

„Ich mach immer die Bausteine, die nicht so lange dauern ...“ Wie wählen sich Schülerinnen und Schüler an der Universitätsschule Lernmaterial aus, wenn sie dies selbstbestimmt tun können?

Leopa Sophie Wagner

*Studentin an der TU Dresden
Kontakt: LeopaWagner@gmail.com*

Zusammenfassung: Der Artikel zeigt auf, wie Schüler/-innen in einem stärker selbstregulierten Umfeld Lernmaterialien auswählen, wenn sie dies selbstbestimmt entscheiden können. Am Beispiel der Universitätsschule Dresden wird die Rolle von intrinsischer und extrinsischer Motivation, sozialen Einflüssen sowie der Gestaltung des Lernmaterials beleuchtet. Eine qualitative Studie, basierend auf Leitfadeninterviews mit Lernenden, analysiert die Entscheidungsfaktoren, darunter Interesse, Vorwissen, Erfolgsaussichten und äußere Rahmenbedingungen wie die Schulstruktur.

Schlagwörter: Lernmaterial, Selbstbestimmungstheorie, Lernbausteine, Selbstreguliertes Lernen, Aufgabenwahl

Abstract: The article examines how students in a highly self-regulated learning environment select learning materials when given the opportunity to decide autonomously. Using the example of the University School Dresden (Universitätsschule Dresden), the study explores the roles of intrinsic and extrinsic motivation, social influences, and the design of learning materials. A qualitative study, based on guided interviews with students, analyzes the factors influencing their decisions, including interest, prior knowledge, success prospects, and external conditions such as school structure.

Keywords: Learning material, self-determination theory, learning moduls, self-regulated learning, task choice



1 Einleitung

Die Auswahl von Lernmaterialien spielt eine zentrale Rolle in modernen Lernkonzepten, insbesondere in selbstregulierten Lernumfeldern. Sie beeinflusst nicht nur die Motivation der Lernenden, sondern auch deren Lernerfolg (Konrad & Traub 1999, S. 41). Zu verstehen, nach welchen Kriterien Schülerinnen und Schüler Lernmaterialien auswählen, ist daher entscheidend, um Lernsettings gezielt zu gestalten und die individuelle Lernentwicklung optimal zu fördern.

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, die Entscheidungsfaktoren von Lernenden bei der Wahl von Lernmaterialien in einem stärker selbstregulierten Lernumfeld zu untersuchen. Sie setzt dabei am Beispiel der Universitätsschule Dresden an, die ein Schulkonzept umsetzt, in dem selbstreguliertes Lernen eine besondere Bedeutung zu kommt. Die Gemeinschaftsschule zeichnet sich durch eine offene, projektbasierte und kooperative Lernkultur aus, bei der Schüler/-innen ihren Lernprozess weitgehend selbst gestalten und von Lernbegleiter/-innen Unterstützung erhalten (vgl. Langner & Heß 2020). Lernmaterialien wie Schulbücher oder Arbeitshefte werden durch Lernbausteine ersetzt. Lernbausteine sind ein kleiner Ausschnitt eines Lern- oder Kompetenzbereichs des Lehrplans. Dieser Wissens- und/oder Kompetenzbereich wurde durch Lehrkräfte der Universitätsschule so aufbereitet, dass sich die Schüler/-innen diesen inhaltlich selbst erarbeiten, die Inhalte üben und anwenden können. Die Lernbausteine haben eine standardisierte Struktur. Sie werden als Lernmaterial ab Jahrgang 4 genutzt und sind ab Jahrgang 7 bildungsniveaudifferenziert, d.h. es gibt nicht unterschiedliche Lernbausteine, sondern ein Lernbaustein beinhaltet Pflicht-, Wahl- und Vertiefungsaufgaben, wobei letztere von Schüler/-innen des Gymnasiums bearbeitet werden müssen, nicht jedoch von Schüler/-innen mit dem Realschulabschluss. Diese Lernbausteine können in allen Lernformaten der Universitätsschule durch die Schüler/-innen bearbeitet werden, sowohl in Phasen des stärker selbstregulierten Lernens im Atelier als auch im Rahmen der Projektarbeit (Langner, Heß & Wiechmann 2021).

Um zu untersuchen, wonach sich Schüler/-innen der Universitätsschule diese Bausteine auswählen, wurden qualitative Leitfadeninterviews mit einigen Lernenden aus der Mittelstufe (Jahrgangsstufen 4 bis 6) der Universitätsschule durchgeführt. Dabei wurden motivationale, soziale und materialbezogene Einflussfaktoren erfasst. Die erhobenen Daten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, um ein tieferes Verständnis für die Entscheidungsfaktoren der Lernenden zu gewinnen. Durch dieses Vorgehen können zentrale Kategorien und Muster identifiziert werden, die die Wahl der Schüler/-innen von Lernmaterialien prägen.

2 Theorie

Lernen ist ein lebenslanger Prozess und ist charakterisiert durch verschiedene „Lernnotwendigkeiten und Lernmöglichkeiten“ (Kiper; Mischke 2008, S. 20). Ein Lernender ist jemand, „der aktiv und konstruktiv Informationen verarbeitet und sich selbst steuert mit Blick auf Zielsetzungen, Formen der Selbstbeobachtung, der Selbstinstruktion, der Selbstverstärkung und der Selbstkontrolle“ (Kiper; Mischke 2008, S. 30). Nicht zuletzt seit der Pandemie wird verstärkt Selbstbestimmung, auch „self-determined learning“ genannt, und Selbstregulation im Lernen diskutiert. Laut Deci und Ryan handelt es sich bei Selbstbestimmung im Lernen um ein grundlegendes Konzept und eine „general theory of motivation, applicable to many areas in life“ (Kellenberg et al. 2017, S. 24). Hingegen beschreibt Selbstregulation eher die Steuerung des Lernprozesses (Kellenberg et al. 2017, S. 25). Selbstregulierte Handlungen sind kontrollierte Handlungen, um das eigene Selbst weiterzuentwickeln. Dabei fungiert die Selbststeuerung, die zum großen Teil autonom erfolgt, als Gegenpol zur Fremdsteuerung, bei welcher Individuen durch Einflüsse gesteuert werden, „die von

