

# Wenn Gelerntes zu schnell vergessen wird

Astrid Elke  
Sandra Grieder  
Corinne Tiaden

*Das Leading House «Lernkompetenzen in der Berufsbildung» am Institut für Psychologie der Universität Basel hat den Auftrag, Lernkompetenzen in der Berufsbildung zu entwickeln. Eine erste Frucht bilden drei Dissertationen, die zeigen, dass an Berufsfachschulen zu häufig ohne nachhaltigen Effekt gelernt wird. Für eine Verbesserung müsste unter anderem die Stofffülle reduziert werden.*

Seit den 90er Jahren wird in der Schweiz die Förderung von Lernstrategien stärker beachtet<sup>1</sup>; sie hat Eingang in die Curricula vieler Berufsfachschulen gefunden, so im Jahr 2000 an der AGS Basel für den allgemein bildenden Unterricht oder 2004 an der GIB Liestal für Konstrukteure und Polymechanikerinnen. Trotzdem sind viele Lehrpersonen mit der Lernqualität der Berufslernenden nicht zufrieden. Obwohl Strategien zur aktiven Lernverarbeitung zur Verfügung stehen, stellen sie eine zunehmende Passivität der Lernenden fest (Elke 2007). Der Zweck der Förderung von Lernstrategien wird zu wenig verstanden.<sup>2</sup> Nach wie vor wird zu oft unverarbeitete Information «gelernt», während der Aufbau eines komplexen Verstehens zu kurz kommt. An Prüfungen während der Semester oder Lehrabschlussprüfungen werden – besonders für grosse Gruppen – häufig Multiple Choice Aufgaben verwendet; sie lassen sich standardisiert auswerten.

<sup>1</sup> 1996 verlangte der Rahmenlehrplan für den allgemein bildenden Unterricht (BIGA, 1996), dass die Berufslernenden während ihrer Grundausbildung auf selbständiges Lernen vorbereitet werden, damit lebenslanges Lernen möglich wird. Zudem trugen Metzgers (1995a, 1996, 2001) Arbeiten zur Entwicklung von Lernstrategien in der Berufsbildung bei, ebenso das Instrument «Wie lerne ich» (Metzger 1995b, 1995c).

<sup>2</sup> Oelkers und Oser (2001) bemerken, dass das Thema bei der Ausbildung für Lehramtskandidaten vernachlässigt werde.

## VERBESSERUNG DES LERNENS IN DER BERUFSBILDUNG

Lernen, das zu optimalen Ergebnissen führt, ist selbstreguliertes Lernen. Dies belegten in den 80er Jahren Studien in den USA und in den 90er Jahren in Europa (Zimmermann et al. 2001; Boekaerts et al. 2000). Lernen wird dabei als zyklischer Prozess verstanden, der vom Erfassen des Ziels einer Lernaufgabe über die Aktivierung von relevantem Vorwissen, dem strukturierten Bearbeiten und der Überwachung des Lernfortschritts bis hin zu Prozessanpassungen führt, die für das Erreichen des Ziels notwendig sind. Dabei sollen die Lernenden Lernprozesse verstehen und wissen, welche Lernstrategien (Tabelle Seite 30) einzusetzen sind, damit ein Problem gelöst oder ein Inhalt behalten werden kann.

Um das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, erarbeitete das Leading House Basel in zehn Workshops innerhalb eines Jahres (2004–2005) mit 28 Berufsfachschullehrern die Grundlagen des selbstregulierten Lernens. Lernsituationen, welche die Lehrpersonen aus ihrem Schulalltag mitgebracht hatten, wurden analysiert und in Richtung Selbstregulation weiterentwickelt. Danach implementierten die Lehrkräfte das Gelernte in ihren Unterricht mit 600 Jugendlichen. Das Ergebnis dieser Bemühungen wurde in drei Dissertationen

publiziert, die Lehrer- und Schülerseite erfassten. Sie sind über Internet zugänglich (Elke 2007; Grieder 2006; Tiaden 2007). Die Lernprozesse in den entsprechenden Berufsschulsituationen wurden zudem von Steiner (2007) analysiert.

