



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Selbstreguliertes Lernen in der Regelgrundschule“

Verfasserin

Nadine Antonia Schirmbrand, BEd

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Moritz Rosenmund

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Entwicklung der Problemstellung	6
2.1	Fragestellung.....	11
3	Methodisches Vorgehen.....	12
3.1	Hermeneutik	12
3.2	Review.....	14
4	Begriffsklärung	18
4.1	Regelgrundschule.....	18
4.2	Grundschulalter: 6 bis 10 Jahre.....	19
4.3	Selbstregulation	21
4.4	Lernen.....	23
4.4.1	Begriffsdifferenzierung: Selbstreguliertes Lernen, selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen	25
5	Psychologische Betrachtungsweise des selbstregulierten Lernens.....	28
5.1	Forschungsüberblick über unterschiedliche pädagogisch-psychologische Modelle selbstregulierten Lernens	28
5.2	Selbstreguliertes Lernen (nach Boekarts) – ein Konzept der Pädagogischen Psychologie	30
6	Institutionelle Betrachtungsweise des selbstregulierten Lernens als Konzept der Schulpädagogik	36
6.1	Selbstreguliertes Lernen in der Institution Schule	36
6.2	Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen in der Institution Schule.....	39
6.2.1	Die veränderte Rolle der Lehrenden.....	41
6.2.2	Lernumgebung	43
6.2.3	Die veränderten Anforderungen an den Unterricht	44
6.2.4	Offene Unterrichtsmethoden in der Regelgrundschule.....	46
6.2.4.1	Vier Begründungen für offene Unterrichtsformen.....	47

7	Review	52
7.1	Darstellung der bisherigen Forschungstätigkeit.....	52
7.2	Darstellung der einbezogenen Studien	53
7.2.1	Vorstellung bisheriger Überblicksarbeiten	53
7.2.2	Vorstellung der Primärstudien	54
7.3	Selbstreguliertes Lernen zwischen Erfolg und Scheitern.....	57
7.3.1	Fähigkeit der Grundschul Kinder selbstreguliert zu lernen	57
7.3.2	Selbstreguliertes Lernen und ihre einflussnehmenden Bedingungen.....	61
7.3.3	Altersabhängigkeit	66
7.3.4	Differenzierung leistungsstarker und leistungsschwacher Grundschul Kinder ...	68
8	Schlussfolgerungen.....	71
9	Verzeichnisse	76
9.1	Gesamtes Literaturverzeichnis	76
9.2	Verzeichnis der inkludierten Studien im Review.....	82
Anhang	84
	Zusammenfassung.....	84
	Abstract	84
	Lebenslauf	85

1 Einleitung

Diese Arbeit setzt sich mit der Thematik der Selbstregulation des Lernens sowohl in psychologischer als auch institutioneller Sichtweise auseinander. Im Rahmen eines Reviews werden Studien und Metaanalysen miteinander verglichen und so die zentralen Thesen des Forschungsstandes herausgearbeitet.

In dem der Einleitung folgendem Kapitel wird die Problemstellung beschrieben und zu den Forschungsfragen übergeleitet. Nach der Beschreibung der Fragen geht die Arbeit auf das methodische Vorgehen ein. Für das Erkenntnisinteresse sollen die Methodik der Hermeneutik und des Reviews angewendet werden. Die Hermeneutik dient in dieser Arbeit zur Textauslegung und Interpretation des theoretischen Teils vor dem Review. Im Rahmen des hermeneutischen Arbeitens werden auch die zentralen Forschungsbegriffe im Kapitel nach dem methodischen Vorgehen beschrieben. Dabei handelt es sich um den Begriff der Regelgrundschule, einer Definition des Grundschulalters sowie seiner psychologischen Grundlagen, den Begriff der Selbstregulation und schließlich auch um den Lernbegriff mit einer speziellen Differenzierung nach selbstreguliertem, selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen.

Im Anschluss an die Begriffe wendet sich diese Arbeit der psychologischen Betrachtung des selbstregulierten Lernens mit einem speziellen Fokus auf das selbstregulierte Lernen nach Boekarts zu. Danach folgt die institutionelle Betrachtungsweise der Selbstregulation im Lernen. Hier wird der Prozess des Lernens in der Schule betrachtet sowie die Voraussetzungen dafür analysiert. Dabei soll die veränderte Rolle der Lehrenden gezeigt werden, die neue Lernumgebung, die veränderten Anforderungen an den Unterricht und schließlich auch Methoden, um selbstreguliertes Lernen in der Schule umzusetzen.

Nach diesen theoretischen Voranalysen wird die Methode des Reviews in Bezug auf zentrale Studien und Metanalysen angewandt. In diesem Review folgt zuerst eine kurze Wiedergabe der bisherigen Forschungstätigkeit. Danach werden die einbezogenen Studien dargestellt und mittels eines Rasters gegliedert. Somit ergibt sich eine grobe Übersicht über die Studien und Metaanalysen. Im Anschluss daran werden diese Forschungen aufgegliedert und in vier Kategorien analysiert. Zuerst soll dabei auf die eigentliche Fähigkeit der Grundschulkinder selbstreguliert zu lernen eingegangen werden. Anschließend folgen die einflussnehmenden Bedingungen auf das

selbstregulierte Lernen. Danach wird die Altersabhängigkeit für den Prozess des Lernens durch Selbstregulation beschrieben. Den Abschluss bildet eine Differenzierung des selbstregulierten Lernens bei leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen/Schülern.

Im nächsten Kapitel wendet sich die Arbeit der Entwicklung der Problemstellung zu und leitet somit auch zu den Forschungsfragen über.

2 Entwicklung der Problemstellung

Selbstregulierung, Selbstbestimmung sowie Selbststeuerung stellen einen Wert in der Gesellschaft dar. Dieser spiegelt sich auch in der Pädagogik und des Weiteren in der Schuldiskussion oftmals wider.

Bildung ist mehr als gedankenlose Paukerei und kurzzeitiges Auswendiglernen. Bildung strebt nach Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie, Selbstständigkeit, Selbstregulierung, Kreativität, Kompetenz und sozialer Sensibilität. Im weitesten Sinne des Wortes zielt sie auf Persönlichkeitsentwicklung (Konrad & Traub 1999, S. 20; Klafki 1996, S. 43ff).

Dass Lernende ihre eigenen Lehrerinnen/Lehrer sein sollten, stellen eine alte pädagogische Forderung und ein aktueller Trend im pädagogisch-psychologischen Diskurs dar. Nicht selten werden dabei „[...] ideologische (autonomes Lernen als Wert an sich), gesellschaftliche (die Notwendigkeit lebenslangen Lernens erfordert die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten) und pädagogisch-psychologische Argumente (günstige kognitive, motivationale und volitionale (=willentliche) Rückwirkungen dieser Methode mit den Mitteln auf die Lernenden) [...]“ vermischt (Konrad & Traub 1999, S. 8).

In der Schulpädagogik hat der Diskurs über selbstreguliertes, selbstbestimmtes sowie selbstgesteuertes Lernen vor allem in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Lebenslanges Lernen wird gefordert. Die Termini selbstreguliertes, selbstbestimmtes sowie selbstgesteuertes Lernen finden verstärkt in der Wissenschaft Eingang, werden jedoch sehr beliebig und widersprüchlich verwendet. Die Scientific Community hat sich auf keine einheitlichen Definitionen geeinigt (Konrad 2003, S. 15).

Die Forderungen der aktuellen Bildungsdebatte nach „Individualisierung von Lernprozessen“ und „selbstreguliertem Lernen“ liegt darin begründet, dass sich „[...] zukünftige Generationen [...] angesichts der beschleunigten gesellschaftlichen Entwicklungen nicht mehr auf standardisierte Wissensvorräte („Bildungskanon“) verlassen können, sondern Fähigkeiten zu einem ‚Just-in-time-Lernen‘ entwickeln müssen, das den neuartigen Anforderungen der jeweils aktuellen Lebens- und Arbeitssituation gerecht wird.“ Die Hauptaufgabe der Schule wird darin gesehen, bei Kindern eine Basis für lebenslanges Lernen grundzulegen (Furtner-Kallmünzer, Hössl, Janke, Kellermann & Lipski 2002, S. 11ff).

Die Schule von „heute“ als Ort des Lernens hat mehr Leistung zu erbringen als reine Wissensvermittlung. Im Sinne eines umfassenderen Bildungsbegriffs ist es ihre Aufgabe Schülerinnen/Schüler in ihrer aktuellen Lebenswelt Handlungsfähigkeit zu vermitteln (Wiesemann 2000, S. 133; Killus 2007, S. 330). Die Kinder sollen zu selbstverantwortlichen und mitbestimmungsfähigen Persönlichkeiten heranreifen. Um diese Forderungen verwirklichen zu können, bedarf es eines mehrdimensionalen Unterrichts (Konrad & Traub 1999, S. 16).

Wenn über diesen Reifeprozess diskutiert wird, sollte auch eine Auseinandersetzung mit selbstreguliertem, selbstbestimmtem sowie selbstgesteuertem Lernen in der Regelgrundschule stattfinden. „Das Selbst reguliert die eigenen Selbstzustände, Affekte, Gedanken oder Handlungen. Und wenn es dazu in der Lage ist, ist es weitgehend autonom“ (Grimmer 2004, S. 23). Hieraus zeigt sich, dass durch den Prozess der Selbstregulation die Schülerin/der Schüler zu einem selbstverantwortlichen Individuum wird, das nicht mehr rein von seinen Bedürfnissen beherrscht wird, sondern seine Vernunft für den Lernprozess verwendet. Durch das Einsehen der Wichtigkeit der Lehrinhalte ordnet das Kind seine eigenen Bedürfnisse, wie Müdigkeit, Hunger oder erhöhten Bewegungsdrang, unter, sodass es sich freiwillig auf die Inhalte des Unterrichts konzentriert und partizipierend am Unterricht teilnimmt.

Bevor jedoch über diese Inangsetzung des Prozesses der Selbstständigkeit gesprochen wird, müssen zuerst die Unterschiede zwischen den oben genannten Begriffen des selbstregulierten, selbstbestimmten und selbstgesteuerten Lernens beschrieben werden.

Die Begriffe selbstreguliertes oder selbstgesteuertes Lernen fallen häufig im Zusammenhang mit selbstbestimmtem Lernen, weisen jedoch oftmals eine differente Bedeutung auf (Mayer & Sittner 2006, S. 18). Im alltäglichen Sprachgebrauch werden die Termini Selbstregulierung, Selbstbestimmung, Selbststeuerung, Selbstorganisation, Autonomie oder autodidaktisches Lernen nicht selten synonym angewandt. Auch in der Pädagogik und der Psychologie sind einige dieser Bezeichnungen wenig trennscharf (Friedrich & Mandl 1997, zit.n. Konrad & Traub 1999, S. 9). Im Kapitel Begriffsklärung soll näher auf die Differenzierung dieser Begriffe eingegangen werden.

Bei der weiteren Betrachtung der Forschungsliteratur wird deutlich, dass – wohl wegen der begrifflichen Vielfalt – diesem Thema des Lernprozesses durch das Individuum viel Aufmerksamkeit gewidmet wird. Andererseits scheint diese Begriffsvielfalt aber auch Verunsicherung und Skepsis bei vielen Menschen auszulösen. Faulstich (2002b)

begründet die „Begriffskarriere von Selbst-Wörtern“ mit der vorherrschenden Unzufriedenheit am Modell Schule (Faulstich 2002b, S. 1f).

Ungeachtet dessen, ob von selbstreguliertem, von selbstbestimmtem oder von selbstgesteuertem Lernen die Rede ist, wird deutlich, dass es nicht mehr um ein „passiv von außen bedingte[s]“, sondern ein „aktiv motivierte[s] Lernen“ geht. Im Mittelpunkt stehen die Lernenden sowie die Lernprozesse (Faulstich 2002a, S. 4).

Diese Art von Lernen stellt keine Neuheit in der pädagogischen Theorie und Praxis dar. So stellte schon Platon im 5. Jahrhundert vor Christus fest, dass das Lernen „eine Theorie der Selbstreflexion, der Selbstbelehrung und der Selbständerung“ ist (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 61). Somit wird in den Diskussionen über den Lernprozess des Individuums immer wieder von ähnlichen Sachverhalten gesprochen, wie Platon meinte. Vor allem in der Zeit der Reformpädagogik, wo die meisten Konzepte an die Leitidee einer „Pädagogik vom Kinde aus“ angelehnt sind, wurden Grundsteine für selbstreguliertes, selbstbestimmtes sowie selbstgesteuertes Lernen gelegt (Konrad & Traub 1999, S. 16). In dem reformpädagogischen Bestreben um die Ganzheitlichkeit des Menschen finden sich die heute aktuellen Forderungen nach Lehren und Lernen mit allen Sinnen oder vernetztem Denken, und andere. Ähnliche Überlegungen sind in der neueren pädagogisch-psychologischen Literatur anzutreffen, gleichwohl der zu bemerkende Rückgriff auf die reformpädagogischen Ansätze der Zeit zwischen 1900 und 1932 nicht ohne notwendigen Vorbehalt geschieht. „Der Verweis auf die reformpädagogischen Wurzeln darf nicht den Eindruck hinterlassen, dass ein übereinstimmendes ‚Grundmuster‘ für selbstorganisiertes Lernen vorgelegen hätte, das für heutige Lernformen als didaktische Schablone benutzt werden könnte.“ Die Anwendung von Formen selbstregulierten Lernens war in der Reformpädagogik dafür viel zu variantenreich. Alle Ansätze der Reformpädagogik entspringen einem bestimmten historischen gesellschaftspolitischen Kontext, wo sie ihre Bedeutung und ihren Platz hatten. Reformpädagogische Konzepte sollen nicht ungeachtet heutiger Gegebenheiten angewandt werden, sondern nur, wenn sie mit neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen und dem aktuellen Lern- und Lebenswandel übereinstimmen. Selbstreguliertes Lernen muss im Hinblick auf aktuelle Bedingungen entwickelt werden, um den Anforderungen gegenwärtiger Zeit entsprechen zu können (Konrad & Traub 1999, S. 19f).

Die Wiederentdeckung reformpädagogischer Ideen wird damit begründet, dass die Erkenntnisse der Reformpädagogik auch den heutigen pädagogischen und

psychologischen Ausführungen gerecht werden. Im Sinne der Reformpädagogik sollte der autoritäre Erziehungsstil in der Schule überwunden werden. Denn das Ziel der Reformpädagogik war eine Abwendung von den autoritären Erziehungskonzepten des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Diese reformpädagogischen Konzepte wurden erst nach dem 2. Weltkrieg verstärkt im öffentlichen Bereich thematisiert. Durch die 68er-Bewegung hielt dann das Konzept des selbstständigen Lernprozesses auch in den Schulen Einzug.

So wird der Wandel in den pädagogischen Konzepten, der durch die 68er-Bewegung ausgelöst wurde, als „politisch-kulturelle[.] Umbruch“ bezeichnet (Klafki & Braun 2007, S. 37).

Die erste Breitenwirkung erhielt das Konzept des selbstständigen Lernprozesses nach dem Scheitern des viele Lebensbereiche kontrollierenden Sozialstaates. Dadurch wurde auch vermehrt auf Selbstregulierung der Wirtschaft zurückgegriffen. „In der Ökonomie hat das Prinzip der Selbstregulation eine lange Tradition. Es bedeutet dort, einen Wirtschaftsraum dem Kräftespiel der in ihm wirksamen Akteure zu überlassen“ (Grimmer 2004, S. 23). Mit dem Scheitern der Allregulation des Staates gewinnt das an Wichtigkeit. Dies erfolgt nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in einem selbst gestalteten Bildungsprozess.

Wird nun das oben beschriebene Scheitern des regulierten Sozialstaates gesehen, ist zu erkennen, dass das auf Einheitlichkeit bedachte System der Institution Schule selbstreguliertes, selbstbestimmtes sowie selbstgesteuertes Lernen erschwert (Heinz, Wagner & Einsiedler 1978, S. 26). Jedoch gibt es Tendenzen diesen Lernprozess, der durch das Ich der Kinder geregelt wird, auch in der Schule fest zu verankern.

Auf der Suche nach einer Unterrichtsmethode, die selbstreguliertes, selbstbestimmtes sowie selbstgesteuertes Lernen in Regelgrundschulen im gegenwärtigen Schulsystem ermöglicht, fällt immer wieder der Begriff des „offenen Lernens“ (Konrad & Traub 1999, S. 20). Offenes Lernen ist ein „[...] Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“ (Wallrabenstein 1994, S. 54). Damit soll das Kind seinen eigenen Lernprozess regeln. In diesem Prozess, der Selbstregulation des Lernprozesses, spielen sowohl psychologische als auch institutionelle Rahmenbedingungen eine Rolle, die jedoch stark ineinandergreifend sind. In dieser Arbeit soll versucht werden, diese Bereiche differenziert zu betrachten und sie nicht zu stark zu vermischen.

Hinleitend zur Forschungsfrage kann mit Furtner-Kallmünzer, Hössl, Janke, Kellermann & Lipski (2002) festgestellt werden, dass selbstreguliertes Lernen im derzeitig vorherrschenden Schulsystem, vor allem die eigenständige Ausführung geforderter Aufgaben bedeutet. Diese Forscherinnen/Forscher orientieren sich sehr stark am institutionellen Strang. Auf Selbstbestimmung bezüglich der Lerninhalte und Lernziele wird keine Rücksicht genommen. Die Inhalte werden vom System vorgegeben. Vermehrte Untersuchungen werden gefordert, „[...] um herauszufinden inwieweit interessen geleitetes Lernen, also Selbstbestimmung oder zumindest Mitbestimmung, in der Schule möglich ist“ (Furtner-Kallmünzer et al. 2002, S. 123). Das System sollte nicht über den Kindern und ihrer psychologischen Entwicklung stehen. Ohne Abstimmung auf die kognitive Entwicklung der Kinder werden Lehrinhalte abstrakt und somit von den Kindern nicht verstanden.

Vor allem in der Sekundarstufe, Aus- und Weiterbildung finden Forschungen, Analysen, Überlegungen und Umsetzungen „neuer“ Lernkonzepte statt, die nicht nur die Institution Schule sondern auch den Faktor Mensch und seine Kognition betrachten. Der Diskurs diesbezüglich ist ständig gegeben. In der Grundschule fehlt es allerdings an solchen Untersuchungen (Dignath et al. 2008, S. 103). Die Grundschule ist als Basisausbildung der Kinder anzusehen, wo sie sich die ersten Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen, die sie in ihrer weiteren Bildungslaufbahn brauchen. Einerseits ist hier eine Förderung der Entwicklung von kognitiven Mustern – psychologisch gesehen – wichtig. Dadurch wird die Selbstregulation in Bezug auf das Lernen fest im Verhalten der Kinder verankert. Andererseits – institutionell gesehen – findet eine Anpassung an die Anforderung der Institution Schule statt.

Ziel dieser Arbeit ist es nun zum einen auf dieses Desiderat hinzuweisen und zum anderen diesem entgegenzuarbeiten.

Im folgenden Kapitel wird genauer auf die Fragestellung, die sich aus dieser Problemstellung ergibt, eingegangen.

2.1 Fragestellung

Aufgrund der erörterten Problemstellung wird in dieser Arbeit konkret folgende Fragestellung thematisiert:

Hauptfrage: Welche Möglichkeiten der Ausgestaltung von selbstreguliertem Lernen gibt es für Kinder im Grundschulalter sowohl aus psychologischer Betrachtungsweise nach Boekarts als auch aus institutioneller Betrachtungsweise?

Nebenfrage: Welchen Einfluss haben kognitive, metakognitive und motivationale Faktoren auf das selbstregulierte Lernen im Grundschulalter?

Zuerst werden die Unterschiede zwischen selbstreguliertem, selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen aufgezeigt. Nach der Begriffsscheidung soll betrachtet werden, wie diese Art des Lernens bereits Kindern im Grundschulalter – psychologisch gesehen - möglich ist und welche Bedingungen – institutionell gesehen - Einfluss auf die Fähigkeiten der Grundschul Kinder nehmen, selbstreguliert zu lernen. Zur Klärung dieser Frage setzt sich die Arbeit aus den bereits beschriebenen Kapiteln in der Einleitung zusammen.

Im nächsten Kapitel werden die zwei forschungsleitenden Methoden beschrieben. Dies sind die Hermeneutik und die Methode des Reviews.

3 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel sollen jene Methoden beschrieben werden, die den Forschungsprozess begleiten. Es handelt sich dabei um die Hermeneutik und den Review.

3.1 Hermeneutik

Bezüglich der methodischen Vorgangsweise werden in dieser Arbeit Grundsätze des hermeneutischen Arbeitens angewandt.

Die wissenschaftliche Methode der Hermeneutik ist die Kunstlehre des Verstehens. Im Wesentlichen wird darunter „die Sinnauslegung von Texten“ bzw. „eine Interpretationskunst“ verstanden. Ziel ist das nicht Offenkundige in Texten (sowie anderen kulturellen Ereignissen) interpretierend darzulegen, „um es in einem tieferen Sinne verstehen zu können“ (Rittelmeyer & Parmentier 2006, S. 1f). Im Falle dieser Arbeit sind dies Texte zum selbstregulierten Lernen. Diese Texte stammen aus den Forschungsbereichen der pädagogischen Didaktik und der Lernpsychologie.

Folgende methodischen Grundsätze der hermeneutischen Interpretation sind zu beachten:

Um hermeneutisch arbeiten zu können, ist eine konkrete Fragestellung erforderlich, die aus einem unerlässlichen Vorverständnis und einer bestimmten Betrachtungsperspektive entsteht. Die Fragestellung dieser Arbeit wird sich mit dem selbstregulierten Lernprozess von Kindern im Grundschulalter beschäftigen und jene Faktoren analysieren, die diesen Lernprozess beeinflussen. Durch das Vorwissen zum Gegenstand sieht jede Interpretin/jeder Interpret differente Aspekte des Textes als interpretationsbedürftig, folglich konstruiert jede Interpretation ihren eigenen Gegenstand. Dies meint, dass aus der Interpretation ein eigener, neuer Text entsteht, sodass die Interpretationsbedürftigkeit des Primärtextes zurückgeht. In der Interpretation ist auch wichtig, die individuellen Reflexionen einer Prüfung zu unterziehen. Die eigenen Perspektiven und Vorannahmen sollen so geprüft werden, dass im wissenschaftlichen Arbeiten eine Nachprüfbarkeit für andere Forscherinnen/Forscher entsteht. Die Prüfung der eigenen Perspektive auf einen Text kann auch mit der Zuhilfenahme anderer

Forschungsliteratur ermöglicht werden. Darüber hinaus ist der Austausch mit anderen Interpretinnen/Interpreten insofern hilfreich, um differente Betrachtungsperspektiven zu erhalten (Rittelmeyer & Parmentier 2006, S. 43).

Bei der Interpretation ist man mit diversen Arbeitsschritten konfrontiert. Im hermeneutischen Arbeiten sollen die Interpretationsschritte nicht über plausibel nachvollziehbare Aspekte hinausgehen. Weiters müssen alle Details des Textes berücksichtigt werden. Auch hier ist es von Vorteil, einen Vergleich eigener mit anderen Interpretationen durchzuführen (Rittelmeyer & Parmentier 2006, S. 43).

Darüber hinaus ist die kritische Prüfung der verwendeten Quellen ein wichtiger methodischer Grundsatz der Hermeneutik. Literaturbezüge sind beispielsweise auf Sekundärliteratur, die Sicherheit ihrer Datierung sowie auf die Repräsentativität ihrer Darstellung zu untersuchen.

Ferner ist die Lebenswelt der Autorin/des Autors nicht gleichzusetzen mit der der Interpretin/des Interpreten. Folglich ist mit Bedacht zu handeln, nicht die eigenen Sinnbezüge gewisser Aspekte, beispielsweise Erlebnisse, Stimmungen, Verhaltensweisen, usw., zu denen der Autorin/des Autors zu machen (Rittelmeyer & Parmentier 2006, S. 44).

Weiters ist es erforderlich zu klären, wann, wo und durch wen der Text entstanden ist, sowie unter welchen historischen Bedingungen dieser anzusehen ist. Den tiefer liegenden historisch-kulturellen Sachverhalt und das Zielpublikum, an das der Text gerichtet ist, gilt es aufzuschlüsseln. Daraus eröffnet sich eine breite Palette an Erkenntniszugängen (Rittelmeyer & Parmentier 2006, S. 44ff).

Die letzten beiden Absätze betreffen hauptsächlich historische pädagogische Texte und nicht aktuelle, außer es handelt sich um kontrovers diskutierte Themen, wo sehr wohl der biographische Hintergrund der Autorin/des Autors bzw. Entstehungszeit, -ort und Autorinnenintension/Autorenintension ausschlaggebend sind. In dieser Arbeit sollen die Texte zum selbstregulierten Lernen nicht kontrovers diskutiert werden, sondern nur die Faktoren und ihre Dynamik erläutert und analysiert werden.

