

Schulische Erziehung zum selbstregulierten Lernen als wesentliche (Grund-)Funktion und vornehmste Aufgabe der GTS

Der folgende Beitrag ist im Wesentlichen zweigeteilt: Der erste Abschnitt widmet sich insbesondere der fundamentalen Bedeutung des selbstregulierten Lernens und beleuchtet dessen Genesis in der Pädagogik, im zweiten Teil werden zwei Modelle vorgestellt, die selbst- und fremdbestimmtes Lernen (Ulrich Schiefele & Reinhard Pekrun) bzw. Selbststeuerung bei der Hausaufgabenbearbeitung (Ulrich Trautwein & Olaf Köller) thematisieren; Letzteres ist schon insofern von einiger Bedeutung, als das Erstellen der Hausaufgaben per se auf selbstreguliertes Lernen abzielt und dessen Qualität und Erfolg aus Elternsicht vielfach eine *conditio sine qua non* für die Akzeptanz eines (additiven) Ganztagsystems darstellt.¹

Unter allen pädagogischen und didaktischen Funktionen schulischen Unterrichtens kommt der Erziehung zu selbsttätigem, eigenverantwortlichem Arbeiten mehr und mehr eine Schlüsselrolle zu; das ihr zu Grunde liegende Bildungsziel ist dabei wesentlich älter als die Erziehungswissenschaft selbst, nach Herwig Blankertz geht es gar über die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik hinaus, für diese uneinholbar: *„Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils gegebenen historischen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes menschlicher Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär. Die Erziehungswissenschaft aber arbeitet eben dieses als das Primäre heraus: Sie rekonstruiert die Erziehung als den Prozess der Emanzipation, d. h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst“*.²

Hans Jürgen Apel und Werner Sacher (2005) vermerken als eine Kernfrage der Schulpädagogik, wie unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Institution Schule Kindern und Jugendlichen über Unterricht und Schulleben zur Entwicklung individueller, mündiger Persönlichkeiten verholfen werden könne. Für den Schulunterricht bedeute dies zwingend: Er *„ist kein Selbstzweck, sondern verfolgt letztlich nur ein einziges Ziel: die Ermöglichung, Anregung, Erleichterung und Kontrolle individueller Lernprozesse.“* Im Unterricht müsse sich die *„Verantwortung der Lehrenden für die Selbstverantwortung für die Lernenden“* realisieren³.

Diese Forderungen gelten m. E. selbstverständlich gleichermaßen für schulisches wie außerschulisches Lernen, denn für Hausaufgaben, die als organischer Bestandteil schulischen Lernens aufgefasst werden und in jeder Hinsicht im Unterricht verankert sein sollen, müssen a priori dieselben Ziel- und Zweckbestimmungen gelten wie für diesen selbst.

Auf die Kohärenz dieser Beziehung machen zahlreiche Erziehungswissenschaftler und Schulpraktiker aufmerksam. So hielt bereits Ernst Meumann Hausaufgaben für *„um so wertvoller [...], je mehr die Arbeit den Charakter einer Leistung von individuellem Gepräge tragen soll“* und ergänzte, sie müssten insbesondere *„die freie Selbsttätigkeit des Schülers anregen“*.⁴ Die Ausbildung selbständigen Denkens und Arbeitens ist Kernfunktion häuslicher Schularbeit, deren Wert nicht zuletzt im Ermöglichen einer eigenverantwortlichen Zeitplanung und in der Individualisierung des Lerntempos liegt⁵.

Am konsequentesten und zugleich pointiertesten fasste diese Intention der Reformpädagoge Hugo Gaudig in seine Forderung nach einer dienenden Funktion schulischer Instruktion: *„Die ängstliche*

Anlehnung der Hausarbeit an die Schularbeit nimmt der Hausarbeit ihre Kraft und ihren eigentlichen Wert. [...] Statt die Hausaufgaben als Mittel für den Unterricht zu behandeln, fasse man lieber umgekehrt die Schularbeit als Mittel, die selbständige Hausarbeit zu ermöglichen; denn darüber ist man wohl einig, dass nicht der unter den Antrieben und der Leitung des Lehrers arbeitende Schüler das Leitbild unserer Geisteserziehung sein darf, sondern der aus freiem Antrieb sich ans Werk machende, selbsttätig die Wege zum Ziel wählende und seine Arbeit selbst kontrollierende Schüler. Soll aber die häusliche Arbeit die eben bezeichnete andere Stellung in der Gesamtausbildung des Schülers einnehmen, so muss der Unterricht in der Schule – eben Arbeitsunterricht werden“⁶.

Diese Appelle umfassen neben dem inhaltlichen auch einen methodisch-technischen Aspekt. Eine ganz wesentliche methodische Voraussetzung liegt darin, die Schüler, insbesondere die leistungsschwächeren, *mit Lern- und Arbeitstechniken vertraut zu machen* und die „*Transfererprobung von Inhalten und Verfahrensweisen [zu] ermöglichen*“, was auch bspw. den Umgang mit Arbeitsmitteln sowie das Erstellen eigener Arbeitspläne einschließt.⁷

Die erforderlichen Fähigkeiten auf Schülerseite lassen sich gezielt erlernen.

Bernhard Schmitz und einige Kolleginnen und Kollegen vom Institut für Psychologie an der Universität Darmstadt haben „*zur Optimierung des Arbeitsverhaltens für die Schule [...] ein Trainingsprogramm auf der Grundlage eines Selbstregulationsmodells entwickelt und evaluiert*“ mit dem Ziel, das Lernverhalten von Schülern „*durch die Förderung motivationaler, emotionaler und volitionaler Lernvoraussetzungen [zu] erhöhen*“⁸.

Das Programm wurde speziell für die Anfertigung von Hausaufgaben konzipiert und umfasst zehn Sitzungen für Schüler sowie zwei Treffen mit Lehrern. Während in einer Studie an Fünftklässlern einer hessischen Gesamtschule keine Verbesserungen hinsichtlich der Aufmerksamkeit und der Lernzeiteffizienz beobachtet wurden, waren z. T. deutliche Fortschritte bei der Schullust, der messbaren Schulleistung im Fach Mathematik, in Form erhöhter Selbstwirksamkeitserwartungen sowie einer positiveren Attribuierung, also der Zuschreibung von Ursachen für Verbesserungen, zu vermerken. Zu vergleichbaren Ergebnissen kam ein weiteres Schüler- und Elterntaining zur Förderung selbstregulierten Lernens bei der Hausaufgabenbearbeitung von Regina Bruder u. a.⁹

Die Initiative und methodische Anleitung zum Aufbau dessen, was Franz Emanuel Weinert mit ‚intelligentem Wissen‘ ausdrückte, worunter er „*ein wohlorganisiertes, diszipliniertes, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen*“ verstand, welches, horizontal und vertikal anschlussfähig, insbesondere in der Kindheit Voraussetzung, Mittel und Ziel der Instruktion zu sein habe, muss vom Lehrer ausgehen.¹⁰

Es wird seine Aufgabe sein, die Prozesse, die zu solchen Lernergebnissen führen, „*so zu unterstützen, dass Schülerinnen und Schüler sie möglichst lehrerunabhängig allein und/oder in Kooperation mit anderen bewältigen können*“¹¹.

Das bedeutet, das Problem der Passung zu berücksichtigen. Wenn man Kinder und Jugendliche sich selbst organisierend problem- und handlungsorientiert arbeiten lässt, ihre Fähigkeiten zur Selbster-schließung neuen Wissens stärken möchte, dann setzt dies voraus, an deren Denken und an deren Art

Probleme zu lösen anzuknüpfen und dem zuwiderlaufende Normierungen und Standardlösungsverfahren nicht erzwingen zu wollen.