außen auf den Lerner und die Gestaltung seines Lernens einwirken“ (Konrad; Traub 1999, S. 11).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Motivation und Selbststeuerung im Lernprozess ineinandergreifen und welche Rolle dabei äußere und innere Einflussfaktoren spielen. Ein vertieftes Verständnis dieser Zusammenhänge ist notwendig, um die Wahl von Lernmaterialien und deren Bedeutung für die Lernenden in einem selbstregulierten Kontext besser einzuordnen. Beim selbstregulierten Lernen wird die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand gerichtet, wobei dieser Prozess entweder von außen gelenkt oder vom persönlichen Interesse geleitet wird. Motivation und das Konzept der Selbstbestimmung hängen so zusammen, dass die „Theorie der Selbstbestimmung [...] eine organismische und dialektische Theorie der menschlichen Motivation“ (Deci; Ryan 1993, S. 223) ist. In diesem Kontext tauchen häufig die Begriffe Demotivation, intrinsische und extrinsische Motivation auf. Extrinsische Motivation bezeichnet die Beweggründe, die die Lernenden von außen beeinflussen. Dies ist dann der Fall, wenn eine Person „sich einer Tätigkeit wegen ihrer Konsequenzen (Erreichen positiver Konsequenzen oder Vermeiden negativer Konsequenzen)“ (Schlag 2006, S. 21) widmet. Des Weiteren werden extrinsische Verhaltensweisen „durch Aufforderungen in Gang gesetzt, deren Befolgung eine (positive) Bekräftigung erwarten lässt [sic!]“ (Deci; Ryan 1993, S. 225). Von intrinsischer Motivation ist die Rede, wenn die Person „die Tätigkeit hingegen um ihrer selbst willen“ (Schlag 2006, S. 21) ausführt und daher die eigene Befriedigung als Antrieb für das Erreichen von Zielen fungiert. Als demotiviert oder auch amotiviert wird eine Person bezeichnet, deren Verhalten nicht auf Intentionen zurückführt und somit nicht als „motiviert“ gilt (Deci; Ryan 1993, S. 224). Deci und Ryan haben dies im Motivationsmodell abgebildet, welches unter dem Begriff Selbstbestimmungstheorie bekannt ist.

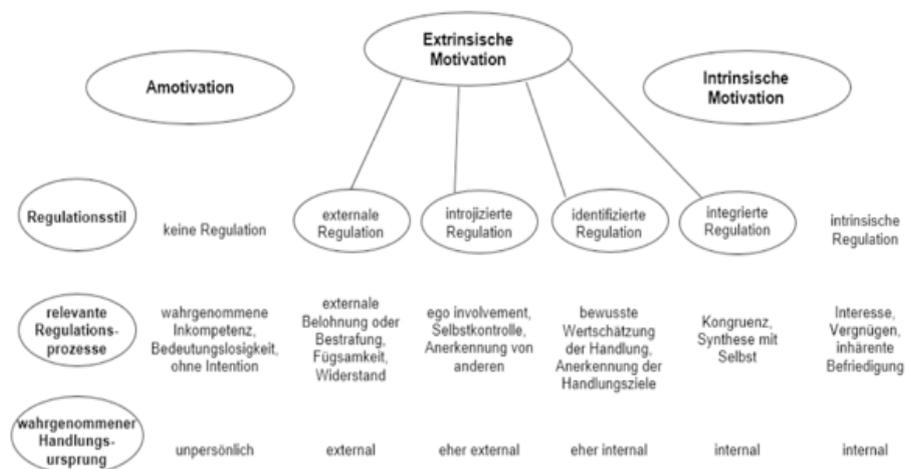


Abbildung 1: Fröhlich 2020, S. 16

Dieses Modell zeigt die Bedingungen und Voraussetzungen für die drei Motivationszustände: intrinsische und extrinsische Motivation wie aber auch Amotivation. Dabei werden für die Demotivation bzw. Amotivation Gründe wie fehlende Kontrolle und Inkompetenz genannt, die dafür sorgen, dass die betroffene Person sich nicht regulieren und nicht motivieren kann. Selbstreguliertes Lernen ist an bestimmte Voraussetzungen geknüpft, aber vor allem die Lernbegleiter/-innen und die Lernmaterialien sind es, die das selbstregulierte Lernen positiv oder negativ

beeinflussen. Neben einer lernerfreundlichen und lernerkontrollierten Umgebung sollte stets ein gewisses Angebot an unterschiedlichen Wahlmöglichkeiten und eine ausreichende Unterstützung auf Seiten der Lernbegleiter/-innen vorhanden sein, da diese Aspekte „als autonomiefördernd wahrgenommen [werden] und [...] die intrinsische Motivation sowie die Erwartung, ein Handlungsergebnis kontrollieren zu können“ (Konrad; Traub 1999, S. 41) steigern. Durch gute Vorbereitung der Lehrperson kann eine Atmosphäre für die Schüler/-innen geschaffen werden, in der Bezugspunkte des selbstregulierten Lernens wie „Lernorganisation (z.B. Lernorte), Lernkoordination (z.B. Abstimmung mit anderen zu erfüllenden Aufgaben), Lernzielbestimmung (z.B. Auswahl von Lerninhalten), Lernerfolgskontrolle (z.B. Feststellung des Lernfortschritts) und subjektive Interpretationen der Lernsituation (z.B. sich als selbstständig im Lernprozess ansehen“ (Ziegler u.a. 2003, S. 16f.) gegeben sind.

Selbstreguliertes Lernen funktioniert dann, wenn motivationale Antriebe den Lernenden dazu bringen, bestimmte Lernziele zu erreichen. Dabei wird selbstreguliertes Lernen auch als Lernform bezeichnet, „bei der die Person in Abhängigkeit von ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen [...] ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet“ (Konrad; Traub 1999, S. 13). Selbstbestimmung und Motivation basieren auf intentionalen Aspekten, die das Verhalten steuern (Deci; Ryan 1993, S. 224). Der Unterschied zu motivationalen Theorien besteht darin, dass die Selbstbestimmung, wenn man sich an dem Modell von Deci und Ryan orientiert, verschiedene Ausprägungen des Handelns aufweist. So lassen sich „motiviert Handlungen nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmaß ihrer Kontrolliertheit unterscheiden“ (Deci; Ryan 1993, S. 224). Es gibt jedoch auch Forschungen, in denen die Motivation direkt im Selbstregulationsprozess verankert ist. Dies wird bspw. im Prozessmodell von Zimmerman (2000) deutlich.



Abbildung 2: Zimmerman 2000, zitiert in Dörrenbächer et al. 2018, S. 125

In diesem Kreislauf-Modell wird die Abfolge von drei Phasen skizziert: die Planungsphase, die Handlungsphase und die Reflexionsphase. Die Phasen können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, sondern gehen ineinander über. „Lernprozesse gestalten sich [...] folgend so, dass Erkenntnisse und Schlussfolgerungen, die aus einer Lernphase gezogen werden, das Vorgehen in den darauffolgenden Lernphasen beeinflussen“ (Dörrenbächer et al. 2018, S. 123), wodurch der Lernprozess flexibel angepasst werden kann. Der Begriff der Motivation ist hierbei direkt in der Selbstregulation verankert – in der Planungsphase, die bereits vor dem eigentlichen Lernen stattfindet (Dörrenbächer et al. 2018, S. 123). Selbstmotivation ist notwendig, um die Lernhandlung zu initiieren (Dörrenbächer et al. 2018, S. 124). Zusätzlich ist durch die Lernenden empfundene Selbstwirksamkeit, gemeinsam mit der Selbstmotivation, relevant für den Lernerfolg der Lernenden (Dörrenbächer et al. 2018,

S. 124). Motivation steuert und beeinflusst den Prozess des selbstregulierten Lernens. Selbstregulation wird dabei auf dieselbe Ebene gesetzt wie selbstmotiviertes Lernen. Kiper und Mischke gehen auf verschiedene Kategorien ein, unter anderem die aktuelle Motivation, die habituelle Motivation, „aktuelle motivationsbezogene Kognitionen (z.B. Erfolgserwartungen) und überdauernde motivationale Überzeugungen (überdauernde Selbsteinschätzungen, Selbstwirksamkeitserwartungen oder Folgeerwartungen)“ (2008, S. 36). Diese Kategorien beeinflussen die „Wahl der Aufgaben und ihres Schwierigkeitsgrades, die Wahl kognitiver Lernstrategien, das Ausmaß von Ausdauer und den Grad der Anstrengungsbereitschaft“ (Kiper; Mischke 2008, S. 36). So tragen verschiedene Motivationsprozesse zum Willen und zur Handlungsbereitschaft der Lernenden bei und sind somit Voraussetzungen, dass selbstreguliertes Lernen erfolgreich stattfindet.

