

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Selbstständigkeit –

Theoretische Auseinandersetzung mit einem
komplexen Bildungsziel

eingereicht von: Philipp Labhart
Begleitung: Barbara Weber
19.06.2018

Abstract

Die Förderung der Selbstständigkeit als Bildungsziel ist seit Jahren unbestritten. Die Absicht, die dieser Förderung zu Grunde liegt, ist aber je nach Interessenslage eine andere. Diese Arbeit befasst sich mit den Fragen, was unter diesem Bildungsziel verstanden wird, wie sich Selbstständigkeit entwickelt, welche Faktoren dieser Entwicklung entgegenkommen und wie Selbstständigkeit in der Schule, auch mit den Ressourcen der Heilpädagogik, gefördert werden kann. Zudem wird aufgezeigt, wie umfassend und zentral der Aspekt der Selbstständigkeit in unserer Gesellschaft und somit auch für die Erziehung und die Institution Schule ist, beziehungsweise sein sollte. Selbstständigkeit ist nicht nur entwicklungspsychologisch sehr komplex, sondern stellt die Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen, als auch einige Grundpfeiler der Volksschule, so zum Beispiel das Konzept der Jahrgangsklasse, in Frage.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	I
Einführung und Dank.....	V
1. Einleitung	1
1.1 Persönlicher Bezug	1
1.1.1 Eigene Schulerfahrungen	1
1.2 Persönliche Zielsetzung.....	2
1.3 Aufbau der Masterarbeit.....	2
2. Ausgangslage	3
2.1 Problemstellung.....	3
2.1.1 Forderung nach Selbstständigkeit in den Gesetzestexten	4
2.1.2 Vergleich mit dem Lehrplan 21	5
2.1.3 Ein Blick in die Medien	6
2.2 Zielsetzung des Forschungsvorhabens und Erkenntnisinteresse	7
2.3 Forschungsgeleitete Fragestellung	8
2.3.1 Fragestellungen	8
2.3.2 Begründung der Fragestellung	8
3. Forschungsmethodisches Vorgehen	8
3.1 Forschungsablauf.....	8
3.2 Forschertagebuch.....	9
3.3 Qualitatives Denken.....	9
3.4 Theoretischer Bezugsrahmen	10
3.4.1 Themenbereiche.....	10
3.4.2 Eingrenzungen	11
3.5 Literaturrecherche	11
3.5.1 Auswahl und Begründung des Literaturkorpus.....	11
3.5.2 Forschungsvorgehen mittels Literaturrecherche	12
4. Selbstständigkeit – die gesellschaftliche Forderung?	13
4.1 Selbstständigkeit im gesellschaftlichen Wandel	13
4.1.1 Entstehung des Zielbegriffs „Selbstständigkeit“	13
4.1.2 Die Veränderung des Zielbegriffs „Selbstständigkeit“	13
4.2 Auswirkungen auf das Familiensystem und die Kindheit	14
4.3 Auswirkungen auf das System Schule	16
4.3.1 Anforderungen und Erkenntnisse aus der Wissenschaft der Kindheitsentwicklung....	16
4.3.2 Das Spannungsverhältnis der Generationendifferenz.....	16
4.3.3 Auswirkungen ökonomischer Aspekte auf die Schule	17
4.4 Anforderung an die Schule	18
4.5 Lesearten von Selbstständigkeit.....	19
4.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	21
5. Selbstständigkeit – die Entwicklung	22
5.1 Selbstständigkeit im Vergleich verschiedener Ansätze.....	23
5.2 Autonomie	25

5.3 Selbstwirksamkeit.....	28
5.3.1 Selbstwirksamkeitserwartung	29
5.3.2 Entstehung und Förderung von Selbstwirksamkeit	30
5.3.3 Selbstwirksamkeit und selbstständiges Lernen	32
5.4 Selbstständiges Lernen	32
5.4.1 Lernprozess	34
5.4.2 Kognition	34
5.4.3 Metakognition (Selbstreflexion)	34
5.4.4 Motivation	35
5.4.1 Volition	38
5.4.2 Emotion	39
5.4.3 Selbststeuerung / Verantwortung	39
5.5 Selbstwert / Selbstwertgefühl / Selbsttätigkeit	40
5.5.1 Selbstwert / Selbstwertgefühl	40
5.5.2 Selbsttätigkeit	40
5.6 Schlussfolgerungen	41
5.7 Fazit und Ausblick	43
6. Experteninterview und Beobachtungen.....	43
6.1 Definition und Vorbereitung des Experteninterviews	43
6.1.1 Wahl des Experten	44
6.1.2 Einverständniserklärung	45
6.1.3 Leitfaden und Pretest des Experteninterviews	45
6.1.4 Gesprächstechnik und Dauer	45
6.1.5 Auswertung.....	46
6.1.6 Erkenntnisinteresse und Definition der Kategorien	46
6.1.7 Durchführung	47
6.2 Beobachtungen.....	47
6.2.1 Beobachtungsart und Kategorien	48
6.2.2 Durchführung	49
6.2.3 Auswertung.....	49
6.3 Zusammenfassung des Interviews und der Beobachtungen	49
6.3.1 Interview	49
6.3.2 Beobachtungen	54
6.4 Schlussfolgerungen	55
6.4.1 Vergleich und Ergänzungen zu den Kapiteln 4 & 5	55
6.4.2 Heilpädagogische Relevanz	56
6.4.3 Der schulische Auftrag zur Förderung der Selbstständigkeit	57
7. Selbstständigkeit – die Förderung in der Schule	57
7.1 Grundlage.....	58
7.2 Jahrgangsklassen und altersdurchmisches Lernen.....	58
7.2.1 Grundstufe und altersdurchmisches Lernen.....	58
7.2.2 Jahrgangsklassen.....	60
7.3 Noten und Selektion	61
7.4 Methoden und Strukturen des offenen Unterrichts.....	61
7.4.1 Wochenplanarbeit.....	62
7.4.2 Förderung der Selbstständigkeit.....	65
7.4.3 Weitere fördernde Elemente aus der Wochenplanarbeit.....	65

7.5 Weitere Elemente der Förderung der Selbstständigkeit	66
7.5.1 Klassenrat.....	67
7.5.2 Lerncoaching	67
7.6 Haltung und Rolle der Lehrpersonen.....	68
7.7 Hinweise auf verschiedene Schulmodelle.....	69
7.8 Heilpädagogische Relevanz und weitere Schlussfolgerungen	69
8. Zusammenführung der Ergebnisse	70
9. Evaluation des Forschungsprozesses	74
9.1 Kritische Reflexion der Forschungsmethoden	74
9.1.1 Literaturrecherche	74
9.1.2 Experteninterview und Beobachtungen	74
9.1.3 Forschertagebuch.....	75
9.2 Evaluation der Zielerreichung	75
9.2.1 Zielsetzung des Forschungsvorhabens	75
9.2.2 Persönliche Zielsetzungen	76
10. Ausblick	77
10.1 Weiterführende Forschung	77
10.2 Entwicklung eines Konzeptes	77
Verzeichnisse	78
Abbildungsverzeichnis.....	78
Literaturverzeichnis	79
Literaturverzeichnis Zeitungsrecherche.....	86

Anhang

Anhang siehe separates Dokument

Einführung und Dank

Das Schreiben dieser Masterarbeit war sowohl für die Auseinandersetzung mit meiner pädagogischen Haltung als auch für meine heilpädagogische Tätigkeit eine riesige Bereicherung. Ich hoffe, dass diese Arbeit auch für die Leserin und den Leser einen wertvollen Beitrag leisten kann.

Gerne bedanke ich mich bei meiner Mentorin Barbara Weber für die Begleitung und Unterstützung. Sie hat meine Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Wygotski, 1986) sehr treffend eingeschätzt und dementsprechend gehandelt. Ebenso bedanke ich mich bei meinem Umfeld, welches viel mit mir über das gewählte Thema sprechen musste. Nicht zuletzt wegen diesen Menschen, konnte ich diese Arbeit mit einem befriedigenden Gefühl abschliessen.

1. Einleitung

Diese Arbeit ist ein Abgleich, basierend auf der Methode des hermeneutischen Zirkels, zwischen den in der Einleitung und Ausgangslage beschriebenen, persönlichen Annahmen des Autors und der in der Literatur vorhandenen Forschung. Der Begriff der ‚Selbstständigkeit‘ wird sowohl in einem historischen, generativen, soziologischen als auch in einem entwicklungstheoretischen und pädagogischen Kontext verordnet. Dabei stehen die Fragen nach der Bedeutung der Selbstständigkeit, deren Entwicklung und deren optimale Förderung, insbesondere durch Pädagoginnen und Pädagogen, im Zentrum. Durch ein Experteninterview werden die gewonnenen Daten evaluiert. Zudem werden das Experteninterview und die zusätzlichen Daten von Beobachtungen, welche im Zusammenhang eines Besuchs in einer Beispielschule gesammelt werden, als Basis für den dritten und letzten Abschnitt des Hauptteiles dieser Arbeit verwendet. Dieser dritte Teil beschäftigt sich mit den Bedingungen, die für eine erfolgreiche Förderung der Selbstständigkeit in der Schule gegeben sein müssen. Zudem werden in diesem Teil auch Methoden und Strukturen beschrieben, welche dem Erziehungsziel ‚Selbstständigkeit‘ am ehesten dienlich sind.

Dieses erste Kapitel umfasst den persönlichen Bezug des Autors, dessen Zielsetzung und eine Beschreibung des Aufbaus dieser Masterarbeit.

1.1 Persönlicher Bezug

1.1.1 Eigene Schulerfahrungen

Glücklicherweise hatte ich eine sehr angenehme Schulzeit. Ich konnte den an mich herangetragenen Anforderungen genügen und klassierte mich in allen Stufen deutlich über dem Durchschnitt. Trotz guter Noten hatte ich am Ende meiner Schulzeit ein grosses Defizit an eigenständigen Meinungsfindungs- und Problemlösungsstrategien. Ich war nicht in der Lage, mein eigenes Lernen zu reflektieren, geschweige denn konkrete Lerninteressen zu erkennen oder gar zu formulieren. Strategien zur Selbstwirksamkeit und der daraus resultierenden Selbstständigkeit musste ich mir mit viel Aufwand während meiner Lehrerseminarzeit (Vorgängermodell der PMS und PH) und vor allem danach aneignen. Mit dieser Erkenntnis stellte sich nachträglich eine gewisse Enttäuschung über den Verlauf meiner Volksschulzeit ein. Gerne wäre ich bereits früher in der Lage gewesen, selbstständige Entscheidungen fällen zu können und Lernmethoden in Bezug auf für mich bedeutsame Inhalte kennenzulernen und zu meinen Werkzeugen zu machen.

Erfahrungen aus der eigenen Lehrertätigkeit

Die Erfahrungen meiner eigenen Lehrertätigkeit beziehen sich auf viele verschiedene Stellvertretungen in den Kantonen Thurgau und Zürich; diese meistens in der Oberstufe in der Klassenlehrerfunktion, aber auch in den Funktionen des Fachlehrers und des Heilpädagogen. Ebenfalls sammelte ich einige Erfahrungen in der Mittel und Unterstufe der Volksschule. Seit fast fünf Jahren arbeite ich nun als Primarlehrer/Heilpädagoge in einer privaten Mittelstufen-Sonderschule in der Stadt Zürich.

Stellvertretungen

In Bezug auf meine Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und dem Fokus auf die Kompetenzen zur Selbstständigkeitsbildung bestätigten und differenzierten sich meine Erkenntnisse im Rahmen dieser Stellvertretungen. Ich erlebte – besonders in kognitiv schwächeren Klassen – ein Fehlen von Selbstständigkeit der Schüler, welches sich oft in negativen Gefühlen und Einstellungen gegenüber der Selbstwirksamkeit und dem eigenen Lernen zeigte.

Da ich, insbesondere in den Stellvertretungen an Oberstufen, vorwiegend in B oder C Klassen unterrichtete, hatte ich vor allem mit ‚Schulverlierern‘ zu tun, bei welchen die Freude am Lernen sehr wenig oder gar nicht mehr spürbar war.

Sonderschulsetting

In meiner Tätigkeit in dem Mittelstufen-Sonderschulsetting erkannte ich die grossen Herausforderungen in der Arbeit mit sehr heterogenen Gruppen und lernschwachen Schülern. Auch wenn in diesem Rahmen die Beschulung der Kinder sehr intensiv (ca. 400 Stellenprozent für 20 Schüler) stattfindet, stelle ich fest, dass gewisse Strukturen hinderlich sind für eine optimale Förderung. Es sei denn, die Lehrpersonen sind weit über ihr eigentliches Pensum aktiv. Insbesondere durch die Erfahrungen während meines Praxisprojekts musste ich zur Kenntnis nehmen, dass die Förderung der Selbstständigkeit der Schüler auch mit einer grossen Veränderung der Haltung der Lehrpersonen einhergeht. Ebenfalls hatte ich es in diesem Zusammenhang mit Menschen (den Schülern) zu tun, welche durch den normativen und selektiven Charakter der Volksschule sehr klar aufgezeigt bekamen, wo sie sich im Rahmen der Gesellschaft befanden.

Mein Umfeld

In meinem Umfeld befinden sich viele Lehrpersonen, welche in verschiedenen Settings und Funktionen arbeiten. Die Anforderungen an sie sind gross und scheinen von Jahr zu Jahr zuzunehmen. Insbesondere das integrative System, welches im Kanton Zürich seit nun mehr als zehn Jahren gelebt wird, stellt alle Beteiligten vor grosse Herausforderungen, welche mit den herkömmlichen Herangehensweisen und Haltungen und den Anforderungen des Bildungsauftrages nur sehr schwer oder gar nicht befriedigend erfüllt werden können.

1.2 Persönliche Zielsetzung

Mein Wunsch ist es, mit dieser Masterarbeit dem Begriff der Selbstständigkeit nachzugehen, um so ein klareres Bild und Einsicht in bestehende Zusammenhänge zu erhalten. Im Anschluss an das heilpädagogische Studium könnte ich mir eine Mitarbeit in der Schulentwicklung sehr gut vorstellen. Um diesem Wirken aber eine solide Grundlage zu geben, interessiere ich mich sehr für die Aspekte der Selbstständigkeit. So möchte ich meine Grundkenntnisse in den psychologischen und pädagogischen Fachbereichen erweitern. Die Kindheitsentwicklung, insbesondere die Identitäts- und Selbstwertgefühlentwicklung und die schulischen Fördermöglichkeiten der Selbstständigkeit sollen dabei im Zentrum stehen. Diese Masterarbeit soll ebenfalls die theoretischen Sachkenntnisse über wissenschaftliches Vorgehen und die Forschungstechniken zum Erstellen von wissenschaftlichen Arbeiten, welche ich während des heilpädagogischen Studiums erstmals verfasste, vertiefen.

1.3 Aufbau der Masterarbeit

Im Anschluss an dieses Einleitungs-Kapitel soll die Ausgangslage für die weiterführende Arbeit aufgezeigt werden. Dabei wird ein Blick in Gesetzestexte und Lehrplan 21, sowie in Veröffentlichungen verschiedener relevanter Tages- und Wochenzeitungen geworfen. Zum Abschluss dieses zweiten Kapitels werden die konkrete Zielsetzung des Forschungsvorhabens, die forschungsgeleitete Fragestellung und der aktuellen Stand der Forschung festgehalten (Kap 2.2 - 2.3). Im anschliessenden Kapitel (Kap. 3), wird dann zunächst das forschungsmethodische Vorgehen erläutert.

Der folgende Hauptteil der Arbeit (Kap. 4-7) setzt sich anhand des Konzeptes des hermeneutischen Zirkels (vgl. Roos & Leutwyler, 2011) mit dem Begriff Selbstständigkeit auseinander. Im vierten Kapitel wird der Begriff Selbstständigkeit in einem soziologischen, historischen und generativen Kontext verordnet.

Das darauf aufbauende fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den Faktoren, welche für die Entwicklung der Selbstständigkeit entscheidende Rollen spielen. Die Themenfelder der Autonomie, Bindungstheorie, Selbstwirksamkeitstheorie und des selbstständigen Lernens stehen dabei im Zentrum.

Im Anschluss werden das Experteninterview und ein Teil der daraus gewonnenen Daten beschrieben und diskutiert (Kap. 6). Wie bereits erwähnt, dienen sie der Evaluation der Kapitel vier und fünf und als Grundlage für das Kapitel sieben. In letzterem stehen dann fördernde und hemmende Faktoren der Förderung der Selbstständigkeit in der Schule im Fokus. Dabei werden Methoden und Strukturen beschrieben, die dann mit alternativen Schulmodellen und den Schlussfolgerungen aus den vorangegangenen Kapiteln verglichen werden. Sowohl am Ende der Kapitel fünf bis sieben als auch im Kapitel acht wird die heilpädagogische Relevanz aufgezeigt und diskutiert.

Das Kapitel acht widmet sich im Speziellen der Zusammenführung der Ergebnisse und der Schlussfolgerungen. In den letzten beiden Kapiteln wird das Forschungsvorgehen kritisch reflektiert (Kap. 9) und ein Ausblick auf die mögliche Weiterarbeit mit der Thematik (Kap. 10) gegeben.

2. Ausgangslage

Der Schule der Jetztzeit ist etwas gelungen, das nach den Naturgesetzen unmöglich sein soll: die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenen Stoffes. Der Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluss der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnisse oder Interessen umgesetzt zu haben. (Key, 1902/1978, S. 95)

In diesem Kapitel wird zunächst die Problemstellung differenziert (Kap. 2.1) und anschliessend die Zielsetzungen des Forschungsvorhabens definiert (Kap. 2.2). Zum Schluss wird die Fragestellung dieser Arbeit formuliert und begründet (Kap. 2.3).

2.1 Problemstellung

Begibt man sich in der Literatur auf die Suche nach dem Begriff ‚Selbstständigkeit‘, wird durchgehend festgehalten, dass diese eines der wichtigsten Bildungsziele ist.

So schreibt Drieschner (2007): „Moderne Erziehung ist ohne die Förderung der Selbstständigkeit von Heranwachsenden nicht denkbar. Dies ist keine neue pädagogische Einsicht, vielmehr steht das Erziehungsziel Selbstständigkeit im Mittelpunkt der gesamten neuzeitlichen Tradition pädagogischen Denkens“ (S. 11). Weiter schreibt Müller (2006): „Seit fast 40 Jahren führt das EMNID-Institut folgende Umfrage durch: ‚Auf welche Eigenschaften sollte die Erziehung der Kinder vor allem hinzielen?‘ Lange führten Charakteristika wie ‚Ordnungsliebe‘ und ‚Fleiß‘ die Prioritätenliste an. In den letzten 20 Jahren traten zunehmend die Eigenschaften ‚Selbstständigkeit‘ und ‚freier Wille‘ als entscheidende Kriterien zu Persönlichkeitsbildung in den Vordergrund“ (S. 10). Ludwig Huber stellt in seinem 1999 verfassten Vorwort bereits einen gewissen Über-

druss in Bezug auf die Thematik fest: „Selbständiges Lernen zu ermöglichen, zu fördern, zu erreichen – das ist als Forderung und Zielvorstellung so verbreitet, dass es fast trivial ist, darüber noch zu sprechen“ (S. 1). Diesem kurzen Auszug bestehender Literatur könnten noch unzählige andere Beispiele angefügt werden. Selbstständigkeit, zum Teil als oberstes ernanntes Bildungsziel, wird aber nicht nur in der jüngeren Literatur gefordert, sondern findet bereits einen wichtigen Stellenwert in der Reformpädagogik – zum Beispiel die von Montessori formulierte „Hilfe zur Selbsthilfe“ (vgl. Gilich, 1993, S. 147). Aber auch bereits bei Aristoteles, Sokrates und Thomas von Aquin erhält diese geforderte Mündigkeit ihren Platz (vgl. Gilich, 1993). Jedoch versteht sich die Kategorie Selbstständigkeit nicht von selbst, auch wenn dieser Anspruch in pädagogischen Texten nicht selten erhoben wird. Edwald Terhart (1990) betrachtet Selbstständigkeit als Oberbegriff „eines Wortfeldes begrifflich unterschiedlich ausgedrückter pädagogischer ‚Motive, Annahmen und Prinzipien‘ wie ‚Selbsttätigkeit‘, ‚Selbstbestätigung‘, ‚Selbstbestimmung‘, ‚Selbsterziehung‘, ‚Selbstbildung‘, ‚autodidaktische Bildung‘, ‚aktivistische Didaktik‘, ‚entdeckendes‘, ‚selbstorganisiertes‘, ‚selbstgesteuertes‘, ‚autonomes‘, ‚handlungsorientiertes Lernen‘, ‚Lernen lernen‘ usw.“ (Terhart, 1990; zitiert nach Drieschner, 2007, S. 11). Diese Begriffe sind meist positiv konnotiert. Ganz im Gegenteil zu ihren Gegenbegriffen (die entsprechenden Antonyme) wie Unselbstständigkeit, Fremdtätigkeit, Fremdbestimmung, Fremderziehung usw. Dies macht deutlich, „dass das Präfix ‚selbst‘ anders als sein eher negativ besetztes Antonym ‚fremd‘ positive Konnotationen auslöst“ (ebd.).

Bevor wir uns nun aber der Untersuchung des Begriffs Selbstständigkeit widmen, soll dieses erklärte Bildungsziel auch seine Legitimation durch rechtliche, staatliche und kantonale Vorgaben erfahren.

2.1.1 Forderung nach Selbstständigkeit in den Gesetzestexten

Erklärung von Salamanca

Die im Jahr 1994 an der UNESCO-Weltkonferenz auch von der Schweiz unterzeichnete Erklärung von Salamanca definiert die Basis für die allgemeine Schulbildung:

Die Schweiz unterzeichnete im Jahr 1994 an der UNESCO-Weltkonferenz die Erklärung von Salamanca. Die Vereinbarungen beinhalten, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschliessen. Wir fordern alle Regierungen auf und legen ihnen nahe: höchstes Augenmerk und Priorität auf die Verbesserung ihrer Schulsysteme dahingehend zu richten, dass diese alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Schwierigkeiten einbeziehen können, auf Gesetzes- bzw. politischer Ebene das Prinzip integrativer Pädagogik anzuerkennen und alle Kinder in Regelschulen aufzunehmen, ausser es gibt zwingende Gründe, dies nicht zu tun. (UNESCO; zitiert nach Weber, 2014. S. 3)

UNO-Kinderrechtskonvention

„Der Artikel 12 der UNO-Kinderrechtskonvention hält fest: ‚Das Recht des Kindes, seine Meinung zu allen seine Person betreffenden Fragen oder Verfahren zu äussern und gewiss zu sein, dass diese Meinung auch berücksichtigt wird‘“ (UNO-Kinderrechtskonvention; zitiert nach Achermann & Gehrig, 2011 S. 28).

Die Bundesverfassung

In der Schweizer Bundesverfassung (1999) im Abschnitt „Grundrechte, Bürgerrechte und Sozialziele“ wird im Unterkapitel „Sozialziele“ unter Art. 41 festgehalten:

„1 Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass: ... g. Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden“ (S. 9).

Zudem wird im Abschnitt „Bund, Kantone und Gemeinden“ im Kapitel „Zuständigkeiten“ im Abschnitt „Bildung, Forschung und Kultur“ unter Art. 62 „Schulwesen“ bestimmt: „1 Für das Schulwesen sind die Kantone zuständig“ und „die Kantone sorgen für eine ausreichende Sonderschulung aller behinderten Kinder und Jugendlichen bis längstens zum vollendeten 20. Altersjahr“ (Schweizerische Eidgenossenschaft, 1999, S. 16).

Das kantonale Volksschulgesetz

Das kantonale Volksschulgesetz des Kantons Zürich (2005) formuliert im 1. Teil „Grundlagen“ im Art. 2 folgendes: „4 Die Volksschule vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten; sie führt zum Erkennen von Zusammenhängen. Sie fördert die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt und strebt die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen an. Sie fördert insbesondere Verantwortungswillen, Leistungsbereitschaft, Urteils- und Kritikvermögen sowie Dialogfähigkeit. (Volksschulgesetz des Kantons Zürich, 2005, S. 1)“. Weiter wird im 2. Teil „Öffentliche Volksschule“ im 6. Abschnitt „Stellung der Schülerinnen und Schüler sowie Eltern“ im Art. 50 festgehalten: „3 Das Organisationsstatut und das Schulprogramm sehen eine dem Alter und dem Entwicklungsstand entsprechende Mitverantwortung und Mitsprache der Schülerinnen und Schüler vor“ (Volksschulgesetz des Kantons Zürich, 2005, S. 13).

2.1.2 Vergleich mit dem Lehrplan 21

Der Lehrplan 21

Im Lehrplan 21 (2016) wird in der grundlegenden Erklärung der Kompetenzstufen folgendes definiert: „Die Kompetenzstufen unterscheiden sich durch die Zunahme von Fakten-, Konzept- und Prozesswissen, durch die Erhöhung von Verstehens-Anforderungen, durch die höhere Komplexität der Anwendungssituation oder den Grad der Selbstständigkeit, mit der gearbeitet wird“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, S. 11). Weiter steht im Kapitel ‚Überfachliche Kompetenzen‘: „Sie lernen, über sich selbst nachzudenken, den Schulalltag und ihr Lernen zunehmend selbstständig zu bewältigen, an der eigenen Lernfähigkeit zu arbeiten, vorgegebene und eigene Ziele und Werte zu verfolgen und zu reflektieren“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016, S. 26).

Im Abschnitt ‚Personale Kompetenzen‘ (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016, S. 37) kommen dann (wie auch in der Literatur viel in diesem Zusammenhang verwendete) Begriffe wie Selbstständigkeit (Schulalltag und Lernprozesse zunehmend selbstständig bewältigen, Ausdauer entwickeln), Selbstreflexion (eigene Ressourcen kennen und nutzen) und Eigenständigkeit (eigene Ziele und Werte reflektieren) vor.

Auch bei dieser Analyse des Lehrplans 21 wird klar, dass das Bildungsziel ‚Selbstständigkeit‘ mit vielen verschiedenen Begriffen und Kompetenzen umschrieben wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Exkurs in die schweizerischen und kantonalen Bildungsvorlagen klar aufzeigt, dass die Auseinandersetzung mit dem Bildungsziel der ‚Selbstständigkeit‘ durchaus legitim und in Bezug auf die zum Teil auch kontroverse Begriffsverwendung sogar notwendig ist. Dies wird im folgenden Zitat noch einmal deutlich: „Wenn aber die Schule den Schülerinnen und Schülern keinen Raum bietet für (Selbst-)Bildung und (Selbst-)Erziehung, dann nimmt sie den Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht genügend ernst. Selbstbestimmung ist Teil eines positiven Selbstkonzeptes.“ (Achermann & Gehrig, 2011 S. 28).

2.1.3 Ein Blick in die Medien

Um das Thema der Selbstständigkeit auch auf ihre mediale (und gesellschaftliche) Bedeutsamkeit zu prüfen, analysierte der Autor rund 40 Artikel aus ausgewählten Tages- und Wochenzeitungen (NZZ, Tagesanzeiger, Landbote, Weltwoche, Blick, Sonntags-Zeitung) im Erscheinungs-Zeitraum von 1997 - 2017. Die Suchbegriffe waren: ‚Selbstständigkeit‘, ‚selbstständiges Lernen‘, ‚Selbstorganisiertes Lernen‘, ‚Reformpädagogik‘. Zunächst folgt ein kurzer Auszug aus den letzten zehn Jahre. Anschliessend wird ein Fazit aus der Gesamtrecherche gezogen.

Im Jahr 2007 berichtet der Landbote im Rahmen des 100-Jahr-Jubiläums der Montessori-Pädagogik über die Rietberg-Montessori-Schule in Zürich. Die Journalistin Katharina Baumann (2007) beobachtet Kindergruppen, die spielend lernen und zitiert Schulleiterin Urand unter anderem so: „Wenn Kinder das tun, was ihrem Bedürfnis entspricht, arbeiten sie automatisch konzentriert wenn es selbstständig ist und nicht warten muss, bis der Lehrer den Stoff vermittelt, lernt jedes Kind gerne“ (Baumann, 2007). 2009 berichtet Lorenzo Petrò (Tagesanzeiger) über die Oberstufenschule in Uetikon (Kanton Zürich), welche 2008 ihr Schulsystem hin zu selbstorganisiertem Lernen verändert hatte. Im Verlaufe dieser Umstellung stieg der Abgang in private Schulen merklich. Ebenso wurde das System immer wieder angepasst. So zum Beispiel von der Auflösung des Fachunterrichts wieder zurück zu klare Fachunterricht-Einheiten im Stundenplan. Der Schulleiter Hug sagte im Interview: „Egal, welches Schulsystem wir haben: Es gibt immer Schüler, die besser damit zurecht kommen als andere. Wenn Eltern denken, dieses System sei nichts für ihr Kind, dann hat das oft damit zu tun, dass das Vertrauen in das eigene Kind oder in die Schule fehlt. Zu ihrer Zeit hat der Unterricht anders stattgefunden“ (Petrò, 2009). Weiter berichtet er darüber, dass die fehlende mögliche ‚Leistungsbeurteilung‘ für Sozial- und Selbststeuerungs-Kompetenzen viele Eltern verunsichert (ebd.). 2010 berichtet der Landbote (Schranner, 2010) über die Entscheidungen des Kantonsrates. „Bescheiden ist der Spareffekt beim Projekt „Selbstorganisiertes Lernen“ (SOL) an Mittelschulen. Rund 1,2 Millionen (in drei Jahren) sollen mit diesem Vorstoss von SVP und FDP nicht ausgegeben werden. Überwiesen wurde er mit 84:79, ebenfalls mit Hilfe der GLP. Das selbst organisierte Lernen darf nichts kosten“ (Schranner, 2010), erklärte Walter Isliker (SVP, Zürich). Markus Späth fand: „Der Spareffekt ist gering, aber der Schaden sehr gross“ (ebd.). Im Mai 2017 portraitiert dieselbe Tageszeitung das Schul-Neubau-Projekt in Wiesendangen: „Im Neubau entstehen zwei Klassenzimmer, zwei Atelierräume für selbstständiges Lernen, das in Wiesendangen hohen Stellenwert geniesst, und ein grosser Mehrzweckraum“ (Herter, 2017). Im gleichen Jahr findet man in Bezug auf Erziehung den folgenden Hinweis: „Doch wenn sie nicht in die Erschöpfungsfalle tappen wollen, müssen sie [die Lehrpersonen, Anm. d. Verf.] Verantwortung abgeben“ (Sattler, 2017). In Bezug auf den im Sommer 2014 in der Oberstufe Niederhasli (ZH) eingeführten Schulsystemwechsel hin zum ‚Selbstorientierten Lernen‘, wird nebst positiven Berichterstattungen auch starke Kritik geäussert. So schreibt der Chefredaktor des Tagesanzeigers Arthur Rutishauser in seinem im Juni 2016 erschienen Leitartikel folgendes: „Aber wer Teenager als Kinder hat oder sich noch erinnern kann, wie er sich selber in diesem Alter verhielt, der müsste doch eigentlich leicht erkennen, zu was es führt, wenn man einem Jugendlichen ein iPad in die Hand drückt und ihn selbstständig lernen lässt: Er geht in die Badi, wenn es schön ist, oder er macht ein Computerspiel, wenn es regnet“ (Rutishauser, 2016).

Folgende Punkte können aus der Analyse der 40 Artikel festgehalten werden:

- **Die Forderung nach Selbstständigkeit hinsichtlich ökonomischer Interessen, sowie die Forderung nach Veränderung der Bildung zugunsten der Schüler sind und bleiben sehr stark** (vgl. Avanzino, 2017; Baumann, 2007; Burri, 2017a; Burri, 2017b; Cortesi, 1997; Gsell, 1998; Herter, 2017; Hillen, 2006; Grunder, 2010; Isler, 2007; Largo, 2000; Oelkers, 2000; Przybilla, 2016; Rutishauser, 2016; Schmid, 2017; Meier, 2011; Scherrer, 2014; Solt, 2005; Zweifel, 2017)
- **Umsetzungen hin zum ‚Selbstorganisierten Lernen‘ in der Volksschule wird sehr kontrovers beurteilt** (vgl. Avanzino, 2017; Burri, 2017a; Burri, 2017b; Cortesi, 1997; Gsell, 1998; Hillen, 2006; Largo, 2000; Meier, 2011; Oelkers, 2000; Peeters, 2010; Przybilla, 2016; Rutishauser, 2016; Scherrer, 2014; Solt, 2005; Isler, 2007; Zweifel, 2017)
- **Die Forderung nach Selbstständigkeit wird hinsichtlich neuer Medien verstärkt** (vgl. Burri, 2017b; Schmid 2017; Isler, 2007; Przybilla, 2016; Züger, 2000)
- **Der Bildungsauftrag an die Schule scheint für Lehrpersonen immer schwerer zu bewältigen** (vgl. Burri, 2017a; Burri, 2017b; Gsell, 1998; Isler, 2007; Largo, 2000; Oelkers, 2000; Sattler, 2017; Scherrer, 2014; Schmid, 2017)
- **Ansprüche an Schulreformen haben längst nicht mehr nur mit der Veränderung des Curriculum zu tun. Haltungen, Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule und die Architektur der Schule, um nur einige Beispiele zu nennen, gewinnen an Beachtung** (vgl. Avanzino, 2017; Burri, 2017a; Burri, 2017b; Cortesi, 1997; Gsell, 1998; Grunder, 2010; Herter, 2017; Hillen, 2006; Isler, 2007; Largo, 2000; Meier, 2011; Oelkers, 2000; Peeters, 2010; Przybilla, 2016; Scherrer, 2014; Solt, 2005; Zweifel, 2017).

So könnte an diesem Punkt das Fazit gezogen werden, dass die Forderung nach der Förderung der Selbstständigkeit und der damit zusammenhängenden Verantwortungsübernahme der Schüler für ihr eigenes Lernen wohl vorhanden ist und stark diskutiert wird, die praktische Umsetzung aber viele Fragen und Unsicherheiten aufwirft.

2.2 Zielsetzung des Forschungsvorhabens und Erkenntnisinteresse

Durch die Auseinandersetzung mit der Literatur soll ein übersichtlicher Einblick in die Thematik der Selbstständigkeit entstehen. Es soll aufgezeigt werden, warum der Zielbegriff ‚Selbstständigkeit‘ überhaupt formuliert wurde und wie sich dieser seither verändert hat. Die einzelnen Faktoren, welche mit der Forderung und Förderung der Selbstständigkeit zusammenhängen, sollen erkannt und zusammenfassend zu einander in Beziehung gesetzt werden. Zudem sollen die daraus gewonnenen Erkenntnisse mit in der Literatur beschriebenen Modellen, Konzepten und Umsetzungen, welche Selbstständigkeit besonders fördern, vorgestellt und diskutiert werden. Dabei soll die Thematik auch mit der Arbeit und Intention der Heilpädagogik in Verbindung gebracht werden. In diesem Zusammenhang sollen die Erkenntnisse immer auch in einen Bezug zu aktuellen heilpädagogischen Themen wie etwa die Integration, herausforderndes Verhalten und der Binnendifferenzierung (vgl. Lienhard-Tuggener, Joller-Graf & Mettauer Szaday, 2015) usw. gesetzt werden.

2.3 Forschungsgeleitete Fragestellung

2.3.1 Fragestellungen

Basierend auf der Zielsetzung ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Was bedeutet Selbstständigkeit?
 - a. Wie und warum hat sich der Begriff der Selbstständigkeit im historischen und soziologischen Kontext etabliert?
 - b. Wie kann die gesellschaftliche Forderung nach Selbstständigkeit definiert werden?
 - c. Welche Fähigkeiten braucht ein Mensch, damit er als selbstständig gilt?
2. Welche Faktoren wirken sich auf die Entwicklung von Selbstständigkeit aus?
3. Wie kann Selbstständigkeit in der Schule gefördert werden?

2.3.2 Begründung der Fragestellung

Selbstständigkeit wird, wie in diesem Kapitel aufgezeigt, von verschiedenen Seiten gefordert. Da der Begriff der Selbstständigkeit anscheinend aber ein sehr komplexer und vielschichtiger ist, scheint es angebracht, diesen aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Die erste Fragestellung beschäftigt sich daher mit dem historischen und soziologischen Kontext. Die Frage nach der Etablierung und der Veränderung im gesellschaftlichen Wandel ist, um den Begriff in unserer Zeit zu verordnen, unvermeidlich. Darüber hinaus soll dadurch aber auch aufgezeigt werden, mit welchen weiteren Begriffen denn Selbstständigkeit beschrieben werden kann. Die zweite Fragestellung sucht, um eben diesen Perspektivenwechsel zu ermöglichen, Antworten in einem entwicklungspsychologischen Kontext. Diese beiden Sichtweisen sollen ein Gesamtbild ermöglichen, das es zulässt, über eine für beide Perspektiven sinnvolle schulische Förderung von Selbstständigkeit fundiert zu diskutieren. Die möglichen Antworten auf die dritte Fragestellung sollen somit den schulischen Praxisbezug herstellen und konkrete Fördermöglichkeiten zur Erreichung des Bildungszieles aufzeigen. Die Fragestellungen sind mit Absicht eher offen formuliert, um ein möglichst grosses Spektrum an Antworten erhalten zu können.

3. Forschungsmethodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das forschungsmethodische Vorgehen geschildert. Zunächst wird der Forschungsablauf beschrieben (Kap. 3.1). Anschliessend wird sowohl die Verwendung des Forschertagebuches (Kap. 3.2), als auch das qualitative Denken (Kap. 3.3) erläutert. Im Kapitel 3.4 wird dann der theoretische Bezugsrahmen definiert und zum Schluss die Vorgehensweise der Literaturrecherche geschildert und begründet.

3.1 Forschungsablauf

Diese Masterarbeit – als Synthese aus Theoriearbeit, qualitativem Experten-Interview und Beobachtungen an einer Beispielschule – soll sich im Sinne der Sozialforschung durch qualitatives Denken ausweisen. Durch induktives und theoriegeleitetes Vorgehen folgt sie der Fragestellung. Bereits 1971 wurde durch Klafki (vgl. 2007, S. 132) aufgezeigt, auf welche Art und Weise die Interpretation und Bemühung um wissenschaftliches Verstehen von Texten erfolgen kann. Für diese Literatarbeit wird dabei die Methode des hermeneutische Zirkel angewendet. Dieser besteht aus wechselseitigem Einfluss zwischen den einzelnen Elementen

und den grösseren Zusammenhängen, wie auch zwischen den Fragestellungen der Interpretierenden und der konkreten Textanalyse. Diesbezüglich wäre es jedoch angemessener von einer hermeneutischen Spirale zu sprechen, weil man sich innerhalb des Arbeitsprozesses nicht im Kreise dreht, sondern zu einem erweiterten und tieferen Verständnis von Texten gelangen soll (vgl. Klafki, 2007, S. 145). Mit der vorliegenden Forschungsfrage erscheint diese hermeneutische Arbeitsweise sehr geeignet weil so die Wechselwirkung zwischen den einzelnen Elementen und den grösseren Zusammenhängen aufgezeigt und so ein vertieftes Verständnis der Thematik erarbeitet werden kann. Mit der zusätzlichen Evaluierung durch ein Experteninterview und Beobachtungen an einer Beispielschule, soll der Praxisbezug (vgl. Mayring, 2002, S. 24-39) noch verstärkt und die Literaturanalyse ergänzt werden.

3.2 Forschertagebuch

Das Forschertagebuch im Sinne der Aktionsforschung nach Altrichter und Posch (2007) dient der Stringenz und Kontinuität bezüglich des hermeneutischen Charakters dieser Arbeit. Die Autoren bezeichnen das Forschungstagebuch als erstes Mittel, um unstrukturierte Beobachtungen und Erkenntnisse festzuhalten (vgl. ebd., 2007). Diese Art der Reflexion, Aktionsforschung genannt (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 13), beinhaltet einerseits Ziele wie die Erkenntnis, welche sich als Konsequenz aus der Reflexion ergibt und andererseits die Entwicklung, welche aus der Aktion selbst angestrebt wird (vgl. Altrichter & Posch, S. 21). Dabei spielt das Tagebuch als Werkzeug von forschenden Lehrerinnen und Lehrern eine wichtige Rolle (vgl. Altrichter & Posch, S. 30). Nach Flick (2011), beinhaltet es die qualitative Sozialforschung, die Gegenstandsangemessenheit, die Berücksichtigung von Analyse unterschiedlicher Perspektiven, sowie die Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis (vgl. ebd., S. 26-27). Da die Reflexion des Forschers über seine Handlungen, seine Beobachtungen und Eindrücke in die Interpretationen mit einfließen, sollten diese dokumentiert werden (vgl. ebd.). Daher werden Erkenntnisse in das Forschungstagebuch notiert und später wieder aufgegriffen und angepasst. Die sich immer mehr vernetzenden Zusammenhänge werden aufgezeigt und diskutiert. Zielsetzungen können formuliert werden und ermöglichen eine übersichtliche und auch effiziente Arbeit. Auf eine Strukturierung, wie sie von den gleichen Autoren (vgl. Altrichter & Posch, 2007; Flick, 2011) empfohlen wird, wurde hingegen verzichtet, da sich, auf Grund der induktiven Methode und der Anwendung des hermeneutischen Zirkels, eine Strukturierung des Forschungsgegenstandes erst nach und nach ergibt (vgl. Altrichter & Posch, 2007; Flick, 2001). Lediglich die Protokollierung der Eintragsdaten wird angewendet, um so im Nachhinein den Prozess besser und übersichtlicher nachvollziehen zu können.

3.3 Qualitatives Denken

Diese Arbeit soll sich am qualitativen Denken der Sozialforschung orientieren. Hunziker (2010) hält in diesem Zusammenhang fest, dass eine nachvollziehbare Methodik und Argumentation zentral sind (vgl. Hunziker, 2010, S. 47-49). Dabei spielen einige der dreizehn Säulen qualitativen Denkens nach Mayring (2002, S. 24-39) eine wesentliche Rolle. Im Besonderen werden folgende Säulen beachtet:

- Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand
- Introspektion
- Interaktion zwischen Forscher und Forschungsgegenstand

Diese drei Punkte bilden die Grundlage für die Arbeit. „Der Forschungsprozess muss so offen dem Gegenstand gegenüber gehalten werden, dass Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen sowohl der theoretischen Strukturierung und Hypothesen als auch der Methoden möglich sind, wenn der Gegenstand dies erfordert“ (Mayring, 2002, S. 28). Die interpretative Erschließung eines Gegenstandes, so Mayring (2002), ist ohne Introspektion gar nicht möglich. Und die Beziehung zwischen dem Forscher und seinem Forschungsgegenstand darf nicht als statisch, sondern als eine sich verändernde Interaktion gesehen werden (vgl. ebd.).

- Vorverständnis und Interpretation

Das eigene Vorverständnis beeinflusst immer die Interpretation und muss daher vom Analytiker offen gelegt werden (vgl. Mayring, 2002, S. 29).

- Methodenkontrolle

Um zu ermöglichen, dass der Weg zu einem Ergebnis nachvollzogen werden kann, müssen die Methoden der Erkenntnisgewinnung einer Kontrolle unterzogen werden und Verfahren- und Regelbezogenheit müssen begründet werden (vgl. ebd.).

- Ganzheit
- Problemorientierung und Praxisbezug
- Historizität

Die drei letzten Punkte sind dem Autor deshalb wichtig, weil sie die Ganzheit des Menschen und den Praxisbezug betonen. Dabei gilt es, die Historizität der Gegenstandsauffassung zu beachten, da humanwissenschaftliche Gegenstände sich immer verändern können (vgl. Mayring, 2002, S. 34). Die weiteren Säulen des qualitativen Denkens wurden vom Autor wohl zur Kenntnis genommen, stehen aber nicht im Zentrum dieser Arbeit, da sie dafür nur eine nebensächliche Rolle spielen.

Mit diesem Leitfaden und der Akzentuierung soll ein hoher wissenschaftlicher Standard ermöglicht werden. Die zusätzlich gewählte, im Experteninterview angewendete qualitative Technik wird im Kapitel sechs ausführlich beschrieben. Nach Altrichter und Posch (2007) geht es dabei primär darum, die Erkenntnisse auf ihre Gültigkeit zu überprüfen. Eine weitere entscheidende Komponente ist die Triangulation, welche unter anderen von Flick (2011) beschrieben wird. Hierbei geht es darum die gewonnenen Erkenntnisse durch eine weitere Instanz zu prüfen. Moser (2008) beschreibt dies folgendermassen: „Eine Behauptung ist besser abgesichert, wenn sie im Fadenkreuz der Triangulation von mehreren Seiten her bestätigt werden kann“ (S. 49). Entstehen so Übereinstimmungen gewisser Sachverhalte aus verschiedenen Blickwinkeln, erhärten sich die aufgestellten Hypothesen (vgl. Moser, 2008). Für diese Arbeit bedeutet das konkret, dass nebst dem Abgleich von persönlichen Erkenntnissen und den Literaturinhalten auch eine Gegenüberstellung dieser Einsichten mit den gewonnenen Daten aus einem Experteninterview durchgeführt wird. Die theoretische Darstellung des Experteninterviews und die daraus gewonnenen Daten befinden sich im Kapitel sechs.

3.4 Theoretischer Bezugsrahmen

3.4.1 Themenbereiche

Die Fragestellung soll aus verschiedenen Perspektiven und in verschiedenen Bereichen untersucht werden:

- soziologisch-historischer Kontext
- Identitäts- und Entwicklungspsychologie
- Pädagogische Konzepte, Theorien und Schulformen

Der erste Themenbereich dient zur Erforschung der gesellschaftlichen Bedeutung der Selbstständigkeit. Dies soll eine Verordnung des Begriffs in einem historischen Kontext ermöglichen. Der zweite Fokus soll zu einem vertieften identitäts- und entwicklungspsychologischen Verständnis führen, welches eine Ableitung der entscheidenden Faktoren im Kindheits- und Jugendalter ermöglichen soll. Basierend auf den Erkenntnissen soll im dritten Themenbereich der damit zusammenhängende Auftrag der Schule und die darin mögliche Förderung der Selbstständigkeit verglichen werden. Ebenfalls sollen aus der Triangulation der drei Perspektiven Faktoren, welche der Entwicklung der Selbstständigkeit dienlich sind, herausgearbeitet werden. Die Trennung der einzelnen Themenbereiche soll auch eine klare Abgrenzung der Perspektive ermöglichen, um so Gemeinsamkeiten und etwaige Widersprüche erkennbar machen.

3.4.2 Eingrenzungen

Gerade weil man durch die Fragestellung ein Theoriefeld betritt, welches riesig und enorm komplex ist, hat diese Arbeit nicht den Anspruch, alle Details und Faktoren, welche einen Einfluss auf die verschiedenen Themenbereiche haben, zu erläutern. Vielmehr liegt der Fokus auf einem zusammenfassenden Verständnis der einzelnen Bereiche und dem Sichtbarmachen von entscheidenden Zusammenhängen zwischen diesen. So wird im soziologisch-historischen Kontext primär die Entwicklung in der Schweiz und dem nahen mitteleuropäischen Raum betrachtet. Im identitäts- und entwicklungspsychologischen Kontext werden entscheidende Faktoren ausgewählt, welche anhand der Literaturrecherche (vgl. Kap. 3.5) als besonders relevant erscheinen. Diverse Themen, welche natürlich auch ihren Einflussbereich auf die Selbstständigkeit haben, werden ausgeklammert, um die Basis der Entwicklung genauer betrachten zu können. Themen wie Migration, Trauma, oder auch schwerere körperliche Behinderungen, werden nicht betrachtet. Die Integration dieser und weiterer Themenbereiche würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

3.5 Literaturrecherche

3.5.1 Auswahl und Begründung des Literaturkorpus

Um die Fragestellung beantworten zu können, wird in dieser Masterarbeit in ausgewählter, aktueller Fachliteratur aus unterschiedlichen Disziplinen nach Antworten gesucht. Ältere Literatur wurde dort beigezogen, wo deren Gehalt für den aktuellen Zeitabschnitt im Zusammenhang mit der Thematik bedeutsam ist. Um relativ schnell einen Überblick über die einzelnen Themen zu gewinnen, wurden verschieden Master- und Doktorarbeiten, welche sich mit ‚verwandten‘ Themen auseinandersetzen, konsultiert. Um trotz der Limitierung durch den Umfang dieser Arbeit ein möglichst umfassendes Bild der Thematik zu gewinnen, wurde teilweise auch mit wissenschaftlich hochstehender Sekundärliteratur gearbeitet. Wenn immer möglich wurde zwecks besserem Verständnis des Autors, deutschsprachige Literatur verwendet. In einigen Fällen wurde auch englischsprachige Literatur hinzugezogen, um gewisse Themenbereiche zu vervollständigen.

Inhalt

Die Literatur wurde aufgrund der im Kapitel 3.4 erwähnten Themenbereiche ausgewählt. In der Recherche wurde zunächst lediglich dem Begriff ‚Selbstständigkeit‘ nachgegangen. „Eine hermeneutische Grundregel besagt, dass das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen verstanden werden muss. Dieses Prinzip wird traditionell als hermeneutischer Zirkel bezeichnet. Es ist zurückzuführen auf die antike Rhetorik“ (Kresiky, 2002, zitiert nach Roos & Leutwyler. 2011, S. 53). Im Rahmen dieses hermeneutischen

Prozesses wurde die Auseinandersetzung mit folgenden Begriffen ergänzt: Individualisierung, Generationendifferenz, Autonomie, Bindung, Selbstwirksamkeit, Selbstständiges Lernen. Die folgende Abbildung soll die Vorgehensweise des hermeneutischen Zirkels verdeutlichen:

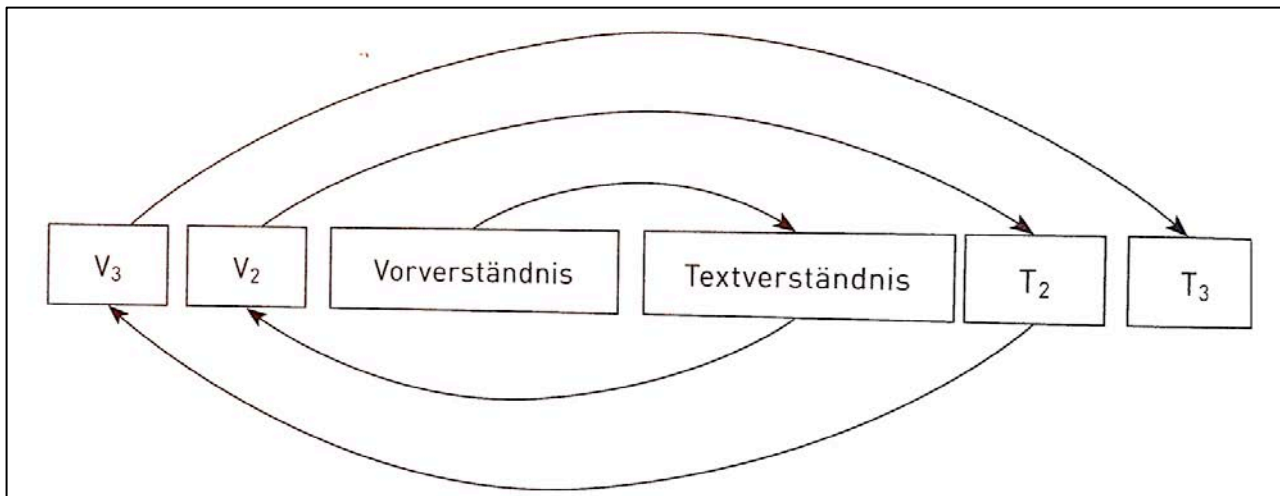


Abbildung 1: Hermeneutischer Zirkel nach Gadamer (in Roos und Leutwyler, S. 54)

Quellenkritik

Die verwendete Literatur wurde nach Roos und Leutwyler (2011) einer äusseren und inneren Kritik unterzogen. Dabei war bei der äusseren Kritik das wichtigste Kriterium jenes der Verlässlich- und Wissenschaftlichkeit der Texte. Im Rahmen der inneren Kritik stand die Klärung der benutzten Begrifflichkeiten im Vordergrund.

3.5.2 Forschungsvorgehen mittels Literaturrecherche

Auf eine sonst übliche Kategorienbildung im Forschungsvorgehen wurde verzichtet, da in dieser Theoriearbeit weder eine quantitative noch qualitative Analyse von Literatur vorgesehen ist. Stattdessen sollen anhand der Fragestellung wesentliche Themenbereiche in den Fokus gestellt werden.

4. Selbstständigkeit – die gesellschaftliche Forderung?

Die Behauptung, Schule könne nicht ‚Reparaturbetrieb der Gesellschaft‘ sein, entlarvt die schiere Verantwortungslosigkeit. Die Schule ist ein Teil der Gesellschaft, ist Gesellschaft im Kleinen, und sie bereitet Kinder auf die Gesellschaft vor. Ob ihr das passt oder nicht, sie muss die gegenwärtigen Lebensbedingungen der Kinder wahrnehmen und darauf reagieren. In den alten Strukturen und mit den alten Methoden kann das nicht gelingen. (Czisch, 2005, S. 29)

Dieses Kapitel dient der Verordnung des Begriffs der Selbstständigkeit in einem soziologischen und historischen Kontext. Zunächst werden die Entstehung und die Veränderung des Begriffs erläutert (Kap. 4.1). Anschliessend werden die daraus resultierenden Auswirkungen auf das Familiensystem, die Kindheit und das System der Schule beschrieben und diskutiert (Kap. 4.2 und 4.3). In den zwei folgenden Kapiteln wird das Augenmerk auf die Anforderungen an die Institution Schule und die verschiedenen Lesearten von Selbstständigkeit gelegt. Zum Schluss werden die Erkenntnisse zusammengefasst und eine erste Schlussfolgerung formuliert.

4.1 Selbstständigkeit im gesellschaftlichen Wandel

Die folgenden zwei Abschnitte beschäftigen sich mit der Etablierung des Begriffs Selbstständigkeit und dessen Veränderung im gesellschaftlichen Wandel. Dabei wird zwischen der Entstehung (Kap. 4.1.1) und der Veränderung des Zielbegriffs (Kap. 4.2.2) unterschieden.

4.1.1 Entstehung des Zielbegriffs „Selbstständigkeit“

Im Rahmen der Aufklärung wird der Anspruch an Selbstständigkeit erstmals klar erhoben. Dabei verstand Kant, einer der wichtigsten Vertreter der Aufklärung, dies insbesondere als „Ausgang des Menschen aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Schulte, 1991, S. 53; zitiert nach Drieschner, 2007, S. 20). In dieser Zeit fand im Zusammenhang dieser Aufforderung zur Mündigkeit ein Wechsel des Feudalismus hin zu Wirtschaft und Bürgertum statt. Die Emanzipation des einzelnen Bürgers stand im Zentrum. Ebenso fand im sogenannten ‚Jahrhundert der Pädagogik‘ die Abkehr von religiöser Abhängigkeit hin zu innerweltlicher Selbstständigkeit und personaler Autonomie anhand ‚Aneignung objektiver Kultur‘ statt (Humboldt; zitiert nach Drieschner, 2007).