Doch gerade dabei dürfen die Schüler keinesfalls allein gelassen werden. Der grundlegenden Erkenntnis aus Kants transzendentaler Elementarlehre seiner Kritik der reinen Vernunft (1781) folgend, gilt auch hier: *„Begriffe ohne Anschauung sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.“* Auf dem Weg zum Erwerb der *„Fähigkeiten und Fertigkeiten, das eigene Lernen zu organisieren, es zielgerichtet zu steuern, zu überwachen, zu bewerten und zu korrigieren [...] verwechseln viele modernistisch eingestellte Pädagogen das Ziel mit dem Weg zu seiner Erreichung. Zwar kann man nur selbstständig werden, wenn man Gelegenheit erhält, selbstständig tätig zu sein, doch bedarf es vieler pädagogischer und didaktischer Unterstützung, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten des selbstständigen Lernens zu erwerben“*¹².

Diese Forderung nach pädagogischer und didaktischer Unterstützung ist gleichwohl insofern ausgeprägt dialektisch, als sich Zielsetzung und Weg dorthin auszuschließen scheinen: Ausgerechnet der Lehrer mit seinem Dominanzanspruch, seinem Herrschaftswissen und mitunter argwöhnisch gehüteten Methodenmonopol soll Wegbereiter einer neuen Lernkultur sein, in deren Mittelpunkt das selbstbestimmte, eigenverantwortliche und selbsttätige Lernen des Schülers steht? – Es kann in der Tat nur eine Gratwanderung zu diesem Ziel führen, auf der von Seiten des Lehrers Selbstdisziplin und ausgeprägte metakognitive Fähigkeiten verlangt werden.

Aber gerade hierin liegt der Schlüssel zum Verständnis der Notwendigkeit dieser Zielrichtung.

Bereits Heinrich Pestalozzi hatte die Fragwürdigkeit des latenten pädagogischen Dominanzanspruchs erkannt und in seinem Buch in Briefform mit dem irreführenden Titel *„Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“* geschrieben: *„Ich fand nirgends Schwäche, als [...] in mir selber, insofern ich führen wollte, wo nicht zu führen ist“*¹³.

Es geht letztlich um nicht weniger als eine grundlegende Neubestimmung der Rolle des Lehrenden; Carl Rogers griff Pestalozzis selbstkritischen Gedanken auf: *„Je mehr ich gegenüber den Realitäten in mir und im anderen offen bin, desto weniger verfallende ich dem Wunsch herbeizustürzen und ‚die Dinge in Ordnung zu bringen‘. [...] So werde ich immer weniger dazu neigen, [...] Ziele zu setzen, Menschen zu formen, sie in die Richtung zu manipulieren und zu schieben, in der ich sie haben möchte. [...] Ich weiß wohl, dass dieser Standpunkt fremd, beinahe orientalisches anmuten muss. Wozu denn das Leben, wenn wir nicht vorhaben etwas aus den Menschen zu machen? [...] Wozu das Leben, wenn wir nicht vorhaben ihnen Dinge beizubringen, die sie unserer Meinung nach lernen sollen?“*.

Über diese Kunst sich selbst zurückzunehmen, die am besten durch ‚pädagogische Gelassenheit‘ ausgedrückt wird, schrieb Bertolt Brecht: *„Me-ti sagte: Jeder Lehrer muss lernen, mit dem Lehren aufzuhören, wenn es Zeit ist. Das ist eine schwere Kunst. [...] Die wenigsten wissen, wann sie mit dem Lehren fertig sind. [...] So schlimm es ist keinen Rat zu bekommen, so schlimm kann es sein, keinen geben zu dürfen“*¹⁴.

Lernen ist generell nicht machbar, es ist ein genuin konstruktivistischer und daher subjektbezogener Prozess – was für das Lernen des Lernens in besonderem Maße gilt. Das damit Gemeinte drückt Mar-

cel Proust in seinem Monumentalroman „*A la recherche du temps perdu*“ nicht ohne Pathos aus: „*Man kann die Wahrheit nicht fertig übernehmen, man muss sie selbst entdecken auf einem Weg, den keiner für uns gehen und niemand uns ersparen kann*“¹⁵.

Für Lehr-Lern-Prozesse, zuvörderst mit der Zielsetzung ‚Stärkung der Selbständigkeit‘ bedeutet dies die Überwindung des (pädagogischen) ‚Oberkellner-Syndroms‘, den Abschied von erzeugungsdidaktischen Grundüberzeugungen, ergo die bewusste und gezielte Förderung der Selbsterschließungskompetenzen bei den Lernenden, wohl wissend, dass dies zwingend die Implementierung einer empathischen Fehlerkultur voraussetzt.¹⁶

Die Motivation für dieses Bestreben geht weit hinter Erkenntnisse des modernen Konstruktivismus zurück, hat ihre Wurzeln zeitlich gar lange vor Pestalozzi.

Ein ganz früher Fingerzeig erscheint im Titelblatt der ‚*Didactica Magna*‘ von Johann Amos Comenius, 1628 in tschechischer Sprache verfasst, zehn Jahre später ins Lateinische übersetzt. Dort heißt es: „*Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen*“; dementsprechend sei „*der Zögling [...] zur Entfaltung seiner Selbständigkeit anzuleiten*“¹⁷.

Es war Jean Jacques Rousseau, der als Erster die Frage nach den Erziehungszielen thematisierte und dabei die bis dahin fraglos gültige *Maxime* verwarf, wonach Erziehung den Zweck verfolgte, die Heranwachsenden nach tradierten und/oder gesellschaftspolitisch jeweils als wünschenswert eingestuften Bildern und Zielen zu formen, mithin der Jugend die Wertvorstellungen der Erwachsenenwelt aufzuzwingen. Rousseaus Kernziel, ausgeformt in dem 1762 erschienenen Roman „*Emile*“, ist demgegenüber die Erziehung des Menschen zur Mündigkeit, zur Selbständigkeit, zum eigenen Urteil, zur Vertretung dessen, was er selber ist, wobei er voraussetzt, dass das Kind ein Wesen ist, das seine Erfüllung und Reife in sich selbst trägt – eine seinerzeit geradezu revolutionäre und entsprechend explosive These, mit der er vor allem anderen in die Geschichte der Pädagogik einging. Seine Analogie aus der Botanik, ein Erzieher habe die „*junge Pflanze zu gießen, ehe sie welkt*“, nicht aber in ihre Wachstumsgesetze einzugreifen, greift Hegel 1809 in einem ähnlichen Bild auf: „*Der Lehrer, wenn er in seinem Berufe den Samen der Erkenntnis ausgestreut hat, tritt von seinem Werke zurück*“¹⁸.

Der Theologe Friedrich Immanuel Niethammer, der 1808 eine Analyse über den „*Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*“¹ veröffentlicht hatte, schlussfolgerte, der Anspruch der Vernunft sei unterschiedslos an alle Menschen gerichtet und gab der Bildungstheorie damit einen egalitären Zug, hob zugleich im Rousseauschen Sinne die Eigenverantwortlichkeit des Menschen und die zentrale Bedeutung des Individualitätsprinzips für die Erziehung hervor. Gegen Philanthropismus und (Schul-)Humanismus, die Bildung von vorgegebenen, ‚objektiven‘ Anforderungen und Inhalten her zu definieren versuchten, bestimmte Niethammer Bildung vom Subjekt und seinen individuellen Möglichkeiten aus. Darin stimmte er mit dem bedeutendsten

Repräsentanten des deutschen Humanismus altgriechischer Prägung, Wilhelm von Humboldt, überein, der Bildung als den niemals abzuschließenden Weg des Individuums zu sich selbst verstand.¹⁹

Und mit dem ehemaligen Hauslehrer Johann Friedrich Herbart, dem Begründer der Pädagogik als Wissenschaft und als Berufswissen für den Lehrer.

Er empfand „*Respekt vor den individuellen Unterschieden des Menschen, denen die Erziehung entsprechen müsse, es im kollektiven Lern- und Lebenszusammenhang der Schule*“, also unter den Bedingungen des staatlichen Zwangs zur allgemeinen Schulpflicht, aber nicht könne.

