

Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont der Oberstufe

**Eine qualitative Untersuchung
zum Verständnis von Selbstständigkeit
in der pädagogischen Praxis
der Eingangsphase
am Oberstufen-Kolleg**

**Stefan Hahn, Karin Volkwein,
Judith Brondies, Angela Kemper,
Sebastian U. Kuhnen, Anna Olejnik,
Hans-Joachim Sagasser & Cornelia Stiller**

**Themenheft der Zeitschrift
PraxisForschungLehrer*innenBildung**

Jahrgang 3 | 2021, Heft 4

Biprofessional

Bielefelder Lehrerbildung:
praxisorientiert – forschungsbasiert –
inklusionssensibel – phasenübergreifend

Das diesem Themenheft zugrunde liegende Vorhaben Biprofessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

This project is part of the "Qualitätsoffensive Lehrerbildung", a joint initiative of the Federal Government and the *Länder* which aims to improve the quality of teacher training. The programme is funded by the Federal Ministry of Education and Research. The authors are responsible for the content of this publication.

PFLB
PraxisForschungLehrer*innenBildung
Jahrgang 3 | Heft 4 | 2021

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Gabriele Klewin, Lilian Streblow

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2021. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5628

Inhalt

Vorwort	2
1 Einleitung	4
2 Erkenntnisinteresse der Studie	5
3 Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont	8
3.1 Produktive Selbstständigkeit	8
3.2 Funktionale Selbstständigkeit	10
3.3 Instrumentelle Selbstständigkeit	14
3.4 Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont – Fazit	19
4 Selbstständigkeit, basale Kompetenzen und Formate der wissenschaftlichen Kommunikation und Modellbildung als Kern der allgemeinen Studierfähigkeit	21
4.1 Selbstständigkeit und der interessenorientierte Umgang mit Zwängen und Freiheiten	22
4.2 Basale Kompetenzen mit zentraler Bedeutung für das Lernen in allen universitären Disziplinen	23
4.3 Grundlegende Einsichten in Formate der wissenschaftlichen Kommunikation und Modellbildung	24
5 Institutionelle Strukturen für das Selbstständig- bzw. Studierfähigwerden	26
5.1 Allgemeine Strukturen für Bildungs- und Erziehungsprozesse in der gymnasialen Oberstufe	26
5.1.1 Beschlüsse und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK)	26
5.1.2 Regelungen der Länder – hier: NRW	28
5.1.3 Antinomische Grundstrukturen der Förderung des (selbstständigen) Lernens in der Schule	29
5.2 Spezifische Strukturen am Oberstufen-Kolleg	32
5.2.1 Das Profil des Oberstufen-Kollegs	32
5.2.2 Leistungserbringung und -bewertung am Oberstufen-Kolleg	33
5.2.3 Die antinomischen Grundstrukturen der Förderung des (selbstständigen) Lernens am Oberstufen-Kolleg	34
6 Unterrichtsstrukturen für das Selbstständigwerden in der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg	36
6.1 Methodisch-didaktische Leitlinien der Basiskurse Deutsch	36
6.2 Methodisch-didaktische Leitlinien der Projektarbeit	38
6.3 Methodische und didaktische Leitlinien des Basiskurses Naturwissenschaften	39

7	Methodisches Vorgehen	42
7.1	Die Datenerhebung: Interviews in Fokusgruppen	42
7.1.1	Theoretisches Sampling der Fallgruppen – gezieltes Sampling der Fälle	43
7.1.2	Leitfadengestützte Befragung	45
7.2	Die Datenauswertung: Thematisches Kodieren	47
8	Ergebnisse der Befragungen	49
8.1	Thematische Codes aus den Interviews	49
8.1.1	Konzept von Selbstständigkeit	49
8.1.2	Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht	56
8.1.3	Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung ..	61
8.2	Fallbeschreibungen	63
8.2.1	Fallbeschreibung »Basiskurs Mathematik«	63
8.2.2	Fallbeschreibung »Basiskurs Englisch«	70
8.2.3	Fallbeschreibung »Basiskurs Deutsch«	76
8.2.4	Fallbeschreibung »Basiskurs Informatik«	82
8.2.5	Fallbeschreibung »Basiskurs Naturwissenschaften«	88
8.2.6	Fallbeschreibung »Projektkoordination«	96
8.2.7	Fallbeschreibung »Schulsozialarbeit«	103
8.2.8	Fallbeschreibung »Laufbahnberatung«	108
9	Zusammenfassung der Ergebnisse	113
9.1	Perspektiven auf eine Förderung der Selbstständigkeit als Aufgabe des Unterrichts	115
9.1.1	Didaktische Grundideen der Basiskurse	115
9.1.2	Veränderte Lehrenden- und Lernendenrollen	119
9.1.3	Die Herstellung von Verbindlichkeit in den Kursen	120
9.1.4	Das Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdkontrolle	121
9.1.5	Verbindlichkeiten im Unterstützungssystem	123
9.2	Perspektiven auf eine Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der ganzen Schule	124
9.2.1	Verbindliche Regeln – gemeinsame Linien.....	124
9.2.2	Passende Zeitstrukturen für selbstständiges Lernen	125
9.2.3	Räumliche Anforderungen für Selbstlernphasen	126
9.3	Institutionell vertretene Konzepte von Selbstständigkeit	126
9.3.1	Erwartungen und Einschätzungen der Lehrenden	126
9.3.2	Herausforderungen für Kollegiat*innen	128
9.3.3	Aspekte selbstständigen Lernens	130
9.3.4	Ziele selbstständigen Lernens – ein Versuch der Systematisierung	133
10	Ausblick	136
	Anhang: Transkriptionsregeln	138
	Literatur und Internetquellen	139

Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont der Oberstufe

Eine qualitative Untersuchung
zum Verständnis von Selbstständigkeit
in der pädagogischen Praxis
der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg

Stefan Hahn^{1,*}, Karin Volkwein³, Judith Brondies²,
Angela Kemper³, Sebastian U. Kuhnen⁴, Anna Olejnik³,
Hans-Joachim Sagasser³ & Cornelia Stiller²

¹ Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg,

² Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

³ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld

⁴ Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW

* Kontakt: IfBQ, Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg

stefan.hahn@ifbq.hamburg.de

Zusammenfassung: Diese Publikation widmet sich den Fragen, welche Kompetenzen in Bezug auf Selbstständigkeit von den Schüler*innen im Verlauf der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs erwartet werden, welches Verständnis von Selbstständigkeit die Akteur*innen der Eingangsphase aufweisen, welche Konzepte zur Förderung von Selbstständigkeit von ihnen verfolgt werden und welche Herausforderungen sich hierdurch sowie durch die institutionellen Strukturen für die Schüler*innen ergeben. Dazu wird zunächst Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont theoretisch beschrieben und mit den drei Begriffen der produktiven, funktionalen und instrumentellen Selbstständigkeit ausdifferenziert. Der hierbei neu eingeführte Begriff der instrumentellen Selbstständigkeit eröffnet mit dem Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ auf Basis der Arbeiten Wygotskis (1987) den Blick auf konkrete Lernprozesse, die durch Lernende selbst und mit professioneller Unterstützung initiiert werden. Die instrumentelle Selbstständigkeit wird anschließend auf eine, aus den Arbeiten Ludwig Hubers (1994, 1998, 2010) abgeleitete Vorstellung von Studierfähigkeit bezogen. Dieser theoretische Rahmen wird um eine Darstellung institutioneller Strukturen für das Selbstständigwerden auf verschiedenen Ebenen (KMK, NRW, Oberstufen-Kolleg) sowie um eine Darstellung der Unterrichtsstrukturen am Oberstufen-Kolleg ergänzt. Unter Berücksichtigung dieser theoretischen Überlegungen werden leitfadengestützte Interviews mit verschiedenen Akteur*innen aus der pädagogischen Praxis der Eingangsphase (Lehrende verschiedener Basiskurse, Schulsozialarbeit, Laufbahnberatung, Projektkoordination) nach der Methode des thematischen Kodierens ausgewertet. Dabei werden verschiedene Vorstellungen zu einer pädagogischen Hinführung zur Selbstständigkeit entfaltet und systematisch auf die Ebenen des Unterrichts und der Institution bezogen.

Schlüsselwörter: Selbstständigkeit, selbstreguliertes Lernen, Studierfähigkeit, Einführungsphase, Oberstufe, Interviewstudie, Oberstufen-Kolleg



Vorwort

„Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont der Oberstufe“, so lautet der Titel der nun vorgelegten Studie. Hier wird der Versuch unternommen, den Inhalt eines der zentralen pädagogischen Begriffe und handlungsleitenden Paradigmen in Schule und Unterricht zu bestimmen und seine vielfältige Bedeutung in der Praxis von Lehrenden und pädagogischen Berater*innen zu konturieren.

Diese Studie nimmt das Oberstufen-Kolleg Bielefeld und hier vor allem seine auch in mancher Hinsicht besonders gestaltete Eingangsphase in den Blick. Doch bleibt sie nicht auf das Oberstufen-Kolleg beschränkt, sondern sie will und kann einen Beitrag zur Verständigung über den pädagogischen Kern der Sekundarstufe II leisten. Insbesondere verfolgt sie das Ziel, die Herausforderungen in der professionellen Begleitung von Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu jungen Erwachsenen im Kontext des schulischen Lehrens und Lernens zu beleuchten. Insofern wirft die Studie die Frage auf, wie sich die Aufgabe der Förderung von Selbstständigkeit im Denken, Lernen und Leben in der gymnasialen Oberstufe pädagogisch bearbeiten lässt und tatsächlich auch bearbeitet wird. Denn die Spannung zwischen der Entdeckung neuer Freiheiten und Zumutungen seitens der Institution Schule bringt für die Jugendlichen vielfach Probleme mit sich, die zu Krisen und zum Scheitern in der Einführungsphase führen können. Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen sowie Laufbahnberater*innen kennen diese Themen. Ihre Sicht steht in dieser Studie im Mittelpunkt.

Durchgeführt wurde eine qualitative Interviewstudie auf der Grundlage von Gruppeninterviews mit Lehrenden einer für die Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs Bielefeld typischen Kursart (Basiskurse Deutsch, Mathematik und Englisch), des Projektunterrichts, der Laufbahnberatung und der Schulsozialarbeit. Folgende Fragen interessierten uns dabei konkret:

- Welche Kompetenzen in Bezug auf Selbstständigkeit setzt das Oberstufen-Kolleg bei seinen Schüler*innen voraus?
- Welches Maß und welche Form von Selbstständigkeit werden erwartet, die Schüler*innen altersgemäß und aus den abgehenden Schulen mitbringen sollten?
- Gibt es ein gemeinsames Verständnis von Selbstständigkeit unter den pädagogischen Akteur*innen des Oberstufen-Kollegs oder variiert dies je nach Fachkultur bzw. pädagogischer Profession?
- Welcher Kompetenzzuwachs in Bezug auf Selbstständigkeit wird von den Schüler*innen im Laufe der Eingangsphase erwartet?
- Welche Herausforderungen stellen diese Erwartungen aus Sicht der Lehrenden, der Schulsozialarbeit und der Laufbahnberatung an die Schüler*innen in der Eingangsphase?
- Welche didaktischen und pädagogischen Konzepte zur Förderung der Selbstständigkeit und des selbstständigen Lernens gibt es im Unterricht der einzelnen Kurse?

Die Studie beginnt mit einem umfangreichen theoretischen Teil. Hier wird zum einen der erziehungswissenschaftliche Diskurs über den Begriff der Selbstständigkeit und seine Bedeutung als Kern der allgemeinen Studierfähigkeit rekonstruiert und zum anderen nach den allgemeinen strukturellen, administrativen und schulischen Bedingungen für die Förderung von Selbstständigkeit gefragt, um schließlich die Strukturen und pädagogischen Konzepte des Oberstufen-Kollegs mit Blick auf das Thema „Selbstständigkeit“ darzustellen.

Ein besonderer Fokus dieser Rekonstruktionen liegt auf dem Aufspüren von Antinomien und normativen Implikationen, die sowohl dem Begriff im pädagogischen Diskurs als auch der Praxis von Lehrenden sowie den institutionellen Bedingungen mitgegeben sind.

Der gesamte theoretische Teil verfolgt das Ziel, Selbstständigkeit als pädagogischen Horizont und weniger als normatives Ziel zu verstehen. In diesem Horizont *geschehen* das Handeln aller Akteur*innen einer Schule, die Entwicklung didaktischer Konzepte zur Förderung von Selbstständigkeit sowie die Schaffung dazu geeigneter institutioneller Bedingungen. Um die vielfältige Praxis und die vielfältigen Implikationen zum Komplex der Selbstständigkeit wahrnehmen, verstehen und deuten zu können, suchen wir deshalb nach einem dynamischen Verständnis von Selbstständigkeit, das die herkömmlichen Dichotomien wie z.B. „Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung“, „Selbststeuerung und Fremdsteuerung“, „funktionale Selbstständigkeit und produktive Selbstständigkeit“ überwindet. Wir führen daher den Begriff der „instrumentellen Selbstständigkeit“ ein. Dieser Begriff erweitert den Blick auf die grundlegenden persönlichen Voraussetzungen und die konkreten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Spannungsfeld und im steten Wechselspiel zwischen der Autonomie des lernenden Subjekts einerseits und der instruktiven und freiheitsbegrenzenden Seite pädagogischer Praxis und schulischer Strukturen andererseits bedeutsam sind.

Für die Betrachtung der konkreten Lern- und Lehrprozesse wird die kulturhistorische Tätigkeitstheorie von Wygotski (1987/Original 1956) mit der zentralen Kategorie der „Zone der nächsten Entwicklung“ in den Mittelpunkt gestellt. Sie erlaubt es, sowohl die aktive Aneignung von Kultur durch die Lernenden selbst als auch die professionelle Unterstützung dieser Aneignungsprozesse durch die Lehrenden in den Blick zu nehmen.

Im zweiten Teil der Studie werden vor diesem Hintergrund die Interviews mit den Lehrenden, den Sozialarbeiterinnen und den Laufbahnberaterinnen ausgewertet. Er widmet sich den Perspektiven auf die Förderung von selbstständigem Lernen als Aufgabe von Unterricht sowie als Aufgabe der ganzen Institution. Eine Systematisierung der von der Institution Oberstufen-Kolleg vertretenen Konzepte von Selbstständigkeit schließt diesen Teil ab.

Wir als Forschungsgruppe haben uns immer wieder gefragt: Ist es eigentlich notwendig, dass eine Schule ein einheitliches Konzept von Selbstständigkeit hat, wenn sie deren Entwicklung explizit fördern möchte? Oder darf es verschiedene Konzepte und Praxen geben? Wieviel Verschiedenheit ist hilfreich im Sinne einer Förderung von Selbstständigkeit und was ist hinderlich? Oder ist die Verständigung über diese verschiedenen Praxen das eigentlich Notwendige? Und was sagen eigentlich die Schüler*innen zu diesem wichtigen Thema?

Die Studie leistet einen Beitrag zu dieser Verständigung, indem sie diese Praxen und Konzepte miteinander ins Verhältnis setzt und die Ergebnisse zur Diskussion stellt.

Die Auseinandersetzung mit der Sicht der Schüler*innen folgt in einer weiteren Studie. In einer quantitativen Befragung geben die Schüler*innen der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg Auskunft darüber, vor welchen Herausforderungen sie in dieser Phase stehen. Die Ergebnisse dieser Studie sollen ebenfalls publiziert werden.

Die Forschungsgruppe „VAmOS“ (Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg) ist ein multiprofessionell arbeitendes Team bestehend aus drei Wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und vier Lehrenden der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. Kern ihrer Arbeit ist eine auf Dauer gestellte Studie zu den Bildungsverläufen der Absolvent*innen der Versuchsschule.

Wir danken den Lehrenden, Sozialarbeiterinnen und Laufbahnberaterinnen für ihre Teilnahme an der vorliegenden Studie sowie dem Kollegium der Wissenschaftlichen Einrichtung und dem der Schule für kritisch-konstruktive Anmerkungen.

Wir widmen diese Studie Prof. Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber (†), ehemaliger Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs. Ihm haben wir wesentliche Impulse für unsere Arbeit zu verdanken.

Bielefeld, im November 2020

1 Einleitung

Übergänge im deutschen Bildungssystem – von der Grundschule auf die weiterführende Schule, von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II und von dort an die Hochschule oder in die Arbeitswelt – sind „Herausforderungen im Lebenslauf eines Menschen und Gelenkstellen in der Bildungsbiographie“ (Heinzel, 2009, S. 298). Viele dieser Herausforderungen meistern Schüler*innen nicht schon durch die formalen Qualifikationen für die nächsthöhere Stufe im deutschen Bildungswesen. Vielmehr stellen sich diese Herausforderungen oft erst danach, wenn Schüler*innen sich in neuen sozialen Gefügen mit ungewohnten Anforderungen und Arbeitsweisen auseinandersetzen und vielfach mit Unsicherheit und Kontingenz umgehen müssen. Das erste Jahr der in den meisten Bundesländern dreijährigen gymnasialen Oberstufenzeit – die Einführungsphase – stellt daher eine kontinuierliche Herausforderung für die Schüler*innen dar. Entwicklungspsychologisch fällt der Übergang in die gymnasiale Oberstufe in die Phase der Adoleszenz. Daher wird die Einführungsphase der Oberstufe mit ihren veränderten Ansprüchen auf Selbstständigkeit mitunter auch zu einer Erprobungszeit des Erwachsenseins, in der Schüler*innen eine Balance zwischen dem Genuss neuer Freiheiten auf der einen Seite und der Verantwortung für den eigenen Lernprozess und den erfolgreichen Übergang in die Qualifikationsphase auf der anderen Seite finden müssen. Die Einführungsphase als Erprobungszeit anzusehen, legt auch die Kultusministerkonferenz (KMK) nahe, die ihr eine spezifische „Brückenfunktion“ zuweist, „so auch mit Blick auf den Ausgleich unterschiedlicher Voraussetzungen bei den Schüler*innen vor Eintritt in die Qualifikationsphase“ (KMK, 2013, #5.2, S. 7). Die doppelte Herausforderung der Entwicklung der Jugendlichen zu jungen Erwachsenen und des Erreichens des Abiturs mit entsprechenden Leistungsanforderungen wirft die Frage auf, wie sich die Aufgabe der Förderung von Selbstständigkeit im Denken, Lernen und Leben in der gymnasialen Oberstufe pädagogisch bearbeiten lässt. Denn die Spannung zwischen der Entdeckung neuer Freiheiten und Zumutungen seitens der Institution bringt vielfach Probleme mit sich, die zu Krisen und zum Scheitern in der Einführungsphase führen können.

Obwohl schulkritische Stimmen behaupten, erfolgreich in der Schule sei, wer gelernt habe, „nicht selbstständiges Handeln selbstständig zu kontrollieren“ (Böhnisch, 2003, S. 84), eigene Handlungsimpulse zu unterdrücken und persönliche Interessen auf die Zeit nach dem Unterricht zu verlagern (vgl. Ulich, 1991, S. 378), können diese Prämissen nicht Grundlage einer institutionellen Praxis sein, die – wie im Oberstufen-Kolleg – *bildend* sein soll und daher auch die Selbstbestimmungsfähigkeit der Lernenden kultivieren soll. Mit einem eigenen, auf Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und vor allem Studierfähigkeit ausgerichteten Konzept betont das Oberstufen-Kolleg von jeher den hohen Stellenwert von Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit als institutionelles Ziel. Bis zu welchem Grad Selbstständigkeit bereits von den Schüler*innen des Oberstufen-Kollegs – auch Kollegiat*innen genannt – erwartet wird bzw. werden kann, welche konkreten auf Selbstständigkeit bezogenen Ziele im ersten Jahr der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg und darüber hinaus die pädagogische Arbeit prägen und wie sie das tun, sind empirische Fragen mit normativem Impetus, die im Rahmen der vorliegenden Studie beantwortet werden sollen.

2 Erkenntnisinteresse der Studie

Bis 2003 war das Oberstufen-Kolleg ein vierjähriges College, auf dem es vergleichsweise wenig heteronome Setzungen gab und den Kollegiat*innen stattdessen ein hohes Maß an interessenorientiertem Lernen durch weitreichende Wahlmöglichkeiten eröffnet wurde. Die alte Collegestruktur sprach insbesondere eine Klientel an, die durchschnittlich deutlich älter war, als es Besucher*innen gymnasialer Oberstufen in der Regel sind. Oft besaß diese Klientel keine linear-gymnasiale Bildungsbiographie und verfügte daher mehrheitlich auch über deutlich mehr Lebenserfahrung, als dies viele Schüler*innen tun, wenn sie in die Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe kommen, die das Oberstufen-Kolleg heute ist.

Am Oberstufen-Kolleg werden in den aktuellen schulöffentlichen Debatten einerseits Phasen des kursungebundenen selbstständigen Lernens diskutiert; andererseits werden jedoch häufig fehlende Voraussetzungen dazu auf Seiten der neu aufgenommenen Kollegiat*innen beklagt. Bereits in einem Peer-Review-Verfahren aus dem Jahre 2010 kamen die Gutachter*innen zu der Einschätzung, dass die Kollegiat*innen die Kompetenzen für selbstständiges Lernen offenbar mitbringen müssen, nicht wenige an diesen institutionellen Erwartungen aber scheitern (vgl. Oelkers et al., 2012). Sie berichten aus dem Gespräch mit den Eltern, dass das selbstständige Lernen als eine besondere Eigenart der Schule für nicht wenige Jugendliche ein Problem darstelle (vgl. Oelkers et al., 2012, S. 288). Auch aus der Gruppe der Kollegiat*innen wurde dieser Punkt gegenüber den Peer-Gutachter*innen problematisiert: „Schülerinnen und Schüler ohne Erfahrungen mit Selbstorganisation hätten Nachteile und würden verlieren. Man müsse schon Interesse mitbringen und selbstständig arbeiten können, sonst sei man rasch abgehängt“ (Oelkers et al., 2012, S. 291). Es liege daher nahe, die unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten, angesichts der vergleichsweise hohen Abbruchquote am Oberstufen-Kolleg, als eigene Heterogenitätsdimension zu betrachten, die ähnlich wie die Leistungsheterogenität besonderer Konzepte in der Eingangsphase bedarf. An mehreren Stellen des Peer-Berichts wird der Schule empfohlen, Entwicklungen im Bereich des selbstständigen Lernens anzustoßen.

Diese (und andere) Kritik der Peers aufgreifend, wurde in den Jahren 2011 und 2012 ein Schulentwicklungsplan für das Oberstufen-Kolleg abgestimmt (vgl. Hahn & Obbelode, 2014), in dem die Entwicklung spezifischer Förderkonzepte vereinbart wurde, um die Schüler*innen früh mit den Anforderungen und Lernformen der Oberstufe vertraut zu machen. In diesem Schulentwicklungsplan wird folgende Einschätzung zur hohen Abbruch- und Wiederholerquote vorgenommen:

„Auch wenn Forschungsergebnisse zur Aufklärung dieser Quote momentan erst noch erarbeitet werden, wissen wir, dass ein Scheitern am Oberstufen-Kolleg teilweise auch auf Probleme zurückzuführen ist, sich in die Arbeitskultur des Oberstufen-Kollegs einleben zu können. Denn: Den Kollegiatinnen und Kollegiaten wird ein Maß an Selbstständigkeit abverlangt, das sie aus ihren vorherigen Schulerfahrungen häufig so nicht kennen.“ (Hahn & Obbelode, 2014, S. 92f.)

Als ein Schwerpunkt zukünftiger Entwicklungsarbeit wurde daher im Schulentwicklungsplan die unterrichtliche und außerunterrichtliche Förderung von Kompetenzen des selbstständigen Lernens besonders in der Eingangsphase vereinbart. Explizit wird auch die individuelle Förderung von jenen Lernenden genannt, die von Schulen an das Oberstufen-Kolleg kommen, an denen das selbstständige Lernen einen geringeren Stellenwert hat. Es gilt, die

„bereits vorhandenen Erkenntnisse und Angebote sowie die möglichen instruktionalen, kooperativen, individuellen oder integrativen Wege zum selbstständigen Lernen in ihrem Zusammenwirken und den schülerspezifischen Nutzungsformen zu untersuchen und sie besonders auf unterrichtliche Lernprozesse zu beziehen. Dabei greifen situative (Rahmenbedingungen und Lernumgebungen der Schule) und personelle Voraussetzungen (Motivation,

Lernstrategien, Metakognition) ineinander, und sowohl Lernende als auch Lehrende sind mit neuen Rollen und Aufgaben konfrontiert, die eingeübt werden müssen.“ (Hahn & Obelode, 2014, S. 66f.)

Auch wenn vermutet wird, dass es institutionelle Erwartungen an die Selbstständigkeit der Neukollegiat*innen gibt, stellen diese keine im Kollegium abgestimmten und bewusst formulierten Voraussetzungen dar, sondern resultieren eher aus den gewachsenen Organisationsstrukturen und den möglicherweise untereinander nicht hinreichend koordinierten pädagogischen Praxen der Lehrenden.

Die vorliegende Studie geht daher unter dem Eindruck, dass sich das Oberstufen-Kolleg und die dort tätigen Lehrenden mit veränderten Voraussetzungen ihrer professionellen Tätigkeit auseinandersetzen müssen, den Fragen nach,

- (1) welche Konzepte von Selbstständigkeit und selbstständigem Lernen am Oberstufen-Kolleg (ko)existieren,
- (2) welche normativ begründeten und impliziten Minimalerwartungen es hinsichtlich des Selbstständigkeitsgrades und der Formen des selbstständigen Lernens sowie
- (3) welche charakteristischen Probleme es diesbezüglich in der Eingangsphase gibt.

Es ist derzeit also noch unklar, welche Voraussetzungen das Oberstufen-Kolleg als Institution von Kollegiat*innen verlangt bzw. begründet verlangen kann. Unklar bleibt überdies, welche Angebote zur Förderung von Selbstständigkeit für die eigene Klientel zielführend sind und institutionell verankert werden sollen. Entsprechend schließt sich der Analyse des Ist-Stands und der Herausforderungen die Frage an,

- (4) welche Alternativen verschiedene Akteur*innen am Oberstufen-Kolleg für den institutionellen Umgang mit Problemen der Selbstständigkeit sehen.

Der vorliegenden Studie liegt daher ein Erkenntnisinteresse zugrunde, das abzielt

- (1) auf eine Systematisierung von (nach unserer Wahrnehmung bislang) unterschiedlichen Erwartungen hinsichtlich der Selbstständigkeit von Kollegiat*innen in der Eingangsphase, um eine empirische Grundlage für eine hausinterne Verständigung über die Aufnahmepraxis zu schaffen und Förder-, Beratungs- und weitere Unterstützungskonzepte an realistischen Ausgangslagen zu orientieren;
- (2) auf eine Identifikation typischer Anforderungen des selbstständigen Lernens sowie aktuell praktizierter und möglicherweise zu implementierender Ansätze im Umgang mit diesen Anforderungen, um als Organisation geeignete Lösungsstrategien zu entwickeln;
- (3) auf die schulspezifische Herausforderung, „Selbstständigkeit im Oberstufen-Kolleg“ so zu strukturieren, dass geeignete Instrumente gefunden/entwickelt werden, um die Erfahrungen der Kollegiat*innen mit dem selbstständigen Lernen in der Eingangsphase retrospektiv mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens erheben und den Schulentwicklungsprozess mit weiteren Daten unterstützen zu können.

Auch wenn das Oberstufen-Kolleg in seiner derzeitigen Struktur als experimentelle gymnasiale Oberstufe viele Aspekte aus der alten Collegezeit in die neuen Strukturen zu retten vermochte und eine spezielle und nur bedingt mit der Regelschule vergleichbare Form der Bildung anbietet, fokussieren wir mit der vorliegenden Studie am Beispiel des Oberstufen-Kollegs ein wenig beforschtes Strukturproblem der gymnasialen Oberstufe: die Frage, wie in der Eingangsphase der Übergang von der Sekundarstufe I in die Qualifikationsphase moderiert werden kann und zugleich Lernende zu selbstständigeren Arbeitsweisen geführt werden können. Da das Oberstufen-Kolleg keine eigene Sekundarstufe I besitzt und Schüler*innen verschiedener Schulformen aufnimmt, ist davon auszugehen, dass in den je besonderen schulischen Sozialisationsprozessen der neu aufgenommenen Kollegiat*innen die Selbstständigkeit des Lernens einen unterschiedlichen

Stellenwert eingenommen hat und die diesbezüglichen Ausgangslagen sehr heterogen sind. Die institutionelle Herausforderung, einen pädagogischen Umgang mit der Selbstständigkeit von Schüler*innen in der Eingangsphase zu finden, spitzt sich hier also idealtypisch zu.

3 Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont

Der Blick in die erziehungswissenschaftliche Literatur zeigt zunächst, dass der Begriff der Selbstständigkeit eine ganze Reihe von idealisierten Motiven, Annahmen und Prinzipien bündelt, denen Pädagog*innen eigentlich nur zustimmen können (Terhart, 1990). In semantischer Nähe zu diesem Begriff trifft man auf eine enorme Vielzahl von anderen Begriffen, die teils synonym verwendet, teils wenig trennscharf voneinander abgegrenzt werden: „Selbsttätigkeit, Selbstbestätigung, Selbstbestimmung, Selbsterziehung, Selbstbildung, autodidaktische Bildung [...] entdeckendes, selbstorganisiertes, selbstgesteuertes Lernen“ (Terhart, 1990, S. 6). Diese Begriffe erscheinen nur auf den ersten Blick austauschbar – der Blick auf die Diskurse, in denen Selbstständigkeit als Ziel von Bildung verhandelt wird, verdeutlicht dies.¹

Um Selbstständigkeit hier als pädagogischen Horizont zu entfalten, möchten wir in ähnlicher Weise wie Huber (2000) zwei wesentliche Konnotationen des Begriffs (und seiner Artverwandten) mit ihren jeweiligen normativen Implikationen herausarbeiten und ihnen eine dritte hinzufügen. Es handelt sich zunächst um die beiden Konnotationen, die nach Rülcker (1990) mit den Begriffen produktive und funktionale Selbstständigkeit bezeichnet werden können; die dritte Konnotation nimmt eine vermittelnde Stellung zwischen produktiver und formaler Selbstständigkeit ein und wird weiter unten als instrumentell bezeichnet werden. Diese Differenzierung nehmen wir vor, um einen normativen Horizont pädagogischen Handelns zu beschreiben und ein heuristisches Begriffsinventar für die Einordnung dessen zu haben, was Lehrer*innen meinen, wenn sie über Selbstständigkeit reden und ihre praxisimmanenten Theorien entfalten. Uns geht es hier nicht um eine mögliche vollständige Reproduktion der Diskurse, in denen Selbstständigkeit oder Autonomie, Selbstverantwortung, Selbststeuerung, Selbsttätigkeit etc. eine Rolle spielen. Vielmehr geht es uns um eine Standortbestimmung und eine Verortung praktikabler Arbeitsbegriffe im pädagogisch-schultheoretischen Diskurs.

3.1 Produktive Selbstständigkeit

Beginnen wir mit der ersten Konnotation des Begriffs, die Rülcker (1990) „produktive Selbstständigkeit“ nennt. In soziologischer Perspektive thematisiert Rülcker mit diesem Begriff das Verhältnis von gesellschaftlicher Reproduktion und der Möglichkeit ihrer Transformation durch die schulischen Bildungs- und Erziehungsprozesse nachwachsender Generationen. Zur produktiven Selbstständigkeit gehören daher ein Bewusstsein von der „Unabgeschlossenheit jedes Erkenntnisprozesses“ (Rülcker, 1990, S. 23) und – da es keine endgültige Wahrheit gibt – das „Aufgreifen gesellschaftlich tabuisierter Themen oder das Wiederaufrollen von Fragen, die für ‚abgeschlossen‘ erklärt worden sind“ (Rülcker, 1990, S. 24), mithin auch die Fähigkeit zur Ideologiekritik, und schließlich „ein Handeln, das das als sinnvoll Erkannte auch zu realisieren sucht“ (Rülcker, 1990, S. 24). Er nennt diese Form der Selbstständigkeit produktiv, weil der in diesem Sinne selbstständige Mensch in seinem Denken und seiner Lebensgestaltung emanzipiert ist. Die Emanzipation der Subjekte ermöglicht es, gesellschaftlich verbreitete Formen des Dogmatismus durch eine erkenntnistheoretische Entzauberung ihrer epistemologischen Prämissen zu überwinden, auch das Andere zu denken und entsprechend zu handeln.

Die Idee der produktiven Selbstständigkeit ist mit der „Aufklärungsidee der Befreiung des Menschen aus seiner Unmündigkeit“ (Rülcker, 1990, S. 23) verbunden und beschreibt eine bildungstheoretische Zielkategorie, deren Reflexion die Geschichte des pädagogischen Denkens durchzieht. Sämtliche als Klassiker der Pädagogik geltenden Autor*innen haben sich mit diesem Ziel und den Problemen seiner Realisierung befasst.

¹ Huber (2000) hat den Begriff der Selbstständigkeit im klassisch-bildungstheoretischen, im modernqualifikationstheoretischen und im kognitiv-lerntheoretischen Begründungszusammenhang reflektiert, einer kritischen Inhaltsbestimmung unterzogen und danach gefragt, welche konkreten Hinweise denn aus ihnen mit Blick auf die Förderung des selbstständigen Lernens zu entnehmen sind.

Entsprechend wird Selbstständigkeit „innerhalb der europäischen Bildungstradition als das höchste und letzte Ziel und Stadium von Erziehung und Entwicklung angesehen“ (Terhart, 1990, S. 7).

Um den Kern des im bildungstheoretischen Diskurs vertretenen Ideals der selbstständigen Person und damit einen Begründungszusammenhang für Selbstständigkeit als Ziel zu verstehen, kann man bei einer der am breitesten rezipierten Aufklärungsideen ansetzen. Bei Kant (1994/1784, S. 55) heißt es:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere Aude!, ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“

Verdienst der Aufklärung war es sicherlich, althergebrachte Traditionen, Dogmen, den Status von Kirche und Feudalstaat durch wissenschaftliche Rationalitätsprinzipien zu entmystifizieren. Sie eröffnete so den Weg für eine Veränderung sozialer Strukturen, die die Emanzipation des Individuums und den Zugang zu einer auf Mündigkeit und selbstständigen Verstandesgebrauch zielenden Bildung verhinderten.

Das „kognitive Paradigma der Aufklärung“ (Moegling, 2004, S. 27), innerhalb dessen den traditionellen Mythen eine verwissenschaftlichte Weltwahrnehmung entgegengesetzt wurde, wurde jedoch selbst zum Gegenstand der Kritik. In der „Dialektik der Aufklärung“ beschreiben Horkheimer und Adorno (1996/1944), dass rationalistische Verengungen des aufkommenden Szientismus wiederum eigene Mythen schufen, sich die Individuen zwar nicht mehr einer gottgegebenen Ordnung, nun jedoch dem Kalkül von Wissenschaft, Technik und Sozialtechnik fügen müssen. Es müsse daher zu einer zweiten Aufklärung kommen, die in einem Wechselspiel von gesellschaftlichen Veränderungen und entsprechenden Bildungsprozessen eine Form der Mündigkeit befördert, die neben der Initiation in die Kultur einer Gesellschaft zwingend auch Urteilsfähigkeit und Befähigung zur Kritik umfasst. Klafki (1986) Analyse der klassischen Bildungstheorien zufolge zieht eine in diesem Sinne erweiterte Idee der Aufklärung sich als Grundintention wie ein roter Faden durch den Diskurs um Selbstständigkeit. Angesichts des aufklärerischen Ideals der mündigen und kritikfähigen Persönlichkeit ist die produktive Selbstständigkeit – bei Klafki: die Selbstbestimmung – konsequent von der Befähigung des Subjekts aus zu denken. Die produktive Selbstständigkeit räumt Bildung somit die Möglichkeit einer gesellschaftlichen Transformation ein, indem sie zu einem mündigen Denken und zu einem verantwortungsvollen Handeln, d.h., auch zu einer interessen geleiteten und legitimationspflichtigen Widerständigkeit gegen gesellschaftliche Zumutungen führt.

Die Realisierung einer solchen Selbstständigkeit müsse in der Schule durch „die Förderung eigener Ideen und Entscheidungen, von Eigen-Sinn und von kritischer Reflexion der Schüler“ (Brä, 2008, S. 180) unterstützt werden. Dies wird insbesondere bei Klafki (1986) deutlich, der den mit der produktiven Selbstständigkeit verbundenen Bildungsanspruch schulischer Lernprozesse und seine didaktischen Implikationen am elaboriertesten herausgearbeitet hat. Er betont,

„dass der Mensch als ein zu freier vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, dass ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seine Bestimmung ‚aufgegeben‘ ist, so aber, dass er sich diese Bestimmung letztlich nur wiederum selbst geben könne, schließlich, dass Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei.“ (Klafki, 1986, S. 459)

Schulische Bildungsprozesse haben sich entsprechend am Ideal einer Persönlichkeit zu orientieren, die sich ihrer selbst gewiss ist, bewusst zu reflektieren imstande ist und ihre kritische Vernunft im Sinne gesellschaftlicher Verbesserung und Innovation einzusetzen

gelernt hat. Bildung ist in diesem Sinne immer Selbstbildung und basiert auf Eigentätigkeit und Selbststeuerung.

Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive macht Holzkamp (1995) deutlich, dass ein selbstständiges Lernen im produktiven Sinne die aktive Übernahme der Lernproblematik durch den Lernenden voraussetze (Holzkamp, 1995, S. 185), aber nur zustande komme, wenn die Lernenden der Lernhandlung einen Sinn zuschreiben können. Die Frage nach subjektiven Lernbegründungen kann nach Holzkamp (1993) nur auf thematischer Ebene diskutiert werden, weil die operativen Lerngründe (Wie lerne ich?) gegenüber den inhaltlich-thematischen nachgeordnet seien bzw. aus diesen abgeleitet werden. Von selbstbestimmtem Lernen könne Häcker (2007, S. 68) zufolge nur dann die Rede sein, wenn das Lernsubjekt selbst den Lerngegenstand und die Ziele bestimmt (1), selbst die operativen Aspekte des Lernprozesses ableitet (2) und selbst den Abschluss des Lerngeschehens bestimmt (3).

Als institutionelles Ziel der Schule tritt die als „höchste Ausprägung“ von Selbstständigkeit (Huber, 2000, S. 17) geltende Selbstbestimmungsfähigkeit innerhalb Klafkis Allgemeinbildungskonzept neben Fähigkeiten zu Mitbestimmung und Solidarität, da Selbstbestimmung immer auch ihre sozialen Voraussetzungen und Folgen implizieren müsse. Zwischen Selbstständigkeit und Sozialität dürfe daher kein Gegensatz konstruiert werden (Terhart, 1990, S. 7).²

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird mit Blick auf die Erziehung zur selbstständigen Persönlichkeit jedoch nicht nur ein Lernen als Königsweg postuliert, bei dem das Subjekt selbst über den Gegenstand des Lernens entscheidet und anscheinend gesicherte Erkenntnisse in Frage stellen kann, bei dem Möglichkeiten zur Eigentätigkeit und Selbststeuerung des Prozesses eröffnet und bei dem Prozess und Produkt des Lernens kritisch reflektiert werden. Vielmehr stellt die Erziehung zur Selbstständigkeit einen doppeldeutigen Motivkomplex dar, der subversive und integrative Elemente hat:

„Einerseits weiß man, dass eine moderne Gesellschaft kreativer und kritischer Individuen bedarf, die mit ‚zurückgebliebenen Standpunkten‘ zu brechen bereit sind. Es gehört also zur Legitimationsideologie demokratischer Gesellschaften, dass in ihnen Emanzipation möglich, ja gewünscht ist. Wenn jedoch Individuen dieses Versprechen konsequent in Anspruch nehmen, fordern sie die bestehende soziale Balance und die sie schützenden Integrations- und Wahrnehmungsmechanismen heraus.“ (Rülcker, 1990, S. 24)

Um die immer auch gewünschte Anpassung an diese schützenden Mechanismen in schulischen (und familialen) Erziehungsprozessen zu beschreiben, führt Rülcker neben der produktiven Selbstständigkeit auch den Begriff der funktionalen Selbstständigkeit ein.

3.2 Funktionale Selbstständigkeit

Der Begriff der funktionalen Selbstständigkeit beschreibt eine Erhöhung der Verfügbarkeit von Individuen durch Erziehungs- und Sozialisationsprozesse. Die Argumentation folgt häufig dem Individualisierungstheorem Ulrich Becks (Beck, 1986), demzufolge die Individuen in westlichen Industriegesellschaften aus traditionellen Lebenszusammenhängen und Bindungen freigesetzt wurden und sich nur erfolgreich in den

² Mit dem Begriff der Selbstständigkeit wird betont, dass Kinder und Jugendliche in ihren Erziehungsprozessen und auf dem Weg zur produktiven Selbstständigkeit in den Gesellschaftsprozess hineingestellt werden und gleichzeitig in vielfältige Abhängigkeiten eingebunden sind. Mit ihm verbindet sich „die Möglichkeit, dass ein Individuum fähig ist, innerhalb dieses Abhängigkeitsgeflechts seine eigenen Interessen zur Geltung zu bringen“ (Rülcker, 1990, S. 25). Der Autonomiebegriff hingegen enthalte das „auf Kants Ethik zurückgehende Bedeutungselement einer (sittlichen) Selbstgesetzgebung der Vernunft“ (Rülcker, 1990, S. 24f.) und sehe von allen psychologischen und soziologischen Zusammenhängen ab. Der sittlich autonome Mensch handle also aus Vernunft und nicht aufgrund von Interessen. Der selbstständige Mensch aber handle interessengeleitet. Selbstständigkeit ziele daher auf die grundsätzliche Legitimität seiner Interessen.

modernen Gesellschaftszusammenhang integrieren können, wenn sie über ein bestimmtes Verhaltensrepertoire verfügen, zu dessen Hauptkomponenten das selbstständige Lernen gehöre (vgl. Rülcker, 1990, S. 23). Demnach müssen Kinder lernen, selbstständig zu lernen – das berühmte Lernen des Lernens (Weinert, 1994) –,

„weil sie nur so als künftige Erwachsene mit der alle ‚sicheren‘ Wissens- und Normbestände immer wieder aufzehrenden Dynamik des wissenschaftlich-technischen Fortschritts Schritt halten können. Oder sie müssen lernen, sich nicht starr an unveränderlichen Prinzipien, sondern flexibel an den Erfordernissen der jeweiligen Situation zu orientieren.“ (Rülcker, 1990, S. 23)

Diese Argumentation wird häufig sozialtechnologisch gewendet und reduziert auf „Fähigkeiten des planvollen Arbeitens und des Anwendens von sachgemäßen Methoden“ (Bräu, 1998, S. 205). Das freisetzende Element schulischer Bildung wird Terhart (1990, S. 7) zufolge „immer auch in vielfältiger Weise auf staatsbürgerliche und ökonomische Erfordernisse hin kanalisiert“. Insbesondere die Funktion der Schule, der Wirtschaft durch Vermittlung für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten notwendiger Qualifikationen in die Hände zu spielen, führt zwangsläufig dazu, Aspekte von Selbstständigkeit nicht nur vom Subjekt und seiner Befähigung zur Selbstbestimmung aus zu denken, sondern auch ausgehend von funktionalen Erfordernissen für eine Integration auf dem Arbeitsmarkt. Huber (2000) führt aus, dass von Seiten der Industrie, von Fachverbänden, Gewerkschaften, Presse und Politik gefordert wird, Schüler*innen müssten das Lernen gelernt haben, um sich den wandelnden Arbeitsabläufen in Betrieben und Behörden anpassen zu können. Dass von Seiten der abnehmenden Anforderungen an die Zielvorgaben des Bildungssystems gestellt werden, ist nicht per se verwerflich, da die Schule der Ort sein sollte, in dem Schüler*innen sich mit gesellschaftlichen Anforderungen auseinandersetzen, diese im Sinne der produktiven Selbstständigkeit auf eigene Wünsche und Bedürfnisse abstimmen und in Entwicklungsaufgaben (Trautmann, 2005) übersetzen. Gleichwohl besteht durchaus die Gefahr, Bildungsprozesse den wirtschaftlichen Verwertungsinteressen unterzuordnen und den Prozess des Selbstständigwerdens zu eng auf diese Interessen hinzulenken. Dem Heilsversprechen, mittels auf sich selbst anzuwendender Techniken seine Potenziale entfalten, sich selbst optimieren, seine Stärken zeigen und für das individuelle Glück Sorge tragen zu können, steht die neoliberale Vorstellung entgegen, die individuellen Ressourcen als Humankapital und den Menschen als rein ökonomische Größe zu betrachten. Die Industriosozologen Pongratz und Voß (2003) haben auf der Grundlage ihrer Analyse von Arbeitsverhältnissen in der Bundesrepublik einen Wandel ausgemacht, der Arbeitnehmer*innen zunehmend zu Unternehmer*innen ihrer selbst bzw. zu Arbeitskraftunternehmer*innen macht, die durch ein hohes Maß an Selbst-Kontrolle, Selbst-Ökonomisierung und Selbst-Rationalisierung gekennzeichnet sind:

„Gemeint ist die Bereitschaft, die eigenen Tätigkeiten permanent zu überwachen, die eigenen Fähigkeiten stetig zielgerichtet, sprich (arbeits-)marktkonform, zu optimieren sowie seinen gesamten Lebenslauf einer vernünftigen Betriebsführung zu unterstellen“ (Münste-Goussar, 2011, S. 236).

Das unternehmerische Selbst ist nach Foucault (2004) eine Subjektivierungsform im Neoliberalismus – eine Arbeit an sich, die als Kapitalanlage bzw. renditeträchtige (Bildungs-)Investition fungiert und mittels derer sich Menschen erkennen und anerkennen.

Begrifflich wird die an gesellschaftlichen (insb. wirtschaftlichen) Partikularinteressen orientierte Funktionalisierung der Selbstständigkeit am deutlichsten in den Konzepten der Schlüsselqualifikationen. Diese gehen ursprünglich auf den Arbeitsmarkt- und Berufsforscher Mertens (1974) zurück. Er forderte, dass

„die Vermittlung spezialisierter Fertigkeiten gegenüber deren übergeordneten strukturellen Gemeinsamkeiten zurückzutreten habe [...] und dass ein enumerativ-additives Bildungsverständnis (Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissen) durch ein instrumentelles Bildungs-

verständnis (Zugriffswissen, know, how to know) abzulösen [sei; d.V.].“ (Mertens, 1974, S. 40)

Das dem Konzept inhärente Bildungsverständnis konnotiert sehr stark den Fähigkeitsbegriff und zielt damit auf ein Können, das sich auch zukünftigen und derzeit noch unbekanntem Anforderungen gewachsen zeigen soll. In den ungezählten Um-, Anders- und Neuinterpretationen dieses Ansatzes – insbesondere mit Rekurs auf die Kompetenzsemantik sensu Weinert (2001) – konfiguriert sich der Schlüsselqualifikationsbegriff weitgehend ohne materiale Bindung als formale Disposition und verknüpft dabei strukturelle und prozessuale Aspekte miteinander (Jongebloed, 2014, S. 79). Wir beobachten hier, dass der Begriff der produktiven Selbstständigkeit im qualifikationstheoretischen Diskurs als Referenzbegriff verwendet wird, um die operatorische Seite der Selbstständigkeit in pädagogisch-psychologischen Modellen des selbstregulierten Lernens (Schiefele & Pekrun, 1996) oder des selbstgesteuerten Lernens (Konrad & Traub, 1999) buchstäblich in seine Bestandteile (psychische Teilkomponenten) zu zerlegen und für das Einüben funktionalen Handelns in definierten Handlungsklassen zu nutzen.³

Die Begriffe der Selbstregulation und Selbststeuerung sind konzeptionell an kybernetische Modelle des Lernens angebunden. Mit ihrer Vorstellung eines Lernens in Regelkreisläufen verweisen sie auf die steuerbaren Aspekte des Lernprozesses, nicht jedoch auf die Bestimmung von Zielen und Inhalten. Diese jedoch kennzeichnet das – mit der produktiven Selbstständigkeit zu assoziierende – selbstbestimmte Lernen: Es bezeichnet

„die Möglichkeit des Lernenden [...], die Auswahl von Inhalten (was?) und die Lernziele (woraufhin?) mit bestimmen zu können, während von einem selbstgesteuerten bzw. selbstregulierten Lernen die Rede ist, wenn sich die Mitbestimmung auf die Lernregulation (wie? wann?) bei vorgegebenen Lerninhalten und -zielen begrenzt.“ (Friedrich & Mandl, 1997, S. 239)

Häcker (2007) verdeutlicht die Unterscheidung zwischen inhaltlich-thematischen und zielbezogenen Aspekten des Lernens auf der einen und regulativ-operativen Aspekten auf der anderen Seite (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Selbststeuerung ist für Häcker (2006) ein Bestandteil von Selbstbestimmung, dieser aber logisch nachgeordnet.

Solange die thematischen Aspekte von den operativen entkoppelt werden und die Mitbestimmung der Schüler*innen sich auf die regulativ-operativen Aspekte beschränkt, wird das Verhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung in Varianten des selbstregulierten und selbstgesteuerten Lernens zugunsten eines hohen Maßes an Fremdbestimmung aufgelöst:

„Die Annahme, selbstgesteuertes Lernen sei gleichzusetzen mit einer emanzipatorischen Erziehung, ist kurzschlüssig. Das Einräumen von Selbststeuerung folgt nicht notwendig der pädagogischen Idee, menschliche Emanzipation und personale Selbstbestimmung zu fördern. Das Einfordern von Selbststeuerung steigert unter Umständen sogar die Fremdbestimmung im Lernprozess.“ (Häcker, 2007, S. 63)

³ Selbstgesteuertes Lernen z.B. wird beschrieben als „eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler, oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet“ (Konrad & Traub, 1999, S. 13). Ähnlich wird das selbstregulierte Lernen beschrieben. Obwohl hierzu zahlreiche Modelle zu referieren wären, rekurren wir hier auf eine Zusammenfassung des PISA-Konsortiums, das das schulische Ziel der Selbstregulation beim Lernen als eine fächerübergreifende Kompetenz beschreibt bzw. als ein in-der-Lage-Sein, „Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und erleichtern und die – vom ursprünglichen Lernkontext abstrahiert – auf andere Lernsituationen übertragen werden können“ (PISA-Konsortium, o.J., S. 2); als zielorientierter Prozess stellt das selbstregulierte Lernen einen aktiven und konstruktiven Wissenserwerb dar, „der auf dem reflektierten und gesteuerten Zusammenspiel kognitiver und motivational-emotionaler Ressourcen einer Person beruht“ (PISA-Konsortium, o.J., S. 2).

Moegling (2004) bezweifelt daher,

„dass die Vertreter und auch die Abnehmer dieses Ansatzes [gemeint ist der Ansatz der Schlüsselkompetenzen; d.V.] tatsächlich auch an einer selbstständigen Persönlichkeit interessiert sind, die in der Lage ist, ihre kritische Vernunft gegen den Sinn und das Ziel des ökonomischen Organisationshandelns einzusetzen“ (Moegling, 2004, S. 20).

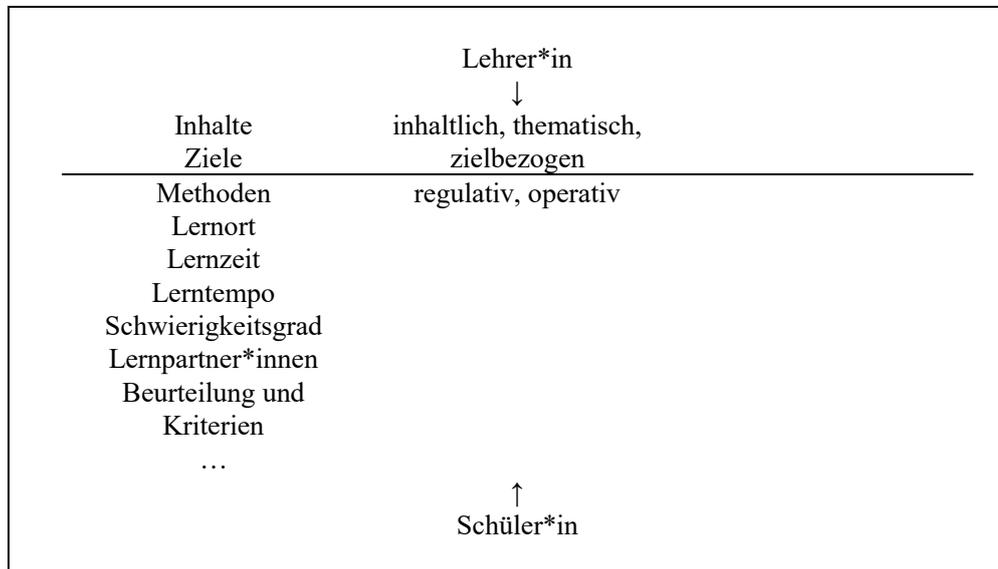


Abbildung 1: Die Trennlinie zwischen Selbstbestimmung und Selbststeuerung (Häcker, 2007, S. 65)

Mit dem Lernen des Lernens drohe vielmehr die „Einübung der Fraglosigkeit bereitwilliger Unterwerfung unter beliebige Lern- und Arbeitsaufgaben“ (Heid, 1997, S. 327). Auch Häcker (2006) vertritt die These, dass die Forderung nach „Selbststeuerung des Lernens“ auf die Effektivierung des Lernens und die Optimierung des Lernerfolgs ziele, die Forderung nach Selbstbestimmung durch die Wahrung des Sinn- und Bedeutungsaspekts jedoch auf eine Humanisierung des Lernens.

All dieser Kritik zum Trotz weist Huber (2000) jedoch darauf hin, dass eine kritische Würdigung des qualifikationstheoretischen Diskurses auch der Forderung Nachdruck verleihe,

„Schule und Unterricht so umzustellen, dass dort selbständiges Lernen *im* und *als* Verfahren ständig geübt wird. Das gilt für die Oberstufe umso mehr, als man – allzu kurz, aber doch mit Fug und Recht – behaupten kann, dass die ‚allgemeine Studierfähigkeit‘, die sie vermitteln soll, eher als ein Bündel solcher Schlüsselqualifikationen beschrieben werden muss als durch einen Kanon von Fachkenntnissen (vgl. Huber, 1994). Andererseits führt diese Diskussion auf die Notwendigkeit, das selbstständige Lernen bis zur Ermöglichung vernünftiger Selbstbestimmung der Subjekte auch in den Zielen zu öffnen und voranzutreiben.“ (Huber, 2000, S. 21)

Hubers Hinweis führt uns zu der Erkenntnis, dass die Differenz von produktiver und funktionaler Selbstständigkeit bei der Organisation von schulischen Lernprozessen im Blick behalten werden muss, um weder einem auf falsch verstandene Selbstverwirklichung abzielenden Laissez-faire-Unterricht mit beliebigen Inhalten Vorschub zu leisten noch einem auf Abrichtung und Humankapital zielenden Methodenfetischismus. Das Spannungsverhältnis von produktiver und funktionaler Selbstständigkeit lässt uns vielmehr fragen, welche grundlegenden Fähigkeiten erworben und eingeübt werden müssen, um sie auch jenseits ihrer funktionalen Verwertung auf dem Arbeitsmarkt im Sinne der

produktiven Selbstständigkeit als Instrumente einer kritischen und mündigen Bestimmung der Selbst- und Weltverhältnisse nutzen zu können.

3.3 Instrumentelle Selbstständigkeit

Eine instrumentelle Selbstständigkeit, die Voraussetzungen für funktionale und produktive Lernprozesse schafft, zielt auf die Beherrschung basaler Kulturwerkzeuge, die es Lernenden ermöglicht, innerhalb und auch außerhalb des schulischen Kontextes Subjekte ihrer Bildungsprozesse zu sein. Der Begriff „instrumentell“ mag bei manchem Leser und mancher Leserin Assoziationen zum Begriff der „instrumentellen Vernunft“ wecken. Dieser von Horkheimer (1967/1947) geprägte Begriff bezeichnet eine mit gesellschaftlicher Herrschaft verbandelte Vernunft, die weniger die Ziele als die Mittel des Handelns reflektiert und zu einer Dominanz eines technisch rationalen gegenüber eines praktischen Vernunftgebrauchs führe. Die in der Dialektik der Aufklärung (Horkheimer & Adorno, 1996/1944) formulierte Kritik an einer rationalistischen Verengung des Aufklärungsgedankens (s.o.) sei bereits in der instrumentellen Vernunft angelegt; sie münde im Positivismus und führe zu einer Affirmation des Bestehenden. Die neoliberalen Konnotationen der funktionalen Selbstständigkeit, die in der Arbeitskraftunternehmer-These von Pongratz und Voß (2003) oder in der Subjektivierungsform des unternehmerischen Selbst im Foucault'schen Sinne ihren Ausdruck finden, fänden ihre Entsprechung in der instrumentellen Selbstständigkeit, wenn nicht Aspekte der Selbstbestimmung systematisch mitgedacht werden. Gäbe es keine Mitbestimmung thematisch-inhaltlicher und zielbezogener Aspekte bei der instrumentellen Selbstständigkeit, reproduzierte sie die funktionale nur. Die instrumentelle Selbstständigkeit würde die funktionale sogar verschleiern, wenn man das Instrumentelle stark macht und das Produktive – die Bildung – negiert. So gesehen sollten bei der Fokussierung instrumenteller Selbstständigkeit immer auch schon Bezugspunkte zur produktiven und funktionalen Selbstständigkeit vorhanden sein.

Die instrumentelle Selbstständigkeit ist also als Voraussetzung für die Entfaltung produktiver und funktionaler Selbstständigkeit zu denken. Mit der Vorstellung von einer instrumentellen Selbstständigkeit soll angedeutet werden, dass die Hinführung zur Selbstständigkeit ein an Teilzielen orientierter und pädagogisch zu gestaltender Prozess ist, dessen Phasen durch verschiedene Aufgaben gekennzeichnet sind, die wiederum pädagogisch verantwortbare Grade der Selbstbestimmung der Lernenden enthalten (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Schüler*innen kann Selbstständigkeit beispielsweise gewährt werden in Hinblick auf die Zielsetzung und die Wahl des Themas, auf Art und Weise seiner Bearbeitung, auf die Organisation des Prozesses und auf die Bewertung und Reflexion (vgl. Huber, 2000), ferner in Hinblick auf Zeiten, Orte und Sozialform des Lernens (vgl. Häcker, 2007).

Da Selbstständigkeit immer zugleich Voraussetzung und (ob in funktionaler oder produktiver Form) Ziel des pädagogischen Prozesses ist, lässt sich das Spannungsfeld zwischen funktionaler und produktiver Selbstständigkeit etwas auflösen, wenn man den ontogenetischen Prozess des Selbstständigwerdens betrachtet und in einem weiteren Schritt nach den gemeinsamen Voraussetzungen fragt, die in diesem Prozess erst sukzessive erworben werden müssen.

Tabelle 1: Grade und Bezüge selbstständigen Lernens (Huber, 2000, S. 12)

Bezogen auf	die Arbeit am Gegenstand	die Arbeit mit anderen
Selbstständig in:		
Zielsetzung und Themenwahl - unabhängig von (detailliertem) Auftrag	Problemdefinition Strukturierung des Feldes	Verständigung über Normen und Pläne
Methode/Technik - unabhängig von (ständiger) Anleitung	Recherche, Untersuchung Aus- und Bewertung, Speicherung, Darstellung von Daten	Kommunikation
Arbeitsorganisation - unabhängig von (formaler) Kontrolle	Planung, Einrichtung, Steuerung der eigenen Arbeitstätigkeiten	Kooperation Arbeitsteilung und -zusammenführung
Leistungsbewertung Reflexion - unabhängig von Benennung durch „Autoritäten“ und (sanktionierten) Prüfungen	Vergewisserung, Reflexion Bewertung des eigenen Lernens und Leistens in der Sache	Vergewisserung, Reflexion Bewertung auch des Gruppenprozesses

Eine Möglichkeit, den ontogenetischen Prozess des Selbstständigwerdens zu betrachten, liefert die kulturhistorische Tätigkeitstheorie, die ausgehend von den Arbeiten Wygotskis, Lurijas, Leont'evs und ihren Mitarbeiter*innen und Nachfolger*innen entwickelt wurde (vgl. Lompscher, 2004). Zentral in dieser Theorie ist, dass sich Menschen ihre Kultur durch Aktivitäten aneignen und diese Aneignung sich einerseits über die Vermittlung von Zeichen (Symbole, Wörter, Begriffe) vollzieht und andererseits durch soziale Interaktion und Kommunikation in gemeinsamer Tätigkeit realisiert wird. Die für selbstständiges Lernen notwendigen psychischen Prozesse des Denkens, der Aufmerksamkeitslenkung und des Gedächtnisses entwickeln sich zunächst als zwischen Kommunikations- und Interaktionspartner*innen aufgeteilte und dann als intrapsychische Phänomene:

„Jede Funktion in der kulturellen Entwicklung des Kindes erscheint zweimal oder auf zwei Ebenen. Zuerst erscheint sie zwischen den Menschen als eine interpsychische Kategorie und danach im einzelnen Kind als eine intrapsychische Kategorie. Dies gilt gleichermaßen für willentliche Aufmerksamkeit, logisches Gedächtnis, die Bildung von Begriffen und die Entwicklung des Willens.“ (Wygotski, 1987, S. 57, zitiert nach Giest & Lompscher, 2006, S. 36)

Es bedarf zur individuellen Aneignung menschlicher Kultur also immer einer gemeinsamen Tätigkeit und des sozialen Verkehrs zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen.

Diese gemeinsamen Tätigkeiten sind solche, die diese Kultur erst in einem phylogenetischen Prozess hervorgebracht haben. Als Haupttätigkeitsarten bezeichnen Giest und Lompscher (2004) die Spiel-, Lern- und Arbeitstätigkeiten. Diese unterscheiden sich nach den mit den Tätigkeiten verbundenen Zielen, Motiven, Zwecken, dem Sinn und der

Entwicklungsfunktion. Die in unserem Zusammenhang relevanten Lerntätigkeiten haben z.B. die Aneignung von gesellschaftlichem Wissen und Können zum Ziel. Als Motiv für das Lernen kann das Bedürfnis nach Umweltkontrolle und Selbstwirksamkeit, die Verwirklichung einer höheren Autonomie gelten. Während der subjektive Sinn einer Lerntätigkeit in der Selbstveränderung durch Kompetenzgewinn liegt, mag sein Zweck eher die Aneignung von Voraussetzungen für die Arbeitstätigkeit sein. Die Entwicklungsfunktion von Lerntätigkeit ist die Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben, das eben jene Arbeitstätigkeit auch umfasst (vgl. Giest & Lompscher, 2004, S. 55). Giest und Lompscher (2004, S. 67) definieren Lerntätigkeiten entsprechend

„als die speziell auf die Aneignung gesellschaftlichen Wissens und Könnens (Lerngegenstände) gerichtete Tätigkeit, wozu spezifische Mittel (Lernmittel) unter speziell gestalteten Bedingungen eingesetzt werden müssen. Da die Lerngegenstände und Lernmittel kultureller Natur sind, kann Lerntätigkeit auch nur im Rahmen der Kultur, der Kooperation und Kommunikation mit denen, die über diese Kultur verfügen, angeeignet werden. Aneignung von Lerntätigkeit bedeutet, Erwerb der Kompetenz zur Handhabung kultureller Mittel (Werkzeuge), die Aneignung von Kultur und damit die Teilhabe an der Kultur erst möglich machen. Ihr Ziel ist die Selbstveränderung des Lernenden im Sinne der kulturellen Menschwerdung“.⁴

Zentral ist bei diesem Prozess die Idee, dass sich komplexere Tätigkeiten in Teilprozesse gliedern lassen, genauer in (Teil-)Handlungen und Operationen. Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung und individuelle Aneignung von Tätigkeit sind Handlungen als die kleinsten Struktureinheiten einer Tätigkeit. Handlungen enthalten Wesensmerkmale einer komplexeren Tätigkeit und ermöglichen es daher, sich diese komplexe Tätigkeit sukzessive anzueignen. Aus Handlungen können Operationen entstehen, indem diese verinnerlicht, verkürzt und automatisiert werden. Operationen laufen bei bestimmten gegebenen Anforderungen unterhalb der bewussten Kontrolle ab, wie es etwa für die meisten Erwachsenen beim Addieren kleiner, natürlicher Zahlen der Fall ist. Das Beispiel sehr grundlegender Rechenoperationen zeigt, dass je nach Ziel des Subjekts ein und dieselbe Aktivität eines Kindes Tätigkeit (z.B. im Mathematikunterricht der ersten Klasse), Handlung (z.B. später bei der Prüfung, welches Spielzeug vom Taschengeld gekauft werden kann) oder Operation sein kann. Wie weiter unten noch deutlich wird, kann für die gymnasiale Oberstufe aufgrund ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion die wissenschaftliche Tätigkeit als ein zentraler Lerngegenstand betrachtet werden. Aus dem wissenschaftlichen Prozess lassen sich zahlreiche Teilhandlungen wie eine Literaturrecherche, die Entwicklung einer Fragestellung, das Belegen von Aussagen mit Quellen etc. identifizieren, die bereits Kriterien der Wissenschaftlichkeit „transportieren“ und – sofern man diese und weitere Teilhandlungen auszuführen gelernt hat – zum wissenschaftlichen Arbeiten befähigen, ganz gleich welcher Sinn, welche Motive und welche Ziele subjektiv damit verbunden werden. Der explizite Fokus auf das Erlernen solcher Aktivitäten, die in der Wissenschaft als kulturelle Werkzeuge angesehen werden können, kann nach unserem Verständnis als Beitrag zu einer instrumentellen Selbstständigkeit gelten, wenn sie didaktisch zunächst als (fremdbestimmte) Tätigkeit angesehen werden, um sodann als Handlung in einer (selbstbestimmten) wissenschaftlichen Tätigkeit ausgeführt werden zu können.

⁴ Die kulturhistorische Theorie und ebenso die kulturhistorische Didaktik wurden in der damaligen Sowjetunion begründet und waren – wie die Wissenschaft insgesamt dort in jener Zeit – der marxistischen Ideologie verpflichtet. Wer sich nicht sicher ist, wo Wissenschaft hier aufhört und wo Ideologie beginnt, mag aufhorchen und unterstellen, dass Aneignung von Kultur und Teilhabe an Kultur in sozialistischen Systemen eindeutig auf eine funktionale Selbstständigkeit hinauslaufen solle. Dies mag in der Praxis so die Regel gewesen sein; mit der kulturhistorischen Theorie lassen sich aber durchaus auch auf Selbstbestimmung und produktive Selbstständigkeit ausgerichtete Lernprozesse modellieren, wenn der Erwerb von Kompetenzen zur Handhabung kultureller Mittel mit einer selbstbestimmten Auseinandersetzung mit und Teilhabe an Kultur verknüpft wird.

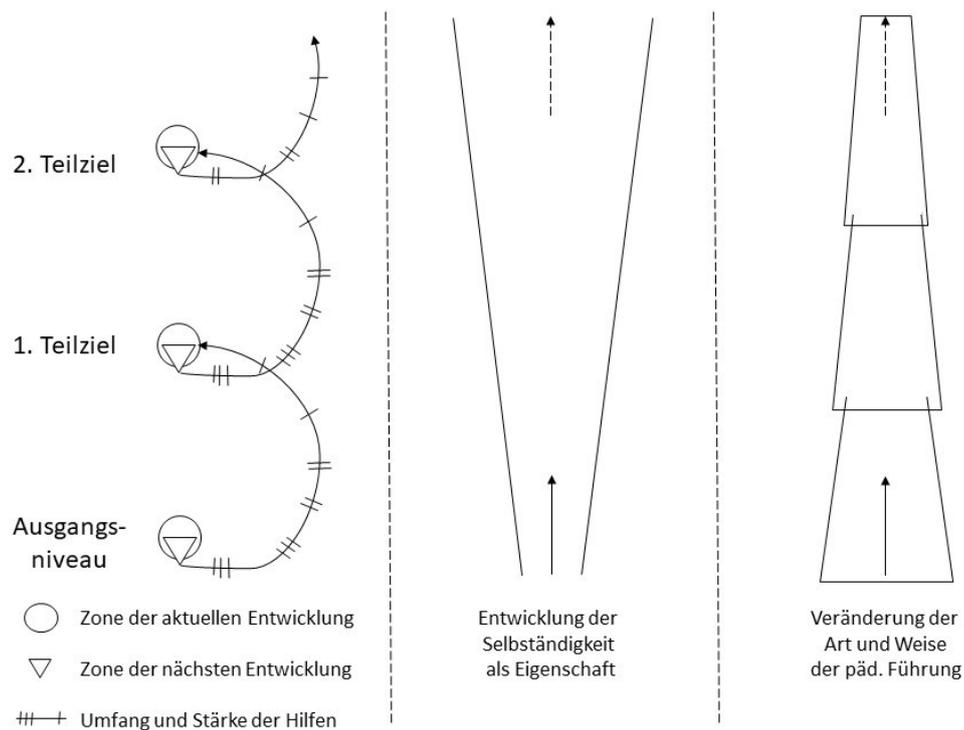


Abbildung 2: Entwicklungszonen nach Wygotski (Giest & Lompscher, 2006, S. 66)

Die Engführung von Lerntätigkeiten auf (Teil-)Handlungen einer komplexeren kulturellen Tätigkeit legt der kulturhistorische Ansatz aufgrund seines spezifischen Lernverständnisses nahe. Er postuliert, dass in den Interaktionen mit Lehrenden eine aktive, ständig sich verändernde Auseinandersetzung mit Kultur und sozialen Strukturen erfolgt und dabei das aktuelle Leistungsniveau und die davon abhängigen Entwicklungsmöglichkeiten des Subjekts eine entscheidende Rolle für den ontogenetischen Prozess des Selbstständigwerdens spielen. In der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie werden diese Voraussetzungen des Subjekts als zwei Entwicklungszonen beschrieben:

„Die ‚Zone der aktuellen Leistung‘ umfasst jene Leistungen, die auf Grund der bisherigen Entwicklung selbständig vollbracht werden können. Die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ beinhaltet solche Leistungen, die noch nicht selbständig, wohl aber unter Anleitung, nach Vorbild, mit Unterstützung bewältigt werden, die also Potenzen darstellen, die in einer jeweiligen Zone der aktuellen Leistungen ‚versteckt‘ sind und über diese hinausweisen. Indem diese Möglichkeiten weiter gehender Leistungen durch eigene Tätigkeiten realisiert werden, verwandelt sie sich allmählich in eine neue Zone der aktuellen Leistung, die ihrerseits eine neue Zone der nächsten Entwicklung eröffnet usf.“ (Giest & Lompscher, 2004, S. 112)

Die Zone der nächsten Entwicklung ist also immer durch das gekennzeichnet, was gemeinsam mit kulturkompetenten Partner*innen wie Lehrenden erreicht werden kann. Die Verinnerlichung der Tätigkeit, d.h., der Kooperation und Kommunikation mit diesen Partner*innen wird dann zur neuen Zone der aktuellen Leistung, wenn diese Kooperation und Kommunikation auch als innerer Dialog mit sich selbst fortgeführt werden kann.

