

2 Individualisierung und Schülerelbsteinschätzung

Einführung

Die Individualisierung von Unterricht stellt eines der zentralen Anliegen der Schul- und Unterrichtsentwicklung dar. Diese Entwicklung bringt spezifische Formen des Lehrer- und Schülerhandelns und damit einhergehende Herausforderungen im Unterricht hervor. Darüber hinaus entstehen auch Situationen, in denen über unterrichtliche Tätigkeiten und deren Resultate gesprochen wird. Eine solche Form des Sprechens stellt das im Rahmen dieser Studie untersuchte Lernentwicklungsgespräch dar.

Im Folgenden wird zunächst die Programmatik der Individualisierung schulischen Lernens skizziert (Kapitel 2.1). Dies ist von Bedeutung, da die von mir untersuchten Gespräche an Schulen aufgezeichnet wurden, die sich verpflichten, individualisiertes Lernen zu realisieren. Kapitel 2.2 geht anschließend näher auf die für Individualisierung von Unterricht zentrale Vorstellung der selbstständig lernenden Schüler/innen ein. Diese Idee ist für die Untersuchung von Lernentwicklungsgesprächen insofern von Interesse, weil mit ihr unmittelbar die Anforderung an die Schüler/innen verknüpft ist, über das eigene Lernen nachzudenken und zu sprechen. Das Kapitel reflektiert, inwiefern diese Anforderung im individualisierenden Unterricht¹⁴ mit Instrumenten der Schülerelbsteinschätzung realisiert wird und ein bedeutendes Element von Lernentwicklungsgesprächen darstellt. Mit Kapitel 2.3 werden zentrale Ergebnisse praxeologischer Unterrichtsforschung zum individualisierenden Unterricht und zur Schülerelbsteinschätzung gebündelt, da

¹⁴ Ich verwende im Folgenden den Begriff des ‚individualisierenden Unterrichts‘. Unterricht kann individualisierend wirken, indem er individuelle bzw. individualisierte Lernprozesse ermöglicht. Abweichungen in der Begriffsverwendungen sind auf die Nutzung des Begriffs der zitierten Autor/inn/en zurückzuführen.

sie für die spezifischen Formen und Herausforderungen der Lehrer-Schüler-Interaktion in diesem Kontext sensibilisieren.

2.1 Programmatik der Individualisierung schulischen Lernens

Die Individualisierung von Unterricht ist eines der wesentlichen Themen aktueller Unterrichtsentwicklungen und bildungspolitischer Zielsetzungen¹⁵.

Einen bedeutenden Begründungszusammenhang für die Individualisierung von Unterricht und das Ziel, Schüler/innen dazu zu befähigen, selbstreguliert¹⁶ zu lernen, stellt der Umgang mit der heterogenen Schülerschaft dar (1). Die Debatte um eine Individualisierung von Unterricht wird zudem durch konstruktivistisch geprägte lerntheoretische Ansätze unterstützt, die Lernen als aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt verstehen (2). Weitere Argumente fußen auf gesellschaftstheoretischen Überlegungen und sozialpolitischen Entwicklungen (3).

¹⁵ vgl. zur Individualisierung schulischen Lernens u. a. Rabenstein/Wischer 2016; Wischer/Trautmann 2014; zur individuellen Förderung u. a. Kopp et al. 2014; Bohl et al. 2014; Bartnitzky et al. 2012

¹⁶ Den Übergang der Selbstständigkeit zur Selbstregulation sieht Merziger (2007) in der „operationalen Auffächerung der Selbstständigkeit“ (ebd., 25f.). Selbstständigkeit sei schulpädagogisch, bildungstheoretisch und didaktisch fundiert, Selbstregulation hingegen ein Konzept der Pädagogischen Psychologie. Einem Modell von Boekaerts (1999) folgend, gliedern sich die Kompetenzen des selbstregulierten Lernens in die Regulation des Selbst, die Regulation des Verarbeitungsmodus und die Regulation des Lernprozesses. Die Regulation des Verarbeitungsmodus ist durch die Wahl und den Nutzen kognitiver Strategien zur Informationsverarbeitung bestimmt. Die Lernprozesse werden durch metakognitive Strategien reguliert. Sie werden als Kontrollstrategien bezeichnet und dienen der Planung zur Zielerreichung, der Überwachung des Lernfortschritts, der Steuerung sowie der Evaluation der Zielerreichung. Die Regulation des Selbst erfolgt durch die Wahl der Ziele und Ressourcen (vgl. Hellmich/Wernke 2006, 34).

Begründungszusammenhänge

(1) Heterogenität als Begründung:

Eine zentrale Begründung für die Individualisierung schulischen Lernens ist die als heterogen verstandene Schülerschaft. Im Rahmen der tradierten Organisationsform des Gruppenunterrichts soll innere Differenzierung¹⁷ den differierenden Möglichkeiten und Ansprüchen unterschiedlicher Schüler/innen gerecht werden (vgl. Bräu 2005, 131). Mit der Individualisierungsidee wird auf unterrichtsorganisatorischer Ebene nach Umsetzungsmöglichkeiten der Forderungen nach „Differenzierung“ (vgl. Breidenstein 2014, 35) und „Adaptivität“ (ebd.)¹⁸ gesucht.

Bereits der Strukturplan für das Bildungswesen des deutschen Bildungsrats aus dem Jahr 1970 bezeichnet Individualisierung als „vordringliche Aufgabe“, um durch differenzierende Lernangebote Chancenungleichheiten abzubauen:

„Die Grundsätze der Chancengleichheit und der bestmöglichen Förderung des Einzelnen verlangen, dass die unterschiedlichen Interessen, Motivationen und Fähigkeiten der Lernenden von allen Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen sind. Deswegen müssen die Lernangebote so vielfältig sein, dass der Lernende seinen Bildungsweg individuell gestalten

¹⁷ Die mit dem Begriff der Binnendifferenzierung weitestgehend synonym verwendete Bezeichnung der inneren Differenzierung definiert Miller (2013) wie folgt: „Innere Differenzierung“ meint dabei all jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu Formen sog. äußerer Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien [...] in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden“ (ebd., 219).

¹⁸ Adaptivität impliziert Hertel (2014) zufolge „eine optimale Förderung, d. h. eine Passung von Lernangebot bzw. Lernumgebung und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie eine Nutzung und Verwirklichung individueller Potenziale“ (ebd., 22) (vgl. für eine Darstellung von Merkmalen adaptiver Lerngelegenheiten ebd.).

kann. Das bedeutet, dass Curricula angeboten werden, die auf die unterschiedliche Lerngeschwindigkeit und Motivationslage der Lernenden sowie auf deren Interessen und Lernvoraussetzungen abgestimmt sind. Diese Individualisierung ist die vordringliche Aufgabe“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 36).

Hellrung (2011) verweist auf Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien der letzten Jahre, die diese Forderung unterstreichen. Lernen in heterogenen Lerngruppen sei diesen Untersuchungen zufolge dann erfolgreich, wenn Lernangebote individualisiert würden (vgl. ebd., 37f.; vgl. auch Bräu 2007, 175). An Ergebnisse der ersten PISA-Studie anschließend, formuliert der Arbeitsstab Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung „individuelle Förderung“ (Forum Bildung 2001, 7ff.) als eine von zwölf Empfehlungen und adressiert damit „individuelle Förderung als bildungspolitische Reformvorgabe“ (Wischer/Trautmann 2014, 107ff.). Das Forum Bildung (2001) formuliert sowohl den Abbau von Benachteiligungen als auch die Förderung von Begabung als zentrale Ziele (ebd., 7).

Der dargestellte Zusammenhang zwischen der Heterogenität von Lerngruppen und der Individualisierung von Lernangeboten wird durch ein konstruktivistisches Lernverständnis fundiert.

(2) Lerntheoretische Begründung¹⁹:

Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive ist Lernen „die individuelle Konstruktion von Weltansichten in der Auseinandersetzung mit den Phänomenen, angestoßen durch Irritationen bisher aufgebauter kognitiver Strukturen“ (Bräu 2013, 23). Lernende konstruieren Wissen in Abhängigkeit von bisherigen Einsichten, Überzeugungen und Erfahrungen. Lernangebote müssen daran anschlussfähig sein und können deshalb nicht für alle Schüler/innen gleich gestaltet sein. Nur individualisierender Unterricht könne die

¹⁹ vgl. hierzu ergänzend Kapitel 4.2

individuellen Dispositionen der Schüler/innen berücksichtigen und somit neue, daran anknüpfende Gegenstandskonstruktionen anregen (vgl. Bräu 2007, 174f.).