4.1.2 Die Veränderung des Zielbegriffs „Selbstständigkeit“

Im Laufe der Industrialisierung entfernte sich der Zielbegriff Selbstständigkeit von diesem Grundgedanken der subjekt-bezogenen Emanzipation hin zu einer Forderung der Arbeitsgesellschaft nach Menschen mit hohem Arbeitswillen, der Fähigkeit übertragene Aufgaben selbständig auszuführen und einer autonomen Lebenstüchtigkeit (vgl. Drieschner, 2007).

Mit dem Beginn der Individualisierung verstärkt sich dieses von Terhart (1990) beschriebene ‚Doppelgesicht‘ der geforderten Selbstständigkeit. „Individualisierung ist ein Zwang, ein paradoxer Zwang allerdings, zur Herstellung, Selbstgestaltung, Selbstinszenierung nicht nur der eigenen Biographie, sondern auch ihre Ein-

bindungen und Netzwerke, und dies im Wechsel der Präferenzen und Lebensphasen und unter dauernder Abstimmung mit anderen und den Vorgaben von Arbeitsmarkt, Bildungssystem, Wohlfahrtsstaat usw.“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 14). Durch diese Veränderung wird dem einzelnen Individuum immer mehr Verantwortung für das eigene Leben übertragen. So entwickelt sich die Individualisierung für das Individuum zu einem Spannungsfeld zwischen einerseits Zwang, Isolierung und Disziplinierung und andererseits Freiheit, Emanzipation und Autonomie. „Grundlegende Übereinstimmung über die einzelnen Theoriegrenzen hinweg besteht demnach darin, Individualisierung als Freisetzung aus fest gefügten und verhaltensdeterminierenden Bindungen zu denken (Schroer 2002a, S. 37; zitiert nach Drieschner, 2007, S. 41). Weiter bemerkt Beck (1996) „Die institutionelle Anforderungen der modernen, hochdifferenzierten Gesellschaft erzwingen die „Selbstorganisation des Lebenslaufs und die Selbstthematisierung der Biographie“ (S. 42). In Bezug auf die Selbstständigkeit im gesellschaftlichen Wandel lässt sich also festhalten, dass der Begriff Selbstständigkeit zum einen die Emanzipation des Individuums und die damit verbundene Übertragung von Verantwortung auf den einzelnen Menschen, zum anderen aber eine explizite Anforderung der Arbeitswelt beinhaltet (siehe dazu auch folgende Abbildung).



Abbildung 2: Bedeutungen von Selbstständigkeit – Verantwortung und Ökonomie (eigene Abbildung)

4.2 Auswirkungen auf das Familiensystem und die Kindheit

Bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts wurde der Kindheit keine spezielle Rolle zugeschrieben. Die Kinder waren Teil von ‚Familien-Unternehmen‘ und ihre Arbeitskraft wurde entsprechend ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung eingefordert. Mit Beginn der Aufklärung begannen sich die strukturellen Bedingungen zu verändern. Johanna Mierendorff und Thomas Olk (2002) formulieren diese wie folgt: „1) Prozesse der Arbeitsteilung, 2) Freisetzung von Kindern und Jugendlichen aus Erwerbsarbeit, 3) Entstehung von Schutz- und Vorbereitungsräumen sowie 4) Entstehung und Durchsetzung der bürgerlichen Familie“ (S. 125). Der Wandel der Gesellschaft in der Aufklärung, der Industrialisierung und der Individualisierung veränderte auch das Familien- und Kindheitsbezugsmodell. War im 18. Jahrhundert noch ein ganzes Dorf als ‚familiäres System‘ zu bezeichnen, verkleinerte sich dieses System nach und nach bis hin zu der heutigen Kleinfamilie. Gleichzeitig verstärkte sich aber auch der Schonraum für die Kindheit. Dies ist insbesondere Vertreterinnen und Vertretern des Philanthropismus und später dann der Reformpädagogik zu verdanken – Johann Heinrich Pestalozzi, Jean-Jacques Rousseau oder Maria Montessori gehören wohl zu den bekanntesten Vertretern (vgl. Drieschner, 2007).

Der mit der Individualisierung steigende Druck auf die Selbstverantwortung und Selbstentfaltung im Zusammenhang mit der Prämisse ‚Lernen – ein Leben lang‘ und den wachsenden ökonomischen Ansprüchen, verändert den Schonraum und die Bedeutung der Selbstständigkeit für die Kindheit noch einmal gravierend.

Dabei entstand eine Ambivalenz. Aufbauend auf der Wahrung des kindlichen Schonraums verändert sich einerseits der Erziehungsstil (in Zusammenhang mit der 68er Bewegung), in welchem den Kindern ein Zuwachs an Entscheidungskompetenzen und Mitbestimmungsrecht zugestanden wird. Andererseits steigt der Druck hinsichtlich optimaler Förderung in Bezug auf die ökonomische Passung. Diese Ambivalenz führt vielfach zur emotionalen Belastung und Überforderung von Kindern und Erwachsenen (vgl. Drieschner, 2007, S. 44-45). Rülcker (1990) beschreibt diese Tatsache wie folgt: „Frühe Selbstständigkeit bezeugt unübersehbar die Erziehungstüchtigkeit der Familie; sie reduziert zugleich die Angewiesenheit des Kindes auf die Erwachsenen und befreit diese schrittweise von bestimmten Verpflichtungen. Selbstständige Kinder können z.B. leichter in Krippen, Tagespflegestellen und später in Kindergärten gegeben werden. Die Gewährung von Selbstständigkeit geschieht also häufig mit Hintergedanken“ (S. 21; zitiert nach Huber, 1990, S. 9).

Im Prozess der Individualisierung etabliert sich zudem der Anspruch an die Erlangung von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. In diesem Zusammenhang schreibt Drieschner (2007): „Das normative Sozialisationsziel Selbstständigkeit ist also nicht nur auf die Selbstbestimmung des Lebens und die freie Entfaltung der Persönlichkeit gerichtet, sondern auch funktional auf die bessere ökonomische Verwertbarkeit der Ressource Mensch bezogen. Während Selbstständigkeit als Charakteristikum modernen Kinderlebens als kulturelle Errungenschaft gefeiert wird, lässt sich dieses Kindheitsleitbild gleichzeitig als Scheinfreiheit demontieren“ (S. 45). Fend (1988) formuliert diese Problematik wie folgt: „Kinder zu erziehen, die aus freien Stücken und innerer Selbstständigkeit ordnungsliebend und fleissig sind, dies scheint die schwierige Erziehungsaufgabe zu sein, die sich Eltern heute stellen“ (1988, S. 115; zitiert nach Drieschner, 2007, S. 48). Dies zeigt, dass das Verhältnis zwischen den neuen Erziehungswerten wie ‚Selbstständigkeit‘ und ‚freier Wille‘ und den ‚alten‘, abgewerteten Erziehungswerten ‚Fleißigkeit‘, ‚Pünktlichkeit‘ und ‚Ordnungsliebe‘ nicht geklärt ist. „Die Schwierigkeit liegt in der Vermittlung und Durchsetzung asketischer Werte, die auf Verzicht und auf Aufschub von Bedürfnissen bezogen sind. In der wissenschaftlichen Literatur über Erziehung werden Gründe aufgezeigt, warum es Eltern schwer fällt, eine Balance zwischen beiden, für das gesellschaftliche Leben notwendigen Wertdimensionen zu halten“ (Drieschner, 2007, S. 48). Diese gesteigerten Möglichkeiten, oder anders ausgedrückt, die grössere Verantwortung für die heutige Kleinfamilie, verlangen demnach eine sehr hohe Reflexion seitens der Eltern, wie sie Kindheit in Bezug auf ihre eigene Selbstverwirklichung betrachten und inwiefern sie das Spannungsfeld von Selbstentfaltung und dem Wunsch nach ökonomischem Erfolg für ihr Kind bewerten. Die folgende Abbildung fasst die zwei zusätzlichen Definitionen von Selbstständigkeit zusammen:



Abbildung 3: Bedeutungen von Selbstständigkeit – Lernen und Erziehungswerte (eigene Abbildung)

4.3 Auswirkungen auf das System Schule

Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht übernahm die Schule eine immer grössere gesellschaftliche Verantwortung. Jedoch konnte und kann man die Schule nicht aus der Gesellschaft extrahieren. Vielmehr steht sie in einer stetigen Wechselwirkung, in welcher sie durch die Gesellschaft geprägt wird und gleichzeitig die Gesellschaft prägt (vgl. Czisch, 2005). So wurde der Auftrag, Kinder zur Mündigkeit, also zu selbstständigen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen, durch die Aufklärung etabliert. Ebenso wurde der Gedanke der Chancengleichheit immer stärker. Die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts verstärkte die aufklärerische Forderung nach Selbstständigkeit mit Attributen wie Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung. Mit der stetig zunehmenden Individualisierung und dem Fortschritt der Wissenschaft stiegen die Ansprüche an die Schule exorbitant. Dazu kommt, dass die bereits formulierte Doppelbödigkeit des obersten Bildungsziels ‚Selbstständigkeit‘ immer paradoxere Züge annimmt und das oben erwähnte ungeklärte Verhältnis zwischen dem Aspekt der Selbstentfaltung, der Vermittlung von kulturellem Wissen und Fähigkeiten immer noch nicht geklärt ist. In dieser Auseinandersetzung spielen drei Hauptkomponenten eine wichtige Rolle. Die eine besteht aus den Erkenntnissen der Wissenschaft über die Kindheitsentwicklung (vgl. Kap.5). Eine weitere Komponente ist der Diskurs über das verlangte Curriculum im Spannungsverhältnis der Generationendifferenz (vgl. Kap. 4.3.2) Die letzte zu beachtende Komponente ist das Einwirken und der Drang, respektive Zwang, nach Selbstverwirklichung in Bezug auf ökonomische Aspekte (vgl. Kap. 4.3.3).

4.3.1 Anforderungen und Erkenntnisse aus der Wissenschaft der Kindheitsentwicklung

In der Literatur werden diverse Theorien über die Kindheitsentwicklung formuliert und diskutiert. Oft sind diese auch empirisch belegt und haben unlängst Einzug in den Schulalltag gefunden. Im fünften Kapitel wird auf einige dieser Theorien detailliert eingegangen. An dieser Stelle sei lediglich am Beispiel (vgl. Alphabet, 2013) der Neurobiologie aufgezeigt, welche Spannungsfelder zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und die darauf folgenden Anforderungen an die Schule entstehen können.

Das Beispiel bezieht sich auf die neusten neurobiologischen Erkenntnisse in Bezug auf das Erlernen von Fremdsprachen. So hat die Forschung im Bereich der Neurobiologie ergeben, dass das menschliche Gehirn im Alter zwischen 4 - 7 Jahren am effektivsten weitere Sprachen erlernen kann. Die Forschung spricht von drei möglichen Fremdsprachen, welche alle auf dem Niveau der Muttersprache erlernt werden können (vgl. Wagenhofer, 2013). Soll nun auf diese Erkenntnis reagiert und ein Schwerpunkt gelegt werden, oder überfordert das die Schule? Die Frage bringt uns mitten in die Diskussion der im nächsten Kapitel beschriebenen Thematik.

4.3.2 Das Spannungsverhältnis der Generationendifferenz

Im Zuge der Aufklärung hält Kant fest: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden“ (Schulte, 1991, S. 700).

Mit dieser Formulierung benennt Kant wohl die Unmündigkeit des Kindes und die damit zusammenhängende Abhängigkeit von Erziehenden (das Menschwerden durch Erziehung), sagt aber auch, dass die Kinder nicht als blosse Ebenbilder, sondern als ‚bessere‘ Bilder von sich selbst erzogen werden sollen. In diesem Zusammenhang geht er der Frage nach, wie der Mensch unter Zwang Freiheit kultivieren kann – Freiheit

und Zwang bedingen sich wechselseitig (vgl. Schulte, 1991). „In seiner Moralphilosophie betont er, dass die Selbstständigkeit des Handelns ihre Grenze in der Unantastbarkeit der Handlungsfreiheit des Anderen findet“ (Kant; zitiert nach Drieschner, 2007, S. 22). Reinhard Uhle (2004) bekräftigt zudem, in Bezug auf eine gelingende moralische Entwicklung im Sinne von Kant, den ‚Widerpart von Anderen‘ als Gelingensbedingung. Gerade weil „Selbstbestimmung, Selbstdenken und Selbsttätigkeit als Bedingungen von Handlungsfreiheit so wichtig sind. Selbstdenken braucht den Widerpart des Selbstdenken von Anderen, um prüfen zu können, welches Denken dem Anspruch auf Wahrheit und Richtigkeit näher kommt“ (2004; zitiert nach Drieschner, 2007, S. 23). Daher stellt sich unweigerlich die Frage, welches Wissen und welche Fähigkeit den zu Erziehenden am meisten darauf vorbereiten, sich für eine Verbesserung der Gesellschaft einzusetzen.

Dieser aufklärerische Gedanke gewinnt in der heutigen, sich sehr schnell verändernden Gesellschaft an Bedeutung. Ebenso würde dadurch auf die Frage nach der besseren zukünftigen Gesellschaft eine Pluralität von ‚richtigen‘ Antworten zugelassen werden. Das Beispiel der Enttraditionalisierung beschreibt dieses Spannungsfeld gut: „Seit den 1980er Jahren wachsen Kinder und Jugendliche nunmehr in einer durchmodernisierten Alltagswelt auf und nehmen Enttraditionalisierung daher weder als historischen Verlust noch als Gewinn wahr, sondern als kulturelle Selbstverständlichkeit“ (Drieschner, 2007, S. 232). In der pädagogischen Generationsbeziehung kommt es daher zu Spannung in der Erwartungshaltung an die Kinder in Bezug auf historische Errungenschaften. In dieser Hinsicht haben es Junglehrerinnen und Junglehrer einfacher, da sie teilweise der gleichen Generation angehören wie die zu erziehenden Kinder. Daher ist die Selbstreflexion entscheidend, um sich selbst (und die eigene Generation) besser zu verstehen, denn „wer die Prägung seiner eigenen Generation kennt, dem gelingt es besser, Anteil zu nehmen an den Erlebnisschichten anderer Generationen und vielleicht auch eigene Rechtfertigungsmuster zu durchbrechen“ (Drieschner, 2007, S. 233).

Im Fokus der Meso-Ebene steht dadurch aber unweigerlich das Curriculum in Kritik. Welches Wissen muss zwingend in der Schule vermittelt werden? Welche Kulturtechniken muss auch die junge Generation beherrschen, um selbstständige und mündige Bürgerinnen und Bürger der Gesellschaft zu werden? In diesem Zusammenhang kommt auch die Frage nach der optimalen Förderung der Selbstständigkeit und deren Voraussetzungen auf.

4.3.3 Auswirkungen ökonomischer Aspekte auf die Schule

Im historischen Kontext der Anfänge der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts sei festgehalten, dass Kinderarbeit, mindestens in der damals noch sehr stark vertretenen Landwirtschaft, als normal galt und durch sie auch eingefordert wurde. Daher und wahrscheinlich aus Legitimationsgründen für die Arbeit in der Schule, hat sich der Begriff ‚Arbeit‘ als allgemein menschliches Tätigsein durchgesetzt (vgl. Herker & Wiedner, 2010). Diese Semantik legt den Grundstein für die weitere Entwicklung. Wie bereits zuvor beschrieben, nehmen ökonomische Aspekte eine wichtige und entscheidende Rolle in Bezug auf die Anforderungen an die Schule ein. Mit dem Neoliberalismus wird das Bildungsziel Selbstständigkeit als „Erwerb von Kompetenzen, um die Chancen von Individualisierung nutzen zu können“ (Drieschner, 2007, S. 52) etabliert. Dies unterscheidet sich von der Förderung der Selbstständigkeit im Sinne des eigenständigen Managements des Alltags. Somit wird der modernisierungskompatible Arbeitnehmer als intentionales Sozialisationsziel von Erziehung und Bildung gefordert (vgl. ebd.).

„Denn, wie Jürgen Kluge (2003), Mitarbeiter der Unternehmensberatung McKinsey und Company betont, kann sich keiner mehr „auf den Lorbeeren früherer Lebensphasen ausruhen, selbstorganisiertes Lernen – und zwar lebenslang – wird zum Muss“ (S. 45). Die anwendungsbezogene Vermittlung von Wissen, die Schulung ökonomischen Denkens wie auch die Förderung von Selbstbestimmung werden als wichtige Lernziele der Schule erachtet (vgl. Kluge, 2003, S. 45). Kinder müssen dieser Argumentation zufolge frühzeitig lernen, ihre selbstständigen und eigenverantwortlichen ‚Lebensunternehmer‘ zu werden“ (Kluge, 2003, S. 52). Als Begleiterscheinung der Individualisierung werden so lebensunternehmerische Qualitäten als humane wirtschaftliche Ressource bedeutsam. Beck (2005) bemerkt dazu: „Die Betonung von Individualität, Kreativität, Selbstbewusstsein und Selbstverantwortung ist kein Relikt des Idealismus der Aufklärung sondern wird notwendig wegen der Realitäten der Weltwirtschaft und des sich zurückziehenden Staates“ (S. 101). Die Schule ist demnach verpflichtet, ihre Bildung und Erziehung dahingehend auszurichten, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung gewisse Kompetenzen erwerben, welche mit der Entwicklung der Selbstständigkeit zusammenhängen, um so im Sinne ihrer individuellen Selbstverwirklichung einen bestmöglichen wirtschaftlichen Beitrag leisten zu können.

4.4 Anforderung an die Schule

Um den historischen Kontext zu verordnen und die Forderung nach der Förderung der Selbstständigkeit in einen Zusammenhang mit der momentanen Bildungssituation setzen zu können, erscheint es sinnvoll, die momentane Situation der Schule zu beschreiben – dies als Grundlage für die Fortsetzung dieser Arbeit. Eines scheint offensichtlich: Bildung und Lernen in der modernen Wissens- und Informationsgesellschaft werden zu immer zentraleren Themen. Auch wenn nach wie vor die Familie die Verantwortung für die grundlegenden psychischen, sozialen, gesundheitlichen, sprachlichen und kognitiven Entwicklungen der Kinder trägt, gilt die Schule als zentrale Institution zur Bildung von handlungsfähigen Gesellschaftsmitgliedern und übernimmt eine Qualitäts- (Vermittlung von grundlegenden Werten, Normen und Verhaltensweisen) und eine Sozialisationsfunktion (Zertifizierung der Lernleistungen, Selektionsfunktion) (vgl. Preuss-Lausitz, 2009, S. 95). Eine immer grösser werdende Herausforderung an die Schule stellt Rauschenbach (2009) in den ansteigenden Unterschieden der individuellen Entwicklungs-, Kompetenz- und Lernvoraussetzungen der Kinder bei Eintritt in das Bildungssystem fest (vgl. Rauschenbach, 2009). Diesbezüglich meint Spode (2008), dass die Schule also nicht nur da ist um Ungleichheit zu erzeugen, sondern vielmehr überhaupt damit umzugehen (vgl. Spode, 2008). Als Teil der sich wandelnden Gesellschaft muss auch die Schule fähig zum Wandel sein. Im besten Fall in die Richtung, in der es für Kinder und Jugendliche gute Gründe gibt, schulisches Lernen als grossartig anzusehen. Bedauerlicherweise zeigen aktuelle Daten, dass die Begeisterung für das Lernen in der Schule mit zunehmender Schuldauer abnimmt (vgl. Pisa-Studie; zitiert nach Tillman & Meier, 2001). Auf allen Ebenen wäre aber genau das Gegenteil erstrebenswert: „Die Freude am Lernen (in der Schule) müsste wachsen können, denn wer in seiner Lebensgestaltung erfolgreich sein möchte, muss lernen können und dies auch wollen“ (Müller, 2006; zitiert nach Jenal, 2016, S. 47). Bönsch, Kohnen, Möllers, Müller, Nather und Schüürmann (2010) fordern in diesem Zusammenhang von Lehrpersonen, dass sie zu Expertinnen und Experten für den Wandel werden (vgl. ebd., S. 50). Denn Studien zeigen klar, dass Kinder, die in einem sozial belasteten Umfeld aufwachsen, bis zum Eintritt in die Institution Schule weniger Kompetenzen entwickeln konnten und diesen Rückstand in einem selektiven und stark separierenden Bildungssystem wie hierzulande nicht aufzuholen vermögen (SKBF/CSRE, 2014; zitiert nach Jenal, 2016, S. 48). Mit

dieser veränderten Ausgangslage fällt es der Schule immer schwieriger, ihre spezifischen Funktionen einigermassen zuverlässig zu erfüllen. Auch aus diesem Grund hat sich im internationalen Diskurs die Unterscheidung (insbesondere in Bezug zum Schlüsselbegriff ‚Kompetenzen‘) von formeller, informeller und nicht-formeller Bildung durchgesetzt. Böllert (2008) zieht dazu folgende Definition heran:

„*Informelle Bildung* ist ungeplantes, keinem Lehr-, Erziehungs- oder Hilfeplan folgendes Lernen, das zumeist als Kompetenzerwerb im Alltag von Familien, im Freundeskreis und in der Freizeit beschrieben wird. *Formelle Bildung* hat ihren Ort in erster Linie im Schul- und Ausbildungssystem. Hierbei handelt es sich um geregelte Bildungsprozesse, die umfänglichen Vorgaben folgen, Bildungslaufbahnen begründen und deren Erfolg nach festgelegten Kriterien geprüft und zertifiziert wird. Jenseits des formellen Schul- und Ausbildungssystems finden geplante und gewollte Bildungsprozesse in *nicht-formellen* Bildungsbereichen wie der Kinder- und Jugendhilfe statt. Diese werden ebenfalls professionell gestaltet, die Teilnahme daran geschieht aber zumeist auf freiwilliger Basis, sie wird in aller Regel nicht bescheinigt und benotet ...“ (Böllert, 2008, S. 11)

Der Diskurs über die Gewichtung dieser drei Auslegearten von Bildung scheint, so Rauschenbach (2009), ein Schlüsselproblem des Bildungskonzeptes lösen zu können. Auch beschuldigt er die Bildung anhand der Pisa-Befunde als Verursacherin und Stabilisatorin sozialer Ungerechtigkeit. Gleichzeitig räumt er aber auch ein, dass die Bildung im sozialpolitischen Diskurs weiter als Hoffnungsträgerin, Befreierin und Garantin von Chancengerechtigkeit gilt (vgl. Rauschenbach, 2009). Auch mit Einbezug von alternativen, individuellen Bildungsprozessen (auch ausserschulische) sind Grunert und Wensierski (2008) der Ansicht, dass sich der Formalisierungsgrad in einem neuen Bildungsverständnis verändern muss (2008; zitiert nach Jenal, 2016, S. 49). Dass die Möglichkeit einer Umgestaltung zu einer demokratischeren und chancengerechteren Schule mit einer hohen Lernmotivation aller Beteiligten durch ein Umdenken des Bildungsauftrages umsetzbar ist, zeigt Kegler (2013) anhand des Beispiels der Montessori-Oberschule in Potsdam auf (vgl. Kap. 7; Kegler, 2013).

Zukunftsforscher Georges Roos, Neurologe Gerald Hüther und Stefan Ellinger, Lehrstuhl für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, fordern zudem, dass zukünftige Generationen dazu befähigt werden müssen, (wieder) gerne Verantwortung übernehmen zu wollen. Schülerinnen und Schüler sollen Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, Verantwortung kommt von antworten und antworten können die jungen Persönlichkeiten nur, wenn sie gefragt werden. Dieser Grundgedanke stammt von Marianne und Kaspar Baeschlin aus dem Band „*Lernen oder Leiden? Einblicke in das Lösungsorientierte Denken und Handeln im Schulalltag*“ (vgl. Baeschlin et al., 2007, S. 3; zitiert nach Jenal, 2016, S. 53).

4.5 Lesearten von Selbstständigkeit

Aus soziologischer, philosophischer und erziehungswissenschaftlicher Gegenwartsdiagnostik konvergiert die These, dass der Eigenanteil in der Bestimmung und Gestaltung des Lebens im Durchschnitt sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern in den letzten Jahrzehnten erheblich gestiegen ist. Dem Phänomen, dass der Begriff des ‚selbständigen Kindes‘ in den so unterschiedlichen Kulturbereichen wie Familie, Institutionen für Kinder und Jugendliche, Wirtschaft, Politik, Philosophie und Wissenschaft hervorgebracht hat, liegen sozialstrukturelle Modernisierungsprozesse zugrunde (vgl. Drieschner, 2010, S. 79). Thomas Ziehe (2002) bezeichnet dieses Phänomen als „Zunahme der Strukturen der Selbstbezüglichkeit“, welches in der Tradition modernen pädagogischen Denkens verwurzelt und positiv konnotiert ist (S. 924). Die öffentliche Wahrnehmung (geleitet von Forschungsergebnissen) von Kindern und Jugendlichen als kompetente Subjekte wird im pädagogischen ‚Reformmilieu‘ als Errungenschaft, als Zugeständnis und als neue Freiheit innerhalb der

Bedingungen gesellschaftlicher Individualisierung begrüsst (vgl. Voß, 2005, S. 41; zitiert nach Drieschner, 2007, S. 80). Demgegenüber nehmen Theorien zur Entwicklung von Ich-Identitäten und der psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologie eine sehr kritische Haltung ein, da sie die generationale Erziehungs- und Anleitungsbezogenheit von Kindern vertreten, also ein in die Zukunft verlagertes, durch Mündigkeit als Zielnorm qualifiziertes Verständnis von Selbstständigkeit, das durch Bildung und Entwicklung erreichbar ist. Die in unserer Kultur immer früher vorausgesetzte Selbstständigkeit, wirft die Frage auf, welches Mass an Selbstständigkeit altersbezogen zu erwarten und zumutbar ist. In diesem Zusammenhang kommt es (mit Verweis auf die sogenannte Akteurskindheit) zu einem Konflikt zwischen einer zunehmenden Sensibilisierung für Potentiale und Kompetenzen von Kindern als positive kulturelle Entwicklung mit dem Recht auf die Schutzbedürftigkeit einerseits, sowie der physischen, kognitiven und emotionalen Abhängigkeit von Kindern anderseits (vgl. Drieschner, 2010, S. 81).

Rülcker (1990; zitiert nach Drieschner, 2010, S. 81-85) unterscheidet zwei verschiedene Dimensionen der Selbstständigkeit.

Funktionale Selbstständigkeit

„Funktionale Selbstständigkeit steht nicht im Zeichen eines Freiheitsgewinns, sondern führt zur verbesserten Verwert- und Verfügbarkeit des Menschen. Hier wird die soziale Existenz, die grundsätzliche Angewiesenheit des Menschen auf Hilfe und Unterstützung zugunsten einer Selbstständigkeitsideologie, verleugnet“ (Drieschner, 2010, S. 81).

Produktive Selbstständigkeit

„Produktive Selbstständigkeit hat im Umkehrschluss zur Voraussetzung den Zusammenhang von Selbstständigkeit und Angewiesenheit in ein entwicklungstheoretisches Verhältnis zu bringen. Der Mensch bedarf zwingend sozialer, emotionaler und kultureller Bezüge. Insofern ist es unerlässlich, Selbstständigkeit und Akteurskompetenz entwicklungsbezogen als Funktionen stabiler Bindungen zu thematisieren“ (Drieschner, 2010, S. 82). Herzberg (2001) bemerkt dazu, dass Kinder nicht allein aus sich heraus und kraft ihrer genetischen Mitgift eigenständige und kompetente Lebenskonstrukteure sind (2001, S. 357). „Lieferanten für Bausteine und Mörtel zur Selbstkonstruktion sind vor und neben den Peers Erwachsene mit ihren Anregungen, Unterstützungen, ihrer gewährten Zuwendung und Verlässlichkeit, ihrer Förderung oder Behinderung der sozialen Eigenständigkeit und Selbstentfaltung des Kindes“ (Herzberg, 2001, S. 357). Göppel (2002) verweist in diesem Zusammenhang auch auf die Bindungstheorie und unterstreicht das Votum, dass sich produktive Selbstständigkeit folglich aus stabilen Bindungen entwickelt (vgl. ebd., S. 35). Dabei, so Göppel (2002), ist der Grad der zugesprochenen bzw. zugelassenen Autonomie entscheidend (vgl. ebd.). „Denn ‚Selbstständigkeit‘ ist, zumindest in Hinblick auf Kinder und Jugendliche, ein relationales Konstrukt. Es bedeutet für einen Dreijährigen zwangsläufig etwas anderes als für einen Dreizehnjährigen“ (Göppel, 2002, S. 41). Daher soll auch im Sinne von Hurrelmann (1983), der darauf hinweist, dass Entwicklung und Sozialisation in der wissenschaftlichen Diskussion übereinstimmend als lebenslanger, transaktionaler Prozess von Person und Umwelt begriffen wird, der Begriff ‚Selbstständigkeit‘ als „produktive Selbstständigkeit“ verordnet werden (1983; zitiert nach Drieschner, 2007, S. 83).

Rülcker (1990) verweist in Bezug auf die Frage, was produktive Selbstständigkeit als normatives Sozialisationsziel und als anzustrebende Persönlichkeitsstruktur konkret bedeutet, auf die „Idee der ‚Mündigkeit‘, d.h. auf die Fähigkeit zur Durchsetzung eigener Interessen sowie der Wahrnehmung und Erschliessung von Handlungsspielräumen (Rülcker, 1990; zitiert nach Drieschner, 2007 S. 23-24). Er orientiert dieses Ver-

ständnis von Selbstständigkeit an der Freiheit des Ichs, d.h. an der Realisierung eigenständigen Denkens und Lebens. (Drieschner, 2007, S. 84). In diesem Zusammenhang wird in der Literatur ein Diskurs über die Konzepte des Ich-identischen und des dezentrierten Ichs geführt. Nach Armin Bernhard (1999) kann diese Diskussion aber vernachlässigt werden, da die in diesem Kontext verwendeten Attribute wie „multiple“, „plurale“ und „dezentrierte“ in Verbindung mit dem Identitätsbegriff genau das dementieren, „was den Identitätsbegriff erst konstituiert, was er inhaltlich zu seiner Voraussetzung hat: die Entfaltung einer einheitlichen Persönlichkeit, die in Auseinandersetzung mit den heteronomen Zwängen der Gesellschaft permanent um diese Einheit zu ringen gezwungen ist“ (1999; zitiert nach Drieschner, 2010, S. 269). „Wie Bernhard (1999) zeigt, übersehen postmoderne Kritiker des modernen Subjekt- und Identitätsbegriffs, dass mit Selbstzwang immer auch die Möglichkeit der emanzipativen Freisetzung des Subjekts im Sinne kompetenter Selbsttechnokratisierung des eigenen Lebens gegeben ist (produktive Selbstständigkeit) (1999; zitiert nach Drieschner, 2010, S. 295). Entscheidend ist, wie sich Menschen mit dem gesellschaftlichen Imperativ zur Selbstständigkeit auseinander setzen, ob sie sich mit „flottierenden Identitätskernen“ funktional den „wechselseitigen Anforderungen der Gesellschaft flexibel anpassen“ oder ob sie im Sinne von Ich-Identität gesellschaftskritische „Widerständigkeit gegen die in den gesellschaftlichen Anforderungen liegenden irrationalen Zumutungen aufbauen“ (Drieschner, 2007, S. 85).

4.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Diese Analyse zur historischen Entwicklung des Zielbegriffs ‚Selbstständigkeit‘ verdeutlicht, wie kontrovers scheinbar gleiche Bildungsziele formuliert und motiviert sein können. Selbstständigkeit soll einerseits den mündigen Menschen und dessen ‚Freiheit‘ darstellen, andererseits wird diese im Zusammenhang mit dem Anspruch an die Chancengleichheit und der Verwertbarkeit in der Ökonomie zu einem Zustand von ‚Zwang‘. In Anbetracht der Differenzen der Kinder bei ihrem Eintritt in das Bildungswesen scheint höchst fragwürdig zu sein, was denn nun eine ‚kindsorientierte‘ Bildung sein soll. Denn in der Auseinandersetzung mit dem Begriff Selbstständigkeit wird, will man die Thematik nicht zu verkürzt betrachten, die Frage nach der optimalen Identitätsentwicklung und dem Beitrag, welcher die Schulbildung dazu leisten kann, aufgeworfen. Zudem sind die Definition und die eingenommene Haltung gegenüber der Selbstständigkeit entscheidend: Ist Selbstständigkeit ein Muss um Erfolg in der individualisierten Moderne zu haben, oder ist sie die Voraussetzung für die Selbstentfaltung des Individuums (des Lernenden)?

Die folgende Abbildung fasst die bisherigen Ansprüche an Selbstständigkeit zusammen:



Abbildung 4: Selbstständigkeit im soziologischen und historischen Kontext (eigene Abbildung)

Um diesen Begriffspluralismus ein erstes Mal einzugrenzen und die vorangegangene Recherche und Diskussion zusammenzufassen, soll im Folgenden, auf den bisherigen Erkenntnissen aufbauend, eine Begriffsdefinition von Selbstständigkeit formuliert werden.

Selbstständigkeit versteht sich als Qualität und Fähigkeit des Selbst (der Identität). Ungeachtet des geforderten Masses an Selbstständigkeit wird diese gleichgesetzt mit Mündigkeit. Dabei beschreibt Mündigkeit die von der Gesellschaft geforderte Fähigkeit bzw. Kompetenz, ein funktionierender autonomer Teil der Gesellschaft sein zu können. Ebenso bezeichnet sie auch die Fähigkeit zur Durchsetzung eigener Interessen, sowie der Wahrnehmung und Erschliessung von Handlungsspielräumen. Um diese Mündigkeit oder eben Selbstständigkeit zu erlangen, bedarf das Kind Unterstützung, da es sich insbesondere zu Beginn des Lebens in einer grossen Abhängigkeit befindet. Diese angestrebte Selbstständigkeit unterliegt selber wieder einem Zwang, da auch ein komplett autonomer Mensch eine gewisse Anpassungsfähigkeit braucht, um seine eigenen Interessen bzw. seine Selbstentfaltung zu ermöglichen – insofern er dies im Rahmen dieser Gesellschaft tun will. In diesem Sinne soll auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit von der ‚produktiven Selbstständigkeit‘ ausgegangen werden (vgl. Kap. 4.5).

Nebst der Passungsanforderung an Selbstständigkeit gibt es da aber auch noch die erwünschte Individualität bzw. die Fähigkeit zur Selbstverwirklichung oder auch Selbstentfaltung. Will die Gesellschaft den Menschen nicht nur als zu funktionierende Arbeitskraft verstehen, welche es in der Schule bestmöglich zum Passen zu bringen gilt (mit dem Hintergrund der ökonomischen Passung), meint Selbstständigkeit zwangsläufig auch die Fähigkeit, sich selbst im Spannungsfeld von Abhängigkeit und Autonomie entfalten zu können, um so das eigene Potential vollständig zu entwickeln. Geschieht dies nicht, hat das Folgen für die Gesellschaft, da ein halb entwickelter Mensch nur die Hälfte seiner Möglichkeiten zur Gesellschaft beitragen kann und so Kants Forderung nach Mündigkeit und dem erwünschten Bestreben der Gesellschaft, sich durch seine mündigen Mitglieder immer zu verbessern (verändern) nicht nachkommen kann.

Fest steht, dass die Forderung (nach der Förderung) von Selbstständigkeit im Laufe der Zeit deutlich an Gewicht zugenommen hat. Daher beschäftigt sich der folgende Teil der Arbeit (Kap. 5) mit der Frage, was denn Selbstständigkeit in Bezug auf die Identitäts-Entwicklung und das Lernen ausmacht. Dazu werden verschiedene Theorien, Forschungen und Konzepte hinzugezogen, um einerseits die Begrifflichkeit zu definieren und andererseits die Faktoren, welche Selbstständigkeit ermöglichen und fördern, aufzuzeigen.

5. Selbstständigkeit – die Entwicklung

Die Selbstständigkeit, mit dem Präfix „Selbst“, welches in der Psychologie auch mit dem Begriff „Identität“ gleichgesetzt wird (vgl. Gillich, 1993), kann als die standhafte Identität bezeichnet werden und beschreibt somit den standhaften oder eben nach Kant den mündigen Menschen. Was sind nun aber die Qualitäten dieser Selbstständigkeit, und wie entwickelt sich diese? Diese Fragestellung versucht dieses Kapitel zu beantworten.

Grundsätzlich wird betont, dass wenn man davon ausgeht, dass jeder Mensch mit ganz individuellen Potentialen auf die Welt kommt, die es dann im weiteren Leben zu entwickeln gilt, einer Wechselwirkung zwischen Selbstentfaltung für sich selbst und als Teil der Gesellschaft ausgesetzt ist. Wobei man in diesem Moment anfügen müsste, dass der mündige Mensch jener ist, welcher seine persönlichen Potentiale am besten ent-

wickelt, um so auch einen bestmöglichen Beitrag zur Gesellschaft leisten zu können. Geht man von dieser Prämisse aus, stellt sich die grosse Frage, was denn der Beitrag der Gesellschaft sein muss, um dies zu ermöglichen. Ein Mensch wird grundsätzlich in ein Abhängigkeitsverhältnis hineingeboren. Er ist abhängig von der Gesellschaft, insbesondere aber von den direkten Erziehenden, welche demnach die Aufgabe haben (in ihrer eigenen Abhängigkeit) ihm soviel Unterstützung als nötig zu gewähren, damit sich dieser junge Mensch bestmöglich selbst entfalten kann (vgl. Kap. 4). Diese Unterstützung manifestiert sich in der Qualität der Bindung, der Qualität und dem Grad der Autonomie und der dadurch höchstmöglichen Selbstwirksamkeit (vgl. Kap. 5.2 - 5.3).

Zunächst soll diese Hypothese, welche der Autor basierend auf der vorhergegangenen Diskussion formuliert hat, anhand verschiedener Entwicklungs-Modelle geprüft werden. Darauf aufbauend sollen die sich aus der Literaturerarbeitung als wesentliche ergebenden entwicklungs-psychologischen Faktoren, welche die Entwicklung der Selbstständigkeit ermöglichen und begünstigen, beschrieben werden. Dabei handelt es sich um die bereits benannten Teilbereiche ‚Autonomie‘ und ‚Selbstwirksamkeit‘. Ein nächster Teil beschäftigt sich mit dem Thema des ‚selbstständigen Lernens‘. Abschliessend werden die Erkenntnisse diskutiert, sowie die heilpädagogische Relevanz aufgezeigt.

5.1 Selbstständigkeit im Vergleich verschiedener Ansätze

People are just as wonderful as a sunset if I can let them be. When I look at a sunset, I don't find myself saying: «Soften the orange a bit on the right hand corner!» I don't try to control a sunset. I watch with awe as it unfolds. (Carl Rogers, 1970)

Unumstritten in allen Modellen und Ansätzen scheint die Annahme der **Abhängigkeit** des Individuums gegenüber anderen Individuen. Auch wenn dieser Aspekt im radikalen Konstruktivismus (vgl. Glaserfeld, 1992b) marginalisiert wird, so bekommt er zumindest im sozialen Konstruktivismus (vgl. Vygotsky, 1977, zitiert nach Drieschner, 2007) seine Berechtigung. In soziologischen Modellen (vgl. Scherr, 2013; Pongratz, 2010) wird dem **Zusammenleben** der Menschen ein sehr hoher Wert beigemessen. Die eigene, individuelle Identität wird wohl anerkannt, jedoch wird dem einzelnen Individuum durch die gemeinsam gebildete Realität eine doppelt konstituierte Wirklichkeit abverlangt. In Bezug auf die Selbstständigkeit kann aus dieser Sicht die Abhängigkeit von der Umwelt als sehr hoch eingestuft werden. Zudem kann diese Akzentuierung in einen Zusammenhang mit den bereits behandelten Forderungen nach Selbstständigkeit aus generativen und ökonomischen Überlegungen gebracht werden. In einen gleichen Bezug, wenn auch die Wechselwirkungen der einzelnen Systeme betonend, kann das systemisch-ökologische Denken nach Bronfenbrenner (vgl. Bleidick, 2010; Lanfranchi, 2012) gebracht werden. Die im folgenden Abschnitt ‚Autonomie‘ noch einmal diskutierte Bindungstheorie nach Bowlby (u.a. zitiert nach Grossmann & Grossmann, 2015) betont, in Abgrenzung zu einer einseitigen Abhängigkeit, dass eine starke Bindung Basis jeglicher ‚gesunder‘ Entwicklung sei und somit Voraussetzung für die optimale Selbstentfaltung darstellt. Das in diesem Zusammenhang von Erik Erikson (1966; zitiert nach Grossmann & Grossmann, 2015) benannte „Urvertrauen“ wird von Karin und Klaus E. Grossmann (2015) als folgende Gewissheit beschrieben: „Die Bindungsperson ist prinzipiell verfügbar und bereit zu reagieren und zu helfen, wenn es gewünscht wird, und – komplementär – man ist selbst eine im Grunde lebenswerte und wertvolle Person, die es verdient, dass man ihr hilft“ (S. 72). Die Autoren beschreiben in diesem Zusammenhang den Säugling als kompetent (weil er die Unterstützung fordert) und

somit als abhängig. In Bezug auf die Selbstständigkeit schreibt Drieschner (2007): „Selbstständigkeitserziehung beginnt demzufolge nicht mit frühzeitig zugestandener oder zugemuteter Selbstkontrolle, sondern mit der feinfühlig ‚externen Regulation‘ der Verhaltenssysteme des Kindes. Analog zum Bindungssystem verlangt auch das Explorationssystem des Kindes die feinfühlig Responsivität von Bezugspersonen“ (S. 237). Der auch durch Carl Rogers (1972) geprägte individualtheoretische Ansatz (**Humanismus**), welcher auf Bezugstheorien aus psychologischen und neurowissenschaftlichen Ansätzen basiert, geht davon aus, dass jeder Mensch mit Potentialen und der Möglichkeit, diese zu entfalten, ausgestattet ist (vgl. Grevin & Ondracek, 2005). Der Mensch, so die Autoren, setzt sich mit dem Leben konstruktiv auseinander und strebt nach Selbstverwirklichung (vgl. ebd.). Auch in dieser Theorie wird die Interaktion zwischen den Individuen betont. Wobei hier der Kontakt, ähnlich wie bei der Bindungstheorie, letztlich dazu dient, dass sich der Mensch bestmöglich – hin zur Selbstverwirklichung – entwickeln kann. Die Grundlagen der humanistischen Theorien sind ‚Ganzheit und Selbstentfaltung‘, ‚Aktualisierungstendenz als motivierende innere Kraft zur Entfaltung des eigenen Potentials‘, ‚Fähigkeit zu wählen und zu entscheiden‘ und ‚Sinn-, Wert- und Zielorientierung‘ (vgl. Maslow, 2010; Rogers, 1972). In diesem Zusammenhang kann der Wunsch nach Selbstverwirklichung mit dem Konzept der Selbstentfaltung gleichgesetzt werden.

Er [Rogers Ansatz, Anm. d. Verf.] zielt auf die grössere Unabhängigkeit und Integration des Individuums ab, statt zu hoffen, dass sich diese Resultate ergeben, wenn der Berater bei der Lösung des Problems hilft. Das Individuum steht im Mittelpunkt der Betrachtung und nicht das Problem. Das Ziel ist es nicht, ein bestimmtes Problem zu lösen, sondern dem Individuum zu helfen, sich zu entwickeln, sodass es mit dem gegenwärtigen und mit späteren Problemen auf eine integriertere Weise fertig wird. (Rogers, 1972, S. 36)

Die Hauptthemen der humanistischen Theorien sind Empathie, Akzeptanz und Kongruenz. Die Grundannahme der lerntheoretischen oder auch **behavioristischen Modelle** besteht darin, dass das Verhalten lernbar, veränderbar und beobachtbar ist. Diese Ansicht geht auf die klassische Konditionierung (vgl. Edelmann, 2000) zurück, welches das Lernen als Reaktion auf Konsequenzen beschreibt. Die sogenannten kognitiven Modelle entspringen früheren lerntheoretischen Modellen, unterscheiden sich aber darin, dass sie auch nicht sichtbares Verhalten, also innerpsychische Faktoren, wie motivationale und volitionale Prozesse, die notwendig sind, um geplantes Verhalten oder bestimmte soziale Verhaltensweisen zu erklären, miteinbeziehen (vgl. Neukäter, 2004). Diese kognitiven Modelle formulieren die Abhängigkeit in Form von Wechselwirkungen (vgl. SORCK-Modell; zitiert nach Neukäter, 2004): nicht etwa in Bezug auf die Gesellschaft, wie der soziologische als auch der systemische Ansatz, sondern auf der Ebene von Reizen. Selbstständigkeit wird in diesem Zusammenhang mehr als Reaktion auf Konsequenzen herausgebildet. Der **Konstruktivismus** ist abgestützt auf den Grundlagen der Kognitionspsychologie und der Systemtheorie und ist im Sinne des radikalen Konstruktivismus nach Glaserfeld (1992) eine Erkenntnistheorie. Eine mögliche Selbstentfaltung ganz aus sich allein heraus, wie sie im radikalen Konstruktivismus gefordert wird, ist im Vergleich zu den oben erwähnten Modellen eher unwahrscheinlich (vgl. Drieschner, 2007). In Bezug auf die Selbstständigkeit bieten die konstruktivistischen Modelle aber viele interessante Diskussionspunkte. Dabei liegt die Kernfrage nach Watzlawik (1983) im Wissen über die Wirklichkeit. Jedes Individuum konstruiert seine eigene Wahrnehmung aus der Konstruktion der Sinnesreize und der Gedächtnisleistung und stellt somit kein Abbild der Realität her. Aus radikal-konstruktivistischer Sicht stellt sich das Lernen als ein individueller, selbstgesteuerter Prozess dar, der je nach Kenntnissen und Vorerfahrungen sehr unterschiedlich ausfallen kann (vgl. ebd., 1983). Eine objektive äussere Wirklichkeit besteht gemäss dieser Theorie nicht. Bedeutsam dabei ist die Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Wygotski, 1986). An diesem Punkt ist sich Wygotski (1986) mit Aebli

(2006) einig, der die Meinung vertritt, „dass alle neuen Inhalte des geistigen Lebens durch Konstruktion aus einfacheren Elementen hervorgehen ...“ (S. 389), und die Lernende und der Lernende nichts von aussen aufnehmen können, sondern Lerninhalten selbst begegnen und diese sich aneignen müssen. Wie bereits angetönt, formuliert der Konstruktivismus, entgegen den anderen erwähnten Modellen und Ansätzen, die Entwicklung aus sich selbst heraus und bezieht das Soziale (Sozialer Konstruktivismus) lediglich auf die Interaktion zwischen den ‚Lernenden‘. Im Zusammenhang mit der Selbstständigkeit bewertet der Konstruktivismus die **Autonomie** viel höher als die zuvor erwähnten Modelle und Theorien. Selbststeuerung wird als Anlage beachtet, welche den Motor für Selbstständigkeit darstellt und somit das Wissen aus dem Abgleich mit sich selbst und der Umwelt konstruiert. Diese Theorien des Konstruktivismus erhalten zudem Zuspruch aus neueren Erkenntnissen der Neurobiologie, in der das Gehirn ein operatives geschlossenes, informations-verarbeitendes System darstellt. Das Gehirn übernimmt nicht direkt Informationen. Verstehen bedeutet daher eine Interpretation der Sache und erweist sich als sinnvoll für das Individuum (vgl. Glaserfeld, 1987, S. 18). Die Aussage, „... Lernen ist ein aktiver Vorgang, in dessen Verlauf sich Veränderungen im Gehirn des Lernenden abspielen“ (Spitzer, 2006, S. 4-6) ist eine weitere Bestätigung, dass Lernen etwas Konstruktives ist und auf der Handlungsebene geschieht.

Grundsätzlich kann hier festgehalten werden, dass der Mensch in seiner Entwicklung auf andere Menschen angewiesen ist. Somit sind auch seine Selbstständigkeit und die Fähigkeit, sich selbst zu entfalten, von seinen sozialen Kontakten abhängig. Der Mensch muss sich zwangsläufig mit seinem Gegenüber auseinandersetzen. Das eigene Verhalten und das der anderen stehen somit in einer stetigen Wechselwirkung. Auch ist der Mensch Teil von verschiedenen Systemen. Aus der Sicht der Selbstständigkeit sei an diesem Punkt aber vor allem auf Komponenten der Bindungstheorie, des Humanismus und des Konstruktivismus verwiesen, welche aus der Sicht des Autors die massgebendsten Elemente für die Weiterentwicklung der Selbstständigkeit sind. Entscheidend dabei ist, dass davon ausgegangen werden kann, dass der Mensch bereits mit einem hohen Bedürfnis bzw. Grundkompetenz (intrinsische Lern-, Überlebens- und Selbstentfaltungsmotivation) auf die Welt kommt und dadurch aber auch gleichzeitig immer abhängig ist. Das Verhältnis dieser Werte sollte sich im Verlauf des Lebens in die gegenteilige Richtung entwickeln: Immer mehr Kompetenzen und weniger Abhängigkeit bzw. mehr Autonomie. Daher werden die beiden Begriffe ‚Autonomie‘ und ‚Selbstwirksamkeit‘ wie folgend verordnet: Autonomie als massgebende Komponente für das Spannungsverhältnis von Abhängigkeit und Freiheit, und Selbstwirksamkeit als entscheidender Faktor für die eigene selbstverantwortliche und selbstmotivierte Entwicklungsfähigkeit.

5.2 Autonomie

Der Begriff der Autonomie, aus dem griechischen ‚autonomia‘, und dessen Auslegung, ist in Bezug auf die Betrachtungsweise der Selbstständigkeit und der mit ihr eng verbundenen Identitätsentwicklung sehr entscheidend. Im Duden (2018) werden dem Begriff Autonomie die Bedeutungen Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Willensfreiheit zugesprochen. Ebenso werden Begriffe wie Emanzipation, Freiheit, Autarkie, Selbstbestimmung als weitere Synonyme verwendet (vgl. Bibliographisches Institut, 2018). „Autonomie des Willens ist die Beschaffenheit des Willens, dadurch derselbe ihm selbst (unabhängig von aller Beschaffenheit der Gegenstände des Willens) ein Gesetz ist. Das Prinzip der Autonomie ist also: nicht anders zu wählen, als so, dass die Maximen seiner Wahl in demselben Willen zugleich als allgemeines Gesetz mit begriffen seien“ (Kant, 2016, S. 60). Kant beschreibt weiter, dass Autonomie als Überwindung von gegebenen

Formen der Abhängigkeit und Fremdbestimmung abhängt (vgl. ebd.). Theodor W. Adorno beschreibt Autonomie als „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Schweppenhäuser, 1971 S. 93).

In der Psychologie wird das Spannungsverhältnis zwischen Heteronomie (Fremdbestimmung) und Autonomie (Selbstbestimmung) betrachtet. Dabei wird in der Entwicklungspsychologie davon ausgegangen (vgl. Bindungstheorie nachfolgend erläutert), dass zumindest zu einer erwachsenen Person eine enge Beziehung bestehen (gebildet werden) muss, damit eine ‚gesunde‘ Autonomie entwickelt werden kann (vgl. Ahnert, 2004). Wie Burkart (2006) festhält, muss eine partielle Fremdbestimmung nicht grundsätzlich im Widerspruch zur Autonomie verstanden werden. Eine ausgeprägte **Selbstbestimmung** kann im Sinne der sozialen Isolation auch als sehr problematisch gesehen werden (vgl. ebd., S. 27). Die Persönlichkeitspsychologie betrachtet das Spannungsverhältnis von Autonomie und Bindung als zwei menschliche Grundimpulse, welche das Individuum einem dauerhaften Konflikt zwischen Nähe und Distanz aussetzen (vgl. Riemann, 2011). In der von Deci und Ryan (2000; 2008) begründeten Selbstbestimmungstheorie (SDT) ist die Autonomie, nebst Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, eines der drei universalen psychologischen Grundbedürfnisse, welches die Tendenz zur **Selbstregulation** der eigenen Handlungen und Kohärenz der eigenen Verhaltensziele beschreibt. Nach dieser Theorie wird ein Motivationsbegriff etabliert, welcher sich nicht nur auf Motivationsstärke, sondern auch auf den Autonomiegrad bezieht. Autonom reguliertes Verhalten, als Gegensatz zu fremdbestimmten Verhalten bei gleicher Motivationsstärke, zeigt sich durch grössere Effizienz in Bezug auf Problemlöseverhalten und Durchhaltevermögen und durch grösseres Wohlbefinden. Zudem ist es durch bessere Integrationsfähigkeit in das eigene Selbst gekennzeichnet. Mangelnde Autonomie kann somit verschiedene Gründe haben: (1) Beziehungsproblem mit den Erziehenden, (2) zu hoher gesellschaftlicher Druck und (3) mangelnde Fähigkeiten (Kompetenzen), die die Abhängigkeit gegenüber der Selbstständigkeit bequemer erscheinen lassen (vgl. Deci & Ryan 1993; 2000; 2008).

Wenn Autonomie als Erziehungsziel definiert wird, stellt sich die Frage, welche Erziehungsmethoden die Bildung eines autonomen Individuums fördern. Innerhalb dieser Fragestellung geht es zumeist um den Grad und die Art und Weise der Lenkung. Einigkeit besteht darin, dass zu rigide lenkende Methoden, extreme Gängelung und Unselbstständigkeit in der Erziehung Abhängigkeiten schaffen, die die Entstehung von Autonomie verhindern (vgl. Deci & Ryan 1993, 2000, 2008).

In Bezug auf die Stufentheorie nach Piaget wird die Autonomie „als Funktion zunehmender kognitiver Dezentrierung gedacht“ (Drieschner, 2007, S. 174). Ohnehin steht der Autonomiebegriff in einem ständigen Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Zwang. Gerade auch aus dieser Perspektive reduziert der Konstruktivismus Autonomie auf den Aspekt der Selbsttätigkeit als Bedingung von Lernprozessen. Das bedeutet, dass die Erziehung zur Autonomie sich verändert zu einer Erziehung im Sinne einer „Hilfe zur Selbstorganisation“ (vgl. Drieschner, 2007, S. 175). Auch daher bezieht sich der konstruktivistische Autonomiebegriff „nicht auf den als Imagination enttarnten Gedanken der Freiheit, sondern auf das Autopoiesis-Konzept“ (Drieschner, 2007, S. 178). Autopoiesis bezeichnet die Fähigkeit der Systeme zur Selbsterzeugung und Selbsterhaltung, indem Komponenten, aus denen die Systeme bestehen, in einem rekursiven Prozess sich selbst produzieren und reproduzieren (vgl. Maturana & Varela 2010, S. 94). Für Maturana und Varela (2010) ist der „Mechanismus“ der Lebewesen zu autonomen Systemen macht, die Autopoiesis; „sie kennzeichnet Lebewesen als autonom“ (S. 94). „Autonomie wird hier gleichgesetzt mit der autopoietischen

Selbsterzeugung, Selbstregulierung und Selbsterhaltung selbstreferenziell geschlossener kognitiver und biologischer Systeme“ (Drieschner, 2007, S. 176).