Aufbauend auf dieser Theorie stellt sich die Frage, nach welchen Prämissen Schüler/-innen, die in einem stärker selbstregulierten Lernen geschult werden, Material auswählen. Im Folgenden wird vorgestellt, wie der Frage mit einer qualitativen Studie nachgegangen wurde.

3 Methodik

Um die Entscheidungsfaktoren der Schüler/-innen bei der Wahl von Lernmaterial zu untersuchen, wurden drei Leitfadeninterviews mit Schüler/-innengruppen an der Universitätsschule durchgeführt. Das Ziel dabei war, möglichst detaillierte Informationen darüber zu erhalten, wie sich Schüler/-innen an der Universitätsschule Material auswählen und was und in welchem Grad sie dies selbstbestimmt tun können. „Der qualitativ-verstehende Ansatz »versteht« sich dabei immer dahingehend, Gegenstände, Zusammenhänge und Prozesse nicht nur analysieren zu können, sondern sich in sie *hineinzusetzen*, sie *nachzuerleben* oder sie zumindest nacherlebend sich vorzustellen“ (Mayring 2015, S. 19). Die qualitative Forschung wurde folglich gewählt, weil sie sich mit Erklärungs- oder Verstehensprozessen auseinandersetzt. Diese können m. E. einen Zugang leisten, um Aspekte herauszuarbeiten, die die Wahl von Lernbausteinen auf Seiten der Schüler/-innen beeinflussen. Für die Datenerhebung wurde das Leitfadeninterview ausgewählt. Dabei gilt ein Leitfaden als strukturgebende Instanz während eines Interviews, welcher für diese Datenerhebung entsprechend dem Modell von Deci und Ryan (2000, S. 72) Fragen zu motivationalen Kriterien und der Gestaltung der Lernmaterialien umfasste. Für diese Studie wurden drei Gruppeninterviews durchgeführt. Der Leitfaden für das Gruppeninterview wurde im Voraus erstellt, als Audioversion aufgezeichnet und im Anschluss anonymisiert transkribiert. Die Interviews waren für fünfzehn Minuten angedacht, jedoch haben die ersten beiden Aufnahmen eine Dauer von zwanzig Minuten, in denen sich die Schüler/-innen untereinander austauschten. Nach der Einstiegsfrage, die sich mit dem Lernen an der Universitätsschule im Allgemeinen befasste, folgten drei tiefergehende Fragen. Diese fokussierten sich auf drei Themenkomplexe: die Einstellung zur Arbeit mit den Lernbausteinen, die Wahl der Lernbausteine und darauf, welche Auswirkungen die Selbstwahl auf die Schüler/-innen hat und wurden als offene Fragen formuliert. Neben diesen beinhaltete der Leitfaden Teilfragen, um genauer ins Detail gehen zu können, und konkrete Nachfragen für den Fall, dass die Antwortbereitschaft der Schüler/-innen geringer ausfällt oder andere Betrachtungsweisen notwendig sind. Alle drei Interviewgruppen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung, im April 2024 in der ersten Lernzeit, in der Mittelstufe und verteilten sich demnach auf die Jahrgangsstufen vier bis sechs (vgl. Langner & Heß 2020). Es gab eine Gruppe mit zwei, eine Gruppe mit drei und eine Gruppe mit vier Lernenden. Dabei wurden drei Schüler/-innen im Vorhinein festgelegt, woraufhin diese sich selbst ihre Interviewgruppe, bestehend aus zwei bis drei weiteren Mitschüler/-innen, zusammenstellen konnten. Die Interviews

fanden dann in einem ruhigen, vertrauten Raum in der Universitätsschule statt. Im Anschluss an die durchgeführten Interviews erfolgte die Transkription, bei deren Verschriftlichung sich an den Transkriptionsregeln von Kuckartz orientiert wurde (2010, S. 38ff.). Die Daten der Leitfadeninterviews wurden mithilfe des Softwareprogramms MAXQDA und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Im Sinne von Mayring erfolgte eine Kodierung des Materials sowohl theoriegeleitet als auch aus dem Vergleich der Schüler/-innenaussagen heraus.

Vor der Durchführung der Gruppeninterviews wurde auf Basis der oben dargestellten Theorie vermutet, dass die Wahl des Lernmaterials von den Schüler/-innen durch die oben beschriebenen motivationalen Kategorien gesteuert wird. Bereits in ersten Beobachtungen vor der Befragung der Lernenden wurde festgestellt, dass sich Schüler/-innen die Lernbausteine oftmals nach Interesse auswählen. Des Weiteren bestand die Vorannahme, dass die Wahl durch soziale Einflüsse wie Lernbegleiter/-innen oder Freundesgruppen beeinflusst wird, so die Rückschlüsse aus vorausgehenden Beobachtungen in der Universitätsschule.

4 Datenauswertung

In der Auswertung der drei Interviews kristallisierten sich sechs Oberkategorien aus, die jeweils aus zwei bis vier Unterkategorien bestehen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Kategorien

Oberkategorie	Unterkategorie
Intrinsische Motivation	Selbstwahl
	Interesse
	Vorwissen
Extrinsische Motivation	Chancen/ Erfüllbarkeit der Ziele
	Schnelle Erfolgsmomente
	Belohnungssystem
Soziale Einflüsse	Lernbegleiter/-innen
	Freunde/Gruppendynamik
Gestaltung des Lernmaterials	Schulstruktur
	Durchführung der Aufgaben
	Art der Aufgabenstellung
	Umfang des Lernmaterials
Äußere Umstände	Vorhandensein des Materials
	Lernumgebung
	Kapazitäten
Sonstiges	Flexibilität in der Bearbeitung
	Leistungsdruck
	Bevorzugung der Projektarbeit

Bereits während der Kategorisierung bestand die Problematik, dass sowohl die Oberkategorien mit den Unterkategorien als auch die Unterkategorien untereinander teilweise eng miteinander zusammenhängen und sich somit eine genaue Abgrenzung als schwierig herausstellte. Es handelte sich also vor allem um eine analytische Trennung. Die folgende Abbildung (Abb. 3) gibt eine Übersicht der Codierungen inklusive Anzahl der Nennungen:

