

Lenzgeiger, Barbara; Lohrmann, Katrin; Miller, Katrin  
**Was mache ich, wenn ich nicht weiter weiß? Strategien selbstregulierten Lernens von Grundschülerinnen und Grundschülern beim Lernen zu Hause während der COVID-19 Pandemie**

Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 263-272. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Lenzgeiger, Barbara; Lohrmann, Katrin; Miller, Katrin: Was mache ich, wenn ich nicht weiter weiß? Strategien selbstregulierten Lernens von Grundschülerinnen und Grundschülern beim Lernen zu Hause während der COVID-19 Pandemie - In: Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 263-272 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313761 - DOI: 10.25656/01:31376; 10.35468/6111-23

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313761>

<https://doi.org/10.25656/01:31376>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Barbara Lenzgeiger, Katrin Lohrmann und Katrin Miller*

# **Was mache ich, wenn ich nicht weiter weiß? – Strategien selbstregulierten Lernens von Grundschülerinnen und Grundschulern beim Lernen zu Hause während der COVID-19 Pandemie**

## **Abstract**

Die COVID-19 Pandemie hatte erhebliche Auswirkungen auf Grundschülerinnen und Grundschüler: So nahmen gering strukturierte Lernsituationen im häuslichen Umfeld sowohl in zeitlicher als auch situativer Hinsicht zu, während strukturiertere Phasen des Lernens in der Schule abnahmen. Es bleibt unklar, wie Grundschulkindern zu Hause ihre Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen wahrnahmen und auf welche Strategien sie zurückgriffen, wenn sie vor Herausforderungen standen. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden in einer querschnittlich-quantitativen Untersuchung Daten von  $N = 204$  Grundschülerinnen und Grundschulern erhoben. Ergebnisse eines t-Tests verdeutlichen, dass sich die befragten Schülerinnen und Schüler zu Hause als stärker selbstreguliert lernend im Vergleich zur schulischen Umgebung wahrnahmen. Nimmt man die Phasen des Lernens einzeln in den Blick, wird deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler in allen Phasen des Lernens als selbstreguliert einschätzen. Zudem zeigt sich, dass Grundschülerinnen und Grundschüler verschiedene Strategien beim Auftreten von Herausforderungen einsetzen. Die Ursachen dieser Ergebnisse sowie ihre Implikationen für die Lehrkräfteaus- und -fortbildung werden erörtert.

## **Schlüsselwörter**

Selbstreguliertes Lernen, COVID-19, Lernen zu Hause, Lernstrategie

## **1 Einleitung**

Nationale und internationale Schulleistungsstudien zeigen, dass Grundschülerinnen und Grundschüler nach den Schulschließungen aufgrund der COVID-19 Pandemie nicht die gleichen unterrichtlichen Kompetenzen vorweisen, über

welche Grundschülerinnen und Grundschüler im selben Alter noch wenige Jahr vorher verfügt hatten (vgl. McElvany et al. 2023; Stanat et al. 2022). In diesen Studien wurde jedoch nicht berücksichtigt, wie Grundschülerinnen und Grundschüler während der Pandemie – insbesondere während der Schulschließungen – zu Hause lernten. Hierzu liegen nur vereinzelt Untersuchungen vor (vgl. Fischer et al. 2020). Erkenntnisse hierüber sind allerdings von zentraler Bedeutung: So eröffnen die Befunde zu den Erfahrungen der Grundschülerinnen und Grundschüler mit dem ihnen bisher unbekanntem und völlig veränderten Szenario beim Lernen zu Hause sowohl Erkenntnisse zum Lernen während der Pandemie als auch Wissen um das heimische Lernen im Allgemeinen.

## 2 Fremd- und selbstreguliertes Lernen

Lernen wird als Wissenskonstruktion betrachtet, bei der Informationen von Lernenden aktiv verarbeitet werden (vgl. Zoelch et al. 2019). Lernen kann also nur dann erfolgen, wenn Lernende den Prozess eigeninitiativ mitlenken und ist damit stets zu einem gewissen Grad selbstreguliert (vgl. Nett/Götz 2019).

