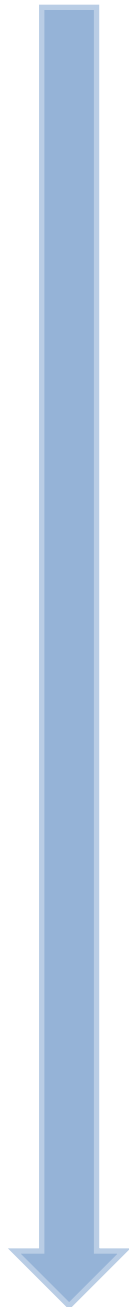
Information: Und dann?

.....

3.4 Beispiel B: Lernspirale zum wissenschaftlichen Arbeiten (LPE 3)

Es ist sinnvoll, zumindest einige Inhalte der LPE3 in das erste Halbjahr der Eingangsklasse vorzuziehen.

Lernspirale zu LPE 3: Theorie Praxis Verhältnis (M1)



1. Inputphase

Kurzvortrag der Lehrkraft anhand der Folie (M1 a und M1 b)

(Anmerkung: Wiederholung der Einheit „Was ist Pädagogik?“ – „Womit beschäftigen sich Pädagoginnen und Pädagogen?“ anhand der zwei ausgewählten Folien – diese wurden von den Schülerinnen und Schülern in vorangegangenen Stunden erarbeitet.)

2. Bearbeitungsphase

Schülerinnen und Schüler lesen den Fachtext (M2 - HZ), notieren sich Verständnisfragen und unterstreichen unklare Fachbegriffe.

3. Nachhilfephase in Zufallsgruppen

Schülerinnen und Schüler klären ihre Fragen zu Fachbegriffen untereinander – Hilfsmittel: Duden, sowie (M3 - HZ) mit Erklärungen und Hinweisen zu Fachbegriffen – Möglichkeit zur individuellen Ergänzungen.

4. Konstruktionsphase (zunächst wieder Einzelarbeit, dann erneut Zufallsgruppen)

Schülerinnen und Schüler fertigen in Einzelarbeit den Text in eigenen Worten zusammen. Bitte darauf achten, dass der Text nicht abgeschrieben werden soll. Dabei sollten folgende Fragen beantwortet werden:

- 1) In welchem Spannungsverhältnis befinden sich Pädagoginnen und Pädagogen?
- 2) Wie ist das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu beschreiben?
- 3) Was versteht man unter dem „Technologiedefizit“ der Pädagogik?

Schülerinnen und Schüler besprechen ihre Zusammenfassung in Zufallsgruppen und ergänzen ihre Aufschriebe.

5. Präsentationsphase anhand Arbeitsauftrag (M4 und M5)

(Anmerkung: Die Gruppenanzahl richtet sich nach Anzahl der Schülerinnen und Schüler – die Ergebnisse können auch von zwei Zufallsgruppen miteinander verglichen werden oder es werden entsprechend mehr oder weniger Plakate vorgestellt.)

Die Ergebnisse werden durch jeweils eine Gruppenvertreterin bzw. einen Gruppenvertreter vorgestellt – alle Gruppenmitglieder müssen sich auf alle Fragen vorbereiten:

- Gruppe 1: Fragestellung 1
Ergebnissicherung anhand M5 (Folie Spannungsverhältnis)
- Gruppe 2: Fragestellung 2
Ergebnissicherung durch Gespräch im Klassenverband – Festhalten im Heft
- Gruppe 3: Fragestellung 3
Ergebnissicherung durch Gespräch im Klassenverband – Festhalten im Heft
- Gruppe 4: Vorstellung ihres Plakates
- Gruppe 5: Vorstellung ihres Plakates
- Gruppe 6: Vorstellung ihres Plakates

Ergebnissicherung durch Gespräch im Klassenverband und im Anschluss an die Vorstellung der ausgewählten Plakate

6. Reflexionsphase

Gemeinsame Erörterung im Klassengespräch:

Anhand der Folie M6 sollen die Schülerinnen und Schüler im Klassengespräch ihr bereits erworbenes Wissen (auch aus den vorangegangenen Stunden) anwenden und in die Diskussion miteinbringen.

