Nutzung individualisierter Lernsettings

Eine qualitative Studie zur Förderung selbstregulierten Lernens aus Sicht von SchülerInnen in der Anfangsphase der Sekundarstufe I

Von der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg
im Fachbereich
Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Behindertenpädagogik und Psychologie in Erziehung und Unterricht (EW2)
zur Erlangung der Würde des Doktors der Philosophie genehmigte

DISSERTATION
vorgelegt von

Ammerentie Maria Luteijn

Hamburg,
2014

GutachterInnen

Prof. Dr. Johannes Bastian
Universität Hamburg; EW2; Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung

Prof. Dr. Rosemarie Mielke
Universität Hamburg; EW2; Pädagogische Psychologie

Prof. Dr. Dagmar Killus
Universität Hamburg; EW2; Schulpädagogik

Prof. Dr. Arno Combe
Universität Hamburg; EW2; Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung

Tag der mündlichen Prüfung: 24. November 2014

Danksagung

Gern möchte ich mich bei denjenigen bedanken, die mich in der Zeit der Erstellung meiner Dissertation begleitet haben. An erster Stelle bin ich den ProfessorInnen des Teilprojekts I – Deutungs- und Realisationsvarianten von Fachkulturen in einzelschulspezifischen Konstellationen. – innerhalb des von der DFG geförderten Graduiertenkollegs „Bildungsgangforschung“ zu Dank verpflichtet. Herr Prof. Dr. Johannes Bastian, Herr Prof. Dr. Arno Combe und Frau Prof. Dr. Rosemarie Mielke haben mich stets unterstützt. Bei Frau Prof. Dr. Dagmar Killus bedanke ich mich für die Erstellung ihres Gutachtens. Ebenso geht mein Dank an die weiteren ProfessorInnen und an meine ehemaligen KommilitonInnen, die meine Arbeit im Graduiertenkolleg mit Diskussionsbeiträgen voran gebracht haben. Insbesondere geht mein Dank an Herrn Prof. Dr. Bodo von Borries, Frau Dr. Hanna Cronjäger und Frau Dr. Maike Krätzschmar sowie an Frau Dr. Miriam Hellrung, Frau Dr. Sabrina Monetha und Herr Prof. Dr. Johannes Meyer-Hamme. Dank ihrer und Herrn Hartmut Dellmas´ Bemühungen, war ich in der Lage, meine Arbeit in der deutschen Sprache zu verfassen.

Auch möchte ich mich bei den in das Vorhaben eingebundenen Hamburger Schulen, ihren Schulleitungen, Lehrkräften und SchülerInnen bedanken, die mir einen Einblick in ihren Schulalltag gestattet haben und es mir durch ihre Auskünfte ermöglicht haben, meine Daten zu erheben.

Darüber hinaus bedanke ich mich bei meinen KollegInnen im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, bei den MitarbeiterInnen der Kindertagesstätten meiner Kinder sowie bei meinen Freunden – in den Niederlanden und in Hamburg – für die Zerstreuung, ihre Unterstützung sowie für ihr gezeigtes Interesse und ihr Vertrauen in meiner Arbeit.

Eine herausragende Stellung in jeglicher Hinsicht nimmt meine Familie ein, die dieses Werk in allen Phasen mit jeder möglichen Unterstützung bedacht hat.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung **3**

Inhaltsverzeichnis **4**

Abbildungsverzeichnis **8**

Einleitung **10**

TEIL I THEORETISCHE GRUNDLAGEN: Selbstreguliertes Lernen und dessen Förderung im schulischen Kontext **14**

1. Selbstreguliertes Lernen: eine konstruktivistische Sicht **15**
1.1 Begriffsklärung selbstreguliertes Lernen 15
1.2 Drei-Ebenen-Modell nach Boekaerts 18

2. Selbstreguliertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel **21**
2.1 Regulation des Informationsverarbeitungsmodus 21
2.2 Regulation des Lernprozesses 23
2.3 Regulation des Selbst 26
2.3.1 Motivationale Lernstrategien 26
2.3.2 Lernkonzeption, Lernstil und Zielorientierung 30
2.3.3 Interesse, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit 32
2.3.4 Qualität der Motivation 34
2.4 Förderung selbstregulierten Lernens 37
2.4.1 Der Erwerb selbstregulativer Fähigkeiten 37
2.4.2 Direkte und indirekte Förderung selbstregulierten Lernens 39
2.4.3 Förderung selbstregulierten Lernens in individualisierten Lernsettings 40
2.4.4 Wochenplanarbeit, Kompetenzraster und Lerntagebuch in individualisierten Lernsettings 42
2.4.5 Selbstreguliertes Lernen und die Optimierung der Lernaktivitäten 44

TEIL II METHODISCHES DESIGN: Rekonstruktive Studie zu selbstreguliertem Lernen in individualisierten Lernsettings **48**

3. Erkenntnisinteresse und empirische Grundlagen **49**
3.1 Entwicklung der Forschungsfrage 49
3.1.1 Wissenslücken und Erkenntnisinteresse bei der Förderung selbstregulierten Lernens 50
3.1.2 Gründe für eine qualitative Studie 52
3.2 Einbettung in die Schulbegleit-, Unterrichtsentwicklungs- und Bildungsgangforschung 56
3.2.1 Schulbegleitforschung 56
3.2.2 Unterrichtsentwicklungsforschung 57
3.2.3 Bildungsgangforschung 57
3.3 Triangulation von Perspektiven und Methoden 60
3.3.1 Gewährleistung der Offenheit im Prozess 60
3.3.2 Wahl der Forschungsperspektive 62
3.3.3 Konkretisierung der Forschungsfrage 63
3.3.4 Triangulation der Perspektiven und Methoden 64

4 Datenerhebung: Art und Beschaffenheit der Daten 66
4.1 Schulbeschreibungen 66
4.2 Feldzugang und Sample 71
4.3 Methoden der Datenerhebung 75
4.3.1 Beobachtung 75
4.3.2 Analyse von Selbststeuerungsinstrumenten 76
4.3.4 Leitfaden-Interviews 80

5 Datenauswertung 89
5.1 Kodieren als Auswertungsverfahren 89
5.1.1 Theoretisches Kodieren 89
5.1.2 Eine gegenstandsbezogene Theorie als angestrebte Ergebnisebene 91
5.2 Der Prozess der Kategoriengenese in den Einzelfallanalysen 93
5.2.1 Vorbereitung des Prozesses und Genese der Deskriptoren 94
5.2.2 Offenes und axiales Kodieren: Genese der Explikatoren 95
5.2.3 Selektives Kodieren: Genese der Charakteristika 96
5.2.4 Genese der Schlüsselkategorie 97

TEIL III EMPIRISCHE ERGEBNISSE: Genese und Ausprägung der Varianz der Nutzung von individualisierten Lernsettings bei SchülerInnen in der Anfangsphase der Sekundarstufe I 99

6. Die Präsentation der Ergebnisse auf drei Ebenen 100
6.1 Darstellung des Segmentierens sowie des offenen und axialen Kodierens 100
6.2 Darstellung der Fallporträts und der Profile 101
6.3 Darstellung des theoretischen Modells 102

7 Inhaltliche Analyse anhand eines Fallbeispiels 103
7.1 Genese der Deskriptoren aus den unterschiedlichen Daten 103
7.2 Genese der Explikatoren aus den unterschiedlichen Daten 107

8 Interpretierende Abstraktion: Fallporträts von vier SchülerInnen 108
8.1 Fall Jost Vondel: *„Sonst ist die Schule gescheitert“ (IJV06: 94)* 108
8.1.1 Gesellschaftliches Verantwortungsgefühl 110
8.1.2 Vertrauen in selbstreguliertes Lernen 111
8.1.3 Vertrauen in die Schule 112
8.1.4 Anstreben sozialer Akzeptanz 113
8.1.5 Verantwortungsübernahme 115
8.2 Fall Walter Erdmann: *„Mit dem Lernsystem komme ich immer noch nicht so richtig gut klar“ (IWE06: 12)* 117
8.2.1 Individualisiert bedeutet allein 118
8.2.2 Lähmender Druck 121
8.2.3 Selbstvorwürfe 123
8.2.4 Verantwortungsentzug 125
8.2.5 Isolierung 126
8.3 Fall Fatma Göksu: *„[Zusammen] können wir das schneller machen, weil jeder etwas anderes besser weiß“ (IFG06: 108)* 128
8.3.1 Spaß haben 129
8.3.2 Arbeitsteilung 132
8.3.3 Verantwortung anderen zuschreiben 133

8.3.4 Widersprüche ... 135
8.3.5 Gemeinschaftsgefühl ... 136
8.4 Fall Laura Müller: *„Da würde mir der normale Unterricht mehr Spaß machen, aber ich versuche es jetzt einfach mit den Checklisten und so.“ (ILM06: 64)* ... 138
8.4.1 Persönliche Entwicklung ... 139
8.4.2 Vielschichtiges Lernen ... 141
8.4.3 Geteilte Verantwortung ... 144
8.4.4 Fehlbarkeit der Lehrkraft ... 147
8.4.5 Differenzierte Haltung ... 149
8.5 Theoretische Sättigung bei der Fallauswahl ... 152
8.5.1 Bündelung der Charakteristika und Herausarbeitung von zwei Vergleichsdimensionen ... 152
8.5.2 Varianz bei den Vergleichsdimensionen als Basis der Fallauswahl ... 156

9. Genese der Schlüsselkategorie und der vier Nutzungsprofile als Vorstufe eines theoretischen Modells ... 160
9.1 Genese der Schlüsselkategorie: Nutzung ... 160
9.2 Nutzungsprofil: überzeugte Nutzung ... 163
9.2.1 Nutzungsdimension „Wahrnehmung“ bei überzeugter Nutzung ... 163
9.2.2 Nutzungsdimension „Einstellung“ bei überzeugter Nutzung ... 164
9.3 Nutzungsprofil: ablehnende Nutzung ... 166
9.3.1 Nutzungsdimension „Wahrnehmung“ bei ablehnender Nutzung ... 166
9.3.2 Nutzungsdimension „Einstellung“ bei ablehnender Nutzung ... 167
9.4 Nutzungsprofil: naive Nutzung ... 169
9.4.1 Nutzungsdimension „Wahrnehmung“ bei naiver Nutzung ... 169
9.4.2 Nutzungsdimension „Einstellung“ bei naiver Nutzung ... 170
9.5 Nutzungsprofil: skeptische Nutzung ... 172
9.5.1 Nutzungsdimension „Wahrnehmung“ bei skeptischer Nutzung ... 172
9.5.2 Nutzungsdimension „Einstellung“ bei skeptischer Nutzung ... 173

TEIL IV IMPLIKATIONEN UND PERSPEKTIVEN: Theoretisches Modell zur Nutzung individualisierter Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I ... 176

10. Empirische Ergebnisse im resümierenden Vergleich mit der Theorie zum selbstregulierten Lernen ... 177
10.1 Nutzungsprofile auf den Ebenen der Regulation des Informationsverarbeitungsmodus und des Lernprozesses ... 177
10.2 Nutzungsprofile auf der Ebene der Regulation des Selbst ... 180
10.2.1 Motivationale Lernstrategien bei den Nutzungsprofilen ... 180
10.2.2 Lernkonzeption, Lernstil und Zielorientierung bei den Nutzungsprofilen ... 182
10.2.3 Interesse, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit bei den Nutzungsprofilen ... 185
10.2.4 Qualität der Motivation bei den Nutzungsprofilen ... 188

11. Empirische Ergebnisse im resümierenden Vergleich mit der Theorie zur Förderung selbstregulierten Lernens.....191
11.1 Erwerb selbstregulativer Fähigkeiten bei den Nutzungsprofilen..... 191
11.2 Nutzung der individualisierten Lernsettings im Vergleich zum Angebots-Nutzungs-Modell 194
11.3 Ausprägung der Nutzungsdimensionen im Vergleich zur Theorie der Förderung selbstregulierten Lernens..... 197
11.3.1 Nutzung der individualisierten Lernsettings im Vergleich zu den Begriffen Verantwortungsübernahme und Wirksamkeitsüberzeugung 197
11.3.2 Zusammenhänge zwischen der Ausprägung der Nutzungsdimensionen und der selbstregulativen Fähigkeiten 200

12. Implikationen und Nutzungsmodell für individualisierte Lernsettings .203
12.1 Nutzungsverständnis 203
12.2 Nutzungsanreize 208
12.3 Nutzungsfilter..... 212
12.4 Nutzungsmodell 214

13 Perspektiven für weitere Forschung 218

Literaturverzeichnis 222

ANHANG.....241

Zusammenfassung 242

Abstract.....243

Lebenslauf.....244

Eidesstattliche Versicherung 245

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die drei Ebenen des selbstregulierten Lernens (nach BOEKAERTS, 1999 b: 449).... 18
Abbildung 2: Das Rubikonmodell (eigene Darstellung nach HECKHAUSEN/GOLLWITZER, 1987; vgl. ACHTZIGER/GOLLWITZER, 2010) zeigt den Übergang vom motivationalen in den volitionalen Bereich, durch die Überquerung des sprichwörtlichen Rubikons 27
Abbildung 3: Das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts nach HELMKE (2009: 73). 45
Abbildung 4: Gewichtung (durch Schriftgröße wiedergegeben) und Konstellation der systematischen Perspektiven- und Methodentriangulation. Eigene Darstellung, angelehnt an Tiefel (2004)..... 65
Abbildung 5: Ein Lerntagebuch mit Prompts der Schule A aus dem Schuljahr 2005/2006 77
Abbildung 6: Lerntagebuch mit Prompts der Schule B aus dem Schuljahr 2005/2006..... 78
Abbildung 7: Der zirkuläre Prozess des Kodiervorgangs bei der Einzelfallanalyse. Eigene Darstellung in Anlehnung an TIEFEL, 2004: 95 93
Abbildung 8: Gruppierung der Charakteristika zur Bestimmung von Jost Vondels Handlungsorientierungen. Eigene Darstellung 110
Abbildung 9: Gruppierung der Charakteristika zur Bestimmung von Walter Erdmanns Handlungsorientierungen. Eigene Darstellung 118
Abbildung 10: Gruppierung der Charakteristika zur Bestimmung von Fatma Göksus Handlungsorientierungen. Eigene Darstellung 129
Abbildung 11: Gruppierung der Charakteristika zur Bestimmung von Laura Müllers Lernkonzeption, Selbstbild und Motivation. Eigene Darstellung 139
Abbildung 12: Die Verteilung der SchülerInnen bei der Dimension „Wahrnehmung“ im individualisierten Lernsetting. Eigene Darstellung..... 156
Abbildung 13: Die Verteilung der SchülerInnen bei der Dimension der „Einstellung“ gegenüber dem individualisierten Lernsetting. Eigene Darstellung 157
Abbildung 14: Verteilung der SchülerInnen in einem Koordinatensystem der „Einstellung“ und der „Wahrnehmung“ des überfachlichen Angebots im individualisierten Lernsetting. (Die Eckfälle, die in der vorliegenden Studie als Einzelfälle dargestellt werden, sind grau hinterlegt). Eigene Darstellung..... 158
Abbildung 15: Verhältnis der Vergleichsdimensionen „Wahrnehmung“ und „Einstellung“ zur Schlüsselkategorie „Nutzung“. Eigene Darstellung in Anlehnung an TIEFEL, 2004 161
Abbildung 16: Die Verteilung der Nutzungsprofile in einem Koordinatensystem der „Einstellung“ und der „Wahrnehmung“ bezüglich des überfachlichen Angebots im individualisierten Lernsetting. Eigene Darstellung..... 162
Abbildung 17: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts in individualisierten Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I. Eigene Darstellung in Anlehnung an HELMKE, 2009: 73 196
Abbildung 18: Die Ausprägung der selbstregulativen Fähigkeiten auf dem Kontinuum der Dimension „Wahrnehmung“ des individualisierten Lernsettings. Eigene Darstellung 201
Abbildung 19: Die Ausprägung der selbstregulativen Fähigkeiten auf dem Kontinuum der Dimension „Einstellung“ gegenüber dem individualisierten Lernsetting. Eigene Darstellung 202
Abbildung 20: Nutzungsverständnis und -ziele, die beim Lernen in den individualisierten Lernsettings verfolgt werden. Eigene Darstellung..... 207
Abbildung 21: Vier Formen der Interpretation der Nutzungsanreize in den individualisierten Lernsettings in den Klassen fünf und sechs. Eigene Darstellung..... 211
Abbildung 22: Nutzungsmodell des Unterrichts in individualisierten Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I. Eigene Darstellung 215

Tabellenverzeichnis

Tabelle I: Unterschiedliche kognitive Lernstrategien mit dem jeweiligen Vorgehen bei den Lernstilen der Lernenden (eigene Darstellung nach WEINSTEIN/MAYER, 1986; nach MAYER 1992 vgl. SCHREIBER, 1998; vgl. auch FRIEDRICH/MANDL 1992) 23
Tabelle II: Die vier Stufen der extrinsischen Motivation (eigene Darstellung nach DECI/RYAN (1985; 1993)). 36
Tabelle III: Eigene Darstellung der Entwicklungsstufen selbstregulativer Fähigkeiten nach ZIMMERMAN (2000) 38
Tabelle IV: Alphabetisch geordnete und pseudonymisierte Samplekonstellation (zur Erhebung vgl. 4.3.4.2). Eigene Darstellung 74
Tabelle V: Auszug aus der Deskriptorentabelle vom Interview 2006 mit dem Schüler Jost Vondel. Eigene Darstellung 104
Tabelle VI: Deskriptiver Überblick über das Beobachtungsprotokoll 2006 des Schülers Jost Vondel. Eigene Darstellung 105
Tabelle VII: Deskriptiver Überblick über ein Lerntagebuch von 2006 des Schülers Jost Vondel. Eigene Darstellung 106
Tabelle VIII: Bündelung der Charakteristika der Einzelfälle in Form von Überbegriffen. Eigene Darstellung 153
Tabelle IX: Bündelung der Überbegriffe in zwei Vergleichsdimensionen. Eigene Darstellung.. 154
Tabelle X: Die vier Nutzungsprofile mit der jeweiligen Kenntnis, dem Einsatz und der Aneignung von kognitiven und metakognitiven Lernstrategien. Eigene Darstellung 178
Tabelle XI: Die vier Nutzungsprofile mit Lernkonzeption, Lernstil und Zielorientierung. Eigene Darstellung 183
Tabelle XII: Die vier Nutzungsprofile mit den jeweiligen Merkmalen der Interessen (u. a. KRAPP/RYAN, 2002), Selbstbestimmung (DECI/RYAN, 1985; BANDURA, 1993) und der Selbstwirksamkeit (BANDURA, 1977; 1997). Eigene Darstellung 186
Tabelle XIII: Die Qualität der Motivation der vier Nutzungsprofile, eingeteilt in Stärke und Ausrichtung (nach DECI/RYAN, 1985; 1993). Eigene Darstellung 189
Tabelle XIV: Die vier Nutzungsprofile eingeteilt in die Entwicklungsstufen der selbstregulativen Fähigkeiten nach ZIMMERMAN (2000). Eigene Darstellung 192
Tabelle XV: Die vier Nutzungsprofile mit ihren Überzeugungen und Verantwortung bezogen auf individualisierten Lernsettings. Eigene Darstellung 198
Tabelle XVI: Aus den Nutzungsverständnissen rekonstruierte Nutzungsziele in individualisierten Lernsettings variierend von kurz- bis langfristig und von persönlich bis selbstlos. Eigene Darstellung 206

Einleitung

Aufgrund der Ergebnisse empirischer Studien finden individualisierte Lernsettings seit Anfang des neuen Jahrhunderts zunehmend Eingang in die deutsche Schullandschaft. Zur Erhöhung der Chancengleichheit zwischen SchülerInnen mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen ist die Heterogenität der Klassen mit Hinsicht auf die Lernvoraussetzungen ein aktiv angestrebtes Ziel. Um den einzelnen SchülerInnen in einem heterogenen Lernsetting gerecht werden zu können, setzt dies eine Individualisierung des Unterrichts, als Ergänzung oder als Alternativ zu lehrerzentrierten Unterrichtsformen, voraus. In individualisierten Lernsettings müssen SchülerInnen derart gefördert werden, dass sie selbst die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen können (vgl. TILLMANN/WISCHER, 2006). In ihrer Arbeit betont HELLRUNG (2011: 67) die untrennbare Verbindung individualisierter Lernsettings mit selbstreguliertem Lernen und fasst diese mit dem Begriff des *Implikationsverhältnisses* zusammen. Die SchülerInnen werden im jeweiligen Lernsetting oft durch den Einsatz von Wochenplanarbeit, Kompetenzrastern und Lerntagebüchern in ihrem selbstregulierten Lernen unterstützt.

Früher als in den meisten europäischen Staaten sowie in Berlin wechseln die SchülerInnen in der Freien und Hansestadt Hamburg – schon nach der vierten Klasse – von der Grundschule an weiterführende Schulen. Das bedeutet, dass sie im Durchschnittsalter von zehn Jahren auf ihrem Bildungsweg in eine Übergangsphase mit neuen Anforderungen und Herausforderungen eintreten. In der Freien und Hansestadt Hamburg haben zwei Gesamtschulen Pionierarbeit geleistet, indem sie 2004 in Bezug auf die Anfangsphase der Sekundarstufe I individualisierte Lernsettings und somit selbstreguliertes Lernen in ihr Schulkonzept aufgenommen haben.

Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen des Teilprojekts I des DFG-geförderten Graduiertenkollegs „Bildungsgangforschung“ an der Universität Hamburg

angefertigt. In diesem Projekt wurden seit 2005 mehrere Aspekte der individualisierten Lernsettings beider Gesamtschulen betrachtet. Zum einen sind in einer theorieprüfenden Studie von KRÄTZSCHMAR (2010) die Auswirkungen der Altersmischung in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen auf Selbstkonzepte längsschnittlich untersucht worden. Zum anderen sind in der theoriegenerierenden Studie von HELLRUNG (2011) die Anforderungen und Herausforderungen, die individualisierte Lernsettings für die Lehrkräfte darstellen, rekonstruiert worden. In der vorliegenden, ebenfalls theoriegenerierenden Arbeit werden diese beiden Betrachtungswinkel auf die individualisierten Lernsettings in den Gesamtschulen um einen dritten erweitert: Der Fokus ist hier auf die Erfahrungen gerichtet, welche SchülerInnen mit dem Angebot der individualisierten Lernsettings gemacht haben. Hierzu werden die in den Settings empirisch erhobenen Daten mit der Theorie des selbstregulierten Lernens und dessen Förderung verknüpft. Die Förderung selbstregulierten Lernens im schulischen Kontext ist in der Vergangenheit bereits mehrfach betrachtet worden (vgl. 2.4). In der vorliegenden Arbeit sollte der bis dato kaum berücksichtigte Aspekt der Mediationsprozesse (nach dem Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts nach HELMKE, 2009) und somit die SchülerInnensicht auf die Förderung selbstregulierten Lernens in individualisierten Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I analysiert werden. Das Ziel besteht darin, die Gelingensbedingungen der Settings, die im Rahmen von Unterrichtsentwicklungsprozessen seitens der Schule gewählt wurden, herauszuarbeiten.

Die vorliegende Studie ist in vier Teile gegliedert. Im ersten Teil (Kapitel 1 und 2) werden die theoretischen Begriffe erklärt, die für diese Arbeit herangezogen wurden. Zuerst wird der Begriff des selbstregulierten Lernens anhand des Drei-Ebenen-Modells (nach BOEKAERTS, 1999 b) erläutert. Anschließend wird auf den heutigen Wissensstand zum selbstregulierten Lernen eingegangen. Hierbei wird die Einteilung des Modells genutzt, die eine auch für den empirischen Teil

geeignete Systematik darstellt: Als Erstes wird die Regulation der Informationsverarbeitung, anschließend die Regulation des Lernprozesses sowie die des *Selbst* erläutert. Abschließend wird auf die Förderung von selbstreguliertem Lernen und den Implikationszusammenhang mit individualisierten Lernsettings eingegangen.

Im zweiten Teil (Kapitel 3 bis 5) wird das methodische Design der vorliegenden Studie vorgestellt. Dazu wird zuerst das Erkenntnisinteresse in Abgrenzung von vorhergehenden Studien zur Förderung selbstregulierten Lernens erläutert. Anschließend wird die Einbettung in die Schulbegleit-, Unterrichtsentwicklungs- und Bildungsgangforschung dargestellt. Die Forschungsfrage wird danach anhand der unterschiedlichen Forschungsperspektiven, die miteinander trianguliert werden, spezifiziert. Darauf folgt die Erläuterung der zur Datenerhebung und -auswertung gewählten Methoden.

Im dritten Teil (Kapitel 6 bis 9) werden die Ergebnisse präsentiert. Die Rekonstruktion der Entstehungs- und Entwicklungsprozesse von kontextspezifischen, individuellen Lernkonzeptionen und Sinnzuschreibungen soll dadurch nachvollziehbar werden. Dazu werden, um die Lesbarkeit zu verbessern, die Schritte bis hin zum selektiven Kodieren anhand eines Einzelfalls illustriert, wonach die interpretierenden Abstraktionen der Charakteristika anhand von vier Eckfällen dargestellt werden. Auf diese Weise wird die Fülle der Varianz exemplarisch wiedergegeben. Zum Schluss werden anhand der Schlüsselkategorie und deren Vergleichsdimensionen vier Profile, die sich aus den Eckfällen rekonstruieren lassen, erläutert.

Im vierten und letzten Teil (Kapitel 10 bis 13) werden die vier Profile mit der Theorie des selbstregulierten Lernens abgeglichen. Anschließend wird mithilfe dieser Theorie auf die empirischen Begriffe eingegangen und Implikationen der Schlüsselkategorie werden im Hinblick auf die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit behandelt. Dabei werden drei unterschiedliche Erkenntnisebenen

ausdifferenziert und miteinander verknüpft: *empirische Erkenntnisebene* (vgl. 10), *normative Erkenntnisebene* (vgl. 11) und *operative Erkenntnisebene* (vgl. 12). Zuerst wird rekonstruiert, inwiefern die SchülerInnen das individualisierte Lernsetting zum selbstregulierten Lernen nutzen. Dazu werden in einem ersten Schritt die empirischen Ergebnisse mit der Theorie verbunden. Das Ziel besteht darin, Voraussetzungen für die gelungene Nutzung der individualisierten Lernsettings auf Seiten der Lernenden zu identifizieren und die bestehenden Ergebnisse dadurch zu erweitern. Danach wird in einem nächsten Schritt ein Nutzungsmodell für individualisierte Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I vorgestellt. Zum Schluss werden sich anschließende Forschungsperspektiven aufgezeigt.

TEIL I THEORETISCHE GRUNDLAGEN: Selbstreguliertes Lernen und dessen Förderung im schulischen Kontext

In diesem Teil wird der Begriff selbstreguliertes Lernen anhand des Drei-Ebenen-Modells (nach BOEKAERTS, 1999 b) erläutert und es wird auf den aktuellen Wissensstand zur Förderung selbstregulierten Lernens eingegangen.

1. Selbstreguliertes Lernen: eine konstruktivistische Sicht

Die konstruktivistische Didaktik ist die jüngste und am wenigsten klar umrissene Theoriefamilie innerhalb der allgemeinen Didaktik (vgl. TERHART, 2005). Sie bildet eine Ausnahme unter den größeren Theoriefamilien, weil sie das Lehren und Lernen voneinander entkoppelt. Unter dem Einfluss von Erkenntnissen aus der psychologischen Lernforschung wird Lernen hierbei als ein sich in jedem Individuum anders vollziehender, aktiver Prozess gesehen. Lernen wird somit zu einer unvorhersagbaren individuellen Entwicklung, wobei Merkmale wie „richtig“ und „falsch“ nachrangig werden. Die Lernenden können demnach nur zum aktiven Lernen angeregt werden, jedoch nicht passiv „belehrt“ werden (IBIDEM; vgl. REICH, 2004). Im Folgenden wird der Lernvorgang aus konstruktivistischer Sicht erläutert. Eine zentrale Rolle spielt dabei das selbstregulierte Lernen. Um diese Lernform zu erläutern, wird zuerst eine Begriffsklärung vorgenommen, anschließend wird ein theoretisches Konzept des selbstregulierten Lernens vorgestellt.

1.1 Begriffsklärung selbstreguliertes Lernen

Seit den Neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts werden im Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen immer häufiger Lernformen eingesetzt, die es den SchülerInnen ermöglichen, mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Dabei wird ein aktiv-reflexiver, intern gesteuerter Lernprozess angestrebt. Dieser Prozess wird mit folgenden Begriffen bezeichnet: *Selbstständigkeit, Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstorganisation, selbstorganisiertes Lernen, autodidaktisches Lernen, autonomes Lernen, eigenverantwortliches Lernen, selbstgesteuertes Lernen* oder *selbstreguliertes Lernen*. Vor allem die Begriffe *selbstgesteuertes Lernen* und *selbstreguliertes Lernen* werden häufig – und in der Literatur oft auch synonym – verwendet (u. a. SCHIEFELE/PEKRUN, 1996; RADLOFF/DE LA HARPE, 2001; KONRAD, 2001;

STRAKA, 2001; NENNIGER/WOSNITZA, 2001 b; SPRÖRER, 2003; GUDJONS, 2003; SPRÖRER/BRUNSTEIN, 2006). In der vorliegenden Arbeit wird um der Einheitlichkeit willen nur der Begriff *selbstreguliertes Lernen* benutzt. Die unterschiedlichen Komponenten dieses breit gefächerten Begriffs wurden durch empirische Forschung aus verschiedenen Blickwinkeln in ihrem Nutzen für das Verständnis von selbstreguliertem Lernen im schulischen Kontext bestätigt. Wegen seiner Verankerung in mehreren Theorieschulen und der Möglichkeit zur Verknüpfung mit anderen Konzepten aus der Psychologie, der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft wird er für die vorliegende Arbeit als besonders hilfreich eingeschätzt.

Die Theorien zum selbstregulierten Lernen haben zunächst das Ziel, den Lernprozess – unabhängig von kognitiven Möglichkeiten, sozialer Herkunft und dem Bildungsstand der/des Lernenden – zu beschreiben und zu erklären (ZIMMERMAN, 1989: 4; 1986: 108 f.). Fortan soll die/der Lernende nicht mehr als passives und extern gesteuertes Wesen gesehen werden, sondern als aktiv-reflexiver, intern gesteuerter Mensch. Die Forschung zum selbstregulierten Lernen ist konstruktivistisch und hebt die Beeinflussbarkeit des Lernergebnisses durch selbstinitiierte Aktivitäten der Lernenden hervor (FRIEDRICH/MANDL, 1992: 4; SCHIEFELE/PEKRUN, 1996: 257). Das rege Interesse der Wissenschaft an selbstreguliertem Lernen zeigt sich in der Breite und Menge der Forschung zu diesem Thema in den letzten Jahrzehnten. In der Forschung zum selbstregulierten Lernen gibt es mehrere theoretische Perspektiven sowie Konstrukte und Konzeptualisierungen mit jeweils eigenen Schwerpunkten (vgl. ZIMMERMAN, 1989; 2001; BOEKAERTS/PINTRICH/ZEIDNER, 2000). Allen Definitionen ist gemeinsam, dass sie beim selbstregulierten Lernen eine lernstrategische von einer emotional-motivationalen Komponente unterscheiden (vgl. auch BOEKAERTS, 1996). Dabei wird davon ausgegangen, dass diese beiden personenbezogenen Bedingungsfaktoren auf jede Art von Lernprozess Einfluss nehmen (vgl. KRAPP,

2005 b: 605). Die lernstrategischen und emotional-motivationalen Komponenten beim selbstregulierten Lernen sind auf einer metakognitiven Ebene angesiedelt. Dieser metakognitive Aspekt wird bei den meisten Definitionen selbstregulierten Lernens spezifiziert, indem eine „selbst-orientierte Rückmeldungsschleife während des Lernens“ beschrieben wird (vgl. ZIMMERMAN, 1989: 4). Je nach Theorie wird diese Schleife unterschiedlich abgegrenzt, eingeteilt, vertieft oder ergänzt. Bei einigen Theorien steht die Art der Entwicklung, bei anderen der Zusammenhang zwischen den Komponenten oder zwischen den externen Bedingungen und Komponenten im Vordergrund (vgl. BOEKAERTS, 1999 b; ZIMMERMAN, 1989; 2001; FRIEDRICH/MANDL, 1992).

Als weitere Voraussetzung selbstregulierten Lernens wird in allen Definitionen das bewusste, selbstständige Vorgehen der/des Lernenden mit der Überzeugung, dass selbstreguliertes Lernen zur Verbesserung der Lernergebnisse nützlich ist, hervorgehoben (BOEKAERTS, 1999 b; ZIMMERMAN, 1989: 4).

1.2 Drei-Ebenen-Modell nach Boekaerts

Als konzeptioneller Rahmen für selbstreguliertes Lernen ist für die vorliegende Arbeit das theoretische Konzept von BOEKAERTS (1999) zentral. Wegen seiner Relevanz für die Schulpraxis wurde es auch für die TIMSS- und PISA-Studien herangezogen (BASTIAN/MERZIGER, 2007: 8; vgl. BASTIAN, 2007; PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND O. J.). BOEKAERTS' Drei-Ebenen-Modell stellt ein universales Modell dar, das aus drei interagierenden Ebenen zusammengestellt ist: (1) Regulation des Informationsverarbeitungsmodus, (2) Regulation des Lernprozesses und (3) Regulation des *Selbst* (BOEKAERTS, 1999 b: 447); nur im Zusammenspiel bilden diese selbstreguliertes Lernen (siehe Abb. 1).

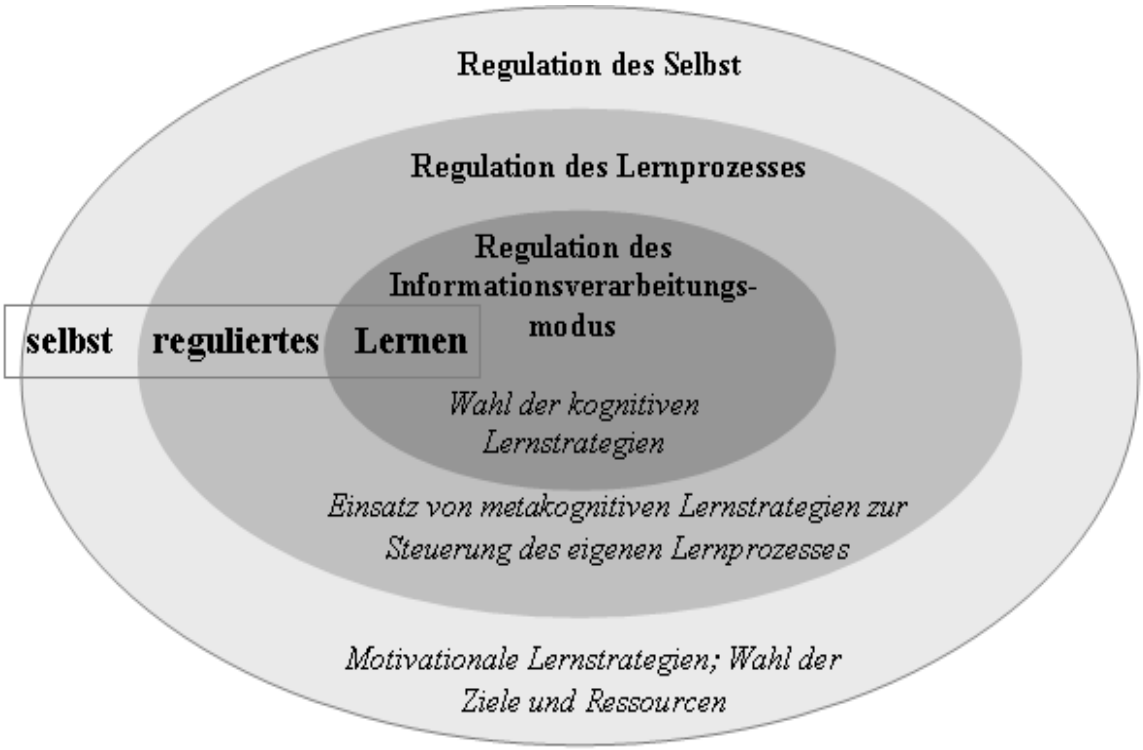


Abbildung 1: Die drei Ebenen des selbstregulierten Lernens (nach BOEKAERTS, 1999 b: 449)

Das Modell ist als Rahmenmodell sehr attraktiv, weil die drei Schichten sehr allgemein gehalten sind und die einzelnen Komponenten nicht differenzierter unterteilt sind (vgl. PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND, O. J.: 5). Daraus resultiert ein klarer Überblick über die Zusammensetzung der Komponenten selbstregulierten Lernens. An dieser Stelle der vorliegenden Arbeit erfolgt vorerst nur eine kurze Erläuterung der einzelnen Ebenen. In Kapitel 2 wird ausführlicher auf Theorien eingegangen, die sich auf dieses Modell beziehen und mit Blick auf die vorliegende Arbeit relevant sind.

Unter (1) der Regulation des Informationsverarbeitungsmodus wird verstanden, dass die Lernenden mehrere *kognitive Lernstrategien* (siehe 2.1) kennen, um einen Lerngegenstand zu verstehen und dauerhaft zu behalten. Sie wissen nicht nur um diese Strategien, sie können diese auch gezielt einsetzen.

Im Hinblick auf (2) die Regulation des Lernprozesses kennen die Lernenden *metakognitive Lernstrategien* (siehe 2.2) und setzen sie gezielt ein. Die Lernenden wenden hierbei bewusst und systematisch einen zyklischen Lernprozess an; sie schätzen ein, was sie schon können und was nicht. Anschließend planen sie, was und wie sie sich Neues aneignen möchten. Sie beobachten ihr eigenes Lernen und am Ende der Lernschleife evaluieren und korrigieren sie ihre Lernhandlungen und fangen wieder von vorn an.

In Bezug auf (3) die Regulation des *Selbst* kennen die Lernenden *motivationale Lernstrategien* (siehe 2.3) und setzen diese gezielt ein. So entscheiden die Lernenden, was für sie wichtig ist. Dadurch können sie sich selbstbestimmt Ziele setzen und sich selbst motivieren. Die Lernenden sind bereit, Mühe in eine Aufgabe zu investieren. Sie gestalten ihre Lernprozesse bewusst sowie aktiv und entscheiden, ob sie weiterarbeiten oder aufhören.

Nach BOEKAERTS (1996; 1999; 1999 b) ist nicht nur das Zusammenspiel der drei Ebenen für selbstreguliertes Lernen wichtig, vor allem das bewusste Handeln auf allen Ebenen ist von Belang. Die Lernenden müssen Wahlmöglichkeiten

wahrnehmen, Zugang zu den unterschiedlichen Strategien haben und anpassungsfähig sein (BOEKAERTS, 1999 b.: 451). Zusammengefasst bedeutet das, dass nur dann nachhaltig selbstreguliert gelernt wird, wenn sich Lernende auf einem metareflexiven Niveau mit ihrem eigenen selbstregulierten Lernen auseinandersetzen. Die Kompetenz in Bezug auf eine solche Auseinandersetzung ist von dem Kontext und den Vorkenntnissen der Lernenden abhängig; somit ist selbstreguliertes Lernen keine Fähigkeit, die automatisch auf alle Lernsituationen übertragen werden kann (BOEKAERTS, 1997: 161).

2. Selbstreguliertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel

Selbstreguliertes Lernen hat drei unterschiedliche Funktionen; es ist nicht nur das Lernziel, sondern zugleich die Lernmethode und die Lernvoraussetzung (vgl. WEINERT, 1982). Dieses Paradox bringt Hindernisse für die Erläuterung des selbstregulierten Lernens mit sich. Im Folgenden werden die Merkmale des selbstregulierten Lernens nach der Einteilung der drei Ebenen (nach BOEKAERTS, 1999 b) in Verknüpfung mit den jeweils dazu gehörenden Lernstrategien (vgl. 1.2) und mithilfe theoretischen Vorwissens aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen aufgeschlüsselt.

2.1 Regulation des Informationsverarbeitungsmodus

Die Kenntnis und Fähigkeit zum Einsatz *kognitiver Lernstrategien* sind Ziel, Methode und Voraussetzung beim selbstregulierten Lernen auf der Ebene der Regulation des Informationsverarbeitungsmodus (ZIMMERMAN, 1989: 4; BOEKAERTS, 1999 b: 448; auch WINNE/PERRY, 2000; vgl. 1.2). Kognitive Lernstrategien werden von WILD (2000) folgendermaßen definiert:

> „Der Begriff der kognitiven Lernstrategien bezieht sich ausschließlich auf solche Prozeduren, die unmittelbar mit der Aufnahme und Verarbeitung der [Lern]Inhalte verknüpft sind.“ (WILD, 2000: 58)

Zur unmittelbaren Aufnahme und Verarbeitung von Informationen bestimmt das Vorgehen der Lernenden bei der Verarbeitung der Informationen die Form der Lernstrategie.

Bei Wiederholungsstrategien gehen die Lernenden wiederholend vor und zählen auf, benennen, schreiben ab oder unterstreichen die Informationen (WEINSTEIN/MAYER, 1986). Bei den mnemonischen Lernstrategien bilden die Lernenden Neukombinationen von Anfangsbuchstaben, denken sich ein Bild oder

bilden Reime zu den jeweiligen Informationen (nach MAYER 1992; vgl. SCHREIBER, 1998). Bei den Abrufstrategien rufen die Lernenden, durch Fragen und Erinnern, systematisch ab, wann und wie der entsprechende Lerngegenstand vermittelt wurde (IBIDEM). Bei den Organisationsstrategien arbeiten die Lernenden wichtige Gedanken, Fakten oder Zusammenhänge aus und ordnen diese in Tabellen oder Diagrammen neu an (WEINSTEIN/MAYER, 1986). Bei den Elaborationsstrategien wird von den Lernenden paraphrasiert, zusammengefasst oder es werden Analogien erdacht. Die Lernenden generieren ein mentales Bild oder einen sinnvollen Satz; sie sehen größere Zusammenhänge und Informationen werden in vorhandenes Wissen integriert (IBIDEM).

Die ersten drei dieser *kognitiven Lernstrategien* können isoliert, d. h. ohne Vorwissen über die neuen Informationen, eingesetzt werden; sie gehen nicht näher auf die spezifischen Inhalte und Bedeutungen ein. Diese Strategien passen zu einem oberflächlichen *Lernstil*. Bei den letzten beiden Lernstrategien versuchen die Lernenden, die Inhalte und Bedeutungen der Informationen für sich sinnvoll zu ordnen und dabei in das vorhandene Wissen zu integrieren. Sie werden mit einem tiefgehenden Lernstil verbunden (siehe Tab. I). An dieser Stelle der vorliegenden Arbeit wird der Begriff des Lernstils nur kurz angerissen, später wird näher darauf eingegangen (vgl. 2.3.1).

Tabelle I: Unterschiedliche kognitive Lernstrategien mit dem jeweiligen Vorgehen bei den Lernstilen der Lernenden (eigene Darstellung nach WEINSTEIN/MAYER, 1986; nach MAYER 1992 vgl. SCHREIBER, 1998; vgl. auch FRIEDRICH/MANDL 1992)

KOGNITIVE LERNSTRATEGIE	**VORGEHEN**	**LERNSTIL**
Wiederholungsstrategien	Wiederholtes Aufzählen, Benennen, Abschreiben oder Unterstreichen	oberflächlich
mnemonische Strategien	Neukombination von Anfangsbuchstaben, Bilder ausdenken, Reime bilden	
Abrufstrategien	Durch Fragen und Erinnern systematisch abrufen, wann und wie die Inhalte gelernt worden sind	
Organisationsstrategien	Ausarbeiten wichtiger Gedanken, Fakten oder Zusammenhänge, Neuanordnung dieser in Tabellen oder Diagrammen	tiefgehend
Elaborationsstrategien	Generieren eines mentalen Bilds oder eines sinnvollen Satzes, größere Zusammenhänge sehen und Informationen in vorhandenes Wissen integrieren; Paraphrasieren, Zusammenfassen oder Analogien ausdenken	

Diese kognitiven Lernstrategien können nur dann erlernt und richtig eingesetzt werden, wenn die Lernenden sie verstehen. Dazu müssen sie einerseits die unterschiedlichen Vorgehensweisen bei der Verarbeitung der Informationen erkennen; andererseits müssen sie die Erfahrung machen, dass die Anwendung der Lernstrategie zum Ziel führt (LEUTNER/LEOPOLD, 2003: 39). Hierauf wird später näher eingegangen (siehe 2.3).

2.2 Regulation des Lernprozesses

Die Kenntnis und Fähigkeit zum Einsatz *metakognitiver Lernstrategien* entsprechen dem Ziel sowie der Methode und Voraussetzung beim selbstregulierten Lernen auf der Ebene der Regulation des Lernprozesses (vgl. BOEKAERTS, 1999 b: 448 f.; WINNE, 1995; WINNE/PERRY, 2000; PISA-KONSORTIUM, o. J.: 9; SCHIEFELE/PEKRUN, 1996: 262 f.; SCHREBLOWSKI/HASSELHORN, 2006; BAUMERT, 1993; siehe auch 1.2).

Metakognitive Lernstrategien grenzt WILD (2000) folgendermaßen von den kognitiven Lernstrategien ab:

> „Meta-kognitive [sic] Lernstrategien beziehen sich im Unterschied […] [zu den kognitiven Lernstrategien] auf Prozeduren der Handlungssteuerung, die der eigentlichen Informationsverarbeitung vorgelagert sind.“ (WILD, 2000: 58)

Nach dieser Definition sind die metakognitiven Strategien einerseits eine Voraussetzung für die kognitiven Lernstrategien; eine Handlung sollte zuerst geplant werden, bevor das Vorgehen zur Verarbeitung von Informationen gewählt werden kann (vgl. 2.1). Andererseits sind die kognitiven Strategien auch eine Voraussetzung für die Verarbeitung metakognitiver Lernstrategien: Wenn Lernende basale kognitive Lernstrategien noch nicht hinreichend beherrschen, überlasten sie zusätzliche metakognitive Aufgaben (nach MCKEACHIE, 1987; FRIEDRICH/MANDL, 1992;). Das Paradox des selbstregulierten Lernens tritt hier zutage (vgl. 2).

In der Metakognitionsforschung wird zwischen *metakognitivem Wissen* (Verstehen) und *metakognitiver Kontrolle* (Steuern-Können) unterschieden (vgl. SCHIEFELE/PEKRUN 1996: 262; KONRAD/TRAUB, 1999: 36; FLAVELL, 1979 nach PINTRICH, 1999). *Metakognitives Wissen* beschreibt das Wissen eines Lernenden über das eigene kognitive System und umfasst nach FLAVELL (1979: 907) (a) Wissen über Strategien, (b) Wissen über Aufgabenmerkmale, insbesondere über das Anspruchsniveau, und (c) Wissen über die eigene Person, d. h. über die eigenen Stärken, Schwächen und kognitiven Fähigkeiten. Hier wird das Paradox des selbstregulierten Lernens abermals deutlich: Metakognitives Wissen ist eine Voraussetzung für die metakognitive Kontrolle, gleichzeitig eine Methode und ein Ziel bei der Regulation der Informationsverarbeitung und des Selbst. Das metakognitive Wissen wird in der vorliegenden Arbeit in den Abschnitten zur

Regulation des *Selbst* und zu den motivationalen Lernstrategien erneut aufgegriffen (vgl. 2.3.1).

Nachfolgend wird die *metakognitive Kontrolle* erläutert. Der Kontrollaspekt bezieht sich auf die selbstbezogene zyklische Lernschleife (vgl. BOEKAERTS, 1997: 449; vgl. 1.1). Sie lässt sich in drei Komponenten unterteilen: 1. Planung, 2. Überwachung und 3. Steuerung[1] (vgl. SCHIEFELE/PEKRUN 1996: 262; LEUTNER/LEOPOLD 2003: 46, 49). Die drei Komponenten können folgendermaßen beschrieben werden:

1. Die *Planung* des Lernprozesses beinhaltet das Setzen eigener Lernziele, das Formulieren von Lernfragen und das Feststellen von Aufgabenanforderungen. Das Finden geeigneter Herangehensweisen zur erfolgreichen Bewältigung des Lernprozesses wird dabei unterstützt. Während des Planungsvorgangs werden Querverbindungen zu relevanten Vorwissensbereichen hergestellt, was den Verstehensprozess und die Einordnung neuer Inhalte erleichtert (SCHIEFELE/PEKRUN, 1996: 262). Dazu wird das *metakognitive Wissen* der Lernenden angesprochen (vgl. 2.3).

2. Als *Überwachung* des Lernprozesses wird diejenige übergeordnete Aktivität bezeichnet, die darauf ausgerichtet ist, den eigentlichen Lernvorgang zu kontrollieren (IBIDEM). Der Lernfortschritt wird permanent beobachtet, hierbei orientieren sich die Lernenden an ihren Zielen (WEINSTEIN/MAYER, 1986; vgl. auch 2.3).

3. Die *Steuerung* des Lernprozesses ist das Ergreifen von Maßnahmen, um die Lerntätigkeit der konkreten Situation und Aufgabe anzupassen. Sie hängt eng mit der Überwachung zusammen. Die Steuerung wird relevant, wenn während der Überwachung des Lernprozesses ein Problem auftaucht. Dann werden

[1] Hier ist der Begriff *Steuerung* und nicht *Regulation* gewählt worden. Inhaltlich ergibt sich dadurch keine Änderung, aber da der Begriff der Regulation in der übergeordneten Kategorie verwendet wird, soll hierdurch potenzielle Unklarheit vermieden werden.

entsprechende Lernstrategien aktiviert, die das Problem beheben könnten (SCHIEFELE/PEKRUN, 1996: 262).

Die drei Komponenten der metakognitiven Kontrolle tragen Elemente kognitiver und motivationaler Lernstrategien in sich, die jeweils auf anderen Ebenen des selbstregulierten Lernens zu verorten sind. Das Bild vom selbstregulierten Lernen ist erst nach der Erläuterung der letzten Ebene des Modells, der Regulation des Selbst, vollständig.

2.3 Regulation des Selbst

Die Kenntnis und Fähigkeit zum Einsatz *motivationaler Lernstrategien* entsprechen gleichermaßen dem Ziel sowie der Methode und der Voraussetzung beim selbstregulierten Lernen auf der Ebene der Regulation des *Selbst* (vgl. BOEKAERTS, 1999 b: 448 f.; WINNE, 1995; WINNE/PERRY, 2000; PISA-KONSORTIUM, o. J.: 9; SCHIEFELE/PEKRUN, 1996: 262 f.; SCHREBLOWSKI/HASSELHORN, 2006; siehe auch 1.2). Um diese *motivationalen Lernstrategien* zu verstehen, werden anschließend die Begriffe *Lernkonzeption*, *Lernstil*, *Zielorientierung*, *Interesse*, *Basic Human Needs*, *Selbstwirksamkeit* und die *Qualität der Motivation* erläutert. Die zuvor angerissenen Begriffe der *Lernziele* (vgl. 2.1 und 2.2) und des *metakognitiven Wissens* (vgl. 2.2) werden im Folgenden auch näher erklärt, um das Bild des selbstregulierten Lernens als Ziel, Voraussetzung und Methode zu vervollkommnen.

2.3.1 Motivationale Lernstrategien

Die *motivationalen Lernstrategien* beziehen sich auf den Entscheidungsprozess, d. h., sich für ein Ziel einzusetzen oder dieses zu verwerfen (KUHL, 1984), und auf die darauffolgende *selbstbezogenen zyklische Lernschleife*. Im *Entscheidungsprozess* zeigt sich das Paradox des selbstregulierten Lernens, indem

metakognitives Wissen (vgl. 2.2) bei den Lernenden vorausgesetzt wird. Nachdem eine Entscheidung gefallen ist, gehen die Lernenden in eine *selbstbezogene zyklische Lernschleife* über. Hierbei behalten sie während des Handlungsablaufs ihr Ziel im Blick. Die Prozesse in der Lernschleife werden nach der Entscheidung nicht mehr als *motivational*, sondern als *volitional* bezeichnet. Die Parallelität mit der Regulation des Lernprozesses sowie die Abgrenzung zwischen den motivationalen und volitionalen Prozessen werden sehr anschaulich im *Rubikonmodell* (HECKHAUSEN/GOLLWITZER, 1987; vgl. ACHTZIGER/GOLLWITZER, 2010) dargestellt (siehe Abb. 2).

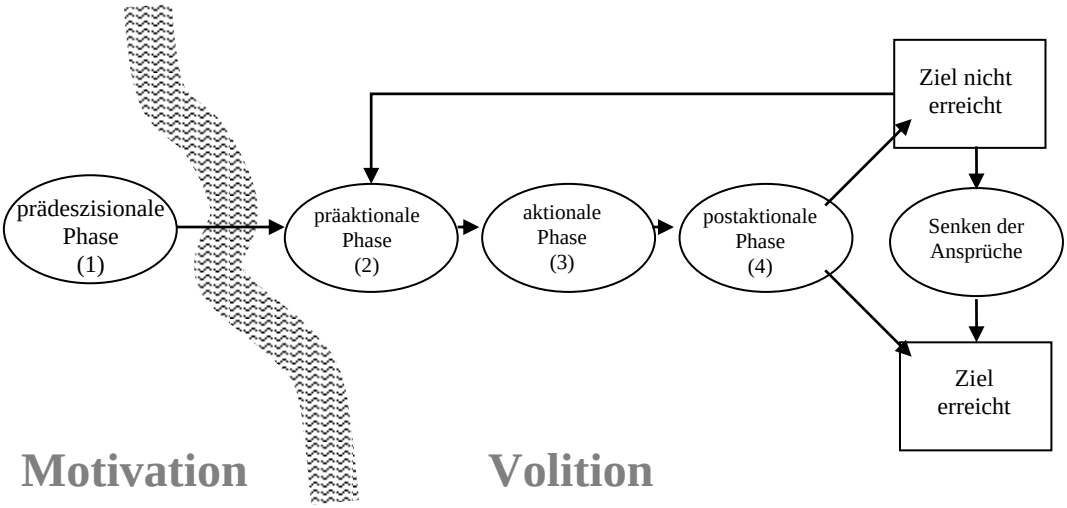


Abbildung 2: Das Rubikonmodell (eigene Darstellung nach HECKHAUSEN/GOLLWITZER, 1987; vgl. ACHTZIGER/GOLLWITZER, 2010) zeigt den Übergang vom motivationalen in den volitionalen Bereich, durch die Überquerung des sprichwörtlichen Rubikons

Der Lernprozess wird bei diesem Modell in vier Handlungsphasen unterteilt:

1. *Prädeszisionale Phase*: In dieser Phase werden unterschiedliche Handlungsoptionen, insbesondere die Realisierbarkeit wünschenswerter Ziele abgewogen. Sie endet mit der Entscheidung für ein verbindliches Lernziel. Die Lernenden gehen vom motivationalen in den volitionalen Bereich über.

2. *Präaktionale Phase*: In dieser Phase findet das Vorbereiten der Umsetzung der Intention; das Planen der einzelnen konkreten Handlungsschritte (wann, wo, wie) statt. Das Maß, in welchem sich die Lernenden dazu verpflichtet fühlen, den Zielzustand anzustreben und zu erreichen, wird als Volitionsstärke bezeichnet.
3. *Aktionale Phase*: In dieser Phase wird die geplante Handlung durchgeführt. Der mögliche Erfolg hängt mit der Volitionsstärke zusammen, die sich auch auf die Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer auswirkt.
4. *Postaktionale Phase*: In dieser Phase wird der Handlungsablauf aus der Retrospektive bewertet. Das Handlungsergebnis wird mit dem erwünschten Zielzustand verglichen und entweder direkt oder nach Senkung des Anspruchsniveaus deaktiviert. Es können aber auch neue Handlungsschritte konzipiert werden.

Die Regulation der Phasen im volitionalen Bereich (*volitionale Steuerung*) hilft den Lernenden, ihre Lernprozesse zielorientiert zu gestalten und sich nicht vom Lernvorhaben abbringen zu lassen. (SCHIEFELE/PEKRUN, 1996: 264). Sobald die volitionale Steuerung eingesetzt wird, gibt es nach der Theorie der *Handlungskontrolle* von KUHL (1985: 104-107; 1987: 108; siehe auch CORNO, 1986) sechs Mechanismen, welche die Umsetzung von Absichten in Handlungen unterstützen sollen:

1. *Selektive Aufmerksamkeit*: Die Lernenden konzentrieren ihre Aufmerksamkeit auf handlungsrelevante Informationen, welche die Ausführung des Lernprozesses fördern.
2. *Sparsame Informationsverarbeitung:* Die Lernenden stellen das Abwägen von Erwartungs- und Wertaspekten der Handlungsintention (= Abbrechen des Motivierungsprozesses) und der bereits begonnenen Handlung ein, um die Handlungsbereitschaft nicht zu behindern.
3. *Enkodierungskontrolle:* Die Lernenden verarbeiten die Informationen, die mit der aktuellen Intention zusammenhängen, weiterführend.

4. *Emotionskontrolle*: Die Lernenden meiden Emotionen, die für die Durchführung der geplanten Handlung hinderlich sind. Unterstützende Gefühle regen sie hingegen an.
5. *Motivationskontrolle*: Die Lernenden stärken die motivationale Basis, die der Intention zugrunde liegt.
6. *Umweltkontrolle:* Die Lernenden verändern die Umgebung, um die intendierte Handlung leichter durchführen zu können.

Beherrschen die Lernenden die motivationalen Lernstrategien, dann können sie diese Mechanismen effektiv und selbstständig einsetzen. Dann können sie intendierte Ziele auch bei geringer Motivation verfolgen und erfolgreich erreichen (vgl. CORNO, 1989; BAUMERT, 1993; BOEKAERTS, 1999 b; KONRAD/TRAUB, 1999: 34). BOEKAERTS und CORNO (2005: 202 ff.) weisen darauf hin, dass die zuvor erläuterten Prozesse im schulischen Kontext nicht linear ablaufen, wenn dort mehrere Ziele gleichzeitig verfolgt werden (vgl. 2.3.2). Diese interagieren in komplexer Weise und sind nicht immer gut miteinander zu kombinieren.

Als ein „Stiefkind“ der Theorie der *Handlungskontrolle* von KUHL (1987) wird der Mechanismus der *handlungsorientierten Misserfolgsbewältigung* betrachtet (CARVER/SCHEIER, 2000). Dieser besagt, dass sich die Lernenden gedanklich nicht weiter mit einem Misserfolg beschäftigen, sondern sich zeitnah von unerreichten Zielen trennen. An dieser Stelle sei betont, dass auch das Aufgeben ein natürliches Element selbstregulierten Lernens ist. Wenn Ziele unerreichbar scheinen und es den Lernenden diesbezüglich an Zuversicht (vgl. 2.3.3) fehlt, muss ihnen die Möglichkeit bleiben, sich von diesen zu trennen. Manchmal ist es sogar eine Notwendigkeit, etwas aufzugeben, um an anderer Stelle neu anfangen zu können. Dabei ist es wichtig, die Entscheidung, aufzugeben, zum rechten Zeitpunkt zu treffen und nicht zu früh oder zu spät im Handlungsprozess (IBIDEM).

2.3.2 Lernkonzeption, Lernstil und Zielorientierung

Die *Lernkonzeption* ist die Vorstellung von Lernenden, wie sie zu neuem Wissen kommen, und bewegt sich zwischen zwei Extremen: Beim Extrem der passiven Lernkonzeption sind Lernende der Ansicht, dass (ihnen) nur die Lehrkraft Wissen vermitteln kann. Beim Extrem der aktiven Lernkonzeption meinen Lernende, dass sie sich Wissen nur selbst aneignen können (vgl. SIMONS, 1992: 256). Die Lernkonzeption der Lernenden hängt eng mit deren *Lernstil* zusammen. Dieser hat wiederum Einfluss auf die Wahl und den Einsatz der *kognitiven Lernstrategien* (vgl. 2.1). Lernende, die eine aktive Lernkonzeption haben, setzen kognitive Lernstrategien ein, um neue Informationen an vorhandenes Wissen anzuknüpfen; sie haben einen tiefgehenden Lernstil. Lernende, die eine passive Lernkonzeption haben, setzen kognitive Lernstrategien ein, die nicht spezifisch auf die jeweiligen Informationen zugeschnitten sind, und haben somit einen oberflächlichen Lernstil (SIMONS, 1992). Mit Blick auf den Lernstil zeigen diverse Studien den Gegensatz zwischen einem oberflächlichen Lernstil auf der einen und einem tiefgehenden Lernstil auf der anderen Seite; oft mit einer Zwischenform zwischen beiden Extremen (MARTON/SÄLJÖ, 1984; PASK, 1988; vgl. BAUMERT/KÖLLER, 1996; LEUTNER/LEOPOLD, 2003).

Die Lernkonzeption und der Lernstil sind beide an die *Zielorientierung* der Lernenden gekoppelt. Es werden mehrere Ziele, an denen sich Lernende in der Schule orientieren, identifiziert. Sie streben es an, „reproduzieren zu können“, „eine gute Note zu bekommen“ und/oder „zu verstehen“ (nach VERMUNT, 1987; vgl. SIMONS, 1992: 256;). Vier weiteren Auffassungen vom Lernen im schulischen Kontext nennt SÄLJÖ (1979): „zum Kenntnisgewinn“, „zur Aneignung praktischer Handlungsformen“, „zum Erfahrungsaustausch“ oder „zum selbstständigen Arbeiten“. Alle diese Ziele können in der *Zielorientierungstheorie* (vgl. auch 2.3.1) zwei allgemeinen Kategorien untergeordnet werden (KRAPP/RYAN, 2002: 68 f.): erstens der

„Leistungszielorientierung“ (nach DWECK/LEGGETT, 1988; vgl. NICHOLLS, 1989). Hierbei geht es den Lernenden um die Note und den individuellen Rangplatz bezüglich ihrer Leistung. Zweitens besteht die Kategorie der „Lernzielorientierung“ (nach DWECK/LEGGETT, 1988; vgl. NICHOLLS, 1989). Hierbei wollen Lernende den Lerngegenstand begreifen und sich das dafür erforderliche Wissen so gut wie möglich aneignen. Sie sind dabei an der Sache selbst orientiert. Die „Lernzielorientierung“ steigert die Kompetenz sowie die Chance auf Erfolg und nachhaltiges selbstreguliertes Lernens (PINTRICH, 1999).