Je nachdem, wie stark der Lernprozess jedoch von außen gesteuert wird, kann Lernen eher wenig oder stark selbstreguliert sein (vgl. Schiefele/Pekrun 1996). Formen des ausschließlich fremdregulierten Lernens finden sich in der Realität nicht (vgl. Nett/Götz 2019).

Um sich in offenen Lernräumen zurechtzufinden, benötigen Kinder die Fähigkeit, das eigene Lernverhalten unter Einsatz verschiedener Strategien zunehmend selbstreguliert zu steuern (vgl. Fischer et al. 2020; Perels et al. 2020). Diese Strategien umfassen verschiedene Kognitionen und Verhaltensweisen, die von Lernenden eingesetzt werden, um Lernprozesse zu initiieren, aufrecht zu erhalten und zu verbessern (vgl. Götz/Nett 2017). Es kann dabei unter anderem zwischen kognitiven Strategien, metakognitiven Strategien sowie externen und internen Ressourcenstrategien unterschieden werden (vgl. Wild/Schiefele 1994).

## 3 Modelle selbstregulierten Lernens

Um zu beschreiben, auf welche Weise selbstreguliertes Lernen stattfindet, können Phasenmodelle herangezogen werden. Diese Modelle verstehen Lernen als iterativen Prozess, in dem Lernende ihre Ziele beim Durchlaufen mehrerer Schritte erreichen (vgl. Perels et al. 2020). Dabei unterscheiden sich die Modelle unter anderem im Hinblick auf angedachte Kontexte (z. B. Schule, Prüfungsvorbereitungen), Zielgruppen (z. B. Alter, Lernvoraussetzungen), die berücksichtigten Komponenten sowie die Anzahl der Phasen.

Ein eher weitgefasstes Modell, welches in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt wird, stammt von Zimmermann (2000). In diesem Modell werden drei Phasen definiert (präaktional, aktional, postaktional); innerhalb dieser Phasen werden kognitive, metakognitive und motivationale Komponenten in den Blick genommen. Pintrich (2004) wird in seinem Modell „Conceptual Framework for Self-Regulated Learning“ spezifischer und fokussiert das selbstregulierte Lernen im Klassenzimmer. Im Vergleich zu Zimmerman (2000) greift er mehrere (meta-)kognitive, behaviorale und kontextbezogene Aspekte auf, die Lernende im schulischen SRL-Prozess durchlaufen (vgl. Panadero 2017). Dazu zählen u. a. die Wahrnehmung von Aufgabe und Kontext, die Aktivierung von (meta-)kognitivem Vorwissen vor dem Lernen sowie die Zeitplanung und -überwachung während des Lernens.

Ein Phasenmodell, welches für das selbstregulierte Lernen von Grundschülerinnen und Grundschülern entwickelt wurde, ist das 7-schrittige zyklische Modell SLR-7 (vgl. Ziegler/Stöger 2005). In diesem Modell werden kognitive und metakognitive Aspekte in den Blick genommen, welche sich als besonders geeignet zur Vermittlung selbstregulierten Lernens am Ende der Grundschulzeit erwiesen haben (vgl. Dignath et al. 2008). Dabei beziehen sich Ziegler und Stöger vor allem auf Lernsituationen außerhalb des strukturierten Unterrichts in der Schule, wie die Vorbereitung auf Prüfungen, die Nacharbeit verpasster Inhalte und die Bearbeitung von Hausaufgaben. In diesem Modell werden sieben Phasen beschrieben, die Grundschülerinnen und Grundschüler beim selbstregulierten Lernen durchlaufen: Lernende schätzen ihren Lernstand und das eigene Lernen zunächst selbst ein (Phase 1). Sie setzen sich daraufhin selbständig Lernziele (Phase 2) und planen, wie sie diese durch Lernstrategieinsatz erreichen können (Phase 3). Während des Lernens wenden sie die geplanten Strategien an (Phase 4) und überwachen ihr strategisches Lernen (Phase 5), damit sie es ggf. korrigieren können (Phase 6), bevor sie ihre Ergebnisse bewerten (Phase 7).