Die Theorien der Autopoiesis werden jedoch im Zusammenhang mit dem Konstrukt der Willensfreiheit durch diverse Autoren abgelehnt (vgl. Ahrbeck, 2004; Lenzen, 1997; Roth, 1985; zitiert nach Drieschner, 2007). Letzterer (2007) verdeutlicht, „dass der traditionelle Begriff von Autonomie als Willensfreiheit auf die Wechselbeziehung zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung bezogen ist. Insofern ist das Ringen um Abgrenzung und eigenverantwortliches, aufgeklärtes Denken und Wollen konstitutiv für die Entwicklung von Autonomie. Autonomie setzt eigene Entscheidungen über Abhängigkeit voraus, aus Einsicht in die Notwendigkeit, sich als selbstbestimmtes Ich wie auch als Teil der Gemeinschaft zu begreifen“ (Ahrbeck, 2004, S. 94; zitiert nach Drieschner, 2007, S. 178-179). Drieschner (2007) verweist in diesem Zusammenhang auf den für ihn besser passenden Begriff der Autarkie. Dagegen wird im radikalen Konstruktivismus die soziale Verwiesenheit (Abhängigkeit) marginalisiert und die Pädagogik im Sinne einer „professionellen Lebensbegleitung“ verstanden (vgl. Drieschner, 2007, S. 179). „Autonomie setzt aus dieser Sicht die Fähigkeit voraus, soziale Regeln auf ihre Verträglichkeit mit selbst gewählten Handlungsprinzipien überprüfen zu können“ (Drieschner, 2007, S. 180).

Zinnecker (2001) versteht Autonomie als ‚Selbstermächtigung‘ und zweifelt die intentionale Sozialisation durch Erziehungssysteme (Subjekt-Objekt-Verhältnis der Erziehung) an. „In der Epoche der Selbstsozialisation ist pädagogisches Handeln auf die Ermöglichung von Selbstsozialisation und die Hilfe zu Selbsterziehung und Selbstbildung zu begrenzen, wie dies in der klassischen reformpädagogischen Programmformel ‚Selbsttätigkeit‘ zum Ausdruck kommt“ (Zinnecker, 2001, S. 285). Der Psychoanalytiker John Bolwby (1983) stellt die Hypothese auf, „dass tief greifende Einflüsse auf die Entwicklung und Organisation des Bindungsverhaltenssystems von Erfahrungen mit Bindungspersonen in der Kindheit und Jugend ausgehen (1983; zitiert nach Drieschner S. 235). Ebenfalls in Bezug auf die Bindungstheorie sehen Grossmann und Grossmann (2005) eine weitere Hypothese in der bindungstheoretischen Anthropologie der „Autonomie in Verbundenheit“ (2005, S. 457), „der zufolge die Entwicklung zur Selbstständigkeit aus sicheren Bindungen in der Kindheit erwächst – oder wie Nancy Winfeld et al. (1999) es ausdrücken: „infants who are effectively dependent will become effectively independent“ (1999, S. 76; zitiert nach Drieschner S. 235).

„Im Unterschied zu traditionellen Perspektiven der Pädagogik kann daher Autonomie nicht als Erziehungsziel formuliert werden, sondern muss reduziert auf den Gedanken der ‚Autarkie‘ als Voraussetzung von Lehr- und Lernprozessen reflektiert werden“ (Drieschner S. 182).

Der Lehrplan 21 (2016) bezieht sich an vier Stellen auf den Autonomiebegriff. Zum einen in Bezug auf das freie Spiel. „Verschiedene Formen des Spiels sind wichtiger Bestandteil der Unterrichtspraxis vor allem zu Beginn des 1. Zyklus. Insbesondere das freie Spiel stellt ein zentrales und vielschichtiges Lernfeld dar, das emotionale, soziale und kognitive Prozesse mit einbezieht, anregt und herausfordert. Im freien Spiel können Kinder ihre Tätigkeiten wählen, initiieren, gestalten und darin Autonomie erleben. Sie zeigen dabei eine hohe und vielfältige emotionale, soziale und kognitive Aktivität“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016, S. 48). Des Weiteren fällt der Begriff auch in der grundsätzlichen Beschreibung des dritten Zyklus: „In diesem Lebensabschnitt vollziehen sich bei den Schülerinnen und Schülern sowohl in körperlicher als auch in emotionaler und sozialer Hinsicht bedeutsame Veränderungen. Die Auseinandersetzung mit sich selber ist ein zentrales Thema und die Zugehörigkeit zu einer Gruppe wird wichtig. Die Jugendlichen orientieren sich stärker an den Peers, lösen sich allmählich vom Elternhaus und streben grössere Autonomie

an“ (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016, S. 54). Zuletzt erscheint der Begriff noch zweimal im Zusammenhang mit dem Fachbereich ‚Religion, Kulturen, Ethik‘. Zunächst im Kapitel ‚Existenzielle Grunderfahrungen reflektieren‘: Die Schülerinnen und Schüler „können Erfahrungen des Heranwachstums bzw. Erwachsenwerdens reflektieren (z.B. in Bezug auf Beziehungen, Abhängigkeit, Autonomie), indem sie auf Veränderungen und Entwicklungen achten“ (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016, S. 345). Und dann noch im Abschnitt der Kompetenzentwicklung bezüglich ‚Weltanschauliche und kulturelle Vielfalt‘: Die Schülerinnen und Schüler „können vereinnahmende Tendenzen - sowohl religiöser und weltanschaulicher Gruppen als auch des gesellschaftlichen Mainstreams - in religiösen und moralischen Fragen erkennen und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten (Autonomie, Manipulation, Abhängigkeit, Ausgrenzung, Mainstream)“ (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016, S. 349).

5.3 Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit wird von Bandura (2003) definiert als „people’s judgements of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performance“ (1986, S. 391). Er nennt die Selbstwirksamkeit einen entscheidenden Erfolgsfaktor für menschliches Handeln, der nicht mit Intelligenz, Wissen oder Können, sondern mit der persönlichen Überzeugung, aus eigener Kraft etwas bewirken zu können, zu tun hat (vgl. Fuchs, 2005, S. 11). Dasselbe sagt Fröhlich-Gildhoff (2013) in etwas anderen Worten: „Selbstwirksamkeit ist vor allem das grundlegende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Mittel und die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können“ (S. 33).

Das in den 70er-Jahren durch Bandura entwickelte Konzept, insbesondere dessen Auswirkung, sind wissenschaftlich belegt. Es wird gezeigt, dass Menschen, welche sich selbstwirksam fühlen, nicht nur mental zufriedener, sondern auch physisch gesünder und optimistischer sind (vgl. Fuchs, 2005). Selbstwirksamkeit baut auf der Erwartungshaltung eines Menschen auf. Das englische Wort „beliefs“, welches Bandura (2003) in seiner Definition nennt, meint Glaube im Sinne von Erwartungen, Einschätzungen, Überzeugungen oder Urteilen. Diese Einschätzung der eigenen Wirksamkeit hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen spielt eine entscheidende Rolle, wenn es um die Herangehensweise an die an einen gestellten Herausforderungen geht (vgl. Bandura 2003; zitiert nach Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 33). Es gibt nach Bandura vier wesentliche Quellen für den Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartung, die nach der Stärke ihres Einflusses in eine Rangfolge gebracht werden können:

(1) Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge;

Eigene Erfolgserfahrungen bilden wohl den entscheidendsten Beitrag zum Aufbau einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung. Das Motivierende daran ist, dass die Lernende und der Lernende erkennen, dass sich ihre Anstrengungen auszahlen (vgl. Winkel, Petermann & Petermann, 2006, S. 207). Das heisst, mit Erfolg ist nicht der Lottogewinn gemeint, sondern die Kombination und das Wahrnehmen der eigenen Anstrengung und die Zunahme von Qualifikation (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 41).

„Wenn jedoch einmal starke Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entstanden sind, haben einzelne Misserfolge kaum mehr schädigenden Einfluss auf die Selbstwirksamkeit sondern werden konstruktiv in zielgerichtetes Verhalten umgesetzt“ (ebd., S. 41).

(2) stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen;

Diese Erfahrungen haben wohl einen schwächeren Effekt als die oben beschriebenen, spielen aber trotzdem eine wichtige Rolle. „Modelle erzielen eine gute Wirkung, wenn sie dem Lernenden in Alter, Geschlecht und sonstigen Attributen möglichst ähnlich sind“ (Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 43).

(3) sprachliche Überzeugung

Die verbale Ermutigung kann in Form von Coaching, welches das Kind durch schwierige, anspruchsvolle und anstrengende Passagen führt, stattfinden. Die Hauptbotschaft der Begleitperson ist „Du kannst es“ (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 41). Diese Form der erhöhten Selbstwirksamkeit ist aber nur dann dauerhaft, wenn tatsächlich Erfolge zu verzeichnen sind. Ist das Gegenteil der Fall und bleiben Anstrengungen erfolglos, so kann dies auch negative Folgen haben (vgl. ebd., S. 41).

(4) Wahrnehmung eigener Gefühlsregung

Ängstlichkeit kann beispielsweise als Hinweis auf die eigenen, unzureichenden Kompetenzen interpretiert werden. Erregungszustände wie beispielsweise Angst, Schläfrigkeit oder Erschöpfung sollten demnach möglichst vermieden werden, wenn Fertigkeiten erworben werden sollen und schwierige Situationen kognitiv kontrolliert werden müssen. „Entsprechende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bzw. das Vertrauen, mit schwierigen Situationen zurechtzukommen, reduzieren bereits die Erwartung ängstlicher Erregung im Vorfeld von Anforderungen und dann auch die tatsächlich erlebte Erregung bei der Problembearbeitung“ (Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 45).

5.3.1 Selbstwirksamkeitserwartung

Bandura (2003) setzt zwei Arten von Erwartungen voraus, die für ihn gleichzeitig die Grundlage für die Selbstwirksamkeit bilden. Zum einen ist dies die Ergebniserwartung. Darunter wird verstanden, dass ein richtig ausgeführtes Verhalten zum gewünschten Erfolg führt. Nach dem Motto: „Wenn man das geforderte Fächerwissen beherrschen lernt, besteht man die Prüfung“ (vgl. Schwarzer, 2004, S. 13). Hier sind laut Jerusalem und Schwarzer (2002) auch universelle oder generelle Zusammenhänge zwischen der Handlung und dem Ergebnis denkbar (vgl. Jerusalem und Schwarzer, 2002, S. 36). Zum anderen ist dies die Wirksamkeitserwartung, die meint, dass die Person glaubt, die nötigen Kompetenzen zu besitzen, um etwas erfolgreich durchzuführen: „Ich selbst fühle mich in der Lage, mir diese Kenntnisse anzueignen bzw. diese Fertigkeiten zu erlernen“ (Schwarzer, 2004, S. 13). Dies hat also einen Selbstbezug, nämlich die Frage nach der persönlichen Verfügbarkeit von Handlungen (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 36). Die Erwartung, dass ein Verhalten zum Erfolg führen wird und dass man die nötigen Kompetenzen mitbringt, setzt zudem eine gewisse Motivation voraus.

Hohe Ergebniserwartung und hohe Wirksamkeitserwartung hängen somit direkt mit der Motivation zusammen und führen zu einem Gefühl der Kontrolle (Kontrollüberzeugung). Ebenso wird die Selbstwirksamkeitserwartung auch als einer der Haupteinflussfaktoren auf die Volition gesehen (vgl. Schwarzer, 2004, S. 58). Eine geringe Wirksamkeitserwartung kombiniert mit einer hohen Ergebniserwartung führt zu Hilflosigkeit. Sind beide Erwartungshaltungen gering, resultiert daraus sogar eine Hoffnungslosigkeit (vgl. Winkel, Petermann & Petermann, 2006, S. 203-207). Zudem gilt die Annahme, dass sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung positiv auf die physische Gesundheit auswirkt: „Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen eine Grundbedingung dafür darstellen, dass Anforderungen mit innovativen und kreativen Ideen aufgenommen und mit Ausdauer durchgesetzt werden. Ein in diesem Sinne

kompetenter Umgang mit Anforderungen stellt eine wichtige Voraussetzung für hohe Motivation und hohes Leistungsniveau, für psychisches und körperliches Wohlbefinden und für hohe Berufs- und Lebenszufriedenheit dar“ (Schwarzer, 2004, S. 13).

In Bezug auf die Selbstregulation lässt sich nach Jerusalem und Schwarzer (2002) zusammenfassend festhalten, dass eine kompetente Selbstregulation auf der Grundlage von Selbstwirksamkeit auch für eine erfolgreiche Lebensbewältigung von hoher Bedeutung ist (vgl. ebd., 2002, S. 38).

Bandura beschreibt die Selbstwirksamkeit anhand von drei verschiedenen Dimensionen. Er unterscheidet zwischen Ausprägungsgrad (*level*), Generalisierungsgrad (*generality*) und Stärke/Gewissheit (*strength*). Zusammenfassend kann demnach gesagt werden, dass eine Person mit hoher Selbstwirksamkeit sich eher an schwierige Aufgaben herantraut, als eine Person mit tiefer Selbstwirksamkeit, weil diese, auch wenn die Motivation hoch sein sollte, nicht an den Erfolg glaubt (vgl. Winkel, Petermann & Petermann, 2006, S. 206). Zudem, so Bandura (2006), überträgt sich der Effekt der Selbstwirksamkeit auch auf andere Bereiche, und manifestiert sich so als generalisierte Selbstwirksamkeit und wird, ist sie genug stabil, auch durch mehrere Misserfolge kaum erschüttert.

Allgemeine oder generalisierte Selbstwirksamkeitserwartung umfasst – im Gegensatz zur spezifischen, nur einzelne Lebensbereiche betreffenden Selbstwirksamkeitserwartung – alle Lebensbereiche und bringt eine optimistische Einschätzung der Lebensbewältigungskompetenz zum Ausdruck.

Optimistische Menschen haben demnach eine positive Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 31). In einer Studie von Burns und Seligmann aus dem Jahr 1989 wurde zudem gezeigt, dass ein optimistischer Interpretationsstil über viele Jahre stabil bleibt und man deshalb von einer überdauernden Persönlichkeitseigenschaft sprechen kann (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 33).

Die Selbstwirksamkeit wird durch vier vermittelnde Prozesse reguliert: Kognitive Prozesse, motivationale Prozesse, affektive oder emotionale Prozesse sowie Selektionsprozesse. Diese Begriffe werden im Zusammenhang mit selbstständigem Lernen später in dieser Arbeit thematisiert.

5.3.2 Entstehung und Förderung von Selbstwirksamkeit

Wie die empirische Säuglingsforschung gezeigt hat, entsteht parallel mit der sogenannten Kern-Selbstbildung im Alter zwischen dem dritten und neunten Lebensmonat die Selbstwirksamkeit. Durch angemessene Rückmeldungen der Bezugsperson (gemeinsamer Objektbezug, oder gleiche Beschäftigung) kann die Selbstwirksamkeit schon ab diesem Zeitpunkt gefördert werden. Nach Fröhlich-Gildhoff (2003) nennt man diesen Prozess „joint attention“ (S. 52). Damit auf der kognitiven Ebene ein Verständnis für die Außenwelt und auf der emotionalen Ebene das Gefühl von Sicherheit entsteht, muss sich das Kind in seinen Äußerungen und Bedürfnissen ernst genommen fühlen. Dadurch entwickelt sich die Grundüberzeugung, dass eine Vorausehbarkeit und Kontrollmöglichkeit von Ereignissen besteht. Dieses Erleben von Kontrolle steht in einem engen Zusammenhang mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2003, S. 51). Fischer und Renner (2011) formulieren dazu vier Dimensionen, durch welche Selbstwirksamkeit bei Kindern gefördert werden kann:

- „durch das Gestalten von in sich geschlossenen Handlungsbögen im Umgang mit Material und Aufgaben,
- durch das Benennen eigener Bedürfnisse und eigener Grenzen im sozialen Kontext,
- durch das Nutzen der eigenen Entscheidungsräume,

- durch die Erfahrung von Körperbeherrschung“ (S. 214)

Durch eine angstfreie und fehlerfreundliche Atmosphäre können die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung durch ihre Bezugspersonen (Eltern, Lehrpersonen, etc.) weiter unterstützt werden. „Weiterhin ist es wichtig, in diesem Sinne das Selbstwirksamkeitserleben der Kinder und die Attribuierung eigener Leistungen auf eigene Anstrengung zu unterstützen“ (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 76). In der professionellen Arbeit mit Kindern sollten die Lernangebote so gestaltet werden, dass die Kinder Erfolge erleben können, welche von den Bezugspersonen dann auch registriert und in einer nicht dominanten, achtsamen Weise aufgegriffen werden können (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013 S. 87). In diesem Zusammenhang ist auch das Thema der Resilienz von Bedeutung. So zeigen die Ergebnisse von verschiedenen Forschungsprojekten, dass sich auch belastete Kinder zu selbstsicheren, kompetenten Menschen entwickeln können. Beim Ziel, den Kindern Herausforderungen anzubieten, bei denen sie Erfahrungen mit der eigenen Wirksamkeit machen können, sind die beiden Eckpfeiler ‚verlässliche Beziehungsebene‘ und ‚Erfahrung von Selbstwirksamkeit‘ von grosser Bedeutung. Wustmann (2011) formuliert dazu: „Der Glaube, für die Welt wichtig zu sein und Einfluss nehmen zu können, eine positive Einstellung zu sich selbst sowie die Möglichkeit, die eigenen Bedürfnisse ausdrücken zu können und dann auch gehört zu werden, sind bedeutende Schutzfaktoren ...“ (S. 351). Nebst möglichen Programmen zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung und Resilienzförderung ist aber, will eine nachhaltige Wirkung erzielt werden, die ganzheitliche pädagogische Grundhaltung entscheidend. Somit werden hohe Erwartungen an die Erziehenden gestellt. Denn an ihnen liegt es auch, eine positive Atmosphäre der Offenheit und Unterstützung herzustellen und sich als verlässliche Vertrauens- und Bezugspersonen längerfristig zur Verfügung zu stellen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013). Winkel, Petermann und Petermann (2006) formulieren zudem noch einige Punkte, welche die Entwicklung von Selbstwirksamkeit behindern können:

- frustrierende Erfahrungen wie unlösbare Aufgaben, Überforderung und ein wiederholtes Erleben von unkontrollierbaren Situationen
- das Fehlen von Anforderungen bzw. Unterforderung
- das Fehlen von Rückmeldungen und undifferenzierte Rückmeldungen (vgl. 2006, S. 207)

Fischer und Renner (2011) aber auch Wälte (2010) formulieren hingegen in Bezug auf empirische Untersuchungen, dass sich Selbstwirksamkeit als ein Konstrukt der selbstreflexiven Kognition positiv auf die physische Gesundheit und somit auf die Resilienz auswirkt. Die Überzeugung, dass das eigene Tun etwas bewirkt, hat einen motivierenden Effekt. Hingegen löst fehlende Selbstwirksamkeit Stress aus und beeinträchtigt die Motivation, was bis hin zu einem Gefühl der generellen Handlungsunfähigkeit führen kann (vgl. Fischer & Renner, 2010, S. 210; Wälte, 2010).

In Bezug auf Selbstüberschätzung weisen Jerusalem und Schwarzer (2002, S. 49) darauf hin, dass wenn weder Vorwissen noch Fähigkeiten vorhanden sind, Selbstwirksamkeit auch eine deutliche Überschätzung der eigenen Möglichkeiten zur Folge haben kann. Bandura (zitiert nach Fuchs, 2005), stellt diesbezüglich zwar fest, dass menschliche Wahrnehmung täuschen kann, ein gewisses Mass an Überschätzung aber sogar nötig ist. „Herausragende menschliche Anstrengungen erfordern nämlich ein gutes Durchhaltevermögen und dafür ist ein positiver Wirksamkeitsglaube im Sinne einer realistischen Selbstüberschätzung von Vorteil. Die Grenzen der Selbstüberschätzung werden nur dann überschritten, wenn Menschen damit Leben und Kosten anderer aufs Spiel setzen“ (Brandhorst et. al. 2016; zitiert nach Fuchs, 2005, S. 64-65).

5.3.3 Selbstwirksamkeit und selbstständiges Lernen

„Die Betonung selbstgesteuerten [selbstständigen, Anm. d. Verf.] Lernens, mithin die Hinwendung zur Subjektivität und zur Lebenswelt des Schülers sowie das sich daraus ergebende Prinzip, lehrenden Unterricht zugunsten der Erfahrungen und Erprobungen der Schüler in den Hintergrund treten zu lassen, tragen zur Entwicklung jener subjektiver Fähigkeiten und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei, die kompetentes Handeln unter den Bedingungen gesellschaftlicher Individualisierung ermöglichen“ (Drieschner, 2007, S. 115).

Der Grad an Autonomie und der Grad der Selbstwirksamkeit bestimmen demnach sehr stark die Qualität des Lernprozesses eines Menschen. Basierend auf dieser Erkenntnis, wird im folgenden Abschnitt der Frage nachgegangen, welche Faktoren für das selbstständige Lernen förderlich sind.

„Grundsätzlich wird hier angenommen, dass selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen den Umgang mit Freiheit in der individualisierten Gesellschaft einübt. Im Erfahrungsraum Schule soll das dafür erforderliche Gefühl der Selbstwirksamkeit erlebt werden“ (Drieschner, 2007, S. 115).

5.4 Selbstständiges Lernen

Wenn Selbstständigkeit nun auch als Fähigkeit zur Selbstentfaltung verstanden wird, dann impliziert dies, dass Selbstständigkeit einen lebenslangen Prozess und gleichzeitig eine sich entwickelnde Voraussetzung darstellt. Nebst bereits erläuterten fördernden Faktoren, folgt nun eine Auseinandersetzung mit dem in der Literatur beschriebenen ‚selbstständigen Lernen‘, welches oft auch als ‚selbstgesteuertes‘ oder ‚selbstreguliertes Lernen‘ bezeichnet wird. Ebenso überschneiden sich die Faktoren, die selbstständiges Lernen ermöglichen, mit den in der Literatur beschriebenen exekutiven Funktionen und verschiedenen Merkmalen der Selbstwirksamkeit (vgl. Kap. 5.3).

Der Prozess, welcher den Grad an Selbstständigkeit erhöht bzw. überhaupt ermöglicht, wird in der Literatur meistens als selbstständiges Lernen oder auch Selbstregulation bezeichnet. Metzger (1995a; 1995b) unterscheidet zwei Arten von selbstständigem Lernen: einerseits geht es um Selbstbestimmung der Lernenden bezüglich ihrer Ziele und Wege (Entscheidungs- und Wahlfreiheit / vgl. Autonomie Kap. 5.2), andererseits geht es um die Anpassung an gegebene Lehr- und Lernumgebungen (Anpassungsfähigkeit, Regulation) und das sich zurechtfinden (vgl. Metzger, 1995a, S. 295; 1995b, S. 240). Bestätigung findet diese Unterscheidung auch bei Konrad (2003) und Reinmann-Rothmeier (2003), welche demnach die zwei Pole „absolute Autonomie“ und „vollkommene Fremdsteuerung“ beschreiben (Konrad, 2003, S. 15; Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 11).

In dieser zweiten Art der Selbstständigkeit geht es primär darum, dass sich die Lernende und der Lernende an verschiedenen Lehr- und Lernarrangement anpassen müssen, um das Lernergebnis zu optimieren (vgl. Metzger, 1995a, S. 295). Konkrete Teilaspekte dieser regulativen Dimension sind (vgl. Metzger, 1995; Edelmann, 2000; Konrad, 2003):

- Planung, Durchführung, Kontrolle und Anpassung
- Selbstständiges Handeln (als Teil des hier verstandenen selbstständigen Lernens)
 - Mit den Phasen Orientieren, Planen, Handeln, Überwachen, Beurteilen
- Wissen über das eigene kognitive System (die eigenen Fähigkeiten, Stärken aber auch Schwächen bzgl. des Lernens) und dessen Anwendung (Lernstrategie, Arbeitsmethoden & -techniken).

Diese Aspekte werden unter dem Begriff ‚Metakognition‘ zusammengefasst (vgl. Konrad, 2003, S. 15). Metzger (1995a) bemerkt, dass im Zusammenhang mit kognitiven und metakognitiven Prozessen auch motivationale, volitionale und emotionale Faktoren berücksichtigt werden, da diese sich gegenseitig beeinflussen.

In der andern von Metzger (1995a, S. 295) erwähnten Art von Selbstständigkeit, bei der die Akzentuierung auf der Selbstbestimmung und Selbstkontrolle liegt, geht es um eine aktive Art der Verantwortungsübernahme durch die Lernenden (vgl. auch Edelmann, 2000, S. 194-195). Dabei besteht die Form der pädagogischen Begleitung darin, Verbindlichkeiten zu setzen, beziehungsweise ein Produkt des Lernprozesses einzufordern (vgl. Gudjons, 2003, S. 7). Resultat dieser Einbindung von Entscheidungs- und Wahlfreiheit in Verantwortlichkeit, so Gudjons (2003), ist auf Dauer eine Steigerung der Könnenserfahrung und damit des grundlegenden Gefühls von Selbstwirksamkeit (vgl. ebd., 2003).

In Anlehnung an Saxer-Stacher (2010), gibt die folgende Abbildung eine Übersicht über das Konstrukt des selbstständigen Lernens und dessen Komponenten:

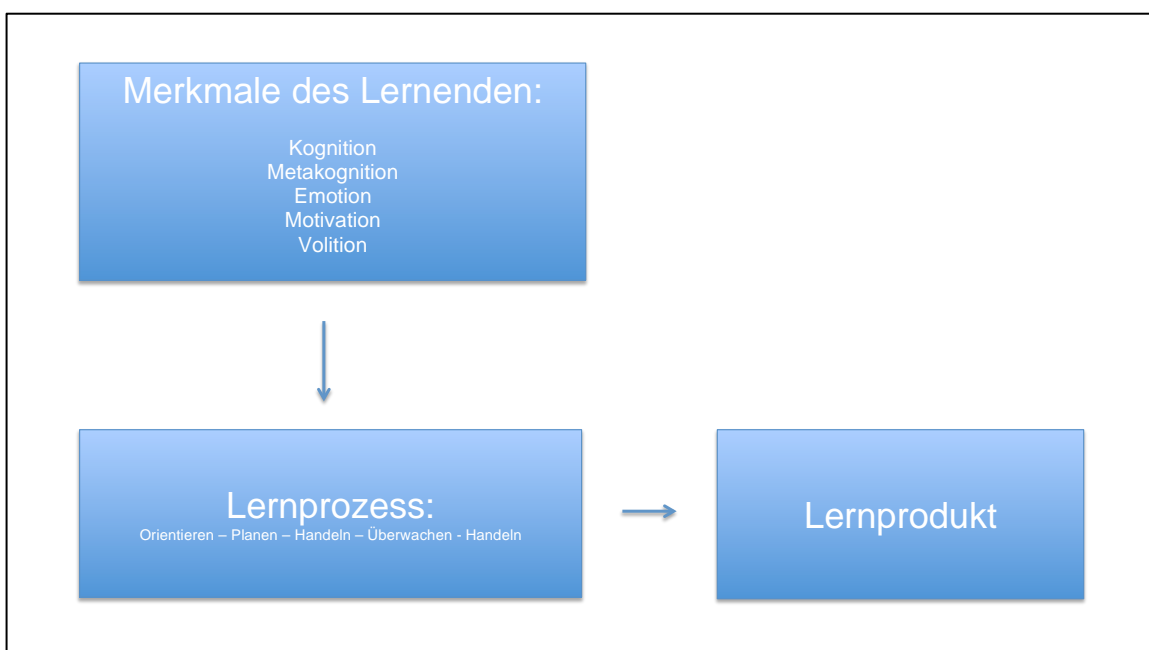


Abbildung 5: Aspekte des selbstständigen Lernens (eigene Abbildung)

Boekaerts und Corno (2009) beschreiben das selbstregulierte Lernen mit dem „dual processing self-regulation model“. Eine Hauptdynamik dieses Modells entsteht durch die Hierarchie der Ziele der Lernenden im Unterricht, z. B. zwischen selbstgewählten Lernzielen und dem übergeordneten Ziel des persönlichen Wachs­tums.“ (Boekaerts, 2009; zitiert nach Wentzel et. al. 2005, S. 199; zitiert nach Tarnutzer, 2017)

„Eine wesentliche Kompetenz im selbstregulierten Lernen besteht demnach darin, im Prozessverlauf zwischen den sich widersprechenden Intentionen Engagement und Selbstwertschutz abzuwägen.“ (Tarnutzer, 2017)

Anhand des Vergleiches der zum Thema Selbstregulierung vorhandenen Literatur (vgl. Kaplan, 2008; Zimmermann, 1995; Winne, 1996; Dignath, Büttner und Langfeld, 2008; zitiert nach Saxer-Stacher, 2010) kann abschliessend festgehalten werden, dass sich keine gemeinsame Definition für den Begriff Selbstregulation finden lässt, da zu viele verwandte Begriffe jeweils anders ausgelegt werden. Trotzdem lassen sich aber bei verschiedenen Autoren wie Götz und Nett (2017), Pintrich (2000), Sideridis (2009), Tarnutzer (2016) und

Zimmermann (1995) drei, wenn auch im Detail unterschiedliche, Definitionsmerkmale für den Begriff ‚selbst-reguliertes Lernen‘ (bzw. selbständiges und selbstgesteuertes Lernen) erkennen:

- der Prozessbezug
- die selbstbestimmte Zielsetzung
- eine unterschiedlich gewichtete Kombination von motivationalen, kognitiven und metakognitiven Regulationselementen

5.4.1 Lernprozess

Nach Metzger (1995a) und auch Riemer (2009) kann der Lernprozess „als Manifestation konkreter Aspekte aus den Komponenten Kognition, Metakognition, Motivation, Emotion und Volition verstanden werden. [...], jedoch in unterschiedlicher Gewichtung“ (Metzger, 1995a, S. 295; Riemer, 2009, S. 16-18; zitiert nach Saxer-Stacher, 2010, S. 125). In Anlehnung an das Modell selbstgesteuerten Lernens nach Schiefele und Perkrun (1996) wird der eigentlichen Lernprozess als ein Ablauf der Phasen Orientieren, Planen, Handeln, Überwachen und Bewerten verstanden.

Im Folgenden sollen diese Komponenten des Konstrukts des selbständigen Lernens dargelegt werden.

5.4.2 Kognition

Die Unterscheidung zwischen Kognition und Metakognition ist immer wieder Gegenstand von Diskussionen. Da die Forschung aber metakognitive Aspekte als zentralen Kern des selbstständigen Lernens versteht (vgl. Boekaerts & Corno, 2005, S. 201), bezieht sich diese Arbeit auf die Konzeption von Friedrich Mandl (1997), welche weit verbreitet und anerkannt ist (vgl. Saxer-Sacher, 2010).

Kognition umfasst demnach auf hohem Abstraktionsniveau das Begriffs- und Fachwissen und begreift die drei Aspekte Intelligenz, Problemlösen und Vorwissen als zentral (vgl. Wild, Hofer, Perkrun, 2006, S. 238-240).

- **Intelligenz** wird als zusammengesetzte Fähigkeit eines Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umgebung wirkungsvoll auseinanderzusetzen, verstanden.
- **Problemlösen** wird als Umgang mit einem Problem, bei welchem der Lösungsweg nicht unmittelbar erkennbar ist, verstanden.
- Das **Vorwissen** wird als Filter und Verarbeitungshilfe für neue Informationen (Einschätzung der Relevanz, Prozess des Inferierens, Verstehensüberwachung) verstanden (vgl. Saxer-Stacher, 2010, S. 90). Die Bedeutung des Vorwissen verstärkt sich im Verlauf bei steigendem Komplexitäts- und Schwierigkeitsniveau der Lernaufgabe (vgl. Heller, 1997, S. 186-187; zitiert nach Saxer-Stacher, 2010, S. 90).

5.4.3 Metakognition (Selbstreflexion)

Wie Saxer-Stacher (2010) in Bezug auf verschiedene anerkannte Modelle und Forschungen betont, ist die klare Abgrenzung zwischen Kognition und Metakognition umstritten. Eine mögliche und weitverbreitete Definition von Flavell (1979), welche empirische Unterstützung durch Shraw und Dennison (1994) erhält, besteht in der Zweiteilung des metakognitiven Konzeptes (vgl. Flavell, 1979; Shraw & Dennison, 1994; zitiert nach Saxer-Stacher, 2010). Dabei wird zwischen metakognitivem Wissen (deklarativ) und metakognitiver Kontrolle (exekutiv) unterschieden. Die folgende Tabelle von Kaiser und Kaiser (1999) soll dies darstellen:

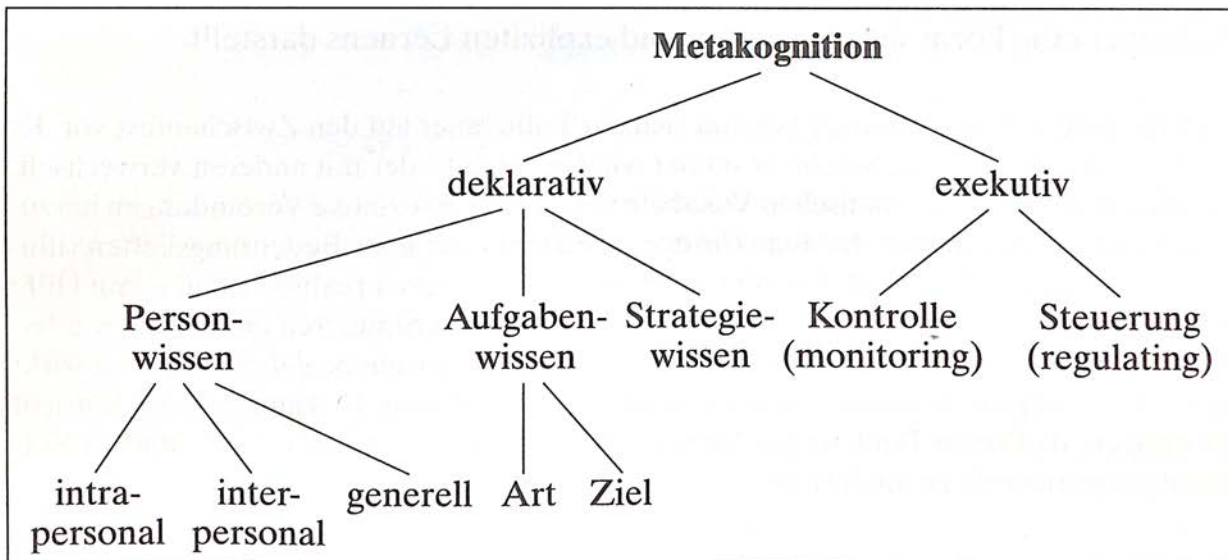


Abbildung 6: Begriffe und Dimensionen von Metakognition (in Kaiser & Kaiser, 1999, S.27)

Im Bereich des metakognitiven Wissens (deklarativ: vgl. Abb. 6) werden drei Subkategorien benannt, welche sich gegenseitig beeinflussen:

- Wissen über die eigene Person, das eigene Selbstkonzept und die eigene Gedächtnisleistung (deklaratives Wissen / Personenwissen)
- Wissen, welches die Lernenden über die Anforderungen bestimmter Lernaufgaben haben (prozedurales Wissen / Aufgabenwissen)
- Wissen über das vorhandene Strategien-Repertoire und dessen Brauchbarkeit zur erfolgreichen Bewältigung von Aufgaben (konditionales Wissen / Strategiewissen) (vgl. Flavell, 1979, S. 907; zitiert nach Saxer-Stacher, 2010, S. 93)

Im Bereich der metakognitiven Kontrolle (exekutiv: vgl. Abb. 6) wird zwischen der metakognitiven Steuerung (self-regulation) und der Kontrolle (self-monitoring) unterschieden (vgl. Kaiser & Kaiser, 1999, S. 27-28). Ersteres umfasst Aktivitäten „welche sich auf die Planung, Regulierung und Bewertung der Bearbeitungsaktivitäten richten“ (Saxer-Stacher, 2010, S. 95). Im Zentrum der metakognitiven Kontrolle steht das Zusammenspiel des metakognitiven Wissens, der metakognitiven Erfahrungen und der eingesetzten Strategien mit einer spezifischen Aufgabe. Artelt (2000) betrachtet die Metakognition als „konstituierendes Merkmal der meisten Konzepte zum selbstregulierten Lernen“ (S. 31).

5.4.4 Motivation

Ob die vorhin beschriebenen kognitiven und metakognitiven Aspekte aktiviert werden, hängt von motivationalen und volitionalen Faktoren ab (vgl. Mandl & Friedrich, 2006, S. 7). In diesem Abschnitt werden die volitionalen Faktoren aber ausgeklammert, da sie in der neueren Lernpsychologie (vgl. Corno & Kanfer, 1993; Gudjons, 2003, S. 7; Konrad, 2003, S. 15) getrennt von der Motivation betrachtet werden. Der Grund für die Vermischung der beiden Konstrukte scheint der antreibende und veranlassende Aspekt zu sein (vgl. Corno & Kanfer, 1993, S. 15). Motivation kann als Bedingung oder Voraussetzung, unter welcher gelernt wird, dargestellt werden (vgl. Elke 2007, S. 57; zitiert nach Saxer-Stacher, 2010, S. 97). In der Literatur werden der Motivation verschiedene Qualitäten zugesprochen (vgl. Wild et al., 2006, S. 213; Weiner, 1990, S. 620; zitiert nach ebd.):

- Leistungsmotivation
- Selbstwirksamkeit
- Zielorientierung
- Persönliches Interesse
- Persönliche Ziele
- Flow-Erleben
- Intrinsische und extrinsische Motivation
- Selbstbestimmung
- Wertzuschreibung

In Bezug auf die Entwicklung von Motivation wird zwischen Aktualgenese (aktuelle und situative Lernmotivation) und Ontogenese (Entstehung von zeitlich überdauernden Motiven, Interessen oder Zielorientierungen) unterschieden. Da auch die Thematik der Motivation in der Literatur bereits sehr detailliert diskutiert wurde, verzichtet der Autor auf eine weitere Diskussion und Analyse, und versucht im Folgenden lediglich eine Zusammenfassung der bestehenden Definitionen hinsichtlich des Schwerpunktes dieser Arbeit zu geben.

Der Grad der Motivation für eine Handlung (oder auch Lernprozess) wird im handlungstheoretischen Modell nach Rheinberg (2004) beschrieben. Die folgende Abbildung zeigt den aktuellen Stand der Modellbildung und basiert auf der Annahme, dass die Absicht eine Handlung auszuführen, letztlich davon abhängt, „ob sie im Vergleich zu anderen Alternativen eine positivere „Kosten-Nutzen-Bilanz“ erwarten lässt (Wild, Hofer, Perkrun, 2006, S. 223).

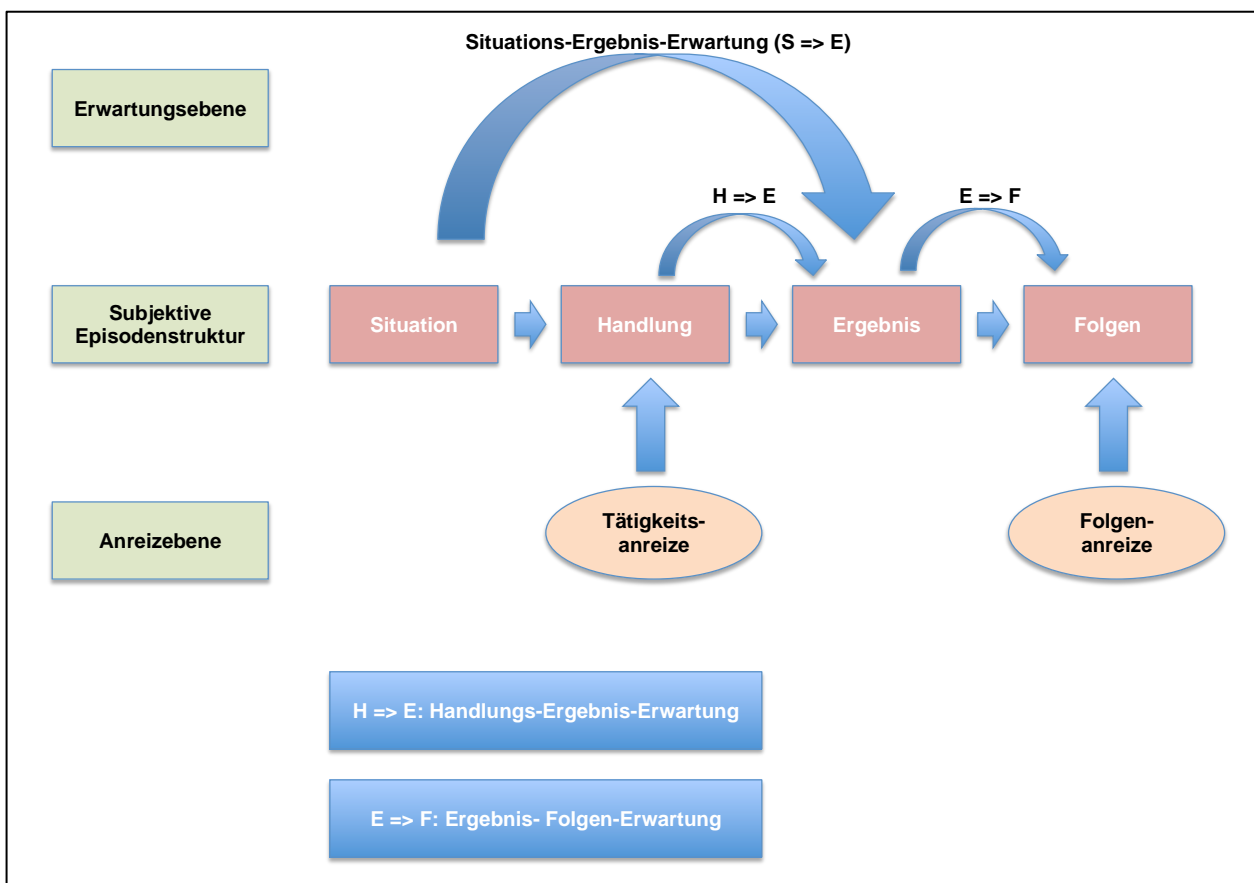


Abbildung 7: Handlungstheoretisches Modell der Motivation nach Rheinberg, 2004 (eigene Darstellung)

Das Modell bezieht sich auf die Stufen ‚Situation‘, ‚Handlung‘, ‚Ergebnis‘ und ‚Folgen‘, welche vom Individuum subjektiv wahrgenommen werden. Auf der Erwartungsebene ist die Motivation handelnd einzugreifen umso schwächer, je höher die Situations-Ergebnis-Erwartung ist. Auf der Ebene der subjektiven Episodenstruktur verhält es sich anders. „Je stärker das Individuum daran glaubt, dass seine Handlungen Einfluss auf

das Ergebnis hat ($H \Rightarrow E$), desto stärker ist seine Motivation und damit die Tendenz zur Handlung (Handlungs-Ergebnis-Erwartung)“ (Saxer-Stacher, 2010, S. 99). In Bezug auf die Relevanz ist zudem die Ergebnis-Folge-Erwartung zu beachten. Je höher diese ausfällt, umso stärker ist die Tendenz zur Handlung. Die Anreizebene wirkt sich „in Form von tätigkeitsspezifischen Anreizen auf die Handlung bzw. in Form von Folgeanreizen auf die Folgen“ (ebd.) aus. Dieses handlungstheoretische Modell wird zu den situativen Erwartungen gezählt. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass sich die Wechselwirkungen in Bezug auf die Erwartungshaltung im Lauf der Zeit verfestigen und Teil des Selbstkonzeptes werden (vgl. Saxer-Stacher, 2010, S. 99-100).

Intrinsische und extrinsische Motivation

Intrinsisch motiviertes Verhalten tritt auf, wenn der Erlebensaspekt an und für sich interessant, spannend oder herausfordernd scheint, wobei es keine Rolle spielt, ob der Gegenstand der Handlung oder die Handlung selbst intrinsisch ist (vgl. Saxer-Stacher, 2010, S. 100). In der Literatur wird die gegenstandszentrierte Form von intrinsischer Motivation oft auch mit dem Aspekt des Interesses gleichgesetzt (vgl. Krapp, 1999, S. 396-398). Ryan & Deci, (2000) sehen Autonomie, Kompetenz, sowie soziale Einbindung als zentrale Faktoren zur Entwicklungsförderung von intrinsischer Motivation und bezeichnen die mit zunehmendem Alter grösser werdenden sozialen Zwänge als beschneidend (2000, S. 70-71).

Extrinsische Motivation wird von positiven Reaktionen oder negativen Konsequenzen geprägt, wobei Pekrun (1993) unterschiedliche Formen von extrinsischer Motivation, je nach angestrebten Zielzustand, unterscheiden und u.a. die Leistungsmotivation nennt (1993; zitiert nach Schiefele & Streblow, 2006, S. 233)

Deci und Ryan (1993) stellen im Verhältnis von intrinsischer und extrinsischer Motivation fest, dass sobald extrinsische Belohnungen aktiviert werden, die intrinsische Motivation abnimmt und dass damit das zusammenhängende Gefühl von Selbstbestimmung unterminiert wird, was zu einer weiteren Reduktion von intrinsischer Motivation führt.

Selbstbestimmung

Als Ergänzung (zum Kapitel 5.2 *Autonomie*) soll in diesem Abschnitt im Zusammenhang mit der Theorie der Selbstbestimmung nach Deci und Ryan (2000) aufgezeigt werden, wie nicht-intrinsisch motivierte Individuen zu echter eigener Entschlossenheit finden bzw. welche Auswirkungen der Versuch der extrinsischen Motivationssteigerung hat. Die genannten Autoren (vgl. Ryan & Connell, 1989) kommen zum Schluss, dass unterschiedliche extrinsische Motivationen, vor allem in Bezug auf Leistungsmotivation, zu unterschiedlichen Erfahrungen und Resultaten führen.

- Stärkere externe Regulierung je weniger Interesse, Wertschätzung und Anstrengung durch Lernende gezeigt wird
- Verantwortungsübertragung der Lernenden an die Lehrer oder andere externe Gründe für schlechte Lernleistungen (Kausalattribution)
- Trotz grosser Anstrengung der Lernenden, sind diese ängstlicher und können weniger gut mit Misserfolgen umgehen (vgl. Selbstkonzept / Resilienz).

Nebst der intrinsischen Motivation stellen die Autoren fest, dass lediglich die „Identified-Regulation-Motivation“ (Verhaltensziel wird bewusst bewertet und als individuell wichtig befunden) einhergeht mit erhöhtem Interesse, grösserer Anstrengung und Freude am Lernen (an der Schule) (vgl. Ryan & Connell, 1989, S. 751-753; zitiert nach Saxer-Stacher, 2010, S. 104).

Leistungsmotivation

Die Leistungsmotivation (vgl. Bandura 2003, S. 122) setzt sich aus drei Subkomponenten zusammen:

- Einschätzung eigener Fähigkeiten
- Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gütemassstab und dessen Akzeptanz (Überschneidung der Konstrukte Kognition, Metakognition, Zielorientierung)
- Kausalattribution

„Erst aus dem Zusammenspiel von und den Wechselwirkungen zwischen diesen drei Subkomponenten entsteht Leistungsmotivation“ (Saxer-Stacher, 2010, S. 106).

Interesse

Das Interesse, als eine weitere wichtige Bedingung für Motivation, zeichnet sich durch eine ausgeprägte Gegenstandsorientierung und -spezifität aus (Krapp, 2006, S. 281; Wild, Hofer, Perkrun, 2006, S. 215). Dabei umfasst der Gegenstand des Interesses konkrete Objekte, bestimmte Themen oder bestimmte Tätigkeiten. Zentral ist die subjektive Wertigkeit, welche das interessierte Individuum dem Gegenstand zuschreibt (vgl. Wild, Hofer, Perkrun, 2006, S. 215). Diese Wertigkeit, so Dittmar (2007), wird auch als Verbindung zwischen emotionalen (z.B. Freude) und wertbezogenen Attributen (persönliche Relevanz) definiert und hat daher einen starken intrinsischen Charakter, insofern der Gegenstand des Interesses um seiner selbst Willen wertvoll ist (vgl. Dittmar, 2007, S. 24-25; Schiefele & Urhahne, 2000, S. 168; zitiert nach Saxer & Stacher, 2010, S.110).

Nach Hidi (2000) umfasst der psychologische Zustand der Interessiertheit eine fokussierte Aufmerksamkeit, erhöhte kognitive Funktionen, Persistenz, sowie eine affektierte Involviertheit. „Die meisten Forscher (Anm.d.Verf. vgl. Wild, Hofer & Perkrun, 2006; Hidi & Renninger, 1992; Hidi, 2010) unterscheiden zwischen situationellem Interesse (Ebene des aktuellen Erlebens) und individuellen oder dispositionalem Interesse (Ebene einer generalisierten Handlungsbereitschaft)“ (Saxer-Stacher, 2010, S. 111).

Zielorientierung

Zielorientierung beschreibt den Versuch „motivationale Tendenzen zu konzeptualisieren bzw. diejenigen Personenmerkmale zu identifizieren, die Einfluss auf die situationsspezifische Lernmotivation ausüben“ (Köller & Schiefele, 2006, S. 880). In der pädagogisch-psychologischen Forschung unterscheidet man zwischen Lernzielorientierung und Leistungsziel (vgl. Köller & Schiefele, 2006, S. 881).

Dabei hat die Lernzielorientierung einen individuellen Referenzrahmen (vgl. auch intrinsische Motivation). Das Leistungsziel hat einen sozialen Referenzrahmen und im Vordergrund steht die Unterbeweisstellung eigener Fähigkeiten (um Belohnung zu erhalten), bzw. das Verbergen geringer Fertigkeiten (um Bestrafung zu vermeiden) (vgl. Köller & Schiefele, 2006).

5.4.1 Volition

„Corno (2004) versteht unter Volition Prozesse, welche in das Beibehalten einer Absicht oder eines Ziels involviert sind und differenziert bezüglich der Motivation dahingehend, dass sich diese nur auf die anfängliche Entstehung einer Absicht oder eines Ziels bezieht“ (2004; zitiert nach Saxer-Stacher, 2010, S. 119). Sowohl Corno (2004) und Kanfer (1993, S. 303), als auch Wild, Hofer, Perkrun (2006, S. 220) verstehen unter Volition Prozesse, welche Individuen helfen, das zu tun, was sie beabsichtigen zu tun, in dem sie die Kognition, Metakognition sowie emotionale Aspekte regulieren. Diese Definitionen beziehen sich auf das Rubikon-Modell (Heckhausen, 1986; zitiert in Hiltmann, 2015, S. 40) welches nachfolgend abgebildet ist.

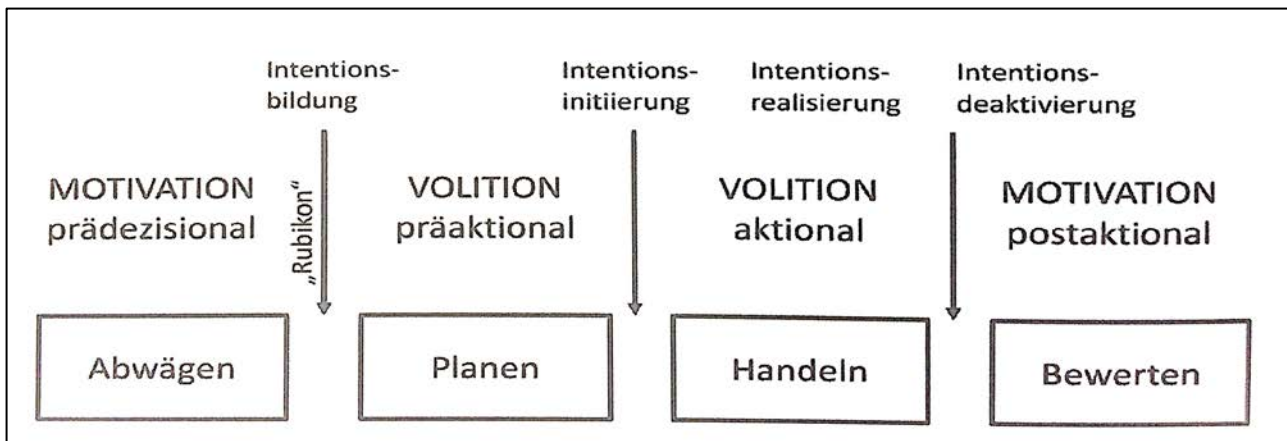


Abbildung 8: Das Rubikon-Modell (in Hiltmann, 2015, S. 40)

„Volitionale Prozesse haben gemäss Modell damit einerseits vor der Handlungsinitiierung, andererseits auch während der Handlungsausführung Einfluss auf den Handlungsablauf“ (Saxer-Stacher, 2010, S. 121). In diesem Zusammenhang bemerkt Wolters (1998), dass die Abgrenzung motivationaler Prozesse nicht ganz so klar sei (1998, zitiert nach Saxer-Stacher, 2010, S. 225). „Boekaerts und Corno (2005) gehen davon aus, dass Lernende, welche auf ein ausgeklügeltes Repertoire volitionaler Strategien zurückgreifen können und dieses auch nutzen, eher bereit und in der Lage sind, einerseits den eingeschlagenen Weg weiterzuverfolgen und andererseits schwierige Bedingungen und unangenehme Lernhindernisse zu überwinden (vgl. Boekaerts & Corno, 2005, S.206, mit Verweis auf Kuhl & Kraska, 1989, Vermeer, Boekaerts & Segers, 2001 sowie Skinner & Edge, 2002). Es ist dabei jedoch zu bedenken, dass volitionale Strategien immer in Verzahnung mit anderen Strategien (bspw. kognitiven, metakognitiven, emotionalen Strategien) ten“ (Saxer-Stacher, 2010, S. 123).