Damit konkretisiert er eine ganz elementare Frage, die sein berühmter Vorgänger auf dem Lehrstuhl für Philosophie in Königsberg Immanuel Kant so formuliert hatte: „*Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit sich seiner Freiheit zu bedienen vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig. Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?*“²⁰

Ihre breiteste Akzeptanz und vielfältigste Erprobung fand die Idee der Erziehung zu Selbsttätigkeit und selbst verantwortetem Lernen in den unter dem Sammelbegriff ‚Reformpädagogik‘ firmierenden internationalen pädagogischen Bewegungen wie etwa der Arbeitsschulbewegung Georg Kerschensteiners und Hugo Gaudigs, der Laborschule des Franzosen Celestin Freinet oder des Schweizer Adolphe Ferrière oder in der ‚Fürsorgeerziehung‘ des Arztes und Pädagogen Karl Wilker, der 1921 postulierte, in seiner „*Lebensschule oder Lebensschulung, Hinführung zu stärkster Lebensentfaltung*“ müsse „*an Stelle der Autorität eines Tages die selbstverantwortete Freiheit treten*“²¹.

Eine eindrucksvolle zeitgenössische Adaption dessen bietet m. E. die ecuadorianische PESTA-Schule, die ein netzwerkartig organisiertes selbständiges Lernen ermöglicht und fördert.

Hier scheint mir in besonders authentischer Weise realisiert zu werden, was Heinz Rosenbuschs Forderung, die Schule müsse „*ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht*“, bedeutet²².

Das „**Rahmenmodell der theoretisch anzunehmenden Zusammenhänge metakognitiver, kognitiver, motivationaler und volitionaler Aspekte des fremd- bzw. selbstgesteuerten Lernens**“ nach Ulrich Schiefele und Reinhard Pekrun geht davon aus, dass Lernen kein vollkommen selbstreferenzieller Vorgang ist, vielmehr unterliegt es immer diversen internen und externen Steuerungseinflüssen. Selbst- bzw. fremdgesteuertes Lernen kommt nie in Reinform vor: Einerseits müssen auch externe Einflüsse vom Lernenden selbst kognitiv verarbeitet werden, was von einem Gegenüber nicht zu determinieren ist; andererseits kann ein Lernarrangement zwar weitgehend selbstreguliert bearbeitet werden, doch kommen Anstöße dazu und i. d. R. der Lerngegenstand selbst von außen, auch Merkmale der Lernumgebung haben fremdsteuernden Charakter.

Alle Formen des Lernens, der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, Aneignung und Verstehen, die von den verschiedenen lehr- und lerntheoretischen Ansätzen (Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus) auf unterschiedliche Weise erklärt werden, gehen „*nur unter aktiver mentaler und/oder körperlicher Beteiligung des Lernenden vonstatten [...] – ein Mindestmaß an Selbststeuerung ist also Bestandteil jeglichen Lernens*“; schon die Freiheit zu lernen oder eben nicht zu lernen ist nicht zuerst

extern determiniert, sondern primär selbstgesteuert. Andererseits: „Je anspruchsvoller man bei der Definition von Selbststeuerung ist, um so deutlicher werden die Grenzen des selbstgesteuerten Lernens in der Schule“²³.

Ulrich Schiefele und Reinhard Pekrun unterscheiden drei grundsätzlich verschiedene Lernsituationen, nämlich das Lernen im Unterricht, das Lernen in sozialen Situationen außerhalb von Unterricht und das Lernen in Einzelsituationen. Als gelenkter Prozess umfasst Lernen die drei Komponenten Zielstellung, Lernoperationen (Lern- und Regulationsaktivitäten) sowie Kontrollprozesse.

Die Autoren gliedern diesen Vorgang in vier stufenweise aufeinander aufbauende Schritte²⁴:

Schritt	Leistung dieses Schritts	Art der Lernstrategie
Selektion	Aufmerksamkeitssteuerung und Informationsübertragung ins Arbeitsgedächtnis	Wiederholungs-L.; Organisations-L.
Konstruktion	Im Arbeitsgedächtnis Beziehungen zwischen Informationseinheiten herstellen	Elaborations-L.; Organisations-L.
Erwerb	Übertragung vom Arbeits- ins Langzeitgedächtnis	Wiederholungs-L.
Integration	Verbindung mit dem Vorwissen	Elaborations-L.; Organisations-L.

Ansätze fremdgesteuerten Lernens fußen auf Lerntheorien des klassischen respondenten (vgl. Pawlow, 1953) bzw. operanten (vgl. Skinner, 1954) Konditionierens. Hieraus hat sich nach Schiefele und Pekrun die Methodik externer Lernsteuerung entwickelt.

Der respondente Ansatz beruht darauf, dass Lernsituationen über wiederholte Stimuli beeinflusst werden, was mittel- bis langfristig das emotionale Erleben steuert, also positive oder negative Emotionen beim Lernenden auslöst und auf diese Weise das Lernen selbst und die daraus erwachsenden (Schul-) Leistungen mittelbar prägt. So trägt das regelmäßige Bestrafen schlechter Prüfungsergebnisse zur Herausbildung und Verfestigung von Prüfungsängstlichkeit bei, während aufmunternde Rückmeldungen zu eigeninitiativem Verhalten beim Aufgabenlösen Lernfreude evozieren können.

Operantes Verhalten geschieht dagegen spontan, ohne äußeren Anreiz. Die Fremdsteuerung vollzieht sich hier erst als Reaktion auf dieses Verhalten über Verstärker. Dies kann z. B. mithilfe des so genannten Kontingenzmanagements geschehen, was den Einsatz bekräftigender Reaktionen unter vorher festgelegten Bedingungen meint (Beispiel: Eltern und Kind vereinbaren, dass Freunde erst dann kommen dürfen, wenn alle Hausaufgaben erledigt wurden). Kontingenzmanagement kann auch über Lehrmethoden realisiert werden, deren instruktionstechnische Implikationen auf den Prämissen des Programmierten Unterrichts (vgl. Skinner, 1968) basieren.

Obwohl bis heute durchaus populär, sind Modelle der Fremdsteuerung des Lernens in mehrfacher Hinsicht problematisch, weil sie

- ein beklemmendes Menschenbild voraussetzen, nach dem Individuen passiv-manipulativ sind und nicht aktiv-reflexiv; Lehren und Lernen werden dabei, der Illusion der Machbarkeit des Lernens und einem linearen Prozessverständnis folgend, fälschlicherweise als weitgehend identisch angenommen, die Verantwortung für Lernprozesse liegt allein beim Lehrer; der im Zeitalter der Aufklärung neu entdeckte und erkämpfte Status des Menschen als frei und mündig wird nicht hinreichend berücksichtigt;
- der mit Pluralisierung und Individualisierung notwendig einhergehenden Wertunsicherheit nur oberflächlich-vorläufig begegnen;
- sich auf den Einsatz extrinsischer Verstärker beschränken, was intrinsisches Motiviertsein behindern kann, zumindest nicht fördert, und der zu verstärkenden Tätigkeit nicht inhärent ist.

Derlei Bedenken können für selbstregulative Ansätze nicht formuliert werden. Sie entsprechen nicht ‚nur‘, angesichts der rapide bedeutsamer werdenden Globalisierung in Kommunikation, Wissenschaft, Wirtschaft und Technik und der Verdoppelung des Weltwissens in immer kürzeren Zeiträumen, der OECD-Maßnahme, „*self-regulated learning*“ als menschliche Kernfähigkeit „*in den Kanon von Bildungsindikatoren*“ aufzunehmen²⁵. Sie verwirklichen auch am ehesten das unserem demokratisch-pluralistischen System immanente Ziel des mündigen Staatsbürgers, das sich im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule niederschlägt, Heranwachsende zu selbstständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln hinzuführen „*in einer Gesellschaft lebenslang handlungsfähige und letztlich glückliche, psychisch gesunde Persönlichkeit[en]*“²⁶.

Auf den schulischen Unterricht deduziert bedeutet das den fundamentalen Wandel von einer objektiven Belehrungstheorie zu einer subjektiven Aneignungstheorie.