## 4 Forschungsstand

Metastudien (vgl. Dent/Koenka 2016; Dignath et al. 2008) zeigen, dass Strategien selbstregulierten Lernens bereits für Lernende im Grund- und frühen Sekundarschulalter relevant sind: Schülerinnen und Schüler, die Lernstrategien anwenden, können ihren Lernerfolg nachhaltig steigern. So geht der Einsatz bestimmter kognitiver und metakognitiver Lernstrategien mit höheren akademischen Leistungen einher (vgl. Dent/Koenka 2016). Zunehmende Fähigkeiten beim selbstregulierten Lernen von Kindern im Grundschulalter lassen sich in den einzelnen Phasen des Lernens feststellen (vgl. Wigfield et al. 2011): So zeigt sich beispielsweise, dass Selbsteinschätzungen (Phase 1, SLR-7) realistischer, strategische Pläne (Phase 2, SLR-7) profunder und differenzierter werden. Ausgeprägte Fähigkeiten

zum selbstregulierten Lernen werden jedoch nicht von allen Kindern im Laufe der Grundschulzeit gleichermaßen erworben (vgl. Klein 2021): Etwa zwei von drei Kinder können am Ende der Grundschulzeit als moderat oder erfolgreich selbstregulierend Lernende bezeichnet werden (vgl. Benick et al. 2018). Werden Viertklässlerinnen und Viertklässler nach ihrem bevorzugten Lernzugang bei der Bearbeitung von Hausaufgaben oder der Vorbereitung auf Prüfungen gefragt, wählt nur ein Drittel der Befragten selbstreguliertes Lernen im Vergleich zum external gesteuerten oder impulsiven Lernen (vgl. Sontag 2019).

## 5 Desiderata & Forschungsfragen

Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen von Grundschülerinnen und Grundschülern zu Hause konnte bisher nur in Lernsituationen wie der Bearbeitung von Hausaufgaben oder der Vorbereitung auf Prüfungen untersucht werden. Durch die krisenbedingt veränderten Rahmenbedingungen und die damit verbundenen, sich über Wochen erstreckenden Phasen des Distanz- und Wechselunterrichts (vgl. Lohrmann/Pfeiffer 2022) bot sich während der COVID-19 Pandemie erstmals die Möglichkeit, die Selbsteinschätzung der Grundschülerinnen und Grundschüler zu selbstreguliertem Lernen in unterschiedlichen Kontexten zu vergleichen, die einzelnen Phasen selbstregulierten Lernens zu Hause in den Blick zu nehmen sowie zu erheben, welche Strategien bei Herausforderungen zum Einsatz kommen. Daher lassen sich folgende Forschungsfragen ableiten, die im Rahmen einer explorativ angelegten Studie untersucht werden:

- Unterscheidet sich das von Grundschülerinnen und Grundschülern wahrgenommene selbstregulierte Lernen in der Schule und zu Hause?
- In welchen Phasen des Lernens nehmen sich Grundschülerinnen und Grundschüler beim Lernen zu Hause als selbstreguliert lernend wahr?
- Auf welche Lernstrategien greifen Grundschülerinnen und Grundschüler zurück, wenn sie beim Lernen mit Herausforderungen konfrontiert werden?

## 6 Forschungsmethodisches Vorgehen

Die Daten zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden nach einer Phase des Distanz- und Wechselunterrichts unmittelbar nach den Schulöffnungen im Mai 2021 mittels Paper-Pencil-Fragebogen in 19 Klassen erhoben. Die Stichprobe setzt sich aus  $N = 204$  (weiblich = 45,6%,  $M_{\text{Alter}} = 9.4$  Jahre) Grundschülerinnen und Grundschülern (3. und 4. Jahrgangsstufe) aus Bayern zusammen.

Die Operationalisierung der eigenen Wahrnehmung des selbstregulierten Lernens (Forschungsfrage 1 und 2) erfolgte in Anlehnung an den Fragebogen SLR-7 (vgl.

