

Entwicklung und Förderung selbstgesteuerten Lernens

Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern an Berliner
Gemeinschaftsschulen

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin der Philosophie
der Universität Hamburg

vorgelegt von Phoebe Hinrichs
geb. in Hamburg
Wohnort: Hamburg

Februar 2017

Erster Gutachter: Prof. Dr. Johannes Bastian

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Dagmar Killus

Datum der Disputation: 18. Oktober 2017

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Teil I : Untersuchungsrahmen	7
1 Die Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin	7
1.1 Die Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bildungspolitische Motive, Ziele und Merkmale.....	7
1.2 Die wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin	13
1.3 Die Gemeinschaftsschule Berlin im Kontext eines zweigliedrigen Schulsystems	16
2 Gemeinschaftsschule in der Praxis – Die Umsetzung und Ausgestaltung des Konzepts an den beiden untersuchten Schulen	21
2.1 Gemeinschaftsschule <i>Am Walde</i>	21
2.2 Gemeinschaftsschule <i>Wiesenufer</i>	25
Teil II: Theoretische Grundlagen der Untersuchung	28
3 Bildungsgangtheoretische Überlegungen zum Lernen an Gemeinschaftsschulen	28
4 Unterrichtstheoretische Überlegungen zum Lernen an Gemeinschaftsschulen	32
4.1 Heterogenität von Schülerinnen und Schülern – eine Begriffsbestimmung	32
4.2 Individualisierter Unterricht als Umgang mit Heterogenität	35
4.2.1 Begriffsbestimmung „individualisierter Unterricht“	36
4.2.2 Konzepte und Instrumente individualisierten Unterrichts	40
4.2.3 Handlungsprobleme im Konzept des individualisierten Unterrichts.....	43
5 Lerntheoretische Überlegungen zum Lernen an Gemeinschaftsschulen	45
5.1 Selbstgesteuertes Lernen	46
5.1.1 Begriffsbestimmung „selbstgesteuertes Lernen“	46
5.1.2 Das Modell der Selbststeuerung nach Boekaerts	49
5.1.2.1 Steuerung des Selbst.....	51
5.1.2.2 Steuerung des Lernprozesses.....	53
5.1.2.3 Steuerung des Verarbeitungsmodus	55
5.1.3 Entwicklungspsychologische Besonderheiten beim selbstgesteuerten Lernen	57
5.2 Exkurs: Selbstgesteuertes Lernen als Teil von Handlungskompetenz.....	58
5.3 Förderung selbstgesteuerten Lernens im individualisierten Unterricht	62

Inhaltsverzeichnis

5.3.1	Förderung selbstgesteuerten Lernens durch expositorische Lernumgebungen.....	63
5.3.2	Förderung selbstgesteuerten Lernens durch soziale Interaktion mit der Lehrkraft.....	68
5.3.3	Förderung selbstgesteuerten Lernens durch soziale Interaktion unter Peers.....	70
6	Zwischenfazit.....	74
Teil III: Methodologische Grundlagen der Untersuchung.....		76
7	Forschungsfragen und Forschungsansatz.....	76
7.1	Forschungsfragen.....	76
7.2	Forschungskontext Schulbegleitforschung.....	78
7.3	Gütekriterien qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung.....	81
8	Forschungsmethodisches Vorgehen.....	84
8.1	Rekonstruktion von Lernentwicklungen.....	84
8.2	Sample-Auswahl.....	86
8.2.1	Auswahl der Schulen.....	87
8.2.2	Auswahlverfahren der zu befragenden Schülerinnen und Schüler.....	89
8.3	Erhebungsmethode.....	90
8.4	Auswertungsmethode.....	93
8.4.1	Formulierende und reflektierende Interpretation.....	97
8.4.2	Sinngenetische Typenbildung.....	102
8.4.3	Exkurs: Zur Rekonstruktion von Kompetenz und Kompetenzerwerbsprozessen mithilfe der dokumentarischen Methode.....	106
8.5	Darstellung der Ergebnisse.....	108
Teil IV: Ergebnisse der Untersuchung.....		111
9	Fallbezogene Darstellung der Ergebnisse.....	111
9.1	Gemeinschaftsschule <i>Am Walde</i>	113
9.1.1	Fall Laura.....	114
9.1.1.1	Anfangssequenz.....	114
9.1.1.2	Kompetenzentwicklung im ersten Jahr.....	115
9.1.1.3	Kompetenzentwicklung im zweiten Jahr.....	119
9.1.1.4	Zusammenfassung.....	121
9.1.2	Fall Finn.....	123
9.1.2.1	Anfangssequenz.....	123
9.1.2.2	Kompetenzentwicklung im ersten Jahr.....	124
9.1.2.3	Kompetenzentwicklung im zweiten Jahr.....	127
9.1.2.4	Zusammenfassung.....	130
9.1.3	Fall Belinda.....	132
9.1.3.1	Anfangssequenz.....	132
9.1.3.2	Kompetenzentwicklung im ersten Jahr.....	132

Inhaltsverzeichnis

9.1.3.3	Kompetenzentwicklung im zweiten Jahr	135
9.1.3.4	Zusammenfassung.....	139
9.2	Gemeinschaftsschule <i>Wiesenufer</i>	140
9.2.1	Fall Faruk	141
9.2.1.1	Anfangssequenz	141
9.2.1.2	Kompetenzentwicklung im ersten Jahr	142
9.2.1.3	Kompetenzentwicklung im zweiten Jahr	144
9.2.1.4	Zusammenfassung.....	148
9.2.2	Fall Gamze.....	149
9.2.2.1	Anfangssequenz	149
9.2.2.2	Kompetenzentwicklung im ersten Jahr	149
9.2.2.3	Kompetenzentwicklung im zweiten Jahr	152
9.2.2.4	Zusammenfassung.....	155
9.2.3	Fall Karim	156
9.2.3.1	Anfangssequenz	156
9.2.3.2	Kompetenzentwicklung im ersten Jahr	157
9.2.3.3	Kompetenzentwicklung im zweiten Jahr	159
9.2.3.4	Zusammenfassung.....	161
10	Fallübergreifende Darstellung der Ergebnisse.....	163
10.1	Sinngenetische Typenbildung.....	163
10.1.1	Typus Selbststeuerung	164
10.1.2	Typus Kommunikation	164
10.1.3	Typus Fremdsteuerung.....	165
10.2	Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen.....	166
10.2.1	Entwicklung metakognitiver Kompetenzen.....	166
10.2.2	Entwicklung motivationaler Kompetenzen.....	170
10.2.3	Zusammenfassung.....	174
10.3	Schulische Lernumgebungen und die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen	175
10.3.1	Dimension 1: Struktur des Unterrichtssettings	178
10.3.2	Dimension 2: Interaktion mit der Lehrkraft.....	184
10.3.3	Dimension 3: Interaktion mit den Peers	188
10.3.4	Zusammenfassung.....	191
11	Verdichtung der empirischen Ergebnisse	193
11.1	Entstehung von intrinsischer Lernmotivation in individualisierten Lernumgebungen an Gemeinschaftsschulen	193
11.1.1	Autonomieerleben braucht ein strukturiertes Unterrichtssetting sowie Interaktion mit Peers.....	194
11.1.2	Kompetenzerleben braucht ein strukturiertes Unterrichtssetting sowie soziale Interaktion mit der Lehrkraft	197

Inhaltsverzeichnis

11.1.3	Soziale Eingebundenheit braucht eine soziale Interaktion mit der Lehrkraft und den Peers.....	198
11.1.4	Zusammenfassung.....	200
11.2	Nutzung der individualisierten Lernumgebung durch die Typen.....	200
11.2.1	Nutzung des Typs <i>Selbststeuerung</i>	202
11.2.2	Nutzung des Typs <i>Fremdsteuerung</i>	203
11.2.3	Nutzung des Typs <i>Kommunikation</i>	205
11.2.4	Zusammenfassung.....	207
Teil V Diskussion der Ergebnisse.....		208
12 Einordnung und Diskussion der empirischen Ergebnisse mit Bezug zu den Forschungsfragen		208
12.1	Orientierungen von Lernenden beim selbstgesteuerten Lernen.....	208
12.1.1	Kurzfassung der empirischen Ergebnisse dieser Studie	208
12.1.2	Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstands.....	210
12.1.3	Diskussion und Einordnung der Ergebnisse dieser Studie.....	212
12.2	Entwicklung von Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen	214
12.2.1	Kurzfassung der empirischen Ergebnisse dieser Studie	214
12.2.2	Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstands.....	217
12.2.3	Diskussion und Einordnung der Ergebnisse in den bisherigen Forschungsstand	218
12.3	Förderliche und hinderliche Bedingungen der Lernumgebung beim selbstgesteuerten Lernen.....	220
12.3.1	Kurzfassung der empirischen Ergebnisse dieser Studie	220
12.3.2	Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstands.....	223
12.3.3	Diskussion und Einordnung der Ergebnisse dieser Studie.....	226
Ausblick.....		234
Literaturverzeichnis.....		237
Anhang		250

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Struktur der Sekundarschulsystems in den 16 Bundesländern (vgl. Tillmann 2012).....	17
Abbildung 2: Stundenplan des ersten 7. Jahrgangs an der Gemeinschaftsschule <i>Am Walde</i>	24
Abbildung 3: Drei-Schichten-Modell von Boekaerts (1999)	51
Abbildung 4: Eisbergmodell (eigene Darstellung in Anlehnung an Leisen 2011).....	59
Abbildung 5: Förderliche Bedingungen für die Entstehung intrinsischer Motivation. In Anlehnung an Schiefele/Streblow 2006 (238–242)	65
Abbildung 6: Dimensionen der Öffnung von Unterricht nach Bohl (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 19)	66
Abbildung 7: Zum Zusammenspiel der inneren Struktur der Lernenden und der äußeren Struktur der Lernumgebung (eigene Darstellung).....	78
Abbildung 8: Qualitätsstufenmodell der Hamburger Schulinspektion (vgl. Pietsch/Schnack/Schulze 2009: 39).....	88
Abbildung 9: Zusammensetzung des Samples (eigene Darstellung)	90
Abbildung 10: Intervieweinstieg	92
Abbildung 11: Erste Fragen im Interview	92
Abbildung 12: Zuordnung der verschiedenen Wissensbezeichnungen zu den dokumentarischen Begrifflichkeiten <i>Orientierungsrahmen</i> und <i>Orientierungsschema</i> (eigene Darstellung)	95
Abbildung 13: Ausschnitt aus der Analyse der Anfangssequenz (in Anlehnung an Nohl 2009: 53).....	101
Abbildung 14: Struktur der Fallbeschreibungen (eigene Darstellung).....	108
Abbildung 15: Aufbau von Teil IV (eigene Darstellung)	110
Abbildung 16: Struktur der Fallbeschreibungen (eigene Darstellung).....	112
Abbildung 17: Entwicklung metakognitiver Kompetenzen	167
Abbildung 18: Entwicklung motivationaler Kompetenzen	171
Abbildung 19: Entwicklung der Selbststeuerungskompetenzen. Kursiv: Lernende der Gemeinschaftsschule Wiesenufer, Fett: Lernende der Gemeinschaftsschule Am Walde (eigene Darstellung).....	174
Abbildung 20: Förderliche (f) und hinderliche (h) Bedingungen für die Nutzung der Lernumgebung aus der Sicht der Lernenden (in Anlehnung an Moldenhauer 2015: 370)	177
Abbildung 21: Förderliche Bedingungen bezüglich der Dimension Struktur des Unterrichtssettings (eigene Darstellung).....	184
Abbildung 22: Förderliche Bedingungen bezüglich der Dimension Soziale Interaktion mit der Lehrkraft (eigene Darstellung).....	187
Abbildung 23: Förderliche Bedingungen bezüglich der Dimension Soziale Interaktion mit den Peers (eigene Darstellung)	191
Abbildung 24: Zum Zusammenhang von Lernumgebung und der Erfüllung psychischer Grundbedürfnisse bezüglich der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen an Gemeinschaftsschulen (eigene Darstellung).....	194
Abbildung 25: Nutzung der Lernumgebung durch die Typen (eigene Darstellung).....	201
Abbildung 26: Motivationale und metakognitive Kompetenzen zur Selbststeuerung (eigene Darstellung)	214
Abbildung 27: Entwicklung der Selbststeuerungskompetenzen: Lernende der Gemeinschaftsschule Wiesenufer, Fett: Lernende der Gemeinschaftsschule Am Walde (eigene Darstellung).....	215

Inhaltsverzeichnis

Abbildung 28: Tiefen- und Oberflächenstruktur im Kontext von motivationalen und metakognitiven Kompetenzen zur Selbststeuerung (eigene Darstellung).....	216
Abbildung 29: Förderliche (f) und hinderliche (h) Bedingungen für die Nutzung der Lernumgebung aus der Sicht der Lernenden (in Anlehnung an Moldenhauer 2015: 370)	221
Abbildung 30: Zum Zusammenhang von Lernumgebungen und der Erfüllung psychischer Grundbedürfnisse bezüglich der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen an Gemeinschaftsschulen	222
Abbildung 31: Förderliche Bedingungen für die Entstehung von intrinsischer Motivation (eigene Darstellung in Anlehnung an Schiefele/Streblow 2006: 238–242)	226

Einleitung

Vor dem Hintergrund der umfangreichen Debatte um Bildungsgerechtigkeit im deutschen Schulsystem (vgl. z.B. Ratzki 2007) wurde in Berlin 2008–2016 von einem rot-roten Senat unter der Leitung von Bildungssenator Dr. Jürgen Zöllner die „Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin“ ins Leben gerufen. Dieser Schulversuch sieht vor, dass alle Schülerinnen und Schüler bis zur 10. Klasse gemeinsam lernen. Im Anschluss daran besteht die Möglichkeit, eine eigene oder kooperierende Oberstufe zu besuchen. Sie ähnelt damit den in Deutschland ab den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts eingeführten Gesamtschulen, die ebenfalls längeres gemeinsames Lernen ermöglichen wollten. Mittlerweile gibt es in vielen Bundesländern Schulformen, die einen ähnlichen Anspruch verfolgen. Als Beispiel seien die Sekundarschulen in Berlin oder die Stadtteilschulen in Hamburg genannt (zum Überblick vgl. Tillmann 2012: 8–12 und Wittek 2014: 70ff.).

Die an der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin beteiligten Schulen standen vor der Herausforderung, Unterricht zu gestalten, der den einzelnen Individuen einer heterogenen Lerngruppe gerecht wird. Anders als an den Gesamtschulen der siebziger Jahre wurden in Anlehnung an den aktuellen pädagogischen Diskurs Schülerinnen und Schüler in diesem Schulversuch nicht mehr ihrer Fachleistung entsprechend unterschiedlichen Kursen zugeteilt. Vielmehr wurde der Anspruch verfolgt, im Rahmen der heterogenen Lerngruppe individualisiertes Lernen zu ermöglichen. Da eine einzelne Lehrkraft jedoch nicht in der Lage sein kann, das Lernen aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse individuell zu steuern, gewann der Erwerb von Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen an Bedeutung. Gleichzeitig kommt dem Erwerb von Selbststeuerungskompetenzen auch gesamtgesellschaftlich ein höherer Stellenwert zu, da junge Menschen in einer sich rasant entwickelnden Gesellschaft dazu befähigt werden müssen, lebenslang zu lernen.

Hier schließt die vorliegende Studie an, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin entstanden ist. In ihr wird der Frage nachgegangen, wie die Lernumgebungen zu Beginn der Pilotphase an den Gemeinschaftsschulen gestaltet werden und ob die Lernenden in den ersten Jahren der Pilotphase bereits Selbststeuerungskompetenzen entwickeln können.

Bezugspunkt dieser Frage sind die Perspektiven der Lernenden. Damit soll die vorliegende Forschungsarbeit einen Beitrag dazu leisten, den Schülerinnen und Schülern in der Schulentwicklungsforschung stärker Gehör zu verschaffen, als es bislang der Fall ist. Lernende sind der Kern der Institution Schule; sie sollen hier erfolgreich Wissen und

Kompetenzen erwerben und sich bestmöglich weiterentwickeln. Ihre Erfahrungen in der Schulentwicklungsforschung verstärkt zu berücksichtigen, ist deshalb unabdingbar.

Theoretischer Rahmen der Untersuchung

Um sich der Frage nach der Ausgestaltung einer die Selbststeuerung fördernden Lernumgebung sowie der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen im Rahmen der Institution Schule zu nähern, sind drei theoretische Bezugsrahmen von Bedeutung.

1. Der Bezugsrahmen *Bildungsgangforschung* thematisiert in Lern- und Bildungsprozessen das Spannungsfeld von individuellen Einstellungen, Fähigkeiten und Entwicklungszielen einerseits und schulischen Angeboten und Anforderungen andererseits. Die leitende Frage hierbei ist, wie die Lernenden die Angebote zum selbstgesteuerten Lernen an der Gemeinschaftsschule für sich wahrnehmen, nutzen und gestalten. Mithilfe dieses Bezugsrahmens soll auch die Frage geklärt werden, ob individuelle oder gar fallübergreifende Orientierungsrahmen bei Schülerinnen und Schülern bestimmt werden können, die zu einer spezifischen Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung der Lernumgebung führen (vgl. Trautmann 2004).
2. Der Bezugsrahmen *Unterrichtsforschung* thematisiert den Umgang mit Heterogenität sowie die Gestaltung individualisierten Unterrichts hinsichtlich der Potenziale, aber auch der Schwierigkeiten für das Lernen. Die leitende Frage ist hier, wie die Gemeinschaftsschulen individualisierte Lernumgebungen gestalten, um selbstgesteuertes Lernen in heterogenen Lerngruppen zu ermöglichen. Dafür wird u.a. die Theorie der Selbstbestimmung von Edward L. Deci und Richard M. Ryan herangezogen. Nach ihr kann davon ausgegangen werden, dass Lernumgebungen, die das Bedürfnis nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit stillen, Schülerinnen und Schüler zum Lernen motivieren (vgl. Deci und Ryan 1993; 2004).
3. Der Bezugsrahmen *Lernforschung* thematisiert das Lernen der Menschen. Die leitende Frage in diesem Zusammenhang ist, ob und inwiefern sich bei den Schülerinnen und Schülern an den Gemeinschaftsschulen durch die Individualisierung der Lernumgebung Selbststeuerungskompetenzen entwickeln können. Dabei wird auf das theoretische Modell von Monique Boekaerts zurückgegriffen, die Selbststeuerung in drei Schichten unterteilt: Die äußere Schicht, welche die Steuerung der Lernmotivation beinhaltet, die mittlere Schicht, die durch den Einsatz von Metakognition den Lernprozess steuert, sowie die innere Schicht, die den Einsatz der kognitiven Lernstrategien bestimmt (vgl. Boekaerts 1993; Boekaerts/Pintrich/Zeidner 2000).

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Bezugsrahmen lassen sich die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit folgendermaßen konkretisieren: Die Arbeit untersucht die Erfahrungen der Lernenden mit selbstgesteuertem Lernen in heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen und rekonstruiert aus der Perspektive der Lernenden:

- Innere Strukturen von Lernenden, die einen Einfluss auf die Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung der Lernumgebung und damit auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen haben.
- Äußere Strukturen der Lernumgebungen, die sich förderlich bzw. hinderlich auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen auswirken.

Forschungsvorhaben

Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen wurden an zwei der am Pilotvorhaben beteiligten Gemeinschaftsschulen nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung sechs Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I ausgewählt und mittels erzählgenerierender, leitfadengestützter Interviews zu zwei Zeitpunkten im Abstand von einem halben Jahr befragt.

Die Lernenden sollen die heterogene Zusammensetzung der Klassen repräsentieren. Um dies zu gewährleisten wurden jeweils zwei Lernende, die eine Gymnasial-, eine Realschul- sowie eine Hauptschulempfehlung von ihren Grundschulen erhalten haben, befragt. Parallel zu den Lernenden wurden die jeweiligen Klassenlehrerinnen und -lehrer befragt. Die Perspektive der Lehrenden ist Grundlage einer weiteren Dissertation, die gemeinsam mit dieser Studie konzipiert und durchgeführt wurde (vgl. Wittek 2013). Das Ziel war es, die Implementierung der Gemeinschaftsschule sowohl aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler wie auch aus der Perspektive der Lehrenden zu rekonstruieren. Die dafür notwendige enge Zusammenarbeit spiegelt sich beispielsweise darin, dass das Untersuchungsdesign in intensiver Absprache miteinander entwickelt und auch einzelne Kapitel in Teil I dieser Untersuchung gemeinsam verfasst wurden. Darauf wird später ausführlich eingegangen (vgl. 9.2).

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsverständnis folgt dem Ansatz der Schulbegleitforschung. Schulbegleitforschung geht von dem Anspruch aus, dass sich Fragen und Ergebnisse der Untersuchung sowohl im Feld der Praxis von Schul- und Unterrichtsentwicklung als auch im wissenschaftlichen Bezugssystem bewähren sollen (vgl. Hellmer 2013: 237ff.; Combe 2002: 31). Ein solches Forschungsverständnis wirkt sich auch auf die Wahl des Auswertungsverfahrens der Untersuchung aus. So erfordert die Schulbegleitforschung durch ihre Praxisnähe, bei den Sichtweisen und Wahrnehmungen

der Akteure anzusetzen, also ein Vorgehen, das sich auf die Erfahrungen der einzelnen Akteure konzentriert. Als qualitatives, fallorientiertes Auswertungsverfahren wird für diese Untersuchung deshalb die dokumentarische Methode gewählt (vgl. Bohnsack 2014).

Da der Dialog zwischen Praxis und Forschung ein wesentliches Charakteristikum der Schulbegleitforschung darstellt, soll in diesem Zuge den befragten Schülerinnen und Schülern noch einmal herzlich gedankt sein. Ihr Vertrauen und ihre Offenheit haben tiefe Einblicke in ihr Lernen und ihre Gedanken gewährt und die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung überhaupt erst möglich gemacht. Diese Ergebnisse können nun im Sinne der Schulbegleitforschung zum einen den an Gemeinschaftsschulen beteiligten Akteuren vor Ort dabei helfen, ihre Stärken und Schwächen in der Unterrichtsgestaltung zu erkennen und für die Weiterarbeit zu nutzen. Zum anderen konnten wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse über die Gestaltung von Lernumgebungen für das selbstgesteuerte Lernen sowie die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen an Gemeinschaftsschulen generiert werden.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Forschungsarbeit gliedert sich in fünf Teile. In Teil I (Kapitel 1–2) wird der Untersuchungsrahmen vorgestellt. Dafür werden in Kapitel 1 der Untersuchungsrahmen Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin und das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung beschrieben (Kapitel 1.1 und 1.2). Daran anschließend wird die Schulform Berliner Gemeinschaftsschule in die aktuelle Schulstrukturentwicklung hin zu einem zweigliedrigen Schulsystem eingeordnet (Kapitel 1.3). In Kapitel 2 wird die Umsetzung und Ausgestaltung des Konzepts der Gemeinschaftsschule an den beiden untersuchten Schulen vorgestellt.

Teil II (Kapitel 3–6) befasst sich mit den *theoretischen Grundlagen* dieser Untersuchung. Dies sind zunächst *bildungsgangtheoretische* Überlegungen zum Lernen an Gemeinschaftsschulen, die in Kapitel 3 entfaltet werden, während in Kapitel 4 *unterrichtstheoretische* Überlegungen zum Lernen an Gemeinschaftsschulen im Zentrum stehen. Dazu wird zunächst der Begriff Heterogenität bestimmt (Kapitel 4.1), um davon ausgehend das Konzept des individualisierten Unterrichts als einen möglichen Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu diskutieren (Kapitel 4.2).

Kapitel 5 beschäftigt sich mit lerntheoretischen Überlegungen zum Lernen an Gemeinschaftsschulen. Im Fokus steht das selbstgesteuerte Lernen (Kapitel 5.1). Zunächst wird eine Begriffsbestimmung des Konzepts „selbstgesteuertes Lernen“ vorgenommen (Kapitel 5.1.1). Im Anschluss daran wird das Modell des selbstgesteuerten Lernens nach Monique Boekaerts vorgestellt (Kapitel 5.1.2). Abschließend wird erörtert, welchen

Einfluss erfahrungs- und elternhausbedingte Lernerfahrungen auf die Entwicklung von Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen haben. In diesem Kontext wird auch der Zusammenhang zwischen Reifeprozessen und der Entwicklung von Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen thematisiert (Kapitel 5.1.3). In Kapitel 5.2 wird in einem Exkurs der Begriff Kompetenz für diese Arbeit eingeführt. In Kapitel 5.3 wird die Förderung selbstgesteuerten Lernens in individualisierten Lernumgebungen näher betrachtet. Es werden strukturelle Einflüsse des Unterrichtssettings (5.3.1) ebenso wie der Einfluss der Lehrkraft (5.3.2) und der von Peers (5.3.3) diskutiert. In Kapitel 6 werden in einem Zwischenfazit die bildungsgangtheoretischen, unterrichtstheoretischen und lerntheoretischen Überlegungen zum Lernen an Gemeinschaftsschulen zusammengeführt und auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie bezogen. Vor diesem Hintergrund werden die Fragestellungen konkretisiert.

Teil III dieser Arbeit (Kapitel 7 und 8) beinhaltet die methodologischen Grundlagen der Untersuchung. Zunächst werden in Kapitel 7 die Forschungsfragen vorgestellt (7.1) sowie der Forschungsansatz vor dem Hintergrund der Schulbegleitforschung (7.2) und der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung herausgearbeitet (7.2). In Kapitel 8 wird das forschungsmethodische Vorgehen begründet. Zunächst wird dazu die Rekonstruktion von Entwicklungsverläufen in Form von Einzelfallstudien diskutiert (8.1). Im Anschluss werden die Sample-Auswahl (8.2), die Erhebungsmethode (8.3) und die Auswertungsmethode (8.4) vorgestellt.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Teil IV (Kapitel 9, 10 und 11) der Arbeit dargestellt. Kapitel 9 beinhaltet die rekonstruierten Lernentwicklungsverläufe der einzelnen Fälle, während in Kapitel 10 die fallübergreifenden Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt werden. Dazu wird in Kapitel 10.1 zunächst auf die Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung eingegangen, indem die drei herausgearbeiteten Typen von Selbststeuerung präsentiert werden. Kapitel 10.2 weist nach, welche spezifischen Aspekte von Selbststeuerung sich fallübergreifend in den Daten zeigen; in Kapitel 10.3 zeigt sich, welche Dimensionen der Lernumgebung sich förderlich bzw. hinderlich auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen auswirken. In Kapitel 11 erfolgt eine Verdichtung der Ergebnisse; dabei wird in Kapitel 11.1 das Zusammenspiel zwischen den Dimensionen der rekonstruierten Lernumgebungen und der Theorie der Selbstbestimmung nach Deci und Ryan präsentiert. Kapitel 11.2 zeigt die spezifische Nutzung der Lernumgebung durch die Typen auf.

Teil V (Kapitel 12 und 13) verknüpft die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit mit den theoretischen Überlegungen aus Teil II. In Kapitel 12 werden die empirischen Ergebnisse

bezüglich der Forschungsfragen mit Bezug zu den bildungsgang-, unterrichts- und lerntheoretischen Grundlagen dieser Arbeit diskutiert. Unter 12.1.1 werden zunächst die empirischen Ergebnisse der ersten Forschungsfrage – *Welche individuellen Orientierungen lassen sich bezüglich der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen aus den Äußerungen der Lernenden rekonstruieren?* – zusammengefasst, nachfolgend werden die entsprechenden theoretischen Grundlagen komprimiert dargestellt (12.1.2) und schließlich Empirie und Theorie miteinander in Beziehung gesetzt (12.1.3). Nach demselben Muster wird in 12.2 die zweite Forschungsfrage – *Welche Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen lässt sich aus den Äußerungen der Lernenden rekonstruieren?* – behandelt und in 12.3. die dritte – *Welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Lernumgebung für die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung lassen sich aus den Äußerungen der Lernenden rekonstruieren?* – diskutiert. Damit liefert Kapitel 12 die zentralen Implikationen, die sich aus dieser Forschungsarbeit sowohl für die wissenschaftliche Forschung als auch für die schulische Praxis ergeben. Kapitel 13 stellt mit dem Ausblick den Abschluss der Studie dar.

Teil I : Untersuchungsrahmen

1 Die Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin¹

In den folgenden Unterkapiteln wird die Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin vorgestellt. Dazu werden nach einer kurzen Hinführung zum Leitgedanken der Pilotphase erstens die bildungspolitischen Motive für die Realisierung des Pilotprojekts in Berlin erläutert sowie dessen Ziele und Merkmale benannt (Kapitel 1.1). Zweitens wird das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin dargestellt, in deren Rahmen diese Untersuchung entstanden ist (Kapitel 1.2). Drittens erfolgt die Einbettung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in die aktuelle schulstrukturpolitische Entwicklung in Berlin und in der Bundesrepublik (Kapitel 1.3).

1.1 Die Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bildungspolitische Motive, Ziele und Merkmale

Die Schulform Gemeinschaftsschule ist in Berlin von der damaligen Landesregierung aus SPD und PDS (Die Linke) zum Schuljahr 2008/2009 eingerichtet worden und wurde als Pilotprojekt bis zum Schuljahr 2012/13 erprobt. Die neue Landesregierung aus SPD und CDU entschloss sich dazu, dieses in einer zweiten Phase von 2012–2015 fortzusetzen. Das Pilotprojekt verfolgte als Leitgedanken den schrittweisen Einstieg in die Schulform Gemeinschaftsschule, den SPD und PDS (Die Linke) 2006 in ihrem Koalitionsvertrag für den Berliner Senat festgehalten haben:

Kinder sollen länger gemeinsam lernen. Wir wollen die soziale Auslese in unserem Bildungssystem und die Abhängigkeit des Bildungserfolges vom sozialen Hintergrund der Kinder überwinden. [...] Deshalb beginnen wir mit einer „Pilotphase“ den schrittweisen Einstieg in eine Gemeinschaftsschule, die sich am skandinavischen Prinzip der ungeteilten Schule orientiert. Gemeinschaftsschulen sind Schulen, in denen alle Schüler und Schülerinnen mindestens bis zum Ende der 10. Klasse gemeinsam lernen und möglichst viele von ihnen gemeinsam das Abitur ablegen (SPD Landesverband Berlin/Linkspartei.PDS 2006: 6–7).

Alle Berliner Schulen bekamen die Möglichkeit, sich für die Teilnahme an der Pilotphase zu bewerben. Über die Beteiligung am Auswahlverfahren entschied eine Zweidrittelmehrheit der jeweiligen Schulkonferenz. Lehrerinnen und Lehrern dieser Schulen, die dem

¹Dieses Kapitel wurde in weiten Teilen gemeinsam mit Doris Wittek verfasst.

Konzept der Gemeinschaftsschule kritisch gegenüberstanden, wurde angeboten, an andere Schulen zu wechseln. Folgende Wege zur Gemeinschaftsschule wurden in Aussicht gestellt:

- Grundschulen, deren Klassen gemeinsam in eine weiterführende Schule gehen,
- Grundschulen, die schrittweise zu einer Gemeinschaftsschule aufwachsen,
- Integrative Bildungszentren aus Grund- und Sekundarstufenschulen, in denen die Weiterführung bis zum Abitur geregelt ist,
- Schulen der Sekundarstufe, die eine schulformübergreifende Kooperation eingehen und eine gymnasiale Oberstufe einbeziehen (vgl. ebd.: 7).

Aus 64 Bewerbungen hat die Berliner Senatsverwaltung zum Schuljahr 2008/2009 insgesamt 16 Schulen bzw. elf Schulverbünde (Zusammenschlüsse von Grund-, Haupt- und Realschulen) ausgewählt, darunter acht Grundschulen, vier Gesamtschulen, eine Realschule, eine Haupt- und Realschule sowie zwei Schulen in freier Trägerschaft.

Bildungspolitische Motive für die Gründung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin

Die bildungspolitischen Motive der rot-roten Regierung, die Gründung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin im Koalitionsvertrag im Jahr 2006 festzuschreiben und diese Schulform ab dem Jahr 2008 umzusetzen, sind vielschichtig. Zwei grundlegende Aspekte lassen sich aus den Veröffentlichungen entnehmen: Die bundesweite Diskussion um eine veränderte Schulstruktur und die prekäre Situation der Hauptschulen (vgl. Arnz 2007; Arnz/Maikowski 2008; Preuss-Lausitz 2008; Sack 2008).

Im Jahr 2006 zeigte sich das bildungspolitische Klima in Deutschland offener als je zuvor gegenüber einer Schulstrukturdiskussion. Das liegt im Wesentlichen an der breit geführten Debatte über die PISA-Ergebnisse seit deren erster Veröffentlichung im Dezember 2001. Der sich daran anschließende sogenannte PISA-Schock bewirkte eine hohe öffentliche Aufmerksamkeit für die erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion, die sich durch die weiteren Ergebnisse in den Jahren 2002 und insbesondere 2003 intensivierte.

Die PISA-Ergebnisse lassen sich in zwei zentralen Befunden zusammenfassen: Erstens liegen die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler im unteren Mittelfeld des Ländervergleichs, zweitens attestieren die Ergebnisse dem deutschen Konzept des gegliederten Schulsystems aufgrund seiner sehr frühen Sortierung der Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule eine starke soziale Selektivität. In keinem anderen Land lässt sich eine so hohe Abhängigkeit zwischen der sozialen Stellung der Familie und dem

Schulerfolg der Kinder nachweisen (vgl. Bos/Scharenberg 2010: 73f.; Valtin 2008; Watermann/Baumert 2006). So resümieren Baumert/Artelt:

Je früher Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Bildungsgänge verteilt werden, desto kürzer wird das Zeitfenster, das für schulische Interventionen zum Ausgleich herkunftsbedingter Leistungsunterschiede zur Verfügung steht. [...] Mit frühen Differenzierungsentscheidungen nehmen [...] die sozialen Disparitäten zu (Baumert/Artelt 2003: 190).

Es bestehen also empirisch nachweisbare Probleme der frühen Selektion. Im Umkehrschluss ist längeres gemeinsames Lernen – so ließe sich vermuten – eine gute Voraussetzung dafür, derartige soziale Disparitäten zu vermindern. Diese These stützt der Blick auf die PISA-Siegerländer des Jahres 2000: Die ersten neun Länder in der Rangreihe der Leseleistung – von Finnland über Australien bis hin zu Schweden – verfügen alle in der Mittelstufe über ein integriertes Schulsystem. Ihre Schülerinnen und Schüler besuchen somit mindestens bis zum Ende der neunten Klasse eine gemeinsame Schule (vgl. Bos 2003; Baumert/Stanat/Watermann 2006; Ratzki 2008). Auch neuere Untersuchungen zu den Pisa-Folgestudien bestätigen die These, dass längeres gemeinsames Lernen soziale Disparitäten vermindert (vgl. Trumpp/Wittek/Sliwka 2017).

Neben den Analysen zu den Pisa-Ergebnissen gibt es weitere Untersuchungen, die auf die Folgen der frühen sozialen Selektion des deutschen Schulsystems aufmerksam machen. So zeigen sowohl die internationale Grundschulstudie IGLU als auch die Hamburger Längsschnittstudie zur Lernausgangslage und Lernentwicklung (LAU-Studie), dass Bildungsgangempfehlungen nach der Grundschule nur bedingt leistungsgerecht vergeben werden (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997: 105–106). Infolgedessen gibt es Lernende auf der höchsten Kompetenzstufe in der Gesamtskala Lesen, die eine Hauptschulempfehlung erhalten, sowie Gymnasialschülerinnen und -schüler mit Hauptschulniveau in bestimmten Fächern (vgl. Bos/Lankes/Prenzel et al. 2003: 117, 293). Außerdem zeigen die Befunde, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, mit dem Bildungsgrad der Eltern steigt. So haben Kinder, deren Mütter Abitur gemacht haben, eine sechseinhalbfach höhere Chance, das Gymnasium zu besuchen, als Kinder, deren Mütter keinen Schulabschluss erwarben (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997: 90). Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass den Bildungsgangempfehlungen der Grundschulen häufig Fehlentscheidungen zugrunde liegen und dass sie soziale Disparitäten eher verschärfen, als ihnen entgegenzuwirken.

Stellt man die zitierten Befunde nebeneinander, so lässt sich aus ihnen zwar kein Kausalzusammenhang zwischen dem längeren gemeinsamen Lernen in einem integrativen Schulsystem und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ableiten, sie gaben aber im Jahr 2006 ausreichend Anlass für die Einführung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin (vgl. Sack 2008).

Ein weiteres bildungspolitisches Motiv für die Einführung der Gemeinschaftsschule in Berlin stellt die prekäre Lage der Hauptschulen in Deutschland dar. Anhand der Entwicklung der Schulform Hauptschule zu Beginn des 21. Jahrhunderts lassen sich die Grenzen des mehrgliedrigen Schulsystems erkennen. In einer Zusatzstudie zu PISA 2000 analysierten Baumert, Stanat und Watermann bundesweit die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler an den Hauptschulen nach ihrem sozialen Hintergrund und den erzielten Lernleistungen. Sie beschreiben drei verschiedene Typen von Hauptschulen, wovon einer als „Problemtyp“ beschrieben wird und durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ist mindestens einmal sitzengeblieben.
- Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund und sprechen zuhause nicht Deutsch.
- Mindestens 40% der Eltern haben keine Berufsausbildung.
- Etwa ein Drittel der Familien ist von Arbeitslosigkeit betroffen.
- Etwa 40% der Schülerinnen und Schüler sind im vorangegangenen Jahr durch Gewalt und/oder Vandalismus aufgefallen (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006: 160).

In Hauptschulen eines solchen Typs ist das fachliche Lernniveau sehr niedrig und die Chancen auf eine anschließende berufliche Ausbildung sind dementsprechend gering. Diese Schulen sind laut Baumert, Stanat und Watermann insbesondere in den Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen zu finden. Für das Jahr 2000 werden in Berlin 60% aller Hauptschulen diesem Problemtyp zugewiesen, in Hamburg und Bremen sind es sogar noch deutlich mehr (vgl. ebd.). In Berlin hat die prekäre Lage der Hauptschulen dazu geführt, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler pro Jahrgang, die eine Hauptschule besuchen, auf unter 10% abgesunken ist und sich dort Schülerinnen und Schüler sammeln, die bereits eine Misserfolgskarriere in der Schule hinter sich haben oder sie dort beginnen (vgl. Arnz 2007: 15). Tillmann folgert daraus:

Produziert wird damit eine doppelte Benachteiligung: Zum einen kommen diese Kinder aus sozialen Verhältnissen, in denen sie nur sehr bescheidene Bildungs-

anregungen erhalten. Aufgrund ihrer schwachen Schulleistungen werden sie dann aber auch noch in Klassenverbände gesteckt, in denen die soziale Zusammensetzung das Entstehen von Lernmotivation weitgehend verhindert (Tillmann 2009b: 11).

Die Problematik der Hauptschulen und die Berücksichtigung der empirischen Befunde führten in Berlin zu der Entwicklung eines Konzeptes, das eine Überwindung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft und mehr Chancengleichheit durch längeres gemeinsames Lernen ermöglichen soll (vgl. Arnz 2007; Arnz/Maikowski 2008; Preuss-Lausitz 2008; Sack 2008). Im Folgenden wird deshalb die Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin mit ihren Zielen und Merkmalen näher beschrieben.

Ziele und Merkmale der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin

Für die vorliegende Untersuchung sind zwei Zielsetzungen der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin von Bedeutung, die die Berliner Senatsverwaltung formuliert hat:

1. Die Überwindung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft sowie mehr Chancengleichheit und -gerechtigkeit durch längeres gemeinsames Lernen.
2. Die Entwicklung und Förderung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen, damit verbunden eine maximale Leistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler durch selbstständiges Lernen und die Unterstützung individueller Lernwege (vgl. Arnz 2007: 16).

Die Gemeinschaftsschulen in Berlin zeichnen sich demzufolge in erster Linie dadurch aus, dass alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam, das heißt ohne äußere Leistungs-differenzierung lernen und mindestens den mittleren Schulabschluss, bei entsprechenden Leistungen auch das Abitur, an ihrer Schule erwerben können. Damit ähnelt das Konzept der Gemeinschaftsschule in Berlin jenem der Gesamtschule und geht doch darüber hinaus, indem auf die Trennung zwischen Grund- und Sekundarstufe sowie die äußere Fachleistungsdifferenzierung in Kursen verzichtet wird (vgl. ebd.: 15; Preuss-Lausitz 2008: 13). Die Gemeinschaftsschule in Berlin lässt sich deshalb treffend als eine radikale Gesamtschule charakterisieren. Radikal deswegen, da sie sich neben dem Verzicht auf eine äußere Fachleistungsdifferenzierung und der Ermöglichung eines Schulbesuchs von der 1.-10. bzw. 13. Klasse dazu verpflichtet, folgende weitere Merkmale einzuhalten, die über das Konzept der meisten Gesamtschulen hinausgehen:

- Auf Klassenwiederholungen wird verzichtet.

- Das Probehalbjahr im 7. Jahrgang wird abgeschafft.
- Die Schülerinnen und Schüler können nicht abgeschult werden.
- Die Berliner Gemeinschaftsschulen sind Ganztagschulen (vgl. Berliner Senatsverwaltung für Bildung 2007; Höcker 2010: 21).

Diese konzeptionellen Merkmale zeigen, dass sich die Gemeinschaftsschule in Berlin im besonderen Maße einer schülerorientierten Pädagogik verpflichtet fühlt. Doch was bedeuten diese äußeren Vorgaben der Schulstruktur für das Lehren und Lernen im Schulalltag?

Um die maximale Leistungsentwicklung aller Lernenden im Rahmen einer heterogenen Gruppe ermöglichen zu können, ist es notwendig, Formen des individualisierten Unterrichts zu entwickeln (vgl. Groeben 2008; Kapitel 4.2.1). Individualisierung bedeutet in diesem Sinne eine Abkehr von der Vorstellung eines Lernens im Gleichschritt und ein Hinwenden zu der Vorstellung, dass jede/r Lernende individuell ihre oder seine Lernwege mit kompetenter Unterstützung durch die Lehrkräfte beschreiten kann (vgl. Thurn 2006: 8–9). Dies kann im Unterricht durch das Konzept der inneren Differenzierung erreicht werden, worunter Maßnahmen verstanden werden, die zumindest temporär die Teilung der Schülerinnen und Schüler einer Klasse in mehr oder weniger leistungshomogene Untergruppen vorsehen, die Lerngruppe in ihrer heterogenen Zusammensetzung aber kontinuierlich bestehen lassen. Die Schülerinnen und Schüler können dann in einem unterschiedlichen Lerntempo und nach Zielen und Anforderungen differenziert arbeiten (vgl. Bräu 2005: 129–130). Um das Ziel eines individualisierten Unterrichts erreichen zu können, nennt Thurn vier Ebenen, die berücksichtigt werden müssen:

3. *Die Ebene der Lernenden:* Das selbstständige, eigenverantwortliche Lernen als aktiver individueller Prozess gewinnt an Bedeutung. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu befähigt, ihren Lernprozess eigenständig zu gestalten. Sie entscheiden über die zu bearbeitenden Themen mit, lernen, ihr Vorgehen zu planen, zu reflektieren und ihre Leistungen diesbezüglich selbst einzuschätzen.
4. *Die Ebene der Lernbegleiter:* Die Bereitschaft, die eigene Rolle neu zu denken, weg vom Lehrenden hin zum Lernberater, ist von großer Bedeutung. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen sich für die Umsetzung dieses Ziels eine hohe Methoden- und Beratungskompetenz aneignen. Dies erfordert spezifische Erweiterung der Professionalisierung des Lehrerberufs.
5. *Die Ebene der Lernumgebung:* Die Lernumgebung muss anregend gestaltet sein, z.B. durch offene Werkstätten, Kunsträume, Laboratorien, Ruhezeiten und eine Schulbibliothek.

6. *Die Ebene der Gemeinschaft:* Jeder und jede muss sich in der Gemeinschaft wohl fühlen und aufgefangen werden. Lernende müssen voneinander lernen dürfen und verstärkt in Gruppen arbeiten. Individualisiertes Lernen und Lernen in der Gemeinschaft stehen dabei in einem Komplementärverhältnis zueinander (vgl. Thurn 2006: 8–9).

Die Schulen begaben sich mit der Teilnahme an dem Pilotprojekt somit in einen Schulentwicklungsprozess, der herkömmliche Unterrichtsarrangements weiterentwickelte und Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler vor neue Herausforderungen stellte.

Die Umsetzung der genannten Ziele und Merkmale gestaltete sich zu Beginn der Pilotphase an den Gemeinschaftsschulen unterschiedlich: Einige Schulen hatten bereits Erfahrungen mit einem Unterrichtskonzept, das die Heterogenität der Schülerschaft berücksichtigt, andere Schulen entwickelten ihr Unterrichtskonzept erst mit Beginn der Pilotphase im Sinne der Individualisierung weiter (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2009: 16ff.).

Die unterschiedlichen Entwicklungsstände der Schulen zeigen, dass im Rahmen der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin jede Schule ihren individuellen Reformprozess gestalten konnte, um auf die Herausforderungen einer heterogenen Schülerschaft zu reagieren. So stand an der einen Schule die Entwicklung eines neuen Konzeptes der Leistungsbewertung oder die Veränderung der Stundentafel zugunsten einer Auflösung des 45–Minutentakts im Vordergrund, eine andere Schule benannte wiederum die Entwicklung einer verbindlichen kollegialen Zusammenarbeit oder die Gestaltung des Ganztagsbetriebs als primären Entwicklungsbedarf.

Die Eigenverantwortung der Schulen bei der Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses erforderte in jedem Fall eine aktive Beteiligung der Lehrkräfte, die durch verbindliche Qualifizierungsangebote mit den Schwerpunkten Förderdiagnostik, Differenzierung und teamorientiertes Arbeiten von der Berliner Senatsverwaltung unterstützt wurde. Des Weiteren wurde eine wissenschaftliche Begleitung mit den Aufgaben der Dokumentation und Evaluation der Schulentwicklung beauftragt; diese wissenschaftliche Begleitung wird im folgenden Unterkapitel vorgestellt, da sie den Forschungszusammenhang dieser Untersuchung bildet.

1.2 Die wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin

Das Team der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin setzte sich zusammen aus der Arbeitsstelle Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, der internationalen Unternehmensberatung Rambøll Management Consulting und dem

„Lernstandsteam“ des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (IfBQ). Ebenso wie das Pilotprojekt erfolgte auch die wissenschaftliche Begleitung in zwei Phasen: Die erste Phase dauerte von 2008–2012, die zweite von 2012–2015. Die Erhebungen für diese Studie fanden im Rahmen der ersten Phase statt.

Die wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase basiert in ihrem Forschungsverständnis auf dem Konzept der Schulbegleitforschung (vgl. Kapitel 8.1). Charakteristisch für diesen Forschungsansatz sind eine begleitende Rekonstruktion und Evaluation von Schulentwicklungsprozessen, die Evaluation und datenbasierte Entwicklungsunterstützung miteinander verknüpft. Die Schulbegleitforschung will so gleichermaßen zur Entwicklung des Diskurses im Bezugssystem Wissenschaft und zur Weiterentwicklung der Prozesse im Bezugssystem Schule beitragen sowie mögliche Differenzen zwischen diesen beiden Bereichslogiken produktiv nutzen. Deutlich wird dieses Verfahren vor allem in Phasen der Datenrückmeldungen: Ergebnisse der Evaluation werden im Forschungsprozess kontinuierlich an die Schulen zurückgemeldet und können dort als Impulse zur Reflexion, Interpretation und Weiterentwicklung genutzt werden. Entscheidend ist an dieser Stelle, dass bei den Datenrückmeldungen seitens der Wissenschaft keine Lösungen von Problemen angeboten werden. Vielmehr sind es die Beteiligten an den Schulen, die für Weiterentwicklungen verantwortlich sind, indem sie die aufbereiteten Daten interpretieren, die für die jeweilige Schule passenden Konsequenzen formulieren und in konkrete Entwicklungsschritte übersetzen.

Die wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin fand allerdings nicht nur innerhalb der Bezugssysteme von Wissenschaft und Schule statt. Als drittes Bezugssystem war die Berliner Senatsverwaltung als politische Auftraggeberin zu beachten. Insofern bestehen bei einem derartigen Schulbegleitprojekt drei Legitimationsverpflichtungen, wie Bastian/Combe feststellen: erstens die Legitimationsverpflichtung gegenüber der Schule, zweitens gegenüber der Behörde und drittens gegenüber der eigenen wissenschaftlichen „Zunft“ (vgl. Bastian/Combe 2001: 174).

Im Zentrum der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin stand das Erkenntnisinteresse, die Gestaltung von Lehren und Lernen insbesondere im Umgang mit Heterogenität zu untersuchen. Bedeutsam waren in diesem Zusammenhang Fragen danach, wie Schülerinnen und Schüler neue unterrichtliche Angebote und heterogene Lerngruppen nutzen und wie Lehrerinnen und Lehrer diese neuen Herausforderungen gestalten und bewältigen würden, aber auch, wie das Schulmanagement diese Unterrichtsentwicklung unterstützen konnte. Darüber hinaus wurden weitere

schulische Akteure wie das sozialpädagogische Fachpersonal, die Eltern sowie außerschulische Kooperationspartner in die Untersuchung einbezogen. Untersuchungsschwerpunkte der wissenschaftlichen Begleitung aus der Perspektive der Senatsverwaltung waren:

- Die Entwicklung der schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich fächerübergreifender Kompetenzen wie Lernkompetenz und Teamkompetenz;
- Die Entwicklung der schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Fachkompetenz in Kernfächern im Vergleich mit den Leistungen im gegliederten System;
- Die Entwicklung des Lernklimas;
- Die Entwicklung von Management und Organisation der Schulen;
- Die Nutzung und die Wirkung von Unterstützungsangeboten zur Professionalisierung insbesondere im Bereich individualisierter Unterrichtsarrangements;
- Die Entwicklung von Schulwahlmotiven und Elternpräferenzen;
- Die Transfereffekte für das übrige Schulsystem (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2009).

Wie finden sich nun diese Schwerpunkte im Untersuchungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule wieder? Den Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Begleitung stellt eine Ist-Analyse an den beteiligten Schulen dar. Diese umfasste zu Beginn des Projekts eine ausführliche Analyse relevanter Dokumente und Daten sowie Experteninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Pilotschulen (Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern) und mit Akteuren des schulischen Umfelds. Dieser Schritt dokumentiert die jeweilige Situation der Schulen als Ausgangspunkt für den weiteren Entwicklungsprozess. Der Bestandsaufnahme folgte die prozessbegleitende Evaluation, welche die zentrale Phase der wissenschaftlichen Begleitung darstellte. Sie beinhaltete die folgenden Schritte zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten (2009, 2010, 2011):

- Quantitative Befragungen des gesamten pädagogischen Personals, der Schulleitungen, der Schülerinnen und Schüler (Jahrgang 7 und 8) sowie deren Eltern;
- Fallstudien zur vertieften Analyse von Entwicklungsprozessen und Gelingensbedingungen zu ausgewählten Teilbereichen;
- Lernstandserhebungen in ausgewählten Schulfächern. Die Lernstandserhebungen erfolgten in Kooperation mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schul-

entwicklung in Hamburg, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (IfBQ).

Die vorliegende Untersuchung ist eine der Fallstudien im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase (2008–2012). Sie setzt sich vertiefend mit den Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen auseinander. Von besonderem Interesse ist dabei die Arbeit von Doris Wittek, die parallel zu der vorliegenden Studie die Erfahrungen der Lehrkräfte mit heterogenen Lerngruppen untersucht (vgl. Wittek 2013). Sowohl während der Datenerhebung als auch bei der Auswertung hat eine enge Kooperation zwischen den Forscherinnen stattgefunden (vgl. Kapitel 8.3).

1.3 Die Gemeinschaftsschule Berlin im Kontext eines zweigliedrigen Schulsystems

In den vorangegangenen Unterkapiteln wurde bereits angedeutet, dass die Einführung der Berliner Gemeinschaftsschule in einer Zeit stattfand, in der bundesweit intensiv (erziehungswissenschaftlich wie bildungspolitisch) über bestehende sowie zukünftige Schulstrukturen diskutiert wurde. Der Trend dieser Diskussion und entsprechender bildungspolitischer Konsequenzen geht in Richtung eines zweigliedrigen Schulsystems.

Im folgenden Unterkapitel wird zunächst geklärt, was Zweigliedrigkeit bedeutet. Daran anschließend sollen die Berliner Gemeinschaftsschulen im Kontext der Zweigliedrigkeit verortet werden.

Zweigliedrigkeit als Perspektive für Schulstruktur

Rösner beschreibt im Jahre 2010 Zweigliedrigkeit in zwei Ausprägungsformen, die eine differenzierte Betrachtung des Begriffs ermöglichen. Er unterscheidet eine „alte“ von einer „neuen“ Zweigliedrigkeit. Als alte Zweigliedrigkeit benennt er das Schulangebot von Gymnasium und Nicht-Gymnasium. Letzteres beziehe sich auf alle Varianten von Schulen, die die Bildungsgänge von Haupt- und Realschulen fusionieren. Zentrales Merkmal sei hier das Fehlen von gymnasialen Standards – solche Schulen bieten also u.a. kein Abitur an. Diverse Bundesländer arbeiten derzeit mit diesem fusionierten Schulangebot, beispielsweise Sachsen, Thüringen oder Niedersachsen. Als neue Zweigliedrigkeit bezeichnet er ein Schulangebot aus Gymnasium und einem weiteren Bildungsgang, der ebenfalls gymnasialen Standards entspricht – neben allen anderen Abschlüssen also auch das Abitur offeriert. Beispiele für dieses Schulangebot finden sich während der ersten Phase des Pilotprojektes in Bundesländern wie Hamburg, Bremen und Berlin (vgl. Rösner 2010). Auch neuere Analysen belegen, dass sich in Deutschland die Entwicklung hin zu einem zweigliedrigen Schulsystem durchgesetzt hat: So zeigt Tillmann in seinen Analysen

1 Die Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin0F

zur Struktur des deutschen Schulsystems auf, dass 2012 bereits 11 von 16 Bundesländern ein zweigliedriges Schulsystem der einen oder anderen Art aufweisen, außerdem könnten die jüngsten Schulgesetzänderungen in drei weiteren Bundesländern (Niedersachsen, Hessen, NRW) durchaus als erster Schritt auf dem Weg zur Zweigliedrigkeit angesehen werden (vgl. Tillmann 2012: 9f.). Die folgende Übersicht fasst Tillmanns Analysen zusammen:

	Zweigliedrigkeit pur	Zweigliedrigkeit erweitert	Dreigliedrigkeit	Viergliedrigkeit erweitert
Gymnasium	X	X	X	X
Realschule			X	X
Hauptschule			X	X
neue zweite Schulform, die H/R ersetzt	X	X		
neue zweite Schulform (H/R-Kombination) als Angebot				X
Gesamtschule/ Gemeinschaftsschule (mit Oberstufe)		X		X
	2 Schulformen	3 Schulformen	3 Schulformen	5 Schulformen
Dieses Schulsystem gibt es gegenwärtig* in	Bremen Hamburg Saarland Sachsen	Berlin Brandenburg Mecklenb.-Vorpommern Rheinland-Pfalz Sachsen-Anhalt Schleswig-Holstein Thüringen	Bayern**	Baden-Württemberg Hessen Niedersachsen Nordrhein-Westfalen***
	4 Länder	7 Länder	1 Land	4 Länder

Rot = Die 2. Schulform hat in diesen Ländern eigene Oberstufen beziehungsweise einen eigenen Zugang zum Abitur.
* In einigen Ländern beschlossen, aber zur Zeit noch in der Einführung (z. B. Saarland, Baden-Württemberg).
** Hauptschulen werden in Bayern zu »Mittelschulen« weiterentwickelt.
*** In NRW existieren neben den Gesamtschulen bis 2019 auch noch einige Gemeinschaftsschulen (also insg. sechs Schulformen).

Abbildung 1: Struktur der Sekundarschulsystems in den 16 Bundesländern (vgl. Tillmann 2012)

Diese Übersicht zeigt, dass das Gymnasium der einzige Bildungsgang ist, der in allen Bundesländern in seiner Grundform bestehen bleibt. Daran wiederum zeigt sich, dass Deutschland im Rahmen der Schulstrukturdiskussion an eine politisch gesetzte Grenze stößt: Die Existenz des Gymnasiums gilt allen kritischen Befunden zum Trotz weiterhin als unantastbar (vgl. Tillmann 2012: 8ff.). Des Weiteren wird ersichtlich, dass die Gemeinschaftsschule oder die Gesamtschule in einigen Bundesländern parallel zum Gymnasium und der zweiten Schulform existiert: Tillmann bezeichnet diese Begebenheit als „Zweigliedrigkeit erweitert“.

Die Gründe für die Entwicklung hin zur Zweigliedrigkeit sind vielschichtig. Neben politisch motivierten Beweggründen sind vor allem drei Ursachen auszumachen: Erstens erlebt die Bundesrepublik einen demographischen Wandel, der ein deutliches Sinken der Schülerzahlen mit sich bringt (vgl. Rösner 2009: 43f.). Gerade in ländlichen Regionen ist es oft schwierig, alle Schulabschlüsse in getrennten Bildungseinrichtungen anzubieten. Die einzelnen Einrichtungen zu fusionieren, ist eine pragmatische Konsequenz daraus. Zweitens ist eine Dynamik des Schulwahlverhaltens der Eltern zu beobachten, die sich mit Blick auf die Berufs- und Abschlusserwartungen verstärkt gegen die Hauptschule als Bildungsgang entscheiden (vgl. Arnz 2007: 15; Jungmann 2008: 16–17). Begründen lässt sich dies mit dem Wunsch der Eltern, dass ihre Kinder einen besseren Bildungsabschluss erhalten als sie selbst und so der soziale Status der Familie erhalten bleibt bzw. steigt (vgl. Rösner 2009: 42). Drittens sammeln sich in vielen Hauptschulen Jugendliche aus besonders problematischen Lebenslagen, was zu wenig anregenden Bildungsmilieus führt (vgl. Tillmann 2012: 10f.) – auf die daraus resultierende doppelte Benachteiligung dieser Jugendlichen wurde bereits in Kapitel 1.1 verwiesen.

Zweigliedrigkeit in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion

Tillmann weist darauf hin, dass Entscheidungen für Schulstrukturen nicht aus wissenschaftlichen Expertisen abgeleitet, sondern vor allem aufgrund politischer Überzeugungen ausgehandelt werden (vgl. Tillmann 2009b: 5). Deshalb werden an dieser Stelle empirische Befunde reflektiert, die Aufschluss darüber geben, wie das mehrgliedrige Schulsystem – also auch ein zweigliedriges – in der Bundesrepublik zu bewerten ist.

Zentral sind die bereits genannten PISA-Ergebnisse, die das vielgliedrige deutsche Schulsystem sowohl in Bezug auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler als auch bezüglich eines negativen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Frage stellen (vgl. Kapitel 1.1). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie keinen direkten Rückschluss auf einen Zusammenhang mit einer bestimmten Schulstruktur zulassen, da die Schulstruktur lediglich ein Faktor unter vielen ist, den es zu beachten gilt. In Bezug auf die soziale Selektivität zeigen jedoch gerade die Ergebnisse von PISA 2003 einen Systemeffekt auf: „Je früher die Lernenden auf unterschiedliche Bildungsgänge (Schulformen) verteilt werden, desto schärfer greift die soziale Auslese“ (Tillmann 2009b: 7), (vgl. Kapitel 1.1).

Neben der in Kapitel 1.1 schon erwähnten IGLU-Studie sei auch auf Ergebnisse der Berliner ELEMENT-Studie (2008) verwiesen. Hier werden die Leistungsstände der Berliner Schülerinnen und Schüler in den Klassen 5/6 und deren Entwicklung untersucht. Wichtig ist, dass dabei einige wenige Lernende an grundständigen Gymnasien mit der

Mehrheit von Lernenden verglichen werden, die die sechsjährige Grundschule besuchen. Eine erste Auswertung von Lehmann und Lenkeit zeigt, dass besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in den grundständigen Gymnasien besser als an den sechsjährigen Grundschulen gefördert werden (vgl. Lehmann/Lenkeit 2008). Dieser Befund könnte für die Potenziale eines gegliederten Schulsystems sprechen. Baumert/Becker/Neumann et al. kommen nach einer Re-Analyse der gleichen Daten jedoch zu einem anderen Ergebnis:

Bewertet man die Befunde insgesamt, so sind sie zunächst ein Kompliment für die Grundschule. Die Entwicklungskurven der Spitzenschüler verlaufen in der [sechsjährigen, P.H.] Grundschule und in der Unterstufe des grundständigen Gymnasiums parallel – und zwar nicht nur im Lesen, sondern [...] auch in der unterrichtsabhängigen Domäne Mathematik. Für die grundständigen Gymnasien sind die Befunde ein Grund zur Nachdenklichkeit. (Baumert et al. 2009: 211–212).

Die Befunde der ELEMENT-Studie sprechen aus ihrer Sicht „gegen die Annahme, dass mit dem frühen Übergang auf ein grundständiges Gymnasium eine generelle Förderung [...] besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler erreicht wird“ (ebd.: 189). Die Re-Analyse widerspricht der These von Lehmann/Lenkert, dass mittels selektierender Maßnahmen in einem gegliederten Schulsystem höhere Leistungsentwicklungen der Lernenden zu erwarten sind.

Da es bisher keine empirischen Daten zu einem Vergleich des zweigliedrigen mit einem drei- oder mehrgliedrigen Schulsystem für die Bundesrepublik gibt, muss hier auf Befunde zurückgegriffen werden, die ein mehrgliedriges Schulsystem mit integrativen Schulsystemen vergleichen. Dabei lässt sich erkennen, dass eine frühe Selektion der Lernenden in verschiedene Bildungsgänge nicht als angemessene Förderung aller Schülerinnen und Schüler bezüglich ihres Bildungserfolgs eingeschätzt wird. Bezogen auf Forschungsergebnisse von Wössmann (2007) resümiert Tillmann: „Je früher eine Aufteilung der Schüler/innen auf die Schulformen erfolgt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Ungleichheit steigt“ (Tillmann 2009a: 14).

Wie ist nun die Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin in diese Entwicklung des Schulsystems hin zur Zweigliedrigkeit einzuordnen?

Stellenwert der Gemeinschaftsschule im Kontext der Zweigliedrigkeit

In Anlehnung an die Entwicklungstendenz in anderen deutschen Bundesländern hat auch das Land Berlin entschieden, das Schulsystem im Schuljahr 2010/2011 in Richtung der

Zweigliedrigkeit weiterzuentwickeln. Die Reform ist hier gekennzeichnet durch die Integration von Haupt- und Realschulen sowie Gesamtschulen in sogenannte Sekundarschulen, sodass neben dem Gymnasium in der Sekundarstufe I nur noch eine weitere Schulform existiert. Diese Sekundarschulen sind Ganztagschulen und entsprechen dem gymnasialen Standard, bieten also alle Abschlüsse bis zum Abitur an. Im Sinne von Rösner weisen sie damit die Merkmale der neuen Ausprägungsform der Zweigliedrigkeit auf. Neben diesen beiden Säulen bleibt das Pilotprojekt Gemeinschaftsschule auch unter der neuen Landesregierung (SPD-CDU-Koalition 2013) bestehen.

Tillmann rät, die pädagogischen Chancen zu erkennen, die die Entwicklung zur Zweigliedrigkeit in Berlin bietet. Er weist darauf hin, dass das Berliner Konzept der Sekundarschulen die reformerischen Möglichkeiten hin zu einem auf Chancengleichheit beruhenden Schulsystem weitgehend ausschöpft, was er anhand der folgenden seiner Einschätzung nach in Berlin erfüllten Kriterien belegt:

- Alle Schülerinnen und Schüler an der Sekundarschule werden gemeinsam je nach Schulentscheidung mit oder ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung unterrichtet.
- Es besteht die Möglichkeit, an den Sekundarstufen das Abitur zu erwerben, da eigene Oberstufen gegründet oder Kooperationen mit Gymnasien eingerichtet werden.
- Alle Sekundarschulen werden Ganztagschulen, sodass zusätzliche Förderpotenziale erschlossen werden können (Tillmann 2009b: 15–16).

Vergleicht man diese Kriterien mit den in Kapitel 1.1 genannten Merkmalen der Gemeinschaftsschule des Pilotversuchs, so lässt sich folgender Unterschied zwischen der Gemeinschaftsschule und der Sekundarschule in Berlin festhalten: Die Gemeinschaftsschule besitzt eine eigene Grundstufe und verschreibt sich einer besonders schülerorientierten Pädagogik, die im Gegensatz zu Sekundarschulen eine innere Differenzierung gewährleistet. Ansonsten stimmen die Merkmale der Gemeinschaftsschule mit den Zielen der Sekundarschule überein, denn auch die Sekundarschule bietet die Kontinuität des Bildungsweges von der Grundschule bis zum Abitur an. Es stellt sich die Frage, welche Rolle die Gemeinschaftsschule als besondere Form der Sekundarschule in Berlin einnehmen wird. Bleibt sie ein Zukunftsentwurf einer Alternative zum gegliederten Schulsystem, oder wird sie die Vorreiterin der Sekundarschule, also eine Reformwerkstatt für die Regelschule neben dem Gymnasium?

2 Gemeinschaftsschule in der Praxis – Die Umsetzung und Ausgestaltung des Konzepts an den beiden untersuchten Schulen²

In den folgenden Unterkapiteln werden die beiden Gemeinschaftsschulen vorgestellt, an denen die Untersuchung durchgeführt wurde. Grundlage dafür sind die Ergebnisse der Schulprofile, die zu Beginn der Pilotphase im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung erstellt wurden. Die Schulprofile basieren zum einen auf der Analyse soziographischer Daten zu den Schulen sowie zu deren jeweiligem Umfeld, zum anderen auf Erkenntnissen aus halbstandardisierten Interviews, die mit den an den Schulen beteiligten Akteuren zu Beginn des Pilotprojekts geführt wurden (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2009). Im Hinblick auf den spezifischen Untersuchungsrahmen dieser Studie sind die dort festgehaltenen Befunde zusammengefasst. Dabei werden die Schulen zunächst kurz mit ihren Rahmendaten vorgestellt, um dann genauer auf den für diese Untersuchung relevanten siebten Jahrgang und dessen Unterrichtsentwicklung sowie -organisation einzugehen.

2.1 Gemeinschaftsschule *Am Walde*

Die Gemeinschaftsschule *Am Walde* befindet sich im Berliner Bezirk Treptow-Köpenick, einem Gebiet mit geringer sozialer Belastung und hohem Sozialstatus (vgl. Senatsverwaltung für Stadtentwicklung Berlin 2009). Die Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschule *Am Walde* kommen demnach in der Regel aus bildungsnahen Familien. Die Schule wurde im Jahr 2002 als eine Grundschule mit Montessori-Zweig gegründet, nun wächst sie im Rahmen des Pilotprojekts als Gemeinschaftsschule mit eigener Sekundarstufe I und II auf. Dem Schulprofil ist zu entnehmen, dass der Antrag zur Teilnahme am Pilotprojekt Gemeinschaftsschule von der Senatsverwaltung mit dem Argument einer ungünstigen Standortkonstellation zunächst abgelehnt worden ist, doch gemeinsame Bemühungen der Lehrkräfte, der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler führten dazu, dass ein zweiter, verbesserter Antrag angenommen wurde. Wichtig war den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern dabei die Möglichkeit, den Klassenverband zu erhalten und nicht auf eine weiter entfernte Oberstufe wechseln zu müssen.

Die Gemeinschaftsschule *Am Walde* besuchen zu Beginn des Pilotprojekts 380 Schülerinnen und Schüler in den Stufen 1–7, wovon der erste und der siebte Jahrgang zu Beginn des Pilotprojekts jeweils Gemeinschaftsschuljahrgänge sind. Diese werden von 19 Lehrkräften sowie 13 weiteren pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

²Dieses Kapitel wurde gemeinsam mit Doris Wittek verfasst.

unterrichtet. Die Atmosphäre im Kollegium und an der Schule wird im Schulprofil als gut beschrieben. Grundsätzlich gibt es nach Aussagen der Schulleiterin sowie der Lehrerinnen und Lehrer eine breite Zustimmung zum Modell der Gemeinschaftsschule.

Die Gemeinschaftsschule *Am Walde* hat bereits zu Beginn des Pilotprojekts verbindliche Strukturen und Zuständigkeiten für den Schulentwicklungsprozess geschaffen. So arbeiten an der Planung und Umsetzung der Gemeinschaftsschule vor allem eine neu gegründete Steuergruppe und die Jahrgangsteams der Gemeinschaftsschulklassen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind auf diese Weise eng in die Konzeptentwicklung einbezogen und nehmen direkten Einfluss auf die Entwicklung von Unterricht. Auf wöchentlichen Teamsitzungen besprechen sie ihre organisatorischen und inhaltlichen Anliegen.

Die Gemeinschaftsschule *Am Walde* formuliert als ihr wichtigstes Ziel, im Rahmen des Pilotprojekts die Selbststeuerung ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern. Durch die Förderung der Selbststeuerung sollen die Lernenden eine höhere Eigenständigkeit erlangen, um sich selbstständig Inhalte aneignen und strukturieren zu können (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2009: 89). Die Schule kann auf gute Erfahrungen mit differenzierenden Arbeitsformen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen zurückgreifen. Erfahrungen mit differenzierten Arbeitsformen gibt es vor allem im Montessori-Zweig der Grundschule, in dem mit unterschiedlichen Materialien und verschiedenen Methoden gearbeitet wird. Die Jahrgänge 1–3 und 4–6 im Regelzweig der Grundschule, die ebenfalls die Jahrgangsmischung eingeführt haben, haben sich diesen Arbeitsformen schrittweise angenähert. Zudem gibt es Erfahrungen mit individuellen Förderplänen und individueller Förderung durch die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die sich insbesondere den Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf widmen.

Im Folgenden soll nun auf die Unterrichtsentwicklung und -organisation des ersten Jahrgangs (7. Jahrgang) der Pilotphase eingegangen werden, da die für diese Studie befragten Schülerinnen und Schüler Teil dieses Jahrgangs sind.

Unterrichtsentwicklung und -organisation im ersten Jahrgang 7

Von den Schülerinnen und Schülern der 6. Klasse sind zu Beginn des Schuljahres 2008/2009 ca. zwei Drittel in die beiden neuen 7. Klassen übergegangen. Dabei bleiben die Lernenden in ihren Klassenverbänden und neue Schülerinnen und Schüler kommen von anderen Grundschulen hinzu. Nach Aussage der Lehrkräfte wechseln insbesondere viele der leistungsstarken Kinder nach der Grundschule an andere Schulen. Typisch ist für diesen ersten 7. Jahrgang darüber hinaus, dass die Schule einige „schwierige“ Schülerinnen und Schüler aufnehmen muss, die aus anderen Schulen abgegeben werden. Das

Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler im 7. Jahrgang beschreiben die Befragten als heterogen und in Bezug auf die Schulübergangsempfehlungen annähernd drittel-paritätisch zusammengesetzt (29% Hauptschul-, 39% Realschul-, 31% Gymnasialempfehlungen und ein(e) Integrationsschüler(in) mit dem Förderschwerpunkt Lernen).

Als zentrale Herausforderung der Unterrichtsgestaltung im Jahrgang 7 formulieren die befragten Lehrkräfte im Schulprofil das Erreichen des Ziels des selbstständigen Lernens. Für den Aufbau der Sekundarstufe sind dafür zu Beginn der Pilotphase bereits wichtige Elemente des Unterrichtskonzeptes entwickelt worden:

- **Lernzeit/Input (13 Stunden):** Diese Unterrichtszeit umfasst Freiarbeitsstunden zu den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Gesellschaftskunde. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten hier in ihrem eigenen Tempo an selbst gewählten Aufgaben. Anhand eines sogenannten Logbuchs und eines Arbeitsplans stellen sich die Lernenden ihr Lernpensum individuell zusammen, überprüfen ihre Lernziele und Ergebnisse und reflektieren ihre Lernentwicklung. Zudem gibt es fachbezogene Inputstunden, in denen in einer Instrukionsphase Themen von den Lehrkräften eingeführt und Wochenaufgaben gestellt werden. Das Material zur Lernzeit enthält in der Regel zur Differenzierung Wahl- und Pflichtaufgaben, die in einem festgelegten Zeitraum (z.B. in einer Woche) bearbeitet werden sollen. Eine Stunde pro Woche wird für den Klassenrat genutzt.
- **Projekt (4 Stunden):** In dieser Unterrichtszeit arbeiten die Schülerinnen und Schüler über ein halbes Jahr hinweg an einem Projekt. Im Rahmen der Projekte kooperiert die Schule mit externen Partnern, wie bspw. dem Zirkusprojekt Cabuwazi, einer Tanzchoreographin, einem Instrumentenbauer oder der Technischen Kinder- und Jugendakademie METEUM (Mensch, Technik, Umwelt). Den Abschluss bilden Projektpräsentationen, die auf jahrgangsübergreifenden Veranstaltungen gezeigt werden.
- **Service-Learning (2 Stunden):** Diese Zeit dient der Entwicklung eines sozialen Engagements und des Trainings zur Verantwortungsübernahme. Es gibt offene Angebote, die sich die Schülerinnen und Schüler selbst suchen und bearbeiten können. Viele der Jugendlichen arbeiten beispielsweise in Altenheimen oder Kindereinrichtungen.
- **Wahlpflichtbereich (4 Stunden):** Die Schülerinnen und Schüler können ein individuelles Schwerpunktfach für diese Zeit wählen. Angeboten werden zu Beginn des Pilotprojekts Spanisch und Kunst. Mit zunehmender Schülerzahl soll das Angebot in den kommenden Jahren ausgeweitet werden.

2 Gemeinschaftsschule in der Praxis – Umsetzung an den untersuchten Schulen

Des Weiteren hat die Schule den klassischen 45-Minuten-Rhythmus aufgelöst und den Schultag in Phasen gegliedert, die durch eine Frühstücks- und eine Mittagspause voneinander getrennt sind. Durch die Auflösung des 45-Minuten-Takts ist es der Schule gelungen, Stunden zu gewinnen, in denen die Arbeit von Teams (Doppelbesetzung mit zwei Lehrkräften) in der Lernzeit ermöglicht wird. Abbildung verdeutlicht die neue Tagesstruktur des 7. Jahrgangs an der Gemeinschaftsschule *Am Walde*.

Stundenplan 7.1 SJ 2008/09 2. Halbjahr ab 04.05.09

Stunde	Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	8.00-	Lernzeit	Nawi	Mathematik	Projekt	Lernzeit / Sport
2	incl. 10'Pause	Deutsch	Nawi	Lernzeit	Projekt	Lernzeit / Sport
3	10.10	Lernzeit	Nawi	Englisch	Wahlpflicht	Wahlpflicht
Frühstückspause 30'						
4	10.40-	Mathematik	Cabuwazi	Lernzeit Engl.	Wahlpflicht	Wahlpflicht
5	incl. 10'Pause	Lernzeit	Cabuwazi	Deutsch	Englisch	Lernzeit
6	12.50	Gesellschaftskunde	Cabuwazi	Lernzeit	Lernzeit	Lernzeit
Mittagsband 60'						
7	13.50-	Service-Learning	Cabuwazi	Kurztag	Lernzeit	Religion
8	incl. 10'Pause	Service-Learning	Sport		Kunst	Religion
9	15.20-16.00	frei	Sport		Kunst	frei

Stand: 04.05.09

Abbildung 2: Stundenplan des ersten 7. Jahrgangs an der Gemeinschaftsschule *Am Walde*

Die wichtigste Entwicklung des Unterrichtskonzeptes an der Gemeinschaftsschule *Am Walde* stellt die Unterrichtsform der Lernzeit dar. Hier haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Reihenfolge der Themen frei zu wählen sowie ihr Lernen eigenständig zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Das Konzept der Lernzeit wird zu Beginn des zweiten Halbjahres modifiziert: Ein Großteil der Lernzeitstunden findet nun an Fächer gebunden statt (gebundene Lernzeit), einer Inputstunde Deutsch folgt also eine Lernzeitstunde Deutsch. Zudem wird seit dem zweiten Halbjahr der Pilotphase ein Coachsystem erprobt, bei dem die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer die Klassen in jeweils zwei Gruppen aufteilen und für ihre jeweilige Gruppe als primäre Ansprechperson in der Lernberatung fungieren. Zur Unterstützung der Fähigkeit, das eigene Lernen in der Lernzeit zu planen und zu dokumentieren, hat die Gemeinschaftsschule *Am Walde* im 7. Jahrgang das sogenannte Logbuch eingeführt. Mit dem Logbuch sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, eigene Schwerpunkte zu setzen und sich selbst einzuschätzen.

Bisher behält die Gemeinschaftsschule *Am Walde* die Vergabe von Noten bei. Die Einführung einer anderen Art von Leistungsbewertung soll in der Zukunft ab Jahrgang 1 schrittweise aufgebaut werden. Rückmeldung von den Lehrkräften zu ihrem Lernen und dem Erreichen ihrer Ziele bekommen die Schülerinnen und Schüler des 7. Jahrgangs darüber hinaus über das Logbuch und in den vierteljährlich stattfindenden Schüler-Eltern-Lehrer-Gesprächen, in denen die Arbeitsweise und die Leistung der Lernenden thematisiert werden.

2.2 Gemeinschaftsschule *Wiesenufer*

Die Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* befindet sich im Berliner Bezirk Neukölln, einem Bezirk mit Einwohnern aus rund 160 verschiedenen Nationen. Die Hälfte der 150.000 in Nord-Neukölln lebenden Menschen hat einen Migrationshintergrund, insbesondere türkischer und arabischer Herkunft. Neukölln ist geprägt durch einen sehr niedrigen Sozialstatus, die Kinder und Jugendlichen aus diesem Bezirk stammen in der Regel aus bildungsfernen Familien (vgl. Senatsverwaltung für Stadtentwicklung Berlin 2009).

Im Rahmen der Pilotphase wachsen drei benachbarte Schulen des Bezirks zu einer Gemeinschaftsschule zusammen, die bis zum Abitur führen soll: Eine Grundschule sowie eine Hauptschule und eine Realschule. An den drei Schulen gibt es unterschiedliche Gründe für die gemeinsame Bewerbung um die Pilotphase. Die Lehrkräfte der ehemaligen Hauptschule suchen schon länger nach neuen Wegen für ihre Schule, um auf die Herausforderungen mit ihren problembelasteten Schülerinnen und Schülern aus schwierigem Elternhaus angemessen reagieren zu können.

Dem Schulprofil ist zu entnehmen, dass es ausgehend von einer Initiative der ehemaligen Schulleiterin der Grundschule erstmals zu einem Austausch der Schulen kommt, bei dem auf Wunsch der Grundschule über eine bessere Gestaltung der Übergänge zwischen den Schulen beraten wird. In Zusammenarbeit mit Projekten und anderen Bildungseinrichtungen im Stadtteil entsteht im Laufe der Zeit im Bezirk Neukölln die Idee eines Projekts, das neben anderen Kooperationen im Stadtteil auch die Zusammenarbeit der drei Schulen vorsieht.

Die Lehrkräfte der ehemaligen Realschule sind nach Aussage der Befragten dem Reformprojekt gegenüber zunächst nicht aufgeschlossen, stehen dann aber vor der Wahl, die Schließung der Schule zu akzeptieren oder sich der Gemeinschaftsschule anzuschließen, und entscheiden sich so für die Gemeinschaftsschule.

Im Schuljahr 2008/2009 startet der erste gemeinsame 7. Jahrgang der Sekundarstufe I. Gleichzeitig wachsen von Klasse 1 die Gemeinschaftsschuljahrgänge an der Grundschule hoch; daneben bestehen weiterhin die auslaufenden drei Einzelschulen. Im Gegensatz zu der aufwachsenden Gemeinschaftsschule *Am Walde*, die sich zu Beginn der Pilotphase weitgehend auf die Unterrichtsentwicklung ihrer neuen Gemeinschaftsschuljahrgänge konzentrieren kann, sehen die drei Schulleitungen sowie die gemeinsame Steuergruppe der Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* den Schwerpunkt ihrer Arbeit zunächst in der Gestaltung einer gemeinsamen organisatorischen Struktur der drei Schulen.

Die drei Schulen besuchen zu Beginn der Pilotphase ca. 750 Schülerinnen und Schüler, die von 85 Lehrkräften und 18 Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie interkulturellen

Moderatoren betreut werden. Die Atmosphäre in den Kollegien wird im Schulprofil als gut bezeichnet – auch begünstigt durch Lehrerwechsel: Lehrkräfte mit einer ablehnenden Haltung gegenüber der Gemeinschaftsschule haben die weiterführenden Schulen verlassen. Hinzugekommen sind Lehrkräfte, die das Pilotvorhaben unterstützen. Dennoch berichten die Lehrerinnen und Lehrer von Sorgen, der heterogenen Schülerschaft nicht gerecht werden zu können, wie auch von einer Skepsis gegenüber der Umsetzbarkeit von Binnendifferenzierung, da die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten bei der großen Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltens- und Sprachproblemen als sehr eingeschränkt eingeschätzt wird. Zudem befürchten die Lehrerinnen und Lehrer der ehemaligen Realschule, dass das Leistungsniveau durch die Zusammenführung der Haupt- und Realschule sinken könnte. Eine weitere Schwierigkeit sehen die Lehrkräfte in dem hohen Erwartungsdruck, der von der Öffentlichkeit an das Gelingen des Gemeinschaftsschulprojekts an diesem Standort herangetragen wird.

Die Erfahrungen zum Umgang mit Heterogenität und Individualisierung an der Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* speisen sich insbesondere aus dem jahrgangsübergreifenden Unterricht in den Jahrgängen 1–3 der Grundschule. Die Lehrkräfte an den weiterführenden Schulen verfügen hingegen über wenig bzw. keine Erfahrung in der Gestaltung von individualisiertem, binnendifferenziertem Unterricht.

Im Folgenden soll nun auf die Unterrichtsentwicklung und -organisation des ersten 7. Jahrgangs der Pilotphase eingegangen werden.

Unterrichtsentwicklung und -organisation im ersten Jahrgang 7

Der neue vierzügige Gemeinschaftsschuljahrgang 7 ist in seiner Schülerschaft sehr heterogen zusammengesetzt. Sowohl sehr leistungsschwache Lernende mit Hauptschulempfehlung als auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler mit Realschulempfehlung finden sich in den Lerngruppen. Die Lerngruppen werden von Klassenteams geleitet, die möglichst aus jeweils einer Lehrkraft der ehemaligen Haupt- und der ehemaligen Realschule bestehen. Das Jahrgangsteam hat Lernfelder entwickelt, um Inhalte fächerübergreifend zu bündeln und zeitlich zu strukturieren. An dieser Jahresplanung können sich die Lehrerinnen und Lehrer orientieren, um zu entscheiden, wann welcher Lerngegenstand in welchem Fach unterrichtet wird.

Als zentrale Herausforderung bei der Gestaltung des Gemeinschaftsschulunterrichts nennen die Lehrerinnen und Lehrer die Konzeption und Umsetzung der Binnendifferenzierung. Ziel sei es, ein Konzept zum Umgang mit Heterogenität zu entwickeln, das die zum Teil eingeschränkten Sprachfähigkeiten der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund berücksichtigt. Die Entwicklung eines solchen Konzeptes steht zu Beginn

der Pilotphase noch aus, sodass die Lehrkräfte einen je eigenen Umgang mit der heterogenen Lerngruppe entwickeln müssen. Dieser macht sich im Fachunterricht insbesondere durch vermehrte Freiarbeitsphasen mit differenzierten Aufgabenstellungen bemerkbar.

Für die Leistungsbewertung bzw. -rückmeldung nutzen die Lehrkräfte neben dem klassischen Notensystem sogenannte Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräche. Hier legen die Lernenden gemeinsam mit ihren Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern Lernziele für die kommende Zeit fest, die in Lernzielvereinbarungen festgehalten werden.

Teil II: Theoretische Grundlagen der Untersuchung

3 Bildungsgangtheoretische Überlegungen zum Lernen an Gemeinschaftsschulen

Bildungsgangforschung wird mit dem Ziel betrieben, individuelle Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu erforschen (vgl. z.B. Hericks/Spörlein 2001). Dabei steht die Untersuchung der gesellschaftlichen Anforderungen, die an ein Individuum im Rahmen von Schule herangetragen werden, sowie die unterschiedliche Art und Weise der Lernenden, diese zu bewältigen, im Mittelpunkt des Interesses. Die schulischen Anforderungen an die Heranwachsenden haben die Funktion, die Schülerinnen und Schüler auf ihr Leben in der jeweiligen Gesellschaft angemessen vorzubereiten. Diese Anforderungen treffen auf Kinder und Jugendliche mit verschiedensten Bildungshintergründen und Lebenserfahrungen, welche die an sie herantretenden Anforderungen unterschiedlich für ihre (Bildungsgang-)Entwicklung nutzen. Die Bildungsgangforschung untersucht dementsprechend das Zusammenspiel von äußeren, objektiven Anforderungen einerseits und inneren, subjektiven Aneignungsweisen andererseits. Dazu Lechte:

Bildungsgangforschung erinnert an die Subjektgebundenheit von Lernprozessen und hebt den biographischen Hintergrund und die Identitätsentwicklung als zentrales Moment in der Gegenstandaneignung hervor. Sie erkennt aber gleichsam die gesellschaftlichen Randbedingungen und Eigenarten der „objektiven Seite“ als Wirkungsfaktoren an (Lechte 2008: 75).

Das Forschungsfeld der Bildungsgangforschung weist eine starke Nähe zur (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung auf. Auch ihre Vertreter beschäftigen sich mit individuellen Lebens-, Bildungs- und Lernprozessen eines Menschen und dem diesen Prozessen innewohnenden Wechselverhältnis zwischen Struktur und Subjektivität (vgl. z.B. Schulze 2006). In der Bildungsgangforschung steht jedoch ein bestimmter Aspekt von Biographieverläufen im Fokus. In Unterscheidung zum Konzept der Biographie konzentriert sich der Bildungsgang auf individuelle Lernwege im institutionellen Kontext. Von Interesse sind hier also insbesondere äußere Strukturen, die Bildungsangebote institutionalisieren, systematisch bündeln und an das Individuum herantragen (vgl. Hellmer 2007: 61f.).

Mit dem Begriff Bildungsgang bezeichnen wir das strukturierte Lehr-Lern-Programm, das durch Schulen angeboten wird und das sich die Jugendlichen zu eigen machen (Gruschka 1985: 12).

Bildungsgangforschung interessiert sich im Besonderen für die individuellen Lerngeschichten, also dafür, wie die Lernenden sich für ihr eigenes Leben bedeutsame Zusammenhänge im Zusammenspiel von objektiven Anforderungen und inneren Bedürfnissen konstruieren, bzw. an das Zitat angelehnt, wie sich die Lernenden das Lehr-Lern-Programm „zu eigen machen“ (vgl. auch Merziger 2007: 52). Dabei kommt der Ausgestaltung der Lehr-Lern-Situation eine entscheidende Rolle zu, denn sie ermöglicht oder verhindert verschiedene Aneignungsweisen. Insofern sprechen Meyer und Reinartz zu Recht davon, dass in der Bildungsgangforschung immer auch das „dialektische Verhältnis von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit der Lernenden“ untersucht wird (Meyer/Reinartz 1998: 10).

Ebenfalls im Unterschied zur pädagogischen Biographieforschung wird in der Bildungsgangforschung nicht nur das Ziel verfolgt, individuelle Lernprozesse herauszuarbeiten, sondern auch, diese zur Weiterentwicklung von Institutionen und Intentionen von Lehrenden und Lernenden zu nutzen (vgl. Trautmann/Neuss 2004: 298).

Diesen Ansprüchen folgt die vorliegende Arbeit im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin. Durch die Rekonstruktion von Lernprozessen soll erkennbar werden, wie sich Bildungsgangentwicklungen an Berliner Gemeinschaftsschulen vollziehen. Dabei ist der Fokus darauf gerichtet, wie die Lernenden mit ihren spezifischen Orientierungen oder Entwicklungsthemen die Anforderung bewältigen, in einer heterogenen Lerngruppe selbstgesteuert zu lernen. Daran anschließend werden förderliche und hinderliche Lernbedingungen in Bezug auf das selbstgesteuerte Lernen in heterogenen Gruppen an Gemeinschaftsschulen herausgearbeitet.

Die Bildungsgangforschung findet ihren theoretischen Ursprung in dem Entwicklungsaufgabenkonzept des Erziehungswissenschaftlers und Soziologen Robert J. Havighurst (1900–1991). Dieser hat 1948 in dem Werk „Developmental Tasks and Education“ einen Kanon von Entwicklungsaufgaben für Kinder und Jugendliche definiert. Entwicklungsaufgaben ergeben sich laut Havighurst durch das Zusammenspiel von gesellschaftlichen Anforderungen und den individuellen Bedürfnissen der Heranwachsenden:

The developmental task concept occupies middle ground between the two opposed theories of education: the theory of freedom – that the child will develop best if left as free as possible, and the theory of constraint – that the child must

learn to become a worthy responsible adult through restraints by his society. A developmental task is midway between an individual need and a societal demand. (Havighurst 1972: 332)

Das Konzept wurde in den 1980er-Jahren von Entwicklungspsychologen (siehe z.B. Oerter und Montada 1982), vom Kollegsulversuch in Bielefeld sowie etwas später durch die Einrichtung des Graduiertenkollegs „Bildungsgangforschung“ an der Universität Hamburg wieder aufgenommen, empirisch geprüft und maßgeblich weiterentwickelt (vgl. Reihe zur Bildungsgangforschung im Verlag Leske und Budrich). Eine Übersicht über den Forschungsstand der Bildungsgangforschung nach Abschluss des Hamburger Graduiertenkollegs bietet die Arbeit von Lechte (vgl. Lechte 2008: 23–35).

