

«[...] und dann so wie bei jedem normalen Vortrag beginnen.»

Selbstregulation und Lernstrategien im Kontext selbstgesteuerten Lernens

Entlang einer komplexen Aufgabenstellung im Fach Deutsch berichten Lernende der Sekundarstufe 1 in Lernjournalen



Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Abteilung Sekundarstufe I

vorgelegt von
Lukas Benz

eingereicht bei
Hr. Prof. Dr. Maik Philipp
Hr. Yves Furer

Zürich, Dezember 2020

Vorwort

Lernprozesse mit einer Treppe zu versinnbildlichen ist wenig neu. Jedoch lohnt es sich, bei Alltäglichem genauer hin zu sehen. Die eine oder der andere Jugendliche scheinen hin und wieder in einem «penroseschen» Szenario festzustecken und sich in einem endlosscheinenden Aufstieg ohne Anstieg zu verlieren. Ähnlich wie eine zweidimensionale Penrose-Treppe illusionär eine dreidimensionale Wirklichkeit vorgaukelt, kann beim Lernen der Blick für die unterschiedlichen Facetten des Prozesses unscharf werden. Wichtige Aspekte geraten aus dem Sichtfeld und man jagt als Lernende*r einem unklaren Ziel nach.

In den Situationen, in welchen man im Lern- und Arbeitsprozess nicht weiterkommt, scheint ein Heraustreten aus der Illusion schwierig, speziell dann, wenn keine konkrete Vorstellung des Endproduktes existiert. Vielfach ist es schlussendlich die Einsicht, dass man etwas ändern muss, welches den Prozess erfolgreich abschliessen lässt. Gerade dann, wenn es schwer fällt, sich selbst ein Bild der vorliegenden Situation zu machen, wenn man sich ausserhalb des Alltages bewegt, spielen Aspekte der Selbstregulation eine entscheidende Rolle.

Einen anspruchsvollen und lehrreichen Prozess habe ich mit meiner Masterarbeit angestossen. Über Aspekte des selbstregulierten Lernens, lässt sich in der Theorie ohne weiteres nachvollziehbar lesen und schriftlich reflektieren. Für die vorliegende Arbeit konnten ich diese in die Praxis umsetzen. Für mir bis dato wenig bekannte Prozesse waren Ziele zu setzen, Strategien für die Umsetzung festzulegen, das eigene Vorgehen zu Überwachen und zu Modifizieren. Häufig musste ich meine Strategie-Treppen im Arbeitsprozess modifizierend verschieben, um schlussendlich meine Ziele zu erreichen. Auch wenn diese Treppen sich über die vergangenen Monate vermutlich so zahlreich verschoben haben, dass sie denjenigen in Hogwarts (Rowling 1997) ernsthaft Konkurrenz machen.

In der Schule, in welche die Erhebung stattfand, sind die Treppen solide (vgl. Titelblatt). Ich bin stolz, neben den präsentierten Resultaten zahlreiche persönliche Eindrücke für mich als Lehrperson und für mein lebenslanges Lernen mitnehmen zu können.

Als Treppengeländer und externe Ressourcen durfte ich auf die wohlwollende Unterstützung meiner Betreuer, Herrn Prof. Dr. Maik Philipp und Herrn Yves Furer zählen, wofür ich mich herzlich bedanke. Ihre wertvollen Hinweise halfen mit, dieser Arbeit ein stabiles Gerüst zu verleihen. Zugleich liessen sie mir viele Freiheiten, um wertvolle Selbstregulationserfahrungen machen zu können.

Herzlichen Dank an R. und ihre Klasse. Dank ihrem Entgegenkommen und dem

grosser Einsatz der ganzen Klasse, konnte die Erhebung trotz speziellen Umständen, wie geplant, umgesetzt werden. Vielen Dank für die Flexibilität und die gewissenhafte Durchführung. Ebenfalls danken möchte ich V., welche mit ihrer wertvollen Perspektive Wesentliches hervorzuheben half.

Der grösste Dank gebührt meiner Familie. Sie hat mich immer dann angespornt, wenn meine Selbstregulation Unterstützung nötig hatte. Zudem hat sie durch exaktes Korrekturlesen und konstruktive Verbesserungsvorschläge viel zur Leserefreundlichkeit beigetragen und geholfen, das, für die Lektüre dieser Arbeit vorausgesetzte Selbstregulationslevel zu reduzieren.

Ich befinde mich nun bereits einen Moment in der postaktionalen Phase meiner Masterarbeit. Gerne schaue ich zurück und freue mich darauf, die gewonnenen Kenntnisse in der Praxis umsetzen zu können.

Abstract

An Schüler*innen werden im Verlaufe ihrer Schulzeit immer höhere Anforderungen bezüglich selbstorganisierten Vorgehens gestellt. Gleichzeitig berücksichtigen Lehr-Lern-Arrangements tendenziell immer weniger motivationale und emotionale Aspekte. Vielversprechende Unterrichtssysteme mit Fokus auf *selbstgesteuertem Lernen* zielen darauf ab, durch (noch) mehr Selbstbestimmung die Motivation der jugendlichen Schüler*innen zu fördern.

Die vorliegende Arbeit untersucht, welche Aspekte *selbstregulierten Vorgehens* bei Lernenden eines Unterrichtssystems mit einem Fokus auf *Selbststeuerung* erfasst werden können. Für die Erhebung bearbeiteten die Lernenden einer siebten Klasse ($n = 24$) während einer Schulwoche eine komplexe Aufgabenstellung. Durch die Offenheit der Aufgabe wurden den Lernenden gezielt ausgewählte Freiheiten zugemutet, wodurch wiederum selbstreguliertes Lernen evoziert werden konnte. Der Strategieeinsatz wurde anhand von Selbstberichten der Lernenden in Lernjournaleinträgen zu zwei vorgegebenen Zeitpunkten erfasst.

Die Untersuchung zeigte, dass die Lernenden präaktional vor allem produktorientierte Strategien einplanen und postaktional in einem ausgeglichenen Verhältnis auch prozessorientierte Strategien einsetzen. Dabei können diese Schwerpunkte durchaus entlang des Prozessmodell selbstregulierten Lernens verortet werden. Ebenfalls konnten für die Stichprobe Aneignungs- und Beurteilungsstrategien als Indikatoren für einen quantitativ hochwertigeren Strategieeinsatz erfasst werden. Weiter gilt es für Lehrpersonen bei der Förderung von Selbstregulation zu berücksichtigen, dass geschlechterspezifische Unterschiede bezüglich der geäußerten Strategien bestehen.

Schlüsselbegriffe: Selbstregulation, Lernstrategien, Selbstberichtsverfahren, Selbststeuerung

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Problemstellung	1
1.2. Standards der Pädagogischen Hochschule Zürich	3
1.3. Aufbau der Arbeit	4
2. Theoretischer Teil	5
2.1. Einleitende Bemerkungen	5
2.2. Selbstreguliertes Lernen	5
2.2.1. Begriffsklärung	5
2.2.2. Prozessmodell des selbstregulierten Lernens	7
2.2.3. Fazit <i>selbstreguliertes Lernen</i> und Ausblick	11
2.3. Lernstrategien	12
2.3.1. Begriffsklärung	12
2.3.2. Klassifizierung	12
2.3.3. Strategiewissen	15
2.3.4. Strategievermittlung	15
2.3.5. Geschlechterspezifische Tendenzen	16
2.3.6. Fazit Lernstrategien und Ausblick	17
2.4. Fragestellung	18
2.5. Thesen	19
2.6. Abschliessende Bemerkungen	20
3. Methodisches Vorgehen	21
3.1. Anlage der Erhebung	21
3.1.1. Forschungsansatz	21
3.1.2. Unterricht mit Fokus auf <i>selbstgesteuertem Lernen</i> (LiLO-System)	22
3.1.3. Stichprobe	22
3.1.4. Lernjournale als Selbstberichtsverfahren	23
3.1.5. Ablauf	25
3.2. Instrument 1: Lernjournal	26
3.3. Instrument 2: Aufgabenset	27
3.3.1. Aufgabenstellung	27
3.3.2. Aufgabenverständnis	28
3.3.3. Entwicklungsprozess Aufgabenstellung	28
3.4. Instrument 3: Codierleitfaden	29
3.5. Aufbereitung und Erfassung	46
3.5.1. Verarbeitung der Rohdaten	46
3.5.2. Ausführungen zu Codierentscheiden	46
3.5.3. Auszählung – Entstehung der Zahlenwerte	47
3.6. Auswertung und Analyse	47
3.6.1. Transformation	47
3.6.2. Entscheide für Auswertungs-Tests	49
3.7. Fazit zum methodischen Vorgehen	49

4. Ergebnisse	50
4.1. Einleitende Bemerkungen	50
4.2. Leitfrage 1: Strategien in der präaktionalen Phase	51
4.2.1. Unterschiede	51
4.2.2. Zusammenhänge	53
4.2.3. These A: Strategische Schwerpunkte in der präaktionalen Phase	55
4.2.4. These B: Einfluss der Zielsetzung in der präaktionalen Phase	55
4.2.5. Beantwortung Leitfrage 1	55
4.3. Leitfrage 2: Strategien in der postaktionalen Phase	56
4.3.1. Unterschiede: Häufigkeit und Verteilung	56
4.3.2. Zusammenhänge	58
4.3.3. These C: Strategische Schwerpunkte in der postaktionalen Phase	60
4.3.4. These D: Einfluss der Beurteilung in der postaktionalen Phase	60
4.3.5. Beantwortung Leitfrage 2	60
4.4. Leitfrage 3: Strategien lernphasenübergreifend	62
4.4.1. Unterschiede	62
4.4.2. Zusammenhänge	65
4.4.3. These E: Zunahme der Strategiewerte in der postaktionalen Phase	67
4.4.4. These F: Zunahme des Monitorings in der postaktionalen Phase	67
4.4.5. These G: individueller Strategieeinsatz im Lernprozess	67
4.4.6. Beantwortung Leitfrage 3	68
4.5. Leitfrage 4: Strategien – Auswirkungen auf Vorgehen	69
4.5.1. Zusammenhänge	69
4.5.2. These I: Zusammenhang einzelner Kategorien und Gesamtwerte	70
4.5.3. Beantwortung Leitfrage 4	71
4.6. Leitfrage 5: Strategieeinsatz und Geschlecht	72
4.6.1. Unterschiede	72
4.6.2. Zusammenhänge	74
4.6.3. These J: Geschlechterdifferenzen im Strategieeinsatz	75
4.6.4. Beantwortung Leitfrage 5	75
4.7. Fazit Ergebnisse und Beantwortung Fragestellung	76
4.7.1. Fazit	76
4.7.2. Beantwortung Fragestellung	78
5. Diskussion	79
5.1. Leitfrage 1: präaktionales Vorgehen	79
5.2. Leitfrage 2: postaktionales Vorgehen	80
5.3. Leitfrage 3: Lernphasenübergreifende Erkenntnisse	81
5.4. Leitfrage 4: Indikatoren strategischen Vorgehens	82
5.5. Leitfrage 5: geschlechterspezifische Unterschiede	83
5.6. Qualität und Grenzen des Untersuchungsdesigns	85
5.7. Möglichkeiten für die Praxis	87
6. Schlussteil	90
Literaturverzeichnis	92
Anhang	95

Abbildungsverzeichnis

TITELBLATT

PERSPEKTIVE AUS SOCKELGESCHOSS SCHULHAUS ROTWEG WÄDENSWIL (ZH) (BENZ 2020)

ABBILDUNG 1 SELBSTREGULATIONS-PROZESSMODELL SCHMITZ 2001 (NACH GÖTZ U. NETT 2017, 157)	8
ABBILDUNG 2 STRATEGIEKLASSEN NACH BEZUGSPUNKT (EIGENE DARSTELLUNG NACH PHILIPP 2015)	29
ABBILDUNG 3 ÜBERSICHT CODIERLEITFADEN	30
ABBILDUNG 4 AUSSCHNITT AUS CODIERLEITFADEN – STRATEGIEN ZUR <i>ZIELSETZUNG</i> AH	47
ABBILDUNG 5 AUSSCHNITT AUS CODIERLEITFADEN – STRATEGIEN ZUM <i>MONITORING</i>	48
ABBILDUNG 6 SUMME DER ERFASSTEN ÄUSSERUNGEN (MESSZEITPUNKT/LJ 1) NACH STRATEGIEKATEGORIE	51
ABBILDUNG 7 VERTEILUNG DER WERTE FÜR DEN PRÄAKTIONALEN LERNJOURNALEINTRAG (LJ1)	52
ABBILDUNG 8 STRATEGIEPROFILE ANHAND DER DURCHSCHNITTlich GEÄUSSERTEN STRATEGIEN IN LJ ₁	53
ABBILDUNG 9 SUMME DER ERFASSTEN ÄUSSERUNGEN (MESSZEITPUNKT/LJ 2) NACH STRATEGIEKATEGORIE	56
ABBILDUNG 10 VERTEILUNG DER WERTE FÜR DEN POSTAKTIONALEN LERNJOURNALEINTRAG (LJ2)	57
ABBILDUNG 11 STRATEGIEPROFILE ANHAND DER DURCHSCHNITTlich GEÄUSSERTEN STRATEGIEN IN LJ ₂	58
ABBILDUNG 12 ANZAHL ERFASSTER ÄUSSERUNGEN, NACH STRATEGIEKATEGORIEN	62
ABBILDUNG 13 EINFACHER BOXPLOTT MIT DER VERTEILUNG DER ERFASSTEN ÄUSSERUNGEN	63
ABBILDUNG 14 HISTOGRAMME FÜR DIE HÄUFIGKEIT DER ERFASSTEN STRATEGIEÄUSSERUNGEN	64
ABBILDUNG 15 ZUSAMMENHANG VON ANEIGNUNG (E_1) UND DEN TOTAL BESCHRIEBENEN STRATEGIEN (LJ _T)	69
ABBILDUNG 16 DURCHSCHNITTliche ANZAHL ÄUSSERUNGEN NACH GESCHLECHT	72
ABBILDUNG 17 TOTAL DER ERFASSTEN ÄUSSERUNGEN ZU LERNSTRATEGIEN NACH GESCHLECHT	73
ABBILDUNG 18 TOTAL ERFASSTE STRATEGIEÄUSSERUNGEN, NACH GESCHLECHT (LJ _{TW} UND LJ _{TM})	73

RÜCKSEITE

PERSPEKTIVE AUS 2. OBERGESCHOSS SCHULHAUS ROTWEG WÄDENSWIL (ZH) (BENZ 2020)

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1 SIGNIFIKANZ DER KORRELATIONEN DER STRATEGIEKATEGORIE F_1	54
TABELLE 2 SIGNIFIKANZ DER KORRELATIONEN DER KATEGORIE AH_1 MIT LJ ₁	54
TABELLE 3 SIGNIFIKANZ DER KORRELATIONEN DER STRATEGIEKATEGORIE G_2	59
TABELLE 4 SIGNIFIKANZ DER VERÄNDERUNG ZWISCHEN DEN MESSZEITPUNKTEN, MIT EFFEKTSTÄRKE (R)	65
TABELLE 5 SIGNIFIKANZ DER KORRELATIONEN VON E_1	66
TABELLE 6 SIGNIFIKANZ DER KORRELATIONEN DER GESAMTWERTE LJ _T	70
TABELLE 7 SIGNIFIKANZ (P) DER VERÄNDERUNG ZWISCHEN DEN MESSZEITPUNKTEN, MIT EFFEKTSTÄRKE (R)	74

1. Einleitung

In diesem einleitenden Kapitel wird das Potenzial sowie der Umfang der vorliegenden Arbeit aufgezeigt. Die Aktualität des Erkenntnisinteresses ist durch die detailliert geschilderte Problemstellung im Kontext der Deutschdidaktik situiert und mit den Standards der Pädagogischen Hochschule verknüpft. Zum Schluss des Kapitels, wird erläutert, wie die Arbeit aufgebaut ist.

1.1. Problemstellung

«Wer lesen kann, ist klar im Vorteil», lautet die meist zynische Reaktion auf einen nicht beachteten, schriftlichen Hinweis, welcher, obwohl vermeintlich offensichtlich platziert, von der gescholtenen Person nicht umgesetzt worden ist. Im Lichte des aktuell allgegenwärtigen Kompetenzbegriffs und des entsprechenden Ansatzes des Verknüpfens von Können, Wissen und Wollen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich), müsste die Wendung erweitert werden: Im Vorteil ist, wer lesen kann, es tun will und über situativ benötigtes Wissen verfügt.

Zur Förderung der **Sprachkompetenz durch schulisches Lernen im Deutschunterricht** gilt es nicht nur die Prozesse des «Lesen- und Schreiben-Könnens» anzuregen. Es sind auch emotionale und motivationale Aspekte einzubeziehen: nämlich das Wollen und das situativ benötigte Wissen (Philipp 2010, 201). Denn für Lesen und Schreiben im Fach Deutsch, wie auch für schulisches Lernen allgemein, lässt sich eine Abnahme der Motivation feststellen (Philipp 2012, 89). Ein vielversprechender Ansatz für eine Sprachförderung, die diesen vielfältigen Ansprüchen gerecht wird, ist derjenige der *Selbstregulation*. Das *selbstregulierte Lernen* lässt sich in aller Kürze als geplante, strategische und reflektierte Problemlösung beim Lernen beschreiben. Bezugnehmend auf das Beispiel aus der Domäne Schrift sieht Philipp (2012, 140) die Lösung im *selbstregulierten Lesen*: der Fähigkeit, sich selbst passender Strategien zu bedienen, um spezifische Probleme beim Textverstehen zu lösen, «aber auch im Falle mangelnder Motivation den Leseprozess zu ‚reparieren‘».

Götz u. Nett (2018, 162) beschreiben eigenständige Selbstüberwachung und -regulation als für die Schule «vermutlich weniger wichtig als im Studium». Diese Vermutung liegt nahe und soll nicht widerlegt werden. Angesichts sich verändernder pädagogischer Ansätze ist die Aussage jedoch durchaus zu hinterfragen. Vielversprechende Unterrichtskonzepte verändern das möglicherweise in der zitierten Aussage bemühte Bild von Schule. Denn auch von Lernenden der Volksschule wird immer *selbstorganisierteres* und *selbstregulierteres* Lernen erwartet.

In jüngerer Vergangenheit verfolgen diverse Schulen im Kanton Zürich das Ziel *selbstgesteuertes Lernen* bei ihren Schüler*innen zu fördern¹. Umgesetzt wird dies durch Lernlandschaften. Der Ansatz soll dem Grundbedürfnis der Jugendlichen nach Selbstbestimmung (Deci u. Ryan 2017, 8) Rechnung tragen. Indem den Lernenden mehr Autonomie ermöglicht wird, soll deren **Lernmotivation durch Selbststeuerung** gesteigert werden. Obwohl das *selbstgesteuerte Lernen*, als Unterrichtskonzept, Anklang findet, setzt es sich noch nicht flächendeckend durch. Über die Wichtigkeit sowie die Umsetzung der Förderung von *selbstgesteuertem Lernen* scheint also keine Einigkeit zu herrschen. Doch aktuelle Ereignisse machen selbst im Alltag der Volksschule erlebbar, wie wichtig es ist, die Lernenden an ein zumindest teilweise autonomes Lernen heranzuführen. Das *Distance Learning* als Massnahme gegen die Verbreitung von COVID-19 zeigt auf, inwiefern Lernende bereits *selbstgesteuert Lernen*.

Obwohl ein Fokus auf *selbstgesteuertem Vorgehen* gewisse Voraussetzungen für individuelles, lebenslanges Lernen erfüllt, garantiert dieser Ansatz nicht, dass Schüler*innen auch **motivationale und emotionale Aspekte selbst regulieren**. Im Gegenteil, es ist immens anspruchsvoll, Jugendliche beim weitgehend *selbstorganisierten Lernen* auf ihren individuellen Lernwegen zu mehr *selbstreguliertem Lernen* zu verhelfen. Denn gerade für die Vermittlung von Strategien, durch welche das Selbst reguliert werden sollen, bedarf es der expliziten und nachhaltigen Instruktion. Auch Unterrichtssysteme, welche das *selbstgesteuerte Lernen* nicht zum Schwerpunkt erklären, setzen in den höheren Volksschulstufen zunehmend voraus, dass Schüler*innen *selbstorganisiert* lernen und dazu *selbstreguliert* mit Hindernissen beim Lesen und Schreiben umgehen (Philipp 2012, 89).

Eine Untersuchung des Zusammenhangs von Unterricht mit Fokus auf selbstgesteuertem Lernen und Aspekten *selbstregulierter Lernprozesse* ist aus vielerlei Hinsicht chancenreich: Erstens kann ein vielversprechendes Unterrichtssystem untersucht werden, welches motivationale Facetten institutionalisiert berücksichtigt. Zweitens ist in Lernlandschaften *selbstreguliertes Lernen* zentral, weshalb für eine mögliche Stichprobe ein Interesse daran besteht, sich damit auseinanderzusetzen. Denn in offenen, selbstorganisierten Kontexten werden Lernende durch komplexe Aufgaben erst dazu herausgefordert, sich selbst sowie das eigene Vorgehen zu regulieren. Und drittens schlagen sich Erkenntnisse aus der Forschung zur Förderung von Sprachkompetenz generell eher bescheiden in schulischen

¹ Genaue Zahlen liegen keine vor. Der Verband Mosaik-Sekundarschulen bekennt sich jedoch dazu, Lernenden individuelle Lernzeit zu gewährleisten. Dieser Verband umfasst immerhin 26 Sekundar- und Gesamtschulen. Dazu kommen weitere Schulen, mit ähnlichem Fokus.

Fördermassnahmen nieder (Philipp u. Souvignier 2016, 7). Entsprechend scheint es besonders fruchtbar, die beschriebene Thematik im innovativen Übungsfeld einer (Mosaik-)Schule mit Lernlandschaft zu untersuchen. In der Kombination erlaubt eine Erfassung an der ausgewählten Oberstufenschule ein Blick darauf, inwiefern sich Jugendliche innerhalb dieser auf *Selbststeuerung* ausgerichteten Lernumgebung zu *selbstregulierten Lernenden* entwickeln.

Gelingensbedingungen selbstregulierten Lernens im Fach Deutsch im Rahmen eines *selbstgesteuerten* Unterrichtskonzeptes zu untersuchen, kann als für die schulische Praxis vielversprechend, wenn nicht sogar im Sinne der Sicherung von Unterrichtsqualität als notwendig angesehen werden.

1.2. Standards der Pädagogischen Hochschule Zürich

Bezogen auf das Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich lassen sich folgende Anknüpfungspunkte für *selbstreguliertes* Lernen finden:

Standard 2: Lernen und Standard 3: Motivation und Interesse

Aspekte *selbstregulierten Vorgehens* spielen in Bezug auf das lebenslange Lernen, auch für das der Schüler*innen der Volksschule, eine zentrale Rolle. Vor allem hinsichtlich der abnehmenden Motivation im Verlauf der Schulzeit gilt es, mit den Lernenden gezielt Aspekte *selbstregulierten Lernens* zu entdecken und explizit Strategien zu vermitteln.

Standard 9: Sicherstellung der Qualität & professionelle Weiterentwicklung

Das Konzept des *selbstregulierten Lernens*, welches als Schlüssel für das lebenslange Lernen angesehen werden kann, bietet einen wertvollen Ansatz auch für die persönliche Weiterentwicklung der Lehrperson. Neben der tragenden Rolle als Modell, welches Lehrkräfte bei der Vermittlung von Strategien für die Förderung *selbstregulierten Lernens* spielen, hilft strategisches und reflektiertes Vorgehen dabei, sich persönlich weiter zu bilden und die Unterrichtsqualität durch Monitoring zu sichern. So bringen auch verschiedene Unterrichtssysteme Vor- und Nachteile. Erkenntnisse dazu gilt es hinsichtlich des persönlichen Ziels abzuwägen, bevor sich daraus weitgreifende Konsequenzen für den eigenen Unterricht ableiten lassen. Werden bewusst strategische Neuerungen eingeführt, sind diese stets zu überwachen und zu modifizieren.

1.3. Aufbau der Arbeit

Einen bezüglich der erläuterten Problemstellung massgeblichen Beitrag im Rahmen der Deutschdidaktik leistet die vorliegende Arbeit wie folgt:

Im **theoretischen Teil** werden hinsichtlich der Problemstellung ausgewählte, zentrale Konzepte im Rahmen des aktuellen Forschungsstandes erläutert. Auf diesem Fundament, mit einem Fokus auf dem Prozessmodell des *selbstregulierten Lernens* sowie den Charakteristika von Lernstrategien, baut die Forschungsfrage der Arbeit auf. Das Forschungsanliegen, herauszufinden welche Aspekte *selbstregulierten Lernens* ausgewählte Schüler*innen zeigen, ist wiederum in Leitfragen eingeteilt, welche unterschiedlich viel Raum einnehmen. Differenziert ausgestaltet werden diese Räume durch Thesen, welche zu verifizieren oder falsifizieren sind.

Im **methodischen Vorgehen** liefert eine elaborierte Übersicht zur Anlage der Untersuchung, eine detaillierte Beschreibung der zur Erfassung verwendeten Instrumente sowie Bemerkungen zur Aufbereitung und Analyse der Daten, den Werkzeugkasten für die Einrichtung der Räume.

Die Resultate der statistischen Auswertung lassen sich im Teil **Ergebnisse** begutachten. Dazu können die nach Leitfrage thematisch eingerichteten Räume in beliebiger Reihenfolge beschriftet werden. Das Fazit zum Kapitel bietet einen Grundriss der vorliegenden Erkenntnisse. Basierend auf dieser Übersicht kann anschliessend die Fragestellung gezielt beantwortet werden.

Im Kapitel **Diskussion** wird schlussendlich zu einem Rundgang durch die gezielt ausgeleuchteten Räume eingeladen. Dabei werden die Ergebnisse, durch die Leitfragen gerahmt, eingeordnet und kritisch reflektiert.

Im **Schlussteil** sind die Ergebnisse in final kondensierter Form zusammengetragen. Und abschliessend werden spannende Aspekte präsentiert, welche bezüglich der Problemstellung, im Sinne eines Forschungsdesiderates, als Erweiterungsbau der Forschungsanlage, weiterverfolgt werden können.

2. Theoretischer Teil

2.1. Einleitende Bemerkungen

In der Einleitung konnte aufgezeigt werden, wie wichtig eine Auseinandersetzung mit dem Thema *Selbstregulation* und Lernstrategien ist. Die Aktualität spiegelt sich auch deutlich im Lehrplan 21. Im Bereich der überfachlichen Kompetenzen sind Aspekte des *selbstregulierten Lernens* bei den personalen Kompetenzen als «Selbstständigkeit» (D-EDK 2016, 32) und zusammen mit den Lernstrategien bei den methodischen Kompetenzen als «Probleme lösen» (D-EDK 2016, 34) sehr präsent. In diesem Kapitel lässt sich die Bedeutsamkeit der Thematik durch den aktuellen Forschungsstand noch differenzierter betrachten. Durch ausgewählte Aspekte zu *selbstreguliertem Lernen* sowie zu Lernstrategien kann ein stabiles, theoretisches Fundament für die Fragestellung der Untersuchung und somit für die gesamte Arbeit gelegt werden. Anhand der beschriebenen Bereiche lässt sich die Forschungsfrage durch Leitfragen spezifizieren sowie durch Thesen operationalisieren.

2.2. Selbstreguliertes Lernen

Das Konzept des *selbstregulierten Lernens* ist sehr umfassend und knüpft an Perspektiven aus verschiedenen Forschungstraditionen an (Götz u. Nett 2017, 145). Deshalb wird in diesem Teilkapitel als erstes eine Begriffsklärung vorgenommen. Anschliessend sind anhand eines ausgewählten Prozessmodells die Lernphasen *selbstregulierten Vorgehens* erläutert. Abschliessend finden sich im Zwischenfazit zentrale Punkte, welche für die Fragestellung dieser Arbeit zentral sind.

2.2.1. Begriffsklärung

Eine Klärung ist nötig, da in der vorliegenden Arbeit *selbstreguliertes Vorgehen* im Kontext *selbstgesteuerten Lernens* untersucht wird. Während das Steuern und das Regulieren in diesem Zusammenhang in der Forschungsliteratur teilweise synonym verwendet werden, orientiert sich die durchgeführte Untersuchung an einer nuancierten Unterscheidung. Die beiden Begriffe werden wie folgt verwendet:

Steuerung steht für «eine informationelle Anweisung an ein System und die Einwirkung auf ein System, damit es sich in einer bestimmten Art verhält und ein Ziel erreicht» (Probst nach Straka 2006, 199). *Selbstgesteuertes Lernen* wird entlang dieser Definition als Unterrichtsansatz respektive Lehr-Lern-Arrangement gefasst. Dieser Ansatz zielt darauf ab, den Lernenden möglichst viel Autonomie zuzugestehen, um damit deren Motivation zu fördern und einen erfolgreichen

Lernprozess, (Zielerreichung) zu ermöglichen. Die Lehrperson gibt Inputs und konzentriert sich speziell auf die personalisierte Betreuung der Schüler*innen im Lernprozess (Coaching). Eine mögliche Umsetzung *selbstgesteuerten* Unterrichts findet sich unter Ziffer 3.1.2 (LiLO-System).

Regulation ist «eine informationelle Rückkoppelung einer Abweichung von einem gewünschten Verhalten oder Ziel» (Probst nach Straka 2006, 199). Unter *selbst-reguliertem Lernen* wird entsprechend ein Lernprozess verstanden, welcher gerade auch bei Fehlern und misslungenen Strategieansätzen aufrecht erhalten wird. Dabei orientiert man sich am Lernprozess von Experten-Lernenden. Es ist die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu regulieren. **Selbstreguliertes Lernen** ist gegenwärtig in Forschung² und Literatur der pädagogischen Psychologie sehr präsent. Auch dieses Konzept umfasst die Selbststeuerung der Lernenden im Lernprozess: «it (das *selbstregulierte Lernen* / LB) is the self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills» (Zimmerman 2002, 65). Folgende Definition liegt dem Verständnis des Begriffs in der vorliegenden Arbeit zugrunde:

Selbstreguliertes Lernen ist eine Form des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen, bei der Lerner sich selbständig und eigenmotiviert Ziele setzen sowie eigenständig Strategien auswählen, die zur Erreichung dieser Ziele führen und durch Bewertung von Erfolgen bezüglich der Reduzierung der Ist-Soll-Differenz Ziele und Aktivitäten im Hinblick auf eine Erreichung des Soll-Zustandes prozessbegleitend modifizieren und optimieren. (Götz u. Nett 2017, 146)

Spricht man von der Wirksamkeit von *selbstreguliertem Lernen* so ist das nach Götz u. Nett (2017, 147) ungenau, da dieses nicht gänzlich operationalisierbar scheint. Als passender wird die Untersuchung von **Aspekten selbstregulierten Lernens** erachtet. Insbesondere sind dies: die Fähigkeit Ziele zu setzen (Soll-Zustand), die diagnostischen Kompetenzen hinsichtlich des Ist-Zustandes sowie der Ist-Soll-Differenz, Wissen und Fertigkeiten zur Verringerung der Ist-Soll-Differenz sowie die Motivation, Lernprozesse zu initiieren und aufrecht zu erhalten. Die genannten Aspekte spielen zusammen. Um im Sinne des *selbstregulierten Vorgehens* effektiv zu sein, müssen also mehrere der Faktoren kombiniert werden (Götz u. Nett 2017, 146-7). Auch Zimmerman (2002, 66) hebt hervor, dass dieses Vorgehen nicht eine einzelne, fixe Eigenschaft ist, sondern jeweils persönlich auf die anstehende Aufgabe angepasst werden soll. Deshalb reicht es nicht aus, dass

² vgl. zum Beispiel Studie Motivation und Selbstregulation bei Lernschwierigkeiten (MOSEL), Laufzeit 2018-2020,

eine Fertigkeit bekannt ist. Es muss ebenfalls Bewusstsein des «Selbst» (self-awareness, Ist-Zustand), Selbst-Motivierung sowie konditionales Wissen zur Umsetzung der Strategie (vgl. Ziffer 2.3.3, Strategiewissen) vorhanden sein.

Für eine **Aufgabe zur Lesekompetenz im Deutschunterricht** heisst das beispielsweise, dass sich Lernende ihrer persönlichen Stärken und Limitierungen beim Lesen (Ist-Zustand) bewusst sind und individuell bedeutsame Ziele (Soll-Zustand) setzen (Zimmerman 2002, 66). Sie wählen passende Strategien aus, um diese Ziele zu erreichen (Verringerung Ist-Soll-Differenz) und überwachen ihren Lernprozess (Homer u. Shwery 2002, 104). Beim Lesen helfen die Strategien «beim Textverstehen, aber auch im Falle mangelnder Motivation den Leseprozess zu ‚reparieren‘» (Philipp 2012, 140).

Damit sich Lernende im erforderlichen Masse selbst regulieren können, um auch bei einer komplexen, herausfordernden Aufgabenstellung dranzubleiben, sind verschiedene **exekutive Funktionen** vorausgesetzt. Hille (2016, 181) nennt das Arbeitsgedächtnis, die kognitive Flexibilität sowie die Inhibition von naheliegenden Reaktionen. In den Aspekten *selbstregulierten Lernens* greifen exekutiven Funktionen sowie motivationale und emotionale Dimensionen ineinander.

Selbstreguliertes Vorgehen kann **unterschiedliche Voraussetzungen** beim Lernen ausgleichen. Zimmerman (2002, 64) sieht darin für Lernende «a way to compensate for their individual differences in learning». Und wenn Schüler*innen ihren persönlichen Lernprozess als zyklischen Ablauf erkennen, werden Fehler zu Optimierungspotenzial. Indem sie proaktiv und *selbstreguliert* vorgehen, entwickeln Lernende möglicherweise ein *growth mindset* (Dweck 2018, vgl. 2.3.2) und bleiben dem lebenslangen Lernen gegenüber optimistisch eingestellt.

2.2.2. Prozessmodell des selbstregulierten Lernens

Um untersuchen zu können, wie Strategien im Lernprozess zum Einsatz kommen, wird zur Veranschaulichung *selbstregulierten Vorgehens* ein Prozessmodell beschrieben. Götz u. Nett (2017, 160) zeigen in einer Zusammenschau von **Modellen zur Selbstregulation** auf, dass verschiedene Ansätze bestehen, welche sich auf unterschiedliche Aspekte *selbstregulierten Handelns* konzentrieren. Sie argumentieren, dass sich zukünftige Forschungsbemühungen auf ausgewählte Modelle beziehen und Teilaspekte davon überprüfen sollen, um nach und nach ein Gesamtbild zusammenzutragen. Das hier ausgewählte Prozessmodell basiert nach Schmitz (2001) auf anderen Darstellungen. Verwiesen wird unter anderem auf Ansätze von Zimmerman (2000), Bandura (1991), Schmitz u. Wiese (1999).

Götz u. Nett (2017, 160) attestieren Zimmermans Modell einen Fokus auf

spezifische Kernaussagen zum *selbstregulierten Lernen*. Deshalb soll das umfangreiche Modell von Schmitz nach Zimmerman ergänzt werden.

Im Prozessmodell von Schmitz (2001, vgl. [Abbildung 1](#)) manifestiert sich der komplexe, zyklische Charakter des *selbstregulierten Lernens*. Das Modell wurde bewusst wie in Götz u. Nett (2017, 157) dargestellt abgebildet. Gegenüber der Originalversion von Schmitz wurden drei Pfeile ergänzt, welche die Lernphasen verbinden. Diese zeigen auf, dass diese drei Phasen zirkulär aufeinander aufbauen. So schliesst im Lernprozess eine präaktionale Phase, möglicherweise zeitlich verzögert, an eine postaktionale Phase an (vgl. Zimmerman 2002, 68)

Die abgebildeten Lernphasen spielen für die Untersuchung von *selbstreguliertem Lernen* eine grosse Rolle und sind nachfolgend ausführlich beschrieben. Dabei werden Erkenntnisse von Schmitz durch diejenigen von Zimmerman elaboriert.

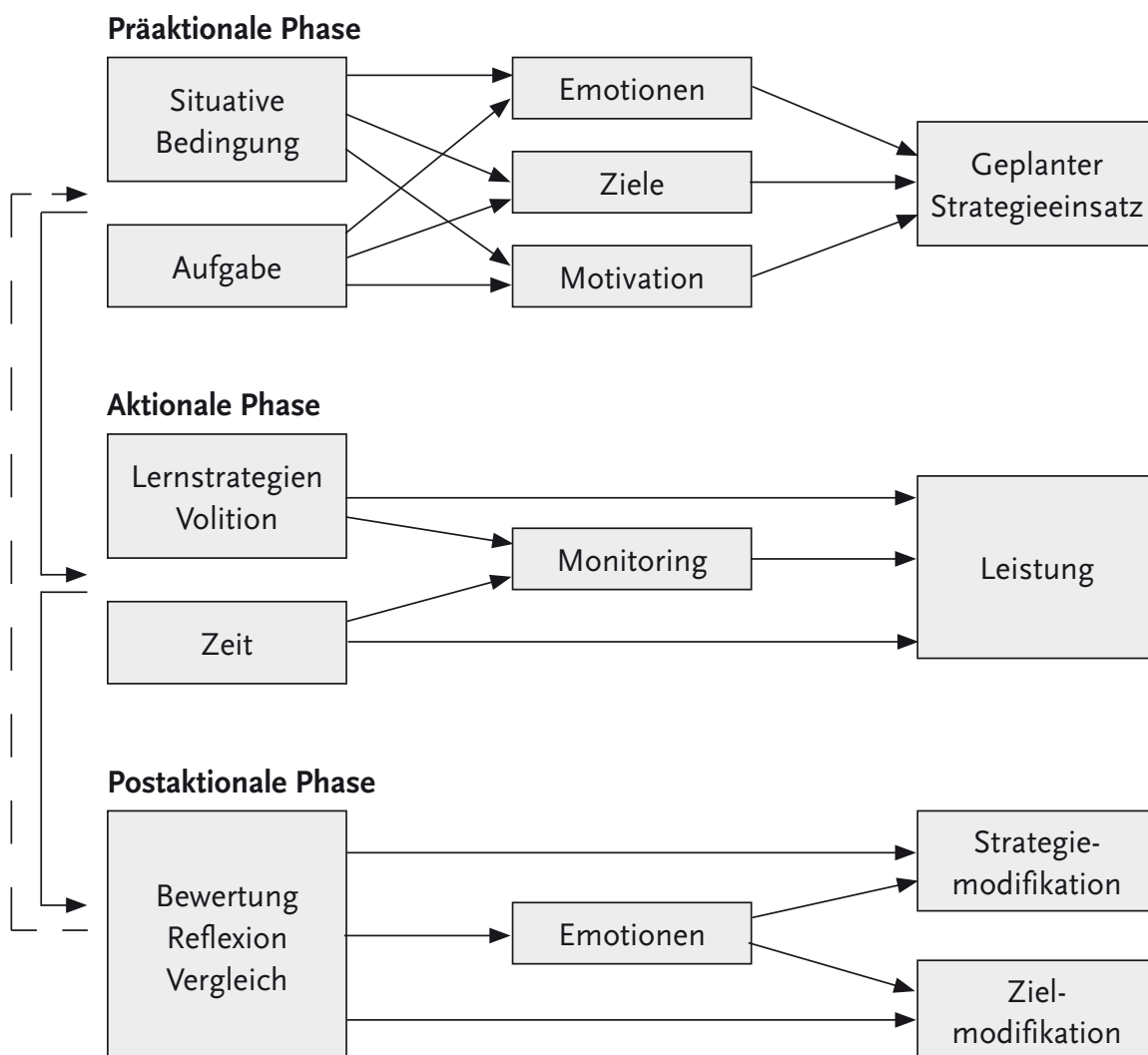


Abbildung 1: Selbstregulations-Prozessmodell (Schmitz 2001 nach Götz u. Nett 2017, 157)

Präaktionale Phase

Ausgehend von einer zu lösenden Aufgabe geht es für Lernende zu Beginn darum, sich **persönliche Ziele** (Soll-Zustand) für das eigene Vorgehen zu setzen. Dabei schätzen sie einerseits ein, wie herausfordernd die Problemlage ist und bestimmen andererseits für sich, ob und wie sie diese lösen können (aktueller Ist-Zustand). Basierend auf ihrer Einschätzung der Passung der eigenen Möglichkeiten und der Anforderungen der Aufgabe entscheiden die Lernenden, welche Strategien sie einsetzen werden (Götz u. Nett 2017, 157). Zimmerman (2002, 67) beschreibt diese zwei Tätigkeiten in der *Forethought Phase* als *Task Analysis* und *Self-Motivation Beliefs*.

Zentral ist also, wie die Lernenden den Wert des Resultats der anstehenden Aufgabe einschätzen und inwiefern sie erwarten, diese durch ihre Fähigkeiten lösen zu können. Wird **Erwartung und Wert** hoch eingeschätzt, lassen sich Schüler*innen motiviert auf einen anspruchsvollen Lernprozess ein (Götz u. Nett 2017, 88, Krapp, Geyer u. Lewalter 2014, 198). Dabei streben sie nach hochgesteckten Zielen in der Zone der proximalen Entwicklung und lassen sich auf tiefenverarbeitendes Lernen ein (Götz u. Nett, 158).

Der subjektiv beigemessene Wert der Aufgabe im Sinne von **intrinsischer Motivation** - Lösung der Aufgabe oder Entwickeln einer Kompetenz als Ziel sind an sich bedeutsam - bestimmt mit, wie umfassend sich Lernende auf *selbstregulierte Lernprozesse* einlassen können. Wird eine selbstbestimmte und nicht eine fremdbestimmte Problemstellung bearbeitet, erhöht dies entsprechend den Wert (task-value) und somit die Motivation (Horner u. Shwery 2002, 103).

Aktionale Phase

Damit sie ihre gesetzten Ziele erreichen, setzen die Lernenden in der aktionalen Phase die zuvor geplanten **Strategien in die Tat** um. Dies setzt voraus, dass ihnen genügend effektive *Lernzeit* zur Verfügung steht, welche optimal genutzt werden kann. Der im Modell in **Abbildung 1** zusammen mit den Lernstrategien aufgeführten *Volition* kommt eine wichtige Rolle zu. Darunter ist der Wille zu verstehen, den Lernprozess aufrecht zu erhalten und sich nicht ablenken zu lassen (vgl. exekutive Funktionen, oben). Es geht darum, auch bei Hindernissen das eigene Engagement aufrecht zu erhalten oder gar zu erhöhen. Entsprechend werden in diesem Teil des Lernprozesses ressourcenorientierte Strategien eingesetzt (Schmitz 2001) (vgl. 2.3.2). In Zimmermans *performance phase* (2002, 68) wird analog zu diesen Prozessen innerhalb der Aktionalen Phase strategisches Vorgehen unter dem Begriff *self-control* subsummiert.

Im Zuge des **Monitorings** überwachen *selbstreguliert* Lernende prozessbegleitend die Wirksamkeit der gewählten *Lernstrategien*, Aspekte bezüglich der verfügbaren *Zeit* sowie ihre *Volition* hinsichtlich der Zielerreichung (Soll-Zustand) (Götz u. Nett 2017, 158). Den Begriff Monitoring übernimmt Schmitz von Zimmerman (Schmitz 2001). Zimmerman wiederum ordnet das *self-monitoring* der *self-observation* unter. Als *self-observation* (2002, 68) bezeichnet er die Beobachtung des eigenen Vorgehens, um herauszufinden, weshalb Lernerlebnisse entstanden sind.

Wie im Modell dargestellt, besteht die *aktionale Phase* also nicht nur daraus, dass die Lernenden eine Aufgabe strategisch bearbeiten. Es geht ebenfalls darum, dass sie ihr Vorgehen beobachten. Das *Monitoring (self-observation)* ist eine entscheidende Komponente des Lernprozesses. Lernende können ihr Vorgehen nur selbst regulieren, wenn sie beurteilen können, wie sie damit vorankommen (Götz u. Nett 2017, 158). Schmitz geht davon aus, dass wenn Lernende das eigene Verhalten observieren und es sich dadurch bewusst machen (Ist-Zustand), sie dieses zugleich mit eigenen Massstäben abgleichen (Soll-Zustand) (Schmitz 2001). Wenn dies zu einer Anpassung des Verhaltens führt, wird der Lernprozess bereits während der aktionalen Phase positiv beeinflusst.

Postaktionale Phase

Zum Abschluss eines Lernzyklus wird das erzielte Lernergebnis (Ist-Zustand) mit dem gesetzten Ziel (Soll-Zustand) final abgeglichen und beurteilt. Lernen hat erst dann stattgefunden, wenn «sich die internen Bedingungen nachhaltig verändert haben» (Klauer nach Straka 2006, 399). Deshalb kann Lernzuwachs erst nach einem Lernprozess festgestellt werden. In der aktionalen Phase eines grösseren Lernprozesses können wiederum kleinschrittigere Lernprozesse stattfinden.