Durch die Workshops hat sich das Verständnis der Berufsbildnerinnen und -bildner dessen, was sie unter Lernen verstehen, verändert. Vor den Workshops stand bei 44% der Befragten das Wiedergebenkönnen von Einzelfakten im Vordergrund, wobei das genaue Abbilden der Information wichtig war (oberflächenorientiertes Lernen), während 53% Lernen als Verstehen von Zusammenhängen (tiefenorientiertes Lernen) definierten. Nach den Workshops konnte bei fast allen Befragten eine Entwicklung hin zur Tiefenorientierung oder eine Weiterentwicklung derselben festgestellt werden.

Natürlich haben beide Lernorientierungen ihre Berechtigung, wenn sie in der entsprechenden Lernphase angewendet werden. Aber wer Zusammenhänge versteht, kann die so angeeigneten Erkenntnisse über einen langen Zeitraum abrufen, während unvernetzt aufgenommenes Faktenwissen schnell wieder verloren geht. Faktenlernen ist eine gute Vorbereitung für komplexere Lernprozesse; wird das Lernen aber auf dieser Stufe beendet, führt die fehlende Verarbeitung des neuen Wissens zu man-

## Lernstrategien

Strategiekategorie	Primärstrategien	Stützstrategien	Steuerungsstrategien
Funktion	Informationsverarbeitung	Unterstützen des Lernprozesses	Steuerung des Lernprozesses
Bezeichnung	Kognitive Strategien	Motivationale Strategien, Ressourcenstrategien Affektive Strategien, Motivations- und Emotionsstrategien	Metakognitive Strategien Kontrollstrategien
Teilbereiche	Elaborationsstrategien Organisationsstrategien Memorierungsstrategien	Strategien zur Steuerung von: Anstrengung, Aufmerksamkeit, Zeitmanagement, Gestaltung der Lernumgebung, Nutzung zusätzlicher Informationsquellen	Planungsstrategien Überwachungsstrategien Regulierungsstrategien

gelder Verbindung mit schon vorhandenem Wissen. Im zyklischen Lernprozess wird eine Lernarbeit erst dann beendet, wenn das Resultat evaluiert und überprüft ist, ob die neue Information auch wirklich so mit dem Vorwissen verknüpft ist, dass sie langfristig abgerufen werden kann.

### JUGENDLICHE VERHALTEN SICH ZU PASSIV

Die Lernorientierung der Lehrperson hat unmittelbare Auswirkungen auf ihre Unterrichtsgestaltung. Vor den Workshops wurde untersucht, was Lehrpersonen unternehmen, wenn die Lernenden etwas nicht verstehen. Zwei Drittel der Lehrkräfte erklärten den Sachverhalt noch einmal oder gaben die Lösung des Problems bekannt. Dieses Verhalten ist aus Sicht der Lernprozessförderung ungünstig. Zum nachhaltigen Aufbau von neuem Wissen ist Schüleraktivität nötig. Nur ein Viertel der untersuchten Lehrpersonen forderte diese Eigenaktivität, etwa mit Anweisungen wie: «Überlegen Sie, in welchem Unterrichtszusammenhang diese Frage steht. Was haben wir schon dazu bearbeitet?» oder «Tragen Sie aus Ihrem eigenen Wissen, aus Ihrem eigenen Erinnerungsvermögen zusammen, was Sie schon haben und was Ihnen noch fehlt.»

Die Lehrpersonen wurden auch nach ihrer Wahrnehmung der Schüleraktivitäten in der entsprechenden Lernsituation befragt. Überwiegend (63%) wurden die Berufslernenden als passiv wahrgenommen, wenn

sie etwas nicht verstanden hatten. Nur ein Viertel der Lehrpersonen beobachtete, dass sich die Lernenden bemühten, selber die Verstehenslücke zu schliessen, sei es mit Fragen an die Lehrperson oder mit Suchen nach anderweitigen Hilfen oder Lösungsmöglichkeiten. Zwar können die vorliegenden Daten aus methodischen Gründen keinen Zusammenhang zwischen Schülerpassivität und Art der Lehrerhilfe belegen, doch scheinen viele Lehrkräfte den jugendlichen Teile eines vollständigen Lernprozesses abzunehmen.