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die neuere Bildungsgangforschung festhalten, dass – anders als im Ursprungskonzept von Havighurst – nicht mehr von einem feststehenden Kanon von Entwicklungsaufgaben ausgegangen wird, der in einer bestimmten Reihenfolge an die Heranwachsenden herangetragen und von ihnen auf eine spezifische Art gedeutet und bearbeitet wird. Heute besteht vielmehr Konsens darüber, dass sich die äußeren Anforderungen an die Heranwachsenden durch gesellschaftlichen Wandel immer wieder verändern und deshalb auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten bewältigt werden können (vgl. z.B. Trautmann 2004: 295f.). Neuere Studien zur Bildungsgangforschung haben sich außerdem mit der Frage auseinandergesetzt, ob das Konzept der Entwicklungsaufgaben primär der objektiven oder der subjektiven Seite zugeordnet werden sollte, sowie den Versuch unternommen, das Konzept auf die beruflichen Entwicklungsaufgaben von Lehrkräften zu übertragen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird nicht weiter auf den Begriff der Entwicklungsaufgabe eingegangen, sondern auf die von Lechte und Trautmann entwickelte Begriffsalternative der *Entwicklungsthemen* Bezug genommen (vgl. Lechte/Trautmann 2004: 32). Auch wenn der Begriff „Entwicklungsthema“ in der Kritik steht, zu neutral zu sein und dadurch „das Drängende und die Notwendigkeit der Positionierung des Subjekts zu den Anforderungen“ (Lechte/Trautmann 2004: ebd.) nicht zu vermitteln – anders als der Begriff „Aufgabe“ durch den impliziten Lösungsanspruch, lässt sich durch die Nutzung des Begriffs „Entwicklungsthemen“ der normative Charakter vermeiden. Für die Auseinandersetzung mit Entwicklungsthemen muss nicht zwingend eine Lösung gefunden werden, der Begriff ist zeitlich und inhaltlich weniger begrenzt als der Begriff „Entwicklungsaufgabe“, zum anderen berücksichtigt er objektiv wie subjektiv wichtige lebensgeschichtliche Themen im Prozess des Aufwachsens in der Gesellschaft. Damit liegt der Fokus nicht ausschließlich auf der Frage nach den „Anforderungen“ von Seiten der Schule und dem jeweiligen

Umgang seitens der Lernenden damit. Ebenso kann thematisiert werden, welche Entwicklungsthemen die Schülerinnen und Schüler mitbringen bzw. welche durch das neue Lernsetting ausgelöst werden, unter Umständen auch jenseits der objektiven Anforderungen:

Entwicklungsthemen beschreiben [...] inhaltliche Bereiche, mit deren Deutung und Bearbeitung sich die überwiegende Anzahl einer gesellschaftlichen Gruppe, zum Teil besonders oder ausschließlich in bestimmten Lebensphasen, beschäftigt. Sie thematisieren objektiv wie subjektiv wichtige lebensgeschichtliche Themen im Prozess des Aufwachsens in unserer Gesellschaft. Diese Themen formulieren sich aus physischen Bedingungen, wobei die einzelnen Bedingungsstrukturen schwer voneinander zu trennen sind. Normen, die scheinbar von außen an das Individuum herangetragen werden, finden sich verinnerlicht und verändert in der Subjektstruktur wieder (Lechte/Trautmann 2004: 82).

Für diese Arbeit stellt sich daran anschließend also zum einen die Frage, was die Gesellschaft durch die Einführung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin an die Schülerinnen und Schüler herantragen will. Systematisiert man die Ziele der Pilotphase hinsichtlich des Schwerpunktes dieser Untersuchung, so tritt folgende objektive Anforderung an die Schülerinnen und Schüler heran, die jede Berliner Gemeinschaftsschule unterschiedlich realisiert:

Die Anforderung, in einer heterogenen Gruppe individualisiert und selbstgesteuert zu lernen.

Zum anderen stellt sich die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler diese Anforderung für sich aufschlüsseln, bearbeiten und für ihre Bildungsgangentwicklung nutzen. Auch weitere Entwicklungsthemen, die im Rahmen dieses neuen Schul- bzw. Lernsettings von den Lernenden wahrgenommen, eingebracht und bearbeitet werden, sind von Interesse.

Da es in der bildungsgangtheoretischen Forschung wie eingangs erwähnt nicht nur darum geht, individuelle Lernprozesse unter besonderen institutionellen Rahmenbedingungen herauszuarbeiten, sondern ebenso der Anspruch verfolgt wird, diese zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht zu nutzen, werden im Rahmen dieser Studie förderliche und hinderliche Lernbedingungen in Bezug auf das selbstgesteuerte Lernen in heterogenen Gruppen herausgearbeitet.

Dazu soll im folgenden Kapitel der theoretische Bezugsrahmen „Bildungsgangforschung“ um die Perspektive der Unterrichts- und der Lernforschung bezüglich der Themen *Heterogenität* (vgl. Kapitel 4.1) und *individualisierter Unterricht* (vgl. Kapitel 4.2) ergänzt werden.

4 Unterrichtstheoretische Überlegungen zum Lernen an Gemeinschaftsschulen

Die Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin hat sich das Ziel gesetzt, Chancengerechtigkeit durch längeres gemeinsames Lernen zu ermöglichen und dazu die Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Schülerinnen und Schüler durch individuelle Förderung zu entwickeln und zu fördern. Dabei soll durch selbstständiges Lernen und die Unterstützung individueller Lernwege eine maximale Leistungsentwicklung ermöglicht werden (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2007). Durch diese Zielsetzung verpflichten sich die an der Pilotphase teilnehmenden Schulen und damit auch die Fallschulen dieser Untersuchung, den Unterrichtsalltag im Sinne der folgenden drei Perspektiven zu gestalten:

1. Der Unterricht sollte so gestaltet sein, dass die *Beteiligung aller* ermöglicht und gefördert wird.
2. Der Unterricht sollte so gestaltet sein, dass das *individualisierte Lernen* ermöglicht und gefördert wird.
3. Der Unterricht sollte so gestaltet sein, dass *selbstgesteuertes Lernen* ermöglicht und gefördert wird (in Anlehnung an: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Wissenschaft 2007).

Die vorliegende Untersuchung verfolgt das Ziel, anhand von Schülererfahrungen individuelle Lernprozesse zu rekonstruieren und mithilfe der Ergebnisse förderliche und hinderliche Bedingungen für die Entwicklung individualisierten, selbstgesteuerten Lernens in heterogenen Lerngruppen in der Sekundarstufe I zu identifizieren. Im folgenden Kapitel soll auf die theoretischen Hintergründe dieser drei Gestaltungsmerkmale von Unterricht eingegangen werden. Dazu wird zunächst definiert, was im erziehungswissenschaftlichen Diskurs unter einer heterogenen Lerngruppe verstanden wird (4.1), um dann im nächsten Schritt auf die theoretischen Konzepte und empirischen Befunde zum individualisierten Unterricht einzugehen (4.2). In Kapitel 5 wird vertiefend das selbstgesteuerte Lernen im individualisierten Unterricht thematisiert.

4.1 Heterogenität von Schülerinnen und Schülern – eine Begriffsbestimmung

Die Heterogenität (aus dem Griechischen: „Uneinheitlichkeit“, „Verschiedenartigkeit“) einer Lerngruppe kann sich auf diverse Art und Weise konstituieren. So kann – wenn man eine Lerngruppe beobachtet – z.B. festgestellt werden, dass sie aus Jungen und Mädchen, großen und kleinen, lernmotivierten oder weniger lernmotivierten Schülerinnen und

Schülern besteht. Diese Liste ließe sich beliebig fortführen und macht deutlich, dass keine Lerngruppe in sich homogen ist. Zudem zeigt sich, dass Heterogenität an verschiedenen Kriterien festgemacht werden kann: Eine Sportlehrkraft bspw., die ihre Lerngruppe für ein Basketballspiel in zwei Gruppen einteilen möchte, wird eher die sportlichen Fähigkeiten als Unterscheidungsmerkmal in den Fokus rücken sowie darauf achten, nicht alle körperlich hochgewachsenen Schülerinnen und Schüler einem Team zuzuordnen. Eine Religionslehrkraft wird sich besonders für die religiöse Heterogenität ihrer Lerngruppe interessieren, ihre Lerngruppe unter dem Blickwinkel „religiöse Zugehörigkeit“ wahrnehmen und sich vielleicht freuen, wenn möglichst viele verschiedene Religionen in ihrer Lerngruppe vertreten sind. So kann neben der Aussage, dass eine Lerngruppe immer heterogen ist, auch festgehalten werden, dass die Dimensionen von Heterogenität durch die Perspektive des Betrachters bestimmt werden, dass diese also ein individuelles bzw. gesellschaftlich geprägtes Konstrukt ist (vgl. Wenning 2007: 25). Mit der Fassung von Heterogenität als Konstrukt geht häufig die Legitimation von Ungleichheit einher (vgl. Leiprecht/Lutz 2003). Annedore Prengel weist in ihrem Buch „Pädagogik der Vielfalt“ (Erstauflage 1993) darauf hin, wie wichtig es ist, diese produzierte Ungleichheit zu reflektieren und Verschiedenheit nicht mehr in eine Hierarchie von besser und schlechter einzuteilen, sondern Differenzen als gleichberechtigt zu betrachten. Ein großer reformpädagogischer Anspruch, der utopische Züge trägt, jedoch das Bewusstsein dafür zu schärfen versucht, Gleichheit und Verschiedenheit von Menschen in einer Gesellschaft als ein unaufhebbares Spannungsverhältnis zu verstehen, das reflektiert werden muss. So ist zu fragen, welche Kriterien im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs für schulisches Lernen herangezogen werden.

Blickt man zurück auf die Geschichte des deutschen Schulwesens, so zeigt sich deutlich, dass sich der Umgang mit Heterogenität und damit die Bedeutung eines Unterscheidungsmerkmals innerhalb einer Gesellschaft verändern kann. Die Unterscheidung nach Geschlecht (Mädchen- und Jungenschulen) oder auch der sozialen Herkunft (Arbeiterschulen) haben als Merkmal im erziehungswissenschaftlichen Diskurs beispielsweise an Bedeutung verloren und beeinflussen nicht mehr – zumindest nicht mehr sichtbar in Form von äußeren Strukturen – die Gestaltung von Schule. Dagegen nimmt das Unterscheidungsmerkmal „Leistung“ weiterhin einen zentralen Stellenwert im Diskurs um den Umgang mit Heterogenität in der Schule ein. Dies zeigt sich an der in Deutschland vorherrschenden frühzeitigen leistungsbezogenen Selektion in Form des gegliederten Schulwesens sowie an der weithin vorherrschenden Output-Orientierung und an normierten Bildungsstandards (vgl. z.B. Gebauer 2013: 21; Kapitel 1.1): Beide Faktoren

orientieren sich an dem Merkmal „Leistungserbringung“ und unterscheiden mit diesem Merkmal die Heranwachsenden in der Schule voneinander. Allerdings hat sich durch den gesellschaftlichen Wandel auch der Leistungsbegriff verändert. Neben der Fähigkeit, sich Wissen anzueignen, umfasst der Begriff Leistung mittlerweile auch andere Fähigkeiten. Dazu Carle:

Mit dem gesellschaftlichen Wandel hat sich das Verständnis von Leistung verändert. [...] Wir anerkennen stärker die persönliche und engagierte Auseinandersetzung mit einem Problem, die Fähigkeit, methodisches Vorgehen auf neue Aufgaben anzuwenden, wir anerkennen alles, was auf steigende Selbstorganisation im Lernprozess hindeutet und wir sehen kooperatives Verhalten als hohe Leistung an. Die anerkennenswerte Leistung suchen wir nicht mehr ausschließlich im deklarativen Wissen, sondern vor allem im prozeduralen Wissen, dem Wissen, wie man etwas bewirken kann (Carle 2005: 61).

Nach Trautmann/Wischer kann der aktuelle gesellschaftliche Diskurs bezüglich des Umgangs mit Heterogenität in der Schule auf zwei unterschiedliche Perspektiven in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zurückgeführt werden: auf die der psychologischen Lehr-Lern-Forschung und jene der Bildungstheorie (sozial-erkenntniskritische Perspektive). Während sich die Lehr-Lern-Forschung für Lerner- bzw. Gruppenmerkmale insbesondere im Hinblick auf die Optimierung von Unterrichtsprozessen und die Steigerung von Lernleistungen interessiert, liegt der Ausgangspunkt der sozial- und erkenntniskritischen Perspektive bei den gesellschaftlichen Ungleichverhältnissen und deren Herstellung bzw. Fortschreibung durch das Bildungswesen (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 47). Ein prominentes Beispiel dafür wäre Prengels Buch „Pädagogik der Vielfalt“. Trautmann/Wischer stellen bezüglich der beiden unterschiedlichen Perspektiven fest:

Je nachdem, welchen Zugang man wählt – Lehr-Lern-Forschung oder Gesellschafts- und Erkenntnistheorie – lassen sich doch sehr verschiedene Probleme und Lösungswege bezüglich Heterogenität identifizieren, zugespitzt formuliert: Will man Unterricht oder Gesellschaft verändern? (Trautmann/Wischer 2011: 53).

Im Rahmen dieser Arbeit werden beide wissenschaftlichen Standpunkte eingenommen: Zum einen steht die Lernentwicklung unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler und damit der Aspekt der Leistungserbringung (in diesem Fall darauf bezogen, selbstgesteuert zu lernen) im Fokus dieser Arbeit, sodass die Lehr-Lern-Forschung als theoretischer Hintergrund zum Umgang mit Heterogenität von Bedeutung ist. Zum anderen besteht der

Anspruch, den Umgang der Schulen mit Heterogenität nicht ausschließlich unter dem Aspekt der Leistungserbringung und des effizienten Handelns zu analysieren, sondern Schule vielmehr als Raum der Begegnung verschiedenster Menschen und als Raum der individuellen Entfaltung zu verstehen. So wird z.B. auch analysiert, ob die Schülerinnen und Schüler in ihrer Verschiedenheit, d.h. mit ihren Besonderheiten, einen Platz in der Schule finden – auch jenseits der Leistungserbringung.

Unabhängig davon, welcher wissenschaftlichen Perspektive man folgt, lässt sich festhalten, dass ein die Heterogenität der Lerngruppe berücksichtigender Unterricht sich nicht mehr an einem imaginären Mittelkopf ausrichten lässt, da dieser Verschiedenheit ignoriert. Deshalb soll im Folgenden der Anspruch der Individualisierung als Umgang mit Heterogenität näher beleuchtet werden. Individualisierter Unterricht versucht auf die eben skizzierte Heterogenitätsdebatte einzugehen, indem er sich nicht an einem imaginären Mittelkopf orientiert, sondern anerkennt, dass jedes Individuum einzigartig ist, d.h. unterschiedliche Voraussetzungen mitbringt und deswegen individuelle Möglichkeiten der Förderung erhalten sollte.

4.2 Individualisierter Unterricht als Umgang mit Heterogenität

In Deutschland lässt sich eine größere Offenheit für Ansätze beobachten, die versuchen, auf die individuellen Lernprozesse der einzelnen Schülerinnen und Schüler einzugehen. Die wachsende Akzeptanz individualisierter Lernformen scheint auf die Ergebnisse der Leistungsvergleichsstudien wie Pisa 2000 zurückzuführen zu sein, die Ländern, deren Schulen in den Klassen 1–10 in der Regel keine Maßnahmen zur strukturellen Homogenisierung von Lerngruppen kennen, bessere Lernergebnisse bescheinigen (vgl. z.B. Ratzki 2005: 37 und Kapitel 1.1 dieser Arbeit). Gleichzeitig existieren zwei weitere Argumentationslinien, die den pädagogischen Diskurs schon seit längerem bestimmen:

1. Aus *gesellschaftstheoretischer Perspektive* wird argumentiert, dass die postmodernen Sozialisationsbedingungen, d.h. die verstärkt stattfindenden gesellschaftlichen Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse, den Heranwachsenden Fähigkeiten zum lebenslangen Lernen abverlangen. Diese könne ein individualisierter Unterricht – im Gegensatz zum gleichschrittigen Frontalunterricht – besser vermitteln, da hier die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden sollen, ihren Lernprozess selbst zu gestalten und zu steuern (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 32f.)
2. Aus *lerntheoretischer, kognitiv-konstruktivistischer Perspektive* wird argumentiert, dass Lernen ein individueller Prozess ist, der durch die interaktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen in einem sozialen Kontext vertieft werden kann. Jeder

Lernende konstruiert nach dieser Annahme sein Wissen zunächst in Abhängigkeit von seinem Vorwissen sowie von früher gewonnenen Einsichten und Erfahrungen. So kommt Bräu zu dem Schluss: „Folgt man dem Kerngedanken konstruktivistischer Lerntheorien und ihren Vorläufern, wie Dewey oder Piaget, dann kann man sagen: *Jegliches Lernen ist individuell!*“ (Bräu 2007: 174, Hervorhebung im Original). Auch diese Sichtweise lässt den Schluss zu, dass individualisierter Unterricht eine bessere Passung zwischen Individuum und Lerngegenstand ermöglicht.

Im Folgenden soll nun zunächst die Begrifflichkeit „individualisierter Unterricht“ näher bestimmt werden, um dann die Handlungsprobleme zu skizzieren, die das Konzept für die an Schule Beteiligten beinhaltet.

4.2.1 Begriffsbestimmung „individualisierter Unterricht“

Begriffe wie Individualisierung, individualisierter Unterricht, individuelle Förderung, Differenzierung, differenzierter Unterricht oder Umgang mit Heterogenität dominieren derzeit die Schuldiskussion in Deutschland (vgl. Haag/Streber 2014: 11). Doch was wird genau unter individualisierten Unterricht verstanden und wie lässt sich der Begriff Individualisierung gegenüber anderen Begriffen abgrenzen?

Sichtet man die Literatur zu diesem Thema, so wird deutlich, dass individualisierter Unterricht immer den Anspruch hat, die Heterogenität einer Lerngruppe anzuerkennen und auf die einzelnen Individuen mit passenden Lernangeboten zu reagieren (vgl. Hellrung 2010: 40ff.; Trautmann/Wischer 2012: 121). In diesem Sinne formulieren Von der Groeben/Kaiser folgende pädagogische Setzung, die ihrer Ansicht nach individualisiertem Unterricht zugrunde liegen muss: „Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule ‚mitkommen‘, mit Freude lernen und individuell bestmögliche Leistungen erreichen können.“ (von der Groeben/Kaiser 2012: 10). Alles, was dazu dient diesen Grundsatz in Schul- und Unterrichtsrealität umzusetzen, verstehen von der Groeben/Kaiser demnach unter Individualisierung.

Diese Setzung haben auch die an der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin beteiligten Schulen übernommen: Durch selbstständiges Lernen und die Unterstützung individueller und selbstgesteuerter Lernwege soll eine maximale Leistungsentwicklung ermöglicht werden (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2007). Doch wie kann ein solcher Anspruch in der Praxis umgesetzt werden?

Um sich dieser Frage zu nähern, lohnt es sich, Merkmale individualisierten Unterrichts aus der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur zusammenzuführen. Hellrung hat eine

entsprechende Literaturanalyse vorgenommen und hält vier Merkmale fest, mit denen individualisierter Unterricht identifiziert und dargestellt werden kann: *Binnendifferenzierung*, *Kompetenzorientierung*, *Aufgabenorientierung* und *Lernprozessorientierung*. Sie kommt damit zu folgender Definition, die auch der vorliegenden Arbeit als Grundlage dient:

Er [individualisierter Unterricht, Anm. PH] ist ein Setting, in dem die Heterogenität von Lerngruppen anerkannt wird (also binnendifferenziert gearbeitet wird), in dem der Gruppenunterricht zugunsten einer individuellen Bearbeitung von Aufgaben durch die Lernenden in den Hintergrund tritt und in dem eine Unterstützung der Lernenden nicht nur in Bezug auf bestimmte fachlich-inhaltliche Lernziele, sondern in Bezug auf Kompetenzerwerb und mit Blick auf ihren gesamten Lernprozess erfolgt (vgl. Hellrung 2010: 42).

Den zentralen Stellenwert bei den von Hellrung genannten Merkmalen von Individualisierung nimmt der Begriff der *Binnendifferenzierung* (auch: innere Differenzierung) ein. Nach Trautmann/Wischer soll im Gegensatz zur äußeren Differenzierung, also der dauerhaften Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Kurse oder gar Schulen bei der temporären Aufteilung in Teilgruppen innerhalb der bestehenden Lerngruppe (Binnendifferenzierung) und bei der speziellen Anpassung der Aufgaben an die Ausgangslagen der einzelnen Lernenden angeknüpft werden (vgl. Trautmann/Wischer 2012: 120). Individualisierter Unterricht wird damit häufig als besonders konsequente Form differenzierten Unterrichts eingeordnet (vgl. Wiater 2011: 105; Kunze/Solzbacher 2010: 329). Auch Bräus Verständnis steht damit im Einklang:

Die einzelnen Gruppen, Partner oder Einzelpersonen können dann je nach ihren Voraussetzungen unterschiedliche Aufgaben bearbeiten, in einem unterschiedlichen Lerntempo vorangehen oder in Ziel und Anforderungen differieren. Bei individualisiertem Lernen können Ziele, Methoden, Hilfen oder Aufgaben zeitweilig für jeden Einzelnen in der Klasse verschieden sein (Bräu 2005: 130).

Die weiteren von Hellrung als wesentlich für individualisierten Unterrichts identifizierten Merkmale *Aufgaben-*, *Lernprozess-*, *Kompetenzorientierung* können als notwendige Folgen einer konsequenten Binnendifferenzierung verstanden werden: Wenn lehrerzentrierte Instruktionsphasen eine ergänzende Funktion bekommen und „der Bezug der Schülerinnen und Schüler zum Lerngegenstand vor allem über die Aufgaben hergestellt wird“ (Hellrung 2010: 41), findet zwangsläufig eine *Aufgabenorientierung* statt. Gleichzeitig wird bei einer individuellen Bearbeitung unterschiedlicher Aufgaben durch die Lernenden

eine intensive Begleitung und Unterstützung durch die Lehrperson entscheidend. Nach der Definition Hellrungs beinhaltet individualisierter Unterricht demnach immer auch individuelle Förderung. Individuelle Förderung definiert Kunze wie folgt:

Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern verstanden, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen (Kunze 2008: 19).

Da jedoch die Lehrperson nicht dazu in der Lage ist, alle Schülerinnen und Schüler jederzeit beim Lernen individuell zu unterstützen, ist es notwendig, dass die Lernenden in diesem Zuge auch lernen, ihren Lernprozess verstärkt selbst zu steuern (*Merkmal Lernprozessorientierung*). Als ein weiteres entscheidendes Merkmal definiert Hellrung die *Kompetenzorientierung* (vgl. Hellrung 2010: 40f.). Kompetenzorientierung ermöglicht, „Wissen und Können so zu vermitteln, dass keine ‚trägen‘ und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können, das z.B. reflektive und selbstregulative Prozesse einschließt“ (Klieme/Hartig 2007: 13).

Versucht man nun „individualisierten Unterricht“ – genauer: die für diese Arbeit gewählte Definition von Hellrung – gegenüber ähnlichen Ansätzen abzugrenzen, so weisen zwei weitere Begriffe eine auffällige Nähe zum Konzept des individualisierten Unterricht auf: Der reformpädagogisch-bildungstheoretisch geprägte Begriff „offener Unterricht“ und der „adaptive Unterricht“ aus der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung. Trotz hoher Übereinstimmung der drei Konzepte sind jedoch Unterschiede auszumachen, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen.

Die Idee des offenen Unterrichts stammt (wie der Begriff der Individualisierung) aus der reformpädagogischen und bildungstheoretischen Tradition. Bohl/Kucharz nennen als wesentliches Bestimmungsmerkmal offenen Unterrichts eine konsequente Mit- und Selbstbestimmung der Schüler in inhaltlicher und/oder politisch partizipativer Hinsicht. Damit korrespondiert das Verständnis offenen Unterrichts mit dem Begriff der *Selbstbestimmung* (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 19). Trotz diverser Überschneidungen der Konzepte des individualisierten und offenen Unterrichts bezüglich der Unterrichtsgestaltung und der damit einhergehenden hohen Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens weisen Bohl und Kucharz darauf hin, dass Individualisierung im Extremfall „auch nahezu fremdbestimmt“ sein kann (Bohl/Kucharz 2010: 26). Ein Beispiel für eine weitgehend fremdbestimmte Individualisierung seien Aufgaben mit

deklarativem Charakter, die der Lehrende den Lernvoraussetzungen eines Lernenden entsprechend bestimmt und die vom Lernenden organisatorisch-methodisch eigenständig bearbeitet werden. Für diese Form der Beteiligung wählen Bohl/Kucharz den Begriff des *geöffneten Unterrichts*, da die Möglichkeit zur Selbststeuerung im individualisierten Unterricht „eine Öffnung, aber noch keinen offenen Unterricht“ darstelle (ebd.: 19).

Der reformpädagogische und bildungstheoretische Gedanke der Offenheit ist nicht identisch mit den Prinzipien Differenzierung und Individualisierung, sondern geht darüber hinaus, indem er besonderen Wert auf die Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten legt (ebd.: 26).

Bohl/Kucharz identifizieren somit offenen Unterricht mithilfe des Begriffs *Selbstbestimmung*, und geöffneten Unterricht mit den Begriffen *Selbstorganisation* oder *Selbststeuerung* und setzen offenen Unterricht bewusst nicht mit Individualisierung gleich (vgl. auch Kapitel 6.2.1 dieser Arbeit).

Unter dem aus der pädagogisch-psychologischen Forschung stammenden Begriff des *adaptiven Unterrichts* wird die Anpassung des Lernangebots an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden verstanden. Ein adaptiver Unterricht kann deshalb sowohl ein individualisierter als auch ein offener Unterricht sein. Ebenfalls wird die Lehrkraft als Vermittlerin von Wissen nicht ausgeschlossen, wenn es dem Lernprozess eines Lernenden von Nutzen ist (vgl. Bohl et al. 2009: 8; vgl. Beck et al. 2008: 40). Damit ist adaptiver Unterricht ein Unterricht, der über variable Angebote versucht, auf die verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Durch die Konzentrierung auf die *Passung* zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzungen weist der adaptive Unterricht hohe Ähnlichkeiten mit dem individualisierten Unterricht auf. Einen Unterschied macht der Stellenwert der Selbststeuerung aus der im individualisierten Unterricht höher ist als im adaptiven Unterricht (vgl. Bohl et al. 2009: 8f.). Auch wenn Individualisierung im Ausnahmefall einen Lehrervortrag für einen einzelnen Lernenden einschließen kann, steht in einem individualisierten Unterricht, der in der Regel von einem konstruktivistischen Lernverständnis getragen wird, die Selbststeuerung des Lernprozesses seitens der Schülerinnen und Schüler im Zentrum (vgl. Hellrung 2010: 67). Gleichzeitig ist es Konsens, dass individualisierter Unterricht in der Schule immer im Wechselspiel mit anderen Unterrichtsformen wie lehrerzentrierten Phasen (Fokus auf Vermittlung von Inhalten), Gesprächen im Klassenverband oder auch projektähnlichen Phasen (Fokus auf Kooperation) angeboten werden sollte.

Für diese Arbeit wurde bewusst der Begriff des individualisierten Unterrichts gewählt, um die Aufmerksamkeit auf Unterrichtsphasen zu richten, in denen die Lernenden – allein oder in Kleingruppen – selbstgesteuert lernen. Diese Schwerpunktsetzung lässt sich im Konzept des individualisierten Unterrichts am deutlichsten wiederfinden.

4.2.2 Konzepte und Instrumente individualisierten Unterrichts

Ein Konzept zur Unterrichtsgestaltung, das alle vier zuvor genannten Merkmale des individualisierten Lernsettings – Binnendifferenzierung sowie Kompetenz-, Aufgaben- und Lernprozessorientierung – berücksichtigt, ist die Wochenplanarbeit. Die Wochenplanarbeit hat eine lange Tradition, die auf die Reformpädagogik der zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts zurückgeht und in unterschiedlichen Gestaltungsvarianten in allen Schulstufen eingesetzt werden kann (vgl. Luteijn 2015: 42f.). Nach Vaupel ist Wochenplanarbeit ein Konzept der Unterrichtsstrukturierung und Unterrichtsorganisation, das auf der Grundlage gültiger Curricula lernzielbezogenen Unterricht ermöglicht. Sie soll als ein Instrument des Offenen Unterrichts dazu beitragen, schulische Leistungsprozesse effektiver und nachhaltiger zu gestalten (vgl. Vaupel 2012: 75).

In der Wochenplanarbeit lernen die Schülerinnen und Schüler, Verantwortung für ihre eigene Arbeit einschließlich des Zeitmanagements zu übernehmen. Ein großer Vorteil von Wochenplänen ist die Möglichkeit, Aufgaben und Aufgabenwege zu differenzieren, sodass individuell unterschiedliche Zugänge ermöglicht werden können (vgl. ebd.). Damit stellt die Wochenplanarbeit ein sinnvolles Gegenstück zum lehrerzentrierten Unterricht dar. Bönsch schreibt dazu:

Wochenplanarbeit ist das Pendant zu einer Vermittlungsdidaktik, das Lernsituationen arrangiert, in denen konsequenter als in den den Alltag heute sicherlich bestimmenden täglichen Phasen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit Lernprozesse in die Verantwortung der Schüler/-innen gegeben werden (Bönsch 2006b: 193).

Im Unterschied zu Wahldifferenzierendem Unterricht, so führt Bönsch weiter aus, sind für die Wochenplanarbeit aber unterrichtsorganisatorische Institutionalisierungen nötig. So müssen wöchentlich Unterrichtszeiten für die Wochenplanarbeit reserviert werden, die idealerweise nicht nur aus einem Fach, sondern aus mehreren Fächern kommen sollten (vgl. Bönsch 2006b: 193). Fächerübergreifende Wochenpläne setzen zudem Kooperation zwischen den einzelnen Fachlehrkräften voraus. Der Arbeitsaufwand für Lehrkräfte liegt vor allem in der Vorbereitung der Wochenpläne. Insbesondere die Formulierung der Aufgaben muss gut bedacht sein, denn sie sind das Wichtigste an der Wochenplanarbeit.

Es sollten auch Wahlaufgaben gestellt sowie offene Aufgaben formuliert werden, sodass die Schülerinnen und Schüler eigene Schwerpunkte setzen können. Wenn Schülerinnen und Schüler bereits Erfahrung mit der Wochenplanarbeit gesammelt haben, können sie zudem in die Gestaltung der Wochenpläne mit einbezogen werden. Werden diese Punkte nicht berücksichtigt, besteht nach Vaupel die Gefahr, dass sich die Wochenplanarbeit zum Abarbeiten eines Lernprogramms entwickelt (vgl. Vaupel 2012: 77).

Die Wochenpläne sind den Lernenden am besten schriftlich vorzulegen, sodass sie als klarer Ordnungsrahmen sichtbar sind. Bönsch weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in Phasen, in denen frei und selbstständig gearbeitet wird, eine klare Struktur, Transparenz und Regeln umso wichtiger sind (vgl. Bönsch 2006b: 196). Das Ziel der Wochenplanarbeit ist es demnach, die Verantwortungsübernahme für die eigene Arbeit und den eigenen Lernprozess zu stärken. Ein Instrument, das die SchülerInnen bei der Wochenplanarbeit in individuellen Lernsettings unterstützen kann, ist das Lerntagebuch.

Dieses Instrument regt die Lernenden an, sich mit ihrem Lernprozess auseinanderzusetzen. Damit dient das Lerntagebuch hauptsächlich der Reflexion; es regt Schülerinnen und Schüler dazu an, ihre Arbeit am Wochenplan vorausschauend zu entwerfen und rückwirkend zu überdenken (vgl. Schreblowski/Hasselhorn 2006: 159). Schreblowski und Hasselhorn weisen darauf hin, dass die Anwendung von Selbstkontrolle oft einfacher klingt, als es in der Praxis ist:

Um individuelles Lernen „erfolgreich“ selbst zu kontrollieren, ist eine hohe Bereitschaft erforderlich, Anstrengung für die Umsetzung dieser Strategien zu investieren. Hier können nicht zuletzt persönliche Rückmeldungen über den Leistungsfortschritt, die nach einer individuellen Bezugsnorm getroffen werden, dazu beitragen, die Motivation für den Lernprozess aufrechtzuerhalten (Schreblowski/Hasselhorn 2006: 159).

Daran zeigt sich, dass es unabdingbar ist, dass Lehrkräfte die Nutzung des Lerntagebuchs begleiten und unterstützen. Ebenfalls benötigt der Reflexionsprozess Zeit und Übung, weshalb das Lerntagebuch über einen längeren Zeitraum regelmäßig geführt werden sollte.

Die konkrete Gestaltung des Lerntagebuchs kann, abhängig vom Aufbau des Unterrichtssettings und von der Zielgruppe, unterschiedlich ausfallen. Oft werden die Lernenden beim Eintragen durch kurze Vorgaben wie „Das möchte ich heute lernen“, „das habe ich heute gelernt“ oder „das ist mir gut gelungen“ unterstützt (vgl. Lutejin 2014: 44, Bruder/Perels/Schmitz 2004). Des Weiteren gibt es unterschiedliche Bezeichnungen

für das Instrument Lerntagebuch. So wird an der Gemeinschaftsschule *Am Walde* das Logbuch genutzt, welches jedoch dieselben Ziele wie das Lerntagebuch verfolgt:

Das Logbuch ist ein Instrument, mit dem die Schülerinnen und Schüler lernen können, eigene schulische Ziele zu bestimmen, ihren Lernprozess zu planen und zu überwachen und ihre Ergebnisse selbst auszuwerten. Wie in der Seefahrt im Logbuch der Standort des Schiffes auf seiner Fahrt aufgeschrieben wurde, dokumentiert das Logbuch den Stand des Lernens der Schülerinnen und Schüler. (vgl. Rindt/Zöllner 2014: 1)

Ein weiteres Instrument, das zu Beginn der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin von allen Gemeinschaftsschulen eingeführt wurde, ist das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch. Anders als beim bekannten Elternsprechtage nehmen die Schülerinnen und Schüler im *Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch* aktiv am Gespräch zwischen den Eltern und den Lehrkräften teil. In diesem Gespräch werden Lernstände besprochen, Lernziele gemeinsam bestimmt sowie in regelmäßigen Abständen überprüft. Damit dient auch dieses Gespräch dazu, die Lernenden bei der Gestaltung ihres Lernprozesses im individualisierten Unterricht zu begleiten und zu unterstützen. Ähnlich wie beim Instrument Lerntagebuch gibt es für diese Form des Gesprächs weitere Bezeichnungen wie beispielsweise Lernentwicklungsgespräch oder Ziel- und Bilanzgespräch; die Ziele sind jedoch identisch (vgl. Bondick/Jessen 2009: 24ff.; Söll 2004: 37f.).

Jüngste empirische Ergebnisse von Häbig zur Einführung von Lernentwicklungsgesprächen an Hamburger Schulen aus Sicht der Lernenden weisen nach, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Lernentwicklungsgespräch überwiegend positive Emotionen verbinden (Häbig 2016). Erstaunlicherweise trägt die als positiv empfundene Atmosphäre des Gesprächs aus Sicht der Lernenden jedoch nicht langfristig zu einem besseren Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden oder auch Lehrenden und Eltern bei. Hier besteht demnach Entwicklungsbedarf. Weiteren Entwicklungsbedarf deckt Häbig in ihrer Studie bezüglich der Zielsetzungen auf. Häufig festgehaltene Ziele wie „besser werden“, „sich besser konzentrieren“ oder „sich mehr melden“ seien zu unkonkret, um tiefgreifende Lernprozesse zu ermöglichen. Es sei demnach entscheidend, auf eine höhere Qualität der Lernziele zu achten. Außerdem fehlten den Lernenden in dem Gespräch konkrete Informationen und Hilfestellungen, wie sie ihre Lernziele erreichen könnten. Dies wirke sich ungünstig auf die Lernmotivation nach den Gesprächen aus. Um ihre Motivation zu erhöhen, kann es sich zudem als sinnvoll erweisen, den Redeanteil der Lernenden in dem Gespräch zu erhöhen. Die Studie weist nach, dass die Lehrenden laut

den Lernenden fast 50% des Redeanteils innehaben. Durch eine gemeinsame Formulierung der Lernziele könne z.B. eine stärkere Identifikation mit den Lernzielen erreicht werden, sodass die Schülerinnen und Schüler dann auch längerfristig motiviert sein könnten, an ihren Lernzielen zu arbeiten (vgl. Häbig 2016: 38ff.).

4.2.3 Handlungsprobleme im Konzept des individualisierten Unterrichts

Führt man sich die Argumentationen für individualisierten Unterricht sowie seinen Anspruch, alle Schülerinnen und Schüler mitzunehmen und bestmöglich zu fördern vor Augen, so wird sich vermutlich kaum eine Lernperson gegen diese Art von Unterricht stellen. Erstaunlich sind deswegen die empirischen Befunde zu binnendifferenziertem, individualisiertem Unterricht, die – trotz der Gesamtschuldebatte seit den 1970er Jahren und vieler guter Praxisvorschläge (vgl. Übersicht zur Gesamtschulforschung bei Bönsch 2006b) – eher enttäuschend sind. Zwar zeigen neuere Studien auf, dass im Vergleich zu den 1980er Jahren mehr differenziert wird, eine ausreichende Passung zwischen Lernangebot und Lernenden wird aber in den seltensten Fällen erreicht. Differenziert wird in der Regel „nur“ über zusätzlich zur Verfügung gestellte Zeit oder Zusatzaufgaben (vgl. im Überblick Altrichter et al. 2009, Bos et al. 2003: 257; Trautmann/Wischer 2011: 122). Eine Individualisierung im Sinne der folgenden Definition von von der Groeben/Kaiser – die eine starke Nähe zur Definition des offenen Unterrichts nach Bohl/Kucharz aufweist – findet demnach an den wenigsten Schulen statt:

Für uns heißt Individualisierung also nicht, dass Schülerinnen und Schüler Aufgaben bearbeiten, die nach Methoden und Schwierigkeitsgrad aufbereitet sind und denen sie entsprechend ihres Leistungsstands zugewiesen werden, sondern: Sie sind frei, sich eine Sache auf ihre eigene Weise zu erschließen, erproben dabei unterschiedliche Methoden und erfahren am eigenen Lernen und dem der anderen, was diese zum Verstehen der Sache leisten und wie sie einander ergänzen können. (von der Groeben/Kaiser 2012: 20)

Unterricht auf diese Art und Weise umzusetzen, erweist sich jedoch als widersprüchliche Herausforderung. Ratzki wie auch andere Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass Methoden, die solidarisches, aktivierendes und selbstgesteuertes Lernen fördern (wie sie von der Groeben/Kaiser im vorstehenden Zitat fordern), im Widerspruch zu einem System stünden, das die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen nicht akzeptiere, sondern auf Vielfalt mit Ausgrenzung (z.B. in Form von Noten, Selektion, Sitzenbleiben und Abschlusung) reagiere (vgl. Ratzki 2005: 39; Trautmann/Wischer 2011: 124, Gebauer 2013: 26). So steht der optimalen Förderung des Einzelnen als pädagogische Aufgabe die

Orientierung an Bildungsstandards, Leistungsbewertung und Selektion als gesellschaftliche Erwartung gegenüber und oftmals entgegen. Zudem wird die optimale individuelle Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler durch institutionelle Regelungen wie den 45-Minuten-Takt, das Fachlehrkraftsystem mit wenigen Einzelstunden in einer Lerngruppe oder auch das fehlende systematische Anbahnen notwendiger Lernerfähigkeiten zur Selbststeuerung erschwert. In diesen strukturellen Bedingungen von Schule – und nicht (wie in Reformdiskursen häufig postuliert) in der mangelnden Lehrerbereitschaft bezüglich eines Einstellungswandels zur Anerkennung von Vielfalt – sehen die Autoren und Autorinnen die Gründe dafür, dass trotz guter Argumente für Individualisierung im Unterricht die differenzierten und individualisierten Lernformen nur wenig Raum haben. Von der Groeben/Kaiser nehmen diese Handlungsprobleme durch die unterschiedlichen Funktionen von Schule – die pädagogische und die systemische – auch wahr, bezeichnen sie als „unhintergebar“, aber sie plädieren dafür, sich nicht von ihnen lähmen zu lassen (von der Groeben/Kaiser 2012: 10).

Trautmann/Wischer machen auf weitere Handlungsprobleme aufmerksam, die eher im Konzept des individualisierten Lernens selbst denn im System stecken. Sie sprechen vom „Teufel im Detail“ (Trautmann/Wischer 2011: 130): Sollte eine optimale Passung zwischen Lernangebot und individuellen Lernvoraussetzungen (z.B. Interesse, Vorwissen) angestrebt werden, so erfordere dies notwendiges Kontextwissen zu den einzelnen Lernern, welches nur die jeweilige Lehrkraft besitze. So könne „Material“ zum einen nur begrenzt von außen zur Verfügung gestellt werden, was einen enormen Vorbereitungsaufwand für die Lehrkräfte bedeute. Zum anderen müsse es – sofern Bildungsgerechtigkeit angestrebt werde – neben optimaler individueller Förderung auch ein Ziel sein, die Leistungsstreuung innerhalb einer Lerngruppe zu beheben, da es sonst zum Matthäus-Effekt: „Wer hat, dem wird gegeben“ komme, d.h. die ungleichen Ausgangsvoraussetzungen erhalten bzw. noch vergrößert würden (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 126ff.). Inwiefern die konzeptimmanenten Handlungsprobleme auch an den untersuchten Berliner Gemeinschaftsschulen eine Rolle spielen, soll die Analyse der Schülererfahrungen zeigen (vgl. Teil IV, Ergebnisse der Untersuchung).

Im Folgenden soll nun ausführlich auf das Konzept des selbstgesteuerten Lernens eingegangen werden, welches – so zeigt Kapitel 5.2 – eine entscheidende Rolle im Konzept des individualisierten Unterrichts spielt bzw. spielen sollte.

5 Lerntheoretische Überlegungen zum Lernen an Gemeinschaftsschulen

Die Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin hat das Ziel, sowohl Chancengerechtigkeit durch längeres gemeinsames Lernen zu ermöglichen als auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Schülerinnen und Schüler durch individuelle Förderung zu entwickeln und zu fördern. Dabei soll durch selbstständiges Lernen und die Unterstützung individueller Lernwege eine maximale Leistungsentwicklung ermöglicht werden (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2007). Um dieses Ziel zu verfolgen, kann einer heterogenen Lerngruppe unterschiedlicher Unterricht angeboten werden; im Rahmen dieses Schulversuchs wird der Fokus auf individualisierten Unterricht gelegt (vgl. Kapitel 4). In diesem wird dem selbstgesteuerten Lernen besondere Aufmerksamkeit zuteil.

Theorien des selbstgesteuerten Lernens kommen in der Regel aus der Psychologie, sodass sie in ihren Modellen nicht zwangsläufig die Institution Schule und den damit verbundenen Zwang des Lernens mitdenken. Dies zeigen zum Beispiel die den Modellen zugrunde liegenden Untersuchungen; hier werden in der Regel erwachsene Testpersonen beim Lernen untersucht. Im Rahmen von Schule aber gewinnt durch das Alter der Kinder und Jugendlichen sowie durch den Bildungsauftrag der Schule das Verhältnis von Selbststeuerung und Fremdsteuerung an Bedeutung; die lernenden Kinder und Jugendlichen in der Schule müssen dabei unterstützt werden, Kompetenzen zur Selbststeuerung auszubilden. Diese Unterstützung wird in einigen schulpädagogischen Untersuchungen mit den Komplementärbegriffen Selbststeuerung und Fremdsteuerung gefasst (vgl. z.B. Merziger 2007; Hellrung 2010). In diesem Kapitel soll nun aus lerntheoretischer Perspektive der Begriff der Selbststeuerung unter schulischen Rahmenbedingungen analysiert werden. Im ersten Unterkapitel wird auf das Konzept des selbstgesteuerten Lernens eingegangen und herausgearbeitet, was einen selbstgesteuerten Lerner ausmacht (5.1). Im Zentrum steht hier das Modell selbstgesteuerten Lernens von Monique Boekaerts (1999). Im zweiten Unterkapitel wird auf die spezifischen Fördermöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens in Schule eingegangen (5.2). Dabei wird zwischen der Förderung durch die Struktur des Unterrichtsettings, durch die soziale Interaktion mit der Lehrkraft und die soziale Interaktion mit den Peers unterschieden.

5.1 Selbstgesteuertes Lernen

Wie in den vorherigen Kapiteln deutlich wurde, steht das Konzept des individualisierten Unterrichts in einem engen Zusammenhang mit der Selbststeuerung von Lernprozessen. Hellrung weist zur Bestimmung dieses Zusammenhangs zwar darauf hin, dass weder jede selbstregulationsförderliche Lernumgebung als individualisiertes Unterrichtssetting (z.B. Projektunterricht) noch jede individualisierte Lernumgebung als selbstregulationsförderliches Unterrichtssetting gestaltet sein muss (z.B. individualisierter Lehrervortrag). Gleichzeitig bestimmt sie den Zusammenhang jedoch als Implikationsverhältnis:

Es gibt eine Schnittmenge: Immer dann, wenn das Gesamtkonzept individualisierten Unterrichts von einem aktiv-konstruktiven Lernverständnis getragen ist, impliziert dies, dass die Lernenden durch das Setting zur Selbstregulation ihrer Lernprozesse aufgefordert sind und dazu befähigt werden. Insofern kann von einem Implikationsverhältnis zwischen der Förderung selbstregulierten Lernens und dem Setting individualisierten Unterrichts gesprochen werden (Hellrung 2010: 61).

Die an dem Pilotvorhaben teilnehmenden Gemeinschaftsschulen haben sich der Umsetzung eines individualisierten Unterrichts verschrieben, die explizit die Selbststeuerung der Lernprozesse seitens der Lernenden fördern soll (vgl. Arnz/Maikowsky 2008: 33). Dabei handelt es sich um eine anspruchsvolle Aufgabe, da selbstgesteuertes Lernen – so stellte Weinert schon 1982 fest – sowohl *Voraussetzung*, *Methode* als auch *Ziel* des Unterrichts zugleich ist (vgl. Weinert 1982: 99).

Im Folgenden soll zunächst auf die Begrifflichkeit des selbstgesteuerten Lernens sowie wesentliche Rahmenmodelle aus der pädagogisch-psychologischen Lernforschung eingegangen werden, um das Bild eines „sich selbst steuernden Lerner“ genauer fassen zu können (5.1.1). Der Fokus wird dabei auf das Drei-Schichten-Modell der Selbststeuerung von Monique Boekaerts gelegt, um die einzelnen Facetten von Selbststeuerung näher zu bestimmen. Boekaerts Modell dient dem vorliegenden Forschungsvorhaben als heuristische Rahmung (5.1.2). Im dritten Unterkapitel wird der Einfluss psychologischer Reifeprozesse auf die Entwicklung von Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen thematisiert (5.1.3).

5.1.1 Begriffsbestimmung „selbstgesteuertes Lernen“

Der Begriff des „selbstgesteuerten Lernens“ wurde erst in den 80iger Jahren des vergangenen Jahrhunderts als ein zentraler Begriff im Kontext schulischen Lernens etabliert. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass der Kerngedanke der Förderung von Fähigkeiten zum eigenständigen Lernen im Kontext des Bildungserwerbs schon wesentlich älter ist. Bereits

Johann Amos Comenius (1592–1670) betont die Wichtigkeit selbstbestimmten Lernens, zudem ist die Idee des selbstgesteuerten Lernens eng verknüpft mit dem Mündigkeitspostulat der Aufklärung des 18. Jahrhunderts, das die Förderung von Selbstbestimmung und Eigenverantwortung junger Menschen zum Bildungsziel erklärt. Um 1900 folgen reformpädagogische Ansätze, welche ebenfalls die Selbstständigkeit von Lernenden ins Zentrum schulischer Bildung stellen. Berühmte Vertreter und Vertreterinnen dieser Zeit sind Maria Montessori (1870-1952) mit ihrem Konzept der Freiarbeit oder auch John Dewey (1859–1952) mit seiner Idee zum Projektunterricht (vgl. Götz 2011: 150f.).

Diese pädagogischen Ansätze werden aber erst nach der kognitiven Wende (1960) in den 1980iger Jahren von der pädagogisch-psychologischen Forschung aufgenommen und in Theorien und Modelle umgesetzt (vgl. Götz 2011: 149f.). Zuvor dienen der pädagogisch-psychologischen Forschung in erster Linie stabile individuelle Merkmale (z.B. Intelligenz) oder Umweltfaktoren (soziokulturelles Umfeld) zur Erklärung, wieso unterschiedliche Lerner unterschiedliche Lernleistungen zeigen (vgl. Artelt 2000; Zimmerman 1989a). Im Gegensatz dazu, so Leopold/Leutner, gehen aktuelle Modelle selbstgesteuerten Lernens davon aus, dass Lerner etwas tun können, um ihren Lernerfolg positiv zu beeinflussen, also dazu fähig sind, ihre Lernhandlungen so zu steuern, dass selbst- oder auch fremdgesetzte Ziele möglichst gut erreicht werden. Selbstgesteuertes Lernen ist aus dieser Perspektive eine entwickelbare Fähigkeit. Dieser optimistischere Blick auf die Entwicklungspotenziale der Lernkompetenz, so Leopold/Leutner weiter, eröffne Möglichkeiten für pädagogisches Handeln (vgl. Leutner/Leopold 2003: 50).

Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens ist in der Literatur nicht klar abzutrennen von ähnlich gelagerten Konzepten wie dem des autonomen, des selbstbestimmten oder des selbstregulierten Lernens sowie von den Konzepten des *self-regulated learning*, des *self-directed learning*, des *self-planned learning* oder der *learner control* aus dem englischsprachigen Raum (vgl. z.B. Killus 2007: 330; Merziger 2007: 24). Haag/Streber machen jedoch darauf aufmerksam, dass eine Gemeinsamkeit aller Begriffe darin bestehe, sich von Termini wie Fremdkontrolle, Fremdorganisation, Fremdsteuerung oder Ähnlichem abzugrenzen (vgl. Haag/Streber 2014: 104).

Die Schwierigkeit, das Konzept des selbstgesteuerten Lernen schlüssig von ähnlichen Ansätzen abzugrenzen, ist unter anderem dadurch zu begründen, dass der Forschungsgegenstand des selbstgesteuerten Lernens aus verschiedenen Forschungstraditionen heraus analysiert wird. Boekaerts schreibt dazu:

The problem with a complex construct such as self-regulated learning (SRL) is that it is positioned at the junction of many different research fields, each with its

own history. This implies that researchers from widely different research traditions have conceptualized SRL in their own way, using different terms and labels for similar facets of the construct (Boekaerts 1999: 447).

Somit ist selbstgesteuertes Lernen kein präzise definierter wissenschaftlicher Begriff. Vielmehr bezeichnet selbstgesteuertes Lernen durch den Einfluss verschiedenster Forschungsrichtungen (z.B. pädagogische Psychologie, allgemeine Psychologie, Sozialpsychologie, Entwicklungspsychologie, Persönlichkeitspsychologie) ein komplexes begriffliches Konglomerat, das auf vielfältige psychologische Konstrukte – wie z.B. Motivation, Volition, Metakognition, Emotion, Attribution, Selbstkonzept, Lernstrategie – zurückgreift. Verschiedene Differenzierungen dieser psychologischen Konzepte sowie ihrer wechselseitigen Verknüpfungen und Kausalitäten sind abhängig vom jeweiligen theoretischen Blickwinkel des Autors/der Autorin, der oder die in unterschiedlichen Modellen ein bestimmtes Konzept des selbstgesteuerten Lernens entwickelt hat (vgl. Leutner/Leopold 2003: 45; Götz 2011: 145).

Trotz der unterschiedlichen Blickwinkel auf das selbstgesteuerte Lernen lassen sich in Anlehnung an Pintrich (2000) Gemeinsamkeiten feststellen, die domänenübergreifend als Komponenten selbstgesteuerten Lernens verstanden werden können (vgl. auch Konrad/Traub 2010: 8; Merziger 2007: 26f.). Selbstgesteuertes Lernen bedeutet, dass Lernende

1. ihre eigenen Lernprozesse aktiv und konstruktiv gestalten.
2. ihre eigenen Lernprozesse überwachen.
3. ihr Lernen an einem bestimmten Sollzustand bzw. Ziel ausrichten.
4. selbstgesteuerte Aktivitäten als Vermittler zwischen persönlichen sowie kontextbezogenen Merkmalen einerseits und dem tatsächlichen Lernerfolg andererseits einsetzen.

Auch wenn die Auflistung deutlich macht, dass selbstgesteuertes Lernen nicht durch einfache Kausalzusammenhänge erklärt werden kann, sondern aus einem komplexen Beziehungsgeflecht verschiedenster Komponenten besteht und damit Rückbezüge im Rahmen empirischer Forschung erschwert, so sehen Leopold/Leutner gerade in dieser Komplexität einen Erkenntnisgewinn: Der Erklärungswert der Modelle zur Selbststeuerung sei gerade deshalb so hoch, weil sie verschiedenste Aspekte des Lernverhaltens wie Motivation, Emotion und Kognition mit einbeziehen (vgl. Leopold/Leutner 2003: 47).

Im Folgenden wird die ältere, jedoch noch immer häufig zitierte Definition selbstregulierten Lernens von Schiefele und Pekrun vorgestellt, weil sie der Lernmotivation eine wesentliche Rolle zuschreibt und damit anschlussfähig an das Modell von Boekaerts sowie die Theorie der Selbstbestimmung von Deci und Ryan ist, welche konstitutiv für die vorliegende Forschungsarbeit sind (vgl. Kapitel 5.1.2 und 5.3.1):

Selbstreguliertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortschritt des Lernprozesses selbst überwacht (Schiefele/Pekrun 1996: 258).

Zum weiteren Verständnis des Begriffs *selbstreguliertes* bzw. *selbstgesteuertes Lernen* ist es notwendig, die damit verbundene Handlungsdimension genauer zu analysieren. Dafür wird in der gängigen Literatur zur Selbststeuerung in der Regel der Begriff „Lernstrategie“ verwendet (vgl. z.B. Pintrich 2000, Boekaerts 1999). Friedrich und Mandl definieren in Anlehnung an Weinstein und Mayer (1986) Lernstrategien als „jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern“ (Friedrich/Mandl 2006: 1). Ein Schüler/eine Schülerin, der/die selbstgesteuert lernt, agiert also zielgerichtet und informiert, wendet unterschiedliche Arbeitsweisen und Lösungswege an und bezieht diese aufeinander. In der Literatur werden die verschiedenen Lernstrategien in Primär- und Stützstrategien unterschieden (vgl. Friedrich/Mandl 1992: 8ff.). Unter Primärstrategien werden die konkreten, kognitiven Strategien gefasst, die Lernende zur Informationsverarbeitung nutzen. Stützstrategien hingegen beeinflussen den Prozess der Informationsverarbeitung indirekt, „indem sie diesen in Gang setzen, aufrechterhalten und steuern“ (Killus 2011: 266). Demnach kommt Schule die Aufgabe zu, die Entwicklung unterschiedlicher Lernstrategien (kognitiver, metakognitiver, motivationaler oder volitionaler Art) bei Schülerinnen und Schülern zu fördern, um den Erwerb von Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen zu ermöglichen.

5.1.2 Das Modell der Selbststeuerung nach Boekaerts

Als Gemeinsamkeit aller Modelle zur Ausdifferenzierung selbstgesteuerten Lernens kann festgehalten werden, dass sie in der Regel das im Vorherigen dargestellte Zusammenspiel motivationaler, kognitiver und metakognitiver Aspekte des Lernens dynamisch verstehen. Bezüglich der Darstellung des dynamischen Zusammenspiels wird in der Literatur zum Thema jedoch zwischen zwei Modellarten unterschieden: Dem *Prozess-* bzw. *Phasenmodell* und dem *Komponenten-* bzw. *Hierarchiemodell*. Bei den Prozess- oder Phasenmodellen spielt

die zeitliche Abfolge der selbstregulativen Handlungen eine Rolle. Bedeutsame Vertreter dieser Modelle wie Zimmerman oder Schmitz unterteilen in eine Vorbereitungs-, eine Handlungs- und eine Selbstreflexionsphase bzw. in eine präaktionale, aktionale und postaktionale Lernphase (Zimmerman 2000; 2003; Schmitz 2001). Bei den Komponenten- oder Hierarchiemodellen werden sogenannte *Metakonstrukte* – d.h. Metakognitionen sowie generelle motivationale Orientierungen – den *basalen Konstrukten* – darunter werden kognitive Lernstrategien sowie aktuelle motivationale Orientierungen gefasst – als übergeordnet dargestellt (vgl. zur Übersicht z.B. Götz 2011: 154; Otto/Perels/Schmitz 2011: 35). Bei ihnen steht also weniger die zeitliche Abfolge im Vordergrund, sondern vielmehr die Komponenten der Selbststeuerung selbst.

Im Folgenden soll nun näher auf das unterrichtsbezogene Komponenten- bzw. Hierarchiemodell der Selbststeuerung von Monique Boekaerts (1999) eingegangen werden, welches durch die Hinzuziehung als Referenzrahmen bei den PISA-Studien sowohl national als auch international Beachtung gefunden hat. Diese Referenz zeigt, dass das Modell in dem besonderen Rahmen der Institution Schule anwendbar ist.

Boekaerts Begriff des „self-regulated learning“ wird in dieser Arbeit mit „selbstgesteuertes Lernen“ übersetzt. Dies ist möglich, da sich sowohl der Begriff des selbstregulierten als auch der des selbstgesteuerten Lernens in der aktuellen Literatur durchgesetzt haben und beide in der Regel synonym genutzt werden (vgl. Hasselhorn/Labuhn 2008: 32). Weiterhin folgt die Entscheidung für den Begriff der Selbststeuerung im Rahmen dieser Forschungsarbeit der Begründung, dass (Selbst-)Regulation in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur als Teilaspekt von Selbststeuerung verstanden wird, – etwa im Sinne von: Ich steuere das Schiff und reguliere den Kurs. Konrad/Traub zufolge ist Regulation beispielsweise als vierter Schritt nach (1) Ziele setzen/motivieren, den Lernprozess (2) überwachen und (3) evaluieren zu verstehen (vgl. Konrad/Traub 2009: 6f.). Wird Boekaerts im Folgenden direkt zitiert, so ist von selbstreguliertem Lernen die Rede, ansonsten wird der Begriff des selbstgesteuerten Lernens verwendet.

In ihrem Drei-Schichten-Modell der Selbststeuerung unterscheidet Boekaerts drei Steuerungsebenen: Die Steuerung des Verarbeitungsmodus, die Steuerung des Lernprozesses und die Steuerung des Selbst (vgl. Boekaerts 1999: 449).

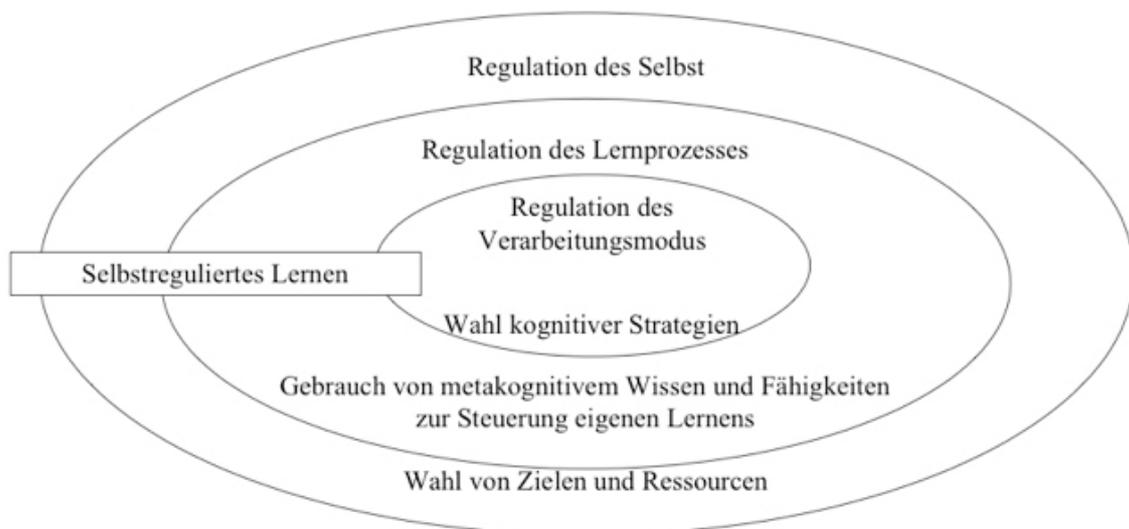


Abbildung 3: Drei-Schichten-Modell von Boekaerts (1999)

Im Folgenden werden Boekaerts drei Schichten der Steuerung mit Bezug auf den Schulkontext von der äußeren hin zur inneren Schicht beschrieben. Weitere wesentliche theoretische Erkenntnisse zu der jeweiligen Steuerungsebene, die für diese Arbeit von Bedeutung sind, werden mit einbezogen.

5.1.2.1 Steuerung des Selbst

Die Steuerung des Selbst, im Modell die äußerste Schicht, beschreibt motivationale Kompetenzen der Lernenden, die ihnen grundsätzlich helfen, sich zum Lernen zu aktivieren. Dies umfasst die Wahl eigener Ziele und das Ausmaß der zu verwendenden Ressourcen, um die eigenen Ziele zu erreichen sowie die Kompetenz, die eigene Person beim Lernen aktiv und reflexiv mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen ins Spiel zu bringen und diese von konkurrierenden Einflüssen fernzuhalten:

This includes their ability to define ongoing and upcoming activities in the light of their own wishes, needs, and expectancies, and their ability to protect their own goals from conflicting alternatives (Boekaerts 1999: 451).

Im Zusammenhang mit der Aktivierung des Selbst fällt in der Motivationsforschung häufig der Begriff *Handlungskontrolle* (vgl. Kuhl 1983). Unter Handlungskontrolle werden volitionale Prozesse verstanden, die eine aktuelle Motivationstendenz – z.B. Lernziele überlegen – gegen konkurrierende Motivationstendenzen – z.B. mit dem Nachbarn quatschen – abschirmen. Schiefele und Wild formulieren bezüglich der volitionalen Handlungskontrolle für eine erfolgreiche Steuerung des Selbst die Indikatoren *Investierung von Anstrengung*, *Abschirmung von Ablenkung* und *Bereitstellung von Zeit* (vgl. Schiefele/Wild 1993: 193).

In Boekaerts Modell nimmt die *Steuerung des Selbst* einen besonderen Stellenwert ein, denn sie beeinflusst die zwei inneren Schichten in besonderem Maße. Die große Bedeutung der Motivation findet sich auch in anderen Modellen selbstgesteuerten Lernens (vgl. Pintrich 2000; Schiefele/Pekrun 1996; Zimmerman 2000). Erkenntnisse der Motivationsforschung sind deshalb für diese Studie von besonderer Bedeutung. Eine entscheidende Erkenntnis der Motivationsforschung ist die Unterscheidung zwischen intrinsischer und verschiedenen Formen extrinsischer Motivation, die die US-amerikanischen Psychologen Deci und Ryan in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation vornehmen (1985, 1993). Intrinsische Motivation liegt ihnen zufolge vor, wenn Lernende bereit sind, eine Tätigkeit auszuführen, weil diese für sie selbst befriedigend oder belohnend ist. Extrinsisch ist die Motivation hingegen, wenn der Wert nicht in der Handlung selbst, sondern in deren Folgen liegt (vgl. Deci/Ryan 1993: 227f., Götz 2011: 89). Da die äußere Anforderungsstruktur von Schule in der Regel extrinsische Motivation hervorruft, hilft die weitere Ausdifferenzierung von Deci und Ryan in vier Typen der extrinsischen Motivationssteuerung: Die externale, introjizierte, identifizierte und integrierte Steuerung von Motivation. Während die externale und introjizierte Steuerung von äußeren Anregungsfaktoren abhängig ist und beeinflusst wird (z.B. Belohnung, Bestrafung, Erfüllung gesellschaftlicher Normen), sorgt bei der identifizierten und integrierten Motivationssteuerung das Gefühl der persönlichen Relevanz für die Motivation (z.B. mit dem Abitur abschließen, Wissen erweitern) (vgl. Deci/Ryan 1993: 227f.). Deci und Ryan gehen davon aus, dass effektives, selbstbestimmtes Lernen auf eine identifizierte oder integrierte Motivationssteuerung angewiesen ist (vgl. ebd.: 233). Götz fasst diese vier verschiedenen Steuerungsformen extrinsischer Motivationssteuerung wie folgt zusammen:

selbstbestimmt-extrinsische Motivation, bei der der Wert zwar außerhalb der Handlung, aber überwiegend innerhalb der handelnden Person liegt, und fremdbestimmt-extrinsische Motivation, bei der sich der Wert der Handlung aus der fremdgesteuerten Belohnungs- und Sanktionsstruktur ergibt, in die Personen und ihre Handlungen eingebunden sind (Götz 2011: 89).

Des Weiteren wird in der Motivationsforschung zwischen *überdauernden motivationalen Überzeugungen* sowie *aktuellen motivationalen Überzeugungen* unterschieden. Unter aktuellen motivationalen Überzeugungen versteht man die an eine spezifische Situation gebundene Motivation, beispielsweise wenn eine spezifische Aufgabenstellung einen Lernenden dazu motivieren kann, etwas zu lernen. Unter überdauernden motivationalen Überzeugungen werden vergleichsweise stabile Haltungen gefasst, die die Lernenden mitbringen und die die

aktuelle situationsspezifische Motivation beeinflussen. Darunter fällt z.B. das Interesse an einem Thema oder auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Letzteres umfasst die *Selbstwirksamkeit* bzw. *Selbstwirksamkeitserwartung* (Bandura 1977, 1997), also u.a. die Annahme einer Person darüber, ob sie etwas erfolgreich erlernen kann. Neuere Modelle gehen jedoch davon aus, dass auch die als stabil bezeichneten motivationalen Überzeugungen veränderbar sind, sodass die aktuelle, situationsbezogene Motivation die überdauernden motivationalen Überzeugungen beeinflussen und sogar verändern kann (vgl. Dresel/Lämmle 2011: 82ff.).

5.1.2.2 Steuerung des Lernprozesses

Die Steuerung des Lernprozesses, die mittlere Schicht in Boekaerts Modell, beschreibt metakognitive Prozesse, die den Schülerinnen und Schülern helfen, ihren Lernprozess eigenständig zu planen, zu überwachen und zu evaluieren (vgl. Boekaerts 1999: 450). Hasselhorn/Labuhn schreiben zum Begriff der Metakognition:

Metakognition wird als Sammelbegriff für eine Reihe von Phänomenen, Aktivitäten und Erfahrungen verwendet, die mit dem Wissen und der Kontrolle über eigene kognitive Funktionen (z.B. Wahrnehmung, Lernen, Gedächtnis, Verstehen, Denken) zu tun haben. Von den übrigen Kognitionen heben sich Metakognitionen dadurch ab, dass kognitive Zustände oder Funktionen die Objekte sind, über die reflektiert wird. „Bewusstheit“ ist ein wesentliches Bestimmungsstück von Metakognition (Hasselhorn/Labuhn 2008: 28).

In der Metakognitionsforschung wird zwischen *metakognitivem Wissen* und *metakognitivem Können* bzw. *metakognitiver Kontrolle* unterschieden. Metakognitives Wissen beschreibt nach Flavell (1984) das Wissen eines Lernenden über das eigene kognitive System. Dies umfasst das Wissen über die eigene Person mit ihren Stärken, Schwächen und kognitiven Fähigkeiten, das Wissen über Strategien, das Wissen über Anforderungen und Aufgabenmerkmale sowie das Wissen um situative Aspekte wie z.B. die Beschaffenheit des Arbeitsplatzes (vgl. Götz 2006: 13). Mit Boekaerts Ausführungen zu den *beliefs* (übersetzt: Überzeugungen) von Lernenden kann der Bereich des metakognitiven Wissens, insbesondere der Aspekt des *Wissens über Anforderungen* weiter ausdifferenziert werden. Sie führt folgende *beliefs* auf, die das selbstgesteuerte Lernen beeinflussen können:

1. beliefs, die sich auf die Rollen von Lehrenden und Lernenden im Unterricht und beim Lernen beziehen (Wie lerne ich?)

2. beliefs, die sich auf eigene Lernziele und -bedürfnisse beziehen und damit auf das Bild, das Lernende von sich konstruieren (Warum lerne ich?)
3. beliefs, wie Lernen im Allgemeinen „funktioniert“ (Wofür lerne ich?) (vgl. Boekaerts/Niemivirta 2000: 419).

So können die Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler die Entwicklung von Selbststeuerung negativ beeinflussen, wenn diese beispielsweise davon ausgehen, dass die Gestaltung, Beobachtung oder Kontrolle von Lernprozessen in der Hand der Lehrkraft liegen muss; die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess wird erschwert (Wie lerne ich?). In diesem Fall fehlt Wissen über die Anforderungen, die an einen selbstgesteuerten Lerner gestellt werden. Ein anderes Beispiel wäre, wenn Lernende davon ausgehen, dass Lernen in erster Linie in der Vermehrung von Wissen besteht, so werden sie sich auf Strategien des Auswendiglernens und Wiederholens beschränken und sich nicht zur Anwendung tiefgehender Strategien motivieren lassen (Wofür lerne ich?) (vgl. Kaiser 2003: 25). Fehlendes metakognitives Wissen darüber, wie selbstgesteuertes Lernen funktioniert, kann sich demnach auf die Bereitschaft zur Durchführung metakognitiver Aktivitäten und damit auf den Erwerb von Fähigkeiten zur Selbststeuerung auswirken.

Anders als das metakognitive Wissen wird die metakognitive Kontrolle in allen Konzepten zur Metakognition ähnlich beschrieben. Sie lässt sich in drei Komponenten unterteilen: 1. Planung, 2. Überwachung und 3. Regulation.

Planung

Die Planung steht zu Beginn des Lernprozesses. Dazu gehört es, ein Ziel zu setzen und zu überlegen sowie zu entscheiden, wie es am besten erreicht werden kann. Bezüglich des Ziels „Texterschließung“ wäre beispielsweise die Anwendung der Fünf-Schritt-Methode ein sinnvoller Plan (Schritte der Methode 1. Überfliegen des Textes, 2. genaues Lesen, Markieren unverständlicher Wörter, 3. Abschnitte in eigenen Worten zusammenfassen usw.). Die Zielsetzung kann sich jedoch neben dem Lerngegenstand auch auf die Lernsituation beziehen. Setzt sich eine Schülerin beispielsweise das Ziel, effektiver zu arbeiten, so könnte die Gestaltung des Arbeitsplatzes oder die Zusammenarbeit mit bestimmten LernpartnerInnen zu einer erfolgreichen Zielerreichung führen (vgl. Götz 2006: 14). Durch die Setzung eines Ziels wird zugleich der „Soll-Zustand“ definiert, den zu erreichen den Endpunkt des Lernprozesses markiert. Schmitz hält fest, dass anspruchsvolle Ziele grundsätzlich motivierender sind als zu niedrig gesteckte Ziele. Hilfreich für eine erfolgreiche Planung sei zudem, Ziele möglichst konkret zu fassen, indem auch die Kriterien für die Zielerreichung festgelegt werden (vgl. Schmitz 2001: 183ff.). Schiefele und

Pekrun heben hervor, dass eine bewusste Planungsphase dazu führt, dass Vorwissen aktiviert und mit dem neuen Lernstoff verknüpft wird (vgl. Schiefele/Pekrun 1996).

Überwachung

Strategien der Überwachung, auch Monitoring genannt, lassen sich nach Schreiber in die Teilstrategien *Selbstbeobachtung* und *Selbsteinschätzung* aufteilen. Unter Selbstbeobachtung versteht Schreiber die wertfreie Selbstbeobachtung des Arbeitsprozesses. Bei der Selbsteinschätzung hingegen wird ein wertender Vergleich zwischen Ist-Zustand und Soll-Zustand vorgenommen (vgl. Schreiber 1998: 44f.). Für den Vergleich ist die Existenz klar definierter Ziele unabdingbar. Der Ist-Soll-Vergleich ist ein wichtiger Aspekt der Überwachung, da er im Idealfall zu einer Korrektur der Aufgabenbearbeitung führt. In einer Metaanalyse von 27 Studien (Webber et al. 1993) wurde herausgefunden, dass das Überwachen des eigenen Lernprozesses an sich einen positiven Einfluss auf den Lernprozess, die Aufmerksamkeit und das Verhalten im Unterricht hat (vgl. zusammenfassend Götz 2006: 15). Die Überwachung des eigenen Lernprozesses kann z.B. durch die Einführung von Lerninstrumenten wie dem Logbuch oder Lerntagebüchern trainiert werden (vgl. 6.2).

Regulation

Der Schritt der Regulation, häufig auch Evaluation genannt, beinhaltet die Bewertung des Lernprozesses und somit die Prüfung, ob durch das gewählte Vorgehen die gesetzten Ziele erreicht werden konnten, sowie – je nach Bewertung – ggf. eine Neuausrichtung des Vorgehens. Regulation kann also erst dann beginnen, wenn die Überwachung des Lernprozesses stattgefunden hat und der Ist-Soll-Vergleich stattgefunden hat. Fällt der Ist-Soll-Vergleich positiv aus, so braucht die oder der Lernende sein Verhalten nicht zu regulieren. Stellt sie/er hingegen eine Diskrepanz zwischen dem Ist- und Sollzustand fest, so kann auf dieser Basis der Lernprozess entweder durch Abbruch beendet oder durch Verbesserung verändert werden (vgl. Götz 2006: 16f.).

Die drei Komponenten der metakognitiven Kontrolle tragen Elemente kognitiver und motivationaler Lernstrategien in sich, die von Boekaerts jeweils in anderen Schichten des selbstgesteuerten Lernens thematisiert werden (vgl. 6.1.2.1 und 6.1.2.3).

5.1.2.3 Steuerung des Verarbeitungsmodus

Die innere Schicht beschreibt kognitive Prozesse, die der unmittelbaren Aufnahme und Verarbeitung von Informationen dienen. Besonders häufig wird zur Systematisierung von Informationsstrategien auf die Klassifikation von Weinstein zurückgegriffen, der kognitive

Lernstrategien in Elaborations-, Organisations- und Wiederholungsstrategien unterteilt (vgl. Weinstein/Mayer 1986). Im folgenden Absatz sollen die drei Gruppen kognitiver Strategien kurz erläutert werden.

Elaborationsstrategien helfen dabei, neue Informationen in das Vorwissen zu integrieren. Es geht damit um das dauerhafte Behalten neuer Informationen. Eine Elaborationsstrategie wäre beispielsweise das Ausdenken eines konkreten Beispiels zu einem abstrakten Sachverhalt oder das Stellen von Fragen an einen Text. *Organisationsstrategien* hingegen zielen darauf ab, neues Wissen zu sortieren und zu strukturieren. Strategien dieser Art haben zumeist eine reduktive Komponente, um die Fülle eines Stoffs auf das Wesentliche zu reduzieren. Als Beispiel sei hier das Markieren von Schlüsselwörtern in einem Text oder das Zusammenfassen von Texten angeführt (vgl. Friedrich/Mandl 2006: 2ff.). Während Organisations- und Elaborationsstrategien eine Tiefenverarbeitung des zu erwerbenden Wissens fördern, beinhalten *Wiederholungsstrategien* vor allem repetitive Prozesse, die sich auf das Einprägen oberflächlicher Merkmale beziehen. Steiner weist jedoch darauf hin, dass auch diese „durchaus ihre Bedeutung im umfassenden Lernprozess haben“ (Steiner 2006: 101). Ein Beispiel für eine klassische Wiederholungsstrategie stellt das Vokabeltraining mit Karteikarten dar.

Die Steuerung des Verarbeitungsmodus und damit die Nutzung verschiedener kognitiver Strategien spielt in dieser Arbeit nur eine geringe Rolle, da der Forschungsschwerpunkt auf die Analyse von Metakonstrukten gelegt wurde (vgl. Kap. 6.1.2). Es finden sich demnach in den empirischen Ergebnissen in erster Linie Befunde zum Erwerb metakognitiver und motivationaler Kompetenzen. Gleichwohl muss in diesem Kontext festgehalten werden, dass auch motivationale und metakognitive Lernstrategien der Ebene des Verarbeitungsmodus zugeordnet werden können, da einzelne Strategien häufig multifunktionalen Charakter haben (vgl. Friedrich/Mandl 2006: 2). Eine systematische Trennung zwischen der Regulation der kognitiven Strategien und der Regulation des Lernprozesses sowie des Selbst ist also nicht immer möglich (vgl. Baumert et al. 2000: 5).

Es lässt sich abschließend zu Boekaerts Drei-Schichten-Modell festhalten, dass die Fähigkeit, das Lernen auf den drei Schichten des Selbst, des Lernprozesses und des Verarbeitungsmodus eigenständig zu steuern, keineswegs naturgegeben ist. Einer Lehrkraft kommt somit die Aufgabe zu, die Lernenden bei der Selbststeuerung so zu unterstützen, dass sich Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen behutsam entwickeln können (vgl. Boekaerts 1999: 450; Kap. 6.2.2). Die Intensität der Unterstützung muss – so zeigte Kapitel 5.1 – je nach Lerner/Lernerin unterschiedlich ausfallen.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob und wie entwicklungspsychologische Besonderheiten die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen beeinflussen.

5.1.3 Entwicklungspsychologische Besonderheiten beim selbstgesteuerten Lernen

Voraussetzung für die Entwicklung von Strategien für das selbstgesteuerte Lernen ist, dass der Unterricht die Schülerinnen und Schüler Konsequenzen der eigenen Entscheidungen für den einen oder anderen Lernweg erleben und beobachten lässt. Nur durch vielfältige Nutzung und Erfahrung können Strategien zur Selbststeuerung entwickelt werden (vgl. Artelt 2006: 345). Sind Lernende schon früh mit der Anforderung konfrontiert, selbstgesteuert zu lernen, so zeigen sich bei ihnen bereits in der ersten Phase der Grundschulzeit deutliche Entwicklungsschritte hinsichtlich der Kenntnis und Nutzung von Lernstrategien zur Selbststeuerung. Die Entwicklungen beziehen sich allerdings zunächst auf den Umgang mit einfachen kognitiven Lernstrategien wie beispielsweise Wiederholungsstrategien, ihr Alter ermöglicht noch nicht die Anwendung von tiefgehenden Strategien (ebd.). Wissen über und Anwendung von anspruchsvolleren Strategien wie jene der Metakognition sind Jean Piaget zufolge erst im Alter von acht bis zehn Jahren zu erwarten. Piaget nimmt an, dass Kinder in dieser Phase vermehrt über sich selbst, ihr eigenes Wissen und Lernen nachdenken (vgl. Piaget 1971). Es gibt jedoch aktuellere Studien, die darauf hinweisen, dass zumindest einfache metakognitive Fähigkeiten, wie zum Beispiel die Planung des Lernens, schon deutlich früher angewendet werden (vgl. Götz 2011: 170).

Zwischen dem Alter von zehn und zwölf Jahren sind nach Hasselhorn weitere Entwicklungsveränderungen auszumachen, die einen Anstieg von metakognitivem Wissen und Fähigkeiten ermöglichen und zum Ausbau von Kompetenzen zur Selbststeuerung führen können. Das individuelle Ausmaß dieses Anstiegs sei umso ausgeprägter, je höher die Intelligenz ist (vgl. Schreblowski/Hasselhorn 2006: 156). Zudem weisen Schreblowski/Hasselhorn in Anlehnung an Heckhausen darauf hin, dass es in diesem Zeitraum auch zur Herausbildung eines stabilen Leistungsmotivs kommt (vgl. Heckhausen 1978). Dies liegt darin begründet, dass Kinder in diesem Alter zwischen den Konzepten der Anstrengung und der Fähigkeit unterscheiden können. Im günstigen Fall führt dies zu einer erfolgsorientierten Ausprägung, im ungünstigen Fall zu einer misserfolgsorientierten, etwa wenn ein Kind feststellt, dass es trotz Anstrengung (selbst) gesetzte Ziele nicht erreicht. Ein stabiles misserfolgsorientiertes Leistungsmotiv führt zu entsprechend geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und kann sich fatal auf das (selbstgesteuerte) Lernen auswirken (vgl. Schreblowski/Hasselhorn 2006: 156). Hier kommt der Schule die Aufgabe

zu, rechtzeitig gegenzusteuern (vgl. dazu Kapitel 5.4). Die interviewten Schülerinnen und Schüler dieser Studie sind zwischen 13 und 15 Jahre alt. Damit kann entwicklungspsychologisch davon ausgegangen werden, dass die Lernenden mit angemessener Anleitung dazu in der Lage sind, umfassende Kompetenzen zur Selbststeuerung auszubilden.

Die Schweizer Bildungsforscherin Rahel Jünger vertritt die These, dass Strategiewissen von Kindern und Jugendlichen zudem durch das Elternhaus beeinflusst wird. In ihrer qualitativ ausgerichteten Studie kommt sie zu dem Ergebnis, dass Kindern aus nicht privilegierten Elternhäusern metakognitives Wissen über Abläufe von Lernprozessen fehlt. Außerdem sei Lernen für nicht privilegierte Kinder und Jugendliche im Vergleich zu Gleichaltrigen aus privilegiertem Hause in einem viel stärkeren Maße zweckgebunden, weil in ihrem Elternhaus Bildung weniger als Wert an sich denn als Mittel zur Sicherung der Existenz verstanden werde (vgl. Jünger 2010: 168). Jüngers Studie sagt allerdings nichts darüber aus, wie stabil solche Lernvorstellungen sind, beziehungsweise ob oder wie Schule diese beeinflussen kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl psychologische Reifeprozesse als auch bereits gesammelte Lernerfahrungen in Schule und Elternhaus einen Einfluss auf die Entwicklung von Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen haben können. Im folgenden Kapitel soll nun darauf eingegangen werden, wie selbstgesteuertes Lernen im individualisierten Unterricht gezielt gefördert werden kann.

5.2 Exkurs: Selbstgesteuertes Lernen als Teil von Handlungskompetenz

Nachdem im vorherigen Kapitel der Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ eingeführt sowie das Modell der Selbststeuerung von Monique Boekaerts vorgestellt wurde, soll dieser Exkurs darauf eingehen, dass im erziehungswissenschaftlichen Diskurs mittlerweile verstärkt der Begriff „Kompetenz“ anstelle der Begrifflichkeit „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ genutzt wird. Kompetenzen beschreiben nach Weinert:

bei Individuen verfügbare oder von ihnen erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001: 27f.).

Weinerts Definition zeigt, dass der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten nur eine Facette von Kompetenz ausmacht. Da in der vorliegenden Arbeit nicht nur der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen analysiert wird, sondern ebenso die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Befähigung, das Erlernete

bezüglich des selbstgesteuerten Lernens situationsbezogen zu nutzen, soll im Rahmen dieses Exkurses der Kompetenzbegriff eingeführt werden.

Den Ursprung des Begriffs verortet die aktuelle wissenschaftliche Diskussion zum Thema in den linguistischen Arbeiten von Noam Chomsky (vgl. z.B. Weinert 2001). Chomsky unterscheidet zwischen Kompetenz und Performanz, die er als zwei unterschiedliche, strukturell voneinander zu trennende Funktionen menschlichen Handelns auffasst. Unter Performanz versteht Chomsky die menschlichen Handlungen selbst; sie beschreibt die Oberflächenstruktur. Kompetenz ordnet er hingegen der Ebene der kognitiven Tiefenstruktur zu, sodass sie sich eher als generatives Prinzip begreifen lassen (Chomsky 1973). Das im Folgenden dargestellte Eisberg-Modell visualisiert diese Trennung. Die Performanz entspricht hier der sichtbaren Spitze des Eisbergs, während die Kompetenz dem großen Fuß des Berges unter der Wasseroberfläche entspricht. Die Idee hinter dieser Metapher ist, dass die im Verborgenen wirkenden Tiefenstrukturen das beobachtbare Verhalten überhaupt erst ermöglichen.

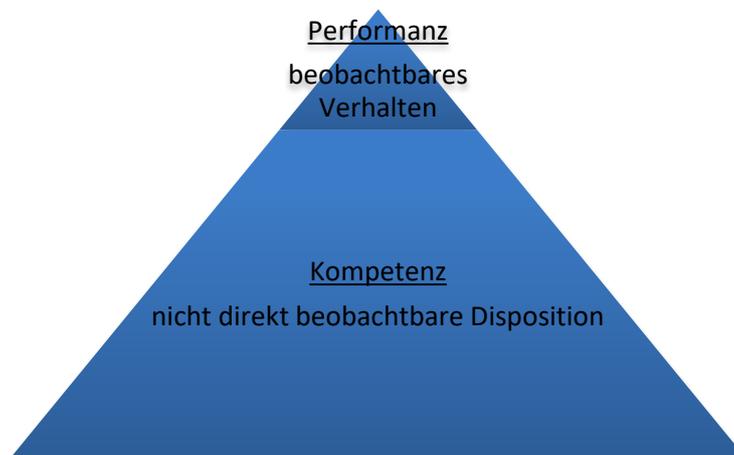


Abbildung 4: Eisbergmodell (eigene Darstellung in Anlehnung an Leisen 2011)

Im Rahmen der Erziehungswissenschaft verwendet Heinrich Roth (1971) in seiner Entwicklungs- und Handlungstheorie als erster den Kompetenzbegriff explizit und systematisch. Das Erlangen von Mündigkeit sei „als Kompetenz zu interpretieren und zwar in einem dreifachen Sinne“ (Roth 1971: 180). So setze mündige, selbstverantwortete Handlungsfähigkeit a) Selbstkompetenz, d.h. die Fähigkeit für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) Sachkompetenz, d.h. Fähigkeit, für Sachbereiche zuständig sein zu können und c) Sozialkompetenz, d.h. Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Bereiche Verantwortung übernehmen zu können voraus (ebd.). Neuere Auslegungen – z.B. von Klieme und Hartig – sind an Roth' Ausrichtung auf Handlungsfähigkeit sowie seine Kompetenztrias anschlussfähig:

Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen. Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit. (Klieme/Hartig 2007: 21)

Einen wesentlichen Einfluss auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion um Kompetenzbegriff lässt sich den internationalen Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS zuschreiben, welche die Diagnostik von Kompetenz verstärkt ins Zentrum des Interesses rückten (vgl. Klieme/Hartig 2007: 14). Dem Begriffsverständnis der pädagogisch-psychologische Kompetenzforschung folgend wird „Kompetenz“ in diesem Zusammenhang als erlernbare „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition“ definiert, die sich „funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen bezieht“ (Klieme/Leutner 2006: 879). Fokussiert werden in dieser Definition also bereichsspezifische, kognitive Kompetenzen, die Schulleistungen operationalisierbar und damit messbar machen. Auf dieser Grundlage konnten für einzelne Schulfächer Kompetenzkataloge ausdifferenziert werden, welche mittlerweile die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Kernfächer maßgeblich prägen (vgl. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz 2004, vgl. Martens/Asbrand 2009: 203).

Die erziehungswissenschaftliche Diskussion außerhalb der Fächer zeigt jedoch, dass komplexe oder auch fächerübergreifende Bildungsziele schwer messbar sind (vgl. Frederking 2008: 7). Köller führt als Beispiel das Bildungsziel *interkulturelle Kompetenz* in den Fremdsprachen an. Er schließt daraus, „dass sich nicht alle in den Bildungsstandards definierten Ziele ohne größeren Forschungsaufwand operationalisieren“ lassen (Köller 2008: 169f.). Insbesondere motivationale Aspekte dürften bei komplexen Kompetenzen in kultur- und sozialwissenschaftlichen Bereichen und überfachlichen Lernbereichen aber nicht ausgeklammert werden (ebd.).

Matthias Martens und Barbara Asbrand resümieren in Anlehnung an diese Erkenntnis, dass im Feld der Kompetenzforschung zum einen ein methodischer Zugang fehle, um komplexe Kompetenzen empirisch zu erfassen. Zum anderen fehle die Berücksichtigung der Frage, wie diese Kompetenzen eigentlich erworben werden. Antwort darauf versuchen

Martens und Asbrand mit ihren Forschungserfahrungen zu geben, die sie im Rahmen zweier qualitativer Studien sammelten. In 30 Gruppendiskussionen mit Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen sowie außerschulisch engagierten Jugendlichen untersuchten sie Reflexionskompetenz als Teil von Handlungskompetenz im Kontext des globalen und historischen Lernens und werteten die Ergebnisse mithilfe der dokumentarischen Methode aus. Im Zentrum der Studien stand die Forschungsfrage, *wie* Jugendliche sich im Hinblick auf globale Fragen orientieren bzw. *was* und *wie* Jugendliche über globale Zusammenhänge denken (vgl. Martens/Asbrand 2009: 203). Durch die qualitativ-empirische Rekonstruktion von Handlungskompetenz versuchen Martens und Asbrand also stärker das generative System zu beschreiben, das den Handlungen zugrunde liegt (vgl. ebd.: 211). Ein wesentliches Ergebnis beider Studien ist der Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und schulischer bzw. außerschulischer Lerngelegenheit. Der schulische Unterricht kann damit als Erfahrungsraum verstanden werden, innerhalb dessen Handlungskompetenz generiert werden kann (ebd. 207; 211). Martens und Asbrand haben mit ihren Studien demnach gezeigt, wie man mit der dokumentarischen Methode komplexe Kompetenzen interpretierbar macht und dabei auch die Frage nach dem Erwerb von Kompetenzen berücksichtigen kann (vgl. zur dokumentarischen Methode Kapitel 8.4).

Da im Rahmen der vorliegenden Studie komplexe Metakonstrukte wie Motivation und Metakognition und weniger die konkreten kognitiven Aspekte selbstgesteuerten Lernens im Zentrum des Interesses stehen (vgl. Kapitel 5.1.1), wird ein ähnliches Vorgehen angestrebt. Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen können ähnlich wie die Reflexionskompetenzen im globalen und historischen Lernen als Teilkompetenz von Handlungskompetenz verstanden werden:

Die Fähigkeit zum Selbstregulierten Lernen wird als eine Form von Handlungskompetenz verstanden. Als solche sollte sie von einem allgemeinen bzw. kognitiven Kompetenzbegriff abgegrenzt werden: Während die Fassung des kognitiven Kompetenzbegriffs auf gelernte, mehr oder minder inhaltspezifische Fertigkeiten, Kenntnisse und Strategien rekurriert, verbinden sich im Begriff der Handlungskompetenz die insgesamt notwendigen und/oder verfügbaren kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln (Baumert et al. 2000: 6).