Als wichtig zeigt sich, dass bei der hermeneutischen Analyse nicht nur auf die inhaltliche sondern auch auf die formale Eigenart eines zu interpretierenden Textes geachtet werden sollte. Es gilt beispielsweise Hauptmotive, nicht behandelte Aspekte oder rhetorische Mittel zu berücksichtigen. Zentrale Begriffe dürfen nicht als selbstverständlich angesehen werden, sondern sind hermeneutisch zu analysieren (Rittelmeyer &

Parmentier 2006, S. 46f). Für diese Arbeit ist es nun von zentraler Bedeutung, dass die Begriffe des selbstregulierten Lernens aus pädagogisch-didaktischer Sicht und lernpsychologischer Sicht säuberlich getrennt betrachtet werden. Wird nämlich ein Begriff aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Richtungen betrachtet, ergeben sich auch differente Aspekte und Schwerpunkte. Diese sollen sich in dieser Arbeit herauskristallisieren.

Zudem geht es bei der hermeneutischen Analyse nicht darum einen präzisen Tatbestand aufzuzeigen, sondern um das Bewahren der „Fremde“ eines jeden interpretierten Gegenstandes (Rittelmeyer & Parmentier 2006, S. 46). Dieses Fremde wäre z.B. eine andere Betrachtungsweise eines Begriffes wie dem des selbstregulierten Lernens. Durch die Analyse und Interpretation wird eine spezielle Sichtweise auf diesen Begriff freigelegt und für eine weitere bildungswissenschaftliche Analyse bewahrt.

In dieser Arbeit soll nun die Hermeneutik für die Analyse von pädagogisch-didaktischen und lernpsychologischen Texten in Bezug auf das selbstregulierte Lernen im Grundschulalter herangezogen werden. Es wird auf den tieferen Sinn der Texte vorgedrungen und die entscheidenden Faktoren für diesen Prozess der Selbstregulation im Lernen treten vollends hervor.

Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit der wissenschaftlichen Methode des Reviews.

3.2 Review

Die zweite forschungsleitende Methode dieser Arbeit ist der Review. Mittels eines Reviews soll ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand hinsichtlich selbstregulierten Lernens von Regelgrundschülerinnen/Regelgrundschülern gegeben werden.

Laut File, Hutterer, Keil, Korunka & Macke-Bruck (2008) bezeichnet der Review eine Synthese und Zusammenfassung alles verfügbaren Wissens und unterschiedlicher Studien, „[...] aus denen sich Schlussfolgerungen für Fragestellungen in einem umfassenden und komplexen Forschungsgebiet ziehen lassen“, um bei einem bestimmten Themengebiet den derzeitigen Wissensstand zu ermitteln (File et al. 2008, S. 6).

Gemäß File et al. (2008) liegt der Grund für die Notwendigkeit einer entsprechenden Synthese und Zusammenschau der Ergebnisse in der rasanten Zunahme des Wissens, die sich vor allem in vielen einzelnen Untersuchungen zu spezifischen Fragen zeigt (File et al. 2008, S. 6). Folglich ist für die Fragestellung dieser Arbeit ein Review zweckmäßig. Außerdem ist diese Methode sehr nützlich, da sie im Vorhinein das Themenfeld strukturiert, die einzelnen Forschungslinien verbindet, Hauptbefunde verdeutlicht, diese in einen übergeordneten Kontext stellt, Querverbindungen zu weiteren Theorien und Ergebnissen darstellt, auf Forschungslücken aufmerksam macht und Anhaltspunkte für weitere Arbeiten aufzeigt (Rost 2005, S. 32).

Zusammenfassend werden durch den Review die Ergebnisse bezüglich selbstregulierten Lernens in der Regelgrundschule überblicksmäßig aufgearbeitet, um aufzuzeigen auf welche Art und Weise es Grundschulkindern möglich ist, selbstreguliert zu lernen sowie welche Faktoren Einfluss auf die Fähigkeiten der Grundschulkindern nehmen, selbstreguliert zu lernen.

Folgende Anhaltspunkte, denen ein Review gerecht werden sollte, werden für die methodische Vorgehensweise herangezogen:

Alle recherchierbaren, zu einem Themenschwerpunkt relevanten Beiträge, sollen miteinbezogen werden. Außerdem ist es möglich charakteristische Studien exemplarisch hervorzuheben bzw. einzubeziehen, die den aktuellen Diskussions- und Forschungsstand am besten repräsentieren. Darüber hinaus gilt es kritische Studien und Kontroversen zu berücksichtigen. Ein weiteres Qualitätskriterium ist, dass Metaanalysen in der Darbietung und Interpretation beachtet werden. Denn Metaanalysen beinhalten länderübergreifende Studien. Dabei werden eine Vielzahl von Primärstudien – in dieser Arbeit einmal 48 Studien (Dignath Buettner & Langfeldt 2008) und einmal 49 Studien (Dignath & Buettner 2008) – betrachtet. Dies erfolgt über einen größeren Zeitraum. Im Falle dieser Arbeit sind es zwei Metaanalysen, die einen Zeitraum von 14 Jahren betrachten. Um eine gute Forschungsarbeit gewährleisten zu können, gilt es den Review thematisch aufzuschlüsseln (File et al. 2008, S. 6f; Hutterer 2011, S. 4).

Metaanalysen sind statistische Verfahren, die Studienergebnisse quantitativ kombinieren und aus den Ergebnissen eine gemeinsame Metrik erstellen (File et al. 2008, S. 6; Hutterer 2011, S. 4). Die letzten Metaanalysen zur Materie sind im Jahr 2008 erschienen. Es konnten keine weiteren deutsch- oder englischsprachigen Metaanalysen sowie Reviews für die letzten fünf Jahre ermittelt werden. Zudem wurden 13 Primärstudien in den Review dieser Arbeit aufgenommen.

Trotz der großen Anzahl an Studien, die in die Methode des Reviews einbezogen werden, werden immer wieder methodische Mängel kritisiert. Fehlende Standardisierung, die eine Überprüfbarkeit erschwert, stellt eine Schwachstelle der Reviews dar. Wagner & Weiß (2004) kritisieren das Verzerren und Vorenthalten von Informationen sowie lückenhafte Literaturrecherche. Weiters wird die Möglichkeit zur Gewichtung nach subjektiven Kriterien bemängelt (Wagner & Weiß 2001, zit. n. Wagner & Weiß 2004, S. 480).

Trotz berechtigter Kritik ist der Bedarf von Reviews unumstritten, da es bei dieser Methode eine „[...] deutlichere Einbeziehung von theoretischem Hintergrundwissen und bestehender Kontroversen [...]“ gibt. (Hutterer 2011, S. 3; Wagner & Weiß 2004, S. 481).

Außerdem können neben den oben angeführten Qualitätsmerkmalen, durch eine sinnvolle Anwendung von Tabellen, eine profunde Gliederung und eine detaillierte Darlegung der Vorgangsweise, eventuelle Schwächen eines Reviews vermieden werden (Collins & Fauser 2005, zit.n. Hutterer 2011, S. 4).

Für die Selektion passender Forschungsarbeiten wurden folgende Auswahlkriterien festgelegt:

Sprache:

Um aussagekräftige Resultate zu erlangen, fand die Suche von Studien im internationalen Forschungsraum statt. Aufgrund der Sprachkenntnisse der Autorin wurden nur deutsch- und englischsprachige Studien in die Arbeit einbezogen.

Altersgruppe:

Hinsichtlich der Altersgruppe wurden Studien herangezogen, die sich auf Grundschulkinder beziehen. Angesichts der Unterschiede des Grundschulalters der verschiedenen Erhebungsländer, wurde in dieser Arbeit auf die Altersgruppe zwischen fünf und elf Jahren Bezug genommen.

Selbstreguliertes Lernen in der Regelgrundschule:

Aufgrund der Fragestellung erfolgte eine Beschränkung hinsichtlich selbstregulierten Lernens bezüglich der Kinder im Grundschulalter. Ergebnisse anderer Kategorien wie etwa Geschlecht oder Kinder mit Migrationshintergrund wurden in der Arbeit nicht thematisiert.

Operationalisierung selbstregulierten Lernens:

Zuerst wurde der Alltagsbegriff des selbstregulierten Lernens wissenschaftlich definiert und für diese Arbeit eindeutig festgelegt. Bei der Auswahl der Studien wurde darauf geachtet, dass Aspekte selbstregulierten Lernens nach der Begriffsdefinition Boekaerts (1999), die dieser Arbeit zugrunde liegt, vorzufinden sind.

Die Literaturrecherche für diese Arbeit fand zwischen Mai 2011 und September 2013 statt. Es wurden verschiedene Vorgangsweisen der Literaturrecherche angewandt. Zunächst wurde der Katalog der österreichischen Gesamtbibliothek durchsucht. Außerdem wurden einschlägige Datenbanken wie FIS Bildung und ERIC konsultiert. Die verwendeten Schlagwörter bestanden aus zwei Gruppen von Begriffen:

- Ausdrücke, die selbstreguliertes, selbstbestimmtes sowie selbstgesteuertes Lernen oder sinnverwandte Wörter umschrieben,
- Wörter, die sich auf die Regelgrundschule bezogen bzw. Begriffe, die die Altersgruppe von Grundschulkindern erschlossen.

Zudem wurden in den Literaturverzeichnissen bereits ermittelter Werke nach weiteren wichtigen Beiträgen gesucht. Auch in den Verzeichnissen entsprechender Zeitschriften wie etwa *International Journal of Educational Research*, *Review of Educational Research*, *Journal of Educational Psychology* sowie *Pädagogik* wurde nach weiteren Studien recherchiert. Überdies wurde auch mittels der Internetsuchmaschine Google eine Suche unter Anwendung der oben erwähnten Schlagwörter durchgeführt.

Nach der Beschreibung der zwei Methoden, die für diese Arbeit essentiell sind, wird folgend auf die Begriffe eingegangen, die diesen Forschungsprozess begleiten.

4 Begriffsklärung

Nun sollen für die hermeneutische Arbeit zentrale Begriffe als Vorwissen definiert werden. Es handelt sich dabei um den Begriff der Regelgrundschule, des Grundschulalters, der Selbstregulation und schließlich dem Lernbegriff mit einer genauen Differenzierung innerhalb dieses Begriffes.

Zuerst wird die Regelgrundschule als Begriff betrachtet.

4.1 Regelgrundschule

Die Institution Regelgrundschule hat zur Aufgabe Grundbildung zu vermitteln. Sie ist in der Gesamtstruktur des jeweiligen Bildungssystems verankert (Hörner 2011, S. 52).

Die Regelgrundschule ist staatlich kontrolliert, organisiert und budgetiert (Jung 2011, S. 74).

Mit der Regelschule wird das Lernen institutionalisiert. „Wenn vom Lernen die Rede ist, liegt der Gedanke an die Schule besonders nahe. Die Schule ist seit Jahrhunderten die gesellschaftliche Einrichtung, die als Stätte des Lernens schlechthin gilt“ (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 149). Hier wird deutlich, dass das Lernen sehr stark mit der Schule in Verbindung gesetzt wird und eigentlich keinen anderen Lernbereich annimmt als die Schule selbst, obwohl Lernen in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Situationen stattfindet. Weiters ist die Schule eine gesellschaftliche Einrichtung, in der das Lernen nach einem Curriculum institutionalisiert wurde und somit in festen Bahnen gelenkt wird. Daher kommt es nicht zu einer willkürlichen Auswahl von Lerninhalten.

Die Grundschule, Primarstufe, gilt als Pflichtschule, die prinzipiell jedem Kind den fortschreitenden Bildungsweg in die Sekundarstufe ermöglichen soll (Schorch 2011, S. 159). Sie stellt eine „grundlegende Schule“ (Schorch 2011, S. 160) dar, die als Voraussetzung für weiterführende Bildung dienen soll. Zuerst erfolgt in dieser grundlegenden Schule eine Erziehung der Kinder, um sie an gewisse gesellschaftliche Werthaltungen und Normen zu gewöhnen. Darunter ist auch eine spezifische Lernhaltung zu verstehen. Erst dann, wenn diese Lernhaltung ausgeprägt ist, kann ein Bildungsprozess in Gang gesetzt werden. So verhält es sich auch mit dem selbstregulierten Lernen. Die Schule muss zuerst mit der Erziehung der Kinder beginnen

und als weitere Folge soll sich dann ein selbstregulierter Lernprozess herausbilden. Die auslösenden Faktoren und Bedingungen werden in dieser Arbeit noch stärker ausgearbeitet.

Außerdem ist die Regelgrundschule die „erste Schule im institutionalisierten Bildungssystem.“ Zudem stellt die Regelgrundschule eine „gemeinsame Schule für alle Kinder“ dar und kann als „Kinderschule“ bezeichnet werden (Schorch 2011, S. 160). Es wird keine Unterscheidung zwischen sozialen Schichtungen vorgenommen.

Die Kinder werden in der Regelgrundschule unabhängig ihrer Herkunft gemeinsam unterrichtet, sie besitzen jedoch unterschiedlichste Grundkompetenzen. Hier ist nicht nur das soziale Milieu, sondern vor allem die lernpsychologische Entwicklungsphase entscheidend. Die Ansprüche und Angebote der Schule sollten an die Entwicklungsphase der Kinder angepasst sein. Entwicklungspsychologisch sind Grundschul Kinder dem bedeutungsvollen Alter zwischen „früher Kindheit und Vorpubertät“ zuzuordnen. Der Regelgrundschule obliegt der Auftrag den Kindern das „unterrichtliche Lernen“ näher zu bringen. Ihre Aufgabe besteht darin, den grundlegenden Willen und die Befähigung der Kinder zum Lernen in der Institution Schule zu fördern und zu erweitern (Faust-Siehl, Garlichs, Ramseger, Schwarz & Warm 1996, S. 20f).

Dies spielt auch für die Ausprägung eines selbstregulierten Lernprozesses eine Rolle. Somit wird im nächsten Kapitel dezidiert auf das Grundschulalter eingegangen. Es erfolgt eine Analyse dahingehend, welche Kompetenzen Kinder in einem gewissen Alter mit sich bringen.

4.2 Grundschulalter: 6 bis 10 Jahre

Aus pädagogischer Perspektive beginnt mit dem Eintritt in die Grundschule für Kinder eine „neue[.] Kindheitsphase“. Es erfolgt eine Ausdehnung ihres sozialen Umfeldes durch neue Kontakte, sowie eine Anpassung an die vorgegebene Zeitstruktur und Organisationsformen der Institution Schule (Böhnisch 2012, S. 120).

Aufgrund der Schule entwickeln die Kinder ein rationaleres Verständnis von Zeit. Sie erwerben die Fähigkeit Bedürfnisse zu kontrollieren und beginnen, Prioritäten zu setzen. Die generelle Sicht auf die Umwelt, mit ihren symbolischen und materiellen Elementen,

wird abstrakter. „Das Kind muss sich Objekte vorstellen können, es muss Interessen und Motivationen an Objekten entwickeln, auch wenn sie gegenüber konkreten Situationen und Bedürfnissen unabhängig, also abstrakt sind.“ Einerseits eröffnet sich dadurch eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Kinder, andererseits ergibt sich daraus eine Einschränkung von Spontanität und Unabhängigkeit, von „Unmittelbarkeit, Körperlichkeit und Sinnlichkeit“ (Böhnisch 2012, S. 122).

Piaget unterscheidet, aus psychologischer Betrachtungsweise, bei der Entwicklung eines Kindes hinsichtlich seines Denkens drei Stadien. Das Grundschulalter betrifft das erste, das zweite sowie das dritte Stadium. Für Kinder mit ungefähr sechs Jahren läuft das Denken meistens „identisch mit der Stimme“ ab (Piaget 1988, S. 48). Dinge werden mit dem Denken durchmischt. Der Denktakt an sich verläuft nicht subjektiv. Es gibt noch „keine klare[n] Grenzen zwischen dem Ich und der Außenwelt“ (Piaget 1988, S. 55). Im zweiten Stadium, das sich ungefähr mit sieben bis acht Jahren vollzieht, werden Interventionen der Erwachsenen deutlich. Dem Kind wurde bewusst gemacht, dass man mit dem Kopf bzw. Gehirn denkt. Trotz allem wird „das Denken noch oft als eine Stimme im Kopf oder im Hals aufgefasst, was darauf hinweist, dass die früheren Überzeugungen nachwirken“ (Piaget 1988, S. 48). Obwohl das Denken in den Kopf übersiedelt wird, bleibt es weiterhin materiell. Es findet noch keine Unterscheidung zwischen dem Denken und den Dingen, an die gedacht wird, statt (Piaget 1988, S. 57ff). Der Anfang des dritten Stadiums macht sich bei den meisten Kindern mit elf Jahren bemerkbar. Fallweise kann dieses Stadium bereits mit neun oder zehn Jahren erreicht werden. In diesem Stadium sind die Kinder fähig zwischen dem Denken und den Dingen zu unterscheiden. Laut Piaget müssen die Kinder folgenden Faktoren gerecht werden: „1. Das Kind muss imstande sein, das Denken im Kopf zu lokalisieren und es als unsichtbar, unbetastbar usw., kurz gesagt immateriell und auch von der ‚Luft‘ oder der ‚Stimme‘ verschieden zu beschreiben; 2. Das Kind muss imstande sein, zwischen dem Wort oder dem Namen und den Dingen selbst zu unterscheiden; 3. Das Kind muss imstande sein, die Träume im Kopf zu lokalisieren und zu sagen, man sehe die Träume nicht, wenn man den Kopf öffnen könnte“ (Piaget 1988, S. 61).

Nun wendet sich dieses Kapitel der Begriffsdefinitionen der Selbstregulation zu.

4.3 Selbstregulation

Der Begriff der Selbstregulation wird in unterschiedlichen Kontexten, wie der Ökonomie oder Psychologie, diskutiert. Die Anwendung dieses Begriffs inkludiert stets die Differenzierung zur Fremdregulation, daher auch Facetten der Selbstverantwortung sowie Autonomie. Somit besagt die Selbstregulation, „dass das Selbst zugleich Subjekt und Objekt einer Regulierungstätigkeit ist: Das Selbst reguliert die eigenen Selbstzustände, Affekte, Gedanken oder Handlungen.“ Ist dem Selbst das möglich, so kann es als überwiegend autonom bezeichnet werden. Selbstregulation kann nicht als gegeben vorausgesetzt werden. Sie entsteht durch den Austausch mit sowie der Abgrenzung von Bezugspersonen, und vollzieht sich im lebenslangen Entwicklungsverlauf. Hier wird deutlich, dass Selbstregulation und Fremdregulation eng miteinander verbunden sind. Um Selbstregulierung entwickeln zu können, muss auch Fremdregulation stattfinden (Grimmer 2004, S. 23).

Mit der Fähigkeit zur Selbstregulierung können die Menschen „Abwehr- und Verarbeitungsmechanismen“ gegen sie beeinflussende Umwelteinflüsse entwickeln. Dies meint, dass die Menschen ihre Gefühle in Bezug auf die Umwelt kontrollieren können und nicht gleich bei kleinen Impulsen zu heftigen Reaktionen neigen. Es kann somit eine „Symbiose“ erzeugt werden (Geißler 2004, S. 9). Die Vorgänge der Selbstregulation können im Laufe der Erziehung soweit eingeübt werden, dass sie zu automatisierten Mechanismen werden. „Selbstregulatorische Aktivitäten können auf einer bewussten oder unbewussten Ebene stattfinden“ (Geißler 2004, S. 15). Diese beiden Ebenen wirken zusammen, sodass – nach psychologischer Ansicht - eine ausgeglichene Persönlichkeit entsteht, die über Autonomie und autonomes Handeln verfügt. Die Menschen werden durch die Selbstregulation befähigt „kategoriale Affekte wie Wut, Freude, Angst, Ekel oder Trauer“ (Geißler 2004, S. 17) zu beherrschen, damit sie durch diese Affekte nicht in ihrem Alltag beeinflusst werden.

Aus pädagogischer Betrachtungsweise entsteht, bezogen auf das Lernen, durch die Selbstregulation die Fähigkeit, die eigenen psychischen Prozesse auf die Lernumstände und -umgebung abzustimmen. Die sogenannten „unerledigte[n] Geschäfte“ werden von den Lernenden freiwillig und ohne vorherigen Impuls erledigt, sodass sie ihr Lerntempo selbstständig gestalten und den Sinn der Lernprozesse einsehen. Die Lernenden treten in die Phase der „Selbstorganisation“ ein (Geißler 2004, S. 17).

Bezugspersonen spielen bei der Entwicklung zu Selbstregulierungsfähigkeiten eine große Rolle. Laut Grimmer (2004) können sich Fähigkeiten zur Selbstregulation sowie späterer Autonomie nur durch umfassende „Kommunikation mit den Bezugspersonen“ entwickeln (Grimmer 2004, S. 24).

Durch den Austausch mit Bezugspersonen beginnen die selbstregulierten Menschen – aus psychologischer Sicht - mit ihrer Umwelt angemessen und den gesellschaftlichen Normen entsprechend zu verfahren. Sie treten in den Bereich des Erwachsenseins ein. Denn die Selbstregulation stellt eine Art „Kontrolle [des] erwachsenen Verhaltens“ dar (Hartmann & Lohmann 2004, S. 41). Dadurch wird die Fähigkeit erlangt auf verschiedene Alltagssituationen und Kontexte zu reagieren und auf die eigenen inneren Zwänge einzugehen. „Affektregulierung dient dazu, flexibel und responsiv auf innere und äußere Zustände zu reagieren“ (Hartmann & Lohmann 2004, S. 42). Der Mensch entwickelt dadurch sein eigenes Ich, ohne dass dies affektiv von fremden Personen beeinflusst wird. Es entstehen mit seiner „Reifung [. die] Ich-Funktionen“ (Hartmann & Lohmann 2004, S. 44). Der Mensch trägt somit selbst dazu bei, alle Maßnahmen zu setzen, um sein eigenes Ich stabil zu erhalten und es nicht zu gefährden.

Die Ich-Funktionen schaffen – pädagogisch gesehen – für „den Betreffenden neue Handlungsmöglichkeiten in Gegenwart und Zukunft“. Hieraus kann abgeleitet werden, dass die Lernenden einen pädagogischen Raum durch ihre aktive Teilnahme selbst gestalten können und damit aus ihrer passiven Rolle heraustreten können. Den Lernenden ist es dann möglich die „lebendige Arbeit der Selbstregulierung“ zu erkennen und sie bemerken, dass dies ein dauerhafter nie endenwollender Prozess ist (May 2004, S. 296).

Als letzter Begriff wird das Lernen betrachtet und in einzelne Typen aufgegliedert.

4.4 Lernen

Göhlich & Zirfas (2007) verstehen unter Lernen einen Prozess bei dem Können und Wissen gewonnen wird. Dieser Prozess wirkt sich auf die Lebensweise und Lebensfähigkeit sowie auf die Lernweise und Lernfähigkeit der Lernenden aus (Göhlich & Zirfas 2007, S. 180).

„Unter Lernen versteht man die relativ dauerhafte Veränderung psychischer Dispositionen durch Auseinandersetzung mit Umweltgegebenheiten (also nicht durch innere Reifung). Dieses Lernen umfasst vor allem den Erwerb von

- deklarativem Wissen (Wissen, *dass*, z.B. Begriffswissen, Faktenwissen, zusammenhängendes Bedeutungswissen) und von
- prozeduralem Wissen (Wissen, *wie*, Verfahrenswissen, z.B. Rechenprozeduren, Problemlösen, motorisches Lernen)“ (Einsiedler 2011, S. 341).

Hier wird deutlich, dass das Lernen durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst wird. Sowohl die Umwelt als auch der Mensch selbst sind Faktoren, die zu berücksichtigen sind. Auch das Wissen zeigt sich nicht als einheitlich. Deklaratives Wissen wird vermehrt zurückgedrängt bzw. hält Eingang in das prozedurale Wissen. Zudem soll das Lernen nicht mehr zeitlich abgetrennt betrachtet werden.

Somit wird in jeder Situation und nicht mehr nur in Lerneinheiten gelernt. Dies kann als ein „[v]ollständige[r] Lernprozess[.]“ bezeichnet werden. Um dies zu erreichen soll es zu einer „Flexibilisierung der Lernzeiten“ kommen, sodass die Schülerinnen/Schüler in ihrem Lernprozess nicht abrupt unterbrochen werden. Durch größere Lernblöcke können im unterrichtlichen Lernen die „fächerübergreifenden Zusammenhänge[.]“ besser dargestellt werden. Dabei wird deklaratives und prozedurales Wissen miteinander verbunden. Mit dem Lernen wird somit die „Fähigkeitsentwicklung“ der Kinder gesteuert und weiter ausgeprägt, damit sich nach der Erziehung zum Lernen ein selbstständiger Prozess herausbilden kann (Klafki & Braun 2007, S. 145).

Außerdem soll mit dem Lernen der Prozess des „Wirklichkeitsverstehen[s]“ (Klafki & Braun 2007, S. 146) einsetzen. Die Kinder können durch gelernte Inhalte ihre Umgebung gestalten und aktiv daran partizipieren. In diesem Prozess der Partizipation an der Wirklichkeit sollen die Kinder auch in die Lage versetzt werden, Wissensinhalte nicht kritiklos zu übernehmen. Lernen sollte immer mit einem Prozess der Reflexion verbunden sein.

„Verstehendes Lernen schließt ein, dass es sich um ein reflektiertes bzw. ‚reflektierendes Lernen‘ handelt“. Mit der Reflexion tritt „das Fragen“ als direktes Element im Unterricht auf (Klafki & Braun 2007, S. 139). Die Kinder sollen im Lernprozess nicht nur Inhalte aufnehmen und sie reproduzieren können, sondern sie auch kritisieren und bestehende Denkmuster hinterfragen können. Dadurch wird deutlich, dass der Lernprozess unter anderem durch das Fragen getragen wird.