Nach BOEKAERTS und CORNO (2005: 203; vgl. BOEKAERTS 1999 a) können die Ziele, die Lernende in der Schule verfolgen, auch anders unterteilt werden, nämlich in *Wachstumsziele* und *Wohlfühlziele* (vgl. 2.3.3).

Die Qualität des selbstregulierten Lernens hängt stark mit der Lernkonzeption, dem Lernstil und der Zielorientierung der Lernenden zusammen: Sind Letztere passiv und leistungszielorientiert, dann bevorzugen sie es, extern reguliert zu werden. Lernende mit einer aktiven Lernkonzeption und einem Lernstil mit einer „Lernzielorientierung“ favorisieren hingegen eine interne Regulation (VERMUNT, 1992; vgl. BOEKAERTS/OTTENS/SIMONS, 1997; siehe auch 2.3.3). Ferner gibt es Lernende, die nur zum eigenen Vergnügen lernen; sie wollen gar keine Regulation (IBIDEM; vgl. 2.3.4).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine *passive Lernkonzeption* beim Erlernen von selbstreguliertem Lernen hemmend wirkt: Wenn Lernende der Meinung sind, dass die Lehrkraft ihnen das Wissen übertragen soll, dann sind sie leistungszielorientiert, lernen reproduktiv und bevorzugen eine externe Regulation, sie haben einen oberflächlichen Lernstil und nutzen vor allem Wiederholungsstrategien (vgl. SIMONS, 1992: 256; vgl. VAN ROSSUM et al., 1985). Wenn sich diese Lernkonzeption nicht ändert, hat auch die Förderung der selbstregulativen Fähigkeiten durch Lehrkräfte wenig Auswirkung. Das passive Verständnis wirkt dann als Filter, um Lernaufgaben und -anweisungen, die zu

selbstreguliertem Lernen anregen sollen, so umzuinterpretieren, dass das passive, reproduktive Lernen beibehalten werden kann. Aufgaben, die höhere kognitive Prozesse auslösen sollen, werden dann schlichtweg nicht verstanden (nach VERMUNT, 1987; SIMONS, 1992: 257;) oder verweigert. Um die Lernkonzeption ändern zu können, müssen die Lernenden darüber kommunizieren und reflektieren können, was ihre persönlichen – und die von anderen gesetzten – Ziele sind, und, wie sie damit umgehen möchten (BOEKAERTS, 1999 b: 453).

2.3.3 Interesse, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit

Lernende haben dann *Interesse* an einem Lerngegenstand, wenn er für sie eine persönliche Bedeutung hat und/oder sie damit überwiegend positive Gefühle verbinden. Interesse kann als eine „geglückte Verbindung von emotionalen und wertbezogenen Merkmalskomponenten“ definiert werden (KRAPP/RYAN, 2002: 69). Das Interesse beeinflusst das Lernverhalten und die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen. Es führt im Idealfall zu einem nachhaltigen und tiefgehenden Lernen und erleichtert es Lernenden, ihre Wissensdefizite zu erkennen (vgl. BOEKAERTS, 1999 b: 453; HATANO, 1998). Die ab Ende der Siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts ausgearbeitete „Person-Gegenstand-Theorie des Interesses“ (u. A. PRENZEL, 1988; vgl. KRAPP/RYAN, 2002) besagt, dass eine an einem bestimmten Lerngegenstand interessierte Person mehr darüber erfahren möchte, um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in diesem Gegenstandsbereich zu erweitern (PRENZEL, 1988). Fehlendes Interesse oder sogar Gleichgültigkeit wirkt sich hemmend auf selbstreguliertes Lernen aus. Wenn sich Lernende nicht von den jeweiligen Zielen angesprochen fühlen, führt dies zu einem eher passiven, extern regulierten Lernen (vgl. BOEKAERTS, 1999 b; vgl. 2.3.2).

Interesse kann dann entstehen oder sich ändern, wenn sich Lernende entweder bewusst für ein Lernziel entscheiden oder wenn es unbewusst geweckt wird

(KRAPP/RYAN, 2002: 70). Bei einer bewussten Entscheidung (*volitionale Steuerung oder Handlungskontrolle;* vgl. 2.3.1) müssen den Lernenden die motivationalen Lernstrategien bekannt sein.

Wird Interesse unbewusst geweckt, dann wird es von der emotionalen *Erlebensqualität* der Lernenden gesteuert (IBIDEM). Die emotionale Erlebensqualität hängt mit folgenden drei Faktoren zusammen:

1) *Erleben von Kompetenz,*
2) *Erleben von Autonomie* und
3) *Erleben von sozialer Eingebundenheit*.

Diese drei Faktoren entstammen der *Selbstbestimmungstheorie* von DECI und RYAN (1985) und werden „Basic Human Needs“ (auch psychische Grundbedürfnisse) genannt (DECI/RYAN, 1985; DECI/RYAN, 1993). Die Selbstbestimmungstheorie besagt, dass der Mensch nicht nur physiologische Bedürfnissen (Triebe), sondern auch psychische Grundbedürfnisse hat. Diese zuvor genannten drei Bedürfnisse müssen in mehr oder weniger ausgeprägtem Maße erfüllt sein, um das individuelle psychische Wohlbefinden oder die persönliche Erlebensqualität zu gewährleisten (IBIDEM).

Der Faktor *Kompetenzerleben* beschreibt, inwiefern Lernende das Gefühl haben, mit dem eigenen Verhalten etwas bewirken und bestimmten Anforderungen gerecht werden zu können. Dies ist vergleichbar mit dem Konzept der „Selbstwirksamkeit“ (auch „self-efficacy“), wie sie von BANDURA (1977; 1997) auf der Basis seiner sozial-kognitiven Theorie hergeleitet worden ist. Der Selbstwirksamkeitstheorie zufolge werden die Aufnahme einer Handlung, die Handlungsweise und das Ergebnis einer Handlung von zwei Faktoren bestimmt: der Wirksamkeitsüberzeugung, d. h. dem Glauben an die eigene Fähigkeit, etwas leisten zu können, und den Ergebniserwartungen, das ist die Überzeugung, mit dem eigenen Handeln ein gutes Ergebnis erzeugen zu können (IBIDEM).

Der zweite, die *Erlebensqualität* beeinflussende Faktor, das *Autonomieerleben*, beschreibt die Übereinstimmung zwischen dem, was Lernende machen möchten und dem, was sie machen sollen (vgl. KRAPP/RYAN, 2002: 72 f.). Zu beachten ist, dass das *Autonomieerleben* nicht zu weit zu interpretieren und als „Unabhängigkeit von der Umwelt“ zu verstehen ist.

Den Faktor *soziale Eingebundenheit* zu erleben, beschreibt/bedeutet, inwiefern Lernende das Gefühl haben, Teil einer sozialen Gemeinschaft, die für sie persönlich wichtig ist, zu sein.

So, wie das Erleben von *Kompetenz*, *Autonomie* und *sozialer Eingebundenheit* selbstreguliertes Lernen fördert, so behindert das Nicht-Erleben dieses im Umkehrschluss (vgl. SIMONS, 1992; vgl. KRAPP, 2005 a). Wenn ein Lernender das Gefühl von Inkompetenz und einem Mangel an Selbstwirksamkeit oder das Gefühl hat, von außen kontrolliert zu werden, lernt er weniger selbstreguliert. So beeinflusst ein hohes Maß an (dem subjektiven Gefühl von) Fremdbestimmung die Wirksamkeitsüberzeugung (vgl. 2.3.4) negativ (KONRAD/TRAUB, 1999: 41).

2.3.4 Qualität der Motivation

Bei der *Qualität der Motivation* kann nach der Selbstbestimmungstheorie nach der *Stärke* und der *Ausrichtung* der Motivation differenziert werden (DECI/RYAN, 1985). Die *Stärke* der Motivation beschreibt, wie hoch die Bereitschaft ist, sich für das Erreichen eines Lernziels einzusetzen. Sie liegt beim schulischen Lernen im Idealfall im mittleren Bereich (vgl. KRAPP, 2003). Zu schwache oder zu starke motivationsrelevante Emotionen können sich negativ auf das Lernen auswirken.

Bei der *Ausrichtung* der Motivation, die als Ursache des Handelns verstanden werden kann, wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden. Lernende, die intrinsisch motiviert sind, handeln aus Interesse am *Wissen selbst*. Dagegen sind Lernende extrinsisch motiviert, die an (positiven oder ausbleibenden negativen) *Folgen des Wissenserwerbs* interessiert sind. Oft wird

vor allem Ersteres als Voraussetzung für nachhaltiges Lernen anerkannt (vgl. SCHIEFELE/PEKRUN, 1996; KRAPP/RYAN, 2002: 58 ff.). Die aus der Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1985) abgeleitete *Lernmotivationstheorie* geht über die Dichotomisierung von intrinsischer und extrinsischer Motivation hinaus. Sie erkennt den Unterschied zwischen beiden an, differenziert bezüglich beider jedoch weiter aus.
Intrinsische Motivation wird dabei definiert als:

> „[…] eine Form der Motivation, die auf der inhärenten Befriedigung des Handlungsvollzugs beruht. Eine intrinsisch motivierte Person handelt aus Freude über die Tätigkeit oder einem *intrinsischen Interesse* an der Sache“ (KRAPP/RYAN, 2002: 58 f.).

Die Handlung ist nach der Definition der Lernmotivationstheorie nicht am Output orientiert. Sie wird einerseits von dem Gefühl gefördert, mit dem eigenen Verhalten etwas bewirken bzw. den Anforderungen gerecht werden zu können, und andererseits dem Gefühl, nicht heteronom bestimmt zu sein (IBIDEM; KRAPP, 2003; vgl. 2.3.3).
Dahingegen wird extrinsische Motivation in dieser Theorie als eine Form der Motivation definiert, bei der Folgen einer Handlung, die außerhalb des eigentlichen Handlungsvollzugs liegen, angestrebt werden; eine extrinsisch motivierte Handlung hat immer eine instrumentelle Funktion und ist am Output orientiert (vgl. IBIDEM). Es gibt demnach, beruhend auf der Komponente des Autonomieerlebens (vgl. 2.3.3; DECI/RYAN, 1985; 1993), vier Stufen der extrinsischen Motivation (siehe Tab. II).

Tabelle II: Die vier Stufen der extrinsischen Motivation (eigene Darstellung nach DECI/RYAN (1985; 1993)).

STUFE	NAME	BESCHREIBUNG
1	externe Regulation	Die Handlung ist fremdbestimmt und beruht auf Druck von außen.
2	Introjektion	Die Handlung basiert auf (unausgesprochenem) Druck vom sozialen Umfeld.
3	Identifikation	Die Handlung wird von der persönlichen Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes geleitet.
4	Integration	Persönliche Identifikation und Einordnung der Ziele in das Gesamtsystem der persönlichen Wertbezüge regulieren die Handlung.

Die am stärksten heteronom geprägte Form der Motivation ist die *externe Regulation*, bei der Lernende völlig fremdbestimmt und abhängig sind. Diese Form kann wirksam sein, solange den Lernenden ein äußerer Reiz anspricht und der Druck von außen konstant bleibt. Diese Form der Motivation führt zu oberflächlichem, wenig kreativem Lernen von geringer Qualität (vgl. Abschnitt 1.2.1). Lernende erfahren hierbei eine negative Erlebensqualität und werden nicht gewillt bzw. dazu in der Lage sein, das Gelernte auf andere Bereiche zu transferieren. Sogar bei dieser Form der Motivation ist nichtsdestotrotz ein Mindestmaß an Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben nötig (KRAPP/RYAN, 2002; KRAPP, 2003).

Eine Stufe über der externen Regulation findet sich die *Introjektion*. Bei dieser Form der Motivation handeln Lernende aus dem Antrieb heraus, kein schlechtes Gewissen zu haben. Direkter Druck von außen besteht zwar nicht (mehr), aber die Lernenden fühlen ihn (noch).

Neben diesen beiden eher heteronomen Formen der Motivation gibt es zwei eher autonome Formen, bei denen die Lernenden selbstbestimmt handeln. So gibt es eine Stufe über der Introjektion die Stufe der *Identifikation*. Hierbei bewerten

Lernende einen Lerngegenstand für sich persönlich als bedeutsam. Sie setzen sich für diesen ein und sind der Überzeugung, die erforderlichen Kompetenzen für diese für sie wichtige Angelegenheit zu besitzen (Wirksamkeitsüberzeugung).
Die höchste Stufe der extrinsischen Motivation ist die *Integration*, bei der Lernende den Lerngegenstand in das Gesamtsystem der persönlichen Wertbezüge einordnen können.

2.4 Förderung selbstregulierten Lernens

Das Anstreben selbstregulierten Lernens als Ziel, Methode und Voraussetzung in der Schule setzt eine im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht neue Form von Unterricht voraus. Im Folgenden wird der aktuelle Stand des Wissens über den Erwerb, die direkte und indirekte Förderung selbstregulierten Lernens sowie die Gestaltung von individualisierten Lernsettings erläutert.

2.4.1 Der Erwerb selbstregulativer Fähigkeiten

Der Erwerb selbstregulativer Fähigkeiten wird in der Forschung als ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess, der stufenweise bewältigt wird, verstanden (vgl. u. a. ZIMMERMAN, 2000; HASSELHORN, 1996). Auf der höchsten Stufe haben Lernende die „Selbstregulation“ erreicht. Entweder wird dieser Prozess als aufbauender Entwicklungsprozess (ZIMMERMAN, 2000) oder als ein Prozess des Ausgleichs von Defiziten (HASSELHORN, 1996; vgl. KILLUS, o. J.) interpretiert. In dieser Arbeit wird stellvertretend nur der aufbauende Prozess nach der Theorie von ZIMMERMAN (2000) erläutert (vgl. LABUHN, 2008). Demnach entwickeln sich Lernende in vier Schritten von der Stufe des *Beobachtens* zur Stufe der *Selbstregulation* weiter (siehe Tab. III).

Tabelle III: Eigene Darstellung der Entwicklungsstufen selbstregulativer Fähigkeiten nach ZIMMERMAN (2000)

STUFE	NAME	BESCHREIBUNG
1	Beobachtung	Stellvertretender Erwerb einer Fähigkeit durch Beobachtung einer Expertin/ eines Experten
2	Nacheifern	Nachahmende Ausführung des allgemeinen Fähigkeitsmusters oder -stils einer Expertin/ eines Experten mit sozialer Unterstützung
3	Selbstkontrolle	Eigenständige Ausführung der Fähigkeit unter strukturierten Bedingungen
4	Selbstregulation	Adaptiver Einsatz der Fähigkeit über verschiedene personen- und umweltbezogene Bedingungen hinweg

Auf der ersten der vier Entwicklungsstufen der regulativen Fähigkeiten erwerben Lernende durch *Beobachtung* eine Vorstellung von einer Strategie oder Fähigkeit. Von einer Expertin/einem Experten wird ihnen vorgemacht, wie sie Lernstrategien am besten einsetzen. Dieses Modellverhalten kann durch Bewertungsstandards, motivationale Orientierungen und Werte unterstützt werden. Auf der zweiten Stufe, derjenigen des *Nacheiferns*, sind Lernende in der Lage, dieses Modellverhalten so zu kopieren, dass es dem Muster des Verhaltensmodells entspricht. Die Expertin/der Experte kann die Lernenden auf dieser Stufe beim Nacheifern des Modells unterstützen, indem Anleitung und Feedback gegeben werden. Erst wenn die dritte Stufe, die der *Selbstkontrolle*, erreicht worden ist, haben sich Lernende zu einem großen Teil vom sozialen Umfeld frei gemacht und sind in der Lage, das Modellverhalten unter strukturierten Bedingungen eigenständig auszuführen. Lernprozesse werden selbstständig geplant, ausgeführt und beobachtet. Eine Abhängigkeit von der Expertin/dem Experten ist noch als Modell für das eigene Verhalten gegeben. Je mehr sich das Verhalten der Lernenden diesem Modell annähert, desto mehr wird deren Verhalten bestätigt. Auf dieser Stufe kann den Lernenden dadurch geholfen

werden, dass der Fokus auf den Lernprozess und nicht das Ergebnis gerichtet wird. Die höchste Stufe der Entwicklung der selbstregulativen Fähigkeiten ist die der *Selbstregulation*. Lernende sind dabei in der Lage, ihr Verhalten systematisch an sich verändernde persönliche und kontextuelle Bedingungen anzupassen. Mehrere Strategien sind den Lernenden bekannt und sie wählen – ohne dabei vom Modell abhängig zu sein – die Strategie aus, die am besten zur jeweiligen Situation passt. Auf dieser Stufe kann das Ergebnis ins Zentrum gerückt werden und Lernende brauchen nicht unbedingt immer die Bestätigung der Selbstwirksamkeit durch einen Fokus auf den Lernprozess.

ZIMMERMAN (2000) stellt fest, dass dieses Stufenmodell nur ein Entwurf ist, anhand dessen – wenn dieser schrittweise durchlaufen wird – am einfachsten und effektivsten gelernt werden kann. Das Modell muss aber nicht zwangsläufig in der oben erläuterten Reihenfolge durchlaufen werden. Lernende können dabei Stufen überspringen oder sich gleichzeitig auf mehreren Stufen befinden. Selbst dann, wenn Lernende die höchste Stufe der Selbstregulation erreicht zu haben scheinen, sollte bedacht werden, dass selbstreguliertes Lernen immer kontextabhängig ist (vgl. auch BOEKAERTS, 1999 b). So können Lernende durch neue Einsichten, die sie hinsichtlich ihrer selbstregulativen Fähigkeiten gewonnen haben, für bestimmte Bereiche (z. B. für ein anderes Schulfach) wieder zu Stufe eins zurückkehren.

2.4.2 Direkte und indirekte Förderung selbstregulierten Lernens

Selbstreguliertes Lernen kann im schulischen Kontext auf zweierlei Weise gefördert werden: *direkt* und *indirekt*. Für beide Formen der Förderung gilt, dass es ein Prozess ist, der Jahre braucht, bevor er Früchte trägt (FRIEDRICH/MANDL, 1992: 22; TRAUB, 2003).

Bei der *direkten* Förderung werden die selbstregulativen Fähigkeiten explizit zum Lerngegenstand (vgl. auch BRUNSTEIN/SPRÖRER, 2001). FRIEDRICH und MANDL (1992) fassen dies folgendermaßen zusammen:

> „Kernpunkt verschiedener Empfehlungen ist, dass in Strategietrainingsmaßnahmen kognitive Primär-, metakognitive Kontroll- und emotional-motivationale Stützstrategien integriert werden, die jeweiligen Strategien auf die Aufgaben und Lerninhalte der Zielgruppe abgestimmt sein sowie von den Lernenden als relevant wahrgenommen werden sollen.“ (FRIEDRICH/MANDL, 1992: 27)

Nach diesem Fazit sollte die Vermittlung der Lernstrategien für das selbstregulierende Lernen Schritt für Schritt, d. h. die individuellen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigend, stattfinden (vgl. KRAPP, 1998; PRENZEL/LANKES, 1989; PRENZEL, 1994; RANDI/CORNO, 2000). Darüber hinaus sollten alle drei Ebenen des selbstregulierten Lernens (vgl. 1.2) so vermittelt werden, dass sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft zum selbstregulierten Lernen angeregt wird. Nur die Kombination beider Aspekte verspricht nachhaltiges Lernen (BOEKAERTS, 1996; 1999 b; vgl. auch LEUTNER/LEOPOLD, 2003).

Selbstreguliertes Lernen kann auch *indirekt* gefördert werden. Dabei werden das Entdecken und Anwenden von selbstregulativen Fähigkeiten durch eine didaktisch vorstrukturierte Lernumgebung angeregt, aber nicht explizit zum Lerngegenstand gemacht (IBIDEM; FRIEDRICH/MANDL, 1992: 29).

2.4.3 Förderung selbstregulierten Lernens in individualisierten Lernsettings

Selbstreguliertes Lernen als Methode kann in herkömmlichen Unterrichtsettings zeitweise eingesetzt werden (z. B. im Projektunterricht). Ein Lernsetting, das selbstreguliertes Lernen impliziert, ist das *individualisiert* gestaltete *Lernsetting*.

HELLRUNG (2011: 67) spricht diesbezüglich von einem *Implikationsverhältnis* zwischen beiden.

Bei *individualisierten Lernsettings* wird innerhalb heterogener Lerngruppen jedes einzelne Individuum berücksichtigt und die Lernenden unterstützen einander beim Lernen (vgl. KONRAD, 2008). Von der Montessori-Pädagogin Eckert wird individuelles Fördern in MEYER (2005) folgendermaßen definiert:

> „Individuelles Fördern heißt, jeder Schülerin und jedem Schüler die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (durch die Gewährleistung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angepasste Lehrmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellungen weiterer Personen mit Spezialkompetenz)." (MEYER, 2005: 97)

Um jeder Person in ihrer Lernvoraussetzungen gerecht werden zu können, sollten die persönliche Leistungsfähigkeit und der Leistungsstand, die persönlichen Interessen und Neigungen sowie die Persönlichkeit jeder/jedes Lernenden beachtet werden. Eckert spricht im obenstehenden Zitat von Unterstützung durch geeignete Maßnahmen wie ausreichende Lernzeit, Fördermethoden, angepasste Lehrmittel und Hilfestellungen. In ihrer Definition wird vor allem die *indirekte* Förderung von selbstreguliertem Lernen in den Mittelpunkt gestellt. Die Erziehungswissenschaftlerin HELLRUNG fasst individualisierten Unterricht wie folgt zusammen:

> „Er ist ein Setting, in dem die Heterogenität von Lerngruppen anerkannt wird […], in dem der Gruppenunterricht zugunsten einer individuellen Bearbeitung von Aufgaben durch die Lernenden in den Hintergrund tritt und in dem eine Unterstützung der Lernenden nicht

> nur in Bezug auf bestimmte fach-inhaltliche [sic] Lernziele, sondern in Bezug auf Kompetenzerwerb und mit Blick auf ihren gesamten Lernprozess erfolgt.“ (HELLRUNG, 2011: 40)

Die wesentlichen Merkmale von individualisierten Lernsettings, die HELLRUNG (nach BRÄU, 2005; 2007) aufführt, sind folgende: Binnendifferenzierung sowie Kompetenz-, Aufgaben- und Lernprozessorientierung. Dieser Definition zufolge wird bei individualisierten Lernsettings selbstreguliertes Lernen sowohl *indirekt* als auch *direkt* gefördert. Die *indirekte* Förderung zeigt sich in den erstgenannten drei Merkmalen. So ist Binnendifferenzierung als unterschiedliche Förderung und Forderung gegenüber der/dem Einzelnen zu verstehen. Mit Kompetenzorientierung ist der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten als Unterrichtsschwerpunkt gemeint. Aufgabenorientierung heißt, dass die Lernenden vor allem über die Aufgaben einen Bezug zum Lerngegenstand herstellen. Wichtig sind auch hier die von Eckert (in MEYER, 2005: 97) genannten unterschiedlichen Aufgaben, Lehrbücher und Lernmaterialien, genügend Lernzeit und gegenseitige Unterstützung bei der Arbeit. Die *direkte* Förderung von selbstreguliertem Lernen zeigt sich beim letztgenannten Merkmal, der Lernprozessorientierung. Hierbei werden Lernende dazu angeleitet, ihr Lernen selbst zu regulieren – d. h., sich Ziele zu setzen sowie diese zu planen, zu überwachen, zu reflektieren und ggf. zu korrigieren (vgl. 2.3.1).

2.4.4 Wochenplanarbeit, Kompetenzraster und Lerntagebuch in individualisierten Lernsettings

Ein Konzept der Unterrichtsgestaltung, bei dem alle vier zuvor genannten Merkmale des individualisierten Lernsettings – Binnendifferenzierung sowie Kompetenz-, Aufgaben- und Lernprozessorientierung – berücksichtigt werden, ist die *Wochenplanarbeit*. Diese wird von VAUPEL (2008/2012) folgendermaßen beschrieben:

> „Wochenplanarbeit ist ein Konzept der Unterrichtstrukturierung und Unterrichtsorganisation. […] Ziel ist die zunehmende Mitgestaltung der Lernenden: Wochenpläne müssen mit den Schüler[Inne]n weiterentwickelt werden, um den Unterricht immer mehr zu öffnen. […]. [SchülerInnen] lernen Verantwortung für die eigene Arbeit einschließlich des Zeitmanagements zu übernehmen.“ (IBIDEM: 75)

Die Wochenplanarbeit hat eine lange Tradition, die auf die Reformpädagogik der zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts zurückgeht. Sie kennt viele Gestaltungsvarianten (vgl. CLAUSSEN, 1997). Diese haben alle gemeinsam, dass die SchülerInnen in mehr oder weniger vorgegebenen Maßen ihre Arbeitsvorhaben für die Woche festlegen und dabei selbst entscheiden, wann sie welche Aufgaben bearbeiten. Das Ziel der Wochenplanarbeit, wie es von VAUPEL (2008/2012) definiert wird, ist der Verantwortungsübername für die eigene Arbeit und somit für die Gestaltung des eigenen Lernprozesses. Zwei Instrumente, welche die SchülerInnen bei der Wochenplanarbeit in individuellen Lernsettings fördern können, sind das *Kompetenzraster* und das *Lerntagebuch*.

Ein *Kompetenzraster* ist ein Instrument zur Selbst- und Fremdevaluation, das die sachbezogenen Anforderungen eines Lernbereichs in einer Tabelle überblicksartig zusammenstellt. Auf der Vertikalen werden die zentralen Leistungskriterien aufgeführt. Auf der Horizontalen wird für jedes Leistungskriterium eine bestimmte Zahl von Kompetenzstufen festgelegt – in der Regel drei oder vier. Für jede Kompetenzstufe werden Indikatoren für die zu erbringende Leistung beschrieben, sodass unterschiedliche Qualitätsniveaus zu erkennen sind (MERZIGER/KLETSCHKOWSKI-LUTEIJN, 2008; MERZIGER 2008/2012).

Ein *Lerntagebuch* ist ein Instrument, das die Lernenden anregt, sich mit ihrem Lernprozess auseinanderzusetzen. Sie schreiben in einem Tagebuch ihre Überlegungen zum Gelernten auf, was sie anregen soll, sich konstruktive

Gedanken über den eigenen Lernprozess zu machen. Das Lerntagebuch ist hauptsächlich als Reflexionsinstrument gedacht (vgl. MCCRINDLE/CHRISTENSEN, 1995). Es ist ein Instrument, das die SchülerInnen dazu anregt, ihre Arbeit zu planen und zu reflektieren. Dieser Prozess braucht Zeit und Übung, deswegen soll das Lerntagebuch über einen längeren Zeitraum regelmäßig geführt werden (vgl. BRUDER/PERELS/SCHMITZ, 2004; LANDMANN/SCHMITZ, 2007; SCHREBLOWSKI/HASSELHORN, 2006; KAISER, 2003; WEBER-FÖRSTER, 2008/2012). Die Gestaltung des Lerntagebuchs ist abhängig von der Zielgruppe. Oft werden die Lernenden beim Eintragen durch *Prompts* (kurze Vorgaben wie „das möchte ich heute lernen“, „das habe ich heute gelernt“ oder „das hat mir gefallen“) unterstützt (GLOGGER et al., 2009; NÜCKLES/HÜBNER/RENKL, 2009).

2.4.5 Selbstreguliertes Lernen und die Optimierung der Lernaktivitäten

Mit dem Begriff der *Lernaktivitäten* ist gemeint, dass sich Lernende auf Informationen konzentrieren sowie sich mit diesen aktiv und engagiert auseinandersetzen (vgl. u. a. HELMKE, 2009). Bei mehreren Untersuchungen ist ein mittelhoher korrelativer Zusammenhang zwischen aktiver Lernzeit im Unterricht und schulischem Wissenserwerb festgestellt worden, wie WEINERT (1982) darstellt. Wenn die Lernaktivität und ihre Optimierung auf individualisierte Lernsettings (vgl. 2.1.2) bezogen werden, dann bedeutet dieser Wissenserwerb durch das *Implikationsverhältnis* mit selbstreguliertem Lernen (vgl. 2.4.3) vor allem die Optimierung der Aneignung selbstregulativer Lernstrategien. Nur das Erlernen selbstregulativer Lernstrategien ermöglicht die Aneignung fachbezogenen Wissens und weiterer selbstregulativer Fähigkeiten.

HELMKE (2003; 2006; 2009; vgl. WEINERT, 1999) hat für die Wirkungsweise von Unterricht ein *Angebots-Nutzungs-Modell* (siehe Abb. 3) entwickelt.

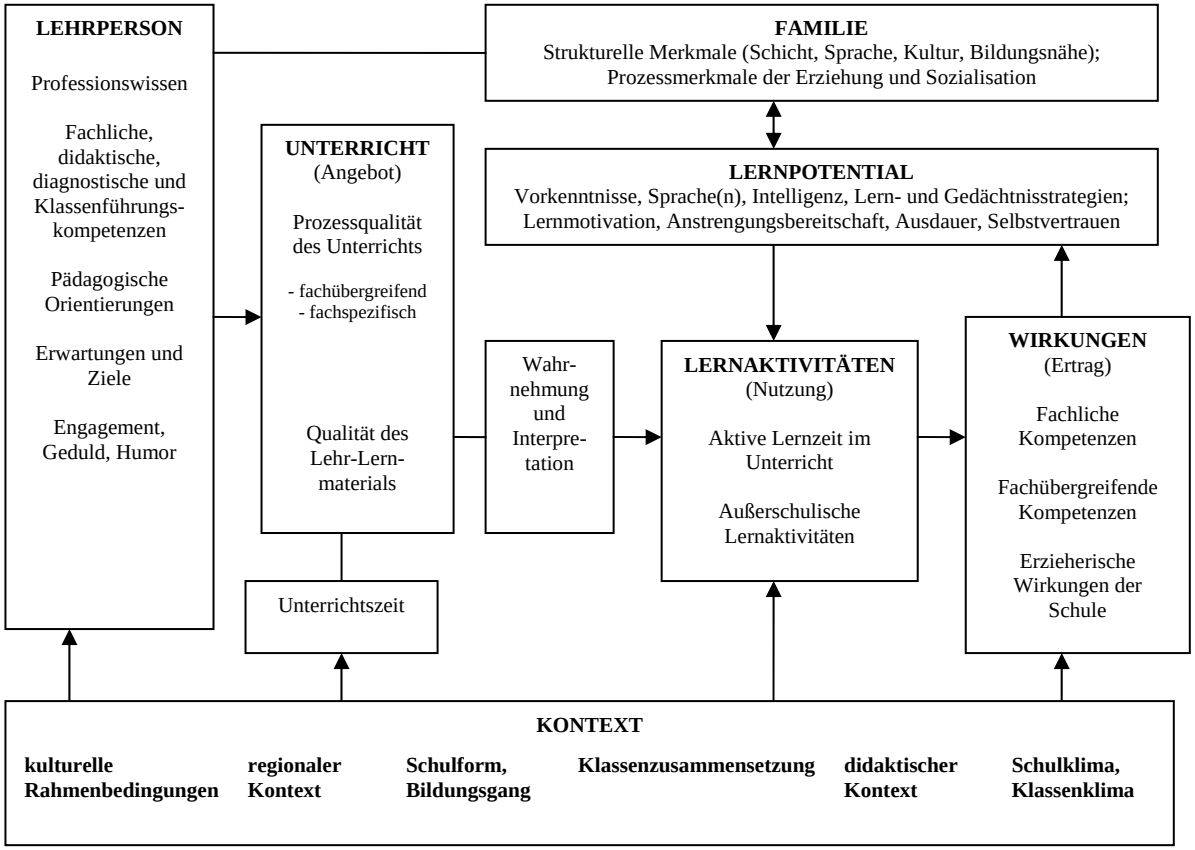


Abbildung 3: Das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts nach HELMKE (2009: 73).

HELMKE bezeichnet das empirisch gesicherte Modell als „einen kompakten Überblick über die wichtigsten Variablenbündel zur Erklärung des Lernerfolgs“ (HELMKE, 2009: 74). Das *Angebots-Nutzungs-Modell* kann als „das derzeit prominenteste Wirkmodell innerhalb der Schul- und Unterrichtsforschung“ (KOHLER/WACKER, 2013: 241) bezeichnet werden. Diese Stellung verdankt es vor allem seiner Funktion als intra- und interdisziplinäres Verständigungsmedium (IBIDEM). Bei diesem erweiterten Stimulus-Response-Modell sind das Angebot (der „Unterricht“), die Nutzung (die „Lernaktivität“) und der Ertrag (die „Wirkungen“) zentral (vgl. IBIDEM). Die Frage nach dem Sinn des Vermittelten wird bei dem Modell nicht ausgeblendet, wie KOHLER und WACKER (2013) feststellen, sondern findet sich in den „Mediationsprozessen“ wieder. Auch die „Merkmale der Lehrperson“, der „Kontext“, das „individuelle Lernpotenzial“ und die „Familie“ sind in die acht Determinanten – in der vorliegenden Arbeit nach HELMKE (2009) als „Blöcke“ bezeichnet – des Modells integriert. Der Einfluss des *individuellen Lernpotenzials*, vor allem aber der *Familie* auf die *Lernaktivitäten* und *Wirkungen* sind nach HELMKE (2009) kaum zu überschätzen:

> „Von überragender Wichtigkeit ist das Elternhaus, sowohl aus verhaltensgenetischer (Vererbung) als auch aus sozialisationstheoretischer Sicht (familiäre Lernumwelt). Auch die beste schulische Förderung ist zum Scheitern verurteilt, wenn die Eltern gar kein Interesse an der Bildung und dem Schulerfolg ihrer Kinder haben […].“ (HELMKE, 2009: 82)

Vom Grundprinzip her besagt das Angebots-Nutzungs-Modell, dass *Unterricht* bei Lernenden nie zu direkten Wirkungen führen könne. Um Wirkungen zu erzielen, müssen die Lernenden das Unterrichtsangebot demnach zuerst annehmen. Erst wenn sie das Angebot annehmen, resultieren daraus *Lernaktivitäten*, die zu weiteren Wirkungen führen (können). Ob Lernende das

Angebot annehmen oder nicht, hängt nach HELMKE (2009) von den individuellen Verarbeitungsprozessen der Lernenden ab, die auch *Mediationsprozesse* genannt werden. Hiermit sind zwei Arten von Prozessen gemeint: zum einen die Art der Wahrnehmung und Interpretation des Angebots durch die Lernenden (vgl. 2.1.1); zum anderen, zu welchen Kognitionen und auf den Willen bezogenen Prozessen sie auf der Seite der Lernenden führen (vgl. 2.1.2 und 2.1.3). Das heißt einerseits, ob und wie sie die Erwartungen der Lehrkraft und der unterrichtlichen Maßnahmen verstehen und verarbeiten, und andererseits, ob diese bei den Lernenden zu Lern- und Denkprozessen sowie einer motivationalen, emotionalen und volitionalen Verarbeitung führen (HELMKE, 2009: 74, 82).

Die beiden Ziele des selbstregulierten Lernens lassen sich in den Blöcken der *Wirkungen* und der *Lernaktivität* verorten. Im Modell von HELMKE (2009) werden die kognitiven, metakognitiven und motivationalen Lernstrategien als fachübergreifende Kompetenzen dargestellt, die im Block der *Wirkungen* zu finden sind. Darüber hinaus ist der Block der *Lernaktivitäten* für die vorliegende Arbeit von Bedeutung. Nach der Argumentation von WEINERT (1982) ist die Zunahme der Lernaktivität der Lernenden auch als Ziel des selbstregulierten Lernens zu interpretieren.

Im nächsten Teil der vorliegenden Arbeit wird unter Berücksichtigung des in diesem Teil erläuterten theoretischen Rahmens zu selbstreguliertem Lernen und seiner Förderung auf die Forschungsfrage und auf das -design eingegangen.

TEIL II METHODISCHES DESIGN: Rekonstruktive Studie zu selbstreguliertem Lernen in individualisierten Lernsettings

In diesem Teil werden mit dem Erkenntnisinteresse, der Einordnung in verschiedene Forschungsrichtungen, der Ausdifferenzierung der Forschungsfrage, den Methoden der Datenerhebung und -auswertung die Facetten des methodischen Designs der vorliegenden Arbeit erläutert.

3. Erkenntnisinteresse und empirische Grundlagen

Wie im vorangegangenen Teil (Kapitel 1 und 2) dargestellt, ist im schulischen Kontext bereits eine empirisch gestützte, konzeptuelle Dichte des Begriffs des „selbstregulierten Lernen“ vorhanden. Seit Jahrzehnten vervollkommnen sowohl qualitative als auch quantitative Studien zum Thema in unterschiedlichen Altersgruppen und Schulformen den theoretischen Wissensbestand über Prozesse des selbstregulierten Lernens (vgl. 3.1.1). Vor diesem Hintergrund stellt sich folgende Frage: Wie kann die vorliegende Studie eine Ergänzung zu diesem Wissensbestand bieten?

In diesem Kapitel wird erläutert, wozu mit der vorliegenden Arbeit beigetragen wird. Hierzu werden zuerst das Erkenntnisinteresse und die empirischen Grundlagen erläutert. Als Schlussfolgerung aus dem aktuellen Stand des Wissens über die Förderung selbstregulierten Lernens, die diesbezüglich existierenden Wissenslücken und das Erkenntnisinteresse wird die Begründung für die vorliegende (qualitative) Studie abgeleitet. Danach wird sie in die Forschungsrichtungen der Schulbegleit-, Unterrichtsentwicklungs- und Bildungsgangforschung eingebettet. Abschließend wird in diesem Kapitel erklärt, wie die unterschiedlichen Perspektiven und die genutzten Methoden in der Studie miteinander trianguliert werden.

3.1 Entwicklung der Forschungsfrage

Ziel der Formulierung der Forschungsfrage ist es, nicht nur die Essenz des Themas zu fassen, sondern auch den Stand des Wissens voranzubringen. Dabei hängt die Formulierung der Frage eng mit dem gewählten Forschungsansatz zusammen: Sie fällt unterschiedlich aus, je nachdem, ob ihr ein rekonstruktiver, qualitativer Ansatz oder ein theorieprüfender, quantitativer Ansatz zugrunde liegt. Im Folgenden werden anhand des derzeitigen Forschungsstandes Wissenslücken offengelegt, die mit der vorliegenden Studie geschlossen werden sollen.

3.1.1 Wissenslücken und Erkenntnisinteresse bei der Förderung selbstregulierten Lernens

Die bisherige Forschung auf dem Gebiet der Förderung des selbstregulierten Lernens hat bereits sehr viele Aspekte der Vermittlung in verschiedenen Lerngruppen und mit unterschiedlichen Instrumenten beleuchtet. Es gibt eine Fülle an Erkenntnissen über wirkungsvolle Methoden und bei den Lernenden potenziell auftretende Schwierigkeiten (vgl. 2).

Obwohl es Ausnahmen gibt (z. B. LEMOS, 1999; LISCHEWSKI/MÜLLER, 2006; KILLUS, 2007; PERELS, 2007; SCHETT, 2008), liegt das Feld der bisherigen Forschung zur Förderung von selbstreguliertem Lernen oft im Bereich der Grundschule (vgl. DE JAGER ET AL., 2005; RANDI/CORNO, 2000; PERRY, 1998), der Sekundarstufe II (vgl. EXELER/WILD, 2003; LEMOS, 1999; PIETER, 2003), des Studiums oder der Erwachsenenbildung (vgl. GÖRN, 2006; KONRAD, 2001; LEUTNER/LEOPOLD, 2003; NENNIGER/WOSNITZA, 2001 a; RADLOFF et al., 2001; SCHIEFELE et al., 2003; SCHMITZ, 2001; MANDL/FRIEDRICH, 1997; VERMUNT, 1987). Fokussiert wird dabei überwiegend auf den Einsatz eines Instruments (z. B. des Lerntagebuchs oder eines Kompetenzrasters) oder die Förderung in einem für die Studie entwickelten Projekt, wobei überwiegend *direkte* Förderung (vgl. 2.4.2) stattfindet (vgl. GLOGGER et al., 2009; NÜCKLES et al., 2009; ARNOLD, 2007; BUHREN, 2007; GLÄSER-ZIKUDA, 2007; LANDMANN/SCHMITZ, 2007; PERELS, 2007; ARTELT, 2000 b; MERZIGER, 2007; KÖLLER/SCHIEFELE, 2003; VAURAS et al., 1999 HATTIE et al., 1996; MCCRINDLE/CHRISTENSEN, 1995; CORNO, 1989; ENTWISTLE, 1988). Darüber hinaus erfolgt die Forschung bezüglich der Förderung sehr häufig domänenspezifisch, d. h. auf ein Fach bezogen (u. a. EXELER/WILD, 2003; vgl. auch BOEKAERTS, 2000). Forschung zum selbstregulierten Lernen hat bisher überwiegend außerhalb von Deutschland stattgefunden.

Die vorliegende Studie füllt insofern eine bestehende Forschungslücke, als sie die Förderung selbstregulierten Lernens und die von SchülerInnen erkannten

Gelegenheiten zum selbstregulierten Lernen in der Anfangsphase der Sekundarstufe I an zwei Schulen in einer deutschen Großstadt aus Sicht der SchülerInnen rekonstruiert. Weder die SchülerInnen noch die Lehrkräfte haben Erfahrung mit dem erforschten Setting, dieses aber entweder bewusst gewählt oder selbst initiiert. Dieses ist interessant, weil es die Anfangsphase einer langfristigen Unterrichtsentwicklung betrifft. Es handelt sich hierbei um Pionierarbeit in Deutschland. In einer weitgehend unerforschten Altersgruppe und in Klassen, die von ihrer Zusammensetzung her hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen heterogen sind, wird hier ein schulisches Konzept in den Mittelpunkt gestellt. Anders als in anderen Studien mit ähnlicher oder gleicher Forschungsmethodik, in denen die AutorInnen die Förderprogramme für selbstreguliertes Lernen allein oder in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften eigens für den Forschungszweck entwickelt haben (vgl. u. a. RANDI/CORNO, 2000; MERZIGER, 2007), bot sich in der vorliegenden Studie die Gelegenheit, die von Schulen selbst erarbeitete Unterrichtsentwicklung und Förderung selbstregulierten Lernens, d. h.: der Förderung von selbstreguliertem Lernen unter natürlichen Bedingungen, zu erforschen. Die Praxisferne der bisherigen Forschung wird von Wissenschaftlern schon seit längerer Zeit bemängelt. Wie es auch Killus (2007) zusammenfast, gibt es erst wenige Studien zur bestehenden Praxis der Förderung selbstregulierten Lernens an Schulen. Die vorliegende Studie erforscht gerade die bestehende Praxis unter der Prämisse, dass selbstreguliertes Lernen besser angenommen werden kann, wenn es in die bestehenden Curricula integriert wird (vgl. RANDI/CORNO, 2000: 652). Der Fokus ist dabei auf die Erfahrungen, die die SchülerInnen mit der Förderung machen, gerichtet. Im *Angebots-Nutzungs-Modell* (vgl. 2.4.4; nach HELMKE, 2009) ist dieser Block der *Mediationsprozesse* noch weitgehend als Black Box dargestellt. Mittels der vorliegenden Studie wird ein empirischer Einblick in diesen Bereich des Modells ermöglicht.

Ein weiterer Vorteil der vorliegenden Studie gegenüber anderen besteht darin, dass in den individualisierten Lernsettings die Kombination *direkter* und *indirekter* Förderung des selbstregulierten Lernens erforscht werden kann (vgl. 2.4.2). In dieser Kombination sollten alle drei Ebenen nach dem Modell von BOEKAERTS (1999) gefördert werden (siehe 1 und 2). Mit ihrer Forschung hat KILLUS (2007) belegt, dass im herkömmlichen Unterricht bis dato vor allem eine Förderung kognitiver Lernstrategien stattfindet; die metakognitiven und motivationalen Prozesse wurden dabei oft außer Acht gelassen.
Darüber hinaus eröffnet sich hier die seltene Chance, fächerübergreifend zu forschen, da in den individualisierten Lernsettings die Vermittlung sowohl von Deutsch als auch Mathematik, Englisch und Gesellschaftskunde stattfindet.

3.1.2 Gründe für eine qualitative Studie

Bisherige Studien zum selbstregulierten Lernen und dessen Förderung im schulischen oder akademischen Kontext wurden überwiegend im Bereich der pädagogischen Psychologie durchgeführt (u. a. BOEKAERTS et al., 1997; PINTRICH, 1999; LEMOS, 1999; NENNIGER/WOSNITZA, 2001 a; LOCKL/SCHNEIDER, 2003; SCHIEFELE et al., 2003; TRAUTWEIN/KÖLLER, 2003; DE JAGER et al., 2005). In der Mehrheit wählen die Urheber dieser Arbeiten einen hypothesenprüfenden Ansatz und stützen sich methodisch auf einen Fragebogen sowie Beobachtungs- und/oder Interviewverfahren. Aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen wurden seit Anfang des neuen Jahrhundert Einwände laut, die sich gegen die Dominanz hypothesenprüfender Verfahren bei der Erforschung selbstregulierten Lernens und dessen Förderung in der Schule richten (vgl. u. a. PATRICK/MIDDLETON, 2002; PERRY, 2002). Die Argumente dieser Kritik lassen sich auf drei Hauptaspekte reduzieren:

(1) Mangelnde Passung zwischen Instrumenten und spezifischem Kontext

Aus dem Versuch heraus, die dem selbstregulierten Lernen zugrunde liegenden Lernprozesse adäquat zu beschreiben, wächst das wissenschaftliche

Erkenntnisinteresse an soziokognitiven, soziokonstruktivistischen und soziokulturellen Lerntheorien. Nach Meinung unterschiedlicher Autoren ist jedoch eine breitere, theorieübergreifende Forschungsperspektive erforderlich, um Lernprozesse von Individuen und deren Handeln in der gesamten Komplexität angemessen zu beschreiben und zu analysieren, d. h. Lernprozesse und -handlungen im psychologischen, fachspezifischen, sozialen und kulturellen Kontext (BOEKAERTS, 1999 b; GOODENOW 1992 nach PERRY, 2002; BOEKAERTS et al., 2005). Will die Forschung zum selbstregulierten Lernen valide und praxisrelevante Ergebnisse erzeugen, sollte demnach der Fokus bei der Analyse von Prozessen des selbstregulierten Lernens vor allem auf die Rolle des jeweiligen Kontexts gerichtet werden (CORNO, 1986; HATTIE et al., 1996; PERRY 1998; BOEKAERTS, 1999 b; BOEKAERTS et al., 2005; PERRY, 2002; ANDERMAN/ANDERMAN 2000; PINTRICH 1994). Folglich sind Prozesse des selbstregulierten Lernens am besten im natürlichen Kontext zu erforschen, wobei die Methoden von der/vom ForscherIn an die jeweiligen Umgebungsbedingungen angepasst werden sollten, um den spezifischen Charakter der Lehr-Lernumgebung ebenfalls erfassen zu können. Dabei sollte das Ziel angestrebt werden, Erkenntnisse über die Hintergründe der von den Lernenden erkannten Gelegenheiten zum selbstregulierten Lernen zu gewinnen (vgl. RANDI/CORNO, 2000). Bislang wird dieser Forderung in entsprechenden hypothesenprüfenden Arbeiten wenig bis gar nicht Rechnung getragen.

(2) Verhinderung hypothesendiskonformer Erkenntnisse

Operationalisierte theoretische Annahmen, die den hypothesenprüfenden Instrumenten zugrunde liegen, können die Entdeckung von neuen Erkenntnissen – insbesondere hypothesendiskonformer Ergebnisse – verhindern. Zudem werde durch eine hypothesenprüfende Logik kaum Spielraum für individuelle Handlungsmuster gelassen. Zwar wurde bereits vor knapp 20 Jahren erkannt, dass die Sicht der SchülerInnen einen wichtigen Beitrag zur Theorie selbstregulierten

Lernens und seiner Förderung liefern kann (SCHUNK, 1995). Erstaunlicherweise wird aber die Sicht der SchülerInnen im Kontext von Studien und Abhandlungen zur Unterrichtsentwicklung oft vernachlässigt (BASTIAN, 2007). Die Frage aber, wie SchülerInnen – die als ExpertInnen bezüglich der Nutzung des jeweiligen Lernsettings verstanden werden können – die kontextspezifischen Gegebenheiten wahrnehmen und nutzen, ist maßgebend für das Gelingen des pädagogischen Konzeptes. Sie sind diejenigen, die mit der Förderung erreicht werden sollen. Ihre Lernvoraussetzungen, Interessen und ihre Meinungsbildung spielen dabei eine entscheidende Rolle (vgl. VAN ROSSUM et al. 1985). Das qualitative Verfahren ermöglicht einen breiteren Blickwinkel unter Einbezug der Erfahrungen der SchülerInnen, ohne diese in vorgefertigte Raster zwängen zu wollen.

(3) Entwicklungsbedingte Verzerrungen bei der Untersuchung jüngerer SchülerInnen

Schließlich würden beim Einsatz von Fragebögen bei Selbstangaben von SchülerInnen bis zur achten Jahrgangsstufe kaum Entsprechungen zwischen lernstrategischem und tatsächlichem Verhalten bestehen (BOEKAERTS et al., 1997; PERRY, 1998; ARTELT, 2000 b; SPRÖRER, 2003; DE JAGER et al., 2005). SchülerInnen bis zu dieser Altersstufe (ca. 13 Jahre) weisen oftmals entwicklungsbedingte Verständnis- oder Einschätzungsschwierigkeiten auf, d. h., die oft sehr allgemein und abstrakt formulierten Items werden von diesen SchülerInnen nicht verstanden oder eigenes Verhalten wird bezüglich dessen Häufigkeit oder Qualität fehleingeschätzt. Insbesondere dem letztgenannten Aspekt zu vermutender entwicklungsbedingter Verzerrungen kann durch die Wahl von Interviewverfahren bei der Untersuchung der Förderung selbstregulierten Lernens bei jüngeren SchülerInnen begegnet werden, wie eine Reihe von Autoren fordern (u. a. ZIMMERMAN/MARTINEZ-PONS, 1986; 1990; DE GROOT, 2002 a; 2002 b; ARTELT, 2000 a; 2000 b; SPRÖRER, 2003; SPRÖRER/BRUNSTEIN, 2006). Folgen die Anlage und Auswertung der Arbeit dabei allerdings weiterhin

hypothesenprüfenden Standards und Vorgehensweisen, haben auch die anderen beiden Einwände weiterhin Bestand.

Insgesamt ist festzuhalten, dass es in der Forschung zum selbstregulierten Lernen und seiner Förderung bislang an hypothesengenerierenden Forschungsansätzen mangelt. Dabei könnte durch die Wahl insbesondere rekonstruktiver Methoden vielen aktuellen Kritikpunkten begegnet und es könnten theorieübergreifend sowie kontextspezifisch Erkenntnisse über das Verhältnis der Lernenden zum selbstregulierten Lernen generiert werden. Vor allem um selbstreguliertes Lernen bei Schulkindern bis zum Ende der Sekundarstufe I – bei denen Fragenbogenerhebungen die oben genannten Schwierigkeiten mit sich bringen – zu erfassen, stellen qualitative Studien zum selbstregulierten Lernen eine notwendige und zielorientierte Lösungsstrategie im Hinblick auf dieses Methodendilemma dar.

Um diesen Kritikpunkten zu begegnen, orientiert sich das für die vorliegende Arbeit gewählte Forschungsdesign an einem rekonstruktiven Verfahren (vgl. 5). Betrachtet man die bisherige rekonstruktive Forschung zum selbstregulierten Lernen, so ist zu erkennen, dass sich diese bislang vorrangig auf den Grundschulbereich konzentriert (CORNO, 1986; PERRY, 1998; PERRY et al., 2002; SCHUNK, 1986; 1995; VAURUS et al., 1999; vgl. 3.3.1). Deutlich weniger rekonstruktive Studien zum selbstregulierten Lernen finden sich für den Altersbereich in der Sekundarstufe I (Jahrgänge fünf bis neun). Entsprechende Studien in der Sekundarstufe I wurden zudem vorwiegend außerhalb Deutschlands durchgeführt (vgl. RANDI/CORNO, 2000); die qualitativen Studien, die innerhalb Deutschlands durchgeführt wurden, beziehen sich wiederum mehrheitlich auf die Oberstufe (u. a. MERZIGER, 2007; vgl. 3.1.1). Im Bereich der ersten Jahrgänge der Sekundarstufe I existieren bislang keine rekonstruktiven Studien zum selbstregulierten Lernen bei deutschen SchülerInnen. Auch

diesbezüglich füllt die vorliegende Studie eine Lücke, indem sie einen Beitrag zur Vielfalt der qualitativen Forschung leistet.

3.2 Einbettung in die Schulbegleit-, Unterrichtsentwicklungs- und Bildungsgangforschung

Die vorliegende Studie ist in drei Forschungsansätze eingebettet: erstens in die *Schulbegleitforschung*, da sie Schulen in ihren Entwicklungsbemühungen wissenschaftlich begleitet, zweitens die *Unterrichtsentwicklungsforschung*, da auf die Entwicklung eines spezifischen Unterrichtsettings fokussiert wird, und drittens die *Bildungsgangforschung*, da sie die Sicht der SchülerInnen in den Mittelpunkt rückt. Im Folgenden werden die genannten drei Forschungsansätze kurz erläutert.

3.2.1 Schulbegleitforschung

Die vorliegende Studie ist im Rahmen eines größeren Schulversuchs entstanden (vgl. 4.1). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die beiden – für diese Studie relevanten – Gesamtschulen freiwillig sowohl am Schulversuch als auch an der wissenschaftlichen Begleitung desselben partizipiert haben. Die wissenschaftliche Begleitung dient dabei – entsprechend den Maximen der *Schulbegleitforschung* (vgl. MARITZEN, 2002; BASTIAN/COMBE, 2001; COMBE, 2002; ALTRICHTER/POSCH, 2007) – dem Ziel, an einem konkreten, themenorientierten Projekt gewonnene Erkenntnisse in eine gesteigerte Handlungskompetenz auf Schulebene umzuwandeln und somit eine konkrete Schulentwicklung zu ermöglichen. Die drei Funktionen der Schulbegleitforschung (MARITZEN, 2002) werden mit der vorliegenden Studie bedient, indem sie das praktische Handlungsinteresse der Schule, das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse und das strategische Steuerungsinteresse der Politik berücksichtigt.

Wie oben erläutert (vgl. 3.1.1) werden in der vorliegenden Studie nicht die von Forschenden initiierten Änderungen im Unterricht evaluiert, sondern die von den

Lehrkräften eingeführten Umgestaltungen in den individualisierten Lernsettings (siehe 4.1) begleitend erforscht (vgl. RANDI/CORNO, 2000: 660). Analog zum sogenannten „Hamburger Modell“ der Schulbegleitforschung (BASTIAN/COMBE, 2001) werden dabei die Lehrkräfte als ExpertInnen für Unterrichtsentwicklung in die Forschung einbezogen.

3.2.2 Unterrichtsentwicklungsforschung

Unterrichtsentwicklung ist – einer konstruktivistischen pädagogischen Sicht folgend – als Förderung selbstregulierten Lernens zu interpretieren (vgl. BASTIAN, 2007; TERHART, 2005): Die Selbstständigkeit der SchülerInnen wird als wichtiges Ziel der heutigen Unterrichtsentwicklung angesehen (vgl. BASTIAN, 2007). Dabei sind die Reflexion und Leistungsrückmeldung wichtige Komponenten bei der schulischen Förderung von Selbstständigkeit. In den individualisierten Lernsettings ist das Lernen, noch mehr als im herkömmlichen Unterricht, als „Koproduktion“ von Lehrkräften und SchülerInnen zu verstehen (HELMKE, 2009: 67 ff.; vgl. MEYER/TERHART, 2007). Die in diesem Zusammenhang stattfindende Unterrichtsentwicklung mit Fokus auf die Umsetzung selbstregulierten Lernens stellt neben besonderen Anforderungen an die Lehrkräfte eine zentrale Herausforderung für die SchülerInnen dar (vgl. BASTIAN, 2007). Letztere müssen dabei das Angebot des Unterrichtsettings interpretieren, verstehen und akzeptieren (vgl. 2.4). Auf diesem Aspekt der Unterrichtsentwicklung liegt der Fokus der vorliegenden Studie.

3.2.3 Bildungsgangforschung

Indem sie auf die Sicht der SchülerInnen auf den selbstständigen Lernprozess in individualisierten Lernsettings fokussiert, schließt die vorliegende Studie an das Konzept der *Bildungsgangforschung* an.

Unter dem Begriff Bildungsgang ist das – von individuellen Prämissen und Entscheidungen abhängige – Durchlaufen des schulischen Bildungsangebots zu verstehen (SCHENK, 2005). Die SchülerInnen selbst treffen dabei die Wahl, welche Bildungsangebote sie annehmen, d. h. für sich realisieren möchten und welche nicht. Dementsprechend beschäftigt sich die Bildungsgangforschung mit dem schulischen Lernkontext von Kindern und Jugendlichen und ist besonders an dem Ausschnitt der Entwicklung interessiert, der ausweislich der Kriterien der Curriculumsplanung durch Schule gefördert werden soll (IBIDEM). Der Ansatz der Bildungsgangforschung geht dabei von dem Grundgedanken aus, dass „[…] das Schulcurriculum stärker auf die Entwicklungsnotwendigkeiten und Möglichkeiten im Lebenslauf von Schülern und Heranwachsenden […]“ bezogen werden soll (TERHART, 2005: 11). In der vorliegenden Studie steht der selbstständige Lernprozess, der im schulischen Kontext gefördert wird, im Mittelpunkt. Die Entwicklung von selbstreguliertem Lernen kann vor diesem Hintergrund als eine gesellschaftlich-institutionelle Anforderung angesehen werden, die eine individuell-biografische Ausgestaltung des persönlichen Lernens ermöglicht. Inwiefern SchülerInnen die schulische Herausforderung zu ihrer persönlichen Entwicklung in Bezug setzen können, wird von dem persönlichen Nutzen bestimmt, den sie im selbstständigen Lernprozess sehen.

Um den Zielen der Bildungsgangforschung, so wie dargestellt, gerecht werden zu können und die Frage der inhaltlichen Schulbildung als Entwicklungsprozess jeder/jedes Einzelnen zu betrachten, ist eine Verknüpfung dreier Erkenntnisebenen erforderlich:_ der *empirischen*, der *normativen* und der *operativen Ebene* (IBIDEM: 11):

(1) Auf der *empirischen* Erkenntnisebene strebt die vorliegende Studie an, zu rekonstruieren, ob und aus welchen Gründen die SchülerInnen das Angebot des Settings in Anspruch nehmen. Ziel ist, theoretische Annahmen zu den Voraussetzungen für gelungenes selbstreguliertes Lernen auf Seiten der

Lernenden zu identifizieren sowie bestehende Ergebnisse zu verfeinern oder zu erweitern.

(2) Auf der *normativen* Ebene wird selbstreguliertes Lernen als allgemeines Ideal angesehen, an dem sich der Entwicklungsprozess ausrichten soll. Es ist dabei das Ziel – abgeleitet aus empirischen Daten und auf diese gestützt –, theoretische Annahmen zu den Merkmalen des selbstregulierten Lernens zu verfeinern oder zu erweitern.

(3) Auf der *operativen* Ebene strebt die vorliegende Studie an, die Unterstützung der schulischen Herausforderung sowie die Entwicklungsprozesse zu begleiten und zu fördern. Das Ziel besteht darin, die Gelingensbedingungen individualisierter Lernsettings, die zur Förderung selbstregulierten Lernens im Rahmen von Unterrichtsentwicklungsprozessen gewählt werden, weiterzuentwickeln.

3.3 Triangulation von Perspektiven und Methoden

Um zu einer Rekonstruktion einzelner Entwicklungsprozesse und sozialer Wirklichkeiten der in individualisierten Lernsettings lernenden SchülerInnen zu gelangen, sollte die Forschung hinsichtlich der Herangehensweise trotz Vorwissen offen für neue Befunde sein (vgl. 3.1.2) und die Daten von mehreren Seiten beleuchten. Im Folgenden wird das Vorgehen der vorliegenden Studie zusammen mit der Konkretisierung der Forschungsfragen erläutert.