Handlungskompetenzen stellen demnach bereichsunabhängige Schlüsselkompetenzen dar, die Individuen befähigen, sich aktiv mit der Außenwelt auseinanderzusetzen. Wie in

Kapitel 5.1 deutlich wird, dient der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen in der Schule dem pädagogischen Ziel, die Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen und selbstverantworteten Handeln und damit zur Mündigkeit zu befähigen. Im Kontext der weiterhin gängigen Ausdifferenzierung der bereichsunabhängigen Handlungskompetenz in die Trias Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz (Roth 1971) lassen sich die Kompetenzen zur Selbststeuerung der Selbstkompetenz zuordnen (vgl. Klieme/Hartig 2007: 20).

Auf die methodischen Überlegungen zur qualitativ-rekonstruktiven Kompetenzforschung wird in einem zweiten Exkurs im Rahmen des Methodenkapitels noch einmal explizit eingegangen (vgl. Kapitel 8.4.2). Zunächst aber soll im folgenden Kapitel die Förderung selbstgesteuerten Lernens im individualisierten Unterrichts im Zentrum stehen.

5.3 Förderung selbstgesteuerten Lernens im individualisierten Unterricht

In der pädagogisch-psychologischen Forschung wird zwischen direkter und indirekter Förderung selbstgesteuerten Lernens unterschieden: In *direkten Förderansätzen* wird versucht, Lernstrategien zum selbstgesteuerten Lernen explizit zu vermitteln (vgl. Friedrich/Mandl 1997: 253; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2006: 646, Killus 2007: 331f.). Im Rahmen *indirekter Förderansätze* wird die Lernumgebung so gestaltet, dass die Lernaufgaben durch selbstgesteuerte Formen des Lernens zu bewältigen sind, sodass selbstgesteuertes Lernen hier eher implizit gefördert wird. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass es sinnvoll ist, bei der Gestaltung von Lernumgebungen beide Fördermaßnahmen zu verbinden, da Lernstrategien zur Selbststeuerung explizit erlernt und geübt werden müssen, gleichzeitig aber diese erlernten Strategien verkümmern, wenn sie keine Anwendungsmöglichkeiten finden. Zudem ist es für Lernende schwierig, eine auf Selbststeuerung ausgerichtete Lernumgebung zu nutzen, wenn sie nicht über Strategien zur Selbststeuerung verfügen (vgl. Friedrich/Mandl 1997: 253f.).

Die indirekten Förderansätze unterscheiden Friedrich und Mandl weiter in *expositorische* und *exploratorische* Ansätze. Dieselbe Unterscheidung nimmt Mandl im Folgenden gemeinsam mit Geier vor:

Der Kerngedanke expositorischer Ansätze besteht darin, dem Lernenden gut strukturierte Materialien und Medien an die Hand zu geben und für Feedback zu sorgen, damit er anschließend weitgehend selbstständig arbeiten und lernen kann. Unter Selbststeuerung wird hier im Grunde verstanden, dass der Lernende allein – individualisiert – lernt und sein Lerntempo selbst steuern kann. [...] Den Ausgangspunkt exploratorischer Ansätze bilden meist komplexe Aufgabenstel-

lungen, zu deren Lösung sich die Lernenden eigenständig Informationen beschaffen und diese kombinieren und diskutieren müssen (Mandl/Geier 2004: 572f.).

Bleibt man in der Begrifflichkeit von Mandl/Geier, so wird im Rahmen dieser Arbeit der Fokus auf expositorische Lernumgebungen gelegt; es existieren insbesondere Daten zu Unterrichtsphasen, in denen die Lernenden selbstgesteuert an vorstrukturierten Lernmaterialien arbeiten. Exploratorische Ansätze wie im Projektunterricht oder auch der "Reinform" des offenen Unterrichts wurden nicht untersucht (vgl. Kapitel 5.2.1). Gleichzeitig werden die expositorisch gestalteten Lernumgebungen an den Fallschulen jedoch durch Instrumente aus dem direkten Förderansatz unterstützt. An einer der untersuchten Schulen ist dies beispielsweise durch die Einführung eines Logbuchs im Rahmen der Wochenplanarbeit gegeben, das explizit zur Reflexion des Lernprozesses anregen soll. Auch in Schüler-Eltern-Lehrergesprächen – eingeführt an allen Berliner Gemeinschaftsschulen – wird das Lernen selbst ausdrücklich thematisiert, indem Schüler, Eltern und Lehrer gemeinsam Lernstände resümieren sowie Lernziele bestimmen und in überschaubaren Abständen überprüfen (vgl. Kap. 5.2.2).

Im Folgenden wird zunächst auf die Förderung von Selbststeuerung durch die Gestaltung von expositorischen Lernumgebungen eingegangen (Kap. 6.4.1). Da in der Schule nie nur die Unterrichtsaufgaben wirksam werden, soll in einem zweiten Schritt die Bedeutung der sozialen Interaktion für das selbstgesteuerte Lernen in expositorischen Lernumgebungen genauer beleuchtet werden. Dazu wird zwischen sozialer Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden (6.4.2) und sozialer Interaktion zwischen Peers (6.4.3) unterschieden. Für alle drei Unter Aspekte, die hier zur Förderung von Selbststeuerung im individualisierten Unterricht herausgestellt werden, nehmen die Erkenntnisse der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan als Bezugsrahmen einen entscheidenden Stellenwert ein (vgl. Deci/Ryan 1993).

5.3.1 Förderung selbstgesteuerten Lernens durch expositorische Lernumgebungen

Es stellt sich nun die Frage, wie expositorische Lernumgebungen gestaltet sein müssen, damit die Schülerinnen und Schüler erfolgreich selbstgesteuert lernen können. Es gibt sehr viele Qualitätskataloge für guten Unterricht, deren Kriterien zu großen Teilen auch auf expositorisch gestaltete Lernumgebungen übertragen werden können. Eine viel beachtete Zusammenstellung von Qualitätskriterien für guten Unterricht bieten z.B. Meyer, Helmke oder auch Hattie (vgl. Meyer 2004; Helmke 2006: 42ff.; Hattie 2013: 26ff.). In dieser Arbeit soll jedoch der Versuch unternommen werden, von Boekaerts Modell des selbstgesteuerten

Lernens ausgehend die Gestaltung expositorischer Lernumgebungen zu analysieren. Deshalb wird auf diese Kataloge nicht weiter eingegangen.

In Kapitel 5.1.2 wurde anhand des Modells der Selbststeuerung von Boekaerts deutlich, dass die Entstehung von Motivation für selbstgesteuertes Lernen eine entscheidende Rolle spielt, denn die *Steuerung des Selbst* (Motivationssteuerung) ist die äußere Schicht des Modells, die alle weiteren Schichten ummantelt. So lässt sich in Anlehnung an Boekaerts festhalten, dass es Schülerinnen und Schülern ohne eine erfolgreiche Steuerung ihres Selbst weder gelingt, ihren Lernprozess erfolgreich selbst zu überwachen, noch einen geeigneten Verarbeitungsmodus zu finden. Auch die in Kapitel 5.1.1 zitierte Definition von Schiefele und Pekrun zum Begriff Selbststeuerung zeigt die große Bedeutung der Lernmotivation für die Entwicklung von Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen: Nach dieser ist die Ergreifung von Selbststeuerungsmaßnahmen abhängig von der Art der Lernmotivation (vgl. Schiefele/Pekrun 1996: 258, vgl. Kapitel 5.1.1).

Die Entstehung von Lernmotivation muss daher in Lernumgebungen, die die Selbststeuerung fördern sollen, in besonderem Maße gefördert werden. Zur Erinnerung: Die Steuerung des Selbst umfasst die Fähigkeit der Lernenden, sich an der Gestaltung des Lernprozesses mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen aktiv zu beteiligen (vgl. Boekaerts 1999: 451). Insofern muss individualisierter Unterricht, der die Selbststeuerung der Lernenden fördern will, Wünschen, Erwartungen und Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern Raum geben, d.h. ihnen den Rückbezug auf das Selbst ermöglichen. Auch Deci und Ryan kommen im Rahmen ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation zu dem Schluss, dass intrinsische Lernmotivation und selbstgesteuertes Lernen in einem engen Zusammenhang zu sehen sind. Sie vertreten die These, dass „hochqualifiziertes Lernen nur durch ein vom individualisierten Selbst ausgehendes Engagement erreicht werden kann“ (Deci/Ryan 1993: 233). Die Entstehung von Lernmotivation kann somit gewissermaßen als Vorbereitung für effektives Lernen verstanden werden und benötigt Lernumgebungen, die selbstgesteuertes Lernen fördern (vgl. auch Mandl/Geier 2004: 568). Diese Lernumgebungen sollten nach Deci und Ryan die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse *Kompetenzerfahrung*, *Selbstbestimmung* und *soziale Eingebundenheit* ermöglichen:

Wir gehen also davon aus, dass der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren (Deci/Ryan 1993: 229).

Folgt man dieser Annahme, so gilt für jede Lernumgebung, dass sie Kompetenzerfahrung, Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit ermöglichen sollte, damit Lernmotivation sowie Interesse an den zu lernenden Inhalten und damit hochqualifiziertes Lernen entstehen kann. Schiefele und Streblow haben in Anlehnung an Deci und Ryan folgende förderliche Bedingungen den psychischen Grundbedürfnissen zugeordnet:

Grundbedürfnisse	Förderliche Bedingungen für die Entstehung von intrinsischer Motivation durch ...
Kompetenzerfahrung	<ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldung, Bestätigung • Lebensweltbezug • Struktur/Klarheit (gutes Verständnis möglich) • Individuelle Lernbegleitung
Autonomieerfahrung/ Selbstbestimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Mitbestimmung • Handlungsspielräume • Selbstbewertung • Ankopplung an übergeordnete Ziele
Soziale Eingebundenheit/ Sicherheit	<ul style="list-style-type: none"> • Partnerschaftliches Schüler-Lehrer-Verhältnis: Thematisierung des Lernens selbst • Teamarbeit

Abbildung 5: Förderliche Bedingungen für die Entstehung intrinsischer Motivation. In Anlehnung an Schiefele/Streblow 2006 (238–242)

Bezieht man die von Schiefele und Streblow herausgearbeiteten förderlichen Bedingungen aus der Graphik auf expositorisch gestaltete Lernumgebungen, so stellt sich die Frage, inwiefern diese auf Selbststeuerung ausgerichteten Lernumgebungen dazu beitragen können, die Grundbedürfnisse *Kompetenzerfahrung*, *Selbstbestimmung* und *soziale Eingebundenheit* zu befriedigen. Es lässt sich festhalten, dass eine expositorisch gestaltete Lernumgebung *Kompetenzerfahrung* ermöglichen kann, wenn sie gut strukturiert ist, Rückmeldung im Rahmen individueller Lernbegleitung bietet sowie Aufgaben zur Verfügung stellt, die verständlich formuliert und nach Möglichkeit lebensweltbezogen sind. Das Bedürfnis nach *Selbstbestimmung* und *Autonomie* hingegen scheint vielmehr in exploratorischen Lernumgebungen erfüllt zu werden: Hier finden sich im Vergleich zu expositorischen Lernumgebungen die größeren Handlungsspielräume für selbstbestimmtes Lernen. Allerdings weisen Bohl/Kucharz nach einer Zusammenführung verschiedenster empirischer Untersuchungen darauf hin, dass Lernende schneller als vermutet Selbstbestimmung empfinden: So reicht es, um ein Gefühl der Selbstbestimmung bei

Lernenden zu evozieren, oft schon aus, auf organisatorischer Ebene inhaltliche Wahlmöglichkeiten anzubieten und ein individuelles Lerntempo zu ermöglichen (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 70f.; Hartinger 2006). Ebenso scheint das Gefühl von Selbstbestimmung davon abhängig zu sein, ob sich die Lehrkräfte bei der Kontrolle der Lernaufgaben autonomieunterstützend verhalten (vgl. Hartinger 2006: 286; Deci/Ryan 1993: 231; Hattie 2013: 180f.). Folgt man diesen Erkenntnissen, so kann davon ausgegangen werden, dass Lernende nicht nur in exploratorischen Lernumgebungen, sondern auch – zumindest ihrem eigenen Empfinden nach – in expositorischen Lernumgebungen Selbstbestimmung empfinden können, da auch Letztere durchaus nach den genannten Kriterien (Wahl des Lerntempos, Wahl der Aufgabeninhalte, autonomieunterstützende Lernbegleitung) gestaltbar sind (vgl. Mandl/Geier 2004: 572ff.). Anhand der folgenden Graphik nach Bohl/Kucharz kann die Ausgestaltung einer expositorischen Lernumgebung weiter konkretisiert werden. Die Graphik bildet verschiedene Dimensionen von Öffnung des Unterrichts ab, die bereits in Kapitel 4.2.1 thematisiert wurden.

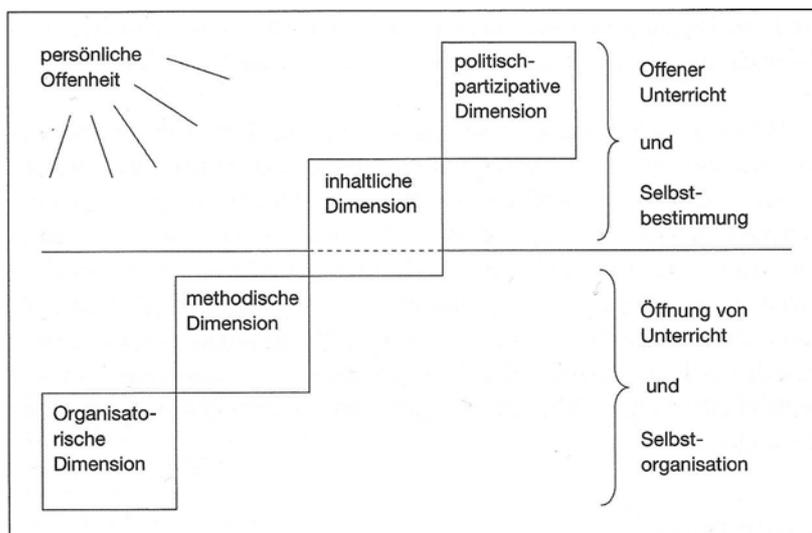


Abbildung 6: Dimensionen der Öffnung von Unterricht nach Bohl (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 19)

Im Folgenden soll die Graphik anhand von Beispielen genauer erläutert werden, die Bohl und Kucharz zur Erklärung ihres Modells nutzen (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 20-25): Unter der organisatorischen Dimension kann die freie Bestimmung über die Zeit oder die Reihenfolge der zu bearbeiteten Aufgaben verstanden werden. Eine methodische Dimension kann die Entscheidung sein, auf welche Art und Weise gearbeitet wird – z.B. ob im Team oder alleine. Den Quantensprung bezüglich der Unterscheidung der Begrifflichkeiten „Öffnung von Unterricht und Selbstorganisation“ sowie „offener Unterricht und Selbstbestimmung“ sehen Bohl/Kucharz in der inhaltlichen Dimension –

in der Graphik erkennbar an der gestrichelten Linie. So könnten Lernende im Rahmen der inhaltlichen Dimension des geöffneten Unterrichts z.B. eine Aufgabe aus mehreren Angeboten auswählen und diese in Selbstorganisation selbstgesteuert bearbeiten. Erst wenn die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt mitentscheiden, welches Thema sie bearbeiten wollen, kann hingegen von offenem Unterricht gesprochen werden. Die politisch-partizipative Dimension beinhaltet ein noch stärkeres Mitwirken der Lernenden; Bohl/Kucharz nennen hier beispielsweise die eigenständige Durchführung eines Klassenrats (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 25).

Bringt man die Begrifflichkeit *expositorische Lernumgebungen* mit den *Dimensionen der Öffnung von Unterricht* nach Bohl und Kucharz zusammen, so umfassen die expositorischen Lernumgebungen in erster Linie die organisatorische und die methodische Dimension, da es vielmehr um Selbstorganisation bzw. –steuerung als um wirkliche Selbstbestimmung geht. Es bleibt jedoch an die Studien zu erinnern, die belegen, dass Lernende schneller als gedacht Selbststimmung empfinden, bezogen auf das Modell von Bohl/Kucharz also bereits im Rahmen der organisatorischen und methodischen Dimension (vgl. vorherigen Abschnitt).

Außerdem bleibt festzuhalten, dass mit dem Grad der Öffnung nicht automatisch eine Aussage über die Qualität des Unterrichts getroffen wird. Bohl und Kucharz weisen ausdrücklich darauf hin, dass ein Unterricht mit hohem Offenheitsgrad qualitativ schlecht sein kann, wenn in ihm schwächere Lernende orientierungslos sind oder die Lernumgebung nicht differenziert und anspruchsvoll vorbereitet ist (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 27). Diese Bemerkung lässt das Gedankenspiel zu, das Modell als ein Entwicklungsstufenmodell zu lesen: Denn auch wenn Bohl und Kucharz es nicht explizit als ein solches präsentieren, so lässt sich festhalten, dass es sinnvoll sein kann, den Schülerinnen zunächst das Handwerkszeug zum selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen im geöffneten Unterricht mitzugeben, bevor selbstbestimmtes Handeln im offenen Unterricht gefordert bzw. ermöglicht wird. Diese These lässt sich mit den Ergebnissen von Reinmann und Mandl stützen: Ihre Studien zeigen, dass gerade leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler durch fehlende Strukturen schnell überfordert werden (vgl. Reinmann/Mandl 2006: 634ff.). Selbstbestimmtes Lernen in einem offenen Unterricht muss demnach vorbereitet werden, indem Kompetenzen zur Selbststeuerung erworben werden.

An den vorherigen Ausführungen wird deutlich, dass der Lehrkraft in expositorischen Lernumgebungen eine entscheidende Rolle zukommt, da sie die Verantwortung für das passende Maß an Offenheit im Unterricht trägt (vgl. Bastian/Combe 1997: 231f.). Dieses

kann wiederum einen entscheidenden Einfluss auf das Kompetenzerleben und damit auf die Lernmotivation der Lernenden haben:

Wenn Schüler/innen die Freiräume so nutzen, dass dadurch eine optimale Passung zwischen Aufgabenanforderung und Fähigkeit entsteht (z.B. durch die geeignete Wahl der Schwierigkeit, des Bearbeitungsweges, der Bearbeitungsdauer oder der Hilfe durch Lernpartner/innen), so kann dies sicherlich dazu beitragen, dass die empfundene Kompetenz steigt. Andererseits ist nicht gesichert, dass die Schüler/innen die Freiräume so „passend“ nutzen – dies gilt im besonderen Maße, wenn die Fähigkeit zum Entscheiden und Auswählen nicht unterstützt wird (Hartinger 2006: 285).

Im folgenden Kapitel soll deshalb noch einmal explizit auf das Spannungsverhältnis von Struktur und Offenheit, oder – anders gesagt – auf das Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung und damit auf die Rolle der Lehrkraft in einer die Selbststeuerung fördernden Lernumgebung eingegangen werden. In diesem Rahmen wird auch die Befriedigung des Grundbedürfnisses der sozialen Eingebundenheit und des Kompetenzerlebens im Sinne Decis und Ryans eine Rolle spielen.

5.3.2 Förderung selbstgesteuerten Lernens durch soziale Interaktion mit der Lehrkraft

Wie sieht nun die notwendige Unterstützung seitens der Lehrkraft bei der Entwicklung von selbstgesteuertem Lernen aus? Sehr treffend hat Maria Montessori diese Anforderung an die Lehrkräfte mit ihrem berühmten Satz: „Hilf mir es selbst zu tun“ formuliert. Für den Unterricht hat Hellrung daran anschließend zwei verschiedene Formen von Unterstützung im Rahmen selbstgesteuerten Lernens ausgemacht: Die *settinggestaltende* und die *lernprozessbezogene* Fremdsteuerung. Unter settinggestaltender Fremdsteuerung versteht sie die Ausformung der Lernumgebung und damit die Ansätze, selbstgesteuertes Lernen durch direkte oder indirekte Förderung umzusetzen. In dieser Untersuchung wurde die settinggestaltende Fremdsteuerung unter der Gestaltung expositorischer Lernumgebungen beschrieben (vgl. vorheriges Kap. 5.3.1). Unter lernprozessbezogener Fremdsteuerung versteht Hellrung das unterstützende Handeln der Lehrenden im Unterrichtsprozess, das heißt im Wesentlichen die individuelle Beratung der Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen. Sie definiert Lernprozessberatung als:

verstehensbasierte Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden (...), die mit dem Ziel unternommen wird, Lernhandlungen nach-

zuvollziehen, nächste Lernschritte zu planen und die für den einzelnen Lerner in diesem Prozess notwendigen Bedingungen zu schaffen (Hellrung 2010: 62).

Hellrung führt weiter aus, dass Lernprozessberatung im Unterschied zu den Begriffen Lernberatung oder Lerncoaching sowohl die gegenstandsbezogene und situative Beratung einzelner Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts als auch die Durchführung von regelmäßigen, konzeptionell verankerten Beratungsgesprächen mit den Lernenden umfasst. Zu letzterem zählten auch Beratungsgespräche, die zu bestimmten Zeitpunkten mit Eltern und Lernenden außerhalb des Unterrichts stattfänden und die ebenfalls dem kontinuierlichen Feedback zum Lernprozess dienen (vgl. dazu das „Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch“ in Kapitel 4.2.2). Dafür werden den Lernenden Instrumente zur Planung, Steuerung und Bewertung ihrer Lernprozesse zur Verfügung gestellt und regelmäßig genutzt (z.B. Wochenplan oder Logbuch, vgl. Kapitel 4.2.2). Das Hauptaugenmerk der Lehrenden in der Unterstützung der Lernenden liegt dabei – trotz Gegenstandsbezug – auf dem Prozess. Im Zentrum steht hier der Lernweg und nicht das Produkt oder das Ergebnis (vgl. Hellrung 2010: 62ff.). Die Gestaltungsleistungen der Lehrkräfte umfassen bei der *lernprozessbezogenen Fremdsteuerung* also vor allem lernbegleitende Unterstützung für die Planung und Bewältigung der anstehenden Aufgaben.

Hellrung kommt auf Basis ihrer Studie und nach der Sichtung der Literatur zu dem Schluss, dass in Bezug auf die Förderung selbstgesteuerten Lernens die lernprozessbezogene Steuerung zu wenig Beachtung findet (vgl. ebd.: 64). Mit der vorliegenden Studie soll sich dieses Forschungsdesiderats angenommen werden, indem die soziale Interaktion mit der Lehrkraft beim selbstgesteuerten Lernen in einer individualisierten Lernumgebung aus der Perspektive der Lernenden rekonstruiert wird.

Mit Rückgriff auf die in Kapitel 5.3.1 tabellarisch aufgeführten förderlichen Bedingungen für die Entstehung von Motivation, kann eine erfolgreiche Lernprozessberatung zu Kompetenzerleben und damit zu einer steigenden Motivation bei den Lernenden führen (vgl. Schiefele/Streblow 2006: 238ff.). Diese Annahme bestätigen auch Befunde zu individuellen prozessbezogenen Unterstützungsmaßnahmen, wie sie etwa für das Konzept des *Scaffolding* vorliegen. Unter *Scaffolding* – zu Deutsch „Gerüstbau“ – wird im pädagogisch-psychologischen Kontext die Unterstützung des individuellen Lernprozesses durch die Bereitstellung verschiedener Hilfen beim Bearbeiten von Aufgaben verstanden. Dies können Denkanstöße, Erklären der genauen Anforderungen, die Hereingabe von Vorlagen und ähnliches sein. Sobald der Lernende fähig ist, eine bestimmte Teilaufgabe eigenständig zu bearbeiten, entfernt man dieses „Gerüst“ schrittweise wieder. Forschungen zum *Scaffolding* weisen potenziell positive Auswirkungen auf das fachliche und überfachliche

Lernen nach (vgl. Kleickmann et al. 2010, vgl. Schnotz 2006: 49). Ebenfalls zeigen die Befunde Hatties, dass es dem Lernen zuträglich ist, wenn die Lehrkräfte eine Modellfunktion beim fachlichen und überfachlichen Lernen einnehmen. Zeigt eine Lehrkraft also z.B. durch lautes Denken, wie sie an Probleme herangeht oder wie sie eine Lernstrategie anwenden würde, so kann dies einen signifikanten Effekt auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. Helmke 2013 zur Hattie-Studie: 9).

Eine weitere Möglichkeit neben der settinggestaltenden und lernprozessbezogenen Fremdsteuerung durch die Lehrkraft besteht darin, Schülerinnen und Schüler selbst als Lernberater oder, anders gesagt, als Fremdsteuerung im individualisierten Unterricht einzusetzen. Dazu gibt es bislang kaum Forschung, da kooperatives Lernen meist nicht mit individualisiertem Unterricht in Verbindung gebracht wird, sondern auf Unterrichtsformen bezogen wird, in denen Lernende in Gruppen beispielsweise im Rahmen von Projekten kooperieren (vgl. z.B. Kiper/Mischke 2008). Im folgenden Kapitel soll herausgearbeitet werden, was dafür spricht, soziale Interaktion in individualisierten, die Selbststeuerung fördernden Unterricht zu integrieren.

5.3.3 Förderung selbstgesteuerten Lernens durch soziale Interaktion unter Peers

Die Gemeinschaftsschule hat es sich zum Ziel gesetzt, die individuellen Lernbedürfnisse des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens treten zu lassen. Gleichzeitig soll berücksichtigt werden, dass individualisiertes Lernen nicht isoliert stattfindet. Deshalb ist die Gestaltung eines Wechselspiels zwischen Individualisierung und gemeinsamem Lernen für Lehrkräfte und Lernende gleichermaßen eine Herausforderung. Allerdings ist erst wenig darüber bekannt, wie es ihnen gelingt, mit dieser Herausforderung umzugehen. In bisherigen Studien wird zumeist entweder der Aspekt der Individualisierung oder der Aspekt der sozialen Einbettung von Lernprozessen betont. Im Folgenden sollen in Anlehnung an Hinrichs und Wittek Argumente zur Diskussion gestellt werden, die dafür sprechen, dass selbstgesteuertes Lernen in soziale Interaktion eingebettet stattfinden sollte (vgl. Hinrichs/Wittek 2013: 53). Dafür werden die in Kapitel 4.2 beschriebenen Argumentationen für individualisiertes Lernen erneut aufgegriffen, nun aber um die Analyse möglicher Gefahren ergänzt.

Zum einen lassen empirische Befunde im Kontext gesellschaftstheoretischer Überlegungen auf eine Gefahr der Vereinsamung der Lernenden durch *ausschließlich* individualisiert stattfindende Lernarrangements schließen. Chall (2000) stellt mit Bezug auf US-amerikanische Studien fest:

There was a sense of loneliness among the children in the United States because of the emphasis on individual work at an individual pace. [...] It is ironic that the ideal in the United States of individualizing instruction, originally thought to bring greater desire for learning and higher achievement, is seen [...] as contributing to U.S. students' lack of enthusiasm for school and their lower academic achievement (Chall 2000: 89).

Vereinsamung, geringere Lernfreude und geringere schulische Leistungen werden hier als negative Konsequenz der Individualisierung gesehen. Daraus lässt sich ableiten, dass individualisiertes Lernen, wenn es die einzige oder stark überwiegende Unterrichtsform ist, wenig förderlich für die Lernentwicklung ist. Vielmehr scheint es eines Wechselspiels zwischen Individualisierung und sozialer Interaktion zu bedürfen, um den Bedürfnissen der Lernenden sowie den postmodernen Sozialisationsbedingungen angemessen zu begegnen.

Zu einer ähnlichen Sicht kann zum anderen die lerntheoretische Perspektive führen. Auch wenn aus dieser Sicht jegliches Lernen individuell ist, so bedeutet dies nicht, dass es isoliert stattfinden muss. Wie bereits erwähnt gehen Deci und Ryan davon aus, dass die Entwicklung von Interesse und Motivation bei Schülerinnen und Schülern davon abhängig ist, ob sie ihr Handeln in der Schule als kompetent und autonom erfahren können (vgl. Kap. 5.3.1). Ebenso abhängig ist die Entwicklung von Motivation und Interesse jedoch auch davon, ob das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit beim Lernen befriedigt wird (vgl. Deci/Ryan 1993: 229–230). Auf schulische Lernsettings übertragen heißt das: Ein partnerschaftliches Schüler-Lehrer-Verhältnis sowie die Möglichkeit zur Teamarbeit in einer respektvollen Lernatmosphäre sind ebenso wichtig für individualisiertes Lernen wie die Erfahrung von Kompetenz und Autonomie bezüglich des eigenen Handelns (vgl. Deci/Ryan 1993: 232).

Zudem kann die Qualität des individuellen Lernertrags durch soziale Interaktion verbessert und die diskursive Auseinandersetzung in der Gemeinschaft für soziales Lernen genutzt werden (vgl. Pauli 2000; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2006). So stellt Pauli in Anlehnung an Piaget fest, dass im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses die Konfrontation mit gegensätzlichen Standpunkten in kooperativen Lernformen zu kognitiven Konflikten führen und als Reflexionsanlass dienen kann, um die eigenen kognitiven Strukturen zu reorganisieren (vgl. Pauli 2000). In diesem Zusammenhang ist auch die soziokulturelle Theorie von Lew Wygotski weiterführend, in der das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ eine wichtige Rolle spielt (vgl. Wygotski: 1987). Seinem Konzept zufolge begegnen Lernenden Anforderungen, die sie nicht alleine, sondern nur in Interaktion und mit dem Vorbild eines Lernpartners bewältigen können. So können

beispielsweise leistungsschwächere Lernende durch die Unterstützung von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern modellhaft erleben, wie die „Zone der nächsten Entwicklung“ erreicht werden kann (vgl. Hasselhorn/Labuhn 2006: 272; Pauli 2000).

Betrachtet man die verschiedenen Ansätze übergreifend, so lässt sich für den Umgang mit Heterogenität ein Komplementärverhältnis zwischen individualisiertem Lernen und dem Lernen in sozialer Interaktion festhalten: Individualisiertes Lernen ist notwendig, um den spezifischen Lernerfolg der einzelnen Lernenden zu vergrößern. Entscheidend für den individuellen Lernerfolg scheint jedoch auch die soziale Interaktion mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zu sein, die nicht nur soziale, sondern auch kognitive Lernprozesse positiv beeinflusst. Daraus folgt, dass individualisiertes Lernen stets auch in sozialer Interaktion stattfinden sollte.

Im Hinblick auf universitäre Lernsettings liegen aus dem US-amerikanischen Raum Studien dazu vor, wie sich das kooperative Lernen auf den individuellen Lernerfolg von Studierenden auswirkt. So zeigen Befunde von Tsay/Brady, dass die Lernergebnisse von Studierenden umso besser sind, je aktiver der Student oder die Studentin an kooperativen Lernarrangements teilnimmt (vgl. Tsay/Brady 2010: 85). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Johnson et al. in ihren Meta-Analysen von 168 Studien, in denen sie den individuellen Lernerfolg von kooperativen Lernformen mit wettbewerbsbasierten und individualisierten Lernformen vergleichen (vgl. Johnson et al. 2007: 19). Weiterführend für den schulischen Bereich ist der Verweis auf die umfangreichen Untersuchungen des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie. Er weist auf Basis der Synthese von 915 Meta-Analysen nach, dass individualisiertes Lernen nur geringen Einfluss auf Schülerleistungen hat. Die Individualisierung von Lernprozessen (*individualised instruction*), auf die sich 600 der Studien beziehen, zeigt nur eine geringe Effektstärke (.23) (vgl. Hattie 2009: 198). Die Effektstärke von kooperativem Lernen (*cooperative learning*) hingegen liegt bei .41 (vgl. ebd.: 212), was ihn zu dem Urteil kommen lässt:

There seems a universal agreement [in these meta-analyses, P.H.] that cooperative learning is effective, especially when contrasted with competitive and individualistic learning. [...] Of course, not all students succeed or even prefer cooperative learning situations, although what is important is less whether some students may enjoy these situations but whether these situations produce greater outcomes, deeper comprehension, and understanding (Hattie 2009: 212).

Wichtig ist, diese Ergebnisse nicht einseitig als Überlegenheit kooperativer Lernphasen gegenüber individualisierten Lernphasen zu betrachten, sondern deren komplementäres Verhältnis zu bedenken (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2006: 650; vgl. Föh 2006: 10-13). Denn: Individualisierung ist notwendig, um beispielsweise in einem selbst bestimmten Lerntempo ein eigenes Verständnis eines Lernproblems zu entwickeln. Die Interaktion in kooperativen Phasen ist wiederum notwendig, um weitergehende Reflexionsprozesse anzuregen, die individuelle Auseinandersetzung zu vertiefen und soziale Fähigkeiten zu erlernen. Individualisierung und Kooperation schließen sich somit nicht aus, sondern ergänzen sich produktiv, wenn die Lernarrangements angemessen gestaltet sind.

So lässt sich nach der Sichtung der Befunde abschließend festhalten, dass die Einbettung individualisierten Lernens in soziale Interaktionen Vereinsamung verhindert, die Entwicklung von Motivation und Interesse stärkt und den kognitiven Lernerfolg durch Austausch vergrößert. Gleichzeitig kann in Anlehnung an Hattie auch davon ausgegangen werden, dass Szenarien des kooperativen Lernens einen Einfluss auf die Entwicklung von Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen haben. In kooperativen Szenarien wie dem wechselseitigen Lehren, dem Lernen durch Lehren oder dem „reciprocal teaching“ kann z.B. Feedback zwischen den Lernenden selbst erfolgen. Dies trägt – sofern es gut gemacht wird – zur Ausbildung eines metakognitiven Blicks auf das Lernen bei (vgl. Helmke 2013 zur Hattie-Studie: 11).

6 Zwischenfazit

Im Folgenden wird der jeweilige theoretische Stand der wissenschaftlichen Diskussion aus den Kapiteln drei, vier und fünf zusammengefasst und mit dem Forschungsfeld sowie Forschungsinteresse in Beziehung gesetzt.

Bildungsgangtheoretische Überlegungen zum Lernen an Gemeinschaftsschulen

Die Schülerinnen und Schüler bringen individuelle Entwicklungsthemen und Orientierungen in Bezug auf Schule und Lernen mit, die ihre Wahrnehmung, die Nutzung und Gestaltung der individualisierten Lernumgebung beeinflussen. Vor diesem Hintergrund kann die Frage geklärt werden, wie sich die Schülerinnen und Schüler das selbstgesteuerte Lernen in heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen zu Eigen machen. Damit lässt sich das Zusammenspiel zwischen äußeren Bedingungen – d.h. der individualisierten Lernumgebung – und den Bedingungen der Subjekte – d.h. den jeweiligen Entwicklungsthemen und Orientierungen der Schülerinnen und Schüler – bezüglich des selbstgesteuerten Lernens näher beschreiben.

Unterrichtstheoretische Überlegungen zum Lernen an Gemeinschaftsschulen

Die Berliner Gemeinschaftsschulen wollen aufgrund der besonders heterogenen Lerngruppe und des Anspruches, die optimale Förderung eines jeden Kindes zu ermöglichen, ihren Unterricht verändern. Der Unterricht kann dann nicht mehr an einem Mittelkopf ausgerichtet werden, sondern muss die individuellen Lernprozesse berücksichtigen. Dadurch stehen die Lehrkräfte vor der Anforderung, binnendifferenzierten Unterricht zu gestalten, individualisiertes Aufgabenmaterial zu erstellen, kompetenzorientiert zu denken und als Beratende in Lernprozessen zu handeln. Die Lernenden wiederum stehen vor der Anforderung, in einer veränderten Lernumgebung selbstgesteuert zu agieren. Vor dem theoretischen Hintergrund des individualisierten Unterrichts lässt sich die Frage klären, welche neuen Lernbedingungen die Schülerinnen und Schüler an der Gemeinschaftsschule wahrnehmen und wie sie diese für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen nutzen können.

Lerntheoretische Überlegungen zum Lernen an Gemeinschaftsschulen

Die Schülerinnen und Schüler stehen im Rahmen des individualisierten Unterrichts vor der Herausforderung, Kompetenzen zur Selbststeuerung zu entwickeln, um an der Gemeinschaftsschule erfolgreich lernen zu können. Dies umfasst die Entwicklung

motivationaler Kompetenzen (sich selbst mit Wünschen, Erwartungen und Bedürfnissen in den Unterricht einbringen, den eigenen Fähigkeiten vertrauen, sich Ziele setzen und sich von Ablenkungen abschirmen, Ressourcen und Zeit investieren) sowie die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen (Wissen um das eigene Lernen, um die eigenen Stärken und Schwächen, ein Verständnis für die Anforderungen, den Einsatz von Lernstrategien zur Planung, Überwachung, Kontrolle und Evaluation des eigenen Lernens). Vor dem Hintergrund des selbstgesteuerten Lernens kann der Frage nachgegangen werden, welche spezifischen Selbststeuerungskompetenzen die einzelnen Schülerinnen und Schüler in den individualisierten Lernumgebungen an den Gemeinschaftsschulen ausbilden.

Teil III: Methodologische Grundlagen der Untersuchung

7 Forschungsfragen und Forschungsansatz

Die vorliegende Untersuchung ist der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung zuzuordnen. Das methodische Vorgehen orientiert sich am Prinzip der Gegenstandsangemessenheit (vgl. z.B. Friebertshäuser 2010: 381; Steinke 2008: 323). In diesem Sinne sollen zunächst die Forschungsfragen der Untersuchung vorgestellt werden (Kapitel 7.1). Im Anschluss daran wird der Forschungskontext der Schulbegleitforschung dargelegt, der die Anlage und den Gegenstand der Untersuchung maßgeblich prägt (7.2). Kapitel 7.3 legt den Fokus auf die Gütekriterien qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung und bestimmt die zentralen Kriterien für die Datenerhebung und -auswertung für diese Untersuchung.

7.1 Forschungsfragen

Die übergreifende Fragestellung der vorliegenden Untersuchung lautete zu Beginn des Forschungsprozesses:

- ❖ Welche Erfahrungen machen Schülerinnen und Schüler mit dem selbstgesteuerten Lernen in heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen in der ersten Phase eines Pilotprojekts?

Um sich den Erfahrungen der Lernenden systematisch zu nähern, wurde auf theoretischer Ebene zunächst die Bildungsgangforschung als Bezugsrahmen genutzt (vgl. Kapitel 3). Der Bezugsrahmen Bildungsgangforschung thematisiert die Verknüpfung von individuellen Entwicklungsthemen und Orientierungen einerseits sowie äußeren schulischen Anforderungen andererseits. Die äußere schulische Anforderung bezieht sich im Kontext dieser Untersuchung auf das selbstgesteuerte Lernen (vgl. Kapitel 5) in einer individualisierten Lernumgebung (vgl. Kapitel 4) und damit auf die Anforderung, Kompetenzen zur Selbststeuerung zu entwickeln. Auf methodischer Seite erscheint das methodologische Verfahren der dokumentarischen Methode gegenstandsangemessen, um Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen (vgl. Kapitel 8.4). Die dokumentarische Methode zielt darauf ab, das handlungsleitende Wissen von Individuen oder Gruppen zu analysieren. Rekonstruiert werden soll also im Rahmen dieser Forschungsarbeit, wie die Schülerinnen und Schüler die spezifische Lernumgebung erfahren, d.h. wie sie diese in Bezug auf die Entwicklung ihres je individuellen Bildungsgangs wahrnehmen, nutzen und gestalten. Gleichzeitig soll – ebenfalls aus der Perspektive der Lernenden – erhoben werden, wie die Lernumgebung, also die äußeren

Anforderungen, gestaltet sind und welche Kompetenzen zur Selbststeuerung die Schülerinnen und Schüler in dieser erwerben können. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Forschungsfrage in folgende Teilfragen ausdifferenzieren:

1. Welche Orientierungsrahmen bezüglich der Themen *Schule, Lernen* und *Selbststeuerung* lassen sich aus den Äußerungen der Lernenden rekonstruieren und welchen Einfluss haben diese auf die Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung der Lernumgebung und damit auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen?
2. Welche Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen lässt sich aus den Äußerungen der Lernenden rekonstruieren?
3. Welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Lernumgebung für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen lassen sich aus den Äußerungen der Lernenden rekonstruieren?

Die Forschungsfragen machen den Forschungsgegenstand anschlussfähig an den Theoriediskurs zu den Themen Bildungsgang, individualisierter Unterricht und selbstgesteuertes Lernen. Dabei zielt die Forschungsfrage 1 im Sinne der dokumentarischen Methode auf die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die Themen *Schule, Lernen* und *Selbststeuerung* ab (vgl. zum Begriff Orientierungsrahmen Kapitel 8.4). Die Forschungsfragen 2 und 3 sind zwar rückgebunden an den Orientierungsrahmen, werden aber im fallübergreifenden Vergleich auch unabhängig von den Orientierungsrahmen dargestellt, da hier die spezifische Ausgestaltung der Lernumgebungen an den beiden Fallschulen einen entscheidenden Stellenwert einnimmt. Aus der Rekonstruktion der förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Lernumgebung für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen lassen sich Gelingensbedingungen für die Verbesserung der Praxis ableiten. Eine Besonderheit, die ebenfalls die Forschungsfragen 2 und 3 betrifft, ist die Berücksichtigung des Entwicklungsaspekts. Durch die Anlage des Forschungsdesigns mit zwei unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten konnte hier zusätzlich die Frage inkludiert werden, ob bei den Lernenden eine Entwicklung im Kompetenzerwerb aufzuzeigen ist und inwiefern diese auf eine Veränderung oder Weiterentwicklung der Lernumgebung zurückzuführen ist. Der Orientierungsrahmen erweist sich hingegen als unabhängig von den beiden Erhebungszeitpunkten (vgl. Kapitel 10.1).

Ziel der Forschungsarbeit ist es, durch die Beantwortung der Teilfragen im Sinne der Bildungsgangforschung zu rekonstruieren, wie sich das Zusammenspiel zwischen inneren

und äußeren Strukturen bezüglich der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen gestaltet. Die folgende Graphik visualisiert dieses Erkenntnisinteresse:

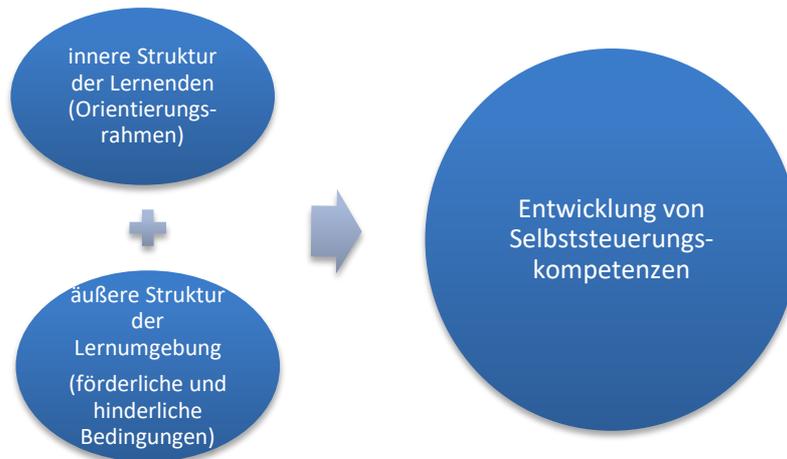


Abbildung 7: Zum Zusammenspiel der inneren Struktur der Lernenden und der äußeren Struktur der Lernumgebung (eigene Darstellung)

7.2 Forschungskontext Schulbegleitforschung

Die vorliegende Untersuchung ist Teil der wissenschaftlichen Begleitung der „Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin“, die dem Ansatz der Schulbegleitforschung folgt. Dies ist eine spezifische Form der Schul- und Unterrichtsforschung, die insbesondere Schulentwicklungsprozesse untersucht. Eckert und Fichten machen in ihrem Buch „Schulbegleitforschung“ darauf aufmerksam, dass schwerlich von *der* Schulbegleitforschung als einer einheitlichen Forschungsrichtung gesprochen werden kann (vgl. Eckert/Fichten 2005: 7). Es existierten jedoch Merkmale, die Projekte der Schulbegleitforschung übergreifend kennzeichnen:

Sie zeichnen sich durch Feldnähe, durch Praxisrelevanz aufgenommener Fragestellungen sowie durch die Absicht aus, mit der Forschung zur Weiterentwicklung des untersuchten Feldes beizutragen. Veränderungsprozesse in der Praxis werden nicht als Nebeneffekte der Forschung betrachtet, sondern sind von vorneherein intendiert (Eckert/Fichten 2005: 7).

Ein besonderer Typ von Schulbegleitforschung hat sich im um Johannes Bastian, Arno Combe u.a. an der Universität Hamburg Ende der 1990er Jahre etabliert (vgl. Hellmer 2013: 238ff.; Bastian/Combe 2001; Bastian et al. 2002; Combe 2002). Der Ansatz der Hamburger Schulbegleitforschung umfasst nicht nur die Entwicklung von Unterricht, Organisation und Profession, sondern auch das Lernen von Schülerinnen und Schülern im Kontext systematischer Entwicklungsprozesse (vgl. Hellmer 2007; Merziger 2007; Luteijn 2014). Mit der erweiterten Perspektive auf die spezifischen Lernprozessentwicklungen von

Lernenden im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen bietet das Konzept der Hamburger Schulbegleitforschung für das vorliegende Teilprojekt der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in Berlin einen geeigneten Rahmen.

Die Schulbegleitforschung strebt an, Fragen zu stellen und Ergebnisse zu produzieren, die sowohl im Handlungsfeld von Schul- und Unterrichtsentwicklung relevant sind, als auch im Bezugssystem von Wissenschaft in Form der Weiterentwicklung von Theorien einen Beitrag leisten (vgl. Combe 2002: 31). Dadurch soll verhindert werden, dass Schulforscherinnen und –forscher sich in akademischen Kontexten den Gegenstand erschließen, ohne die Themenfelder der Praxis einzubeziehen. Andersherum ermöglicht es den Akteuren von Schule, deren Arbeitsalltag wenig Raum für Reflexion und Forschung lässt, sich „blinde Flecken“ ihrer Arbeit mit professioneller Hilfe bewusst zu machen. Der dazu notwendige Dialog zwischen Entwicklungspraxis und Entwicklungsforschung stellt ein wesentliches Charakteristikum der Schulbegleitforschung dar. Ziel des Dialogs ist es, die Wissenssysteme – Wissenschaft und Praxis – konstruktiv aufeinander zu beziehen (vgl. Hellrung 2010: 103).

Bei der Entwicklung und Nutzung dieser „arbeitsteiligen Beziehung zwischen Praxis und Wissenschaft“ (Hellmer 2013: 238) ist jedoch zu berücksichtigen, dass die beiden Handlungsfelder unterschiedlichen Logiken unterliegen. Bastian und Combe schreiben dazu:

Praxis ist geprägt von Handlungs- und Entscheidungsdruck, während die Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten notwendig die Handlungs- und Entscheidungsentlastung ist. [...] Was also in Schulbegleitforschung entwickelt werden muss, ist ein produktiver Umgang mit der Differenz dieser Bereichslogiken (Bastian/Combe 2001: 183).

Auch die vorliegende Untersuchung verfolgt den Anspruch, die oben genannte Differenz produktiv zur Weiterentwicklung beider Felder zu nutzen: Zum einen verfolgt sie durch die Analyse der Erfahrungen der Lernenden das Ziel, die beteiligten Gemeinschaftsschulen bei der Umsetzung und Reflexion des Reformvorhabens „Selbstgesteuertes Lernen in heterogenen Gruppen“ zu unterstützen. Zum anderen will sie im Bezugsfeld Wissenschaft die Diskussion um Unterrichts- und Lernprozessentwicklung im Kontext des selbstgesteuerten Lernens bereichern. Im Folgenden soll nun mit konkreten Bezügen zum konkreten Forschungsvorhaben erläutert werden, wie dieser komplexen Aufgabe begegnet wird.

Hellmer weist auf die Notwendigkeit hin, den Anfang von Schulbegleitprozessen bewusst zu gestalten: Hier liege die Chance, eine dialogisch angelegte Forschung zu begründen (vgl. Hellmer 2013: 241). So wird der *persönlichen Kontaktaufnahme* durch Hospitationen und Gespräche zu Beginn eines Schulbegleitprojektes ein wichtiger Stellenwert beigemessen. Dadurch ist es möglich, Vertrauen zu schaffen und ggf. auch Forschungsfragen zu erarbeiten, die sich in beiden Bezugssystemen bewähren (vgl. Combe 2002: 31f., Hellmer 2013: 241.). Dem Untersuchungsbeginn dieser Studie sind deshalb Hospitationen sowie die Teilnahme an Teamsitzungen vorgeschaltet. Breidenstein weist im Zusammenhang der Feldnähe auf eine Schwierigkeit im Rahmen von Schulbegleitforschung hin: Nicht selten komme es bei der Erforschung von Reformprojekten durch die Identifikation mit dem Schulversuch zu einer Voreingenommenheit des Forschers bzw. der Forscherin (Breidenstein 2008: 27f.). Er hebt deshalb die Notwendigkeit hervor, trotz des Wunsches der Akteure des Reformvorhabens, durch die Wissenschaft eine Legitimation für ihre Innovationen zu erhalten, insbesondere auch auf mögliche, nicht intendierte und unerwünschte Effekte im Rahmen des untersuchten Schulversuchs zu achten (ebd.: 38):

Die Forschung muss damit rechnen, in die komplexe Dynamik von Identifizierung und Kritik an den Reformschulen verwickelt zu werden – zugleich sollte sie diese Dynamik zum Gegenstand der Untersuchung machen (Breidenstein 2008: 38).

Bei der Auswertung der vorliegenden Daten wird im Sinne Breidensteins solchen Befunden eine besondere Beachtung zuteil, die den Vorstellungen des Reformprojektes widersprechen – in diesem Fall z.B. die anfänglichen Probleme der Schülerinnen und Schüler mit einem offen gestalteten Lernsetting (vgl. Gemeinschaftsschule Am Walde, Kapitel 9.1, 10.1 und 10.3).

Eine weitere wesentliche Funktion im Rahmen der Schulbegleitforschung ist die *Rückmeldung* der erhobenen Daten an die Interviewten bzw. die Schule während des Forschungsprozesses. Die Schulbegleitforschung verfolgt hier nicht den Ansatz, die Daten kommentiert, interpretiert und ausgewertet – gewissermaßen als wissenschaftlich fundierte Handlungsanweisung – an die Interviewten zu übergeben. Die Daten werden für die Einzelschule lediglich so aufbereitet und präsentiert, dass die Akteure die Möglichkeit haben, diese zu verstehen, mit den Befunden anderer Gemeinschaftsschulen in Beziehung zu setzen und so selbst Schlüsse für die Weiterentwicklung zu ziehen (vgl. Hellmer 2013: 242f.).

In der vorliegenden Fallstudie geht die Rückmeldung der Daten zunächst an die befragten Schülerinnen und Schüler. Ihnen werden die Kernergebnisse aus den Interviews zusammenfassend präsentiert. Die Schülerinnen und Schüler haben so die Möglichkeit, Missverständenes aufzudecken sowie Fehlendes zu ergänzen. Zudem erhalten sie im Anschluss an das Gespräch die Möglichkeit, gemeinsam zu überlegen, wie die gewonnenen Daten als Impuls zur Entwicklung genutzt werden können. Der Forscherin dient diese Phase wiederum dazu, die Ergebnisse im Sinne einer kommunikativen Validierung zu überprüfen (vgl. Böhme 2010: 738). Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Rückmeldung den Lehrkräften und der Schulleitung zur Verfügung gestellt. Diese Rückmeldung während des Forschungsprozesses kann Veränderungen initiieren, die dann wiederum Einfluss auf das Handeln und langfristig auch auf Forschungsergebnisse nehmen (vgl. Eckert/Fichten 2005: 7). In dem vorliegenden Fall ist z.B. nicht auszuschließen, dass die Veränderungen der Unterrichtssettings im zweiten Schuljahr auch auf die Rückmeldung der Ergebnisse des ersten Jahres zurückzuführen sind (vgl. Gemeinschaftsschule Am Walde, Kapitel 9.1, 10.1 und 10.3).

Nach der Rückmeldung der ersten Daten wird die regelgeleitete Auswertung durch die Forscher und Forscherinnen weitergeführt (vgl. Combe 2002: 32). Das Forschungsverständnis der Schulbegleitforschung wirkt sich auch auf die Wahl des Auswertungsverfahrens aus. So fordert die Schulbegleitforschung, bei den Sichtweisen und Wahrnehmungen der Akteure anzusetzen, also ein Vorgehen, das offen ist für die Begebenheiten vor Ort und sich auf Erfahrungen der einzelnen Akteure konzentriert (vgl. Bastian/Combe 2001: 182). Als qualitatives, fallorientiertes Auswertungsverfahren wird in dieser Untersuchung die dokumentarische Methode gewählt (vgl. Kapitel 8.4 Auswertungsmethode).

Im Folgenden soll nach der Beschreibung des Gegenstandes dieser Untersuchung und der damit einhergehenden Entscheidung für ein methodologisches Konzept noch einmal explizit auf die Gütekriterien qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung eingegangen werden, die für die Datenerhebung und –auswertung dieser Studie einen besonderen Stellenwert einnehmen.

7.3 Gütekriterien qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung

Anders als bei Untersuchungen im Bereich quantitativer Forschung, die auf einen bestimmten Kriterienkatalog sowie statistisch signifikante Ausprägungen von Merkmalen zurückgreifen, um Validität zu garantieren, sieht sich die qualitative Sozialforschung durch ihren gegenstands-, situations- und milieuhängigen Charakter in der Pflicht, Kriterien je

nach Fragestellung, Untersuchungsgegenstand und Methode neu zu bestimmen. Dazu Arno Combe:

Offenkundig ergibt sich die Notwendigkeit, für jede Untersuchung – unter Bezug auf das jeweilige Forschungsziel, den Gegenstand, die untersuchten Felder und die verwendete Methode – entsprechende Kriterien zu explizieren und die Ergebnisse qualitativer Arbeiten als Produkte verschiedener Entscheidungs- und Konstruktionsleistungen innerhalb des Forschungsprozesses kenntlich zu machen. (Combe 2002: 35)

So ist es für diese Untersuchung notwendig, die methodischen Entscheidungs- und Konstruktionsleistungen sichtbar zu machen, die zu den Ergebnissen der Arbeit geführt haben. Steinke führt eine Reihe von Kernkriterien qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung auf:

1. intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses,
2. Indikation des Forschungsprozesses,
3. empirische Verankerung der Daten,
4. Limitation, Kohärenz, Relevanz und
5. reflektierte Subjektivität (Steinke 2008: 323).

Die zentralen Qualitätskriterien aus diesem Kriterienkatalog für die vorliegende Untersuchung sind die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses (Transparenz)* und die *empirische Verankerung der Daten* (dazu ausführlich ebd.: 323–331). Die Berücksichtigung dieser Kriterien bei der Datenerhebung und –auswertung wird durch folgende Verfahren gewährleistet:

intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses (Transparenz):

- Dokumentation der einzelnen Untersuchungsschritte,
- diskursiver Umgang mit den Daten und Interpretationen durch Arbeitsgruppen,
- Anwendung regelgeleiteter Verfahren,
- Reflexion der Rolle des Forschers als konstituierendes Subjekt im Forschungsprozess;

empirische Verankerung der Daten:

- kommunikative Validierung durch die interviewten Personen,
- Ansatz an den Erfahrungen der interviewten Personen,
- Erkenntnisgewinnung durch systematischen Fallvergleich.

7 Forschungsfragen und Forschungsansatz

In Kapitel 8 soll durch die Beschreibung des methodischen Vorgehens der Forschungsprozess nachvollziehbar und damit die Berücksichtigung der Kriterien im Verlauf der Erhebung und der Auswertung der Daten deutlich gemacht werden.

8 Forschungsmethodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen dieser Untersuchung basiert auf zwei zentralen Prinzipien:

- 1.) dem *Verstehen* von Lernprozessentwicklungen von einzelnen Schülerinnen und Schülern in heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen und
- 2.) dem *Vergleichen* von Lernprozessentwicklungen zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern in heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen.

Um die Lernprozessentwicklungen zu *verstehen*, wird mithilfe von situationsbezogenen Detailerzählungen im Rahmen episodischer Interviews sowie einem Auswertungsverfahren im Sinne der dokumentarischen Methode an den Erfahrungen der Lernenden angesetzt. Um eine potenzielle Lernentwicklung rekonstruieren zu können, werden zwei verschiedene Erhebungszeitpunkte gewählt. Gleichzeitig wird dem *Vergleich* von Beginn an eine wesentliche Rolle im Forschungsprozess zugesprochen. Er kommt zunächst bei der Datenerhebung durch die Auswahl der Samples zum Tragen: Hier werden innerhalb der heterogenen Lerngruppe möglichst unterschiedliche Fälle ausgewählt, um eine weitreichenden Kontrastierung zu gewährleisten. Außerdem spielt der Vergleich im Rahmen des Auswertungsverfahrens der dokumentarischen Methode von Beginn an eine entscheidende Rolle; es wird davon ausgegangen, dass das Besondere im Einzelfall nur durch die In-Beziehung-Setzung der Fälle rekonstruierbar ist (vgl. dazu ausführlich Kapitel 8.4). Der fallinterne wie auch der fallübergreifende Vergleich wird somit als eine notwendige Voraussetzung verstanden, um zu einer validen und methodisch kontrollierten Beschreibung und Erklärung sozialer Strukturen in begrenzten Handlungsfeldern zu gelangen (vgl. auch Kelle/Kluge 2010: 11–13).

In den folgenden Unterkapiteln wird das Basisdesign der Untersuchung vorgestellt. Im Zentrum steht dabei zunächst das fall-rekonstruierende Verfahren (8.1). In Kapitel 8.2 wird die Sample-Auswahl begründet, um in Kapitel 8.3 die Erhebungsmethode *episodisches Interview* vorzustellen. Im Anschluss daran wird die dokumentarische Methode als das gewählte regelgeleitete Verfahren der Interviewauswertung dargestellt (8.4). Kapitel 8.5 zeigt abschließend auf, wie die umfassenden empirischen Ergebnisse im Rahmen dieser schriftlichen Arbeit dargestellt werden.

8.1 Rekonstruktion von Lernentwicklungen

Von besonderem Interesse ist in der vorliegenden Studie das *Verstehen* der Lernentwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern, dafür wird als Ansatz die Durchführung einer Fallstudie gewählt. Fallstudien zielen auf die genaue Beschreibung

bzw. Rekonstruktion eines Falls ab. Neben Personen können auch Organisationen oder andere soziale Strukturen Gegenstand einer Fallanalyse sein (vgl. Flick 2008: 253). In dieser Untersuchung machen sowohl Organisationen als auch Personen die Fälle aus. Auf der einen Seite gibt es die zwei unterschiedlichen Schulen, die bezüglich der Unterrichtsentwicklung auf spezifische Art und Weise auf die heterogenen Lerngruppen reagieren. Die Schulen sind damit *Fälle erster Ordnung (Makroebene)* dieser Studie. Zum anderen soll die Entwicklung der Selbststeuerungskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen des „Pilotprojekts Gemeinschaftsschule Berlin“ rekonstruiert werden. Somit sind die befragten Schülerinnen und Schüler die *Fälle zweiter Ordnung (Mikroebene)* dieser Studie (vgl. Horstkemper/Tillmann 2008: 286f.).

Wie bereits verdeutlicht wurde eignen sich Fallstudien insbesondere zur „Exploration eines komplexen Erkenntnisgegenstands auf noch unbekanntem Terrain“ (Combe 2002: 31; Kapitel 7.2 und 8.1). Da es bisher noch keine Ergebnisse zum selbstgesteuerten Lernen in heterogenen Lerngruppen an Berliner Gemeinschaftsschulen gibt, ist es sinnvoll, hier die Stärke qualitativer Sozialforschung – nämlich ihre hypothesengenerierende, heuristische und explorative Funktion – zu nutzen (vgl. Kelle/Kluge 2010: 11). Ziel der Analyse von Einzelfällen mithilfe der Prinzipien *Verstehen* und *Vergleichen* ist es, typische Strukturen und Regeln des Praxisfeldes zu entdecken (vgl. Nentwig-Gesemann 2007: 277). Dabei dienen Fallstudien im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses auch den beteiligten Schulen: Sie ermöglichen eine Beratung zur Eignung und Effektivität der vorgenommenen Veränderungen (vgl. Idel 2010: 138).

Grundlegend ist für die Arbeit mit Fallstudien festzuhalten, dass eine Person oder eine Organisation an sich noch kein Fall ist. Erst durch Perspektive einer Fragestellung und die Analyse aus diesem Blickwinkel wird eine Person oder eine Organisation zum Fall:

Was in einer Untersuchung der jeweilige Fall ist, liegt nicht einfach fest, der Fall wird vielmehr u.a. bestimmt durch einen zu begründenden Ausschnitt der sozialen Praxis sowie eine dazugehörige Fragestellung (Hellmer 2007: 125).

Fallstudien dienen der Prüfung und/oder Erweiterung bestehender oder der Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse (vgl. Fatke 2010: 161). Der Weg dorthin ist ein hermeneutisch-interpretatives Verfahren, welches auf das Aufdecken und die Erforschung von Deutungen und Sinnzusammenhängen der befragten Subjekte zielt (vgl. Combe 2002: 29). Combe schreibt dazu:

Die Rekonstruktion einer Fallstruktur [besteht] nicht in der Sammlung und Systematisierung von Merkmalen einer Praxis, sondern eben darin, die

Lebenspraxis in der Selektivität der Ablaufstruktur ihrer fallspezifischen Entscheidungen herauszufordern (Combe 2002: 30).

Es geht also nicht um die empirische Beantwortung von zu Beginn der Untersuchung festgelegten theoretischen Fragen oder die Prüfung von Hypothesen. Vielmehr entwickeln sich die entscheidenden Dimensionen der Fragestellungen erst während des Forschungsprozesses durch die Auseinandersetzung mit dem Material und den Fällen. Durch den kontrastierenden Vergleich der Fälle, nicht durch Rückschlüsse aus der Theorie, können dann fallinterne, aber auch übergreifende Potenziale und Schwierigkeiten – hier bezüglich des selbstgesteuerten Lernens an Gemeinschaftsschulen – herausgearbeitet werden (vgl. Wittek 2013: 144).

Nach Spörlein bietet das methodische Vorgehen der Einzelfallstudie eine gute Form, um Kompetenzentwicklungen zu rekonstruieren. In diesen können typische Merkmale für gelingende oder misslingende Bildungsprozesse im Spannungsfeld von Bildungsangebot der Schule und Bearbeitungsform der Lernenden aufgezeigt werden (vgl. Spörlein 2003: 19). Auch aktuellere Forschungsarbeiten wie die von Moldenhauer zeigen auf, dass Bildungsprozesse im Spannungsfeld von Bildungsangebot der Schule und Bearbeitungsform der Lernenden mit Einzelfallstudien erfolgreich aufgezeigt werden (vgl. Moldenhauer 2015). Die vorliegende Untersuchung macht sich diese Erfahrungen zu nutze, indem Kompetenzentwicklungen im Rahmen von Fallbeschreibungen (re)konstruiert werden. Dabei werden unter Rückbezug auf die individuelle Orientierungen der Lernenden bezüglich Schule, Lernen und Selbststeuerung förderliche und hinderliche Bedingungen der Lernumgebung im Hinblick auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen herausgearbeitet.

Im Folgenden wird begründet, warum episodische Interviews eine geeignete Methode darstellen, um Erfahrungen von Lernenden zu erfassen und einer Auswertung zugänglich zu machen. Zuvor wird durch die Sample-Auswahl verdeutlicht, inwiefern diese einen indizierten Ausschnitt aus der sozialen Praxis in Bezug auf die Fragestellung bietet.

8.2 Sample-Auswahl

Der Sample-Auswahl wird in qualitativer ebenso wie in quantitativer Forschung ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Nur durch eine für die Fragestellung aussagekräftige Auswahl von Fällen können Verzerrungen vermieden werden und die Qualität des Datenmaterials und damit auch die Qualität des Erkenntnisgewinns gewährleistet werden (vgl. Kelle/Kluge 2010: 42). Insofern muss eine kriterienorientierte Fallauswahl stattfinden, die sicherstellt, dass die für die Fragestellung relevanten Fälle untersucht werden (ebd.: 43). Im Folgenden

wird die Auswahl der Samples mit Bezug zur Fragestellung und den feldspezifischen Besonderheiten beschrieben. Zur Erinnerung sei hier die grundlegende Fragestellung der Studie noch einmal aufgeführt: Welche Erfahrungen machen Schülerinnen und Schüler des 7. Jahrgangs mit dem selbstgesteuerten Lernen an der Gemeinschaftsschule zu Beginn des Pilotprojekts?

Für die vorliegende Untersuchung ist es erforderlich, die Auswahl des Samples auf zwei Ebenen zu begründen: der Ebene der Fallschulen und der Ebene der Lernenden. Die Auswahl dieser Samples findet zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Zunächst wird die Auswahl der Schulen entschieden, im Anschluss daran werden nach dem ersten Zugang zum Feld die Schülerinnen und Schüler ausgewählt.

8.2.1 Auswahl der Schulen

Das Auswahlverfahren, um geeignete Schulen für diese Untersuchung zu finden, gleicht dem der Studie von Doris Wittek (vgl. Wittek 2013). Die beiden parallel konzipierten Untersuchungen finden an denselben zwei Gemeinschaftsschulen statt, setzen sich dann jedoch mit unterschiedlichen Akteursperspektiven – einerseits der Lehrenden und andererseits der Lernenden – auseinander. Die Größe des Samples von zwei Schulen ist durch zweierlei zu begründen: Erstens ermöglicht die Bezugnahme auf zwei Schulen vergleichende Aussagen. Zweitens gewährleistet die dennoch überschaubare Anzahl die Fokussierung auf „Tiefenbohrungen“ (Combe 2002: 36) bezüglich der Erfahrungen der an der Pilotphase beteiligten Akteure.

Zu Beginn der Pilotphase nehmen 15 Schulen an dem Pilotprojekt teil, fünf davon sind Grundschulen, die zu einer Gemeinschaftsschule (1–13) aufwachsen. Die fünf Grundschulen werden aufgrund der Frage nach dem selbstgesteuerten Lernen aus dem Sample ausgeschlossen, da die metakognitive Dimension des selbstgesteuerten Lernens aufgrund entwicklungspsychologischer Gegebenheiten im Grundschulalter nicht ausreichend ausgeprägt ist (vgl. Kap. 5.1.3). Des Weiteren wird eine teilnehmende Privatschule aus dem Sample gestrichen, da diese im Hinblick auf die Schülerpopulation und organisatorische Rahmenbedingungen sehr spezifische und daher wenig vergleichbare Merkmale aufweist. Zu diesem Zeitpunkt stehen somit noch 9 Schulen zur Auswahl.

Im Hinblick auf die Fragestellung können zwei weitere Kriterien angeführt werden, die bezüglich der Auswertung relevant sind: Zum einen ist dies die Frage nach der leistungsbezogenen Heterogenität der Schülerpopulation. Da nicht alle Schulen eine weitgehende Drittelparität bezüglich der Grundschulempfehlungen aufweisen können – zum größten Teil fehlen bei den Anmeldungen zur Gemeinschaftsschule die

leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler –, das Untersuchungsinteresse aber eben gerade auf der Rekonstruktion von Lernprozessen innerhalb möglichst leistungsheterogener Gruppen beruht, fallen all jene Schulen aus dem Sample, die nicht annähernd eine Drittelparität bezüglich der Grundschulempfehlungen (Haupt-, Realschule und Gymnasium) aufweisen können. Die Heterogenität der Schulen kann auf der datenbasierten Grundlage der von der wissenschaftlichen Begleitung erstellten Schulprofile beurteilt werden. Diese basieren sowohl auf Dokumentenanalysen als auch auf Interviews, die mit Vertretern aller an den Einzelschulen beteiligten Akteure durchgeführt wurden (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2009).

Zum anderen ist die Frage nach der Unterrichtsorganisation bzw. der Ausgestaltung des Unterrichtssettings bezüglich des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen ein für die Fragestellung entscheidendes Kriterium. So können durch die Rekonstruktion der Lernprozesse förderliche und hinderliche Bedingungen bezüglich der Lernumgebung herausgearbeitet werden. Insofern sollen Schulen untersucht werden, die hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität bereits ein möglichst fortgeschrittenes Stadium erreicht haben, damit eben diese eingeführten Strukturen bezüglich ihrer Potenziale und Schwierigkeiten untersucht werden können. Gleichzeitig sollen nicht zwei Schulen gewählt werden, die bereits über ein weit entwickeltes Setting bezüglich des Umgangs mit Heterogenität verfügen, da diese Wahl keine indizierte Auswahl für die an der „Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin“ teilnehmenden Schulen darstellt. Um die Unterrichtsqualität und –entwicklung der beteiligten Schulen entsprechend zu kategorisieren, wird als Instrument das „Qualitätsstufenmodell der Unterrichtsqualität“ der Hamburger Schulinspektion genutzt (vgl. Pietsch/Schnack/Schulze 2009: 39).



Abbildung 8: Qualitätsstufenmodell der Hamburger Schulinspektion (vgl. Pietsch/Schnack/Schulze 2009: 39)

Für die Einordnung der Schulen in das Qualitätsstufenmodell werden ebenfalls die Schulprofile aus der wissenschaftlichen Begleitung genutzt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2009: 16–215). Die verbleibenden 9 Schulen können alle

auf den Stufen zwei und drei verortet werden, was allen Schulen (erste) Anfänge einer entwickelten Praxis im Hinblick auf das Lernen in heterogenen Lerngruppen bescheinigt.

Nach Zusammenführung der beiden Kriterien – eine möglichst hohe leistungsbezogene Heterogenität in der Schülerschaft und eine unterschiedlich weit fortgeschrittene Unterrichtsentwicklung – können folgende zwei Schulen ausgewählt werden:

- ❖ Gemeinschaftsschule *Wiesenufer*: weitgehende Drittelparität bezüglich der Bildungsgangempfehlungen; Stufe 2 des Unterrichtsqualitätsstufenmodells;
- ❖ Gemeinschaftsschule *Am Walde*: weitgehende Drittelparität bezüglich der Bildungsgangempfehlungen; Stufe 3 des Unterrichtsqualitätsstufenmodells.

Die datenbasierte Auswahl wird anhand von Unterrichtsbeobachtungen an den Schulen überprüft und im Forscherinnenteam als angemessen befunden, sodass die Auswahl des Samples bestehen bleibt.

8.2.2 Auswahlverfahren der zu befragenden Schülerinnen und Schüler

Während einer Phase der Hospitation in verschiedenen Klassen der ausgewählten Schulen werden in Form der teilnehmenden Beobachtung erste Eindrücke zu den Schülerinnen und Schülern gesammelt. Dabei beschränkt sich die Hospitation auf diejenigen Klassen, die auch an der Fragebogenerhebung der wissenschaftlichen Begleitung teilnehmen. So wird eine Zusammenführung der qualitativ und quantitativ erhobenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase ermöglicht.

Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler wird nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung getroffen. Das differenzierende Kriterium ist hierbei der schulische Leistungsstand zu Beginn der Pilotphase. Nach Rücksprache mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern werden folgende sechs Lernende ausgewählt:

- ❖ Laura: leistungsstarke Schülerin mit Gymnasialniveau
- ❖ Finn: durchschnittlich leistungsstarker Schüler mit Realschulniveau
- ❖ Belinda: leistungsschwache Schülerin mit Hauptschulniveau
- ❖ Faruk: leistungsstarker Schüler mit Gymnasialniveau
- ❖ Gamze: durchschnittlich leistungsstarke Schülerin mit Realschulniveau
- ❖ Karim: leistungsschwacher Schüler mit Hauptschulniveau

Zusammenfassend gestaltet sich das Sample demnach wie folgt:

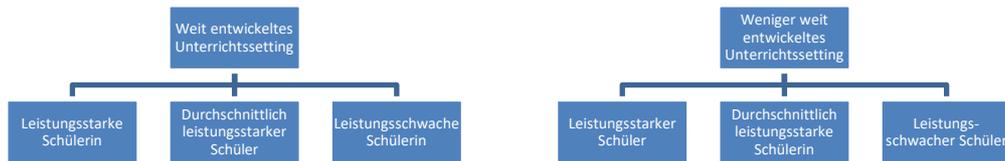


Abbildung 9: Zusammensetzung des Samples (eigene Darstellung)

Die Entwicklung der sechs Schülerinnen und Schüler wird über ein Jahr verfolgt. Zu Beginn der Pilotphase findet die erste Interviewphase statt, gefolgt von einer Rückmeldung erster Zwischenergebnisse an die Lernenden nach einem halben Jahr. Ein Jahr später findet das zweite Interview statt. Aufgrund der zwei Erhebungszeitpunkte können die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler nicht nur fallübergreifend sondern auch innerhalb eines Falles verglichen werden. Von besonderem Interesse ist hierbei die Frage nach der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen sowie einer veränderten Wahrnehmung des Lernsettings. Im Folgenden wird nun auf die Ausgestaltung der episodischen Interviews eingegangen.

8.3 Erhebungsmethode

Bei der Auswahl einer qualitativen Erhebungsmethode für diese Untersuchung ist entscheidend, dass mit ihr die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler erhoben werden können. Als zum Gegenstand passend hat sich das episodische Interview herausgestellt. Der theoretische Hintergrund von Studien mit episodischen Interviews ist die soziale Konstruktion von Wirklichkeit in der Darstellung von Erfahrungsweisen (vgl. Flick 2007: 165). Episodische Interviews legen die Aufmerksamkeit während der Befragung deshalb auf Situationen, in denen der Interviewpartner Erfahrungen gemacht hat, die für die Fragestellung der Untersuchung relevant erscheinen. Sowohl die Darstellungsform – Beschreibung oder Erzählung – der entsprechenden Episoden als auch die Auswahl von Situationen kann dabei weitgehend vom Interviewpartner selbst gestaltet werden (vgl. ebd.: 160):

Das episodische Interview gibt Raum für kontextbezogene Darstellungen in Form von Erzählungen, da diese einerseits im Vergleich zu anderen Darstellungsformen Erfahrungen und ihren Entstehungskontext unmittelbarer enthalten. Andererseits verdeutlichen sie die Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion bei den Befragten eher

als andere Annäherungen, die auf abstrakte Begriffe und Antworten im engeren Sinne abzielen (Flick 2007: 159).

Kernpunkt episodischer Interviews ist die regelmäßige Aufforderung zum Erzählen von Situationen („Erzähl mal, wie eine ganz normale Stunde Lernzeit abläuft.“). Neben solchen Erzählaufforderungen zählen Fragen nach subjektiven Definitionen (z.B. „Wozu ist deiner Meinung nach das Logbuch da?“), nach Phantasien in Bezug auf Veränderungen („Wie müsste Unterricht gestaltet sein, sodass du gerne lernst?“) und nach abstrakteren Zusammenhängen („Warum glaubst du, lernst ihr nun überwiegend alleine?“) zu den zentralen Bestandteilen der Interviews. Zur Orientierung über die thematischen Bereiche, zu denen Erfahrungen erzählt werden sollen, wird ein Leitfaden erstellt (vgl. ebd.: 160f.; Flick et al. 2008: 312f.). Durch offen formulierte Fragen und Erzählimpulse haben die Befragten die Möglichkeit, sich das Themengebiet der Untersuchung selbst zu strukturieren. Die Reihenfolge der Fragen oder der Erzählimpulse des Leitfadens wird der Struktur des Befragten angepasst, sodass die Reihenfolge der Themen je nach Interview variieren kann. Gleichzeitig sichert der Leitfaden die Vergleichbarkeit der Interviews sowie den thematischen Zusammenhang zum Forschungsgegenstand. Werden einige Themengebiete nicht angesprochen, so kann mithilfe des Leitfadens nachgefragt werden. Das episodische Interview verbindet somit die Vorteile leitfadengestützter sowie narrativer Interviews und stellt sich für diese Untersuchung mit den zentralen Ansätzen *Verstehen* und *Vergleichen* von Erfahrungen im Rahmen eines spezifischen Settings als die ideale Erhebungsmethode heraus (für die Interviewleitfäden vgl. den Anhang).

Allerdings hat das Interview als Methode auch seine Grenzen, die kurz erwähnt werden sollen: Interviews – egal welcher Ausprägung – geben keine Informationen darüber, wie das Subjekt tatsächlich gehandelt hat. Vielmehr zeigt ein Interview, wie das Subjekt sein Handeln gegenüber anderen darstellt, wie es dieses begründet, deutet und in welche kognitiven, emotionalen und aktionalen Zusammenhänge es sein Handeln einordnet. Es geht also darum, die Relevanzsysteme der Befragten zu erfassen, indem ihnen möglichst viel Freiraum zur Verbalisierung ihrer Sichtweisen und Erfahrungen gegeben wird (vgl. Bohnsack 2005: 64). Damit diese Freiräume von den Befragten auch für längere Erzählungen genutzt werden, ist der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zur befragten Person unabdingbar (vgl. Merziger 2007: 118; Flick 2007: 166; Friebertshäuser 2010: 308).

Um das Vertrauen zu den Interviewpartnerinnen und –partnern zu stärken und um relevante situationsbezogene Aspekte des Unterrichtsalltags zur Ausdifferenzierung des Leitfadens wahrzunehmen, liegen den Interviews dieser Untersuchung mehrere Tage Hospitationen durch die Forscherin zugrunde. Diese werden in Form von Protokollen

teilnehmender Beobachtung verschriftlicht und ausgewertet. Zudem beginnt das Interview mit einem Einstieg, der den Befragten – vor allem durch den Hinweis, dass es in dem Interview kein Richtig oder Falsch gibt, – die Scheu nehmen soll.

Hallo _____, wir waren ja im Februar bei euch in der Klasse, um uns mal ein bisschen umzugucken – was ihr so macht und wie der Unterricht an einer Gemeinschaftsschule läuft. Wir arbeiten in der Uni Hamburg und wollen etwas darüber schreiben, was in Gemeinschaftsschulen so gemacht wird und was die Schüler und Lehrer dazu sagen. Für mich ist ganz besonders wichtig, was ihr Schüler und Schülerinnen über die Gemeinschaftsschule und den Unterricht hier denkt, was sich jetzt mit dieser neuen Schulform für euch und euer Lernen verändert hat. Es gibt hier in diesem Interview kein Richtig oder Falsch, alles was dir zu den Fragen in den Kopf kommt, ist für mich und meine Arbeit interessant.

Wir wollen das Interview aufnehmen, damit wir nicht alles mitschreiben müssen und hinterher noch genau wissen, was du gesagt hast. Das, was du uns erzählst, bleibt unter uns. Deine Lehrer bekommen das nicht zu sehen. Und später im Bericht, wenn wir aufschreiben, was die Schüler von der Gemeinschaftsschule und dem neuen Unterricht halten, verändern wir die Namen von euch – ihr bleibt also anonym.

Wir machen das so, dass ich mit dir das Gespräch führe und Doris Lohmann sich Notizen dazu macht.

Hast du noch Fragen? ----- Dann fang ich jetzt einfach mal an.

Abbildung 10: Intervieweinstieg

Eine ebenfalls entscheidende Rolle kommt in einem offen geführten Interview der Anfangssequenz zu. Zu Beginn eines Interviews ist der Freiraum für die eigene Darstellung des Relevanzsystems am Größten, da die Befragten hier besonders stark konstruieren müssen; denn es liegen weder durch die Befragten noch die Befragenden begonnene Konstruktionen vor (Nohl 2009: 23f.). Die Anfangssequenz dieser Untersuchung prägen folgende zwei Leitfragen:

„Als erstes möchte ich dich bitten, dich zurück an deine Grundschulzeit zu erinnern. Kannst du dich erinnern, wie es war, zur Schule gekommen zu sein? Erzähl mal.“

„Und wenn du deine vorherige Schule mit der jetzigen, der Gemeinschaftsschule, vergleichst, was ist jetzt anders? Erzähl mal.“

Abbildung 11: Erste Fragen im Interview

Die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern dauern im Schnitt 60 Minuten und werden audiographiert und im Anschluss daran transkribiert. Die Transkription wird nach der Maxime, „nur so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung es tatsächlich verlangt“ (Flick 2008 et al.: 264), durchgeführt. Dies bedeutet für die vorliegende Untersuchung, dass die gesamten gesprochenen Aufzeichnungen wortgetreu transkribiert werden. So wird verhindert, dass Textpassagen wegfallen, die zunächst in Bezug auf die Fragestellung unwesentlich erscheinen, im Verlauf des Forschungsprozesses nach intensiver Beschäftigung mit den Fällen wider Erwarten aber doch noch eine Bedeutung bekommen können. Bei der Transkription werden Pausen durch Punkte in runden Klammern markiert und Wortabbrüche durch einen Bindestrich angedeutet (vgl. zum Vorgehen Langer 2010: 515–526). Auf die weitere Darstellung von Betonung, Lauten oder Mundart wird jedoch verzichtet, da keine linguistische Analyse angestrebt ist. Nach dem zweiten Erhebungszeitpunkt liegen zwölf transkribierte Interviews à ca. 30–40 Seiten vor, sodass der Auswertung dieser Untersuchung ca. 450 Seiten Textmaterial zugrunde liegen.

8.4 Auswertungsmethode

Von den derzeit häufig genutzten qualitativen Auswertungsmethoden wie der Grounded Theory, der qualitativen Inhaltsangabe, der objektiven Hermeneutik und der dokumentarischen Methode fällt die Wahl auf das Analyseverfahren der dokumentarischen Methode. Mittlerweile existieren auch Arbeiten im Rahmen der dokumentarischen Methode, denen Schülerinterviews zugrunde liegen. Ein Beispiel dafür stellen die Forschungsarbeiten von Lähnemann (2010) oder Moldenhauer (2015) dar. Die Wahl des Analyseverfahrens *dokumentarische Methode* soll nun näher begründet werden, bevor in den folgenden Unterkapiteln genauer auf ihre einzelnen Analyseschritte eingegangen wird.

Die dokumentarische Methode wurde in der Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim entwickelt. Als ihre Begründer gelten Ralf Bohnsack und Werner Mangold, die sie in den 1980iger Jahren zur Interpretation von Gruppendiskussionen entwickelten. Nachdem beide das Verfahren begründet hatten, wurde es in den Folgejahren von Bohnsack maßgeblich weiterentwickelt. Arnd-Michael Nohl differenzierte das dokumentarische Verfahren bezüglich der Auswertung von Einzelinterviews aus (vgl. Nohl 2009). Sein Verfahren zur Auswertung von Interviews mit der dokumentarischen Methode liegt dieser Forschungsarbeit ebenfalls zugrunde.

Die dokumentarische Methode ist im gesamten Prozess durch die komparative Analyse empirischer Fälle strukturiert (vgl. Bohnsack 2001: 337). Damit orientiert sich das Verfahren an einer vergleichenden Erkenntnishaltung, wie sie bereits in der frühen

Chicagoer Schule praktiziert und von Glaser und Strauss im Sinne der „Methode des permanenten Vergleichs“ expliziert wurde (vgl. Glaser/Strauss 1967; Nohl 2013: 40). Anders als die objektive Hermeneutik (Oevermann et al. 1979), die gedankenexperimentelle Vergleichshorizonte des Forschers/der Forscherin zur Erkenntnisgewinnung über den Fall oder den spezifischen Umgang mit der Problematik nutzt, gelten bei der dokumentarischen Methode die Vorerfahrungen und Theorien der Forschenden als kein adäquates Mittel, um an Erkenntnisse zu erlangen. Vielmehr werden durch den Vergleich der Fälle aus dem Material heraus empirische Vergleichshorizonte gebildet, um Erkenntnisse zu generieren (vgl. Nohl 2013: 18ff.).

Der komparative Charakter erfüllt damit im Forschungsprozess zwei Funktionen: Zum einen wird die Standortgebundenheit der Forschenden durch den im Vordergrund stehenden fallinternen und –übergreifenden Vergleich kontrolliert. Die Standortgebundenheit umfasst das theoretische Vorwissen und die subjektiven Konzepte der Forschenden. Denn auch wenn in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung begriffliche Konzepte nur als *sensibilisierende Konzepte* (Blumer 1954) gelten, die nicht als Kategorien auf das Datenmaterial angewendet werden, sondern lediglich dafür sensibilisieren sollen, wie man über Daten in theoretischen Begriffen nachdenken kann (vgl. Strauss 1991: 50), so muss davon ausgegangen werden, dass die Forschenden selbst bei einem kritisch-reflektierenden Vorgehen ihr theoretisches Vorwissen nicht gänzlich ausschalten können. Der fallinterne und –übergreifende Vergleich hat hier also eine erkenntniskontrollierende Funktion.

Zum anderen kristallisiert sich erst durch den Vergleich die Besonderheit eines Falles heraus, sodass ihm auch eine erkenntnisgenerierende Funktion zukommt (vgl. Nohl 2013: 22f.). So kann sich durch den Vergleich und die dadurch neu entstehenden Perspektiven auf die Fälle zum Beispiel auch die Fragestellung verschieben (vgl. ebd.: 27). Damit erfüllt die dokumentarische Methode das für diese Arbeit gesetzte Gütekriterium der empirischen Verankerung der Daten (vgl. Kapitel 7.3).

Ein weiterer wesentlicher Punkt, der zur Wahl des Analyseverfahrens geführt hat, ist, dass die dokumentarische Methode nicht nur einen Zugang zum reflexiven, sondern auch zum vorreflexiven, d.h. zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis selbst eröffnet. Das ist relevant, weil die sozialwissenschaftlichen Interpreten nicht nur davon ausgehen, dass sie nicht mehr wissen als die Akteure selbst, sondern vor allem davon, dass die Akteure selbst nicht genau wissen, was sie alles wissen (vgl. Bohnsack/Meuser 2003: 43). Dieses unbewusste, habitualisierte, handlungsleitende

Wissen gilt es herauszuarbeiten. Mit dieser praxeologischen Ausrichtung knüpft die dokumentarische Methode an drei methodologisch-theoretische Zugänge an:

Zum einen hat die Ethnomethodologie bahnbrechende Arbeiten vorgelegt, die uns den Zugang zu Praktiken des Alltags, den „artful practices“ of „everyday life“ (Garfinkel 1967) hinsichtlich ihrer Geordnetheit und ihres kunstvollen Charakters eröffnet. [...] Der andere Weg ist derjenige der praxeologischen Kultursoziologie von Bourdieu mit seiner Konzeption des Habitus. Den dritten Zugang finden wir in der Wissenssoziologie Mannsheim“ (Bohnsack 2012: 120).

Im Sinne dieser drei Forschungstraditionen und insbesondere jener Bourdieus und Mannheims führt der Weg zur Handlungspraxis über die Herausarbeitung des „atheoretischen, konjunktiven“ (Mannheim) bzw. des „impliziten, inkorporierten“ (Bourdieu) Wissens. In Interviews zeigt sich dieses implizite, handlungsleitende Wissen vor allem in erzählenden Äußerungen der Befragten. Die dokumentarische Methode fasst dieses Wissen unter dem Begriff des Orientierungsrahmens. Um diesen zu rekonstruieren, d.h. das handlungsleitende Wissen zu erfassen, ist es notwendig, bei der Auswertung systematisch zwischen der Rekonstruktion der Handlungspraxis auf der einen Seite und der Rekonstruktion von Alltagstheorien der Akteure selbst über ihr Handeln auf der anderen Seite zu unterscheiden. Mannheim fasst das in den Interviews geäußerte Wissen der Akteure als „theoretisches, kommunikatives“ Wissen. Häufig wird dieses Wissen in den Sozialwissenschaften auch als „institutionalisiertes“, „explizites“ Wissen oder als Common-Sense-Theorie bezeichnet. Die dokumentarische Methode arbeitet hier mit dem Begriff des Orientierungsschemas. Das Orientierungsschema zeigt sich in Interviews speziell in bewertenden Äußerungen der Befragten (Bohnsack 2012: 121f.). Die folgende Graphik fasst zur Übersicht die verschiedenen Wissensformen zu den dokumentarischen Begrifflichkeiten Orientierungsrahmen und Orientierungsschema zusammen.



Abbildung 12: Zuordnung der verschiedenen Wissensbezeichnungen zu den dokumentarischen Begrifflichkeiten *Orientierungsrahmen* und *Orientierungsschema* (eigene Darstellung)

Um die Unterscheidung von Orientierungsrahmen und Orientierungsschema nachvollziehen zu können, soll im Folgenden ein Beispiel aus der Forschungsarbeit gegeben werden. Wenn eine Schülerin sagt, „Dadurch, dass ich in dieser Schule lerne, mein Lernen selbst zu planen, komme ich im späteren Leben besser klar“, so gibt diese Aussage keinen Einblick in ihre Handlungspraxis bezüglich des selbstgesteuerten Lernens und damit wenig Aufschluss über ihren Orientierungsrahmen. Die Frage *wie* sie selbstgesteuert lernt, d.h. welche Muster sie *im* Handeln zeigt, kann durch die Analyse dieser Aussage nämlich nicht beantwortet werden. Vielmehr spricht die Schülerin hier explizit über das *was* – das selbstgesteuerte Lernen – und verständigt sich so auf theoretischer Ebene *über* die Praxis, was in der Begrifflichkeit der dokumentarischen Methode Aufschluss über ihr Orientierungsschema gibt. Das Orientierungsschema weist also auf einen die Handlung leitenden Entwurf hin, auf das theoretische, institutionalisierte Wissen der Schülerin zum Thema *selbstgesteuertes Lernen*. Diesen die Handlung leitenden Entwurf bezeichnet Schütz im Rahmen seiner sozialphänomenologischen Handlungstheorie auch als Um-zu-Motiv (Schütz 1971): „Um später im Leben gut klar zu kommen, lerne ich in der Schule selbst zu planen.“ Nach Bohnsack darf jedoch keinesfalls davon ausgegangen werden, dass dieser die Handlung leitende Entwurf mit der Handlungspraxis identisch ist (Bohnsack 2012: 121ff.). Gleichwohl stehen Entwurf – anders gesagt: das Orientierungsschema – sowie Handlungspraxis – der Orientierungsrahmen – in einem Spannungsverhältnis zueinander, welches es im Rahmen der dokumentarischen Methode zu rekonstruieren gilt. Das Ergebnis dieser Analyse wird in der dokumentarischen Methode mit dem Begriff des Orientierungsmusters (= Orientierungsschema und Orientierungsrahmen) gefasst (Bohnsack 2012: 126).