Ziegler et al. 2010) bzw. seiner gekürzten Version (vgl. Sontag 2019). Dabei beziehen sich die Fragen (7 Items) sowohl auf das Lernen in der Schule ( $M = 2.52$ ,  $SD = 0.87$ ) als auch auf das Lernen zu Hause ( $M = 2.60$ ,  $SD = 0.83$ ), (Beispielitem „Ich gehe beim Üben so vor, wie ich es mir vorher überlegt habe.“). Die Grundschülerinnen und Grundschüler beantworteten diese Fragen auf einer fünfstufigen Likertskala (0 = stimmt nicht, 1 = stimmt wenig, 2 = stimmt teilweise, 3 = stimmt ziemlich, 4 = stimmt genau). Zudem wurden die Schülerinnen und Schüler (Forschungsfrage 3) mit einer offenen Frage zu ihrer Strategie (Phasen Strategieanwendung/Strategieanpassung) beim Aufkommen von Herausforderungen befragt („Was machst du, wenn du beim Üben zu Hause nicht weiter weißt?“).

Die interne Konsistenz der Skalen zum selbstregulierten Lernen in der Schule ( $\alpha = .77$ ) und zu Hause ( $\alpha = .74$ ) ist zufriedenstellend. Der größte Anteil fehlender Werte bei den Schülerinnen und Schülern bei einem Item liegt bei maximal vier fehlenden Werten (1,9 %) und ist somit sehr klein. Die fehlenden Werte wurden mittels des Expectation-Maximization-Algorithmus imputiert (vgl. Lüdtke et al. 2007).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 wurde ein t-Test für abhängige Stichproben durchgeführt, für die Beantwortung von Forschungsfrage 2 werden Ergebnisse aus deskriptiven Analysen berichtet, die Antworten auf die offene Frage (Forschungsfrage 3) wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022).

## 7 Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Schülerinnen und Schüler beim Lernen im Schuljahr 2020/2021 eher zu Hause ( $M = 2.60$ ,  $SE = .83$ ) als in der Schule ( $M = 2.52$ ,  $SE = .87$ ) als selbstreguliert wahrnahmen. Diese Differenz von .08 ist signifikant,  $t(203) = 1.97$ ,  $p < .05$  mit einer Effektstärke von  $d = .14$  (Forschungsfrage 1).

Wirft man einen Blick auf die einzelnen Phasen selbstregulierten Lernens zu Hause, wird deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler in allen Phasen des Lernens eher als selbstreguliert einschätzen (Forschungsfrage 2): Selbsteinschätzung ( $M = 2.87$ ,  $SD = 1.24$ ), Setzen von Lernzielen ( $M = 2.62$ ,  $SD = 1.31$ ), Strategische Planung ( $M = 2.68$ ,  $SD = 1.30$ ), Strategieanwendung ( $M = 2.76$ ,  $SD = 1.25$ ), Strategiemonitoring ( $M = 2.66$ ,  $SD = 1.35$ ), Strategieanpassung ( $M = 2.21$ ,  $SD = 1.47$ ), Bewertung der Ergebnisse ( $M = 2.39$ ,  $SD = 1.33$ ).

Treten Probleme auf, haben die befragten Grundschülerinnen und Grundschüler eine Vielzahl an Strategien, wie sie beim schulischen und/oder häuslichen Lernen trotzdem zum Ziel kommen (Forschungsfrage 3): Betreuungspersonen (Lehrkräfte, Eltern, Hausaufgabenbetreuung, Familienhilfe), Geschwister, Freunde sowie

Klassenkameradinnen oder Klassenkameraden um Hilfe bitten, erneutes Lesen, pausieren, Recherche im Internet, Skizzen oder Merktzettel erstellen, erneutes Nachdenken oder zur nächsten Aufgabe übergehen, um später nochmals zur problematischen Frage zurückzukehren. Kategorisiert man diese offenen Antworten in kognitive Strategien, wie erneutes Lesen, Skizzen oder Merktzettel erstellen, metakognitive Strategien, wie erneutes Nachdenken oder Pausieren sowie externe Ressourcenstrategien, wie andere Personen, um Hilfe zu bitten oder Recherche im Internet, zeigt sich folgendes Bild: 2 % der Kinder nennen ausschließlich kognitive Strategien, 8,3 % ausschließlich metakognitive Strategien, 66,7 % ausschließlich externe Ressourcenstrategien und 23 % sowohl externe Ressourcenstrategien als auch metakognitive Strategien.