3.3.1 Gewährleistung der Offenheit im Prozess

Bei der rekonstruktiven Sozialforschung lautet das Ideal nicht, Daten ohne jedes wissenschaftliche Konzept zu erheben (vgl. z. B. LAMNEK, 2005: 106; KELLE/KLUGE, 1999: 25 f). Vielmehr ist ein offener und kritischer Umgang mit dem theoretischen Vorwissen von Interesse. Die konzeptionelle Verknüpfung der Datenerhebung mit der -auswertung gewährleistet das *Prinzip der Offenheit*. Dieses besagt, dass der Gegenstand der Studie nicht durch die Methoden, die eingesetzt werden, konstituiert wird und dass das Verständnis des Forschungsgegenstandes bis zum Abschluss der Forschung als vorläufig zu betrachten ist (vgl. FLICK, 2005; HOFFMANN-RIEM, 1980 nach LAMNEK, 2005). Das Prinzip der Offenheit versteht die Forschung folglich als kommunikativen Prozess, wobei die/der Forschende sich dessen bewusst sein sollte, dass ihre/seine Sicht auf die Wirklichkeit subjektiv ist. Es gibt keine objektive Wahrheit, weil sich bei einem Wechsel der Perspektive auch das, was als Wirklichkeit gilt, ändert (vgl. LAMNEK, 2005: 22):

> „Der kommunikative Sozialforscher behandelt das informierende Gesellschaftsmitglied [hier: die SchülerInnen in den individualisierten Lernsettings] als prinzipiell orientierungs-, deutungs- und theoriemächtiges Subjekt.“ (SCHÜTZE, 1978: 118)

Nur unter dieser Prämisse kann die Realität in den individualisierten Lernsettings aus SchülerInnensicht rekonstruiert werden. In den folgenden Kapiteln (4 und 5) wird der Forschungsvorgang, der einen reflexiven, flexiblen und prozessualen Charakter aufweist (vgl. LAMNEK, 2005), dargestellt, wobei die jeweiligen Schritte erläutert werden. Um beim empirischen Vorgehen Offenheit zu gewährleisten, werden die theoretischen Begriffe (vgl. Teil I) erst am Ende des Vorganges zur theoretischen Einordnung der Befunde genutzt:

> „Die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge innerhalb und zwischen den gebildeten Typen kann nur auf der Grundlage von bereits bekannten theoretischen Konzepten erfolgen, die durch diese Analysen allerdings modifiziert und ergänzt werden können.“ (KELLE/KLUGE, 1999: 37)

In der vorliegenden Studie wird außer Theoriewissen über selbstreguliertes Lernen Vorwissen über die Schulen und die Theorie der Unterrichtsgestaltung aufgenommen. Dieses schränkt als *Akteurswissen* – wie es die SchülerInnen vom individualisierten Lernsetting haben – die Offenheit des Forschungsprozesses nicht ein, sondern ist als Voraussetzung dafür notwendig, den Alltag der SchülerInnen zu verstehen. Darüber hinaus werden allgemeine, abstrakte und empirisch gehaltlose theoretische Konzepte (*Heuristiken* genannt) eingesetzt. Diese Konzepte sind durch ihre *Vagheit* gekennzeichnet (TIEFEL 2004: 76). Solche Heuristiken gestatten es, über empirisch gegebenes Material in theoretischen Konzepten zu reflektieren, und bieten so die Möglichkeit, soziale Bedeutungen in konkreten Handlungsfeldern wahrzunehmen (vgl. KELLE/KLUGE, 1999: 25 f.). Dieses ist die von GLASER/STRAUSS (1967/1998) beschriebene *theoretische Sensibilität*. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die eigene wissenschaftliche und biografische Sozialisation der/des Forschenden diese Heuristiken implizit geprägt haben kann. Diese implizite Prägung gilt es „in der

kritischen Auseinandersetzung mit anderen Forschenden und dem Material zu konkretisieren und/oder zu modifizieren, nicht nur um die geforderte Integration von empirischen und theoretischen Arbeitsschritten bei der Auswertung des Materials leisten zu können, sondern auch, um ‚blinde Flecken' auszuleuchten" (TIEFEL, 2004: 79; vgl. GRAUMANN et al., 1995: 69).

3.3.2 Wahl der Forschungsperspektive

Die oben erwähnten Heuristiken (vgl. 3.3.1) finden sich darüber hinaus explizit bei der Wahl der *Forschungsperspektive* (vgl. IBIDEM: 68 f.). Diese ist in der vorliegenden Studie von der zunächst sehr offen formulierten Forschungsfrage abhängig:

Welche Erfahrungen machen SchülerInnen in der Anfangsphase der Sekundarstufe I im individualisierten Lernsetting?

Bei der Beantwortung dieser Frage können drei konzeptionelle Perspektiven eingenommen werden, die den Forschungsgegenstand jeweils in einem unterschiedlichen Licht erscheinen lassen (LÜDERS/REICHERTZ, 1986: 92 nach FLICK, 1995: 152; vgl. LAMNEK, 2005: 28 ff.):

1. Sinnperspektive (subjektiver Sinn),
2. Funktionsperspektive (sozialer Sinn) und
3. Strukturperspektive (objektiver Sinn).

Durch die Verknüpfung aller drei Perspektiven wird eine gegenseitige Ergänzung erreicht und die größtmögliche Breite des Problems berücksichtigt. Diese gezielte Verbindung von Forschungsperspektiven (und *-methoden*) wird *systematische Perspektiven-Triangulation* genannt (vgl. FLICK, 1995: 153). Die Sinn- und Funktionsperspektive stehen bei der vorliegenden Studie im Mittelpunkt. Es handelt sich dabei sowohl um den subjektiven als auch den sozialen Sinn, welchen die SchülerInnen dem individualisierten Lernsetting zuschreiben. Um „das Verhältnis subjektiver Deutung zu objektiv beschreibbaren

Strukturmerkmalen der untersuchten Handlungsumwelten“ (IBIDEM) darzustellen, werden diese beiden Perspektiven um die dritte *Strukturperspektive* der Institution der beiden Gesamtschulen erweitert:

> „Nach FIELDING und FIELDING (1986: 34) sollten dabei strukturelle Aspekte eines Problems mit der Rekonstruktion seiner Bedeutung für die Beteiligten verknüpft werden.“ (FLICK, 1995: 153)

Der objektive Sinn wird hier durch die von den Schulen geschaffenen Strukturen des individualisierten Settings repräsentiert. Die SchülerInnen lernen darin; sie sind zugleich aktiv an der Weiterentwicklung des Konzepts beteiligt. Darüber hinaus agieren sie als Individuen in einem spezifischen Kontext, von dem sie auf der sozialen und institutionellen Ebene beeinflusst werden. Gleichzeitig beeinflussen die SchülerInnen rekursiv diese soziale und institutionelle Ebene des Kontexts. Die Sinnzuschreibung der SchülerInnen spiegelt sich in ihrem institutionsbedingtem Verhalten wider.

Die *Handlungsorientierungen* der phänomenologischen Soziologie des Alltagslebens liefern die Heuristiken, die benötigt werden, um das alltägliche (primäre) Sinnverstehen in wissenschaftliches (sekundäres) Sinnverstehen zu transferieren (GRAUMANN et al., 1995: 68 f. nach TIEFEL, 2004: 79): Der Sinn, den die SchülerInnen im individualisierten Lernsetting erkennen und ihre daraus folgenden Handlungsgründe werden in der vorliegenden Arbeit in wissenschaftliche Theorie umgewandelt.

3.3.3 Konkretisierung der Forschungsfrage

Die leitende Fragestellung der vorliegenden Studie kann nun folgendermaßen konkretisiert werden: *Welche Handlungsorientierungen haben SchülerInnen in der Anfangsphase der Sekundarstufe I, um die überfachlichen Anforderungen des individualisierten Lernsettings zu bewältigen?* Die folgenden drei Teilfragen

lassen sich (analog KELLE/KLUGE, 1999: 34 f.) aus dieser leitenden Forschungsfrage ableiten:

(1) *Welche Ziele (subjektiver Sinn) verfolgen SchülerInnen in der Anfangsphase der Sekundarstufe I im individualisierten Lernsetting?*

(2) *Welchen Nutzen und welche Kosten (sozialer Sinn) sehen SchülerInnen in der Anfangsphase der Sekundarstufe I in den Anforderungen?*

(3) *Welche Chancen und Hindernisse (objektiver Sinn) sehen SchülerInnen in der Anfangsphase der Sekundarstufe I in den Anforderungen?*

3.3.4 Triangulation der Perspektiven und Methoden

Zur Ermittlung des subjektiven Sinnes eignen sich vor allem offene Interviews; die Erhebungsmethode, die zur Ermittlung der sozialen Sinnperspektive bevorzugt wird, ist hingegen das Leitfaden-Interview (vgl. LAMNEK, 2005: 30). Aus zwei Gründen werden in der vorliegenden Studie keine offenen, sondern problemzentrierte Interviews nach WITZEL (1982; 1985; 2000) – eine Form des Leitfaden-Interviews (vgl. 4.3.4) – eingesetzt: Diese bieten erstens die Möglichkeit, den Fokus in den Interviews direkt auf den – für diese Studie zentralen – Bereich der individualisierten Lernsettings zu richten. Dabei wird intendiert, die SchülerInnen durch eine klar umrissene, gegenstandsbezogene Befragung bei ihren Erzählungen zu unterstützen (vgl. HEINZEL, 2003). Darüber hinaus konstituiert das problemzentrierte Interview eine Methodenkombination (LAMNEK, 2005: 368). Diese dient dazu, (a) der sozialen Sinnperspektive weiterhin gerecht zu werden (vgl. IBIDEM: 30), (b) beim Gewinnen von Gesprächsgegenständen hilfreich zu sein und schließlich (c) eine ergänzende Informationsquelle darzustellen. Hierzu werden von SchülerInnen ausgefüllte Selbststeuerungsinstrumente (vgl. 4.3.2) analysiert und Verhaltensbeobachtungen in die Auswertungen einbezogen. Wie oben (vgl. 3.3.3) erläutert, werden die subjektive und soziale Sinnperspektive der SchülerInnen in der vorliegenden

Arbeit durch die objektive Sinnperspektive erweitert. Letztere wird durch Daten aus der partiellen Dokumentenanalyse von Selbstdarstellungen der jeweiligen Gesamtschule (Schulprospekt, Zeitschriftenbeiträge und Internetauftritt) sowie deren Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der Hamburger Behörde für Bildung und Sport (BBS[1]; siehe 4.1) gewonnen. Unten ist die Zusammenstellung der Perspektiven (vgl. 3.3.2) und Methoden (vgl. 4.3) bildlich dargestellt (siehe Abb. 4):

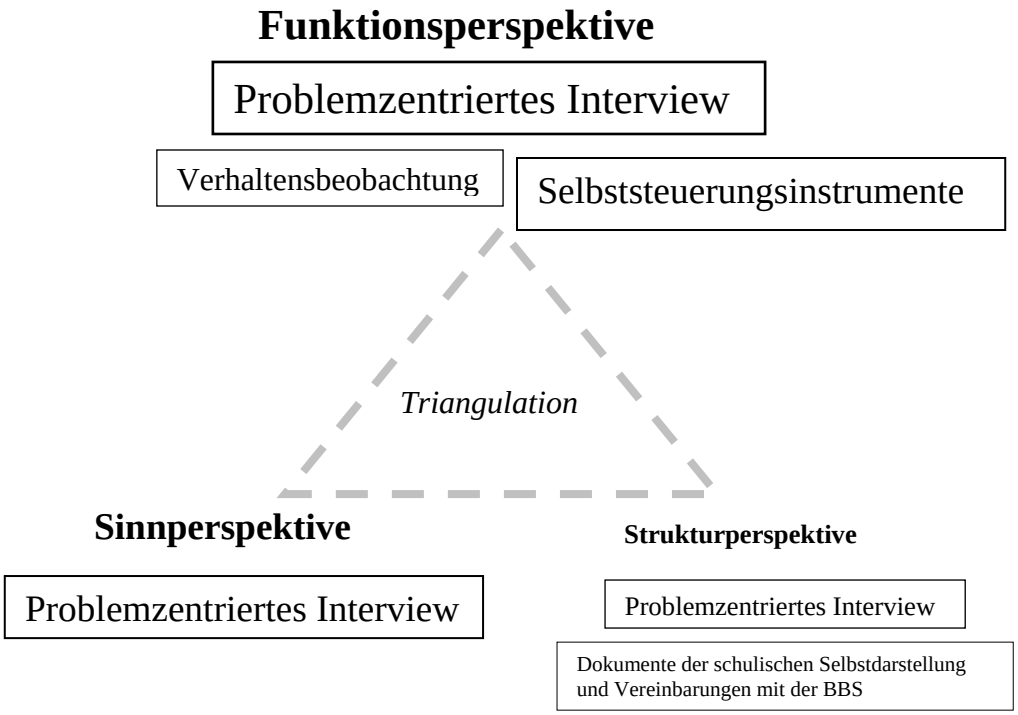


Abbildung 4: Gewichtung (durch Schriftgröße wiedergegeben) und Konstellation der systematischen *Perspektiven*- und *Methodentriangulation*. Eigene Darstellung, angelehnt an Tiefel (2004)

Mit der theoretisch begründeten Verknüpfung der konzeptionellen Forschungsperspektiven und den unterschiedlichen, aber aufeinander abgestimmten methodischen Zugängen wird die Analyse der

[1] Seit 2011 Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB).

Forschungsgegenstände durch die Gegenüberstellung vertieft. *Triangulation* wird „als empirischer Zugang zu den untersuchten Feldern und Gegenständen“ eingesetzt und stellt „weniger ein Instrument der Überprüfung empirischer Ergebnisse als einen Weg zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten dar [...]“ (FLICK, 2008: 9).

4 Datenerhebung: Art und Beschaffenheit der Daten

In diesem Kapitel werden zuerst die beiden Schulen beschrieben, an denen geforscht wurde, sowie die Lernsettings mit ihren jeweiligen Merkmalen. Daran schließen sich die Begründung und Erläuterung der Fallauswahl an. Abschließend werden die vier gewählten Methoden der Datenerhebung dargestellt.

4.1 Schulbeschreibungen

In der Freien und Hansestadt Hamburg hat im Schuljahr 2005/2006 der Schulversuch „Selbstverantwortete Schulen“ (SvS) begonnen. Die achtzehn daran teilnehmenden Schulen beteiligen sich freiwillig und werden bei ihrem Schulversuch von der zuständigen Behörde mit Gestaltungsspielraum und weitgehender Autonomie in personellen Angelegenheiten unterstützt. Die SvS müssen mit und gegenüber der BBS (vgl. 3.3.4) ihr Budget verantworten sowie die Qualität ihres Unterrichtangebotes sichern und verpflichten sich im Rahmen ihrer Entwicklungsplanung dem Ziel der „Persönlichkeitsbildung“ (BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT, 2005: 6 f.). Anhand von Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit dem Amt für Bildung der BBS werden die SvS normativ, prozessual, ergebnisorientiert und kontextabhängig begleitet. Im Rahmen dieses Schulversuches wurden entsprechende Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen den teilnehmenden Schulen und der BBS formuliert. In allen Ziel- und Leistungsvereinbarungen ist die Förderung der Prozesse des selbstregulierten

Lernens auf SchülerInnenseite zentral, synonym als *selbstverantwortetes Lernen* bezeichnet:

> „[Die] Schulen haben ihre Schwerpunkte für das Schuljahr 2005/2006 auf die Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur gesetzt. Mit einer hohen Priorität wird dabei an der Förderung und Forderung der individuellen Potenziale der Schülerinnen und Schüler und an der Entwicklung von selbstverantwortetem Lernen gearbeitet. […]. Die von den Schulen ausgewählten Entwicklungsschwerpunkte sind in den Vereinbarungen durch Teilziele, Indikatoren und Instrumente konkretisiert.“ (IBIDEM: 3)

Zwei Gesamtschulen des SvS-Projekts – in der vorliegenden Studie werden diese als Schule A und Schule B bezeichnet – wurden bei ihrem Unterrichtsentwicklungsprozess von der Universität Hamburg begleitet. Diese wissenschaftliche Begleitung bot den Rahmen für die vorliegende Studie.

Die beiden Schulen, an denen Daten für die vorliegende Studie generiert wurden, stehen gemäß ihrem Selbstverständnis in einer langen Tradition des Reformunterrichts. Dieser unterscheidet sich in unterschiedlichen Aspekten vom herkömmlichen Unterricht an Regelschulen[2]. So werden beispielsweise zur Leistungsbeurteilung anstelle von Noten (Ziffernbeurteilungen) schriftliche Bewertungen des individuellen Entwicklungsstandes oder -verlaufes verwendet. Entsprechend basiert die Leistungsbeurteilung in beiden Schulen nicht auf einer – wie in Regelschulen üblichen – sozialen, sondern einer individuellen, temporalen Bezugsnormorientierung: Die Leistungen der SchülerInnen werden nicht an den Leistungen der MitschülerInnen (soziale Bezugsnorm) oder gegebenen Kriterien

[2] Siehe HELLRUNG (2011) für eine detaillierte Beschreibung der Unterrichtsgestaltung und Entwicklungsprozesse an beiden Gesamtschulen.

(kriteriale Bezugsnorm), sondern an ihren eigenen zurückliegenden Leistungen gemessen (individuelle Bezugsnorm).

Beim Vergleich der beiden Hamburger Schulen, die für diese Studie betrachtet werden, fallen Unterschiede insbesondere bei den Entstehungsprozessen und -gründen auf:

Schule A: Die Unterrichtsentwicklungskonzepte der Schule A sind über eine längere Diskussions- und Vorlaufzeit entstanden, maßgeblich veranlasst durch die pädagogischen Überlegungen und Ansichten des Kollegiums. Eine „innere Überzeugung“ der Mehrheit des Kollegiums, der Leitung und der Eltern hat zu dem Wunsch geführt, eine andere Wirklichkeit von Schule und Unterricht zu realisieren. Die Schule A wurde von der BBS als Ganztagsschule anerkannt.

Schule B: Aufgrund rückläufiger Anmeldezahlen hat sich die Schule B einer Reformschulinitiative angeschlossen und ist bemüht, die Zulassung als Ganztagsschule von der BBS zu erhalten; zum Zeitpunkt der Erhebung (Schuljahr 2007) war der Antrag auf Umwandlung in eine Ganztagsschule noch nicht genehmigt worden. Anders als bei der Schule A stand somit nicht der Wunsch nach einer Veränderung der pädagogischen Konzepte als Entstehungsgrund im Vordergrund, sondern vielmehr eine pragmatisch-zielgerichtete Überlegung. Nichtsdestotrotz hat sich auch in dieser Schule das Kollegium für entsprechende Änderungen hin zu einer Reformschule ausgesprochen.

Hinsichtlich der Ähnlichkeit zwischen den beiden in dieser Arbeit untersuchten Hamburger Schulen lässt sich festhalten, dass beide ihre Unterrichtsentwicklungskonzepte auf Grundlage der Anregungen aus anderen Reformschulprojekten abgeleitet haben, namentlich der Laborschule Bielefeld, der Jenaplan-Schule, der Reformschule Kassel, der Helene-Lange-Gesamtschule in Wiesbaden, der Theodor-Adorno-Hauptschule in Elze und des Instituts Beatenberg in der Schweiz (vgl. MÜLLER, 2008/2012). Beide Hamburger Schulen

sind außerdem an den Partnerschulenverband „Blick über den Zaun“ angeschlossen. Die Schule A ist darüber hinaus seit 2005 Mitglied des „Club of Rome“.

Übereinstimmungen finden sich auch hinsichtlich der strukturellen Gestaltung des Schulalltags an beiden Hamburger Gesamtschulen. Der Schultag an diesen Schulen ist in drei verschiedene Unterrichtsettings von jeweils 90 Minuten unterteilt. Im *Projekt* steht soziales, interdisziplinäres Lernen in Gruppen im Mittelpunkt, in der *Werkstatt* werden Kreativität und Interessen der SchülerInnen in Neigungskursen gefördert und im *Lernbüro*[3] wird der Rahmen für den Erwerb von Basiskompetenzen u. a. in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch bereitgestellt. Die SchülerInnen werden in beiden Gesamtschulen in den drei Unterrichtsettings mit vielfältigen Arbeitsformen nicht nur indirekt, sondern auch direkt durch von den Schulen (weiter-)entwickelte Selbststeuerungsinstrumente bei der Entwicklung ihres selbstregulierten Lernens gefördert (GESAMTSCHULE WINTERHUDE, 2000; MAX-BRAUER-SCHULE, 2004, 2008 a, 2008 b; RIEKMANN, 2007; vgl. HELLRUNG, 2011).

Der Fokus der vorliegenden Studie ist auf die Untersuchung des individualisierten Lernsettings des *Lernbüros* gerichtet, da in diesem Setting die Kombination aus direkter und indirekter Förderung am stärksten ausgeprägt ist (vgl. 2.2.2). So dürfen die SchülerInnen im Lernbüro selbst entscheiden, in welchem der Fächer (z. B. Mathematik oder Deutsch) sie arbeiten möchten. Die Leistungsanforderungen der einzelnen Fächer auf verschiedenen Kompetenzniveaus werden für die SchülerInnen anhand von *Kompetenzrastern*, die mit *Checklisten* und *Aufgaben* korrespondieren, definiert, ausdifferenziert und entsprechenden Übungsmaterialien zugeordnet. Diese Vorgaben dienen als Strukturhilfe für die SchülerInnen, sodass ihnen die Stufen und der Gesamtablauf ihres Lernprozesses zu jeder Zeit transparent sind. Zudem helfen den

[3] Auch kulturelle Basis (KuBa) genannt

SchülerInnen *Lerntagebücher*[4] mit *Prompts* (vgl. 2.4.4 und 4.3.2) und *Planungsgespräche*, um sich im umfangreichen Anforderungskatalog zurechtzufinden, ihren Lernprozess individuell zu gestalten und ihre Lernerfolge angemessen selbst einzuschätzen (GESAMTSCHULE WINTERHUDE, 2000; MAX-BRAUER-SCHULE, 2004, 2008 a, 2008 b; XYLANDER/HEUSLER, 2007; HAGENER, 2007; BUTT, 2005, 2006).

Allerdings finden sich Unterschiede bei der Gestaltung der individualisierten Settings des „Lernbüros" zwischen den beiden Gesamtschulen:
An der Schule A findet der Unterricht in den drei Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch immer im Klassenverband und im gleichen Raum statt. Trotzdem sind die SchülerInnen insofern mobil, als es für sie die Möglichkeit gibt, sich innerhalb des Klassenraums oder in einem Vorraum einen anderen Sitzplatz zu suchen, wenn die Arbeitsform dies erfordert. Unabhängig vom gewählten Fach werden alle SchülerInnen bei ihrem Lernprozess von ihrer Klassenlehrkraft begleitet. Nur manchmal wechselt die Lehrperson für Englisch. Die SchülerInnen arbeiten im Schuljahr 2005/2006 mit persönlichen *Lerntagebüchern* und *Kompetenzrastern*, die sie in der Schule aufbewahren. Dabei kann der Lernstand aller SchülerInnen zu jeder Zeit an den *Kompetenzrastern* – öffentlich neben dem Arbeitsplatz jeder Schülerin/jedes Schülers ausgehängt – von jeder/jedem im Klassenraum abgelesen werden. Für die Kommunikation zwischen Lehrkraft und Eltern gibt es ein gesondertes Heft[5].
An der Schule B lernen die SchülerInnen hingegen in jahrgangsübergreifenden Stammgruppen von drei Jahrgängen gemeinsam (sogenanntes altersgemischtes Lernen). Bezüglich der räumlichen Struktur wird hier ein anderes Vorgehen

[4] Entweder stehen diese Selbststeuerungsinstrumente den SchülerInnen einzeln zur Verfügung, oder sie werden diesen als zusammengefasste Materialsammlung in einem Logbuch/blauen Buch angeboten.
[5] 2007 wurden mit der Einführung des „blauen Buchs" an der Schule A beide Konzepte der Selbststeuerungsinstrumente stärker aneinander angeglichen.

gewählt: Jedem Fach ist ein Raum zugeordnet (d. h. ein Mathematikraum, ein Englischraum usw.). Dieser „Fach“-Raum fungiert gleichzeitig als feststehender Raum für eine Stammgruppe. (Beispielsweise ist der Mathematikraum außerhalb der Lernbürozeiten der ständige Gruppenraum für die Stammgruppe A und alle SchülerInnen dieser Stammgruppe haben dort ihren festen Sitzplatz, ihr Regalfach etc.). Am Anfang jeder Unterrichtseinheit können die SchülerInnen entscheiden, in welchem Fach sie lernen möchten, wählen den entsprechenden Fachraum aus und suchen sich dort einen neuen Platz zum Lernen. Dabei ist jedem Fach – und somit jedem Fachraum – eine spezifische Fachlehrkraft zugeordnet. Wechselt ein/-e SchülerIn den Raum, wechselt sie/er folglich gleichzeitig die Fachlehrkraft. Nur im Fachraum Deutsch ist der Lernstand der einzelnen SchülerInnen öffentlich ausgehängt, in allen anderen Fächern werden die Kompetenzraster aller SchülerInnen in einem nur für die Lehrkraft und die/den jeweilige/-n SchülerIn zugänglichen individuellen Lerntagebuch aufgelistet. Dort wird das Gelernte nach einer erfolgreichen Lerneinheit von den SchülerInnen in die Kompetenzraster eingetragen. Das Lerntagebuch mit *Prompts* (vgl. 2.4.4) dient dabei in diesem Setting als Instrument, das den SchülerInnen bei ihrer Selbststeuerung Unterstützung bieten soll. Darüber hinaus ist es – stärker als das Lerntagebuch im Jahrgang 2005/2006 an der Schule A – als Kommunikationsmittel zwischen Schule und Elternhaus gedacht.

4.2 Feldzugang und Sample

Zum Generieren einer gegenstandsbezogenen Theorie (vgl. 3.1.1 und 5) mittels Kategorienbildung wird im Rahmen der *Grounded Theory* nach GLASER und STRAUSS (1967/1998) eine vergleichende Analyse von verschiedenen Einzelfällen vorgeschlagen. Anders als beim statistischen Sample, das von einer großen Zufallsstichprobe oder statistischer Repräsentativität gekennzeichnet wird und typisch für hypothesenprüfende Forschungsansätze ist, wird in der vorliegenden

Studie das sogenannte *theoretische Sampling* (GLASER/STRAUSS, 1967/1998) als Strategie der Fallauswahl modifiziert umgesetzt. Beim *theoretischen Sampling* steht nicht die numerische, sondern die inhaltliche Repräsentativität der Fallauswahl, die durch eine nach inhaltlich angemessenen Kriterien ausgewählte Stichprobe sichergestellt werden soll, im Mittelpunkt: Die Fallauswahl findet somit nicht zufällig (wie bei hypothesenprüfenden Verfahren), sondern auf Grundlage eines bewussten, kriteriengesteuerten Entscheidungsprozesses statt (KELLE/KLUGE, 1999: 39). Dabei kann die Auswahl der Fälle auch noch während der Untersuchung erweitert werden, bis im Sample sowohl der Kern des Feldes als auch abweichende Fälle hinreichend vertreten sind (LAMNEK, 2005: 189 ff.):

> „Der Prozess des theoretischen Sampling[s] wird dann beendet, wenn eine ‚theoretische Sättigung' erreicht ist, d. h.[,] wenn keine theoretisch relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede mehr im Datenmaterial entdeckt werden können." (KELLE/KLUGE, 1999: 46)

Im November 2005 wurde zu diesem Zweck zum ersten Mal Kontakt zu den Leitungen der beiden Gesamtschulen und den Fachlehrkräften, die in den individualisierten Settings unterrichten, aufgenommen. Im Rahmen mehrerer Arbeitstreffen sowie bei diversen Schulkonferenzen wurde das Forschungsprojekt eingehend diskutiert und vorgestellt; die Elternschaft wurde postalisch über das Forschungsvorhaben informiert und um schriftliches Einverständnis zur Befragung ihrer Kinder gebeten. Das Sample wurde zu Studienbeginn in Absprache mit den beteiligten Schulleitungen, FachkollegInnen und Forschenden entsprechend den nachstehenden vier Kriterien zusammengestellt:

(1) *Alter:* Im Schuljahr 2005/2006 ist an der Schule A der fünfte Jahrgang der einzige, der bereits im neuen individualisierten Unterrichtsetting arbeitet. Aus

Gründen der Vergleichbarkeit wurde analog dazu die gleiche Jahrgangsstufe der Schule B ausgewählt.

(2) *Breite der Fallauswahl:* Die vorliegende Arbeit wurde in einem Forschungsprojekt erarbeitet, in dem der Fokus auf Lernende und Lehrende in den genannten Schulen gerichtet war. Mit dem Ziel, die Ergebnisse der Studien aufeinander zu beziehen, um so ggf. eine tiefergehende Ergebnisinterpretation zu ermöglichen, fand in der vorliegenden Studie die Auswahl der einzelnen SchülerInnen innerhalb der Gruppe von Lehrkräften statt, die von HELLRUNG (2011) eingehender zu ihren Erfahrungen mit dem individualisiertem Lernsetting befragt worden waren.

(3) *Umgang mit den Selbststeuerungsinstrumenten:* Hierzu wurden die Lehrkräfte – analog zu den Prämissen der Hamburger *Schulbegleitforschung* (vgl. 3.2.1) – als ExpertInnen dazu befragt, welche SchülerInnen aus Sicht Ersterer gut mit den Selbststeuerungsinstrumenten der Schule zurechtkommen und welche eher Probleme bei deren Anwendung haben.

(4) *Maximale Heterogenität:* Als letztes Kriterium wurden die Heterogenität bezüglich des Geschlechts, der Muttersprache und des Bildungsstands des Elternhauses der SchülerInnen berücksichtigt.

Nach Anwendung der o. g. Kriterien ergab sich eine Gruppe von insgesamt acht SchülerInnen (siehe Tab. IV).

Tabelle IV: Alphabetisch geordnete und pseudonymisierte Samplekonstellation (zur Erhebung vgl. 4.3.4.2). Eigene Darstellung

SchülerIn	**Lehrkrafteinschätzung zum Einsatz der Selbststeuerungsinstrumente**	**Alter**	**Sprache(n) und Bildungsstand des Elternhauses**	**Schule**	**Lehrkraft**[6]
Lisa Dimes	gut	11-12	Deutsch und Rumänisch; Bildungsstand hoch	A	Klaus Fährmann
Walter Erdmann	problematisch	11-12	Deutsch; Bildungsstand hoch	B	Carla Runge
Fatma Göksu	problematisch	12-13	Deutsch und Türkisch; Bildungsstand eher niedrig	A	Klaus Fährmann
Laura Müller	gut	10-11	Deutsch; Bildungsstand hoch	B	Carla Runge
Mareike Schmidt	problematisch	12-13	Deutsch; Bildungsstand hoch	B	Jürgen Peters
Ludwig Schulz	problematisch	11-12	Deutsch; Bildungsstand hoch	A	Thomas Fischer
Jost Vondel	gut	11-12	Deutsch; Bildungsstand hoch	A	Thomas Fischer
Omar Yildiz	gut	10-11	Deutsch und Türkisch; Bildungsstand eher niedrig	B	Jürgen Peters

Die Auswahl der InterviewpartnerInnen fand – nach den Prämissen des *theoretischen Samplings* – als Ergebnis einer Verzahnung von Datenerhebung und -auswertung statt. Dies wurde umgesetzt, indem das Material in mehreren Phasen ausgewertet wurde. Dabei wurde zunächst ein Fall ausgewertet. Anschließend konnte auf Basis der Kategoriengenese dieses Falls im vorhandenen Material nach Kontrastfällen gesucht werden (vgl. FRIEDRICH/MANDL, 1992: 27). Durch dieses Vorgehen ist die Wechselwirkung zwischen einem induktiven und deduktiven Vorgehen gewährleistet. Hierbei erwies sich die Vorauswahl der LehrerInnen als in vielerlei Hinsicht hilfreich und *theoriesättigend* (vgl. 8.5).

[6] Diese Lehrkräfte wurden (unter demselben Pseudonym) in der Studie von HELLRUNG (2011) befragt. Sie wurden dabei in Form einer eingehenden Personenbeschreibung im Hinblick auf deren Handlungskonzepte dargestellt.

4.3 Methoden der Datenerhebung

Im Folgenden werden die vier Methoden der Datenerhebung, die in der vorliegenden Studie eingesetzt wurden, erläutert. Zuerst wird die Art der Beobachtung beschrieben. Anschließend werden die zu analysierenden Selbststeuerungsinstrumente der SchülerInnen dargestellt. Die dritte Form der erhobenen Daten bilden Dokumente in Form von Veröffentlichungen sowie Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Schulen (vgl. 3.3.4 und 4.3.3). Abschließend wird das Leitfadeninterview mit unterschiedlichen Überlegungen zu dessen Einsatz als vierte Datenquelle erläutert.

4.3.1 Beobachtung

In der vorliegenden Studie wurde eine *offene, teilnehmende Fremdbeobachtung* zur Einleitung, Ergänzung und Vertiefung der Leitfaden-Interviews gewählt (vgl. 3.3.4). Die Beobachtung ist *offen*, weil die SchülerInnen vorher darüber informiert werden; sie ist *teilnehmend*, weil die Beobachterin ein aktiver Teil des beobachteten Feldes ist; es handelt sich dabei um eine *Fremdbeobachtung*, weil die Beobachtung von anderen im Fokus steht und nicht die reflektierende Selbstbeobachtung der Forscherin.

Die *teilnehmende Beobachtung* ist ein Beobachtungsverfahren, das in der qualitativen Forschung stark verbreitet ist. Ihre wesentlichen Kennzeichen sind folgende: das Eintauchen der Forscherin/des Forschers in das untersuchte Feld, die Beobachtung aus der Perspektive der Teilnehmerin/des Teilnehmers und ihr Einfluss auf das Beobachtete durch ihre/seine Teilnahme (FLICK, 2005: 206).

Nach SPRADLEY (1980: 34) kann die teilnehmende Beobachtung in drei Phasen unterteilt werden. Die erste Phase ist die der *deskriptiven Beobachtung*; die zweite die der *fokussierten Beobachtung*; die dritte und letzte die der *selektiven*

Beobachtung (FLICK, 2005: 207). In der vorliegenden Studie wurden alle drei Phasen wie folgt durchlaufen:

Die *deskriptive Beobachtung* fand bei der ersten Orientierung im Untersuchungsfeld statt. Um einen allgemeinen Eindruck vom Schulalltag, von der Zusammenstellung der Gruppen sowie der Strukturierung des individualisierten Unterrichts zu erhalten und sich mit dem Untersuchungsfeld vertraut zu machen, wurde zwei Monate vor der Erhebungsphase an beiden Gesamtschulen, in einem Zeitfenster von jeweils drei Wochen, von der Autorin der vorliegenden Arbeit in mehreren Unterrichtsettings hospitiert.

Im Rahmen der *fokussierten Beobachtung* wurde bei der Beobachtung auf die oben (siehe 4.2) genannten acht SchülerInnen fokussiert. Zur Vorbereitung auf die Interviews und zur Ergänzung der Informationen wurden die SchülerInnen jeweils vor jedem Interview während einer neunzigminütigen Unterrichtseinheit beobachtet.

Gegen Ende der Erhebung, vor dem zweiten Interview, wurde die *selektive Beobachtung* darauf ausgerichtet, weitere Verhaltensweisen zu finden. Ausgangspunkt der *selektiven Beobachtung* sind aussagekräftige Momente im individualisierten Lernsetting. Diese sind anhand der Auswertung der ersten Datenerhebung gewählt worden. So wurden beispielsweise der Beginn und der Abschluss der Arbeit sowie der Kontakt zu anderen SchülerInnen und der Einsatz der Selbststeuerungsinstrumente in den Blick genommen.

Die Interviews wurden jeweils im Anschluß an die Beobachtung durchgeführt, sodass die gemeinsam erlebten Situationen als Gesprächsthemen für die Interviews dienen konnten.

4.3.2 Analyse von Selbststeuerungsinstrumenten

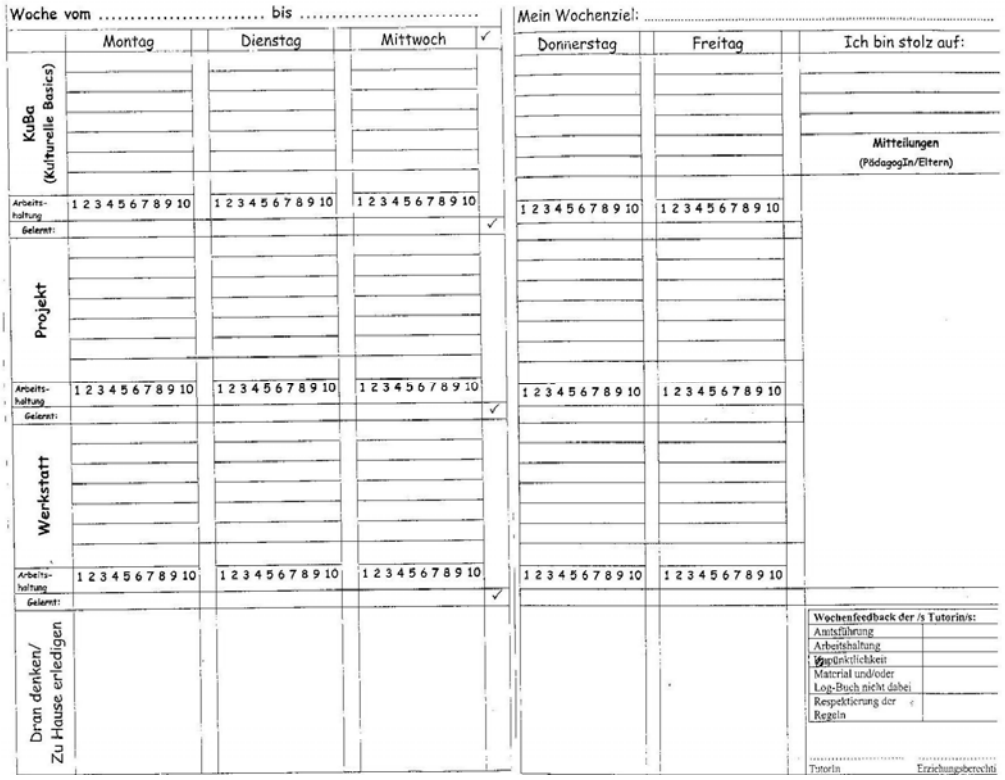
Für die vorliegende Studie sind mit dem Prozess des selbstregulierten Lernens der einzelnen SchülerInnen die überfachlichen Kompetenzen zentral. Daher wurden

die Selbststeuerungsinstrumente analysiert; diese sind nur in Bezug auf die überfachlichen Kompetenzen aussagekräftig (vgl. 2.4.4).

Die Instrumente sind eine Mischung aus Lerntagebüchern und Wochenplänen (vgl. 2.4.4). In der vorliegenden Arbeit wird für sie aus pragmatischen Gründen der Begriff des Lerntagebuchs verwendet. Sie haben die Funktion, die SchülerInnen bei der Planung und Reflexion ihrer Lernprozesse zu unterstützen (MAX-BRAUER-SCHULE, 2004: 6 f.; XYLANDER/HEUSLER, 2007: 19 f.). Darüber hinaus dienen sie dazu, die Lernfortschritte der SchülerInnen in den einzelnen Fächern festzuhalten. Mit diesen Zielen wurden von den Schulen Vorlagen für die SchülerInnen konzipiert, in denen diesen für jede Woche diverse Spalten und Zeilen mit *Prompts* (vgl. 2.4.4) zum Ausfüllen, Ankreuzen oder Ergänzen zur Verfügung stehen (siehe Abb. 5 und Abb. 6).

	Wochenplan vom ..... bis			Name:	
	Deutsch	Englisch	Mathe	Präsentation	
Das will ich am Ende der Woche erreicht haben / gelernt haben					erreicht zum Teil erreicht nicht erreicht
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Tagesziel Das möchte ich lernen:					
Dazu arbeite ich an / mit / in ...					
Tagesziel ...	☐ erreicht ☐ zum Teil erreicht ☐ nicht erreicht	☐ erreicht ☐ zum Teil erreicht ☐ nicht erreicht	☐ erreicht ☐ zum Teil erreicht ☐ nicht erreicht	☐ erreicht ☐ zum Teil erreicht ☐ nicht erreicht	☐ erreicht ☐ zum Teil erreicht ☐ nicht erreicht
Frage, Erfolg, Leistung, Erkenntnis, Kompliment, Aha-Erlebnis	_____ des Tages	_____ des Tages	_____ des Tages	_____ des Tages	_____ des Tages
	☹ 😐 ☺	☹ 😐 ☺	☹ 😐 ☺	☹ 😐 ☺	☹ 😐 ☺

Abbildung 5: Ein *Lerntagebuch* mit *Prompts* der Schule A aus dem Schuljahr 2005/2006


Woche vom ..... bis .....

Mein Wochenziel: .....

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Ich bin stolz auf:
KuBa (Kulturelle Basics)						Mitteilungen (PädagogIn/Eltern)
Arbeitshaltung	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Gelernt:						
Projekt						
Arbeitshaltung	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Gelernt:						
Werkstatt						
Arbeitshaltung	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Gelernt:						
Dran denken/ Zu Hause erledigen						

Wochenfeedback der /s Tutorin/s:	
Amtsführung	
Arbeitshaltung	
Pünktlichkeit	
Material und/oder Log-Buch nicht dabei	
Respektierung der Regeln	

Tutorin Erziehungsberechti

Abbildung 6: *Lerntagebuch* mit *Prompts* der Schule B aus dem Schuljahr 2005/2006

Die SchülerInnen können die Vorlagen mithilfe von Kompetenzrastern (vgl. 2.2.2) (Schule A) oder Überblickstabellen, in denen alle Arbeitsaufgaben aufgelistet sind (Schule B), ausfüllen. An der Schule B sind beide Elemente – das Lerntagebuch und die Überblickstabellen – in einem Instrument, das als *Logbuch* bezeichnet wird, zusammengefasst. An der Schule A sind die beiden Elemente im Schuljahr 2005/2006 über drei Instrumente verteilt, die als *Wochenplan*, *Kompetenzraster* und *Checklisten* bezeichnet werden. Seit dem Schuljahr 2006/2007 sind sie dann ebenfalls in einem Instrument, dem *blauen Buch*, zusammengefügt. Bei beiden Gesamtschulen handelt es sich hierbei um in Bezug auf die Gestaltung unterschiedliche, aber mit Blick auf ihre Funktion im

individualisierten Unterrichtsetting miteinander vergleichbare Selbststeuerungsinstrumente.

Für die Analyse der Selbststeuerungsinstrumente wird pro SchülerIn in zeitlicher Nähe zu den Interviews über eine Zeitspanne von insgesamt acht Wochen die Nutzung der Lerntagebücher sowohl bezüglich ihrer Art als auch Menge analysiert[7]. Die Analyse findet in einer Auswertungsgruppe statt. Zentral ist dabei die Frage, ob und wie die SchülerInnen die unterstützenden Selbststeuerungsinstrumente im Schulalltag verwenden. Die Ergebnisse dienen im Verlauf des Auswertungsverfahrens als ergänzende Informationen, mit deren Hilfe ein umfassenderes Bild von den Handlungsmustern in den individualisierten Lernsettings gewonnen wird (vgl. 3.3.4).

4.3.3 Dokumentenanalyse

Neben den Beobachtungsnotizen, Lerntagebüchern und Interviewtranskripten wurden Dokumente zu beiden Gesamtschulen gesammelt[8]. Es handelt sich hierbei um Selbstdarstellungen der Schulen – in Form von Broschüren für SchülerInnen und Eltern, Internetpräsentationen, PowerPoint-Präsentationen, Informationsheften für Eltern und Zeitschriftenbeiträgen von Schulleitung und LehrerInnen –, um schulinterne Informationen zum Reformprozess und um Veröffentlichungen der BBS, eine Broschüre zum Schulversuch „Selbstverantwortete Schule“ sowie die Ziel- und Leistungsvereinbarungen 2005/2006 der beiden Gesamtschulen mit der BBS. Dieses Material dient im Verlauf des Auswertungsverfahrens als ergänzende Information, sodass sich ein klareres Bild von der schulischen Sichtweise und ihrer Außendarstellung ergibt. Darüber hinaus lassen sich mit der Kenntnis des schulischen Hintergrundes die

[7] Vier Wochen rund um den ersten und den zweiten Messzeitpunkt.
[8] Siehe HELLRUNG (2011) zu den Entwicklungsprozessen der beiden Schulen und der Professionalisierung der LehrerInnen in den beiden individualisierten Unterrichtsettings.

Aussagen der SchülerInnen über ihre Erfahrungen mit dem individualisierten Lernsetting besser interpretieren und breiter deuten (vgl. 3.3.4).

4.3.4 Leitfaden-Interviews

Es gibt bereits ein standardisiertes Interview zum selbstregulierten Lernen, dessen Validität auch bei Kindern bestätigt ist und das kontextspezifisch modifiziert werden kann (ZIMMERMAN/MARTINEZ-PONS, 1986; vgl. SPRÖRER, 2003). Für die vorliegende Studie, die im Ansatz theoriegenerierend ist, kann dieses theorieprüfende, standardisierte Interview jedoch nicht eingesetzt werden. Denn forschungsmethodisch sollte vermieden werden, in einer theoriegenerierenden Studie Merkmale einer existierenden Theorie nach einem vorgegebenen, operationalisierten Raster abzufragen, um diese Merkmale anschließend für eine Theorie wieder zu „entdecken"(vgl. LAMNEK, 2005: 725 f.). Die SchülerInnen sollten in den Interviews vielmehr die Gelegenheit erhalten, von ihren Erfahrungen in den individualisierten Lernsettings zu berichten und ihre Meinung zu diesem Thema zu äußern. Ziel sollte dabei sein, die SchülerInnen durch die sprachliche Darstellungsform der *Erzählung* dazu zu animieren, ihre eigene Sicht zu berichten, die über die *Argumentation* und *Beschreibung* der Situation hinausgeht. Diese Anregung ist auf „Zugzwänge" des Erzählens zurückzuführen, wonach sich der Erzähler zur Gestaltschließung, Kondensierung und Detaillierung des Erzählten gezwungen sieht (nach SCHÜTZE, 1976; KLEEMANN et al., 2009: 65 ff.). Nur qualitative Interviews bieten den Interviewten diese Freiheit, sodass Handlungsorientierungen rekonstruiert werden können (vgl. FRIEBERTSHÄUSER 2003: 371; HELFFERICH 2004: 19).

4.3.4.1 Altersgerechte Interviews

Wie oben (siehe 4.2) erläutert, werden vorliegend die Erfahrungen von zehn- bis dreizehnjährigen SchülerInnen erhoben. Wenn Interviews mit Kindern

durchgeführt werden, können altersspezifische Herausforderungen auftreten. Wichtig ist es, sich ihrer bewusst zu sein und bereits vorab konstruktive Formen zu ihrer Bewältigung vorzubereiten. Daher werden an dieser Stelle vier (potenzielle) Schwierigkeiten und die in der vorliegenden Arbeit hierfür gewählten Lösungen beleuchtet.

(1) Die erste Schwierigkeit zeigt sich bereits bei der Interviewform. Für die Generierung von Erzählungen eignen sich vor allem offene, narrative Interviews. Diese erweisen sich jedoch für SchülerInnen im Alter der InterviewpartnerInnen eher als problematisch, da die Fähigkeit von vielen Kindern, reflektierend von ihren Erfahrungen zu berichten, erst in Ansätzen ausgeprägt ist (nach BERNA 1994: 407; HEINZEL, 2003; vgl. Abschnitt 3.3). Um diese Schwierigkeit möglichst zu umgehen, werden in der vorliegenden Studie problemzentrierte Interviews genutzt (WITZEL, 1982; 1985; 2000). Ein solches Interview ist gegenstands- sowie prozessorientiert und ein Kompromiss zwischen leitfadenorientierter und narrativer Gesprächsform (vgl. HOPF, 1995: 178). Bei dieser Form des Leitfadeninterviews wird Raum für Erzählungen gelassen und gleichzeitig der Leitfaden genutzt, um „bei stockendem Gespräch“ dem Interview eine neue Wendung zu geben (WITZEL, 1982: 90; 1985: 237). Um die SchülerInnen bei ihren Erzählungen zu unterstützen, werden konkrete Szenen geschildert und reale Objekte aus dem Lernsetting als Gesprächsstimuli verwendet (vgl. FLICK, 2005: 191; HOPF, 1995: 177 f.).

(2) Auch wenn das Interview an konkreten Gegenständen und Situationen orientiert ist, kann eine Befragung bei der genannten Altersgruppe die Schwierigkeit mit sich bringen, dass Kinder oft sehr kurze – manchmal einsilbige – Antworten geben (HEINZEL 2003: 408). Dieses kann den Informationsgehalt und den Nutzen des Interviews negativ beeinflussen.

Kurze Antworten können – außer den oben genannten Verbalisierungsschwierigkeiten – mehrere Gründe haben. So können die Kinder die Frage nicht richtig

verstanden haben. Dieses wird in der vorliegenden Studie durch die Anwendung einer kindgerechten Sprache vermieden, wobei auf Fremdwörter und komplexe, verschachtelte Sätze verzichtet wird (IBIDEM: 407).

Die SchülerInnen können sich auch allgemein in der Situation unwohl fühlen. Es ist deshalb wichtig, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen – etwas, das für Kinder noch wichtiger als für Erwachsene ist (IBIDEM: 407). Die InterviewpartnerInnen müssen sich sicher sein, dass die von ihnen offenbarten Informationen nicht auf eine für sie unerwünschte Art an die Öffentlichkeit geraten. Die wichtigste Voraussetzung für gegenseitiges Vertrauen in der Interviewsituation ist, dass sich InterviewerIn und InterviewpartnerIn bereits kennen und sich gegenseitig schätzen. Hierzu hat die erste Phase der teilnehmenden Beobachtung maßgeblich beigetragen. Auch ist es wichtig, dass die SchülerInnen nicht an einem für sie fremden Ort befragt werden. Die Interviews werden deshalb in der Schule durchgeführt.

Darüber hinaus kann es vorkommen, das InterviewpartnerInnen wenig erzählen, weil sie Angst haben, es handele sich bei dem Interview um eine Prüfung. Zur Gewährleistung, dass den SchülerInnen die Befürchtung hinsichtlich „falscher“ Antworten genommen wird, und um sicherzustellen, dass sie bei zweideutigen Erzählstimuli kommentieren oder nachfragen, wird zu Beginn des Interviews ihre Expertise unterstrichen und verdeutlicht, dass die Fragen gelegentlich unverständlich gestellt sein können. Außerdem wird betont, dass es um ihre subjektive Sicht gehe, weshalb es keine richtigen oder falschen Antworten gebe.

(3) Eine dritte Schwierigkeit, die bei der Durchführung von Interviews mit Kindern des Öfteren auftritt, ist, dass sie hierarchische Denkkategorien adaptieren und deshalb sozial erwünschte Antworten geben (vgl. BAUER, 1984). Im problemzentrierten Interview werden den SchülerInnen erzählungsgenerierende Stimuli angeboten, sodass – durch die „Zugzwänge des Erzählens“ – die eigenen Erfahrungen der SchülerInnen im individualisierten Lernsetting trotzdem deutlich

werden (vgl. FLICK, 2005: 135; LAMNEK, 2005: 358). Doch auch dann, wenn die Stimuli Beschreibungen oder Argumentationen hervorrufen, werden diese Äußerungen in der Auswertungsphase des problemzentrierten Interviews berücksichtigt (WITZEL, 2000: [19]; vgl. LAMNEK, 2005: 367).

(4) Die vierte altersspezifische Schwierigkeit ist, dass Kinder bei ihren Antworten nicht immer konsistent sind. Mit dem problemzentrierten Interview können und sollten entsprechende Widersprüche im Interview thematisiert werden (WITZEL, 2000: [4]). Darüber hinaus kann diese Schwierigkeit durch die Führung mehrerer Gespräche abgefangen werden (vgl. HEINZEL, 2003: 409). In der vorliegenden Studie werden auch aus diesem Grund mit jeder/jedem SchülerIn zwei Interviews durchgeführt. Dabei wird es nicht als mangelnde Zuverlässigkeit der Kinder gewertet, wenn es Unvereinbarkeiten bei den Antworten gibt. Sondern es wird erstens im Interview darauf eingegangen, zweitens wird durch die Doppelinterviews und drittens im Interpretationsverfahren nach Gründen für die Inkonsistenz gesucht.

4.3.4.2 Aufbau und Gestaltung des problemzentrierten Interviews

In der vorliegenden Arbeit wird das *problemzentrierte Interview* (nach WITZEL, 1982; 1985; 2000) eingesetzt:

> „Das problemzentrierte Interview lehnt sich weitgehend an das theoriegenerierende Verfahren der ‚Grounded Theory' (GLASER/STRAUSS, 1998) an, das zum einen die Kritik an einer hypothetico-deduktiven Vorgehensweise einlöst, derzufolge man die Daten nur durch ex ante festgelegte Operationalisierungsschritte erfassen und überprüfen kann. Zum anderen wendet es sich aber auch gegen die naiv-induktivistische Position des ‚soziologischen Naturalismus' (HOFFMANN-RIEM, 1980), derzufolge die Haltung des Interviewers/Wissenschaftlers durch prinzipielle Offenheit gegenüber der Empirie gekennzeichnet ist bzw. unter Ausklammerung des

> theoretischen Vorwissens als tabula rasa konzeptioniert wird (vgl. KELLE, 1996).“ (WITZEL, 2000: [3])

Das problemzentrierte Interview passt zum Verfahren der *Grounded Theory* und gewährleistet Offenheit (siehe 3.3.1). Theoretisches Vorwissen wird genutzt, um das Interview kontextspezifisch, mit Beispielen gefüllt und somit kindgerecht zu gestalten. Dabei werden nur für die Fragestellung relevante Aspekte beleuchtet. Die Theorie, die in die Interviews eingebracht wird, ist entsprechend sehr allgemein. Sie basiert auf Vorannahmen aus der Beobachtung und der Dokumentenanalyse, darüber hinaus werden die Rahmenbedingungen des Lernens im individualisierten Lernsetting und die Heuristiken der phänomenologischen Soziologie des Alltagslebens ins Feld integriert (vgl. 3.3.2). Folgende Themengebiete werden für den Leitfaden verwendet und sind insofern als grobe Orientierung zu verstehen:

- Selbststeuerungsinstrumente im Lernprozess,
- beobachtete Situationen im Unterricht,
- Zusammenarbeit im individualisierten Lernsetting,
- Einsatz von Lernstrategien,
- Umgang mit Situationen, in denen das Lernen (nicht) nach Wunsch verläuft (Motivation und Emotionen),
- Verständnis von Schule.

Diese Leitfaden-Kategorien sind eher vage und werden im Verlauf der Datenerhebung angepasst[9]. Trotzdem besteht die Gefahr, die Daten sogar durch diese groben Kategorien zu verfälschen. In der vorliegenden Studie wird diese Möglichkeit der altersbedingten Antwortbereitschaft und -fähigkeit der SchülerInnen – wie oben erläutert – untergeordnet (siehe 4.3.4.1). Durch die

[9] So hat sich die Kategorie *Zusammenarbeit im individualisierten Lernsetting* als unergiebig erwiesen und die Kategorien *Emotionen im individualisierten Lernsetting* und *Verständnis von Schule* wurden erst später hinzugefügt.

Triangulation und das Vorgehen beim kodierenden Auswertungsverfahren wird der Gefahr der Lenkung durch die Kategorien weitgehend entgegengewirkt.

Die Konzeption des problemzentrierten Interviews umfasst folgende vier Instrumente, welche die Durchführung unterstützen: (1) Kurzfragebogen, (2) Tonträgeraufzeichnung, (3) Leitfaden und (4) Postskripte (WITZEL, 2000: [5]-[9]; vgl. LAMNEK 2005, 366 f.; FLICK, 2005: 135). Diese werden in dieser Arbeit folgendermaßen eingesetzt:

(1) Ein *Kurzfragebogen* wird zur Ermittlung der demografischen und sozioökonomischen Merkmale der SchülerInnen (Alter, Zahl der Geschwister, Bildungsstand im Elternhaus usw.) analog zu der Studie von KRÄTZSCHMAR (2010) eingesetzt. Durch Auslagerung dieser Daten kann das Interview selbst gekürzt und ein Frage-Antwort-Schema vermieden werden (WITZEL 2000: [6]). Obwohl der Fragebogen auch direkt vor dem Interview eingesetzt werden könnte, um damit das Gespräch anzuregen (FLICK, 2005: 135), wird er in der vorliegenden Studie bewusst erst am Ende der Befragung vorgelegt (vgl. LAMNEK, 2005: 365), um einen möglichen Einfluss des Fragebogens auf das Interview zu vermeiden. Zudem sind die Angaben für das Interview selbst weniger relevant, vielmehr werden sie zur Unterstützung der Aussagen der LehrerInnen genutzt und dokumentieren rückblickend die Heterogenität der Gruppe.

(2) Das Instrument der *Tonträgeraufzeichnung* wird mittlerweile bei fast allen Formen von Interviews eingesetzt In der vorliegenden Studie werden die Interviews mit Tonband aufgezeichnet und ein Großteil wird in einer Transkription nach dem Transkriptionsverfahren von DREW (1995: 78) vollständig schriftlich dargestellt[10].

[10] Von zwei der sechzehn Interviews wurden – wie von STRAUSS und CORBIN (1996: 14 f.) angeregt – nur die für die Auswertung aussagekräftigen Teile transkribiert.

(3) Der *Leitfaden* wird in dieser Studie als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen eingesetzt und sein Einsatz verfolgt in erster Linie das Ziel, die SchülerInnen bei ihren Erzählungen zu unterstützen (siehe 4.3.4.1).
(4) Die *Postskripte* sind Notizen der Interviewerin, die unmittelbar nach dem Interview zum Interview (im Hinblick auf Ort, Störungen, erste Eindrücke und andere Auffälligkeiten) gemacht werden. Ziel ist es dabei, Kontextinformationen zu dokumentieren, die für die Interpretation hilfreich sein können.

4.3.4.3 Durchführung der problemzentrierten Interviews

Die vier Phasen des Interviews – die ersten beiden beinhalten erzählungsgenerierende, die letzten beiden verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien (WITZEL, 2000: [13]-[17]; 1985: 245 ff.) – werden im Folgenden systematisch erläutert. Dieses erfolgt anhand von hier eingesetzten Umsetzungsbeispielen (vgl. LAMNEK, 2005: 365 f.):
(1) Zur Erzählungsgenerierung werden in der Einleitung des Interviews die erzählende Gesprächsstruktur und das individualisierte Lernsetting als Interviewthema festgelegt. Die InterviewpartnerInnen werden auf die Vertraulichkeit des Gesagten, ihre Expertise als SchülerInnen im individuellen Lernsetting und die Möglichkeit der Nachfrage hingewiesen. Darüber hinaus wird betont, dass ihre persönliche Meinung wichtig ist, wobei es kein Richtig oder Falsch gibt. Mit einer Erzählung der Interviewenden werden die SchülerInnen zum Erzählen angeregt und es wird eine vorab formulierte *Einleitungsfrage* gestellt, die so offen formuliert ist, „dass sie für den Interviewten ‚wie eine leere Seite' wirkt, die er in eigenen Worten und mit den ihm eigenen Gestaltungsmitteln füllen kann" (WITZEL, 2000: [13]). In der vorliegenden Studie wird das Interview im Jahr 2006 mit einer Anregung angefangen, in dem gefragt wird neuen SchülerInnen das individualisierte Lernsetting an der Gesamtschule zu

erklären. Im Jahr 2007 wird das Interview mit einer offenen Frage zum Erleben des heutigen individualisierten Settings eingeleitet.

(2) In der Phase der *allgemeinen Sondierung* werden in der vorliegenden Studie nicht nur die thematischen Aspekte aus der Erzählsequenz aufgegriffen, sondern es werden auch konkrete Gegenstände des individualisierten Lernsettings (z. B. das Portfolio, die öffentlichen Listen oder das Kompetenzraster), die von den SchülerInnen nicht genannt werden, von der Interviewerin eingebracht, um die SchülerInnen zu weiteren Erzähl- und Erfahrungsbeispielen anzuregen. Somit werden die allgemeine Sondierung und die (3) *Ad-hoc-Fragen* in der vorliegenden Studie miteinander verflochten (vgl. IBIDEM: [14]; WITZEL, 1985: 246). Dieses ist bei der befragten Altersgruppe notwendig, um das Gespräch am Laufen zu halten (siehe 4.6.1). Jedoch ist dadurch ein unerwünschtes „Frage-Antwort-Spiel“ (vgl. WITZEL, 2000: [6], [13], [15]) nicht immer zu vermeiden.

(4) Mit der Phase der *spezifischen Sondierung* wird von der Kommunikationsstrategie der Erzählungsgenerierung zur zweiten Kommunikationsstrategie, der Verständnisgenerierung, übergegangen. Hierbei kommt der Aspekt der Deduktion im problemzentrierten Interview zum Tragen, indem das aus dem Gespräch erworbene Wissen zur Generierung neuer Fragen genutzt wird (IBIDEM: [16]). Es ist dabei das Ziel, die Erzählungen und die Darstellung der InterviewpartnerInnen nachzuvollziehen (vgl. LAMNEK, 2005: 365). Zur Verständnisgenerierung stehen drei mögliche Strategien zur Verfügung:

(a) die *Zurückspiegelung*, wobei die Interviewerin ihre Interpretation des Erzählten der/dem InterviewpartnerIn wiedergibt, sodass diese/-r eine Möglichkeit hat, ihre/seine eigene Deutung zu reflektieren und die Deutung der Interviewerin zu kontrollieren, zu modifizieren und/oder zu korrigieren.

(b) *Verständnisfragen* werden eingesetzt, um Widersprüche oder ausweichende Antworten zu thematisieren, sodass das Alltagsverständnis der

Interviewpartnerin/des Interviewpartners aufgebrochen wird. Bei dieser Strategie ist das Ziel, zu einer präziseren Interpretation zu gelangen.

(c) Eine *Konfrontation* der InterviewpartnerInnen mit Widersprüchen in ihren Aussagen kann zu weiteren Detaillierungen führen. Diese Herangehensweise wird in der vorliegenden Studie wegen des Alters der SchülerInnen nicht eingesetzt. Das Risiko erscheint zu groß, die Gesprächsatmosphäre negativ zu beeinflussen, wenn sich die SchülerInnen in eine rechtfertigende Position gedrängt fühlen.