Anhand des Begriffs „Familie“ zeigt Bohnsack außerdem auf, dass in der alltäglichen Verständigung häufig beide Bedeutungsdimensionen vorhanden sind: Wenn eine Person in einem Interview den Begriff „Familie“ benutze, so verweise dieser in seiner kommunikativen Bedeutung als Allgemeinbegriff auf institutionalisierte Rollenerwartungen und damit auf das Orientierungsschema. Zugleich verweise der Begriff Familie „auf den konjunktiven Erfahrungsraum derjenigen, die Gemeinsamkeiten einer konkreten familiären Praxis und somit einen Orientierungsrahmen miteinander teilen“ (Bohnsack 2012: 123). In einem konjunktiven Erfahrungsraum, d.h. in einer gemeinsamen Erlebnisaufschichtung entsteht konjunktives Wissen (vgl. Bohnsack 2006: 279ff.).

Im Unterschied zu den Analysen, die wie die Sozialphänomenologie allein auf die Rekonstruktion der Orientierungsschemata und des kommunikativen Wissens gerichtet sind (Schütz) und zu jenen, die allein auf die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens

und des konjunktiven Wissens zielen (Mannheim, Bourdieu), lassen sich nach Bohnsack in dem methodischen Verfahren der dokumentarischen Methode also beide Aspekte integrieren, indem sie als unterschiedliche Ebenen des Falles an Bedeutung gewinnen (vgl. Bohnsack 2012: 128). Bleibt man im oben genannten Beispiel der vorliegenden Forschungsarbeit, so hieße das, dass der die Handlung leitende Entwurf der Schülerin („Um später im Leben gut klar zu kommen, lerne ich in der Schule selbst zu planen.“) zwar nicht als ihre Handlungspraxis verstanden werden darf (z.B. im Sinne von: Die Schülerin plant ihr Lernen eigenständig), die argumentative Um-zu-Äußerung der Schülerin dennoch aber auf spezifische Art und Weise zu ihrer Handlungspraxis in Beziehung steht. Die dokumentarische Methode erweitert damit den Begriff des Habitus von Bourdieu durch die Berücksichtigung des Zusammenspiels von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen:

Der Begriff des Orientierungsrahmens als zentraler Begriff der praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode erweitert somit den Habitusbegriff um den – der empirischen Analyse zugänglichen – Aspekt, dass und wie sich der Habitus in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u.a. den normativen Anforderungen und denjenigen der Selbst- und Fremdentifizierung, immer wieder reproduziert und konstruiert.“ (Bohnsack 2012: 126).

Um das Orientierungsschema und den Orientierungsrahmen herauszuarbeiten, d.h. den verschiedenen Dimensionen des Wissens auf die Spur zu kommen, unterscheidet die dokumentarische Methode zwischen den Analyseschritten der *formulierenden* und der *reflektierenden Interpretation*.

8.4.1 Formulierende und reflektierende Interpretation

Im Folgenden stelle ich das Vorgehen bei der formulierenden und reflektierenden Interpretation vor und gehe – falls Abweichungen von den empfohlenen Schritten vorliegen – auf Besonderheiten des Vorgehens bei dieser Forschungsarbeit ein. Im Rahmen der *formulierenden Interpretation* wird das Orientierungsschema, d.h. das *Was* eines Interviewtextes herausgearbeitet. Die Forscherin/der Forscher verbleibt mit der Analyse also auf der Ebene des theoretischen Wissens (vgl. Nohl 2009: 47). Im ersten Schritt geht es bei der formulierenden Interpretation darum, sich einen Überblick über das Datenmaterial zu verschaffen, indem ein *thematischer Verlauf* der Interviewthemen erstellt wird. Im Anschluss daran werden nach folgenden Kriterien die Textstellen ausgewählt, die transkribiert werden sollen:

1. Textstellen, die jene Themen behandeln, die vorab von Forscherseite festgelegt wurden;
2. Textstellen, innerhalb derer sich die Befragten besonders ausführlich, engagiert und metaphorisch dicht zu Themen geäußert haben;
3. Textstellen, die Themen aufweisen, die in allen Interviews vorkommen.

Da im Falle des vorliegenden Forschungsvorhabens bereits eine Transkription des gesamten Interviews vorlag, beschränkte sich dieser Arbeitsschritt auf die Auswahl der transkribierten Textstellen, die die genannten Kriterien erfüllten.

Der zweite Schritt der umfasst die thematische Zusammenfassung des Datenmaterials und wird *formulierende Feininterpretation* genannt. Dieser Teil der Auswertung wird in der vorliegenden Untersuchung durch die Wahl der Interviewmethode *leitfadengestütztes Interview* beeinflusst, da der Leitfaden bereits die meisten Themen vorgibt und somit die Gliederung nach Themen strukturiert. Nach Nohl stellt dies jedoch kein Problem dar, sofern noch die Zusatzthemen ergänzt werden, die von den Befragten im Rahmen des Interviews selbst eingebracht wurden (vgl. Nohl 2009: 46f.). In der formulierenden Feininterpretation wird das Gesagte durch die Forscherin/den Forscher in eigenen Worten zusammengefasst. Dabei bleiben die Forschenden vollständig im Rahmen des zu interpretierenden Textes, was zum Beispiel die Beibehaltung der Themenreihenfolge oder die Markierung von Themen beinhaltet, die erst aufgrund von Nachfragen angesprochen wurden (vgl. Nohl 2013: 8).

Im Rahmen der *reflektierenden Interpretation* wird rekonstruiert, *wie* eine Handlung hergestellt wird, d.h. in welchem Orientierungsrahmen ein Thema bzw. ein Problem abgehandelt wird (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007: 14f.). Die Konzentration darauf, *wie* das Untersuchungsthema von den Interviewten abgehandelt wird und weniger die Frage danach, *was* zum Untersuchungsgegenstand gesagt wird, macht die Besonderheit der dokumentarischen Methode aus (vgl. Kapitel 8.4). Um zwischen dem *wie* und dem *was* zu unterscheiden, kommt in reflektierenden Interpretation der Textsortentrennung eine entscheidende Rolle zu.

Die für diese Forschungsarbeit gewählte Interviewtechnik des episodischen Interviews produziert in erster Linie die Textsorten *Erzählung* und *Beschreibung*, aber auch die Textsorten *Argumentation* und *Bewertung*. Das Vorhandensein von argumentativen und bewertenden Passagen kann der Interviewsituation zugeschrieben werden: Der/die Interviewte will der interviewenden Person darlegen, warum er/sie auf eine bestimmte Art und Weise gehandelt hat (vgl. Bohnsack 2007: 60). Diese Textsorten verweisen auf das kommunikative, theoretische Wissen und damit auf das Orientierungsschema der

interviewten Person. Die erzählenden und beschreibenden Sequenzen des Interviews offenbaren hingegen konjunktives, atheoretisches Wissen. Sie lassen auf die impliziten Erfahrungen der Akteure, die ihrer Handlungspraxis zugrunde liegen, und damit auf den Orientierungsrahmen der interviewten Person schließen (vgl. Kapitel 9.4).

Allerdings weist Nohl darauf hin, dass die Textsortentrennung eine analytische ist und damit nicht die Wirklichkeit abbildet: Gerade das Zusammenspiel von Erzählung/Beschreibung und Argumentation/Bewertung in erzählgenerierenden Interviews macht deutlich, dass die Menschen in beiden Ebenen der Sprache leben. Und auch wenn die dokumentarische Methode dem *konjunktiv-atheoretischem Wissen*, wie es in Erzählungen und Beschreibungen artikuliert wird, besonderes Augenmerk schenkt, so kann ebenso *kommunikativ-theoretisches Wissen* dokumentarisch analysiert werden: Auch an diesem lässt sich herausarbeiten, *wie* jemand seine Handlungsweisen rechtfertigt bzw. bewertet, sodass hier ebenso Rückschlüsse auf den Orientierungsrahmen möglich sind (vgl. Nohl 2009: 49f.). Dies deckt sich mit Bohnsacks Erkenntnis, dass sich der Orientierungsrahmen gerade in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata „immer wieder reproduziert und konstruiert“ (Bohnsack 2012: 126; vgl. Kapitel 8.4).

Nach der Textsortentrennung beginnt in einem zweiten Schritt der reflektierenden Interpretation die *komparative Analyse* in ihrem vollen Ausmaß: Textsequenzen, die konjunktiv-atheoretisches Wissen beinhalten, werden daraufhin verglichen, *wie* die Interviewten mit dem Untersuchungsthema oder mit Teilaspekten davon umgehen, aus welchem Orientierungsrahmen heraus sie also das Untersuchungsthema bearbeiten. Diese Konzentration auf das *Wie* zeigt, dass es im Analyseverfahren der dokumentarischen Methode nicht um die Abbildung gesellschaftlicher Realität geht, sondern vielmehr darum, *wie* diese Realität von den Interviewten hergestellt wird. Für das gemeinsame Dritte (Tertium Comparationis), das den Vergleich strukturiert, bietet es sich bei leitfadengestützten Interviews an, zunächst die Themen auszuwählen, die das Interview strukturieren (vgl. Nohl 2012: 49f.). Um den Orientierungsrahmen und damit die implizite Regelmäßigkeit von Erfahrungen rekonstruieren zu können, ist es daran anschließend notwendig, über eine Sequenz von erzählten Handlungen hinweg Kontinuitäten innerhalb eines Falles zu identifizieren und diese im Rahmen des Forschungsprozess immer wieder mit anderen Fällen zu vergleichen (vgl. Nohl 2012: 45):

Dieser Orientierungsrahmen lässt sich in seiner Signifikanz dann empirisch valide erfassen, wenn er von anderen, differenten Orientierungsrahmen, innerhalb derer dieselbe Problemstellung, dasselbe Thema auf andere Art und Weise bearbeitet wird, abgegrenzt werden kann. Für die Sequenzanalyse bedeutet dies, dass die im

ersten Fall aufeinander folgenden zweiten und weiteren Erzählabschnitte mit den zweiten und weiteren Erzählabschnitten anderer Fälle verglichen werden. Deshalb ist der Vergleich mit anderen Fällen, in denen dieselben Themen auf eine andere Art und Weise bearbeitet werden, für die dokumentarische Methode konstitutiv (Nohl 2012: 6).

Nach Bohnsack kann der Orientierungsrahmen insbesondere durch die Herausarbeitung positiver und negativer Vergleichs- bzw. Gegenhorizonte identifiziert und infolgedessen auch von anderen Orientierungsrahmen abgegrenzt werden. Bohnsack spricht davon, dass ein Orientierungsrahmen gleichsam zwischen Gegenhorizonten „aufgespannt“ sei (Bohnsack 2012: 131f.). Des Weiteren kommt bei der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens den Textstellen eine besondere Aufmerksamkeit zu, die durch eine besondere „metaphorische Dichte“ (Bohnsack 2007: 233) gekennzeichnet sind. Dies können Passagen sein, in denen die interviewte Person etwas besonders ausführlich, oft oder emotional erzählt oder tatsächlich metaphorische Formulierungen benutzt. Wenn eine Schülerin beispielsweise eine Passage mit der Metapher einleitet, bezüglich des selbstgesteuerten Lernens „ins kalte Wasser geschubst“ worden zu sein, so kann die semantische Analyse dieser Formulierung nach Bohnsack in besonderem Maße zur Rekonstruktion des Orientierungsrahmens beitragen.

Um den Schritt der komparativen Analyse bei der Rekonstruktion von Orientierungsrahmen zu verdeutlichen, soll im Folgenden ein Beispiel aus diesem Forschungsvorhaben gegeben werden. So kommt der Anfangssequenz der Interviews zur Herausarbeitung des Orientierungsrahmens eine besondere Bedeutung zu. Die Hervorhebung der Anfangssequenz im Rahmen der Analyse lässt sich mit Schützes Methodologie biographischer und narrativer Interviews begründen (vgl. Schütze 1977). Dadurch, dass sich zu Beginn der Befragung weder die Interviewten durch bisherige Erzählungen in Zugzwang bringen konnten, noch die Interviewerin durch den Leitfaden Einfluss auf den Erzählfluss nehmen konnte, ergibt sich für die Interviewten die Möglichkeit, weitgehend unbeeinflusst einen eigenen inhaltlichen Schwerpunkt zu setzen (vgl. Nohl 2009: 23f.). Die Einstiegspassage des leitfadengestützten Interviews dieses Forschungsvorhabens ist dafür bewusst offen gestaltet. Ihr liegen zwei Fragen zugrunde, die auf die Generierung einer Erzählung abzielen: „Als erstes möchte ich Dich bitten, Dich zurück an Deine Grundschulzeit zu erinnern. Kannst Du Dich erinnern, wie es war, zur Schule gekommen zu sein? Erzähl mal davon.“ und: „Wenn Du Deine vorherige Schule mit der jetzigen, der Gemeinschaftsschule vergleichst, was ist jetzt anders? Erzähl mal.“ Es hat sich gezeigt, dass die Anfangssequenz bei vielen Fällen einen entscheidenden Hinweis auf den

Orientierungsrahmen bezüglich der Themen Schule, Lernen und Selbststeuerung der jeweiligen Schülerinnen bzw. Schüler gibt und damit auf die Art und Weise, wie sie in der Schule handeln, bzw. welcher Orientierungsrahmen ihrem Handeln zugrunde liegt. Im Folgenden soll ein Ausschnitt aus der Analyse der Anfangssequenz verdeutlichen, wie durch ein fallvergleichendes Vorgehen unterschiedliche, dem Handeln zugrunde liegende Orientierungsrahmen sichtbar werden.

	Laura	Finn	Belinda
1. Äußerung	„Als ich zur Schule gekommen bin“ o.ä.		
2. Äußerung	„Ich war da einfach nur aufgeregt und hab mich gefreut: Neue Freunde kennenlernen und vor allem rechnen, schreiben und lesen lernen.“	„War was Neues im Gegensatz zu Kindergarten, jetzt nicht mehr zu spielen oder so, sondern hinsetzen und tun, was der Lehrer sagt.“	„Ging so. Manchmal keine Lust gehabt, weil ich da immer Mobbingopfer war.“

Abbildung 13: Ausschnitt aus der Analyse der Anfangssequenz (in Anlehnung an Nohl 2009: 53)

Es zeigt sich, dass die zwei Schülerinnen und der Schüler nach einer durch den Leitfaden bedingten, ähnlichen Ausgangsäußerung mit ihrer zweiten Äußerung unterschiedliche Themen zentrieren. Finn zieht beispielsweise den positiven Gegenhorizont Kindergarten heran, um die strikten Rahmenbedingungen in den Fokus seiner Schulerfahrungen zu stellen. Belinda hingegen erinnert sich an ihre Mobbing Erfahrungen und stellt damit das soziale Miteinander in der Schule ins Zentrum. Laura thematisiert zwar auch das soziale Miteinander – das Kennenlernen neuer Freunde – ins Zentrum ihrer Erzählung stellt sie jedoch ihre Freude daran, rechnen, schreiben und lesen zu lernen. Bereits an diesem kleinen Beispiel lässt sich zeigen, inwiefern ein vergleichendes Vorgehen bei der Analyse eines Einzelfalls Kontrastfolien schafft, die über den Vergleichshorizont der Forschenden selbst hinausgehen. Ebenso wird an dem vergleichenden Vorgehen das Ziel der reflektierenden Analyse deutlich: Über eine Abfolge von Handlungen hinweg sollen Kontinuitäten identifiziert und die implizite Regelhaftigkeit von Erfahrungen rekonstruiert werden (vgl. Nohl 2009: 51). Dem somit aus der Anfangssequenz herausgearbeiteten Orientierungsrahmen wird bei der Analyse der weiteren Textstellen nachgegangen, sodass der Orientierungsrahmen eines Falls einerseits mithilfe des Kontrasts anderer Sequenzen aus demselben Interview und andererseits durch den Kontrast mit Sequenzen aus Interviews mit anderen Fällen geschärft werden kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Im Rahmen der beiden Auswertungsschritte formulierende und reflektierende Interpretation werden die Transskripte durch die Berücksichtigung der Textsortentrennung in einzelne Sequenzen zergliedert und mithilfe der komparativen Analyse ausführlich interpretiert. Der dritte Schritt nach der formulierenden und reflektierenden Interpretation umfasst nach Bohnsack die Diskurs- oder Fallbeschreibung, in der alle Sequenzen eines Falls wieder zu einem zusammenhängenden Text zusammengefügt werden. Da in der vorliegenden Forschungsarbeit keine Gruppen- sondern Einzelinterviews geführt worden sind, liegen Fallbeschreibungen vor (vgl. Kapitel 9). Die Fallbeschreibungen beinhalten die inhaltliche Wiedergabe der Äußerungen der Befragten (*Was* wird gesagt?), gleichzeitig wird anhand der inhaltlichen Wiedergabe der gewählte Modus Operandi, also die Art und Weise des Handelns und damit der rekonstruierte Orientierungsrahmen der interviewten Person verdeutlicht (*Wie* wird es gesagt?). Mit den Fallbeschreibungen dieser Arbeit soll Antwort auf die erste Forschungsfrage gefunden werden:

Forschungsfrage 1:

1. Welche Orientierungsrahmen bezüglich der Themen *Schule*, *Lernen* und *Selbststeuerung* lassen sich aus den Äußerungen der Lernenden rekonstruieren und welchen Einfluss haben diese auf die Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung der Lernumgebung und damit auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen?

Der Frage danach, inwiefern die individuellen Orientierungsrahmen der einzelnen Fälle zu fallübergreifenden Orientierungsrahmen und damit zu Typen abstrahiert und spezifiziert werden können, wird im folgenden Kapitel unter der dokumentarischen Begrifflichkeit der „sinngenetischen Typenbildung“ nachgegangen.

8.4.2. Sinngenetische Typenbildung

Abhandlungen zur Typenbildung nehmen ihren Ausgangspunkt in der Regel beim Idealtypus von Max Weber. In der Tradition der sozialwissenschaftlichen Forschung gibt es unterschiedliche Wege, die ausgehend von Webers Idealtypus eingeschlagen wurden: Zum einen die Typenbildung des Common Sense (Schütz) und zum anderen die praxeologische Typenbildung (Mannheim, Bourdieu) (vgl. Bohnsack 2013: 241). Wie bereits hinsichtlich der unterschiedlichen Wissensformen festgehalten wurde (vgl. Kapitel 8.4 und 8.4.1), geht es auch hier um die Frage, ob bei der Typenbildung das *Wie* oder das *Was* fokussiert wird. Die Typenbildung des Common Sense fokussiert das, *was* gesagt wurde, anders gesagt den handlungsleitenden Entwurf, und folgt damit einer

zweckrationalen und – so Bohnsack – auch deduktiven Logik, da hier der von der interviewten Person intendierte Sinn zum Gegenstand der Analyse wird. Die praxeologische Typenbildung fokussiert hingegen die Art und Weise des Handelns, indem der Frage nachgegangen wird, *wie* etwas gesagt wurde. Es geht um die Frage nach dem Modus Operandi, die Bourdieu im Rahmen seiner Kulturosoziologie mit dem Begriff des Habitus verknüpft hat. Der Zugang zur Handlungspraxis erfolgt hier über die Analyse tieferliegender, impliziter Wissensbestände, die auch der interviewten Person nicht unmittelbar zugänglich sind (vgl. Bohnsack 2013: 243ff.). Die sinngenetische Typenbildung der dokumentarischen Methode ist dem Verständnis der praxeologischen Typenbildung zuzuordnen:

In einem praxeologischen Verständnis ist die Frage nach dem Sinn einer Handlung oder einer Äußerung diejenige nach der Struktur, nach dem generativen Muster, oder der generativen Formel, dem Modus Operandi des handlungspraktischen Herstellungsprozesses. Die Identifikation dieses generativen Musters, also dessen Interpretation, setzt die Beobachtung von Handlung voraus. Diese kann uns entweder unmittelbar gegeben sein oder auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen der Erforschten. Das generative (Sinn-)Muster bezeichnen wir – wie gesagt – als Orientierungsrahmen oder Habitus. Eine darauf ausgerichtete (praxeologische) Typenbildung bezeichnen wir mit einem Begriff von Mannheim (1980, 85ff.) als eine *sinngenetische*. (ebd.: 248)

Bohnsack geht jedoch davon aus, dass sich diese beiden Arten der Typenbildung – die des Common Sense sowie die praxeologische – nicht ausschließen müssen, sondern aufeinander aufbauen und zwar in dem Sinne, „dass praxeologische Typenbildungen als Beobachtungen zweiter Ordnung durch Typenbildungen des Common Sense als Beobachtungen erster Ordnung hindurch müssen“ (ebd.: 242).

Die sinngenetische Typenbildung erfolgt über die Analyseschritte *Abstraktion* und gegenläufig ebenso die *Spezifizierung* des Orientierungsrahmens, der durch die Auswahl und Analyse spezifischer Textpassagen im Rahmen der reflektierenden Interpretation „auf dem Wege seiner begrifflichen Explikation ist“ (vgl. ebd.: 249). Im Folgenden sollen die beiden Analyseschritte der sinngenetischen Typenbildung – die Abstraktion und die Spezifizierung von Orientierungsrahmen – genauer beschrieben werden.

Die **Abstraktion eines Orientierungsrahmens** verfolgt den Zweck, einen Typus zu generieren. Wie bereits für die Generierung eines Orientierungsrahmens im Rahmen der reflektierenden Analyse ist die komparative Analyse auch für die Abstraktion eines

Orientierungsrahmens konstitutiv (vgl. ebd.: 253). Bohnsack schreibt: „Auf dem Wege des Fallvergleichs lässt sich die Orientierungsfigur nun zu einer Klasse von Orientierungen abstrahieren“ (ebd.: 251). Es geht demnach im Schritt der Abstraktion darum, in thematisch vergleichbaren Interviewpassagen fallübergreifend nach homologen Orientierungen zu suchen, sodass sich ein gemeinsamer Orientierungsrahmen konstruieren lässt. Das *Tertium Comparationis*, das den Vergleich strukturierende Dritte, ist in diesem Interpretationsschritt also das gemeinsame Thema. Das Erkennen einer fallspezifischen Bearbeitung des gemeinsamen Themas sowie das Erkennen homologer Orientierungen bezüglich des *Tertium Comparationis* wird jedoch erst möglich, wenn verschiedene Vergleichshorizonte mithilfe einer fallübergreifenden Analyse dagegen gehalten werden (ebd.: 252).

Eine derartige *fallübergreifende* komparative Analyse sollte nach Bohnsack schon sehr früh im Forschungsprozess stattfinden, weil auf diese Weise das Verallgemeinerungspotenzial von der fallspezifischen Besonderheit abgehoben werden kann (ebd.). Also erfolgt die *fallübergreifende* komparative Analyse idealerweise schon vor der *fallinternen* komparativen Analyse, also vor der Abstraktion innerhalb eines Falls bzw. der Spezifizierung eines Typus:

Es wird somit erkennbar, dass Typenbildung nicht nur eine komparative Interpretation der zum Typus gehörigen Fälle, sondern auch eine (zumeist implizite) komparative Interpretation der nicht zur Typik gehörenden Fälle als Vergleichshorizonte voraussetzt (Bohnsack 2013: 252).

Durch die Abgrenzung der nicht zur Typik gehörenden Fälle wird die Gefahr verringert, dass der Forscher seine eigenen Vergleichshorizonte nutzt, um einen Orientierungsrahmen zu validieren; stattdessen werden empirisch beobachtete Vergleichsfälle zur Validierung genutzt (ebd.).

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wurde ein solches Vorgehen angewendet, da der fallübergreifende Vergleich von Beginn an die Auswertung der Ergebnisse prägte. Dies soll noch an einem weiteren Beispiel verdeutlicht werden: Wie bereits in Kapitel 8.4.1 angeführt löste der Erzählimpuls zum Thema „Einschulung“ (*Tertium Comparationis*) bei den interviewten Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Anschlussäußerungen aus, sodass durch die fallübergreifende komparative Analyse eine fallspezifische Behandlung des Themas sichtbar wurde, die erste Interpretationen zu den fallspezifischen Orientierungsrahmen zulassen (vgl. Kapitel 9.4.1). Gleichzeitig zeigt sich im weiteren Verlauf der fallübergreifenden komparativen Analyse in Bezug auf das *Tertium Comparationis* „Einschulung“, dass sich die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu

Klassen von Orientierungen abstrahieren lassen. Zur Illustration sei hier die Klassifizierung von Orientierungen genannt, die sich in unterschiedlicher Art und Weise auf *kommunikative Aspekte* des Themas „Einschulung“ konzentrierten. Der Orientierungsrahmen konnte abstrahiert werden und durch die Abstraktion wurde der Typus *Kommunikation* generiert (vgl. Bohnsack 2013: 253, vgl. Kapitel 10.1).

Nach der Generierung eines Typus durch die Abstraktion des Orientierungsrahmens geht es bei der sinngenetischen Typenbildung in einem nächsten Schritt um die **Spezifizierung des generierten Typus**. In diesem Kontext ist die fallübergreifende komparative Analyse nicht mehr primär auf die Gemeinsamkeiten der Fälle gerichtet, sondern auf die Kontraste zwischen ihnen, genauer: Auf die Kontraste in der Gemeinsamkeit. Das Tertium Comparationis ist nun nicht mehr durch ein fallübergreifendes, gemeinsames Thema gegeben, sondern durch den fallübergreifend abstrahierten Orientierungsrahmen bzw. Typus (vgl. Bohnsack 2013: 253). Um in dem oben genannten Beispiel zu bleiben, ist das gemeinsame Dritte nicht mehr die Einschulung, sondern der generierte Orientierungsrahmen *Kommunikation*. Der durch die Abstraktion entstandene Typus kann jetzt also in seinen spezifischen Ausprägungen sichtbar gemacht werden, sodass darin unterschiedliche Wege oder Modi ausgemacht werden können. Durch diese Ausdifferenzierung wird der Typus nicht nur präzisiert, sondern auch validiert (ebd.).

Um diesen Analyseschritt zu bewältigen, wird erneut der fallinterne Vergleich genutzt, um mindestens an einem Fall zu prüfen, ob der herausgearbeitete Orientierungsrahmen auch hinsichtlich anderer Themen genutzt wird, d.h. von genereller Relevanz für diesen Fall ist. Trifft dies zu, so müssten unterschiedliche Themen immer wieder innerhalb desselben Orientierungsrahmens, also in homologer Weise, bearbeitet werden (vgl. ebd.: 254f.). Bezogen auf das erwähnte Beispiel aus der Forschungsarbeit hieße das, dass mindestens an einem Fall überprüft werden muss, ob der Orientierungsrahmen *Kommunikation* nicht nur bezüglich des Themas Einschulung, sondern auch für andere relevante Themen, z.B. für den Umgang mit dem Logbuch, von Bedeutung ist.

Die Ausgangs- oder Basistypik, – darunter versteht Bohnsack jene Typik, bei der die Konstruktion einer ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt – ist durch das Erkenntnisinteresse der Forschenden gewissermaßen vorgegeben. Im vorliegenden Forschungsprojekt kann von einer Selbststeuerungstypik als Basistypik gesprochen werden, denn ein Erkenntnisinteresse der Arbeit liegt darin herauszufinden, welche Orientierungsrahmen beim selbstgesteuerten Lernen in individualisierten Lernumgebungen an Gemeinschaftsschulen zu rekonstruieren sind und wie diese zur Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen beitragen.

8.4.3 Exkurs: Zur Rekonstruktion von Kompetenz und Kompetenzerwerbsprozessen mithilfe der dokumentarischen Methode

Da im Rahmen dieser Studie auch der Prozess des Erwerbs von Kompetenzen mit der dokumentarischen Methode erfasst werden soll, ist es notwendig, die Kompetenztheorie auf die metatheoretische Rahmung der dokumentarischen Methode zu beziehen. Dies soll der folgende methodische Exkurs leisten, der an die vorherigen Kapitel zur dokumentarischen Methode sowie an den theoretischen Exkurs zur Kompetenzforschung (Kapitel 5.2) anschließt.

Wie in Kapitel 5.2 beschrieben, verortet die aktuelle Kompetenzdiskussion den Ursprung des Begriffs in den linguistischen Arbeiten von Chomsky (vgl. z.B. Weinert 2001). Zur Erinnerung: Chomsky unterscheidet zwischen Kompetenz und Performanz als zwei unterschiedliche, strukturell voneinander zu trennende Funktionen menschlichen Handelns. Als Performanz versteht Chomsky die Oberflächenstruktur der menschlichen Handlungen, Kompetenz ordnet er der Ebene der kognitiven Tiefenstruktur zu (Chomsky 1973; vgl. Kapitel 5.2).

Wenn komplexe Kompetenzen empirisch genau beschrieben werden sollen, muss es nach Martens/Asbrand zu einer Neubewertung des Kompetenz-Performanz-Verhältnisses kommen: Die Beschreibung des generativen Systems, das die Handlungen erzeugt, muss ebenso fokussiert werden wie die messbaren, situativ beobachtbaren Handlungen selbst (vgl. ebd. 211). Um Chomskys Überlegungen zur Sprachkompetenz handlungstheoretisch zu verallgemeinern, verknüpfen Martens und Asbrand diese vor dem Hintergrund ihrer Forschungserfahrungen mit dem Habituskonzept Pierre Bourdieus (vgl. ebd. 212).

Der Habitus bezeichnet den Modus Operandi, d.h. die Art und Weise des Handelns und deren Wahrnehmung. Der Habitus kann demnach als nicht sprachlich gefasstes, implizites Wissen und damit als Grundlage für die situationsangemessene Generierung menschlichen Handelns verstanden werden (vgl. Martens/Asbrand 2009: 212; 8.4.1 und 8.4.2). Martens und Asbrand halten fest, dass Habitus und Praxis im Kontext der bourdieuschen Handlungstheorie grundsätzlich vergleichbar sind mit dem Kompetenz-Performanz-Verhältnis in Chomskys Sprachtheorie. Sowohl Habitus als auch Kompetenz werden an einer bestimmten sozialen Praxis erlernt und können diese gleichzeitig mitgestalten (ebd.).

Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich wurde, ermöglicht das Analyseverfahren der dokumentarischen Methode (Bohnsack) einen Zugriff auf die impliziten Wissensbestände der Akteure und deren Genese in sozialen Milieus, indem auf die von Mannheim vorgenommene Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen zurückgegriffen wird. Unter kommunikativem Wissen versteht Mannheim gesellschaftlich

kommuniziertes, theoretisches Wissen. Konjunktives Wissen ist den Akteuren in der Handlungspraxis hingegen nicht reflexiv verfügbar, dennoch bestimmt es als atheoretisches Wissen das Denken und Handeln im Alltag. Bei dem konjunktiven Wissen handelt es sich nach Mannheim um kollektive Orientierungen, da dieses in konjunktiven Erfahrungsräumen in einer sozial geteilten Handlungspraxis konstruiert wird. Bohnsack setzt das konjunktive Wissen mit dem impliziten Wissen, d.h. dem Habitusbegriff Bourdieus gleich (vgl. Kapitel 8.4; vgl. Martens/Asbrand 2009: 212). Martens und Asbrand folgern:

Insofern kann die dokumentarische Rekonstruktion konjunktiven Wissens auch als Habitusrekonstruktion (Meuser 2003) und somit – im oben dargestellten Verständnis – als Rekonstruktion von Kompetenz verstanden werden (Martens/Asbrand 2009: 213).

Folgt man diesem Vorgehen, so können über die Rekonstruktion des konjunktiven Handlungswissens (Orientierungsrahmen) Volition, Motivation, Werthaltungen und Routinen und über die Rekonstruktion des kommunikativen Wissens (Orientierungsschema) kognitive Aspekte und Einstellungen erfasst werden. Mithilfe dieses Ansatzes lassen sich also die Prozesse des Kompetenzerwerbs sowie die Kompetenzen selbst umfassend rekonstruieren.

Die vorliegende Studie folgt diesem Vorgehen: Es werden sowohl Kompetenzen der Selbststeuerung analysiert, die sich auf der Ebene des kommunikativen Wissens (*Was*-Ebene) befinden, also diejenigen Kompetenzen, die sichtbar sind und vermutlich auch quantitativ messbar wären. Gleichzeitig wird aber auch erhoben – und diese Erkenntnisse finden sich auf der Ebene des konjunktiven Wissens (*Wie*-Ebene) und damit insbesondere in den rekonstruierten Orientierungsrahmen bzw. der Typologie wieder –, wie sich die Lernenden bezüglich der Selbststeuerung orientieren und wie diese Orientierung die Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung und damit die Entwicklung von Kompetenzen prägt.

Die im Rahmen der hier beschriebenen qualitativen Kompetenzforschung durchgeführten Forschungsprojekte von Martens und Asbrand zeigen, dass die Art und Weise, wie Lernumwelten strukturiert sind, einen Einfluss auf den Kompetenzerwerb hat. Damit hat die Situiertheit von Lern- und Kompetenzerwerbsprozessen eine zentrale Bedeutung (vgl. Martens/Asbrand 2009: 214). Auch die vorliegende Forschungsarbeit widmet sich der Frage, welche Bedeutung die Gemeinschaftsschule im Allgemeinen, aber auch die

spezifische Lernumgebung der beiden Fallschulen bei dem Erwerb oder auch der Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung hat.

8.5 Darstellung der Ergebnisse

Um dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Rechnung zu tragen, ist im Rahmen der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung die Darstellung von Interpretationen, Fallrekonstruktionen und Typenbildungen für die Ergebnisdarstellung von großer Bedeutung (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 364). In diesem Kapitel soll offen gelegt werden, wie die umfangreichen Ergebnisse dieser Forschungsarbeit im folgenden fünften Teil dargestellt werden.

Zunächst werden in Kapitel 9 die Ergebnisse fallbezogen wiedergegeben. Diese Beschreibungen bearbeiten auf fallspezifischer Ebene die Forschungsfragen dieser Arbeit (vgl. zu den Forschungsfragen Kapitel 7.1). Die folgende Tabelle macht für jeden Unterpunkt der Fallbeschreibung transparent, auf welche Datengrundlage zurückgegriffen und auf welche Forschungsfrage Bezug genommen wurde:

Unterpunkte	Datengrundlage und Bezug zur Fragestellung
a) Anfangssequenz	<i>Dieser Abschnitt beschreibt den Orientierungsrahmen bezüglich der Themen Schule, Lernen und Selbststeuerung anhand der Anfangssequenz. Herausgearbeitet wurden die Ergebnisse aus dem dokumentarischen Wissensbestand der Befragten (Analyseschritt reflektierende Interpretation). Bezug zur Forschungsfrage 1.</i>
b) Kompetenzentwicklung im ersten Jahr	<i>Diese Abschnitte beschreiben die Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der Lernumgebung je Erhebungszeitpunkt. Gleichzeitig wird die Bedeutung des in der Anfangssequenz rekonstruierten Orientierungsrahmens weiter ausdifferenziert. Herausgearbeitet wurden diese Ergebnisse aus den immanenten und dokumentarischen Wissensbeständen der Befragten (Analyseschritt formulierende und reflektierende Interpretation). Bezug zu den Forschungsfragen 1, 2 und 3.</i>
c) Kompetenzentwicklung im zweiten Jahr	<i>Dieser Abschnitt fasst die Ergebnisse zum Orientierungsrahmen sowie zur Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der Lernumgebung und den beiden Erhebungszeitpunkten zusammen. Bezug zu den Forschungsfragen 1, 2 und 3.</i>

Abbildung 14: Struktur der Fallbeschreibungen (eigene Darstellung)

In Kapitel 10 werden die Ergebnisse fallübergreifend dargestellt. In Kapitel 10.1 werden zunächst die Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung beschrieben. Hier konnten drei fallübergreifende Orientierungsrahmen bezüglich der *Tertia Comparationis Schule, Lernen* und *Selbststeuerung* aus dem dokumentarischen Sinngehalt rekonstruiert werden, die einen spezifischen Zugang zum selbstgesteuerten Lernen und damit auch eine spezifische Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung der Lernumgebung aufweisen (vgl. Kapitel 8.4.2). Kapitel 10.2 zeigt auf, welche spezifischen Selbststeuerungskompetenzen sich aus den Äußerungen der Lernenden zu den beiden unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten rekonstruieren lassen. Das gemeinsame Dritte des komparativen Vergleichs sind hier die einzelnen Kompetenzen metakognitiver und motivationaler Selbststeuerung, die sich insbesondere aus dem immanenten, aber auch aus dem dokumentarischen Sinngehalt erschließen. Die fallübergreifenden Ergebnisse zeigen, dass die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen in großen Teilen von der Ausgestaltung Lernumgebung und damit von der Fallschule und dem Erhebungszeitpunkt abhängig ist. Deshalb wird die Entwicklung der Selbststeuerungskompetenzen in Kapitel 10.2 unabhängig von der sinngenetischen Typenbildung dargestellt, auch wenn der jeweilige Orientierungsrahmen ebenfalls Auswirkungen auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen hat. Hier sei noch einmal daran erinnert, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die rekonstruierten Kompetenzen bei den Lernenden auch tatsächlich existieren. Es werden vielmehr die Selbststeuerungskompetenzen aus dem handlungsleitenden, handlungspraktischen Wissen rekonstruiert.

In Kapitel 10.3 werden die förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Lernumgebungen für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen beschrieben. Im Rahmen der komparativen Analyse konnten die drei Dimensionen „Struktur der Lernumgebung“, „soziale Interaktion mit der Lehrkraft“ und „soziale Interaktion mit den Peers“ identifiziert werden, die sich durch den komparativen Vergleich weiter ausdifferenzieren ließen. Als Ergebnis zeigt sich, was sich bei den Lernenden fallübergreifend als förderlich und was als hinderlich bei der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen herausstellt. Hier zeigen sich sowohl schulspezifische als auch schulübergreifende Bedingungen als lernförderlich bzw. lernhinderlich. Die jeweiligen Ergebnisse zu den Dimensionen werden zur Veranschaulichung an individuelle Erfahrungen rückgebunden. Diese individuellen Erfahrungen finden sich zum Teil auch in den Fallbeschreibungen wieder.

Somit zeigt die fallübergreifende Analyse die Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung (Kapitel 10.1), der spezifischen Kompetenzentwicklung (Kapitel 10.2) sowie der

förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Lernumgebung hinsichtlich der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen (Kapitel 10.3) auf. Die folgende Graphik veranschaulicht zusammenfassend die Struktur von Teil IV:

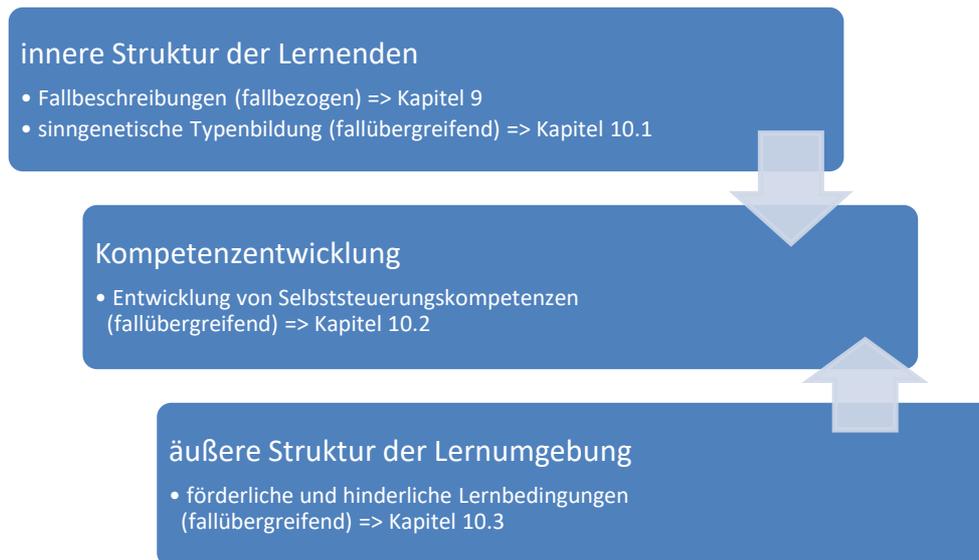


Abbildung 15: Aufbau von Teil IV (eigene Darstellung)

Zu guter Letzt sollen alle fallübergreifenden Analyseergebnisse, die in Kapitel 10 dargestellt wurden, miteinander verknüpft werden, um das Zusammenspiel von äußeren und inneren Strukturen, d.h. von Orientierungsrahmen und Lernumgebung bezüglich der Kompetenzentwicklung an Gemeinschaftsschulen näher bestimmen zu können. Dieser Zusammenführung dient das 11. Kapitel (Verdichtung der empirischen Ergebnisse).

Teil IV: Ergebnisse der Untersuchung

9 Fallbezogene Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die sechs Fälle der vorliegenden Studie vorgestellt. Die Fallbeschreibungen bearbeiten auf fallspezifischer Ebene die Forschungsfragen dieser Arbeit:

1. Welche Orientierungsrahmen bezüglich der Themen *Schule*, *Lernen* und *Selbststeuerung* lassen sich aus den Äußerungen der Lernenden rekonstruieren und welchen Einfluss haben diese auf die Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung der Lernumgebung und damit auch auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen?
2. Welche Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen lässt sich aus den Äußerungen der Lernenden rekonstruieren?
3. Welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Lernumgebung für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen lassen sich aus den Äußerungen der Lernenden rekonstruieren?

Da die Lernumgebung in den beiden Fallschulen *Am Walde* und *Wiesenufer* unterschiedlich ausgestaltet ist und diese Unterschiede einen entscheidenden Einfluss auf die Lernerfahrung der Lernenden haben, werden die Fallbeschreibungen schulbezogen dargestellt. Die schulspezifische Ausgestaltung der Lernumgebung wird den Fallbeschreibungen der jeweiligen Schule vorangestellt (Kapitel 9.1 und 9.2; zur ausführlichen Beschreibung der Fallschulen siehe Kapitel 2). Jede Fallbeschreibung führt zunächst die Analyseergebnisse der Anfangssequenz auf, die in allen Fällen einen entscheidenden Hinweis auf den Orientierungsrahmen bezüglich *Schule*, *Lernen* und *Selbststeuerung* und damit für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage bieten (ausführlich zur Analyse der Anfangssequenz vgl. Kapitel 8.4.1). Im Anschluss daran werden die Ergebnisse zu den Forschungsfragen 2 und 3, d. h. zu den förderlichen bzw. hinderlichen Bedingungen der Lernumgebung und zur Kompetenzentwicklung beider Erhebungszeitpunkte nacheinander aufgeführt, sodass eine Entwicklung im Rahmen der ersten beiden Gemeinschaftsschuljahre aufgezeigt werden kann. In diesem Kontext wird auch der Orientierungsrahmen weiter ausdifferenziert, denn die Fallbeschreibungen spiegeln auch das Zusammenspiel des individuellen Orientierungsrahmen und der Bedingungen der Lernumgebung bei der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen wider. Die folgende Übersicht veranschaulicht den Aufbau der Fallbeschreibungen und legt die Bezüge zum methodischen Auswertungsverfahren offen:

Unterpunkte	Datengrundlage und Bezug zur Fragestellung
a) Anfangssequenz	<i>Dieser Abschnitt beschreibt den Orientierungsrahmen bezüglich der Themen Schule, Lernen und Selbststeuerung anhand der Anfangssequenz. Herausgearbeitet wurden die Ergebnisse aus dem dokumentarischen Wissensbestand der Befragten (Analyseschritt reflektierende Interpretation). Bezug zur Forschungsfrage 1.</i>
b) Kompetenzentwicklung im ersten Jahr	<i>Diese Abschnitte beschreiben die Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der Lernumgebung je Erhebungszeitpunkt. Gleichzeitig wird die Bedeutung des in der Anfangssequenz rekonstruierten Orientierungsrahmens weiter ausdifferenziert. Herausgearbeitet wurden diese Ergebnisse aus den immanenten und dokumentarischen Wissensbeständen der Befragten (Analyseschritt formulierende und reflektierende Interpretation). Bezug zu den Forschungsfragen 1, 2 und 3.</i>
c) Kompetenzentwicklung im zweiten Jahr	<i>Dieser Abschnitt fasst die Ergebnisse zum Orientierungsrahmen sowie zur Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der Lernumgebung und den beiden Erhebungszeitpunkten zusammen. Bezug zu den Forschungsfragen 1, 2 und 3.</i>

Abbildung 16: Struktur der Fallbeschreibungen (eigene Darstellung)

Um ein flüssiges Lesen zu ermöglichen, sind in den Fallbeschreibungen die beiden Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation nicht strikt voneinander getrennt.

Dem vorliegenden Forschungsprojekt dienen als *sensibilisierende Konzepte* vor allem das Dreischichten-Modell von Monique Boekaerts sowie die Selbstbestimmungstheorie von Edward L. Deci und Richard M. Ryan (vgl. zum Begriff *sensibilisierende Konzepte* Kapitel 8.4). Die Äußerungen der Lernenden zu den förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Lernumgebung beim selbstgesteuerten Lernen (Forschungsfrage 3) wiesen deutliche Bezüge zu der postulierten Bedürfnisbefriedigung nach Deci und Ryan für die Entstehung von intrinsischer Motivation auf (vgl. Kapitel 5.2.3). Deshalb werden die postulierten Grundbedürfnisse

- ❖ Erleben von Autonomie,
- ❖ Erleben von Kompetenz und
- ❖ Erleben von sozialer Eingebundenheit

zur Strukturierung der Ergebnisdarstellung genutzt, auch wenn sie während des Analyseprozesses noch keine Bedeutung hatten. Boekaerts Ausdifferenzierung des Begriffs Selbststeuerung in die drei Teilaspekte *Steuerung des Verarbeitungsmodus*, *Steuerung des Lernprozesses* und *Steuerung des Selbst* hingegen half bereits im Verlauf der Analyse dabei, den Prozess des selbstgesteuerten Lernens in seiner Vielseitigkeit in den Daten überhaupt zu erkennen. Die Datenanalyse zeigt vor allem Ergebnisse zu den Aspekten *Steuerung des Lernprozesses* und die *Steuerung des Selbst* auf (ausführlich dazu Kapitel 5.1.2):

Zur **Steuerung des Lernprozesses** (Metakognition) benötigt der/die Lernende zum einen das metakognitive Wissen, das ein Bewusstsein über das eigene Lernen schafft. Dazu gehört das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen, Wissen über Lernstrategien und deren Einsatz sowie Wissen über Anforderungen und Aufgaben. Zum anderen benötigt der/die Lernende metakognitives Können. Dies umfasst die Kompetenz, sich Lernziele zu setzen, deren Umsetzung zu beobachten und zu reflektieren sowie im Anschluss zu bewerten und ggf. zu regulieren (vgl. Boekaerts 1999: 450f.; Kapitel 5.1.2).

Zur **Steuerung des Selbst** (Motivation) muss sich der/die Lernende selbst mit seinen/ihren Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen in den Lernprozess einbringen. Entscheidend ist dabei die Frage, wie wichtig einem Lerner/einer Lernerin ein Lernziel ist und wie viel Zeit bzw. Ressourcen er/sie dafür einsetzen will. Ebenfalls entscheidend für die Entwicklung motivationaler Kompetenzen ist das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und damit in die eigene Selbstwirksamkeit. Von diesen Bedingungen hängt es ab, inwiefern es einem Lerner/einer Lernerin gelingt, sich von Ablenkungen abzuschirmen und Anstrengungen zu investieren (vgl. Boekaerts 1999: 451f.; Kapitel 5.1.2).

9.1 Gemeinschaftsschule *Am Walde*

Wie bereits in Kapitel 2.1 ausführlich beschrieben, besteht der Schulalltag der Gemeinschaftsschule *Am Walde* aus drei Unterrichtsblöcken, die durch eine längere Frühstückspause sowie ein Mittagsband voneinander getrennt sind. Des Weiteren ist der klassische Fachunterricht in Input- und Lernzeitstunden unterteilt. In den Inputstunden vermitteln die Lehrkräfte Fachwissen, in der Lernzeit haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, selbstorganisiert an Aufgaben aus den verschiedenen Fächern zu arbeiten. Die Gemeinschaftsschule *Am Walde* organisiert die Lernzeitstunden im ersten Jahr fächerübergreifend im Klassenverband, sodass die Schülerinnen und Schüler eigenständig entscheiden können, welche Aufgaben sie in welchen Lernzeitstunden mit wem bearbeiten.

Das Instrument „Logbuch“ soll ihnen dabei helfen, ihr Lernvorhaben zu planen sowie ihre Ergebnisse und den Lernprozess zu kontrollieren und zu bewerten.

Im zweiten Jahr führt die Gemeinschaftsschule *Am Walde* aufgrund der Äußerungen der Lernenden stärkere Verbindlichkeiten ein: Die überwiegende Anzahl der Lernzeitstunden wird an Fächer gebunden, sodass beispielsweise einer Stunde „Input Mathematik“ eine Stunde „Lernzeit Mathematik“ folgt. In letzterer arbeiten die Lernenden dann ausschließlich an Mathematikaufgaben. Außerdem wird die Lerngruppe in zwei Coachgruppen aufgeteilt, die primär durch jeweils eine der Klassenlehrkräfte betreut werden. Die Coaches sind für die nicht gebundenen Lernzeitstunden (meist zu Beginn eines Schultages) sowie für die individuelle Lernbegleitung samt Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch die primären Bezugspersonen für Eltern und Lernende. Während der Lernzeiten wird in festen Zweier-Lerntteams gearbeitet. In beiden Jahren existiert neben dem Klassenraum ein weiterer Raum – genannt Teilungsraum –, den die Lerngruppe zum Arbeiten nutzen kann. Im zweiten Jahr wird die freie Raumwahl in den ungebundenen Lernzeitstunden zugunsten einer Raumaufteilung nach Coachgruppen aufgehoben. Damit geht einher, dass die Lernenden im zweiten Jahr nicht mehr die Möglichkeit haben, ihren Lernort eigenständig zu wählen.

9.1.1 Fall Laura

Laura besucht die Schule *Am Walde* seit der ersten Klasse und ist zu Beginn der „Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin“ 13 Jahre alt. Sie hat nach der sechsjährigen Grundschule eine Gymnasialempfehlung erhalten. Ihre Eltern und sie haben sich bewusst für den Schulbesuch der Gemeinschaftsschule *Am Walde* entschieden.

9.1.1.1 Anfangssequenz

Laura orientiert sich im Rahmen des offenen Intervieweinstiegs an der Chance, mithilfe der Schule ein mündiger Mensch zu werden.

Lauras Erinnerungen an den Schulanfang sind geprägt von den Themen „neue Freunde kennen lernen“ sowie „rechnen, schreiben und lesen lernen“ (LI9–11). Sie erzählt, dass sie es gut fand, durch die Schule immer selbstständiger zu werden und nicht mehr zu lernen, weil ihre Eltern das sagen, sondern weil sie es selber will (LI 29f.). Die Erlangung von Wissen sowie Selbstständigkeit sind für Laura Themen, die sie mit dem Schulbesuch verbindet (LI 36ff.). Auf die Frage, was sich im Vergleich zur Grundschule seit dem Besuch der Gemeinschaftsschule bzw. der Sekundarstufe I verändert habe, spricht sie vermutlich auch deshalb als einzige der befragten Schülerinnen und Schüler die

Anforderung der Gemeinschaftsschule an, im Rahmen der Lernzeit selbstgesteuert lernen zu müssen bzw. zu dürfen. Es zeigt sich dabei aber, dass Laura trotz ihres Willens, eine selbstständige Lernerin werden zu wollen, die Anforderung selbstgesteuert zu lernen zunächst als Überforderung erlebt. Auf die Frage, was sich durch die Teilnahme an der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin am Unterricht verändert hat antwortet sie:

Also auf jeden Fall dieses selbstständige Lernen, weil in der Lernzeit müssen wir jetzt ja richtig selbstständig lernen. Also man lernt ja in dieser Gemeinschaftsschule lernen wie man lernt, d.h. wir lernen genau in dieser Lernzeit, wie wir klarkommen, weil es ist ja für uns jetzt auch ziemlich neu und da müssen wir halt auch erst mal selber klarkommen mit diesem ganzen neuen Schema und so. Und es ist halt auch ziemlich interessant auch wenn es ein paar Nachteile manchmal hat, aber aus denen lernt man und die kann man halt verbessern. [LI 56–60]

Auf Nachfrage nach den Nachteilen reflektiert sie ausführlich die fehlenden unterstützenden Strukturen, deren Abwesenheit bei ihr für ein Gefühl der Überforderung sorgt:

Also manchmal hat es halt Nachteile, wenn man in dieser Lernzeit ist, dass man halt selber für sich nichts schafft, weil, man sitzt rum und weiß nicht genau, weil wir haben das nicht so genau strukturiert, mir fehlt immer so was wo ich sehen kann, das habe ich schon in der Woche gemacht und das muss ich noch machen. Dann sind die Arbeitsblätter immer irgendwie weg und dann, das ist alles immer so ein bisschen komisch, dann sitzt man da so in der Lernzeit und überlegt, mmh, was hab ich jetzt gemacht, was hab ich nicht gemacht. Zwar hängt da ein Plan in unserer Klasse, aber irgendwie übersieht man den so leicht, weil er auch ziemlich klein ist und man daran nicht so oft erinnert wird. [LI 70-77]

Laura orientiert sich in der Anfangssequenz als einzige der befragten Lernenden am Thema Selbststeuerung; die detaillierte Analyse ihrer Schwierigkeiten beim selbstgesteuerten Lernen weist auf metakognitives Wissen über ihre eigene Person sowie die Anforderungen des Lernsettings hin. Gleichwohl gelingt es ihr nicht, in dem offen gestalteten Lernsetting ihr Lernen erfolgreich zu strukturieren. Ihr fehlen Strukturen, die ihr selbstgesteuertes Lernen rahmen.

9.1.1.2 Kompetenzentwicklung im ersten Jahr

Laura übernimmt – und zwar als einzige der befragten Schülerinnen und Schüler – das Schulleitbild des *selbstständigen Lerners* als Herausforderung für ihren individuellen Bildungsgang (vgl. auch LI 286–289; LI 683–686). Im Einklang damit nimmt sie das

individualisierte Setting „Lernzeit“ auch als das zentrale Merkmal der Gemeinschaftsschule wahr (LI 56–60). Trotz einer positiven Einstellung zur Veränderung des traditionellen Unterrichts hin zu einer Lernumgebung, die Kompetenzen zur Selbststeuerung explizit fordert und fördert, erlebt sie die neuen Anforderungen zunächst als Überforderung:

Da wurde man so ein bisschen ins kalte Wasser gestoßen mit der Lernzeit. Da müssen wir ja erst mal selber mit klar kommen, das ist ja alles neu mit dem selbstständigen Lernen. Na klar waren wir davor auch schon selbstständig, aber nicht so selbstständig, wie man es jetzt sein muss. [...] Man wurde jetzt sozusagen ins kalte Wasser geschubst. [LI 671–678]

Die Wahl der Metapher „ins kalte Wasser geschubst“ zeigt, dass Laura sich einen sanfteren Einstieg in die Anforderung des selbstgesteuerten Lernens wünscht: Ihr fehlt eine Unterstützung, die ihr – in der Metapher bleibend – bei der Gewöhnung ans kalte Wasser hilft. Diese Empfindung zieht sich durch das gesamte erste Interview. Immer wieder thematisiert Laura einen Mangel an Struktur, der sie daran hindert, ihren Lernprozess eigenständig zu steuern oder sich eigenständig zum Lernen zu motivieren. Zum einen fehlen ihr für die Bewältigung der Anforderung eines selbstgesteuerten Lernens Instrumente, die ihr helfen, eine Übersicht über die Lernzeitaufgaben zu behalten, auf deren Grundlage sie die Lernzeitstunden planen kann (vgl. LI 70-77). Zum anderen kritisiert sie, dass die Lehrkräfte den Verlauf ihres Lernprozesses nicht hinreichend begleiten und dass sie zu ihren Ergebnissen zu wenig Rückmeldung erhalte:

Also es gibt zwar einige Tage, wo man echt ziemlich viel schafft, aber es gibt mehr Tage, wo man nicht so viel macht. [...] und wenn wir dann im Teilungsraum sind, dann ist da meistens auch keine Lehreraufsicht. Heißt, man denkt sich irgendwie so, „Mmh, nee irgendwie habe ich keine Lust“, und dann macht man es auch nicht. Oder es ist auch öfter so, wenn man z.B. die Wochenaufgaben aufkriegt, dass man dann zum Beispiel bei einigen Lehrern weiß, dass die das sowieso nicht einsammeln. Und dass man das von Anfang an dann nicht macht, wenn man genau weiß, „Oh der Lehrer sammelt das sowieso nicht ein, warum sollte ich das jetzt machen?“ Und wenn man das Gefühl hat, „Ich kann das sowieso“, dann macht man das auch nicht. [LI 309–321]

Ich würde [an der Lernzeit; Anm. PH] ändern, dass auch die Leute, die woanders [Teilungsraum, Pausenhof; Anm. PH] arbeiten, besser betreut werden und dass am Anfang von jeder Lernzeit gefragt wird, was jeder macht. Und dass am Ende auch Ergebnisse eingesammelt oder angeguckt werden, sodass man auch wirklich

sieht, dass der oder diejenige was gemacht hat. Es wäre für mich besser, wenn die Lehrer immer gucken: Was hast Du gemacht, was hast Du geschafft? [LI 399–403]

Lauras Kritik daran, dass es zum Lernverhalten und den Fortschritten der Lernenden keine hinreichende Rückmeldung gibt, sowie der Einschub, dass die Aufgaben teilweise unter ihrem Leistungsniveau liegen, lässt die Lesart zu, dass Lauras Intellekt und ihre Bereitschaft zum Lernen durch die fehlende Begleitung der Lehrkräfte nicht die Anerkennung und Förderung findet, die sie benötigt, um sich zum Lernen motivieren zu können. Wie wichtig es für sie ist, erfolgreich lernen zu können, veranschaulicht folgende Sequenz, bei der sie sich auf eine lehrerzentrierte Unterrichtsphase bezieht:

Ich fand den Unterricht einmal schlecht, als der Lehrer sich überhaupt nicht durchsetzen konnte, und das macht mich irgendwie immer total wütend, weil ich dann selber dem Unterricht nicht folgen kann und es ja immerhin um meine Zukunft geht und so und mir das alles ziemlich wichtig ist und wenn sich so ein Lehrer nicht durchsetzen kann, da werde ich immer total wütend auf den und kann es überhaupt nicht nachvollziehen, warum der nicht irgendwelche Maßnahmen ergreift. Für mich ist es immer ziemlich dumm, weil dann wird der Unterricht abgebrochen und dann schaffen wir nur die Hälfte vom Unterricht. [LI 168–174]

Laura schildert hier ihre Wut darüber, wenn Lehrkräfte nicht dazu in der Lage sind, eine Lernsituation zu schaffen, in der sie erfolgreich lernen kann. Auch an dieser Sequenz wird deutlich, welche hohe Bedeutung das Lernen für sie hat. In der zitierten Sequenz erinnert sie sich an eine Inputstunde, doch ihre wiederkehrende Kritik an fehlenden Strukturen im individualisierten Setting „Lernzeit“ zeigt, dass aus ihrer Sicht sowohl in Inputphasen als auch in Phasen des selbstgesteuerten Lernens keine optimalen Voraussetzungen für ihr Lernen vorliegen. Dementsprechend könnte von einer Krise im ersten Gemeinschaftsschuljahr gesprochen werden: In dem vorgegebenen Setting kann Laura nicht so lernen bzw. wird Laura nicht in dem Maße unterstützt, dass sie mit ihrem Lernprozess und Lernerfolg zufrieden sein kann. Ihr selbstgestecktes Ziel, eine selbstgesteuerte Lernerin zu werden, kann sie nicht erreichen.

Wie bewältigt Laura nun Situationen, in denen sie mit ihrem Lernwillen und ihrem Leistungsvermögen nicht zur Geltung kommt? Laura versucht den Lehrkräften ihren Lernwillen zu signalisieren, indem sie gemeinsam mit anderen lernmotivierten Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zu ihren Lernergebnissen in der Lernzeit explizit einfordert.

Hier zeigen sich erneut ihre Fähigkeiten zur Selbstbeobachtung: „Ich brauche externe Kontrolle, also fordere ich sie vom Lehrer ein.“ Ebenso setzt sie sich in den lehrerzentrierten Unterrichtsphasen nach vorne, um trotz der Lautstärke etwas verstehen zu können, mit anderen Worten: Sie schirmt sich vor Ablenkung ab (vgl. LI 321; LI 155ff.). Zudem nutzt sie die Möglichkeit, ihre Schwierigkeiten mit dem offenen Setting im Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch zu reflektieren. Hier erhält Laura im Rahmen einer intensiven individuellen Beratung die Möglichkeit, ihren Lernwillen und ihr Reflexionsvermögen zur Geltung kommen zu lassen. Sie nimmt das Entwicklungsgespräch an und bringt sich – anders als die anderen befragten Lernenden – aktiv in das Gespräch ein, wie die Benutzung des Personalpronomens „wir“ im vierten Satz zeigt:

Also mein letztes [Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch; Anm. PH] war eigentlich ziemlich gut. Mit meinem Vater und meinem Lehrer. Und da war Gutes dabei rausgekommen. Wir haben über das letzte Halbjahr geredet und was ich selber noch besser machen möchte, weil ich meine Höchstleistung noch nicht erreicht habe. Und was auch noch nicht so gut klappt und was noch verbessert werden muss. Und am Ende vom Gespräch schreiben wir uns immer solche Ziele auf, die wir erreichen möchten, und haken die Ziele ab, die wir beim letzten Mal aufgeschrieben haben, ob wir die geschafft haben [...] Ich hatte mir zum Beispiel vorgenommen, in der Lernzeit effektiver zu arbeiten. [LI 377–382]

Lauras Schilderung des Schüler-Eltern-Lehrer-Gesprächs zeigt, dass es Lauras Lehrer in diesem Gespräch gelingt, ein partnerschaftliches Schüler-Lehrer-Verhältnis aufzubauen und Laura bei der Gestaltung ihres Lernprozess zu unterstützen. Laura nutzt die Möglichkeit, ihr Lernen gemeinsam mit Lehrkraft und Elternteil zu reflektieren. Das Formulieren von Lernzielen scheint für sie eine neue Erfahrung sein, denn die Formulierung „solche Ziele“ könnte darauf hinweisen, dass es für Laura neu ist, Ziele für ihren Lernprozess zu formulieren. Dies zeigt sich auch an ihrer Schwierigkeit, sich zu Beginn der Lernzeitstunden selbst Ziele zu setzen, nach denen sie ihr Lernen ausrichten kann: Auch dafür benötigt sie die Lehrkraft, denn trotz ihrer Forderung nach Strukturen nutzt sie das Logbuch zur nicht Überwachung ihres Lernprozesses, auch wenn sie es als einzige der Befragten überhaupt als eine Unterstützung wahrnimmt (vgl. LI 361–372).

Zudem scheint Laura ihre positive Einstellung zur Gemeinschaftsschule und das Wissen darum, sich in einer Pilotphase zu befinden, die Neues erprobt, zu helfen, mit den Herausforderungen der Pilotphase umgehen zu können. Sie geht davon aus, dass die

Überforderung auf Seiten der Lehrkräfte und der Lernenden mit der neuen Schulform durch die wachsenden Erfahrungen im Laufe der Pilotphase verringert werden können.

Auch wenn Laura den Ansatz der Gemeinschaftsschule, allen Schülerinnen und Schülern gleichberechtigte Chancen zu ermöglichen, befürwortet und darauf hinweist, dass die leistungstärkeren den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern helfen können, so stehen ihre Erfahrungen doch in Diskrepanz dazu. Die Heterogenität der Lerngruppe nimmt Laura im ersten Jahr sowohl in der Lernzeit als auch in den Inputstunden als störend wahr (vgl. z.B. LI 211f.). Ihr schreibt sie die Unruhe zu, aufgrund derer sie sich nicht auf ihr Lernen konzentrieren kann. Sie erlebt sich nicht als Lernhelferin, da „die anderen sich nicht helfen lassen“ wollen (LI 599). Allerdings befindet sie sich während der Lernzeit in Teams, denn sie spricht immer wieder von „wir“, wenn sie Situationen aus der Lernzeit schildert. Diese Lernteams scheinen jedoch leistungshomogen zu sein.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Lauras Orientierung im ersten Jahr um die Themen *Selbststeuerung* und *fehlende Struktur im individualisierten Lernsetting* kreist. Ihre Äußerungen verweisen darauf, dass sie sich selbst sowie anderen Lernenden einen entscheidenden Anteil am erfolgreichen Lernen zuschreibt. Zum negativen Gegenhorizont werden Menschen, die „nichts tun“ und „Hartz-IV-Empfänger“ sind (LI 555–569); sie selbst möchte lernen und Selbstständigkeit erlangen. Dementsprechend emotional erlebt sie ihre Schwierigkeiten mit dem selbstgesteuerten Lernen in der wenig strukturierten Lernumgebung zu Beginn der Pilotphase.

9.1.1.3 Kompetenzentwicklung im zweiten Jahr

Im zweiten Jahr zeigen Lauras Erfahrungen, dass es den Lehrkräften gelungen ist, eine gute Passung zwischen den Settinganforderungen und Lauras Lernbedürfnissen herzustellen. In den Inputstunden nimmt Laura eine verstärkte Schülerorientierung wahr. Die Einführung verbindlicher Strukturen durch überwiegend an Fächer gebundene Lernzeitstunden, das verpflichtende Nacharbeiten, wenn in den Lernzeitstunden nicht gearbeitet wird, und die Teilung der Lerngruppe in Coachgruppen sorgen für eine Strukturierung des Lernens, deren Fehlen Laura im ersten Jahr beklagte (vgl. LII 324–332; LII 149–152). Als besonders hilfreich erfährt Laura in diesem Zuge die verstärkte individuelle Betreuung durch die Einführung des Coachgruppensystems (vgl. Kapitel 9.1 und 2.1). Im Unterschied zum ersten Jahr, in dem das selbstgesteuerte Lernen selbst im Fokus ihrer Wahrnehmung der Gemeinschaftsschule stand, thematisiert Laura nun die intensive, individuelle Betreuung als das Besondere einer Gemeinschaftsschule:

[...] In einer Gemeinschaftsschule ist das nicht so, dass du Frontalunterricht hast und es dann verstehen musst, sondern dass die Lehrer auch wirklich auf dich eingehen. [LII 947–949]

Die Lernprozessberatung durch die Lehrkraft, die Laura im ersten Jahr noch vermisste, scheint im zweiten Jahr der Motor dafür zu sein, dass es Laura gelingt, sich zum Lernen zu motivieren, bzw. dass ihr erfolgreiches Lernen ermöglicht wird. Dies verdeutlichen auch ihre Erfahrungen in Englisch, nach denen die Lehrerin nun Verantwortung für ihre leistungsstarke Schülerin übernimmt. Durch die Aufmerksamkeit der Englischlehrerin gelingt es, auf die Unterforderung in Englisch zu reagieren und gemeinsam individuelle Lernziele sowie Kriterien für deren Erreichung festzulegen:

In Englisch hatte ich eine Zeit, wo ich mich total unterfordert gefühlt habe. Da haben wir [die Lehrerin und ich; Anm. PH] aufgeschrieben, dass ich in Englisch noch effektiver arbeiten soll. [...] Und da habe ich als Ziel aufgeschrieben, dass ich Englisch wirklich kann und auch will. Und in Englisch auch selbständig arbeiten will, also nicht in Gruppen, weil das für mich dann nicht so effektiv ist. [LII 874–885]

Obwohl die neue Zielsetzung die Bearbeitung von individuellen Zusatzaufgaben erfordert und Laura nicht, wie von ihr favorisiert, im Team arbeiten kann, kann sie sich zu diesem Vorgehen motivieren, wie ihre Erzählung von der Bearbeitung einer anspruchsvollen Aufgabe, einer Inhaltsangabe zu einem englischsprachigen Buch, zeigt. Entscheidend für das erfolgreiche Lernen scheint die individuelle Betreuung der Lehrkraft zu sein. Die individuelle Betreuung in Form von gemeinsamer Reflexion der Schwierigkeiten, der Setzung von Lernzielen und vor allem das Angebot einer anspruchsvollen, individualisierten Lernaufgabe sorgen dafür, dass sie sich in Englisch inhaltlich nicht mehr unterfordert fühlt und wieder motiviert ist zu lernen. Eine weitere Lesart könnte sein, dass Lauras Lernwille nicht nur durch die anspruchsvolle Aufgabe, sondern auch dadurch angespornt wird, dass ihre Anstrengungen bei der Erreichung des Ziels von der Lehrkraft durch die intensive Begleitung überhaupt erst wahrgenommen und anerkannt werden können. Neben dem Vorhandensein einer anspruchsvollen Lernaufgabe und Zielsetzung könnte damit das Wahrnehmen der Anstrengungsbereitschaft in Form von Anteilnahme seitens der Lehrkraft im Rahmen der Lernprozessberatung ebenfalls eine notwendige Voraussetzung dafür sein, dass Laura die Anforderung des selbstgesteuerten Lernens im zweiten Jahr Gemeinschaftsschule erfolgreich bewältigen kann und will.

Neben der Entwicklung hin zu einem verstärkt eigenständigen Lernen durch ein Setting mit verbindlichen Strukturen und einer intensiven, individuellen Betreuung könnten auch die „negativen“ Erfahrungen, die Laura im ersten Jahr gesammelt hat, zur Weiterentwicklung beigetragen haben. So erstellt sie sich die vermisste Wochenplanübersicht im zweiten Jahr eigenständig und nutzt das Logbuch nicht mehr ausschließlich zur Übersicht über bereits absolvierte Aufgaben, sondern explizit auch zur konkreten Planung ihrer Lernzeitstunden, obwohl in ihrer Coachgruppe die Logbucheinträge selten überprüft werden (vgl. L II 698ff.):

Erst gucke ich in mein Logbuch. Gucke, ob ich Lernzeitaufgaben aufhabe, die ich für den Tag oder den nächsten Tag noch machen muss. Und dann erstelle ich manchmal am Anfang der Woche oder am Wochenende einen Plan, was ich noch alles machen muss. Und arbeite ich den sozusagen ab. [...] Wenn man sich ein Tagesziel ins Logbuch schreibt, dann denkt man schon immer: „Ja, das möchte ich jetzt auch erfüllen.“ [LI II 380-385; 662f.]

Die Umsetzung der Lernstrategie, zu Beginn der Lernzeit mithilfe des Logbuchs schriftlich die Aufgaben und Ziele festzuhalten, hilft Laura dabei, die Lernzeitstunden effektiv zu nutzen: Zum einen, weil sie nun sofort weiß, woran sie arbeiten muss, zum anderen, weil sie durch die Setzung eines Ziels den Ehrgeiz verspürt, dieses auch zu erreichen (vgl. auch LII 596f.; 602f.). Ihr gelingt es damit, sich Ziele zu setzen und diese konsequent zu verfolgen. Dabei lässt sie sich dann auch nicht mehr von der unruhigen Lernatmosphäre im Klassenraum stören (LII 534). Es zeigt sich, dass im zweiten Jahr ihr Bedürfnis, eine mündige Lernerin zu sein, die ihr Lernen selbst organisieren kann, befriedigt ist.

Obwohl Laura die verbindlicheren Strukturen im zweiten Gemeinschaftsschuljahr offensichtlich als Unterstützung erfährt, erwähnt sie auch, dass sie sich nun wieder mehr Freiheiten in Form von ungebundenen Lernzeiten und damit einer freieren Wahl der Aufgaben wünscht (vgl. LII 576ff.). Die gewonnene Sicherheit durch verbindlichere Strukturen und die von ihr erfolgreich angewendeten Lernstrategien könnten der Grund dafür sein, dass Laura sich wieder mehr Raum zum selbstgesteuerten Handeln wünscht.

9.1.1.4 Zusammenfassung

Lauras Orientierungsrahmen

Laura erlebt Schule als Ort, um selbstständig zu werden.
--

Der immanente Sinngehalt von Lauras Äußerungen weist auf eine hohe Stellung von Lernen in ihrem Leben hin. In der Anfangssequenz setzt sie Schule mit den Themen

„Neues lernen“ und „selbstständig werden“ in Verbindung. Diese Orientierungsfiguren ziehen sich durch beide Interviews mit Laura. Die Anforderung, selbstgesteuert zu lernen, erfährt Laura als eine Vorbereitung auf ihr späteres Leben. Ihre Äußerungen verweisen darauf, dass sie sich selbst sowie anderen Lernern einen entscheidenden Anteil am erfolgreichen Lernen zuschreibt. Zum negativen Gegenhorizont werden Schülerinnen und Schüler, „die den Glauben an sich selbst verloren“ haben (LII 586) oder auch Menschen, die „nichts tun“ und „Hartz-IV-Empfänger“ sind (LI 555–569). Dementsprechend emotional erlebt sie ihre Schwierigkeiten mit dem selbstgesteuerten Lernen in der wenig strukturierten Lernumgebung zu Beginn der Pilotphase.

Lauras Kompetenzentwicklung

Lauras Erzählungen und Beschreibungen aus dem ersten Jahr der Pilotphase zeigen eine Diskrepanz zwischen ihrem Willen, eine selbstständige Lernerin zu werden und ihren Erfahrungen mit der Offenheit eines wenig strukturierten Lernsettings. Laura erlebt die Lernumgebung als hinderlich im Hinblick auf das Ziel, eine selbstständige Lernerin zu werden. Ihr fehlen eine konsequente Begleitung ihres Lernprozesses, eine klare Übersicht über die Aufgaben, die im offenen Lernsetting bearbeitet werden sollen sowie Rückmeldungen zu ihrem Lernweg und ihren Ergebnissen durch die Lehrkräfte. Unter diesen Bedingungen gelingt es ihr nicht, sich zum Bearbeiten der Aufgaben zu motivieren. Durch das wenig erfolgreiche Lernen und die fehlende Kommunikation mit den Lehrkräften erlebt Laura sich deshalb weder als kompetent noch als sozial eingebunden.

Bezüglich ihrer metakognitiven Fähigkeiten zur Selbststeuerung lässt sich rekonstruieren, dass sie im ersten Gemeinschaftsschuljahr zwar erfolgreich ihre Probleme beim selbstgesteuerten Lernen analysiert und durch die Einforderung von Fremdsteuerung sowie die situative Veränderung des Arbeitsplatzes in Ansätzen auch Reaktionen auf ihre Erfahrungen zeigt. Jedoch sorgt die wenig strukturierte Lernsituation dafür, dass sie ihre Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen auf der Ebene des Könnens nicht ihrem Potenzial entsprechend weiter ausbauen kann. Nur das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch bietet Laura im ersten Jahr die Möglichkeit, ihre Schwierigkeiten gemeinsam mit der Lehrkraft und ihren Eltern zu reflektieren und erste Lösungswege durch die Formulierung von Lernzielen zu finden.

Unter Hinzuziehung von Lauras Erzählungen und Beschreibungen aus dem zweiten Jahr lässt sich eine Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen rekonstruieren. Die im zweiten Jahr verbindlicheren Unterrichtstrukturen sorgen für eine gute Passung zwischen dem Lernsetting und Lauras Fähigkeiten zur Selbststeuerung. Durch regelmäßige Kommunikation mit ihrem Lerncoach fühlt sie sich beim Lernen angemessen begleitet und

dadurch sozial eingebunden. Außerdem gelingt es Laura – möglicherweise auch durch die (Negativ-)Erfahrungen mit der Selbststeuerung im vergangenen Jahr – mithilfe des Logbuchs die Strategie „Ziele setzen“ verstärkt zur Planung und Organisation ihres Lernprozesses in der Lernzeit einzusetzen. Zur besseren Übersicht erstellt sie sich zudem eigenständig einen Wochenarbeitsplan. Damit hat sie neue Strategien entwickelt, um ihren Lernprozess eigenständig planen und überwachen zu können und kann sich als selbstbestimmt bzw. autonom erleben.

9.1.2 Fall Finn

Zu Beginn der Pilotphase ist Finn 13 Jahre alt. Finn besucht die Schule *Am Walde* seit der ersten Klasse und hat nach der sechsjährigen Grundschulzeit eine Realschulempfehlung erhalten. Seine Eltern haben sich aufgrund der Nähe zum Wohnort für die Fortsetzung seiner Schullaufbahn an der Schule *Am Walde* entschieden. Die Teilnahme an der Pilotphase hat bei der Schulwahl keine Rolle gespielt.

9.1.2.1 Anfangssequenz

Finn orientiert sich zu Beginn des offenen Intervieweintritts an seiner Erfahrung, den Anforderungen der Institution Schule nur schwer gerecht zu werden.

Finn setzt seine Erinnerungen an den Schulbeginn in Beziehung zu seinen Kindergarten-erfahrungen mit den Worten, in der Schule müsse man sich „hinsetzen und tun, was der Lehrer sagt“ (FI 22f.). Im Unterschied zu Laura sind seine Erinnerungen weniger positiv, er verbindet mit Schule nicht „Neues lernen“ oder „selbstständig werden“. Stattdessen erinnert er sich daran, dass der Lernstoff im Verlauf der Jahre immer schwieriger geworden ist und beschreibt sich als einen durchschnittlich leistungsstarken Schüler, der sich nicht gut zum Lernen motivieren kann:

Ich war schon am Anfang der ersten Klasse lernfaul gewesen. [...] Dann hat mir meine Mutter so einen Ruck gegeben sage ich jetzt mal. Wenn du dich in der Schule anstrengst, gute Noten mitbringst und dein Verhalten in Ordnung ist, kannst du länger Computer spielen. Seitdem strengte ich mich auch mehr an. Also immer wenn ich eine Belohnung kriege, dann strengte ich mich auch mehr an. So ist das bei mir. [FI 30-38]

Das Zitat zeigt, dass Finns Eltern gute Leistungen in der Schule erwarten. Die Belohnungen von seiner Mutter nimmt Finn als Anreiz wahr, sich in der Schule

anzustrengen. Dieses weist auf eine fremdbestimmt-extrinsische Motivation hin; der Anreiz, zu lernen, wird von außen an Finn herangetragen.

In Bezug auf die Gemeinschaftsschule hebt er das individualisierte, auf Selbststeuerung ausgerichtete Lernsetting *Lernzeit* positiv hervor. Den Fokus legt er in der Anfangssequenz dabei auf die Möglichkeit, sich in der Lernzeit einen eigenen, ruhigen Arbeitsplatz suchen zu können. Vergleicht man dies mit seiner Aussage, in der Schule müsse man sich „hinsetzen und tun, was der Lehrer sagt“ sowie mit seiner fremdbestimmt-extrinsischen Motivationssteuerung, so bringt er die Gemeinschaftsschule durch das Thema „Wahl des Arbeitsplatzes“ mit vermehrter Selbstorganisation in Verbindung.

9.1.2.2 Kompetenzentwicklung im ersten Jahr

Vergleicht man Finns Äußerungen zu Beginn der Pilotphase mit jenen von Laura, so fällt als erstes auf, dass Finn im Unterschied zu Laura die Mitwirkung an der Steuerung seines eigenen Lernprozesses auf der Ebene des kommunikativen Wissens nicht bewusst thematisiert. Er spricht weder von Überforderung hinsichtlich der Anforderung *Selbststeuerung* noch geht er davon aus, dass er als Schüler seinen Lernprozess aktiv mitgestalten soll. Dies zeigt beispielsweise seine Beschreibung des Schüler-Eltern-Lehrer-Gesprächs, in dem er sich – anders als Laura – als Objekt definiert:

Da berichten die Lehrer den Eltern, wie sich das Kind so benommen hat. Welche Noten es hat. [...] Was es noch verbessern kann und was schon gut geklappt hat. [FI 450–454]

Auf die Nachfrage, ob in dem Gespräch immer nur die Lehrer etwas sagen, antwortet Finn, „auch die Eltern sollen sagen, wie sich das Kind so zuhause verhält“ (FI 464). Erst als erneut explizit mit der Frage: „Und du gar nicht?“ nach seiner Rolle im Gespräch gefragt wird, erwähnt Finn die Besprechung eines Selbsteinschätzungsbogens, doch auch diesbezüglich legt er den Schwerpunkt auf die Einschätzung der Lehrkräfte:

Wir sollen uns auch selbst einschätzen und das dann [im Gespräch; Anm. PH] vorlesen. Und dann sagen die Lehrer, was daran stimmt und was daran nicht stimmt. [FI 471–474]

Ebenso verhält Finn sich zu der Frage, welche Ziele er sich bis zum kommenden Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch gesetzt habe. Hier orientiert sich Finn ebenfalls an den Zielen, die ihm seine Klassenlehrerin genannt hat (vgl. FI 487–489). Die Planung und Überwachung seines Lernprozesses überlässt er damit der Lehrkraft. Ihm fehlt metakognitives Wissen über die Anforderungen in einer auf Selbststeuerung ausgerichteten Lernumgebung.

Auch wenn die vorherigen Ausführungen zunächst vermuten lassen, dass Finn die Lernzeit mit der Möglichkeit, individualisiert und selbstgesteuert zu lernen, nicht mag, so schätzt er diese als eine Unterrichtsphase, in der „man sich auch ein bisschen entspannen“ und „ohne Lehrer arbeiten kann“ (FI 744f.). Dies kann damit zusammenhängen, dass ihm die Möglichkeit, die Anzahl an Aufgaben und damit das Tempo in der Lernzeit eigenständig steuern zu können, den Druck nimmt, den er bisher mit Schule verbunden hat (vgl. auch FI 379f., 395):

Und wenn ich es nicht schaffe, dann ist auch nicht so schlimm, weil ich es mir ja vornehme. Da sagt jetzt nicht der Lehrer: „Mach jetzt drei Seiten“. Das nehme ich mir ja vor. [FI 366–370]

Der Unterricht ist jetzt so viel entspannter. Durch die Lernzeit, wo man sich auch ein bisschen entspannen kann, finde ich. Wo man auch mal ohne Lehrer arbeiten kann. [FI 743–745]

Diese Äußerungen differenzieren die in der Anfangssequenz von Finn thematisierte Unterscheidung zwischen Regel- und Gemeinschaftsschule weiter aus. Finn erlebt durch die Lernzeit die Möglichkeit zur Selbstorganisation seines Lernprozesses. So kann er stärker seinem eigenen Lernrhythmus folgen, indem er Arbeitsort, -inhalte und -tempo selbst bestimmt (vgl. dazu auch FI 519f.). Finn erlebt sich in der Lernzeit als Mitgestalter seines Lernprozesses. Anders als Laura spricht Finn in diesem Kontext nicht von Strukturen, die bei der Bewältigung der Lernanforderung „Selbststeuerung“ fehlen, obwohl er ein Lerner ist, dem ein strukturiertes, klares Vorgehen beim Lernen hilft (vgl. FI 211–217) und obwohl deutlich wird, dass er in manchen Stunden der Lernzeit auch nicht genau weiß, was zu tun ist. Eine mögliche Lesart wäre, dass Finn im Gegensatz zu Laura die Freiheiten genießt, die ihm das unstrukturierte, offen gehaltene Setting bietet, möglicherweise auch, weil Finn im Unterschied zu Laura nicht das Ziel verfolgt, ein selbstgesteuerter, erfolgreicher Lerner zu werden, der seine Schullaufbahn mit dem Abitur abschließt.

Dennoch zeigen seine Erfahrungen trotz der als entlastend empfundenen Tempo-, Aufgaben- und Lernpartnerwahl in den Lernzeitstunden auch, dass er unter Druck gerät, wenn er der Anforderung, alle Aufgaben zu bearbeiten, gerecht werden will:

Dann schlage ich einfach in den Lösungen nach und schreibe einfach ab. Dann frage ich nächste Stunde, wie das geht und so. Wir müssen ja auch so einen Unterrichtsstoff schaffen. Den müssen wir dann nachholen, also zuhause oder in der nächsten Lernzeitstunde. [FI 278–281]

Hier zeigt sich erneut Finns in der Anfangssequenz herausgearbeitete Orientierung zu den Themen *Schule, Lernen und Selbststeuerung*. Auch in der Lernzeit erlebt Finn einen Druck, Unterrichtsstoff schaffen zu müssen. Er macht dabei die Erfahrung, dass es ihm nicht gelingt, diesen Anforderungen zu genügen.

Den Lehrkräften an der Gemeinschaftsschule stellt Finn im ersten Jahr ein positives Zeugnis aus: Sie seien besser vorbereitet als in der Grundschule und schafften es, trotz anspruchsvoller Inhalte, den Unterricht verständlich zu gestalten (vgl. FI 747). Die Lehrkräfte fordert Finn in der Lernzeit anscheinend wenig heraus: Weder kritisiert er sie wie Laura, noch nutzt er sie bei Schwierigkeiten als Lernbegleiter. Im Vergleich zur Grundschule nimmt er weniger individuelle Betreuung wahr und begründet dies mit den „Störern“, die viel Aufmerksamkeit der Lehrkräfte in Anspruch nähmen (FI 315–317).

Geleichzeitig nimmt Finn die heterogene Lerngruppe in der Lernzeit jedoch auch als hilfreich wahr. Statt der Lehrkräfte nutzt er Mitschülerinnen und Mitschüler als Lernhelfer (vgl. auch FI 709–711):

Dann gucke ich entweder in den Lösungen nach und schreibe ab, oder ich frage die besten Schüler aus unserer Klasse, wie das geht. Die wissen das meistens und erklären es mir. Die können zum Teil auch besser erklären als unsere Lehrerin.
[FI 264–267]

Seine Erfahrungen zeigen zudem, dass es ihm gelingt, sein Lernen in der heterogenen Gruppe so zu organisieren, dass er erfolgreich sein Pensum bewältigen kann: Er distanziert sich vom unproduktiven Arbeiten in großen Gruppen und organisiert sich in einem Zweierteam, was ihm Rücksprachen ermöglicht und zu große Ablenkung erspart (vgl. FI 529–541).

Zudem nutzt Finn das Logbuch zur Planung, Überwachung, Selbsteinschätzung und Kontrolle seines Lernprozesses sowie als Merkheft dafür, wann Tests, Arbeiten oder andere Termine anstehen (vgl. FI 408–422). Allerdings nimmt er das Logbuch wie Laura nicht bewusst als hilfreich für sein Lernen wahr. Trotz vorheriger differenzierter Schilderung des Logbucheinsatzes antwortet Finn auf die Frage, ob ihm das Logbuch beim Lernen helfe:

Man schreibt eigentlich nur rein, was man gemacht hat. Das ist ja nichts, was mit Mathe oder so zu tun hat. Das ist wie ein Hausaufgabenheft. Bloß, dass man da rein schreibt, was man gemacht hat und so. [FI 442f.]

Lernen verbindet Finn demnach in erster Linie mit der Aneignung von Fachinhalten und nicht mit der Steuerung seines Lernprozesses. Er äußert keine Metaperspektive auf sein

Lernen, was sich auch in anderen Sequenzen zeigt, z.B. indem er das Logbuch nicht als Instrument und das Setzen von Zielen nicht als Strategie zur Planung seines Lernprozesses versteht, obwohl er im Unterschied zu Laura im ersten Jahr die Wochenzielsetzung im Logbuch als Richtlinie sowie als Kontrolle für die Lernzeitstunden nutzt (vgl. FI 415ff., 438). Es hat den Anschein, als nutze Finn metakognitive Lernstrategien (Logbuch, Selbsteinschätzungsbogen) zur Planung und Überwachung, ohne es zu wissen oder es als hilfreich für das fachliche Lernen sowie die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen wahrzunehmen. Finn scheint eine Lehrkraft, ein Setting oder vielleicht auch Mitschülerinnen und -schüler zu benötigen, die ihm Sinn und Zweck des selbstgesteuerten Lernens verdeutlichen, sodass er die durchaus vorhandene Nutzung metakognitiver Lernstrategien auch als nützlich für seinen schulischen Erfolg wahrnehmen und sich dadurch als kompetent erfahren kann.