Bei der Betrachtung des Lernprozesses fällt auf, dass es sich mit dem Lernen von Wissensinhalten und deren Anwendungen wie bei der wissenschaftlichen Methode der Hermeneutik verhält. „Eine Hermeneutik der Erfahrungen, die den Sachen selbst zugute kommen soll, erschließt die (transzendente) Lebenswelt als Erkenntnishorizont, die die Erfahrungen ermöglicht, anleitet und zugleich begrenzt“ (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 43). Mit dem Wissen, das sich die Kinder im Lernprozess aneignen, können sie ihre Wirklichkeit/Erfahrungswelt selbst erschließen und selbst interpretieren. Sie sind keiner fremden Hilfe mehr bedürftig, sondern können autonom agieren. Weiters schafft die Aneignung von Inhalten durch das Lernen und die Anwendung dieser Inhalte auch eine Begrenzung der Realität für das Individuum. Denn erst durch eine Reduktion der Realität wird sie für den einzelnen Menschen fassbar. Die Gliederung in feste Kategorien schafft daher eine Entlastung für die kognitiven Muster und befähigt den Menschen zur Interaktion mit seiner Umgebung.

Somit bleibt Lernen keine passive Tätigkeit, sondern stellt einen aktiven Prozess dar. „Lernen bedeutet phänomenologisch, Erfahrungen mit den eigenen Erfahrungen im Hinblick auf weit(er)reichende Erfahrungshorizonte zu machen“ (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 48). Lernen wird also immer mit einer Erfahrung verbunden. Durch diese können Inhalte fester in den kognitiven Mustern verankert werden und anschließend tatsächlich zur Ausführung kommen. Somit erweitert sich der Horizont des Menschen und er kann seine Wirklichkeit anders bzw. auf eine andere Weise wahrnehmen und auf sie reagieren.

Jetzt soll auf die Begriffsdifferenzierung des Lernens in den Teilbereichen Selbstregulation, Selbstbestimmung und Selbststeuerung eingegangen werden.

4.4.1 Begriffsdifferenzierung: Selbstreguliertes Lernen, selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen

In diesem Kapitel findet eine Differenzierung der schon eingangs erwähnten Begriffe von Selbstregulation, Selbstbestimmung und Selbststeuerung in Bezug auf das Lernen statt. Auch hier sollen wiederum die psychologische und die institutionelle Betrachtungsweise getrennt werden.

Im Bereich des Diskurses über selbstreguliertes Lernen tauchen auch immer wieder Begriffe wie selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen auf. In diesem Kapitel soll eine Differenzierung dieser Begriffe stattfinden, sodass die reine Kategorie des selbstregulierten Lernens hervortritt. Die Termini selbstreguliertes, selbstbestimmtes sowie selbstgesteuertes Lernen finden verstärkt in der Wissenschaft Eingang, werden jedoch sehr beliebig und widersprüchlich verwendet. Die *scientific community* hat sich auf keine einheitlichen Definitionen geeinigt. Das Problem mit einem komplexen Konstrukt, wie das des selbstregulierten, selbstbestimmten sowie selbstgesteuerten Lernens ist, dass viele verschiedene Forschungsbereiche aufeinander treffen, jeder mit seiner eigenen Geschichte. Dies hat zur Folge, dass die Begriffe von Forscherinnen/Forschern aus unterschiedlichen Forschungstraditionen für ähnliche bzw. gleiche Phänomene des selbstregulierten Lernens verwendet werden (Konrad 2003, S. 15; Boekaerts Pintrich & Zeidner 2000, S. 749; Boekarts 1999, S. 447; Dignath et al. 2008, S. 104; Killus, 2007, S. 330f).

Nach Bastian & Merziger (2007) stammt das Konzept des **selbstregulierten Lernens** ursprünglich aus der Pädagogischen Psychologie (Bastian & Merziger 2007, S. 6). Hier werden vor allem Maßnahmen zur Zielerreichung des Lernens diskutiert. Auch Aspekte wie Emotion und Motivation sowie Wissen über metakognitive Strategien – nach psychologischer Betrachtungsweise - werden beleuchtet. Meist unabhängig von den institutionellen Rahmenbedingungen, wie z.B. der Schule, werden Maßnahmen, Strategien und Teilkompetenzen auf ihre Wirkung hinsichtlich Selbstregulation untersucht (Bastian & Merziger 2007, S. 6; Hellmer 2008, S. 52; Wagener 2008, S. 183). Hier wird deutlich, dass die institutionelle Sichtweise stark hinter die psychologische zurücktritt.

Die Selbstregulierung in Bezug auf Lernen bezieht sich auf den Aspekt, in dem Schülerinnen/Schüler während des Lernprozesses metakognitiv, kognitiv, motivational und aktiv sind. Schülerinnen/Schüler, die selbstreguliert lernen, sind aus psychologischer

Sicht, geistig aktiv und üben Kontrolle über das Setzen und Erreichen von Zielen aus (Schunk & Ertmer 2000, S. 631f; Spörer & Glaser 2010, S. 171).

Um nun eine Differenzierung zwischen den Begriffen des selbstregulierten Lernens, des selbstbestimmten und selbstgesteuerten Lernens vornehmen zu können, soll folgend auf diese zweiten Arten des Lernens eingegangen werden.

Selbstbestimmtes Lernen scheint hauptsächlich die Zieldimension zu fokussieren, während sich selbstreguliertes Lernen vermehrt auf die tatsächlichen Aktivitäten bezieht, um ein Ziel zu erreichen (Bolhuis 2003, S. 335). Somit wird deutlich, dass im selbstregulierten Lernen mehr die geistige Aktivität sowie die Kognition an sich hervortreten und nicht so stark die Auftragserfüllung.

Neben dem Begriff des selbstbestimmten Lernens wird auch noch der des **selbstgesteuerten Lernens** mit dem des selbstregulierten Lernens vermischt. Vorhin wurde angemerkt, dass der Begriff des selbstregulierten Lernens aus der Pädagogischen Psychologie stammt. Der Begriff der Selbststeuerung in Bezug auf das Lernen hat schon eine ganz andere Herkunft. Er wurde in der Reformpädagogik entwickelt und sollte solche Ziele wie Selbstverantwortung, Selbstbestimmung und Mündigkeit verwirklichen (Reinmann-Rothmeier 2003, S. 12; Gudjons 2003, S. 9). Im Bereich der Selbststeuerung treten also mehr humanistische Ziele hervor, sodass sich der Mensch zu einem autonomen Individuum entwickelt.

Hingegen wird die Mündigkeit und allgemein die Betonung des autonomen Individuums nicht derart zentral festgesetzt wie in der Reformpädagogik. Konrad (2003) ist der Ansicht, dass es sich beim selbstgesteuerten Lernen - aus psychologischer Perspektive - um ein lernendes Verarbeiten von Erfahrungen, Eindrücken und Informationen handelt. „Typisch ist allerdings, dass der oder die Lernende diese Verstehens- und Deutungsprozesse im Hinblick auf ihre Zielausrichtung, Schwerpunkte und Wege im Wesentlichen selbst lenkt und Lernmöglichkeiten flexibel kombiniert. Das selbstgesteuerte Lernen sucht einen Mittelweg: es meint weder ein völlig autonomes Lernen noch eine bloße Einpassung in vorgegebene Lernarrangements“ (Konrad 2003, S. 15).

Auch laut Simons (1992) ist „Selbststeuerung beim Lernen [...] keine ‚Alles-oder-Nichts‘-Angelegenheit, sondern ein Phänomen, das sich auf einem Kontinuum mit zwei Extremen bewegt: der reinen Selbststeuerung und der reinen Fremdsteuerung, die beide praktisch kaum vorkommen“ (Simons 1992, S. 255). Hierin wird deutlich, dass der Begriff

wohl etwas mit Autonomie zu tun hat, sich jedoch vermehrt auf die Lernprozesse bezieht und nicht so sehr – wie die Reformpädagogik – auf eine gesellschaftliche Partizipation.

Mit dem Begriff Selbststeuerung wird somit eine Lernform aufgezeigt, bei der die Lernenden Verantwortliche und Initiatorinnen/Initiatoren ihrer Lerntätigkeit sind und in unterschiedlichem Umfang Hilfe und Unterstützung erfahren und heranziehen können. Selbstgesteuertes Lernen zeichnet sich, im Gegensatz zur Außensteuerung bei fremdbestimmtem Lernen, durch einen großen Anteil an Selbstbestimmung und Selbststeuerung aus (Konrad 2003, S. 15f). Hierzu bedarf es aber einer entwickelten Psyche des Kindes.

Nach diesem allgemeinen Begriff des selbstregulierten Lernens und der Differenzierung des Begriffes von selbstgesteuerten und selbstbestimmten Lernens soll im folgenden Kapitel genauer auf die psychologische Betrachtung des selbstregulierten Lernens eingegangen werden.

5 Psychologische Betrachtungsweise des selbstregulierten Lernens

Dieses Kapitel wendet sich der allgemeinen psychologischen Betrachtung des selbstregulierten Lernens zu und im Speziellen dem Konzept von Boekarts.

5.1 Forschungsüberblick über unterschiedliche pädagogisch-psychologische Modelle selbstregulierten Lernens

Paris & Paris (2001) beschreiben historische Trends in der Forschung bezüglich selbstregulierten Lernens. In den 1970er Jahren fanden die ersten Untersuchungen hauptsächlich im kognitiven Bereich statt. In den 1980er Jahren, als eine experimentelle Umsetzung unterschiedlicher Strategiekonditionen begann, wurde bei der Forschung der metakognitive Bereich vermehrt beachtet. In den 1990er Jahren stand bei den Untersuchungen der Strategieeinsatz im Klassenzimmer im Vordergrund (Paris & Paris 2001, S. 90f).

Rheinberg, Vollmeyer & Rollett (2000) bezeichnen vorsätzliche Lernaktivitäten, die keiner Kontrolle von Lehrenden jedoch der eigenen unterliegen, als selbstreguliertes Lernen (Rheinberg, Vollmeyer & Rollett 2000, S. 503). Hieraus wird der Begriff der Selbstregulation erkannt, der vorher definiert wurde. Die Schülerinnen/Schüler entwickeln die Kompetenz selbst ihren Lernprozess zu gestalten. Dies kann die Lehrerin/den Lehrer im Unterricht entlasten.

Im Hinblick auf diese Entlastung von Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schüler führen Paris & Winograd (1999) Vorzüge des selbstregulierten Lernens an. Die Schülerinnen/Schüler werden im Unterricht nicht mehr ‚gegängelt‘ und entwickeln durch die Selbsteinschätzung ihres eigenen Handelns tiefere Einsichten in den Lernstoff. Die Schülerinnen/Schüler können eine Selbstverantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und arbeiten in Bezug auf die Aufgabenstellungen lösungsorientiert. Die Kontrolle übernehmen sie selbst. Die Lehrperson wird zur Aufsichtsperson und übernimmt nur mehr die Metakontrolle des Lernens, sodass sie die Schülerinnen/Schüler auf falsche Lösungsansätze aufmerksam macht, sie jedoch nicht mehr direkt im Lernprozess beeinflusst. Dieser Prozess setzt jedoch nicht gleich ein. Es bedarf der

Erziehung und dem Einbezug der narrativen Erfahrungen der Lernenden, um den Impuls für das selbstregulierte Lernen zu setzen (Paris & Winograd 1999, S. 8ff).

Dadurch können die Lernenden die Methode des selbstregulierten Lernens selbst anwenden. Auch Weinert (1982) geht darauf ein, dass selbstreguliertes Lernen sowohl eine Methode, als auch ein Ziel des Lernens darstellt. Hinsichtlich des Zielaspekts ist Lernen mit der Kompetenz verbunden, sich Informationen effektiv, reflektiert und selbstständig aneignen zu können. Die Lehrerin/der Lehrer tritt dabei eine Ebene zurück. Selbstregulierte Lernende wissen über lernförderliche Strategien Bescheid und können diese auch umsetzen, setzen sich herausfordernde Lernziele, wenden Maßnahmen zur Optimierung des individuellen Lernens an und bewerten ihre Lernfortschritte (Weinert 1982, zit.n. Spörer & Glaser 2010, S. 171f; Bastian & Merziger 2007, S. 10).

Als gemeinsame Auffassung aller Ansätze kann die aktive, konstruktive Annahme bezeichnet werden, die sich aus einer allgemeinen pädagogisch-psychologischen Perspektive ergibt. Das heißt, alle Modelle sehen Lernende als aktive, konstruktive Teilnehmerinnen/Teilnehmer im Lernprozess an, die ihre mentalen Prozesse selbst regulieren.

Eine zweite Annahme ist das Potenzial für Steuerung. Alle Modelle gehen davon aus, dass Lernende potenziell dazu fähig sind bestimmte Aspekte ihrer eigenen Kognition, Motivation und ihres Verhaltens sowie einige Merkmale ihrer Umgebung zu überwachen, zu kontrollieren und zu regulieren.

Eine dritte allgemeine Annahme ist, dass alle Modelle selbstregulierten Lernens davon ausgehen, dass es irgendeine Art von Kriterien oder Standards (auch Ziele oder Referenzwerte) gibt, an denen gemessen wird, ob der Lernprozess, wie er ist, weitergeführt werden soll, oder ob eine Änderung notwendig ist.

Die vierte generelle Annahme der meisten Modelle selbstregulierten Lernens ist, dass selbstregulatorische Aktivitäten eine Mittlerrolle zwischen eigenem Lernantrieb und dem Lernerfolg übernehmen. Das heißt, weder kulturelle, demographische oder persönliche Merkmale einer Einzelperson, noch kontextuelle Merkmale eines Klassenzimmers und dessen Umgebung üben alleinigen Einfluss auf Leistung und Lernen aus. Großteils ist das Individuum selbst durch sein Vermögen zur Selbstregulation für Erfolg oder Misserfolg verantwortlich (Pintrich 2000, S. 452f).

Im Hinblick auf diese Annahmen definiert Pintrich (2000) selbstreguliertes Lernen als aktiven, konstruktiven Prozess, bei dem Lernende Ziele für ihr Lernen setzen, dann

versuchen ihre Kognition, Motivation sowie ihr Verhalten zu überwachen, zu kontrollieren und zu regulieren, geführt und begrenzt durch Ziele und kontextuelle Funktionen der Umwelt (Pintrich 2000, S. 453).

Nach diesen allgemeinen Ansätzen wendet sich diese Arbeit dem selbstregulierten Lernen nach Boekarts zu.

5.2 Selbstreguliertes Lernen (nach Boekarts) – ein Konzept der Pädagogischen Psychologie

Selbstreguliertes Lernen ist kein einheitliches Konstrukt, es wird vielmehr als Oberbegriff für eine Vielzahl von Phänomenen eingesetzt – wie auch schon oben dargestellt. Prinzipiell kann darunter jedoch ein gewisses „self-management“ (Boekaerts, Pintrich & Zeidner 2000, S. 1) verstanden werden. Der Mensch, der das selbstregulierte Lernen beherrscht, kann sich seinen eigenen Lernprozess selbst organisieren und ist auf keine fremden Einflüsse mehr angewiesen. Hierdurch wird deutlich, dass selbstreguliertes Lernen über eine „processual nature“ (Zeidner, Boekaerts & Pintrich 2000, S. 757) verfügt.

Laut Boekaerts & Niemivirta (2000) ist die Selbstregulierung ein Konzept, das sich auf die gesamte Verwaltung des eigenen Verhaltens durch interaktive Prozesse zwischen den verschiedenen Steuerungen (Aufmerksamkeit, Metakognition, Motivation, Aktion und Willenskontrolle) bezieht (Boekaerts & Niemivirta 2000, S. 445). Wie auch im Vorigen wird hier deutlich, dass selbstreguliertes Lernen kein eindimensionaler Prozess ist, sondern auf mehreren Ebenen funktioniert. Daher wird auch von „dynamics of self-regulation“ (Zeidner, Boekaerts & Pintrich 2000, S. 1) gesprochen. Bei Boekaerts (1999) wird die Selbstregulation zu einem umfassenden Konzept, das sich auf das gesamte Verhalten der Lernenden auswirkt und somit kann das Verhalten der Schülerinnen/Schüler direkt auf den Lernprozess ausgerichtet werden.

Der pädagogischen-psychologie Ansatz nach Boekaerts (1999) richtet sich auf die Schule und den Unterricht und hat damit ein unterrichtsbezogenes Modell des selbstregulierten Lernens geschaffen.

Boekaerts (1999) Verständnis selbstregulierten Lernens wurde von 3 Denkschulen geprägt. Diese bestehen einerseits aus der Untersuchung von Lernstilen, der Erforschung der metakognitiven und regulierten Stile und der Theorie des Selbst, einschließlich des zielgerichteten Verhaltens (Boekaerts 1999, S. 445). Die Untersuchung von Lernstilen - betrifft die Regulierung des Verarbeitungsmodus, die Kognition - erforscht die verschiedenen kognitiven Strategien, die sich mit der Informationsverarbeitung auseinandersetzen. Die Untersuchung der metakognitiven und regulierten Stile bezieht sich auf die Regelungsarten und Steuerung der Kognition. Es wurde festgestellt, dass „students lack sufficient opportunity to organize and regulate their own learning“ (Boekaerts & Niemivirta 2000, S. 417). Dies stellt auch eine gewisse Belastung für die Lehrenden dar, da sie nicht im Vorhinein davon ausgehen können, dass ihre vermittelten Inhalte verstanden und gelernt werden. Verfügen die Schülerinnen/Schüler über einen Lernprozess, der „self-initiated“ (Boekaerts & Niemivirta 2000, S. 418) ist, kann sich die Lehrperson vermehrt auf die Inhalte konzentrieren. Dabei wird die eigene Motivation der Schülerinnen/Schüler deutlich, die unter der Erforschung der Theorie des Selbst, einschließlich zielgerichtetem Verhalten, verstanden wird. Unter den Stilen des Lernens und der Regulierung werden also unterschiedliche Ausprägungen verstanden, von Mensch zu Mensch differente Möglichkeiten der Selbstregulation. Wie schon zuvor erwähnt, ist es notwendig, dass im Bereich der Selbstregulation Strategien entwickelt werden. Diese Strategien drücken sich in einem speziellen Stil der Selbstregulation aus, der von Individuum zu Individuum unterschiedlich sein kann.

Trotz dieser Unterschiedlichkeit sollen die Schülerinnen/Schüler ein „goal-directed behavior“ entwickeln. Es wird also ein Verhalten entwickelt, das sich direkt auf ein Ziel ausrichtet. Zusätzlich wird dadurch das Leben zielgerichteter und durch eine konkrete Planung ergeben sich Zeitersparnisse. Denn die Schülerinnen/Schüler entwickeln eine „goal hierarchy“, in der sie die Aufgaben nach Wichtigkeit ordnen und diese eben nach dieser Wichtigkeit ausführen (Boekaerts & Niemivirta 2000, S. 420f). Darüber hinaus muss sich das selbstregulierte Lernen an unterschiedlichste Situationen anpassen. Denn hier kann Folgendes festgestellt werden: „[...] attempts at self-regulation are situated within a social context with changing personal and social goals, [...]“ (Boekaerts & Niemivirta 2000, S. 446).

Der Grund für die Eignung des Modells von Boekaerts (1999) für Planung, Reflexion und Evaluation von Selbstregulationsprozessen im Unterricht ist, dass hier Ebenen aufgezeigt werden, die Gegenstand des Entwicklungsprozesses der Schülerinnen/Schüler sein sollen (Bastian & Merziger 2007, S. 8). Wie bereits im Bereich der Begriffsdefinitionen festgestellt, durchlaufen Kinder unterschiedliche Stufen der Reife, sodass die Selbstregulation immer nur schrittweise umgesetzt werden kann. Auch Boekaerts (1999) gliedert ihr Modell in drei Ebenen, das den Entwicklungsstufen der Kinder gerecht werden soll. Denn „biological and age changes“ (Zeidner, Boekaerts & Pintrich 2000, S. 764) üben einen starken Einfluss auf die Ausbildung des selbstregulierten Lernens aus.

Die Schülerinnen/Schüler können durch das erlernte selbstregulierte Lernen in unterschiedlichen Situationen einen Lernerfolg verzeichnen. Dies sind jene „[in] instance of the class of achievement situations, stressful situations, or socially unacceptable situations.“ Denn ohne den selbstregulierten Lernprozess kann es passieren, dass die Schülerinnen/Schüler in Stresssituationen einen so hohen Stresslevel erreichen, dass sie sogar am Lernen oder Schreiben eines Tests gehindert werden. Gibt es hierbei jedoch ein Training zu selbstreguliertem Lernen, gewöhnen sich die kognitiven Funktionen daran und organisieren sich selbst. Folgendes setzt ein: „In various areas of psychology evidence is accumulating, that implicates precoded information in such categorization processes“ (Boekaerts & Niemivirta 2000, S. 425). Hier verfügen die Lernenden in ihren kognitiven Mustern über gewisse Kategorien, die ihnen dabei dienlich sind, wie sie in gewissen Situationen reagieren sollen. Die Regulierung der Handlungen beim Lernen in unterschiedlichen Situationen teilt sich einerseits in drei Ebenen auf und andererseits in vier Komponenten des selbstregulierten Lernens. Dies ist eine „cognitive, affective, motivational and behavioural component[.]“ (Zeidner, Boekaerts & Pintrich 2000, S. 751). In den weiteren drei Ebenen des selbstregulierten Lernens sind diese vier Komponenten auch präsent und wirken auf unterschiedlichste Art und Weise zusammen.

Die **erste Ebene** betrifft die Regulation des Lern- und Verhaltensmodus bzw. die Informationsverarbeitung. „The first source of information is the perception of the learning situation, including the task, the instructions given by the teacher, and the physical and social context (component 1)“ (Boekaerts & Niemivirta 2000, S. 428). Damit ist die Wahl kognitiver Strategien gemeint, die das Lernen des Lerninhaltes unterstützen. Für die Aufnahme und Auswahl der Informationen, dem Abspeichern, der Wiederholung und dem Abrufen der Lerninhalte sind kognitive Strategien hilfreich. Unter Lern- und Verarbeitungsstrategien werden Organisationsstrategien (z.B. Gliederung der

Lerninhalte, usw.) verstanden. Die Schülerinnen/Schüler entwickeln eigene Ansätze, wie sie ihr Lernen organisieren können, ohne dass dies von der Lehrkraft oktroyiert wird. Darüber hinaus entwickelt das Kind Entschlüsselungsstrategien (gezielter Umgang mit Fragen, Zusammenhänge analysieren, das Integrieren in bestehende Informationen, usw.). Auch hier werden von Kind zu Kind unterschiedliche Strategien im Umgang mit Fragen und der Analyse von Zusammenhängen gesehen, die nicht leicht verallgemeinert werden können. Noch dazu schafft sich das Kind im Bereich des selbstregulierten Lernens eigene Wiederholungsstrategien (das Abfragen, Anfertigung von Zusammenfassungen, Karteikartentechnik, usw.). Dies nimmt oftmals stark darauf Bezug, ob jemand ein visueller oder ein auditiver Lerntyp ist. Dabei werden die Einflüsse der Lernstilforschung auf Boekaerts (1999) deutlich. In engem Zusammenhang mit den Wiederholungsstrategien soll das Kind auch Memorierstrategien (Einprägung durch lautes Vorsagen, Schlüsselbegriffe auswendig lernen, usw.) entwickeln. Dadurch schafft es das effektive Abrufen von Informationen aus den kognitiven Mustern (Boekaerts 1999, S. 447ff; Bastian & Merziger 2007, S. 8; Thomas 2008, S. 37f).

Zu diesen oben erwähnten Strategien, die die Schülerinnen/Schüler entwickeln können, gehört auch ein „Model of Adaptable Learning“. Dies meint, dass die Lernenden gewisse Defizite selbst auszugleichen versuchen. Darunter könnte verstanden werden, dass die Schülerinnen/Schüler in einer Fremdsprache mangelnde mündliche Kompetenzen durch schriftliche Kompetenzen ausgleichen, um ihr Notenniveau zu halten. Somit wird deutlich, dass die Lernenden „tried to compensate the noted failure by speaking about their abilities in other domains“ (Boekaerts & Niemivirta 2000, S. 430).