Aus der Beurteilung werden Konsequenzen für zukünftige Lernprozesse gezogen. Falls der Soll-Zustand nicht erreicht wurde, reagieren Lernende, indem sie Strategien oder Ziele modifizieren. Gemessen wird individuell nach subjektiven («Lernzufriedenheit»), qualitativen («Ausmass des Gelernten») und quantitativen («Menge des Gelernten») Performanzparametern (Schmitz 2001). Durch Zimmerman (2002, 68) als causal attribution dem self-judgement zugeordnet, ist in dieser Phase auch die Attribuierung wichtig. Werden unbefriedigende Resultate unveränderbaren Faktoren «innerhalb» der Person zugeschrieben (z.B. Vorstellung einer beschränkten Intelligenz), kann dies zu motivationalen Einbussen führen. Gelingt es den Lernenden jedoch, ein schlechtes Ergebnis einer unpassend ausgewählten Strategie zuzuordnen, kann dies förderlich für den Lernprozess sein (Modifikation). Ebenfalls können negative Reaktionen (self-reaction, «Lernzufriedenheit») dazu führen, dass defensiv an zukünftige Lerngelegenheiten herangegangen wird. Potenziell fruchtbare Herausforderungen werden dann gemieden.

2.2.3. Fazit *selbstreguliertes Lernen* und Ausblick

Es ist angezeigt, zwischen *selbstgesteuertem* und *selbstreguliertem Lernen* zu differenzieren. Zur *Selbstregulation* gibt es unterschiedliche Modelle, welche jeweils spezifische Aspekte fokussieren. Dieser Arbeit baut auf dem Prozessmodell nach Schmitz (2001) auf, welches durch andere Modelle ergänzt und diskutiert wird.

Aus den erläuterten Ansätzen werden folgende Aspekte des *selbstregulierten Lernens* für die vorliegende Arbeit als Schwerpunkte festgelegt:

- die persönlichen Ziele bezüglich einer Aufgabe setzen (Soll-Zustand)
- den Ist-Zustand sowie die Ist-Soll-Differenz einschätzen
- Strategien zur Verringerung der Ist-Soll-Differenz planen und umsetzen
- die Motivation aufrecht erhalten, um Lernprozesse zu initiieren und aufrecht zu erhalten
- durch Monitoring den eigenen Fortschritt beobachten und durch reflexive Kompetenzen um den Erfolg des eigenen Vorgehens einschätzen sowie allfällige Modifikationen vornehmen.

Das prozessbegleitende Monitoring ist entscheidend, damit die Lernenden ein aktuelles Bild ihres Lernprozesses erhalten und bereits während der aktionalen Phase kleinere Modifikationen vornehmen können. Für Lernende ist es relativ niederschwellig möglich, sich selbst zu beobachten. Dies muss jedoch bewusst eingeübt werden (vgl. 0).

Strategieeinsatz ist der Kernaspekt selbstregulierten Lernens. Lernstrategien beschränken sich jedoch nicht nur auf das Vorgehen zur Lösung einer Problemstellung, sie sind auch erforderlich, um mit dem erarbeiteten Resultat umzugehen (Stützstrategien, metakognitive Strategien) und den nächsten Lernzyklus vorzubereiten (metakognitive Modifikation).

Entlang des Prozessmodells nach Schmitz (2001) konnte aufgezeigt werden, wie wichtig strategisches Vorgehen für die *Selbstregulation* ist. Im folgenden Teilkapitel werden Strategiekategorien beschrieben, welche zusammen mit dem Konzept des *selbstregulierten Lernens* dieser Arbeit zugrunde liegen.

2.3. Lernstrategien

Lernstrategien sind für den Schulalltag und speziell das *selbstregulierte Vorgehen* zentral. In diesem Teilkapitel wird zu Beginn geklärt, auf welchem Verständnis des Begriffs und auf welcher Strategieklassifikation diese Arbeit basiert. Anschließend verfeinern ausgewählte Aspekte zu Strategiewissen, zu dessen Vermittlung sowie zu möglichen Geschlechterdifferenzen den Forschungsstand. Im Fazit sind die für vorliegende Untersuchung zentralen Faktoren akzentuiert.

2.3.1. Begriffsklärung

Darüber, was eine Lernstrategie ausmacht, findet man in der Forschung widersprüchliche Definitionen. Ähnlich wie beim *selbstregulierten Lernen* ist die Perspektive der Forschenden entscheidend. Dieser Arbeit ist folgende Definition zugrunde gelegt:

Mit Lernstrategien werden für gewöhnlich Verhaltensweisen und Gedanken bezeichnet, die eine lernende Person während des Lernens aktiviert und nutzt, um ihr Lernen zu beeinflussen. Dabei können Lernstrategien darauf abzielen, dass man seine Motivation beeinflusst oder aber gezielt neues Wissen auswählt, sich aneignet, es organisiert oder in sein eigenes Wissen integriert. Die Verhaltensweisen können einzelne Schritte umfassen oder komplexere Sequenzen von Schritten. Die Nutzung von Strategien kann zudem automatisiert werden und ist auf Wissensbestände angewiesen, um effektiv zu sein. (Philipp 2015, 42)

Drei Dinge gilt es hervorzuheben. Erstens sind die in dieser Definition betonten Charakteristika entscheidend, um Lernstrategien zu klassifizieren. Deshalb werden ausgewählte Aspekte nachfolgend ausführlicher erläutert. Zweitens, erwähnt Philipp, dass die Strategieanwendung automatisch passieren kann. Dies wird als Herausforderung bei der Erfassung für die vorliegende Untersuchung berücksichtigt. Und drittens, zeigt sich, weshalb Lernstrategien mit *Selbstregulation* Hand in Hand geht. Denn sind Lernstrategien noch nicht automatisiert, müssen sie bewusst für die Zielerreichung ausgewählt und mehr oder weniger aufwändig umgesetzt werden. In Bezug auf den Prozess des *selbstregulierten Lernens* sind Strategien somit die ausgewählten Werkzeuge um den Ist-Zustand einzuschätzen, jedoch vor allem auch, um die Ist-Soll-Differenz zu verringern (2017, 146).

2.3.2. Klassifizierung

Entlang der vorliegenden Definition lassen sich hunderte von Lernstrategien unterscheiden. Dazu trägt deren Werkzeugcharakter bei, welcher sich dadurch ergibt, dass Lernstrategien modular aufgebaut sind. Wie in der Definition nach

Philipp formuliert, können die Verhaltensweisen einzelne Schritte oder komplexere Sequenzen umfassen. Lernstrategien lassen sich also unterschiedlich und passgenau kombinieren sowie adaptieren, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen. Durch Abfolgen und Neuordnungen können wiederum neue Strategiesequenzen entstehen. Dies ist bei der Kategorisierung und Codierung von Lernstrategien zu berücksichtigen, indem bewusst einerseits Klassen aus kleinschrittigeren Strategien und andererseits Klassen aus komplexeren und umfangreicheren Sequenzen gebildet werden. Zudem gilt, dass je nach dem, wofür Personen die Strategien nutzen, unterschiedliche Vorgehensweisen auf dasselbe abzielen können, während eine spezifische Strategie unterschiedliche Zwecke erfüllt (Philipp 2015, 46-47).

Nach der zitierten Definition lassen sich Lernstrategien nach unterschiedlichen Merkmalen klassifizieren. Philipp (2015, 42-43) führt aus, dass die zielgerichteten Handlungspläne sich hinsichtlich des Bezugspunktes ihrer Aktivität, der Spezifität, der Verarbeitungstiefe oder des Zeitpunktes im Lernprozess einordnen lassen. Ergänzend zu den prozessorientierten Ansätzen des *selbstregulierten Lernens* (vgl. 2.2), nach welchen Strategien aufgrund ihres Anwendungszeitpunktes eingeteilt werden können (vor, während oder nach dem Lernen), sind in dieser Arbeit die Strategien entlang des Bezugspunktes ihrer Aktivität kategorisiert. Es lassen sich also grob kognitive Strategien, metakognitive Strategien und Stützstrategien voneinander abgrenzen. Diese Kategorien sollen helfen, sich zu orientieren. Denn, wie aufgezeigt wurde, sind angewandte Lernstrategien zu heterogen und zu komplex, um sie anhand einer fixen und undifferenzierten Dreiteilung einzuordnen. Entlang dieser Klassifizierung können jedoch spezifische, auf die jeweilige Aufgabe angepasste Kategorien gebildet werden.

Kognitive Strategien

Diese Strategiekategorie setzt sich aus Elaborations-, Organisations- und Wiederholungsstrategien zusammen. Alle drei Untergruppen zielen darauf ab, neues Wissen anzueignen. Sie tragen dazu auf unterschiedliche Art bei.

Elaborationsstrategien dienen dazu, dass Inhalte nachhaltig im Gedächtnis gespeichert werden (Philipp 2015, 42). Dazu gehört, dass Lernende ihr Vorwissen zu einem Lerngegenstand aktivieren, durch Fragen neue Inhalte erschliessen sowie verknüpfen und sich Begebenheiten vorstellen (Friedrich u. Mandl 2006, 2). In der Definition nach Philipp lassen sich diese Strategien beim Integrieren und Aneignen einordnen. Zu Beginn von Lernprozessen ist es denn auch unerlässlich, dass Lernende ihr Vorwissen zu einem Prozess aktivieren. Sind keine Wissensbestände vorhanden, entscheiden hier Aspekte *selbstregulierten Lernens* inwiefern Personen eine Wissenslücke schliessen können.

Organisationsstrategien helfen, offenzulegen, wie Inhalte strukturiert sind sowie zentrale Punkte zu identifizieren und unterstützen dabei, erarbeitete Informationen zu nutzen (Philipp 2015, 42). In der vorliegenden Definition lassen sich diese Aspekte als «Wissen auswählen und organisieren» verorten. Strategien dieser Kategorie umfassen unterschiedliche Arten der Zusammenfassung, externe Visualisierung wie in Mind Maps und Concept Maps oder auch Vorgehen nach Wissensschemata anhand von Advanced Organizer sowie durch vorgegebene Arbeitsschritte (Mandl u. Friedrich, Hrsg. 2006). Als Organisationsstrategien kann also Vorgehen eingeordnet werden, welches das Vorhandene gezielt transformieren soll. Damit ist es grundsätzlich anspruchsvoller einzustufen als elaborierende Strategien (Ziegler u. Dresel 2006, 381).

Wiederholungsstrategien werden neben den bereits erläuterten als dritte Unterkategorie zu den kognitiven Strategien gezählt (Philipp 2015, 43, Steiner 2006, 102). Diese Gruppe besteht aus Vorgehen, welche elaborierende oder organisierende Prozesse wiederholen, um dadurch den Lernprozess voranzutreiben.

Metakognitive Strategien

Diese Kategorie ist für das *selbstgesteuerte Lernen* speziell von Bedeutung, da der Einsatz von kognitiven Strategien und Stützstrategien metakognitiv geplant, überwacht und modifiziert wird. Diese drei Prozesse bilden jeweils eigene Strategie-Unterkategorien. Das Planen (*präaktionale Phase*), das Überwachen (*aktionale Phase*) sowie das Bewerten (*postaktionale Phase*) können den Lernphasen des *selbstregulierten Lernens* zugeordnet werden. Detaillierte Erläuterungen finden sich unter Ziffer 2.2.2 (Prozessmodell des selbstregulierten Lernens).

Stützstrategien

Durch internes und externes Ressourcenmanagement unterstützen Lernende strategisch ihren metakognitiven und somit auch ihren kognitiven Strategieeinsatz – also ihr Lernen. Durch interne Stützstrategien werden, wie in der zitierten Definition nach Philipp erwähnt, die persönliche Motivation sowie das eigene Verhalten beeinflusst (Belohnungen für Anstrengungen einplanen, Zeitplanung). Durch externe Strategien aktivieren Lernende gezielt Ressourcen in ihrer Umwelt (nachfragen, austauschen, Arbeitsplatz einrichten) (Philipp 2015, 44). Im Zusammenspiel mit den metakognitiven Strategien zielen Stützstrategien also darauf ab, die eigene Motivation zu aktivieren und zu erhalten. Hierfür spielen auch Attributionsmuster eine wichtige Rolle (vgl. Ziffer 2.2.2). Je nach dem machen Lernende für den eigenen Erfolg oder Misserfolg entweder sich selbst (eigene Un-/Fähigkeit oder zu wenig Einsatz) oder äussere Umstände (Aufgabensetting, Störfaktoren) für die erbrachte Leistung verantwortlich. Die eigene Leistungsmotivation lässt sich

dann nachhaltig aktivieren, wenn einerseits Herausforderungen und Fehler mit dem persönlichen Einsatz in Verbindung gebracht werden. Andererseits muss eine Person überzeugt sein, diesen Einsatz anpassen und gegebenenfalls steigern zu können. Dies geschieht im Konzept des *Growth Mindset* (Dweck 2018, 26-27), wonach (kognitive) Leistungsfähigkeit als eine durch Arbeit veränderbare Grösse erachtet wird.

2.3.3. Strategiewissen

Welche Strategien es gibt (deklaratives Wissen), wie sie umgesetzt werden (prozedurales Wissen) und wann man sie wieso am gewinnbringendsten einsetzt (konditionales Wissen), sind alles Teile des Strategiewissens. Dieses wird in hohem Masse vorausgesetzt, wenn im Lernprozess strategisch oder gar *selbstreguliert* vorgegangen werden soll (Philipp 2015, 48-49).

Zum deklarativen Wissen gehört nicht nur die Kenntnis von möglichen Strategien. In erster Line gehört dazu auch Vorwissen zum Thema, zur Aufgabe und Wissen über sich selbst (Ist-Zustand, Monitoring). Dem prozeduralen Strategiewissen ist das Wissen darüber zuzuschreiben, wie man eine Strategie in einer konkreten Ausgangslage umsetzt. Dazu müssen Lernende das Vorgehen beschreiben können. Unter konditionalem oder situativem Strategiewissen ist die Fähigkeit einer Person zu verstehen, begründet zu entscheiden, welche Herangehensweise in einer bestimmten Situation sinnvoll ist (2015, 49). Strategieeinsatz ist zudem nur erfolgreich, wenn keine Strategiedefizite vorliegen (Nückles u. Wittwer 2014, 239-240). Je nach dem fehlt es an den kognitiven Voraussetzungen (Mediationsdefizit), am konditionalen Wissen (Produktionsdefizit) oder eine Strategie konnte noch nicht genügend eingeübt werden (Nutzungsdefizit).

2.3.4. Strategievermittlung

Ob Lernstrategien genutzt werden, hängt von der Motivation ab (Philipp 2015, 50). Strategisches Vorgehen wiederum ist wichtiger Bestandteil des *selbstregulierten Lernens* (vgl. Ziffer 2.2.1), welches als probates Mittel zur Motivationsförderung angesehen wird. Philipp (2015, 111) fasst zusammen, wieso Lernende beim erstmaligen Gebrauch zuerst ein «Motivationstal» überwinden müssen. Die Anwendung der Strategien muss kognitiv aufgenommen werden können (Zone der proximalen Entwicklung) und es soll genügend Wissen (Vorwissen zu Strategien sowie zur Aufgabe) vorhanden sein. Zudem müssen nützliche Verknüpfungen mit weiteren Strategien gemacht sowie weniger nützliche Strategien ausgeblendet werden. Ebenso ist der Prozess mit metakognitiven Strategien zu unterstützen. Diese hohen Anforderungen an die Motivation der Lernenden gilt es für sämtliche

Kontexte zu berücksichtigen, in welchen Lernende Strategien anwenden sollen, welche noch nicht automatisiert – oder zumindest nachhaltig eingeübt – sind.

Die Entwicklung in der Strategieanwendung auf dem Weg zur Strategiereife, der Expertise im strategischen Vorgehen, ist dynamisch. Dies wird im «Modell der überlappenden Wellen» (Siegler nach Philipp 2015, 108-109) dargelegt. Strategien nehmen im Einsatz zu und dann wieder ab, während neue Strategien immer mehr eingesetzt werden, um wiederum abgelöst zu werden. Diese Dynamik entsteht, weil Lernende unterschiedliche Strategien nutzen, eigene Erfahrungen machen und Vorlieben entwickeln sowie neue Strategien eingeführt werden. Deshalb sollte eine Erfassung von Strategien über eine Momentaufnahme hinausgehen. Abhängig davon, wie kompliziert die Aufgabe ist und über welchen Zeitraum diese zu bearbeiten ist, greifen Lernende möglicherweise weniger auf routiniertes Vorgehen zurück, sondern äussern auch neuere Strategien.

2.3.5. Geschlechterspezifische Tendenzen

Den Forschungsstand zu Geschlechterunterschieden beim Strategieeinsatz beschreiben Ziegler u. Dresel (2006, 379) als lückenhaft. Dass viele Studien das Geschlecht erfassen und trotzdem nur wenige empirische Arbeiten zum Thema Geschlechterdifferenzen beim Strategiegebrauch vorliegen, sei als Indiz dafür zu werten, dass diese Differenzen nicht signifikant sind oder verbreiteten Annahmen zu Prädiktoren für Strategieeinsatz widersprechen. Generell seien die Erkenntnisse zu Prädiktoren des Strategieeinsatzes sowie zur Qualität von Lernprozessen viel umfangreicher erforscht als der Unterschied aufgrund des Geschlechts.

Ziegler u. Dresel (2006, 380-381) zeigen auf, dass sich die bisher gewonnenen Erkenntnisse teilweise widersprechen. In Befragungsverfahren mit geschlossenem Antwortformat wird Mädchen attestiert, dass sie mehr Strategien berichten. Wobei vor allem Wiederholungsstrategien zahlreich beschrieben werden. Für Elaborations- und Organisationsstrategien können keine generellen Schlüsse gezogen werden, da die Geschlechter jeweils einzelne Strategien dieser Kategorien präferiert anwenden. Metakognitive Strategien sind wiederum bei Mädchen häufiger zu beobachten und Ziegler u. Dresel (2006, 382-383) weisen auf ein möglicherweise grösseres konditionales Strategiewissen der Mädchen hin. Die breit abgestützten Erkenntnisse zum domänenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept verknüpfen Ziegler u. Dresel zudem mit Rollenerwartungen und Stereotypen (vgl. auch Dresel u. Lämmle 2017, 117). Obwohl Studien vorliegen, welche der Selbstwirksamkeit in einem Fach eine Wechselwirkung mit dem Strategieeinsatz – nicht jedoch mit der Motivation – abspricht, können Zusammenhänge zwischen der Selbsteinschätzung für ein Fach und den berichteten Regulationsstrategien

beobachtet werden. Wenn also die Selbstwirksamkeit eines Geschlechts bezüglich eines Fachs höher ist, können mehr Regulationsstrategien erfasst werden.

Ziegler u. Dresel (2006, 385) skizzieren für die Erkenntnisse bezüglich des Strategieeinsatzes folgende Erklärungsansätze: Einerseits führen unterschiedliche Erziehungsideale für die Geschlechter zu unterschiedlichem Strategieeinsatz. Um den an sie gerichteten, höheren Fleisserwartungen zu genügen, setzen Mädchen vermehrt Oberflächenstrategien ein und regulieren häufiger ihren aufwändigeren Lernprozess metakognitiv. An Jungen werden in Sachen Fleiss weniger hohe Anforderungen gestellt (quantitative Sozialisationshypothese). Jedoch wird stereotyp von Jungen selbständiges Denken erwartet. Deshalb könnten diese tendenziell mehr Tiefenverarbeitungsstrategien einsetzen, wenn sie sich für ein Thema interessieren (qualitative Sozialisationshypothese). Andererseits kann Angst, möglicherweise ausgelöst durch die Domänenspezifität der Aufgabe, im Lernprozess zu Vermeidungszielen führen, was in Oberflächenstrategien resultieren kann.

Ziegler u. Dresel (2006, 387) kritisieren bei den vorliegenden Studien, dass Erfassungsverfahren mit geschlossenen Antwortformat Unterschiede im Strategieeinsatz nicht genügend untersuchen könnten. Speziell, da keine Aussagen über die Qualität des Strategieeinsatzes gemacht werden können.

2.3.6. Fazit Lernstrategien und Ausblick

Basierend auf das eingangs definierte Verständnis lassen sich Lernstrategien nach dem Bezugspunkt ihrer Aktivität grob in drei Gruppen einteilen: kognitive Strategien, metakognitive Strategien und Stützstrategien. Diese Zuteilung gibt vor allem für die Zuordnung kleinster Teilschritte eines Vorgehens Anhaltspunkte, wobei es bereits hier Grenzfälle geben kann (vgl. Ziffer 3.4, Codierleitfaden). Dass sich Lernstrategien zudem zu komplexeren Sequenzen zusammensetzen und je nach Verwendungszweck, unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden können, zeigt, wie notwendig differenzierte Kategorien für die Strategieerfassung sind. Nach dem Konzept des *selbstregulierten Lernens* (vgl. Ziffer 2.2) lassen sich Lernstrategien unter dem Aspekt Zeit den Lernphasen zuordnen. Für diese Phasen spielen die Strategien eine essentielle Rolle, um den Ist-Zustand zu bestimmen und um die Ist-Soll-Differenz zu überbrücken. Dazu helfen Lernstrategien kognitive, metakognitive und motivationale Ressourcen zu aktivieren. Kontexte, in welchen (neue) Strategien anzuwenden sind (prozedurales Strategiewissen), stellen hohe motivationale Ansprüche. Die Lernenden benötigen dafür passende metakognitive Strategien, um sich selbst zu regulieren. Strategien sind also Teil jedes *selbstregulierten Lernprozesses* und Aspekte der *Selbstregulation* beeinflussen wiederum den Strategieeinsatz. Die Konzepte wirken aufeinander reziprok.

2.4. Fragestellung

Werden *Selbstregulation* und *Selbststeuerung* unterschieden (vgl. Ziffer 2.2), kommt unausweichlich die Frage auf, inwiefern diese beiden Lernprozessmerkmale zusammenhängen. Gerade die Instruktion von Lernstrategien, welche für *selbstreguliertes Vorgehen* zentral ist, setzt ein abgestimmtes Lehr-Lern-Arrangement voraus. In einem auf autonomes Lernen ausgerichteten System könnte explizite Strategievermittlung zugunsten der Selbststeuerung vernachlässigt werden. Da vor allem sogenannte Experten-Lernende von sich aus ihren Lernprozess *selbstreguliert* gestalten, könnte es Unterschiede zwischen erfolgreich und weniger erfolgreich *selbstgesteuert* Lernenden geben. Ein Zusammenhang besteht darin, wie strategisch Lernende, welche in einem auf Selbststeuerung ausgelegten Lernumfeld unterrichtet werden, eine komplexe Aufgabenstellung angehen.

Basierend auf den Erkenntnissen aus Theorie und Forschungsstand in den vorangehenden Teilkapiteln (2.2 und 2.3) orientiert sich die vorliegende Arbeit innerhalb der skizzierten Problematik an folgender Fragestellung:

Es wird das Vorgehen von Lernenden der Sekundarstufe I untersucht, welche in einem System mit hohem Anteil *selbstgesteuerten Lernens* unterrichtet werden. Es soll herausgefunden werden, welchen Strategieeinsatz die Schüler*innen beschreiben, wenn sie eine komplexe Aufgabenstellung im Fach Deutsch bearbeiten. Damit soll aufgezeigt werden, wie *selbstreguliert* Lernende im Kontext eines Unterrichtssystems mit Fokus auf *selbstgesteuertem Lernen* vorgehen.

Um die Fragestellung zu beantworten, werden folgende Leitfragen (LF) bearbeitet:

LF1) Welche Strategien beschreiben die Lernenden in der präaktionalen Phase?

LF2) Welche Strategien beschreiben die Lernenden in der postaktionalen Phase?

LF3) Lassen sich Unterschiede oder Zusammenhänge zwischen prä- und postaktionalen Vorgehen erkennen?

LF4) Lassen sich Zusammenhänge zwischen der Anwendung einzelner Strategiekategorien und dem Vorgehen insgesamt erkennen?

LF5) Lässt sich zwischen Strategieeinsatz und Geschlecht ein Zusammenhang erkennen?

Entlang der Leitfragen (1-5) lassen sich Thesen (A-I) aufstellen, welche in der Untersuchung überprüft werden.

2.5. Thesen

Zu Leitfrage 1: Welche Strategien beschreiben die Lernenden in der präaktionalen Phase?

- 1.A Lernende verwenden in der präaktionalen Phase vor allem aufgabenorientierte Strategien.
- 1.B Je mehr sich Lernende mit der Aufgabenstellung auseinandersetzen und Ziele festlegen, desto strategischer gehen sie allgemein vor.

Zu Leitfrage 2: Welche Strategien beschreiben die Lernenden in der postaktionalen Phase?

- 2.C Lernende beschreiben in der postaktionalen Phase mehr prozessorientierte als produktorientierte Strategien.
- 2.D Je mehr die Lernenden von Beurteilungsanlässen berichten, desto eher äussern sie auch Überarbeitungsstrategien.

Zu Leitfrage 3: Lassen sich Unterschiede oder Zusammenhänge zwischen prä- und postaktionalen Vorgehen erkennen?

- 3.E In der postaktionalen Phase beschreiben die Lernenden mehr Strategien als in der präaktionalen Phase.
- 3.F Lernende beschreiben in der postaktionalen Phase signifikant mehr Monitoring.
- 3.G Lernende, welche in der präaktionalen Phase mehr Strategien einsetzen, tun dies auch in der postaktionalen Phase.

Zu Leitfrage 4: Lassen sich Zusammenhänge zwischen der Anwendung einzelner Strategiekategorien und dem Vorgehen insgesamt erkennen?

- 4.H Lernende, welche in der präaktionalen Phase Stützstrategien anwenden, berichten gesamthaft von mehr Strategien.

Zu Leitfrage 5: Lässt sich zwischen Strategieeinsatz und Geschlecht ein Zusammenhang erkennen?

- 5.I Der quantitative Strategieeinsatz ist geschlechtsunabhängig.

2.6. Abschliessende Bemerkungen

Die Untersuchung für die vorliegende Arbeit basiert auf den präsentierten, theoretisch fundierten und durch Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand begründeten Leitfragen sowie den dazu formulierten Thesen. Im folgenden Kapitel werden das Untersuchungsdesign sowie die ausgewählten Instrumente erläutert, welche den Ergebnissen in Kapitel 4 zugrunde liegen.

3. Methodisches Vorgehen

Durch den aktuellen Forschungsstand wurde im letzten Kapitel das theoretische Fundament dieser Arbeit dargelegt und die Aktualität der Fragestellung unterstrichen. In diesem Teil ist die durchgeführte Untersuchung, welche zur Erhebung der ausgewerteten Daten und damit zur Beantwortung der Fragestellung (vgl. Kapitel 4) führt, detailliert erklärt.

Dazu ist das Kapitel wie folgt aufgebaut: Zuerst wird die Anlage der Erhebung erläutert. Anschliessend sind die Instrumente beschrieben, welche der Untersuchung zugrunde liegen. Dazu gehören das Lernjournal, das Aufgabenset sowie der Codierleitfaden. Essentielle Aspekte zur Aufbereitung und zur Auswertung der Daten komplettieren schliesslich die ganzheitliche Übersicht zur Untersuchung. Im Fazit zu diesem Teil ist in kondensierter Form, nachvollziehbar gemacht, welches methodische Vorgehen zur Beantwortung der Fragestellung im nächsten Kapitel führt.

3.1. Anlage der Erhebung

3.1.1. Forschungsansatz

Wie Gailberger (2018, 33) beschreibt, ist die Lage der Forschung zu deutschdidaktischen Aspekten und inwiefern diese der Grundlagenforschung zugeordnet werden können, unklar. Tendenziell ist diese Arbeit in der empirischen, nutzungsorientierten Grundlagenforschung anzusiedeln. Sie zielt, theoretisch fundiert, auf eine (generalisierbare) Erkenntnis zur Fachdisziplin ab und ist ansatzweise empirisch abgesichert. Das hier präsentierte Forschungsdesign zur Beantwortung der Fragestellung orientiert sich an den Anregungen in *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (Boelmann 2018).

Als Lehrperson einer Mosaik-Schule³ im Kanton Zürich wollte der Verfasser dieser Arbeit möglichst nahe an der beruflichen Praxis forschen. An der ausgewählten Oberstufenschule wird in Lernlandschaften (LiLO-System, vgl. unten) unterrichtet. Ebenfalls nimmt diese Schule regelmässig an Forschungsprojekten teil. Um die Ergebnisse mit der gebotenen Sorgfalt verarbeiten zu können, beschränkt sich die Erhebung auf eine ausgewählte Klasse im siebten Volksschuljahr (Niveau A). Zum Schluss dieses Kapitels komplettieren Erläuterungen zur Aufbereitung sowie zur Analyse der Daten das methodische Vorgehen. Die Ergebnisse sind in Kapitel 4 entlang der aufgestellten Thesen beschrieben.

³ <https://www.mosaik-sekundarschulen.ch> (Zugriff 1.12.2020)

3.1.2. Unterricht mit Fokus auf *selbstgesteuertem Lernen* (LiLO-System)

Die Schulgemeinde Oberstufenschule Wädenswil Schönenberg und Hütten⁴ führte von 2015 bis 2018 flächendeckend ein neues Unterrichtssystem ein – das Lernen in Lernlandschaften an der Oberstufe (LiLO). Heute arbeiten alle, der rund 30 Klassen der OSW im LiLO-System. Das System basiert auf regelmässigem, ritualisiertem Coaching⁵ für die Lernenden, der Trennung von Inputzimmern und der eigentlichen Lernlandschaft, einem persönlichen Arbeitsplatz für alle Lernenden in der Lernlandschaft und der differenziert *selbstgesteuerten* Arbeit mit Wochenplänen und Lernbüchern⁶. Zu je einem Drittel werden die Jugendlichen durch Inputlektionen, LiLO-Lektionen und Kulturlektionen (Sport, Handwerk, usw.) unterrichtet (Topiwala 2020).

Das System stiess auf Anklang. Im Zuge der, der Umstellung erhielt die OSW 2013 den Schweizerischen Schulpreis. Neuste Bestrebungen berücksichtigen den Biorhythmus der Lernenden, in dem morgens Ankommensrituale wie Sport, Musik oder individuelle Lernzeit genutzt und abends ein Ausklang in Form von individueller Lernzeit oder Ateliertätigkeit absolviert werden kann. Die Lernenden wählen im Sinne von gleitenden Arbeitszeiten, ob sie eher morgens oder abends lernen.

3.1.3. Stichprobe

Die erwähnte Klasse (n = 24) wird seit Schuljahresbeginn von einer erfahrenen Deutschlehrperson (mehr als 20 Jahre Berufserfahrung, zugleich Klassenlehrperson) unterrichtet. Die Klasse umfasst zwölf Schüler und zwölf Schülerinnen. Die Jugendlichen lernen seit einem Jahr in einer Lernlandschaft. Zum Zeitpunkt der Erhebung befanden sich die Lernenden erst wenige Wochen zurück im «normalen» Schulalltag. Aufgrund der Schutzmassnahmen im Zuge von COVID-19 waren sie davor über mehrere Wochen zuerst im «remote learning/home schooling» sowie in Halbklassen unterrichtet worden.

⁴ Nachfolgend als Oberstufenschule Wädenswil (OSW) abgekürzt

⁵ Götz u. Nett (2017, 165) sehen Gespräche mit Schüler*innen, durch welche Lehrpersonen einen Einblick in selbstregulatorische Kompetenzen bekommen (Coaching), als eine Erhebungsmöglichkeit jenseits von wissenschaftlich fundierten Erfassungen.

⁶ Lernbücher werden an der Oberstufenschule Wädenswil als Mittel zur ritualisierten Reflexion des eigenen Lernens eingesetzt. Darin erhalten die Lernenden wöchentlich Planungsinstrumente und Anregungen, sich zu überlegen, was sie dazugelernt oder wo sie eine Frage haben.

3.1.4. Lernjournale als Selbstberichtsverfahren

Genau wie bei der Vermittlung von Strategiewissen ist es auch bei dessen Erhebung zu Forschungszwecken herausfordernd, das vorhandene Strategiewissen der Lernenden herauszuarbeiten.

Spörer u. Brunstein (2006, 158) zeigen auf, wie entscheidend die Auswahl der Mittel zur Erfassung von Strategiewissen sowie *selbstreguliertem* Lernen sind. In ihrem Überblick erläutern sie unterschiedliche Verfahren zur Erfassung von *selbstreguliertem* Lernen. Sie diskutieren die Nützlichkeit von Selbstberichtsverfahren wie Fragebögen, Interviews und Lerntagebüchern. In den beschriebenen Verfahren geben die Lernenden selbst, mehr oder weniger vorstrukturiert, Auskunft über ihr Lernen. Die Forschenden konkludieren basierend auf einer Zusammenschau von Studien zum Thema, dass sich nur mit mehreren, kombinierten Selbstberichtsverfahren mehr als «Einzelkomponenten *selbstregulierten Lernens* erfassen» (2006, 147) lassen. Unter anderem plädieren die beiden Forschenden nachvollziehbar dafür, dass diese Erfassungsmittel nur reflektiert einzusetzen sind. Sämtliche Verfahren, in welchen die Lernenden selbst darüber berichten, welche Strategien sie einsetzen, unterliegen natürlicherweise einer Verzerrung.

Lerntagebücher beschreiben Spörer u. Brunstein (2006, 154) als der kontinuierlichen Erfassung des Lernprozesses dienend und durch die Lernenden selbst geführt. Entsprechend fördern sie zugleich das Lernen an sich sowie die Reflexion über das Lernen. Herausforderungen beim Schreiben von Lernjournalen sind erstens «die Bereitschaft, über das eigene Lernverhalten Auskunft zu geben», zweitens die Schreibkompetenzen, drittens die Einteilung der Lernzeit durch die Lernenden sowie viertens die Reaktivität der Lerntagebücher, welche auch als «metakognitive Lernhilfe» angesehen werden können (2006, 155).

Spörer u. Brunstein (2006, 155) führen zur Einteilung der Lernzeit aus, dass die «Bildung von einfachen Mittelwerten» den komplexen Schilderungen in Lerntagebüchern nicht gerecht würden, da der, in der Journalführung wiedergegebene Lernprozess über einen längeren Zeitraum bei unterschiedlichen Probanden ganz verschieden ablaufen kann. Einige führen das Journal täglich, während andere zum Schluss alles niederschreiben. Die in der vorliegenden Arbeit ausgewerteten Lernjournale werden nicht prozessbegleitend durch die Teilnehmenden frei geführt. Die Lernenden wurden dazu angehalten, ihre Gedanken zu zwei fixen Zeitpunkten, also im Sinne eines «Prospective Assessment» (präaktional) und eines «Stimulated Recall» (postaktional) festzuhalten (Götz u. Nett 2017, 163). Dadurch wurde sichergestellt, dass die Lernjournaleinträge zum «situationsbezogenen Lernen» (Spörer u. Brunstein 2006, 156) anlässlich der Aufgabenstellung effektiv persönlich verfasst wurden.

Einen grossen Wert messen Glogger et al. (2012, 1) dem Lernjournal bei. Da auch die Beurteilung ein wichtiges Instrument im Lernprozess ist (assessment for learning) sollen Äusserungen zum Vorgehen festgehalten um beurteilt werden zu können. Auch dieses Forschungsteam sieht Lernjournalführung somit als Teil des Lernens, hebt die Verknüpfung von Erfassung und Lernen jedoch nicht als verfälschend im Sinne von Reaktivität hervor. Analog zum «thinking out loud» (Glogger et al. 2012, 1, Spörer u. Brunstein 2006, 153) helfen Lernjournale dabei, Lernstrategien gleich bei der Entstehung zu erfassen.

Glogger et al (2012, 2) untersuchen anhand von Lernjournalen nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität von Strategieanwendungen. Ihre Ergebnisse geben Aufschluss darüber, wie das Verhältnis von Qualität und Quantität sich auf den Lernerfolg auswirkt und ob unterschiedliche Verhältnisse eine Rolle spielen.

Lernjournalführung regt «Auseinandersetzung» mit Strategien an. Deshalb ist es zugleich Erhebung und Intervention (Götz u. Nett 2017, 164). Die Interventionsstudie von Souvignier u. Moklhesgerami (2006, 62) untersuchte, wie sich die kombinierte Vermittlung von Strategiewissen (Strat), in Verbindung mit Fertigkeiten zu kognitiven (CSR) sowie zu motivationalen (MSR) Aspekten von Selbstregulation auswirkt. Unterschiedliche Probandengruppen erhielten bei dieser Intervention verschieden kombinierte Strategiensets vermittelt. Es konnte aufgezeigt werden, dass vor allem diejenigen Lernenden sich nachhaltig in ihrem Strategieeinsatz steigerten, welchen eine Kombination von allen drei Strategieaspekten vermittelt wurden (Strat+MSR+CSR). Die Autoren heben hervor, dass sich die Selbstwirksamkeits-Werte der Probanden stellenweise verschlechterten. Obwohl diese Werte sich erholten, zeigt dies, wie anspruchsvoll die Strategievermittlung ist. Die vorliegende Untersuchung basiert nicht auf einer expliziten Intervention. Dennoch wurde bei der Konzeption der Instrumente berücksichtigt, dass die Aufgabenstellung potenziell Schüler*innen dazu anhalten kann, ihre Strategien im Arbeitsprozess auszudifferenzieren. Dies stellt hohe motivationale Anforderungen an sie.

Obwohl die Erhebung durch Lernjournale aufwändig auszuwerten und vermeintlich durch die subjektive Perspektive der Selbstberichte gefärbt sein könnte, wurde für die vorliegende Arbeit das Lernjournal als Erhebungsinstrument ausgewählt. Es handelt sich dabei um eine bewährte Methode, Lernende dazu anzuregen, laut zu denken. Und zudem sind sich die Lernenden der Probandengruppe aufgrund des ritualisierten Lernbuchverfassens gewöhnt, über ihr Lernen zu berichten. Zudem ist strategische Planung und Monitoring für die Lernenden in diesem Unterrichtssystem relevant, da sie damit ihren Wochenplan effektiver bewältigen können. Dadurch wird die Erhebungssituation realistischer (Götz u. Nett 2017, 162).

3.1.5. Ablauf

Die vorliegenden Daten wurden anhand von zwei Lernjournaleinträgen (präaktionale und postaktionale Phase) anlässlich eines Buchvortrages erhoben. Die Lernenden verfassten die Lernjournaleinträge mit ihrem persönlichen digitalen Arbeitsgerät. Damit hatten sie schon seit beinahe einem Jahr gearbeitet.

Die Untersuchung wurde innerhalb einer Schulwoche, über sieben Lektionen durchgeführt. Der erste Lernjournaleintrag (präaktionale Phase) fand am Montag, der zweite (postaktionale Phase) am Freitag statt. Die Lernenden arbeiteten in einem herkömmlichen Unterrichtszimmer⁷ und hatten keine Einschränkungen bezüglich verfügbarem Material. Nach einer Einführungslektion wurde der erste Lernjournaleintrag verfasst, wofür 20 Minuten Zeit zur Verfügung stand. Dabei erhielten die Lernenden die entsprechenden Leitfragen ausgeteilt. Dann hatten die Lernenden über drei Tage verteilt in der beschriebenen Konstellation Zeit, an dieser Aufgabe zu arbeiten. Die Unterlagen wurden jeweils nach einer Sequenz eingezogen. Am Freitag präsentierten die Lernenden sich in Gruppen gegenseitig ihre Bücher (Produkt). Sie beurteilten ihre Präsentationen gegenseitig und wählten durch Punktevergabe eine*n Gewinner*in. Das Peer-Feedback wurde durch die Lehrperson zurückgehalten, bis die Lernenden sich anhand des Dossiers selbst eingeschätzt hatten. Abschliessend verfassten die Lernenden den zweiten Lernjournaleintrag.

⁷ Die Lehrperson entschied sich dazu, in Prüfungsformation arbeiten zu lassen. Wenn die Lernenden etwas austauschen oder gemeinsam üben wollten, konnten sie in einem Gruppenraum arbeiten.

3.2. Instrument 1: Lernjournal

Das Lernjournal, auf welchem die vorliegende Arbeit basiert, setzt sich aus den Schilderungen der Lernenden zu zwei Zeitpunkten zusammen. Zum ersten Erfassungszeitpunkt, demjenigen in der präaktionalen Phase, skizzieren die Lernenden, wie sie sich ihren Arbeitsprozess vorstellen. Rückblickend stellen die Schüler*Innen dann zum zweiten Zeitpunkt, in der postaktionalen Phase, ihr Vorgehen dar.

Die Äusserungen im Lernjournal werden durch Leitfragen angeregt. Diese Prompts können metakognitive Prozesse anstossen und leicht strukturieren. Es werden zu beiden Zeitpunkten ähnliche Informationen erfragt, um Beschreibungen des eigenen Strategieeinsatzes zu evozieren. Die Planung und somit die Beschreibung der präaktionalen Phase (Prompts 1.1, 2.1) geschieht entsprechend anlässlich der Erfassung in beiden Phasen. Ebenso werden die Schritte der Vorbereitung für die Präsentation prospektiv (1.3, 1.4) und retrospektiv beschrieben (2.2, 2.5). Mit 1.2 wird das *Aufgabenverständnis* überprüft. Einzig die Prompts 2.3 und 2.4 geben konkrete Anregungen zum strategischen Vorgehen.

Lernjournaleintrag 1:

- 1.1 Was machst du, bevor du zu arbeiten beginnst?
- 1.2 Was willst du mit deiner Präsentation erreichen?
- 1.3 Nenne alle Teilaufgaben bis zu deiner Präsentation, welche du bewältigen musst.
- 1.4 Wie wirst du an diese Teilaufgaben herangehen?

Lernjournaleintrag 2:

- 2.1 Was hast du gemacht, bevor du das erste Mal den Stift in die Hand genommen bzw. effektiv mit dem Vorbereiten angefangen hast?
- 2.2 Welche Schritte hat deine Vorbereitung für die Präsentation umfasst?
- 2.3 Vergleiche deinen Plan, welchen du im ersten Lernjournaleintrag (Teilaufgaben 1.3 + 1.4) festgehalten hast, mit deinen Notizen aus diesem Eintrag (Teilaufgabe 2.2). Notiere, inwiefern sie sich gleichen oder unterscheiden. Notiere deine Vermutungen darüber, wieso sie sich unterscheiden.
- 2.4 Erinnere dich an das erhaltene Feedback. Gestützt auf die Rückmeldungen deiner Gruppenmitglieder, welches Vorgehen in deiner Vorbereitung hat gut funktioniert?
- 2.5 Ausblick: Wie würdest du eine nächste Präsentation in Deutsch oder einem anderen Fach nun vorbereiten? Beschreibe deine Schritte so konkret wie möglich.

3.3. Instrument 2: Aufgabenset

3.3.1. Aufgabenstellung

Für die Erfassung von Strategiewissen anhand von Lernjournalen spielt die Aufgabenstellung eine Schlüsselrolle. Wie Spörer u. Brunstein (2006, 151) zu bedenken geben, könnte vor allem solchen Selbstberichtsverfahren ein Validitätsdefizit angelastet werden, bei denen die Prädikatoren «Strategien» und «Lernerfolg» relevant sind, jedoch nur eine unzureichend komplexe Problemstellung vorgegeben wird. Um beispielsweise bei Wissensprüfungen erfolgreich zu sein, müssten kaum Strategien eingesetzt werden, welche auf ein tiefenorientiertes Lernen abzielen. Erst vielschichtige Aufgabenstellungen bereiten ein Übungsfeld, durch welches die Lernenden dazu angeregt werden, Strategien anzuwenden und ihr Vorgehen anschliessend in den Lernjournalen darzustellen. Es entstehen Lernsituation, in welchen neben kognitiven und metakognitiven Strategien auch der Einsatz von Stützstrategien relevant wird (vgl. Spörer u. Brunstein 2006, 156).

Die ausgewählte Aufgabe ist zugleich komplex und praxisnah. Die Lernenden präsentieren ein zuvor gelesenes, selbst ausgewähltes Buch in einer Gruppe. Nach den Präsentationen wird das beste Buch ausgewählt. Dieses wird die Gruppe als nächstes lesen («Lesezirkel»). Die Gewinner*innen dürfen also für das nächste Leseprojekt mit ihrer Gruppe das eigene Buch lesen. Neben der prestigeträchtigen Führungsrolle erhalten sie entsprechend verfügbare Zeit für eigene Projekte, während die anderen das als Gruppe gewählte Buch lesen. Dieses Aufgabensetting soll die Lernenden dazu motivieren, ihr Bestes geben zu wollen. Das wiederum führt dazu, dass sich die Lernenden selbst regulieren müssen, wenn sie an einem Punkt im Arbeitsprozess eine Herausforderung zu bewältigen haben.

Das Dossier für die Lernenden leitet durch den Arbeitsprozess. Dabei wird die Aufgabenstellung durch ein Beispiel visualisiert, anhand welchem die vorgegebenen, jedoch bewusst offen formulierten Kriterien erfahrbar gemacht werden. Aufträge für die Gruppenarbeitsphasen samt Fremd- und Selbstbeurteilung sowie die Buchwahl anlässlich der Präsentation sind ebenfalls im Dossier enthalten.

Die Unterlagen für die Lehrperson enthalten Lösungen, Hinweise zur Durchführung sowie Platz für Beobachtungen während der Durchführung.