„Schöne Theorie. Aber die Praxis sieht ganz anders aus.“

Festhalten der Erkenntnisse als Fazit im Heft

„In der Schule arbeiten Pädagoginnen und Pädagogen.“

„Pädagogik beschäftigt sich mit Bildung.“

„Eltern handeln pädagogisch – sie sind Pädagoginnen und Pädagogen.“

„In der Universität kann man Pädagogik studieren. Dort werden Theorien aufgestellt, wie man erziehen soll. Das ist Pädagogik.“

„Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten mit Menschen. Pädagogik gibt vor, was man zu tun hat.“

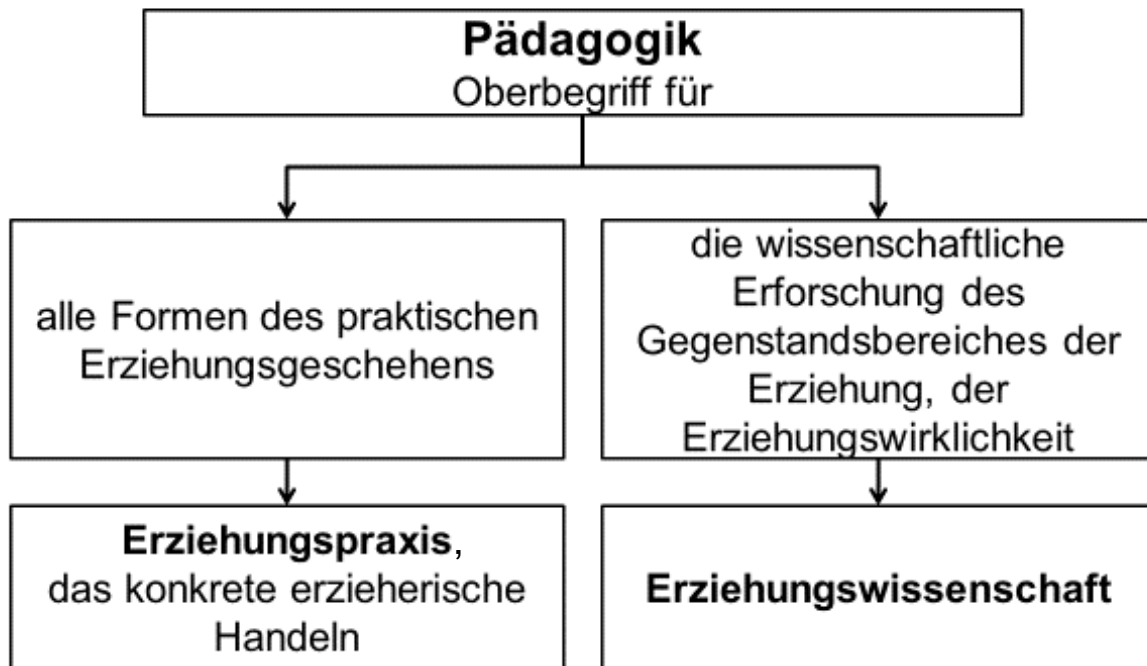
„Pädagogik ist die Theorie über das, was man zu beachten hat, wenn man mit Menschen arbeitet.“

„Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten oft mit kleinen Kindern.“

„In der Bibliothek gibt es eine eigene Abteilung „Pädagogik“, in der ganz viele Bücher zu finden sind.“

(Beispielhafte Schülerinnen- und Schüleraussagen aus vorangegangener Stunde – was ist Pädagogik? Womit beschäftigen sich Pädagoginnen und Pädagogen? Was ist das Wesen von Pädagogik?)

Beispielhaft kann auch die Folie nach Hobmair 2012, Band 1 S.11 aufgelegt werden.



Hinweis:

Meistens wird das, was eigentlich Erziehungswissenschaft ist, auch einfach mit dem Oberbegriff „Pädagogik“ bezeichnet.

Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik (Arbeitsblatt)**M2**

Das praktische pädagogische Handeln ist eine anspruchsvolle Tätigkeit, die Professionalität erfordert. Es beruht auf einer wissenschaftlichen Ausbildung und hat mit Aufgaben zu tun, die den Lern- und Lebensweg von Menschen entscheidend beeinflussen können.