5.4.2 Emotion

Emotionen, unabhängig ihrer Dimension und Ausprägung, bestimmen die Wahrnehmung einer Situation massgeblich und wirken sich damit auch auf das (Lern-)Verhalten der Lernenden aus (vgl. Corno, 2004, S. 1677; zitiert nach Saxer-Stacher, 2010, S. 116). In Bezug auf das selbstständige Lernen beschreiben Pekrun, Götz, Titz und Hofmann (vgl. Pekrun et. al., 2002, S. 97-98; zitiert nach Saxer-Stacher, 2010, S. 116) die Auswirkung von Emotionen auf folgende drei Komponenten:

- Lernmotivation
- Kognition
- Lernprodukt

An dieser Stelle etwas pauschal und verkürzt dargestellt, wirken sich positive Emotionen sowohl förderlich auf die allgemeinte Lernmotivation, die kognitive Flexibilität, das Selbstwirksamkeitsgefühl als auch die Bewertung der eigenen Lernprodukte aus. Im Gegensatz dazu verhindern negative Emotionen Fortschritte bzw. förderliche Auswirkungen in diesen Bereichen. (vgl. Pekrun et. al., 2002)

5.4.3 Selbststeuerung / Verantwortung

Gudjons (2003) definiert „Selbststeuerung als eine Lernform, in der der Lernende mehr oder weniger (!) Initiator und Verantwortlicher seiner Lerntätigkeit ist, und in dem für ihn passenden Mass Unterstützung und

Hilfe erfahren und heranziehen kann“ (S. 7). Für Weinert (1981) steht in diesem Zusammenhang fest, dass je grösser die inhaltlichen, methodischen und zeitlichen Spielräume, in denen ein Lernender „folgenreich Entscheidungen über das eigene Lernen treffen und diese wenigstens zum Teil im Lernhandeln realisieren kann“, desto höher liegt der Selbststeuerungsanteil im Lernen (S. 102). Versteht man als Zielperspektive die Verbesserung der Selbststeuerungskompetenz, so Drieschner (2007), könnte diese so formuliert werden: „Der Lerner soll zunehmend in die Lage versetzt werden, kompetent folgenreiche Entscheidungen in seinem Lernprozess treffen zu können (S. 247). Selbststeuerung, oder auch Selbstregulation, so sind sich Autoren wie Drieschner (2007), Konrad/Traub (1999), Weinert (2003) oder auch Hattie (2014), welcher diese Meinung auch mit einer Metastudie belegen konnte, einig: Selbststeuerung kann nicht getrennt von Themen und Inhalten angeeignet werden. Drieschner (2007) gibt dazu das Beispiel, dass Lernkompetenzen wie Problemlösefähigkeit nicht rein formal erworben werden können, sondern an Wissensnetze gebunden sind (S. 248). An diesem Punkt muss aber festgehalten werden, dass sich Selbststeuerung des Lernens als Begleitumstand der interessensgeleiteten Beschäftigung mit einer Sache ergibt. So wird klar, dass der Kompetenzerwerb der Selbststeuerung in direktem Zusammenhang mit motivationalen und Interessensaspekten steht. Oder anders gesagt: Je stärker das Interesse und die Motivation an einer Sache, desto höher der mögliche Zuwachs an Selbststeuerungskompetenzen. Dabei spielt aber auch die erlebte Autonomie eine wesentliche Rolle, welche eine grosse Wirkung auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung hat (vgl. Kap. 5.3).

5.5 Selbstwert / Selbstwertgefühl / Selbsttätigkeit

Da in der Literatur eine Fülle von ‚Selbst‘-Begriffen verwendet wird, seien im Folgenden drei weitere beschrieben. In Bezug auf die Selbstständigkeit spielen diese in der Literatur auch eine wichtige Rolle und stehen in direktem Zusammenhang mit den bereits beschriebenen Aspekten.

5.5.1 Selbstwert / Selbstwertgefühl

Das Selbstwertgefühl wird zum einen aus Elementen der Selbstwahrnehmung und aus dem Abgleich mit dem Fremdbild geformt. Das Selbstwertgefühl beeinflusst Handlungen und Motivation und wirkt sich dadurch auch wieder auf das Selbstkonzept aus. Der Begriff Selbstwert wird zu grossen Teilen synonym mit Begriffen wie Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbstwertschätzung, Selbstbeachtung und Selbstsicherheit verwendet. Die Psychologie versteht darunter die Bewertung von sich selbst. Potreck-Rose (2015) schreibt dazu in ihrem Buch: „Im wahrsten Sinne des Wortes ist der Selbstwert der Wert, den eine Person sich selbst zuschreibt. Also eine völlig subjektive Bewertung der eigenen Person. Diese subjektive Empfindung muss nicht unbedingt übereinstimmen mit der objektiven beschreibbaren Realität dieser Person, es muss auch nicht direkt etwas damit zu tun haben, wie andere diesen Menschen erleben“ (Potreck-Rose, 2015, S. 9-10). In der Selbstwertung spielen verschiedene Bereiche eine Rolle: „Familie und Freundeskreis, Leistung im Beruf, Eigenschaften und Fähigkeiten, Aussehen, Tugenden, spirituelle Werte, soziales oder politisches Engagement und anderes mehr“ (Potreck-Rose, 2015, S. 11).

5.5.2 Selbsttätigkeit

Der Begriff „Selbsttätigkeit“ wird in der Literatur sehr oft mit Selbst- und Fremdbestimmung vermischt (Binder, 2009, S. 355-356). Selbsttätigkeit wird als dem Subjekt prinzipiell innewohnend bezeichnet und stellt seine

Wechselwirkung mit sich selbst und die Grundlage der Bildung dar. Die pädagogische Intention „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ hat insofern etwas Paradoxes, als dass in der Diskussion (vgl. Binder, 2009) Selbsttätigkeit eine intrinsische Motivation innehat und insofern nur zugelassen bzw. ermöglicht werden muss. In diesem Sinne wird Selbsttätigkeit auch im direkten Zusammenhang mit dem ‚Oberbegriff‘ Selbstständigkeit und der Selbstbestimmung genannt. So schreibt Drieschner (2007): „Unbestritten kann Selbstständigkeit jedoch nicht pädagogisch ‚geschaffen‘ oder ‚erzeugt‘ werden. Insofern wird Selbstständigkeit im Sinne von Selbsttätigkeit zugleich als konstitutive Bedingung von Erziehung betrachtet. Erziehung ist demzufolge nicht nur fremdbestimmt als pädagogische Einwirkung von Erziehern zu verstehen, sondern zugleich als reflexive und eigenbestimmte Selbsterziehung“ (S. 11). Klaus Westphalen (1998) formuliert, dass das lernende Subjekt durch Selbsttätigkeit Selbstbestimmung erlangt (1998, S. 94; zitiert nach Drieschner, 2007, S. 112). Diesbezüglich beschreibt Brügelmann (2001) die Selbstbestimmung als eine „besondere Qualität von Selbstständigkeit: Entscheidungsfreiheit und Eigenverantwortung bei der Wahl und Ausgestaltung von Aktivitäten“ (S. 48). In diesem Zusammenhang betont er, dass die oft verwendete Interpretation und Gleichsetzung von Selbsttätigkeit mit motorischer Aktivität zu verkürzt sei und es „vor allem der Bezug zum Selbst im Sinne persönlichen Interesses und persönlicher Bedeutung der Lernarbeit ist, der anspruchsvollen Formen von Selbsttätigkeit kennzeichnet und als Selbstbestimmung qualifiziert“ (Drieschner, 2007, S. 114).

5.6 Schlussfolgerungen

Wenn jemand sich selber immer wieder als Ursache von Erfolgen erlebt, dann wächst sein Selbstvertrauen und damit seine Bereitschaft, Aufgaben selbstständig in Angriff zu nehmen. (Peterson, 1999, zitiert nach Gudjons, 2003, S. 7)

In diesem Abschnitt werden nun Schlussfolgerungen in Bezug auf den Kontext der identitäts- und entwicklungspsychologischen Entwicklung gezogen. Ebenso wird ein erster Transfer zur aktuellen heilpädagogischen Arbeit hergestellt. Anschliessend soll im Kapitel 5.6 ein Fazit bezüglich der beiden Themengebiete (vgl. Kap. 4 und 5) gezogen und ein Ausblick auf die daraus resultierende Förderung in der Institution Schule gegeben und diskutiert werden.

Anhand dieser Auseinandersetzung mit der vorhandenen Literatur, lässt sich also die Aussage treffen, dass der selbstständige und mündige Mensch der autonome, selbstwirksame und zum selbstständigen Lernen fähige Mensch ist.

Selbstständigkeit ist daher primär geprägt von der Qualität der Bindung, der zugestandenen Autonomie, des Selbstwirksamkeit-Konzeptes des Individuums und den für das selbstständige Lernen förderlichen und entscheidenden Faktoren. Demzufolge muss die Hauptaufgabe der Erziehung und Bildung die Förderung dieser Komponenten sein. Dabei ist jedoch entscheidend, dass diese Hauptaufgabe nicht nur als Ziel sondern insbesondere als Voraussetzung und Weg verstanden wird. Die Tatsache, dass Kinder mit immer unterschiedlicheren Voraussetzungen in die Schule kommen, stellt die Erziehenden vor viel grössere Herausforderungen. Um einem Kind, welches bis zum Schuleintritt keine verlässliche Bindungen erfahren konnte, Selbstwirksamkeit und selbstständiges Lernen zu ermöglichen, muss zunächst diese Erfahrung vermittelt werden. Fühlt sich ein Kind beim Wissenserwerb nicht selbstwirksam, führt dies unweigerlich in eine Tendenz der Unselbstständigkeit und entspricht demnach in keiner Weise diesem Bildungsziel.

Ein möglicher Kausalzusammenhang der in diesem Kapitel (vgl. Kap. 5.1 - 5.5) beschriebenen Faktoren der Selbstständigkeit könnte also folgendermassen hergeleitet werden:

Selbstständigkeit verstärkt sich dann am ehesten, wenn ein hohes Mass an Selbsttätigkeit stattfinden kann. Die Selbsttätigkeit selbst ist dann am effektivsten, wenn die motivationalen, volitionalen und emotionalen Werte so hoch wie möglich sind. Dabei kann in Bezug auf die Motivation festgehalten werden dass, dabei insbesondere die intrinsische Motivation zu bevorzugen ist, da sie sich viel effektiver auf die Lern- und Leistungsmotivation und die damit zusammenhängenden Lernprodukte auswirkt. Dabei verstärkt sich der ganze Prozess, wenn die Autonomie, insbesondere die Verantwortungsübernahme und Möglichkeit der Selbstbestimmung des Lernenden seinem Entwicklungsstand entsprechend, so hoch wie möglich ist; dies immer auch in Bezug auf die Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Wygotski, 1986). Diese Zusammenhänge sind deshalb so wichtig, weil Selbstständigkeit nur durch Handlungen und Lerninhalte trainiert und gebildet werden kann.

So kann es, um nur ein Beispiel zu nennen, eher kontraproduktiv sein, ein Kind bei Schuleintritt zum Lesen zu zwingen auch wenn ganz klar ist, dass eine gute Lesekompetenz ein entscheidender Schlüssel für den weiteren Lernprozess (und überhaupt für den ökonomischen Erfolg) ist (vgl. Rosebrock & Nix, 2015). Nebst der Sozialisierung (dem Erlernen und Erfahren unseres Demokratieverständnisses und sozialen Miteinanders) sollte die Schule demnach die Rahmenbedingungen und Förderungen so gestalten, dass die Kinder in erster Linie ihre Selbstwirksamkeitserwartung steigern können. Die intrinsische Motivation zum Erlernen von Kulturtechniken (wie dem Lesen) soll mit pädagogisch kreativen Interventionen durch die Erziehenden (in möglichem Einbezug aller Mitglieder des Systems), im Sinn der ganzheitlichen Zone der nächsten Entwicklung, zu wecken versucht werden.

Im Abgleich mit den vorangegangenen Kapitel lässt sich unschwer feststellen, dass, egal ob man die Herleitung vom Selbstwirksamkeits-Konzept oder von den Gelingensfaktoren des selbstständigen Lernen her denkt, das Resultat dasselbe ist. Der selbstständige Mensch muss Verantwortung für sein Tun (und sein Lernen) übernehmen und das macht er am besten, wenn er sich autonom, gebunden und selbstwirksam fühlt, da dann die Selbstwirksamkeitserwartung oder eben die intrinsische Motivation und damit die Bereitschaft zur Anstrengung am höchsten sind.

Die in diesem Kapitel beschriebenen Faktoren haben in der heilpädagogischen Arbeit einen hohen Stellenwert. Im integrativen Setting (insbesondere mit Aspekten von Lernverzögerungen und herausforderndem Verhalten) sind die Themen, die für die Selbstständigkeit so wichtig sind, auch diejenigen, welche für Schüler mit Schulschwierigkeiten meistens zum Problem werden, die pädagogische Arbeit erschweren und die Unterstützung durch die Heilpädagogik erfordern.

Durch den Selektions- und Normierungsgedanken (-auftrag) der Schule wird dies augenscheinlich verstärkt. Der Gedanke der Chancengleichheit aus dem 18. Jahrhundert, welcher in seiner Konsequenz „für alle alles zum gleichen Zeitpunkt“ bedeutet, kann selbst durch die pädagogische Intention der Binnendifferenzierung (vgl. Lienhard-Tuggener, Joller-Graf & Mettauer Szaday, 2015) und der heilpädagogischen Aufgaben des Chancenausgleichs nicht (mehr) bewerkstelligt werden (bzw. nur unter sehr grosser Belastung der Pädagoginnen und Pädagogen). Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer sind aufgefordert, Wissensvermittlung für enorm heterogene Klassen zu betreiben und Heilpädagoginnen und Heilpädagogen versuchen, mit ausgeklügelten Methoden unterdurchschnittlichen Schülerinnen und Schülern die Teilhabe an diesem Bildungsprogramm zu ermöglichen. Die Heilpädagogik beschäftigt sich im Schulalltag also sehr oft mit dem Aus-

gleichsversuch, der durch die Schule verstärkten Abweichungen von einer bestimmten Norm. Die Ressourcen und Möglichkeiten der Heilpädagogik im Unterricht werden im Kapitel sieben, im Zusammenhang mit den auf die Förderung der Selbstständigkeit ausgerichteten Methoden und Modellen, noch einmal aufgegriffen.

5.7 Fazit und Ausblick

Vergleicht man die Erkenntnisse der Kapitel vier und fünf, wird das Dilemma zwischen den generativen Ansprüchen an die Schule und die durch die Forschung belegten Tatsachen der Entwicklung der Selbstständigkeit und der damit verbundenen Lern- und Leistungserfolge augenscheinlich. Wie aber soll die Gesellschaft und die Institution Schule auf dieses Dilemma reagieren? Eine zentrale und entscheidende Rolle bei dieser Frage spielt dabei die Haltung der Erwachsenen gegenüber der Kindheit bzw. dem Kind selbst (vgl. Kap. 4.2). Wird der zu erziehende Mensch als das kompetente Kind oder als unfertiger, auszubildender Mensch angesehen? Wird das Kind als kompetenter Mensch wahrgenommen, ermöglicht dies eine grössere Bereitschaft der Verantwortungsübergabe, welche der Entwicklung der Selbstständigkeit, wie in diesem Kapitel beschrieben, zuspielt. Wird dahingegen das Kind als unfertiger, noch auszubildender Mensch aufgefasst, wird genau diese Entwicklung gefährdet und man läuft Gefahr viel Energie zu verwenden, um die bestehende Gesellschaft zu kopieren und nicht durch die heranwachsenden Mitglieder erneuern (verbessern) zu lassen. Auch wird durch die gewonnenen Erkenntnisse die Frage aufgeworfen, auf welche Förderung in der Schule der Fokus gelegt werden soll und inwiefern die Beantwortung dieser Frage erschwert wird durch unsere Vorstellung von Chancengleichheit.

Bevor im Kapitel sieben die Fördermöglichkeiten zur Selbstständigkeit anhand von Haltungen, Methoden, Prinzipien und Modellen aufgezeigt und diskutiert werden, folgt nun zuerst eine Evaluation der bisherigen Arbeit und eine weitere Exploration durch ein Experteninterview und Beobachtungen an einer Bespielschule (vgl. Kap. 6).

6. Experteninterview und Beobachtungen

Das folgende Kapitel beinhaltet ein Experteninterview und die gemachten Beobachtungen während eines zweitägigen Besuches an der vom Experten geleiteten Schule. Die gewonnenen Daten dienen der Evaluation der vorigen zwei Kapitel und als Exploration und Grundlage für das dritte und letzte Kapitel des Hauptteiles. Zunächst werden die theoriegeleitete Definition und Vorbereitung für das Experteninterview und die Beobachtungen beschrieben (Kap. 6.1 - 6.2). Anschliessend werden die gewonnenen Daten diskutiert und erläutert und mit den bisherigen Schlussfolgerungen verglichen (Kap. 6.3 - 6.4). Die Erkenntnisse aus den Daten in Bezug auf die schulische Förderung von Selbstständigkeit werden dann im letzten Kapitel (Kap. 7) detailliert beschrieben und im Zusammenhang mit den aus der Literaturanalyse gewonnenen Erkenntnissen diskutiert.

6.1 Definition und Vorbereitung des Experteninterviews

Nach dem Studium von Fachliteratur und der Erarbeitung der ersten beiden Teile dieser Masterarbeit sollen diese durch einen Experten evaluiert werden. Dieser „methodenpluralistische Ansatz“ hat den Vorteil, dass

„mögliche Defizite und Fehlerquellen der einzelnen Zugänge wechselseitig neutralisiert werden können“ (Voelzkow, 1995, S. 56; zitiert nach Kaiser, 2014, S. 32). Da das Interview aber auch zur Vorbereitung und als Inspiration für das siebte Kapitel dienen soll, bot sich, nach Kaiser (2014) sowie Meuser und Nagel (2009) eine Mischung aus einem leitfaden-gestützten und explorativen Interview an. Friebertshäuser (1997) bezeichnet diese Arten von Experteninterviews auch „Theorieprüfung“ und „Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien“ (1997, S. 376; zitiert nach Sußner, 2005, S. 18). Das Experteninterview wurde nach den von Bogner, Littig und Menz (2009) formulierten Bereichen vorbereitet:

- Auswahl der Expertin / des Experten
- Erstellen einer Einverständniserklärung
- Erstellen eines Leitfadens
- Durchführung eines Pretests

Diese vier Bereiche werden in den folgenden Unterkapiteln erläutert.

6.1.1 Wahl des Experten

Die Wahl des Experten fiel auf Dieter Rüttimann, den Gründer, Schulleiter und Primarlehrer der privaten Mehrklassen-Tagesschule in Zürich. Die Schule umfasst eine Wurzel-, Grund-, Unter-, Mittel- und Oberstufe. 2015 erhielt sie den Klaus J. Jacobs Best Practice Price 2015. Aufmerksam wurde der Autor auf den Experten durch seine Mentorin, welche die Schule bereits einmal besucht hatte. Ihres Erachtens könnte Dieter Rüttimann eine kompetente Ansprechperson in Bezug auf das Thema der Selbstständigkeit sein. Diese Auffassung wurde durch fundierte Recherchen bestätigt. Zum einen ist er seit seiner Ausbildung zum Primarlehrer ein ausgewiesener Praktiker. Nebst dem Primarlehrerdiplom verfügt er über eine Ausbildung in der Familien- und Paarberatung und ein Studium in Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik. Er ist nebst seiner Tätigkeit als Primarlehrer (Mittelstufe), auch als Schulleiter der Gesamtschule und als Dozent an der Pädagogischen Hochschule Unterstrass tätig. Zudem bietet er gemeinsam mit Teammitgliedern der Gesamtschule diverse Weiterbildungen an, ist seit 2010 Mitglied der ‚International Academy for the Humanization of Education‘ und ist auch aktiv in der Entwicklung der Pädagogischen Hochschule und des Gymnasiums Unterstrass. Durch die über 40-jährige Tätigkeit als Pädagoge (seit 37 Jahren auch als Schulleiter der Gesamtschule) verfügt er über ein enormes Praxiswissen, welches spätestens seit seinem Studium in Erziehungswissenschaften und Sonderpädagogik stets von den neusten wissenschaftlichen und empirischen Erkenntnissen geleitet ist.

Dadurch erfüllt er die Kriterien nach Kaiser (2010) zur Identifikation eines relevanten Experten durch die Position und den Status, sowie das Funktionswissen. Er verfügt zudem, wie dies von Kaiser gewünscht wird, über drei Dimensionen des Wissens (Betriebswissen, Kontextwissen und Deutungswissen) (vgl. Kaiser, 2010, S. 41-44).

Gerade sein mehrdimensionales Tätigkeits- und Wissensfeld und die Möglichkeit, das Experteninterview mit Beobachtungen in einer Beispielschule zu ergänzen, machte Rüttimann zu einem optimalen Experten für diese Arbeit. Weitere Informationen zu seinem Werdegang und der Schulentwicklung sind im paraphrasierten Interview im Anhang (vgl. Anhang 2.3) einsehbar.

6.1.2 Einverständniserklärung

Kaiser (2014) betont, dass die Einverständniserklärung dreierlei Dingen dient. Zum einen soll der Experte über den Zweck und den Inhalt der Untersuchung vollständig informiert werden und zum andern kann die Zustimmung zur Verwendung der im Interview generierten Daten eingeholt werden. Zusätzlich hat der Experte durch diesen „Vertrag“ die Möglichkeit anzugeben, inwiefern er im Rahmen der Arbeit genannt werden möchte.

6.1.3 Leitfaden und Pretest des Experteninterviews

Bei der Erstellung (und der anschliessenden Durchführung) des Experten-Interview-Leitfadens wurden die qualitativen Güterkriterien (Kaiser, 2014) berücksichtigt:

- „Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Verfahren der Datenerhebung und Datenauswertung,
- die theoriegeleitete Vorgehensweise,
- die Neutralität und Offenheit des Forschers gegenüber neuen Erkenntnissen sowie anderen Relevanzsystemen und Deutungsmustern“ (S. 9)

Diese gewählte Form der halbstrukturierten Befragung eines Experten gilt als qualitative Technik zur Prüfung von Hypothesen und Erkenntnissen (vgl. Mayring, 2002, S. 67-69).

Der Leitfaden dient als Strukturierung und definiert Anzahl und Reihenfolge der Fragen (vgl. Kaiser, 2014, S. 52). Damit nichts vergessen geht, werden zudem wichtige Hinweise wie das Ziel der Untersuchung, die Beschreibung des Forschungsvorhabens und Vorkehrungen zum Schutz der personenbezogenen Daten notiert. Ebenso dient der Leitfaden auch als Dokument, welches dem Interviewer seinen Status als „Co-Experten“ zuschreibt (vgl. Kaiser, 2014). Die Formulierung der Fragen, einer Einleitung zu Fragekomplexen, sowie einer Beschreibung des Forschungsvorhabens, kann bewirken, dass der Interviewer als kompetenter Gesprächspartner wahrgenommen wird, und somit das Erreichen des Ziels des Interviews eher wahrscheinlich wird.

Zudem wurde in der Erstellung des Leitfadens die Wahl der Fragearten (vgl. Kaiser, 2014, S. 65-67) berücksichtigt, um dem Forschungsvorhaben möglichst dienliche Daten zu gewährleisten.

Vor der Durchführung empfiehlt Kaiser (2014) einen Testlauf (Pretest) zur Überprüfung des Verständnisses der Fragen, der Kontinuität des Interviewablaufs, der Wirkung der Strukturierung des Leitfadens sowie der Dauer der Befragung (vgl. auch Schell et al., 2012; zitiert nach Kaiser, 2014, S. 69). Der Pretest wurde eine Woche vor dem Experteninterview mit einem Arbeitskollegen des Autors durchgeführt. Diese Durchführung erwies sich als sehr wertvoll, da die Fragen zugunsten des Erkenntnisinteresses noch einmal angepasst, und die von Kaiser (2014) weiter empfohlenen Kriterien überprüft werden konnten. Details der Evaluation durch den Pretest sind im Anhang (vgl. Anhang 1.34) in den Auszügen des Forschertagebuches beschrieben.

6.1.4 Gesprächstechnik und Dauer

In der Vorbereitung des Leitfadens und während der Durchführung des Interviews wurde zudem auf die Gesprächstechnik Wert gelegt, und es wurden die möglichen Interaktionseffekte nach Vogel (1995) beachtet:

- „Der **Eisbergeffekt**: eine durch Misstrauen und Desinteresse geprägte Kommunikationssituation, in der ein Experte offenkundig verfügbare Informationen zurückhält.

- Der **Paternalismuseffekt**: eine durch den Experten dominierte Kommunikationssituation, in der ein Experte dem Forscher mitzuteilen gedenkt, welche Informationen für ihn wichtig sind.
- Der **Rückkopplungseffekt**: eine Situation, in der ein Experte das Frage-Antwort-Spiel umkehrt und dabei den Forscher mit Fragen konfrontiert, deren Beantwortung ihn interessieren.
- Der **Katharsiseffekt**: eine Kommunikationssituation, in der ein Experte sich selbst inszeniert und vorwiegend sein Selbstdarstellungsbedürfnis befriedigt“ (1995, S. 78-80; zitiert nach Kaiser, 2014, S. 81).

Zudem erwähnt Kaiser (2014), dass ein Experteninterview je nach Verlauf oft auch länger als geplant dauert. Daher wurde die vorgängig erfragte Interviewdauer auf 60 Minuten, in der Vorbereitung aber auf 45 Minuten konzipiert (vgl. Kaiser, 2014, S. 80).

6.1.5 Auswertung

Wie von Kaiser (2014) empfohlen, wurde unmittelbar nach der Befragung die „Dokumentation derselben“ vorgenommen und sowohl „die wichtigen Informationen über den befragten Experten, den Ablauf der Befragung, und die organisatorischen Aspekte des Interviews zusammenfasst“ (S. 68). Für die Auswertung des Experteninterviews wurde die von Meuser und Nagel (2009) wie auch von Kaiser (2004) vorgeschlagene qualitative Inhaltsanalyse angewendet. Dieses Vorgehen (basierend auf den Elementen Transkription, Paraphrasierung, Kodieren, Thematischer Vergleich, Konzeptualisierung, Theoretische Generalisierung) besteht darin „den Texten inhaltliche Informationen zu entnehmen, diese Informationen in ein geeignetes Format umzuwandeln und sie in diesem Format, das heißt getrennt vom ursprünglichen Text, weiterzuverarbeiten“ (Gläser & Laudel, 2004, S. 191; zitiert nach Kaiser, 2014, S. 148). In Absprache mit der Mentorin wurde entschieden, dass es für das Erkenntnisinteresse ausreicht, das Interview lediglich zu paraphrasieren und die für die Arbeit relevanten Inhalte den erstellten Kategorien zuzuweisen. „Unter einer Paraphrase verstehen wir eine textgetreue Zusammenfassung einer Aussage unseres Experten in unseren eigenen Worten, wobei die ursprünglichen Informationen, Deutungen und Meinungen nach wie vor enthalten sind. Eliminiert werden also insbesondere solche Elemente der Aussagen, die nur ausschmückenden Charakter haben oder offenkundig redundant sind“ (Kaiser, 2014, S. 96). Weiter bemerkt Kaiser (2014), dass die Textteile aber zwingend chronologisch paraphrasiert werden sollten, um so zu vermeiden, dass „der Zusammenhang der Expertenaussage unter Umständen nicht mehr erkennbar ist“ (S. 96-97). Anhand der unter 6.1.6 und 6.2.1 erwähnten Kategorien (vgl. Mayring, 2002, S. 66) wurde das Interview qualitativ ausgewertet. Das Interview ist in seiner selektiven paraphrasierten Form im Anhang (vgl. Anhang 2.3) komplett abgebildet, um die Ganzheit der Expertensichtweise im Sinne der Forschungskriterien zu gewährleisten (vgl. Kap. 3.3.1).

6.1.6 Erkenntnisinteresse und Definition der Kategorien

Wie bereits erwähnt (vgl. Kap. 1.1 und 6), dient das Interview zweierlei Aspekten. Zum einen soll es im Sinne einer Theorien-Triangulation die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus der Theorie-Herleitung evaluieren. Zum andern dient das Experten-Interview aber auch als Vorbereitung für den dritten und letzten Abschnitt des Hauptteils, welcher sich mit den Faktoren der möglichen Förderung von Selbstständigkeit auseinandersetzt.

Durch die Erarbeitung der Theorie und aufgrund des Erkenntnisinteresses für den erwähnten dritten Teil haben sich folgende Themenfelder ergeben:

1. Definition und Begründung der Förderung von Selbstständigkeit im historischen und gesellschaftlichen Kontext
2. Massgebende Faktoren der Entwicklung von Selbstständigkeit
3. Faktoren der Förderung der Selbstständigkeit, insbesondere in Bezug auf die Schulbildung

Das Erkenntnis-Ziel des ersten Themenfeldes ist es, zu erfahren, wie der Experte Selbstständigkeit definiert und welchen Wert er diesem Erziehungsziel innerhalb der Schulbildung gibt. Das zweite Themenfeld versucht zu erörtern, welche Faktoren bezüglich der Entwicklung von Selbstständigkeit am entscheidendsten sind. Das letzte Themenfeld soll den Experten dazu veranlassen, seine eigene Schule im Kontext der Förderung der Selbstständigkeit zu präsentieren, sowie Ideen und Vorschläge zu geben, welche Faktoren in der Schulbildung besonders wichtig sind, um dieses Bildungsziel zu erreichen. Zusätzlich wäre es spannend, Hinweise in Bezug auf andere Schulmodelle zu erhalten, welche diesem Bildungsziel im Besonderen Aufmerksamkeit schenken.

Folgende Kategorien wurden für das Experteninterview definiert:

- (1) Begrifflichkeit - Definitionen und Bezug zum gesellschaftlichen Kontext – Anforderungen
- (2) Entwicklungsfaktoren – unabhängig vom schulischen Einwirken
- (3) Förderung in der Schule – Haltung, Methoden, Organisatorisches
- (4) Heilpädagogische Aspekte

Die ersten beiden Kategorien beziehen sich auf die Kapitel vier und fünf. Die dritte Kategorie soll für das siebte Kapitel Hinweise und Grundlagen liefern. Die letzte Kategorie legt auf die heilpädagogische Relevanz der Arbeit besonderen Wert.

6.1.7 Durchführung

Das Experteninterview wurde am Dienstag 27. März 2018 im Büro von Dieter Rüttimann in zwei Teilen durchgeführt. Der erste Teil fand in der Mittagspause und der zweite im Anschluss an den Unterricht am Nachmittag statt. Das Interview wurde, wie von Kaiser (2014) empfohlen, aufgenommen. Die Gesprächssituation empfand der Autor als sehr angenehm, nicht zuletzt dadurch, dass eine wertschätzende Haltung des Experten spürbar war. Das gesamte Interview dauerte etwas mehr als eine Stunde. Wie im Leitfaden vorgesehen, konnte der Autor zu Beginn das Forschungsvorhaben beschreiben und das Erkenntnisinteresse für das Interview schildern. Der Experte wurde auf die Ton-Aufnahme und die Datenschutzerklärung, welche er im Anschluss des Interviews unterzeichnete, hingewiesen. Da Rüttimann auch ein exzellenter Rhetoriker ist, mussten bei weitem nicht alle vorgesehenen Fragen gestellt werden, da er diese durch ausführliche Antworten auf andere Fragen bereits beantwortet hatte. Anhand der Datenschutzerklärung wurde vereinbart, dass die gewonnenen Daten nicht anonymisiert werden müssen, das paraphrasierte Interview in der Arbeit abgebildet werden kann, die Daten der Beobachtungen mit Erwähnung der Schule in die Arbeit einfließen können und Rüttimann die Arbeit vor der Abgabe nicht gegenlesen möchte. Ein möglicher Nachkontakt wurde nicht vereinbart.

6.2 Beobachtungen

Die Beobachtungen wurden ebenfalls im Sinne der qualitativen Sozialforschung durchgeführt (vgl. Mayring, 2010). Diese charakterisiert sich durch ein „Interesse an der Analyse von Deutung, Wahrnehmung und kom-

plexen Deutungssystemen“ (Hopf, 1979, S.18; zitiert nach Mayring, 2010, S. 33), sowie durch ein „Interesse an der Analyse von in sich strukturierten Gebilden und das Interesse an einer möglichst umfassenden Analyse der Handlungskontexte von Individuen“ (ebd., S. 33). Dabei umfasst die Methodik, welche von Hopf (1979) als „typisch qualitative Vorgehensweise“ bezeichnet wird, unter anderem die „unstrukturierte oder wenig strukturierte Beobachtung, die über einen sehr kurzen oder sehr langen Zeitraum erfolgen kann und die mit unterschiedlichen Graden und Arten der Teilnahme des Forschers verbunden sein kann“ (1979; zitiert nach Mayring, 2010).

Die Beobachtungen wurden in der privaten Gesamtschule Unterstrass in Zürich durchgeführt, in welcher der Experte die Funktion des Schulleiters und Primarlehrers innehat. Wie bereits erwähnt, wurde die Schule für ihre Arbeit bereits mit verschiedenen Preisen (Klaus J. Jacobs Best Practice Price 2015, Schulen lernen von Schulen 2009) ausgezeichnet und wird regelmässig von interessierten Pädagoginnen und Pädagogen besucht. Da lediglich während zwei Tagen beobachtet wurde, war das Ziel nicht die Erfassung der komplexen Schulsituation, sondern fokussierte sich auf im Vorhinein bestimmte Kategorien.

Im Zentrum der Erwartungshaltung bezüglich der durch die Beobachtung zu gewinnenden Daten stand der punktuelle Abgleich mit der Literaturanalyse und den gewonnenen Daten aus dem Experteninterview. Die Kategorien und die Art der Beobachtungen werden im folgenden Kapitel beschrieben. Eine detailliertere Beschreibung der Gesamtschule Unterstrass befindet sich im Kapitel sieben.

6.2.1 Beobachtungsart und Kategorien

Die Beobachtungen wurden hauptsächlich unstrukturiert, offen und passiv teilnehmend vorgenommen (vgl. Atteslander, 2003). Auch Flick (2006) empfiehlt diese Art von Beobachtung, wenn deren Zielsetzung einen offenen, explorativen Charakter inne hat (vgl. 2006, S. 199-232). Somit wurden diverse Beobachtungen, welche als bedeutsam empfunden wurden, sowohl während, als auch vor und nach dem Unterricht notiert. Der Autor war sich den unter anderen von Flick (2006), Mayring (2002) oder auch Altrichter und Posch (2007) beschriebenen, möglichen Effekten von subjektiven Vorurteilen oder auch reaktiven Effekten im Rahmen dieser Art von Beobachtungen bewusst. Da die Priorität aber der offenen, explorativen Komponente galt, wurde diese mögliche Minderung in der Qualität der Beobachtungen hingenommen. Um die Beobachtungen zu gliedern, wurden im voraus Kategorien erstellt, welche sicherlich auch einen Einfluss auf den Fokus der Beobachtungen hatten. Die Kategorien wurden in Bezug auf das Erkenntnisinteresse des dritten Hauptkapitels erstellt, und wurden so gewählt, dass sie den Beobachter (Autor dieser Masterarbeit) sichtbar sein konnten. Die vier Beobachtungskategorien beziehen sich auf die Kategorien (3) und (4) des Experteninterviews.

Kategorie 1: Autonomie, Selbstständigkeit

In welcher Form und wie viel wird den Schülerinnen und Schülern Autonomie (Selbstbestimmung) gewährt? Wie selbstständig (ohne direkte Anleitung) arbeiten die Schülerinnen und Schüler, und welche Hilfsmittel und Strategien haben sie dazu?

Kategorie 2: Bindung / Interaktion / Haltung

Was lässt sich in Bezug auf die Umgangsformen und Interaktionen beobachten?

Kategorie 3: Strukturen, Methoden

Welche Tagesstrukturen und Methoden sind erkennbar? Welche organisatorischen Massnahmen sind sichtbar?

Kategorie 4: Heilpädagogische Relevanz

Wo und wann sind heilpädagogische Intentionen sichtbar?

Im Zusammenhang mit dem Experteninterview wurde darauf geachtet, dass die möglicherweise gewonnenen Daten auf einander bezogen werden können, um so das Gesamtbild der Schule differenzierter wiederzugeben.

6.2.2 Durchführung

Die Durchführung der Beobachtungen fand am Montag 26. und am Dienstag 27. März 2018 jeweils zwischen 08:00 und 15:30 Uhr statt. Beobachtet wurden Sequenzen in der Grund-, Unter- und Mittelstufe, sowie Situationen auf dem Pausenplatz und im Lehrerzimmer.

6.2.3 Auswertung

Wie auch das Interview wurden die Daten der Beobachtungen anhand der unter 6.2.1 erwähnten Kategorien (vgl. Mayring, 2002) qualitativ ausgewertet (S. 66). Die Zusammenfassung befindet sich im Anhang (vgl. Anhang 2.5). Ein Teil der gewonnenen Daten fließen, um eine Wiederholung zu vermeiden, erst zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. Kap. 7) in die Arbeit mit ein.

6.3 Zusammenfassung des Interviews und der Beobachtungen

Im Folgenden werden die gewonnenen Daten aus dem Interview und den Beobachtungen anhand der erstellten Kategorien zusammenfassend und nicht chronologisch wiedergegeben. Der Fokus dabei liegt auf dem Abgleich mit den Inhalten der Kapitel vier und fünf und mit für den Autor bedeutsamen Themen für das Kapitel sieben. Das paraphrasierte Interview und die vollständigen Daten der Beobachtungen befinden sich im Anhang (vgl. Anhang 2).

6.3.1 Interview

Die folgende Zusammenfassung ist an Hand der vier im Voraus erstellten Kategorien gegliedert.

Kategorie 1: Begrifflichkeit – Definitionen und Bezug zum gesellschaftlichen Kontext – Anforderungen

Um den Begriff „Selbstständigkeit“ zu verordnen muss dies in einem grösseren historischen Kontext geschehen. Denn, so ist Rüttimann überzeugt, setzt Selbstständigkeit den Begriff der Gleichwertigkeit voraus, welcher als Hauptideologie des Christentums – vor Gott sind alle gleich – gilt. Selbstständigkeit kann nur jener Mensch besitzen, welcher über die entsprechende Stellung verfügt. Im Altertum beschränkte sich diese Gleichwertigkeit lediglich auf den Vater und den erstgeborenen Sohn, alle anderen waren irrelevant. Erst mit dem Gedankengut des Christentums, welches auch Frauen und Kinder mit einschloss, wurde diese Gleichwertigkeit verlangt. Der Gedanke der Gleichwertigkeit ist die unabdingbare Voraussetzung für Selbstständigkeit. Ohne diesen gibt es keine Selbstständigkeit.

Die Forderung nach Selbstständigkeit wurde in den letzten Jahrzehnten aus drei verschiedenen Richtungen immer stärker. Diese sind der Ökonomie, dem gesellschaftlichen Wohlstand und dem humanistischen Menschenbild zuzuordnen. Die Wirtschaft ihrerseits fordert immer mehr Menschen, welche, auch im Kontext der

Interaktionsfähigkeiten, selbstständig denken und Probleme lösen können. Dabei sind vor allem neue, eigenständige und kreative Kreationen gefragt. In Bezug auf neue Medien (z.B. die Verwendung von Ipad's etc.) ist dieser Umstand absolut zentral und wird deshalb von ökonomischer Seite umso mehr gefordert. Der zweite Aspekt hat mit dem steigenden Wohlstand und dem damit zusammenhängenden Rückgang der Geburtenraten zu tun. Immer mehr Eltern, welche bereits einen beachtlichen Karriereweg vorweisen können, gründen eine Klein- oder Einkindfamilie. Die Kinder von heute sind nicht mehr für die Alterssicherung der Eltern verantwortlich, dies ist Aufgabe des Staates. Je gesicherter eine Gesellschaft ist, desto weniger bedeutsam ist auch der Nachwuchs. Kinder bekommen so immer mehr einen Projektstatus, bei welchem der Anspruch an dessen Einzigartigkeit frappant steigt. Es geht – aus der Sicht der Eltern – um eine Potentialfaltung und eine Projektion ihrer Wünsche. Diese Auffassung hat ihren Ursprung auch im humanistischen Entwicklungszweig, welcher nach Rüttimann den dritten Aspekt darstellt. Basierend auf diesem humanistischen Verständnis entwickelte sich die Psychoanalyse, eine von Freud geprägte individuumszentrierte Therapieform, welche ein dazu passendes Menschenbild etablierte. Ausgehend von diesem Menschenbild entwickelte Maslov eine Bedürfnispyramide, an der an oberster Stelle die Selbstverwirklichung des einzelnen Individuums steht. Rüttimann steht dieser Entwicklung sehr kritisch gegenüber, da die Konsequenz davon ein Mensch ist, der sich nur an seinen eigenen Bedürfnissen orientiert und dabei seine Mission für die Gemeinschaft nicht mehr wahrnimmt. Dabei wertet der Anspruch, was das Individuum für sich selbst tun kann, den Anspruch, was es für die Gemeinschaft tun kann, ab.

In Bezug auf die ökonomischen Anforderungen an den heutigen Menschen vermerkt Rüttimann zudem, dass diese Forderung insbesondere auch im Kontext mit der Forderung an die Schule betrachtet werden muss. Im Zentrum der Schule, so stellt Rüttimann fest, stand bis anhin immer die Aufgabe der Reproduktion der Gesellschaft nach den Vorgaben der Wirtschaft.

In Bezug auf den Begriff der ‚Selbstbestimmung‘ verweist Rüttimann auf Kant („Bediene dich des eigenen Verstandes“). Selbstbestimmung verliert bezüglich der Mitbestimmung an Bedeutung, da es im gesellschaftlichen Kontext darum gehen soll, gemeinsam etwas neues zu entwickeln. Darum auch die Kantsche Mündigkeit, welche auch vom heutigen Staat gefordert wird. Die Menschen sollen mündige Mitglieder sein (werden), welche wählen und abstimmen (eben: mitbestimmen) können. Um diese Ansicht zu untermauern, bezieht sich Rüttimann auch auf die Philosophie nach **Buber** (vgl. Buber, 2017), welche das Wir viel stärker gewichtet als das Ich, oder um es in den Worten von Rüttimann zu formulieren: „Ich alleine bin gar nichts – aber ich werde am du und das du wird am ich“ (Rüttimann, 2018).

Der Begriff der Selbstentfaltung ist für Rüttimann aus bereits erwähnten Gründen negativ konnotiert, da er meist viel zu wenig mit der Gemeinschaft zu tun hat. Natürlich soll jeder Mensch sein eigenes Potential entwickeln und zu nutzen lernen. In Bezug auf diese Individualisierung soll jedes Kind seinen ‚Strich im Zeichnen‘ finden, beziehungsweise seine Eigenart entdecken. Im Erwachsenenalter sollte (ausser vielleicht bei Künstlern) die Selbstentfaltung immer im Kontext mit Fragen wie „Was habe ich in diesem Leben für eine Aufgabe? Was habe ich für eine Mission? Was ist mein Dienst an der Gesellschaft?“ stehen. Selbstentfaltung soll nie ohne Rücksicht auf die Umwelt (das Umfeld), im Sinne eines Absolutheitsanspruchs der eigenen Wünsche geschehen. Dabei steht die Verantwortbarkeit des eigenen Tuns im Zentrum. In diesem Kontext erwähnt Rüttimann die Kulturen des Ostens, welche in anders organisierten Gesellschaften leben, in denen die Frage wie man seine besonderen Fähigkeiten im Dienste des Ganzen nutzen kann, zentral sind – dies aber nicht im Sinne der Selbstentfaltung oder Selbstverfälschung.

In Bezug auf die an die Schule gestellte Forderung zur Bildung von selbstständigen Mitgliedern der Gesellschaft beschreibt Rüttimann verschiedene Fähigkeiten und Kompetenzen, welche erreicht werden sollten, um dem geforderten Bildungsziel gerecht zu werden. Dabei unterscheidet er zwischen der neuropsychologischen und der lernpsychologischen Ebene. In Bezug auf die neuropsychologische Ebene ist es zum einen die kognitive Flexibilität, welche es einem Menschen erlaubt, eine Sache von verschiedenen Seiten betrachten zu können (vgl. dazu auch **Piaget's Bergexperiment**), und diese Betrachtung auch im sozialen Sinn möglich macht, nämlich die Fähigkeit sich in andere Menschen einfühlen zu können. Zum andern sind das Arbeitsgedächtnis und die Inhibition weitere entscheidende Faktoren zur Selbstständigkeit. Unter Arbeitsgedächtnis versteht man die Fähigkeit konzentriert lernen zu können und gewisse Sachen hochgradig automatisiert zu haben (Lesen, gewisse Malrechnungen, die ich für Bewältigung von komplexeren Operationen benötige). Dabei spielt auch die Inhibition eine wichtige Rolle, welche die Fähigkeit beschreibt, erste (unwichtige) Impulse zu unterdrücken (Impulskontrolle), damit ein konzentriertes und zielgerichtetes Arbeiten überhaupt möglich ist.

Die Metakognition, welche dafür verantwortlich ist, ein gesetztes Ziel kritisch zu überprüfen, ist sowohl Bestandteil der neuropsychologischen, als auch der lernpsychologischen Ebene.

Der dabei entscheidende motivationale Bestandteil hängt stark mit der Attribuierung (Fremd- und Selbstzuschreibung) zusammen, denn ob ein Individuum fähig ist weiterzulernen, hängt meist mit der Frage zusammen, ob es fähig ist, seine Motivation aufrechtzuerhalten und eine produktive Attribuierung zu leisten. Dies, so Rüttimann, beschreibt natürlich ein gesellschaftliches Idealbild, welches seiner Meinung nach auch von vielen Lehrerinnen und Lehrer nicht erfüllt wird. In diesem Kontext sieht die Idealisierung von unseren Schulbildern zu überbissen aus. Im Sinne von, wir können es zwar nicht, aber die Kinder sollen es können.

Kategorie 2: Entwicklungsfaktoren – unabhängig vom schulischen Einwirken

Rüttimann bezieht sich auf drei theoretische Hintergrundmodelle für die Entwicklung von Selbstständigkeit. Dabei handelt es sich nach **Petzold** (vgl. Petzold, 2001) einerseits um die Entwicklung des menschlichen Willens, welcher auch historisch im Christentum verordnet werden kann („Dein Wille geschehe“). Als zweites Hintergrundmodell steht für ihn die Neurobiologie mit der Entwicklung der exekutiven Funktionen (Arbeitsgedächtnis, Inhibition, kognitive Flexibilität), welche alle im Frontalcortex des menschlichen Gehirns situiert sind. Diese Funktionen erleiden in der Pubertät oft eine enorme Reduktion. Jäncke zitierend, erwähnt Rüttimann, dass die Erziehenden in dieser Phase weit mehr Kompensationsleistungen erbringen müssen, als in den Jahren zuvor. Dieses zweite Modell sieht Rüttimann aber als etwas zu beschränkt. Als drittes Hintergrundmodell beschreibt er das humanistische, psychologische Modell, und legt das Augenmerk dabei auf die Thematik der Motivation (internal, external) und der Attribuierung, die die Voraussetzung für das selbstständigen Lernen sind. In Bezug auf die Entwicklung der Selbstständigkeit schreibt Rüttimann der Willenstheorie am meisten Bedeutung zu, gefolgt vom humanistischen, psychologischen Modell und zuletzt vom neurobiologische Modell. In diesem Zusammenhang erwähnt er eine grosse amerikanische Studie, die aufzeigt, dass in Bezug auf die (schulischen) Leistungen der Effekt von Selbstdisziplin und Selbstführung doppelt so gross ist, wie derjenige des Intelligenzquotienten.

Grundsätzlich bevorzugt Rüttimann den Begriff der Selbstführung demjenigen der Selbstständigkeit. Auf die Frage nach dem Beziehungsaspekt wiederholt er, dass Selbstführung ohne das Soziale (ohne den Bezug zu anderen Menschen) nicht denkbar ist. Die Hauptmotivation des menschlichen Handelns ist der Wunsch nach Zugehörigkeit. Daher sind die Auswirkungen von Mobbing auch derart gravierend.

Die Frage, ob die Heterogenität der Kinder bei Schuleintritt in den letzten Jahren grösser geworden ist, bejaht Rüttimann. Dies hat vor allem mit dem Auseinanderklaffen der sozialen Schichten zu tun. Einerseits werden Kinder immer mehr gefördert (Frühförderung), und andererseits gibt es immer mehr Familien, die aufgrund der Arbeitstätigkeit der Eltern, immer weniger sozialen Kontakt haben. Die sogenannten Vorläuferfertigkeiten sind auch bei einem relativ homogenen Klientel, wie dies an der Gesamtschule Unterstrass anzutreffen ist, sehr unterschiedlich. So können einige Vierjährige zum Teil bereits lesen und schreiben und im Zahlenraum bis 20 rechnen, während andere Kinder im gleichen Alter nicht einmal wissen was Lesen ist. Diese Beobachtungen werden, so Rüttimann, auch durch wissenschaftliche Studien gestützt. Die Gründe für diese Heterogenität sind zum Beispiel, dass gewisse Kinder zu Hause (über-)fordert werden, während andere Kinder, die zum Beispiel viel Zeit vor dem Fernseher verbringen deutlich weniger kognitive Aktivierung erleben. Die Gesellschaft selbst sei heterogener geworden und mit ihr auch die Vorläuferfertigkeiten beim Schuleintritt. Auch die Anpassung der IQ-Messung spricht in diesem Zusammenhang eine klare Sprache. So wäre ein Kind, dass in den 1970er Jahren mit einem IQ von 120 beurteilt wurde, heute gerade mal noch knapp bildungsfähig. Ebenso ist Rüttimann überzeugt, dass die Kinder heutzutage durchschnittlich über eine höhere Sensibilität und Kommunikationsfähigkeit verfügen – man redet mehr mit den Kindern, also reden die Kinder mehr. In Bezug auf die Entwicklung der Selbstständigkeit unterstreicht Rüttimann auch noch einmal, dass die Selbstständigkeit oder eben Selbstführung immer in Relation zu sozialem Handeln zu verstehen ist. Dieser Tatsache ist absolut fundamental.

Kategorie 3: Förderung in der Schule – Haltung, Methoden, Organisatorisches

Das Thema der Selbstwirksamkeit (nach Deci & Ryan) wird an der Gesamtschule Unterstrass sehr stark gewichtet und steht in direktem Zusammenhang mit der Förderung von Selbstführung. Rüttimann versucht diese sowohl als Lehrer, als auch als Schulleiter extrem zu befördern. In Bezug auf die Schüler sei dies vor allem in zweierlei Hinsicht entscheidend. Einerseits wird die Selbstwirksamkeitserwartung dann gefördert, wenn die Schüler an Situationen herangeführt werden, welche leicht über ihrem Entwicklungsstand liegen (die Zone der nächsten Entwicklung). Andererseits sei der adaptive Aspekt aber mindestens so wichtig. Rüttimann erwähnt in diesem Kontext das Beispiel einer Schülerin, welche den Wunsch vorbrachte ein Fach „Lebensbewältigung“ einzuführen. Um die Selbstwirksamkeit fördern zu können, muss auf einen solchen Vorschlag eingegangen werden. Deshalb werden nun in diesem neuen ‚Fach‘ Biographien von Menschen angeschaut und besprochen, die sich gegen die von ihnen wahrgenommene Ungerechtigkeit eingesetzt, und damit zu einer Verbesserung des Systems und ihrer eigenen Situation beigetragen haben. Wird diesem Vorschlag nicht nachgekommen, wird die Förderung der Selbstwirksamkeit verfehlt, da, so betont Rüttimann, nicht die komplette Individualisierung zu mehr Selbstwirksamkeit führt, sondern die Möglichkeit zur echten Mitbestimmung, Mitwirkung und Mitgestaltung. Da diese Möglichkeiten in der Gesamtschule Unterstrass geboten werden (der Demokratie in ihrer Reinform), wird diese von den Kindern gerne besucht (vgl. dazu auch die Beschreibung des Klassenrats im Kap. 7).

Um die Förderung der Selbstständigkeit und der Handlungswirksamkeit zu ermöglichen, sind nach Rüttimann die Haltung, Einstellung und Erwartung von Lehrpersonen als auch die vorhandenen Strukturen ausschlaggebend. Dabei spielt die Leistungserwartung der Lehrpersonen eine ganz besondere Rolle. Wie diverse Studien (**Hattie, Kronig, Neuenschwander**) zeigen, schwankt der Leistungserfolg von Kindern auch in Kombination mit einer positiven Pro-Kind-Grundhaltung der Lehrperson massiv (vgl. Hattie, 2014a; Kronig, Haeberlin & Eckhard, 2000). Diese Leistungserwartung erklärt – nach diesen Studien – etwa 50% des Leis-

tungserfolges der Schülerschaft. Untersuchungen zum **Pygmalion-Effekt** oder der **Rosenthalversuch**, aber auch das von Weinert formulierte **Matthäus-Prinzip**, untermauern diese empirischen, wissenschaftlichen Erkenntnisse. Für die Lehrperson wirft dies entscheidende Fragen auf, die ihn oder sie ständig begleiten sollten, wie zum Beispiel: wie gehe ich mit Lob um, wie bewusst bin ich mir meiner kongruenten Kommunikation, welche Erwartungen habe ich an einzelne Schüler, wie lange warte ich auf die Antwort eines Kindes usw.

Daher betrachtet Rüttimann die gesteuerten Individualisierungsprogramme sehr kritisch, da die Lehrperson darüber entscheidet, was das Kind kann und was nicht. Weiter ist er der Auffassung, dass Aufgaben extrem anspruchsvoll sein sollten, kombiniert mit der Erwartung der Lehrperson, dass das Kind das Potential für eine Herangehensweise mitbringt.

Auf die Frage, ob und warum das Volksschulsystem so träge sei, weist Rüttimann im Besonderen auf zwei Punkte hin. Aus einer soziologischen Sichtweise sieht Rüttimann einerseits das konservative Element der Schule als prägenden Faktor. Wie bereits erwähnt, hat sich die Schule der Reproduktion und nicht in der Erneuerung der Gesellschaft verschrieben. Aus einer individualpsychologischen Sicht betrachtet, sieht Rüttimann andererseits die Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrer als Hauptkomponente für eine gewisse Trägheit in der Volksschule. Zum einen waren Lehrer in der Regel immer gute Schüler. Andererseits waren sie meist ihr ganzes erwerbstätiges Leben in der Schule tätig, haben also ‚nur die Pultseite‘ gewechselt. Psychologisch gesehen spricht dies nicht unbedingt für mutige Charaktereigenschaften, da dieser Wechsel nur eine minimale kognitive Flexibilitätsleistung abverlangt. Radikal anders verhält es sich jedoch bei Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern, welche aber deutlich in der Unterzahl sind. Motivierten und zur Veränderung bereiten Junglehrerinnen und Junglehrern wird zudem bei Berufseintritt oft von älteren Semestern suggeriert, dass die Vorgaben, beziehungsweise die erlernten wissenschaftlichen Erkenntnisse, welche in den pädagogischen Hochschulen gelehrt werden, mit der Praxis nicht sehr viel zu tun hätten. Studien wie die von Grünecke zeigen zudem auf, dass Pädagogen im Schnitt drei Jahre nach der Ausbildung wieder zu altbekannten Mustern aus ihrer eigenen Schulzeit zurückkehren. Der Lehrermangel führte zudem zu einer fast kompletten Berücksichtigung von Individualisierungswünschen, auf Grund derer oft die Zeit für eine mögliche Schulentwicklung fehlt und dadurch eine optimale Erziehungsqualität nicht gewährleistet werden kann. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, arbeitet die Gesamtschule Unterstrass mit einem Arbeitszeitmodell, welches bedingt, dass Lehrpersonen bei allen Schulanlässen dabei sind (Weiterbildungen, Konferenzen, Elterngesprächen, Schulverlegungen, etc.) unabhängig ihres prozentualen Anstellungsverhältnisses. Zudem stellt Rüttimann fast ausschliesslich Studienabgängerinnen und Studienabgänger, der mit der Gesamtschule zusammenarbeitenden Hochschule an, um sicherzugehen, dass sein Lehrteam seine pädagogische Grundhaltung teilt und um somit eine kompromisslose Schulentwicklung auf einer anderen Ebene zu ermöglichen. Verschiedene Beispiele von Volksschulen beweisen, dass diese Art von wissenschaftsbasierter Schulentwicklung nicht ein Privileg von Privatschulen sein muss. Ein Schulhausteam sollte stets um „einen Tisch“ sitzen können, also nicht zu gross sein und sich von erhärteten empirisch evidenzbasierten Erkenntnissen und der feinen Wahrnehmung, was Kinder heute brauchen, leiten lassen. Eine ‚Vision‘, ausser man bezeichne die erwähnten Elemente als eine solche, ist dabei gemäss Rüttimann nicht nötig.