9.1.2.3 Kompetenzentwicklung im zweiten Jahr

Finn zeigt im zweiten Jahr einen veränderten Blick auf sein Lernen: Die Äußerung zu seinem letzten Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch lässt erkennen, dass er sich im Gegensatz zum vorherigen Jahr verstärkt als Subjekt seines Lernens wahrnimmt:

Und dann soll ich erst [meine Selbsteinschätzung; Anm. PH] vorlesen, wie es so ist und was ich mir vornehme. Und dann hat Frau Meitner gesprochen, wie es ist. Also wie es aus ihrer Richtung so ist. Und wie sie es so hört und in welche Richtung ich mich noch verbessern kann. [FII 595–598]

Der Einschub „Wie es aus ihrer Richtung so ist“ kann als Signal dafür gelesen werden, dass er die Äußerungen der Lehrerin nun nicht mehr wie im ersten Jahr als die einzig gültige Einschätzung seines Lernverhaltens wahrnimmt, sondern auch seiner eigenen Einschätzung eine Bedeutung beimisst. Des Weiteren differenziert Finn im zweiten Jahr seine Lernerfahrungen. Anstatt sich ausschließlich als „faul“ darzustellen, reflektiert er, dass er – abhängig von der Unterrichtsform – unterschiedlich gut lernen kann:

Wenn wir so etwas wie gestern, mündlich [im Input; PH] machen, merke ich mir das nicht so gut. Ich schreibe es mir zwar auf, aber ich kann auch nicht so gut gleichzeitig zuhören und was schreiben. [...] Da kriege ich dann nur die Hälfte mit. [FII 386–394]

Es wird zudem erneut deutlich, dass die Möglichkeit, im eigenen Tempo arbeiten zu können, Finn einen wesentlichen Vorteil für sein Lernen verschafft. Dies legt den Schluss nahe, dass Finn an der Gemeinschaftsschule durch das Lernsetting Lernzeit weniger

Misserfolge erlebt als es vermutlich beim Besuch einer Schule der Fall wäre, die sich nicht am Konzept des selbstgesteuerten Lernens orientiert. Beim selbstgesteuerten Lernen benötigt er jedoch Unterstützung, die er im zweiten Jahr genau in dem Maße bekommt, wie er sie benötigt. Seine Coachlehrerin ermöglicht ihm eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit einem leistungsstarken Schüler, die sehr erfolgreich verläuft. Seit der Zusammenarbeit mit diesem Mitschüler empfindet Finn keine Angst mehr davor, im Unterricht nicht mitzukommen, weil er immer bei diesem nachfragen kann:

Ich kann dann ja nochmal nachfragen oder so, wenn ich es nicht mitbekommen habe, bei Moritz [FI 215f.] [...] Seit Moritz neben mir sitzt oder seit Moritz in unserer Klasse ist, schaffe ich meine Lernzeitaufgaben vom Wochenplan. Ohne Moritz habe ich nur die Hälfte geschafft. Wenn es hoch kommt. Also schon ganz gut der Junge. [FII 471–474]

Neben einer optimalen Nutzung der Lernumgebung bzw. der sozialen Ressourcen in Form eines leistungsstarken Lernpartners sorgt die Coachlehrerin Frau Meitner dafür, dass Finns Kompetenzerleben gestärkt wird. Sie honoriert Finns gute Leistungen, und zwar nicht wie aus dem Elternhaus gewohnt über ein Belohnungssystem. Vielmehr erlebt Finn nun „die motivierenden Sätze der Lehrer (im Logbuch; Anm. PH): „Weiter so Finn‘ oder so was“ (FII 515f.), als Ermunterung, sich weiter anzustrengen. Ebenso scheint Finn sich durch ein autonomieanerkennendes Feedback bestärkt zu fühlen, in welchem die Lehrerin seine Stärken thematisiert und herausfordert:

Ich habe mir ein paar Ziele vorgenommen und da meinte Frau Meitner noch, dass ich das noch ändern soll. Das ist mir irgendwie gar nicht eingefallen. [...] Ich glaube, das ging um den sozialen Umgang, oder so [...] Dass ich anderen mal sagen soll, dass sie nicht so viele Beleidigungen fallen lassen sollen oder irgendwie so. [...] Ich sage mal so, Frau Meitner ist eine richtig gute Lehrerin. Die macht auch mehr, als sie muss. Das Gegenteil von Herrn Harnack. [FII 640-644, 651f.]

Interessant ist, dass Finn im Unterschied zum ersten Jahr nun auch das Handeln einiger Lehrkräfte bewertet: An dieser Stelle spricht er seiner Lehrerin für ihr Verhalten ein Lob aus, an anderen Stellen kritisiert er aber auch sehr emotional die „faulen“ Lehrkräfte, denen die Schülerinnen und Schüler sowie deren Lernen „egal“ seien (vgl. z.B. FII 207–210, 271–276, 293–307). Eine mögliche Lesart ist, dass Finn sich nun traut, Lehrkräfte zu kritisieren, sie nicht mehr hierarchisch unanfechtbar einordnet, sondern für das Recht einsteht, optimal gefördert zu werden. Hinzu kommt, dass er nun genauer zu wissen scheint, was er von Lehrkräften erwartet: eine Begleitung seines Lernprozesses (vgl. FII 207–210). So

gelesen spricht auch diese Veränderung für ein verstärktes Einbringen seiner eigenen Vorstellungen und Wünsche beim Lernen. Außerdem zeigt sich, dass Finn in der heterogenen Lerngruppe laut der Lehrerin als Vorbild fungieren kann. So erfährt er in diesem Umfeld, dass er selbst im sozialen Bereich vorbildlich handelt, während er auf fachlicher Ebene Mitschülerinnen und Mitschüler als Vorbilder nutzen kann.

Des Weiteren zeigt sich an dem oben aufgeführten Zitat, dass Finn im Unterschied zum ersten Interview diesmal auch eigens gesetzte Ziele erwähnt. Im zweiten Jahr fällt das Wort „Ziel“ in Finns Interview auffällig häufig; er benutzt es im Zusammenhang mit dem Logbuch, den Wochen- und Monatsplänen und beim Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch als Orientierungshilfe. Ausgerichtet an den Zielen und den Wochenplanaufgaben plant und überwacht Finn sein Lernen nun selbst. Im Unterschied zum Jahr davor, in dem zwar die Setzung von Zielen genannt wurde, die Schilderung konkreter Situationen aber darauf hindeutet, dass er in den Lernzeitstunden eher planlos drauflos arbeitet, scheint er sich nun – u.a. durch die Orientierung an den Wochen- und Monatsplänen – in der Lernzeit systematisch Erfolgserlebnisse organisieren zu können:

Von den schweren Aufgaben schaffe ich vielleicht von fünf Aufgaben eine oder zwei Aufgaben. Da muss ich lange überlegen, wie das so funktioniert. Und dann mache ich lieber von den zehn leichten Aufgaben alle zehn, weil dann kann ich auch etwas nachweisen, was ich schon so gemacht habe. Dann habe ich auch schon ein paar Aufgaben vom Wochen- und Monatsplan. Dann habe ich wenigstens schon mal was. Und die Schweren mach ich dann eh mit Moritz. [FII 326–331]

Finn legt ein instrumentell orientiertes Vorgehen an den Tag: Er will möglichst viele Aufgaben des Wochenplans „schaffen“ – deswegen entscheidet er sich für die weniger anspruchsvollen. Das Wort „schaffen“ benutzt er im zweiten Jahr ebenfalls auffällig häufig (z.B. FII 401–408; FII 465–474). Auch wenn ihn die Bearbeitung vieler einfacher Aufgaben scheinbar zufrieden stellt, so wäre denkbar, dass er größere Erfolgserlebnisse hätte, wenn er die Erfahrung machen würde, dass er auch schwerere Aufgaben alleine lösen kann. Auch hier lässt sich die in der Anfangssequenz herausgearbeitete Orientierung wiederfinden: In der Schule geht es darum, möglichst viele Aufgaben zu bewältigen.

Seine Zielsetzung „Wochenpläne schaffen“ hilft Finn dabei, sich erfolgreich zum Lernen zu motivieren: Außer einer kleinen Pause am Montagmorgen, um die Erlebnisse vom Wochenende mit seinen Freunden zu teilen, sei er „in den Lernzeitstunden immer am Arbeiten“ (FII 313–315). Wie auch Laura stört ihn die Lautstärke um ihn herum dabei nicht mehr (vgl. FII 447–451). Finns Erfahrungen im zweiten Jahr machen deutlich, dass er

wie Laura von stärkeren Verbindlichkeiten und klaren Anforderungen durch die Wochenpläne und das System der Coachgruppen profitiert, auch wenn er – anders als Laura – die Veränderungen im zweiten Jahr nicht explizit als positiv bezeichnet – abgesehen der lobenden Erwähnung seiner Coachlehrerin. Vielmehr nimmt er die verbindlichen Strukturen des zweiten Jahres als höhere Anforderung wahr und führt die Verschlechterung seiner Noten auf die „Versuchskaninchen“-Rolle und den „Larifari“-Unterricht im ersten Jahr zurück (FII 60f.).

Trotz seines zielorientierten Arbeitens und der erfolgreichen Zusammenarbeit mit Moritz zeigen sich weiterhin Probleme mit der Umsetzung von Zielen in Fächern, die ihm schwer fallen. Finn berichtet beispielsweise von seinem Plan, sich zuhause auf jede Englischstunde vorzubereiten, indem er guckt, was in der nächsten Stunde drankommt. Dieses Ziel erreicht er allerdings nicht, weil er nicht genügend Ressourcen dafür bereitstellt (vgl. FII 342–356). Es gelingt ihm damit zwar, sich eine Strategie zu überlegen; er kann diese jedoch nicht umsetzen. Übertragen auf seine metakognitiven Fähigkeiten heißt das: Es gelingt ihm während seines Lernprozesses, seine Schwächen zu erkennen und mögliche Lösungswege zu finden, er reguliert sein Verhalten aber (noch) nicht dementsprechend. Dieses Lernverhalten weist darauf hin, dass Finns Kompetenzen oder sein Wille, sich zum Lernen zu motivieren, trotz guter Ansätze zu diesem Zeitpunkt begrenzt sind – zumindest außerhalb der Schule.

In der Lerngruppe positioniert sich Finn selbstbewusster als im Jahr zuvor: Ähnlich wie Laura im zweiten Jahr nimmt er nicht mehr nur ein einseitiges Helfen wahr, sondern stellt fest, dass die Grenzen zwischen Haupt- und Gymnasialschülerinnen und -schülern verschwimmen:

Ich find es auch gut, dass jetzt mal Gymnasiasten sehen, dass Hauptschüler nicht so dumm sind. Oder dass auch mal die Hauptschüler sehen, dass Gymnasiasten auch mal was falsch machen. Irgendwie so, dass die sich so kennenlernen. [FII 818–821]

9.1.2.4 Zusammenfassung

Finns Orientierungsrahmen

Finn erlebt Schule als Ort, an dem anspruchsvolle Aufgaben erfüllt werden müssen.

Schon in der Anfangssequenz führt Finn einen positiven wie auch einen negativen Gegenhorizont auf: Im Kindergarten hat er Selbstbestimmung erfahren, die durch den Eintritt in die Schule mit dem Gefühl der Fremdbestimmung („Hinsetzen und tun, was der

Lehrer sagt.“ FI 22f.) verloren geht. Die Rekonstruktion des immanenten Sinngehalts seiner Äußerungen verweist zudem darauf, dass er sich den schulischen Anforderungen gegenüber als nicht hinreichend kompetent erlebt hat. Er betont seine „Faulheit“ bei der Aneignung von Lerninhalten und die Notwendigkeit von Belohnungen durch seine Mutter, um sich anzustrengen. In der Situation, an der Gemeinschaftsschule selbstgesteuert zu lernen, erfährt Finn Selbstorganisation, da er in seinem eigenen Tempo lernen kann. Diese Erfahrung steht seinem bisherigen Bild von Schule entgegen. Er erlebt sich als kompetent, weil es ihm durch die Möglichkeit, das Lerntempo selbst zu steuern gelingt, Lernaufgaben erfolgreich abzuschließen. Die Anforderungen des individualisierten Lernsettings erlebt er in der selbstorganisierten, möglichst vollständigen Bearbeitung der Wochenplanaufgaben. Seine Verärgerung über Lehrkräfte, die sich nicht um das Vorankommen der Lernenden bemühen, sowie die Bedeutung seines Lernpartners Moritz weisen auf die Notwendigkeit unterstützender Strukturen bei der Bewältigung der Lernaufgaben hin.

Finns Kompetenzentwicklung

Finn Erzählungen und Beschreibungen aus dem ersten Jahr weisen auf eine Lernvorstellung hin, welche die Lehrkraft in der Verantwortung sieht, den Lernprozess zu gestalten, zu kontrollieren und zu bewerten. Diese Lernvorstellung scheint einen Zugang zum selbstgesteuerten Lernen zu behindern (fehlendes metakognitives Wissen). Anders als Laura thematisiert Finn jedoch nicht die Abwesenheit unterstützender Strukturen, sondern akzeptiert das Setting in seiner offenen Form. Ebenfalls stellt er keine Ansprüche oder Wünsche an den Unterricht oder die Lehrkräfte. Das individualisierte Setting Lernzeit in seiner autonomiefördernden Form erlebt er positiv, da ihm das Lernen im eigenen Tempo den Druck zu nehmen scheint, den er ansonsten mit Schule verbindet. Durch die selbstbestimmte Zeiteinteilung bei der Aufgabenbewältigung kann er sich als kompetent erleben. Obwohl er auf der Metaebene die Anforderung, selbstgesteuert zu lernen, nicht thematisiert, gelingt es ihm auf der Handlungsebene mithilfe des Logbuchs, seinen Lernprozess in Ansätzen zu überwachen. Leistungsstärkere Mitschülerinnen und Mitschüler nutzt Finn als Hilfe bei der Bearbeitung der Lernzeitaufgaben.

Im zweiten Jahr ist bei Finn im Bereich des metakognitiven Wissens eine Lernentwicklung festzustellen. Finn nimmt sich verstärkt als Subjekt seines Lernens wahr, das neben den Lehrkräften ebenfalls sein Lernverhalten plant, beobachtet und einschätzt. Finn erlebt die offene Struktur des Lernsettings auch im zweiten Jahr positiv, auch wenn er die verbindlicheren Strukturen als steigende Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler wahrnimmt. Es gelingt ihm besonders gut, die Anforderungen der Lernzeit zu bewältigen, weil die Coachlehrerin als Moment der Fremdsteuerung die kontinuierliche Unterstützung

durch einen leistungsstarken Lernpartner ermöglicht und legitimiert. Finn erlebt sich deshalb im zweiten Jahr sozial eingebunden sowie kompetent.

9.1.3 Fall Belinda

Belinda hat die Grundschule mit einer schwachen Realschulempfehlung verlassen. Zu Beginn der Pilotphase ist sie 13 Jahre alt und hofft, auf der Schule *Am Walde* den Realschulabschluss und wenn möglich auch das Abitur machen zu können.

9.1.3.1 Anfangssequenz

Belinda orientiert sich zu Beginn des Interviews an der Bedeutung von Freundschaften im Kontext Schule.

Belinda legt bei ihren Erinnerungen an ihren ersten Schultag den Fokus auf ihre Erfahrungen mit Mobbing. Diese haben in beiden Grundschulen, die sie zuvor besucht hat, dazu geführt, dass sie ungern zur Schule gegangen ist. Im Vergleich zur Gemeinschaftsschule erzählt sie, dass sich diese Problematik mit dem Wechsel in die 7. Klasse verringert habe, da sie nun Freundinnen gefunden habe (vgl. BI 10–12). Als ihr schönstes Erlebnis in der neuen Schule schildert sie das Finden einer „allerbesten Freundin“ (vgl. BI 46). Als weiteren Vergleich zwischen Grundschule und Gemeinschaftsschule zieht sie die vielen schwierigen Schülerinnen und Schüler heran, die für Unruhe in der Lerngruppe sorgen, sowie Lehrkräfte, die sich gegenüber den störenden Jugendlichen nicht durchsetzen können.

An der Anfangssequenz zeigt sich, dass Belindas Mobbingenerfahrung einen wesentlichen Teil ihrer schulischen Identität ausmacht. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass sie weder – wie Laura – vom Lernen selbst noch – wie Finn – von unterrichtlichen Anforderungen spricht, sondern die Erfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie das Klassenklima und damit soziale Aspekte ins Zentrum des offenen Einstiegs stellt.

9.1.3.2 Kompetenzentwicklung im ersten Jahr

Das soziale Miteinander in der Schule nimmt bei Belinda also einen hohen Stellenwert ein. Die Gemeinschaftsschule, die sich durch das Lernen in heterogenen Gruppen als eine Schulform definiert, die besonderen Wert auf ein gutes Miteinander legt, kommt ihr somit entgegen. Anders als Laura, die den Aspekt des selbstgesteuerten Lernens als wesentliches Merkmal einer Gemeinschaftsschule hervorhebt, stellt Belinda das Merkmal der Gemeinschaft ins Zentrum ihrer Erwartungen an die Pilotphase:

Gemeinschaftsschule, dass wir da alle zusammenarbeiten, die ganzen Schüler. Wir sind jetzt auch eine bessere Klassengemeinschaft geworden. [BI 358–360]

In diesem Zusammenhang bekommt die Ausgestaltung der inneren Differenzierung im Rahmen der Lernzeit für Belinda eine besondere Bedeutung; denn hier bekommt sie in besonderem Maße die Möglichkeit, Kontakte zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu knüpfen:

Ich habe mehr Freunde, ich gehe auch öfters raus und so, treffe mich auch wieder öfters [...] Ich arbeite [in der Lernzeit, Anm. PH] auch mit mehreren in einer Gruppe zusammen, jetzt auch mit denen, mit denen ich mich früher nicht so viel unterhalten habe, machen wir mehr zusammen. [BI 438–442]

Anders als Finn und Laura erwähnt Belinda in diesem Zusammenhang nicht die mangelnde Produktivität der selbstgewählten Lerngruppen von bis zu sechs Schülerinnen und Schülern, obwohl sie immer wieder erwähnt, dass diese sich in der Lernzeit oft Pausen nehmen und reden, anstatt zu arbeiten (vgl. BI 59f., 183f., 224f.). Die Ablenkung vom Lernen scheint für sie aber sekundär zu sein, stattdessen betont sie, dass alle viel Spaß in den Gruppen haben und sich die gegründeten Lerngemeinschaften solidarisch verhielten, indem sie Aufgaben füreinander erledigten, sodass „alle ihren Wochenplan abgeben können und keinen Ärger bekommen“ (BI 190–192). In diesem Zuge schildert sie ausführlich eine Situation, in der sie die Aufgaben für eine Freundin erledigte, während die anderen „Pause gemacht haben“ (vgl. BI 133, 387). Die Möglichkeit, als leistungsschwache Schülerin jemanden beim Lernen unterstützen zu können, scheint für sie eine besondere Erfahrung zu sein, sodass sie neben der sozialen Eingebundenheit hier auch die eigene Kompetenz erlebt (vgl. BI 192–194).

Es zeigt sich, dass Belinda die Lernzeit primär mit kommunikativen Erfahrungen in Verbindung bringt. Dabei bezieht sie sich jedoch in erster Linie auf die Kommunikation zwischen den Lernenden. Eine Beziehung zu den Lehrkräften bezüglich ihres Lernprozesses in der Lernzeit thematisiert Belinda nicht; mit einer Ausnahme sind die Lehrkräfte in Belindas Schilderungen vielmehr die „Gegner“ ihrer Freundinnengruppe oder auch der gesamten Gruppe der Lernenden (vgl. auch BI 118–122, 142f., 191f., 283–289, 342):

Wir sind jetzt auch eine bessere Klassengemeinschaft geworden, so seit einem Monat ist es besser geworden, halten wir auch alle besser zusammen, vor allem gegen die Lehrer. [BI 361f.]

Belinda fühlt sich von den Lehrkräften oft ungerecht behandelt: „Frau Meitner hat es irgendwie gerade auf uns abgesehen, die hat dauernd nur rumzumeckern“ (BI 142f.). Sie nimmt das Lehrer-Schüler-Verhältnis demnach nicht als partnerschaftlich und hilfreich hinsichtlich ihres Lernens wahr. Ebenso könnte die Opferwahrnehmung ein Grundmuster einer Mobbing-Schülerin sein. Eine solche Selbstdefinition als Opfer könnte der Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbststeuerung stark im Wege stehen, denn wer sich als Opfer definiert, hat nicht das Gefühl, selbstbestimmt handeln zu können. Zu sehr liegt dann die Gestaltung des eigenen Wohlbefindens in den Händen anderer.

Eine weitere Lesart wäre, dass Belinda ebenso wie Laura tatsächlich nicht ausreichend von ihren Lehrkräften unterstützt wird, um die Anforderung, selbstgesteuert zu lernen, zu bewältigen. Diese Lesart unterstützen folgende Aussagen: Belinda betont, wie wichtig ausführliche Erklärungen sowohl in den Inputstunden als auch in der Lernzeit seien. Für die Lernzeitstunden attestiert sie den Lehrkräften ein wenig differenziertes Vorgehen und eine nicht ausreichende Unterstützung (vgl. BI 374–376, 94f., 99f.). An einer anderen Stelle erzählt sie jedoch auch, dass die Lehrkräfte nett seien und viele von ihnen auch gut erklärten (vgl. BI 117f.).

Im Vergleich zu Finn zeigt sich, dass Belinda nicht nur mehr Zeit für ein gutes Verstehen benötigt, sondern gleichzeitig jemand ist, der eine intensive Begleitung bei der Bearbeitung der Lernaufgaben benötigt, um die Aufgaben zu verstehen. Dieses Bedürfnis nach Sicherheit (Rückversicherung) erfüllen in der Lernzeit in der Regel nicht die Lehrkräfte, wohl aber ihre Freundinnen oder auch leistungsstärkere Mitschülerinnen und -schüler, die ihr die Inhalte, die sie nicht verstanden hat, besser erklärten als die Lehrkräfte (vgl. BI 217f., 242f., 369, 139–148). Dabei arbeitet sie ausschließlich mit Teampartnerinnen, mit denen gemeinsame Freizeiterfahrungen vorliegen. Ihre Lernstrategie ist hier, die lockere, entspannte Atmosphäre dazu zu nutzen, ihre Schwächen zu offenbaren (vgl. BI 298f.). So gelingt es ihr, sich zum Lernen zu motivieren und sich vor Ablenkungen zu schützen. Hier zeigt sich wieder die in der Anfangssequenz herausgearbeitete hohe Bedeutung von Freundschaften oder, allgemeiner gesprochen, von sozialer Interaktion beim Lernen. Des Weiteren verweist eine Äußerung auf eine hilfreiche Unterstützung bei der Planung und Begleitung ihres Lernprozesses seitens der Lehrkraft:

Seit wir mit Frau Meitner auf diesem Zettel abhaken, was wir gemacht haben, schaffe ich meist alles zu Ende zu machen. [...] Wir hatten den nie ausgefüllt, aber seit zwei Monaten hakt Frau Meitner da richtig nach: „Belinda, du musst noch Mathe machen“ und so. [BI 201–212]

Belindas Wunsch nach einer stärkeren Begleitung bei den zu bearbeitenden Lernzeitaufgaben zeigt, dass Belinda hier noch stark auf Fremdsteuerung ihres Lernprozesses angewiesen ist. Wie Finn spricht sie davon, Druck zu brauchen, um erfolgreich lernen zu können. Möglicherweise versteht sie unter „Druck“ eine klare Orientierung in Bezug auf die Erwartungen. In diesem Zusammenhang schreibt sie der Lernzeit den Grund für ihre schlechten Lernleistungen zu, da sie aufgrund dieser Unterrichtsform keine Hausaufgaben mehr unter Aufsicht der Eltern und der Großmutter zuhause erledigen muss (vgl. BI 447f.). Belinda scheint wenig Erfahrung mit selbstgesteuertem Lernen gesammelt zu haben, und auch das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch erlebt sie im Unterschied zu Laura nicht als Unterstützung bei der Lernzielsetzung oder der Selbstreflexion. Stattdessen fühlt sie gegenüber ihren Eltern und ihrer Coachlehrerin einen Rechtfertigungsdruck. Dies kann damit zusammenhängen, dass es ihr bisher nicht gelungen ist, überschaubare Zielsetzungen wie die ordentliche Führung eines Hefers zu erreichen (vgl. BI 288–291). Denn auch wenn sie immer wieder davon spricht, wie wichtig es für die Zukunft sei, gut in der Schule zu sein, zeigt ihr geschildertes Verhalten, dass es ihr nicht gelingt, Aufmerksamkeit, Zeitnutzung und Anstrengungen so zu managen, dass sie ihre Lernziele erreichen kann (Steuerung des Selbst). Wichtiger ist und bleibt für sie die Kommunikation mit den Freundinnen:

Ich habe mir vorgenommen, dass ich meine Hefter ordentlicher führe und dass ich mich besser konzentriere. Aber jetzt, da meine beste Freundin wieder öfter da ist, quatschen wir richtig wieder mehr und die Hefter vergesse ich auch manchmal zuhause. [BI 288–290]

Belindas Zugang zum selbstgesteuerten Lernen wird durch das offene, wenig strukturierte Setting nicht gefördert. Es fehlt eine Unterstützung beim selbstgesteuerten Lernen, um metakognitive und motivationale Selbststeuerungskompetenzen auszubauen. Das Logbuch kann sie ohne Unterstützung beim Lernen in der Lernzeit nicht nutzen:

Das Hausaufgabenheft war besser als das Logbuch. Da haben wir einfach reingeschrieben, was wir machen müssen, und nicht, was wir gemacht haben. Das bringt ja gar nichts, wer will das wissen? [BI 261–265]

9.1.3.3 Kompetenzentwicklung im zweiten Jahr

Auch im zweiten Jahr stehen zunächst Erfahrungen außerhalb des Unterrichts im Zentrum von Belindas Schilderungen:

Oft habe ich so Phasen, in denen ich denke „Scheiß auf Schule“ [Belinda II 892]

Ich habe jetzt immer andere Sachen vor. Mich mit Freunden treffen. Internet, PC, Musik hören und so. [BII 78–87]

So stellen die längsten Erzählpassagen Erlebnisse außerhalb des Unterrichts dar; zum einen erzählt sie ausführlich von einem durch einen Jungen verursachten Treppensturz ihrerseits in der Schule, zum anderen von ihrer ersten Liebesbeziehung. Die Schilderung eines normalen Schulalltags verläuft entlang der Pausen und der Beziehung zu Mitschülerinnen und Mitschüler:

Gehe zur Schule. Treffe mich mit einer Freundin, mit der ich zusammen gehe. Die Stunden fangen an. Ich mache meistens nicht mit. Spiele mit dem Handy rum oder so. Hofpause sind immer so bestimmte Gruppen zusammen. Also z.B. Bernd, Sebastian und Piet zusammen. Und dann die anderen. Wir sind jetzt mit den Siebten in der Hofpause. Das war schon immer. Aber wir sind jetzt mit den Siebten befreundet. Die meisten aus den Achten. Das finde ich schon gut. [BII 197–201]

Belinda nimmt die Gemeinschaftsschule im zweiten Jahr jedoch auch als eine Schule wahr, an der im Rahmen der Lernzeit selbstgesteuertes Arbeiten ermöglicht und gefördert wird (vgl. BII 928ff.). Diese explizite Nennung könnte darauf hindeuten, dass das selbstgesteuerte Lernen für sie an Bedeutung gewonnen hat. Es hat den Anschein, als habe sie sich im ersten Jahr überwiegend auf das zwischenmenschliche Miteinander konzentriert, im zweiten Jahr jedoch Raum gefunden, um auch anderes wahrzunehmen: Die Lernzeit mit ihrem Ziel des selbstgesteuerten Lernens. Die Möglichkeit der eigenständigen Überwachung ihres Lernprozesses wird für die Entwicklung ihres Bildungsgangs nun für sie interessant:

Ich finde die Lernzeit besser, weil man da selbstständig arbeiten kann und nicht die ganze Zeit dem Lehrer zuhören muss. [...] Weil man da auch schneller vorankommt und auf sich selber angewiesen ist. [...] Weil man da selber einschätzen kann, wo man Hilfe braucht und wo nicht. [BII 652–657]

Neben der veränderten Wahrnehmung der Lernzeit als Raum zur Selbstorganisation und Autonomieerfahrung zeigt sich auch eine strategische Entwicklung bezüglich Belindas Selbststeuerung: Belinda nutzt jeden Morgen das Logbuch, um ihre Lernzeitstunden durch Zielsetzungen zu planen:

Wenn es morgens ist, mache ich als erstes mein Logbuch. Mein Tagesziel schreiben. Was ich mir in der ersten Stunde vornehme. Danach fange ich mit den

Aufgaben an, die wir haben. Dann mache ich irgendwann eine Pause [...] und dann mache ich weiter. [BII 532–535]

Im Unterschied zum vorherigen Schuljahr sieht sie in der Arbeit mit dem Logbuch nun einen Sinn, auch wenn sie reflektiert, dass es ihr noch schwerfällt, den Erfolg ihres Lernprozesses selbstständig zu beobachten und einzuschätzen. Hatte sie im ersten Jahr noch lakonisch festgestellt „Das bringt gar nichts, wer will das denn wissen“, differenziert sie jetzt auf der lernstrategischen Ebene:

Das Logbuch ist wie ein Hausaufgabenheft, aber irgendwie besser. Weil man sich da ein Ziel für die Woche vornehmen und einschätzen kann: „Habe ich das geschafft oder nicht geschafft?“ [...] Aber da muss man sich erst mal rein versetzen. [...] Ist halt sehr schwierig sich selber einzuschätzen. Ich frage Freundinnen, wie sie mich einschätzen. Und dann schreibe ich das hin. Meistens ist das richtig eingeschätzt. [BII 662–666, 532–535, 673–692]

Belinda schätzt die Möglichkeit, die Umsetzung ihrer Ziele eigenständig zu beobachten und zu reflektieren. Dieses neu entwickelte Interesse an übergeordneten Lernstrategien könnte damit zusammenhängen, dass das Setting mit dem Instrument Logbuch eine kontinuierliche Anwendung von Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung einfordert: Der „Nutzungszwang“ führt dazu, dass Belinda sich ihre Freundin zur Hilfe nimmt und feststellt, dass die Einschätzung ihrer Freundin mit ihrer eigenen übereinstimmt. Das Zusammenspiel zwischen Fremdsteuerung durch das Setting („Du musst das Logbuch nutzen“) und der mithilfe von Fremdeinschätzung vorgenommenen Selbsteinschätzung scheint dabei zu einem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung zu führen („Und meistens ist das richtig eingeschätzt“). Es zeichnet sich bei Belinda durch die Logbuchnutzung also eine Entwicklung von metakognitiven Fähigkeiten ab, die zu einer wachsenden Handlungskontrolle führen könnte. Zumindest für Zugang zur Selbsteinschätzung benötigt sie jedoch externe Unterstützung durch ihre Freundinnen. Des Weiteren entwickelt Belinda im zweiten Jahr eine Motivationsstrategie: Sie plant Unterstützung und Beratung von Lernzeitpartnerinnen explizit für ihren Lernprozess ein. Dabei sucht sie sich Teampartnerinnen, die sie nicht vom Lernen abhalten, sondern denen es gelingt, sie zum Lernen zu motivieren (vgl. BII 691, 623–626). Die Entwicklung dieser Motivierungsstrategie kann als eine bewusste Reaktion auf ihre Selbstbeobachtung verstanden werden, dass sie sich zum einen von unmotivierten Lernpartnerinnen leicht ablenken lässt, zum anderen eine Aktivierung von außen benötigt, um sich zum Lernen zu motivieren. Damit schirmt sie sich erfolgreich von Ablenkungen ab.

Anhand der vorherigen Passagen lässt sich Belindas Orientierungsrahmen weiter ausdifferenzieren: Die soziale Interaktion mit den Peers verhilft ihr bei der Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung. Ihr Bedürfnis nach sozialer Sicherheit und Kommunikation beeinflusst somit auch ihren Zugang zu Lernstrategien. Im Unterschied zu Laura spricht sie beispielsweise nicht von Strategien der Informationsbeschaffung jenseits von Lernpartner und Lehrkraft (z.B. Nutzung von Materialien und Büchern) oder Strategien bezüglich des Zeitmanagements. Dennoch sind auch bei Belinda erste Ansätze zu finden, die über kommunikative Lernstrategien hinausgehen: Die bereits erwähnte Nutzung des Logbuchs zur Zielsetzung zu Beginn des Schultages zeigt beispielsweise, dass sie beginnt, dieses Instrument zur Planung ihres Lernens zu nutzen. Außerdem zeigt die Art und Weise, wie sie über ihr Lernen spricht, selbstreflexive Züge sowie Versuche eines veränderten Lernverhaltens:

Wir sollten Aufgaben im Workbook machen. Die habe ich nicht verstanden. Dann habe ich mich hingesezt und es nochmal durchgelesen und nochmal im Buch nachguckt, was die Wörter heißen und dann habe ich was hingeschrieben und dann war es richtig. Ich bin meistens so: Ich gebe schnell auf und konzentriere mich nicht richtig. Setze mich dann hin und schreibe irgendwas. Und dann gebe ich das einfach so ab. [BII 577–583]

Trotz dieser reflektierten Sicht auf ihr Lernen, dem Versuch eines veränderten Umgangs mit Schwierigkeiten und der Entwicklung motivationaler und metakognitiver Lernstrategien zeigen Belindas Erfahrungen aber auch weiterhin, dass es ihr oft nicht gelingt, ohne intensive Begleitung, Unterstützung und Aktivierung von außen die Lernzeitaufgaben selbstgesteuert zu bewältigen (vgl. z.B. BII 338–341, 822ff.): Sie traut sich nicht zu, Aufgaben ohne fremde Hilfe lösen zu können und verschiebt Lernprobleme auf weit entfernte Nachhilfestunden (vgl. BII 353f.). Dadurch versteht sie viele Lerninhalte nicht, was zu „Panik“ vor und in Klausuren führt (BII 831–834). All dies sind Anzeichen für eine schwache Handlungskontrolle und damit Anzeichen für eine mangelnde Fähigkeit, sich eigenständig zum Lernen zu motivieren. Es zeigt sich, dass Belinda weiterhin in besonderem Maße jemanden braucht, der sie beim Lernen begleitet. Das wird auch an ihrer Beschreibung eines guten Unterrichts deutlich: „Wenn die Lehrer kommen, wenn man Fragen hat“ (BII 428). Die soziale Interaktion mit der Lehrkraft spielt für Belinda demnach ebenfalls eine entscheidende Rolle. An ihrer Gemeinschaftsschule sieht sie diese individuelle Betreuung in den Lernzeitstunden im zweiten Jahr verstärkt gegeben:

Wenn wir uns melden, kommen die Lehrer eigentlich gleich. Vor allem in der Lernzeit. Da kommen die und erklären das gleich. [...] In einer Lernzeit, da hatte ich Matheaufgaben und andauernd Fragen. Und da ist Frau Meinert dauernd zu mir gekommen und hat mir alle Aufgaben erklärt. Und die war auch nicht genervt oder so. [B II 747–757]

Wie Laura und Finn erfährt sie im zweiten Jahr einen verbesserten Unterricht, der insbesondere auf einer passenden individuellen Betreuung fußt. Sie stellt im Unterschied zum ersten Jahr fest: „Wenn man Fragen hat, sagen sie nicht mehr, dass man später fragen soll. Sondern kommen gleich zu einem“ (BII 43f.). Außerdem verschafft ihr der Rückgriff auf das Wissen der leistungstärkeren Schülerinnen und Schüler Sicherheit: „War froh, dass ich mit dem in einer Gruppe zusammengearbeitet habe. Weil der es mir wenigstens erklären konnte“ (vgl. BII 307ff., 936ff.). So zeigt Belindas Erfahrung, dass sie an der Gemeinschaftsschule eine hilfreiche Lernunterstützung durch leistungstärkere Mitschülerinnen und Mitschüler wahrnimmt. Gleichzeitig zeigt sich, dass sie trotz sich entwickelnder Lernstrategien noch Probleme damit hat, die Anforderung des selbstgesteuerten Lernens zu bewältigen und deshalb „Sehnsucht“ nach einer Regelschule hat:

Weil man da ja auch Hausaufgaben aufbekommt und nicht wie hier Lernzeitaufgaben. Weil Hausaufgaben muss man ja machen. Lernzeitaufgaben nicht. Da denke ich, dass ich das konsequenter machen würde. [BII 108–110]

Mithilfe der Analyseergebnisse zu den förderlichen und hinderlichen Bedingungen sowie der Kompetenzentwicklung in beiden Jahren lässt sich abschließend die am Anfang skizzierte Orientierung näher bestimmen:

9.1.3.4 Zusammenfassung

Belindas Orientierungsrahmen

Belindas erlebt die Schule als Ort für soziale Interaktion mit Peers.

Belindas Orientierung in Bezug auf die Themen Schule, Lernen und Selbststeuerung ist in der Beziehung zu den Mitschülerinnen und Mitschülern zu finden. So thematisiert sie in der Anfangssequenz ihre Erfahrungen mit Mobbing in der Schule und führt als Gegenhorizont die Gemeinschaftsschule auf, in der sie sich in die Gemeinschaft eingebunden fühlt. Ihre Begründungen verweisen darauf, dass sie die nicht vorhandene Ausgrenzung dem Konzept Gemeinschaftsschule zuschreibt, dass einen Einbezug aller Lernenden in die soziale Gemeinschaft als Ziel hat. Die offen gestalteten Lernzeitstunden

erlebt sie im ersten Jahr als Möglichkeit, mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zu kommunizieren und Freundschaften zu knüpfen. Ihr Lernverständnis ist von der Vorstellung geprägt, dass die Lehrkräfte ihren Lernprozess planen, steuern und kontrollieren. Im zweiten Jahr erfährt sie durch die Kommunikation mit ihren Freundinnen und den Lehrkräften einen Zugang zum selbstgesteuerten Lernen.

Belindas Kompetenzentwicklung

Belindas Konzentration auf das kommunikative Moment von Schule sorgt im ersten Jahr dafür, dass sich Belindas Noten verschlechtern. Eine Erbringung beider „Leistungen“ – der sozialen und der inhaltlichen – erscheint nicht möglich. Das Erleben einer sozialen Eingebundenheit könnte für Belinda als Schülerin mit Mobbing Erfahrung allerdings eine notwendige Voraussetzung dafür sein, überhaupt eine schulische Leistungsperspektive einnehmen beziehungsweise eine aufgabenbezogene Kommunikation durchführen zu können. Belindas Erzählungen und Beschreibungen zeigen, dass sie über wenig Kompetenzen zur Selbststeuerung verfügt; sie benötigt eine enge Begleitung, um die Anforderungen des selbstgesteuerten Lernens zu bewältigen. Das offene Setting müsste Belinda demnach überfordern, allerdings spielen die hohen Anforderungen an die Selbstorganisation für Belinda keine Rolle, da sie vielmehr die Freiheiten des wenig strukturierten Settings zur privaten Kommunikation mit den Mitschülerinnen und Mitschülern nutzt.

Belinda nutzt im zweiten Jahr das individualisierte Setting zur Entwicklung von metakognitiven Kompetenzen zur Selbststeuerung. Sie fängt an, ihren Lernprozess mithilfe des Logbuchs zu beobachten und einzuschätzen und kann ihre Lernschwierigkeiten im Unterschied zum Jahr davor konkretisieren. Zudem entwickelt sie Strategien, die ihr bei der Motivierung und Selbstreflexion helfen. Bei diesen spielen Lernpartnerinnen eine wesentliche Rolle. Trotz dieser Fortschritte fühlt sich Belinda von den Anforderungen des Settings überfordert und kann sich nur dann als kompetent erleben, wenn sie bei der Setzung von Zielen, der Selbstbeobachtung und -einschätzung intensiv von den Lehrkräften begleitet wird. Ebenso fällt es ihr schwer, Strategien zur Abschirmung von Ablenkung zu entwickeln. Anders als Finn und Laura kann sie auch im zweiten Jahr das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch nicht effektiv nutzen.

9.2 Gemeinschaftsschule *Wiesenufer*

Im Gegensatz zur Schule *Am Walde* trennt die Schule *Wiesenufer* nicht strukturell zwischen lehrerzentrierten und individualisierten Unterrichtsstunden. In individualisierten Unterrichtsphasen wird in der Regel fachbezogen mit Aufgabenblättern unterschiedlicher

Niveaustufen sowie bei einigen Lehrkräften mit Lösungsblättern gearbeitet, um ein individuelles Lerntempo und Selbstkontrolle zu ermöglichen. Lerninstrumente wie Logbuch oder Wochenplan existieren nicht. Im Vergleich zur Gemeinschaftsschule *Am Walde* fließt mehr Zeit in lehrerzentrierten Unterricht als in individualisierte Unterrichtsphasen, was sich auch in den Interviews widerspiegelt: Es gibt weniger detaillierte Beschreibungen und Erzählungen zu den Erfahrungen mit Phasen selbstgesteuerten Lernens, dafür jedoch mehr zu lehrerzentrierten Unterrichtsphasen. Aufgrund dieser Bedingungen sind die Schülerinnen und Schüler weniger intensiv mit der Anforderung konfrontiert, selbstgesteuert zu lernen. Es zeigt sich an den Ergebnissen zudem, dass die Lernenden nicht so eindeutig zwischen Erfahrungen in lehrerzentrierten und selbstgesteuerten Phasen trennen wie die Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschule *Am Walde*. Dies lässt vermuten, dass die Trennung auch im Unterrichtsalltag weniger deutlich ist: Lehrerzentrierte Phasen und Phasen der Selbststeuerung wechseln im Rahmen einer 45-minütigen Fachstunde ab.

9.2.1 Fall Faruk

Faruk ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 13 Jahre alt. Faruks Eltern kommen aus Bosnien, er selbst ist in Berlin geboren. Er hat aufgrund von Umzügen seiner Familie bereits mehrere Schulen besucht. Trotz Gymnasialempfehlung wechselt er im Anschluss an die Grundschule in Sachsen für zwei Jahre an eine Realschule, da die Familie kein Auto besitzt, um eines der umliegenden Gymnasien zu erreichen. Beim Umzug zurück nach Berlin stößt Faruk mit einem halben Jahr Verspätung zur Pilotphase Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* hinzu.

9.2.1.1 Anfangssequenz

Faruk orientiert sich im Rahmen des offenen Intervieweinstiegs an der Erbringung guter schulischer Leistungen.

Faruk erinnert sich zu Beginn des ersten Interviews daran, wie gern er zur Schule gegangen ist, konkretisiert aber nicht warum. Besonders hebt er seine Erfahrungen im Hort hervor, in dem er nach der Grundschule seine Hausaufgaben erledigen konnte, sodass er zuhause „Freizeit“ hatte (FaI 20). Auf die Frage, was sich seit seinem Wechsel an die Gemeinschaftsschule verändert habe, berichtet Faruk, dass sein Vater ihn eigentlich an einem Gymnasium anmelden wollte, dies aber aufgrund der nicht gelernten zweiten Fremdsprache nicht möglich gewesen sei (vgl. FaI 85–89). Faruk erzählt, wie leicht es ihm auf der Gemeinschaftsschule fällt, gute Leistungen zu erbringen. Dies begründet er zum

einen damit, den Unterrichtsinhalt aus der vorher besuchten Realschule bereits zu kennen, zum anderen stuft Faruk die Schulform Gemeinschaftsschule im Vergleich zur Realschule als weniger anspruchsvoll ein:

Hier ist es natürlich einfacher, weil das ja eine Gemeinschaftsschule ist. [vgl. FaI 93]
Die Nutzung des Adverbs *natürlich* und des Partikels *ja* verleiht der Aussage einen selbstverständlichen Duktus. Faruk geht demnach davon aus, dass das Niveau einer Gemeinschaftsschule aufgrund der heterogenen Schülerschaft niedriger ist als an einer Realschule. Insgesamt zeigt die Anfangssequenz, dass es Faruk wichtig ist, eine gute Schule zu besuchen und dort gute Leistungen zu erbringen.

9.2.1.2 Kompetenzentwicklung im ersten Jahr

Zu Beginn der Pilotphase ist Faruk sehr zufrieden seinem Lernen an der Gemeinschaftsschule, da es ihm gelingt, seine Leistungen zu steigern. Seine Leistungssteigerung erklärt er mit den ausführlichen Erklärungen in den lehrerzentrierten sowie der individuellen Betreuung in den individualisierten Phasen des Unterrichts:

Also hier wird öfters was erklärt als an meiner alten Schule und ich glaube dadurch habe ich mich auch so verbessert, weil es langsam erklärt wird. [FaI 273–275]

Und sie [die Lehrkräfte; Anm. PH] erklären es öfter und wenn man es nicht kapiert, dann kommt der Lehrer zu einem ganz privat und erzählt es dir eben. Also dann kommt er zu dir an den Tisch [...] und erklärt es auch an einem Beispiel und so. [FaI 659–661]

Aufgrund eines Lernsettings, in dem die Lehrkräfte adressatengerecht erklären und individuelle Lernbegleitung im Rahmen von individualisierten Unterrichtsphasen anbieten, gelingt es Faruk, seine Leistungen zu steigern. Er wird den Anforderungen individualisierter Phasen des Unterrichts gerecht, indem er Lernstrategien anwendet, die ihm dabei helfen, sein Lernen eigenständig zu planen und zu überwachen:

Wenn ich alleine arbeite und wir nicht mit den Nachbarn arbeiten dürfen, dann setz ich mich eben hin, nehme meinen Stift und fülle all das aus, was ich weiß, also das, wo ich mir 100 % sicher bin. Wenn ich mir bei etwas nicht sicher bin, schreibe ich das mit Bleistift hin und dann am Ende gucke ich dann im Hefter nach und da steht es ja öfters. Und wenn dann immer noch was nicht klar ist, dann geh ich vor zum Lehrer und frag nach. [FaI 393–400]

Auch bei der Klausurvorbereitung zeigt sich, dass Faruk sein Lernen eigenständig steuern kann. Er experimentiert mit verschiedenen Wiederholungsstrategien, bis er eine findet, die zu guten Ergebnissen führt (vgl. FaI 311–332). Faruk plant das Vorgehen bei seinen Klausurvorbereitungen erfolgreich, sodass er sich als selbstwirksam erfahren kann:

Also ich fange immer drei Tage vorher an zu lernen. Beim ersten Tag mache ich vielleicht nur eine halbe Stunde was, so was einprägen, am zweiten Tag ein bisschen mehr und am letzten Tag dann bereite ich mich völlig vor, also 1 1/2 Stunden und dann hab ich ja mehr was im Kopf und bin ich schon gut vorbereitet. [FaI 306–309]

Dass der „Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin“ das Leitbild des selbstgesteuerten Lernens zugrunde liegt und sich die Gemeinschaftsschulen dazu verpflichtet haben, ein Lernsetting anzubieten, das dieser Anforderung nachkommt, thematisiert Faruk nicht. Es macht den Anschein, als sei ihm nicht bewusst, dass die Schule zum Ziel hat, Kompetenzen zur Selbststeuerung zu fördern und dass er diesbezüglich hilfreiches Strategiewissen und –können bereits mitbringt und anwendet.

Der Heterogenität der Lerngruppe steht Faruk zu Beginn der Pilotphase mit ambivalenten Gefühlen gegenüber. Zum einen fühlt er sich häufig von Mitschülerinnen und -schülern gestört, die weniger Lernmotivation mitbringen als er, zum anderen bewertet er die Erfahrung, anderen beim Lernen helfen zu können, positiv:

50% stört es mich nicht und die anderen 50% schon, weil die Hauptschüler laut sind. Aber mit den anderen Hauptschülern, die nicht laut sind, freunde ich mich schon an. Und wenn ich mich jetzt z.B. neben einen Hauptschüler setze, dann verbessert der sich, weil ich ihm das auch alles leise erkläre und das ist schon gut. [vgl. FaI 569–572]

Das Zitat zeigt zum einen, dass Faruk vielmehr zwischen lernmotiviert oder nicht lernmotiviert als zwischen leistungsstark und leistungsschwach differenziert. Zum anderen könnte vermutet werden, dass Faruk sich durch die Zusammenarbeit mit leistungsschwächeren Jugendlichen als leistungsstark erfahren kann, weil er merkt, dass seine Unterstützung bei diesen etwas bewirkt. Gleichzeitig durchdringt er dadurch den Stoff vermutlich noch einmal besser und lernt selbst hinzu. Das scheint eine Erfahrung zu sein, die Faruk an der vorher besuchten Realschule nicht machen konnte. Allerdings macht er auch die Erfahrung, als „Streber“ wahrgenommen zu werden:

Die meisten mögen mich nicht, die nennen mich immer, also nicht die meisten, die Störenfriede, die nennen mich immer Streber. Aber Herr Wolffs sagt mir immer, die sind nur eifersüchtig, weil ich mehr weiß als die. [FaI 517–519]

Neben dem Lehrer Herrn Wolffs, der ihn in seinen Ambitionen, in der Schule gut zu sein, unterstützt, thematisiert Faruk zudem seinen Vater, der von ihm gute Leistungen erwartet, damit Faruk zum Abitur zugelassen wird (vgl. FaI 608). Das Erbringen guter Schulleistungen, das schon Faruks Orientierung zu Beginn des Interviews prägt, zeigt sich in diesem Zuge erneut. Eine besonders wichtige Rolle beim Lernen spielt außerdem Faruks Sitzpartner Omar, von dem Faruk hervorhebt, dass er ebenso leistungsstark und lernmotiviert sei wie er. Zu diesem baut er einen engen Kontakt auf und schirmt sich gleichzeitig gegenüber der Ablenkung durch weniger motivierte Schülerinnen und Schüler ab.

9.2.1.3 Kompetenzentwicklung im zweiten Jahr

Im zweiten Jahr der Pilotphase erfährt Faruk eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen des individualisierten Lernsettings und seinem Leistungsvermögen. Faruk langweilt sich aufgrund nicht hinreichend anspruchsvollen Aufgabenmaterials:

Ich hab dann immer so – also ich sitz ja neben einem Freund, der heißt Omar, er ist auch gut in der Schule. Und wir langweilen uns halt die letzten 10 Minuten, also wir haben Freizeit. Das ist eigentlich gut, bloß die Aufgaben könnten ein bisschen schwerer sein, finde ich. [FaII 79–82]

Seine weitere Schilderung des Lernsettings „alle bekommen die gleichen Aufgaben und die, die früher fertig sind, halt noch ein Arbeitsblatt“ (vgl. FaII 154f.) zeigt zudem eine unzureichende Differenzierung des Arbeitsmaterials. Die zusätzlichen Aufgabenblätter scheinen nicht auf einem höheren Anforderungsniveau zu liegen, denn Faruk passt – um zu vermeiden, weitere Arbeitsblätter zu bearbeiten – sein Lerntempo an den Durchschnitt der Lerngruppe an:

Na, also ich war weit, also ich war weiter als die anderen. Die hatten vielleicht die halbe Seite und ich dreiviertel. Und dann habe ich halt Pause gemacht, also ich lag sozusagen mit dem Kopf auf dem Tisch, bis die anderen soweit waren wie ich. [FaII 337–339]

Ebenso beginnt Faruk seine Lernstrategien zur Klausurvorbereitung den gegebenen Anforderungen anzupassen. Er stellt fest, dass es für die Bewältigung der Anforderungen ausreicht, sich am Tag zuvor fünf Minuten vorzubereiten. Damit stimmt Faruk seine

Strategien zur Klausurvorbereitung auf die für ihn zu geringen Anforderungen ab. An dieser Handlung zeigt sich sein Potenzial zur metakognitiven Selbststeuerung – allerdings führt es nicht – wie es wünschenswert wäre – zu einem fachlichen Lernzuwachs (FaII 645f.). Anhand dieser und der oben zitierten Passage lässt sich Faruks Orientierungsrahmen weiter ausdifferenzieren. Es zeigt sich, dass der an Leistung orientierte Faruk sich mit den niedrigen Anforderungen zufrieden gibt, sofern er die Leistungen erbringen kann, die gefordert werden. Anders als Laura kritisiert er zum Beispiel nicht die Lehrkraft oder den Unterricht aufgrund des niedrigen Niveaus, sondern passt sich dem niedrigen Niveau an.

Neben der „erfolgreichen“ Steuerung seines Lernprozesses im Sinne einer Anpassung an die mangelhafte Differenzierung der Aufgaben gelingt es Faruk auch, seine Lernzeit eigenständig zu managen. Die Anforderung, sich die Lernzeit in den individualisierten Stunden eigenständig einzuteilen, gelingt ihm, indem er Momente, in denen er lernmotiviert ist, besonders stark nutzt:

Wenn ich Lust habe, dann arbeite ich schneller, ganz schnell und auch immer, fast immer richtig. Und dann kann ich in der nächsten Stunde, wenn ich keine Lust mehr habe, langsamer arbeiten, also das gleicht sich dann auch aus. [FaII 43–47]

Die Analyse zeigt, dass Faruk weiterhin dazu in der Lage ist, sein Lernen eigenständig zu steuern. Gleichzeitig wird deutlich, dass die fehlende Differenzierung Faruks Lernen im zweiten Jahr behindert. Wie bereits erwähnt, beschwert er sich jedoch im Vergleich zu Laura nicht über die Unterforderung. Erst auf Nachfrage thematisiert er explizit, dass er sich über anspruchsvollere Aufgaben freuen würde (vgl. FaII 71–82). Ein möglicher Erklärungsansatz dafür ist, dass er die Anpassung seiner Lernstrategien an die gegebenen niedrigen Anforderungen in den individualisierten Unterrichtsphasen erfolgreich meistert und den dadurch entstandenen geringeren Arbeitsaufwand erst einmal als positiv erfährt. Ein weiterer Erklärungsansatz könnte sein, dass Faruk sich und seinen Lernbedürfnissen wenig Bedeutung beimisst und deshalb nicht auf die Idee kommt, das von den Lehrkräften gestaltete Setting in Frage zu stellen oder offen zu kritisieren.

Letztere Lesart unterstützt die Analyse von Faruks Schilderungen der lehrerzentrierten Unterrichtsphasen. Auch hier erlebt er es, dass die Anforderungen seinem Leistungsniveau nicht gerecht werden: Im fragenentwickelnden Unterrichtsgespräch wird er im Fach Chemie aufgrund seiner Leistungsstärke kaum aufgerufen:

Sie (die Chemielehrerin, Anm. PH) sagt ja auch immer: „Lass die anderen reden“, weil ein paar aus der Klasse wissen ja viel, also ich und drei, vier Schüler und sie

nehmen eigentlich immer die Leistungsschwächeren dran zum Reden.“ (FaII 61–64)

Seine Reaktion auf diese Situation, sich nicht mehr zu melden, hat eine schlechtere mündliche Note zur Folge. Darüber ärgert sich Faruk. Durch die Bestärkung seines Vaters und durch seinen eigenen Willen, gute Noten zu erlangen, gelingt es ihm, sich trotz der geringen Aufmerksamkeit der Lehrkraft für ihn und seine Meldungen wieder zur Beteiligung zu motivieren (vgl. FaII 306f., 882–892). Er akzeptiert damit die absurde Forderung, sich zu melden, obwohl er nicht drangenommen wird. Auch anhand dieser Erzählung lässt sich Faruks Orientierungsrahmen weiter schärfen: Seine Orientierung an dem Anspruch, gute Leistungen zu erbringen, sorgt dafür, dass er ein Verhalten anwendet, das ihm eigentlich sinnlos erscheint. Die Fremdsteuerung durch die Forderung der Lehrkraft, sich weiter zu melden, akzeptiert er. Bezüglich der Lernumgebung zeigt sich, dass hier die frontale, lehrerzentrierte Unterrichtsphase in der heterogenen Lerngruppe leistungsstarke Schüler wie Faruk nicht mitnehmen kann.

Zur schriftlichen Erinnerung an sein Vorhaben, sich wieder vermehrt an fragenentwickelnden Unterrichtsgesprächen zu beteiligen, nutzt Faruk die Einführung eines Zielbogens zu Beginn des zweiten Schuljahres – wieder ein Zeichen für seine Fähigkeit, seinen Lernprozess eigenständig zu steuern. Im Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch meldet ihm daraufhin die Lehrerin zurück, dass sie seine häufigen Meldungen wahrnimmt und sich seine Leistungen wieder verbessert haben (vgl. FaII 798–802). Obwohl er das Verhalten der Lehrkraft hier kaum kritisiert, zeigt sich, dass Faruk im zweiten Jahr nicht mehr von guter individueller Betreuung spricht, was für ihn im ersten Jahr die Besonderheit der Gemeinschaftsschule ausgemacht hat.

Ein einschneidendes Erlebnis in Bezug auf ein stabiles Vertrauensverhältnis zum Lehrer liegt für Faruk in dem fehlenden Schutz vor abschreibenden Schülerinnen und Schülern. Faruk leidet deutlich unter dem anscheinend fast täglich stattfindenden Abschreiben der von ihm angefertigten Aufgaben. Hier äußert er sich aufgrund seiner Wut gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern an mehreren Stellen des Interviews sehr emotional:

Ist eigentlich fast jeden Tag dasselbe. Die meisten in der Klasse benehmen sich halt unkultiviert, wie Höhlenmenschen sozusagen, ja. Wenn sie das nicht bekommen, machen sie es mit Gewalt, anstatt zum Beispiel Herrn Wolffs zu fragen, wie das geht. Wenn sie von mir abschreiben, dann lernen sie ja nichts. [FII 207–210] [...] Die kommen immer zu Omar und mir und wollen abschreiben und wenn wir sie nicht lassen, dann schlagen die oder ärgern uns [FaII 115–117] [...]

Ich will fair sein. Also mir ist Fairness wichtig. [FaII II 135–136] [...] Wenn sie es checken wollen, dann können sie mich ja wie normal kultivierte Menschen fragen und mir nicht gleich eine Klatsche geben. [FaII 681–688]

Dass ihn die Lehrkräfte nicht bei seinen Versuchen unterstützen, sich gegen die unfairen Abschreibepraktiken zu schützen, führt bei Faruk dazu, dass er sich als ohnmächtig wahrnimmt:

Wenn die Lehrer ja nichts machen (gegen das Abschreiben, Anm. PH), was soll ich dann dagegen machen? [FII 126]

Es lässt sich festhalten, dass Faruk in den individualisierten Unterrichtsphasen im zweiten Jahr die Erfahrung macht, dass seine guten Leistungen nicht die gebührende Anerkennung bei Mitschülerinnen und -schülern sowie bei den Lehrkräften finden (vgl. dazu auch FaII 1004ff.). Er kann sich nicht mehr wie im Jahr zuvor als kompetent erleben. Dies scheint ein Grund dafür sein, warum Faruk im zweiten Jahr den Anschein erweckt, in einer Krise zu stecken. Die Krise zeigt sich in zweierlei Hinsicht: Zum einen lässt sich Faruk im zweiten Jahr öfter ablenken und auf handgreifliche Streitereien mit seinen Peers ein. Zum anderen führt dieses Verhalten zu einer Auseinandersetzung mit seiner Lehrkraft, von der Faruk sich nicht gut betreut und wahrgenommen fühlt (vgl. FaII 704–746). Letzteres zeigt auch die folgende Situation: Bei der Zeugnisübergabe freut sich Faruk über seine guten Noten, seine Klassenlehrerin sagt hingegen, er könne doch noch viel besser sein (vgl. FaII 944–951). Die differenzielle Betrachtung lässt folgendes vermuten: Faruk tut in dem beschränkten Setting das Erforderliche. Die Lehrkräfte aber wissen, dass Faruk eigentlich noch mehr leisten könnte; sie werfen ihm deshalb vor, seine Möglichkeiten nicht voll auszuschöpfen, obwohl sie ihm kein passendes Setting dafür bieten.

Gleichzeitig zeigt sich an der Schilderung einiger Unterrichtssituationen, dass Faruk auch positive Lernerlebnisse sammeln kann, in denen er sich nicht unterfordert fühlt. Zum einen erzählt er von einer längeren Projektarbeit an einem selbstgewählten Thema. Dabei misslingt allerdings die Präsentation – vermutlich aufgrund fehlender Präsentationsregeln. Omar und Faruk reden über eine Stunde, die Lerngruppe hört nicht zu und ist laut (vgl. FaII 233–260). Zum anderen erlebt er den einmaligen Versuch eines Lehrers, bewusst leistungsheterogene Lernteams zu bilden, positiv, da es für eine gute Lernatmosphäre sorgt, wenn sie die Schülerinnen und Schüler gegenseitig helfen:

[...] ja, was könnte man verändern [...] Wir haben in Mathematik einmal getrennte Gruppen gemacht, ja. Und da waren wir in zwei verschiedenen Klassenräumen und die Stärkeren saßen neben den Schwächeren und da war es

eigentlich ganz ruhig, also wir haben denen auch geholfen. Das war eigentlich auch nur eine Stunde, wo wir das testen mussten, das war schon ok, da war es ganz ruhig. [FaII 435–439]

Zudem scheint Faruk, anders als im Jahr zuvor, einen Platz in der Klassengemeinschaft gefunden zu haben. Er erwähnt, dass er zum stellvertretenden Klassensprecher gewählt wurde.

9.2.1.4 Zusammenfassung

Faruks Orientierungsrahmen

Faruk erlebt Schule als Ort, an dem Leistungen erbracht werden müssen.
--

Faruks Einstieg in das Interview sowie weitere Äußerungen verweisen auf die Bedeutung von Leistungserbringung. Faruk erlebt Schule demnach als Ort, an dem Leistungen erfüllt werden müssen, um zu seinem gesetzten Ziel – dem Abitur – gelangen zu können. Zum Gegenhorizont werden Schülerinnen und Schüler, die sich disziplinlos und respektlos verhalten und sich nicht an die schulischen Regeln halten. Die Lehrkräfte erfährt Faruk als wesentliche Komponente von Schule. Dies zeigt sich beispielsweise an seinen Meldeverhalten im Chemieunterricht. Obwohl er weiß, dass die Lehrkraft ihn nicht aufruft, akzeptiert er deren Forderung, sich weiterhin stetig zu melden. Faruks Handlungen verweisen damit darauf, dass er sich im Kontext Schule als einen passiven Part erfährt: Die Lehrkräfte gestalten das Setting; er passt sich an und führt die Aufträge aus. Die Sonderstellung, die ihm sein Klassenlehrer aufgrund seiner guten Leistungen im ersten Jahr zuspricht, erlebt er positiv, obwohl er durch die Bezeichnung als Streber von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern eine Ausgrenzung erfährt. Besonders emotional erfährt Faruk deshalb auch eine Situation, in der er sich von seinem Klassenlehrer ungerecht behandelt fühlt.

Faruks Kompetenzentwicklung

Faruk kann sich im ersten Jahr der Pilotphase sowohl durch ausführlichere Erklärungen in lehrerzentrierten Phasen als auch durch individuelle Betreuung in den individualisierten Unterrichtsphasen als kompetent erleben. Er ist außerdem dazu in der Lage, in den individualisierten Unterrichtsphasen Strategien zur Überwachung seines Lernprozesses und zur Wiederholung von Inhalten erfolgreich einzusetzen. Damit wendet er metakognitive und kognitive Lernstrategien an.

Im zweiten Jahr stagniert Faruks Lernentwicklung, da das Setting seinem Leistungsniveau durch wenig differenziertes Aufgabenmaterial und häufige frontale Phasen auf einem für

Faruk zu niedrigen Niveau nicht gerecht wird. Er kann sich dadurch nicht mehr als kompetent erleben. In diesem Kontext gerät Faruk sowohl mit Lehrkräften als auch mit Mitschülern und Mitschülerinnen in Konflikte und erlebt sich damit auch nicht als sozial eingebunden.

9.2.2 Fall Gamze

Gamze ist zu Beginn der Pilotphase 14 Jahre alt und in Berlin geboren. Gamze besitzt einen Migrationshintergrund und kommt aus einem bildungsfernen Elternhaus. Sie besucht im Anschluss an die Schule einen Mädchenladen. Dort wird sie bei den Hausaufgaben unterstützt und kann einen Computer nutzen. Von der Grundschule hat Gamze eine Realschulempfehlung erhalten. Sie hat sich für die Fortführung ihrer Schullaufbahn an der Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* entschieden, weil ihre Grundschule als Teil des Pilotprojekts Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* die Schülerinnen und Schüler umfassend über das Konzept der Gemeinschaftsschule informiert hat.

9.2.2.1 Anfangssequenz

Gamze orientiert sich im Rahmen des offenen Intervieweinstiegs an der Bedeutung von Freundschaften sowie an ihrem Wunsch, schulische Inhalte zu verstehen.

Gamzes Erinnerungen an die Grundschule sind von Mobbing Erfahrungen geprägt. Erst als sie am Ende der Grundschulzeit eine Freundin in der Klasse findet, geht sie gerne zur Schule (vgl. GI 9–18). Beim Vergleich mit ihrer Grundschule stellt sie fest, dass an der Gemeinschaftsschule „mehr und langsamer erklärt“ wird (GI 67f.), sodass sie die Inhalte „besser versteht“ (GI 66, 69). Rückblickend auf die Grundschule erinnert sie häufige Lehrerwechsel, die dazu geführt haben, dass sie inhaltlich nicht mehr gut mitgekommen ist.

9.2.2.2 Kompetenzentwicklung im ersten Jahr

Gamzes Erfahrungen im ersten Jahr zeigen, dass sie sich an ihrer Schule wohl fühlt, ihre Leistungen steigern kann und aufgrund dessen das Abitur als Schulabschluss für sich in Betracht zieht (vgl. GI 466ff.). Die Steigerung ihrer Leistung führt Gamze u.a. auf besondere pädagogische Umgangsformen zurück; denn das Wissen um die Berücksichtigung respektvoller Umgangsregeln unter den Lernenden erfährt sie wie Belinda als eine Art Schutzraum:

Melden tu ich mich jetzt auch öfter. Früher habe ich mich nie getraut. Hier lachen die nicht [...] Weil wir das nicht dürfen, weil jeder ja irgendwo seine Schwächen hat. [GI 128–134]

Ebenso sorgt ein sensibler Umgang der Lehrkräfte mit den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler dafür, dass Gamze sich zur Beteiligung am Unterricht motiviert fühlt und sich als leistungsstark erfahren kann:

Ich denke nicht, dass ich so gut wäre, wenn ich auf eine Realschule gegangen wäre. Meine ganzen Freunde auf den Realschulen verstehen nichts, die werden viel härter rangenommen. [GI 474–477]

Auch wenn die Formulierung „härter rangenommen werden“ Interpretationsspielraum lässt, so kann mit Rückbezug auf die Anfangssequenz sowie weitere Interviewsequenzen vermutet werden, dass Gamze daunter einen Unterricht versteht, in dem die Lehrkraft durch häufiges und langsames Erklären darauf achtet, dass alle Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsinhalte verstehen und in das Unterrichtsgespräch mit einbezogen werden (vgl. GI 66, 187, 253–257). Sie formuliert hier in ihren Worten die Kriterien für adaptives Lernen, da alle Schülerinnen und Schüler mit ihren je unterschiedlichen Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden, obwohl hier kein differenziertes Angebot in Sinne eines individualisierten Unterrichts vorliegt. In Anlehnung daran ist zu vermuten, dass auch das Lernen im eigenen Tempo in den individualisierten Unterrichtsphasen zu Gamzes Verständnis von „nicht hart rangenommen werden“ beiträgt, allerdings spricht sie davon nicht explizit wie beispielsweise Finn oder auch Faruk. Die Anforderung, individualisiert zu lernen, nimmt sie im ersten Jahr vielmehr als Schwierigkeit wahr: Die Bearbeitung von binnendifferenziertem Arbeitsmaterial erlebt sie als ein „Durcheinander“, weil die Arbeitseinheiten durch die Individualisierung bzw. die Bearbeitung differenzierten Arbeitsmaterials kein verbindliches, gemeinsames Ende finden:

Ich wünsche mir, dass alle gleichzeitig arbeiten. Also nicht so, dass, wenn der Lehrer ein Wort schreibt, müssen alle – nicht so, aber dass alle so, zum Beispiel: Wir haben jetzt ein Blatt fertig und dann warten wir bis alle es fertig haben und dann korrigieren wir das. Weil [...] wir machen das immer durcheinander. Wenn die anderen schneller fertig sind, dürfen sie gleich ein neues Blatt haben und die, die noch nicht fertig sind, die machen das noch weiter. Und das kann manchmal auch voll lange dauern. [GI 168–173]

Auf Nachfrage stellt sich heraus, dass der als anstrengend empfundene offene Abschluss insbesondere auf die fehlende Rückmeldung seitens der Lehrkräfte zu den Arbeitsergebnissen zurückzuführen ist (vgl. GI 178). Die fehlende Rückmeldung stört Gamze, denn sie möchte für ihre Zukunft vorankommen und aus ihren Fehlern lernen (vgl. GI 303–306).

Die eigenständige Kontrolle ihrer Arbeitsblätter mithilfe von Lösungsblättern scheint ihr dabei nicht auszureichen.

Eine weitere Anforderung erlebt Gamze im Umgang mit der unruhigen Lernatmosphäre in individualisierten Unterrichtsphasen: Die privaten Gespräche an den Nachbartischen lenken sie ab, deshalb wünscht sie sich ein härteres Durchgreifen der Lehrkräfte. Allerdings zeigt ihr Umgang mit dieser Anforderung, dass es ihr gelingt, ihre Motivation selbst zu steuern: Gamze diszipliniert sich immer wieder selbst mit ihrem Willen, für die Zukunft gute Schulleistungen zu erbringen, und grenzt sich erfolgreich von Schülerinnen und Schülern ab, die nicht lernen wollen (vgl. GI 353–356). Sie investiert gleichzeitig Energie, um zu ihrem Ziel zu gelangen. Die Steuerung ihrer Lernmotivation scheint integriert in ihr Selbstkonzept zu sein, denn sie möchte sich für eine erfolgreiche Zukunft in der Schule anstrengen (vgl. GI 363).

Des Weiteren kann Gamze individualisierte Phasen des Unterrichts für ihre Lernentwicklung nutzen, indem sie kooperative Lernstrategien einsetzt. Zwar geht sie im ersten Jahr davon aus, dass es verboten ist, zu zweit zu arbeiten (vgl. GI 269–273) und stuft Kooperation deshalb nicht als eine hilfreiche Lernstrategie, sondern als etwas Unerlaubtes ein. Dennoch macht sie die Erfahrung, dass sie durch Kommunikation mit Lernpartnerinnen oder -partnern Inhalte schneller versteht:

Manchmal habe ich auch Schwierigkeiten, dann frage ich meine Nachbarn, ob sie mir ein bisschen helfen können. Dann werde ich schneller fertig. Wenn ich alleine arbeite, komme ich irgendwie nicht voran. [GI 275ff.]

Wenn meine Freunde erklären, kann ich besser zuhören. Bei den Lehrern höre ich zwar auch zu, aber dann verstehe ich nicht so schnell. [GI 392f.]

In diesem Kontext lässt sich Gamzes Orientierungsrahmen ausdifferenzieren. Die Kommunikation mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern nimmt für Gamze beim Lernen einen wesentlichen Stellenwert ein. Mit ihnen über Anforderungen zu sprechen oder auch die gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben gibt ihr Sicherheit (GI 300f.). Wie die Lernerin Belinda hat Gamze sich während ihrer Grundschulzeit als Außenseiterin gefühlt. Sie beschreibt sich als schüchterne, unsichere Lernerin, der Sachen schnell unangenehm sind und die „gerne auf andere Leute hört“ (GI 615). Es lässt sich festhalten, dass Gamze sich stark an ihren Mitmenschen orientiert und soziale Interaktion mit diesen benötigt, um sich – im Kontext der Schule – sicher zu fühlen. Wie an den oben aufgeführten Textpassagen deutlich wird, kann sie das Bedürfnis nach sozialer Interaktion

in der individualisierten, auf Selbststeuerung ausgerichteten Lernumgebung für ihr Lernen nutzen. Die Art und Weise zu lernen, bestimmt sich über den Parameter Kommunikation. Weitere Erfahrungen mit dem selbstgesteuerten Lernen sammelt Gamze im Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch. Denn auch wenn sie es wie alle Lernenden der Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* als ein Gespräch versteht, „bei dem die Schüler mitkommen dürfen“ und bei dem „die Lehrer erzählen, wie die Kinder sind“ (GI 311ff.) und sich damit nicht als Subjekt ihres Lernens erfährt, so unterstützt es doch kognitive sowie metakognitive Aspekte des Lernens. Zum einen schlägt ihr Klassenlehrer Herr Wolffs ihr eine Lernstrategie zur Minimierung ihrer Rechtschreibfehler in englischen Vokabeltests vor, deren Anwendung erste Erfolge zeigt (GI 339–343). Zum anderen setzt Gamze sich in dem Gespräch ein Lernziel: Sie will bei Verständnisproblemen immer nachfragen. Die erfolgreiche Erreichung des Ziels wird von den Lehrkräften mit einem Brief belohnt (vgl. GI 311–319). Obwohl sie hier eine positive Erfahrung mit dem Erreichen eines selbstgesetzten Lernziels macht, spielt die Definition von Zielen – mit Ausnahme des langfristigen Ziels Abitur – in ihren Schilderungen des Unterrichtsalltages ansonsten keine Rolle.

9.2.2.3 Kompetenzentwicklung im zweiten Jahr

Anders als noch im Jahr zuvor nimmt Gamze die individualisierten Unterrichtsphasen im zweiten Jahr als weniger „anstrengend“ und „hektisch“ als die lehrerzentrierten Unterrichtsphasen wahr (GII 537f., 392f.). Dies scheint zwei Gründe zu haben: Zum einen gelingt es den Lehrkräften in den lehrerzentrierten Unterrichtsphasen nicht mehr, alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen, zum anderen entwickelt Gamze ein tieferes Verständnis für individualisiertes Lernen.

Zunächst zum ersten Punkt: Im zweiten Jahr nimmt Gamze den lehrerzentrierten Unterricht nicht mehr als einen Unterricht wahr, bei dem alle Schülerinnen und Schüler gut mitkommen. Ihre Erfahrungen zeigen vielmehr, dass den Lehrkräften die differenzierte Förderung auf den unterschiedlichen Leistungsstufen nicht gelingt und sie stattdessen zu impliziten Homogenisierungsstrategien greifen:

Manche machen [in lehrerzentrierten Unterrichtsphasen; Anm. PH] mit, manche machen weniger mit, manche machen gar nicht mit. Die Lehrer fragen öfters noch mal nach und [...] wie soll ich das erklären [...] die sind, glaube ich, so ein bisschen gestresst, weil einige nicht mitmachen und andere weiter sind und dann müssen sie tausendmal das Gleiche erklären. Und wenn die Besseren dann von

den Lehrern nach Hause geschickt werden, dann sind die anderen immer sauer, weil die noch dableiben müssen. [GII 34–39]

Bei Gamze sorgt der wenig differenzierte Unterricht für ein Gefühl sowohl der Unter- als auch der Überforderung:

Ich langweile mich, wenn die Lehrer zu viel sprechen [...] und tausendmal das Gleiche sagen, weil einer das nicht versteht, wir aber schon viel weiter sind und immer warten müssen, bis die anderen fertig sind. [GII 245–248]

Es gibt auch richtig gute Schüler in unserer Klasse, die sind weiter als wir. Unsere Lehrerin muss uns das dann tausendmal erklären, weil wir überhaupt nichts verstehen. Und ich glaube, das stresst den Lehrer dann auch und dann machen sie einfach weiter. [GII 108–111]

Ihre Verständnisprobleme in lehrerzentrierten Phasen des Unterrichts thematisiert Gamze im Unterschied zum Jahr davor nicht mehr (vgl. GII 562–564). Dies begründet sie damit, dass sie die Lehrkräfte mit ihren individuellen Verständnisproblemen nicht überfordern möchte (vgl. GII 116–120). Gamzes Orientierungsrahmen Kommunikation lässt sich in diesem Kontext auch im zweiten Jahr erkennen. So zeigt sich anhand dieser Passagen, dass ihr Bedürfnis nach sozialer Interaktion beim Lernen im zweiten Jahr nicht ausreichend befriedigt wird. Anders als im ersten Jahr erfährt sie keine soziale Interaktion mit der Lehrkraft, die ihr Sicherheit beim Lernen verschafft; sie traut sich nicht mehr, bei Verständnisproblemen nachzufragen. Die häufige Thematisierung der Schwierigkeiten der Lehrkräfte mit der heterogenen Lerngruppe in lehrerzentrierten Unterrichtsphasen legt den Schluss nahe, dass diese Erfahrungen das zweite Jahr maßgeblich prägen. Gamze scheint sich in diesen lehrerzentrierten Phasen nicht weiterentwickeln zu können, da deren Inhalte sie entweder unter- oder überfordern. Es zeigt sich keine Passung zwischen Lernangebot und Schülerin.

Ebenso nimmt Gamze auch in den individualisierten Unterrichtsphasen beziehungsweise in der Mischung der beiden Unterrichtsformen das Problem der Überforderung einiger Schülerinnen und Schüler und damit eine fehlende Passung zwischen den Anforderungen des Settings und den Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler wahr:

Sie [die Lehrer; Anm. PH] sollten uns ein bisschen mehr Geduld geben. Wenn wir jetzt so lernen, sollten wir nicht immer gleich so weiter, weiter, weiter machen. Sie sollten sich ein bisschen mehr Zeit für uns nehmen. Und für Leute, die nicht so gut sind, vielleicht auch alleine [...]. [GII 593–596]

Trotz der hier angesprochenen teilweise fehlenden individuellen Betreuung und des zu schnellen Tempos zeigen die Schilderungen aber auch, dass Gamze in den individualisierten Unterrichtsphasen ihre Kompetenzen zur Selbststeuerung weiter entwickeln und Lernerfolge erleben kann. Ihre Schilderungen des Unterrichtsalltags zeigen, dass sie in den individualisierten Unterrichtsphasen genau prüfen kann, ob sie die Inhalte auch wirklich verstanden hat, indem sie mit ausreichend Zeit an den Aufgaben arbeitet und ihren Lernerfolg selbst einschätzen kann. Hier können sich demnach Strategien zur Selbstbeobachtung entwickeln (vgl. G II 392–398). Dennoch fehlt Gamze weiterhin eine differenzierte Rückmeldung der Lehrkraft zu ihren Ergebnissen. Wie im ersten Jahr stellt sie fest, mithilfe der Lösungsblätter nicht ausreichend aus ihren Fehlern lernen zu können (vgl. GII 432–440). Auch hier lässt sich Gamzes Orientierungsrahmen weiter ausdifferenzieren: Sie benötigt stärker als andere Lernende das Gespräch über ihre Ergebnisse, um sich sicher zu fühlen und erfolgreich lernen zu können. Die soziale Interaktion mit den Lehrkräften ist für ein erfolgreiches Lernen bei Gamze entscheidend.

Auf organisatorischer Ebene nutzt Gamze auch im zweiten Jahr vor allem Lernstrategien, bei denen die Lernpartnerinnen eine Rolle spielen. Hieran zeigt sich Gamzes Orientierung bzw. Bedürfnis nach sozialer Interaktion auf der Ebene der Mitschülerinnen und Mitschüler. Sie steuert ihr Lernen dabei erfolgreich, indem sie ausschließlich mit lernmotivierten Lernpartnerinnen zusammenarbeitet (vgl. GII 698f., 768, 761–770) und sich bewusst von weniger lernmotivierten Schülerinnen und Schülern abgrenzt (vgl. GII 380, 385–387). Des Weiteren sucht Gamze bei Verständnisproblemen zusammen mit ihrer Lernpartnerin die Lehrkraft auf, um das Verstehen zu sichern – eine Strategie, um ihr Lernen zu überwachen (vgl. GII 423–427). Ihre ausgeprägte Motivation zeigt sich neben der sorgfältigen Wahl ihrer Lernpartnerinnen auch darin, dass sie zunächst die leichten und dann die schweren Aufgaben bearbeitet, um möglichst viel zu schaffen, und sich – wenn sie mit allen zur Verfügung stehenden Aufgabenblättern fertig ist – in der Regel Extraaufgaben holt, selbst wenn ihre Freundinnen dagegen sind (vgl. GII 421, 461–467). Die hohe Lernmotivation scheint mit Gamzes selbstgesetzter Perspektive Abitur zusammenzuhängen.

Gamzes metakognitives Wissen bezüglich der Anforderungen des Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch scheint sich im zweiten Jahr weiterentwickelt zu haben. Nun versteht sie sich nun als ein aktiver Part im Gespräch, der Erwartungen, Wünsche und Ziele an die eigene Person formuliert (vgl. GII 617–621). Daran zeigt sich, dass sie sich selbst mehr als im Jahr zuvor als Subjekt ihres eigenen Lernens versteht, auch wenn sie weiterhin vom „Eltern-Lehrer-Gespräch“ spricht, bei dem die Schülerinnen und Schüler nun aber „mitkommen

sollen“ (vgl. GII 611), statt wie im ersten Jahr nur „mitkommen *dürfen*“. Sie spricht den Lernenden selbst durch die Veränderung des Verbs also einen wichtigeren Stellenwert zu. Bei der Selbstbeobachtung ihres Lernprozesses hilft Gamze auch die Einführung eines Selbsteinschätzungsbogens. Sie stellt fest, dass sie den Erfolg ihres Lernprozesses nach einem Jahr besser einschätzen kann: „Eigentlich schätze ich mich immer zu schlecht ein, aber diesmal passte es manchmal.“ [GII 645f.]

9.2.2.4 Zusammenfassung

Gamzes Orientierungsrahmen

Gamze erlebt Schule als Ort der Kommunikation.
--

Wie Belinda zieht Gamze als Gegenhorizont zur Gemeinschaftsschule ihre Grundschule heran, an der sie von Mitschülerinnen und Mitschülern ausgegrenzt wurde. Im Gegensatz dazu erlebt sie die Gemeinschaftsschule als einen Ort, an dem man sich gegenseitig nicht auslachen darf, da „jeder Schwächen“ mitbringe. Gamzes Äußerungen zur Gemeinschaftsschule verweisen auf ein neu empfundenes Zugehörigkeitsgefühl: Zum einen erwähnt sie häufig das Vorhandensein von Freundinnen sowie das gemeinsame Arbeiten mit diesen in den individualisierten Unterrichtsphasen. Zum anderen betont sie die Zuwendung seitens der Lehrkräfte, die ihr das für Schule notwendige „Verstehen“ der Inhalte sichert. „Verstehen“ erlebt Gamze als Schlüssel für erfolgreiches Lernen. Darauf verweist auch ihr Gegenhorizont: Sie grenzt sich im ersten Jahr von Schülerinnen und Schülern ab, die bei Verständnisproblemen nicht nachfragen. Besonders emotional schildert sie im Einklang dazu im zweiten Jahr eben solche Situationen, in denen auch sie sich in den vermehrt stattfindenden frontalen Phasen nicht getraut hat, ihre Lernschwierigkeiten zu thematisieren. Kommunikation mit den neu gefundenen Freundinnen sowie mit den Lehrkräften erfährt sie demnach als Stütze, um Lerninhalte zu verstehen und sich im Unterricht zu beteiligen.

Gamzes Kompetenzentwicklung

Gamze kann durch ein respektvolles Miteinander, ausführliche Erklärungen in lehrerzentrierten Unterrichtsphasen, eine individuelle Betreuung und durch das Lernen im eigenen Tempo und die Rücksprache im Team in individualisierten Unterrichtsphasen im ersten Jahr ihre Leistungen und Lernmotivation soweit steigern, dass sie trotz einer Realschulempfehlung das Abitur als Bildungsgangperspektive in den Blick nimmt. In den individualisierten Unterrichtsphasen reflektiert sie ihren Lernprozess und sammelt erste Erfahrungen mit der Selbstorganisation ihres Lernens. Sie erlebt sich in diesem Zuge im

ersten Jahr als kompetent. Im zweiten Jahr kann Gamze durch das eigenständige Arbeiten in den individualisierten Unterrichtsphasen ihre Fähigkeiten zur Steuerung ihres Lernprozesses in geringem Maße erweitern. Ihre Lernmotivation verliert sie im zweiten Jahr in den lehrerzentrierten Unterrichtsphasen, deren Ausgestaltung bei ihr für das Gefühl von Unter- wie auch Überforderung sorgen.

Es lässt sich festhalten, dass Gamze durch das eigenständige Arbeiten in den individualisierten Unterrichtsphasen im zweiten Jahr ihre Kompetenzen zur Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung sowie zur Motivierung weiter ausbauen kann. Ihre Lernmotivation sinkt jedoch im zweiten Jahr durch die negative Passung in den lehrerzentrierten Unterrichtsphasen, deren Ausgestaltung bei ihr zu keinem Kompetenzerleben führt.

9.2.3 Fall Karim

Karim ist zu Beginn der Pilotphase 13 Jahre alt. Er ist in Marokko geboren und ein Jahr alt, als seine Familie nach Deutschland kommt. Zuhause spricht er mit seiner Familie hauptsächlich arabisch. Karim hat Probleme mit der deutschen Sprache, was sich auch im Interview zeigt. Karim hat von der Grundschule eine Hauptschulempfehlung erhalten. Seine Eltern haben ihn dennoch für die Realschule angemeldet. Dass die Realschule Teil des Zusammenschlusses Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* ist, ist ihnen zum Zeitpunkt der Anmeldung nicht bewusst.

9.2.3.1 Anfangssequenz

Karim orientiert sich im Rahmen des offenen Intervieweintritts an der Schwierigkeit, sich in der Schule konzentrieren zu können, dem Wunsch nach einem friedfertigen Klassenklima sowie an der Bedeutung einer guten, schulischen Ausbildung.

Karim hebt bei der Erinnerung an seine Grundschule zunächst seine Freunde sowie die geringe Anzahl an Unterrichtsstunden hervor. Außerdem erzählt er davon, „stressig“ gewesen zu sein, was zeitweilig zu Konzentrationsproblemen führte. Er führt den Satz: „Ich litt unter -“ nicht zu Ende, möglich ist, dass er das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) meint. Zudem erinnert er sich an „nette Lehrer“, wobei er mit „nett“ Lehrkräfte meint, die in Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen und Schülern schlichtend eingreifen und für eine gute Lernatmosphäre sorgen. Seinen Klassenlehrer an der Gemeinschaftsschule erlebt er nicht als streitschlichtend.

Karim ist es sehr wichtig, gute Leistungen zu zeigen, um später einen guten Beruf ergreifen zu können. Deshalb wollte er trotz Hauptschulempfehlung nach der Grundschule auf eine

Realschule kommen. Die Umwandlung der Realschule zur Gemeinschaftsschule sieht er skeptisch und hält einen Schulwechsel für möglich. Er vermutet, dass er an einer Realschule mehr lernen würde. Allerdings ist er mit der Gemeinschaftsschule zum Beginn der Pilotphase zufrieden. Er hebt den Wahlpflichtunterricht als Grund hervor, da dort „Sachen herausgefunden werden“ (KI 56), die ihm „Spaß machen“. Karim bezieht damit den Unterschied zwischen der Gemeinschaftsschule und der Grundschule auf die Möglichkeit Fächer zu wählen, die ihn interessieren.

9.2.3.2 Kompetenzentwicklung im ersten Jahr

Im Unterschied zu Faruk ist Karim zu Beginn der Pilotphase bewusst, dass die Gemeinschaftsschule die Möglichkeit bietet, höhere Abschlüsse zu erlangen. Diese Perspektive nutzt er für seine Bildungsgangaspiration: Als Schüler mit einer Hauptschulempfehlung strebt er den Abschluss Abitur an (vgl. KI 328–331; 316f.). Auch Karims Eltern erwarten von ihrem Sohn gute Schulleistungen. Der Bruder kontrolliert seine schulischen Leistungen und hilft ihm beim Lernen. Auch wenn Karim sich von den brüderlichen Lernkontrollen manchmal gestört fühlt, so ist ihm doch auch selbst eine gute Schulbildung wichtig. Seiner Motivation scheint somit eine integrierte Steuerung zugrunde zu liegen:

Ich hätte gerne einen guten Beruf, wo ich Geld verdiene. Ich will nicht von Hartz IV leben und auf der Straße schlafen müssen. Und wenn ich nicht gut bin in der Schule, kann ich das mit einem guten Beruf vergessen. [KII 407–409]

Vergleicht man dies mit der Perspektive, die ihm die Hauptschule hätte bieten können, so zeigt sich, dass Karim durch die Möglichkeit, verschiedene Abschlüsse erlangen zu können, die Motivation erhält, Höheres zu wagen, auch wenn aufgrund seiner sprachlichen Defizite offen bleibt, ob er dieses Ziel erreichen wird. Sich in Bezug auf seinen eigenen Bildungsgang ein ggf. zu hohes Ziel zu setzen, scheint hier also keinen negativen Effekt auf die Lernmotivation oder das schulische Selbstkonzept zu haben.

Neben der Orientierung am Abschluss Abitur nutzt Karim des Weiteren die Möglichkeit, sich trotz Hauptschulempfehlung der Gruppe der Leistungsstärkeren zuzuordnen. Mit diesen kann er erfolgreich lernen (vgl. KI 257–262). Karim stuft sich selbst ebenfalls als leistungsstark ein, indem er betont, dass er auch immer mal wieder weitere „schwierige Aufgaben“ erhalte (KI 371ff.). Karim nutzt die lernmotivierten und leistungsstarken Schülerinnen und Schüler der heterogenen Lerngruppe zur Unterstützung sowie als Orientierung nach oben und stellt in diesem Zuge eine Lernentwicklung bei sich fest:

Ich bin weitergekommen, weil meine Freunde mir helfen. [KI 377]

Gleichzeitig nutzt Karim die heterogene Lerngruppe dazu, sich von unmotivierten Hauptschülerinnen und Hauptschülern abzugrenzen:

Ich finde die Durchmischung nicht so gut. Es sollten nur Realschüler und Gymnasiumschrüler zusammen sein, weil die meisten Hauptschrüler sehr laut sind. Ich habe zwar auch eine Hauptschulempfehlung, aber ich bin nicht laut. [KI 335–337]

Auffällig ist, dass Karim im Unterschied zu Gamze und Faruk den Aspekt der Chancengleichheit und -gerechtigkeit nicht hervorhebt, sondern sich gegen die Durchmischung der Lerngruppe ausspricht, obwohl er offensichtlich davon profitiert. Die Wahrnehmung der Heterogenität als Belastung könnte damit zusammenhängen, dass es Karim als Schrüler mit Konzentrationsschwierigkeiten schwerfällt, sich beim Lernen nicht ablenken zu lassen. Dadurch ist er eventuell besonders stark auf eine ruhige Lernatmosphäre angewiesen. Immer wieder durchzieht das erste Interview sein Wunsch nach konsequent durchgreifenden Lehrkräften sowie nach lernmotivierten, friedlichen Mitschrülerinnen und Mitschrütern (vgl. z.B. KI 157–164, 203–207).

Neben den leistungsstarken Peers, die Karim als Unterstüttzung erfährt, erlebt Karim die pädagogischen Umgangsformen der Lehrkräfte als besonders. Wie Gamze nimmt Karim die Lehrkräfte an der Gemeinschaftsschule als weniger „streng“ wahr, wobei er unter streng anscheinend auch höhere Anforderungen versteht:

Da [an einer Gemeinschaftsschule; Anm. PH] sind die Lehrer anders. Z.B. bei meinem Freund an der Realschule, da sind die Lehrer sehr streng und geben sehr viele Hausaufgaben auf. [KI 324f.]