Weshalb ist diese Tätigkeit anspruchsvoll? Das pädagogische Handeln findet in sehr komplexen Situationen statt, in denen den Lehrkräften unterschiedliche Personen mit ihren Motiven, Themen und Ansprüchen gegenüberstehen. Die Pädagoginnen und Pädagogen müssen in der jeweiligen Situation zum einen stets die pädagogischen Ziele und Inhalte ihrer Institution vertreten und durchsetzen. Zum anderen müssen sie aber auch den Bedürfnissen ihrer Adressatinnen und Adressaten gerecht werden und an deren Fertigkeiten anknüpfen. Zwischen den Zielen pädagogischer Institutionen und dem, was die Adressatinnen und Adressaten wollen, bestehen oft große Unterschiede. Ohne freiwillige Mitarbeit der Adressatinnen und Adressaten ist in der Pädagogik nur wenig möglich. Lehrkräfte können bei ihrer Arbeit nicht alleine zum Erfolg kommen. Sie sind darauf angewiesen, dass die Adressatinnen und Adressaten an der Verwirklichung ihrer pädagogischen Ziele mitarbeiten. *Lehrkräfte müssen also einerseits den einzelnen Schülerinnen und Schülern (mit allen Anteilen ihrer Persönlichkeit und ihrer Lebensgeschichte sowie ihren Fähigkeiten) gerecht werden, andererseits aber auch ihre Arbeit an allgemeinen Kriterien (wissenschaftlichen Erziehungstheorien) und pädagogischen Zielen ausrichten.*

Erschwerend kommt das „*Technologiedefizit*“ pädagogischen Handelns hinzu. Damit ist Folgendes gemeint: Es gibt keine vollständig erlernbare Technik oder Methode, mit der alle Schwierigkeiten, Konflikte und Widersprüche in pädagogischen Situationen methodisch beherrschbar wären. Praktikerinnen und Praktiker müssen also mit der Unsicherheit leben, dass es keine sicheren Richtlinien pädagogischen Handelns gibt. Es existiert stets eine Kluft zwischen dem Einzelfall in der Praxis und wissenschaftlich begründeten Theorien. Es gibt keine „pädagogische Formelsammlung“, die einem zu jeder Problemstellung in der Praxis die passende Lösung bereitstellt. Praktisches Arbeiten erfordert aus diesem Grund ein hohes Maß an eigenständigem Handeln (und damit auch Übernahme von Verantwortung für das eigene Tun).

Was hat die Theorie mit der Praxis zu tun?

Professionelles pädagogisches Handeln erfordert also, spezialisiertes, abstraktes Theoriewissen auf konkrete lebenspraktische Problemsituationen anzuwenden. Lehrkräfte arbeiten mit Menschen, d. h. mit individuellen Persönlichkeiten in ihrem gesamten Lebenszusammenhang. Das ist ein entscheidender Unterschied zu den Berufen des Automechanikers oder Ingenieurs, die es mit Dingen zu tun haben, die den Menschen nicht in seiner leiblich-geistig-sozialen Existenz betreffen.

Pädagoginnen und Pädagogen haben es mit *entwicklungsbedingten oder durch die jeweilige Lebensgeschichte entstandenen Defiziten an Wissen, Können und Lernfähigkeit* ihrer Klientinnen und Klienten zu tun. Es geht also um eine Inkompetenz im Hinblick auf bestimmte Aufgaben oder Situationen. Lehrkräfte definieren solche Defizite als Lernprobleme und machen entsprechende pädagogische Angebote. Demnach sind Lehrkräfte für die Einleitung, Betreuung und Beurteilung von gezielten Lernprozessen zuständig. Sie helfen also beim Lernen. Die Adressatinnen und Adressaten

müssen diese Lernprozesse aber selbständig bewältigen. Die Lehrkräfte können versuchen, ihnen diesen Prozess zu erleichtern, abnehmen können sie ihn ihnen nicht.

Alle, die in diesem Sinne professionell tätig sind, verstehen sich als jemand, der wissenschaftlich gesichertes Wissen auf konkrete Probleme des Lebens anwendet. Er tut das aber nicht technisch sondern individuell, also bezogen auf den jeweiligen Fall. Den Mittelpunkt seiner Tätigkeit bilden Menschen mit ihren subjektiven Bedürfnissen und Problemen. Daher sind Intuition und Fingerspitzengefühl von großer Bedeutung, weil die zuständige Wissenschaft nicht für jeden besonderen Fall die passende Antwort hat, sondern nur Wissen und erprobte Methoden zur Verfügung stellt. Ein einführender Zugang für das jeweils Passende in der konkreten Situation ist also ebenso erforderlich wie eine gesicherte Grundlage an wissenschaftlich-theoretischem Wissen.