Die **zweite Ebene** betrifft die Regulation des Lernprozesses. Darunter wird die Anwendung metakognitiven Wissens zur Steuerung des Lernvorgangs verstanden. „The second source of information concerns activated domain-specific knowledge and skills including declarative and procedural knowledge, cognitive strategies that have been successful in that domain, and metacognitive knowledge relevant to the learning situation (component 2)“ (Boekaerts & Niemivirta 2000, S. 420). Hier sind Lernstrategien auf metakognitiver Ebene gefragt. Dazu zählen zuerst Strategien der Planung (z.B. des Lernziels, der Faktoren für die Zielerreichung, der Mittel die für die Erreichung des Ziels benötigt werden). Die Schülerinnen/Schüler müssen dabei die Zielabsicht erkennen und dementsprechende Strategien entwickeln, die bereits auf Ebene 1 beschrieben wurden. Hier wird die Zielausrichtung der Selbstregulation im Bereich des Lernens als wichtiges Element festgesetzt. Noch dazu sollen die Kinder auch Strategien der Überwachung (z.B. des derzeitigen Handelns, der Fortschritte im Lernprozess und der Gründe für das

Nichterreichen von Zielen) schaffen. Dies meint, dass sie selbst auf Probleme im Lernprozess, des Scheiterns der Zielerreichung oder der ausbleibenden Fortschritte reagieren. Der nächste Punkt betrifft die Strategien der Steuerung (z.B. durch das gezielte Verändern oder Aufrechterhalten der Lernprozesse, durch das bewusste Einleiten von Prozessen). Hier sollen die Schülerinnen/Schüler lernen Regulative für eigene Probleme zu entwickeln und dazu fähig sein einen einmal eingeschlagenen Lernweg zu ändern, falls dies nötig ist. Außerdem ist der Bereich der Strategien der Evaluation (der Beurteilung der Erreichung des Ziels) von enormer Bedeutung (Boekaerts 1999, S. 449ff; Bastian & Merziger 2007, S. 8; Thomas 2008, S. 38). Die Schülerinnen/Schüler sollen nicht nur durch die gegebene Note feststellen, dass sie ein Ziel erreicht oder verfehlt haben, sondern auch selbst die Probleme und den Lernweg analysieren, der sie an einen bestimmten Punkt gebracht hat.

Die **dritte Ebene** betrifft die Regulation des Selbst. „The third source refers to aspects of the students' self-system, including their goal hierarchy (ideal and ought selves), values, and motivational beliefs pertaining to the domain that is activated by the situation (component 3)“ (Boekaerts & Niemivirta 2000, S. 428). Darunter wird die Motivation verstanden, von der es abhängig ist, wie viel Zeit Lernende für das Lernen investieren, auch wenn sie eigentlich am Lernstoff wenig Interesse haben. Die Bereitschaft der Lernenden zur Selbstaktivierung, zur eigenständigen Setzung von Zielen, und zur entsprechenden Verarbeitung von Erfolg und Misserfolg sind in dieser Ebene enthalten. Diese Verarbeitung wird auch als ein „reflection process“ (Boekaerts & Niemivirta 2000, S. 441) verstanden. Dieser Prozess kann auch als „self-observation“ (Zeidner, Boekaerts & Pintrich 2000, S. 750) bezeichnet werden, da die Lernenden in einer andauernden Reflexion ihren Lernprozess überwachen. Die Schülerinnen/Schüler befinden sich auf einem hohen metakognitiven Niveau, sodass sie ihre eigene Lernhaltung reflektieren und überdenken können. Dadurch kommt es zu einem „metamonitoring, [or a] self-awareness“ (Zeidner, Boekaerts & Pintrich 2000, S. 754). Es geht darum, dass die Lernenden beim Lernen individuelle Wünsche, Bedürfnisse und Erwartungen zum Ausdruck bringen und dabei eigene Ziele stecken können und diese beständig verfolgen (Boekaerts 1999, S. 451ff; Bastian & Merziger 2007, S. 8; Thomas 2008, S. 38). Hier ist es von Bedeutung, dass die Lernenden dazu fähig sind eigene Bedürfnisse, die für den Moment auftreten, kontrollieren und ihre Aufmerksamkeit auf den Lernprozess ausrichten.

Schließlich bleibt in all diesen Phasen immer „to maintain motivation and goal striving“ die primäre Kompetenz, die die Schülerinnen/Schüler erreichen sollen. Es soll sogar soweit gehen, dass sich die Lernenden „self-set tasks“ setzen und dadurch in einen automatisierten Lernprozess gelangen. Auf einer sehr hohen Stufe sind die Schülerinnen/Schüler dazu in der Lage, auch „motivation control processes“ zu entwickeln. (Boekaerts & Niemivirta 2000, S. 439).

Nach der Betrachtung der psychologischen Sichtweise des selbstregulierten Lernens wird im nächsten Kapitel auf die institutionelle Betrachtungsweise eingegangen.

6 Institutionelle Betrachtungsweise des selbstregulierten Lernens als Konzept der Schulpädagogik

In diesem Kapitel wendet sich die Arbeit der institutionellen Sichtweise bezüglich des Prozesses des selbstregulierten Lernens zu. Hier werden auch Grenzen dieses Prozesses aufgezeigt. Ferner sollen die Bedingungen des selbstregulierten Lernens in der Institution Schule dargestellt werden. Dabei wird speziell auf die veränderte Rolle der Lehrenden eingegangen, die hier vermehrt die Rolle eines Coachs übernehmen, auf die Lernumgebung, sowie veränderte Anforderungen an den Unterricht. Außerdem wird auf offene Unterrichtsmethoden eingegangen, die das selbstregulierte Lernen fördern.

6.1 Selbstreguliertes Lernen in der Institution Schule

Gemäß Bastian & Merziger (2007) können Schülerinnen/Schüler die Fähigkeit zur Selbstregulation nur dann erwerben, wenn dies von den Lehrpersonen unterstützt wird. Es bedarf somit erst einer Erziehung zu selbstreguliertem Lernen. Folglich ist Fremdregulation für Lernende als Hilfestellung anzusehen, die sie für die Selbstregulation ihres Lernvorgangs annehmen können (Bastian & Merziger 2007, S. 9). Diese Fremdregulation kann in den institutionellen Rahmenbedingungen der Schule erfolgen, wodurch der Prozess der Selbstregulation ausgelöst wird.

„Selbstreguliertes Lernen in der Schule geht also von der Anwesenheit eines Professionellen aus, der das Lernen begleitet, und zwar so, dass die Fremdregulation die Selbstregulation optimal unterstützt. Eine Erkenntnis, die schon Maria Montessori (1870-1952) in den prägnanten Satz gefasst hat: „Hilf mir, es selbst zu tun“ (Bastian & Merziger 2007, S. 9). Die Schülerinnen/Schüler werden durch die Rahmenbedingungen der Schule – also Betreuung durch eine Lehrkraft – so unterstützt, dass sie selbst dazu fähig sind, den Weg zur Selbstregulation ihres Lernens zu entwickeln. Diese Betreuung ist kontinuierlich und richtet sich nach einem fixen Curriculum, sodass die Schülerinnen/Schüler Stoffinhalte aufbauend erlernen.

Schülerinnen/Schüler, die über die Kompetenz (Fähigkeiten und Fertigkeiten) der Selbstregulierung verfügen, nehmen also aktiv an ihrem Lernprozess teil (Zito, Adkins, Gavins, Harris & Graham 2007, S. 78). Die Lehrperson ist im Bereich des institutionellen

Rahmens, nicht immer dazu aufgefordert, die Schülerinnen/Schüler in den Unterricht zu holen, sondern, sie werden von selbst tätig und schaffen somit eine aktive Schule.

In der Institution Schule wird noch oft davon ausgegangen, dass Lernende von außen gesteuert werden müssen. In der Vorstellung vieler, die Schule gestalten, scheint sogar die Fremdsteuerung noch immer der effektivste Weg des Lernens zu sein (Gudjons 2003, S. 7). Um Wissen weiterzugeben, nehmen Lehrende den aktiven und Lernende eher den passiven Part ein. Laut Helmke & Weinert (1997) sind die Erfolge dieser Art des Lehrens größtenteils empirisch gut abgesichert (Helmke & Weinert 1997, S. 136). Außerdem wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen/Schüler mit ungünstigen kognitiven und affektiven Voraussetzungen vermehrt aus dem lehrerinnen-/lehrerzentrierten Unterricht profitieren. Hingegen Schülerinnen/Schüler mit guten Lernvoraussetzungen eher von wenig strukturierten, offenen Lernumgebungen mit Wahlmöglichkeiten Nutzen ziehen (Konrad & Traub 1999, S. 60). Hier wird das Problem einer allgemeinen Schule deutlich, die alle Schülerinnen/Schüler in ihr System einbezieht und gleiche Grundsätze auf unterschiedliche Individuen anzuwenden versucht.

Lernen enthält jedoch generell einen bestimmten Grad an Selbstregulierung. Wichtig bezüglich selbstregulierten Lernens in der Institution Schule ist die Vermittlung von Lernstrategien, Arbeitstechniken und -methoden (Gudjons 2003, S. 7). Dadurch sollen die Schülerinnen/Schüler an einen Lernprozess herangeführt werden, den sie selbst gestalten und für den sie auch selbst verantwortlich sind.

Es gibt keinen „Königsweg“, um selbstreguliertes Lernen den Grundschulkindern näher zu bringen. Offene Unterrichtsmethoden, wie Projektunterricht oder Freiarbeit sind keine Garanten für den Aufbau von Motivation, Wissen und Kompetenz. Darüber hinaus wird effektiver Unterricht nicht allein von einer bestimmten Sozialform ausgemacht. Integration von methodischen Elementen der Fremdregulierung mit Möglichkeiten der Selbstregulierung durch die Lernenden ist die effektivste Form des Unterrichts (Gudjons 2003, S. 9; Killus 2007, S. 331f).

Die empirische Lernforschung zeigt auf, dass für effektives Lernen unterschiedliche Methoden mit verschiedenen Akzenten verwendet und miteinander verbunden werden müssen (Weinert 1998, zit. n. Gudjons 2003, S. 9).

Bei der Förderung von Lernstrategien kann zwischen zwei Ansätzen differenziert werden:

- „einer *direkten Förderung*, bei der die Anwendung von Lernstrategien explizit zum Gegenstand von Unterricht gemacht wird, und
- einer *indirekten Förderung*, bei der Lernumgebungen so gestaltet werden, dass zwar die Anwendung bestimmter Lernstrategien angeregt, diese jedoch nicht explizit thematisiert werden“ (Friedrich & Mandl 2006; zit. n. Killus 2007, S. 332).

In der einen Art der Förderung greift der Lehrende mehr in den Lernprozess ein und in der anderen Art weniger. Für eine bewusste Ausbildung der Selbstregulation im Lernen wäre die direkte Förderung anzuraten, da die Schülerinnen/Schüler gewisse Lernstrategien konkret anwenden können. Damit wird auch der Prozess der Metakognition gefördert und schließlich werden die Schülerinnen/Schüler in die Lage versetzt, ihren eigenen Lernprozess zu überwachen.

Neben der Förderung der selbstregulierten Überwachungstätigkeit der Schülerinnen/Schüler geht Boekarts (1999) auch auf die Motivation in Lernprozessen ein.

Einerseits kann Lernmotivation nach Boekarts (1999) durch (äußere) Kontrollvorgänge andererseits durch selbstbestimmte Formen der Verhaltensregulation ausgelöst werden. Auch gemäß Deci & Ryan (1993) ist mit qualitativ hochwertigen Lernergebnissen zu rechnen, wenn die Motivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation erzeugt wird (Deci & Ryan 1993, S. 234). Die Schülerinnen/Schüler passen sich der Institution Schule und dem Rahmen an. Dadurch können sie ihren Lernprozess gemäß den institutionellen Rahmenbedingungen regulieren. Hier gibt die Schule die soziale Situation vor – wie auch Boekarts (1999) festgestellt hat -, an die sich die Schülerinnen/Schüler halten müssen. Denn ohne eine Anpassung an den Rahmen der Schule ist Erfolg nur zweifelhaft umzusetzen.

Nach der Beschreibung der allgemeinen Rahmenbedingungen des selbstregulierten Lernens in der Institution Schule wendet sich die Arbeit den Voraussetzungen dieses Prozesses zu.

6.2 Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen in der Institution Schule

Von Seiten der Lernenden, als auch hinsichtlich situativer Bedingungen, werden Voraussetzungen gefordert, um erfolgreiches selbstreguliertes Lernen hervorzubringen.

Zuerst ist die Ausprägung des Willens und der Motivation unter institutionellen Rahmenbedingungen zu nennen.

Die lernende Person muss in ihrer schulischen Umgebung motiviert sein und an ihrem Tun Interesse zeigen, um selbstreguliert lernen zu können. Nicht nur motivationale, auch willentliche Prozesse sind Voraussetzung für selbstreguliertes Lernen. Dazu zählt zum Beispiel die Fähigkeit des Individuums, sein Lernvorhaben vor Umwelteinflüssen zu schützen (Konrad 2003, S. 15). Motivation im Rahmen schulischen Lernens ist oft problematisch, da Schülerinnen/Schüler ins Setzen von Zielen nicht involviert sind, obwohl Zielsetzung ein wichtiger Part selbstregulierten sowie lebenslangen Lernens darstellt (Bolhuis 2003, S. 327; Boekaerts 1999, S. 451ff; Bastian & Merziger 2007, S. 8; Thomas 2008, S. 38). Der Lehrplan würde jedoch einen Spielrahmen dafür lassen, dass sich auch Schülerinnen/Schüler Ziele setzen könnten, wenn die Lehrperson damit einverstanden ist.

Noch dazu sind die Ausprägungen der Fähigkeiten, Kompetenzen und des Wissens im schulischen Kontext zu erörtern.

Selbstreguliertes Lernen setzt sowohl Vorgänge der Zielbildung und Bewertung als auch zielgerichtete Regulationstätigkeiten und somit den Einsatz von Lernstrategien voraus. Basale Strategien der Informationsverarbeitung sind Voraussetzung für selbstreguliertes Lernen. Wiederholungs- und Einprägungsstrategien, Elaborations- sowie Organisationsstrategien werden von Lernenden benötigt (Konrad 2003, S. 15; Boekaerts 1999, S. 447ff; Bastian & Merziger 2007, S. 8; Thomas 2008, S. 37f). Diese werden im Rahmen der Grundschule auf einer basalen Ebene trainiert und im weiteren schulischen Prozess schrittweise ausgebaut. Hier wirkt aber wiederum zuerst eine gewisse Erziehung hin zu einem selbstregulierten Lernprozess, der durch die Institution Schule und ihre Lehrerinnen/Lehrer initiiert wird.

Als vorletzter Punkt ist die Steuerung und Reflexion anzuführen. Dies prägt sich nämlich im Rahmen Schule auch auf eine spezielle Art und Weise aus.

Ziele definieren, Handlungswege ableiten, das eigene Vorgehen bzw. die bisherigen Ziele im Handlungsvollzug überwachen und regulieren, sind die Aufgaben der Lernenden während des Handlungsvollzuges. Nach Ansicht mehrerer Autorinnen/Autoren sind selbstreguliert Lernende fähig, das eigene Lernen zu steuern (Konrad 2003, S. 15f; Boekaerts 1999, S. 449ff; Bastian & Merziger 2007, S. 8; Thomas 2008, S. 38). Dadurch werden den Schülerinnen/Schülern im schulischen Rahmen auch eigene Fehler und Kompetenzschwächen bewusst und sie arbeiten selbstständig an der Verbesserung dieser Fehler und Schwächen.

Schließlich sollen den Schülerinnen/Schülern trotz der Rahmenbedingungen der Schule gewisse Freiräume in ihrer Lernumwelt gewährt werden. Dies wirkt sich positiv auf die Ausbildung selbstregulierten Lernens aus.

Freiräume sind Voraussetzung dafür, dass Lernende die Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen entwickeln können. Möglichkeiten durch die Lehrperson zur Autonomie bezüglich Freiheitsgraden für selbstständige Entscheidungen sowie Zielstellungen hinsichtlich Tätigkeitsformen und -inhalte wird für selbstreguliertes Lernen vorausgesetzt. Darüber hinaus müssen die Lernenden die Handlungsfreiräume erkennen und für eigene Anliegen nutzen können (Konrad 2003, S. 15). Dies verlangt ein relativ hohes Niveau des Bewusstseins und der Kognition, dass die Schülerinnen/Schüler die neue Freiheit der Situation wirklich für ihre Lernzeit nutzen.

Laut Weinert (1996) handelt es sich bei selbstreguliertem Lernen unter Schülerinnen/Schüler um keine leicht zu erwerbende Lernstrategie im schulischen Rahmen. Es werden bestimmte kognitive Vorkenntnisse und Voraussetzungen gefordert. Er resümiert seine kritische Einschätzung folgendermaßen:

- a) Selbstreguliertes Lernen ohne qualifizierte Voraussetzungen von Seiten der Lernenden bei anspruchsvollen Aufgaben, Inhalten und Zielen führt mit großer Wahrscheinlichkeit zu fehlerhaften Kenntnissen, Lerndefiziten und Misserfolgserlebnissen. Deswegen muss die Lehrperson zu Beginn dieses Prozesses oft eingreifen und es ist ein gewisser Grad an Fremdregulierung nötig.
- b) Die Selbstregulierung des Lernens muss also gelehrt und gelernt werden. „Diese ebenso schwierige wie notwendige Aufgabe lässt sich nicht über einige allgemeine Trainingsprogramme, sondern nur über eine Vielzahl kleiner, mehr

oder minder fachspezifischer, didaktisch gelenkter intelligenter Übungen lösen“ (Weinert 1996, S. 23). Hier wird deutlich, dass ein gewisser Automatismus einsetzen muss, der sich im Verhalten der Lernenden ausprägt und dieses Verhalten bestimmt.

Nach diesen allgemeinen Erläuterungen wird nun in den nächsten Kapiteln speziell auf einzelne Voraussetzungen für die Initiierung des selbstregulierten Lernprozesses in der Institution Schule eingegangen.

6.2.1 Die veränderte Rolle der Lehrenden

Schülerinnen/Schüler zu ermutigen, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen, hat einen großen Stellenwert in der aktuellen Bildungsdebatte. Um den Schülerinnen/Schülern zu helfen „selbstregulierte Lernende“ zu werden, ist ein besseres Verständnis der Strategien von Nöten. Gemäß Randi & Corno (2000) ist Methodenvielfalt ein Kriterium für Lehrende, die Selbstregulierung vermitteln wollen (Randi & Corno 2000, S. 651f). Die Schülerinnen/Schüler müssen dann aber aus diesem Set an Methoden auswählen und die jeweilige für sie beste Methode finden.

Lehrerinnen/Lehrer können die Selbstregulierungsfähigkeit der Lernenden gezielt beeinflussen, indem sie Wege finden, diese Regularitäten und Handlungsmuster mit dem Lehrplan sowie der Lernumgebung des Klassenzimmers zu vereinbaren (Randi & Corno 2000, S. 653). Mit der Berücksichtigung des Lehrplanes wird wiederum die begrenzende Funktion der Institution Schule ersichtlich.

Auch Boekaerts (1999) führt an – den institutionellen Rahmen betreffend -, dass sich Lehrpersonen dessen bewusst sein sollten, dass sich Selbstregulierungsfähigkeiten bei Schülerinnen/Schülern unter Bedingung maximaler externer Unterstützung nur minimal entwickeln werden. Außerdem gibt es einige Missverständnisse bezüglich Regulierungsarten. Es wird angenommen, dass Schülerinnen/Schüler, die „heute“ externe Regulierung benötigen, dies auch „morgen“ brauchen (Boekaerts 1999, S. 450). Jedoch wurde schon in dieser Arbeit gezeigt, dass die Fremdregulation nur anfangs vorhanden sein muss. Danach können sich die Schülerinnen/Schüler von dieser Fremdregulation durch die Anwendung der gelernten Methoden des Lernens befreien und Selbstregulation ausbilden.

Laut Schnack & Timmermann (2008) besteht die Kunst und Pflicht der Lehrenden darin, den Schülerinnen/Schülern die Fähigkeiten und Methoden sowie auch das erforderliche Reflexionsvermögen zu vermitteln, damit selbstreguliertes Lernen effektiv wird. Dies bedeutet aber nicht, dass den Lernenden von Seiten der Lehrenden erst dann Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zugestanden wird, sobald sie „alle“ Methoden verinnerlicht haben sowie „alle“ Fähigkeiten aufweisen. Die Schülerinnen/Schüler müssen von Beginn an beständig an selbstreguliertes Arbeiten herangeführt werden und in Bezug auf Freiräume Erfahrungen sammeln können (Schnack & Timmermann 2008, S. 7f). Es zeigt sich also wieder, dass das selbstregulierte Lernen ein Prozess ist, der nur nach und nach entwickelt werden kann, indem den Schülerinnen/Schülern immer mehr Freiräume in Bezug auf das Lernen eingeräumt werden.

„Die Gestaltung von Prozessen, in denen Schülerinnen und Schüler Selbstregulation lernen, erfordert eine besondere Haltung, in der der Lehrende am Lernen des einzelnen Schülers interessiert ist und darüber so in einen Dialog eintritt, dass eine am Individuum und der Sache orientierte Unterstützung möglich ist“ (Bastian & Merziger 2007, S. 11). Damit gehen die Lehrerinnen/Lehrer auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen/Schüler ein. Denn jede/jeder Lernende verfügt über unterschiedliche kognitive Muster, auf die eingegangen werden muss.

Gemäß Gervé (2003) sollten sich Lehrerinnen/Lehrer die Grundannahme der autopoietischen Fertigkeit der Schülerinnen/Schüler, sich aus eigenständiger Kraft und eigenem Antrieb bilden zu können, zu eigen machen, um nicht als bestimmende Lehrmeister eines festen Stoffkanons, sondern als Unterstützende und Moderatorinnen/Moderatoren agieren zu können (Gervé 2003, S. 274). Dadurch werden den Schülerinnen/Schülern Freiheiten im Lernprozess gewährt, die die Entwicklung zum selbstregulierten Lernen fördern.

Den Lehrpersonen wird empfohlen, allmählich die Regulierung des Lernprozesses den Schülerinnen/Schülern zu überlassen. Dies meint, dass sich die Lehrerinnen/Lehrer nicht in jedes Prozessdetail einmischen, sondern die Schülerinnen/Schüler arbeiten lassen. Weiters sollen die Lehrperson und die Lernenden ihren Fokus auf den Aufbau von Wissen richten. Es ist somit ein fortschreitender Prozess, indem die Wissensinhalte stets aufeinander aufbauen. Noch dazu darf der emotionale Aspekt des Lernens nicht vergessen werden. Denn jeder Mensch ist tagesabhängig in einer unterschiedlichen emotionalen Verfassung. Dies wirkt sich sowohl auf die Konzentration als auch auf die Motivation aus. Als entscheidend zeigt sich auch, den Lernprozess und die Ergebnisse

als soziales Phänomen anzusehen. Lernen kann nicht abgehoben von der sozialen Umgebung gedacht werden (Bolhuis 2003, S. 338).

Laut Munser-Kiefer (2011) sollten Lehrende eine aktive Beraterinnen-/Beraterrolle einnehmen. Ihre Aufgabe ist es, darauf zu achten, dass solche Tätigkeiten ausgewählt werden, die Schülerinnen/Schüler weder über- noch unterfordern, damit deren/dessen Selbstbild erhalten bleibt. Bei Bedarf unterstützt die Lehrerin/der Lehrer vor und während der eigenaktiven Arbeit (Munser-Kiefer 2011, S. 354).

Auch bei der angestrebten Kultivierung von Metakognition besteht die Aufgabe der Lehrpersonen darin, die Lernenden anzuleiten, zu beraten und zu unterstützen (Bastian & Merziger 2007, S. 9; Boenicke 2000, S. 18). Hier wird deutlich, dass sich die Lehrenden aus ihrer dominanten und autoritären Rolle zurückziehen, um so den Schülerinnen/Schülern Freiheiten hin zu einem selbstregulierten Lernen einräumen.

Darüber hinaus wird nun auf die Lernumgebung und ihren Einfluss auf das selbstregulierte Lernen des Individuums eingegangen.

6.2.2 Lernumgebung

Für selbstreguliert Lernende sollte die Lernumgebung einerseits von Freiheit, andererseits von Struktur gekennzeichnet sein. Es ist das richtige Maß zu finden. Gemäß Boekaerts (1999) wird - aus institutioneller Perspektive - allgemein anerkannt, dass eine direkte Beziehung zwischen Lernumgebung und selbstreguliertem Lernen besteht. Die „richtige“ Lernumgebung trägt zum Erwerb sowie der Nutzung von selbstregulierenden Fähigkeiten bei (Boekaerts 1999, S. 453).

Schule sowie Klassenraum stellen eine soziale Lernumgebung dar (Bolhuis 2003, S. 341). Es wird allgemein zwischen geschlossener und offener Lernumgebung unterschieden. Geschlossene Lernumgebungen folgen einem traditionellen Ablaufschema. Der Unterrichtsstoff ist hierarchisch gegliedert, Informationen werden schrittweise nacheinander präsentiert und es herrscht ein enger Zeitrahmen. Die Lehrperson übernimmt die direkte Führung. Hier kann sich oftmals nur schwerlich ein selbstregulierter Lernprozess ausbilden, denn den Schülerinnen/Schülern fehlt dabei der nötige Freiraum. Im Vergleich zu geschlossenen Lernumgebungen ist bei offenen Lernumgebungen die Zeitstruktur flexibler, die Mitplanung der Lernenden erwünscht,

Inhalte sind wählbar, individuelle Lernbedürfnisse der Schülerinnen/Schüler werden beachtet, Lernverfahren sind variabel, Selbstverantwortung und Metakognition werden gefördert und unterschiedliche Sozialformen sind erwünscht (Sacher 2002, S. 393). Durch diese Vielfalt an Methoden und der eingeräumten Selbstverantwortung für ihren Lernprozess kann sich das selbstregulierte Lernen immer mehr herausbilden. Um selbstreguliertes Lernen zu fördern wird also eine offene Lernumgebung empfohlen (Gudjons 2003, S. 8).