Kategorie 4: Heilpädagogische Aspekte

Rüttimann ist überzeugt, dass sein Schulkonzept, dank dessen die Schüler alle gerne in die Schule kommen, auch bei einer heterogeneren Zusammensetzung funktionieren würde. Das Problem ist aber, dass das na-

hezu grenzenlose Potential, welches bei den Kindern vorhanden ist, bereits bei Schuleintritt allzu oft marginalisiert wird. Durch die heterogenen Klassen gebe es mehr individualisierte Übung und dadurch weniger Zeit zum denken und diskutieren. Zudem sind die zum Teil hoch differenzierten und individualisierten Übungsformen meist fremdbestimmt und lassen wenig Mitwirkung zu. Diese Tatsache sei ebenfalls wissenschaftlich untersucht und bestätigt. Dabei verweist Rüttimann auch auf Allison Gopnik (vgl. Gopnik, 2009), welche vom kompetenten Kind redet und überzeugt ist, dass Kinder bereits im Säuglingsalter komplexe kognitive Fähigkeiten (Kausalitätsprinzip erkennen) besitzen. Daher ist Rüttimanns Hypothese für die Ursache von Schulverweigerung meist Langeweile, da die Kinder zu wenig zum Forschen kommen. Können Kinder forschen, seien sie auch bereit Hilfestellungen, wie sie in der heilpädagogischen Arbeit weit verbreitet sind, anzunehmen. Hierzu bietet die Gesamtschule Unterstrass für gewisse Problemstellungen vorgängige und freiwillige Lernclubs in den Bereichen Sprache und Rechnen an, um den Kindern die Entwicklung eines kognitiven Begriffsnetzes zu ermöglichen. Dabei muss die Haltung, die den Kindern von den Lehrpersonen entgegengebracht wird, eine positive sein und es müssen Höchstleistungen von ihnen erwartet werden. Ganz bewusst trennt das Lehrteam um Rüttimann in ihrem Schulalltag die Atelier- (Übungssequenzen) und Unterrichtsstunden (gemeinsame Problembewältigung). Diese Unterrichtsstunden sind nicht selbstbestimmt, da die Schüler, so Rüttimann, die Probleme ja meist noch gar nicht kennen. „Wir müssen die Kinder mit guten Problemen bekannt machen und ihnen zumuten, dass sie diese bewältigen können und ihnen dabei genug Zeit geben um darüber nachzudenken, sich auszutauschen und debattieren zu können.“

6.3.2 Beobachtungen

Da das Erkenntnisinteresse in Bezug auf die in der Schule gemachten Beobachtungen lediglich dem Abgleich mit den im Interview gewonnenen Daten und der Erweiterung der im nächsten Kapitel beschriebenen Fördermöglichkeiten galt, werden an dieser Stelle nur die besuchten Stufen und Settings beschrieben. Die Daten der Beobachtung fließen in der nachfolgenden Schlussfolgerung und im Kapitel sieben detaillierter in diese Arbeit ein. Die vollständigen Daten (das Protokoll der Beobachtungen) befinden sich im Anhang (vgl. Anhang 2.5).

Beschreibung der besuchten Stufen

Die Beobachtungen wurden in der Grund-, der Unter- und Mittelstufe gemacht. Die Grundstufe umfasst die beiden Kindergartenjahre und das erste Schuljahr. Die Unterstufe dauert von der zweiten bis und mit der vierten Klasse und die Mittelstufe beinhaltet das fünfte und sechste Schuljahr. In all diesen Stufen werden je ungefähr 25 Kinder betreut. Die Klassen werden jeweils von zwei Lehrpersonen im Teamteaching geführt. In mehreren Lektionen sind auch noch Praktikantinnen und Praktikanten, die als Unterrichtsassistentinnen und Unterrichtsassistenten tätig sind, anwesend. In der Grundstufe ist die eine Lehrperson eine ausgebildete Kindergärtnerin und die andere eine ausgebildete Primarlehrerin. Zudem verfügt mindestens eine Lehrperson pro Stufe über eine sonderpädagogische Zusatzausbildung.

Beschreibung der besuchten Settings

Sowohl am Montag wie auch am Dienstag wurden die Beobachtungen in der Mittelstufe während der Atelierzeit von 07:45 bis 08:30 Uhr durchgeführt. Die Atelierzeit beinhaltet eine individualisierte Einzelarbeits-Übungszeit, in welcher vorwiegend mit dem Computer gearbeitet wird. Dabei stehen individualisierte Übungsaufgaben in den Bereichen Sprache, Mathematik und Fremdsprachen, als auch spezifische Computertrainings zu den exekutiven Funktionen zur Verfügung. Am Montag fand im Anschluss ein Kreisgespräch

statt und anschliessend stand ein Forscher- und Forscherinnen-Ausflug mit dem Schulbus auf dem Programm. Nach der Pause von 10:30 - 11:30 Uhr besuchten die Mittelstufen-Kinder das sogenannte Didaktikum. Das Didaktikum ist eine Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Unterstrass, welche auf dem gleichen Campus beheimatet ist und umfasst eine Wochenlektion. In dieser Lektion arbeiten jeweils eine Studentin oder ein Student mit einem Kind an individuellen Aufgaben. Die dabei auszuführenden Aufträge werden jeweils zwischen der PH-Leitung und der betreffenden Stufenleitung geplant und besprochen und beinhalten nebst klaren Aufträgen ein grosses Potential an Differenzierungsmöglichkeiten und eine hohe adaptive Methodenfreiheit. Ein Kind wird im Normalfall jeweils über ein Studienjahr von der gleichen Studentin oder dem gleichen Studenten begleitet. Diese Didaktikums-Wochenlektion findet auf allen Stufen statt. Am Montagnachmittag fanden die Beobachtungen in der Grundstufe statt, in welcher das freie Spiel im Fokus stand. Zum Abschluss wurde von 14:45 - 15:30 Uhr noch einmal die Mittelstufe besucht, in welcher die kommenden Atelier-Einheiten eingeführt wurden.

Nach der individuellen Übungszeit in der Mittelstufe am Dienstagmorgen bis 08:30 Uhr konnte zudem an einer von Mittelstufen-Kindern geleiteten Führung teilgenommen werden, welche aufgrund des Besuches einer Gruppe der Bildungsdirektion Thurgau durchgeführt wurde. Im Anschluss fand in der Unterstufe der einstündige Klassenrat statt. Ebenfalls in die Beobachtungen und die Notizen fliesst das Gespräch zwischen dem Besuch und dem Schulleiter Rüttimann mit ein, welches nach der Pause von 11:00 - 12:00 Uhr stattfand. Am Nachmittag fand dann das Didaktikum in der Grundstufe statt, mit anschliessendem Kreisgespräch und Nachmittagsabschluss.

Vergleich zu den Daten des Interviews

Die Daten aus den Beobachtungen bestätigen viele Aussagen des Interviews. Die Kinder und Jugendlichen konnten in diversen Situationen beobachtet werden, in denen die in der Auswertung des Interviews beschriebene Fördermassnahmen zur Selbstständigkeit ersichtlich waren. Ein differenzierter Vergleich macht aber aufgrund der fehlenden Aussagekraft der Daten aus den Beobachtungen keinen Sinn.

6.4 Schlussfolgerungen

In diesem letzten Abschnitt werden die Erkenntnisse und Daten aus dem Interview und den Beobachtungen mit denen der Kapitel vier und fünf verglichen und diskutiert. Zudem bieten diese Schlussfolgerungen auch die Grundlage für das letzte Kapitel, in dem die Förderung der Selbstständigkeit in der Schule thematisiert wird.

6.4.1 Vergleich und Ergänzungen zu den Kapiteln 4 & 5

Die Erkenntnisse aus den Kapiteln vier und fünf erfahren durch die gewonnenen Daten des Experteninterviews wertvolle Ergänzungen. So wird die Etablierung des Begriffs der Selbstständigkeit und dem damit verbundenen Menschenbild des mündigen Bürgers durch Rüttimann mit der Voraussetzung der Gleichwertigkeit erweitert. Ebenso bekräftigt er, dass Selbstständigkeit immer in Verbindung mit sozialem Handeln steht und auch so gesehen werden muss. Den Aspekt der Individualisierung im Sinne eines individualpsychologischen, humanistischen Menschenbildes sieht er sehr kritisch, da das Streben nach Selbstständigkeit und Individualisierung stets in einem schwierigen Spannungsverhältnis zwischen Ego-Selbstverwirklichung und der gesellschaftlichen Aufgabe eines jeden Individuums steht. Dieser sehr stark soziologischen Thematik kann im Rahmen dieser Arbeit aber nicht weiter nachgegangen werden.

Weiter bestätigt Rüttimann die im Kapitel vier gezogene Schlussfolgerung, wenn er sagt, dass der Auftrag der Reproduktion der Gesellschaft durch die Schule als sehr problematisch in Bezug auf das Bildungsziel des selbstständigen und mündigen Bürgers erachtet werden muss. Die Reproduktion steht zwangsläufig immer im Widerspruch zu den auch im Kapitel fünf beschriebenen, empirisch erhärteten wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Entwicklung des selbstständigen, selbstbefähigten und selbstwirksamen Menschen. Weiter erscheint es durchaus sinnvoll, den Begriff Selbstständigkeit mit der Fähigkeit der Selbstführung gleichzusetzen, um der Komponente der Mündigkeit mehr Gewicht zu geben. Die folgende Abbildung soll die ergänzten Erkenntnisse darstellen.

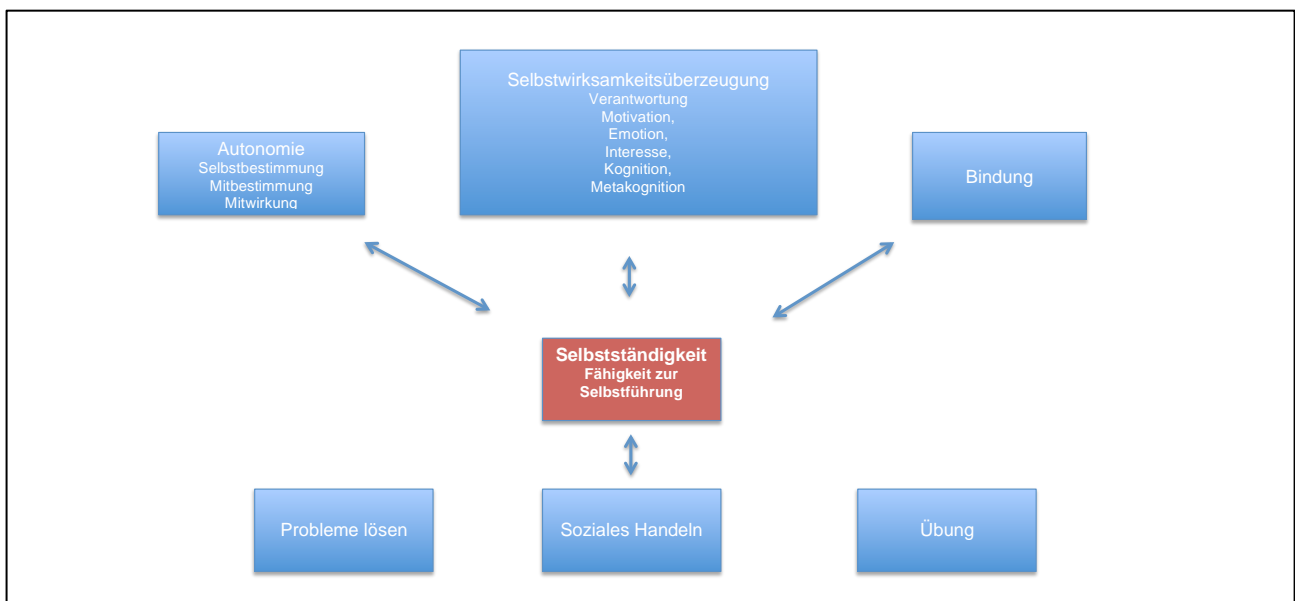


Abbildung 9: Selbstständigkeit – ein Überblick (eigene Abbildung)

Die Abbildung zeigt auf vereinfachte Weise, dass einerseits die Qualität der drei Haupteinflussfaktoren (Autonomie, Bindung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung, auch in Bezug auf das selbstständige Lernen und die damit zusammenhängenden exekutiven Funktionen) entscheidend für die Herausbildung der Fähigkeit zur Selbstführung ist, und diese andererseits durch soziales Handeln, Probleme Lösen und Üben gefestigt und ausgebildet wird. Diese vereinfachte Darstellung soll hinsichtlich der Komplexität der Thematik helfen, das Wesentliche nicht zu vernachlässigen und den Überblick zu behalten.

6.4.2 Heilpädagogische Relevanz

Die in den Kapiteln vier und fünf beschriebene Forderung nach Chancengleichheit basiert nach Rüttimann (vgl. Kap. 6.3) auf dem Prinzip der Gleichwertigkeit. Deshalb werden der Binnendifferenzierung und der Individualisierung, welche wichtige Faktoren für die Selbstwirksamkeit sind (vgl. Kap. 5.3.1), im Alltag an der Gesamtschule Unterstrass in Form von wochenplanbasierten Übungssequenzen und vor allem adaptiven Unterrichtsgestaltungen Rechnung getragen. Die heilpädagogische Intention (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016, S. 13 & S. 24) der Binnendifferenzierung wird so scheinbar problemlos, sowohl auf kognitiv schwache, wie auch besonders begabte Kinder angewendet. Besonders die Erstellung von kognitiven Gedankennetzen hinsichtlich einer bevorstehenden Problemstellung ermöglicht es, auch Kinder mit Lernverzögerung in den Unterricht zu integrieren und mitwirken zu lassen. Die Strukturen des Unterrichts werden demnach so gestaltet, dass alle Mitglieder der heterogenen Gruppe sich als selbstwirk-

sam und selbstfähig wahrnehmen können. Dieser Annahme ist natürlich mit einer gewissen Skepsis zu begegnen, da sie ‚lediglich‘ auf den in diesem Kapitel beschriebenen Daten des Interviews und den Beobachtungen basiert. Ebenfalls ist die Heterogenität in der Gesamtschule Unterstrass natürlich auch eine andere, als es in vielen Schweizer Volksschulen der Fall ist. Unbestreitbar ist aber, dass alle Schülerinnen und Schüler mehrfach bei motivierter Lernarbeit, bei welcher die Gelingensbedingungen für eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung gegeben war, beobachtet werden konnten. Beispiele dafür sind das freie Spielen in der Grundstufe, der Klassenrat in der Unterstufe und die Lernsequenz in der Auffangzeit in der Mittelstufe, wobei der Grad der Autonomie und der Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler dabei mitentscheidend ist.

6.4.3 Der schulische Auftrag zur Förderung der Selbstständigkeit

Die in diesem Kapitel beschriebenen Strukturen, Haltungen und Methoden der Gesamtschule Unterstrass, zeigen bereits einige förderliche Inhalte und Handlungsoptionen bezüglich der im Verfassungstext (vgl. Kap. 2) geforderten Förderung der Selbstständigkeit auf. Dies betrifft vor allem die Haltung der Lehrpersonen als auch die Strukturen der Schulstufen und deren Settings.

Zu Beginn des nächsten Kapitels werden diese zwei Hauptelemente für das Erreichen dieses Bildungszieles in Bezug auf das Modell der Gesamtschule Unterstrass ausgewertet und mit weiteren Modellen, welche in der Literatur beschrieben werden, sowie Studien, welche Aussagen über den Erfolg dieser Massnahmen treffen, verglichen.

7. Selbstständigkeit – die Förderung in der Schule

„Selbständig, nämlich von sich aus und auch ohne ständige Anleitung, lernen kleine Kinder von den ersten Lebenstagen an, manchmal mehr oder anderes als den Eltern lieb ist, und vielleicht in größerem Ausmaß als jemals später wieder während der Schulzeit.“ (Huber, 1999, S. 4)

Bevor im zweiten Teil dieses Kapitels (Kap. 7.6) die Haltung und Rolle der Lehrpersonen thematisiert wird, sollen zunächst Strukturen und Methoden aufgezeigt werden, welche die Förderung von Selbstständigkeit am ehesten ermöglichen. Dabei sollen verschiedene Schul-Modelle, u.a. auch Elemente der Gesamtschule Unterstrass (vgl. Kap. 6), und andere in der Praxis erprobte Methoden vorgestellt und diskutiert werden. Wie am Ende des Kapitels sechs beschrieben, sind verschiedene Faktoren entscheidend für die optimale Entwicklung der Selbstständigkeit, oder eben der Selbstführung. Die im Folgenden beschriebenen Strukturen und Methoden beziehen sich immer auf diese Faktoren. Leider können einzelne Aspekte nur sehr oberflächlich und in ihren Grundsätzen beschrieben werden, da eine detaillierte Betrachtung und Diskussion den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

7.1 Grundlage

Als Vorbereitung für die anstehende Diskussion sollen an dieser Stelle die Schlussfolgerungen des Kapitels sechs noch einmal kurz zusammengefasst werden. Das kompetente Kind muss, soll es zum selbstbefähigten und selbstführenden Menschen heranwachsen

- in seiner Selbstwirksamkeit gestärkt werden.
- durch Lehrpersonen, zu welchen eine stabile, vertrauensvolle Beziehung aufgebaut wurde,
 - begleitet und im individuellen Lernprozess bewertet werden.
 - mit herausfordernden Problemen konfrontiert werden.
- Grenzen und Möglichkeiten im sozialen Handeln erfahren (Meine Freiheit hört dort auf, wo sie die Freiheit des anderen begrenzt).
- Demokratische Prozesse anhand von Gruppenerfahrungen und Mitwirkungsmöglichkeiten erlernen.

7.2 Jahrgangsklassen und altersdurchmisches Lernen

Wie im Kapitel vier angetönt, stehen verschiedene Strukturen der heutigen Volksschule im einem Widerspruch zum Bildungsziel der Selbstständigkeit, wie sie im Kapitel sechs definiert wurde. Dazu gehört sicherlich das Konzept der Jahrgangsklasse, welches sich in der aktuellen Forschung, insbesondere im Rahmen der Einschulung, für viele Kinder als hemmend für die eigene Selbstwirksamkeit herausstellt (vgl. Achermann & Gerhig, 2011; Hüther, 2014; Largo, 2014; Precht, 2015). Grund dafür ist vor allem die empirisch vielfach erhärtete Tatsache, dass Kinder in diesem Alter in ihrer kognitiven Kompetenzen bis hin zu vier Jahre Unterschied aufweisen können (vgl. Largo, 2014). Dazu kommt, will man der Forschung zu den positiven Effekten intrinsischer Leistungsmotivation Genüge tun, dass die in der ersten Klasse vermittelten Stoffinhalte für die meisten Kinder als entweder zu langweilig oder zu schwierig wahrgenommen werden (vgl. Hüther, 2014). Fakt ist, dass heute viele Kinder mit fünf oder sechs Jahren bereits lesen und im Zahlenraum bis 20 rechnen können, während andere Kinder beim Schuleintritt nicht einmal wissen, was Lesen ist (vgl. Kap. 6). Trotz der Einführung von immer ausgeklügelteren, individualisierteren Methoden und zusätzlichen heilpädagogischen Ressourcen scheint die Vermeidung von Schulverlierer-Karrieren, als auch die seit mehreren Jahren geforderte Integration, nicht (oder nur sehr beschränkt) möglich. Die Heterogenität in Bezug auf die kognitive und auch soziale Entwicklung von Kindern nimmt zudem bis ans Ende der Schulzeit nicht ab, sondern bleibt in etwa gleich (vgl. Largo, 2014). Realität ist aber auch, dass durch die Strukturen der Schule, die Heterogenität nur noch zunimmt, da Kinder, welche ihre Selbstwirksamkeit verlieren und nur durch externe Motivation lernen, erwiesenermassen nicht oder dann nur mit grossem Aufwand nach der Schulzeit zu ‚selbstständigen‘ Menschen werden.

7.2.1 Grundstufe und altersdurchmisches Lernen

Die Grundstufe, so wie sie an der Gesamtschule Unterstrass betrieben wird, beinhaltet die beiden Kindergartenjahre und das erste Schuljahr. Das bedeutet, dass diese Klasse von fünf bis siebenjährigen Kindern besucht und von einer Kindergärtnerin und einer Primarlehrerin (mit heilpädagogischer Zusatzausbildung) betreut wird. In Ausnahmefällen kann es auch vorkommen, dass ein Kind diese Stufe auch nur zwei oder gar vier Jahre besucht – je nach kognitiver Entwicklung. Im Zentrum steht das freie Spiel, welches eine gezielte individuelle Förderung der kognitiven und sozialen Kompetenzen ermöglicht (vgl. Kap. 6.2). Die Erfolge,

welche die Gesamtschule Unterstrass mit ihrer Grundstufe vermelden kann, sind nicht die einzig bekannten (vgl. auch z.B. Schulgemeinde Oberägeri, ZG). Der Vorteil dieser Struktur hinsichtlich der Selbstständigkeit liegt dabei in zwei Komponenten. Einerseits findet in dieser Stufe ein entscheidender Prozess im sozialen Handeln statt, welcher, da der Übergang im Alter von sieben Jahren wegfällt, drei, in Ausnahmefällen bis zu vier Jahre dauern darf. Die in diesem Prozess erlernten Kompetenzen bezüglich sozialer Interaktion im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder, sind enorme Gelingensfaktoren für den Schulerfolg und der Entwicklung von Selbstständigkeit (vgl. Kap. 5).

Andererseits ermöglicht diese Form der Einschulung die Möglichkeit zur optimalen, individuellen Förderung der Kinder. Vor allem die Kombination von freiem Spiel und gezielten, binnendifferenzierten Fördereinheiten bezieht alle für die Selbstständigkeit entscheidenden Faktoren mit ein. Die zuvor erwähnten, wissenschaftlichen Erkenntnisse (vgl. Achermann & Gerhig, 2011; Hütther, 2014; Largo, 2014; Precht, 2015), aber auch die Aussagen von Rüttimann (vgl. Kap 6.3) in Bezug auf die enorme Heterogenität der Kinder bei Schuleintritt, sind eine weitere Legitimation für diese Struktur.

Diesem Gedanken der Individualisierung ohne Separation entspricht auch das Konzept von altersdurchmischem Lernen (AdL). Achermann und Gehrig (2011), Verfechter von AdL, beschreiben in ihrem Buch über diese Schulstruktur viele positive Komponenten, welche sich auch in der Förderung von Selbstständigkeit wiederfinden. „In einer solchen individualisierenden Gemeinschaftsschule mit AdL erfahren die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenz, stärken ihr Vertrauen in sich selber und ihr Engagement für die Gemeinschaft, erleben sich als zugehörig und übernehmen Verantwortung für ihr Lernen und Zusammenleben“ (S. 24).

Der Rahmen dieser Arbeit lässt nicht zu, dass das gesamte Modell von AdL vorgestellt werden kann. Einige für das gewählte Themengebiet wichtige Punkte sollten jedoch trotzdem Erwähnung finden. Denn in Bezug auf die Entwicklung von Selbstständigkeit werden gleich verschiedene förderliche Möglichkeiten in den Bereichen Mitbestimmung, Mitwirkung, Mitsprache, Selbstorganisation, Selbstbestimmung, Autonomie angeboten. Dabei kann die Mitsprache und Partizipation in verschiedenen Bereichen erfolgen:

- beim individuellen Lernen
- bei der Leistungsbeurteilung
- bei gemeinsamen Lernreflexionen
- beim gemeinsamen Feedback zum Unterricht und Zusammenleben
- bei der Festlegung der Regeln für das Zusammenleben
- bei persönlichen Beiträgen zum Gelingen des Zusammenlebens
- bei der Organisation und Gestaltung gemeinsamer Anlässe
- bei der Gestaltung der Schule, des Schulareals
- bei konstruktiven Konfliktbearbeitungen (vgl. Achermann & Gehrig, 2011, S. 28).

Dies ist aber alles nichts Neues, sondern wurde bereits vom Franziskaner Pater Père Girard (1765 – 1850), ein Verfechter einer ersten Form von AdL, eingefordert.

In altersdurchmischten Klassen unterrichteten vor allem die besten Schüler die anderen. Die besten Schüler bekamen von den Lehrern methodische Instruktionen. Sobald die für alle gleichen Ziele erreicht waren, stand der Wechsel in die nächste altersdurchmischte Klasse an. [...] Père Girard hatte noch eine andere Motivation: Schüler erfuhren sich in diesem System als Lehrende und als Lernende, als Nehmende und als Gebende. Dies

betrachtete er als gute Möglichkeit für eine politische Erziehung und die Einübung von Demokratie. (Achermann & Gehrig, 2011, S. 21)

Mit dem Sozial-Ansatz nutzt die Lehrperson die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler für das Lernen. Sie gestaltet den Unterricht und das Zusammenleben so, dass die Kinder über die einzelnen Klassen hinaus miteinander und voneinander lernen, dass die Grossen Verantwortung übernehmen und die Kleinen in die Gemeinschaft einführen, dass altersunabhängige lernstandsheterogene und -ähnliche Gruppen zusammenarbeiten, dass alle Kinder möglichst oft gemeinsam an der gleichen Sache lernen, dass Kinder andere lehren, dass die Lehrpersonen die AdL-Klassengemeinschaft und die Schulgemeinschaft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern gestalten. (Achermann & Gehrig, 2011, S. 23)

Diese ganz kurze Zusammenstellung über den Ansatz von AdL zeigt, im Gegensatz zu den Jahrgangsklassen, wie in dieser Form die Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Selbstständigkeit viel einfacher ermöglicht werden. Warum die Jahrgangsklasse aber noch immer ein so gefestigtes Konzept ist, soll der nächste Abschnitt aufzeigen.

7.2.2 Jahrgangsklassen

Das zu Beginn des 19. Jahrhundert in Preussen eingeführte Jahrgangsklassensystem (im Rahmen der flächendeckenden Einführung der Schulpflicht) war motiviert vom Gedanken der Übersicht und der Chancengleichheit (vgl. Precht, 2015). Eine Chancengleichheit insbesondere zwischen den Kindern des Adels und des Bürgertums (vgl. Kap. 4). Die Jahrgangsklassen und der 45-minuten Takt der Lektionen gehen auf den US-amerikanischen Ökonomen Frederick Winslow Taylor (1856-1915) zurück – den sogenannten ‚Taylorismus‘. „Was dieser sich unter dem wohlklingenden Wort Scientific Management ausgedacht hatte, war die völlige Normierung von Arbeitsabläufen in festgeschriebenen Prozessen“ (Precht, 2015, S. 107). Keine Bildungsverantwortliche, kein Bildungsverantwortlicher würde, so Precht (2015), den Taylorismus verteidigen. Trotzdem hält die Institution Schule, insbesondere in der Schweiz und in Deutschland, an den Systemstrukturen im Geiste Taylors fest. Denn, „mit individueller Förderung oder gar umfassender Potentialentfaltung der Schüler hatte dieses System nie etwas zu tun. Ziel war nicht, jedes Kind nach seinen Möglichkeiten entwickeln zu lassen, wie Humboldt es sich erträumt hatte, sondern geradezu das Gegenteil. [...] Schulen, wie das frühe 20. Jahrhundert sie für seine damaligen Bedürfnisse entwarf, waren gezielt gestaltete Lernfabriken“ (Precht, 2015, S. 106).

Die Absicht hinter der Bildung der Klassen mag wohl die vermeintliche Gleichsetzung von Lebensalter und Entwicklungsstand sein, doch zeigt die aktuelle Forschung, dass nur jeweils ungefähr zwei Drittel der Schülerschaft einer solchen Klasse tatsächlich dem betreffenden Jahrgang entsprechen (vgl. Gudjons, 2006). Jerusalem und Schwarzer (2002) sehen diese Form der Beschulung auch als besondere Belastung für die Lehrerschaft. Reformpädagogen wie Maria Montessori stellten den Jahrgangsklassenunterricht schon früh in Frage, denn sie hielten die Berücksichtigung der Vielfalt, die Vielzahl von Ressourcen in Lerngruppen und die Orientierung an subjektiven Lerninteressen und -bedürfnissen für grundlegende Aspekte auf der Unterrichtsebene (vgl. Buholzer, 2010). Trotz der Kritik an dieser Art von Schule sind die Jahrgangsklassen nach wie vor zentrale Grundpfeiler des Schulsystems. Achermann und Gehrig (2011) unterstreichen dabei auch die wissenschaftliche Erkenntnis, dass bei Schuleintritt, neben kulturellen und sozialen Unterschieden, ein Entwicklungsunterschied von bis zu vier Jahren bei den Kindern bestehen kann (vgl. Achermann & Gehrig,

2011, S. 23). Die Vielfalt der heterogenen Gruppe im altersdurchmischten Lernen kann deshalb gerade als Chance und Gewinn betrachtet werden, und nicht als Last, wie allzu oft in der eben nicht vorhandenen Homogenität der Jahrgangsklassen. Denn im Rahmen dieser Vielfalt „lernen Schülerinnen und Schüler unabhängig ihres Alters gemeinsam und differenziert nach ihrem Entwicklungs- und Lernstand. Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler nutzen die Heterogenität als Ressource für das Lernen im Unterricht und Zusammenleben“ (Achermann, 2011, S. 18). In ‚Die Schulen der Zukunft‘ (Fischer, 2010) werden u.a. Tillmann (2002) aber auch Ratzki (2005) zitiert, welche zugunsten der Entwicklung der Kinder die Abschaffung des Sitzenbleibens und der Jahrgangsklassen fordern. In Bezug auf die Daten der Beobachtungen (vgl. Kap. 6) kann diese Forderung nur unterstützt werden. Zudem erklärte auch Rüttimann im Interview (vgl. Kap. 6) ganz klar, dass das Mehrklassensystem hinsichtlich der Förderung zur Selbstführung entscheidend sei.

7.3 Noten und Selektion

Eine weitere hemmende Komponente sind die Noten, welche die Leistungen an der Norm und nicht der Entwicklung des einzelnen Menschen messen. Die Forschung zeigt, dass diese sich nur schlecht auf die Selbstwirksamkeit auswirken. Diese Form der Bewertung hat die gleiche historische Entstehung wie die im letzten Kapitel beschriebenen Jahrgangsklassen. Die Noten, welche der vermeintlichen Sozialisierung dienen sollen, sind schon länger im Verruf und werden von diversen Wirtschaftszweigen nicht wirklich ernstgenommen, da sie für das (Berufs-)Leben nicht sehr aussagekräftig sind. Precht (2015) gibt dazu zwei wohl sehr berechtigte Statements ab:

Jedes Klassentreffen belehrt unmissverständlich darüber, dass das Leben die Karten oft völlig anders mischt als die Schule. (Precht, 2015, S. 131)

Seit unter Lehrern die Sensibilität dafür ausgeprägter geworden ist, was mit der Psyche eines Kindes geschieht, wenn es schlechte Noten erhält, vergeben mehr und mehr Lehrer seit etwa drei Jahrzehnten nur noch höchst selten und ungern richtig schlechte Zensuren, vor allem in den Nebenfächern. All dies sind untrügliche Anzeichen dafür, dass das alte Notensystem längst erodiert ist und zum Teil einzig der Form halber praktiziert wird – eine Form, deren Sinn sich überlebt hat. (Precht, 2013 S. 133)

Die in der Schule stattfindende Bewertung einer sogenannten Norm und der damit zusammenhängenden Selektion fördert in keiner Weise die Gelingensbedingungen zur Selbstständigkeit; weder für die Komponenten der Selbstwirksamkeit, der intrinsischen Motivation noch der Sozialisierung.

7.4 Methoden und Strukturen des offenen Unterrichts

Die in der Literatur beschriebenen Elemente und Überlegungen des offenen Unterrichts thematisieren verschiedene Punkte, welche für die Entwicklung der Selbstständigkeit entscheiden sind. Daher widmet sich dieses Unterkapitel den Methoden und Strukturen des offenen Unterrichts.

Im Zuge der Reformpädagogik mit bekannten Vertretern wie Freinet, Montessori, Petersen und Parkhurst entwickelte sich die Idee der Öffnung des Unterrichts als Gegenstück zur geschlossenen, lehrerzentrierten und lernzielorientierten, d.h. auf wissenschaftliche, im Sinne von Wissen anhäufende Curricula ausgerichtete Unterrichtsform (vgl. Moosecker, 2008). Dabei vereint diese Vertreter der Reformpädagogik die grundlegen-

de Intention, dass mit Kindern in einer Weise zu lernen ist, die sie als Individuen berücksichtigt und ihre Interessen würdigt und sie als Lernende ernst nimmt. „Das Individuum erwirbt jene Kompetenzen, die zum Meistern einer komplexen Situation erforderlich sind“ (Lehmann & Nieke, 2000, S. 4). Freie Arbeit, Stationsarbeit, Projekte und Wochenplanarbeit sind einige der Methoden des offenen Unterrichts. Dabei kann in der Praxis sowohl die Wahl und Anwendung der Methoden, als auch der Grad der Öffnung des offenen Unterrichts sehr unterschiedlich sein (vgl. Moosecker, 2008; Landwehr, 1998).

Dabei ist aber nicht die Methode selber das Entscheidende am offenen Unterricht, sondern die Tatsache, dass „der offene Unterricht eine veränderte Beziehungssituation zwischen Lehrer und Schüler, einen veränderten Lernbegriff und eine veränderte Lernorganisation impliziert“ (Marra, 2013, S. 15).

Hinsichtlich der unter 7.1 noch einmal zusammengefassten Gelingensbedingungen für die Stärkung der Selbstständigkeit steht insbesondere die u.a. von Landwehr (1998) und Moosecker (2008) ausführlich beschriebene Wochenplanarbeit. Letzterer legt den Fokus zudem auf die Wochenplanarbeit im integrativen Setting. Im Folgenden sollen die wichtigsten Elemente der Wochenplanarbeit beschrieben werden. Die Legitimation für diese Fokussierung liegt dabei im Stellenwert, welcher dieser Methode sowohl von der Gesamtschule Unterstrass (vgl. Kap. 6), dem von Achermann und Gehrig (2011) beschriebenen altersdurchmischten Lernen, als auch von diversen weiteren Schulmodellen (vgl. Kap. 7.7) gegeben wird.

7.4.1 Wochenplanarbeit

Die Wochenplanarbeit ist ein eigenständiger Weg zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. (Hagmann, 2003, S. 10)

Der Wochenplanunterricht soll im Unterricht dazu dienen, dass Schüler/innen anhand ihrer Auseinandersetzung mit einem Inhalt nicht nur ihre Fach-, sondern auch ihre Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenzen ausbilden können. In diesem Sinne soll die Arbeit mit dem Wochenplan eine individuelle, ganzheitliche Förderung im Hinblick auf die Selbstständigkeit der Lernenden sein.

Rabstein und Reh (2007) betonen, dass Lernerfolg dann eintritt, wenn ein kognitiv anregender Unterricht stattfindet (vgl. 2007, S. 23). Dies bestätigen auch die Metastudien von Hattie (2014). Ein Lerninhalt kann jedoch nur dann kognitiv anregend sein, wenn er bedeutsam für den Lernenden ist. Dieser Ansicht ist Csikszentmihalyi (1991), welcher mit dem Flow-Konzept die optimalste Lernform als dann gegeben beschreibt, wenn ein simultanes Erleben von hohem Interesse, Freude an der Tätigkeit, hohem subjektivem Kontrollgefühl, hoher Konzentration und ausgeprägter Beteiligung möglich ist. Auch dies wird in den Metastudien von Hattie (2014) bestätigt.

In einem heterogenen, individuellen Lernsetting drängt es sich daher nach Landwehr (1998) auf, „erweiterte Lernformen“ wie die Lernplan- oder auch Wochenplanarbeit einzusetzen (S. 9). Das interkantonale Projekt ‚Erweiterte Lernformen‘ formuliert dafür folgende Zielsetzung: Förderung von Schlüsselqualifikationen wie Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Arbeitstechniken, Lernen lernen (vgl. Landwehr, 1998, S. 6).

Grundsätzliche Intentionen (Stichwort: angewandte Schlüssel- und Grundqualifikationen) sind mit diesem Ansatz verknüpft, die über isolierte Lernprozesse hinausreichen und oft wichtige grundlegende Förderziele von Schülern mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten darstellen. (Moosecker, 2008, S. 7)

Clausen (1997) fasst zudem die mit der Wochenplanarbeit geförderten Selbst- und Methodenkompetenzen zusammen: Selbstständigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Soziale Tugenden, soziale Fähigkeiten, Initiative /

Aktivität, Verfügung über methodisches Wissen, Selbsteinschätzung, Verfügung über Zeit, Planungsfähigkeit, Handlungsfähigkeit, Verantwortlichkeit, Selbstvertrauen (vgl. Clausen, 1997, S. 23).

Diese Auflistung zeigt, dass die Idee und das in der Wochenplanarbeit vorhandene Potential schon sehr viele fördernde Komponenten für die Selbstständigkeit beinhalten. Einige weitere, damit zusammenhängenden, fördernden Elemente seien im Folgenden zusammengefasst.

Morgenthau schreibt (2003) über den **Grad der Öffnung** des Wochenplans: „Wenn die Anliegen, die Interessen und das Arbeitsvermögen der Kinder stark berücksichtigt werden, ist mehr Offenheit gewährleistet“ (S. 12). Je nach Grad der Öffnung sind die Mitbestimmung, die Verantwortung und die Selbstständigkeit unterschiedlich gross. „Je nach Leistungsvermögen der Lernenden kann ihnen mehr Verantwortung übertragen werden“ (Moosecker 2008, S. 12).

Ein weiteres Element, welches als Fortsetzung des freien Spiels (vgl. Kap. 7.1) bezeichnet werden kann, ist die **freie Arbeit**. Morgenthau (2003, S. 14) sagt, dass ein Projekt einen verbindlichen Rahmen für Kinder vorgeben könnte, die eigene Ideen verwirklichen möchten. Für die betroffenen Kinder können dann genaue Abmachungen im Plan festgehalten werden, hinsichtlich der Zeit, des Ergebnisses und der Präsentation“ (Hochreutener 2003, S. 48). Eine innere Differenzierung wird durch offene Aufgaben und Wahlaufgaben ermöglicht, „indem die Schülerinnen und Schüler eigene Interessen und Neigungen einbringen“ (Hochreutener, 2003, S. 49) und bezieht sich dabei auf Clausen (1997), welcher betont, dass die freie Arbeit die Mitbeteiligung der Kinder erhöht.

Die Wochenplanarbeit, da sind sich die bisher genannten Autoren einig, ist auf klare **Regeln und Strukturen** angewiesen, welche konsequent eingehalten werden müssen. So zum Beispiel Regeln über die Arbeitslautstärke, akustische Signale zu Beginn und dem Ende einer Arbeitssequenz, klar offen gelegte Zeiteinheiten und Inhaltsvorgaben, um hier nur einige Möglichkeiten zu nennen (vgl. Moosecker, 2008). So empfiehlt Moosecker (2008) beispielsweise die schrittweise Erhöhung der Selbststeuerung durch drei vorgeschaltete Arbeitsregeln, welche das andauernde Nachfragen unterbinden sollen:

- 1.Stufe: Die eigene Lösung finden
- 2.Stufe: Das wechselhafte (flüsternde!) Helfen der Schüler untereinander
- 3.Stufe: Ratsuche bei der Lehrkraft

Moosecker (2008) betont aber, dass auch bei diesen Arbeitsregeln nicht der Anspruch bestehen sollte, dass diese zwingend immer angewendet werden, da sie auch eine „Überforderungen“ bedeuten können (S. 31). Zwei weitere entscheidende Faktoren stellen indes die Partizipation und die **Vertrauenskultur** dar.

Basierend auf der Überzeugung, dass die Schüler grundsätzlich eine Lern- und Arbeitsbereitschaft zeigen, sofern sie den Sinn der entsprechend Anforderung begreifen und für sich eine realistische Erfolgsmöglichkeit sehen, braucht es auch in der Wochenplanarbeit eine Vertrauenshaltung (vgl. Landwehr, 1998, S. 61).

Wird diese Vertrauenskultur nicht bereits bei der Einschulung gepflegt, ist deren Einführung zu einem späteren Zeitpunkt äusserst anspruchsvoll (vgl. Landwehr, 1998; Moosecker, 2008). Die **Partizipation** (vom lateinischen Wort ‚participare‘ und kann auch mit ‚teilhaben, teilnehmen lassen, teilen‘ übersetzt werden) wird in der Literatur oft mit den Begriffen Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung und Einbeziehung gleichgesetzt. „Umgangssprachlich versteht man darunter, dass Einzelne, oder auch kleinere Gruppen, an Entscheidungen mitwirken, die sowohl das eigene Leben, als auch das einer grösseren Gemeinschaft betreffen“ (Sturzbecher & Waltz, 2003, S. 14). In der verwendeten Literatur erhalten die Schülerinnen und Schüler in jeder der beschriebenen Formen der Wochenplanarbeit die Möglichkeit der **Mitbestimmung**.

Sei dies nun im geschlossenen Wochenplan, in dem die Schülerinnen und Schüler nur über die Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben entscheiden können, bis hin zu Mitbestimmungsrecht über die Sozialform, den Zeitumfang, die Ziele, die Inhalte und die Planung im offenen Wochenplan (vgl. Huschke & Mangelsdorf, 1994, S.51; Bönsch, Kohnen, Möllers, Müller, Nather, & Schüürmann, 2010, S. 218). „Bei der Wochenplanarbeit entscheiden die SchülerInnen in der Regel über die Reihenfolge der Aufgaben, die sie bearbeiten, über die Zeiteinteilung, das Lerntempo, die Sozialform, teilweise auch über den Schwierigkeitsgrad, während die Ziele fremdbestimmt und dem Curriculum der jeweiligen Stufe oder auch des Faches folgen“ (Niedermair, 2008, S. 117). Dadurch werden sowohl die **Entscheidungskompetenzen**, als auch die Fähigkeiten zur **Kooperation** gestärkt (vgl. Moosecker, 2008; Huschke und Mangelsdorf, 1994, S. 29)

Die **Entscheidungskompetenzen** der Lernenden sollen als Prozess begleitet und mit der Zeit vergrößert werden. Dabei ist darauf zu achten, dass ein zu grosser Entscheidungsspielraum für gewisse Kinder auch eine Überforderung darstellen kann (vgl. Moosecker, 2008). Wie auch bereits im System des altersdurchmischten Lernens beschrieben, ist ein Helfersystem eine entscheidende Gelingesbedingung (vgl. Moosecker, 2008). Herzog (2005) sagt dazu: „Die Schüler/innen sollen sich zuerst untereinander helfen (Helfersystem), ehe sie bei schwerwiegenden Verständnisschwierigkeiten den/die Lehrer/in zu Rate ziehen“ (S. 34). Dadurch übernehmen sie füreinander soziale Verantwortung. Unterstützt wird dies sicherlich durch das Modellernen anhand der Kooperation der Lehrpersonen, welche sich „über die Erfahrungen und Entscheidungen austauschen“ (vgl. Bönsch et. al., 2006, S. 220).

In der Wochenplanarbeit übergibt die Lehrperson den Lernenden die **Verantwortung** für ihr eigenes Lernen. „Die Förderung der Mitverantwortung des Lernenden im Verlauf der Erziehung und Unterweisung ist hier ein ausgesprochenes Ziel in Richtung der Mündigkeit“ (Aregger, 2008, S. 16). Mit dem Wochenplan schliesst die Lehrperson mit den Lernenden eine Art Vertrag ab und übergibt ihm so ein Stück Verantwortung für sein eigenes Lernen. So wird ebenfalls das Vertrauensverhältnis gestärkt. Durch den Lernplan entsteht eine vertragsähnliche Situation, in der die Lernenden von den Lehrenden herausgefordert sind, die zugestandenen Freiräume sinnvoll und verantwortungsvoll zu nutzen“ (Landwehr, 1998, S. 11).

Huschke und Mangelsdorf (1994) sagen dazu: „Wahrscheinlich sind einige ihrer Kinder durch das geforderte Mass an Eigeninitiative und Selbstverantwortung in einer relativ offenen Situation wie dem Wochenplan überfordert. Sie sind auf eine persönliche Lenkung, Steuerung und eventuell auch Druck durch den Lehrer vorläufig angewiesen“ (S. 28). Die Lehrperson muss abwägen können, wie viel Fremd- und wie viel Selbststeuerung die Kinder brauchen, um nicht über- oder unterfordert zu sein. Der Grad der Verantwortung zeigt sich somit natürlich auch in den Bereichen der Mitbestimmung, der Entscheidungen und der Kooperation. Bezüglich des Zusammenspiels der Kooperation und der Verantwortung sagen Huschke und Mangelsdorf (1994): „Der leistungsfähigere Tutor lernt Verantwortung zu übernehmen, nicht nur für seine eigene Qualifizierung, sondern auch für das Lernen von anderen“ (S. 35).

Zudem stellt die **Binnendifferenzierung** ein Leitprinzip der Wochenplanarbeit dar (vgl. Hochreutener, 2003, S.35). Moosecker (2008) formuliert dies so: „Die Wochenplanarbeit ist eine Form der Unterrichtsorganisation, die sich am Prinzip der individuellen Passung ... orientiert. Sie hat das Potential, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden im Unterricht besser zu berücksichtigen, da auf neue organisatorische Weise der Umgang mit Heterogenität angegangen wird“ (S. 55). Dabei spielen offene Aufgaben, die per se differenziert sind, eine wichtige Rolle (vgl. Claussen, 1997, S. 37).

Der Wochenplan verknüpft Lernbereiche wie Sozialkompetenzen, freier Wille und Persönlichkeitsbildung, wobei das selbständige Lernen aufgebaut und gelernt wird. „Lernen lernen, selbständiges Lernen kann nicht einfach vorausgesetzt werden, es muss angeeignet werden. Deshalb wird dem Methodenlernen in der Grundschule in vielen Publikationen grosser Stellenwert beigemessen“ (Niedermair, 2008, S. 123).

Die Wochenplanarbeit, so auch Vaupel (2000), besitzt das **implizite Prinzip der Differenzierung** und ermöglicht so auch den „frustärmeren“ **Einbezug von leistungsschwächeren Kindern** (vgl. Moosecker, 2008, S. 59).

7.4.2 Förderung der Selbstständigkeit

Im Zuge der Wochenplanarbeit werden verschiedene entwicklungspsychologischen Aspekte (vgl. Kap. 5) in den Fokus gesetzt. So steht seit den 1980er Jahren in diesem Zusammenhang das Kompetenz-Erlernen im Bereich der Selbstständigkeit und des freien Willens immer mehr im Zentrum (vgl. Müller 2004, S. 10). Unterstützt wird diese Aussage vom EMNID-Institut in Bezug auf die Wochenplanarbeit durch Morawietz (1997): „Schon die relativ geringen Mitbestimmungsmöglichkeiten, die sich vor allem auf die Reihenfolge, Dauer und Bearbeitungsform der Aufgaben beziehen, erhöhen meistens die Lernmotivation beträchtlich“ (S. 254).

Da die Selbstständigkeit eng mit dem Selbstwertgefühl zusammenhängt und dieses nur indirekt vermittelt werden kann, ergeben sich auch in der Wochenplanarbeit drei Zielrichtungen:

- Wochenplan als Medium zur Förderung der Selbstständigkeit
- Selbstständigkeit kann eine motivierende Dynamik erzeugen
- Selbstwertstärkung

Die folgende Abbildung soll dies darstellen:

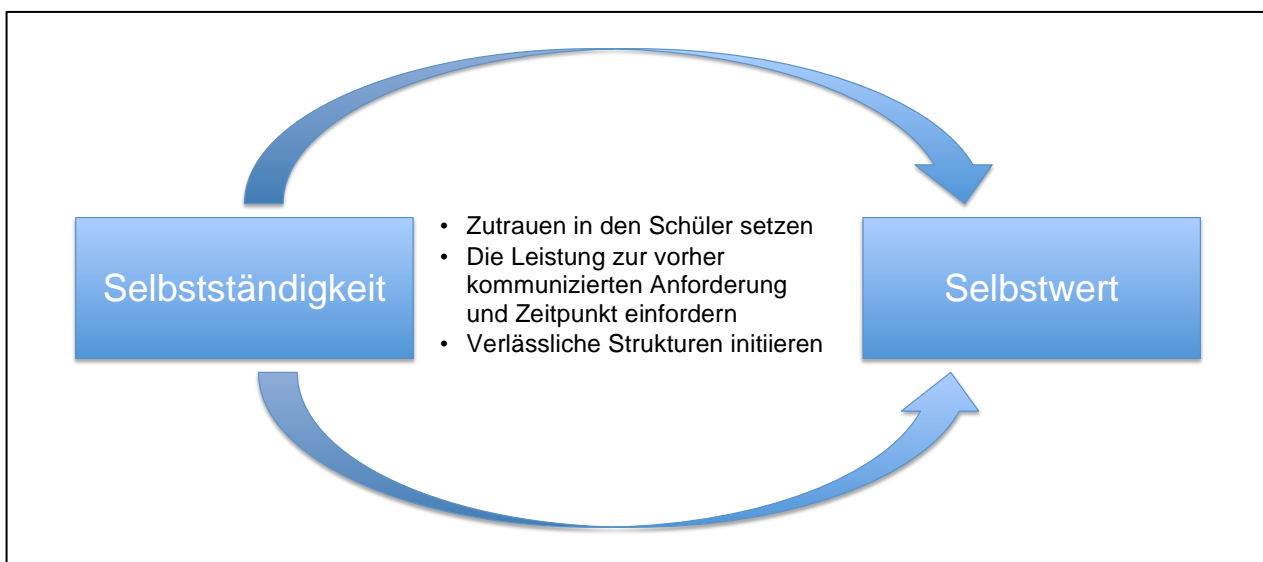


Abbildung 10: Selbstständigkeit – Selbstwert, nach Moosecker, 2008 (eigene Darstellung)

7.4.3 Weitere fördernde Elemente aus der Wochenplanarbeit

Da der Wochenplan als solches lediglich ein Instrument darstellt, benennen verschiedene Autoren weitere Elemente, welche – soll die Selbstständigkeit effizient gefördert werden – zwingend nötig sind. Nach Moosecker (2008) ist der Vorbesprechung und der anschliessenden **Reflexion** besonders in der Förderschule

genug Platz einzuräumen (vgl. Moosecker, 2008, S. 75). „Trotz des Vorrangs der Arbeit wird der Stellenwert dieser Besprechungen oft unterschätzt und dafür zu wenig Zeit eingeplant“ (Morawietz, 1997, S. 257). Die Abschlussreflexion des Wochenplans „dient dazu, dass die Schüler lernen, auf eine abgeschlossene, längerfristige Arbeitsphase zurückzuschauen und über das Ergebnis der eigenen Einschätzung Rechenschaft abzulegen“ (Moosecker, 2008, S. 76). Das beschriebene Element der Reflexion und der damit zusammenhängenden **Metakognition** ist, wie bereits im Kapitel fünf betont, eine entscheidende Komponente für die Förderung der Selbstständigkeit. Unabhängig von der Methode (Wochenplanarbeit, etc.) muss, so auch Müller (2006), die Metakognition immer Bestandteil vom Prozess sein. Die Schüler werden die gewählte Methode sonst nie als sinnvoll erfahren.

In Bezug auf den hyperaktiven Schüler und die Frage, ob die Öffnung des Unterrichts diesem hilft oder die Auffälligkeit sogar noch fördert, kommt Moosecker (2008) zu folgender Einschätzung: „Da der Wochenplan eine konstante, immer wieder kehrende Struktur zulässt, birgt er das Potential für Schüler mit Schwierigkeiten der Verhaltenskontrolle, sich auf eine verlässliche Anforderung einzulassen. Die Didaktik der Verhaltensgestörten-Pädagogik verweist immer wieder deutlich auf die Notwendigkeit eines strukturierten, klaren Rahmens“ (S. 79). Es ist daher sehr bedeutsam, dass Strukturen und Rituale klar kommuniziert und eingeführt werden. Dies bietet Verlässlichkeit, aber auch Freiheit innerhalb eines gegebenen Rahmens.

Nebst bereits erwähnten, wichtigen Hinweisen zu Bedingungen und Strukturen des Wochenplanunterrichts, sei hier noch einmal hervorgehoben, dass die Rahmenbedingungen durch die Lehrkraft mit wohlwollender Konsequenz durchgesetzt werden sollten. Ebenso ist es zum Beispiel förderlich, wenn die Durchführung des Wochenplans (z.B. die 5. oder 10. Durchführung) gefeiert wird. Moosecker (2008) betont aber auch, dass die vollständig geöffnete Form der freien Arbeit für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten gegenwärtig nicht vorstellbar ist (S. 80).

7.5 Weitere Elemente der Förderung der Selbstständigkeit

Um Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit lernen zu können, braucht es genügend Lernsituationen in Lerngruppen und Teamarrangements, um diskutieren, kooperieren, präsentieren und visualisieren zu können (vgl. Müller, 2006). „John Deweys Formulierung, dass ein Gramm Erfahrung besser sei als eine Tonne Theorie, ist natürlich plakativ, stellt dabei in einem komplexen Problemfeld eine Teilwahrheit in den Mittelpunkt, denn dieses Problem findet sich tatsächlich im alltäglichen pädagogischen Handeln“ (zitiert nach Müller, 2006, S. 11-12). Diese Aussage wird auch von Rüttimann (vgl. Kap. 6) unterstützt. Von der Lehrperson herangetragene oder zugelassene Problemstellungen, welche die Schülerschaft lösen muss, bedingen demzufolge die von Müller (2006) beschriebene Lehrerhaltung: „Was, wenn mein Denkweg nicht der beste, vor allem nicht der einzige und schon gar nicht der meiner Schüler wäre? Da hilft nur eins: Raum geben und Zeit lassen für das Beschreiten eigener Wege, für eigene kreative Ansätze und Lösungen der Schülerinnen und Schüler“ (Müller, 2006, S. 12).