Das Vorgehen von praktisch arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen ist also ein sensibles und situationsbezogenes Reagieren auf den jeweiligen Förderbedarf der Adressatinnen und Adressaten. Dies darf keinesfalls so verstanden werden, als sei die pädagogische Arbeit beliebig. Die Professionalität von Pädagoginnen und Pädagogen zeigt sich gerade in diesem Einlassen auf die jeweilige Situation. In der Pädagogik gibt es keine Technologie, die nach mechanischen Regeln funktioniert. Es ist daher unmöglich, im Kontext der Pädagogik allgemeingültige Methoden mit einer genau vorhersehbaren Wirkung zu entwickeln. Dennoch soll keinesfalls der Nutzen pädagogisch-theoretischen Wissens in Frage gestellt werden. Vielmehr muss die Funktion dieses Wissens für die Praxis näher beleuchtet werden: Menschen haben schon immer erzieherisch gewirkt und gehandelt (also schon lange bevor an eine theoretisch-wissenschaftliche Bearbeitung pädagogischer Fragestellungen zu denken war). Aus diesem Grund kann man sagen, dass in der Pädagogik die Praxis älter ist als die Theorie. In diesem Zusammenhang wird klar, was pädagogische Theorie leisten kann. Sie ist als ein nachträgliches, rückbezogenes und theoretisches Ausleuchten der Praxis zu verstehen. Der Gewinn dieser theoretischen Reflexion liegt darin, dass sie künftiges pädagogisches Handeln bewusster macht.

Quellen:

KORING, Bernhard, Prof. Dr. (Hrg.) (1997): Virtuelles Seminar „Konzepte der Erziehungswissenschaft“. Lerneinheit 2: Überlegungen zur Analyse von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft: 2. Pädagogisches Handeln als professionelle Tätigkeit. Online im Internet:

<http://nei Becker.wiwi.uni-karlsruhe.de/breiter/fertig/chemnitz/kapit2.htm>, [Stand: 20.10.2017].

SCHLEIERMACHER, Friedrich (1957): Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. (Pädagogische Schriften, Bd. 1). Hrg. v. Erich Weniger unter Mitwirkung v. Theodor Schulze. Düsseldorf u. a., S. 11.

LUHMANN, Niklas/SCHORR, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: LUHMANN, Niklas/SCHORR, Karl Eberhard (Hrg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main, S. 11-40.

Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik (Wort-Erklärungen)**M3 a**

Begriff	Erklärung
Adressatinnen und Adressaten	Adressatinnen und Adressaten = Empfängerinnen und Empfänger (Hinweis: So werden die Personen genannt, die sozusagen die „Kunden“ der Lehrkräfte sind, d. h. die Personen mit denen die Pädagogen arbeiten. In einer sozialpädagogischen Wohngruppe, wären die Adressatinnen und Adressaten die Jugendlichen.)
Defizit	Mangel
Inkompetenz	Unfähigkeit, Unvermögen (das Gegenteil von Kompetenz = Vermögen, Fähigkeit)
Institution	einem bestimmten Bereich zugeordnete öffentliche (staatliche, kirchliche) Einrichtung, die dem Wohl oder dem Nutzen des Einzelnen oder der Allgemeinheit dient. (Hinweis: In diesem Sinne ist die Institution als Arbeitgeber von Pädagoginnen und Pädagogen zu verstehen, z. B. eine sozialpädagogische Wohngruppe für Jugendliche, die Schule, ein Kinderheim.)
Intuition	Bauchgefühl
Klientinnen und Klienten	Siehe Adressatinnen und Adressaten
Professionalität	Unter dem Begriff der Professionalität soll hier Folgendes verstanden werden: Die betreffende Tätigkeit erfordert eine spezielle Ausbildung, qualifiziertes Wissen und Können, hat es mit wichtigen Problemen zu tun und muss hohen Qualitätsansprüchen genügen. Erklärungen aus dem Duden: Profession = Beruf; professionell = 1. (eine Tätigkeit) als Beruf ausübend, 2. fachmännisch

Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik (Inhaltliche Erklärungen) M3 b