Das o.g. Beispiel, Wissenschaft als Lerngegenstand und einzelne wissenschaftliche Handlungen als gemeinsame Tätigkeit von Lehrenden und Lernenden zu betrachten, erscheint plausibel vor dem Hintergrund der Idee, die Lernvoraussetzungen mit zwei Entwicklungszonen zu beschreiben. Denn bevor die komplexe Tätigkeit, selbstbestimmt eine wissenschaftliche Fragestellung zu bearbeiten, in der Zone der aktuellen Leistungsfähigkeit oder auch „nur“ in der Zone der nächsten Entwicklung einer Schülerin oder eines Schülers liegt und damit als schulische Lernaufgabe pädagogisch verantwortbar

wäre, erscheint eine Hinführung über ein gemeinsames Abarbeiten an Teilhandlungen dieses Prozesses angeraten.

Die kulturhistorische Didaktik (Giest, 2017) sieht für einen in diesem Sinne entwicklungsfördernden Unterricht einen idealtypischen Dreischritt vor. Dieser besteht zunächst aus einem eigenregulierten, entdeckenden und kooperativen Lernen in der Zone der aktuellen Leistung, bei dem im Zuge der Versuche, Lernprobleme und -aufgaben zu lösen, auch die Grenze dieser Zone erreicht wird und eine Grundlage für das Zustandekommen eines gemeinsamen Ziels von Lehrenden und Lernenden darstellt (1). Durch die fremdregulierte Hilfe durch Lehrende werden die Lernenden zum Erreichen ihrer Lernziele befähigt; die Stützung des Lernens erfolgt mit Blick auf die Zone der nächsten Entwicklung (2), bevor schließlich ein eigenreguliertes Lernen auf höherem Niveau der Anforderungsbewältigung (3) stattfinden kann.

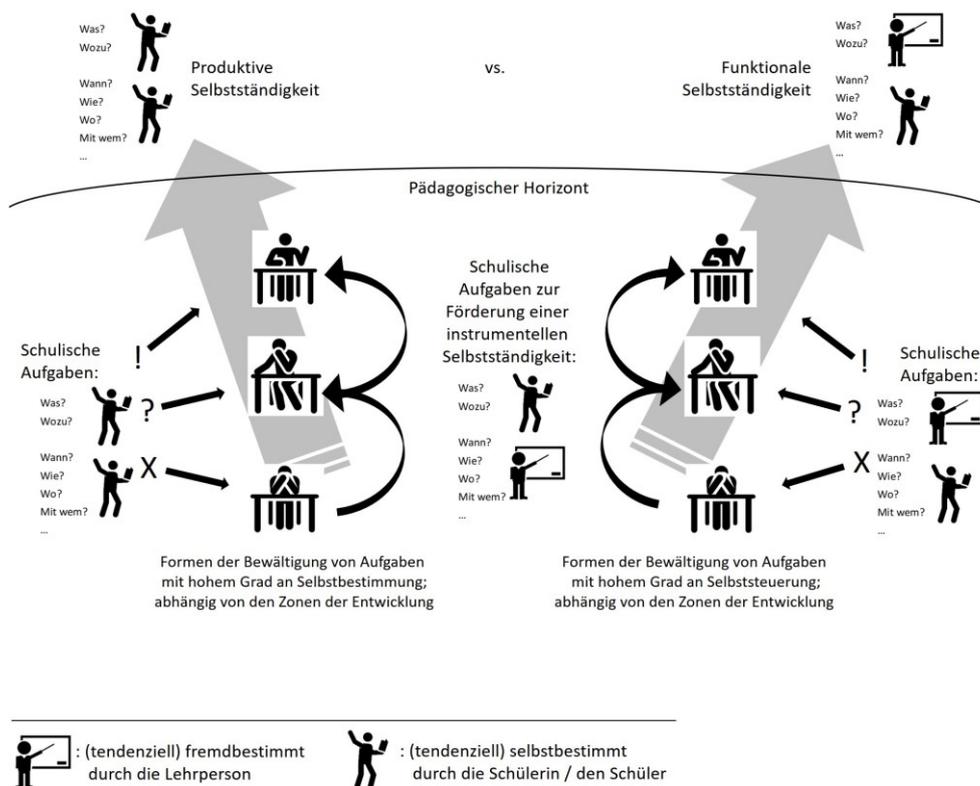


Abbildung 3: Die Förderung instrumenteller Selbstständigkeit (eigene Darstellung)

Bezieht man die Prämissen der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie auf die in Tabelle 1 genannten Bezüge des selbstständigen Lernens, könnte sich eine Förderung der instrumentellen Selbstständigkeit abhängig von den Ausgangslagen der Lernenden z.B. darin äußern, dass sich bei selbstbestimmter Zielsetzung und Wahl des Themas die gemeinsame Handlung von Lehrenden und Lernenden auf die Methode seiner Bearbeitung bezieht und die durch Lehrende vorgenommene fremdregulierte Hilfe auf die kleinschrittige Organisation des Prozesses. Ebenso könnte sich die Förderung der instrumentellen Selbstständigkeit auch auf die gemeinsame Handlung der Themenfindung, der Eingrenzung einer Fragestellung und der Reflexion bei freier Wahl der Bearbeitungsmethode beziehen.

Fassen wir zusammen: Eine instrumentelle Selbstständigkeit ist das Ziel eines Lernprozesses, der mit Blick auf die Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden von Lehrenden durchaus fremdbestimmt durch ihre Hilfe und Unterstützung strukturiert wurde. Das Ziel der instrumentellen Selbstständigkeit ordnet sich aber weitergehenden

Zielen unter, da am Ende von Lernprozessen, die sich zunächst an instrumenteller Selbstständigkeit orientieren, grundlegende Voraussetzungen für funktionale und produktive Lernprozesse geschaffen wurden. Als Gegenstände von Lernprozessen, die instrumentelle Selbstständigkeit zum Ziel haben, kommen daher nur solche basalen Kulturwerkzeuge in Betracht, die es Lernenden ermöglichen, innerhalb und auch außerhalb des schulischen Kontextes komplexe Tätigkeiten auszuüben und Subjekte ihrer Bildungsprozesse zu sein.

Spannend ist die empirische Frage, wie die durch Lehrerhandeln induzierte gemeinsame Handlung die Zone(n) der nächsten Entwicklung ausleuchtet – durch modellhaftes Vormachen, „Scaffolding“, Beratung oder gar durch Versuch und Irrtum? Wie die Systematik von Huber in Tabelle 1 verdeutlicht, sind derartige didaktische Überlegungen nicht nur in Hinblick auf selbst- und fremdbestimmte Elemente der Aufgabenstellungen zu beziehen, an denen sich die Lernenden in Interaktion mit der oder dem Lehrenden abarbeiten, sondern auch auf kooperative Lernformen der Schüler*innen untereinander. Sie nehmen einen besonderen Stellenwert ein, will man die Selbstbestimmungsfähigkeit nicht über, sondern neben die Ziele der Mitbestimmung und Solidarisierungsfähigkeit stellen (s.o.).

3.4 Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont – Fazit

Um unser Verständnis von Selbstständigkeit als pädagogischen Bezugsrahmen abschließend bündig darzustellen, wird an dieser Stelle in kurzer Form skizziert, wie die drei verwendeten Begriffe zur Selbstständigkeit zusammen gedacht werden können und welches Verhältnis sich zwischen ihnen dabei ergibt. Damit soll die Frage beantwortet werden, warum den beiden Begriffen von Tobias Rülcker (1990) noch ein dritter hinzugefügt wird. Im Folgenden wird argumentiert, dass den beiden grundlegenden Bezugspunkten der funktionalen und produktiven Selbstständigkeit gleichermaßen eine Chance und eine Gefahr inhärent sind, wenn sie unabhängig und isoliert betrachtet und verfolgt werden. Zwar ergibt unseres Erachtens die Unterscheidung der beiden Formen bei der Betrachtung schulischer Lernprozesse durchaus Sinn; die Zweiteilung in produktiv versus funktional jedoch suggeriert einen Dualismus, der uns nicht zielführend erscheint: Weder sind die beiden Formen komplementär oder gar als gegensätzlich zu denken, noch soll hier eine hierarchische Bewertung erfolgen, die die eine oder andere Form als besser, realistischer oder notwendiger einstuft. Vielmehr erweitert der Begriff der instrumentellen Selbstständigkeit den Blick auf die Voraussetzung und die grundlegenden Fähigkeiten, die im Spannungsfeld von produktiver und funktionaler Selbstständigkeit bedeutsam sind. Dabei wird betont, dass nicht vergessen werden darf, dass schulische Bildungsprozesse auch dann, wenn sie die Vermittlung von Grundfertigkeiten im Sinne instrumenteller Selbstständigkeit thematisieren, Bezugspunkte zur produktiven und funktionalen Selbstständigkeit herstellen.

In Bezug auf die produktive Selbstständigkeit kann das aufgeklärte Individuum, welches selbstständig und selbstbestimmt in Denken und Handeln seine Lebensführung emanzipiert in die Hand nimmt, als Idealtypus gelten. Auch wenn dabei zwischen Selbstständigkeit und Sozialität kein Gegensatz erzeugt werden soll (Huber, 2000; Terhart, 1990), verdeutlicht dieser Hinweis die Gefahr, dass die subjektorientierte Sichtweise verabsolutiert und Sozialität durch Egozentrismus ersetzt werden kann. Im Gegensatz dazu kann die Fokussierung auf funktionale Selbstständigkeit die Gefahr einer „instrumentellen Vernunft“ (Horkheimer, 1967/1947) enthalten, bei der Anforderungen hinsichtlich normativer Standpunkte und Partikularinteressen nicht infrage gestellt oder reflektiert, sondern ausschließlich hinsichtlich ihrer technischen Umsetzbarkeit problematisiert werden. Beide Gefahren sind somit gleichermaßen der Vermittlung von Grundfertigkeiten inhärent, wenn etwa einerseits die Vermittlung instrumenteller Selbstständigkeit ausschließlich in der Frage der technischen Umsetzbarkeit fremdbestimmter Ziele aufgeht oder andererseits durch ein subjektorientiertes Diktat eine diskursunfähige

Beliebigkeit erzeugt wird, welche eine kontinuierliche Entwicklung im Sinne Wygotskis (1987) unmöglich macht und damit Qualifikation dem Zufall überlässt. Der Mehrwert der Ergänzung des Horizonts um *instrumentelle* Selbstständigkeit besteht damit einerseits darin, die Aufmerksamkeit auf die Feststellung zu lenken, dass Lernprozesse instrumenteller Selbstständigkeit zwangsläufig durch die unterschiedliche Ausgestaltung im Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdbestimmung Aspekte funktionaler und produktiver Selbstständigkeit thematisieren. Andererseits wirft der Begriff die Frage auf, welche „Instrumente“ von den Lernenden „gespielt“ bzw. welche Grundfertigkeiten erlernt werden müssen, um sich in dem Kontinuum von produktiver und funktionaler Selbstständigkeit, zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung frei bewegen zu können, und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie brauchen, um z.B. studierfähig zu werden, in der Arbeitswelt gut zurechtzukommen und darüber hinaus in ihrer Lebensplanung und -gestaltung möglichst selbstbestimmt, mündig und kritisch handeln zu können.

Die Beantwortung dieser Frage ist unseres Erachtens nur in einem kulturhistorischen Kontext denkbar. Für die Betrachtung der konkreten Lernprozesse haben wir aus diesem Grund die kulturhistorische Tätigkeitstheorie von Wygotski (1987) und ihre Weiterentwicklung durch Giest & Lompscher (2004) mit der zentralen Kategorie der „Zone der nächsten Entwicklung“ in den Mittelpunkt gestellt, die sowohl die aktive Aneignung von Kultur durch die Lernenden selbst als auch die professionelle Unterstützung dieser Aneignungsprozesse durch die Lehrenden in den Fokus stellt. Gleichzeitig wird damit gezeigt, dass die Bezugnahme zur funktionalen oder produktiven Selbstständigkeit nicht einfach durch die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdbestimmung im Unterricht erfasst werden kann. Vielmehr verdeutlicht die Theorie, dass in jedem angeleiteten Lernprozess, der intendiert, Zonen der nächsten Entwicklung zu erreichen, Fremdbestimmung enthalten ist und eine vollständig selbstbestimmte Arbeitsweise erst dann möglich erscheint, wenn sie in der Zone der aktuellen Leistungsfähigkeit liegt.

Zu klären bleibt noch, welche übergeordneten Themenfelder in unserer Kultur zentral und welche Kompetenzen, Techniken und Methoden für die Erschließung von Welt unerlässlich sind. Diese Fragen sind schwer zu beantworten, und jede mögliche Antwort ist leicht kritisierbar. Pragmatisch kann man sich einer Lösung nähern, indem man sich beispielsweise an den akademischen Anforderungen der nächsthöheren Bildungsstufe oder Bildungseinrichtung orientiert und fragt, welche gemeinsamen Voraussetzungen das Lernen in allen möglichen Unterrichtsfächern erleichtern bzw. welche gemeinsamen Voraussetzungen Hochschulstudien in allen möglichen Disziplinen besitzen. Auf einen solchen pragmatischen Weg hat sich Ludwig Huber in den 1990er Jahren begeben und im Kontext seiner Bestimmungen einer allgemeinen Studierfähigkeit und einer allgemeinen Wissenschaftspropädeutik zumindest den kleinsten gemeinsamen Nenner aller Fächer und Disziplinen identifiziert und basale Kompetenzen und Formate der wissenschaftlichen Kommunikation und Modellbildung als instrumentelle Kulturwerkzeuge beschrieben. Die Entwicklung von Selbstständigkeit – so der hier vertretene normative Standpunkt – ist innerhalb der gymnasialen Oberstufe auf diese Kulturwerkzeuge zu beziehen.

4 Selbstständigkeit, basale Kompetenzen und Formate der wissenschaftlichen Kommunikation und Modellbildung als Kern der allgemeinen Studierfähigkeit

Aus gesellschaftlicher Perspektive kann Studierfähigkeit als ein Problem der Bestands-erhaltung betrachtet werden. Generation für Generation müssen hinreichend viele leistungsstarke Personen nachrücken, um die internationale Wettbewerbsfähigkeit eines Landes zu sichern. Studierfähigkeit ist daher auch eine gesellschaftliche Kategorie, mit der Personen in Relation zu gesellschaftlichen Erwartungen auf bedeutsame Leistungen hin beurteilt werden. Das Attribut „studierfähig“ bekommen in der Regel Personen zu-gesprochen, die im Kontext des Bildungssystems eine gewisse Leistungsbereitschaft und -fähigkeit nachweisen. Es ist entsprechend die Aufgabe der Institutionen des Bildungs-systems, jede Person leistungsbezogen an institutionellen Standards zu messen, die „dazu beitragen, dass Studierfähigkeit kontrolliert erworben und somit erfolgreich er-wartet werden kann“ (Anhalt, 2014, S. 123).

Es richten sich demnach gesellschaftliche Erwartungen der für das Attribut „Studier-fähigkeit“ relevanten Leistungen an die gymnasiale Oberstufe als Organisationsform. Diese Erwartungen sind nur sehr schwer zu antizipieren. Jede gymnasiale Oberstufe muss dennoch mit ihren eigenen, kaum selbst regulierbaren Mitteln auf sie reagieren:

„Das gegenwärtige Gymnasium [...] muss mit eigenen Mitteln klären, wie es Studierfähig-keit als Ziel der schulischen Laufbahn einer heterogenen Schülerschaft [...] sicherstellen will. Das ist die Organisationsfrage. Es muss im Sinne der Wertfrage auch klären, was es unter Studierfähigkeit konkret versteht (um z.B. in Benotung und Beratung entsprechend differenzieren zu können) und ob es dieses Ziel noch realisieren will im Wettbewerb um Klientel.“ (Anhalt, 2014, S. 140)

Da jede Bestimmung von Studierfähigkeit als Ziel der gymnasialen Oberstufe immer auch die rechtliche Studienberechtigung umfassen muss, kann sie nur als allgemeine Studierfähigkeit bestimmt werden (Anhalt, 2012, S. 31ff.), d.h., dass „diese Fähigkeit sich auf jedes Hochschulstudium in jedem Fach erstrecken soll“ (Huber, 2009a, S. 108). Es gilt aber: Allgemeine Studierfähigkeit lässt sich nicht hinreichend durch „bestimmte historisch variable Handlungsanforderungen im Studienalltag“ definieren (Schröter, 2003, S. 92). Diese ist eine „zeitgeschichtlich abhängige Größe“ (Schröter, 2003, S. 96), wie die den Bologna-Prozess begleitenden Diskussionen⁵ eindrücklich zeigen, aber auch der Blick auf Modernisierungsprozesse in der gesellschaftlichen Umwelt der Hoch-schule⁶ verdeutlicht. Es ließe sich daher trefflich darüber streiten, ob der Begriff der

⁵ Um den europäischen Hochschulraum einheitlicher und durchlässiger zu gestalten, wurden als zent-rale Ziele die Vergleichbarkeit akademischer Abschlüsse und die Einführung gestufter Studiensys-teme verabredet, zu deren Sicherung u.a. ein Leistungspunktesystem eingeführt wurde, das die Mo-dularisierung der Studiengänge und „transcripts of records“ voraussetzt. In Deutschland wurden weitere Reformziele mit dem Bologna-Prozess verbunden, wie z.B. eine stärkere „Employability“-Orientierung und eine stärkere Strukturierung der Studiengänge mit studienbegleitenden Prüfungen (vgl. Pasternack, 2010). Die Lernorganisation der Hochschule habe sich nach der Reform mit ihren Pflichtveranstaltungen, Stundenplänen und Klausurenreihen eher der Lernorganisation der Ober-stufe angepasst (Huber, 2010) und unter den Studierenden eine „pragmatische Orientierung“ (Bargel, Ramm, Multrus & Bargel, 2009, S. 19ff.) hervorgerufen, die auch dadurch gekennzeichnet sei, dass „sie all ihr Fragen und Tun von Beginn an auf die Prüfungsanforderungen hin ausrichten“ (Huber, 2010, S. 114). Struktur und Dichte des Studiums brächten einen neuen Typus des Studie-renden hervor (Winter & Anger, 2010). Entsprechend werde die Reform Pasternack (2010, S. 42) zufolge von der Kritik begleitet, „den Studierenden werde durch die gestraffte Ausbildungsform und geringe Wahlmöglichkeit die Chance genommen, eigene Interessenschwerpunkte in ihrem Studium zu setzen. Die Forderung nach Employability führe dazu, dass die Bachelor-Programme zu stark berufsbezogen seien; statt allgemeiner Bildung stünden nur noch die Arbeitsmarktqualifikationen und die Interessen des Marktes im Vordergrund.“

⁶ Prämissen wie die Vorstellung von Normalbiographien und die Konstanz der Strukturen der Ar-beitswelt sind angesichts des Wandels von einer Industrie- in eine Dienstleistungs- bis hin zu einer

Studierfähigkeit angesichts der immer notwendigen zeitgeschichtlichen Kontextualisierung überhaupt sinnvoll operationalisierbar oder heute gar ein aus der Zeit gefallener Begriff ist, der nicht mehr als die mit dem Abitur vergebene Studienberechtigung zu beschreiben vermag. Es wird hier für einen Standpunkt argumentiert, der bei der Operationalisierung von Studierfähigkeit als Ziel der gymnasialen Oberstufe drei Aspekte besonders hervorheben möchte: die Entwicklung von Selbstständigkeit bzw. eines interessenorientierten Umgangs mit den Zwängen und Freiheiten der neuen Lebensphase an der Hochschule, den Erwerb basaler Kompetenzen mit zentraler Bedeutung für das Lernen in allen universitären Disziplinen und grundlegende Einsichten in Formate der wissenschaftlichen Kommunikation und Modellbildung.

4.1 Selbstständigkeit und der interessenorientierte Umgang mit Zwängen und Freiheiten

Allgemeine Studierfähigkeit kann angesehen werden als „ein Ensemble von Fähigkeiten [...], ein Studium erfolgreich zu beginnen, durchzuführen und abzuschließen“ (Huber, 2009a, S. 108), bzw. als „eine Kombination verschiedener Fähigkeiten, Einstellungen, Haltungen und Bereitschaften [...], die; d.V.] im Hinblick auf die sich wandelnden Anforderungen eines Studiums bestimmt werden müssen“ (Anhalt, 2014, S. 126), jedoch sicherlich nicht nur an einer Hochschule gebraucht werden (Huber, 2009a, 1994). Sie sind daher nicht einfach durch Befragungen von Hochschullehrenden zu bestimmen, sondern im gesellschaftlichen Austausch immer wieder neu festzulegen und der Kritik auszusetzen (Anhalt, 2014, S. 137).

Auch wenn die mit dem Abitur attestierte Studierfähigkeit „nicht mehr den Status der persönlichen Reife für ein Hochschulstudium [markiere], sondern häufig lediglich den fließenden Übergang von der Schule in andere Bereiche des Bildungssystems“ (Anhalt, 2014, S. 129f.), erfordert das hochschulische Lernen auch im stärker strukturierten Studium „ein Maß an Selbststeuerung und Eigeninitiative, das erschrecken oder verwirren kann“ (Huber, 2010, S. 114).⁷ Anders, als es in der Schule i.d.R. vermittelt wird, müssen Studierende zu Beginn des Studiums erfahren und begreifen können, dass sie

„in die fortlaufende Arbeit der Wissenschaft eintreten und was das gegenüber ‚Schule‘ heißt: Fragen aufnehmen und/oder selbst stellen, sie durch eigene selbstständige Arbeit und im Dialog (real oder virtuell), also in der Diskussion mit andern verfolgen, die jeweiligen Ergebnisse relativieren, reflektieren, als vorläufig behandeln usw.“ (Huber, 2010, S. 118)

Auch seien die Interessenentwicklung sowie die Möglichkeiten, Interessen zu erkunden, zu prüfen und zu stärken, die wohl wichtigste Ressource für Studienerfolg, Studienzufriedenheit und Studierfähigkeit (Huber, 2010, S. 119). Eine allgemeine Studierfähigkeit müsse daher Elemente umfassen, die für den Übergang in eine neue Lebensphase an der Hochschule von großer Bedeutung sind. Zu nennen seien hier die Studien- und Fachmotivation, die Gewissheit in der Fachwahl sowie eine Selbstständigkeit, die mehrere Facetten umfasst: „inhaltlich (Themenfindung etc.), organisatorisch (Raum, Zeit, Koordination), methodisch (wissenschaftliche Arbeitstechniken i.w.S.), lebenspraktisch (‚Wohnung und so geregelt kriegen‘)“ (Huber, 1994, S. 15). Mit diesen antizipierten Anforderungen des Studiums betont Huber die notwendige Freiheit von Schüler*innen zu selbstbestimmter Lebensführung, die in den Schulen nicht immer gefördert, teilweise

Wissensgesellschaft brüchig geworden und verlangen (auch von Studierenden) die eigenverantwortliche Gestaltung der eigenen (Bildungs-)Biographie (vgl. Beck, 1986).

⁷ In Studierendenbefragungen fallen die Selbsteinschätzungen bezüglich der selbstständigen Studiengestaltung und der Beherrschung wissenschaftlicher Arbeitstechniken in der Tendenz negativ aus (Heine, Willich, Schneider & Sommer, 2008, S. 233ff.).

sogar unterdrückt wird. Damit deutet er den hohen Stellenwert an, den er der Wahlfreiheit gegenüber den Zwängen innerhalb der Institutionen des Bildungswesens einräumt.⁸

Betrachtet man die Umsetzung des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen tatsächlich als graduelle Verschulung der Universität, die offenkundig auf Studierenden-seite immer häufiger eine pragmatische Orientierung an den prüfungsrelevanten Anforderungen der einzelnen Studienmodule hervorruft, mag es vordergründig die beste Vorbereitung auf das Studium sein, wenn Schüler*innen gelernt haben, sich an fremdbestimmten Anforderungen selbstständig abzuarbeiten. Allerdings teilen wir diese über-spitzte, ja fast zynische Einschätzung nicht, sondern sind der Überzeugung, dass es auch in restriktiveren Systemen darauf ankommt, sich bewusst und strategisch mit den fremdbestimmten Anforderungen auseinanderzusetzen, um die Möglichkeiten zur Selbstbestimmung genau auszuloten und hier die persönlichen Ressourcen entsprechend auf das Pflicht- und das Wahlprogramm zu verteilen.

Indem der produktiven Selbstständigkeit hier also schon in der gymnasialen Oberstufe ein hoher Stellenwert beigemessen wird, wird die Universität nicht als der Ort großer Freiheit und Selbstbestimmung verklärt, der er vielleicht einmal war. Vielmehr wird erkannt, dass auch geringere Freiheitsgrade in der Ausgestaltung des Studiums als Chancen wahrgenommen werden können, um ein in Hinblick auf Interessen und Kompetenzen persönliches Profil und zukunftsbezogene Pläne zu entwickeln.

4.2 Basale Kompetenzen mit zentraler Bedeutung für das Lernen in allen universitären Disziplinen

Die Frage, auf welche Inhalte sich selbstständige Lernprozesse im Sinne einer Hinführung zu einer allgemeinen Studierfähigkeit erstrecken sollten, ist nicht ohne Legitimationsprobleme zu beantworten. Die geringsten Legitimationsprobleme verspricht sich Huber, wenn man Hochschullehrende aus allen Fächern fragt, was allgemeine Voraussetzungen der Studierfähigkeit denn aus ihrer Perspektive meinen (vgl. Heldmann, 1984; Kazemzadeh, Minks & Nigmann, 1987), und sich die Schnittmenge der Antworten ansieht. Diese Schnittmenge ist erwartungsgemäß klein, weil sich die Wissenschaften immer weiter in hochspezialisierte (Sub-)Disziplinen ausdifferenziert haben und je eigene fachliche Anforderungen besitzen. Den Konsens aller Disziplinen und damit auch aller Schulfächer markiere Huber (2009a, 1994) zufolge eine kurze Liste basaler Fähigkeiten. Jede weitere Festlegung auf materialer Ebene könne nicht mehr den Ansprüchen einer allgemeinen Studierfähigkeit genügen, sondern müsse in Hinblick auf allgemeinbildende und wissenschaftspropädeutische Ziele der Oberstufe (d.h. der Möglichkeit zur

⁸ Das Verhältnis von Freiheit und Zwang innerhalb des Bildungswesens erläutert Anhalt (2014, S. 131f.) sehr anschaulich: „Die Erwartungen an Leistung werden an Institutionen des Bildungssystems geknüpft, d.h., den organisatorischen Gegebenheiten angepasst an den Nachwuchs adressiert. In solchen Institutionen muss der Heranwachsende – das ist der *gesellschaftliche Zwang*, dem sein Verhalten unterliegt – sich zur Erwartung der Gesellschaft an ihn verhalten lernen. Diese Institutionen legen seine Entscheidungen aber nicht fest, sondern sie offerieren ihm Angebote der Entscheidungsfindung und -begründung – das ist die *Freiheit zu selbstbestimmter Lebensführung*, die eine Gesellschaft dem einzelnen Menschen eröffnet. Dass in den Institutionen Freiheit durch organisatorische Formen und inhaltliche Vorgaben verdeckt und in ihr Gegenteil verkehrt werden können, ist hinlänglich bekannt. Es gehört in diesem Kontext zu den Aufgaben des Heranwachsenden, die Freiheit zu selbstbestimmter Lebensführung wahrzunehmen – *wenn* er dieses Angebot der Gesellschaft ergreifen möchte. Ebenso gehört es zu den Aufgaben der Institutionen, die Freiheit zu selbstbestimmter Lebensführung zu ermöglichen – *wenn* sie zu einem Fortbestand einer demokratisch verfassten Gesellschaft mit eigenen Mitteln beitragen sollen. Die Bedeutung von Studierfähigkeit verweist somit auch auf die Demokratiefähigkeit einer Gesellschaft unter den organisatorischen Bedingungen ihrer Bildungsinstitutionen.“

Spezialisierung und deren Transzendierung und Reflexion insbesondere in fächerübergreifenden und projektförmigen Lernarrangements)⁹ gerechtfertigt werden.

Als „basale“ Qualifikationen fürs Studieren bezeichnet Huber die Bereiche Sprachkompetenz, Fremdsprachenkompetenz und elementare mathematische Kompetenz aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für alle Bereiche des Lernens:

- „Sprachkompetenz (aktiv und passiv, zunächst einmal in der eigenen Sprache) für die Aneignung und Ausübung von Wissenschaft als immer noch in ihren technischen, mathematischen oder ästhetisch-praktischen Spielarten auf sprachliche Begriffe, Darstellung und Mitteilung angewiesen; auch in Disziplinen mit formalisierter Wissenschaftssprache ist Verständigung ohne flexible Umgangssprache nicht möglich.
- Die Fremdsprache, aus historischen Gründen Englisch, für die Teilhabe am internationalen wissenschaftlichen Austausch und zugleich für jenes Minimum an Einübung in Empathie, Perspektivenwechsel, kulturelle Relativierung, die mit deren Aneignung, Gebrauch und insbesondere mit Übersetzungsarbeit verbunden sein kann.
- Elementare Mathematik als Einübung in und Umgang mit Quantifizierung und Modellbildung, mit einem gegenüber Sprache andersartigen abstrakten Symbolsystem, mit Relationen und Funktionen und als zur kritischen Rezeption befähigende Einführung in die in Alltag und Wissenschaft gleichermaßen allgegenwärtige Statistik.“ (Huber, 1994, S. 19)

In einer späteren Veröffentlichung ergänzt er „Grundkenntnisse für die Arbeit mit Computern und Internet“ (Huber, 2009a, S. 118). Er betont dort, dass diese instrumentellen Qualifikationen an „den am besten geeigneten Aufgaben, also aus verschiedenen Fachgebieten und begleitend zu ihnen, zu üben“ seien und man dies „mit der Einführung in Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (Texte analysieren, Arbeiten disponieren und schreiben, recherchieren, Probleme strukturieren) verbinden“ müsse (Huber, 2009a, S. 120).

Die Konzeption der für eine allgemeine Studier- und Ausbildungsfähigkeit notwendigen basalen Fähigkeiten begrenzt Huber nicht nur auf die naheliegenden Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Informatik, sondern hält diese Kompetenzen gerade an den Inhalten anderer Fächer und in fächerübergreifendem Unterricht für erlern- und entwickelbar (Huber, 1998, S. 163ff.). Dies begründet Huber, indem er die Studierfähigkeit in ein Ensemble von Zielen der gymnasialen Oberstufe einordnet und diese miteinander ins Verhältnis setzt. Dabei betont er insbesondere den Stellenwert der allgemeinen Bildung als Verfasstheit der Person und den dahin führenden, als unabhängig von Verwendungssituationen zu denkenden Prozess sowie die Wissenschaftspropädeutik als Prozess der Vorbereitung auf den Umgang mit Wissenschaft. Studierfähigkeit sei Huber zufolge ein reiner Qualifikationsbegriff, der lediglich jene Ergebnisse allgemein bildender und wissenschaftspropädeutischer Prozesse beschreibt, die für das Studieren als übergreifende, fachunspezifische Qualifikationen vorausgesetzt werden (Huber, 1994).

4.3 Grundlegende Einsichten in Formate der wissenschaftlichen Kommunikation und Modellbildung

Mit den Hinweisen, dass sich weitere instrumentelle Fähigkeiten auf die Beherrschung von Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens bzw. auf wissenschaftspropädeutische und allgemeinbildende Prozesse beziehen können, knüpft Huber an der weiter oben

⁹ Diese exemplarische Einführung in ein oder zwei Fachkulturen und ihre Überschreitung vermittele weitere Kompetenzen, die Huber (1994, S. 17) der Studierfähigkeit zuschlägt: „(1) Denken in größeren Zusammenhängen, über den Fachhorizont und die in ihm geltenden Problemdefinitionen hinaus; (2) die Fähigkeit (und Bereitschaft), die eigene (spezialistische, disziplinäre) Vorgehensweise erkenntnistheoretisch und wissenschaftssoziologisch zu reflektieren, mit anderen zu konfrontieren und einzuordnen; (3) Inter,kulturelle Kommunikation mit Leuten aus anderen Fachkulturen (und Laien).“

ausgeführten Aufklärungsidee an. Denn ihr ist ein Verständnis wissenschaftlicher Argumentationen und wissenschaftskritischen Zweifels eingewoben, dass von den Lernenden kultiviert werden muss, um die eigenen Selbst- und Weltverhältnisse autonom bestimmen zu können. Auch die ökonomischen und politischen Prozesse in modernen Gesellschaften sind zunehmend durch einen kompetenten Umgang mit wissenschaftlichem Wissen und mehr oder weniger sicheren Befunden aus empirischer Forschung gekennzeichnet, so dass die Wissenschaften und der Umgang mit wissenschaftlichem Wissen einen relevanten Bereich der Kultur darstellen, den es für eine gelingende Integration zunehmend selbstständig zu erschließen gilt.¹⁰

Mit Blick auf den wissenschaftspropädeutischen Auftrag der gymnasialen Oberstufe, zu „moderne[r] Wissenschaftlichkeit in ihrer Maßgeblichkeit, Zuständigkeit, aber auch Bedenklichkeit“ (Fischer, 1983, S. 704) zu führen, kommt der Einführungsphase dieser Schulstufe die spezifische Rolle zu, in Formate der wissenschaftlichen Kommunikation und Modellbildung einzuführen. Eine instrumentelle Selbstständigkeit zu Beginn der gymnasialen Oberstufe zielt daher auf ein Repertoire methodischer und basaler Kompetenzen, das zu einer produktiven Auseinandersetzung mit einer Vielfalt von Inhalten befähigt.

Der in Kapitel 3 entfaltete Begriff der instrumentellen Selbstständigkeit lässt sich vor dem Hintergrund der vorstehenden Ausführungen zu einer allgemeinen Studierfähigkeit nun auf bestimmte Lerngegenstände beziehen. Er meint im Kontext der Ziele der gymnasialen Oberstufe, über basale Kompetenzen zu verfügen und solche Operationen und Handlungen zu beherrschen, die zu wissenschaftlicher Tätigkeit befähigen, d.h., eigene Themen unter eigenen Zielsetzungen in einer aufklärerischen Weise erschließen zu können. Eine *aufklärerische Weise* ist einerseits durch einen methodisch kontrollierten, das Kriterium der Wissenschaftlichkeit erfüllenden Zugriff auf den Inhalt gekennzeichnet (wobei Anforderungen an Wissenschaftlichkeit von den Lehrenden jeweils in der Zone der nächsten Entwicklung ihrer Schüler*innen zu verorten, d.h. in den relevanten Aspekten zu benennen sind). Andererseits kann die Erschließung eines Inhalts sein kritisches Potenzial entfalten, wenn das Ergebnis des Lernprozesses immer als Form der wissenschaftlichen Kommunikation betrachtet wird: als Vortrag, der den kritischen Nachfragen des Publikums standhalten muss; als Protokoll eines Experiments, das Wahrheitsansprüche gegenüber kritischen Leser*innen verteidigen muss; als Text, der den eigenen Standpunkt in einem Diskurs verortet oder die Standpunkte anderer diskutiert und selbst wieder von den Leser*innen kritisiert werden kann.

Vor diesem Hintergrund bekommen für das pädagogisch begleitete Selbstständigwerden solche Gelegenheiten des Lernens einen besonderen Stellenwert beigemessen, die den Schüler*innen ein Mindestmaß an individueller Wahlfreiheit bzw. Mitbestimmung in Hinblick auf die Wahl und/oder Arbeit am Gegenstand gewähren. Wie das folgende Kapitel zeigt, ist dies unter den Bedingungen zunehmend standardisierter Bildungsinhalte und -prozesse strukturell erschwert worden.

¹⁰ Moderne Gesellschaften sind wissensbasierte Gesellschaften. Das wissenschaftliche Wissen vermehrt und verändert sich jedoch stetig; es differenziert sich zunehmend in Spezialwissen einzelner wissenschaftlicher (Sub-)Disziplinen aus, sodass es nicht mehr ohne Weiteres offen ist „für sinnlich-konkrete Rückfragen aus den Perspektiven personaler Identität und gesellschaftlicher Interessenlagen“ (Habel, 1990, S. 200). Ihre Bildungswirksamkeit gewinnen Wissenschaften nach Habermas (1982) erst zurück, wenn sie nicht nur die praktischen Probleme in theoretisch-technische Fragen übersetzen, sondern auch die Antworten auf diese Fragen wieder in die politisch-praktischen Lebenszusammenhänge integrieren, aus denen heraus die ursprünglichen Probleme formuliert wurden. In einer technisch-wissenschaftlich geprägten Gesellschaft muss Wissenschaft in der Schule deshalb in einer Weise berücksichtigt werden, dass nachwachsende Generationen in Theorie und Praxis produktiv, konstruktiv und kritisch mit ihr umgehen können (Roth, 1971).

5 Institutionelle Strukturen für das Selbstständig- bzw. Studierfähigwerden

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln der Selbstständigkeitsbegriff ausdifferenziert und speziell die instrumentelle Selbstständigkeit auf eine bestimmte aus den Arbeiten Ludwig Hubers abgeleitete Vorstellung von Studierfähigkeit bezogen wurde, werden im Folgenden die Regelungen dargestellt, die auf verschiedenen Steuerungsebenen die Strukturen für Bildungs- und Erziehungsprozesse in der gymnasialen Oberstufe beschreiben (Kap. 5.1). Besonderes Augenmerk liegt hier auf den alternativen Strukturen des Oberstufen-Kollegs (Kap. 5.2), da es eine andere Verhältnisbestimmung von institutionellem Zwang und Freiheit in der Gestaltung des persönlichen Bildungsgangs vornimmt, als dies in den Regelschulen des gleichen Bundeslandes (Nordrhein-Westfalen) der Fall ist (vgl. Kap. 5.1.2).

5.1 Allgemeine Strukturen für Bildungs- und Erziehungsprozesse in der gymnasialen Oberstufe

Um die allgemeinen Strukturen für Bildungs- und Erziehungsprozesse in der gymnasialen Oberstufe auf unterschiedlichen Ebenen darzustellen, werden im Folgenden zunächst die Beschlüsse und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (Kap. 5.1.1) vorgestellt. Im Weiteren werden die besonderen Regelungen im Bundesland Nordrhein-Westfalen (Kap. 5.1.2) erläutert, in dem das Oberstufen-Kolleg beheimatet ist. Abschließend wird erörtert, inwieweit sich hierbei widersprüchliche Strukturen erkennen lassen (Kap. 5.1.3).

5.1.1 Beschlüsse und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK)

In den Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe nennt die KMK (1988/1977) das selbstständige Lernen ausdrücklich als Lernzielschwerpunkt der gymnasialen Oberstufe und betont dabei durchaus die produktive Selbstständigkeit. Es heißt unter #1.2.1 zum selbstständigen Lernen:

„Der Unterricht zielt insbesondere auf

- Problemoffenheit, geistige Beweglichkeit und Phantasie,
- Reflexions- und Urteilsfähigkeit auf der Grundlage soliden Wissens,
- Verfügung über sachgemäße Methoden,
- Fähigkeit zu planvollen und zielstrebigem Arbeiten, auch über längere Zeit.“

Das selbstständige Lernen wird als Grundlage für das wissenschaftspropädeutische Arbeiten angesehen (KMK, 1988/1977, #1.2.2) – das ebenso einen Lernzielschwerpunkt darstellt wie die Persönlichkeitsentwicklung.

Diese auf produktive Selbstständigkeit bezogene Zielbestimmung der gymnasialen Oberstufe ist Ausdruck einer Zäsur, die mit der Reform der gymnasialen Oberstufen von 1972 eingeleitet wurde und dem erklärten politischen Willen der 1970er-Jahre entsprach, Heranwachsenden schon früher als zuvor Verantwortung und gesellschaftliche Teilhabe zuzugestehen¹¹ und ihnen im Alter von zumeist 15 oder 16 Jahren zunehmend individuelle Entscheidungsspielräume einzuräumen:

„Beim Übertritt in die neue gymnasiale Oberstufe wurden den Schülerinnen und Schülern im Unterschied zur Sekundarstufe I nun individuelle Entscheidungsspielräume gewährt, sie konnten selbstverantwortlich ihre fachlichen Schwerpunkte setzen und sich in wechselnden Lerngruppen erproben und bewähren, kurzum: Ihnen wurde ein Teil der Verantwortung für die Gestaltung der letzten Phase ihrer Schulzeit übertragen.“ (Bosse, 2013, S. 70)

¹¹ So wurde auch das Volljährigkeitsalter 1975 von 21 auf 18 heruntersetzt, und 18-Jährige wurden als junge Erwachsene und weniger als Jugendliche angesehen.

Die allgemeinen Ziele der KMK (1988/1977) gelten immer noch, gleichwohl die KMK die im Zuge der Oberstufenreform von 1972 gewährte relative Freiheit durch jüngere Beschlüsse deutlich eingeschränkt hat. Nunmehr über 45 Jahre nach der Reform ist das Kurssystem in elf Bundesländern wieder abgeschafft und die Wahlfreiheit damit deutlich reduziert worden (Huber & Kurnitzki, 2012). Eingeleitet durch eine Richtungsentscheidung der KMK von 1995 erfolgte eine Engführung des Fächerkanons auf die Kernfächer Mathematik, Deutsch und fortgeführte Fremdsprache (KMK, 2006), für die mittlerweile auch Bildungsstandards verabschiedet wurden (KMK, 2012a, 2012b, 2012c). Diese lösten die bis dahin geltenden und zuletzt 2002 von der KMK revidierten „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) ab.¹² Als grundlegende Kompetenzen benannte die KMK (2002, #1) „die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankengangs, das verständige Lesen komplexer fremdsprachlicher Sachtexte sowie der sichere Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen.“

Neben der Einschränkung von Kurswahlen zugunsten der Kernfächer führte die Einführung des Zentralabiturs in den meisten Bundesländern zu weiteren inhaltlichen Festlegungen. Diese Standardisierung der gymnasialen Oberstufe bedurfte kaum der Legitimation, denn eine einheitliche inhaltliche Begründung jenseits der angestrebten Vergleichbarkeit des Abiturs findet sich in den offiziellen Texten von KMK und Kultusministerien nicht. Vielmehr wird in der jüngsten Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II der „alten Zieltrias“ quasi ein neues Fundament in den Kernfächern gegossen:

„Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung. Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den basalen Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik“ (KMK, 2013, #2.1, S. 5).

Im Kontext der „Loccumer Gespräche“ weist auch die KMK der Förderung basaler Kompetenzen aus jenen Bereichen einen hohen Stellenwert für die Hinführung zur Studierfähigkeit zu, die insbesondere den Kernfächern zugeschrieben werden können:

- „Sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankengangs. Angestrebt wird die Fähigkeit, sich strukturiert, zielgerichtet und sprachlich korrekt schriftlich zu artikulieren und die erforderlichen Schreibformen und -techniken zu beherrschen. Hierzu gehören auch der angemessene Umgang mit Texten, insbesondere Textverständnis, Texterschließung, Textinterpretation sowie zeitökonomische Bearbeitung, das schriftliche und mündliche Darstellen komplexer Zusammenhänge und die Fähigkeit zur sprachlichen Reflexion.
- Verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Sachtexte. Angestrebt wird die Fähigkeit, fremdsprachliche Texte zu erschließen, zu verstehen, sich über fachliche Inhalte in der Fremdsprache korrekt zu äußern.
- Sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen. Angestrebt wird die Fähigkeit, Gegenstandsbereiche und Theoriebildung, die einer Mathematisierung zugänglich sind und in den Problemlösungen einer Mathematisierung bedürfen, mit Hilfe geeigneter Modelle aus unterschiedlichen mathematischen Gebieten zu erschließen und darzustellen und die Probleme mit entsprechenden Verfahren und logischen Ableitungen zu lösen.“ (KMK, 2003, S. 34f.)

¹² Die EPA waren Köller (2014) zufolge die zentralen Steuerungsinstrumente zur Herstellung einer allgemeinen Studierfähigkeit in der gymnasialen Oberstufe: „Die EPA sollen für den gesamten Fächerkanon der gymnasialen Oberstufe ein zwischen den Ländern vergleichbares Orientierungswissen, fachliche Standards und Grundkompetenzen sichern, die über den Auftrag des jeweiligen Faches hinausgehen. Die EPA stellen dabei explizit länderübergreifende Festlegungen für die Abiturprüfung dar, indem sie relativ konkrete Lern- und Prüfungsbereiche beschreiben und auch kursniveauspezifische Vorgaben für die Bewertung von Abiturleistungen machen“ (Köller, 2014, S. 57).

In der Konsequenz dieser Vereinbarungen haben Wissenschaftspropädeutik und vertiefte Allgemeinbildung zugunsten der Grundbildung in den Kernfächern an Bedeutung eingebüßt und die Zieltrias der gymnasialen Oberstufe einen stark funktionalen Bias erhalten. Huber (2009a) zufolge habe die KMK

„die basalen Fähigkeiten statt einer Basis zu alles dominierenden Hauptfächern gemacht, das Kurssystem mit seinen Wahlmöglichkeiten nivelliert, Substitutionsmöglichkeiten gestrichen, weitere konventionelle Pflichtfächer festgelegt, die Inhalte durch das Zentralabitur weit vorgehend fixiert, die Freiräume für individuelle Bildungsinteressen und Schwerpunkte eingeengt, fächerübergreifenden Unterricht und besondere Lernleistung marginalisiert: Dieses Paket ist zwar noch mit ‚Studierfähigkeit‘ etikettiert, aber die es zusammenpackten, haben dabei nur noch an sogenanntes Grundlagenwissen gedacht.“ (Huber, 2009a, S. 122)

5.1.2 Regelungen der Länder – hier: NRW

In Erlassen und Gesetzen der Länder, die den Vorgaben der KMK Folge leisten, wird die Stärkung der Kernfächer vielfach mit einer Verbesserung der Studier- und Ausbildungsfähigkeit assoziiert (vgl. Huber & Kurnitzki, 2012, S. 7ff.). Beibehalten wird aber oftmals der normative Horizont, der insbesondere die produktive Selbstständigkeit betont. Im Land Nordrhein-Westfalen, das wir hier exemplarisch aufgrund der geographischen Lage des Bielefelder Oberstufen-Kollegs genauer betrachten, heißt es im Schulgesetz etwa:

„Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten.“ (MS NRW, 2014/2005, § 1 (4))

In der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST) wird auch die funktionale Verwertbarkeit der allgemeinen Bildung etwas deutlicher betont: „Individuelle Schwerpunktsetzung und vertiefte allgemeine Bildung führen auf der Grundlage eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts zur allgemeinen Studierfähigkeit und bereiten auf die Berufs- und Arbeitswelt vor“ (MS NRW, 2012/1998).

Die gymnasiale Oberstufe wird in NRW, neben Schulgesetz und APO-GOST, durch Kernlehrpläne (KLP) für die einzelnen Fächer gesteuert. In Runderlassen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung von 2013 werden damit curriculare Vorgaben für die – nun im Duktus kompetenzorientierten – Fachinhalte gemacht, mit denen die Bildungsstandards der KMK aufgegriffen und für NRW konkretisiert werden. Die Aufgaben und Ziele der Fächer werden in den KLP in immer gleicher Weise beschrieben. Als Beispiel sei hier der Kernlehrplan für Deutsch zitiert; im KLP Geschichte oder Biologie findet sich der nahezu gleiche Text – nur die genannten Aufgabenfelder variieren:

„Im Rahmen der von allen Fächern zu erfüllenden Querschnittsaufgaben tragen insbesondere die Fächer des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes im Rahmen der Entwicklung von Gestaltungscompetenz zur kritischen Reflexion von geschlechter- und kulturstereotyper Zuordnung, zur Werteerziehung, zur Empathie und Solidarität, zum Aufbau sozialer Verantwortung, zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft, zur Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen, auch für kommende Generationen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung, und zur kulturellen Mitgestaltung bei. Darüber hinaus leisten sie einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung, zur interdisziplinären Verknüpfung von Kompetenzen, auch mit gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Feldern, sowie zur Vorbereitung auf Ausbildung, Studium, Arbeit und Beruf.“ (MSWF NRW, 2014, S. 11)

5.1.3 Antinomische Grundstrukturen der Förderung des (selbstständigen) Lernens in der Schule

Dem professionellen Selbstverständnis der Pädagogik nach habe sie sich selbst überflüssig zu machen und zur Selbsterziehung zu werden. Eine durch diesen Anspruch gekennzeichnete Professionalität von Lehrer*innen folgt entsprechend der Idee, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der allgemeinbildenden Schule als Aufgabe der Ermöglichung wahrzunehmen und den Schüler*innen als Adressat*innen einen Zugang zur selbstständigen Lebensführung zu eröffnen – ein soziales Gut, von dem sie zunächst irreversibel getrennt sind (vgl. Helsper, 2002).

Helsper zufolge sei problematisch daran, dass die im pädagogischen Handeln stattfindende Erzeugung des Neuen keine Erfolgssicherheit für sich reklamieren könne (Helsper, 2002, S. 71), Lehrende ihren noch nicht in vollem Umfang selbstständig handelnden Schüler*innen also immer etwas mehr Selbstständigkeit zumuten müssen, ohne dabei zu wissen, ob diese dabei tatsächlich selbstständiger werden. Vor diesem Hintergrund könne innerhalb der organisatorischen und institutionellen Rahmungen der Schule nur von einer auf das Lernen bezogenen, relativen Selbstständigkeit die Rede sein, da die Selbstständigkeit der Schüler*innen durch die Schulpflicht strukturell gebrochen werde (Oevermann, 1996) und gesellschaftliche Individualisierungsprozesse weitere „Überlebensanforderungen“ (Helsper, 2002, S. 87) vorgäben, „die von den notwendigen, aber immer weniger hinreichenden schulischen Zertifikaten und Leistungsplatzierungen ausgehen, um zukünftige Chancen zu sichern“ (Helsper, 2002, S. 86).

Helsper, Böhme, Kramer und Lingkost (2001) sowie Helsper (2002) bezeichnen die Spannung für Lehrende, zur Autonomie auffordern und sie ermöglichen zu müssen, dies zugleich aber in organisatorischen Rahmungen tun zu müssen, die auf Zwänge und abstrakte Regeln setzen, als Spannung von Autonomie und Heteronomie (bzw. als Autonomieantinomie). Die organisatorische Rahmung besteht u.a. darin, dass Stundentafeln, Lehrpläne, Bildungsstandards und zentrale Abschlussprüfungen heteronome Erwartungen an die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen einer bestimmten Altersstufe auf einer bestimmten Schulform formulieren und damit auch einen Handlungsrahmen für die Lehrenden setzen. Wie in diesem Kapitel bereits deutlich wurde, erschwert es der aktuelle Handlungsrahmen für die gymnasiale Oberstufe den Lehrenden, ihren Schüler*innen notwendige Moratorien für die Erprobung von Selbstständigkeit zu gewähren. Die Offenheit selbstständiger Lernprozesse impliziert entsprechend die Aufgabe der Lehrenden, widersprüchliche Aufgaben bei der Betreuung selbstständiger Lernprozesse auszubalancieren. Diese Widerspruchsverhältnisse sind Bräu (2008) zufolge:

- auf einer allgemeinen gesellschaftlichen Ebene die Antinomie zwischen der schulischen Doppelfunktion der (individuellen) Förderung und der Selektion nach dem Kriterium erbrachter Leistungen,
- auf der Ebene genereller Individualisierungsantinomien die Spannungen zwischen individueller Förderung und Chancengleichheit, zwischen Individualität und sozialer Einbindung, zwischen Eigen-Sinn und gesellschaftlichen Anforderungen, zwischen Individualisierung und Standardisierung sowie zwischen individualisierten und standardisierten Prüfungsleistungen,
- auf der Ebene des Lehrkräftehandelns eine Reihe von Handlungsdilemmata, die sich aus den für die o.g. Spannungsverhältnisse verantwortlichen schulischen Strukturen ergeben, sowie
- auf Paradoxien, die unauflösbar sind, d.h., auch bei veränderten schulischen Strukturen bestehen bleiben.

Der Zielwiderspruch zwischen der schulischen Selektionsfunktion und der schulischen Aufgabe, die Entfaltung von Persönlichkeit durch individuelle Förderung des Kompetenz- und Wissenserwerbs zu unterstützen, resultiert aus divergierenden Logiken: Während die individuelle Förderung das Wohl des oder der Einzelnen zum Bezugspunkt

nimmt, bezieht sich die Selektion auf gesellschaftliche Aufgaben der Allokation – auf die Zuweisung von Berufs- und Lebenschancen auf der Grundlage von Noten, Zeugnissen und Abschlüssen. Die Verteilung von Berechtigungen folgt dabei dem meritokratischen Prinzip, es belohnt Leistung nach gleichen und vergleichbaren Maßstäben. Eine im Sinne des meritokratischen Leistungsprinzips faire Allokation erfolgt auf der Grundlage von einheitlichen und universal anzuwendenden sachlichen Bezugsnormen bei der Bewertung von Lernergebnissen – individuelle Förderung hingegen orientiert sich an subjektiven Bezugsnormen, d.h. an den je besonderen Lernentwicklungsmöglichkeiten. Die generelle Funktionsantinomie von Fördern und Selektion lässt sich Bräu (2008) zufolge in verschiedene Individualisierungsantinomien differenzieren, die allesamt im Zusammenhang mit der Beachtung der Individualität der oder des Einzelnen bei gleichzeitiger Orientierung der Schule auf gesellschaftliche Interessen bestehen:

- Die Antinomie zwischen *individueller Förderung und Chancengleichheit* beschreibt den Widerspruch zwischen einer besonderen Hinwendung zu den biographischen, körperlichen, geistigen Besonderheiten einzelner Lernender und der formalen Gleichbehandlung aller Lernenden im Sinne eines gleichberechtigten Zugangs zu bestehenden Bildungsangeboten. Insbesondere wenn Bildungsbarrieren durch die Schule abgebaut werden und kompensatorisch auf die Entwicklung benachteiligter Schüler*innen eingegangen wird – was man durchaus als Ausdruck von Bildungsgerechtigkeit auslegen kann –, wird zwangsläufig das Gebot der Gleichbehandlung aller verletzt, da weniger Benachteiligte, besser Angepasste und Leistungsstärkere nicht das gleiche Maß an individueller Förderung zugesprochen bekommen.
- Die Antinomie zwischen *Individualität und der Einbindung in die Gemeinschaft* beschreibt den Zielkonflikt zwischen der Ausbildung von Individualität und „sozialen Zielen wie Solidarität, Kooperationsfähigkeit, Kompromissbereitschaft oder Verbindlichkeit gegenüber der Gruppe“ (Bräu, 2008, S. 185). Eine „falsche“ Förderung der Individualität kann zu Konkurrenzdenken und einem egozentrischen Individualismus führen; ein zu großer Druck der Gemeinschaft kann jedoch auch Individualität in Frage stellen.
- Die Antinomie zwischen *Eigen-Sinn und den Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft* drückt sich in den Aufgaben der Schule aus, den Schüler*innen einerseits Entscheidungsspielräume für ihre Entwicklung von Selbstständigkeit und Individualität zu eröffnen und somit Möglichkeiten einzuräumen, „eigen-sinnig zu sein und sich als Individuum auch von den Erwartungen anderer abzugrenzen“ (Bräu, 2008, S. 186), und andererseits gesellschaftlich legitimierte Erwartungen und Anforderungen an die Schüler*innen heranzutragen. Verschärft wird die Antinomie zwischen *Eigen-Sinn und den Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft* durch die zunehmende Standardisierung schulischen Lernens.
- Die Antinomie zwischen *Individualisierung und Standardisierung* besteht darin, dass Lernprozesse einerseits an die jeweiligen individuellen Gegebenheiten (Vorkenntnisse, Interessen etc.) anknüpfen sollen und andererseits die Erwartungen an Ergebnisse von Lernprozessen zunehmend standardisiert werden. Da selbstständiges Lernen dezentral stattfindet, sind die Ergebnisse und gewonnenen Erkenntnisse weitgehend unterschiedlich. Bewertet man Lernprozesse hingegen nur nach zentralen Kategorien, können die individuellen Besonderheiten schnell zu Störfaktoren für die Erbringung standardisierter Leistungen werden.

Es ergeben sich aus den genannten Antinomien Handlungsdilemmata, z.B. die Frage nach dem Verhältnis von individualisierten und standardisierten Prüfungsleistungen. Das Problem bestehe Bräu (2008) zufolge darin, dass individuelle Lernleistungen wie Facharbeiten, Referate etc. und zentrale Prüfungen wie standardisierte Klausuren und

insbesondere das Zentralabitur zwei grundsätzlich entgegengesetzte Anforderungen darstellen. Diese sind als Prüfungen zwar unabhängig voneinander und müssen nacheinander absolviert werden; es entsteht

„in der Vorbereitung darauf aber zumindest ein zeitliches Dilemma [...], wann im Unterricht wie viel Zeit für das eine und für das andere eingeräumt wird. Die Handlungsanforderung für den Lehrer besteht darin, sowohl dem selbstständigen, individuellen Lernen, das auf Projektprüfungen vorbereitet, als auch dem Einüben des Bearbeitens standardisierter Aufgaben entsprechend Raum zu geben.“ (Bräu, 2008, S. 188)

Ein weiteres Handlungs-dilemma entsteht bei der Bewertung von Leistungen. Grundsätzlich kann man dabei drei verschiedene Maßstäbe oder Bezugsnormen zugrunde legen: Die individuelle Bezugsnorm orientiert sich am Lernfortschritt der oder des Einzelnen, die soziale Bezugsnorm orientiert sich an der relativen Position innerhalb der Lernleistungen einer Gruppe (z.B. Kurs oder Klasse), und die sachliche oder kriteriale Bezugsnorm orientiert sich an den Lernzielen, wie sie z.B. in Standards oder Kernlehrplänen formuliert sind. Das Dilemma bei der Bewertung selbstständig erbrachter Leistungen besteht darin, einerseits das individuelle Vorankommen zu begutachten, andererseits aber sachlich-universelle und vergleichende Kriterien zum Maßstab von Leistungsbeurteilung machen zu müssen, obwohl diese für individuelle Leistungsnachweise häufig nur ungenau formuliert werden können. Aber auch an individuellen Maßstäben orientierte Beurteilungen dezentraler Formen der Leistungserbringung können problematisch sein, wie Rabenstein (2008) verdeutlicht.¹³

Eine echte Paradoxie im Lehrerhandeln ergibt sich bei der Ausgestaltung der Lehrendenrolle. Die Herausforderung besteht darin, zwischen den Polen der Gängelung durch ständiges Intervenieren und einer durch eine Laissez-faire-Haltung induzierten Verselbstständigung des Prozesses das richtige Maß an Unterstützung und Hilfestellung zu finden. Zudem besteht eine Paradoxie in der gleichzeitigen Betrachtung von Selbstständigkeit als Ziel und als Voraussetzung selbstständigen Lernens. Diese Paradoxie lässt sich nur bearbeiten, wenn Selbstständigkeit kontrafaktisch unterstellt wird, um sie zu erzeugen:

„ein wenig Selbstständigkeit ist für die ersten selbstständigen Schritte beim Lernen notwendig, die Lehrerin unterstützt diese ersten Erfahrungen, so dass sich dadurch das selbstständige Verhaltensrepertoire des Schülers erweitert für die nächsten, weiterreichenden Selbstständigkeitsbewegungen usw.“ (Bräu, 2008, S. 191)

Entsprechend dieser Paradoxien formuliert Bräu (1998) zwei Voraussetzungen als notwendige Bestandteile der Lehrendenrolle bei der Betreuung selbstständiger Lernprozesse:

„Der erste Schritt muss sein, sich mögliche Probleme der selbstständig arbeitenden Schülerinnen und Schüler bewusst zu machen. [...] Die zweite Voraussetzung ist, dass die Lehrerin im Kontakt mit allen Schülerinnen sein muss. [...] Deshalb ist auch ein gutes Klima zwischen Lehrerin und den Schülerinnen notwendig, da die Versuche der Lehrerin, die Arbeit der Schülerinnen mitzuverfolgen nicht als Ausübung von Kontrolle und Manipulation verstanden werden dürfen.“ (Bräu, 1998, S. 218)

¹³ Am Beispiel der Lernprozessbeobachtung anhand eines Portfolios und der Reflexion von Präsentationen anhand von Kompetenzrastern hat Rabenstein (2008) zwei auf Autonomie- und Selbstbestimmungszuwachs hin ausgelegte Unterrichtsmethoden als Teile strategischer Machtbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden untersucht und zeigen können, dass den Lernenden eine bestimmte Form der Selbstpräsentation abverlangt wird und zu einer neuen Form der institutionenkonformen Selbstführung führen kann: „Der Schüler muss sich in eine sinnvolle, subjektiv bedeutsame Beziehung zu den schulischen Aufgaben setzen bzw. diese nach außen demonstrieren. Teil davon ist, sich als mitdenkendes, sich selbst reflektierendes, konstruktiv an der Unterrichtsgestaltung beteiligtes Selbst zu präsentieren“ (Rabenstein, 2008, S. 57).

5.2 Spezifische Strukturen am Oberstufen-Kolleg

Im Rahmen dieses Kapitels werden zunächst das allgemeine Profil des Oberstufen-Kollegs vorgestellt (Kap. 5.2.1) und Besonderheiten der Leistungserbringung und -bewertung am Oberstufen-Kolleg thematisiert (Kap. 5.2.2). Abschließend werden die antinomischen Grundstrukturen der Förderung selbstständigen Lernens am Oberstufen-Kolleg reflektiert (Kap. 5.2.3).

5.2.1 Das Profil des Oberstufen-Kollegs

Das Profil des Oberstufen-Kollegs ist gekennzeichnet durch ein von Ludwig Huber und seinem Vorgänger Hartmut von Hentig maßgeblich geprägtes bildungstheoretisch begründetes Ensemble von Kurs- und Unterrichtsarten, die der Ausbildung eine gegliederte Struktur verleihen. Diese Struktur ist durch das Spannungsfeld zwischen Spezialisierung und Allgemeinbildung geprägt und wird in eine Eingangs- und Hauptphase gegliedert, die mit der Einführungs- und Qualifikationsphase der Schulen vergleichbar sind, die unter die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die allgemeine gymnasiale Oberstufe fallen (APO-GOST). Eine frühzeitige Spezialisierung der Kollegiat*innen wird mit zwei sechsstündigen Studienfächern als ein notwendiger Bestandteil einer angemessenen Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II betrachtet (Hentig, 1972). Diese Studienfächer setzen bereits im zweiten Halbjahr der Einführungsphase ein und werden zuvor mit einem Grundkurs vorbereitet, der mit Bezügen zu anderen Fächern des gleichen Aufgabenfeldes die Reflexion der Studienfachwahl unterstützen soll. Damit unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen auch aus Sicht der Kollegiat*innen verständlich werden und sie politisch-praktisch tätig werden können, treten neben die Studienfächer einerseits fächerübergreifende Grundkurse, in denen eine Einordnung und Reflexion der Fachstudien in allgemeinen Zusammenhängen erfolgen kann (Hentig, 1969, S. 325ff.), und andererseits der Projektunterricht, in dem Kollegiat*innen ihre Spezialkenntnisse in typischen Anwendungssituationen erproben lernen. In der Einführungsphase sind die fächerübergreifenden Kurse aufgabenfeldspezifisch.

Seit der Umstrukturierung des Oberstufen-Kollegs vom College zur experimentellen gymnasialen Oberstufe im Jahre 2002 werden speziell in der Eingangsphase Basiskurse in den Bereichen deutsche und englische Sprache, Mathematik und informatische Bildung angeboten. Diese Kurstypen verfolgen die Ziele der allgemeinen Studierfähigkeit und der Bewältigung allgemeiner Lernanforderungen des Oberstufen-Unterrichts (Volkwein, 2011a). In diesen Kursen geht es also um die Vermittlung von sprachlich-methodischen Fähigkeiten, die für die Bewältigung der generellen Lernanforderungen aller Fächer und für die Teilhabe am politischen und kulturellen Leben einer an Wissenschaft orientierten Gesellschaft basal sind (Huber, 2009a). Da die basalen Fähigkeiten sich jedoch nicht automatisch mit der Behandlung der Fachinhalte ergeben und umgekehrt die Fachinhalte nicht lediglich zu Einübungszwecken von basalen Techniken benutzt werden sollten, wird im Gegensatz zu den Regelschulen mit den Basiskursen am Oberstufen-Kolleg ein kontinuierlicher, die Fächer begleitender Unterricht realisiert. Die Förderung basaler Fähigkeiten wird im Rahmen der Basiskurse als eine systematische Aufgabe interpretiert, in die alle Schüler*innen der Sekundarstufe II „in der Auseinandersetzung mit immer schwierigeren Aufgaben/Texten in immer komplexeren Situationen“ (Huber, 2009a, S. 119) einbezogen werden. Neben den Basiskursen gibt es in der Eingangsphase auch Brückenkurse in Deutsch, Englisch und Mathematik. Sie dienen dem Ausgleich von Defiziten. Entsprechend müssen nur jene Kollegiat*innen Brückenkurse besuchen, denen bei ihrer Bewerbung am Oberstufen-Kolleg in einem Screening Defizite attestiert wurden. Im Fach Englisch werden vereinzelt kombinierte Basis-Brückenkurse angeboten, d.h., dass eine Lerngruppe mit diagnostizierten Defiziten im Englischen sechs Stunden pro Woche von einer oder einem Lehrenden unterrichtet wird und formal zwei dieser Stunden als Brückenkurszeit und vier dieser Stunden als Basiskurszeit verbucht werden. Seit dem Schuljahr 2015/16 werden für neu aufgenommene

Kollegiat*innen mit Fluchtgeschichte, die der deutschen Sprache noch nicht im hinreichenden Maße mächtig sind, ebenfalls kombinierte Basis-Brückenkurse im Deutschen angeboten. Derartige Kombinationen sind möglich, da sich das Problem der Benotung von Kursleistungen hier nur bedingt stellt: Am Oberstufen-Kolleg werden individuelle Leistungen punktuell benotet; Noten für die gesamte in einem Kurs erbrachte Leistung gibt es jedoch nicht.

Es gehört zum Versuchsauftrag und zum Selbstverständnis der Schule, in heterogenen Lerngruppen zu arbeiten und möglichst alle, auch einen hohen Anteil von Kollegiat*innen ohne Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe, zum Abitur zu führen. Die heterogene Zusammensetzung der Kollegiat*innenschaft wird durch ein spezifisches Aufnahmeverfahren gewährleistet. Dieses Verfahren basiert auf der APO-OS als Rechtsverordnung des Landes NRW (MSWF NRW, 2011) und der Aufnahmeordnung des Oberstufen-Kollegs (i.d. Form des Runderlasses des MSJK v. 19.08.2003, Az.: 522-6.08.01.02-812). Einen wichtigen Aspekt des Verfahrens bildet das dreißigminütige Aufnahmegespräch, in dem Bewerber*innen ein Lernprodukt ihrer Wahl präsentieren und ihre Gründe für die Bewerbung am Oberstufen-Kolleg mit Bezügen zu den gewünschten Fächern, der Reflexion des eigenen Lernverhaltens oder eigenen schulischen Interessen darlegen. Einen weiteren Aspekt des Aufnahmeverfahrens stellen die Eingangsdiagnosen zur Feststellung grundlegender Kompetenzen im Deutschen, in Englisch und in Mathematik dar. Auf der Grundlage dieser Tests werden Brückenkurse zum Defizitausgleich zugewiesen. Deuten die Ergebnisse an, dass die Bewerber*innen nicht das Potenzial besitzen, auch mit spezifischer Förderung erfolgreich zum Abitur geführt werden zu können, wird die Aufnahme an das Oberstufen-Kolleg verwehrt.

5.2.2 Leistungserbringung und -bewertung am Oberstufen-Kolleg

Laut APO-OS, der Rechtsverordnung des Landes NRW für das Oberstufen-Kolleg (MSWF NRW, 2011) gilt nach § 20 (7) ein Kurs als bestanden, „wenn die Leistungen der im Kurs [...] anzufertigenden Leistungsnachweise und der regelmäßigen sonstigen Mitarbeit in diesem Kurs durchschnittlich mindestens ausreichend sind und so das Erreichen der Kursziele nachgewiesen wurde“ (MSWF NRW, 2011, S. 4). Als mögliche Formen der Leistungsnachweise sieht die Rechtsverordnung in § 20 (1) vor:

- (1) „schriftliche Leistungsnachweise (zum Beispiel: Klausuren, Facharbeit, Gruppenarbeit, Berichte, Protokolle, Lerntagebücher, Darstellung und Untersuchung von Experimenten),
- (2) mündliche Leistungsnachweise (zum Beispiel: Referate, Diskussionsleitungen, mündliche Prüfungen),
- (3) Leistungsnachweise bei der Planung, Durchführung und Herstellung von Produkten.“

Innerhalb der unterschiedlichen Kursarten müssen pro Schulhalbjahr (im Oberstufen-Kolleg auch Semester genannt) zwischen einem (in Sportkursen) und vier Leistungsnachweisen (in den Studienfächern) erbracht werden. Grundsätzlich werden Leistungsnachweise und Kursergebnisse als „bestanden“ oder „nicht bestanden“ bewertet. Erst in der Hauptphase werden insgesamt 28 Leistungsnachweise nach der in der Regelschule üblichen Benotungsskala bewertet und gehen als Vorabiturnoten in die Gesamtqualifikation ein. Für die Eingangsphase bedeuten der Verzicht auf Ziffernnoten zugunsten eines Pass-/Fail-Systems und eine qua Ausbildungs- und Prüfungsordnung ermöglichte Vielfalt an Formen der individuellen Leistungserbringung eine gegenüber einer gymnasialen Oberstufe aus dem Regelschulsystem veränderte institutionelle Rahmung für die Gestaltung und Bewertung von Lernprozessen.

5.2.3 Die antinomischen Grundstrukturen der Förderung des (selbstständigen) Lernens am Oberstufen-Kolleg

Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung ermöglicht eine sehr individualisierte Kultur der Leistungserbringung. Sie regt sowohl Lehrende als auch die Lernenden dazu an, Alternativen zu den sonst üblichen Klausuren zu denken und in Aushandlungsprozesse darüber zu treten, welche Produkte als Leistungsnachweis von Fall zu Fall anerkannt werden könnten. Die *Antinomie zwischen Eigen-Sinn und den Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft* wird so unter besonderen Voraussetzungen bearbeitet. Die institutionell verbrieft Vielfalt anzuerkennender Lernergebnisse muss – will man den Erwartungen von Kollegiat*innen, Eltern und Kollegium entsprechen – mit einer größeren Offenheit gegenüber unterschiedlichen Lernwegen einhergehen. Die Adaption curricularer Vorgaben und heteronomer Ansprüche an die Ideen der Lernenden ist daher als Aufgabe der Lehrenden kaum, d.h., nicht ohne Rechtfertigungsdruck hintergebar. Für die Lehrenden besteht das *Handlungsdilemma zwischen standardisierten und individualisierten Prüfungsleistungen* darin, die Räume für Projektprüfungen zu selbstständigen und individualisierten Lernprozessen mit den in Kernlehrplänen und Bildungsstandards formulierten Vorgaben zu koordinieren. Das System ist angesichts dieses hohen Grades an Individualisierung bei der Leistungserbringung sehr offen dafür, einen hohen Anteil kooperativer Lernprozesse als für das Kursbestehen relevante Formate zu markieren und auch die *Antinomie zwischen Individualität und Einbindung in die Gemeinschaft* im Modus der Mitbestimmung zu bearbeiten. Der potenziell hohe Stellenwert von Gruppenleistungen wird durch die Möglichkeit gewährleistet, Individualleistungen in der „regelmäßigen sonstigen Mitarbeit“ nicht so feinstufig skalieren zu müssen, dass Bewertungen unter Rückgriff auf soziale Bezugsnormen von den Lernenden als ungerecht empfunden werden. Denn die Frage, ob eine Individualleistung besser, gleich gut oder schlechter zu bewerten ist, spielt nur in Bezug auf Minimalerwartungen eine Rolle. Sichtbar werden unterschiedlich bewertete Individualleistungen nur an der Grenze zwischen „ausreichend“ und „mangelhaft“.