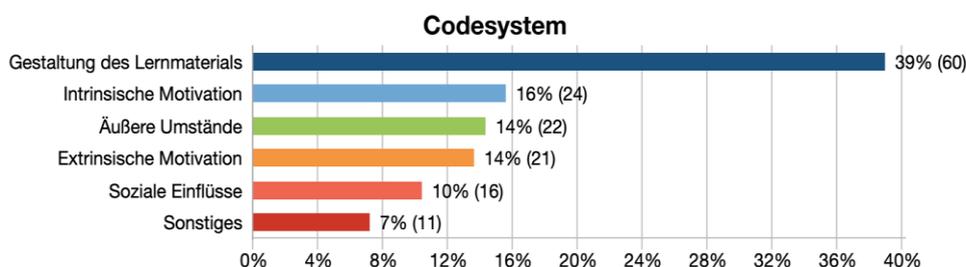


Abbildung 3: Verteilung der Kategorien

Die Gestaltung des Lernmaterials mit 39 % ist die am häufigsten vergebene Kategorie (Code), wohingegen Aspekte des Codes „soziale Einflüsse“ eher weniger genannt wurden. Soziale Einflüsse spielen damit laut Aussage der Lernenden möglicherweise eine geringere Rolle als angenommen, was die Wahl von Lernmaterial auf Seiten der Schüler/-innen betrifft. Im Folgenden werden die aus den Daten abgeleiteten Kategorien näher vorgestellt.

4.1 Intrinsische Motivation

Die intrinsische Motivation beschreibt die „Absicht, eine bestimmte Lernhandlung durchzuführen, weil die Handlung selbst von positiven Erlebenszuständen begleitet wird“ (Schiefele 2008, S. 41). Selbstwahl stellt eine Unterkategorie der intrinsischen Motivation dar. Die Annahme ist, dass die Selbstwahl der Schüler/-innen von intrinsischen Regulationen, wie Interesse, und individuellen Fähigkeiten beeinflusst wird. In dieser Unterkategorie zeigt sich, welche Vor- und Nachteile Lernende in der Selbstwahl des Materials sehen und welche Auswirkungen es hat, wenn Schüler/-innen die Lernbausteine frei wählen dürfen. Ein Begriff, der sehr häufig in den Interviews mit den Lernenden fällt, ist das Interesse. Gerade beim individuellen und persönlichen Interesse handelt es sich um eine „motivationale Disposition“ (Krapp 1992, S. 748), die auch „als persönlichkeitspezifische Vorliebe für ein bestimmtes Wissens- oder Handlungsgebiet“ (Krapp 1992, S. 748) bezeichnet wird. In der Analyse des codierten Materials lässt sich formulieren, dass die intrinsische Motivation vor allem dann hoch ist, wenn das Thema und das Fach die Lernenden ansprechen. Oftmals wird die Wahl aber auch von situationalem Interesse und nicht von persönlichem Interesse geleitet. In den Interviews wurde deutlich, dass einige Schüler/-innen das Material nach einer bestimmten Reihenfolge auswählen: Zuerst wird auf den Titel des Materials geschaut und wenn dieser das Interesse der Lernenden anregt, wird der Baustein näher in Betracht gezogen. Im Anschluss entscheiden die visuelle Gestaltung und der Inhalt, ob das Interesse für den Lerngegenstand durch den Schüler/ die Schülerin aufrechterhalten wird.

Vorhandenes oder nicht vorhandenes Vorwissen kann laut Aussagen der Schüler/-innen darüber entscheiden, ob der Lernbaustein gewählt oder abgelehnt wird. Mit Vorwissen ist allgemein eine Wissensveränderung gemeint, durch die Lernen stattfinden kann (Krause; Stark 2006, S. 38). Besonders geht es in dieser Kategorie um das lineare und diskontinuierliche Bearbeiten von Bausteinen, wobei ein lineares System durchaus erwünscht, und von Vorteil erachtet wird. Durch den strukturierten Aufbau können Schüler/-innen Grundlagen erarbeiten, welche in der darauffolgenden Arbeit benötigt

werden. So entsteht Wissensveränderung, wie es Krause und Stark beschreiben (2006, S. 38). Die diskontinuierliche Bearbeitung wird in den Interviews von den Schüler/-innen eher als negativ empfunden. So kommt es den Lernenden wenig sinnvoll vor, wenn Bausteine, deren Lerngegenstände nicht aufeinander aufbauen, nach und nach bearbeitet werden und somit auch kein Vorwissen aktiviert sein muss. Bevorzugt wählen sich die befragten Schüler/-innen an der Universitätsschule Lernmaterial aus, für das bereits Wissen vorhanden ist, um auch die komplexeren Themen, die daraufhin folgen, besser verstehen zu können.

4.2 Extrinsische Motivation

Die extrinsische Motivation wird durch äußere Faktoren wie „Belohnungen, Anreize, Vorbildern, Anforderungen und anderen sozialen und materiellen Umweltgegebenheiten“ (Schlag 2006, S. 24) gesteuert. Sie unterscheidet sich von der intrinsischen Motivation in dem Sinne, dass Letztere mit einer persönlichen Einbindung und Weiterentwicklung der Lernenden verbunden ist, wohingegen die extrinsische Motivation von außen reguliert wird (Schlag 2006, S. 24). Die extrinsische Motivation lässt sich mit den erhobenen Daten über die Unterkategorien „schnelle Erfolgsmomente“, „Chancen/Erfüllbarkeit der Ziele“ und „Belohnungssysteme“ beschreiben.

Die Erfüllbarkeit der Ziele und Chancen im Lernprozess beziehen sich im Rahmen dieser Arbeit auf die allgemeine Bearbeitung von Lernbausteinen. Lernende an der Universitätsschule sind dann motiviert, wenn sie die Zielerreichung als realistisch einschätzen. Wenn dies gegeben ist, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie den Lernbaustein auch bearbeiten, nachdem sie ihn gewählt haben. Des Weiteren hat es Einfluss auf die extrinsische Motivation, wenn die Leistungsnachweise so aufgebaut sind, dass sie zum Inhalt des Bausteins passen, sodass das Ziel, den Gelingensnachweis zu bestehen, erreichbar ist. Auf der anderen Seite sind die Lernenden demotiviert, wenn diese Bedingungen nicht gegeben sind, also wenn zum Beispiel die Aufgabenstellungen Fehler aufweisen, sodass die Erfolgchancen gering sind, oder wenn der Gelingensnachweis nicht das beinhaltet, was eigentlich geübt wurde und die Aussicht auf Misserfolg hoch ist.

„Also bei manchen Tests ist es dann halt auch so, dass da [...] eine Aufgabe drankommt, die man gar nicht hatte und dann halt nicht so darüber Bescheid weiß“ (Transkript 3, Z. 268-270).

Obwohl die Erfolgsmomente eng mit der Erfüllbarkeit der Ziele verknüpft sind, geht es in dieser Unterkategorie noch mehr um einen zeitlichen Rahmen, also nicht, ob die Inhalte der Bausteine schaffbar sind, sondern wie schnell Erfolg für die Schüler/-innen garantiert ist. In der Universitätsschule ist das Lernmaterial so angelegt, dass die Lernenden Bausteine in ihrem Tempo und meistens auch in einer selbstgewählten Reihenfolge bearbeiten können. Ein Baustein ist dann abgearbeitet, wenn der Gelingensnachweis bestanden ist. Die Gelingensnachweise werden anschließend in Form von Prozenten (vergleichbar mit Noten an anderen öffentlichen Schulen) im System gespeichert. Trotz freier Wahl der Lernbausteine müssen die Lernenden eine bestimmte Anzahl an Leistungen in einem Schuljahr vollbringen. Der Fokus der befragten Schüler/-innen liegt also weniger auf der Qualität der Bearbeitung, sondern darauf, dass in einer kurzen Zeit möglichst viel erreicht wird.