Deci & Ryan (1993) weisen darauf hin, dass das Vorkommen intrinsischer Motivation und die Einbindung extrinsischer Motivation durch soziale Umweltfaktoren, die den Heranwachsenden die Möglichkeit bieten, ihre Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen, erleichtert werden (Deci & Ryan 1993, S. 229f). Hier wird deutlich, dass es für Schülerinnen/Schüler nicht leicht ist, Erfolge in der Schule zu haben, wenn sie durch die Lehrperson demotiviert werden. Auch durch eine intrinsische Motivation ist es oftmals nicht möglich, diesen Umstand zu überwinden. Hier ist ersichtlich, dass eben intrinsische und extrinsische Motivation zusammenwirken.

Nach den Auswirkungen der Lernumgebung werden im nächsten Kapitel die veränderten Anforderungen an den Unterricht analysiert.

6.2.3 Die veränderten Anforderungen an den Unterricht

Die Schule von heute muss, anders als in früheren Zeiten, auf eine unbestimmte und offene Zukunft vorbereiten. In einer modernen Industriegesellschaft, wie sie heute vorherrscht, lassen sich Bildung und Qualifizierung, die an die nachfolgenden Generationen weitergegeben werden, nicht mehr durch einen festen Kanon fachlicher Kenntnisse beschreiben. Es ist notwendig, dass Wissen auf verschiedene, komplexe und auch neue Kontexte und Situationen anwendbar ist (Schnack & Timmermann 2008, S. 6; Sellars 2006, S. 95). Speziell durch die Entwicklung neuer Techniken, dem technologischen Fortschritt und der sich rasant ändernden Welt ist es schwer zu sagen, welche Lehrinhalte wirklich von den Schülerinnen/Schülern gebraucht werden. Wo früher während der humboldtschen Reformen ein klassischer Bildungskanon vorherrschte, der für die Menschenbildung unumgänglich war, wird dieser heute immer mehr obsolet. Durch die starke Vermehrung des Wissens ist es heute nicht mehr leicht zu sagen, welche Inhalte zu einem Kanon gehören sollten. Werden die rasanten Veränderungen

und Entwicklungen unserer heutigen Gesellschaft und die extrem differenzierten Lernausgangslagen der Schülerinnen/Schüler betrachtet, erscheint bereits in der Grundschule die Öffnung des Unterrichts als sehr förderlich (Gevré 2003, S. 275).

Daraus ergeben sich beträchtliche Neuerungen für die Gestaltung von Unterricht und Schule. „Unterricht hat nicht mehr vorrangig das Ziel, die Schülerinnen und Schüler gleichsam rückwärtsorientiert in den Wissensbestand eines Fachgebietes einzuführen, sondern er muss die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten, auf der Grundlage eines fachlich bestimmten Orientierungswissens neue – fachliche und überfachliche – Anforderungen zu bewältigen. Im Vordergrund steht also nicht das Wissen, sondern das Können – ein Können freilich, das Wissen in einem pragmatischen Sinne einschließt“ (Schnack & Timmermann 2008, S. 6f). Die Schülerinnen/Schüler lernen ein basales Wissen und auch die Fähigkeiten ihr eigenes Wissen in bestimmten Fachbereichen selbstständig zu erweitern.

Für die Entwicklung dieser vorher genannten Kompetenzen ist auch das Feedback im Schulunterricht zentral. Gemäß Deci & Ryan (1993) werden Maßnahmen und Feedback, die die Wahlfreiheit und Eigeninitiative fördern, als selbstständigkeitsfördernd erlebt. Ferner halten sie intrinsische Motivation aufrecht und bestärken sie. Kontrollierende Maßnahmen, die als Zwang empfunden werden, unterbinden die intrinsische Motivation (Deci & Ryan 1993, S. 230). Durch das Feedback werden nämlich keine Noten gegeben. Dies würde Schülerinnen/Schüler nur unter Druck setzen. Das Feedback an sich dient nur der Kurskorrektur und der Erkenntnis eigener Fehler und Schwächen.

Unter anderem geht es darum, dass Kinder ihr individuelles Lernen verstärkt mitbestimmen, -gestalten, -verantworten und mitbeurteilen. „Dahinter stehen einerseits die anthropologisch-pädagogische Idee und reformpädagogische Tradition vom Lernen im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung als Grundbedürfnis und Grundrecht des Menschen und andererseits aktuelle konstruktivistische Modellvorstellungen vom Lernen als selbstgesteuertem und aktivem Prozess der Konstruktion von Wissen und Wirklichkeit auf der Basis individueller Erfahrung und Informationsverarbeitung. Beide Linien richten den Blick ganz auf den Lernenden als Subjekt und auf den Lernprozess als handelnde Auseinandersetzung mit einer Lernumgebung“ (Gervé 2003, S. 274). Wie schon Humboldt will die Selbstregulation im Lernprozess die Menschen dazu hinführen, mit den angeeigneten Wissensinhalten ihre eigene Persönlichkeit zu entwickeln und ein hohes Maß an Selbstständigkeit zu schaffen.

Das nächste Kapitel wendet sich Methoden offenen Lernens in der Regelgrundschule zu, die das selbstregulierte Lernen fördern sollen.

6.2.4 Offene Unterrichtsmethoden in der Regelgrundschule

Unterrichtskonzepte, die die Selbstregulierung stärker betonen, sind notwendig, um selbstregulierte Lernprozesse auszubilden. Zudem benötigt Selbstständigkeit Freiräume, wie schon oben angemerkt wurde. Eine Erziehung zur Selbstständigkeit und Selbstregulierung im Unterricht kann mit Formen von offenem Unterricht gefördert werden. Dazu zählen, unter anderem, Wochenplanarbeit, wahldifferenzierter Unterricht, Freiarbeit und Projektunterricht (Stumpf 2008, S. 12; Heursen 1996, S. 76; Killus 2007, S. 331).

„Wer Kindern aus normativen Gründen mehr Selbstständigkeit zutrauen und ihnen mehr Verantwortung für ihr Lernen zumuten will,

- hat keine empirischen Befunde zu befürchten, die grundsätzlich dagegen sprechen;
- sollte sich aber als Erstes klarmachen, welche konkreten Schritte er oder sie zur Öffnung des Unterrichts beschreiten will und welche Befunde zu diesen spezifischen Formen vorliegen“ (Brügelmann 1998, S. 33).

Denn bei selbstregulierten Lernprozessen müssen die Lehrenden ein Lernprogramm über einen längeren Zeitrahmen entwerfen und auf die individuellen Leistungsmöglichkeiten der Kinder eingehen. Daher sollten die Lehrerinnen/Lehrer grundsätzlich für die Vorschläge der Schülerinnen/Schüler offen sein.

Die Grundidee offener Unterrichtsmethoden besteht darin, dass die Lernenden bei Entscheidungen, den Unterricht betreffend, mitbestimmen dürfen. Die Entscheidungsmöglichkeiten der Schülerinnen/Schüler stellen eine Art Definitionskriterium für Offenheit dar. Laut Hartinger & Fölling-Albers (2002) ist dies eine gute Möglichkeit, um die Vielfalt an offenen Unterrichtsformen strukturieren zu können. Außerdem wird damit die Selbstregulierung der Schülerinnen/Schüler, ein zentraler Aspekt offenen Lernens, in das Zentrum der Definition gestellt (Hartinger & Fölling-Albers 2002, S. 142f). Ohne die Selbstregulierung kann offenes Lernen nicht stattfinden,

da die Schülerinnen/Schüler bei dieser Methode nicht mehr angeleitet werden, sondern ihren eigenen Lernfortschritt selbst bestimmen.

Gemäß Hartinger & Fölling-Albers (2002) sowie Hartinger (2006) bietet sich durch offene Unterrichtsmethoden die Möglichkeit, vorherrschende Interessen von Schülerinnen/Schülern aufzugreifen, sowie Interessen durch Selbstbestimmungserleben zu fördern. Die Schülerinnen/Schüler fühlen sich selbstbestimmter und zeigen dadurch vermehrtes Interesse (Hartinger & Fölling-Albers 2002, S. 146; Hartinger 2006, S. 274). Sie werden vermehrt als autonomes Individuum wahrgenommen, das seine Zukunft selbst bestimmt und nicht mehr einer andauernden Fremdregulierung ausgesetzt ist.

Zuerst wird auf vier Begründungen für offene Unterrichtsformen eingegangen.

6.2.4.1 Vier Begründungen für offene Unterrichtsformen

1. Aus **entwicklungspsychologischer Sicht** ist es für Grundschul Kinder, mit ihren noch eingeschränkten Vorstellungen und Vorerfahrungen, besonders wichtig, sich handlungsorientiert und anschaulich mit Lerngegenständen auseinanderzusetzen, da herausfordernde geistige Operationen besser durchzuführen sind, wenn sie tatsächliche, zuvor ausgeführte Handlungen betreffen bzw. wenn betreffende Gegenstände zur Verfügung stehen (Siegler 2001, zit.n. Munser-Kiefer 2011, S. 351). Somit würden Kinder durch offene Unterrichtsformen aktiv in ihrer Entwicklung zu einem autonomen Individuum unterstützt. Speziell für den späteren beruflichen Weg wären diese Selbstständigkeit und diese Selbstorganisation im Reifeprozess von hoher Wichtigkeit.
2. Aus **motivationspsychologischer Perspektive** hat die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan (1993) bezüglich des Unterrichts große Bedeutung. „Das Empfinden von Selbstbestimmung bzw. Autonomie wird im Rahmen dieser Theorie – gemeinsam mit dem Empfinden von Kompetenz und von sozialer Eingebundenheit – als zentrales psychologisches Bedürfnis interpretiert. Nur wenn sich eine Person als selbstbestimmt empfindet – dies konnte die Forschergruppe um E. Deci in verschiedenen Untersuchungen belegen - können sich intrinsische Motivation und Interesse entwickeln“ (Hartinger 2006, S. 274). Durch eine optimale Anpassung der Lernangebote, erleben Schülerinnen/Schüler in offenem Unterricht Erfolgserlebnisse und empfinden sich als kompetent. Dies wird durch die sofortige

Selbstkontrolle und die Anerkennung der Gruppe unterstützt (Munser-Kiefer 2011, S. 351). Dies hängt sehr stark mit der entwicklungspsychologischen Perspektive zusammen, da auch die Motivation/der innere Antrieb wichtig für das Führen eines erwachsenen Lebens ist.

3. Aus **lernpsychologischer Sicht** werden offene Unterrichtsformen mit den Theorien des Konstruktivismus begründet: „Hier wird Lernen als aktiv-konstruktiver und selbstgesteuerter Prozess gesehen, bei dem Lerninhalte kontextgebunden in konkreten Situationen erworben und in sozialer Ko-Konstruktion ausgehandelt werden. Offene Unterrichtsformen können dem einzelnen Schüler durch vielfältig aktivierende Methoden und die Eröffnung von Freiheitsspielräumen ein selbstgesteuertes (Re-)Konstruieren des Unterrichtsgegenstandes ermöglichen“ (Munser-Kiefer 2011, S. 351). Aus dieser Sicht können die SchülerInnen/Schüler ihr soziales Umfeld mitbestimmen. Sie sind in der Lage, durch freie Lernformen, sich Wissen anzueignen, und anschließend gestaltend in der sozialen Wirklichkeit zu agieren. Durch die Freiräume können die Schülerinnen/Schüler nämlich auch selbst bestimmen, was Lernen ist und wie dieser Prozess vor sich geht.
4. Aus **pädagogischer Perspektive** ergibt sich bei offenen Unterrichtssituationen durch nachhaltige Sozialkontakte die Möglichkeit übergeordnete Erziehungsziele der Persönlichkeitsentwicklung zu realisieren: Dabei ist von Bedeutung, Interessen zu fördern, da das eigene Interesse einen essentiellen Bestandteil der Identität eines Menschen darstellt und die Identität den Kern der Persönlichkeit bildet (Haußer 1995, zit.n. Munser-Kiefer 2011, S. 351). Damit dies geschieht, ist es Aufgabe des Kindes, sich aus der Fremdbestimmtheit zu emanzipieren und zu einem sozial kompetenten, verantwortungsbewussten und selbstständigen Menschen zu werden. Gemäß Munser-Kiefer (2011) werden diese Lernprozesse durch offenen Unterricht gefördert (Munser-Kiefer 2011, S. 351). In dieser Perspektive wird deutlich, dass sich die anderen drei Betrachtungsweisen darin widerspiegeln. So betont die Pädagogik hier entwicklungspsychologische Aspekte wie die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, aus lernpsychologischer Sicht werden die Schülerinnen/Schüler an ein lebenslanges Lernen gewöhnt und schließlich bei der motivationspsychologischen Sichtweise übernehmen sie für ihr Handeln Verantwortung und gestalten ihren eigenen Lernprozess.

Aufgrund dieser Ausführungen in den vier Lernbereichen lassen sich grob vier zentrale Formen des offenen Lernens differenzieren, wobei dazu gesagt werden muss, dass diese Aufzählung nicht erschöpfend ist und es noch andere Ausprägungen des offenen Lernens gibt. Wochenplanarbeit und wahl-differenzierter Unterricht enthalten vermehrt Aspekte des angeleiteten Lernens. Diese Unterrichtskonzepte können als Vorübung für die stärker selbstregulierten Methoden Freiarbeit und Projektunterricht dienen, aber auch als eigenständige Konzepte mit leichter Selbstregulierung angewandt werden (Traub 2003, S. 22; Schumacher 2003, S. 35).

In der **Wochenplanarbeit** werden innerhalb eines vorgegebenen Zeitraumes bestimmte Arbeitsaufträge, die von der Lehrkraft zusammengestellt wurden, durch die Lernenden bearbeitet.

Schülerinnen/Schüler werden durch den Wochenplan zur Selbstständigkeit hingeführt, indem Fähigkeiten erlernt werden, Aufgaben und Probleme selbstständig, sachgerecht und zielorientiert durchzuführen. Lernende können und müssen dabei soziale Beziehungen aufbauen und lernen, ihre Arbeitsaufgaben selbstständig zu organisieren und zu bearbeiten. Zielstrebigkeit, Genauigkeit und systematisches Vorgehen werden ebenfalls gefördert und geübt (Traub 2003, S. 19f; Gervé 1998, S. 23; Munser-Kiefer 2011, S. 353).

Selbstreguliertes Lernen „[...] kommt im Wochenplan immer dann zum Tragen, wenn die Lernenden aus einem Übungsangebot Themen auswählen können, die Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben selbst bestimmen, sich ihre Zeit selbst einteilen, sich selbst einen Arbeitsplatz und einen Partner suchen können und selbst entscheiden, ob und wann sie die Hilfe der Lehrperson in Anspruch nehmen möchten. Dadurch ist die frontale Lernsituation teilweise aufgehoben“ (Traub 2003, S. 20). Dieses Lernen unterstützt vor allem jene Kinder, die schon über ein selbstreguliertes Lernen verfügen. Die anderen Kinder müssen sich dieses erst in einem längeren Prozess aneignen und benötigen zu Beginn noch mehr Unterstützung durch die Lehrerin/den Lehrer.

Beim Wochenplan beteiligen sich die Lernenden gestaltend, sowie initiativ an ihrem Lernprozess, jedoch wird das ausgeführt, was die Lehrkraft vorgibt. Somit wird im Wochenplan nur teilweise selbstständig gelernt. Dennoch kann die Wochenplanarbeit als Weg in Richtung der Selbstregulierung und Selbstständigkeit bewertet werden (Traub 2003, S. 20; Gervé 1998, S. 23).

Im **wahldifferenzierten Unterricht** bekommen die Schülerinnen/Schüler Gelegenheit zu einem bestimmten Unterrichtsthema, zwischen verschiedenen Arbeitsmöglichkeiten und Schwerpunktsetzungen zu wählen und anschließend den gewählten Schwerpunkt in Kleingruppen-, Partner- oder Einzelarbeit zu bearbeiten. Die Lehrerin/der Lehrer stellt die Materialien für diese Unterrichtseinheit zur Verfügung. Die Lernenden arbeiten relativ eigenständig, die Lehrperson führt die Aufgaben jedoch ein und bietet individuelle Hilfestellungen an. Der Arbeitsschwerpunkt der Schülerinnen/Schüler wird selbst festgelegt. Bei einer Abschlussrunde werden Ergebnisse ausgetauscht, eine Reflexion des Arbeitsverhaltens findet statt und offene Fragen werden geklärt (Traub 2003, S. 21; Gervé 2003, S. 278). Die Thematiken sind immer von der jeweiligen Unterrichtsstunde abhängig und dem Schwierigkeitsgrad, den die Schülerinnen/die Schüler bewältigen können. Die Lehrerin/der Lehrer muss die Thematiken immer vorher auf das jeweilige Leistungsniveau der Schülerinnen/Schüler abstimmen.

Während der **Freiarbeit** im Unterricht können die Schülerinnen/Schüler ihre Aufgaben selbst einteilen, planen und eigenverantwortlich ausführen. Den Lernenden stehen im gegebenen Zeitrahmen unterschiedliche Materialien zur Verfügung. Freiarbeit als Unterrichtsmethode dient dem Üben, Wiederholen, Festigen und dem eigenständigen Weiterführen von Inhalten. Von den Schülerinnen/Schülern werden Eigenkontrolle und Selbstreflexion gefordert. Da die Lernenden dies nicht von Anfang an leisten können, wird mit Freiarbeit ein Prozess in Gang gesetzt. Vorerst müssen Methoden eingeübt werden, die in der Freiarbeit gebraucht werden, dann kann z.B. mit dem Wochenplan weiter auf die Freiarbeit vorbereitet werden. Es ist Rücksicht darauf zu nehmen, dass das Konzept der Freiarbeit dem Lernstand der Schülerinnen/Schüler gerecht wird. Die Materialien haben in der Freiarbeit eine große Bedeutung. Diese weisen einen selbststeuernden Charakter auf, sollen die Eigenaktivität der Schülerinnen/Schüler fördern, individuell oder gruppenorientiert gestaltet sein und selbstständig angewandt werden können (Traub 2003, S. 20f; Gervé 1998, S. 23; Munser-Kiefer 2011, S. 353). Die Lehrerin/der Lehrer ist vor der Unterrichtsdurchführung der Freiarbeit mit einem großen Vorbereitungsaufwand konfrontiert. Die Unterlagen müssen so vorbereitet werden, dass sowohl die langsamen als auch die schnellen Schülerinnen/Schüler beschäftigt werden, ohne dass während den Stunden ein Leerlauf entsteht. Darüber hinaus eignet sich die Freiarbeit stark für geblockte Unterrichtsgegenstände, damit die Schülerinnen/Schüler während ihrer Arbeitsphase nicht unterbrochen werden.

Ähnlich wie bei der Freiarbeit werden auch im **Projektunterricht** Ansätze selbstregulierten Lernens umgesetzt. Der Projektunterricht soll ganzheitliches Lernen an einem bestimmten Themengebiet ermöglichen. Er hebt zumindest zeitweilig die Zerstückelung des Unterrichts auf. Obwohl eine offene Ausgangssituation gegeben ist, erscheint es sinnvoll, wenn die Lehrkraft Anregungen zu Projekten einbringt. Die Ausführung des Projekts findet in chronologischer Reihenfolge statt. Rahmenbedingungen werden überprüft, Handlungsziele bestimmt, sowie Gruppen für die einzelnen Themengebiete gebildet. Im Projektunterricht ist es den Schülerinnen/Schülern möglich selbstreguliert zu arbeiten. Sie wählen ein Thema eigenständig aus, führen eine Handlungsplanung durch, die dann selbstverantwortlich auszuführen ist. Das Vorhandensein von Methodenkompetenz ist Voraussetzung (Traub 2003, S. 21f). Wo schon die Freiarbeit mehrere Stunden in Anspruch genommen hat, so ist für den Projektunterricht noch mehr Zeit einzuplanen. Projekte können sich von einer Woche auf ein ganzes Monat erstrecken. Hier erleben die Schülerinnen/Schüler, dass sie selbst für einen Arbeitsprozess und dessen Ergebnisse verantwortlich sind. Sie teilen sich die Arbeitszeit völlig frei ein und wählen die geeigneten Mittel. In diesem Fall des freien Lernens wird ein Höchstmaß an selbstreguliertem Lernen verlangt, sodass diese Methode eher für geübte Schülerinnen/Schüler geeignet ist, die schon über Kompetenzen im selbstregulierten Lernen verfügen.

7 Review

Hier wird nun auf die Analyse der Studien und Metastudien durch die Methode des Reviews eingegangen.

7.1 Darstellung der bisherigen Forschungstätigkeit

Bevor nun auf die einzelnen zentralen Metaanalysen und die Primärstudien eingegangen wird, soll hier nochmals ein kurzer Abriss über das selbstregulierte Lernen gegeben werden.

Starke Veränderungen in der Verfügbarkeit von Informationen, die sich aus einer exponentiell wachsenden Menge an Wissen, sowie der rasanten Entwicklung der Technologie ergaben, benötigen neue Ansätze für die Handhabung der Informationen. Selbstreguliertes Lernen ist ein Konstrukt, das sich während der letzten 30 Jahre entwickelt hat, um zielorientiertem Lernen in der vorherrschenden Wissensgesellschaft gerecht zu werden (Winne 2005, S. 259). Das Konzept des selbstregulierten Lernens entstand durch eine Synthese mehrerer Faktoren:

- Forschung darüber, wie Lernen funktioniert,
- Fokussierung auf die kognitiven, metakognitiven und motivationalen Prozesse der Lernenden,
- Forschung dahingehend, wie Unterricht in Bezug auf selbstreguliertes Lernen funktioniert, mit dem Schwerpunkt auf die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden in einem sozialen Umfeld (Dignath et al. 2008, S. 101).

Aufgrund der Vielzahl von empirischen Belegen gibt es einen Konsens über die Wirksamkeit selbstregulierten Lernens auf schulische Leistungen laut Paris & Paris (2001), Zimmerman (1990) sowie Zimmerman & Bandura (1994) (Paris & Paris 2001, Zimmerman 1990, Zimmerman & Bandura 1994, zit.n. Dignath et al. 2008, S. 101).

Studien der 1980er und 1990er Jahre zeigen jedoch auf, dass Kinder der Grundschule und jüngere Kinder Schwierigkeiten mit der Anwendung von kognitiven und metakognitiven Strategien haben (Zimmerman 1990, S. 55). Zudem wird behauptet,

dass, wenn überhaupt, es nur leistungsstarken Grundschulkindern möglich ist, selbstreguliert zu lernen (Brügelmann 1998, S. 27).

Es folgt nun die Darstellung der einbezogenen Studien.

7.2 Darstellung der einbezogenen Studien

Die angeführten Metaanalysen und Studien beziehen sich hauptsächlich auf selbstreguliertes Lernen und auf welche Art und Weise dieses Phänomen bei Grundschulkindern vorzufinden ist bzw. wie es sich äußert und ihnen näher gebracht werden kann und welche Bedingungen Einfluss auf die Fähigkeiten der Grundschulkindern nehmen selbstreguliert zu lernen. In diesem Review stammen die meisten Studien aus der Pädagogischen Psychologie. Untersuchungen bezüglich selbstregulierten Lernens finden vor allem im Sekundar-, Hochschul- und Erwachsenenbildungsbereich statt. Im Grundschulbereich besteht ein Mangel an Forschung.

Mittels Tabellen werden die verwendeten Studien dargestellt und es wird ein grober Überblick gegeben.

7.2.1 Vorstellung bisheriger Überblicksarbeiten

Die vorliegende Arbeit knüpft an folgende, tabellarisch dargestellte Überblicksarbeiten an. Die einzelnen Ergebnisse fließen in den anschließenden Review ein.

Autorinnen/ Autoren	Erscheinungs- jahr	Art der Überblicks- arbeit	Integrierte Studien	Fokus
Dignath, Buettner & Langfeldt	2008	Metaanalyse	48 Studien von 30 englisch-, deutsch- und französischsprachigen Artikeln aus den Jahren 1992 bis 2006	Wie können Grundschülerinnen/Grundschüler Strategien für selbstreguliertes Lernen erwerben?

Dignath & Buettner	2008	Metaanalyse	49 englisch- und deutschsprachige Studien aus den Jahren 1992 bis 2006	Auswirkung der verschiedenen Ausbildungseigenschaften auf die Ausbildungsergebnisse bezüglich schulischer Leistungen, Strategieeinsatz und Motivation der Schülerinnen/Schüler.
--------------------	------	-------------	--	---

Tab. 1: Vorstellung der Übersichtsarbeiten

7.2.2 Vorstellung der Primärstudien

Abgesehen von den oben angeführten Übersichtsarbeiten, sind folgende Primärstudien für den aktuellen Forschungsstand von Bedeutung:

Studie	Zielsetzung	Methode/Stichprobe	Hauptergebnisse
Borsch, Gold, Kronenberger, Souvignier 2007	Selbstständiges Erarbeiten eines Teilbereichs des Lernstoffs.	<ul style="list-style-type: none"> - Quantitative Analyse - Kenntnistests - EL.: Deutschland - AG.: 3. JG. GS. 	Grundschul Kinder sind in der Lage neue Lerninhalte selbstständig zu erarbeiten.
Brunstein, Glaser 2007	Untersuchung, ob Selbstregulierungsverfahren die Wirksamkeit eines Schreibstrategietrainings in Bezug auf die Verfasserqualitäten der Grundschul Kinder erhöhen.	<ul style="list-style-type: none"> - Quantitative Analyse - Pre-Test, Post-Test, Follow-up-Test; mit 3 Konditionen: Strategie, Strategie + Selbstregulation, gewöhnlicher Unterricht durch die Lehrperson - EL.: Deutschland - AG.: 4. JG. GS. - 113 K. 	Die schriftlichen Verfasserqualitäten der Grundschul Kinder verbessern sich am meisten durch die Lehre von Strategien in Kombination mit Selbstregulierungsverfahren.
Brunstein, Glaser 2011	Untersuchung, ob die Kombination von Strategien mit Verfahren des selbstregulierten Lernens die Wirksamkeit des Unterrichts bezüglich des Verfassens von Texten von Grundschulkindern steigert.	<ul style="list-style-type: none"> - Quantitative Analyse - Pre-Test, Post-Test, Follow-up-Test; mit 2 Konditionen: Strategie, Strategie + Selbstregulation - EL.: Deutschland - AG.: 4. JG. GS. - 117 K. 	Die Fähigkeiten der Kinder hinsichtlich des Verfassens von Texten verbessern sich durch die Anwendung von Strategien in Kombination mit Selbstregulierungsverfahren.