Mit dem Konzept der Adaptivität werden Formen individueller Förderung aus kognitionspsychologischer Perspektive untermauert. Hertel (2014) bringt Adaptivität in zweierlei Hinsicht mit Individualisierung in Verbindung. Erstens könnten Unterschiede zwischen Schüler/inne/n durch „spezifische Unterstützung sowie Zusatzangebote ausgeglichen werden“ (ebd., 20f.). Zweitens könne Adaptivität als „produktiver Umgang mit Heterogenität“ (ebd., 21) begriffen werden, wenn die Unterschiede „bei der Unterrichtsgestaltung gewinnbringend“ (ebd.) berücksichtigt würden.

(3) Gesellschaftstheoretische Begründung:

Um schulische Entwicklungen zu begründen, können zudem Individualisierungstendenzen der Gesellschaft herangezogen werden. Mit der Individualisierung der Gesellschaft²⁰ geht einerseits ein Gewinn an Freiheiten und Möglichkeiten einher, andererseits auch Unsicherheiten und Desorientierung. Hierauf müssten die Schüler/innen mit entsprechenden Unterrichtskonzeptionen vorbereitet werden (vgl. Bräu 2005, 132). Mit der Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft gehen auch biografische Risiken einher (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994, 15). Hieraus resultiere, so Bräu (2013), eine Kritik an einem fixen, in der Schule zu lehrenden Wissenskanon, wodurch

²⁰ Beck/Beck-Gernsheim (1994) fassen Individualisierung als „Ensemble gesellschaftlicher Entwicklungen und Erfahrungen“ (ebd., 11), die durch zwei Bedeutungen gekennzeichnet seien. Individualisierung meine nicht nur die „Auflösung vorgegebener Lebensformen“ (ebd.) (z. B.: Klassen, Geschlechterrollen, Familienformen etc.), sondern in modernen Gesellschaften kämen auf deren Mitglieder auch „neue institutionelle Anforderungen, Kontrollen und Zwänge zu“ (ebd.). Individualisierungsprozesse seien dadurch gekennzeichnet, „daß sie eine Eigenleistung der Individuen nicht nur erlauben, sondern fordern“ (ebd., 14).

wiederum das Prinzip der Exemplarität von Lerngegenständen an Bedeutung gewinne (vgl. ebd., 23).

Mit der gesellschaftstheoretischen Perspektive hängt die Annahme zusammen, dass erst innere Autonomie, Persönlichkeit und Individualität zu einer toleranten, solidarischen Haltung und einem Verhalten führt, welches die Gemeinschaft im Blick hat. Dies setzt ein positives Selbstbild voraus, im Sinne folgender Fähigkeiten: eigene Ziele definieren, Verantwortung für eigenes Verhalten übernehmen, ambivalente Gefühle zulassen und aushalten, Fähigkeit zum Dialog auf Augenhöhe und zur Abgrenzung sowie Toleranz gegenüber Wahrnehmungen und Wünschen anderer (vgl. Bräü 2005, 132). Diese Fähigkeiten sind in der Idee der Individualisierung von Unterricht im Allgemeinen enthalten sowie im Speziellen in der Konzeption von Instrumenten zur Lernreflexion und -planung – wie beispielsweise Lernentwicklungsgesprächen.

Rabenstein/Wischer (2016) betonen, dass „die Individualisierung von Verantwortung bei gleichzeitiger Aktivierung des Einzelnen“ auch als Tendenz aktueller sozialpolitischer Entwicklungen zu beobachten sei. Aus soziologischer Perspektive werden diese von Bröckling (2007/2013) mit der Sub-

jektivierungsform des „unternehmerischen Selbst“ gefasst²¹. Die Aufforderung, Verantwortung zu individualisieren und Einzelne zu aktivieren, findet sich einerseits auf der Ebene des Unterrichts und andererseits in Bezug auf alle an der Schule beteiligten Akteure (vgl. Rabenstein/Wischer 2016, 6f.).

Lernentwicklung durch Individualisierung

Individualisierung wird auf der Unterrichtsebene realisiert. Der Gegenstandsbereich dieser Arbeit sind die auf individualisierenden Unterricht bezogenen, reflexiven und organisatorischen sprachlichen Aushandlungen in Lernentwicklungsgesprächen. Individualisierung wird deshalb nachfolgend für die Unterrichtsebene definiert sowie die diesbezüglichen behördlichen Anforderungen dargelegt.

Für eine individualisierte Lernprozessgestaltung ist das Prinzip der Differenzierung elementar. Bräu (2005) bezeichnet Individualisierung als innere Differenzierung in besonders konsequenter Weise (vgl. ebd., 129). Hellrung (2010) differenziert dieses Verständnis aus und beschreibt individualisierten Unterricht als Setting,

²¹ „Das unternehmerische Selbst“ bezeichnet nach Bröckling (2007/2013) „die Weise, in der Individuen als Personen adressiert werden, und zugleich die Richtung, in der sie verändert werden und sich verändern sollen“ (ebd., 46). Diese Figur sei eine „Realfiktion“ (ebd.), die „einen Prozess kontinuierlicher Modifikation und Selbstmodifikation in Gang setzt und in Gang hält, bewegt von dem Wunsch, kommunikativ anschlussfähig zu bleiben, und getrieben von der Angst, ohne diese Anpassungsleistung aus der sich über Marktmechanismen assoziierenden gesellschaftlichen Ordnung herauszufallen“ (ebd.). In ihr „verdichten sich sowohl normatives Menschenbild wie eine Vielzahl gegenwärtiger Selbst- und Sozialtechnologien, deren gemeinsamen [sic] Fluchtpunkt die Ausrichtung der gesamten Lebensführung am Verhaltensmodell der Entrepreneurship bildet. [...] Ein unternehmerisches Selbst ist man nicht, man soll es werden. Und man kann es nur werden, weil man immer schon als solches angesprochen ist“ (ebd., 47). Das Leitbild des unternehmerischen Selbst hängt eng mit dem Verständnis von Personen als Ich-AG zusammen, die sich verstärkt als „Lebensunternehmer“ sehen, „die Eigenverantwortung statt Fremdverantwortung sehen“ (ebd., 46).

„[...] in dem die Heterogenität von Lerngruppen anerkannt wird (also binnendifferenziert gearbeitet wird), in dem der Gruppenunterricht zugunsten einer individuellen Bearbeitung von Aufgaben durch die Lernenden in den Hintergrund tritt und in dem eine Unterstützung der Lernenden nicht nur in Bezug auf bestimmte fachlich-inhaltliche Lernziele, sondern in Bezug auf Kompetenzerwerb und mit Blick auf ihren gesamten Lernprozess erfolgt“ (ebd., 42).

Das „Recht auf individuelle Förderung zum Zweck der Ausschöpfung der Potenziale aller Schüler/innen“ (Rabenstein/Wischer 2016, 7) bildet nicht nur den Kern pädagogischer Programme, sondern ist als Auftrag an die Schulen auch in den Schulgesetzen verankert. Für die Gestaltung des Unterrichts fordert der für die Untersuchungsschulen dieser Studie relevante Hamburger Bildungsplan beispielsweise:

„Alle Schülerinnen und Schüler werden von den Lehrenden entsprechend ihrer Persönlichkeit sowie ihren Lernvoraussetzungen und Potenzialen in der Kompetenzentwicklung bestmöglich unterstützt“ (BSB 2011, 6).