Aus den Antworten der Schüler/-innen aus allen drei Gruppen lässt sich schließen, dass die Motivation dann aufrechterhalten oder gesteigert wird, wenn auf die Bearbeitungszeit ein Erfolgsmoment folgt. Dieser kann aus einem Gelingensnachweis bestehen, durch den die Lernenden eine gute Prozentzahl erreichen. Im Gegensatz dazu sinkt die Lernmotivation, wenn kein Erfolgsmoment in Aussicht ist, wie zum Beispiel durch eine fehlende Leistungsüberprüfung oder durch Aufgabenstellungen, die nicht

relevant für den Leistungsnachweis sind. Schnelle Erfolgsmomente wie zum Beispiel gute Leistungen, das Schaffen von Aufgaben in einer bestimmten Zeit, aber auch das soziale Ansehen für bestimmte Leistungen lassen sich als unterstützend für die extrinsische Motivation einstufen. Erfolgsmomente können weiter unterschieden werden zwischen qualitativen und quantitativen. Die Schüler/-innen an der Universitätsschule wählen die Lernbausteine folglich danach aus, ob ihnen die Bearbeitung Erfolgsmomente durch gute inhaltliche Leistung verspricht, um sich qualitativ zu verbessern, oder sie suchen Lernbausteine aus, die einen möglichst geringen Aufwand benötigen, um innerhalb kurzer Zeit viele Leistungen zu erbringen. Die Prämissen für die Auswahl von Lernbausteinen sind umgekehrt auch die Gründe für die Nicht-Auswahl der Lernbausteine. So werden Bausteine nicht gern bearbeitet, bei denen kein Gelingensnachweis vorhanden ist, da dabei kein Erfolg garantiert wird und die Schüler/-innen extrinsisch nicht motiviert sind. Lernbausteine werden aber auch abgelehnt, wenn sie inhaltlich zeitaufwendig sind und dadurch weniger Leistungen erbracht werden können.

„Ich mach immer die Bausteine, die nicht so lange dauern, weil ich halt dann noch nicht so viele hab, weil ich in Deutsch schon immer nicht so gut war“ (Transkript 3, Z. 113-114).

4.3 Soziale Einflüsse

Während die intrinsische und extrinsische Motivation die persönliche Zielverfolgung beeinflussen, ob durch Interessen- und Wissenserweiterung oder das Erreichen von guten Leistungen, gibt es noch weitere Einflussfaktoren wie sich in der Codierung der Interviews gezeigt hat: „Soziale Einflüsse“, die sowohl durch Lernbegleiter/-innen als auch durch Freund/-innen „ausgeübt“ werden.

An der Universitätsschule ist es Aufgabe der Lehrperson, die Lernenden in ihrem Lernprozess zu unterstützen und ihnen beim Erwerb und bei der Stabilisierung von „Selbststeuerung und Selbstregulation, Kooperationsfähigkeit und soziale[r] Kompetenz“ (Kiper; Mischke 2008, S. 18) zu helfen. In den Daten kommt zum Vorschein, dass soziale Einflussnahme stärker mit Freundesgruppen in Verbindung steht und weniger mit Lernbegleiter/-innen. Eine Hypothese könnte im Konzept der Universitätsschule liegen, denn Schüler/-innen sollen selbstreguliert und damit stärker unabhängig von der Lehrperson lernen und zugleich in Kooperation mit anderen Schüler/-innen. Die Interviewten formulieren sehr deutlich, dass die Lernbegleiter/-innen als Unterstützer/-innen im Lernprozess wahrgenommen werden, denn sie stehen bei Fragen für die Lernenden zur Verfügung.

Der Einfluss durch Mitschüler/-innen wird stärker thematisiert durch die Befragten, sicher nicht zuletzt aufgrund des kooperativen Lernens an der Universitätsschule. Es bezeichnet eine Lernform, in der Lernende Aufgaben „selbstständig oder in kleineren Gruppen [kooperativ bearbeiten], um am Ende ihrer Lernbemühungen die neu erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten mit den anderen wechselseitig auszutauschen“ (Huber 2006, S. 263).

Wie schon zu Beginn dieser Unterkategorie vermutet, haben feste „Freunde“ der befragten Schüler/-innen eine größere Auswirkung auf die Wahl des Lernmaterials als die gesamte Lerngruppe. In allen Interviews erscheinen Aussagen, die die Beeinflussung durch Freund/-innen implizieren und nur wenig Codierungen, die sich auf den gesamten Gruppenverband beziehen.

„Und wir drei sitzen zurzeit ... äh ... oder machen zusammen einen Baustein. Mehr oder weniger. [...] Den gleichen, so in regelmäßigen Abständen (Transkript 1, Z. 65-76).

Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass die Lernenden der Mittelstufe nicht ausschließlich in einem festen Gruppenverband lernen. Zwar haben die Schüler/-innen ihre Stammgruppe, in der sie vormittags gemeinsam lernen, jedoch können sie sich in der Nachmittagslernzeit selbstständig und individuell in verschiedene Ateliers

einwählen. So entstehen teilweise auch unterschiedliche Gruppenkonstellationen. Aus diesem Grund sind es eher die Freundesgruppen, die sich im Gegensatz zur gesamten Gruppe nicht verändern, und somit einen stärkeren Einfluss auf die Materialwahl der Lernenden haben.

4.4 Gestaltung des Lernmaterials

An der Universitätsschule gibt es keine Lehrbücher oder Arbeitshefte, stattdessen arbeiten die Schüler/-innen vorrangig gestützt auf Lernbausteinen (Langner 2023). Die Kategorie „Gestaltung des Lernmaterials“ kann mithilfe von vier Unterkategorien differenziert werden: Schulstruktur, Durchführung von Aufgaben, Umfang des Lernmaterials und Aufgabenstellung.

Mit der „Schulstruktur“ soll beschrieben werden, dass das Lernen an der Universitätsschule in einer bestimmten, klaren und anderen Struktur erfolgt, festgelegt ist dies im Schulkonzept (vgl. Langner & Heß 2020). In allen Interviews spiegelt sich der Einfluss der Schulstruktur auf die Wahl der Lernbausteine wider.

„Da muss man als erstes die unteren [Bausteine] machen, weil da lernt man dann die Basics.“
(Transkript 1, Z. 247-248)

Es gibt ein festes System, in dem die Lernmaterialien strukturiert sind. Die Lernenden müssen nach Fachrichtung, Fach und Thema wählen und nehmen dabei die Lernhäuser (Ordnung der Lernbausteine) als Übersicht zur Unterstützung oder fragen in manchen Fällen die Lehrpersonen. Aus den Darstellungen der Schüler/-innen wird deutlich, dass die Lernenden zwar selbst entscheiden können, zu welchem Zeitpunkt sie die Lernbausteine bearbeiten, aber die Wahl eines Lernbausteins erfolgt in einer bestimmten Reihenfolge. Selbst, wenn sie ein Thema zuerst nach Interesse oder nach dem Titel des Bausteins wählen, folgen im Anschluss die Lernbausteine, die übriggeblieben sind, aber dennoch bearbeitet werden müssen.