3.3.2. Aufgabenverständnis

Es wurde im Lernjournal überprüft, inwiefern die Aufgabenstellung den Teilnehmenden das beabsichtigte Ziel vermittelt. Bei 88% (21 von 24 Teilnehmenden) konnte klar das Ziel des bestmöglichen Verkaufens im Lernjournal erfasst werden. Die verbleibenden Teilnehmenden fokussierten sich mehrheitlich darauf, möglichst nachvollziehbar zu vermitteln, worum es im Buch geht. Die Aufgabenstellung gilt somit als ausreichend geklärt.

3.3.3. Entwicklungsprozess Aufgabenstellung

Vor der Durchführung

Die Aufgabenstellung wurde entlang der erläuterten Qualitätsmerkmale so komplex gestaltet, dass die resultierenden Lernsituationen Strategieeinsatz evozieren konnten. Im Erarbeitungsprozess wurden stark didaktisierte sowie übermässig offene Varianten konzipiert und weiterverarbeitet (vgl. 3.3.1 Aufgabenstellung). Schlussendlich konnte mit der vorliegenden Aufgabe (vgl. Anhang) eine anregende und anspruchsvolle Problemstellung generiert werden.

Um die Verständlichkeit zu überprüfen, wurde die Aufgabenstellung an einer vergleichbaren Klasse ($n = 24$) getestet. Speziell die Formulierung des angegebenen Beispiels, welches die Kriterien verständlich machen soll, konnten anlässlich des Pre-Tests aufgrund der gegebenen Lösungsantworten, sowie der Rückmeldungen angepasst werden. Ebenfalls wurde eine Rückmeldung bei der durchführenden Deutschlehrperson eingeholt. Im Austausch konnten nicht nur Unklarheiten ausgemerzt, sondern auch das Vorgehen sowie das Setting der Erhebung detailliert vorbesprochen werden.

Durchführung

Die Lernenden wurden anhand des Dossiers instruiert. Die Lehrperson entschied bei den Lernjourneleinträgen situativ, wann noch etwas mehr Zeit zur Verfügung stehen soll. Die über die Woche verteilt eingeplanten sieben Lektionen konnten eingehalten werden. Der zeitliche Rahmen war bewusst knapp berechnet, damit die Erfassung während einer Woche durchgeführt werden kann (vgl. Ziffer 5.6, Diskussion Untersuchungsdesign).

3.4. Instrument 3: Codierleitfaden

In diesem Teilkapitel ist dargelegt, wie die in den Lernjournalen erhobenen Strategien gemäss dem aktuellen Forschungsstand eingeordnet werden können. Im theoretischen Teil dieser Arbeit sind auf der Basis einer Begriffsdefinition Strategie-

Kognitive Strategien		
Organisation	Elaboration	Wiederholung
Metakognitive Strategien		
Planen	Überwachen	Modifizieren
Stützstrategien		
Internal		External

Abbildung 2: Strategieklassen nach Bezugspunkt (eigene Darstellung nach Philipp 2015)

giekategorien aufgeführt (vgl. Ziffer 2.3, Klassifizierung). Die erläuterte Klassifizierung mit Anhaltspunkten für die grobe Einteilung der Lernstrategien ist in [Abbildung 2](#) zusammengefasst.

Beim vorliegenden Erfassungsdesign wurde mittels einer komplexen Aufgabe

selbstreguliertes Vorgehen bei den Teilnehmenden untersucht. Dieser Vielschichtigkeit ist mit dem Codierleitfaden durch feinere und auf die Aufgabe abgestimmte Strategiekategorien (A-I) Rechnung getragen, welche sich aus Unterkategorien zusammensetzen (vgl. Glogger et al. 2012, 6). Eine Übersicht gibt [Abbildung 3](#). In dieser Zusammenschau wird erkennbar, inwiefern sich die Strategien der diskutierten Dreiteilung (Philipp 2015) im Arbeitsprozess sowie in den gebildeten Kategorien vermischen. Es wird augenscheinlich, dass komplexe Kategorien dringlich geboten sind.

Erläuternde Ausführungen zu diesen Kategorien vermitteln ein schärferes Bild von der für die vorliegenden Ergebnisse grundlegende Einteilung. Einerseits werden die einzelnen Kategorien grundsätzlich charakterisiert. Obwohl es sich bei den beschriebenen Tätigkeiten um solche handelt, welche die Schüler*innen lediglich eventuell und unterschiedlich umfangreich umsetzen, werden diese im Indikativ beschrieben. Ergänzend machen andererseits ausgewählte, beispielhafte Äusserungen aus den Lernjournalen zugleich die Facetten der jeweiligen Kategorie sowie deren Grenzen nachvollziehbar. Das Spektrum wird durch die begründete Zuordnung ausgewählter Beispiele spezifiziert ausdifferenziert. Die zitierten Äusserungen wurden unverändert aus den Lernjournalen übernommen.

K	M	S	Strategiekategorie: Unterkategorie
A) Aufgabenverständnis: mögliches Vorgehen vorstellen			
O	Ü		Aufgabenstellung genau durchlesen und Verstehen überwachen
E	P		sich ein mögliches (strategisches) Vorgehen / Resultat <u>vorstellen</u> (z.B. Kriterien, eigene Ansprüche)
O	P	I	(imaginierten) Arbeitsprozess gliedern (Ablauf/Priorisierung der Erledigung planen)
E			mit Vorwissen zum Vorgehen bei ähnlichen Aufgaben vergleichen, einordnen
B) Organisation: Material strukturieren			
O			extern/schriftlich Überblick über Material und Vorgehen <u>festhalten</u> (z.B. Zusammenfassung, Mindmap)
O			Material ordnen (z.B. Stichworte/Notizen aus-/sortieren)
C) Produktion: Planung und Gestaltung des Produkts			
O	Ü		inhaltliche/formale Schwerpunkte und Ablauf für die Präsentation <u>festlegen</u> (z.B. mit Kriterien)
O			gesetzte Schwerpunkte umsetzen (z.B. Inhalte für die Präsentation visualisieren, strukturieren)
O			Vortragsnotizen anfertigen
D) Rezeption: Material suchen und verarbeitetes Material ergänzen			
E	O		recherchieren (nachlesen, Notizen machen) und Resultate zusammentragen
E			sich einen Sachverhalt (Buchinhalt) vorstellen und zum Material Gedanken machen
E) Aneignung			
E			die Präsentation üben, laut / leise (im Kopf) vortragen
W			wiederholen
F) Beurteilung: Stand der Arbeit überwachen und kommentieren			
	Ü		Arbeitsprozess aktuell: <u>vorhandenes Produkt</u> beurteilen (mit Kriterien u. persönlichen Qualitätsansprüchen, selbst- oder fremdbeurteilend)
	Ü	M	Arbeitsprozess aktuell: Strategieeinsatz in der Vorbereitung überwachen & beurteilen
	Ü	M	Attribuierung: Herausforderungen und Unzulänglichkeiten, durch <u>gewähltes Vorgehen</u> begründet, beschreiben
G) Überarbeitung: Produziertes Material überarbeiten			
	P	M	Arbeitsprozess aktuell: Planungsentscheide in der Vorbereitung
E	M	E	Arbeitsprozess aktuell: vorhandenes Produkt (Inhalt, Gestaltung) anpassen aufgrund von Beurteilung, Strategieeinsatz modifizieren
E	P	Ü	bewusst Vorgehen festlegen, um Lücken zu füllen (z.B. Material elaborieren, Vortragstext ausformulieren)
	M		Arbeitsprozess zukünftig: Strategieeinsatz modifiziert / unverändert übernehmen (konkreter Bezug Vorgehen)
H) Selbst-Coaching: Einsatz von Stützstrategien			
		E	Arbeitsplatz einrichten und Material bereitlegen
		E	externe Ressourcen aktivieren (mit anderen austauschen, nachfragen)
		I	Zeitplan erstellen
		I	Sich selber Ziele bzgl. emotionaler Selbstregulation (Anstrengung, Interesse, etc.) setzen
		I	Attribuierung: Selbst-/Fremdbeurteilung einordnen
		I	Attribuierung: Herausforderungen und Unzulänglichkeiten Produkt, durch <u>Aufgabensetting</u> begründet, beschreiben
I) Andere: Unspezifische Bemerkungen zu Arbeitsschritten (für A-H irrelevant)			

Abbildung 3: Übersicht Codierleitfaden

3.4.1. Aufgabenverständnis (A)

Die Vorstellungen der Lernenden davon, was in einer Aufgabe von ihnen verlangt wird, ist ein absolut zentraler Bestandteil des Lernprozesses. Im Zuge der anfänglichen Auseinandersetzung mit einer Problemstellung möchten die Schüler*Innen sicherstellen, dass sie die Anweisungen verstanden haben. Während des Lernprozesses kann sich das Verständnis der Aufgabenstellung ausdifferenzieren. Das *Aufgabenverständnis* zu klären, umfasst folglich Vorgänge in der präaktionalen, der aktionalen sowie der postaktionalen Phase.

Aufgabenstellung durchlesen und Verstehen überwachen: Es ist ausschlaggebend, wie eine Aufgabe aufgenommen und verstanden wird. Die Formulierungen A.1-3 können klar dieser Kategorie zugeordnet werden.

- A.1 «Ich lese den Auftrag sehr sorgfältig durch (...)» (1.1.0301)
- A.2 «Ich lese meinen Auftrag durch und versuche zu verstehen was ich machen muss.» (1.1.0505)
- A.3 «Ich lese die Aufgabenstellung zuerst ein bis zwei Mal durch, dass ich es gut verstehe.» (1.1.0202)

In den Äusserungen finden sich teilweise mehrere Strategien, welche bezüglich der Kategorie «*Aufgabenverständnis klären*» gewertet werden. A.3 zählt beispielsweise drei distinkte Teilschritte: Aufgabenstellung lesen, wiederholt lesen und verstehen überwachen. Diese Schritte beeinflussen einander – bedingen sich teilweise gar. Es handelt sich dabei um unterscheidbare Teilstrategien, weshalb sie einzeln gezählt werden. Nur wenige Lernende haben die Wiederholung so explizit erwähnt, weshalb diese nicht in den Codierleitfaden aufgenommen wurde. In diesem Beispiel manifestiert sich jedoch, dass die Schüler*innen Strategien aus unterschiedlichen Bereichen (kognitiv & metakognitiv) verknüpfen.

Sich ein mögliches Vorgehen oder Resultat vorstellen: Das *Aufgabenverständnis* zeigt sich unter anderem darin, worin die Lernenden ein zu lösendes Problem erkennen und inwiefern sie sich eine passende Lösung vorstellen können. Damit sie sich passende Ziele und Strategien zurechtlegen können, ist ein für die Lernenden (be-)greifbares Bild eines möglichen Resultats nötig.

- A.4 «ich habe darüber gedacht wie das ich meine Präsentation gestalten will (...)»
- A.5 «Den Auftrag nochmals ausführlich durchgelesen und mir überlegt, was genau ich als Produkte brauche nach den drei Lektionen.»

A.4 und A.5 zeigen mögliche Äusserungen, welche sich auf die Vorstellung von imaginierten Resultaten beziehen. Diese Beispiele zeigen, dass Strategien in dieser Kategorie auf das subjektive Verständnis, die Vorstellung von möglichen Lösungen abzielen. Dadurch grenzt sich diese Strategiekategorie gegenüber den Kategorien *Organisation (B)* sowie *Produktion (C)* ab.

Mit Vorwissen verknüpfen: Die Lernenden verknüpfen gegebene Informationen und ihr inhaltliches sowie strategisches Vorwissen mit ihrem Verständnis der vorliegenden Problematik. Aus diesem individuell elaborierten *Aufgabenverständnis* imaginieren die Lernenden anschliessend ein mögliches, schrittweises Vorgehen, welches auf ein subjektiv befriedigendes Produkt abzielt.

A.6 «Das Buch werde ich noch kurz überfliegen und dann so wie bei jedem normalem Vortrag beginnen.» (1.1.0709)

Neben einer Strategie aus Kategorie *Rezeption (D)* findet sich in A.6 ein Hinweis darauf, dass an Vorwissen zum Vorgehen bei «Vorträgen» angeknüpft wurde. Diese vage Beschreibung kann trotzdem der Gruppe zugeordnet werden, da die Exaktheit der Beschreibungen – neben der Qualität der Strategien – nicht Teil der Erfassung ist.

Imaginierten Arbeitsprozess gliedern: Das weiter gefasste *Aufgabenverständnis* entwickelt sich während des ganzen Lernprozesses. Der Kategorie A sind demnach auch Äusserungen zugeordnet, welche darauf hinweisen, dass das ausgedachte Vorgehen (Lernprozess) gegliedert wird. Dies kann wie in A.7 geschehen, indem die Schüler*Innen ihren ausgedachten – in der postaktionalen Phase auch effektiven – Arbeitsablauf stichwortartig festhalten. Oder wie in A.8 weisen Äusserungen (hier aus der postaktionalen Phase) darauf hin, dass gewisse Prozesse priorisiert behandelt wurden (strukturierter Ablauf).

A.7 «Themen notieren die ich ansprechen will, Stichwörter zu den Themen notieren, Einleitung (Begrüssung), Hauptteil und Schluss einteilen, den Flyer gestalten, mir genau aufschreiben was ich sagen will, Präsentation üben.» (1.3.1208)

A.8 «Erst zum Schluss habe ich den Flyer gemacht.» (2.1.0505)

Die Lernenden äussern, das *Aufgabenverständnis* zu klären, sowohl in der präaktionalen als auch in der postaktionalen Phase. Im Gegensatz zu Äusserungen der Kategorie *Beurteilung (F)* und *Überarbeitung (G)* finden sich dabei jedoch keine Hinweise darauf, dass ein Strategieeinsatz überwacht oder modifiziert wird.

Zwischenfazit Aufgabenverständnis (A)

Die Kategorie *Aufgabenverständnis* (A) klären, wird weit gefasst. Dennoch lässt sie sich klar von anderen Kategorien abgrenzen. Es werden nur Äusserungen gewertet, welche die Vorstellung des Resultats oder des erdachten Arbeitsprozesses (Planung), die Aktivierung von Vorwissen, sowie die Gliederung des Prozesses betreffen, nicht jedoch die Auswertung oder die Modifizierung einer Strategie.

Das *Aufgabenverständnis* könnte insofern noch weiter gefasst werden, als dass auch Erkenntnisse aus dem Arbeitsprozess (Reflexion) berücksichtigt würden. Durch die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, unter anderem durch die Überwachung und Auswertung der eigenen Strategien festigen die Schüler*innen nämlich die Vorstellung des erwarteten Resultats. Davon wird hier jedoch abgesehen. Denn ein auf diese Weise allfällig verbessertes Verständnis für zukünftige Probleme wird zusammen mit den Modifikationen in der Kategorie *Überarbeitung* (G) erfasst (vgl. dazu auch Ziffer 3.6.1, Transformation).

3.4.2. Organisation (B)

Dieser Strategiekategorie sind Äusserungen zu Strategien zuzuordnen, bei welchen Lernende etwas schriftlich organisiert haben. Dabei verarbeiteten sie Informationen - implizit oder explizit – zwecks subjektiver Übersichtlichkeit weiter. Indem sie das Material external strukturieren und visualisierend verdeutlichen, entlasten sie internale Denkprozesse. Ebenfalls wird Gedachtes und mögliche Verknüpfungen erkennbar gemacht (vgl. 3.1.4). Die Inhalte können unter anderem in Mind-Maps, Listen von Stichworten oder durch elaborierte Zusammenfassungen organisiert werden.

Kategorie *B* setzt sich zusammen aus kognitiven Organisations- sowie Elaborationsstrategien, welche einander reziprok beeinflussen und ergänzen.

B.1 «ich mache mir Notizen, Z.b. wie die Personen heissen.» (1.1.0301)

B.2 «Ich werde als erstes ein ausführliches Mind Map meines Buches erstellen und so dann die Zusammenfassung erstellen.» (1.4.1415)

External Überblick festhalten: B.1 zeigt in einer basalen Form, wie Inhalte durch Notizen schriftlich strukturiert festgehalten werden und B.2, dass die *externale Organisation* auch komplexere Prozesse umfasst. In (mindestens) zwei Schritten wird Material aus dem Buch schriftlich verarbeitet: ein Mind Map und eine Zusammenfassung werden erstellt. Die beiden Strategien scheinen chronologisch nacheinander und prozesstechnisch aufeinander aufbauend angewandt zu werden.

Material ordnen: In visualisierter Form lassen sich die Inhalte einfacher

priorisieren und, wie in B.3 geäußert, systematisch ordnen. An diesem Beispiel lässt sich weiter aufzeigen, wie mehrere, miteinander verknüpfte Strategien aus der Kategorie B erfasst worden sind. In der zitierten Äusserung lassen sich drei Strategien dieser Kategorie erkennen: erstens, die Zusammenfassung des Buches, zweitens Notizen zu Schwerpunkten, drittens Ordnung der Schwerpunkte. Diese Äusserung wurde somit bezüglich der Kategorie dreifach gewertet.

B.3 «Ich fasse mein Buch in zehn, fünfzehn Sätzen zusammen und notiere mir wichtige/interessante Punkte. Danach sortiere ich diese aus (...)» (1.1.0418)

B.4 «sich einen Überblick verschaffen zu allem das man in die Präsentation reinbringen kann» (1.1.1011)

Entlang von B.4 sei an dieser Stelle die schmale Grenze zwischen den Kategorien B und C modelliert. Diese Äusserung half als potenzieller «Grenzfall» dabei, den Codierleitfaden zu schärfen. Fokussiert man den Aspekt «Überblick verschaffen», ist das Vorgehen klar der Kategorie B zuzuordnen. Wird der zweite Teil, in welchem die Vorstellung eines möglichen Resultats beschrieben wird, mehr gewichtet, ist es in Kategorie A besser aufgehoben. Die Äusserung wurde unterteilt erfasst und für A und B gewertet und ist lediglich der Nachvollziehbarkeit halber ganz abgebildet.

Mit B.5 können die Kategorien A und B noch klarer voneinander abgegrenzt werden. In dieser Bemerkung aus der postaktionalen Phase zeigt sich, dass Vorstellungen zum Produkt der Kategorie A und konkreter festgelegte, niedergeschriebene Entscheide zu Produkten der Kategorie B zugeordnet werden.

B.5 «Ich habe mir zuerst die Produkte, die ich am Ende von den drei Lektionen brauche notiert.» (2.2.1208)

Zwischenfazit Organisation (B)

Beschreibungen, welche dieser Kategorie zugeordnet werden, zeigen, wie sich Schüler*innen ihr Material organisieren. Basierend auf dieser visualisierenden Übersicht können Gedanken strukturiert werden.

Die Kategorie B lässt sich folgendermassen abgrenzen: Äusserungen der Kategorie A umfassen vage Vorstellungen des Resultats. Unter B sind hingegen konkrete Überlegungen zum Überblick über das Material erfasst. Und schlussendlich sind unter C konkrete Schwerpunkte zur inhaltlichen, formellen sowie gestalterischen Umsetzung festgehalten.

3.4.3. Produktion (C)

Die Präsentation zu gestalten, ist am offensichtlichsten mit dem konkreten Produkt, als Teil der Problemlösung der gestellten Aufgabe, verknüpft. Um das eigene Buch zu verkaufen, muss es attraktiv angepriesen werden. Dass sie dieses Ziel verstanden haben, äusserten fast alle Lernenden (vgl. Ziffer 3.3.2, Aufgabenverständnis).

Inhaltliche und gestalterische Schwerpunkte und Ablauf für die Präsentation festlegen: Diese Strategiekategorie umfasst Äusserungen wie C.1 zur mündlichen, schriftlichen sowie visuellen Gestaltung der Präsentation. Ebenfalls werden hier Überlegungen zum vorgetragenen Text festgehalten – beispielhaft in C.2 bis C.4 aufgezeigt.

- C.1 «Ich werde den Flyer auf einer PowerPoint slide gestalten mit möglichst vielen Bildern und möglichst wenig Text.» (1.4.1011)
- C.2 «Danach denke ich nach, was für humorvolle Sachen ich erzählen will und was ich mit dem Publikum machen werde.» (1.1.2322)
- C.3 «Wenn ich schreibe dann zuerst die Einleitung, dann der Hauptteil und am Schluss der Schluss.» (1.3.0301)
- C.4 «Ich werde zuerst den Ablauf meiner kleinen Präsentation zusammenstellen (Autorin, Buch, Zusammenfassung, Personen, wieso dieses Buch? etc.)» (1.3.1121)

C.3 und C.4 verdeutlichen, dass auch inhaltliche Strukturierung in diese Kategorie gezählt wird.

C.4 soll an dieser Stelle noch weiter hervorgehoben werden. Dieses scheint nämlich seinem Namen alle Ehre zu machen und den Rahmen der Kategorie etwas zu sprengen, indem vermeintlich Aspekte aus mehreren Kategorien zutreffen. Erstens könnte diese Äusserung an sich als Vorstellung eines möglichen Resultats (A) angesehen werden. Das wurde möglicherweise durch die Fragestellung im Lernjournal angeregt. Zweitens wäre es möglich, dass die Äusserung anzeigt, dass das Material extern geordnet und entlang von Schwerpunkten organisiert wurde (B). Es wird unter anderem eine Zusammenfassung erwähnt, aber auch bereits der Ablauf könnte als Ordnung angesehen werden. Die Zusammenfassung stichwortartig zu erwähnen, reicht jedoch nicht, um diesen Teil der Äusserung als separate Strategie zu werten. Drittens bezieht sich C.4 klar auf die inhaltliche Gestaltung der Präsentation, weshalb das Beispiel definitiv der Kategorie Produktion zugeordnet werden.

C.5 «Ich muss den grossen Sinn des Buches erklären können.» (1.3.0603)

Die Äusserung unter C.5 ist C und nicht A zuzuordnen, da es nicht um eine (vage) Vorstellung zu einem möglichen Resultat geht, sondern ein konkreter inhaltlicher Schwerpunkt gesetzt wird.

C.6 «vielleicht auch noch als Hilfe kleine Vortragskärtchen gestalten.»

Vortragsnotizen anfertigen: In diesem Schritt wird Präsentationstext verschriftlicht. Es werden Merkhilfen wie Kärtchen wie in C.6 oder Notizen in der Powerpoint-Präsentation erstellt.

Zwischenfazit Produktion (C)

Die unter dieser Kategorie zusammengefassten Äusserungen beziehen sich auf die Gestaltung der Präsentation. Wie in C.4 aufgezeigt, können sich die Strategiekategorien B und C ergänzen und beschreiben unterschiedliche Teilschritte eines komplexeren Vorgehens. Während sich die Kategorie B vor allem auf die Organisation des recherchierten Materials bezieht, werden Strategien der Kategorie C im Kontext der Präsentationsgestaltung erwähnt.

3.4.4. Rezeption (D)

In dieser Kategorie werden sämtliche Strategiebeschreibungen gezählt, die darauf abzielen, das vorhandene Material zu ergänzen. Dies kann durch Recherche im Internet, im ausgewählten Buch sowie in Sekundärliteratur oder in den eigenen Unterlagen und sogar in den persönlichen Erinnerungen geschehen. Da diese Inhalte zusammengetragen werden, umfasst die Kategorie neben vielen elaborierenden Elementen auch organisatorische Züge.

Recherchieren und Resultate zusammentragen: Die Lernenden elaborieren ihr Material beispielsweise, indem sie zusätzliche Texte lesen. Diese rezeptiv gewonnenen Informationen werden schriftlich gesammelt.

D.1 «Nochmal die Kurzfassung von meinem Buch lesen, um mein Gedächtnis wieder ein bisschen aufzufrischen.» (1.4.0107)

D.2 «Dann habe ich Themen gesammelt, die ich in meiner Präsentation ansprechen könnte (...)» (2.2.1208)

D.3 «Informationen sammeln» (1.3.2016)

Die Beispiele D.1 bis D.3 verdeutlichen, dass das Feld der Äusserungen bezüglich Materialbeschaffung sehr heterogen ist. Zur Kategorie D werden einerseits Beschreibungen gezählt, die auf eine produktorientierte Recherche abzielen.

Andererseits gehören dazu auch Strategien, welche zu einer allgemeinen, eher prozessorientierten Übersicht führen sollen.

D.4 «(...) und versuche wenn nötig das bestimmte Material aufzutreiben.»
(1.1.1121)

Der Kategorie H ist das Einrichten des Arbeitsplatzes zugeordnet. In D.4 zeigt sich, wie nahe die Kategorien G und H liegen. Der verwendete Begriff «Material» kann unterschiedlich verstanden werden. Im Kontext der Äusserung sollte diese unkonkrete Formulierung im Sinne von Inhalten und Vorgaben, welche beschafft werden sollen und weniger als Arbeitsmaterialien wie Schreibzeug oder Computer interpretiert werden. Deshalb lassen sich Beschreibungen wie D.4 der Kategorie D zu teilen.

Sich einen Sachverhalt vorstellen und zum Material Gedanken machen: Um für die Präsentation spannende Buchstellen auszuwählen, müssen sich Lernende die Buchinhalte in Erinnerung rufen. Ebenso machen sie sich zum Material Gedanken, wobei sie es rezeptiv verarbeiten. Sie lassen die Geschichte Revue passieren und suchen dabei nach spannenden Aspekten («Film im Schnelldurchlauf»). In D.5 zeigt sich, das «sich Gedanken machen» als elaboratives Instrument. Es ist hier aufgegriffen, gerade weil es vage formuliert und damit qualitativ wenig hochwertig ist. Andere Äusserungen lassen sich dieser Kategorie einfacher zuordnen

D.5 «Ich werde mir bestimmt noch einmal Gedanken über das Buch machen (...)»
(1.1.0709)

Zwischenfazit Rezeption (D)

Die mehrheitlich aus elaborierenden und wenigen organisatorischen Strategien bestehende Kategorie umfasst Äusserungen, bei welchen es auf unterschiedlichste Art darum geht, Material zu sammeln. Die *Rezeption* kann gut von anderen Kategorien abgegrenzt werden. Einzig zum *Selbst-Coaching* besteht etwas Nähe, wenn es um die Organisation von Material geht. Die Kategorie H beschränkt sich jedoch auf Materialien, welche für die Aufrechterhaltung des Arbeitsprozesses an sich wichtig sind.

3.4.5. Aneignung (E)

Strategien, welche in diese Kategorie gezählt werden, beziehen sich darauf, wie der Auftritt im Rahmen der Präsentation des «Buchvortrages» vorbereitet wird.

Da die meisten dieser Äusserungen wie in E.1 aufgrund der Wortwahl offensichtlich auf die Aneignung bezogen formuliert sind, können sie einfach nachvollziehbar zugeordnet werden. Deshalb charakterisieren nur zwei weitere Äusserungen die Kategorie E. Diese zeigen auf, dass neben der direkten – jedoch unkonkreten – Erwähnung des Übens auch umschreibende Formulierungen einbezogen wurden. Die Paraphrasen gehen teilweise näher darauf ein, was die Aneignung genau umfasst.

E.1 «Ich möchte auch mindestens 2 Mal die Präsentation üben.» (1.3.2417)

E.2 «Doch für mich der beste Schritt, um mich vorzubereiten war die Präsentation von Anfang bis Ende mehr oder weniger durchzugehen.» (2.2.0107)

Die Präsentation im Kopf durchgehen: E.2 zeigt, dass auch Beschreibungen der Kategorie E zugeordnet werden, welche den Prozess der Aneignung konkreter beschreiben. Die eigene Präsentation im Kopf durchzugehen, ist als «üben» erfasst, weil diesem Vorgehen dieselbe Absicht unterstellt wird: einen attraktiven Auftritt anlässlich der Präsentation.

Wiederholen: Repetition des Vorgehens, wie in E.3 beschrieben, ist eng mit der Kategorie E verwoben und wird häufig erwähnt.

E.3 «Zu Schluss habe ich die Präsentation dann ein paar Mal im Kopf geübt.» (2.2.1208)

E.4 «Jedoch hatte ich dann am Schluss keine Zeit mehr um die Powerpoint nochmals durchzugehen. Dass sehr schade war, weil ich dann beim Präsentieren zu lange hatte, weil ich die Zeit nicht in betracht genommen hatte.» (2.2.0923)

In E.4 wurden Strategien zu zwei unterschiedlichen Kategorien gezählt. Erstens findet sich darin die Äusserung, dass die eigene Präsentation nochmal gehalten werden sollte. Zweitens zielt die erwähnte Wiederholung darauf ab, zu überprüfen, inwiefern die Kriterien erfüllt werden. So wird ein Teil der Äusserung auch für die Strategiekategorie *Beurteilung (F)* gezählt.

Zwischenfazit Kategorie E: Aneignung

Sich etwas anzueignen ist eine wenig exakte Beschreibung. Dazu können vielerlei Prozesse gezählt werden. Die Kategorie E umfasst Äusserungen, welche wörtlich das Üben erwähnen und solche, die das Vorgehen exakter beschreiben. Auch diese Kategorie grenzt an andere Gruppen und wird durch diese ergänzt.

Beispielsweise können Äusserungen zur *Überprüfung (F)* mit Strategien der Kategorie E verknüpft sein. Erfasst werden die Äusserungen aufgeteilt.

3.4.6. Beurteilung (F)

Sich und den eigenen Fortschritt überwachen zu können sind zentrale Aspekte des Monitorings und somit des *selbstregulierten Vorgehens*. Damit sich Lernende weiterentwickeln können (vgl. *Überarbeitung*, Teilkapitel 3.4.7), müssen sie auswerten können, wie gut ihr Vorgehen funktioniert hat. Entsprechend findet diese Bewertung vor allem in der postaktionalen Phase statt (vgl. Kapitel 4, Ergebnisse). In der präaktionalen Phase können bereits überprüfende Elemente eingeplant werden. Unter dieser Kategorie werden Beschreibungen subsummiert, in welchen davon berichtet wird, dass das vorhandene Produkt beurteilt oder der eigene Strategieeinsatz bewertet wird. Bezüglich der Strategiebewertung sind Äusserungen hervorgehoben, in denen die Lernenden beschreiben, wie das von ihnen gewählte Vorgehen zu Herausforderungen geführt hat.

Vorhandenes Produkt beurteilen: Eine konkrete und deshalb naheliegende Grundlage um das eigene Vorgehen zu beurteilen, bietet das vorhandene Produkt. Dieses kann in Form der erarbeiteten Visualisierungen (vgl. F.1) oder des Auftretens während der Präsentation (vgl. F.2) kommentiert werden.

F.1 «Mein erster Schritt war der Flyer der mir nicht so gut gelungen ist, (...)» (2.2.1614)

F.2 Das ähh... sagen hat gut geklappt, denn ich habe es nie gesagt. Ich habe Laut und Deutlich gesprochen und war sicher vorne» (2.4.0813)

F.3 «Ausserdem habe ich das Gefühl das Buch gut verkauft zu haben, was ja auch das Ziel meiner Präsentation war, weil ich am meisten Punkte bekommen habe.» (2.4.1121)

F.3 zeigt, dass auch generelle Einschätzungen der eigenen Leistung in dieser Kategorie erfasst werden und Fremdbeurteilungen (Punktzahl) einfließen können.

In den Beschreibungen F.4 und F.5 manifestiert sich, wie die Kategorien F und G *Überarbeitung* (vgl. Teilkapitel 3.4.7) kausal verknüpft sind. Einschätzungen aus F führen dazu, dass Strategien aus G angewandt werden, um zu korrigieren.

F.4 «(...) wenn ich merke, dass ich noch etwas hinein tun soll, dann mache ich es am Schluss auch.» (1.4.2322)

F.5 «Ich finde ich hatte sehr gut die Informationen kurz und Knackig behalten und würde probieren das gleiche wieder zu machen. (Punkt ergänzt LBE)» (2.5.1011)

Lernende schätzen Vorgehen und Produkte auch aufgrund von persönlichen Qualitätsmerkmalen ein. Diese wurden aus den bewusst grob gehaltenen Kriterien in der Aufgabenstellung abgeleitet. Wie in F.10 werden die Produkte eingeschätzt.

F.6 «Eeehm... wenn ich ehrlich bin habe ich mein Buch nicht in zehn bis fünfzehn Sätzen zusammengefasst. Ich habe in meiner ersten Präsentation, die ich geschrieben habe, zwar so eine Art Zusammenfassung gemacht, aber die war alles andere als gut.» (2.3.0418)

Strategieinsatz in der Vorbereitung überwachen und beurteilen: Auch das gewählte Vorgehen wird überwacht. Dieser Ausgangspunkt ist weniger konkret fassbar, als das offensichtliche Produkt, wird jedoch ebenfalls bewertet. Während F.7 und F.8 sich auf den Arbeitsprozess beziehen, konzentrieren sich F.9 und F.10 auf Strategien für die Präsentation.

F.7 «Ich habe immer in den Lektionen, die mir zur Verfügung gestanden sind, erst einmal geschaut wo ich beim letzten Mal stehen geblieben bin was mir einen guten Überblick verschafft hat.» (2.2.0107)

F.8 «(...) nicht wie ich es am Anfang gelant habe als letztes gemacht habe sondern direkt als zweites. Ich finde das im nachhinein immer noch eine sehr gute Idee da mir das eine gute Grundlage gegeben hat.» (2.3.0107)

F.9 «meine Notizen haben mir bei der Präsentation extrem geholfen (...)» (2.4.1011)

F.10 «Es war eine gute Idee mein Flyer zu verbessern also eine bessere Version zu erstellen.» (2.4.2322)

Begründung von Herausforderungen durch eigenes Vorgehen: Im Arbeitsprozess werden die Lernenden mit diversen Hindernissen konfrontiert. Damit gehen sie unterschiedlich um. In dieser Kategorie werden Äusserungen erfasst, in welchen Lernende die Schwierigkeiten durch das selbst gewählte Vorgehen begründen. Diese Attribuierung wird vergleichsweise sehr selten gewählt. Für F.11 gilt, dass diese Person im gleichen Lernjournaleintrag auch extern attribuierte (H) und das Aufgabensetting für das eigene Abschneiden verantwortlich machte.

F.11 «Jedoch hatte ich dann am Schluss keine Zeit mehr um die Powerpoint nochmals durchzugehen. Dass sehr schade war, weil ich dann beim Präsentieren zu lange hatte, weil ich die Zeit nicht in betracht genommen hatte.» (2.2.0923)

F.12 «Ich würde mir vielleicht mehr Themen vornehmen, dass ich den Rest der Präsentation nicht so in die Länge ziehen muss. Denn ich hatte nur 3 Themen.» (2.5.2417)

Zwischenfazit Beurteilung (F)

Die Kategorie *Beurteilung* umfasst Strategien, mit welchen das eigene Vorgehen, der Fortschritt sowie das vorhandene Produkt beurteilend kommentiert werden.

Die Kategorie F kann gegenüber anderen Strategieklassen abgegrenzt werden. Anders als für die Kategorie A, werden keine Strategien zur Vorstellung eines möglichen Produktes gezählt, sondern lediglich solche, die ein bereits vorhandenes Produkt bewerten. Und im Gegensatz zu Kategorie C, werden nicht konkrete, prospektiv gefällte Entscheidungen bezüglich der Gestaltung der Präsentation gewertet, sondern die retrospektive Bewertung des Vorgehens.

3.4.7. Überarbeitung (G)

Im *selbstregulierten* Lern- und Arbeitsprozess folgt auf eine beurteilende Phase die *Überarbeitung*. Die Äusserungen in der Strategiekategorie G können verschiedenen Teilbereichen zugeordnet werden: Anpassungen bezüglich Vorbereitung und Produkt, gezieltes Ergänzen, Gelerntes für zukünftige Projekte. Entlang dem Prozessmodell der *Selbstregulation* werden hier vor allem Äusserungen aus der postaktionalen Phase gewertet. Postaktional wird jedoch so verstanden, dass auch innerhalb des komplexen Arbeitsprozesses mehrere Teilprozesse stattfinden. Es werden deshalb auch Auswertungs- und Anpassungsprozesse für Teilschritte während der beschriebenen aktionalen Phase gezählt. Diese Schritte werden im weiteren Sinne als Monitoring und daraus resultierende Anpassung verstanden (vgl. Ziff. 2.2.2, Prozessmodell). Wie das komplexe Konzept des Monitorings für die vorliegende Untersuchung erfasst wurde, ist später in diesem Kapitel beschrieben (vgl. Ziff. 3.6.1, Transformation).

Planungsentscheide in der Vorbereitung: Während sie das Produkt erarbeiten, treffen die Lernenden Entscheidungen, wie sie vorgehen wollen. Sie planen, überwachen und modifizieren Strategien. Während die Strategien der Kategorie F die *Überwachung* abdecken, wird unter *Überarbeitung*, wie in G.1, die Modifikation des Vorgehens erfasst. Darin wird ersichtlich, dass geplante Strategien bereits während der aktionalen Phase laufend modifiziert werden. Wenn also das Vorgehen in der aktionalen Phase wiederum in Sequenzen unterteilt wird, verdeutlicht sich, dass auch diese Teilschritte für sich prä- und postaktionale Phasen durchlaufen.

G.1 «Ich hätte sie auch gerne noch jemandem vorgetragen, aber ich habe mich dann aufs schreiben konzentriert.» (2.2.0107)

Vorhandenes Produkt aufgrund von Beurteilung anpassen: Neben dem gewählten Vorgehen wird durch Strategien der Kategorie F auch das Produkt beurteilt. Obwohl damit auch indirekt das Vorgehen beurteilt wird, sind produkt- und prozessorientierte Strategien auseinanderzuhalten. Entsprechend werden durch Strategien zu G nicht nur das Vorgehen sondern auch das Produkt angepasst.

Wiederum werden Beschreibungen aus der präaktionalen (LJ₁) sowie der postaktionalen Phase (LJ₂) gezählt. G.1 zeigt beispielhaft, wie Überarbeitungsschritte eingeplant werden können.

G.2 «Ich habe zuerst alles was ich ins Lesejournal schreiben wollte ins Notizheft geschrieben, damit ich es noch einmal überarbeiten kann und keine dummen Fehler mache.» (2.1.0202)

Retrospektiv ist der Arbeitsprozess konkreter fassbar (vgl. 4.4.1, Unterschiede während Lernprozess). Deshalb werden wie in G.2 spezifische korrigierende Schritte gezählt.

G.3 «In der Lektion heute morgen habe ich das dann alles gelöscht und neu gemacht, da mir die alte Version überhaupt nicht gefiel.» (2.2.0418)

In die Kategorie G werden auch Strategien gezählt, welche die Lernenden für einen möglichen zukünftigen Arbeitsprozess einplanen möchten. Dazu gehören einerseits Überarbeitungsstrategien, welche auch in Zukunft gebraucht werden sollen. Andererseits kommen konkrete Vorsätze dazu, wie das Vorgehen überarbeitet werden soll (vgl. G.8). Je nach *Beurteilung (F)* werden Strategien modifiziert oder unverändert übernommen.

G.4 «Danach übe ich den Vortrag, verbessere ihn an den nötigen Stellen usw.» (2.5.0418)

Vorgehen, um Lücken zu füllen: Werden im Lernprozess Lücken entdeckt, dienen Strategien dazu, diese zu füllen. Dies kann wie in G.5 bezüglich des *Aufgabenverständnisses* oder wie in G.6 und G.7 durch spontane Ergänzung des Vortragstextes geschehen. Speziell an G.5 lässt sich aufzeigen, dass unter G auch Strategien erfasst werden, welche zwar eine andere Kategorie betreffen (hier A), durch das Vorgehen jedoch spezifische Lücken gefüllt werden sollen.

G.5 «Falls nicht, schaue ich mir die Lernziele genau noch mal an und gehe alles nochmal durch den Kopf.» (1.1.1812)

G.6 «(...) und einen Text geschrieben, den ich beim Vortrag aber spontan noch präzisiert habe.» (2.2.1121)

G.7 Da wir auch nicht sehr viel Zeit hatten, habe ich heute Nachmittag einfach etwas gesagt, da ich mich nicht vorbereiten konnte. (2.5.0709)

Strategieeinsatz für zukünftigen Arbeitsprozess: Wie bereits erwähnt, werden dieser Kategorie auch Hinweise darauf zugeordnet, was für eine nächste Aufgabe am eigenen Vorgehen verbessert oder unverändert übernommen werden könnte. Die Beispiele in G.7 und G.8 zeigen, wie unterschiedlich differenziert die gewerteten Strategiemodifikationen festgehalten sind. Sie zeigen weiter, dass auch Strategien aus anderen Kategorien erwähnt werden. Die Strategien werden für beide Kategorien gezählt⁸, wenn wie in G.9 direkt ein vergleichender Bezug auf das eigene Vorgehen genommen wird. Ansonsten werden die Einträge nur für die jeweiligen Strategiekategorien und nicht für G gewertet.

G.8 «ich würde sie eigentlich genau gleich machen, einfach noch mehr vorbereitung» (2.5.0603)

G.9 Ich würde bestimmt mehr üben und auch versuchen mehr Informationen zusammenzukriegen. (2.5.0709)

Zwischenfazit Überarbeitung (G)

Zur Kategorie G gehören Strategien, welche auf unterschiedliche Weise dazu führen, dass das vorhandene Produkt oder das durchgeführte Vorgehen überarbeitet wird. Ebenfalls gehören dazu Äusserungen, welche beschreiben, was bei einem nächsten Arbeitsprozess verändert oder beibehalten werden soll.

Äusserungen zu dieser Kategorie spielen zusammen mit den Strategien der Kategorie F zusammen (*Beurteilung* und *Überarbeitung*). Anlässlich des Ausblicks können explizit formulierte Modifikationen von Strategien mehrfach gezählt werden.

⁸ Eine Strategie (z.B. «üben») wird einmal unter der jeweiligen Strategiekategorie (z.B. Kategorie E Aneignung) und einmal unter Modifikation (G) gewertet.

3.4.8. Selbst-Coaching (H)

Sich selbst laufend für den nächsten Arbeitsschritt zu motivieren und sich Ziele zu setzen sind elementare Aspekte des *selbstregulierten Lernens*. In der vorliegenden Arbeit ist dieses Vorgehen als Selbst-Coaching zusammengefasst.

Zielsetzung bezüglich emotionaler Selbstregulation: Die Zielsetzung bezüglich der Aufgabe an sich, ist über die Leitfragen des Lernjournals erfragt worden. In dieser Kategorie werden speziell die Vorsätze bezüglich des Vorgehens, im Sinne der emotionalen und motivationalen Regulation gewertet. Die formulierten Absichten für das Vorgehen sind sehr heterogen: Arbeitstempo, Zeiteinteilung, Arbeitseinstellung, Strukturierung des Vorgehens. Beispiele hierzu finden sich in H.1 und H.2.

H.1 Ich werde mit viel Energie starten und in einem guten Tempo Arbeiten, dass ich rechtzeitig fertig werde und keinen Stress habe. (1.4.0202)

H.2 «Ich werde Schritt für Schritt diese Präsentation erarbeiten und versuch möglichst überzeugt vom Buch sein.» (1.4.2224)

Externe Ressourcen aktivieren: Um sich selbst weiterzuhelfen, können gezielt andere Personen um Hilfe gebeten werden. Eine entsprechende Äusserung wird nicht als ergänzende *Überarbeitung (D)* gewertet. H.3 zählt gleich zwei Strategien Selbst-Coaching-Strategien: ein Vorsatz und das kooperative Üben. Ebenso zeigen sich Überschneidungen mit der Strategiekategorie *Aneignung* (vgl. Teilkapitel 3.4.5). Diese Äusserung des Übens zählt somit für beide Kategorien.

H.3 «Ich werde mir zeitnehmen und z.B. meine Präsentation mit einem anderen Klassenkamerad üben.» (1.4.1306)

Selbst- und Fremdbeurteilungen einordnen: Lernende stufen Beurteilungen unterschiedlich ein. Um sich selbst für den Arbeitsprozess zu motivieren ist es wichtig, dass ein passender Weg gefunden wird, wie mit Bewertungen umgegangen wird.

H.4 «Aber siehe da – Ich habe es geschafft. Und darauf bin ich voll stolz 😊» (2.2.0418)

H.5 Ich hatte eine gute Rückmeldung, aber sie hätte besser sein können. Für das ich nicht so viel Zeit hatte war der Vortrag sehr gut finde ich. (2.4.0813)

Begründung von Herausforderungen durch Aufgabensetting: Während H.5 das Aufgabensetting bereits etwas mit den eigenen Qualitätsansprüchen in Verbindung bringt, geschieht dies in anderen Äusserungen sehr explizit. Anstatt die Qualität der eigenen Leistung mit dem eigenen Vorgehen zu begründen, werden auch externe, unveränderbare Gründe herangezogen.

- H.6 «Da es keine Informationen über meine Schriftstellerin gibt (weil sie glaube ich anonym bleiben will), hat es das ganze auch noch etwas erschwert. Da es so viele Personen gibt, welche auch manchmal nur einmal im ganzen Buch vorkommen, konnte ich auch nicht so viel darüber berichten und das ist mir dann halt auch etwas schwerer gefallen.» (2.4.0709)
- H.7 «Da wir auch nicht sehr viel Zeit hatten, habe ich heute Nachmittag einfach etwas gesagt, da ich mich nicht vorbereiten konnte. Ich vermute, dass wenn wir mehr Stunden für die Vorbereitung, für Allgemeines gehabt hätten, wäre ich bestimmt besser vorbereitet gewesen, aber ich denke, dass es bei vielen so war. Ich konnte mich auch nicht sehr gut konzentrieren, wegen allgemeinen Hintergrundgeräusche, was die Aufgabenstellung etwas erschwert hatte.» (2.5.0709)

H.5 und H.6 stammen von derselben Person. Beide zeigen, wie die eigene Leistung relativiert werden kann. Diese externe Attribuierung kann als selbstwirksamkeitsschützend erachtet werden.