Damit alle Schüler/innen ihre Potenziale entfalten können, sei eine Lernumgebung notwendig, in der sie die Ziele ihres Lernens kennen und als bedeutsam ansehen, Informations- und Beratungsangebote erhalten sowie ihre eigenen Lernprozesse und -ergebnisse prüfen, um ihr Lernen aktiv und eigenverantwortlich mitzugestalten (vgl. ebd.). Die Schulen sind somit gehalten, im Rahmen der individualisierten Lernprozessgestaltung Instrumente zu implementieren, mit denen Schüler/innen selbstständig ihr Lernen planen können. Als Voraussetzung hierfür wird die Reflexion von Lernprozessen und -produkten angesehen. Im Hamburger Bildungsplan werden Lernentwicklungsgespräche und Lernvereinbarungen als grundlegende Instrumente für eine individualisierende Gestaltung von Lernangeboten bezeichnet. Mit ihrer Hilfe könne die Kompetenzentwicklung dokumentiert, individuelle Ziele festgelegt und Wege zu ihrer Erreichung beschrieben werden (vgl. ebd.).

Weitere Instrumente zur „Planung und Überwachung von Lernprozessen“ (Hellrung 2010, 41f.) bilden an den von mir besuchten Schulen beispielsweise Logbücher, Checklisten²² und Wochenpläne. Der Bilanzierung bisheriger Lernprozesse und der Formulierung weiterer Zielsetzungen dienen darüber hinaus regelmäßige Gespräche zwischen Lehrenden, Schüler/innen und ihren Eltern²³. Für Hellrung sind dies, ebenso wie die situative Unterstützung der Lernenden im Unterricht, Formen der Lernprozessberatung.

Zum Begriff der Lernberatung

Unter Lernprozessberatung versteht Bräu (2008) einen „Vermittlungsversuch zwischen den von außen herangetragenen Anforderungen – als Lernangebote in Form von Aufgaben – und der individuellen Nutzung dieser Angebote“ (ebd., 79/187). Im Unterricht zeigt sich Lernprozessberatung für Hellrung (2011) als

„die beobachtungs- und verstehensbasierte Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden [...], die mit dem Ziel unternommen wird, Lernhandlungen nachzuvollziehen, nächste Lernschritte zu planen und die für den einzelnen Lerner in diesem Prozess notwendigen Bedingungen zu schaffen“ (ebd., 50).

²² Mit Hilfe sogenannter Checklisten ermöglicht die Schule Rissener Straße das selbstorganisierte Lernen ihrer Schüler/innen. Für alle zentralen Lernbereiche hat das Kollegium Checklisten erarbeitet, auf denen Materialien und Aufgaben aufgelistet sind, die zum Erwerb der jeweiligen Kompetenzen in dem Bereich beitragen sollen. Neben der Möglichkeit Lernbereiche individuell zu bestimmen, dienen die Checklisten auch als Kontrollinstrumente, da die Schüler/innen die bearbeiteten Kompetenzbereiche markieren müssen.

²³ An der Schule Rissener Straße sind dies v. a. halbjährliche Lernentwicklungsgespräche, an der Grundschule Pölitzer Straße darüber hinaus auch Schüler-Lehrer-Gespräche im laufenden Schuljahr.

Auf Grundlage der Analyse von Beratungsgesprächen haben Nothdurft et al. (1994) ein Handlungsschema für Beratungsgespräche entworfen. Es setzt sich zusammen aus den Komponenten Situationseröffnung mit Instanzeinsetzung, Problempräsentation, Entwickeln einer Problemsicht, Lösungsentwicklung/Lösungsverarbeitung und Situationsauflösung.

Bräu sieht viele Gemeinsamkeiten eines Handlungsschemas der Lernberatung mit den von Nothdurft et al. herausgearbeiteten Komponenten. Nicht beachtet wird hierbei die Situationsdefinition der ersten Komponente, in der sich Ratsuchender und Ratgeber positionieren. Mit dem Fehlen der Position der Ratsuchenden entfällt auch dessen Problem sowie im schulischen Kontext das Kriterium der Freiwilligkeit²⁴. M. E. können lehrerinitiierte Gespräche in diesem Sinne nicht als Beratung gefasst werden, sondern dienen je nach Ausformung der Unterstützung oder Kontrolle.

Somit werden Lernentwicklungsgespräche in dieser Arbeit nicht als Beratungsgespräche untersucht. Nach dem oben zitierten Begriffsverständnis könnten einzelne Handlungen der Lehrerinnen vermutlich als Beratungshandlungen aufgefasst werden. Deren Analyse steht jedoch nicht im Zentrum dieser Arbeit.

Diffusität der Individualisierungsnorm

Wischer/Trautmann (2014) machen darauf aufmerksam, dass die Forderung nach individueller Förderung aufgrund ihrer zahlreichen Zielvorstellungen

²⁴ Um zu prüfen, ob Gesprächssituationen als Beratung bezeichnet werden können, nutzt de Boer (2012) die vier Axiome Freiwilligkeit, Unabhängigkeit, Vertraulichkeit und Vertrauensverhältnis. Da Lernentwicklungsgespräche gesetzlich verpflichtend und auch die Teilnehmenden nicht von den Schüler/innen bestimmt werden können, ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lehrperson und Schüler/in besteht und die Vertraulichkeit in bestimmten Situationen nicht gewahrt werden muss, kann lediglich das Kriterium des Vertrauensverhältnisses ggf. erreicht werden.

und Konzepte sowie der Verlagerung der Umsetzungsverantwortung an die Einzelschule diffus bleibe²⁵.

„Was ‚individuelle Förderung‘ nun im Einzelnen meint und wie sie konkret zu realisieren ist, bleibt im Prinzip ebenso offen, wie die zentrale Frage, was damit eigentlich erreicht werden soll bzw. erreicht werden kann“ (ebd., 111).

Dies führe zu Herausforderungen hinsichtlich der wissenschaftlichen Erforschung. Für Wischer/Trautmann sind weder pädagogisch-psychologische Wirkungsforschung (auf Mikroebene) noch Schulentwicklungsforschung (auf Mesoebene) hinreichend, um „Wirkungen oder Effekte der bildungspolitischen Reformvorgaben selbst in den Blick“ (ebd., 112f.) zu bekommen. Sie plädieren dafür, nach den Zielen einzelner Akteure und den in Gang gesetzten Prozessen auf Einzelschulebene zu fragen (vgl. ebd.).

Drieschner (2007) betont, dass Schüler/innen im Zuge der Individualisierung von Unterricht als Verantwortliche für ihren Lernprozess konstruiert werden. Er weist darauf hin

„[...] dass der traditionelle pädagogische Begriff ‚Individualisierung‘ im Kontext selbstgesteuerten Lernens eine soziologisch inspirierte Bedeutungserweiterung bzw. Bedeutungsumformung erfährt. Wurde er ursprünglich zur Bezeichnung didaktisch methodisch geplanter Maßnahmen der Lehrer verwendet, die auf individuelle Lernstile, Aneignungsweisen und Lernschwierigkeiten abgestimmt sind, so bezeichnet er in Diskursen über selbstorganisiertes Lernen den Prozess der Selbstbestimmung des Lernens durch die Schüler. Der fundamentale Unterschied des Vorstellungsinhalts dieser zwei Verwendungen des Individualisierungsbegriffs

²⁵ Zudem sehen sie die Forderung nach individueller Förderung in einem Spannungsverhältnis mit der gesellschaftlichen Funktion der Schule, zu selektieren. Des Weiteren beschreiben sie das „Prinzip der optimalen Förderung jedes Einzelnen“ (Trautmann/Wischer 2013) als Widerspruch zu dem Ziel, (herkunftsbedingte) Leistungsunterschiede auszugleichen.

besteht folglich in der Verlagerung der Verantwortung für die Gestaltung von Lernprozessen von den Lehrenden auf die Subjekte des Lernens“ (ebd., 115f.).

Obenstehendes Zitat benennt den Zusammenhang von Individualisierung und der Verschiebung von Verantwortung auf die Schüler/innen. Diese Verbindung kann mit der pädagogischen Norm der Selbstständigkeit gefasst werden, welche Gegenstand des nachfolgenden Kapitels ist.

2.2 Selbst(zu)ständigkeit und Selbsteinschätzung

Mit der Selbstständigkeitsnorm hängt ein Schüler/innenbild zusammen, welches für die Konzeption von und, wie sich zeigen wird, der Positionierung der Schüler/innen in Lernentwicklungsgesprächen bedeutsam ist. Zunächst wird dieses für individualisierenden Unterricht leitende Bild der Selbstständigkeit von Schüler/innen dargestellt. Es schließt eine Reflexion zur Schülerelbsteinschätzung als wesentliches Element individualisierten selbstständigen Lernens an.