Demnach sind Lehrkräfte für die Einleitung, Betreuung und Beurteilung von gezielten Lernprozessen zuständig, sie helfen also beim Lernen.	Lehrkräfte könnten ihre Professionalität verbessern, wenn sie sich nicht als Erziehende, sondern – wie GIESECKE (1987) sagt – als „Lernhelfer“ verstünden. Es gehört zum Prozess der Professionalisierung, die Begrenztheit der eigenen Aufgabe zu erkennen, mehr noch: Vielleicht ermöglicht erst diese Begrenzung die Entwicklung von Professionalität. Die Pädagogik betrifft – wie jeder von sich selbst weiß – den Menschen nicht in seiner Gesamtheit, sondern nur jene Bereiche, die durch gezielte Lernprozesse gefördert werden sollen.
Pädagogische Ziele z. B. ein drogenfreies, selbstverantwortliches Leben
Zwischen den Zielen pädagogischer Institutionen und dem, was die Adressatinnen und Adressaten wollen, bestehen oft große Unterschiede.	Es könnte z. B. sein, dass Jugendliche aus einer Wohngruppe daran interessiert sind, mit Drogen zu experimentieren. Dieses Interesse steht im Widerspruch zu dem Ziel der dort arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen, die den Jugendlichen helfen wollen, ein selbstverantwortliches Leben zu führen.
Pädagogische Theorie	Nachträgliche, rückbezogene Betrachtung der Praxis. Reflexion ermöglicht bewussteres künftiges Handeln.
Professionelles pädagogisches Handeln	Bedeutet spezialisiertes, abstraktes und wissenschaftlich fundiertes Theoriewissen auf konkrete, lebenspraktische Problemsituationen anzuwenden.

Worin liegen die wesentlichen Unterschiede zwischen den Berufen Computeringenieurin/Computeringenieur und Pädagogin/Pädagoge? (M4)

Am Beispiel dieser zwei Berufe kann man beispielhaft deutlich machen, warum in der Pädagogik das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ein ganz Besonderes ist. Sollten Sie noch andere Berufe finden, an denen das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis etwas Besonderes ist, dann können Sie auch diesen Beruf darstellen.

Fertigen Sie ein Plakat an, in dem Sie die wesentlichen Unterschiede zwischen den beiden Berufen stichpunktartig verdeutlichen. In der Form der Darstellung sind Sie frei – seien Sie kreativ!



Quelle:

https://pixabay.com/de/photos/?hp=&image_type=&cat=&min_width=&min_height=&q=Programmierer&order=popular