Weiter werden in der Kategorie H Äusserungen bezüglich der Einrichtung des eigenen Arbeitsplatzes sowie die persönliche Zeitplanung gewertet.

Zwischenfazit Kategorie H: Selbst-Coaching

Dieser Kategorie werden sämtliche Strategien zugerechnet, welche mit der «Selbst-Organisation» zusammenhängen. Das Vorgehen ist auf emotionale sowie motivationale Regulation ausgerichtet und wird durch zeitplanerische Überlegungen, die Organisation des Arbeitsplatzes sowie das Anzapfen von externen Ressourcen ergänzt.

3.4.9. Andere (I)

Dieser Kategorie werden Äusserungen zugeordnet, welche aufgrund fehlender Relevanz keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können. Dazu gehören Äusserungen wie:

- I.1 «Danach beginne ich eigentlich schon zu arbeiten 😊» (1.1.2417)
- I.2 «Zuerst die Vorbereitung fertig machen» (1.3.1910)
- I.3 «Präsentation halten» (1.3.2016)
- I.4 «Viele Punkte auf die Planung bezogen sind gleich geblieben.» (2.3.1121)

Wie in I.4 aufgezeigt, gehören in diese Kategorie auch unspezifisch beschriebene Diskrepanzen zwischen Planung und effektiver Ausführung (u.a. zu LJ 2.3), welche keiner Strategiekategorie (z.B. *Überarbeitung*) zugeordnet werden können. Da diese Kategorie in der statistischen Auswertung nicht berücksichtigt ist, wird an dieser Stelle darauf verzichtet, ausführlicher darauf einzugehen.

3.5. Aufbereitung und Erfassung

Um die durchgeführte Untersuchung nachvollziehbar abzubilden, sind an dieser Stelle ausgewählte Aspekte zur Aufbereitung der Daten zusammengetragen. Im nächsten Teilkapitel finden sich analog Ausführungen zur statistische Weiterverarbeitung dieser Rohdaten.

3.5.1. Verarbeitung der Rohdaten

In den Lernjournalen wurden die Lernstrategiebeschriebe durch ein «prospective assessment» (präaktionale Phase) sowie ein «stimulated recall» (postaktionale Phase) erfasst. Obwohl die Daten bereits digitalisiert vorlagen, wurden sie analog vorerfasst und anschliessend digital für die Analyse codiert⁹. Damit wurden einerseits im Arbeitsprozess der vorliegende Codierleitfaden verfeinert und andererseits durch eine doppelte Erfassung durch den Verfasser der vorliegenden Arbeit Fehler beim Codieren der Äusserungen minimiert. Ebenfalls wurden die Journaleinträge durch eine fachfremde Person zweiterfasst, wodurch zusätzlich Fehler bei der Codierung vermieden und Grenzfälle geklärt werden konnten.

3.5.2. Ausführungen zu Codierentscheiden

Basierend auf den Erkenntnissen des theoretischen Teils, wurde antizipiert, dass die herkömmliche Dreiteilung der Lernstrategien das komplexe Vorgehen des vorliegenden Lernprozesses nicht hinreichend genau abzubilden vermag. Anhand einer analogen Vorauswertung der Lernjournale konnte dies bestätigt werden. Eine entsprechende Codierung erbrachte zahlreiche Überschneidungen und «Grenzfälle». Die in den Journaleinträgen notierten Lösungsansätze liessen sich mehreren Strategiebereichen zuordnen. Da sich diese Unklarheit auf die Auswertung übertragen hätte, wurde der Codierleitfaden ausdifferenziert (vgl. Ziffer 3.4, Codierleitfaden). Für die Strategieklassifikation wurden die dargelegten, theoretischen Erkenntnisse und methodische Erkenntnisse aus einer ausführlichen Erfassung durch Glogger et al (2012, 6) verarbeitet («top-down»). Die Strategiekategorien wurden stark auf die vorliegende Arbeit abgestimmt und unter Berücksichtigung der vorhandenen Äusserungen angepasst («bottom-up»).

Herausfordernde Äusserungen («Grenzfälle») halfen dabei, den Codierleitfaden zu präzisieren. Erläuterungen zu Auswertungsentscheiden bezüglich Auszählung und «Grenzfällen» finden sich in den Ausführungen zum Codierleitfaden.

⁹ Verwendet wurde die Software MAXQDA (Version 2020).

3.5.3. Auszählung – Entstehung der Zahlenwerte

Die Anzahl der Strategien wurde einmal für den ersten sowie einmal für den zweiten Erfassungszeitpunkt ausgewertet. In den Journaleinträgen für beide Zeitpunkte individuell wurde wiederholt erwähntes Vorgehen nur einfach gezählt. Das heisst, dass ein, zu einem Erfassungszeitpunkt mehrmals erwähntes Vorgehen einfach gezählt wurde. Ebenso kann es zum zweiten Zeitpunkt nur einfach geäussert, statistisch denselben Wert verbuchen.

3.6. Auswertung und Analyse

Die statistische Auswertung der Daten aus den erfassten Lernjournaleinträgen erfordert Differenzierung. Die diesbezüglichen Entscheide sind an dieser Stelle aufgeführt, um das Vorgehen transparent und das nächste Kapitel besser nachvollziehen machen zu können.

3.6.1. Transformation

Aus den, für die beschriebenen Strategiekategorien erfassten Werte wurden für die Analyse zusätzliche Kategorien gebildet. Die so erhaltenen Summenwerte geben ein umfassenderes Abbild der Aspekte des *selbstregulierten Lernens* (vgl. Ziffer 2.2, selbstreguliertes Lernen). Nachfolgend sind diese Zusammenzüge erläutert.

Zielsetzung AH

In der präaktionalen Phase sind Zielsetzungen als Aspekt *selbstregulierten Lernens* zentral. Die Ziele werden aufgrund des *Aufgabenverständnisses* sowie der Ressourcen- und der Strategieplanung festgelegt. Deshalb lässt sich die Zielsetzung, als Mittel des *selbstregulierten Lernens* durch die Kategorien *Aufgabenverständnis* (A) und *Selbst-Coaching* (H), kombiniert in der Kategorie AH abbilden.

A) Aufgabenverständnis: mögliches Vorgehen vorstellen		
O	W	Ü
E	P	
O	P	I
E		
H) Selbst-Coaching: Einsatz von Stützstrategien		
		E
		E
		I
		I
		I
		I

Aufgabenstellung genau durchlesen und Verstehen überwachen		
sich ein mögliches (strategisches) Vorgehen / Resultat <u>vorstellen</u> (z.B. Kriterien, eigene Ansprüche)		
(imaginierten) Arbeitsprozess gliedern (Ablauf/Priorisierung der Erledigung planen)		
mit Vorwissen zum Vorgehen bei ähnlichen Aufgaben vergleichen, einordnen		
Arbeitsplatz einrichten und Material bereitlegen		
externe Ressourcen aktivieren (mit anderen austauschen, nachfragen)		
Zeitplan erstellen		
Sich selber Ziele bzgl. emotionaler Selbstregulation (Anstrengung, Interesse, etc.) setzen		
Attribuierung: Selbst-/Fremdbeurteilung einordnen		
Attribuierung: Herausforderungen und Unzulänglichkeiten Produkt, durch <u>Aufgabensetting</u> begründet, beschreiben		

Abbildung 4: Ausschnitt aus Codierleitfaden – Strategien zur Zielsetzung AH

Monitoring FGH

Entlang des beschriebenen Prozessmodells wird das Vorgehen in der aktionalen Phase durch das Monitoring der Lernenden beeinflusst (vgl. Ziffer 2.2.2, Prozess des *selbstregulierten Lernens* u. Ziffer 2.3.3, Strategiewissen). Das eigene Vorgehen laufend beobachten und anpassen zu können ist zentral, um *selbstreguliert* zu lernen. Für die vorliegende Untersuchung wurden die Strategiekategorien *Beurteilung* (F), *Überarbeitung* (G) und *Selbst-Coaching* (H) (vgl. **Abbildung 5**) als *Monitoring* zusammengefasst.

Diese Zusammensetzung scheint eine valide Messgrösse für das Monitoring darzustellen, ohne übermässig zu vereinfachen. Kombiniert ergeben die Kategorien ein akkurates Bild des komplexen Vorgehens.

F) Beurteilung: Stand der Arbeit überwachen und kommentieren		
Ü		Arbeitsprozess aktuell: <u>vorhandenes Produkt</u> beurteilen (mit Kriterien u. persönlichen Qualitätsansprüchen, selbst- oder fremdbeurteilend)
Ü	M	Arbeitsprozess aktuell: Strategieeinsatz in der Vorbereitung überwachen & beurteilen
Ü	M	Attribuierung: Herausforderungen und Unzulänglichkeiten, durch <u>gewähltes Vorgehen</u> begründet, beschreiben
G) Überarbeitung: Produziertes Material überarbeiten		
P	M	Arbeitsprozess aktuell: Planungsentscheide in der Vorbereitung
E	M	E Arbeitsprozess aktuell: vorhandenes Produkt (Inhalt, Gestaltung) anpassen aufgrund von Beurteilung, Strategieeinsatz modifizieren
E	P	Ü bewusst Vorgehen festlegen, um Lücken zu füllen (z.B. Material elaborieren, Vortragstext ausformulieren)
	M	Arbeitsprozess zukünftig: Strategieeinsatz modifiziert / unverändert übernehmen (konkreter Bezug Vorgehen)
H) Selbst-Coaching: Einsatz von Stützstrategien		
	E	Arbeitsplatz einrichten und Material bereitlegen
	E	externe Ressourcen aktivieren (mit anderen austauschen, nachfragen)
	I	Zeitplan erstellen
	I	Sich selber Ziele bzgl. emotionaler Selbstregulation (Anstrengung, Interesse, etc.) setzen
	I	Attribuierung: Selbst-/Fremdbeurteilung einordnen
	I	Attribuierung: Herausforderungen und Unzulänglichkeiten Produkt, durch <u>Aufgabensetting</u> begründet, beschreiben

Abbildung 5: Ausschnitt aus Codierleitfaden – Strategien zum *Monitoring*

Mehrfacherwähnungen

Die Lernjournaleinträge wurden gemäss dem erläuterten Codierleitfaden (vgl. Ziffer 3.4) erfasst. Für Strategieeinträge, welche pro Erfassungszeitpunkt mehrfach beschrieben sind, jedoch nur als eine Äusserung zählen, wurde die Kategorie Mehrfacherwähnungen (MF) gebildet. Diese Werte wurden in der statistischen Auswertung berücksichtigt, weil die erfassten Werte für die Wiederholungen Hinweise zur Wirksamkeit des Erfassungsinstruments (Lernjournal, Prompts) sowie den Ressourcen der Lernenden geben. Werden mehr Wiederholungen genannt, müssen möglicherweise die Prompts angepasst werden. Repetitionen können jedoch auch darauf hinweisen, dass die Lernenden nicht mehr Strategien beschreiben können, sich jedoch darum bemühen, möglichst viele Strategien zu beschreiben. So wäre es als Indiz für die Qualität des Untersuchungsdesigns zu werten.

3.6.2. Entscheide für Auswertungs-Tests

Anlässlich der statistischen Auswertung erwiesen sich die erfassten Daten als nicht normalverteilt (vgl. Ziffern 4.2, Leitfrage 1 u. 4.3, Leitfrage 2). Deshalb wurden nicht-parametrische Tests verwendet, um Zusammenhänge und Unterschiede zu berechnen.

3.7. Fazit zum methodischen Vorgehen

Um die aktuelle Fragestellung beantworten zu können, wird anhand von Selbstberichten strategisches Vorgehen bei Schüler*innen der Sekundarstufe 1 untersucht. In zwei Lernjournaleinträgen wird die Stichprobe an Lernenden ($n = 24$) dazu aufgefordert, das eigene Vorgehen zu beschreiben. Eine Buchpräsentation soll hierfür, als hinreichend komplexe und zugleich motivierende Aufgabe, Strategieeinsatz evozieren. Strategiewerte dienen als Indiz für *selbstreguliertes Lernen*.

Um die vorhandenen Äusserungen entlang der Aspekte *selbstregulierten Vorgehens* auswerten zu können, wurde eine differenzierte Strategieklassifikation erarbeitet (Codierleitfaden).

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der beschriebenen Untersuchung präsentiert. Entlang der theoretisch fundierten Leitfragen und Thesen wird die Fragestellung differenziert beantwortet.

4. Ergebnisse

4.1. Einleitende Bemerkungen

Die durchgeführte Untersuchung zielt darauf ab, die unter Ziffer 2.4 ausgeführte Forschungsfrage zu beantworten:

Welche Aspekte *selbstregulierten Lernens* lassen sich bei Schüler*innen, die mit Fokus auf *selbstgesteuertem Lernen* unterrichtet werden, feststellen?

Die Ergebnisse der Durchgeführten Untersuchung sind zur Beantwortung dieser Fragestellung entlang der Leitfragen präsentiert. Dabei sind die erfassten Daten gemäss den theoretisch fundierten Thesen untersucht. Herausgearbeitet werden einerseits Unterschiede und Zusammenhänge zwischen den einzelnen Strategiekategorien¹⁰ zu einem Messzeitpunkt (Häufigkeiten und Varianz) sowie andererseits Unterschiede und Zusammenhänge über die beiden Messzeitpunkte hinweg. Für sämtliche aufgestellte Thesen sind die relevanten Ergebnisse zusammengefasst. Ergänzend finden sich in den Teilkapiteln zu den Leitfragen ausgewählte Erkenntnisse, welche durch die Thesen nicht antizipiert wurden. Diese sollen einen umfassend nachvollziehbaren Einblick in die facettenreichen Ergebnisse der Untersuchung vermitteln. Anhand der erläuterten Erkenntnisse begründet, werden abschliessend die Thesen differenziert verifiziert oder falsifiziert. Die durch die Leitfragen gerahmten Ergebnisse, werden final für eine differenzierte Beantwortung der Fragestellung zusammengezogen. In Kapitel 5 werden die vorliegenden Erkenntnisse anschliessend diskutiert.

¹⁰ Die Strategiekategorien A-H sind zur klaren Abgrenzung jeweils entsprechend dem Erfassungszeitpunkt nummeriert. A₁ bezeichnet also die Werte zur Kategorie A (Aufgabenverständnis) zum ersten Erfassungszeitpunkt (LJ1).

4.2. Leitfrage 1: Strategien in der präaktionalen Phase

Leitfrage 1: Welche Strategien beschreiben die Lernenden in der präaktionalen Phase?	Thesen: 1.A Lernende verwenden in der präaktionalen Phase vor allem aufgabenorientierte Strategien. 1.B Je mehr sich Lernende mit der Aufgabenstellung auseinandersetzen und Ziele festlegen, desto strategischer gehen sie allgemein vor.
--	---

4.2.1. Unterschiede

Häufigkeit und Verteilung

Die zum Messzeitpunkt in der postaktionalen Phase (LJ1) erfassten Äusserungen sind in [Abbildung 6](#) abgebildet. Am meisten Strategien äussern die Lernenden ($n = 24$) bezüglich der Kategorie Aufgabenverständnis (A_1) ($m = 2.25$, $SE = 0.22$).

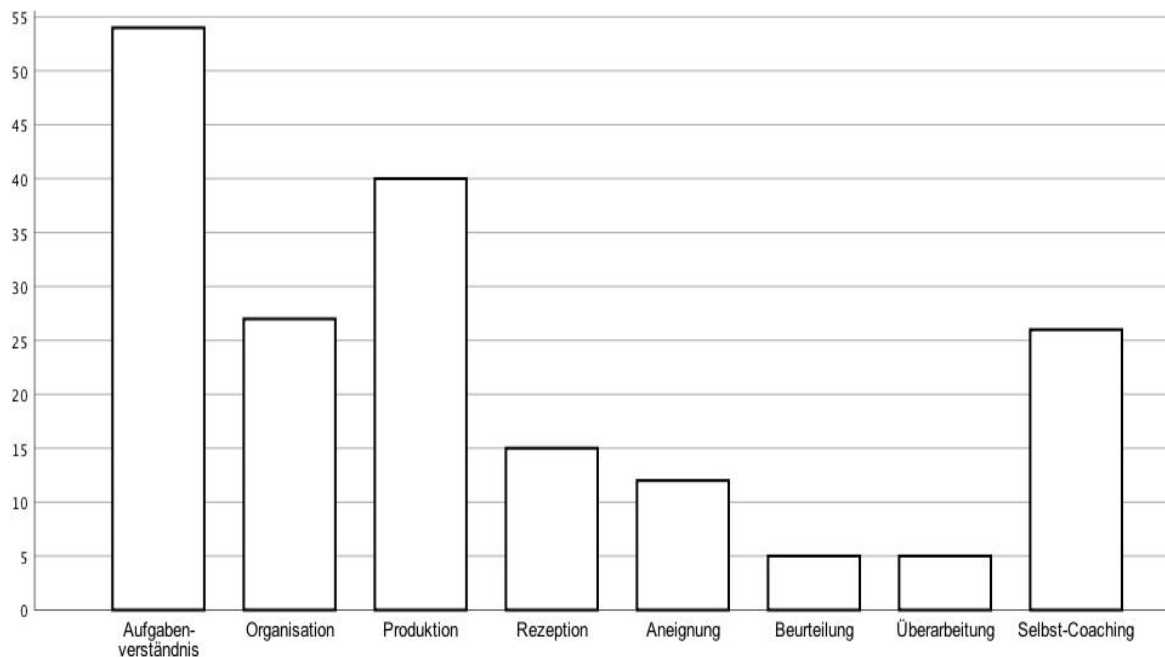


Abbildung 6: Summe der erfassten Äusserungen (LJ1) nach Strategiekategorie

Weiter wurden in der präaktionalen Phase häufig Strategien zur *Organisation* (B_1) ($m = 1.13$, $SE = 0.18$, $SD = 0.90$, $Md. = 1$), zur *Produktion* (C_1) ($m = 1.67$, $SE = 0.18$, $SD = 0.87$, $Md. = 1$) und zum *Selbst-Coaching* (H_1) ($m = 1.08$, $SE = 0.2$, $SD = 0.97$, $Md. = 1$) geäussert. Weit weniger Äusserungen konnten zur *Rezeption* sowie zur *Beurteilung* (F_1) und *Überarbeitung* (G_1) erfasst werden ($Md. > 1$). Für die Kategorie *Aneignung* (E_1) wurde für die Stichprobe ein Vorgehen (die Präsentation üben bzw. jemandem vortragen) oder keines erfasst. Entsprechend wurde diese Variable ordinal-skaliert als «geübt» oder «nicht geübt» (vgl. Ziffer 4.5.1, Zusammenhänge über Lernphasen) sowie metrisch-skaliert für die Summenwerte erfasst.

Ein Fokus auf das Aufgabenverständnis (A_1) konnte bei einem grossen Teil der Stichprobe festgestellt werden (Md. 2.00). **Abbildung 7** zeigt, dass bei allen Lernenden mindestens eine Strategie im Bereich Aufgabenverständnis erfasst werden konnte. Indessen wurde für Kategorie A_1 auch die grösste Streuung gemessen ($SD = 1.073$). Da die erfassten Werte für alle Kategorien klein sind, kann dieser verhältnismässig grosse Wert vernachlässigt werden.

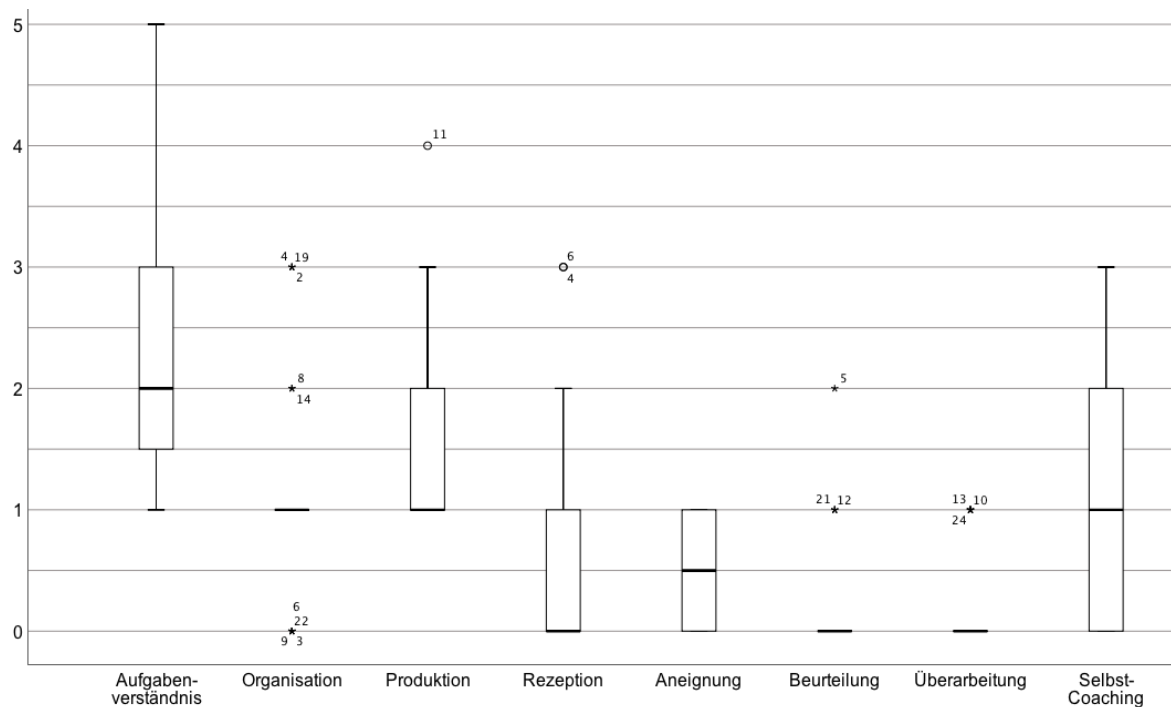


Abbildung 7: Verteilung der Werte für den präaktionalen Lernjournaleintrag (LJ_1)

Die weiteren zentralen Kategorien *Organisation* (B_1) und *Produktion* (C_1) konzentrieren sich ebenfalls auf die gestellte Aufgabe. Damit orientiert sich das Vorgehen der Lernenden in der präaktionalen Phase stark an der gestellten Aufgabe.

Ergänzend zu den bisher erläuterten Werten, welche in der präaktionalen Phase ein tendenziell aufgaben- und produktorientiertes Vorgehen nahelegen, sind hier die vergleichsweise ebenfalls häufig erfassten Äusserungen der Kategorie Selbst-Coaching (H_1) hervorzuheben. Darin wurden ergänzend zur Kategorie A_1 Ziele für das Vorgehen bezüglich der emotionalen Selbstregulation gesetzt und zu aktivierende Ressourcen eingeplant.

Wie in **Abbildung 7** erkennbar, sind die Werte für die Strategiekategorien in Lernjournal 1 nicht normalverteilt, $W(24) > 0.47$, $p < 0.006$. Entsprechend werden die Zusammenhänge sowie die mittleren Tendenzen anschliessend mit nicht-parametrischen Tests gerechnet.

4.2.2. Zusammenhänge

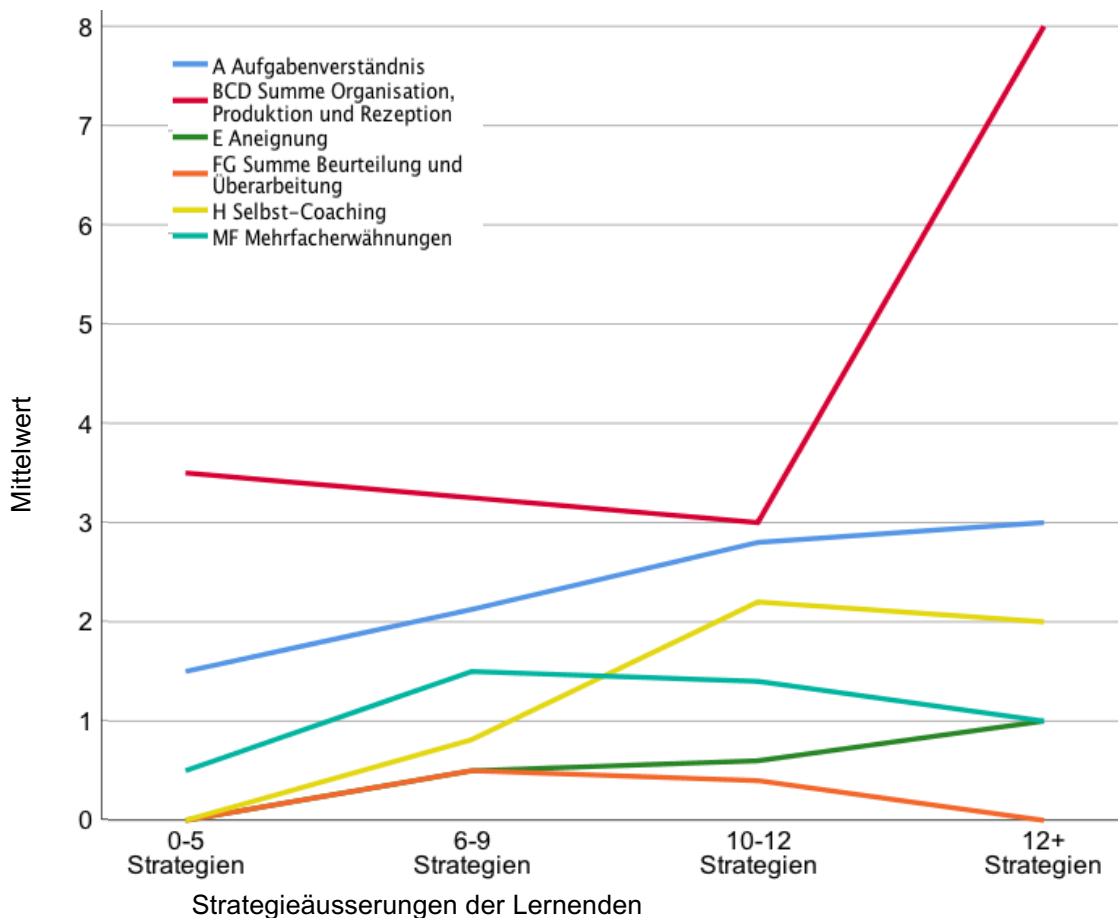


Abbildung 8: Strategieprofile anhand der durchschnittlich geäusserten Strategien in LJ₁

Abbildung 8 zeigt, dass Lernende, welche sich in der Anzahl beschriebener Strategien unterscheiden, auch die Kategorien unterschiedlich nutzen (Strategieprofile). So geben die untersuchten Lernjournale Hinweise darauf, dass sich Jugendliche mit hohen Strategiewerten (Kategorie 10-12 Strategien) mehrerer Kategorien bedienen. Umgekehrt können so jedoch auch hohe Strategiewerte relativiert werden, da sich zeigt, dass auch Lernende mit verhältnismässig vielen erfassten Äusserungen diese zu einem hohen Anteil in spezifischen Bereichen verwenden. So machen die Strategien im Bereich Produkterarbeitung (Kategorie BCD₁) einen grossen Teil der Strategieäusserungen derjenigen Lernenden aus, welche 12 oder mehr Strategien beschreiben.

Die erfassten Äusserungen indizieren weitere, unterschiedlich signifikante Zusammenhänge¹¹ für den präaktionalen Erfassungszeitpunkt. Die interessantesten Aspekte sind nachfolgend aufbereitet.

¹¹ Da die Werte, wie unter Ziffer 4.2.1 erwähnt, nicht normalverteilt sind, wurde die Signifikanz anhand eines nicht-parametrischen Verfahrens (Kendall-tau-b) berechnet.

Tabelle 1: Signifikanz der Korrelationen der Strategiekategorie F_1

		Aneignung E_1	Mehrfacherwähnungen MF_1
Beurteilung F_1	τ	0.44* [0.28, 0.60]	0.47* [0.28, 0.63]

ns = nicht signifikant ($p > 0.05$), * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, 95% BCa CI in Klammern

Aus den in **Tabelle 1** zusammengefassten Werten lassen sich bezüglich der Kategorie *Beurteilung* (F_1) zwei Aussagen über die untersuchte Stichprobe machen: Je mehr Strategiebeschriebe zur *Beurteilung* (F_1) ein Lernjournal enthielt, desto eher wurden Strategien zur Aneignung (E_1) beschrieben und Vorgehen mehrfach erwähnt (MF_1). Dabei handelt es sich nach Cohen (1988) um mittelstarke bis starke Effekte.

Rezeption und Überarbeitung: Ebenfalls scheinen Äusserungen zur Kategorie *Rezeption* (D_1) signifikant mit den Werten für die Kategorie *Überarbeitung* (G_1) zusammenzuhängen, $\tau = 0.426$ [0.04, 0.76], $p = 0.033$. Je mehr in einem Lernjournal von Strategien der Kategorie *Rezeption* (D_1) berichtet wurde, desto eher wurde auch überarbeitet (G_1).

Die Anzahl der Äusserungen zum Aufgabenverständnis (A_1) sowie die Werte zu den Stützstrategien (H_1) können in der Kategorie Zielsetzung (AH_1) zusammengefasst werden. Wie auch ihre Bestandteile, korreliert die Kategorie AH_1 mit den im ersten Lernjournal gesamthaft geäusserten Strategien (LJ_1).

Tabelle 2: Signifikanz der Korrelationen der Kategorie AH_1 mit LJ_1

		A_1	H_1	AH_1
Summe LJ_1	τ	0.46** [0.16, 0.73]	0.39* [-0.03, 0.69]	0.52** [0.22, 0.77]

ns = nicht signifikant ($p > 0.05$), * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, 95% BCa CI in Klammern

Je mehr die Lernenden sich in der präaktionalen Phase mit der Aufgabe auseinandergesetzt und sich Ziele sowie Stützstrategien zurechtgelegt haben, desto mehr Strategien äusserten sie gesamthaft¹². Dass die Zielsetzung und die Gesamtwerte (LJ_1) korrelieren, kann auch in **Abbildung 8** nachvollzogen werden. Die Geraden für A_1 und H_1 zeigen eine annähernd ähnliche Tendenz. Bei dem Zusammenhang von AH_1 und LJ_1 handelt es sich um einen starken Effekt.

¹² Die Summe der Äusserungen in den Kategorien B, C und D korreliert ebenfalls mit den Gesamtwerten der Lernjournaleinträge, jedoch weniger stark und weniger signifikant

4.2.3. These A: Strategische Schwerpunkte in der präaktionalen Phase

1.A Lernende verwenden in der präaktionalen Phase vor allem aufgabenorientierte Strategien.

These A ist zu verifizieren.

Lernende beschreiben im ersten Lernjournaleintrag (präaktionale Phase) Strategien, in welchen sie sich mit der Aufgabenstellung und einem möglichen Produkt auseinandersetzen. Dabei konzentrieren sie sich vor allem darauf, was ein mögliches Produkt sein könnte. Einige von ihnen setzen sich Ziele bezüglich dieses Produkts. Wenige formulieren Strategien, welche sie während des Lernprozesses motivational unterstützen sollen. Die Zahl der erfassten Äusserungen, welche auf metakognitive, prozessorientierte Bereiche entfallen, ist vergleichsweise gering.

4.2.4. These B: Einfluss der Zielsetzung in der präaktionalen Phase

1.B Je mehr sich Lernende mit der Aufgabenstellung auseinandersetzen und Ziele festlegen, desto strategischer gehen sie allgemein vor.

These B ist zu verifizieren.

Die untersuchten Äusserungen zeigen, dass die Werte zum Aufgabenverständnis (A_1) und diejenigen zu den Stützstrategien (H_1) signifikant mit den Gesamtwerten für den präaktionalen Lernjournaleintrag korrelieren.

4.2.5. Beantwortung Leitfrage 1

Welche Strategien beschreiben die Lernenden in der präaktionalen Phase?

In der präaktionalen Phase konnte für die Stichprobe ein Schwergewicht auf produktorientierten Strategien festgestellt werden. Die Lernenden beschreiben vor allem Strategien zum Aufgabenverständnis (A_1) sowie zur Produktion (C_1). Weiter lässt sich erkennen, dass je mehr Strategien die Schüler*innen für die Kategorien A_1 und H_1 äussern, desto mehr Vorgehen beschreiben sie zum ersten Erfassungszeitpunkt insgesamt.

Die erfasste positive Korrelation der Kategorien *Rezeption* (D_1) und *Überarbeitung* (G_1) lässt sich so interpretieren, dass Lernende, welche unterschiedliche Strategien für die Recherche einsetzen, auch eher dazu neigen, das gefundene Material zu überarbeiten. Zudem kann aufgezeigt werden, dass die Kategorie Aneignung (E_1) signifikant mit der *Beurteilung* (F_1) korreliert. Dass diese beiden Bereiche tendenziell gemeinsam erwähnt werden, lässt darauf schliessen, dass Lernende, die das Üben in der präaktionalen Phase einplanen, bereits dann Beurteilungsanlässe eher berücksichtigen.

4.3. Leitfrage 2: Strategien in der postaktionalen Phase

Leitfrage 2: Welche Strategien beschreiben die Lernenden in der postaktionalen Phase?	Thesen: 2.C Lernende beschreiben in der postaktionalen Phase mehr prozessorientierte als produktorientierte Strategien 2.D Je mehr die Lernenden von Beurteilungsanlässen berichten, desto eher äussern sie auch Überarbeitungsstrategien.
---	---

4.3.1. Unterschiede: Häufigkeit und Verteilung

Die Werte für die erfassten Äusserungen zum Messzeitpunkt in der postaktionalen Phase (LJ₂) unterscheiden sich massgeblich vom ersten Lernjournaleintrag (vgl. Ziffer 4.4.1, Unterschiede: zentrale Tendenz). Die quantitative Ausprägung der Strategiekategorien ist in **Abbildung 9** dargestellt. In dieser Übersicht zeigt sich, dass die prominenteste Kategorie nun die Produktion (C₂) ist. Deren generell zahlreich erfassten Äusserungen streuen dabei im Vergleich mit anderen Kategorien mittelmässig ($m = 2.50$, $Md. = 3$, $SD = 1.02$).

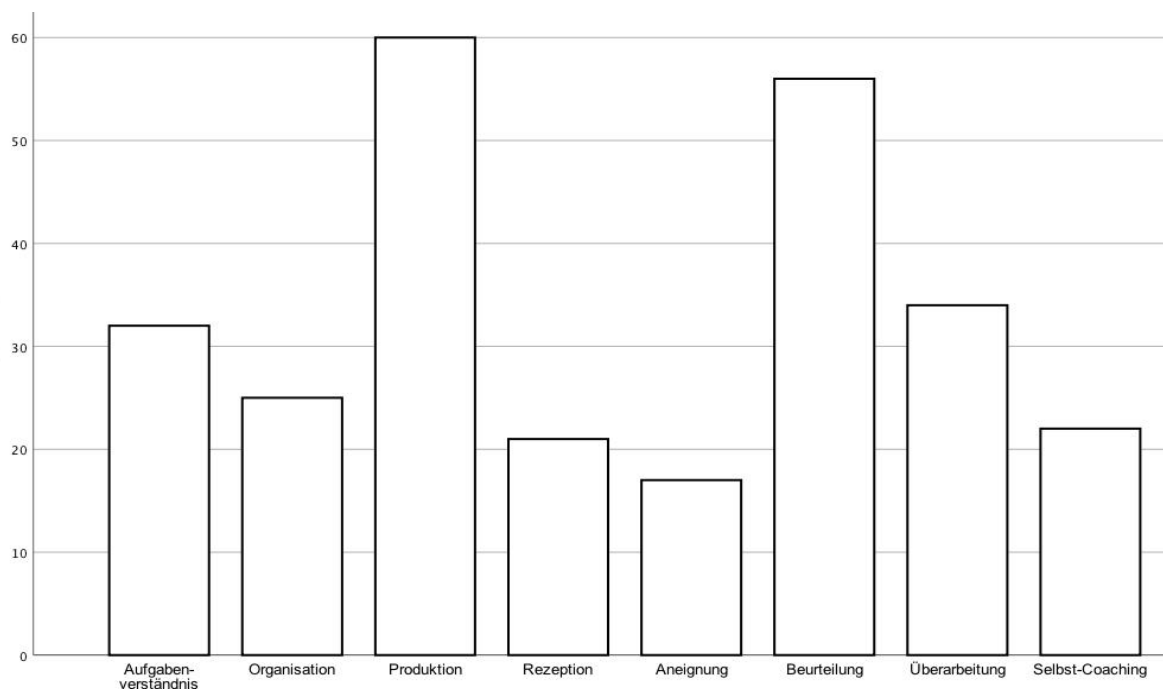


Abbildung 9: Summe der erfassten Äusserungen (LJ₂) nach Strategiekategorie

Ebenfalls zahlreich erwähnt wurde die *Beurteilung* (F₂). Dazu konnten leicht weniger Äusserungen erfasst ($m = 2.33$, $Md. = 2$, $SD = 1.24$) und die erfassten Werte verteilen sich auf einer grösseren Spannweite. Es gibt keine Teilnehmenden, bei denen nicht mindestens eine Strategie zu dieser Kategorie erfasst werden konnte.

Ergebnisse

Wie in **Abbildung 10** dargestellt, konnten für die Werte der *Produktion* (C_2) überaus häufig drei Äusserungen erfasst werden. Währenddessen sind diejenigen für die *Beurteilung* (F_2) leicht rechtsschief verteilt. Eine Mehrheit der Lernenden berichten von ein bis zwei Strategien.

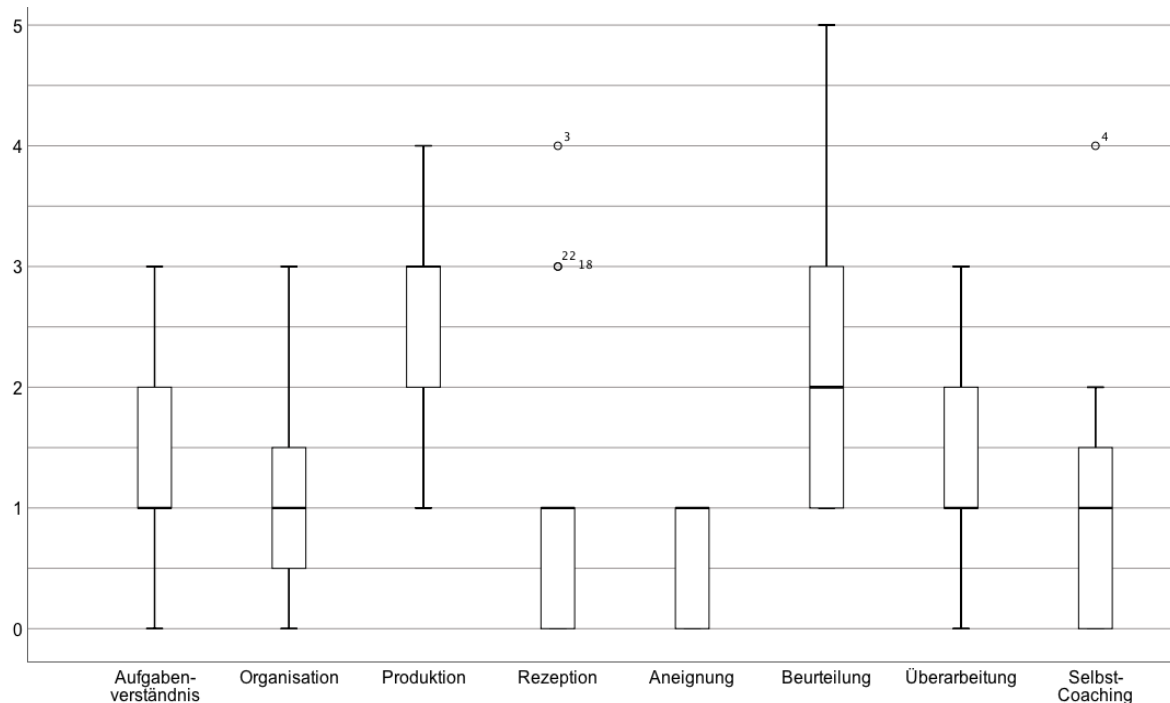


Abbildung 10: Verteilung der Werte für den postaktionalen Lernjourneleintrag (LJ₂)

Diese, wie auch die weiteren Kategorien zum zweiten Messzeitpunkt sind nicht normalverteilt, $W(24) > 0.88$, $p < 0.007$. Deshalb liegen den nachfolgend erläuterten Zusammenhängen und Unterschiede für diese Kategorien nicht-parametrische Test zugrunde.

4.3.2. Zusammenhänge

Auch im postaktionalen Lernjourneleintrag lassen sich Zusammenhänge zwischen den Werten für die Strategiekategorien erkennen.

Aus **Abbildung 11** lässt sich entnehmen, dass Lernende dazu tendieren, Strategien in unterschiedlichen Kombinationen anzuwenden (Strategieprofile). Bezüglich den Schüler*innen, welche quantitativ gesehen, strategischeres Vorgehen festhalten (12+ Strategien)¹³, kann aufgezeigt werden, dass diese vor allem in gewissen Bereichen mehr Strategien beschreiben, als es ihre Mitschüler*innen mit tieferen Werten tun. Das zusätzliche Vorgehen äussern die Lernenden mit mehr als zehn Strategien vor allem im Bereich der *Produkterarbeitung* (BCD₂) sowie des *Monitorings* (FGH₂)¹⁴.

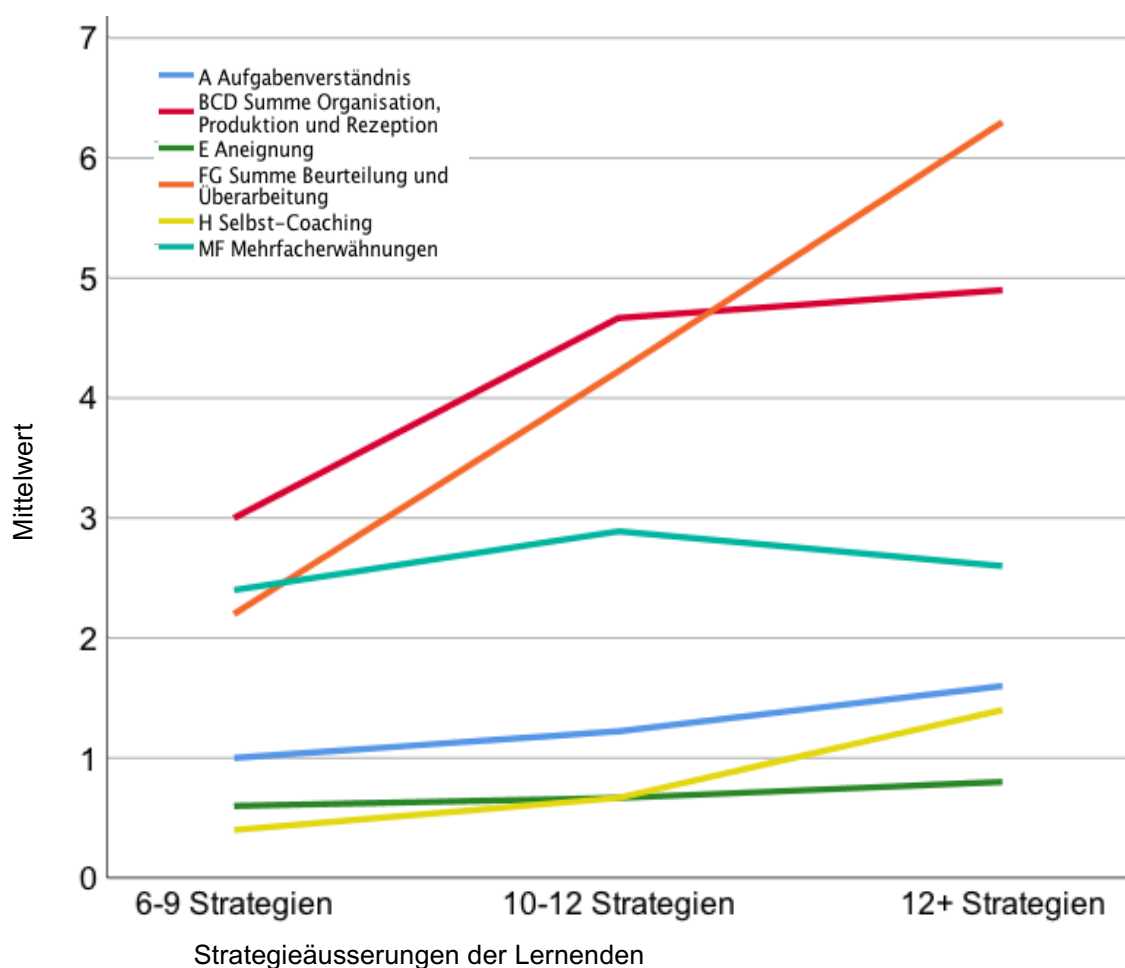


Abbildung 11: Strategieprofile anhand der durchschnittlich geäusserten Strategien in LJ₂

¹³ Die Anzahl der Personen, welche zwölf und mehr Strategien beschreiben, hat sich von der präaktionalen hin zur postaktionalen Erfassung von einer Person auf zehn vervielfacht.