Das Leitbild Selbstständigkeit

Die „Leitfigur des selbstständig arbeitenden Schülers“ (vgl. Bastian/Merziger 2007, 6) bildet eine bedeutende Orientierung für schulische Entwicklung und wird sowohl bildungspolitisch als auch im schulpädagogischen Diskurs beleuchtet (vgl. Bräu 2008, 179). Auch Drieschner (2007) formuliert: „Moderne Erziehung ist ohne die Förderung von Selbstständigkeit von Heranwachsenden nicht denkbar“ (ebd. 2007, 11).

Rabenstein (2016) bezeichnet „Selbstständigkeit als oberstes Ziel einer an der Aufklärungsphilosophie orientierten Erziehung“ (ebd., 48), wie sie sich seit dem 18. Jahrhundert etabliert hat. Mit der reformpädagogischen Kritik und der Einführung einer flächendeckenden Schulpflicht wurde das Ziel der Selbstständigkeit gegen Ende des 19. Jahrhunderts deutlicher formuliert als zuvor. Es ging seitdem verstärkt darum, so Reh (2013), „Innen“-Steuerung

im Sinne von Regulationsfähigkeiten auf Seiten der Schüler/innen durchzusetzen (vgl. ebd., 192).

Laut Rabenstein (2016) würde der/die selbstständig arbeitende Schüler/in in den Auseinandersetzungen hinsichtlich einer Weiterentwicklung des Unterrichts durch geöffnete Unterrichtskonzeptionen seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als Normalität entworfen²⁶. Während das Kind in diesem Bild naturwüchsig als lernwillig, neugierig und interessiert begriffen würde, müssten schulspezifische Fähigkeiten für selbstständiges Arbeiten im Unterricht eingeübt werden (vgl. ebd., 50f.).

Im pädagogischen Diskurs hängt die Frage nach den Möglichkeiten einer Erziehung zur Selbstständigkeit mit dem „Erziehungsziel Selbstständigkeit“ (Drieschner 2007) zusammen. Insbesondere die reformpädagogische Kritik betont, Selbstständigkeit sei nur dann zu gewährleisten, wenn den Schüler/innen Gestaltungs- und Entscheidungsräume eingeräumt würden (vgl. Reh et al. 2015, 192f.). Mit ihrer Teilnahme an Lernentwicklungsgesprächen erhalten die Schüler/innen formal einen solchen Raum.

Das Bild selbstständig arbeitender Schüler/innen ist in der Konzeption von Lernentwicklungsgesprächen enthalten. Die Idee gemeinsam mit Schüler/innen und ihren Eltern Lernprozesse zu reflektieren und zu planen, enthält sowohl das reformpädagogische Ziel autonomer, selbstständiger Schüler/innen als auch das konstruktivistische Verständnis von Lernen als individuellen, eigeninitiativen Akt, der Selbstregulation erfordert. Lernentwicklungsgespräche sind somit Teil eines Prozesses, in dem selbstständigkeitsfördernde Arbeits- und Lernformen und Kompetenzmodelle in der Schule etabliert werden. Den diesbezüglich zu beobachtenden Konsens begründet Rabenstein (2007) mit einer Allianz reformpädagogischer und kognitivistisch-konstruktivistischer Vorstellungen (vgl. ebd., 40f.; 2016, 50).

²⁶ Rabenstein (2016) und Reh (2013) weisen darauf hin, dass mit der Normalisierung der selbstständigen Schüler/innen die Konstruktion von unselbstständigen, unaufmerksamen Schüler/innen einhergeht.

Darüber hinaus gewinne in vielen gesellschaftlichen Feldern das Leitbild des (selbst-)verantwortlichen und partizipierenden, sich selbstmanagenden Subjektes an Bedeutung (vgl. ebd.). Dieses Bild entspricht in vielen Aspekten Bröcklings Figur des „unternehmerischen Selbst“²⁷. Das Leitbild ist für ihn gleichsam ein Schreckensbild:

„Was alle werden sollen, ist auch das, was allen droht. Der Wettbewerb unterwirft das unternehmerische Selbst dem Diktat fortwährender Selbstoptimierung, aber keine Anstrengung vermag seine Angst vor dem Scheitern zu bannen“ (Bröckling 2013, 2).

Wie sehr das skizzierte Leitbild der Selbstständigkeit mit der Konzeption von Lernentwicklungsgesprächen verwoben ist, kann – neben den oben genannten Aspekten – wie folgt zusammengefasst werden: Als dokumentierte Gespräche, legen Lernentwicklungsgespräche die Voraussetzung für das Arbeiten im Unterricht. Die gemeinsam entworfenen Vereinbarungen umzusetzen, liegt dabei im Verantwortungsbereich der Schüler/innen. Dass es auch um die Steuerung innerer Prozesse geht, zeigt die Aufforderung zur Reflexion und Selbstbewertung als wesentliches Element der Gespräche. Einen besonderen Stellenwert erhält hierbei die Schülerelbsteinschätzung.

Schülerelbsteinschätzung

Mit Schüler/inne/n über ihr Lernen zu sprechen, beinhaltet die Vorstellung, dass diese nur dann ihren Lernprozess aktiv mitgestalten und Verantwortung übernehmen können und wollen, wenn sie darin bestärkt werden, über ihr Lernen nachzudenken, sich ihres Könnens bewusst zu werden und ihr Lernfortschritt eine Würdigung erfährt.

„Das Nachdenken über Leistungen und ihre Bewertung muss die Kinder als Akteure des Lernens mit einschließen. Die Fähigkeit zur Leistungsein-

²⁷ vgl. Fußnote 21

schätzung ist eine wichtige zu erwerbende Kompetenz und damit auch Lerninhalt“ (Grundsschulverband e.V. 2015, 18).

Häcker (2007) geht davon aus, dass die Selbstbestimmung beim Lernen einerseits dadurch gefördert werden könne, dass Schüler/innen an von ihnen selbst bestimmten Themen lernen und andererseits durch die Reflexion der Bedingungen des Lernens (ebd., 292)²⁸.

Es wird davon ausgegangen, dass Kinder bereits im Kindergartenalter die Voraussetzungen besitzen, über ihre Präferenzen, Fähigkeiten und Schwierigkeiten zu reflektieren und im Sinne des Selbstregulationsmodells²⁹ Selbstbewertungen vorzunehmen (vgl. Merget-Kullmann et al. 2007, 234). Auch Beutel (2008) konstatiert „dass sie [die Kinder, M.B.] ein höheres Bewusstsein von ihren Lernfortschritten und -defiziten haben, als dies die Pädagogik im Schulalltag üblicherweise unterstellt“ (ebd., 209). Sie bezeichnet Kinder als „Experten“ ihres Lernens und plädiert dafür, ihr Wissen zu nutzen.

Verantwortung zu übernehmen bzw. zu -geben, stellt eine zentrale Begründung für die Aufforderung zur Selbsteinschätzung von Schüler/inne/n dar³⁰. Nur wenn sie fähig sind, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und ihren Lernprozess selbst zu regulieren, könne Unterricht aufrecht erhalten werden, in dem Schüler/innen selbstständig und individuell lernen (vgl. u. a. Bartnitzky 2006; Winter 2006; Kliemann 2010; Feindt 2010).

²⁸ Dabei gehe es darum, Kontextwissen aufzubauen, „über förderliche und hinderliche Aspekte des Lehr-Lern-Arrangements (einschließlich des Lehrer/innenhandelns) sowie des institutionellen gesellschaftlichen Kontextes“ (Häcker 2007, 292).

²⁹ Die Autorinnen beziehen sich auf das Modell von Boekaerts (1999) (vgl. hierzu Fußnote 16).

³⁰ Die Förderung der Selbstbewertung ordnet Bartnitzky (2007) in den Bereich der Selbstkompetenz ein, welche er „[...] als Fähigkeit für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ (ebd., 6 in Anlehnung an Roth 1971) definiert. Selbstkompetenz bedeute, sein Potenzial entwickeln zu können und durch aktives Problemlöseverhalten die Verantwortung zu übernehmen. Die für die Selbstbewertungskompetenz wichtigste Fähigkeit sei das selbstbewusste Hinterfragen des eigenen Tuns (vgl. ebd.).