## 8 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand

Die vorliegende Studie gibt Hinweise darauf, dass Grundschülerinnen und Grundschüler ihr Lernen während der Pandemie zu Hause als geringfügig stärker selbstreguliert wahrgenommen haben als in der Schule. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass selbstreguliertes Lernen im Unterricht nicht ausreichend gefördert und eingefordert wird, so dass den Kindern Gelegenheiten fehlen, die beschriebenen Aspekte selbstregulierten Lernens anzuwenden. Dies deckt sich mit empirischen Erkenntnissen, wonach Lehrkräfte nur sehr wenig Zeit auf die explizite Vermittlung von Strategien selbstregulierten Lernens verwenden (vgl. Dignath/Büttner 2018; Sontag 2019).

Zudem lohnt es sich, gezielt einzelne Phasen des selbstregulierten Lernens zu Hause in den Blick zu nehmen: Dass sich Schülerinnen und Schüler insbesondere bei der Strategieanpassung sowie der Bewertung der eigenen Ergebnisse als weniger selbstreguliert wahrnehmen, könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie in diesen Phasen noch Unterstützung benötigen bzw. in der Schule noch kein hinreichendes Lernstrategiepertoire erworben haben, um ihr Lernen auch im häuslichen Kontext in Bezug auf alle sieben Phasen selbst zu gestalten. Daher müssen diese Fähigkeiten in der Schule mit Blick auf alle Lernvoraussetzungen systematisch vermittelt werden (vgl. Klein 2021).

Dies deckt sich auch mit den Strategien, die die Grundschülerinnen und Grundschüler bei Herausforderungen anwenden: Hier benennen sie vor allem externe Ressourcenstrategien. Dies lässt vermuten, dass die Kinder damit vertraut sind und positive Erfahrungen damit gemacht haben, ihre Ziele durch die Hilfe anderer zu erreichen. Deutlich seltener werden kognitive oder metakognitive Strategien aufgeführt.

Da es für Lernende eine große Herausforderung darstellen kann, eine passende Strategie auszuwählen und effektiv einzusetzen (vgl. Dunlosky et al. 2013), sollen Lehrkräfte nicht nur ein entsprechendes Repertoire an Strategien aufzeigen, son-

dern Schülerinnen und Schüler auch explizit bei der Auswahl und Anwendung passender Strategien unterstützen. Entsprechend reicht es nicht aus, die Lernstrategien nur zu modellieren, vielmehr gilt es, die Bedingungen für ihre Anwendung zu klären sowie deren praktische Umsetzung in verschiedenen Aufgabenkontexten zu üben, um so die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die Lernenden einen nachhaltigen Nutzen aus der Anwendung der Strategien ziehen können.

## 9 Limitationen und Ausblick

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss einschränkend berücksichtigt werden, dass es sich um eine Gelegenheitsstichprobe handelt, da die Schulen, Klassen und damit auch die Grundschülerinnen und Grundschüler nicht zufällig ausgewählt wurden. Außerdem stammt ein Großteil der befragten Schülerinnen und Schüler aus dem ländlichen Raum. Nur wenige der befragten Schülerinnen und Schüler sind im gebundenen Ganztage.

Auch hinsichtlich des Zeitpunkts der Erhebung müssen Einschränkungen berücksichtigt werden. Die Fragen zum Lernen zu Hause wurden retrospektiv erhoben. Daher können Verzerrungen nicht ausgeschlossen werden.