Chung 2000	Tendenzen in der Entwicklung des selbstregulierten Lernens aufzeigen und das Verhältnis zwischen den Messgrößen selbstregulierten Lernens bestimmen, das schulische Leistungen beeinflusst.	<ul style="list-style-type: none"> - Quantitative Analyse - Likert-Skala, Fragebögen - EL.: Korea - AG.: GSA. - 593 K. 	Damit das Wissen um Metakognition und Lernstrategien schulischen Erfolg positiv beeinflusst, müssen die Lernenden vor allem motiviert werden. Die stärkste Lernmotivation erfolgt durch die eigene Selbstwirksamkeit.
Hartinger 2005	Selbstbestimmungsempfinden von Kindern erforschen.	<ul style="list-style-type: none"> - Feldstudie - Fragebogen, Beobachtungsbogen, Interviews - EL.: Deutschland - AG.: 3. & 4. JG. GS. - 1068 K. 	Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem subjektiven Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern und deren Interesse an den Themen des Unterrichts. Dies wird durch Öffnungsmaßnahmen des Unterrichts unterstützt.
Hartinger 2006	Förderung des Interesses von Grundschulkindern durch Mitbestimmungsmöglichkeiten und Öffnung des Unterrichts.	<ul style="list-style-type: none"> - Querschnittliche Mehrebenenanalyse - Unterrichtsbeobachtung, Schülerinnenbefragung/ Schülerbefragung, Interviews - EL.: Deutschland - AG.: 3. & 4. JG. GS. - 1068 K. 	Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern und deren Interesse am Unterricht, was durch die Öffnung von Unterricht unterstützt wird.
Lockl, Schneider 2002	Lernaktivitäten selbst regulieren.	<ul style="list-style-type: none"> - Quantitative Analyse - 3 Lerndurchgänge, Gedächtnistests, Interviews - EL.: Deutschland - AG.: 1., 3. & 4. JG. GS. - 152 K. 	Junge Grundschul Kinder sind nicht gleichermaßen fähig wie ältere, Schlüsse aus ihrem Lernen zu ziehen.
Lockl, Schneider 2003	Untersuchung, inwiefern es jungen Kindern möglich ist, ihre Lernzeiten an den Schwierigkeitsgrad des Aufgabenmaterials anzupassen.	<ul style="list-style-type: none"> - Quantitative Analyse - 2 Lerndurchgänge, Distruktoraufgaben, Gedächtnistests - EL.: Deutschland - AG.: 1. & 3. JG. GS. - 80 K. 	Erstklässlerinnen/Erstklässler haben im Gegensatz zu Drittklässlerinnen/ Drittklässlern noch Probleme damit das Ergebnis ihrer Überwachungsprozesse adäquat in Kontroll- und Steuerungsmaßnahmen umzusetzen.

Sellars 2006	Förderung der Selbstkenntnis der Grundschul Kinder bezüglich ihres Lernens um selbstregulierte Lernerinnen/Lerner aus ihnen zu machen.	<ul style="list-style-type: none"> - Forschungsprojekt - Einführung eines Förderprogramms, Interviews, Beobachtungen, laufende Aufzeichnungen, Analyse von Schülerinnen-/Schülertagebüchern - EL.: England - AG.: 8 & 9 Jahre - 27 K. 	Die Lernfertigkeiten aller Grundschul Kinder verbessern sich durch die Förderung der Selbstkenntnis bezüglich ihres Lernens. Nicht alle Kinder können als selbst-regulierte Lernerinnen/Lerner nach der Förderung bewertet werden.
Stephenson, Poissant, Dade 1999	Messung der Selbstregulierungsfähigkeit von leistungsstarken- und schwachen Grundschulkindern.	<ul style="list-style-type: none"> - Qualitative Studie - Befragung, Unterrichtsbeobachtung, Tonbandaufzeichnung - EL.: Kanada - AG.: 3. JG. GS. - 20 K. 	Leistungsstärkere Grundschul Kinder wenden im Gegensatz zu leistungsschwächeren vermehrt Selbstregulierungsstrategien an.
Usher, Pajares 2008	Untersuchung der Selbstwirksamkeit bezüglich selbst-regulierten Lernens im Hinblick auf schulische Ebenen.	<ul style="list-style-type: none"> - Quantitative Analyse - Fragebögen - EL.: USA - AG.: GSA. - 667 K. 	Während des Schulfortschritts nimmt das Vertrauen der Schülerinnen/Schüler in ihre Selbstregulierungsfähigkeiten ab.
Van Deur 2008	Untersuchung der Gründe, die dazu führen, dass leistungsstarke Schülerinnen/Schüler selbst-reguliert lernen.	<ul style="list-style-type: none"> - Quantitative Analyse - Learning At School Questionnaire (LASQ), Pre-Test, 4 Lektionen zu selbstreguliertem Lernen, Post-Test, nach 3 und 6 Monaten weiterer Post-Test; - EL.: Australien - AG.: GSA. - 150 K. 	Leistungsstarke Schülerinnen/Schüler lernen am meisten bezüglich selbstregulierten Lernens durch Engagement und Reflexion der Klassenraumaktivitäten. Explizites Unterrichten weist weniger Erfolg auf.
Wagener 2008	Mehr über das Potenzial von Grundschulkindern zur Selbstregulation ihrer Lernprozesse erfahren.	<ul style="list-style-type: none"> - Qualitative Studie - Teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen, Protokollierung, Videobeobachtungen, Interviews - EL.: Deutschland. - AG.: 1. & 2. JG. GS 	Grundschul Kinder sind in der Lage ihren Lernprozess aktiv zu steuern und darüber zu sprechen, dies ist teilweise beobachtbar.

Tab. 2: Vorstellung der Primärstudien

Anm.: Erläuterung der Abkürzungen: EL.: Erhebungsland, AG.: Altersgruppe, JG.: Jahrgang, GS.: Grundschule, GSA.: Grundschulalter, K.: Kind

Ohne Anspruch auf absolute Vollständigkeit kann davon ausgegangen werden, dass alle wesentlichen Beiträge der letzten Jahre, die für die Fragestellung von Bedeutung sind, im Review Berücksichtigung fanden.

Alle oben erwähnten Studien stehen in einem schulischen Kontext. Wie schon angeführt, ist das Feld hinsichtlich selbstregulierten Lernens im Grundschulbereich im Gegensatz zum Sekundar- oder Hochschulbereich noch wenig erforscht.

7.3 Selbstreguliertes Lernen zwischen Erfolg und Scheitern

In diesem Kapitel werden die Metastudien sowie Primärstudien in vier Teilbereichen betrachtet. Zuerst wird auf die Selbstregulation im Lernen im Grundschulalter eingegangen, danach wendet sich diese Arbeit den einflussnehmenden Bedingungen zu. Darüber hinaus wird die Altersabhängigkeit dieses Prozesses dargestellt und schließlich auf eine Differenzierung zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Grundschulkindern eingegangen.

7.3.1 Fähigkeit der Grundschul Kinder selbstreguliert zu lernen

In den durchgeführten Interviews sowie in der Beobachtung der qualitativen Studie von Wagener (2008) werden Vorgänge der metakognitiven Überwachung von Lernen, die als „Tor“ zu selbstreguliertem Lernen gelten, der Grundschülerinnen/Grundschüler sichtbar. Die Kinder benennen verschiedene Kriterien, um ihre Arbeiten zu evaluieren. „Sie erwähnen und benutzen ästhetische Kriterien wie etwas ‚schön machen‘, oder sie beschreiben Aspekte ihrer Arbeit als ‚cool‘ [...]. Formale Kriterien, die sich zumeist in Arbeitsregeln wie, ‚nicht über den Rand schreiben‘ oder ‚sauber arbeiten‘ widerspiegeln, werden von den Kindern erwähnt.“ Weiters werden aufgabenspezifische Kriterien oder sachliche Richtigkeit als Kriterium angewandt (Wagener 2008, S. 184f). Gemäß Wagener (2008) sind in den Videoaufzeichnungen Hinweise auf die Anwendung metakognitiven Monitorings bei Kindern vorzufinden. Durch die verbale Begleitung der Aufgabenbearbeitung der Schülerinnen/Schüler gewähren sie Einsicht in ihre Denkprozesse. Ein Kind, zum Beispiel, überwachte und evaluierte die Ausführung einer Aufgabe, indem es Schritt für Schritt zu dem Ergebnis gelangte, dass es sich über die

Fortführung nicht mehr sicher ist. Indem sich der Schüler Hilfe suchte, wird seine Strategiemassnahme deutlich. Letztendlich gelangte er zur Lösung seines Problems. Durch die offene Aufgabenstellung, Muster aus den angebotenen Formen zu bilden, kreierte ein weiteres Kind eigenständig das Ziel eine Pyramide zu legen und präzierte das Ziel hinsichtlich der Größe der Pyramide. Der Schüler plante sein Handeln und verbalisierte, was er dazu benötigt. Ferner versuchte das Kind im Vorhinein abzuschätzen, welche Größe die Pyramide erreichen wird. Hier wandte der Schüler metakognitive Aktivitäten der Zielsetzung, Planung und Überwachung an (Wagener 2008, S. 185f).

In Bezug auf den Begriff selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999), an den diese Arbeit angelehnt ist, werden in der Studie von Wagener (2008) die 2. Ebene: Regulation des Lernprozesses (metakognitive Strategien) sowie die 3. Ebene: Regulation des Selbst (motivationale Strategien) angesprochen. Es kommen Strategien der Planung, Überwachung sowie Steuerung zum Vorschein. Darüber hinaus werden von den Kindern Motivationsstrategien angewandt. Sie zeigen Bereitschaft zur Selbstaktivierung und zur eigenständigen Setzung von Zielen. Ebenso sind sie fähig Erfolg und Misserfolg entsprechend zu verarbeiten.

Die Ergebnisse der Studie von Wagener (2008) zeigen, dass bereits Grundschul Kinder in der Lage sind über ihren Lernvorgang zu sprechen und diesen aktiv zu steuern. Wie oben angeführt, konnten elementare Prozesse und Strategien selbstregulierten Lernens beobachtet werden. Wie in den Begriffsdefinitionen aus psychologischer Sicht schon beschrieben, können Kinder in diesem Alter noch nicht selbstständig selbstreguliertes Lernen umsetzen. Ihr Denken ist noch zu stark an die materielle Umwelt gebunden und es bedarf noch einer gewissen Anleitung durch die Lehrperson. Laut Wagener (2008) setzen sich manche Grundschul Kinder Lernziele, agieren strategisch, überwachen ihren Lernprozess und wissen über verschiedene Wege Bescheid, um Lösungen zu kontrollieren. Zudem wenden sie Motivationsstrategien an und kennen unterschiedliche Varianten, um mit Schwierigkeiten umzugehen. Jedoch sind diese Aktivitäten nicht bei allen Kindern in jeder Gegebenheit vorzufinden. Darüber hinaus ist es auch manchmal der Fall, dass metakognitive Kontrolle von den Grundschulkindern angewandt wird, jedoch nicht mit den gleichen Kriterien und Zielen, die die Lehrperson beabsichtigt. Ungeachtet dessen, zeigten die Grundschul Kinder dieser Studie Verhaltensweisen und Reflexionen, die Teile selbstregulierten Lernens darstellen. Gemäß Wagener (2008) weisen die Ergebnisse dieser Studie auf, dass bedeutende Kompetenzen hinsichtlich selbstregulierten Lernens bei den Grundschulkindern vorhanden sind, diese jedoch noch

gefördert und erweitert werden können (Wagener 2008, S. 186). Hier zeigt sich wiederum, dass die Entwicklung der Kompetenz zu selbstreguliertem Lernen sehr prozesshaft ist. Es kann nicht von einem Moment auf den anderen erworben werden, sondern bedarf einer längeren Übung und Förderung. Dabei wird deutlich, dass zuerst Erziehungsarbeit geleistet werden muss, bis die Kinder zu einem selbstaktiven Bildungsprozess im Zuge des selbstregulierten Lernens gelangen. Zu einem schneller einsetzenden Prozess des selbstregulierten Lernens gelangen die Forscherinnen/Forscher in der nächsten Studie.

Auch Borsch, Gold, Kronenberger & Souvignier (2007) gelangten in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass es bereits Grundschulkindern möglich ist, Lerninhalte selbstständig zu erarbeiten. Dies geschieht in Form von „Expertengruppen“ (Borsch et al. 2007, S. 202). Die SchülerInnen/Schüler eignen sich selbstständig Wissen an und unterrichten in ihrem kleinen Experteninnen-/Expertenkreis andere SchülerInnen/Schüler. Damit können sie erworbenes Wissen aktiv anwenden und es verankert sich – aus psychologischer Sicht – besser in ihren kognitiven Mustern. Die Forscherinnen/Forscher haben durch ihre Studie festgestellt, dass die Anwendung der Methode der Expertinnen-/Expertengruppe „zu einem größeren Auseinanderklaffen des Wissensaufbaus von Experten und Nichtexperten geführt hat“ (Borsch et al. 2007, S. 210). Das Wissen der Nicht-Expertinnen/Nicht-Experten ist mit dem Lernstand eines alleinigen Frontalunterrichts zu vergleichen. „Der Lernzuwachs für die Stoffinhalte aus den Nichtexperten-Themen liegt also wiederum in einer vergleichbaren Größenordnung wie beim lehrergeleiteten Unterricht“ (Borsch et al. 2007, S. 209). Hier wird deutlich, dass in dieser Arbeit die (lern-)psychologische und die pädagogisch-didaktische Sicht nicht von einander zu trennen ist, da die Pädagogik/Didaktik auf die Ergebnisse der Psychologie im Bereich des Lernens Bezug nimmt. Denn in den „Gruppenprozesse[n]“ (Borsch et al. 2007, S. 202) des Lernens während dieser Studie konnte deutlich gezeigt werden, dass die Kinder, die sich zu Expertinnen/Experten ausbilden ließen, schrittweise ihr Lernen reguliert haben und somit auch das selbstregulierte Lernen prozesshaft nachvollzogen haben. Sie eigneten es sich Schritt für Schritt an, bis sie zu Expertinnen/Experten wurden, die ihren Klassenkolleginnen/-kollegen den Stoff vermitteln konnten. Bei den Expertinnen/Experten zeigt sich, dass die Schülerinnen/Schüler Aspekte der 1. Ebene: Regulation des Lern- und Verhaltensmodus bzw. der Informationsverarbeitung (kognitive Strategien), der 2. Ebene: Regulation des Lernprozesses (metakognitive Strategien) sowie der 3. Ebene: Regulation des Selbst (motivationale Strategien) des Modells von Boekaerts (1999) angewandt haben.

Diese Befunde bestätigen die Ergebnisse der Metaanalyse von Dignath Buettner & Langfeldt (2008) aus psychologischer Sicht, die besagen, dass durch Interventionen Kinder bezüglich schulischer Leistungen, kognitiver Strategien, metakognitiver Strategien und Motivation sowie durch die Vermittlung von Strategieanwendung und deren Vorteile, erfolgreich gefördert werden können, sodass bereits für Grundschul Kinder die Möglichkeit besteht, selbstreguliert zu lernen (Dignath, et al. 2008, S. 118ff). Es wird damit ein aktiver Prozess eingeleitet. In der Metastudie wird nämlich deutlich, dass die Schülerinnen/Schüler zu „active participants in the learning process“ wurden (Dignath, et al. 2008, S. 119). Diese selbstaktiven Prozesse zeigten sich in der Metaanalyse vor allem in gewissen Unterrichtsfächern oder -richtungen. So wurde festgestellt, dass „self-regulated learning should be easier to integrate in science and language arts classrooms“ (Dignath, et al. 2008, S. 120). Es zeigt sich, dass die Schülerinnen/Schüler selbst Problemstellungen lösen oder sich im Bereich des Sprachenunterrichts ohne Unterbrechung in der Fremdsprache unterhalten. Darüber hinaus führt diese Metastudie nicht nur psychologische Aspekte des selbstregulierten Lernens an, sondern auch dezidiert pädagogisch-didaktische. So wirkt auch eine angenehme Lernumgebung als positiver Auslöser für selbstreguliertes Lernen. Es sollen also bei der Umsetzung dieses Prozesses „aspects of the learning environment“ (Dignath, et al. 2008, S. 121) nicht vergessen werden. Auch Dignath & Buettner (2008, S. 246ff) bestätigen dies. Die Effektstärken sind hinsichtlich schulischer Leistungen der Grundschul Kinder am höchsten, wenn die Interventionen auf kognitiven, metakognitiven und motivationalen Strategien beruhen, wie sie bei der Begriffsdefinition von Boekaerts (1999) vorzufinden sind. Die Kinder werden zu einem aktiven Denkprozess angeregt und vollziehen einen Gang in die immaterielle Welt der Gedanken und des Denkens. Dadurch ist es ihnen möglich Prozesse sowohl in der Vergangenheit als auch in die Zukunft hin zu betrachten und somit die Lösung von Aufgaben zielorientiert zu planen. Dieser Prozess endet jedoch nicht mit dem Abschluss der Schule. Mit dem selbstregulierten Lernen soll ein Prozess des „lifelong learning“ (Dignath & Buettner 2008, S. 232) einsetzen. Besonders im Bereich der Metakognition bedarf es bei den Schülerinnen/Schülern einer speziellen Motivation/Disziplin des Lernens. So stellt auch diese Studie fest, dass selbstreguliertes Lernen „mostly related to a certain discipline [is]“ (Dignath & Buettner 2008, S. 240). Weiters geht diese Metaanalyse auf die „characteristics of the learning environment“ (Dignath & Buettner 2008, S. 240) ein.

7.3.2 Selbstreguliertes Lernen und ihre einflussnehmenden Bedingungen

In der durchgeführten Feldstudie von Hartinger (2005) wird deutlich, dass geöffneter Unterricht, indem Grundschul Kinder Teile des Unterrichts, hinsichtlich methodischer und inhaltlicher Entscheidungen mitbestimmen können, zu einem höheren Empfinden der Selbstbestimmung führt, wodurch selbstständiges Arbeiten gefördert wird. Seine Analysen ergeben sich „aus didaktisch-methodischen Überlegungen, z.T. aus lernpsychologischen Analysen zum selbstbestimmten Lernen“ (Hartinger 2005, S. 398). Dies zeigt wiederum den Nutzen der offenen Lernformen, wie sie im theoretischen Kapitel beschrieben wurden. Ein weiterer Einflussfaktor auf das Selbstbestimmungsempfinden der Grundschul Kinder scheint die Autonomieorientierung der Lehrerin/des Lehrers zu sein. Protegiert die Lehrperson im Unterricht „autonomieorientierte Problemlösungsstrategien“ (Hartinger 2005, S. 409) im Vergleich zu kontrollorientierten, empfinden sich die Schülerinnen/Schüler selbstbestimmter. Der Frontalunterricht zeigt sich dabei als nachteilhaft für die Auslösung von Prozessen des selbstregulierten Lernens. Zudem empfinden sich Kinder, die aus intrinsischen Motiven handeln, selbstbestimmter, als jene die aus extrinsischen Motiven handeln (Hartinger 2005, S. 409; Hartinger 2006, S. 284f). Die Motivation und somit die Motive, die hinter den Lernprozessen stehen, führen nämlich „zumindest längerfristig zu einem tieferem [sic] Verständnis der Inhalte“ (Hartinger 2006, S. 273). Wie auch schon bei Boekaerts (1999) festgestellt, erweisen sich motivationale Gründe als entscheidend für selbstreguliertes Lernen und das Andauern dieses Prozesses. Gemäß Hartinger (2005) wirken sich alle Entscheidungsfreiräume positiv auf das „Selbstbestimmungsempfinden“ (Hartinger 2006, S. 281) der Grundschul Kinder aus. Die Zusammenhangsgrößen sind diesbezüglich relativ homogen. Hinsichtlich der Planung auf pädagogisch-didaktischer Ebene von Unterricht werden vergleichsweise große Entscheidungen - wie die Wahl des Unterrichtsthemas - zählt zu den inhaltlichen Entscheidungen - im Gegensatz zur Wahl des Arbeitsortes - zählt zu den methodischen Entscheidungen - als weniger bedeutend angegeben. Auch bezüglich sozialer Freiräume, wie z.B. die Wahl der Sozialform bzw. der Arbeitspartnerin/des Arbeitspartners, erzielt die freie Wahl des Arbeitsortes den höchsten Effekt auf das Selbstbestimmungsempfinden der Grundschul Kinder. Besonders förderlich erweist sich die auch schon im theoretischen Teil diskutierte „Wochenplanarbeit“ (Hartinger 2006, S. 275). Hier erhalten die Schülerinnen/Schüler jene Freiräume, die sie für die Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse brauchen. Laut

Hartinger (2005) zeigt sich insgesamt eine mittlere Effektstärke hinlänglich Öffnung des Unterrichts und Selbstbestimmungsempfinden der Grundschul Kinder, die auf einer Mittelwertanalyse beruht (Hartinger 2005, S. 409f). Auch Hartinger (2006) kommt zu dem Ergebnis, dass in Klassen, in denen vermehrt Mitbestimmungsmöglichkeiten für Grundschul Kinder existieren, erhöhtes Selbstbestimmungsempfinden vorzufinden ist. Zudem gibt er an, dass der Konnex zwischen Öffnung von Unterricht und Interesse am Unterricht lediglich über das Empfinden von Selbstbestimmung vorliegt (Hartinger 2006, S. 280f). Die Selbstbestimmung und die Mitgestaltung der Schülerinnen/Schüler im Schulunterricht ermöglichen es, dass die Lernenden „im Hinblick auf Interessenförderung [ihr .] ganzes Potenzial entfalten [können .]“ (Hartinger 2006, S. 285).

Empfindet sich ein Grundschul Kind, trotz hoher beobachteter Freiräume, als gering selbstbestimmt, weist es ein geringes Interesse am Unterricht auf. Das subjektive Selbstbestimmungsempfinden wird durch Öffnungsmaßnahmen des Unterrichts gefördert. Es ist jedoch darauf zu achten, dass den Kindern nicht nur Entscheidungsmöglichkeiten geboten werden, sondern dass diese auch genutzt werden. Gemäß Hartinger (2006) korreliert das Interesse an den Themen des Unterrichts hauptsächlich mit dem Selbstbestimmungsempfinden der Grundschul Kinder und nicht mit den beobachteten Freiräumen (Hartinger 2006, S. 283ff).

Bezüglich des Begriffs selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999) bezieht sich die Studie von Hartinger (2005) und (2006) vor allem auf die 3. Ebene: Regulation des Selbst (motivationale Strategien). Bei offenem Unterricht ist es den Schülerinnen/Schülern möglich, ihr autonomes Handeln auszubauen und selbstständig ihren Lernfortschritt zu überwachen und ihr eigenes Lernverhalten den Themen sowie Rahmenbedingungen anzupassen. Weiters bestätigt Hartinger (2005, 2006) mit seinen Untersuchungen die Annahme, dass durch Selbstbestimmungsempfinden der Grundschul Kinder während des Unterrichts, das durch geöffneten Unterricht unterstützt werden kann, die Motivation der Kinder steigt.

Das durchgeführte Interventionsprogramm in dem untersuchten Forschungsprojekt von Sellars (2006) wurde entwickelt, um Grundschul Kindern ihre Stärken und Grenzen aufzuzeigen und diese zu unterstützen. So ging diese Analyse auf „individual relative strenghts and limitations“ (Sellars 2006, S. 95) ein. Durch die Förderung der Schülerinnen/Schüler innovativ zu sein und ihre Selbstkenntnis zu nutzen, um Strategien entwickeln zu können und um ihre gewünschten Lernziele zu erreichen, begannen die Kinder Erfolge zu erleben. Die unterschiedlichen Methoden wurden angewandt, um bei

Schülerinnen/Schülern einen Prozess einzuleiten, „to become self-directed learners“ (Sellars 2006, S. 96), die nie ihr Ziel aus den Augen verlieren. Nachdem nominierte Ziele der Grundschul Kinder auch erreicht wurden, entwickelten diese mehr Selbstbewusstsein bezüglich ihrer Fähigkeiten, und versuchten immer schwierigere Aufgaben zu lösen. Als die Schülerinnen/Schüler lernten, nach ihren individuellen Möglichkeiten zu lernen und eine Reihe von Strategien entwickelten, die für ihre eigenen Lernpräferenzen geeignet waren, wurden Merkmale des selbstregulierten Lernens sichtbar. Gemäß Sellars (2006) erlaubt das wachsende Bewusstsein/der dauerhafte „cognitive process“ (Sellars 2006, S. 102) der Grundschul Kinder über sich selbst als Lernende und ihr zunehmendes Wissen über die individuellen Stärken und Schwächen, also die Selbstkenntnis, eine gewisse Kontrolle über das eigene Lernverhalten. Es ist jedoch auch aufzuzeigen, dass, während dieses Forschungsprojekts, nicht alle Kinder Selbstkenntnis bezüglich ihres Lernens entwickelten (Sellars 2006, S. 102f).