¹⁴ In **Abbildung 11** wird das *Selbst-Coaching* (H) separat dargestellt. Damit soll die Veränderung dieser Kategorie gesondert betrachtet werden können.

Ergebnisse

Für die festgestellten Zusammenhänge bezüglich des Strategieeinsatzes sind die *Produktion* (C_2), die *Beurteilung* (F_2) und die *Überarbeitung* (G_2) sowie das *Monitoring* (FGH_2) hervorzuheben. Nachfolgend sind dazu ausgewählte Zusammenhänge unter die Lupe genommen.

Speziell lohnenswert ist ein Blick auf die Kategorie G_2 . **Tabelle 3** gibt, in verdichteter Form eine Übersicht darüber, mit welchen Strategiekategorien die Werte der Überarbeitung (G_2) korreliert.

Tabelle 3: Signifikanz der Korrelationen der Strategiekategorie G_2

		Organisation B2	Beurteilung F2	Selbst-Coaching H2
Überarbeitung G_2	T	-0.41* [-0.64, -0.15]	0.51** [0.25, 0.74]	0.38* [0.02, 0.65]

ns = nicht signifikant ($p > 0.05$), * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, 95% BCa CI in Klammern

Die ausgewerteten Lerjournaleinträge der postaktionalen Phase implizieren, dass die Anzahl der Strategiebeschreibungen zur *Überarbeitung* (G_2) Hinweise darauf liefern kann, wie die weiteren Strategiekategorien ausgeprägt sind. Je mehr Strategien Lernende zu G_2 äussern, desto zahlreicher beschreiben sie Vorgehen zu *Beurteilung* (F_2) und *Selbst-Coaching* (H_2). Umgekehrt verhält es sich mit der Kategorie *Organisation* (B_2). Denn je mehr Äusserungen Schüler*innen dazu festhalten, desto weniger äussern sie sich zur *Beurteilung* (G_2).

Ebenfalls korrelieren die Äusserungen zur *Organisation* (B_2) signifikant mit den erfassten Werten zur *Rezeption* (D_2), $r = 0.38^*$, 95% BCa CI [0.04, 0.68], $p = 0.04$. Lernende, welche auch zum zweiten Erfassungszeitpunkt zahlreiche *Organisationsstrategien* (B_2) äussern, erwähnen mit grösserer Wahrscheinlichkeit auch mehr Strategien zur *Rezeption* und *Recherche* (D_2).

Die Beschreibungen zum Monitoring (FGH_2) korrelieren mit den Gesamtwerten zum zweiten Messzeitpunkt, $r = 0.50^*$ 95% BCa CI [0.20, 0.74]. Je mehr Strategien die Lernenden insgesamt im Lernjournaleintrag 2 äussern, desto mehr Monitoring-Strategien beschreiben sie. Hierbei handelt es sich um einen starken Effekt.

Ein Blick zurück lässt in **Abbildung 11** speziell den Zusammenhang zwischen FGH_2 und LJ_2 erkennen. Dass B_2 und G_2 negativ korrelieren, könnte den Knick der Geraden zu BCD_2 erklären. Und der Zusammenhang von G_2 und H_2 lässt sich daran erkennen, dass deren Werte nahezu parallel verlaufen.

4.3.3. These C: Strategische Schwerpunkte in der postaktionalen Phase

2.C Lernende beschreiben in der postaktionalen Phase mehr prozessorientierte als produktorientierte Strategien.

These C ist zu falsifizieren.

Die *Beurteilung* (F₂) wurde sehr zahlreich erfasst. Dies trägt dazu bei, dass das *Monitoring* (FGH₂) im postaktionalen Lernjournaleintrag eine grosse Rolle spielt. Noch zahlreicher und auch durchschnittlich mehr geäussert werden jedoch die Strategien zur *Produktion* (C₂). Diese umfasst Äusserungen zur konkreten Erarbeitung der Präsentation und somit zum konkreten, produktorientierten Arbeitsprozess. Obwohl für die Kategorien F und G gesamthaft die zweit und dritthöchsten Werte notiert werden können, bleiben die Durchschnittswerte des *Monitorings* (FGH₂) hinter den produktorientierten Strategien (BCD₂) zurück.

4.3.4. These D: Einfluss der Beurteilung in der postaktionalen Phase

2.D Je mehr die Lernenden von Beurteilungsanlässen berichten, desto eher äussern sie auch Überarbeitungsstrategien.

These D ist zu verifizieren.

Die Daten weisen darauf hin, dass Äusserungen bezüglich *Beurteilung* stark mit denjenigen zur *Überarbeitung* korrelieren. Obwohl es naheliegend scheint, dass aus im Lernjournal beschriebenen Beurteilungsanlässen (F₂) auch Überarbeitungsüberlegungen (G₂) abgeleitet und geäussert werden, kann darin keine kausale Verknüpfung gesehen werden. Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die Werte der *Überarbeitung* (G₂) weit weniger häufig vorkommen, als diejenigen der *Beurteilung* (F₂).

4.3.5. Beantwortung Leitfrage 2

Die für den postaktionalen Erfassungszeitpunkt ausgewerteten Lernjournaleinträge weisen darauf hin, dass zu diesem Zeitpunkt eher kognitiv-produktorientierte und eher metakognitiv-prozessorientierte Strategien in einem tendenziell ausgeglichenen Verhältnis geäussert werden. Dabei gilt, dass je mehr Strategien Lernende zu diesem Zeitpunkt gesamthaft (LJ₂) äussern, desto grösser ist der Anteil des *Monitorings* (FGH₂).

Ein starker Effekt konnte bezüglich des Zusammenhangs zwischen den Werten zur *Beurteilung* (F₂) sowie zur *Überarbeitung* (G₂) festgestellt werden. Die Zahl erfasster Äusserungen zur Überarbeitung korreliert mit weiteren Kategorien, weshalb diese Kategorie möglicherweise als Indikator für strategisches Vorgehen gewertet werden könnte. Je mehr Strategien Lernende bezüglich der *Überarbeitung*

Ergebnisse

(G₂) beschreiben, desto mehr halten sie Vorgehen zur *Beurteilung* (F₂) und zum *Selbst-Coaching* (H₂) fest. Zugleich gilt jedoch, dass je mehr die *Überarbeitung* beschrieben wird, desto weniger finden sich Äusserungen zur *Organisation* (B₂), welche zu den produktorientierten Strategien gezählt werden kann. Entsprechend scheinen kognitive Strategien weniger Raum einzunehmen.

4.4. Leitfrage 3: Strategien lernphasenübergreifend

Leitfrage 3: Lassen sich Unterschiede oder Zusammenhänge zwischen prä- und postaktionalem Vorgehen erkennen?	Thesen: 3.E In der postaktionalen Phase beschreiben die Lernenden mehr Strategien als in der präaktionalen Phase. 3.F Lernende beschreiben in der postaktionalen Phase signifikant mehr Monitoring 3.G Lernende, welche in der präaktionalen Phase mehr Strategien einsetzen, tun dies auch in der postaktionalen Phase.
--	--

4.4.1. Unterschiede

Häufigkeit

In den vorangehenden Leitfragen wurden die quantitativen Charakteristika der erfassten Äusserungen für die präaktionale und die postaktionale Phase beschrieben. Einen hinsichtlich der absoluten Häufigkeit nach Strategiekategorie übersichtlichen Vergleich der beiden Erfassungszeitpunkte vermittelt **Abbildung 12**. Darin sind die erfassten Werte entlang der im Codierleitfaden (unter Ziffer 3.4) erläuterten Klassifikation aufbereitet.

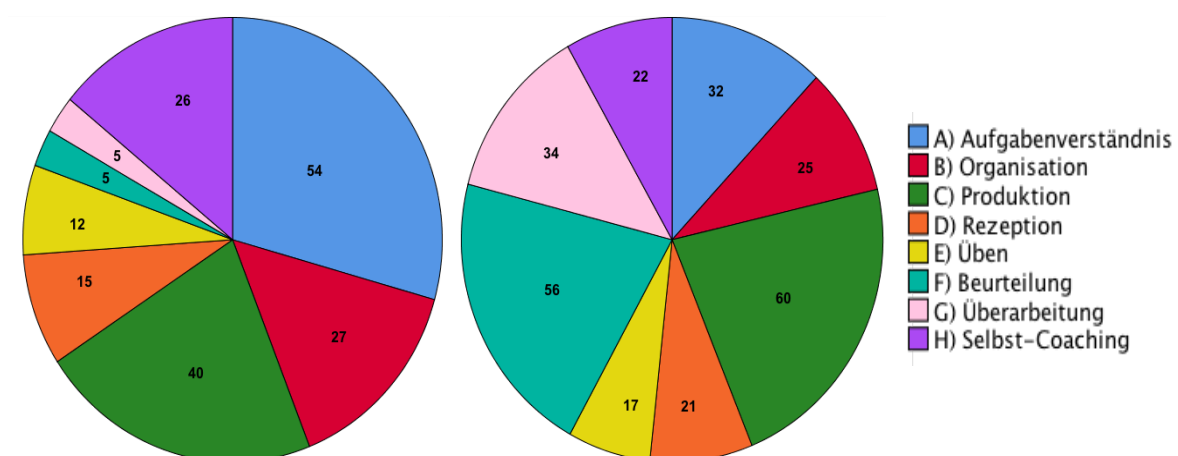


Abbildung 12: Anzahl erfasster Äusserungen, nach Strategiekategorien
links: präaktionalen Phase (LJ₁, Total = 184), rechts: postaktionalen Phase (LJ₂, Total = 267)

Es lässt sich erkennen, dass zu den unterschiedlichen Zeitpunkten im Lernprozess, Strategieklassen verschieden häufig beschrieben werden. Es zeigt sich, dass einerseits Werte in der postaktionalen Phase verglichen mit der präaktionalen Phase stark abnehmen, wie beispielsweise diejenigen für die Kategorie A, während andererseits Kategorien wie C, F und G stark zunehmen. Die gestiegene Gesamtzahl der Strategien macht sich wiederum darin bemerkbar, dass obwohl sich die absolute Anzahl erwähnter Strategien der Kategorie D im zweiten

Ergebnisse

Lernjournaleintrag erhöht, diese Kategorie einen geringeren relativen Anteil ausmacht. Die Kategorie I, mit für die anderen Kategorien irrelevanten Äusserungen, ist bewusst nicht aufgeführt, da diese statistisch nicht berücksichtigt wurde.

Verteilung

Bereits aus **Abbildung 13** wird ersichtlich, dass die Äusserungen zu strategischem Vorgehen bei derselben Stichprobe ($n = 24$) zunehmen. In der präaktionalen Phase streut die Anzahl der erfassten Äusserungen geringfügig ($SD_{LJ1} = 2.16$). Eine Mehrheit der Werte liegt zwischen sechs bis acht Äusserungen ($Md_{LJ1} = 7$, $m_{LJ1} = 7.67$). Wenige Fälle mit mehr strategischen Äusserungen sorgen für eine beträchtlichen Spannweite ($R_{LJ1} = 10$).

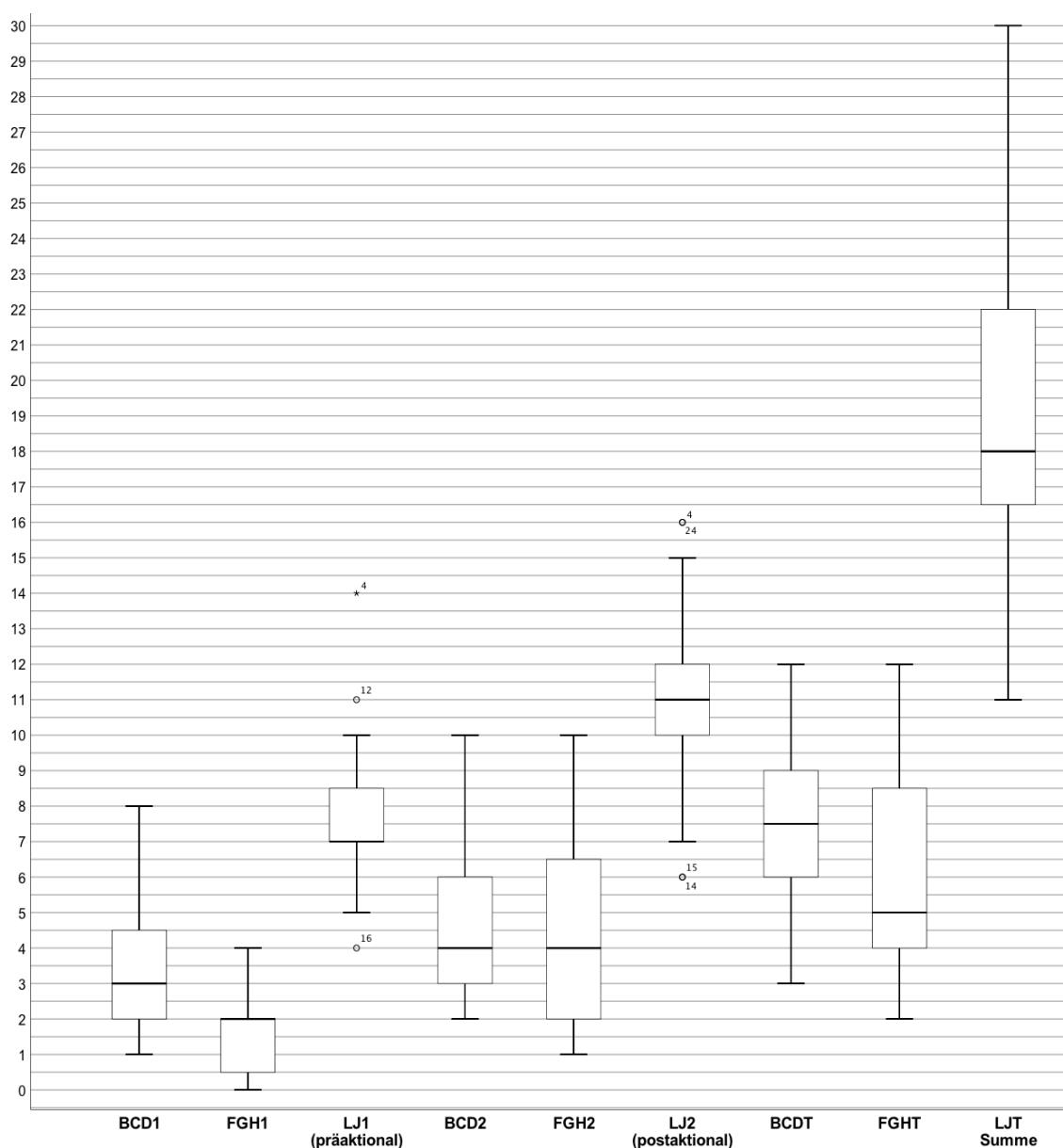


Abbildung 13: Verteilung der erfassten Äusserungen *Produkterarbeitung* (BCD), *Monitoring* (FGH) und *Summe* (LJ) für die präaktionale (1) und die postaktionale (2) Phase sowie das Total (τ)

In der postaktionalen Phase lässt sich mehr strategisches Vorgehen erfassen. Mit einer etwas grösseren Streuung ($SD_{LJ2} = 2.86$, $Md_{LJ2} = 11$, $m_{LJ2} = 11.13$), verteilt auf dieselbe Spannweite, gleichen sich dabei Fälle mit über- und unterdurchschnittlichen Werten aus. Für das Total (LJ_T) lassen sich die Streumasse aus LJ_1 und LJ_2 jedoch nicht einfach kumulieren. Dies verdeutlicht, dass bei Fällen mit vielen Äusserungen in der präaktionalen Phase nicht auch von vielen Äusserungen in der postaktionalen Phase ausgegangen werden kann. Während sich die durchschnittliche Anzahl der Äusserungen erhöht ($Md_{LJT} = 18$, $m_{LJT} = 18.79$), erhöht sich auch die Streuung ($SD_{LJT} = 4.212$, $R_{LJT} = 19$).

Die für die Stichprobe erfassten Strategiewerte erfüllen das metrische Skalenniveau. Indessen sind im Gegensatz zum Total (LJ_T) weder die jeweiligen Summenwerte der zwei Messzeitpunkte für sich, noch die Strategiekategorien individuell (vgl. [Abbildung 13](#)) normalverteilt. Grafisch ist dies in [Abbildung 14](#) aufgezeigt. Gestützt wird diese Einschätzung der **fehlenden Normalverteilung** durch den Shapiro-Wilk-Test, welcher nach Field (2012) auch bei kleinen Stichproben angewandt werden kann. Die Strategiewerte für den präaktionalen Lernjournaleintrag (LJ_1) sind signifikant nicht normal verteilt, $W(24) = 0.90$, $p = 0.02$. Für den postaktionalen Erfassungszeitpunkt (LJ_2) lassen sich nahezu Werte einer Normalverteilung errechnen, $W(24) = 0.94$, $p = 0.13$.

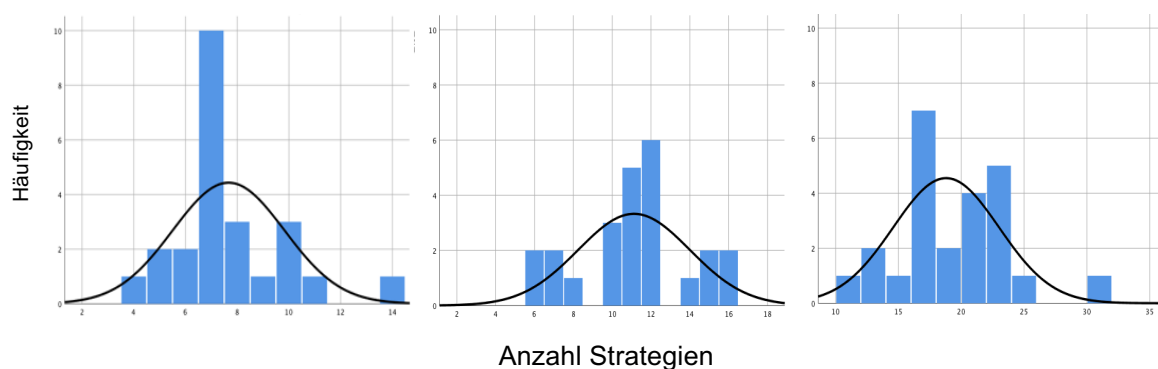


Abbildung 14: Histogramme für die Häufigkeit der erfassten Strategieäusserungen (v.l.n.r. LJ_1 , LJ_2 , LJ_T). Es lässt sich bereits grafisch feststellen, dass einzig die Gesamtwerte (LJ_T) annähernd normalverteilt sind.

Zentrale Tendenz:

Die kleine Erfassungsgrundlage ($n = 24$) könnte die nicht normale Verteilung in den Summen der Strategieäusserungen pro Erfassungszeitpunkt, wie auch für die einzelnen Strategiekategorien (A-H) erklären oder zumindest relativieren. Um die **Testvalidität** sicherzustellen, wurden die Unterschiede in den verbundenen Stichproben zu den beiden Messzeitpunkten anhand eines nicht-parametrischen Tests (Wilcoxon) ermittelt (Field 2018, 297).

Ergebnisse

Am signifikantesten unterscheidet sich die Anzahl der erfassten Äusserungen zu den zwei Zeitpunkten bei den Strategieklassen Aufgabenverständnis (A), *Produktion* (C), *Beurteilung* (F) und *Überarbeitung* (G) (vgl. [Tabelle 4](#)). Für die Kategorie A sind die erfassten Äusserungen zu angewandten Strategien beim ersten Messzeitpunkt signifikant höher als beim zweiten Messzeitpunkt. Umgekehrt verhält es sich mit den Äusserungen zu den Kategorien C, F und G. Für das *Monitoring* (FGH) gelten ähnliche Werte wie für die einzelnen Bestandteile (F und G). Die Kategorie H zeigt keine **signifikanten Unterschiede**. Neben den Strategiekategorien haben auch die *Mehrfacherwähnungen* (MF) in der postaktionalen Phase zugenommen.

Tabelle 4: Signifikanz der Veränderung zwischen den Messzeitpunkten, mit Effektstärke (r)

	A	C	F	G	MF
Md.LJ1	2.00	1.00	0.00	0.00	1.50
Md.LJ2	1.00	3.00	2.00	1.00	3.00
T	18.00	156.00	276.00	187.00	27.00
r	-0.42**	0.36*	0.61***	0.53***	0.45**

ns = nicht signifikant ($p > 0.05$), * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Dabei handelt es sich nach Cohen (1988) für die Kategorien F und G um starke und für die Kategorien A und C sowie für MF um mittlere Effekte¹⁵.

4.4.2. Zusammenhänge

Die bisher präsentierten Zusammenhänge bezogen sich auf erfasste Daten aus der präaktionalen sowie der aktionalen Phase getrennt voneinander (Querschnitte). In diesem Abschnitt werden Hinweise darauf präsentiert, dass die Jour-naleinträge auch lernphasenübergreifend (Längsschnitt) zusammenhängen.

Die Summenwerte der Lernstrategien pro Erfassungszeitpunkt weisen keinen signifikanten Zusammenhang auf ($\tau < 0.3$, $p > 0.1$) auf. Wie viele Äusserungen zu einem der zwei Zeitpunkte erwähnt werden, steht entsprechend in einem statistisch nicht signifikanten Zusammenhang damit, wie viele Strategien zum anderen Zeitpunkt beschrieben werden. Die untersuchten Daten weisen jedoch darauf hin, dass die Werte der Produkterarbeitung (BCD_1) signifikant mit den Monitoring-Kategorien FG_2 korrelieren, $\tau = 0.34$, 95% BCa CI [0.00, 0.60], $p = 0.04$. Wobei der Zusammenhang FGH_2 und BCD_1 nicht signifikant ist.

¹⁵ In der vorliegenden Arbeit werden auch für die zentrale Tendenz die Effektstärken gemäss Cohen (1988) eingeordnet, obwohl Gingac u. Szodorai (2016, 76) angepasste Grenzwerte empfehlen. Durch diese höhere Untergrenze sollen aussagekräftige Ergebnisse gesichert werden.

Über die Lernphasen hinweg lassen sich weitere Zusammenhänge feststellen. Wie in **Tabelle 5** zusammengefasst, scheinen die Äusserungen zur Kategorie Aneignung (E_1 und E_2) über die Lernphasen hinweg mit sich selbst in einem signifikanten Zusammenhang zu stehen.

Tabelle 5: Signifikanz der Korrelationen von E_1

		Aneignung E_2	Rezeption BCD ₂
Aneignung E_1	T	0.49* [0.08, 0.78]	0.45* [0.09, 0.71]

ns = nicht signifikant ($p > 0.05$), * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, 95% BCa CI in Klammern

Es kann also festgehalten werden: Je eher sich im ersten Lernjournaleintrag jemand zum Üben geäußert hatte, desto eher wurde diese Kategorie auch zum zweiten Erfassungszeitpunkt erwähnt. Zudem sind die Werte für E_2 annähernd signifikant höher als für E_1 , $T = 4$, $p = 0.06$, $r = 0.27$.

Auch das Aufgabenverständnis zum postaktionalen Erfassungszeitpunkt scheint mit den Werten anderer Strategiekategorien zusammenzuhängen.

Tabelle 6: Signifikanz der Korrelationen von A_2

		Produktion C_1	Monitoring (FGH ₁)
Aufgabenverständnis A_2	T	0.59** [0.27, 0.81]	-0.43* [-0.75, -0.06]

ns = nicht signifikant ($p > 0.05$), * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, 95% BCa CI in Klammern

Zum Aufgabenverständnis lässt sich folgende Aussage machen: Je mehr Lernende der Stichprobe in der präaktionalen Phase von Strategien für die Produktion der eigenen Präsentation (C_1) berichten, desto mehr ist in der postaktionalen Phase Vorgehen zum Aufgabenverständnis (A_2) festgehalten. Jedoch ist zeitpunktübergreifend ebenso festzustellen, dass je mehr Monitoring im ersten Lernjournal (FGH₁) festgehalten wurde, desto weniger wird im zweiten Eintrag auf Strategien zum Aufgabenverständnis (A_2) eingegangen. Obwohl der Schluss naheliegen würde, korrelieren die Kategorien C_1 und FGH₁ nicht signifikant.

Bei den, in diesem Abschnitt beschriebenen Zusammenhängen handelt es sich um mittlere bis starke Effekte.

Für die erfassten Mehrfacherwähnungen (MF) konnte über die Messzeitpunkte hinweg kein Zusammenhang festgestellt werden.

4.4.3. These E: Zunahme der Strategiewerte in der postaktionalen Phase

3.E In der postaktionalen Phase beschreiben die Lernenden mehr Strategien als in der präaktionalen Phase.

These E ist zu verifizieren.

Wie aufgezeigt werden konnte, sind die Gesamtwerte aller Äusserungen sowohl für die gesamte Stichprobe als auch für die einzelnen Lernenden zum zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zum ersten signifikant höher.

4.4.4. These F: Zunahme des Monitorings in der postaktionalen Phase

3.F Lernende beschreiben in der postaktionalen Phase signifikant mehr Monitoring.

These F ist zu verifizieren.

Wie bereits anlässlich der Leitfrage 1 und 2 erläutert, nehmen vor allem die Äusserungen zu den Kategorien *Beurteilung* (F) und *Überarbeitung* (G) zu. Es konnte nachgewiesen werden, dass die Zunahme für beide Kategorien und somit auch für die Sammelkategorie *Monitoring* (FGH) stark signifikant ist. Dies, obwohl dazu auch die wenig signifikant veränderte *Stützstrategien* (H) zählt.

4.4.5. These G: individueller Strategieeinsatz im Lernprozess

3.G Lernende, welche in der präaktionalen Phase mehr Strategien einsetzen, tun dies auch in der postaktionalen Phase.

Die These G ist zu falsifizieren.

Erstens zeigt **Abbildung 13** auf, dass sich die Streuung der erfassten Werte über die Messzeitpunkte verändert und im *Total* (LJ_T) zu wenig streut. Hätten die Lernenden bei beiden Lernjournaleinträgen im gleichen Umfang von strategischem Vorgehen berichtet, wäre dies graphisch in einer noch breiteren Streuung im Total sowie mit weiteren «Ausreissern» erkennbar. Zweitens weisen die Summenwerte, der durch die Lernenden pro Lernjournaleintrag geäusserten Strategieanwendungen über die Messzeitpunkte hinweg keinen signifikanten Zusammenhang auf.

Es konnte jedoch festgestellt werden, dass die die Summe der tendenziell kognitiven Strategien zur Erarbeitung des Produktes zum ersten *Messzeitpunkt* (BCD₁) und die Summe der tendenziell metakognitiven Strategien zum zweiten Messzeitpunkt (FG₂) mittelstark signifikant zusammenhängen.

Leicht differenziert könnte die These also durchaus bestätigt werden, da hohe präaktionale Werte in einem Strategiebereich (BCD₁) mit hohen postaktionalen Werten in einem anderen Bereich (FG₂) zusammenhängen.

4.4.6. Beantwortung Leitfrage 3

Lassen sich Unterschiede oder Zusammenhänge zwischen prä- und postaktionalen Vorgehen erkennen?

Über die Lernphasen hinweg kann festgestellt werden, dass die Lernenden der Stichprobe unterschiedliche Schwerpunkte setzen. In ihren Lernjournaleinträgen scheinen sich die Schüler*innen zum zweiten Erfassungszeitpunkt im **Unterschied** zum ersten tendenziell zu gleichen Teilen am Lernprozess und am Produkt (Präsentation) zu orientieren. Dies ist eine signifikante Veränderung hinsichtlich des ersten Lernjournaleintrags. Ebenfalls nehmen in der postaktionalen Phase die Gesamtwerte erfasster Strategiebeschreibungen signifikant zu.

Die *Beurteilung* (F) spielt für die Verlagerung des Fokus (Ausgleich Produkterarbeitung und Monitoring) sowie für die Zunahme der Strategieäusserungen eine ausschlaggebende Rolle. Auch die *Produktion* (C) und die *Mehrfacherwähnungen* (MF) werden zum zweiten Erfassungszeitpunkt zahlreicher registriert. Strategien zum *Aufgabenverständnis* werden signifikant weniger beschrieben.

Für die einzelnen Lernenden lässt sich für die Strategiewerte der prä- und der postaktionalen Phase (LJ₁ und LJ₂) kein signifikanter **Zusammenhang** erfassen. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass Personen mit zahlreichen Äusserungen im ersten Eintrag auch für den zweiten Eintrag quantitativ strategischeres Vorgehen beschreiben. Es bestehen jedoch andere Zusammenhänge. Lernende, welche bereits in der präaktionalen Phase Strategien zur *Aneignung* (E₁) beschreiben, tun dies mit grösserer Wahrscheinlichkeit auch in der postaktionalen Phase. Zudem beschreiben sie postaktional auch eher Vorgehen zur *Produkterarbeitung* (BCD₂).

Je mehr Strategien Schüler*innen zur Kategorie *Aufgabenverständnis* (A₂) äussern, desto mehr erwähnen sie auch *Produktionsstrategien* (C₁) und desto weniger äussern sie *Monitoring* (FGH₁) in der präaktionalen Phase.

Ein weiterer Zusammenhang, dem spezielle Aufmerksamkeit gebührt, bezieht sich auf die Produktionserarbeitung und das Monitoring. Je mehr Strategien präaktional zur *Produkterarbeitung* (BCD₁) geäussert werden, desto mehr Beschreibungen zum postaktionalen *Monitoring* (FG₂)¹⁶ lassen sich erfassen.

¹⁶ Diese Korrelation bezieht sich nur auf die Monitoring-Kategorien FG₂. Wie unter Ziffer 4.4.2 dargelegt, kann diese Korrelation lediglich für das Monitoring abzüglich des Selbst-Coachings (H₂) festgestellt werden. Mit FG sind die Hauptbestandteile des Monitorings berücksichtigt.

4.5. Leitfrage 4: Strategien – Auswirkungen auf Vorgehen

Leitfrage 4: Lassen sich Zusammenhänge zwischen der Anwendung einzelner Strategiekategorien und dem Vorgehen insgesamt erkennen?	These: H) Lernende, welche in der präaktionalen Phase Stützstrategien anwenden, berichten gesamthaft von mehr Strategien.
--	---

4.5.1. Zusammenhänge

Die ausgewerteten Lernjournale weisen darauf hin, dass die Gesamtwerte der von Lernenden individuell beschriebenen Lernstrategien (LJ_T) damit zusammenhängen, ob sie zum ersten Erfassungszeitpunkt die Kategorie Aneignung (E_1) erwähnen. Dieser Zusammenhang ist in **Abbildung 15** aufgrund einer dichotomen Wertung von E_1 («erwähnt» oder «nicht erwähnt») dargestellt.

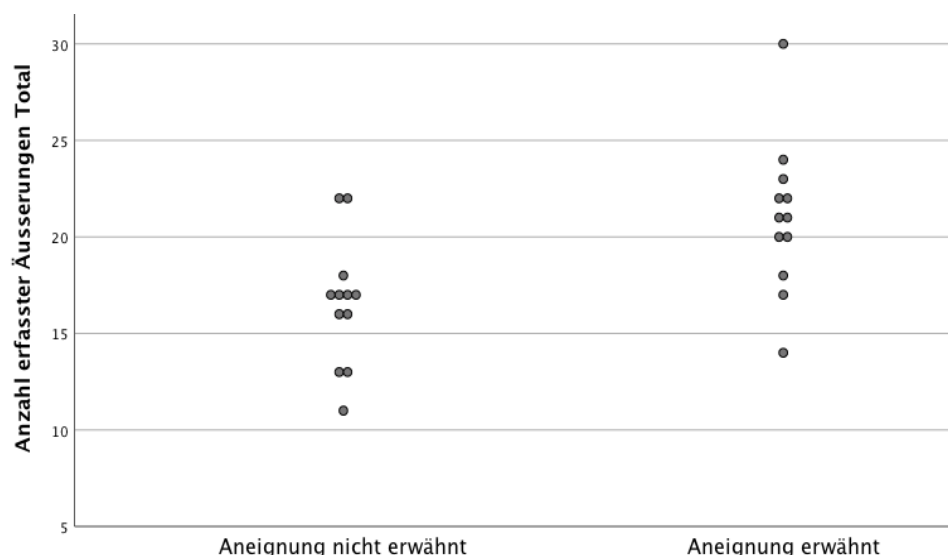


Abbildung 15: Zusammenhang von Aneignung (E_1) und den total beschriebenen Strategien (LJ_T)

Wie bereits erläutert, wurde die Kategorie Aneignung (E) aufgrund der erfassten Werte einerseits als ordinal-skalierte und andererseits als intervall-skalierte Variable für die Analyse verwendet. So konnte neben der punktbiserialen Korrelation zusätzlich festgestellt werden, wie signifikant die Anzahl der erfassten Äusserungen für die Aneignung (E_1) mit den Gesamtwerten (LJ_T) korrelieren.

Wie in **Tabelle 7** zusammengefasst, lassen sich bezüglich LJ_T für mehrere Kategorien signifikante Korrelationen feststellen. Nach Cohen (1988) handelt es sich hierbei um mittlere (zu G_2) bis starke Effekte (zu E_1 und F_2). Es lässt sich ableiten, dass Lernende, die bereits im präaktionalen Lernjournaleintrag die Kategorie Aneignung (E_1) erwähnen, allgemein (LJ_T) mehr Strategien beschreiben.

Tabelle 7: Signifikanz der Korrelationen der Gesamtwerte LJ_T

		Aneignung E1	Beurteilung F2	Überarbeitung G2
Gesamtwerte LJ _T	T	0.48** [0.19, 0.71]	0.50** [0.20, 0.74]	0.32* [0.05, 0.64]

ns = nicht signifikant ($p > 0.05$), * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, 95% BCa CI in Klammern

Wie in Leitfrage 2 ausführlich beschrieben, steigen die Werte für die Kategorie *Beurteilung* (F₂) signifikant an. Wie in **Tabelle 7** dargestellt, korrelieren die Werte für die *Beurteilung* zum postaktionalen Erfassungszeitpunkt mit den Gesamtwerten. Je mehr Strategien Schüler*innen zur *Beurteilung* (F₂) notieren, desto mehr Vorgehen beschreiben sie allgemein (LJ_T).

Weniger signifikant ist der Zusammenhang zwischen der Strategiekategorie Überarbeitung im zweiten Lernjournaleintrag (G₂) und dem Total der Strategien (LJ_T).

Für das *Selbst-Coaching* wurde weder für den ersten noch den zweiten Erfassungszeitpunkt ein relevanter Zusammenhang mit den gesamthaft geäußerten Strategien festgestellt. Es konnte einzig erfasst werden, dass H₁ mit den Gesamtwerten des präaktionalen Lernjournals (LJ₁) und H₂ mit denjenigen des postaktionalen Lernjournals (LJ₂) korrelieren.

4.5.2. These I: Zusammenhang einzelner Kategorien und Gesamtwerte

These 4.H Lernende, welche in der präaktionalen Phase Stützstrategien anwenden, berichten gesamthaft von mehr Strategien.

Die These H ist zu falsifizieren.

Weder in der präaktionalen (H₁) noch in der postaktionalen (H₂) Phase konnten Zusammenhänge zwischen der Kategorie *Selbst-Coaching* und dem Total der Strategien (LJ_T) ausgemacht werden. Stützstrategien einzuplanen sind ein essentieller Teil des *Monitorings*. Sie ermöglichen den Lernenden, mit herausfordernden Lernsequenzen *selbstreguliert* umzugehen. Dies geschieht durch Verhalten, welches gezielt interne und externe Ressourcen aktivieren soll. Im Vergleich zu anderen Kategorien werden Strategien zum *Selbst-Coaching* im ersten und im zweiten Lernjournaleintrag nahezu gleich häufig erwähnt (vgl. Ziffer 4.4.1, **Abbildung 12**). Obwohl auch externe Attribuierungen, mit welchen Lernende selbstwirksamkeitsschützend negative Leistungseinschätzungen auf unveränderbare Umstände (beispielsweise die Aufgabenstellung) zurückführen, eingerechnet sind, macht das *Selbst-Coaching* nur einen kleinen Teil der beschriebenen Äusserungen aus.

4.5.3. Beantwortung Leitfrage 4

Lassen sich Zusammenhänge zwischen der Anwendung einzelner Strategiekategorien und dem Vorgehen insgesamt erkennen?

Der angenommene Zusammenhang zwischen der Erwähnung von Stützstrategien und den Gesamtwerten konnte nicht bestätigt werden. Andere Strategieklassen zeigten jedoch sehr wohl, dass sie mit den Gesamtwerten der Lernjournaleinträge (LJ_T) zusammenhängen. Deshalb scheinen sie vorsichtig als Indiz für strategisches Vorgehen oder zumindest als zentraler Punkt für strategiereiche Äusserungen gewertet werden zu können: die Kategorien Aneignung (E_1) und *Beurteilung* (F_2). Diese korrelieren jeweils stark mit den Gesamtwerten (LJ_T). Wenn also Personen in der präaktionalen Phase bereits die Aneignung (E_1) erwähnten oder mehr Strategien zur *Beurteilung* (F_2) äusserten, dann beschreiben sie mit grösserer Wahrscheinlichkeit auch gesamthaft mehr Strategien (LJ_T).

4.6. Leitfrage 5: Strategieeinsatz und Geschlecht

Leitfrage 5: Lässt sich zwischen Strategieeinsatz und Geschlecht ein Zusammenhang erkennen?	These: J) Der quantitative Strategieeinsatz ist geschlechtsunabhängig.
--	---

4.6.1. Unterschiede

Häufigkeiten und Verteilung

Wie [Abbildung 16](#) zeigt, berichten Schülerinnen ($n_w = 12$) und Schüler ($n_m = 12$) im Durchschnitt quantitativ unterschiedlich von Strategien. Wie in Leitfrage 2 und 3 besprochen, ist die signifikante Zunahme über die Erfassungszeitpunkte auch hier erkennbar.

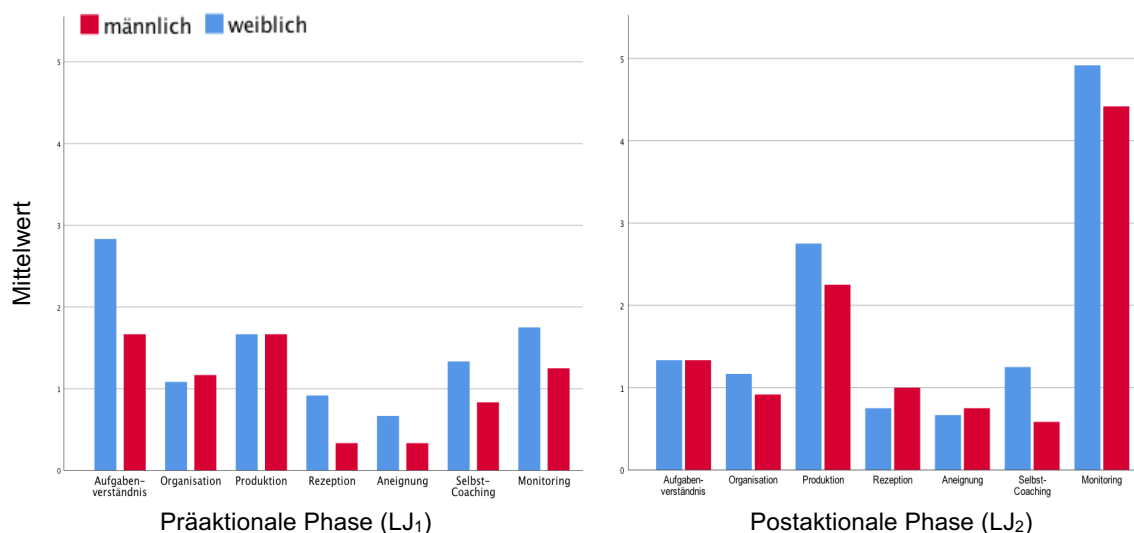


Abbildung 16: durchschnittliche Anzahl Äußerungen nach Geschlecht

Bei den Schülerinnen können zu unterschiedlichen Strategiekategorien durchschnittlich klar mehr Äußerungen erfasst werden, während in anderen keine oder geringe quantitative Unterschiede zugunsten der Schüler vorliegen. Entsprechend lassen sich auch bezüglich der Werte über den gesamten Lernprozess (präaktionale und postaktionale Phase) hinweg mehr Schülerinnen den Gruppen mit höheren Strategiewerten zuordnen. Dies ist in [Abbildung 17](#) visualisiert. Eine Mehrheit der Mädchen findet sich in einer Kategorie von Teilnehmenden, welche total 21 bis 25 Strategien beschrieben, während die Mehrheit der Jungen in der Kategorie mit 17 bis 20 Strategien eingeordnet werden.

Ergebnisse

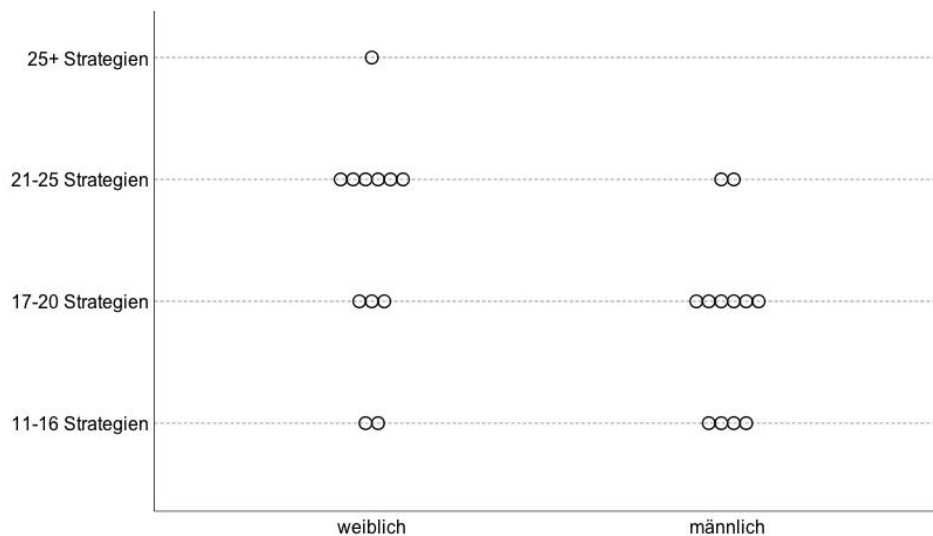


Abbildung 17: Total der erfassten Äusserungen zu Lernstrategien nach Geschlecht

Neben den quantitativen Unterschieden lässt sich ebenfalls feststellen, dass die erfassten Werte für die Gruppe der Schülerinnen innerhalb der Gruppe eine andere Verteilung aufweisen, als die Gruppe der Jungen. Unter Vernachlässigung der «Ausreisserin», verteilen sich die erfassten Werte für die Schülerinnen über eine ähnliche Spannweite wie die der Schüler. Wiederum kann festgestellt werden, dass Mädchen tendenziell mehr Strategien beschreiben. Zudem konzentrieren sich die Werte der strategischer vorgehenden Schülerinnen bei über 20 Äusserungen ($Md_w = 21.00$), während sich die untere Hälfte, mit weniger Strategieäusserungen, etwas mehr verteilt als die obere. Die Durchschnittswerte, welche durch die «Ausreisserin» beeinflusst werden, liegen in einem ähnlichen Bereich ($m_w = 20.50$, $SD_w = 4.32$)

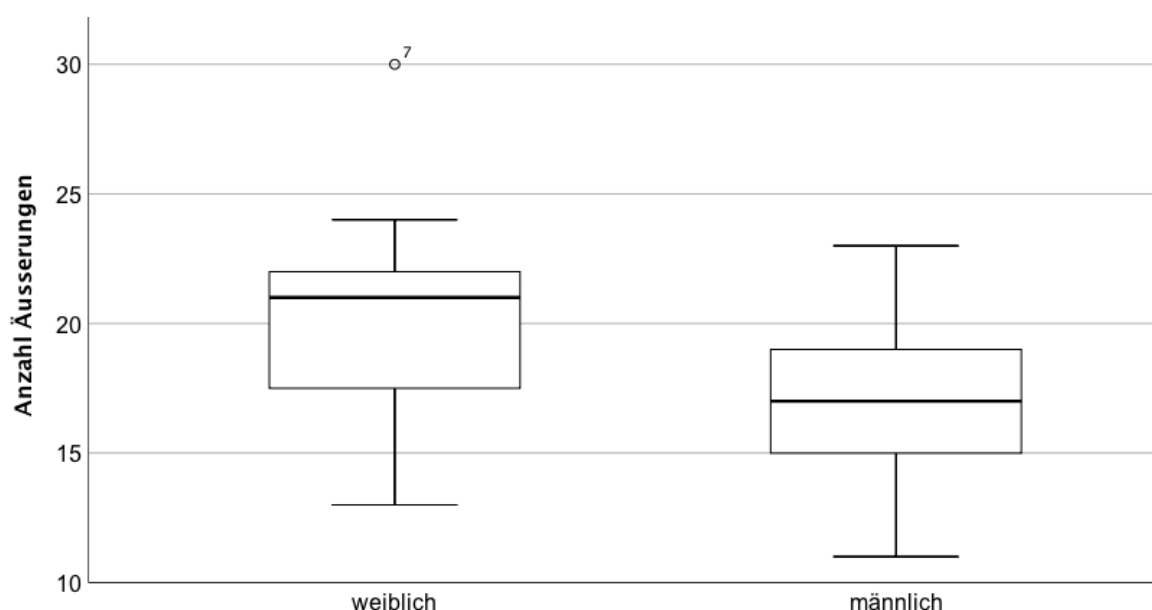


Abbildung 18: Total erfasste Strategieäusserungen, nach Geschlecht (LJ_{Tw} und LJ_{Tm})

Bei den Jungen kann festgestellt werden, dass die Werte etwas weniger verstreut sind ($Md_m = 17.00$, $m_m = 17.08$, $SD_m = 2.01$). Dass die Werte für die Schülerinnen statistisch mehr verstreut sind, liegt hier an den überdurchschnittlich hohen Werten der «Ausreisserin». Diese wurde bewusst miteingerechnet, um die Situation komplett abzubilden. Grafisch lässt sich jedoch in [Abbildung 18](#) erkennen, dass die Spannweite ohne Fall 7 annähernd gleich ist.

