

1

PROBLEMSTELLUNG UND ZIELSETZUNG

Wer ein Problem definiert, hat es schon halb gelöst.

Julian Huxley

In unserer Gesellschaft vollzieht sich in allen Bereichen des Lebens ein einschneidender, tief greifender und schneller Wandel, der seinen Anfang in den späten 60er Jahren nahm. Die Auswirkungen dieses gesellschaftlichen Wandels sind vielfältig, lassen sich aber am besten in den Bereichen „Neue Technologien“, „Wirtschaft“ und „Arbeitsmarkt“ dokumentieren, da sie hier am sichtbarsten sind.

Besonders deutlich werden die Veränderungen im Bereich der „Neuen Technologien“ und hier insbesondere im Rahmen der Informationstechnologie. Seit der Einführung des Mikroprozessors 1971 potenziert sich das Tempo des Wandels in diesem Bereich (vgl. Haefner, 1985; Nenniger, 1997). Insbesondere die Entwicklungen im Bereich der Schlüsseltechnologien, der Mikroelektronik, der Mikrotechnik und der Kommunikationstechnik führten zu Veränderungen in allen Lebensbereichen wie zum Beispiel

- durch die Beschleunigung von Interaktion und Kommunikation und ständiger Erreichbarkeit mit Hilfe neuer Kommunikationsmedien wie E-mail, Videokonferenzen, Mobiltelefone, Iridium-Satellitentelefone, Pager, etc.;

- durch strukturierte Rationalisierungen sowohl im Produktionsbereich (CIM) als auch im Dienstleistungsbereich (Vernetzung) und
- durch einen erleichterten Zugang zu Information und der Beschleunigung des Informationstransfers durch Inter-, Intra- und Extranet.

(Achtenhagen, 1993; Steinbock, 1993; Stewart, 1989)

Am deutlichsten wird der strukturelle Wandel, wenn man sich die Entwicklungen im Wirtschaftssektor betrachtet. Hier zeichnet sich das folgende Bild ab:

- Die einzelnen Unternehmen werden verstärkt mit internationalen Wettbewerbern konfrontiert (Bsp.: Europäische Union, Entstehung von Freihandelszonen) und finden sich in einem immer stärker werdenden Verdrängungswettbewerb wieder (Paqué, 1995; Rütting, 1989).
- Die wachsende Internationalisierung der Märkte führt zu einem verstärkten „sektoralen Strukturwandel“, bei dem die Anzahl der Arbeitsplätze im produzierenden Gewerbe ab- und im Dienstleistungsbereich zunimmt (OECD, 1997a). So nahm die Zahl der Arbeitsplätze in Deutschland bspw. im Vergleich zu allen Wirtschaftsbereichen im produzierenden Gewerbe von 1970 bis 1994 kontinuierlich um insgesamt 12,7% ab. Dem gegenüber nahm die Zahl im Dienstleistungsbereich im selben Zeitraum um 10,5% zu (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1990; Statistisches Bundesamt, 1995). Buttler (1992) prognostiziert für das Jahr 2010, dass etwa zwei Drittel aller Beschäftigten im Dienstleistungssektor tätig sein werden.
- Die auf dem Markt befindlichen Produkte werden zunehmend austauschbarer (Oertig, 1994).
- In den Unternehmen wird verstärkt versucht, Überlegungen zum Umweltschutz in die Produktionsprozesse zu integrieren (Kreikebaum, 1992).

- Dem Faktor Zeit kommt eine immer größere Bedeutung zu. So werden die Produktlebenszyklen immer kürzer und das Innovationsstempo immer schneller (Sommerlatte, 1989).

Stark verflochten mit den Entwicklungen im wirtschaftlichen Kontext sind die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt. Die sich hier ergebenden Veränderungen sind ebenso einschneidend:

- Die Verschiebung der Alterspyramide hat einschneidende Folgen auf die Entwicklungen am Arbeitsmarkt. So ist davon auszugehen, dass sich die Beschäftigtenstruktur in der Form verändern wird, dass zum einen der Anteil der Frauen auf dem Arbeitsmarkt steigt und zum anderen der Anteil der älteren Arbeitnehmer immer größer wird (Buttler, 1992; Franke, 1991; OECD, 1997a).
- Die steigende Möglichkeit der Übertragung von Arbeit vom Menschen auf Maschinen und der fortschreitende sektorale Wandel führt zu einem kontinuierlich steigenden Qualifikationsniveau vorhandener Arbeit. Die Verfügbarkeit von Arbeit für niedrig qualifizierte Personengruppen sinkt (OECD, 1997a, b). Diese Entwicklung hat einen sehr starken Einfluss auf die Arbeitslosenzahlen und dem damit verbundenen allgemeinen Lebensstandard (Gabisch, 1988; Paqué, 1995).