4.3.4.4 Interviews zu zwei Messzeitpunkten

Für die vorliegende Studie werden die SchülerInnen im Mai und Juni 2006 zum ersten Mal befragt; im Jahr darauf, im Mai und Juni 2007, zum zweiten Mal. Die Interviewdaten vom ersten Zeitpunkt werden in der vorliegenden Arbeit durch die Interviewdaten des zweiten Erhebungszeitpunkts vertieft und zusätzlich durch eine ausführliche Beobachtung sowie eine Auswertung der Lerntagebücher ergänzt (vgl. 4.2, 4.3 und 4.4). Die Vorteile des Vorgehens, dieselben InterviewpartnerInnen erneut zu befragen, sind vielfältig. Sie bestehen erstens darin, dass schon Kontakt zu den InterviewpartnerInnen geknüpft wurde, zweitens darin, dass zwischen Interviewerin und InterviewpartnerInnen bereits eine Vertrauensbasis besteht, und drittens darin, dass im zweiten Interview Nachfragen zum ersten Interview möglich sind, um die Daten theoretisch zu sättigen.

Die SchülerInnen machen zum ersten Erhebungszeitpunkt bereits seit fast einem Schuljahr Erfahrungen mit dem individualisierten Lernsetting. Es kann demnach bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt von einem Settingeinfluss ausgegangen werden, wobei unwahrscheinlich ist, dass sich tiefliegende Handlungsorientierungen der SchülerInnen nach nur einem weiteren Jahr im individualisierten Setting drastisch ändern (siehe Abschnitt 3.3). Sollten sich dennoch – auf einer tieferen Ebene – Änderungen zeigen, so werden diese in den

Fallporträts (vgl. 6.2 und 8.1 bis 8.4) aufgegriffen und anschließend in die Profile integriert (vgl. 5.1.2).

5 Datenauswertung

In diesem Kapitel wird das Vorgehen bei der Datenauswertung erläutert. Hierbei lehnen sich der Aufbau und Inhalt des Kapitels stark an die Arbeit von TIEFEL (2004) an: Zuerst wird die Forschungslogik des kodierenden Verfahrens erklärt. Danach wird der Prozess der Kategoriengenese in den Einzelfallanalysen über die Genese von Deskriptoren, Explikatoren und Charakteristika bis hin zur Genese der Schlüsselkategorie erläutert.

5.1 Kodieren als Auswertungsverfahren

Die Forschungslogik des kodierenden Verfahrens mit der angestrebten Ergebnisebene der *gegenstandsbezogenen Theorie* sowie der Unterschied zwischen *Typen* und *Profilen* werden im Folgenden erläutert.

5.1.1 Theoretisches Kodieren

Wie in den Kapiteln 3 und 4 dargestellt, ist theoriegenerierenden Verfahren immanent, dass die Daten nicht in ein vorgegebenes Raster eingepasst werden, sondern dass sich aus den Daten heraus eine Logik ableiten lässt. Bei diesem Vorgang ist vor allem wichtig, dass dabei (a) *Offenheit* (vgl. 3.3.1) gewährleistet ist. Darüber hinaus müssen in der vorliegenden, explorativen Studie (b) drei Datenarten (Interviews, Beobachtungen und Selbststeuerungsinstrumente der SchülerInnen) so ausgewertet und miteinander kombiniert werden, dass sie alle zur Geltung kommen. Um diesen beiden Prämissen gerecht zu werden, wird in der vorliegenden Studie ein kodierendes Verfahren (GLASER/STRAUSS, 1967/1998) angewandt. Dieses *theoretisch kodierende Verfahren* schließt nicht nur an der

Forschungsfrage selbst an, indem es die Möglichkeit eröffnet, Handlungs- und Prozessphänomene auf der Ebene der Interaktionen, organisationsspezifischen Abläufe und biografischen Perspektive zu identifizieren (STRAUSS/CORBIN, 1996: 23-24), sondern das Verfahren ist auch für alle in der vorliegenden Studie gewonnenen Arten von Daten einsetzbar. Darüber hinaus passt es zu den Interviewdaten der SchülerInnen, die trotz erzählungsgenerierender Anregungen nur wenige erzählende Passagen aufweisen und in ihrer Art vorwiegend beschreibend und argumentierend sind (vgl. Abschnitt 6.4.1). Das theoretisch kodierende Verfahren ist eine Methode, die Beschreibungen und Argumentationen berücksichtigen kann und trotzdem aussagekräftig ist (TIEFEL, 2004: 142 ff.; 2005: 76).

Beim Auswertungsverfahren werden drei Kodiervorgänge unterschieden (STRAUSS/CORBIN, 1996: 43-117):

(1) Das *offene Kodieren* ist die erste Phase, bei der die Daten auf einer beschreibenden Ebene in Kategorien eingeteilt werden. Sie erleichtert den Zugang zum Feld und dient der Sensibilisierung der Forscherin/des Forschers für die im Material erhaltenen Information. Die Kategorien, die dieser Vorgang generiert, werden *Deskriptoren* genannt (nach TIEFEL, 2004: 91).

(2) Beim *axialen Kodieren* werden die beschreibenden Kategorien der ersten Phase interpretiert und miteinander verknüpft, sodass Kategorien auf einer ersten Abstraktionsebene entstehen. Handlungs- und interaktionale Strategien von den Forschungssubjekten (hier: SchülerInnen in individualisierten Lernsettings) sowie die Konsequenzen dieser Strategien werden aufgedeckt. Die Kategorien, die bei diesem Vorgang generiert werden, werden *Explikatoren* genannt (IBIDEM: 92).

(3) Das *selektive Kodieren* betrifft die theorieentwickelnde Ebene. Hierbei werden die aus den Daten abgeleiteten Kategorien, denen im weiteren Auswertungsverlauf mehr Aufmerksamkeit zukommt, auf einem höheren

Abstraktionsniveau miteinander verknüpft. Die Kategorien, die bei diesem Vorgang generiert werden, werden *Charakteristika* genannt (IBIDEM: 94).
Anhand dieses Kodierverfahrens werden generative Fragen weiterverfolgt und die Daten aufgebrochen, sodass ein höheres Abstraktionsniveau erreicht werden kann. Auch können mit dem Verfahren *Vergleichsdimension*en extrapoliert werden, sodass eine gezielte Kontrastierung von Einzelfällen möglich wird. Dazu muss eine *Schlüsselkategorie* (vgl. 5.2.4) im Material entdeckt werden, um die Aspekte der Analyse mit einander zu kontrastieren. Die Kodiervorgänge erbringen dabei die gewünschte konzeptuelle Dichte (vgl. STRAUSS, 1998: 91).

5.1.2 Eine gegenstandsbezogene Theorie als angestrebte Ergebnisebene

Für die Auswertung von problemzentrierten Interviews wird die Empfehlung gegeben, Einzelfallanalysen durchzuführen und diese Einzelfälle anschließend in Form von Typen zusammenzufassen (WITZEL, 2000: [18] [19]; vgl. FLICK, 2005: 138). In der vorliegenden Studie wird zwar das *problemzentrierte Interview* bei der Datenerhebung eingesetzt, für die Fragestellung und das gewählte Auswertungsverfahren wären Typen aber nur die erste Ergebnisebene der empirische Untersuchung. Die Genese einer gegenstandsbezogenen Theorie ist in der vorliegenden Studie das angestrebte Ergebnis. Hierzu soll der Vergleich der Typen als Grundlage für diese zweite Ergebnisebene dienen (vgl. TIEFEL, 2004: 101).
In den Daten der SchülerInnen sind die meisten Faktoren zu beiden Interviewzeitpunkten konstant; nur in manchen Fällen gibt es auffällige Änderungen bei der Lernkonzeption und/oder Sinnzuschreibung. In der gegenstandsbezogenen Theorie der vorliegenden Studie wird angestrebt, auch Entwicklungen über die Zeit einzubeziehen. Anhand des Vergleichs der beiden Interviews mit derselben Person wird dazu auf die Differenzen eingegangen. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Studie nicht der Begriff Typen verwendet.

Gemäß einigen Definitionen von Typen können diese nämlich nur einen Ist-Zustand wiedergeben und demzufolge keine Entwicklungs- und Veränderungsprozesse abbilden (KELLE/KLUGE, 1999). Analog zu TIEFEL (2004) wird in der vorliegenden Studie der Begriff *Profile* verwendet. Diese *Profile* sind stärker an die Einzelfälle gebunden und können daher auch Entwicklungs- und Veränderungsprozesse abbilden (TIEFEL, 2004: 101).

Die Anwendung der drei Kodiervorgänge (vgl. 5.1.1) erlaubt die Herausarbeitung einer *Schlüsselkategorie*, welche die Basis der gegenstandsbezogenen Theorie darstellt.

5.2 Der Prozess der Kategoriengenese in den Einzelfallanalysen

Um bei den Kodiervorgängen Offenheit (vgl. 3.3.1) sowie Reliabilität und Validität zu gewährleisten, wird in einer Auswertungsgruppe gearbeitet. Die Interpretation der Daten ist hierbei kein linearer Prozess, in dem die Schritte klar voneinander getrennt durchgeführt werden (vgl. STRAUSS/CORBIN, 1996: 95); eher ist es ein zirkuläres Vorgehen (siehe Abb. 7).

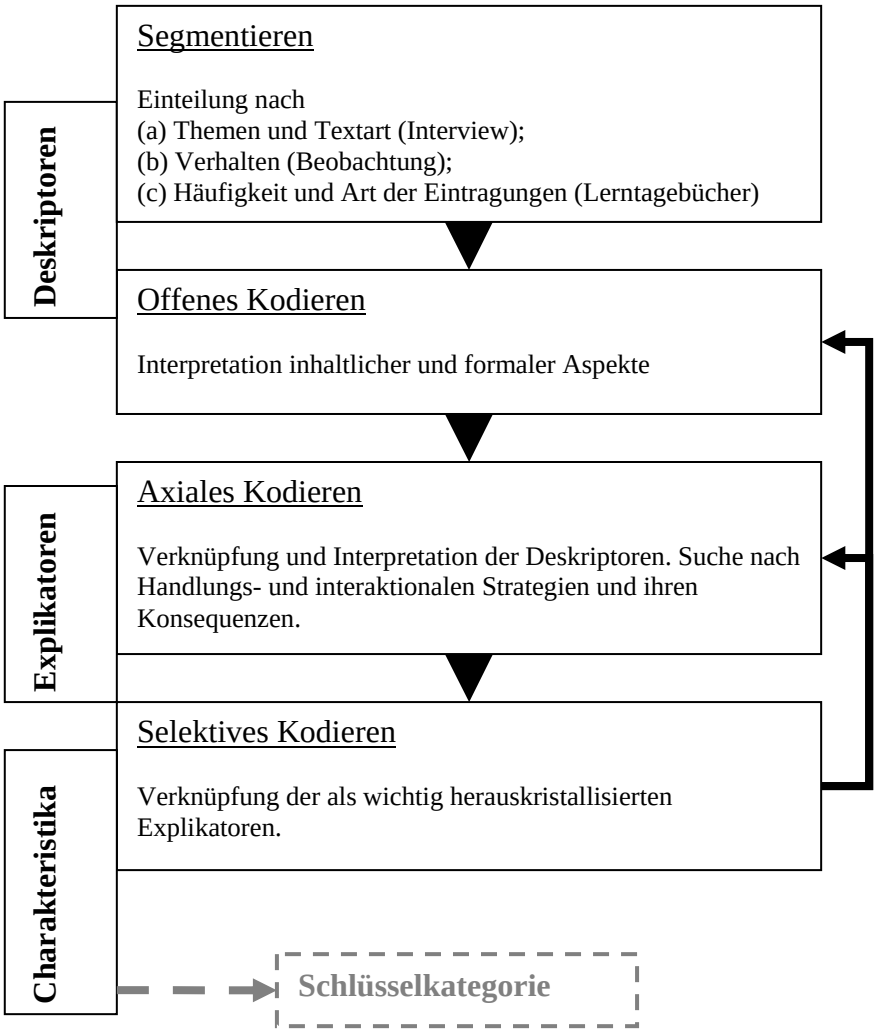


Abbildung 7: Der zirkuläre Prozess des Kodiervorgangs bei der Einzelfallanalyse. Eigene Darstellung in Anlehnung an TIEFEL, 2004: 95

In dem Prozess wird zunächst ein Interview analysiert und anhand auffälliger Merkmalsausprägungen werden *Deskriptoren* gebildet; danach folgen die anderen Interviews. Die so gewonnenen Deskriptoren werden auf Basis theoretischer Vorannahmen (vgl. 3.3.1 und 5.1.1) interpretiert. Darüber hinaus werden sie mit den Daten der Lerntagebücher und Beobachtungen abgeglichen und ggf. dadurch ergänzt.

Auf der Basis des *theoretischen Samplings* (siehe 4.2) werden die Fälle kontrastiert, sodass sich auf einem höheren Abstraktionsniveau Handlungs- und interaktionale Strategien in Form von Kategorien bilden lassen. Die so gewonnenen *Explikatoren* der verschiedenen Fälle werden anschließend wiederholt miteinander verglichen und an jedem Einzelfall überprüft. Durch diesen Vergleich können *Charakteristika* gebildet werden. In diesem Prozess lässt sich letztendlich eine *Schlüsselkategorie* herausarbeiten.

5.2.1 Vorbereitung des Prozesses und Genese der Deskriptoren

Zu Beginn des Auswertungsprozesses wird der jeweilige Fall auf einer beschreibenden Ebene segmentiert. Der von TIEFEL (2004) vorgeschlagene Begriff der *Deskriptoren*, der den beschreibenden Charakter und die Funktion dieser Vorbereitung im ersten Interpretationsvorgang widerspiegelt, wird in der vorliegenden Arbeit übernommen. Bei diesem ersten Schritt wird die Interpretation der drei Datenarten (Interviews, Beobachtungen und Selbststeuerungsinstrumente der SchülerInnen) vorerst weitgehend vermieden; anhand auffälliger Merkmalsausprägungen werden Beschreibungen vorgenommen. Dabei werden die beobachteten Unterrichtseinheiten nach Handlungen sowie die Eintragungen in die Lerntagbücher und die Textsegmente des Interviews nach Themen geordnet, um eine gute Übersicht über den Fall zu erhalten und diese Strukturen im späteren Vergleichsprozess nutzen zu können.

Diese Deskriptoren „markieren typische Phasen institutioneller Ablaufmuster, so dass nicht nur ihre thematische Erwähnung bzw. Nichtnennung, sondern auch ihre Stellung im Interviewablauf in die Interpretation mit einfließen kann“ (IBIDEM: 91).

5.2.2 Offenes und axiales Kodieren: Genese der Explikatoren

Die Deskriptoren der Interviews, Beobachtungen und Lerntagebücher werden im nächsten Auswertungsschritt, dem offenen Kodiervorgang, inhaltlich interpretiert und auf Basis des theoretischen Samplings (siehe 4.2) kontrastiert. Bei diesem Vorgang wird die Aufmerksamkeit durch offene Fragen, welche die impliziten Konzepte im Material hervorrufen, gelenkt (vgl. TIEFEL, 2004: 92). Daneben werden erste Ideen zu diesen Konzepten geäußert, die nicht auf „empirischem gehaltvollem Theoriewissen“, sondern dem „relevanten Alltagswissen“ der Auswertungsgruppe basieren. Dieses Wissen wird zur Einordnung empirischer Sachverhalte sowie zum Verstehen des Alltags- und Theoriewissens der SchülerInnen genutzt (vgl. KELLE/KLUGE, 1999: 36). In die vorliegende Studie fließen hierzu vor allem Konzepte wie Erfahrung, Handlungsorientierungen sowie Vorwissen zu den beiden Gesamtschulen und dem Lernbüro (siehe 4.1) ein.

Der offene Kodiervorgang geht, durch den Vergleich von Textsegmenten und Informationen aus den anderen Datenquellen (weitere Interviews, Beobachtungen und Lerntagebücher), nach und nach in den axialen Kodiervorgang über. Der komplexe Prozess des axialen Kodierens erfolgt anhand eines kausalen Modells – von STRAUSS und CORBIN (1996) als *Kodierparadigma* bezeichnet. Letzteres ermöglicht die Verknüpfung von Subkategorien durch den Verweis auf „ursächliche Bedingungen, Phänomen, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien und Konsequenzen“ (STRAUSS/CORBIN, 1996: 78). Der axiale Kodiervorgang enthält vier simultane analytische Schritte, bei denen als Erstes die Deskriptoren anhand des Kodierparadigmas hypothetisch

miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dann werden diese hypothetischen Verbindungen mit den Daten abgeglichen und entweder angenommen oder verworfen. Danach werden weitere Deskriptoren gesucht, die zu einer angenommenen hypothetischen Verbindung passen. Abschließend wird bei den verbindenden Kategorien nach einer Variation gesucht (vgl. IBIDEM: 86).

Beim axialen Kodiervorgang lassen sich durch den kontrastierenden und abgleichenden Vorgang Handlungs- und interaktionale Strategien auffinden. Die so generierten Kategorien werden Explikatoren genannt. Beim ersten Durchgang sind sie noch sehr ungenau; nur durch einen stetigen Vergleich mit anderen Explikatoren und einen Abgleich mit den übrigen Daten können nach und nach die typischen Merkmale eines Falls herausgearbeitet werden.

Diese handlungserklärenden konzeptualisierten Kategorien werden im nächsten Schritt des selektiven Kodierens weiter miteinander verknüpft und führen so zu den Charakteristika.

5.2.3 Selektives Kodieren: Genese der Charakteristika

Mittels des wiederholten Vergleichens und Überprüfens der Explikatoren an verschiedenen Fällen werden diese beim selektiven Kodiervorgang zur Forschungsfrage in Bezug gesetzt. Erst bei diesem Auswertungsschritt werden die Zusammenhänge gesucht, die eine Charakterisierung der SchülerInnen ermöglichen, sodass Charakteristika gebildet werden können. Durch die Fallkontrastierung werden die spezifischen Merkmale der Einzelfälle auf einem höheren Abstraktionsniveau klar und hypothetische Schlussfolgerungen können gezogen werden (vgl. KELLE/KLUGE, 1999: 54 ff.).

Nachdem mehrere Einzelfälle wie oben (5.1 bis 5.2.2) beschrieben ausgewertet worden sind, werden deren Charakteristika im Rahmen eines zirkulären Vorgehens miteinander verglichen. Hierbei nimmt die forschungsleitende Frage zu den Handlungsorientierungen der SchülerInnen bei der Gewichtung der

Charakteristika eine zentrale Rolle ein. Bei dem Vergleich wird nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden mit dem Ziel gesucht, im Material fallübergreifende Vergleichsdimensionen zu identifizieren. Anhand dieser Vergleichsdimensionen kann dann auf eine Schlüsselkategorie geschlossen werden. Hierbei ist das Ziel, „die maximale Variation von Dimensionen, Eigenschaften, Bedingungen, Konsequenzen, Strategien usw. in die Analyse“ aufzunehmen (TIEFEL, 2004: 96).

In der vorliegenden Studie wird mit dem Verfahren des Theoretical Samplings (siehe 4.2) der Fall Jost (siehe 8.1) als Ausgangsfall verwendet und zu den Charakteristika dieses Falls nach maximal kontrastierenden Charakteristika bei den anderen drei Fällen gesucht. Dies ermöglicht die Zusammenfassung von Charakteristika zu Oberbegriffen, denen sich anschließend auch andere Charakteristika zuordnen lassen. Dieses Verfahren wird so lange durchgeführt, bis nur noch zwei Oberbegriffe übrig bleiben. Die zwei so gebildeten Dimensionen sollten wie die Charakteristika in einer dichotomen Schematisierung wiedergegeben werden können. Werden die beiden Dimensionen in einem letzten Auswertungsschritt kombiniert, ergibt sich eine Schlüsselkategorie.

5.2.4 Genese der Schlüsselkategorie

Die Schlüsselkategorie kristallisiert sich aus dem Material heraus und wird weder durch theoretisches Vorwissen noch die Fragestellung induziert. Lediglich die von KELLE und KLUGE (1999: 35 ff.) beschriebenen vier Wissensformen im qualitativen Forschungsprozess werden hierbei miteinander verknüpft: Das (i) empirisch nicht gehaltvolle Theoriewissen und das (ii) empirisch gehaltvolle Alltagswissen der Forscherin wurde in Form von Heuristiken (vgl. 3.3.1) und als Wissen über die Rahmenbedingungen des Lernens im individualisierten Lernsetting bei den Interviews berücksichtigt. Dieses ist notwendig, um (iii) empirisch gehaltvolles Alltagswissen und (iv) empirisch gehaltvolles

Theoriewissen der SchülerInnen anhand der Kodierungsvorgänge aus dem Material herauszufiltern. Dabei ist das Ziel, die empirisch gesättigten Vergleichsdimensionen und die dazu gehörende Schlüsselkategorie auf einer theoretischen Ebene zu erfassen (vgl. IBIDEM: 36).

Die Fragestellung legt dabei zwar die Fokussierung des Gegenstandsbereichs der Forschung fest, jedoch nur in Form einer Orientierung für die Forscherin, um sich auf den Themenschwerpunkt zu konzentrieren. Dabei gewährleisten jedoch die Offenheit im Forschungsprozess und die damit verbundene Flexibilität der Fragestellung eine Anpassung dieser – durch konstantes Verfeinern und Spezifizieren – an die Daten. Gleichzeitig verhindern sie die Anpassung der Daten an die Fragestellung, die das Forcieren einer erwünschten Schlüsselkategorie zur Folge haben könnte (vgl. STRAUSS/CORBIN, 1996: 22 ff.).

Die Kriterien einer guten Schlüsselkategorie sind dann erfüllt, wenn (vgl. STRAUSS, 1998: 67; siehe auch TIEFEL, 2004: 99) sich bei der Überprüfung am Material herausstellt, dass sie sich auch direkt auf viele Charakteristika der Einzelfälle bezieht und nicht nur auf die Vergleichsdimensionen. Außerdem soll sie klare Implikationen im Hinblick auf die Forschungsfrage geben und dabei eine maximale Varianz repräsentieren. Darüber hinaus soll die Schlüsselkategorie zur Theorie in Bezug gesetzt werden und so zu ergänzenden, kontextspezifischen Einsichten führen. Die Schlüsselkategorie soll empirisch gesättigt und kontextspezifisch anhand der beiden Vergleichsdimensionen neu beleuchtet werden können.

In Teil III der vorliegenden Arbeit werden die erhobenen Daten, wie sie in Kapitel 4 beschrieben sind, mit dem in Kapitel 5 erläuterte Prozess der Datenanalyse ausgewertet.

TEIL III EMPIRISCHE ERGEBNISSE: Genese und Ausprägung der Varianz der Nutzung von individualisierten Lernsettings bei SchülerInnen in der Anfangsphase der Sekundarstufe I

In diesem Teil werden die empirischen Ergebnisse präsentiert. Dabei werden vier Fälle rekonstruiert – im Sinne der Lesbarkeit werden die Schritte bis hin zum selektiven Kodieren (vgl. 5.2) anhand eines Einzelfalls illustriert –, die anschließend in Form von Nutzungsprofilen abstrahiert werden.

6. Die Präsentation der Ergebnisse auf drei Ebenen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert. Zur Beantwortung der leitenden Fragestellung (vgl. 3.3.3) werden die *Handlungsorientierungen* der SchülerInnen aus dem Material generiert. Diese Genese erfolgt auf drei Ebenen: Die erste Ergebnisebene ist die der Genese der *Deskriptoren* und *Explikatoren* (vgl. 5.2), die zweite ist die der Genese von *Charakteristika* (vgl. 5.2) und die dritte – die des Endergebnisses – ist die eines empirisch begründeten *theoretischen Modells* (vgl. 5.1.2).

6.1 Darstellung des Segmentierens sowie des offenen und axialen Kodierens

Die erste Ergebnisebene ist die Genese der *Deskriptoren* und *Explikatoren*. Dies findet in Form des *Segmentierens* sowie offenen und axialen Kodierens statt. Hierzu sind mehrere Einzelfälle verglichen worden. Im Sinne der Lesbarkeit werden jedoch nur die fallspezifischen Merkmale eines Einzelfalls anhand einer inhaltlichen Analyse der Daten dargestellt. Zur Illustration des Vorgehens ist hierzu der Fall Jost Vondel gewählt worden, da sich dieser als besonders facettenreich erwiesen hat. Bei der Auswertung sind die Daten der beiden Erhebungszeitpunkte zusammengenommen worden, da die Äußerungen und Handlungen beim zweiten Erhebungszeitpunkt vorwiegend mit denen zum ersten Erhebungszeitpunkt übereinstimmen. Manchmal gibt es jedoch Differenzen über die Zeit. Diese werden in den Fallporträts (vgl. 8.1) angesprochen und anhand von Auffälligkeiten in den *Interviews*, den *Beobachtungen* und den ausgewerteten *Lerntagebüchern* interpretiert. Sollte es keine expliziten Unterschiede, die auf eine Entwicklung in den *Handlungsorientierungen* (vgl. 3.3.4) hindeuten geben, dann werden die Daten vom zweiten Erhebungszeitpunkt als Ergänzung der Daten des ersten Erhebungszeitpunkts interpretiert (siehe 4.3.4.4).

Im dargestellten Einzelfall Jost Vondel werden die Daten, anhand von Beispielen des offenen Kodierens, zuerst auf einer beschreibenden Ebene in Kategorien eingeteilt: die *Deskriptoren*. Anschließend werden diese interpretiert und miteinander verknüpft, sodass Kategorien auf einer ersten Abstraktionsebene entstehen: die *Explikatoren*.

6.2 Darstellung der Fallporträts und der Profile

Nur durch den Vergleich von Einzelfällen können zentrale Ähnlichkeiten und Unterschiede des Materials aufgedeckt werden, sodass es zu einer Theoriebildung kommen kann (vgl. KELLE/KLUGE, 1999: 9). Nachdem die Genese von *Deskriptoren* und *Explikatoren*, die inhaltliche Analyse und das axiale Kodieren am Fallbeispiel Jost Vondel dargestellt worden sind, werden diese Schritte für die übrigen *Fallporträts* nicht mehr dargestellt. Stattdessen beginnt die Darstellung direkt bei der interpretierenden Abstraktion und dem selektiven Kodieren der Daten. Die Grundstruktur der *Fallporträts* beruht dabei auf den aus dem Datenmaterial gewonnenen *Charakteristika* (vgl. 5.2) und deren Verhältnis zueinander. Die Schwerpunktsetzungen orientieren sich an der inneren Logik des spezifischen Falls.

Aus Gründen der Lesbarkeit muss bei der Wiedergabe des zirkulären Kodierprozesses (vgl. 5.2) an dieser Stelle zum Teil auf Ergebnisse vorgegriffen werden. In der vorliegenden Studie wird eine Auswahl von vier Einzelfällen aus dem *Sample* (vgl. 4.2) als *Fallporträts* (vgl. 8.1 bis 8.4) dargestellt. Hier reicht es aus, diese mit den vielen „Gegensätzen“ in *Handlungsorientierungen* (vgl. 3.3.4) der Fällen zu begründen. In einem späteren Abschnitt wird die Entscheidung für die Fälle ausführlicher erläutert (vgl. 8.5).

Aufgrund des Vergleichs der *Fallporträts* lassen sich *Vergleichsdimensionen* beschreiben, die sich nach ihrer Ausprägung analysieren lassen. Die *Charakteristika* des Einzelfalls werden abstrahiert und zusammengefasst, sodass

ihre Wechselwirkung mit der *Schlüsselkategorie* dargestellt werden kann (vgl. 5.2). So werden die *Fallporträts* auf eine höhere Abstraktionsebene gehoben: die der *Profile*. Diese Profile bilden die Basis für eine gegenstandsbezogene Theorie.

6.3 Darstellung des theoretischen Modells

Bei der dritten und letzten Ergebnisebene wird die Genese einer *gegenstandsbezogenen Theorie* im Sinne von GLASER und STRAUSS (1979; 1998) vorgenommen (siehe Abschnitt 5.1). Hierzu wird in erster Linie die aus den Daten herausgearbeitete *Schlüsselkategorie* mit ihren *Vergleichsdimensionen* berücksichtigt (vgl. 5.2.3 und 5.2.4). Dabei wird theoretisches Vorwissen (vgl. 2) hinzugezogen und mit den empirischen Befunden kontrastiert.

Die empirisch aufgedeckten, zentralen Aspekte der *Schlüsselkategorie* werden dann mithilfe der theoretischen Komponenten in einem gegenstandsspezifischen *Modell* dargestellt. Im Mittelpunkt der in der vorliegenden Arbeit einbezogenen Theorie stehen hierbei Annahmen zu selbstreguliertem Lernen und dessen Förderung im schulischen Kontext (vgl. 2).

7 Inhaltliche Analyse anhand eines Fallbeispiels

In diesem Kapitel wird der erste Schritt des kodierenden Verfahrens nach GLASER/STRAUSS (1998) vorgenommen. Das in Kapitel 5 dargestellte theoretische Verfahren der inhaltlichen Analyse, bei dem segmentiert sowie offen und axial kodiert wird (vgl. 5.2), wird hier anhand der Ergebnisse eines Einzelfalls kurz erläutert (vgl. 6.1).

7.1 Genese der Deskriptoren aus den unterschiedlichen Daten

Wie in Kapitel 4 erläutert, werden für die vorliegende empirische Studie mehrere Methoden der Datenerhebung (vgl. 4.3) genutzt, was zu unterschiedlichen Datenarten führt: Es sind Interviewtranskripte sowie Beobachtungsprotokolle aufgestellt worden und es werden SchülerInneneintragungen in Lerntagebücher mit *Prompts* (vgl. 2.4.4) berücksichtigt. Alle geben Auskunft über das individualisierte Lernsetting (an der Schule A Lernbüro genannt, an der Schule B KuBa, vgl. 4.1).

Beim ersten Schritt der Analyse – dem Segmentieren – werden diese Daten entsprechend ihrer Art nach Themen und Textart, Verhalten sowie Häufigkeit und Art der Eintragungen eingeteilt. Dazu erfolgt ein beschreibender Überblick über die Themen des Interviews, in dem die thematische Gliederung der Interviews paraphrasierend dargestellt wird. Die Textsegmente werden dabei einem auf den Inhalt bezogenen beschreibenden Begriff zugeordnet, einem Deskriptor (vgl. 5.2.1). Diese Deskriptoren werden mit der Paraphrase des Themas in einer Deskriptorentabelle (siehe Tab. V) festgehalten. Zuerst werden diese Tabellen zum fallinternen Vergleich von Themen und sprachlicher Darstellungsform eingesetzt. Beim späteren axialen Kodieren werden diese Deskriptorentabellen ferner für den fallübergreifenden Vergleich genutzt.

Tabelle V: Auszug aus der Deskriptorentabelle vom Interview 2006 mit dem Schüler Jost Vondel. Eigene Darstellung

ZEILENNUMMER			***DESKRIPTOREN*** (PARAPHRASE DER THEMEN)
Erzäh-lung	**Be-schrei-bung**	**Argu-men-tation**	
		6	**KuBa** (Raumwahl, Aufgabe/Baustein aussuchen, bearbeiten und bei der Lehrkraft abgeben, eventuell einen Test schreiben, Zurückgabe von Test/Aufgabe/Baustein, Übergabe des Zertifikats)
		8	**Aufgaben/Baustein** (ein Baustein ist, „was man in der Schule alltäglich macht, so Übungen und neu lernen“)
		10	**Aufgabe/Baustein** (bei der Auswahl darauf achten, dass sie nicht zu leicht und nicht zu schwer sind)
		12-14	**Aufgabe/Baustein** (ein Baustein ist ein Informationsträger, er lernt damit „schnell und gut“)
		18	**Selbststeuerungsinstrument** (Hauptfunktion des Logbuchs: Baustein- und Zertifikatübersicht, „der Rest“ dient zum Eintragen dessen, was man gemacht hat, sich eine „Leistungszahl“ geben, „Hausaufgabenleben“, „Spalte für Mitteilungen von Lehrkräften an Eltern“, sonst kann „das Kind etwas hineinschreiben“)
		18	**Selbststeuerungsinstrument** (Funktion Leistungsspalte: zur Anstrengungsbewertung, Vergleich mit Note)
		18	**KuBa** (Spezifikation: „wo man sich die Räume auswählt, also die Fächer sozusagen“)
		18	**Projekt** (Spezifikation: Arbeit an vorbestimmten Sachen, „was gerade ansteht“)
		18	**Werkstatt** (Spezifikation: halbes Jahr dauerndes, selbst gewähltes „Projekt“ aus einem Angebot von ca. 30)
		18	**Selbststeuerungsinstrument** (übrige Funktionen des Logbuchs: abgestuft: a) „Muss“: Wochenziel, Datum, Unterschrift Lehrkraft und Eltern; b) „Neutral“: Stolz auf-Spalte, c) „Kann“: längere Mitteilungen für Eltern oder Lehrkräfte, Wochenfeedback)
		18	**Selbststeuerungsinstrument** (Spezifikation Wochenfeedback: Fremdeinschätzung des Verhaltens durch Lehrkraft, wobei die Selbsteinschätzung der SchülerInnen einbezogen wird)

Deskriptoren, die sich in der vorliegenden Studie bei Jost Vondel – und fast allen anderen SchülerInnen – in den Interviews finden lassen, sind folgende: „Fächerwahl“, „KuBa/Lernbüro“, „Projekt“, „Werkstatt“, „Lernen“, „Arbeitsverhalten“, „Aufgabe/Baustein“, „Selbststeuerungsinstrumente“,

„Eltern“, „Lehrkräfte“, „MitschülerInnen“, „Zertifikat“, „sich motivieren“, „Reflexion“ und „Kontrolle“.

Für die Beobachtungen wird auch ein deskriptiver Überblick erstellt, wobei – analog zu den Deskriptorentabellen der Interviews –die Tätigkeit der SchülerInnen in Paraphrasen dargestellt wird (siehe Tab. VI).

Tabelle VI: Deskriptiver Überblick über das Beobachtungsprotokoll 2006 des Schülers Jost Vondel. Eigene Darstellung

ZEIT	AKTEURE	***DESKRIPTOREN*** (PARAPHRASE DER TÄTIGKEIT)
8.30-9.00	Jost. Peter und Ludwig	**Aufgaben/Baustein** (für den nächsten Jahrgang, wird von Jost aus seiner Tasche geholt und bearbeitet)
	Jost. Peter und Ludwig	**Rat geben** (Peter fragt nach Bearbeitungstipps, Jost und Ludwig antworten mit einem Hinweis auf den EDV-Raum und einer Zeitangabe.)
9.00-9.30	Jost	**Aufgaben/Baustein** (wird von Jost bearbeitet)
	Jost und Ludwig	**Um Rat fragen** (Jost fragt Ludwig: „Was soll ich hier bei dieser Aufgabe machen?“ und erhält eine Antwort.)
	Jost und Peter	**Soziales** (Jost teilt Peter mit, dass er am Freitag Zeit hat. Es folgt ein Gespräch über Freizeitplanung.)
	Jost und Peter	**Rat geben** (Jost hilft Peter kurz, mit einer Aufgabe/einem Baustein zu beginnen.)
	Jost und Peter	**Ermahnung** (Jost sagt, dass Peter sein Bild nicht von ihm abmalen darf, er soll selbst etwas lernen.)
	Jost	**Aufgaben/Baustein** (wird von Jost bearbeitet)
	Jost	**Störung** (Jost ignoriert SchülerInnen, die in den Raum hinein- und daraus herauslaufen sowie Fragen von Peter, die sich nicht auf die Bausteine beziehen.)

Deskriptoren, die sich in der vorliegenden Studie bei Jost Vondel – und fast allen anderen SchülerInnen – in den Beobachtungsprotokollen finden lassen, sind folgende: „Aufgaben/Baustein“, „Rat geben/um Rat fragen“, „ermahnen/ermahnt werden“, „Störung“, „Selbststeuerungsinstrumente“, „Pausen“ und „Soziales“.

Wie für die Interviews und die Beobachtungen wurden in der vorliegenden Studie für die Analyse der Lerntagebücher Tabellen zur Beschreibung der Einträge geführt (siehe Tab. VII). Wie die Tabellen zu den Interviews und den Beobachtungen werden diese zum fallinternen Vergleich von Themen eingesetzt, beim späteren axialen Kodieren aber auch für den fallübergreifenden Vergleich.

Tabelle VII: Deskriptiver Überblick über ein Lerntagebuch von 2006 des Schülers Jost Vondel. Eigene Darstellung

SPARTE		**EINTRAG**
Woche vom … bis …		24.4.06-28.4.06 Korrekt eingetragen
Mein Wochenziel		Kein Eintrag
Ich bin stolz auf		Kein Eintrag
KuBa		- An allen fünf Tagen *beschreibend* eingetragen: - an vier Tagen Verben im Perfekt (*zurückblickend*), - an einem Tag Verb im Präsens (*vorausschauend*)
Arbeitshaltung		- An allen fünf Tagen eingekreist: - zweimal zwei Zahlen in einem Kreis. Als Mittelwert der beiden Zahlen interpretiert: Mo: 7; Di: 6,5; Mi: 8; Do: 8; Fr: 7,5
Gelernt		Kein Eintrag
Dran denken/zu Hause erledigen		- An vier Tagen eingetragen. Betrifft: - „Arbeitsheft Mathe“, zweimal ohne Verb, einmal mit Verb im Perfekt (*zurückblickend*), - „Englisch Vokabeln“ und - „20-stellige Zahl“ mit Verben im Perfekt (*zurückblickend*)
Mitteilungen		Kein Eintrag
Wochenfeedback der Tutorin/des Tutors	Amtsführung	Abgehakt
	Arbeitshaltung	Einfaches Plus
	Unpünktlichkeit	Abgehakt
	Material und/oder Logbuch nicht dabei	Abgehakt
	Respektierung der Regeln	Einfaches Plus
Unterschrift	TutorIn	Unterschrieben
	Erziehungsberechtigte/-r	Unterschrieben

Beispiele für Deskriptoren, die sich in der vorliegenden Studie bei Jost Vondel – und fast allen anderen SchülerInnen – in den Lerntagebüchern finden lassen, sind folgende: „kein Eintrag“, „Verb im Präsens (vorausschauend)“, „Verb im Perfekt (zurückblickend)“, „Zahl eingekreist“ und „Zahl nicht eingekreist“.

7.2 Genese der Explikatoren aus den unterschiedlichen Daten

Beim zweiten Schritt der Analyse werden die Tabellen bezüglich der drei Datenarten miteinander abgeglichen, um den Handlungen im Setting, der Art und Häufigkeit der Eintragungen im Lerntagebuch und der Darstellungsart des Gesagten sowie der Artikulationsfähigkeit der SchülerInnen im Interview Rechnung tragen zu können. Dabei wird das Ziel verfolgt, nicht nur inhaltliche, sondern auch sprachliche und verhaltensnahe Hinweise auf Elemente der leitenden Fragestellung (vgl. 3.3.3) aufzudecken. Bei diesem axialen Kodiervorgang lassen sich durch den kontrastierenden und abgleichenden Vorgang Handlungs- und interaktionale Strategien auffinden. Die so generierten Kategorien werden Explikatoren genannt. Beim ersten Durchgang sind sie noch sehr ungenau; nur durch einen stetigen Vergleich mit anderen Explikatoren und den Abgleich mit den übrigen Daten können nach und nach die typischen Merkmale eines Falls herausgearbeitet werden (vgl. 5.2.2). Für Jost lassen sich aus seinem Datenmaterial im Abgleich mit dem übrigen Datenmaterial folgende Explikatoren herausstellen (die parallel zu denen in anderen Einzelfällen entstanden sind): „Verständnis von den zentralen Begriffen des individualisierten Settings“, „Verständnis der Lernstruktur im individualisierten Setting“, „Verständnis vom Lerntagebuch“, „Idee vom individualisierten Unterricht im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht“, „Lernrhythmus“, „Arbeit mit den Aufgaben“, „Umgang mit Störungen“ und „Handhabung des Lerntagebuchs“.

Mit den Explikatoren werden Prozessstrukturen des Erlebens, des Verständnisses, der Arbeitsmotivation und des Arbeitsverhaltens im individualisierten Lernsetting dargestellt. Das zentrale Interesse der vorliegenden Studie betrifft jedoch die Handlungsorientierungen der SchülerInnen in den individualisierten Lernsettings. Im folgenden Schritt werden dazu die Charakteristika analytisch abstrahiert (vgl. 5.2.3) und zusammenfassend dargestellt, sodass ihre Wechselwirkung miteinander klar wird (vgl. TIEFEL, 2004: 103).

8 Interpretierende Abstraktion: Fallporträts von vier SchülerInnen

Im vorigen Kapitel ist die inhaltliche Analyse der Daten mit den Prozessen des Segmentierens sowie offenen und axialen Kodierens (vgl. Abb. 7) anhand eines Schülers (Jost Vondel) dargestellt worden. Im letzten dargestellten Schritt des axialen Kodierens wurde der stetige Vergleich mit anderen Fällen schon angerissen (vgl. 7.2). Zur besseren Lesbarkeit und um Wiederholungen zu vermeiden, sind die anderen Einzelfälle bislang nicht dargestellt worden (vgl. 6.1). Erst im Prozess der interpretierenden Abstraktion wird die Wechselwirkung zwischen den Charakteristika (als wichtigste herausgearbeitete Explikatoren) der Einzelfälle für die Herausarbeitung der Handlungsorientierungen interessant. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel nicht mehr nur die Ergebnisse des Einzelfalls Jost Vondel behandelt, sondern es werden Fallporträts von insgesamt vier kontrastierenden Einzelfällen der beiden Gesamtschulen dargestellt (vgl. 6.2). Vorausgreifend auf diese Ergebnisse kann festgehalten werden, dass mit der vorliegenden Auswahl eine maximale Varianz im Sample repräsentiert wird (vgl. 5.2.4 und 8.5). Bei dieser Darstellung werden vor allem die Daten aus den Interviews eine zentrale Rolle spielen (vgl. 3.3.4): *Interviewausschnitte* illustrieren zusammen mit Verweisen auf *Beobachtungen* und *Lerntagebucheintragungen* die Interpretationen anhand von Paraphrasierungen[11].
Wie oben (vgl. 4.3.4.4 und 6.1) erklärt, werden die beiden Interviewzeitpunkte in der Datenanalyse zusammengenommen und nur auffällige Differenzen zwischen beiden Interviewzeitpunkten benannt.

8.1 Fall Jost Vondel: *„Sonst ist die Schule gescheitert“ (IJV06: 94)*

[11] Die Referenzen sind jeweils aus einem Buchstaben für die Datenart (hierbei steht I für Interview, S für Selbststeuerungsinstrumente und B für Beobachtung), zwei weiteren Buchstaben für das Kürzel der Schülerin/des Schülers, zwei Ziffern für die Jahreszahl und, sofern erforderlich, einer Zeilen- oder Zeitangabe zusammengesetzt. So steht IJV06: 94 für Zeile 94 des Interviews mit Jost Vondel 2006.

Jost Vondel (JV) kommt aus einer bildungsnahen, deutschsprachigen Familie. Er geht auf die Schule B, wo er zum Zeitpunkt des ersten Interviews mit elf Jahren in einer altersgemischten Gruppe ein Schüler der jüngsten Jahrgangsstufe ist (vgl. 4.2). Sein Klassenlehrer Herr Fischer ist einer der Initiatoren des Reformunterrichts. Herr Fischer ordnet Jost als einen Schüler ein, der gut mit den Selbststeuerungsinstrumenten zurechtkommt.

Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews ist ein neuer, jüngster Jahrgang in die altersgemischte Gruppe gekommen, sodass der älteste Jahrgang die Gruppe verlassen hat. Herr Fischer ist mit dem ältesten Jahrgang in diese neue Gruppe gewechselt, demzufolge ist Jost im neuen Schuljahr im mittleren Jahrgang seiner Gruppe und hat einen neuen Klassenlehrer. Auch hat sich der Stammklassenraum geändert. Die Fachlehrkräfte bleiben hingegen dieselben.

Josts Arbeitsverhalten im und sein Verständnis vom individualisierten Lernsetting liegen seine zentralen *Handlungsorientierungen* zugrunde (vgl. 3.3.3). Im Folgenden werden diese anhand von Josts empirisch gewonnenen *Charakteristika* erläutert.

Das für Jost als zentral herausgearbeitete *Charakteristikum* der *Verantwortungsübernahme* ist von seinem *gesellschaftlichen Verantwortungsgefühl* geprägt. Die *Charakteristika Vertrauen in das selbstregulierte Lernen*, *Vertrauen in die Schule B* und *Anstreben sozialer Akzeptanz* stehen dabei in einer Wechselwirkung mit dem zentralen *Charakteristikum*, darüber hinaus stehen sie miteinander in Beziehung (siehe Abb. 8). Im Folgenden wird das Verhältnis der vier *Charakteristika* zueinander und zum zentralen *Charakteristikum* der *Verantwortungsübernahme* erläutert.

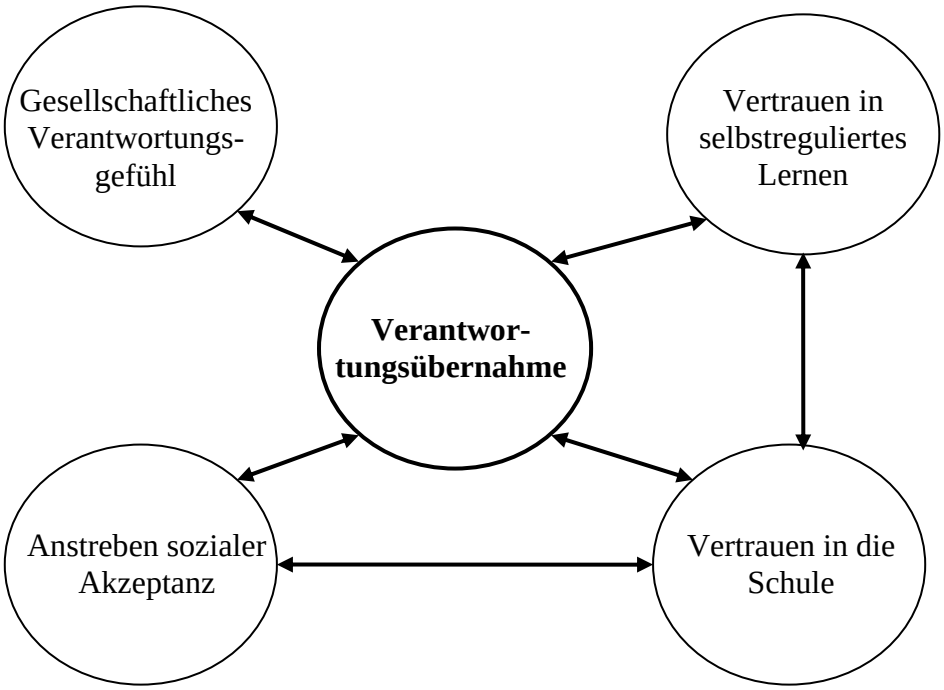


Abbildung 8: Gruppierung der Charakteristika zur Bestimmung von Jost Vondels Handlungsorientierungen. Eigene Darstellung

8.1.1 Gesellschaftliches Verantwortungsgefühl

Schule ist Josts Meinung nach Pflicht,

> „[d]amit die Kinder gebildet sind und auch Jobs machen können. Damit sie die Entwicklung weiter machen, wenn nämlich jetzt die Kinder nicht mehr in die Schule gehen würden, würde der Wissensstand in zehn Jahren oder in hundert Jahren wieder so sein wie vor hundert Jahren oder so. Und die [Menschen] würden dann nicht mehr weiter forschen und nicht mehr wissen.“ (IJV07: 223)

Schule bedeutet für Jost Wissenstransfer; er sieht Schule als Garant für eine gesellschaftliche Zukunftsperspektive. Ziel ist es, „den Wissensstand“ zu erhalten und zu erweitern. Es ist ihm wichtig, dass das Wissen nicht verloren geht, sondern sich durch weitere Forschung vermehrt. Josts Verantwortungsgefühl basiert auf

der Überzeugung, dass man sich für fortschrittliche Entwicklungen einsetzen sollte. Jost sieht sich als Teil einer sich entwickelnden Gesellschaft.

8.1.2 Vertrauen in selbstreguliertes Lernen

Auf der Anregung, wie es zu der Schulwahl gekommen sei, antwortet Jost folgendermaßen:

> Man muss irgendwie irgendwo zur Schule gehen, aber warum bist du genau zu dieser Schule gegangen?
> „[…] In dieser Schule - denken meine Eltern und ich - dass man besser lernt; Weil man es selber macht, […] es wird nicht [wie im herkömmlichen Unterricht] auf einen eingeredet [das geht] ins eine Ohr rein und [aus dem] andern [Ohr] raus. [Hier an dieser Schule] dann liest man sich die Aufgaben selber durch, und von den Lehrern wird dann nur erklärt, was man dann erklärt bekommen will. […] Wir alle zusammen, also meine Eltern und ich [haben es entschieden]. […] Also, wir haben uns Schulen angeguckt, und diese Schule war erstens schön, also ganz schön […] gebaut, und [sie hatte einen] großen Schulhof. Auch die Pavillons [an der Schule] waren ganz gemütlich [gestaltet] mit Sofa und so. Und die Mediathek war gut ausgestattet, und das Lern-Dings [der Lehrplan] war genauso wie bei anderen Schulen, nur in einem anderen System [vermittelt] also. Die Technik war auch ziemlich hoch für eine Schule - also das mit Computern und die Technikausstattung. […] [Ich hatte nie erwartet, dass man so lernen kann] ich hatte [bis dahin] immer gedacht, dass diese öde Schule immer so weiter geht. […] Das war ja nicht so und ja […] Das bringt auf jeden Fall mehr, finde ich. Als die öde Schule.“ (IJV07: 237-251)

Jost hat viel Vertrauen zu seinen Eltern, die er bei seiner Schulwahl und Lernüberzeugung explizit als Orientierung nennt (IJV07: 237-241). Nach Meinung von Jost und seinen Eltern ist das *selbstregulierte Lernen* am besten geeignet, um sich Wissen anzueignen. Es bedarf hierzu eines aktiven Einsatzes beim Lernen, indem man „sich die Aufgaben selber durchliest“ (IJV07: 237). Jost

geht davon aus, dass „diese Art zu lernen“ viel mehr bringt als herkömmlicher lehrerzentrierter Unterricht, den er als „öde“ darstellt (IJV07: 243-251). Für Jost funktioniert das Lernen im KuBa-Setting nur durch die Wechselwirkung von seinem starken *Vertrauen in das selbstregulierte Lernen* einerseits und dem Vertrauen, das von den Lehrkräften und seinen Eltern in Josts Einsatz im Setting gesetzt wird, andererseits.

8.1.3 Vertrauen in die Schule

Zum Thema Beruf nach Abschluss der Schule äußert sich Jost wie folgt:

> „Man müsste lesen und schreiben können, teamfähig sein, mit Technik umgehen und logisch denken können und sich beteiligen. Der Rest kommt dann schon fast von alleine.“ (IJV07: 235)

Schule hat Josts Meinung nach nicht nur Wissen zu transferieren, sondern sie sollte auch Basiskompetenzen vermitteln. Die Begriffe, die Jost dabei benutzt, sind ein Hinweis darauf, dass er mit diesen schulischen Funktionen vertraut ist. Jost ist darüber hinaus zuversichtlich, dass er mit diesen Basiskompetenzen und Fähigkeiten, die er zum Großteil schon in der Schule vermittelt bekommen hat und beherrscht (vgl. IJV07: 211-213; IJV07: 225-227), in einem späteren Job zurechtkommen würde.

Jost hat großes Vertrauen in die Institution Schule. Am Anfang der Datenerhebung setzt er dieses Vertrauen vor allem in den herkömmlichen Unterricht; so bezieht er sich noch auf das Notensystem (IJV06: 86; IJV07: 89; IJV07: 241) und vergleicht den Lehrplan der Schule B mit dem der herkömmlichen Schulen (IJV07: 241). Das Vertrauen bezieht sich aber auch auf die Schule B, die er zunehmend als gleichwertig und sogar den herkömmlichen Schulen überlegen sieht. Er vertraut darauf, dass er an der Schule B eine sehr gute (Aus-)Bildung bekommt, wobei das im Lehrplan festgelegte Wissen vermittelt

wird. Jost kann sich beim Lernen dann auch vertrauensvoll an den Arbeitsmaterialien der Schule orientieren. Es genügt Jost, die ihn im individualisierten Lernsetting gestellten Aufgaben abzuarbeiten und deren Inhalte reproduzieren zu können.

Jost vertraut darauf, dass alles im KuBa-Setting einen von der Schule vorgesehenen Sinn hat; diesen möchte er ergründen. So strebt er an, die Gegebenheiten in der Unterrichtseinheit und die Logik in der Struktur zu verstehen. Er interessiert sich auch für die Entwicklung des Settings. Dabei ordnet Jost den Ablauf des KuBa-Settings in Sequenzen und rechtfertigt den Einsatz des Lerntagebuchs – das von ihm als zusätzliche Verwaltungsaufgabe erlebt wird, deren persönlicher Nutzen nicht zu erkennen sei – mit der Unterstützung der Lehrperson (IJV07: 89; vgl. IJV07: 75-77).

8.1.4 Anstreben sozialer Akzeptanz

Das Vertrauen in das selbstregulierte Lernen und das Verantwortungsgefühl für die Zukunft der Gesellschaft, die Jost empfindet, kollidieren im Laufe der Zeit mit dem Verhalten seiner MitschülerInnen. Im ersten Interview vertraut Jost noch darauf, dass alle selbstständig lernen und sich dabei selbst motivieren können und wollen (vgl. IJV06: 104; IJV06: 122; IJV06: 136). Die Lehrperson werde dabei nur zur Unterstützung bei der Bewertung der Arbeit benötigt. Im Laufe der Zeit wird Jost jedoch bewusst, dass er sich in mancherlei Hinsicht von seinen MitschülerInnen unterscheidet. Das führt zu einer Unstimmigkeit zwischen seiner *Verantwortungsübernahme* einerseits und dem *Anstreben sozialer Akzeptanz* andererseits. Dies spiegelt sich in seinen Äußerungen in den Interviews wider. Im Gegensatz zum ersten Interview – wo er von „wir/uns“ spricht – bezieht Jost die Gegebenheiten im KuBa-Setting ein Jahr später fast immer auf sich persönlich mit den Personalpronomen „ich/mir/mich“ und dem Possessivpronomen „mein“. Er betont mehrmals, dass er sich als Einzelfall wahrnimmt, der sich von „den

anderen“ (vgl. IJV07: 31; 209; 225; 229) unterscheidet. Jost sieht sich zunehmend als Einzelkämpfer, als einen der wenigen, die Verantwortung für sein eigenes Lernen und für das Gelingen des Settings übernehmen. Am deutlichsten zeichnet sich dieses an der Verschiebung der Rolle der Lehrperson ab. Im zweiten Interview betont Jost, dass deren Hauptfunktion darin besteht, die anderen SchülerInnen im KuBa-Unterricht „ruhig zu kriegen“, sodass er selbst arbeiten kann (IJV07: 228-231; IJV07: 251-253).

Auch wenn er dem Vertrauen seiner Eltern und der Schule B gerecht werden will, behält er zugleich die *soziale Akzeptanz* bei den MitschülerInnen im Blick. Auf die Anregung hin, eine/-n IdealschülerIn zu beschreiben; eine/-n, die/den alle Lehrkräfte „klasse“ finden, relativiert Jost wie folgt:

> „Kommt drauf an, wenn ihn auch die Mitschüler klasse finden, dann ist das toll. Also, es kommt drauf an, der muss auch sozial sein und […] er sollte mit Sport in Verbindung sein, sonst ist er ganz klapprig.“ (IJV07: 225)

Jost ist der Meinung, dass ein/-e ideale/-r SchülerIn nicht nur von den Lehrpersonen akzeptiert wird, sondern auch von den MitschülerInnen. Dazu sollte sie/er sozial und sportlich sein:

> „Ich stelle ihn mir eher so vor: etwas dünner und nett, hilfsbereit. Gut in der Schule, aber er hat nicht zu viele Freunde, also, er hat so zwei, drei beste Freunde, aber nicht fünf oder sechs.“ (IJV07: 227)

Jost versucht, diesem Idealbild zu genügen (vgl. IJV07: 211). Er scheint sich insofern in einer Zwickmühle zu befinden, als er einerseits seine Verantwortung übernehmen und andererseits in der Gruppe akzeptiert werden will. Um sich sozial stärker darzustellen, will er bei sich vor allem noch am sportlichen Aspekt

arbeiten, wie aus seiner Wortwahl „dünner“ hervorgeht. Der Punkt „sozial sein“, bedeutet für ihn erstens „nett“ zu sein, wird jedoch durch eine Eingrenzung der Zahl der besten Freunde ergänzt; Jost möchte nicht jedermanns Freund sein. Auch dem zweiten Merkmal „hilfsbereit“ versucht Jost gerecht zu werden. Er bietet seinen MitschülerInnen des öfteren Hilfe bei deren selbstständiger Bearbeitung einer Aufgabe an (BJV07; IJV07: 186; vgl. IJV07: 204-209). Er selbst würde nach seinen Aussagen in einem solchen Fall auch seine MitschülerInnen oder die Lehrperson um Hilfe bitten (u. a. IJV06:138; IJV07: 169; BJV07).

8.1.5 Verantwortungsübernahme

Alle genannte Faktoren führen dazu, dass Jost Verantwortung für alle diese Gebiete übernimmt: So hat er die Notwendigkeit, sich Wissen für die Gesellschaft anzueignen, verinnerlicht und nimmt diese Verantwortung an. Er will, dass die Schule B gelingt und, auf einer höheren Ebene, dass sich die Gesellschaft weiterentwickelt. Das Vertrauen, das von seinen Lehrkräften und Eltern beim Selbstregulieren seines Lernens in Jost gesetzt wird, will er nicht enttäuschen und dieses facht sein Verantwortungsgefühl an. Nur an der Schule B wird Josts Meinung nach die Chance zur Wissensaneignung und zum Kompetenzerwerb anhand des selbstregulierten Lernens geboten. Jost erlebt im KuBa-Unterrichtssetting viel Freiheit und Selbstständigkeit. Jost fühlt sich deswegen auch für die Zukunft der Schule B mit verantwortlich. Er möchte den Schulversuch – der von seinem ehemaligen Klassenlehrer eingeführt wurde – gelingen lassen. Dazu tut Jost sein Bestes, um sich das Fachwissen, das die Schule vermittelt, gleichmäßig anzueignen. Er übernimmt dabei Verantwortung bei der Fächerverteilung und wählt die unterschiedlichen Fächer in ausgewogener Abwechselung und Stundenzahl aus (IJV06: 90-94), lernt aktiv anhand der Aufgaben und füllt sein Lerntagebuch gewissenhaft aus (IJV06: 18; IJV06: 132; IJV07: 85-89; IJV07: 221). Nach Josts Meinung sind das drei Voraussetzungen

dafür, dass das neue System der Schule B erfolgreich ist. Die von Jost angestrebte soziale Akzeptanz in der Gruppe fördert sein Verantwortungsgefühl der Schule B und seinen MitschülerInnen gegenüber. Einerseits fühlt er sich dazu berufen einen Teil der Last der Verantwortung auch für die anderen SchülerInnen tragen. Andererseits gewährleistet er, dass das neue System funktioniert, indem er Hilfestellung bietet und selbst annimmt, sodass das Wissen auf diese Weise für die Zukunft (vgl. IJV07: 223)gesichert werden kann. Nur indirekt beeinflussen die Lehrpersonen und die SchülerInnen Josts Handeln (BJV07: Notiz). Jost versucht, sich von seinen MitschülerInnen nicht vom Arbeiten an den Aufgaben ablenken zu lassen. Vielmehr orientiert er sich an größeren Ideen, wofür er sich nach seiner Meinung – die maßgeblich von seinen Eltern geprägt ist – einsetzen sollte.

8.2 Fall Walter Erdmann: *„Mit dem Lernsystem komme ich immer noch nicht so richtig gut klar“ (IWE06: 12)*

Walter Erdmann (WE) kommt aus einer bildungsnahen, deutschsprachigen Familie. Er geht auf die Schule A, wo er im Jahre 2006 mit elf Jahren in der fünften Klasse ist. Seine Klassenlehrkraft, Frau Runge, ordnet Walter als einen Schüler ein, der einen „problematischen“ Umgang mit den Selbststeuerungsinstrumenten hat.

Im Jahr 2007 bleibt die Zusammensetzung der Klasse unverändert. Walters Situation hat sich zum zweiten Messzeitpunkt insofern geändert, als er als einzige/-r SchülerIn beim Planen und Lernen im Lernbüro externe Begleitung von der Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstelle (REBUS) bekommt[12].

Walters zentrale *Handlungsorientierungen* im individualisierten Lernsetting werden im Folgenden anhand der von ihm empirisch gewonnenen *Charakteristika* erläutert.

Das für Walter als zentral herausgearbeitete Charakteristikum der *Isolierung* ist von seiner Überzeugung geprägt, *individualisiert bedeute allein*. Er verspürt dadurch einen ihn *lähmenden Druck* im Lernbüro. Weil er das System missdeutet, kann er diesem Druck unmöglich gerecht werden und diesen auch nicht durchbrechen. Walter entwickelt *Selbstvorwürfe* für seine Fehlversuche, sich dem Lernsystem anzupassen, und *entzieht sich der Verantwortung* für sein Lernen. Die Summe dieser *Charakteristika* führt dazu, dass sich Walter im individualisierten Lernsetting isoliert und allein gelassen fühlt. Er fühlt sich durch diese Isolierung zudem in seinem Bild des Lernsystems bestätigt, wonach man allein lernt (siehe Abb. 9). Im Folgenden wird das Verhältnis der *Charakteristika* zueinander und zum zentralen Charakteristikum der *Isolierung* näher erläutert.