Zentrale Tendenz

Für die Geschlechter haben sich die Strategiewerte, neben den bereits unter Leitfrage 2 und 3 diskutierten Zu- und Abnahmen bezüglich des *Aufgabenverständnisses* (A) und des *Monitorings* (FGH), unterschiedlich verändert. Geschlechter-spezifische Unterschiede lassen sich für die Kategorie *Produktion* (C), *Aneignung* (E) sowie die *Mehrfachäusserungen* (MF) aufzeigen.

Tabelle 8: Signifikanz (p) der Veränderung zwischen den Messzeitpunkten, mit Effektstärke (r)

	Produktion C		Aneignung E		Mehrfacherwähnung MF	
	C_m	C_w	E_m	E_w	MF_m	MF_w
Md.LJ1	1.50	1.00	0.00	1.00	1.00	2.00
Md.LJ2	2.00	3.00	1.00	1.00	3.00	3.00
T	27.00	55.50	15.00	1.5	72.00	37.00
r	0.26 ^{ns}	0.41 [*]	0.45 ^{**}	0.00 ^{ns}	0.53 ^{**}	0.35 ^{ns}

ns = nicht signifikant ($p > 0.1$), * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Für die Schülerinnen nehmen die Werte für die Kategorie Produktion (C) signifikant zu. Währenddessen äussern sich die Schüler vergleichsweise mehr zur Kategorie Aneignung (E). Für diese Kategorie hatten die Mädchen jedoch bereits zum ersten Erfassungszeitpunkt höhere Werte. Diese haben sie auch beibehalten (zehn Bindungen). Zudem lässt sich für die Jungen eine mittelstarke Zunahme für die erfassten Mehrfacherwähnungen feststellen. Bei den hier hervorgehobenen, signifikanten Tendenzen handelt es sich nach Cohen (1988) um mittelstarke bis starke Effekte.

4.6.2. Zusammenhänge

Wie bereits [Abbildung 16](#) andeutet, lassen sich aufgrund der erfassten Äusserungen auch Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht der Lernenden und den Strategiewerten erkennen. So konnte festgestellt werden, dass das Geschlecht der Lernenden signifikant mit dem Einsatz von Strategien der Kategorie *Aufgabenverständnis* in der präaktionalen Phase (A_1) korrelieren, $r_{pb} = 0.555$, 95 % BCa CI [0.30, 0.76], $p = 0.005$. Noch stärker ist dieser Effekt bezüglich den

Summenwerten für den ersten Erfassungszeitpunkt (LJ₁) ausgeprägt. Da jedoch keine weiteren Kategorien mit dem Geschlecht signifikant zusammenhängen, steht hier das *Aufgabenverständnis* im Zentrum. Der Zusammenhang lässt sich so zusammenfassen: Schülerinnen beschreiben mit grösserer Wahrscheinlichkeit in der präaktionalen Phase mehr Strategien zum *Aufgabenverständnis*.

4.6.3. These J: Geschlechterdifferenzen im Strategieeinsatz

These 5.I Der quantitative Strategieeinsatz ist geschlechtsunabhängig.

Die These I ist zu falsifizieren.

In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass Schülerinnen mehr Strategien einsetzen. Einerseits nutzen sie durchschnittlich mehr Strategien. Andererseits lassen sich signifikante Zusammenhänge bezüglich des Strategieeinsatzes anlässlich des *Aufgabenverständnisses* (A₁) erkennen. Mädchen scheinen also generell strategischer vorzugehen. Auch verändern sich die Zusammensetzungen der verfassten Lernjournaleinträge zwischen den Lernphasen (LJ₁ und LJ₂) geschlechtsspezifisch unterschiedlich.

4.6.4. Beantwortung Leitfrage 5

Lässt sich zwischen Strategieeinsatz und Geschlecht ein Zusammenhang erkennen?

Es lassen sich Zusammenhänge zwischen den Strategiewerten und dem Geschlecht feststellen. Die Mädchen weisen für die verschiedenen Kategorien oftmals mehr, teilweise gleich viel und für einzelne Kategorien leicht weniger Strategien auf, als die Jungen. Entsprechend beschreiben Mädchen im Total (LJ_{Tw}) quantitativ strategischeres Vorgehen.

Die Geschlechter weisen über die Lernphasen hinweg unterschiedliche Tendenzen der Veränderungen in den Strategiewerten auf. Während Schülerinnen im postaktionalen Lernjournaleintrag vor allem mehr Produktionsstrategien (C) berichten, nehmen bei den Schülern die Werte für die Aneignung (E) und die Mehrfacherwähnungen (MF) zu. Hierzu gilt es hervorzuheben, dass Mädchen bereits in der präaktionalen Phase die Werte für E erzielten, welche für die Jungen erst im zweiten Lernjournaleintrag erfasst werden konnten.

Zudem korreliert das Geschlecht signifikant mit den präaktionalen Äusserungen zum *Aufgabenverständnis* (A₁). Und zwar äussern Mädchen der Stichprobe in ihren Lernjournalen diese Strategien signifikant häufiger.

4.7. Fazit Ergebnisse und Beantwortung Fragestellung

Anhand der erläuterten Untersuchung konnten umfangreiche Daten generiert werden. Die Ergebnisse der Analyse dieser Daten sind entlang der theoretisch fundierten Leitfragen und Thesen dargelegt. In den vielfältigen Ergebnissen, welche in diesem Kapitel vorgestellt werden, spiegelt sich der Facettenreichtum des Forschungsfelds. Die kondensierten Resultate dienen in diesem Teilkapitel als Grundlage, um die Fragestellung zu beantworten. Die Untersuchung und die resultierenden Antworten werden anschliessend im Kapitel 5 diskutiert.

4.7.1. Fazit

In der vorliegenden Untersuchung wurden Aspekte *selbstregulierten Lernens* durch die Anzahl an Äusserungen zu strategischem Vorgehen operationalisiert. Die Lernenden der Stichprobe, welche mit einem starken Fokus auf *selbstgesteuertem Lernen* unterrichtet werden, haben in zwei Lernjournaleinträgen über ihr Vorgehen anlässlich einer komplexen Aufgabe berichtet. Entlang einer differenzierten Strategieklassifizierung wurden die Selbstberichte ausgewertet und analysiert. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Schüler*innen der Stichprobe speziell in der **präaktionalen Phase** produktorientierte Strategien anwenden. Dabei werden vor allem Strategien zum *Aufgabenverständnis* und zur Produktion der eigenen Lösung berichtet. Die Zielsetzung spielt diesbezüglich eine wichtige Rolle. Je mehr Vorgehen Lernende hinsichtlich ihres *Aufgabenverständnisses* und ihrer Ziele formulieren, desto strategischer gehen sie aus quantitativer Perspektive in der präaktionalen Phase gesamthaft vor. Für die Stichprobe zeigte sich eine erhöhte Wahrscheinlichkeit dafür, dass die *Rezeption* (Recherche) zusammen mit Überarbeitungsstrategien und die Aneignung zusammen mit Vorgehen zur *Beurteilung* eingesetzt wird.

Basierend auf den Resultaten kann weiter festgehalten werden, dass sich das Verhältnis zwischen produktorientiertem und prozessorientiertem Vorgehen in der **postaktionalen Phase** annähernd ausgleicht. Nachdem die Lernenden der Stichprobe die Aufgabe bearbeitet haben, äussern sie also ein differenzierteres Vorgehen. Schüler*innen, welche das *Monitoring* umfassend beschreiben, gehen in der postaktionalen Phase, aus quantitativer Perspektive strategischer vor. Die Kategorie Überarbeitung kann vorsichtig als Indikator für strategisches Vorgehen gewertet werden. Lernende der Stichprobe, welche mehr Überarbeitungsstrategien erwähnen, beschreiben auch mehr Vorgehen zur *Beurteilung* und häufiger Stützstrategien, jedoch weniger produktorientierte Organisation.

Ergebnisse

Für die Stichprobe lässt sich über **beide Erfassungszeitpunkte** eine starke Zunahme metakognitiver und prozessorientierter Strategien feststellen. Die Ergebnisse zeigen jedoch auf, dass quantitativ Strategisches Vorgehen im präaktionalen Lernjournaleintrag keinen Schluss auf die postaktionalen Werte zulässt.

Jedoch äussern Schüler*innen mit hohen präaktionalen Werten zu produktorientierten Strategieklassen, entsprechend dem postaktional verstärkten Fokus auf metakognitiven Strategien, tendenziell mehr Vorgehen zum *Monitoring* in der postaktionalen Phase. Daraus kann geschlossen werden, dass Lernende mit mehr Strategiewissen dieses in jeder Phase so äussern, wie es für sie aktueller scheint. Hingegen konnte festgestellt werden, dass Lernende, welche auch im postaktionalen Lernjournal noch hohe Werte für das *Aufgabenverständnis* äussern, neben höheren Werten zur präaktionalen Produktion, auch weniger *Monitoring* zum ersten Erfassungszeitpunkt erwähnen.

Nicht nur die metakognitiven Strategien, auch die konkreten Produktionsstrategien und die Mehrfacherwähnungen nehmen zu. Die Verschiebung geschieht zulasten der Äusserungen zum *Aufgabenverständnis*.

Die Resultate weisen ebenfalls darauf hin, dass die präaktionalen Werte zur Aneignung indizieren, wie strategisch die Lernenden der Stichprobe gesamthaft vorgehen. Zudem kann festgestellt werden, wenn die Kategorie Aneignung in der präaktionalen Phase erwähnt wird, kommen diese eher auch in der postaktionalen vor und zudem äussern Lernende auch eher Strategien zur Produkterstellung.

Neben den präaktionalen Aneignungsstrategien wirken sich auch die postaktionalen Beurteilungsstrategien auf das **Total der geäusserten Strategien** aus.

Für die Stichprobe zeigt sich eine **geschlechterspezifische Differenz** beim Strategieeinsatz. Schülerinnen beschreiben gesamthaft und durchschnittlich mehr Strategien. Während Mädchen in der postaktionalen Phase dazu tendieren, mehr Produktionsstrategien zu beschreiben, berichten Jungen relativ zur präaktionalen Phase mehr von Aneignungsstrategien. Dabei schliessen sie jedoch lediglich zu den Mädchen auf. Zudem äussern Schüler im zweiten Lernjournaleintrag signifikant häufiger Strategien mehrfach.

Geschlechterspezifisch ist ebenfalls die Anzahl der präaktionalen Beschreibungen zum *Aufgabenverständnis*. Mädchen beschreiben mit einer höheren Wahrscheinlichkeit von Strategien dieser Kategorie.

4.7.2. Beantwortung Fragestellung

Welche Aspekte *selbstregulierten Lernens* lassen sich bei Schüler*innen, die mit Fokus auf *selbstgesteuertem Lernen* unterrichtet werden, feststellen?

Aus den Ergebnissen, basierend auf einer Stichprobe Lernender, welche mit einem Fokus auf *selbstgesteuertem Lernen* unterrichtet werden, resultieren folgende Antworten auf die Fragestellung:

1) Soll-Zustand festlegen:

Die Lernenden fokussieren in der präaktionalen Phase produktorientierte Lernstrategien. Sie berücksichtigen dabei die Aufgabenstellung und setzen sich Ziele.

2) Konkretisierung als Voraussetzung für Äusserung *selbstregulierten Lernens*:

Im Verlaufe der aktionalen Phase wird das eigene Vorgehen fassbar. Indem die Lernenden sich eine konkrete Vorstellung des Arbeitsprozesses (Vorwissen) erarbeiten, können sie rückblickend zahlreicher über Lernstrategien und Aspekte *selbstregulierten Lernens* berichten.

3) Ist-Zustand und *Monitoring*:

Die Lernenden finden über die konkretisierende, aktionale Phase von einem Schwerpunkt auf Produkterstellung zu einem quantitativ annähernd ausgeglichenen Verhältnis produktorientierter und prozessorientierter Strategien. Dabei tendieren sie dazu, für die verschiedenen Phasen einen Schwerpunkt bezüglich geäussertem Strategiewissen zu legen. Das Aufgabenverständnis liesse sich diesbezüglich in die präaktionale Phase und die *Beurteilung* sowie Überarbeitung in die postaktionale Phase einordnen.

4) Indikatoren für Strategieanwendung und Äusserung *selbstregulierten Lernens*:

Die Lernenden, welche entweder zur präaktionalen Aneignung, zur postaktionalen *Beurteilung* oder zu beiden Kategorien Strategien erwähnen, äussern über den gesamten Lernprozess quantitativ strategischeres Vorgehen.

5) Geschlechterspezifische Unterschiede:

Schülerinnen beschreiben generell mehr Strategien. In der postaktionalen Phase beschreiben sie neben der Zunahme an *Monitoring* auch zahlreichere Produktionsstrategien. Schüler äussern erst postaktional Aneignungsstrategien in einem vergleichbaren Masse wie Mädchen. Die Jungen wiederholen Strategieäusserungen in der postaktionalen Phase mehr als ihre Mitschülerinnen und signifikant viel mehr als sie selbst in der präaktionalen Phase.

5. Diskussion

«[U]nd dann so wie bei jedem normalen Vortrag beginnen.»
(1.1.0709)

Basierend auf der durchgeführten Untersuchung konnte die Forschungsfrage beantwortet werden. Wer nun die zitierte Geschmacksprobe aus einem Lernjournal-eintrag auf der Zunge zergehen lässt, nimmt die Noten der Zutaten dieser Arbeit wahr. Diese Bestandteile werden im Folgenden diskutiert. Die Erkenntnisse und der Forschungsstand helfen, die leitfragenthematischen Bereiche aus unterschiedlichen Perspektiven auszuleuchten. Ergänzend werden methodische Überlegungen und die Grenzen der Arbeit reflektiert dargelegt. Abschliessend werden die vorliegende Geschmacksprobe und die weiteren Implikationen für die deutsch-didaktische Praxis eingeordnet.

5.1. Leitfrage 1: präaktionales Vorgehen

Unabhängig von den für die Lernenden individuell erfassten Gesamtwerte, konzentrieren sich die Strategiebeschreibungen in der präaktionalen Phase auf das Produkt sowie auf mögliche persönliche Ziele dafür. Jedoch beschreiben auch diejenigen Jugendlichen insgesamt mehr Strategien, welche mehr Strategien der Kategorie *Zielsetzung* (AH₁) formulieren.

Um sich Ziele zu setzen, bedarf es in dieser Phase eine Vorstellung des Produkts. Das eigene *Aufgabenverständnis* zu klären, persönliche Ziele zu setzen und sich Gedanken zur emotionalen Selbstregulation während des Lernprozesses zu machen, sind als Aspekte *selbstregulierten Lernens* charakteristisch für die **präaktionalen Phase**. Der im ersten Lernjournal-eintrag erfasste Strategieeinsatz kann also statistisch fundiert als *selbstreguliertes Lernen* interpretiert werden.

Die Prompts des **Lernjournals** sind bewusst offen und neutral gehalten. Doch speziell 1.4 «Wie wirst du an diese Aufgabe herangehen?» scheint einige Lernende dazu bewogen zu haben, Stützstrategien zu formulieren. Bezugnehmend auf das «Wie» gaben sie beispielsweise an, motiviert oder konzentriert an die Aufgabe herangehen zu wollen.

Dass die Strategieklassen **Rezeption** (D₁) und **Überarbeitung** (G₁) signifikant korrelieren, scheint vereinbar mit dem präsentierten Forschungsstand. Lernende, welche bereits prospektiv die Recherche einplanen, beschreiben auch mehr Überarbeitungsstrategien.

Die zentrale Stellung der Aneignung ist ebenfalls wenig überraschend, da das Üben (jemandem vortragen, vor sich selbst aufsagen, im Kopf durchgehen) eine

für einen Buchvortrag naheliegende Lernstrategie ist, welche meist oberflächlich angewandt wird. Dass die Werte zur *Aneignung* (E_1) und *Beurteilung* (F_1) zusammenhängen, kommt ebenfalls wenig verwunderlich. Die Zunahme in der Kategorie F im postaktionalen Journaleintrag scheint sich auf diesen Zusammenhang auszuwirken, denn für den zweiten Erfassungszeitpunkt lassen sich die Kategorien E und F nicht mehr relevant aufeinander beziehen.

5.2. Leitfrage 2: postaktionales Vorgehen

Bezüglich der in der postaktionalen Phase signifikant angestiegenen Werte für die *Beurteilung* (F_2) können unterschiedliche Einflussgrößen festgehalten werden. Einerseits ist es als Aspekt *selbstregulierten Lernens* Teil dieser reflexiven Phase, sich über die Wirksamkeit des gewählten Strategieeinsatzes Gedanken zu machen. So lässt sich die zunehmende Orientierung an metakognitiven Strategien mit dem erläuterten Prozessmodell (vgl. Ziffer 2.2.2) erklären. Zudem wurden über die Aufgabenstellung unterschiedliche Beurteilungsanlässe (Fremdbeurteilung sowie Selbstbeurteilung anlässlich der Präsentation) angeregt. Andererseits muss auch der Einfluss der im Teilkapitel 3.2 vorgestellten **Lernjournal-Prompts** bei der Interpretation der Ergebnisse mitberücksichtigt werden. Indem die Leitfragen für die Erfassungszeitpunkte den Reflexionsprozess entweder hinsichtlich des geplanten («Prospective Assessment») oder des durchgeführten («Stimulated Recall») Strategieeinsatzes anregen, tragen sie dem jeweiligen Stand der Schüler*innen im Lernprozess Rechnung. Die Prompts für den Lernjournaleintrag 2 gehen wie in Eintrag 1 auf den Arbeitsprozess ein und fordern dazu auf, das eigene Vorgehen zu beschreiben. Dazu werden Auswertungsvorgänge (Überwachung und Modifikation) zusätzlich angeregt. So wird beispielsweise die Modifikation des eigenen Vorgehens für die nächste Aufgabe konkret erfragt. Dieser Aufbau vermag die starke Zunahme der metakognitiven Strategien etwas zu relativieren. Die hohen Werte sind jedoch nicht nur durch die im Vergleich zur präaktionalen Phase leicht angepassten Prompts erklärbar. Eher kann davon ausgegangen werden, dass der durch die aktionale Phase konkret gewordene Prozess und die, durch die beiden Lernjournaleinträge an sich mitangeregte Selbstbeobachtung mehr Anknüpfungspunkte für detailliertere Beschreibung bieten und eine metakognitive Auswertung des eigenen Vorgehens evozieren. Entsprechend können auch unter Berücksichtigung weiterer Faktoren für die Lernenden der Stichprobe durchaus Aspekte *selbstregulierten Lernens* in den Ergebnissen festgestellt werden.

Die Möglichkeit, dass sich die Abnahme einer Kategorie (beispielsweise der Organisationsstrategien) durch eine unterschiedliche **Interpretation** bei der Auswertung der Lernjournale erklären liesse, kann ausgeschlossen werden. Der

Codierleitfaden wurde während des Prozesses nachgeführt und ist differenziert genug, um präaktionale sowie postaktionale Äusserungen zu berücksichtigen (vgl. 5.6, Codierleitfaden).

Die Werte für die Beurteilungsstrategien korrelieren in der postaktionalen Phase negativ mit denjenigen für die Organisationsstrategien. Darin zeigt sich, dass retrospektiv bei gewissen Lernenden ein **Umdenken** stattfindet. So kann die Erkenntnis, dass die Schüler*innen der Stichprobe sich vor allem postaktional mit prozessorientierten Strategien auseinandersetzen, gefestigt werden.

5.3. Leitfrage 3: Lernphasenübergreifende Erkenntnisse

Für die Journaleinträge lassen sich **zeitpunktspezifische Schwerpunkte** feststellen. Lernende, welche in der präaktionalen Phase vergleichsweise viele Strategien beschreiben, tun dies nicht auch in der postaktionalen Phase. Das kann unterschiedliche Gründe haben. Einerseits könnten Lernende mit vielen Strategien im ersten Lernjournaleintrag sich im zweiten Eintrag auf qualitativ hochwertigere Strategien (z.B. Tiefenverarbeitung) konzentrieren. Dazu kann hier keine Aussage gemacht werden, da die Qualität in der vorliegenden Untersuchung nicht erhoben wurde (vgl. unten). Ebenfalls könnten Lernende, welche Verhalten bereits in der präaktionalen Phase geäußert haben, dieses in der postaktionalen Phase nicht erneut beschreiben mögen. Aufgrund der für die postaktionale Phase ansteigenden Werte für die *Mehrfacherwähnungen* (MF) kann davon ausgegangen werden, dass die Lernenden so viele Strategien wie möglich festhalten wollten.

Ebenfalls könnten sich jedoch diejenigen Schüler*innen, welche im präaktionalen Lernjournaleintrag viele Äusserungen formuliert haben, im zweiten Teil speziell auf die Reflexion konzentriert haben. Dass in der präaktionalen Phase geplant (kognitiven Strategien) und in der postaktionalen Phase ausgewertet wird (metakognitive Strategien), kann damit zusammenhängen, dass die Lernenden der Stichprobe ritualisiert ein Lernbuch¹⁷ führen. Diese Schüler*innen würden sich also darauf konzentrieren, worauf es für sie zu diesem Zeitpunkt ankommt.

Dass die präaktionale *Aneignung* und das postaktionale *Aufgabenverständnis* phasenübergreifend korrelieren, kann eingeordnet werden. Wer das Üben im ersten Lernjournaleintrag notiert hat, beschreibt dieses auch eher im zweiten (vgl. LF4). Das *Aufgabenverständnis* für den zweiten Lernjournaleintrag (A₂) ist hingegen angelehnt an die bereits diskutierten Erkenntnisse zu verstehen. Je mehr die Lernenden in der postaktionalen Phase noch produktorientiertes Vorgehen

¹⁷ Lernbücher werden wie unter Ziffer 3.1.2 beschrieben, im LiLO-System als Planungs- und Reflexionshilfen verwendet.

beschreiben, desto eher haben sie diesen Fokus auch in der präaktionalen Phase. Diese Schüler*innen beschreiben mehr *Produktion* (C_1). Dieser Fokus geht dabei zulasten des *Monitorings* (FGH_1).

Für die Lernjournaleinträge konnte bezüglich der Planung festgestellt werden, dass die **Schritte des Arbeitsprozesses**, sich entlang der konkreten Bestandteile der Präsentation anstelle abstrakterer Arbeitsschritte orientieren. So beziehen sich die Aussagen weniger auf die Ideensammlung, die Recherche oder die Überarbeitung und mehr auf spezifische Teile der Präsentation wie die Einleitung, die Inhaltszusammenfassung oder Personenvorstellung.

5.4. Leitfrage 4: Indikatoren strategischen Vorgehens

Die Kategorie *Selbst-Coaching* zeigt nur eine geringe **Relevanz in Bezug auf die Gesamtwerte**. Das ist deshalb interessant, weil Stützstrategien und Coaching¹⁸ zentrale Bestandteile des LiLO-Systems sind. Die vergleichsweise niedrigen Werte für H könnten durch wenig ausgeprägte Fähigkeitsselbstkonzepte einerseits bezüglich der Anwendung von Lernstrategien (als eigene Domäne) oder andererseits bezüglich des Fachs Deutsch erklärt werden. Eine domänenspezifisch positive Selbstwahrnehmung trägt nach Ziegler u. Dresel (2006, 383) dazu bei, dass Schüler*innen mehr Regulationsstrategien einsetzen und beschreiben. Dazu gehören unter anderem auch die Stützstrategien.

Um mehr Regulationsstrategien bei Lernenden zu evozieren, könnten folgende methodischen Anpassungen vorgenommen werden: Erstens liesse sich die Aufgabenstellung noch mehr gemäss den Fähigkeitskonzepten der Lernenden anpassen (Lebensweltbezug und Stärkenorientierung), zweitens sollten die Prompts des Lernjournals expliziter dazu anregen, angewandte Stützstrategien zu beschreiben und drittens würde vermutlich mehr verfügbare Zeit den Jugendlichen bei der Einplanung, Durchführung und Beschreibung von Stützstrategien helfen.

Dass vor allem E_1 und F_2 sich auf die geäusserten Gesamtwerte auswirken, lässt sich einerseits durch die Oberflächlichkeit der Strategien (E) und die Routine der Lernenden (E und F) erklären.

¹⁸ Ko-Konstruktion, Modellierung des Lernens und Strategievermittlung finden ritualisiert anhand von Lernbüchern und Coaching-Gesprächen statt (vgl. Ziffer 3.1.2, LiLO-System).

5.5. Leitfrage 5: geschlechterspezifische Unterschiede

Für die Stichprobe weisen Mädchen durchschnittlich mehr Strategien auf, als dies die Jungen tun. Die Qualität der Äusserungen wurde nicht erfasst (vgl. unten), weshalb offen bleibt, ob es sich bei den ausgewählten Strategien um Oberflächen- oder Tiefenstrategien handelt.

In der vorliegenden Aufgabenstellung wurde durch das persönlich ausgewählte Buch, die **domänenspezifischen Voraussetzungen** wie Prädikatoren für den Strategieeinsatz sowie die Motivation berücksichtigt. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass Jungen und Mädchen im Fach Deutsch, unter anderem beeinflusst durch differierende Selbstwirksamkeit in der Domäne, unterschiedlich umfangreich über ihr strategisches Vorgehen im allgemeinen und über emotionale Selbstregulation Auskunft geben können und wollen (vgl. Ziegler u. Dresel 2017, 117, Glogger et al. 2012, 15).

Dass die Schülerinnen der Stichprobe eher höhere Werte für das *Aufgabenverständnis* (A_1) aufweisen, liesse sich dadurch erklären, dass die Mädchen sich mehr mit den Anforderungen der Aufgabe und möglichen Resultaten auseinandersetzen. Anhand der **quantitativen Sozialisationshypothese** (vgl. Ziffer 2.3.5) ist es möglich, dies einzuordnen. Die Hypothese beschreibt stereotype Erwartungen an die Arbeitshaltung der Mädchen, mit welche diese aufwachsen. Demzufolge würden die Schülerinnen sich stärker metakognitiver Strategien bedienen, um ihren aufwändigeren Lernprozess (Schwergewicht auf oberflächlichen kognitiven Strategien) zu steuern.

Die erfassten Unterschiede zu den Veränderungen über die beiden Lernphasen weisen auf **geschlechtsspezifische Tendenzen** bei der Strategieanwendung hin. Speziell die Zunahme für die Produktion (C) bei den Mädchen und diejenige für die Aneignung (E) sowie die Mehrfacherwähnungen (MF) bei den Jungen sind interessant. Die hohen Werte für die Aneignung (E) und die Zunahme bei der Produktion (C) bei den Mädchen können durch die erläuterten stereotypen Fleisserwartungen erklärt werden. Die Zunahme der Kategorie E zeigt, dass auch Jungen üben (Oberflächenstrategien einsetzen), diese jedoch weniger oft bereits in der präaktionalen Phase erwähnen. Die Zunahme der Mehrfacherwähnungen bei den Schülern könnte dahingehend gedeutet werden, dass es ihnen wichtig war, mit ihrem Lernjournaleintrag möglichst viel strategisches Wissen zu demonstrieren. Dies kann als Qualitätsmerkmal für die Erfassungsanlage gewertet werden.

Gesamthaft lassen die vorliegenden Daten darauf schliessen, dass Strategieeinsatz und somit *selbstreguliertes Lernen* mit dem Geschlecht sowie den damit verbundenen Einstellungen und Erwartungen zu tun hat. Den Einfluss des

Geschlechts gilt es dabei reflektiert zu interpretieren. Denn die zweiteilige Kategorisierung wird den sehr komplexen persönlichen Voraussetzungen der einzelnen Schüler*innen nur wenig gerecht. Speziell, da das Verständnis von Geschlecht als Konstrukt kontrovers diskutiert wird. In der vorliegenden Arbeit manifestiert sich jedoch in den Ergebnissen, dass, an die Lernenden herangetragene **Stereotype Erwartungshaltungen** nach wie vor das Lernen beeinflussen. Inwiefern dabei für den Strategieeinsatz im Rahmen des *selbstregulierten Lernens* weitere Einflussfaktoren berücksichtigt werden müssen, wäre Gegenstand einer weiterführenden, möglicherweise qualitativen, Untersuchung.

5.6. Qualität und Grenzen des Untersuchungsdesigns

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an den nach Schmidt (2018) formulierten Gütekriterien für quantitative Forschungsansätze. Diese werden für die Beantwortung der Fragestellung (2018, 151) und die zugrundeliegende Untersuchung (2018, 155) berücksichtigt. Im Rahmen der Möglichkeiten dieser Arbeit wurden für die vorliegende quantitative Untersuchung, mit qualitativen Aspekten (Strategieerfassung in den Lernjournalen), objektive Ergebnisse erarbeitet. Es kann auch davon ausgegangen werden, dass das **Untersuchungsdesign** die erforderlichen Ansprüche an die Reliabilität erfüllt. Es kann weiter festgestellt werden, dass sich die Ergebnisse einordnen lassen (interne Validität). Darüber, inwiefern sich die gewonnenen Erkenntnisse im Sinne der externen Validität auf die Grundgesamtheit aller Lernenden, welche mit Fokus auf *selbstgesteuertes Lernen* unterrichtet werden, übertragen lassen, kann keine Aussage gemacht werden. Wie im Forschungsdesiderat in Aussicht gestellt, wären dazu weiterführende Untersuchungen nötig.

Anhand der **Durchführung der Erfassung** über mehrere Lektionen einer Schulwoche hinweg, liess sich der Einfluss der Tagesform der Lernenden reduzieren. Zudem wurde ein komplexer Lernprozess innerhalb einer Woche erarbeitet. Im Vergleich zu anderen Untersuchungen, schrieben Lernende nicht über ein ganzes Semester an ihren Lernjournalen. Einerseits würde dies auf der Sekundarstufe I im Vergleich zu Ausbildungsgängen auf der Tertiärstufe eine ungleich grössere Herausforderung darstellen, da weniger passende Aufgabensettings bestehen. Es könnten jedoch auch die Erfassungszeitpunkte weniger gesteuert werden. Mit einem präaktionalen und einem postaktionalen Erfassungszeitpunkt wurde berücksichtigt, dass Lernende zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Lernprozesses von ihrem Vorgehen berichten. Eine Mehrheit tendiert dazu, die Einträge erst am Schluss zu verfassen (Spörer u. Brunstein 2006, 155). So stellt die Untersuchung über mehrere Tage mit fixierten Zeitpunkten für die Lernjournaleinträge einen repräsentativen Rahmen im schulischen Kontext dar.

Inwiefern Untersuchungen über einen längeren Zeitraum, mit *selbstgesteuerter* Lernjournalführung, unterschiedliche Ergebnisse liefern, gilt es zu überprüfen.

Obwohl die Untersuchung aufgrund des Lernjournals in Kombination mit der Aufgabenstellung durchaus Charakterzüge einer Intervention zeigt, wurde auf eine Follow-Up Erfassung der Aspekte *selbstregulierten Vorgehens* verzichtet, da nicht die Vermittlung, sondern die Erfassung von Lernstrategien im Zentrum der Untersuchung stand.

Basierend auf dem differenziert ausgearbeiteten **Codierleitfaden**, lassen sich dieselben Strategiekategorien zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Lernprozess

erfassen. Die Differenzierung wurde erreicht, indem durch theoretisch fundierte Kategorien «top-down» ein Rahmen vorgegeben wurde und während der Erfassung die vorhandenen Strategien «bottom-up» integriert werden konnten. Denn die gemäss Forschungsstand beschriebenen Strategiekategorien gilt es anzupassen (vgl. Ziffer 2.3.2, Klassifizierung).

Dass bereits für sich umfassende **Strategiekategorien** zum *Monitoring* (FGH, AH) zusammengelegt wurden, birgt zugleich Risiko und Potenzial. Das Risiko besteht darin, dass die Validität der vorliegenden Untersuchung aufgrund der entsprechend umfassenden und eventuell «verwässerten» Kategoriebereiche gering angesehen werden könnte. Die grosse Chance der Kategorie *Monitoring* liegt jedoch ebenfalls genau in dieser Grobkörnigkeit. Indem beispielsweise die Strategiewerte aus Beurteilung, Überarbeitung und *Selbst-Coaching* zu einem zugleich differenzierten, jedoch auch angepasst durchlässigen Netz-Konstrukt zusammengetragen wurden, konnte einem komplexen Konzept wie dem *Monitoring* gerecht werden.

Der Wert der **Aufgabenstellung** lässt sich durch folgendes Zitat charakterisieren:

«Ich habe mich gefragt, was der Sinn hinter der ganzen Sache ist, da ich nicht wirklich wusste, was ich tun sollte 😊 Zuerst habe ich auch nicht verstanden, was genau die Aufgabe war, dazu musste ich dann etwa 4x das Dossier durchlesen. Vielleicht war es der Sinn der Aufgabe, so wenige Informationen wie möglich herauszugeben?» (2.1.0418)

In dieser Aussage zeichnet sich ein wertvoller Prozess im Sinne des *selbstregulierten Lernens* ab. Denn sich selbst zu regulieren heisst, mit herausfordernden Situationen umgehen zu können. Deshalb beginnt der intensive und anspruchsvolle jedoch umso fruchtbarere Teil des Lernprozesses genau ausserhalb des offensichtlich vorgegebenen Rahmens der Aufgabenstellung.

Die Möglichkeiten der vorliegenden Arbeit beschränken sich auf quantitative Aussagen zum strategischen Vorgehen. Glogger et al. (2012, 9) untersuchen, wie sich Qualität und Quantität von Lernstrategien auf den Lernerfolg auswirken. Zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellung, mit Fokus auf Aspekte des *selbstregulierten* Lernens, wurde Qualität und Lernerfolg bewusst nicht mitberücksichtigt. Die **Qualität** der Lernstrategien wurde insofern erfasst, als dass sich die Strategieäusserungen erkennbar für eine Kategorie qualifizieren mussten. Qualitative Aspekte darüber hinaus zu erfassen, wäre Gegenstand einer weiterführenden Untersuchung (vgl. Ziffer 6.1.2, Forschungsdesiderat).

Der **Lernerfolg** wird aus zwei Gründen nicht berücksichtigt: Erstens ist *selbstreguliertes Lernen* zu erfassen, deshalb herausfordernd, weil es nicht das Gelernte zeigen soll, sondern das Vorgehen beim Lernen an und für sich. Der resultierende, operationalisierte Lernerfolg ist dafür eine sekundäre Messgrösse. Zweitens ist aufgrund des Untersuchungsdesigns die Beurteilung den Lernenden überlassen. Ob Fremdbeurteilung durch Peers generell weniger objektiv ist, wie diejenige einer Lehrperson, sei dahingestellt. Auch die Beurteilungskriterien wurden transparent gemacht und mit den Schüler*innen anhand eines Beispiels konkret erarbeitet. Im vorliegenden Beurteilungsanlass wird jedoch eine Rangierung der Präsentationen nach der subjektiven Wirkung der Präsentation auf die Beurteilenden (Buchwahl) erstellt. Die Rangierung wurde erfasst, ist jedoch als wenig stabile Messgrösse bezüglich der Aspekte *selbstregulierten Lernens* zu erachten (Schmidt 2018, 155).

Für die quantitative Untersuchung wurden aus den erfassten Strategieäusserungen Zahlenwerte generiert, um diese statistisch weiterverarbeiten zu können. Diese Grössen berücksichtigen den **«überadditiven Charakter» von Lernstrategien** (Spörer u. Brunstein 2006, 151) begrenzt. Jedoch wurden durch die Strategiekategorien gemäss Codierleitfaden abgestimmt komplexe Kategorien gebildet, um die unzähligen Strategiekombinationen im Rahmen der Gütekriterien quantitativer Forschung (Schmidt 2018, 155) valide zu erfassen.

5.7. Möglichkeiten für die Praxis

Die vorliegende Untersuchung zeigt anhand einer Aufgabe im Deutschunterricht, welche Aspekte *selbstregulierten Lernens* Schüler*innen beschreiben können. Die Aufgabenstellung, das Lernjournal und der Codierleitfaden lassen sich indes fachunabhängig auf verschiedene Präsentationskontexte anpassen. Weitere Durchführungen, mit neuen Strategieäusserungen, helfen dabei, die Werkzeuge weiterzuentwickeln.

Die Instrumente (Aufgabenset, Lernjournal, Codierleitfaden) können in der schulischen Praxis – fächerübergreifend – zugleich als Mittel zur Intervention sowie zur Erfassung für strategisches Vorgehen eingesetzt werden. Lernstandserfassung und Strategievermittlung sind jedoch klar zu trennen. Je nach dem muss der Prozess unterschiedlich transparent gemacht werden.

Bei der **Vermittlung** oder Intervention gilt es, den Prozess explizit erfassbar zu machen. Dazu wird dieser offengelegt und möglicherweise ko-konstruiert, damit sich die Lernenden darin orientieren können. Durch das Sichtbarmachen der Prozesse können die Schüler*innen eher Vorwissen zum Vorgehen aktivieren und in ihrer Zone der proximalen Entwicklung lernen, wobei die Offenheit der Aufgabe

eingeschränkt wird. Für die **Erfassung** besteht genau in der Offenheit das Potenzial. Denn stehen nur wenige Vorgaben zur Verfügung, müssen zur Kompensation Aspekte des *selbstregulierten Lernens* gezeigt werden.

Für das Lernjournal als Möglichkeit um lautes Denken zu evozieren, bieten sich durchaus **Weiterentwicklungen** an. So könnten die Sekundarschüler*innen in einer (fiktiven) Kommunikationssituation jüngeren Lernenden passendes, strategisches Vorgehen für eine Aufgabe erklären (präaktionale Phase), dieses anschließend selbst einsetzen und postaktional reflektieren.

«[U]nd dann so wie bei jedem normalen Vortrag beginnen.»
(1.1.0709)

In Bezug auf meinen **Deutschunterricht** sehe ich im oben zitierten Journaleintrag, dass die Person in der präaktionalen Phase ihr Vorwissen zum Thema «Vortrag» aktivierte. Das ist ein zentraler Teil dieser Phase. Und es kann im schulischen Alltag nicht zu viel in die breite **Aktivierung des Vorwissens**, speziell auch Strategiewissen, investiert werden. Zudem möchte ich **Prozesse deutlich machen**. Die Lernenden sollen wissen, auf welcher Stufe der Treppe sie stehen und in welche Richtung sie gehen können. Zudem sollen sie in der Lage sein, sich den vor ihnen liegenden Prozess so vorstellen zu können, dass sie bereits in der präaktionalen Phase Beurteilungs- und Überarbeitungsanlässe einplanen können. Die Schüler*innen sollen zum Strategien als Werkzeuge erhalten, um sich aus einer mühsamen, herausfordernden Lern-Situation *selbstreguliert* herauszuarbeiten. Die zitierte Äusserung scheint auch charakteristisch dafür, dass Schüler*innen ihre **Strategiestatistik «aufpolieren»** wollen, ohne die angegebenen Strategien anschliessend umzusetzen. Zudem führen **vorhandene Skripts** («normaler Vortrag») dazu, dass sich Lernende nicht auf eine Aufgabe einlassen und deshalb nicht *selbstreguliert* nach neuen, auf die Situation passendere Strategien suchen. Für meinen Unterricht halte ich es für dringend notwendig, den Lernenden den Kontext des *selbstgesteuerten Lernens* zu ermöglichen. Dies im Bewusstsein, dass sie auf Hindernisse stossen werden und zur Selbstregulation Lernstrategien einsetzen müssen. Ein spezielles Gewicht möchte ich auf Stützstrategien legen. Dafür sind ritualisierte Coaching-Gespräche und Lernbücher durchaus passende Instrumente. Wie in der vorliegenden Untersuchung erfasst werden konnte, können die Jugendlichen der Stichprobe sich schriftlich mitteilen und über ihr Vorgehen berichten. Eine Herausfordernde Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, dass meine Schüler*innen in einem kontrollierten Rahmen an ihre Grenzen stossen. Offene Aufgaben zu gewährleisten, welche die Lernenden mit all ihnen zur Verfügung stehenden Strategien (also *selbstreguliert*) Lösen können, stellen hohe Ansprüche

Diskussion

an die Übersicht und Präsenz der Lehrperson. Um dies jedoch wirklich zu ermöglichen, stellt eine Lernlandschaft beste strukturelle Voraussetzungen.

Beim Lernen in der Schule natürlich ebenfalls zu berücksichtigen sind domänen-spezifische Unterschiede. Diese können sich bezüglich des Strategieeinsatzes auswirken. Jugendliche sollen in der Schule frei von an sie herangetragene Stereotypen lernen können. Gerade hierzu liefert das *selbstregulierte* und strategische Lernen einen Anknüpfungspunkt, da Strategien nach Anforderungssituation ausgewählt werden sollten und nicht nach Geschlechterstereotyp oder Selbstkonzept zu einem Fach. Werden Strategien nachhaltig und explizit vermittelt, lassen sich hier die Geschlechterdifferenzen und individuellen Unterschiede verringern.

6. Schlussteil

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte anhand einer fundiert aufgebauten Untersuchung beantwortet werden, welches Strategiewissen und welche Aspekte *selbstregulierten Lernens* Schüler*innen der Sekundarstufe I zeigen, welche mit Fokus auf *selbstgesteuertes Lernen* unterrichtet werden. Anhand der Selbstberichte von Schüler*innen der siebten Klasse, liessen sich verschiedene Facetten des *selbstregulierten Lernens* dieser Stichprobe herausarbeiten. In diesem abschliessenden Kapitel werden die präsentierten und diskutierten Antworten pointiert zusammengefasst. Abschliessend sind entlang der aufgezeigten Grenzen der vorliegenden Arbeit potenzielle Forschungsdesiderate skizziert.

6.1.1. Aspekte *selbstregulierten Lernens* bei Schüler*innen der Sek I

Für die Stichprobe von Lernenden konnte festgestellt werden, dass deren Vorgehen Aspekte *selbstregulierten Lernens* aufzeigt. Statt auf den Lernerfolg, konzentriert sich die Untersuchung auf den Lernprozess, wodurch *Selbstregulation* effektiv zu erheben ist. Das Vorgehen wurde anhand von Lernstrategien gemessen, welche für spezifische Lernphasen des Prozessmodells (nach Schmitz 2001) charakteristisch sind. Die signifikante Zunahme der Strategieäusserungen im postaktionalen Lernjournaleintrag zeigt, dass, um in ihrem Vorgehen Aspekte *selbstregulierten Lernens* beschreiben zu können, Schüler*innen eine konkrete Vorstellung des Lernprozesses sowie des Ergebnisses haben müssen. Um den Soll-Zustand in der präaktionalen Phase einzuschätzen, beschreiben die Lernenden der Stichprobe vor allem Strategien, um sich mit der Aufgabenstellung auseinanderzusetzen und Ziele festzulegen. In der postaktionalen Phase werden zunehmend Strategien geäussert, welche auf die Erfassung des Ist-Zustandes abzielen. Dazu gehören die Beurteilung und die Überarbeitung.

Zu den Indikatoren für gesamthaft strategischeres Vorgehen gehören Äusserungen zu unterschiedlichen Kategorien: für die präaktionale Erfassung zur Aneignung und für die postaktionale Erfassung zur Beurteilung.

Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern sind mit Vorsicht zu interpretieren. Da jedoch geschlechterspezifische Differenzen im Strategieeinsatz erfasst werden konnten, gilt es, diese auszuführen. Die Aneignung wird von Schülern erst in der postaktionalen Phase signifikant beschrieben. Dass sie auch tendenziell weniger Strategieeinsatz beschrieben, deckt sich mit den erfassten Indikatoren. Die geschlechterspezifischen Unterschiede, die sich für Lernende, welche mit einem Fokus auf *selbstgesteuertes Lernen* unterrichtet werden, erfassen lassen, können durch Sozialisationshypothesen erklärt werden. So sind es an die

Jugendlichen herangetragene Stereotypen, welche deren Strategieeinsatz beeinflussen.

6.1.2. Forschungsdesiderat

Die vorliegende Untersuchung könnte in dreierlei Hinsicht weitergeführt werden: Erstens könnte in einem nächsten Schritt die Qualität der Lernstrategien mitberücksichtigt werden. Damit könnte sichergestellt werden, dass für die Lernstandserfassung nicht einfach wahllos Strategien genannt wurden («Politur»), sondern auch konditionales Strategiewissen umgesetzt wird.