Letztendlich, so ist Müller (2006) überzeugt, verliert man dadurch keine Zeit. Die Schülerinnen und Schüler sind dadurch besser in Lern- und Arbeitstechniken trainiert, und können diese „schneller, besser und kompetenter im Unterricht und in der alltäglichen Arbeit einsetzen“ (S. 12). Wie Rüttimann (vgl. Kap. 6) ist auch Müller (2006) überzeugt, dass ein grosser Teil der Förderung der Selbstständigkeit mit kooperativen Lernformen geschehen muss.

7.5.1 Klassenrat

Sowohl im Konzept des altersdurchmischten Lernens, (vgl. Achermann und Gehrig, 2011) als auch in Bezug auf die Wochenplanarbeit wird das Element des Klassenrates als sehr entscheidend beschrieben, da die darin enthaltene Möglichkeit der Reflexion und der Mitbestimmung wichtige Elemente der Selbstständigkeit sind. „Als wichtiges Instrument zum Aufbau einer kommunikations- und lernförderlichen Klassenkultur hat sich der sogenannte ‚Klassenrat‘ (Klassenversammlung, Klassenforum, Klassenkonferenz) erwiesen“ (Landwehr, 1998, S. 57). Eine dadurch geförderte Schlüsselkompetenz, eine echte Partizipation durch das Element eines staatsbürgerlichen Unterrichts, beziehungsweise einem Stück angewandter Demokratie, ist heute eine zentrale Anforderung geworden (vgl. Landwehr, 1998). Aber auch dabei (vgl. Kap. 7.4 und Kap. 7.6) ist die Haltung der Lehrperson und die damit einhergehenden echten Entscheidungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler von grösster Bedeutung. „Er [der Klassenrat] ist in meinem Unterricht das wesentliche Element, das den Unterricht für die Kinder durchschaubar öffnet. Offener und freier Unterricht ohne Klassenrat bzw. eine ähnlich Einrichtung mit vergleichbaren Rechten für die Kinder ist für mich nicht denkbar!“ (Morgenthau, 2003, S. 76).

7.5.2 Lerncoaching

Das Konzept des Lerncoaching sieht die Rolle der Lehrperson mehr im Bereich der Lernbegleitung als in der Wissensvermittlung. Eschelmüller (2008) beschreibt in ihrem Buch das Lerncoaching-Konzept so: die Lehrperson muss für eine optimale Förderung des Kindes primär den Lernprozess verstehen. „Weg vom: „Erklär mir, was du nicht verstanden hast“, hin zum: „Erklär mir, wie du vorgehst“ (S. 32).

Dieses Rollenverständnis soll in Form eines Lerndialoges bei der Schülerin und dem Schüler Konstruktionsprozesse ermöglichen, welche sie in ihrer Selbstwirksamkeit stärken. Dabei fällt dem sogenannten Lerncoach die wichtige Aufgabe zu, sich bei neuen Aufgaben und Problemstellung immer nach dem Prinzip der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden zu richten (vgl. Eschelmüller, 2008). Eine individuelle Lernbegleitung, so wie sie Eschelmüller (2008) differenziert beschreibt, stellt in der Entwicklung der Selbstständigkeit eine wichtige Komponente dar.

Die bis anhin erwähnten Elemente sind sicherlich sehr entscheidende Kriterien, wenn es darum geht, dass sich Selbstständigkeit auch in der Institution Schule optimal entwickeln kann. Der letzte und wohl auch wichtigste Punkt im Bezug auf die Förderung der Selbstständigkeit ist aber zweifelslos die Haltung und Rolle der Lehrperson. Der folgende Abschnitt widmet sich deshalb ausführlich dieser Thematik.

7.6 Haltung und Rolle der Lehrpersonen

Wenn man voraussetzt, dass neben der Fachkompetenz auch das Erlernen von Teamfähigkeit, der Erwerb methodischer und kommunikativer Kompetenz notwendig ist, muss der Lehrer heute seine Rolle überdenken. „Die von Maria Montessori propagierte Veränderung der Lehrertätigkeit in der Freiarbeit bietet Ansätze zum Überdenken der Lehrerrolle. So wird der Lehrende vorwiegend indirekt aktiv als Mittler zwischen Kind und Material (Grundsatz: „Hilf mir, es selbst zu tun“.) Dabei ist festzustellen, dass nicht nur die Lernerfolge der Schüler deutlich werden, sondern auch die Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer deutlich zunimmt. (Müller, 2006, S. 15)

Wie im Kapitel 5.2 beschrieben, spielt die Qualität der Beziehung zwischen Schüler und Lehrperson eine entscheidende Rolle in Bezug auf den Lernerfolg und somit auch auf die Chancen zur Selbstbefähigung. Diese Qualität zeichnet sich vor allem durch gegenseitiges Vertrauen und Respekt aus. Nach Rüttimann (vgl. Kap. 6.3.1) muss im Zusammenhang mit diesen Begriffen auch die Erwartungshaltung der Lehrperson an die Schüler mitberücksichtigt werden. So zeigen Studien (vgl. ebd.), dass die besagte Erwartungshaltung der Lehrperson an den möglichen Lernerfolg des Schülers mehr als doppelt so wichtig ist bei der Herausbildung der eigenen Selbstständigkeit als der konstituierte IQ des Kindes. Den „guten Lehrer“ beschreibt Precht (2015) als den Menschen, der Kinder liebt und dem man gerne zuhört (S. 140). In diesem Zusammenhang schildert er den von Christoph Kucklick (2007) beschriebenen Versuch an einer Problemklasse in Malmö, welche zu den Leistungsschwächsten im ganzen Land gehörte. Dabei wurde die Klasse für ein halbes Jahr von Lehrpersonen unterrichtet, die sich über mehrere Jahre durch überdurchschnittliche Leistungsresultate ihrer Schüler ausgezeichnet hatten. Nach Ablauf eines halben Jahres wurde die Klasse als drittbeste Schwedens bewertet (vgl. Precht, 2015, S. 138). Dieses Potential der Lehrperson unterstreicht auch Hattie (2014) in seiner gross angelegten Studie, die zeigt, dass kognitiv ansprechender Unterricht für den grössten Lernerfolg bürgt. Sowohl im erwähnten Schweden-Versuch, als auch in der Hattie-Studie spielen die Komponenten der Beziehungsebene, der Erwartungshaltung und der Darstellungs- und Vermittlungsfähigkeiten der Lehrperson die wohl entscheidendsten Rollen (vgl. Precht, 2015, S. 140). In Bezug auf die im Kapitel 5.3 beschriebene Selbstwirksamkeit, welche ein entscheidendes Glied in der Bildung der Selbstständigkeit darstellt, unterstreicht Rüttimann (vgl. Kap. 6.3.1) zudem die Komponente, dass die Lehrperson der Schülerschaft das Mitwirken und Mitgestalten im schulischen Alltag ermöglichen soll. Sieht die Lehrperson das kompetente Kind und nicht den unvollständigen Erwachsenen, kann unter den bereits erwähnten Punkten eine vertrauensvolle Lernkultur entstehen.

„Auch für LehrerInnen lässt sich ein umfangreicher Tugendkatalog dazu aufstellen, was sie sein und können müssen, um selbständiges Lernen fördern zu können. Er reicht von der didaktisch-methodischen Kompetenz für komplexe Differenzierungsformen bis zur persönlichen Offenheit für heterogene Lernwege und Ambiguitätstoleranz, von der theoretischen Einsicht bis zur praktischen Umsetzung eines anderen Rollenverständnisses usw.“ (Huber, 1999, S. 21-22).

Die für den Autor dieser Arbeit wichtigsten Faktoren in der Haltung und Rolle der Lehrperson sind:

- Vertrauen und hohe Erwartungshaltung in das kompetente Kind
- Sich als wohlwollender Lernbegleiter für das kompetente Kind sehen

- Grosse Kenntnisse in Bezug auf das Prinzip der nächsten Entwicklungszone (vgl. Wygotski, 1986)
- Stetige Weiterbildung in der Kommunikation (starke Feedbackkultur)
- Schulentwicklung auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützen
- Offenheit gegenüber den Ideen, Vorstellungen und Motivationen der Kinder

7.7 Hinweise auf verschiedene Schulmodelle

Die bis hierhin beschriebenen Faktoren und Vorschläge zur Förderung der Selbstständigkeit sind nicht etwa nur theoretische Ideen in Fachzeitschriften, sondern werden in verschiedenen Ausprägungen seit Jahren erfolgreich umgesetzt. Die Gesamtschule Unterstrass ist nur ein Beispiel. Diverse Schulen welche sich an der Montessori- oder der Freinet-Pädagogik, am Jena- oder auch am Daltonplan orientieren, setzen viele der Selbstständigkeit fördernden Elemente um. Diese mögen in ihrer Umsetzungen zum Teil sehr verschieden sein, gemeinsam haben sie aber alle, dass sie der Selbstwirksamkeit und der Ausbildung zur Selbstführung bzw. Selbstständigkeit eine hohe Priorität einräumen und das Kind als das kompetente Kind wahrnehmen (vgl. Hansen-Schaberg & Schonig 2002a; 2002b; Korrenz, 2012; Popp, 1999). An diesem Punkt ist die Erwähnung in Bezug auf die gemessenen Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler für das bessere Verständnis wichtig. So schreibt Koerrenz (2012) über die Jena-Plan-Schule, dass die Unterschiede in den Leistungsergebnissen, welche u.a. durch PISA (vgl. Tillmann & Meier, 2001) durchgeführt werden, nur ganz gering, wenn überhaupt vorhanden sind. Selbstständigkeit und die damit verbunden Kompetenzen können durch solche Tests nicht abgebildet werden (vgl. Wagenhofer, 2013), und selbst wenn diese Fähigkeiten sehr hoch entwickelt sein sollten, wäre es eine Illusion davon auszugehen, dass sich die wie bisher gemessenen Leistungsergebnisse verbessern würden.

7.8 Heilpädagogische Relevanz und weitere Schlussfolgerungen

Die Förderung von Selbstständigkeit impliziert die aktuelle heilpädagogische Intention: eine ressourcen-, kindsorientierte und selbstwirksamkeits-fördernde Schule, welche die Entwicklung zu selbstständigen Mitgliedern unserer Gesellschaft ermöglichen soll (vgl. Volksschulgesetz des Kantons Zürich, 2005, S. 9). Diese heilpädagogische Intention mit welcher auf die hoch aktuellen Themen (Integration, herausforderndes Verhalten, Schulumüdigkeit, fehlende Resilienz, etc.) der Volksschule reagiert wird, entspricht in vielen Belangen der in dieser Arbeit beschriebenen förderlichen Komponenten für die Selbstständigkeitsentwicklung. Bedauerlich ist dabei aber, dass diese heilpädagogische Arbeit hauptsächlich erst durch ein beim Kind diagnostiziertes Defizit ermöglicht wird und nicht schon vom vornherein angeboten wird. Eine Erfassung des Kindes in einem systemischen Kontext nach ICF-CY (vgl. WHO, 2011) und verschiedenen Lernstanderfassungsinstrumenten, welche die Förderdiagnostik der heilpädagogischen Arbeit ermöglicht, sollten demnach im optimalsten Fall der Standard für alle Kinder sein. Gerade auch deshalb, weil die Zone der nächsten Entwicklung für die pädagogische Arbeit zur Förderung von Selbstständigkeit so entscheidend ist (vgl. Kap. 5-7). Dabei ist es wichtig, dass die (Heil-)Pädagogin oder der (Heil-)Pädagoge mit einer positiven und herausfordernden Erwartungshaltung auf die Kinder zugeht, damit die Chancen für einen hohen Lern- und Leistungserfolg gegeben sind (vgl. Kap. 7.6).

Ob Selbstständigkeit in der Schule optimal gefördert werden kann, hat also am meisten mit der Haltung der Lehrperson zu tun (vgl. Hattie, 2014a; 2014b). Die in diesem Kapitel näher betrachtete Methode der Wo-

chenplanarbeit zeigt dies gut: Das Instrument Wochenplan (im Rahmen eines offeneren Unterrichts) impliziert wohl viele Komponenten für eine erfolgreiche Förderung und Ermöglichung der Selbstständigkeit (vgl. Kap. 7.4), ist aber komplett abhängig davon, wie die Lehrperson diese Wochenplanarbeit umsetzt. Dabei kann der Wochenplan einerseits eine simple, undifferenzierte und nicht individualisierte von der Lehrperson bestimmte ‚Zu-Erledigen-Liste‘ sein und andererseits ein vom Schüler komplett selbstbestimmtes Planungs- und Reflexionsinstrument darstellen und kann daher eine stoische Aufgabenerfüllung oder eben eine enorme kognitive Aktivierung bewirken.

Im folgenden Kapitel sollen die Erkenntnisse aus diesem Kapitel noch einmal diskutiert und in Zusammenhang mit den vorhergegangenen Inhalten gesetzt werden.

8. Zusammenführung der Ergebnisse

Im Anschluss an diese Theorierecherche, dem Experteninterview und den gemachten Beobachtungen sollen nun die Erkenntnisse zusammengeführt werden. Das Ziel dieser Zusammenführung ist es, die Fragestellung dieser Masterarbeit zu beantworten (vgl. Kap. 2.3.1). Im Kapitel zehn wird dann im Bezug auf diese Antworten ein Ausblick auf weiterführende Fragestellungen und Handlungsmöglichkeiten gegeben.

Der Begriff der Selbstständigkeit, wie er heute vorwiegend benutzt wird, hat seinen Ursprung in der Aufklärung (vgl. Kant, 2012) und basiert auf der Idee der Gleichwertigkeit (vgl. Kap. 6.3.1). Die selbstständige Bürgerin und der selbstständige Bürger werden in diesem Sinne nach Kant (2010) als die mündige Bürgerin und der mündige Bürger beschrieben. Dieser geforderte Wandel aus der Unmündigkeit definiert den Anspruch, dass jeder Mensch die Verantwortung trägt, sein eigenes, kritisch reflektiertes Weltbild zu erschaffen. Diese Etablierung im Rahmen der Zeit der Aufklärung kann in direktem Zusammenhang mit dem Wechsel des Feudalismus hin zur Wirtschaft und dem Bürgertum gesehen werden (vgl. Kap. 4.1.1). Im Verlaufe des gesellschaftlichen Wandels verändert und differenziert sich die Definition des selbstständigen Menschen nach und nach. Einerseits wird unter der Selbstständigkeit die Emanzipation und die Verantwortungsübernahme des Individuums, andererseits die Fähigkeit, den Anforderungen der Ökonomie zu entsprechen, verstanden (vgl. Kap. 4.1.2). Weiter wird der Begriff der Selbstständigkeit auch als die Fähigkeit, ein Leben lang lernen zu können, beschrieben. Ein Spannungsverhältnis ergibt sich zudem durch den Anspruch, dass Selbstständigkeit zum einen als Erfüllung ‚alter Erziehungswerte‘ und zum andern als Fähigkeit der Selbstverwirklichung verstanden wird. Diese Forderung an die Selbstständigkeit hat indes grosse Auswirkungen auf das Familiensystem, wie auch auf die mit der Kindheit verbundenen Vorstellungen und damit auch auf das System Schule (vgl. 4.3 - 4.4). Die Definition, was also einen selbstständigen Menschen ausmacht und was von ihm gefordert wird, stand und steht in einer stetigen Wechselwirkung mit dem Bild des Menschen als Teil der Gesellschaft. Ein Nenner in dieser Definitions- und Anspruchskomplexität liegt sicherlich in der Grundforderung Kants (2010) des mündigen Menschen und in dem von Beck und Beck-Gernsheim (1994) formulierten Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Zwang. Der selbstständige Mensch ist demnach fähig, sein Handeln und seine Umwelt kritisch zu reflektieren und nach den gewonnenen Erkenntnissen zu handeln. Ebenso muss er in der Lage sein, sich fortlaufend weiterzubilden, sowie sich seiner Mission oder seines Potentials bewusst zu werden. Wobei sich in diesem letzten Punkt ein weiteres Themenfeld auftut, bei welchem sich die Frage stellt, ob die Potentialentfaltung im Sinne des humanistischen Menschenbildes, als

individuelle Selbstverwirklichung (insbesondere geprägt durch Freud), oder wie von Rüttimann (vgl. Kap. 6.3) gefordert, als bestmöglicher Beitrag zur Gesellschaft zu verstehen ist. Zudem zeigt sich das Spannungsverhältnis sowohl zwischen den zwei entscheidenden Komponenten der Selbstständigkeit, einerseits der freien Entfaltung des Menschen und andererseits dessen ökonomische Verwertbarkeit (vgl. Kap. 4.2). Indes betont Kant, dass Selbstständigkeit des Handelns ihre Grenze in der Unantastbarkeit der Handlungsfreiheit des Anderen findet“ (Drieschner, 2007, S. 22.). In seiner Moralphilosophie betont Kant zudem, dass Kinder nicht „dem gegenwärtigen, sondern dem möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden“ (Schulte, 1991, S. 700) sollen (vgl. Kap. 4.3.2). Diese Forderung impliziert wohl aber auch die grösste Problematik in der Thematik und Definition der Selbstständigkeit, insbesondere im Kontext der Bildung. Diverse etablierte Personen aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen kritisieren – und mit der steigenden Quantität an Publikationen nimmt diese Kritik insbesondere in den letzten zwei Jahrzehnten extrem zu – die eben nicht zugunsten der Entwicklung der Selbstständigkeit gestaltete schulische Bildung (insbesondere in Deutschland, Österreich und der Schweiz, vgl. Kap. 4.5). Wenn die Selbstständigkeit, oder eben die Mündigkeit der Bürgerin und des Bürgers wirklich als gesellschaftliche Zielnorm gelten soll, so müsste sich die Schule und die Erziehung im Allgemeinen konsequenter danach ausrichten und sie als produktive und nicht funktionale Selbstständigkeit definieren (vgl. Kap. 4.5). Diese Kritik und Forderung an die momentanen Erziehungs- und Bildungsstrukturen für Kinder basiert auch auf einem klar formulierten Kindheitsbild, nämlich dem des ‚kompetenten Kindes‘ (vgl. Gopnik, 2009), welches es in seiner Bildung zu begleiten gilt. Dieses Bild steht im Kontrast mit der Vorstellung des unfertigen Menschen, welchen es auszubilden gilt. In diesem Kontext verstärkt sich dann besonders die Debatte darüber, zu was man diesen Wunschnorm-Menschen auszubilden hat (vgl. auch die aktuelle Debatte über die Digitalisierung in der Schule). Diese Debatte ist jedoch im Zusammenhang mit der Förderung der Selbstständigkeit nur kontraproduktiv und lenkt von der eigentlichen Problematik ab (vgl. Precht, 2014). Denn die Entwicklung des selbstständigen Menschen ist, wie der gesellschaftliche Anspruch an ihn, sehr komplex und wird daher auch sehr differenziert erforscht und beschrieben (vgl. Kap. 5). Eine Grundlage, welche durch die wissenschaftliche Arbeit keine (oder nur sehr wenig) Kritik erfährt, bilden drei wesentliche Komponenten; die Bindung, die Autonomie (Selbstbestimmung) und die Selbstwirksamkeit. Alle drei nehmen auch im Bezug auf das selbstregulierte (selbstständige) Lernen entscheidenden Einfluss. Selbstständigkeit wird demzufolge (vgl. Kap. 5.1 - 5.3) dann am besten entwickelt, wenn basierend auf verlässlichen Beziehungen, ein genügend grosses Mass an Autonomie zugelassen wird, welche eine intensive Bildung einer starken Selbstwirksamkeitserwartung zur Folge hat. Im Rahmen des Themenfeldes des selbstregulierten Lernens, welches indes auch die Faktoren beschreibt, die dazu beitragen, dass Lernen auch ein ganzes Leben lang optimal funktionieren kann, differenziert diese erwähnte Grundlage für die Selbstständigkeit mit diversen hoch aktuellen Forschungsergebnissen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Kap. 5.6; Kap. 6.4; Kap. 7.8). Dabei stehen Aspekte aus der Kognition, Metakognition, Motivation, Emotion und Volition in einer Wechselwirkung und entscheiden über den Erfolg eines Lernproduktes. Im Besonderen zu erwähnen ist, dass das Selbstwertgefühl in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle spielt und eine weitere Grundlage im Zusammenspiel mit der Selbstwirksamkeit für die genannten Aspekte bildet. Wie in den Schlussfolgerungen zum Kapitel fünf (vgl. Kap. 5.6) bereits erwähnt, ist es unumgänglich, will man dem Bildungsziel des selbstständigen Menschen gerecht werden, diesen Komponenten gegenüber der ‚klassischen‘ Wissensvermittlung genügend Platz einzuräumen. Zudem ist

dabei entscheidend, dass das Kind von den Erziehenden als das ‚kompetente Kind‘ (vgl. Gopnik, 2009) gesehen wird. Der Gedanke des kompetenten Kindes findet sich auch im sozialen Konstruktivismus (vgl. Kap. 5.1) wieder und deckt sich mit einer der Hauptaussagen Rüttimanns (vgl. 6.3.1). Dieser betont im Interview, dass selbstständiges Lernen immer im Zusammenhang mit sozialem Handeln geschieht: „Ich werde am du und das du wird am ich“ (Buber, 2017; zitiert nach Rüttimann, 2018; Kap. 6.3.1). Als weiteren Baustein des selbstständigen Lernens ist in der gewählten Literatur vom Prozess des Problemlösens die Rede: Probleme, beziehungsweise Herausforderungen und Lerninhalte, welche für die Lernende und den Lernenden eine intrinsische Bedeutsamkeit aufweisen. Spielen die erwähnten, alles entscheidenden Faktoren (vgl. auch Abbildung in Kap. 6.4.1) optimal zusammen, ist sowohl Selbstständigkeit im Kontext des jeweiligen Entwicklungsstandes, als auch deren Weiterentwicklung möglich. Daher ist Selbstständigkeit auch als stetiger Prozess zu verstehen.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen und verglichen mit verschiedenen zum Teil jahrelang erprobten Schul- und Unterrichtsmodellen und aktuellen Studien (vgl. Hattie, 2014a; 2014b; Kronig, Haeberlin, Eckhard, 2000) können einige die Selbstständigkeit fördernden Komponenten für die Institution Schule formuliert werden (vgl. Kap. 7). Nicht nur Autoren wie Precht (2015), sondern auch Studien wie Pisa (vgl. Tillmann & Meier, 2001) bestätigen, dass unser Schulsystem ein enormes Potential hat, die Selbstwirksamkeitserwartung von einem Grossteil der Schülerschaft im Laufe der Schulzeit zu verringern. Ebenso bestätigt auch Rüttimann (vgl. Kap. 6.3.1) die Einschätzung u.a. von Kinderarzt Remo Largo (2014), dass die Heterogenität bei Schuleintritt in den letzten Jahren gestiegen ist. Wobei mit Heterogenität insbesondere auf den unterschiedlichen kognitiven Entwicklungsstand hingewiesen wird, welcher Unterschiede von bis zu vier Jahren bedeuten kann. Eine Antwort auf diese Herausforderung bietet das Modell der altersdurchmischten Klasse und der Grundstufe (vgl. Kap. 7.2.1). Wobei auch in diesem Modell, welches den Aspekten für die Selbstständigkeit eher gerecht werden kann, die Haltung der Lehrpersonen entscheidend ist (vgl. Kap. 7.6). Hierbei scheint es wichtig, dass die Lehrperson sich weniger in der Rolle des Lehrenden, als in der Rolle des anspruchsvollen Lernbegleiters sieht, welcher eine hohe Erwartungshaltung gegenüber den Lernprodukten der Schülerschaft hat. Denn umfassende Studien wie jene von Hattie (2014) oder auch diejenige von Kronig, Haeberlin, Eckhard (2000) zeigen klar auf, dass die Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem IQ zu 50% von der Erwartungshaltung der Lehrperson abhängen (vgl. Kap. 6.3). Der Bewertungsgedanke und die ‚künstliche‘ Selektion sind indes weitere Faktoren, welche sich auf die Entwicklung von Selbstständigkeit hemmend auswirken können (vgl. Kap. 7.3). Modelle und Strukturen, welche vorwiegend im Rahmen der Reformpädagogik entwickelt wurden, haben unlängst Einzug in verschiedene Volksschulen genommen: Individualisierung, Wochenplanarbeit, Klassenrat, usw. Dabei, und das wird wiederum auch von der Hattie-Studie (vgl. 2014a; 2014b) bestätigt, stehen nicht die gewählten Methoden im Vordergrund, sondern das Verhältnis zwischen der Lehrperson und der Schülerschaft und die ermöglichte Partizipation. Dies bestätigt auch Rüttimann (2018) indem er sagt, dass im Sinne der Selbstbestimmung ein möglichst grosses Mass an Mitwirkung ermöglicht werden sollte (vgl. Kap. 6.3). Der Stoffplan, welcher sich primär auf die Jahrgangsklassen bezieht, schafft dabei sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schüler, welche nicht dieser Normannahme entsprechen, Stress und vor allem eine zusätzliche Reduktion der Selbstwirksamkeit. Wird die Selbstwirksamkeit nicht gefördert, wird auch der Selbstwert nicht gestärkt (vgl. Kap. 5.4.8) und die Grundlage für den selbstständigen Menschen geschwächt. Die heilpädagogische Arbeit mit ihrer Intention der Binnendifferenzierung (vgl. Lienhard-Tuggener, Joller-Graf & Mettauer Szaday, 2015), Ressourcenorientierung

und des Chancenausgleichs bietet zudem ganz viele Antworten im Bezug auf die Begleitung der Kinder und Jugendlichen, welche in ihrer „Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert“ werden sollten (Schweizerische Eidgenossenschaft, 1999, S. 16). Ein in diesem Kontext etwas bedauerlicher Umstand ist es aber wohl, dass selbst die betont ressourcenorientierte Arbeit der Heilpädagogik meist erst durch ein Defizit zum Einsatz kommt (finanziert wird). Dabei müsste die förderdiagnostische, ganzheitliche und ressourcenorientierte Arbeit noch vermehrt und intensiver in der ‚regulären‘ Schulbildung betrieben werden, um eine optimale Potentialentfaltung des kompetenten Kindes zu ermöglichen (vgl. Rüttimann, 2018, Kap. 6).

Die Förderung von Selbstständigkeit ist dabei keine Methode oder gar eine neue Reform. Selbstständigkeit ist eine Fähigkeit welche sich immer in Bezug auf Inhalte und Taten (Selbsttätigkeit, vgl. Kap. 5.4.9) bezieht. Will man also der Forderung der Schweizer Eidgenossenschaft, aber auch der Kantone, wie zum Beispiel des Kantons Zürich, der den Anspruch an die Schule hat, dass diese die Schülerinnen und Schüler zu „selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen“ (Volksschulgesetz des Kantons Zürich, 2005, S. 1) bilden soll, nachkommen, müsste die Volksschule noch einen (oder ein paar) Schritt(e) auf die Bedürfnisse der Kinder zugehen und ihnen wahre Verantwortung übertragen. Denn die Förderung der Selbstständigkeit ist eben auch die Förderung der persönlichen Entfaltung und sozialen Verantwortlichkeit (vgl. Huber, 1999).

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuellen Fähigkeiten weiter entfalten und nutzen. Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Möglichkeiten und Grenzen bewußt werden. Dieser Prozeß wird dadurch unterstützt, daß durch ein Spektrum unterschiedlicher Angebote und Wahlmöglichkeiten, Anforderungen und Aufgabenstellungen sowie durch Methoden, die die Selbstständigkeit fördern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln (Huber, 1999, S. 1-2)

Abschliessend sei zusammengefasst, dass, wenn Selbstständigkeit wirklich in ihrer letzten Konsequenz (auch durch Mithilfe der Heilpädagogik) gefördert werden soll, wie es klar in Gesetzes- und Vorlagentexten gefordert wird, zwei wesentliche Elemente wohl am entscheidendsten sind:

Einerseits sind dies Kausalzusammenhänge in Bezug auf die entwicklungspsychologischen Faktoren der Entwicklung eines selbstständigen Menschen (vgl. Kap. 5). Andererseits ist die gesellschaftliche Haltung, insbesondere die Haltung der Erziehenden (auch Pädagoginnen und Pädagogen) entscheidend dafür, wie die Kindheit beurteilt wird und was unter der Zielnorm ‚Selbstständigkeit‘ verstanden wird (vgl. Kap. 4; 6; 7).

Precht (2014) behauptet in seinem Buch über die Schule, dass die Zeit der Schulreformen vorbei und die der Schulrevolution nun gekommen sei. Obwohl etwas pathetisch und überspitzt ausgedrückt, hat seine Bemerkung durchaus Berechtigung, insofern wir die hier in dieser Arbeit aufgezeigte hoch komplexe Kausalität in Bezug auf die gesellschaftlich ganz klar geforderte Selbstständigkeit betrachten. Das integrative Schulsystem, welches durch die heilpädagogische Arbeit mitgeprägt und ermöglicht wird, würde durch eine Umstellung hin zu einer konsequente Förderung der Selbstständigkeit der Kinder, wie sie im Kapitel sieben und im Rahmen dieses Kapitels beschrieben wurde, mit grosser Wahrscheinlichkeit vereinfacht und bereichert. An dieser Stelle, sei das Zitat von Czisch (2005), welches bereits zu Beginn des vierten Kapitels seine Erwähnung fand, noch einmal hervorgehoben:

Die Behauptung, Schule könne nicht ‚Reparaturbetrieb der Gesellschaft‘ sein, entlarvt die schiere Verantwortungslosigkeit. Die Schule ist ein Teil der Gesellschaft, ist Gesellschaft im Kleinen, und sie bereitet Kinder auf die Gesellschaft vor. Ob ihr das passt oder nicht, sie muss die gegenwärtigen Lebensbedingungen der Kinder

wahrnehmen und darauf reagieren. In den alten Strukturen und mit den alten Methoden kann das nicht gelingen.
(Czisch, 2005, S. 29)

In diesem Sinne muss die Intention des integrativen Systems auch in Bezug auf unsere Gesellschaft von heute, aber insbesondere in Bezug auf unsere Gesellschaft von morgen betrachtet werden: Einer integrativen Gesellschaft, welche auf Chancengleichheit und Gleichwertigkeit beruht und von selbstständigen und mündigen Bürgerinnen und Bürgern im Sinne eines Miteinander gestaltet wird.

9. Evaluation des Forschungsprozesses

Diese Literaturarbeit orientierte sich primär an der Fragestellung, welche sich nach der Methode des hermeneutischen Zirkels, wie von Roos und Leutwyler (2011) beschrieben, richtete. Trotz dieses Fokus auf die Fragestellung wurden im Rahmen dieses Forschungsprozesses weitere Methoden, welche in diesem Kapitel kritisch reflektiert werden sollen, angewandt. Zudem werden in einem weiteren Schritt die Zielsetzungen evaluiert.

9.1 Kritische Reflexion der Forschungsmethoden

Einerseits werden in diesem Abschnitt die Methode der Literaturrecherche, die Methoden für das Experteninterview und die Beobachtungen und andererseits die Verwendung des Forschungstagebuches reflektiert.

9.1.1 Literaturrecherche

Die Literaturrecherche konnte, wie im Kapitel drei ausführlich beschrieben, durchgeführt werden. Dabei orientierte sich dieser Prozess massgebend an der Theorie des qualitativen Denkens (vgl. Kap. 3.3). Durch die vorhergegangene, und während der Arbeit immer wieder stattfindende Eingrenzung der Thematik, konnte die Methode des hermeneutischen Zirkels (Spirale) gewinnbringend für das Erkenntnisinteresse angewandt werden. Das Themenfeld um den Begriff der Selbstständigkeit stellte sich als ein sehr komplexes heraus. Daher waren die Eingrenzung und die damit verbundene Abgrenzung teilweise sehr anspruchsvoll. Eine Theorien-Triangulation konnte in den Kapiteln fünf und sieben aufgrund vielfältiger Literatur hergestellt werden. Sobald der Themenbereich eingegrenzt werden konnte, wurden zudem weitere Monographien anerkannter Autoren beigezogen, um die Thematik im möglichen Umfang dieser Masterarbeit elementar aufzuzeigen. Die Literaturrecherche und deren Eingrenzung für das Kapitel vier waren äusserst anspruchsvoll. Wohl wurde auch in diesem Bereich die verwendete Literatur einer äusseren und inneren Kritik (vgl. Kap. 3.5.1) unterzogen, der vertiefte Prozess des hermeneutischen Zirkels war aber nur bedingt möglich. Eine fortsetzende Forschung in diesem Bereich wäre äusserst reizvoll. Da sich während der Arbeit herausstellte, wie enorm komplex die Thematik der Selbstständigkeit ist, wurde im Sinne eines erkenntnisorientierten Kompromisses zum Teil auch entscheidende, wissenschaftliche Kriterien erfüllende Sekundärliteratur verwendet.

9.1.2 Experteninterview und Beobachtungen

Das Experteninterview war hinsichtlich des Erkenntnisinteresses, der weiteren Exploration und der Validierung sehr gewinnbringend. So konnten die Inhalte der validierten Kapitel erweitert und reflektiert werden (vgl. Kap. 6.4). Die Herangehensweise anhand der in der Literatur beschriebenen Methode des halbstrukturierten

Leitfadeninterviews (vgl. Kap. 6.1) ermöglichte zum einen eine für das Erkenntnisinteresse vielversprechende Wahl des Experten. Zum anderen war eine strukturierte und fundierte Vorbereitung möglich, welche so wie geplant (vgl. Kap. 6.1) umgesetzt werden konnte. Insbesondere der Pretest stellte sich als sehr wertvoll heraus, da sich verschiedene Fragen als zu ungenau oder dem Erkenntnisinteresse nicht dienlich herausstellten. Die ergänzenden Beobachtungen wurden wie geplant unstrukturiert, offen und passiv teilnehmend vorgenommen (vgl. Kap. 6.2.1). Der Zielsetzung dieser Beobachtungen konnte der Autor gerecht werden. Die Kategorienbildung wäre aber in dieser Form nicht nötig gewesen. Dies einerseits, weil die zur Verfügung stehende Zeit sehr knapp berechnet war und andererseits die meisten Daten der Beobachtungen auch nicht klar einer Kategorie zu zuweisen waren. Dieses Fazit bestätigte aber auch die Erkenntnisse aus der Literaturrecherche für die entwicklungspsychologischen Aspekte der Thematik und ist dadurch für diese Arbeit bedeutsam. Die Methode des Experteninterviews und der Beobachtungen hinsichtlich der gewählten Fragestellung wäre ein weiteres sehr spannendes Forschungsfeld.

9.1.3 Forschertagebuch

Das Forschertagebuch war hinsichtlich der Stringenz und der Kontinuität bezüglich des hermeneutischen Charakters der Arbeit sehr wertvoll und hilfreich, weil wichtige Erkenntnisse und Gegenüberstellungen notiert und vor allem ausformuliert und dann zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen werden konnten. Dadurch war eine ständige Reflexion (vgl. Kap. 3.2) über die Eindrücke und Interpretationen möglich. Die Entscheidung auf eine Strukturierung zu verzichten, war in Bezug auf die von Mayring (2002) beschriebenen drei Säulen des qualitativen Denkens (vgl. Kap. 3.3), eine hilfreiche. Durch die Protokollierung der Eintragsdaten konnte während, aber auch beim Abschluss der Prozess dieser Arbeit dargestellt werden. Im Anhang (vgl. Anhang 1) befinden sich exemplarische Ausschnitte aus dem Forschertagebuch.

9.2 Evaluation der Zielerreichung

9.2.1 Zielsetzung des Forschungsvorhabens

Durch den gewählten und durchgeführten Forschungsprozess konnte ein übersichtlicher Einblick in die Thematik der Selbstständigkeit gegeben werden. Die drei gewählten Themenbereiche konnten anhand der Literaturrecherche und der Daten des Experteninterviews fundiert beschrieben werden. Der Rahmen dieser Arbeit und insbesondere die Komplexität der ersten beiden Themenbereiche führten aber dazu, dass der letzte Themenbereich nur in seinen grundstrukturellen Bereichen beschrieben und diskutiert werden konnte. Hinsichtlich des Erkenntnisinteresses ist dies keine Qualitätsminderung, zeigt aber auch hier eine weitere mögliche spannende Forschungsfortsetzung auf. Jedoch ist es in Frage gestellt, wie dieser letzte Themenbereich abschliessend überhaupt formuliert und definiert werden kann. Die forschungsgeleiteten Fragestellungen konnten anhand der Literatur fundiert beantwortet werden. Die Komplexität des Themenbereichs ‚Selbstständigkeit‘ konnte übersichtlich aufgeschlüsselt und verordnet werden. Die grösste Kritik an dieser Arbeit ergibt sich auf Grund der Erkenntnis, dass der Aspekt der Selbstständigkeit ganz eng mit der Identitätsbildung und der gesellschaftlichen Verantwortung einhergeht. Daher war die Eingrenzung der Themenbereiche äusserst schwierig und führte dazu, dass gewisse Komponenten und Aspekte nur sehr minimal umschrieben und diskutiert werden konnten.

9.2.2 Persönliche Zielsetzungen

Der formulierte Wunsch an diese Masterarbeit (vgl. Kap. 1.2) wurde erfüllt. Durch die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit den gewählten Themenbereichen konnte ein fundiertes Wissen erarbeitet werden, welches sicherlich auch für die zukünftige Praxis von grosser Bedeutung sein wird. Wenn auch der Forschungsprozess bisweilen sehr anspruchsvoll und herausfordernd war, konnten die nötigen Schritte für eine erkenntnisorientierte Fortsetzung erfolgen. Die Entscheidung dieses für den Autoren bereits vor der Masterarbeit sehr bedeutsame Thema zu vertiefen und zu erweitern, stellte sich dadurch als sehr wertvoll heraus. Auch die Sachkenntnisse über wissenschaftliches Vorgehen und Forschungstechniken von wissenschaftlichen Arbeiten konnten erweitert und vertieft werden. Das Aneignen der Methoden für diese Literatuarbeit und des Experteninterview war zunächst eher anstrengend aber im Verlaufe der Arbeit stellte sich das konsequente Vorgehen, auch zum Beispiel in Bezug auf das qualitative Denken, als sehr wichtig und motivierend heraus. Dies insbesondere deshalb, weil die gewählten Methoden der Suche nach Erkenntnissen eine strukturierte und klare Form verliehen haben.

10. Ausblick

10.1 Weiterführende Forschung

Wie bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit erwähnt wurde, gäbe es verschiedene, sehr spannende, weiterführende Forschungsmöglichkeiten. Einerseits ist dies der historisch-soziologische Aspekt, bei welchem diverse Faktoren und Entwicklungen in einem noch breiteren Kontext erforscht werden könnten. Wohl gibt es eine Fülle von Literatur, welche sich sowohl mit gesellschaftlichen als auch mit der schulischen Entwicklung auseinandersetzen. Spannend wäre aber eine gezielte Literaturrecherche in Bezug auf die Selbstständigkeit und die Mündigkeit der Mitglieder der Gesellschaft der Neuzeit, vielleicht sogar in Bezug auf frühere Gesellschaften. Andererseits wäre eine Forschung über die Sichtweise auf die Kindheit, wie sie auch in dieser Arbeit angesprochen wird, höchst interessant und sicherlich auch massgebend für mögliche Leitideen für die Schule von heute. Nebst verschiedenen entwicklungspsychologischen Themenbereichen, wäre weiter auch eine Feldstudie in Bezug auf die in dieser Arbeit formulierten Schlussfolgerungen interessant.

10.2 Entwicklung eines Konzeptes

Besonders bedeutsam erscheint in diesem Moment aber, basierend auf den Erkenntnissen dieser Arbeit, die Erstellung eines Schulkonzeptes, welches die bestmögliche Bildung von selbstständigen und mündigen Bürgern gewährleisten kann. Ein Konzept, welches sich in der heutigen Volksschule umsetzen lassen könnte und sowohl die aktuellen entwicklungspsychologischen Erkenntnisse, als auch die erfolgreichen Methoden und Strukturen von anderen bereits etablierten Schulmodellen beinhaltet. Die Motivation für dieses mögliche Vorhaben (vgl. Kap. 1.2) nährt sich auch im Überduss darüber, dass die schulische Praxis allzu oft von der Kritik an dem was nicht gut erscheint geprägt ist, anstatt von einer klaren Vorstellung, wie es denn eigentlich sein soll. Dazu braucht es, um an diesem Punkt noch einmal Rüttimann (2018) sinngemäss zu zitieren, eine ehrliche, am Kind orientierte Haltung der Erziehenden und ein paar wesentliche Strukturen (vgl. Kap. 6.3). Ist dies gegeben, braucht es keine Visionen mehr, sondern nur noch waches Handeln der Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter.

Verzeichnisse

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hermeneutischer Zirkel nach Gadamer (in Roos und Leutwyler, S. 54)	12
Abbildung 2: Bedeutungen von Selbstständigkeit – Verantwortung und Ökonomie (eigene Abbildung)	14
Abbildung 3: Bedeutungen von Selbstständigkeit – Lernen und Erziehungswerte (eigene Abbildung)	15
Abbildung 4: Selbstständigkeit im soziologischen und historischen Kontext (eigene Abbildung)	21
Abbildung 5: Aspekte des selbstständigen Lernens (eigene Abbildung)	33
Abbildung 6: Begriffe und Dimensionen von Metakognition (in Kaiser & Kaiser, 1999, S.27)	35
Abbildung 7: Handlungstheoretisches Modell der Motivation nach Rheinberg, 2004 (eigene Darstellung)....	36
Abbildung 8: Das Rubikon-Modell (in Hiltmann, 2015, S. 40)	39
Abbildung 9: Selbstständigkeit – ein Überblick (eigene Abbildung)	56
Abbildung 10: Selbstständigkeit – Selbstwert, nach Moosecker, 2008 (eigene Darstellung).....	65

Literaturverzeichnis

- Achermann, E. & Gehrig, H. (2011). *Altersdurchmisches Lernen AdL. Auf dem Weg zur individualisierenden Gemeinschaftsschule*. Bern: Schulverlag plus AG.
- Aebli, H. (2006). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktische Kommunikation, der Lernzyklus* (13. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ahnert, L. (2004). *Frühe Bindung*. München: Reinhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4. Aufl.). Regensburg: Klinkhardt.
- Buber, M. (2017). *Schriften zu Philosophie und Religion*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweppenhäuser, H. (Hrsg.). (1971). *Theodor W. Adorno zum Gedächtnis: eine Sammlung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Atteslander, P. (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bandura, A. (2003). *Self-efficacy. The exercise of control* (6. Aufl.). New York: Freeman.
- Beck, U. (1996). Das „eigene Leben“ in die eigene Hand nehmen. *Pädagogik*, 48, 7-8.
- Beck, U. (2005): *Was zur Wahl steht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1994). Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) *Risikante Freiheiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bibliographisches Institut (2018). *Duden. Selbstständigkeit*. Zugriff am 26.02.2018 unter www.duden.de/suchen/dudenonline/Selbstständigkeit
- Binder, U. (2009). *Das Subjekt der Pädagogik - die Pädagogik des Subjekts : das Subjektdenken der theoretischen und der praktischen Pädagogik im Spiegel ihrer Zeitschriften*. Bern: Haupt Verlag.
- Boekaerts, M. (2010). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An international Review*, 54(2), 199-231.
- Böllert, K. (2008). Bildung ist mehr als Schule - Zum kooperativen Bildungsauftrag von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. In K. Böllert (Hrsg.), *Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe* (S. 7-31). Wiesbaden: VS.
- Bönsch, M., Kohnen, H., Möllers, B., Müller, G., Nather, W. & Schüürmann, A. (2010). *Kompetenzorientierter Unterricht. Selbstständiges Lernen in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). (2009). *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. grundlegend überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brügelmann, H. (2001). Selbstbestimmung. *Die Grundschulzeitschrift* 15, 146, 48-50.
- Buholzer, A., Kummer-Wyss, A. (Hrsg.). (2010). *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Burkart, G. (Hrsg.). (2006). *Die Ausweitung der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematisierung?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Brandhorst, F., Kertész, F. & Oppliger, U. (2016). *Grosser Bruder – kleine Schwester*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Corno, L. & Kanfer, R. (1993). The Role of Volition in Learning and Performance. *Review of Research in Education*, 19, 301-341.
- Czisch, F. (2005). *Kinder können mehr. Anders lernen in der Grundschule*. München: Kunstmann.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). *Lernmotivation – Ästhetische Bildung - Waldorfschulen in der Diskussion*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 224-238. Weinheim: Beltz.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11(4), 227-268.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016). *Lehrplan 21*. Zugriff am 25.04.2018 unter <http://v-ef.lehrplan.ch/downloads.php>
- Dorrance, C. (2000). *Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? : eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern*. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Drieschner, E. (2007). *Erziehungsziel "Selbstständigkeit" : Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GGV Fachverlage GmbH.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie* (6. vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Fischer, H. & Renner, M. (2011). *Heilpädagogik. Heilpädagogische Handlungskonzepte in der Praxis*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Beobachtungsverfahren*. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit. Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gilich, G. (1993). *Selbst, Selbsttätigkeit, Selbständigkeit: Analyse pädagogischer Grundbegriffe als Beitrag zu einer Theorie von Selbstunterricht*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.
- Göppel, R. (2002): Frühe Selbständigkeit für Kinder – Zugeständnis oder Zumutung? In W. Datler, A. Eggert-Schmid Noerr, L. Winterhager-Schmid (Hrsg.), *Das selbstständige Kind* (2. Aufl.) (S. 32-52). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Götz, T. & Nett, U. E. (2017). Selbstreguliertes Lernen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Selbstreguliertes Lernen* (S. 144-185). Paderborn: Schöningh.
- Glaserfeld, E.v. (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum Radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig: Vieweg.
- Glaserfeld E.v. (2015). Konstruktion der Wirklichkeit und der Begriff der Objektivität. In H.v. Foerster, E.-v. Glaserfeld, P.M. Hejl, S.J. Schmidt, P. Watzlawick, *Einführung in den Konstruktivismus* (15.Aufl.). Veröffentlichungen der Carl- Friedrich-von-Siemens-Stiftung, 5, München: Piper.

- Gollwitzer, P.M. (1987). *Suchen, Finden und Festigen der eigenen Identität: Unstillbare Zielintentionen*. In H. Heckhausen, P.M. Gollwitzer & F. Weinert (Hrsg.) *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S.176-189). Berlin: Springer.
- Gollwitzer, P. M. (1996). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In Kuhl, J. & Heckhausen, H. (1996). *Motivation, Volition und Handlung*. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Gopnik, A. (2009). *Kleine Philosophen: was wir von unseren Kindern über Liebe, Wahrheit und den Sinn des Lebens lernen können*. Berlin: Ullstein.
- Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2005). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann K.E. & Grossmann K. (Hrsg.). (2015). *Bindung und menschliche Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grewing, H. & Ondracek, P. (2005) *Handbuch Heilpädagogik* (1. Aufl.). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Gudjons, H. (2003). Selbstgesteuertes Lernen der Schüler. Fahren ohne Führerschein? *Pädagogik*, 55 (5), 6-9.
- Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagmann, G. (2003). *Wochenplan* (2. Überarbeitete und erweiterte Aufl.). Elgg: Verlag der Zürcher Kantonalen Mittelstufenkonferenz.
- Hansen-Schaberg, I. & Schoenig, B. (Hrsg.). (2002a). *Montessori-Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hansen-Schaberg, I. & Schoenig, B. (Hrsg.). (2002b). *Freinet-Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hattie J. (2014a). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von W. Beywl & K. Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, J. (2014b). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von W. Beywl & K. Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Herker, S. & Wiedner, K. (2010). *Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit*. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft.
- Herzberg, I. (2001). *Kleine Singles. Lebenswelten von Schulkindern, die ihre Freizeit häufig allein verbringen*. München: Juventa-Verlag.
- Hiltmann, S. (2015). *Förderung selbstreguliertes Lernen*. Regensburg: S.Roderer Verlag.
- Hochreutener, A. (2009). *Mitbestimmen im Unterricht*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Huber, L. (1999). Selbständiges Lernen als Weg und Ziel. In "Förderung Selbständigen Lernens auf der Oberstufe". In *Forschungs- und Entwicklungsplan 1998-1999*. Oberstufen-Kollegium des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 13.11.2017 unter: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vortraegeaufsaetze/huber/01b_votrhuber.htm
- Hunziker, A.W. (2010). *Spas am wissenschaftlichen Arbeiten. So schreiben Sie eine gute Semester-, Bachelor- oder Masterarbeit* (4. Aufl.). Zürich: Verlag SKV.
- Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen - ein Leben lang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jenal, C. (2016). *Angewiesen. Zur Bedeutung sozialer Benachteiligung von Kindern im Schulsystem und Unterstützungsmöglichkeiten durch die Schule und die Schulische Heilpädagogik*. Zürich: Masterarbeit Hochschule für Heilpädagogik.

- Jerusalem, M. & Schwarzer R. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. 44. Beiheft*, 28-53. Weinheim: Beltz.
- Kaiser, A. & Kaiser, P. (1999). *Metakognition*. Neuwied: Luchterhand.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kant, I. (2016). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Kegler, U. (2013). Die schöne Schule. Für eine humanere Zukunft lernen wir anders. In E. Jürgens & S. Müller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse* (S. 265-279). Weinheim: Juventa.
- Key, Ellen (1992): *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlin: S. Fischer.
- Klafki, W. (2007). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In Ch. Rittelmeyer & M. Parmentier (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki* (3. Aufl.). (S. 125-148). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kluge, N. (2003). *Anthropologie der Kindheit. Zugänge zu einem modernen Verständnis von Kindsein in pädagogischer Betrachtungsweise*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koerrenz, R. (2012). *Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Köller, O. & Schiefele, U. (2006). *Zielorientierung*. In Rost, H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S.880-886). Weinheim: Beltz PVU.
- Konrad, K. (2003). Wege zum selbstgesteuerten Lernen. Vom Konzept zur Umsetzung. *Pädagogik*, 55 (5). 14-17.
- Konrad, K. & Traub, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 387-406.
- Krapp, A. (2006). Interesse. In H. Rost, (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarbeitete & erweiterte Aufl.) (S. 280-290). Weinheim: Beltz PVU.
- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2000): *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. Bern: Haupt.
- Largo, R.H. (2014). *Lernen geht anders* (4. Aufl.). München: Piper Verlag GmbH.
- Landwehr, N. (1998). *Schritte zum selbständigen Lernen. Eine praxisorientierte Einführung in den Lernplanunterricht*. Aarau: Verlag Sauerländer.
- Lanfranchi, A. (2012). *Schulische Integration gelingt: gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday, B. (2015). *Rezeptbuch schulische Integration*. Bern: Haupt Verlag.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Marra-Junker, B. (2013). *Exekutive Funktionen im Wochenplanunterricht*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Maslow, A.H. (2010). *Motivation und Persönlichkeit* (12. Aufl.). Rheinbeck: Rowohlt.

- Maturana, H., Varela, F. (2010). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Metzger, C. (1995a). Lernstrategien – eine didaktische Herausforderung. In Metzger, C. & Seitz H. (Hrsg.). *Wirtschaftliche Bildung, Träger, Inhalte, Prozesse* (S.240-321). Zürich: SKV.
- Metzger, C. (1995b). Selbstständig lernen. In R. Dubs & R. Dörig (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis*. Berufsbildungstage St.Gallen vom 23. bis 25.Februar 1995 (S. 240 – 259). St.Gallen: IWP.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S. 441-471). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mierendorff, J. & Olk, T. (2002). Gesellschaftstheoretische Ansätze. In H-H. Krüger, & C. Gruner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S.117-142). Opladen: Leske + Budrich.
- Moosecker, J. (2008). *Der Wochenplan im Unterricht der Förderschule*. Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH.
- Moser, H. (2008). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Zürich: Pestalozzianum Verlag.
- Müller, A. (2006). *Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule (auch) sein kann: alles ausser gewöhnlich*. Bern: hep.
- Müller, F. (2006). *Selbstständigkeit fördern und fordern*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Neukäter, H. (2004). Ansatz der kognitiven Verhaltensmodifikation. In M.A. Vernooij & M. Wittrock (Hrsg.), *Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag*. Paderborn: Schöningh.
- Olk, T. (2003). Kindheit im Wandel. Eine neue Sicht auf Kindheit und Kinder und ihre Konsequenz für die Kindheitsforschung. In A. Prengel (Hrsg.), *Im Interesse von Kindern? : Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik*. (S. 103-121). Weinheim: Juventa.
- Petzold, H. (2001). *Wille und Wollen : psychologische Modelle und Konzepte*. Götting: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation: Theory, Research, and Applications* (S. 452-502). San Diego: Academic press.
- Pongratz, H.J. (2010). *Industriesoziologische Fallstudien : Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie*. Berlin: edition sigma.
- Popp, S. (1999). *Der Daltonplan in Theorie und Praxis : ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Potreck-Rose, F. (2015). *Von der Freude, den Selbstwert zu stärken*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Precht, R.D. (2015). *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann Verlag.
- Preuss-Lausitz, U. (2009). Gesellschaftliche Bedingungen des Unterrichts. In K. H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 95-101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauschenbach, T. (2008). Bildung im Kindes- und Jugendalter. Über Zusammenhänge zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen. In C. Grunert & H.-J. von Wensierski (Hrsg.), *Jugend und Bildung. Mo-*

dernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts (S. 17-34). Opladen: Budrich.

Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim: Juventa.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. *Pädagogik*, 55 (5), 10 - 13.

Riemann, F. (2011). *Grundformen der Angst*. München: Reinhardt.

Riemer, M. (2009). Handlungsaktive Lernumgebung. Eine Studie zum Lernmaterial einer neuen Lernumgebung. *Pädagogik* 61(4), 16-19.

Rogers, C. (1972). *Die nicht-direktive Beratung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Roos, M. & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. Bern: Hogrefe AG.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2015), *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmansweiler: Schneider Hohengehren.

Saxer-Stacher, C. (2010). *Unterrichtsöffnung : eine empirische Studie zu den Auswirkungen einer organisatorischen Unterrichtsöffnung mit besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf das selbständige Lernen*. St.Gallen: Universität St.Gallen.

Scherr, A. (2013). *Soziologische Basics : eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schiefele, U. & Perkrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Serie I, Band 2 (S.249-278). Göttingen: Hogrefe.

Schiefele, U. & Streblow, L. (2006). *Motivation aktivieren*. In Mandl, H. & Friedrich, H.F. (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S.232-247). Göttingen: Hogrefe AG.

Schwarzer, R. (2004). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens* (3. überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe AG.

Schweizerische Eidgenossenschaft (1999). *Die Schweizerische Bundesverfassung*. Zugriff am 25.04.2018 unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html>

Sideridis, G. D. (2009). Motivation and learning disabilities. Past, present and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (S. 605–625). New York & London: Routledge.