[12] REBUS sind 14 externe Beratungs- und Unterstützungsstellen, die in Hamburg mit internen BeraterInnen der Schule zusammenarbeiten, um SchülerInnen einzelfallspezifische „Hilfe zur Selbsthilfe“ bieten zu können (http://www.hamburg.de/rebus).

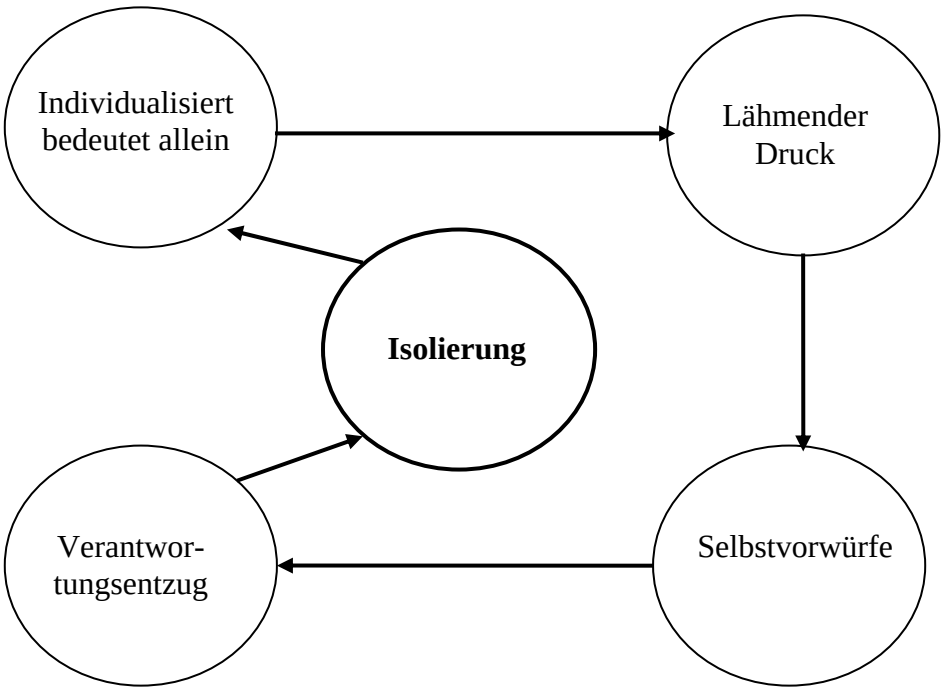


Abbildung 9: Gruppierung der Charakteristika zur Bestimmung von Walter Erdmanns Handlungsorientierungen. Eigene Darstellung

8.2.1 Individualisiert bedeutet allein

Walter zeigt folgende Reaktion auf die Frage, ob man im Lernbüro-Setting auch zusammenarbeitet wie im Projekt-Setting:

> „Eigentlich nicht, das ist etwas völlig anderes […].“ (IWE06: 156)

Walter ist der Überzeugung, dass im Lernbüro nicht zusammengearbeitet werden darf. Er benennt eine aus seiner Sicht scharfe Trennung zwischen den beiden Settings. Walter versteht unter dem Arbeiten im individualisierten Lernbüro-Setting Folgendes:

> „Du machst nicht alles zusammen mit der Lehrerin, sondern du machst eben alles getrennt. Du musst dich auch alleine darum kümmern, dass

> du dir Punkte abholst. Du musst dich alleine darum kümmern […].“ (IWE07: 178)

Im Lernbüro-Setting machen die SchülerInnen, im Gegensatz zum Unterricht in herkömmlichen Settings, nach Walters Verständnis „nicht alles zusammen mit der Lehrerin“. Stattdessen machen alle SchülerInnen etwas anderes; jede/-r arbeitet an ihrer/seiner eigenen Sache (vgl. IWE07: 176). Walter versteht die Arbeit im Lernbüro-Setting nicht nur als „getrennt“ von den anderen SchülerInnen, sondern vor allem als „getrennt“ von der Klassenlehrperson. Er ist der Meinung, dass man im Lernbüro frei von jeder Hilfe allein lernen muss. „Sich allein kümmern“ zu müssen, ist für Walter die Essenz des individualisierten Lernens. Er relativiert diese Aussage anschließend wie folgt:

> „[…] [A]lso, du wirst jetzt nicht völlig alleine gelassen, aber ... es ist halt ein bisschen schwerer so einfach im Ganzen, aber irgendwann lohnt sich das bestimmt auch.“ (IWE07: 178)

Die Relativierung, dass er dabei nicht „völlig alleine gelassen“ wird, bezieht sich vermutlich auf die Unterstützung der Lehrkraft, die er beim Ausfüllen seines Lerntagebuchs erhält (siehe 8.2.1.4), was er als etwas ganz anderes als den für ihn wesentlichen Aspekt „Punkte ab[zu]holen“ (IWE07: 178) erfährt. Walter darf, seiner Meinung nach, keine Unterstützung beim Bearbeiten der Aufgaben nachfragen oder annehmen. Im Schlusssatz des Zitats sagt Walter, dass das frühe Lernen, die Verantwortung (für sich) selbst zu übernehmen, sich bestimmt „irgendwann“ in der Zukunft lohnt oder sich lohnen sollte. Schule ist für Walter für die Zukunft ausgelegt und dient seiner Meinung nach dazu, dass

> „man im späteren Leben mehr kann, dass man bereit ist. Wenn du lesen und schreiben kannst, ist das besser, als wenn du das nicht kannst.“ (IWE07: 194)

Walter äußert keine konkrete Vorstellung davon, was Schule zu leisten hat. Der Schulbesuch soll ihn „bereit“ machen für das „spätere Leben“. Hierzu sieht Walter die Basiskompetenzen „Lesen und Schreiben“ als nützlich an. Wie oben genannt, ist „sich alleine“ um sein Lernprozess zu „kümmern“ etwas, das „im späteren Leben“ vielleicht auch nützlich sein könnte (IWE07: 178). Walter selbst hat aber keine Vorstellung davon, wann und wie ihm dies Gewinn bringen wird. Im Moment sind das „Abholen von Punkten“ (IWE07: 178) und das Lernen für die dazu gehörenden Tests für Walter fremdbestimmte Elemente der Schule (vgl. IWE06: 88; IWE06: 122; IWE07: 148; IWE07: 178).
Walter steht seiner Meinung nach ohne Hilfe da, um die in seinen Augen riesige Aufgabe, seine Checklisten zu bearbeiten, um Punkte auf seinem Kompetenzraster zu erhalten. Er traut sich dabei nicht, seine Klassenlehrkraft oder seine MitschülerInnen bei der Bearbeitung der Checklisten um Unterstützung zu bitten. Das Lernsystem des individualisierten Settings sieht Walters Meinung nach diese Art zu lernen vor:

> „Lernbüro ist Lernbüro, da lernt man. Und Lernen ist manchmal nervig, manchmal ist es eben lustig. Da kann man, glaub‘ ich, auch nichts ändern. Also, Lernbüro ist Lernbüro.“ (IWE06: 250)

Lernbüro ist für Walter gleichbedeutend mit „Lernen“, was nach seiner Meinung ein festgelegter einsamer Prozess ist (vgl. IWE07: 38).

8.2.2 Lähmender Druck

Beim Lernen im Lernbüro kann nach Walters Meinung keinesfalls zusammengearbeitet werden. Zum Thema Zusammenarbeit äußert er sich wie folgt:

> „[Zusammenarbeit bringt] Spaß und ein bisschen Erleichterung, weil die anderen einem auch mithelfen dann. Und man fühlt sich irgendwie ein bisschen besser einfach, wenn man mit den anderen zusammenarbeitet.“ (IWE06: 152)

Zusammenarbeit entlastet Walter, weil er dann nicht allein die Verantwortung für das Ergebnis trägt. Es bringt ihm „Spaß“ und er fühlt sich „besser“, wenn er mit anderen zusammenarbeitet (vgl. IWE07: 32-40). Im Umkehrschluss sagt Walter, dass er sich im individualisierten Setting nicht wohl fühlt. Die Arbeit im Lernbüro bereitet ihm keinen Spaß und fällt ihm schwer. Er bestätigt noch einmal, dass er im individualisierten Lernsetting keine Hilfe von anderen bekommt. Zum Teil könnte das auch daran liegen, dass er sich im Lernbüro nicht aus der Verantwortung ziehen kann, was er anscheinend gern tun würde (vgl. IWE06: 140-158).

> „Wenn [bei der Gruppenarbeit] alle irgendwo hinmarschieren, dann macht man das nach. In der Gruppe muss man sich auch nicht so beteiligen, als wenn man jetzt alleine wäre.“ (IWE06: 144)

Die Anforderungen des individualisierten Lernsettings kollidieren mit seiner eher passiven Haltung dem Lernen gegenüber. Im Lernbüro-Setting ist Lernen für Walter demnach anstrengend und er muss es aussitzen. In einer Gruppe kann Walter die anderen hingegen „nachmachen“ und muss sich dann auch „nicht so beteiligen“ wie bei der Einzelarbeit. Walter erfährt vor allem die Eigenverantwortung im Lernbüro als bedrückend; er fühlt sich dabei unwohl. In

dem individualisierten Lernsetting, wie Walter es erlebt, gibt es vor allem einen starken Druck von außen. Er spricht im Interview vor allem von „müssen“ und „sollen“. Passend zu diesem Eindruck legt Walters Meinung nach nicht er, sondern legen vielmehr seine Eltern gemeinsam mit seiner Klassenlehrkraft in Elterngesprächen fest, was er monatlich tun soll:

> „Wir bekommen manchmal Elterngespräche. Ich krieg‘ jetzt auch noch eins vor den Sommerferien. Dann machen wir neue Ziele von dem Monat bis dem Monat und die sollen wir dann auf jeden Fall schaffen.“ (IWE06: 98)

Auf den Prozess der Zielfindung und -auferlegung hat Walter selbst keinen Einfluss. Er spricht zwar von „wir“, aber damit meint er die Gruppe der SchülerInnen.

Um diese fremdbestimmten Ziele zu schaffen, muss sich Walter seiner Meinung nach nur „überwinden“ (IWE06: 40; IWE06: 80; IWE06: 112). In seiner Vorstellung vom Lernen im Lernbüro-Setting ist Walter allein dafür zuständig, durch aktives Lernen den Erwartungen der Schule und seiner Eltern gerecht zu werden. Im Setting arbeitet und lernt Walter für die Tests der Schule, in denen er sich der Lehrperson gegenüber beweisen muss (vgl. IWE07: 148). Dazu muss er Aufgaben abarbeiten, die er immer wieder zum Verbessern zurückbekommt. Wenn Walter diese erledigt hat und einen roten Punkt auf seinem Kompetenzraster bekommt, warten aber schon neue, immer schwerer werdende Aufgaben auf ihn (IWE06: 100). Er fühlt sich von seinen MitschülerInnen getrieben, weil sie viel mehr Punkte auf ihren Kompetenzrastern haben (IWE06: 246). Sie setzen somit den Standard und geben ein für ihn zu hohes Tempo und Pensum vor. Walter versucht verzweifelt, mit seinen MitschülerInnen Schritt zu halten. Die Arbeit im individualisierten Setting sieht Walter als eine aussichtlose Aufholjagd an. Hinzu kommt für Walter die Arbeit mit dem Lerntagebuch, die für

ihn auch ein Problem darstellt. Walter weiß zwar, dass damit gearbeitet werden sollte; in den Interviews wird hingegen klar, dass er die Funktion des Lerntagebuchs nur oberflächlich erfasst. Er versucht, sich daran festzuhalten, wovon er meint, dass seine Klassenlehrkraft dies von ihm erwartet, und erzählt im Interview, wie das Setting von der Schule gedacht ist (z. B. IWE06: 192-208). Weil Walter die Logik hinter dem Setting nicht erfasst, verstrickt er sich schnell in seinen eigenen Erklärungen von den Lerntagebuchfunktionen.

8.2.3 Selbstvorwürfe

Walter hat dahin gehend Schuldgefühle, seine Eltern und seine Klassenlehrkraft nicht zufrieden stellen zu können. Auf der Frage, wie es für ihn ist, dass die Kompetenzraster in der Klasse aushängen antwortet Walter folgendermaßen:

> „Also, bei mir ist das manchmal ein bisschen blöd, weil, ich hab noch nicht so viel geschafft, ich muss noch aufholen und so. Das haben wir auch letztes Mal im letzten Elterngespräch besprochen, und ähm, so schlimm find ich das eigentlich nicht, ich schäm mich auch nicht dafür, dass ich irgendwas gemacht habe, also andere haben schon ein bisschen mehr gemacht aber langsam hol ich auch auf in Mathe und so. […] Da schäm' ich mich auch eigentlich nicht für.“ (IWE06: 246-248)

Walter sagt nichts zu der Funktion, diese Listen als Hilfestellung bei der Lernpartnersuche zu benutzen. Stattdessen spricht er von „Scham“ und davon, dass es für ihn „blöd“ sei. Er betont dann zweimal, sich nicht für die geringe Zahl der Punkte auf seinem Kompetenzraster zu schämen. Dies könnte einen Hinweis auf das Gegenteil sein. In Folge dessen, bedeutete das, dass er sich sehr wohl seinen MitschülerInnen gegenüber schäme. Durch sein Verständnis vom Lernsystem im individualisierten Setting hat Walter ein von außen aufergelegtes

Idealbild von einer/einem guten SchülerIn. Seiner Meinung nach sollte ein/-e gute SchülerIn am Ende der sechsten Klasse alle Aufgaben für diese Klasse erledigt haben und anschließend schnell an den Aufgaben weiter arbeiten, die für das nächste Schuljahr vorgesehen sind (IWE07: 354). Dieses Idealbild scheint das genaue Gegenteil von Walter zu sein, der im Vergleich zu seinen MitschülerInnen bei der Bearbeitung der Aufgaben eher langsam vorankommt und schnell abgelenkt ist:

> „Also, ich brauch‘ ein bisschen mehr Überwindungskraft, weil […] ich schnell und leicht abgelenkt bin […].“ (IWE06: 80)

Die Ansprüche, von denen Walter meint, dass sie das individualisierte Lernsetting an ihn stellt, führen dazu, dass er sich selbst Vorwürfe macht:

> „[…] [I]ch bin immer so eine Schlaftablette im Unterricht. Ich brauche auch ein bisschen Druck […]“ (IWE07: 362).

Walter bezeichnet sich selbst als „Schlaftablette“. Er ist sich sicher, dass er seine Aufgaben nicht allein schaffen kann; er braucht Lehrpersonen, die ihn anscheinend durch Druck zum Arbeiten bewegen können. Walter kontrastiert dieses „Druck-Machen“ – das er als „Helfen bei der Arbeit“ bezeichnet (vgl. 8.2.1) – mit „Freundschaftlichkeit“ (IWE07: 362). Lehrkräfte sollten ihm gegenüber nicht freundschaftlich, sondern fordernd sein, meint Walter. Hier zeigt sich schon, dass Walter die Verantwortung für seinen Lernprozess zumindest zum Teil den Lehrkräften übertragen möchte. Im Folgenden wird weiter auf Walters Umgang mit der Verantwortung für seinen Lernprozess eingegangen.

8.2.4 Verantwortungsentzug

Wie oben (vgl. 8.2.1) beschrieben, sieht Walter es als seine Aufgabe im individualisierten Lernsetting an, alles ganz allein zu bearbeiten (u. a. IWE07: 178). Walter spricht die Verantwortung für das Lernen im Lernbüro selbst an und argumentiert wie folgt:

> „Ich finde es auch wirklich wichtig, also, das lernst du eigentlich erst später, so selbst Verantwortung zu übernehmen. Das lernst du hier schon in der sechsten und fünften Klasse. Das find‘ ich eigentlich auch ganz gut, aber es ist auch relativ schwer, also meistens dann auch. […].“(IWE07: 176)

Er sagt, dass es ihm wichtig sei, dass die SchülerInnen an seiner Schule im Lernbüro früh(er) lernen, selbst die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Er betont, dass er das „ganz gut“ findet, sagt dabei aber zugleich, dass es ihm schwerfällt, die Verantwortung selbst zu übernehmen.

Interessant ist, dass Walter der Meinung ist, dass die Verantwortung für das Lernen und das Sich-Motivieren, um „Punkte abzuholen“ (vgl. IWE07: 178), eigentlich noch nicht seine Aufgabe sein sollte, wie er in den Worten „das lernst du eigentlich erst später“ durchklingen lässt. Walter möchte die Verantwortung für sein Lernen anscheinend (noch) nicht übernehmen.

Walter ist auch unsicher, wie diese Verantwortung genau zu interpretieren ist. Er schwankt vom verinnerlichtem Arbeitszwang – auch ohne anwesende Lehrperson soll immer weiter gearbeitet werden – bis hin zu völliger Freiheit bezüglich der Entscheidung, zu arbeiten oder nicht (IWE06: 120; IWE06: 114).

Das Aufeinanderstoßen von Walters Lernverständnis und seinem Verständnis vom individualisierten Lernsetting (vgl. 8.2.1) führt nicht dazu, dass er eines dieser Bilder dem anderen anpasst. Vielmehr entwickelt er Strategien, um mit dem gefühlt hohen Lerndruck umzugehen. Diese ändern sich über die Zeit. Zum

ersten Interviewzeitpunkt ist Walter durch die verschiedenen Elemente des Lernsystems so verunsichert, dass er den Einsatz des Lerntagebuchs seiner Klassenlehrkraft überlässt (z. B. IWE06: 182-184; IWE07: 108). Sie ist diejenige, die seine Planung macht, sein Lernen überwacht und kontrolliert. Sie ist demnach auch diejenige, die ihn zum Arbeiten motivieren soll. Walter sieht die Arbeit, die seine Lehrkraft für ihn leistet, aber nicht als Entlastung; weil er die Regulation des Lernprozesses nicht als seine Aufgabe ansieht. Er sieht sich mit der Bearbeitung der Aufgaben als völlig ausgelastet – und sogar überlastet – an. Zum zweiten Interviewzeitpunkt wird die Unterstützung der Klassenlehrkraft um die zusätzliche Lehrkraft von REBUS (siehe 8.2) erweitert; Walter überlässt seine Aufgaben zunehmend anderen.

Auch auf der Ebene der Selbstreflexion übernimmt Walter mit der Zeit immer weniger Verantwortung. Er ist zum ersten Messzeitpunkt noch der Meinung, dass er sich am Riemen reißen sollte, sodass er mit seiner Arbeit an den Checklisten vorankommt (IWE06: 80 und 112). Zum zweiten Messzeitpunkt ist er der Ansicht, dass er alles Mögliche getan hat und sich im individualisierten Lernsetting einsetzt (IWE07: 56). Trotzdem läuft die Arbeit im Lernbüro nicht besser (z. B. IWE07: 38). Walter sucht die Ursache dafür jetzt außerhalb von sich selbst, indem er anfängt, sich konkret gegen bestimmte Elemente des Settings zu wehren. Sein Kritik betrifft die grünen Punkte auf der Checkliste, die Tests (IWE07: 212), das Ausfüllen von bestimmten Teilen im Lerntagebuch (IWE07: 108) und die Quantität der „besonderen Unterstützung“ im Fach Englisch (IWE07: 376).

8.2.5 Isolierung

Alle genannten Faktoren führen dazu, dass Walter im individualisierten Lernsetting ein Gefühl von Verlassenheit und Isolation erfährt. Er soll allein und

ohne Hilfe zurechtkommen, was ihm jedoch nicht gelingt, daher sieht er sich angesichts der Aufgabenmenge allein bzw. verloren.

Walters Verständnis vom Lernen im Lernbüro birgt den Keim der Isolation schon in sich: Er fühlt sich fremdbestimmt und meint, er sei ein Versager. In seiner Selbstkritik fühlt er sich von den Lehrpersonen, seinen Eltern und den MitschülerInnen bestätigt. Walter fühlt sich im individualisierten Lernsetting auf sich allein gestellt, kann jedoch die Arbeit im Setting allein kaum bewältigen. Dieses führt zur Verzweiflung, die Walter lähmt und ihn das Ende der Unterrichtseinheit herbeiwünschen lässt (IWE06: 34; IWE07: 42). Die ganze Situation im Setting bewirkt, dass sich Walter schlecht fühlt. Er zieht sich in sich selbst zurück und schwankt dabei zwischen Resignation und Eigenlob für kleine Erfolge.

8.3 Fall Fatma Göksu: *„[Zusammen] können wir das schneller machen, weil jeder etwas anderes besser weiß“ (IFG06: 108)*

Fatma Göksu (FG) kommt aus einer eher bildungsfernen, deutsch-türkisch-sprachigen Familie. Sie geht auf die Schule B, wo sie zum Zeitpunkt des ersten Interviews mit zwölf Jahren in einer altersgemischten Gruppe eine Schülerin der jüngsten Jahrgangsstufe ist. Ihr Klassenlehrer Herr Fährmann ordnet Fatma als eine Schülerin ein, die einen problematischen Umgang mit den Selbststeuerungsinstrumenten hat. Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews ist ein neuer jüngster Jahrgang in die altersgemischte Gruppe gekommen, sodass der älteste Jahrgang die Gruppe verlassen hat. Der Klassenlehrer, die Fachlehrkräfte und der Stammklassenraum bleiben unverändert.

Fatmas zentrale *Handlungsorientierungen* im individualisierten Lernsetting werden im Folgenden anhand ihrer empirisch gewonnenen *Charakteristika* erläutert.

Das für Fatma als zentral herausgearbeitete *Charakteristikum* ist *Gemeinschaftsgefühl*. Die *Charakteristika Spaß haben*, *Arbeitsteilung*, *Verantwortung anderen zuschreiben* und *Widersprüche aushalten* stehen in einer Wechselwirkung mit dem zentralen *Charakteristikum*, darüber hinaus stehen sie miteinander in Beziehung (siehe Abb. 10). Im Folgenden wird das Verhältnis der vier *Charakteristika* zueinander und zum zentralen *Charakteristikum Gemeinschaftsgefühl* erläutert.

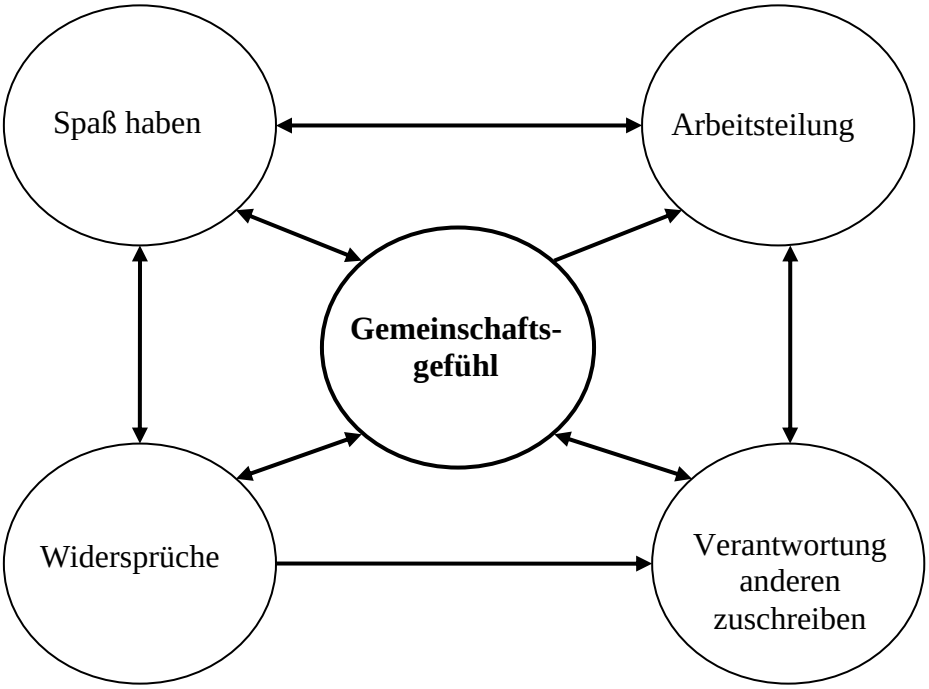


Abbildung 10: Gruppierung der Charakteristika zur Bestimmung von Fatma Göksus Handlungsorientierungen. Eigene Darstellung

8.3.1 Spaß haben

Das Wort „Spaß“ taucht in den Interviews mit Fatma wiederholt auf. Ihrer eigenen Logik folgend, lernt sie am besten, wenn sie dabei Spaß hat; dies erlebt sie, wenn die Aufgaben leicht sind und sie darüber hinaus mit anderen zusammenarbeiten kann, wie im Folgenden erläutert wird.

Für Fatma ist Lernen untrennbar mit Spaß haben verbunden. Spaß führt ihrer Meinung nach zum besseren Lernen (IFG06: 72). Spaß erlebt Fatma bei mehreren Aspekten des individualisierten Lernsettings. Erstens nennt sie den Spaß, den sie bei der Bearbeitung von leichten Aufgaben hat:

> „Dann [wenn die Aufgaben leicht sind] bringt es auch mehr Spaß, dann geht es auch, glaube ich, schneller. Wenn es ganz leicht ist, dann

> ist es eigentlich auch schöner und dann lernt man, glaube ich, auch besser.“ (IFG06: 88)

Aufgaben, die Fatma Spaß bereiten und bei denen sie der Meinung ist, gut zu lernen, sind leichte Aufgaben. Schwerere Aufgaben empfindet sie hingegen als langweilig (vgl. IFG06: 72). Das, was Fatma keinen Spaß bereitet, fällt ihr schwer. Beim Bearbeiten dessen, was ihr schwerfällt, ist sie der Meinung, nicht gut zu lernen. Lernen bedeutet für Fatma nicht das Annehmen von Herausforderungen und das Machen von neuen Erfahrungen, wobei sie ihr Wissen und Können erweitert. Lernen ist für Fatma vielmehr das „schnelle“ (IFG06: 88; IFG06: 102 und IFG06: 108) Bearbeiten von Aufgaben; das „Einschleifen“ und Wiederholen, dessen, was sie schon kann. Wenn Fatma Spaß zu haben wichtig ist und sie das mit „einfach“ und „bekannt“ assoziiert, wundert es nicht, dass sie zum ersten Messzeitpunkt nach eigenen Angaben nur Wiederholungen zum Lernen einsetzt (IFG06: 132-140). Es ist zugleich interessant, festzustellen, dass Fatma ihr Repertoire zur Aneignung neuen Wissens zum zweiten Messzeitpunkt erweitert hat. So gibt sie an, ihre Muttersprache Türkisch einzusetzen, um sich Vokabeln zu merken (IFG07: 58-72).
Wie leicht Fatma etwas fällt, wie viel Spaß es ihr dadurch bereitet und wie gut sie dabei zu lernen meint, spielt eine große Rolle bei Fatmas Fächerwahl:

> „Wenn es leicht ist, hat man Lust dahin [zum Fachraum] zu gehen. Aber es gibt auch andere Fächer, wo es doch schwer ist, die muss man halt erst mal machen.“ (IFG07: 93)

Fatma ist sich dessen bewusst, dass auch die Fächer und Aufgaben, die ihr schwerfallen, bearbeitet werden sollen. Sie geht dann nach eigenen Angaben dorthin, um es hinter sich zu bringen. Wenn sie in dem Fach mehrere Aufgaben

bearbeitet hat, dann bereitet es ihr wieder Spaß und dann hat sie auch wieder Lust dazu (vgl. IFG06: 52; IFG07: 56 und IFG07: 89).
Nicht nur bei der Bearbeitung von leichten Aufgaben, sondern auch bei der Zusammenarbeit mit anderen im individualisierten Lernsetting hat Fatma Spaß:

> „In einer Gruppe arbeiten ist auch besser, das bringt auch mehr Spaß. […].“ (IFG07: 08)

Sie ist der Meinung, dass die Zusammenarbeit eher als allein zu arbeiten zum besseren Lernen führt (vgl. IFG06: 100). Im Umkehrschluss lernt Fatma ihrer Meinung nach schlecht, wenn sie allein arbeiten muss. Darüber hinaus bereitet Fatma die Zusammenarbeit mit „lauten“ SchülerInnen keinen Spaß (IFG06: 100).
Als Gegenpol von „Spaß“ empfindet Fatma bestimmte Aspekte des individualisierten Lernsettings als „anstrengend“ oder „langweilig“. So bereiten das Ausfüllen ihres Lerntagebuchs (IFG06: 18), das Führen von Planungsgesprächen mit der Lehrkraft (IFG07: 46-48) und die Bearbeitung von zeitintensiven, individuellen Aufgaben (IFG06: 72; IFG07: 89) Fatma keinen Spaß. Sie betont dabei, dass keine/-r der SchülerInnen diese Aspekte mag (IFG07: 48 und IFG07: 89). Sie sieht ihre Ansicht durch die Meinung der MitschülerInnen bestätigt (vgl. 8.3.1.5).
Über das *Charakteristikum* „Spaß haben“ kann man sich dem, was für Fatma gutes Lernen ausmacht, immer weiter annähern. Der Logik von Zusammenarbeit und leichten Aufgaben folgend, ist es für Fatma vor allem wichtig, viele Aufgaben abzuarbeiten (vgl. IFG06: 8 und IFG07: 113; IFG06: 52). Spaß beim oder Lust auf Lernen verbindet Fatma damit, ob sie viel geschafft hat. Die Logikkette von Fatma ist somit folgende: Spaß haben ist gleichzusetzen mit dem Fertigstellen vieler leichter Aufgaben in Zusammenarbeit mit anderen und somit mit gutem Lernen.

8.3.2 Arbeitsteilung

Fatma ist es sehr wichtig, möglichst viele Aufgaben im individualisierten Lernsetting fertigzustellen. Ihre Devise ist dabei folgende: Je mehr Aufgaben sie schafft, umso besser bzw. mit umso mehr Spaß lernt sie. Sie sieht dabei die Möglichkeit, Arbeit mit Freundinnen zu teilen als ideale Kombination: Dabei schafft sie viel und hat Spaß mit SchülerInnen, die sie gern mag (vgl. IFG06:100-102; IFG06: 110; IFG07: 34 und IFG06: 108).

Bei der Zusammenarbeit ist Fatma ihr eigener Lernprozess dabei nicht wichtiger als der ihrer MitschülerInnen (vgl. auch IFG06: 122 und IFG06: 126). Sie setzt sich genauso gern ein, um die Arbeit von anderen zu übernehmen, wie sie andere um Mitarbeit bei ihren Aufgaben bittet (vgl. IFG07: 8-14). Wenn die Aufgaben individuell gestellt sind und nicht gemeinsam bearbeitet werden können, bereiten sie (vgl. IFG07: 89) Fatma folglich kein Spaß (IFG07: 08).

Fatma ist bewusst, dass nicht „gemogelt“ und abgeschrieben werden darf (vgl. IFG06: 104 und BFG06: Seite). Das ist jedoch aus ihrer Sicht etwas ganz anderes, als eine Aufgabe von jemand anderem bearbeiten zu lassen:

> „[…]. Meine Freundin kann meinen Baustein ganz gut und ich kann ihren ganz gut.“ (IFG07: 8)

Der Gedanke des Sich-selbst-mit-einer-Aufgabe-Auseinandersetzens ist ihr anscheinend fremd. Sie interpretiert das Aus-den-Händen-Geben einer Aufgabe als das Bitten um und das Annehmen von Hilfe (vgl. IFG06: 110 und IFG07: 14). Diese Hilfe führt zu einer Art Fließbandprinzip, wobei Fatma so viele Aufgaben wie möglich schaffen möchte. Persönliches Lernen scheint nicht Fatmas Ziel zu sein (vgl. 8.3.1.1). Eher strebt sie an, sich die Fähigkeit, in einer Gruppe zu arbeiten, anzueignen bzw. zunutze zu machen:

> „Man muss etwas lernen, Freunde kennenlernen und […] sich das angewöhnen, dass man mit Gruppen auch mal zusammenarbeitet.“ (IFG07: 169)

Die Vorstellung, später in einem Team arbeiten zu können, im Sinne von Arbeitsteilung, bereitet ihr nicht nur Spaß. Ihrer Meinung nach ist diese Art der Teamarbeit sogar das Ziel von Schule.

8.3.3 Verantwortung anderen zuschreiben

Spaß zu haben funktioniert aus Fatmas Sicht am besten, wenn sie dabei die für sie als unangenehm erfahrenen Aspekte des Lernens ausblenden bzw. delegieren kann. Das setzt Fatma um, indem sie nicht sich selbst, sondern andere als Verantwortliche für ihr Lernen sieht. Das betrifft zum Teil auch die Arbeitsteilung bei der Bearbeitung von Aufgaben, wobei sie weder sich selbst noch den anderen SchülerInnen für das, was geschafft wird, die Verantwortung zuschreibt (vgl. 8.3.1.1).

Im individualisierten Lernsetting arbeiten die SchülerInnen Fatmas Meinung nach zwar individuell an den Aufgaben, die Lehrkraft ist aber diejenige, die alle Lernprozesse im Blick haben sollte:

> „Hier arbeitet jeder für sich selbst. Wenn der Lehrer dann herumgeht, dann erklärt er dem [Schüler], was er noch machen muss. Oder wenn er eine Frage hat, erklärt er es dem [Schüler].“ (IFG06: 10)

Die Hauptverantwortung für das Lernen im individualisierten Lernsetting sieht Fatma demnach bei der Lehrkraft. So sei die Lehrkraft dafür verantwortlich, dass die SchülerInnen nicht „mogeln“ (IFG06: 104) und bei Fragen Unterstützung bekommen (vgl. IFG06: 10-16; IFG06: 80; IFG07: 22; IFG07: 32; IFG07: 117; IFG07: 157), Ruhe in der Klasse herrscht (vgl. IFG06: 90-94; IFG06: 124; IFG07:

8), die SchülerInnen genügend arbeiten (vgl. IFG06: 98; IFG06: 128; IFG07: 121), sich Ziele setzen (vgl. IFG07: 46; IFG07: 97-99; IFG07: 109; IFG07: 194) sich richtig einschätzen (vgl. IFG06: 34; IFG06: 50; IFG06: 120; IFG07: 121) und das Lerntagebuch richtig ausfüllen (vgl. IFG06: 66; IFG07: 109). Darüber hinaus soll die Lehrkraft zuhören und erklären (vgl. IFG06: 80; IFG07: 157).

Allein sieht Fatma anscheinend weder sich noch ihre MitschülerInnen in der Lage, sich ruhig zu verhalten oder ihr Lerntagebuch auszufüllen (vgl. BFG06, 07; IFG06: 12; IFG06: 94). Sich Unterstützung zu organisieren, können die SchülerInnen Fatmas Meinung nach hingegen auch sehr gut, selbst dann, wenn die Lehrkraft keine Zeit für sie hat (vgl. IFG06: 80; IFG07: 34). Sollte die Lehrperson ihr bei dieser selbstorganisierten Unterstützung aber in die Quere kommen, dann sei diese selbst schuld daran, dass Fatma aus Protest „rumblödelt“ (IFG07: 8). Nach Fatmas Meinung ist die Lehrkraft diejenige, die den Spaß beaufsichtigen und nicht verhindern soll.

Natürlich sei Fatma bereit, wie die MitschülerInnen ihrer Meinung nach auch, die Lehrkraft manchmal bei deren Aufgaben zu unterstützen. So fülle sie der Lehrkraft zuliebe ihr Lerntagebuch aus (IFG06: 12) und versuche auch mal, Ruhe in der Klasse herzustellen, wenn die Lehrkraft nicht da ist (IFG06: 90-94).

Nicht nur die Lehrkraft trage Verantwortung für bestimmte Herausforderungen beim Lernen im individualisierten Lernsetting, sondern auch ihre MitschülerInnen. So scheint Fatma die Verantwortung für das konzentrierte Arbeiten vollständig anderen zuzuschreiben (vgl. IFG07: 115):

> „Eine andere Freundin von mir, […] von der lenk ich mich immer ab,
> weil ich sie so gern mag.“ (IFG07: 20)

Fatma lenkt ihre MitschülerInnen zugleich des Öfteren selbst von der Arbeit ab, wie im Unterricht beobachtet (BFG06; BFG07). Sie behauptet dennoch, dass sie häufig diejenige ist, die ihre MitschülerInnen bei der Stange hält:

> „Wenn jetzt meine Nachbarin, die mit mir arbeitet, sagt: ‚Komm, wir spielen jetzt einfach‘, dann bemühe ich mich auch meistens eigentlich zu sagen: ‚Nee, unsere Aufgabe ist das hier‘. Dann machen wir das erst mal zu Ende.“ (IFG06: 100)

8.3.4 Widersprüche

Spaß zu haben, Arbeitsteilung und die Verantwortung anderen zuzuschreiben bringen im individualisierten Lernsetting manchmal Widersprüche mit sich.

Im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit anderen ist es bereits zur Sprache gekommen, dass Fatma es schön und gut findet, mit einer Freundin zusammenzuarbeiten. Gleichzeitig lenken ihre Freundinnen Fatma aber ab (IFG06: 100; IFG07: 24) oder umgekehrt.

Auch bezogen auf die Freiheit bei der Fächerwahl tut sich ein Widerspruch bei Fatma auf:

> „Man darf selbst entscheiden, wo man hingehen soll. Das ist eigentlich gut, aber eigentlich auch schlecht. Es ist gut, weil, wenn man jetzt keine Lust auf Englisch hat, man zu Mathe geht. Es ist schlecht, weil, wenn man eine Sache ganz mag und die andere gar nicht, dann lässt man die andere ganz aus. Bei mir ist das so.“ (IFG07: 56)

Fatma findet es gut, dass sie eine Ausweichmöglichkeit hat, wenn sie mal keine Lust auf ein bestimmtes Fach hat. Gleichzeitig findet sie es schlecht, dass ihr dadurch die Möglichkeit geboten wird, bestimmte Fächer konsequent zu meiden.

Wenn es um die Handhabung des Lerntagebuchs geht, zeigt das Verständnis von Fatma mehrere Widersprüche. So kann sie ziemlich genau beschreiben, was im Lerntagebuch eingetragen werden soll (vgl. IFG06: 26); obwohl die Begründungen alle auf eine individuelle Entwicklung deuten, ist Fatma der Meinung, dass das Lerntagebuch der Lehrkraft zur Kontrolle ihrer eigener Dokumentation dient (IFG06: 34). Mehrere *Prompts* zur Zielsetzung und zur Reflexion des Lernprozesses sind Fatma angeblich wichtig (IFG07: 42); dennoch füllt sie diese nicht aus (SFG07). Auch ist Fatma klar, dass sie vor dem Unterricht etwas ins Lerntagebuch eintragen soll, Fatma gibt jedoch an, dies nicht zu können (IFG07: 38), und trägt immer erst nachträglich etwas ein (SFG06; SFG07).

Ein weiterer Widerspruch findet sich bei den Planungsgesprächen: Fatma erkennt diese als sehr wichtig für die Wochenzielfindung an. Trotzdem mag sie die Gespräche nicht (IFG07: 46-48).

Noch ein Widerspruch findet sich in Fatmas Auffassung zur Unterstützung der MitschülerInnen: Einerseits sind die Bitte um Mithilfe und das Angebot der Mithilfe für MitschülerInnen für Fatma normal (vgl. IFG06: 20; IFG06: 110 und IFG07: 14), andererseits ist sie der Meinung, dass nur die Lehrkraft Hilfe bieten sollte (vgl. IFG06: 10-16; IFG06: 80; IFG07: 22; IFG07: 32; IFG07: 117; IFG07: 157).

Für Fatma stellen diese potenziell kollidierenden Erfahrungen von Sozialem und Lernen aber keinen Grund zur Anpassung ihrer Ideen oder ihres Verhalten an einander/eins von beiden dar. Wenn sie sich diesen schon bewusst ist, versucht sie vielmehr, diese Widersprüche auszuhalten.

8.3.5 Gemeinschaftsgefühl

Fatma ist der Meinung, dass alle in der Schule zusammen an einem Strang ziehen müssen; man muss sich gegenseitig bei der Arbeit helfen. Im Gegensatz zu früher „in der alten Schule“ sieht sie jetzt den Vorteil, dass „klügere“ SchülerInnen nicht

„gehänselt“, sondern als Hilfsquelle bei der Bearbeitung von Aufgaben geschätzt werden (IFG07: 153). MitschülerInnen zu helfen, ist demnach genauso wichtig wie selbst zu lernen. Wenn eigene Ziele nicht erreicht werden, stellt das kein Problem dar, falls stattdessen anderen geholfen wurde (IFG06: 122-126). Der Lernprozess der anderen ist so wichtig wie der eigene (IFG07: 147). Alle sollen gemeinsam Spaß haben, aber auch Rücksicht aufeinander nehmen. Die Lehrkraft soll das Ganze mithilfe der Unterstützung der SchülerInnen begleiten.

Das soziale Lernen ist für Fatma schon ein Ziel an sich. Lernen betrifft vor allem das soziale Miteinander (vgl. SFG06; SFG07). Dabei empfindet sie es als schön und notwendig, das inhaltliche Lernen ab und an ganz auszublenden und sich „ein Spiel zu gönnen“ (IFG06: 78; IFG07: 159).

Fatmas Bruder und Mutter haben gemeinsam mit Fatma diese Schule ausgewählt, weil ihnen das soziale Klima besser erschien als das an der Schule gegenüber ihrer Wohnung (IFG07: 172).

8.4 Fall Laura Müller: *„Da würde mir der normale Unterricht mehr Spaß machen, aber ich versuche es jetzt einfach mit den Checklisten und so.“ (ILM06: 64)*

Laura Müller (LM) kommt aus einer eher bildungsnahen, deutschsprachigen Familie. Sie geht auf die Schule A, wo sie im Jahr 2006 mit elf Jahren in der fünften Klasse ist. Ihre Klassenlehrkraft, Frau Runge, ordnet Laura als eine Schülerin ein, die einen guten Umgang mit den Selbststeuerungsinstrumenten hat. Im Jahr 2007 bleibt die Zusammensetzung der Klasse unverändert.

Lauras zentrale *Handlungsorientierungen* im individualisierten Lernsetting werden im Folgenden anhand ihrer empirisch gewonnenen *Charakteristika* erläutert.

Das für Laura als zentral herausgearbeitete *Charakteristikum* der *differenzierten Haltung* wird geprägt von Lauras Überzeugung, dass Lernen eine *persönliche Entwicklung* bedeutet. Letztere kann sich ihrer Meinung nach nur durch *vielschichtiges Lernen* vollziehen. Laura und die Lehrkraft haben demnach eine *geteilte Verantwortung* für das Lernen, wobei auch die MitschülerInnen ihre Rolle haben. Die Lehrkraft ist aus Lauras Sicht nicht die/der allwissende LenkerIn ihres Lernens. Sie ist sich der *Fehlbarkeit der Lehrkraft* als LernbegleiterIn bewusst.

Die Summe der *Charakteristika* führt zu Lauras *differenzierter Haltung* dem Setting gegenüber, wobei sie bestimmte Aspekte des Settings in Frage stellt, indem sie diese mit dem persönlichen Nutzen abgleicht, den sie verspürt (siehe Abb. 11). Im Folgenden wird das Verhältnis der *Charakteristika* zueinander und zum zentralen *Charakteristikum* der *differenzierten Haltung* weiter erläutert.

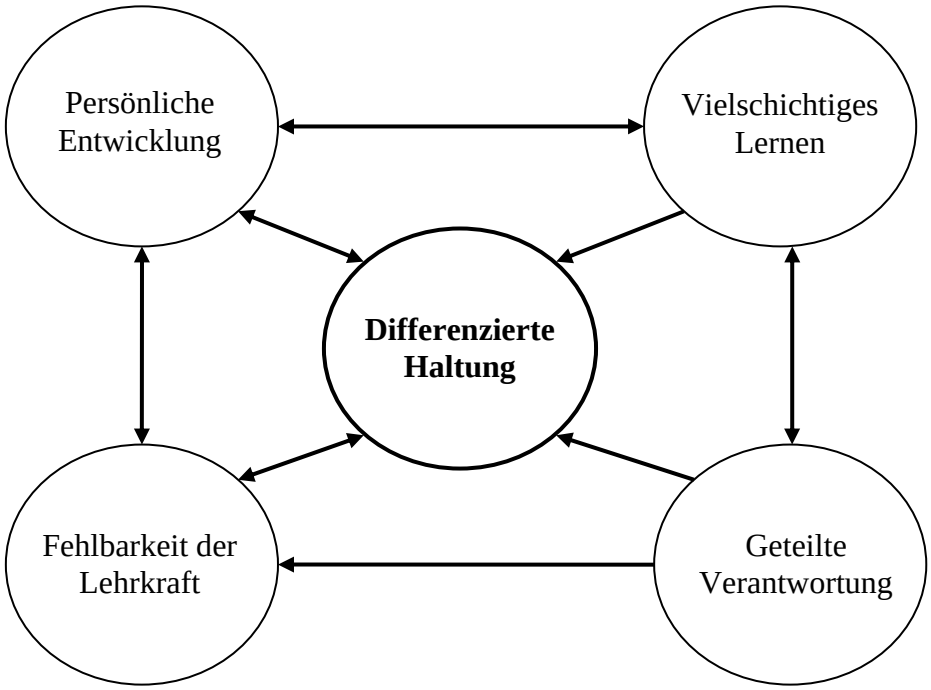


Abbildung 11: Gruppierung der Charakteristika zur Bestimmung von Laura Müllers Lernkonzeption, Selbstbild und Motivation. Eigene Darstellung

8.4.1 Persönliche Entwicklung

Laura lernt in der Schule, weil sie „besser“ werden möchte (ILM07: 166). Dabei sind „vorwärtskommen“ und „viele Aufgaben machen“ wichtige Stichwörter (ILM06: 217). Viele Aufgaben zu schaffen, ist für Laura jedoch kein Selbstzweck. Sie hat schon ein größeres Ziel für Augen: Sie möchte bei ihrem Lernen „vorwärtskommen“ und nicht „auf der Stelle hocken bleiben“, weil sie das Abitur machen möchte (ILM07: 30). Kinder gehen ihrer Meinung nach aus folgendem Grund zur Schule:

> „Weil wenn man jetzt nicht zur Schule gehen würde, dann würde man natürlich auch keinen guten Job bekommen, und könne [man] sich nicht ernähren, und dann würde man [vor Hunger] vielleicht auch sterben. Und das [Überleben] ist für später natürlich auch sehr wichtig.

> […] Weil die meisten armen Leute würden ja dann ... wenn irgendwie ein Sekretär[in] nicht lesen könnte, den könnte man ja nicht gebrauchen […]. Es […] geht natürlich darum, einen möglichst guten Job zu bekommen und nicht nachher irgendwie als billig bezahlter Handwerker oder so [zu enden]. Sondern wirklich einen guten Job [zu bekommen] zum Beispiel irgendwie [als] Politiker oder schon irgendwie […] bei den Wasserwerken oder so […]“ (ILM07: 234-238)

Das Lernen in der Schule dient aus Lauras Sicht dem Zweck, später mit ihrem hohen Schulabschluss eine gute schulische Ausbildung vorweisen zu können. Sie strebt an, mit diesen Voraussetzungen einen „guten Job“ zu bekommen (ILM07: 238). Laura versteht darunter nicht nur eine Arbeit, mit der man seinen Lebensunterhalt bestreiten kann (vgl. ILM07: 234), sondern einen Beruf mit einem hohen Status und einer dazu gehörenden hohen Bezahlung wie „Politiker oder bei den Wasserwerken“ (ILM07: 238). Laura hat Vertrauen darin, dass sie eine solche Arbeit machen könnte. Die Voraussetzungen dafür erfüllt sie ihrer Einschätzung nach: Sie schätzt sich selbst nicht nur als durchaus fleißig ein, auch ist sie der Meinung, dass ihr vieles leichter fällt als ihren MitschülerInnen (ILM07: 220-222). Dass Laura in der Schule persönliches Wachstum anstrebt, wird auch durch ihren positiven Umgang mit Rückmeldungen am Ende einer Präsentation klar:

> „[…] [A]lso, als Erstes wird etwas Gutes gesagt, was man gut gemacht hat, ob man es flüssig gesprochen hat, viel Blickkontakt hatte und so weiter. Danach kommen noch mal die Tipps und Tricks, ob man jetzt das nächste Mal vielleicht noch ein bisschen lauter reden sollte, ob man zu stockend vorgelesen hat […] und wie man das besser machen kann.“ (ILM07: 218).

Laura hört bei Rückmeldungen nicht nur das, was sie gut gemacht hat, sondern ihr ist zugleich bewusst, dass auch die weniger gelungenen Aspekte angesprochen werden und Vorschläge zu deren Verbesserung vorgebracht werden (vgl. ILM06: 251-253). Sie kann die Beispiele für ihren letzten Vortrag aufzählen, was darauf hinweist, dass sie diese Ideen auch „mitnimmt“ und sich für das nächste Mal als Ziele setzt. Dabei reflektiert sie insofern auch über sich, als sie bei Präsentationen manchmal „schüchtern“ ist, was jedoch abnehme (ILM06: 249).

Laura sieht kein Problem darin, ihren Lernstand öffentlich zu machen, indem Kompetenzraster ausgehängt werden. Diese Raster dienen Lauras Meinung nach nur den SchülerInnen selbst, um den Überblick über deren eigenen Lernstand zu behalten. Sie kann sich nicht vorstellen, dass andere SchülerInnen an ihrem, d. h. Lauras Raster interessiert sind (ILM06: 222-237; vgl. ILM07: 196-198).

Lernen für die persönliche Entwicklung ist zwar wichtig für Laura, aber es sollte auch noch anderes im Leben geben als Schule. Deswegen hat sie sich mit der Unterstützung ihres Vaters gegen das Gymnasium entschieden, weil sie dort den ganzen Tag Unterricht haben würde und anschließend noch Hausaufgaben bearbeiten müsste (ILM07: 240).

8.4.2 Vielschichtiges Lernen

Das Lernen im individualisierten Lernsetting ist für Laura vielschichtig. So berichtet sie davon, sich nicht nur inhaltliches Wissen anzueignen, sondern auch überfachlich zu lernen, mit den selbstregulativen Instrumenten umzugehen und auf sozialem Gebiet. Im Folgenden werden diese drei von Laura genannten Formen des Lernens erläutert.

Laura ist der Meinung, dass es auf inhaltlichem Gebiet immer Neues zu bearbeiten gibt (ILM06: 145). Im Lernsetting gibt es viele Aufgaben, die sie bearbeiten möchte; sie wird ihrer Überzeugung nach dabei nicht so schnell ausgelernt haben. Außer durch die Bearbeitung von Aufgaben lernt Laura durch

Wiederholung, aber auch das Bilden von Reimen und, sich an Lernsituationen zu erinnern, wie sie im Interview berichtet (ILM07: 138-164). Das Lernen von Neuem erfolgt aus ihrer Sicht von allein, wenn sie sich damit auseinandersetzt, wie sie an einem Beispiel erklärt:

> „Ich habe vor einem Vierteljahr ein Balkendiagramm kennengelernt. Das kannte ich vorher noch gar nicht, aber ich habe es gar nicht richtig gemerkt, dass ich das noch gar nicht kannte und dass ich es kennengelernt habe.“ (ILM06: 131)

Obwohl es ihr im Moment des Lernens nicht bewusst ist, wird ihr im Nachhinein klar, dass sie ihr Wissen erweitert hat. Die Erfahrungen mit dem selbstständigen Lernen haben Laura mittlerweile ein gutes Gespür dafür gegeben, um einzuschätzen, wann sie etwas Neues kann. Sie geht immer noch zur Lehrkraft, um einen Punkt auf ihrem Kompetenzraster abzuholen, tut dies jedoch nur, um ihre eigene Einschätzung bestätigen zu lassen (ILM06: 18; ILM06: 217; ILM07: 192; ILM07: 182).

Beim inhaltlichen Lernen ist Laura der Alltagsbezug sehr wichtig. So wünscht sie sich Themen, welche die Politik betreffen (ILM07: 246), vielleicht auch im Hinblick auf ihre Karriereplanung (siehe 8.4.1.1).

Neben dem inhaltlichen Lernen ist aus Lauras Sicht der Umgang mit den Selbststeuerungsinstrumenten eine zweite Komponente des Lernens im individualisierten Setting. Sie äußert sich wie folgt zur Nutzung der Kompetenzraster und Checklisten:

> „Das wurde mir halt beigebracht und das wird mir zum Teil immer noch beigebracht.“ (ILM06: 20)

Beim ersten Interview gibt Laura an, auf diesem Gebiet noch nicht ausgelernt zu haben. Zum zweiten Messzeitpunkt erwähnt sie nicht mehr, bei der Handhabung der Instrumente etwas dazuzulernen. Im Interview kann sie sehr klar artikulieren, wozu die Kompetenzraster und Checklisten dienen und wie sie diese einsetzt (vgl. ILM07: 134; ILM07: 170). Ihr Lerntagebuch hat sie farbig kodiert und betont die Funktion dieser Kodierung (SLM07). Sie äußert darüber hinaus Kritik an Teilen der Instrumente (vgl. 8.4.1.5), was vermuten lässt, dass sie diese geistig durchdrungen hat (vgl. 8.4.1.5; ILM07: 100).

Die dritte Form des Lernens, die aus Lauras Daten abgeleitet werden kann, ist das soziale Lernen. Laura reflektiert über ihr Sozialverhalten bei Präsentationen (vgl. 8.4.1.1; ILM06: 249). Auch versucht sie, nicht zu fixiert auf ihre Leistungen zu sein, die ihr für ihre beruflichen Ziele sehr wichtig sind (vgl. 8.4.1.1). Laura beschreibt sich selbst als „schüchtern“ und „fleißig“ (vgl. 8.4.1.1 und 8.4.1.2; ILM06: 249), darüber hinaus ist sie der Meinung, dass ihr die Aufgaben in der Schule überdurchschnittlich leicht fallen (ILM07: 220). Sie beschreibt die/den IdealschülerIn als jemanden, die/der „fleißig“ und „gut“ ist, sich aber hauptsächlich „bemüht, gut zu sein“, und „locker“ ist (ILM07: 226-228). Die Beschreibung des Idealfalls deutet auf Lauras persönliche Ansprüche an sich selbst hin. Sie ist sich ihrer Stärken bewusst und möchte die sozialen Fähigkeiten ausbauen, die darüber hinaus wichtig sind. Laura möchte „locker sein“, was sie als „nicht so stolz sein“ und „auch mal lachen können und scherzen“ definiert (ILM07: 226-228). Sie braucht diese Fähigkeiten für die Zusammenarbeit in der Klasse (vgl. 8.4.1.3). Diese gelingt ihrer Meinung nach nicht immer (ILM06: 183-190). Zum ersten Messzeitpunkt sind ihr die Unstimmigkeiten mit ihren MitschülerInnen so wichtig, dass sie diese mithilfe der Smileys im Lerntagebuch notiert (ILM06: 205-207). Zum zweiten Messzeitpunkt kommen diese Ärgernisse immer noch vor (vgl. ILM07: 41-49) und werden immer noch im Lerntagebuch notiert (ILM07: 98). Laura nutzt die Smileys 2007 aber auch, um ihre Lernerfolge

des jeweiligen Tages hervorzuheben (ILM07: 96). Das soziale Lernen bezieht sich neben dem Umgang mit Ärgernissen in der Klasse für Laura auf das Geben und Empfangen von Kritik in einer Gruppe während der Feedbackrunden (ILM06: 247; ILM07: 216-218; vgl. 8.4.1.1 und 8.4.1.3).

8.4.3 Geteilte Verantwortung

Alle TeilnehmerInnen am Setting haben für Laura eine Funktion, die mit Verantwortung verbunden ist. Die TeilnehmerInnen teilt sie in drei Gruppen auf: sich selbst, die Lehrkraft und die MitschülerInnen. Sie selbst hat die Verantwortung dafür, dass sie „fleißig“ ist und sich „bemüht“ (vgl. 8.1.4.2; ILM07: 226). Die Lehrkraft soll den Lernprozess ermöglichen und begleitet, indem sie Ruhe im Klassenraum gewährleistet (vgl. ILM06: 50; ILM07: 232) und die Prioritäten für den jeweiligen Jahrgang im Blick hat (vgl. ILM06: 14-16; vgl. 8.4.1.4). Auch die MitschülerInnen haben eine unterstützende Aufgabe, indem sie erklären und beurteilen (vgl. ILM06: 23; ILM06: 247). Im Folgenden werden diese drei von Laura genannten Gruppen gemeinsam mit der ihnen zugeordneten Verantwortung im individualisierten Lernsetting erläutert.

Vor allem das Planen ihrer Arbeit sieht Laura als Teil ihrer eigenen Verantwortung an. Sie setzt sich Ziele anhand der Kompetenzraster und Checklisten (ILM07: 112; ILM07: 170). Ihre Tagesziele beziehen sich dabei auf ihr Wochenziel (SLM06; SLM07); sie plant, so weit es geht, am Montag für die ganze Woche und schaut während der Woche dann nur noch in den Checklisten nach konkreten Aufgaben (ILM06: 14; ILM07: 112). Auch berücksichtigt sie bei der Planung, wie konzentriert sie normalerweise arbeiten kann (ILM06: 127 und ILM06: 137). Die für die persönliche Planung wichtigen Dokumente bewahrt Laura sorgfältig auf (ILM07: 196; BLM07).

Auch die Verantwortung für den Lernprozess sieht Laura bei sich selbst. Dazu behauptet sie, „so viel wie möglich“ zu arbeiten (ILM07: 28). Sie hat dabei selbst

im Blick, wie viel sie schaffen kann (vgl. ILM07: 184; BLM06; BLM07), manchmal „quatscht“ sie dabei, aber das kann sie sich ihrer Meinung nach „leisten“ (ILM07: 220-222). Auf die Frage nach Gründen, ihr Ziel mal nicht erreicht zu haben, antwortet Laura folgendermaßen:

> „Entweder habe ich mir [dann] zu viel vorgenommen […] oder weil wir irgendwie was geplant hatten […], aber das haben wir [mit der Klasse] dann doch nicht gemacht […]. Also „nicht erreicht“ [im Lerntagebuch ankreuzen] ist ja überhaupt nicht. Dann hätte ich ja gar keins von den ganzen Sachen erreicht. [Höchstens] „zum Teil erreicht“. Wenn das mal passiert, irgendwie einmal die Woche oder eigentlich alle zwei Wochen mal, dann ist das auch nicht schlimm. […] Am nächsten Tag versuch ich dann natürlich besser zu arbeiten, damit ich „erreicht“ ankreuzen kann. […] Ich gehe natürlich nach dem Plan, aber ich kann ja das, was ich nicht erreicht habe, […] natürlich noch im [Planungsbereich für den] nächsten Tag eintragen.“ (ILM07: 180-190)

Es ist für Laura unvorstellbar, im Lernbüro „überhaupt nichts“ von ihrem Ziel zu erreichen. Sollte dies passieren, dann könnte das nur daran liegen, dass von der Lehrkraft eine zeitliche Verschiebung der Arbeit vorgenommen wurde, auf die sie keinen Einfluss hatte (ILM07: 180-182; vgl. 8.4.1.4). Es ist ihrer Meinung nach nicht schlimm, wenn man sein Ziel nur „zum Teil erreicht“ (ILM07: 180-182; vgl. ILM07: 192). Das passiert ihr nach eigener Einschätzung ca. „alle zwei Wochen mal“ (ILM07: 182). Wenn sie an einem Tag zu wenig geschafft hat, macht Laura am nächsten Tag „volle Power“ (ILM06: 215; vgl. ILM07: 188) weiter. Dabei arbeitet sie am zweiten Tag weiter nach Plan, ergänzt ihre Tagesziele jedoch darum, was am Tag zuvor liegen geblieben ist (ILM07: 190). Laura sieht dabei die Möglichkeit, Fächer, bei denen sie schon relativ weit ist, außer Acht zu lassen, um andere nachzubearbeiten (ILM07: 166). Die entsprechende Einschätzung

nimmt sie anhand der Punktzahl auf ihrem Kompetenzraster vor (BLM07). Manchmal muss sie sich demnach auch durch für sie uninteressante Themen „durchbeißen“, bevor sie sich zugesteht, wieder etwas Angenehmes zu bearbeiten (ILM07: 108; vgl. 8.4.1.5).

Laura sagt, im Setting auch ohne Hilfe gut klarzukommen; so könne sie immer selbst in den „Bereichen“ der Checklisten nachschauen, was gemacht werden soll (ILM07: 134). Sie nehme selbst ihre Arbeitsmaterialien heraus (ILM06: 18) und suche sich selbst Extra-Aufgaben, wenn sie und/oder die Lehrkraft der Meinung sind, dass Laura noch üben sollte (ILM07: 204). Auch merke Laura von sich aus, ob sie etwas gelernt hat, und beurteile ihre Arbeit zum Teil selbst (ILM07: 206); dabei sehe sie die Punkte, die sie auf ihrem Kompetenzraster bekommt, nur als einen Extraindikator, der ihre Einschätzung bestätigt (ILM06: 18; ILM06: 217). Laura freue sich über ihre Erfolge und teile sie manchmal auch mit anderen (ILM06: 219-221; ILM07: 176). Sie sagt aber auch, keine weiteren Personen für Lob für ihre Lernerfolge zu brauchen, sie lobe und freue sich von allein, wenn sie viel geschafft hat (ILM07: 184-186; BLM07).