„Ich [...] suche mir so Bausteine aus, die mich interessieren oder wo ich sage, das brauche ich halt jetzt ganz dringend. [...] und irgendwann sind halt die interessanten Bausteine weg und dann fängt man an [...] Bausteine zu machen, die man eigentlich jetzt nicht so wollte, aber die man halt schon machen muss [...] um in die nächste Stufe halt zu kommen“
(Transkript 2, Z. 143-156).

Die Frage, die sich hieraus ergibt, ist, wie frei die Wahl also tatsächlich ist? Können die Schüler/-innen tatsächlich die Materialien selbst wählen oder sind sie durch die vorgegebene Struktur doch sehr eingeschränkt? Die begrenzte Wahl der Lernbausteine muss jedoch nicht zwangsläufig als Nachteil betrachtet werden, denn es sind erneut zwei Kategorien miteinander verbunden, die sich in der Kombination positiv auf das Lernen auswirken – die Kategorien „Schulstruktur“ und „Vorwissen“. Wohingegen die Schüler/-innen bei Zweitem von sich aus Material aufgrund von vorhandenen Grundkenntnissen gewählt haben, so unterstützt die Schulstruktur der Universitätsschule diesen Prozess, indem die Materialien so aufgebaut sind, dass sie sich meistens am Vorwissen der Schüler/-innen orientieren. Zweiteres ist also intrinsisch und Ersteres von außen beeinflusst, also extrinsisch.

Zur Oberkategorie Gestaltung der Lernmaterialien gehört auch die Unterkategorie „Durchführung“, welche beschreibt, wie sich unterschiedliche Methoden und Sozialformen auf die Bearbeitung der Lernbausteine auswirken. In den Rückmeldungen der Schüler/-innen zeigt sich, dass die Lernbausteinarbeit ein gutes Lernformat ist, welches die Integration verschiedener Methoden, Sozialformen und Aufgabenformate ermöglicht. Die Schüler/-innen formulieren in den Interviews nicht, inwieweit Aufgabenformate oder die Methoden die Wahl des Materials im Vorhinein beeinflussen. Dies könnte u.a. daran liegen, dass die Lernenden erst während der Bearbeitung feststellen, ob ihnen die bestimmten Sozialformen und Methoden zusagen. Anders ist dies bei der Aufgabenstellung in den Lernbausteinen, denn in den meisten Aussagen

wird ein direkter Zusammenhang zwischen der Art der Aufgabenstellung und der Wahl oder Ablehnung des Lernbausteins formuliert. Zu komplexe Formulierungen führen eher zu einer Ablehnung der Lernbausteine, insbesondere dann, wenn sie trotz weiterer Unterstützung nicht bearbeitet werden können durch den/die Schüler/-in.

„Also ich hatte einen Baustein, den ich nicht ganz verstanden hab [...] und da hab ich dann gedacht, ich brech´ ihn lieber ab“ (Transkript 1, Z. 200-202)

Für den Umfang des Lernbausteins lässt sich feststellen, dass während der Atelierarbeit bevorzugt die Lernbausteine gewählt werden, die von kurzer Dauer sind, wohingegen zu umfangreiche und zeitaufwendige Lernbausteine eher demotivierend wirken. Des Weiteren zeigt sich ein direkter Zusammenhang zwischen Umfang der Lernbausteine und schnell zu erreichenden Erfolgsmomenten. Die Schüler/-innen bevorzugen es, wenn sie in einem Zeitraum mehr Lernbausteine bearbeiten können und somit auch mehr Themen und damit ihre Lernpfade (Langner 2023) vervollständigen können.

„Ich mach´ immer die Bausteine, die nicht so lange dauern, weil ich halt dann nicht so viele hab“ (Transkript 3, Z. 113-114)

Es kann für die Kategorie „Gestaltung des Lernmaterials“ festgehalten werden, dass die Lernenden der Universitätsschule sehr durch die Schulstruktur, insbesondere den Aufbau und die Anordnung der Lernbausteine gelenkt werden. Das bestimmte Lerngegenstände behandelt werden müssen, steht außer Frage, aber die Schüler/-innen an der Universitätsschule erhalten im Gegensatz zu anderen staatlichen Schulen die Möglichkeit, den Bearbeitungszeitraum und die Art, wie sie ihr Lernmaterial bearbeiten, individuell festzulegen. Dabei kristallisiert sich eine Reihenfolge in der Selbstwahl heraus, in der die Schüler/-innen sich zuerst auf den Titel, dann auf die Gestaltung und zuletzt auf die Inhalte konzentrieren, um sich für oder gegen einen Lernbaustein zu entscheiden.

4.5 Äußere Umstände

Diese Kategorie beschreibt äußere Umstände, die die Wahl von Lernmaterial erleichtern oder erschweren, es sind nicht äußere Einflüsse gemeint, wie durch Personen oder individuell gesetzte Ziele, die die Lernenden extrinsisch beeinflussen. Dazu gehören das Vorhanden- bzw. Nichtvorhandensein des Materials, die Lernumgebung und Kapazitäten von Raum und Personal. Lernbausteine sollten vollständig im Fach liegen, damit die Schüler/-innen in ihrer Arbeitszeit uneingeschränkt lernen können, das wünschen sie sich. Die Lernbausteine sind für gewöhnlich analog und auch digital vorhanden und nutzbar. Die digitale Nutzung ermöglicht den Schüler/-innen mehr Flexibilität, denn die meisten suchen sich ihre Lernbausteine, die sie wirklich bearbeiten wollen. Nur vereinzelte Schüler/-innen berichten, dass sie den einfachsten Weg wählen und einen anderen Lernbaustein aus dem Fach nehmen, wenn sie ihn analog nicht finden können. In diesem Fall ist das Interesse oder die Motivation für das erst gewählte Thema nicht hoch genug, um an das Material zu gelangen.

Was jedoch in dieser Kategorie ebenso zum Tragen kommt, ist die große Auswahl an Lernbausteinen in der vierten Klasse, die sich laut Aussagen in den Interviews eher negativ auf die Selbstwahl der Schüler/-innen auswirkt und teilweise zur Überforderung führen kann.

„Man [ist], wenn man gerade nicht weiß, was man machen soll, einfach ratlos. [...] Weil es so eine große [...] Auswahl gibt.“ (Transkript 2, Z. 393-398)

Dies lässt laut den Befragten erst nach, wenn die Schüler/-innen bereits eine Weile in der Mittelstufe sind und genug Lernbausteine bearbeitet haben, womit sich die Auswahl und auch die noch zu absolvierenden Lernbausteine verkleinern.