Die systematische psychologische Forschung zum selbstregulierten Lernen begann nach Barry J. Zimmerman (2001) erst vor zweieinhalb Dekaden, Anfang der 1980er Jahre, als sich in der Pädagogik die Erkenntnis durchzusetzen begann, „*dass erfolgreiche Bildungs- und Berufskarrieren nicht allein auf gelingenden Instruktionsbedingungen basieren, sondern auch auf den Fähigkeiten des Lerners bzw. der Lernerin, durch die proaktive, selbständige Gestaltung von Lernzielen und Lernsituationen Wissenserwerbsprozesse einzuleiten und aufrechtzuerhalten*“²⁷; den Ausdruck ‚*self-regulated learning*‘ prägten Lyn Corno und Ellen B. Mandinach (1983).

Ausgehend von verschiedenen US-Forschungsarbeiten beschreiben Schiefele und Pekrun wesentliche Kennzeichen, die sie in einen eigenen Definitionsversuch fassen: „*Selbstreguliertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Steuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht*“²⁸; etwas praxisorientierter und weniger sperrig liest sich das bei Weinert in einer sehr frühen Arbeit zu diesem Thema. Lernen sei selbst-

gesteuert, wenn „*der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann*“.

Weinert verdanken wir auch die radikale Erkenntnis, selbstgesteuertes Lernen sei Voraussetzung, Methode und Ziel zugleich – was den Lehrenden in der Schule ein Dilemma beschert und rein logisch unhaltbar ist, denn es ist nicht gangbar, ein Ziel mit einer Methode erreichen zu wollen, die zugleich die Voraussetzung dafür ist, dieses Ziel zu verwirklichen.

Konstitutiv sind mithin die Elemente des selbstbestimmten Handelns, eine motivationale Dynamik unter Einschluss von Techniken der Selbstmotivierung, weiter eine volitionale Steuerung als vor konkurrierenden Einflüssen schützende, Konzentration bewahrende und Entscheidungsprozesse optimierende Handlungskontrolle (das umfasst auch self-monitoring); hierzu ist auch die Entwicklung und Anwendung von (aufgabenspezifischen) Lernstrategien zu zählen.

In jüngeren Arbeiten wird schließlich die Bedeutung einer persönlichen realistischen Zielsetzung herausgestellt.

Es bedarf sicher keiner besonderen Hervorhebung, dass es zu einer zentralen Aufgabe der Schule werden muss, die hier vorausgesetzten Fähig- und Fertigkeiten zu vermitteln, besser: anzubahnen, und das heißt gezielt im Unterricht für den Unterricht das Erarbeiten außerunterrichtlicher schulischer Leistungen zu thematisieren.

Schiefele und Pekrun sehen Selbst- und Fremdsteuerung dabei nicht als unversöhnliche Gegensätze an und integrieren beide Ansätze in ihrem Rahmenmodell.

In dessen Zentrum stehen die von innen oder außen gelenkten Lernprozesse, für den Bereich der internen Steuerung in drei Phasen differenziert. Sie werden beeinflusst von emotionalen, motivationalen und kognitiven Merkmalen des Lernenden als relativ stabilen Lernvoraussetzungen (allgemeine Gemütsstimmung, Interessen, Motive, Fachwissen, Repertoire an Lern- und Arbeitstechniken, metakognitives Wissen) und generieren ihrerseits Lernprodukte: deklaratives und prozessuales Wissen sowie kognitiv repräsentierte Einstellungen.

Die meisten empirischen Befunde zeigen, „*dass zwischen den verschiedenen Komponenten selbstgesteuerten Lernens und Prüfungsleistungen oder Jahresnoten in der Regel signifikante Korrelationen mittlerer Ausprägung bestehen*“²⁹ – das unterstreicht dessen praktische Bedeutung.

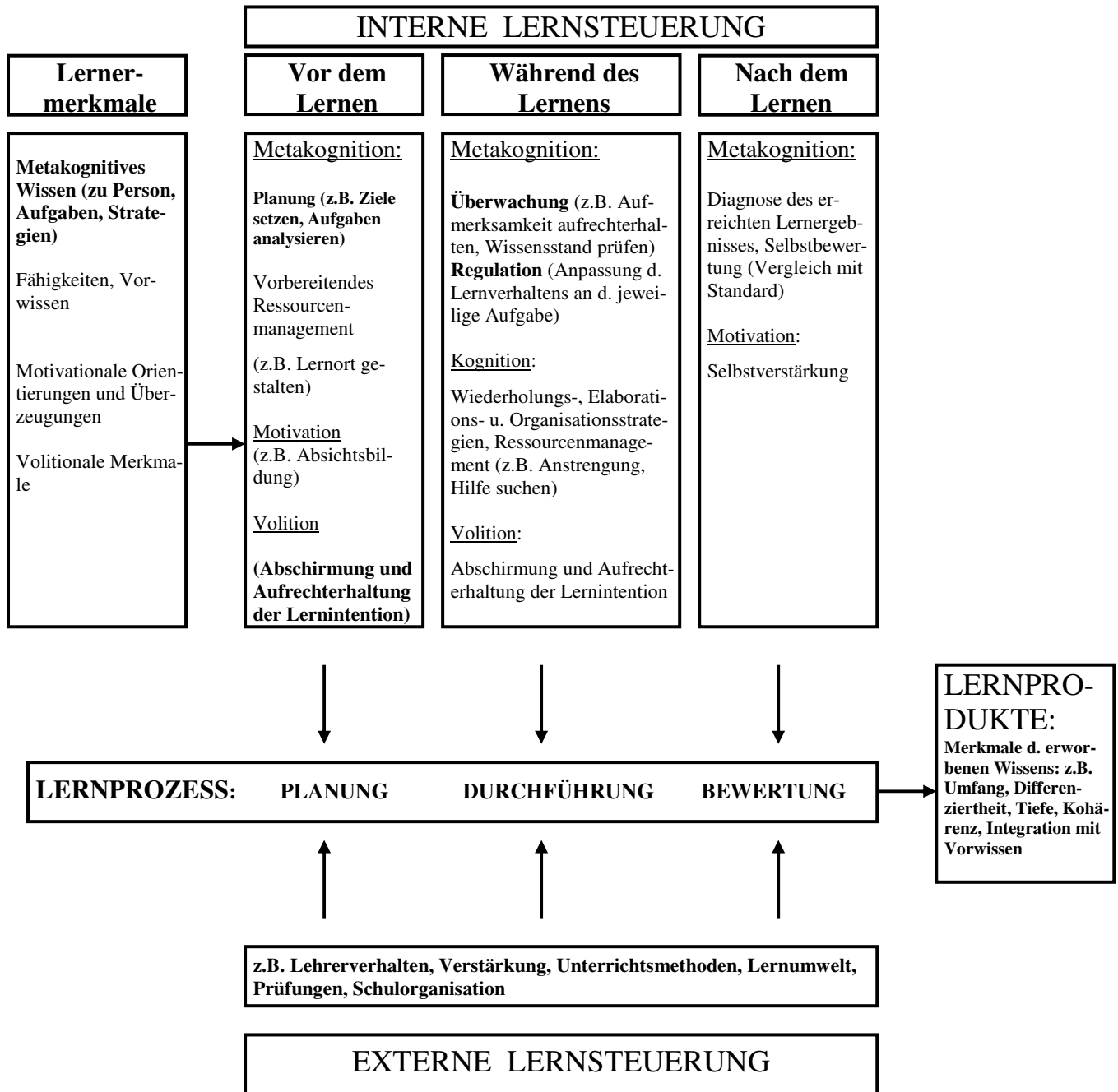


Abb. 1: Rahmenmodell der theoretisch anzunehmenden Zusammenhänge metakognitiver, kognitiver, motivationaler und volitionaler Aspekte des fremd- bzw. selbstgesteuerten Lernens (nach Schiefele & Pekrun, 1996, 271)

Die Dreiteilung der aktuellen Prozesse interner Lernsteuerung in Planung, Durchführung und Bewertung ist idealtypisch.

Demnach bilden sich, unter Einfluss entsprechender Lernermerkmale, im *Vorfeld* des Lernprozesses prospektive Emotionen wie Hoffnung oder Angst heraus, eine Lernabsicht mag entstehen, der Lernvorgang wird projiziert. Die *Durchführung* dieses Lernprozesses wird begleitet von tätigkeitsbezogenen Emotionen wie Lernfreude oder Langeweile, volitionale Steuerungsmechanismen regulieren ihn, Strategien kommen zum Einsatz. In der *Anschlussphase* haben retrospektive Emotionen wie Stolz

oder Enttäuschung ihren Platz. Lernmotivation kann dadurch gesteigert werden oder an Intensität verlieren. Schließlich findet im Idealfall eine (metakognitive) Reflexion und Bewertung der eingesetzten Strategien statt.