Bereits Weinert (1982) verweist auf den Zusammenhang von individualisierendem Unterricht, den Möglichkeiten von Schüler/inne/n innerhalb dieses Settings, Einfluss auf die Gestaltung ihres Lernens zu haben und der Reflexion dieser Prozesse. Als wichtigste Bedingung, um den Lernenden die Selbstregulation ihrer Lernprozesse zu ermöglichen, nennt Weinert, „dass der Lehrer den Schülern Gelegenheit gibt, Einfluss auf die Festlegung und Ausgestaltung der Lernziele, der Lerninhalte der Lernzeiten und der Lernmethoden auszuüben“ (Weinert 1982, 107 zit. n. Hellrung 2011, 56)³¹. Ihrer Konzeption nach, erfüllen Lernentwicklungsgespräche diese Bedingung.

Auch Selter/Sundermann (2007) weisen der Selbsteinschätzung das Potenzial zu, den eigenen Lernprozess wahrzunehmen, ihn zu beurteilen und den Lernprozess daran anknüpfend selbst zu steuern. Durch detaillierte Einsichten in Lernprozesse und Lernergebnisse könnten deren Bedingungen und Voraussetzungen besser geklärt werden. Diese verstärkte Kontrolle des eigenen Handelns beeinflusse die Lernleistungen positiv und erhöhe die Selbstständigkeit beim Lernen (vgl. Bohl 2006, 124f.). Bohl sieht die Gefahr, dass sich bei den Schüler/innen ein unrealistisches Selbstbild entwickeln könnte, wenn ihre Einschätzungen zu weit von denen der Lehrperson entfernt seien oder unreflektiert übernommen würden. Für ihn ist „[...] die Angleichung von Fremd- und Selbstbewertung [...] daher ein grundlegender Aspekt eines pädagogisch motivierten Leistungsbegriffs“ (Bohl 2006, 125). Hieraus ergibt sich m. E. bereits die Frage, ob diese Perspektive nicht vorrangig auf eine Angleichung der Schülerelbsteinschätzung an die Fremdbewer-

³¹ Auch Klafki (1997) betont die Bedeutung von Reflexion für das zentrale Ziel von Unterricht – der Selbstbestimmung: „Die generelle Zielbestimmung des Unterrichts wird hier darin gesehen, den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, deren eines Moment Mitbestimmungsfähigkeit ist, zu geben. Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit schließen, als konstitutive Momente, rationale Diskursfähigkeit, d. h. Fähigkeit zu Begründung und Reflexion, entwickelte Emotionalität und Handlungsfähigkeit, d. h. die Fähigkeit ein, auf die eigenen Beziehungen zur natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit im Sinne begründeter Zielsetzung einzuwirken“ (ebd., 12 zit. n. Hellrung 2010, 56).

tung der Schule und damit auf die Anpassung an schulische Bewertungsnormen abzielt³².

Im voranstehenden Abschnitt wurde deutlich, dass Verfahren der Selbsteinschätzung eine Bedeutung für die Regulation des Lernens zugeschrieben wird. Darüber hinaus soll die Beurteilung der Lernleistung durch eine autoritäre Person geschwächt und auf das lernende Individuum verschoben, also eine Demokratisierung der Leistungsbeurteilung erreicht werden.

Der (Selbst-)reflexion wird in beiden von mir besuchten Schulen eine besondere Bedeutung beigemessen. Die Schulen verzichten weitestgehend auf Notenzeugnisse und setzen dafür schriftliche Lernentwicklungsberichte und kompetenzorientierte Zeugnisse in Tabellenform ein (vgl. Kapitel 6.1). Indem die Einschätzungsbögen teilweise sowohl von den Schüler/innen als auch von der Klassenlehrerin ausgefüllt und diese im Lernentwicklungsgespräch besprochen werden, gewinnt der Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung an Bedeutung.

Lernentwicklungsgespräche wurden mit den obenstehenden Ausführungen in den Kontext der individualisierenden Gestaltung von Lernangeboten eingebettet. Das für Individualisierung leitende Bild selbst(zu)ständiger Schüler/innen findet sich in der Konzeption von Lernentwicklungsgesprächen insofern, als sie hierüber formal Mitgestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten hinsichtlich ihres Lernprozesses erhalten. Die damit zusammenhängende Zuschreibung von Verantwortung an die Schüler/innen zeigt sich – sowohl im Unterricht als auch in Lernentwicklungsgesprächen – in der Aufforderung zur Selbsteinschätzung. Die Einbettung von Lernentwicklungsgesprächen in den Kontext der Individualisierung schulischen Lernens offenbarte auch die Diffusität der Individualisierungsnorm (vgl. Wischer/Trautmann 2014). Diesbezüglich leistet insbesondere die praxeologische

³² Die Darstellung von Forschungsergebnissen im nachfolgenden Kapitel lässt diese Frage noch dinglicher erscheinen.

Unterrichtsforschung einen wichtigen Beitrag, weshalb ihr das folgende Kapitel gewidmet wird.

Aus den obigen Ausführungen und vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses dieser Studie ergeben sich Fragen an eine Gesprächspraxis, die unmittelbar aus der Forderung nach individueller Förderung resultiert:³³

- Wie gestaltet sich die Praxis dieser individuellen ‚Lernplanung‘ in Lernentwicklungsgesprächen? Wie wird Lernen thematisiert und wie äußert sich Verantwortungsübernahme durch Schüler/innen in Lernentwicklungsgesprächen?
- Wie äußert sich die Positionierung der Schüler/innen als ‚Selbstständige‘ im Hinblick auf ihre Partizipation auch vor dem Hintergrund, dass die Teilnahme an Lernentwicklungsgespräche verpflichtend ist?

2.3 Praxis individualisierten Lernens und der Schülerelbsteinschätzung

Im Folgenden werden übergreifende Ergebnisse vor allem praxeologischer Analysen ethnografischer Beobachtungen zur Individualisierung von Unterricht sowie zur Praxis der Schülerelbsteinschätzung skizziert. Die vorliegende Studie stellt keine im engeren Sinne praxeologische Untersuchung dar. Durch meine interaktionistische Perspektive interessiere ich mich jedoch ebenfalls für Praktiken im Vollzug (vgl. Kapitel 5), sodass die dargestellten Ergebnisse für diese Arbeit eine hohe Relevanz haben.

³³ Tabelle 11 im Anhang bietet eine Zusammenstellung aller Fragen sowie die daraus resultierenden Merkmale für die Auswahl der zu analysierenden Gesprächsabschnitte.

Praxis individualisierenden Unterrichts

Kommunikation und Gesprächsgegenstände in Lernentwicklungsgesprächen betreffen die alltägliche Praxis individualisierenden Unterrichts (zwischen den beteiligten Lehrpersonen und Schüler/inne/n). Die im Folgenden zitierten Studien sensibilisieren für spezifische Formen und Herausforderungen dieser Praxis und machen damit auf Phänomene aufmerksam, die auch für die Kommunikation in Lernentwicklungsgesprächen relevant sind. Das zentrale Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit bezieht sich einerseits auf die Partizipation der Teilnehmenden (insbesondere der Schüler/innen) in Lernentwicklungsgesprächen und andererseits auf die Frage, als was Lernen innerhalb dieses Rahmens konstruiert wird. In engem Zusammenhang mit der Frage nach der Partizipation stehen Befunde aus dem individualisierenden Unterricht, die eine Verschiebung von Verantwortung aufzeigen (1). Hinsichtlich des Lernens wird studienübergreifend v. a. eine Tendenz der Formalisierung konstatiert (2)³⁴. Beide Phänomene werden im Weiteren erörtert.

(1) Verschiebung von Verantwortung:

Breidenstein (2014) weist darauf hin, dass individualisierter Unterricht in besonderer Weise mit Formen der Steuerung und Kontrolle zusammenhängt. So werden beispielsweise Instrumente benötigt, die die Selbsttätigkeit der Schüler/innen lenken oder kontrollieren sollen. Er stellt fest, dass mit den Öffnungen des Unterrichts auf unterschiedlichen Ebenen (neue) Schließungen einhergehen: Praktiken der Steuerung und Kontrolle sorgen etwa dafür, dass alle Unterrichtsteilnehmenden zu jedem Zeitpunkt eine unterrichtsbezogene Beschäftigung verfolgen, d. h. dass sie arbeiten (vgl. ebd., 48f.).