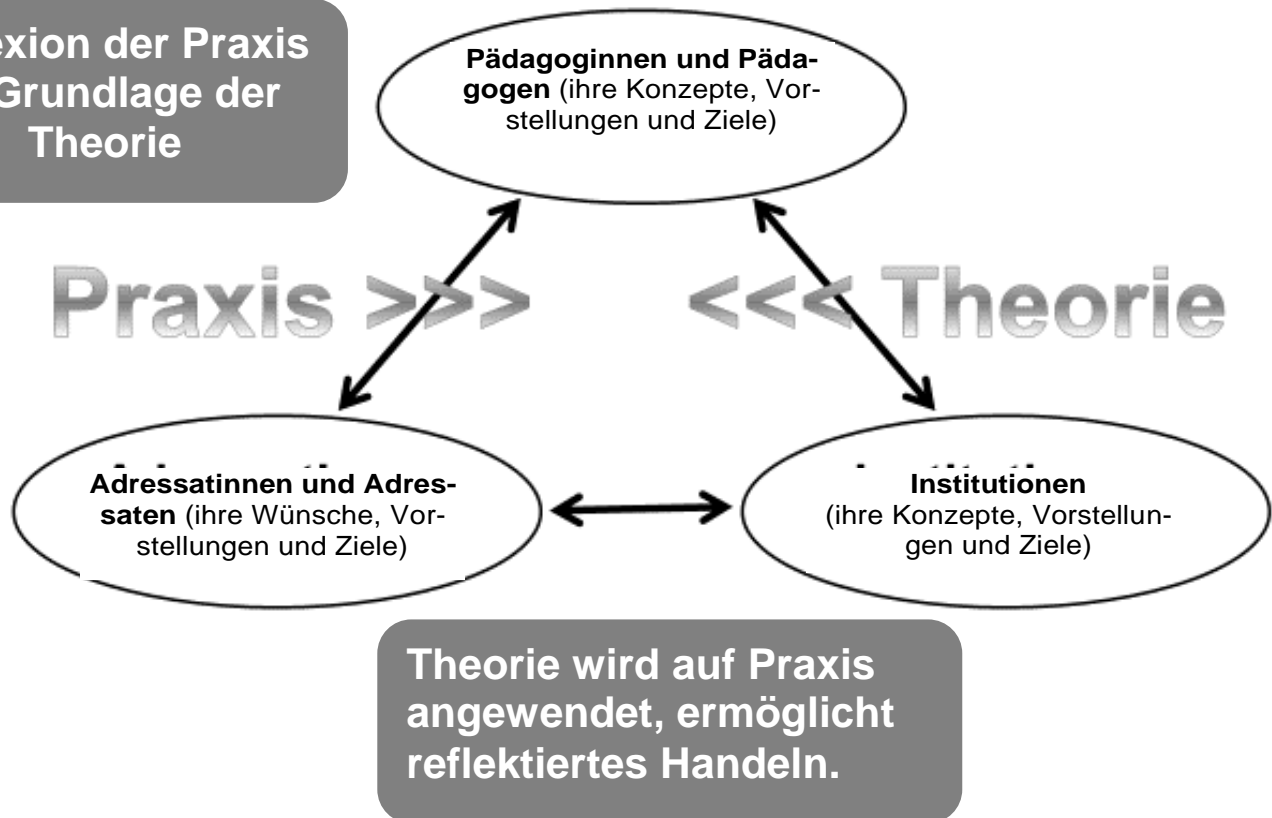


Quelle: <https://pixabay.com/de/ausbildungseminar-bildung-1212298/>

Spannungsverhältnis

M5

**Reflexion der Praxis
ist Grundlage der
Theorie**



M6

Pro & Contra

„Schöne Theorie, aber die Praxis sieht ganz anders aus!“

Wäre es sinnvoller, künftige Erzieherinnen und Erzieher und Lehrerinnen und Lehrer wie in früheren Jahrhunderten bei erfahrenen Pädagoginnen und Pädagogen in die Lehre gehen zu lassen, um dort die „Kunst des Erziehens“ zu erlernen, anstatt sie mit Theorien der Erziehungswissenschaft zu füttern?

3.5 Beispiel C: Lernspirale Anthropologie – Unterschiede Mensch und Tier (LPE 1)

1. Inputphase

Kurzvortrag der Lehrkraft anhand einer PowerPoint-Präsentation
(Siehe Auszug: M1)

(Inhalt: Kurzer Rückblick in die Evolutionsgeschichte und sich daraus ergebende Unterschiede von Mensch und Tier)

2. Bearbeitungsphase

Schülerinnen und Schüler lesen in Partnerarbeit (A, B) den jeweiligen Fachtext und füllen die Notierhilfe aus (M2). Zudem notieren sie sich Verständnisfragen.

(Fachtexte A, B: Kapitel 5.1.2, 5.1.3 Hobmair, H. (Hrg.): Pädagogik/Psychologie für das berufliche Gymnasium. Band 1. 2012, S. 104 ff)

3. Nachhilfephase in Zufallsgruppen

Die Schülerinnen und Schüler stellen sich ihre Ergebnisse ihrer Notierhilfe gegenseitig vor und klären ihre Fragen untereinander.

4. Konstruktionsphase

Arbeitsauftrag in GA

„Anthropologische Kontroversen: Ist der Mensch (nur) ein Tier?“

(Quellenbeispiel: www.brgdomath.com/philosophie/anthropologie-tk11/mensch-und-oder-tier/. Aufgabe 1. Letzter Zugriff: 13.04.18)

5. Präsentationsphase

Die Statements werden an die Wand gehängt und können von den anderen Gruppenmitgliedern im Rahmen eines „Rundgangs“ gelesen werden.

6. Reflexionsphase

Gemeinsame Reflexion im Klassengespräch:

- Welche Statements fallen durch ihre Begründung besonders auf?
- Wie unterscheiden sich die beiden Positionen zur Frage: Ist der Mensch (nur) ein Tier?
- Was bleibt bei der Diskussion unberücksichtigt?
- Welche Fragen bestehen noch?

Festhalten der Erkenntnisse als Fazit im Heft

Die Evolution des Menschen

Vom Tier zum Mensch

Grundideen der Evolutionsbiologie

Rechteckiges Ausschneiden

Alle Lebewesen der Erde haben sich aus gemeinsamen Urformen entwickelt.