Eine solche Differenzierung nach Phasen nehmen die Autoren für Prozesse der externen Lernsteuerung nicht vor.

Welche Konklusionen ergeben sich hieraus für den Komplex der Hausaufgabenerarbeitung und damit der schulischen Hausaufgabenbetreuung in Ganztagsystemen?

Franz E. Weinert bezeichnete Hausaufgaben einmal als einen aktiven, konstruktiven Prozess „*und somit als das Gegenteil von extern vermittelter, passiv aufgenommener und mechanisch verarbeiteter Information*“. Solch passiv-rezeptives Lernen führe bloß zu nicht-transferierbarem trägen Wissen. Lernen solle daher „*möglichst selbst gesteuert, kontrolliert und verantwortet sein*“³⁰.

Weil deklaratives Wissen immer schneller veraltet, nimmt die Halbwertszeit von vorgestanzten Problemlösungen stetig ab, das Erlernen von Methoden- und Reflexionswissen wird immer vordringlicher. Wenn aber die Steigerung von Selbstanpassungsfähigkeiten und Selbsterschließungskompetenzen dadurch zwangsläufig an Bedeutung gewinnt, muss die Methodik das Ergebnis dieser Lernprozesse repräsentieren. Selbstorganisierte Lern- und Problemlösungsprozesse sind daher zwingend individualisiert, es ist (und war schon immer) unrealistisch anzunehmen, es sei möglich und mache Sinn, dass alle Schüler/innen einer Lerngruppe zur gleichen Zeit im Gleichschritt das Gleiche lernen würden/sollen.

Solcher Erkenntnis widerspricht aber fundamental die gängige Praxis, nach der Hausaufgaben von Lehrkräften erdacht, meist undifferenziert an einen Klassenverband erteilt, mit einem weit gefächerten Maß an Intensität formal und/oder inhaltlich kontrolliert, nicht selten benotet werden.

Bei ihrer Erarbeitung, vorsichtiger: ihrem Zustandekommen, ist der Lehrer jedoch nicht anwesend, kann weder Anregungen noch Hinweise und Hilfestellungen geben oder Korrekturen einbringen, der Schüler ist grundsätzlich sich selbst überlassen, muss selbstregulativ und eigenverantwortlich agieren, was bereits der Deutsche Bildungsrat (1970) als ein ernsthaftes Problem ansah. Es ist mithin evident, dass Selbststeuerung als unabdingbare Grundvoraussetzung erfolgreicher Lernprozesse außerhalb organisierten Unterrichts gelten können.

Wenn somit das Humboldtsche Verständnis von Bildung als niemals abzuschließendem Weg des Individuums zu sich selbst alternativlos ist, dann stellt dieser Ansatz gerade für Ganztagsysteme eine besondere Herausforderung dar – die sich aber auch über deren erweiterte und zusätzliche Möglichkeiten lösen lässt!

Ein fachspezifisches Mehrebenenmodell der Selbstregulation im Hausaufgabenprozess nach U. Trautwein und O. Köller

Faktisch gibt der Umstand, dass Lehrer Hausaufgaben an Schüler erteilen, eine positive Antwort auf die Frage „Kann man Lernenden das überlassen, was eigentlich Aufgabe der Lehrer wäre“, nämlich das Lernen (selbst) zu steuern? Sollen sie nicht vielmehr erst in der Schule, wo gewöhnlich bis heute Fremdsteuerung, Instruktion als der effektivste (und bisweilen gar einzige) Weg zur Aneignung von Wissen und Fähigkeiten gesehen wird, dazu qualifiziert werden?

Dieses ausgeprägte Spannungsverhältnis sehen auch Ulrich Trautwein und Olaf Köller, wenn sie feststellen, Hausaufgaben beinhalteten „Elemente der Fremdbestimmung und externen Handlungsregulation“, bei ihrer Erarbeitung werde von den Schülern aber selbständiges Vorgehen erwartet, was „eine wichtige Form selbstregulierten Lernens darstellt“³¹.

Es ist mithin folgerichtig, dass ihr „fachspezifisches Mehrebenenmodell der Selbstregulation im Hausaufgabenprozess“ beide Elemente einschließt:

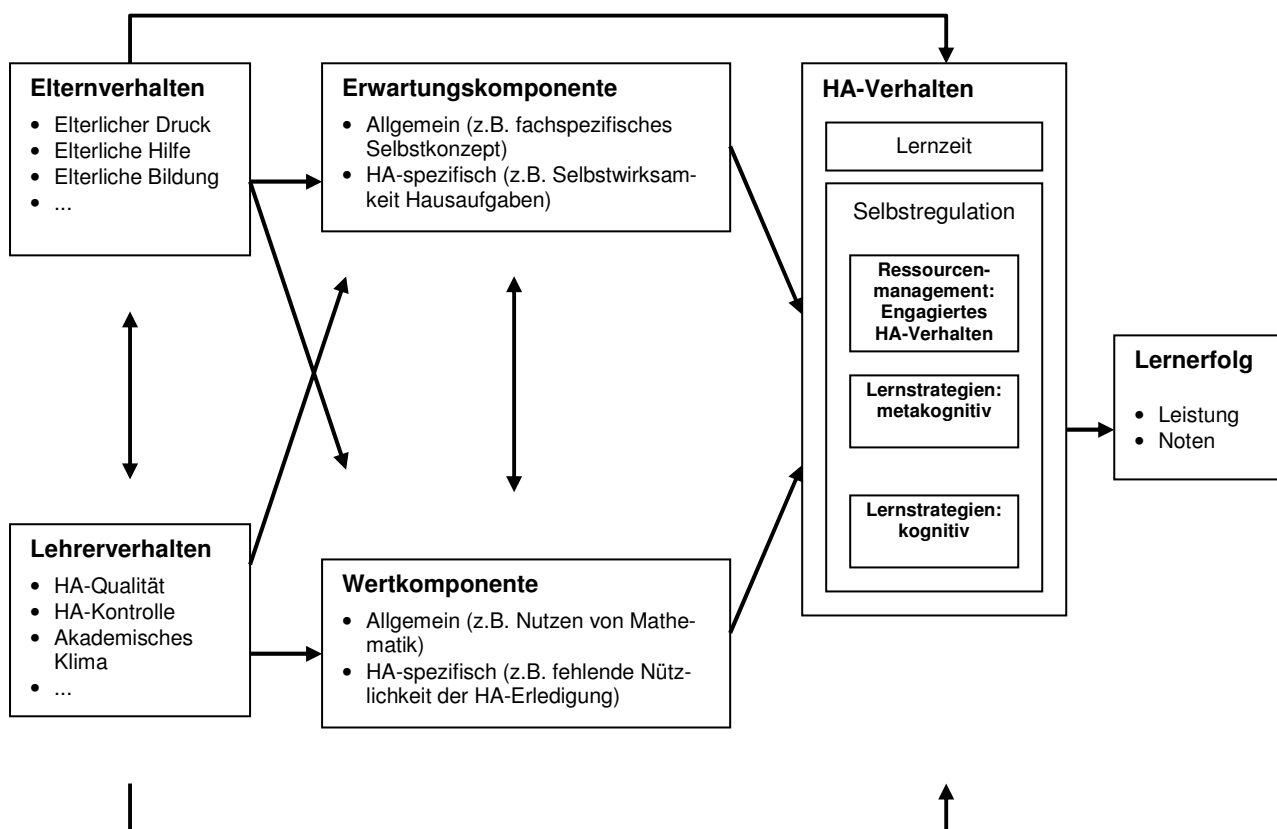


Abb. 2: Ein fachspezifisches Mehrebenenmodell der Selbstregulation im Hausaufgabenprozess. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind Rückkoppelungsprozesse von Leistungsindikatoren auf motivationale Variablen sowie auf Eltern- und Lehrer-Variablen nicht berücksichtigt (Trautwein & Köller, 2003, S. 202)

Im Mittelpunkt des von den Motivationspsychologen Paul R. Pintrich und Elisabeth V. de Groot (1990) inspirierten Modells stehen – stark vereinfachend zusammengefasst – motivationale Bedingun-

gen für Lerneffekte und Lernerfolg – die wiederum partiell selbst eine Funktion externer Einflüsse sind.