Im Kontext des individualisierenden Unterrichts sind Schüler/innen gefordert, Entscheidungen zu treffen. Sie können bzw. müssen etwa zwischen

³⁴ vgl. für eine zusammenfassende Aufzählung zentraler Ergebnisse Rabenstein/Wischer (2016, 8)

verschiedenen Arbeits- und Sozialformen sowie der Reihenfolge zu bearbeitender Inhalte wählen wie auch Entscheidungen bezüglich Raum und Zeit ihrer Lernhandlungen treffen.

„Sich als souveräne, über ihr Lernen verfügende Subjekte zu verstehen, wird mit, in und durch Entscheidungen konstituiert, die zu praktizieren, zu dokumentieren und zu reflektieren sind“ (Rabenstein 2016, 57).

Durch die Pflicht, Entscheidungen zu treffen, werden Schüler/innen als „souveräne Entscheidungssubjekte“ (ebd., 56) positioniert, die über die Planung und Gestaltung ihrer Lern-/Arbeitsprozesse die Verantwortung für diese tragen. Diese Positionierung sei auch dann zu beobachten, wenn gar keine echten Entscheidungen zu treffen bzw. die Möglichkeiten stark eingeschränkt sind (vgl. ebd.). Öffnungen, in Form von Mitentscheidungsmöglichkeiten entpuppen sich häufig als Wahl zwischen vorgegebenen Entscheidungsmöglichkeiten (vgl. Breidenstein 2014, 43).

Mit der Individualisierung des Unterrichts gehe auch eine Verschiebung von Verantwortlichkeiten einher, z. B. in Bezug auf eine „sinnvolle“ Nutzung der Unterrichtszeit (vgl. Breidenstein/Rademacher 2013, 353). Diese Verschiebung verweist auf die „These einer Selbstökonomisierung und Selbstführung von Schülern im individualisierten Unterricht“ (ebd.) und kann als

Ausdruck einer neuen Form schulischer Gouvernamentalität³⁵ gedeutet werden.

Auch die Analysen von Reh et al. (2015) verdeutlichen, dass mit der Individualisierung von Unterricht eine Verschiebung von Verantwortung einhergeht. Dadurch, dass Selbstständigkeit die zentrale Norm zur Ausrichtung des Handelns bildet, wird den Schüler/innen Verantwortung übertragen – im Sinne einer Aufforderung an die Schüler/innen, ihren Lernprozess selbst zu organisieren und zu regulieren:

„In der praktischen Durchsetzung einer weiter vorangetriebenen pädagogischen Vorstellung von Selbstständigkeit als regulativer Norm zielt die Ordnung des individualisierten Unterrichts darauf ab, eine Subjektkultur universalisierter Selbstzuständigkeit zu kultivieren, ein Subjekt, das seine Lernprozesse selbst zu organisieren und sich im Lernen als handelndes und erleidendes Subjekt umfassend zu regulieren vermag, also ebenso sei-

³⁵ Breidenstein/Rademacher knüpfen an die Foucault-Rezeption in der erziehungswissenschaftlichen Forschung an, die dessen Konzept der Gouvernamentalität und des Regierens für die Analyse von Machttechnologien in der Schule nutzen (vgl. u. a. Rabenstein 2007; Menzel/Rademacher 2012). Foucault (2005) definiert Gouvernamentalität auf drei Ebenen: 1. „Unter Gouvernamentalität verstehe ich die Gesamtheit, gebildet aus den Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Form der Macht auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als Hauptwissensform die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat“ (Foucault 2005, 171f.). 2. „Zweitens verstehe ich unter ‚Gouvernamentalität‘ die Tendenz oder die Kraftlinie, die im gesamten Abendland unablässig und seit sehr langer Zeit zur Vorrangstellung dieses Machttypus, den man als ‚Regierung‘ bezeichnen kann gegenüber allen anderen – Souveränität, Disziplin – geführt und die Entwicklung einer ganzen Reihe spezifischer Regierungsapparate einerseits und einer ganzen Reihe von Wissensformen andererseits zur Folge gehabt hat“ (ebd.). 3. „Schließlich glaube ich, dass man unter Gouvernamentalität (...) das Ergebnis des Vorgangs verstehen sollte, durch den der Gerechtigkeitsstaat des Mittelalters, der im 15. und 16. Jahrhundert zum Verwaltungsstaat geworden ist, sich Schritt für Schritt ‚gouvernementalisiert‘ hat“ (ebd.). Gouvernamentalität umfasst damit die Regierung des Selbst ebenso wie die Regierung anderer (vgl. Lehmann-Rommel 2004, 264).

ne kognitiven wie auch seine motivationalen, volitionalen emotiven Prozesse unter eigene Führung nehmen kann“ (Reh et al. 2015, 319).

Für Rabenstein (2007) wird im Kontext individualisierter Arbeitsweisen die

„[...] Vorstellung der Planbarkeit von Unterricht [...] ersetzt durch die Vorstellung einer möglichen retrospektiven Konstruktion eines durch sinnvolle rationale Entscheidungen geprägten individuellen Vorgehens beim Lernen“ (Rabenstein 2007, 47).

Diese retrospektive Konstruktion erfolgt beispielsweise durch die Reflexion von Lernprozessen. Damit liegt es in der Verantwortung der Lernenden, ihrem Lernen (nachträglich) einen Sinn zu geben (vgl. auch den Absatz zur Selbsteinschätzung unten).

Die Verschiebung von Verantwortung zeigt auch eine Analyse von Rabenstein et al. (2014) zu „Leistungsordnungen“ in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen; u.a. in einem Bilanz- und Zielgespräch. Sie resümieren, dass die soziale Bezugsnorm in jahrgangsübergreifenden Klassen nicht außer Kraft gesetzt würde. Der Vergleichsmaßstab würde zwar flexibel gehandhabt, die Bedeutung des sozialen Vergleichs würde jedoch dadurch aufrechterhalten, dass zugestandene Entwicklungszeiträume zwar verlängert würden, alle jedoch das gleiche Ziel erreichen müssten (vgl. ebd., 151).

„Individualisiert und somit auch in den Verantwortungsbereich des Einzelnen verlagert wird demgegenüber in weit höherem Maß die Frage, wie eine entsprechende – auch motivationale – Haltung dem Arbeiten gegenüber entwickelt werden kann, um letztlich die für alle in gleicher Weise geltenden Ziele – selbstständig – zu erreichen“ (ebd., 151).

Formal erhalten Schüler/innen und Sorgeberechtigte durch ihre Teilnahme an Lernentwicklungsgesprächen Partizipationsmöglichkeiten an der Lern- und Bildungsplanung der Schüler/innen.

Vor dem Hintergrund der Forschungsbefunde zur Verschiebung von Verantwortung sind folgende Fragen relevant:

- Inwiefern äußert sich die Partizipation der Familie als Verschiebung bzw. Zuweisung und/oder Übernahme von Verantwortung in Lernentwicklungsgesprächen?
- Über was können Schüler/innen in Lernentwicklungsgesprächen entscheiden und wie kommen diese Entscheidungen zustande?
- In welchem Verhältnis stehen Verantwortungszuweisung und Steuerung der Schüler/innen im Gespräch?

Weniger im Fokus der hier zitierten Studien stehen die interaktiven Gestaltungsmöglichkeiten der Schüler/innen in Gesprächssituationen. Dem geht diese Studie für die Situation Lernentwicklungsgespräch nach. Wenn Schüler/innen als individuell Lernende adressiert werden, stellt sich die Frage, was dies für ihre Partizipation an Gesprächen über ihre Lernentwicklung bedeutet.

(2) Tendenz zur Formalisierung von Lernen:

Bereits in mehreren Studien wurde dargelegt, dass in einem als individualisierend bezeichneten Unterricht das Erledigen von Aufgaben in den Vordergrund tritt und sich die Eigenlogik des Abarbeitens und der Planerfüllung zu verselbstständigen scheint³⁶. Ein zentraler Befund ethnografischer Unterrichtsforschung ist,

„dass gerade geöffnete Unterrichtssettings im Effekt einer Formalisierung des Lernens und einer Verselbstständigung von unterrichtsorganisatorischen Fragen Vorschub leisten und mit einer weitreichenden Indifferenz gegenüber Lerninhalten einhergehen können“ (Breidenstein/Rademacher 2013, 353).