Der Umgang der Lehrkräfte mit den Lernenden sorgt dafür, dass Karim sein schulisches Selbstbewusstsein verbessern kann:

Früher war ich eher schüchtern, habe mich fast nicht getraut etwas zu sagen, das hat sich verändert [...] durch meine Lehrerinnen und Lehrer. Die haben mich viel rangenommen und dadurch habe ich mich immer mehr getraut was zu sagen. [KI 292–295]

Durch die herausgearbeiteten Aspekte – höhere Abschlussperspektive, leistungsstarke Mitschrüler als Vorbild sowie besondere pädagogische Umgangsformen – kann Karim eine höhere Lernmotivation erlangen. Zudem erfährt er einen Motivationszuwachs durch seine guten Noten zum Halbjahr und beginnt zuhause verstärkt für die Schule zu lernen (vgl. KI 74ff., 81ff.). Damit stellt er bewusst Ressourcen für die Schule bereit. Ihn zeichnet eine starke Begeisterung für Lernaufgaben aus. Wie kein anderer erzählt er ausführlich von

Aufgaben, die er interessant fand (vgl. KI 56f., 131–141). Seine Begeisterung für die Arbeit an spezifischen Problemen weist auf eine optimale Zielorientierung hin, die sich weniger am Output denn an der Aufgabe selbst orientiert. Doch auch wenn Karims Lernmotivation hoch ist, so zeigt die Analyse seiner Erfahrungen, dass es ihm deshalb nicht automatisch gelingt, auch erfolgreich zu lernen. In den individualisierten Unterrichtsphasen fällt es Karim beispielsweise schwer, seine Absichten von konkurrierenden Interessen abzuschirmen:

Manchmal werde ich nicht am Ende der Stunde fertig, manchmal werde ich fertig. Das hängt davon ab, ob ich abgelenkt bin von Kindern, die Unsinn machen, die irgendwas sagen. Dann höre ich immer zu und davon werde ich abgelenkt. [KI 238ff.]

Karim scheint keine Strategien entwickelt zu haben, die ihm bei der Steuerung des Selbst und der Steuerung des Lernprozesses helfen können. Er benötigt ein konsequentes Durchgreifen bezüglich der Lernatmosphäre seitens der Lehrkräfte, damit er erfolgreich lernen kann. Ebenso benötigt er die Lehrkraft, wenn er nicht weiterkommt. Der Ruf nach Unterstützung durch die Lehrkraft zieht sich durch das gesamte Interview. Karim benötigt Fremdsteuerung durch die Lehrkräfte, um erfolgreich lernen zu können. So ist die in der Anfangssequenz herausgearbeitete Orientierung an der Erbringung guter Leistungen an das Bedürfnis gekoppelt, von den Lehrkräften intensiv begleitet zu werden. Anders als Gamze und Faruk erzählt Karim auch nicht von seinen Erfahrungen mit der Selbstkontrolle durch Lösungsblätter. Allerdings macht er im Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch erste Erfahrungen mit der Steuerung seines Lernprozesses. Dabei ist er wiederum stark auf Unterstützung durch die Lehrkräfte angewiesen. Mit deren Hilfe entwickelt er im Gespräch einen ersten Zugang zur Strategie „Zielsetzung“:

Da haben wir die Verabredung getroffen, dass ich nicht immer zu spät komme. Dass ich früher losgehe, sodass ich früher ankomme. Das habe ich geschafft. [KI 250f.]

Das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch hilft Karim wie Gamze im ersten Jahr dabei, sich ein Lernziel zu setzen, eine Strategie zur Zielerreichung festzulegen, sowie die Umsetzung des Ziels zu kontrollieren.

9.2.3.3 Kompetenzentwicklung im zweiten Jahr

Karim verfügt auch im zweiten Jahr über wenige Fähigkeiten zur Selbststeuerung und ist weiterhin stark auf Unterstützung durch die Lehrkraft angewiesen. Es gelingt ihm eher

nicht, seine Aufgaben eigenständig mit dem Lösungsblatt zu kontrollieren. Deshalb wünscht er sich, dass die Lehrkraft diese Aufgabe übernimmt (vgl. KII 275f.); denn sowohl er als auch andere schrieben sonst von den Lösungsblättern ab:

In solchen Stunden schummeln die meisten Leute, die nehmen die Lösungsblätter, gucken hin, schreiben es auf, sagen zum Lehrer: „Ich bin fertig“. Sagt der Lehrer: „Super gemacht!“, obwohl die abgesehen haben. [Interviewerin: Wie ist das bei Dir?] Nicht so. [...] Obwohl ich manchmal abgucke, wenn ich nicht weiterkomme. [KI 261–264]

Karim benötigt Anerkennung durch die Lehrkraft. Darauf verweist z.B. seine Aussage, er sei erst mit seinen Leistungen zufrieden, wenn die Lehrkraft stolz auf ihn sei (vgl. KII 291). Karim selbst verfügt zu diesem Zeitpunkt über keinen anderen Maßstab zur Überprüfung seiner Lernleistungen. Auf die Frage, was er mache, wenn er ein Problem habe und nicht weiterkomme, spricht er wie im ersten Jahr die Bedeutung der Lehrkraft an. Hieran lässt sich sein Orientierungsrahmen weiter ausdifferenzieren: Er ist auf Fremdsteuerung angewiesen, um erfolgreich lernen zu können. Das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch als Instrument hilft ihm im zweiten Jahr nicht dabei, ein Lernziel zur Orientierung festzulegen. Er erzählt ausschließlich von dem Ziel aus dem ersten Jahr, nicht mehr zu spät kommen zu wollen. Karim bekommt in dem Gespräch zwar eine Rückmeldung über sein Lernverhalten – u.a. dass er hilfsbereit ist – ansonsten kann er das Gespräch aber nicht zur Lernentwicklung nutzen (vgl. K II 329–332). Karim scheint als leistungsschwächerer Schüler verstärkt Unterstützung in der offenen Lernumgebung zu benötigen, um Schritt für Schritt an die Anforderung, selbstgesteuert zu lernen, herangeführt zu werden.

Karim hat– im Unterschied zu Finn – den Willen, ein erfolgreicher Lerner zu werden. Er verfügt jedoch nicht über Kompetenzen, die ihm dabei helfen, diese Lernmotivation produktiv für die Bewältigung der Anforderungen in den individualisierten Unterrichtsphasen zu nutzen. Obwohl es ihm in zweiten Jahr ein wichtiges Anliegen ist, seine gesunkenen Leistungen wieder zu verbessern, kann er keine Strategien benennen, die er dafür einsetzen will (vgl. Karim II 57, 68ff.). Zudem fällt es Karim weiterhin schwer, seine zielbezogenen Absichten von konkurrierenden Handlungstendenzen abzuschirmen. Selten gelingt es ihm, in den Schüler-Arbeitsstunden am Nachmittag seine Hausaufgaben zu erledigen (vgl. KII 35–43).

Karim nimmt auch im zweiten Jahr einen besonderen pädagogischen Umgang wahr. Diesmal bezieht er es jedoch nicht auf den Unterricht und eine gute individuelle Betreuung in diesem, sondern auf die Angebote durch den Ganztagsbetrieb. Auch wenn er die langen

Schultage wie alle interviewten Schülerinnen und Schüler als Belastung erfährt, so lobt er gleichzeitig das Ganztagsangebot, weil es Kinder und Jugendliche davon abhalte, in der Freizeit „Blödsinn zu machen“. Außerdem schätzt er die Ganztagsbetreuung, da sie ihn vor „Langeweile“ sowie vor den Ansprüchen seiner Eltern schützt (vgl. KII 432ff., 243ff.):

Bei einer Gemeinschaftsschule soll man bei SAS (Schülerarbeitsstunden; Anm. PH) immer die Hausaufgaben machen, damit man sie zuhause nicht vergisst. Und hier ist erst um 15h Schluss, damit die Schüler nicht um 12h rausgehen und Faxen machen. [Karim II 431– 434] [...] Zuhause ist es manchmal langweilig. Dann weiß man nicht, was man machen soll und die Eltern schreien rum, sagen „Mach was, mach dies, mach das“ und dann will ich am liebsten immer in der Schule sein. [KII 243–245]

9.2.3.4 Zusammenfassung

Karims Orientierungsrahmen

Karim erlebt Schule als Ort des respektvollen Verhaltens und der Erfüllung von Anforderungen.

In Anlehnung an Karims Einstieg in das Interview kann festgehalten werden, dass er sich von Schülern und Schülerinnen abgrenzt, die keinen „Respekt“ vor den Lehrkräften und anderen Lernenden haben und sich störend verhalten. Das Wort „Respekt“ fällt in beiden Interviews sehr häufig. Karim bezieht die Notwendigkeit eines respektvollen Verhaltens sowohl auf das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Lernenden als auch unter den Peers. Zum Gegenhorizont werden lernunwillige, respektlose Schülerinnen und Schüler sowie inkonsequente Lehrkräfte. Karim orientiert sich an den lernmotivierten, leistungsstarken Schülerinnen und Schülern und einer zweckgebundenen Interpretation von Bildung: In der Schule müsse gute Leistung erbracht werden, um einen Abschluss zu erlangen. Doch auch, wenn er sich im Verlauf des Interviews immer wieder von demotivierten „Störern“ abgrenzt und sich damit als lernmotiviert positioniert, weisen seine Äußerungen gleichzeitig darauf hin, dass es ihm in der Regel nicht gelingt, sich auf sein Lernen zu konzentrieren und seinen Lernprozess eigenständig zu steuern. Sein hoher Bildungsanspruch scheint in einer Diskrepanz zu seinem tatsächlichen Lernverhalten zu stehen. Deshalb erfährt er Lehrkräfte, die für eine ruhige Arbeitsatmosphäre sorgen und seinen Lernprozess intensiv begleiten, als entscheidenden Faktor für erfolgreiches Lernen.

Karims Kompetenzentwicklung

Karim nutzt die heterogene Lerngruppe zur Orientierung an leistungsstarken Partnern sowie zur Abgrenzung von demotivierten Lernenden. Außerdem sorgen die hoch gesetzte Bildungsgangperspektive Abitur, die Möglichkeit, herausfordernde Aufgaben wählen zu können und die besonderen Umgangsformen seitens der Lehrkräfte dafür, dass Karim sich als kompetent erleben kann.

Bezüglich der Selbststeuerung seines Lernprozesses lässt sich bei Karim kaum eine Entwicklung erkennen: Sowohl im ersten als auch im zweiten Jahr benötigt er starke Unterstützung durch die Lehrkraft bei der Bewältigung der Anforderungen in individualisierten Phasen des Unterrichts. Er wendet im Unterricht keine Strategien an, um seinen Lernprozess selbst zu steuern und sich gegen Ablenkungen abzusichern. Deshalb legt er in beiden Jahren großen Wert auf konsequent eingreifende Lehrkräfte und lernmotivierte Mitschülerinnen und Mitschüler. Im Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch begegnet er zum ersten Mal der Strategie „Ziele setzen“, allerdings lässt sich feststellen, dass es Karim kaum gelingt, seine Ziele auch umzusetzen.

Auch im zweiten Jahr benötigt Karim starke Unterstützung bei der Bewältigung der Anforderungen in individualisierten Unterrichtsphasen. Selbst in vorstrukturierten situierten Lernumgebungen – etwa in Form von differenziertem Aufgabenmaterial mit Lösungsblättern – gelingt ihm die Selbststeuerung nur durch zusätzliche Fremdsteuerung.

10 Fallübergreifende Darstellung der Ergebnisse

Nachdem im vorherigen Kapitel die fallbezogenen Ergebnisse dargestellt wurden, folgt nun die Darstellung der fallübergreifenden Ergebnisse. Die den folgenden Unterkapiteln zugrunde liegenden komparativen Analysen bearbeiten auf fallübergreifender Ebene die Forschungsfragen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 7).

In Kapitel 10.1 werden die Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung dargestellt. Durch die Herausarbeitung maximaler Gemeinsamkeiten und Kontraste der Fälle sowie in den Gemeinsamkeiten des maximalen Kontrasts in Bezug auf die *Tertia Comparationis Schule, Lernen* und *Selbststeuerung* lassen sich aus den Äußerungen mit dokumentarischem Sinngehalt drei fallübergreifende Orientierungsrahmen und damit Typen generieren, die sich als konstitutiv für die Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung der Lernumgebung und damit auch für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen erweisen (Forschungsfrage 1).

Kapitel 10.2 zeigt auf, welche spezifischen Selbststeuerungskompetenzen sich aus den Äußerungen der Lernenden zu den beiden unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten rekonstruieren lassen. Der Aspekt der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte macht es zudem möglich, nach der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen zu fragen. Das gemeinsame Dritte des Vergleichs sind in diesem Kontext die unterschiedlichen *Erhebungszeitpunkte* (erstes und zweites Schuljahr) sowie die einzelnen *Kompetenzen metakognitiver und motivationaler Selbststeuerung*, die aus Äußerungen mit immanentem sowie dokumentarischem Sinngehalt rekonstruiert worden sind (Forschungsfrage 2).

In Kapitel 11.3 werden die förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Lernumgebungen für die Entwicklung von motivationalen und metakognitiven Selbststeuerungskompetenzen beschrieben. Auch im Rahmen dieser komparativen Analyse werden die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte sowie Äußerungen mit immanentem und dokumentarischem Sinngehalt berücksichtigt. *Tertia comparationis* sind in diesem Kontext die drei Dimensionen 1.*Struktur der Lernumgebung*, 2.*soziale Interaktion mit der Lehrkraft* und 3.*soziale Interaktion mit den Peers* (Forschungsfrage 3).

10.1 Sinngenetische Typenbildung

Durch die Herausarbeitung maximaler Gemeinsamkeiten und Kontraste der Fälle im Hinblick auf Schule, Lernen und Selbststeuerung ließen sich mit der sinngenetischen Typenbildung drei fallübergreifende Orientierungsrahmen generieren, die sich als konstitutiv für die Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung der expositorischen

Lernumgebung und damit auch für die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung erweisen. Dabei ließen sich trotz der unterschiedlich ausdifferenzierten Lernumgebungen der beiden Fallschulen drei schulübergreifende Typen rekonstruieren. Im Folgenden werden diese vorgestellt. Jeweils im Anschluss an den jeweiligen Orientierungsrahmen werden die Lernenden genannt, die den jeweiligen Typus repräsentieren.

10.1.1 Typus *Selbststeuerung*

Schülerinnen und Schüler, die den Typus *Selbststeuerung* repräsentieren, nutzen die individualisierte Lernumgebung, um ein selbstgesteuerter Lerner bzw. eine selbstgesteuerte Lernerin zu werden. Für die Erreichung des Ziels nimmt die Struktur der Lernumgebung als Rahmung des selbstgesteuerten Lernprozesses einen entscheidenden Stellenwert ein. Rahmungen umfassen klare Verbindlichkeiten, die explizit erarbeitet oder kommuniziert werden müssen und der Orientierung bezüglich der Anforderungen dienen. Die Rahmung kann aus unterstützenden Lerninstrumenten wie dem Wochenplan oder dem Logbuch oder aus gemeinsam mit der Lehrkraft gesteckten Zielen bestehen. Steht eine Rahmung, so gelingt es Schülerinnen und Schülern mit dem Orientierungsrahmen Selbststeuerung, sich eigenständig zum Lernen zu motivieren und den Lernprozess eigenständig zu steuern.

Für Laura (*Am Walde*) steht der Aspekt der Selbstständigkeit im Zentrum ihres Schulerlebens. Sie nimmt die (Gemeinschafts-)Schule als Ort wahr, an dem sie durch ein autonomieförderndes Setting Fähigkeiten zur Selbstorganisation für ihr zukünftiges Leben erlangen kann. Mithilfe von die Selbststeuerung unterstützenden und verbindlich eingeführten Lernstrukturen gelingt es ihr, im individualisierten Lernsetting ihrer Schule erfolgreich selbstgesteuert zu lernen.

10.1.2 Typus *Kommunikation*

Schülerinnen und Schüler, die den Typus *Kommunikation* repräsentieren, nutzen die individualisierte Lernumgebung als Raum für vermehrte Kommunikation. Mitschülerinnen und Mitschüler, mit denen bei der individuellen Bearbeitung der Aufgaben zusammengearbeitet werden kann, nehmen einen wichtigen Stellenwert beim Lernen ein. Die durch die Teamarbeit vermittelte Sicherheit wirkt sich positiv auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen und auf das Lernen insgesamt aus. Durch die Möglichkeit zur Kommunikation entwickeln sich sowohl metakognitive als auch motivationale Fähigkeiten. Bedeutsam für Schülerinnen und Schüler mit diesem Orientierungsrahmen ist

auch die Möglichkeit, jederzeit mit den Lehrkräften kommunizieren zu können, ohne sich der Gefahr von Sanktionen oder Bloßstellungen auszusetzen.

Sowohl für Belinda (*Am Walde*) als auch für Gamze (*Wiesenufer*) steht der Aspekt der sozialen Eingebundenheit im Zentrum ihres Schulerlebens. Sie nehmen die (Gemeinschafts-)Schule primär als Ort wahr, an dem sie mit Peers in eine soziale Interaktion treten. In der Kommunikation gelingt es beiden, einen Zugang zum selbstgesteuerten Lernen zu erlangen. Ebenfalls spielt die Kommunikation mit den Lehrkräften eine entscheidende Rolle.

10.1.3 Typus *Fremdsteuerung*

Schülerinnen und Schüler, die den Typus *Fremdsteuerung* repräsentieren, nutzen die individualisierte Lernumgebung in erster Linie, um die gesetzten Anforderungen von Schule zu erreichen. Im Zentrum steht das Ziel, das Geforderte zu „schaffen“. Die Möglichkeit, im eigenen Tempo selbstgesteuert arbeiten zu können sowie transparente Strukturen, die Anforderungen überschaubar machen, erleichtert diesen Schülerinnen und Schülern den Zugang zum Lernen, da die Selbststeuerung des Lernens eine Befreiung von dem Gefühl der Fremdbestimmung bedeutet. Dennoch bleibt die Fremdbestimmung durch die Lehrkraft für Lernende des Typus *Fremdsteuerung* konstitutiv für ihr selbstgesteuertes Lernen. Alle drei Lernenden dieses Typus schreiben der Lehrkraft eine wesentliche Funktion bezüglich ihres Lernprozesses zu. Je nach Ausprägung des Orientierungsrahmens ist dabei eine settinggestaltende oder eine settinggestaltende und lernprozessbezogene Fremdsteuerung eine relevante Bedingung der Lernumgebung für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen.

Sowohl bei Finn (*Am Walde*) als auch bei Faruk und Karim (*Wiesenufer*) steht der Aspekt der Anforderungserfüllung im Zentrum ihres Schulerlebens. Sie nehmen die Schule primär als einen Ort wahr, an dem sie von außen an sie herangetragene Anforderungen erfüllen müssen. Ihre Erzählungen zeigen, dass alle drei Lernenden aus ihrem Elternhaus Druck erfahren, gute Leistungen in der Schule zu erbringen. Um diese Anforderungen und Erwartungen zu erfüllen, nutzen die Lernenden im individualisierten Unterricht sowohl die äußere Struktur der Lernumgebung sowie die soziale Interaktion mit der Lehrkraft für den Erwerb von Selbststeuerungskompetenzen. Dabei zeigt sich in der Gemeinsamkeit der Lerner ein maximaler Kontrast: Während sich der Schüler Faruk weitgehend an der von der Lehrkraft vorgegebenen Unterrichtsstruktur orientiert und in diesem Rahmen

selbstgesteuert lernen kann, benötigen Finn und Karim zudem die Lehrkraft, die sie bei der Selbststeuerung ihres Lernprozesses unterstützt.

10.2 Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen

Im vorherigen Kapitel wurden die Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung vorgestellt. Es konnten drei schulübergreifende Orientierungsrahmen konstruiert werden, die einen Einfluss auf die Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung der Lernumgebung und damit auch auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen haben. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der komparativen, fallübergreifenden Analyse dargestellt, die als *Tertia Comparationis metakognitive* und *motivationale* Kompetenzen fokussiert. Das Zusammenspiel zwischen Orientierungsrahmen und Kompetenzentwicklung wird in diesem Kapitel zunächst außen vor gelassen, bei der Verdichtung der Ergebnisse jedoch wieder aufgegriffen (vgl. Kapitel 11.2).

Die Ergebnisse wurden mithilfe der dokumentarischen Methode sowohl auf der Ebene des immanenten Sinngehalts (Was-Ebene) als auch auf der Ebene des dokumentarischen Sinngehalts (Wie-Ebene) herausgearbeitet. Außerdem werden die beiden unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte im Rahmen dieser Analyse miteinander verglichen, sodass die Frage nach der Entwicklung der Selbststeuerungskompetenzen inkludiert ist. Da sich während der Analyse herausstellte, dass die Kompetenzentwicklung in großem Maße abhängig von der jeweiligen Lernumgebung ist, wird eine schulbezogene Darstellung bevorzugt.

In Kapitel 10.2.1 wird zunächst die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen dargestellt. Anhand einer Tabelle wird ersichtlich, welche spezifischen, metakognitiven Kompetenzen sich in welchem Schuljahr bei welchen Lernenden rekonstruieren ließen. Im Anschluss an die Tabelle erfolgt eine Ausführung der Ergebnisse in Textform. Kapitel 10.2.2 stellt die Ergebnisse zur Entwicklung der motivationalen Kompetenzen dar. Auch hier befindet sich eine tabellarische Übersicht zu Beginn des Kapitels, gefolgt von einer Ausführung in Textform. Kapitel 10.2.3 fasst die Ergebnisse zusammen.

10.2.1 Entwicklung metakognitiver Kompetenzen

<p>Zur Steuerung des Lernprozesses (Metakognition) benötigt der/die Lerner/Lernerin zum einen das metakognitive Wissen, welches ein Bewusstsein über das eigene Lernen schafft. Dazu gehört das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen, über Lernstrategien und deren Einsatz sowie über Anforderungen und Aufgaben. Zum anderen benötigt der Lerner metakognitives Können. Dieses umfasst die Fähigkeit, sich Lernziele zu setzen, deren</p>
--

Umsetzung zu beobachten und zu reflektieren sowie im Anschluss die Ergebnisse zu bewerten und ggf. das eigene Verhalten zu regulieren (vgl. Kapitel 6.1.2).

Entwicklung der metakognitiven Kompetenzen			
Schule	Lernende	1. Jahr	2. Jahr
Schule <i>Am Walde</i>	Laura	<ul style="list-style-type: none"> - Metakognitives Wissen vorhanden - Metakognitives Können: <i>Plant und überwacht in Ansätzen, keine Regulation</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Metakognitives Wissen wird weiter ausgebaut - Metakognitives Können: <i>Plant und überwacht erfolgreich, keine Regulation</i>
	Finn	<ul style="list-style-type: none"> - Metakognitives Wissen nicht vorhanden - Metakognitives Können: <i>Plant in Ansätzen, keine Überwachung und Regulation</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Metakognitives Wissen bildet sich aus - Metakognitives Können: <i>Plant und überwacht erfolgreich, keine Regulation</i>
	Belinda	<ul style="list-style-type: none"> - Metakognitives Wissen nicht vorhanden - Metakognitives Können: <i>plant, überwacht und reguliert nicht</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Metakognitives Wissen bildet sich aus - Metakognitives Können: <i>Plant und überwacht in Ansätzen, keine Regulation</i>
Schule <i>Wiesen- ufer</i>	Faruk	<ul style="list-style-type: none"> - Metakognitives Wissen vorhanden - Metakognitives Können: <i>Plant, überwacht, reguliert</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Metakognitives Wissen wird nicht weiter ausgebaut - Metakognitives Können wird nicht weiter ausgebaut
	Gamze	<ul style="list-style-type: none"> - Metakognitives Wissen gering vorhanden - Metakognitives Können: <i>plant, überwacht und reguliert nicht</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Metakognitives Wissen wird nicht weiter ausgebaut - Metakognitives Können: <i>überwacht minimal</i>
	Karim	<ul style="list-style-type: none"> - Metakognitives Wissen nicht vorhanden - Metakognitives Können nicht vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> - Metakognitives Wissen nicht vorhanden - Metakognitives Können nicht vorhanden

Abbildung 17: Entwicklung metakognitiver Kompetenzen

Gemeinschaftsschule *Am Walde*

Erstes Jahr

Metakognitive Kompetenzen zur Selbststeuerung lassen sich bei den Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschule *Am Walde* im ersten Jahr kaum rekonstruieren. Finn und Belinda entwickeln keine Metaperspektive auf ihr Lernen. Sie nehmen sich nicht als Subjekt ihres Lernens wahr, sondern sehen die Lehrkraft in der Verantwortung, ihren Lernprozess zu gestalten, zu kontrollieren und zu bewerten. Finn nutzt die Zielsetzung zwar als grobe Orientierung für die Arbeit in den individualisierten Unterrichtsphasen, unterzieht sie jedoch keiner systematischen Überprüfung („Habe ich mein Ziel erreicht?/Warum, warum nicht?/Wie gut habe ich es erreicht?“). Außerdem nutzen zwar beide Lernenden die Möglichkeit, sich von leistungsstarken Mitschülerinnen und Mitschülern helfen zu lassen, dieses Vorgehen setzen sie jedoch nicht bewusst als Lernstrategie ein; d.h. die Hinzuziehung von Peers wird nicht bewusst zur Lösung von Lernproblemen genutzt.

Laura bringt im Unterschied zu den beiden anderen ein hohes Bewusstsein für ihr eigenes Lernen, für ihre Stärken und Schwächen sowie Wissen über die Anforderungen des selbstgesteuerten Lernens mit. Ebenso lassen sich anhand ihrer langen Erzählpassagen zu ihren Schwierigkeiten mit dem offenen Setting Kompetenzen der Selbstbeobachtung und -einschätzung rekonstruieren. Allerdings kann sie diese Kompetenzen im ersten Gemeinschaftsschuljahr nicht für eine erfolgreiche Selbststeuerung nutzen. Ihr gelingt es kaum, auf ihre Selbstbeobachtung angemessen zu reagieren und die Diskrepanz zwischen dem Ist- und Soll-Zustand zu regulieren.

Zweites Jahr

Im zweiten Jahr ist bei beiden Schülerinnen dem Schüler der Gemeinschaftsschule *Am Walde* eine Entwicklung der metakognitiven Selbststeuerungskompetenzen zu erkennen. Laura kann ihr Potenzial zur Selbststeuerung im zweiten Jahr nutzen: Sie schafft sich eigenständig schriftliche Übersichten über die zu bewältigenden Lernaufgaben und setzt sich anhand dieser Übersicht ihre Lernziele. Mit dieser Lernstrategie gelingt es ihr erfolgreich, ihren Lernprozess autonom zu planen, zu überwachen und zu bewerten.

Belinda entwickelt im zweiten Jahr erstmals ein Bewusstsein für ihr eigenes Lernen: Sie fängt an, ihren Lernprozess eigenständig zu beobachten und einzuschätzen und stellt bei sich Schwierigkeiten mit einer angemessenen Selbsteinschätzung fest. Dafür findet sie eine passende Lernstrategie: Sie nutzt die Expertise ihrer Freundinnen und Freunde für die Entwicklung einer angemessenen Selbsteinschätzung. Auch Finn weitet sein Potenzial zur Selbststeuerung aus: Bezüglich der Aufgabenbewältigung in den individualisierten

Unterrichtsphasen entwickelt er ein systematisches Vorgehen: Er plant den Ablauf seines Lernprozesses anhand von Zielen, die der Erledigung von Aufgaben entsprechen („z.B. heute Englischaufgaben 1–3 schaffen“) und überprüft, ob er diese auch erreicht hat. Wie auch Belinda kann er seinen Lernpartner im zweiten Jahr gezielt als Unterstützung einplanen. Er nimmt sich zudem nun als Subjekt wahr, das seinen Lernprozess selbst plant, beobachtet und einschätzt. Beide Lernende benötigen weiterhin Fremdsteuerung durch die Lehrkraft, jedoch in geringerem Maße als im Jahr zuvor: Zum einen ist diese ersetzt worden durch die Rolle der Mitschülerinnen und Mitschüler, zum anderen trägt das neu entwickelte Bewusstsein zur Einflussnahme auf den eigenen Lernprozess sowie zu dessen Gestaltung bei.

Gemeinschaftsschule *Wiesenufer*

Erstes Jahr

Bezüglich der Metakognition lassen sich bei den Lernenden der Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* im ersten Schuljahr unterschiedliche Kompetenzen rekonstruieren. Faruk ist zu Beginn der Pilotphase gut dazu in der Lage, seinen Lernprozess zu steuern. Er wendet differenzierte Lernstrategien an, um Unterrichtsaufgaben und Klausurvorbereitungen erfolgreich zu bewältigen. Dabei beobachtet er sein Lernverhalten und verändert es je nach Ergebnis. Anders als Faruk haben Karim und Gamze Schwierigkeiten, ihren Lernprozess selbst zu steuern. Gamze ist zwar dazu in der Lage, ihren Lernprozess in Ansätzen selbst zu beobachten, wünscht sich jedoch, dass die Lehrkraft die Kontrolle ihrer Aufgaben übernimmt. Karim nimmt das selbstgesteuerte Lernen als Anforderung nicht wahr und sammelt kaum Erfahrungen mit der metakognitiven Komponente von Selbststeuerung. Karim und Gamze orientieren ihr Lernen jedoch an einem Lernziel, welches ihnen bei der Steuerung ihres Lernprozesses bzw. ihres Verhaltens in der Schule hilft. Die Lernziele sind allgemein gehalten: „Bei Unverständnis nachfragen“ und „Nicht mehr zu spät kommen“. Beiden gelingt es, diese Ziele zu erreichen, indem sie ihr Verhalten anpassen.

Zweites Jahr

Im zweiten Jahr wendet Faruk weiterhin Lernstrategien an und bewältigt damit Lernaufgaben in Freiarbeitsphasen sowie Klausurvorbereitungen. Es zeigt sich allerdings, dass er seine vorhandenen metakognitiven Kompetenzen zur Selbststeuerung im zweiten Jahr nicht weiterentwickeln kann. Gamze kann im zweiten Jahr ihr Bewusstsein über ihre eigenen Stärken und Schwächen und damit auch ihre Kompetenzen zur Selbstüberwachung und -kontrolle in geringem Maße entwickeln. Sie stellt fest, dass sie durch das Nachfragen im Team die erklärenden Antworten der Lehrkräfte besser versteht

und ihr das individualisierte Lernen zu einer verbesserten Selbsteinschätzung ihres Lernerfolgs verhilft. Zudem nimmt sie sich als aktiven Part im Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch wahr. Anders als Faruk und Karim entwickeln sich bei Gamze im zweiten Jahr demnach – zumindest geringe – metakognitive Kompetenzen. Allerdings lässt sich im zweiten Jahr kein spezielles Lernziel mehr rekonstruieren, das ihr Lernen leitet. Dem Schüler Karim gelingt es wie im Jahr zuvor nicht, eine Metaperspektive auf sein Lernen zu entwickeln.

10.2.2 Entwicklung motivationaler Kompetenzen

Zur Steuerung des Selbst (Motivation) muss sich der Lerner/die Lernerin selbst mit seinen/ihren Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen in den Lernprozess einbringen. Entscheidend ist dabei die Frage, wie wichtig ihm/ihr ein Lernziel ist und wie viel Zeit bzw. Ressourcen er/sie dafür einsetzen will (vgl. Boekaerts 1999: 451). Ebenfalls entscheidend für die Entwicklung motivationaler Kompetenzen ist das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und damit in die eigene Selbstwirksamkeit (vgl. Kapitel 6.1.2). Von diesen Bedingungen hängt es ab, inwiefern es einem Lerner gelingt, sich von Ablenkungen abzuschirmen und Anstrengungen zu investieren.

Entwicklung motivationaler Kompetenzen			
Schule	Lernende	1. Jahr	2. Jahr
Schule Am Walde	Laura	<ul style="list-style-type: none"> - Einbringen der eigenen Person gelingt - Zutrauen gelingt nicht - Ressourceninvestition gelingt teilweise - Setzung eigener Ziele gelingt nicht - Abschirmung gelingt nicht 	<ul style="list-style-type: none"> - Einbringen der eigenen Person gelingt - Zutrauen gelingt - Ressourceninvestition gelingt - Setzung eigener Ziele gelingt - Abschirmung gelingt
	Finn	<ul style="list-style-type: none"> - Einbringen der eigenen Person gelingt nicht - Zutrauen gelingt teilweise - Ressourceninvestition gelingt nicht 	<ul style="list-style-type: none"> - Einbringen der eigenen Person gelingt - Zutrauen gelingt - Ressourceninvestition gelingt - Setzung eigener Ziele gelingt

		<ul style="list-style-type: none"> - Setzung eigener Ziele gelingt - Abschirmung gelingt nicht 	<ul style="list-style-type: none"> - Abschirmung gelingt
	Belinda	<ul style="list-style-type: none"> - Einbringen der eigenen Person gelingt - Zutrauen gelingt nicht - Ressourceninvestition gelingt nicht - Setzung eigener Ziele gelingt - Abschirmung gelingt nicht 	<ul style="list-style-type: none"> - Einbringen der eigenen Person gelingt - Zutrauen gelingt teilweise - Ressourceninvestition gelingt nicht - Setzung eigener Ziele gelingt - Abschirmung gelingt nicht
Schule Wiesen- ufer	Faruk	<ul style="list-style-type: none"> - Einbringen der eigenen Person gelingt - Zutrauen gelingt - Ressourceninvestition gelingt - Setzung eigener Ziele gelingt - Abschirmung gelingt 	<ul style="list-style-type: none"> - Einbringen der eigenen Person gelingt nicht - Zutrauen gelingt nicht - Ressourceninvestition gelingt - Setzung eigener Ziele gelingt nicht - Abschirmung gelingt
	Gamze	<ul style="list-style-type: none"> - Einbringen der eigenen Person gelingt - Zutrauen gelingt teilweise - Ressourceninvestition gelingt - Setzung eigener Ziele gelingt nicht - Abschirmung gelingt 	<ul style="list-style-type: none"> - Einbringen der eigenen Person gelingt nicht - Zutrauen gelingt nicht - Ressourceninvestition gelingt - Setzung eigener Ziele gelingt nicht - Abschirmung gelingt nicht
	Karim	<ul style="list-style-type: none"> - Einbringen der eigenen Person gelingt teilweise - Zutrauen gelingt teilweise - Ressourceninvestition gelingt nicht - Setzung eigener Ziele gelingt nicht - Abschirmung gelingt teilweise 	<ul style="list-style-type: none"> - Einbringen der eigenen Person gelingt nicht - Zutrauen gelingt nicht - Ressourceninvestition gelingt nicht - Setzung eigener Ziele gelingt nicht - Abschirmung gelingt nicht

Abbildung 18: Entwicklung motivationaler Kompetenzen

Gemeinschaftsschule *Am Walde*

Erstes Jahr

Obwohl allen drei Lernenden gute Leistungen in der Schule wichtig sind, gelingt es ihnen im ersten Jahr nicht, sich eigenständig zum Lernen zu motivieren. Der fehlende Antrieb, Selbststeuerungskompetenzen zu entwickeln, kann bei Finn mit fehlenden Ansprüchen, Wünschen oder Erwartungen an den Unterricht in Verbindung gebracht werden. Schule hat mit ihm als Person wenig zu tun, er hat nicht das Gefühl, etwas verändern zu können. Außerdem traut er sich kaum gute schulische Leistungen zu. Damit zeigt er wenig Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten und erfährt sich als wenig selbstwirksam. Gleichzeitig kann er jedoch durch die selbstbestimmte Wahl der Inhalte und des Arbeitstempos Aufgaben erledigen und sich somit als kompetent erleben.

Anders als Finn äußert Belinda zwar Ansprüche an den Unterricht, dennoch sorgt der wenig ausgeprägte Wille, Zeit oder Ressourcen für die Schule einzusetzen, für eine geringe Ausprägung motivationaler Kompetenzen zur Selbststeuerung: Wichtiger bleibt die private Kommunikation mit den Mitschülerinnen und Mitschülern in den Unterrichtsstunden. Laura versucht hingegen, ihre Wünsche, Bedürfnisse und Erwartungen in Schule, Unterricht und Lernen mit einzubringen, dennoch führen die situativen Bedingungen dazu, dass es ihr nicht gelingt, ihre Ziele erfolgreich zu verfolgen und sich zum Lernen zu motivieren.

Zweites Jahr

Im zweiten Jahr ist eine motivationale Kompetenzentwicklung beim selbstgesteuerten Lernen rekonstruierbar. Allen drei Schülerinnen und Schülern gelingt es, sich selbst zum Lernen zu motivieren. Finn schafft sich mehr aktive Lernzeit und traut sich durch die Wahl eines eigenen Tempos und die Unterstützung seines Lernpartners auch schwierige Aufgaben zu. Er bringt sich damit aktiv mit seiner Person in den Lernprozess ein und erhöht dadurch seine Selbstwirksamkeit. Außerdem thematisiert er seine Wünsche und Erwartungen bezüglich guten Unterrichts und nimmt damit sich und seine Lernbedürfnisse bewusst wahr. Belinda macht sich die Notwendigkeit motivierter Lernpartner bewusst, um ihr Potenzial zur Selbstmotivation auszuschöpfen und organisiert sich damit eigenständig motivationale Unterstützung jenseits der Lehrkraft. Dennoch hat Belinda weiterhin Probleme damit, ihrem Ziel, den Realschulabschluss zu schaffen, entsprechend Ressourcen zu investieren. Laura bringt ihre eigenen Ansprüche, Wünsche und Bedürfnisse weiterhin intensiv ein. Sie investiert Ressourcen in ihr Lernen, kann ihre Lernziele

erfolgreich verfolgen und wird in ihrem Engagement bestätigt, sodass sie sich als kompetent und selbstwirksam erleben kann.

Gemeinschaftsschule *Wiesenufer*

Erstes Jahr

Bei den Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* sind im ersten Gemeinschaftsschuljahr Kompetenzen zur Motivation rekonstruierbar. Alle drei Lernenden erfahren sich als kompetent und leistungsstark sowie als selbstwirksam: Zum einen bewältigen sie die gegebenen Lernanforderungen, da sie die Unterrichtsinhalte verstehen und dem Unterricht folgen können. Zum anderen gelingt ihnen eine hohe Unterrichtsbeteiligung aufgrund expliziter Aufforderung zur Teilnahme durch die Lehrkräfte. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten führt dazu, dass sich alle drei Lernenden trotz anderslautender Empfehlungen das Abitur als Ziel vorstellen können. Bei allen drei Lernenden sorgt die Möglichkeit, den Wunsch nach dem Schulabschluss Abitur als Ziel einbringen zu können, für eine hohe Ressourcenopferung und für eine erfolgreiche Abschirmung von Ablenkung sowie Investition von Anstrengung. Karim gelingt die Abschirmung von Ablenkung und die Investition von Anstrengung allerdings nicht so erfolgreich wie Gamze und Faruk.

Zweites Jahr

Im zweiten Gemeinschaftsschuljahr lässt sich für die Lernenden der Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* übergreifend keine Entwicklung ihrer motivationalen Kompetenzen rekonstruieren. Faruk und Gamze fühlen sich entweder unter- oder überfordert und bringen sich deswegen weniger stark in den Unterricht ein – insbesondere in den lehrerzentrierten Phasen. Gamze beispielsweise meldet sich nicht mehr bei Verständnisproblemen, um die Lehrkräfte nicht zu überfordern, Faruk hört auf sich zu melden, weil er nicht mehr aufgerufen wird. Beide erleben sich dadurch als wenig selbstwirksam und können sich mit ihrer Person nicht in ihren Lernprozess einbringen. Im Gegensatz zu Gamze, die durch die Zusammenarbeit mit ihren Freundinnen in den Phasen selbstgesteuerten Lernens weiterhin motiviert ist, wirkt auf Faruk die mangelnde Würdigung seiner guten Leistungen in den frontalen wie auch den selbstgesteuerten Phasen demotivierend. Er kann sich nicht mehr als kompetent erleben. Das Abschreiben seiner Lösungen durch die Mitschülerinnen und Mitschüler und dass die Lehrkräfte nicht einschreiten, empfindet er als mangelnde Anerkennung seiner Leistungen. Das „unfaire Verhalten“ (FII 137) macht ihn wütend und bewirkt, dass er sich weniger auf die Lerninhalte konzentriert und sich nicht mehr so konsequent von Ablenkungen abschirmt wie im vorherigen Schuljahr. Karim ist wie im

ersten Jahr nicht dazu in der Lage, seine Lerninteressen gegen konkurrierende Absichten abzusichern: Er nutzt in beiden Jahren kaum Strategien, um sich zu konzentrieren, sondern ist auf die Lehrkraft bzw. lernmotivierte Peers angewiesen.

10.2.3 Zusammenfassung

Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse dieses Kapitels zusammen.

	Selbststeuerungskompetenz	niedrig/eher niedrig	hoch/eher hoch
1. Jahr	Entwicklung metakognitiver Kompetenzen	Laura, Finn, Belinda	<i>Faruk?, Laura?</i>
	Entwicklung motivationaler Kompetenzen	Laura, Finn, Belinda	<i>Faruk, Gamze, Karim</i>
	Entwicklung metakognitiver Kompetenzen	<i>Faruk, Gamze, Karim</i>	Laura, Finn, Belinda
2. Jahr	Entwicklung motivationaler Kompetenzen	<i>Faruk, Gamze, Karim</i>	Laura, Finn, Belinda
	Entwicklung metakognitiver Kompetenzen	<i>Faruk, Gamze, Karim</i>	Laura, Finn, Belinda

Abbildung 19: Entwicklung der Selbststeuerungskompetenzen. *Kursiv: Lernende der Gemeinschaftsschule Wiesenufer, Fett: Lernende der Gemeinschaftsschule Am Walde* (eigene Darstellung)

Metakognitive Kompetenzen

Für die Gemeinschaftsschule *Am Walde* lässt sich insbesondere im zweiten Jahr eine Entwicklung von metakognitiven Selbststeuerungskompetenzen ausmachen. Allen Schülerinnen und Schülern gelingt es hier, eine reflexive Perspektive auf ihr Lernen zu entwickeln und ihr Lernen in Anteilen selbstgesteuert zu planen, zu überwachen und zu bewerten. Zwar können die Lernenden der Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* zu Beginn der Pilotphase erste Erfahrungen mit einer metakognitiven Perspektive auf ihr Lernen machen und eine Schülerin diese im zweiten Jahr auch noch erweitern, doch nur bei der Gemeinschaftsschule *Am Walde* lässt sich im zweiten Jahr fallübergreifend ein eindeutiger Zuwachs an metakognitiven Kompetenzen rekonstruieren.

Motivationale Kompetenzen

An der Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* können sich bei allen Schülerinnen und Schülern im ersten Jahr motivationale Kompetenzen zur Selbststeuerung entwickeln; die Lernenden können sich mit ihren Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen beim Lernen einbringen, zeigen Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, opfern Ressourcen zur Zielerreichung und wenden Lernstrategien zur Abschirmung an. Im zweiten Gemeinschaftsschuljahr lassen sich motivationale Kompetenzen hingegen kaum mehr rekonstruieren. An der Gemeinschaftsschule *Am Walde* verhält es sich genau anders herum: Im ersten Jahr lassen sich nur bei einer Schülerin motivationale Selbststeuerungskompetenzen rekonstruieren, im zweiten Jahr hingegen können alle drei Lernenden motivationale Kompetenzen zur

Selbststeuerung entwickeln, indem sie sich mit ihren Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen aktiv in den Lernprozess einbringen, Vertrauen in ihre Fähigkeiten entwickeln und zur Zielerreichung Ressourcen opfern sowie Lernstrategien anwenden.

Fazit

Die fallübergreifende Analyse mit dem Tertium Comparationis *motivationale und metakognitive Selbststeuerungskompetenzen* zeigt erstens, welche spezifische Kompetenzentwicklung sich anhand der Schilderungen der Schülerinnen und Schüler rekonstruieren lässt. Zweitens wird deutlich, dass sich die Kompetenzentwicklungen der Lernenden innerhalb der Schulen stark ähneln. Drittens zeigt sich, dass sich an einer beiden Schulen fallübergreifend eine deutliche Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen durch die zwei Erhebungszeitpunkte rekonstruieren lässt.

Der jeweilige schulische Kontext scheint damit einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung zu haben. Unklar bleibt jedoch im Rahmen dieser Analyse, welche Bedingungen der Lernumgebung dazu geführt haben, dass sich Selbststeuerungskompetenzen entwickeln oder eben nicht entwickeln konnten. Im folgenden Unterkapitel soll daher rekonstruiert werden, welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Lernumgebungen sich aus den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Entwicklung von motivationalen sowie metakognitiven Kompetenzen rekonstruieren lassen.

10.3 Schulische Lernumgebungen und die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen

In Kapitel 10.2 wurde deutlich, welche Selbststeuerungskompetenzen die Lernenden in den ersten beiden Jahren der Pilotphase an ihrer Gemeinschaftsschule entwickeln (vgl. Forschungsfrage 2). In diesem Kapitel werden nun die Ergebnisse der fallübergreifenden Analyse dargestellt, die förderliche oder hinderliche Bedingungen der Lernumgebung für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen bei den Lernenden aufzeigen (vgl. Forschungsfrage 3).

Unter dem Begriff *Bedingungen* werden in dieser Arbeit Umstände und Kontexte verstanden, die eine Wirkung auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen haben. Auch diese Ergebnisse sind mithilfe der Auswertungsmethode der dokumentarischen Methode entstanden. Sie sind nicht Teil der sinngenetischen Typenbildung, da die Erfahrungen der Lernenden mit förderlichen und hinderlichen Bedingungen beim selbstgesteuerten Lernen erstens eng verknüpft sind mit der schulspezifischen Ausgestaltung des Lernsettings. Die Darstellung der Ergebnisse wird die Unterscheidung der beiden Schulen deshalb in diesem

Kapitel deshalb auch verstärkt aufgreifen. Zweitens gewinnen im Rahmen dieser Analyse anders als bei der sinngenetischen Typenbildung die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte an Bedeutung. Die Gegenüberstellung der beiden Erhebungszeitpunkte ermöglicht es, Veränderungen der Lernumgebung und/oder eine veränderte Wahrnehmung der Lernumgebung zu rekonstruieren. Drittens umfassen die Äußerungen der Lernenden zur Lernumgebung verstärkt auch Passagen, die der Textsorte Argumentation zuzuordnen sind. Diese drei Feststellungen führten dazu, dass die förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Lernumgebung nicht in die Typologie der handlungsleitenden Orientierungsrahmen aufgenommen wurden, gleichwohl ein Zusammenspiel existiert. Dem Zusammenspiel zwischen den typisierten Orientierungsrahmen und den rekonstruierten förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Lernumgebung wird bei der Verdichtung der empirischen Ergebnisse in Kapitel 11.2 nachgegangen.

Die Ergebnisdarstellung wird im folgenden Kapitel durch die drei *Dimensionen der Lernumgebungen* strukturiert, die sich bei der komparativen Analyse der Erfahrungen der Lernenden als bedeutsam für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen herausgestellt haben:

1. *Dimension*: Struktur des Unterrichtssettings
2. *Dimension*: Soziale Interaktion mit den Peers
3. *Dimension*: Soziale Interaktion mit der Lehrkraft

Durch die komparative Analyse lassen sich diese drei Dimensionen der Lernumgebung zudem durch weitere Unter Aspekte ausdifferenzieren (siehe *Aspekte* in der Tabelle). Alle Aspekte können sich in ihrer förderlichen Ausprägung (siehe *förderliche (f) und hinderliche Unterrichtsbedingungen (h)*, letzte Tabellenspalte) positiv auf die Entwicklung motivationaler oder metakognitiver Selbststeuerungskompetenzen auswirken. Im Anschluss an die Tabelle werden in Unterkapiteln die Ergebnisse zu den einzelnen Dimensionen und Aspekten näher erläutert und mithilfe von Schülererfahrungen veranschaulicht. Ziel dieses Kapitels ist es, das Bedingungsgefüge rund um das Thema Nutzung der Lernumgebung für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen zu rekonstruieren.

Dimensionen der Lernumgebung	Aspekte	Förderliche und hinderliche Unterrichtsbedingungen für die Nutzung der Lernumgebung aus Sicht der Lernenden
Struktur des Unterrichtsettings	a. Lerninstrumente	f: Logbuch und Wochenplan strukturieren das individualisierte Arbeiten. h: Es fehlt ein Verständnis für Sinn und Zweck sowie eine klare Einbindung von Logbuch und Wochenplan in den Unterrichtsalltag.
	b. Individualisierte Unterrichtsphasen	f: Es gibt die Möglichkeit, angemessen anspruchsvolle Inhalte zu wählen, sich selbst zu kontrollieren und im eigenen Tempo zu arbeiten. h: Die Inhalte sind zu einfach/zu schwierig, es findet keine Selbstkontrolle statt und es kann nicht im eigenen Tempo gearbeitet werden.
	c. Gleichschrittige Unterrichtsphasen	f: Alle werden einbezogen, indem einfach erklärt und Nachfragen positiv begegnet wird. h: Es fehlt an individueller Bezugnahme, was zu Unter- oder Überforderung führt.
Interaktion mit der Lehrkraft	d. Lernprozessberatung	f: Es gibt intensive individuelle Begleitung, die eine Begleitung der Instrumentennutzung mit einschließt. h: Es fehlt eine intensive Begleitung, die Hilfe zur Selbsthilfe anregt.
	e. Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch	f: Die Reflexion des eigenen Lernens und die Setzung von Lernzielen wird gefördert. h: Es fehlt Wissen über Sinn und Zweck des Gesprächs.
Interaktion mit den Peers	f. Lernteams	f: Es existieren Teams, deren Zusammensetzung produktives Arbeiten ermöglichen. h: Es fehlt an einer produktiven Teamkonstellation.
	g. Wahrnehmung der heterogenen Lerngruppe	f: Es werden neue Kategorien genutzt. h: Die Kategorien Haupt-, Real- & Gymnasialschüler werden weiter verwendet.

Abbildung 20: Förderliche (f) und hinderliche (h) Bedingungen für die Nutzung der Lernumgebung aus der Sicht der Lernenden (in Anlehnung an Moldenhauer 2015: 370)

10.3.1 Dimension 1: Struktur des Unterrichtssettings

Eine förderliche *Struktur des Unterrichtssettings* zeichnet sich in individualisierten Unterrichtsphasen durch transparente Anforderungsstrukturen, die Möglichkeit zur Selbstorganisation in Bezug auf Tempo und Inhalt, eine Unterstützung durch Lerninstrumente sowie deren Einbeziehung in die Lernprozessberatung aus. Alle Schülerinnen und Schüler werden einbezogen und es gibt eine Nachfragekultur.

Zur Erläuterung des ersten Aspekts *a) Lerninstrumente* werden nur Äußerungen der Lernenden der Gemeinschaftsschule *Am Walde* aufgegriffen, da nur hier Lerninstrumente in den individualisierten Unterrichtsphasen genutzt werden. Unter den Aspekten *b) individualisierte Unterrichtsphasen* und *c) gleichschrittige Unterrichtsphasen* befinden sich hingegen in erster Linie Äußerungen der Lernenden der Gemeinschaftsschule Wiesental.

a) Lerninstrumente Wochenplan und Logbuch

Gemeinschaftsschule *Am Walde*

An der Gemeinschaftsschule *Am Walde* gibt es das individualisierte Lernsetting „Lernzeit“, in dem die Schülerinnen und Schüler anhand eines Wochenplans Aufgaben zu verschiedenen Schulfächern selbstgesteuert bearbeiten. Der Wochenplan wird im ersten Jahr der Pilotphase als Din-A4-Blatt an einer Pinnwand im Klassenraum ausgehängt. Zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens existiert ein Logbuch, das bei der Planung, Durchführung und Reflexion des Lernprozesses helfen soll (siehe Kap. 2.1 zur ausführlichen Beschreibung des Schulsettings; Kap. 5.2.2 zur ausführlichen Beschreibung von Lerninstrumenten im individualisierten Unterricht).

Erstes Jahr

An der Schule *Am Walde* lässt sich die geringe Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen im ersten Jahr mit der fehlenden Nutzung der vorhandenen Lerninstrumente erklären. Die Schülerinnen und Schüler können das Logbuch zur „individuellen Planung, Kontrolle und Rechenschaftslegung der eigenen Ziele und der eigenen Arbeit“ (vgl. Logbuch der Schule *Am Walde* 2009/2010) zunächst nicht nutzen. Belinda bringt die Perspektive der Lernenden im ersten Jahr mit der nachfolgenden Äußerung auf den Punkt.

Das Hausaufgabenheft war besser als das Logbuch. Da haben wir einfach reingeschrieben, was wir machen müssen, und nicht, was wir gemacht haben. Das bringt ja gar nichts, wer will das wissen? Frau Meitner guckt eh nur kurz rauf, unterschreibt und gut ist. [BI 261–265]

Belindas Beschreibung macht deutlich, dass die Lernenden in der genauen Auflistung ihrer Tätigkeiten ohne fehlende Einbindung der Ergebnisse in die Lernprozessberatung seitens der Lehrkraft keinen Sinn sehen. Alle drei Lernenden nehmen das Logbuch im ersten Jahr nicht als Unterstützung bei der Planung, Überwachung und Regulation ihres Lernprozesses wahr.

Ebenso keine Wirkung auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen hat der Wochenplan, der die Lernaufgaben beinhaltet, die in den individualisierten Lernzeiten bearbeitet werden sollen. Auch hier zeigen die Rekonstruktionen aus dem ersten Jahr, dass dieses Instrument die Schülerinnen und Schüler beim selbstgesteuerten Lernen kaum unterstützt. Auch wenn die Lernenden Bezug zum Wochenplan aufnehmen müssen, um überhaupt Aufgaben in der Lernzeit bearbeiten zu können, so taucht das Wort „Wochenplan“ in Finns und Belindas Erzählungen zum Lernen in den individualisierten Unterrichtsphasen gar nicht auf. Laura nimmt den Wochenplan zwar als „Plan“ (LI 75) wahr, aufgrund der wenig präsenten Erscheinung und der fehlenden Einbettung seitens der Lehrkräfte in die Lernprozessberatung erlebt sie ihn jedoch nicht als Unterstützung beim selbstgesteuerten Lernen:

Wir haben das nicht so genau strukturiert. Mir fehlt immer so was, wo ich sehen kann: „Das habe ich schon in der Woche gemacht und das muss ich noch machen“. Dann sind die Arbeitsblätter immer irgendwie weg und dann, das ist alles immer so ein bisschen komisch. Dann sitzt man da so in der Lernzeit und überlegt: „Mmh was hab ich jetzt gemacht, was hab ich nicht gemacht?“ Zwar hängt da ein Plan in unserer Klasse, aber irgendwie übersieht man den so leicht, weil er auch ziemlich klein ist und man daran nicht so oft erinnert wird. [LI 71–77]

Durch die fehlende Strukturierung der Arbeit durch den Wochenplan und deren Koordinierung mithilfe des Logbuchs erlebt sich Laura in den Lernzeitstunden als wenig kompetent: Ihr gelingt das Lernen in diesem individualisierten Setting nicht, was zur Demotivation führt. Auffällig ist, dass Belinda und Finn diese fehlenden Strukturen im ersten Jahr nicht problematisieren und dies auch nicht zu einer Demotivation führt; bei ihnen ist sogar im ersten Jahr eine Entwicklung motivationaler Kompetenzen zu erkennen (vgl. Tabelle 11, Kap. 11.1.1). Bei Finn ist dieses darauf zurückzuführen, dass er in den individualisierten Lernphasen nur einen geringen Leistungsdruck empfindet und sich deshalb in diesen als kompetent erlebt: Zum einen, weil er ausschließlich sich selbst Rechenschaft ablegen muss, zum anderen, weil er sein Arbeitstempo selbst bestimmen kann:

Und wenn ich es nicht schaffe, dann ist auch nicht so schlimm, weil ich es mir ja vornehme. Da sagt jetzt nicht der Lehrer: „Mach jetzt drei Seiten.“ Das nehme ich mir ja vor. [FI 366–370]

Der Unterricht ist jetzt so viel entspannter. Durch die Lernzeit, wo man sich auch ein bisschen entspannen kann, finde ich. Wo man auch mal ohne Lehrer arbeiten kann. [FI 743–745]

Belinda hingegen schätzt die freie Wahl der Lernpartner in der Lernzeit (vgl. *Aspekt f*): *Lernteam*s). Es bleibt zu klären, ob die anders geartete Wahrnehmung der Lernumgebung und die daraus resultierende unterschiedliche Auswirkung auf das eigene Kompetenzerleben von Laura und Finn auf die sich unterscheidenden Orientierungsrahmen der Lernenden zurückzuführen ist (vgl. 11.3).

Zweites Jahr

Die Rekonstruktionen der Schülererfahrungen zeigen, dass das Logbuch und der Wochenplan im zweiten Jahr zur Entwicklung metakognitiver sowie motivationaler Kompetenzen beitragen. Die nun eingeführten verbindlicheren Strukturen (siehe Kapitel 9.1) sorgen dafür, dass der Wochenplan für Finn und Laura *das* bedeutende Element der individualisierten Unterrichtsphasen wird, um ihr Lernen zu planen, zu überwachen und zu regulieren. Für Belinda nimmt der Wochenplan einen geringeren Stellenwert ein. Zwar wird deutlich, dass sie ihn als Grundlage zur Gestaltung ihrer Lernzeitstunden wahrnimmt, sie orientiert sich aber im Vergleich weniger stark an der Zielsetzung, alle Lernaufgaben des Wochenplans zu erledigen. Der Frage, ob der Unterschied zwischen den Lernenden mit den jeweiligen Orientierungsrahmen zu erklären ist, wird weiter in Kapitel 11.2 nachgegangen.

Ebenfalls nutzen alle drei Lernenden im zweiten Jahr das Logbuch für die Planung ihrer Lernzeitstunden. Die Nutzung des Logbuchs ist im zweiten Jahr der entscheidende Grund dafür, dass sich metakognitive Kompetenzen entwickeln können. Stellvertretend für alle beschreibt Belinda das Vorgehen wie folgt:

Wenn es morgens ist, mache ich als erstes mein Logbuch. Mein Tagesziel schreiben. Was ich mir in der ersten Stunde vornehme. [BII 532f.] Das Logbuch ist wie ein Hausaufgabenheft, aber irgendwie besser. Weil man sich da ein Ziel für die Woche vornehmen und einschätzen kann: „Habe ich das geschafft oder nicht geschafft?“ [BII 662–666]

Dabei nutzt Belinda die Expertise ihrer Mitschülerinnen, um der Anforderung, ihren Lernerfolg eigenständig einzuschätzen, gerecht zu werden. In Kooperation mit den

Mitschülerinnen entwickeln sich also auch bei Belinda metakognitive Fähigkeiten durch den Umgang mit dem Logbuch. Sowohl Laura als auch Finn sprechen zudem explizit die motivationale Dimension an, welche die Arbeit mit Wochenplan und Logbuch beinhaltet. Dazu Laura:

Wenn man sich ein Tagesziel ins Logbuch schreibt, dann denkt man schon immer: „Ja, das möchte ich jetzt auch erfüllen.“ [LII 380-385]

Es stellt sich die Frage, warum das Logbuch und der Wochenplan nicht bereits im ersten Jahr von den Lernenden zur Steuerung ihres Lernprozesses genutzt werden können. Die Rekonstruktion zeigt, dass im ersten Jahr ein verbindlicher Umgang der Lehrkräfte mit Logbuch und Wochenplan zu fehlen scheint. Darauf verweisen folgende Zitate:

[Die Lehrerin, Anm. PH] guckt eh nur kurz [auf das Logbuch; Anm. PH] drauf und gut ist

Aber irgendwie übersieht man den [Wochenplan, Anm. PH] so leicht, weil er auch ziemlich klein ist und man daran nicht so oft erinnert wird.

Die fehlende Einbindung der Instrumente in die Lernprozessbegleitung im ersten Jahr – von den Schülerinnen und Schülern auch wahrgenommen als fehlendes Interesse der Lehrkräfte an deren Nutzung – scheint damit ein Grund dafür zu sein, weshalb das selbstgesteuerte Lernen im ersten Jahr fallübergreifend weniger gut funktioniert als im zweiten Jahr (vgl. dazu auch *Aspekt d) Lernprozessberatung*).

Eine weitere Lesart wäre, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Jahres zunächst einmal Sinn und Zweck des Logbuchs sowie des Wochenplans im Rahmen der individualisierten Unterrichtsphasen für sich erfahren müssen und erst durch die Routine und vielleicht auch den Zwang, das Logbuch nutzen zu *müssen*, dessen Funktionen entdecken und nutzen können.

b) individualisierte und c) gleichschrittige Unterrichtsphasen

Gemeinschaftsschule *Wiesenufer*

An der Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* steht die Entwicklung eines jahrgangsübergreifenden Konzepts noch aus, sodass die Lehrkräfte dort zu Beginn der Pilotphase ihren eigenen Umgang mit heterogenen Lerngruppen entwickeln müssen. Dieser macht sich im klassischen Fachunterricht durch vermehrte Freiarbeitsphasen mit differenzierten Aufgaben bemerkbar (siehe Kap. 2.2 zur ausführlichen Beschreibung des Settings). Da innerhalb der Äußerungen der Lernenden nicht klar zwischen individualisierten und

gleichschrittigen Unterrichtsphasen getrennt wird, folgt auch die Darstellung der Ergebnisse dieser Logik.

Erstes Jahr

Die Lernenden der Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* können im ersten Jahr durch Phasen individualisierten Lernens im Fachunterricht erste Erfahrungen mit Selbststeuerung sammeln; sie bearbeiten in ihrem individuellen Tempo Aufgabenblätter und kontrollieren diese mithilfe von Lösungsblättern eigenständig. In diesen Phasen gelingt es nur dem leistungsstarken Schüler Faruk, das Arbeitsmaterial selbstständig zu bearbeiten und zu kontrollieren, indem er bereits vorhandene Lernstrategien zur Steuerung seines Lernprozesses anwendet. Die Lernumgebung trägt damit zur Entwicklung von metakognitiven Kompetenzen bei und ermöglicht es Faruk, sich als kompetent zu erleben. Gamze gelingt es im ersten Jahr kaum, metakognitive Kompetenzen zu entwickeln. Zwar ist ein reflexiver Blick auf ihr Lernen rekonstruierbar; sie stellt fest, dass ihr das Lernen im Team besonders gut gelingt und dass ihr die eigenständige Kontrolle ihrer Fehler schwerfällt, jedoch lassen sich keine metakognitiven Lernstrategien rekonstruieren, die sie im individualisierten Setting anwendet oder sich aneignet. Die individualisierte Lernsituation selbst motiviert sie jedoch durch den hohen Faktor der Kommunikation mit den Mitschülerinnen und Mitschülern. Karim kann in der individualisierten Lernumgebung keine metakognitiven und motivationalen Kompetenzen entwickeln. Er ist mit der eigenständigen Bearbeitung der Aufgabenblätter überfordert und schreibt von den Lösungsblättern ab. In den lehrerzentrierten Phasen erklären die Lehrkräfte ausführlich die Lerninhalte und beziehen alle Schülerinnen und Schüler mit ein, sodass alle befragten Lernenden angeben, dem gemeinsamen Unterricht folgen und sich als kompetent erleben zu können (vgl. dazu auch *Dimension 3: Interaktion mit der Lehrkraft*). Dazu stellvertretend Äußerungen von Gamze und Karim:

Ich verstehe es jetzt besser als vorher, weil vorher es nur wenig erklärt wurde und jetzt wird es mehr erklärt. [GI 66f.]

Melden tu ich mich jetzt auch öfter. Früher habe ich mich immer nie getraut. [GI 130]

Früher war ich eher schüchtern, habe mich fast nicht getraut etwas zu sagen, das hat sich verändert [...] durch meine Lehrerinnen und Lehrer. Die haben mich viel rangenommen und dadurch habe ich mich immer mehr getraut was zu sagen. [KI 292–295]

Zweites Jahr

Im zweiten Jahr zeigt sich übergreifend für die Lernenden, dass die Struktur der Lernumgebung die Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbststeuerung sowohl auf metakognitiver als auch auf motivationaler Ebene verhindert. Die Rekonstruktion der Lernentwicklungen weist darauf hin, dass es der Schule nicht mehr gelingt, die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und eine Passung zwischen den Anforderungen und den individuellen Leistungsständen der Lernenden herzustellen (zum Begriff der Passung vgl. Kapitel 5.2.1). Faruk und Gamze erleben beide in lehrerzentrierten Unterrichtsphasen eine Unterforderung, Gamze ebenso auch eine Überforderung:

Ich langweile mich, wenn die Lehrer zu viel sprechen [...] und tausendmal das Gleiche sagen, weil einer das nicht versteht, wir aber schon viel weiter sind und immer warten müssen, bis die anderen fertig sind. [GII 245–248] [...]

Es gibt auch richtig gute Schüler in unserer Klasse, die sind weiter als wir. Unsere Lehrerin muss uns das dann tausendmal erklären, weil wir überhaupt nichts verstehen. Und ich glaube, das stresst den Lehrer dann auch und dann machen sie einfach weiter. [GII 108–111]

Zudem zeigt sich bei Faruk, dass die individualisierten Unterrichtsphasen seinem Leistungsstand nicht gerecht werden. Zwar bearbeitet Faruk weiterhin alle Aufgaben und wird damit den Anforderungen gerecht, jedoch können sich seine hohen Selbststeuerungspotenziale und sein hohes Leistungsvermögen nicht ausreichend entfalten, weil die entsprechenden Angebote fehlen. Folgende Zitate weisen auf eine fehlende Passung zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzungen hin:

Na, also ich war weit, also ich war weiter als die anderen. Die hatten vielleicht die halbe Seite und ich dreiviertel. Und dann habe ich halt Pause gemacht, also ich lag sozusagen mit dem Kopf auf dem Tisch, bis die anderen so weit waren wie ich. [FaII 337–339]

Ich hab dann immer so – also ich sitz ja neben einem Freund, der heißt Omar, er ist auch gut in der Schule. Und wir langweilen uns halt die letzten 10 Minuten, also wir haben Freizeit. Das ist eigentlich gut, bloß die Aufgaben könnten ein bisschen schwerer sein, finde ich. [FII 79–82]

Faruk passt sich an die für ihn eigentlich zu niedrigen Lernanforderungen an. Andersherum ausgedrückt: Das Lernsetting knüpft nicht an sein vorhandenes Potenzial zur

Selbststeuerung an. Ob diese Reaktion auf das unterfordernde Setting auch auf seinen Orientierungsrahmen zurückzuführen ist, wird in Kapitel 11.3 untersucht.

Gamze kann in den individualisierten Unterrichtsphasen ihre metakognitiven Kompetenzen weiter ausbauen: Das selbstgesteuerte Lernen ermöglicht ihr, eigenständig zu prüfen, ob sie die Lerninhalte verstanden hat. Damit kann sie selbst ihre inhaltlichen Stärken und Schwächen identifizieren. Karim kann auch im zweiten Jahr keine Fähigkeiten zur Selbststeuerung entwickeln. Warum Gamze im Unterschied zu Karim und Faruk im zweiten Jahr metakognitive Kompetenzen zur Selbststeuerung entwickeln kann, lässt sich möglicherweise mit ihrem Orientierungsrahmen begründen (vgl. Kapitel 11.3).



Abbildung 21: Förderliche Bedingungen bezüglich der Dimension *Struktur des Unterrichtssettings* (eigene Darstellung)

10.3.2 Dimension 2: Interaktion mit der Lehrkraft

Die soziale Interaktion mit den Lehrkräften in ihrer förderlichen Ausprägung ist laut den Schüleräußerungen in bestärkenden Rückmeldungen und konkreten Hilfestellungen in der Lernprozessberatung (d) sowie in Schüler-Eltern-Lehrer-Gesprächen (e) zu finden.

d) Lernprozessberatung

Gemeinschaftsschulen *Am Walde* und *Wiesenufer*

An beiden Schulen stellt sich die soziale Interaktion mit der Lehrkraft als ein wesentlicher Erklärungsansatz für die Ausbildung von Selbststeuerungskompetenzen heraus. Die Schülerinnen und Schüler der Schule *Wiesenufer* fühlen sich im **ersten Jahr** besonders

gut von ihren Lehrkräften betreut. Dies ist ein Erklärungsansatz dafür, weshalb es den Schülerinnen und Schülern dieser Gemeinschaftsschule gelingt, sich zum Lernen zu motivieren. In den lehrerzentrierten Phasen erklären die Lehrkräfte ausführlich die Lerninhalte, sodass alle befragten Schülerinnen und Schüler dem gemeinsamen Unterricht folgen können. Ebenso erleben sie in den individualisierten Phasen eine besonders gute Betreuung. Dazu stellvertretend für alle Lernenden der Schüler Faruk:

Und sie [die Lehrkräfte; Anm. PH] erklären es öfter und wenn man es nicht kapiert, dann kommt der Lehrer zu einem ganz privat und erzählt es dir eben. Also dann kommt er zu dir an den Tisch [...] und erklärt es auch an einem Beispiel und so. [FaI 659–661]

Durch die soziale Interaktion mit der Lehrkraft erleben sich die Lernenden als sozial eingebunden und kompetent. Es existiert demnach ein partnerschaftliches Lehrer-Schüler-Verhältnis: Die Lernenden fühlen sich von den Lehrkräften unterstützt, wahrgenommen und werden nicht – so Gamze und Karim – „hart rangenommen“.

An der Schule *Am Walde* zeigt sich im **zweiten Jahr** eine soziale Interaktion mit der Lehrkraft, die die Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbststeuerung unterstützt. Hier gelingt es den Lehrkräften, eine dem offenen Setting entsprechende, intensive Lernprozessberatung durch die Einführung eines Coachgruppensystems zu ermöglichen. Wie bereits unter 10.3.1 deutlich wurde, spielt die Einbeziehung der Instrumente Logbuch und Wochenplan in die Lernprozessberatung eine wesentliche Rolle. Die Interaktion umfasst nicht nur die inhaltliche Ebene in Form von Erklärungen, sondern auch die Unterstützung bei dem Umgang mit den Lerninstrumenten zur Selbststeuerung. Insofern verstärkt die soziale Interaktion mit der Lehrkraft die Entwicklung metakognitiver und motivationaler Kompetenzen. Finn und Laura nutzen die soziale Interaktion mit den Lehrkräften insbesondere zur Motivierung. Dabei helfen den beiden Lernenden die verbindlichen Ansagen, was zu tun ist, sowie die Motivierung der Coaches, die gesetzten Ziele zu erreichen. Belinda benötigt die Lehrkraft nicht nur zur Aktivierung, sondern auch bei der Überwachung ihres Lernprozesses, dem Vergleichen des Ist- und des Soll-Zustandes. Erst mit Unterstützung durch die Klassenlehrerin bei der Selbstkontrolle, die ihr die Bedeutung des Wochenplans beim individualisierten Arbeiten nahebringt, gelingt es Belinda, den Überblick über die Lernaufgaben zu behalten und sich zum Arbeiten zu motivieren:

Seit wir mit Frau Meitner auf diesem Zettel abhaken, was wir gemacht haben, schaffe ich meist alles zu Ende zu machen. [...] Wir hatten den nie ausgefüllt,

aber seit zwei Monaten hakt Frau Meitner da richtig nach: „Belinda, du musst noch Mathe machen“ und so [BI 201–212].

Es ist möglich, dass die unterschiedliche Nutzung der Interaktion mit der Lehrkraft von Laura, Finn und Belinda auf die individuellen Orientierungsrahmen zurückzuführen ist (vgl. Kapitel 11.2).

Auffällig bezüglich der Datenbefunde zur Dimension *soziale Interaktion mit der Lehrkraft* ist, dass sich jeweils in den Jahren, in denen die Selbststeuerungskompetenzen sich bei den Schülerinnen und Schülern nicht gut entfalten können (vgl. Kapitel 10.2), aus den Äußerungen der Lernenden eine mangelnde soziale Interaktion mit der Lehrkraft rekonstruieren lässt. An der Schule *Am Walde* zeigt sich dies im **ersten Jahr** insbesondere an einer fehlenden Lernprozessberatung. Die Schülerinnen und Schüler benötigen eine verlässlichere Begleitung, um die selbstständige Arbeit mit dem Logbuch und dem Wochenplan zu bewältigen. Bei der Schule *Wiesenufer* zeigt sich im **zweiten Jahr** die fehlende soziale Interaktion in der Zunahme frontaler Phasen, in denen sich keine Fähigkeiten zur Selbststeuerung entfalten können (vgl. 10.3.1 Struktur der Lernumgebung). Diese Begebenheit sorgt bei Gamze dafür, dass sie sich in den vorherrschenden lehrerzentrierten Unterrichtsphasen zurückzieht. An diesem Ergebnis zeigt sich die hohe Bedeutung der sozialen Interaktion mit der Lehrkraft für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen.

Die Ergebnisse zur sozialen Interaktion mit der Lehrkraft zeigen schulübergreifend die herausragende Bedeutung der Möglichkeit, Fragen jeglicher Art stellen zu können. Dazu stellvertretend Belinda:

In einer Lernzeit, da hatte ich Matheaufgaben und andauernd Fragen. Und da ist Frau Meitner dauernd zu mir gekommen und hat mir alle Aufgaben erklärt. Und die war auch nicht genervt oder so. [BII 747–757]

e) Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch

Gemeinschaftsschule Am Walde und Wiesenufer

An den Äußerungen der Lernenden zeigt sich, dass das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch förderlich für die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung ist. Sowohl Laura und Finn (Schule *Am Walde*) als auch Gamze, Faruk und Karim (Schule *Wiesenufer*) gelingt es mindestens zu einem der beiden Erhebungszeitpunkte, sich während des Schüler-Eltern-Lehrer-Gesprächs Ziele zu setzen und diese über einen längeren Zeitraum hinweg zu verfolgen. Die Ziele beinhalten ein Spektrum von „nicht mehr zu spät zum Unterricht kommen“, „sich Nachfragen zutrauen“, „sich für das Klassenklima engagieren“, bis hin zu

fachbezogenen Zielen wie „in Englisch entsprechend der eigenen Fähigkeiten höhere Lernziele setzen als der Rest der Klasse“, „Anwendung einer Strategie, um immer wieder auftretende Fehler zu vermeiden“, „Leistungen in einem bestimmten Fach durch ein bestimmtes Verhalten verbessern.“ Diese Ziele tragen bei allen Lernenden – mit Ausnahme von Belinda – dazu bei, verstärkt selbstgesteuert zu lernen. Allein Belinda lässt sich durch die Anwesenheit ihrer Eltern und Lehrkräfte so sehr beeinträchtigen, dass sie das Gespräch nicht für sich nutzen kann.

An den Beurteilungen des Schüler-Eltern-Lehrer-Gesprächs zeigt sich zudem eine Veränderung der Wahrnehmung – und das über beide Schulen hinweg: Durch die Beteiligung der Lernenden an der Ausrichtung und Reflexion ihres Lernprozess durch das Gespräch sowie durch die Erfahrungen im Unterrichtsalltag wandelt sich die Wahrnehmung der Interaktionsstruktur des Gesprächs. Wird es bei einigen der Lernenden im **ersten Jahr** noch als eine Situation bezeichnet, in der die Schüler dabei sein „dürfen“ (Gamze, Finn), zeigt sich im **zweiten Jahr** ein neues Verständnis: Das Gespräch wird als eine gemeinsame Reflexion der Lernerfolge wahrgenommen, für die die Anwesenheit und die Einschätzungen der Lernenden von Bedeutung sind. Der Umgang der Lehrenden mit den Lernenden führt zu einer veränderten Wahrnehmung. Die Lernenden haben verstanden: „Es geht um mein Lernen, ich bin mit verantwortlich, das Gespräch dient meinem Vorankommen und meine Einschätzungen sind ebenso gefragt wie die der Lehrkraft und der Eltern“. Sie erleben in dem Gespräch demnach die Möglichkeit, sich aktiv mit ihren Bedürfnissen und Erwartungen einbringen zu können.

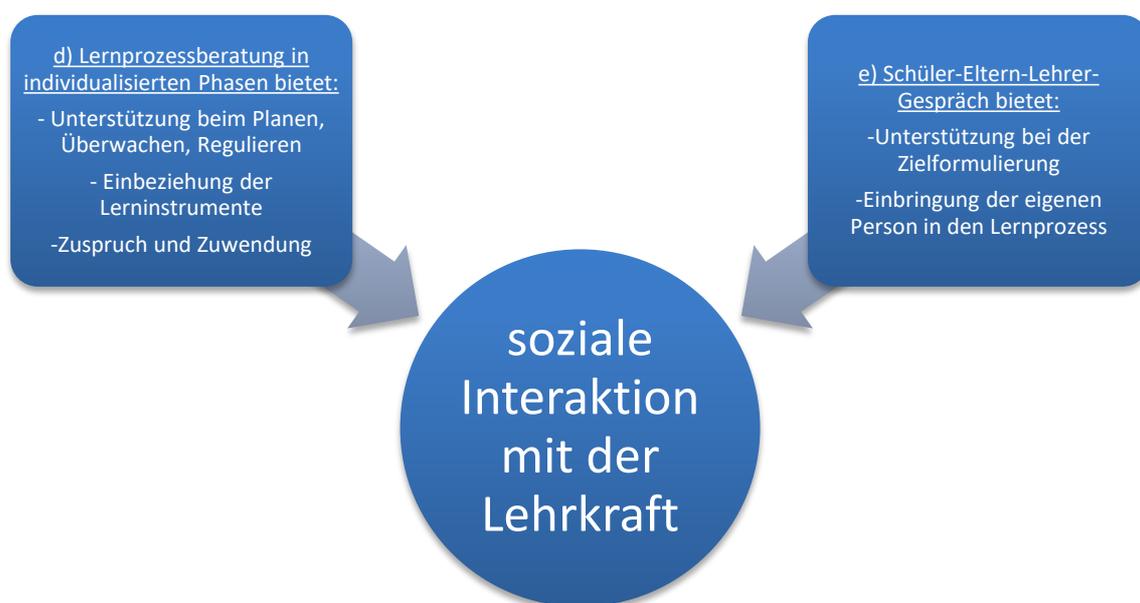


Abbildung 22: Förderliche Bedingungen bezüglich der Dimension *Soziale Interaktion mit der Lehrkraft* (eigene Darstellung)

10.3.3 Dimension 3: Interaktion mit den Peers

Die soziale Interaktion mit Peers in ihrer förderlichen Ausprägung ist laut den Schüleräußerungen in Lernteams im Rahmen der individualisierten Unterrichtsphasen (f) sowie in einem wertungsfreien Verständnis von Heterogenität (g) zu finden.

Die Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass die soziale Interaktion mit den Peers einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung hat. Die Lernenden können sich in ihrer Unterschiedlichkeit gegenseitig bei der Bewältigung der Aufgaben beobachten und sich darüber austauschen. Die Lernpartner geben den Schülerinnen und Schülern damit Sicherheit beim selbstgesteuerten Lernen und tragen zu einem Gefühl der sozialen Eingebundenheit bei.

Die bewusste Einführung der Sozialform des kooperativen Lernens an der Schule *Am Walde* in der Lernzeit sorgt im **zweiten Jahr** für eine besondere Entfaltung metakognitiver und motivationaler Fähigkeiten. Durch die Lernpartnerschaften sollen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, sich kontinuierlich mit einer anderen Person auszutauschen. Auch an der Schule *Wiesenufer* werden Zweier-Lernpartnerschaften – wenn auch nicht systematisch – für die Entfaltung von Selbststeuerungspotenzialen genutzt.

Gemeinschaftsschulen *Am Walde* und *Wiesenufer*

f) Lernteams

Anhand der Daten werden unterschiedliche Unterstützungsvarianten durch die Lernpartner sichtbar: So zeigen alle Fälle, wie Lernpartner zur Rückmeldung bezüglich des eigenen Lernprozesses genutzt werden: „Stimmt meine Selbsteinschätzung?“, „Habe ich richtig verstanden, was x gesagt hat?“, „Verstehe ich die Aufgabe richtig?“, „Habe ich die Aufgabe richtig bearbeitet?“. Hierbei spielt das Leistungsvermögen der miteinander agierenden Lernenden in der Regel keine Rolle. Demnach entfalten sich durch die Interaktion mit den Peers metakognitive Fähigkeiten, denn die Lernenden nutzen sich gegenseitig als Moment der Fremdsteuerung zur Überwachung ihrer Lernprozesse. Insbesondere die Lernenden Belinda und Gamze nutzen diese Dimension der Lernumgebung zur Entfaltung metakognitiver und auch motivationaler Kompetenzen. Es bleibt herauszuarbeiten, ob sich diese Gemeinsamkeit auf einen identischen Orientierungsrahmen zurückführen lässt. Finn (Schule *Am Walde*) und Karim (Schule *Wiesenufer*) nutzen ihre Lernpartner zudem dazu, die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) zu erreichen (vgl. Kapitel 5.3.3). Dabei steht der motivationale Aspekt von Selbststeuerung im Vordergrund. Letzteres soll am Beispiel Finn im Folgenden näher erläutert werden.

Der durchschnittlich leistungsstarke Finn sieht in seinem Lernpartner Moritz den Grund für größeren Erfolg beim selbstgesteuerten Lernen. In diesem Kontext übernimmt Moritz anscheinend auch eine Vorbildfunktion und zeigt ihm die „Zone der nächsten Entwicklung“ auf, die Finn dann auch erreicht:

Seit Moritz neben mir sitzt oder seit Moritz in unserer Klasse ist, schaffe ich meine Lernzeitaufgaben vom Wochenplan. Ohne Moritz habe ich nur die Hälfte geschafft. Wenn es hoch kommt. Also schon ganz gut der Junge. [FII 471–474]

Finn kann sich durch die Unterstützung und die Zusammenarbeit mit seinem Lernpartner Moritz als kompetent erleben und dadurch seine Lernmotivation und Lernleistungen im zweiten Jahr weiter steigern.

An den Interviews mit der Schülerin Laura (Schule *Am Walde*) und dem Schüler Faruk (Schule *Wiesenufer*) kann das Konzept der Lernpartnerschaften aus der Perspektive des leistungsstarken Partners betrachtet werden. Vermutet werden könnte, dass die beiden nicht von den Lernpartnerschaften profitieren können, da ihnen ein Vorbild fehlt.

Das ist jedoch nicht der Fall. Beide finden in dem Lernsetting Lernpartner und -partnerinnen, die ähnlich motiviert und leistungsstark sind. Beide thematisieren zudem den Willen, leistungsschwachen, aber lernmotivierten Mitschülerinnen und Mitschülern helfen zu wollen. Dabei machen sie jeweils in dem Jahr, in dem sich ihre Kompetenzen zur Selbststeuerung nur gering entwickeln, aber auch die negative Erfahrung, dass ihre Peers sich nicht helfen lassen wollen.

g) Wahrnehmung der heterogenen Lerngruppe

Bei Laura (Schule *Am Walde*) lässt sich durch die Lernpartnerschaften ein veränderter Blick auf die Lerngruppe feststellen. Folgte ihr Blick auf die heterogene Lerngruppe im **ersten Jahr** noch dem Motto: „Ich bin besser als die anderen und kann den anderen helfen“, geht sie im **zweiten Jahr** vielmehr davon aus, dass jede Person einen eigenen Zugang zum Lerninhalt mitbringt und demnach auch neue Perspektiven für andere ermöglichen kann:

Man merkt eigentlich gar nicht mehr so, dass wir verschiedene Stufen sind oder so. [...] Man weiß natürlich schon, wer eher leistungsschwach ist, aber es ist nicht so, dass man da groß was merkt. [...] Und hier [an der Gemeinschaftsschule, PH] ist es auch so, dass jeder jedem helfen kann. Ich meine, ein Hauptschüler kann auch bestimmt in irgendeiner Sache was, was ein Gymnasiast nicht kann. [LII 987–996]

Eine ähnlich veränderte Wahrnehmung der Lerngruppe zeigt sich auch bei Finn. Die Ergebnisse belegen, dass sich bei ihm wie auch bei Laura eine Anerkennung von Heterogenität jenseits der Kategorie „gute oder schlechte Schüler“ entwickelt.

Es gibt aber jeweils auch Zeiten bzw. genauer Situationen an den Schulen, in denen die Lernenden die soziale Interaktion mit den Peers nicht zur Entwicklung motivationaler oder oder metakognitiver Kompetenzen oder ein verändertes Verständnis von Heterogenität nutzen können. An der Schule *Am Walde* sorgt die offene Gestaltung der individualisierten Unterrichtsphase „Lernzeit“ im **ersten Jahr** für die Entstehung von großen Lerngruppen von bis zu sieben Personen, deren Zusammenarbeit sich als wenig produktiv erweist. Hier führt soziale Interaktion mit den Peers nicht dazu, dass die Schülerinnen und Schüler motivationale oder metakognitive Kompetenzen entfalten können. Lediglich Belinda profitiert hier, da sie sich im Rahmen großer Lerngruppen durch das Knüpfen von Freundschaften als sozial eingebunden erleben kann. An der Schule *Wiesenufer* klagen Faruk und Gamze im **zweiten Jahr** vermehrt über Momente des Abschreibens durch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Auch in diesen Situationen findet keine produktive Lernpartnerschaft statt. Faruk fühlt sich nicht sozial eingebunden, sondern ausgenutzt und unfair behandelt. Es ist denkbar, dass der an der Schule *Wiesenufer* entstehende Konflikt zwischen leistungsstarken und leistungsschwächeren Lernenden nicht entstanden wäre, wenn diese Schule die Kooperation zwischen den Lernenden systematisch eingeführt hätte. Darauf verweisen Faruks Äußerungen:

Ja, was könnte man verändern? [...] Wir haben in Mathematik einmal getrennte Gruppen gemacht, ja. Und da waren wir in zwei verschiedenen Klassenräumen und die Stärkeren saßen neben den Schwächeren und da war es eigentlich ganz ruhig, also wir haben denen auch geholfen. [FII 435–438]

Bezüglich der heterogenen Lerngruppe zeigt sich des Weiteren bei den Lernenden der Schule *Wiesenufer* wie auch bei der leistungsschwächeren Schülerin der Schule *Am Walde* ein Motivationszuwachs durch die Möglichkeit, an der Gemeinschaftsschule verschiedene Abschlüsse anstreben zu können. Diese Schülerinnen und Schüler nutzen den Besuch einer Gemeinschaftsschule, um sich einen höheren Abschluss als Bildungsperspektive zu setzen, als für ihre Schullaufbahn durch die Empfehlung der Grundschule vorgesehen war. Dieses von ihnen gesetzte Ziel motiviert sie in ihrem Schulalltag, indem sie es sich z.B. ins Gedächtnis rufen, um sich von Ablenkungen abzuschildern. Dieser schulstrukturpolitische Aspekt, den die Schülerinnen und Schüler in Form der heterogenen Zusammensetzung

ihrer Klasse und die innere Differenzierung im Unterricht erleben, wird von den Lernenden demnach zur Motivierung genutzt.

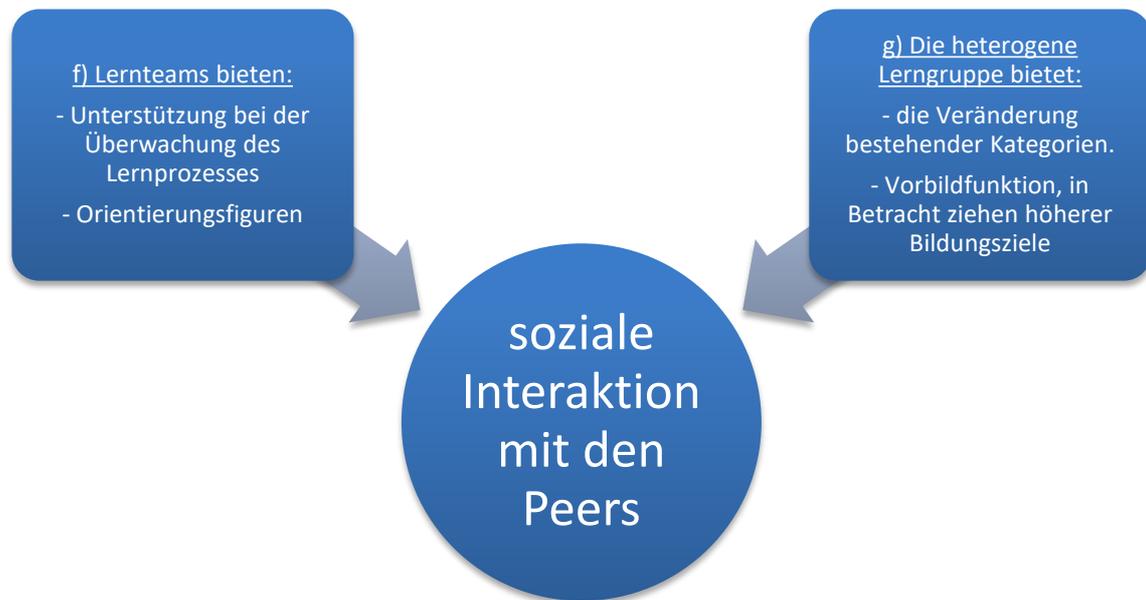


Abbildung 23: Förderliche Bedingungen bezüglich der Dimension *Soziale Interaktion mit den Peers* (eigene Darstellung)

10.3.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich durch die Befunde pro Dimension folgende Gelingensbedingungen festhalten:

1. Dimension: *Struktur des Unterrichtsettings*

Das Lerninstrument Logbuch bietet eigenständiges Planen und Überwachen des Lernprozesses und damit die Lernzielsetzung und -verfolgung. Das Lerninstrument Wochenplan bietet Transparenz über die Lerninhalte und führt die inhaltlichen Wahlmöglichkeiten auf. Die individualisierten Unterrichtsphasen bieten Mitbestimmung bei der Wahl der Inhalte, der Lernpartner und des Lerntempos. Gleichschrittige Unterrichtsphasen bieten verständliche Erklärungen unter Einbeziehung aller Lernenden.

2. Dimension: *Soziale Interaktion mit der Lehrkraft*

Die Lernprozessberatung in individualisierten Phasen unterstützt beim Planen, Überwachen und Regulieren des Lernprozesses. Instrumente, die das selbstgesteuerte Lernen begleiten, werden in die Lernprozessberatung einbezogen. Die Lehrenden zeigen sich zugewandt und zuspätsprechend. Das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch bietet Unterstützung bei der Zielformulierung und dem Einbringen der eigenen Person in den Lernprozess.