Bei der Erfassung solcher Merkmale der Fremdregulation beschränken Trautwein und Köller sich auf die unmittelbaren Wirkfaktoren ‚*Elternverhalten*‘ und ‚*Lehrerverhalten*‘ bzw. deren Wahrnehmung durch die Kinder resp. Schüler. Sie stellen fest, dass neben allgemeinen Qualitätsmerkmalen des Unterrichts auch hausaufgaben-spezifische Aspekte wie Häufigkeit, Qualität und Kontrolle der Aufgaben eine wichtige Rolle spielen. ‚Kontrolle‘ wird dabei leider nicht näher definiert.

Klaus Konrad und Silke Traub (1999, 41) konnten nachweisen, dass *„ein hohes Maß an Lehrerkontrolle die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz negativ beeinflusste“*, was sich hinsichtlich der Förderung günstiger Selbstwirksamkeitserwartungen kontraproduktiv auswirken dürfte.

Hier wird es schwer sein, die richtige Balance von Instruktion und Konstruktion, von Anleitung und Selbststeuerung zu finden, ein pädagogisches Allheilmittel existiert nicht und ist auch nicht vorstellbar.

Während jüngere und leistungsschwache Schüler von einer stärkeren Lehrerzentriertheit, einer deutlichen Gliederung des Stoffs, einer engen Zeitstruktur und einem traditionellen Ablaufschema profitieren – was tendenziell generell für Unterrichtsfächer mit ausgeprägt hierarchischem Zielaufbau wie Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer gilt –, ziehen ältere Schüler und solche mit guten Lernvoraussetzungen eher Nutzen aus offenen, wenig strukturierten, explorativen Lernumgebungen, einem methodisch individualisierenden Vorgehen, also selbstbestimmten Formen der Handlungsregulation, was allerdings, zumindest bei deren Implementierung, vielfältige Lernhilfen und Unterstützungsangebote zwingend voraussetzt³².

Dies alles gilt für Unterricht und Hausaufgaben gleichermaßen.

Unter Berufung auf einschlägige Arbeiten namhafter Forscher postulieren die Autoren, *„dass nicht nur der elterliche Druck (Androhung von Strafe bei Nicht-Erledigung), sondern auch intensive Unterstützung bei der Hausaufgaben erledigung zumindest bei Jugendlichen der Sekundarstufe eher negative Effekte auf das Hausaufgabenverhalten bewirkt“*³³, was motivational plausibel erscheint, aber nicht zwangsläufig geschehen muss, wie sowohl die Ergebnisse der Evaluierung des bereits erwähnten Schüler- und Elterntrainings zur Stärkung selbstregulierten Vorgehens bei der Hausaufgabenbearbeitung (nach Bruder et al.) auf der Basis umfangreicher Prozessdaten erweisen als auch eindrucksvolle Untersuchungen von Ludwig Haag und Christoph Mischo zum sog. ‚Saisonarbeiter-Phänomen‘ bei der Hausaufgaben erledigung nahe legen³⁴; hier ist sicher entscheidend, was *„intensive Unterstützung“* konkret bedeutet.

Die im Modell genannten motivationalen Bedingungen werden als *Erwartungs-* und als *Wertkomponenten* aufgefasst.

Weil Selbsterschließungskompetenzen rapide an Bedeutung gewinnen, müssen Hausaufgaben und ihre Vergabe so beschaffen und intendiert sein, dass sie

- das Selbstwirksamkeitsempfinden und die Erfolgserwartungen der Schüler stärken und
- eine dem dienliche Ursachenzuschreibung (Kausalattribution) der eigenen Leistungsergebnisse fördern und festigen, also das Gefühl vermitteln, das eigene Können sei Ursache des Lernerfolgs und nicht etwa der Zufall oder ein niedriger Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen;
- Selbstvertrauen aufbauen und stärken, was intrinsische Motivation evozieren kann und in Lernprozessen eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, sich an zunehmend schwierige und komplexe Aufgaben zu wagen.

Die Wertkomponente schließt mehrere Aspekte ein und greift die Fragen nach dem Maß der Erfolgsorientierung, der intrinsischen Motivation, dem Nutzen und den ‚Kosten‘, also dem zu leistenden Einsatz auf: *„Wie wichtig ist es einer Person, in dem jeweiligen Bereich gute Leistungen zu erzielen (attainment value)? Macht ihr die Tätigkeit auch Spaß (intrinsic value)? Verspricht sie sich einen langfristigen Nutzen aus der betreffenden Tätigkeit (utility value)? Oder erfordert die Tätigkeit einen unverhältnismäßig großen Aufwand (cost)“*³⁵

Auch diese Fragen implizieren eine für den Lehrer arbeitsintensive Gestaltung der Hausaufgabenvergabe unter motivationalen Gesichtspunkten; das erfordert eine – notwendig differenzierende – Passung und den steten Versuch, Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Schüler herzustellen.

Das Modell und die empirische Untersuchung, auf der es fußt, gehen von zwei Grundannahmen aus, nämlich dass Lernerfolg durch das Hausaufgabenverhalten beeinflusst wird und dass dabei Kennzeichen gelungener Selbstregulation wichtiger sind als die Lernzeit selbst.

Die Ergebnisse ihrer Studie mit 454 Neuntklässlern aus neunzehn Schulklassen an acht Berliner Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen bestätigen diese Hypothesen.

Investierte Zeit und engagiertes Hausaufgabenverhalten erwiesen sich *„als distinkte Aspekte der Hausaufgabenbearbeitung. Die zugehörigen Korrelationen lagen zwischen -.12 und .19“*³⁶, es besteht demnach kein substanzieller Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen. Zumindest kein positiver, denn die Hausaufgabenzeit korreliert auf der Individualebene überwiegend negativ mit dem Lernerfolg: In der Regel gilt, dass ein hoher Zeiteinsatz mit schwächeren Schulleistungen einhergeht, wobei Mädchen, korrespondierend zu deren vergleichsweise niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartungen, generell mehr Zeit investieren als Jungen³⁷; auch besonders stark ausgeprägtes Interesse am Lernstoff kann zu höherem zeitlichem Engagement führen.

Deutlich trat der Einfluss motivationaler Variablen zu Tage:

- Ein hohes Selbstwirksamkeitsgefühl bei der Bearbeitung der Hausaufgaben generiert freiwillige Mehrarbeit und ein sorgfältiges Arbeiten.

- Ein ausgeprägtes Empfinden von Hilflosigkeit, stärker vertreten bei Mädchen und bisweilen hervorgerufen bzw. verstärkt durch Druck aus dem Elternhaus führt zu einem höheren Zeitaufwand (.40) und behindert Persistenz bei der Hausaufgabenerledigung.

Nach Trautwein und Köller (2003, S. 207f.) geht es also „ganz im Sinne Pressleys (1986) [...] nicht um die Lernaktivität und –dauer an sich, sondern um die effektive Nutzung individueller Ressourcen beim Erledigen der Aufgaben [...]. Effizientes Verhalten zeigen solche Jugendlichen, bei denen eine positive Leistungsentwicklung bei vergleichsweise geringem Zeitaufwand festzustellen ist“.

Diese Effizienz ist mithin einerseits an das Maß der Ausprägung motivationaler Variablen gebunden, andererseits an die Verfügbarkeit und den Einsatz selbstregulativen Instrumentariums, also prozessualer kognitiver Strategien des Lernens und Behaltens, metakognitiver Strategien (Planung, Monitoring, Evaluation) sowie eines effektiven Ressourcenmanagements (z. B. Zeitplanung, Lern- und Umgebungskontrolle).³⁸ Volitionale Strategien, bspw. der Selbstmotivierung, des Aufrechterhaltens von Aufmerksamkeit, der bewussten Abschirmung gegen konkurrierende Interessen, der Bewältigung von Misserfolgserlebnissen und der Kontrolle ungünstiger Emotionen werden von den Autoren nicht expressis verbis erwähnt, sind m. E. in diesem Zusammenhang aber genauso unverzichtbar.