³⁶ vgl. u.a. Huf/Breidenstein 2009; Huf 2008; Wiesemann 2000

Reh et al. (2015) stellen ebenfalls fest:

„Eine Diskussion über die Sache, über gegenstandsbezogene Probleme, eine Aushandlung gemeinsamer Bedeutungszuschreibungen und ein Explorieren von Sachverhalten tritt zugunsten einer Kultur des Aufgabenerledigens und von Praktiken eines Lernens von Tätigkeiten zweiter Ordnung zurück“ (ebd., 321).

Hiermit sind beispielsweise Tätigkeiten gemeint, die die Selbstorganisationskompetenzen der Schüler/innen betreffen oder der Sicherung der Arbeitsorganisation dienen. Schüler/innen würden im Unterricht sichtbar machen, so Reh et al (2015), dass gelernt wurde, aber nicht, wie sie sich was angeeignet haben. Dieser Logik des Aufgabenerledigens stehe die Logik der Lernprozessverwaltung auf Seiten der Lehrpersonen gegenüber (vgl. ebd., 318-321; vgl. auch Meyer-Drawe 2008, 187ff.).

Einen Grund für diesen in unterschiedlichen Studien weitestgehend übereinstimmenden Befund sieht Breidenstein (2014) darin, dass die „knappe Ressource Lehrkraft“ (ebd., 48f.) sich einer Vielzahl von Schülerinnen gegenüber sehe (die jeweils individuelle Zuwendung verlangen), was zu einer gewissen Standardisierung der Schülertätigkeiten (und damit auch inhaltlicher Problemstellungen) führe. Insgesamt lasse sich ein eher pragmatisches Verhältnis gegenüber der „Arbeit“ beobachten und an vielen Stellen dominiere die Handhabung von Materialien gegenüber verstehensorientierten Handlungen (vgl. ebd.). Einen (weiteren) Grund für diese Materialzentrierung erkennt Breidenstein in der Notwendigkeit, Lernen bzw. Lernergebnisse abbilden zu müssen (vgl. Breidenstein 2015).

Neben der oben beschriebenen Tendenz zur Formalisierung rekonstruieren Reh et al. (2015) die Tendenzen zur Individualisierung und Informalisierung des individualisierten Unterrichts, wobei Formalisierung als die beiden anderen Tendenzen durchkreuzend bzw. überlagernd herausgearbeitet wird (vgl. ebd., 318-321). Nach Reh et al. werden die Schüler/innen insofern als individualisiert Lernende konstruiert, als dass ihnen individuelle Besonderheiten und Fähigkeiten unterstellt werden, auf die mit „passenden“ pädago-

gischen Angeboten reagiert werden kann. Neben individualisierten Aufgaben erhalten Schüler/innen Möglichkeiten, Entscheidungen hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Aktivitäten zu treffen und zwischen Optionen zu wählen (vgl. ebd., 318).

„So wird einerseits die Position und Adresse eines universalisierten Lernenden, der immer selbst auch lernen will und vieles sich zur Aufgabe macht, geschaffen und es wird dadurch die Schülerrolle erweitert; Schüler/innen werden als Selbstständige und als selbstständig werden Sollende [...] als je Einzelne und Besondere adressiert“ (ebd., 318).

Durch die Adressierung der Schüler/innen als „Selbst(zu)ständige“ (ebd., 324) würden wiederum neue Differenzen zwischen den Schüler/inne/n erzeugt (z. B. vergesslich - schnell; selbstständig - hilfebedürftig). Diese Differenzen hierarchisieren eine Lerngruppe hinsichtlich der Frage, inwiefern die Schüler/innen der pädagogischen Norm der Selbstständigkeit entsprechen³⁷ (vgl. auch Rabenstein/Wischer 2016).

Als dritte Tendenz des individualisierenden Unterrichts (an Ganztagschulen) arbeiten Reh et al. (2015) „Informalisierung“ heraus. Schüler/innen und Lehrer/innen zeigen sich vermehrt in informalisierter Weise, wodurch Privates und die Einzelnen als Personen stärker sichtbar werden. Die Autor/inne/n schätzen dies nicht nur als Zugewinn ein, sondern auch „als Anforderung und Zumutung“ (ebd., 321). Sie weisen darauf hin, dass Schule somit einen formenden Zugriff auf die ganze Person sowie größere Ausschnitte ihres Lebens habe; insbesondere da diese Ausschnitte gleichzeitig bewertungsrelevant seien.

³⁷ „Auch wenn alle Schüler/-innen angehalten sind, sich bzw. das eigene Tun an der Norm des selbstständigen Arbeitens zu messen steht diese Möglichkeit allerdings nicht allen Schüler/-innen im gleichen Umfang oder Maße offen“ (Rabenstein 2016, 61). „Individualisierender Unterricht – in der hier beschriebenen Form – lässt Schüler/-innen sich als in Positionen (Un-)Selbstständiger einüben als solche, die die Wahl haben oder eben auch nicht“ (ebd., 61).

Für die Praxis des individualisierenden Unterrichts ist typisch, dass die Schüler/innen vermehrt zu Formen der Selbstpräsentation und des Selbstmanagements aufgefordert werden (vgl. Reh et al. 2015, 324). Auch in Bezug auf diese Subjektivierungsprozesse zeige sich nach Reh et al. sowohl die Tendenz zur Formalisierung als auch die Tendenz zur Informalisierung. So nehme einerseits die Bedeutung der „Selbst(zu)ständigkeitsnorm“ zu und Schüler/innen würden als sich selbst führende Subjekte positioniert. Andererseits würden die Schüler/innen auch als ganze Personen positioniert und dazu aufgefordert, sich als authentische, weit öffnende Individuen zu präsentieren (vgl. ebd.). Da sie für die in der vorliegenden Studie untersuchten Gesprächssorte zentral sind, werden im Folgenden Forschungsergebnisse zu einer spezifischen Form der Selbstpräsentation dargestellt – der Schülerelbsteinschätzung.

- In Lernentwicklungsgesprächen werden unterrichtliche Handlungen, wie sie in den zitierten Studien untersucht wurden, zum Gesprächsgegenstand. Inwiefern wird Lernen in Lernentwicklungsgesprächen als formalisiert, individualisiert und informalisiert konstruiert und in welchem Verhältnis stehen die beschriebenen Tendenzen? In welcher Weise präsentieren Schüler/innen sich beispielsweise als ‚ganze Personen‘ und inwiefern wird Privates zum Gesprächsgegenstand?
- Für den Unterricht wird eine Eigenlogik des Abarbeitens konstatiert. Ermöglicht die außerunterrichtliche Gesprächssituation in Lernentwicklungsgesprächen die Auseinandersetzung mit den für die Lernprozesse der Schüler/innen relevanten Inhalten und den als je individuell verstandenen Aneignungsweisen?

Praxis der Schülerelbsteinschätzung

Ein bedeutendes Anliegen, welches mit dem Einsatz von Instrumenten zur Selbsteinschätzung verfolgt wird, ist es, die individuelle Perspektive von Schüler/inne/n auf ihre Lernprozesse zu würdigen. Die nachfolgend vorge-

stellten qualitativen Analysen fordern jedoch einen kritischen Blick auf diese Praxis und zeigen, dass sich durch sie die Ansprüche des autoritären Systems Schule auf subtile Weise durchsetzen (vgl. u. a. Menzel/Rademacher 2012). Selbstreflexion ist in unterschiedlichen Formen zu beobachten. Sie kann schriftlich oder mündlich erfolgen und sich auf unterschiedliche Zeiträume beziehen. Auffällig ist, dass die beobachtete Praxis der Selbsteinschätzung häufig eine Öffentlichkeit enthält – z. B. die Lehrperson oder Lerngruppe.