Zudem handelt es sich bei den erhobenen Daten um Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler: Erhoben wurde das wahrgenommene und nicht das tatsächliche Lernverhalten. Allerdings gibt es Hinweise, dass Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe in der Lage sind, ihre Leistungen und ihr Lernverhalten (selbstreguliertes Lernen) richtig einzuschätzen (vgl. Lohbeck et al. 2015). Aus der vorliegenden Studie lassen sich – trotz der benannten Limitationen – Rückschlüsse für das Lernen der Schülerinnen und Schüler auch jenseits der COVID-19 Pandemie ziehen: Selbstreguliertes Lernen sollte sowohl in der Schule als auch zu Hause möglich sein. Dafür gilt es, Schülerinnen und Schüler zunächst Strategien an die Hand zu geben, um ihr Lernen zielgerichtet zu planen, durchzuführen und zu bewerten. Außerdem müssen Räume geschaffen werden, in denen selbstreguliertes Lernen ermöglicht und gefordert wird. Bereits Grundschülerinnen und Schüler sollten in die Entscheidung über Lernzeit, Lerninhalte, Lernort, Lernpartner, Lernstrategien und Hilfsmittel einbezogen werden.

Da gezielte Trainingsmaßnahmen, in denen direkt mit Schülerinnen und Schülern gearbeitet wird, förderlich für die Entwicklung selbstregulierten Lernverhaltens sind (vgl. Otto 2007; Dignath et al. 2008) stehen die Lehrkräfte hier im Fokus: Sie müssen im Lehren des Lernens aus- und fortgebildet werden. Sie scheinen dabei allerdings Unterstützung zu benötigen, da es ihnen häufig selbst an Wissen über zentrale Komponenten selbstregulierten Lernens mangelt und sie den Erwerb dieser Kompetenzen folglich nicht hinreichend unterstützen (vgl. Dignath/Büttner 2018). Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Entscheidung der Lehrkräfte darüber, wie stark der Unterricht selbst- oder fremdreguliert sein

soll, sich an der Jahrgangsstufe und am Leistungsniveau der einzelnen Kinder bzw. an den Zielen orientiert.

Die Fähigkeit, selbstreguliert lernen zu können, trägt nicht nur zur Lernentwicklung bei, sondern leistet zudem einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern (vgl. Lohrmann et al. 2022). Eine tiefergehende empirische Durchdringung zentraler Bedingungsfaktoren ist daher wichtig, da erst auf der Grundlage von Forschungsbefunden wirksame Maßnahmen zur Verbesserung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler initiiert werden können.

## Literatur

- Benick, Manuela/Dörrenbächer-Ulrich, Laura/Perels, Franziska (2018): Prozessuale Evaluation differenzieller Effekte eines Selbstregulationstrainings gegen Ende der Grundschulzeit. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 46, Nr. 4, S. 379–407.
- Dent, Amy L./Koenka, Alison C. (2016): The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: a meta-analysis. In: *Educ Psychol Rev*, Jg. 28, Nr. 3, S. 425–474.
- Dignath, Charlotte/Büttner, Gerhard/Langfeldt, Hans-Peter (2008): How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. In: *Educational Research Review*, Jg. 3, Nr. 2, S. 101–129.
- Dignath, Charlotte/Büttner, Gerhard (2018): Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes. Insights from video-based classroom observations and teacher interviews. In: *Metacognition Learning*, Jg. 13, Nr. 2, S. 127–157.
- Dunlosky, John/Rawson, Katherine A./Marsh, Elizabeth J./Nathan, Mitchell J./Willingham, Daniel T. (2013): Improving students' learning with effective learning techniques promising directions from cognitive and educational psychology. In: *Psychological Science in the Public Interest*, Jg. 14, Nr. 1, S. 4–58.
- Fischer, Christian/Fischer-Ontrup, Christiane/Schuster, Corinna (2020): Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York: Waxmann (Die Deutsche Schule Beiheft, 16), S. 136–152.
- Götz, Thomas/Nett, Ulrike E. (2017): Selbstreguliertes Lernen. In: Götz, Thomas (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. 2. akt. Auflage. Paderborn: Schöningh (UTB – Pädagogische Psychologie, Schulpädagogik, 3481), S. 143–183.
- Klein, Werner (2021): Im Fernunterricht nichts dazugelernt? Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. URL: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/im-fernunterricht-nichts-dazugelernt/>, [Abrufdatum: 13.09.2023].
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lohbeck, Anette/Petermann, Franz/Petermann, Ulrike (2015): Selbsteinschätzungen zum Sozial- und Lernverhalten von Grundschulkindern der vierten Jahrgangsstufe. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Jg. 47, Nr. 1, S. 1–13.
- Lohrmann, Katrin/Kantreiter, Julia/Lenzgeiger, Barbara (2022): Grundlegende Bildung als Auftrag der Grundschule. In: *Grundschule*, Jg. 55, Nr. 5, S. 6–11.
- Lohrmann, Katrin/Pfeiffer, Elena (2022): Grundlegende Bildung. Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen. In: *Grundschule*, Jg. 55, Nr. 5, S. 30–31.