Gudjons (2003, S. 7) hält es zu Recht für von entscheidender Bedeutung, dass es der Schule gelingt, ihren Schülern diese lern- und leistungsförderlichen Strategien, Methoden und Techniken zu vermitteln.

Hier findet Selbststeuerung zurück zu den (reform-)pädagogischen Wurzeln einer generellen Vorstellung selbstbestimmten Handelns.

Sollte der geneigte Leser (spätestens) an dieser Stelle zu der Einsicht gefunden haben, dass alle hier dargelegten Erkenntnisse und Ansprüche doch auch für das Lehren und Lernen an Halbtagschulen Geltung haben müssen, so ist ihm sicher nicht zu widersprechen. Bloß, ob eine derartige Erwartung gerade in Zeiten der real existierenden zeitlichen Einschrumpfung der Gymnasien auf ‚G8‘, vielfach bei gleichzeitigem Verzicht auf eine inhaltliche Entrümpelung der Curriculae, sowie der strukturellen Verschmelzung von Haupt- und Realschulen mit den zu erwartenden Nebenwirkungen (z. B. ‚Fluchtbewegungen‘ hin zum Gymnasium bei zunehmender Heterogenität in beiden verbleibenden Schulformen der Sekundarstufe I) sonderlich realistisch sind, darf ernsthaft bezweifelt werden.

Für das Selbstverständnis von Ganztagschulen als ‚Lebensschulen ganztägiger Art‘ (Stefan Appel) sollten die Prämissen, Ziele und Methoden selbstregulierten Lernens unabdingbare ‚Geschäftsgrundlage‘ sein.

Dr. Lothar Zepp
lothar.zepp@gmx.de

1 Vgl. entsprechende Ergebnisse einer Befragung rheinland-pfälzischer Eltern, die ihr Kind in einer „Ganztags-
2 schule in Angebotsform“ angemeldet haben (polis, 2004, 12; 1557 befragte Erziehungsberechtigte)
3 Blankertz, 1982, 307; vgl. Schiefele, 1974, 91; zum Erziehungsziel der Mündigkeit s. insbesondere Wiater,
4 2005, 317f.
5 Das erste Zitat findet sich bei Helmke, (2003, 37), das zweite bei Bastian (2006, 29); vgl. Dewey, 1938, 87
6 Meumann, 1914, 331f.; vgl. Michael, 1961, 375 und Nilshon 2001, 235
7 Vgl. Dzierza & Haag, 1998, 34; Heck, 1983, 147f.; Keck, 1978, 29. 63
8 So zitiert bei v. Derschau, 1979, 253; vgl. v. Hentig, 1976, 94
9 Appel & Rutz, 1998, 127; vgl. Heyer, 2002, 17
10 Schmitz et al., 2002, 408. 387
11 Bruder, S., Perels, Schmitz & Bruder R., 2004; vgl. Schmitz et al., 2002, 395-401
12 Weinert, 1996b, 115; vgl. Helmke, 2002, 24. 27
13 Kleinschmidt-Bräutigam, 2001, 30; vgl. Arnold, 2000, 23; Arnold & Faber, 2001, 96f.; Brockmeyer, 1998,
14 32ff.; Helmke, 2002, 52
15 Weinert 2000, 15
16 Zitiert nach Litt, 1965, 26
17 Rogers, 1979, 37; Brecht, 1965, 69
18 Zitiert nach de Botton, 2002, 85
19 Vgl. Arnold, 2000, 26
20 So zitiert bei Blankertz, 1982, 34 u. 36 nach: Comenius, J. A. (1959). Große Didaktik. In neuer Übersetzung,
21 hg. v. A. Flitner. Düsseldorf/München, o. S.
22 Das erste Zitat Hegels findet sich bei Botho v. Kopp (2001, 365), das zweite bei Hegel, 1970 (S. 306)
23 Neudruck 1968, hg. v. W. Hillebrecht. Weinheim; vgl. Blankertz, 1982, 95ff.; zu Herbart vgl. ebd. a. a. O.
24 S. 143 u. 150
25 Kant, 1803, 20
26 Zitiert nach Herrmann, 1956, 35f.
27 Zu PESTA vgl. Gründler, 2003, 38ff.; Wild, 1993. Das Rosenbusch-Zitat findet sich bei Arnold & Faber, 2001, 16
28 Beide Zitate: Reinmann-Rothmeier, 2003, 11
29 Vgl. Schiefele & Pekrun, 1996, 261f.
30 Köller & Schiefele, 2003, 156; vgl. Gräsel, 2002, 78
31 Krapp, 1999, 396; vgl. Schiefele, 1974, 91 und Wild, 2001, 455
32 Köller & Schiefele, 2003, 155
33 Schiefele und Pekrun, 1996, 258; vgl. Boekartz, 1992; Corno, 1986; Zimmerman, 1989, 1990; Zimmerman &
34 Schunk, 1989; das folgende Weinert-Zitat findet sich in einem Aufsatz von 1982 (S. 102)
35 Schiefele & Pekrun, 1996, 269
36 Beide Zitate: Weinert, 1996a, zitiert nach Helmke, 2003, 66; vgl. sehr ähnlich: Einsiedler, 1996, 187
37 Trautwein & Köller, 2003b, 200; vgl. Schiefele & Pekrun, 1996, 257; die eingangs gestellte Frage stammt von
38 Herbert Gudjons (2003, 7)
Vgl. Helmke & Weinert, 1997, 136)vgl. Deci & Ryan, 1993, 234
Trautwein & Köller, 2003, 202 unter Berufung auf Deci und Ryan (1985), Hill (2001) sowie Trautwein, Köller
und Baumert (2001); gegen Wild & Remy (2002)
Vgl. Bruder et al., 2004, 389-393 sowie Haag & Mischo, 2002, 109-115
Trautwein & Köller, 2003, 202; vgl. Eccles, Adler & Meece, 1984; Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich & de Groot,
1990
Trautwein & Köller, 2003, 205
Vgl. Wagner & Spiel, 2002
Vgl. Bruder et al. 2004, 378; Brunstein & Spörer, 2001, 623f.; Mischo & Haag, 2006, 229

Apel, H.J. & Sacher, W. (2005). Schulpädagogik als Wissenschaft. In: H.J. Apel & W. Sacher (Hg.), Studienbuch Schul-
pädagogik. 2., überarb. u. erw. Aufl. (S. 7-28). Bad Heilbrunn

Arnold, R. (2000). Leadership und Lernkulturwandel I. Studienbrief SEM 0110 im Fernstudiengang Schulmanagement des
ZFUW der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern

Arnold, R. & Faber, K. (2001). Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. Studienbrief SEM 0810 im Fernstudiengang
Schulmanagement des ZFUW der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern

Artelt, C., Baumert, J. & Julius-McElvany, N. (2003). Selbstreguliertes Lernen: Motivation und Strategien in den Ländern
der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die
Länder der Bundesrepublik Deutschland (S. 131–164). Opladen