Die *Antinomie zwischen Individualisierung und Standardisierung* lässt sich dennoch nicht auflösen. Spätestens in der Qualifikationsphase werfen die (zentralen) Abiturprüfungen ihren langen Schatten voraus und konditionieren die Individualisierung der Lernprozesse auch in gewisser Weise. Gleichwohl die Vornoten für das Abitur überwiegend durch individualisierte Leistungsnachweise zustande kommen, können die Kurse den gesetzten inhaltlichen Kanon nicht völlig ignorieren. Auch in der Eingangsphase kann Standardisierung eine wichtige Rolle spielen, nämlich dann, wenn es institutionell einen Konsens darüber gibt, über welche Voraussetzungen die Lernenden verfügen müssen, um den Anforderungen an das Lernen in der Qualifikationsphase gerecht zu werden. So paradox es klingt: Angesichts unserer Ausführungen zur Selbstständigkeit als pädagogischem Horizont (Kap. 3) und zu Elementen einer allgemeinen Studierfähigkeit (Kap. 4) könnte sich die Standardisierung in der Eingangsphase im Sinne einer instrumentellen Selbstständigkeit auf eine Hinführung zu einigen Anforderungen beziehen, denen ein hoher Grad an Individualisierung innewohnt. Die Rede ist hier von „einigen Anforderungen“, weil die Idee der instrumentellen Selbstständigkeit ja betont, dass eben andere Anforderungen individualisierten Lernens kontrafaktisch vorweggenommen werden. Die Besonderheit der antinomischen Grundstruktur am Oberstufen-Kolleg in Bezug auf die Verhältnisse von *Individualität und Einbindung in die Gemeinschaft* sowie von *Individualisierung und Standardisierung* konturiert das Handlungsdilemma der Lehrenden bei der Bewertung von Leistung dahingehend, dass Kriterien für die unterschiedlichen Formate der Leistungserbringung zu formulieren und innerhalb des Kollegiums abzustimmen sind.

Gleichwohl oder gerade weil die Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs das individualisierte Lernen hoch gewichtet, stellt sich auch die *Antinomie zwischen individueller Förderung und Chancengleichheit* in der Eingangsphase in besonde-

rer Weise dar. Wenn zwischen Lehrenden und Lernenden im Modus der Mitbestimmung Vereinbarungen bezüglich zu bewertender „Produkte“ als Formen der individualisierten Leistungserbringung getroffen werden, dann muss der Lernprozess, an dessen Ende das Produkt steht, auch pädagogisch verantwortet werden, d.h., durch Beratung, Feedback etc. begleitet werden. Strukturell nicht unbedingt im Blick haben Lehrende dabei die Kapazitäten, mit denen die Lernenden ihre selbstständigen Lernprozesse bestreiten müssen. Insbesondere die Kollegiat*innen, die in der Eingangsphase zum kompensatorischen Defizitausgleich Brückenkurse belegen müssen, haben aufgrund dieser Form der äußeren Differenzierung ein höheres Deputat und entsprechend weniger Zeit, jenseits der Kurszeiten etwas für die Schule zu tun. Die offene Frage ist, wie angesichts dieses institutionell verursachten Umstands Chancengleichheit (ggf. kompensatorisch) durch (ggf. unterschiedlich adressierte) Formen der individuellen Förderung hergestellt werden kann.

6 Unterrichtsstrukturen für das Selbstständigwerden in der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg

Im Folgenden werden drei Unterrichtsformen dargestellt, die exemplarisch für verschiedene Ansatzpunkte der Förderung von Selbstständigkeit und ihre didaktisch-methodische Umsetzung in Lehr-/Lernarrangements stehen. Es sind gleichzeitig auch die Lehr-/Lernarrangements, zu denen jeweils Konzeptionelles schriftlich dargelegt wurde. Während die Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg ihr Verständnis von Selbstständigkeit im Kontext eines demokratie-pädagogischen Lernens als Selbstbestimmung des Subjekts versteht und Projekte so gestaltet, dass Schüler*innen in der Arbeit zunehmend selbstbestimmter handeln, setzen die Basiskurse Naturwissenschaften an der Stoff- und Methodensystematik der naturwissenschaftlichen Fächer an – im zunehmend selbstständigen Experimentieren soll ein kompetenter Umgang mit den Naturwissenschaften erlernt werden. Wiederum an einem anderen Punkt setzen die Basiskurse Deutsch an: Unabhängig von den Stoff- und Methodensystematiken der Fächer, aber eng verknüpft mit ihren sprachlich-methodischen Lernanforderungen im Hinblick auf den rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten, geht es ihnen um einen pragmatisch-instrumentellen Erwerb von diesbezüglichen Fertigkeiten und die Öffnung von Handlungsräumen für die prozessualen Erfahrungen des Lesens und Schreibens.

6.1 Methodisch-didaktische Leitlinien der Basiskurse Deutsch

Alle Kollegiat*innen – ausgenommen diejenigen, die Deutsch als Leistungskurs bzw. in der Terminologie des Oberstufen-Kollegs als Studienfachkurs gewählt haben – müssen in jedem Halbjahr der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs einen vierstündigen Basiskurs Deutsch belegen. Diese Kurse unterscheiden sich konzeptionell erheblich vom Deutschunterricht in anderen Oberstufen, denn sie sind konsequent pragmatisch auf die konkreten sprachlichen und methodischen Anforderungen der Fächer und am konkreten Entwicklungsbedarf der Schüler*innen im lesenden, schreibenden und vortragenden Lernen mit und aus Texten ausgerichtet (Hackenbroch-Krafft & Keymer, 2008, S. 192). Die Basiskurse Deutsch entsprechen der Forderung nach einem „schriftsprachenorientierte[n] Unterricht, der die Schrift- und Texterfahrungen zum primären Bezugspunkt macht und von Beginn an die Beherrschung konzeptioneller Schriftlichkeit anstrebt“ (Feilke, 2006, S. 28).

Das übergeordnete Ziel beider Basiskurse Deutsch besteht darin, dass die Kollegiat*innen auf der schriftsprachlich-methodischen Ebene einen selbstständigen Umgang mit zunehmend anspruchsvolleren Fach- und Sachtexten sowohl im Hinblick auf die Rezeption als auch im Hinblick auf die Produktion gewinnen und pflegen. Es geht um die Weiterentwicklung von Literalität und dabei um die Herausbildung von anwendbaren und wirksamen Fertigkeiten und Routinen im Verarbeiten von Texten zum Zweck des Lernens in den Fächern der Oberstufe. Gerade im konkreten Erwerb solcher Textkompetenz sehen Hackenbroch-Krafft und Keymer (2008) eine Bedingung für den analytisch-kritischen Umgang mit wissenschaftlichen Theorien und ihrer Reflexion als Basis aller Fächer in der Oberstufe. Dies bedeute, so die Autor*innen, auch sprachlich neue Herausforderungen, „da nun Interpretation von Sachverhalten, das Vergleichen verschiedener Ansätze oder abwägendes Darstellen, auch sprachlich bewältigt werden müssen“ (Hackenbroch-Krafft & Keymer, 2008, S. 184). Die Basiskurse Deutsch stellen sich mit diesem Ansatz dezidiert in den Horizont des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens in der Sekundarstufe II (Volkwein, 2011a, S. 19ff.).

Die Konzentration der Basiskurse auf die Bildung und Weiterentwicklung literaler Kompetenzen erfordert eine pragmatisch-handlungsorientierte Didaktik des Unterrichts, die sowohl die Prozesse der Textrezeption als auch diejenigen der Textproduktion sowie aller Zwischenstufen in Teilprozesse gliedert und im Prozess den Kompetenzerwerb

Schritt für Schritt ermöglicht (Glässing, Schwarz & Volkwein, 2011). Die zwei Basis-kurse in den beiden Halbjahren der Eingangsphase unterscheiden sich dabei aber inhaltlich und methodisch erheblich.

Der Basiskurs Deutsch I „Lesen – Schreiben – Vortragen“ bereitet das Lernen aus und mit Texten auf der Grundlage von Fachtexten verschiedener Wissenschaftsdisziplinen vor. Im Bereich des Lesens steht dabei der Erwerb von Strategien im Zentrum, die zur Verbesserung und Kontrolle des eigenen Textverstehens führen. Dazu gehören Strategien des überfliegenden und orientierenden Lesens, des Lesens zur gezielten Informationsentnahme, des Vergleichens, Bewertens und Reflektierens von Textaussagen sowie Methoden zur Visualisierung von Textstrukturen und -inhalten. Auch im Bereich des Schreibens geht es in erster Linie um den Auf- und Ausbau solch basaler Fähigkeiten wie z. B. der Strukturierung von Texten, der Verbesserung des Schreibstils, der Sensibilisierung des Sprachgefühls, des sprachlich korrekten Schreibens und im Hinblick auf die Möglichkeiten der Reflexion über Sprachhandlungen um die Festigung von grammatikalischem Wissen. Weiterhin können die Kollegiat*innen lernen, einen Vortrag adressatenbezogen und mediengestützt aufzubauen, ein Handout zu gestalten, vor großen Gruppen zu sprechen, die eigene (Körper-)Sprache als Medium gezielt einzusetzen. Die hier getrennt dargestellten Bereiche des Lesens, Schreibens und Vortragens greifen vor dem Hintergrund einer schrittweisen Entwicklung der Fertigkeiten und Fähigkeiten und deren Nachweis anhand von Produkten, Tests und Vorträgen ineinander (Hackenbroch-Krafft & Volkwein, 2007, S. 132f.).

Im Basiskurs Deutsch II geht es um eine Erweiterung der sprachlichen und methodischen Kompetenzen und ihre Anwendung auf einen „echten“ möglichst interdisziplinär zu behandelnden Sachzusammenhang. Der Kurs kann ein Thema haben wie z.B. „Arbeit mit Sachtexten zum Thema Glück“ oder zum Thema „Liebe“ oder „Heimat und Fremde“. Dreh- und Angelpunkt des Kurses und zugleich sein strukturierendes Element ist ein größeres Schreibprojekt. Im Verlauf des Kurses schreiben die Kollegiat*innen eine Hausarbeit zu einem individuellen Thema mit eigener Fragestellung als Vorübung für die Facharbeit in der Jahrgangsstufe 12. Das interdisziplinäre Kursthema stellt dabei den inhaltlichen Rahmen dar.

Bekanntes Lesetechniken und -strategien werden aufgegriffen; vertieft werden Fähigkeiten wie das Erkennen der Struktur des fremden und die Strukturierung des eigenen Textes sowie das Herstellen von Distanz. Die Hausarbeit erfordert weiterhin Teilkompetenzen wie das Entwickeln einer eingegrenzten Fragestellung, das Erarbeiten einer Gliederung, die Auswertung von Literatur, das darstellende und argumentierende Schreiben, das Verarbeiten von fremden Gedanken aus den zur Verfügung stehenden Materialien und das Verweisen auf Belegstellen durch Zitat oder Paraphrase, die genaue Quellenangabe und das Erstellen eines formal korrekten Literaturverzeichnisses. Zum Schreibprozess gehört außerdem die Notwendigkeit der Überarbeitung der eigenen Texte (Hackenbroch-Krafft & Volkwein, 2011, S. 45).

Die didaktische Besonderheit der Basiskurse Deutsch II liegt darin, dass all dies dann eingeführt wird, wenn es im Prozess des Schreibens tatsächlich gebraucht wird. Dies geschieht in Form methodenbezogener Schreibübungen. Das Schreiben wird außerdem durch eine intensive individuelle Beratung begleitet. Wenig wird auf Vorrat ohne direkten Anwendungsbezug gelernt. Am Ende des Kurses steht bei allen Teilnehmer*innen eine kleine, aber alle wesentlichen Elemente enthaltende Hausarbeit, die nach der Überarbeitung in einem Vortrag dem Plenum präsentiert wird.

Ein durchgängiges Moment der Basiskurse Deutsch ist die Reflexion des eigenen Tuns und Lernens. Eine intensive Kultur der Selbsteinschätzung, der kontinuierlichen Rückmeldung durch Mitschüler*innen und Lehrende sowie vielfältige Gelegenheiten zur Überarbeitung der eigenen Produkte sind wesentliche Elemente der Arbeit. Die Basiskurse Deutsch entwickeln didaktische Arrangements, die es den Kollegiat*innen erlauben, sich im Lesen und Schreiben von zunehmend wissenschaftlicheren Texten

selbstständig zu machen und bereits selbstständig zu sein. Im Spannungsfeld von Norm- und Methodengebundenheit und eigener Kreativität können sie in diesen Kursen praktische und vertiefte Handlungserfahrungen im Lernen von und aus Texten machen (vgl. Volkwein, 2011b, S. 100).

6.2 Methodisch-didaktische Leitlinien der Projektarbeit

Die Projektarbeit hat im Oberstufen-Kolleg eine lange Tradition (Emer & Rengstorf, 2010b). Neben gelegentlichen projektorientierten Phasen innerhalb des „normalen“, eher lehrgangsorientierten Unterrichts kommt sie in der Eingangsphase vor allem in ihrer „Vollform“ (Emer & Rengstorf, 2010a, S. 112) vor, d.h., dass die zwei Halbjahre der Eingangsphase jeweils mit einer zweiwöchigen Projektphase abschließen. Im letzteren Sinne kann von der Projektarbeit als einer eigenständigen und gleichberechtigten Unterrichtsform am Oberstufen-Kolleg gesprochen werden. Die Kollegiat*innen können diese Projekte frei wählen. Ein Projekt müssen sie in der Eingangsphase bestehen.

Im Gegensatz zu den in Kapitel 6.3 (s.u.) beschriebenen Basiskursen Naturwissenschaften, dessen Methodik (Experimentieren) und Didaktik (grundlegende Konzepte der Naturwissenschaften) sich aus der Fachlichkeit der Naturwissenschaften herleitet, setzt die Projektarbeit nicht an der Stoff- und Methodensystematik eines Faches an. Sie ist vielmehr im Rückgriff auf ihre Begründer Dewey und Kilpatrick als „Vorbereitung für das soziale Leben in der Demokratie“ (Emer & Rengstorf, 2010a, S. 111) zu verstehen. Inhaltlicher und methodischer Bezugspunkt der Projektarbeit sind demnach die Probleme der sozialen Wirklichkeit (Gesellschaftsbezug) und im schulischen Kontext die Lebenspraxis (Lebenspraxisbezug) der Schüler*innen. Handelnd sollen diese Probleme einer Lösung zugeführt und die Beteiligten so auf das soziale Leben in der demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden. Emer und Rengstorf (2010a, S. 110) verstehen Projektarbeit in der Schule „als pädagogisches Experiment mit der sozialen Realität“. Sie unterscheiden von ihr die projektartigen Organisationsformen in der modernen Wirtschaft und ihre Entwicklungs- und Produktionsprozesse. Während schulische Projektarbeit explizit auf die Bedürfnisse der Subjekte ausgerichtet sei, seien projektartige Arbeitsformen in der Wirtschaft an den Bedürfnissen der Unternehmen und des Marktes orientiert. Projektarbeit in der Schule zielen auf die Entwicklung und Stärkung der individuellen Fähigkeiten „im Rahmen eines möglichst selbstbestimmten Planungs- und Entscheidungsprozesses“ (Emer & Rengstorf, 2010b, S. 144). Schulische Projektarbeit könne aber, so die Autoren, „auch eine Reihe von Anforderungen der heutigen Wirtschaft und Gesellschaft erfüllen“ (Emer & Rengstorf, 2010b, S. 144). Der Projektarbeit, wie sie Emer und Rengstorf für das Oberstufen-Kolleg skizzieren, liegt damit sowohl ein klassisch humanistischer als auch ein funktionaler Bildungsbegriff zugrunde.

Im Kanon der methodisch-didaktischen Ziele der Projektarbeit spielen Begriffe wie Selbstbestimmung, selbstbestimmtes Lernen und Selbstständigkeit eine große Rolle. Als solche Ziele werden im Einzelnen genannt:

- (1) „Prozess- und Handlungskompetenzen;
- (2) Kooperations-, Kommunikations- und Teamkompetenzen;
- (3) Anwendung und Erprobung von Wissenschaft in der Praxis;
- (4) Selbständigkeit, Kreativität und Gestaltungskompetenzen;
- (5) Vorbereitung auf das Leben in Gesellschaft und Demokratie.“ (Emer & Lenzen, 2005, S. 32ff., zitiert nach Emer & Rengstorf, 2010b, S. 144)

Wie bereits erwähnt, geht es bei der schulischen Projektarbeit um einen Rahmen, in dem selbstbestimmtes Arbeiten und Lernen in allen Phasen ermöglicht werden soll und als konstitutiv bezeichnet werden kann, wobei selbstbestimmtes Lernen immer im Zusammenhang mit gemeinsamem Lernen steht.

Emer und Rengstorf entwickeln eine Vorstellung von selbstbestimmtem Lernen, das in der konkreten Projektarbeit bei der Veränderung der Rollen von Lehrenden und Lernenden ansetzt und es zulässt, dass Schüler*innen die Expertenrolle zufällt und sie in allen Phasen des Projektes zunehmend Verantwortung übernehmen. Die Übernahme von Verantwortung wird dabei vielfach im demokratiepädagogischen Sinne auch als Mitbestimmung bezeichnet.

Die Autoren unterscheiden dabei sieben Phasen der Projektarbeit: „Initiierung, Einstieg, Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung“ (Emer & Rengstorf, 2010b, S. 147). Wenn Schüler*innen diese Phasen möglichst selbstbestimmt übernehmen können, haben sie einen langfristigen Prozess durchschritten, der von den Lehrpersonen in einer Vielzahl methodischer Elemente initiiert und begleitet wurde. Es bedürfe über die Schuljahre hinweg der systematischen Einübung von Teilmethoden wie z.B. von Gruppenarbeit in ihren Varianten über Erkundungs- und Recherchetechniken zu Präsentations- und Vermittlungsmethoden. Je weniger geübt die Schüler*innen im selbstständigen Arbeiten seien, desto mehr Zeit müsse z.B. für ein in den Kursunterricht integriertes Projekt eingeräumt werden. Daher plädieren Emer und Rengstorf (2010a) für eine bewusste Stufung der Mitbestimmung und einen dosierten Umgang mit Vorgaben. Für die Planungsphase des Projekts kann dies z.B. bedeuten, dass durch die Lehrerin bzw. den Lehrer die Produktform vorgegeben wird, so dass dieser Teil der Planung entfällt und ausreichend Zeit für die inhaltliche Themenfindung bleibt (Emer & Rengstorf, 2010a, S. 117).

Projektarbeit zählt zu den offenen Unterrichtsformen; sie ist gekennzeichnet durch eine Methodenvielfalt, die diese Öffnung zugunsten des selbstbestimmten Lernens der Schüler*innen unterstützt. Nicht die Fachsystematik liegt ihr zugrunde, sondern ein un-abgeschlossenes gesellschaftliches Problem, das einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat.

Selbstständigkeit kann im Rahmen der Projektarbeit als personale Kompetenz verstanden werden, die wiederum die zentrale Voraussetzung für Selbstbestimmung des Subjekts darstellt. Die Selbstbestimmung des Subjekts wird dabei immer gedacht als Selbstbestimmung im gesellschaftlichen Kontext und wird deshalb auch in die begriffliche und praktische Nähe der Mitbestimmung gestellt.

6.3 Methodische und didaktische Leitlinien des Basiskurses Naturwissenschaften

Der Basiskurs Naturwissenschaften wird als vierstündige Sequenz in beiden Halbjahren der Eingangsphase angeboten. Er ist fachübergreifend angelegt und mit einer „Einführung in den allen naturwissenschaftlichen Fächern [...] zugrunde liegenden und durch das Experiment gekennzeichneten hypothetisch-deduktiven Erkenntnisgang verbunden“ (Hahn, Stockey & Wilde, 2011, S. 47).

Der Anspruch naturwissenschaftlicher Bildung wird im Konzept dieser Basiskurse zunächst umfassend formuliert. Demnach „eröffnen die Naturwissenschaften einen Weg zum Verständnis unserer Welt und Kultur“ (Hahn et al., 2011, S. 48) und haben darüber hinaus eine wichtige Orientierungsfunktion im Alltag. Naturwissenschaftliche Grundbildung wird als Voraussetzung für „eine aktive Teilhabe an naturwissenschaftsbezogenen gesellschaftlichen Streitthemen und Entscheidungsfindungsprozessen“ (Hahn et al., 2011, S. 48) gesehen. Im Kontext dieses allgemein formulierten Bildungsziels spielt das wissenschaftspropädeutische Arbeiten eine besondere Rolle.

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe II bezieht erstens die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, d.h., sowohl „manuelle Fertigkeiten“ als auch die „fachgerechte Aufbereitung und Darstellung von Forschungsergebnissen“ (Hahn et al., 2011, S. 48) mit ein, vermittelt zweitens durch die „Einführung in die fachlichen Grundmethoden grundlegende Einsichten in die Rationalität der naturwissenschaftlichen Denkweisen“ (Hahn et al., 2011, S. 48) und zielt

drittens auf die Reflexion naturwissenschaftlichen Wissens im Hinblick auf seine Begrenztheit, Bedingtheit und seine ethischen Implikationen – insgesamt also auf „ein aufgeklärtes Wissenschaftsverständnis“ (Hahn et al., 2011, S. 47).

Diese umfassenden Zieldimensionen naturwissenschaftlichen Unterrichts werden im Konzept der Basiskurse sequenziell verstanden und modelliert. Demnach sei „ein aufgeklärtes Wissenschaftsverständnis ohne eine grundlegende Kenntnis der Verfahren der Naturwissenschaften nicht möglich“ (Hahn et al., 2011, S. 49). Die Basiskurse in der Eingangsphase legen deshalb einen deutlichen Schwerpunkt auf die Grundmethoden und -prozeduren naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung als Basis für die spätere reflexive Betrachtung der Naturwissenschaften in der Qualifikationsphase.

Die didaktische Kernidee der Basiskurse Naturwissenschaften besteht in der Annahme, dass zentrale Aspekte naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung sich als systematische Abfolge von Prozeduren zeigen und sich im Unterricht als eigenständige Teilkompetenzen anwendungsorientiert beim Experimentieren (Methodik) und im Umgang mit naturwissenschaftlichen Basiskonzepten (Inhalte) erwerben und einüben lassen.

Die Forschungs- und Entwicklungsgruppe bezeichnet dies auch als Prinzip der Gleichwertigkeit von Inhalt und Methode (Hahn et al., 2014, S. 224). Das Curriculum der Basiskurse Naturwissenschaften sieht dabei über den Verlauf von zwei Halbjahren acht Episoden vor, die einerseits die wichtigsten inhaltlichen Grundkonzepte der Naturwissenschaften beinhalten und andererseits das hypothetisch-deduktive Vorgehen beim Experimentieren vermitteln.

Konkretes Ziel der Basiskurse Naturwissenschaften ist vor diesem Hintergrund eine Hinführung zum selbstgesteuerten naturwissenschaftlichen Arbeiten mit Blick auf die wesentlichen Kernbereiche naturwissenschaftlicher Grundbildung. Konkret heißt dies, dass die Schüler*innen zunehmend selbstgesteuert Experimente durchführen, sie auswerten und in einem Untersuchungsbericht dokumentieren (vgl. Hahn et al., 2011, S. 49). Dabei werden im Kursverlauf mit den Experimenten bestimmte methodische Schritte des Experimentierens eingeführt und sukzessive in die Hand der Lernenden gelegt, so dass die Selbststeuerung der Schüler*innen zunimmt und die Anleitung durch die Lehrperson abnimmt. Illustriert werden kann die Vorgehensweise anhand Abbildung 4 auf der folgenden Seite. In den Zeilen sind die unterschiedlichen Inhalte angedeutet, die im Laufe der Einführungsphase behandelt werden. Zu jedem Inhalt wird ein Experiment durchgeführt, das sich in die Schritte untergliedern lässt, die in den Spalten abgetragen sind. Die unterschiedlich eingefärbten Zellen sollen anzeigen, dass in den ersten Experimenten die Anleitungen von den Lehrenden noch sehr umfangreich sind, mit jeder Zeile, d.h., im Kursverlauf jedoch zunehmend einer dialogischen Erarbeitung der Arbeitsschritte und später einer selbstgesteuerten Umsetzung durch die Kollegiat*innen weichen.

Davon, dass der Raum für selbstgesteuertes Lernen der Schüler*innen ausgeweitet wird, erhofft man sich ein positives Wechselverhältnis von Selbststeuerung, Lernmotivation und Wissenserwerb (Hahn et al., 2011, S. 50).

Schritte beim Experimentieren													
		Signifikanztestung	Berechnung der Standardabweichung	Praktische Umsetzung des experimentellen Designs	Entwicklung eines exp. Designs	Formulieren von Hypothesen	Entwicklung einer Fragestellung	Ziehen von Schlussfolgerungen	Interpretation von Daten	Graphenbeschreibung	Erstellen eines X-Y-Graphen	Mittelwertbestimmung einer Datentabelle	Erstellen einer Datentabelle
1. Schulhalbjahr	Physik	Pendel											
		Dichte											
	Chemie	Lösungswärme											
		Leitfähigkeit											
2. Schulhalbjahr	Biologie	Zellsaftkonzentration											
		Keimung											
		Selektion											

Abbildung 4: Das Konzept des Basiskurses Naturwissenschaften (vgl. Stiller, Stockey, Hahn & Wilde, 2014, S. 1850)

7 Methodisches Vorgehen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde ein theoretisches Verständnis von Selbstständigkeit (Kap. 3) auf Hubers Konzept von Studierfähigkeit (Kap. 4) bezogen. Darüber hinaus wurden die für das Oberstufen-Kolleg geltenden institutionellen und unterrichtlichen Bedingungen vorgestellt. Es folgt ein Kapitel zur Methodologie. Im Rahmen dieses Kapitels wird das methodische Vorgehen der Studie dargestellt. Stichprobe und Erhebungsmethode werden erläutert (Kap. 7.1), um anschließend das genutzte Auswertungsverfahren vorzustellen (Kap. 7.2).

7.1 Die Datenerhebung: Interviews in Fokusgruppen

Zur Beantwortung der in Kapitel 2 genannten Forschungsfragen wurden Lehrende befragt, die unterschiedliche Funktionen in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs einnehmen und in je spezifischer Weise als Vertreter*innen der Institution mit dem Problem der Hinführung zur Selbstständigkeit konfrontiert sind. Ihre Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen wurden – mit zwei Ausnahmen, bei denen Einzelinterviews geführt wurden – im Rahmen sog. Fokusgruppen erhoben. Fokusgruppen gelten als nützlich, um

- „sich im Feld zu orientieren;
- Hypothesen auf der Basis der Einsichten von Informanten zu generieren;
- unterschiedliche Forschungsfelder und Populationen einzuschätzen;
- Interviewleitfäden und Fragebogen zu entwickeln;
- die Interpretation von Ergebnissen früherer Studien von den Teilnehmern zu erhalten.“ (Morgan, 1988, S. 11, zitiert nach Flick, 2007, S. 260)

Die beiden ersten und der vierte Aspekt entsprechen dem in Kapitel 2 formulierten Erkenntnisinteresse. Die Befragung von Gruppen hat sich aus einer Skepsis gegenüber standardisierten Befragungen und einer Kritik an der Künstlichkeit der Interaktionen in Einzelinterviews heraus als eine effiziente Technik der Datensammlung entwickelt und etabliert. Effizient ist die Befragung von Gruppen deshalb, weil bereits einige Qualitätskontrollen in die Datensammlung eingelagert sind, da „Teilnehmer dazu tendieren, ein Sicherungssystem füreinander zu entwickeln, das falsche oder extreme Ansichten aussondert [...] und es relativ einfach abzuschätzen ist, inwieweit es unter den Teilnehmern eine relativ konsistente und geteilte Ansicht gibt“ (Patton, 2002, S. 386, zitiert nach Flick, 2007, S. 249). Diskussionen innerhalb einer Gruppe korrigieren eine nicht zutreffende oder sozial nicht geteilte Äußerung durch die Gruppe und können entsprechend als Mittel der Validierung von Äußerungen angesehen werden.

Auch die hier gewählte Methode der Fokusgruppen erzeugt Diskussionen. Sie bringt darüber einerseits zum Vorschein, welche Bedeutung die Beteiligten jeweils in den Diskussionsgegenstand hineinlesen und wie sie diese Bedeutung aushandeln. Andererseits erzeugt sie innerhalb, aber auch zwischen Gruppen Unterschiedlichkeit (vgl. Lunt & Livingston, 1996, S. 96). Die Methode soll daher zunächst zeigen, wie der Gegenstand (hier: „Selbstständigkeit“) in einer Gruppe, die darüber diskutiert, hergestellt und verändert wird (vgl. Flick, 2007, S. 262). Der Blick auf mehrere Fokusgruppen soll überdies aufzeigen, welche Wahrnehmungen und Umgangsformen mit noch fehlender Selbstständigkeit in verschiedenen pädagogischen Kontexten am Oberstufen-Kolleg vorliegen.

Gegenüber Einzelinterviews mögen Fokusgruppen dann zu verzerrten Darstellungen führen, wenn die Mitglieder einer Gruppe innerhalb dieser Gruppe soziale Kontrolle ausüben und sich entsprechend erwünscht äußern. Demgegenüber besitzen Fokusgruppen den für die Methodenwahl hier ausschlaggebenden Vorteil, dass sie unter Umständen Hinweise auf institutionalisierte Praxen geben, die einem von mehreren Lehrenden geteilten Konzept folgen oder eben jenseits gemeinsamer konzeptioneller Überlegungen doch individualisiert sind.

7.1.1 Theoretisches Sampling der Fallgruppen – gezieltes Sampling der Fälle

Das Sampling erfolgt in zwei Schritten. Der erste Schritt betrifft die in Fokusgruppen zusammengefassten Fallgruppen. Nach dem Prinzip des theoretischen Samplings wird mit diesem Schritt vorab die Samplingstruktur festgelegt (vgl. Abb. 5 auf der folgenden Seite). Diese orientiert sich an der Unterschiedlichkeit der Mitglieder verschiedener Gruppen und der über die pädagogische Funktion der Befragten bestimmten Ähnlichkeit der Mitglieder innerhalb einer Gruppe. So setzen sich die Fokusgruppen jeweils homogen aus Vertreter*innen der Basiskurse Deutsch, Englisch, Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften und der Laufbahnberatung zusammen. Die pädagogischen Funktionen der Projektkoordination und der Schulsozialarbeit stellen hier eine Ausnahme dar, da hier jeweils Einzelpersonen interviewt wurden, die den pädagogischen Kontext auch als Einzelperson repräsentieren können. Die befragten Fokusgruppen entsprechen insofern auch im Alltag bestehenden Realgruppen, als dass ihre Funktion als Basiskurslehrende oder Laufbahnberater*in vermuten lässt, dass es eine gemeinsame Interaktionsgeschichte in Hinblick auf den Diskussionsgegenstand gibt und entsprechend eben auch „schon entwickelte Formen gemeinsamen Handelns und ihnen zugrunde liegender Bedeutungsmuster“ (Nießen, 1977, S. 66). Als Mitarbeiter*innen der Organisation Oberstufen-Kolleg, die jeweils eine spezifische Funktion einnehmen und damit über ein bestimmtes Erfahrungswissen verfügen, können sie ebenso wie die Schulsozialarbeiterinnen und der Koordinator der Projektphasen als Expert*innen für unsere Fragestellungen gelten. Denn sie verfügen

„über technisches Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, d.h., der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit.“ (Bogner & Menz, 2002, S. 46, zitiert nach Flick, 2007, S. 215)

Die Befragung von Expert*innen aus spezifischen Handlungsfeldern in der Eingangsphase dient hier zwei Funktionen. Zunächst kann aus der Rekonstruktion ihres Wissens über Grade der Selbstständigkeit auf Seiten der Kollegiat*innen sowie damit einhergehender Probleme und Umgangsweisen auf Lehrendenseite das eigentliche Problem erschlossen und thematisch strukturiert werden, um sodann weitere Hypothesen für die systematische Befragung der Kollegiat*innen sowie Entwicklungsbereiche für den Schulentwicklungsprozess zu identifizieren. Mit der o.g. Festlegung der Fallgruppen wird die Erwartung verbunden, verschiedene Expert*innenperspektiven auf den Untersuchungsgegenstand und damit einen hohen Gehalt an Neuem für die Analyse des Status Quo zu bergen. Die Auswahl der Lehrenden für die Befragung erfolgt also nach Relevanz und nicht nach Repräsentativität.

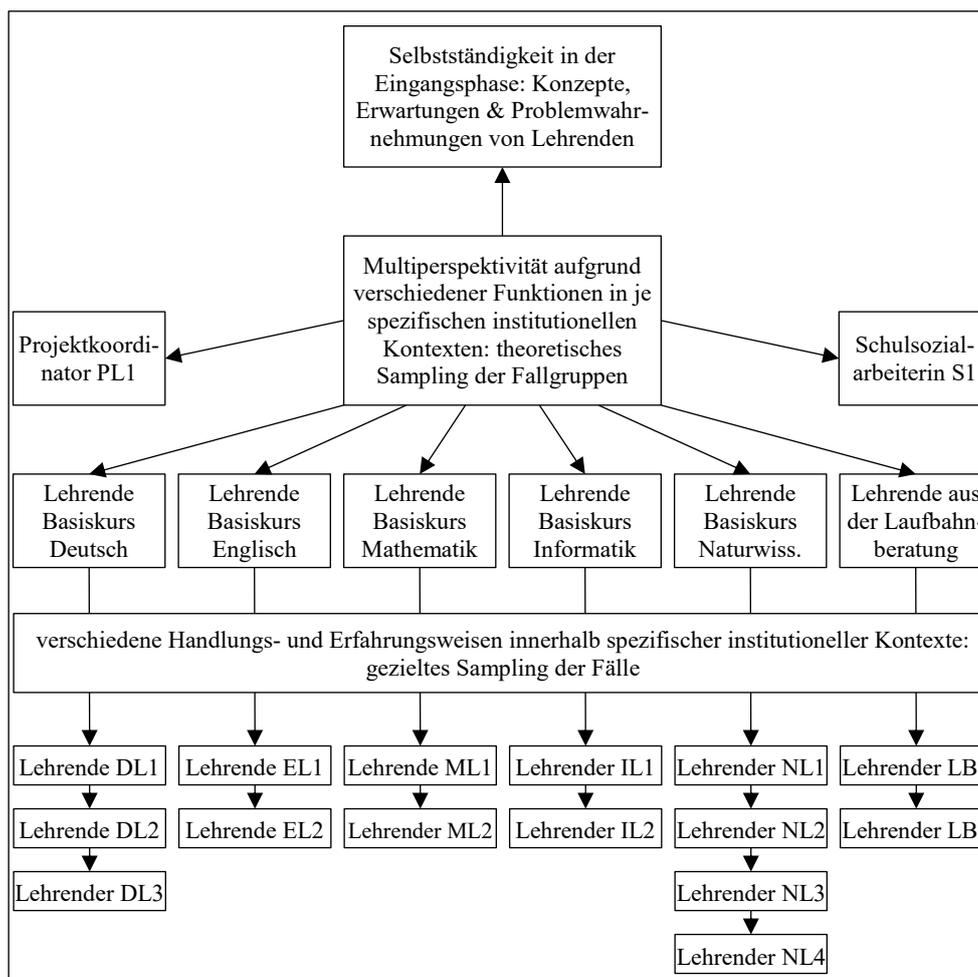


Abbildung 5: Samplingstruktur der Untersuchung (eigene Darstellung)

Erfolgte der Zuschnitt der Fallgruppen nach konkret-inhaltlichen Kriterien, wurden die Fälle innerhalb der einzelnen Fokusgruppe nach der Strategie des gezielten Samplings (vgl. Patton, 2002, S. 230–247) ausgewählt. Entscheidend für die Auswahl war das Kriterium der Annehmlichkeit bzw. des einfachsten Zugangs („convenience sampling“), da der Aufwand für die Forschungs- und Entwicklungsgruppe angesichts begrenzter zeitlicher Ressourcen einerseits möglichst gering bleiben sollte und andererseits alle theoretisch in Frage kommenden Lehrenden dem Kriterium des „guten Informanten“ (Morse, 1998, S. 73, zitiert nach Flick, 2007, S. 166) gerecht werden, da sie als Expert*innen „über das notwendige Wissen und die notwendige Erfahrung mit dem jeweiligen Thema oder Gegenstand verfügen, die zur Beantwortung von Fragen im Interview [...] notwendig sind“, und „die Fähigkeit zur Reflexion und Artikulation besitzen, die Zeit haben, um befragt (oder beobachtet) zu werden, und bereit sind, an der Untersuchung teilzunehmen“ (Morse, 1998, S. 73, zitiert nach Flick, 2007, S. 166).

Ob die teilnehmenden Lehrenden typische, extreme, besonders kritische, sensible, ähnliche oder unähnliche Fälle darstellen, wird sich erst bei der Diskussion der Ergebnisse dieser Untersuchung innerhalb der Lehrendengruppen herausstellen, die hier als Grundgesamtheiten für die Fokusgruppen angesehen werden können: die Basiskurslehrenden in Deutsch, Englisch, Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, die Lehrenden aus der Laufbahnberatung und die Schulsozialarbeiterinnen (der Koordinator der Projektphasen stellt in dieser Hinsicht qua Funktion eine Ausnahme dar). Diese Validierungsprozedur wird im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses am Oberstufen-Kolleg

durchgeführt und könnte – im Sinne des theoretischen Samplings – zu weiteren Datenerhebungen und -auswertungen führen.

Das zweistufige Samplingverfahren lässt Fallkonstituierungen auf verschiedenen Ebenen zu. Die einzelnen Mitglieder einer Fokusgruppe werden hier zunächst nicht als Repräsentant*innen ihrer selbst betrachtet, sondern aufgrund einer je kontextualisierten, an institutionellen Zielen orientierten Sozialisation als Basiskurslehrende*r, Laufbahnberaterin, Koordinator der Projektphasen oder Schulsozialarbeiter*in als etwas „individuiertes Allgemeines“ (Hildebrand, 1987, S. 161, zitiert nach Flick, 2007, S. 168). Jede Fallgruppe (und auch die beiden Einzelinterviews) repräsentieren daher auch einen spezifischen institutionellen Kontext oder Handlungsraum, der in einem ersten Analyseschritt als Fall betrachtet werden kann. Aus der Analyse dieser verschiedenen Handlungsräume lassen sich abschließend Ergebnisse zusammentragen, die Konzepte, Erwartungen und Problemwahrnehmungen zur Selbstständigkeit am Oberstufen-Kolleg insgesamt charakterisieren. Die in den Fokusgruppen befragten Personen können in einem weiteren Analyseschritt jedoch dann auch als individuelle Fälle betrachtet werden, wenn auf Unterschiede in den Konzepten, Wahrnehmungen und Praxen der Mitglieder einer Fokusgruppe dezidiert eingegangen wird. Diese Ebene der Auswertung wird in der vorliegenden Untersuchung zunächst nicht systematisch verfolgt, könnte zu einem späteren Zeitpunkt jedoch realisiert werden.

7.1.2 Leitfadengestützte Befragung

In der Methodenfamilie der Gruppenbefragungen grenzt sich die hier gewählte Form der Fokusgruppe von den meisten Formen der Gruppendiskussion dahingehend ab, dass sie weniger mit Diskussionsanreizen operiert, die auf Narrationen, Rede und Gegenrede zielen und Fragen über das Zustandekommen von sozialen Konstruktionen beantworten. Vielmehr werden die Mitglieder einer Gruppe als Personen mit geteilter Expertise betrachtet. Die Interviewsituation wird stärker durch Leitfragen strukturiert und zur Gewinnung von Informationen aus ihrer Praxis und über ihre Praxis genutzt.

Die Befragungen der Fokusgruppen erfolgten leitfadengestützt, damit sich das Gespräch nicht in für die Fragestellungen irrelevanten Themen verliert und die Expert*innen ihre jeweilige Sicht der Dinge äußern können. Dennoch sind die Fragen so offen formuliert, dass sie die Expert*innen in der Interviewsituation dazu anregen, sich in selbstgewählten, eigenen und alltagssprachlichen Formulierungen zu äußern.

Der Leitfaden besteht aus neun Fragen (vgl. Abb. 6 auf der folgenden Seite). Die ersten drei Fragen zielen auf die je subjektiven Konzepte von Selbstständigkeit/selbstständigem Lernen und die diesbezüglich an die neu aufgenommenen Kollegiat*innen gerichteten Minimalerwartungen. Da der Untersuchungsgegenstand zugleich ein Thema des Schulentwicklungsprozesses darstellt und daher zu befürchten ist, dass er im Kontext der Interviews überwiegend als defizitär klassifiziert wird, intendiert die Einstiegsfrage eine positive Bestimmung von Selbstständigkeit auf phänomenologischer Ebene. Erst nach dieser Formulierung eines positiven „Nennwertes“ sollen Minimalerwartungen und Begriffsverständnisse erläutert werden.

Die Fragen vier bis sechs zielen auf die Wahrnehmung und Bearbeitung konkreter Probleme in den pädagogischen Handlungsräumen, über die die Befragten als Expert*innen Auskunft geben können. Während Frage vier dazu einladen soll, den Gegenstand möglichst konkret und mit Beispielen zu konstruieren, differenzieren die Fragen fünf und sechs zwischen professionellen und institutionellen Formen und Strategien der Problembearbeitung.

Wir, das heißt die Mitglieder des Forschungs- und Entwicklungsprojektes VAmOS, wollen in den nächsten zwei Jahren unter anderem den aktuellen Schulentwicklungsschwerpunkt unterstützen und den Unterricht in der Eingangsphase evaluieren. Dabei geht es nicht zuletzt um das Thema Selbstständiges Lernen und die Frage, wie eine qualitative Hinführung und Förderung zum selbstständigen Lernen im Unterricht der Eingangsphase gelingen kann.

Uns interessiert zunächst, welches Konzept von Selbstständigkeit das OS¹⁴ eigentlich hat und welche Herausforderungen auf unterrichtlicher, institutioneller und organisatorischer Ebene sich damit verbinden. Damit wir die richtigen Fragen generieren können, brauchen wir Euren professionellen Blick auf das Thema. Wir haben Euch deshalb in einer kleinen Expertengruppe zu dieser Diskussionsrunde eingeladen, um Euch nach Euren Erfahrungen zu befragen.

Wir möchten das Gespräch, wenn niemand von Euch etwas dagegen einzuwenden hat, gerne mit einem Aufnahmegerät aufzeichnen. Das hier Gesagte wird vertraulich behandelt, insbesondere nicht namentlich ausgewertet. Unsere Auswertungen werden vor der Weitergabe an Dritte mit Euch rückgekoppelt. Uns interessieren alle – auch kontroversen – Befunde und Einschätzungen von Euch. Widersprüchliches gibt uns vielleicht sogar die wertvollsten Impulse.

Wir haben einen Leitfaden entwickelt, der uns offen und flexibel durch das Gespräch führen soll.

- (1) Ihr unterrichtet die Neukollegiat*innen in den Einführungstagen oder den ersten Unterrichtswochen der Eingangsphase: Woran erkennt Ihr zu diesem Zeitpunkt eine selbstständige Kollegiatin bzw. einen selbstständigen Kollegiaten?
- (2) Welchen Grad und welche Formen selbstständigen Lernens erwartet ihr *mindestens* von den Kollegiat*innen, wenn sie an das OS kommen? Versucht diese ganz konkret zu beschreiben.
- (3) Was versteht Ihr unter *Selbstständigem Lernen*?
- (4) Welche Schwierigkeiten mit der Selbstständigkeit beobachtet Ihr (als Basiskurslehrende, als Schulsozialarbeiterin, als Laufbahnberaterin, als Koordinator der Projektphasen)? Sammelt einige charakteristische Probleme, die Euch häufiger begegnen.
- (5) Wie geht Ihr mit diesen Schwierigkeiten um?
- (6) Was denkt Ihr, unternimmt das OS, um die Kollegiat*innen an mehr Selbstständigkeit heranzuführen?
- (7) Welche besonderen didaktisch-methodischen Bausteine oder Lernarrangements in Euren Kursen führen die Kollegiat*innen zu mehr Selbstständigkeit?
- (8) Wie könnte Eurer Meinung nach im Unterricht die Selbstständigkeit der Kollegiat*innen noch deutlicher gefördert werden?
- (9) Über Euren Unterricht hinaus: Welche *strukturellen Veränderungen* fändet Ihr notwendig, um die Kollegiat*innen zu befähigen, *selbstständig* zu lernen?

Abbildung 6: Leitfaden für die Fokusgruppen (eigene Darstellung)

Um die Diskussion weg von einer Defizitorientierung und hin zu konstruktiven Hinweisen auf eine erfolgreiche Hinführung zur Selbstständigkeit zu lenken, zielen die letzten Fragen im Leitfaden auf didaktisch-methodische Arrangements aus der Praxis der Befragten sowie auf weitere Ideen für den eigenen Unterricht und die Organisation als Ganzes. Alle Interviews sind mit den im Anhang befindlichen Transkriptionsregeln transkribiert worden.

¹⁴ Das „Oberstufen-Kolleg“ wird im täglichen Sprachgebrauch in der Institution und insbesondere auch im Rahmen der Fokusgruppen und Interviews häufig mit „OS“ abgekürzt.

7.2 Die Datenauswertung: Thematisches Kodieren

Die Analyse von Daten aus Fokusgruppen erfolgt vielfach eher pragmatisch und stellt die Zusammenstellung von Aussagen in den Vordergrund (vgl. Flick, 2007, S. 262). Auch die Auswertung der hier vorliegenden Fokusgruppen und Einzelinterviews folgt einer pragmatischen Vorgehensweise, um fallbezogen aufzuzeigen, wie sich die Idee von Selbstständigkeit artikuliert, und möglichst viele koexistierende Konzepte hierzu abbilden zu können.

Da mit dem Leitfaden bereits strukturierende Vorgaben für den Ablauf der Fokusgruppen-Interviews gemacht wurden, der Gesprächsverlauf jedoch gleichzeitig sensibel und offen für die spezifischen, auf den Gegenstand der Untersuchung bezogenen Inhalte in Fall und sozialer Gruppe sein sollte, folgt die Auswertung der Daten dem Vorgehen des thematischen Kodierens (vgl. Flick, 2007, S. 402ff.). Dabei handelt es sich um ein mehrstufiges Vorgehen.

Im ersten Schritt werden die Aussagen einer Fokusgruppe als Fall analysiert, der einen spezifischen pädagogischen Kontext des Oberstufen-Kollegs repräsentiert. In einer Kurzbeschreibung jedes Falls werden typische Aussagen, ggf. das Motto des Falls, eine knappe Darstellung der beteiligten Personen und ihrer Rolle in Hinblick auf die Fragestellung beschrieben sowie zentrale Themen zum untersuchten Gegenstand zusammengefasst. Diese Kurzbeschreibungen haben einen heuristischen Wert für die weiterführenden Analysen, werden also kontinuierlich überprüft und im weiteren Verlauf der Auswertung ggf. modifiziert. Einzelne Textpassagen bzw. Aussagen werden dazu mit Begriffen oder Begriffskombinationen versehen, die als Überschriften fungieren.

In der sich anschließenden vertiefenden Analyse wird versucht, den Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der Mitglieder einer Fokusgruppe mit dem Thema der Untersuchung zu wahren und ein Kategoriensystem für den einzelnen Fall zu entwickeln. Das Material wird zunächst fallbezogen nach Themen oder Einzelaspekten geordnet und thematisch zusammengefasst. Bei der Kodierung eines Falls werden alle Textstellen identifiziert, die sich einer Auswertungskategorie zuordnen lassen. Diese Kategorien werden sukzessive aus dem Material heraus entwickelt. Die an den ersten Fällen entwickelte thematische Struktur wird an allen weiteren Fällen kontinuierlich überprüft und ggf. modifiziert:

„Nach den ersten Fallanalysen werden die dabei entwickelten Kategorien und die thematischen Bereiche, auf die sie sich in den einzelnen Fällen beziehen, miteinander abgeglichen. Daraus resultiert eine thematische Struktur, die für die Analyse weiterer Fälle zugrunde gelegt wird, um deren Vergleichbarkeit zu erhöhen.“ (Flick, 2007, S. 404)

Schmidt (2010) empfiehlt, dass mindestens zwei Personen unabhängig voneinander die Interviewpassagen eines Falls kodieren und ihre Zuordnungen miteinander vergleichen und diskutieren.

Sofern man die Analyseebene der Einzelpersonen dezidiert berücksichtigen möchte, was hier aus o.g. Gründen zunächst nicht realisiert werden kann, können nun in weiteren Schritten einzelne thematische Bereiche bezogen auf einzelne Akteur*innen in den Fokusgruppen analysiert werden. Übergeordnete Kategorien können in diesem Schritt nach unterschiedlichen Ausprägungen differenziert werden. Dazu werden einzelne Textpassagen detailliert interpretiert, um festzuhalten, welche Leitthemen für den Einzelfall die spezifischen sind, sodass die Informationen entlang der Kategorien fallzentriert reduziert werden können. Flick (2007) empfiehlt für die Feinanalyse das von Strauss (1991, S. 57f.) vorgeschlagene Kodierparadigma (vgl. Abb. 7 auf der folgenden Seite) als Ausgangspunkt für die Formulierung von Leitfragen, die man in der Feinanalyse an den Fall richten kann.

Die Leitfragen beziehen sich gemäß Kodierparadigma auf Bedingungen (Warum? Was führt zu der Situation? Welchen Hintergrund hat das Phänomen? Wie ist sein Entstehungsprozess?), auf die kontextbezogene Interaktion zwischen den Handelnden (Wer

handelt? Was geschah?), auf Strategien und Taktiken (Welche Umgangsweisen?) und auf Konsequenzen (Was veränderte sich? Welche Folgen oder Resultate gab es?). Die Feinanalyse hat eine fallbezogene Darstellung der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Untersuchung zum Ergebnis.

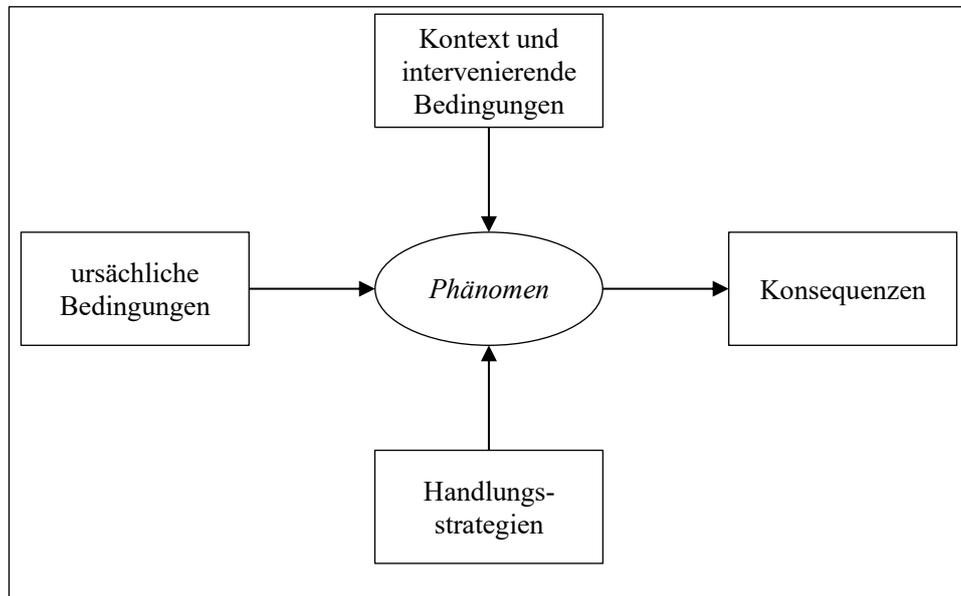


Abbildung 7: Das Kodierparadigma (Strauss, 1991, S. 57f.)

Die für jeden Fall entwickelte Struktur stellt die Grundlage für weiterführende Fall- und Gruppenvergleiche dar, sodass Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen identifiziert und insgesamt das inhaltliche Spektrum der Auseinandersetzungen der befragten Personen mit dem Thema „Selbstständigkeit“ skizziert werden kann.

Mit Bezug auf die unterschiedlichen Fragestellungen, die weiter oben formuliert wurden, werden die jeweils fallspezifisch konkretisierte Idee von Selbstständigkeit und die kontextbezogene pädagogische Bearbeitung von Problemen mit Selbstständigkeit dargestellt. Diese stellen die Ausgangslage für die Entwicklung geeigneter Fragebogeninstrumente dar. Hier geben die qualitativen Daten entscheidende Hinweise auf das Spektrum von Aspekten, die es in der später in dieser Zeitschrift zu veröffentlichenden, standardisierten Befragung zu berücksichtigen gilt.

8 Ergebnisse der Befragungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen Fälle der Untersuchung vorgestellt. Bevor dies geschehen kann, ist es notwendig, die genutzten thematischen Codes aus der Untersuchung darzustellen, da sie am empirischen Material weiterentwickelt wurden und ihre Struktur als empirisches Ergebnis verstanden werden kann.

8.1 Thematische Codes aus den Interviews

Beginnend mit der thematischen Kodierung des Falls der Mathematik-Basiskurslehrenden wurden sukzessive Kategorien entwickelt und in der Analyse weiterer Fälle ergänzt und ausdifferenziert. Im Folgenden werden die Codes erläutert und anhand von Beispielen illustriert. Die Gliederung dieser Darstellung folgt den drei thematischen Blöcken des in Kapitel 7.2 vorgestellten Interviewleitfadens.

8.1.1 Konzept von Selbstständigkeit

Die Lehrenden differenzieren ihre Konzepte von Selbstständigkeit in zeitlicher Hinsicht und teilweise nach verschiedenen inhaltlichen Ebenen, die nicht ausschließlich auf Schule bezogen sind und entsprechend in der Schule zum Gegenstand von Lehr-Lern-Prozessen werden. Während die inhaltlichen Facetten insbesondere unter der Kategorie *Definition selbstständigen Lernens* subsumiert werden, wird die angestrebte Entwicklung von Selbstständigkeit im Spannungsfeld zwischen den *auf Selbstorganisation und selbstständiges Lernen bezogenen Zielen* einerseits und den für die gymnasiale Oberstufe formulierten *Voraussetzungen selbstständigen Lernens* andererseits deutlich. Von den Voraussetzungen sind die *Erwartungen der Lehrenden an Selbstständigkeit und Selbstorganisation* zu unterscheiden, da für sie eine Aufgabe in der Hinführung zum selbstständigen Lernen, d.h., eben auch darin besteht, unter Umständen erst die Voraussetzungen herzustellen. Didaktisch relevant werden in diesem Zusammenhang die *Indikatoren*, anhand derer die Lehrenden Selbstständigkeit und Selbstorganisation zu einem frühen Zeitpunkt der Ausbildung erkennen können.

Definitionen selbstständiges Lernen

Die Definitionen werden mit einer Frage aus dem Leitfaden gezielt abgefragt. Dennoch werden im Verlauf der Interviews verschiedentlich weitere Elemente der subjektiven Arbeitsbegriffe deutlich. Die explizierten und implizierten Definitionen der Lehrenden beinhalten teilweise eine kritische Auseinandersetzung mit dem Selbstständigkeitsbegriff im pädagogischen Kontext, inhaltliche Elemente in Form von Zuschreibungen oder Kompetenzformulierungen sowie Versuche einer Systematisierung dieser Elemente. Die Differenzierung zwischen Selbstständigkeit und Selbstorganisation – letzteres wird in den Interviews häufig als Voraussetzung für selbstständiges Lernen aufgefasst – führt auch zu einer diesbezüglichen Ausdifferenzierung der Analysekatoren (insb. in Hinblick auf Voraussetzungen und Indikatoren, s.u.). So wie die inhaltlichen Facetten nicht trennscharf von den Zielen des selbstständigen Lernens am Oberstufen-Kolleg zu betrachten sind, spiegeln auch die prozessbezogenen Äußerungen zum Begriff des selbstständigen Lernens immer auch schon didaktische Prinzipien wider. Auch daran wird deutlich, dass die Lehrenden sich in den Interviews auf einen pädagogischen Selbstständigkeitsbegriff beziehen, d.h. auf eine unter Anleitung der Lehrenden erst noch zu erlangende Eigenschaft der Kollegiat*innen.

Tabelle 2: Beispielzitate zum Code „Definitionen selbstständigen Lernens“ (eigene Darstellung)

Kritische Begriffsreflexion	„Wenn man es richtig ernst nimmt, ist der selbstständige Lerner der, der keinen Lehrer mehr braucht.“
Systematisierung verschiedener Ebenen der Selbstständigkeit	„Selbstständig ist einfach ein sehr weiter Begriff, also selbstständig im Sinne von sie können selbstständig lernen oder selbstständig im Sinne von sie können sich selbstständig organisieren.“
Inhaltliche Aspekte	<p>„Also ich finde Selbstverantwortung, Selbstreflexion das hat was mit Selbstständigkeit zu tun.“</p> <p>„Ja, ich würde schon darunter verstehen, dass jemand versucht und auch zunehmend dazu in der Lage ist, seine eigene Ausbildungssituation hier zu gestalten.“</p> <p>„Ich glaube auch, dass DER selbstständige Lerner [...] muss zum einen wissen, WIE er seine Arbeitsprozesse steuern kann und WANN er Begleitung braucht und wieVIEL Begleitung er braucht.“</p>
Prozessbezogene Aspekte	<p>„Also wenn die jetzt was Selbstständiges lernen, würde das zum Beispiel bedeuten, entweder ich gebe eine Aufgabe oder [...] ich kann meine Aufgabe selber definieren [...] und bearbeite sie dann selbst organisiert.“</p> <p>„Selbstständiges Lernen setzt nämlich AUCH Experimentieren, Probieren und auch Sachen voraus, die du hinterher in die Tonne kloppen kannst, wo du sagst: ‚Das war ein Irrweg.‘ [...] Da müsste man die Chance geben, auch Irrwege zu verfolgen, aus denen man hinterher Schlüsse ziehen kann [...].“</p> <p>„Das selbstständige Lernen kann nicht darin bestehen, indem ich die machen lasse. Das ist für mich nicht Anleitung zum selbstständigen Lernen.“</p>

Ziele bezogen auf Selbstorganisation und selbstständiges Lernen

Die Lehrenden formulieren die Ziele selbstorganisierten bzw. selbstständigen Lernens als Ziele der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg. Dabei werden bei den Zielformulierungen mal langfristige Perspektiven eingenommen, etwa wenn auf Konzepte wie Studierfähigkeit oder Wissenschaftspropädeutik Bezug genommen wird, und mal eher kurz- und mittelfristige Perspektiven, die auf Voraussetzungen für zunehmend selbstständige Lernprozesse abzielen. Da die Interviewpartner*innen als Personen angesprochen wurden, die zu Beginn der Ausbildung in Kontakt mit neuen Kollegiat*innen stehen, beziehen sich die kurzfristigen Ziele auf die Initiation in die Arbeitsweisen am Oberstufen-Kolleg und die mittelfristigen Ziele auf Dinge, die im Laufe der Eingangsphase gelernt werden sollten, um in der Hauptphase den Anforderungen an Selbstständigkeit zu genügen. Häufig werden diese mittelfristigen Ziele aus dem „Literacy“-Konzept abgeleitet.

Tabelle 3: Beispielzitate zum Code „Ziele bezogen auf Selbstorganisation und selbstständiges Lernen“ (eigene Darstellung)

Kurzfristige Ziele	„[...] dass man nach einer gewissen Zeitspanne auch als Kollegiat selbst mal sich outet sozusagen, ja? Oder irgendwie auch sagt: ‚Da ist ein Problem.‘ oder: ‚Da ist was familiär.‘ oder was auch immer.“
Mittelfristige Ziele	„[...] aber dieser andere Teil fehlt aus meiner Sicht total, dieses konzentrierte, individuelle Sich-Einlassen auf Dinge, die Härte aushalten, dass ich einen Text beim ersten Mal nicht lesen kann, sich dahinsetz[en], sich vertiefen und das auch so als Arbeitshaltung, als Kultur entwickeln.“ „[...] Sprachbewusstsein und selbstständiges Arbeiten im Umgang mit Texten zu erwerben und [...] sich im offenen Raum des selbstständigen Lernens zu bewegen und die Prozesse sinnvoll zu gestalten.“ „[...] und das ist schon ein Ziel, Arbeitsprozesse zu gestalten.“
Langfristige Ziele	„Aber wenn ich im Austausch mit der Gesellschaft bin, braucht es immer diese Rückkoppelung und das zu lernen, auch innerhalb selbstständiger Arbeitsprozesse, halte ich für absolut essenziell. Also dass das so ein Teil davon ist, also sowohl die Kommunikation im Beratungsprozess wie auch die Produktvorstellung.“

*Voraussetzungen selbstständigen Lernens auf Seiten der Kollegiat*innen*

Als Lehrende der Eingangsphase oder pädagogisch mit Neukollegiat*innen Zusammenarbeitende setzen die Interviewpartner*innen die institutionellen Ziele der Ausbildung immer auch in Relation zu den je individuellen Startbedingungen. Wie die auf Selbstständigkeit bezogenen Ziele sind auch die Voraussetzungen teilweise normative Setzungen, die mit unterschiedlich starkem Bezug zur institutionell vertretenen Linie subjektive Überzeugungen ausdrücken.

Diese Kategorie kann nicht ganz trennscharf zu den Zielen formuliert werden, da kurzfristige Ziele gleichwohl als Voraussetzungen für längerfristige anzusehen sind. Ebenso drücken sich die Voraussetzungen mitunter auch in den enttäuschten Erwartungen der Lehrenden aus, weshalb diese Kategorie neben normativen Setzungen auch implizite Schlussfolgerungen aus den empirischen Erfahrungen der Interviewpartner*innen beinhaltet und daher auch nicht als trennscharf zur Kategorie *erwartete Voraussetzungen für selbstständiges Lernen* gelten kann. Dem selbstständigen Lernen vorgelagerte Voraussetzungen für eine funktionierende Unterrichtsinteraktion werden ebenso formuliert.

Tabelle 4: Beispielzitate zum Code „Voraussetzungen selbstständigen Lernens auf Seiten der Kollegiat*innen“ (eigene Darstellung)

Normative Setzungen	<p>„Also jetzt spontan würde ich erstmal sagen Mindestanforderungen brauchen wir keinesfalls.“</p> <p>„Dass man erstmal einfach annehmen muss, dass das noch Kinder sind, die zuhause noch erzogen werden und wo irgendwie so der Rahmen einfach kleiner ist [...] und wir nicht gut daran tun, so sehr offene Situationen zu schaffen.“</p>
Aus Erfahrung	<p>„[...] also ich mach immer in allen Kursen einen Emailverteiler und die, die so unselbstständig sind, ja die habe ich oft nach einem halben Jahr immer noch nicht auf der Emailliste.“</p> <p>„Sich längere Zeit auf eine Sache konzentrieren, das fällt doch vielen schwer.“</p> <p>„Sie sind froh, wenn sie klare Aufgaben kriegen, die sie dann versuchen so gut sie können zu bearbeiten, aber auch genau an dem, was man gesagt hat, und nicht allzu sehr rechts und links guckend, also nicht mal auf die Idee kommen, vielleicht auch selbst zu hinterfragen, hab ich die Frage falsch verstanden, den Arbeitsauftrag falsch verstanden oder könnte ich den anders interpretieren, um weiterzukommen?“</p>
Voraussetzungen für Unterricht	<p>„[...] das wäre so der erste Schritt, dass die gefrühstückt dasitzen und ihre Sachen auf dem Tisch liegen haben.“</p>

Erwartete Voraussetzungen für selbstständiges Lernen

Unter der Kategorie der erwarteten Voraussetzungen wird zusammengefasst, was die Interviewpartner*innen an Voraussetzungen antizipieren, um ihr Angebot, sei es der Unterricht oder eine bestimmte Beratungspraxis, daran auszurichten. Während konkrete Könnenserwartungen aufgrund der heterogenen Ausgangslagen nicht formuliert werden, bekommen Bereitschaften und Arbeitshaltungen sowie der Grad der Selbstorganisation schon eher einen höheren Stellenwert beigemessen. Diese Erwartungen richten sich dabei sowohl an die Ausgangsbedingungen bei den Kollegiat*innen als auch an deren Entwicklung.

Tabelle 5: Beispielzitate zum Code „Erwartete Voraussetzungen für selbstständiges Lernen“ (eigene Darstellung)

Erwartungen an die Ausgangslagen	<p>„Ich gehe erstmal davon aus, dass sie quasi gar nichts können.“</p> <p>„[...] dass wir da keine hohen Erwartungen haben, sondern dass wir von vornherein sagen, das alles muss gelernt werden und das alles muss erst nochmal auch in dem Rahmen sozusagen neu gezeigt und neu gestaltet werden.“</p> <p>„Und dazu gehört am Anfang pünktlich kommen, signalisieren man hat Interesse, mal eine Frage stellen an der richtigen Stelle.“</p> <p>„Ich glaube, sie müssen die Bereitschaft mitbringen, das zu erlernen hier. Aber ich finde nicht, dass die das können müssen.“</p>
Erwarteter Grad der Selbstorganisation	<p>„Also ich erwarte eigentlich die Selbstständigkeit, die an der Regelschule im Prinzip auch irgendwie vorherrscht, dass sie eben ihre Materialien dabei haben, * dass sie es schaffen pünktlich zum Unterricht zu kommen.“</p>
Entwicklungserwartungen	<p>„Ich denke da ist Selbstständigkeit eben auch Thema der Oberstufe, dass ich, selbst wenn ich nicht volljährig bin, zumindest irgendwie im Kontakt mit den Lehrenden oder mit der Laufbahnberatung [stehe] [...], dass man das dann artikuliert und auch mal anspricht.“</p> <p>„[...] ich habe eine hohe Erwartung, dass sie innerhalb der Basis-kurse Deutsch, aber auch innerhalb des ersten Jahres, wo sie hier sind, dass sie lernen, Verantwortung dafür zu übernehmen, was sie inhaltlich richtig und falsch machen, was sie können und was sie NICHT können.“</p>

Indikatoren für selbstständiges Lernen und Selbstorganisation und Probleme der Diagnose von Voraussetzungen für selbstständiges Lernen

In den Interviews wurde direkt danach gefragt, woran man denn in den ersten Tagen selbstständige Kollegiat*innen erkenne. Den facettenreichen Begriffen von Selbstständigkeit (s.o.) entsprechend, werden in den Antworten lediglich einzelne Aspekte der Selbstständigkeit aufgegriffen und für die Lehrenden erkennbare Anhaltspunkte beschrieben. Auch hier haben die Lehrenden wieder auf die Differenzierung zwischen selbstständigem Lernen und der Fähigkeit zur Selbstorganisation als dessen Voraussetzung zurückgegriffen.

Aspekte der Selbstständigkeit, für die es keine Indikatoren in der alltäglichen Interaktion mit den Kollegiat*innen gibt, werden an verschiedenen Stellen der Interviews als Probleme der zuverlässigen Diagnose von Voraussetzungen für selbstständiges Lernen beschrieben.

Tabelle 6: Beispielzitate zum Code „Indikatoren für selbstständiges Lernen und Selbstorganisation und Probleme der Diagnose“ (eigene Darstellung)

Indikatoren für Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen	<p>„[...] jetzt kamen schon mehrere bevor der Kurs überhaupt angefangen hat, ob ich ihnen nicht schon mal ein Thema geben könnte, damit sie sich vorbereiten können.“</p> <p>„Leute, die selbstständig arbeiten, die kommen mit Sachen, die kommen mit Ideen, die kommen mit Veränderungen zu dem, was ich gesagt habe [...].“</p>
Indikatoren für Selbstorganisationsfähigkeit	<p>„[...] bevor er seinen ersten Schultag hier hat, Kontakt zu uns aufnimmt, um sich zum Beispiel zu erkundigen, wie komme ich denn hier an ein Wohnheimzimmer, was mache ich mit meinem BAföG-Antrag? Ich möchte den Ferienkurs Mathe besuchen, wie mache ich das?“</p> <p>„Wenn ich jetzt gerade an meinen Kurs denke, wo ich das ja wieder versucht habe mit sehr selbstständigem Arbeiten, und dann einfach gemerkt habe bei dem, was ich am Ende so für Daten bekam, [...] wer war jetzt halbwegs in der Lage, sich zu organisieren [...].“</p> <p>„Und bei wem hast du eine Schulmappe, wo alles halbwegs herausfällt und der nie in der Lage ist, einen Zettel mehr als zwei Tage zu behalten [...].“</p> <p>„Die sind immerhin angekommen, also im richtigen Raum [...].“</p>
Probleme der Diagnose	<p>„[...] jetzt weiß ich gar nicht, woran ich genau erkennen würde, dass jemand schon selbstständig ist.“</p> <p>„Ich würde auch unbedingt sagen, aus so einer fachlichen Perspektive merkt man erst im Bearbeiten der Aufgaben, ob so eine für die Selbstorganisation notwendige Selbstständigkeit da ist.“</p> <p>„Ich glaube auch am Anfang * die maskieren sich so ein bisschen * zwangsweise, weil das natürlich eine extrem herausfordernde soziale Situation ist.“</p> <p>„Und andere, die sind eigentlich ganz gut, die sitzen da nur, weil sie keine Rechtschreibung können und das ist, weil sie bei dem Screening nicht so gut// das merkt man dann halt nicht.“</p>

*Herausforderungen für Kollegiat*innen*

Auf Selbstständigkeit bezogene Ziele und Erwartungen des Oberstufen-Kollegs stellen aus der Perspektive von Kollegiat*innen konkrete Herausforderungen dar, die unmittelbar mit dem Schulerfolg verknüpft werden. Der Schulwechsel und die damit verbundene neue soziale Situation, die ungewohnten Ausbildungsstrukturen am Oberstufen-Kolleg und die teilweise akademischen Ansprüche aus den Fächern bilden gemeinsam mit anderen Verpflichtungen und Problemen aus der Lebenswelt eine komplexe Anforderungsstruktur. Diese wird von den Interviewpartner*innen in den Kontexten von Beratung, Unterstützung, Didaktik und Organisationsentwicklung angesprochen und als Ensemble von Herausforderungen für Kollegiat*innen beschrieben.