Um zu gewährleisten, dass Laura gut arbeiten kann, ist die Lehrkraft nach Lauras Überzeugung dafür verantwortlich, dass eine ruhige Arbeitsatmosphäre im Klassenraum herrscht. Nur wenn keine Lehrkraft da sei, versuche Laura selbst, für Ruhe zu sorgen (ILM06: 36; ILM06: 50; ILM07: 232). Auch solle die Lehrkraft im Blick haben, was klassenübergreifend ansteht (vgl. 8.4.1.4; ILM06: 14-16). Laura verschiebe das, was sie sich vorgenommen hat, wenn die Lehrkraft einer solchen Sache den Vorzug gibt (vgl. ILM07: 180; ILM07: 170). Darüber hinaus habe die Lehrkraft die Verantwortung dafür, Laura Feedback zu ihren Leistungen und zum Verhalten zu geben, sei es im Lerntagebuch (ILM07: 100) oder nach einer Präsentation (ILM06: 251-253; ILM07: 216-218). Auch solle die Lehrkraft nach der Bearbeitung von Aufgaben und Tests Lauras Arbeit korrigieren und sagen, ob sie weiter machen dürfe oder noch üben müsse (ILM06: 241-245;

ILM07: 6). Eine besondere Form der Rückmeldung, bei der die Punkte auf das Kompetenzraster geklebt werden, ist nach Lauras Einschätzung die alleinige Aufgabe der Klassenlehrkraft (ILM07: 212). Die SchülerInnen tragen hingegen selbst die Verantwortung dafür, diesen Vorgang bei Letzterer zu beantragen (vgl. BLM07).

Die Verantwortung für Erklärungen und Hilfestellungen liegt nach Lauras Verständnis teilweise bei den Lehrkräften, teilweise sollen ihrer Meinung nach auch die SchülerInnen Lernstoff erklären (ILM06: 23; ILM07: 67-73) und sich gegenseitig helfen (ILM06: 187; ILM07: 53). Dies könne entweder während der Zusammenarbeit (ILM07: 65) oder beim gegenseitigen Abfragen (ILM07: 138-140) geschehen. In manchen Fällen möchte sich Laura jedoch bei der Zusammenarbeit ausklinken und notiere dann in ihrem Lerntagebuch, dass sie allein arbeiten möchte (ILM06: 123; SLM06). Eine weitere Verantwortung der MitschülerInnen bestehe darin, dass sie die Arbeit mitbeurteilen (ILM06: 247; ILM07: 216), so geben sie u. a. Feedback inklusive Verbesserungsvorschlägen nach Präsentationen (ILM06: 251-253; ILM07: 218).

8.4.4 Fehlbarkeit der Lehrkraft

Schon früh im ersten Interview hebt Laura die Rolle der Lehrkraft als wichtigen Einfluss auf die Art des Unterrichts hervor. Laura stellt einen Vergleich zwischen dem „normalen Unterricht“ und dem „Unterricht mit den Checklisten“ auf, welche sie an der Schule B kennengelernt hat (ILM06: 64-68). Beim „normalen Unterricht“ unterscheidet sie wie folgt zwischen Unterricht an der Grundschule und am Gymnasium:

> „Also, am Gymnasium steht der Lehrer vorne. In meiner alten Grundschule, da hatten wir eine Art Mischmasch daraus: Wir haben immer selbst gearbeitet [vergleichbar mit der Checklistenarbeit] und haben aber auch das [Lehrerzentrierte] gemacht.“ (ILM06: 68)

Laura ist der Meinung, dass die Lehrperson nicht richtig handelt, wenn sie sich ganz aus dem Unterricht herauszieht und die SchülerInnen in allen Fächern nur mit den Kompetenzrastern und Checklisten arbeiten lässt. Um den Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht zu werden, sollte die Lehrkraft auch gezielt frontalen Unterricht einsetzen (vgl. 8.4.1.5; ILM06: 257).

Dass die Lehrperson nicht allwissend ist, fällt Laura auch bei der Planung der Arbeit auf. Es komme zwar nicht so oft vor, aber es sei Laura mehrmals passiert, dass die Lehrkraft zu spät merkt, dass die Klasse ein bestimmtes Thema oder eine bestimmte Aufgabe noch nicht bearbeitet hat (ILM06: 14; ILM07: 170). Laura müsse dann, infolge der Fehler der Lehrkraft, ihre Planung ändern und fühle sich dadurch zeitlich „sehr gedrängt“ (ILM06: 16).

Laura fällt auf, dass die Lehrkraft nur sehr selten die Wochenfeedbackfelder im Lerntagebuch ausfüllt, obwohl das ihre Aufgabe sei (vgl. 8.4.1.2; ILM07: 100). Sie stellt dieses nur fest, spricht die Lehrkraft aber nicht gezielt darauf an. Laura hat nach eigener Aussage manchmal Angst vor der Reaktion der Lehrkraft, wenn sie etwas fragt oder nicht richtig gemacht hat. So reagiere sie erleichtert, wenn sie nach einem Test nur die Empfehlung „noch mal üben“ bekommen hat:

> „Ich fand das eigentlich ganz gut, […] dass ich jetzt […] nicht so richtig Ärger bekommen habe. […]. Manchmal ist Frau Runge so ein bisschen sauer, sagen wir mal so, […] nicht richtig wütend, aber [...].“ (ILM07: 8-16)

Dass Laura von einer Lehrkraft ein anderes Verhalten erwartet, spricht sie am Ende des zweiten Interviews ganz klar aus, indem sie eine gute Lehrkraft beschreibt. Sie ist der Meinung, dass eine Lehrperson SchülerInnen „nicht klein machen“ und diesen „keine Angst“ machen sollten. Sie sollte auch „mal locker sein“ und nicht „zu streng“ (ILM07: 230).

Das Verhalten der Lehrperson ist Lauras Meinung nach nicht immer tadellos und auch klappe es nicht immer, mit einer Aufgabe ein ruhiges Arbeitsklima zu gewährleisten. Dann streiten sich die SchülerInnen oder es sei zu unruhig für die Zusammenarbeit (vgl. ILM06: 191; ILM07: 41-55). Darüber hinaus ist sich Laura dessen bewusst, dass die Lehrkraft nicht alles wissen kann. Laura findet das ganz normal und nennt gleich mehrere Lösungen für den Fall, dass die Lehrperson „ratlos“ sei (ILM07: 67-73): Laura könne sich bei MitschülerInnen, anderen Lehrkräften oder aus dem Lösungsheft Hilfe holen (ILM07: 67-73; vgl. ILM07: 65; ILM07: 138-140; ILM06: 197). Auch lasse sich Laura zu Hause von ihren Eltern beim Lernen unterstützen (ILM06: 76; ILM06: 86-88; ILM07: 156).

8.4.5 Differenzierte Haltung

Laura hat eine differenzierte Haltung gegenüber dem individualisierten Lernsetting, sie findet Teile davon gut, andere Teile sind aus ihrer Sicht hingegen verbesserungsfähig bzw. -würdig. Sie beurteilt das Lernbüro als „eigentlich ganz gut“ (ILM07: 108). Sie ist der Meinung, dass die Schule „das Konzept“ „drei bis vier Jahre“ lang „gründlich durchdenken“ konnte und dass das „reichen“ wird (ILM07: 244). Sie sieht im Lernbüro dieselbe Einschränkung, die es ihrer Meinung nach an allen Schulen gibt:

> „Manche Sachen gibt es natürlich immer, die man nicht bearbeiten will, die man aber irgendwann bearbeiten muss, um weiterzukommen. […]. Eine Checkliste […] mag ich jetzt nicht so gern; das Thema interessiert mich nicht, aber das muss ich machen. Da gibt es dann auch keine andere Wahl. Das finde ich manchmal nicht so gut, aber das ist im anderen schulischen Leben auch so.“ (ILM07: 108)

Auch im Vergleich mit dem „anderen schulischen Leben“ sieht Laura „keine andere Wahl“, wenn sie etwas aus ihrer Sicht Uninteressantes bearbeiten soll. Sie sieht aber insofern eine Teillösung im Lernbüro, als sie sich durch die uninteressanten Checklisten, die sie bis zum Schluss aufhebt, „durchbeißt“ und sich anschließend mit den schönsten Checklisten der nächsten Kompetenzrasterstufe belohnt (ILM07: 120-128). Wenn es schwierige Aufgaben zu bearbeiten gibt, suche sich Laura immer die für sie schönsten heraus; dies funktioniere vor allem im Fach Mathematik. Im Fach Englisch sieht Laura diese Möglichkeit nicht, weil dabei immer anhand von einem Textbuch gearbeitet wird. Laura versteht die Texte darin manchmal nicht und findet die Aufgaben dann „blöd“ (ILM06: 169). Laura beschreibt die Arbeit im Englischunterricht als „anders“ (ILM06: 23). Sie ist der Meinung, dass das Erlernen einer Fremdsprache mit dem System der Kompetenzraster und Checklisten nicht funktioniert (ILM06: 23; ILM06: 64; ILM07: 168). Laura ist der Ansicht, dass zu dem Zeitpunkt nicht genug angeleitet und zu wenig gesprochen wird (vgl. 8.4.1.4; ILM06: 257). Das Konzept der Schule greift Lauras Meinung nach folglich nicht für alle Bereiche, trotzdem bemüht sie sich, damit zu arbeiten, weil sie keine andere Wahl sieht; es sei denn, sie wechselt die Schule und geht aufs Gymnasium, was ihre Mutter am liebsten sähe (ILM06: 64-69 und ILM07: 240).

Laura lobt am Konzept des Lernbüros, dass sie den Lernstoff, den sie schon beherrscht, nicht mehr bearbeiten muss; was sie schon kann, wird mithilfe der Einstufungstests festgestellt (ILM06: 163; ILM06: 173-175; ILM07: 130). Trotzdem komme es vor, dass Grundschulthemen wiederholt werden, daran äußert Laura Kritik. So fände sie es besser, wenn politisch aktuelle Themen länger behandelt werden, anstatt dass ein von ihr als „Grundschule Thema Mittelalter“ bezeichneter Aspekt wiederholt wird (ILM07: 246). Laura lobt dabei aber, dass die SchülerInnen dahin gehend ein Mitspracherecht haben, ob aktuelle Themen länger behandelt werden dürfen.

Auch das Lerntagebuch sieht Laura im schulischen Konzept differenziert. Zum ersten Messzeitpunkt schien sie noch überzeugt von diesem Instrument und sagte aus, dass beim Lerntagebuch alles so gut sei, wie es ist (ILM06: 261). Nachdem sie ein weiteres Jahr Erfahrung mit diesem Instrument sammeln konnte, mehrere Änderungen im Lerntagebuch gesehen hat und dieses letztendlich ein neues Layout in Form des *blauen Buchs* (vgl. 4.3.2) bekommen hat, äußert sie sich differenziert zu diesem Instrument und den Feldern, die sie für überflüssig hält (ILM07: 100-104). Sie nutze das Instrument intensiv zum Planen und Abhaken (SLM06; SLM07; ILM06: 123; ILM07: 79-81; vgl. 8.4.1.1). Ihr Einsatz des Lerntagebuchs sei zugleich pragmatisch, weil viele Felder im Lerntagebuch ihrer Meinung nach Pflicht sind (ILM07: 83-104). Innerhalb ihrer Planung verschiebe Laura ihre eigenen Vorhaben, wenn dies von der Lehrkraft angesagt wird (vgl. 8.4.1.1 und 8.4.1.4; ILM06: 14-16).

8.5 Theoretische Sättigung bei der Fallauswahl

Die vier oben (siehe 8.1 bis 8.4) dargestellten Fallporträts sind bei der vorliegenden Studie nicht zufällig zur Darstellung ausgewählt worden. Während der Auswertung der Daten hat die Fallauswahl unter den Prämissen des *theoretischen Samplings* (GLASER/STRAUSS, 1967/1998) stattgefunden (siehe 4.2). Um ein derart facettenreiches Bild darstellen zu können, wurden aus dem Sample diejenigen SchülerInnen, die bei der Auswertung am meisten Gegensätze zueinander aufzeigten, ausgewählt. So konnte die Fülle der Varianz exemplarisch wiedergeben werden.

8.5.1 Bündelung der Charakteristika und Herausarbeitung von zwei Vergleichsdimensionen

Wenn in den Fallporträts nach gemeinsamen Nennern für die *Charakteristika* gesucht wird, lassen sich nach vielem Vergleichen und Bündeln zwei Vergleichsdimensionen herausarbeiten. Wird zum Beispiel zum *Charakteristikum* „Verantwortungsübernahme“ im Einzelfall Jost nach vergleichbaren *Charakteristika* in anderen Fällen gesucht, dann zeigt sich, dass sich in allen Einzelfällen ein ähnliches *Charakteristikum* finden lässt. Im Einzelfall Walter ist dabei ein maximaler Kontrast zum Fall von Jost festzustellen, da Walter im Lernbüro einen „Verantwortungsentzug“ aufweist. Die *Charakteristika* „Verantwortungsübernahme“ und „Verantwortungsentzug“ können als verschiedene Ausprägungen eines Merkmals verstanden und unter dem somit generierten Überbegriff des „Verantwortungsannahme“ gefasst werden. So kontrastiert das *Charakteristikum* „Gemeinschaftsgefühl“ im Einzelfall Fatma mit dem *Charakteristikum* „Isolierung“ im Einzelfall Walter. Diese beiden *Charakteristika* können unter dem Überbegriff „Interdependenz der Klassengemeinschaft“ zusammengefasst werden. Diesen Überbegriffen können weitere *Charakteristika* zugeordnet werden. Mit weiteren Kontrastierungen

werden so immer mehr *Charakteristika* in Überbegriffen zusammengefasst. Die Bündelung der Begriffe ist ein komplexer Prozess – von der Genese, dem Vergleich, der Kontrastierung, der Kontrolle und der Neuformulierung der *Charakteristika* und Überbegriffe (vgl. 5.2.3). In vereinfachter Form kann dieser Prozess der Bündelung der *Charakteristika* der Einzelfälle anhand der gewählten Untertitel der Abschnitte 8.1 bis 8.4 (siehe oben) in Tabellenform wie folgt schematisch wiedergegeben werden (siehe Tab. VIII):

Tabelle VIII: Bündelung der Charakteristika der Einzelfälle in Form von Überbegriffen. Eigene Darstellung

ÜBER-BEGRIFF	***CHARAKTERISTIKA***			
	Jost Vondel	**Walter Erdmann**	**Fatma Göksu**	**Laura Müller**
Verantwor-tungsannahme	Verantwortungs-übernahme	Verantwortungs-entzug	Verantwortung anderen zuschreiben	Geteilte Verantwortung/ Fehlbarkeit der Lehrkraft
Interdependenz der Klassen-gemeinschaft	Anstreben sozialer Akzeptanz	Isolierung	Gemeinschafts-gefühl	Vielschichtiges (auch soziales) Lernen
Haltung dem Lernsetting gegenüber	Vertrauen in die Schule	Lähmender Druck	Widersprüche aushalten	Differenzierte Haltung/ Fehlbarkeit der Lehrkraft
Antrieb im Lernprozess	Gesellschaftliches Verantwortungsgefühl	Selbstvorwürfe	Spaß haben	Persönliche Entwicklung
Interpretation des Settings	Vertrauen in das selbstregulierte Lernen	Individualisiert bedeutet allein	Arbeitsteilung	Vielschichtiges Lernen

Die aus den *Charakteristika* geformten Überbegriffe sind: „Verantwortungsannahme“, „Interdependenz der Klassengemeinschaft“, „Haltung dem Lernsetting gegenüber“, „Antrieb im Lernprozess“ und „Interpretation des Settings“. Diese fünf Überbegriffe können anschließend in *Vergleichsdimensionen*

zusammengefasst werden. Diese Bündelung der Überbegriffe in *Vergleichsdimensionen* wird anschließend tabellarisch wiedergegeben (siehe Tab. IX).

Tabelle IX: Bündelung der Überbegriffe in zwei Vergleichsdimensionen. Eigene Darstellung

ÜBERBEGRIFF	**VERGLEICHSDIMENSION**
Verantwortungsannahme	**Wahrnehmung**
Antrieb im Lernprozess	
Interpretation des Settings	**Einstellung**
Haltung dem Lernsetting gegenüber	
Interdependenz der Klassengemeinschaft	

Zwei fallübergreifender *Vergleichsdimensionen* lassen sich somit aus den Daten rekonstruieren:

(1) Die *Vergleichsdimension* „Wahrnehmung“ ist mehrdeutig und beinhaltet nicht nur „visuelles oder akustisches Wahrnehmen“ oder „Bemerken“, sondern auch das „In-Anspruch-Nehmen“ oder „Ergreifen einer Möglichkeit“. Diese *Vergleichsdimension* ist aus den *Charakteristika* der Einzelfälle zusammengestellt, die (a) die „Verantwortungsannahme“ und (b) den „Antrieb im Lernprozess“ umfassen.

(2) Die *Vergleichsdimension* „Einstellung“ ist eindeutiger und beinhaltet den Grad der Bereitschaft, das individualisierte Lernsetting anzunehmen und sich darauf einzulassen. Diese *Vergleichsdimension* ist aus den *Charakteristika* der Einzelfälle, welche (c) die „Interpretation des Settings“, (d) die „Haltung dem individualisierten Setting gegenüber“ und (e) die „Interdependenz der Klassengemeinschaft“ beschreiben, zusammengesetzt.

Der Aspekt (a) der „Verantwortungsannahme“ im Lernprozess wird in der eigenen Rollenzuschreibung, der Steuerung der Lernhandlung sowie der Reflexion über das eigene Handeln gespiegelt und zeigt sich im Einsatz von Selbststeuerungsinstrumenten sowie im Annehmen und Anbieten von Unterstützung. Der Aspekt (b), der „Antrieb im Lernprozess“, beinhaltet die Gründe und die Motive der SchülerInnen, im individualisierten Lernsetting zu lernen, d. h. ihre Motivation. Diese Merkmale können in einer dichotomen Schematisierung der *Vergleichsdimension* „Wahrnehmung“ wiedergegeben werden. Einerseits gibt es Merkmale, die auf eine reflektierte, autonome „Wahrnehmung“ hinweisen, andererseits gibt es *Charakteristika*, die eine reproduzierende, heteronome „Wahrnehmung“ besagen.

Auch die drei weiteren Merkmale können in einer dichotomen Schematisierung einer *Vergleichsdimension* zusammengeführt werden. Diese zweite *Vergleichsdimension* „Einstellung“ erfasst folgende Merkmale: Erstens die (c) „Interpretation des Settings“, welches das Verständnis für den Arbeitsvorgang im individualisierten Lernsetting darstellt. Zweitens die (d) „Haltung dem individualisierten Setting gegenüber“, die als das Vertrauen zu verstehen ist, das die SchülerInnen in das Lernsetting haben. Die „Haltung dem individualisierten Lernsettings gegenüber“ steht vor dem Hintergrund der (e) „Interdependenz der Klassengemeinschaft“, d. h. dem Maß, in dem sie sich mit den anderen Beteiligten im Setting verbunden und von ihnen angenommen fühlen. Die *Vergleichsdimension* „Einstellung“ spiegelt sich in Verhaltensweisen, welche die SchülerInnen für sich als passend im Setting entwickelt haben, und in ihrem persönlichen Befinden. Einerseits gibt es Merkmale, die auf eindeutige Akzeptanz hinweisen, andererseits solche, die eine sich abfindende oder kritisch distanzierte „Einstellung“ darstellen.

8.5.2 Varianz bei den Vergleichsdimensionen als Basis der Fallauswahl

In Abschnitt 4.2 der vorliegenden Arbeit wurde ein *Sample* von acht SchülerInnen vorgestellt (vgl. Tab. IV). In Abschnitt 8.1 bis 8.4 sind vier von ihnen als Fälle beschrieben. Die übrigen vier werden hier aus Gründen der Lesbarkeit nicht im Detail dargestellt. Bei der Wiedergabe des zirkulären Kodierprozesses (vgl. 5.2) muss manchmal (zum Teil) auf Ergebnisse vorgegriffen werden. In den Abschnitten 6.2 und 8 wurde bereits die Begründung für diese Fallauswahl angeführt: Durch ihre „Gegensätze“ sollten diese *Fallporträts* ein facettenreiches Bild von den Handlungsorientierungen der SchülerInnen in der Anfangsphase der Sekundarstufe I liefern (vgl. 3.3.3). An dieser Stelle kann nun erklärt werden, dass diese „Gegensätze“ als „große Varianz in den beiden *Vergleichsdimensionen*“ spezifiziert werden können. Durch die unterschiedlichen Ausprägungen der „Wahrnehmung“ und der „Einstellung“ bei den Fallporträts ist die theoretische Sättigung bei der oben dargestellten Auswahl gewährleistet.

Betrachtet man die *Vergleichsdimension* „Wahrnehmung“, so zeigt sich, dass zwei SchülerInnen eine eigenständige „Wahrnehmung“, zwei eine eher eigenständige „Wahrnehmung“, eine eine eher fremdbestimmte und drei eine fremdbestimmte „Wahrnehmung“ aufweisen (siehe Abb. 12). Im *Sample* sind die acht SchülerInnen (vgl. 4.2) über die ganze Bandbreite der *Vergleichsdimension* „Wahrnehmung“ verteilt.

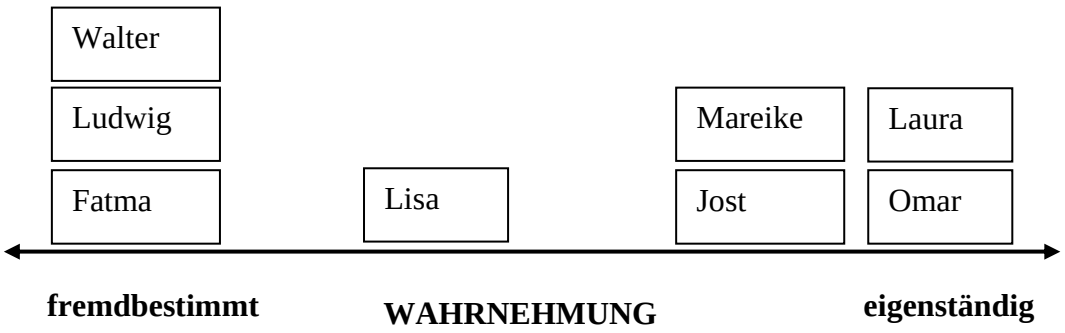
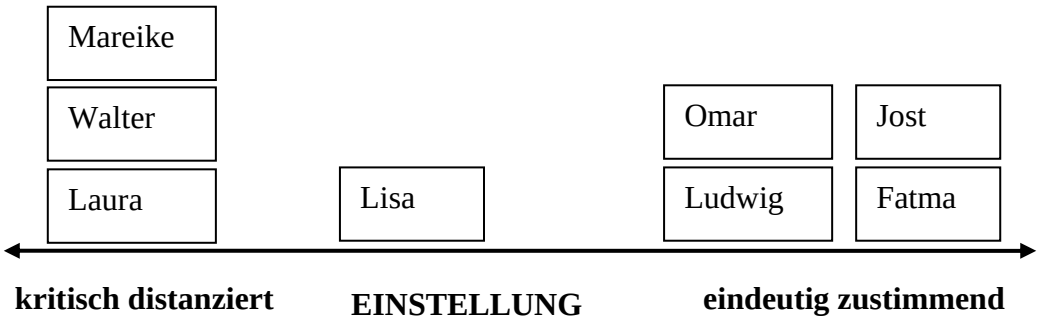


Abbildung 12: Die Verteilung der SchülerInnen bei der Dimension „Wahrnehmung“ im individualisierten Lernsetting. Eigene Darstellung

Auch bei der *Vergleichsdimension* „Einstellung“ sind die SchülerInnen über die ganze Bandbreite gestreut (siehe Abb. 13): So gibt es zwei SchülerInnen mit eindeutig zustimmender „Einstellung“, zwei SchülerInnen mit eher zustimmender „Einstellung“, eine mit einer eher kritisch distanzierten „Einstellung“ und drei mit kritisch distanzierter „Einstellung“.



.

Abbildung 13: Die Verteilung der SchülerInnen bei der Dimension der „Einstellung“ gegenüber dem individualisierten Lernsetting. Eigene Darstellung

Um die verschiedenen möglichen Ausprägungen auf den beiden Skalen der *Vergleichsdimensionen* anhand der Varianz der Einzelfälle exemplarisch darzustellen, wurden vier *Eckfälle* ausgewählt, die für die beiden *Vergleichsdimensionen* die Gegensatzpaare repräsentieren. Diese *Eckfälle* lassen sich bei der Zusammenführung der beiden *Vergleichsdimensionen* bestimmen (siehe Abb. 14).

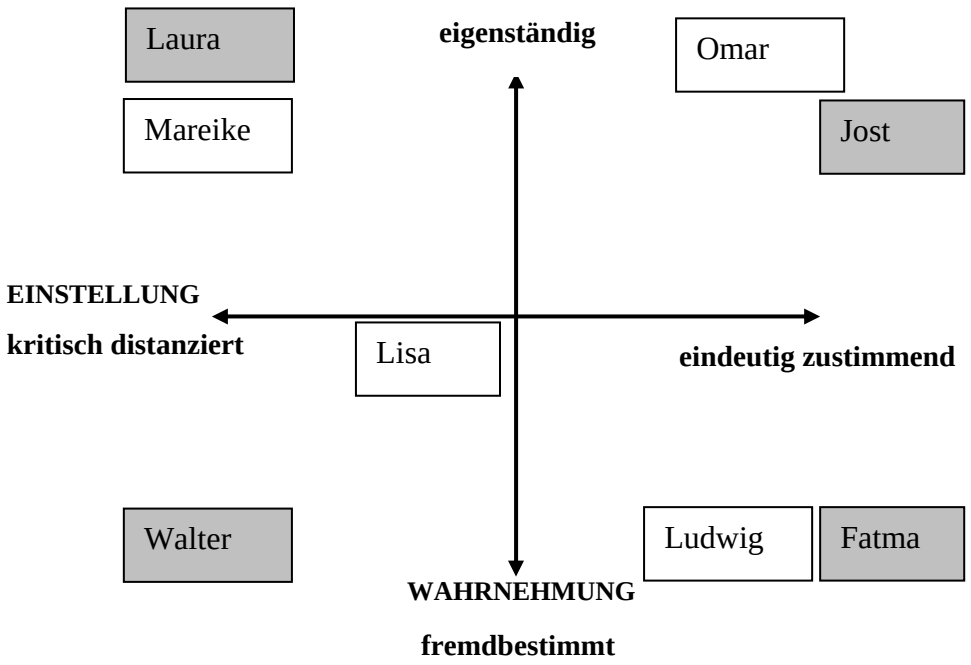


Abbildung 14: Verteilung der SchülerInnen in einem Koordinatensystem der „Einstellung“ und der „Wahrnehmung“ des überfachlichen Angebots im individualisierten Lernsetting. (Die *Eckfälle*, die in der vorliegenden Studie als Einzelfälle dargestellt werden, sind grau hinterlegt). Eigene Darstellung

In der vorliegenden Studie wurden folgende, bei der Ausprägung der *Vergleichsdimensionen* stark kontrastierende SchülerInnen als *Fallporträts* dargestellt (vgl. 8.1 bis 8.4):

- Jost Vondel (8.1) als Fall mit einer eindeutig zustimmenden Einstellung dem Setting gegenüber und einer eigenständige Wahrnehmung des Settings;
- Walter Erdmann (8.2) als Fall mit einer kritisch distanzierten Einstellung dem Setting gegenüber und einer fremdbestimmten Wahrnehmung des Settings;

- Fatma Göksu (8.3) als Fall mit einer eindeutig zustimmenden Einstellung dem Setting gegenüber und einer fremdbestimmten Wahrnehmung des Settings;
- Laura Müller (8.4) als Fall mit einer kritisch distanzierten Einstellung dem Setting gegenüber und einer eigenständigen Wahrnehmung des Settings.

Durch die Wahl dieser *Eckfälle* wird eine theoretische Sättigung gewährleistet, sodass die Vergleichsdimensionen und die (noch zu generierenden) *Schlüsselkategorien* (vgl. 9.1) auf einer theoretischen Ebene erfasst werden können (vgl. 5.2.4; KELLE/KLUGE, 1999: 36). Anschließend werden die *Eckfälle* auf einer höheren Abstraktionsebene als *Profile* (vgl. 9.2 bis 9.5) präsentiert. Aus dem Vergleich dieser *Profile* miteinander und mit der Theorie wird eine gegenstandsbezogene Theorie generiert (vgl. 5.1.2).

9. Genese der Schlüsselkategorie und der vier Nutzungsprofile als Vorstufe eines theoretischen Modells

Anhand der Auswertung unterschiedlicher Daten mit einem kodierenden Verfahren nach STRAUSS und CORBIN (1996) werden in der vorliegenden Studie die Entstehungs- und Entwicklungsprozesse von kontextspezifischen, individuellen Handlungsorientierungen und Sinnzuschreibungen rekonstruiert (vgl. 3.3.3). Die *Schlüsselkategorie* (siehe 5.2.2) lässt sich von den Handlungsorientierungen von SchülerInnen im individualisierten Lernsetting aus der Kombination der *Vergleichsdimensionen* ableiten.

Aufbauend auf der analytischen Abstraktion der vier dargestellten *Fallporträts* (vgl. 8.1 bis 8.4) wird, anhand der *Vergleichsdimensionen* „Wahrnehmung“ und „Einstellung“(vgl. 8.5.1), die Essenz der *Charakteristika* (siehe 5.2.3) der Einzelfälle detailliert zusammengefasst. So können zentrale Unterschiede aus den *Eckfällen* herausgearbeitet werden. Anschließend können diese in Form einer gegenstandsbezogenen Theorie verdichtet werden (vgl. TIEFEL, 2004: 103).

9.1 Genese der Schlüsselkategorie: Nutzung

Werden beide Dimensionen der beschriebenen Fälle in einem letzten Auswertungsschritt kombiniert, ergibt sich die *Schlüsselkategorie*, die in der vorliegenden Studie unter dem Begriff „Nutzung“ gefasst wird (siehe Abb. 15). Diese hat sich aus dem Material herauskristallisiert und ist somit weder durch theoretisches Vorwissen noch die Forschungsfrage induziert worden (vgl. 5.2.4).

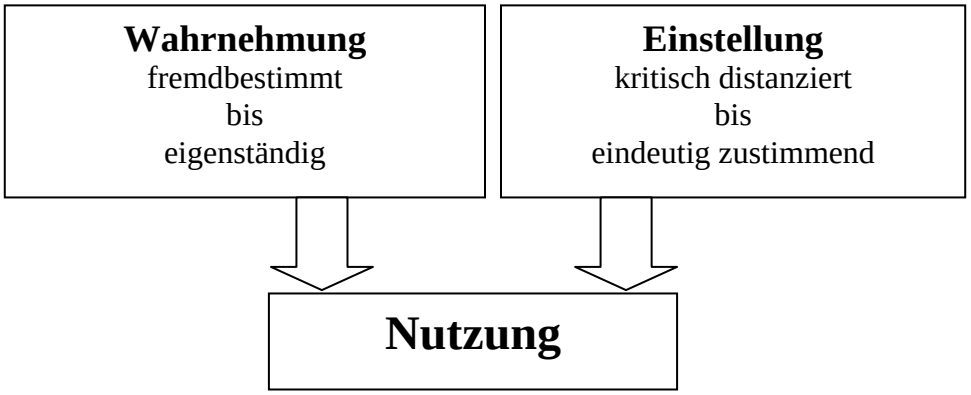


Abbildung 15: Verhältnis der Vergleichsdimensionen „Wahrnehmung“ und „Einstellung“ zur Schlüsselkategorie „Nutzung“. Eigene Darstellung in Anlehnung an TIEFEL, 2004

Der Begriff „Nutzung“ beschreibt die prozesshafte „Wahrnehmung“ und „Einstellung“ gegenüber den überfachlichen Anforderungen des individualisierten Lernsettings. Er vereint das Selbstbild, die Motivation zum und das Verständnis vom individualisierten Lernen der SchülerInnen. Der Begriff „Nutzung“ wird dem Prozessaspekt gerecht, indem er das Handeln der SchülerInnen und die Veränderungen darin aufzeigen kann (vgl. STRAUSS/CORBIN, 1996: 101).

„Nutzung“ erfüllt dadurch die Kriterien einer guten Schlüsselkategorie (vgl. 5.2.4; STRAUSS, 1998: 67; siehe auch TIEFEL, 2004: 99), indem sich bei der Überprüfung am Material herausstellt, dass sie sich unmittelbar auf viele *Charakteristika* der Einzelfälle bezieht und nicht nur auf die *Vergleichsdimensionen*. Außerdem ermöglicht „Nutzung“ als *Schlüsselkategorie* klare Implikationen im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Studie zu den Handlungsorientierungen, somit die Sinnzuschreibung der SchülerInnen im individualisierten Lernsetting (vgl. 3.3.3). Ferner repräsentiert sie dabei eine maximale Varianz. Darüber hinaus kann der Begriff „Nutzung“ zu mehreren theoretischen Aspekten selbstregulierten Lernens in Bezug gesetzt werden (vgl. 2) und so zu ergänzenden, kontextspezifischen Einsichten führen.

Der Begriff wird in der vorliegenden Studie empirisch gesättigt und kontextspezifisch anhand der beiden Vergleichsdimensionen „Einstellung“ und

„Wahrnehmung“ neu beleuchtet. Dabei werden vier *Nutzungsprofile* rekonstruiert: „überzeugte“, „ablehnende“, „naive“ und „skeptische Nutzung“ (siehe Abb. 16). Diese werden im Folgenden erläutert.

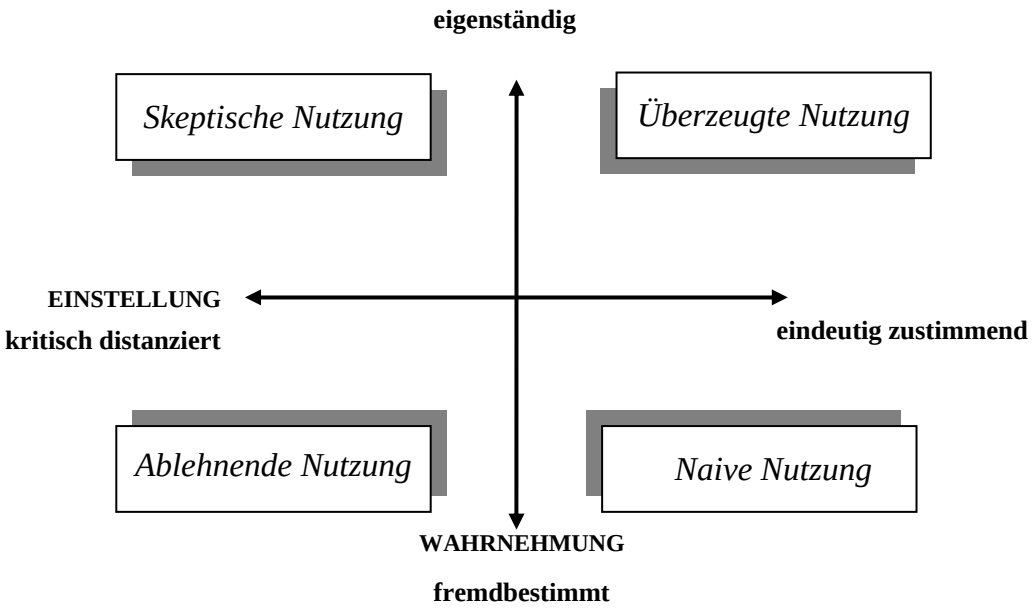


Abbildung 16: Die Verteilung der Nutzungsprofile in einem Koordinatensystem der „*Einstellung*“ und der „*Wahrnehmung*“ bezüglich des überfachlichen Angebots im individualisierten Lernsetting. Eigene Darstellung

9.2 Nutzungsprofil: überzeugte Nutzung

Die Begriffsbestimmung der zentralen *Handlungsorientierung* von Josts Nutzungsweise ist oben (siehe 8.1, 8.5 und 9.1) dargestellt. Auf Basis der interpretierenden Abstraktion der *Charakteristika* wird im Folgenden ein *Nutzungsprofil* erstellt. Die Zusammenfassung der *Charakteristika* in den fallübergreifenden *Vergleichsdimensionen* „Wahrnehmung“ von und „*Einstellung*“ gegenüber dem Settings deutet dabei auf eine „überzeugte“ Form der „Nutzung“.

9.2.1 Nutzungsdimension „Wahrnehmung“ bei überzeugter Nutzung

Anhand der Analyse von Josts Daten (vgl. 8.1, 8.5 und 9.1) kann seine „Wahrnehmung“ vom Angebot des individualisierten Lernsettings als reflektiert und „eher eigenständig“ eingestuft werden.

Jost setzt die Selbststeuerungsinstrumente gewissenhaft ein. Er bearbeitet die Aufgaben selbstständig und setzt dabei ein Helfersystem aus MitschülerInnen und Lehrpersonen ein. Er nutzt die Wahlfreiheit, nimmt die Möglichkeit wahr, sein Lernen selbst zu rhythmisieren und seinen Lernprozess im KuBa-Setting selbst zu steuern. Jost hat einen sequenziell strukturierten Überblick darüber, was im individualisierten Lernsetting gemacht werden soll. Er ist sich dessen bewusst, dass er eigenverantwortlich handelt und in TutorInnengesprächen sowie Gesprächen mit den Lehrkräften und seinen Eltern unterstützt wird. Er sieht das Lerntagebuch – dem er eine administrative Funktion zuschreibt – dabei allerdings nicht als Unterstützung an. Über die überfachlichen Lerninhalte, die er im individualisierten Lernsetting mithilfe der Selbststeuerungsinstrumente erwerben könnte, meint er schon zu verfügen. Er hat die Steuerung des Lernprozesses so weit verinnerlicht, dass er sie nicht (mehr) als Lerninhalt wahrnimmt. Allerdings steuert Jost seinen Lernprozess nicht systematisch, sondern aufgrund eines gut ausgeprägten Lerngefühls. Er plant, setzt sich Ziele, teilt ein, überwacht und

kontrolliert. Dabei motiviert er sich mithilfe der Selbststeuerungsinstrumente selbst zum Arbeiten. Jost nimmt auch den Einsatz dieser Fähigkeiten nicht (mehr) als Teil eines Lernprozesses wahr. Nur die Bearbeitung der Aufgabe ist für Jost Teil des schulischen Lernprozesses. Er kennt zwar mehrere Lernstrategien, die er mithilfe der Aufgaben gelernt hat, zur Bearbeitung der Aufgaben setzt er aber bewusst nur Wiederholungsstrategien ein. Eine persönliche Verbindung zu den vermittelten fachlichen Lerninhalten scheint ihm dabei nicht wichtig zu sein.

9.2.2 Nutzungsdimension „Einstellung“ bei überzeugter Nutzung

Anhand der Analyse der Daten von Jost kann seine „Einstellung“ bezüglich des individualisierten Lernsettings als „eindeutig zustimmend“ eingestuft werden.

Jost und seine Eltern sind der Meinung, dass es nicht für ihn persönlich wichtig ist, an den individualisierten Lernsettings teilzuhaben. Es sei vielmehr für den Erhalt sowie die Erneuerung und Verbesserung des Wissens der Gesellschaft für die Zukunft und den allgemeinen Fortschritt wichtig, neue Wege zur Informationsübertragung einzuschlagen. Jost interessiert sich deswegen auch für den Entwicklungsprozess der Schule. Für ihn und seine Eltern sind das selbstständige Lernen und die Wahlfreiheit Schritte in die richtige Richtung. Es ist Jost wichtig, dass SchülerInnen individualisiert an schulischen Aufgaben arbeiten dürfen, und er befürwortet die Neuerungen. Jost versteht sich als wichtigen Teil dieses Prozesses. Er sieht es als eine schöne Herausforderung an, gemeinsam mit den Lehrpersonen diese neue Methode zu erproben. Dabei sollen jedoch nicht die Errungenschaften des herkömmlichen Unterrichts über Bord geworfen werden. Die „herkömmliche Schule“ bietet Jost Halt beim Annehmen des Neuen. Er nutzt den Vergleich der herkömmlichen Schule mit der Schule B, um seine hohe Akzeptanz Letzterer zu rechtfertigen und zu unterstreichen.

Aus diesem Grund akzeptiert Jost sogar insofern den, in seinen Augen überflüssigen, Einsatz des Lerntagebuches, als er einsieht, dass die Lehrpersonen

bei der Bewertung der selbstständigen Arbeit Hilfe brauchen. Darüber hinaus müssen die Lehrpersonen seiner Meinung nach in ihrer neuen Rolle kontrollieren, wie die SchülerInnen mit dem neuen System zurechtkommen, sodass sie von der Lehrperson gezielt unterstützt werden können.

Josts Vertrauen in die Schule B und das individualisierte Lernsetting bleibt über die Zeit hoch; sein Vertrauen in die Hilfe der MitschülerInnen und der Lehrpersonen nimmt über die Zeit jedoch ab und er nennt eine kleinere Zahl von Personen für Hilfestellungen. Die MitschülerInnen sieht Jost zunehmend als Störfaktor bei seinem Lernprozess. Aus diesem Grund kommt der Lehrperson aus Josts Sicht zunehmend die Funktion eines Ordnungshüters zu.

9.3 Nutzungsprofil: ablehnende Nutzung

Die Begriffsbestimmung der zentralen *Handlungsorientierung* von Walters Nutzungsweise ist oben (siehe 8.2, 8.5 und 9.1) dargestellt. Auf Basis der interpretierenden Abstraktion der *Charakteristika* wird im Folgenden ein *Nutzungsprofil* erstellt. Die Zusammenfassung der *Charakteristika* in den fallübergreifenden *Vergleichsdimensionen* „Wahrnehmung“ von und „Einstellung“ gegenüber dem Setting deutet dabei auf eine „ablehnende“ Form der „Nutzung“.

9.3.1 Nutzungsdimension „Wahrnehmung“ bei ablehnender Nutzung

Anhand der Analyse von Walters Daten kann seine „Wahrnehmung“ des Angebots des individualisierten Lernsettings als unreflektiert und „fremdbestimmt“ eingestuft werden.

Walter braucht Unterstützung beim Einsatz der Selbststeuerungsinstrumente. Er bearbeitet die Aufgaben und lässt sie anschließend so oft von der Lehrkraft korrigieren, bis sie fehlerfrei sind. Walter sieht keine persönliche Verbindung zu den Lerninhalten, sondern nur einen Unterschied beim Schwierigkeitsgrad. Leichtere Aufgaben oder solche, bei denen man kreativ sein darf, bereiten ihm mehr Spaß, aber er ist der Meinung, nur durch schwierige Aufgaben mit eindeutigen Lösungen zu lernen. Sein Lernziel ist es, Tests zu bestehen und Punkte auf seinem Kompetenzraster zu sammeln. Er traut sich nicht, bei der Bearbeitung strukturelle Hilfe von der Lehrperson oder den MitschülerInnen zu ersuchen, weil er meint, dass selbstständig zu lernen „allein lernen“ bedeutet.

Er ist der Überzeugung, dass ihm Vorgaben zu den fachlichen Lerninhalten in Gesprächen mit der Lehrperson und seinen Eltern gemacht werden. Nach diesen Vorgaben wählt er seine Aufgaben mit dem Ziel aus, nicht zu sehr in Verzug zu geraten.

Walter erlebt keine klare Struktur im individualisierten Lernsetting; er lässt das Setting über sich ergehen – oder leidet sogar darunter. Im Laufe der Zeit verfestigen sich Walters Annahmen über das Lernsetting und er ist überzeugter davon, dass seine Interpretation des individualisierten Lernens die richtige ist. Er hat große Schwierigkeiten mit dem Lerntagebuch, dessen Funktion er in Bezug auf das Ganze und die Einzelteile nicht begreift. Auch die Übersichtstabelle ist ihm keine Hilfe; die Auflistung der vielen Aufgaben, die ihm noch bevorstehen, hat vielmehr eine lähmende Wirkung auf ihn. Überfachliche Lerninhalte, die Walter im individualisierten Lernsetting mithilfe der Selbststeuerungsinstrumente aufnehmen könnte, nimmt er nicht wahr. Walter ist so fixiert darauf, den Rückstand bei seiner Arbeit an den Aufgaben aufzuholen, dass er keine Möglichkeit sieht, sich (zusätzlich) mit der Steuerung des Lernprozesses zu beschäftigen und diese zu reflektieren. Walter kann die Organisation seines Lernprozesses nur mithilfe von/mit Druck von außen – und selbst dann nur teilweise – bewältigen. Die Lehrperson allein kann ihm so viel Unterstützung nicht bieten und es muss Hilfe von außerhalb herangezogen werden. Er kann sich durch den gefühlten Druck, der von allen Elementen des Lernbüros ausgeht, nicht (mehr) auf die Bearbeitung der Aufgaben konzentrieren. Das führt dazu, dass er nichts mehr macht und ergeben wartet, bis die individualisierte Lernzeit vorbei ist.

9.3.2 Nutzungsdimension „Einstellung“ bei ablehnender Nutzung

Anhand der Analyse von Walters Daten kann seine „Einstellung“ bezüglich des individualisierten Lernsettings als „kritisch distanziert“ eingestuft werden.

Das Hauptziel von Walter ist, im individualisierten Lernsetting Aufgaben abzuarbeiten, um Tests zu bestehen. Den Druck und die zwingenden Vorgaben, die Walter im individualisierten Lernsetting verspürt, werden ihm seiner Meinung nach von der Schule aufgelegt und dienen nur einem Selbstzweck. Ein zweites Ziel, das die Schule nach Walters Meinung im Lernsetting verfolgt, ist, die

SchülerInnen selbst die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen zu lassen. Walter kann sich auch mit diesem Ziel nicht identifizieren. Er ist der Überzeugung, dass es für Fünft- und SechstklässlerInnen eine zu schwere Aufgabe ist, ohne die Steuerung einer Lehrperson ganz allein die Verantwortung für die Zielerreichung zu übernehmen. Er hat das Gefühl, dies bedeute zu früh zu viel Verantwortung.

Durch den von ihm verspürten Druck seitens der Lehrperson, der Eltern und der MitschülerInnen fühlt sich Walter im individualisierten Lernsetting sehr unwohl. Er hat das Gefühl, von allen negativ beurteilt zu werden. Am liebsten würde er den Klassenraum verlassen und die Lernhandlung abbrechen.

Zum ersten Interviewzeitpunkt schlagen sich die Überforderung und das unbehagliche Gefühl im Lernsetting vor allem in einer ergebenen, sich fügenden „Einstellung“ nieder. Zum zweiten Interviewzeitpunkt kommt bei Walter Kritik am individualisierten Lernsetting auf. Er ist der Meinung, sein Bestes gegeben zu haben. Weil sich trotzdem an seiner Situation kaum etwas geändert hat, weigert er sich, das Setting weiterhin als unfehlbar zu akzeptieren. Er sucht die Ursache für seine Situation nicht in seiner Person und fängt an, Zweifel an mehreren Elementen des Lernsettings zu äußern.

9.4 Nutzungsprofil: naive Nutzung

Die Begriffsbestimmung der zentralen *Handlungsorientierung* von Fatmas Nutzungsweise ist oben (siehe 8.3, 8.5 und 9.1) dargestellt. Auf Basis der interpretierenden Abstraktion der *Charakteristika* wird im Folgenden ein *Nutzungsprofil* erstellt. Die Zusammenfassung der *Charakteristika* in den fallübergreifenden *Vergleichsdimensionen* „Wahrnehmung“ von und „Einstellung“ gegenüber dem Setting deutet dabei auf eine „naive“ Form der „Nutzung“.

9.4.1 Nutzungsdimension „Wahrnehmung“ bei naiver Nutzung

Anhand der Analyse von Fatmas Daten kann ihre „Wahrnehmung“ des Angebots des individualisierten Lernsettings als unreflektiert und „fremdbestimmt“ eingestuft werden.

Fatma erkennt nicht (an), dass ihr im individualisierten Lernsetting Verantwortung für ihren Lernprozess übertragen wird. Fast alles liegt ihrer Meinung nach im Verantwortungsbereich der Lehrkraft. Diese sollte nach Fatmas Überzeugung darauf achten, dass sich die SchülerInnen Ziele setzen, sich richtig einschätzen, das Lerntagebuch richtig ausfüllen und eine ausreichende Menge an Aufgaben schaffen. Auch trägt die Lehrkraft ihrer Meinung nach die Verantwortung dafür, dass die SchülerInnen Unterstützung bekommen und Ruhe im Klassenraum herrscht. Darüber hinaus soll die Lehrkraft, im Falle eines Bedarfs seitens der SchülerInnen, immer bereit sein, diesen zuzuhören und ihnen etwas zu erklären. Die breitgefächerte Arbeit der Lehrperson kann nach Fatmas Verständnis von den SchülerInnen unterstützt werden, indem sie ihr Lerntagebuch rechtzeitig und korrekt ausfüllen und bei Abwesenheit der Lehrkraft ihre MitschülerInnen um Ruhe bitten.

Fatma macht im individualisierten Setting das, was ihr „Spaß“ bereitet. Sie erlebt dieses bei einfachen Aufgaben und der Zusammenarbeit mit anderen. „Spaß“

bedeutet für Fatma ferner, Quantität zu schaffen; dieses gelingt ihr ihrer Meinung nach am besten, wenn sie keine Herausforderungen annehmen und keine neuen Erfahrungen machen muss. Bekanntes zu wiederholen und „einzuschleifen“, geht ihr leichter von der Hand, was besser zu ihrem quantitativen Ziel passt. Sie setzt beim Lernen mnemonische und Wiederholungsstrategien ein. Am liebsten arbeitet sie mit ihren Freundinnen zusammen nach einer Art Fließbandprinzip, wobei jede einen Teil der Aufgaben (der anderen) übernimmt. Das, was ihr unangenehm vorkommt und keinen „Spaß“ bereitet, sind das Ausfüllen des Lerntagebuchs, die Planungsgespräche, die Zusammenarbeit mit lauten SchülerInnen, die sie ablenken, und zeitintensive, individuelle Aufgaben, bei denen sie keine Arbeitsteilung mit ihren Freundinnen vornehmen kann.

9.4.2 Nutzungsdimension „Einstellung“ bei naiver Nutzung

Anhand der Analyse von Fatmas Daten kann ihre „Einstellung“ bezüglich des individualisierten Lernsettings als „eindeutig zustimmend“ eingestuft werden.

Laut Fatma besteht das Ziel des Lernens in der Schule hauptsächlich darin, dass sie lernt, in einem Team zusammenzuarbeiten. Genau dieses Ziel sieht sie bei ihrer Art der Arbeitsteilung erfüllt, wobei sie auch „Spaß“ haben kann. Diese Arbeitsweise vermittelt Fatma ein Gemeinschaftsgefühl, wobei alle an einem Strang ziehen. Man hilft sich gegenseitig bei der Arbeit, wobei der eigene Lernprozess nicht wichtiger als der der anderen ist. Dies ist zugleich die Essenz von späterer Teamarbeit im Beruf für sie. Ein soziales Miteinander ist sehr wichtig für Fatma, es scheint ihr sogar wichtiger als das inhaltliche Lernen zu sein. Wie Fatma im Elternhaus vermittelt bekommen hat, sollten die MitschülerInnen einen guten sozialen Status haben. Bessere SchülerInnen sollten dabei nicht als „Streber“ gehänselt, sondern vielmehr als Hilfsquelle genutzt werden.

Fatma akzeptiert das Setting fast uneingeschränkt. Ihre Idee vom individualisierten Lernsetting zeigt gleichwohl viele Widersprüche mit ihren Erfahrungen im Setting auf. Fatma gleicht ihre Ideen vom Setting jedoch nicht der Realität an, sondern hält die Widersprüche aus.

9.5 Nutzungsprofil: skeptische Nutzung

Die Begriffsbestimmung der zentralen *Handlungsorientierung* von Lauras Nutzungsweise ist oben (siehe 8.4, 8.5 und 9.1) dargestellt. Auf Basis der interpretierenden Abstraktion der *Charakteristika* wird im Folgenden ein *Nutzungsprofil* erstellt. Die Zusammenfassung der *Charakteristika* in den fallübergreifenden *Vergleichsdimensionen* „Wahrnehmung“ von und „Einstellung“ gegenüber dem Setting deutet dabei auf eine „skeptische“ Form der „Nutzung“.

9.5.1 Nutzungsdimension „Wahrnehmung“ bei skeptischer Nutzung

Anhand der Analyse von Lauras Daten kann ihre „Wahrnehmung“ des Angebots des individualisierten Lernsettings als reflektiert und „eigenständig“ eingestuft werden.

Laura übernimmt einen Großteil der Verantwortung für ihr eigenes Lernen im individualisierten Setting, indem sie fleißig arbeitet und sich bemüht, selbst plant, sich die nötigen Lernmaterialien besorgt sowie ihren (vielschichtigen) Lernprozess reflektiert und beurteilt. Sie ist der Meinung, dass sie die Verantwortung nicht ganz allein übernehmen sollte, sondern dass sie sowohl von ihren MitschülerInnen als auch der Lehrkraft unterstützt werden sollte. Die SchülerInnen tun dies Lauras Meinung nach, indem sie ihr Aufgaben erklären, eine wichtige Rolle bei der Beurteilung übernehmen und Tipps für Verbesserungen geben. Nach Lauras Ansicht begleitet und ermöglicht die Lehrkraft ihren Lernprozess, indem sie für Ruhe im Klassenraum sorgt, die Prioritäten für den Jahrgang im Blick hat und die Punkte für die Arbeit verteilt. Aus Lauras Sicht ist die Lehrperson in ihrer Rolle nicht unfehlbar. Laura sieht es gleichwohl nicht als Problem bei der Unterstützung an, dass die Lehrkraft nicht alles weiß; durch die geteilte Verantwortung kann Laura alternativ andere Lehrpersonen, MitschülerInnen, Lösungshefte und/oder ihre Eltern hinzuziehen.

Laura nutzt die Selbststeuerungsinstrumente zur Unterstützung beim Lernen zu beiden Messzeitpunkten intensiv zum Planen und Abhaken ihrer Arbeit. Dabei ist sie pragmatisch und kann, wenn nötig, innerhalb ihrer Planung ihre Lernvorhaben zeitlich verschieben. Sie motiviert sich selbst und reflektiert ihr Verhalten sowie ihr Lernen. Sie nimmt Rückmeldungen als Lernchancen an und möchte sich persönlich gern weiterentwickeln. Laura strebt an, das Abitur zu machen. Ihr Ziel ist es, eine gute Arbeitsstelle und somit einen hohen sozialen Status zu bekommen.

9.5.2 Nutzungsdimension „Einstellung“ bei skeptischer Nutzung

Anhand der Analyse von Lauras Daten kann ihre „Einstellung“ bezüglich des individualisierten Lernsettings als „kritisch distanziert“ eingestuft werden.

Laura nimmt sehr viele Facetten des individualisierten Lernsettings wahr. Sie nutzt es, um ihre persönliche Entwicklung voranzubringen, und hat Verständnis dafür, dass die Lehrkraft nicht alles wissen kann (vgl. 9.5.1). Trotzdem äußert sie sehr differenzierte Kritik am Setting. Vor allem das Verhalten der Lehrkraft sieht Laura manchmal kritisch. Dabei hat Laura sogar manchmal Angst vor der Reaktion der Lehrkraft und fühlt sich von ihr mitunter herabgewürdigt. Sie bezieht dies zum Teil auf die Überlastung der Lehrperson durch das neue Setting.

Laura findet die Vielschichtigkeit des Lernens im individualisierten Setting gut. Sie erkennt, dass sie sich hier nicht nur fachliche Lerninhalte aneignet, sondern auch überfachliches Wissen und soziale Fähigkeiten. Die fachlichen Lerninhalte sind ihrer Meinung nach sehr breit gefächert und sie wird demzufolge nicht schnell damit fertig sein. Laura setzt sich im individualisierten Lernsetting aktiv mit dem jeweiligen Stoff auseinander. Dabei benutzt sie mnemonische und Wiederholungsstrategien. Auch der Alltagsbezug, der im Setting hergestellt wird, ist Laura wichtig, vor allem dann, wenn es sich dabei um politisch aktuelle

Themen handelt. Laura ist der Meinung, ein gutes Gespür dafür zu haben, wenn sie etwas kann, und braucht die Einschätzung der Lehrkraft dabei nicht.

Das überfachliche Wissen, das im Setting vermittelt wird, macht Laura vor allem am Instrument des Lerntagebuchs fest. Je länger Laura damit arbeitet, desto kritischer steht sie diesem jedoch gegenüber.

Die im Setting vermittelten sozialen Fähigkeiten erkennt Laura als wichtig für die spätere Zusammenarbeit im Arbeitsleben an. Sie reflektiert ihr Verhalten und notiert Streitereien in ihrem Lerntagebuch. Forderungen der MitschülerInnen nach ihrer Aufmerksamkeit empfindet Laura als Störung bei ihrem eigenen Lernprozess.

Laura empfindet Teile des Settings als sehr gut und andere als durchaus verbesserungsfähig bzw. -würdig. Sie vergleicht die Schule des Öfteren mit dem Gymnasium, das ihr sonst das Abitur ermöglicht hätte. Positiv fällt dieser Vergleich dabei zu Gunsten der Schule A im Hinblick auf die Selbstständigkeit bei der Wahl der Aufgaben, die Freizeit nach der Schule durch das Fehlen von Hausaufgaben und des Verhindern von überflüssiger Arbeit durch Selbsteinschätzung und Tests aus. Sie schließt sich somit der Meinung eines Elternteils an. Trotzdem fragt sich Laura manchmal, ob der herkömmliche Unterricht am Gymnasium nicht besser für ihre Ziele geeignet wäre; dieser Meinung ist der andere Elternteil.

Im nächsten und letzten Teil der vorliegenden Arbeit wird eine Antwort auf die Forschungsfrage unter Berücksichtigung der drei unterschiedlichen Perspektiven (vgl. 3.3) gegeben. Durch den Vergleich der *Nutzungsprofile* (siehe 9.2 bis 9.5), die sich auf das Lernbüro-Setting beziehen, unter Berücksichtigung des theoretischen Rahmens zum selbstregulierten Lernen und seiner Förderung in schulischen Lernsettings (siehe Teil I) wird dabei vor allem unter der Funktionsperspektive der subjektiver Sinn rekonstruiert. Darüber hinaus werden auch der soziale und der objektiver Sinn unter jeweils der Sinn- und

Strukturperspektive erläutert. Das Ziel dieses letzten Schritts im Auswertungsverfahren nach GLASER und STRAUSS (1967/1998) ist es (siehe 5.1 und 5.2), zu einer gegenstandsbezogenen Theorie zu gelangen. Diese Theorie bietet eine Erklärung für die Handlungsorientierungen der SchülerInnen in dem individualisierten Lernsetting in der Anfangsphase der Sekundarstufe I.

TEIL IV IMPLIKATIONEN UND PERSPEKTIVEN: Theoretisches Modell zur Nutzung individualisierter Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I

In diesem Teil werden unter der Funktions-, der Sinn- und der Strukturperspektiven Antworte auf die Forschungsfrage gegeben. Dazu werden die Nutzungsprofile mit der Theorie (vgl. 2) abgeglichen. Es werden Implikationen der Schlüsselkategorie Nutzung erläutert, ein Nutzungsmodell wird vorgestellt und es werden Perspektiven für weitere Forschung dargestellt.

10. Empirische Ergebnisse im resümierenden Vergleich mit der Theorie zum selbstregulierten Lernen

In diesem Kapitel wird die Theorie zum selbstregulierten Lernen (vgl. 2.1, 2.2 und 2.3) mit den empirischen Befunden (vgl. III) verglichen, um Übereinstimmungen und Unterschiede festzustellen und neue Erkenntnisse herauszustellen. Die vier *Nutzungsprofile* (vgl. 9.2 bis 9.5) werden hier zunächst kontrastiert und mit den Merkmalen der drei Ebenen des selbstregulierten Lernens abgeglichen – der Regulation des *Informationsverarbeitungsmodus*, des *Lernprozesses* und des *Selbst* (nach BOEKAERTS, 1999 b; vgl. 1.2).

10.1 Nutzungsprofile auf den Ebenen der Regulation des Informationsverarbeitungsmodus und des Lernprozesses

Die beiden Ebenen der Regulation des *Informationsverarbeitungsmodus* und des *Lernprozesses* (nach BOEKAERTS, 1999 b) werden hier der Vergleichbarkeit halber zusammen behandelt. Beim Abgleich der vier *Nutzungsprofile* (vgl. 9.2 bis 9.5) werden die Kenntnis, der Einsatz und die Aneignung von *kognitiven und metakognitiven Lernstrategien* eingehender betrachtet (vgl. 2). Wie aus Tabelle X ersichtlich, unterscheiden diese sich je nach *Nutzungsprofil*.