- Artelt, C., Demmrich, A., & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider P. Stanat, K.J. Tillmann & M. Weiß (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 271-298). Opladen
- Bastian, J. (2006). Unterrichtsentwicklung. Studienbrief SEM 1010 im Fernstudiengang Schulmanagement des ZFUW der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern
- Blankertz, H. (1982). Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. In: Applied Psychology, 41, 377-397
- Botton, A. de (2002). Wie Proust ihr Leben verändern kann. Eine Anleitung. 4. Aufl. Frankfurt a. M.
- Brecht, B. (1965). Me-ti. Buch der Wendungen. Fragment. Prosa V. Frankfurt a. M.
- Brockmeyer, R. (1998). Qualitätsverbesserung durch Steigerung der Innovationsfähigkeit und der Selbstwirksamkeit in Schulen und Schulsystemen. Expertise, verfasst für die Projektgruppe "Innovationen im Bildungswesen" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 15. November 1998
- Bruder, S., Perels, F., Schmitz, B. & Bruder R. (2004). Die Förderung selbstregulierten Lernens bei der Hausaufgabenbearbeitung – Evaluation eines Schüler- und Elterntrainings auf der Basis von Prozessdaten. In: J. Doll & M. Prenzel (Hg.), Studien zur Verbesserung der Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung (S. 377-397). Münster
- Brunstein, J.C. & Spörer, N. (2001). Selbstgesteuertes Lernen. In: D.H. Rost (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2., überarb. u. erw. Aufl. (S. 622–629). Weinheim
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. In: Contemporary Educational Psychology, 11, 333-346
- Corno, L. & Mandinach, E.B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. In: Educational Psychologist, 18, 88-108
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223–238
- Derschau, D. v. (1979). Hausaufgaben als Lernchance. Zur Verknüpfung schulischen und außerschulischen Lernens. München-Wien-Baltimore
- Dewey, J (1938). Erfahrung und Erziehung. In: J. Dewey, O. Handling & W. Correll (1963). Reform des Erziehungsdenkens. Weinheim, 27-99
- Dzierza, P. & Haag, L. (1998). Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht – Formen schulbegleitender Maßnahmen. Aachen
- Eccles (aka Parsons), J.S., Adler, T.F. & Meece, J.L. (1984). Sex differences in achievement: a test of alternate theories. In: Journal of Personality and Social Psychology, 46, 26-43
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. In: Annual Review of Psychology, 53, 109–132
- Einsiedler, W. (1996). Wissensstrukturierung im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42 (2), 167-192
- Gräsel, C. (2002). Welche Konsequenzen folgern aus der PISA-Studie für die Ausbildung von Lehramtskandidaten? In: Schulverwaltung HRS. Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur, Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland, 3, 77 f.
- Gründler, E.C. (2003). Das Schulexperiment PESTA: Konkrete Utopie einer Schule von morgen ? In: Pädagogik, 5, 38-41
- Gudjons, H. (2003). Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? In: Pädagogik, 55 (5), 6-9
- Haag, L. (1991). Hausaufgaben am Gymnasium. Eine empirische Studie. Weinheim
- Haag, L. & Mischo, C. (2002). Saisonarbeiter in der Schule – einem Phänomen auf der Spur. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, 2. Themenheft, 109–115

-
- Heck, H. (1983). Hausaufgaben an der Ganztagschule. In: Die Ganztagschule, 4, 143–151
- Hegel, G.W.F. (1970). Rede auf den Amtsvorgänger Rektor Schenk am 10. Juli 1809. In: Werke in zwanzig Bänden. Bd. 4. Frankfurt a. M.
- Helmke, A. (2002). Unterrichtsqualität – Konzepte, Messung, Veränderung. Studienbrief SEM 0900 im Fernstudiengang Schulmanagement des ZFUW der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen – bewerten – verbessern. Seelze
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F.E. Weinert (Hg.). Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3: Psychologie der Schule und des Unterrichts (S. 71–176). Göttingen
- Hentig, H. v. (1976). Was ist eine gute Schule? München
- Herrmann, G. (1956). Die sozialpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre. Weinheim
- Hill, K.T. (2001). Parenting and academic socialisation as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. In: Journal of Educational Psychology, 93, 686-697
- Kant, I. (1803). Über Pädagogik. Neu herausgegeben 1963 v. H.H. Groothoff. Paderborn
- Keck, R.W. (1978). Das Problem der Hausaufgaben in pädagogischer und didaktischer Sicht – ein systematischer Versuch zur Funktionsbeschreibung. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.). Hausaufgaben – empirisch untersucht: Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagschule (S. 15-70). Hannover
- Kleinschmidt-Bräutigam, M. (2001). Sechs Fragen zu „Neuer Lern- und Unterrichtskultur“. In: Schulverwaltung RP SL, 2, 28–30
- Köller, O. & Schiefele, U. (2003). Selbstreguliertes Lernen im Kontext von Schule und Hochschule. Editorial zum Schwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17 (3/4), 155–157
- Konrad, K. & Traub, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München
- Kopp, B. v. (2001). Schulzeit im Vergleich. In: Hofmann, C., Brachet, I., Moser, V. & Stechow, E. v. (Hg.), Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik (S. 363-377). Luzern
- Krapp, A. (2001). Interesse. In: D.H. Rost (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2., überarb. u. erw. Aufl. (S. 286-294). Weinheim
- Litt, T. (1965). Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart
- Meumann, E. (1914). Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik, Bd. 3. 2. Aufl. Leipzig/Berlin
- Michael, B. (1961). Die Hausaufgaben als pädagogisches Problem. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 13 (9), 373–382
- Mischo, C. & Haag, L. (2006). Hausaufgaben. In: D.H. Rost (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., neu bearb. u. erw. Aufl. (S. 226-233). Weinheim
- Nilshon, I. (1995). Schule ohne Hausaufgaben ? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagschule, Münster / New York
- Nilshon, I. (2001). Hausaufgaben. In: D.H Rost (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. neu bearb. u. erw. Aufl. (S. 231-239). Weinheim
- Pintrich, P.R. & de Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In: Journal of Educational Psychology, 82, 33–40
- polis Gesellschaft für Politik- und Sozialforschung mbH (2004). Die Ganztagschule in Rheinland-Pfalz aus der Sicht der beteiligten Eltern. Ergebnisse einer Wiederholungsbefragung. München
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Vom selbstgesteuerten Lernen zum selbstbestimmten Lernen. In: Pädagogik, 55 [5], 10–13
- Rogers, C. (1979). Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. 3. Aufl. Stuttgart

-
- Rosenbusch, H. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. In: Schulverwaltung RP SL Ausgabe Rheinland-Pfalz und Saarland, 10, 329–334
- Schiefele, H. (1974). Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. 2. Aufl. München
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: F.E. Weinert (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie (Themenbereich D, Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Bd. 2 Psychologie des Lernens und der Instruktion, S.249-278). Göttingen
- Schmitz, B., Jotzo, M., Ginsberg, E.-M., Schwatlo, T. & Pickl, C. (2002). Eine Interventionsstudie auf der Grundlage des Selbstregulationsmodells zur Optimierung der Arbeit für die Schule. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 16 (3), 383–408
- Skinner, B.F. (1954). The science of learning and the art of teaching. In: Harvard Educational Review, 24, 86-97
- Skinner, B.F. (1968). The technology of teaching. Englewood Cliffs, NJ
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003). Was lange währt, wird nicht immer gut. Zur Rolle selbstregulativer Strategien bei der Hausaufgabenerledigung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17 (3/4), 199-209
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2001). Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 703–724
- Wagner, P. & Spiel, C. (2002). Zeitinvestment und Lerneffektivität: Eine Analyse in Hauptschule und Gymnasium hinsichtlich Persönlichkeitsvariablen, Arbeitshaltung und Bedingungsfaktoren. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 16 (3), 357-382
- Weinert, F.E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, 2, 99-110
- Weinert, F.E. (1996a). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Ders., (Hg.), Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 2 (S. 1-48). Göttingen
- Weinert, F.E. (1996b). Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 2. Göttingen
- Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Vortrag, gehalten am 29. März 2000 im Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz in Bad Kreuznach (dort als Sonderdruck erhältlich)
- Wiater, W. (2005). Bildung und Erziehung als Aufgaben der Schule. In: H.J. Apel & W. Sacher (Hg.), Studienbuch Schulpädagogik. 2., überarb. u. erw. Aufl. (S. 301-326). Bad Heilbrunn
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 45. Beiheft, 276-290
- Wild, R. (1993). Kinder im PESTA. Freiamt
- Zimmerman, B.J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In: B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement (pp. 1-25). New York
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. In: Educational Psychology Review, 2, 173-201
- Zimmermann, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39). San Diego, CA
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In: B.J. Zimmerman, & D.H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement. 2nd ed. (pp.1-38). Mahwah, NJ
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (Eds.) (1989). Self-regulated learning and academic achievement. New York