Tabelle 7: Beispielzitate zum Code „Herausforderungen für Kollegiat*innen“ (eigene Darstellung)

Herausforderungen der Koordination von schulischen und außerschulischen Anforderungen	„ich glaube, dass viele Kollegiaten überfordert sind mit den Optionen, die es gibt. Also sowohl in der Schule, im Unterricht als auch außerhalb, sprich Freunde [...]“ „So motivationale Aspekte, ne? Dass sie auch in der Lage sind selbstregulierend Störvariablen oder Störfaktoren auszuschließen.“
Soziale Herausforderungen	„Die sind noch sehr jung, die kommen in der Regel allein hier an. Das heißt also, die kennen hier niemanden.“
Strukturbedingte Herausforderungen am Oberstufen-Kolleg	„Ich denke auch mit unserer Vielfalt an Angeboten und Offenheit überfordern wir auch viele junge Kollegiaten, [...] weil die in der alten Schule vielleicht gar nicht die Kompetenz haben mussten, sondern die haben einen festen Stundenplan bekommen und klare Aufgaben und da wurde wahrscheinlich schon klar gesagt, was man zu tun und zu lassen hat.“
Fachliche Herausforderungen	„[...] und das ist einer der größten Punkte, forschende Fragen zu stellen, die die eigenen sind.“ „[...] dass die Kollegen dann eben ihr Fach sehen und die Ansprüche in ihrem Fach und dass sich das für die Kollis aber summiert, weil die haben ja nicht nur ein Fach, sondern die haben sieben Kurse oder noch mehr.“ „[...] dass sie mit allen immer reden müssen und selbst verhandeln müssen und sich selber kümmern müssen. Das, das empfinden viele als sehr große Überforderung und Belastung.“

8.1.2 Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht

Während die vorstehend beschriebenen Kategorien die auf Selbstständigkeit bezogenen institutionellen Ziele und Problemstellungen beschreiben und strukturieren helfen, betreffen die folgenden Kategorien zur Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht das Kerngeschäft der Lehrenden. Es geht hier insbesondere um die didaktisch-methodische Ausgestaltung der pädagogischen Wege zur Selbstständigkeit und die damit verquickten Rollen, die Lehrende und Personen aus dem Unterstützungssystem im Prozess für sich beanspruchen.

Die Fragestellung in den Interviews zielt sehr stark auf die Praxis in den pädagogischen Kontexten ab, in denen die Interviewpartner*innen mit neuen Kollegiat*innen zu tun haben. Entsprechend beziehen sich die meisten methodisch-didaktischen Überlegungen explizit auf die Basiskurse bzw. im Fall Englisch auf die Basisbrückenkurse. Sofern auch auf Brücken-, Studienfach- oder Grundkurse eingegangen wird, fungieren solche Schilderungen in der Regel als Gegenhorizonte zu den Praxen in den Basiskursen, weil dort andere Voraussetzungen bei den Kollegiat*innen, mehr Freiheitsgrade für die Auswahl der Inhalte oder andere Kontextbedingungen herrschen. Jenseits dieser kursbezogenen Schilderungen werden aber auch allgemeine Unterstützungsleistungen und didaktisch-methodische Überlegungen zur Förderung selbstständigen Lernens formuliert.

Unterstützung von Selbstständigkeit durch die Lehrenden und allgemeine didaktisch-methodische Überlegungen zur Förderung selbstständigen Lernens

Äußerungen der Lehrenden zur kursunabhängigen Unterstützung der Selbstständigkeit betreffen einerseits allgemeine Überlegungen zur Didaktik der Oberstufe, die eher den Status von subjektiven Theorien haben, als dass sie konkrete Vorgehensweisen im eigenen Unterricht beschreiben – gleichwohl in der Regel impliziert wird, dass das jeweilige Vorgehen auch im eigenen Unterricht umgesetzt wird. Andererseits werden hier jene Unterstützungsleistungen der Lehrenden aufgeführt, die über das Kerngeschäft „Unterricht“ hinausgehen bzw. nicht eindeutig dem Unterrichtshandeln der Lehrenden zugeordnet werden können.

Tabelle 8: Beispielzitate zum Code „Unterstützung von Selbstständigkeit und allgemeine didaktische Überlegungen“ (eigene Darstellung)

Allgemeine didaktisch-methodische Überlegungen	„Also das würde ich so sehen, dass selbstständiges Lernen im Bereich von Schule sich immer in einem Rahmen entfaltet, den wir als Kollegen besonders gut stecken müssen, sodass er den Freiraum deutlich macht, aber auch die Grenzen, und man dadurch auch den Grad der Selbstständigkeit steuert [...].“
Unterstützung von Selbstständigkeit	„Also wenn ich zum Beispiel Kollis aus der Elf habe [...] dann mache ich dann oft auch selber Termine und sage: ‚So und so, die Gruppen sind dann und dann dran.‘“

Didaktisch-methodische Überlegungen zu Basiskursen (Basis-Brückenkursen)

Die didaktisch-methodischen Überlegungen zu den Basiskursen betreffen Inhalte, Ziele und Methoden, da diese stets in einem Implikationszusammenhang stehen. Im Gegensatz zu den oben genannten *auf Selbstorganisation und selbstständiges Lernen bezogenen Zielen* werden hier konkretere Kursziele subsumiert, die jeweils kursbezogene Auslegungen des Konzepts basaler Kompetenzen beschreiben. Die Inhalte der Kurse werden in den Interviews nicht vollständig abgefragt, sondern in der Regel als Schwerpunkte benannt, die sich am Ziel der Förderung von basalen Kompetenzen oder an den Anforderungen der fachlichen Kompetenzentwicklung orientieren und auf die sich auch die methodischen Prinzipien des Unterrichts beziehen. Eng verbunden mit der jeweiligen didaktisch-methodischen Vorgehensweise im Unterricht – insbesondere mit dem Grad der Offenheit des Unterrichts – ist auch die Ausgestaltung der Lernkontrolle, die mal mehr den Lehrenden und mal mehr den Lernenden obliegt. Insbesondere die Leistungsnachweise nehmen häufig die Funktion ein, das Einlassen auf die Methode auf Seiten der Kollegiat*innen zu sichern.

Tabelle 9: Beispielzitate zum Code „Didaktisch-methodische Überlegungen zu Basiskursen“ (eigene Darstellung)

Basale Kompetenzen als Ziel	<p>„Wir haben bestimmte schulische Anforderungen [...] in allen Fächern [...] und da versuchen wir sozusagen Handwerkszeug an die Hand zu geben, wie das gelingen kann.“</p> <p>„[...] was eine ganz wichtige Sache für Selbstständigkeit ist, ist mit eigenen Texten überarbeitend umzugehen.“</p> <p>„[...] haben wir uns angelehnt an das Literacy-Konzept, indem wir versucht haben, einzelne Kompetenzen in einzelnen verschiedenen Bereichen zu entwickeln, die ganz stark darauf abgestellt sind, grundlegende problemlösende Fähigkeiten zu entwickeln [...] wenn sie diese Fähigkeiten einmal haben, dass sie die dann in irgendwelchen anderen Kursen einsetzen können, um tatsächlich selbstständig arbeiten zu können.“</p>
Methodische Prinzipien	<p>„Der Basiskurs I ist [...] relativ geführt [...] im Basiskurs II ist das sehr viel weniger.“</p> <p>„[...] ich gebe dann unterschiedliche Aufgaben, also eine Aufgabentheke und die können sich da bedienen, wo sie denken, dass sie noch Defizite haben.“</p> <p>„Ich gehe dann rum und versuche das aufmerksam zu beobachten und gebe ihnen Impulse. Das Problem einkreisen. Eine Struktur in das eigentliche Problem bringen. Das kann man manchmal durch ein kleines Gespräch zumindest entwickeln.“</p> <p>„Halbe Zeit sozusagen Input, Beispiele, Vorrechnen usw., die andere Hälfte sollen sie es selber machen, um das einzuüben.“</p> <p>„[...] in den letzten Jahren immer ein Konzept hatten, was sehr stark lehrgangsmäßig war, starke Methodenwechsel hatte, sehr kleinschrittig ist, sehr viel prozessbegleitende Diagnostik beinhaltet.“</p> <p>„Dann nehme ich sozusagen die Fachlichkeit, das große Gespenst des Anspruchs raus, weil ich ja auf die Ebene der methodischen Bearbeitung, der Textbearbeitung will und das ist glaube ich der Trick dieser Hausarbeit.“</p>
Inhaltliche Schwerpunktsetzungen	<p>„[...] wir sagen, okay, dieser Prozess lässt sich strukturieren in seine einzelnen Arbeitsschritte und zwar zuallererst ist das erstmal ein Thema finden, Fragestellung finden [...].“</p> <p>„Also wir fangen immer mit so einem ritualisierten, kleinen Smalltalk an. [...] So und dann geht es los und dann gibt es so Hörverstehens-, Leseverstehensseinheiten, dann wieder eine Möglichkeit, sich auszutauschen, also kurze Konversationsblöcke.“</p>

Formen der Kontrolle	„[...] der erste Entwurf ist ein Leistungsnachweis UND die Überarbeitung ist ein Leistungsnachweis“ „Also es MUSS eine Absprache über das Thema geben. Das MUSS schriftlich fixiert werden, es MUSS eine Absprache über die Gliederung geben, es MUSS ein Textbaustein mal besprochen worden sein [...]“
----------------------	---

Didaktisch-methodische Überlegungen zur Förderung selbstständigen Lernens in anderen Kurs- und Unterrichtsarten

Es werden in den Interviews vielfach Bezüge zum Unterricht in anderen Kurs- und Unterrichtsarten hergestellt, um die besonderen Bedingungen in den Basiskursen herauszustellen. Mit diesen Bezügen wird u.a. angezeigt, dass die Inhalte unterschiedliche Freiheitsgrade für selbstständige Lernprozesse bieten, die Zusammensetzung der Kurse andere Erfordernisse und Möglichkeiten für selbstständiges Lernen zur Folge hat oder unterschiedliche Ziele verfolgt werden dürfen. Auch hier werden Aussagen zu Zielen, Inhalten und zur Methodik des Unterrichts gemacht. Da diese Aussagen eher exkursartig und wenig differenziert sind, werden sie unter Kategorien zusammengefasst, die nach den Kurs- und Unterrichtsarten benannt sind (Projektunterricht, Studienfächer, Brückenkurse, Grundkurse/Hauptphase).

Tabelle 10: Beispielzitate zum Code „Didaktisch-methodische Überlegungen zur Förderung selbstständigen Lernens in anderen Kurs- und Unterrichtsarten“ (eigene Darstellung)

Projektunterricht	„Also weil ich einfach auch keine Zeit dafür hatte, das so zu organisieren, gab es nochmal einen stärkeren Rückzug von mir, also dass ich auch stark Grenzen gesetzt habe.“
Studienfach	„[...] im Kopf hatte ich eher mein Studienfach. [...] wenn ich Gruppenarbeit mache, ich stelle dann durchaus auch die Gruppen selber zusammen und die Arbeitsaufträge sind unterschiedlich.“ „Also Richtung Abitur habe ich jetzt zum Beispiel auch in meinem Studienfach das so gemacht, dass ich wirklich mit Aufgaben und Tipps und dann Lösungen arbeite, dass sie auch lernen, man kann halt eben auch selbst wirklich etwas tun.“
Brückenkurse	„Das heißt, sie sollen gewissermaßen als ihr eigener Korrektor fungieren und sich Aufgaben aussuchen [...]. Also im Basiskurs möchte ich das nicht machen, weil da werden bestimmte Voraussetzungen erwartet und da möchte ich das meiste doch selbst steuern.“ „[...] wo sie sozusagen so eine Art Lerntagebuch [...] führen sollen, welche Aufgaben sie gemacht haben, welche richtig waren, wo sie auch ihre Fehler verschriftlichen sollen.“
Grundkurse/ Hauptphase	„[...] da haben die jetzt selbst Statistiken erstellt [...] also selber Daten aufgenommen, die verarbeitet, die ausgewertet usw. und das war für die total toll, weil die hatten ihr eigenes Ergebnis nachher und sowas kann man aber im normalen Unterricht überhaupt nicht machen.“

Professionelle Rollen in Prozessen des selbstständigen Lernens

Eng verknüpft mit ihren didaktisch-methodischen Überlegungen, stellen die Lehrenden in den Interviews auch die Implikationen für die Ausgestaltung ihrer professionellen Rolle und ihr Rollenhandeln heraus. Die verschiedenen Rollen werden teilweise positiv bestimmt, teilweise von Rollen abgegrenzt, die Lehrende nicht übernehmen können oder wollen.

In ähnlicher Weise reflektieren auch die Laufbahnberaterinnen und die Schulsozialarbeiterin ihre Funktion in der Institution und der Ausbildung der Kollegiat*innen.

Tabelle 11: Beispielzitate zum Code „Professionelle Rollen in Prozessen des selbstständigen Lernens“ (eigene Darstellung)

Lehrende	<p>„Das ist eigentlich ein großer Anteil selbstständigen Lernens für mich, dass die Lehrendenrolle sich verändert hin zu dem [...] Berater in einem längeren Prozess.“</p> <p>„[...] man als Lehrer eben dann auch sozusagen bei Projekten der älteste Teilnehmer ist und nicht mehr der, der alles weiß.“</p> <p>„Und da ist es manchmal so ein Abwägen, dass man sagt: ‚Ja, Interesse hin oder her, aber ich merke einfach, du überforderst dich da. Du musst was anderes machen. Nimm mal bitte das! Das ist einfach und zugänglich.‘ Ne? Also dass man wirklich dann so berät und so stark eingreift [...]“</p> <p>„Wir sind keine Therapeuten, wir können so ein ganzes Umfeld nicht verändern [...]“</p> <p>„Aber das ist doch sowieso unser Job als Lehrer. Das ist doch eine unserer Aufgaben. Und zu gucken, wo stehen die Kollegiaten und welche Hilfe brauchen sie, um immer eigenständiger Aufgaben zu bewältigen.“</p>
Laufbahnberatung	<p>„Also ich nehme die Laufbahnberatung so wahr, dass das ein Angebot ist.“</p> <p>„Das finde ich durchaus positiv, weil ich das nicht als meine Funktion sehe, Konsequenzen und Druck auszuüben.“</p>
Schulsozialarbeit	<p>„[...] weil wir jetzt auch angefangen haben unsere Arbeit darauf auszurichten, dass wir wirklich schon ganz früh aktiv werden. Also wir sind ja schon [...] bei den Bewerberinfoabenden dabei [...], weil wir gemerkt haben, dass das den meisten Kollis guttut, vorher auch schon einmal eine andere Anlaufstelle zu haben.“</p> <p>„Gut wir machen Öffentlichkeitsarbeit, wir machen immer wieder Veranstaltungen zu bestimmten Themen.“</p> <p>„Ja, es gibt oft eine ganz praktische Herangehensweise, dass wir natürlich schon kleinschrittig versuchen zu sortieren, zu gucken, wo liegt jetzt eigentlich das Problem und wer könnte unterstützend tätig sein [...]“</p> <p>„[...] ganz konkret sich mit den Kandidaten hinzusetzen und zum Beispiel die nächsten zwei Monate oder die nächsten vier Wochen zu strukturieren. Was kommt an Aufgaben auf die zu?“</p>

Umgang mit pädagogischen Problemen und Disziplinproblemen

Bereits im vorstehenden Unterkapitel wurden Voraussetzungen für eine funktionierende Unterrichtsinteraktion als in der Wahrnehmung der Lehrenden vorgelagerte Bedingung für das selbstständige Lernen beschrieben. Wenn es in diesem Unterkapitel um die Förderung von Selbstständigkeit durch das (Unterrichts-)Handeln der Lehrenden geht, müssen konsequenterweise auch die Aktivitäten der Lehrenden aufgeführt werden, die sie selbst als Maßnahmen zur Herstellung dieser vorgelagerten Bedingung beschreiben. Diese werden unter den Kategorien *Umgang mit pädagogischen Problemen* und *Umgang mit Disziplinproblemen* zusammengefasst.

Tabelle 12: Beispielzitate zum Code „Umgang mit pädagogischen Problemen und Disziplinproblemen“ (eigene Darstellung)

Umgang mit pädagogischen und Disziplinproblemen	<p>„Ich komme mir total dämlich vor. Ich habe eine Handybox gebastelt. Und in diesem Brückenkurs sammele ich alle Handys ein, die ich sehe.“</p> <p>„Ich beispielsweise lege extrem Wert auf Pünktlichkeit. Nicht weil ich so ein wahnsinniger Pünktlichkeitsfanatiker bin, sondern weil ich weiß, alles was man jetzt sozusagen initiiert, das [...] mag möglicherweise für später [...] Schwierigkeiten vermeiden.“</p>
---	---

8.1.3 Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung

Die Interviewpartner*innen wurden nicht nur nach ihren Perspektiven auf die Hinführung zu mehr Selbstständigkeit innerhalb ihrer eigenen Kurse gefragt, sondern auch nach ihren Einschätzungen und Ideen zur Entwicklung der ganzen Organisation. Ihre Aussagen lassen sich einerseits in die Darstellung institutioneller Probleme und Herausforderungen für sie als Lehrende und andererseits in die Perspektiven auf die Entwicklung der Organisation und ihrer Teilsysteme differenzieren.

Institutionelle Probleme und Herausforderungen für Lehrende

Die Lehrenden äußern in den Interviews ihre Sicht auf das Oberstufen-Kolleg als Organisation und benennen institutionelle Probleme. Die eher analytisch-beschreibenden Aussagen über die Praxen der Lehrenden und deren Bedingungen geben Hinweise auf den wahrgenommenen Status Quo und die eingelagerten strukturellen Spannungen, Antinomien und Widersprüchlichkeiten. Überdies gehen sie auch auf die Antinomien und Spannungsfelder des eigenen Lehrerhandelns ein und beschreiben sie als Herausforderungen für Lehrende. Die Hinführung zur Selbstständigkeit und die damit verbundenen Ziele und Herausforderungen auf Seiten der Kollegiat*innen sind für diese Spannungen konstitutiv. Sie beschreiben somit einen Ist-Stand, der ggf. durch Organisationsentwicklung und durch Professionalisierung der einzelnen Pädagog*innen bearbeitet werden könnte.

Tabelle 13: Beispielzitate zum Code „Institutionelle Probleme und Herausforderungen für Lehrende“ (eigene Darstellung)

Organisationsperspektive	„Es gibt unterschiedliche Aufgaben von unterschiedlichen Menschen. Das ist ein ganz großes Problem.“
Institutionelle Probleme	<p>„Hat das nicht auch etwas mit diesem Mythos OS in Anführungszeichen zu tun? Also dieses, ja, es ist easy hier und alle sind gechillt und so.“</p> <p>„Wir geben die Verbindlichkeiten nicht an die Kollis zurück, die wir aber von ihnen erwarten.“</p> <p>„Also ich weiß nicht, wie oft ich im Unterricht fehlen darf als Kollis. Das macht jeder Lehrende anders.“</p> <p>„Aber auch da fehlt, glaube ich, derzeit so ein klares Rollenbild von Tutor und Aufgaben.“</p>
Herausforderung für Lehrende	<p>„Es ist aber gleichzeitig auch, dass ich mir die Freiheit nehme, guten Frontalunterricht zu machen, und den nicht als Zwang empfinde, sondern [...] als einen Bestandteil guter Lehre. [...] Und gleichzeitig ist es auch so, dass ich selbstständige Phasen organisieren sollte, weil das ist auch total gut und ein wichtiger Bereich.“</p> <p>„Es sind mehr die inneren Strukturen. Dass wir viel mehr Freiheit haben als wir denken, [...] dass wir viele Hürden zu dem, was wir immer alle glauben, nicht machen zu können, bei uns im Kopf [haben]“</p> <p>„Wie oft rutscht diese Formulierung raus: ‚Nun passt doch mal auf. Ihr wisst doch, ihr braucht das für die Prüfung am Schluss‘. Und das ist eigentlich der wichtigste Hinweisgeber, dass wir da etwas instrumentalisieren für eigentlich pädagogische Arbeit.“</p>

Perspektiven auf die Entwicklung der Organisation und ihrer Teilsysteme

Teilweise ausgehend von den Wahrnehmungen der Interviewpartner*innen zu institutionellen Problemen und Herausforderungen für die Lehrenden werden zahlreiche Ideen für die Weiterentwicklung der Organisation formuliert. Diese Ideen werden – sofern sie die ganze Schule betreffen – unter der Kategorie *organisatorische Entwicklungsperspektive* subsumiert. Einzelne Teilsysteme, wie das Tutorensystem oder das noch in Entwicklung befindliche Selbstlernzentrum, werden in verschiedenen Interviews kritisiert und für eine bessere Unterstützung der Selbstständigkeit weitergedacht. Diese Ideen werden unter Kategorien zusammengefasst, die nach den Teilsystemen benannt sind: Tutorensystem, Schulsozialarbeit, Selbstlernzentrum etc.

Tabelle 14: Beispielzitate zum Code „Perspektiven auf die Entwicklung der Organisation und ihrer Teilsysteme“ (eigene Darstellung)

Organisatorische Entwicklungsperspektive	<p>„Ja und dann bei den Zeitstrukturen habe ich darüber nachgedacht, [...] zum Beispiel die Pausenzeiten hier zu verkürzen, sodass der Tag insgesamt etwas dichter wird und am Ende man aber definitiv längere, freiere Zeiten hat für Aktivitäten des Lernens, die außerhalb der Schule liegen können [...].“</p> <p>„Ich könnte mir vorstellen, dass man überhaupt erst um 10 Uhr anfängt und die Kollegiaten kommen gut vorbereitet ins OS.“</p> <p>„Also, dass wir immer noch davon ausgehen, wir haben es mit jungen Erwachsenen zu tun. Dieses Prinzip auf Augenhöhe, das erkennt aber ein bisschen die Realität der Fünfzehnjährigen, Sechzehnjährigen, die das auch wollen, dass wir sie ein bisschen an die Hand nehmen.“</p> <p>„[...] und ich würde mir eigentlich wünschen, dass es unabhängig von den einzelnen Fächern irgendeine Institutionalisierung für solche Prozesse gäbe.“</p> <p>„[...] dass es eine einheitliche Forderung [...] in Bezug auf Handys oder Pünktlichkeit [...] gibt. Dass auch irgendwie von allen gezeigt wird, ja, auch [...] diese Primärtugenden sind uns tatsächlich wichtig, weil ich glaube, man braucht so eine gewisse Ordnung [...].“</p>
Tutorensystem	<p>„Die Nichtwahl eines Tutors und diese anderen Probleme, die daraus resultieren, und die Schwierigkeit, die dabei besteht, [...] sehe ich darin, dass es eben ein freiwilliges System ist.“</p> <p>„Wenn ich ernsthaft Probleme habe und in der pädagogischen Konferenz sitze und der eine hat seinen Tutor dabei, mit dem das irgendwie menschlich funktioniert [...], dann ist das was anderes als wenn ich da sitze, wiederhole und immer noch keinen Tutor habe und irgendwie das letzte Jahr schon die gleichen Probleme hatte und immer noch keine [...] feste Bezugsperson habe – offiziell auch in der Schule – mit der ich darüber sprechen kann oder die ich zu Rate ziehen kann.“</p>
Weitere Teilsysteme: Selbstlernzentrum/ Lernbüro/ Schulsozialarbeit	<p>„So ein schöner Raum. Und ich denke auch, dass wir uns da entlasten müssten, was die Bücher angeht. [...] Wir bräuchten einen Raum mit wenig Büchern für die Kurse jeweils, wo man wirklich mit arbeitet.“</p> <p>„Diese Mediathek, die irgendwie Selbstlernzentrum sein soll, das ist kein Selbstlernzentrum [...]. Ich meine, was habe ich von einer Bücherei, wo ich die Bücher nicht ausleihen kann?“</p>

8.2 Fallbeschreibungen

Nachdem nun die Entwicklung der thematischen Codes beschrieben wurde, werden die einzelnen Fälle der qualitativen Untersuchung vorgestellt. Eine inhaltliche Zusammenfassung der Fallbeschreibung findet sich in Kapitel 9.

8.2.1 Fallbeschreibung »Basiskurs Mathematik«

Im November 2014 fand das Interview mit zwei Lehrenden der Basiskurse Mathematik (ML1: weibl.; ML2: männl.) statt. Das Interview wurde von zwei Mitgliedern aus der Projektgruppe in einem ruhigen Raum im Gebäude des Oberstufen-Kollegs geführt, wobei der eine Interviewer in erster Linie die Gesprächsführung übernommen und die andere Interviewerin Protokoll geführt hat. Nachdem die Lehrenden über das Erkenntnisinteresse der Projektgruppe informiert und über den Umgang mit den Interviewdaten aufgeklärt wurden (vgl. Einleitung des Leitfadens in Kap. 7.1.2), wurde das Gespräch im Einvernehmen mit den Lehrenden aufgenommen und später transkribiert. In der Auseinandersetzung mit dem Transkript wurde ein Kategoriensystem entwickelt, um die thematische Struktur des Falls zu identifizieren (vgl. Kap. 8.1). Nachdem vier Mitglieder der Forschungsgruppe zunächst unabhängig voneinander das Interview kodiert hatten, wurden die einzelnen Lösungen diskutiert und in der Gruppe die Verwendung der Kategorien aus Tabelle 15 vereinbart. Im Folgenden fassen wir die zentralen Aussagen der Lehrenden zusammen, wobei wir das Gesagte thematisch danach gliedern, welche normativen Vorstellungen von Selbstständigkeit und welche empirischen Beobachtungen zur Selbstständigkeit in der Fokusgruppe entfaltet werden (1), wie die Lehrenden im Rahmen ihrer Basiskurse in Hinblick auf die Förderung von Selbstständigkeit didaktisch-methodisch verfahren (2), welchen Stellenwert sie dabei der Schule als Ganzes aktuell zuweisen und welche Entwicklungsperspektiven sie für die Organisation sehen (3). Für diese thematische Struktur des Falls wurden einzelne Interviewpassagen den folgenden Codes zugeordnet:

Tabelle 15: Kategoriensystem für den Fall »Basiskurs Mathematik« (eigene Darstellung)

Konzept von Selbstständigkeit (1)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele bezogen auf Selbstorganisation und selbstständiges Lernen • Definition selbstständiges Lernen • Voraussetzungen selbstständigen Lernens auf Seiten der Kollegiat*innen • Erwartete Voraussetzungen für selbstständiges Lernen • Indikatoren für Selbstorganisation • Herausforderungen für Kollegiat*innen
Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht (2)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung von Selbstständigkeit durch die Lehrenden • Probleme der Diagnose von Voraussetzungen für selbstständiges Lernen • Didaktisch-methodische Überlegungen zu Basiskursen • Didaktisch-methodische Überlegungen zum Studienfach • Didaktisch-methodische Überlegungen zu Brückenkursen • Didaktisch-methodische Überlegungen zu Grundkursen/Hauptphase • Umgang mit Disziplinproblemen
Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung (3)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen für Lehrende • Organisatorische Entwicklungsperspektiven • Lernbüro • Schulsozialarbeit

8.2.1.1 Konzept von Selbstständigkeit im Basiskurs Mathematik

Die Lehrenden verbinden mit dem Thema „Selbstständigkeit“ Ziele, die sich dem Qualifikationsbegriff „Studierfähigkeit“ zuordnen lassen. Auf die Frage, welche Rolle das Oberstufen-Kolleg in Hinblick auf die Hinführung zur Selbstständigkeit einnehme, betont die Lehrende die Ähnlichkeiten zur Arbeitsweise an Hochschulen. An anderen Schulen aus dem Regelsystem – das werde ihr oft berichtet und entspreche auch ihrer persönlichen Erfahrung – würden die Schüler*innen nicht auf die organisatorischen Anforderungen des Studiums vorbereitet und seien an der Uni zunächst überfordert. Der Vorteil des Oberstufen-Kollegs sei es, dass die Kollegiat*innen hier schon früher darauf vorbereitet würden (vgl. ML1, Z. 368–374). Der Studienbeginn mancher Regelschüler*innen kreise um Fragen wie: „*Welchen Kurs muss ich jetzt wählen, und was muss ich da alles machen, und wann gebe ich das ab?*“ (ML1, Z. 368–374). Da Kollegiat*innen solche Fragen während ihrer Ausbildung am Oberstufen-Kolleg bereits zu beantworten lernten, verweist ML1 zunächst auf Fähigkeiten, relevante Informationen zu den inhaltlichen und zeitlichen Anforderungen organisierter Lernprozesse (Lehrveranstaltungen) einzuholen, zu verarbeiten und in eine Planung des individuellen Lernprozesses zu überführen. Selbstständigkeit umfasst für die Befragten jedoch mehr als solche Aspekte der Selbstorganisation, auch wenn die Lehrenden damit Voraussetzungen für selbstständiges Lernen betrachten („*ich finde das immer so wichtig, dass man sich erstmal selbstständig organisieren kann, bevor man überhaupt anfangen kann, selbstständig zu lernen, weil man muss erstmal wissen, was [...] was will ich eigentlich haben*“; ML1, Z. 954–957). Bezogen auf das Lernen betont insbesondere ML2 mehrfach, dass „*was sich individuell bei jemandem im Kopf abspielt [...] grundsätzlich IMMER selbstständig*“ (ML2, Z. 89–90) sei. In der Schule aber von selbstständigem Lernen zu reden, bedeute, dass die Lernenden relativ viele Freiheiten haben und zwischen verschiedenen Möglichkeiten auswählen können, „*sich einen Sachverhalt anzueignen*“ (ML2, Z. 93–94), „*sich Hilfe von anderen zu holen*“ (ML1, Z. 680) und sich dabei durchaus ausprobieren zu können. Beide Lehrenden sind sich einig darin, dass selbstständiges Lernen auch die Chance beinhalte, mit Lernwegen zu experimentieren, und misslungene Versuche Lernchancen enthalten („*da müsste man die Chance geben, auch Irrwege zu verfolgen, ** aus denen man hinterher Schlüsse ziehen kann, aber die Zeit hast du einfach nicht*“; ML2, Z. 892–893).

Voraussetzungen für selbstständiges Lernen

Angesichts der zeitlich begrenzten Möglichkeiten für Moratorien des selbstständigen Lernens benennen die Lehrenden an verschiedenen Stellen des Gesprächs Voraussetzungen auf Seiten der Kollegiat*innen für selbstständige Lernprozesse im o.g. Sinne einer individualisierten Aneignung eines Sachverhalts. Unisono betonen beide Lehrende ein Interesse am Thema und eine klare Zielorientierung. Ob die Kollegiat*innen Interesse und ein Ziel vor Augen haben, hänge dabei mit einer altersbedingten Orientiertheit zusammen. Bei der zunehmend jüngeren Kollegiat*innenschaft treffe man den für selbstständiges Lernen notwendigen Reifegrad häufig nicht an (vgl. ML2, Z. 235–239).

Ein Ziel zu haben, bezeichnen die Lehrenden als notwendige Voraussetzung, zumindest extrinsisch für selbstständige Lernprozesse motiviert zu werden (vgl. ML1, Z. 450–451). Spezifisch für das selbstständige Lernen in Mathematik sei überdies, dass die Kollegiat*innen über fachliche Grundlagen verfügen müssen. Dazu zählen die Lehrenden „*bestimmte Grundtechniken*“ (ML2, Z. 573–574), wie z.B. „*in Textaufgaben einfach die wichtigsten Sachen markieren*“ (ML1, Z. 575–576), aber auch die Beherrschung bestimmter Rechenarten, die normalerweise schon in der Mittelstufe beherrscht werden müssten (vgl. ML2, Z. 626–628). Das Problem liege jedoch darin, dass viele Kollegiat*innen zum Beispiel überhaupt keine Prozentrechnung beherrschten (vgl. ML2, Z. 638–

641). Selbstständiges Lernen in Mathematik funktioniere nach Einschätzung der Interviewten daher bei den Kollegiat*innen, „die GUT sind in einem Fach [...]. Das funktioniert bei schwächeren Leuten schlecht bis überhaupt nicht“ (ML2, Z. 95–96).

Zur Hinführung an selbstständiges Lernen im Fach setzten die Lehrenden nicht viel voraus, lediglich ein Mindestmaß an Selbstorganisation, das sich im pünktlichen Erscheinen zum Unterricht und der Verfügbarkeit von Taschenrechner, kariertem Papier, Bleistift, Lineal und ausgeteilten Arbeitsblättern ausdrücke (vgl. ML2 Z. 16–17). Die Erwartungen an Selbstständigkeit unterschieden sich nicht von denen an einer Regelschule. Es seien jedoch in den ersten Wochen bei einigen Kollegiat*innen aus dem Umland Schwierigkeiten zu beobachten, die Anreise per Bus oder Bahn selbstständig so zu organisieren, dass sie pünktlich zum Unterricht erscheinen können (vgl. ML1, Z. 69–74).

*Herausforderungen für Kollegiat*innen*

Die Herausforderungen für die Kollegiat*innen bestünden jedoch darin, die vielfältigen Informationen aufzunehmen, die in den ersten Tagen am Oberstufen-Kolleg auf sie einprasseln, Selbstdiagnosen zu ihren fachlichen Defiziten zu stellen und dazu passende Unterstützungsangebote wahrzunehmen sowie Entscheidungen zu treffen, in welchen Bereichen sie wann einen Leistungsnachweis machen wollen und welcher dann auch noch benotet werden soll. Informationen, Tipps und Angebote wahrzunehmen und vor allem Fragen zu stellen, komme eine Schlüsselrolle auf dem Weg zum selbstständigen Lernen zu. Selbstständige Kollegiat*innen begannen z.B. gleich mit der Planung ihrer Leistungsnachweise und gingen mit Fragen zu Formen und Möglichkeiten der Erbringung auf die Lehrenden zu, nachdem sie in den Einführungstagen Informationen über Anzahl der zu erbringenden Leistungsnachweise erhalten hatten. Während diese Kollegiat*innen sich selbstständig um ihre Belange zu kümmern begannen, hätten andere noch gar nicht darüber nachgedacht (vgl. ML1, Z. 32–40).

Ob Kollegiat*innen Schwierigkeiten bei der Bewältigung dieser Herausforderungen haben und welche das sind, könnten die Lehrenden zunächst nicht erkennen. Dazu sei eine Kennenlernphase notwendig. Selbst das laut Interviewten häufig verbreitete Spielen mit dem Handy im Unterricht zeige nicht an, ob die Lernenden nicht können oder nicht wollen. Hinweise darauf, „ob jemand wirklich mitgekommen ist“, erhalte man eher, wenn man die Kollegiat*innen eine Aufgabe selbstständig bearbeiten lasse (ML2, Z. 198–199); ansonsten gelte, „dass die Selbstständigkeit sich auch darin ausdrückt, dass man Fragen stellt, wenn man was nicht verstanden hat“ (ML2, Z. 202–203). Problematisch an dieser zugemuteten Eigenverantwortlichkeit der Kollegiat*innen sei mitunter, dass diese die Initiative der Lehrenden gewohnt seien: „Es gibt auch tatsächlich eben auch Kollegiaten, die jetzt die Schule wechseln **, weil sie das Gefühl haben, hier von den Lehrern nicht genug in den Hintern getreten zu werden“ (ML1, Z. 216–218). Etwa in Bezug auf die Nutzung des Lernbüros Mathematik stellen beide Lehrenden fest, dass manchen Kollegiat*innen ein Besuch definitiv gut tun würde, sie sich aber nicht überwinden könnten, dorthin zu gehen (vgl. ML1, Z. 397–399). Ihre Fragen, ob man die Kollegiat*innen an die Hand nehmen müsse, weil das Lernbüro etwas Neues für sie sei (vgl. ML1, Z. 399–401), lassen die Lehrenden unbeantwortet und verweisen wiederum auf diesen Aspekt der Selbstständigkeit: „die könnten sich ja da gut Hilfe holen“ (ML1, Z. 404).

8.2.1.2 Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht

Aufgrund der relativ geringen Erwartungen an die Selbstständigkeit der Kollegiat*innen und der tendenziellen Ablehnung einer paternalistischen Lehrendenrolle, konzentrierten sich die Lehrenden in den Basiskursen Mathematik darauf, die Voraussetzungen für selbstständiges Lernen durch einen relativ stark gesteuerten Unterricht erst zu erzeugen. Dabei dominieren Phasen, in denen Musterbeispiele vorgerechnet werden und die Kollegiat*innen Aufgaben nach diesem Muster selbstständig lösen. Das Prinzip „Vormachen – Nachmachen“ funktioniert gut, auch wenn Lernen eigentlich besser funktioniert, wenn man etwas nach eigenen Prinzipien und eigenen Ideen aus sich selbst hervorbringt (vgl. ML2, Z. 148–152). Da die Einübung dieser bestimmten Techniken, die als „*der kleinste gemeinsame Nenner*“ (ML2, Z. 904) in den Inhalten des Basiskurses repräsentiert seien und als unverzichtbar gölten, notwendig sei, müsse man den Kollegiat*innen zumuten, dass die Hälfte der Unterrichtszeit „*sozusagen Input, Beispiele, Vorrechnen usw. [ist]. Die andere Hälfte sollen sie es selber * machen, um das einzuüben*“ (ML2, Z. 562–563).

Unterstützungsangebote

Unterstützung erfahren die Kollegiat*innen bei der Bewältigung der o.g. Herausforderungen in verschiedener Art und Weise. Die Unterstützung bezieht sich dabei nach den Interviewten auf Information, Diagnose, Rückmeldung, Motivation und Initiation selbstständiger Lernphasen. Insbesondere ML1 informiere Kollegiat*innen teilweise individuell über Beratungs- und Förderangebote, etwa die Schulsozialarbeit bei Problemen der Selbstorganisation oder das Mathe-Lernbüro bei fachlichen Schwierigkeiten. Sie kommuniziere teilweise über E-Mail mit den Betroffenen und melde ihnen auch zurück, welche Defizite es von Fall zu Fall zu bearbeiten gelte (vgl. ML1, Z. 499–501). Dies verbinde sie insbesondere in der Phase vor der Klausur mit dem Einsatz von Selbstdiagnosebögen. Für Kollegiat*innen mit Defiziten hinterlege sie zusammengestellte Arbeitsmaterialien („*also eine Aufgabentheke und die können sich dann da bedienen ** wo sie denken, dass sie noch Defizite haben*“; ML1, Z. 170–171) und fachliche Informationen im Lernbüro. Sie regt an, den Kollegiat*innen am Anfang eine Art Mappe mit den wichtigsten Inhalten auszuhändigen. Diese Mappe könne als Nachschlagewerk fungieren und den Lehrenden die Möglichkeit geben, immer wieder konkret auf bestimmte Inhalte hinweisen zu können (vgl. ML1, Z. 496–499). Überdies informiere sie Tutor*innen über Probleme.

Die grundlegende Diagnose der fachlichen Grundlagen von Kollegiat*innen, die bereits weiter oben als besondere Schwierigkeit für die Lehrenden dargestellt wurde, werde von ML1 nicht nur in die Hand der Betroffenen gelegt (durch Selbstdiagnosebögen), sondern auch in den Übungsphasen im Unterricht in einer Weise geleistet, die ein Bloßstellen der Kollegiat*innen mit fachlichen Problemen vermeide. Weil die Kurse sehr heterogen seien, verteile sie Arbeitsblätter zum Üben und schreibe die Lösung hinter die Tafel. Dort könnten sich die Kollegiat*innen selbst überprüfen und – von allen ungesehen – einen Strich neben die Lösung machen, die sie aus irgendeinem Grund nicht errechnet haben. Im Nachhinein könne ML1 die schwierigsten Aufgaben im Plenum besprechen (vgl. ML1, Z. 527–533).

Diese auf öffentliche Beschämung verzichtende Fehlerkultur äußere sich auch in ihren Rückmeldungen. Denn Rückmeldungen zu den selbstständig zu erbringenden Leistungsnachweisen, i.d.R. eine Vermittlung von Themen aus der Unterstufe im Unterricht, bekämen die Kollegiat*innen bereits vor der eigentlichen Prüfungssituation, damit sie „*die Angst vielleicht auch vor diesem selbstständigen Lernen * verlieren*“ (ML1, Z. 547–548). Dazu würden die Kollegiat*innen aufgefordert, zwei Tage vorher etwas abzugeben. Die Motivation zum selbstständigen Lernen könne weiter gefördert werden, wenn man den Kollegiat*innen ihre Sorgen bei der eigenständigen Themenwahl und -bearbeitung nehmen und eine Unterstützung zusichern kann, wie sie in der Projektphase

üblich sei. Man müsse sie mehr animieren und sagen: „*hey, wollen wir nicht mal zusammen so ein Projekt machen?*“ (ML1, Z. 1183–1184). Dabei müsse deutlich werden, dass sie dabei nichts falsch machen können, weil sie einen Ansprechpartner haben (vgl. ML1, Z. 960–963). Die Unterstützung beziehe sich dabei zunächst darauf, zu fragen, ob die Kollegiat*innen überhaupt eine Hilfestellung oder Material brauchen.

Verantwortung übertragen

Gute Erfahrungen haben die Lehrenden auch dabei gemacht, den Einzelnen Verantwortung für die Gruppe zu übertragen. In Gruppenpuzzles hätten sich die Kollegiat*innen – bei Bedarf mit der Unterstützung der Lehrenden – Expertise in je einem Themenbereich angelesen und sich ihre Themen gegenseitig näher gebracht. „*ALLE müssen dann aber zum Schluss [...] eine bestimmte Aufgabe eben erarbeiten, die alle Methoden oder alle Bereiche [...] umfasst.*“ (ML1, Z. 879–880) Je öfter sich die Kollegiat*innen gegenseitig hülften und fragten, desto besser funktionierten solche Arbeitsformen (vgl. ML1, Z. 691–695). Verantwortung für die Gruppe kann den Einzelnen auch in den Übungsphasen des Unterrichts übertragen werden, indem „*die Leute, die sehr schnell fertig sind, die es offenbar auch ganz gut können [...] als Hilfslehrer*“ (ML2, Z. 661–662) fungierten und damit Möglichkeiten für individuelle Unterstützung im Unterricht eröffneten („*dann bin ich nicht alleine, weil alleine kann man auch nicht jetzt fünf Leuten auf einmal helfen, sondern du kannst immer zu einem hin gehen und dem das erklären und dann warten eben andere Leute und so * läuft das ein bisschen besser*“; ML2, Z. 665–668).

Grundlagen für den Unterricht in der Hauptphase

Insgesamt wird aus dem Interview mit den Lehrenden der Basiskurse Mathematik deutlich, dass der Hinführung zum selbstständigen Lernen allen erkennbaren didaktisch-methodischen Variationen zum Trotz deutliche Grenzen durch die als obligatorisch anerkannten Inhalte gesetzt sind. Sie wollen eher eine fachliche Grundlage an basalen Fähigkeiten für den Unterricht in der Hauptphase schaffen. Dies verdeutlichen die Lehrenden an der Darstellung ihrer Praxis in anderen Kursarten, die hier als Gegenhorizonte fungieren und die gesetzten Prämissen des Unterrichts in den Basiskursen legitimieren sollen. So wird mit Bezug auf die Grundkurse in der Hauptphase angezeigt, dass die Lehrenden nicht pragmatisch an gesetzten Inhalten festhalten, sondern durchaus Flexibilität bei der Setzung von Schwerpunkten zeigen, wenn die externen Anforderungen dies erlauben:

[...] ich meine bei den fächerübergreifenden Grundkursen da kann ja jeder Lehrer für sich entscheiden, welches Curriculum macht er, ne? Da habe ich auch schon viel Zeug rausgeworfen. (ML2, Z. 907–909)

[...] also in einem Profilkurs da kann ich eben selbst mir überlegen, was müssen die irgendwie bis zum Abi können? Und da haben die jetzt selbst Statistiken erstellt [...] also selber Daten aufgenommen, die verarbeitet, die ausgewertet usw. und das war für die total toll, weil die hatten ihr eigenes Ergebnis nachher und SOWas kann man aber im normalen Unterricht überhaupt nicht machen, weil die ZEIT einfach dafür nicht da ist und [...] es kann ja auch sein, dass aus dieser Statistik [...] gar nicht viel raus kommt. (ML1, Z. 916–923)

Ähnlich festgelegt wie in den Basiskursen werden auch die Inhalte in den Studienfächern dargestellt („*da wissen wir das und das und das wird verlangt, das muss ich durchziehen, egal wie. Die müssen das wissen, sonst habe ich die nicht richtig vorbereitet, da bin ich meiner Pflicht nicht nachgekommen*“; ML2, Z. 912–914). Hier wird den Kollegiat*innen dennoch eher zugemutet, die Vorbereitung auf das Abitur selbstreguliert zu steuern („*dass ich wirklich mit Aufgaben und Tipps und Lösungen arbeite, dass sie auch lernen, man kann halt eben auch ** selber wirklich auch was tun. Also man kann sich ein Buch holen mit [...] Lösungen und Text und kann anhand dessen lernen [...]*“; ML1, Z. 696–699).

Die Brückenkurse

Die meisten Freiheitsgrade, die Hinführung zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernen in den Unterricht zu integrieren, besitzen offenkundig die Brückenkurse. Hier dominierten weniger die Fachstrukturen das Geschehen im Unterricht als die je individuellen Ausgangslagen. Entsprechend betonen die Lehrenden, dass sie „in den Brückenkursen schon versuchen, den gesamten Unterricht auf dieses selbstständige Lernen auszurichten, indem man halt nur noch bestimmte Themen vorgibt, man gibt Aufgaben vor“; ML2, Z. 579–581). In einer Art Lerntagebuch dokumentieren die Kollegiat*innen, „welche Aufgaben sie gemacht haben, welche richtig waren, wo sie auch ihre Fehler * mal verschriftlichen sollen [...]“; ML2, Z. 586–587). Da die Lösungen der Aufgaben in der Lerndokumentation stehen, fungierten die Kollegiat*innen als ihre eigenen Korrektor*innen und entschieden in der Folge selbst, mit welchen Aufgaben sie üben wollten und welche sie überspringen. Auch hier werde mit Selbstdiagnosebögen gearbeitet und den Kollegiat*innen die Möglichkeit gegeben, sich in Übungsstunden vor einer Klausur anhand von bereitgestellten Aufgaben, Tipps und Lösungen mit den Themenbereichen auseinanderzusetzen, in denen sie sich noch unsicher fühlen. Nach Tests und Klausuren werde auch die Güte der Selbsteinschätzung überprüft, damit die Kollegiat*innen selbst merken, ob sie etwas bereits können. Zu wissen, wo man beim Lernen ansetzen muss, sei schließlich der erste Schritt zum selbstständigen Lernen (vgl. ML1, Z. 603–605).

8.2.1.3 Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung

Die unterschiedlichen Praxen in den verschiedenen Kursarten stellen die Lehrenden auch in einen Problemzusammenhang, der die ganze Organisation betrifft. Als zentrales Problem wird im Interview die Zeitknappheit angesehen. Dies betreffe die Kontaktzeit zu einzelnen Kollegiat*innen im Unterricht aufgrund der Kursgrößen. Insbesondere erschweren jedoch die hohe Stundenbelastung, der Ganztagsbetrieb, volle Lehrpläne und das Zentralabitur das selbstständige Lernen („es müsste [...] theoretisch eigentlich der Unterricht abgespeckt werden, um den Kollegiaten überhaupt die ZEIT geben zu können“; ML1, Z. 743–745). Angebote wie das Lernbüro würden unter den gegebenen Umständen freiwillig wohl nur wahrgenommen, wenn extrinsische Anreize („wenn am nächsten Tag eine Klausur anliegt“; ML2, Z. 788) vorlägen. Obgleich die Lehrenden einen Ausbau von Selbstlernphasen begrüßen würden, sind sie sich uneinig in der Frage, ob die Nutzung der Angebote darin freiwillig sein oder als eine Art Wahlpflicht gehandhabt werden sollte („dann ist da natürlich die Frage, ob die diese * Disziplin schon selber aufbringen können zu sagen, ich gehe jetzt ins Mathe-Lernbüro, oder ob man dann von der Schule her sagen muss, ihr müsst euch eine Sache AUSSuchen“; ML1, Z. 781–783). Kritisch bewerten die Lehrenden in diesem Zusammenhang den Zustand des Selbstlernzentrums: „Wir haben nämlich ein so genanntes Selbst*lern*zentrum (ML1: hm hm) und ich finde, DAS müsste irgendwie systematischer verwaltet und auch systematischer eingesetzt werden. [...] DA müsste meiner Ansicht nach ein bisschen mehr passieren“; ML2, Z. 708–713). Angeregt wird z.B., dort kursbezogene Literatur bereitzustellen.

8.2.1.4 Zusammenfassung »Basiskurs Mathematik«

Insgesamt beziehen sich die Lehrenden im Interview nicht nur auf die Basiskurse, sondern nehmen es auch zum Anlass, über die Förderung von Selbstständigkeit in Brücken- sowie Grund- und Studienfachkursen nachzudenken. Bezogen auf die Basiskurse erscheinen die institutionellen und curricularen Vorgaben des Fachs Mathematik als handlungsleitend. Der Rekurs auf die Anforderungen in den Grund- und Studienfachkursen der Hauptphase betont vor allem funktionale Aspekte des Selbstständigwerdens, weil der Ausgleich von fachlichen Defiziten im Vordergrund der didaktischen Überlegungen steht. Dies wird jedoch an eine Förderung von Fähigkeiten gekoppelt, die instru-

mentellen Charakter besitzen: Hilfsangebote wahrnehmen, Zeitplanung, Gestaltung des individuellen Lernprozesses etc.

Die Lehrenden differenzieren zwischen basalen Fähigkeiten der Selbstorganisation wie z.B. das pünktliche Erscheinen im Unterricht, das Dabeihaben von Materialien (Papier, Stifte, Taschenrechner etc.), und Aspekten der Selbstregulation, so z.B. die Kompetenz, mit Blick auf den eigenen fachlichen Leistungsstand die richtige Auswahl von Lerninhalten und Methoden zu treffen, Inhalte zu verinnerlichen, Hilfe einzuholen, beim Lernen zu experimentieren und dabei mit Zeitdruck umzugehen.

Es werden vier unterschiedliche Voraussetzungen für erfolgreiches selbstständiges Lernen identifiziert: (1) Selbstorganisation, (2) Selbstregulation, (3) fachliche Grundlagen sowie (4) Interesse am Fach. Die Lehrenden konzedieren, dass bereits zu Beginn der Eingangsphase nur die „guten Schüler*innen“ zu einem selbstständigen Lernen fähig seien. Diese könnten die angesprochenen Kompetenzen auch im instrumentellen Sinne nutzen (Studierfähigkeit).

Aspekte der Förderung von Selbstständigkeit können vor allem in Bezug auf die Lernarrangements identifiziert werden: z.B. die Erfahrung, als Expert*in beim Gruppenpuzzle verantwortlich zu agieren, die Rolle des bzw. der Lehrenden einzunehmen („student teacher“) oder die Verantwortung für Lernprozesse zu übernehmen.

Mit Blick auf die produktive Selbstständigkeit kommt den Brückenkursen eine größere Bedeutung zu. Ihnen werde ein konsequentes Konzept des individuellen, eigenverantwortlichen Lernens zu Grunde gelegt. Vor dem Hintergrund ihrer individuellen Lernausgangslagen führen die Kollegiat*innen z.B. Lerntagebücher; sie korrigieren ihre Arbeitsblätter selbst, bestimmen die Auswahl der Übungen selbst, diagnostizieren und schätzen ihre Lernfortschritte selbst ein. Dies ist bemerkenswert, da die Lehrenden zunächst davon ausgehen, dass nur die „guten Schüler*innen“ die Fähigkeit des selbstständigen Lernens mitbringen. Ein wesentliches Ziel der Brückenkurse ist es also, im Einräumen von Selbstständigkeit und mit dem Angebot geeigneter Hilfsmittel und Lernarrangements fachliche Defizite selbstständig zu bearbeiten. Als Ziel wird der Aspekt der produktiven Selbstständigkeit nicht explizit formuliert.

In den Basiskursen Mathematik allerdings werde wenig Selbstständigkeit vorausgesetzt – im Hinblick auf die mathematischen Lernanforderungen in der Qualifikationsphase dominiert in den Schilderungen lehrgangsartiger, instruktiver Unterricht, der sich deutlich von dem der Brückenkurse unterscheidet: Vormachen, Nachmachen, Üben. Differenziert wird dabei allerdings noch zwischen dem Lernen für die Grundkurse und für das Studienfach Mathematik. Die Entscheidung, im Rahmen der Vorgaben mit Unterrichtsarrangements zu arbeiten, die die Spielräume und Freiheitsgrade für selbstständiges Lernen vergrößern, liegt dabei bei den Lernenden.

Die interviewten Lehrenden definieren ihre persönliche Rolle wie folgt: Sie tendieren zu einer starken Steuerung des Unterrichts sowie auch dazu, die Kollegiat*innen bei der Selbstorganisation an die Hand zu nehmen. Die Orientierung erfolge an den situativen fachlichen Problemen und werde durch einen Katalog an Unterstützungsangeboten ergänzt: Bereitstellung von fachlichen Hilfen, laufende Diagnosen, Rückmeldungen, Motivation und die Initiation der selbstständigen Lernphasen. Dabei werde vor allem auf den produktiven und reflexiven Umgang mit Fehlern fokussiert sowie auf die individuellen Ängste und Sorgen der Kollegiat*innen eingegangen. Wichtig sind den interviewten Lehrenden vor allem persönliche Hilfestellungen: Projektangebote und ein vorsichtiger, vor allem nicht beschämender Umgang mit Misserfolgen.

8.2.2 Fallbeschreibung »Basiskurs Englisch«

Das Interview mit zwei Englischlehrenden (EL1: weibl.; EL2: weibl.), die jeweils einen kombinierten Basis- und Brückenkurs mit entsprechend höherem Unterrichtsvolumen unterrichten, wurde im November 2014 von zwei Mitgliedern aus der Projektgruppe in einem ruhigen Raum im Gebäude des Oberstufen-Kollegs geführt. Dieses besondere Kursformat spricht eine besondere Klientel an, da allen Kursteilnehmer*innen nach der Eingangsdiagnose ein gewisser Nachholbedarf im Englischen attestiert wurde. Die Basis-Brückenkurse geben den Kollegiat*innen mit ungünstigen Voraussetzungen die Möglichkeit, wesentliche Inhalte des Englischunterrichts der Sekundarstufe I aufzuarbeiten. Die Basis-Brückenkurse gehen dabei lehrgangsförmig und kleinschrittig vor. Im Unterricht werden dabei wichtige Grammatikthemen wiederholt und in passende Leseverstehen-, Hörverstehen- und Schreibaufgaben eingebettet. In kurzen Abständen bekommen die Kollegiat*innen regelmäßig Feedback zu ihren Schreibaufgaben und ihrem Fortkommen bei der Grammatikwiederholung. So entsteht ein strukturiertes und ritualisiertes Vorgehen, das die Kollegiat*innen beim Lernen unterstützt. Da lediglich EL1 auch Erfahrungen mit dem Basiskurs II besitzt, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Ausführungen nicht oder nicht ganz die Realität der Basiskurse Englisch repräsentieren. Ein Vergleich mit anderen Basiskursfällen ist daher nur mit Einschränkungen möglich. Das Gespräch wurde im Einvernehmen mit den beiden Lehrenden aufgenommen und später transkribiert. Die thematische Struktur dieses Falls wurde mit dem Kategoriensystem aus Tabelle 16 erarbeitet. Grundlage dieser Kategorien war zunächst die unabhängige Kodierung von vier Mitgliedern der Forschungsgruppe, die sich sodann auf das Kategoriensystem für diesen Fall geeinigt haben. Analog zum Vorgehen bei den Fallbeschreibungen anderer Basiskurse gliedern wir die zentralen Aussagen der Lehrenden dieser Fokusgruppe nach den normativen Vorstellungen von Selbstständigkeit und empirischen Beobachtungen zur Selbstständigkeit (1), den didaktisch-methodischen Vorgehensweisen zur Förderung von Selbstständigkeit im Rahmen der Basis-Brückenkurse (2) sowie dem aktuellen Stellenwert und den Entwicklungsperspektiven, die sie der Schule als Ganzes in dieser Hinsicht zuweisen (3).

Tabelle 16: Kategoriensystem für den Fall »Basis-Brückenkurs Englisch« (eigene Darstellung)

Konzept von Selbstständigkeit (1)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele bezogen auf Selbstorganisation und selbstständiges Lernen • Definition selbstständiges Lernen • Voraussetzungen selbstständigen Lernens auf Seiten der Kollegiat*innen • Voraussetzungen für Unterricht auf Seiten der Kollegiat*innen • Erwartete Voraussetzungen für selbstständiges Lernen • Erwarteter Grad der Selbstorganisation auf Seiten der Kollegiat*innen • Indikatoren für Selbstorganisation • Herausforderungen für Kollegiat*innen
Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht (2)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Probleme der Diagnose von Voraussetzungen für selbstständiges Lernen • Didaktisch-methodische Überlegungen zu Basis-Brückenkursen • Didaktisch-methodische Überlegungen zu Basiskursen • Didaktisch-methodische Überlegungen zum Studienfach • Didaktisch-methodische Überlegungen zu Grundkursen in der Hauptphase • Didaktisch-methodische Überlegungen zu Basiskursen Deutsch • Umgang mit pädagogischen Problemen • Umgang mit Disziplinproblemen
Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung (3)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Organisatorische Entwicklungsperspektiven • Selbstlernzentrum

8.2.2.1 Konzept von Selbstständigkeit im Basis-Brückenkurs Englisch

Die Lehrenden beziehen Selbstständigkeit zunächst nur auf schulische Anforderungen, differenzieren jedoch zwischen unterschiedlichen Ebenen der Selbstständigkeit, da sie nur relativ zu bestimmen sei: „*Was ist jetzt Selbstständigkeit? Also Leute sind selbstständig auf unterschiedlichen Ebenen*“ (EL1, Z. 84–85). Selbstständiges Lernen könne entsprechend zunächst bedeuten, eine gegebene Aufgabe eigenverantwortlich zu bearbeiten.

[E]in weiterer Schritt wäre sogar, ich kann meine Aufgabe selber definieren oder habe einen Punkt, in dem ich sie definieren kann, und bearbeite sie dann selbstorganisiert. Dass ich also selber überlege, wann mache ich das, wie mache ich das, wo mache ich das? (EL1, Z. 247–250)

Entscheidend sei, dass die Kontrolle selbstständiger Phasen, in denen etwas auf Englisch geschrieben oder kommuniziert wird, nicht bei den Lehrenden liege (vgl. EL2, Z. 472). Dies sei auch eine Voraussetzung individueller Förderung:

Also wenn wir jetzt wirklich mit Diagnostik [...] individueller Förderung arbeiten, geht das meiner Meinung nach nicht anders, außer dass man wirklich selbstständig Aufgaben einmal vergeben und verteilen kann und die auch erledigt werden. (EL1, Z. 463–465)

Die Lehrenden formulieren mit dem Hinweis auf notwendige Zeitressourcen außerhalb der Unterrichtszeit Bedingungen des selbstständigen Lernens. Als weitere Voraussetzungen auf Seiten der Kollegiat*innen werden Fähigkeiten zur Selbstorganisation, Motivation (vgl. EL1, Z. 289–291), Konzentrationsfähigkeit (vgl. EL2, Z. 296–297) bzw. Durchhaltevermögen genannt (vgl. EL1, Z. 302). Die Lehrenden verweisen in diesem Zusammenhang auf gewisse Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit oder den Verzicht, im Unterricht mit dem Handy zu spielen, da eine gewisse Ordnung notwendig dafür sei, sich gedanklich auf den Unterricht einzustellen und bereit zum Arbeiten zu sein (vgl. EL1, Z. 394–397).

Insbesondere in den Basis-Brückenkursen scheinen diese Voraussetzungen oft nicht gegeben. Es sei z.B. schwierig zu erwarten, dass die Kollegiat*innen selbstständig an Wochenplänen arbeiteten.

Die Schwierigkeiten mit dem selbstständigen Lernen erklären die Lehrenden mit einer grundsätzlichen Überforderung der Kollegiat*innen mit dem Fremdsprachenlernen insgesamt, die schon viel früher eingesetzt habe und aus der Sekundarstufe I mitgebracht worden sei.

Herausforderungen selbstständigen Lernens

Die Herausforderungen für Kollegiat*innen seien auch ohne Defizite im Englischen sehr hoch. Es gebe gerade zu Beginn viel zu organisieren („*sich irgendwelche Fahrkarten zu organisieren, eine Mensakarte und so etwas*“; EL1, Z. 42–43); gleichzeitig sei bei vielen Kollegiat*innen große Unsicherheit zu spüren. Im Fach träten jedoch weitere Herausforderungen hinzu. So seien die Themen und Materialien für selbstständige Arbeitsphasen angesichts der Sprachschwierigkeiten häufig zu anspruchsvoll („*Konnten zum Teil nicht vernünftig mit den Materialien umgehen, die ich [...] ihnen gegeben habe. Die waren zu anspruchsvoll [...]*“; EL1, Z. 276–278; „*Das sind natürlich auch wahnsinnig anspruchsvolle Themen*“; EL2, Z. 279). Auch die Selbsteinschätzung, die für selbstständige Arbeitsphasen, wie z.B. der Wochenplanarbeit, notwendig sei, falle vielen Kollegiat*innen schwer und stelle eine Überforderung dar (vgl. EL2, Z. 205–209).

Es gestalte sich insgesamt schwierig, den Grad der Selbstständigkeit einzelner Kollegiat*innen einschätzen zu können. Weder gelten die Ergebnisse der Eingangsdiagnose als zuverlässige Indikatoren („*Wir haben auch alleine schon da Leute mit zwei Brückenkursen, die können eigentlich wirklich gar nichts. [...] Und andere, die sind eigentlich ganz gut, die sitzen da nur, weil sie keine Rechtschreibung können*“; EL1, Z. 165–168),

noch funktioniere eine zuverlässige Selbsteinschätzung (vgl. EL2, Z. 189–190). In der Konsequenz, so EL2, „*müssen wir wahrscheinlich am Anfang einen Test schreiben und wirklich sagen, da musst du dran arbeiten, weil die Selbsteinschätzung ist da ganz, ganz schwierig in Englisch*“ (EL2, Z. 191–193). Aus den Ergebnissen der Aufgaben, die ohne Kontrolle seitens der Lehrenden bearbeitet wurden, lasse sich erkennen, welche Kollegiat*innen „*jetzt halbwegs in der Lage sind, sich zu organisieren und halbwegs das zu machen, was [sie; d.V.] eigentlich tun sollt[en]*“ (EL1, Z. 56–58). Es lasse sich auch feststellen, wer den eigenen Lernprozess kontrollieren kann (vgl. EL1, Z. 66–68). Ein solcher Test hingegen „*sagt dir zum Beispiel nicht, ob jetzt ein Kolli unbedingt selbstständig ist oder nicht [...] sagt dir eigentlich nichts über Persönlichkeit oder was der für Interessen hat oder wo du ansetzen kannst. Dafür musst du die Leute kennen*“ (EL1, Z. 449–453). Für ein hinreichendes Kennenlernen brauche es vielmehr Gelegenheiten zur Evaluation von Interessen o.ä., die in den Basis-Brückenkursen nicht unbedingt gegeben seien, da diese eher klar strukturierte Programme darstellten (vgl. EL2, Z. 47–48).

8.2.2.2 Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht

Das „*Programm*“ (EL2, Z. 441), als das die Lehrenden die Basisbrückenkurse beschreiben, sieht eine sukzessive Vergrößerung der Zeiteinheiten vor, die auf eine Aufgabe verwendet werden: „*also da finde ich es ganz toll, dass wir diese sechs Stunden am Stück haben und dass ich da mein Programm machen kann. Und ich glaube, das tut denen gut [...] dieses schrittweise in größeren Zeiteinheiten [...]*“ (EL2, Z. 407–411). Angesichts der oben dargestellten Probleme versuchten die Lehrenden in ihren Kursen, „*so viel wie möglich an die Hand zu geben*“ (EL1, Z. 256), und hätten das selbstständige Arbeiten im Vergleich zu früheren Kohorten immer weiter zurückgefahren. Selbstständige Recherche für Referatsthemen, Freiarbeit und Wochenplanarbeit habe sich wenig bewährt („*ich hatte versucht mit Wochenplänen zu arbeiten in den Kursen, bin damit furchtbar hingefallen, was mich sehr verwundert hat, weil ich das wirklich in der Gesamtschule 7./8. Klasse ganz anders erlebt habe*“; EL2, Z. 108–110). Gute Erfahrungen habe man vielmehr mit einer engen Führung gemacht, da diese den Kollegiat*innen Sicherheit vermittele und daher deren Selbstkonzept stärke („*Also gar nicht so selbstständig, recht eng geführt am Anfang, aber viel Sicherheit gebend, so * und dadurch entwickeln die ein ganz gutes Selbstbewusstsein*“; EL2, Z. 146–148). Dieses Vorgehen wird zum einen damit begründet, dass die Kollegiat*innen in Englisch mehr Hilfe im sprachlichen Bereich bräuchten, als das beispielsweise im Basiskurs Deutsch der Fall sei. Dort, so EL2 (vgl. EL2, Z. 256–264), seien selbstständige Arbeitsphasen sehr gut realisierbar und müssten lediglich mit Beratungsterminen flankiert werden. Zum anderen nehme die enge Führung eine Kontrollfunktion ein, mit der die Lehrenden den o.g. fehlenden Voraussetzungen für selbstständiges Arbeiten begegneten: „*Kontrolle [LACHT]. Dann fängst du an zu kontrollieren, was sonst? Ich meine, wenn du willst, dass die Leute was lernen, dann fängst du an zu kontrollieren, klar. Einsammeln [LACHT], korrigieren, wiedergeben*“ (EL2, Z. 309–310).

In kleinen Schritten zum selbstständigen Arbeiten

Ihr Konzept der Basis-Brückenkurse beschreibt EL2 als ein Konzept,

was sehr stark lehrgangsmäßig war, starke Methodenwechsel hatte, sehr kleinschrittig ist, sehr viel prozessbegleitende Diagnostik beinhaltet. Also wirklich alle paar Wochen einen kleinen Test, ich mache alle zwei Wochen einen Vokabeltest. Also wirklich ganz, ganz kleinschrittig und eben gar nicht so selbstständig. Hat sich aber als unglaublich effektiv herausgestellt. (EL2, Z. 121–125)

Inhaltlich unterteile sich jeder Unterrichtsblock in mehrere kleine Einheiten. So beginne eine Stunde bei EL2 in der Regel mit einem ritualisierten, kleinen Smalltalk auf Englisch, bei dem sich die Kollegiat*innen in wechselnden Konstellationen über das

Wochenende oder ihre Hobbies unterhielten. Sie nähmen diesen Smalltalk sehr gerne wahr und lernten sich auch besser kennen (vgl. EL2, Z. 131–134). Diesem sog. Chat folgten „Hörverstehens-, Leseverstehenseinheiten, dann wieder eine Möglichkeit, sich auszutauschen, also Konversationsblöcke, kurze. Dann eine Viertelstunde Schreiben“ (EL2, Z. 136–137). Am Anfang seien die Kollegiat*innen mit längeren Zeiteinheiten für eine Aufgabe noch überfordert, aber „dann öffnet man so langsam den Kurs“ (EL2, Z. 157–160) und lasse mal eine „summary“ schreiben oder zu einem Radiostück aus der BBC arbeiten. Auch kleine Vorträge auf Englisch seien später im Kurs vorgesehen. Auf dem Weg zu diesen größeren Einheiten baue EL2 immer wieder sog. Sicherungen ein – kurze Schreibaufgaben, zu denen es bis zum nächsten Block ein Feedback gibt (vgl. EL2, Z. 144–146). Für EL2 ist alles eine „Frage der Portionen, die [sie; d.V.] da abverlange“ (EL2, Z. 473–474). Durch die sukzessive Steigerung dieser Portionen führe sie ihre Kollegiat*innen im ersten Schulhalbjahr so weit, dass sie danach ausgewiesene Selbstlernphasen, die im Oberstufen-Kolleg zurzeit diskutiert und von EL2 als „Förderband“ bezeichnet werden, nutzen könnten:

Und ich glaube, in meinen Brückenbasiskursen bin ich ganz gut damit gefahren, die Portionen langsam größer werden zu lassen sozusagen. Und dann bin ich vielleicht am Ende des Semesters so weit, dass ich da so ein Förderband nutzen könnte für meine Leute. (EL2, Z. 474–477)

EL1 versucht, in ihrer Vorgehensweise weniger gleichschrittig vorzugehen, und begründet dies mit der Heterogenität in den Kursen:

[...] ja, ich hab da Mädels drin, die bräuchten eigentlich andere Sachen [als Grammatik; d.V.], die bräuchten wirklich mehr Schreibtraining und alles Mögliche und ich dachte, das wäre eine Möglichkeit wirklich zu sagen, okay, ihr arbeitet in eurem eigenen Tempo und wenn ihr die Grammatik schon eigentlich ohne Probleme könnt, dann habt ihr mehr Zeit, euch das anzugucken. (EL1, Z. 171–174)

Sie versuche, den Einzelnen bei wiederkehrenden Fehlern konkrete Aufgaben zu geben:

Dann schreibe ich durchaus rein, der und der muss das und das machen. Und dann muss er das und das machen. Und zum Teil können die das wählen und dann gibt es Sachen praktisch, die kann man dann zusätzlich machen, die ein bisschen mehr Spaß machen. (EL1, Z. 199–202)

Sie mache es auch stark vom Niveau der Kurse abhängig, ob und in welcher Form sie selbstständige Arbeitsphasen zulässt.

8.2.2.3 Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung

Die Lehrenden wünschen sich mehr verbindliche Regeln in Bezug auf Pünktlichkeit, Ordnung im Kursraum oder die Nutzung von Handys im Unterricht, um einen einheitlichen Rahmen zu schaffen – auch wenn viele Lehrende dieses Bedürfnis nicht teilten („Mag hier wahrscheinlich keiner hören“; EL1, Z. 388–389). Sie sehen das Hauptproblem des Oberstufen-Kollegs jedoch in der zeitlichen Verdichtung, die Kollegiat*innen durch die 34-Stunden-Woche erlebten. Dies führe einerseits zu einer Auslagerung umfangreicherer Lektüren in die Ferien:

Ja, und ansonsten so Ferienzeiten, um was Längeres vorzubereiten. [...] nicht nur ich gebe denen dann irgendwas mit, sondern das bekommen die in anderen Kursen auch. Und ich glaube, diese Verdichtung ist schon was, was Schwierigkeiten mit sich bringt. (EL2, Z. 235–240)

Andererseits leide auch die Vorbereitung und Mitarbeit im Unterricht darunter. Daher fände EL2 „es auch gut, wenn die Kollegiatinnen und Kollegiaten auch außerhalb des Gruppenkontextes der Kurse für sich arbeiten und lernen könnten“ (EL2, Z. 242–244). Man brauche „eine bestimmte Anzahl von Stunden [...], in denen [...] nicht Vermittlung neuer Inhalte im Zentrum stehen, sondern tatsächlich auch mal das Aufarbeiten dessen,

was gerade dran war oder eine Vorbereitung auf eigene LNW“ (EL2, Z. 366–370). Die derzeitige Situation mache es mitunter sogar notwendig, kürzere Lektüre wie Kurzgeschichten in den Unterricht zu verlagern („Dann weiß ich wenigstens, dass es alle gelesen haben“; EL1, Z. 232–234).