Diese überblicksartige Darstellung des gesellschaftlichen Strukturwandels macht bereits deutlich, dass alle Bereiche des menschlichen Lebens davon tangiert sind. Es zeigt sich aber auch, dass eine flexible Anpassung jedes Einzelnen an die sich verändernden Gegebenheiten und die sich ständig wandelnden Anforderungen notwendig ist. Dies gilt insbesondere für den Arbeitsmarkt. Eine hohe Bedeutsamkeit kommt diesem Sachverhalt zu, wenn es um die geforderten Qualifikationen im oder für den Beruf geht. Es wird deutlich, dass eine Notwendigkeit besteht, sich den mit dem Wandel einher gehenden sich verändernden Anforderungen an-

zupassen, denn ebenso wie die Produktlebenszyklen abnehmen, nimmt auch die Halbwertszeit des Wissens ab.

Zukünftige Arbeitgeber in allen Zweigen des Arbeitsmarktes fordern einen aktiven, initiativen und kreativen Mitarbeiter, der ein Qualifikationsprofil besitzt, mit dem er auf die ständigen strukturellen, technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen reagieren kann (Achtenhagen, 1988, 1995; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1990; Gronwald, 1992; Schlagenhauer, 1994).

Betrachtet man vor dem Hintergrund dieser Forderung nach steigender Qualifikation und dem initiativen, kreativen und aktiven Mitarbeiter die aktuellen Befunde zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler in Deutschland, so wird eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit deutlich. So zeigt beispielsweise die TIMS-Studie (Third International Mathematics and Science Study), dass die deutschen Schülerinnen und Schüler in einem internationalen Vergleich sowohl in Bezug auf ihre Leistungen in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften nur im breiten Mittelfeld liegen (Baumert, Lehmann, Lehrke, Schmitz, et al. 1997; Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen, 1996). Dabei wurde vor allem deutlich, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler an komplexeren Aufgaben scheiterten, die ein konzeptionelles Verständnis voraussetzten bzw. eine flexible Anwendung von Wissen verlangten. Insbesondere wurden Schwächen festgestellt im Verständnis und Problemlösen kognitiv anspruchsvoller Aufgaben. Dem gegenüber liegen die Stärken der deutschen Schülerinnen und Schüler in der Bearbeitung von Routineaufgaben und der Reproduktion von Faktenwissen (Baumert, et al. 1997; Baumert, Bos & Watermann, 1998; Prenzel, Merkens & Noack, 1999).

Ergänzt wird dieser Sachverhalt durch Befunde, die belegen, dass viele Lernende nur in begrenztem Maße fähig sind, Lernaktivitäten selbstständig adäquat auszuführen (vgl. Simons, 1992). Beklagt werden von der Seite der Lehrenden unter anderem die Unsicherheit und Unselbstständigkeit der Lernenden bei komplexeren Aufgabenaufträgen, ihre mangelnde Eigeninitiative und Problemlösefähigkeit sowie ihre überwiegend eher dürftige Lernmotivation (vgl. auch Klippert, 1993 a, b, 1995). Vor diesem Hintergrund werden Bemühungen verständlich, die dazu dienen, Lernenden Gelegenheit zu geben, ihre eigene Expertenschaft im Denken, Problemlösen und Lernen aufzubauen (vgl. Beck, Guldimann & Zutavern, 1991, 1994). Es liegt auf der Hand, dass Lernende, die gelernt haben, selbstständig zu planen, zu entscheiden, Probleme zu lösen, aus Fehlern zu lernen usw. zugleich auch an Autonomie und Handlungskompetenz gewinnen (vgl. Klippert, 1995).

Diese Situation wird insbesondere dann zu einem Problem, wenn diese Fähigkeiten vom Individuum im Rahmen der Qualifizierung gefordert werden. Dies ist vor allem in der universitären Ausbildung der Fall (Artelt & Lompscher, 1996). Im Laufe des Studiums bekommt das selbstständige Lernen und Arbeiten einen immer größeren Stellenwert, was in der selbstständigen Erstellung einer Examens-, Diplom- oder Magisterarbeit mündet.

Zu den zentralen Aufgaben der Hochschule muss es aufgrund der defizitären Ausgangslage demnach gehören, die Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Selbsttätigkeit der Studierenden zu fördern. Eine besonders herausragende Bedeutung erhält diese Aufgabe dann, wenn es sich um Multiplikatoren von Wissen wie Erziehungswissenschaftler und Lehrer und Lehrerinnen handelt, da sie wiederum die Aufgabe haben, ihren zukünftigen Lernenden die Fähigkeiten des selbstständigen Lernens und Arbeitens zu vermitteln.