Dass die Bedeutung der Selbständigkeit beim Lernen von den Lehrpersonen unterschätzt wird, zeigt auch folgender Befund: Obwohl in den allgemein bildenden Fächern für den Abschluss der beruflichen Grundbildung eine selbständige Vertiefungsarbeit verlangt wird, beschrieben auf die Frage nach Möglichkeiten selbständiger Lernarbeit in der Schule nur wenige Lehrpersonen (10%) ein Lernvorgehen, das von den Schülern selbst gesteuert wird. Lehrerkontrolle war im Urteil der Lehrpersonen bei weitem wichtiger (84%) als Schülerelbständigkeit (38%)<sup>3</sup>. Kontrolle wurde nicht als Disziplinierungsmittel bewertet, sondern als Mittel, um den Lernfortschritt zu unterstützen oder zu zeigen, zum Beispiel: «Ich ziehe die Arbeiten ein, auch wenn es keine Noten gibt, damit ich sehe, wo ich noch eine Steigerung erreichen muss»; «Ich kontrolliere die Arbeiten, weil die Schüler das wollen. Sie fühlen sich nicht ernst genommen, wenn ich nicht kontrolliere». Allerdings stand ein Viertel der Lehrkräfte der Kontrollnotwendigkeit ambivalent gegenüber. Gerne hätten sie mehr Selbständigkeit zugelassen, wurden aber durch Schülerverhalten dazu gezwun-

gen, die Klasse klar zu führen. Freiheiten wurden von Lernenden gemäss Lehrereinschätzung oft als Unverbindlichkeit interpretiert und führen zu weniger Lernaktivität. Dementsprechend beschrieben die Lehrpersonen mit einem tiefenorientierten Lernverständnis auf die Frage nach ihrer Planung eher einen klar strukturierten und zielgerichteten Unterricht als oberflächenorientierte Lehrer.

### FAZIT

Gegenwärtig scheint den Lernenden aufgrund der vorherrschenden Lernkultur der selbständige Umgang mit Lernaufgaben in grösserem Rahmen fern zu sein. Tatsächlich wurde von Lehrpersonen beklagt, dass bei der zu verarbeitenden Stofffülle häufig keine Zeit für den prozesshaften Aufbau von Wissen bleibt. Zu häufig wird in Berufsfachschulen mit Wissen auf eine Art umgegangen, die zu keinem nachhaltigen Effekt führt. Mit der SVA ist die Berufsbildung aber auf dem richtigen Weg. Nun wäre zu überlegen, ob die Curricula nicht auf einen Stoffumfang reduziert werden könnten, der eine aktivere Beschäftigung mit der Lernverarbeitung ermöglicht. Unbestritten ist, dass die Fülle des zu verarbeitenden Stoffs eine hohe Lernqualität oft verhindert (Struyven et al., 2006).

**Astrid Elke, Sandra Grieder und Corinne Tladen** sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Leading House Lernkompetenzen der Universität Basel, Institut für Psychologie, Missionsstrasse 64, 4055 Basel, Astrid.Elke@unibas.ch, Sandra.Grieder@unibas.ch, Corinne.Tladen@unibas.ch. Leiter des Leading House Lernkompetenzen ist Prof. Dr. Gerhard Steiner, Gerhard.Steiner@unibas.ch  
**Literaturangaben** siehe Seite 35.

<sup>3</sup> Die Lehrpersonen wurden nach Möglichkeiten und Grenzen selbständiger Schülerarbeit befragt. In Anlehnung an die Forschung von Deci & Ryan (1993) konnten die Daten hinsichtlich Schülerautonomie und Lehrerkontrolle analysiert werden.