Tabelle X: Die vier Nutzungsprofile mit der jeweiligen Kenntnis, dem Einsatz und der Aneignung von *kognitiven und metakognitiven Lernstrategien. Eigene Darstellung*

NUTZUNGSPROFIL	KENNTNIS VON LERNSTRATEGIEN	EINSATZ VON LERNSTRATEGIEN	ANEIGNUNG VON LERNSTRATEGIEN
überzeugte Nutzung (Jost)	kognitiv bekannt	bewusster Einsatz oberflächlicher Lernstrategien	als Teil des Lernprozesses erkannt
	metakognitiv bekannt	selbstständiger, aber unbewusster Einsatz	als Teil des Lernprozesses erkannt, keine explizite Reflexion in den Selbststeuerungsinstrumenten
ablehnende Nutzung (Walter)	kognitiv keine Angaben	kein bewusster Einsatz	nicht als Teil des Lernprozesses erkannt
	metakognitiv keine Angaben	kein bewusster Einsatz	nicht als Teil des Lernprozesses erkannt Selbststeuerungsinstrumente von der Lehrkraft ausgefüllt
naive Nutzung (Fatma)	kognitiv keine Angaben	bewusster Einsatz oberflächlicher Lernstrategien	nicht als Teil des Lernprozesses erkannt
	metakognitiv keine Angaben	kein bewusster Einsatz	nicht als Teil des Lernprozesses erkannt Selbststeuerungsinstrumente für die Lehrkraft ausgefüllt
skeptische Nutzung (Laura)	kognitiv bekannt	bewusster Einsatz oberflächlicher Lernstrategien	als Teil des Lernprozesses erkannt
	metakognitiv bekannt	selbstständiger und bewusster Einsatz mit intensiver Nutzung der Selbststeuerungsinstrumente	als Teil des Lernprozesses erkannt; explizite Reflexion in den Selbststeuerungsinstrumenten

Beim Profil der „überzeugten Nutzung“ (Jost) zeigt sich, dass mehrere *kognitive Lernstrategien* bekannt sind. Die Aneignung dieser wird als Teil des Lernprozesses erkannt. Trotzdem werden nur *oberflächliche kognitive Lernstrategien* bewusst eingesetzt. Die *metakognitiven Lernstrategien* werden selbstständig, aber unbewusst eingesetzt. Beim Profil der „ablehnenden Nutzung“ (Walter) findet hingegen weder ein bewusster Einsatz *kognitiver* noch ein selbstständiger Einsatz *metakognitiver Lernstrategien* statt. Konform mit der Theorie stellen die *metakognitiven Lernstrategien* bei diesem Profil eine klare Überforderung dar, weil die basalen kognitiven Strategien noch nicht beherrscht werden (MCKEACHIE, 1987 nach FRIEDRICH/MANDL, 1992; vgl. 2.2). Beim Profil der „naiven Nutzung“ (Fatma) zeigt sich, dass der Einsatz von *oberflächlichen kognitiven Lernstrategien* mit der Zeit leicht zunimmt. Der Einsatz von *metakognitiven Lernstrategien* findet – wie auch beim Profil der „ablehnenden Nutzung“ (Walter) – hingegen nicht statt. Beim Profil der „skeptischen Nutzung“ (Laura) zeigt sich, dass die *kognitiven Lernstrategien*, die bei der aktiven Auseinandersetzung mit den Aufgaben eingesetzt werden, hauptsächlich *oberflächliche kognitive Lernstrategien* sind. Anders als alle drei anderen Nutzungsprofile – werden die *metakognitiven Lernstrategien* nicht nur selbstständig, sondern auch bewusst eingesetzt und die Lernhandlung wird reflektiert (vgl. 10.1.4). Hierzu werden die Selbststeuerungsinstrumente intensiv genutzt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei allen Nutzungsprofilen die (bewusst) eingesetzten *kognitiven Lernstrategien* eher oberflächlich sind (vgl. 2.1). Vor allem im Hinblick auf das Profil der „überzeugten Nutzung“ ist dies interessant, weil bei diesem Nutzungsprofil eine Entscheidung gegen den Einsatz *tiefgehender Lernstrategien* im individualisierten Lernsetting getroffen wird. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass die *Planungsinstrumente* nur beim

Profil der „skeptischen Nutzung“ bewusst als Hilfsmittel beim Einsatz und der Aneignung *metakognitiver Lernstrategien* genutzt werden.

10.2 Nutzungsprofile auf der Ebene der Regulation des Selbst

Auf der Ebene der Regulation des *Selbst* (nach BOEKAERTS, 1999 b) sind mehr Aspekte zu berücksichtigen als auf der Ebene der Regulation des *Informationsverarbeitungsmodus* und des *Lernprozesses*: In diesem Kapitel wird zuerst ein Vergleich des Einsatzes von *motivationalen Lernstrategien* vorgenommen (vgl. 2). Dabei wird auf das *Rubikonmodell* (HECKHAUSEN/GOLLWITZER, 1987; vgl. ACHTZIGER/GOLLWITZER, 2010; vgl. 2.3.1) und die Theorie der *Handlungskontrolle* (KUHL, 1985; 1987; vgl. 2.3.1) Bezug genommen. Anschließend werden die „Nutzungsprofile“ im Hinblick auf die *Lernkonzeptionen* (vgl. 2.3.2; u. a. SIMONS, 1992), den *Lernstil* (vgl. 2.3.2) und die *Zielorientierung* (vgl. 2.3.2) verglichen. Danach werden die *Interessen* (vgl. 2.3.2; u. a. KRAPP/RYAN, 2002), die *Selbstbestimmung* (DECI/RYAN, 1985; 1993; vgl. 2.3.3) und *Selbstwirksamkeit* (BANDURA, 1977; 1997; vgl. 2.3.3) der „Nutzungsprofile“ einander gegenübergestellt. Am Schluss dieses Kapitels wird die *Qualität der Motivation* (DECI/RYAN, 1985; 1993) in den „Nutzungsprofilen“ eingehend betrachtet.

10.2.1 Motivationale Lernstrategien bei den Nutzungsprofilen

Die *motivationalen Lernstrategien* sind in der vorliegenden Arbeit anhand des *Rubikonmodells* und der Theorie der *Handlungskontrolle* erläutert worden (vgl. 2.3.1). Das *Rubikonmodell* (HECKHAUSEN/GOLLWITZER, 1987; vgl. ACHTZIGER/GOLLWITZER, 2010; vgl. 2.3.1) teilt die Lernprozesse in zwei – durch den sprichwörtlichen Rubikon voneinander getrennten – Bereiche ein. Im *motivationalen Bereich* wird die Grundsatzentscheidung für oder gegen die

Verfolgung eines Lernziels abgewogen. Fällt die Entscheidung positiv aus, gehen Lernende in den *volitionalen Bereich* über, wobei sie die Zielerreichung systematisch anstreben. Bezogen auf die Lerninhalte wird bei allen „Nutzungsprofilen“ das *Rubikon-Modell* durchlaufen.

Beim *Profil* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter; vgl. 9.3) erfolgt dies nicht selbstständig, sondern nur mit Unterstützung von anderen. Beim *Profil* der *„naiven Nutzung“* (Fatma; vgl. 9.4) wird die gebotene Unterstützung akzeptiert, manchmal wird im Prozess sogar aktiv nach Unterstützung gesucht. Bei den beiden anderen *Profilen* – dem der „überzeugten Nutzung“ (Jost; vgl. 9.2) und dem der „skeptischen Nutzung“ (Laura; vgl. 9.5) – wird der volitionale Prozess hingegen selbstständig gesteuert. Der Theorie der Handlungskontrolle (KUHL, 1985; 1987; vgl. 2.3.1) zufolge unterstützen sechs Mechanismen die Umsetzung von Absichten in Handlungen im volitionalen Bereich: die selektive Aufmerksamkeit, die sparsame Informationsverarbeitung sowie die Emotions-, Motivations-, Umwelt- und Enkodierungskontrolle (vgl. 2.3.1). Weiterhin bezogen auf die Lerninhalte werden diese Mechanismen bei den *Profilen* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter) und der „naiven Nutzung“ (Fatma) nicht selbstständig eingesetzt. Bei den *Profilen* der „überzeugten Nutzung“ (Jost) und der „skeptischen Nutzung“ (Laura) werden hingegen fast alle Mechanismen selbstständig eingesetzt.

Bezogen auf das Lernsetting kann Folgendes festgehalten werden: Beim *Profil* der „überzeugten Nutzung“ (Jost) ist eine positive Entscheidung für das Setting getroffen worden, die anscheinend nicht revidiert oder angezweifelt wird. Nach dem *Rubikonmodell* wird der *volitionale Bereich* dabei nicht mehr verlassen. Die gleiche Überzeugung – das Setting sei ein anzustrebendes Lernziel, das seine Richtigkeit hat – findet sich auch beim *Profil* der „naiven Nutzung“ (Fatma). Bei beiden „Nutzungsprofilen“ scheinen negative Erfahrungen im Setting keinen negativen Einfluss auf das positive Bild zu haben. Beim *Profil* der „naiven

Nutzung“ (Fatma) werden diese Erfahrungen ausgeblendet, beim „überzeugten Nutzungsprofil“ (Jost) führen sie hingegen zu einer ständigen Anpassung der Vorstellung vom Setting und der Rolle der Beteiligten darin, was zu einer Steigerung der Motivation führt. Beim *Profil* der *„skeptischen Nutzung“* (Laura) sind es weniger die negativen Erfahrungen, die im Setting gemacht werden, sondern die Vorannahmen in Bezug auf das Setting, die für Zweifel sorgen. Die Ausgangsposition ist, nach dem *Rubikonmodell*, in der prädeszisionalen Phase. Nur durch positive Erfahrungen im Setting und eine starke Motivationskontrolle (IBIDEM; vgl. 2.3.1) werden diese Zweifel beim *Profil* der „skeptischen Nutzung“ (Laura) überwunden. Beim *Profil* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter) sind negative Erfahrungen der Auslöser dafür, dass die Idee des Settings angezweifelt wird, die Motivation abnimmt und – im Sinne des *Rubikonmodells* – in die prädeszisionale Phase zurückgekehrt wird.

Bei den *Profilen* der „skeptischen Nutzung“ (Laura) und der „überzeugten Nutzung“ (Jost) werden die Mechanismen der Handlungskontrolle fast alle aktiviert. Bei den *Profilen* der „naiven Nutzung“ (Fatma) und der „ablehnenden Nutzung“ (Walter) wird hingegen keiner der Mechanismen selbstständig eingesetzt. Beim *Profil* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter) wird sich zugleich von unerfüllten Zielen getrennt: der Mechanismus der *handlungsorientierten Misserfolgsbewältigung* (vgl. 2.3.1; CARVER/SCHEIER, 2000) wird aktiviert.

10.2.2 Lernkonzeption, Lernstil und Zielorientierung bei den Nutzungsprofilen

Beim nachstehenden Abgleich der vier „Nutzungsprofile“ auf der Ebene der Regulation des *Selbst* werden *Lernkonzeption*, *Lernstil* und *Zielorientierung* eingehend betrachtet (vgl. 2.3.2). Alle drei Begriffe sind eng miteinander verbunden und bewegen sich auf einer Skala zwischen zwei Extremen: Die *Lernkonzeption* bewegt sich zwischen der *passiven* und der *aktiven*

Lernkonzeption. Lernende mit einer *passiven Lernkonzeption* sind der Meinung, dass sie Wissen nur vermittelt bekommen können; Lernende mit einer *aktiven Lernkonzeption* glauben, dass sie sich Wissen nur selbst aneignen können (vgl. 2.3.2). Der *Lernstil* – mit dem einerseits der Einsatz von *kognitiven Lernstrategien* gemeint ist (vgl. auch 10.1.1), andererseits das bewusste Einpassen von neuen Informationen in vorhandenes Wissen (vgl. 2.3.2) – bewegt sich zwischen dem *oberflächlichen* und dem *tiefgehenden Lernstil*. Die *Zielorientierung* bewegt sich zwischen der *Leistungs*- und der *Lernzielorientierung*. Bei Ersterer sind Lernende an der Note und ihrem individuellen Leistungsrangplatz interessiert, bei Letzterer am Begreifen des Lerngegenstands. Auch kann bei der *Zielorientierung* zwischen Wachstums- und Wohlfühlzielen unterschieden werden (vgl. 2.3.2). Wie aus Tabelle XI ersichtlich, unterscheiden sich *Lernkonzeption*, *Lernstil* und *Zielorientierung* je nach „Nutzungsprofil“:

Tabelle XI: Die vier Nutzungsprofile mit Lernkonzeption, Lernstil und Zielorientierung. Eigene Darstellung

NUTZUNGSPROFIL	**LERN-KONZEPTION**	**LERNSTIL**	**ZIELORIENTIERUNG**	
überzeugte Nutzung (Jost)	aktiv	**Fachinhalte:** oberflächlich	Leistungsziel	Wachstumsziele
		Lernsetting: eher tiefgehend	Lernziel	
ablehnende Nutzung (Walter)	passiv	oberflächlich	Leistungsziel	weder Wachstums- noch Wohlfühlziele
naive Nutzung (Fatma)	passiv	oberflächlich	Leistungsziel	Wohlfühlziele
skeptische Nutzung (Laura)	aktiv	eher tiefgehend	Lernziel	Wachstums- und Wohlfühlziele

Die *Profile* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter) und der „naiven Nutzung“ (Fatma) weisen mit einer *passiven Lernkonzeption*, einem *oberflächlichen Lernstil* und *Leistungszielorientierung* eine sehr große Ähnlichkeit auf. Ganz anders verhält es sich mit dem *Profil* der „skeptischen Nutzung“ (Laura): Bei diesem *Profil* ist die *Lernkonzeption aktiv*, der *Lernstil* eher *tiefgehend* und mit der Aneignung praktischer Handlungsformen und der hohen Bereitschaft, viel Zeit und Aufwand zu investieren, um die Lerninhalte richtig zu verstehen, weist es die klassischen Merkmale einer *Lernzielorientierung* auf. Beim vierten und letzten *Profil*, dem der „überzeugten Nutzung“ (Jost), ist die *Lernkonzeption* aktiv. Auffällig bei diesem *Profil* ist jedoch der Unterschied in Bezug auf den *Lernstil* und die *Zielorientierung* bei den Fachinhalten und beim Lernsetting. Die anderen „Nutzungsprofile“ zeigen zwar auch eine Trennung zwischen Fachinhalten und Lernsetting; die Regulation des *Selbst* ist bei beiden Bereichen hingegen deckungsgleich. Das *Profil* der „überzeugten Nutzung“ (Jost) ist durch den Unterschied außergewöhnlich: Bezogen auf die kognitiven Lerninhalte ist der *Lernstil* überwiegend oberflächlich, das Ziel – die Reproduktion von Wissen – hat eine *Leistungszielorientierung*. Bezogen auf das Lernsetting hingegen ist – durch das Einpassen von neuen Informationen in das vorhandene Wissen – der *Lernstil* überwiegend tiefgehend und, das Setting verstehen zu wollen, hat eine *Lernzielorientierung*.

Die Zielsetzungen nach der Einteilung von BOEKAERTS und CORNO (2005: 203; vgl. BOEKAERTS 1999 a) – Wachstums- und Wohlfühlziele – sind beim *Profil* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter) nicht wiederzufinden. Bei der „überzeugten Nutzung“ (Jost) spielen die Wachstumsziele eine große Rolle, bei der „naiven Nutzung“ (Fatma) hingegen die Wohlfühlziele. Bei der „skeptischen Nutzung“ (Laura) werden sowohl Wohlfühl- als auch Wachstumsziele verfolgt.

Interessant ist, dass das Ziel, die Lerninhalte zu verstehen, nicht zwangsläufig eine Voraussetzung für eine hohe Ausprägung der „Nutzung“ individualisierter

Lernsettings sein muss. Auch das Ziel, die Lerninhalte reproduzieren zu können, kann zu einer hohen Ausprägung der „Nutzung“ führen. Wichtig für eine hohe Ausprägung der „Nutzung“ ist jedoch, dass eine *Lernzielorientierung* und keine alleinige *Leistungsorientierung* vorhanden ist.

10.2.3 Interesse, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit bei den Nutzungsprofilen

Beim Abgleich der vier „Nutzungsprofile“ auf der Ebene der Regulation des *Selbst* werden hier *Interessen* (u. a. KRAPP/RYAN, 2002), *Selbstbestimmung* (DECI/RYAN, 1985; 1993) und *Selbstwirksamkeit* (BANDURA, 1977; 1997) dargestellt. Wie aus Tabelle XII ersichtlich, unterscheiden sich diese je nach „Nutzungsprofil“:

Tabelle XII: Die vier Nutzungsprofile mit den jeweiligen Merkmalen der *Interessen* (u. a. KRAPP/RYAN, 2002), *Selbstbestimmung* (DECI/RYAN, 1985; BANDURA**,** 1993) und der *Selbstwirksamkeit* (BANDURA, 1977; 1997). Eigene Darstellung

NUTZUNGSPROFIL	**INTERESSE**	**SELBSTBESTIMMUNG**			**SELBSTWIRKSAMKEIT**	
		Kompetenz	**Autonomie**	**soziale Eingebundenheit**	**Wirksamkeits-überzeugung**	**Ergebnis-erwartungen**
überzeugte Nutzung (Jost)	**Fachinhalte:** gleichgültig **Lernsetting:** groß	sehr hoch	sehr hoch	eher gering bei den SchülerInnen, hoch bei den Lehrkräften	sehr hoch	sehr hoch
ablehnende Nutzung (Walter)	sehr gering	sehr gering	sehr gering	sehr gering	gering	eher gering
naive Nutzung (Fatma)	groß	hoch	eher hoch	sehr hoch	eher gering	hoch
skeptische Nutzung (Laura)	sehr groß	hoch	eher hoch	eher gering	sehr hoch	eher gering

Von *Interesse* ist dann die Rede, wenn ein Lerngegenstand für die Lernenden eine persönliche Bedeutung hat und vorwiegend positive Gefühle auslöst (siehe 2.3.3). Die typische Trennung zwischen Fachinhalten und Lernsetting beim *Profil* der „überzeugten Nutzung“ (Jost) zeigt sich auch beim *Interesse* (vgl. 10.2.2): Für die Fachinhalte sind weder eine explizite persönliche Bedeutung noch positive Gefühle vorhanden. Am Lernsetting ist das *Interesse* hingegen sehr groß. Beim *Profil* der „skeptischen Nutzung“ (Laura) sind die persönliche Bedeutung der Lerninhalte (sowohl fachliche als auch überfachliche) für das zukünftige Berufsleben, aber auch die positiven Gefühlen dabei, sehr wichtig. Beim *Profil* der „naiven Nutzung“ (Fatma) werden – durch eine falsche Vorstellung vom Lernsetting, wobei soziale Ziele angestrebt werden (vgl. BOEKAERTS/CORNO, 2005: 203) – im individualisierten Lernsetting persönliche Bedeutung und positive Gefühle ausgelöst. Beim *Profil* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter) haben weder die fachlichen noch die überfachlichen Lerninhalte eine persönliche Bedeutung und lösen (daher) beide kaum positive Gefühle aus.

Das Maß der empfundenen *Selbstbestimmung* hängt von der Ausprägung der erlebten Kompetenz, Autonomie und der sozialen Eingebundenheit ab. Beim *Profil* der „überzeugten Nutzung“ (Jost) werden eine hohe Kompetenz und eine ausgeprägte Autonomie erlebt. Soziale Eingebundenheit wird hingegen nur eingeschränkt erlebt. Diese hohe Erlebensqualität im individualisierten Lernsetting kommt dem *Profil* der „skeptischen Nutzung“ (Laura) am nächsten. Auch hierbei werden Kompetenz und zum Teil auch Autonomie erlebt. Soziale Eingebundenheit wird auch bei diesem *Profil* nur eingeschränkt erlebt. Beim *Profil* der „naiven Nutzung“ (Fatma) wird hingegen eine hohe Kompetenz, zum Teil auch Autonomie und sehr ausgeprägte soziale Eingebundenheit erlebt. Nur beim *Profil* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter) werden keine Kompetenz, keine Autonomie und auch keine soziale Eingebundenheit erlebt.

Der *Selbstwirksamkeitstheorie* (BANDURA, 1977; 1997; vgl. 2.3.3) zufolge wird das Lernen einerseits vom Glauben an die eigenen Fähigkeiten (*Wirksamkeitsüberzeugung*) und andererseits von der Überzeugung, zu einem guten Ergebnis zu kommen (*Ergebniserwartungen*), bestimmt. Beim *Profil* der „überzeugten Nutzung“ (Jost) sind sowohl eine hohe *Wirksamkeitsüberzeugung* als auch hohe *Ergebniserwartungen* vorhanden. Beim *Profil* der „skeptischen Nutzung“ (Laura) ist ebenfalls eine hohe *Wirksamkeitsüberzeugung* vorhanden. Dahingegen sind die *Ergebniserwartungen* eher gering. Anders verhält es sich beim *Profil* der „naiven Nutzung“ (Fatma); hier ist eine geringe *Wirksamkeitsüberzeugung* in Kombination mit hohen *Ergebniserwartungen* festzustellen. Wenn zum Schluss die *Selbstwirksamkeit* beim *Profil* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter) betrachtet wird, können eine geringe und mit der Zeit abnehmende *Wirksamkeitsüberzeugung* und *Ergebniserwartungen* festgestellt werden.

10.2.4 Qualität der Motivation bei den Nutzungsprofilen

Beim nachstehenden Vergleich der vier „Nutzungsprofile“ auf der Ebene der Regulation des *Selbst* wird die *Qualität der Motivation* (vgl. 2.3.4) in den Blick genommen. Dabei wird nach der *Selbstbestimmungstheorie* nach der *Stärke* und *Ausrichtung* der Motivation differenziert (DECI/RYAN, 1985). Wie aus Tabelle XIII ersichtlich, unterscheiden sich diese je nach Nutzungsprofil:

Tabelle XIII: Die *Qualität der Motivation* der vier Nutzungsprofile, eingeteilt in *Stärke* und *Ausrichtung* (nach DECI/RYAN, 1985; 1993). Eigene Darstellung

NUTZUNGSPROFIL	STÄRKE DER MOTIVATION	AUSRICHTUNG DER MOTIVATION
überzeugte Nutzung (Jost)	Eher stark und mit der Zeit zunehmend	**Fachinhalte:** Introjektion (Stufe 2) **Lernsetting:** Integration (Stufe 4)
ablehnende Nutzung (Walter)	Eher schwach und mit der Zeit abnehmend	Externe Regulation (Stufe 1)
naive Nutzung (Fatma)	Im mittleren Bereich und über die Zeit stabil	**Fachinhalte:** Externe Regulation (Stufe 1) **Lernsetting:** Identifikation (Stufe 3)
skeptische Nutzung (Laura)	Eher stark und über die Zeit stabil	Integration (Stufe 4)

Die *Stärke* der Motivation beschreibt, wie stark Lernende insgesamt motiviert sind, sich für eine Sache einzusetzen. Bei den *Profilen* der „überzeugten Nutzung“ (Jost) und der „ablehnenden Nutzung“ (Walter) ist mit der Zeit eine Entwicklung bezüglich der Stärke der Motivation festzustellen: Beim *Profil* der „überzeugten Nutzung“ (Jost) steigt die Motivation, die zum ersten Messzeitpunkt schon eher stark war. Im Gegensatz dazu nimmt die Motivation beim *Profil* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter) über die Zeit weiter ab. Bei den beiden anderen *Profilen* (der „naiven“ (Fatma) und der „skeptischen Nutzung“ (Laura)) bleibt die Motivation eher stabil.

Die *Ausrichtung* der Motivation kann nach der *Selbstbestimmungstheorie* (DECI/RYAN, 1985) als Triebfeder des Handelns verstanden werden. Beim *Profil* der „überzeugten Nutzung“ (Jost) ist bezogen auf die Ausrichtung der Motivation abermals ein Unterschied zwischen den Fachinhalten und dem Lernsetting festzustellen (siehe 10.2.1, 10.2.2 und 10.2.3). Die Motivation für die Fachinhalte resultiert aus dem Druck des sozialen Umfeldes und ist als *Introjektion* zu verstehen (vgl. 2.3.4). Die Motivation für das Lernsetting sind hingegen dessen Ziele, die in das Gesamtsystem der persönlichen Wertbezüge eingepasst sind. Dies ist als *Integration* einzustufen (vgl. 2.3.4). Auffälligerweise ist ein vergleichbarer Unterschied beim *Profil* der „naiven Nutzung“ (Fatma) vorhanden: Die Motivation für die Fachinhalte ist hierbei jedoch explizit als Druck von außen zu bezeichnen und somit als *externe Regulation* zu verstehen (vgl. 2.3.4). Die Motivation für das Lernsetting wird hingegen von der persönlichen Bedeutsamkeit des (sozialen) Lernens geleitet. Dies ist als *Identifikation* einzustufen (vgl. 2.3.4). Beim *Profil* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter) ist die Motivation sowohl für die fachlichen als auch die überfachlichen Lerninhalte fremdbestimmt und beruht maßgeblich auf Druck von außen, sodass sie ebenfalls als *externe Regulation* eingestuft werden kann. Beim *Profil* der „skeptischen Nutzung“ (Laura) werden die Ziele in das Gesamtsystem der persönlichen Wertbezüge eingepasst und sind als *Integration* zu verstehen.

Interessant ist, dass eine eher internalisierte Motivation nicht zwangsläufig mit einer hohen Ausprägung der „Nutzungsdimensionen“ einhergeht. Auffällig ist dabei, dass die Höhe der Ausprägung der „Nutzungsdimensionen“ nicht gänzlich auf die wichtige Komponente der Regulation des *Selbst*, die der Motivation, zurückzuführen ist. Nur bei der „ablehnenden Nutzung“ ist die Motivation entsprechend gering.

11. Empirische Ergebnisse im resümierenden Vergleich mit der Theorie zur Förderung selbstregulierten Lernens

In diesem Kapitel wird die Theorie zur Förderung selbstregulierten Lernens (vgl. 2.4) mit den empirischen Befunden (vgl. III) verglichen, um Übereinstimmungen und Unterschiede festzustellen sowie neue Erkenntnisse herauszustellen. Die vier „Nutzungsprofile“ (vgl. 9.2 bis 9.5) werden kontrastiert und mit der Theorie zur Erwerb des selbstregulierten Lernens abgeglichen – wobei der Prozess nach der Theorie von ZIMMERMAN (2000; vgl. ZIMMERMAN, 2001) und das *Angebots-Nutzungs-Modell* der Wirkungsweise des Unterrichts (HELMKE, 2009) berücksichtigt werden.

11.1 Erwerb selbstregulativer Fähigkeiten bei den Nutzungsprofilen

Beim Abgleich der vier „Nutzungsprofile“ wird hier der Erwerb selbstregulativer Fähigkeiten nach dem Modell von ZIMMERMAN (2000) eingehend betrachtet (vgl. 2.4.1). Wie aus Tabelle XIV ersichtlich, unterscheiden sich die „Nutzungsprofile“ in ihrer Entwicklungsstufe:

Tabelle XIV: Die vier Nutzungsprofile eingeteilt in die Entwicklungsstufen der selbstregulativen Fähigkeiten nach ZIMMERMAN (2000). Eigene Darstellung

NUTZUNGSPROFIL	ENTWICKLUNGSSTUFE
überzeugte Nutzung (Jost)	*Selbstregulation (Stufe 4)* Adaptiver Einsatz der Fähigkeit über verschiedene personen- und umweltbezogene Bedingungen hinweg
ablehnende Nutzung (Walter)	*Beobachtung (Stufe 1)* Stellvertretender Erwerb einer Fähigkeit durch Beobachtung einer Expertin/eines Experten
naive Nutzung (Fatma)	*Nacheifern (Stufe 2)* Nachahmende Ausführung des allgemeinen Fähigkeitsmusters oder -stils einer Expertin/eines Experten mit sozialer Unterstützung
skeptische Nutzung (Laura)	*Selbstkontrolle (Stufe 3)* Eigenständige Ausführung der Modellfähigkeiten unter strukturierten Bedingungen

Beim *Profil* der „überzeugten Nutzung“ (Jost; vgl. 9.2) wird sich im Lernprozess nicht auf ein Verhaltensmodell gestützt, sondern der Prozess wird unbewusst anhand unterschiedlicher Lernstrategien reguliert. Dabei werden, über verschiedene personen- und umweltbezogene Bedingungen hinweg, Fähigkeiten adaptiv eingesetzt. Mehrere Strategien sind bekannt und die Lernstrategie, die zur Situation passt, wird ausgewählt. Der Fokus kann vom Lernprozess auf das Ergebnis gerichtet werden. Dies ist auf den Entwicklungsstufen der selbstregulativen Fähigkeiten der höchsten Stufe der *Selbstregulation* zuzurechnen (vgl. 2.4.1). Bei keinem der anderen „Nutzungsprofile“ wird diese Stufe erreicht. Am nächsten kommt dem die Entwicklungsstufe beim *Profil* der „skeptischen Nutzung“ (Laura; vgl. 9.5). Hier werden die Fähigkeiten zwar eigenständig ausgeführt, dabei wird sich jedoch auf die strukturierten Bedingungen gestützt, die das individualisierte Lernsetting bietet. Dies passt beim Schema der Entwicklungsstufen zur Stufe der *Selbstkontrolle* (vgl. 2.4.1). Die

strukturierten Bedingen des individualisierten Lernsettings werden beim *Profil* der „naiven Nutzung“ (Fatma; vgl. 9.4) noch stärker benötigt. Die Lernprozesssteuerung ist ein Nachahmen von einer Expertin/einem Experten mit sozialer Unterstützung; dies passt zur Stufe des *Nacheiferns* (vgl. 2.4.1). Nur beim *Profil* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter; vgl. 9.3) wird bei der Regulation des Lernprozesses nicht selbst gehandelt. Hier wird stattdessen eine Expertin/ein Experten beobachtet. Dabei kommt es nicht zum Erwerb der betreffenden Fähigkeit. Dies passt zur Stufe der *Beobachtung* (vgl. 2.4.1).

11.2 Nutzung der individualisierten Lernsettings im Vergleich zum Angebots-Nutzungs-Modell

Das *Angebots-Nutzungs-Modell* (HELMKE, 2009; siehe 2.4.5, Abb. 3) wurde schon von verschiedenen AutorInnen adaptiert (vgl. KOHLER; WACKER, 2013: 248 f.). Die vorliegende Arbeit legt nahe, Ersteres für die individualisierten Lernsettings um die empirisch herausgearbeiteten *Nutzungsdimensionen* zu ergänzen. Dies ist aus Sicht der hier gewonnenen und dargestellten Datenlage sinnvoll, weil die Verarbeitungsprozesse der Lernenden (die *Mediationsprozesse*) in den individualisierten Lernsettings herausgestellt werden. Dazu sind, der Verständlichkeit halber, einige Anpassungen bei den Begriffen des bestehenden *Angebots-Nutzungs-Modells* (IBIDEM: 73; vgl. 2.4.5) notwendig:

So ist der in dieser Arbeit als *Schlüsselkategorie* herausgearbeitete, zentrale Begriff der „Nutzung“ beim *Angebots-Nutzungs-Modell* nach HELMKE (IBIDEM) schon anders belegt; er beinhaltet dort die Lernaktivität der SchülerInnen. Mit den Befunden der vorliegenden Arbeit kann dieses Begriffsverständnis für individualisierte Lernsettings um die Verarbeitungsprozesse der SchülerInnen erweitert werden, wie sie als „Nutzungsdimensionen“ unter den Begriffen „Wahrnehmung“ und „Einstellung“ vorgestellt worden sind (siehe 8.5.1).

Auch der Begriff „Wahrnehmung“ ist beim *Angebots-Nutzungs-Modell* nach HELMKE (2009) schon anders belegt und mit dem Schritt zwischen *Angebot* und *Nutzung* (im Block der *Mediationsprozesse*) mit dem Begriff *Interpretation* verbunden (vgl. 2.1.2). Diese *Mediationsprozesse* beinhalten nach HELMKE (2009) zum einen das Verständnis und die Verarbeitung der Erwartungen des Lernsettings und zum anderen die zu Lern- sowie Denkprozessen und zur motivationalen, emotionalen und volitionalen Verarbeitung führenden Prozesse. Die Dimension der *Wahrnehmung*, wie sie in der vorliegenden Arbeit definiert wird, beinhaltet diese *Mediationsprozesse*, erweitert sie aber um die Bearbeitung der *Selbststeuerungsinstrumente*.

Im an die individualisierten Lernsettings angepassten *Angebots-Nutzungs-Modell* (siehe Abb. 17) haben die Befunde der vorliegenden Arbeit zur Folge, dass die Blöcke der *Wahrnehmung* und *Interpretation* mit dem Block der *Nutzung* zusammengezogen werden. Dieser Block wird somit erweitert und betrifft mehr als die Lernaktivität in aktiver Lernzeit (vgl. Abb. 3).

Eine zweite Änderung beim *Angebots-Nutzungs-Modell* nach HELMKE (2009) folgt aus dem datengestützten Verbinden des Blocks *Wahrnehmung und Interpretation* mit dem Block der *Nutzung* für individualisierte Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I. Diese Änderung bezieht sich auf die Blöcke *der Lehrperson, des Kontexts, des Unterrichts, der Familie* und *des individuellen Lernpotenzials*. Diese sind im *Angebots-Nutzungs-Modell* nach HELMKE (2009) allesamt als „Einflussfaktoren“ zu bezeichnen, die Auswirkung auf die Lernaktivität haben. Beim – an individualisierte Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I – angepassten Modell haben diese Faktoren auch Einfluss auf die davorliegenden Verarbeitungsprozesse der SchülerInnen (siehe 12.2 und 12.3). Beim angepassten Modell können die Pfeile von diesen Blöcken direkt im neuen Block der „Nutzung“ zusammengeführt werden (siehe Abb. 17).

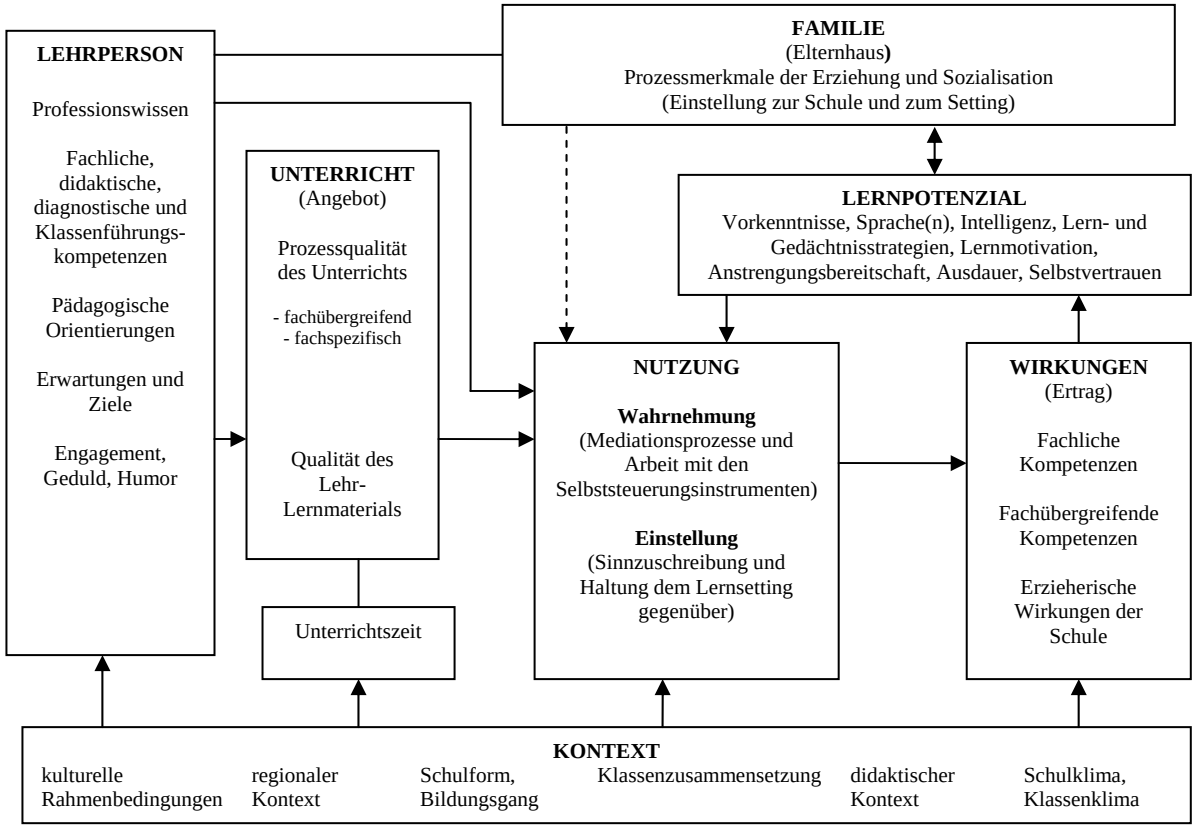


Abbildung 17: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts in individualisierten Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I. Eigene Darstellung in Anlehnung an HELMKE, 2009: 73

11.3 Ausprägung der Nutzungsdimensionen im Vergleich zur Theorie der Förderung selbstregulierten Lernens

In diesem Kapitel werden die Voraussetzungen für eine gelungene Förderung von selbstreguliertem Lernen in individualisierten Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I identifiziert und bestehende Ergebnisse ergänzt. Dazu werden die „Nutzungsprofile“ mit zwei wichtigen Begriffen des selbstregulierten Lernens und die Ausprägungen der „Nutzungsdimensionen“ mit den Merkmalen des selbstregulierten Lernens verglichen.

11.3.1 Nutzung der individualisierten Lernsettings im Vergleich zu den Begriffen Verantwortungsübernahme und Wirksamkeitsüberzeugung

In der Theorie des selbstregulierten Lernens spielen die Begriffe *Verantwortungsübernahme* und *Wirksamkeitsüberzeugung* eine wichtige Rolle (vgl. 1.1). Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie verfeinern diese beiden Begriffe für individualisierte Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I.

Ein erklärtes Ziel selbstregulierten Lernens ist es, SchülerInnen die *Verantwortung* für ihr eigenes Lernen übernehmen zu lassen. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass die SchülerInnen davon *überzeugt* sind, dass selbstreguliertes Lernen zur Steigerung ihrer Lernergebnisse *wirksam* ist (BOEKAERTS, 1999 b; ZIMMERMAN, 1989: 4). So wie selbstreguliertes Lernen an *Verantwortungsübernahme* und *Wirksamkeitsüberzeugung* gekoppelt ist (vgl. 1), so ist die Schlüsselkategorie der Nutzung von individualisierten Settings an die Dimensionen der „Wahrnehmung“ und der „Einstellung“ gebunden. Dabei sind die Dimensionen der „Wahrnehmung“ und der „Einstellung“ nicht als deckungsgleich mit den Begriffen *Verantwortungsübernahme* und *Wirksamkeitsüberzeugung* zu verstehen, sondern „breiter“ angelegt (vgl. 8.5.1). So beinhaltet die Dimension „Wahrnehmung“ das Arbeitsverhalten und die

Selbstreflexion im Lernprozess; *Verantwortungsübernahme* ist ein wichtiger Teil davon, der bei allen vier *Nutzungsprofilen* eine Rolle spielt (vgl. 8). Die Dimension „Einstellung“ beinhaltet hingegen die Sinnzuschreibung und die Haltung dem individualisierten Setting gegenüber. Die *Wirksamkeitsüberzeugung* der SchülerInnen bezogen auf die metakognitiven Lerninhalte ist beispielsweise ein Teil davon. Werden die *Wirksamkeitsüberzeugung* und *Verantwortung* der unterschiedlichen *Nutzungsprofile* rekonstruiert, entsteht folgendes Bild (siehe Tab. XVI):

Tabelle XV: Die vier Nutzungsprofile mit ihren Überzeugungen und Verantwortung bezogen auf individualisierten Lernsettings. Eigene Darstellung

NUTZUNGSPROFIL	WIRKSAMKEITSÜBERZEUGUNG	VERANTWORTUNG
überzeugte Nutzung (Jost)	von sich selbst und vom Lernsetting	Verantwortungsübernahme
ablehnende Nutzung (Walter)	weder von sich selbst noch vom Lernsetting	Verantwortungsentzug
naive Nutzung (Fatma)	nicht von sich selbst, aber vom Lernsetting	Verantwortung anderen zugeschrieben
skeptische Nutzung (Laura)	von sich selbst, nicht vom Lernsetting	geteilte Verantwortungsübernahme

Beim Profil der „überzeugten Nutzung“ (Jost; vgl. 9.2) ist eine *hohe Wirksamkeitsüberzeugung* der Person sowohl in Bezug auf sich selbst als auch das Lernsetting vorhanden. Mit dieser Überzeugung hängt der (zunehmende) Wille, (viel) *Verantwortung* zu übernehmen, zusammen. Dies gilt sowohl für die Bearbeitung von fachlichen als auch überfachlichen Lerninhalten. Beim Profil der „skeptischen Nutzung“ (Laura; vgl. 9.5) ist nur die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* hoch; die *Wirksamkeitsüberzeugung* vom Lernsetting ist hingegen eher gering. Die *Verantwortung* für die fachlichen und überfachlichen Lerninhalte kann so für einen Großteil übernommen werden.

Wegen der Vorbehalte dem Setting gegenüber wird diese *Verantwortung* jedoch nicht allein getragen; ein Teil der *Verantwortung* verbleibt bei der Lehrkraft.

Eine umgekehrte *Wirksamkeitsüberzeugung* ist beim Profil der „naiven Nutzung“ (Fatma; vgl. 9.4) vorhanden: diese ist in Bezug auf sich selbst gering, für das Lernsetting hingegen hoch. Die *Verantwortung* für die überfachlichen und fachlichen Lerninhalte wird dabei der Lehrkraft überlassen. Beim Profil der „ablehnenden Nutzung“ (Walter; vgl. 9.3) ist die *Wirksamkeitsüberzeugung* in Bezug auf sich selbst gering; hinsichtlich des Lernsettings nimmt sie mit der Zeit ab. Im Laufe der Zeit wird sich der *Verantwortung* für die fachlichen und überfachlichen Lerninhalte zunehmend entzogen.

Die enge Verbundenheit der beiden *Dimensionen“* „Einstellung“ und „Wahrnehmung“ mit den Begriffen *Überzeugung* und *Verantwortung* wird durch die vorliegende Arbeit bestätigt. Der Begriff *Überzeugung* kann für die „Nutzung“ der individualisierten Lernsettings breiter gefasst werden und beinhaltet dann nicht mehr nur die *Überzeugung* von der selbstregulativen Lernform, sondern auch die *Überzeugung* von der generellen Wirksamkeit des neuen Lernsettings und die Annahme der eigenen *Selbstwirksamkeit*. Eine so verstandene *Überzeugung* ist sowohl für die *Dimension* „Einstellung“ als auch die *Dimension* „Wahrnehmung“ von großer Bedeutung, denn sie kann als Antrieb für die „Nutzung“ verstanden werden; d. h., ohne eine entsprechende *Überzeugung* findet auch keine „Nutzung“ statt. Dabei ist es noch einmal wichtig, zu betonen, dass eine *Überzeugung* vom Setting allein nicht ausreichend ist; die SchülerInnen müssen vor allem Vertrauen in sich selbst haben und somit von der eigenen *Wirksamkeit* überzeugt sein (BANDURA, 1977; 1997; vgl. 2.3.3).

Die Übernahme der Verantwortung hängt eng mit der *Vergleichsdimension* „Wahrnehmung“ zusammen: Die Verantwortungsübernahme kann als eine Voraussetzung für eine selbstständige „Wahrnehmung“ verstanden werden.

11.3.2 Zusammenhänge zwischen der Ausprägung der Nutzungsdimensionen und der selbstregulativen Fähigkeiten

Die „Nutzungsprofile“ passen, eingeteilt in die *Entwicklungsstufen* (nach ZIMMERMAN, 2000) zu den *selbstregulativen Fähigkeiten* (vgl. 11.1). Wie oben (vgl. 8.5) dargestellt, können die „Nutzungsprofile“ darüber hinaus auf einem Koordinatensystem mit der Ausprägung der *Dimensionen* („Wahrnehmung“ und „Einstellung“) abgebildet werden (vgl. 9.1). Im Folgenden werden Zusammenhänge zwischen der Ausprägung der „Nutzungsdimensionen“ und den *selbstregulativen Fähigkeiten* offengelegt. Dazu wird zuerst ein Vergleich der Gegenpole („überzeugte“ und „ablehnende Nutzung“ wie auch „naive“ und „skeptische Nutzung“) vorgenommen, um die auffälligsten Unterschiede und Übereinstimmungen aufzudecken. Diese werden durch den Vergleich mit den übrigen „Nutzungsprofilen“ so lange verfeinert, bis die Zusammenhänge zwischen den einzelnen *selbstregulativen Fähigkeiten* mit der Ausprägung der „Nutzungsdimensionen“ rekonstruiert worden sind.

Für die Ausprägung der *Dimension* „Wahrnehmung“ sind vier Merkmale des selbstregulierten Lernens von Bedeutung (vgl. Abb. 18):

passiv	**Lernkonzeption**	**aktiv**
beschränkt	**Interesse** entweder an den Lerninhalten oder an den von den Schulen angestrebten Zielen des Lernsetting	**groß**
wenig bewusst	Einsatz und Aneignung sowohl von **kognitiven** als auch von **metakognitiven Lernstrategien**	**bewusst**
wenig bewusst	Einsatz der **Handlungskontrolle**	**bewusst**
gering	Ausprägung der **Selbstwirksamkeitsüberzeugung**	**hoch**

fremdbestimmt ← **WAHRNEHMUNG** → **eigenständig**

Abbildung 18: Die Ausprägung der selbstregulativen Fähigkeiten auf dem Kontinuum der *Dimension* „Wahrnehmung“ des individualisierten Lernsettings. Eigene Darstellung

Es können Zusammenhänge zwischen der „eigenständigen Wahrnehmung“ und einer *aktiven Lernkonzeption* (siehe auch 12.1) sowie zwischen der „eigenständigen Wahrnehmung“ und dem bewussten Einsatz und der Aneignung sowohl von *kognitiven* als auch *metakognitiven Lernstrategien* festgestellt werden. Auch gibt es einen Zusammenhang zwischen einer starken Ausprägung dieser „Nutzungsdimension“ mit einem großen *Interesse* entweder an den Lerninhalten oder am Lernsetting. Darüber hinaus sind der bewusste Einsatz der *Handlungskontrolle* und eine ausgeprägte *Wirksamkeitsüberzeugung von sich selbst* mit einer „eigenständigen Wahrnehmung“ zu verbinden. Im Gegensatz dazu hängt eine „fremdbestimmte Wahrnehmung“ mit einer *passiven Lernkonzeption* (siehe auch 12.1), einem geringen *Interesse* – sowohl an Lerninhalten als auch am Lernsetting –, aber auch mit einem großen *Interesse* am eigenen Interpretieren des Lernsettings zusammen. Auch gibt es bei einer geringen Ausprägung dieser

Dimension einen Zusammenhang mit dem weniger bewussten Einsatz und der Aneignung sowohl von *kognitiven* als auch *metakognitiven Lernstrategien* und der *Handlungskontrolle*. Darüber hinaus ist die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* eher gering.

Für die Ausprägung der *Dimension* „Einstellung“ sind hauptsächlich zwei Merkmale des selbstregulierten Lernens von Gewicht (vgl. Abb. 19):

beschränkt	**Interesse** am Lernsetting	**groß**
niedrig	**soziale Eingebundenheit**	**hoch**

kritisch distanziert ⟷ **EINSTELLUNG** ⟷ **eindeutig zustimmend**

Abbildung 19: Die Ausprägung der selbstregulativen Fähigkeiten auf dem Kontinuum der *Dimension* „Einstellung“ gegenüber dem individualisierten Lernsetting. Eigene Darstellung

Es können Zusammenhänge zwischen der „eindeutig zustimmenden Einstellung“ und einer hohen *sozialen Eingebundenheit* sowie einem großen *Interesse* am Lernsetting – in wie weit das Setting dabei verstanden wird, spielt keine Rolle – festgestellt werden. Eine „kritisch distanzierte Einstellung“ hängt hingegen mit einer geringen *sozialen Eingebundenheit* und einem geringen *Interesse* am Setting zusammen.

12. Implikationen und Nutzungsmodell für individualisierte Lernsettings

Viele Faktoren aus der Theorie des *selbstregulierten Lernens* (vgl. 1 und 2) sind, wie oben erläutert (vgl. 10), bei der „Nutzung“ der individualisierten Lernsettings wiederzufinden. In Bezug auf manche Aspekte sind die Befunde deckungsgleich mit der Theorie, bei manchen weichen sie davon ab. Auf der Suche nach einem gemeinsamen Nenner bei den *Nutzungsprofilen* zur Erklärung der Ausprägung der „Nutzung“ wurden die Merkmale des selbstregulierten Lernens pro *Nutzungsprofil* unter den Begriffen „Nutzungsverständnis“ (siehe 12.1) und „Nutzungsanreizen“ (siehe 12.2) neu gruppiert. Im Folgenden werden die oben präsentierten Implikationen in einer empirisch fundierten Theorie (vgl. 4.3.4.2) zur Förderung selbstregulierten Lernens in individualisierten Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I verdichtet und anhand eines Modells erläutert.

12.1 Nutzungsverständnis

Bei den *Nutzungsprofilen* (siehe 9.2 bis 9.5) sind unterschiedliche Ausprägungen der Handlungsorientierungen in den individualisierten Lernsettings rekonstruiert worden. Diese befinden sich im Einklang mit der Theorie des selbstregulierten Lernens. Dabei hat sich herausgestellt, dass es sich um eine empirisch gesättigte Spezifikation der Lernkonzeptionen, -ideen und -ziele für individualisierte Lernsettings handelt.

Im folgenden Schritt werden diese Merkmale mit der Qualität der Motivation (vgl. 10.2.4) bei den *Nutzungsprofilen* verglichen. Durch den Vergleich dieser Aspekte wird hier das für den jeweiligen Eckfall rekonstruierte „Nutzungsverständnis“ erläutert. In Anlehnung an die Stufen nach ZIMMERMAN (2000; vgl. 10.2.4) werden diese im Folgenden in *selbstreguliertes, selbstkontrollierendes, nacheiferndes* und *beobachtendes Nutzungsverständnis* unterteilt.

Das *Profil* der „überzeugten Nutzung“ (Jost; vgl. 9.2) zeigt ein „selbstreguliertes Nutzungsverständnis“ auf. Es wird von einer aktiven Lernkonzeption bestimmt. Dazu gehört viel Handlungskontrolle beim eigenen als selbstreguliert verstandenen Lernprozess. Sowohl kognitive als auch metakognitive Lernstrategien werden als Teil des Lernprozesses erkannt. Der Einsatz der kognitiven Lernstrategien kann, nach Überzeugung der Nutzerin/des Nutzers, pragmatisch stattfinden. Der Einsatz der metakognitiven Lernstrategien ist so in die Nutzung integriert, dass sie unbewusst erfolgen kann. Beim „selbstregulierten Nutzungsverständnis“ ist der Fokus auf die Reproduktion, den Kenntnisgewinn aus den Fachinhalten und darauf, die konstruktivistische Idee des Lernens zu verstehen, gerichtet. Dabei ist der Blick auf das eigene Wachstum sowie die Akzeptanz seitens der Eltern und Lehrkräfte gerichtet. Nur zum Teil wird eine erfolgreiche persönliche Zukunft angestrebt. Als wichtigere Komponente der Motivation werden die konstruktivistische Idee des Lernens und die Zukunft der Gesellschaft genannt. Diese beiden letzten, fast selbstlosen Ziele, machen das persönliche Interesse am Lerngegenstand zweitrangig.

Das *Profil* der „skeptischen Nutzung“ (Laura; vgl. 9.5) zeigt ein „selbstkontrolliertes Nutzungsverständnis“. Das Lernen wird als eigenständiges Ausführen unter strukturierten Bedingungen verstanden. Das „selbstkontrollierende Nutzungsverständnis“ wird von einer aktiven Lernkonzeption bestimmt. Dazu gehört sehr viel Handlungskontrolle beim eigenen Lernprozess. Bei dieser Form des Nutzungsverständnisses werden sowohl kognitive als auch metakognitive Lernstrategien bewusst eingesetzt. Beim „selbstkontrollierten Nutzungsverständnis“ ist der Fokus auf das Verstehen der Lerninhalte und das Aneignen praktischer Handlungsformen zur Bearbeitung dieser Lerninhalte gerichtet. Dabei ist der Blick zum Teil auf die Akzeptanz des direkten sozialen Umfelds gerichtet, hauptsächlich jedoch auf die persönliche

Zukunft. Im Mittelpunkt stehen sowohl Wohlfühl- als auch persönliche Wachstumsziele. Interesse am Lerngegenstand ist dabei wichtig.

Das *Profil* der „naiven Nutzung“ (Fatma; vgl. 9.4) zeigt ein „nacheiferndes Nutzungsverständnis“ auf. Das Lernen wird als das Nachahmen von einem Vorbild mit sozialer Unterstützung verstanden. Das „nacheifernde Nutzungsverständnis“ wird von einer passiven Lernkonzeption bestimmt. Die Handlungskontrolle des Lernprozesses sieht die/der LernerIn als eine Verantwortung, die außerhalb der eigenen Person liegt. Bei dieser Form des „Nutzungsverständnisses“ werden weder kognitive noch metakognitive Lernstrategien als Teil des Lernprozesses erkannt. Der Einsatz der Lernstrategien findet nicht bewusst statt. Beim „nacheifernden Nutzungsverständnis“ ist der Fokus auf Wohlfühlziele, den Austausch von Erfahrungen und kurzfristige, schulische Erfolge gerichtet. Dabei ist der Blick auf den sozialen Status im und auf das direkte soziale Umfeld gerichtet. Die Motivation basiert auf der Identifikation mit einem falsch verstandenen Bild vom Lernen. Das persönliche Interesse am Lerngegenstand wird dem Interesse der Gruppe untergeordnet.

Das *Profil* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter; vgl. 9.3) zeigt ein „beobachtendes Nutzungsverständnis“. Das Lernen wird als Beobachtung und Nachahmung eines Vorbilds verstanden. Beim „beobachtenden Nutzungsverständnis“ ist der Fokus auf die Reproduktion der Lerninhalte als Selbstzweck gerichtet. Bei dieser Form des „Nutzungsverständnisses“ werden weder kognitive noch metakognitive Lernstrategien als Teil des Lernprozesses erkannt. Der Einsatz der Lernstrategien findet nicht bewusst statt. Das „beobachtende Nutzungsverständnis“ wird von einer passiven Lernkonzeption bestimmt. Als Folge handlungsorientierter Misserfolgsbewältigung (CARVER/SCHEIER, 2000; vgl. auch BOEKAERTS/NIEMIVIRTA, 2000: 423; vgl. PINTRICH, 1999; siehe 2.3.1) hat die/der NutzerIn aber das selbstständige Lernen und jegliche Ziele aufgegeben; weder Wohlfühl- noch Wachstumsziele werden (mehr) angestrebt. Dabei ist der Blick

auf die Wünsche und Vorgaben des direkten sozialen Umfelds gerichtet. Das Interesse am Lerngegenstand wird als zweitrangig gesehen.

Für die Stufe des „Nutzungsverständnisses“ sind die „Lernzielorientierung“ (nach DWECK/LEGGETT, 1988; vgl. VERMUNT, 1987; SÄLJÖ, 1979; BOEKAERTS/CORNO, 2005), der Einsatz von Lernstrategien und die Interessen der NutzerInnen Merkmale, die von der Idee einer erfolgreichen „Nutzung“ des individualisierten Lernsettings bestimmt werden (vgl. 2.3.2). Diese Idee wird von den „Nutzungszielen“ der SchülerInnen geprägt: Vier solcher „Nutzungsziele“ wurden aus den Nutzungsprofilen rekonstruiert. Diese variieren von „kurzfristig“ bis „langfristig“ und von „persönlich“ bis „selbstlos“ (siehe Tab. XVII).

Tabelle XVI: Aus den Nutzungsverständnissen rekonstruierte Nutzungsziele in individualisierten Lernsettings variierend von kurz- bis langfristig und von persönlich bis selbstlos. Eigene Darstellung

	PERSÖNLICH	**SELBSTLOS**
kurzfristig	direktes soziale Umfeld (Eltern, Lehrkräfte, MitschülerInnen)	konstruktivistische Idee vom Lernen
langfristig	die eigene Zukunft	die Zukunft der Gesellschaft

Beim „beobachtenden Nutzungsverständnis“ fehlen jegliche „Nutzungsziele“. Beim „nacheifernden Nutzungsverständnis“ wird ein „kurzfristiges, persönliches Nutzungsziel“ angestrebt. Werden gemäß dem „Nutzungsverständnis“ der Nutzerin/des Nutzers mehrere Nutzungsziele angestrebt, die alle „persönlich“ sind, ist das „Nutzungsverständnis selbstkontrollierend“. Wenn die „Nutzungsziele“ eine „persönliche“ und eine „selbstlose“ Komponente haben, sowohl „kurz-„ als auch „langfristig“ orientiert sind, dann ist das „Nutzungsverständnis selbstreguliert“ (siehe Abb. 20).

Selbstreguliertes Nutzungsverständnis
Kurz- und langfristige, persönliche und selbstlose Nutzungsziele

Selbstkontrollierendes Nutzungsverständnis
Kurz- und langfristige persönliche Nutzungsziele

Nacheiferndes Nutzungsverständnis
Kurzfristiges, persönliches Nutzungsziel

Beobachtendes Nutzungsverständnis
Fehlen von Nutzungszielen

Abbildung 20: Nutzungsverständnis und -ziele, die beim Lernen in den individualisierten Lernsettings verfolgt werden. Eigene Darstellung

12.2 Nutzungsanreize

In der vorliegenden Arbeit werden *Profile* (anstelle von *Typen*) dargestellt, sodass auch Entwicklungen zwischen den beiden Messzeitpunkten festgehalten werden können (vgl. 5.1.2). Bei einigen dieser *Profile* lassen sich in der Zeitspanne von einem Jahr Änderungen bei den Aspekten der „Nutzung“ rekonstruieren. Im Folgenden werden die Einflussfaktoren, die zu einer solchen Entwicklung geführt oder eine solche verhindert haben, erläutert.

Die Einflussfaktoren, die sich auf die „Nutzung“ des individualisierten Lernsettings durch die SchülerInnen auswirken, sind zuvor im *Angebots-Nutzungs-Modell* (siehe 11.2) und unter den empirisch rekonstruierten „kurzfristigen persönlichen Nutzungszielen“ (vgl. 12.1) angedeutet worden. In einem nächsten Schritt werden – durch den Vergleich der Verarbeitung dieser Einflussfaktoren und der Erlebensqualität der Selbstbestimmung (nach DECI/RYAN, 1985; DECI/RYAN, 1993; vgl. 2.3.3) in den „Nutzungsprofilen“ – die Auswirkungen auf die „Nutzung“ rekonstruiert. Diese im Begriff der „Nutzungsanreize“ zusammengefassten Elemente unterteilen sich in den „positiven“, „konstanten“, “fehlenden“ und „negativen“ „Nutzungsanreiz“.

Das *Profil* der „überzeugten Nutzung“ (Jost; vgl. 9.2) zeigt einen „positiven Nutzungsanreiz“ auf. Die/der NutzerIn erlebt sehr viel Autonomie und Kompetenz und hat eine hohe Anstrengungsbereitschaft sowie Ausdauer. Es findet keine explizite Reflexion des Lernprozesses anhand der Selbststeuerungsinstrumente statt. Im Setting werden eine eingeschränkte soziale Eingebundenheit bei den MitschülerInnen und eine hohe soziale Eingebundenheit bei den Lehrkräften erfahren. Eine sehr stark ausgeprägte Wirksamkeitsüberzeugung von sich selbst und vom Setting ist vorhanden. Die „Nutzungsanreize“ bei diesem Profil, die positiven Erfahrungen mit den Lehrkräften, aber auch die negativen Erfahrungen mit den MitschülerInnen in Bezug auf die Lerninhalte des individualisierten Lernsettings werden bemerkt und

so interpretiert, dass sie zu einer Zunahme der ohnehin hohen Verantwortungsübernahme führen; sie bestätigen sowohl das Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit als auch in das Setting.

Auf vergleichbare Weise werden die „Nutzungsanreize“ beim *Profil* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter; vgl. 9.3) als Bestätigung der eigenen Überzeugungen ausgelegt. Im Gegensatz zum oben beschriebenen positiven „Nutzungsanreiz“ zeigt dieses „Nutzungsprofil“ einen negativen „Nutzungsanreiz“ auf: Die/der NutzerIn erlebt weder Autonomie noch Kompetenz und zeigt kaum Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer. Es findet keine explizite Reflexion des Lernprozesses anhand der Selbststeuerungsinstrumente statt. Im individualisierten Lernsetting wird eine hohe soziale Eingebundenheit weder bei den MitschülerInnen noch bei den Lehrkräften erlebt. Ein weiteres Merkmal ist die sehr geringe Wirksamkeitsüberzeugung von sich selbst und vom Lernsetting. Hauptsächlich die negativen Erfahrungen mit den Lehrkräften und MitschülerInnen in Bezug auf die Lerninhalte des individualisierten Lernsettings werden bemerkt und so interpretiert, dass sie zu einer weiteren Abnahme der Verantwortungsübernahme führen; sie bestätigen sowohl das fehlende Vertrauen in die Selbstwirksamkeit als auch ins Setting.

Das *Profil* der „skeptischen Nutzung“ (Laura; vgl. 9.5) zeigt einen konstanten „Nutzungsanreiz“ auf. Die/der NutzerIn erlebt viel Autonomie sowie Kompetenz und hat demzufolge eine hohe Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer. Der Lernprozess wird explizit, anhand der Selbststeuerungsinstrumente, reflektiert. Im Setting wird eine eingeschränkte soziale Eingebundenheit bei den MitschülerInnen und Lehrkräften erfahren. Eine sehr hohe Wirksamkeitsüberzeugung von sich selbst ist vorhanden. Die positiven und negativen Erfahrungen sowohl mit den Lehrkräften als auch den MitschülerInnen sowie den Selbststeuerungsinstrumenten und den Lerninhalten des individualisierten Lernsettings werden bemerkt. Die „Nutzungsanreize“ werden

immer von Neuem abgewogen und interpretiert, sodass daraus eine gleichbleibende, geteilte Verantwortungsübernahme folgt. Die Erfahrungen, die im Setting mit den MitschülerInnen und den Lerninhalten gemacht werden, beeinflussen die „Wahrnehmung“ und „Einstellung“ der Nutzerin/des Nutzers, indem immer wieder von Neuem angeregt wird, die Vor- und Nachteile des Settings abzuwägen.