Um dies erreichen zu können, müssen jedoch die Bedingungen des selbstständigen oder selbstgesteuerten Lernens eines Individuums an der Hochschule bekannt sein. Die vorliegende Studie soll hierzu einen Beitrag leisten. Ziel ist es zum einen, die theoretischen Grundlagen der individuellen Prozesse selbstgesteuerten Lernens zu identifizieren. Dabei ist herauszuarbeiten, welche pädagogischen und psychologischen Aspekte und Prozesse beim individuellen selbstgesteuerten Lernen zu berücksichtigen sind und wie diese zusammenwirken. Zum anderen gilt es, diese theoretischen Überlegungen empirisch zu überprüfen. Inhaltlich steht dabei die universitäre erziehungswissenschaftliche Ausbildung im Mittelpunkt. Obwohl bei dieser Arbeit keine hochschuldidaktische Fragestellung im Zentrum steht (vgl. Huber, 1993; Suesserott, 1997), können anhand der vorliegenden empirischen Befunde abschließend einige Schlussfolgerungen für die universitäre Praxis gezogen werden. Des Weiteren wird herausgearbeitet, welche Fragestellungen sich für die künftige erziehungswissenschaftliche Forschung aus dieser Arbeit ergeben.

Als Ausgangspunkt der weiteren Darstellung wird im folgenden zweiten Kapitel dieser Arbeit „Autonomie und Selbststeuerung“ - ausgehend von der Unterscheidung zwischen „Selbststeuerung als Lernziel“ und „Selbststeuerung im Lernprozess“ wie sie beispielsweise von Candy (1991) vorgenommen wird - die Thematik Selbststeuerung im Kontext „Lebenslanges Lernen“ aufgenommen. „Selbststeuerung als Lernziel“ wird dabei als übergreifendes Ziel verstanden, dessen Erreichung der Mittelpunkt des Lernens ist. Unter „Selbststeuerung im Lernprozess“ wird demgegenüber zum einen das selbststeuerungsfördernde Lehr-Lern-Arrangement und zum anderen das mehr oder weniger selbstständige Lernen eines Individuums selbst (selbstgesteuertes Lernen) verstanden. Auf der Grundlage der Fragestellung dieser Arbeit wird diese Perspektive des individuellen selbstgesteuerten Lernens im folgenden Kapitel aufgenommen und spezifiziert.

Im dritten Kapitel „Motiviertes selbstgesteuertes Lernen“ wird eine Modellvorstellung von selbstgesteuertem Lernen, das ‚Zwei-Schalen-Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens‘ aufgegriffen, dargestellt und weiterentwickelt. In diesem Modell sind kognitive, metakognitive, motivationale und soziale Aspekte des selbstgesteuerten Lernens integriert. Das ‚Zwei-Schalen-Modell‘ wurde bereits an verschiedenen Stichproben zur Beschreibung und Analyse selbstgesteuerten Lernens eingesetzt und validiert (vgl. bspw. Frey, 1999; Nenniger, 1999). Die Überprüfung der Wirksamkeit an der Hochschule stellt jedoch noch ein Desiderat dar.

Im vierten Kapitel „Entwicklung der Erhebungsinstrumente“ wird die Entwicklung von drei Instrumenten zur Erfassung der Bedingungen motivierten selbstgesteuerten Lernens dargestellt. Es handelt sich dabei um die folgenden Instrumente:

- „**BE**dingungen **M**otivierten **SE**lbstgesteuerten **L**ernens – Instrument zur Erfassung an der **HochSchule**“ (**BEMSEL-IHS**)
- „**SU**bjektive **WA**hrnehmung der **SO**zialen Lernumgebung – Instrument zur Erfassung der Bedingungen an der **HochSchule**“ (**SUWASOL-IHS**)
- „Instrument zur Erfassung **Str**uktureller **As**pekte **Er**ziehungswissenschaftlichen **G**rundwissens in der **U**niversitären **A**usbildung“ (**ISAEG-UA**)

In Kapitel 5 „Strukturen motivierten selbstgesteuerten Lernens“ werden die Ergebnisse zweier Feldstudien im Kontext der universitären erziehungswissenschaftlichen Ausbildung dargestellt. Dabei wurden Daten mit den oben angesprochenen drei Instrumenten erfasst. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Darstellung der strukturellen Zusammenhänge motivierten selbstgesteuerten Lernens und der Modellüberprüfung des ‚Zwei-Schalen-Modells motivierten selbstgesteuerten Lernens‘.

Schließlich wird im 6. Kapitel „Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick“ erörtert, zu welchen Implikationen diese Feldstudie sowohl in theoretischer und methodischer als auch in praktischer Sicht führt. Dabei werden die zugrunde gelegten Fragestellungen beantwortet und kritisch aufgezeigt, welche Fragen offen bleiben mussten. Des Weiteren wird diskutiert, welche neuen Fragen sich durch die vorliegende Arbeit ergeben haben.