Die Förderung von Selbstständigkeit, die für EL2 ihr professionelles Selbstverständnis kennzeichne, werde so durch das System behindert:

Das ist doch eine unserer Aufgaben. Und zu gucken, wo stehen die Kollegiaten und welche Hilfe brauchen sie, um immer eigenständiger Aufgaben zu bewältigen. Das ist ja eigentlich unsere Aufgabe. Das müsste eigentlich jeder einzelne Lehrende sowieso versuchen. (EL2, Z. 320f.)

Das System aber lasse immer weniger Raum für eigenständiges Arbeiten. Der ständige Zeitdruck nehme Raum für Muße und konzentriertes Arbeiten (vgl. EL2, Z. 320–326).

Die bereits angesprochenen Selbstlernphasen – das sog. „Förderband“ – verlange es, insgesamt weniger Inhalte zu behandeln („An anderer Stelle, aber nicht unbedingt in meinen Brückenbasiskursen [LACHT]“; EL2, Z. 411–413). Es stelle für die Kollegiat*innen aus den Basis-Brückenkursen zwar noch eine Überforderung dar; die Lehrenden können sich aber durchaus vorstellen, dass es für die Grund- und Studienfachkurse geeignet wäre:

Ich glaube für diese Kursart ist das gar nicht so wichtig, aber ich glaube, für so Grundkurse fände ich es sehr gut. Wo man wirklich einfach mal sich, ohne dass man gleich den Lehrer daneben stehen hat, mit etwas beschäftigt. (EL1: Studienfächer) Studienfächer ist wichtig. (EL2, Z. 431–434)

Die Lehrenden kritisieren jedoch die Eignung der räumlichen Gegebenheiten im Oberstufen-Kolleg für selbstständige Arbeitsphasen. EL1 moniert etwa die Öffnungszeiten des Selbstlernzentrums und die Tatsache, dass man dort keine Bücher ausleihen könne. Gerne würden die Lehrenden dort auch kursbezogene Semesterapparate einrichten („Ich würde gerne eine Ecke einrichten und sagen, okay, wenn mich jetzt wirklich was interessiert, wenn ich ein bisschen stärker bin, kann ich dahin gehen und passende Bücher suchen“; EL1, Z. 352–354).

Angesichts der oben geschilderten Herausforderungen für Lehrende, die Kollegiat*innen so gut kennenzulernen, bis sie deren Fähigkeiten und Unterstützungsnotwendigkeiten einschätzen können, wünschen sie sich, dass die Englischkurse zum Halbjahreswechsel nicht mehr neu gemischt werden („ich kenne meine Kollis halbwegs und weiß, was sie eigentlich eventuell brauchen, habe ich da fünfundzwanzig neue sitzen“; EL1, Z. 438–439).

8.2.2.4 Zusammenfassung »Basis-Brückenkurs Englisch«

Die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen wird von den Lehrenden als Heterogenitätsdimension angesehen. Ein entsprechender Umgang erfordere eine Kontinuität des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrenden und Lernenden, in dem eine prozessbegleitende Diagnostik und ein kleinschrittiges Vorgehen eine herausragende Rolle spielen. Die Idee des „Programms“ der Brücken-Basiskurse sei es, an Selbstständigkeit langsam heranzuführen und sie in kleinen Schritten zu „gewähren“. Selbstständigkeit wird insofern zunächst kaum kontrafaktisch vorausgesetzt, um sie zu fördern. Als Gründe werden fehlende motivationale Voraussetzungen und eine Unsicherheit im Umgang mit der Fremdsprache auf Seiten der Kollegiat*innen angeführt. Im Interview lassen sich durchaus unterschiedliche Ansichten der Lehrenden erahnen, wie mit diesem Problem umgegangen werden sollte. Zumindest in den Ausführungen einer Lehrenden wird ein Dilemma deutlich: Sie kann auf fehlende motivationale Voraussetzungen für den Unterricht, die möglicherweise aus einem hohen Grad der Fremdbestimmung beim Lernen

resultieren, nur noch mit mehr Fremdbestimmung und Kontrolle reagieren, was wiederum kaum gute Bedingungen dafür sind, dass sich die Lernenden aus sich selbst heraus motivieren werden.

Unklar bleibt, inwiefern die beiden interviewten Englischlehrenden ihre durchaus vorhandenen Ansprüche zur Förderung von Selbstständigkeit eher auf die Idee der produktiven Selbstständigkeit oder eher auf die Idee der funktionalen Selbstständigkeit beziehen. Die Bezeichnung des Kurscurriculums als Programm und die Betonung, dass Kollegiat*innen gegebene Aufgaben eigenverantwortlich bearbeiten können sollen, sprechen für eine Akzentuierung funktionaler Aspekte. Produktive Selbstständigkeit wird nur als Belohnung für erfolgreiche Lerner*innen in Form von Spaß machenden Zusatzaufgaben explizit benannt. In den kurzen Small-Talk-Sequenzen zu Beginn der Unterrichtsblöcke ist ebenfalls ein Moment der Selbstbestimmung enthalten, weil den Kollegiat*innen die Wahl der Themen freigestellt bleibt. Ob Schreibübungen („summary“) und die später im Kurs stattfindenden Vorträge auf Englisch im Sinne der instrumentellen Selbstständigkeit eine freie Wahl der Themen zulassen, wird im Interview nicht näher ausgeführt. Die Akzentuierung auf sehr eng geführten Unterricht wird auch auf ungünstige institutionelle Gegebenheiten zurückgeführt. Zeitdruck und hohe Arbeitsbelastung der Kollegiat*innen verhinderten es, sich mit Muße selbstständigen Lernprozessen widmen zu können. Insofern machen die Interviewten auch deutlich, dass sie in der Institution keinen geeigneten Rahmen für ihr Ideal eines selbstständigkeitsfördernden Unterrichts sehen.

8.2.3 Fallbeschreibung »Basiskurs Deutsch«

Im Januar 2015 wurde von zwei Mitgliedern aus der Projektgruppe ein Interview mit drei Lehrenden der Basiskurse Deutsch (DL1: weibl.; DL2: weibl.; DL3: männl.) geführt. Das Gespräch wurde aufgenommen, transkribiert und von drei Mitgliedern der Projektgruppe zunächst unabhängig voneinander kodiert. Diese Personen einigten sich auf die Verwendung der Kategorien aus Tabelle 17. Analog zu den vorstehenden Fallbeschreibungen werden im Folgenden die zentralen Aussagen der Lehrenden zusammengefasst. Das Gesagte wird thematisch danach gegliedert, welche normativen Vorstellungen von Selbstständigkeit und welche empirischen Beobachtungen zur Selbstständigkeit in der Fokusgruppe entfaltet werden (1), wie die Lehrenden im Rahmen ihrer Basiskurse in Hinblick auf die Förderung von Selbstständigkeit didaktisch-methodisch verfahren (2), welchen Stellenwert sie dabei der Schule als Ganzes aktuell zuweisen und welche Entwicklungsperspektiven sie für die Organisation sehen (3).

Tabelle 17: Kategoriensystem für den Fall »Basiskurs Deutsch« (eigene Darstellung)

Konzept von Selbstständigkeit (1)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele bezogen auf Selbstorganisation und selbstständiges Lernen • Definition selbstständiges Lernen • Voraussetzungen selbstständigen Lernens auf Seiten der Kollegiat*innen • Erwartete Voraussetzungen für selbstständiges Lernen • Indikatoren für selbstständiges Lernen • Indikatoren für Selbstorganisation • Herausforderungen für Kollegiat*innen
Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht (2)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung von Selbstständigkeit durch die Lehrenden • Probleme der Diagnose von Voraussetzungen für selbstständiges Lernen • Didaktisch-methodische Überlegungen zu Basiskursen • Didaktisch-methodische Überlegungen zum Studienfach
Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung (3)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen für Lehrende • Organisatorische Entwicklungsperspektiven

8.2.3.1 Konzept von Selbstständigkeit im Basiskurs Deutsch

Die Lehrenden der Basiskurse Deutsch I und II verbinden mit der Förderung von Selbstständigkeit Ziele, die sich eindeutig im institutionell vertretenen Konzept von Studierfähigkeit verankern lassen („das ist schon ein Ziel [...] Arbeitsprozesse zu gestalten“; DL1, Z. 178–179), weil die Basiskurse schulische, insb. schriftsprachliche Anforderungen aus allen Fächern (Texte lesen, Referate halten, Facharbeit schreiben) zum Gegenstand haben. Der Eigenverantwortung für individuelle Lernprozesse kommt darin ebenso ein hoher Stellenwert zu wie Erfahrungen mit bestimmten Arbeitsprozessen, die eine realistische Selbsteinschätzung unterstützen. Z.B. in Bezug auf das Zeitmanagement bei längeren Aufgaben nehme man gerne eine pessimistische Haltung ein; die Kollegiat*innen hätten jedoch gelernt, auch unter Druck eine viereinhalbstündige Studienfacharbeit so gut zu organisieren, dass sie sich nicht in der Zeit verkalkulieren (vgl. DL3, Z. 270–274).

Die Lehrenden vertreten einen differenzierten Begriff von Selbstständigkeit, der sich aufgrund seiner pädagogischen Einfärbung nicht eindeutig definieren lässt:

Wenn man das richtig ernst nimmt, ist der selbstständige Lerner der, der keinen Lehrer mehr braucht. [...] Das heißt, es gibt immer nur Formen von graduellen Annäherungen und ich könnte nicht sagen, das ist eine Form von Selbstständigkeit, die muss auf jeden Fall dann da sein. Da haben ja auch verschiedene Leute ganz verschiedene Stärken. (DL3, Z. 165–170)

Einerseits unterscheiden sie zwischen Fragen der Selbstorganisation und Fragen des selbstständigen Lernens:

Selbstständigkeit ist ein weiter Begriff, also selbständig im Sinne von sie können selbstständig lernen oder selbstständig im Sinne von sie können sich selbstständig organisieren. Das sind für mich zwei verschiedene Bereiche. Also brauchen die Struktur im Lernen oder brauchen die auch Struktur in der Organisation ihres Schullebens und -alltags. (DL2, 16–19)

Andererseits werden zwei verschiedene Aspekte des selbstständigen Lernens betont, die Sprachbewusstsein und Techniken im Umgang mit Texten sowie prozessorientierte Kompetenzen in der Gestaltung des Arbeitsprozesses beschreiben:

*Einmal diese Fähigkeit im Sprachbewusstsein, in einem Bewusstsein der schriftsprachlichen Anforderungen und der Techniken schriftsprachlicher ** Dinge, die selbstständig zu machen, also Sprachbewusstsein und selbstständiges Arbeiten im Umgang mit Texten zu erwerben und [...] das andere sich im offenen Raum des selbstständigen Lernens ** zu bewegen und die Prozesse sinnvoll zu gestalten. (DL1, Z. 33–38)*

Insbesondere Fähigkeiten zur selbstorganisierten Prozessgestaltung berührten reflexive Momente der Selbstbeobachtung, die Entwicklung eines situativen Interesses an Aufgabenstellungen, die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen sowie die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess. In diesem Zusammenhang postulieren die Lehrenden, dass Schüler*innen „über viele Schuljahre als Erfolgsgeheimnis trainiert [haben; d.V.], wenn der da vorne nicht merkt, dass ich das und das nicht kann, war ich gut“ (DL3, Z. 103–104). Dies sei aber in Wirklichkeit ein Misserfolgsrezept und müsse einer Ehrlichkeit und Offenheit der Selbstbeobachtung weichen. DL3 bezeichnet dies als „Handwerkszeug“ (DL3, Z. 107), und auch für DL1 äußert sich Selbstständigkeit darin, Aufgaben anzunehmen und darauf bezogen „genau zu verstehen, was ich kann und was ich nicht kann, [...] Interesse zu entwickeln für etwas, das auch durchzuhalten, Arbeitsprozesse zu gestalten, ** Hilfe anzunehmen [...], sich begleiten lassen“, das seien „weiche“ Aspekte, mit denen selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen zu charakterisieren sei (DL1, Z. 153–161) – „das Lernen in die eigene Hand nehmen. Also WIRKLICH in die eigene Hand nehmen, nicht mehr für mich lernen, für die Lehrerin zu lernen“ (DL1, Z. 145–147).

DL2 fasst das von allen geteilte Verständnis von selbstständigem Lernen prägnant zusammen:

*Ich glaube auch, dass DER selbstständige Lerner, von dem wir jetzt wissen, dass der per SE so nicht existiert *** muss zum einen wissen, * WIE er seine Arbeitsprozesse steuern kann und WANN er Begleitung braucht und wieVIEL Begleitung er braucht. Ich glaube, dass selbstständiges Lernen ganz viel mit ich kenne mich selbst [DL1, DL3: hm hm.] zu tun hat ** und ich finde, das muss auch in den Basiskursen stattfinden * eben was für Arbeitswerkzeuge habe ich, um selbst zu schauen, wie strukturiere ich mich, WIE bin ich eigentlich als Lerner, was für ein Lerner bin ich und wie schaffe ich es, meine Frustrationsgrenze [...] nicht so niedrig zu haben, dass ich sage, ich schmeiß sofort alles hin, [...] wenn ich mal eine Hürde vor mir sehe. (DL2, Z. 205–213)*

Erwartungen an selbstständiges Lernen

Die Lehrenden erwarteten von den Kollegiat*innen nicht, dass sie bereits selbstständige Lerner*innen sind:

*Das Schöne an den Basiskursen Deutsch ist ja, dass wir da keine hohen Erwartungen haben, sondern dass wir von vornherein sagen, das alles muss ** gelernt werden und das alles muss erst nochmal auch in dem Rahmen sozusagen neu gezeigt und neu gestaltet werden. (DL1, Z. 68–70)*

Sie verlangten von den Kollegiat*innen jedoch, „dass sie die Bereitschaft haben, Selbstständigkeit zu erlernen und eben auch auf die eigenen Arbeitsprozesse zu schauen [...], dass die Offenheit da [DL1: Ja] ist zu sagen, ja, ich MÖCHTE das erlernen, ja, ich

möchte selbstständig arbeiten“ (DL2, Z. 116–119). Hohe Erwartungen richteten sich zudem darauf, „dass sie lernen Verantwortung dafür zu übernehmen, was sie inhaltlich richtig und falsch machen, was sie können und was sie NICHT können“ (DL1, Z. 125–127). Es gehe darum, „dass ICH hier was kann, dass ich was lerne und dass ICH dafür einstehe, wenn ich was nicht kann und dass ich das dann bearbeite und das ist die anstrengende Aufgabe“ (DL1, Z. 129–131).

Ob und inwiefern Kollegiat*innen in o.g. Sinne selbstständig lernen können und wollen, könne man erst bei der selbstorganisierten Bearbeitung von offenen Aufgaben diagnostizieren. Die Fähigkeit und Bereitschaft zum selbstständigen Lernen spiegele sich dann später in den Reflexionsbögen. Die Wertschätzung dieser Selbstreflexionskomponente sei jedoch sehr gering, obwohl dieses Instrument zur Selbstständigkeit beitragen soll (vgl. DL2, Z. 627–639). DL1 ergänzt, dass, wenn Reflexionsbogenarbeit gelingt, sich darin auch die Ehrlichkeit zu sich selbst zeige und jene Selbstreflexion, die von den Lehrenden als Grundlage für selbstständiges und selbstverantwortliches Lernen betont wurde. Der Prozess müsse daher von den Lehrenden gut strukturiert und eng begleitet werden, da *„diejenigen, die die GRÖßten Schwierigkeiten haben, die brauchen aus IHRer Sicht am allerwenigsten Begleitung“ (DL1, Z. 200–201).*

Grundsätzlich sei *„die Fülle an Stunden, die die Kollis heute machen, ein echtes Problem für die Entwicklung von Selbstständigkeit [...]. Denn die Taktung ist so hoch, dass man so etwas wie offene Aufgaben schwerer unterbringen kann [...].“ (DL3, Z. 574–576).* Auch die Anzahl von Leistungsnachweisen blockiere das selbstständige Arbeiten, insbesondere wenn mehrere Lehrende für einen Leistungsnachweis die gleiche Deadline setzen. Der große Vorteil des Oberstufen-Kollegs, bei den Leistungsnachweisen eigene Schwerpunkte setzen zu können, könne im Einzelfall eine *„Breitseite an Anforderungen“* produzieren, *„die einfach ZU individuell und zu unstrukturiert aufeinander abgestimmt sind“ (DL3, Z. 624–625).* Da falle es umso stärker ins Gewicht, *„mit den zeitlichen Ressourcen auch ehrlich umzugehen und zu wissen, ich muss tatsächlich schon in der ersten Woche was machen, damit es in drei Wochen fertig ist“ (DL3, Z. 233–235).*

8.2.3.2 Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht

Mit den beiden Basiskursen werde ein großer Bogen von Übungen der Textrezeption, des Leseverstehens und der Grammatik bis hin zur selbstständigen Erstellung einer kleinen Hausarbeit im *„offenen Raum des selbstständigen Lernens“ (DL1, Z. 37–38)* gespannt. Entsprechend werde der Basiskurs I zunächst relativ eng geführt:

*Im Basiskurs II ist das sehr viel weniger und ** was mir fast das Wichtigste an Selbstständigkeit ist, dass die Kollis merken, ob sie was können oder nicht. [...] Das fällt vielen sehr schwer ** und das hat was mit Selbstdiagnostik zu tun *** [...]. Ich will erstmal nur, dass sie hingucken. (DL3, Z. 99–109)*

Der Basiskurs Deutsch I

Im Basiskurs I bestünden die Anforderungen darin, innerhalb des ersten Schulhalbjahres ein Referat über ein Buch der Wahl vorzubereiten und zu halten, ein Handout dazu zu erstellen sowie Feedback zu geben und zu hören. Dieses Handout werde vor der Präsentation von den Lehrenden korrigiert und von den Kollegiat*innen ggf. überarbeitet. In jedem Falle soll es etwas eigenes sein, *„wo sie auch nachher sagen, ich habe etwas anderes als du, das war mein Ding in dem Kurs“ (DL3, Z. 289–290).* Der Fokus werde im Basiskurs I auf das Sprachbewusstsein und Techniken im Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungen wissenschaftspropädeutischer Texte gelegt.

Der Basiskurs Deutsch II

Der Basiskurs II bestehe im Wesentlichen darin, eine kleine Hausarbeit zu schreiben und den Prozess auch selbstständig zu gestalten (vgl. DL1, Z. 177–178). Die Lehrenden sind der Überzeugung, dass, „*wer das richtig gut kann, hat [...] für das meiste, was an selbstständigen Arbeitsprozessen im Laufe der Oberstufe gebraucht wird, das Rüstzeug*“ (DL3, Z. 294–296). Dieser Prozess lasse sich in seine einzelnen Arbeitsschritte unterteilen: „*Da muss man eine Fragestellung entwerfen, da muss man eine Gliederung entwerfen, da gibt's Umgang mit Literatur, Textzusammenfassungen, Zitieren und so*“ (DL3, Z. 291–293), bzw.

*zuerst ist das erstmal ein Thema finden, Fragestellung finden, Literatur * zur Kenntnis nehmen, exzerpieren etc. etc. Fragestellung differenzieren, Gliederung machen, entwerfen, mit dem Lehrenden, mit der Lehrenden darüber diskutieren, ist die Gliederung sinnvoll? Ist sie nicht sinnvoll? Textteile schreiben, zeigen ** Beratung in Anspruch nehmen, dann auf jeden Fall [...] die erste Überarbeitung.* (DL1, Z. 306–311)

Damit das Augenmerk der Kollegiat*innen auf die wichtigsten Arbeitsschritte bei der Erstellung einer Hausarbeit gerichtet sei und nicht zu viel Zeit auf (unqualifizierte) Google-Recherche verwendet werde, reduzierten die Lehrenden die Komplexität der Aufgabe durch Vorgabe von Texten:

[...] uns ist es darum getan, dass sie lernen ganz pragmatisch mit drei, vier Texten was zu schreiben, eine Hausarbeit zu schreiben von drei, vier, fünf Seiten, die gegliedert ist. [...] hier grenze ich auch Selbstständigkeit ein, hier gebe ich Texte vor und sage, einen Text darfst du nehmen, den musst du mir zeigen und dann geht das und das viel besser. (DL1, Z. 194–199)

Die Texte seien allgemein verständlich und dennoch aus wissenschaftlichen Bezugsfeldern, sie besäßen also keine große Fachlichkeit. Diese „*Reduktion des Anspruchs an den Inhalt*“ (DL3, Z. 437) ermögliche es, „*dass der Gegenstand so ** transparent ist, dass sie sich auf die Arbeit mit dem Gegenstand und auf die textliche Bearbeitung konzentrieren können*“ (DL3, Z. 443–445). Sie bezeichnen diese Reduktion als den „Trick der Basiskurse“:

Wenn wir da die Luft rausnehmen und sagen, [...] mach mal was ganz Kleines, Einfaches, einen Sachtext, wie du ihn überall lesen könntest, dann erst kommen wir an die [...] Bearbeitungsebene ran. [...] Dann nehme ich sozusagen die Fachlichkeit, das große Gespenst des Anspruchs raus, weil ich ja auf die Ebene der methodischen Bearbeitung, der Textbearbeitung will und das ist, glaube ich, der Trick dieser Hausarbeit, [...] um zu gucken, wo sind denn die sprachlichen Hemmnisse und nicht die inhaltlichen. (DL3, Z. 449–458)

Zudem werde die Überarbeitung eigener Textentwürfe sichergestellt, indem der erste Entwurf und die Überarbeitung jeweils als eigene Leistungsnachweise angesehen werden. Damit die Hausarbeiten angesichts dieser Bedeutung ein angemessenes Niveau erreichten, träfen die Lehrenden individuelle Vereinbarungen zu definierten Arbeitsschritten mit den Kollegiat*innen:

Also es MUSS eine Absprache über das Thema geben [DL2: hm hm]. Das MUSS schriftlich fixiert werden, es MUSS eine Absprache über die Gliederung geben, es MUSS ein Textbaustein mal besprochen worden sein als Beispiel, in dem Zitate vorkommen, damit man sehen kann, ist das auch richtig gemacht. Das sind Schritte, die auch später bei Facharbeiten auch alle so machen und das ist eben keine Verhandlungssache. (DL3, Z. 358–362)

DL1 bemerkt dazu, dass, „*wenn man die erste Version [...] der kleinen Hausarbeit kriegt, hat KEIner die Zitierregeln drauf. ** Keiner ***“ (DL3, Z. 319–320). Daher werden auch im Kurs eigene Texte nach Rückmeldungen überarbeitet:

Ganz viele Kollegiatinnen und Kollegiaten sind ja sozusagen gewöhnt, wenn man ihnen jetzt einen Arbeitsauftrag gibt und man kann ihnen sagen, okay, ihr müsst das jetzt, zum Beispiel

irgendwas, eine Erörterung zum nächsten Mal mitbringen, damit man eine Selbstkorrektursache machen kann. Dann muss man ihnen deutlich sagen, wenn IHR das nicht mitbringt, dann findet der nächste Unterricht nicht statt [...] weil es darauf ankommt, dass IHR lernt, eigene Texte zu überarbeiten. (DL1, Z. 132–138)

Ein solcher Einbezug von Überarbeitungsschleifen in den Unterricht solle manchen Kollegiat*innen helfen, ihre Abwehrhaltung gegenüber der oft mühsamen Auseinandersetzung mit eigenen Textentwürfen zu überwinden: *„Also ich schreibe was und merke, das ist noch nicht optimal, kriege auch Rückmeldungen dazu und jetzt bin ich da gefordert [...], diese Schwäche nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern was daran zu tun und das fällt vielen so UNENDlich schwer **.“* Wenn eigene Fehler nicht eingesehen würden oder die Überarbeitungen des Textes nicht erfolgt seien, handele es sich oft um einen *„Mangel an eigenem Zugriff, ein Mangel an Verantwortung der Sache gegenüber und das klappt dann auch nicht. Es ist ganz schwierig diese Hürde dann zu überwinden und die ist * im Texte schreiben ganz entscheidend“* (DL1, Z. 237–249).

Den Lehrenden gehe es bei ihren didaktischen Überlegungen zur Unterstützung des Verfassens der kleinen Hausarbeit immer um das Verhältnis von Sache, Person und einem Rahmen dazu. Man müsse *„Orte haben, wo Selbstständigkeit ausprobiert werden kann, also wo es Freiräume gibt dafür“* (DL1, Z. 181–185). Deshalb fingen die Kollegiat*innen im Basiskurs II zunächst mit einfachen Textzusammenfassungen an. Nach der selbstständigen Erstellung der kleinen Hausarbeit erfolge noch eine mündliche Präsentation dieser Arbeiten.

Gemeinsames didaktisches Konzept

Die Lehrenden verfolgen ein gemeinsames Konzept der Förderung von Selbstständigkeit und stehen hinter diesem Konzept. In den Studienfachkursen beobachten sie, dass das Konzept fruchte, *„weil die auf einmal WISsen, wie gehe ich an einen Text ran, weil die auf einmal WISsen, wie strukturiere ich ein Referat, wie gehe ich da überhaupt ran, wie teile ich meine [DL1: ja] Zeit ein. Das können die anderen nicht so gut“* (DL2, Z. 348–351). Als Gegenhorizont zu ihrer Arbeit in den Basiskursen verweisen sie auf ihre Erfahrungen mit Kollegiat*innen aus studienfachvorbereitenden Kursen in Deutsch (GES-Kurse), die nicht auf die gleichen Kompetenzen zurückgreifen könnten wie diejenigen, die Basiskurse im Deutschen besuchten:

Ich merke, dass ich in den Basiskursen tatsächlich trainiere, wie strukturiere ich Arbeitsprozesse und dass das von Anfang bis Ende immer besser wird bei den MEIsten, nicht bei allen, und dass ich merke, dass mir das in den GES-Kursen Deutsch FEHLT (DL2, Z. 338–341).

Das als erfolgreich dargestellte didaktisch-methodische Vorgehen der Basiskurs Deutsch-Lehrenden sei jedoch auch mit großen Herausforderungen an die Lehrenden verbunden. Es sei schwierig, methodische Überlegungen über die Vermittlung einer Methode anzustellen, zumal es z.B. DL2 in der Ausbildung verboten wurde, sich *„erst die Methode [...] zu überlegen und dann den Inhalt“* (DL2, Z. 466). Man müsse daher individuell schauen, wie man den Kollegiat*innen z.B. eine bestimmte Form der Texterschließung nahebringen kann. Der methodische Schwerpunkt der Basiskurse erfordere es zudem, die Motivation der Kollegiat*innen aufrecht zu erhalten:

*[...] es ist wichtig, die Arbeitsprozesse zu erlernen und das so zu gestalten, dass die Kollis motiviert bleiben und am Ball bleiben und gleichzeitig eben eine sinnvolle MeTHode einsetzen. Wie sie die MeTHode erlernen, ist glaube ich eine große Herausforderung, die auch zum Gelingen und Nicht-Gelingen vom * Lernen der Arbeitsprozesse beiträgt. (DL2, Z. 472–476)*

8.2.3.3 Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung

Die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen dürfe sich eigentlich nicht nur auf die Kollegiat*innen aus den Basiskursen beschränken, sondern täte auch vielen aus dem Studienfach Deutsch sehr gut. Zudem breche die Förderung nach den Basiskursen weitgehend ab. Die Lehrenden beklagen in diesem Zusammenhang auch eine mangelnde Verständigung im Kollegium über die Anforderungen an selbstständiges Arbeiten:

*Ja, es wird sehr verschieden gehandhabt. [...] Mit Verschiedenheit von Lehrertypen, Lehrerinnentypen müssen die eben umgehen lernen. Das gehört ja zum Spiel dazu, aber dennoch haben wir es sozusagen wenig in die Hand genommen, das insgesamt zu strukturieren. Wir strukturieren alle auf der Ebene unserer einzelnen Kurse sehr gut, ** hoffentlich, aber eben insgesamt ist das ein Problem. (DL3, Z. 643–648)*

Insbesondere der Schwierigkeitsgrad der Fachlektüre und die Umfänge von Hausarbeiten konterkarierten die Arbeit in den Basiskursen Deutsch:

*[...] manche Kolleginnen und Kollegen in den Studienfächern meinen, dass 14jährige oder 15jährige Schülerinnen oder Schüler 15seitige Fachtexte, soziologische zum Beispiel, lesen können ** und wir stehen dann da und sagen, okay, kleinere Texte von zwei bis drei Seiten, die reichen. Oder gleichzeitig dann solche Hausarbeiten schreiben müssen, wo natürlich die Anforderungen an selbstständiges Lernen [...] einen Kollis ja irgendwie aus der Bahn werfen muss. Also da fehlt sozusagen eine Verständigung, also das finde ich das allergrößte Problem. (DL1, Z. 222–228)*

Die mangelnde Verständigung beziehe sich auch auf die weiter oben schon angesprochenen Aufgaben aus unterschiedlichen Kursen, die parallel an einen Kollegiaten oder eine Kollegiatin gerichtet werden, sowie auf Verweise auf die Basiskursinhalte bei später erfolgenden Aufgaben. Letzteres führe zu einer nachhaltigeren Progression der methodischen Kompetenzen im Umgang mit Texten: „*Da ist auch die Kommunikation im Kollegium gar nicht so einfach*“ (DL3, Z. 539). Lehrende müssten sagen können, „*im Basiskurs Deutsch II ist das aber gelernt worden und wenn du dir deine Materialien da nochmal rausholst, Merkblatt sowieso sowieso sowieso, dann weißt du auch wie Zitieren geht*“ (DL1, Z. 536–538). Unterstützt werden könne dies, indem bestimmte Arbeitsblätter und Materialien online gestellt werden.

Wie in den anderen Interviews wird von den Basiskurs Deutsch-Lehrenden auch der Wunsch nach einer institutionalisierten Zeit für Prozesse des selbstständigen Lernens geäußert. Das Problem müsse als eines der Lernorganisation insgesamt und nicht als Problem einzelner Fach-, Grund- oder Studienfachkurse gesehen werden (vgl. DL3, Z. 583–586).

Angesichts des hohen Stellenwerts, den die Lehrenden der Selbstreflexion der Kollegiat*innen und der strukturierten Rückmeldung durch Reflexionsbögen bei der Hinführung zu selbstständigen Arbeitsprozessen zuweisen, dürfe eine solche Zeit nicht zu sehr mit ausgelagerten Aufgaben aus den Kursen belegt werden („*eine Reflexion [ist] auch ein hilfreicher Teil [...] und es KANN natürlich auch zu einer bloß äußerlichen Anforderung gemacht werden, durch Kollis oder durch Lehrende und dann ist es ein lästiger Teil*“; DL3, Z. 687–690). Grundsätzlich sei auch zu überlegen, „*ob man die Zahl der Leistungsnachweise in der Eingangsphase [...] reduziert*“ (DL1, Z. 649–650).

8.2.3.4 Zusammenfassung »Basiskurs Deutsch«

Die Lehrenden der Basiskurse Deutsch haben ein kohärentes wissenschaftspropädeutisches Unterrichtsverständnis, das die Förderung basaler Kompetenzen der Textrezeption und -produktion in besonderem Maße betont. Die im Basiskurs vorgenommene Schwerpunktsetzung auf überfachliche Basiskompetenzen gegenüber klassischen Inhalten des Fachs Deutsch wird einerseits mit der Bedeutung dieser Kompetenzen in allen Fächern und andererseits mit den großen methodischen Schwierigkeiten begründet, die Schüler*innen zu Beginn der gymnasialen Oberstufe im Umgang mit wissenschaftlichen

Texten und bei der selbstständigen Organisation von Lernprozessen hätten. In den Basiskursen Deutsch werden zwei didaktische Prinzipien umgesetzt, um diesen Schwierigkeiten zu begegnen. Zum einen werde die Komplexität sachlicher Inhalte bewusst geringgehalten bzw. reduziert, damit überhaupt ein Zugriff auf methodische Aspekte des Umgangs mit wissenschaftlichen Texten erfolgen könne. Zum anderen werde die Bearbeitung dieser Aspekte in offene Aufgabenstellungen eingebettet, die eine selbstständige Bearbeitung zwingend erforderten, jedoch genauso zwingend durch Beratungs-, Reflexions- und Überarbeitungsanlässe flankiert würden.

Das Konzept der Basiskurse Deutsch folgt der Idee der instrumentellen Selbstständigkeit. Die genannten Bildungsziele umfassen die selbstorganisierte Gestaltung von Arbeitsprozessen, die Übernahme von Verantwortung für die eigenen Lernprozesse, die Kultivierung der Selbsteinschätzung und -reflexion beim selbstständigen Arbeiten. Obwohl diese Ziele durchaus funktionalen Charakter haben können, verfügen die Kollegiat*innen insbesondere bei der Wahl der Themen und Inhalte über einen vergleichsweise hohen Grad an Selbstbestimmung. Damit sind Verweise auf produktive Selbstständigkeit im Unterricht der Basiskurse impliziert. Vor dem Hintergrund, dass in der Qualifikationsphase die Kollegiat*innen neben Klausuren über zahlreiche Referate, Portfolios und Hausarbeiten ihre Leistungen erbringen, werden hier entscheidende Kompetenzen für eine selbstbestimmte Ausgestaltung individueller Leistungsnachweise und Lernprodukte geschaffen.

8.2.4 Fallbeschreibung »Basiskurs Informatik«

Das Interview mit zwei Lehrenden des Basiskurses Informatik (IL1: männl.; IL2: männl.) wurde im November 2014 von zwei Mitgliedern aus der Projektgruppe im Gebäude des Oberstufen-Kollegs geführt. Auch dieses Gespräch wurde aufgenommen und transkribiert, nachdem die Lehrenden über das Erkenntnisinteresse der Projektgruppe informiert und über den Umgang mit den Interviewdaten aufgeklärt worden waren. Die thematische Struktur dieses Falls wurde mit einem Kategoriensystem erarbeitet, das denen der vorstehenden Fälle sehr ähnelt. Auch hier haben drei Mitglieder der Forschungsgruppe zunächst unabhängig voneinander die Codes bestimmt und sich auf die in Tabelle 18 aufgeführten Kategorien geeinigt. Analog zum Vorgehen bei anderen Fallbeschreibungen gliedern wir die zentralen Aussagen der Lehrenden auch hier danach, welche normativen Vorstellungen von Selbstständigkeit und welche empirischen Beobachtungen zur Selbstständigkeit in der Fokusgruppe entfaltet werden (1), wie die Lehrenden im Rahmen ihrer Basiskurse in Hinblick auf die Förderung von Selbstständigkeit didaktisch-methodisch verfahren (2), welchen Stellenwert sie dabei der Schule als Ganzes aktuell zuweisen und welche Entwicklungsperspektiven sie für die Organisation sehen (3).

Tabelle 18: Kategoriensystem für den Fall »Basiskurs Informatik« (eigene Darstellung)

Konzept von Selbstständigkeit (1)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele bezogen auf Selbstorganisation und selbstständiges Lernen • Definition selbstständiges Lernen • Voraussetzungen selbstständigen Lernens auf Seiten der Kollegiat*innen • Erwartete Voraussetzungen für selbstständiges Lernen • Erwarteter Grad der Selbstorganisation auf Seiten der Kollegiat*innen • Indikatoren für selbstständiges Lernen • Indikatoren für Selbstorganisation • Herausforderungen für Kollegiat*innen

 Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht (2)

- Codes:
- Unterstützung von Selbstständigkeit durch die Lehrenden
 - Probleme der Diagnose von Voraussetzungen für selbstständiges Lernen
 - Didaktisch-methodische Überlegungen zu Basiskursen
 - Didaktisch-methodische Überlegungen zum Studienfach
 - Umgang mit Disziplinproblemen
-

Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung (3)

- Codes:
- Herausforderungen für Lehrende
 - Organisatorische Entwicklungsperspektiven
-

8.2.4.1 Konzept von Selbstständigkeit im Basiskurs Informatik

Die Lehrenden formulieren das Ziel, den Kollegiat*innen eine grundlegende Studierfähigkeit zu vermitteln („*Und dass ich sie bis am Ende des Abis auf den Weg gebracht habe, mit meinen Kollegen zusammen, dass sie dann im Studium wirklich gut zurechtkommen, weil sie da wirklich keinen mehr haben, der noch Händchen hält und ihnen hilft*“; IL1, Z. 140–143). Diese Fähigkeit machen sie an den Fragen „*[...] Wie beschaffe ich mir Informationen? [...] wie verarbeite ich sie? Wie reduziere ich etwas auf einen Punkt?*“ (IL2, Z. 421–422) fest und legen entsprechend Schwerpunkte auf zielführende Recherchen im Internet und die Ausarbeitung von Referaten in Hinblick auf das Zeitmanagement und eine adressatengerechte Auswahl von Informationen. Ihre Vorstellung vom selbstständigen Lernen ist dem Literacy-Konzept entlehnt und zielt auf basale Kompetenzen. Entsprechend stehe nicht das Nachmachen oder Nachahmen im Vordergrund, sondern es gehe darum,

grundlegende problemlösende Fähigkeiten zu entwickeln, die im Grunde genommen so erweiterbar sind, dass wenn sie diese Fähigkeiten einmal haben, dass sie die dann in irgendwelchen anderen Kursen einsetzen können, um tatsächlich selbstständig arbeiten zu können. (IL2, Z. 92–95)

Selbstständiges Lernen umfasse die Entwicklung eigener Lernziele, die Bereitschaft, diese Ziele allen attraktiven Handlungsalternativen zum Trotz zu verfolgen („*Dass die in der Lage sind, selbstregulierend Störvariablen oder Störfaktoren auszuschalten*“; IL2, Z. 208–209), Gelerntes zu vernetzen und die Vorgehensweisen zur Problemlösung in variablen Situationen einzusetzen:

Also ich verträdel keine Zeit mit zu viel Facebook nebenbei, konzentriere mich auf das, was ich gerade lernen möchte, und das, was ich gelernt habe, versuche ich immer auch so zu abstrahieren, dass ich das auf andere Gebiete übertragen kann und vielleicht auch mit schon Gelerntem verknüpfen kann. (IL1, Z. 203–206)

[...] er muss in der Lage sein, [...] exemplarisch etwas durchzuführen und daraus so viel mitzunehmen, dass er sozusagen ähnliche, vergleichbare oder aufbauende Tätigkeiten ausführen kann, indem er hinreichend erkennt mit welchen Mitteln er da sein Ziel erreicht. (IL2, Z. 194–197)

Erwartungen an das selbstständige Lernen

Die Lehrenden erwarteten zunächst nicht, dass Kollegiat*innen die Voraussetzungen für selbstständige Lernprozesse bereits in der Sekundarstufe I erworben haben („*Ich gehe erstmal davon aus, dass sie quasi gar nichts können. Und dass sie aber bereit sind, mit mir den Weg zu gehen*“; IL1, Z. 139–140). Insgesamt beobachten die Lehrenden, dass insbesondere jüngere Kollegiat*innen noch nicht sehr selbstständig seien („*Also gerade weil die Kollis gefühlt sehr jung sind, sind diese noch sehr, sehr zurückhaltend, sehr still. Der typische Kolli ist im Moment, würde ich sagen, in den ersten Tagen ruhig, sehr still und alles andere als selbstständig*“; IL1, Z. 12–15). Die jungen Kollegiat*innen seien froh, wenn sie klare Aufgaben bekommen, die den Lernprozess strukturieren und die sie

nicht hinterfragen müssen, weil „*sie noch sehr mit sich selbst beschäftigt [sind]*“ (IL2, Z. 452–453) und „*auch noch kein Ziel vor Augen [haben]*“ (IL1, Z. 454). Auch wenn ältere Kollegiat*innen deutlich selbstständiger erschienen („*Wir haben ja kaum noch Leute, die über zwanzig sind, die schon eine Berufsausbildung oder so haben. [...] Die verhalten sich anders. Das ist in der Tat so*“; IL2, Z. 446–449; „*Und du kannst die natürlich auch kognitiv ansprechen. Das funktioniert*“; IL2, Z. 471), beobachteten die Lehrenden Sozialisationseffekte der Sekundarstufe I, da sie sich nach einem Referat gerne nach der zuvor besuchten Schulform erkundigten. So könnten ehemalige Gymnasiast*innen sich bei selbstständiger Erarbeitung von Referaten besser fokussieren und relevante Inhalte auswählen („*Vermutlich wären die auch gar nicht so weit gekommen am Gymnasium, wenn die das nicht dort gelernt hätten. Klassischerweise gehen wir alle mal davon aus, dass das Gymnasium eher wenig fördert, sondern eher selektiert*“; IL2, Z. 173–175). Laborschüler*innen hingegen seien stärker interessegeleitet und suchten sich selbstständig ein Thema:

*Du kannst denen versuchen ein Thema hinzugeben und dann sagen die, ja, interessiert mich, dann sind die da * recherchieren selber noch herum oder die sagen, das interessiert mich nicht, aber suchen sich dann was anderes, das finde ich dann auch okay.* (IL1, Z. 181–184)

Herausforderungen des selbstständigen Lernens

Diesen beobachteten Fähigkeiten zum Trotz überwiegen bei den Lehrenden die Defizitdiagnosen. Zwar attestieren sie den Kollegiat*innen, dass sie das Internet intensiv für einen emotionalisierten Austausch über Lernanforderungen nutzen können:

Wir mussten die Feststellung machen [...], dass Jugendliche heute zwar sehr vielfältig mit Medien umgehen, aber dass sie Medien in einer völlig anderen Weise einsetzen als wir Älteren das tun. Da geht's in der Regel ja um soziale Kontakte, das können die hervorragend. (IL2, Z. 102–106)

Es wird aber bemängelt, dass sie nicht „*irgendwie mal Informationen aus dem Netz holen, damit das eigentliche Problem [gelöst wird; d.V.]*“ (IL1, Z. 109–113). Grundlegende Dinge wie das Identifizieren von für die Problemlösung relevanten Homepages oder zielführende Formulierungen von Fragen beherrschten viele nicht. Überdies seien viele damit überfordert, einen E-Mail-Account der Uni Bielefeld zu erstellen und zu verwalten, damit über einen E-Mail-Kursverteiler kommuniziert werden kann. Die noch fehlende Selbstständigkeit äußere sich auch in der Fragehaltung der Kollegiat*innen: „*[...] auch wirklich mal zu hinterfragen, was passiert jetzt mit mir? Was kommt auf mich zu? Auch vielleicht tatsächlich auch mal über den Schatten zu springen und zu sagen, ich brauch hier Hilfe*“ (IL1, Z. 53–55). Häufig seien es nur diejenigen, die die Eingangsphase wiederholen, die Fragen zum Kurskonzept oder zu Leistungsnachweisen stellen.

Auch wenn die Lehrenden mit ironischem Unterton sagen, sie seien froh, wenn die Kollegiat*innen angesichts des Wusts an zu verarbeitenden Informationen („*die Informationspolitik hier ist schwer zu verarbeiten*“; IL2, Z. 389) am Anfang überhaupt den richtigen Raum finden (vgl. IL2, Z. 37–39), erkennen sie durchaus die besonderen Herausforderungen, denen sich Kollegiat*innen zu Beginn ihrer Ausbildung am Oberstufenkolleg ausgesetzt sehen, und führen diese auch als Begründung für die (noch) fehlende Fragehaltung an: „*Ich glaube auch am Anfang * die maskieren sich so'n bisschen * zwangsweise. Weil das natürlich 'ne extrem herausfordernde soziale Situation ist. Die kommen in der Regel allein hier an. Das heißt also, die kennen hier niemanden*“ (IL2, Z. 26–29). Die Kollegiat*innen seien es gewohnt, die Regie den Lehrenden zuzuschreiben („*es ist sonnenklar, derjenige, der da vorne sitzt, der bestimmt das Geschehen*“; IL2, Z. 36–37), was auch die Bearbeitung von individuellen Verständnisproblemen betrifft:

Statt links oder rechts den Nachbarn zu fragen, statt vielleicht auch mal das Internet – was ja direkt vor ihnen ist, sie sitzen am Rechner – zu befragen, statt selber nochmal drüber nachzudenken, was könnte er damit meinen, [...] setzen [sie] sich lieber still in die Ecke und warten bis ich da bin. (IL1, Z. 236–241)

Dieser „Anspruch darauf, dass mir jetzt jemand das Problem abnimmt“ (IL2, Z. 253), zeige an, dass „eine inhaltliche Auseinandersetzung [...] gar nicht statt[findet]“ (IL2, Z. 250–251). Daher wird auch hier eine Verpflichtung der Kollegiat*innen zur Eigeninitiative postuliert, sodass „die sich also damit beschäftigen, die Wissenslücken [zu] schließen [...], indem man ihnen einen Impuls gibt, aber letztendlich die Lösung der Aufgabe [...] bei ihnen [verbleibt]“ (IL2, Z. 254–256). Auch außerhalb des Unterrichts werde den Kollegiat*innen Eigenverantwortung abverlangt, weshalb es ein paar Regeln gebe, die man ständig wiederholen müsse:

Man predigt auch immer wieder dieses Entschuldungsverhalten. Es ist gar nicht wichtig WIE ihr euch entschuldigt, aber ihr entschuldigt euch und den passenden Zettel den gebt ihr nach einer, zwei Wochen bei Rosi [der Schulsekretärin; d.V.] ab, egal was euch alle anderen sagen. Sammelt das nicht. Es gibt immer wieder Menschen, die werden entlassen aus der Schule, weil sie sich nie den Weg gemacht haben. (IL1, Z. 431–435)

Als klare Erwartung an die Kollegiat*innen formulieren die Lehrenden, dass die Bereitschaft gegeben sein müsse, sich zur Selbstständigkeit führen zu lassen. „Und dazu gehört halt am Anfang pünktlich kommen, signalisieren man hat Interesse. Mal ‘ne Frage stellen an der richtigen Stelle“ (IL1, Z. 145–146).

8.2.4.2 Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht

Die Lehrenden des Basiskurses Informatik weisen ihrem Kurs eine besondere Funktion für die Hinführung zum selbstständigen Lernen zu, da es im Fach Informatik im Kern um das Problemlösen gehe: „Irgendein Problem hast du und du kommst zu einer Lösung und wie du dahin kommst, das erarbeitest du dir meistens im Team. Das ist natürlich auch immer sehr förderlich. Das ist schon ein sehr prädestiniertes Fach für selbstständiges Lernen“ (IL1, Z. 543–546). Der Kurs funktioniere daher anders als die meisten anderen Basiskurse am Oberstufen-Kolleg. Es würden im Rahmen des Unterrichts Aufgaben gestellt, die sich in mehrere Arbeitsschritte untergliedern lassen. Diese Aufgaben seien häufig solche, die sich im Laufe der Ausbildung oder später im Studium in ähnlicher Art öfter stellen. Als Beispiele werden im Interview Tabellenkalkulation (vgl. IL1, Z. 547–549), Internetrecherchen und zehnminütige Referate genannt:

Die haben zwei oder maximal drei Blöcke Zeit, um das vorzubereiten und sie sollen dann ein zehnminütiges Referat halten. Das wird dann auch gehalten. Die [...] Anforderung ist, dass dieses Referat auch tatsächlich zehn Minuten dauert. Zehn Minuten meint nicht acht Minuten, meint auch nicht zwölf Minuten. (IL2, Z. 122–126)

Die Gliederung einer Aufgabe in Einzelschritte führe im Idealfall zu einer Ausdifferenzierung der Arbeitsaufträge („Und die Arbeitsaufträge sind unterschiedlich. [...] also die absolute Gleichbehandlung funktioniert dann in dem Fall nicht“; IL2, Z. 369–372). Dieses Ideal werde aber eher in Studienfachkursen realisiert, weil es den Lehrenden leichter falle, „abzuschätzen, welche Informationen benötigen sie, welche Einzelschritte, vorgegebenen Einzelschritte, damit sie sozusagen selber eine Struktur finden“ (IL2, Z. 352–354), und die Gruppen nach dem Grad an Selbstständigkeit einzuteilen. In den Basiskursen werde eher versucht, die Bearbeitung der für alle gleichen Aufgabenstellungen durch individuelle Impulse und Instruktionen zu unterstützen:

*Ja und ich versuche ihnen immer in Einzelgesprächen – ich gehe dann rum und versuche das aufmerksam zu beobachten – und gebe ihnen Impulse. Das Problem einkreisen. Eine Struktur in das eigentliche Problem bringen. Das kann man dann auch manchmal so durch ein kleines Gespräch * zumindest entwickeln. (IL2, Z. 266–270)*

Dieser Anspruch, Lernprozesse in individuellen Ansprachen zu strukturieren, gehe einerseits einher mit einem höheren Grad an Instruktion, „*der erforderlich ist, damit die die Aufgabe bewältigen können*“ (IL2, Z. 351–352), werde aber andererseits auch durch den Versuch flankiert, die Kollegiat*innen zu einer veränderten Fragehaltung anzuhalten – ein gewisses Maß an Selbstständigkeit werde daher im Laufe des Kurses zur Voraussetzung für das didaktisch-methodische Vorgehen der Lehrenden:

Nein, sie setzen sich lieber still in die Ecke und warten bis ich da bin. Das ist für mich gerade nicht, was ich haben möchte. Sondern jetzt in den nächsten Kurssitzungen geht's jetzt auch immer mehr darum, die von diesem Punkt weg zu kriegen und ich hab dann Protokolle, bei denen draufsteht, ich frag mich selber, ich frag den Nachbar, ich frag den Lehrer als letzten und ich frage eine Frage, die ich vorher aufschreibe, sodass die Frage auch schon vielleicht denen selber klar macht, aha, wenn ich die Frage erstmal richtig formuliert habe, kommt manchmal auch schon die Antwort, ne? (IL2, Z. 240–246)

Den Kollegiat*innen werde durch diesen Anspruch die Rolle von Lernhelfer*innen zugeteilt, die gleichzeitig auch wieder begrenzt werden müsse, weil sie sich in dieser Rolle häufig nicht auf das Erklären beschränkten:

Ich versuche zu vermeiden, dass sie den anderen in Anführungsstrichen helfen. [...] Ich finde Hilfe grundsätzlich gut, aber leider besteht Hilfe gerne darin, dass sie ihnen das Problem abnehmen. [...] Die Leute, die eigentlich das Problem haben, die rücken dann ein bisschen zur Seite und lassen das machen. (IL2, Z. 262–266)

Vereinbarung verbindlicher Regeln

Die Lehrenden des Basiskurses Informatik integrierten auch allgemein erzieherische Aufgaben in ihren Unterricht, die auf eine Vereinbarung verbindlicher Regeln („*Es gibt so ein paar Regeln, die man versucht zu fördern*“; IL1, Z. 429–430) oder auf die Übernahme und Reflexion von Verantwortlichkeit zielen:

Also das ist wirklich so, dass wir da alle unisono an einem Strang ziehen und das tatsächlich auch machen. [...] Was passiert, [...] wenn ein LNW stattfindet und ich bin nicht da? Oder wenn ich in einer Gruppenarbeit arbeite [...] und wenn ich nicht komme, dann sitzt der, mein Kollege, da alleine. Schüler glauben häufig, dass wenn sie krank sind, [...] dass die Welt dann stehenbleibt. Das tut sie aber nicht. (IL2, Z. 482–488)

Mit der Absprache von Regeln und der Wertschätzung von Pünktlichkeit möchten die Lehrenden einer Anpassung neuer Kollegiat*innen an die sonst üblichen Gepflogenheiten im Oberstufen-Kolleg entgegenwirken („*Die sind schon sehr selbstsicher und kennen natürlich auch die ganzen Spielregeln*“; IL2, Z. 282–283), um etwas zu initiieren, was „*möglicherweise für später, für den weiteren Werdegang hier an der Schule Schwierigkeiten vermeiden*“ (IL2, Z. 287–288) helfe. Eine in diesem Sinne disziplinierende Maßnahme in allen Basiskursen Informatik bestehe darin, dass nicht von Leistungsnachweisen geredet werde, weil diese eher punktuell erbracht werden, sondern zum Kursbestehen eine kontinuierlichere Arbeit verlangt werde:

Wir nennen unsere Leistungsnachweise nach Möglichkeit nicht Leistungsnachweise, um das nicht mit den allgemeinen LNWs zu vertauschen, sondern wir nennen das Modul. Im Unterschied zum Beispiel zu den anderen Leistungsnachweisen muss man in unserem Kurs alle Module bestehen. Das sind drei, vier oder fünf, je nachdem. (IL2, Z. 84–88)

Die Lehrenden wenden sich vehement gegen den zum Teil im Kollegium verbreiteten „*Laissez-faire-Stil*“ (IL2, Z. 412). Sie postulieren: „*Das selbstständige Lernen kann nicht darin bestehen, indem ich die machen lasse*“ (IL2, Z. 412–413), und versuchen, die Kollegiat*innen durch Regeln zu disziplinieren, deren Zwecke sie mit Verweis auf Bedingungen einer erfolgreichen Oberstufen-Kolleg-Karriere auch den Kollegiat*innen gegenüber rechtfertigen. Mit diesen Maßnahmen arbeiteten sie an den motivationalen

Voraussetzungen für selbstständige Lernprozesse, während sie darauf bezogene kognitive Aspekte durch individualisierte Impulse, Fragen, Anregungen und Erläuterungen zu einzelnen Arbeitsschritten komplexerer Aufgaben vermitteln möchten. Die persönliche Ansprache werde auch bei der Beratung und in Rückmeldungen beibehalten und dort zum Teil mit der Erläuterung allgemeiner Kriterien für die Leistungserbringung und -bewertung verknüpft. Zur Vorbereitung auf die o.g. Kurzreferate etwa berät IL2 wie folgt:

Überlege dir genau, was bin ich für ein Typ. Bin ich jemand, der sich in die Mitte stellen kann, der ganz präsent ist, den alle angucken? Ober ertrage ich den Blick nicht? Wenn ich das nicht tue, dann stelle ich mich an die Seite, lasse sozusagen die Matrix. Ich drehe mich auch nicht um und lese mein eigenes Referat vor. Lesen können wir alle. Sondern ich gebe genau die Informationen [UNV.] die hören da wirklich drauf, bereiten sich vor. Ich sag auch, ihr müsst das auch mal einmal einüben, sonst habt ihr kein Gefühl dafür wie lange das dauert. (IL2, Z. 530–535)

Die Lehrenden sind überzeugt, dass diese Vorgehensweise zielführend ist und trotz des disziplinierenden Charakters zu Kompetenzerleben auf Seiten der Kollegiat*innen führt: „Das sage ich auch, sie werden dafür gelobt, dass sie wirklich mal ein tolles Referat halten OHNE Schwafelei“ (IL2, Z. 499–500).

8.2.4.3 Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung

Die Erfahrungen mit unselbstständigen Schüler*innen stellen die Lehrenden als keine Besonderheit des Basiskurses dar, sondern beschreiben sie als strukturelle Herausforderung für das ganze Oberstufen-Kolleg: „Na ja, wir haben heute Probleme, die hatten wir früher nicht. Einfach nur weil die Schüler jünger geworden sind [...] Wir haben ja kaum noch Leute, die über zwanzig sind, die schon eine Berufsausbildung oder so haben“ (IL2, Z. 444–448). Dennoch haben die Lehrenden im Oberstufen-Kolleg sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, „was eigentlich selbstständiges Lernen ist, wie man es herbeiführt [...] Das selbstständige Lernen kann dann nicht darin bestehen, indem ich die machen lasse“ (IL2, Z. 409–413). Die Neulinge am Oberstufen-Kolleg sollten „ein bisschen mehr an die Hand genommen werden. Aber dann auch schnell losgelassen werden“ (IL1, Z. 403–405). Dies sei strukturell noch nicht gegeben. Da selbstständiges Lernen stets individuell zu fördern sei, sei dies bei so vielen Kollegiat*innen eines Aufnahmejahrgangs auch schwer zu realisieren. Ein Ansatz könne aber sein, professionelleres Material, d.h., gestufte Arbeitsaufträge zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen („eine Heidenarbeit für einen Lehrer“; IL2, Z. 418) oder zu Beginn dezidiert Schwerpunkte auf allgemeine Arbeitstechniken zu setzen (vgl. IL2, Z. 420–423).

Jenseits einer strukturierten Gestaltung des Beginns der Eingangsphase deuten die befragten Lehrenden implizit weitere Entwicklungsperspektiven mit ihrer Kritik an den unübersichtlichen Kommunikationsstrukturen, der diffusen Umgangsweise mit Regeln, Eigenverantwortung und Verantwortung für die Gruppe an.

8.2.4.4 Zusammenfassung »Basiskurs Informatik«

Im Basiskurs Informatik legen die Lehrenden den Schwerpunkt des Unterrichts auf die Vermittlung von Basiskompetenzen, die im Sinne des Literacy-Konzepts als grundlegende Fähigkeiten in unterschiedlichsten Kontexten bzw. Fächern anzusehen sind. Dabei verweist das Konzept auf die Förderung von Selbstregulationskompetenzen wie z.B. den Einsatz von Transformationsstrategien (Informationen suchen, verarbeiten und auf den Punkt bringen). Diese Zielsetzung entspricht einem instrumentellen Selbstständigkeitsverständnis, weil es um Fähigkeiten geht, die zur eigenständigen Bearbeitung selbstgewählter Fragestellungen notwendig sind.

Im Interview werden jedoch sehr stark der Einsatz formaler Vorgaben und die Notwendigkeit der instruktiven und sehr nahen Betreuung betont. Die Selbstbestimmung in der Wahl der Themen (etwa bei zehnminütigen Referaten) und Vorgehensweisen in

Problemlöseprozessen wird durch ein enges, z.T. instruktives Betreuungsverhältnis flankiert. Als Horizont für die Entfaltung von Selbstständigkeit kann hier zweierlei ausgemacht werden:

Die Argumentation der Lehrenden zielt auf die Herstellung von Studierfähigkeit. Die Lehrenden vertreten jedoch ein funktionales Verständnis dieses Begriffs, da sie mögliche externe Anforderungen in universitären oder beruflichen Kontexten in besonderem Maße betonen. Als Voraussetzung für eine erfolgreiche Hinführung zur instrumentellen Selbstständigkeit in diesem Sinne sprechen die Lehrenden von der Bereitschaft, sich „führen zu lassen“, d.h., heute ein Stück weit auf Selbstbestimmung zu verzichten, um Grundlagen für mehr Autonomie in der Zukunft zu schaffen.

Mit Hinweisen auf die Verwertbarkeit der gelernten Methoden und Unterrichtsinhalte versuchen die Lehrenden extrinsisch zu motivieren und problematischen Motivationslagen, die sie teilweise auf das „gefühlte“ geringere Alter bzw. fehlende Reife der Kollegiat*innen zurückführen, entgegenzuwirken. Die instruktiven Unterrichtsformate können daher auch als Reaktion auf überforderte Kollegiat*innen zu verstehen sein. Deutlich wird in den Ausführungen der Lehrenden, dass sie die Förderung von Selbstständigkeit immer als individuelle Hilfestellung ansehen. Die Selbsttätigkeit muss daher individuell strukturiert werden, um die gewünschte instrumentelle Selbstständigkeit herzustellen. Diese individuelle Strukturierung wird in den Basiskursen Informatik nicht erkennbar durch fachdidaktische Konzepte wie gestufte Lernhilfen o.ä. fundiert, sondern bedient sich der pragmatischen Regel, erst selbst nachzudenken, dann den Sitznachbarn oder die Sitznachbarin zu fragen und erst, wenn das nicht weiterhilft, den Lehrenden zu rufen. Diesem pragmatischen Ansatz entspricht notwendigerweise auch das Bild, mit dem die Lehrenden ihren Ansatz der Selbstständigkeitsförderung beschreiben: Die Kollegiat*innen werden zunächst „an die Hand“ genommen, um sie schnell wieder „loszulassen“.

Auch wenn im Kontext des Basiskurses die Anforderungen in formaler Hinsicht eher fremdbestimmt sind, gewähren die Lehrenden einen hohen Grad an inhaltlicher Selbstbestimmung. Verweise dieser instrumentellen Idee des Kurses als Vorbereitung auf eine stärkere Kultivierung der produktiven Selbstständigkeit im weiteren Verlauf der Ausbildung finden sich in den geäußerten Vorstellungen zur Arbeit in den Studienfachkursen. Dort treten die Lehrenden mit ihren Kursteilnehmer*innen in Verhandlungen über das Kurskonzept, die Inhalte und die Vorgehensweise. Es heißt bei den Lehrenden, wer „schon etwas weiter“ sei, bringe sich da ein. Dies deutet darauf hin, dass die hier interviewten Lehrenden durchaus die Vorstellung begrüßen, dass die zumeist fehlende Selbstständigkeit der Kollegiat*innen in der Eingangsphase einen stark instruktiven Unterricht erforderlich macht, um die erlernten Fähigkeiten in folgenden Kontexten produktiv einsetzen zu können.

8.2.5 Fallbeschreibung »Basiskurs Naturwissenschaften«

Im Frühsommer 2016 führten zwei Mitglieder der Projektgruppe ein Interview mit vier Lehrenden, die jeweils einen Basiskurs Naturwissenschaften anbieten (NL1: männl.; NL2: männl.; NL3: weibl.; NL4: männl.). Die Lehrenden haben in den vergangenen Jahren im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts den Kurs kooperativ entwickelt, erprobt und evaluiert. Wie die anderen Interviews auch, fand dieses Interview im Gebäude des Oberstufen-Kollegs statt. Es wurde aufgenommen, transkribiert, und die thematische Struktur des Falls »Basiskurs Naturwissenschaften« wurde mit einem den anderen Fällen sehr ähnlichen Kategoriensystem erarbeitet. Zwei Mitglieder der Forschungsgruppe bestimmten zunächst unabhängig voneinander die Codes und einigten sich gemeinsam mit einer weiteren Projektmitarbeiterin auf die in Tabelle 19 aufgeführten Kategorien. Nach bereits aus vorstehenden Kapiteln bekanntem Muster werden die zentralen Aussagen der Lehrenden danach gegliedert, welche normativen Vorstellungen von Selbstständigkeit und welche empirischen Beobachtungen zur Selbstständigkeit entfaltet werden (1), wie die Lehrenden im Rahmen ihrer Basiskurse in Hinblick auf die

Förderung von Selbstständigkeit didaktisch-methodisch verfahren (2) und welchen Stellenwert sie dabei der Schule als Ganzes aktuell zuweisen und welche Entwicklungsperspektiven sie für die Organisation sehen (3).

Tabelle 19: Kategoriensystem für den Fall »Basiskurs Naturwissenschaften« (eigene Darstellung)

Konzept von Selbstständigkeit (1)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Definition selbstständiges Lernen • Ziele selbstständigen Lernens • Voraussetzungen selbstständigen Lernens auf Seiten der Kollegiat*innen • Erwartete Voraussetzungen für selbstständiges Lernen • Voraussetzungen für Selbstorganisation • Erwartete Voraussetzungen für Selbstorganisation • Indikatoren für Selbstständigkeit beim Lernen • Herausforderungen für Kollegiat*innen
Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht (2)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützungssystem • Allgemeine didaktisch-methodische Überlegungen • Didaktisch-methodische Überlegungen zu Basiskursen • Didaktisch-methodische Überlegungen zu Studienfachkursen • Didaktisch-methodische Überlegungen zum Projektunterricht • Probleme der Diagnose von Voraussetzungen für selbstständiges Lernen • Umgang mit Disziplinproblemen
Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung (3)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Organisationsperspektive • Institutionelle Probleme • Rolle der Lehrenden • Herausforderung für Lehrende • Organisatorische Entwicklungsperspektiven

8.2.5.1 Konzept von Selbstständigkeit im Basiskurs Naturwissenschaften

Die Lehrenden des Basiskurses Naturwissenschaften beziehen Selbstständigkeit insbesondere auf die Bearbeitung von Problemen durch eigenständige Entwicklungen von Fragestellungen und unterschiedliche Lösungsansätze, gekoppelt mit der Reflexion der eigenen Vorgehensweise:

[...] tatsächlich 'n Problem hat und sich selbstständig unterschiedliche Lösungsansätze überlegt und sich dann einen davon auswählt, dem man dann vielleicht nachgeht und wenn das nicht geklappt hat, das Ganze reflektiert, um vielleicht nochmal 'n anderen Lösungsweg zu suchen. (NL3, Z. 165–168)

Auch wenn die Lehrenden als Ziel selbstständigen Lernens das Erreichen selbst gesetzter Ziele (vgl. NL1, Z. 154–156) benennen, fokussieren sie mit ihrem Basiskurs auf das selbstgesteuerte hypothetisch-deduktive Arbeiten beim Experimentieren und begründen dies damit, „dass [sie; d.V.] alles das, was sie vorher kennengelernt, eingeübt haben, dann irgendwann eigenverantwortlich nutzen und verwenden können“ (NL1, Z. 435–437).

Der Weg zur selbstbestimmten Bearbeitung von Problemen führe in diesem Fall also über eine selbstgesteuerte Bearbeitung fremdbestimmter Probleme in der Schule. Das selbstbestimmte Lernen bzw. eine „reine selbstständige Arbeitsweise“ sei zwar wünschenswert, aber ein „unheimlich hoher Anspruch“. Um ihn zu erreichen, „braucht man einen sehr, sehr langen Weg und viele kleine Schritte [...] und wenn man diesen langen Weg nicht gegangen ist, ist das zum Scheitern verurteilt“ (NL1, Z. 194–197). In besagten

kleinen Schritten müssten Lernende dazu geführt werden, „nach einer bestimmten Struktur tatsächlich das wissenschaftlich-deduktive Vorgehen“ zu beherrschen. Dies sei dadurch gekennzeichnet, „dass man Hypothesen hat und dass man da jetzt nicht irgendeinen Versuch planen kann, sondern dass mein Versuch tatsächlich zu den Hypothesen passt“ (NL3, Z. 208–211). Entsprechend komme es beim Erlernen dieser Vorgehensweise darauf an, dass „ich“

darüber nachdenke, was habe ich gemacht, [...] was war meine Frage, was war mein Ziel, wie bin ich vorgegangen, um dieses Ziel zu erreichen, diese Information, die ich brauche zu bekommen [...] und wie kann ich aus dem Ergebnis jetzt ableiten, [ob] es sozusagen eine positive oder negative Information in Bezug auf meine Hypothese und Fragestellung darstellt. (NL1, Z. 223–228)

Die Lehrenden betrachten das hypothetisch-deduktive Experimentieren als Basiskompetenz, die in verschiedenen fachlichen Zusammenhängen genutzt werden kann (vgl. NL1, Z. 532). Sie folgen entsprechend der Idee, eine instrumentelle Selbstständigkeit zu fördern, indem sie die Kollegiat*innen „innerhalb von zwei Semestern zu ‘nem selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten [...] bringen“ (NL3, Z. 123–124). Neben diesem Fokus auf das wissenschaftliche Arbeiten wird von NL4 (vgl. NL4, Z. 357–363) auch die Idee eingebracht, Elaborationsstrategien zur Förderung von Selbstständigkeit zu vermitteln. Diese Strategien könnten etwa die Einschätzung von Anforderungen und von der für die Bewältigung dieser Anforderungen verfügbaren Zeit betreffen.

Erwartungen an das selbstständige Lernen

Die Lehrenden setzen bei den Kollegiat*innen, die ihre Kurse besuchen, wenig voraus. Sowohl inhaltlich als auch methodisch bestehe der Kurs zu fünfzig Prozent aus Wiederholung dessen, was in der Sekundarstufe I bereits Gegenstand war (vgl. NL2, Z. 112–115). Vorausgesetzt würden basale Dinge für eine fachunspezifische „systematische unterrichtliche Arbeit“ (NL1, Z. 95). Dazu gehöre, kurze Texte im Unterricht sorgfältig durchzulesen und bei Unklarheiten Rückfragen zu stellen oder Anmerkungen zu machen (vgl. NL1, Z. 84–94). Auch die Beherrschung des Dreisatzes („wenn’s um Gewichte, Maße, Zusammenhänge geht“; NL1, Z. 102–105), das Einhalten grundlegender Regeln im Labor („und nicht im Labor anfangen, irgendwo rumzufummeln“; NL2, Z. 106–111) werde vorausgesetzt, ebenso lebenspraktische Dinge wie Abmessen, Abwiegen, Abschneiden (vgl. NL3, Z. 98–99), an denen schon erkannt werden könne, wer „zu Hause in der Küche schon mal mitgeholfen habe“ (NL3, Z. 64).

Auch bei gezielter Förderung schafften es solche Kollegiat*innen, die die o.g. lebenspraktischen Dinge nicht zu beherrschen scheinen, kaum andere Defizite aufzuholen. Ganz entscheidend sei es aber, eine Bereitschaft mitzubringen, „mitzuarbeiten und weiterzuarbeiten und dranzubleiben und regelmäßig zu kommen“ (NL2, Z. 132–133). Ob Kollegiat*innen den Voraussetzungen und den im Kurs steigenden Anforderungen an das selbstständige Lernen genügen, erkenne man „nicht sofort an der Nasenspitze“ (NL1, Z. 15), jedoch sehr schnell an der Ernsthaftigkeit, mit der am Unterricht teilgenommen werde. Interesse, Aufmerksamkeit und der Wille zu lernen zeigten sich früh in den ersten, sehr freien experimentellen Arbeitsphasen („da merkt man ganz schnell, wer von sich aus dann anfängt rumzuexperimentieren oder wer erstmal die ganze Zeit in der zweiten Reihe steht“; NL2, Z. 37–38) sowie in der Arbeit am Material:

Also ob Leute irgendwie bei Arbeitsaufträgen mit Material da tatsächlich irgendwelche wichtigen Sachen rausziehen können oder eben die Fragen gar nicht richtig beantworten können oder nicht in die Tiefe gehen oder schon gar nicht anfangen, wenn sie ‘n Text haben, sich mit ‘nem Textmarker und ‘nem Bleistift oder so hinzusetzen und allein das Arbeiten mit Texten noch nicht allein können. (NL2, Z. 41–46)

Es falle schlichtweg auf, ob Gruppen das Experimentieren „konstruktiv in die Hand nehmen, gestalten, überlegen“ oder „im Weg stehen oder die Arbeit stören“, obwohl es

dazwischen viele Übergänge gebe (NL1, Z. 51–53). Der Wille und die Bereitschaft zum selbstständigen Lernen wird auch mit der „*nötigen Reife*“ assoziiert (NL3, Z. 671), die insbesondere bei den älteren Kollegiat*innen, die bereits eine Berufsausbildung o.ä. hinter sich haben, anzutreffen sei (vgl. NL1, Z. 19–26). Diese nötige Reife sei Voraussetzung dafür, „*dass man denkt, ich bin noch nicht selbstständig, aber ich möchte selbstständig werden und ich brauche jetzt auch noch Hilfe, dann sind wir [die Lehrenden; d.V.] auch die letzten, die [...] da quasi nicht unterstützen*“ (NL3, Z. 671–674).