Zweitens liessen sich anhand der Untersuchung einer zweiten Stichprobe, welche ohne erklärten Fokus auf *selbstgesteuertes Lernen* (LiLO-System) unterrichtet wird, die Ergebnisse vergleichen. Anhand von weiteren Untersuchungen, mit grösseren Stichproben, könnten die vorliegenden Erkenntnisse verifiziert werden.

Aufgrund der Resultate liesse sich weiterverfolgen, wie Lernende in unterschiedlichen Fächern, beispielsweise anhand von Präsentationssituationen, Aspekte *selbstregulierten Lernens* zeigen und wie gross der Einfluss der Domäne dabei effektiv ist.

Literaturverzeichnis

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. *Kompetenzorientiert beurteilen*. Zugriff: 13.05.2020, https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/beurteilung/broschuere_kompetenzorientiert_beurteilen.pdf.
- Boelmann, Jan M. (Hrsg.). 2018. «Forschungsdesign.» In *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Grundlagen*, 173-188. Baltmannsweiler: Schneider.
- Cohen, Jacob. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale NJ: L Erlbaum Associates.
- Dresel, Markus und Lena Lämmle. 2017. «Motivation.» In *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, hrs. v. Thomas Götz, 79-142. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), Hrsg. 2016. «Grundlagen.» In *Lehrplan 21: Gesamtausgabe*. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage, bereinigte Fassung vom 29.2.2016, 481–499. Luzern: D-EDK-Geschäftsstelle. Zugriff 20.11.2020. http://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf.
- Dweck, Carol. 2018. *Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. 2. Aufl. München: Piper.
- Field, Andy. 2012. *FAQ#1: K-S Tests in SPSS*. Zugriff 23.11.2020. <https://www.discoveringstatistics.com/tag/shapiro-wilk-test/>
- Field, Andy. 2018. *Discovering Statistics Using IBM SPSS*. Los Angeles: SAGE.
- Gailberger, Steffen. 2018. «Grundlagenforschung.» In *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Grundlagen*, hrsg. v. Jan M. Boelmann, 17-48. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gignac, Gilles, E. und Eva T. Szodorai, 2016. «Effect size guidelines for individual differences researchers.» In *Personality and Individual Differences* 102: 74-48.
- Glogger-Frey, Inga. Rolf Schwonke, Lars Holzäpfel, Matthias Nückles und Alexander Renkl. 2012. «Learning Strategies Assessed by Journal Writing: Prediction of Learning Outcomes by Quantity, Quality and Combinations of Learning Strategies.» In *Journal of Educationala Psychology*. Advance online publication. DOI: 10.1037/a0026683
- Götz, Thomas und Ulrike E. Nett. 2017. «Selbstreguliertes Lernen.» In *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, hrs. v. Thomas Götz, 143-184. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Hille, Katrin. 2016. «Exekutive Funktionen: Häufig gestellte Fragen von Lehrpersonen.» In *Exekutive Funktionen und Selbstregulation*, hrsg. v. Sabine Kubesch. 181-188. Bern: Hogrefe.
- Horner, Sherri L. und Craig S. Shwery. 2002. «Becoming an Engaged, Self-Regulated Reader.» In *Theory Into Practice*, 41 (2): 102-109. DOI:10.1207/s15430421tip4102_6.
- Krapp, Andreas, Claudia Geyer und Doris Lewalter. 2014. «Motivation und Emotion.» In *Pädagogische Psychologie*, hrsg. v. Tina Seidel u. Andreas Krapp. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Nückles, Matthias und Jörg Wittwer. 2014. «Lernen und Wissenserwerb.» In *Pädagogische Psychologie*, hrsg. v. Tina Seidel u. Andreas Krapp, 225-252. 6. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Philipp, Maik. 2012. *Motiviert lesen und schreiben: Dimensionen, Bedeutung und Förderung*. Seelze: Klett.
- Philipp, Maik. 2015. *Lesestrategien: Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Philipp, Maik und Elmar Souvignier, Hrsg. 2016. *Implementation von Lesefördermassnahmen: Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster: Waxmann.
- Rowling, Joanne K. 1997. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury.
- Ryan, Richard M. und Edward L. Deci. 2017. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: The Guildford Press.
- Schmidt, Frederike. 2018. «Gütekriterien für quantitative Forschungsansätze.» In *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Grundlagen*, hrsg. v. Jan M. Boelmann, 147-159. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schmitz, Bernhard. 2001. «Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende.» In *Pädagogische Psychologie*, 15: 181-197, Onlineveröffentlichung September 2006.
- Zugriff 15.11.2020. <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1024//1010-0652.15.34.181>. DOI: 10.1024//1010-0652.15.34.181
- Souvignier, Elmar und Judith Mokhesgerami. 2006. «Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension.» In *Learning and Instruction* 16: 57-71.
- Spörer u. Brunstein 2006. «Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren: Ein Überblick zum Stand der Forschung.» In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3): 147-160.

- Steiner, Gerhard. 2006. «Wiederholungsstrategien.» In *Handbuch Lernstrategien*, hrsg. v. Hein Mald u. Helmut Felix Friedrich. Göttingen: Hogrefe.
- Topiwala, Gita. 2020. Selbstorganisiertes Lernen im Mosaik-Sekundarschulen-Netzwerk. In Newsletter, 26 (6). Zugriff: 01.12.2020. https://uploads-ssl.web-flow.com/5c7d4ecfee88075caabbcdde/5ee0f60592850e3a8fa527f6_lernen-sichtbarmachen-mosaiknetzwerk.pdf.
- Ziegler, Albert und Markus Dresel. 2006. «Lernstrategien: Die Genderproblematik.» In *Handbuch Lernstrategien*, hrsg. v. Heinz Mandl u. Helmut Felix Friedrich. Göttingen: Hogrefe.
- Zimmerman, Barry J. 2002. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, In *Theory into Practice* 41 (2): 64 – 70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2

Anhang

- A. Aufgabenset: Dossier Lernende
- B. Aufgabenset: Dossier Lehrperson
- C. Lernjourneleinträge
- D. Tabellen & Daten

A. Aufgabenset: Dossier Lernende

Übersicht	
Ziel	Du hast in den letzten Wochen ein selbstgewähltes Buch gelesen. Bald werdest ihr ein neues Leseprojekt starten. Dafür stehen dir und deiner Gruppe eure gelesenen Bücher aus diesem Leseprojekt zur Auswahl. Ihr entscheidet, welches eurer Bücher ihr bei diesem nächsten Projekt alleine lesen und in der Gruppe besprechen werdet.
Aufgaben Kriterien S. 3 Muster S. 4	1. Präsentation: Jede*r erhält fünf Minuten Zeit, sein* ihr Buch bestmöglich zu «verkaufen». Du hast _____ Lektionen, bis am _____ Zeit, dich auf diese Präsentation vorzubereiten. Derjenige*diejenige, dessen*deren Buch gewählt wurde, hat während des nächsten Leseprojekts Zeit zur freien Verfügung (Lilo-Zeit) und darf die Besprechungen des Buches in der Gruppe moderieren. 2. Lernjournal: Halte dein Vorgehen in zwei Lernjournaleinträgen fest. 3. Peer-Feedback: Du gibst allen anderen Gruppenmitgliedern eine Rückmeldung zu ihrer Präsentation. Gehe dabei genau nach den Vorgaben vor. 4. Abstimmung: Nach den Präsentationen stimmt ihr als Gruppe darüber ab, welches Buch ihr beim nächsten Leseprojekt lesen werdet. 5. Selbstbeurteilung: Du bewertest deine eigene Präsentation.
Flyer	Damit deine Mit-SuS während deiner Präsentation das Wichtigste auf einen Blick sehen, stellst du dieses auf einem «Flyer» dar. Dazu steht dir eine Powerpoint-Folie zur Verfügung.
Lernjournal	Damit du für deine nächste Präsentation möglichst viel lernen und verbessern kannst, ist es wichtig, nachvollziehen zu können, wieso du dich für ein gewisses Vorgehen entschieden hast. Um später noch genau zu wissen, was du in den entscheidenden Momenten gedacht hast, notierst du deine Gedanken im elektronischen Lesejournal - entlang der Reflexionsfragen. Beantworte alle Fragen in ganzen Sätzen und möglichst genau. Zeige, was für Gedanken du dir bereits machst! Es soll anhand deiner Antworten nachvollziehbar sein, was du gedacht hast.
Bearbeitung	An diesen Aufgaben arbeitest du nur in der Schule. Gib dieses Dossier und dein Lesejournal nach jeder Lektion deiner Lehrperson ab.
Material	☐ Dossier ☐ Persönliches Lesejournal: Hier kommen alle deine Notizen zur Vorbereitung (falls möglich auch Erinnerungshilfen für die Präsentation) hinein. ☐ Lernjournal: Du verfasst das Lernjournal gemäss Auftrag.

DE	Dossier	
	Mein Individuelles Buchprojekt verkaufen	Name:

Ablauf	
1. Auftragserteilung	Du erhältst den Auftrag für die Präsentation, die Beurteilungskriterien und bearbeitest ein Muster. Journalbeitrag 1: Bereits in dieser Lektion verfasst du deinen ersten Eintrag ins Lernjournal.
2. Vorbereitung	Du bereitest dich auf deine Präsentation vor.
3. Präsentationen	Du hältst deine Präsentationen, beurteilst die Präsentationen deiner Gruppenmitglieder und ihr wählt als Gruppe ein Buch.
4. Selbstbeurteilung	Du bewertest deine Präsentation selbst und erhältst anschliessend die Rückmeldungen deiner Gruppe. Journalbeitrag 2: Noch in dieser Lektion schaust du zurück und verfasst den zweiten Eintrag ins Lernjournal.

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit!

Beurteilungskriterien			
Verkauf/Show	Du aktivierst und überzeugst dein Publikum, indem du...	-	±
	1) einfallsreich präsentierst (z.B. dein Publikum überraschst, indem du es direkt ansprichst, humorvolle Elemente einbaust, Fragen stellst, etc.).		
	2) Spannung aufbaust, indem du dich bewusst auf wichtige Inhalte beschränkst.		
	3) genügend über den Inhalt erzählst, damit dein Publikum folgen kann.		
	4) Blickkontakt mit allen Zuhörenden aufrecht erhältst.		
	5) deine Präsentation einfach und nachvollziehbar aufbaust («roter Faden»).		
Sprache	6) deutlich und gut hörbar sprichst (selbstsicheres Auftreten).		
	Hilf deinem Publikum, dich gut zu verstehen, indem du...	-	±
	7) anhand einer passenden Beschreibung deinem Publikum dabei hilfst, einen Trailer im Kopf zu kreieren.		
	8) leicht verständliche und zugleich ausgewählte Sprache verwendest.		
	9) einen Flyer verteilst, auf dem das Wichtigste dargestellt ist.		
	10) flüssig sprichst.		
Umfang			
	11) Deine Präsentation dauert ungefähr fünf Minuten (Richtzeit).		
	-		
	Deine Präsentation hat dieses Kriterium...		
	... nicht erfüllt.		
±	... teilweise erfüllt.		
	+		
	... erfüllt.		

Muster			
Situation: Die Schülerinnen und Schüler einer Klasse dürfen in Gruppen wählen, was sie als nächste Klassenreise machen wollen. Kandidat A und B präsentieren ihre Vorschläge auf unterschiedliche Art. Aufgaben: A) Lies die beiden Beispiele (Kandidat A und Kandidat B) sorgfältig durch. B) Aufgrund deines Bauchgefühls, kreuze an, wem du deine Stimme geben würdest. ☐ Kandidat A ☐ Kandidat B C) Beurteile die Präsentationen (A und B) gemäss den vorgegebenen Kriterien (S. 3): 1. Suche in den Texten Sätze, welche deiner Meinung nach einem Kriterium zugeordnet werden können (sowohl erfüllt als auch nicht erfüllt). Markiere diese mit Farbe und notiere die jeweilige Nummer dazu. Suche Beispiele für die Kriterien: 1, 2, 3, 7 und 10. 2. Besprich deine Lösungen mit einem/einer Partner*In. Bereitet euch darauf vor, eure Lösung mit der Klasse zu teilen.			
Kandidat A	11)	Kandidat B	
Zeit: 5 Min 1 Sek, mit vielen Pausen		Zeit: 4 Min 30 Sek, angenehmes Tempo	
Ich begrüsse euch herzlich zu meinem Vortrag über ein äähm ein mögliches Ausflugsziel für unsere nächste Klassenreise. Äähm... ich werde euch zuerst etwas über das Reiseziel erzählen, dann zeige ich euch eine Zugverbindung und werde dann etwas zu den Aktivitäten sagen. Zum Schluss könnt ihr Fragen stellen.	Einleitung	Habt ihr euch auch schon einmal gefragt, wie sich lernen, Spass und sportliche Aktivität kombinieren lassen? Hat jemand eine Idee? Nein?	
	Hauptteil		
	Hauptteil		
Mein Ziel wäre der Skills-Park in Winterthur. Winterthur ist ein Ort im Kanton Zürich. Dorthin können wir direkt mit der S8 hinfahren.		Die Antwort auf diese Frage ist einfach, nur ist sie vielleicht nicht etwas für jede*n. Sie ist nur etwas für diejenigen, die sich gerne bei zahllosen Möglichkeiten austoben wollen oder aber auch für alle die, die währenddessen lieber relaxen und die Sache etwas ruhiger angehen möchten. Du fühlst dich angesprochen? Dann nichts wie los und stimme auch für den Skills-Park. Dort kann man in ganz unterschiedlichen Anlagen skaten, seine Skills auf dem Trampolin beweisen, im Parkour Hindernisse akrobatisch und mit coolen Tricks überwinden lernen und vieles mehr. Ihr fragt euch sicher, ob Winterthur nicht etwas zu weit weg ist. Der kurze Abstecher dorthin lässt sich problemlos mit einem Besuch des Technoramas oder des Fotomuseums verbinden. Zudem gibt es Angebote speziell für Schulen.	Schluss
Man kann dort skaten, Trampolin springen, äähm mit dem Fahrrad fahren, Bubble Soccer spielen, Parkour machen, im Bowl Park fahren, über die Big Air springen, im Street Parkour fahren und äähm im Bistro zu Mittag essen. Für's Trampolin müsst ihr eure Schuhe ausziehen.			
Mit dem Angebot Mini Skills konnte sogar mein sechsjähriger Bruder schon etwas machen im Skillspark. Mein Opa wollte nicht mitkommen. Man kann sehr viel machen.	Schluss		
Wenn du auch gehen möchtest, würde ich mich darüber freuen. Vielen Dank für eure Aufmerksamkeit. Habt ihr noch Fragen?			

Aufträge Lernjournal Führe das Lernjournal wie folgt: 1) Erstelle pro Eintrag ein neues Word-Dokument. 2) Speichere diese Dokumente unter «LJ1_Nachname Vorname» und «LJ2_Nachname Vorname». 3) Beantworte die Fragen gemäss Auftrag. Notiere jeweils die zugehörige Ziffer (z.B. 1.2 ..., 2.3 ...). Speichere das Dokument regelmässig. 4) Klicke auf den erhaltenen Link (Microsoft Forms). Kopiere deine Antworten auf die Fragen in das Formular und schicke es ab. Zeige die Sendebestätigung deiner Lehrperson.	Die erhaltenen Aufträge hier einkleben.
---	---

Präsentation Präsentiert euch eure Bücher in euren Gruppen. 1) Bestimmt zu Beginn jemanden, der*die kontrolliert, wann die vorgegebenen fünf Minuten um sind (Time-Keeper). Nach sechs Minuten wird die Präsentation beendet. 2) Führt während den Präsentationen den Auftrag «Peer-Feedback» unten aus.	Peer-Feedback Du wählst heute das Buch für euer zukünftiges Buchprojekt. Dieses Wahl trifft du aufgrund der Präsentationen. Gib deinen Gruppenmitgliedern ein Feedback. Die Kriterien auf dem Arbeitsblatt «Peer-Feedback» unterstützen dich bei deiner Wahl. 1) Vor den Präsentationen: Arbeitsblatt «Peer-Feedback» durchsehen und die Beurteilungskriterien repetieren. 2) Nach jeder Präsentation: das jeweilige «Peer-Feedback» ausfüllen. 3) <u>Wichtig</u>: Zeige diese Arbeitsblätter niemandem. 4) Nach allen Präsentationen: kontrolliere alle deine «Peer-Feedbacks» und überarbeite sie, falls dir noch etwas auffällt, das du ändern möchtest. 4) Kontrolliere, ob die «Peer-Feedbacks» komplett ausgefüllt sind (Name, alle Kriterien bewertet). Gib diese Bögen der Lehrperson ab.															
Buchwahl Entscheidet euch als Gruppe für das Buch, welches euer nächstes Leseprojekt werden soll. Geht dazu folgendermassen vor: 1) Fülle alleine die Rangliste unten aus. Dein eigenes Buch darfst du nicht wählen. 2) Bestimmt als Gruppe eine*n Stimmzähler*in. Gebt alle eure Dossiers dieser Person. Sie zählt die Punkte für die jeweiligen Präsentationen zusammen. Bei Gleichstand auf Platz 1: Stimmt zwischen den beiden Büchern ab, welche gleich viele Punkte haben. Jeder von euch hat eine Stimme. Gibt es keine Mehrheit (z.B. bei vier Stimmenden), entscheidet das Los. 3) Stimmzähler*in: Gib der Lehrperson eure Rangliste ab.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Platz</th> <th>Buch</th> <th>Punkte</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.</td> <td></td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td></td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>3.</td> <td></td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>4.</td> <td></td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Platz	Buch	Punkte	1.		3	2.		2	3.		1	4.		-
Platz	Buch	Punkte														
1.		3														
2.		2														
3.		1														
4.		-														

Selbstbeurteilung
A) Fülle das Arbeitsblatt «Selbstbeurteilung» aus und klebe dieses ein. B) Zeige dein Dossier der Lehrperson. Dafür erhältst du die Peer-Feedbacks deiner Gruppenmitglieder und den Auftrag für den Lernjournaleintrag 2. C) Lies die Feedbacks durch und vergleiche sie mit deiner Selbstbeurteilung. D) Klebe den Auftrag zu Lernjournaleintrag 2 auf Seite 5 ein und bearbeite ihn gemäss den Vorgaben.

Das erhaltene Peer-Feedback hier einkleben

Das erhaltene Peer-Feedback hier einkleben

9

Das erhaltene Peer-Feedback hier einkleben

10

Deine Selbsteinschätzung hier einkleben

11

B.Aufgabenset: Dossier Lehrperson

DE	Kommentar Lehrperson	
	Mein individuelles Buchprojekt verkaufen	Name:

Ablauf					
Phasen	Auftragserteilung & Erarbeitung Muster	Vorbereitung	Präsentationen	Peerfeedback verfassen / Buchwahl	Selbst-evaluation
Lernjournal	LJ1 Ca. 20'				Peerfeedback austauschen
Zeitbudget					LJ2 Ca. 45'
Mögliche Lektionen (Ermessen LP)	L1	L2-4	L5+6	L6	L7

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit!

Probierendengruppe

24 SuS – in 6 Vierergruppen, bei Abwesenheiten Fünfergruppen bilden.
(falls möglich, nur solche zusammen, welche die Bücher der anderen SuS noch nicht gelesen haben)

Material

Die Lernenden erhalten die Aufgabenstellung als Dossier (digital & analog auf Teams).

Die beiden Lernjournaleinträge schreiben die Lernenden elektronisch, per Microsoft Forms. Dazu erhalten sie zwei entsprechende Links.

Ablauf

Das Projekt (Auftragserteilung – Reflexion in LJ2) findet optimalerweise innerhalb einer Woche statt. Zudem sollen die Lernenden diese Aufgabe nur in der Schule bearbeiten. Die Arbeitsdossiers werden eingezogen. Die LP ermahnt die Lernenden dies auch so einzuhalten. Sollte mehr Zeit benötigt werden, sollen alle mehr Zeit erhalten (Vergleichbarkeit).

Gegenstand der Erfassung sind die Lernjournaleinträge.

Auftragserteilung & Erarbeitung Muster

Die SuS erhalten das Dossier mit der Aufgabenstellung. Diese sollte in Verbindung mit dem Kriterienkatalog und dem Beispiel selbsterklärend sein (Kommentar Testung an Parallelklasse).

Anhand der Kriterienliste und den Muster-Präsentationen (in Textform) erarbeiten die SuS im Think-Pair-Share, was eine attraktive Präsentation ausmacht. Die SuS sollen die einzelnen Kriterien im Beispiel markieren (konkret an einer Formulierung festmachen). Die LP sammelt die Lösungen der Lernenden im Plenum (vgl. Musterlösung). Einzelne Kriterien sind selbsterklärend und nicht im Mustertext aufgeführt.

Bevor die SuS mit der Vorbereitung beginnen, füllen sie den **Lernjournaleintrag 1** aus. Hier unterstreicht/wiederholt die LP, dass im Lernjournal möglichst offen und frei geantwortet werden soll. Ziel ist es, die SuS zum «lauten Denken» zu bringen. Ebenfalls soll in ganzen Sätzen geantwortet werden, damit die Erklärungen der SuS später nachvollziehbar sind. Optimalerweise findet Auftragserteilung, Mustererarbeitung und Lernjournaleintrag 1 innerhalb der gleichen Lektion statt. → Bestätigung, dass Journaleinträge gemacht wurden, könnten auch per Screenshot gemacht werden.

Vorbereitung

Die SuS bearbeiten die Aufträge in Einzelarbeit. Die Arbeit soll in der Schule stattfinden.

Präsentation

Die Präsentationen in Vierergruppen werden durch die LP einzig durch die Zeitvorgabe gesteuert: 5' Präsentieren pro Person + 5' Reserve (einrichten, Peerfeedback ausfüllen, etc.).

Jede Gruppe bestimmt eine*n Time Keeper*in.

Peerfeedback & Buchwahl

Die Lernenden füllen jeweils pro Präsentation ein Feedback aus. Nach allen Präsentationen haben sie Zeit, die Feedbacks zu überarbeiten. Diese Feedbacks werden der Lehrperson abgegeben. Wichtig ist, dass diese noch nicht ausgetauscht werden!

Anschließend wählen die SuS in den Gruppen die jeweilige Lektüre für das nächste Buchprojekt. Sie vergeben dafür die Plätze 1-3 (1. Platz = 3 Punkte, 2. Platz = 2 Punkte, 3. Platz = 1 Punkt). Die Stimmen werden durch eine*n Stimmzähler*in pro Gruppe gezählt und anschließend der Lehrperson gemeldet.

Selbstevaluation

Die Lernenden schätzen sich selbst ein. Diese Einschätzung kann anschließend mit dem Peer-Feedback verglichen werden.

Peerfeedback austauschen

Die Lernenden vergleichen ihre Selbstwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung.

Nachdem die Lernenden sich selbst eingeschätzt und von ihren Mit-SuS eine Rückmeldung erhalten haben, schreiben sie den **Lernjournaleintrag 2**.

Lernjournal – per MS-Forms

Die Einträge für das Lernjournal sollen zuerst im Word verfasst und anschließend ins MS Forms Dokument übertragen werden. So besteht eine Sicherungskopie und die SuS können in der Postaktionalen Phase direkt darauf zugreifen.

Lernjournaleintrag 1

Verfügbare Zeit: ca. 15-20'

Zeitpunkt: Bitte gleich nach der Auftragserteilung ausfüllen.

Das Lernjournal soll dich einerseits dazu anhalten, dir ganz genau zu überlegen, wie du vorgehen könntest. Es hilft dir also dabei, den Auftrag bestmöglich zu lösen. Und andererseits soll anhand deiner Notizen nachvollzogen werden können, was du dir bei deinem Vorgehen überlegt hast.

Bitte beantworte also diese Fragen der Reihe nach, möglichst genau und in ganzen Sätzen.

- 1.1 Was machst du, bevor du zu arbeiten beginnst?
- 1.2 Was willst du mit deiner Präsentation erreichen?
- 1.3 Nenne alle Teilaufgaben bis zu deiner Präsentation, welche du bewältigen musst.
- 1.4 Wie wirst du an diese Teilaufgaben herangehen?

Lernjournaleintrag 2

Verfügbare Zeit: ca. 30-45'

Zeitpunkt: Bitte nach dem Erhalt des Peerfeedbacks ausfüllen

Teil des Lernprozesses ist es auch, dass du zurückblickst und festhältst, wie gut das von dir gewählte Vorgehen funktioniert hat. Indem du dies in deinem Lernjournal festhältst, hilft dir dieses Journal dabei, einen nächsten Auftrag noch besser lösen zu können. Wiederum soll anhand deiner Notizen nachvollzogen werden können, was du dir überlegt hast und wie du vorgegangen bist.

Bitte beantworte also diese Fragen möglichst genau und in ganzen Sätzen.

Beschreibe, wie du dich vorbereitet hast, entlang der folgenden drei Schritte:

- 2.1 Was hast du gemacht, bevor du das erste Mal den Stift in die Hand genommen bzw. effektiv mit dem Vorbereiten angefangen hast?
- 2.2 Welche Schritte hat deine Vorbereitung für die Präsentation umfasst?
- 2.3 Vergleiche deinen Plan, welchen du im ersten Lernjournaleintrag (Teilaufgaben 1.3 + 1.4) festgehalten hast, mit deinen Notizen aus diesem Eintrag (Teilaufgabe 2.2). Notiere, inwiefern sie sich gleichen oder unterscheiden. Notiere deine Vermutungen darüber, wieso sie sich unterscheiden.

Erinnere dich an das erhaltene Feedback:

- 2.4 Gestützt auf die Rückmeldungen deiner Gruppenmitglieder: welches Vorgehen in deiner Vorbereitung hat gut funktioniert?

Ausblick:

- 2.5 Wie würdest du eine nächste Präsentation in Deutsch oder einem anderen Fach nun vorbereiten? Beschreibe deine Schritte so konkret wie möglich.

[illegible][illegible]

Platz für Notizen/Beobachtungen LP

C.Tabellen & Daten

C1) Deskriptive Statistik LJ1 & LJ2

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Summe	Mittelwert	Std.-Abw.	Varianz	Median	Modus	Schiefe		Kurtosis	
	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Std.-Fehler	Statistik	Std.-Fehler
LJ1 Aufgabenverständnis	24	1	5	54	2,25	1,073	1,152	2.00	2	,834	,472	,487	,918
LJ1 Organisation	24	0	3	27	1,13	,900	,810	1.00	1	,909	,472	,549	,918
LJ1 Produktion	24	1	4	40	1,67	,868	,754	1.00	1	1,176	,472	,718	,918
LJ1 Rezeption	24	0	3	15	,63	,924	,853	0.00	0	1,585	,472	1,954	,918
LJ1 Aneignung	24	0	1	12	,50	,511	,261	0.50	0	,000	,472	-2,190	,918
LJ1 Beurteilung	24	0	2	5	,21	,509	,259	0.00	0	2,539	,472	6,258	,918
LJ1 Überarbeitung	24	0	1	5	,21	,415	,172	0.00	0	1,534	,472	,377	,918
LJ1 Selbst-Coaching	24	0	3	26	1,08	,974	,949	1.00	0	,437	,472	-,788	,918
Gültige Werte (Listenweise)	24												

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Summe	Mittelwert	Std.-Abw.	Varianz	Median	Modus	Schiefe		Kurtosis	
	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Std.-Fehler	Statistik	Std.-Fehler
LJ2 Aufgabenverständnis	24	0	3	32	1,33	,702	,493	1.00	1	,244	,472	,234	,918
LJ2 Organisation	24	0	3	25	1,04	,806	,650	1.00	1	,464	,472	,034	,918
LJ2 Produktion	24	1	4	60	2,50	1,022	1,043	3.00	3	-,133	,472	-1,024	,918
LJ2 Rezeption	24	0	4	21	,88	1,076	1,158	1.00	1	1,639	,472	2,549	,918
LJ2 Aneignung	24	0	1	17	,71	,464	,216	1.00	1	-,979	,472	-1,145	,918
LJ2 Beurteilung	24	1	5	56	2,33	1,239	1,536	2.00	1	,493	,472	-,856	,918
LJ2 Überarbeitung	24	0	3	34	1,42	1,060	1,123	1.00	1	,238	,472	-1,089	,918
LJ2 Selbst-Coaching	24	0	4	22	,92	1,018	1,036	1.00	0	1,258	,472	2,051	,918
Gültige Werte (Listenweise)	24												

C2) Normalverteilung

Tests auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
LJ1 Aufgabenverständnis	,259	24	,000	,873	24	,006
LJ1 Organisation	,347	24	,000	,790	24	,000
LJ1 Produktion	,320	24	,000	,758	24	,000
LJ1 Rezeption	,334	24	,000	,695	24	,000
LJ1 Aneignung	,336	24	,000	,640	24	,000
LJ1 Beurteilung	,492	24	,000	,472	24	,000
LJ1 Überarbeitung	,484	24	,000	,503	24	,000
LJ1 Selbst-Coaching	,201	24	,013	,860	24	,003

Tests auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
LJ2 Aufgabenverständnis	,308	24	,000	,832	24	,001
LJ2 Organisation	,271	24	,000	,852	24	,002
LJ2 Produktion	,229	24	,002	,877	24	,007
LJ2 Rezeption	,329	24	,000	,725	24	,000
LJ2 Aneignung	,443	24	,000	,573	24	,000
LJ2 Beurteilung	,192	24	,022	,875	24	,007
LJ2 Überarbeitung	,236	24	,001	,869	24	,005
LJ2 Selbst-Coaching	,233	24	,002	,802	24	,000

C3) Wilcoxon-Test bei verbundenen Stichproben

Statistik für Test (Wilcoxon)

	LJ2 Zielsetzung AH - LJ1 Zielsetzung AH	LJ2 Aufgabenverständnis - LJ1 Aufgabenverständnis	LJ2 Organisation - LJ1 Organisation	LJ2 Produktion - LJ1 Produktion	LJ2 Rezeption - LJ1 Rezeption	LJ2 Aneignung - LJ1 Aneignung	LJ2 Beurteilung - LJ1 Beurteilung	LJ2 Überarbeitung - LJ1 Überarbeitung	LJ2 Selbst-Coaching - LJ1 Selbst-Coaching	LJ2 Monitoring - LJ1 Monitoring	LJ2 Summe - LJ1 Summe	LJ2 Mehrfacherwähnungen - LJ1 Mehrfacherwähnungen	LJ2 Summe BCD - LJ1 Summe BCD
z	-2,398	-2,817	-,238	-2,505	-,772	-1,890	-4,235	-3,672	-,461	-3,878	-3,941	-3,118	-1,630
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,016	,005	,812	,012	,440	,059	,000	,000	,645	,000	,000	,002	,103

C4) Punktbiseriale Korrelation mit Geschlecht

		LJ1 Zielsetzung AH	LJ1 Aufga- benverständ- nis	LJ1 Summe BCD	LJ1 Monitoring	LJ1 Summe	LJ1 Mehrfacher- wähnungen	LJ2 Zielsetzung AH	LJ2 Aneignung	LJ2 Aneignung	LJ2 Summe BCD	LJ2 Monitoring	LJ2 Summe	LJ2 Mehrfacher- wähnungen	LJTotal Summe	LJTotal Mehrfa- cherwähnungen
Geschlecht	Korrelation nach Pearson	-,498*	-,555**	-,158	-,224	-,591**	-,263	-,306	,092	-,333	-,126	-,095	-,163	,000	-,414*	-,131
	Signifikanz (2- seitig)	,013	0,005	,460	,294	,002	,215	,146	,670	,111	,556	,658	,448	1,000	,044	,542

Anhang

C5) Statistik nach Geschlecht (Deskriptive Statistik, Wilcoxon, Median)

Deskriptive Statistik Geschlecht TN = weiblich

	N	Minimum	Maximum	Summe	Mittelwert		Std.-Abwei- chung	Varianz
	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Std.-Fehler	Statistik	Statistik
LJ1 Zielsetzung AH	12	1	7	50	4,17	,548	1,899	3,606
LJ1 Aufgabenverständnis	12	1	5	34	2,83	,322	1,115	1,242
LJ1 Organisation	12	0	3	13	1,08	,313	1,084	1,174
LJ1 Produktion	12	1	4	20	1,67	,284	,985	,970
LJ1 Rezeption	12	0	3	11	,92	,313	1,084	1,174
LJ1 Aneignung	12	0	1	8	,67	,142	,492	,242
LJ1 Beurteilung	12	0	2	3	,25	,179	,622	,386
LJ1 Überarbeitung	12	0	1	2	,17	,112	,389	,152
LJ1 Selbst-Coaching	12	0	3	16	1,33	,333	1,155	1,333
LJ1 Monitoring	12	0	4	21	1,75	,372	1,288	1,659
LJ1 Summe	12	6	14	107	8,92	,645	2,234	4,992
LJ1 Mehrfacherwähnungen	12	0	5	20	1,67	,396	1,371	1,879
LJ2 Aufgabenverständnis	12	0	3	16	1,33	,225	,778	,606
LJ2 Organisation	12	0	3	14	1,17	,271	,937	,879
LJ2 Produktion	12	1	4	33	2,75	,250	,866	,750
LJ2 Rezeption	12	0	4	9	,75	,329	1,138	1,295
LJ2 Aneignung	12	0	1	8	,67	,142	,492	,242
LJ2 Beurteilung	12	1	4	28	2,33	,376	1,303	1,697
LJ2 Überarbeitung	12	0	3	16	1,33	,310	1,073	1,152
LJ2 Selbst-Coaching	12	0	4	15	1,25	,329	1,138	1,295
LJ2 Monitoring	12	2	10	59	4,92	,773	2,678	7,174
LJ2 Summe	12	7	16	139	11,58	,753	2,610	6,811
LJ2 Mehrfacherwähnungen	12	0	5	32	2,67	,497	1,723	2,970
LJTotal Summe	12	13	30	246	20,50	1,246	4,317	18,636
LJTotal Mehrfacherwähnungen	12	1	10	52	4,33	,742	2,570	6,606
Gültige Werte (Listenweise)	12							

Deskriptive Statistik Geschlecht TN = männlich

	N	Minimum	Maximum	Summe	Mittelwert		Std.-Abweichung	Varianz
	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Std.-Fehler	Statistik	Statistik
LJ1 Zielsetzung AH	12	1	4	30	2,50	,289	1,000	1,000
LJ1 Aufgabenverständnis	12	1	3	20	1,67	,188	,651	,424
LJ1 Organisation	12	0	3	14	1,17	,207	,718	,515
LJ1 Produktion	12	1	3	20	1,67	,225	,778	,606
LJ1 Rezeption	12	0	2	4	,33	,188	,651	,424
LJ1 Aneignung	12	0	1	4	,33	,142	,492	,242
LJ1 Beurteilung	12	0	1	2	,17	,112	,389	,152
LJ1 Überarbeitung	12	0	1	3	,25	,131	,452	,205
LJ1 Selbst-Coaching	12	0	2	10	,83	,207	,718	,515
LJ1 Monitoring	12	0	3	15	1,25	,279	,965	,932
LJ1 Summe	12	4	8	77	6,42	,336	1,165	1,356
LJ1 Mehrfacherwähnungen	12	0	2	13	1,08	,229	,793	,629
LJ2 Aufgabenverständnis	12	0	2	16	1,33	,188	,651	,424
LJ2 Organisation	12	0	2	11	,92	,193	,669	,447
LJ2 Produktion	12	1	4	27	2,25	,329	1,138	1,295
LJ2 Rezeption	12	0	3	12	1,00	,302	1,044	1,091
LJ2 Aneignung	12	0	1	9	,75	,131	,452	,205
LJ2 Beurteilung	12	1	5	28	2,33	,355	1,231	1,515
LJ2 Überarbeitung	12	0	3	18	1,50	,314	1,087	1,182
LJ2 Selbst-Coaching	12	0	2	7	,58	,229	,793	,629
LJ2 Monitoring	12	1	10	53	4,42	,802	2,778	7,720
LJ2 Summe	12	6	16	128	10,67	,916	3,172	10,061
LJ2 Mehrfacherwähnungen	12	0	5	32	2,67	,449	1,557	2,424
LJTotal Summe	12	11	23	205	17,08	1,003	3,476	12,083
LJTotal Mehrfacherwähnungen	12	1	7	45	3,75	,579	2,006	4,023
Gültige Werte (Listenweise)	12							

Anhang

Statistik für Wilcoxon-Test (weiblich)

	Zielsetzung AH LJ2 - LJ1	Aufgabenver- ständnis LJ2 - LJ1	Organisation LJ2 - LJ1	Produktion LJ2 - LJ1	Rezeption LJ2 - LJ1	Aneignung LJ2 - LJ1	Beurteilung LJ2 - LJ1	Überarbeitung LJ2 - LJ1	Selbst- Coaching LJ2 - LJ1	Monitoring LJ2 - LJ1	Summe LJ2 - LJ1	Mehrfacher- währungen LJ2 - LJ1
Z (Stand. TS)	-1,841	-2,534	-,345	-2,032	-,531	,000	-3,108	-2,507	-,060	-2,827	-2,816	-1,736
Asymptotische Sig- nifikanz (2-seitig)	,066	,011	,730	,042	,595	1,000	,002	,012	,952	,005	,005	,083
				Zunahme								

Statistik für Wilcoxon-Test (männlich)

	Zielsetzung AH LJ2 - LJ1	Aufgabenver- ständnis LJ2 - LJ1	Organisation LJ2 - LJ1	Produktion LJ2 - LJ1	Rezeption LJ2 - LJ1	Aneignung LJ2 - LJ1	Beurteilung LJ2 - LJ1	Überarbeitung LJ2 - LJ1	Selbst- Coaching LJ2 - LJ1	Monitoring LJ2 - LJ1	Summe LJ2 - LJ1	Mehrfacher- währungen LJ2 - LJ1
Z (Stand. TS)	-1,271	-1,265	-,905	-1,294	-1,653	-2,236	-2,971	-2,719	-,722	-2,659	-2,806	-2,623
Asymptotische Signifikanz (2-sei- tig)	,204	,206	,366	,196	,098	,025	,003	,007	,470	,008	,005	,009
						leichte Zu- nahme (5+, 7=)						Zunahme

Statistiken Median, weiblich

		LJ1 Aneignung	LJ2 Aneignung	LJ1 Mehrfacher- wöhnungen	LJ2 Mehrfacher- wöhnungen	LJ1 Produktion	LJ2 Produktion
N	Gültig	12	12	12	12	12	12
	Fehlend	0	0	0	0	0	0
Median		1,00	1,00	2,00	3,00	1,00	3,00

Statistiken Median, männlich

		LJ1 Aneignung	LJ2 Aneignung	LJ1 Mehrfacher- wöhnungen	LJ2 Mehrfacher- wöhnungen	LJ1 Produktion	LJ2 Produktion
N	Gültig	12	12	12	12	12	12
	Fehlend	0	0	0	0	0	0
Median		,00	1,00	1,00	3,00	1,50	2,00

D. Lernjournaleinträge

1.1 Was machst du, bevor du zu arbeiten beginnst?

- 0107 1.1) Ich überprüfe alle meine Informationen und plane erst einmal.
- 0202 Ich lese die Aufgabenstellung zuerst ein bis zwei Mal durch, dass ich es gut verstehe.
- 0301 Ich lese den Auftrag sehr sorgfältig durch, ich mache mir Notizen Z.b wie die Personen heissen.
- 0418 1.1 Ich fasse mein Buch in zehn, fünfzehn Sätzen zusammen und notiere mir wichtige/interessante Punkte. Danach sortiere ich diese aus oder ergänze sie.
- 0505 Ich lese meinen Auftrag durch und versuche zu verstehen was ich machen muss. Danach löse ich die Aufgaben Schritt für Schritt.
- 0603 Ich plane meine Arbeit und mache vielleicht ein Mindmap zur Besichtigung. Dabei denke ich sehr viel, was ich vortragen soll.
Ich werde mir bestimmt noch einmal Gedanken über das Buch machen, evtl. auch noch etwas im Internet recherchieren und vielleicht eine kleine Zusammenfassung des Buches schreiben. Das Buch werde ich noch kurz überfliegen und dann so wie bei jedem normalem Vortrag beginnen.
- 0709 Ich mache mir ein MM um alle meine Notizen bei mir zu haben, damit ich meine Ideen auch nicht vergesse. Ich überlege genau wie ich vorgehen will bevor ich starte.
- 0813 Ich hole mein Notizheft und hole meinen PC und schreibe mir eine kurze Zusammenfassung.
- 0923 das Buch lesen und sich einen Überblick verschaffen zu allem das man in die Präsentation reinbringen kann.
- 1011 1. 1 Ich lese den Auftrag gründlich durch und versuche wenn nötig das bestimmte Material aufzutreiben. Vielleicht tausche ich mich noch mit einer Mitschülerin oder einem Mitschüler über die Aufgabe aus – Wie möchte sie/er das Ganze lösen, wie geht er an den Auftrag ran.
- 1121 Ich mache mir sehr wahrscheinlich zuerst Notizen oder ein Mindmap.
- 1208 Ich werde das wichtigste von meinem Buch nochmals zusammenfassen und in meiner Präsentation einbringen.
- 1306 Ich werde mein Lesejournal nochmals anschauen und das wichtigste aus meinem Buch heraus picken und das dann in meine Präsentation einbringen.
- 1415 1.1 Zuerst lese ich den Auftrag den wir machen müssen. Dann lege ich die Sachen für die Aufgabe bereit und fange an. Wenn ich zu Hause arbeite hole ich mir meistens noch etwas zu trinken und lege dann los.
- 1520 Ich werde erstmal alle Informationen sammeln die ich habe. Dann werde ich eine kleine Zusammenfassung schreiben über das Buch.
- 1614 1.1 Ich schaue mir zuerst die Ziele an und überlege mir wie ich sie überwältigen kann damit ich weiss wie ich sie sorgfältig lösen kann. Als nächstes überlege ich mir wie ich es darstellen soll.
- 1704 Ich lese die Arbeiten genau durch und schaue ob ich die Aufgabe auch verstanden habe. Falls nicht, schaue ich mir die Lernziele genau noch mal an und gehe alles nochmal durch den Kopf.
- 1812 Ich lese den Auftrag genau durch. Danach erstelle ich ein Mindmap zum Thema. Wenn ich dass gemacht habe dann beginne ich mit dem Auftrag.
- 1910 1.1 | Bevor ich arbeiten beginne schaue ich mir sie genau an.
- 2016 Ich lese den Auftrag sorgfältig durch. Wenn ich es durchgelesen habe suche ich die Materiale die ich brauche um diesen Auftrag zu erfüllen.
- 2119 Ich überlege mir zuerst, wie ich starten möchte. Ich werde mir auch überlegen, wie ich am überzeugendsten sein kann. Der Inhalt werde ich mir natürlich auch schon überlegen (Zusammenfassung, Fragen direkt ans Publikum)
- 2224 Am Anfang würde ich die wichtigsten Teile im Buch auf einem Blatt aufschreiben das ich diese Teile sicher bei mir habe. Zum Beispiel die spannendsten Teile oder diese Teile die fast schon die ganze Geschichte erklärt. Danach denke ich nach was für humorvolle Sachen ich erzählen will und was ich mit dem Publikum machen werde.
- 2322 Bevor ich zu arbeiten beginne, schaue ich genau, was in der Aufgabe gefragt wird. Das heisst, dass ich den Auftrag genau durchlese.
- 2417 Nachdem ich mir sicher bin, was ich tun muss, beginne ich mir Notizen zu machen. Dafür mache ich meistens ein MindMap oder schreibe einfache wichtige Stichwörter in mein Notizheft. Danach beginne ich eigentlich schon zu arbeiten 😊

1.2 Was willst du mit deiner Präsentation erreichen?

- 0107 1.2) Alle in meiner Tischgruppe davon zu überzeugen dass sie mein Buch wählen sollten.
- 0202 Ich möchte erreichen, dass sich möglichst viele aus meiner Gruppe nach dem Vortrag für das Buch interessieren. Ich will mit dem Vortrag Werbung für das Buch machen.
- 0301 Ich möchte den anderen Personen aus meiner Tischgruppe einen Einblick in mein Buch geben und ich hoffe das sie es danach auch lesen.
- 0418 1.2 Ich möchte das Buch, das ich gelesen habe, meiner Tischgruppe gut «verkaufen» können, sodass es sie interessiert und vielleicht auch lesen möchten. Ich muss es ihnen schmackhaft machen können.
- 0505 Ich möchte meine Zuschauer für mein Thema begeistern, motivieren und dass sie etwas daraus lernen.
- 0603 Ich will, dass alle spass und Interesse an meinem Vortrag zeigen, da ich dann mehr Motivation habe.
- 0709 Ich fände es toll, wenn ich es schaffen würde, mindestens ein Kind zu motivieren ebenfalls «Schiffbruch in der Antarktis» zu lesen. Mit den Inhalten des Buches meine Mitschüler und Mitschülerinnen evtl. auch diesem Thema etwas näher kommen zu helfen.
- 0813 Mit meiner Präsentation will ich erreichen, dass meine Tischgruppe mein Buch lesen möchte und überzeugt davon ist, dass dieses Buch sehr gut ist. Ich will erreichen, damit meine Tischgruppe erfährt wie es Menschen wie Malala in einem anderen Land geht und sie sich wenn möglich einsetzen für dieses Thema
- 0923 Ich möchte mein Buch der Tischgruppe so gut wie es geht «verkaufen»
- 1011 meine Klassenkameraden dazu überreden mein Buch zu lesen, indem ich eine fünf minütige Präsentation mache
- 1121 1.2 Ich möchte die anderen Gruppenmitglieder dazu bringen mein gelesenes Buch für das nächste Leseprojekt auszuwählen. Sie sollen mehr von dieser tollen Geschichte erfahren und weshalb ich genau dieses Buch gewählt habe, meine Meinung.
- 1208 Ich möchte meine Gruppe beeindrucken und erreichen, dass sie sich für mein Buch entscheiden.
- 1306 Ich möchte die anderen von meinem Buch überzeugen.
- 1415 Ich möchte erreichen das die Leute die meine Präsentation hören von meinem Buch begeistert sind und sie die Nachricht dahinter verstehen. Ich hoffe auch das sie sich mehr mit dem Thema befassen können und sich auch wirklich vorstellen könnten dieses Buch zu lesen.
- 1520 1.2 Ich will mit meiner Präsentation erreichen das andere Kinder sich von meine Buch überzeugen und es anfangen zu lesen.
- 1614 Ich will das meine Pultnachbarn wissen worum es in Buch geht so das sie anderen Leuten sagen können worum es geht.
- 1704 1.2 Ich will mit der Präsentation erreichen das meine Pultnachbarn einen kleinen Einblick in meinen Buch bekommen.
- 1812 Mit meiner Präsentation möchte ich erreichen dass auch andere mein Buch lesen. Ich möchte sie überzeugen, dass das Buch was ich gewählt habe auch spannend ist.
- 1910 Ich möchte erreichen das die anderen Kindern mein Buch lesen wollen.
- 2016 1.2 | Mit meiner Präsentation will ich, dass andere Personen auf das was ich präsentiere aufmerksam werden.
- 2119 Ich möchte mit meiner Präsentation die Kinder aus meiner Gruppe beeindrucken, damit sie mein selbstgewähltes Buch wählen.
- 2224 Ich möchte so viele Personen von meinem Buch überzeugen. Denn ich würde mich sehr freuen, wenn man mein Buch lesen würde.
- 2322 Ich will das meine Nervösigkeit nach dieser Präsentation nicht mehr so stark ist. Das meine Präsentation spannend und humorvoll wird und das meine drei Zuschauern sich das Buch allgemein die Geschichte vorstellen können.
- 2417 Mit meiner Präsentation möchte ich erreichen, dass meine Tischgruppe an meinem Buch Interesse bekommt und sie es auch gerne lesen möchten. Auch wenn es sehr viele Seiten hat.