3. Dimension: *Soziale Interaktion mit den Peers*

Die Lernpartner und Lernpartnerinnen bieten Unterstützung bei der Überwachung des Lernprozesses und stellen Orientierungsfiguren beim Lernen dar. Die heterogene Lerngruppe bietet Vorbilder, sodass höhere Bildungsziele in Betracht gezogen werden. Ebenfalls löst sie die stereotype Unterteilung in Haupt-, Real- und Gymnasialschülerinnen und -schüler auf.

Nachdem in diesem Kapitel der Zusammenhang zwischen Lernumgebung und der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen analysiert wurde, soll im folgenden Kapitel der Frage nachgegangen werden, ob die Orientierungen der Lernenden einen Einfluss auf die Nutzung des Settings und damit auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen nehmen. Dazu werden zunächst die Orientierungen der Lernenden analysiert und zu fallübergreifenden Orientierungsrahmen verdichtet. Im Anschluss daran wird die Nutzung der Dimensionen der Lernumgebung durch die Orientierungsrahmen herausgearbeitet.

11 Verdichtung der empirischen Ergebnisse

11.1 Entstehung von intrinsischer Lernmotivation in individualisierten Lernumgebungen an Gemeinschaftsschulen

Anhand der komparativen Analyse ließen sich drei Dimensionen einer Lernumgebung herausarbeiten, die eine entscheidende Bedeutung für die Entwicklung von motivationalen und metakognitiven Kompetenzen zur Selbststeuerung haben:

1. die Struktur des Unterrichtssettings;
2. die soziale Interaktion mit der Lehrkraft;
3. die soziale Interaktion mit den Peers.

Die ausführliche Darstellung der Ergebnisse zu den drei Dimensionen in ihrer förderlichen sowie hinderlichen Ausprägung ist in Kapitel 10.3 zu finden. Nun sollen diese drei Dimensionen der Lernumgebung mit der Selbstbestimmungstheorie von Edward L. Deci und Richard M. Ryan in Beziehung gesetzt werden. Deci und Ryan gehen davon aus, dass sich intrinsische Motivation und Interesse erst dann entfalten können, wenn drei grundlegende psychische Bedürfnisse bei den Lernenden erfüllt sind:

1. Das Bedürfnis nach Autonomieerfahrung, d.h. immer wieder selbstbestimmt handeln zu können;
2. das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung, d.h. etwas erfolgreich bewältigen zu können, und
3. das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, d.h. zu einer Gruppe zu gehören, die ähnliche Ziele und Interessen verfolgt (vgl. Deci/Ryan 1993).

Die Ergebnisse der komparativen Analyse zeigen, dass die Erfüllung der drei psychischen Grundbedürfnisse in den Lernumgebungen der Gemeinschaftsschulen eine entscheidende Rolle spielen, damit sich bei den Lernenden überhaupt erst Kompetenzen zur Selbststeuerung entwickeln können. Abbildung 23 verdeutlicht das Zusammenspiel zwischen den Dimensionen der Lernumgebung, der Erfüllung der Grundbedürfnisse und der Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung, das in den folgenden Unterkapiteln ausgeführt wird. Es zeigt sich, dass je Grundbedürfnis vor allem zwei Dimensionen eine entscheidende Rolle einnehmen.

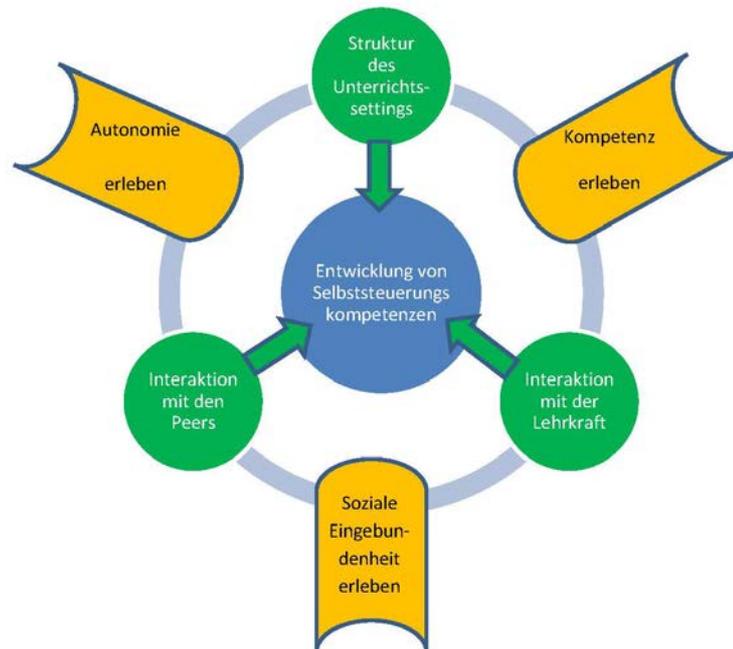


Abbildung 24: Zum Zusammenhang von Lernumgebung und der Erfüllung psychischer Grundbedürfnisse bezüglich der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen an Gemeinschaftsschulen (eigene Darstellung)

11.1.1 Autonomieerleben braucht ein strukturiertes Unterrichtsetting sowie Interaktion mit Peers

Die Erfüllung des Grundbedürfnisses **Autonomieerleben** wird in den Lernumgebungen der Gemeinschaftsschulen insbesondere durch ein strukturiertes Unterrichtsetting und die Interaktion mit Peers ermöglicht und kann in diesem Zusammenspiel zur Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen beitragen.

Ein individualisiertes Unterrichtsetting, das genügend Orientierung und die Möglichkeit bietet, autonom zu agieren, indem Aufgaben, Inhalte, die zur Verfügung stehende Zeit und die Reihenfolge der Bearbeitung selbst bestimmt werden können, motiviert die Jugendlichen an den Gemeinschaftsschulen zum Lernen und ermöglicht ihnen zudem die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten zur Planung, Überwachung und Evaluation des eigenen Lernprozesses. Auffällig ist, dass sich an beiden Gemeinschaftsschulen die Schülerinnen und Schüler in den expositorisch gestalteten Lernumgebungen bereits als autonom erleben, auch wenn in diesen lediglich die Reihenfolge der zu bearbeitenden Inhalte sowie das Lerntempo selbst bestimmt werden können. Dagegen erweist sich an einer Fallschule (*Am Walde*) eine sehr starke Öffnung der Lernumgebung mit hohen Anforderungen an die Selbstorganisation zu Beginn der Pilotphase als Überforderung für

die Lernenden. Das Autonomieerleben, das nicht durch eine strukturierende Begleitung des Lernprozesses ergänzt wird, führt in diesem Fall nicht zur Entwicklung von Motivation, sondern zu einer Unsicherheit, die vielmehr demotiviert und die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen behindert. Ebenso zeigt sich aber an der anderen Fallschule (*Wiesenufer*) bei zu geringen Handlungsspielräumen für selbstgesteuertes Lernen ebenfalls ein Verlust von Motivation bei den Lernenden sowie ein Stagnieren der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen. Damit kann als erster Befund festgehalten werden:

Autonomieerleben braucht in einer individualisierten Lernumgebung ein strukturiertes Unterrichtssetting, das bezüglich des Inhalts, der Aufgabe und der Bearbeitungszeit Selbstbestimmung ermöglicht, die Jugendlichen jedoch beim selbstgesteuerten Lernen nicht durch eine zu große Offenheit des Settings überfordert.

Allerdings ist abschließend nicht auszumachen, ob eine Negativerfahrung mit einem sehr offen gestalteten Lernsetting, die zunächst überfordernd und wenig produktiv daherkommt, bei Schülerinnen und Schülern nicht auch zu einer Bewusstheit für das eigene Lernen führen kann. Dies würde darauf hindeuten, dass auch wenig strukturierte Lernsettings die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung befördern können. Als Exempel könnte hierfür der Fall Laura herangezogen werden. Laura ist zu Beginn der Pilotphase mit der Anforderung, in einem sehr offenen Lernsetting selbstgesteuert zu lernen überfordert, identifiziert aber während dieser Zeit ihre Lernschwächen und -stärken. Ein Jahr später lernt sie – nun in einem stärker strukturierten Setting – erfolgreich selbstgesteuert. Es ist möglich, dass hier nicht nur die Nachsteuerung seitens der Lehrkraft durch verbindlichere Strukturen, sondern auch die erlebte Krise im ersten Jahr ihre Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen, gefördert hat.

Die Befunde der Untersuchung zeigen des Weiteren dass – neben einem strukturellen Lernsetting, das Möglichkeiten zur Selbstbestimmung bietet – ein erfolgreiches (d.h. motivierendes) Autonomieerleben in vielen Fällen von der Möglichkeit zur Kooperation abhängig ist. Die soziale Interaktion mit den Peers spielt also ebenfalls eine entscheidende Rolle.

Die Befunde zeigen in diesem Zusammenhang, dass ein Großteil der befragten Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Selbstorganisation Kontakt zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern aufnimmt – unabhängig davon, ob die Lernaufgabe oder das Setting diese Teamarbeit vorsehen – und durch diese soziale Interaktion Selbststeuerungskompetenzen entwickelt. Alle Schülerinnen und Schüler nutzen

Mitschülerinnen und Mitschüler bzw. ihre Lernpartner zur Überwachung ihres Lernprozesses in den Handlungsspielräumen in individualisierten Settings: „Habe ich das richtig verstanden?“, „Habe ich das richtig bearbeitet?“, „Schätze ich meinen Lernerfolg angemessen ein?“. Außerdem wählen die Schülerinnen und Schüler ihre Lernpartner strategisch aus, indem sie sich beispielsweise lernmotivierte Partner suchen und sich damit von Ablenkung abschirmen. Einige Schülerinnen und Schüler nutzen die heterogene Schülerschaft im Rahmen individualisierter Lernsettings zudem auch als Orientierung „nach oben“, als Vorbild und als Unterstützung dabei, um z.B. anspruchsvollere Aufgaben zu bewältigen. Deshalb lässt sich als zweiter Befund festhalten:

Autonomieerleben in einem individualisierten Lernsetting braucht soziale Interaktion mit Peers.

Ein weiteres Ergebnis stärkt den genannten Befund auf eine besondere Art und Weise und soll deshalb noch einmal explizit aufgeführt werden: Es zeigt sich übergreifend an beiden Gemeinschaftsschulen, dass sich die Schülerinnen und Schüler höhere Bildungsziele setzen als zunächst durch die Bildungsgangempfehlung für sie vorgesehen; mehrere der Schülerinnen und Schüler mit Haupt- oder Realschulempfehlung nutzen demnach die Perspektive der Gemeinschaftsschule, das Abitur erreichen zu können zur Lernmotivation und orientieren sich dabei an leistungsstärkeren Mitschülerinnen und Mitschülern. Auch hier lässt sich das Zusammenspiel zwischen Autonomieerleben, einem strukturierten, individualisierten Unterrichtssetting sowie der sozialen Interaktion mit Peers wiederfinden: Die befragten Lernenden können Autonomie erleben, indem das individualisierte Lernsetting das Erreichen aller Schulabschlüsse ermöglicht. Die Interaktion mit den Peers zeigt ihnen, wie die unterschiedlichen Abschlüsse erreicht werden können.

Zusammenfassend lässt sich abschließend festhalten:

Autonomieerleben braucht in einer individualisierten Lernumgebung zum einen ein strukturiertes Unterrichtssetting, das bezüglich des Inhalts, der Aufgabe und der Bearbeitungszeit Selbstbestimmung ermöglicht, die Lernenden jedoch beim selbstgesteuerten Lernen nicht durch eine zu große Offenheit überfordert. Zum anderen braucht Autonomieerleben in einem individualisierten Lernsetting soziale Interaktion mit Peers. Ist dies gegeben, können sich in einer individualisierten Lernumgebung Kompetenzen zur Selbststeuerung (insbesondere zur Metakognition) entwickeln.

11.1.2 **Kompetenzerleben braucht ein strukturiertes Unterrichtssetting sowie soziale Interaktion mit der Lehrkraft**

Die Erfüllung des Grundbedürfnisses **Kompetenzerleben** wird in den Lernumgebungen der Gemeinschaftsschulen insbesondere durch ein strukturiertes Unterrichtssetting und die soziale Interaktion mit der Lehrkraft ermöglicht und kann in diesem Zusammenspiel zur Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen beitragen.

An den Gemeinschaftsschulen zeigen sich hinsichtlich der Kompetenzerfahrung unterschiedliche Szenarien: An der Schule *Wiesenufer* erfahren sich die Lernenden zunächst als kompetent, da sich die Lehrkräfte bemühen, alle Lernenden mitzunehmen, indem sie die Unterrichtsinhalte in den lehrerzentrierten Phasen oft und langsam erklären und in den individualisierten Unterrichtsphasen die Lernenden individuell betreuen. Hier liegt also eine intensive, soziale Interaktion mit der Lehrkraft in einem Unterricht vor, in dem sich lehrerzentrierte und individualisierte Phasen abwechseln. Im zweiten Jahr zeigt sich, dass sich das weitgehend von der Lehrkraft ermöglichte Kompetenzerleben nicht bewährt. Die Schülerinnen und Schüler sind in den vermehrt stattfindenden lehrerzentrierten Phasen entweder unter- oder überfordert und erfahren sich nicht mehr als kompetente Lerner. Die Anforderungen sind nicht erkennbar, zudem findet keine individuelle Lernprozessbegleitung statt.

An der Gemeinschaftsschule *Am Walde* verhält es sich anders. Die Lernenden sind zu Beginn der Pilotphase mit dem offenen Setting überfordert und benötigen eine stärkere Lernprozessbegleitung; auch um die vorhandenen Strukturen des Settings erfolgreich nutzen zu können. Sie erleben sich entsprechend als wenig kompetente Lerner. Im zweiten Jahr sorgt eine Nachstrukturierung des individualisierten Unterrichtssettings Lernzeit sowie die neu eingeführte Lernprozessberatung in kleineren Coachgruppen, welche die selbstständige Nutzung der Lerninstrumente unterstützt, dafür, dass sich die Lernenden als kompetent erfahren können.

Hier zeigt sich ein Unterschied zur Schule *Wiesenufer*. Das Kompetenzerleben rührt an der Schule *Wiesenufer* im ersten Jahr vor allem daher, dass die Lernenden von außen motiviert wurden, indem die Lehrkräfte dafür gesorgt haben, dass die Schülerinnen und Schüler gut mitkommen. In dieser Schule zeigt sich demnach ein lehrerzentriertes Verständnis von Motivation; der Lehrer übernimmt die Verantwortung für die Motivierung der Lernenden. An der Verringerung der Lernmotivation im zweiten Jahr lässt sich exemplarisch zeigen, dass Motivation ein psychischer Prozess ist, der nicht von außen hervorgerufen werden kann, sondern sich nur durch entsprechende Lernumgebungen langfristig entfalten kann. Als Befund lässt sich deshalb festhalten:

Das Kompetenzerleben in einer individualisierten Lernumgebung braucht sowohl ein strukturiertes Unterrichtssetting als auch die soziale Interaktion mit der Lehrkraft, damit es in einer individualisierten Lernumgebung zur Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen (insbesondere zur Motivation) beitragen kann.

11.1.3 Soziale Eingebundenheit braucht eine soziale Interaktion mit der Lehrkraft und den Peers

Die Erfüllung des Grundbedürfnisses **soziale Eingebundenheit** wird in den Lernumgebungen der Gemeinschaftsschulen vor allem durch die soziale Interaktion mit der Lehrkraft den Peers ermöglicht und kann in diesem Zusammenspiel zur Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen beitragen (vgl. Graphik: 23).

Eine herausragende Bedeutung für die Entfaltung von Lernmotivation und der Bereitschaft, selbstgesteuert zu lernen, kommt an den Gemeinschaftsschulen der sozialen Eingebundenheit zu. Die soziale Eingebundenheit lässt sich durch die beiden Dimensionen „soziale Interaktion mit der Lehrkraft“ und „soziale Interaktion mit den Peers“ beschreiben. Die Lernenden der untersuchten Gemeinschaftsschulen fühlen sich zum Beispiel durch das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch sozial eingebunden. Mit Ausnahme einer Schülerin können alle Lernenden das Gespräch für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen nutzen. Sie erleben die Lehrkräfte als interessiert an ihrem Lernerfolg sowie an ihrem Lernprozess. Gemeinsam mit den Lehrkräften gelingt es ihnen, sich übergreifende Lernziele zu setzen (z.B. „Bei Verständnisproblemen immer nachfragen“ oder „sich für ein gutes Miteinander einsetzen“) oder aber auch Unterstützung bezüglich konkreter Lernstrategien zu erhalten („Wie kann es mir gelingen, in Englisch entsprechend meinen Fähigkeiten zu lernen? Welche Strategie ist hilfreich, um meine Rechtschreibung in Englisch zu verbessern?“). Das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch ermöglicht an den Gemeinschaftsschulen, dass die Lernenden einen neuen Blick auf ihr Lernen und dadurch Kompetenzen zur Selbststeuerung entwickeln können.

Neben dem Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch trägt auch die Qualität der Lernprozessberatung zu einem Erleben sozialer Eingebundenheit bei. Die Ergebnisse an der Schule *Am Walde* zeigen, dass die Einbeziehung der Lerninstrumente in die Lernprozessberatung eine entscheidende Rolle spielt. Alle Lernenden benötigen zumal zu Beginn der selbstgesteuerten Arbeit Erklärungen der Funktion und Hinweise zur Nutzung des Logbuchs und Wochenplans. Insbesondere die leistungsschwächeren Lernenden benötigen auch bei der weiteren Anwendung der Instrumente eine intensive Unterstützung.

Eine Konkretisierung dieses Ergebnisses ist die Erfahrung mit der Institutionalisierung von Coachgruppen an der Gemeinschaftsschule *Am Walde*. Durch die Zuteilung zu einem Coach kann der Lernprozess der einzelnen Lernenden intensiv begleitet werden. Dies sorgt bei den Lernenden für ein Gefühl des Wahrgenommen-Werdens und führt zu einem partnerschaftlichen Schüler-Lehrer-Verhältnis. Die Erfahrungen an der Schule *Wiesenufer* lassen hingegen erkennen, wie sich eine mangelnde Lernprozessberatung auf das Erleben sozialer Eingebundenheit auswirken kann. Wie bereits unter 10.3.1 beschrieben gelingt es den Lehrkräften im ersten Jahr durch besondere Zuwendung in frontalen wie auch individualisierten Phasen ein Gefühl der sozialen Eingebundenheit zu vermitteln. Im zweiten Jahr kann diese besondere Zuwendung jedoch im Rahmen der lehrerzentrierten Phasen nicht mehr diese Wirkung entfalten, da sie sich weniger auf die Begleitung des Lernprozesses denn auf die Erklärung von konkreten Lerninhalten bezieht. Es fehlen individualisierte Phasen, in denen die Schülerinnen und Schüler mit Unterstützung durch die Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, eine selbstgesteuerte Motivation zu entwickeln. Unermüdliches Erklären seitens der Lehrkraft im Plenum kann eine individuelle Lernprozessberatung nicht ersetzen. Das ist ein weiterer Beleg dafür, dass sich Motivation durch lehrergesteuerte Animation nicht langfristig aufrechterhalten lässt. Es lässt sich demnach als ein erster Befund festhalten:

Soziale Eingebundenheit benötigt ein Schüler-Lehrer-Verhältnis, welches das individuelle Lernen thematisiert, damit metakognitive und motivationale Selbststeuerungskompetenzen entwickelt werden können.

Die Ergebnisse zeigen des Weiteren, dass die Schülerinnen und Schüler der sozialen Interaktion mit den Peers einen großen Stellenwert für ihr selbstgesteuertes Lernen und ihren Lernerfolg beimessen. Wie bereits unter 10.3.3 thematisiert, ermöglichen sich die Peers Sicherheit im Rahmen geöffneter Lernumgebungen; sie unterstützen sich gegenseitig beim Lernen. Dies geschieht auf unterschiedliche Art und Weise. Einige Schülerinnen und Schüler nutzen leistungsstärkere Lernende als Vorbild und setzen sich in diesem Zuge höhere Lernziele. Andere wiederum nutzen ihre Lernpartnerinnen und Lernpartner, um einen metakognitiven Blick auf ihre Leistung und ihre Fortschritte einzunehmen; die Lernenden nutzen sich hier also gegenseitig als Moment der Fremdsteuerung zur Überwachung ihrer Lernprozesse. Als zweiter Befund lässt sich also festhalten:

Soziale Eingebundenheit benötigt Kooperation zwischen den Lernenden, die gegenseitige Unterstützung bei der Entwicklung von metakognitiven und motivationalen Selbststeuerungskompetenzen ermöglicht.

Abschließend kann demnach resümiert werden:

Das Erleben von sozialer Eingebundenheit benötigt sowohl ein partnerschaftliches Schüler-Lehrer-Verhältnis, das den Lernprozess fokussiert, als auch eine Kooperation zwischen den Lernenden, die gegenseitige Unterstützung beim selbstgesteuerten Lernen ermöglicht, um in einer individualisierten Lernumgebung zur Entwicklung von metakognitiven und motivationalen Selbststeuerungskompetenzen beizutragen.

11.1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

1. Um Autonomie zu erleben, brauchen die Schülerinnen und Schüler in einer individualisierten Lernumgebung an Gemeinschaftsschulen zum einen ein strukturiertes Unterrichtssetting, das bezüglich des Inhalts, der Aufgabe und der Bearbeitungszeit Selbstbestimmung ermöglicht, die Lernenden jedoch beim selbstgesteuerten Lernen nicht durch eine zu große Offenheit des Settings überfordert. Zum anderen brauchen Lernende zum Erleben von Autonomie in einem individualisierten Lernsetting soziale Interaktion mit Peers. Ist dieses Zusammenspiel in einer individualisierten Lernumgebung gegeben, können sich Kompetenzen zur Selbststeuerung (insbesondere zur Metakognition) entwickeln.
2. Um Kompetenz zu erleben brauchen Lernende in einer individualisierten Lernumgebung an Gemeinschaftsschulen sowohl ein strukturiertes Unterrichtssetting als auch die soziale Interaktion mit der Lehrkraft, welche Lernprozessberatung und ein zugewandtes Lehrer-Schülerverhältnis beinhaltet. Ist dieses Zusammenspiel in einer individualisierten Lernumgebung gegeben, können sich Kompetenzen zur Selbststeuerung (insbesondere zur Motivation) entwickeln.
3. Um sich als sozial eingebunden zu erleben, brauchen Lernende in einer individualisierten Lernumgebung an Gemeinschaftsschulen ein Schüler-Lehrer-Verhältnis, das den individuellen Lernprozess thematisiert. Ebenso trägt die soziale Interaktion mit den Peers zum Erleben sozialer Eingebundenheit bei. Ist dieses Zusammenspiel in einer individualisierten Lernumgebung gegeben, können sich Kompetenzen zur Selbststeuerung (zur Motivation und Metakognition) entwickeln.

11.2 Nutzung der individualisierten Lernumgebung durch die Typen

In Kapitel 11.1 wurde festgehalten, was die Ergebnisse über das Zusammenspiel der Dimensionen der Lernumgebung und die Erfüllung der psychischen Grundbedürfnisse für

die Entstehung von intrinsischer Motivation aussagen. Abschließend bleibt nun zu klären, welche spezifische Nutzung des individualisierten Settings die im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung rekonstruierten Typen aufzeigen und inwiefern diese zu einer Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen beiträgt (Forschungsfrage 1). Damit kann der bildungsgangtheoretischen Frage nachgegangen werden, wie eine Passung von Lernumgebung und Typ im individualisierten, auf Selbststeuerung ausgerichteten Unterricht erreicht werden kann. Die in Kapitel 10.3 dargestellten Ergebnisse zeigen: Alle Lernenden können, zunächst einmal unabhängig von ihrem Orientierungsrahmen, die drei rekonstruierten Dimensionen der Lernumgebungen in ihrer förderlichen Ausprägung zur Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung nutzen. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass ein bestimmtes Zusammenspiel der Dimensionen je nach Typ die Entwicklung von Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen behindern. Somit brauchen Lernende abhängig von ihrem Orientierungsrahmen – also je nach Typus – ein je spezifisches Zusammenspiel von Struktur, sozialer Interaktion mit der Lehrkraft sowie sozialer Interaktion mit den Peers. Dieses Zusammenspiel wird in der folgenden Graphik veranschaulicht:

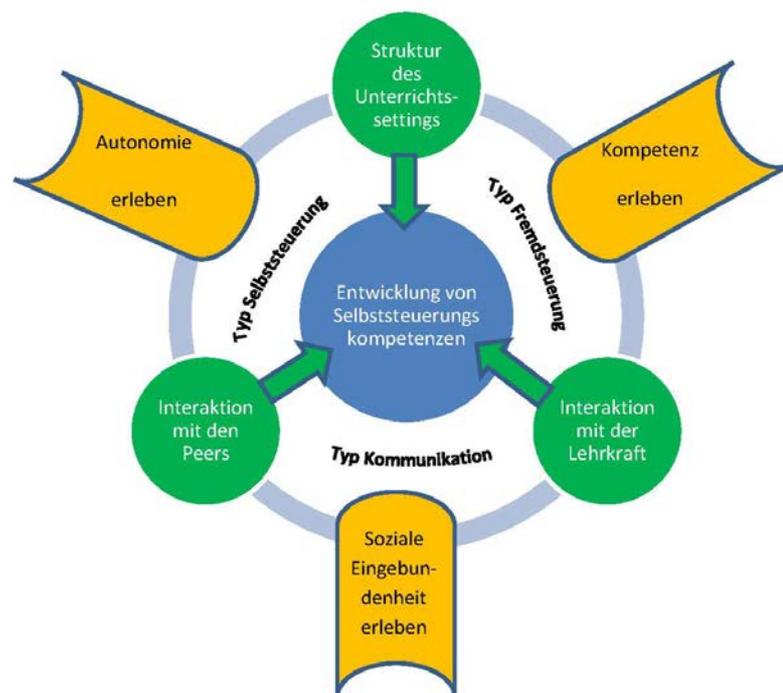


Abbildung 25: Nutzung der Lernumgebung durch die Typen (eigene Darstellung)

Die Graphik verdeutlicht, dass je Typ die Erfüllung eines Grundbedürfnisses für die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung besonders bedeutsam ist. Im Folgenden soll dieses Zusammenspiel begründet werden. Um die Übersicht zu erleichtern, werden die **Grundbedürfnisse** fett, die *Typen* bzw. *Orientierungsrahmen* kursiv und die „Dimensionen“ der Lernumgebungen in Anführungszeichen gesetzt.

11.2.1 Nutzung des Typs *Selbststeuerung*

Für Lernende mit dem Orientierungsrahmen *Selbststeuerung* ist es wichtig, **Autonomie** auch tatsächlich zu erleben. Expositorische Unterrichtssettings, die Handlungsspielräume für selbstgesteuertes Lernen bieten, nutzen diese Schülerinnen und Schüler erfolgreich (z.B. Planung des eigenen Lernens, Einbringen des Selbst, Abschirmung von Ablenkung). Die Ergebnisse der komparativen Analyse zeigen des Weiteren, dass unstrukturierte und zu offen gestaltete Unterrichtssettings Lernende mit dem Orientierungsrahmen *Selbststeuerung* überfordern und damit die Entwicklung metakognitiver und motivationaler Kompetenzen behindern können. Eine klare und transparente Struktur des Unterrichtssettings ist demnach für Lernende mit diesem Orientierungsrahmen besonders wichtig. Ein interessanter Befund ist dabei jedoch, dass diese Lernenden im Gegensatz zu Lernenden mit anderen Orientierungen eine fehlende Passung von Unterrichtsetting und eigenem Lernen reflektieren und für die Entwicklung ihrer Selbststeuerungskompetenzen nutzen können. Diese Auseinandersetzung über die fehlende Passung von Settingstruktur und eigenem Lernen unterstreicht noch einmal die Bedeutung der Dimension „Struktur des Unterrichtssettings“ für die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung bei Lernenden mit dem Orientierungsrahmen *Selbststeuerung*.

„Soziale Interaktion mit den Peers“ ist die zweite Dimension, innerhalb derer sich Lernende mit dem Orientierungsrahmen *Selbststeuerung* mit ihrem Bedürfnis nach **Autonomie** bewegen. Lernpartnerschaften nehmen einen hohen Stellenwert ein, indem sie – ähnlich wie die „Struktur des Unterrichtssettings“ – Sicherheit beim selbstgesteuerten Lernen geben. So befindet sich die Schülerin mit dem Orientierungsrahmen *Selbststeuerung* beim selbstgesteuerten Lernen immer im Team. In diesem werden die Anforderungen des Settings geklärt sowie gegenseitige Unterstützung bei der Bewältigung der Anforderungen ermöglicht.

Zu diskutieren bleibt der Befund, dass die Lernenden mit dem Orientierungsrahmen *Selbststeuerung* in dieser Darstellung nicht in Beziehung mit der Dimension „soziale Interaktion mit der Lehrkraft“ stehen. Daraus sollte nicht geschlossen werden, dass Lernende mit dem Orientierungsrahmen *Selbststeuerung* die Lehrkraft beim selbstgesteuerten

Lernen nicht benötigen. Die vorliegenden Daten weisen auf mindestens zwei Aspekte hin, die eine Lehrkraft im Umgang mit diesen Lernenden berücksichtigen sollte. Erstens benötigen Lernende mit diesem Orientierungsrahmen Lehrkräfte, die auf ihr ausgeprägtes Interesse am Lernen mit angemessenen Konzepten reagieren. Dies kann z.B. wie in der vorliegenden Untersuchung die Schaffung eines optimalen Aufgabenanforderungsniveaus oder auch die Aufforderung sein, die Lernumgebung – in diesem Fall die Aufgaben des Wochenplans – aktiv mitzugestalten. Zweitens erwarten die Lernenden trotz ihres Willens zur Selbststeuerung, dass die Lehrkräfte die Metaperspektive über ihr Lernen nicht verlieren. Die Lehrkraft kann demnach weniger intensiv während des Lernprozesses begleitend vor Ort sein, sollte jedoch immer wieder signalisieren, dass sie – z.B. im Rahmen der Logbuchkontrolle – um den Stand des jeweiligen Lernenden weiß, und als Ansporn dienen, z.B. indem die Setzung anspruchsvoller Ziele herausgefordert wird. Es zeigt sich jedoch an diesen Aspekten, dass die Lehrenden den Lernenden mit dem Orientierungsrahmen *Selbststeuerung* verstärkt mit settinggestalteter Fremdsteuerung zur Seite stehen können: Denn sowohl die Beteiligung an der Ausgestaltung der Wochenplanarbeit, als auch die Rückmeldung über das Logbuch fokussiert die Ausgestaltung des Settings. Dies rechtfertigt die fehlende direkte Beziehung zu der Dimension „soziale Interaktion mit der Lehrkraft“, die sich stärker über die Person der Lehrkraft bestimmt.

Auch wenn Lernende mit dem Orientierungsrahmen *Selbststeuerung* in dieser Darstellung primär dem Bedürfnis nach **Autonomieerleben** zugeordnet sind, so spielt die Erfüllung des Bedürfnisses nach **Kompetenzerleben** ebenfalls eine entscheidende Rolle: Die Lernenden möchten etwas erfolgreich bewältigen und sich dadurch als kompetent erfahren, allerdings definieren sie erfolgreiches Lernen neben der Aneignung fachlichen Wissens vor allem über die Fähigkeit, erfolgreich eigenständig lernen zu können. Dies verdeutlicht die primäre Zuordnung zum **Autonomieerleben**. Lernenden mit dem Orientierungsrahmen *Selbststeuerung* widerspräche demnach eine Lernumgebung, in der kein oder nur wenig **Autonomieerleben** möglich ist. Dementsprechend sehen diese Lernenden in dem Prinzip des selbstgesteuerten Lernens auch das wichtigste Merkmal des Gemeinschaftsschulkonzepts.

11.2.2 Nutzung des Typs *Fremdsteuerung*

Für Lernende mit dem Orientierungsrahmen *Fremdsteuerung* spielt das **Erleben von Kompetenz** zwischen der Dimension „Struktur des Unterrichtsettings“ sowie der Dimension „soziale Interaktion mit der Lehrkraft“ die primäre Rolle. Das individualisierte

Unterrichtsetting ermöglicht Lernenden mit diesem Orientierungsrahmen das **Erleben von Kompetenz** auf eine neue Art und Weise. Die Möglichkeit, das Tempo sowie die Lernpartner frei wählen und damit die geforderten fachlichen Lernziele erreichen zu können, sorgt bei diesen Lernenden für vermehrte Erfolgserlebnisse und eine Steigerung der Selbstwirksamkeit. Die Vergrößerung der subjektiven Erfahrung von Lernerfolg durch die individualisierte, Handlungsspielräume offerierende Lernumgebung wirft die Frage auf, ob diesen Lernenden als primäre Bedürfniserfüllung nicht auch das **Autonomieerleben** zugrunde liegen müsste. In diesem Zusammenhang kann noch einmal betont werden, dass die hier vorgenommene Zuordnung der Typen zu den Bedürfnissen analytischen Ursprungs ist, d.h. eine künstliche Trennung zur analytischen Betrachtung vorliegt: Alle Bedürfnisse müssen bei Lernenden aller Orientierungsrahmen erfüllt werden, damit sich Selbststeuerungskompetenzen entwickeln können. Es zeigt sich, dass sich Kompetenzen zur Selbststeuerung bei den Lernenden mit dem Orientierungsrahmen *Fremdsteuerung* nur gering entfalten können, weil sich diese Schülerinnen und Schüler zu niedrigen Lernanforderungen ggf. anpassen. Anders als Lernende mit dem Orientierungsrahmen *Selbststeuerung* akzeptieren diese Lernenden unterfordernde Settings, solange sie die geforderten fachlichen Lernleistungen erbringen können. Sie nutzen das selbstgesteuerte Lernen damit als Mittel, die geforderten Lernziele zu erreichen und akzeptieren die fehlende Förderung ihrer Selbstständigkeit bzw. optimalen Leistungsentwicklung, solange sie die von außen an sie gestellten Anforderungen erfüllen können. Damit lässt sich die Zuordnung zum **Kompetenzerleben** begründen: Es steht primär das Bedürfnis im Vordergrund, sich durch die Bewältigung der fachlichen Lernanforderungen als kompetent zu erleben, auch wenn das individualisierte Unterrichtsetting mit der Möglichkeit, sich im eigenen Tempo mit den fachlichen Lerninhalten auseinanderzusetzen, das **Kompetenzerleben** bei den Lernenden prinzipiell erweitert.

Anhand des oben Geschilderten wird deutlich, dass das Zusammenspiel eines wenig ausdifferenzierten Unterrichtsettings mit dem Orientierungsrahmen *Fremdsteuerung* in Bezug auf die Entwicklung von Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen nicht hilfreich ist. Anders als bei den Lernenden mit dem Orientierungsrahmen *Selbststeuerung* die sich, wie oben ausgeführt, mit den Auswirkungen des Settings auf ihre motivationale und metakognitive Fähigkeitsentwicklung auseinandersetzen und ihre Wünsche und Bedürfnisse bezüglich eines passenden Settings einbringen, akzeptieren Lernende mit dem Orientierungsrahmen *Fremdsteuerung* die vorgegebenen Lernbedingungen und passen sich ihnen an.

Bei diesen Lernenden muss die Lehrkraft demnach im besonderen Maße für eine angemessene Passung zwischen Lernanforderung und Lernvoraussetzungen sorgen. Dies begründet die Bedeutung der Dimension „soziale Interaktion mit der Lehrkraft“ neben der Dimension „Struktur des Unterrichtssettings“ für Lernende mit diesem Orientierungsrahmen. Dabei zeigen sich bei diesen Lernenden unterschiedliche Ausprägungen bezüglich der Dimension „Interaktion mit der Lehrkraft“. Einer der Lernenden benötigt die Lehrkraft auch während des Lernprozesses, um seine Ziele erreichen zu können und sich als selbstwirksam zu erfahren. Andere benötigen die Lehrkraft eher zur Würdigung ihrer Leistungen, zur Wahrnehmung ihres Lernerfolgs und vor allem zur Setzung der Zielvorgaben, als zu einer intensiven Begleitung des Lernprozesses. Wieder andere brauchen die Lehrkraft für die Auswahl mittelschwerer Ziele, die nur mit einer gewissen Anstrengung zu erreichen sind. Gemeinsam haben jedoch alle, dass die Lehrkraft eine entscheidende Rolle für das **Kompetenzerleben** spielt.

Die Ergebnisse der komparativen Analyse zeigen, dass auch die Dimension „soziale Interaktion mit den Peers“ eine entscheidende Rolle für die Lernenden mit dem Orientierungsrahmen *Fremdsteuerung* spielt. Diese Lernenden nutzen die Dimension „Interaktion mit den Peers“ dazu, ihren Zielen, d.h. der Bewältigung der an sie gestellten Anforderungen näher zu kommen. Hier lässt sich bezüglich des individualisierten Lernens eine andere Beziehung zu den Peers erkennen, als dies bei Lernenden mit den Orientierungsrahmen *Kommunikation* oder *Selbststeuerung* der Fall ist. In Zentrum steht das Erreichen des Lernziels im Sinne der Bewältigung fachlicher Anforderungen und weniger die Kommunikation mit den Peers im Kontext des selbstgesteuerten Lernens. Lernende mit dem Orientierungsrahmen *Fremdsteuerung* nutzen ihre Mitschülerinnen und Mitschüler also primär dazu, den fachlichen Anforderungen gerecht zu werden. Dies rechtfertigt die größere Entfernung zur Dimension „soziale Interaktion mit den Peers“ in der Graphik. Gleichwohl fördert die soziale Interaktion mit den Peers die Lernentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler, indem sie durch die Zusammenarbeit mit den leistungsstarken Mitschülerinnen und Mitschülern im Sinne Wygotskys die Zone der nächsten Entwicklung erreichen können (vgl. Wygotsky 1987).

11.2.3 Nutzung des Typs *Kommunikation*

Für die Lernenden mit dem Orientierungsrahmen *Kommunikation* ist die **soziale Eingebundenheit** und damit die Dimensionen „soziale Interaktion mit der Lehrkraft“ sowie „soziale Interaktion mit den Peers“ von besonderer Bedeutung. Schülerinnen und Schüler mit diesem Orientierungsrahmen nutzen die individualisierte Lernumgebung als

Raum für Kommunikation. Um diese im Rahmen von Unterricht selbstbestimmt gestalten zu können, ist **Autonomieerleben** von Bedeutung; es steht jedoch nicht im Zentrum der Erfahrung. Vielmehr sind es die Mitschülerinnen und Mitschüler, mit denen im Rahmen der Handlungsspielräume Aufgaben zusammen bearbeitet werden können. Die durch die Teamarbeit vermittelte Sicherheit wirkt sich positiv auf das Selbstkonzept wie auch auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung aus. Durch das gegenseitige Beraten im Rahmen des individualisierten Lernens entwickeln sich sowohl metakognitive als auch motivationale Kompetenzen. Ebenfalls spielt die Möglichkeit, jederzeit mit den Lehrkräften kommunizieren zu können, eine wesentliche Rolle. Dabei ist entscheidend, dass sie, ohne sich der Gefahr von Sanktionen oder Bloßstellung auszusetzen, bei Verständnisproblemen nachfragen können und dass damit eine permanente Rückversicherung möglich ist. Auffällig ist, dass beide Schülerinnen mit dem Orientierungsrahmen *Kommunikation* im Rahmen von Schule Erfahrungen mit Ausgrenzung erlebt haben. Vielleicht heben gerade deshalb beide Schülerinnen mit diesem Orientierungsrahmen das Merkmal der Gemeinschaft im Gemeinschaftsschulkonzept besonders hervor.

Die größere Entfernung zur Dimension „Struktur des Unterrichtssettings“ darf nicht zu der Vermutung verleiten, dass diese Lernenden kein klar und transparent gestaltetes Setting beim selbstgesteuerten Lernen benötigen. Nur nehmen die beiden anderen Dimensionen bei den Lernerfahrungen dieser Lernenden einen noch bedeutsameren Stellenwert ein. Bei Lernenden mit dem Orientierungsrahmen *Kommunikation* kann die Lehrkraft demnach darauf achten, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, im Team zu lernen. Diese Teams sollten dann mit der Lehrkraft entsprechende Regeln für hilfreiches Feedback einüben, sodass der Nutzen der Kommunikation für das selbstgesteuerte Lernen durch eine zielorientierte Zusammenarbeit vergrößert werden kann. Gleichzeitig sollten Lehrkräfte Lernenden mit diesem Orientierungsrahmen viel positives Feedback und die Möglichkeit zum Nachfragen geben.

Abschließend lässt sich festhalten: Der jeweilige Orientierungsrahmen entscheidet darüber, welches Zusammenspiel der Dimensionen der Lernumgebung (Settingstruktur, Lehrkraft, Peers) für die Lernenden für die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung besonders relevant werden. Durch die theoretische Einbettung konnte herausgearbeitet werden, dass ein Grundbedürfnis meist intensiver befriedigt werden muss als die anderen, da die herausgearbeiteten Idealtypen Unterschiedliches aus dem Gesamtangebot „selbstgesteuertes Lernen an Gemeinschaftsschulen“ und den damit verbundenen Dimensionen der Lernumgebung für die Gestaltung ihrer Lernprozesse nutzen.

Gleichzeitig gilt: Weder eine elaborierte Lernumgebung noch intensivste Betreuung alleine reichen aus. Die Strukturdimensionen müssen von den Lehrkräften vielmehr als Einheit gedacht werden. Alle drei Aspekte haben eine Bedeutung, um Lernenden eines jeden Orientierungsrahmens zu ermöglichen, die passende Akzentuierung dieses Zusammenhangs für sich zu finden.

11.2.4 Zusammenfassung

Es zeigt sich, dass als motivationaler Zugang je Typ die Erfüllung vor allem eines Grundbedürfnisses in der Lernumgebung relevant ist, um Selbststeuerungskompetenzen entwickeln zu können:

1. Der Typus *Selbststeuerung* benötigt insbesondere das *Erleben von Autonomie*, um Selbststeuerungskompetenzen zu entwickeln.
2. Der Typus *Fremdsteuerung* benötigt insbesondere das *Erleben von Kompetenz*, um Selbststeuerungskompetenzen zu entwickeln.
3. Der Typus *Kommunikation* benötigt insbesondere das *Erleben sozialer Eingebundenheit*, um Selbststeuerungskompetenzen zu entwickeln.

Teil V Diskussion der Ergebnisse

12 Einordnung und Diskussion der empirischen Ergebnisse mit Bezug zu den Forschungsfragen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Ergebnisse vorgestellt (Kapitel 9 und 10) und unter Hinzunahme der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) verdichtet wurden (Kapitel 11), werden in den folgenden Kapiteln die Befunde dieser Arbeit mit dem Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zum individualisierten selbstgesteuerten Lernen in heterogenen Lerngruppen verknüpft. Zur Strukturierung des Kapitels dienen die Forschungsfragen:

1. Welche Orientierungen bezüglich der Themen *Schule*, *Lernen* und *Selbststeuerung* lassen sich aus den Äußerungen der Lernenden rekonstruieren und welchen Einfluss haben diese auf die Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung der Lernumgebung und damit auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen? (Kapitel 12.1)
2. Welche Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen lässt sich aus den Äußerungen der Lernenden rekonstruieren? (Kapitel 12.2)
3. Welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Lernumgebung für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen lassen sich aus den Äußerungen der Lernenden rekonstruieren? (Kapitel 12.3)

Die drei Teilkapitel zu den Fragestellungen folgen einer parallelen Struktur. Zunächst werden die empirischen Ergebnisse, die in Kapitel 9, 10 und 11 ausführlich dargestellt sind, zusammengefasst vorgestellt (Kapitel 12.1.1, 12.2.1, 12.3.1). Im Anschluss daran wird der bisherige Forschungsstand aus den Kapiteln 3, 4 und 5 zusammenfassend skizziert, an dem die Diskussion der neuen Forschungsergebnisse ansetzt (Kapitel 12.1.2, 12.2.2, 12.3.2). Abschließend sollen die empirischen Ergebnisse in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet und diskutiert werden (Kapitel 12.1.3., 12.2.3, 12.3.3).

12.1 Orientierungen von Lernenden beim selbstgesteuerten Lernen

12.1.1 Kurzfassung der empirischen Ergebnisse dieser Studie

Die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage zeigen auf, wie sich die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Anforderung, an der Gemeinschaftsschule selbstgesteuert zu lernen, orientieren. Es geht dabei um die Orientierungsrahmen der Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die Themen *Schule*, *Lernen* und *Selbststeuerung* sowie um die Frage, in

Einordnung und Diskussion der empirischen Ergebnisse mit Bezug zu den Forschungsfragen

welcher Weise die Orientierungsrahmen die Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung der Lernumgebung beeinflussen. Die Erkenntnisse zu den individuellen Orientierungsrahmen sind in den ausführlichen Einzelfallbeschreibungen vorgestellt worden (Kapitel 9). Die Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung zu den fallübergreifenden Orientierungsrahmen (vgl. Kapitel 10.1) zeigen, dass sich bezüglich der Erfahrungen mit Selbststeuerung an Gemeinschaftsschulen drei Idealtypen von Lernenden unterscheiden lassen. Bei der Rekonstruktion der Typen erweisen sich weder die unterschiedlich ausgestalteten Lernumgebungen der beiden Fallschulen noch die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte als bedeutsam. Die identifizierten Selbststeuerungstypen lassen sich vielmehr schulunabhängig und unabhängig vom Erhebungszeitpunkt rekonstruieren. Zusammengefasst lassen sie sich wie folgt beschreiben:

Der Typus *Selbststeuerung*:

Lernende, die den Typus *Selbststeuerung* repräsentieren, nehmen die individualisierte, auf Selbststeuerung ausgerichtete Lernumgebung vor allem als Chance wahr, Selbstständigkeit zu erlangen. Die Anforderung, selbstgesteuert zu lernen, bewältigen sie insbesondere mithilfe eines klar und transparent gestalteten Unterrichtssettings.

Der Typus *Kommunikation*:

Lernende, die den Typus *Kommunikation* repräsentieren, nehmen die individualisierte, auf Selbststeuerung ausgerichtete Lernumgebung vor allem als Chance wahr, vermehrt mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zu kommunizieren. Die Anforderung, selbstgesteuert zu lernen, bewältigen sie im Team. Sie nutzen die soziale Interaktion mit ihren Lernpartnern und Lernpartnerinnen, um Selbststeuerungskompetenzen zu entwickeln.

Der Typus *Fremdsteuerung*:

Lernende, die den Typus *Fremdsteuerung* repräsentieren, nehmen die individualisierte, auf Selbststeuerung ausgerichtete Lernumgebung vor allem als Chance wahr, die an sie herangetragenen fachlichen Aufgaben erfolgreich bearbeiten zu können. Die Anforderung, selbstgesteuert zu lernen, bewältigen sie vor allem durch die soziale Interaktion mit der Lehrkraft.

Im Rahmen der Verdichtung der Ergebnisse wird des Weiteren ein spezifisches Zusammenspiel der Idealtypen untereinander sowie mit den von Deci und Ryan postulierten psychischen Grundbedürfnissen bei der Entstehung von intrinsischer Motivation identifiziert (vgl. Kapitel 11.2). Es zeigt sich, dass als motivationaler Zugang je

Einordnung und Diskussion der empirischen Ergebnisse mit Bezug zu den Forschungsfragen

Typ die Erfüllung vor allem eines Grundbedürfnisses in der Lernumgebung relevant ist, um Selbststeuerungskompetenzen entwickeln zu können (vgl. Graphik 24):

1. Der Typus *Selbststeuerung* benötigt insbesondere das *Erleben von Autonomie*.
2. Der Typus *Kommunikation* benötigt insbesondere das *Erleben sozialer Eingebundenheit*.
3. Der Typus *Fremdsteuerung* benötigt insbesondere das *Erleben von Kompetenz*.

Es lässt sich stark zusammenfassend festhalten: Der jeweilige Orientierungsrahmen entscheidet darüber, welche Dimension bzw. welches Zusammenspiel von Dimensionen der Lernumgebung (1. Struktur des Unterrichtssettings, 2. Interaktion mit der Lehrkraft, 3. Interaktion mit den Peers) für die Lernenden für die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung eine besondere Bedeutung erlangen (vgl. Kapitel 11.2).

12.1.2 Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstands

Üblicherweise würde an dieser Stelle gefragt werden, was der aktuelle Forschungsstand über individuelle Orientierungen bei der Nutzung von individualisierten Lernumgebungen, die selbstgesteuertes Lernen fördern, bietet. Es liegen jedoch zum Zeitpunkt der Untersuchung noch keine Studien zur Nutzung des Angebots von Gemeinschaftsschulen vor, die das selbstgesteuerte Lernen in heterogenen Lerngruppen zu Beginn eines Schulentwicklungsprozesses aus Sicht der Lernenden erfasst haben.

Deshalb soll an dieser Stelle vielmehr gefragt werden: Welche Forschungsansätze liegen vor, mit denen die Bedeutung individueller Orientierungen von Schülerinnen und Schülern für das selbstgesteuerte Lernen bzw. die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung im Kontext der „Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin“ untersucht und verstanden werden kann?

Bezüglich der Frage nach den individuellen Orientierungen der Lernenden lassen sich drei Forschungskontexte bestimmen, die für diese spezifische Fragestellung von besonderer Bedeutung sind. Dies ist erstens die Bildungsgangforschung (Kapitel 3), zweitens die Schulbegleitforschung (Kapitel 7.2) und drittens die qualitative Sozialforschung bzw. genauer: Die dokumentarische Methode (Kapitel 7.3 und 8). Im Folgenden wird skizziert, warum diese Forschungsrichtungen leitend für die Rekonstruktion von Orientierungen beim selbstgesteuerten Lernen an Gemeinschaftsschulen sind und wie ihr Zusammenspiel zu verstehen ist.

Bildungsgangforschung hat das Ziel, individuelle Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu erforschen (vgl. Hericks/ Spörlein 2001). Im Unterschied zum Konzept der Biographie konzentriert sich der Bildungsgang auf *individuelle Lernwege in einem institutionellen Kontext*. Gruschka macht deutlich, dass mit dem Begriff Bildungsgang das strukturierte

Lehr-Lern-Programm verstanden wird, „das durch Schulen angeboten wird und das sich die Jugendlichen zu eigen machen.“ (Gruschka 1985: 12). So kann in diesem Kontext herausgearbeitet werden, wie die Lernenden für ihr eigenes Leben bedeutsame Zusammenhänge im Zusammenspiel von objektiven Anforderungen und inneren Bedürfnissen in Schule konstruieren, bzw. in Gruschkas Terminologie, wie sich die Lernenden das Lehr-Lern-Programm „zu eigen machen“ (vgl. Merziger 2007: 52).

Der Ausgestaltung der Lehr-Lern-Situation kommt dabei eine entscheidende Rolle zu, denn sie ermöglicht oder verhindert Aneignungsweisen. Meyer und Reinartz sprechen deshalb davon, dass die Bildungsgangforschung immer auch das „dialektische Verhältnis von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit der Lernenden“ untersucht (Meyer/Reinartz 1998: 10). So stehen die Gestaltung von Unterricht – in diesem Fall an Gemeinschaftsschulen – sowie die Lernprozesse der Lernenden gleichermaßen im Fokus der Bildungsgangforschung.

Gedaschko hält fest, dass Lern- und Bildungsprozesse verschiedener Schülerinnen und Schüler – auch wenn sie denselben Unterricht besuchen – nie gleich sind, jedoch Gemeinsamkeiten aufweisen können (vgl. Gedaschko 2013: 20). Bildungsgangforschung im Kontext von qualitativer Sozialforschung und deren hypothesengenerierender, heuristischer und explorativer Funktion ermöglicht es, Lernprozesse in ihrer Tiefe zu untersuchen, zu analysieren und in Form von Einzelfallstudien so darzustellen, dass das genaue *Verstehen* von Lernprozessen im Vordergrund steht (vgl. Kelle/Kluge 2010: 11). Darüber hinaus können durch das *Vergleichen* der Einzelfälle im Rahmen von Typenbildungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Aneignung des Lehr-Lern-Programms herausgearbeitet werden. Dadurch wiederum kann ein Verständnis dafür erarbeitet werden, wie die Lernenden an Gemeinschaftsschulen die spezifischen Arrangements dieser Schulform für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen nutzen.

Das qualitative Verfahren der dokumentarischen Methode ermöglicht es in besonderem Maße, die Lern- bzw. Kompetenzerwerbsprozesse der Lernenden in ihrer Gänze zu rekonstruieren: Zum einen nimmt der Vergleich der einzelnen Fälle gleich zu Beginn des Analyseprozesses eine entscheidende Rolle ein. So bleibt die Analyse nah an den handlungsleitenden Orientierungen und nutzt keine von außen herangetragenen Vergleichshorizonte als Folie. Zum anderen bietet das Vorgehen der dokumentarischen Methode nicht nur einen Zugang zum reflexiven, sondern ebenso zum vorreflexiven Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis selbst. Mit der dokumentarischen Methode kann also auch das den Akteuren unbewusste, habitualisierte, handlungsleitende

Einordnung und Diskussion der empirischen Ergebnisse mit Bezug zu den Forschungsfragen

Wissen herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 8.4, vgl. Bohnsack 2012). Diese praxeologische Ausrichtung der dokumentarischen Methode entspricht dem Anspruch der Bildungsgangforschung, Lernprozesse umfassend zu erforschen, demnach im Besonderen. Es existieren bereits mehrere Studien im Rahmen der Bildungsgangforschung, die sich das Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode erfolgreich zu Nutze gemacht haben, um Lernprozesse von Lehrenden und Lernenden in Schule zu rekonstruieren (vgl. z.B. Moldenhauer 2016).

Des Weiteren verfolgt die Bildungsgangforschung im Unterschied zur pädagogischen Biographieforschung nicht nur das Ziel individuelle Lernprozesse herauszuarbeiten, sondern auch, diese Befunde zur Weiterentwicklung von Institutionen und Intentionen von Lehrenden und Lernenden zu nutzen (vgl. Trautmann/Neuss 2004: 298). Hier lässt sich die Bildungsgangforschung mit ihrem qualitativen Vorgehen mit dem dritten Forschungsansatz – der Schulbegleitforschung – verknüpfen. Unter Schulbegleitforschung wird eine spezifische Form der Schul- und Unterrichtsforschung verstanden, die sich insbesondere auf die Rekonstruktion von Schulentwicklungsprozessen konzentriert und damit auch auf die Analyse des Lernens von Schülerinnen und Schülern im Kontext systematischer Entwicklungsprozesse (vgl. z.B. Luteijn 2014, Hellmer 2007, Bastian/Combe 2001).

Wie die Bildungsgangforschung hat die Schulbegleitforschung den Anspruch, dass sich die Ergebnisse sowohl im Feld der Praxis von Schul- und Unterrichtsentwicklung als auch im Bezugssystem von Wissenschaft durch die Weiterentwicklung oder Prüfung von Theorien bewähren sollen (vgl. z.B. Hellmer 2013: 238). Deshalb erfordert auch das Forschungsverständnis der Schulbegleitforschung ein qualitatives Vorgehen, das bei den Sichtweisen und Wahrnehmungen der Akteure ansetzt, offen ist für die situativen Gegebenheiten und sich so auf die Erfahrungen der einzelnen Akteure konzentriert (vgl. Bastian/Combe 2001: 182).

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich ein Vorgehen aus der Kombination dieser drei Ansätze für die Analyse von Lernprozessen aus der Sicht von Lernenden bereits mehrfach bewährt hat (vgl. z.B. Moldenhauer 2016, Luteijn 2014, Hellmer 2007).

12.1.3 Diskussion und Einordnung der Ergebnisse dieser Studie

Die vorliegende Forschungsarbeit ist im Rahmen der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitung der „Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin“ entstanden (Schuljahr 2008/2009 bis Schuljahr 2012/2013). Im Zentrum steht damit die Anfangsphase eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses zur Einführung einer neuen Schulform mit grundlegend

veränderten Zielen und Herausforderungen. Die Frage, wie Lernende an Berliner Gemeinschaftsschulen in individualisierten Lernumgebungen selbstgesteuert lernen, konnte mithin noch nicht gestellt, geschweige denn erforscht werden. Mit dieser Studie kann nun gezeigt werden, wie sich die Schülerinnen und Schüler, im Sinne Gruschkas, die Lehr-Lern-Umgebung zu eigen machen. Damit wird eine klassische Frage der Bildungsgangforschung diskutiert und unter dem Aspekt der Nutzung von spezifischen Unterrichtsarrangements einer neuen Schulform – der Berliner Gemeinschaftsschulen – untersucht.

In den Fallbeschreibungen werden individuelle Orientierungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler bezogen auf Schule, Lernen und Selbststeuerung deutlich, die einen Einfluss auf ihre Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung der individualisierten Lernumgebung an den Gemeinschaftsschulen und damit auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung haben. Gleichzeitig konnte mithilfe der Einzelfallstudien die Gestaltung der individualisierten Lernumgebungen an den Fallschulen aus der Perspektive der Lernenden rekonstruiert werden und ihr Einfluss auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen erhoben werden (vgl. Kapitel 9). Damit ermöglichen die Ergebnisse dieser Studie erstmals Aussagen über das Zusammenspiel zwischen äußeren Bedingungen – d.h. der individualisierten, auf Selbststeuerung ausgerichteten Lernumgebung – und den Bedingungen der Subjekte – d.h. den individuellen Entwicklungsthemen und Orientierungen – bezüglich des selbstgesteuerten Lernens im Kontext einer neuen Schulform – der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin.

Mithilfe des qualitativen Auswertungsverfahrens der dokumentarischen Methode zeigt die vorliegende Forschungsarbeit spezifische Orientierungsrahmen in Bezug auf die Themen Schule, Lernen und Selbststeuerung auf und verdichtet diese zu drei Idealtypen: Den Typus *Selbststeuerung*, den Typus *Kommunikation* und den Typus *Fremdsteuerung* (vgl. Kapitel 10.1 oder zusammenfassend 12.1.1). Die Befunde zeigen darüber hinaus, dass jeder Typus einen spezifischen motivationalen Zugang zum selbstgesteuerten Lernen aufweist, der die Nutzung der spezifischen Lernumgebung dieser Schulform und damit auch die Chancen der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen in Gemeinschaftsschulen prägt. Damit kann gezeigt werden, dass der strukturelle Rahmen der Gemeinschaftsschule, die damit verbundenen Ziele, pädagogischen Ansprüche sowie die an Selbststeuerung orientierten Lernumgebungen die Entwicklung von Orientierungen ermöglicht, die einerseits die Angebote des selbstgesteuerten Lernens aufnimmt und gleichzeitig spezifische Zugänge generiert, deren Beachtung bei der weiteren Gestaltung von Gemeinschaftsschulen von Bedeutung sind.

12.2 Entwicklung von Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen

12.2.1 Kurzfassung der empirischen Ergebnisse dieser Studie

Die zweite Forschungsfrage, die Frage nach der Entwicklung von Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen an Gemeinschaftsschulen, fokussiert die spezifische motivationale und metakognitive Kompetenzentwicklung. Es geht darum festzuhalten, welche motivationalen und metakognitiven Kompetenzen anhand der Äußerungen der Schülerinnen und Schüler mit der dokumentarischen Methode rekonstruiert werden können. Die Ergebnisse wurden sowohl auf der Ebene des immanenten Sinngehalts (Was-Ebene) als auch auf der Ebene des dokumentarischen Sinngehalts (Wie-Ebene) herausgearbeitet. Außerdem werden die beiden unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte im Rahmen dieser Analyse miteinander verglichen, sodass die Frage nach der Entwicklung der Selbststeuerungskompetenzen einbezogen wird. Die fallübergreifenden Ergebnisse der Kompetenzanalyse werden unabhängig von der im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung entwickelten Typologie schulbezogen dargestellt, da die Analyse zeigt, dass die Kompetenzentwicklung in hohem Maße abhängig von der jeweiligen Lernumgebung ist (vgl. Kapitel 10.2). Ein Zusammenhang zwischen den im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung entwickelten Typen sowie der Kompetenzentwicklung kann dennoch aufgezeigt werden (vgl. zweites Ergebnis).

Die folgende Graphik zeigt ausdifferenziert die Kompetenzen zur Selbststeuerung, die im Rahmen dieser Studie rekonstruiert werden konnten. Dies sind zum einen metakognitive Kompetenzen, die in der unteren Hälfte der Graphik dargestellt werden, zum anderen motivationale Kompetenzen, dargestellt in der oberen Hälfte der Graphik.

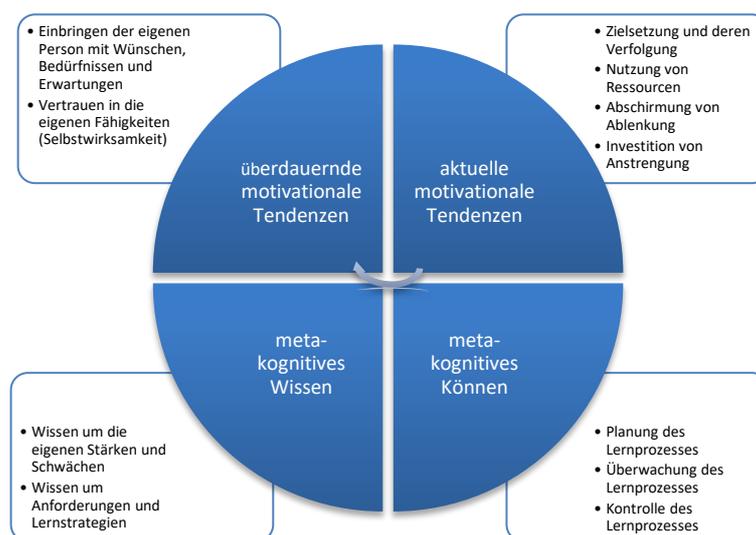


Abbildung 26: Motivationale und metakognitive Kompetenzen zur Selbststeuerung (eigene Darstellung)

Als *erstes Ergebnis* lässt sich – wie oben bereits angeführt – festhalten: Bei Schülerinnen und Schülern, die dieselbe Fallschule besuchen, ist eine ähnliche Kompetenzentwicklung

Einordnung und Diskussion der empirischen Ergebnisse mit Bezug zu den Forschungsfragen

identifizierbar. Bei der Kompetenzentwicklung spielt also die spezifische Lernumgebung eine ausschlaggebende Rolle. Das zeigt zusammenfassend die folgende Tabelle:

	Selbststeuerungskompetenz	niedrig/eher niedrig	hoch/eher hoch
1. Jahr	Entwicklung metakognitiver Kompetenzen	Laura, Finn, Belinda	
		<i>Faruk, Gamze, Karim</i>	
	Entwicklung motivationaler Kompetenzen	Laura, Finn, Belinda	<i>Faruk, Gamze, Karim</i>
2. Jahr	Entwicklung metakognitiver Kompetenzen	<i>Faruk, Gamze, Karim</i>	Laura, Finn, Belinda
	Entwicklung motivationaler Kompetenzen	<i>Faruk, Gamze, Karim</i>	Laura, Finn, Belinda

Abbildung 27: Entwicklung der Selbststeuerungskompetenzen. *Kursiv: Lernende der Gemeinschaftsschule Wiesenufer, Fett: Lernende der Gemeinschaftsschule Am Walde* (eigene Darstellung)

An diesem Ergebnis ist besonders interessant, dass sich durch die im Untersuchungsdesign angelegten unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte an einer der Fallschulen im zweiten Jahr eine deutliche Entwicklung motivationaler und metakognitiver Kompetenzen identifizieren lässt: Im Hinblick auf die Entwicklung von metakognitiven Kompetenzen gelingt es allen Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschule *Am Walde* im zweiten Jahr, eine reflexive Perspektive auf ihr Lernen zu entwickeln. Es zeigt sich ein Zuwachs an metakognitivem Wissen: Die Lernenden reflektieren ihre Stärken und Schwächen und bauen ihr Wissen um die Anforderungen im Setting aus. Letzteres betrifft z.B. das Wissen um Sinn und Zweck der Lerninstrumente (z.B. Logbuch). Die Entwicklung des metakognitiven Wissens hilft ihnen dabei, ihr Lernen verstärkt selbstgesteuert zu planen, zu überwachen und zu bewerten. Außerdem können alle drei Lernenden dieser Schule im zweiten Jahr überdauernde motivationale Kompetenzen zur Selbststeuerung entwickeln, indem sie sich mit ihren Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen aktiv in den Lernprozess einbringen und Vertrauen in ihre Fähigkeiten entwickeln. Die Entwicklung dieser Kompetenzen hilft ihnen, zur Zielerreichung Ressourcen zu mobilisieren, Anstrengung zu investieren und sich von Ablenkungen abzuschirmen. An der Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* hingegen zeigt sich eine gegenläufige Bewegung: Im zweiten Jahr kommt es zu keiner Kompetenzentwicklung, obwohl im ersten Jahr überdauernde, motivationale Kompetenzen rekonstruiert werden konnten, die sich positiv auf die aktuelle Lernmotivation auswirkten. Daraus kann geschlossen werden, dass die Lernumgebung einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen hat (vgl. Kapitel 12.3).

In Bezug auf das methodische Vorgehen lässt sich daran anschließend als *zweites Ergebnis* festhalten, dass motivationale und metakognitive Kompetenzen mit der dokumentarischen

Methode erfassbar sind. Durch die Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen können die Kompetenzen zur Selbststeuerung in ihrer Komplexität rekonstruiert werden. So zeigt die Studie bezüglich metakognitiver Kompetenzen, dass das metakognitive Wissen, also das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie das Wissen um Anforderungen, Aufgaben und Lernstrategien stärker über die Ebene des konjunktiven Wissens rekonstruierbar ist. Das metakognitive Können, also die Anwendung von Lernstrategien zum Planen, Überwachen und Bewerten des Lernprozesses zeigen sich hingegen stärker auf der Ebene des kommunikativen Wissens. Bei den motivationalen Kompetenzen verhält es sich ähnlich: Die überdauernden motivationalen Tendenzen lassen sich überwiegend auf der Ebene des konjunktiven Wissens rekonstruieren, die aktuellen hingegen auf der Ebene des kommunikativen Wissens. Die folgende Teilung der Graphik verdeutlicht die unterschiedlichen Ebenen von Kompetenz:

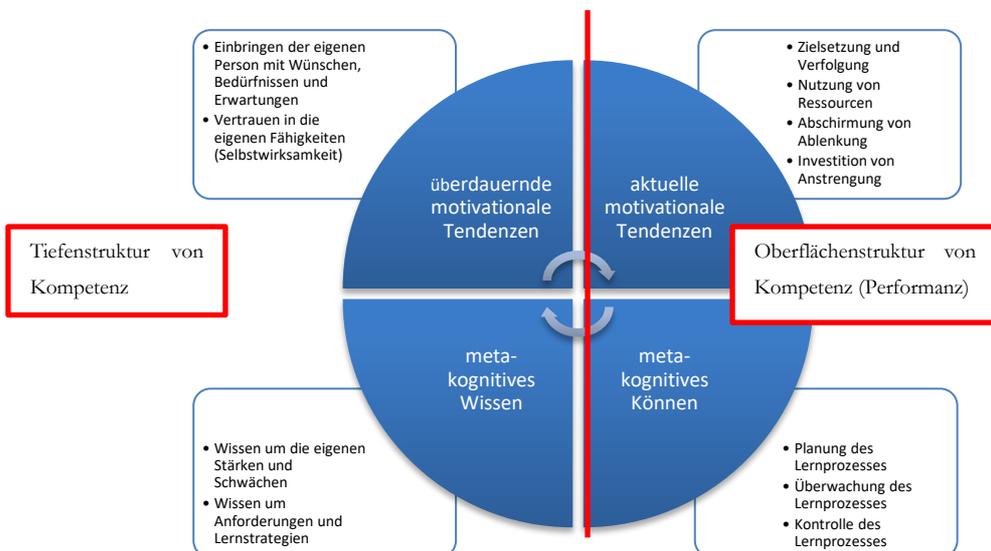


Abbildung 28: Tiefen- und Oberflächenstruktur im Kontext von motivationalen und metakognitiven Kompetenzen zur Selbststeuerung (eigene Darstellung)

In diesem Kontext zeigt sich auch die angesprochene Verbindung der fallübergreifenden Kompetenzanalyse mit den fallübergreifenden Typen der sinngenetischen Typenbildung: Die Typen zeichnen sich durch einen spezifischen Zugang zum selbstgesteuerten Lernen aus, welcher der Tiefenstruktur von Kompetenz zuzuordnen ist. In der oben aufgeführten Übersicht zu den einzelnen Kompetenzen lässt sich dieser Zugang dem überdauernden motivationalen Aspekt „Einbringen der eigenen Person mit Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen“ zuordnen. Der Zugang zum Erwerb von Selbststeuerungskompetenzen lässt sich demnach über die Komponente Motivation erfassen. Es zeigt sich im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung, dass sich die rekonstruierten Typen auf unterschiedliche Art und Weise zum Lernen motivieren und dass einen spezifischen Zugang zur Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen auslöst. Diese Art und Weise des

spezifischen Zugangs zur Entwicklung von Motivation lässt sich – wie bereits unter 12.1 angeführt – mit der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse (Deci und Rayn 1993) beschreiben:

1. Der Typus *Selbststeuerung* benötigt insbesondere das *Erleben von Autonomie*.
2. Der Typus *Kommunikation* benötigt insbesondere das *Erleben sozialer Eingebundenheit*.
3. Der Typus *Fremdbestimmung* benötigt insbesondere das *Erleben von Kompetenz*.

Durch die dokumentarische Analyse von Selbststeuerungskompetenzen konnten demnach unterschiedliche Zugänge rekonstruiert werden, die jeweils ein spezifisches Grundbedürfnis fokussieren, um Lernmotivation zu generieren.

12.2.2 Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstands

In den beiden Exkursen, die sich im theoretischen (vgl. Kapitel 5.2) und im methodischen (vgl. Kapitel 8.4.3) Teil dieser Studie befinden, wird das Erfordernis deutlich, die Kompetenzforschung um methodische Ansätze zu erweitern, die die motivationalen, volitionalen und affektiven Komponenten von Kompetenz in ihrer Komplexität fassbar machen. Ausgehend von dieser Notwendigkeit unternahmen Martens und Asbrand den Versuch, eine qualitative Kompetenzforschung zu begründen (vgl. Martens/Asbrand 2009: 211). In diesem Zuge setzen sie Chomskys Eisberg-Modell (1971) mit dem methodischen Vorgehen der dokumentarischen Methode von Bohnsack in Beziehung (vgl. Kapitel 5.2, dort befindet sich auch eine Abbildung zum Modell). Chomsky unterscheidet Kompetenz und Performanz als zwei unterschiedliche, strukturell voneinander zu trennende Funktionen menschlichen Handelns. Als Performanz versteht Chomsky die menschlichen Handlungen selbst (Oberflächenstruktur), während er Kompetenz der Ebene der kognitiven Tiefenstruktur zuordnet. (vgl. Kapitel 5.2).

Einer ähnlichen Unterscheidung folgt Bohnsack im Rahmen der dokumentarischen Methode mit der die Analyse bestimmenden Textsortentrennung von kommunikativem (über das *Was*) und konjunktivem Wissen (über das *Wie*). Letzteres gibt nach Bohnsack Aufschluss über das generative Muster von Handlungsprozessen und wird in der dokumentarischen Methode mit dem Begriff *Orientierungsrahmen* bezeichnet. Dieser wiederum ist die Grundlage der sinngenetischen Typenbildung (vgl. Bohnsack 2013: 248, vgl. Kapitel 8.4). Nach Martens und Asbrand kann die dokumentarische Rekonstruktion konjunktiven Wissens als Rekonstruktion von nicht direkt beobachtbaren Dispositionen von Kompetenz verstanden werden (vgl. Martens/Asbrand 2009: 213).

Ein wesentliches Ergebnis, zu dem Martens und Asbrand im Rahmen ihrer qualitativen Studien zu der Kompetenz *Reflexionsfähigkeit* beim globalen Lernen und historischen Lernen

gekommen sind, ist der Zusammenhang zwischen Wissens- und Kompetenzerwerb der Lernenden und der schulischen Lerngelegenheiten. Sie stellen also eine Situierung von Kompetenzerwerbprozessen fest (vgl. Martens/Asbrand 2009: 211).

Deci und Ryan postulieren mit ihrer Theorie der Selbstbestimmung die hohe Bedeutung der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse, damit intrinsisch oder – im Schulkontext häufiger zu finden – selbstbestimmt-extrinsische Motivation entstehen kann (vgl. Kapitel 5.1.2.1). Als psychologische Grundbedürfnisse fassen sie das Bedürfnis nach Autonomie, nach Kompetenz und nach sozialer Eingebundenheit (vgl. Deci und Ryan 1993). Bezieht man diese Theorie auf das oben beschriebene Vorgehen der qualitativen Kompetenzforschung, so kann die These aufgestellt werden, dass ein Aspekt der komplexen Komponente Motivation im generativen Muster von Kompetenz mit der Bedürfnisbefriedigung erklärbar ist.

12.2.3 Diskussion und Einordnung der Ergebnisse in den bisherigen Forschungsstand

Mit der Untersuchung der Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung behandelt die vorliegende Studie ein zentrales Thema der Kompetenzdiagnostik. Im Folgenden soll dargestellt werden, welchen Erkenntnisgewinn die Kompetenzdiagnostik zum selbstgesteuerten Lernen durch die vorliegende Studie erhält. Im Kern sind zwei Aspekte bedeutsam: Erstens die Typisierung des Zugangs zum selbstgesteuerten Lernen und zweitens die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen unter Berücksichtigung der Ausgestaltung der Lernumgebungen.

1. Die vorliegende Studie widmet sich mithilfe des dokumentarischen Analyseverfahrens insbesondere den nicht direkt beobachtbaren Dispositionen von Kompetenz. Bislang liegen noch keine Ergebnisse zu Kompetenzen im Kontext von selbstgesteuertem Lernen vor, die mit der dokumentarischen Methode erhoben wurden.

Die im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung rekonstruierten Typen zeigen sämtlich einen spezifischen Zugang zum selbstgesteuerten Lernen auf, der sich auch auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung auswirkt. Hier kann die vorliegende Studie also eine nicht direkt beobachtbare Disposition von Kompetenz – den motivationalen Zugang – erfassen und beschreiben. Darüber hinaus erfährt mit diesen Befunden die Theorie der Selbstbestimmung von Deci und Ryan einen spezifischen empirischen Nachweis. Es zeigt sich, dass sich je Typ vor allem die Erfüllung eines Grundbedürfnisses als entscheidend für den Zugang zum selbstgesteuerten Lernen darstellt. So benötigt der Typ *Selbststeuerung* insbesondere Autonomieerleben, der Typ *Kommunikation* soziale Eingebundenheit und der Typ *Fremdsteuerung* Kompetenzerleben. Je

nach Typ ist demnach eine bestimmte Ausgestaltung der Lernumgebung entscheidend (vgl. Kapitel 11.2).

Ein bedeutsamer Aspekt dabei ist, dass die Typologie in dieser Studie gemeinschaftsschulübergreifend konstruiert werden konnte. Daran zeigt sich, dass diese Zugänge in unterschiedlichen Settings individualisierten Lernens an Gemeinschaftsschulen rekonstruierbar sind. Gleichzeitig zeigt die fallübergreifende Kompetenzanalyse zu der Entwicklung von motivationalen und metakognitiven Lernstrategien, die im Rahmen dieser Studie unabhängig von der sinngenetischen Typenbildung durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 10.2.) einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Lernumgebung und der Kompetenzentwicklung auf. Als zweites Ergebnis kann deshalb festgehalten werden:

2. Die vorliegende Studie erfasst insbesondere die Situiertheit des Kompetenzerwerbsprozesses. Durch die Anlage des Forschungsdesigns, das bewusst zwei Gemeinschaftsschulen ins Sample aufnahm, die bezüglich der Unterrichtsentwicklung einen unterschiedlichen Stand aufweisen sowie die Auswertung der Daten mit dem dokumentarischen Analyseverfahren, kann ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Erwerb von Kompetenzen und der spezifischen Lernumgebung nachgewiesen werden. Die Befunde dieser Studie bestätigen damit die Ausführungen von Martens und Asbrand. In ihren Studien zur Kompetenz *Reflexionsfähigkeit* im Kontext des globalen und historischen Lernens zeigt sich der Kompetenzerwerb der dort konstruierten Typen abhängig von der jeweiligen Schulform. Auch wenn die Schulform im Kontext der vorliegenden Studie dieselbe war, belegen die Ergebnisse ebenfalls, dass die qualitative Kompetenzforschung die Kompetenzdiagnostik durch die Berücksichtigung des Zusammenspiels von Lernumgebung und Kompetenzerwerb in besonderer Weise ergänzen kann.

3. Darüber hinaus gelingt es in dieser Studie Kompetenzerwerbsprozesse in ihrer Entwicklung aufzuzeigen. Durch die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte ist eine Kompetenzentwicklung nachzuweisen. Durch die Abbildung der Entwicklung bieten die Ergebnisse der vorliegenden Studie einen vertieften Einblick in das Zusammenspiel von Kompetenzerwerb und Lernumgebung.

Es wird deutlich, dass an *einer* der Fallschulen für das zweite Jahr keine Weiterentwicklung von Selbststeuerungskompetenzen nachgewiesen werden kann; dabei zeigt sich sogar, dass bereits sichtbare motivationale Kompetenzen aus dem ersten Jahr sich im zweiten Jahr nicht erneut rekonstruieren lassen (vgl. Tabelle 12.2.1). An der zweiten Fallschule zeigt sich eine gegenläufige Entwicklung. Hier lässt sich bei allen Schülerinnen und Schülern ein deutlicher Zuwachs an Selbststeuerungskompetenzen rekonstruieren (vgl. Kapitel 10.2) – sowohl auf der Ebene des kommunikativen als auch des konjunktiven Wissens, sodass sich

die Kompetenzen in ihrer Komplexität abbilden lassen. Hierzu ein kurzes Beispiel der Fallschule *Am Walde*: Im ersten Jahr lassen sich auf der Ebene des kommunikativen Wissens keine Kompetenzen zur Planung des Lernens erfassen. Gleichzeitig zeigt die Analyse des konjunktiven Wissens, dass das metakognitive Wissen über Sinn und Zweck des Logbuchs im ersten Jahr noch nicht ausgeprägt ist: Alle Schülerinnen und Schüler äußern ihr Unverständnis für die Anforderungen, die das Logbuch an sie stellt. Im zweiten Jahr hingegen zeigt sich eine Entwicklung des metakognitiven Könnens, welches sich auf die Entwicklung des metakognitiven Wissens zurückführen lässt: Die Schülerinnen und Schüler weisen auf der – mit Chomsky gesprochen – performativen Ebene Lernstrategien auf; gleichzeitig zeigt sich in der Tiefenstruktur ein neues Wissen um die Anforderungen des Logbuchs. Außerdem wird deutlich, dass sich der Gemeinschaftsschule *Am Walde* metakognitives Wissen insbesondere in einem Wissen um die Anforderungen des geöffneten Settings samt seiner Instrumente zeigt.

An diesem Beispiel zeigt sich, dass das im ersten Jahr rekonstruierte, handlungspraktische Wissen veränderbar ist und diese Veränderung dazu führt, dass im zweiten Jahr Lernstrategien auf der performativen Ebene rekonstruiert werden konnten. Damit bestätigt die Studie neuere Motivationstheorien, die davon ausgehen, dass stabile motivationale Tendenzen ebenfalls veränderbar sind (vgl. Dresel/Lämmle 2011: 82ff.). Außerdem erweitert die Studie die Sinnhaftigkeit der Kompetenzforschung noch um einen weiteren Aspekt: Mithilfe der Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen und den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten lässt sich Kompetenzentwicklung umfassend analysieren.

Die hier skizzierten Ergebnisse zu dem Zusammenspiel von Lernumgebung und Kompetenzentwicklung werfen die Frage nach den förderlichen und hinderlichen Bedingungen individualisierter Lernumgebungen an Gemeinschaftsschulen auf und leiten zur Beantwortung der dritten Frage über, der im folgenden Kapitel nachgegangen wird.

12.3 Förderliche und hinderliche Bedingungen der Lernumgebung beim selbstgesteuerten Lernen

12.3.1 Kurzfassung der empirischen Ergebnisse dieser Studie

Im Rahmen der dritten Forschungsfrage, der Frage nach der Ausgestaltung der individualisierten Lernumgebung, werden die förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Lernumgebung bezüglich der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen fokussiert. Die Ergebnisse zu den förderlichen und hinderlichen Bedingungen sind fallübergreifend in Kapitel 10.3 sowie 11.3 und damit unabhängig von der Typenbildung dargestellt. Insgesamt

wird deutlich, dass sich die Äußerungen der Lernenden zu drei unterschiedlichen Dimensionen der Lernumgebung verdichten lassen, die sich als entscheidend für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen herausstellen.

1. Dimension: Struktur des Unterrichtssettings
2. Dimension: Soziale Interaktion mit der Lehrkraft
3. Dimension: Soziale Interaktion mit den Peers

Durch die komparative Analyse lassen sich diese drei Dimensionen zudem durch weitere Unter Aspekte ausdifferenzieren (siehe *Aspekte* in der folgenden Tabelle). Diese Aspekte können sich in ihrer förderlichen Ausprägung (siehe *förderliche (f) und hinderliche Unterrichtsbedingungen (h)*, letzte Tabellenspalte) positiv auf die Entwicklung motivationaler oder metakognitiver Selbststeuerungskompetenzen auswirken. In der Studie gibt es zu allen in der Tabelle aufgeführten Aspekten sowohl in ihrer förderlichen als auch in ihrer hinderlichen Ausprägung Befunde (vgl. Kapitel 10.3).

Dimensionen der Lernumgebung	Aspekte	Förderliche und hinderliche Unterrichtsbedingungen für die Nutzung der Lernumgebung aus Sicht der Lernenden
Struktur des Unterrichtssettings	a. Lerninstrumente	f: Logbuch und Wochenplan strukturieren das individualisierte Arbeiten. h: Es fehlt ein Verständnis für Sinn und Zweck sowie eine klare Einbindung von Logbuch und Wochenplan in den Unterrichtsalltag.
	b. Individualisierte Unterrichtsphasen	f: Es gibt die Möglichkeit, angemessen anspruchsvolle Inhalte zu wählen, sich selbst zu kontrollieren und im eigenen Tempo zu arbeiten. h: Die Inhalte sind zu einfach, es findet keine Selbstkontrolle statt und es kann nicht im eigenen Tempo gearbeitet werden.
	c. Gleichschrittige Unterrichtsphasen	f: Es werden alle einbezogen, indem einfach erklärt und Nachfragen positiv begegnet wird. h: Es fehlt an individueller Bezugnahme, was zu Unter- oder Überforderung führt.
Interaktion mit der Lehrkraft	d. Lernprozessberatung	f: Es gibt intensive, individuelle Begleitung, die eine Begleitung der Instrumentennutzung einschließt. h: Es fehlt eine intensive Begleitung, die Hilfe zur Selbsthilfe anregt.
	e. Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch	f: Es wird die Reflexion des eigenen Lernens und die Setzung von Lernzielen gefördert. h: Es fehlt Wissen über Sinn und Zweck des Gesprächs.
Interaktion mit den Peers	f. Lerntteams	f: Es existieren Teams, deren Zusammensetzung produktives Arbeiten ermöglicht. h: Es fehlt an einer produktiven Teamkonstellation.
	g. Wahrnehmung der heterogenen Lerngruppe	f: Es werden neue Kategorien genutzt. h: Die Kategorien Haupt-, Real- & Gymnasialschüler werden weiter verwendet.

Abbildung 29: Förderliche (f) und hinderliche (h) Bedingungen für die Nutzung der Lernumgebung aus der Sicht der Lernenden (in Anlehnung an Moldenhauer 2015: 370)

Die Befunde zu den förderlichen und hinderlichen Bedingungen erfahren durch die Verknüpfung mit der Theorie der Selbstbestimmung und der darin postulierten Befriedigung der drei psychischen Grundbedürfnisse (vgl. Deci und Ryan 1993) eine

Verdichtung (vgl. Kapitel 11.1). Dadurch wird deutlich, dass sich das Zusammenspiel zweier Dimensionen als besonders entscheidend für die Erfüllung eines Grundbedürfnisses herausstellt. Sind die Grundbedürfnisse erfüllt, kann sich intrinsische Motivation entwickeln, die den Erwerb von Kompetenzen zur Selbststeuerung ermöglicht. Die folgende Graphik verdeutlicht das Zusammenspiel:

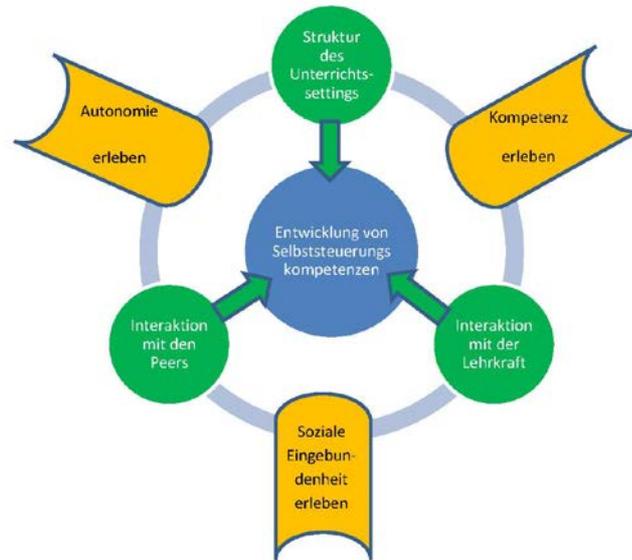


Abbildung 30: Zum Zusammenhang von Lernumgebungen und der Erfüllung psychischer Grundbedürfnisse bezüglich der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen an Gemeinschaftsschulen

Die Befunde zeigen:

1. Um *Autonomie* zu erleben, brauchen Lernende in einer individualisierten Lernumgebung zum einen ein strukturiertes Unterrichtsetting, welches bezüglich des Inhalts, der Aufgabe und der Bearbeitungszeit Selbstbestimmung ermöglicht, die Lernenden jedoch nicht durch eine zu große Offenheit überfordert. Zum anderen brauchen Lernende zum Erleben von Autonomie in einem individualisierten Lernsetting soziale Interaktion mit Peers. Ist dieses Zusammenspiel gegeben, können sich Kompetenzen zur Selbststeuerung (insbesondere zur Metakognition) entwickeln.
2. Um *Kompetenz* zu erleben, brauchen Lernende in einer individualisierten Lernumgebung sowohl ein strukturiertes Unterrichtsetting als auch die soziale Interaktion mit der Lehrkraft, welche Lernprozessberatung und ein zugewandtes Lehrer-Schüler-Verhältnis beinhaltet. Ist dieses Zusammenspiel

gegeben, können sich Kompetenzen zur Selbststeuerung (insbesondere zur Motivation) entwickeln.

3. Um sich als *sozial eingebunden* zu erleben, brauchen Lernende in einer individualisierten Lernumgebung eine Interaktion mit der Lehrkraft, in der der individuelle Lernprozess thematisiert wird. Ebenso trägt die Interaktion mit den Peers zum Erleben sozialer Eingebundenheit bei. Ist dieses Zusammenspiel gegeben, können sich Kompetenzen zur Selbststeuerung (zur Motivation und Metakognition) entwickeln.

12.3.2 Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstands

In Kapitel 4 wurde auf den Begriff Heterogenität eingegangen und das Konzept des individualisierten Unterrichts analysiert, sodann wurden Lerninstrumente vorgestellt, die das individualisierte Lernen unterstützen können und mit individualisiertem Unterricht verbundene Handlungsprobleme aufgezeigt. In Kapitel 5.3 wurden zentrale Ergebnisse zum Zusammenspiel von individualisiertem Unterricht und selbstgesteuertem Lernen erörtert. Strukturiert nach den in der empirischen Analyse entwickelten Dimensionen der Lernumgebung kann zusammenfassend folgender Forschungsstand für die Diskussion über individualisierte, die Selbststeuerung fördernde Lernumgebungen in heterogenen Lerngruppen festgehalten werden:

1. Dimension: Struktur des Unterrichtsettings

Mandl/Geier unterscheiden in expositorische und exploratorische Ansätze zur Förderung selbstgesteuerten Lernens: Unter Selbststeuerung in expositorischen Lernumgebungen verstehen sie, dass Lernende in einem gut strukturierten Setting individualisiert lernen, ihr Lerntempo selbst bestimmen und Feedback zu ihrem Lernprozess erhalten (vgl. Mandl/Geier 2004: 572f.). Selbststeuerung meint hier also vor allem den Aspekt der Selbstorganisation. Darin zeigt sich eine Überschneidung mit dem Konzept des geöffneten Unterrichts nach Bohl/Kucharz: Unter geöffnetem Unterricht verstehen sie Unterricht, der den Lernenden ermöglicht, ihr Lernen selbst zu organisieren (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 19). Exploratorisch gestaltete Lernumgebungen sowie offener Unterricht sind hingegen Lernarrangements, in denen die Selbststeuerung den Aspekt der Selbstorganisation hin zur Selbstbestimmung überschreitet, sodass z.B. auch die Beschaffung des Materials und dessen Analyse von den Lernenden eigenständig durchgeführt wird.

Hartinger kommt auf Grundlage mehrerer Studien zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler schneller als angenommen Selbstbestimmung empfinden, d.h. auch in Lernumgebungen, die eher Selbstorganisation denn Selbstbestimmung ermöglichen.