Spitzer M. (2006). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Spode, H. (2008). *Ressource Zukunft. Die sieben Entscheidungsfelder der deutschen Reform*. Opladen: Budrich.

Sussner, Ch. (2005). *Das Experteninterview in der Bildungsforschung*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.

Tarnutzer, R. (2016). Aktuelle Motivation im integrativen Unterricht. Ein mehrbenenanalytischer Vergleich von Lernenden mit und ohne Schulleistungsschwäche. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(3), 207-224.

- Tarnutzer, R. (2017). *Motivationale Aspekte des Lernens*. Unveröffentlichtes Skript. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Terhart, E. (1990). Selbstständigkeit. Notizen zur Geschichte und Problematik einer pädagogischen Kategorie. *Pädagogik* 42(6), 6-9.
- Theodor W. Adorno (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tillmann, K.-J. & Meier, U. (2001). Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In J. Baumert (Hrsg.), PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 468-510). Opladen: Budrich.
- Volksschulgesetz des Kantons Zürich (2005). *Gesetzessammlung zur Volksschule*. O.A.
- Wagenhofer, E. (2013). *Alphabet* [DVD-Video]. Zürich: Frenetic Films.
- Wälte, D. (2010). *Selbstreflexive Kognitionen als Indikatoren für Status und Verlauf psychischer Störungen: eine empirische Untersuchung zur Attribution, Selbstwirksamkeit und Kontrolle*. Aachen: Shaker Verlag.
- Watzlawik, P. (1983). *Anleitung zum Unglücklichsein*. München: Piper.
- Weinert, F. E. (2003). *Leistungsmessungen in Schulen*. Basel: Beltz AG.
- Wygotski, L. S. (1986). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Winkel, S., Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie*. Paderborn: Schöningh.
- Wild, E., Hofer, M. & Perkrun, A. (2006). Psychologie des Lernens. In Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5.Aufl.) (S.203-267). Weinheim: Beltz PVU.
- WHO – Weltgesundheitsorganisation (Hrsg.) (2011). *ICF-CY – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Huber.
- Wustmann, C. (2011). Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 350–359). Wiesbaden: Springer.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217–221.
- Zinnecker, J. (2001): *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. Weinheim: Juventa-Verlag.

Literaturverzeichnis Zeitungsrecherche

- Avanzino, N. (2017). Die Schule zeigt Berührungängste. *NZZ*, 04.04.2017, 17. Zürich: NZZ Mediengruppe.
- Baumann, K. (2007). Selbstständige statt gehorsamer Kinder. *Der Landbote*, 29.05.2007, 17. Winterthur: Tamedia AG.
- Burri, A. (2017a). Die perfekten Lehrerinnen und Lehrer. *NZZ am Sonntag*, 12.03.2017, 22. Zürich: NZZ Mediengruppe.
- Burri, A. (2017b). Die Schonzeit ist vorbei. *NZZ am Sonntag*, 11.06.2017, 18. Zürich: NZZ Mediengruppe.
- Cortesi, A. (1997). Die Schule Brennt. *Tages-Anzeiger*, 27.05.1997, 75. Zürich: Tamedia AG.
- Gsell, R. (1998). Von der Kunst, mit Lehren aufzuhören. Schülerbeurteilung an Gymnasien. *NZZ*, 22.01.1998, 73. Zürich: NZZ Mediengruppe.
- Grunder, H.U. (2010). Für eine Schule ohne Noten. *NZZ, Sonderbeilage*, 30.06.2010, 62. Zürich: NZZ Mediengruppe.
- Herter, D. (2017). Verlocht für eine kleine Ewigkeit. *Der Landbote*, 17.05.2017, 9. Winterthur: Tamedia AG.
- Hillen, H. (2006). Wie hochbegabte Kinder das Lernen lernen. *NZZ*, 19.06.2006. Zürich: NZZ Mediengruppe.
- Largo, R.H. (2000). Welche Schule brauchen unsere Kinder? *NZZ*, 19.02.2000, 49. Zürich: NZZ Mediengruppe.
- Meier, K. (2011). *Wissen (ws). Serie 3 Rudolf Steiner. Werkstatt für Persönlichkeit*. *NZZ am Sonntag*, 23.01.2011, 62. Zürich: NZZ Mediengruppe.
- Niederberger, D. (2017). Perlen und Extrawürste. *Weltwoche*, 2017, 16. Zürich: Weltwoche Verlags AG.
- Isler, T. (2007). Natürlich lohnen sich bürgerliche Werte immer noch. *NZZ am Sonntag*, 18.02.2007, 22. Zürich: NZZ Mediengruppe.
- Oelkers, J. (2000). Die Last übersteigt die Kraft vieler Lehrkräfte. *Tages-Anzeiger*. 11.05.2000, 2. Zürich: Tamedia AG.
- Peeters, N. (2010). Für eine Schule ohne Noten. *NZZ, Sonderbeilage*, 30.06.2010, 62. Zürich: NZZ Mediengruppe.
- Petrò, L. (2009). Das neue Uetiker Schulsystem bereitet nicht nur Freude. *Tagesanzeiger*, 21.01.2009, 53. Zürich: Tamedia AG.
- Przybilla, S. (2016). Eine Schule dreht an der Uhr. *NZZ Online*, 20.12.2016. Zürich: NZZ Mediengruppe.
- Sattler, S. (2017). Die Mama soll auch mal Nein sagen. *Der Landbote*, 27.06.2017, 11. Winterthur: Tamedia AG.
- Scherrer, L. (2014). Streit um neues Schulmodell. *NZZ*, 16.07.2014, 14. Zürich: NZZ Mediengruppe.
- Schmid, H. (2017). Herr Zemp, sind Lehrer bald überflüssig? *Blick*, 23.10.2017, 9. Zofingen: Ringier AG.
- Schraner, T. (2010). Die Bildungsdirektion soll sparen. *Der Landbote*, 27.01.2010, 29. Winterthur: Tamedia AG.
- Solt, J. (2005). Büffeln, tratschen, spielen. *NZZ am Sonntag*, 14.08.2005, 51. Zürich: NZZ Mediengruppe.
- Rutishauser, A. (2016). Gegen den gesunden Menschenverstand – und gegen die Erfahrung. *Tagesanzeiger*, 05.06.2016, o.S. Zürich: Tamedia AG.

Züger, H. (2000). Der elektronische Highway zum Wissen. *NZZ*, 26.09.2000, B29. Zürich: NZZ Mediengruppe.

Zweifel, P. (2017). Das System belohnt den angepassten Schüler. *Tages-Anzeiger*, 14.03.2017, 31. Zürich: Tamedia AG.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Selbstständigkeit –

Theoretische Auseinandersetzung mit einem
komplexen Bildungsziel

Anhang

eingereicht von: Philipp Labhart
Begleitung: Barbara Weber
19.06.2018

Anhang Inhaltsverzeichnis

1. Forschungstagebuch	1
2. Experteninterview und Beobachtungen	26
2.1 Leitfaden für das Experteninterview	26
2.1.1 Einstieg	26
2.1.2 Systematische Fragen zum Forschungszusammenhang	27
2.1.3 Schluss	29
2.2 Datenschutzerklärung	30
2.3 Experteninterview chronologische Paraphrasierung	31
2.4 Experteninterview Paraphrasierung nach Kategorien	38
2.5 Beobachtungen	45
2.5.1 Kategorien	45
2.5.2 Allgemeine Beschreibung der besuchten Stufen und Settings	45
2.5.3 Protokoll Montag 26.03.2018	46
2.5.4 Protokoll Dienstag 27.03.2018	48
2.5.5 Weitere Bemerkungen	51

1. Forschungstagebuch

1.1 Dienstag 02.01.2018

Nach einer intensiven Zeit der Literaturrecherche, erscheint es mir sinnvoll eine erste Zusammenfassung und Gliederung der Arbeit zu formulieren:

Das Thema der Selbstständigkeit findet sich in der Literatur in grossem Mass. Dies nicht erst in der anthropologischen Reformpädagogik, sondern bereits in Abhandlungen über das „Selbst“ zu Zeiten von Aristoteles. Nach einer hermeneutischen Literaturrecherche, ausgehend von dem Begriff „Selbstständigkeit“, hat diese Masterarbeit zum Ziel, die Fülle von Verwendungen und Definitionen dieses Begriffes und seiner Unterbegriffe zu durchleuchten. Wobei die Begriffe „Selbstständigkeit“, „Selbsttätigkeit“ und „Selbstbestimmung“ im Zentrum stehen sollen.

„Selbstständigkeit“ als ein seit Jahren, wenn nicht schon seit Jahrzehnten, erklärtes Bildungsziel als Endziel schulischer Bildung, „Selbsttätigkeit“ als Weg dahin und „Selbstbestimmung“ als zusätzliche Komponente, welche sowohl in der Literatur aber auch in jüngsten Diskursen kontrovers diskutiert wird.

Die Arbeit besteht aus ?? Teilen.

In einem ersten Teil sollen die Begriffe Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung anhand der bestehenden Literatur betrachtet und für den weiteren Verlauf der Arbeit definiert werden.

In einem darauf aufbauenden Teil wird die Bedeutsamkeit dieser Begriffe mit dem bestehenden Gesetzestext und dem Lehrplan 21 abgeglichen.

Im dritten Teil der Arbeit soll aufgezeigt werden, wie Selbstständigkeit sowohl gefördert, als auch im Zusammenhang mit sonderpädagogischen (heilpädagogischen) Ansprüchen vereint werden kann. Die Hypothese, dass diverse aktuelle heilpädagogische Herausforderungen im Schulalltag durch eine konsequente Förderung der Selbstständigkeit angegangen werden könnten, wird überprüft.

Die aus diesen Teilen resultierenden Ergebnisse werden anhand Beobachtungen an einer Beispielschule und eines Experteninterviews (Schulleiter der Beispielschule) kritisch geprüft.

Die drauf folgende Diskussion fasst die Erkenntnisse zusammen und prüft diese kritisch.

Übersicht:

1. Recherche und Definition von Begriffen
2. Bedeutsamkeit in Lehrplan und Gesetzestext
3. Förderung von Selbstständigkeit + Zusammenhang mit Sonderpädagogik
 - a. Siehe auch Mindmap „Förderung der Selbstständigkeit“
 - b. Auf der Ebene der Schüler (des zu Erziehenden)
 - c. Auf der Ebene der Lehrperson (des Erziehenden)
 - d. Bezug auf die Sonderpädagogik und das integrative Setting
4. Beobachtungen und Interview (Validierung) in einer Beispielschule
5. Diskussion

To Do & Notizen:

- Querlesen von Doktorarbeit bzgl. Verwendung Begriffe
- Analyse Lehrplan 21 und Gesetzestext
- Eventuell auch Teil 1 und Teil 2 tauschen

1.2 Donnerstag 04.01.2018

Es wird wohl nötig sein, dass ich zum Begriff „SELBST“ eine Zusammenfassung schreibe und auf die drei Doktorarbeiten verweise, welche sich wiederum auf die bestehende Literatur beziehen.

To Do & Notizen:

- Zusammenfassung und Definition des Begriffs „SELBST“ schreiben

1.3 Sonntag 07.01.2018

Wie nutze ich die nächsten zwei Wochen optimal? Wie grenze ich das Thema ein?

Selbstständigkeit

Was bedeutet dieses Wort? Wie wird es in der Literatur verwendet?

- ⇒ Selbst
- ⇒ Bildung der Identität
- ⇒ Selbsttätigkeit
- ⇒ Selbstwirksamkeit
- ⇒ Selbstbestimmung

Selbstständigkeit

- im Bezug auf die Reformpädagogik
- im Bezug auf die Literatur der letzten 20 Jahre
- im Bezug auf den aktuellen didaktischen Diskurs (Exekutive Funktionen)

Begriff-Untergruppen bilden....

Selbsttätigkeit

- Handlungsorientierung
- Metakognition
 - o Metakognitives Prozessmodell: (1) planend vorausschauen – (2) den Lernprozess moderieren – (3) das Ergebnis reflektieren (Götz & Nett, 2017; Hasselhorn, 2006; Zimmerman, 1995)
- Selbststeuerung (P12)

Selbstbestimmung

- Selbstregulation (P12)

- Unter selbstreguliertem Lernen wird die metakognitive, motivationale und behaviorale Regulierung des eigenen Lernprozesses verstanden. (Brunstein & Spörer, 2006)

Selbstwirksamkeit

1.4 Montag 08.01.2018

Heute habe ich versucht, anhand des Layouts etwas Übersicht und Klarheit in die Arbeit zu bringen. Die drei Hauptteile: Selbstständigkeit (Theoriebezug und Begriffserklärung), Allgemeine Förderung und die explizite Förderung im integrativen Setting erscheinen als plausibel. Um im Theoriekapitel eine konkretere Ansicht zu erhalten, macht es wohl Sinn, alle Begriffe kurz zu definieren und gemeinsam in Zusammenhang zu bringen.

Zudem erstelle ich im Ordner „MA Kapitel“ vorerst Unterordner bzw. Sheets mit ausformuliertem Material. Bislang ist da eine Vorbereitung fürs Forschungsdesign und heute erstelle ich ein File zur Begriffsanalyse.

1.5 Donnerstag 18.01.2018

Ich habe heute den Teil über die Legitimation der Selbstständigkeit anhand der Gesetztexte und LP21 geschrieben. Die Verwendung der Exzerpte war dabei sehr hilfreich, auch wenn die Suche zu Teilen nicht ganz einfach ist, da die Exzerpte nicht alle in einem Dokument sind. Daher braucht es das Wissen über den ungefähren Inhalt der Exzerpte.

Weiterarbeit im Exzerpt für Dreischner.

Funktionale-, Produktive und resignative Selbstständigkeit

Wohl wird es zuerst sehr Sinn machen, ein Kapitel zu schreiben über die Herleitung warum die Selbstständigkeit gefördert werden soll (historischer, philosophischer, soziologischer Background) und was die Herausforderungen (bzw. Kritik, Probleme) sein könnten.

So im Sinne eines überleitenden Kapitels vom „Rechtlichem“ und von den „Definitionen“ von Begriffen.

1.6 Samstag 20.01.2018

Spannende Unterscheidung von funktionaler- und produktiver Selbstständigkeit

Funktionale Selbstständigkeit blendet die soziale Abhängigkeit aus

Produktive Selbstständigkeit setzt die Selbstsozialisation immer auch in den Kontext von Abhängigkeit.

Es wird definitiv Sinn machen, einen historischen Kontext (Werdegang) aufzuzeigen, damit die Entwicklung der Individualisierung und die nötige Entwicklung der Selbstständigkeit klar zur Geltung kommt.

1.7 Sonntag 21.01.18

Was genau versteht man in der modernen Pädagogik unter Selbstständigkeit?

Auch unter Einbezug einer soziologischen Betrachtungsweise?

Und wie kann diese in der Schule gefördert werden?

Der Zusammenhang zwischen Individualisierung und der Anforderung an die Selbstständigkeit in der Kindheit und Jugend muss aufgezeigt werden.

Ebenso versuche ich mich heute in der etwas anderen Form der Literaturrecherche. Ich lese ein ganzes Kapitel, setze gewisse Markierungen und fasse dann zusammen und schreibe Zusammenfassungen und etwaige Zitate auf. (Was sich aber als sehr schwierig erweist)

Um die Anforderungen an die Förderung und Forderung der Selbstständigkeit differenziert aufzuzeigen, scheint es mir als bedeutsam, dass ich ein Kapitel „Selbstständigkeit im historischen Kontext der Individualisierung“ verfasse.

- Forderung Selbstständigkeit (Verfassung etc.)
- Das Selbst
- Die Selbstständigkeit in der modernen Pädagogik und im historischen Kontext der Individualisierung (Key-Wörter: Selbstselektion, Selbstevaluation, Entwertung der Leistungserfolge, Bildung als Konflikt in der Familie, Bedeutungslosigkeit von Noten und Zensuren, Schulverweigerung)

Selbstständigkeit hat also direkt mit den Begriffen Selbstwirksamkeit (hat mein schulisches Handeln eine Auswirkung auf meine berufliche Integration?), Selbstbestimmung gekoppelt mit Transparenz der Leistungsanforderung, zu tun. Ebenso kann der Verknüpfung mit der inneren und äusseren Welt der Schule ein grösserer Stellenwert beigemessen werden, weil dies anscheinend ein Hauptproblem der modernen Schule darstellt (Stichwort: Passung).

1.8 Montag 22.01.2018

- Forderung nach Selbstständigkeit (Verfassung etc.)
- Der aktuelle Diskurs über die Forderung und Förderung der Selbstständigkeit und den Wandel der Schule in Medien und Literatur.
 - o Die widersprüchliche Verwendung der Begriffe Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Autonomie
- Die Selbstständigkeit in der modernen Pädagogik und im historischen Kontext der Individualisierung (Key-Wörter: Selbstselektion, Selbstevaluation, Entwertung der Leistungserfolge, Bildung als Konflikt in der Familie, Bedeutungslosigkeit von Noten und Zensuren, Schulverweigerung)
- Begriffsklärung und Übersicht

Die hier vorliegende Arbeit fasst die bestehende wissenschaftliche Arbeit über den Begriff ‚Selbstständigkeit‘ und dessen Auswirkung in Schule und Alltag zusammen. Durch die gegebenen Begrenzung der Möglichkeiten setzt sie aber den Fokus auf die Auswirkungen und den Anspruch an die modernisierte moderne Gesellschaft und Schule. Im Zentrum stehen in einem weiteren Teil die daraus resultierenden heilpädagogischen Themen der Lernmotivation, Individualisierung, Differenzierung und dem herausforderndem Verhalten.

1.9 Dienstag 23.01.2018

Auch wenn offensichtlich ist, dass die Themen der moralischen Individualisierung, Selbstständigkeit, Selbstzwang oberste Bildungsziele sind, darf dies nicht mit dem Weg verwechselt werden. Es ist das Ziel, dass die Schüler im Verlaufe ihrer Schulpflicht erreichen sollen – es ist nicht die Annahme, dass sie mit diesen Kompetenzen bereits in die Schule kommen. (Siehe Drieschner S. 112)

Eine weitere Ebene wird aufgezeigt:

Die Forderung nach Selbstständigkeit, ursprünglich aus der Aufklärungszeit, wird Anfangs 20. Jahrhundert mit einer klaren **subjektbezogenen Emanzipationsidee von der Wirtschaft reformuliert**.

Die gleichen Anforderungen nach Selbstständigkeit erhalten so zuerst über die Berufsbildung Zugang zur ‚Grundschule‘. So werden Probleme der Arbeitswelt zu Lerndefiziten Einzelner.

Diesen Umstand gilt es sicher zu beschreiben und zu berücksichtigen.

1.10 Mittwoch 24.01.2018

Mit dem Vorschlag bzgl. **Sachunterricht bzw. freier Texte** zum Beschreiben und Reflektieren des eigenen Lebensentwurfs bezieht sich Drieschner nicht nur auf die Reformpädagogik (Freinet), sondern auf die Verbindung von Sprach-, Literatur- und Sachunterrichtskonzept der Moderne. Die Kinder sollen durch freie Texte über ihre lebensweltlichen Sozialisationsthemen (Familie, Freundschaft, Natur, Geschlechter schreiben) und dadurch zur Austarierung und Herausbildung ihrer Ich-Identität beitragen. Die dabei erwähnten Themen können dabei aufgenommen werden und zu den lebensweltwichtigen Themen können historische und wissenschaftliche Bezüge hergestellt werden.

Ev. Literatur-Recherche auch unter „Akteurkonzept“ / Akteurskindheit

Die Schule soll sich nach Kinderbildern richten und die **Selbstsozialisation anhand konstruktivistischer Theorien** ermöglichen. Da der Bildungs-Kanon im Meer der Kontingenz untergeht, ist der Fokus auf Selbstsozialisation vom Kind aus umso wichtiger (durch Selbsttätigkeit im Offenen Unterricht). Wobei die Selbstsozialisation (und die Selbstständigkeit) keine Errungenschaft (Voraussetzung) darstellt, sondern weiterhin auch als Ziel gilt.

Fragen an Dieter (Kategorie: deine Schule in der Gegenwart / Kategorie: Abgleich Theorie / Kategorie: deine Schule in der Zukunft)

- In welchem Zusammenhang stehen für dich die Individualisierung und die Forderung nach mehr Selbstständigkeit?
- Wie und durch welche Methoden wird die Selbstständigkeit in eurer Schule gefördert?
- Wie setzt du die Begriffe Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit zueinander bzw. grenzt sie von einander ab?

=> Erstellung eines separaten Dokuments für die Sammlung möglicher Fragen.

Recherche in NZZ, Tagesanzeiger, Landbote, 20Min, Blick, Sonntagszeitung

⇒ selbstständiges Lernen Schule

⇒ letztes Jahr

bis 1997_01_01

Suche mit:

selbstreguliertes Lernen: 5 Treffer

Suche mit:

Selbstbestimmt selbstständig Schule: 48 Treffer

1.11 Donnerstag 25.01.2018

In Bezug auf die konstruktivistischen Theorien muss geklärt werden, welche Form von Selbstständigkeit gefordert wird: Selbstständigkeit in Form der selbstständigen Ausführung von gesellschaftlichen (wirtschaftlichen) Aufträgen oder in Form von selbstbestimmendem und selbsttätigem Handeln.

(vgl. Drieschner S. 128)

Einleitend muss auch erwähnt werden, dass wenn die Schule als Teil der Gesellschaft gesehen wird (und nicht als eine Welt für sich), der Bezug zu gesellschaftlichen Veränderung entscheidend ist, um die Veränderungen in der Schule ‚geschehen‘ zu lassen.

1.12 Freitag 26.01.2018

Um das Drieschner-Buch endlich fertig zu haben und einen ersten grösseren Überblick zu gewinnen, versuche ich nun den Rest des Buches, nur ganz grob zusammenzufassen...

Selbsttätigkeit => Beginnt mit Tätigkeit im Kopf und hat nichts mit motorischer Handlung zu tun

⇒ Weitere Begriffe tauchen auf: Situiertheit / Autopoiesis / Situated cognition

Die Kritik an der möglichen Willensfreiheit kommt aus der Neurobiologie (Roth 2000), und wird im Bezug auf SELBSTBESTIMMUNG, AUTONOMIE auf S. 137 gut behandelt.

Die Themen des Beobachtens und Verstehens zeigen weiter auf, wie sich der Konstruktivismus radikal auf die Subjektorientierung und der Akzeptanz einer kompletten Ungleichheit bezieht.

⇒ Verstehen nicht vom Ich im Du...

Google-Kurz-Recherche zu Konstruktivismus => siehe PDF's

IDEE: Die Anstrengungswoche... Kinder nehmen sich etwas vor, was anstrengend ist und experimentieren mit der Auseinandersetzung damit und der Reflexion darüber.

Kapitel machen: Selbstständigkeit aus der Sicht des Konstruktivismus

1.13 Samstag 27.01.2018

In der Arbeit wird stehen müssen, wie Selbstständigkeit definiert wird... inwiefern sie selbstständige Arbeit bzw. die Selbstständigkeit zur selbstständigen Ausführung einer aufgetragenen Arbeit ist, oder etwas mit Selbstbestimmung zu tun hat.

„Selbstständigkeit ermöglichen“

Eine Ressource auch für Pädagogen, aufbauend auf dem konstruktivistische Theoriemodell

- Individualisierung (historisch)
- Selbstständigkeit heute

Selbstständigkeit läuft auf die Selbstorganisation hinaus. Wobei diesen beiden Begriffen nicht auch gleich das höchstmögliche Mass an Selbstregulierung und Selbstbestimmung inhärent ist. (Drieschner)

„Eine Scheidelinie zwischen Befürwortern und Gegnern besteht in der unterschiedlichen Einschätzung der pädagogischen Bedeutung generationaler Differenzen.“ S.225

1.14 Sonntag 28.01.2018

Mit der „Generationendifferenz“ kommt ein weiteres entscheidendes Thema dazu, welches besonders auch die Lehrerbildung (Selbstreflexion) betrifft.

Verweis auf Gespräch mit Pascal: „Selbstunternehmer“ => was macht es aus, dass jemand die berufliche „Selbstständigkeit“ wählt, auch wenn diese mit viel Verantwortung, Druck und „nacktem Überleben“ verbunden ist. Dies im Bezug auf den zu grossen Druck auf Angestellte, die im Sinne des „Selbstunternehmers“ nur noch in Form von Zielformulierungen, nicht mehr in Form von klaren Arbeitsstunden angestellt sind.

Ich werde mich mit der Förderung der Selbstständigkeit beschäftigen müssen, und in einem zweiten Teil (bzw. auch gar nicht) erst die Frage stellen, inwiefern Selbstständigkeit in unserem Schulsystem überhaupt gefördert werden kann.

Alphabet Video: „Die Verkürzung des Lebens auf die Ökonomie ist eine der schlimmsten Entwicklungen in der heutigen Zeit“

Kann Selbstständigkeit überhaupt in Form der Selbstreferenz gefördert werden, solange dieses (elterliche) Drängen auf Konkurrenz und Wettbewerb so stark ist?

Die Institution Schule sollte es nur solange geben, bis die Erzieher und das System genug stark sind, die nötige Stimulation für die Entwicklung miteinander selbst herzustellen.

Daher sollte das Ziel der modernen Schule ihre Selbstabschaffung im traditionellen Sinne sein.

Selbstständigkeit funktioniert dann am besten, wenn der Selbstständige sich mit intrinsischer Motivation (Begeisterung) mit einem Inhalt beschäftigt.

1.15 Montag 29.01.2018

Ein möglicher Aufbau der Arbeit

1. Abstrakt
2. Einleitung
3. Persönliche Motivation
4. Die Forderung nach Selbstständigkeit – Ein Blick in Gesetzestexte und den Lehrplan 21
5. Das Thema der Selbstständigkeit in den Medien – Ein Überblick der letzten 20 Jahre
 - a. Fokus auf Forderung und Förderung der Selbstständigkeit im Bezug auf selbstständiges Lernen und selbstorganisiertes Lernen
6. Selbstständigkeit – eine Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Forschung
 - a. Überblick über die Thematik
 - i. Selbstständigkeit in drei Ausprägungen:
 1. Ich erledige eine klar aufgezeigte Arbeit von A nach B selbstständig.
 2. Ich erfülle ein vorgegebenes Ziel selbstständig auf meine Weise.
 3. Ich setze mir selbstständig meine Ziele und verfolge diese.
 - ii. Die Definition von Selbstständigkeit ist also entscheidend im Bezug auf den Grad der Selbstbestimmung (Autonomie) und Selbstorganisation des Lernens.
 - b. Begriffserklärungen
 - i. Selbst
 - ii. Selbstreferenz
 - iii. Selbstbestimmung
 - iv. Selbstwirksamkeit
 - v. Autonomie
 - vi. Selbstständiges Lernen

- vii. Selbstorganisiertes Lernen
- c. Selbstständigkeit im Bezug auf die Individualisierung
 - i. Übersicht über Anforderungsveränderungen / gesellschaftlichen Wandel
 - ii. Forderungen der Reformpädagogik
 - iii. Forderungen der Ökonomie
- d. Selbstständigkeit im Bezug auf die Generationendifferenz
 - i. Die Thematik des geforderten Curriculum – Auswirkungen auf die Forderung und Förderung der Selbstständigkeit
- e. Die Heilpädagogische Relevanz
 - i. Lernmotivation
 - ii. Selbstwirksamkeit
 - iii. Selbstreferenz
 - iv. Selbstwert
- 7. Selbstständigkeit im integrativen, heilpädagogischen Setting fördern und fordern
 - a. Selbstständigkeit fordern und fördern
 - i. In Jahrgangsklassen
 - ii. Im AdL Setting
 - iii. In anderen alternativen Lernsettings
- 8. Validierung durch Experten-Interview und Beobachtungen an Beispiel-Schule
- 9. Forschungsdesign
 - a. Wissenschaftliches Arbeiten
 - i. Hermeneutik
 - b. Experten-Interview
- 10. Diskussion und Fazit
- 11. Ausblick
- 12. Abbildungs- und Literaturverzeichnis
- 13. Anhang

1.16 Donnerstag 01.02.2018

Weiteres Vorgehen:

- Einleitung schreiben
- Einleitung der einzelnen Kapitel schreiben
- Begriffsdefinitionen schreiben
- Zeitungsartikel Analyse

1.17 Freitag 02.02.2018

Definition

Was wir darunter verstanden

Haltung „Selbstständigkeit“

Förderung „Selbstständigkeit“

Definition Bildung von Lehrplan 21 herauskopieren:

„Ist „ein offener, lebenslanger.... „

Kinder partizipieren an ethischen Entscheidungsfindungen: Ein Beitrag zur Gestaltung von Schule als fürsorgliche und gerechte Gemeinschaft (Just Community) W15 Ethik

Was kann die Forderung und Förderung der Selbstständigkeit im integrativen Setting bewirken?

Universal Design (Rose & Meyer 2002) => Beispiel Rampe: Eigentlich für Gehbehinderte, benutzt dann aber auch von Eltern mit Kinderwagen, Pöstler und „müder“ Mensch => Transfer: Lesen: Durch die Durchlässigkeit bzw. vorhandene Möglichkeit ist es einem Kind mit einer Überforderung auch mal möglich den ‚einfachen‘ Text zu lesen.

Z.B auch Binnendifferenzieren: Nicht „Alle Schüler schreiben einen Text“ sondern „Alle Schüler entwickeln einen Text“ => d.h. jemand kann die Geschichte auch aufnehmen

Selbstständigkeit / Selbstbestimmung auch im Bezug auf Universal Design bzw. Barrierefreies Lernen => Angebote schaffen, zu denen alle Zugang haben

1.18 Samstag 03.02.2018

Durch das erweiternde Studium der Literatur ist mir klar geworden, dass vor allem der Bereich der Begriffsdefinitionen unter Einbezug der Identitätsentwicklung den Rahmen sprengen würde.

Wahrscheinlich ist es besser, wenn ich den Zusammenhang herstelle von Selbstständigkeit als Bildungsziel und Selbstständigkeit als Prozess und die Entwicklung nur als angeschnittene Referenzen benutze.

Ebenso muss ich abgrenzen, dass sich die Arbeit auf die schulischen Möglichkeiten bezieht.

To do:

- Übersicht und Inhaltsverzeichnis noch anpassen auf Vorlage von Barbara Weber mit Bezug auf Entwurf
- Einleitung anpassen

1.19 Sonntag 04.02.2018

Das Beispiel von Uetikon (Tagesanzeiger 2009) zeigt, dass der Fokus auf Selbstständigkeit zwingend auch mit einer Anpassung bzw. Befreiung des Curriculums zusammenhängen muss. Ebenso ist die Elternarbeit entscheidend.

- ⇒ Architektur der Schule
- ⇒ Das ganze System muss stimmen => Beispiel_Brühlberg, ansonsten hat das keine Chance

Warum wird die Selbstständigkeit gefordert? In Anbetracht der Studien, welche klar aufzeigen, dass der Leistungsunterschied von SOL-Unterrichtsformen nicht erkennbar ist?

- ⇒ Ziel der Arbeit: Frage beantworten: Warum wird Selbstständigkeit gefordert?
 - Bezug auf Entwicklungstheorien etc.
- ⇒ Wie kann Selbstständigkeit gefördert werden:
 - Methoden und Didaktiken
 - System Schule
 - Zusammenarbeit
 - Hierarchie
 - Architektur
 - Zusammenarbeit mit den Eltern
 - Schwierigkeit: Angst vor Verantwortungsübergabe

Nach der Erstellung und Überarbeitung stelle ich fest, dass es wohl am bedeutsamsten ist, wenn ich der Hauptfrage nach der Legitimation und der Förderung von Selbständigkeit nachgehe.

Mögliche Planung:

Montag & Dienstag: Einleitung fertig schreiben

Mittwoch: Ausgangslage fertig schreiben

Donnerstag: Beginn mit Theorieblock

Freitag – Sonntag: Weiterarbeit Theorieblock & Abschluss erste Fassung

Anschliessend:

- Kapitel Förderung
- Vorbereitung Experten Interview

1.20 Montag 05.02.2018

Überprüfen, ob die Gestaltung des Theorieteils nicht logisch aufgebaut sein könnte; nach Legitimationen in den Bereichen:

- Entwicklung während der Kindheit
- Veränderung der Gesellschaft
- Anforderungen der Ökonomie
-

1.21 Dienstag 06.02.2018

Es stellt sich als äusserst anspruchsvoll heraus, die komplexen Informationen aus den Exzerpten zu einem eigenen Text zu bringen.

Beim Versuch, den historischen Kontext niederzuschreiben, wurde mir klar, dass ich unabhängig von den Exzerpten eine Gliederung machen und den Basistext in eigenen Worten verfassen muss. Die Zitate und die Gliederung in den Exzerpten mir in diesem Moment nur als Anregung der Themenschwerpunkte dienen.

Erst in einem zweiten Schritt kann ich dann meinen Text anreichern mit konkreten Zitaten...

1.22 Mittwoch 07.02.2018

Die Beschreibung der Anforderungen an die Schule von heute mit Herausforderungen wie der Integration und die Punkte im historischen Kontext könnten Sinn machen.

Eventuell bereits im Kapitel ‚Ausgangslage‘ oder dann im letzten Kapitel des Hauptteils als Einleitung oder Unterkapitel.

In Bezug auf den Besuch der Masterpräsentationen:

Zu beachten:

- Richtiger Stecker für den Beamer (abklären)
- Print Handout ja oder nein?

Achtsamkeit:

Achtsamkeit – Meditation => als Training für Selbstwahrnehmung und Reflexion

In Bezug auf das Thema der Reflexion stellt sich die Frage, ob es Sinn macht in meiner Arbeit auch einen Bezug zu der kognitiven Entwicklung herzustellen, bzw. aufzuzeigen, welche Formen von Reflexion ab welchem Alter Sinn machen.

Selbstregulation (Bettina Schmidtpeter, Schule Dietlikon)

Selbstregulation wird gestärkt durch Coaching Gespräche

Selbstregulation => Brunsting 2011

Selbstwirksamkeit => Woolfolk 2008, S.404

Mir fällt auf, dass es bereits viele Umsetzungen zur Selbstwirksamkeit (Selbstständigkeit) in Bezug auf die Oberstufe gibt (Lernateliers, Coaching-Gespräche, etc.). Eine grosse Herausforderung an diese Methoden ist vor allem der Aspekt, dass die Selbstständigkeit in der Primarschule noch nicht wirklich gefördert wurde bzw. bereits eine grosse Anzahl an Schulverlierern ohne Selbstwirksamkeitsüberzeugung existieren.

Beziehung zu Lehrperson thematisieren.

Bindungstheorie

Identitätsentwicklung

Morgen:

Die veränderte Tatsache, dass die Aufgaben, welche der Familie zufallen, immer weniger ausgeführt werden, bedeutet für die Schule, dass die Kinder mit immer unterschiedlicheren Kompetenzen in die Schule eintreten. Vgl. Dipl. Angewiesen. Wie mit einer Haltung der Förderung der Selbstständigkeit darauf zu reagieren ist, gilt es zu beantworten. An welchem Punkt der Arbeit das festgehalten bzw. thematisiert wird, ist mir noch unklar.

1. Ich beende das Kapitel Historik mit einer Beschreibung der aktuellen Situation
2. Ich beginne das Kapitel der Meso- und Mikroebene mit dieser Beschreibung

Toll wäre es, wenn ich die Rohfassung des ersten Kapitels morgen Mittag fertig hätte, damit ich am Nachmittag mit dem Theorieteil beginnen kann.

1.23 Donnerstag 08.02.2018

Die konsequente Förderung von Selbstständigkeit als Antwort auf Herausforderungen der Heilpädagogik

Ein gesellschaftlich- und entwicklungspsychologisch geleiteter Paradigmenwechsel

Selbstständigkeit

Die konsequente Förderung von Selbstständigkeit als Antwort auf Herausforderungen der Heilpädagogik

Was kann die konsequente Förderung von Selbstständigkeit zu den Herausforderungen der Arbeit der Heilpädagogik beitragen?

- ⇒ Was bedeutet Selbstständigkeit und auf welche Faktoren ist sie angewiesen?
- ⇒ Kann das oberste Bildungsziel auch zu einem Paradigmawechsel beitragen?

Kernfragen und –aussagen der einzelnen Kapitel

1. Ausgangslage
 - a. Die negativen Auswirkungen der heutigen Schule sollen aufgezeigt werden und dienen als Grundlage für mögliche Veränderungsvorschläge
 - b. Gesellschaftliche, pädagogische und heilpädagogische Herausforderungen
 - i. Schulgewinner- und Schulverlierer
 - ii. Lernmotivation, Lernverweigerung,
 - iii. Individuelle Förderung (auch Hochbegabte)
 - c. Siehe Layout
2. Im gesellschaftlichen Wandel
 - a. Selbstständigkeit als Begriff soll hinsichtlich dem gesellschaftlichen und pädagogischen Wandel aufgezeigt werden => Legitimation des Themas und Verstehen der Spannungsfelder und der Doppeldeutigkeit
 - b. Wie entstand der Begriff Selbstständigkeit und wie wurde er zum obersten Bildungsziel?
 - c. Wie hat er sich zu seinem Doppelgesicht entwickelt?

- d. In welchen Spannungsfeldern bewegt er sich?
- 3. Selbstständigkeit – eine Begriffsanalyse und -definition
 - a. Was braucht es, dass Selbstständigkeit möglich wird / Legitimation für eigene Definition
 - b. Definition von Selbstständigkeit
 - i. Voraussetzungen und menschliche Faktoren zu erfolgreicher Selbstständigkeit
 - c. Bezug zu Entwicklungstheorien und Erklärungen der Begriffe
 - d. Zusammenhänge mit Schulproblemen / Schulverweigerung etc. (siehe Ausgangslage)
 - e. Eigene Definition und Forderung, bzw. was braucht es, damit die Forderung und Förderung von Selbstständigkeit überhaupt möglich wird
- 4. Fördern und Fordern
 - a. Voraussetzungen für die Förderung der Selbstständigkeit
 - i. Es muss klar werden, dass man die Institution Schule nur als Basis und Schnittpunkt für Erziehung und Bildung sehen muss
 - ii. Schulformen
 - 1. Kritik an Jahrgangsklasse => ADL
 - 2. Haltung und Funktion der Lehrpersonen
 - 3. Miteinbindung des ganzen Systems (Senioren etc.)
 - b. Strukturen und Methoden der Förderung
 - i. Zusammenfassung mögliche Strukturen
 - c. Methoden der Förderung

Ich muss bei jedem Kapitel zuerst ganz klar auf den Punkt bringen, was die Fragestellung und die Kernaussagen sein sollen. Dies ist mir im Kapitel 3 und 4 noch nicht abschliessend gelungen...

1.24 Freitag 09.02.2018

- Layout anpassen
- Frage beantworten: was macht Selbstständigkeit aus? => bzw. Definition der Selbstständigkeit, damit ich die Gelingensfaktoren beschreiben kann

Definition von Selbstständigkeit geschrieben

=> neuer Aufbau

Selbstständigkeit kann, wie in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt wurde, in zweierlei Hinsicht verstanden werden. Einerseits kann sie als die Beschreibung einer Fähigkeit verstanden werden, die es herauszubilden gilt, um die bestmögliche Integration in einen bestehenden gesellschaftlichen Kontext mit seinen stark ökonomisch geprägten Interessen zu ermöglichen. Andererseits kann Selbstständigkeit als eine Fähigkeit, sich selbst zu verwirklichen, angesehen werden.

Bei ersterer Variante steht dem Menschen zwar eine gewisse Selbstbestimmung zu. Er wird aber spätestens mit dem Schuleintritt mit generativen Normerwartungen konfrontiert.

Dieses selektive Verfahren zeigt dem Menschen seine Entwicklung und seine Fähigkeiten im Vergleich zu einer Bezugsnorm auf. Somit ist das Ziel dieser ersten Definition, dass dem Menschen, durch diese generative und normierte Selektion, zu ihren der Norm entsprechenden Fähigkeiten, am für die Gesellschaft und Ökonomie geeignetsten Tätigkeitsplatz eingesetzt werden kann.

Bei der zweiten Variante meint Selbstständigkeit die bestmögliche Potentialentfaltung, kombiniert mit der grösstmöglichen Autonomie. Das Ziel ist es demnach, dass der Mensch sich aus sich selbst heraus (intrinsische Motivation) entwickeln kann und dabei soviel Autonomie und Selbstbestimmung nutzen kann, um sich jederzeit als höchst selbstwirksam zu erleben. Aus dieser Sichtweise wird im Sinne der Entwicklung (ein Leben lang), nicht zwischen Kind und Erwachsenen unterschieden. Es verändert sich lediglich das Mass an Angewiesenheit.

Was ist bei beiden Varianten gleich? Was unterschiedlich?

Wenn auch diese beiden Definitionen auf den ersten Blick sehr unterschiedlich erscheinen, so haben sie doch sehr viele Gemeinsamkeiten. Insbesondere im Bereich der Kompetenzen, welche für das selbstständige Handeln zwingend sind.

Voraussetzung für Selbstständigkeit sind nämlich Kompetenzen und

- *Selbstvertrauen / stabiles Selbstbild / positives Selbstkonzept / starke Bindung*
- *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*
- *Lern- und Anstrengungsmotivation (explizit intrinsische Motivation)*

Diese Voraussetzungen ermöglichen eine hohe und kreative Leistungsbereitschaft (das Tätig-sein-wollen, das Lernen-wollen), welche für die (Weiter-)Entwicklung der Selbstständigkeit aus beiden Sichtweisen entscheidend ist.

Um das Konzept der Selbstständigkeit besser verordnen zu können, scheint eine Auseinandersetzung mit genannten Voraussetzungen als entscheidend.

- *Begriffsanalyse „Selbst“*
- *Entwicklung Selbstvertrauen*
- *Selbstwirksamkeitsüberzeugung / Autonomie*
- *Lern- und Anstrengungsmotivation (explizit intrinsische Motivation)*

- *ev. die drei Ausprägungen von selbstständiger Handlung mit einbeziehen?*
- *Ev. Begriffsdefinition Selbst*

To Do:

- **Begriffsanalysen und Definition schreiben**
 - o Eventuell stellt sich dabei heraus, dass es sinnvoller ist, die verschiedenen Modelle und Konzepte direkt in diese Beschreibungen hineinfließen zu lassen.
- **Vergleich mit Dissertation von Saxer**

Fortsetzung:

- **Autonomie Recherche in Drieschner abgeschlossen / Fortsetzung in anderen Exzerpten**

1.25 Sonntag 11.2.2018

Im Kapitel 6 – Förderung der Selbstständigkeit in der Schule – soll im ersten Teil von einer Zusammenfassung von bestehenden Empfehlungen ausgegangen werden. In einem zweiten Teil könnte Bezug genommen werden zu Erkenntnissen und möglichen neuen Umsetzungsformen in der Schule (Bezug nehmend auf die Thematik des Films ‚Alphabet‘)

1.26 Montag 12.02.2018

Für Kapitel 6 unbedingt MA: Gelingensbedingungen anschauen

"=> AdL / Lerncoaching

Was braucht es, um selbstständig sein zu können? Bildungsforderung?

Selbstständigkeit im Sinne von optimaler Selbstentfaltung:

1. Haltung der Erziehenden: „Kind als ganzen Mensch betrachten“
2. Starke Bindung
 - a. Stärkung des Vertrauens, Selbstwert
 - b. Vorgabe für die Weiterentwicklung von Autonomie
3. Hoher Grad an Autonomie / Selbstbestimmung
 - a. Stärkung der Bindung, Selbstwert
 - b. Metakognition erforderlich
4. Wechselwirkung:
 - a. Erfahren von Selbstwirksamkeit => Stärkung Selbstwert => effizienter Aufbau von Kompetenzen und Lernmotivation
 - b. Tradierung Autonomie und sozialer Bindung

Bedeutung für die Schule:

Schule als professionelle Begleiterin im Selbstentfaltungsprozess eines Kindes.

- ⇒ Stärkung der Selbstständigkeit (siehe Wechselwirkungen oben) / Selbstregulation
 - Selbstregulation – Selbstreguliertes Lernen (SRL) (Götz & Nett, 2017; Otto, 2007; Zimmerman, 1995)
 - Lernstrategien - methodische Kompetenzen (LP 21; Klippert, 2012)
 - Kognition (Klauer, 2001; Feuerstein et al., 2010) und Metakognition (Bossom et al., 2010; Hessels-Schlatter, 2010)
 - Selbststeuerung – Volition – Wille (Baumeister & Tierney, 2012; Kuhl, 1998)
- ⇒ Anreize schaffen im Sinne einer möglichen Horizonterweiterung
- ⇒ Demokratie-Verständnis erarbeiten (Soziale Komponente)

Aufbau:

- Was braucht es für die Selbstständigkeit (beider Arten).
- Wie kann sich Selbstständigkeit im Sinne der Selbstentfaltung optimal entwickeln?
 - o Theorien
 - o Begriffserklärungen
 - o Das Selbstregulations-Konzept nach Tarnutzer (2017) => kognitive Funktionen
- Wie wird Selbstständigkeit in der Schule gefördert?
 - o Formen:
 - Jahrgangsklassen
 - AdL
 - Weitere Vorschläge
 - o Methoden:
 - o Architektur

Fortsetzung:

Neugliederung Kapitel 5 und Definition von Selbstständigkeit überarbeiten.

Selbstständigkeit (siehe auch Kapitel 5)

- ⇒ Starke Bindung
- ⇒ Autonomie / Selbstbestimmung
- ⇒ Selbsttätigkeit
- ⇒ Fähigkeiten zur Selbstregulation
 - o Kompetenzen (formelle und informelle)
 - o Lernstrategien
 - o Kognition Metakognition
 - o Selbststeuerung / Volition / Willensbildung

1.27 Dienstag 13.02.2018

Die Selbstständigkeit kann somit als Voraussetzung für optimale Selbstentfaltung gesehen werden.

Damit Selbstständigkeit in ihrer stärksten Form aber möglich ist, braucht es ein starkes Selbst (Identität). Da das Selbst nicht nur Abhängig von sich selbst ist, sondern zu Beginn seiner Entwicklung stark auf das Zutun seiner Umwelt angewiesen ist, hängt die Entwicklung der Selbstständigkeit also stark mit den von den Erziehenden gegebenen Voraussetzungen zusammen.

Selbstständigkeit impliziert selbstständiges Lernen.

Diese Arbeit ist ein Abgleich, basierend auf einem hermeneutischen Zugang, zwischen den in der Einleitung und Ausgangslage beschriebenen persönlichen Annahmen des Autors und der in der Literatur vorhandenen Forschung. Das Ziel ist es, den Begriff der ‚Selbstständigkeit‘ sowohl in einem historischen, als auch in einem entwicklungstheoretischen Kontext zu verordnen. Zudem werden soziologische und generative Aspekte

betrachtet werden. Darauf aufbauend sollen Bildungskonzepte anhand der Gelingensbedingungen im Bezug auf das formulierte oberste Bildungsziel „Selbstständigkeit“ verglichen werden. Durch ein Experteninterview und den Daten aus den Beobachtungen einer Beispielschule werden die Erkenntnisse validiert. Abschließend soll ein Fazit im Vergleich mit aktuellen Studien gezogen werden.

Selbstständigkeit ist die Fähigkeit zur Selbstentfaltung.

Mit der Selbstentfaltung ist die Herausbildung des individuellen Potentials gemeint. (Humanismus & Konstruktivismus)

Unter Autonomie versteht man den autarken Grad der Selbstentfaltung. Wobei vor allem im Bezug auf die Phase der Kindheit die Haltung der Erziehenden und der generative Anspruch entscheidend sind.

Der Begriff des Selbstkonzeptes steht im Spannungsverhältnis des Selbstbildes und der Autonomie und entscheidet über die Intensität der Selbstentfaltung.

Durch jene Selbstständigkeit, welche sich als die bestmögliche Integration in die Gesellschaft versteht, kann die Förderung des selbstgesteuerten Lernens abgeleitet werden. Dieses wiederum ist abhängig von Kognition, Metakognition, Motivation, Volition, Interesse und Emotion, welche ihrerseits in Wechselwirkung mit dem Selbstwert (Selbstbild) eines Menschen stehen.

Die Selbstentfaltung eines Menschen und die Integration in eine bestehende Gesellschaft sind in der Natur der Sache einer Wechselwirkung unterlegen. Eine Gesellschaft – aber auch bereits die erste Bezugsperson – zeigt dem Individuum Grenzen auf, so wie das physikalische Phänomene auch tun. Diese Tatsache kann aber – erachtet man das Individuum auch als Teil des ganzen (vgl. Systemtheorie) – als Bestandteil der Selbstentfaltung gesehen werden. An diesem Punkt stellt sich aber die Frage für die Erzieher (und die Gesellschaft), in welchem Mass an Autonomie die Herausbildung des individuellen Potentials, mit dem einzigen Ziel der Selbstentfaltung, unterstützt und begleitet werden will.

1.28 Donnerstag 15.02.2018

Der Begriff der Autonomie ist entscheidend für die Herleitung. Vgl. dazu auch:

„Mangelnde Autonomie kann somit verschiedene Gründe haben: (1) Beziehungsproblem mit den Erziehenden, (2) zu hoher gesellschaftlicher Druck und (3) mangelnde Fähigkeiten (Kompetenzen), was die Abhängigkeit gegenüber der Selbstständigkeit bequemer erscheinen lässt (Deci & Ryan).“

(in 5.1.2) =>

(1) => Bindungstheorie

(2) => Curriculum, Haltung und Verantwortungsübergabe

(3) => intrinsische Motivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Aufgefallen:

„Selbstständigkeits-Erziehung beginnt demzufolge nicht mit frühzeitig zugestandener oder zugemuteter Selbstkontrolle, sondern mit der feinfühligem ‚externen Regulation‘ der Verhaltenssysteme des Kindes. Analog zum Bindungssystem verlangt auch das Explorationssystem des Kindes die feinfühligem Responsivität von Bezugspersonen“ (Drieschner, 237).

1.29 Freitag 16.02.2018

Nun da ich das Kapitel 5 ein erstes Mal fertig geschrieben und mich mit der Identitätsentwicklung, dem selbstständigen Lernen, dem Selbst, dem Selbstkonzept etc. auseinandergesetzt habe, ist es mir gelungen zumindest eine vereinfachte Grafik der Zusammenhänge zu erstellen. Auch wenn der Prozess enorm anstrengend ist, erfahre ich nun, was der hermeneutische Zirkel bedeutet.

Ich werde nun aber den ganzen Teil umstellen und gewisse Themenbereiche ausgrenzen müssen, da der Umfang dieser Arbeit eine Diskussion all dieser Elemente nicht zulassen würde.

Um mal etwas Abstand zu gewinnen, widme ich mich zuerst der Vorbereitung des Experteninterviews. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wo ich den Abschnitt des Vergleichs mit der Hattie-Studie mitbringen soll... Eventuell macht es Sinn, diesen am Ende von MA_5 zusammen mit dem Erkenntnisergebnis zu vereinen.

Das Experteninterview soll als Validierung der Kapitel 4 & 5 dienen und eine weitere Grundlage für Kapitel 6 sein. Die Beobachtungen (auch im Zusammenhang mit der Auswertung des Interviews) sollen zudem im Kapitel 6 als Beispiel dargestellt und diskutiert werden.

Das Experteninterview dient der Überprüfung des Theorieteils und als Inspiration für das letzte Kapitel. Daher werde ich bereits das Kapitel **Forschungsvorgehen** überarbeiten und dann in der Arbeit am Schluss des Theorieteils die Erfahrungen und Inputs erwähnen müssen.

Der letzte Teil soll dann gegliedert sein in:

Haltung und Funktion der Erziehenden / Pädagogen / Schule

Methoden (u.a. Wochenplan, Coaching-Gespräche, etc.)

Vergleich mit bereits bestehenden Schulmodellen (AdL, Jenaplan, Montessori, Dalton-Plan, ...)

Fortsetzung:

- Überarbeitung Layout
- Überarbeitung Forschungsvorgehen MA_3
- Überarbeitung MA_5
- Experten-Interview

Wie aus dem vorangegangenen Kapitel ersichtlich, gilt Selbstständigkeit zum einen als Qualität für den mündigen Bürger gelten. Das folgende Kapitel geht nun aber dem anderen Aspekt von Selbstständigkeit nach. Wie entwickelt sich Selbstständigkeit in der Kindheit und Jugend am besten? Wie wird die Selbstentfaltung am besten ermöglicht?

1.30 Freitag 23.02.2018

Übertitel für die Hauptteile:

- Selbstständigkeit – die gesellschaftliche Forderung
- Selbstständigkeit – die Entwicklung

- Selbstständigkeit – die Förderung

1.31 Montag 12.03.2018

Anna, die Schule und der liebe Gott

Bildung als „Selbstbefähigung“

Im Bezug auf Studien wie Hattie muss wohl festgehalten werden, dass diese – versteht man Selbstständigkeit im Sinne einer Bildung zur Selbstbefähigung – nur begrenzt etwas mit den offenen Lernformen zu tun haben. Solange es um genormte Leistungsziele geht, ist es nur zu klar, dass Schülerinnen und Schüler in offenen Lernformen nicht besser abschliessen als in sehr geschlossenen, da das Konzept der genormten Leistungsresultate (-ziele) nicht im Sinne einer intrinsischen Motivation eines Menschen ist. Offene Lernformen brauchen aber genau dies und können daher auch nicht in einen Zusammenhang mit anderen Formen gesetzt werden, da, werden diese auf das Bildungsziel angewandt auch ein anderes sein muss.

Gesamtschule als Antwort auf selektives Verteilen in Leistungsgruppen (S. 52)

Gibt es Studien über den Bildungserfolg von Migranten bzw. bildungsarmen Jugendlichen in der Schweiz?

Die Förderung der Selbstständigkeit bedeutet auch die Ermöglichung von Bildung. Ein Mensch (Kind) muss sich bilden können. In den letzten zwanzig Jahren wird die Bildung aber immer mehr von der Ausbildung verdrängt. Ein ausgebildeter Mensch, welcher keine Zeit hatte sich zu bilden, verfügt über sehr wenig Selbstständigkeit bzw. hatte wenig oder gar keine Zeit zur Selbstbefähigung.

1.32 Dienstag 20.03.2018

Die Besprechung mit meiner Mentorin war sehr hilfreich. Zum einen bekam ich das Feedback, dass ich mit meiner Arbeit auf einem guten Kurs bin. Zum andern konnte sie mir ganz spezifische Tipps zur Überarbeitung und Weiterarbeit geben.

Nach der Besprechung haben sich wohl einige konkrete weitere Arbeitsschritte und -inhalte aufgetan, welche viel Zeit in Anspruch nehmen, das Feedback und die wertschätzende Art meiner Mentorin empfand ich aber als sehr motivierend und hilfreich. Die Chance mit einer solch professionellen Hilfe einer selbstgewählten Fragestellung nachzugehen, sehe ich noch immer (oder immer mehr) als sehr wertvoll.