- Lüdtke, Oliver/Robitzsch, Alexander/Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. In: *Psychologische Rundschau*, Jg. 58, Nr. 2, S. 103–117.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann.
- Nett, Ulrike E./Götz, Thomas (2019): Selbstreguliertes Lernen. In: Urhahne, Detlef/Dresel, Markus/Fischer, Frank (Hrsg.): *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 67–84.
- Otto, Barbara (2007): SELVES. Schüler-, Eltern- und Lehrertraining zur Vermittlung effektiver Selbstregulation. Berlin: Logos.
- Panadero, Ernesto (2017): A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. In: *Frontiers in psychology*, Jg. 8.
- Perels, Franziska/Dörrenbächer-Ulrich, Laura/Landmann, Meike/Otto, Barbara; Schnick-Vollmer, Kathleen/Schmitz, Bernhard (2020): Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 45–66.
- Pintrich, Paul R. (2004): A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. In: *Educ Psychol Rev*, Jg. 16, Nr. 4, S. 385–407.
- Schiefele, Ulrich/Pekrun, Reinhard (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen, Zürich: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D Praxisgebiet; Ser. 1 Pädagogische Psychologie; Bd. 2), S. 249–278.
- Sontag, Christine (2019): Selbstreguliertes Lernen am Ende der Grundschulzeit. Ausgangslage und Förderung im Unterricht. Regensburg.
- Stanat, Petra/Schippolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster, New York: Waxmann.
- Wild, Klaus-Peter/Schiefele, Ulrich (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, Jg. 15, S. 185–200.
- Wigfield, Allan/Klauda, Susan L./Cambria, Jenna (2011): Influences on the development of academic self-regulatory processes. In: Zimmerman, Barry J./Schunk, Dale H. (Hrsg.): *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, S. 33–48.
- Ziegler, Albert/Stöger, Heidrun (2005): *Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen I. Lernökologische Strategien für Schüler der 4. Jahrgangsstufe Grundschule zur Verbesserung mathematischer Kompetenzen*. 2. Auflage. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Ziegler, Albert/Stöger, Heidrun/Grassinger, Robert (2010): Diagnostik selbstregulierten Lernens mit dem FSL-7. In: *Journal für Begabtenförderung*, Jg. 10, Nr. 1, S. 24–33.
- Zimmermann, Barry (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, Monique/Pintrich, Paul R./Zeider, Moshe (Hrsg.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, Calif.: Academic Press, S. 13–39.
- Zoelch, Christoph/Berner, Valerie-Danielle/Thomas, Joachim (2019): Gedächtnis und Wissenserwerb. In: Urhahne, Detlef/Dresel, Markus/Fischer, Frank (Hrsg.): *Psychologie für den Lehrberuf*. 1. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 23–52.

### **Autorinnen**

**Lenzgeiger, Barbara**, Dr., Juniorprofessorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, ORCID: 0009-0005-8670-6542

**Lohrmann, Katrin**, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0001-5780-6193

**Miller, Katrin**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0009-0006-8014-7038