Außerdem könne zu viel Offenheit Lernende überfordern (vgl. Hartinger 2006: 285; Bohl/Kucharz 2010: 70f.). Die Literatur zeigt des Weiteren, dass insbesondere leistungsschwächere Lernende in geöffneten Lernsituationen intensive Unterstützung benötigen (vgl. Reinmann/Mandl 2006: 634ff.). Bönsch hält bezüglich des Wochenplans als Instrument für das individualisierte Lernen fest, dass je freier und selbstständiger Schülerinnen und Schüler lernen, desto mehr Transparenz, Struktur und Regeln notwendig seien. Er weist darauf hin, dass erfolgreiche Wochenplanarbeit zudem institutionalisiert und fächerübergreifend gestaltet sein sollte. Außerdem sollten erfahrene oder/und leistungsstarke Lernerinnen und Lerner im Wochenplan eigene Schwerpunkte setzen können, um ein optimales Anforderungsniveau zu ermöglichen (vgl. Vaupel 2012: 77). Zur Unterstützung des Erwerbs von metakognitiven Selbststeuerungskompetenzen im individualisierten Unterricht kommt dem Lerntagebuch oder auch dem Logbuch als Planungs- und Reflexionsinstrument ein entscheidender Stellenwert zu. Schreblowski und Hasselhorn weisen darauf hin, dass die Anwendung von Strategien zur Selbstkontrolle oft einfacher klingt, als es in der Praxis ist. Nicht zuletzt seien deshalb persönliche Rückmeldungen über den Leistungsfortschritt notwendig, die nach einer individuellen Bezugsnorm getroffen werden, um die Motivation für den Lernprozess aufrechtzuerhalten (vgl. Schreblowski/Hasselhorn 2006: 159).

Trautmann und Wischer weisen bezüglich des individualisierten Unterrichts darauf hin, dass viele Untersuchungen zeigten, dass selten eine ausreichende Passung zwischen Lernangebot und Lernenden vorhanden sei. Häufig werde im individualisierten Unterricht „nur“ über zusätzliche Zeit oder Zusatzaufgaben differenziert (vgl. im Überblick Altrichter et al. 2009, Bos et al. 2003: 257; Trautmann/Wischer 2011: 122). Des Weiteren zeigen sie zwei schulische Handlungsprobleme auf, die sich im Rahmen individualisierten Unterrichts im Besonderen zeigen: Zum einen soll die Vielfalt der Lernenden gewollt sein, Schule unterliege jedoch der systemischen Erwartung zu selektieren. Zum anderen soll jeder auf seinem Niveau gefördert werden, gleichzeitig muss unter dem Schlagwort der Bildungsgerechtigkeit jedoch dafür gesorgt werden, dass die bereits vorhandenen Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden nicht noch größer werden (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 126ff.).

2. Dimension: soziale Interaktion mit der Lehrkraft

Neben der Gestaltung der Lernumgebung, anders gesagt: der settinggestaltenden Fremdsteuerung, kommt der Lehrkraft als zweite große Aufgabe die lernprozessbezogene Fremdsteuerung zu. In Anlehnung an Hellrung wird unter dem Begriff Lernprozessberatung sowohl die gegenstandsbezogene und situative Beratung einzelner

Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts als auch die Durchführung von regelmäßigen, konzeptionell verankerten Beratungsgesprächen mit Lernenden gefasst. Zu letzterem können auch Beratungsgespräche zählen, die zu bestimmten Zeitpunkten mit Eltern und Lernenden außerhalb des Unterrichts stattfinden und die ebenfalls dem kontinuierlichen Feedback zum Lernprozess dienen (vgl. dazu „Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch“ in Kapitel 4.2.2.). Dafür werden den Lernenden Instrumente zur Planung, Steuerung und Bewertung ihrer Lernprozesse zur Verfügung gestellt und regelmäßig genutzt (wie zum Beispiel Wochenplan oder Logbuch, vgl. Kapitel 4.2.2.). Das Hauptaugenmerk der Lehrenden in der Unterstützung der Lernenden liegt auf dem Prozess, also dem Lernweg und weniger auf dem Lernergebnis oder Produkt (vgl. Hellrung 2010: 62ff.). Persönliche Rückmeldung zum Leistungsfortschritt anhand der Lerninstrumente und vor einer individuellen Bezugsnorm sind im Kontext einer Lernprozessberatung entscheidend und können das Kompetenzerleben der Lernenden steigern (vgl. Schiefele/Streblov 2006: 239f.; vgl. Schreblowski/Hasselhorn 2006: 159). Gerade Leistungsschwächere benötigen eine intensive lernprozessbezogene Fremdsteuerung, um die Anforderung, selbstgesteuert zu lernen, zu bewältigen (vgl. Reinmann/Mandl 2006: 634ff.).

3. Dimension: soziale Interaktion mit den Peers

In Kapitel 5.3.3 wurde herausgearbeitet, dass eine individualisierte und auf Selbststeuerung ausgerichtete Lernumgebung stets auch soziale Interaktion ermöglichen sollte. Dieser These liegt zum einen zugrunde, dass Lernen – aus einem konstruktivistischen Lernverständnis heraus – immer ein individueller Prozess ist, sodass individualisierter Unterricht eine bessere Passung zwischen Individuum und Lerngegenstand verspricht (vgl. Bräu 2007: 174). Zum anderen ermöglicht eine Konfrontation mit gegensätzlichen Standpunkten in kooperativen Lernformen kognitive Konflikte und Reflexionsanlässe, um die eigenen kognitiven Strukturen zu reorganisieren (vgl. Pauli 2000). Bezüglich des Kontextes Gemeinschaftsschule kann zudem das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ eine wichtige Rolle spielen (vgl. Wygotski 1987). Diesem Konzept zufolge begegnen Lernende Anforderungen, die sie nicht alleine, sondern nur in Interaktion und am Vorbild eines Lernpartners bewältigen können. So können beispielsweise leistungsschwächere Lernende durch die Unterstützung von leistungsstärkeren modellhaft erleben, wie in der schulischen Weiterentwicklung Hürden erfolgreich überwunden werden können (vgl. Hasselhorn 2006: 272).

Entstehung von intrinsischer Motivation in individualisierten Lernumgebungen an Gemeinschaftsschulen

Wie Deci und Ryan (1985) ausführlich begründet haben, ist das Auftreten intrinsischer Motivation in der menschlichen Entwicklung eng an den Erwerb von Kompetenz gebunden. Die folgende Tabelle in Anlehnung an Ausführungen von Schiefele und Streblow (2006) zeigt, wie eine Lernumgebung gestaltet sein muss, damit sie die Entstehung von intrinsischer Lernmotivation fördert. In Kapitel 5.3.1 wurde theoretisch herausgearbeitet, dass sich die aufgezeigten Bedingungen auch auf individualisierte Lernumgebungen beziehen lassen, die selbstgesteuertes Lernen fördern (vgl. Kapitel 5.3.1). Alle hier genannten Bedingungen finden sich in den empirischen Daten dieser Studie (vgl. die oben aufgeführten *Dimensionen der Lernumgebung*) wieder.

Grundbedürfnisse	Förderliche Bedingungen für die Entstehung von intrinsischer Motivation durch ...
Kompetenzerfahrung	<ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldung, Bestätigung • Lebensweltbezug • Struktur/Klarheit (gutes Verständnis möglich) • Individuelle Lernbegleitung
Autonomieerfahrung/ Selbstbestimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Mitbestimmung • Handlungsspielräume • Selbstbewertung • Anknüpfung an übergeordnete Ziele
Soziale Eingebundenheit/ Sicherheit	<ul style="list-style-type: none"> • Partnerschaftliches Schüler-Lehrer-Verhältnis: Thematisierung des Lernens selbst • Teamarbeit

Abbildung 31: Förderliche Bedingungen für die Entstehung von intrinsischer Motivation (eigene Darstellung in Anlehnung an Schiefele/Streblow 2006: 238–242)

12.3.3 Diskussion und Einordnung der Ergebnisse dieser Studie

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse dieser Studie – strukturiert nach den empirisch rekonstruierten Dimensionen der Lernumgebung – in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet. Die Ergebnisse dazu finden sich zusammengefasst unter 12.3.1 in der Tabelle; eine umfassende Darstellung der Befunde findet sich in Kapitel 10.3. Im Anschluss an die Diskussion und Einordnung der Ergebnisse zu den Dimensionen der Lernumgebung wird auf den Zusammenhang zwischen diesen Ergebnissen und den unter 12.3.2 angeführten förderlichen Bedingungen für die Entwicklung von intrinsischer Lernmotivation von Schiefele und Streblow eingegangen (vgl. Kapitel 11.1).

1. Dimension: Struktur des Unterrichtsettings

Die Einordnung der Befunde dieser Studie in den bisherigen Forschungsstand zeigt, dass an beiden Gemeinschaftsschulen expositorische Lernumgebungen bzw. Öffnungen von

Unterricht eingeführt wurden, um auf die heterogene Lerngruppe zu reagieren (vgl. Mandl/Geier 2004; Bohl/Kucharz 2006). Die Lernsettings beider Fallschulen ermöglichen Selbstorganisation, denn die Lernenden arbeiten in selbstbestimmtem Tempo an Aufgaben. An der Gemeinschaftsschule *Am Walde* wird das selbstgesteuerte Lernen im individualisierten Unterrichtssetting mit einem fächerübergreifenden Wochenplan sowie mit einem Logbuch unterstützt. An der Gemeinschaftsschule *Wiesenufer* findet das selbstgesteuerte Lernen im Fachunterricht in Form von Freiarbeitsphasen mit differenzierten Aufgabenstellungen statt. Die Befunde der vorliegenden Studie zur Dimension *Struktur des Unterrichtssettings* stellen dabei einen weiteren empirischen Nachweis für die Erkenntnisse Hartingers dar. So zeigt sich, dass die Lernenden beider Fallschulen in den expositorischen Lernumgebung Handlungsspielräume und die Möglichkeit zur Mitbestimmung wahrnehmen. Die Möglichkeit zur Selbstorganisation führt bei den Lernenden also bereits zu einem Gefühl der Selbstbestimmung, ohne dass es – wie von Bohl/Kucharz definiert – zu einer inhaltlichen oder politisch-partizipativen Mitbestimmung kommt (vgl. Kapitel 10.3; Hartinger 2005, 2006; Bohl/Kucharz 2010: 19).

Auch Hartingers Erkenntnisse, zu viel Offenheit bezüglich der Struktur des Unterrichts könne Lernende überfordern, erfährt durch die vorliegende Studie einen empirischen Nachweis. So zeigt sich bei den Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschule *Am Walde* im ersten Jahr, dass die freie Wahl der fächerübergreifenden Inhalte, die Wahl des Lernortes und der Lernpartner die Lernenden überfordert. Die Nachstrukturierung im zweiten Jahr, mit der die individualisierten Unterrichtsphasen wieder überwiegend an Fächer gebunden, die Wahl des Lernortes eingeschränkt sowie feste Lernpartnerschaften und Coachgruppen etabliert werden, hilft den Schülerinnen und Schülern, erfolgreicher selbstgesteuert zu lernen.

Die Nachstrukturierungen zeigen, dass es – zumindest zu Beginn einer Pilotphase – sinnvoll sein kann, keine allzu großen Handlungsspielräume zu konzipieren und klare Regeln und Strukturen für das selbstgesteuerte Lernen einzuführen. Damit erfahren auch die Ausführungen von Bönsch zur Arbeit mit Wochenplänen – je freier und selbstständiger Schülerinnen und Schüler lernen, desto mehr Transparenz, Struktur und Regeln seien notwendig – eine empirische Bestätigung. Die Befunde zur Fallschule *Am Walde* zeigen, dass die Transparenz der Wochenplaninhalte sowie die Präsenz des Wochenplans im Lernraum oder in den eigenen Unterlagen einen entscheidenden Einfluss auf das Kompetenzerleben und damit auf Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung hat. Vaupels Ausführungen, erfahrene oder/und leistungsstarke Lernerinnen und Lerner sollten im Wochenplan eigene Schwerpunkte setzen können, erfährt – wenn auch nur an einem

Fall – durch die vorliegende Studie ebenfalls eine Bestätigung (vgl. 9.1.1 Laura und die Englischaufgabe „Inhaltsangabe zu einem Buch“, Bönsch 2006b: 196, Vaupel 2012: 77):

Die Befunde zum zweiten Gemeinschaftsschuljahr der Fallschule *Wiesenufer* hingegen bestätigen die von Trautmann und Wischer thematisierten Handlungsprobleme im individualisierten Unterricht (vgl. im Überblick Altrichter et al. 2009, Bos et al. 2003: 257; Trautmann/Wischer 2011: 122). So lässt sich hier eine nicht ausreichende Passung zwischen Lernangebot und Lernenden feststellen. Die Befunde dieser Studie zeigen, dass dies auf zwei Ebenen geschieht. Zum einen zeigt die fehlende Passung in den individualisierten Unterrichtsphasen, dass die Aufgaben für die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend anspruchsvoll sind, sodass es zu Unterforderung und Desinteresse kommt. Zum anderen werden im zweiten Gemeinschaftsschuljahr häufiger gleichschrittige Unterrichtsphasen genutzt. Dieser Umstand führt bei den Lernenden zu einem stark ausgeprägten Gefühl der Unter- sowie der Überforderung und resultierend daraus zu einer Behinderung der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen.

2. Dimension: soziale Interaktion mit der Lehrkraft

Die Einordnung der Befunde dieser Studie in den bisherigen Forschungsstand zeigt, wie bedeutend die *soziale Interaktion mit der Lehrkraft* für die Entwicklung von intrinsischer Motivation und für die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung ist. Schiefele und Streblow sprechen von einem „partnerschaftlichen Schüler-Lehrer-Verhältnis“, in dem deutlich wird, dass die Lehrkräfte an den Lernfortschritten jedes einzelnen Kindes tatsächlich interessiert sind und „das Lernen selbst zum Thema machen“ (Schiefele/Streblow 2006: 241). Für individualisierte Lernumgebungen, die die Selbststeuerung fördern, kann in Anlehnung an Hellrung davon ausgegangen werden, dass die Lernprozessberatung einen großer Teil dieses „partnerschaftlichen Schüler-Lehrer-Verhältnisses“ ausmacht. Die Lernenden äußern sich an beiden Fallschulen positiv über den Zuwachs an individueller, zugewandter Betreuung; als Folge kann ein Zuwachs an Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen rekonstruiert werden. Die Lernenden zeigen durch die Lernprozessberatung sowohl einen Zuwachs an metakognitivem Wissen als auch metakognitivem Können. Diese Steigerung der metakognitiven und motivationalen Kompetenzen durch Lernprozessberatung ist insbesondere an der Fallschule *Am Walde* im zweiten Jahr durch die Einführung der Coachgruppen erkennbar. Die Lernenden fühlen sich durch die Zuteilung zu einem Coach stärker gesehen und intensiver begleitet. Ausschlaggebend ist dabei – und damit bestätigt die vorliegende Studie die Ausführungen Hellrungs zur Lernprozessberatung – die Einbeziehung der Lerninstrumente in die Rückmeldung zum Lernfortschritt: Nehmen die Lehrkräfte die Instrumente ernst und

beziehen sie diese in die Rückmeldung ein, so zeigt sich ein Zuwachs an motivationalen sowie metakognitiven Kompetenzen. Auch die Ausführungen Reinmanns und Mandls erfahren mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie einen empirischen Nachweis. So zeigt sich, dass die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße Lernprozessberatung benötigen (vgl. Reinmann/Mandl 2006: 634ff.). Sie benötigen intensivere Unterstützung bei der konkreten Planung, Beobachtung und Kontrolle als leistungsstärkere Lernende, denen – sofern eine klare, transparente Struktur des Unterrichtssettings, mit Hellrung gesprochen, eine gute settinggestaltende Fremdsteuerung durch die Lehrkraft gegeben ist – Zuspruch und Bestätigung häufig ausreicht. Dieses Ergebnis sollte jedoch nicht dazu verleiten anzunehmen, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler keine Unterstützung beispielsweise in der Zielsetzung benötigen. Es zeigt vielmehr, dass diese – haben sie sich ein für sie angemessenes Ziel gesetzt – verstärkt auch ohne Fremdsteuerung arbeiten können, sofern ein strukturiertes Unterrichtssetting als Gerüst beim Lernen existiert.

Die Befunde zum Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch zeigen im ersten Jahr bei mehreren Schülerinnen und Schülern, dass zunächst das metakognitive Wissen über Sinn und Zweck des Gesprächs fehlt. Dieser Befund stellt eine Ergänzung zu der Studie Häbigs dar, die Lernentwicklungsgespräche an Hamburger Schulen untersucht hat. So lässt sich durch die zwei Erhebungszeitpunkte eine Entwicklung des metakognitiven Wissens anhand der Schilderungen zum Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch rekonstruieren: Die Lernenden nehmen sich im zweiten Jahr verstärkt als Subjekt wahr, das eine Stimme im Gespräch hat. Des Weiteren belegen die Ergebnisse dieser Studie Häbigs These, dass die gemeinsame Formulierung von Lernzielen in dem Gespräch die Lernenden dazu motiviert, das Lernziel intensiver und langfristiger zu verfolgen (vgl. Häbig 2016: 38ff.). Es zeigt sich demnach durch das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch ein Zuwachs an motivationalen und metakognitiven Kompetenzen.

3. Dimension: soziale Interaktion mit den Peers

Die Einordnung der Befunde dieser Studie in den aktuellen Forschungsstand zeigt, dass individualisiertes selbstgesteuertes Lernen in sozialer Interaktion bisher wenig erforscht wurde. So gibt es Forschungen zum individualisierten und zum kooperativen Lernen, nicht jedoch zur Bedeutung von Kooperation in einem individualisierten, auf Selbststeuerung ausgerichteten Setting. Die vorliegende Forschungsarbeit weist auf diese Forschungslücke hin und kann mit ihren Ergebnissen diesbezüglich erste Erkenntnisse liefern. So zeigt sich, dass die von Pauli für kooperatives Lernen festgehaltene Erkenntnis, ein inhaltlicher Austausch, ggf. mit der Konfrontation von gegensätzlichen Standpunkten in Gruppen oder

Teams, könne zur Reorganisation eigener kognitiver Strukturen führen, auch für individualisierte, auf Selbststeuerung ausgerichtete Lernsettings gilt (vgl. Pauli 2000: 430ff.). An der Fallschule *Am Walde* zeigt sich, dass die Lernenden hinsichtlich des Zusammenspiels von kooperativem und individualisiertem Lernen insbesondere durch die im zweiten Jahr eingeführten festen Lernpartnerschaften profitieren. An der Fallschule *Wiesenufer* zeigt sich, dass sich die Lernenden in den Freiarbeitsphasen ebenfalls beim selbstgesteuerten Lernen unterstützen, obwohl sie sogar davon ausgehen, dass Kooperation in diesen nicht erwünscht ist. So zeigt sich an beiden Fallschulen, wie Lernteams zum Ausbau des metakognitiven Blicks auf den eigenen Lernprozesses genutzt werden. Der Nutzen der Lernpartnerinnen und Lernpartner für die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen zeigt sich auf verschiedenen Ebenen: Zum einen wird durch diese das kognitive Wissen gestärkt, indem gemeinsam darüber reflektiert wird, welche Anforderungen Aufgaben mit sich bringen oder auf welche Art und Weise sie am besten bewältigt werden können. Zum anderen wird das kognitive Können durch den Austausch mit den Peers unterstützt. So nutzen sich die Lernenden gegenseitig bei der Selbstbeobachtung und bauen in diesem Zuge ihre Kompetenzen zur Selbstbeobachtung weiter aus. Gleichzeitig nutzen sie die Möglichkeit, in Teams selbstgesteuert zu arbeiten gezielt dazu, sich Lernpartnerinnen oder -partner zu suchen, die sie zum Lernen motivieren.

In den Befunden zum selbstgesteuerten Lernen an Gemeinschaftsschulen lässt sich des Weiteren eine Bestätigung der soziokulturellen Theorie von Lew Wygotski und in dieser des Konzepts der „Zone der nächsten Entwicklung“ finden (vgl. Wygotski: 1987). Die Befunde zeigen, dass seine Annahme auch für das individualisierte selbstgesteuerte Lernen an Gemeinschaftsschulen gilt. So sind an beiden Fallschulen anhand der Äußerungen der Schülerinnen und Schüler Lernmomente rekonstruierbar, in denen die Jugendlichen die Anforderungen nicht alleine, sondern nur in Interaktion und am Vorbild eines Lernpartners bewältigen können. Die Befunde zeigen, wie leistungsschwächere Lernende durch die Unterstützung von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern modellhaft erleben, wie die „Zone der nächsten Entwicklung“ erreicht werden kann. Dadurch erfahren sie einen Zuwachs an intrinsischer Motivation sowie an Kompetenzen zur Selbststeuerung (vgl. auch Hasselhorn 2006: 272).

Die heterogene Lerngruppe an der Gemeinschaftsschule ermöglicht es, Lernpartnerinnen und Lernpartner zu finden, die als Vorbild dienen können. Die Befunde der vorliegenden Arbeit zeigen in diesem Kontext auch, dass sich leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler ein höheres Bildungsgangziel setzen, als die Grundschulempfehlung für sie vorsieht. Hier zeigt sich: Die befragten Lernenden erleben Autonomie, weil das

individualisierte Lernsetting das Erreichen aller Schulabschlüsse ermöglicht; in der Interaktion mit den Peers wird demonstriert, wie die unterschiedlichen Abschlüsse erreicht werden können. Diese Erkenntnis widerspricht diversen psychologischen Motivations-theorien, die davon ausgehen, dass zu hoch gesetzte (Lern-)Ziele frustrierend und demotivierend sind. Vielmehr stützt dieser Befund Boekaerts These, dass Misserfolg implizierende Ziele, d.h. vermeintlich zu hoch gesetzte Lernziele, von Lernenden im Kontext von Schule als Motivationsfaktor dienen können und deshalb nicht zwangsläufig demotivierend wirken (vgl. Boekaerts 1993: 116).

Die Lernenden machen jedoch auch Negativerfahrungen in der *sozialen Interaktion mit den Peers*. So sorgen die kaum vorhandenen Strukturen und Regeln an der Fallschule *Am Walde* zu Beginn der Pilotphase dafür, dass die Lernenden sich in den individualisierten Phasen in großen Gruppen zusammensetzen. Diese großen Lerngruppen behindern das effektive Lernen, weil die Ablenkung in diesen zu groß ist. An der Fallschule *Wiesenufer* wird hinsichtlich der Bearbeitung von differenziertem Arbeitsmaterial in Freiarbeitsphasen im zweiten Jahr das Abschreiben problematisiert. So stört es die Leistungsstärkeren, dass sie die Arbeit machen und weniger lernmotivierte Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse abschreiben. Hier sind demnach auch zwei Beispiele für hinderliche Bedingungen bezüglich der *sozialen Interaktion mit Peers* zu erkennen, die es zu vermeiden gilt.

Abschließend lässt sich festhalten: Die Befunde zur Dimension *soziale Interaktion mit den Peers* zeigen eine große Bedeutung von Lernpartnerinnen und Lernpartnern beim individualisiertem selbstgesteuerten Lernen auf und können die Forschungslücke zum Zusammenspiel von Lernen in sozialer Interaktion und individualisiertem Lernen ein Stück weit schließen.

Entstehung von intrinsischer Motivation in individualisierten Lernumgebungen an Gemeinschaftsschulen

Im Folgenden werden die Befunde zum Zusammenspiel der Dimensionen der individualisierten Lernumgebung und den psychischen Grundbedürfnissen *Autonomieerfahrung*, *Kompetenzerfahrung* und *soziale Eingebundenheit* für die Entstehung von intrinsischer Lernmotivation in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet. Wie Deci und Ryan ausführlich begründet haben, ist das Auftreten intrinsischer Motivation in der menschlichen Entwicklung eng an Kompetenz gebunden (vgl. Deci und Ryan 2004). In einer individualisierten Lernumgebung, die auch die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung zum Ziel hat, ist es notwendig, die Befriedigung der Grundbedürfnisse zu ermöglichen, da selbstgesteuertes Lernen das Einbringen der eigenen Person mit ihren Bedürfnissen erfordert. Die Befunde dieser Studie zeigen, wie sich die psychischen

Einordnung und Diskussion der empirischen Ergebnisse mit Bezug zu den Forschungsfragen

Grundbedürfnisse in einer individualisierten Lernumgebung entfalten bzw. nicht entfalten können (vgl. Kapitel 11.1). Dabei zeigt sich, dass pro Grundbedürfnis das Zusammenspiel zweier Dimensionen von Lernumgebungen besonders bedeutsam ist (vgl. Graphik 30, Kapitel 11.1).

Im Folgenden wird zunächst der empirische Befund dieser Studie zum Zusammenspiel von Lernumgebung und Grundbedürfnis genannt. Im Anschluss daran wird der Befund auf die von Schiefele und Streblow (2006) skizzierten förderlichen Bedingungen zur Entstehung von intrinsischer Motivation für den „klassischen Unterricht“ bezogen und herausgearbeitet, inwiefern sich die von Schiefele und Streblow skizzierten förderlichen Bedingungen zur Entstehung von intrinsischer Motivation für den „klassischen Unterricht“ auf individualisierte, die Selbststeuerung fördernde Lernumgebungen übertragen lassen.

1. Befund: Kompetenzerfahrung braucht insbesondere das Zusammenspiel der Dimensionen *Struktur des Unterrichtssettings* und *soziale Interaktion mit der Lehrkraft*.

Grundbedürfnis	Förderliche Bedingungen für die Entstehung von intrinsischer Motivation durch ...
Kompetenzerfahrung	<ul style="list-style-type: none">• Rückmeldung, Bestätigung• Lebensweltbezug• Struktur/Klarheit (gutes Verständnis möglich)• Individuelle Lernbegleitung

(vgl. Schiefele/Streblow 2006: 238–242)

Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen: Um sich als kompetent zu erfahren und davon ausgehend Selbststeuerungskompetenzen entwickeln zu können, brauchen die Lernenden in einer expositorischen Lernumgebung insbesondere ein klar strukturiertes Unterrichtssetting sowie soziale Interaktion mit der Lehrkraft. Diese Ergebnisse decken sich mit den förderlichen Bedingungen, die Schiefele und Streblow für die Kompetenzerfahrung festhalten. So lassen sich die von Schiefele und Streblow genannten Bedingungen *Rückmeldung*, *Bestätigung* sowie *individuelle Lernbegleitung* in den vorliegenden Befunden unter dem Aspekt der sozialen Interaktion mit der Lehrkraft wiederfinden, die Struktur und Klarheit lassen sich – so zeigen die Befunde – im individualisierten Unterrichtssetting auf dessen Gestaltung beziehen (vgl. Dimension: *Struktur des Unterrichtssettings*). Die Bedingung *Lebensweltbezug* findet sich im Gegensatz zu den Ausführungen von Schiefele/Streblow weniger in Aufgaben oder Inhalten denn in der Annahme, Selbststeuerungskompetenzen für das spätere, außerschulische Leben zu erwerben, wieder.

2. Befund: Autonomieerfahrung braucht Struktur des Unterrichtssettings und soziale Interaktion mit den Peers

Grundbedürfnis	Förderliche Bedingungen für die Entstehung von intrinsischer Motivation durch ...
Autonomieerfahrung	<ul style="list-style-type: none"> • Mitbestimmung • Handlungsspielräume • Selbstbewertung • Ankopplung an übergeordnete Ziele

(vgl. Schiefele/Streblow 2006: 238–242)

Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen: Um sich als autonom zu erfahren und davon ausgehend Selbststeuerungskompetenzen entwickeln zu können, brauchen die Lernenden in einer expositorischen Lernumgebung ein strukturiertes Unterrichtssetting sowie soziale Interaktion mit den Peers. Die expositorische Lernumgebung bietet den Lernenden die von Schiefele und Streblow aufgeführten Bedingungen *Mitbestimmung* und *Handlungsspielräume* durch das individualisierte Lernsetting „Lernzeit“ mit seinen unterstützenden Instrumenten Wochenplan und Logbuch (Fallschule *Am Walde*) und den Freiarbeitsphasen mit differenziertem Aufgabenmaterial (Fallschule *Wiesenufer*); Möglichkeiten zur *Selbstbewertung* finden sich durch das Logbuch sowie die Eigenkontrolle der Aufgaben. Unter der Bedingung *Ankopplung an übergeordnete Ziele* verstehen Schiefele und Pekrun die Verknüpfung anstrengender, konkreter Lernziele mit relevanten, persönlich bedeutungsvollen Oberzielen (vgl. Schiefele/Streblow 2006: 241). Schiefele und Pekrun denken hierbei an konkreten Lernstoff, der wenig zugänglich ist und zunächst in einen relevanten Kontext gebracht werden muss. Ein etwas anderes Ergebnis, aber durchaus der Bedingung *Ankopplung an übergeordnete Ziele* sowie den Bedingungen *Mitbestimmung* und *Handlungsspielräume* zuzuordnen, zeigt sich in der Möglichkeit, sich an der Gemeinschaftsschule ein höheres Bildungsgangziel zu setzen, als von der Grundschule empfohlen. Die Lernenden erleben Autonomie, weil das individualisierte Lernsetting das Erreichen aller Schulabschlüsse ermöglicht; die Interaktion mit den Peers führt vor, wie die unterschiedlichen Abschlüsse erreicht werden können.

3. Befund: Soziale Eingebundenheit braucht soziale Interaktion mit der Lehrkraft und soziale Interaktion mit den Peers

Grundbedürfnis	Förderliche Bedingungen für die Entstehung von intrinsischer Motivation durch ...
Soziale Eingebundenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Partnerschaftliches Schüler-Lehrer-Verhältnis: Thematisierung des Lernens selbst • Teamarbeit

Ausblick

(vgl. Schiefele/Streblow 2006: 238–242)

Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen: Um sich als sozial eingebunden zu erfahren und davon ausgehend Selbststeuerungskompetenzen entwickeln zu können, brauchen die Lernenden in einer expositorischen Lernumgebung soziale Interaktion mit der Lehrkraft sowie mit den Peers. Diese Befunde decken sich mit den Ausführungen von Schiefele und Streblow und ermöglichen den Ausführungen in Bezug auf individualisierte Lernumgebungen einen empirischen Nachweis. Wie schon oben unter der Dimension soziale Interaktion mit der Lehrkraft aufgeführt, verstehen Schiefele und Streblow unter der Bedingung *partnerschaftliches Schüler-Lehrer-Verhältnis*, dass die Lehrkräfte an den jeweiligen Lernfortschritten der einzelnen Kinder tatsächlich interessiert sind und „das Lernen selbst zum Thema machen“ (Schiefele/Streblow 2006: 241). Genau diesen Aspekt ordnet die vorliegende Studie – unter Bezugnahme auf Hellrungs Definition der Lernprozessberatung – der sozialen Interaktion mit der Lehrkraft zu (siehe Kapitel 12.3.1 oder 10.3.2). Die Bedingung *Teamarbeit* ist in einer individualisierten Lernumgebung in dem Zusammenspiel von individualisiertem und kooperativem Lernen zu finden (vgl. Dimension: *soziale Interaktion mit den Peers*).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Ausführungen von Schiefele und Streblow zu den förderlichen Bedingungen zur Entwicklung von intrinsischer Motivation in den Befunden der vorliegenden Studie zum selbstgesteuerten Lernen in individualisierten Unterrichtsettings eine empirische Bestätigung erfahren. Es bestätigt sich außerdem, dass die Förderung relativ problemlos bereits im Kleinen von Lehrkräften umgesetzt werden kann, z.B. durch die Vergrößerung von Wahlmöglichkeiten, durch eine klar strukturierte Lernumgebung sowie durch ein partnerschaftliches Schüler-Lehrer-Verhältnis, welches eine individuelle Lernprozessbegleitung bzw. -beratung ermöglicht (Schiefele/Streblow 2006: 245).

Ausblick

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird herausgearbeitet, welche Dimensionen einer individualisierten Lernumgebung zu Beginn einer Pilotphase förderlich für das selbstgesteuerte Lernen an Gemeinschaftsschulen sind. Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass bestimmte Orientierungsrahmen der Lernenden zu einer spezifischen Nutzung der Lernumgebung führen, die fallübergreifend zu Typen zusammengeführt werden konnten. Bei der Ausdifferenzierung von Lernumgebungen, die selbstgesteuertes Lernen fördern sollen, sind demnach unterschiedliche Orientierungsrahmen mitzudenken, die jeweils eine

spezifische Ausprägung der Lernumgebung für die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen benötigen.

Damit kann die Analyse der Erfahrungen der Lernenden mit selbstgesteuertem Lernen in heterogenen Lerngruppen dazu genutzt werden, eine förderliche Lernumgebung zum selbstgesteuerten Lernen zu identifizieren und für die Praxis nutzbar zu machen. Es zeigt sich des Weiteren, dass die Analyse von Lernprozessen aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler selbst ertragreich ist und in der Schulentwicklungsforschung einen höheren Stellenwert einnehmen sollte als bisher. Den beteiligten Akteuren der befragten Schulen hat die vorliegende Untersuchung bereits wesentliche Erkenntnisse für die weitere Arbeit bieten können. So führte die – nach den Prinzipien der Schulbegleitforschung unkommentierte – Rückmeldung erster Ergebnisse zu den Erfahrungen der Lernenden in der Pilotphase bis zu den ersten Interviews an einer der Fallschulen (Gemeinschaftsschule *Am Walde*) bereits zu einer Überarbeitung der Lernumgebung, die einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Selbststeuerungskompetenz der Schülerinnen und Schüler zur Folge hatte.

Die mithilfe der Befunde rekonstruierten Dimensionen einer förderlichen bzw. hinderlichen Lernumgebung sind im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht unbekannt, basieren aber auf Erfahrungswerten der Erprobung von ähnlichen Lernsettings. Mit dieser Studie können diese Erfahrungen durch empirische Befunde bestätigt und ausdifferenziert werden. Neue Befunde können insbesondere zur Dimension *soziale Interaktion mit den Peers* verzeichnet werden. Hier konnte die große Bedeutung von Lernpartnerinnen und Lernpartnern in individualisierten selbstgesteuerten Arbeitsphasen aufgezeigt werden und die bestehende Forschungslücke zum Zusammenspiel von Lernen in sozialer Interaktion und individualisiertem Lernen geschlossen werden.

Neu sind außerdem die identifizierten Idealtypen bezüglich des selbstgesteuerten Lernens an Gemeinschaftsschulen. Offen bleibt nach Abschluss dieser Forschungsarbeit, ob sich die rekonstruierten Typen mit ihrer spezifischen Nutzungsweise der Lernumgebung auch in anderen Unterrichtsettings wiederfinden lassen, die den Erwerb von Selbststeuerungskompetenzen zum Ziel haben. Hier könnten weitere Arbeiten anschließen, um das Zusammenspiel zwischen den Dimensionen der Lernumgebung sowie der rekonstruierten Typologie zu prüfen und weiter ausdifferenzieren.

Des Weiteren erhält die Kompetenzdiagnostik durch die vorliegende Studie einen Erkenntnisgewinn in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen zur Selbststeuerung, denn sie rekonstruiert mithilfe des dokumentarischen Analyseverfahrens auch nicht direkt beobachtbare Dispositionen von Kompetenz. Durch dieses Vorgehen kann zum einen eine

Typisierung des Zugangs zum selbstgesteuerten Lernen identifiziert und zum anderen die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen unter Berücksichtigung der Ausgestaltung der Lernumgebungen beschrieben werden.

Im Kontext der Kompetenzanalyse hat sich gezeigt, dass die Herausarbeitung der spezifischen selbstregulativen Lernstrategien einer genaueren Analyse bedarf als dies im Rahmen dieser Forschungsarbeit möglich war. So wären beispielsweise Rückschlüsse auf die Steuerung des Verarbeitungsmodus – der inneren Schicht im Modell von Boekaerts – und damit auch die konkreten Lernstrategien denkbar. Außerdem könnten motivationale, metakognitive und kognitive Lernstrategien durch einen spezifischen Fragebogeneinsatz näher bestimmt werden, in dem nicht nur das *Strategiewissen*, sondern auch die *Strategieanwendung* erfasst wird (vgl. z.B. Killus 2011: 270ff.). In diesem Zuge wäre auch eine differenzierte Analyse der Lerninstrumente sowie vermutlich auch des fachlichen Lernangebots sinnvoll, um die Ausbildung der überfachlichen Lernstrategien differenziert und im Zusammenspiel mit der Lernumgebung zu erfassen. Gleichzeitig hat sich das hier angewendete Vorgehen bewährt: So konnten die äußere Schicht der „Steuerung des Selbst“ sowie die mittlere Schicht „Steuerung des Lernprozesses“ nach dem Boekaerts Modell ausdifferenziert und in das Modell der von Deci und Ryan postulierten Grundbedürfnisse für die Entstehung intrinsischer Motivation integriert werden. Dabei konnte das Modell von Deci und Ryan zur Entstehung von intrinsischer Motivation für das selbstgesteuerte Lernen in individualisierten Lernumgebungen an Gemeinschaftsschulen weiter ausdifferenziert werden.

Eine weitere aufschlussreiche Anschlussuntersuchung, die ja bereits durch die parallelisierten Forschungsdesigns im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule angelegt wurde, wäre das Zusammenbringen der Perspektive der Lernenden mit jener der Lehrenden und damit die Hinzuziehung der Befunde von Doris Wittek (2013). In ihrer Studie deckt Wittek Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen auf. Lohnenswert wäre zu fragen, inwiefern die dort herausgearbeiteten Deutungsmuster von Lehrenden bezüglich des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen einen Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung bei den Lernenden haben.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H./Gußner, N./Maderthaler, P./Schlosser, A.(2009): Kennzeichen guter Schulen. In: Hellekamps, S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft Bd. II/1. Schule*. Paderborn: Schöningh, S. 713–727.
- Arnold, K.-H./Jaumann-Graumann, O./Rakhkochkine, A. (2008): *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern*. Weinheim: Beltz.
- Arnz, Siegfried (2007): Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule. Über den schwierigen Versuch, die Gestaltung des Lernens in heterogenen Gruppen durch Systemveränderungen anzugehen. In: *Pädagogik*, 59 (12), S. 14–17.
- Arnz, S./Maikowski, R. (2008): Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule. Über den schwierigen Versuch, die Gestaltung des Lernens in heterogenen Gruppen durch Systemänderungen anzugehen. In: *Lernende Schule*, 11 (42), S. 32–35.
- Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Artelt, C. (2006). Lernstrategien in der Schule. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hrsg.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S. 337–351.
- Artelt, C./Demmrich, A./Baumert, J. (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Baumert, J. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 271–298.
- Bastian, J. (2007): *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bastian, J. (2014): Sich als Schüler selbst motivieren. Hintergründe, Bedingungen, Unterstützungsmöglichkeiten. In: *Pädagogik*, 66 (2), S. 6–9.
- Bastian, J./Combe, A. (1997): Lehrer und Schüler im Projektunterricht. Zur Theorie einer neuen Balance zwischen Verantwortung des Lehrenden und der Selbstverantwortung der Lernenden. In: Bastian, J./Gudjons, H./Schnack, J./Speth, M. (Hrsg.): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 245-257.
- Bastian, J./Combe, A. (2001): Fallorientierte Schulentwicklungsforschung. Der Schulversuch „Profiloberstufe“ an der Max-Brauer-Schule. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg*. Opladen: Leske + Budrich, S. 171–188.
- Bastian, J./Combe, A. (2006): Lehrer und Schüler im Projektunterricht. Zur Theorie einer neuen Balance zwischen Verantwortung des Lehrenden und der Selbstverantwortung der Lernenden. In: Bastian, J./Gudjons, H./Schnack, J./Speth, M. (Hrsg.): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 245–257.
- Bastian, J./Combe, A./Gudjons, H./Herzmann, P./Rabenstein, K. (2000): *Profile in der Oberstufe. Fächerübergreifender Projektunterricht in der Max-Brauer-Schule Hamburg* (gleichzeitig: Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung des KMK Modellversuchs „Profiloberstufe“). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Bauer, K.-O./Kanders, M. (2000): Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 297–325.
- Baumert, J. (1993): Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft Zeitschrift für Lernforschung*, 4, S. 327–354.
- Baumert, J. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Artelt, C. (2003): Bildungsgang und Schulstruktur. In: *Pädagogische Führung*, 14 (4), S. 188–192.
- Baumert, J./Becker, M./Neumann, M./Nikolova, R. (2009): Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (2), S. 189–215.

- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2000): *Die Fähigkeit zum Selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J./Neubrand, M. (Hrsg.) (2003): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: dies. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 95–188.
- Beck, E. (2008): *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (HG) (2007): *Grundlagen für die Pilotphase Gemeinschaftsschule, Berlin*. Abgerufen unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/grundlagen_pilotphase_gemeinschaftsschule.pdf?start&ts=1213351412&file=grundlagen_pilotphase_gemeinschaftsschule.pdf, zuletzt am 21.06.2014.
- Blömeke, S. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? In: *American Sociological Review*, 18, 3-10.
- Boekaerts, M. (1993): Handlungskontrolle und Lernanstrengung im Schulunterricht. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 7 (2/3), S. 109–116.
- Boekaerts, M. (Hrsg.) (1999): Self-regulated learning: where we are today. In: *International Journal of Educational Research*, 31, S. 445–457.
- Boekaerts, M./Pintrich, P./Zeidner, M. (Hrsg.) (2000): *Handbook of self-regulation*. San Diego, Calif.: Acad. Press.
- Boekaerts, M./Niemivirta, M. (2000): Self-regulated learning. Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: Boekaerts, M./Pintrich, P./Zeidner, M. (Hrsg.) (2000): *Handbook of self-regulation*. San Diego, Calif.: Acad. Press., S. 417–450.
- Bohl, T. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Schulentwicklung*. Stuttgart: UTB.
- Bohl, T./Kucharz D. (2010): *Offener Unterricht heute konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bohl, T./Schelle, C./Helsper, W. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T. (2009): Offenen Unterricht weiterentwickeln. Mikroprozesse des Lernens berücksichtigen und Gesamtkonzeption optimieren. In: *Pädagogik*, 62 (4), S. 6–10
- Böhme, J. (2010): Schul- und Unterrichtsforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A./Boller, H./Richter, S. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 733–743.
- Bohnsack, R. (2001): Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation In: Hug, T. (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? – Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 326-345.
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, Beiheft Nr. 4, S. 63-81.
- Bohnsack, R. (2006): Mannheims Wissenssoziologie als Methode In: Tänzler, D./Knoblauch, H./Soeffner, H. (Hrsg.): *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK, S. 271-291.
- Bohnsack, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: ders./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.: *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 225–254.

- Bohnsack, R. (2008): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, 7. überarb. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (Hrsg.) (2010): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Wiesbaden, S. 119–153.
- Bohnsack, R. (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: ders./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.: *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 241–270.
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8., durchges. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. Marotzki, W./Meuser, M. (2003) (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: dies. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 9–27.
- Boller, S./Lau, R. (Hrsg.) (2010): *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen*. Weinheim: Beltz.
- Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.) (2007): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz.
- Bondick, R./Jessen, S. & K. H. (2009): Schüler und Eltern an der Reflexion der Lernentwicklung beteiligen. Das Beispiel Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräche. In: *Pädagogik*, 61, 7/8, 24–28.
- Bönsch, M. (2006): *Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bönsch, M. (Hrsg.) (2006b): *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Braunschweig: Westermann.
- Bos, Wilfried (2003): Das Hauptproblem liegt in der Sekundarstufe. In: *Erziehung und Wissenschaft*, 55 (5), S. 10–14.
- Bos, W./Lankes, E. M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU*. Münster: Waxmann.
- Bos, W./Scharenberg K. (2010): Lernentwicklung in leistungshomogenen und leistungsheterogenen Schulgruppen. In: Bos, W./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann, S. 173–194.
- Brake, A. (Hrsg.) (2010): *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.): *Heterogenität als Chance*. Münster: LIT-Verl., S. 129–149.
- Bräu, K. (2007): Die Betreuung der Schüler im individualisierten Unterricht der Sekundarstufe. Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden. In: Rabenstein, K. (Hrsg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., S. 173–195.
- Bräu, K. (2008): Die Betreuung selbstständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In: Breidenstein, G. (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., S. 179–199.
- Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.) (2005): *Heterogenität als Chance*. Münster: LIT-Verl.

- Braun, K.-H. (2008): Entwicklungsaufgaben. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., S. 109–117.
- Breidenstein, G. (Hrsg.) (2008): *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Brophy, J. E. (2010): *Motivating students to learn*. New York: Routledge.
- Bruder, S./Perels, F./Schmitz, B. (2004): Lerntagebücher zur Erfassung der Effekte eines Trainings (Abstract). In Rammsayer, T./Grabianowski, S./Troche, S. (Hrsg.), *44. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*. Lengerich: Pabst, S. 285–268.
- Carle, U. (2005): Leistungsvielfalt im Unterricht. In: Bräu, K./Schwerdt, U.: *Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*, S. 55–70.
- Chall, J. S. (2000): *The academic achievement challenge. What really works in the classroom?* New York: Guilford Press
- Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Combe, A. (1999): *Forum Qualitative Schulforschung*. Weinheim: Dt. Studienverl.
- Combe, A. (2002): Interpretative Schulbegleitforschung – konzeptionelle Überlegungen. In: Breidenstein, G./Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hrsg.): *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–37.
- Combe, A. (2005): Lernende Lehrer – Lehrerprofessionalität im Lichte der Bildungsgangforschung. In: Schenk, B. (Hrsg.): *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., S. 69–90.
- Combe, A./Gebhard, U. (2012): *Verstehen im Unterricht die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223–338.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1996): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (2002): *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: Univ. of Rochester Press.
- Dresel, M./Lämmle, L. (2011): Motivation. In: Götz, T. (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Schöningh, S. 80-142.
- Eckert, E./Fichten, W. (Hrsg.) (2005): *Schulbegleitforschung: Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen*. Münster: Waxmann.
- Eikenbusch, G./Heymann, H. W. (Hrsg.) (2011): *Was wissen wir über guten Unterricht?* Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Eschelmüller, M. (2008): *Lerncoaching. Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter ; Grundlagen und Praxishilfen*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Fatke, R. (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A./Boller, H./Richter, S. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 159–172.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.) (2008): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Föh, M.-J. (2006): Helfersystem im individualisierten Unterricht. „Es reicht nicht zu wissen, man muss es auch erklären können“. In: *Pädagogik*, 64 (6), S. 10–13.
- Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A./Boller, H./Richter, S. (Hrsg.) (2010): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Friedrich, H. F./Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische*

- Psychologie; Bd. 4: Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, S. 237–293.
- Friedrich, H.F./Mandl H. (2006): Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In: Mandl, H./Friedrich, H.F. (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 1–23.
- Gebauer, Michael (2013): Ist Bildungsgerechtigkeit hierzulande möglich? Von kulturellen Barrieren, die der Inklusion und dem gleichen Recht auf Bildung für Alle im Wege stehen. In: *unerzogen*, 1, S. 20–26.
- Gedaschko, A. (2014): *Sinnkonstruktionen und offenes Experimentieren im Physikunterricht*. Opladen: Budrich
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL: Aldine (deutsch als: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern u.a.: Huber, 1998).
- Götz, T. (2011): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Götz, T. (2006): *Selbstreguliertes Lernen. Förderung metakognitiver Kompetenzen im Unterricht der Sekundarstufe*. Donauwörth: Auer-Verl.
- Groeben, A. von der (2008): *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Groeben, A. von der (2010): *Wir wollen Schule machen. Eine Streitschrift des Schulverbands „Blick über den Zaun“*. Opladen: Budrich.
- Groeben, A. von der/Kaiser, I. (2012): *Werkstatt Individualisierung*. Hamburg: Bergmann + Helbig
- Gruschka, A. (1985): *Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsausbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegversuchs NW*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gudjons, H. (2011): *Frontalunterricht – neu entdeckt Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häbig, J. (2014). Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler im Dialog – die Praxis der Lernentwicklungsgespräche. In: Killus, D./Paseka, A. (Hrsg.), *Mit Eltern zusammenarbeiten*. Berlin: Cornelsen Schulverlage, S. 22–39.
- Häbig, J. (2016): „Jenseits von Noten“? Lernentwicklungsgespräche als Bestandteil schulischer Leistungsbeurteilung. In: Knapp, C./Bonanati, M. (Hrsg.): *Eltern. Lehrer. Schüler. Theoretische und empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Kommunikationsformen*, S. 74–87.
- Haradz, B. (2007): *Die Bildungsentscheidung. Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit*. Univ. Diss. Dortmund 2006. Münster: Waxmann.
- Hartinger, A. (2006): Interesse durch Öffnung des Unterrichts – wodurch? In: *Unterrichtswissenschaft Zeitschrift für Lernforschung*, 34 (3), S. 272–288.
- Hartinger, A./Hawelka, B. (2005): Öffnung und Strukturierung von Unterricht. Widerspruch oder Ergänzung? In: *Die Deutsche Schule*, 97 (3), S. 329–341.
- Hasselhorn, M./Labuhn, A. S. (2008): Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.): *Handbuch der pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 28–37.
- Hattie, J. A. C. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London u.a.: Routledge.
- Hattie, J. A. C./Beywl, W./Zierer, K. (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Havighurst, Robert (1972): *Developmental tasks and education*. New York: David McKay Company (Reprint der Ausgabe von 1948).
- Heckhausen, H. (1978): Selbstbewertung nach erwartungswidrigem Leistungsverlauf: Einfluss von Motiv, Kausalattribution, und Zielsetzung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie*, 10 (3), S. 191–216.

- Hellmer, J. (2007): *Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Hellmer, J. (2013): Neue Praxis – bewährte Prinzipien: Schulbegleitforschung am Beispiel des Schulentwicklungsprojekts „Gemeinschaftsschule Berlin“. In: Hellmer, J./Wittek, D. (Hrsg.): *Schule im Umbruch begleiten*. Opladen: Budrich, S. 235–250.
- Hellmer, J./Wittek, D. (Hrsg.) (2013): *Schule im Umbruch begleiten*. Opladen: Budrich.
- Hellrung, M. (2010): *Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht. Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung*. Opladen: Budrich.
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: *Pädagogik*, 58 (2), S. 42–45.
- Helmke, A./Weinert, F. E. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerverprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Franz Emanuel Weinert gewidmet. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helsper, W. (Hrsg.) (2008): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Helsper, W./Kramer, R.-T. (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Hericks, U./Meyer, M. A. (Hrsg.) (2001): *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*, Meinert Meyer zum 60. Geburtstag. Opladen: Leske + Budrich.
- Hericks, U./Spörlein, E. (2001): Entwicklungsaufgaben in Fachunterricht und Lehrerbildung – Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, U./Meyer, M. A. (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*, Meinert Meyer zum 60. Geburtstag. Opladen: Leske + Budrich, S. 33–50.
- Hinnrichs, P./Wittek, D. (2013): Individualisiertes Lernen und Lernen in sozialer Interaktion – ein Komplementärverhältnis? In: Hellmer, J./Wittek, D. (Hrsg.): *Schule im Umbruch begleiten*. Opladen: Budrich, S. 51–64.
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J. (2008): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, W. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., S. 285–320.
- Höcker, M. (2010): Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule. Die Trennung der Schüler überwinden – mit Heterogenität umgehen lernen. In: *Pädagogik*, 62 (5), S. 20–25.
- Hülst, D. (2010): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A./Boller, H./Richter, S. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 281–300.
- Idel, T.-S. (2010): Fallstudien und hermeneutisch-rekonstruktive Schulforschung. In: Bohl, T./Schelle, C./Helsper, W. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 138–140.
- Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg.) (2010): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim: Beltz.
- Johnson, D. W./Johnson, R.T./Smith, K. (2007): The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. In: *Educational Psychology Review* 19 (1), S. 15–29.
- Jungmann, C. (2008): *Die Gemeinschaftsschule. Konzept und Erfolg eines neuen Schulsystems*. Münster: Waxmann.
- Jünger, R. (2010): Schule aus Sicht von Kindern. Zur Bedeutung der schulischen Logiken von Kindern mit privilegierter und nicht-privilegierter Herkunft. In: Brake, A. (Hrsg.): *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 159–183.
- Kaiser, A. (2003): *Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung*. München: Luchterhand.
- Kaiser, I. (2012): *Werkstatt Individualisierung*. Hamburg: Bergmann + Helbig.

- Kelle, U./Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Killus, D. (2007): Förderung selbstgesteuerten Lernens. Empirische Befunde und Ansatzpunkte zur Unterrichtsentwicklung. In: *Die Deutsche Schule*, 99 (3), S. 330–342.
- Killus, D. (2009): Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (1), S. 130–150.
- Killus, D. (2011): „Pädagogische Schulentwicklung“ nach Klippert: Empirische Befunde zu den Auswirkungen auf die strategische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. In: *Unterrichtswissenschaft*, 39 (3), S. 263–280.
- Kiper, H./Mischke, W. (2008): *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 11–29
- Klippert, H. (2010): *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim : Beltz.
- Konrad, K./Traub, S. (2009): *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2014): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krapp, A. (1993): Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. In: *Unterrichtswissenschaft Zeitschrift für Lernforschung*, 4, S. 291–310.
- Krapp, A. (2003): Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. In: *Politische Studien*, 54, Sonderheft 3/2003, S. 91–105.
- Krapp, A./Ryan, R. M. (2010): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim: Beltz, S. 54–82.
- Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.) (2006): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2006): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Kuckartz, U. (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Kuhl, J. (1983): *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin/Heidelberg: Springer
- Kunze, I. (2008): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kunze, I./Solzbacher, C. (2010): Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung. In: Bohl, T. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Stuttgart: UTB, S. 329–375.
- Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.) (2016): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*, 5. Aufl.. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren,
- Lähnemann, C. (2009): *Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Lähnemann, C. (2010): Freiarbeit in Schulklassen – Selbstevaluation mit der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R. (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Budrich, S. 117–137.
- Langer, A. (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A./Boller, H./Richter, S. (Hrsg.): *Handbuch qualitative*

- Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 515–526.
- Lankes, E.-M. (2007): Interesse wecken. Was wissen wir über die Motivierung von Schülern? In: *Pädagogik* 59 (7/8), S. 76–79.
- Lankes, E.-M. (2011): *Interesse wecken. Was wissen wir über die Motivierung von Schülern?* In: Eikenbusch, G./Heymann, H. W. (Hrsg.): *Was wissen wir über guten Unterricht?* Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 23–31.
- Lauth, G. W./Grünke, M./Brunstein, J. C. (Hrsg.) (2004): *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Lechte, M. A./Trautmann, M. (2004): Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangtheorie. In: Trautmann, M.: *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden, S. 64–87.
- Lechte, M. A. (2008): *Sinnbezüge, Interesse und Physik. Eine empirische Untersuchung zum Erleben von Physik aus Sicht von Schülerinnen und Schülern*. Opladen: Budrich.
- Lehberger, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2008): *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lehmann, R./Lenkeit, J. (2008): *ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und Gymnasien*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Lehmann, R./Peek, R./Gänsfuß, R. (1997): *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über eine Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Leiprecht, R./Lutz, H. (2003): Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Gogolin, I./Helmchen, J./Lutz, H./Schmidt, G. (Hrsg.): *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Bildung*. Münster: Waxmann, S. 115–128.
- Leutner, D./Leopold, C. (2003): Selbstreguliertes Lernen. Lehr-/lerntheoretische Grundlagen. In: Witthaus, U. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 43–67.
- Luteijn, A. (2014): *Nutzung individualisierter Lernsettings. Eine qualitative Studie zur Förderung selbstregulierten Lernens aus Sicht von SchülerInnen in der Anfangsphase der Sekundarstufe I*. Dissertation zugänglich unter URN: urn:nbn:de:gbv:18-73418, letzter Zugriff 28.03.16.
- Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H./Geier, B. (2004): *Förderung selbstgesteuerten Lernens*. In: Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 567–577.
- Martens, M./Asbrand, B. (2009): Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung (ZQF)*, 10 (2), S. 201–217.
- Merziger, P. (2007): *Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht. Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Budrich.
- Meseth, W. (Hrsg.) (2011): *Unterrichtstheorien in Forschung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, M. A. (2009): Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In: Meyer, M. A. (Hrsg.): *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., S. 117–137.
- Meyer, M. A. (Hrsg.) (2009): *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Meyer, M. A./Reinartz, A. (Hrsg.) (1998): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Wiesbaden: Springer Verlag
- Mielke, R. (2001): *Psychologie des Lernens. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moldenhauer, A. (2015): *Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Opladen: Budrich

- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 277–302.
- Nohl, A.-M. (2009): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Nohl, A.-M. (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Verl. für Sozialwiss.
- Oerter, Montada (Hrsg) (2008): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz (1. Auflage 1982 München: Urban & Schwarzenberg)
- Otto, B./Perels, F./Schmitz, B. (2011): Selbstreguliertes Lernen. In: Reinders, H. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., S. 33–44.
- Paradies, L./Linser, H. J. (2009): *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Pauli, C./Reusser, K. (2000): Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22 (3), S. 421–442.
- Piaget, J. (1971): *Biology and knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pietsch, M./Schnack, J./Schulze, P. (2009): Unterricht zielgerichtet entwickeln: Die Hamburger Schulinspektion entwickelt ein Stufenmodell für die Qualität von Unterricht. In: *Pädagogik*, 61 (2), S. 38–43.
- Pietsch, M./Schulze, P. (2008): Struktur und Entwicklung von Unterrichtsqualität: Das Qualitätsstufenmodell des Unterrichts der Hamburger Schulinspektion. In: *Hamburg macht Schule*, 20 (3/4), S. 52–53.
- Pintrich, P. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, Monique/Pintrich, P./Zeidner, M. (Hrsg.): *Handbooks of self-regulation*, San Diego/London: Academic Press, S. 451–502.
- Prengel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS (1. Auflage 1993 Opladen: Leske + Budrich).
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (2003): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (2008): *Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen*. Weinheim: Beltz.
- Przyborski A./Wohlrab-Sahr, M. 2008: *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg
- Rabenstein, K. (Hrsg.) (2007): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Ratzki, A. (2005): Pädagogik der Vielfalt im Licht internationaler Schulerfahrungen. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.) (2005): *Heterogenität als Chance*. Münster: LIT-Verl., S. 37–52.
- Ratzki, A. (2007): Chancen der Vielfalt. Wie Schülerinnen und Schüler in Europa erfolgreich lernen. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot T. (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 66–77.
- Ratzki, A. (2008): Wie kann Gemeinschaftsschule gleichzeitig Starke und Schwache fördern? Deutsche und internationale Erfahrungen mit Unterricht und Schulleben. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): *Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 78–93.
- Reinders, H. (Hrsg.) (2011): *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.

- Reinmann, G./Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, S. 613–659.
- Rindt, I./Zöllner, H. (2014): *Handreichung für den Umgang mit dem Logbuch*. Abgerufen unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/demokratie>, zuletzt am 27.03.2016.
- Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2000): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2010): *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Rösner, E. (2009): Auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem? Warum sich das Schulsystem ändert – und was dabei herauskommt. In: *Pädagogik*, 61 (1), S. 42–46.
- Rösner, E. (2010): *Zweigliedrigkeit – und wie weiter?* Berlin. Verfügbar unter: http://www.ggg-bund.de/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=172&Itemid=172 [21.9.2011].
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *The American psychologist*, 55 (1), S. 68–78.
- Sack, L. (2008): Gemeinschaftsschule als Antwort auf großstädtische Konfliktagen: Die „Pilotphase Gemeinschaftsschule“ in Berlin. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): *Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen*. Weinheim: Beltz, S. 59–70.
- Schenk, B. (Hrsg.) (2005): *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Schiefele, U./Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe, S. 249–278.
- Schiefele, U. (2004): Förderung von Interessen. In: Lauth, G. W./Grünke, M./Brunstein, J. C. (Hrsg.): *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe, S. 134–144.
- Schiefele, U. (2008): Lernmotivation und Interesse. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.): *Handbuch der pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 38–49.
- Schiefele, U./Streblow, L. (2006): Motivation aktivieren. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S. 232–247.
- Schiefele, U./Wild, K. P. (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15 (4), S. 185–200.
- Schmitz, B. (2001): Self monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 15 (3/4), S. 181–197.
- Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2008): *Handbuch der pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. (1989): *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer
- Schratz, M./Schwarz, J./Westfall-Greiter, T. (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Schreblowski, S./Hasselhorn, M. (2006): Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S. 151–161.
- Schulze, T. (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., S. 35–57.
- Schütz, A. (1971): Gesammelte Aufsätze. Band 1. *Studien zur phänomenologischen Philosophie*. Den Haag: Nijhoff.
- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien, Bielefeld.

- Schütze, F. (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*, Band 1. Hagen: Fernuniversität Hagen: Studien- und Lehrmaterial, (Band 3751; Band 3757).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2009): Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2010): Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2012): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (26.01.2004; zuletzt geändert am 15.12.2010): *Bildung für Berlin. Schulgesetz für Berlin*. Abgerufen unter: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf>, zuletzt am 16.09.2013.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): *Informationen zu den Gemeinschaftsschulen. Individuelles Lernen stärkt individuelle Kompetenzen*. Abgerufen unter: <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule> zuletzt am 25.10.2013.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2012): *Bericht der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin*. Abgerufen unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/wissenschaftl_begleitstudie_gms_2012.pdf?start&ts=1346315871&file=wissenschaftl_begleitstudie_gms_2012.pdf zuletzt am 17.03.2014.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): *Informationen zu den Gemeinschaftsschulen. Individuelles Lernen stärkt individuelle Kompetenzen*. Abgerufen unter: <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/> zuletzt am 13.10.2015.
- SPD Landesverband Berlin/Linkspartei.PDS (2006): *Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) Landesverband Berlin und der Linkspartei.PDS (Die Linke.) Landesverband Berlin für die Legislaturperiode 2006–2011*. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/rbmskzl/koalitionsvereinbarung/061120_koalitionsvereinbarung.pdf?start&ts=1187693042&file=061120_koalitionsvereinbarung.pdf [22.9.2011].
- Söll, F. (2004): Vom Elternsprechtag zum Entwicklungsgespräch. Was wir von Schwedens Schulen lernen können. In: *Diskurs (Dt. Jugendinstitut München)*, 14 (1), S. 36–44.
- Spinath, B. (2007): Strategien zur Motivationsregulation und ihre Erfassung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (2), S. 57–69.
- Spörlein, E. (2003): „Das mit dem Chemischen finde ich nicht so wichtig ...“: *Chemielernen in der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Steiner, G. (2006): Wiederholungsstrategien. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S. 101–113.
- Steinke, I. (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319–331.
- Strauss, A. L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*, München: Fink.
- Thurn, S. (Hrsg.) (1997): *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Thurn, S. (2006): Individualisierung kann gelingen: Begriffliche Klärung, Erfahrungen, Gelingensbedingungen. In: *Pädagogik*, 58 (1), S. 6–9.
- Tiefel, S. (2004): *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*, Diss. Univ. Magdeburg, 2003. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2001): *Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg*. Opladen: Leske + Budrich.

- Tillmann, K. J. (2009a): Sechsjährige Primarschule in Hamburg: Empirische Befunde und pädagogische Bewertungen. In: *Hamburg macht Schule*, 21 (Sonderheft 2009), S. 10-28.
- Tillmann, K. J. (2009b): *Der Schritt in die Zweigliedrigkeit – Aufbruch oder Sackgasse? – zur Berliner Schulstrukturdiskussion des Jahres 2009*, Vortrag auf der Tagung des „Interessenverbands Berliner Schulleiter“. Berlin. Verfügbar unter: http://www.laenger-gemeinsam-lernen.de/fileadmin/lgl/Download/Laender/Berlin_2009-11-17_Vortrag_Tillmann_Schulstrukturreform.pdf.
- Tillmann, K.-J. (2010): *Neue Schulstruktur in Berlin – Chance oder Sackgasse? Zur Berliner Schulstrukturdiskussion des Jahres 2010*, 19.05.2010, „Runder Tisch Gemeinschaftsschule“, Berliner Abgeordnetenhaus. Berlin.
- Tillmann, K.J. (2012): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. In: *Pädagogik*, 64 (5), S. 8–12.
- Trautmann, M. (2004): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2007): Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über innere Differenzierung? In: *Pädagogik*, 59 (12), S. 44–48.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2008): Das Konzept der inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970iger Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 9, S. 159–172.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2010): Innere Differenzierung als (unterschätzte) pädagogische Herausforderung. Zu den Grenzen einer Reformstrategie. In: Boller, S./Lau, R. (Hrsg.): *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxisbandbuch für Lehrer/innen*. Weinheim: Beltz, S. 158–168.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Trumpa, S./Wittek, D./Sliwka, A. (2017) (Hrsg.): *Die Bildungssysteme der PISA-„Siegerländer“ im Vergleich: China, Finnland, Kanada, Japan und Südkorea*. Münster: Waxmann.
- Tsay, M./Brady, M. J. (2010): A Case Study of Cooperative Learning and Communication Pedagogy: Does Working in Teams Make a Difference? In: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10 (2), S. 78–89.
- Valtin, R. (2008): Soziale Ungleichheit in Deutschland – Zentrale Ergebnisse aus IGLU 2006 und PISA 2006. In: Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): *Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerkes Bildung vom 24. Januar 2008*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 12–14.
- Vaupel, D. (2009): Wochenplanarbeit. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 75–81
- Vollmeyer, R. (2006): Ansatzpunkte für die Beeinflussung von Lernmotivation. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S. 223–331.
- Vollstädt, W./Czerwanski, A./Solzbacher, C. (2002): *Förderung von Lernkompetenz in der Schule*. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.
- Watermann, R./Baumert, J. (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 61–94.
- Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft*, 10 (2), S. 99–110.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (1996): *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2001): *Leistungsmessungen in Schule*. Weinheim/Basel: Beltz

- Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.) (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz PVU.
- Weinstein, C. E./Mayer, R. E. (1986): *The teaching of learning strategies*. In: Wittrock, M. (Hrsg.): *Handbook of research on teaching*, S. 315–327.
- Wellenreuther, M. (2010): *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz, S. 21–31.
- Wiater, W. (2011): Regulierende Unterrichtsprinzipien. In: Kile, E./Zierer, K. (Hrsg.): *Basiswissen Unterrichtsgestaltung, Band 3*. Hohengehren: Schneider, S. 95–117.
- Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2006): *Psychologie des Lernalers*. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, S. 203–268.
- Wittek, D. (2014): Gemeinschaftsschulen in Deutschland. Stand der Entwicklung und Potentiale für eine Weiterentwicklung des Schulsystems. In: *Pädagogik 66* (7–8), S. 70–74.
- Wittek, D. (2013): Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Opladen: Budrich.
- Wittenbruch, W./Hellekamps, S./Plöger, W. (2010): *Schule*. Stuttgart: Schöningh.
- Witthaus, U. (Hrsg.) (2003): *Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wygotski, L. (1987): *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein
- Zeinz, H./Scheunpflug, A. (2010): Selbstbewusstsein und Lernerfolg. Zur Bedeutung von Wertschätzung und Individualisierung für die Entwicklung von Selbstbewusstsein und schulischer Leistung. In: *Pädagogik*, 62 (10), S. 36–39.
- Zimmerman, B. J. (1989): A social cognitive view of self-regulated learning. In: *Journal of Educational Psychology*, 81, S. 329–339
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining Self-Regulation. A social cognitive Perspektive. In: Boekaerts, M. (Hrsg.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, Calif.: Acad. Press, S. 13–39.

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden (2. Erhebungszeitpunkt)

Forschungsfrage: Erfahrungen von Schülern und Schülerinnen mit dem Lernen in heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen

Interviewleitfaden II, Mai 2010

Schön, dass wir Dich noch einmal interviewen dürfen, darüber freuen wir uns sehr. Vor einem Jahr haben wir ja das erste Interview mit Dir geführt und seitdem ist bestimmt viel passiert. Deswegen sind wir jetzt ganz gespannt, wie es bei Euch in der Gemeinschaftsschule gerade so läuft. Wir hatten ja schon beim letzten Interview gesagt, dass wir gerne noch mal mit Dir sprechen möchten, um genau mitzukriegen, wie Du dieses Jahr die Schule erlebt hast. Wir fragen Dich jetzt wieder eine ganze Menge über Deinen Unterricht und Dein Lernen hier an der Gemeinschaftsschule. Vielleicht hast Du manchmal das Gefühl: „Das habe ich doch alles schon erzählt“, weil einige Fragen zum Teil sehr ähnlich sind. Wir möchten Dich aber bitten, trotzdem über die Frage nachzudenken und so zu antworten, wie Du heute darüber denkst. Wir möchten nämlich gerne von Dir wissen, wie Du die Dinge jetzt siehst, ob Du immer noch gleich darüber denkst, oder ob sich etwas bei Dir verändert hat.

Wir wollen das Interview wie beim letzten Mal aufnehmen, damit wir nicht alles mitschreiben müssen, und hinterher noch genau wissen, was Du gesagt hast. Wie beim letzten Mal bleibt all das, was Du uns erzählst, unter uns. Deine Lehrer bekommen das nicht zu sehen. Und später im Bericht, wenn wir aufschreiben, was die Schüler von der Gemeinschaftsschule und dem neuen Unterricht halten, verändern wir die Namen von Euch – Ihr bleibt also anonym. Ok? ----- Außerdem gibt es hier wie beim letzten Mal kein richtig oder falsch. Uns interessiert alles, was Du auf unsere Fragen erzählst.

Wir machen das so, dass ich mit dir das Gespräch führe und Doris Lohmann sich Notizen dazu macht.

Hast Du noch Fragen? ----- Dann geht es jetzt los.

Erzählgegenstand: „Erfahrungen mit...“

Themen	Erzählimpuls
Einstieg/ eigene Relevanzsetzungen der SuS	1. Neu: Jetzt ist es ja schon ein Jahr lang her, dass wir mit Dir hier ein Interview geführt haben. Was ist denn so passiert, seit Du jetzt in der achten Klasse bist? (Uns interessiert alles: Wie ging das Jahr los, was hast Du so in der Schule gemacht, wie läuft es im Unterricht, mit den Lehrern und in der Klasse)
Rückblick letztes Jahr/ Vergleich 7. - 8. Klasse/ Veränderungen	2. Beschreib mal, wie ein normaler Schultag gerade so abläuft. 3. Neu: Erzähl mal, was sich von der 7. zur 8. Klasse verändert hat in eurem Schulalltag. [Was hat sich Deiner Meinung nach im letzten Jahr zum Guten verändert? Was zum Schlechten?] (Rütli : z.B. Mittagsband, Klassenrat oder SAS, Grünau : z.B. Klassenrat, Coachgruppen oder gebundene Lernzeiten) <ol style="list-style-type: none"> a. Warum wurden diese Neuheiten Deiner Meinung nach eingeführt?³ 4. Hast Du das Gefühl, Du bist jetzt in der 8. Klasse besser oder schlechter als in der 7. Klasse? [Woran liegt das? Erzähl mal genauer.] [Was hat sich denn im Vergleich zum letzten Jahr verändert?] [Wie zufrieden bist Du mit Deinen Leistungen?] 5. Fühlst Du Dich wohl in Deiner Klasse? Freust Du Dich nach den Ferien auf die anderen aus Deiner Klasse? Erzähl mal. [Hat sich das im Vergleich zum letzten Jahr verändert? Wodurch?]
Unterricht allgemein <ul style="list-style-type: none"> • Ablauf Unterricht • Lernentwicklung • Interesse am Lerninhalt • Überforderung/ Unterforderung 	Denk jetzt bitte mal an Deinen täglichen Unterricht an der Gemeinschaftsschule: <ol style="list-style-type: none"> 6. Erzähl mal, wie bei Euch im Moment eine typische Unterrichtsstunde so abläuft. <ol style="list-style-type: none"> a. Ist das genauso wie vor einem Jahr oder hat sich da etwas verändert? 7. Beschreib mir mal eine Situation im Unterricht oder eine Unterrichtsstunde, die du in der letzten Zeit richtig gut fandest. [Was fandest Du daran so gut? Was ist da genau passiert?] <ol style="list-style-type: none"> a. Erzähl auch mal von einer Unterrichtsstunde, die Du in der letzten Zeit schlecht fandest. [Was fandest Du daran

³ Mögliche Nachfragen, falls die Schülerinnen und Schüler nicht von selbst ins Erzählen kommen.

	<p>genau schlecht? Wie bist Du dann damit umgegangen/Wie hast Du Dich dann verhalten?]</p> <p>8. Beteiligst Du Dich zurzeit am Unterricht? Erzähl mal. [In welchen Situationen macht es Dir Spaß, im Unterricht mitzumachen? Beschreibe mir mal eine Situation genauer.]</p> <p>9. Neu: Langweilst Du Dich manchmal im Unterricht? (Wenn ja, wann genau? Erzähl mal.)</p> <p>a. Was machst Du dann?</p> <p>10. Neu: Hast Du manchmal Panik, weil Du glaubst, dass Du im Unterricht nicht mitkommst? (Wann genau? Erzähl mal!)</p> <p>a. Was machst Du dann?</p> <p>11. Erzähl mal, was für Dich guter Unterricht ist. [evtl.: Und wie muss Unterricht von den Lehrern gestaltet/gemacht werden, damit Du gerne mitmachst und gut lernen kannst?]</p> <p>a. [Neu: Und jetzt lass mal Deine Phantasie mitspielen: Wie würde Deine Traumschule und ihr Unterricht aussehen?]</p> <p>12. Wenn Du so an Deinen Stundenplan denkst, worauf freust Du Dich am meisten? [Warum?]</p> <p>a. Was würdest Du an Deinem Stundenplan ändern, wenn Du die Möglichkeit dazu hättest?</p> <p>13. Wie zufrieden bist Du insgesamt mit Deinem Unterricht an der GemS?</p>
<p>Selbstgesteuertes Lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metakognition (Planung/ Überwachung/ Regulation) • Motivation (Selbstwirksamkeit, intrinsische/extrinsische Motivation, Leistungsmotiv), Volition • Lernstrategien 	<p>Nun möchten wir gerne etwas zur Lernzeit/zu den SAS wissen. Das sind ja Zeiten, wo Ihr selbstständig für Euch alleine an Aufgaben arbeitet.</p> <p>14. Beschreib doch mal eine typische Lernzeitstunde/ Schülerarbeitsstunde. [Wie läuft die ab? Was macht Ihr da so?]</p> <p>15. Wie kommst <u>Du</u> mit der Lernzeit/ Schülerarbeitsstunde klar? Erzähl mal.</p> <p>a. Wie gehst Du in der Lernzeit/SAS vor? Also die Stunde fängt an. Du setzt Dich hin, und dann? [Planung]</p> <p>b. Wo hast Du Probleme, wenn Ihr so selbstständig arbeiten müsst? [Was fällt Dir dabei genau schwer?] [Bsp.?]</p> <p>c. Was machst du, wenn Du ein Problem hast oder nicht weiterkommst?</p> <p>d. <i>Nur Grünau:</i> Woran merkst Du, dass Du gut gearbeitet hast?</p> <p>16. Was hilft dir beim Lernen in der Lernzeit/ Schülerarbeitsstunde?</p>

<p>Aufgabenkultur Interessen</p>	<p>17. Als wir bei Euch im Unterricht waren, haben wir gesehen, dass es in manchen Lernzeitstunden/ Schülerarbeitsstunde auch mal richtig laut und unruhig wird. [Woran liegt es Deiner Meinung nach?] [Wie ist das für Dich?/ Wie gehst Du damit um? => Situation]</p> <p>18. Gibt es etwas, was Du an der Lernzeit/ Schülerarbeitsstunde ändern würdest, wenn Du Lehrer oder Schulleiter wärest? [Und was sollte auf jeden Fall so bleiben, wie es ist?]</p> <p>19. <i>nur Campus Rütli</i>: Ihr arbeitet ja auch öfter im Fachunterricht selbstständig an Aufgaben. Wir haben z.B. in Englisch(8.1)/ Mathe(8.2) gesehen, dass dann vorne am Lehrerpult verschieden schwierige Aufgabenblätter – auch mit Lösungsblättern – liegen. Erzähl mal, wie so eine Stunde abläuft. [Wie läuft das bei Dir? / Wie findest Du solche Unterrichtsphasen, in denen ihr alleine für Euch an Aufgaben bearbeitet? Erzähl mal.]</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Wie gehst Du vor, damit Du alle Aufgaben schaffst? Erzähl mir mal Schritt für Schritt wie Du so vorgehst in diesen Stunden. b. Woran merkst Du, dass Du gut gearbeitet hast? [Bist Du meist zufrieden mit dem, was Du in einer Std. schaffst?] c. Was machst Du, wenn Du eine Aufgabe zu leicht findest? d. Beschreib mir mal eine Situation, in der Du eine Aufgabe schwer fandest. [Was hast Du dann gemacht?] e. Neu: Wie gefallen Dir die Aufgaben, die Ihr bearbeitet? [Was für Aufgaben magst Du gerne. Erklär mal an einem Beispiel (Mathe, Englisch, Deutsch oder GeWi)] f. Was hilft Dir beim selbstständigen Lernen? <p>20. <i>nur Grünauer Schule</i>: Wir haben gesehen, dass ihr mit einem Logbuch arbeitet. Wofür ist das da? Erzähl mal. [Und wie ist das bei dir?]</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Ihr müsst Euch ja im Logbuch selbst Eure Lernziele setzen. Was sind denn für Dich gute Ziele? b. Neu: Es gibt ja jetzt eine Gruppe aus Lehrern und Schülern, die das Logbuch verbessern wollen. Was für Tipps hättest Du für diese Gruppe? <p>21. Neu: Was ist für Dich der Sinn solcher Stunden, in denen ihr selbstständig arbeitet? [Findest Du, dass Dir solche</p>
--	---

	Unterrichtsphasen für Deine Schullaufbahn und für Dein Leben weiterhelfen? Warum/Warum nicht?]
Unterstützung LuL/ Lernprozessberatung/ Leistungsrückmeldung	<p>Jetzt kommen ein paar Fragen zum Thema Unterstützung durch die Lehrer</p> <p>22. Neu: Ihr seid ja bestimmt 20 Schüler in der Klasse, die dann für sich alleine oder zu Zweit an verschiedenen Aufgaben arbeiten. Kriegst Du da Unterstützung von Deinen Lehrern, wenn Du welche brauchst? Erzähl mal, wie das im Moment so für Dich ist. [Was könnten die Lehrer anders machen, damit Du noch besser vorankommen kannst?]</p> <p>23. Erzähl mir mal von einer Situation aus der letzten Zeit, in der Du mit Deinem Lehrer über Dein Lernen und Deine Leistungen gesprochen hast. [War das ein guter oder schlechter Moment für Dich? Erzähl mal, wie Du Dich dabei gefühlt hast.] <i>[ehemals: Wie erfährst Du etwas über Deine Leistungen]</i></p> <p>24. Ihr habt uns ja das letzte Mal von Euren Schüler-Eltern-Lehrer-Gesprächen erzählt. Erzähl mal von Deinem letzten SEL [Was habt Ihr besprochen? Was hast Du Dir für Ziele gesetzt/Lernvereinbarungen? Hat Dir das Gespräch geholfen?] Passte die Rückmeldung Deiner Lehrer Deiner Meinung nach auf Dich? Erzähl mal genauer. [Selbsteinschätzung?]</p>
Selbstgesteuertes Lernen	<p>Stell Dir mal vor, Ihr habt im Mathe-Unterricht ein neues Thema angefangen.</p> <p>25. Fällt es Dir leicht oder schwer etwas Neues zu verstehen? Erzähl mal [Woran liegt das?]</p> <p>a. Was machst Du, wenn Du ein Problem hast oder nicht weiterkommst?</p> <p>Wenn Ihr eine Klassenarbeit darüber schreiben sollt.</p> <p>26. Wie bereitest Du Dich vor? [Was machst Du ganz konkret?]</p> <p>27. Wie ist das in den anderen Fächern? Gehst Du da genauso vor? [Beschreib das noch mal für zwei andere Fächer, bei denen Du Dich vielleicht anders vorbereitest, z.B. für Deutsch und Englisch]</p>
Kooperatives Lernen	<p>Wir haben beobachtet, dass Ihr auch oft in kleinen Gruppen oder in Zweierteams an Aufgaben arbeitet.</p> <p>28. Denk mal an eine Situation, in der Du mit anderen Schülern gut zusammen gearbeitet hast. Woran lag es Deiner Meinung</p>

	<p>nach, dass Ihr gut zusammen arbeiten konntet?</p> <p>a. Denk auch mal an eine Gruppen- oder Partnerarbeit, in der Ihr nicht gut vorangekommen seid. Woran lag das deiner Meinung nach? [Was machst Du dann, wenn es nicht gut klappt?]</p> <p>29. Arbeitest Du gerne mit anderen zusammen an Aufgaben? Erzähl mal genauer.</p> <p>30. Erzähl mal, wie Du mit Deinen Mitschülern zurechtkommst. [Warum ist das so?]</p>
Zukunft	<p>Jetzt haben wir ja viel über Dein Leben heute gesprochen.</p> <p>31. Erzähl doch mal, wie Du dir dein Leben später vorstellst [Wie wichtig ist Deiner Meinung nach dafür die Schule?]</p>
Bewertung Gemeinschaftsschule/ soziales Lernen	<p>Jetzt kommen noch mal ein paar Fragen zum Thema Gemeinschaftsschule.</p> <p>32. Wenn Du Dich mit Freunden darüber unterhältst, dass Du auf einer Gemeinschaftsschule bist, wie erklärst Du ihnen den Unterschied zu einer anderen Schule?</p> <p>33. Neu: Was denkst Du: Warum wurde die Gemeinschaftsschule erfunden? Erzähl mal.</p> <p>34. Ihr seid ja jetzt in der Gemeinschaftsschule mit Schülern zusammen, die sonst getrennt werden. Erzähl mal, wie das so läuft.</p> <p>a. Hattest Du in der letzten Zeit eine blöde Situation mit einem Mitschüler? Erzähl mal. [Lösung?]</p> <p>35. Einige Schüler erzählten uns bei unserem letzten Besuch, das Gute an der Gemeinschaftsschule sei, dass die starken Schüler auch mal den Schwächeren helfen können. Wie siehst du das?</p> <p>a. Erzähl mir mal von einer Situation aus der letzten Zeit, wo Du jemandem geholfen hast, oder wo Dir jemand geholfen hat.</p>
Entwicklung / Veränderung	<p>36. Und wenn du so auf Deine Schullaufbahn guckst. Hat sich deine Einstellung zur Schule, zum Lernen in der letzten Zeit verändert? Erzähl mal. [Welchen Abschluss willst Du machen?]</p>

	a. Haben Deine Lehrer das bemerkt? (Wie haben sie Dir das gezeigt?) Erzähl mal.
Familiärer Hintergrund	<p>Zum Abschluss haben wir noch einmal ein paar Fragen zu Deinem Zuhause und zur Schule.</p> <p>37. Wie wohnst Du zurzeit? [Hat sich daran im Vergleich zum letzten Jahr etwas verändert?]</p> <p>38. Neu: Welche Sprache sprichst Du zuhause?</p> <p>39. Neu: Sprichst Du mit Deinen Eltern öfter über die Schule? [Worüber redet ihr da?]</p> <p>40. Neu: Was machst Du für die Schule, wenn Du zuhause bist? [Wie bist Du damit zufrieden?] [Wie denken Deine Eltern darüber?]</p> <p>41. Neu: Ist es Deinen Eltern wichtig, dass Du gut in der Schule bist? Erzähl mal.</p> <p>a. Übst Du zuhause mit Deinen Eltern für manche Fächer?</p> <p>42. Wer hilft Dir (noch) außerhalb der Schule beim Lernen?</p> <p>43. Hast Du einen eigenen Arbeitsplatz/ Schreibtisch zuhause? [Zugang zu einem Computer?]</p> <p>44. Warum bist Du auf dieser Schule? Gab es dafür bestimmte Gründe?</p> <p>45. Würdest Du Dir diese Schule wieder aussuchen? [Warum/ Warum nicht?]</p> <p>a. Glaubst Du Deine Eltern sehen das auch so?</p>
Abschluss	46. Ist dir noch irgendetwas wichtig, was ich nicht gefragt habe? Jetzt kannst du nochmal alles loswerden, was dir noch so im Kopf ist.

Wenn noch Zeit bleibt:

47. Neu: Eine Gemeinschaftsschule ja für Lehrer und Schüler etwas Neues. Da werden neue Methoden und Lernformen ausprobiert; manchmal wird etwas verändert, manchmal abgeschafft. Wie ist das für Dich als Schüler? Erzähl mal. [Stört Dich das?/ Findest Du das gut?]
- a. Was hat sich Deiner Meinung nach zum Guten, was zum Schlechten an Deiner Schule verändert?

- Herausforderungen/ Krisen/ Schlüsselerlebnisse, vor allem aufs Lernen bezogen:
 - Beispiel – ein schwieriges Problem, eine schwierige Aufgabe, Anforderung, die mir gut gelungen ist
 - Krise: Etwas überhaupt nicht verstanden, - was da gemacht,,,,
 - Oder: Probleme mit einem Freund in der Klasse – wie das Problem gelöst
 - Schlüsselerlebnisse müssten da erzählt werden, wo mir etwas besonders gut oder besonders schlecht gelungen ist.
 - Oder: bezogen auf den Lehrer – wo er mir mal besonders gut beim Lernen geholfen hat
 - Oder bezogen auf einen Schüler – dito

Zusammenfassung

Die vorliegende qualitative Studie mit dem Titel *Entwicklung und Förderung selbstgesteuerten Lernens. Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern an Berliner Gemeinschaftsschulen* verfolgt das Anliegen, die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung aus der Perspektive von Lernenden zu untersuchen. Dabei werden aus den Äußerungen der Lernenden auf der einen Seite die individuellen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler beim selbstgesteuerten Lernen und auf der anderen Seite förderliche sowie hinderliche Bedingungen von unterschiedlich ausgestalteten individualisierten, die Selbststeuerung fördernden Lernumgebungen rekonstruiert und bezüglich der Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung untersucht.

Der Datenauswertung liegen sechs episodische, leitfadengestützte Interviews mit Schülerinnen und Schülern des siebten bzw. achten Jahrgangs aus den Jahren 2009 und 2010 und damit zu dem Beginn der *Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin* vor. Die Befragten sind unterschiedlich leistungsstark und gehören zwei verschiedenen Fallschulen an, deren Unterrichtsentwicklung bezüglich des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Die Datenauswertung mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2012, 2013) und Nohl (2009, 2013) ermöglicht die Rekonstruktion und Typisierung individueller Orientierungsrahmen der Schülerinnen und Schüler beim selbstgesteuerten Lernen. So können schulübergreifend drei Selbststeuerungstypen unterschieden werden, welche die expositorische Lernumgebung auf spezifische Art und Weise wahrnehmen, nutzen und gestalten: Der Typus *Selbststeuerung*, der Typus *Fremdsteuern* und der Typus *Kommunikation*. Es zeigt sich, dass die typisierten Zugänge zum selbstgesteuerten Lernen mit der Erfüllung der Grundbedürfnisse für intrinsische Motivation in Beziehung stehen, die Deci und Ryan in ihrer Theorie der Selbstbestimmung postulieren (1993). Außerdem können durch das dokumentarische Auswertungsverfahren metakognitive und motivationale Kompetenzen zur Selbststeuerung nicht nur in ihrer Oberflächen- sondern auch in ihrer Tiefenstruktur und somit in ihrer gesamten Komplexität erfasst werden. Bezüglich der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen lassen sich zudem drei Dimensionen der Lernumgebung in förderlicher sowie hinderlicher Ausprägung für die Weiterentwicklung von Gemeinschaftsschulen ausdifferenzieren: 1. Die Struktur des Unterrichtssettings, 2. Die soziale Interaktion mit der Lehrkraft und 3. Die soziale Interaktion mit den Peers. Die aus den empirischen Ergebnissen gewonnenen Erkenntnisse der vorliegenden Studie bereichern demnach die Schulentwicklungsforschung, die Unterrichtsforschung und die Kompetenzforschung.

Abstract

This qualitative study is entitled "Development and support of self-regulated learning. The experiences of students at interdenominational schools in Berlin." (Original title: *Entwicklung und Förderung selbstgesteuerten Lernens. Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern an Berliner Gemeinschaftsschulen.*) and pursues the goal of examining – from the perspective of the students – the development of competencies for enabling self-regulation. Based on statements made by students, the study examines, on the one hand, the individual orientation of the students regarding self-regulated learning and, on the other hand, it examines both supportive as well as hindering conditions of different individually structured environments that have been reconstructed to be conducive to the development of self-regulation competencies.

The interpretation of the data is based on six episodic, guided interviews held with seventh- and eighth-grade students in 2009 and 2010. They coincide with the launch of the *Gemeinschaftsschule Berlin pilot phase*. The students that were interviewed had varying degrees of skills and knowledge and represented two different case schools. In terms of working with heterogeneous learning groups, the instruction development at the two schools had reached different levels of advancement. The interpretation of the data with the documentary method as per Bohnsack (2012, 2013) and Nohl (2009, 2013) enables the reconstruction and typification of the student's individual orientation framework during self-regulated learning. In this manner, three types of self-regulation can be differentiated across schools. These use, consider and shape the expository learning environment in a specific way and are known as: *self-regulated*, *externally regulated* and *communication*. It demonstrates that the typified access to self-regulated learning is related to the fulfilment of the basic needs for intrinsic motivation, which Deci and Ryan postulated in their Self-determination Theory (1993). Furthermore, through the documentary analysis process metacognitive and motivational competencies for self-regulated learning cannot simply be recorded at their surface, but also in their underlying structure and therefore in their entire complexity. In terms of the development of self-regulated competencies, three dimensions of the learning environment can be differentiated in the conducive as well as obstructive manifestation for the further development of interdenominational schools.

1. The structure of the teaching environment,
2. The social interaction with the teacher and
3. The social interaction with the other students.

Therefore, the knowledge gained from this study's empirical results enriches the school development research, the instructional support and the promotion of competencies.

Veröffentlichungen im Kontext der Dissertation

Es existiert eine Veröffentlichung, in der auf die Daten dieser Arbeit Bezug genommen wird. Der Titel des Aufsatzes lautet wie folgt:

Hinnrichs, Phoebe/Wittek, Doris (2013): Individualisiertes Lernen und Lernen in sozialer Interaktion – ein Komplementärverhältnis? In: Hellmer, J./Wittek, D. (Hrsg.): Schule im Umbruch begleiten. Opladen [u.a.]: Budrich, 51–64.

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt habe. Passagen dieser Arbeit, die ich im Wortlaut oder sinngemäß anderen Werken entnommen habe, wurden von mir mit genauer Angabe der Quellen kenntlich gemacht. Ich habe keine kommerzielle Promotionsberatung in Anspruch genommen. Die vorliegende Arbeit wurde des Weiteren in keinem anderen Prüfungsverfahren eingereicht.

Phoebe Hinrichs

Hamburg, den 28. 02.2017