Herausforderungen des selbstständigen Lernens

Korrespondierend zu den – mitunter typische Defizite implizierenden – Minimalerwartungen der Lehrenden an die neu aufgenommenen Kollegiat*innen bestehe die größte Herausforderung darin, die nötige Selbstdisziplin für selbstgesteuertes und selbstständiges Arbeiten mitzubringen (vgl. NL2, Z. 255–273). Vor allem schwächere Kollegiat*innen würden sehr viel Zeit mit dem Handy oder kaffeetrinkend „*verdammeln*“:

Heißt auf den Punkt gebracht, für die Mehrheit der Kollegiaten ist die hier gegebene Freiheit und Eigenverantwortlichkeit 'ne ziemlich große Überforderung. Die sind nicht in der Lage, damit umzugehen, die können das nicht nutzen, sie können es nur ausnutzen, weil sie denken, dass sie besonders clever sind. Sobald die Aufsicht nicht da ist, stellen sie die Arbeit ein. (NL1, Z. 291–295)

In diesem Zitat ist die Kritik an häufig anzutreffenden Haltungen zum Lernen angedeutet, die an anderen Stellen im Interview expliziert wird. So habe die Testphase der Selbstlernzeit,¹⁵ die zum Zeitpunkt dieses Interviews etwa ein halbes Jahr zurücklag, gezeigt, dass Kollegiat*innen bei freier Wahl der Themen, mit denen sie sich in Arbeitsphasen selbstständigen Lernens beschäftigen können, eher das tun, „*was sie schon können und das, was sie nicht können, aber vielleicht lernen sollten, machen sie dann eben genau nicht*“ (NL1, Z. 567–569).

Die fehlende Identifikation mancher Lernenden mit den von Lehrenden gesetzten Lernzielen äußere sich auch darin, dass es manchen Kollegiat*innen nicht darauf ankomme, Erkenntnisprozesse nachzuvollziehen, sondern es ihnen ausreiche, wenn sie das richtige Ergebnis von der Tafel abschreiben können und dann im Heft stehen haben (vgl. NL3, Z. 246–249). Die Lehrenden betonen aber auch, dass diese Herausforderungen nicht nur Resultate bestimmter Lernhaltungen seien, sondern dass es auch daran liegen könne, „*dass man bestimmte Dinge einfach niemals gelernt hat*“ (NL4, Z. 368–369). Insbesondere das experimentelle Arbeiten in der Sekundarstufe I sei „*oft so ein Aktionismus*“ (NL1, Z. 241), dass selbst Kollegiat*innen, die eigentlich über das notwendige Fachwissen verfügen, den Zusammenhang zwischen Fragestellung, Hypothesenprüfung und dem experimentellen Design nicht nachvollziehen könnten (vgl. NL3, Z. 204–219). Dieses Problem bleibe insbesondere für diejenigen bestehen, die in den experimentellen Phasen des Unterrichts häufig fehlen (vgl. NL3, Z. 274–290).

8.2.5.2 Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht

Der Fokus auf das naturwissenschaftliche Experimentieren wird damit begründet, dass die methodischen Schritte immer die gleichen seien, unabhängig davon, ob der inhaltliche Gegenstandsbereich der Chemie, der Physik oder der Biologie zuzuordnen sei. Man habe methodisch immer die gleichen großen Probleme zu lösen (vgl. NL4, Z. 439–443). Im Verlauf des einjährigen Kurses „*eine Anleitung und Hinführung zum selbstständigen naturwissenschaftlich-experimentellen Arbeiten*“ (NL1, Z. 85–86) zu gestalten, ziele daher auf basale Kompetenzen (s.o.). Das Konzept des Kurses lasse sich mit der sog. Kompetenztreppe beschreiben, d.h. mit einer Tabelle, in der

¹⁵ Hierbei handelte es sich um eine mehrwöchige Erprobungsphase, in der Teile der Unterrichtszeit für die selbstständige Vor- und Nachbereitung von Kursen, Klausuren und Leistungsnachweisen genutzt werden durften.

auf der einen Achse eine Abfolge bestimmter Experimente, gekoppelt an bestimmte Themen-einheiten [...] [abgetragen ist und; d.V.] auf der anderen Achse eben methodische Bausteine, [...] sodass wir den Gesamtprozess, ein Experiment zu planen, durchzuführen, auszuwerten, zu dokumentieren in kleine methodische Einheiten zerlegt haben und die sozusagen dann schrittweise [...] von Experiment zu Experiment anspruchsvoller gestalten. (NL1, Z. 425–435)

Anspruchsvoller heißt in diesem Zusammenhang, dass *„dieses naturwissenschaftliche Arbeiten step by step immer eigenverantwortlicher und selbstständiger“* (NL2, Z. 390–391) vollzogen werden soll. Mit dieser schrittweisen Hinführung zu einer als basale Kompetenz bezeichneten, für alle Naturwissenschaften typischen Arbeitsweise skizzieren die Lehrenden ihre konzeptionelle Idee, wie sie im Basiskurs eine instrumentelle Selbstständigkeit fördern wollen:

Im ersten Experiment gingen die Kollegiat*innen ohne viele Vorgaben ans Werk und versuchten sich auf eigenen Wegen jener Struktur der Vorgehensweise anzunähern, die ab dem zweiten Experiment zunächst sehr stark von den Lehrenden vorgegeben werde. Der vergleichsweise freie Einstieg ins Experimentieren soll vermutlich der Schärfung des Problembewusstseins dienen. Der Einstieg in das systematische Experimentieren wird von NL1 mit der Arbeit nach Kochrezept verglichen, weil es erstmal darum gehe, *„eine systematische Struktur zu vergegenwärtigen“* (NL1, Z. 141–149). Diese werde *„ganz bewusst ganz klar vorgegeben“*: *„erst kriegen die Fragestellung, Hypothese, alles vorgesetzt und dann entwickeln die mal selber ‘ne Hypothese und dann sollen die mal selbst ‘n Instrument entwerfen, irgendwann können die halt alles quasi selber“* (NL2, Z. 393–395). In späteren Experimenten gehe es also sukzessive immer mehr darum, *„eigenständig Lösungsansätze zu finden, wir geben ja häufig auch nicht so viel vor“* (NL3, Z. 157–159). Da nicht bei allen Kollegiat*innen im gleichen Tempo der Grad an Selbststeuerung beim Experimentieren erhöht werden könne, gibt es unter den Lehrenden Überlegungen, im Sinne einer inneren Differenzierung unterschiedlich anspruchsvolle Anleitungen für die einzelnen Arbeitsschritte in den einzelnen Experimenten zu entwickeln, *„eine freie, eine mittelmäßig und eine noch sehr verschulte [...] durchstrukturierte Anleitung“* (NL3, Z. 468–470). Dies sei im Prinzip notwendig, *„weil in der Lehrer-Schüler-Interaktion sind dann fünfundzwanzig Leute zu viel“*; man könne nicht überall hingucken und individuell helfen, auch wenn es eigentlich wünschenswert sei (NL3, Z. 472–478). Auch müsse man verantwortungsvoll mit der Umsetzung jener Ideen umgehen, die Kollegiat*innen mitunter selbstbestimmt entwickelten, damit *„man die [...] nicht sehenden Auges [...] in den Misserfolg laufen lässt“* (NL1, Z. 495–496).

Obwohl das Grundkonzept des Basiskurses auf das selbstgesteuerte Lernen der experimentellen Methode ausgelegt sei, berühre das Thema Selbstständigkeit durchaus mehrere Ebenen. Eine zweite Ebene betreffe die Dokumentation der Experimente in Untersuchungsberichten. In diesen Berichten werde *„der Anteil dessen, wie sie’s selber und freier machen, auch immer höher“* (NL2, Z. 176–177). Allerdings räumt NL2 gleich ein, dass sich die Kollegiat*innen auch hier nicht aussuchen könnten, was sie generell machen. NL1 bezeichnet den Untersuchungsbericht, den jede*r individuell erstellen müsse, auch wenn das Experiment in Gruppenarbeit durchgeführt wurde, gar als *„Mittel, um zur Reflexion zu nötigen, weil diesen Bericht kann ich nur [...] plausibel, gut strukturiert verfassen, wenn ich darüber nachdenke, was habe ich gemacht, warum, was war meine Frage, was war mein Ziel [...]“* (NL1, Z. 220–224). Dies sei durchaus eine Schwierigkeit für viele Kollegiat*innen (vgl. NL3, Z. 204–219).

Neben der methodischen Umsetzung und der Dokumentation spielt Selbstständigkeit auch bei der Erarbeitung der Inhalte eine Rolle. In einem Stationenlernen zum Themenkomplex *„Zellen“* etwa werde den Kollegiat*innen vielfältiges Material zur Verfügung gestellt, bei dem sie weitgehend selbst entschieden, in welcher Reihenfolge und in welcher Intensität sie sich damit auseinandersetzten. Es variere in den theoretischen Phasen des Unterrichts, ob man bei gegebener Zielvorgabe *„sich [als Lernender; d.V.] selber*

sucht, wie man dahinkommt oder ob man sozusagen 'n Teil des Weges schon vorgegeben hat oder ob man wirklich 'ne Materialsammlung hat, wo man tatsächlich selbst entscheidet, wo man sich mehr drauf spezialisiert' (NL2, Z. 184–187). Da ein relativ freies Stationenlernen insbesondere in der Klausurvorbereitung problematisch sei („das ist so 'ne Standardrückmeldung, das haben wir nicht gehabt, doch klar, dass war beim Stationenlernen, das haben wir nur nicht im Unterricht nochmal ausgebreitet“; NL2, Z. 389–405), hätten sich in den einzelnen Kursen unterschiedliche Herangehensweisen entwickelt, „dass wir so 'n langes Stationenlernen gar nicht mehr machen, sondern das dann stückeln, weil man's dann besser im Blick hat“ (NL2, Z. 266–267). Diese Rückkehr zu etwas mehr Kontrolle ist eine mögliche Reaktion auf die „KruX“, die NL3 beschreibt:

wenn ich [als Lehrender; d.V.] die Zügel fester [halte; d.V.] und denen weniger Selbstständigkeit gebe oder weniger freie Zeit oder was auch immer und weniger Selbstverantwortung, wie soll ich [als Lernender; d.V.] Verantwortung lernen, wenn ich an der Stelle tatsächlich auch keine bekomme?“ (NL3, Z. 314–317)

Die Rückmeldungen zu den einzelnen Untersuchungsberichten enthielten viele Informationen, und man könne sich mit den Kollegiat*innen „zusammensetzen und kann überlegen, woran hat's denn gelegen“ (NL3, Z. 323). Wie beispielsweise NL3 (vgl. Z. 331) und NL2 (vgl. Z. 539–564) berichten, gingen viele Kollegiat*innen, denen Probleme auch zurückgemeldet wurden, nicht auf die Beratungsangebote der Lehrenden ein. Während NL2 appelliert, dass „wenn dann die Leute da sozusagen keine Selbsteinsicht haben, dann müssen wir denen einfach helfen und da 'n bisschen nachhelfen“ (NL2, Z. 563–564), fragt NL3, ob die Kollegiat*innen, die sich jedem Zugriff auf ihre Probleme (insb. durch Abwesenheit) entzögen, „vielleicht [...] auch manchmal auf die Schnauze fallen [müssen]“ (NL3, Z. 331). Man könne sie schließlich nicht dazu zwingen, regelmäßig zu erscheinen. Hier werden die o.g. Voraussetzungen verständlich. Denn NL3 sagt an anderer Stelle, dass das Lehrenden-Lernenden-Verhältnis am Oberstufen-Kolleg sehr gut sei, die Lehrenden außerhalb des Unterrichts immer gut ansprechbar seien und sie „die Letzten [sind], die [...] nicht unterstützen“ (NL3, Z. 673–674). Beratung einzuholen sei aber davon abhängig, dass „man selber [...] die Bereitschaft und den Willen hat und meinetwegen irgendwie die nötige Reife“ (NL3, Z. 670–671).

Um diese Bedingungen für selbstständiges Lernen zu betonen, wird als Gegenhorizont zum Unterricht in den Basiskursen der Projektunterricht herangezogen. Diese Unterrichtsart biete den meisten Raum für selbstständiges Lernen und ein „ganz großes Potenzial für eigenverantwortliches Lernen“ (NL1, Z. 692). Der Projektunterricht sei aber mit Medikamenten vergleichbar:

wo die Wirkung unheimlich groß ist, ist auch oft die Nebenwirkung dann entsprechend [...] wo viel Potenzial ist, ist auch [...] viel Möglichkeit für Missbrauch, aber das ändert nichts daran, dass [...] die Projekte [...] ein ganz, ganz wichtiges Potenzial dafür sind. (NL1, Z. 693–701)

Da viele Kollegiat*innen auch im Projektunterricht den „Weg des geringsten Widerstandes“ (NL2, Z. 725–726) gingen, behindere diese Haltung auch das Lernen der anderen: „und wenn man dann aber in 'nem Projekt mal wirklich was machen will und die Zeit sinnvoll investieren will, stößt man genau gegen diese Widerstände“ (NL2, Z. 726–727).

8.2.5.3 Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung

NL2 betont, dass die implizit von den Lehrenden vorausgesetzte, aber oftmals nicht gegebene Reife der Kollegiat*innen Probleme produziert, die institutionell durch das Pass-/Fail-System noch verstärkt würden: „dass sie bei uns nur in Führungszeichen eben bestehen müssen [...] verleitet schon eher dazu, mal abwesend zu sein [...], als wenn man nachher genau sieht, okay, die Note korreliert mit der Anwesenheit und der Mitarbeit bei uns“ (NL2, Z. 333–336). Das größte Problem dabei sei, dass viele unter ihrem Niveau blieben, „wenn man sich nur am Bestehen orientiert“ (NL2, Z. 343). Die

Lehrenden am Oberstufen-Kolleg gingen sehr unterschiedlich mit diesem System um. Während NL1 etwa die Auffassung vertritt, dass sich das Bestehen des Kurses am Ziel des Kurses orientiere und das Ziel des Kurses an dessen Ende liege, werde die Vorstellung „aus irgendwelchen Quellen [...] immer wieder genährt, dass man irgendwann im Kurs irgendeine Leistung erbracht hat, die gut war“, und die Arbeit dann einstellen könne (NL1, Z. 354–356). Dies sei NL2 zufolge ein Sozialisationseffekt des Oberstufen-Kollegs, da die Kollegiat*innen „noch einigermaßen [...] pflichtbewusst von anderen Schulen [kommen] und dann merken die so langsam: ‚Ah, aber man muss hier ja gar nicht unbedingt überall‘“ (NL2, Z. 770–772). Auch NL3 moniert, dass Kolleg*innen einen Kollegiaten, der den Basiskurs Naturwissenschaften aufgrund mangelnder Selbstständigkeit nicht bestanden hat, trotz gleicher Probleme in ihren Kursen bestehen ließen, und „am Ende sitzt er in der dreizehn und dann fällt er hopplahopp irgendwie durch’s Abitur“ (NL3, Z. 581–582). Aus nicht ausreichenden Lerneinstellungen erwachsen keine negativen Konsequenzen, und es entstehe keine Notwendigkeit, „tatsächlich umzudenken, weil sie das Scheitern selbst nicht gespiegelt bekommen oder weil ihnen das Scheitern nicht vor Augen geführt wird“ (NL3, Z. 590–592).

Die räumlichen Gegebenheiten am Oberstufen-Kolleg eignen sich nach Einschätzung der Interviewten eigentlich sehr gut für Phasen des selbstständigen Lernens. NL2 berichtet von seinem Studienfachkurs, wo er über mehrere Blöcke hinweg projektartig arbeiten ließ und dabei nach unterschiedlichen Anspruchsniveaus differenzieren konnte. Diese Projektarbeit funktioniere sehr gut, auch weil die Lernenden nicht nur innerhalb des Kursraums, sondern auch auf den offenen Lernraum im Oberstufen-Kolleg verteilt werden können (vgl. NL2, Z. 712–716). Im Zusammenhang mit derartigen Erfahrungen wurde die Idee, Selbstlernphasen im Oberstufen-Kolleg zu institutionalisieren, ausführlich diskutiert. Die Testphase mit solchen Selbstlernzeiten wurde von den Interviewpartner*innen jedoch sehr kritisch gesehen. Eigentlich sei die Selbstlernzeit genau der richtige Weg; es mangle nur an einer konzeptionellen Struktur, um „die Kollegiaten dahin zu führen, diese Selbstlernzeit dann auch [...] wirklich gewinnbringend zu nutzen“ (NL1, Z. 517–518). Dies sei nicht der Fall gewesen, „weil niemand da ist, der aufpasst, dass sie sich mit den Themen des Unterrichts oder des Kurses beschäftigen“ (NL1, Z. 524–525). Wichtig sei es daher, dass die Selbstlernzeit

in der Einführungsphase GANZ deutlich an bestimmte Kurse gekoppelt sein muss und die Kurse sozusagen Anleitung geben, in die [...] produktive Nutzung einer Selbstlernzeit hineinzuwachsen, weil sonst ist es ‚ne maßlose Überforderung und führt einfach dazu, dass potenzielle Unterrichtszeit verschwendet wird. (NL1, Z. 408–413)

Notwendig sei es, „dass bestimmte Kurse ein Kontingent an Selbstlernzeit zur Verfügung haben“ (NL1, Z. 624–625), damit „bestimmte Dinge angeleitet in der Selbstlernzeit passieren und dann auch systematisch wieder in den Kurs zurückfließen“ (NL1, Z. 844–845). Andernfalls könne man nichts in die Selbstlernzeit geben, das zu den obligatorischen, d.h., auch klausurrelevanten Inhalten des Kurses zählt, ohne Selektion zu beschleunigen (vgl. NL3, Z. 788–805). Es sei zwar das „Unbeliebteste, [...] dass der Lehrende dann sagt, wer wie die Selbstlernzeit nutzen darf, aber [...] wir kommen da nicht drum rum“ (NL2, Z. 762–763). Die Lehrenden schränken die Wahlfreiheit der Lernthemen in Phasen des selbstständigen Lernens bewusst ein: „wir [können] das nicht immer alles so frei laufen lassen [...] und dann auch noch so tun, als wäre das pädagogisch besonders wertvoll. [...] Wir müssen uns die Mühe machen, das strukturierter und konzeptioneller anzugehen“ (NL1, Z. 742–746). In der Eingangsphase solle die Selbstlernzeit insbesondere an die Basiskurse gebunden werden („das sollen die Basiskurse sein, weil da geht es um Basiskompetenzen und [...] es geht darum, diese Basiskompetenzen in irgendwelchen fachlichen Zusammenhängen sinnvoll nutzen zu können“; NL1, Z. 527–534).

Abhängig von der Einschätzung der Lehrenden könne der Grad an selbstständiger Gestaltung der Selbstlernzeit variiert werden („wo die einen das bei mir machen und die

anderen das dementsprechend meinetwegen selbstständig machen“; NL3, Z. 825–826). Bei der Ausgestaltung einer Selbstlernzeit solle den pädagogischen Kompetenzen der Lehrenden mehr vertraut werden. Sie hätten die allermeisten Problemfälle ganz gut im Blick und könnten bei Bedarf sagen:

[h]ör mal, du bist offensichtlich nicht so weit, ich möchte wirklich, dass du die Zeit nutzt für die und die Sachen, die du definitiv dringend aufarbeiten musst, um am Ball zu bleiben [...] ich bin dann und dann da und da und ich möchte eigentlich, dass du die und die Sachen bearbeitest. (NL2, Z. 552–564)

Eine Herausforderung an der Ausgestaltung einer gebundenen Selbstlernzeit sei es, mit zeitlich variierenden Bedarfen nach Phasen selbstständigen Lernens umzugehen. Wenn

es ansteht, den Untersuchungsbericht fertigzustellen, dann hat man viel Bedarf an Selbstlernzeit. Wenn gerade in der Kursgruppe in Gruppen arbeitsteilig Experimente durchgeführt werden, dann wird das in der Kurszeit gemacht, dann ist kein großer Bedarf an Selbstlernzeit. (NL1, Z. 643–646)

Eine weitere Herausforderung bestehe in der Stofffülle der neuen Kerncurricula. Sie sei in Bezug auf das selbstständige Lernen der große „Bremsklotz“ und müsse institutionell viel stärker thematisiert werden (NL1, Z. 852–866). Auch thematisiert werden müsse das Verhältnis der Basiskurse bzw. ihrer Inhalte untereinander:

[...] wir haben noch 'ne sehr große Baustelle auf der Ebene, dass die verschiedenen Basiskurse viel zu wenig zueinander in Beziehung gesetzt sind. [...] Texte wahrnehmen, Texte verfassen, das müsste in Deutsch in Absprache mit BaNa [Basiskurs Naturwissenschaften; d.V.] passieren und mathematische Auswertungsmethoden müsste in Mathe in Absprache mit BaNa passieren, das gleiche mit den Programmen aus der Informatik. (NL1, Z. 380–385)

Die inhaltliche Koordinierung der Basiskurse, die Fokussierung auf basale Inhalte und Kompetenzen sowie eine flexible Nutzung von Zeitkontingenten für selbstständiges Arbeiten stellen in den Augen der interviewten Lehrenden naturwissenschaftlicher Basiskurse zentrale Herausforderungen für die Ausgestaltung einer Selbstlernzeit am Oberstufen-Kolleg dar.

8.2.5.4 Zusammenfassung »Basiskurs Naturwissenschaften«

Die Lehrenden der naturwissenschaftlichen Basiskurse betonen, dass die Erwartungen an die Selbstständigkeit der Kollegiat*innen sehr niedrig angesetzt werden müssten. Unter den Bedingungen der gegebenen Heterogenität stelle das selbstständige Lernen für die meisten eine enorme Überforderung dar. Daraus schließen sie, dass die Kollegiat*innen mehr oder weniger behutsam und Schritt für Schritt an eine immer größere Selbstständigkeit herangeführt werden müssen. Das Konzept der Basiskurse Naturwissenschaften basiert auf dem Konzept des *selbstgesteuerten* Lernens. Das bedeutet, dass die Kollegiat*innen durch ein abgestimmtes Curriculum (Kompetenztreppe) nach und nach weitgehend fremdbestimmte Arbeitsschritte selbstständig ausführen lernen. Zu dem Konzept gehört auch, dass Kollegiat*innen bei einem ersten Experiment wesentliche Prinzipien des hypothetisch-deduktiven Vorgehens entdecken können. Insgesamt wird in dem Interview eine starke Fokussierung auf instrumentelle Selbstständigkeit deutlich. Durch den postulierten Ausblick, auch „irgendwann selbstständig naturwissenschaftliche Experimente durchführen zu können“, schimmern Aspekte der produktiven Selbstständigkeit durch. Die in dem Thema Selbstständigkeit immanenten Antinomien werden wahrgenommen und reflektiert. Die Lehrenden sind überzeugt, dass man Selbstständigkeit nur erreicht, wenn man auch Freiheiten gewährt. Dies scheint aber nicht die Praxis in den naturwissenschaftlichen Basiskursen zu sein. Als positives Beispiel hierfür wird eine andere Unterrichtsart, der Projektunterricht, angeführt. Es wird argumentiert,

dass hier die kontrafaktische Voraussetzung von Selbstständigkeit viel Potenzial enthalte, aber auch zu Missbrauch führen könne. Mit der Metapher der „wirksamen Medizin, die immer auch Nebenwirkungen“ habe, wird zur Umsicht bei einer großzügigen Gewährung von Selbstständigkeit gemahnt.

8.2.6 Fallbeschreibung »Projektkoordination«

Im Dezember 2014 führten zwei Mitglieder aus der Projektgruppe ein Interview mit dem Koordinator der Projektphasen am Oberstufen-Kolleg (P1: männl.). Das Gespräch wurde aufgenommen, transkribiert und von vier Mitgliedern der Projektgruppe unabhängig voneinander kodiert, bevor sich diese Personen auf die Verwendung der Kategorien aus Tabelle 20 einigten. Die zentralen Aussagen des Koordinators der Projektphasen werden zusammengefasst nach folgenden Gliederungsebenen: normative Vorstellung und Erfahrungen mit Selbstständigkeit (1), Umgang mit Problemen mit Selbstständigkeit innerhalb der Projektarbeit (2) und Entwicklungsperspektiven für die ganze Schule als Organisation (3). Die Perspektive des Koordinators der Projektphasen berührt insbesondere die methodisch-didaktische Ebene des Projektunterrichts, gleichwohl er als Lehrender auch von Erfahrungen aus anderen Unterrichtsarten berichtet.

Tabelle 20: Kategoriensystem für den Fall »Projektkoordination« (eigene Darstellung)

Konzept von Selbstständigkeit (1)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele selbstständigen Lernens • Definition selbstständiges Lernen • Voraussetzungen selbstständigen Lernens auf Seiten der Kollegiat*innen • Erwartete Voraussetzungen für selbstständiges Lernen • Erwartete Voraussetzungen für Selbstorganisation • Indikatoren für selbstständiges Lernen • Indikatoren für Selbstorganisation • Herausforderungen für Kollegiat*innen
Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht (2)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine didaktisch-methodische Überlegungen zur Förderung selbstständigen Lernens • didaktisch-methodische Überlegungen zur Förderung selbstständigen Lernens im Projektunterricht • didaktisch-methodische Überlegungen zur Förderung selbstständigen Lernens im Studienfach • Unterstützung von Selbstständigkeit • Probleme der Diagnose von Voraussetzungen für selbstständiges Lernen • Herausforderungen für Lehrende
Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung (3)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen für Lehrende • Rolle der Lehrenden • Organisatorische Entwicklungsperspektiven

8.2.6.1 Konzept von Selbstständigkeit in der Projektkoordination

Der Koordinator der Projektphasen bezieht den Begriff der Selbstständigkeit im Interview auf schulische Lernprozesse, die „*sich immer auch in einem Rahmen entfalte[n], den wir als Kollegen besonders gut stecken müssen, sodass er den Freiraum deutlich macht, aber auch die Grenzen*“ (P1, Z. 207–209). Man steuere durch einen solchen Rahmen den Grad der Selbstständigkeit, müsse diesen aber auch transparent machen. Das selbstständige Lernen beinhalte ein konzentriertes, individuelles Sich-Einlassen auf Dinge und die Entwicklung einer Arbeitshaltung, die auch durch Frustrationstoleranz gekennzeichnet sei („[...] *die Härte aushalten, dass ich einen Text beim ersten Mal nicht*

lesen kann, sich dahinsetzen, sich vertiefen und das auch so als Arbeitshaltung, als Kultur zu entwickeln“; P1, Z. 719–721). Die Öffnung des Unterrichts für selbstständige Lernphasen erfordere Mut und bedürfe der Zuversicht, dass sich das selbstständige Lernen auch mit der Zeit entwickelt (vgl. P1, Z. 668–669). Am Beispiel eines Kollegiaten illustriert der Koordinator der Projektphasen, dass der Weg zur Selbstständigkeit häufig ein krisenhafter Prozess sei, der mitunter zu weniger fachlichem Wissen, jedoch zu mehr prozeduralem Wissen führe (vgl. P1, Z. 321–332). Die Ziele selbstständigen Lernens, insbesondere im Projektunterricht, verortet der Koordinator der Projektphasen mit den wissenschaftspropädeutischen Ansprüchen der gymnasialen Oberstufe und damit auch im Kontext der Studierfähigkeit. Wissenschaft ist für ihn ein sozialer und insofern politischer Prozess, als dass er dem Austausch über Fragen, Ideen und Ergebnisse eine gesellschaftliche Relevanz beimisst:

*Die Wissenschaft ist eben nicht, dass ich ganz alleine für mich irgendwas mache. [...] Aber wenn ich im Austausch unserer Gesellschaft bin, braucht es immer diese Rückkoppelung. Und das zu lernen, auch innerhalb selbstständiger Arbeitsprozesse, halte ich für absolut essenziell. [...] Also sowohl die Kommunikation im Beratungsprozess wie auch die Produktvorstellung. Also dass eben das Produkt auch nicht irgendwie etwas ist, was so eine individuelle Insel ist, die * sondern [...] dass man die Pflicht auch hat, [...] dass man so etwas auch mit Verve vorstellt. (P1, Z. 267–275)*

Aus der Verpflichtung zur Präsentation erwachse auch eine „Frucht, [...], dass es sich verselbstständigt und die Leute anderen erzählen, was sie alles Tolles gemacht haben.“ (P1, Z. 239–240).

Anforderungen an Selbstständigkeit

Unterschiede in der Selbstständigkeit der Kollegiat*innen ließen sich von Beginn ihrer Ausbildung an beobachten. Insbesondere Unselbstständigkeit äußere sich in der mündlichen Mitarbeit („Also wenn jemand halt sich mündlich überhaupt nicht einbringt, dann ist das fast immer auch ein Zeichen für Unselbstständigkeit“; P1, Z. 40–41). Auch in Gruppenarbeitsphasen zeige sich am Engagement, an der Aufmerksamkeit und Konzentration, „wo Leute Dinge in die Hand nehmen und eben Experimente machen und andere wie so Schäfchen hinterherlaufen“ (P1, Z. 45–46). Wer selbstständig sei, komme auch mit Ideen, reagiere auf Feedback mit Veränderungen, während Unselbstständige ihre Lernprozesse nicht aktiv mitgestalteten, mitunter nicht einmal zu ihrem Referatstermin erschienen. Die fehlende Involviertheit äußere sich auch darin, dass Unselbstständige nach einem halben Jahr noch nicht gemerkt hätten, dass ein Teil der Kurskommunikation über einen E-Mail-Verteiler laufe und dazu eine funktionierende E-Mail-Adresse und ein regelmäßiges Abrufen der E-Mails notwendig seien (vgl. P1, Z. 55–63). Der Koordinator der Projektphasen formuliert dennoch keine Mindestanforderungen bezüglich der Selbstständigkeit neuer Kollegiat*innen. Die Voraussetzungen seien sehr heterogen, „und letztlich wachsen die ja in den Strukturen, [...] die wir ihnen geben“ (P1, Z. 165–166). Er formuliert einige Herausforderungen, die sich den Kollegiat*innen speziell am Oberstufen-Kolleg, aber auch generell in Bezug auf die o.g. wissenschaftspropädeutische Zielsetzung stellten. Insbesondere das „Sich-Einlassen auf Dinge“ sei angesichts der hohen Unterrichtsverpflichtung und der allgemeinen Unruhe im Schulgebäude äußerst problematisch. Bei Arbeitsaufträgen zur Vorbereitung auf den nächsten Unterrichtsblock heiße es oft, „jo, ich habe bis 18 Uhr Unterricht und fange um 8.30 Uhr an, ich kann gar nicht mehr nachdenken. Und das ist die Standardantwort im Moment. Wir sind total zu, komplett von A bis Z“ (P1, Z. 664–666). Viele Kollegiat*innen hätten überdies gesundheitliche oder familiäre Schwierigkeiten, die wenig mit Schule zu tun haben, aber Fehlzeiten verursachen, die neben den mindestens 34 Wochenstunden weiteren Nachholbedarf produzierten. Daneben gebe es motivationale Probleme und zahlreiche Ablenkungen durch Handys etc., die entwicklungspsychologisch interpretiert werden:

*Leute, die eben in diesen sozialen Netzwerken so tief drin sind, weil sie eben einen offensichtlichen Mangel in ihrer Persönlichkeit haben, stabil, selbstständig ihr Leben zu führen. Sie hängen an ganz Vielem, sie haften an ganz vielen Objekten, Menschen, an sozialen Situationen * sind voller Anhaftungen, ne? Und werden gar nicht frei zu arbeiten. [...] solche Anhaftungen an verschiedenste Sachen, die müssten ja psychisch gelöst werden. (P1, Z. 380–386)*

Diese Ablenkungen vielfältiger Art gingen einher mit Defiziten in der Selbstorganisation; sie verhinderten es häufig zudem, jene „Eindringtiefe“ zu erlangen, die z.B. einen Zugang für geeignete Forschungsfragen eröffne:

Und dann gibt es welche, die auch in den Prozess eintreten, aber unglaubliche Schwierigkeiten haben und das ist eine der größten Punkte, forschende Fragen zu stellen, die die eigenen sind. Und es hängt eigentlich immer, das ist meine Erfahrung, nicht damit zusammen, dass sie nicht an sich Fragen stellen können, sondern dass [...] die geistige Eindringtiefe in das Feld zu dünn ist. (P1, Z. 294–298)

Man brauche „einen Zugang, was ich wirklich neu erfahren will und das muss klein sein, nicht so riesig. [...] die gehen mit dieser Offenheit rein und plötzlich wird das Feld weit und riesig“ (P1, Z. 151–154).

Ursachen für Unselbstständigkeit

Die genannten Schwierigkeiten werden teilweise auf das Alter bzw. die altersbedingte Reife der Kollegiat*innen zurückgeführt. Vor zehn Jahren noch habe es eine größere Grundselbstständigkeit gegeben, die sich nicht unbedingt im Fachlichen geäußert habe, aber in der Selbstorganisation und im Umgang mit einer freieren Form von schulischem Leben (vgl. P1, Z. 77–83). Heute müsse man eher annehmen,

dass das noch Kinder sind, die zuhause noch erzogen werden und wo irgendwie so der Rahmen einfach kleiner ist und das auch völlig in Ordnung ist und wir nicht gut daran tun, so sehr offene Situation zu schaffen, wo man sie dann auch mit Scheitern sofort konfrontiert, sondern da braucht es eine stärkere Rahmung. (P1, Z. 184–187)

Unter diesen veränderten Umständen könne es für ihn nicht darum gehen, wie ein Therapeut die Lebenswelt jedes und jeder einzelnen kennenzulernen, zu analysieren und zu verändern, sondern das eigene Angebot und die eigenen Ansprüche den Lernvoraussetzungen anzupassen (vgl. P1, Z. 396–401). Für die genannten „therapeutischen Aufgaben“ müsse die soziale Arbeit weiter gestärkt werden. Eine Aufgabe der Lehrenden sei es zunächst vor allem, die Kollegiat*innen an Beratungsprozesse zu gewöhnen, bevor man proaktives Einholen von Feedback und Unterstützung erwarten kann. Obwohl der Koordinator der Projektphasen dem Alter und der Fähigkeit zur Selbstorganisation einen hohen Stellenwert bei der selbstständigen Bewältigung von Lernaufgaben beimisst, räumt er auch ein, dass bestimmte kognitive Voraussetzungen für selbstständiges Lernen davon unabhängig zu sein scheinen:

Also man kann ganz viel machen, also so Fachwissen und alles Mögliche erweitern, sodass sie auch Prüfungen dann gut schaffen können, aber auf so einer bestimmten Ebene, wieviel so ein Mensch fähig ist zusammenzuziehen, gleichzeitig noch was zu organisieren und zu machen und Verantwortung zu übernehmen, das ist nur begrenzt entwickelbar. (P1, Z. 355–363)

Dies beobachte er bei Kollegiat*innen, die er schon lange in Kursen begleitet und von denen er Rückmeldungen sammeln konnte: Es tauchten dort immer wieder die gleichen Monita bezogen auf den Umgang mit Komplexität auf.

Gewöhnung an Beratung und Reflexion

Nicht zuletzt aufgrund dieser Schwierigkeiten stellt der Koordinator der Projektphasen Beratungsprozesse und die Reflexion erbrachter Leistungen, insbesondere Präsentationen, ins Zentrum seiner Überlegungen zur didaktischen Hinführung zu mehr Selbstständigkeit. Die Arbeit mit Reflexionsbögen ermöglichte es ihm auch, diesbezügliche Fortschritte zu erkennen:

[...] ich habe mir gerade die Reflexionsbögen alle durchgelesen und die Rückmeldungen geschrieben. Ja, das ist ein Genuss, das zu lesen, wie die Kollegis selber das reflektieren im Vergleich zu den Projekten vorher. Also da findet man praktisch die Entwicklungsstufen. [...] Und das Interessante ist, es tauchen sämtliche Begriffe der Projektdidaktik jetzt auf in den Reflexionen. (P1, Z. 109–115)

Dass die Hinführung zu mehr Selbstständigkeit insgesamt einen hohen Stellenwert in den Überlegungen des Koordinators der Projektphasen einnimmt, verdeutlicht die Verbindlichkeit bei Präsentationen: *„Ich sage denen, das ist ein selbstständiger Arbeitsbereich, die mündliche Präsentation, das ist ein wichtiger Anteil, das heißt aber, ihr müsst dann kommen! [...] Wenn ihr das nicht macht, dann ist das versägt“* (P1, Z. 185–187). Je erfolgreicher Entwicklungsprozesse der Kollegiat*innen verlaufen, desto eher sei es möglich, auf Druck und Verpflichtung zugunsten größerer Offenheit zu verzichten. Wie beispielhafte Schilderungen über eine Projektgruppe aus der 13. Jahrgangsstufe zeigen, können bestimmte Prozessschritte wie Präsentationen vor einem Publikum über eine zunächst bestehende Verpflichtung so viel Kompetenzerleben auf Seiten der Kollegiat*innen erzeugen, dass sie diese Schritte später freiwillig, d.h., selbstständig gehen könnten (*„[...] und haben dann etwas gemacht, was mir sonst immer gefehlt hat. Sie haben selbstständig dafür gesorgt, dass sie Publikum hatten. Die fanden das so gut, dass sie gesagt haben, das wollen wir jetzt auch zeigen“*; P1, Z. 129–131).

8.2.6.2 Förderung von Selbstständigkeit im Projektunterricht

Der Koordinator der Projektphasen stellt im Interview verschiedene didaktisch-methodische Überlegungen an, die mal eher allgemeiner Natur sind, sich mal auf den Projektunterricht und mal auf den Unterricht im Studienfach beziehen. Ein Element selbstständigen Lernens, das in allen Unterrichtsarten vorkomme und Möglichkeiten für individualisierte Lernprozesse bereitstellen könnte, seien mündliche Präsentationen. Der Koordinator der Projektphasen verbindet mit ihnen zumeist Leistungsnachweise und verpflichtet die Kollegiat*innen dabei zu Beratungsprozessen. Sie schaffen den Rahmen, innerhalb dessen er graduelle Stufungen der Selbstständigkeit eröffnen und einem Scheitern des Lernprozesses vorbeugen könne. Diesen Zugriff auf den Prozess sichere er sich über seine Form der Leistungsbewertung. Es würde

„sich auch notenmäßig immer spiegeln [...], dass sie eben einen Teil der Leistung, der auch im wissenschaftlichen Prozess notwendig ist und qualitativ nochmal zu einer Steigerung geführt hätte, nicht genutzt haben, nämlich die Kommunikation mit mir in Form einer Beratung.“ (P1, Z. 261–264)

Nach einer Gewöhnung an die Arbeitsweise stecke er den Rahmen graduell weiter bis zu dem Punkt, *„dass ich irgendwann soweit gehen kann, dass man die Themenfelder offen macht, dass man nur noch Kurstitel sagt und dann so eine Runde macht, welche Themen interessieren euch darin?“* (P1, Z. 214–216). Auch bei anderen Formen selbstständigen Lernens achte der Koordinator der Projektphasen darauf, *„dass die Rahmung klar ist und in diesem Rahmen braucht es also Möglichkeiten zur Entfaltung“* (P1, Z. 219–220). In Biologie seien dies z.B. kleine Experimente, deren Ergebnisse mündlich präsentiert werden; in Geschichte könnten es kleinere Recherchen im Stadtarchiv oder in der Universitätsbibliothek sein.

Verändertes Rollenverständnis

Grundsätzlich verändere sich seine Rolle als Lehrender in Phasen selbstständigen Lernens hin zu einer Beraterrolle („*Also wir sind immer noch der Lehrer, aber eben in einer ganz anderen Funktion*“; P1, Z. 233–234). In längeren Phasen äußere sich der Rollenwechsel auch in der Zeitstruktur des Unterrichts („*Also wenn man sagt, so, jetzt haben wir drei Sitzungen, da mache ich Beratungen*“; P1, Z. 218). Die Kommunikationsprozesse aus der Beraterrolle heraus sorgten dafür, dass Lernprozesse selbstständig gestaltet würden, sich aber nicht verselbstständigten (vgl. P1, Z. 230–241). Er habe dann noch Möglichkeiten zur Intervention:

Und dann ist es manchmal so ein Abwägen, dass man sagt, ja, Interesse hin oder her, aber ich merke einfach, du überforderst dich da. Du musst was anderes machen. Nimm mal bitte das. Das ist einfach und gut zugänglich, ne? Also dass man wirklich dann so berät und so stark eingreift. (P1, Z. 305–308)

Er könne z.B. in der Vorbereitung einer Ausstellung sagen: „*ich mache da nichts, ich sage euch, hier ist das Papier, da sind die Plakate und ihr macht jetzt und ich berate euch nur, was das Fachliche angeht*“ (P1, Z. 122–124). Er könne ebenso seinen Verantwortungsbereich von dem der Kollegiat*innen abgrenzen. Dies äußere sich insbesondere bei der Organisation von Projekten. Wenn dort die Kollegiat*innen Wünsche an den Inhalt des Unterrichts, z.B. eine Exkursion nach Berlin, richteten, könne auch eine motivationale Grundlage erwartet werden, Verantwortung für den Prozess zu übernehmen:

Also weil ich einfach auch keine Zeit dafür hatte, das so zu organisieren, gab es nochmal einen stärkeren Rückzug von mir, also dass ich auch stark Grenzen gesetzt habe und das selber auch für mich nochmal mehr gelernt habe [...]. Also wenn ihr das machen wollt, [...] ich kümmere mich definitiv nicht. Wenn die Unterkunft nicht da ist, ist sie eben nicht da, ne? [LACHT] Und dann fahren wir einfach nicht. (P1, Z. 101–106)

Bei Projekten werde man aufgrund der geteilten Verantwortung und der Beraterrolle der „*älteste Teilnehmer und nicht mehr der, der alles weiß*“ (P1, Z. 286). Es komme zu einem „*echten Beratungsprozess auf einer anderen Ebene*“, einem Austausch und einem Nachdenken, das beide Seiten bereichere (P1, Z. 284–287).

Forschendes Lernen

Die Rollenverteilung in den selbstständigen Arbeitsphasen korrespondiert mit der Vorstellung des Koordinators der Projektphasen, wie Lernprozesse ablaufen können. Er vertritt den Ansatz des Forschenden Lernens, bei dem das Formulieren eigener Fragestellungen, das selbstständige Verfolgen dieser Fragestellungen, das Entdecken im Vordergrund stehen, weniger die expositorische Vermittlung von fremdbestimmten Inhalten durch den Lehrenden. Diese Form des Lernens lässt sich in unterschiedliche Arbeitsschritte gliedern, was es dem Lehrenden erlaube, den Rahmen für selbstständige Lernprozesse unterschiedlich weit zu stecken:

Ich denke da manchmal auch, wir sollten da anderes streichen, um das möglich zu machen. Weil die Erfahrungen in die Richtung, was so Selbstständigkeit angeht, sind extrem hoch, auch über die Stufung dann, ne? Setzt natürlich voraus, dass also so etwas wie Forschendes Lernen auch wirklich gemacht wird. (P1, Z. 141–144)

8.2.6.3 Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung

Die Überlegungen des Koordinators der Projektphasen zu einer verbesserten Förderung von Selbstständigkeit am Oberstufen-Kolleg zielen auf veränderte Einstellungen der Lehrenden in Bezug auf von außen gesetzte Vorgaben für den Unterricht sowie auf eine Veränderung der räumlichen Bedingungen und Zeiten für selbstständige Lernphasen.

„Ihr braucht das für die Prüfung am Schluss“

Grundsätzlich scheinen die Möglichkeiten für selbstständige Lern- und Arbeitsphasen durch administrative Vorgaben zunehmend beschränkt worden zu sein. Zuletzt hätten die neuen Kernlehrpläne in einigen Fächern einen umfangreichen Inhaltskanon festgelegt und den Lehrenden didaktische Freiheitsgrade genommen. Die Stoffdichte erzeuge zwangsläufig oberflächliches Wissen (vgl. Z. 478–489), das dann aber auf einem didaktischen Niveau zu vermitteln sei, das in selbstständig vorbereiteten Referaten oft nicht erreicht werde. Er nehme sich daher auch die Freiheit, guten Frontalunterricht zu geben:

Das kann ich professionell am besten [...] und das ist genau die Folge, wenn ich jetzt überlege nach den Außenanforderungen, dann geht Selbstständigkeit in dem Moment zurück, wo die Inhaltskataloge so groß sind, weil ich weiß, dass wenn ich das mache für die Kollis, ist das wesentlich besser, als wenn ich da Referate mache, wo ich in Kauf nehme, [...] dass fünf daneben gehen von zehn. Also daneben gehen in dem Sinne, dass eben Fachwissen kürzer kommt, als wenn ich das gut aufbereitet in schönen Häppchen dann mache und man auch nach den zehn Unterrichtssitzungen genau weiß, wir haben das behandelt und auch auf einem bestimmten Niveau. (P1, Z. 489–497)

Trotz der Vorgaben, die Kernlehrpläne und Zentralabitur machen, besitzen die Lehrenden dem Koordinator der Projektphasen zufolge immer noch viele Freiheiten. Es gebe jedoch *„viele Hürden [...] im Kopf“* (P1, Z. 433–434). Es falle auf, dass Verweise auf Sachzwänge des Zentralabiturs von vielen Kolleg*innen *„wie Mantras wiederholt [werden], und [...] irgendwann ist das die Wahrheit. Und ich glaube das inzwischen nicht mehr“* (P1, Z. 445–446). Formulierungen wie *„nun passt doch mal auf. Ihr wisst doch, ihr braucht das für die Prüfung am Schluss“* (P1, Z. 512–513) seien Hinweise darauf, dass äußerliche Vorgaben für die eigentliche pädagogische Arbeit instrumentalisiert würden. In Wirklichkeit reiche die ministeriale Anweisung aber nicht so weit in die pädagogische Praxis eines einzelnen Lehrenden hinein, als dass die Bewertung wirklich kontrolliert werde. Daher solle man auch den Mut aufbringen, Sachen nicht zu machen, um andere zu vertiefen: *„Das für sich klären und die Verantwortung dafür übernehmen, für die Lernprozesse und nicht das Abgeben nach außen, denn das ist dann so schön einfach. Kann man alles mit rechtfertigen, schlechten Unterricht“* (P1, Z. 522–524).

Raum und Ruhe für selbstständiges Lernen

Angesichts dieser die Mentalität der Lehrenden betreffenden Diagnose äußert sich der Koordinator der Projektphasen auch skeptisch gegenüber Veränderungen auf der strukturell-organisatorischen Ebene des Unterrichts. Er vertritt die These, dass auch innerhalb der momentan gegebenen Strukturen sehr viel mehr möglich sei, als getan werde (vgl. P1, Z. 540–541). Gleichwohl leitet er aus seinem Verständnis selbstständigen Lernens auch Bedingungen ab, die auf organisationaler Ebene besser abgesichert werden könnten. Zuvorderst nennt er die akustischen Bedingungen am Oberstufen-Kolleg, die eine vertiefte Beschäftigung mit einem Text, dem Sich-Einlassen auf eine Sache zuwiderliefern. Der *„Dauerbeschallung“* und dem *„Geflacker“* von den offenen Unterrichtsflächen müsse man auch mal in Räume mit einer ruhigen Arbeitsatmosphäre entfliehen können. Ruhige Einzelarbeitsplätze in schöner Atmosphäre trügen zum selbstständigen Lernen bei, *„[a]ber man muss das auch nicht haben in der Schule. Wir könnten das auch mit weniger machen, ein bisschen zufriedener sein mit dem, was wir schon haben“* (P1, Z. 426–429). Die Ausstattung am Oberstufen-Kolleg ermögliche eine solche Atmosphäre nicht. Das Selbstlernzentrum könnte dies verbessern; er selbst habe auch ein Konzept für die Räume entwickelt, das jedoch bislang untergegangen sei. Dort könnten Handapparate für einzelne Kurse zur Verfügung stehen und die Ausleihzeiten ausgeweitet werden. Der Ausbau des Selbstlernzentrums sei eine sinnvolle Investition des Geldes, das man im Jahr 2010 bei der Verleihung des Deutschen Schulpreises erhalten hat.

Zeit für selbstständiges Lernen

Am wichtigsten erscheint es dem Koordinator der Projektphasen jedoch, an der Zeitstruktur anzusetzen. Es sei zunächst zu überlegen, ob und wie die Unterrichtsbelastung reduziert werden könne, z.B. durch Dispens von nicht-obligatorischen Kursen zugunsten von Selbstlernzeiten. Auch die halbstündigen Pausen könnten zugunsten eines kürzeren Schultags verändert werden:

Und für die Kollis ist es auch schlecht, diese Halbestunden-Zeiten. Die verdaddeln dann da mit den Handys und es gibt so wenig Möglichkeiten, sich ruhig und konzentriert an etwas nochmal dran zu machen oder auch nach dem Unterricht zum Beispiel nochmal in dem Raum zu bleiben, weiterzuarbeiten, seine Hausaufgaben zu machen. Dafür haben wir keine gute Struktur hier räumlich. (P1, Z. 628–632)

Auch die Einführung fester Zeiten für Selbstlernphasen, die aktuell im Oberstufen-Kolleg diskutiert werden, hält der Koordinator der Projektphasen nur für sinnvoll, wenn „man definitiv längere, freiere Zeiten hat für Aktivitäten des Lernens, die außerhalb der Schule liegen“ (P1, Z. 578–579). Die Vorstellung, dass alle Kollegiat*innen gleichzeitig im Haus unterwegs sind und selbstständig lernen, scheitert an der Unruhe („Also wenn man darüber klagt, dass in den Familien sie es nicht hinkriegen, weil eben Geschwister da sind [...], was ist dann hier? Das ist schlimmer als jede Großfamilie, oder?“; P1, Z. 650–652), aber auch an der nur begrenzten Anzahl von Rechnerarbeitsplätzen und Druckern. Selbstlernzeiten sollten daher vornehmlich an den Rändern des Unterrichtstages liegen, weil man dann Orte aufsuchen könne, an denen man Zeit und Ruhe hat, z.B. einen längeren Text alleine zu lesen. Eine Selbstlernzeit in der Mitte eines Schultages „wäre für die Beratungsprozesse, aber nur für die Beratungsprozesse“ (P1, Z. 693). Der Koordinator der Projektphasen befürchtet, dass eine Selbstlernzeit im Mittelband nur Anwesenheit erzwingen und kontrollieren helfen soll. Nachdem er gedanklich mehrere Varianten für eine Veränderung der Zeitstruktur durchgespielt hat, schlägt er eine Zweiteilung der Selbstlernphasen vor. Neben der Beratungszeit „könnte man [vielleicht] auch sagen, dann dass wir um 9.30 Uhr anfangen“ (P1, Z. 677–678), um vorher die Ruhe für bestimmte Aufgaben zu haben.

8.2.6.4 Zusammenfassung »Projektkoordination«

Der Vertreter der Projektkoordination präsentiert eine Vorstellung von Selbstständigkeit, die vornehmlich auf die Verfügbarkeit und die Anwendung prozessualen Wissens im Kontext von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit abzielt. Zentral sind dabei Kompetenzen in Bezug auf Lernstrategien, Selbstorganisation, Kommunikation und Offenheit für Beratung. Diese sind in unterschiedlichsten fachlichen Kontexten von großer Bedeutung und kennzeichnen damit die Vermittlung instrumenteller Selbstständigkeit.

Aufgrund der vielfältigen Anforderungen, denen sich die Kollegiat*innen ausgesetzt sehen, und der veränderten Zusammensetzung ihrer Gruppe hinsichtlich des Alters ist es aus Sicht der Projektkoordination wichtig, bei den Projektarbeiten sowohl für eine Reduktion von inhaltlicher Komplexität zu sorgen als auch Strukturen zu etablieren, die eine gewisse Intensität der thematischen Auseinandersetzung sicherstellen. In beiden Fällen gelte es, ein Scheitern zu verhindern, welches einerseits durch die Überforderung eines zu offenen Feldes und andererseits durch inhaltliche Beliebigkeit und fachliche Unterkomplexität eintreten könne. Im Sinne von produktiver Selbstständigkeit haben die Kollegiat*innen im Rahmen der Projektarbeiten zwar die Möglichkeit, selbstgewählte Themen und Schwerpunkte zu setzen. Dies wird den Schilderungen des Vertreters der Projektkoordination zufolge jedoch dann von den Voraussetzungen der Vermittlung instrumenteller Selbstständigkeit überlagert, wenn das angestrebte Projekt im o.g. Sinn zu hohe Ansprüche an fachliche Inhalte stellt oder in der vorgesehenen Struktur kaum umgesetzt werden kann.

Das zuvor erwähnte zu vermeidende Scheitern bezieht sich auf den individuellen Lernprozess instrumenteller Selbstständigkeit, welcher nicht deterministisch mit dem (Miss-)Erfolg der Projekte zusammenhängt, da insbesondere auch missglückte Projekte die Möglichkeit des Lernerfolgs beinhalteten. Hierbei zeigt sich ein Verständnis für Betreuung und Beratung auf zwei Ebenen: Einerseits ist der Einzelfall im Blick zu halten, wenn es um individuelle Lernprozesse und Reflexionen geht. Hierbei kann ggf. ein instruktiver Betreuungsstil angebracht sein. Andererseits werden die Projekte von Gruppen von Kollegiat*innen durchgeführt. Dabei verändere sich die Rolle des Lehrenden hin zu einer Beraterrolle im Sinne eines ältesten Teilnehmers. Das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden sei dann von einem Austausch von Ideen gekennzeichnet, der beide Seiten bereichere. Die Lernenden übernehmen im Sinne produktiver Selbstständigkeit mehr Verantwortung für den Verlauf und das Gelingen der Projekte, u.U. auch, wenn die angestrebten Tätigkeiten den Empfehlungen der Lehrenden widersprechen.

Zusammenfassend zeichnet sich in der Darstellung des Interviewten insbesondere der Projektunterricht durch die Möglichkeit von Prozessen produktiver Selbstständigkeit aus, wobei die Lehrenden auf individueller Ebene auf die Vermittlung instrumenteller Selbstständigkeit achten.

8.2.7 Fallbeschreibung »Schulsozialarbeit«

Im Dezember 2014 führte ein Mitglied aus der Projektgruppe ein Interview mit einer Schulsozialarbeiterin am Oberstufen-Kolleg (S1: weibl.). Das Gespräch wurde aufgenommen, transkribiert und von vier Mitgliedern der Projektgruppe kodiert. Diese Personen einigten sich auf die Verwendung der Kategorien aus Tabelle 21. Ähnlich wie in den anderen Fallbeschreibungen werden im Folgenden die zentralen Aussagen der Schulsozialarbeiterin zusammengefasst und gegliedert nach normativen Vorstellungen und Erfahrungen mit Selbstständigkeit (1), dem Umgang mit Problemen mit Selbstständigkeit innerhalb der Schulsozialarbeit (2) und Entwicklungsperspektiven für die ganze Schule als Organisation (3). Die Perspektive der Schulsozialarbeiterin berührt weniger die methodisch-didaktische Ebene des Unterrichtens, als dass sie einen Blick auf organisationale Rahmenbedingungen für den Umgang mit Problemen der Selbstorganisation bzw. für die Hinführung zur Selbstständigkeit eröffnet.

Tabelle 21: Kategoriensystem für den Fall »Schulsozialarbeit« (eigene Darstellung)

Konzept von Selbstständigkeit (1)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Definition selbstständiges Lernen • Voraussetzungen selbstständigen Lernens auf Seiten der Kollegiat*innen • Erwartete Voraussetzungen für selbstständiges Lernen • Erwartete Voraussetzungen für Selbstorganisation • Indikatoren für Selbstorganisation • Herausforderungen für Kollegiat*innen
Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht (2)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Tätigkeiten der Schulsozialarbeiterinnen • Unterstützung von Selbstständigkeit durch die Schulsozialarbeiterinnen • Probleme der Diagnose von Voraussetzungen für selbstständiges Lernen
Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung (3)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen für Lehrende • Organisationsperspektive • Organisatorische Entwicklungsperspektiven

8.2.7.1 Konzept von Selbstständigkeit in der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeiterin entfaltet im Interview ein Konzept von Selbstständigkeit, dass weniger auf unterrichtsbezogene Lernprozesse fokussiert, sondern insbesondere die selbstständige Organisation vielfältiger Prozesse, Beziehungen und Anforderungen betont. Auch wenn diese Selbstorganisation im Kern einer erfolgreichen Bewältigung schulischer Aufgaben dienen sollte, betreffe sie die ganze Lebenswelt der Kollegiat*innen, d.h. schulische und außerschulische Bereiche:

[...] ich würde schon darunter verstehen, dass jemand versucht und auch zunehmend dazu in der Lage ist, seine eigene Ausbildungssituation hier zu gestalten. Mit allem, was dazu gehört. Das ist ja nicht nur der Unterricht, sondern eben auch die Beziehungen, die ich hier eingee, die ganze Organisation, die so drumherum ist, das Händeln von Anforderungen, die die Schule an mich stellt, meine Eltern, meine Freunde, meine Arbeitsstelle. Also das gehört ja alles zusammen. Also die ganze Lebenswelt [...] von den Kollis besteht ja nicht nur aus Schule. (S1, Z. 69–74)

Die Organisation des Alltags umfasse mehr als den Unterricht und seine Vor- und Nachbereitung:

[...] das ist eben nicht nur der Stundenplan, sondern da gehört ja auch noch mehr dazu. [...] Das ist eben vielleicht die Fahrtzeit, dass ich jeden Tag drei Stunden im Zug sitze, dass ich möglicherweise noch ein Hobby habe, was ich eigentlich gar nicht mehr ausüben kann. Ich habe Freunde, die möchte ich sehen und [...] ich muss arbeiten und ich habe aber vielleicht auch mal das Bedürfnis, mich einfach zu erholen. (S1, Z. 245–251)

Die Schulsozialarbeiterin hält die Erwartung an Kollegiat*innen für unangemessen, dass sie von Beginn an in der Lage sein sollten, ihren Alltag selbst zu organisieren. Sie findet,

dass unsere Erwartungen von der Schule aus, die wir formulieren, dass die häufig zu hoch formuliert sind. Die sind zu hoch angesetzt. Ich finde, die müssen noch kein selbstständiges Lernen können. Ich glaube, sie müssen die Bereitschaft mitbringen, das zu erlernen hier. Aber ich finde nicht, dass sie das können müssen. (S1, Z. 62–65)

Es solle darum gehen, dass die Kollegiat*innen schrittweise selbstständig werden und zunächst lernten, „diese Anlaufstellen, die es hier gibt [...] auch in Anspruch [zu; d.V.] nehmen“ (S1, Z. 82–84). Selbstständige Schüler*innen erkenne sie allenfalls daran, dass sie bereits vor dem ersten Schultag Kontakt aufnehmen, „um sich beispielsweise zu erkundigen, wie komme ich denn hier an ein Wohnzimmer? Was mache ich mit meinem BAföG-Antrag? Ich möchte den Ferienkurs Mathe besuchen, wie mache ich das?“ (S1, Z. 18–21). In diesem Sinne selbstständige Kollegiat*innen hätten bereits aufmerksam die Informationsmaterialien gelesen und gingen aktiv ihren eigenen Fragen nach. Nach Beginn der Ausbildung sei es jedoch unklar, ob der Kontakt zur Schulsozialarbeit eher Ausdruck von Selbstständigkeit oder Unselbstständigkeit sei (vgl. S1, Z. 29–32). Wichtig sei es für einen Kollegiaten aber, dass „er [...] hier auffläuft] und [...] sich durch[fragt], wenn er irgendwas nicht weiß“ (S1, Z. 26–27).

Anforderungen an Selbstständigkeit

Den Kollegiat*innen stelle sich zu Beginn die Informationsflut als große Herausforderung dar („die ersten Tage sind ja immer sehr überfrachtet von verschiedenen Informationen“; S1, Z. 29). Viele Kollegiat*innen seien total überfordert mit verschiedenen Botschaften, die einerseits an ihre Selbstständigkeit appellierten und andererseits von einer diffusen Verteilung der institutionellen Zuständigkeiten zeugten: „Mach mal dies, kümmer dich mal darum, ruf mal, also geh mal dahin, schreib dem mal eine E-Mail. Und da werden sie ganz oft im Kreis geschickt. Das ist also ganz häufig, dass sie hier ankommen und sagen, ich weiß nicht mehr, wen ich eigentlich fragen soll“ (S1, Z. 89–92). Die Schulsozialarbeiterin bemerkt, dass es eigentlich klare Strukturen gebe, diese aber von

den Verantwortlichen so unterschiedlich ausgelegt würden, dass Unklarheit entstehe. Dies erzeuge

viel, viel Reibungsverlust dadurch, dass Kollegiaten von A nach B geschickt werden und wieder zurück. Und das macht viele Kollegiaten sehr misstrauisch und sie sind auch überfordert und dann gibt es einige, die einfach die Strategie haben, den Kopf in den Sand zu stecken. (S1, Z. 102–105)

Auch im weiteren Verlauf der Ausbildung gebe es viel zu hohe Anforderungen („*Es gibt unterschiedliche Aufgaben von unterschiedlichen Menschen. Das ist ein ganz großes Problem*“; S1, Z. 118–119). Kollegiat*innen klagten über Überforderung und Belastung; aber auch Eltern berichteten, „*wie ihre Kinder das erleben hier und was an sie an Anforderungen herangetragen wird und dass sie das auch als [...] zu viel, zu groß, zu umfangreich erleben*“ (S1, Z. 342–344). Das Gefühl der Überforderung drücke sich teilweise darin aus, „*dass Kollegiaten verzweifelt sind und weinen und tatsächlich sich nicht trauen, mit Kollegen zu sprechen oder bestimmte Dinge in die Wege zu leiten*“ (S1, Z. 329–330), habe aber auch verschiedene Ursachen. Teilweise sähen Lehrende nur die Ansprüche in ihrem Fach und berücksichtigten nicht, dass die Kollegiat*innen sieben oder mehr Kurse haben und sich die Anforderungen aufsummieren (vgl. S1, Z. 240–242). Eine Überforderung rühre auch aus Ansprüchen her, „*die vielleicht auch noch aus diesem alten OS herauswabern*“ (S1, Z. 321–322) und nicht den entwicklungspsychologischen Bedürfnissen von 15–16jährigen entsprächen:

Also dass wir immer noch davon ausgehen, wir haben es mit jungen Erwachsenen zu tun. Dieses Prinzip auf Augenhöhe, das verkennt aber ein bisschen die Realität der Fünfzehnjährigen, Sechzehnjährigen, die das auch wollen, dass wir sie ein bisschen an die Hand nehmen, und die das auch brauchen. (S1, Z. 165–168)

Die veränderte Altersstruktur der Kollegiat*innenschaft habe auch den Auftrag verändert, „*also dass wir nicht nur diesen Bildungsauftrag, sondern eben auch einen pädagogischen oder einen Erziehungsauftrag erfüllen müssen*“ (S1, Z. 316–317). Schließlich lägen Gefühle der Überforderung auch in der schulischen Sozialisation der Sekundarstufe I begründet, da an unterschiedlichen Schulformen auch unterschiedliche Erfahrungen mit selbstständigen und eigenverantwortlichen Prozessen eröffnet würden. Es sei ein Problem, dass ausgerechnet jene Kollegiat*innen,

die eh mit Defiziten kommen, [...] noch mehr Stunden in den Brückenkursen abdecken [müssen] und [...] aber total überfordert [sind]. Weil sie vielleicht sowieso schon Schwierigkeiten haben, erstmal in dieses System hineinzuwachsen und sich, ja, überfordert fühlen von den Anforderungen hier. Also, dass sie mit allen immer reden müssen und selbst verhandeln müssen und sich selber kümmern müssen. (S1, Z. 274–279)

Ein weiteres Problem, bei dem es eher um Selbstständigkeit im Lernen oder auch im Unterricht gehe, sei die Frage der Motivation. Viele fingen an, die Sachen aufzuschieben, könnten sich nicht aufraffen, in den Unterricht zu gehen oder „*Dinge zu erledigen, die sie eigentlich erledigen müssen. Und das ist ein ganz häufiges Thema hier in unseren Gesprächen mit Kollis*“ (S1, Z. 121–125).

8.2.7.2 Förderung von Selbstständigkeit in der Schulsozialarbeit

In ihrer täglichen Arbeit versuchten die Schulsozialarbeiterinnen, die „*total basal[en] und ganz entscheidenden*“ (S1, Z. 50) Probleme der Kollegiat*innen zu bearbeiten („*da ging es schon um wichtige Dinge, also natürlich wo jemand wohnen wird, wie jemand seine Ausbildung hier finanziert*“; S1, Z. 49–50). Schwierigkeiten mit der Selbstorganisation und dem Zeitmanagement analysierten sie gemeinsam mit den betreffenden Kollegiat*innen so, dass die Probleme einer kleinschrittigen Bearbeitung zugänglich würden:

Ja, es gibt oft eine ganz praktische Herangehensweise, dass wir natürlich schon kleinschrittig versuchen zu sortieren. Zu gucken, wo liegt jetzt eigentlich das Problem und wer könnte unterstützend tätig sein oder was, was könnte eigentlich hilfreich sein in dem Moment. (S1, Z. 129–132)

In Einzelgesprächen strukturierten sie mit dem Kollegiaten oder der Kollegiatin ein überschaubares Zeitfenster („*Eben also ganz konkret sich mit Kandidaten hinzusetzen und zum Beispiel die nächsten zwei Monate oder die nächsten vier Wochen zu strukturieren. Was kommt an Aufgaben auf dich zu?*“; S1, Z. 205–207). Sie versuchten, gemeinsam die zeitlichen Ressourcen so einzuplanen, dass anstehende Aufgaben erledigt werden könnten, „*wobei man einfach auch sagen muss, es ist erschreckend, wie der Stundenplan oder der Arbeitsplan einer Woche eines Kollegiaten aussieht*“ (S1, Z. 210–211). Entsprechend seien die Kollegiat*innen, die eine kleinschrittige Unterstützung bräuchten, quantitativ in der Überzahl. In den vergangenen Jahren habe sich die Arbeit aufgrund einer jüngeren Kollegiat*innenschaft auch für die Schulsozialarbeiterinnen verändert. Zum einen haben sie immer mehr mit Eltern zu tun. Zum anderen sei die Frequentierung ihrer Sprechstunden in den ersten Wochen der Ausbildung derart angewachsen („*[...] war es so, dass in den ersten zwei Monaten hier sowas von die Luft brannte im Büro*“; S1, Z. 43–44), dass sie dazu übergegangen seien,

wirklich schon ganz früh aktiv [zu] werden. Also wir sind ja schon [...] bei den Bewerberinfoabenden dabei, [...]. Wir sind auf dem ersten Neukolli-Treffen, das meistens so im Mai, April–Mai sowas stattfindet, und der Sprachwahl, da sind wir vor Ort. Also wir haben das extra gemacht, weil wir gemerkt haben, dass das den meisten Kollis guttut, vorher auch schon einmal eine andere Anlaufstelle zu haben. (S1, Z. 36–40)

Durch den vorzeitigen Kontakt könnten die Schulsozialarbeiterinnen „*früher schon überlegen, wie kann ein guter Start hier aussehen?*“ (S1, Z. 53–54). Ggf. würden Kontakte zu Kooperationspartnern wie z.B. Jugendhilfeeinrichtungen entsprechend eher genutzt.

8.2.7.3 Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung

Angesichts der Einschätzung, das Oberstufen-Kolleg überfordere neu aufgenommene Kollegiat*innen überwiegend, fordert die Schulsozialarbeiterin mehr Fürsorge und ein Gefühl dafür ein, „*in welche Nöte man Kollegiaten stürzen kann, indem man diese Anforderungen an sie stellt*“ (S1, Z. 327–328). Noch sei seit der Einführung der 34-Stunden-Woche für die Kollegiat*innen an keiner Stelle eine Reduktion der Belastung erkennbar. Dies habe auch zur Folge, dass zusätzliche Angebote, z.B. zur Berufsorientierung, marginalisiert würden („*das muss dann immer [...] möglichst nach dem Unterricht stattfinden. Das heißt, kommt noch on top*“; S1, Z. 262–263). In Bezug auf eine gute Vorbereitung auf Selbstständigkeit gebe es zwar einige Kurse wie die Basiskurse; es gebe auch ganz viel Unterstützung und Beratung von Lehrenden, es fehle jedoch an einer Institutionalisierung:

*Also so, dass alle Kollegiaten das so mitbekommen und da so systematisch ein bisschen gefördert werden. * Ich glaube, das ist eher nicht so. Und ich spreche dann oft mit Kollegiaten, die in der dreizehn sind und die mir dann sagen, sie hätten nie gelernt, wie sie eigentlich ein Referat halten oder wie sie eine Hausarbeit schreiben sollen. Dann denke ich, das kann nicht sein. (S1, Z. 139–142)*

Neben Öffentlichkeitsarbeit und Veranstaltungen zu bestimmten Themen müsse daher ein Curriculum für einen Kurs entwickelt werden, in dem Selbstorganisation und Zeitmanagement grundlegend und für alle vermittelt werden (vgl. S1, Z. 153–154). Sie regt an, vorhandene Kooperationspartner wie z.B. Bielefelder und überregionale Bildungsträger oder andere Schulen mit Erfahrungen in diesem Bereich ins Haus zu holen, um altersangemessene Methoden zu implementieren.

Grundsätzlich sei aber auch zu überlegen, wo Entlastung geschaffen werden könne. Als Beispiel nennt sie die Verbesserung der Abläufe und eine größere Transparenz von Zuständigkeiten (vgl. S1, Z. 214–218). Es gebe zwar eine gute Struktur, bestehend aus Eingangsdiagnose, Laufbahnberatung, pädagogischer Leitung, einer Koordination für individuelle Förderung und den Kolleg*innen, die im Unterricht mit den Kollegiat*innen umgehen. Man müsse aber im

Kollegium oder als Team tatsächlich über Kollegiaten reden. Und ich glaube, wenn wir [...] das vielleicht mal ausprobieren würden, würden wir vielleicht auch feststellen, dass wir viel individueller auf die Kollegiaten und auf die Bildungsgänge von den Kollegiaten, jetzt gerade in der Eingangsphase eingehen könnten. (S1, Z. 306–310)

Zu überlegen sei deshalb, ob alle Kollegiat*innen in der Eingangsphase gleich behandelt werden müssen. Sie kommen von unterschiedlichen Schulen und müssen in unterschiedlichem Maße Defizite ausgleichen.

Ja, alle haben so das Programm, was sie absolvieren müssen in der elf und dazu kommen dann eben die Brückenkurse, also die Förderkurse, die sie absolvieren müssen. Das ist jetzt auch [...] nicht das, was die freiwillig machen, sondern das müssen sie machen und wir gucken ja nicht genauer hin, also gibt es vielleicht Sachen, die sie deswegen nicht machen können? Oder könnte man ihnen bestimmte Kurse oder bestimmte Dinge erlassen oder einen Dispens erteilen? (S1, Z. 289–293)

Man müsse die Eingangsphase flexibilisieren und könne „mal darüber nachdenken, ob es nicht sinnvoller wäre, nochmal individueller zu gucken. Was braucht eigentlich jemand in der Eingangsphase, um wirklich gut in die Qualifikationsphase überzugehen?“ (S1, Z. 281–283).