Das *Profil* der „naiven Nutzung“ (Fatma; vgl. 9.4) zeigt einen fehlenden „Nutzungsanreiz“ auf. Die/der NutzerIn erlebt Autonomie und Kompetenz und hat eine begrenzte Anstrengungsbereitschaft sowie Ausdauer. Es findet keine explizite Reflexion des Lernprozesses anhand der Selbststeuerungsinstrumente statt. Im Setting werden eine hohe soziale Eingebundenheit bei den Lehrkräften und eine sehr hohe soziale Eingebundenheit bei den MitschülerInnen erlebt. Die Wirksamkeitsüberzeugung von sich selbst ist eher gering ausgeprägt, die vom individualisierten Lernsetting hingegen eher hoch. Die Erfahrungen mit den Lehrkräften und den MitschülerInnen in Bezug auf die Lerninhalte werden bemerkt, führen aber nicht zu einer Auseinandersetzung mit den Widersprüchen, die diese im Vergleich zum „Nutzungsverständnis“ hervorrufen. Die „Nutzung“ bleibt stabil und die Verantwortung für das Lernen wird bei der Lehrkraft belassen. Die Erfahrungen im Setting beeinflussen die „Nutzung“ kaum.

Drei Nutzungsanreize, die in individualisierten Lernsettings von den NutzerInnen interpretiert werden können, lassen sich aus den „Nutzungsprofilen“ rekonstruieren: die Lehrkräfte, die Lerninhalte und die MitschülerInnen.

Die Art der Interpretation dieser „Nutzungsanreize“ ist untrennbar mit der Wirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf das Lernsetting und sich selbst verbunden: Bei einer positiven und negativen Interpretation der „Nutzungsanreize“ bewirkt die Ausprägung der Wirksamkeitsüberzeugung eine Bestätigung der „Nutzung“. Bei einer konstanten Interpretation der „Nutzungsanreize“ sorgen die Zweifel am Setting und die Überzeugung von der

Selbstwirksamkeit für ein ständiges Abwägen der „Nutzungsanreize“. Bei einer fehlenden Interpretation der „Nutzungsanreize“ verhindern die geringe Wirksamkeitsüberzeugung von sich selbst und die große vom Setting die Verarbeitung von „Nutzungsanreizen“ (siehe Abb. 21).

Positive Interpretation der Nutzungsanreize:
Alle Anreize werden so verarbeitet, dass sie einen positiven Einfluss auf die Nutzung des individualisierten Lernsettings haben.

Konstante Interpretation der Nutzungsanreize:
Positive und negative Anreize werden ständig abgewogen und haben je nachdem einen positiven oder negativen Einfluss auf die Nutzung bestimmter Aspekte des individualisierten Lernsettings.

Fehlende Interpretation der Nutzungsanreize:
Positive und negative Anreize werden ausgeblendet und haben keinen Einfluss auf die Nutzung des individualisierten Lernsettings.

Negative Interpretation der Nutzungsanreize:
Alle Anreize werden so verarbeitet, dass sie einen negativen Einfluss auf die Nutzung des individualisierten Lernsettings haben.

Abbildung 21: Vier Formen der Interpretation der Nutzungsanreize in den individualisierten Lernsettings in den Klassen fünf und sechs. Eigene Darstellung

12.3 Nutzungsfilter

Die drei oben (siehe 12.2) dargestellten „Nutzungsanreize“ (Lehrkräfte, Lerninhalte und MitschülerInnen) können theoretisch das „Nutzungsverständnis“ der SchülerInnen beeinflussen. Den Theorien zum selbstregulierten Lernen (vgl. 1.1 bis 2.4.5) zufolge ist der Erfolg selbstregulierten Lernens unabhängig von den kognitiven Möglichkeiten, der sozialen Herkunft und dem Bildungsstand zu verstehen (ZIMMERMAN, 1989: 4). Obwohl es beim selbstregulierten Lernen um interne Prozesse und Überzeugungen geht (vgl. 1.1 und 11.1), spricht einiges dafür, dass die Handlungsorientierungen der SchülerInnen in der Anfangsphase der Sekundarstufe I nicht ohne den Einfluss ihres individuellen Umfelds rekonstruiert werden können. So weist vieles beim *Profil* der „überzeugten Nutzung“ (Jost; siehe 9.2) daraufhin, dass das Elternhaus dem Kind eine sehr positiv geprägte „fixe Idee“ von Schule und vom individualisierten Lernsetting mitgegeben hat. Beim *Profil* der „skeptischen Nutzung“ (Laura; siehe 9.5) hingegen, dass die Eltern ihrem Kind unterschiedliche Meinungen zum individualisierten Lernsetting mitgegeben haben. Beim *Profil* der „naiven Nutzung“ (Fatma; siehe 9.4) deutet vieles daraufhin, dass das Elternhaus zwar eine positive Idee vom Lernsetting vermittelt; dieses aber weniger auf der Bedeutsamkeit der fachlichen und überfachlichen Lerninhalte als auf der des sozialen Umfelds und des möglichen Aufstiegs basiert. Beim *Profil* der „ablehnenden Nutzung“ (Walter; siehe 9.3) weist vieles daraufhin. Dass das Elternhaus dem Kind keine klare Vorstellung von den fachlichen und überfachlichen Lerninhalten im Lernsetting dafür aber einen hohen Lerndruck vermittelt.

Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass das „Nutzungsverständnis“ in individualisierten Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I mitunter vom Elternhaus geprägt sein kann. Ein klarer Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand (vgl. 4.2) und dem

„Nutzungsverständnis“ des Elternhauses ist dabei vorliegend nicht klar ersichtlich. Als wichtige Aspekte sind die vom Elternhaus vermittelten Lernkonzeptionen, -ideen und die dazu gehörenden -ziele zu benennen. Es könnte angenommen werden, dass die „Nutzungsanreize“ innerhalb der individualisierten Lernsettings von den SchülerInnen nur dann verarbeitet werden, wenn sie mit dem vom Elternhaus geprägten „Nutzungsverständnis“ konform sind. Diese elterliche Prägung kann als Teil eines Filters gesehen werden, der die „Nutzungsanreize“ im Setting beeinflusst.

Der Einfluss vom Elternhaus auf die „Nutzung“ (und das Lernpotenzial) der SchülerInnen wurde bereits beim Abgleich mit dem *Angebots-Nutzungs-Modell* angesprochen (siehe 10.2.3). Der individualisierte Unterricht in der Anfangsphase der Sekundarstufe I unterscheidet sich in diesen Punkten nicht wesentlich vom herkömmlichen schulischen Unterricht, wobei (nach HELMKE, 2009: 82) die Familie „einen kaum zu überschätzenden Einfluss“ auf dessen Nutzung und Wirkungen hat.

SIMONS (1992: 257) weist darauf hin, dass die Förderung selbstregulativer Fähigkeiten fehlschlägt, wenn SchülerInnen eine passive Lernkonzeption haben (vgl. 2.1.1). Auch diese Theorie kann für individualisierte Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I ergänzt und verfeinert werden: Die „Nutzungsanreize“ werden in diesen Settings auf verschiedene Arten gefiltert (was sowohl eine hemmende als auch fördernde Auswirkung auf das selbstregulierende Lernen haben kann) – und zwar durch das „Nutzungsverständnis“ und die dazu gehörenden „Nutzungsziele“.

12.4 Nutzungsmodell

Wie oben (siehe 12.1 bis 12.3) dargestellt, sind weder der Einsatz der Selbststeuerungsinstrumente noch das persönliche Interesse noch die Art der Motivation allein ausschlaggebend für die „Nutzung“ der individualisierten Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I. Nur die Kombination aller Faktoren des rekonstruierten „Nutzungsverständnisses“ (vgl. 12.1) mit der Interpretation der „Nutzungsanreize“ (12.2) und des „Nutzungsfilters“ (12.3) bestimmt die Art, indem eine „Nutzung“ stattfindet; im Folgenden wird dieses als „Nutzungsmodus“ bezeichnet. Im „Nutzungsmodell“ (vgl. Abb. 22) werden alle Faktoren kombiniert und ihre Auswirkungen auf den „Nutzungsmodus“ erläutert. Die rekonstruierten „Nutzungsmodi“ sind dabei entweder als „autonom aktiv“ oder als „heteronom passiv“ einzustufen.

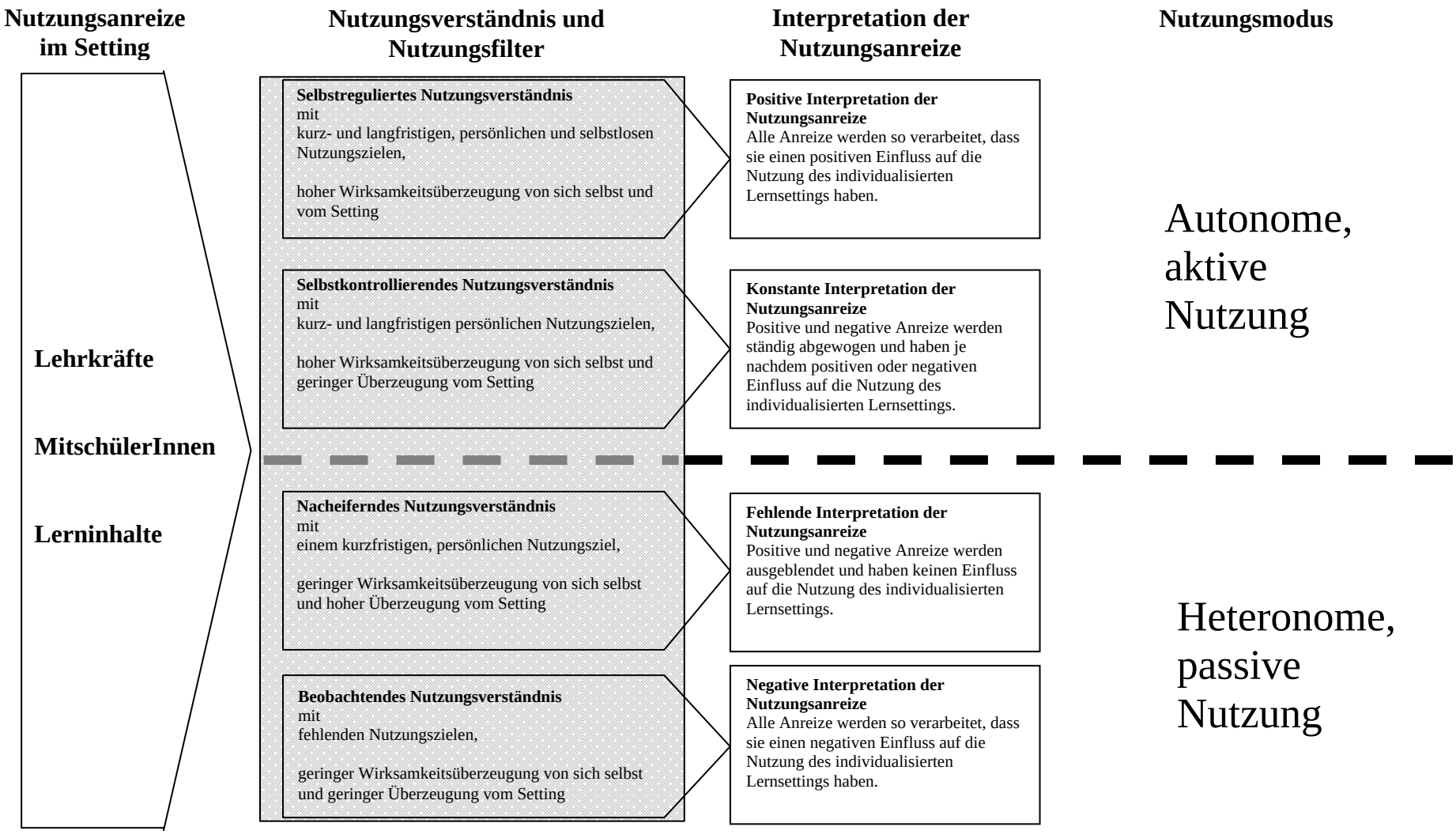


Abbildung 22: Nutzungsmodell des Unterrichts in individualisierten Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I. Eigene Darstellung

Für eine „autonome, aktive Nutzung“ der individualisierten Lernsettings ist ein „selbstreguliertes“ oder „selbstkontrollierendes Nutzungsverständnis“ eine Voraussetzung. Beim „selbstregulierten Nutzungsverständnis“ werden mehrere „Nutzungsziele“, sowohl „lang-„ als auch „kurzfristige“, „persönliche“ und „selbstlose“ verfolgt. Darüber hinaus ist eine hohe *Wirksamkeitsüberzeugung* von sich selbst und vom Lernsetting vorhanden. Dieses „Nutzungsverständnis“ filtert die „Nutzungsanreize“ des individualisierten Lernsettings so, dass jede im Setting gemachte Erfahrung als Bestätigung des „Nutzungsverständnisses“ interpretiert wird. Dies führt zu einer weiteren Zunahme des „autonomen, aktiven Nutzungsmodus“.

Beim „selbstkontrollierten Nutzungsverständnis“ werden sowohl „lang-„ als auch „kurzfristige“, „persönliche Nutzungsziele“ verfolgt. Eine hohe *Wirksamkeitsüberzeugung* von sich selbst, nicht aber vom Lernsetting ist gegeben. Bei diesem „Nutzungsverständnis“ werden die „Nutzungsanreize“ des individualisierten Lernsettings konstant gefiltert und dabei wird abgewogen, welche Vor- und Nachteile das Setting bietet. Dies führt zu einem stabilen, „autonomen, aktiven Nutzungsmodus“.

Ist das „Nutzungsverständnis“ hingegen „nacheifernd“, führt dies zu einem „heteronomen, passiven“ „Nutzungsmodus“ des individualisierten Lernsettings. Beim „nacheifernden Nutzungsverständnis“ werden „kurzfristige“, „persönliche Nutzungsziele“ verfolgt. Eine hohe *Wirksamkeitsüberzeugung* vom Lernsetting, nicht aber von sich selbst ist gegeben. Bei diesem „Nutzungsverständnis“ werden alle „Nutzungsanreize“ des individualisierten Lernsettings so gefiltert, dass sie nicht verarbeitet werden. Dies führt zu einem gleichbleibenden, „heteronomen, passiven Nutzungsmodus“.

Beim „beobachtenden Nutzungsverständnis“ werden keine Nutzungsziele (mehr) angestrebt. Eine geringe *Wirksamkeitsüberzeugung* sowohl von sich selbst als auch vom Lernsetting ist vorhanden. Bei diesem „Nutzungsverständnis“ werden

die „Nutzungsanreize“ des individualisierten Lernsettings so gefiltert, dass alle im individualisierten Lernsetting gemachten Erfahrungen als Bestätigung dieses Nutzungsverständnisses interpretiert werden Dies führt zu einer weiteren Zunahme des heteronomen, passiven Nutzungsmodus.

Mit der hier dargelegten Theorie des stark durch das Elternhaus geprägten „Nutzungsfilters“ (siehe Abb. 22; vgl. 12.3) werden weitere Befunde aus vorherigen Studien (vgl. z. B. EXELER/WILD, 2003) durch die vorliegende Studie bestätigt und ergänzt. Die vorhergehenden Studien zu einzelnen Fächern besagen, dass das Elternhaus durch die Unterstützung der *Basic Human Needs* (siehe 2.3.3) und das Befürworten des sozialen Lernens bei den Kindern (positiven) Einfluss auf die Motivation und die Lernzielorientierung (vgl. 2.3.2) hat. Die vorliegende Arbeit rekonstruiert einen erweiterten starken Einfluss des Elternhauses: In individualisierten Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I, wo selbstreguliertes Lernen eine zentrale Rolle spielt, hat das Elternhaus Einfluss auf den „Nutzungsmodus“ der SchülerInnen in diesen Settings. Dies geht so weit, dass das „Nutzungsverständnis“ vom Elternhaus mit dem der SchülerInnen gleichzusetzen ist. Sollen die Anreize des Settings den SchülerInnen zur Förderung der „Nutzung“ gereichen, so sollte das Nutzungsverständnis der Eltern autonom und aktiv sein.

HELMKE (2009) sieht im *Angebots-Nutzungs-Modell* folgende vier „Stellschrauben“ zur Erhöhung des Lernerfolgs: (1) die Qualifikation der Lehrperson, (2) die Qualität der Lehr- und Lernprozesse, (3) die Qualität der eingesetzten Arbeitsmittel und Medien sowie (4) die zur Verfügung gestellte Lernzeit (HELMKE, 2009: 74; vgl. 2.4.5). Gemäß den empirischen Ergebnissen der vorliegenden Studie könnte für die individualisierten Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I ergänzend die „Stellschraube“ (5) der Qualität des elterlichen „Nutzungsverständnisses“ aufgenommen werden.

13 Perspektiven für weitere Forschung

In der vorliegenden Arbeit wurde dargestellt, dass alle Faktoren, die nach dem *Angebots-Nutzungs-Modell* (HELMKE, 2009) Einfluss auf die *Lernaktivität* besitzen – durch die Zusammenführung mit den davor liegenden Prozessen – höchstwahrscheinlich auch Einfluss auf die „Nutzung“ individueller Lernsettings ausüben. Inwiefern die Faktoren von HELMKE (2009: 73 ff.) für die individualisierten Lernsettings übernommen werden können und wie groß deren Einfluss genau ist, bleibt dabei das Ziel zukünftiger Forschung. Bei der Betrachtung des ganzen *Angebots-Nutzungs-Modells* (siehe 10.2.3.; Abb. 17) wird deutlich, dass in Bezug auf die individualisierten Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I viele Aspekte unerforscht sind: Beispielsweise wäre es hilfreich, im Rahmen zukünftiger Arbeiten die Lehrkräfte mit ihren Kompetenzen und ihrem „Nutzungsverständnis“ eingehend zu betrachten, weil auch sie Einfluss auf das „Nutzungsverhalten“ der SchülerInnen haben. Dazu könnte in einem ersten Ansatz eine Verknüpfung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit mit der Arbeit von HELLRUNG (2011) vorgenommen werden, die sich mit den Entwicklungsaufgaben der Lehrkräfte in individualisierten Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I beschäftigt. Darüber hinaus könnte an den Positionen der Lehrkräfte zu individueller Förderung in der Sekundarstufe I – wie von SOLZBACHER (2008/2012) dargestellt – angeknüpft werden (vgl. auch KILLUS, 2009).

Ein weiteres Forschungsfeld ergibt sich bei der Betrachtung der Qualität der Selbststeuerungsinstrumente und der konkreten Umsetzung der Aufgabenstellungen in den Settings. Vor allem zum Zusammenhang zwischen dem Einsatz der Selbststeuerungsinstrumente einerseits und der selbstregulativen Fähigkeit der SchülerInnen in individualisierten Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I andererseits sind zum Beispiel in Bezug auf die Art der Gestaltung, aber auch die Art und Intensität der Benutzung im Zusammenhang

mit der Ausprägung der selbstregulativen Fähigkeiten noch viele Fragen offen. So besteht zwar bereits ein breites empirisches Wissen zum Einsatz entsprechender Instrumente bei älteren Lernenden (vorrangig solchen der Sekundarstufe II sowie im Studium und in der Erwachsenenbildung; vgl. 3.1.1), z. T. unter domänenspezifischen Fragestellungen (vgl. 3.1.1), allerdings ist bislang noch ungeklärt, inwiefern die erzielten Ergebnisse ohne Verlust der Gültigkeit auf individualisierte schulische Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I übertragen werden können. Ein Schwerpunkt weiterer Forschung könnte der Aspekt des Einflusses des Elternhauses auf die „Nutzung“ des Lernsettings durch SchülerInnen sein. Zentral sollten dabei Fragen nach dem Zusammenhang zwischen der Bildungsnähe und dem „Nutzungsverständnis“ sowie dem Zusammenhang zwischen dem „Nutzungsverständnis“ der Eltern und dem ihrer Kinder sein. In der Arbeit von HELSPER ET AL. (2009) wurden Zusammenhänge zwischen Jugendlichen und ihrer Familie unter dem Begriff der „pädagogischen Generationsbeziehungen“ u. a. an einer reformpädagogisch orientierten Gesamtschule rekonstruiert. Die Ergebnisse dieser Studie sind aber nicht eins zu eins auf die individualisierten Lernsettings zu übertragen, da sie SchülerInnen der Sekundarstufe II in den Blick nimmt und ihr Schwerpunkt nicht auf der „Einstellung“ und „Wahrnehmung“ bezüglich des individualisierten Lernsettings mit dem damit verbundenen selbstregulierten Lernen liegt. Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit beziehen sich auf die Klassen fünf und sechs; das Feld wird aus SchülerInnen im Alter von zehn bis 13 Jahren gebildet. Zu erforschen bliebe in dieser Altersgruppe beispielsweise, ob die Pubertät – die mit der Suche nach der eigenen Identität sowie starken Abgrenzungs- und Zugehörigkeitsfragen einhergeht – eine Zäsur im Nutzungsverständnis, in den Überzeugungen und der starken Orientierung am Elternhaus mit sich bringt. Auch die Geschlechts- oder Genderspezifität der Nutzung sowie die sozialen und

kulturellen Hintergründe der individuellen SchülerInnen bieten interessante Ansätze für weitere (biografisch angelegte) Forschung.

Ferner könnte versucht werden, das „Nutzungsverständnis“ der Eltern in Bezug auf individualisierte Lernsettings mittels Intervention positiv zu beeinflussen. Dabei könnten die Begründung für die Schulwahl und das Nutzungsverständnis der Eltern erhoben werden. Entsprechende Ansätze finden sich in der Forschung von CLAUSEN (2006). Die Einbeziehung der Eltern ist wichtig und dabei sollten diese nicht nur als „Hilfslehrkräfte“ fungieren, sondern mit einem kooperativen Konzept an das Lernen in der Schule gebunden werden (vgl. KILLUS, 2012). Ein Beispiel dafür könnte die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus sein, wie u. a. von SACHER (2012) beschrieben. Dazu sollten die Effekte von aktiver Einbindung, Aufklärung und Überzeugung der Eltern weiter erforscht werden (vgl. KRUSE-HEINE/LOTZE, 2012).

Darüber hinaus wäre es interessant, zu erfahren, inwiefern – auch im Falle einer ungünstigen Vorbedingung für ein gutes „Nutzungsverständnis“ – das „Nutzungsverständnis“ der SchülerInnen zu beeinflussen wäre, sodass es entweder „selbstreguliert“ oder „-korrigierend“ wird. Beispielsweise könnte in einem ersten Schritt im Rahmen einer eher interventionsorientierten Studie untersucht werden, inwiefern die Bewusstmachung des eigenen „Nutzungsverständnisses“ und des Einflusses der Eltern bei den SchülerInnen zu einem veränderten „Nutzungsprofil“ führt. Schließlich mangelt es an Arbeiten, welche die Individualität der LernerInnen in den Blick nehmen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich zukünftige Forschung auf den Einfluss der Lehrkräfte, des Elternhauses und der Individualität der Lernenden sowie die Qualität der Selbststeuerungsinstrumente und der konkreten Umsetzung der Aufgabenstellungen konzentrieren sollte. Als Ausgangspunkt bieten die vorliegende Studie mit dem angepassten *Angebots-Nutzungs-Modell* – mit der Ausdifferenzierung der Mediationsprozessen – und das „Nutzungsmodell“ für

individualisierte Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I eine Antwort auf die Frage nach den Handlungsorientierungen der SchülerInnen zur Bewältigung der überfachlichen Anforderungen des individualisierten Lernsettings. Dabei wurde die Theorie zum elterlichen Einfluss (vgl. HELMKE, 2009; EXELER/WILD, 2003) um eine Theorie zur „Nutzung“ dieser Settings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I erweitert. Auch die Theorie zur hemmenden Wirkung von passiven Lernkonzeptionen auf die Förderung von selbstreguliertem Lernen (nach SIMONS, 1992) wird mit den empirischen Befunden der vorliegenden Studie ergänzt, indem sie erläutert, wie die Interpretation der „Nutzungsanreize“ durch die elterliche Prägung beeinflusst wird.

Literaturverzeichnis

Achtziger, A.; Gollwitzer, P. M. (2010): Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In: J. Heckhausen; H. Heckhausen (Hg.) (1980/2010): Motivation und Handeln. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin; Heidelberg: Springer Verlag, S. 309–335

Altrichter, H.; Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anderman, L. H.; Anderman, E. M. (2000): Considering context in educational psychology: Introduction to the special issue. In: Educational psychologist, Jg. 35, H. 1, S. 67–68.

Arnold, E. (2007): Stärkung von Selbstverantwortung beim Lernen. Evaluation der Wochenplanarbeit an einer Haupt- und Realschule. In: Pädagogik, Jg. 59, H. 2, S. 15–19.

Artelt, C. (2000 a): Strategisches Lernen. Münster: Waxmann.

Artelt, C. (2000 b): Wie prädiktiv sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 14, H. 2-3, S. 72–84.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, Jg. 84, H. 2, S. 191–215.

Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bastian, J. (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung (Pädagogik Studium). Weinheim: Beltz.

Bastian, J.; Combe, A. (2001): Fallorientierte Schulentwicklungsforschung: Der Schulversuch „Profiloberstufe“ an der Max Brauer-Schule. In: K. J. Tillmann; W. Vollstädt (Hg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen: Leske + Budrich, S. 171–188.

Bastian, J.; Merziger, P. (2007): Selbstreguliert lernen. Konzept – Befunde – Erfahrungen. In: Pädagogik, Jg. 59, H. 7/8, S. 6–11.

Bauer, A. (1984): Kinder als Informanten? Eine empirische Untersuchung über die Zuverlässigkeit der Schichteinstufung der Eltern durch Schüler aus der 4. Klasse. In: H. Meulemann; K.-H. Reuband (Hg.): Soziale Realität im Interview. Empirische Analysen methodischer Probleme. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag, S. 241–250.

Bäuerle, S. (Hg.) (1989): Der gute Lehrer. Stuttgart: Metzlar.

Baumert, J. (1993): Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 21, H. 4, S. 327–354.

Baumert, J.; Köller, O. (1996): Lernstrategien und schulische Leistungen. In: J. Möller; O. Köller (Hg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim: Beltz, S. 137–154.

Behörde für Bildung und Sport (BBS) (Hg.) (August 2005): Schulversuch „Selbst verantwortete Schule“ (SvS). 18 Schulen schließen erstmalig Vereinbarungen über ihre Entwicklungsziele. Dokumentation. Unter Mitarbeit von Barbara Klüh. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.

Berna, J. (1994): Die Verbalisierung in Erziehung und Kinderanalyse. In: G. Biermann (Hg.): Kinderpsychotherapie: Handbuch zu Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 75–94.

Biermann, G. (Hg.) (1994): Kinderpsychotherapie: Handbuch zu Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Boekaerts, M. (1996): Self-Regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. In: European Psychologist, Jg. 1, H. 2, S. 100–112.

Boekaerts, M. (1997): Self-Regulated Learning: a New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students. In: Learning and Instruction, Jg. 7, H. 2, S. 161–186.

Boekaerts, M. (1999 a): Motivated learning: The study of student situational trans-actional units. In: European Journal of Psychology of Education, Jg. 14, H. 4, S. 41–55.

Boekaerts, M. (1999 b): Self-regulated learning: where we are today. In: International Journal of Educational Research, Jg. 31, H. 6, S. 445–457.

Boekaerts, M.; Corno, L. (2005): Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. In: Applied Psychology. An International Review, Jg. 54, H. 2, S. 199–231.

Boekaerts, M.; Maes, S.; Karoly, P. (2005): Self-Regulated Learning Across Domains of Applied Psychology: Is There an Emerging Consensus? In: Applied Psychology. An International Review, Jg. 54, H. 2, S. 149–154.

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 (Hg.): Handbook of Selfregulation. San Diego: Academic Press, S. 417–450.

Boekaerts, M.; Otten, R.; Simons, P. R. J. (1997): Een onderzoek naar de bruikbaarheid van de ILS leerstijlen in de onderbouw van het voortgezet

onderwijs. In: Tijdschrift voor onderwijsresearch, Jg. 22, H. 2, S. 15–36.

Boekaerts, M.; Pintrich, P. R.; Zeidner, M. (Hg.) (2000 a): Handbook of Selfregulation. San Diego: Academic Press.

Boekaerts, M.; Pintrich, P. R.; Zeidner, M. (2000 b): Self-Regulation: an introductory Overview. In: M. Boekaerts; P. R. Pintrich; M. Zeidner (Hg.): Handbook of Selfregulation. San Diego: Academic Press, S. 1–9.

Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens; Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: K. Bräu; U. Schwerdt (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit Verlag, S. 129–149.

Bräu, K. (2007): Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden. In: K. Rabenstein; S. Reh (Hg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–195.

Bräu, K.; Schwerdt, U. (Hg.) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit Verlag.

Breidenstein, G.; Combe, A.; Helsper, W.; Stelmaszyk, B. (Hg.) (2002): Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung (Forum Qualitative Schulforschung, 2). Opladen: Leske + Budrich.

Bruder, S.; Perels, F.; Schmitz, B. (2004): Selbstregulation und elterliche Hausaufgabenunterstützung. Die Evaluation eines Elterntrainings für Kinder der Sekundarstufe 1. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 36, H. 3, S. 139–146.

Brunstein, J. C.; Sprörer, N. (2001): Selbstgesteuertes Lernen. In: D. H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, S. 622–629.

Buhren, C. G. (2007): Schülerselbstbeobachtung. Instrumente, Methoden, Erfahrungen zur systematischen Beobachtung und Bewertung der eigenen Leistungen. In: Pädagogik, Jg. 59, H. 2, S. 20–23.

Butler, D. L. (2002): Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: contributions and challenges. In: Educational psychologist, Jg. 37, H. 1, S. 59–63.

Butt, H. (2005): Eine neue Lehrerrolle. Erfahrungen aus dem Lernbüro. In: Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung, Nr. 30/31, S. 22–25.

Butt, H. (2006): Gesamtschule Winterhude – Reformschule für Hamburg. Online verfügbar unter http://schule25.schul-cms.eu/index.php/file/download/2829?PHPSESSID=e973b3be9d9f817603da43a23893eb67, zuletzt geprüft am 12.07.2007.

Carver, C. S.; Scheier, M. F. (2000): On the structure of behavioral self-regulation. In: M. Boekaerts; P. R. Pintrich; M. Zeidner (Hg.): Handbook of Selfregulation. San Diego: Academic Press, S. 41–84.

Clausen, M. (2006): Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 1, S. 69–90.

Claussen, C. (1997): Unterrichten mit Wochenplänen. Kinder zur Selbständigkeit begleiten. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Combe, A. (2002): Interpretative Schulbegleitforschung – konzeptionelle Überlegungen. In: G. Breidenstein; A. Combe; W. Helsper; B. Stelmaszyk (Hg.): Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung (Forum Qualitative Schulforschung, 2). Opladen: Leske + Budrich, S. 29–37.

Corno, L. (1986): The Metacognitive Control Components of Self-Regulated Learning. In: Contemporary Educational Psychology, Jg. 11, H. 4, S. 333–346.

Corno, L. (1989): Self-Regulated Learning: A volitional analysis. In: B. J. Zimmerman (Hg.): Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, and practice. New York: Springer (Springer series in cognitive development), S. 111–141.

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985): Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, H. 2, S. 223–238.

Drew, P. (1995): Conversation analysis. In: J. A. Smith; R. Harré; L. van Langenhoven (Hg.): Rethinking methods in psychology. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage, S. 64–79.

Dweck, C. S.; Leggett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. In: Psychological Review, Jg. 95, H. 2, S. 256–273.

Entwistle, N. (1988): Motivational factors in students' approaches to learning. In: R. R. Schmeck (Hg.): Learning strategies and learning styles. New York: Plenum Press, S. 21–51.

Exeler, J.; Wild, E. (2003): Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmtes Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 31, H. 1, S. 6–22.

Fielding, N. G.; Fielding, J. L. (1986): Linking data. Beverly Hills: Sage.

Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In: American Psychologist, Jg. 34, H. 10, S. 906–911.

Flick, U. (Hg.) (1995 a): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union.

Flick, U. (1995 b): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: U. Flick (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union, S. 147–173.

Flick, U. (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl (Rowohlts Enzyklopädie, 55654).

Flick, U. (2008): Triangulation. Eine Einführung (Qualitative Sozialforschung, 12). 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Friebertshäuser, B. (2003): Interviewtechniken. Ein Überblick. In: B. Friebertshäuser; A. Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim; München: Juventa Verlag, S. 371–395.

Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.) (2003): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim; München: Juventa Verlag.

Friedrich, H. F.; Mandl, H. (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. In: H. Mandl; H. F. Friedrich (Hg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen; Toronto; Zürich: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 3–54.

Gärtner, A.; Hering, S. (Hg.) (1978): Modellversuch „soziale Studiengänge“ an der GH Kassel (Materialien 12:, Regionale Sozialforschung). Kassel: Gesamthochschulbibliothek.

Gesamtschule Winterhude (Hg.) (2000): Konzeption der Gesamtschule Winterhude – Reformschule für Hamburg. Online verfügbar unter http://www.reformschule-hamburg.de, zuletzt geprüft am 11.07.2007.

Gläser-Zikuda, M. (2007): Training selbstregulierten Lernens auf der Basis des Portfolio-Ansatzes. In: M. Landmann; B. Schmitz (Hg.): Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen.

Stuttgart: Kohlhammer, S. 111–130.

Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1967/1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber (erstmals 1967 erschienen unter dem Titel “The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research” (New York: Aldine de Gruyter)).

Glogger, I.; Holzäpfel, L.; Schwonke, R.; Nückles, M.; Renkl, A. (2009): Activation of Learning Strategies in Writing Learning Journals. The Specificity of Prompts Matters. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 23, H. 2, S. 95–104.

Görn, A. (2006): Selbstgesteuertes Lernen von Studierenden. Eine Lernertypologie. München: Universität der Bundeswehr.

Graumann, C. F.; Métraux, A.; Schneider, G. (1995): Theoretische Konzeptionen. Ansätze des Sinnverstehens. In: U. Flick (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union, S. 67–77.

Groot, E. V. de (2002 a): In their own words: Students and teachers talk about learning and schooling. In: P. R. Pintrich; M. L. Maehr (Hg.): New directions in measures and methods Bd. 12 (Advances in motivation and achievement, 12). Oxford: Elsevier Science Ltd., S. 157–206.

Groot, E. V. de (2002 b): Learning through interviewing: Students and teachers talk about learning and schooling. In: Educational psychologist, Jg. 37, H. 1, S. 41–52.

Gudjons, H. (2003): Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? In: Pädagogik, Jg. 55, H. 5, S. 6–9.

Hagener, T. (2007): Kompetenzraster – Checklisten – Wochenpläne. Individualisierung und Selbstregulation im Jahrgang 5 einführen. In: Pädagogik, Jg. 59, H. 7/8, S. 12–17.

Hasselhorn, M. (1996): Kategoriales Orientieren bei Kindern. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Hatano, G. (1998): Comprehension activity in individuals and groups. In: M. Sabourin; F. Craik; M. Robert (Hg.): Advances in psychological science. Biological and cognitive aspects; Buch 2. Hove: Psychology Press/Erlbaum, S. 399–418.

Hattie, J.; Biggs, J.; Purdie, N. (1996): Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. In: Review of Educational Research, Jg. 66, H. 2, S. 99–136.

Heckhausen, H.; Gollwitzer, P. M. (1987): Thoughts, Contents, and Cognitive

Functioning in Motivational Versus Volitional Stages of Mind. In: Motivation and Emotion, Jg. 11, H. 2, S. 101–120.

Heckhausen, J.; Heckhausen, H. (Hg.) (1980/2010): Motivation und Handeln. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin; Heidelberg: Springer Verlag.

Heinzel, F. (2003): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim; München: Juventa Verlag, S. 396–413.

Helfferich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hellrung, M. (2011): Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht. Entwicklungsaufgaben und Erfahrungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklung. Opladen: Budrich.

Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern. Großburgwedel: Kallmeyer.

Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. In: Pädagogik. Serie Bildungsforschung und Schule, Jg. 58, H. 2, S. 42–45.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2. Aufl. Seelze-Velber: Friedrich Verlag.

Helsper, W.; Kramer, R.-T.; Hummrich, M.; Busse, S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hoffmann-Riem, Ch. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 32, H. 2, S. 339–372.

Hopf, Ch. (1995): Befragungsverfahren. Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: U. Flick (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union, S. 177–182.

Jager, B. de; Jansen, M.; Reezigt, G. (2005): The Development of Metacognition in Primary School Learning Environments. In: School Effectiveness and School Improvement, Jg. 16, H. 2, S. 179–196.

Kaiser, A. (2003): Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen

selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung. München: Luchterhand.

Kelle, U. (1996): Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: R. Strobl; A. Böttger (Hg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden: Nomos, S. 23–48.

Kelle, U.; Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (Qualitative Sozialforschung, 4). Opladen: Leske + Budrich.

Killus, D. (o. J.): Selbstgesteuertes Lernen in Lern-, Interessen- und Erfahrungsangeboten an Schulen mit Ganztagsangebot. Potsdam: Universität. Online verfügbar unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/ganztagsschulen/gestaltung/Selbstgesteuertes_Lernen_expertise.pdf, zuletzt geprüft am 09.02.2012.

Killus, D. (2007): Förderung selbstgesteuerten Lernens. Empirische Befunde und Ansatzpunkte zur Unterrichtsentwicklung. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Jg. 99, H. 2, S. 330–342.

Killus, D. (2009):Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 55, H. 1, S. 130–150.

Killus, D. (2012): Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule; Erfahrungen, Erwartungen und Enttäuschungen. In: D. Killus; K.-J. Tillmann (Hg.) in Kooperation mit TNS Emnid: Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. Jako-o Bildungsstudie. Münster: Waxmann. S. 49–68.

Killus, D.; Tillmann, K.-J. (Hg.) in Kooperation mit TNS Emnid (2012): Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. Jako-o Bildungsstudie. Münster: Waxmann.

Kleemann, F.; Krähnke, U.; Matuschek, I. (2009): Interpretative Sozialforschung: Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kohler, B.; Wacker, A. (2013): Das Angebots-Nutzungs-Modell Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Jg. 105, H. 3, S. 241–257.

Köller, O.; Schiefele, U. (2003): Selbstreguliertes Lernen im Kontext von Schule und Hochschule. Editorial zum Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 17, H. 3/4, S. 155–157.

Konrad, K. (2001): Selbstgesteuertes Lernen im Kontext persönlicher Selbstregulation, konstruktivistischer Lernumgebungen und situativer Randbedingungen. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, Jg. 15, H. 2, S. 283–303.

Konrad, K. (2008): Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Konrad, K.; Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Krätzschmar, M. (2010): Selbstkonzepte in altersgemischten Lerngruppen. Eine Längsschnittstudie mit Kontrollgruppen in der Sekundarstufe (Empirische Erziehungswissenschaft, 20). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

Krapp, A. (1998): Die Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 45, H. 3, S. 186–203.

Krapp, A. (2003): Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. In: Politische Studien, Jg. 54, Sonderheft 3, S. 91–105.

Krapp, A. (2005 a): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, H. 5, S. 626–641.

Krapp, A. (2005 b): Emotion und Lernen – Beiträge in der pädagogischen Psychologie. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, H. 5, S. 603–609.

Krapp, A.; Ryan, R. M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 44, H. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Beiheft), S. 54–82.

Kruse-Heine, M.; Lotze, M. (2012): Vom Problemgespräch zum Dialog – Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften als wichtige Grundlage individueller Förderung. In: C. Solzbacher; S. Müller-Using; I. Doll (Hg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Bücher Carl Link Verlag, S. 309–317.

Kuhl, J. (1984): Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In: Maher, B. A.; Maher, W. B. (Hg.): Progress in experimental personality research. New York: Academic Press, S. 99–171.

Kuhl, J. (1985): Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In: J. Kuhl; J. Beckmann (Hg.): Action control: From cognition to behavior. Berlin: Springer Verlag.

Kuhl, J. (1987): Action control: The maintenance of motivational states. In: F. Halisch; J. Kuhl (Hg.): Motivation, intention, and volition. Berlin: Springer, S. 279–292.

Kuhl, J.; Beckmann, J. (Hg.) (1985): Action control: From cognition to behavior. Berlin: Springer Verlag.

Kunze, I.; Solzbacher, C. (Hg.) (2008/2012): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 4. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Hohengehren: Schneider Verlag.

Labuhn, A. S. (2008): Förderung selbstregulierten Lernens im Unterricht: Herausforderungen, Ansatzpunkte, Chancen. Online verfügbar unter http://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0006-ACFB-2/labuhn.pdf?sequence=1., zuletzt geprüft am 12.03.2014.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.

Landmann, M.; Schmitz, B. (2007): Die Kombination von Trainings mit standardisierten Tagebüchern: Angeleitete Selbstbeobachtung als Möglichkeit der Unterstützung von Trainingsmaßnahmen. In: M. Landmann; B. Schmitz (Hg.): Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 151–163.

Landmann, M.; Schmitz, B. (Hg.) (2007): Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart: Kohlhammer.

Lemos, M. S. (1999): Students' Goals and Self-Regulation in the Classroom. In: International Journal of Educational Research, Jg. 31, H. 6, S. 471–485.

Leutner, D.; Leopold, C. (2003): Selbstreguliertes Lernen als Selbstregulation von Lernstrategien. Ein Trainingsexperiment mit Berufstätigen zum Lernen aus Sachtexten. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 31, H. 1, S. 38–56.

Lischewski, F.; Müller, R. (2006): Individualisiertes Lernen. Möglichkeiten und Grenzen in der Schulpraxis. Dissertation. Duisburg; Essen.

Lockl, K.; Schneider, W. (2003): Metakognitive Überwachungs- und Selbstkontrollprozesse bei der Lernzeiteinteilung von Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 17, H. 3/4, S. 173–183.

Lüders, Ch.; Reichertz, J. (1986):Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß, warum. Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau. Jg. 9, H. 12, S. 90–102.

Maher, B. A.; Maher, W. B. (Hg.) (1984): Progress in experimental personality research. New York: Academic Press.

Mandl, H.; Friedrich, H. F. (Hg.) (1992): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen; Toronto; Zürich: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Mandl, H.; Friedrich, H. F. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: F. E. Weinert; H. Mandl (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung (Enzyklopädie der Psychologie Serie I, Pädagogische Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete; Bd. 4). Göttingen; Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 237–293.

Mandl, H.; Friedrich, H. F. (Hg.) (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Maritzen, N. (2002): Schulen forschend begleiten. Ist das schon Schulbegleitforschung? In: G. Breidenstein; A. Combe; W. Helsper; B. Stelmaszyk (Hg.): Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung (Forum Qualitative Schulforschung, 2). Opladen: Leske + Budrich, S. 159–170.

Marton, F.; Hounsell, D.; Entwistle, N. (Hg.) (1984): The experience of learning. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Marton, F.; Säljö, R. (1984): Approaches to learning. In: F. Marton; D. Hounsell; N. Entwistle (Hg.): The experience of learning. Edinburgh: Scottish Academic Press, S. 36–55.

Max-Brauer-Schule Hamburg (Hg.) (2004): Konzeptentwurf für eine „Neue Max-Brauer-Schule“. Online verfügbar unter http://www.maxbrauerschule.de/downloads/antrag_neue_mbs.pdf, zuletzt geprüft am 12.07.2007.

Max-Brauer-Schule Hamburg (Hg.) (2008 a): Von der Vorschule bis zum Abitur: Schulprogramm. Online verfügbar unter http://maxbrauerschule.de/downloads/mbs_programm.pdf, zuletzt geprüft am 18.09.2008.

Max-Brauer-Schule Hamburg (Hg.) (2008 b): Die Neue MBS: von Hamburg nach

Pisa und zurück. Online verfügbar unter http://www.maxbrauerschule.de/downloads/neue_mbs_v2.pdf, zuletzt geprüft am 18.09.2008.

Mayer, R. E. (1992): Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 84, H. 4, S. 405–412.

McKeachie, W. J. (1987): Cognitive skills and their transfer: Discussion. In: International Journal of Educational Research, Jg. 11, H. X, S. 707–712.

McCrindle, A., Christensen, C (1995): The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. In: Learning and Instruction, Jg. 5, H. 2, S. 167-185.

Merziger, P. (2007): Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht. Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Budrich.

Merziger, P. (2008/2012): Mit Kompetenzrastern individuell fördern. In: I. Kunze, C. Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 4. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Hohengehren: Schneider Verlag, S. 57–64.

Merziger, P.; Kletschkowski-Luteijn, A. M. (2008): Wo stehe ich? Individuelles und kooperatives Lernen mit Kompetenzrastern fördern. In: Ch. Biermann; M. Fink; M. Hänze; D. H. Heckt; M. A. Meyer; L. Stäudel (Hg.): Individuell lernen – kooperativ arbeiten (Friedrich Jahresheft Vol. XXVI). Seelze: Erhard Friedrich Verlag, S. 92–95.

Meulemann, H.; Reuband, K.-H (Hg.) (1984): Soziale Realität im Interview. Empirische Analysen methodischer Probleme. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag.

Meyer, H. (2005): Was ist guter Unterricht? 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meyer, H.; Terhart, E. (2007): Guter Unterricht – nur ein Angebot? Interview mit dem Unterrichtsforscher Andreas Helmke. In. G. Becker; A. Feindt; H. Meyer; M. Rothland; L. Stäudel; E. Terhart (Hg.): Guter Unterricht. Maßstabe & Merkmale – Wege & Werkzeuge (Friedrich Jahresheft Vol. XXV). Seelze: Erhard Friedrich Verlag, S. 36–38.

Möller, J.; Köller, O. (Hg.) (1996): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim: Beltz.

Müller, A. (2008/2012): Verbindung von individueller Förderung und gemeinschaftlichem Lernen: Gestaltung von Lernarrangements am Institut Beatenberg (Schweiz). In: I. Kunze.; C. Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 4. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler:

Hohengehren: Schneider Verlag, S. 263–275.

Nenniger, P.; Wosnitza, M. (2001 a): Intelligenz und Verfügbarkeit über Strategien in selbststeuerungsfördernden Lehr-Lernarrangements. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, Jg. 15, H. 15, S. 363–385.

Nenniger, P.; Wosnitza, M. (2001 b): Selbstgesteuertes Lernen. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, Jg. 15, H. 2, S. 243–249.

Nicholls, J. G. (1989): The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nückles, M.; Hübner, S.; Renkl, A. (2009): Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. In: Learning and instruction, Jg. 19, H. 3, S. 259–271.

Pask, G. (1988): Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning style. In: R. R. Schmeck (Hg.): Learning strategies and learning styles. New York: Plenum Press, S. 83–100.

Patrick, H.; Middleton, M. J. (2002): Turning the kaleidoscope: what we see, when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. In: Educational psychologist, Jg. 37, H. 1, S. 27–40.

Perels, F. (2007): Hausaufgaben-Training für Schüler der Sekundarstufe I: Förderung selbstregulierten Lernens in Kombination mit mathematischem Problemlösen bei der Bearbeitung von Textaufgaben. In: M. Landmann; B. Schmitz (Hg.): Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 33–51.

Perry, N. E. (1998): Young children's self-regulated learning and contexts that support it. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 90, H. 4, S. 715–729.

Perry, N. E. (2002): Introduction: Using qualitative methods to enrich understanding of self-regulated learning. In: Educational psychologist, Jg. 37, H. 1, S. 1–3.

Perry, N. E.; Vandekamp, K. O.; Mercer, L. K.; Nordby, C. J. (2002): Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. In: Educational psychologist, Jg. 37, H. 1, S. 5–16.

Pieter, A. (2003): Selbstbestimmtes Lernen in der Schule. Erfassung der subjektiven Kompetenz zum selbstbestimmten Lernen. Dissertation. Universität des Saarlandes, Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Philosophischen Fakultät III – Empirische Humanwissenschaft. Saarbrücken.

Pintrich, P. R. (1994): Continuities and discontinuities: Future directions for

research in educational psychology. In: Educational psychologist, Jg. 29, H. 3, S. 137–148.

Pintrich, P. R. (1999): The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. In: International Journal of Educational Research, Jg. 31, H. 6, S. 459–470.

PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (o. J.): Fähigkeiten zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. MPIB. Berlin. Online verfügbar unter http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/CCCdt.pdf, zuletzt geprüft am 11.03.2014.

Prenzel, M. (1988): Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell (Beiträge zur psychologischen Forschung, 13). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Prenzel, M. (1994): Mit Interesse in das 3. Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In: N. Seibert; H. J. Serve (Hg.), Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München: PimS-Verlag, S. 1314–1339.

Prenzel, M.; Lankes, E. A. (1989): Wie Lehrer Interesse wecken und fordern können. In: S. Bäuerle (Hg.): Der gute Lehrer. Stuttgart: Metzlar, S. 1–27.

Rabenstein, K.; Reh, S. (Hg.) (2007): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Radloff, A.; La Harpe, B. de; Styles, I. (2001): Die Entwicklung selbstgesteuerten Lernens bei erwachsenen Universitätsabsolventen. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, Jg. 15, H. 2, S. 267–282.

Randi, J.; Corno, L. (2000): Teacher Innovations in Self-Regulated Learning. In: M. Boekaerts; P. R. Pintrich; M. Zeidner (Hg.): Handbook of Selfregulation. San Diego: Academic Press, S. 651–685.

Reich, K. (2004): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionalistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.

Riekmann, B. (2007): Jedes Lernen braucht seine Zeit. Die Max-Brauer-Schule erprobt eine neue Zeitstruktur. In: Pädagogik, Jg. 57, H. 12, S. 10–14.

Röhrs, H.; Scheuerl, H. (Hg.) (1999): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. Aug. 1989 gewidmet. Frankfurt am Main: Lang.

Rost, D. H. (Hg.) (2001): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2.

überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Sabourin, M.; Craik, F.; Robert, M. (Hg.) (1998): Advances in psychological science. Biological and cognitive aspects: Buch 2. Hove: Psychology Press/Erlbaum.

Sacher, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus. In: D. Killus; K.-J. Tillmann (Hg.) in Kooperation mit TNS Emnid: Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. Jako-o Bildungsstudie. Münster: Waxmann. S. 193–216

Säljö, R. (1979): Learning in the learner's perspective. 1: Some common sense conceptions (Report No.76), Institute of Education, University of Göteborg.

Schenk, B. (Hg.) (2005): Bausteine einer Bildungsgangtheorie (Studien zur Bildungsgangforschung, 6). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schett, A. (2008): Selbstgesteuertes Lernen. Lerntagebücher in einem Blended-Learning-Szenario in der Sekundarstufe I. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.

Schiefele, U.; Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: F. E. Weinert (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Psychologie des Unterrichts und der Schule: Bd. D/I/3. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 249–278.

Schiefele, U.; Streblow, L.; Ermgassen, U.; Moschner, B. (2003): Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 17, H. 3/4, S. 185–198.

Schmeck, R. R. (Hg.) (1988): Learning strategies and learning styles. New York: Plenum Press.

Schmitz, B. (2001): Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 15, H. 3/4, S. 181–197.

Schreblowski, S.; Hasselhorn, M. (2006): Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In: H. Mandl; H. F. Friedrich (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 151–161.

Schreiber, G. (1998): Selbstreguliertes Lernen. Münster: Waxmann.

Schütze, F. (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung. München: Wilhelm Fink, S. 159–260.

Schütze, F. (1978): Was ist „kommunikative Sozialforschung“? In: A. Gärtner; S. Hering. (Hg.): Modellversuch „soziale Studiengänge“ an der GH Kassel. Kassel: Gesamthochschulbibliothek (Materialien 12: Regionale Sozialforschung), S. 117–131.

Schunk, D. H. (1986): Verbalization and Children’s Self-Regulated Learning. In: Contemporary Educational Psychology, Jg. 11, H. 4, S. 347–369.

Schunk, D. H. (1995): Inherent details of self-regulated learning include student perceptions. In: Educational psychologist, Jg. 30, H. 4, S. 213–216.

Seibert, N.; Serve, H. J. (Hrsg.) (1994): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München: PimS-Verlag.

Siegler, R.; DeLoache, J.; Eisenberg, N. (Hg.) (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Unter Mitarbeit von S. Pauen und J. Grabowski. München: Elsevier; Spektrum; Akad. Verlag.

Simons, P. R. J. (1992): Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: H. Mandl; H. F. Friedrich (Hg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 251–264.

Simons, P. R. J.; Beukhof, G. (Hg.) (1987): Regulation of learning. Den Haag: SVO-Selecta.

Smith, J. A.; Harré, R.; Langenhoven, L. van (Hg.) (1995): Rethinking methods in psychology. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.

Solzbacher, C. (2008/2012): Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: I. Kunze; C. Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 4. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Hohengehren Schneider Verlag, S. 27–42.

Solzbacher, C.; Müller-Using, S.; Doll, I. (Hg.) (2012): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link Verlag.

Spradley, J. P. (1980): Participant observation. New York: Rinehart &Winston.

Sprörer, N. (November 2003): Validierung eines Interviews zum selbstgesteuerten Lernen. Universität Potsdam. Potsdam.

Sprörer, N.; Brunstein, J. C. (2006): Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren. Ein Überblick zum Stand der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 20, H. 3, S. 147–160.

Straka, G. A. (2001): Selbstgesteuertes akademisches Lernen und die Qualität der

Lehre. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, Jg. 15, H. 2, S. 305–322.

Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: Fink.

Strauss, A.; Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Strobl, R.; Böttger, A. (Hg.) (1996): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden: Nomos.

Terhart, E. (2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, H. 1, S. 1–13.

Tiefel, S. (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne (Biographie und Profession. Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. ZBBS-Buchreihe). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Tiefel, S. (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinie für die Analyse biographischen Lernens. Biographie und Lernen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), Jg. 6, H. 1, S. 65–84.

Tillmann, K. -J; Wischer, B. (2006): Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: Pädagogik, Jg. 58, H. 3, S. 44–48.

Tillmann, K. J.; Vollstädt, W. (Hg.) (2001): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen: Leske + Budrich.

Traub, S. (2003): Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis. In: Pädagogik, Jg. 55, H. 5, S. 19–22.

Trautwein, U.; Köller, O. (2003): Was lange währt, wird nicht immer gut. Zur Rolle selbstregulativer Strategien bei der Hausaufgabenerledigung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 17, H. 3/4, S. 199–209.

Van Rossum, E. J., Deijkers, R.; Hamer, R. (1985): Students' learning conceptions and their interpretation of significant educational concepts. In: Higher Education Jg. 14, H. 6, 617–641.

Vaupel, D. (2008/2012): Wochenplanarbeit. In: I. Kunze, C. Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 4. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Hohengehren Schneider Verlag, S. 75–81.

Vauras, M.; Rauhanummi, T.; Kinnunen, R.; Lepola, J. (1999): Motivational vulnerability as a challenge for educational interventions. In: International Journal of Educational Research, Jg. 31, H. 6, S. 515–531.

Vermunt, J. D. H. M. (1987): Regulation of learning, approaches to studying and learning styles of adult students. In: P. R. J. Simons; G. Beukhof (Hg.): Regulation of learning. Den Haag: SVO-Selecta, S. 15–32.

Vermunt, J. D. H. M. (1992): Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken. Amsterdam: Swets&Zeitlinger.

Weber-Förster, A. (2008/2012): Lerntagebücher. In: I. Kunze; C. Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 4. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Hohengehren Schneider Verlag, S. 155–158.

Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 10, H. 2, S. 99–110.

Weinert, F. E. (Hg.) (1997): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Psychologie des Unterrichts und der Schule: Bd. D/I/3. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Weinert, F. E. (1999): Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: H. Röhrs; H. Scheuerl (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. Aug. 1989 gewidmet. Frankfurt am Main: Lang, S. 203–214.

Weinert, F. E.; Mandl, H. (Hg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung (Enzyklopädie der Psychologie Serie I, Pädagogische Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete; Bd. 4). Göttingen; Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Weinstein, C. E.; Mayer, R. E. (1986): The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M. C. (Hg.): Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association. 3. Aufl. New York: Macmillan, S. 315–327.

Wild, K. P. (2000): Lernstrategien im Studium. Münster: Waxmann.

Winne, P. H. (1995). 'Inherent details in self-regulated learning.' Educational Psychologist, Jg. 30, H. 4, S. 173–187.

Winne, P. H.; Perry, N. E. (2000): Measuring Self-Regulated Learning. In: M. Boekaerts; P. R. Pintrich; M. Zeidner (Hg.): Handbook of Selfregulation. San Diego: Academic Press, S. 531–566.

Wittrock, M. C. (Hg.) (1986): Handbook of research on teaching. A project of the

American Educational Research Association. 3. Aufl. New York: Macmillan.

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main; New York: Campus (Campus Forschung, 322).

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 227–255.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung. (Online Journal, 1(1).). Online verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm, zuletzt aktualisiert am 27.01.2006, zuletzt geprüft am 08.03.2007.

Xylander, B.; Heusler, M. (2007): Bilanz- und Zielgespräche. Rückmeldung und Bewertung auf der Basis von Selbsteinschätzung, Logbuch und Zielvereinbarung. In: Pädagogik, Jg. 59, H. 7/8, S. 18–21.

Zimmerman, B. J. (1986): Becoming a Self-Regulated Learner: Which are the Key Subprocesses? In: Contemporary Educational Psychology, Jg. 11, H. 4, S. 307–313.

Zimmerman, B. J. (1989): Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In: Zimmerman, B. J. (Hg.): Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, and practice. New York: Springer (Springer series in cognitive development), S. 1–25.

Zimmerman, B. J. (Hg.) (1989): Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, and practice. New York: Springer (Springer series in cognitive development).

Zimmerman, B. J. (2000): Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. In: M. Boekaerts; P. R. Pintrich; M. Zeidner (Hg.): Handbook of Selfregulation. San Diego: Academic Press, S. 13–39.

Zimmerman, B. J. (2001): Theories on self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In: B. J. Zimmerman; D. H. Schunk (Hg.): Self-regulated learning and academic achievement. 2. Aufl. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 1–37.

Zimmerman, B. J.; Martinez-Pons, M. (1986): Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. In: American Educational Research Journal, Jg. 23, H. 4, S. 614–628.

Zimmerman, B. J.; Martinez-Pons, M. (1990): Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 82, H. 1, S. 51–59.

ANHANG

Zusammenfassung

Die vorliegende qualitative Studie rekonstruiert die *Nutzung* individualisierter Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I. Sie fußt auf teilnehmenden Beobachtungen, Leitfadeninterviews und Lerntagebuchanalysen, die im Zeitraum November 2005 bis Juni 2007 an zwei Hamburger Gesamtschulen zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt wurden. Die Zielstellung der Untersuchung bestand darin, die *Handlungsorientierungen* der SchülerInnen in Bezug auf das schulische Angebot in den individualisierten Lernsettings offenzulegen. Die empirischen Daten wurden mit einem kodierenden Verfahren ausgewertet und führen zu einer gegenstandsbezogenen Theorie (vgl. GLASER/STRAUSS, 1967/1998). Dabei wurden folgende drei wichtigen Elemente der *Nutzung individualisierter Lernsettings* rekonstruiert: *Nutzungsverständnis*, *Nutzungsanreize* und *Nutzungsfilter*. Aus der Kombination dieser Elemente setzt sich der *Nutzungsmodus* zusammen. Die rekonstruierten Nutzungsmodi sind entweder als autonom-aktiv oder heteronom-passiv einzustufen. Diese gegenstandsbezogene Theorie führt zu einem *Nutzungsmodell* für individualisierte Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I, wobei die Auswirkungen der drei Elemente anhand dieses Modells erläutert werden. Unter Berücksichtigung vieler Aspekte des selbstregulierten Lernens und dessen Förderung in schulischen Settings (u. a. BOEKAERTS, 1999 b; ZIMMERMAN, 2000; SIMONS, 1992) bietet diese Studie Verfeinerungen und Ergänzungen für das Angebots-Nutzungs-Modell (nach HELMKE, 2009) bezogen auf individualisierte Lernsettings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I. Mit den empirischen Befunden der vorliegenden Studie werden hemmende und begünstigende Faktoren der Nutzung dieser Lernsettings – und der elterliche Einfluss auf diese – bestätigt und für ein spezifisches Forschungsfeld (der individualisierten Lern-settings in der Anfangsphase der Sekundarstufe I) ergänzt (vgl. HELMKE, 2009; EXELER/WILD, 2003; SIMONS, 1992).

Abstract

In reconstructing the *use* of individualised learning environments the current hypothesis generating study aims to disclose young learners' *patterns of interpretation* and their *orientations of actions* in the early years of secondary school, i.e. fifth and sixth grade. It is based on participating observation, guideline-interviews and the analysis of learning diaries conducted with an interval of one year. The data were collected between November 2005 and June 2007 at two comprehensive schools in the city of Hamburg. The empirical data were analysed using a coding procedure which led to a Grounded Theory (GLASER/STRAUSS, 1967/1998). Three important components for the *use* of individualised learning environments were reconstructed. These were conceptualised under the following terms: *understanding of use*, *impulse for use* and *filter for use*. The combination of these three elements composes the learner's *mode of use*. The *modes of use* that have been reconstructed can be characterised as autonomous-active or as heteronymous-passive. This Grounded Theory can be used to create a *model of use* for individualised learning environments in the early years of secondary school to clarify the effects of the three elements of *use*. Under consideration of numerous aspects of self-regulated learning and its promotion in classroom settings (BOEKAERTS, 1999 b; ZIMMERMAN, 2000; SIMONS, 1992) this study refines and complements the "Offer-and-Use-Modell for Teaching Effectiveness" (HELMKE, 2009: 73) applied to individualised learning environments in the early years of secondary school. The empirical based results of this study confirm the inhibiting and promoting factors (and the importance of parental influence on these) for using individualised learning environments in the early years of secondary school. Also they complement the factors for this specific field of research (IBIDEM; EXELER/WILD, 2003; SIMONS, 1992).

Lebenslauf

Entfällt aus datenschutzrechtlichen Gründen.

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich, dass

- ich die Arbeit selbstständig angefertigt habe und andere als die von mir angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe;
- ich für die Arbeit keine kommerzielle Promotionsberatung in Anspruch genommen habe;
- die Arbeit nicht schon einmal in einem früheren Promotionsverfahren angenommen oder als ungenügend beurteilt wurde.

Hamburg, den 28. April 2014

Ammerentie Maria Luteijn