1.3 Nenne alle Teilaufgaben bis zu deiner Präsentation, welche du bewältigen musst.

- 0107 1.3) Informationssammlung, Planung, Präsentation gestalten, Flyer und Präsentation
- 0202 Als erstes mache ich den Flyer Zum Buch und dann fange ich an den Vortrag zu üben.
- 0301 Also zuerst mache ich mir Notizen und dann fange ich an zu schreiben. Wenn ich schreibe dann zuerst die Einleitung, dann der Hauptteil und am Schluss der Schluss.
- 0418 1.3 > Zusammenfassung → Interessantes herauspicken → Anfangen mit Texten, interessanten Fragen/Erwähnungen → Präsentation üben
Ich muss als erstes ein Thema aussuchen und was ich für eine Präsentation machen will, also z.B Power Point, oder einfach ein Plakat.
- 0505 Dann muss ich Material sammeln und die PPP oder das Plakat gestalten. Zum Schluss muss ich sie noch üben das ich sie auch wirklich gut kann.
- 0603 Ich muss den sinn des Buches verstanden haben und jedes Deteil wie Kapitel zu einer Frage zuorden können. Ich muss den grossen sinn des Buches erklären können.
- 0709 Zuerst werde ich bestimmt eine Zusammenfassung schreiben müssen, danach evtl. noch die Themen ordnen und danach eine Ansprechende PowerPoint Präsentation gestalten. Auch die PPP üben und nicht unvorbereitet zum Vortrag kommen!
- 0813 Zuerst mache ich wie schon geschrieben ein Mindmap um meine Notizen zu haben machen. Dann fange ich an meine Folie zu gestalten , dass sie anspricht aussieht. Wenn ich mit dem fertig bin wende ich mich zum Text zu wie ich mein Buch verkaufen möchte, damit meine Tischgruppe mein Buch unbedingt lesen möchte. Wenn ich alles habe übe ich damit ich ähhh... nicht sage und dann vortragen.
- 0923 → Zusammenfassung → Buch Klapptext → Inhalt vorlesen → Autor → Figuren → Meine Meinung → Präsentation üben → Karten (wenn nötig) schreiben
- 1011 ich muss einen Flyer machen und eine Präsentation machen mit einem guten rotem Faden.
- 1121 1.3 Ich werde zuerst den Ablauf meiner kleinen Präsentation zusammenstellen (Autorin, Buch, Zusammenfassung, Personen, wieso dieses Buch? Etc.), dann anfangen passende Wörter und Sätze zu finden, den mini Vortrag möglichst auswendig zu lernen, vortragen.
- 1208 Themen notieren die ich ansprechen will, Stichwörter zu den Themen notieren, Einleitung (Begrüssung), Hauptteil und Schluss einteilen, den Flyer gestalten, mir genau aufschreiben was ich sagen will, Präsentation üben.
- 1306 Ich werde das Wichtigste Zusammentragen, die Präsentation Erstellen und üben.
- 1415 Ich werde eine gut geschriebene Zusammenfassung haben müssen, eine gut vorbereitete Rede, das wichtigste aus meinem Buch muss ich gut vorstellen.
- 1520 1.3 Also ich sollte mindestens 5 min reden. Dann nicht zu viel stottern oder ähmm sagen. Mit den Publikum sprechen – Fragen stellen Quiz usw...
- 1614 Ich muss eine Zusammenfassung machen, eine PowerPoint machen, Personen die im Buch vorkommen .
- 1704 1.3 Am anfangen überlege ich mir wie ich es machen soll danach schreibe ich meine Gandenkan ins Notizheft dann überlege ich mir was ich alles sagen will und fange dann mit den Flyer an.
- 1812 1.3 Am Anfang muss ich mir sicher ein paar Notizen machen und Informationen suchen sodass ich überhaupt weiss wie ich anfangen. Nachdem ich das gemacht habe schreibe ich mir die wichtigsten punkte auf und notiere sie auf dem Flyer.
- 1910 Zuerst die Vorbereitung fertig machen. Danach die Präsentation erstellen, diese dann überprüfen. Die Präsentation üben ist der letzte Schritt.
- 2016 1.3 | Thema Wählen, Informationen sammeln, Informationen zu einer Präsentation zusammenfügen, Verbessern, üben, Präsentation halten
- 2119 Ich muss mein Buch fertig lesen und dazu eine Zusammenfassung erstellen. Wie zum Beispiel ein Mindmap. Vielleicht würde ich auch paar Details aus dem Internet heraussuchen. Dann erstelle ich meine Präsentation.
- 2224 Einen guten Einstig finden Die überzeugensten Dinge vom Buch heraussuchen Eine Zusammenfassung Guter Schluss
- 2322 → Die wichtigsten Teile von dem Buch herausholen → Spannende und lustige Sachen für das Publikum machen → Präsentation üben
→ Ich möchte sicher für mich eine kurze Zusammenfassung und eine Personenvorstellung zum Buch machen. (Die auch verständlich sind, für Personen, die das Buch nicht gelesen haben. → Dan möchte ich noch diesen ansprechenden Flyer auf einer Power Point Folie gestalten → Ich möchte auch mindestens 2 Mal die Präsentation üben.
- 2417

1.4 Wie wirst du an diese Teilaufgaben herangehen?

- 1.4) In dieser Reihe wie ich sie dahin geschrieben habe. Also Bei der Informationssammlung sicher in mein Lesejournal schauen. Nochmal die Kurzfassung von meinem Buch lesen, um mein Gedächtnis wieder ein bisschen aufzufrischen. Für die Planung mache ich mir einen kleinen Ablauf in mein Notizhaft oder ähnliches. Die Präsentation gestalte ich so dass ich mir überlege was ich überhaupt sage um mir so einen roten Faden zurechtzulegen, dass ich frei erzählen kann aber trotzdem nicht vom Thema abkomme. Der Flyer ist denke ich selbsterklärend.
- 0107 Ich werde mit viel Energie starten und in einem guten Tempo Arbeiten, dass ich rechtzeitig fertig werde und keinen Stress habe.
- 0301 Ich werde Konsentriert an diese aufgaben herangehen und mir mühe geben
- 0418 Ich werde wie gesagt zuerst mein Buch zusammenfassen und anschliessend wichtige Punkte herauspicken. Das alles halte ich auf Papier fest. Danach schreibe ich meine Präsentation und übe sie.
- 0505 Bei der Themenauswahl will ich ein Thema nehmen das mich auch wirklich interessiert. Also überlege ich mir eines und überlege auch ob es denn die anderen interessiert. Dann entscheide ich was für eine Präsentation ich machen will und speichere diese schon mal ab. Und dann recherchiere ich im Internet oder in Büchern.
- 0603 Ich werde meine Notizen, also zum Beispiel wie die Anordnungen nehmen und so dies ausfüllen und machen.
- 0709 Ich werde versuchen etwas strukturierter an all meine Aufgaben gehen. Letztes Mal war das nicht sehr der Fall. Ich versuche eine nach der anderen Folie zu gestalten und nicht zu viel Text darauf zu schreiben, vielleicht auch noch als Hilfe kleine Vortragskärtchen gestalten.
- 0813 Ich werde mein Mindmap machen und die Folie gestalten das sie ansprechend ist. Dann wende ich mich zum Text zu und werde es der Tischgruppe nach dem üben vortragen.
- 0923 Ich werde einfach mal mit der Zusammenfassung starten, dann Infos über den Autor, dann den abschnitt heraussuchen, die Figuren bestimmen und Meine Meinung hinzufügen.
- 1011 ich werde den Flyer auf einer PowerPoint slide gestalten mit möglichst vielen Bildern und möglichst wenig Text.
- 1121 1.4 Ich werde mir vielleicht einen kleinen Ablauf notieren, meine Gedanken dazu beobachten und aufschreiben, mir viel Mühe geben und bei Gelegenheit andere nach ihrer Meinung zu meiner Präsentation fragen, Vortrag nach Feedback anpassen
- 1208 Ich werde mir erst alles genau im Kopf überlegen und erst dann die Sachen aufschreiben.
- 1306 Ich werde mir zeitnehmen und z.B. meine Präsentation mit einem anderen Klassenkamerad üben.
- 1415 Ich werde als erstes ein ausführliches Mind Map meines Buches erstellen und so dann die Zusammenfassung erstellen, Ich werde auch probieren eine gut geschriebene Rede zu formen.
- 1520 1.4 Ich werde mich gut auf die Präsentation vorbereiten. Ich werde möglichst versuchen frei zu reden. Und ich werde versuchen ein kleines Quiz zu erstellen.
- 1614 Ich werde erst zu jeder Teilaufgabe Informationen und entwürfe machen.
- 1704 1.4 ich dem ich mich gut konzentriere und sorgfältig arbeite.
- 1812 1.4 In dem ich mich voll und ganz konzentriere und auch gut dabei bin.
- 1910 Ich werde die Powerpoint mit Hilfen des Mindmaps erstellen. Üben werde ich die Präsentation mit Freunden.
- 2016 1.4 | Einplanen wann ich was machen will und wie viel zeit ich dafür habe.
- 2119 Ich würde alles zusammenfassen und in einem Mindmap reinfügen. Ich suche Details. Dann mit dem Titel meiner Präsentation anfangen und paar Sachen zeigen und wahrscheinlich noch meine eigene Meinung.
- 2224 Ich möchte positiv an dieses Thema herangehen. Ich werde Schritt für Schritt diese Präsentation erarbeiten und versuch möglichst überzeugt vom Buch sein.
- 2322 Ich werde sie schritt für schritt machen und wenn ich merke das ich noch etwas hinein tun soll dann mache ich es am Schluss auch.
- 2417 An die erste Teilaufgabe möchte ich ohne Zeitdruck und viel Geduld heran gehen. An der Zweiten möchte ich schauen, dass ich einen ansprechenden Flyer gestalte. Ich möchte von einer Kollegin ein Feedback zu meiner Präsentation einholen

2.1 Was hast du gemacht, bevor du das erste Mal den Stift in die Hand genommen bzw. effektiv mit dem Vorbereiten angefangen hast?

- 0301 nichts
- 0202 Ich habe zuerst alles was ich ins Lesejournal schreiben wollte ins Notizheft geschrieben, damit ich es noch einmal überarbeiten kann und keine dummen Fehler mache.
- 0603 ich habe mir ideen gemacht was für einen Ablauf die präsentation habe soll und habe dann die Präsentation so mir vorgestellt.
- 1704 2.1 Ich habe zuerst alles geholt was ich brauche mein Dossier mein Lesejournal und mein Etui
- 0505 Mir sind automatisch verschiedene Gedanken durch den Kopf gegangen und die habe ich dann, auch im Kopf im, in eine Reihenfolge gebracht und aufgeschrieben. Erst zum Schluss habe ich den Flyer gemacht.
- 1306 Ich habe überlegt was ich als Notizenmachen soll.
- 2.1 Ich habe erst einmal gründlich überlegt wie ich meinen Vortrag starten will. Dann habe ich darüber nachgedacht was der Schluss sein sollte. Denn ich finde diese zwei Punkte sind fast am wichtigsten. Zum Beispiel der erste Eindruck sagt dem Gehirn der Zuschauer schon einmal ob der Vortrag spannend werden könnte oder eher nicht. Und der Schluss sollte gut sein, weil das dem Zuhörer als letztes in Erinnerung bleibt. Also auch wenn ich einen guten Vortrag gemacht habe und der Schluss schlecht ist, erinnern sich die einen Zuhörer nur an den schlechten Schluss.
- 0107
- 1208 Den Auftrag nochmals ausführlich durchgelesen und mir überlegt, was genau ich als Produkte brauche nach den drei Lektionen.
- 2.1 Ich habe mich als erstes um den Flyer gekümmert, ich habe versucht Informationen, die ansprechend sind und auch solche, welche wichtig sind, um das Buch richtig zu verstehen zu können. Dazu passende Bilder habe ich mir ebenfalls herausgesucht und sie
- 0709 ansprechend danach im Word/PowerPoint geordnet. Ich finde einen Flyer soll ansprechend sein und auch etwas überzeugend, um das Buch zu lesen. Danach habe ich mir herausgesucht, was ich alles erklären und sagen möchte und habe mir eine kleine Gedankenliste erstellt. Allerdings hätte ich noch mehr erzählen können, über den Inhalt und auch andere Fakten.
- 1910 Bevor ich wirklich begonnen habe, habe ich ein Mindmap mit den Infos gemacht.
- ich habe darüber gedacht wie das ich meine Präsentation gestalten will, mit Fragen und zu was sollte ich etwas sagen weil man hat nur 5
- 1011 min aber gleichzeitig muss man auch 5 min füllen. Ich wusste auch das ich etwas vorlesen wollte, aber ich wusste nicht welche Stelle im Buch.
- 1812 Ich habe geschaut ob ich alle Sachen, die ich für die Vorbereitungen brauche, dabei, habe.
- In meinem Kopf habe ich die Gestaltung des Flyers gestaltet und auf dem Computer alles was ich wollte und was auf dem Flyer
- 0813 draufstehen sollte. Das meiste habe ich auf dem Computer festgehalten, weil ich die Aufgabe zuerst falsch verstanden habe und ein Flyer aus einem A4 Blatt gemacht habe.
- 1614 Ich habe mich erstmals um den Flyer gekümmert und um meine Notizen, die ich habe. Ich habe auch darauf geachtet das man versteht um was es in meinem Buch geht.
- 1415 2.1 Als aller erstes habe ich das Lesejournal und das Dossier das wir bekommen haben nochmals gründlich durchgeschaut. Ich habe mir überlegt mit was ich beginnen möchte und mit was ich das ganze beenden will.
- 2016 2.1 | Ich habe mir Gedanken zum Ablauf meiner Vorbereitung gemacht. Also so Sachen wie noch mal die Wichtigsten Szenen vom Buch durchgehen, im Internet nach noch mehr Informationen zum Buch sammeln, Informationen über den Autor.
- 2417 Ich habe mir überlegt, wie ich meine Präsentation machen möchte. Also einen ungefähren Ablauf erstellt. Danach habe ich einfach mit dem ersten Punkt begonnen und das war bei mir den Flyer zu erstellen.
- Ich habe mich gefragt, was der Sinn hinter der ganzen Sache ist, da ich nicht wirklich wusste, was ich tun sollte 😊 Zuerst habe ich auch
- 0418 nicht verstanden, was genau die Aufgabe war, dazu musste ich dann etwa 4x das Dossier durchlesen. Vielleicht war es der Sinn der Aufgabe, so wenige Informationen wie möglich herauszugeben?
- 2119 Ich habe mir ein Mindmap gemacht mit den einzelnen Themen. Dann habe ich sie im Kopf sortiert was am wichtigsten ist, später habe ich dann richtig angefangen.
- 1520 Ich habe zuerst alles in 3 Abschnitte zerteilt und zwar: Einleitung, Hauptteil und Schluss. Dann habe ich angefangen zu schreiben was ich im ersten Teil sagen will dann im zweiten und zum Schluss im dritten.
- 2.1 Ich habe mein Buch in meinem Kopf nochmal passieren lassen und mir die wichtigen Sachen gemerkt. Ausserdem habe ich notiert,
- 1121 was ich alles in meinem Vortrag drin haben möchte und eine Liste erstellt. Dabei waren die Fragen: Was ist für mich wirklich wichtig, was könnte für die anderen interessant sein? Sehr geholfen.
- 2322 Ich habe gedacht wie ich vorgehen soll. Zum Beispiel was für ein Anfang ich wählen soll, was ich konkret sagen will oder was für speziellen Sachen ich machen soll zum Beispiel wie eine Frage stellen oder einfach etwas wo das Publikum mit machen kann.
- 0923 Ich habe zu erst die stelle herausgesucht die zum klapptext passte und dann habe ich schon den Stift in die Hand genommen und dann eine kleine Zusammenfassung geschrieben.
- 2224 Bevor ich einen Stift in die Hand genommen habe, habe ich mir überlegt, wie ich die Präsentation überhaupt vorbereite. Ich habe mir einfach mal zu Erst einige Strategien vorgestellt, was am besten für so eine Präsentation geeignet wäre.

2.2 Welche Schritte hat deine Vorbereitung für die Präsentation umfasst?

0301 notizen, googeln, gestalten, üben und dann präsentieren

0202 Ich habe mir zuerst den Ablauf grob aufgeschrieben und mich dann über den Inhalt der Präsentation gekümmert.

0603 Zuerst habe ich mir Notizen ins LJ gemacht, dann habe ich mir den Ablauf vorgenommen

2.2 Zuerst habe ich mir Gedanken gemacht wie das Endprodukt aussehen wird und danach habe ich mal aufgeschrieben was ich sagen möchte und den Teil, den ich gut finde habe, ich gelassen und den den ich nicht so gut finde habe ich gelöscht oder abgeändert und das gute habe ich dann in den Flyer übertragen.

0505 Zuerst habe ich alle Notizen aufgeschrieben und ein paar Mal durchgelesen, dann habe ich den Flyer gemacht und mir überlegt was ich zu dem vielleicht noch sagen könnte.

1306 Notizen sammeln, Recherchieren, Power Point beginnen, Buch zusammenfassen, PP Gestalten, Fertig.

2.2 Ich habe immer in den Lektionen, die mir zur Verfügung gestanden sind, erst einmal geschaut wo ich beim letzten Mal stehen geblieben bin was mir einen guten Überblick verschaffen hat. Danach sind Vorbereitungsschritte wie zum Beispiel den Anfang und ein Teil des Hauptteiles in das Lesejournal zu schreiben drangekommen. Doch für mich der beste Schritt, um mich vorzubereiten war die Präsentation von Anfang bis Ende mehr oder weniger durchzugehen. Ich hätte sie auch gerne noch jemandem vorgetragen, aber ich habe mich dann aufs schreiben konzentriert.

1208 Ich habe mir zuerst die Produkte, die ich am Ende von den drei Lektionen brauche notiert. Dann habe ich die Kriterien zusammengefasst, damit ich das Ziel nie aus den Augen verliere. Dann habe ich Themen gesammelt, die ich in meiner Präsentation ansprechen könnte und diese dann aussortiert (ich habe mir einige dieser Themen, die ich für meine Präsentation benutzen wollte ausgewählt). Dann habe ich mir Stichwörter zu diesen Themen notiert. Diese Stichwörter habe ich dann in eine Reihenfolge gebracht, wie ich sie in meiner Präsentation ansprechen/benutzen möchte. Dann habe ich den Flyer gestaltet. Zu Schluss habe ich die Präsentation dann ein paar Mal im Kopf geübt.

0709 2.2 Ich habe Calibri und die Schriftgröße 14 und 16 benutzt, trotzdem ist das ausgedruckte Exemplar sehr klein geworden. Ich mag diese Schrift, da sie so typisch ist und sehr oft gebraucht wird. Ich bin daran gewöhnt und mag diese Schrift wie gesagt am meisten.

1910 Zuerst habe ich mit Hilfe von meinem Mindmap den Flyer gemacht. Was ich an Informationen noch brauchte habe ich im Internet noch gesucht. Danach habe ich die Präsentation in Gedanken einmal durch gemacht. Als letztes habe ich mir dann noch Kärtchen geschrieben.

1011 ich habe viele verschiedene Schritte gemacht, habe aber mit dem Flyer angefangen, damit ich eine Ahnung habe was ich alles in die Präsentation reinbringen sollte aber wenn ich zurück schaue hätte ich den Flyer am Schluss machen sollen.

1812 Ich habe mir zuerst überlegt was ich alles in der Präsentation überhaupt sagen möchte. Nachdem habe ich mir eine Reihenfolge erstellt wie z.B. Autor, Inhalt, Personenvorstellung usw.

0813 Zuerst habe ich alle meine Ideen gesammelt und geschaut was ich in meiner Präsentation möchte und was nicht. Als ich mit dem fertig war habe ich mit meinem Flyer auf einem A4 Blatt gestartet, dass aber falsch gewesen ist. Ich hatte den Flyer auf ein A4 Blatt gemacht, weil ich die Aufgabe ganz falsch verstanden habe. Als ich bemerkt habe das ich es ändern muss habe ich alles das ich auf dem A4 Blatt hatte in die PP einkopiert und so mein schöner Flyer herausgebracht. Als ich dann alles hatte habe ich auf dem Computer geschrieben was ich an dem Vortrag sagen wollte und habe es geübt und geübt.

1614 Mein erster Schritt war der Flyer der mir nicht so gut gelungen ist, mein zweiter Schritt war das Word Dokument mit den Notizen das ist mir besser gelungen und mein dritter Schritt war das improvisieren bei der Präsentation denn wir hatten keine Zeit zum üben aber das ist sehr gut gegangen.

1415 2.2 Ich habe Notizen gemacht und im Internet nach geschaut dann habe ich einen Flyer auf Power Point gemacht und mir dann eine ganz gute Zusammenfassung geschrieben zuletzt habe ich noch aufgeschrieben wie ich das ganze Buch präsentieren möchte. Ich habe ein A4 Blatt mit Einleitung, Hauptteil und Schluss verfasst und so hatte ich dann eine Hilfe beim präsentieren.

2016 2.2 | Informationen sammeln, Zusammenfassen, Präsentation vorbereiten, Text zur Präsentation Verfassen, Flyer gestalten, Text zur Präsentation üben

2417 1. einen schönen Flyer für meine Präsentation zu erstellen. 2. Mir eine individuelle Begrüßung zu überlegen (im Lesejournal notiert) ich wollte eben nicht: „Hallo, ich begrüße euch ganz herzlich zu meiner Buchpräsentation“ sondern eher „Habt ihr euch schon einmal gefragt, was ihr tun würdet, wenn ...“ 3. Mir (abgesehen von der Begrüßung) zu überlegen, was ich sagen möchte. Mit Hauptteil und Schluss. 4. Die Präsentation für mich im Kopf mehrmals durchgehen und ganz wichtig auf die Zeit schauen. Habe ich etwa 5 Minuten erreicht?

0418 Zuerst habe ich eine Präsentation geschrieben und den Flyer zu gestalten begonnen. In der Lektion heute Morgen habe ich das dann alles gelöscht und neu gemacht, da mir die alte Version überhaupt nicht gefiel. Da mein Computer auch noch einige technische Probleme hatte und ich den Flyer dreimal neu machen musste, hatte ich genau 15 Minuten für beides. Aber siehe da – Ich habe es geschafft. Und darauf bin ich voll stolz 😊

2119 Ich habe ein Mindmap erstellt und die Details die ich nicht wusste im Computer nachgeschaut. Dann habe ich angefangen mit dem Flyer und am Schluss erstelle ich in einem Word-Dokument meine Notizen.

1520 Ich habe zuerst alles in 3 Abschnitte zerteilt und zwar: Einleitung, Hauptteil und Schluss. Dann habe ich angefangen zu schreiben was ich im ersten Teil sagen will dann im zweiten und zum Schluss im dritten.

1121 2.2 Wie schon gesagt habe ich als erstes versucht meine Gedanken zu lesen. Und mir Fragen gestellt. Ich habe eine Liste für den Inhalt erstellt, einen Flyer mit der Personenvorstellung verfasst und einen Text geschrieben, den ich beim Vortrag aber spontan noch präzisiert habe.

2322 2 Am Anfang habe ich den Flyer grob gemacht wie ich ihn gestalten will also wie nicht die Original Version. Später habe ich geplant was ich alles sagen will habe zwei Beispiele gemacht wie ein Anfang vielleicht anfangen könnte. Nach dem Anfang habe ich den Mittel und Schluss Teil gemacht der relativ einfach war am Schluss habe ich den Best-Version-Flyer gemacht der auch gut heraus gekommen ist.

0923 Zu erst habe ich die Präsentation geschrieben, danach den Flyer. Danach habe ich Heute Morgen die Zusammenfassung geschrieben und dann habe ich mir ein Notiz Blatt auf Powerpoint gemacht dass ich dann später ausdruckte. Jedoch hatte ich dann am Schluss keine Zeit mehr um die Powerpoint nochmals durchzugehen. Dass sehr schade war, weil ich dann beim Präsentieren zu lange hatte, weil ich die Zeit nicht in betracht genommen hatte.

2224 Der erste Schritt war, dass ich mich für einen Einstieg entschieden habe. (Fragen an das Publikum) Danach habe ich eine kurze aber möglichst spannende Zusammenfassung des Buches geschrieben. Einen Schluss habe ich mir nicht wirklich konkret überlegt. Als ich aber gemerkt habe, dass meine Präsentation mit diesen Vorbereitungen zu kurz sein wird, habe ich mir noch eine Textstelle (Prolog) herausgesucht.

2.3 Vergleiche deinen Plan, welchen du im ersten Lernjournaleintrag (Teilaufgaben 1.3 + 1.4) festgehalten hast, mit deinen Notizen aus diesem Eintrag (Teilaufgabe 2.2). Notiere, inwiefern sie sich gleichen oder unterscheiden. Notiere deine Vermutungen darüber, wieso sie sich unterscheiden.

- 0301 sie stimmen fast überein einfach bischen anderste geschrieben
- 0202 Sie unterscheiden sich leicht, weil ich die Notizen immer noch einmal überarbeite, bevor ich es reinschreibe.
- 0603 ich habe es schon gemacht und weiss wie das so ist und weiss das die Zeit bisschen zu kurz war.
- 1704 2.3 Ich habe es so gemacht wie ich geplant habe. Aber ich habe zuerst das geschrieben das was ich sagen will und danach habe ich meine Gedanken aufgeschrieben.
- 0505 Beim ersten Lernjournal habe ich mehr Schritte aufgeschrieben, vielleicht weil es dieses mal ein kürzerer Auftrag war und weil ich viele Informationen schon hatte und sie mir nicht noch überlegen musste.
- 1306 Ich hab dort noch ich habe dort noch nicht dran gedacht zu recherchieren.
- 0107 2.3 Im Grossen und Ganzen ähneln sich die zwei Lernjournaleinträge bis auf den Punkt dass ich den Flyer nicht wie ich es am Anfang geplant habe als letztes gemacht habe sondern direkt als zweites. Ich finde das im nachhinein immer noch eine sehr gute Idee da mir das eine gute Grundlage gegeben hat.
- 1208 Meine Pläne, wie ich sie in 1.3 und 1.4 beschrieben hatte, unterscheiden sich nicht sehr von dem, was ich gemacht hatte und in 2.2 beschrieben habe. Das einzige was ich nicht gemacht habe, ist das Mindmap, weil ich stattdessen die Übersicht gemacht habe.
- 0709 2.3 Sie unterscheiden sich nicht sehr stark, ich habe einfach noch kleine Änderungen gemacht, wie zum Beispiel, die Fotos auf dem Flyer und auch ein kleiner Teil an Informationen.
- 1910 Die Einträge unterscheiden sich nicht, da ich bei jedem Vortrag so vorgehe.
- 1011 sie sind ziemlich anders weil ich jetzt die Präsentation fertig habe und damals hatte ich sie noch vor mir das bedeutet, dass ich damals noch über viel mehr denken musste als jetzt.
- 1812 Der Unterschied ist nicht so gross denn ich habe genau das gemacht was ich auch bei 1.3 und 1.4 aufgeschrieben habe.
- 0813 Viele Unterschiede habe ich gehabt, denn ich hatte nicht so viel zeit ein Mindmap zu gestalten, um meine Ideen zu behalten, aber ich habe meine Ideen wie bei 1.3 gesammelt. Ich habe geübt wie ich es auch geschrieben habe, aber leider nicht viel. Den Vortrag habe ich natürlich vorgetragen. Es gibt viele Unterschied, weil ich finde wir hatten zu wenig Zeit für alles, denn üben konnte ich den Vortrag genau 2 und für mich ist das zu wenig. Wenn wir genau eine mehr gehabt hätten wäre mein Vortrag besser geworden als er geworden ist.
- 1614 s sind nicht starke Veränderungen ich habe noch beim Flyer eine Information geschrieben.
- 1415 2.3 Ich habe es eigentlich so gemacht wie ich es aufgeschrieben habe also gleichen sich die Teilaufgaben sehr.
- 2016 2.3 | Sie sind ziemlich ähnlich, aber in 2.2 sind sie ein wenig Detaillierter. Ich vermute sie unterscheiden sich, weil man mit der Zeit immer mehr lernt.
- 2417 Ich habe komplett anders angefangen zu arbeiten als ich es mir überlegt habe. Aber am Schluss hatte ich dan das, was ich haben wollte.
- 0418 Eeehm... wenn ich ehrlich bin habe ich mein Buch nicht in zehn bis fünfzehn Sätzen zusammengefasst. Ich habe in meiner ersten Präsentation, die ich geschrieben habe, zwar so eine Art Zusammenfassung gemacht, aber die war alles andere als gut.
- 2119 Sie unterscheiden sich ein bisschen. Ich habe mein Buch erst fertig gelesen, als ich den Flyer schon fertig hatte. Trotzdem schaffte ich meine Notizen fertig und bin rechtzeitig fertig geworden.
- 1520 Ich denke das meine Notizen ausgeglichen sind
- 1121 2.3 Viele Punkte auf die Planung bezogen sind gleich geblieben. Letztes mal war das ganze Vorgehen geplant und jetzt habe ich es bereits hinter mir. Zwei total verschiedene Ansichten und es haben sich auch eine paar Schritte geändert, neue sind dazu gekommen oder habe ich ausgelassen.
- 2322 Diese Aufgaben haben bei mir nicht so ein grosser Unterschied. Weil ich es auch wollte das es so klappt wenn ich sage ich schaff das so , also wird es auch so heraus kommen wie ich es mir gehofft habe. Der eine Unterschied war das ich nicht hineingerechnet habe das ich den Flyer verbessern muss. Der Flyer war bei mir nicht so voll von Infos und darum habe ich ihn auch verbessert.
- 0923 Also das ganze lief dann doch anders als gedacht, weil ich dacte dass das einen schneller geht und dann habe ich doch zum andere umgewechselt und ich muss jedoch auch sagen, dass es im Dossier die Aufgaben sehr kompliziert dargestellt wurden, weil ich sehr verwirrt davon war. Ich finde sonst dass der Rest gut nch Plan lief und dass ich am Schluss doch noch rechtzeitig mit Dem Flyer und Notizblatt wurde.
- 2224 Meine Planung hat sich nicht wirklich gross verändert. Ich habe mir zu beginn einen guten Start überlegt und danach eine Zusammenfassung geschrieben. Das einzige, dass sich geändert hat war der Schluss, den ich dann einfach spontan gemacht habe und ich habe noch etwas vorgelesen was ich auch zu beginn nicht geplant hatte.

2.4 Gestützt auf die Rückmeldungen deiner Gruppenmitglieder: welches Vorgehen in deiner Vorbereitung hat gut funktioniert?

- 0301 ich habe sehr verständlich gesprochen und der inhalt war kurz und knackig
- 0202 Ich habe mir vorgenommen den Vortrag möglichst 5 Minuten lang zu machen, was auch mehr oder weniger geklappt hat.
- 0603 Das ich ein sauberes blatt mit Stichwörter notiert habe, auf dem steht, was ich sagen soll.
- 1704 2.4 Ich wollte das sie einen Einblick bekommen und das sie verstehen was mit dem Protagonisten ist und ich glaube ich habe es gut gemacht.
- 0505 Der Flyer hat gut funktioniert, weil ich wusste ziemlich schnell wie ich ihn gestalten wollte und musste die Bilder und den Text nur noch in die richtige Reihenfolge bringen. Das Notizen schreiben hat zwar auch relativ gut funktioniert, allerdings musste ich es zweimal schreiben, weil ich es beim ersten mal ziemlich durcheinander aufgeschrieben habe und beim zweiten mal aufschreiben ging es dann zwar gut, aber ich habe die Begrüssung vergessen und musste die dann auch noch irgendwie in meine Notizen reinquetschen.
- 1306 4 Es ist gut das ich noch über das Buch Recherchiert habe, weil ich sonst zu wenig hätte.
- 0107 2.4 Die Peerfeedbacks haben mich vor allem überzeugt davon dass es gut klappt einen Vortrag zu üben wenn man ihn ab und zu im Kopf durchgeht.
- 1208 Eigentlich alles. Ich wüsste nicht, was ich ändern würde, wenn ich alles nochmals machen könnte.
- 0709 2.4 Ich glaube, dass ich ein angenehmes Tempo hatte, trotzdem hätte ich etwas länger über das Buch erzählen können. Da es keine Informationen über meine Schriftstellerin gibt (weil sie glaube ich anonym bleiben will), hat es das ganze auch noch etwas erschwert. Da es so viele Personen gibt, welche auch manchmal nur einmal im ganzen Buch vorkommen, konnte ich auch nicht so viel darüber berichten und das ist mir dann halt auch etwas schwerer gefallen.
- 1910 Das Vorgehen mit dem Mindmap hat sehr gut funktioniert.
- 1011 meine Notizen haben mir bei der Präsentation extrem geholfen, weil ich fast nicht üben konnte mit der begrenzten Zeit habe einen einen ungefähren Skript gehabt. Das hat extrem geholfen.
- 1812 Es hat gut funktioniert, dass ich trotz Notizen meine Reihenfolge und Sätze gut, sagen konnte. Klar gab es mal stellen wo ich mal kurz auf die Notizen schauen musste, doch es war eigentlich ziemlich gut.
- 0813 Das ähh... sagen hat gut geklappt, denn ich habe es nie gesagt. Ich habe Laut und Deutlich gesprochen und war sicher vorne. Ich hatte eine gute Rückmeldung, aber sie hätte besser sein können. Für das ich nicht so viel Zeit hatte war der Vortrag sehr gut finde ich.
- 1614 Alle haben es gut gefunden das ich so frei gesprochen habe. Ich finde das auch aber ich habe es auch nur vor 3 Leuten gemacht ich glaube wenn ich es vor der Klasse gemacht hätte hätte ich nicht so frei gesprochen.
- 1415 2.4 Das Notizen machen sprich im Internet nachschauen hat sehr gut funktioniert da ich so eine Zusammenfassung schreiben konnte die Sinn machte.
- 2016 2.4 | Am besten Funktioniert hat es bei mir Spannung aufzubauen.
- 2417 Meiner Gruppe hat es sehr gut gefunden, dass ich eine spannend aufhörende Zusammenfassung und einen speziellen Einstieg in meine Präsentation gemacht habe. Nicht nur wegen den Feedbacks (aber auch ein wenig) finde ich das wirklich die Zusammenfassung und der Einstieg an meiner Präsentation das Beste war. Den das hat in der Vorbereitung am Besten geklappt.
- 0418 ich habe im Endeffekt eine gute Präsentation geschrieben und auch recht gut vorgetragen. Mein Buch wurde zwar letzter aber ich persönlich finde, dass meine Präsentation die Beste war, auch wenn das egoistisch klingt.
- 2119 Ich finde mein Vorgehen mit dem Mindmap gut, mit den vielen Details, weil ich sonst ohne Mindmap nicht so viel wissen würde.
- 1520 Ich würde es wie jetzt machen weil die Methode mir sehr geholfen obwohl wir so wenig Zeit hatten. Und nächstes mal will ich definitiv mehr zum Vortrag sagen damit ich die Leute überzeugen kann.
- 1121 2.4 Ich denke ich habe mir gute Bereiche ausgewählt, über die ich erzählt habe. Ausserdem habe ich das Gefühl das Buch gut verkauft zu haben, was ja auch das Ziel meiner Präsentation war, weil ich am meisten Punkte bekommen habe.
- 2322 Es war eine gute Idee mein Flyer zu verbessern also eine bessere Version zu erstellen. Es ein bisschen Auswendig zu lernen (Ich habe nur ein Mal geübt.
- 0923 Gut funktioniert hat das Planen, also das zusammenstellen der Präsentation, jedoch was nicht so gut lief war das Präsentieren, weil die Präsi. Zu lange ging.
- 2224 Bei meiner Präsentation war der Aufbau sehr nachvollziehbar (roter Faden). Mein ganzes Vorgehen hat sehr gut funktioniert und ich werde dieses Vorgehen sich wieder verwenden.

2.5. Wie würdest du eine nächste Präsentation in Deutsch oder einem anderen Fach nun vorbereiten? Beschreibe deine Schritte so konkret wie möglich.

- 0301 ich werde Googeln und Notizen zu diesem Thema machen und dann üben und zum schluss dann präsentieren.
- 0202 Ich werde mir in meinem Notizheft oder auf einem Notizblatt zuerst den Ablauf grob Notieren. Dann werde ich mich um die einzelnen Schritte kümmern und genaueres aufschreiben zu jedem Schritt. Schlussendlich werde ich die Präsentation üben und sie so gut es geht auswendig lernen, damit ich frei spreche.
- 0603 ich würde sie eigentlich genau gleich machen, einfach noch mehr vorbereitung, da es mir sehr gut gelungen ist. Also ich notiere mir zuerst grobe stichwörter und dann ergänze ich immer mehr.
- 1704 2.5 Ich glaube ich plane wieder so den ich finde ich war ziemlich gut dran und ich fand es auch cool das wir mal so etwas gemacht haben denn jetzt weiss ich das die Methode ziemlich gut ist und dass ich mit der Methode ziemlich weit kam. Aber Vielleicht würde ich es ändern das ich mehr fakten suchen kann damit es noch spannender wird für mein Puplikum.
- 0505 Ich würde mir zu erst Gedanken über das Thema machen und etwas darüber recherchieren. Danach würde ich alles erst einmal aufschreiben und in eine Reihenfolge bringen. Wenn das geschafft ist würde ich mir Gedanken über das Plakat oder die Power Point machen und sie gestalten. Zum Schluss würde ich sie üben. Zu erst für mich alleine und später würde ich sie jemandem anderen vortragen.
- 1306 Ich würde über das Thema recherchieren, Notizen machen, Zusammenfassen, Medium erstellen, Überarbeite, und Üben.
- 0107 2.5 Am besten genau so wie bei dieser Aufgabe.
- 1208 Ich würde es gemach gleich machen, wie ich es hier gemacht habe.
- 0709 2.5 Ich würde bestimmt mehr üben und auch versuchen mehr Informationen zusammenzukriegen. Da wir auch nicht sehr viel Zeit hatten, habe ich heute Nachmittag einfach etwas gesagt, da ich mich nicht vorbereiten konnte. Ich vermute, dass wenn wir mehr Stunden für die Vorbereitung, für Allgemeines gehabt hätten, wäre ich bestimmt besser vorbereitet gewesen, aber ich denke, dass es bei vielen so war. Ich konnte mich auch nicht sehr gut konzentrieren, wegen allgemeinen Hintergrundgeräusche, was die Aufgabenstellung etwas erschwert hatte.
- 1910 Zuerst werde ich ein Mindmap gestalten. Dann werde ich mit Hilfe von meinem Mindmap eine PPP machen. Was ich an Informationen noch brauchte werde ich im Internet noch suchen. Danach werde ich die Präsentation in Gedanken einmal durch machen. Als letztes werde ich mir dann noch Kärtchen schreiben.
- 1011 ich würde für den Flyer weniger zeit gebrauchen aber dafür mehr für das üben des Vortrages. Ich finde ich hatte sehr gut die Informationen kurz und Knackig behalten und würde probieren das gleiche wieder zu machen
- 1812 Am Anfang würde ich mir einen, Plan erstellen in dem Ich die wichtigsten Sachen aufschreiben würde. Nachdem ich das gemacht habe würde ich ins Detail gehen und alles richtig schreiben wie zb. den Inhalt. Vielleicht würde ich mir noch Stichwörter aufschreiben sodass ich den Text ja nicht vergesse. Üben muss man sicher auch genug machen denn man sagt ja so schön <<Übung macht den Meister>>
- 0813 Ich würde ein Mindmap machen und hoffe das ich selber entscheiden darf wann ich an diesem Vortrag arbeiten kann und wenn nicht. Und wie ich es sonst gemacht habe würde ich es auch machen.
- 1614 Ich würde sie Zuhause mehrmals an meinen Eltern oder Geschwistern vortragen und mir mehr mühe geben beim Flyer.
- 1415 2.5 Ich würde zuerst ein Mind Map/Notizen machen dann würde ich mir eine Zusammenfassung grob aufschreiben und sie dann überarbeiten so das ich zufrieden damit bin, dann würde ich mir noch überlegen ob ich etwas spannendes für die zuhören gestalten könnte ein Flyer oder so etwas in dem Fall.
- 2016 2.5 | Ich würde es gleich machen einfach mehr Zeit für die jeweiligen Teilaufgaben nehmen.
- 2417 Ich würde mir vielleicht mehr Themen vornehmen, dass ich den Rest der Präsentation nicht so in die Länge ziehen muss. Den ich hatte nur 3 Themen.
- 0418 2.5 Ich werde notieren, was ich alles in meiner Präsentation erzählen will und dann am Computer einen Ablauf und den ganzen Text schreiben. Danach übe ich den Vortrag, verbessere ihn an den nötigen Stellen usw.
- 2119 Also das Thema in einen Mindmap zusammenfassen, dazu noch Details aus dem Internet. Erst dann fange ich an mit meiner Präsentation. Ich denke ich mache jetzt immer den gleichen Weg, weil das am besten funktioniert.
- 1520 Ich würde es wie jetzt machen weil die Methode mir sehr geholfen obwohl wir so wenig Zeit hatten. Und nächstes mal will ich definitiv mehr zum Vortrag sagen damit ich die Leute überzeugen kann.
- 1121 2.5 Wahrscheinlich würde ich es sehr ähnlich machen. Bei diesem Projekt war ja das Spezielle, dass wir vor allem unsere Gefühle und Gedanken zu etwas so gut wie möglich nieder schreiben sollten und das möchte ich auch weiterhin so machen. Ich werde planen und nach der Präsentation schauen, ob meine Planung aufgegangen ist. Und ich werde mir vielleicht auch ein Feedback einholen, das mir auch noch zeigt, wie es aus ihrer Sicht gelaufen ist.
- 2322 Ich würde zuerst alle wichtige Informationen sammeln die für mich wichtig wären. Später würde ich einen Anfang ausdenken der besser oder gleich gut ist als von dieser Präsentation und am Schluss den Mittel und Schluss Teil ausdenken. Erst ganz ganz am Schluss mach ich die Powerpoint.
- 0923 Es wäre schön, wenn das Dossier oder die Anleitung verständnisvoller wäre und ich würde das nächste mal die Zeit mit berechnen.
- 2224 Ich würde mir zu erst die Kriterien anschauen und mir so dann eine geeignete Präsentation überlegen. Ich würde mir zuerst überlegen was wichtig ist. Danach würde ich wie bei dieser Präsentation mit dem Anfang starten und mich dann bis zum Schluss vorarbeiten.