8.2.7.4 Zusammenfassung »Schulsozialarbeit«

Die Schulsozialarbeiterin betrachtet die Selbstständigkeit als eine Heterogenitätsdimension, mit der das Oberstufen-Kolleg umzugehen lernen muss. Sie betont insbesondere den hohen Stellenwert einer instrumentellen Selbstständigkeit in Hinblick auf die Organisation vielfältiger, miteinander um die verfügbare Zeit und Ressourcen der Kollegiat*innen konkurrierender Prozesse. Sie legt das Augenmerk auf blinde Flecken, die Fachlehrende mitunter haben, wenn sie nur auf ihre Kurse und die dort zu erbringenden Leistungen schauen. Die Gesamtorganisation der Aufgaben, psychologische Folgen von Überlastung, schlechtem Zeitmanagement oder Problemen der Strukturierung von Prozessen etc. werden im Interview als für die ganze Schule relevante Themen deutlich. Deutlich wird auch, dass eine umfassende Förderung von Selbstständigkeit einerseits nicht nur im Unterricht stattfinden kann und andererseits auch eines Beratungs- und Unterstützungssystems bedarf. Darüber hinaus muss auch die Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht den vorhandenen Kapazitäten der Kollegiat*innen angemessen gestaltet werden. Die Interviewpartnerin legt einen Fokus auf die individuelle Förderung zur Selbstständigkeit, weil sich aus ihrer Perspektive die Entwicklungsaufgaben der Kollegiat*innen sehr unterschiedlich stellen. Deshalb spricht sie sich auch für eine Flexibilisierung der Eingangsphase aus. Kriterium dafür sind die individuellen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen in der Hauptphase. Implizit weist sie der Eingangsphase damit die Förderung einer instrumentellen Selbstständigkeit zu.

8.2.8 Fallbeschreibung »Laufbahnberatung«

Im März 2015 führten zwei Mitglieder der Projektgruppe ein Interview mit zwei Laufbahnberaterinnen am Oberstufen-Kolleg (LB1: weibl.; LB2: weibl.). Das Gespräch wurde aufgenommen, transkribiert und von vier Mitgliedern der Projektgruppe kodiert. Diese Personen einigten sich auf die Verwendung der Kategorien aus Tabelle 22. Wie in den vorstehenden Fallbeschreibungen werden auch hier die Aussagen der Laufbahnberaterinnen zusammengefasst und gegliedert nach normativen Vorstellungen und Erfahrungen mit Selbstständigkeit (1), dem Umgang mit Problemen mit Selbstständigkeit innerhalb der Laufbahnberatung (2) und Entwicklungsperspektiven für die ganze Schule als Organisation (3). Ähnlich wie die Perspektive der Schulsozialarbeiterin nehmen auch die Laufbahnberaterinnen insbesondere organisationale Rahmenbedingungen für den Umgang mit Problemen der Selbstorganisation bzw. für die Hinführung zur Selbstständigkeit in den Blick. Für diese thematische Struktur des Falls wurden einzelne Interviewpassagen den folgenden Codes zugeordnet:

Tabelle 22: Kategoriensystem für den Fall »Laufbahnberatung« (eigene Darstellung)

Konzept von Selbstständigkeit (1)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Definition selbstständiges Lernen • Ziele selbstständigen Lernens • Voraussetzungen selbstständigen Lernens auf Seiten der Kollegiat*innen • Erwartete Voraussetzungen für Selbstorganisation • Indikatoren für Selbstorganisation • Herausforderungen für Kollegiat*innen
Förderung von Selbstständigkeit im Unterricht (2)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützungssystem • Funktion der Laufbahnberatung • Allgemeine didaktisch-methodische Überlegungen • Probleme der Diagnose von Voraussetzungen für selbstständiges Lernen
Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung (3)	
Codes:	<ul style="list-style-type: none"> • Institutionelle Probleme • Tutorensystem • Herausforderungen für Lehrende • Organisatorische Entwicklungsperspektiven

8.2.8.1 Konzept von Selbstständigkeit in der Laufbahnberatung

Die Laufbahnberaterinnen vertreten einen weiten Begriff von Selbstständigkeit, der deutlich über schulische Belange hinausgeht. Manche Kollegiat*innen nutzten ihre „Selbstständigkeit in eine andere Richtung“ (LB1, Z. 120), „vielleicht nicht laufbahnkonform“ (LB2, Z. 121–123), sondern in einem außerschulischen Bereich. Dieses weite Verständnis entspricht auch dem Anspruch, bei der Laufbahnberatung ggf. auch Alternativen zum Oberstufen-Kolleg zu bedenken. Selbstständigkeit habe grundsätzlich viel mit Selbstreflexion und Selbstverantwortung beim Sich-Einfinden in die Ausbildungsstrukturen am Oberstufen-Kolleg zu tun (vgl. LB1, Z. 182–188). Sie äußere sich darin, dass Kollegiat*innen sich proaktiv oder aufgrund von Angeboten Orientierung verschaffen, Entscheidungen im Sinne von Selbstfestlegungen fällen und sich von Ablenkungen abschirmen können. Selbstständigkeit umfasse aber auch Aspekte der Selbstorganisation, an die im Laufe der Ausbildungszeit immer höhere Anforderungen gestellt werden („Da merkt man dann, okay, oh Panik, ich muss mein Portfolio irgendwie zusammenstellen, damit die Zulassung klappt“; LB1, Z. 443–445).

Orientierung verschaffen und (Ausbildungs-)Ziele setzen

Sowohl innerhalb des Oberstufen-Kollegs als auch bezogen auf die alternativen (Aus-) Bildungsangebote gebe es eine Unmenge von Informationen, eine Vielfalt von Angeboten und eine Offenheit, mit denen sich Kollegiat*innen konfrontiert sehen und die insbesondere jüngere Kollegiat*innen überfordere (vgl. LB2, Z. 199–200). Eine Herausforderung für Kollegiat*innen bestehe darin, die Angebote erstmal kennenzulernen und für sich die richtigen auszuwählen. Die Wahrnehmung und das Ausschließen bestimmter Angebote seien jedoch für alle schwierig, die entweder noch Defizite mit Fördermaßnahmen ausgleichen müssten oder anfällig für die vielfältigen Ablenkungen seien (vgl. LB1, Z. 191–196). Als Ideal formulieren die Laufbahnberaterinnen, dass Kollegiat*innen bezogen auf ihre Laufbahn mit der Zeit persönliche Ziele formulieren und sich den Personen aus dem Unterstützungssystem gegenüber zu den Problemen bekennen, die sich auf schulische Belange auswirken. Gebe man sich nach einer gewissen Zeit als jemand zu erkennen, der oder die ein Problem hat, sei es ein familiäres oder ein schulisches, finde man eher einen Zugang zur Lösung des Problems. Dieses „Sich-Outen“ sei zwar eine *„zu hohe Anforderung für jemanden, der noch relativ jung ist, aber es gibt auch welche, die das können“* (LB2, Z. 107–112). Kollegiat*innen, die ihre Probleme nicht ansprechen und sich daraufhin der Beratung entzögen oder dem Unterricht fernblieben, würden *„wegdriften“* (LB2, Z. 102) und häufig erst anlässlich einer pädagogischen Konferenz oder bei zu vielen Fehlzeiten auffallen. Oft sei dies zu spät, denn wenn man über einen gewissen Punkt hinaus sei, bringe es auch nicht mehr viel, sich beraten zu lassen (vgl. LB1, Z. 492–493).

Während Kollegiat*innen ohne größere schulische Probleme keine Hemmungen hätten, das Angebot der Laufbahnberatung anzunehmen, sei es für diejenigen, die zur Beratung explizit eingeladen werden, eine Hürde. Vermutlich resultiere diese Hemmschwelle aus früheren Schulerfahrungen, wo eher mit dem Zeigefinger gedroht und weniger echte Unterstützung angeboten wurde (vgl. LB2, Z. 66–72). Die Laufbahnberaterinnen mutmaßen daher, dass sie ggf. nicht als freiwilliges Angebot ohne Sanktionsabsicht und -potenzial, sondern als Teil eines Kontrollsystems wahrgenommen werden, das einen Druck erzeugt, dem manche lieber aus dem Weg gehen wollen. Ein solcher Druck könne aber nur vermittelt durch Eltern entstehen: *„sobald sich Eltern bei Minderjährigen mit reinhängen, nimmt das ganze natürlich nochmal einen anderen Grad von Verbindlichkeit an und die Selbstständigkeit wird entweder auferlegt [...] oder auch ein Stückweit weggenommen“* (LB1, Z. 141–144).

Es seien insbesondere die jungen Kollegiat*innen, die am Oberstufen-Kolleg überfordert werden, möglicherweise *„weil sie in der alten Schule [...] einen festen Stundenplan bekommen [haben] und klare Aufgaben und da wurde einem wahrscheinlich schon klar gesagt, was man zu tun und zu lassen hat, und die genießen dann erstmal die Freiheit, die man hier am OS hat“* (LB2, Z. 201–205). Ihnen sei dabei nicht deutlich, dass es auch am Oberstufen-Kolleg Verbindlichkeiten gebe. Diese seien aber wenig transparent. Es verbreite sich vielmehr der Eindruck, es sei *„hier [...] doch alles locker und hier kann man doch tun und lassen was ich will“*, und dieser Eindruck lasse Kollegiat*innen überrascht zurück, wenn sie am Ende einen Kurs nicht bestehen (LB2, Z. 208–210).

Was passt zu mir – was brauche ich?

Die o.g. Selbstreflexion äußere sich als zentraler Aspekt von Selbstständigkeit darin, herauszufinden, ob und wie ein produktiver Umgang mit den angebotenen Inhalten, Methoden und der sozialen Gruppe im Kurs gefunden werden kann. Die Ablenkung durch Handys und der ständige Austausch von Nachrichten stellen dabei auch Optionen dar, mit denen umgegangen werden müsse. Entsprechend seien der eigene Anspruch, *„hier zu sein und einen Abschluss zu machen, wie auch immer der aussehen mag, und vielleicht auch Selbstverantwortung in dem Entdecken des OS“* besonders wichtig (LB1, Z. 175–

182). Selbstständigkeit drücke sich angesichts dieser Herausforderungen immer auch darin aus, Unterstützung einzufordern oder sich Hilfe zu suchen (vgl. LB1, Z. 87–89). Als einzige Erwartung an die Selbstständigkeit neu aufgenommener Kollegiat*innen formulieren die Laufbahnberaterinnen daher, dass ihre Einladungen wahrgenommen werden (vgl. LB1, Z. 97–98). Wünschenswert sei aus ihrer Sicht überdies, dass neue Kollegiat*innen sich eine*n Tutor*in auswählen, der oder die diese Unterstützung leistet oder mindestens vermittelt. Eine Nicht-Wahl korrespondiere dabei häufig mit mangelnder Selbstständigkeit bzw. mit Problemen in den Kursen und mit Fehlzeiten. Es stelle sich daher insgesamt die pädagogische Frage, inwieweit sich die Schule auch darum kümmert, dass Beratungsangebote frühzeitig wahrgenommen werden.

8.2.8.2 Förderung von Selbstständigkeit aus Sicht der Laufbahnberatung

Die Laufbahnberaterinnen nehmen aufgrund ihrer Rolle eine besondere Perspektive auf die Organisation ein. Sie formulieren Bedingungen und Maßnahmen der Förderung, die sich nicht nur auf ihre Rolle beziehen, sondern auf das Unterstützungssystem des Oberstufen-Kollegs generell. Das besondere Charakteristikum des gesamten Systems ist die Freiwilligkeit. Positiv daran sei, dass die im Unterstützungssystem tätigen Personen nicht die Funktion haben, Druck auszuüben und Konsequenzen zu verantworten (vgl. LB2, Z. 150–151). Die Kehrseite dieser Medaille sei aber, dass Kollegiat*innen nicht erreicht würden, „die es wirklich nötig hätten, weil sie eben schon manchmal tiefer in den Problemen stecken als sie es vielleicht selbst wahrnehmen oder ihnen bewusst ist“ (LB1, Z. 138–140).

Gesprächs- und Beratungsanlässe könne man als Laufbahnberaterin zunächst nur initiieren, indem man immer wieder auf das Angebot hinweise:

Also ich nehme die Laufbahnberatung so wahr, dass das ein Angebot ist [...] und dass wir ganz viele Infos gegeben haben in diesem Jahr. Wir waren bei den Einführungstagen, [...] in den Kursen drin, zu allen möglichen Dingen, die wichtig waren. Und du hast nochmal dieses Entschuldigungsheft vorgestellt. Dann gab es nochmal eine zweite Vorstellungsrunde. [...] Aber es trifft halt nur einen gewissen Ausschnitt der Kollegiaten aus unserem Jahrgang und die, die es wirklich nötig hätten, [...] die erreichst du halt selten. (LB1, Z. 138–141)

Die Laufbahnberaterinnen hätten sogar versucht, Kollegiat*innen mit hohen Fehlzeiten im Unterricht aufzusuchen, um ein Gespräch zu initiieren. Dabei hätten sie aber auch nur eine Kontaktquote von fünfzig Prozent erreicht.

Da auch das Tutor*innensystem auf Freiwilligkeit beruhe, hätten sich mehr als zehn Prozent des Eingangsjahrgangs nach ca. einem halben Jahr noch immer keine*n Tutor*in gesucht, darunter auch welche, die gar keine*n wollen. Tutor*innen hätten eine wichtige Funktion. Es müsse jemand sein, „mit dem das irgendwie menschlich funktioniert“ (LB1, Z. 305–306), „den ich vielleicht ganz cool finde und [...] wo ich einfach mal Hallo sagen kann“ (LB1, Z. 313–315). Diese Person sei ebenso eine außerhalb von Bewertungszusammenhängen stehende „Andockstation“ wie die Schulsozialarbeiterinnen (LB1, Z. 326–327). In einer solchen Rolle könnten Tutor*innen „ihre“ Kollegiat*innen auch unterstützen, indem sie diese an die Laufbahnberaterinnen verwiesen und so Beratungsanlässe initiierten. Die Kommunikation zwischen Laufbahnberatung und Tutor*innen existiere jedoch nur in wenigen Fällen und sei ausbaufähig. Der Schule fehle aber noch die Formulierung eines klaren Rollenbildes und Aufgabenbereiches für die Tutor*innen. Zudem bleibe auch bei einem perfekt funktionierenden Tutorensystem die Frage offen, ob Beratung funktioniert, wenn sie nicht gewollt ist: „Was dann passiert, wenn die die Tür hinter sich zu machen, ist immer so, da laufen sie dann selbst“ (LB1, Z. 389–390).

8.2.8.3 Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der Organisationsentwicklung

Mindestmaß an Verbindlichkeit

Die Laufbahnberaterinnen sprechen sich angesichts der unterschiedlichen Auslegung der Rollen dafür aus, im Kollegium Leitbilder für Tutor*innen und Laufbahnberater*innen zu formulieren. Damit verbinden sie den übergreifenden Zweck, mehr Verbindlichkeit herzustellen. An Verbindlichkeit und Transparenz fehle es im Oberstufen-Kolleg. Vielmehr werde der „Mythos OS [...], es ist easy hier und alle sind gehillt und so“ (LB1, Z. 211–212) „über Generationen von Kollis [...] weitergetragen“ (LB2, Z. 213). Die Lehrenden gäben die institutionellen Verbindlichkeiten nicht an die Kollegiat*innen weiter. Diese wüssten häufig nicht, „wie oft ich im Unterricht fehlen darf als Kolli. Das macht jeder Lehrende anders. Ich weiß nicht, ob ich was essen und trinken darf. Ich weiß nicht, ob ich Handys benutzen darf“ (LB2, Z. 225–227). Das Thema Müll und Verschmutzung in der Schule sei ein weiteres, das diskutiert werden solle und bei dem man sich auf eine Linie einigen müsse. Eine Klärung des Mindestmaßes an Verbindlichkeit würde Transparenz herstellen. Man müsse aber auch transparent machen, „an welchen Stellen es Offenheit gibt für Individualismus, für den ja auch die Schule steht“ (LB2, Z. 263–264). „Da gibt es aber glaube ich keinen einheitlichen Konsens und ich glaube, das ist diskussionswürdig im Kollegium und mit der Schulleitung“ (LB2, Z. 243–245).

Selbstständiges Lernen in der Selbstlernzeit

Die Schule habe viele Möglichkeiten zum selbstständigen Lernen, die noch stärker ausgeschöpft werden könnten. Der Grundkursbereich sei inhaltlich relativ frei gestaltbar, und man könne grundsätzlich viel Individualität bei der Erbringung von Leistungsnachweisen zulassen. In projektartigen Arbeitsphasen könnten sich Kollegiat*innen überdies aussuchen, „wie sie ihr Produkt gestalten wollen und welche Schwerpunkte sie inhaltlich machen wollen“ (LB1, Z. 275–276). Die Laufbahnberaterinnen machen sich aber auch Gedanken darüber, wie eine Selbstlernzeit sinnvoll für die Kollegiat*innen zu gestalten sei. Grundsätzlich sei ihrer Ansicht nach diese Zeit zu nutzen, um

das zu lernen, was ich brauche und will, ohne dass wirklich noch zusätzliche Aufgaben aus den Kursen da reingebuttert werden, sondern die Zeit frei verfügbar [ist], um seine Referate vorzubereiten, schon kursbezogen auch, oder sich auf Klausuren vorzubereiten, Vokabeln lernen oder so. (LB2, Z. 286–289)

Die Selbstlernzeit wird als Freiarbeitszeit betrachtet, in der man sich aber auch im Rahmen einer Fach- oder Hausarbeit mit ganz anderen Themen beschäftigen könne, die aber immer auch Anleitung und Unterstützung anbieten und gewissen Kontrollmechanismen unterliege (vgl. LB2, Z. 289–296), da viele sonst „heillos überfordert“ (LB1, Z. 454) seien. Die Laufbahnberaterinnen sehen in einer solchen Zeit die Chance, die Rolle der Tutor*innen zu stärken und auszubauen. Man könne sagen: „okay, am Ende der Selbstlernzeit triff dich mit deinem Tutor und ihr tauscht euch darüber aus, wie die Selbstlernzeit gelaufen ist und wie es weitergehen kann“ (LB2, Z. 337–338). Durch offene Sprechstunden der Laufbahnberatung in der Selbstlernzeit, für die es keiner Terminabsprachen bedarf, könne auch die Kooperation mit den Tutor*innen verbessert werden:

Ja, und angenommen es gibt eine Situation, wo der Tutor mit seinem Kolli, mit seinem Tutanden ins Gespräch kommt in der Selbstlernzeit über das Lernangebot und seine Lernsituation und so weiter. Und dann kann es vielleicht auch gut und wichtig sein, als Laufbahnberatung als Ansprechpartner auch in der Zeit zur Verfügung zu stehen und zu gucken, ja [...] wäre es sinnvoll erstmal Lücken aufzuarbeiten, Defizite nachzugehen, oder gibt es ein konkretes Angebot, was für dich jetzt sinnvoll wäre oder was interessiert dich. Also da kann ich mir schon vorstellen, dass man da auch nochmal Rückmeldung aus dem System geben kann. (LB2, Z. 372–379)

Für die motivierten Kollegiat*innen, die etwas für ihre Studienfächer oder Grundkurse vorbereiten und dies nicht mehr zu Hause machen möchten, sei eine Selbstlernzeit eine gute Sache (vgl. LB1, Z. 459–461). Es müsse in der Selbstlernzeit daher differenziert werden in *„unterschiedliche Lerngruppen [...] mit unterschiedlich starker Anleitung. [...] Manche brauchen vielleicht die Hand vom Lehrer nebenan und der andere braucht die Freiheit und der kann auch damit umgehen. Da muss stark differenziert werden“* (LB2, Z. 464–469). Eine Befragung der Kollegiat*innen zu einer möglichen Selbstlernzeit sei aber nicht unerheblich, denn manche von ihnen dächten: *„So einen gewissen Rahmen zu haben, ist gar nicht so verkehrt und es gibt einem Struktur und man weiß jetzt, was man gerade für ein Fach hat, und irgendwie fühlen sie sich gar nicht so unwohl ohne Selbstlernzeit“* (LB2, Z. 500–503).

8.2.8.4 Zusammenfassung »Laufbahnberatung«

Die interviewten Lehrenden nehmen in ihrer Rolle als Laufbahnberaterinnen eine etwas andere Perspektive auf das Thema Förderung von Selbstständigkeit ein, als viele Lehrende der verschiedenen Kursarten dies tun. Sie nehmen die Kollegiat*innen als ganze Personen in den Blick und versuchen, diese durch Beratung zu befähigen, über sich selbst, ihre persönlichen Ziele am Oberstufen-Kolleg und ihre Haltung gegenüber den unterrichtlichen Lernangeboten nachzudenken. Entsprechend besteht für sie im Idealfall ihre Beratungstätigkeit darin, die Kompetenzen zur Selbstregulation, -organisation und -reflexion zu fördern. In der Praxis treten sie aber oftmals als „Feuerwehr“ auf, d.h., sie bearbeiten akute Problemlagen der Kollegiat*innen und unterstützen diese beim Krisenmanagement. Sie stellen fest, dass diese Unterstützung eher von jenen eingeholt wird, die die Laufbahnberaterinnen nicht in erster Linie als Kontrollinstanz wahrnehmen. Implizit wird die proaktive Suche nach Beratung und Unterstützung als ein Merkmal selbstständiger Kollegiat*innen angesehen. Die anderen, die bei Schwierigkeiten eher den Kontakt zu Lehrenden meiden, können durch das freiwillig zu nutzende Angebot der Laufbahnberatung kaum erreicht werden. Perspektivisch wünschen sich die interviewten Laufbahnberaterinnen bessere Möglichkeiten, im Bedarfsfall verschiedene Beratungsangebote zu vernetzen. Auch sei prinzipiell eine höhere Transparenz und Verbindlichkeit in den pädagogischen Arbeitsbündnissen sehr wünschenswert.

9 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Fallbeschreibungen aus den Kapiteln 8.2.1 bis 8.2.8 werden im Folgenden fallübergreifend zusammengefasst. Die übergeordneten Kategorien *Konzepte von Selbstständigkeit* (1), *die Hinführung zur Selbstständigkeit betreffende didaktische Überlegungen* (2) und *auf Förderung von Selbstständigkeit zielende Aufgaben der Organisationsentwicklung* (3) strukturierten bereits durch entsprechende Fragen im Leitfaden die Interviews. Die Fallbeschreibungen wurden entsprechend nach den jeweils formulierten normativen Vorstellungen und Erfahrungen mit Selbstständigkeit (1), dem kontextspezifischen Umgang mit Problemen der Selbstständigkeit (2) und darauf bezogenen Entwicklungsperspektiven für die ganze Schule als Organisation (3) gegliedert. Auch die nun folgende Zusammenfassung folgt dieser groben Gliederung. Der Rückgriff auf jene Kategorien, die in Kapitel 8.1 näher erläutert wurden, verleiht der Darstellung weitere Systematik.

Im Folgenden werden die in den Fokusgruppen und Einzelinterviews geäußerten Überlegungen zu einer Hinführung zur Selbstständigkeit im Unterricht zusammengefasst (Kap. 9.1). Sie bilden zusammen mit den Überlegungen zur Organisationentwicklung (Kap. 9.2) mögliche Handlungsstrategien ab, die auf die im Oberstufen-Kolleg vorhandenen Vorstellungen von Selbstständigkeit reagieren. Appliziert auf das in Abbildung 7 präsentierte Kodierparadigma von Strauss (1991, S. 57f.) lassen sich die in den Interviews geäußerten Handlungsstrategien und die institutionellen Vorstellungen von Selbstständigkeit auch im Kontext der Voraussetzungen und Ziele darstellen und diskutieren (vgl. Abb. 8 auf der folgenden Seite). Von den Lehrenden und sonstigen pädagogischen Mitarbeiter*innen des Oberstufen-Kollegs geäußerte Sichtweisen auf die Hinführung zur Selbstständigkeit lassen sich in diese Systematik einordnen und weiter differenzieren in

- Erwartungen und Einschätzungen der Lehrenden zu den Voraussetzungen selbstständigen Lernens (Kap. 9.3.1), die in der Logik des Paradigmas als ursächliche Bedingungen des Phänomens beschrieben werden können, jedoch auch Kontexte und intervenierende Bedingungen thematisieren. Diese werden in Kapitel 9.3.2 jedoch zusammengefasst als
- Herausforderungen für Kollegiat*innen;
- Aspekte des selbstständigen Lernens (Kap. 9.3.3), die in der Logik des Paradigmas das eigentliche Phänomen beschreiben; und
- Ziele selbstständigen Lernens (Kap. 9.3.4), die in der Logik des Paradigmas die erwünschten Konsequenzen darstellen.

Darüber hinaus werden diese Zusammenfassungen noch einmal in den Kontext der in Kapitel 3 entfalteten Begriffe produktive, funktionale und instrumentelle Selbstständigkeit gestellt. Es wurde deutlich, dass sich mit diesen drei Begriffen sowohl verschiedene Dimensionen und Orientierungen unterrichtlichen Handelns als auch unterschiedliche Vorstellungen von Selbstständigkeit der einzelnen Fokusgruppen und der Einzelpersonen darstellen lassen.

Die produktive Selbstständigkeit und die funktionale Selbstständigkeit bilden dabei gleichsam einen Spannungsbogen, in dem unterrichtliches und pädagogisches Handeln, didaktisch-methodische Inhalte sowie wissenschaftspropädeutische und pädagogische Ziele der Akteur*innen der Eingangsphase interpretiert werden können. Dabei wird die instrumentelle Selbstständigkeit in diesen Horizont der funktionalen und produktiven Selbstständigkeit gestellt. Mit instrumenteller Selbstständigkeit sind Lernprozesse gemeint, die auf die Beherrschung der basalen Kulturwerkzeuge zielen und die es Lernenden ermöglichen, ihre schulischen und außerschulischen Bildungsprozesse selbst in die Hand zu nehmen und zu gestalten. Mit Blick auf den Unterricht ist damit ein an Teilzielen orientierter Prozess gemeint, in dem Lehrende im Sinne einer Hinführung zur

Selbstständigkeit diejenigen Werkzeuge in die Hand der Lernenden geben, die es ihnen ermöglichen, Lern- und Entwicklungsaufgaben zunehmend selbstständig zu bearbeiten.

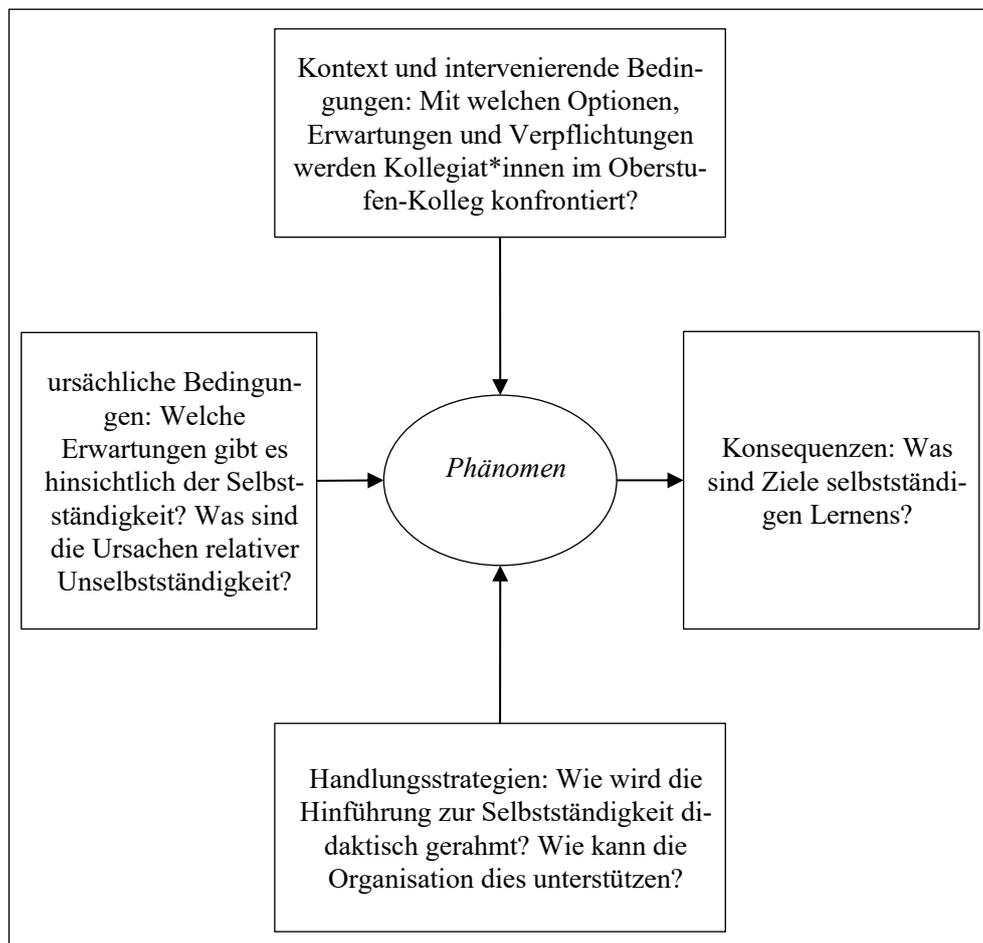


Abbildung 8: Auf den Gegenstand der Untersuchung appliziertes Kodierparadigma nach Strauss (1991, S. 57f.)

Der Bezug auf Wygotskis (1987) kulturhistorische Tätigkeitstheorie erlaubt es, das Spannungsverhältnis von produktiver Selbstständigkeit und funktionaler Selbstständigkeit mit Blick auf pädagogisches Handeln und didaktisch-methodische Ziele in einer etwas anderen Perspektive zu sehen und sie nicht zwangsläufig in den Widerspruch von einerseits Autonomie und Selbstbestimmung und andererseits Heteronomie und Fremdbemächtigung zu führen, bzw. in diesem Paradigma zu interpretieren.

Die individuelle Aneignung menschlicher Kultur durch Kinder und Jugendliche geschieht nach Wygotski immer auch auf der Ebene der Kommunikation, Interaktion und des Austauschs zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen und auf der intrapsychischen Ebene als bewusste Aneignung durch das lernende Individuum selbst.

Komplexe kulturelle Tätigkeiten, wie zum Beispiel das wissenschaftspropädeutische Lernen, lassen sich diesem Verständnis nach in Teilhandlungen gliedern und erlauben damit die sukzessive Aneignung der Werkzeuge wissenschaftlichen Arbeitens. Dass dies unter der Voraussetzung der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten des Subjekts geschieht, ist der Kern der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie. Das didaktisch gestaltete und pädagogisch begleitete Erlernen dieser Werkzeuge durch Lehrende wird von uns als ein Beitrag zu einer Hinführung zur instrumentellen Selbstständigkeit verstanden. Dabei geht es darum, Lernende in ihrer Entwicklung so zu begleiten, dass sie von der Zone ihrer aktuellen Leistungen,

in der sie Leistungen selbstständig vollbringen können, zur Zone der nächsten Entwicklung gehen können, in der sie durch Lehrende Anleitung und Unterstützung bei der Handhabung der kulturellen Werkzeuge brauchen, um Lern- und Entwicklungsaufgaben meistern zu können.

9.1 Perspektiven auf eine Förderung der Selbstständigkeit als Aufgabe des Unterrichts

In den Fokusgruppen und Einzelinterviews äußerten die Lehrenden verschiedene Vorstellungen, wie Kollegiat*innen zu Selbstständigkeit zu führen seien. Die Ausführungen beinhalten immer auch fachdidaktische Überlegungen und werden auf unterschiedliche Ausgangslagen und Zielebenen bezogen. Es können daher an dieser Stelle keine Aussagen darüber getroffen werden, inwiefern sich die Lehrenden aus unterschiedlichen Fokusgruppen zustimmen oder widersprechen würden; auch kann nichts darüber gesagt werden, ob das Konzept der einen im Fach der anderen umsetzbar wäre. Es ist aber vielleicht gerade die Unterschiedlichkeit der Perspektiven, die neuralgische Punkte der Hinführung zur Selbstständigkeit aufdecken hilft. Nachdem zunächst die jeweiligen Grundideen der Basiskurse resümiert werden, sollen sodann didaktische Überlegungen entlang der Themen diskutiert werden, die wiederkehrend in mehreren Interviews angesprochen wurden.

9.1.1 Didaktische Grundideen der Basiskurse

Mit den beiden Basiskursen Deutsch wird ein großer Bogen von Übungen der Textrezeption, des Leseverstehens und der Grammatik bis hin zur selbstständigen Erstellung einer kleinen Hausarbeit im offenen Unterricht gespannt. Die Kollegiat*innen werden im Basiskurs I zunächst relativ eng geführt. Der Fokus liegt auf der Entwicklung des eigenen Sprachbewusstseins und der Vermittlung von Techniken im Umgang mit den schriftsprachlichen Anforderungen einfacher wissenschaftlicher Texte. Auf methodischer Ebene wird ein Schwerpunkt auf die Vorbereitung und das Halten eines Referats sowie auf die Erstellung eines dazugehörigen Handouts gelegt. Während auf der inhaltlichen Ebene dabei kaum Restriktionen gemacht werden (das Thema ist ein Buch der Wahl), werden personale Kompetenzen durch eine Einführung in die Praxis des Feedbackgebens und -erhaltens entwickelt und die Selbstdiagnostik zu kultivieren versucht. Im Basiskurs II wird ein weiteres Format der wissenschaftlichen Kommunikation vermittelt, indem die Kollegiat*innen eine kleine Hausarbeit schreiben und den Prozess selbstständig gestalten müssen. Die Öffnung des Unterrichts hin zu größeren Phasen des selbstständigen Arbeitens gelingt hier, weil der Prozess in einzelne Arbeitsschritte unterteilt wird (*„Thema finden, Fragestellung finden, Literatur * zur Kenntnis nehmen, exzerpieren etc. etc. Fragestellung differenzieren, Gliederung machen, entwerfen, [...] Textteile schreiben [...]“*; DL2, Z. 306–310), deren Bearbeitung Vereinbarungen zwischen Lehrenden und Lernenden unterliegt. Der Fokus auf das Methodische wird hier hergestellt, indem die Komplexität der Inhalte deutlich reduziert wird. Der Schwerpunkt aus dem Basiskurs I wird am Ende des Basiskurses II erneut aufgegriffen, wenn es gilt, die kleine Hausarbeit mündlich zu präsentieren. Die Lehrenden weisen den Basiskursen die Funktion zu, die Kollegiat*innen dazu zu animieren, selbst auf ihre Prozesse und ihre persönlichen Lernbedingungen zu schauen und in einem instrumentellen Sinne „Arbeitswerkzeuge“ zu entwickeln.

Damit zeigt sich bei den Basiskursen im Fach Deutsch eine sehr deutliche Fokussierung auf instrumentelle Selbstständigkeit, da es um grundlegendes Sprach- und Schriftverständnis geht. Die damit ebenfalls vollzogene Fokussierung auf überfachliche Basiskompetenzen markiert die wissenschaftspropädeutische Funktion der Lerninhalte. Interessant ist dabei, dass das didaktische Konzept der Basiskurse Vorgaben in Bezug

auf regulativ-operative Aspekte der Methoden sowie der Lernorganisation macht, während inhaltlich-thematische Entscheidungen selbstbestimmt von den Kollegiat*innen getroffen werden können. Auch wenn dieser Aspekt der inhaltlichen Selbstbestimmung im Kurskonzept in Bezug auf die Fachlichkeit – es geht um eine Reduktion der inhaltlichen Komplexität – eine eher untergeordnete Rolle spielt, verdeutlicht dies den pädagogischen Horizont von produktiver Selbstständigkeit, der im Rahmen des Kurses entfaltet wird. Die Unterteilung der wissenschaftlichen Kommunikationsformen in einzelne aufeinanderfolgende Handlungen, die durch verbindliche Kommunikationsanlässe zwischen Lehrenden und Lernenden und die sukzessive Steigerung selbstständiger Arbeitsphasen im Kursverlauf gerahmt werden, lässt sich anhand der Theorie Wygotskis (1987) plausibel nachvollziehen. Hierbei lassen sich Parallelen in der Vorstellung ausmachen, die unterrichtliche Praxis müsse sich an der Zone der aktuellen sowie der nächsten Entwicklung orientieren.

Einen ähnlichen Fokus wie im Basiskurs Deutsch I setzen auch die Lehrenden der Informatikbasiskurse. Das mündliche Referat als eine Form der wissenschaftlichen Kommunikation nimmt auch hier einen großen Stellenwert ein. Besondere Relevanz wird hier der Recherche und der Auswahl für die Adressat*innengruppe relevanter Informationen beigemessen, um auf Seiten der Kollegiat*innen Planungskompetenzen zu entwickeln. Zum einen kultiviert die strenge Restriktion, dass ein Referat ganz genau zehn Minuten lang sein soll, das Einstudieren von mündlichen Präsentationen und das Zeitmanagement; zum anderen „nötigt“ die Verdichtung von Informationen auf zehn Minuten zur Reflexion der eigenen Vorgehensweise aus der Perspektive der vermuteten Zuhörerschaft. Obgleich die Kurzreferate ein individualisiertes Format darstellen, ist die Didaktik der informatorischen Basiskurse ansonsten durch Problemlösungen in Gruppenarbeitsprozessen gekennzeichnet. Das Problemlösen sei ein Wesensmerkmal des Fachs. In den Basiskursen werden studienaffine Aufgaben gestellt, die sich – unter didaktischen Gesichtspunkten ganz ähnlich wie im Basiskurs Deutsch II – in mehrere Arbeitsschritte untergliedern lassen. Da es sich hier aber um Aufgaben handelt, die hinsichtlich Umfang und Dauer kleineren Formats sind und in Kleingruppen bearbeitet werden, wird eine gewisse Selbstständigkeit unterstellt, damit die Kollegiat*innen lernen, zunächst selbst bzw. in der Gruppe nach Lösungen zu suchen und erst dann die Lehrperson in den Prozess einbeziehen, wenn sie nicht mehr weiter wissen. Dort, wo eine selbstständige Herangehensweise noch nicht zu einer Lösung der Aufgabe führt, erfolgen für einzelne Arbeitsgruppen Hilfestellungen in Form von situationsbezogenen Impulsen und Instruktionen seitens der Lehrenden. Diese Ansprache intendiere die Entwicklung einer Fragehaltung, sei aber noch deutlich instruktiver als später in den Studienfachkursen, in denen die Kollegiat*innen diese Haltung überwiegend angenommen haben.

Hier zeigt sich ebenfalls die wissenschaftspropädeutische Funktion bei der Orientierung an überfachlichen Kompetenzen und allgemeinen wissenschaftlichen Kommunikationsformen. Damit steht auch im Basiskurs Informatik die instrumentelle Selbstständigkeit im Fokus, wenn auch der pädagogische Bezugsrahmen zur funktionalen und produktiven Selbstständigkeit nicht so eindeutig wie im Basiskurs Deutsch zu klären ist. So werden einerseits die Themenwahl der Referate weitgehend – wie im Basiskurs Deutsch – den Kollegiat*innen überlassen und die Entwicklung einer Fragehaltung betont. Andererseits wird mit einer Betonung der Defizite dargelegt, dass die Fähigkeit, selbstbestimmt und selbstreguliert Themen zu verfolgen, meist nicht vorausgesetzt werden kann, sodass auch auf extrinsische, eher an funktionaler Selbstständigkeit orientierte Motivierung zurückgegriffen wird. Verdeutlicht wird dies durch die starke Fokussierung auf die Adressat*innenperspektive und die zukünftigen Anforderungen der Arbeitswelt. Damit verkehrt sich in gewisser Weise das zuvor dargestellte Verhältnis von produktiver und funktionaler Selbstständigkeit in den Basiskursen Deutsch, bei denen explizit die erstgenannte und eher implizit die zweite Perspektive verfolgt wird.

Im Basiskurs Informatik wird hingegen explizit mit externalen Anforderungen zu motivieren und regulieren versucht, während die am Subjekt orientierte Perspektive in der Darstellung der Lehrenden aufgrund einer fehlenden Fragehaltung eher auf die folgenden Kurse verschoben wird. Dies wird auch mit einer herausfordernden Eingangsphase begründet, die Ressourcen auf Seiten der Kollegiat*innen für die Orientierung und das Ankommen in der Institution erfordert. Dabei ist sowohl in den Basiskursen Deutsch als auch in jenen in Informatik eine didaktische Komplexitätsreduktion festzustellen, die mit den Vorstellungen Wygotskis (1987) kompatibel sind. Während jedoch in den Basiskursen Deutsch verpflichtende Kommunikationsanlässe genannt wurden, nehmen im Basiskurs Informatik Gruppenarbeiten und Peer-Beratung einen besonderen Stellenwert ein. Insoweit könnte im Basiskurs Informatik eine stärkere Orientierung an der Zone der nächsten Entwicklung konstatiert werden, wenn die gestalteten Lernprozesse Selbstständigkeit erforderlich machen, wo sie meist noch nicht vorhanden ist. Damit zeigen sich unterschiedliche Variationen in der Ausgestaltung des pädagogischen Horizonts der Selbstständigkeit, die gleichermaßen funktionale und produktive Facetten enthalten, wenn auch jeweils eine divergierende Schwerpunktsetzung im Rahmen der instrumentellen Selbstständigkeit auszumachen ist.

In den Mathematik-Basiskursen werden auf inhaltlicher Ebene Voraussetzungen für den Unterricht in der Hauptphase geschaffen. Diese Inhalte werden als eine in der Fachkonferenz geteilte Konsensmenge fachlicher Grundlagen für selbstständiges Lernen dargestellt und gelten daher quasi als obligatorisch. Ein ähnlicher Konsens in methodischen Fragen wird im Interview nicht deutlich. Berichtet wird von einer paritätischen Aufteilung der Unterrichtszeit in lehrerzentrierten Input auf der einen Seite und das Üben der an Beispielen illustrierten Inhalte und Verfahren auf der anderen, aber auch von Gruppenpuzzles, in denen sich die Kollegiat*innen jeweils Expertise in einem Themenbereich aneignen und ihr Wissen verantwortlich für die Gruppe weitergeben müssen. Die besseren und schnelleren Kollegiat*innen werden in den Übungsphasen gerne auch als „Hilfslehrer*innen“ zur individuellen Unterstützung ihrer langsameren Mitschüler*innen eingesetzt. Selbstständige Lernprozesse werden lediglich für jene Kollegiat*innen unterstützt, die außerhalb der Unterrichtszeit Defizite ausgleichen müssten. Die Unterstützung setzt hier bei Verfahren der Selbstdiagnose und Rückmeldungen zu Defiziten an und bietet überdies fachliche Informationen und Arbeitsmaterialien im Lernbüro. Deutlich individualisierter und selbstständiger ist das Lernen in den Brückenkursen, die hier als Gegenhorizont für die didaktisch-methodischen Überlegungen zum Basiskurs beschrieben wurden. Da dort weniger für alle obligatorische Inhalte das Curriculum bestimmen, können die Kollegiat*innen aus vorgegebenen Aufgaben entsprechend ihrer Schwächen auswählen und dokumentieren ihre Fehler und korrekten Lösungen in einem Lerntagebuch. Dies verknüpft die Entwicklung von Selbsteinschätzungsfähigkeiten mit einer eigenständigen Entscheidung über inhaltliche Schwerpunkte bei den Übungsaufgaben und der Kontrolle der bearbeiteten Aufgaben.

Im Basiskurs Mathematik zeigt sich damit eine Betonung der instrumentellen Selbstständigkeit, da die Lehrenden neben Aspekten der Selbstorganisation mit Blick auf die Anforderungen der Hauptphase vornehmlich die fachlichen Grundlagen als Ziel und Inhalt des Kurses thematisieren. Dies hat, in gewisser Weise auch der Fachspezifik geschuldet, einen lehrerzentrierten Unterricht zur Folge, bei dem sich instruktive Phasen mit Übungsphasen abwechseln. Ebenfalls liegt eine Betonung funktionaler Selbstständigkeit vor, wenn zunächst aus Sicht der Lehrenden ebenfalls external formulierte Anforderungen durch die Lehrenden demonstriert werden und anschließend die Entsprechung durch die Kollegiat*innen eingeübt wird. Dabei wird jedoch die Eigenverantwortung der Lernenden für ihre Lernergebnisse betont, da Unterstützungsangebote vornehmlich auf der Grundlage von Selbstdiagnosen und Eigeninitiative außerhalb des Unterrichts wahrgenommen werden können. Erstaunlich ist in der Darstellung der Lehrenden, dass die Selbstbestimmung beim Lernen eher in den Brückenkursen gegeben

scheint, die zum gezielten Ausgleich diagnostizierter Defizite unterrichtet werden. Während die Lernenden dort gezielt an den eigenen Defiziten arbeiten sollen, wird der Basiskurs eher lehrgangsartig mit vordefinierten Inhalten dargestellt, womit weniger Anforderungen an Selbstorganisation und Selbstreflexion verbunden sind. Die damit auf funktionale Selbstständigkeit abzielende Ausrichtung des Basiskurses wird nur vereinzelt kombiniert mit Lernarrangements, die Kommunikationsanlässe und Zeit für Selbsttätigkeit bieten.

Während die Lehrenden der Basiskurse in Deutsch, Informatik und der Brückenkurse in Mathematik selbstständiges Lernen durch eine starke methodische Führung bei gleichzeitiger Gewährung inhaltlicher Freiheitsgrade realisieren, bezeichnen die Englischlehrenden die Basisbrückenkurse teilweise als ein Programm, als eine Art Lehrgang mit hohem Maß an Fremdbestimmung und Kontrolle. Dieser Kurstyp ist auch ein besonderer, da die Förderung basaler Kompetenzen für eine Klientel mit diagnostizierten Defiziten im Englischen gestaltet werden muss. Die enge Führung und die regelmäßigen Feedbacks zu Produkten des Unterrichts vermitteln Sicherheit. Als didaktisches Prinzip, das zumindest als eine Anbahnung von mehr Selbstständigkeit zu interpretieren ist, wird die Reduktion der zunächst hohen Frequenz an Methodenwechseln zwischen Sprech-, Schreib-, Hör- und Leseverstehenseinheiten zugunsten von vergrößerten Zeiteinheiten für einen dieser Kompetenzbereiche genannt. Für wissenschaftsaffine Aufgaben – so heißt es – seien die sprachlichen Grundlagen zunächst noch nicht gegeben; später sind im Kurs jedoch auch kleine Vorträge auf Englisch vorgesehen. Die gewährten Räume für selbstständiges Lernen variieren jedoch stark mit den jeweiligen Kursniveaus.

Grundlegend lassen sich die Basisbrückenkurse in Englisch damit auch durch eine Fokussierung auf instrumentelle Selbstständigkeit charakterisieren, da es um die Behebung diagnostizierter fachlicher Defizite geht, die im Kursverlauf durch sukzessive Vergrößerung der Zeiteinheiten für einzelne Aufgaben bearbeitet werden. Durch den lehrgangsartigen programmatischen Charakter, die starken inhaltlichen und methodischen Vorgaben sowie die regelmäßigen Kontrollen lässt sich ein starker Bezug zur funktionalen Selbstständigkeit erkennen. Dies wird, unabhängig von den fachlichen Voraussetzungen und ähnlich wie im Basiskurs Informatik, sehr anschaulich durch fehlende Voraussetzungen bei der Selbstregulation und -organisation begründet, aber auch Aspekte der Komplexitätsreduktion sowie der Stärkung des fachlichen Selbstkonzepts werden hierbei als Motive genannt. Dies mache eine extrinsische Motivierung erforderlich, sodass sich Bezüge zur produktiven Selbstständigkeit dabei nur vereinzelt ausmachen lassen, etwa wenn es um den kurzen mündlichen Austausch zu Beginn einer Unterrichtseinheit geht. Dabei wird in den Erläuterungen der beiden interviewten Lehrenden deutlich, dass das Kurskonzept durchaus Möglichkeiten für eine unterschiedliche Ausgestaltung des pädagogischen Horizonts der Selbstständigkeit gibt. Während einerseits der lehrgangsartige Charakter mit fachlich und zeitlich ungünstigen Voraussetzungen des Kurses begründet wird, ist andererseits das Bemühen erkennbar, in diesem Rahmen eine an den Zonen der aktuellen Leistung bzw. zukünftigen Entwicklung orientierte Didaktik zu ermöglichen. Hier werden unterschiedliche Haltungen und Überzeugungen der Lehrenden sowie die dazu passende unterschiedliche Ausgestaltung des Unterrichts deutlich.

Wie in den Mathematik-Basiskursen existierten auch in den Basiskursen Naturwissenschaft obligatorische Inhalte, zu denen jeweils Experimente in Schüler*innengruppen durchgeführt werden. Auch wenn das Curriculum den Lehrenden zufolge auf basale Kompetenzen zielt, handelt es sich hier um eine stärker domänenspezifische Auslegung des Begriffs der basalen Kompetenzen: Er bezeichnet hier das Verständnis und die Beherrschung bestimmter Schritte der Erkenntnisgewinnung und eine Dokumentation von Ergebnissen, die in allen Naturwissenschaften eine wichtige Rolle spielen. Das selbstständige Arbeiten während der Experimentalphasen erfolgt für die Kollegiat*innen in einem weitgehend fremdbestimmten Rahmen; durch wiederholtes Anwenden der immer

gleichen Arbeitsschritte wird die universale Struktur der hypothetisch-deduktiven Vorgehensweise deutlich und auf unterschiedliche Themenfelder und Fragestellungen bezogen. Damit wird ein alternativer, eher kompetenzorientierter Zugang zu den Inhalten gewährt, die viele Kollegiat*innen bereits aus der Sekundarstufe I kennen sollten. Das didaktische Prinzip der sukzessiven Steigerung des Grades an Selbststeuerung wird einerseits flankiert durch das dauerhafte Angebot der Lehrenden, bei Schwierigkeiten in einer ähnlichen Art und Weise mit situationsbezogenen Impulsen und Instruktionen zu unterstützen, wie dies die Informatiklehrenden tun. Andererseits existieren auch regelmäßige Kontrollen der Untersuchungsberichte als Produkte der selbstgesteuerten Prozesse.

Damit zeigen sich im Basiskurs Naturwissenschaften sehr interessante Bezugnahmen auf produktive und funktionale Selbstständigkeit, die in einen sukzessiv angeleiteten Lernprozess eingebettet sind. Mit der Fokussierung auf das deduktiv-nomologische Modell und das naturwissenschaftliche Experiment werden domänenspezifische und gleichzeitig überfachliche Kompetenzen angesprochen und es wird explizit auf wissenschaftliche Arbeitsweisen bei der Durchführung und Dokumentation von Experimenten abgezielt, womit eine klare wissenschaftspropädeutische Ausrichtung des Kurses erkennbar ist. Bezüge zur produktiven Selbstständigkeit lassen sich konkret beim Einstieg in das Experimentieren erkennen, bei dem die Kollegiat*innen zunächst kaum Vorgaben erhalten. Daraufhin wird eine sehr instruktive Phase begonnen, die stark durch inhaltliche und methodische Vorgaben der Lehrenden gekennzeichnet ist und sich damit im Sinne funktionaler Selbstständigkeit deuten lässt. Dabei zeigt sich aber sehr deutlich, dass dies im Modus instrumenteller Selbstständigkeit passiert, da das schrittweise Vorgehen immer mehr Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit auf Seiten der Kollegiat*innen vorsieht und dies gleichzeitig durch Beratungs- und Reflexionsanlässe ergänzt wird. Interessant ist die Schilderung der interviewten Lehrenden, dass sich Selbstständigkeit insbesondere im Interesse am Modus der Erkenntnisgewinnung zeigt, was eine Betonung produktiver Selbstständigkeit enthält, da damit reflexive und kritische Betrachtungsweisen impliziert sind. Damit lassen sich von den betrachteten Kursen am deutlichsten im Basiskurs Naturwissenschaften Elemente produktiver und funktionaler Selbstständigkeit im Modus instrumenteller Selbstständigkeit erkennen.

9.1.2 Veränderte Lehrenden- und Lernendenrollen

Alle Lehrenden, die in den Interviews eine didaktische Vorstellung von einer Hinführung zur Selbstständigkeit entfaltet haben, thematisieren dabei immer auch ihre veränderten Rollen. Angesichts des Anspruchs, Kollegiat*innen zu Gestalter*innen und Überwacher*innen ihrer eigenen Lernprozesse zu machen, ist es konsequent, wenn Lehrende stärker eine Beratungsfunktion übernehmen und jenseits von Bewertungssituationen Rückmeldungen geben. Die Rolle als Berater*in – dies führt insbesondere der Koordinator der Projektphasen aus – kann mit der Ein- und Abgrenzung von Verantwortungsbereichen einhergehen und somit deutlicher konturiert werden. Anders gewendet schafft er über eine Klärung der Rollen den didaktischen Rahmen, innerhalb dessen bestimmte Grade an Selbstbestimmung realisiert und die Chance des Scheiterns selbstständiger Lernprozesse reduziert werden können. Die Beraterrolle ist bei ihm daher auf bestimmte Aspekte des Prozesses begrenzt (nur inhaltlich oder nur methodisch) und häufig eng gekoppelt an definierte Möglichkeiten zur Intervention. Diese Möglichkeiten sind in der Zeitstruktur offener Unterrichtsphasen in Form verpflichtender Beratungstermine und Rückmeldesituationen vorgesehen. Der didaktische Rahmen und die darin gewährten Freiräume für selbstständiges Lernen variieren bei ihm abhängig davon, ob die Kollegiat*innen bereits an eine selbstständige, durch Beratung und Reflexion flankierte Arbeitsweise gewöhnt sind oder nicht. Hier ist die Überzeugung zu erkennen, dass die Entwicklung instrumenteller Selbstständigkeit Begleitung und Unterstützung braucht.

Die Verantwortung dafür, dass die Lernenden ihre individuelle Zone der nächsten Entwicklung ausschöpfen können, liegt dabei sowohl auf Seite der Lernenden selbst als auch auf der der Lehrenden, die die Freiräume für das selbstständige Lernen durch Beratungstermine und Rückmeldung didaktisch begleiten (vgl. Abb. 3, Kap. 3.3).

Ganz ähnlich strukturieren auch die Deutschlehrenden die selbstständigeren Lernphasen im Basiskurs II. Ihre Beratungsrolle können auch sie nur über verbindliche Kontaktanlässe steuern, die wiederum innerhalb individueller Vereinbarungen zu definierten Arbeitsschritten verabredet werden. Diese Anlässe betreffen beispielsweise Absprachen über das Thema sowie Besprechungen der Fragestellung, der Gliederung und bestimmter Textbausteine.

Während die Informatiklehrenden ebenfalls vor den Präsentationsterminen verpflichtende Beratungstermine verabreden und ansonsten im Unterricht für die Arbeitsgruppen als eine Art „Ambulanz“ bei Fragen oder erkennbar stockenden Arbeitsprozessen fungieren, ist individualisierte Beratung für die Mathematiklehrenden anscheinend eher ein offenes Angebot, das keine festen Orte und Zeiten im Unterricht hat und freiwillig angenommen werden kann. Sie lehnen den eigenen Bekundungen zufolge eine paternalistische Rolle ab und teilen die Verantwortung für Lernprozesse gerne, indem sie beispielsweise schnelle und leistungsstärkere Kollegiat*innen als „Hilfslehrer*innen“ einsetzen oder den Kollegiat*innen in den Brückenkursen die Entscheidungen über die zu bearbeitenden Aufgaben und die Kontrolle ihrer Bearbeitung überlassen. Demgegenüber verzichten die Lehrenden der Basisbrückenkurse in Englisch weitgehend auf offene Unterrichtssituationen und nehmen eher die Rolle von wohlmeinenden Kontrolleur*innen ein, weil sie Tests zur Diagnose der Lernstände verwenden und mit Feedbacks an die Kollegiat*innen verbinden.

In den naturwissenschaftlichen Basiskursen arbeiten die Lehrenden mit Rückmeldungen zu den Untersuchungsberichten. Ansonsten signalisieren sie den Kollegiat*innen, dass sie in den Experimentalphasen des Unterrichts und außerhalb der Kurszeiten ansprechbar sind, um über Lernschwierigkeiten oder bestimmte Aspekte der Rückmeldungen zu reden.

Rückmeldungen zu den Produkten selbstständiger Lernprozesse nehmen grundsätzlich einen großen Stellenwert bei den befragten Lehrenden ein; die Deutschlehrenden integrieren jedoch dezidiert die sich einer Rückmeldung anschließende Überarbeitung des Produkts in ihr didaktisches Konzept, um die Auseinandersetzung mit methodischen Schwierigkeiten der Textproduktion zu initiieren. Auch die Informatik- und Mathematiklehrenden teilen implizit diese didaktische Herangehensweise, weil sie ihre Rückmeldung zu den Referaten vor den Präsentationen in der Kursöffentlichkeit geben und somit Möglichkeiten der gezielten Überarbeitung gewähren. Die gezielten Überarbeitungen der Produkte transformieren im Idealfall für die einzelnen Lernenden ihre Zone der nächsten Entwicklung in die Zone der aktuellen Leistung, sodass der Lernprozess für sie auf einem höheren Anforderungsniveau weitergehen kann (vgl. den idealtypischen Dreischritt der kulturhistorischen Didaktik in Kap. 3.3).

Die Bandbreite an Rollenkonstellationen und auf die Förderung von Selbstständigkeit zielenden Praxen der Lehrenden macht deutlich, dass sich selbstständiges Lernen stets in individualisierten Lernsettings vollzieht. Die Lehrenden deuten aber auch an, dass sich diese Prozesse verselbstständigen, wenn nicht auch für alle geltende Verbindlichkeiten hergestellt werden können.

9.1.3 Die Herstellung von Verbindlichkeit in den Kursen

Wie vorstehende Ausführungen deutlich machen, können Lehrende sich und ihren Kollegiat*innen veränderte Rollen zuweisen und dennoch die Herrschaft über die Verfahren behalten, wenn es ihnen gelingt, dass Absprachen getroffen und eingehalten werden. Die meisten Lehrenden bauen über den ganzen Lernprozess deshalb Qualitätssicherungen ein, die auch bei großen Freiheiten der Kollegiat*innen ein gewisses Maß an Kontrolle

sicherstellen. Viele deklarieren dazu verschiedene Etappen eines Lernprozesses als Teil eines Leistungsnachweises: Der Koordinator der Projektphasen erklärt den Beratungsprozess explizit zu einer Teilleistung, die sich immer auch in der Note für das Produkt widerspiegelt; die Deutschlehrenden stellen sicher, dass sich die Kollegiat*innen intensiv und überarbeitend mit ihren Textprodukten auseinandersetzen, indem sie sowohl den Entwurf als auch die fertige Hausarbeit als eigenständige Leistungsnachweise betrachten; die Informatiklehrenden reden von Modulen, die erfolgreich bearbeitet werden müssen und in der Summe einem Leistungsnachweis entsprechen; auch die Naturwissenschaftslehrenden deuten an, dass sie die gesamten Kursleistungen als relevant für das Kursbestehen betrachten, gleichwohl viele Kollegiat*innen zu glauben scheinen, es hänge von punktuellen Leistungsnachweisen ab. Die Lehrenden aus den Basiskursen Deutsch, Englisch, Informatik und Naturwissenschaften verbinden explizit erzieherische Aufgaben mit der Vereinbarung verbindlicher Regeln und der Übernahme und Reflexion von Verantwortlichkeiten. Die interviewten Mathematiklehrenden nehmen demgegenüber eine etwas andere Haltung ein, möglicherweise weil ihr Unterricht weniger umfangreiche Phasen des selbstständigen Lernens umfasst. Die Klausur wird als Leistungsnachweis nicht für die Herstellung von Verbindlichkeit genutzt, sondern soll den Kollegiat*innen (als Nebenprodukt zur Leistungsfeststellung) zur Überprüfung der Güte ihrer Selbstdiagnosen dienen. Ob die Förderung der fachlichen Selbsteinschätzungskompetenzen auf diesem Wege wirklich erfolgt oder nur ein freiwilliges Angebot bleibt, unterliegt möglicherweise nicht mehr dem unmittelbaren Einfluss der Lehrenden. Statt auf permanente Kontrolle scheinen sie grundsätzlich stärker auf die Eigenverantwortung der Kollegiat*innen zu setzen. So motivieren die Lehrenden einerseits zu selbstständigen Lernprozessen, indem sie in den Brückenkursen Unterstützung bei der eigenständigen Themenwahl und Aufgabenbearbeitung zusichern. Andererseits vermitteln sie bei Schwierigkeiten in ihren Kursen auch an die Schulsozialarbeiterinnen, Tutor*innen und weisen auf Übungsmöglichkeiten im Lernbüro hin. Ob diesen Hinweisen nachgegangen wird, bleibt jedoch eine Angelegenheit der Kollegiat*innen. Eine ausgewiesene didaktische Rahmung des selbstständigen Lernens (etwa im Sinne eines „Scaffoldings“ o.Ä.) ist hier nicht erkennbar.

Die Schulsozialarbeiterin regt an, den Kollegiat*innen gegenüber nicht nur die existierenden und ggf. noch zu schaffenden Verbindlichkeiten transparent zu machen, sondern auch Räume für Individualisierung.

9.1.4 Das Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdkontrolle

Die Mathematiklehrenden bearbeiten die Spannung zwischen Kontrolle der Lernprozesse und der Zumutung von Eigenverantwortlichkeit zugunsten einer Kultivierung von Selbstdiagnosen, die wiederum Grundlage von selbstgewählten Fördermaßnahmen und proaktiv eingeholter Unterstützung sein können. So vermeidet es eine Mathematiklehrende auch bei Übungsphasen im Unterricht, diejenigen bloßzustellen, die Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Aufgaben haben. Sie schreibt die Lösungen auf die Rückseite der Tafel und ermöglicht es den Kollegiat*innen, sich selbst zu kontrollieren. In ähnlicher Weise enthalten auch die in den Brückenkursen eingesetzten Lerntagebücher die Lösungen zu Zwecken der Selbstkontrolle. Die enge Führung und das dichte Netz an Kontrollen in den Brückenbasiskursen Englisch erscheinen hier als Gegenmodell zur Praxis in Mathematik. Dies wird jedoch von den Englischlehrenden mit Vorteilen für die Kollegiat*innen begründet, die durch die kurzen Lerneinheiten und häufigen Rückmeldungen Selbstsicherheit gewinnen und an ihrem Selbstkonzept arbeiten können. Während die Englischlehrenden das selbstständige Arbeiten im Vergleich zu früheren Kohorten immer weiter zurückführen, setzen die Mathematiklehrenden pragmatisch auf eine weitgehend auf Kontrolle verzichtende Form der Unterstützung, die selbstständige Lernphasen durch Informationen über zusätzliche Angebote, motivierende Ansprachen,

Rückmeldungen und Befähigung zur Selbstdiagnose fachlicher Kompetenzen initiieren helfen soll.

In Hinblick auf den in Kapitel 3 eröffneten und in Bezug auf die drei Konnotationen des Selbstständigkeitsbegriffs aufgefüllten pädagogischen Horizont lässt sich in Anbetracht der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Selbst- und Fremdkontrolle unter den Mathematiklehrenden eine Tendenz zur Fokussierung auf funktionale Selbstständigkeit erahnen. Insofern die Lehrenden ihre Schüler*innen durch die angestrebte Kultivierung von Selbstdiagnosen zu Selbstkontrolle und proaktiv einzufordernder Unterstützung anleiten, wird zwar ein mündiges, urteilsfähiges und selbstbestimmtes – folglich in produktiv selbstständiger Weise handelndes – Subjekt vorausgesetzt. Allerdings spiegelt sich dies nicht in den didaktischen Entscheidungen der Lehrenden wider. Die ausgeprägte Konzentration auf selbstgesteuertes Lernen bei gleichzeitig definierten Lerninhalten und -zielen stellt einen weiteren Hinweis auf eine stärker funktional ausgerichtete Auffassung von Selbstständigkeit dar, wiewohl Selbststeuerung immer auch ein Bestandteil von Selbstbestimmung ist (vgl. Häcker, 2006). Das Selbstverständnis der Lehrenden scheint durch ein eher passiv ausgerichtetes Rollenverständnis gekennzeichnet zu sein. Die Lernenden bearbeiten die auferlegten Aufgaben und kontrollieren sich selbst; Kommunikation und Interaktion finden während der Übungsphasen demnach erst dann statt, wenn Kollegiat*innen selbst aktiv werden. Der weitgehende Verzicht auf Fremdkontrolle in Hinblick auf die Korrektur der Aufgaben erstreckt sich auch auf die Unterstützung während ihrer Bearbeitung und erhärtet den oben gewonnenen Eindruck. Bezüglich des Motivs der Lerntätigkeit, welches für die Aneignung gesellschaftlichen Wissens und Könnens einen integralen Bestandteil ausmacht, können das Bedürfnis nach Umweltkontrolle und Selbstwirksamkeit und folglich die Realisierung einer höheren Autonomie durch diese Form der Vermittlung des Lernstoffs hingegen durchaus gewährt werden.

Das demgegenüber sehr engmaschige Vorgehen sowie das dichte Geflecht aus (Fremd-)Kontrollen der Englischlehrenden stellt hierzu einen (vermeintlichen) Gegenhorizont dar. Die Unterrichtsgestaltung kann vor dem Hintergrund des pädagogischen Horizonts eher als eine Orientierung an produktiver Selbstständigkeit gedeutet werden und wird von den Lehrenden mit einer Stärkung des Selbstbewusstseins, der Selbstsicherheit und der Erweiterung der Selbstkenntnis begründet. Allerdings scheint es so, als lasse eine derart enge Führung und anhaltende Fremdkontrolle kaum den Erwerb produktiver Selbstständigkeit zu. Es entsteht der Eindruck, dass auch hier der Fokus stärker auf funktionaler Selbstständigkeit liegt, dieser aber als eine Förderung produktiver Selbstständigkeit von den Englischlehrenden (miss-)gedeutet wird. Auch die Aussage der befragten Lehrenden, dass das selbstständige Arbeiten im Unterschied zu früheren Jahrgängen immer stärker eingeschränkt wurde, erhärtet diesen Eindruck. Das didaktische Mittel eines kleinschrittigen Vorgehens durch kurze Lerneinheiten kann als deutlicher Hinweis auf eine Orientierung an instrumenteller Selbstständigkeit gedeutet werden. Denn diese umfasst die Hinführung zur Selbstständigkeit als einen an Teilzielen orientierten Prozess, der wiederum unterteilt ist in (Teil-)Handlungen und Operationen. Komplexe Tätigkeiten werden demnach in Teilprozesse aufgegliedert, und die didaktische Hinführung zur Zone der nächsten Entwicklung wird, wie im Englischunterricht umgesetzt, über ein gemeinsames Arbeiten an Teilhandlungen geleistet. Die hier verstärkt angewandte Methode des häufigen Feedbacks verweist überdies auf eine Haltung der Lehrenden, die in der Kommunikation und Interaktion, folglich in der Rückmeldung als einer Form des sozialen Verkehrs, eine weitere Möglichkeit sehen, die Aneignung instrumenteller Selbstständigkeit zu stärken.

9.1.5 Verbindlichkeiten im Unterstützungssystem

Insbesondere die Mathematiklehrenden berücksichtigen in ihrem Konzept der Hinführung zur Selbstständigkeit die Möglichkeiten, die das Oberstufen-Kolleg als Organisation bereitstellt, wenn sie etwa Schwierigkeiten mancher Kollegiat*innen den entsprechenden Tutor*innen zurückmelden und darauf vertrauen, dass dadurch Probleme bearbeitet werden. Die Laufbahnberaterinnen entfalten in dem Interview das besondere Charakteristikum des gesamten Unterstützungssystems: die Freiwilligkeit seiner Nutzung. Positiv sei daran, dass es Ansprechpartner*innen gibt, die ausdrücklich nicht die Funktion haben, Druck auszuüben und Konsequenzen zu verantworten. Aufgrund der weiter oben beschriebenen Sozialisierungseffekte der Sekundarstufe I führe dies aber auch dazu, dass Kollegiat*innen, die dringend Hilfe benötigen und sich dessen vielleicht gar nicht bewusst sind, nicht erreicht werden. Die Laufbahnberaterinnen laufen diesen Kollegiat*innen zuweilen sogar hinterher und versuchen, sie in den Kursräumen zu treffen. Da mehr als zehn Prozent des zum Zeitpunkt des Interviews aktuellen Eingangsjahrgangs nach ca. einem halben Jahr schlichtweg keine*n Tutor*in gewählt haben, können auch keine Kontakte über diese hergestellt werden. Auch wenn es der Schule noch an einem klaren Rollenbild und einem klaren Aufgabenbereich für die Tutor*innen fehle, können sie den Laufbahnberaterinnen zufolge als Vertrauensperson, mit der es menschlich funktioniere, wichtige Beratungsanlässe initiieren. Noch werde die Tutor*innenrolle jedoch sehr unterschiedlich ausgelegt.

Die Neigung der Mathematiklehrenden, vermehrt auf unterrichtsexterne Hilfsangebote zu verweisen, und das dahinter zu vermutende Konzept der Hinführung zur Selbstständigkeit ließen sich generell beiden Ausprägungen des eingangs beschriebenen pädagogischen Horizonts zuordnen. Denn die Forderung an die Schüler*innen, sich selbst außerhalb des Unterrichts Hilfe und Beratung zu organisieren, bedingt sowohl eine Befähigung zu mehr Autonomie und eine aktive Übernahme von (Eigen-)Verantwortung als auch im Sinne der funktionalen Selbstständigkeit eine Stärkung des unternehmerischen Selbst, unter dessen Gesichtspunkten das Individuum dazu angehalten wird, stetig an sich zu arbeiten und sich zu optimieren. Dieser Aspekt kann somit tendenziell einer von den Lehrenden angestrebten Förderung instrumenteller Selbstständigkeit zugerechnet werden, der zugleich die Basis und vermittelnde Instanz für produktive wie auch funktionale Selbstständigkeit bildet.

Die Laufbahnberaterinnen betonen in Hinblick auf das gesamte Beratungs- und Unterstützungsangebot insbesondere das Merkmal der Freiwilligkeit. Die Hervorhebung seiner freiwilligen Nutzung kann als Indikator angesehen werden, der auf Kriterien produktiver Selbstständigkeit verweist. Da die Kollegiat*innen dazu angehalten sind, selbstständig und selbstbestimmt zu handeln und autonom passende Hilfsangebote aufzusuchen, müssen sie einen aktiven Part in der Beseitigung individueller Probleme oder Defizite übernehmen, dessen Sinn sie selbst erkannt haben. Die aktive Bearbeitung der eigenen Probleme sowie eine gleichzeitige Sinnzuschreibung der Handlung entsprechen der Erscheinungsform von Selbstständigkeit im produktiven Sinne. Die Rolle der beratend Tätigen wird von den Laufbahnberaterinnen dahingehend beschrieben, dass diese urteilsfrei und nicht sanktionierend handeln und sich somit explizit von der Rolle der Lehrenden abheben. Hierdurch wird die Chance eröffnet, abseits von (Leistungs-) Druck in eine offene Kommunikation und Interaktion zu treten. Das Format der Freiwilligkeit kann allerdings auch dazu führen, dass keine Interaktion mit den Berater*innen zustande kommt und somit kein kommunikativer Austausch über einen möglichen Hilfebedarf stattfinden kann. Das Potenzial, unter Anleitung Problematiken zu bearbeiten, die selbstständig noch nicht gelöst werden können, bleibt somit ungenutzt, und die betroffenen Schüler*innen verbleiben in der Zone ihrer aktuellen Leistung. Was die Berater*innen- bzw. Tutor*innenrolle genau auszeichnet oder welche Haltung diese vertreten sollten, bleibt in allen Beschreibungen jedoch relativ offen. Ein interdisziplinärer Austausch, der nicht nur Lehrende, sondern auch Kollegiat*innen in die Kommunikation mit einbezieht,

sowie eine anschließende explizite Formulierung von Leitlinien könnten nicht nur Klarheit über Angebote und Leistungen schaffen, sondern darüber hinaus auch eine ertragreichere Unterstützung der Selbstständigkeit aller Kollegiat*innen mit sich bringen.