Rabenstein (2007) analysiert Diskurs und Praxis von Formen der Leistungsbewertung, die mit der Selbstständigkeitsanforderung verbunden sind. Instrumente der Lernprozessdokumentation, wie sie in individualisierenden Unterrichtssettings zu finden sind (z. B. Portfolios, Logbücher oder auch protokollierte Lerngespräche), fungieren ihrer Analyse zufolge als Kontrollinstanzen, da weder feste Zeitraster noch ein für alle Schüler/innen identischer Gegenstand die Lernprozesse im Unterricht strukturieren. Anordnung und Kontrolle durch die Lehrperson, wie sie für traditionellen lehrerzentrierten Unterricht kennzeichnend sind, würden mit Hilfe dieser Instrumente durch einen (Selbst-)zwang zur kontinuierlichen Reflexion ersetzt. Rabenstein beschreibt diese Praktiken in Anlehnung an Lehmann-Rommel (2004) als „Regierungstechnologien“³⁸ im Unterricht. Etabliert würde ein Zwang für die Schüler/innen, sich selbst zu beobachten, daraus zu lernen, sich zu verbessern und zu entwickeln. Der Aufforderung sich selbst zu reflektieren, zu bewerten und zu beteiligen, könnten sich die Schüler/innen kaum

³⁸ Lehmann-Rommel (2004) erachtet Foucaults Konzept der Gouvernmentalität als produktiv für die Analyse schulischer Reformdiskurse und -praktiken, da es ermögliche, diese jenseits von Normvorstellungen zu betrachten. Gouvernmentalität beinhaltet sowohl die 'Regierung des Selbst' wie auch die Regierung anderer. „Dieses Kontinuum von Selbst- und Fremdführungen, von selbsttechnologischer und politischer Regierung stellt insofern eine Alternative dar gegenüber der vereinfachenden Trennung von Staat und Gesellschaft, Öffentlichkeit und Privatheit, Subjektivität und Macht“ (ebd., 264).

entziehen (vgl. ebd., 45-48). Für solche Reflexionen im Rahmen der Portfolioarbeit führt Rabenstein (2007) aus:

„Konstruiert wird hier die Vorstellung eines in der Retrospektive als sinnvoll erlebten Lernwegs, der als eine Abfolge von rational begründbaren und subjektiv sinnvollen Entscheidungen in der Retrospektive darstellbar ist“ (ebd., 46)³⁹.

Rabenstein versteht die Aufgabe zu reflektieren, als Einübung in Sinngebungsprozesse und darin einen subjektiven Bedeutungsgehalt darzustellen. In Portfoliopräsentationen gilt es für die Schülerinnen und Schüler, sich nach außen als reflektierende und entwickelnde Subjekte zu präsentieren.

Durch Analysen des Einsatzes von Selbsteinschätzungsbögen in einer jahrgangsgemischten Montessoriklasse rekonstruieren Menzel/Rademacher (2012) empirisch den Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. Ihren Analysen zugrunde legen sie Foucaults Annahme, „[...] dass Individualisierung als gesellschaftliches Machtmittel und damit als Kontrollstrategie zu fassen ist“ (ebd., 97). Selbsteinschätzungsbögen werden von den Autorinnen in einem weiteren Sinne als Diagnostik gefasst und fungieren in diesem Zusammenhang als Machttechnologie. So dienen die Selbsteinschätzungsbögen nicht dazu, die eigene schulische Leistung zu beurteilen und Selbstbeurteilungskompetenz zu entwickeln. Die Autorinnen weisen mit ihren Analysen nach, dass es „[...] um Selbstauskünfte der Schüler hinsichtlich ihrer Positionierung zur schulischen Arbeit“ geht (ebd., 91). Selbstreflexivität wird den Schüler/inne/n verordnet. In diesem Prozedere sind bestimmte Positionierungsmöglichkeiten vorgegeben, sodass für sie keine Möglichkeit besteht, sich selbst authentisch zu positionieren.

³⁹ Die Schüler/innen werden durch solche Reflexionsaufforderungen dazu angehalten, eine Geschichte über ihr Lernen zu erzählen. Rabenstein führt an, dass sie ggf. rein pragmatisch getroffene Entscheidungen aufwendig begründen.

„Die individualisierte Hinwendung zu den Schülern, wie sie mit den Selbstbeurteilungen pädagogisch intendiert ist, dient vor allem der Anpassung der Schüler an die schulischen Normen und der Unterwerfung der Schülersubjekte unter die schulisch-pädagogische Deutungshoheit“ (ebd., 96).

Pädagogische Orientierungen wie Individualisierung, Subjektorientierung und Kindzentrierung werden von den Autorinnen gedeutet als Unterwerfungsmechanismus, den es zu verschleiern und damit (mit Hilfe von Machstechnologien) durchzusetzen gelte (vgl. ebd.).

Das Zusammentreffen der Beteiligten für Lernentwicklungsgespräche ist institutionell verankert. Unter dem Vorzeichen der Beteiligung und der Notwendigkeit eines Abgleichs von Selbst- und Fremdwahrnehmung, werden die Schüler/innen aufgefordert, sich selbst einzuschätzen. Ähnlich zu den von den Autorinnen analysierten Selbsteinschätzungsbögen, wird von den Schüler/inne/n im Lernentwicklungsgespräch eine Selbstreflexion gefordert. Ziel der empirischen Analysen wird es sein, sowohl die Gegenstände als auch die Funktionen der Selbsteinschätzung zu rekonstruieren. Aus den skizzierten Forschungsbefunden ergeben sich diese Fragen:

- Schüler/innen werden in Lernentwicklungsgesprächen ebenfalls explizit dazu aufgefordert sich selbst einzuschätzen. Es stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis diese Aufforderung zum Partizipationsanspruch steht. Wie positionieren sich die Schüler/innen in diesem Setting? Wie stellen sie ihr Lernen sowie ihre Entwicklung dar?
- Während der Durchführung der Gespräche liegen Schülerbeurteilungen in Form kompetenzorientierter Zeugnisse, Selbsteinschätzungsbögen oder Logbucheinträgen vor. Orientiert an welchen Normen und Erwartungen stellen Schüler/innen ihr/e Lernen bzw. Lernentwicklung dar? Mit welchen Leistungserwartungen werden Schüler/innen in Lernentwicklungsgesprächen adressiert?

2.4 Zusammenfassung: Individualisierung und Schülerelbsteinschätzung

Lernentwicklungsgespräche wurden mit der Auseinandersetzung oben als Reflexions- und Planungsinstrument einer individualisierenden Gestaltung von Lernprozessen im Unterricht eingeordnet. Die Norm der Selbst(zu)ständigkeit ist leitend für Prozesse der Weiterentwicklung von Unterricht hinsichtlich der Individualisierung schulischen Lernens. Dies führt zur Etablierung selbstständigkeitsfördernder Konzepte und Methoden an Schulen und der Adressierung der Schüler/innen als Selbst(zu)ständige. Hierzu gehört auch die Aufforderung zur Schülerelbsteinschätzung.

Im Kontext der Begründungszusammenhänge und programmatischen Ideen wurde deutlich, dass mit der Individualisierungsidee vielfältige und teilweise diffuse Zielvorstellungen einhergehen. Dies erfordert empirische Forschung, mit der spezifische Handlungslogiken und normative Orientierungen der Akteure im Schulalltag rekonstruiert werden. Dieser Notwendigkeit kommen die gesprächsanalytischen Rekonstruktionen der vorliegenden Arbeit nach (vgl. Kapitel 8 und 9). Fragen, die sich aus dem Kontext der Individualisierung ergeben, wurden im Verlauf des Kapitels bereits formuliert (vgl. graue Kästen).

Zudem führt eine Auseinandersetzung mit der Programmatik sowie der empirischen Forschung zu einer kritischen Perspektive auf die mit der Individualisierung verknüpften Selbstständigkeitsnorm und den hiermit zusammenhängenden Formaten der Schülerelbsteinschätzung. Wenn mit dem Ziel und Anspruch der Selbstständigkeit von Schüler/inne/n auch die Forderung nach grenzenloser Selbstoptimierung verbunden ist, wie äußert sich dies dann in Gesprächen, in denen Schüler/innen sich und ihre Lernentwicklung reflektieren sollen und die Familien am Prozess der Lernplanung partizipieren sollen? Mit der Partizipation in schulischen Kontexten befasst sich das anschließende Kapitel 7.

Lernentwicklungsgespräche und Partizipation
Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen
Lehrpersonen, Grundschülern und Eltern

Bonanati, M.

2018, XIX, 465 S. 5 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-18748-4