Die Lernumgebung hat oft einen direkten Einfluss auf das Lernen, so setzen sich die Lernenden bevorzugt mit ihren Peers zusammen, um zu arbeiten. Was jedoch nicht aus den Codierungen der Transkripte hervorgeht, ist, ob und wie die Lernumgebung die Wahl der Lernbausteine beeinflusst. Stattdessen beziehen sie sich eher auf den allgemeinen Lernprozess. So berichten die Schüler/-innen, dass die Pausenstruktur sie in ihrem Lernen unterstützt:

„Also, dass man immer noch zwischendurch sich eine Pause nehmen kann und nicht so wie in einer Regelschule, dass man halt, dass man dann mit allen anderen eine Pause hat, weil dann, dann wäre das alles immer so voll. Oder wenn’s halt, weil man dann auch etwas länger gearbeitet hat, kann man dann auch manchmal eine Zehn-Minuten-Pause machen“ (Transkript 3, Z. 74-78).

Schüler/-innen können die Arbeitsweise wählen, die am besten für sie geeignet ist, dies betrifft nicht nur die Pausenzeiten, sondern allgemein die Zeiteinteilung in den Lernzeiten, das Nichtvorhandensein eines Gleichschritts im Lernen und auch nicht in der Lernkontrolle. Gelingensnachweise haben keine Zeitbegrenzung und jeder Schüler/ jede Schülerin entscheidet selbst, wann sie diesen schreiben will. Einige Schüler/-innen bevorzugen die Projektarbeit gegenüber der Lernbausteinarbeit in den Ateliers, da die Lernenden sich Themen noch unabhängiger wählen können, Produkte erschaffen und mit Freund/-innen zusammenarbeiten können.

4.6 Wechselspiel zwischen den Kategorien

Wie bereits im Kapitel der Datenauswertung erwähnt wurde, beeinflussen sich die Kategorien sehr stark oder sind teilweise nur schwer voneinander zu trennen. Ob ein Titel eines Lernbausteins ansprechend ist, hängt vom Interesse oder dem Vorwissen der Schüler/-innen ab. An dieser Stelle überschneiden sich zwei Oberkategorien, die „Gestaltung des Materials“ und die „intrinsische Motivation“. Entgegen der Annahme von Schiefele (2008, S. 46), dass sowohl das persönliche als auch das situationale Interesse von Relevanz ist, zeigen die erhobenen Daten, dass die Schüler/-innen an der Universitätsschule Lernbausteine vor allem nach situationalem Interesse auswählen.

Interesse, in dem Fall situationales Interesse, taucht in jeder Aussage in Kombination mit einem anderen Aspekt auf, nämlich mit der Notwendigkeit, das Material zu bearbeiten. Schüler/-innen suchen sich das aus, was sie spannend finden oder das, was sie brauchen, beziehungsweise was sie für notwendig halten. Vorsichtig kann formuliert werden, dass die Lernenden an der Universitätsschule die Wichtigkeit von bestimmten Lerngegenständen reflektieren und eben diese Lernbausteine nicht rein aus Interesse wählen, sondern auch danach, was sie für ihren eigenen Lernerfolg als relevant erachten.

Des Weiteren spielt für die Bearbeitung von Lernbausteinen laut den Befragten vorhandenes Vorwissen eine Rolle, welches die intrinsische Motivation beeinflusst. Ist Vorwissen vorhanden, so wählen die Schüler/-innen bevorzugt Lernbausteine aus, deren Inhalte darauf aufbauen. Ist kein Vorwissen vorhanden, so wird der Lernbaustein mit einer höheren Wahrscheinlichkeit nicht gewählt. Die Kategorie „Schulstruktur“ hat eine prozentual größere Aussagenhäufigkeit als die des „Vorwissens“, beide Unterkategorien bedingen sich häufig gegenseitig. So sind die Lernbausteine an der Universitätsschule so aufgebaut, dass sie linear und diskontinuierlich bearbeitet werden können. Die Schüler/-innen vergleichen die Anordnung der Lernbausteine mit einem Pyramidensystem, in dem die grundlegenden Bausteine in den unteren Reihen und die anspruchsvolleren und auf Vorwissen aufbauenden Materialien in den oberen Reihen angeordnet sind.

„Weil es baut sich halt auch so hoch, also jetzt zum Beispiel (.) äh, ne ich glaub, telling the time ist doch einer, auf jeden Fall nach telling the time kommt halt noch was, etwas schwierigeres, äh, was dazu passt, danach kommt noch was schwierigeres und damit, äh, es baut sich halt so hoch. [...] Wie so eine Pyramide.“ (Transkript 2, Z. 210-215)

Dieser Aufbau scheint unterstützend bei der Wahl der Lernbausteine zu sein, da er eine Orientierung gibt, welche Reihenfolge der Themen sinnvoll ist. Die Anordnung ist also bei der linearen Bearbeitung so strukturiert, dass sie auf Vorwissen basiert, was, wie auch bei der Kategorie der „intrinsischen Motivation“ dargestellt wurde, die Wahrscheinlichkeit für die Wahl eines Lernbausteins erhöht, aber die Wahl eines anderen Lernbausteins auch nicht ausschließt.

Obwohl die Kategorien intrinsische und extrinsische Motivation in dieser Arbeit als zwei eigene betrachtet wurden, treten beide im realen Unterrichtsgeschehen in Verknüpfung miteinander auf. Ziel des Unterrichts sollte es sein, dass die Lernbausteine so gestaltet sind, dass die extrinsische zur intrinsischen Motivation wird, dies wird durch ansprechende Aufgabenformate, Aufgabenstellungen, Methoden und Sozialformen unterstützt, sodass Schüler/-innen gern daran arbeiten. Die Gestaltung des Lernmaterials, ob es der Umfang des Lernbausteins, die Aufgabenformate oder die Art und Komplexität der Aufgabenstellungen sind, weisen alle einen engen Zusammenhang mit der Motivation auf. Zu umfangreiche oder zu komplexe Lernbausteine tragen zur Demotivation bei und werden entweder erst gewählt, wenn alle anderen Lernbausteine bereits erledigt wurden, oder werden zurück ins Fach gelegt.

5 Diskussion

Die Universitätsschule möchte individuelle Lernprozesse umsetzen, Schüler/-innen soll die Möglichkeit gegeben werden, sich nach ihrem Tempo in kooperativen Formaten zu entwickeln. Nicht zuletzt, um den Lernprozess zu unterstreichen, gibt es an der Universitätsschule bis zum 9. Jahrgang (Langner & Heß 2020) keine Noten. Nicht selten wird der Schule vorgehalten, dass sie damit ihre Schüler/-innen fern von gesellschaftlichen Ansprüchen aufwachsen lässt. Zugleich zeigen die Ergebnisse der für diese Studie durchgeführten Interviews, dass Lernende an der Universitätsschule nach Gelingensnachweisen streben, um Erfolge zu messen und möglicherweise auch einen gewissen sozialen Status zu erhalten. Sie wählen bewusst Lernbausteine, die schnelle Erfolgsmomente bieten, um Leistung zu erbringen. Möglicherweise braucht es also kein Druck in der Schule, sondern die Schüler/-innen bringen diese Elemente der heutigen Leistungsgesellschaft von selbst mit. Diesem Phänomen sollte unbedingt weiter nachgegangen werden.