9.2 Perspektiven auf eine Förderung von Selbstständigkeit als Aufgabe der ganzen Schule

Die Lehrenden wurden in den Fokusgruppen und Interviews nach ihren Ideen für die Organisationsentwicklung gefragt. Teilweise betreffen ihre Hinweise sehr spezielle Wünsche, etwa hinsichtlich der wechselnden Zusammensetzung der Englischkurse vom ersten zum zweiten Schulhalbjahr. Überwiegend schneiden die Lehrenden jedoch allgemeine Themen an, die sich ordnen lassen nach den Bedarfen an einer gemeinsamen normativen Ausrichtung des Lehrer*innenhandelns und Wünschen nach einer Modifizierung der zeitlichen und räumlichen Bedingungen selbstständigen Lernens.

9.2.1 Verbindliche Regeln – gemeinsame Linien

In nahezu allen Interviews wird angemahnt, dass es am Oberstufen-Kolleg zu wenige bzw. zu wenig eindeutige Regeln gibt, die Erwartungssicherheit schaffen und die Effizienz von Lern- und Unterstützungsprozessen erhöhen. Die Kollegiat*innen verbreiten der Schulsozialarbeiterin zufolge über Kohorten hinweg einen Mythos, der aus vergangenen Zeiten herrühre und eine entspannte Zeit ohne allzu viel Druck und Verpflichtung verspreche. Dieser Mythos sei gefährlich, da die Anforderungen sich stark verändert und insbesondere zu zeitlichen Verdichtungen geführt haben. Die 34-Stunden-Woche, die vollen Lehrpläne, das Zentralabitur setzen schlichtweg andere Rahmenbedingungen. Wenn Kollegiat*innen in der Folge der tradierten Vorstellung dieses Mythos die Grenzen des Machbaren ausloten, erhalten sie kaum einheitliche Resonanz. Weder gibt es Leitbilder oder klare Aufgabenbeschreibungen für Tutor*innen und Laufbahnberater*innen, noch vermitteln die Lehrenden einheitliche, verbindliche und transparente Regelungen. Dies betrifft insbesondere den Umfang zulässiger Fehlzeiten, die Handynutzung, und Regelungen zu Essen und Trinken sowie zu Pünktlichkeit und Müllentsorgung im Unterricht. Neben diffusen Umgangsweisen mit Regeln, Eigenverantwortung und Verantwortung für die Gruppe werden insbesondere aus Sicht der Informatiklehrenden und der Schulsozialarbeit die unübersichtlichen Kommunikationsstrukturen kritisiert. Es müsse daher dringend einen Diskurs über gemeinsame pädagogische Linien und Absprachen geben, die überdies den Kollegiat*innen gegenüber transparent gemacht werden müssen.

Angesichts der Laissez-faire-Haltung mancher Lehrender bedürfe es einer Verständigung über mögliche didaktische Rahmensetzungen selbstständiger Lernprozesse. Ein Informatiklehrender schlägt z.B. die Varianten vor, professionelle Materialien im Sinne gestufter Lernhilfen bzw. Arbeitsaufträge zu entwickeln oder im Sinne eines Methodencurriculums dezidiert Schwerpunkte auf allgemeine Arbeitstechniken zu setzen. Die Schulsozialarbeit unterstützt dieses Argument, da sie den Eindruck gewonnen hat, dass Referate und Hausarbeiten als wissenschaftliche Arbeitstechniken und Kommunikationsformen nicht obligatorisch angefertigt werden müssen und auch Aspekte der Selbstorganisation wie das Zeitmanagement curricular nicht den Stellenwert einnehmen, wie sie sollten. Dazu müssten auch Beratung und Unterstützung stärker institutionalisiert und Anlässe geschaffen werden, über Kollegiat*innen zu reden. Auch hinsichtlich der Anforderungen an selbstständige Lernprozesse bedarf es den Deutschlehrenden zufolge einer geteilten Linie, da diese in Bezug auf den Umfang von Hausarbeiten und den Schwierigkeitsgrad von Fachlektüren stark variieren. Absprachen könne es ferner zu den Deadlines für Leistungsnachweise geben, weil parallele Belastungen durch individuelle Formen der selbstständigen Leistungserbringung häufig zu Überlastungen führen. Insgesamt müssen die Aufgaben unter dem Gesichtspunkt der Fürsorge abgestimmt und

formuliert werden – so die Forderung der Schulsozialarbeiterin. Wenn bestimmte Absprachen über die curriculare Verankerung wichtiger methodischer Aspekte selbstständigen Lernens getroffen worden sind, könnte man sich den Deutschlehrenden zufolge auch in der Hauptphase noch stärker auf Inhalte aus den Basiskursen berufen und etwa auf Materialien verweisen, die dazu online gestellt werden müssten.

Viele der vorstehenden Wünsche nach Verbindlichkeit und einer geteilten pädagogischen Linie folgen dem übergeordneten Argument der Schulsozialarbeit, demzufolge das Oberstufen-Kolleg angesichts der veränderten Kollegiat*innenschaft nicht mehr nur einen Bildungsauftrag, sondern verstärkt auch einen Erziehungsauftrag zu erfüllen habe. Dass Einigungen auf gemeinsame Regeln und pädagogische Linien nicht einfach im Kollegium herzustellen sind, befürchten nahezu alle interviewten Lehrenden. Die Schulsozialarbeiterin empfiehlt daher, Kooperationspartner*innen wie andere Schulen oder Bildungsträger in den Diskussionen zu Rate zu ziehen. Der Koordinator der Projektphasen nimmt jedoch an, dass viele Lehrende ihre Praxis den Diktaten der Administration unterordnen und aufgrund von „Hürden im Kopf“ nicht umstellen mögen oder können. Man erkenne noch nicht hinreichend die Möglichkeiten und Freiheitsgrade, die den Lehrenden trotz aller Vorgaben bleiben. Vielmehr instrumentalisieren man die Sachzwänge des Zentralabiturs und andere äußerliche Vorgaben für die pädagogische Arbeit, insbesondere für eine extrinsische Motivation der Kollegiat*innen. Ob man nun auf organisationaler Ebene Veränderungen für selbstständige Lernprozesse herbeiführen oder die Kollegiat*innen in den gegebenen Strukturen zu mehr Selbstständigkeit führen möchte – in jedem Falle bedürfe es Mut, bestimmte Dinge zu vertiefen und andere deshalb nicht oder nur oberflächlich zu behandeln.

9.2.2 Passende Zeitstrukturen für selbstständiges Lernen

Selbstständiges Lernen erfordert Zeit, erst recht, wenn es außerhalb des formalisierten Unterrichts erfolgen soll. Die Lehrenden sehen unter den gegebenen Bedingungen in der zeitlichen Entlastung einen neuralgischen Punkt des selbstständigen Lernens. Unisono wird eine Reduktion der Unterrichtswochenstunden als wünschenswerte Bedingung formuliert; verschiedentlich werden auch Vorschläge unterbreitet, wie dies zu bewerkstelligen wäre. Insbesondere werden eine Reduktion von Leistungsnachweisen in der Eingangsphase, ein Dispens von nicht-obligatorischen Kursen zugunsten von Selbstlernzeiten und eine Flexibilisierung der Eingangsphase angeregt, die insbesondere auf die Lage von Kollegiat*innen mit vielen Brückenkursen Rücksicht nehmen müsste.

Nahezu alle Lehrenden setzen sich mit einer möglichen Einführung von Selbstlernzeiten auseinander. Den Deutschlehrenden zufolge müsse dies eine institutionalisierte Zeit für Prozesse des selbstständigen Lernens sein und vor dem Hintergrund der Lernorganisation und weniger vor dem Hintergrund der Probleme in bestimmten Kurstypen ausgestaltet werden. In dieser Zeit müsse entsprechend Raum für konzentriertes Arbeiten und Selbstreflexionsprozesse vorhanden sein. Die Englischlehrenden sehen in der Selbstlernzeit die Chance, gewisse Nachteile der 34-Stunden-Woche zu kompensieren. Sie weisen der Zeit entsprechend die Funktionen zu, umfangreichere Texte zur Vorbereitung auf den Unterricht zu lesen, Leistungsnachweise vorzubereiten oder Defizite aufzuarbeiten. Anders als die Deutsch- und Naturwissenschaftslehrenden ordnen sie die Selbstlernzeit nur jenen Kursen zu, die inhaltlich flexibler sind – den Grund- und Studienfachkursen.

In der Laufbahnberatung wird hierzu eine Gegenposition eingenommen. Die Selbstlernzeit solle grundsätzlich dafür da sein, zu lernen, was gewollt oder gebraucht wird, nicht für die Bearbeitung von Aufgaben, die aus Kursen heraus in die Selbstlernzeit ausgelagert werden. Die Zeit müsse frei verfügbar sein, um sich auf den Kursunterricht, Klausuren oder Referate vorzubereiten, müsse aber auch Anleitung (wenn gelernt wird, was gebraucht wird) und Unterstützung (wenn gelernt wird, was gewollt wird) der Lehrenden anbieten und Kontrollmechanismen unterliegen. Man könne in einer Selbstlern-

zeit daher auch die Rolle der Tutor*innen stärken und die Kooperation zwischen ihnen, den Kollegiat*innen und der Laufbahnberatung durch offene Sprechstunden ermöglichen.

Im Interview mit der Projektkoordination wird ein differenzierter Vorschlag zu einer Veränderung der Zeitstrukturen für selbstständiges Lernen entfaltet. Der Charme einer Selbstlernzeit mitten am Unterrichtstag liege in der Institutionalisierung von Beratungsprozessen. Allerdings sollten das Gros der frei verfügbaren Zeit eher an die Ränder des Unterrichtstages gelegt und die halbstündigen Pausenzeiten reduziert werden, weil die Arbeitsatmosphäre am Oberstufen-Kolleg eine vertiefte Beschäftigung mit einem Lerngegenstand bisher verhindere. Implizit stimmt er damit auch der Variante zu, Selbstlernphasen weniger als Veranstaltungen der Wahlpflicht, sondern als freiwillige Nutzung von Angeboten aufzufassen.

9.2.3 Räumliche Anforderungen für Selbstlernphasen

In unterschiedlichem Maße reflektieren die interviewten Lehrenden die räumlichen Bedingungen für Selbstlernphasen, in denen bis zu 600 Kollegiat*innen individuellen Lerninteressen oder -verpflichtungen nachgehen. Je nach Zweck, dem man einer Selbstlernzeit zuweist, variieren die Szenarien. Die Position des Koordinators der Projektphasen, die Selbstlernphasen ortsungebunden und daher auch ohne größere Mechanismen der Fremdkontrolle einzuführen, sei seinem Eindruck geschuldet, dass die Akustik des Großraums und die Ablenkungen durch Mitschüler*innen ein Sich-Einlassen auf eine Sache verhindern. Zudem verfüge das Haus über nicht hinreichend viele Einzelarbeitsplätze und Möglichkeiten zum Ausdrucken von Dokumenten.

Ein Ort, der in Selbstlernzeiten verstärkt frequentiert werden könnte, wäre ein Selbstlernzentrum mit attraktiven Öffnungszeiten und einer Möglichkeit, Bücher auszuleihen und kursbezogene Semesterapparate mit Literatur und Arbeitsblättern einzurichten.

9.3 Institutionell vertretene Konzepte von Selbstständigkeit

9.3.1 Erwartungen und Einschätzungen der Lehrenden

Die Lehrenden stellen ihre didaktisch-methodischen Überlegungen vor dem Hintergrund der Ausgangslagen an, die sie den Kollegiat*innen in ihren Kursen aus Erfahrung zuschreiben oder in frühen Phasen des Kursverlaufs beobachten können. Verschiedentlich entfalten sie in den Interviews Erklärungsversuche für die unterschiedlich ausgeprägte Selbstständigkeit und Eigenverantwortung unter den Neukollegiat*innen.

Schulische Sozialisationsseffekte

Die Lehrenden gehen überwiegend nicht davon aus, dass die Voraussetzungen für selbstständiges Lernen bereits in der Sekundarstufe I erworben wurden. Vielmehr deuten sie verschiedentlich Vermutungen über sozialisatorische Effekte der abgebenden Schulformen an, die den Grad der Selbstständigkeit und Einstellungen zum selbstständigen Lernen betreffen. So vermutet eine Englischlehrende, dass die Motivation der ehemaligen Gesamtschüler*innen im Englischunterricht aufgrund einer Überforderung leide, die dem geringen Stellenwert des Englischen in der Gesamtschule geschuldet sei. Ein Informatiklehrer schreibt den ehemaligen Gymnasiast*innen eher zu, geübt in der Fokussierung und der Auswahl relevanter Inhalte (bei selbstständiger Erarbeitung von Referaten) zu sein, während Laborschüler*innen es eher gewohnt seien, interessegeleitet und selbstständig Themen zu formulieren. Insgesamt stellen die Lehrenden eine sehr große Heterogenität hinsichtlich der Voraussetzungen für selbstständiges Lernen fest, die teilweise auf unterschiedliche Erfahrungen mit selbstständigen und eigenverantwortlichen Prozessen zurückgeführt werden. Insbesondere die Informatik- und Deutschlehrenden machen in ihren Aussagen einen weiteren möglichen Sozialisationsseffekt der Sekundarstufe I deutlich. Ihnen zufolge „maskieren“ sich manche Kollegiat*innen. Sie wollen

ihre Verständnisschwierigkeiten, Wissenslücken und Lernprobleme lieber verbergen, weil sie Lehrende weniger als Berater*innen denn als Bewerter*innen wahrnehmen. Diese Strategie, die Defizite nicht vom Radar der Lehrenden erfassen zu lassen (von einem Deutschlehrenden prägnant beschrieben: „*wenn der da vorne nicht merkt, dass ich das und das nicht kann, war ich gut*“; DL3, Z. 103–104) ist eine schulisch erworbene Grundhaltung, die vermuten lässt, dass die mit selbstständigem Lernen verbunden Rollenwechsel bzw. Rollenerweiterungen noch nicht ohne Weiteres vollzogen werden können.

Auch das Oberstufen-Kolleg bleibt nach Angaben einiger Lehrender nicht ohne sozialisatorische Wirkung. So beklagen insbesondere die Naturwissenschaftslehrenden, dass das Pass-/Fail-System in der Eingangsphase zu der Haltung führe, sich nur am Kursbestehen zu orientieren, und das Lernengagement nach einem guten punktuellen Leistungsnachweis häufig deutlich reduziert werde.

Altersbedingte Unselbstständigkeit

Die mit dem eben beschriebenen „Maskeradephänomen“ korrespondierende Haltung vieler Neukollegiat*innen, die Lehrenden seien verantwortlich für die Gestaltung ihrer Lernprozesse, führen die Lehrenden vielfach auf das Alter und die altersbedingt fehlende Reife oder Grunds selbstständigkeit ihrer Schüler*innen zurück. Es seien den Informatiklehrenden zufolge insbesondere die Jüngeren, die froh über klare Aufgaben und strukturierte, nicht zu hinterfragende Lernprozesse sind, weil sie noch zu sehr mit sich selbst beschäftigt seien und noch keine eigene Zielorientierung entwickelt haben. Die Vielfalt an Angeboten und die Offenheit überforderten auch aus der Sicht der Laufbahnberatung insbesondere die jüngeren Kollegiat*innen. Eine Naturwissenschaftslehrende assoziiert ebenfalls eine proaktive Suche nach Hilfe im Unterstützungssystem mit der nötigen, altersbedingten Reife. Der Koordinator der Projektphasen vermutet, dass viele auch noch zu Hause erzogen werden und erst noch einen geeigneten Umgang finden müssten mit der am Oberstufen-Kolleg vorgefundenen freieren Form schulischen Lebens. Viele werden daher nicht im Sinne der schulischen Ziele selbstständiger, sondern „verselbstständigen“ sich. Die Laufbahnberaterinnen teilen diese Sichtweise und begründen dies damit, dass die Schüler*innen an ihrer alten Schule einen „*festen Stundenplan bekommen [haben] und klare Aufgaben und da wurde einem wahrscheinlich schon klar gesagt, was man zu tun und zu lassen hat, und die genießen dann erstmal die Freiheit, die man hier am OS hat*“ (LB2, Z. 202–205). Da u.a. die Deutschlehrenden darauf hinweisen, dass ausgerechnet Kollegiat*innen mit den größten Schwierigkeiten für sich am allerwenigsten Bedarf an Begleitung feststellen, liegt die Vermutung nahe, dass das „Maskeradephänomen“ nur durch eine, auch vom Koordinator der Projektphasen geforderte, Gewöhnung an Beratung und (Selbst-)Reflexion produktiv gewendet werden kann.

Zugangsschwierigkeiten zum Unterstützungssystem

Die Hemmungen insbesondere schwächerer Kollegiat*innen, das freiwillige Unterstützungsangebot des Oberstufen-Kollegs zu nutzen, werden von den Laufbahnberaterinnen jedoch wiederum darauf zurückgeführt, dass es aufgrund schulischer Sozialisationserfahrungen aus der Sekundarstufe I möglicherweise als Kontrollsystem mit Sanktionspotenzial und -absicht wahrgenommen werde. Einladungen der Laufbahnberaterinnen aufgrund zu hoher Fehlzeiten nicht wahrzunehmen oder die Tutor*innen-Wahl zu verweigern, korrespondiere entsprechend mit schulbezogenen Problemlagen der Kollegiat*innen – aber auch mit mangelnder Selbstständigkeit.

Implizite Voraussetzungen

Auch wenn die meisten Lehrenden paradigmatisch betonen, dass man am Oberstufen-Kolleg keine konkreten Erwartungen an die Selbstständigkeit neu aufgenommener Kollegiat*innen stellen dürfe und auch die diesbezüglich heterogenen Ausgangslagen als pädagogische Herausforderung annehmen müsse, formulieren sie dennoch implizite Minimalanforderungen: die Bereitschaft, sich zur Selbstständigkeit führen zu lassen (1), auf die eigenen Stärken und Schwächen zu schauen (2), eine Fragehaltung bei Verständnisschwierigkeiten und Lernproblemen zu entwickeln (3) und situatives Interesse für das selbstständige Arbeiten herzustellen (4).

Schwierige Diagnosen

In den Interviews wurde deutlich, dass sich die genannten Voraussetzungen nicht ohne weiteres diagnostizieren lassen. Die Eingangsdiagnose biete den Englischlehrenden zufolge keine zuverlässigen Indikatoren; auch funktioniere eine zuverlässige Selbsteinschätzung am Anfang nicht. Man müsse die Leute kennenlernen, um etwas über ihre Persönlichkeit, ihre Interessen und ihre Selbstständigkeit zu erfahren. Die Deutschlehrenden vertreten die Ansicht, eine diesbezügliche Einschätzung könne erst nach der selbstständigen Bearbeitung offener Aufgaben vorgenommen werden; auch die Naturwissenschaftslehrenden erkennen in der ersten, freien experimentellen Arbeitsphase, wer Interesse, Aufmerksamkeit und den Willen zu lernen mitbringt. Um Aussagen über die fachlichen Grundlagen für selbstständige Lernprozesse treffen zu können, setzen die Englischlehrenden einen Test ein. Oftmals werden die so gewonnenen Eindrücke in den Reflexionsbögen der Kollegiat*innen bestätigt und ergänzt. Im Unterrichtsalltag geben dem Koordinator der Projektphasen zufolge aber auch die mündliche Mitarbeit und das Engagement in Gruppenarbeitsphasen Hinweise auf Unselbstständigkeit.

9.3.2 Herausforderungen für Kollegiat*innen

Die Kollegiat*innen sind mit einer Vielzahl an Optionen, Erwartungen und Verpflichtungen konfrontiert. Die Anforderungen an die Selbstorganisation bekommen mit dem Wechsel auf das Oberstufen-Kolleg eine ganz neue Dynamik. Besonders in den ersten Tagen müssen sie sehr viele Informationen über die Ausbildungs- und Organisationsstrukturen aufnehmen und gleichzeitig viele neue Personen kennenlernen. Für viele Kollegiat*innen stellen sich bereits die ersten Organisationsaufgaben, etwa wenn eine Fahrkarte oder eine Mensakarte benötigt wird oder BAföG beantragt werden muss. Die Schule bietet für viele dieser Aufgaben passende Unterstützungsangebote an, die aber als Anlaufstellen bekannt sein und selbstständig kontaktiert werden müssen.

Auf der Ebene des Unterrichts werden Kollegiat*innen mit einer neuen Quantität und Qualität der Aufgaben konfrontiert. Die verpflichtend zu belegenden 34 Unterrichtswochenstunden, die Stofffülle in manchen Fächern und die hohe Anzahl an Leistungsnachweisen erzeugen nach Meinung vieler Lehrender am Oberstufen-Kolleg bereits ein hohes Grundniveau an Arbeitsbelastung, sodass zusätzliche Anforderungen leicht Stress und Krisen induzieren können. Die zusätzlichen Anforderungen, die in den Interviews genannt werden, sind teilweise auf die Organisation der Schule, auf die Arbeitsweise in den Kursen oder auf die Lernatmosphäre im Oberstufen-Kolleg zurückzuführen.

Organisational bedingte Herausforderungen

Auf organisationaler Ebene scheint es den Aussagen der interviewten Lehrenden zufolge teilweise diffuse Zuständigkeitsverteilungen zu geben. Ungeklärte und/oder nicht transparente Zuständigkeiten werden vor allem für jene Kollegiat*innen zur Belastung, die aufgrund ihres Bedarfs an Unterstützung Akteur*innen aus dem Fördersystem kontaktiert haben. Sie erhalten dort unterschiedliche Botschaften, werden teilweise immer

wieder an andere Personen verwiesen. Insbesondere Kollegiat*innen mit in der Eingangsdia­gnose festgestellten Defiziten müssen daher neben den Brückenkursen, die mitunter zu mehr als 34 Stunden Unterrichtswochenstunden führen, zusätzlich auch mehr Beratungstermine organisieren, diese wahrnehmen und Verhandlungen in eigener Sache führen.

Herausforderungen im Unterricht

Es ist nicht nur für das Zurecht­kommen in der Organisation wichtig, Informationen, Tipps und Angebote wahrzunehmen sowie von sich aus Fragen zu stellen, sondern auch im Unterricht. Die Erwartung der Lehrenden, Kollegiat*innen besäßen bereits die gewünschte Fragehaltung und fordern ein, was sie von ihnen an Unterstützung brauchen, verkenne die schulischen Sozialisierungseffekte aus der Sekundarstufe I. Das schon benannte Phänomen der „Maskerade“ verdeutlicht dies. Die Laufbahnberaterinnen formulieren es entsprechend als Entwicklungsaufgabe von Kollegiat*innen, sich zu „outen“, d.h., sich zu Problemen zu bekennen. Nur wenn diese Offenheit und Ehrlichkeit in der Selbstbeobachtung gegeben ist, werden Problemlagen der Bearbeitung mit Unterstützung von Lehrenden oder anderen schulischen Akteur*innen zugänglich. Aus Sicht der Schulsozialarbeit trauen sich Kollegiat*innen, die immerhin den Weg zu ihr gefunden haben, schlichtweg nicht, mit Lehrenden über ihre Probleme zu sprechen oder bestimmte Maßnahmen in die Wege zu leiten. Die „Maskerade“ der Kollegiat*innen korrespondiert auch mit der Zuschreibung der Verantwortung für den Lernprozess an die Lehrenden und entsprechend eben auch mit einer geringeren Bereitschaft, den eigenen Lernprozess zu gestalten und zu kontrollieren. Es kann also auch als weitere Herausforderung betrachtet werden, dass Kollegiat*innen z.B. in den Mathematikkursen Selbstdiagnosen zu ihren fachlichen Defiziten stellen sowie eigenverantwortlich Entscheidungen zu Schwerpunktsetzungen und zu Leistungsnachweisen treffen müssen. In Arbeitsphasen mit relativer Selbstständigkeit müssen sie überdies situatives Interesse an den Aufgabenstellungen entwickeln, um sich mit der nötigen Tiefe auf sie einlassen zu können. Oftmals ver­hindere dies aber die allgemeine Unruhe im Schulgebäude.

Entwicklung und Aufrechterhaltung der Lernmotivation

Jenseits der schulisch definierten Herausforderungen bearbeiten Kollegiat*innen weitere Entwicklungsaufgaben, die nicht direkt etwas mit Schule zu tun haben, gleichwohl aber Konsequenzen für schulische Lernprozesse besitzen. Dabei seien viele überfordert mit der Koordination von schulischen und außerschulischen Aufgaben und würden – so wurde im Interview mit der Laufbahnberatung deutlich – durch die ständige Erreichbarkeit und Verfügbarkeit des Internets über ihre Handys zusätzlich abgelenkt. Ein Informatiklehrender assoziiert mit dem permanenten Aufenthalt in sozialen Netzwerken einen emotionalisierten Austausch über Befindlichkeiten, jedoch auch eine Ablenkung von der eigentlichen Bearbeitung schulischer Aufgaben und Probleme. Der Koordinator der Projektphasen vermutet gar einen Zusammenhang zwischen dieser Form der Ablenkung, motivationalen Problemen und Defiziten in der Selbstorganisation, weil die inhaltliche „Eindringtiefe“ darunter leide.

Die Herstellung und Aufrechterhaltung einer motivationalen Grundlage für eigenverantwortliches und selbstständiges Lernen stellt eine besondere Herausforderung dar. Insbesondere wenn der didaktische Rahmen für selbstständige Lernprozesse eng gesteckt wird, ist keine intrinsische Motivation auf Seiten der Kollegiat*innen zu erwarten. Vielmehr kommen extrinsische Regulationsformen in Betracht, die auf eine Integration fremdgesetzter Ziele, Werte und Abläufe in die eigene Handlungssteuerung setzen. Eine Gewährung von inhaltsbezogenen Wahlentscheidungen bei definierter Zielsetzung scheint für die meisten Lehrenden das Mittel der Wahl zu sein, wenn es um eine Stärkung der Lernmotivation geht. Diese Form der Wahlfreiheit wird in der Regel mit dem Ziel

verbunden, instrumentelle Kompetenzen der Organisation und Selbstregulation individueller, wissenschaftspropädeutischer Arbeitsprozesse zu vermitteln. Die Lehrenden erkennen jedoch auch die Grenzen der extrinsischen Motivation und beschreiben insbesondere Gefühle der Überforderung, Lernprobleme, aber auch gruppenspezifische Prozesse innerhalb der Kurse als „Motivationskiller“. Wer keine Motivation mehr aufbringe und keine Unterstützung wahrnehme – so die Laufbahnberaterinnen –, bleibe auch dem Unterricht häufiger fern, entziehe sich dem Kontakt zu Lehrenden und „drifte“ nach einer Weile „weg“.

Erwartungen der Lehrenden

Kritisch wird vor diesem Hintergrund angemerkt, dass es am Oberstufen-Kolleg Lehrende gebe, die sich in der Eingangsphase weniger an den Schwierigkeiten und Herausforderungen der Kollegiat*innen, sondern eher an den akademischen Ansprüchen ihrer Fächer bzw. der diesen zugeordneten Disziplinen orientierten. Das College-Niveau des alten Oberstufen-Kollegs entspreche nicht den entwicklungspsychologischen Bedürfnissen von 15–16jährigen. Die Schulsozialarbeiterin mahnt daher an, dass die veränderte Altersstruktur der Kollegiat*innenschaft auch dazu führen müsse, neben dem Bildungsauftrag auch stärker pädagogische bzw. erzieherische Aufgaben wahrzunehmen.

Den Lehrenden – so der Koordinator der Projektphasen – komme jedoch nicht die Funktion zu, therapeutische Aufgaben zu übernehmen. Dazu müsse die Schulsozialarbeit gestärkt werden. Allerdings müssen die Lehrenden die Kollegiat*innen an Beratungs- und Reflexionsprozesse gewöhnen und den Rahmen stecken, innerhalb dessen Selbstständigkeit erprobt und gelernt werden könne. Dazu müssen Freiräume ebenso transparent gemacht werden wie die Grenzen. Alle befragten Lehrenden stimmen zudem darin überein, dass verbindliche Regeln etabliert werden müssen, die das Wagnis eines für selbstständige Lernprozesse geöffneten Unterrichts flankieren und die dazu notwendigen Selbstverpflichtungen sichern.

9.3.3 Aspekte selbstständigen Lernens

Für Jugendliche stellt sich das Thema Selbstständigkeit und Eigenverantwortung nicht nur in der Schule, wenn Lehrende ihnen offene Aufgaben ohne konkrete Anleitung stellen. Insbesondere die Interviewpartner*innen aus dem Unterstützungssystem – Laufbahnberatung und Schulsozialarbeit – machen darauf aufmerksam, dass Selbstständigkeit nicht immer nur laufbahnkonform zu denken sei, sondern als *Organisation von Prozessen, Beziehungen und Anforderungen aus der ganzen Lebenswelt*.

Mit dem Wechsel auf das Oberstufen-Kolleg bekommt diese Organisationsaufgabe eine neue Dynamik. Das Sich-Einfinden in den neuen Strukturen erfordere den Laufbahnberaterinnen zufolge ein hohes Maß an Selbstreflexion und Eigenverantwortung, da mit dem Schulwechsel soziale und inhaltliche Neuorientierungen, bildungsgangbezogene Wahlentscheidungen und neue Arbeitsweisen einhergehen, die möglicherweise stärker als zuvor auf selbstständiges Lernen ausgerichtet sind.

Obwohl die Basiskurslehrenden eigentlich ein ähnlich weites Begriffsverständnis teilen, entfalten sie differenzierte pädagogische Perspektiven auf Ziele, Aspekte und Wege zur Selbstständigkeit. Für sie wird Selbstständigkeit als ein Ziel und gleichzeitig als Voraussetzung von unterrichtlichen bzw. über Unterricht gesteuerten Lernprozessen thematisch. Ihre pädagogische Aufgabe, Schüler*innen zu mehr Selbstständigkeit zu führen, erfordert auf didaktischer Ebene eine Reduktion der Komplexität selbstständiger Lernprozesse, die zumeist eine pragmatische Unterteilung der Prozesse in zeitliche Phasen, in eine Abfolge von Arbeitsschritten oder in verschiedene Bearbeitungs- oder Betrachtungsebenen (z.B. methodisch, sozial, inhaltlich) zur Folge hat. Die didaktische Perspektive auf die pädagogische Aufgabe der Hinführung zur Selbstständigkeit führt daher unweigerlich zu einer Verwendung von Arbeitsbegriffen in den Interviews, die weniger wissenschaftlichen Kriterien standhalten müssen, als dass sie eine Praxis oder eine Idee

von Praxis beschreiben, in die theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen der Lehrenden gleichermaßen eingehen. In den einzelnen Interviews finden sich daher zwangsläufig kaum konsistente Begriffsdefinitionen; es finden sich jedoch zahlreiche Hinweise auf eine weitgehend geteilte Vorstellung von Elementen des selbstständigen Lernens, die je nach Voraussetzung auf Lernendenseite auch didaktisch ihren Niederschlag finden können.

Lernziele setzen

Selbstständiges Lernen, so haben es u.a. die Fokusgruppen der Englisch- und Informatiklehrenden formuliert, umfasst die Entwicklung eigener Lernziele bzw. die selbst vorgenommene Definition von Aufgaben. Auch die Deutschlehrenden und der Koordinator der Projektphasen betonen dieses Element selbstständigen Lernens, indem sie den Kollegiat*innen Freiheit bei der Wahl ihrer Themen gewähren. Die Naturwissenschaftslehrenden stellen zwar in Aussicht, dass Kollegiat*innen nach erfolgreichem Durchlaufen ihres Basiskurses in der Lage seien, selbst gesetzte Ziele zu erreichen; sie legen jedoch den Schwerpunkt darauf, dass sich die Lernenden zunächst mit den vorgegebenen Lernzielen der Basiskurse identifizieren und so Erkenntnisprozesse nachzuvollziehen lernen.

Das Setzen von Lernzielen und Wahlentscheidungen findet in unterschiedlichen Rahmungen statt, d.h., es werden aus didaktischen Gründen verschiedene Restriktionen gesetzt: Während die Wahl des Themas, der Fragestellung und der Bearbeitungsweise im Projektunterricht relativ frei erfolgen kann und nur den Kriterien der Machbarkeit bzw. Bewältigbarkeit zu unterliegen scheint, werden – ganz im Sinne der Förderung einer instrumentellen Selbstständigkeit – bei den Referaten in Informatik oder den Hausarbeiten in Deutsch lediglich bezogen auf die Inhalte größere Freiheitsgrade gewährt. In den Naturwissenschaften beschränkt sich die Wahlfreiheit auf eine limitierte Auswahl möglicher Fragestellungen, die im letzten von insgesamt acht Experimenten angeboten werden. Das Format und die Struktur des Arbeitsprozesses werden von den Lehrenden bestimmt oder zumindest kontrolliert, damit prozessorientierte Kompetenzen in der Organisation der Lerntätigkeiten erworben werden können. Eine weitere Variante deuten die Mathematiklehrenden mit ihrer Beschreibung der Praxis aus den Brückenkursen an. Dort können Kollegiat*innen „ihre Aufgaben“ aus einem definierten Pool von Aufgaben auswählen. Da die Mathematiklehrenden Ziele als notwendig für die Herstellung einer extrinsischen Motivation erachten, gehen sie implizit von einer Hierarchie von Zielen oder von aufeinander bezogenen Zielen mit unterschiedlicher Reichweite aus. Zur Bearbeitung einer Aufgabe könne man sich in diesem Sinne vielleicht motivieren, wenn das Kursbestehen das erklärte Etappenziel auf dem Weg zum Abitur als übergreifendem Ziel ist. Diese implizite Vorstellung verdeutlicht, dass jenseits des Projektunterrichts die unterschiedlichen didaktischen Rahmungen der Lehrenden weniger auf das Formulieren eigener Zielsetzungen abheben als auf eine über Wahlentscheidungen schmackhaft gemachte Integration von Zielen der Lehrenden bzw. der Institution. Während ersteres als Ausdruck der Orientierung an einer produktiven Selbstständigkeit angesehen werden muss, hängt es bei letzterem von möglichen Zugeständnissen in Hinblick auf die selbstbestimmte Wahl von Themen und Inhalten ab, ob die Integration institutionell gesetzter Ziele als funktional oder als instrumenteller Zwischenschritt auf dem Weg zu produktiver Selbstständigkeit betrachtet wird.

Prozesse gestalten

Auch wenn Lernziele und Aufgaben teilweise oder ganz fremdbestimmt werden, kann sich selbstständiges Lernen in einer Bearbeitung von Aufgaben äußern, die nicht instruktiv durch Lehrende angeleitet, sondern eigenverantwortlich von den Kollegiat*innen gestaltet wird. Die Englischlehrenden verdeutlichen in ihrer Fokusgruppe, dass eine selbstorganisierte Bearbeitung von Aufgaben die Entscheidungen umfassen kann, wann,

wie und wo sie bearbeitet werden. Die Lehrenden, die großen Wert auf eine methodische Engführung legen, um instrumentelle Fähigkeiten der Prozessgestaltung zu fördern (z.B. Lehrende der Basiskurse Deutsch, Informatik, Naturwissenschaften), steuern jedoch die Form der Aufgabenbearbeitung stärker und setzen Deadlines.

Insbesondere individualisierte Aufgabenstellungen erfordern dem Koordinator der Projektphasen zufolge eine durch Frustrationstoleranz gekennzeichnete Arbeitshaltung, die ein konzentriertes, individuelles Sich-Einlassen auf die Aufgabe ermögliche. Die Lehrenden aus der Mathematik-Fokusgruppe ergänzen, dass es um das Einholen relevanter Informationen, ihre Verarbeitung und Überführung in eine Planung des Lernprozesses gehe. Das Erlernen der selbstständigen Steuerung von Lernprozessen wird von vielen Lehrenden als krisenhafter Prozess beschrieben. Man müsse den Mathematiklehrenden zufolge als Kollegiat*in mit Lernwegen experimentieren können und misslungene Versuche grundsätzlich als Lernchance begreifen. Obwohl die Deutschlehrenden verdeutlichen, dass diese Chance eher genutzt wird, wenn Rückmeldungen zu misslungenen Versuchen in einer anschließenden Überarbeitungsschleife auch umgesetzt werden, betonen die interviewten Lehrenden fast unisono, dass Lernende in der Verantwortung für das Gelingen ihrer Prozesse stehen, also proaktiv Lernunterstützung einfordern und/oder sich Hilfe suchen müssen.

Die selbstständige Prozessgestaltung zielt neben der *Kultivierung von Eigenverantwortung* auf *Fähigkeiten der Selbstorganisation*. Da darunter die Organisation von Prozessen, Beziehungen und Anforderungen aus der ganzen Lebenswelt gefasst werden kann (s.o.), jedoch im Unterricht nur inhaltlich auf die Bewältigung einer spezifischen schulischen Anforderung eingegangen werden kann, wird metakognitiven Prozessen der Selbstregulation eine besondere Bedeutung beigemessen, z.B. bezüglich des Zeitmanagements bei der Vorbereitung von Referaten, der Erstellung von Hausarbeiten oder in der Planung von Projekten und Experimenten. Planungskompetenzen nehmen potenziell eine Schlüsselstellung in der Koordination von schulischen und außerschulischen Entwicklungsaufgaben ein, da eine Kenntnis der notwendigen Zeitfenster für die Bearbeitung bestimmter Arbeitsschritte Grundlage einer gelingenden Bewältigung des Alltags der Kollegiat*innen sein kann. Das Verhältnis von Produkt und Prozess muss dazu individuell zum Gegenstand der Reflexion werden. Diese wird von den Lehrenden durch Beratungssituationen, Feedbackgespräche oder die Arbeit mit Reflexionsbögen angeregt. In den naturwissenschaftlichen Basiskursen werden der Einsatz von Elaborationsstrategien sowie die Reflexion von Prozessen und Produkten des Lernens über eine formalisierte Berichtslegung der Untersuchungen nahezu erzwungen.

Informell können die Lehrenden die zeitliche Koordination verschiedener Aufgaben der Kollegiat*innen zudem unterstützen, indem sie bereits zu Beginn des Schulhalbjahres Möglichkeiten und Termine für Leistungsnachweise besprechen und den Kollegiat*innen die Chance einräumen, ihre selbstständig zu bearbeitenden Aufgaben nacheinander anzugehen. Wenn die verschiedenen Aufgaben einmal bekannt sind, helfen die Schulsozialarbeiterinnen, die Prozesse in Hinblick auf das Zeitmanagement zu strukturieren. Den Mathematiklehrenden zufolge ist es ein Zeichen von Selbstständigkeit, wenn Kollegiat*innen von sich aus die Planung ihrer Leistungsnachweise gestalten und die Lehrenden nach ihren Möglichkeiten fragen. Die Deutschlehrenden bringen dies auf den Punkt:

*DER selbstständige Lerner [...] muss [...] wissen, * WIE er seine Arbeitsprozesse steuern kann und WANN er Begleitung braucht und wieVIEL Begleitung er braucht. Ich glaube, dass selbstständiges Lernen ganz viel mit „ich kenne mich selbst“ [...] zu tun hat. (DL2, Z. 205–208)*

Selbst- statt Fremdkontrolle

Offenkundig findet selbstständiges Lernen, das den Deutschlehrenden zufolge in Reinform eigentlich gar keiner Lehrenden mehr bedarf, zunächst „nur“ innerhalb eines von den Lehrenden definierten didaktischen Rahmens statt. Im Unterricht werden also Formen der graduellen Annäherung an das selbstständige Lernen realisiert. Dieser Rahmen kann im Verlauf der Ausbildung stetig weiter geöffnet werden; er zielt jedoch zu Beginn darauf, die Voraussetzungen für zunehmend selbstständigere Lernprozesse zu schaffen. Diese Voraussetzungen liegen nicht nur auf fachlicher oder methodischer Ebene, sondern auch auf der Ebene personaler Kompetenzen. Wenn Lernende langfristig auf Lehrende verzichten können sollen, müssen sie deren Aufgaben selbst übernehmen und den eigenen Lernprozess selbst kontrollieren. Dies erfordert im hinreichenden Maße Fähigkeiten zur Selbstreflexion (etwa bezogen auf eigene Stärken und Schwächen und daraus sich ergebende Bedarfe an Unterstützung oder Zeit) und die Entwicklung eines Maßes an Eigenverantwortung, das ein proaktives Einholen von Unterstützung und Hilfestellung ebenso beinhaltet wie die Motivation, sich auch dann über einen längeren Zeitraum konzentriert der Sache zu widmen, wenn andere Beschäftigungen eine interessante Ablenkung versprechen. Mehrere Lehrende, wie z.B. die Deutschlehrenden oder der Koordinator der Projektphasen, deuten in den Interviews an, dass sie die Überwachung der Lernprozesse im Verlauf der Ausbildung sukzessive einschränken und zu punktuellen Kontrollen der Produkte überwechseln. Auch die Englischlehrenden sehen die Selbstregulation und eigenverantwortliche Kontrolle der Lernprozesse als Voraussetzungen der individuellen Förderung an, wiewohl sie diese Voraussetzungen in nicht individualisierten Lehr-Lernprozessen herzustellen versuchen. Die Untersuchungsberichte nehmen auch für die Lehrenden aus den Naturwissenschaften die Funktion einer Kontrolle der individuellen Perspektive auf den Prozess ein, in dem die Lernenden gruppenweise ein Experiment durchgeführt haben. Eine sukzessive Verlagerung von Fremd- auf Selbstkontrolle ist innerhalb des Kurskonzepts jedoch nicht erkennbar.

9.3.4 Ziele selbstständigen Lernens – ein Versuch der Systematisierung

Die Interviewpartner*innen formulieren die Ziele selbstständigen Lernens auf unterschiedlichen Ebenen, d.h. mal mehr, mal weniger abstrakt als Kompetenz, Befähigung oder Tugend. Die Ziele lassen sich anhand der Ausführungen der Lehrenden nicht trennscharf voneinander unterscheiden, sondern können vielmehr als Schwerpunktsetzungen innerhalb eines Kontinuums institutionell verfolgter (Aus-)Bildungsziele verstanden werden. Dieses Kontinuum erstreckt sich von recht abstrakt formulierten Vorstellungen von allgemeiner Bildung bis hin zu sehr konkret formulierten Sekundärtugenden, die gleichsam als Voraussetzungen für weitergehende, höheren Bildungszielen folgende Lernprozesse dargestellt werden. In den Interviews finden sich entsprechend unterschiedliche Konnotationen zum pädagogischen Horizont, der für die Lehrenden jeweils handlungsleitend ist: Mal werden Aspekte der produktiven Selbstständigkeit, mal funktionale Aspekte betont. Entsprechend der Brückenfunktion, die die Eingangsphase im Oberstufen-Kolleg einnimmt, werden konkrete Kursziele häufig an der Idee einer instrumentellen Selbstständigkeit orientiert. Im Folgenden wird versucht, die genannten Ziele vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags der gymnasialen Oberstufe (vgl. Kap. 5.1) zu systematisieren.

Der Koordinator der Projektphasen entfaltet den weitesten Horizont auf der Zielebene, indem er die wissenschaftspropädeutische Funktion des Forschenden Lernens im Projektunterricht hervorhebt. Seine didaktischen Überlegungen zielen darauf, dass Lernende einen idealtypisch gedachten Prozess durchlaufen, der analog zu wissenschaftlichen Forschungsprozessen mit der Entwicklung einer eigenen Fragestellung beginnt und mit der Präsentation von Ergebnissen oder Produkten endet. Durch diese Prozessstruktur wird Wissenschaft implizit als öffentliche Kommunikation über Fragen, Ideen und Ergebnisse und damit als sozialer Prozess dargestellt, der auch eine politische Dimension

bekommt, sobald innerhalb der öffentlichen Kommunikation die gesellschaftliche Relevanz eines Themas verhandelt wird. Diese allgemeinen Merkmale des wissenschaftlichen Prozesses sollen im speziellen thematischen Zugriff der Lernenden deutlich werden. Damit bekommt die vom Koordinator der Projektphasen vertretene Idee des Projektunterrichts einen instrumentellen Charakter, der sich jedoch an Kompetenzen für einen produktiven Umgang mit wissenschaftlichen Prozessen orientiert.

Eine Hinführung zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten geben auch die Lehrenden aus den Naturwissenschaften als Ziel ihrer Basiskurse an, obwohl sie sich dezidiert von der Praxis des Projektunterrichts abgrenzen. Während für die Kollegiat*innen im Projektunterricht der „*Weg des geringsten Widerstandes*“ (NL2, Z. 725–726) möglich sei, geben die Lehrenden in den Basiskursen den Weg klar vor: Es geht um das hypothetisch-deduktive Experimentieren – ein Erkenntnisweg, der in allen Naturwissenschaften durch die gleichen Arbeitsschritte strukturiert ist und dessen Beherrschung daher als basale Kompetenz für das weitere Lernen in dieser Domäne bezeichnet wird. Diese basalen Kompetenzen werden im Sinne der instrumentellen Selbstständigkeit gefördert. Im Gegensatz zum Projektunterricht dienen diese instrumentellen Lernprozesse u.E. eher der funktionalen Selbstständigkeit.

Weitere Ziele des selbstständigen Lernens verorten die Lehrenden des Basiskurses Naturwissenschaften, insbesondere aber auch die Lehrenden der Basiskurse Deutsch und Informatik auf der Ebene von allgemeinen Qualifikationen für die Teilhabe am wissenschaftlichen Prozess. Diese basalen Kompetenzen versprechen fachunspezifische Problemlösungen für weitere Lernprozesse in der wissenschaftspropädeutischen Oberstufe, im akademischen Studium und im Umgang mit Wissenschaften, da sie in Formen, Formate und Konventionen der wissenschaftlichen Kommunikation einführen: in Recherchen (Wahrnehmung dessen, was andere bereits zum Thema veröffentlicht haben), in Untersuchungsberichte, in Referate und in Hausarbeiten (mündliche und schriftliche Mitteilung dessen, was man selbst zum Thema herausgefunden hat). Diese basalen Kompetenzen werden als methodisches Herzstück einer allgemeinen Studierfähigkeit verstanden, denen zu Zwecken der Förderung einer instrumentellen Selbstständigkeit aus didaktischen Gründen zuweilen eine inhaltliche Tiefe oder Breite in den Lernprozessen untergeordnet wird (in Basis Deutsch II, Informatik, Naturwissenschaften, Projektunterricht). Auch die Schulsozialarbeiterin unterstützt dieses Ziel implizit, wenn sie sagt, dass es nicht sein dürfe, dass es Kollegiat*innen gibt, die in der Jahrgangsstufe 13 behaupten, noch kein Referat gehalten und noch keine Hausarbeit geschrieben zu haben.

Neben der Vermittlung von wissenschaftlichen Konventionen entsprechenden Arbeitsweisen verbinden die Lehrenden auch Ziele auf der Ebene personaler Kompetenzen mit selbstständigen Lernprozessen. Insbesondere wird durch Beratung und Feedback zu einer Selbstreflexion angeregt, die zu einer Verbesserung der Selbstregulation führen soll. Explizit werden in diesem Zusammenhang von den Deutschlehrenden prozessorientierte Kompetenzen in der Organisation des Arbeitsprozesses genannt. Die Informatiklehrenden führen hierzu das Zeitmanagement bei Präsentationen an. Fast übergreifend wird als ein zu lernender Aspekt der Selbstorganisation genannt, sich eine Fragehaltung anzueignen und gezielt Informationen und Hilfe einzuholen. Ebenso übergreifend wird der Aspekt der funktionalen Selbstständigkeit hervorgehoben, dass Kollegiat*innen es lernen müssen, sich auf ein Thema, auf Texte oder Aufgaben einzulassen und die selbstständige Arbeit gegenüber konkurrierenden Interessen und Bedürfnissen abzuschirmen, Durchhaltevermögen bzw. Frustrationstoleranz zu entwickeln – kurz: eine „professionelle“ Arbeitshaltung einzunehmen. Für eine extrinsische Motivation zur individualisierten Aneignung eines Sachverhalts sei ein situatives Interesse erforderlich, das der Konkurrenz anderer Interessen zumindest phasenweise standhalten kann. Dazu müsse den Mathematiklehrenden zufolge eine Orientierung an Zielen vorliegen – seien es die eigenen oder die zu eigen gemachten. Da auch fremdbestimmte Zielsetzungen von den Kollegiat*innen als eigene angenommen werden können, formulieren sie eine allgemeine

Orientiertheit als Voraussetzung, derartige Selbstverpflichtungen einzugehen. Diese allgemeine Orientiertheit wird nicht genauer expliziert, verweist aber möglicherweise auf eine von den Lernenden und der Institution geteilte Vorstellung der Sinnhaftigkeit des Lerngegenstandes oder auf dessen Zweckhaftigkeit für das Erreichen formaler Bildungsziele (Abitur, Leistungsnachweise, Kursbestehen, Note).

Von Bedeutung für selbstständige Lernprozesse wird als weitere personale Kompetenz insbesondere von den Mathematik- und Englischlehrenden, aber auch von den Laufbahnberaterinnen und der Schulsozialarbeiterin die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung fachlicher Stärken und Schwächen hervorgehoben. Sie sei unverzichtbar, um jene in den Interviews nicht genau spezifizierten fachlichen Grundlagen aufzuarbeiten, die als notwendige Voraussetzung für selbstständiges Lernen in den Fremdsprachen und in Mathematik (Beherrschung bestimmter Rechenarten) angesehen werden.

Da diese fachlichen Grundlagen eher in einem eng geführten, d.h., wenig auf Selbstständigkeit setzenden Unterricht vermittelt werden, formulieren einige Lehrende auch Sekundärtugenden, wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit sowie die Verfügbarkeit notwendiger Arbeitsmaterialien als Voraussetzungen eines Unterrichts, der auch in kleinerem Rahmen für selbstständige Lernprozesse (u.a. individualisierte Bearbeitung von Aufgaben, Gruppenarbeiten und Präsentationen) geöffnet werden soll.

10 Ausblick

Mit dieser Studie wurde zunächst ein theoretisches Konzept für die pädagogische Bezugnahme auf die Vermittlung von Selbstständigkeit erarbeitet. Selbstständigkeit wurde dabei als pädagogischer Horizont mit den zentralen Begriffen der produktiven, funktionalen und instrumentellen Selbstständigkeit entfaltet. Mit diesen Begriffen sind verschiedene pädagogische Ziele insbesondere der gymnasialen Oberstufe verbunden, die als Teil des Kerns einer allgemeinen Studierfähigkeit aufgefasst werden können. Demnach umfasst die Ausbildung von Selbstständigkeit in der gymnasialen Oberstufe die Interessensbildung beim Umgang mit Zwängen und Freiheiten, die Vermittlung basaler Kompetenzen und grundlegende Einsichten in wissenschaftliche Kommunikationsformate und Modellbildung. Dieses Konzept dient einerseits der inhaltlich-theoretischen Fokussierung des Forschungsgegenstands dieser Untersuchung, bietet darüber hinaus aber auch Orientierung bei der didaktischen Gestaltung und Konzeption von Unterrichtseinheiten und -materialien in Bezug auf die allgemeinen und speziell auf die wissenschaftspropädeutischen Bildungsziele der gymnasialen Oberstufe.

Anschließend wurden im theoretischen Teil dieser Studie sowohl die allgemeinen Strukturen für das Selbstständigwerden in der gymnasialen Oberstufe als auch die spezifischen Strukturen am Oberstufen-Kolleg dargestellt und darauf aufbauend zentrale Strukturprobleme markiert. Die Auswertung der Interviews verdeutlicht exemplarisch die Vielfalt der Bearbeitungsformen dieser Strukturprobleme innerhalb einer Schule und die damit einhergehenden Prozesse der Attribuierung von Schüler*innen(-gruppen) mit spezifischen Problemlagen und Zielvorstellungen. Dabei wurde erkennbar, dass die Prozesse und Voraussetzungen des Selbstständig-Werdens von Lehrendenseite aus sehr häufig fachspezifisch gerahmt werden und je nach (Fach-)Perspektive ganz unterschiedliche Herausforderungen und Lösungsansätze in den Vordergrund gestellt werden. Entsprechend liefern die empirischen Befunde aus der vorliegenden Studie kein Universalrezept für die Förderung von Selbstständigkeit in der gymnasialen Oberstufe, sondern legen vielmehr eine auf die je konkrete Zusammensetzung der Schüler*innenschaft ausgerichtete Orchestrierung fachlicher und überfachlicher Konzepte nahe. So können beispielsweise die Konzepte der Basiskurse Deutsch, Naturwissenschaften und Informatik sowie der Projektarbeit aller Unterschiedlichkeit zum Trotz als didaktisch plausibel begründete Ansätze zur Hinführung zu mehr Selbstständigkeit betrachtet werden. Die Analysen verdeutlichen aber eindrücklich, dass es Aufgabe der ganzen Schule sein sollte, der vielfältigen Entwicklung unterschiedlicher didaktischer Ansätze eine geteilte pädagogisch-normative Orientierung zu geben und einzelne Maßnahmen in ein kohärentes Beratungs- und Unterstützungssystem einzubetten.

Neben der im Theorieteil entfalteten allgemeinen Perspektive auf die Vermittlung von Selbstständigkeit im Kontext wissenschaftspropädeutischer Bildung in der gymnasialen Oberstufe wurden bei der Auswertung der Interviews entlang der theoretisch fundierten thematischen Codes auch die Spezifika der Versuchsschule deutlich. Im Rahmen der Fallbeschreibungen in Kapitel 8 und der inhaltlichen Zusammenfassung in Kapitel 9 ist deutlich geworden, dass die befragten Akteur*innen in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs auf verschiedenen Ebenen des schulischen Geschehens Probleme diagnostizieren, die im Rahmen dieser Studie dokumentiert wurden. Diese Problemdiagnosen können als Markierungen eines innerschulischen Bedarfs aufgefasst werden, der Ausgangspunkt für Schulentwicklungsprozesse sein kann. Die betreffenden Themen fallen im Rahmen der Interviews vielfältig aus, lassen sich unterschiedlich strukturieren und reichen von Fragen der Verbindlichkeit und Organisation individueller Betreuung und didaktischer Abstimmungen in den Fächern über Fragen der zeitlichen und räumlichen Organisation von Selbstlernphasen bis zu schulweiten Abstimmungsprozessen über legitime Erwartungen an das Verhalten von Lernenden und Lehrenden.

Neben ihrer Perspektive haben die befragten Interviewpartner*innen einige Annahmen, Erwartungen und Einschätzungen über die Einstellungen, Fähigkeiten und Probleme der Kollegiat*innen bzw. über Kontextfaktoren eines Selbstständigkeit fördernden Unterrichts formuliert, die einer empirischen Prüfung bedürfen. Um dies zumindest hinsichtlich einiger Hypothesen aus den Interviews zu realisieren und zusätzlich die Perspektive der Kollegiat*innen auf die behandelten Themenfelder zu ermitteln, wurden einige standardisierte Fragen auf Basis der Interviews und der theoretischen Konzeption in den Kapiteln 3 und 4 konzipiert, die in die Befragungen der Verlaufs- und Absolventenstudie integriert wurden. Die Ergebnisse dieser Befragungen im Kontext des Themas „Selbstständigkeit in der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg“ nehmen insbesondere die Perspektive der Kollegiat*innen in den Fokus und werden zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlicht.

Anhang

Transkriptionsregeln

Thema	Darstellung Transkript/ Beispiel	Erläuterung
Anonymisierung	Lehrende: L1, L2, ... Interviewer: I1, I2, ...	Bitte eingangs beschreiben, ob L1, L2, ... männlich oder weiblich sind, besondere Funktionen haben o.ä.
Ausgelassene Buchstaben	Wie spät iss'n?	Auslassungen durch Apostroph ersetzen und sprachlich glätten nach deutscher Orthographie.
Betonung	UNbedingt	Großschreibung der betonten Silbe ACHTUNG: Ist nur notwendig, wenn es offenkundig den Sinn der Aussage verändert.
Dehnung	Viiiel	ACHTUNG: Ist nur notwendig, wenn es offenkundig den Sinn der Aussage verändert.
Groß- und Kleinschreibung	Da möchte ich meinen Kollegen mal fragen.	
Interpunktion	, . ; : ! ?	Konventionelle Nutzung.
Kommentar	[SEUFZT] [TRINKT] [RAUCHT] [RÄUSPERT SICH]	Situationsbeschreibung in eckigen Klammern und Großbuchstaben. ACHTUNG: Ist nur notwendig, wenn es offenkundig den Sinn der Aussage verändert.
Lautgerechte Schreibung	Det is' keen Problem. → Das ist kein Problem.	Sprachliches Glätten nach deutscher Orthographie.
Pausen (mit Leerzeichen vom Wort trennen!)	* ** *3*	Für kurze Pausen. Für längere Pause. Evtl. Dauer in Sek.
Simultansprechen	# und ging nach Hause # # Wann sind Sie # denn	Kennzeichnung der Passagen in Doppelkreuzen.
Unsicherheit	(AB # NICHT EINDEUTIG)	Bemerkung im Kommentar mit Stellenangabe.
Unverständliche Textpassage	[10 SEK. UNV.] oder [UNV. ETWA: ...]	Im Kommentar mit Zeitangabe oder ungefährem Text.
Verschleifung	Da ham=se gekloppt. → Da haben sie ...	Sprachliches Glätten nach deutscher Orthographie.
Wortabbruch	Fotoapp// Fotoapparat	An ein abgebrochenes Wort diese Zeichen anhängen: //.
Zitat	Der sagte zu mir: „Wie meinst Du das denn?“	Anführungszeichen benutzen.

Literatur und Internetquellen

- Anhalt, E. (2012). Was bedeutet gymnasiale Bildung heute? In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 29–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anhalt, E. (2014). Was bedeutet Studierfähigkeit – gestern und heute? In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog* (S. 117–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bargel, T., Ramm, M., Multrus, F., & Bargel, H. (2009). *Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 13.11.2019. Verfügbar unter: <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/11714>.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhnisch, L. (2003). *Pädagogische Soziologie. Eine Einführung* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Bosse, D. (2013). Die gymnasiale Oberstufe unter Standardisierungsdruck. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 69–80). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00658-7>
- Bräu, K. (1998). Drei Wochen „Selbstständiges Lernen“ im Jahrgang 11. Über professionelle Anforderungen einer erneuerten Unterrichtspraxis. In R. Messner, E. Wicke & D. Bosse (Hrsg.), *Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung* (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 15) (S. 202–223). Weinheim & Basel: Beltz.
- Bräu, K. (2008). Die Betreuung selbstständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Schulforschung* (S. 179–199). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91053-6_10
- Emer, W., & Rengstorf, F. (2010a). Projektarbeit. In S. Boller & R. Lau (Hrsg.), *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxisbuch für Lehrer/innen* (S. 109–121). Weinheim & Basel: Beltz.
- Emer, W., & Rengstorf, F. (2010b). Die Projektkultur des Bielefelder Oberstufen-Kollegs: Projektarbeit als wesentliches Lernsetting. *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 5 (1), 141–165.
- Feilke, H. (2006). Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In A. Panagiotopoulou & M. Wintermeyer (Hrsg.), *Schriftlichkeit interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten* (S. 13–30). Frankfurt a.M.: Universität Frankfurt.
- Fischer, W. (1983). Wissenschaftspropädeutik. In H. Blankertz, J. Derbolav, A. Kell & G. Kutscha (Hrsg.), *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.2) (S. 703–706). Stuttgart: Klett.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (vollst. überarb. u. erw. Neuausg.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, M. (2004). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friedrich, H.F., & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 237–295). Göttingen: Hogrefe.
- Giest, H. (2017). Kulturhistorische Didaktik. Zwischen Bildungstheorie und Lernpsychologien? In A. Köker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis* (S. 104–121). Weinheim & Basel: Beltz.

- Giest, H., & Lompscher, J. (2004). Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einer neuen Lernkultur. *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät*, 72, 101–123. Zugriff am 05.01. 2016. Verfügbar unter: http://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/11/07_giest.pdf.
- Giest, H., & Lompscher, J. (2006). *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media.
- Glässing, G., Schwarz, H.-H., & Volkwein, K. (Hrsg.). (2011). *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Habel, W. (1990). *Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts*. Köln & Wien: Böhlau.
- Habermas, J. (1982). Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. In J. Habermas, *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien* (3. Aufl.) (S. 359–375). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hackenbroch-Krafft, I., & Keymer, S. (2008). Sieben Thesen zur Entwicklung der Sprachkompetenz auf der Oberstufe. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 182–193). Weinheim & Basel: Beltz.
- Hackenbroch-Krafft, I., & Volkwein, K. (2007). Sprachliche Förderung als Aufgabe der Sekundarstufe II. Das Konzept am Oberstufen-Kolleg. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 128–139). Weinheim & Basel: Beltz.
- Hackenbroch-Krafft, I., & Volkwein, K. (2011). Die kleine Hausarbeit. Vorbereitung auf wissenschaftsorientiertes Schreiben im Basiskurs Deutsch II. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 44–57). Weinheim & Basel: Beltz.
- Häcker, T. (2006). *Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstständiges Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. (2007). Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, S., Allmers, T., Bekel-Kastrup, H., Beyer-Sehlmeyer, G., Friedrich, G., Habigsberg, A., Nickelsen, A., Stockey, A., Wilde, M., & Stiller, C. (2014). Naturwissenschaftsdidaktische Praxisforschung im Spannungsfeld von Theorie, Empirie und institutionellen Bedingungen der Praxis: Die Entwicklung des Basiskurses Naturwissenschaften. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (S. 215–269). Münster: MV.
- Hahn, S., & Obbelode, J. (Hrsg.). (2014). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg. Der Schulentwicklungsplan für die Jahre 2012 bis 2020* (Oberstufe gestalten, Bd. 2). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, S., Stockey, A., & Wilde, M. (2011). Basiskurs „Naturwissenschaften“ – Anleitung zur selbstgesteuerten Erarbeitung zentraler Methoden und Basiskonzepte der Naturwissenschaften in der Eingangsphase der Oberstufe. *MNU*, 64 (1), 47–52.
- Heid, H. (1997). Berufsbedeutsamkeit beruflicher Bildung. In E. Liebau, W. Mach & C. Scheilke (Hrsg.), *Das Gymnasium* (S. 317–331). Weinheim: Juventa.
- Heine, C., Willich, J., Schneider, H., & Sommer, D. (2008). *Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn* (HIS: Forum Hochschule 16 | 2008). Hannover: DZHW.

- Heinzel, F. (2009). Übergänge im Schulsystem. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 298–303). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heldmann, W. (1984). *Studierfähigkeit. Ergebnisse einer Umfrage*. Göttingen: Schwartz.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schwepp (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur 1*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7>
- Hentig, H. von (1969). Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe. In H. von Hentig (Hrsg.), *Spielraum und Ernstfall* (S. 309–343). Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. von (1972). *Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozess*. Stuttgart: Klett.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausgabe. Frankfurt a.M.: Campus.
- Horkheimer, M. (1967/1947). *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Deutsche Fassung von „Eclipse of Reason“. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Horkheimer, M., & Adorno, T.W. (1996/1944). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Huber, L. (1994). Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe. *DDS – Die Deutsche Schule*, 86 (1), 12–26.
- Huber, L. (1998). Allgemeine Studierfähigkeit, basale Kompetenzen, Grundbildung. Zur aktuellen Diskussion in der gymnasialen Oberstufe. In R. Messner, E. Wicke & D. Bosse (Hrsg.), *Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe* (S. 150–181). Weinheim und Basel: Beltz.
- Huber, L. (2000). Selbständiges Lernen als Weg und Ziel. Begriff, Gründe und Formen des selbstständigen Lernens und ihre Schwierigkeiten. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (S. 9–37). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Huber, L. (2009a). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5_8
- Huber, L. (2009b). Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Schule* (Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 2,1/2) (S. 397–411). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764969_040
- Huber, L. (2009c). Wissenschaftspropädeutik ist mehr! *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4 (2), 39–60.
- Huber, L. (2010). Anfangen zu Studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 58 (4+5), 113–120.
- Huber, L., & Kurnitzki, S. (2012). Individuelle Schwerpunktsetzung auf der gymnasialen Oberstufe?! Vorgaben und Wahlmöglichkeiten in den Bundesländern sechs Jahre nach der KMK-Vereinbarung. *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 7 (1), 1–157.

- Jongebloed, H.-C. (2014). Studieren ohne Abitur – oder: Über die Bedingungen der Möglichkeit, studierfähig zu sein. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog* (S. 74–113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kant, I. (1994/1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In J. Zehbe (Hrsg.), *Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie* (S. 55–61). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kazemzadeh, F., Minks, K.-H., & Nigmann, R.R. (1987). *Studierfähigkeit – Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität* (Hochschulplanung, Bd. 63) Hannover: HIS.
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), 455–476.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1988/1977). *Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i.d.F. vom 11.04.1988 – Beschluss der KMK vom 02.12.1977 i.d.F. vom 19.12.1988. Zugriff am 05.01.2016. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1977/1977_12_02-Arbeit-in-der-gymnasialen-Oberstufe.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2002). *Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i.d.F. vom 24.05.2002.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2003). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.06.2000 – Anlagen nach dem Stand der Fortschreibung vom 28.03.2003.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2006). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 02.06.2006.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2012a). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Zugriff am 14.01.2015. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012b). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Zugriff am 14.01.2015. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Mathe-Abi.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2012c). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Zugriff am 14.01.2015. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2013). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom

- 07.07.1972 i.d.F. vom 06.06.2013. Zugriff am 07.01.2015. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf.
- Köller, O. (2014). Studierfähigkeit und Abitur – empirisch betrachtet. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog* (S. 55–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Konrad, K., & Traub, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. Berlin: Oldenbourg.
- Lompscher, J. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess* (ICHS-Schriftenreihe, Bd. 7). Berlin: Lehmanns.
- Lunt, P., & Livingstone, S. (1996). Rethinking the Focus Group in Media and Communication Research. *Journal of Communication*, 46 (2), 79–98. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1996.tb01475.x>
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7 (1), 36–43.
- Moegling, K. (Hrsg.). (2004). *Didaktik selbstständigen Lernens. Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufe I und II*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Morse, J.M. (1998). Designing Funded Qualitative Research. In N. Denzin & Y.S. Lincoln (Hrsg.), *Strategies of Qualitative Research* (S. 56–85). London, Thousand Oaks, CA, & New Delhi: Sage.
- MS NRW (Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen). (2012/1998). *Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOSt)*. Vom 5. Oktober 1998, zuletzt geändert durch Verordnung vom 2. November 2012. Zugriff am 22.09.2015. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/GY-Oberstufe-SekII/APO_GOSt_Oberstufe2011.pdf.
- MS NRW (Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014/2005). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)*. Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014 (GV. NRW. S. 336). Zugriff am 14.01.2015. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>.
- MSWF NRW (Ministerium für Schule, Weiterbildung und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2011). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld (APO-OS)* Vom 20. Juni 2001 zuletzt geändert durch Verordnung vom 10. Juli 2011. Zugriff am 07.01.2016. Verfügbar unter: http://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Ausbildung/APO_OS_2011.pdf.
- MSWF NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen im Fach Deutsch*. Zugriff am 05.01.2016. Verfügbar unter: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/KLP_GOSt_Deutsch.pdf.
- Münste-Goussar, S. (2011). Ambivalente Selbst-Techniken: Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münste-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle* (S. 225–249). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92722-0_20
- Nießen, M. (1977). *Gruppendiskussionen. Interpretative Methodologie, Methodenbe-gründung, Anwendung*. München: Fink.
- Oberstufen-Kolleg. (o.J.). *Informationsbroschüre „Bewerbungsverfahren 2016“*. Zugriff am 07.01.2016. Verfügbar unter: http://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Bewerbung/Infoheft_16_imNetz.pdf.

- Oberstufen-Kolleg. (o.J.). *Lern- und Lehrformen*. Zugriff am 07.01.2016. Verfügbar unter: http://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Ausbildung/lernformen.html.
- Oelkers, J., Helsper, W., Ilsemann, C. von, Klötzer, R., Lemmermöhle, D., Risse, E., Spichal, D., & Terhart, E. (2012). Bericht und Empfehlungen der Kommission. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklungen der Versuchsschule und Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010* (S. 275–303). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pasternack, P. (2010). ‚Bologna‘ in Deutschland. Eine erklärungsorientierte Rekonstruktion. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 58 (2), 39–44.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- PISA-Konsortium. (o.J.). *Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz*. Zugriff am 18.09.2015. Verfügbar unter: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/CCCDt.pdf>.
- Pongratz, H.J., & Voß, G. (2003). *Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen*. Berlin: edition sigma.
- Rabenstein, K. (2008). Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern* (S. 39–60). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_3
- Roth, H. (1971). Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In F. Achtenhagen & H.L. Meyer, (Hrsg.), *Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen* (S. 47–56). München: Kösel.
- Rülcker, T. (1990). Selbständigkeit als pädagogisches Zielkonzept. In U. Preuss-Lausitz, T. Rülcker & H. Zeiher (Hrsg.), *Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit?* (S. 20–27). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 2) (S. 249–278). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 473–486). Weinheim & München: Juventa.
- Schröter, D. (2003). „Studierfähigkeit“ als unbekannte Größe in doppelt-qualifizierenden Ausbildungsgängen. In U. Clement & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 17. Beiheft) (S. 90–104). Wiesbaden: Steiner.
- Stiller, C., Stockey, A., Hahn, S., & Wilde, M. (2014). Essentials of Science – Development, Evaluation and Transfer into School Practice of a Competence Orientated Science Course. In C.P. Constantinou, N. Papadouris & A. Hadjigeorgiou (Hrsg.), *Science Education Research for Evidence-based Teaching and Coherence in Learning. E-Book Proceedings of the ESERA 2013 Conference* (S. 1846–1853). Zugriff am 03.01.2021. Verfügbar unter: <https://www.esera.org/publications/esera-conference-proceedings/esera-2013>.
- Strauss, A.L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung – Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

- Terhart, E. (1990). Selbständigkeit. Notizen zur Geschichte und Problematik einer pädagogischen Kategorie. *Pädagogik*, 6 (90), 6–9.
- Trautmann, M. (Hrsg.). (2005). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80593-5>
- Ulich, D. (1991). Schulische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4., völlig neubearb. Aufl.) (S. 377–396). Weinheim & Basel: Beltz.
- Volkwein, K. (2011a). Lesen – Schreiben – Vortragen. Literale Kompetenzen im Basis-kurs Deutsch 1. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 34–43). Weinheim & Basel: Beltz.
- Volkwein, K. (2011b). Schreiben im Feld der Wissenschaftspropädeutik. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 91–110). Weinheim & Basel: Beltz.
- Weinert, F.E. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (S. 183–205). Bern: Hans Huber.
- Weinert, F.E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Winter, M. & Anger, Y. (2010). *Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie* (HoF-Arbeitsbericht 1/2010). Zugriff am 13.02.2016. Verfügbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2010.pdf.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften, Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hahn, S., Volkwein, K., Brondies, J., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Olejnik, A., Sagasser, H.-J., & Stiller, C. (2021). Selbständigkeit als pädagogischer Horizont der Oberstufe: Eine qualitative Untersuchung zum Verständnis von Selbständigkeit in der pädagogischen Praxis der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (4), 1–145. <https://doi.org/10.11576/pflb-4097>

Online verfügbar: 19.08.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>