Im Hinblick auf die Definition selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999) sind hier Aspekte der 1. Ebene: Regulation des Lern- und Verhaltensmodus bzw. der Informationsverarbeitung (kognitive Strategien), der 2. Ebene: Regulation des Lernprozesses (metakognitive Strategien) sowie der 3. Ebene: Regulation des Selbst (motivationale Strategien) anzutreffen. Die Schülerinnen/Schüler wurden animiert, Lernstrategien anzuwenden (1. Ebene). Darüber hinaus begannen sie sich selbstständig Ziele zu setzen (3. Ebene) und lernten diese, gemäß ihrer Lernpräferenzen und ihren individuellen Möglichkeiten, zu erreichen (2. Ebene).

Laut Chung (2000) scheint die Selbstwirksamkeit/„self-efficacy“ (Chung 2000, S. 59) der Faktor des selbstregulierten Lernens zu sein, der den stärksten Effekt auf schulische Leistungen ausübt. Außerdem ist der Autor der Ansicht, dass die Variable der eigenen Selbstwirksamkeit/„self-efficacy“ die stärkste Lernmotivation mit sich bringt. Dies meint, dass die Schülerinnen/Schüler verstehen, warum ein Text, eine Aufgabenstellung wichtig ist. Dadurch können sie „regulate and control learning strategies“ (Chung 2000, S. 59). Alle diese Handlungen werden darauf ausgerichtet, „to improve academic achievement“ (Chung 2000, S. 65). Ferner zeigt seine Studie auf, dass die Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen nicht proportional mit der Zunahme des Alters der Kinder einhergeht (Chung 2000, S. 64f).

Bezüglich der Begriffsdefinition selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999) nimmt Chung (2000) hauptsächlich auf die 3. Ebene: Regulation des Selbst (motivationale Strategien) Bezug. Laut seiner Studie führt die eigene Selbstwirksamkeit zu bedeutender

Lernmotivation, durch diese wiederum ein starker, positiver Effekt auf schulische Leistungen nachzuweisen ist. Die Regulation des eigenen Selbst entsteht dadurch, dass man die Wichtigkeit einer Aufgabe anerkennt und sich somit das Ziel der Aufgabe zur Verbesserung des eigenen Selbst zu eigen macht.

Brunstein & Glaser (2011) vermuteten – hinsichtlich der Hineinnahme einer pädagogisch-didaktischen und einer psychologischen Perspektive -, dass das Lehren von Schreibstrategien in Kombination mit Selbstregulierungsverfahren bei Grundschulkindern wirksamer ist als das alleinige Lehren von Schreibstrategien. Dabei stellte die Studie fest, dass „[s]trategic planning is central to this approach [...]“ (Brunstein & Glaser 2011, S. 923). Zudem wollten sie herausfinden, inwiefern bei der Anwendung von kognitiven Strategien überlegene schriftliche Leistungen produziert werden (Brunstein & Glaser 2011, S. 922). Bei der Studie nahmen 117 Grundschul Kinder des vierten Jahrganges teil. Die Untersuchung beinhaltete einen Pre-, Post-, und Follow-up-Test mit zwei Konditionen: Strategie mit Selbstregulation versus Strategie ohne Selbstregulation. Zu Lehrzwecken, wurden die Schülerinnen/Schüler von unterschiedlichen Leistungsstufen zu einer Gruppe von vier bis sechs Kindern zugeteilt. Demnach wurden in jedem Klassenraum zwei Grundschulkindergruppen Schreibstrategien in Kombination mit Selbstregulierungsverfahren näher gebracht, und zwei weiteren Grundschulkindergruppen Schreibstrategien ohne Selbstregulierungsverfahren von ausgebildeten Trainerinnen/Trainern gelehrt. Unter beiden Bedingungen fanden fünf Unterrichtseinheiten zu je 90 Minuten statt (Brunstein & Glaser 2011, S. 925f). Gemäß Brunstein & Glaser (2011) zeigten die Grundschul Kinder, denen Schreibstrategien und Selbstregulierungsverfahren näher gebracht wurden, mehr Wissen über inhaltliche Aspekte des guten Schreibens, hatten mehr Vertrauen in ihre schriftlichen Fähigkeiten, erstellten vollständigere Pläne, besaßen ein größeres Repertoire von strategiebezogenen Überarbeitungsmöglichkeiten und verfassten qualitativ bessere Aufsätze als Grundschul Kinder, denen Schreibstrategien ohne Selbstregulierungsverfahren gelehrt wurden. Die Kinder mit Selbstregulierungsstrategien erreichten somit „superior writing achievements“ (Brunstein & Glaser 2011, S. 922). Bei dem Post- sowie Follow-up-Test waren die Ergebnisse dazu signifikant (Brunstein & Glaser 2011, S. 930). Diese Resultate bestätigen die Ansicht von Brunstein & Glaser (2011), dass selbstreguliertes Lernen die Leistungseffekte der Instruktion von Schreibstrategien und deren Aufrechterhaltung steigert. Die Ergebnisse dieser Studie beleuchten wie Wissen über das Verfassen von Texten, Selbstwirksamkeit, strategische Planung, und Wissen über das Überarbeiten von Texten zusammenwirken, um die

beachtliche Wirkung des Trainings zu selbstregulierten Schreibstrategien, auf die Qualität der Geschichten der Schülerinnen/Schüler zu übertragen (Brunstein & Glaser 2011, S. 932). Ferner übt das Selbstregulierungsprogramm einen kohärenten Einfluss auf das Planen und Überarbeiten von Texten, zwei wichtige kognitive Fähigkeiten beim Verfassen von Texten, aus. Resultate des Post- und Follow-up-Tests zeigen auf, dass Grundschulkindern, denen Selbstregulierung gelehrt wurde, kenntnisreicher über erfolgreiches Verfassen von Texten sind und mehr Vertrauen in ihre Schreibfähigkeiten haben. Schülerinnen/Schüler, die ein starkes Gefühl von Selbstwirksamkeit im Schreiben/„writing self-efficacy“ (Brunstein & Glaser 2011, S. 929) besitzen verwenden vermehrt neu erworbene Strategien nach Beendigung des Trainings als Kinder mit einem niedrigen Gefühl von Selbstwirksamkeit. Diese Ergebnisse legen nahe, dass eine Intervention, die die Anweisung von Schreibstrategien mit Selbstregulierungsfähigkeiten kombiniert, einen nachhaltigen Einfluss auf die prozeduralen (Planen, Überarbeiten), deklarativen (Wissen) und selbstbezogenen Aspekte des Verfassens von Texten ausübt. Brunstein & Glaser (2011) führen an, dass die zufällige Zuordnung der Grundschulkindern zu den beiden Behandlungsgruppen eine hohe Validität der Analyse gewährleistet. Ferner weisen sie darauf hin, dass weitere Forschung notwendig ist, um herauszufinden, inwiefern die Zusammensetzung von Strategien und Selbstregulierungsfähigkeiten metakognitive Gedanken, das Arbeitsgedächtnis und kognitive Anstrengungen beeinflussen (Brunstein & Glaser 2011, S. 934f).

Auch in der früher durchgeführten Studie von Glaser & Brunstein (2007) wird deutlich, dass die Kombination der Vermittlung von Schreibstrategien und Selbstregulierungsverfahren, die Selbstbewertung der eigenen Schreibleistung, das Setzen von Zielen und Selbstüberwachung während des Schreibprozesses, zu einer schrittweisen sowie dauerhaften Steigerung der Leistung der Grundschulkindern hinsichtlich des Verfassens von Texten führt (Glaser & Brunstein 2007, S. 307).

Die Anschauung des Begriffs selbstregulierten Lernens von Brunstein & Glaser (2011, 2007) lehnt sich an die Definition selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999) an. Er bezieht sich hier jedoch nur speziell auf das Schreiben im Unterricht. Unter der Vermittlung selbstregulierten Lernens verstehen Brunstein & Glaser (2011, 2007) die Lehre von Lern- und Verarbeitungsstrategien, von metakognitiven Strategien, wie z.B. Strategien der Planung, der Überwachung oder der Steuerung, sowie die Unterstützung des Aufbaus der Selbstwirksamkeit die zu erhöhter Motivation der Schülerinnen/Schüler führt. Hier werden sowohl die 1. Ebene: Regulation des Lern- und Verhaltensmodus bzw. der Informationsverarbeitung (kognitive Strategien) als auch die 2. Ebene: Regulation

des Lernprozesses (metakognitive Strategien) von Boekaerts (1999) angesprochen. Die 3. Ebene wird hierbei nicht angesprochen, da es sich in dieser Studie um festbegrenzte Arbeitszeiten der Schülerinnen/Schüler handelte und die Lernenden nicht in einer freien Arbeit beobachtet werden konnten.

Diese Befunde der vorigen Studien bestätigen in gewisser Weise die Ergebnisse der Metaanalyse von Dignath et al. (2008), die besagen, dass die Effekte von Motivation und Strategieranwendung, sowohl auf kognitiver als auch auf metakognitiver Ebene, die höchsten sind. Die Schülerinnen/Schüler brauchen Motivation, um Strategien anzuwenden. Sie benötigen die Fähigkeit und den Willen, um sich in selbstreguliertem Lernen zu engagieren (Dignath et al. 2008, S. 118f; Dignath & Buettner 2008, S. 255). Außerdem sind laut Dignath & Buettner (2008) Interventionen bezüglich selbstregulierten Lernens umso effektiver, je länger sie andauern (Dignath & Buettner 2008, S. 254).

7.3.3 Altersabhängigkeit

Lockl & Schneider (2002) gingen der Frage nach, ob es schon jungen Grundschulkindern möglich ist, ihre Lernvorgänge zu regulieren, effiziente Lern- und Gedächtnisstrategien einzusetzen sowie aus der Überwachung von Lernaktivitäten angemessene Schlussfolgerung für die Kontrolle und Steuerung weiterer Lernvorgänge zu ziehen. Die Studie zeigt auf, dass es für Grundschulkindern des ersten Jahrgangs noch gewisse Schwierigkeiten darstellt, ihre Lernzeit bezüglich der Anforderungen der Aufgabe entsprechend zu regulieren. Sie haben deswegen Schwierigkeiten bei der „Aufgabenbewältigung [, weil] relevante Voraussetzung[en] der akkuraten Überwachung abhandeln ging[en]“ (Lockl & Schneider 2002, S. 9). Die Lernzeit wird von den Kindern nicht differierend auf schwierige und leichte „Items“ (Lockl & Schneider 2002, S. 3) verteilt, obgleich sich die meisten Schülerinnen/Schüler über den unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad der Items bewusst sind. Ferner sind sie bei der Bewertung ihrer Reproduktionsbereitschaft sehr positiv gestimmt, lernen jedoch nicht in einer dementsprechenden Ausdauer, um die Items wirklich zu beherrschen. Laut Lockl & Schneider (2002) scheinen junge Grundschulkindern noch nicht in ausreichendem Maße dazu fähig zu sein, aus den Überwachungsvorgängen angemessene Schlussfolgerungen für die Selbstregulation während des Lernens zu ziehen. Für diese Selbstregulation und die Schlussfolgerung benötigen die Schülerinnen/Schüler ein Metagedächtnis. Mit dem „deklarativen Metagedächtnis“ (Lockl & Schneider 2002, S. 4)

besitzen sie ein Wissen über Kompetenzstärken und -schwächen. „Demgegenüber betrifft das prozedurale Metagedächtnis Fertigkeiten zur zieladaptiven Planung, Steuerung, Überwachung und Bewertung des eigenen Verhaltens beim Lernen“ (Lockl & Schneider 2002, S. 4). Gemäß der Untersuchung beherrschen Schülerinnen/Schülern des dritten und vierten Jahrgangs diese Fähigkeit vermehrt. Somit scheint sich die Entwicklung dieser Fähigkeit, aus den Überwachungsvorgängen entsprechende Konsequenzen für die Selbstregulation während des Lernens zu ziehen, im Laufe der Grundschulzeit zu vollziehen (Lockl & Schneider 2002, S. 3ff).

In einer weiteren Studie untersuchten Lockl & Schneider (2003), inwieweit es bereits jungen Grundschulkindern möglich ist, ihr Lernstandsniveau passend zu beurteilen und die Steuerung ihrer Lernzeit in treffender Weise an das bisher erlangte Lernniveau anzugleichen. Diese Erhebung hat eine entwicklungspsychologische und pädagogische Perspektive. Die Untersuchung zeigt auf, dass Schülerinnen/Schüler des dritten Jahrganges adäquater dazu fähig sind, entsprechende Schlussfolgerungen aus „Überwachungsvorgängen“ (Lockl & Schneider 2003, S. 175) für die Kontrolle und Regulation der Lernzeit zu ziehen. Weiters deuten die Daten der Studie gemäß Lockl & Schneider (2003) darauf hin, dass Kinder der ersten Grundschulstufe weniger Probleme mit der Überwachung ihres Gedächtnisses haben, sondern Defizite aufweisen, das Ergebnis dieser Überwachungsprozesse passend in „Steuerungs- und Kontrollmaßnahmen umzusetzen“ (Lockl & Schneider 2003, S. 180). Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen vermuten, dass sich qualitative Veränderungen bezüglich der Fähigkeit, Ergebnisse aus den Überwachungsprozessen adäquat für die Steuerung der weiteren Lernzeit anzuwenden, im Laufe der Grundschulzeit vollzieht (Lockl & Schneider 2003, S. 174ff).

Bezüglich der Begriffsdefinition selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999) gehen Lockl & Schneider (2002, 2003) in ihren Studien hauptsächlich auf die 1. Ebene: Regulation des Lern- und Verhaltensmodus bzw. der Informationsverarbeitung (kognitive Strategien), sowie die 2. Ebene: Regulation des Lernprozesses (metakognitive Strategien), ein.

Die Studie von Usher & Pajares (2008) zeigt aus psychologischer Sicht auf, dass das Vertrauen der Schülerinnen/Schüler in ihre Selbstregulierungsfähigkeiten während des Schulfortschritts sinkt. Im Vergleich zu weiterführenden Schulen, weisen die Kinder von Grundschulen das größte Vertrauen in ihre Selbstregulierungsfähigkeiten auf (Usher & Pajares 2008, S. 453ff). Dies hängt mit der Selbstwirksamkeit zusammen. „High school

students reported less self-efficacy in their self-regulatory skill“ (Usher & Pajares 2008, S. 453). Damit wird deutlich, dass sie die Lerninhalte nicht mehr als so wichtig für die Formung ihres eigenen Selbst ansehen, wie es Boekaerts (1999) in ihrer psychologischen Theorie der Selbstregulation der 3. Ebene sehen würde. Das Vertrauen und die Selbstwirksamkeit zeichnen sich als wichtig aus, denn sonst passiert Folgendes: „Students who lack confidence in their capability to self-regulate their learning are less likely to implement adaptive strategies, and they will more quickly give up in the face of difficulty“ (Usher & Pajares 2008, S. 460). Darunter leiden dann auch das schulische Leistungsniveau und der Schulerfolg.

Im Hinblick auf den Begriff selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999) gehen Usher & Pajares (2008) vor allem auf die 3. Ebene: Regulation des Selbst (motivationale Strategien) ein. Sie beleuchten die Selbstwirksamkeit, im weiteren Sinne die Motivation, der Grundschul Kinder im Verlauf des Schulfortschritts.

Auch in den Metaanalysen von Dignath et al. (2008) sowie Dignath & Buettner (2008) wird deutlich, dass es bereits jungen Grundschulkindern möglich ist selbstreguliert zu lernen. Die jungen Schülerinnen/Schüler zeigen größere Effekte bezüglich motivationaler Aspekte als ältere. Diese Tatsache beruht gemäß Dignath et al. (2008) sowie Dignath & Buettner (2008) darauf, dass junge Grundschul Kinder motiviert sind zu lernen, wenn sie in die Schule eintreten – eine Gegebenheit die im Laufe der Schulzeit sinkt (Dignath et al. 2008, S. 120; Dignath & Buettner 2008, S. 254). Auch Usher & Pajares (2008) sind der Meinung, dass das Vertrauen der Grundschul Kinder in ihre Selbstregulierungsfähigkeiten während des Schulfortschritts sinkt. Hingegen steigt die metakognitive Strategieverwendung der Schülerinnen/Schüler im Laufe der Grundschulzeit laut Dignath & Buettner (2008, S. 253), wie es auch bei Lockl & Schneider (2002, 2003) deutlich wird.

7.3.4 Differenzierung leistungsstarker und leistungsschwacher Grundschul Kinder

Bei der durchgeführten Studie von Van Deur (2008) wurde den Grundschulkindern selbstreguliertes Lernen näher gebracht und anschließend untersucht. Die Ergebnisse zeigen auf, dass kein signifikanter Unterschied bezüglich des Levels selbstregulierten Lernens bei leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülerinnen/Schülern

besteht. Weitere Analysen der Daten machen aus lernpsychologischer und pädagogisch-didaktischer Sicht deutlich, dass ein direkter Zusammenhang zwischen dem Wissen und Anwenden selbstregulierten Lernens unter Kindern und dem Einschätzen der Lehrperson dieser als selbstregulierte Lernerinnen/Lerner besteht. Ein leistungsstarkes Grundschulkind wurde von der Lehrperson selbstregulierter als ein leistungsschwaches Kind wahrgenommen. Gemäß der Untersuchung von Van Deur (2008) sind leistungsstarke Schülerinnen/Schüler engagierter als leistungsschwache während Klassenaktivitäten zu selbstreguliertem Lernen, was einen signifikanten Einfluss auf deren/dessen Wissen über selbstreguliertes Lernen hat. Generell sollen Methoden in der Klasse sein, „to help learn about SDL [self-directed learning]“ (Van Deur 2008, S. 151). So zeigen sich leistungsstarke Kinder durch die Selbstregulation im Lernen als noch stärker im Vergleich zu ihren Klassenkolleginnen/-kollegen. „The results of the analysis indicate that high reasoning students increase their knowledge through classroom engagement in activities which required them to reflect, rather than directly from teaching carried out by the researcher“ (Van Deur 2008, S. 150). Hingegen leistungsschwache Grundschul Kinder profitieren vermehrt durch direkte Unterweisung der Lehrperson. Laut Van Deur (2008) wird das Wissen um selbstreguliertes Lernen somit durch den Schulkontext und das Grundschulkind selbst beeinflusst (Van Deur 2008, S. 150f).

Bezüglich des Begriffs selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999) bezieht sich Van Deur (2008) hauptsächlich auf kognitive und metakognitive Strategien. Somit ist die 1. Ebene: Regulation des Lern- und Verhaltensmodus bzw. der Informationsverarbeitung (kognitive Strategien) sowie die 2. Ebene: Regulation des Lernprozesses (metakognitive Strategien) angesprochen. Außerdem gibt Van Deur (2008) an, dass das Verhalten der Lehrperson sowie der Schulkontext einen Einfluss auf die Grundschul Kinder bezüglich selbstregulierten Lernens ausüben.

In der Studie von Stephenson, Poissant & Dade (1999) wurde wie in der vorigen Studie untersucht, inwiefern leistungsstarke bzw. leistungsschwache Grundschul Kinder dazu fähig sind, selbstreguliert zu lernen. Die Ergebnisse zeigen auf, dass leistungsstärkere Schülerinnen/Schüler im Vergleich zu leistungsschwächeren öfters Überwachungsstrategien anwenden. „Such results partially confirm previous studies that indicates that good learners are more able to use self-regulation strategies such as regulation“ (Stephenson et al. 1999, S. 9). Ferner stellen leistungsstärkere Kinder mehr geforderte Aufgabenstellungen fertig als leistungsschwächere. Laut Stephenson et al. (1999) ist es leistungsstärkeren Grundschulkindern vermehrt möglich, ihre kognitiven Fähigkeiten realistisch einzuschätzen. Bei der Untersuchung wird deutlich, dass

leistungsschwächere Kinder durchaus Selbstregulierungsaktivitäten anwenden, insbesondere erklären, also darüber sprechen, was sie gerade tun, diese jedoch nicht so effizient einsetzen wie leistungsstärkere Kinder (Stephenson et al. 1999, S. 2ff). Problematisch bei den selbstregulierten Tätigkeiten der leistungsschwächeren Lernerinnen/Lerner zeigt sich jedoch, „[...] that they] presented unrealistic appreciation of their own cognitive abilities“ (Stephenson et al. 1999, S. 9).

Stephenson et al. (1999) geben an, dass Grundschul Kinder, um eine Aufgabe entsprechend auszuführen, zuerst den Willen und die Motivation dafür aufbringen müssen. „Children must first be motivated and willing to do a task (affective factors) before they decide to spend the necessary time and effort to exercise an adequate control over this task (cognitive factors)“ (Stephenson et al. 1999, S. 2). Hiermit wird die 3. Ebene: Regulation des Selbst (motivationale Strategien) des Begriffs selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999) sichtbar. Es ergibt sich also grundlegend, dass man Selbstregulation nicht einfach nur lernen kann, sondern zuerst einen ausgeprägten Willen braucht, um sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren. Ferner untersuchten Stephenson et al. (1999) kognitive und metakognitive Strategien der Schülerinnen/Schüler. Somit ist auch eine Verbindung zur 1. Ebene: Regulation des Lern- und Verhaltensmodus bzw. der Informationsverarbeitung (kognitive Strategien) sowie zur 2. Ebene: Regulation des Lernprozesses (metakognitive Strategien) des Begriffs von Boekaerts (1999) gegeben. Als zentrale Größe erweist sich in dieser Studie jedoch die Motivation, ohne die die Selbstregulation nicht stattfinden kann.

Die Untersuchung von Van Deur (2008) bestätigt in gewisser Weise die Ergebnisse der Metaanalyse von Dignath et al. (2008), die besagen, dass die Lehrpersonen eine signifikante Rolle bei der Förderung selbstregulierten Lernens einnehmen, da sie als Verstärker bei der Durchführung fungieren können (Dignath et al. 2008, S. 122). Zudem wird auch in der Metaanalyse von Dignath et al. (2008), sowie bei der Studie von Stephenson et al. (1999) aufgezeigt, dass die Motivation einen hohen Effekt bezüglich selbstregulierten Lernens unter Grundschulkindern aufweist.

8 Schlussfolgerungen

Ziel dieser Arbeit war es, das Phänomen selbstreguliertes Lernen im Bereich der Regelgrundschule näher zu beleuchten, aufzuzeigen, was darunter verstanden wird, inwiefern diese Art des Lernens Grundschülerinnen/Grundschulern möglich ist und welche Bedingungen Einfluss auf die Fähigkeiten der Grundschul Kinder nehmen selbstreguliert zu lernen. Die forschungsleitenden Fragen lauteten nochmals wie folgt:

Hauptfrage: Welche Möglichkeiten der Ausgestaltung von selbstreguliertem Lernen gibt es für Kinder im Grundschulalter sowohl aus psychologischer Betrachtungsweise nach Boekarts als auch aus institutioneller Betrachtungsweise?

Nebenfrage: Welchen Einfluss haben kognitive, metakognitive und motivationale Faktoren auf das selbstregulierte Lernen im Grundschulalter?

Der Terminus selbstreguliertes Lernen findet verstärkt in der Wissenschaft Eingang, wird jedoch auf unterschiedliche Art und Weise verwendet. Es existiert eine große Vielfalt differierender, theoretischer Konzeptionen des Begriffs (Konrad 2008, S. 15; Zeidner et al. 2000, S. 750). Obwohl im Rahmen der Arbeit immer versucht wurde den psychologischen Standpunkt vom institutionellen zu trennen, war dies nicht in allen Lagen eindeutig möglich, da diese zwei Stränge teilweise stark ineinander übergehen.

Da sich das Konzept selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999), im Gegensatz zu vielen anderen, auf Unterricht bezieht, wird in dieser Arbeit darauf Bezug genommen.

Boekaerts (1999) unterscheidet drei Bereiche psychologischer Funktionsweisen, in denen selbstreguliertes Lernen auftreten kann: Kognition, Metakognition und Motivation. Die Kognition beschäftigt sich mit unterschiedlichen kognitiven Strategien, die sich auf die Informationsverarbeitung beziehen. Kognition wird angewandt, um zu lernen und eine Aufgabe auszuführen. Metakognitive Strategien dienen der Regulierung und Steuerung der Kognition. Die Motivation beschäftigt sich mit allen motivierenden Überzeugungen über sich selbst im Zusammenhang mit einer Aufgabe, wie z.B. Selbstwirksamkeit, Interesse oder affektive Reaktionen bezogen auf sich selbst und die Aufgabe.