Die Ergebnisse der Schüler/-innenbefragung verweisen sehr stark darauf, sich weitergehend damit auseinanderzusetzen, wie Lernmaterial noch idealer vom Schüler/ von der Schülerin aus entwickelt werden kann, um die Lernmotivation der Schüler/innen noch stärker zu unterstützen. Es spielen mehrere Faktoren, wie zum Beispiel die Gestaltung des Lernmaterials, die Schulstruktur, äußere Umstände und soziale Einflüsse, eine Rolle. Fakt ist, dass diese Kriterien darüber entscheiden, ob Lernende intrinsisch oder extrinsisch in ihrem Lernprozess motiviert sind. Auch sollte weiterhin die Organisation des Lernens – die Unterkategorie „Schulstruktur“ – untersucht werden. Denn es kann auf der aktuellen Datenbasis festgestellt werden, dass die Lernenden durch die Schulstruktur zwar Themen vorgegeben bekommen, um die Anforderungen des Sächsischen Lehrplans abzudecken, aber sie können durchaus selbst entscheiden, wie und wann sie ebendiese Themen bearbeiten. Diese Entscheidungsfreiheit ermöglicht ihnen Selbstkontrolle über den eigenen Lernprozess, was sich nicht nur auf schulische Leistungen auswirkt, sondern die Lernenden dazu befähigt, sich selbst und ihr Handeln zu verantworten und zu reflektieren. Dadurch entwickeln sie Kompetenzen, die ihnen ein lebenslanges selbstreguliertes Lernen ermöglichen. Selbstbestimmt zu lernen bedeutet in diesem Fall nicht, rein nach Interesse und Eigennutzen zu entscheiden, was gemacht wird. Was die Ergebnisse dieser Forschung zeigen, ist, dass die Lernenden an der Universitätsschule durchaus dazu in der Lage sind, zwischen Interesse und Notwendigkeit zu unterscheiden. Sie können Lerngegenstände bearbeiten, die sie

persönlich zwar nicht ansprechend finden, bei denen sie aber wissen, dass sie für ihre akademische und persönliche Entwicklung wichtig sind. Obwohl Aspekte der Schulstruktur prozentual gesehen den größten Einfluss auf die Wahl der Lernenden haben, schränkt sie diese Tatsache nur wenig in ihrem Lernprozess ein. Vielmehr sind es die Gestaltung des Lernmaterials, äußere Umstände und das soziale Umfeld, die so gestaltet sein können, dass sie die intrinsische oder die extrinsische Motivation der Lernenden aufrechterhalten oder erhöhen, damit Lernen an der Schule als angenehm und stressfrei, aber dennoch effektiv und erfolgreich bewertet werden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Gestaltung des Lernmaterials, äußere Umstände, soziale Faktoren einen Einfluss darauf haben, ob Schüler/-innen extrinsisch oder intrinsisch motiviert oder demotiviert sind. Aus diesem Grund stellt die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan ein geeignetes Modell dar, mit dem die hier aufgestellten Kategorien verbunden werden können. Das Kategoriensystem an sich zeigt, welche Kriterien die Lernbausteinwahl der Schüler/-innen beeinflussen. Dennoch ist zu erwähnen, dass die hier durchgeführte Studie auch Grenzen aufzeigt, die in weiteren Forschungen gegebenenfalls überwunden werden müssen. So wurden lediglich drei Gruppen aus ein und derselben Stufe befragt, was durchaus noch erweitert werden könnte. Des Weiteren ist es in Gruppeninterviews fraglich, inwieweit die Befragten von ihren Mitschüler/-innen im Gespräch beeinflusst wurden. Im Ausblick auf zukünftige Forschung sollten neben Gruppeninterviews auch Einzelinterviews einbezogen werden, um sicherzustellen, dass sich die eigenen Meinungen und Einstellungen im Beisammensein anderer nicht ändern.

Dennoch stellt diese Arbeit eine Grundlage dar, um den individuellen Lernprozess von Schüler/-innen der Universitätsschule hinsichtlich des selbstregulierten Lernens weiterzuentwickeln. Zum einen, indem die Strukturen und Prozesse der Lernformate im Sinne der Schüler/-innen gestaltet werden und zum anderen, indem die Lernbausteine weiterentwickelt werden. Damit soll eine Motivationssteigerung der Lernenden erreicht werden, indem durch verschiedene Arbeits- und Aufgabenformen ein Bezug zu Theorie und Praxis hergestellt, anwendungsorientiert Wissen vermittelt und jeder Lerntyp bzw. jedes Lernniveau angesprochen wird, wodurch Schüler/-innen durch Selbstreflexion ihren Lernprozess regulieren und verbessern.

6 Literatur und Internetquellen

- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2), S. 223-238.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist* 55(1), S. 68-78. DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.68.
- Dörrenbächer, Laura; Hart, Isabella; Perels, Franziska (2018). Konzeption einer überfachlichen Lernwerkstatt für Lehramtsstudierende zur Förderung des selbstregulierten Lernens. In: Peschel, Markus; Kelkel, Mareike (Hrsg.). *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 122-137.
- Frühwirth, Gabriele (2020). *Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können. Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Günter L. (2006). Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 261-272.

- Kellenberg, Frank; Schmidt, Joel; Werner, Christian (2017). The Adult Learner: Self-Determined, Self-Regulated, and Reflective. In: *Signum Temporis* 9(1), S. 23-29.
- Kiper, Hanna; Mischke, Wolfgang (2008). Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kooperation. *Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Konrad, Klaus; Traub, Silke (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. 1. Auflage. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.
- Krapp, Andreas (1992). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38(5), S. 747-770.
- Krause, Ulrike-Marie; Stark, Robin (2006). Vorwissen aktivieren. In: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut F. (Hrsg.). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 38-49.
- Kuckartz, Uwe (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langner, Anke (2023). Lernpfade: Individuelle Entwicklungswege in der Schule durch digital gestütztes Dokumentationssystem ermöglichen. In: Heinrich, Martin; Klewin, Gabriele; Streblov, Lilian (Hrsg.). *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung* 5(1), S. 1-17. DOI: 10.11576/pflb-6181.
- Langner, Anke, Heß, Maxi & Wiechmann, Katja (2021). Projektarbeit: Struktur und Methode, 187–204. <https://doi.org/10.11576/WEOS-4948> (187-204 / WE_OS Jahrbuch, Bd. 4 Nr. 1 (2021): Herausforderungen und Perspektiven für die Oberstufe).
- Langner, Anke; Heß, Maxi (2020): Die Universitätsschule Dresden. Das Schulkonzept. In: Heinrich, Martin; Klewin, Gabriele (Hrsg.): *Gründungsschrift Verbund Universitäts- und Versuchsschulen*. Bielefeld: WE_OS-Jahrbuch 3, S. 11-37.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schiefele, Ulrich (2008). Lernmotivation und Interesse. *Learning Motivation and Interest*. In: Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 38-49.
- Schlag, Bernhard (2006). *Lern- und Leistungsmotivation*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Ziegler, Karin; Hofmann, Franz; Astleitner, Hermann (2003). *Selbstreguliertes Lernen und Internet. Theoretische und empirische Grundlagen von Qualitätssicherungsmaßnahmen beim E-Learning*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.