Die Entwicklung der Arten geschieht durch Mutation und Selektion.

Alle Lebewesen sind genetisch miteinander verwandt.

Zu je zwei beliebigen Lebewesen auf der Erde lässt sich immer ein gemeinsamer Vorfahr finden.

Folgerungen

Frühmenschen mit gut funktionierendem aufrechtem Gang haben **höheren Reproduktionserfolg** (mehr Nachkommen), weil sie

- mehr Nahrung erhalten,
- gegen Fressfeinde besser geschützt sind

als Frühmenschen, die mit dem aufrechten Gang Probleme haben.

Daraus folgt:

- Der aufrechte Gang erhöht die **reproduktive Fitness** und damit die Zahl der Nachkommen des Individuums.
- Die für den aufrechten Gang zuständigen **Gene** werden in den nachfolgenden Generationen **immer häufiger**.
- Individuen mit Problemen beim aufrechten Gang werden mit der Zeit immer seltener.

**Der Mensch wird zum Gehirnwesen...
und unterscheidet sich vom Tier vor allem durch
folgende Merkmale (LÖSUNG):**

- aufrechte Körperhaltung
- Wortsprache
- Denkvermögen
- Fähigkeit, geplant zu handeln
- Umweltbeherrschung
- extreme Lernfähigkeit

Damit nimmt der Mensch eine **Sonderstellung** unter den Lebewesen ein.

Notierhilfe zum Thema A:

Der Mensch, ein Wesen ohne ausreichende Instinkte

Sinn und Zweck von Instinkten bei Tieren:

Definition und Abgrenzung **Instinkte**:

Mensch ist **instinktreduziert**:

Folgen für das menschliche Verhalten:

Befreiung des Menschen vom Zwang der Natur:

Weltoffenes Wesen:

**DER MENSCH HAT IN DER WELT KEIN
EINGEGRENZTES LEBENSFELD**

Notierhilfe zum Thema B:

Der Mensch, ein biologisches „Mängelwesen“

Organisch unspezialisiert und unfertig:

Zielbewusstes und geplantes Handeln:

Struktur seines Großhirns:

Kultur:

Institutionen:

**Tiere werden als Spezialisten geboren,
Menschen sind zum „Mängelwesen“ erkoren.**

4 Literaturverzeichnis

- Anderson, J. R. (1998). *Kognitive Psychologie. Eine Einführung*. Heidelberg: Spektrum [oder neue Aufl. 2013]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: *Bildungsplan für das berufliche Gymnasium der dreijährigen Aufbauform*. Band 2: Berufsbezogene Fächer. Sozial- und Gesundheitswissenschaftliche Richtung SGG, Profil Soziales. Heft 1: Pädagogik und Psychologie (15. Februar 2014). Neckar-Verlag.
- Brunstein, J. C. & Spörer, N. (2006). *Selbstgesteuertes Lernen*. In D. Rost (Hrg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 677-685). Weinheim: Beltz.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Erziehungswissenschaft (Pädagogik und Psychologie) an berufsbezogenen Gymnasien (Fachgymnasien)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz in der Fassung vom 16.11.2006.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). *Lern- und Denkstrategien – ein aktuelles Thema*. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3-54). Göttingen: Hogrefe.
- Hardeland, H. (2016). *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen*. Hohengehren: Schneider.
- Karsten, G. (2012). *So lernen Sieger. Die 50 besten Lerntipps* (1. Aufl.). München: Mosaik.
- Klippert, Heinz (2016): *Lernförderung im Fachunterricht. Leitfaden zum Arbeiten mit Lernspiralen*. 2. Auflage. Augsburg: KLIPPERT
- Lutz, T. (2008). Aktiv und selbstgesteuert lernen. Schüler entdecken ihre Lernstrategien. *Pädagogik*, 6, 36-39.
- Mandl, H. & Friedrich, H. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen.
- Metzig, W. & Schuster, M. (2000). *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. (5. neubearbeitete Aufl.). Berlin: Springer [oder neue Auflage 2016]
- Simons, P. R. J. (1992). *Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell*. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251-264). Göttingen: Hogrefe.
- Wild, K.-P. (2006). *Lernstrategien und Lernstile*. In D. Rost (Hrg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 427-432). Weinheim: Beltz.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC.: American Psychological Association.