Im Bereich der Schulpädagogik besteht der Diskurs, dass ein Umdenken bezüglich Lernens stattfinden soll. Dennoch nehmen Lehrende häufig den aktiven und Lernende den passiven Part während des Unterrichts ein, da diese Art des Lehrens gemäß

Helmke & Weinert (1997) größtenteils empirisch gut abgesichert ist (Helmke & Weinert 1997, S. 136). Es ist jedoch aufzuzeigen, dass Lernen generell einen bestimmten Grad an Selbstregulierung enthält, es ist immer sowohl fremd- als auch selbstreguliert (Gudjons 2003, S. 9). Wille und Motivation sind ausschlaggebend, um etwas zu lernen. Lernmotivation kann einerseits durch (äußere) Kontrollvorgänge oder andererseits durch selbstbestimmte Formen der Verhaltensregulation ausgelöst werden. Es ist vermehrt mit qualitativ hochwertigen Lernergebnissen zu rechnen, wenn die Motivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation erzeugt wird (Deci & Ryan 1993, S. 234).

Nach den vorigen (lern-)psychologischen Sichtweisen wird nun auf die institutionelle Perspektive eingegangen. Selbstreguliertes Lernen in der Institution Schule geht von der Anwesenheit einer/eines Professionellen aus, die/der das Lernen auf eine Art und Weise begleitet, dass die Fremdregulation die Selbstregulation optimal unterstützt (Bastian & Merziger 2007, S. 9). Ferner hat eine offene Lernumgebung positive Auswirkungen auf selbstreguliertes Lernen. Im Gegensatz zu einer geschlossenen Lernumgebung gestaltet sich bei einer offenen die Zeitstruktur flexibler, eine Mitplanung der Lernenden ist erwünscht, Inhalte sind teilweise wählbar, individuelle Lernbedürfnisse der Grundschulkindern werden beachtet, Lernverfahren sind variabel, Selbstverantwortung und Metakognition werden gefördert und verschiedene Sozialformen sind erwünscht (Sacher 2002, S. 393). Als Möglichkeit, um die Selbstregulierung der Schülerinnen/Schüler im Unterricht vermehrt zu fördern, bieten sich offene Unterrichtsformen wie z.B. Wochenplanarbeit, wahldifferenzierter Unterricht, Freiarbeit und Projektunterricht an, die unterschiedliche Varianten von Freiräumen aufweisen (Stumpf 2008, S. 12; Heursen 1996, S. 76; Killus 2007, S. 331). Sie stellen jedoch keine Garantie bezüglich selbstregulierten Lernens unter Grundschulkindern dar.

Mithilfe eines Reviews war es das Ziel, den aktuellen Forschungsstand hinsichtlich selbstregulierten Lernens von Grundschulkindern aufzuzeigen, zu untersuchen, inwiefern es bereits Grundschulkindern möglich ist selbstreguliert zu lernen, welche Bedingungen Einfluss auf die Fähigkeiten der Grundschulkindern nehmen, selbstreguliert zu lernen und zu beurteilen, inwiefern der Begriff selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999) mit denen der angeführten Studien übereinstimmt. Die Methode des Reviews erwies sich als praktikabler Weg die verschiedenen Studien und Metaanalysen zu vergleichen. Besonders der geforderte Raster für die Untersuchung konnte die Unterschiede der Studien aufzeigen und einen Überblick geben. Hier unterscheidet sich die Methode des Reviews von der Hermeneutik, die im Theorieteil verwendet wurde. Denn die

Hermeneutik verfügt nicht über eine so starke Systematisierung wie der Review in Form der Tabelle und der starken Kategorienbildung.

Die Ergebnisse des Reviews kongruieren in vielen Punkten mit bisher entstandenen Überblicksarbeiten zum Themenfeld. Darüber hinaus stellt dieser Review, verglichen mit vorangegangenen Metaanalysen und Reviews, einen möglichst aktuellen Forschungsstand dar.

Generell hat sich abgezeichnet, dass es bereits Grundschulkindern möglich ist, Lerninhalte selbstständig zu erarbeiten, also selbstreguliert zu lernen, und dass dabei teilweise Aspekte des Begriffs selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999) vorkommen. Weiters geht aus den Reviewergebnissen hervor, dass bedeutende Kompetenzen bezüglich selbstregulierten Lernens bei vielen Grundschulkindern vorhanden sind, diese jedoch noch gefördert und erweitert werden können. Auch ist es wichtig, dass den Kindern in Form einer Metaebene diese Art des Lernens durch Selbstregulation bewusst gemacht wird.

Zudem wurde herausgefunden, dass die Selbstwirksamkeit sowie das Gefühl von Selbstbestimmung wesentliche Moderatoren für die Entwicklung selbstregulierten Lernens unter Grundschulkindern darstellen. Positive Einflussfaktoren auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern scheinen die Autonomieorientierung der Lehrperson, Entscheidungsfreiräume sowie Mitbestimmungsmöglichkeiten während des Unterrichts zu sein. Darüber hinaus konnte eruiert werden, dass der Konnex zwischen Öffnung von Unterricht und Interesse am Unterricht lediglich über das Empfinden von Selbstbestimmung besteht.

Ferner erweist sich das wachsende Bewusstsein der Grundschulkinde über sich selbst als Lernende und ihr zunehmendes Wissen über individuelle Stärken und Schwächen, also die Selbstkenntnis, eine gewisse Kontrolle über das eigene Lernverhalten auszuüben, wodurch Merkmale selbstregulierten Lernens sichtbar werden, als wichtig.

Außerdem hat sich herausgestellt, dass die konkrete Vermittlung von Selbstregulierungsverfahren, die das Setzen von Zielen sowie Selbstüberwachung und die Selbstbewertung der eigenen Leistungen beinhalten, zu einer kontinuierlichen sowie anhaltenden Steigerung der Leistung von Grundschulkindern führt. Zudem geht aus den Reviewergebnissen hervor, dass auch in diesem Fall Grundschulkinde, die ein starkes Selbstwirksamkeitsempfinden vorweisen, vermehrt neu erworbene Strategien anwenden.

In der Forschungslandschaft besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass der Faktor der Selbstwirksamkeit einen sehr hohen Effekt auf schulische Leistungen ausübt. Die Grundschul Kinder benötigen Motivation, um Strategien anzuwenden, sie brauchen den Willen, um sich hinsichtlich selbstregulierten Lernens zu engagieren.

Indessen stößt man in der Scientific Community bezüglich der Altersabhängigkeit hinsichtlich selbstregulierten Lernens auf Kontroversen und offene Fragestellungen. Aus den Reviewergebnissen geht einerseits hervor, dass es jungen Grundschulkindern (1. Jahrgang Grundschule) nicht in gleichem Maße wie älteren (3. Jahrgang Grundschule) möglich ist, aus den Ergebnissen ihrer Gedächtnisüberwachungsvorgänge bezüglich der Lernaktivitäten angemessene Schlussfolgerungen für die Selbstregulation, sowie die passende Lernzeiteinteilung während des Lernprozesses zu ziehen. Außerdem scheinen die jungen Grundschul Kinder hinsichtlich der Bewertung ihrer Reproduktionsbereitschaft sehr positiv gestimmt zu sein, ohne jedoch in dementsprechender Ausdauer zu lernen. Andererseits wird auch angeführt, dass die Fähigkeit selbstregulierten Lernens unter Grundschulkindern nicht in Abhängigkeit mit der Zunahme des Alters steht. Dies könnte auf die Tatsache zurück geführt werden, dass junge Grundschul Kinder größere Effekte hinsichtlich motivationaler Aspekte zeigen, wodurch eine hohe Selbstwirksamkeit gegeben sein könnte, die wiederum einen sehr hohen Effekt auf schulische Leistungen ausübt.

Darüber hinaus wurde herausgefunden, dass es meist leistungsstarken Grundschulkindern vermehrt möglich ist, selbstreguliert zu lernen. Es scheint jedoch ein direkter Zusammenhang zwischen dem Wissen über selbstreguliertes Lernen sowie dem Anwenden von selbstreguliertem Lernen unter Grundschulkindern und dem Einschätzen der Lehrperson dieser als selbstregulierte Lernerinnen/Lerner zu bestehen. Zudem hat sich abgezeichnet, dass leistungsstarke Grundschul Kinder von der Lehrperson im Voraus als selbstregulierter wahrgenommen werden. Aus den Reviewergebnissen geht hervor, dass es leistungsschwächeren Grundschulkindern durchaus möglich ist selbstreguliert zu lernen, sie ihre Selbstregulierungsaktivitäten jedoch nicht so effizient einsetzen wie leistungsstärkere. Außerdem wird deutlich, dass die Lehrperson eine signifikante Rolle bei der Förderung selbstregulierten Lernens darstellt.

Zukünftige Forschung könnte die Unterschiede der Anweisung selbstregulierten Lernens für jüngere und ältere Grundschul Kinder untersuchen, um die Interventionen zu verbessern und diese, den differierenden Bedürfnissen der Schülerinnen/Schüler unterschiedlichen Alters, anzupassen. Ferner sollten sich nachfolgende Untersuchungen

vermehrt auf die Lernumgebung konzentrieren, welche anscheinend großen Einfluss auf selbstreguliertes Lernen nimmt. Darüber hinaus besteht Bedarf herauszufinden, wie die Umsetzung der Forschung bezüglich selbstregulierten Lernens in realen Klassenzimmern durch die Lehrperson erfolgreich sein kann. Dies wäre dann eine Frage der Didaktik und der Fachdidaktik, die Methoden für die effiziente Ausbildung selbstregulierten Lernens schaffen sollte.

9 Verzeichnisse

9.1 Gesamtes Literaturverzeichnis

Bastian, J. & Merziger, P. (2007). Selbstreguliert lernen. *Pädagogik*, 59 (7-8), S. 6-11.

Boekaerts, M. & Niemivirta M. (2000). Self-Regulated Learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.). *Handbook of Self-Regulation* (S. 417-450). San Diego: Acad. Press.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, S. 445-457.

Boenicke, R. (2000). *Selbstorganisation im Klassenraum? Zu den Begründungen offener Lernformen und ihrer Konzepte. Die Deutsche Schule*, 92 (1), S. 13-22.

Böhnisch, L. (2012). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13, S. 327-347.

Borsch, F., Gold, A., Kronenberger, J. & Souvignier, E. (2007). Der Experteneffekt: Grenzen kooperativen Lernens in der Primarstufe? *Unterrichtswissenschaft*, 35 (3), S. 202-213.

Brügelmann, H. (1998). Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In H. Brügelmann & M. Fölling-Albers (Hrsg.). *Jahrbuch Grundschule: Fragen der Praxisbefunde der Forschung*. Seelze: Friedrich Verlag.

Brunstein, J.C. & Glaser, C. (2007). Improving Fourth-Grade Students' Composition Skills: Effects of Strategy Instruction and Self-Regulation Procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), S. 297-310.

Brunstein, J.C. & Glaser, C. (2011). Testing a Path-Analytic Mediation Model of How Self-Regulated Writing Strategies Improve Fourth Graders' Composition Skills: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), S. 922-938.

Chung, M. (2000). The Development of Self-Regulated Learning. *Asia Pacific Education Review*, 1 (1), S. 55-66.

Deci, E.L. & Ryan, M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), S. 223-238.

Dignath, C. & Buettner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3, S. 231-264.

Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, S. 101-129.

Einsiedler, W. (2011). Lehr-Lern-Konzepte für die Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahler & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 341-350). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Faulstich, P. (2002a). Lernen braucht Support – Aufgaben der Institutionen beim „Selbstbestimmten Lernen“. Online im WWW unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02_01.pdf [18.05.11]

Faulstich, P. (2002b). „Selbstbestimmtes Lernen“ – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. Online im WWW unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02_02.pdf [19.03.11]

Faust-Siehl, G., Garlichs, A., Ramseger, J., Schwarz, H. & Warm, U. (1996). Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

File, N., Hutterer, R., Keil, W.W., Korunka, C. & Macke-Bruck, B. (2008). Forschung in der Klienten- bzw. Personenzentrierten und Experienziellen Psychotherapie 1991-2008. Ein narrativer Review. *Person*, 12 (2), S. 5-32.

Furtner-Kallmünzer, M., Hössl, A., Janke, D., Kellermann, D. & Lipski, J. (2002). In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Geißler, P (2004). Erste Gedanken zur Einführung in das Thema. In P. Geißler (Hrsg.). Was ist Selbstregulation? Eine Standortbestimmung (S. 9-22). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Gervé, F. (1998). Freie Arbeit. Grundkurs für die Aus- und Fortbildung. Weinheim.

- Gervé, F. (2003). Formen selbstbestimmten Lernens in der Grundschule. In H.-W. Kuhn (Hrsg.). Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader (S. 273-285). Herbolzheim: Centaurus Verlag.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Grimmer, B. (2004). Selbstregulierung und Kreditierung in der kindlichen Entwicklung und in der therapeutischen Beziehung. In P. Geißler (Hrsg.). Was ist Selbstregulation? Eine Standortbestimmung (S. 23-40). Gießen: Psychozoial-Verlag.
- Gudjons, H. (2003). Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? *Pädagogik*, 55 (5), S. 6-9.
- Harteringer, A. & Fölling-Albers, M. (2002). Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Harteringer, A. (2005). Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (3), S. 397-414.
- Harteringer, A. (2006). Interesse durch Öffnung des Unterrichts – wodurch? *Unterrichtswissenschaft*, 34 (3), S. 272-288.
- Hartmann, H.-P. & Lohmann, K. (2004). Selbstregulation. In: P. Geißler (Hrsg.). Was ist Selbstregulation? Eine Standortbestimmung (S. 41-68). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Heinz, N., Wagner, A.C. & Einsiedler, W. (1978). Selbstgesteuertes Lernen im Unterricht – Einleitung und Überblick. In N. Heinz, A.C. Wagner & W. Einsiedler (Hrsg.). Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens (S. 13-44). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hellmer, J. (2008). Selbstreguliertes Lernen. *Pädagogik*, 60 (9), S. 52-57.
- Helmke, A. & Weinert, F.-E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.-E. Weinert & N. Birbaumer (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. (S. 1-35). Göttingen.
- Heursen, G. (1996). Selbstorganisiertes Lernen. Autonomie im Unterricht. *Pädagogik*, 48 (7-8), S. 76-80.
- Hörner, W. (2011). Grundschule in Europa. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.). Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S. 52-59). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

- Hutterer, R. (2011). Narrative Reviews – Zweck und methodische Vorgangsweise. Unveröffentlichtes Paper. Institut für Bildungswissenschaft, Univ. Wien.
- Jung, J. (2011). Reform- und Alternativschulen. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.). Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S. 74-79). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Killus, D. (2007). Förderung selbstgesteuerten Lernens. Empirische Befunde und Ansatzpunkte zur Unterrichtsentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 99 (3), S. 330-342.
- Klafki, W. & Braun, K.-H. (2007). Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer erziehungswissenschaftlicher Dialog. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel.
- Konrad, K. & Traub, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.
- Konrad, K. (2003). Wege zum selbstgesteuerten Lernen. *Pädagogik*, 55 (5), S. 14-18.
- Lockl, K. & Schneider, W. (2002). Zur Entwicklung des selbstregulierten Lernens im Grundschulalter: Zusammenhänge zwischen Aufgabenschwierigkeit und Lernzeiteinteilung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49 (3), S. 3-16.
- Lockl, K. & Schneider, W. (2003). Metakognitive Überwachungs- und Selbstkontrollprozesse bei der Lernzeiteinteilung von Kindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (3/4), S. 173-183.
- May, M. (2004). Selbstregulierung. Eine neue Sicht auf die Sozialisation. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Mayer, H. & Sittner, E. (2006). Selbstorganisiertes Lernen. Gelebte Konzepte zur aktiven Herstellung von Wissen. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Munser-Kiefer, M. (2011). Formen und Qualitätsmerkmale offenen Unterrichts. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.). Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S. 351-355). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Paris, S.G. & Paris, A.H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), S. 89-101.

Paris, S.G. & Winograd, P. (1999). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in the workplace and beyond (Information Series No. 376). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education; Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher and Teacher Education.

Piaget, J. (1988). Das Weltbild des Kindes. Einführung von Hans Aebli. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.). Handbook of Self-Regulation (S. 451-502). San Diego: Acad. Press.

Randi, J. & Corno, L. (2000). Teacher Innovations in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.). Handbook of Self-Regulation (S. 651-685). San Diego: Acad. Press.

Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. *Pädagogik*, 55 (5), S. 10-13.

Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Rollett, W. (2000). Motivation and Action in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.). Handbook of Self-Regulation (S. 503-529). San Diego: Acad. Press.

Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2006). Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rost, D.H. (2005). Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Sacher, W. (2002). Schulische Medienarbeit. In H.-J. Apel & W. Sacher (Hrsg.). Studienbuch Schulpädagogik (S. 384-397). Bad Heilbrunn.

Schnack, J. & Timmermann, U. (2008). Kernkompetenz Selbstständigkeit. Was junge Menschen heute lernen müssen. *Pädagogik*, 60 (9), S. 6-9.

Schorch, G. (2011). Die Grundschule. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.). Handbuch der Erziehungswissenschaft 3 (S. 159-164). Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.

Schumacher, E. (2003). Gründe für eine Öffnung von Unterricht. *Pädagogik*, 55 (2), S. 35-37.

- Schunk, D.H. & Ertmer, P.A. (2000). Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.). *Handbook of Self-Regulation* (S. 631-649). San Diego: Acad. Press.
- Sellars, M. (2006). The role of intrapersonal intelligence in self directed learning. *Issues In Educational Research*, 16, S. 95-119.
- Simons, P.R.J. (1992). Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.). *Lern- und Denkstrategien – Analyse und Intervention* (S. 251-264). Göttingen.
- Spörer, N. & Glaser, C. (2010). Förderung selbstregulierten Lernens im schulischen Kontext. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (3-4), S. 171-175.
- Stephenson, R., Poissante, H. & Dade, M.-O. (1999). Third graders' self-regulation and self-efficacy in a concept formation task: differences between low and high achievers. ERIC Clearinghouse.
- Stumpf, P. (2008). Selbstständigkeit ist keine Hexerei. Selbstständiges Lernen und Arbeiten in der Grundschule. *Pädagogik*, 60 (9), S. 10-13.
- Thomas, L. (2008). Aktiv und selbstgesteuert lernen. Schüler entdecken ihre Lernstrategien. *Pädagogik*, 60 (6), S. 36-39.
- Traub, S. (2003). Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis. *Pädagogik*, 55 (5), S. 19-23.
- Usher, E.L. & Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning. A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68 (3), S. 443-463.
- Van Deur, P. (2008). Assessing the Effect of Explicit Teaching on High Reasoning Primary Students' Knowledge of Self-Directed Learning. *Gifted and Talented International*, 23 (1), S. 141-152.
- Wagener, U. (2008). Selbstreguliertes Lernen von Kindern im Grundschulalter – eine qualitative Studie zu Vorstellungen und Handlungen von Kindern. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.). *Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 183-186). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, M. & Weiß, B. (2004). Metaanalyse als Methode der Sozialforschung. In A. Diekmann (Hrsg.). *Methoden der Sozialforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wallrabenstein, W. (1994). *Offene Schule – Offener Unterricht*. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Hamburg.

Weinert, F.E. (1996). Für und wider die ‚neuen Lerntheorien‘ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. In E. Witruk & G. Friedrich (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis* (S. 17-32). Landau.

Wiesemann, J. (2000). *Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer Freien Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Winne, P.H. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 33 (5-6), S. 559-565.

Zeidner, M., Boekaerts, M. & Pintrich, P.R. (2000). Self-Regulation: Directions and Challenges for Future Research. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.). *Handbook of Self-Regulation* (S. 749-768). San Diego: Acad. Press.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), S. 3-17.

Zito, J.R., Adkins, M., Gavins, M., Harris, K.R. & Graham, S. (2007). Self-Regulated Strategy Development: Relationship to the Social-Cognitive Perspective and the Development of Self-Regulation. *Reading & Writing Quarterly*, 23, S. 77-95.

9.2 Verzeichnis der inkludierten Studien im Review

Borsch, F., Gold, A., Kronenberger, J. & Souvignier, E. (2007). Der Experteneffekt: Grenzen kooperativen Lernens in der Primarstufe? *Unterrichtswissenschaft*, 35 (3), S. 202-213.

Brunstein, J.C. & Glaser, C. (2007). Improving Fourth-Grade Students' Composition Skills: Effects of Strategy Instruction and Self-Regulation Procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), S. 297-310.

Brunstein, J.C. & Glaser, C. (2011). Testing a Path-Analytic Mediation Model of How Self-Regulated Writing Strategies Improve Fourth Graders' Composition Skills: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), S. 922-938.

Chung, M. (2000). The Development of Self-Regulated Learning. *Asia Pacific Education Review*, 1 (1), S. 55-66.

- Dignath, C. & Buettner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3, S. 231-264.
- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, S. 101-129.
- Hartering, A. (2005). Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (3), S. 397-414.
- Hartering, A. (2006). Interesse durch Öffnung des Unterrichts – wodurch? *Unterrichtswissenschaft*, 34 (3), S. 272-288.
- Lockl, K. & Schneider, W. (2002). Zur Entwicklung des selbstregulierten Lernens im Grundschulalter: Zusammenhänge zwischen Aufgabenschwierigkeit und Lernzeiteinteilung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49 (3), S. 3-16.
- Lockl, K. & Schneider, W. (2003). Metakognitive Überwachungs- und Selbstkontrollprozesse bei der Lernzeiteinteilung von Kindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (3/4), S. 173-183.
- Sellars, M. (2006). The role of intrapersonal intelligence in self directed learning. *Issues In Educational Research*, 16, S. 95-119.
- Stephenson, R., Poissante, H. & Dade, M.-O. (1999). Third graders' self-regulation and self-efficacy in a concept formation task: differences between low and high achievers. ERIC Clearinghouse.
- Usher, E.L. & Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning. A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68 (3), S. 443-463.
- Van Deur, P. (2008). Assessing the Effect of Explicit Teaching on High Reasoning Primary Students' Knowledge of Self-Directed Learning. *Gifted and Talented International*, 23 (1), S. 141-152.
- Wagener, U. (2008). Selbstreguliertes Lernen von Kindern im Grundschulalter – eine qualitative Studie zu Vorstellungen und Handlungen von Kindern. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.). Ursachen und Wege aus der Krise (S. 183-186). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anhang

Zusammenfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit einer Analyse von Meta- sowie Primärstudien in Zusammenhang mit Prozessen des selbstregulierten Lernens in der Regelgrundschule im Rahmen der Methode des Reviews. Eingangs wird auf die unterschiedlichen Sichtweisen des selbstregulierten Lernens eingegangen und versucht diese in einen psychologischen und institutionellen Strang zu zerlegen, wobei teilweise beide Sichtweisen ineinander verlaufen. Zentral für diese Arbeit ist das theoretische Konzept von Boekarts (1999), das im Rahmen des Reviews für die Analyse und Verbindung von theoretischem Teil und Review-Teil verwendet wird. In der Arbeit werden unterschiedliche Aspekte des selbstregulierten Lernens gezeigt. Es wird auch darauf eingegangen, wie Kinder im Grundschulalter dieses Konzept der Selbstregulation im Lernen anwenden. Schließlich endet diese Arbeit mit einem Überblick über den Forschungsstand durch den Review und zeigt somit auf, welche Lücken es noch in der Forschung gibt bzw. welche Erkenntnisse schon erreicht wurden.

Abstract

This thesis focused on analysis of meta-studies and primary studies depending on the process of self-regulated learning in primary school. The working method is called Review. At the beginning of the research work different perspectives of self-regulated learning are explained. Here the thesis differentiates between a psychological point of view and an institutional. It should be said that these two perspectives run partly in each other. The main concept of research in this work is the concept of self-regulated learning by Boekarts (1999). This will be set in a connection to the meta-studies and primary studies. Subsequently, the thesis shows different aspects of self-regulated learning. This will be shown via the studies and the comparisons. With the comparisons it is made evident how pupils in primary school apply self-regulated learning. In conclusion, the current state of research focusing on self-regulated learning, and therewith newly acclaimed results and possible research gaps, will be presented.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Nadine Antonia Schirmbrand, BEd
Geburtsort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schul- und Berufsbildung

2009 – 2010 Fernstudium zur diplomierten Legasthietrainerin beim „Ersten Österreichischen Dachverband LEGASTHENIE (EÖDL), Dyslexia Research Center Europe“ in Klagenfurt

seit 10/2008 Universität Wien – Masterstudium „Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt: Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter“

2007 – 2008 Pädagogische Hochschule der Erzdiözese Wien – Bacheloraufbaustudium „Lehramt für Sonderschulen“

2004 – 2007 Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien – Diplomstudium „Lehramt für Volksschulen“

2003 – 2004 Wirtschaftsuniversität Wien

1998 – 2003 Handelsakademie Korneuburg – Matura mit gutem Erfolg

1994 – 1998 BG/BRG Stockerau

1990 – 1994 Volksschule I Korneuburg

Pädagogische Berufserfahrung/Praktika

seit 09/2013 Volksschullehrerin in der Schule für lebendiges Lernen in Korneuburg (Teilzeit)

09/2010 – 02/2011 Hortbetreuerin in der Schule für lebendiges Lernen in Korneuburg (Teilzeit)

seit 09/2010 selbstständige diplomierte Legasthietrainerin u.a. bei Mentalpoint Korneuburg, Lernquadrat Korneuburg

10/2009 – 06/2010 Praktikum bei Mentalpoint Korneuburg als diplomierte Legasthietrainerin in Ausbildung

2004 – 2008 Schulpraxis im Rahmen der Volksschul- und SonderschullehrerInnenbildung in Praxisschulen in Wien