1.33 Freitag 23.03.2018

Durchführung Pre-Test Experteninterview

Die Durchführung des empfohlenen Pretest des Experteninterviews hat sich als sehr wertvoll erwiesen. Für die wiederholte Unterstützung meines Freundes und Arbeitskollegen bin und war ich sehr dankbar. Zum einen konnte ich mich so in der Rolle des Interviewers erfahren und hatte die Möglichkeit, gewisse Herausforderungen zu entdecken. Zum andern wurde mir bewusst, dass die meisten Fragen zu wenig zielgerichtet

auf meine Arbeit formuliert waren. In der Nachbesprechung wurde mir bewusst, dass ich die Fragen selbst auch beantworten können muss, und wenn ich für die Kapitel vier und fünf klarere Antworten bzw. Aussagen erhalten möchte, auch ganz konkret danach fragen muss (Findest du auch, dass...).

Aufgrund dieser Erkenntnisse habe ich den Leitfaden noch einmal überarbeitet und die Fragen auch selbst beantwortet. Durch das eigene Beantworten wurde mich auch klarer, ob ich überhaupt danach fragen muss, bzw. ob es nicht in gewissen Fällen besser ist, wenn ich konkrete Hypothesen formuliere, welche durch den Experten beurteilt werden können.

Um die Überarbeitung zu prüfen und meine Rolle als Interviewer noch zu festigen, habe ich mit einem anderen Arbeitskollegen einen weiteren Durchlauf gemacht, welcher mich in der Qualität meiner Überarbeitung bestätigen konnte.

Sowieso stelle ich fest, dass der Austausch über die Arbeits-Thematik sehr wertvoll ist. Dies sowohl mit Bekannten, welche im pädagogischen Tätigkeitsbereich aktiv sind, aber auch solche, welche Pädagogik insbesondere an Erinnerungen an ihre eigene Schulzeit knüpfen. Die Gespräche eröffnen mir immer wieder neue Sichtweisen und ermöglichen mir, meine eigene Haltung und Herleitung immer wieder zu formulieren und darzulegen.

1.34 Montag 26.03.2018

Erster Besuchstag

Bereits an diesem ersten Tag bekam ich sehr viele Inputs für meine Fragestellung. Da sich die Schüler anscheinend Besuch gewöhnt sind, beobachte ich kein Verhalten, welches von meiner Anwesenheit provoziert sein könnte. Die Nachbearbeitung am Abend meiner tagsüber erstellten Notizen aus Gesprächen und Beobachtungen ermöglichen mir, konkrete Ziele für den nächsten Tag zu formulieren.

1.35 Dienstag 27.03.2018

Zweiter Besuchstag

Auch am zweiten Tag kann ich viele Daten aus den Beobachtungen erheben. Das Interview war wohl sehr anspruchsvoll aber auch sehr zufriedenstellend. Der Besuch am Morgen einer Gruppe der Bildungsdirektion des Kantons Thurgau ermöglichte mir zudem, eine Führung durch die Schule, welche von Mittelstufen-Schülern geleitet wurde, mitzuerleben. Ebenso konnte ich an einem dreiviertelstündigen Austausch zwischen den Besuchern und dem Schulleiter Rüttimann teilnehmen und so eine weitere Perspektive und Inputs aufnehmen.

1.36 Donnerstag 29.03.2018

Die Nachbearbeitung und Paraphrasierung des Interviews bestätigen meinen ersten Eindruck. Der Besuch und die Durchführung des Interviews haben sich in mehrerer Hinsicht gelohnt. Die Zielsetzung der Durchführung wurde erreicht. So habe ich diverse Statements von Rüttimann erhalten, welche meine Arbeit in den Kapiteln vier und fünf untermauern, aber auch Ergänzungen und andere Sichtweisen erhalten. Ergänzt

durch die Beobachtungen konnte ich auch sehr viel Material sammeln, welche mir hinsichtlich der Gestaltung des Kapitels sieben helfen werden.

Die Frage stellt sich nun aber, inwiefern ich die Daten in der Arbeit verwerte. Soll ich Daten nun nachträglich in die Kapitel vier und fünf miteinfließen lassen, oder soll ich diese beziehungsweise auf die Kapitel vier und fünf in der Auswertung und in den Schlussfolgerungen des Kapitels sechs wiedergeben? Ebenso stellt sich die Frage, inwiefern ich die Beschreibung der Beobachtungen einfließen lassen soll. Einerseits könnte ich diese auch im Kapitel sechs unterbringen, andererseits könnte ich das Portrait der Gesamtschule als mögliches Vorbild für die Förderung der Selbstständigkeit im Kapitel sieben platzieren.

Hierzu werde ich meine Mentorin kontaktieren.

Fest steht aber, dass ich insbesondere durch das Experteninterview meinen Erkenntnis-Horizont erweitern konnte. Vor allem die Einstellung von Rüttimann und seinem Team, dass alles praktische Handeln immer auch von wissenschaftlich erhärteten Sachverhalten geleitet sein soll. Die Bedeutung von empirischen wissenschaftlichen Studien hat eine riesige Bedeutung für ihre Arbeit. Zudem seine Haltung, dass Selbstständigkeit immer in einem sozialen Kontext steht bzw. mit sozialem Handeln verknüpft ist, und dass der Großteil von Lernerfolg mit der Erwartungshaltung der Lehrperson zusammenhängt, war für mich sehr wertvoll. Im Rahmen des Interviews und auch weiterer Gespräche wurde ich auf weitere Studien und Erkenntnisse hingewiesen, welche der Fragestellung meiner Arbeit dienlich sein könnten.

1.37 Samstag 07.04.2018

Die gewonnenen Daten aus dem Interview und den Beobachtungen sind so umfangreich, dass sich die Frage nach der Eingrenzung wieder verstärkt stellt. Da die Seitenzahl bereits bei 60 liegt, stellt sich zudem die Frage nach dem Schwerpunkt und dem Umfang des letzten Hauptteiles.

Daher plane ich folgendes Vorgehen:

- Studie Brecht und Ergänzungen im Kapitel 4
- Resultate von Studien, welche von Rüttimann erwähnt wurden in das Kapitel 5 einfließen lassen
- Strukturierung des letzten Kapitels
 - o Haltung der Lehrpersonen
 - o Strukturen anhand Literatur und verschiedenen Modellen aufzeigen (Übersicht, nicht im Detail)
 - o Weitere verstärkende Faktoren aufzeigen
 - Steigerung der Ressourcen (Mein Dorf meine Schule)
 - Zusammenarbeit mit PH
- Umfangreiche Schlussfolgerung und heilpädagogische Relevanz
- Evaluation der Methoden
- Ausblick

1.38 Montag 09.04.2018

Selbstbestimmung / Mitbestimmung / Mitwirkung

Aufgrund der Erkenntnisse aus dem Experteninterview soll diese Thematik noch mehr im Kapitel 5 ausgebaut werden. Selbstbestimmung, sieht man den Menschen als Teil der Gesellschaft, in welcher er seinen Platz finden muss, sollte als Form von Mitbestimmung und selbstwirksamer Mitwirkung verstanden werden. Allenfalls kann diese Thematik auch im Kapitel 7 nochmals aufgegriffen werden, um so den chronologischen Ablauf der Entstehung der Arbeit und der Erkenntnisse abbilden zu können.

Programm heute:

- Brecht Studium (Exzerpt)

Die Thematik der **Haltung der Lehrpersonen**, aber auch der damit zusammenhängenden Strukturen des Systems inkl. der Lehrerbildung ist ein weiterer sehr komplexer Sachverhalt. Im Bezug auf die Bildung von Selbstständigkeit ist dieser Sachverhalt wohl sehr entscheidend, aber zu komplex um auch noch detailliert in der Arbeit beschrieben zu werden. Dieser Umstand wird sowohl im Kapitel 7, als auch im Ausblick-Kapitel beschrieben werden müssen.

- **Fragestellung überarbeiten**

1.39 Montag 16.04.2018

Da die Seitenzahl für meine Arbeit schon fast aufgebraucht ist, stellt sich die Herausforderung bzgl. des Inhalts für das Kapitel „Selbstständigkeit – die Förderung“. Die in der Literatur beschriebenen Methoden sind so vielfältig, dass es schwer fällt, eine repräsentative Auswahl zu treffen.

Ebenso wird mir klar, dass einige der wichtigsten Themen der heilpädagogischen Arbeit im Thema der Selbstständigkeit enthalten sind. Sie werden lediglich in der Heilpädagogik defizitorientiert betrachtet.

Es wäre spannend, eine Auflistung machen zu können mit den wichtigsten zehn Komponenten in Bezug auf die Haltung und die Rolle der Lehrperson.

Nach wie vor begegne ich mindestens einmal wöchentlich einem Artikel, welcher einen Inhalt beschreibt, der in der Schule mehr gefördert werden sollte (in diesem Fall Medienkompetenz). Die Frage nach dem, was gelehrt werden muss, soll aber, und das zeichnet sich immer mehr ab, zu einem grossen Teil von den Schülern selbst bestimmt werden können. Die Chance, welche Rüttimann den von der Lehrperson gestellten Problemstellungen beirechnet, sehe ich als enorm wertvoll, insofern die Strukturen des Schulalltages und die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden die nötigen Grundlagen dafür liefern. In Bezug auf die Forderung der Medienkompetenz sehe ich den eigentlichen Irrweg darin, dass dies von den Erwachsenen (durch die Medien transportiert) gefordert wird und nicht von den Lehrpersonen sowieso– insofern dies für die Kinder ein bedeutsamer Inhalt ist, was ja bei einem grossen Teil der Schülerschaft unübersehbar zutrifft – zugelassen, beziehungsweise aufgegriffen wird. Sind die besagten Grundlagen gegeben, liegt es an der Kreativität und dem Fachwissen der Lehrperson, wie weit sie mit diesem bedeutsamen Inhalt Kompetenzen binnendifferenziert fördert.

1.40 Mittwoch 02.05.2018

Der häufige Verweis auf die Moralphilosophie von Kant, macht mir bewusst, welch hohen philosophischen Grad die gewählte Thematik innehat. Ebenso, und insbesondere während dem Verfassen der letzten Schlussfolgerungen und der Beantwortung der Fragestellung, wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit der Selbstständigkeit eine sehr umfassende und viele weitere Themenbereiche berührende, ist.

1.41 Freitag 04.05.2018

- ⇒ Ich muss noch klarer die heilpädagogische Relevanz eingrenzen. In Bezug auf welche Kinder schreibe ich diese Arbeit. Einbezug lediglich von...

Bei der Überarbeitung fällt mir auf, dass die Schlussfolgerungen am Ende des Kapitels fünf sehr verkürzt sind. Es soll verstärkt darauf hingewiesen werden, inwiefern sich die Komponenten der Selbstwirksamkeit, aber insbesondere auch die Aspekte des selbstständigen Lernens auf die Bildung von Selbstständigkeit auswirken. D.h. Selbstständigkeit verstärkt sich dann am ehesten, wenn ein hohes Mass an Selbsttätigkeit stattfinden kann. Selbsttätigkeit ist seinerseits dann am effektivsten, wenn die motivationalen, volitionalen und emotionalen Werte so hoch wie möglich sind. Wobei hier unter Motivation vor allem die intrinsische Motivation gemeint ist. Dabei verstärkt sich der ganze Prozess, wenn die Autonomie, insbesondere die Verantwortungsübernahme und Möglichkeit der Selbstbestimmung der Lernenden, dem Entwicklungsstand entsprechend, so hoch wie möglich ist (immer auch in Bezug auf die Zone der nächsten Entwicklung). Diese Zusammenhänge sind deshalb so wichtig, weil Selbstständigkeit nur durch Handlungen und Lerninhalte trainiert und gebildet werden kann.

Zudem bin ich unsicher – bei der Überarbeitung der Schlussfolgerungen – inwiefern ich alle Schlussfolgerungen und verknüpften Zusammenhänge noch einmal in Bezug auf die Theorie verlinken muss.

Nach der ersten Überprüfung der ganzen Arbeit, scheint es sinnvoll, die Abschnitte der Schlussfolgerungen miteinander zu vergleichen. Inwiefern stimmen sie überein, wiederholen sich, etc.

In Bezug auf die heilpädagogische Relevanz, ist es wohl auch dienlich, im Schlusswort die Einschätzung von Rüttiman noch einmal wiederzugeben, um aufzuzeigen, inwiefern der heilpädagogische Schaffensbereich Gefahren für eine sich negativ auswirkende Erwartungshaltung gegenüber der Lernleistung der Schüler provoziert. Ebenso sollen Erkenntnisse aus den Beobachtungen (Kategorie 4) verstärkt einfließen.

Ableitend von der in der Schlussfolgerung am Ende des fünften Kapitels skizzierten Kausalität in Bezug auf eine optimale Selbstständigkeit, soll die von Rüttimann erwähnte kognitive Flexibilität (ganz allgemein auch die exekutiven Funktionen / vgl. Kap. 6.3.1) spätestens in den Schlussfolgerungen des sechsten Kapitels Erwähnung finden.

Die von Rüttimann erwähnten Komponenten im Unterricht; Heranführung an die Zone der nächsten Entwicklung und das adaptive Element, scheinen sehr entscheidend. Denn nicht die totale Individualisierung führt zur Selbstständigkeit sondern das Mitwirken und Mitentscheiden Können.

1.42 Samstag 5. Mai 2018

Im Abstract soll folgendes betont werden.

Die Entwicklung von Selbstständigkeit ist nicht nur entwicklungs-psychologisch ein hoch komplexer Vorgang, sondern stellt auch die Erziehenden, insbesondere die Pädagoginnen und Pädagogen vor eine sehr herausfordernde Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Haltung. Ebenso stellt eine konsequente Förderung der Selbstständigkeit auch einige Strukturen und Methoden der heutigen Volksschule in Frage.

1.43 Sonntag 20. Mai 2018

Im Prozess der Überarbeitung werden mir gewisse weitere Wechselwirkungen und Zusammenhänge bewusst, welche ich in die Arbeit einfließen lassen möchte.

Dies betrifft insbesondere den offenen Unterricht mit der Implikation der Wochenplanarbeit. Die Überlegungen dazu haben zudem den gleichen Impact auf das selbstständige (selbstregulierte) Lernen, sowie die Förderung von Selbstständigkeit. Es muss in diesem Kontext davon ausgegangen werden, dass demnach die Förderung von Selbstständigkeit (oder eben Formen des offenen Unterrichts), beginnt sie nicht schon (natürlich angepasst an die Kompetenzentwicklung der Kinder) mit Beginn der Schulzeit, bereits sehr erschwert wird. Dies erklärt auch warum diverse Schulprojekte (vor allem auf der Sekundarstufe), wie Atelierstunden, mit (unnötigen) erschwerten Bedingungen zu kämpfen haben. Partizipation, die damit zusammenhängende Übernahme von Verantwortung und der darin zugrunde liegenden Vertrauenskultur muss die ganze Schulzeit über im Zentrum stehen, und kann nicht als „Methode“ oder „Instrument“ verstanden werden.

2. Experteninterview und Beobachtungen

2.1 Leitfaden für das Experteninterview

2.1.1 Einstieg

Vielen Dank, dass du dir Zeit genommen hast für dieses Interview. Das Interview soll nicht länger als eine Stunde dauern. Da die gewählte Thematik enorm viele Facetten hat, würde ich mir im Verlauf des Interviews allenfalls die Freiheit nehmen, dich zu unterbrechen, um so auf die für die Arbeit entscheidenden Inhalte möglichst viele Antworten zu erhalten. Ich möchte dir in einem **ersten Schritt** einen Einblick in mein Forschungsvorhaben geben und **das Ziel dieses Interviews** formulieren. Ebenso möchte ich mit dir in diesem ersten Teil **die Formalitäten** wie die Einverständniserklärung zur **Aufzeichnung** des Gespräches anschauen und dir die **Verwendung** der gewonnenen Daten erläutern.

Das anschliessende Interview ist dann in drei Teile aufgeteilt, welche ich dir im Anschluss an diesen ersten Teil beschreiben werde, damit du eine **Übersicht des Ablaufs** bekommst.

1. Erklärung des Forschungsvorhabens

Ich habe mich in Anlehnung an die Methode des hermeneutischen Zirkels mit dem Begriff Selbständigkeit auseinandergesetzt. Ich habe das in der Schweizerischen Verfassung erklärte Bildungsziel zunächst aus einer soziologisch-historischen Sichtweise analysiert und Erkenntnisse darüber gewonnen, wie sich der Begriff und die Forderungen nach der Selbständigkeit des Menschen etabliert und anschliessend entwickelt haben. Dabei habe ich den Fokus besonders auf die Veränderung der Auslegearten des Begriffs, aber auch die damit verbundenen Veränderungen im Bezug auf die Generationendifferenz, die Familie, die Schule und die Erziehung gelegt.

Im zweiten Teil habe ich mich mit der Entwicklung der Selbstständigkeit in einem entwicklungs-theoretischen Kontext auseinandergesetzt. Dabei standen die Themen „Autonomie“, „Bindungstheorie“, „Selbstwirksamkeit“ und „Selbstständiges Lernen“ im Zentrum. Mit diesem Interview möchte ich zum einen diese zwei Teile für mich evaluieren und zum anderen Anregungen und konkrete Vorschläge für den dritten und letzten Teil der Arbeit bekommen. In diesem dritten Teil sollen die Fördermöglichkeiten der Institution Schule im Zentrum stehen. Dabei sollen Haltungen, Methoden, Konzepte und Modelle diskutiert werden. Die gewonnenen Daten der Beobachtungen in den zwei Besuchstagen sollen dieses Bild ergänzen und mit in diesen Teil einfließen.

Das Ziel der Arbeit ist es, Klarheit über die Auslegearten dieser geforderten Selbstständigkeit zu schaffen und zudem sollen Fördermöglichkeiten aufgezeigt werden.

2. Einverständniserklärung

Mit der Einverständniserklärung erhalte ich die Möglichkeit, das Interview aufzuzeichnen, um es im Anschluss zu paraphrasieren. Damit soll es mir möglich sein, die gewonnenen Daten auszuwerten und in die Arbeit miteinfließen zu lassen. Du kannst dabei bestimmen, wie ich die gewonnenen Daten in die Arbeit einfließen lasse: namentliche Erwähnung oder Anonymisierung. Ebenso kannst du entscheiden, ob die Daten der Beobachtungen mit Erwähnung der Schule in die Arbeit einfließen können, und ob du die Arbeit vor der Abgabe gegenlesen willst, um etwaige Änderungswünsche anzubringen. Du kannst dich auch nach dem Gespräch noch (um-)entscheiden.

3. Zum Ablauf des Interviews

Ich möchte im Interview auf drei Aspekte analog zum Forschungsvorgehen der Arbeit eingehen. Das heisst, ich möchte zuerst über die Definition der Selbstständigkeit und die gesellschaftlichen Anforderungen an sie deine Meinung erfahren. Anschliessend möchte ich im zweiten Teil über die Entwicklungsfaktoren und dann im dritten Teil über die Förderungsmöglichkeiten einige Fragen stellen. Zunächst würde ich es toll finden, wenn du **deinen Werdegang** kurz schildern könntest, und wie es zur Entstehung der Gesamtschule Unterstrass kam.

2.1.2 Systematische Fragen zum Forschungszusammenhang

Teil 1 – Definition der Selbstständigkeit und gesellschaftlichen Anforderungen an die Selbstständigkeit

Die Forderung nach Selbstständigkeit des Bürgers wird während der Aufklärung (auch durch Kant) etabliert und erfährt nicht nur durch die Reformpädagogik grosse Bedeutung. Heute ist die Forderung nach Selbstständigkeit nicht nur durch die Verfassung, sondern auch durch den Lehrplan, aber auch durch die Wirtschaft omnipräsent. Auch die pädagogische Literatur der letzten dreissig Jahre bietet viel über die Thematik der Selbstständigkeit.

1. Wie würdest du Selbstständigkeit definieren?
 - a. Wie definierst du die Zielformulierung von Selbstständigkeit?
 - b. Wozu muss ein selbstständiger Mensch fähig sein?
 - c. Wann ist ein Mensch selbstständig?
 - d. Gibt es einen Unterschied zwischen den Begriffen Mündigkeit und Selbstständigkeit?
2. Warum ist aus deiner Sicht diese Forderung nach Selbstständigkeit so stark?
3. Hat sich diese Forderung in den letzten Jahren verstärkt?
 - a. Wenn ja, warum?
 - b. Wenn ja, womit hat das zu tun?

In der Literatur steht der Begriff Selbstständigkeit in einem Spannungsverhältnis zwischen Passung (an gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungen) und der Fähigkeit zur Selbstbefähigung und Selbstentfaltung (im konstruktivistischen Sinne).

4. Wie beurteilst du dieses Spannungsverhältnis?
5. In Anbetracht dieses Spannungsverhältnisses, was hat Selbstständigkeit mit folgenden Begriffen zu tun?:
 - a. Selbstbestimmung
 - b. Selbstbefähigung
 - c. Selbstentfaltung
 - d. Selbstwirksamkeit
 - e. Selbstbewusstsein
 - f. Autonomie
6. Ist dieses Spannungsverhältnis für deine pädagogische Aufgabe problematisch?

Teil 2 – Entwicklungsfaktoren der Selbstständigkeit

Nach diversen Autoren in der Literatur zeichnet sich die Entwicklung der Selbstständigkeit vor allem durch drei Komponenten aus:

- *Eine starke, verlässliche Beziehung zu einer Bezugsperson*
- *Ein hoher Grad an zugestandener Autonomie*
- *Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung*

1. Siehst du das auch so? Und wenn ja, können diese drei Faktoren in einen hierarchischen Kontext gestellt werden?
 - a. An welchen Verhalten erkennst du, ob ein Kind bei Schuleintritt (und dann im Verlauf der Schulzeit) über diese Faktoren verfügt, beziehungsweise diese (im nicht-schulischen Kontext) in einem förderlichen Umfang erfahren hat?
 - b. Hat sich dieses Verhalten der Kinder bei Schuleintritt im Verlaufe deiner Schulpraxis verändert? Wenn ja, inwiefern, und womit hat das zu tun?
2. Durch welche Faktoren kann eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung (vor Schuleintritt) ermöglicht werden?
 - a. Hinsichtlich der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung, wie hoch kann/muss/darf der Grad an Autonomie sein?
 - b. Was zeichnet eine verlässliche Beziehung aus?
 - c. Welche anderen Faktoren sind besonders hemmend für die Entwicklung einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung?
3. Im Bezug auf selbstreguliertes Lernen werden in der Literatur folgende Begriffe als zentral ausgewiesen. Siehst du diese Begriffe auch als entscheidend oder würdest du der Liste etwas hinzufügen?
 - Kognition
 - Metakognition
 - Emotion
 - Motivation
 - Volition

Welche Strukturen und Vorgaben in der Volksschule (oder auch bei euch) hemmen diese Faktoren? Auch hinsichtlich leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern?

4. Wenn Selbstständigkeit auch als Selbstbefähigung und Selbstentfaltung definiert wird – kann sich ein Kind in der Schule überhaupt optimal selbstständig entwickeln, bei all den Regeln und Vorgaben (Anwesenheit, Lektionen, Wissensvorgaben, Noten)?

Teil 3 – Förderung der Selbstständigkeit (in Bezug auf die Schule)

1. Welche Faktoren sind in der Förderung zur Selbstständigkeit (im schulischen Kontext) entscheidend?

- a. Wie fördert ihr die Selbstständigkeit in der Schule?
 - b. Wie sieht das konkret aus?
 - c. Welche sind aus deiner Sicht die wichtigsten Elemente (Strukturen, Methoden, etc). in der Förderung der Selbstständigkeit?
 - d. Und welches sind die entscheidendsten Faktoren, die diesen Prozess hemmen?
2. Wie geht ihr mit der (immer grösseren) Heterogenität der Kinder bei Schuleintritt um?
 - a. Welche Massnahmen trifft ihr, damit sich ein Kind in seinem Tempo (weiter) entwickeln kann und die Selbstwirksamkeit hoch bleibt?
3. Eure Schule beinhaltet verschiedene Stufen, inwiefern wird Selbstständigkeit in den jeweiligen Stufen gefördert?
 - a. Was bedeutet die Förderung von Selbstständigkeit in der Wurzelstufe – Oberstufe?
4. Welches Verhalten willst du bei einer Schulabgängerin und einem Schulabgänger am Ende der 9.Klasse sehen, damit du sagen kannst, dass das Bildungsziel „Selbstständigkeit“ erfüllt ist?
5. Muss Selbstständigkeit bei lernschwachen (kognitiv schwachen) Schülern anders vermittelt bzw. zugelassen werden (Förderung / Grad der Autonomie)?
 - a. Du bist selbst Heilpädagoge. Welche heilpädagogischen Werkzeuge sind besonders dienlich um die Kinder in ihrer Selbstbefähigung (Selbstständigkeit) zu unterstützen?
6. Welche anderen Schulmodelle / Schulen / Theorien erfüllen (erfüllten) für dich eine Vorbildfunktion?
 - a. Welche Ansätze sind (waren) für eure Schule entscheidend und richtungsweisend?
7. Welche Haltung ist von der Lehrperson erforderlich und welche Aspekte sind besonders wichtig?
8. Du leitest eine Privatschule. Wäre es für dich wünschenswert, dass die Volksschule nach eurem Konzept arbeiten würde?
 - a. Was hätte das für Auswirkungen?
 - b. Was sind deiner Meinung nach die Gründe, warum das in der Volksschule (noch) nicht umgesetzt wird?
 - i. Eltern
 - ii. Gesellschaft / Wirtschaft
 - iii. Schule / Lehrkörper

2.1.3 Schluss

1. Gibt es aus deiner Sicht noch wichtige Aspekte des Themas, welche du nennen möchtest, die nach deinem Eindruck im Interview zu wenig berücksichtigt wurden?

2. Vielen herzlichen Dank für deine Einschätzungen. Wir sind bereits am Schluss angelangt.

Du hättest jetzt noch einmal die Möglichkeit, Anpassungen auf der Einverständniserklärung vorzunehmen. Dürfte ich dich bei allfälligen Rückfragen bezüglich der Auswertung des Interviews noch einmal kontaktieren? Telefonisch / per Mail oder mit einem weiteren Besuch?

Nochmals vielen herzlichen Dank.

2.2 Datenschutzerklärung

Masterarbeit zum Thema Selbstständigkeit

Vereinbarung zur Verwendung der Daten aus dem Interview

Interviewte Person: Dieter Rüttimann

Interviewer: Philipp Labhart
Maienstrasse 7
8406 Winterthur

Name der Institution: Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

Es wird ein Interview durchgeführt, welches mit einem Audio-Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschliessend paraphrasiert wird. Die Tonaufnahmen werden nach Abschluss der Arbeit (voraussichtlich August 2018) vollständig gelöscht.

Der Inhalt der Interviews wird ausschliesslich für die Masterarbeit an der Hochschule für Heilpädagogik verwendet.

Möchten Sie, dass ihre persönlichen Daten anonymisiert werden?

Ja ☐ Nein ☒

Kann das paraphrasierte Interview in der Arbeit abgebildet werden?

Ja ☒ Nein ☐

Können die gewonnenen Daten der Beobachtungen mit Erwähnung der Schule in die Arbeit mit einfließen?

Ja ☒ Nein ☐

Wollen Sie die Arbeit vor der Abgabe gegenlesen?

Ja ☐ Nein ☒

Weitere Vereinbarungen:

Die unterzeichnenden Personen bestätigen mit ihrer Unterschrift, dass sie mit der vorliegenden Vereinbarung einverstanden sind.

Zürich, den 27.3.18

Unterschrift Dieter Rüttimann



Unterschrift Philipp Labhart



Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Unterstützung.

2.3 Experteninterview chronologische Paraphrasierung

Expertin: Dieter Rüttimann
 Datum des Interviews: 27. April 2018
 Ort: Zürich, Gesamtschule Unterstrass, Büro D. Rüttimann
 Zeit / Dauer: 13:20 - 14:10 / 15:15 - 16:00
 Interviewer: P. Labhart (Autor)

Zeit	Paraphrasen	Nr.
01:30	<i>Wie würdest den Begriff Selbstständigkeit definieren?</i>	1
01:40	Historisch noch weiter zurück. Der Begriff der Selbstständigkeit setzt den Begriff der Gleichwertigkeit voraus. Dieser Begriff ist noch viel älter und geht auf den Hauptideologen des Christentums Paulus zurück. Ohne Paulus wäre wohl das Christentum gar nicht entstanden. Er war der erste mit dem Postulat „Vor Gott sind alle gleich“, obschon es mir da nicht um das Religiöse geht. Das war der Ursprung der Idee der Gleichwertigkeit. Hat man diese nicht, gibt es gar keine Selbstständigkeit. Weil selbstständig kann nur der sein, welcher auch über eine entsprechende Stellung verfügt. Im Altertum beschränkt sich diese Gleichwertigkeit lediglich auf den Vater und den erstgeborenen Sohn – alle anderen waren irrelevant. Erst mit dem Gedanken vom Christentum – vor Gott sind alle gleich, übrigens auch Frauen und Kindern wurde diese Gleichwertigkeit verlangt. Mit Jesus wurde dies noch verschärft durch die Aussage „Werdet wie die Kinder“ und die Geschichte des Füsse Waschens.	2
03:05	Der Gedanke der Gleichwertigkeit ist die unabdingbare Voraussetzung für Selbstständigkeit. Ohne diesen Gedanken gibt es keine Selbstständigkeit.	3
03:20	Im Bezug auf Schule gab es immer eine Reformpädagogik welche die Eigentätigkeit und freie Tätigkeit unterstützt hat. Die Schule im Allgemeinen, insbesondere die Volksschule, hatte immer die Aufgabe der Reproduktion der Gesellschaft – stets mit den Vorgaben der Wirtschaft (Beispiel: Fließbandarbeit). Man muss mit aller Deutlichkeit sagen, dass die Schule nie das Reformpotential in sich hatte, sondern der Grund, warum der Staat soviel Geld in die Schule einfließen liess, war immer hinsichtlich der Reproduktion der Gesellschaft. Und diese hat sich immer nach der Wirtschaft gerichtet. Der Glaube, dass in der Schule eine Revolution möglich sei, ist irrig. Die Schule darf immer nur das machen, was die Wirtschaft fordert.	4
04:30	<i>Die Forderung nach Selbstständigkeit wird immer stärker?</i>	5
05:00	Ja das stimmt. Es hat aber zwei Aspekte. Die Wirtschaft fordert Menschen, die selbstständig denken und Probleme lösen können, selbstverständlich immer in Interaktion. Aber nicht im Sinne von einem Input und einem daraus entstehen Resultat, sondern eigene Kreationen sind gefragt. Im Bezug auf neue Medien ist dieser Umstand absolut zentral, und deshalb hat die Selbstständigkeit auch diese Bedeutung bekommen.	6
05:40	Der zweite Aspekt hat mit dem Wohlstand und dem damit zusammenhängenden Rückgang der Anzahl Kinder zu tun. Klein- bis zu Einkind-Familien werden zur Regel, in welchen die Eltern relativ alt sind und ihre Karriere gemacht haben. Der Anspruch an dieses Kind und dessen Einzigartigkeit steigt frappant. Kritik an Individualisierung: Es soll nicht nur darum gehen, was ich mache, sondern was ich für die Gesellschaft mache. Östliche Modelle von Kooperation und dem Dienst am Ganzen sind mir also mindestens so nahe. Der Jakobspreis, welchen wir gewonnen haben, bezieht sich auf selbstständiges Lernen und kooperatives Lernen. Das muss immer in engster Verbindung passieren, denn auch in der Entwicklungstheorie wird belegt, dass ohne Bindung gar keine Eigenständigkeit möglich ist. Das gebunden Sein ist der Ursprung des menschlichen Daseins.	7
07:02	<i>Wo liegt der Ursprung in dieser ökonomischen und gesellschaftlichen Forderung?</i>	8
07:15	Es hängt ganz sicher mit dem Wohlstand zusammen. Wenn die Kinder nicht auch für die Alterssicherung da sind, und eine Gesellschaft immer gesicherter wird, desto weniger bedeutsam ist auch der Nachwuchs.	9

07:30	Im Mittelalter waren die Kinder – man hatte 10 bis 12 Kinder und drei bis vier haben überlebt – zur Sicherung im Alter verantwortlich. Und das ist heute eine staatliche Aufgabe. Daher haben Kinder heute eine andere Bedeutung. Für gewisse Eltern ist es ein Projekt. Der Fokus liegt sehr auf diesem Projekt, und man versucht alles Potential daraus zu schöpfen.	10
08:20	Es geht – aus der Sicht der Eltern – um eine Potentialentfaltung und eine Projektion von ihren Wünschen – eine Individualisierung.	11
09:13 - 10:48	Im Bezug auf den humanistischen Entwicklungszweig, welcher auf Freud zurückgeht, muss vermerkt sein, dass Amerika viel mehr auf Freud reagiert hat als Europa. Dadurch wurde eine sehr starke individuumszentrierte Therapie, aber auch das dazu passende Menschenbild etabliert. Im Vergleich zur Maslovschen Pyramide ist das höchste Gut die Selbstverwirklichung. Dieses Gedankengut hat die westliche Welt sehr geprägt. Die Frage war aber nie nach der Mission und „Was mach ich für jemanden?“ sondern, „Was mache ich für mich?“. Das ist wohl die Fehlwirkung von dieser ganze Selbstständigkeits-Strömung und dieser Selbstverwirklichungstheorie. Das hat zu Ausstiegen aus der Familie geführt (Ich muss mal etwas für mich machen). Anspruch: Ich für mich und nicht ich für die anderen bzw. ich mit den anderen.	12
08:30	<i>In der Literatur steht der Begriff Selbstständigkeit in einem Spannungsverhältnis zwischen Passung (an gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungen) und der Fähigkeit zur Selbstbefähigung und Selbstentfaltung (im konstruktivistischen Sinne). Kannst du mir einzelne Begriffe dazu verordnen? Selbstbestimmung.</i>	13
09:04	<i>Zwischeneinschub oben</i>	14
10:50	Kant: Bediene dich des eigenen Verstandes. Mündigkeit. Bestimme hier auch etwas mit. Französische Revolution. Der Staat verlangt nach mündigen Bürgen, welche nachher wählen und abstimmen. Darum müssen in der Schule auch Gefässe geschaffen werden, welche Mitbestimmung ermöglichen (z.B. Klassenrat). Kinder sollten auch im Unterricht mitbestimmen können. Im Sinne der Kooperation soll es darum gehen, dass die Schule und der Unterricht gemeinsam konstruiert wird. Kinder sollten also einbringen können, was sie wollen und was ihnen gut tun würde bzw. was sie vom Lehrer erwarten. Gemeinsam im Dialog Schule konstruieren: Philosophie nach Buber . Ich allein bin gar nichts. Aber ich werde am du und das du wird am ich. Gemeinsam etwas neues entwickeln, das wäre eine Form des Mitbestimmens. Selbstbestimmung verliert an Bedeutung. Von Selbst- zu Mitbestimmung.	15
13:18	<i>Selbstentfaltung - Abgrenzung</i>	16
13:30	Der Begriff der Selbstentfaltung ist bei mir negativ konnotiert. Klar ist schon, dass die Schule die Aufgabe hat die Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln und das Potential der Kinder zu nutzen. Im Bezug auf die Individualisierung soll die Aufgabe darin bestehen, dass jedes Kind seinen Strich im Zeichnen findet. Alles was mit Ausdruck zu tun hat, ja (Eigenart im Texte Schreiben – eigene Sprache oder im Zeichnen). Im Erwachsenenalter sollte aber, ausser bei Künstlern, bei welchen es durchaus um Selbstentfaltung gehen kann, die Frage stehen: Was habe ich in diesem Leben für eine Aufgabe? Was habe ich für eine Mission? Was ist mein Dienst an der Gesellschaft? Und nicht im Sinne meiner Selbstentfaltung; ohne Rücksicht auf das, was sonst um mich herum passiert – also meine Wünsche zu verabsolutieren. Was ist mein Beitrag zur Gesellschaft und ist das verantwortbar – die Verantwortbarkeit meines eigenen Tuns im eigenen Tun. Diese Frage wird auch wegen der Strömungen der humanistischen Psychologie viel zu wenig gestellt.	17
15:30	Da hat der Osten uns etwas voraus. Das sind anders organisierte Gesellschaften. Wenn man hier eine Mitte erstellen könnte: Was habe ich für besondere Fähigkeiten und wie kann ich diese im Dienst des Ganzen nutzen, aber nicht für mich im Sinne der Selbstentfaltung oder Selbstverfährung.	18
16:10	<i>Ist Selbstständigkeit die Voraussetzung dafür, dass man ein Leben lang lernen kann?</i>	19
16:45	Es gibt drei theoretische Hintergrundmodelle für das. (1) Nach Petzolt: Menschlicher Wille	20

	<p>Wie können wir die Willenskräfte der Kinder systematisch fördern? Religiös behaftet: Dein Wille geschehe. Neurowissenschaften: Fähigkeit sich von konkurrenzierenden Einflüssen abschirmen zu können. Wie kann ich mich konzentrieren. (2) Neurobiologischer Hintergrund Entwicklung von exekutiver Funktionen: ° Arbeitsgedächtnis ° Inhibition (Mitchel etc. Marshmallow-Test) ° Kognitive Flexibilität (Wie schaffe ich es, mich in andere hineinzusetzen?) ⇒ Alles situiert in Frontal Cortex Extremer Bruch in der Pubertät zwischen 12 und 14. Aufbau bis 12 möglich. Dann müssen wir – nach Jencke – als Erziehenden die exekutiven Funktionen „übernehmen“ und anschliessend können sie das dann wieder selbst. Dies ist ein etwas eingeschränktes Modell.</p>	
19:02	<p>(3) Humanistisch psychologisches Modell Motivation Internal, External, Attributierung All das steht hinter dem Konzept des selbstständigen Lernen Hierarchisch wäre folgende Aufstellung möglich:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wille - Motivation (humanistische Psychologie, Wie lobt man, wie tadelt man, Frage nach Förderung) - Frontalcortex <p>Grosse amerikanische Studie: Vergleich IQ und Selbstdisziplin im Bezug auf Leistung. Ergebnis: Alles, was mit Selbstdisziplin, Selbst, Selbstführung (bevorzugter Begriff von Dieter), erklärt doppelt soviel auf die schulische Leistungen wie der IQ. ⇒ Zusammenhang Lernprozesse</p>	21
20:28	<i>Wie beurteilst du den Beziehungsaspekt?</i>	22
20:50	<p>Selbstführung ist ohne das Soziale nicht denkbar. Selbstführung geschieht immer im Bezug auf andere. Hauptmotivation von menschlichem Handeln ist der Wunsch nach Zugehörigkeit. Darum ist Mobbing schlimm. Wenn wir die Selbstführungs-Konzepte nicht in einen engen Bezug zum Miteinander (Sozialen) setzen, fördern wie die Strömung für eine Gesellschaft in der ein einzelner sich auf Kosten von anderen bereichert, was nur noch eklig ist. Die gleichen auch noch in der Gesellschaft hinstehen und ihr Verhalten rechtfertigen (vgl. Vasella) auch wenn sie soviel verdienen wie 700 Lehrerinnen und Lehrer zusammen. Das gehört jetzt aber nicht zum Thema.</p>	23
22:00	<p><i>Selbstführung:</i> <i>Heterogenität bei Schuleintritt? Grösser?</i></p>	24
22:50	<p>Generell, würde ich sagen, sind die Unterschiede grösser geworden. Zu meiner Zeit – auch im Bezug auf was schon gesagt wurde – hatten meine Eltern nicht die Ideologie der zusätzlichen Förderung in der Freizeit. <i>Klavierspiel – Sozialer Akt</i></p>	25
23:50	<p>Heute ist aber alles schon optimiert auf die beste Frühförderung. Und andererseits gibt es eine Schicht (Migration), welche diese Frühförderung nicht so lebt. Diese Kinder kommen aber nicht zu uns.</p>	26
24:45	<p>Vorläuferfertigkeiten von 4-Jährigen gehen aber auch bei uns extrem auseinander. Zum Teil können diese Kinder bereits im Zahlenraum bis 20 rechnen, lesen und schreiben und Schuhe binden, und andere wissen nicht einmal was Lesen und Schreiben ist. Diese Ansicht bestätigt auch die Wissenschaft. ⇒ Verhätschelte Kinder ⇒ Beide Eltern müssen arbeiten ⇒ Fernsehen etc. Gute Unterhaltung (ohne kognitive Aktivierung) Auch Gesellschaft ist wohl heterogener geworden und somit der Schuleintritt auch.</p>	27
25:45	<p>Wenn man an privilegiere Gemeinden denkt, haben die Kinder bei Schuleintritt natürlich ganz andere Vorläuferfertigkeiten als noch vor dreissig Jahren. Der IQ wird alle 15 Jahre (kürzlich zum sechsten Mal, seit es ihn gibt) mit einer Stan-</p>	28

	<p>dartabweichung nach oben frisch angepasst. Heute, zum ersten Mal, hat er einen Deckeneffekt.</p> <p>Ich mit 15 (1970) – ca. IQ 120. Bis hin zu heute 2018 wurde der IQ dreimal angepasst. Ich wäre jetzt also noch knapp bildungsfähig.</p> <p>Vergleich zur Mathelektion am Morgen.</p> <p>Kinder haben grundsätzlich höhere Sensibilität, höhere Kommunikationsfähigkeit.</p> <p>Man redet viel mehr mit den Kindern, also reden die Kinder auch viel mehr.</p>	
27:50	<p><i>Selbstwirksamkeit (Deci, Ryan) / Noten</i></p> <p><i>Wie viel Wert legt ihr auf Selbstwirksamkeitserwartungen? Auch im Bezug auf Noten?</i></p>	29
28:20	<p>In beiden meinen Rollen (Lehrer und Schulleiter) versuche ich das extrem zu befördern. Eric mutet den Kindern sehr viel zu: Vergleich Kochen MS und OS (OS mit Kochlehrer, MS ohne Kochlehrer). Hier wird immer die gleiche Idee verfolgt: Kinder in Situationen führen in welchen sie leicht über ihrem Entwicklungsstand herausgefordert werden. Im Sinne von Selbstwirksamkeitserfahrungen zu bestärken. Dies aber auch ganz stark in einem adaptiven Sinn. Wenn du etwas machst, dann passiert etwas.</p> <p>Ein Schülerin in der OS wünscht sich das Fach „Lebensbewältigung“ und dann machen wird das: das fördert die Selbstwirksamkeit. In diesem Fach werden nun Biographien angeschaut in denen Menschen etwas ungerechtes wahrgenommen und dann etwas dagegen unternommen und damit zu einer Verbesserung des Systems beigetragen haben. Also Selbstwirksamkeit auf allen Ebenen: Nicht nur für mich, sondern ich sehe etwas, versuche das zu verändern, und es verändert auch wieder die Situation. Absolut zentral.</p>	30
30:10	<i>Hemmende Faktoren in der Schule für diese Prozesse?</i>	31
30:25 - 32:30	<p>Hemmung passiert immer dann, wenn die Kinder Initiativen ergreifen und diese nicht aufgenommen werden.</p> <p>Vgl. Aufsatz: Theater, und andere Bedeutung</p> <p>Wie ist die Haltung der Lehrperson.</p> <p>Nicht die komplette Individualisierung für zu mehr Selbstwirksamkeit. Sondern sie passiert dann, wenn etwas kommt von den Schülern, was die Lehrpersonen aufnehmen.</p> <p>Und wenn du jetzt die Schüler in der 6.Klasse anschaut: Die kommen richtig gerne in die Schule (auch nach einem Negativ-Erlebnis wie der Gymi-Prüfung).</p> <p>Enkelin sagt am Anfang des Wochenendes: Schade, ist heute keine Schule.</p> <p>Und das hängt damit zusammen, dass die Schüler einen Anteil an der Schule haben, eine Mitbestimmung, Mitwirkung, Mitgestaltung. Du hast es heute auch im Klassenrat gesehen. Und diese Kinder führen das auch noch selbst – das ist Demokratie in Reinkultur.</p>	32
	UNTERBRUCH – TEIL 2	
01:14	<p><i>Haltung der Lehrperson</i></p> <p><i>Welche Haltung ist von der Lehrperson erforderlich und welche Aspekte besonders wichtig?</i></p>	33
01:58	<p>Innere Erwartungshaltung und entsprechende Strukturen sind Voraussetzung für das Gelingen der Handlungswirksamkeit.</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Haltung, Einstellung, Erwartung (2) Struktur (3) Handlungswirksam <p>Dann KANN man handlungswirksam werden.</p>	34
03:15	<p>Leistungswirksamkeit wurde systematisch untersucht.</p> <p>Die Erwartungshaltung der Lehrperson (Eltern) erklärt 50% des Leistungserfolges (Hattie, Kronig, Neuenschwander...).</p> <p>Was ich von einer Schülerin und einem Schüler erwarte, ist enorm entscheidend.</p> <p>Kommunikation:</p> <p>Haltung: Dieser Schüler ist nicht so gut, dann stelle ich ihm eine einfachere Frage, dann kann er diese auch beantworten. Das ist pädagogisch liebevoll gedacht, der Effekt aber katastrophal. Über die Fragestellung transportiere ich das, was ich von dir erwarte. Effekte sind sehr gut untersucht.</p> <p>Wenn die LP diese Fragestellung praktiziert, dann hält sie nicht so viel von mir.</p> <p>⇒ Pygmalion-Effekt</p>	35

	<p>⇒ Rosental (mit falschen IQs an die LP)</p> <p>Wie reagiert die LP auf die Kinder? Wie gebe ich Lob/Kritik? Wie lange warte ich auf eine Antwort des Kindes?</p> <p>Nach Weinert: Matthäus-Prinzip: Wer da hat, dem wird gegeben. Und wer nichts hat, dem wird der Rest genommen => d.h. der Effekt genommen.</p> <p>Unter heilpädagogischen Gesichtspunkten hoch interessant.</p>	
06:29	<p>Reusser: Man kann in der Schule atomisieren bis zur Verblödung. Vergleich zu Kindern mit Downsyndrom, welche mit einem gewissen Abstraktionsgrad viel besser lernen, aber niemand würde es ihnen zutrauen.</p> <p>Haltung:</p> <p>(1) Ich versuche, in jedem Kind das Positive zu sehen und ich glaube an sein Potential.</p>	36
07:10	<p>Beispiel Lob: Kind gibt Rückmeldung, du hast mich gelobt für Dinge, die zu einfach sind. Daraus habe ich den Schluss gezogen, dass du nicht an meine mathematischen Fähigkeiten glaubst.</p>	37
07:40	<p>Selbst das kontrollierte Handeln kann nicht reichen, um sich vor zu überschwänglichem Lob mit umgekehrter Wirkung zu schützen.</p> <p>(4) Rückmeldung: wie gebe ich Feedbacks, wie stelle ich Fragen</p> <p>Erwartung ist Grundhaltung, Wissen über Strukturen, die bedeutsam sind und ich muss diesen Prozess so führen, dass ich achtsam bin auf mein Verhalten (Lob, Kritik, Erwartung, Geduld, Mimik) => das ist alles sehr gut untersucht.</p>	38
09:00	<p>Beispiel: Stimme des Heilpädagogen</p> <p>Was in der Stimme schon mitschwingt</p> <p>Gravierende Folgen</p>	39
09:40	<p>Das gesteuerte Individualisierungsprogramm ist daher auch gefährlich, weil die LP entscheidet was das Kind kann und was nicht.</p> <p>Aufgaben müssen extrem anspruchsvoll sein und du musst es von den Kindern erwarten.</p>	40
10:05	<i>Wie ist es mit steigender Heterogenität?</i>	41
10:25	<p>Funktioniert gleich. Ich bin todsicher.</p> <p>Geschichte des albanischen Jungen: Selektion wegen Sprache Karriere</p>	42
12:30	<p>Da ist ein irrsinniges Potential, welches nicht genutzt wird. Weil man die Schüler schon zu Beginn marginalisiert. Wenn man eine „heterogene“ Klasse hat, macht man mehr Übungen, weniger Denken, weniger Diskussion, mehr Fremdbestimmung => Das ist sehr gut untersucht.</p>	43
13:00	<p>Feedback-Instanz von aussen.</p> <p>Bruch wegen Oberstufe</p>	44
13:55	<p><i>Im Bezug auf Selbstwirksamkeit: Lehrplan 21 und die Wissensvorgaben, kommt man als Lehrperson in Bedrängnis? Auch in Jahrgangsklassen?</i></p> <p><i>Hemmt das die Selbstwirksamkeit?</i></p>	45
15:30	<p>Für junge Lehrpersonen kann ich mir das vorstellen.</p> <p>Wenn du aber weißt, was die wichtigsten Aspekte sind, dann hast du auch viel Zeit.</p> <p>Wir trennen sehr scharf zwischen Atelier und Unterricht. Die Selbstbestimmung macht kein Sinn bei der Stoffauswahl. Sie wissen es ja gar nicht.</p> <p>Beispiel Lego: Mädchen verweigert sich: LP: Selbstverständlich machst du das, weil ein Kind bei uns an der Schule das Recht hat, alles machen zu müssen.</p> <p>Mathematische Schlüsse waren fantastisch...</p>	46
17:45	<p>Wir müssen die guten Probleme stellen und den Kindern zumuten, dass sie diese bewältigen können. Und ihnen Zeit geben, darüber nachzudenken, auszutauschen, zu debattieren.</p>	47
18:20	<i>Dann bist du der Meinung, dass Schulunlust nicht mit den vorgegebenen Problemstellung zusammenhängen? Und weiteren Vorgaben?</i>	48
18:30	<p>Die Schüler sind unterfordert. Allison Gopnik redet vom kompetenten Kind. Die komplexen kognitiven Fähigkeiten (Kausalitätsprinzip erkennen) sind bereits im Säuglingsalter vorhanden.</p> <p>Meine Hypothese: Den Kindern ist es langweilig, weil sie nie wirklich zum Forschen</p>	49

	kommen.	
19:20	<i>Und die Kinder, die überfordert sind?</i>	50
19:30	Matheclub (oder auch Sprache): Kognitives Begriffsnetz erstellen für Stoff der nachher kommt. Der Besuch ist freiwillig und wird den Kindern nur nahegelegt. Mein Ziel ist es, dass alle Kinder gut sind. Ich will nicht, dass einer schlecht ist. Bei komplexen Aufgaben ist meine Erfahrung, dass die Kinder wahnsinnig gut sind. Beispiel Solal: Er war lange faul... jetzt will er lernen..	51
21:20	<i>Wie ist der Wechsel gekommen?</i>	52
21:22	Kann ich nicht sagen...	53
21:30	<i>Welches Verhalten willst du bei einer Schulabgängerin und einem Schulabgänger am Ende der 9.Klasse sehen, damit du sagen kannst, dass das Bildungsziel „Selbstständigkeit“ erfüllt ist?</i>	54
22:00	Wenn er sich selbst ein Ziel setzen, das Ziel verfolgen und das Ziel kritisch überprüfen kann. => Metakognition / Dies auf der lernpsychologischen Ebene gedacht. Auf einer neuropsychologischen Ebene: Fähigkeit, eine Sache von verschiedenen Seiten betrachten zu können (kognitive Flexibilität) Piaget: Bergexperiment Kognitive Flexibilität auch im sozialen Sinn (kann ich mich in einen anderen Menschen einfühlen?) Fähigkeit konzentriert zu lernen (Arbeitsgedächtnis) und gewisse Sachen hochgradig automatisiert haben (Lesen, gewisse Malrechnungen), die ich einfach brauche um komplexe Operationen zu bewältigen Letzter Punkt bei exekutiven Funktionen: Inhibition: Fähigkeit, die ersten Impulse zu unterdrücken (Impulskontrolle) --- Lernpsychologische und motivationaler Teil: Wie wird attribuiert? (Fremd- und Selbstzuschreibung) Bin ich fähig, meine Motivation aufrechtzuerhalten und eine produktive Attribution zu leisten, damit ich wieder weiter lernen kann? Ich glaube, das wäre das Idealbild – aber das können auch viele Lehrerinnen und Lehrer nicht.	55
24:30	Die Idealisierungen von unseren Schulbildern sind zum Teil viel zu überzogen. Wir können es nicht, aber die Kinder sollen es noch können. Hier auch Unterscheidung machen: Kinder bis 12 und Kinder ab 14 Jahren... In der Pubertät sind sie Kindsköpfe..	56
25:20	<i>Warum ist das Volksschulsystem so träge?</i>	57
25:45	(1) Soziologisch gesehen gibt's ein konservatives Element. Wie bereits erwähnt, ist die Aufgabe der Schule die Reproduktion und nicht die Erneuerung. (2) Individualpsychologische Sicht: Berufsbiographie der Lehrerinnen und Lehrer - gute Schülerinnen - nur in der Schule tätig - Sprung nur von einer auf die andere Bankseite - psychologisch gesehen wohl nicht sehr mutige Menschen - der kleine Pultseitenwechsel ist eine minimale kognitive Flexibilitätsleistung (Radikal anders bei Quereinsteigern) Aus dieser Sicht sehr konservativ Effekt von motivierten Junglehrerinnen: Ältere Lehrpersonen, welche dir sagen wie es läuft... Vergleich: Grünecke: Effekt bei Heilpädagogen... drei Jahren nach der Ausbildung wird wieder zum Altbekannten zurückgekehrt. Lehrermangel führt zu kompletten Individualisierungswünschen, in denen alles Platz haben soll... verschiedene Beispiele	58
28:40	Problematik: Wie willst du so hoch individualisierte Lehrerinnen an Sitzungen bringen? Darum haben wir ein anderes Arbeitszeitenmodell: Lektionszahl plus 1.5	59

	<ul style="list-style-type: none"> - Alles ist drin (Weiterbildungen, Konferenz, Elterngespräche, Lager, ...) - Dann wird geschaut, wie viel Stunden auf die Prozentanstellung fallen und wie viel die Lehrperson mit all dem beschäftigt ist. Sie müssen kommen, weil es bezahlt, und Teil ihres Berufsauftrags ist (Und nicht: Ich arbeite ja nur 50% und darum kann ich nach der Hälfte gehen). <p>Ich stelle nur ehemalige Studierende an.</p>	
29:45	<i>Dann sagst du also, dass es primär die Lehrpersonen sind, welche einer Veränderung im Wege stehen?</i>	60
29:55	Ja – Schulen können machen was sie wollen, man muss zum Teil einfach etwas Guerilla-Taktik anwenden...	61
30:25	Hast du Ergänzungen	62
30:35	Nein. Einfach: Selbstständigkeit immer in Relation zu sozialem Handeln. Das ist absolut fundamental.	63
30:55	<i>Dein Werdegang:</i>	64
31:06	<p>Werdegang: Mit 18 Entscheid zur eigenen Schule Eine Schule für alle Ab 17 mit Seminausbildung Mit 19 Vereinsgründung: Zielsetzung: Bildungsangebote und auf Bildungsinstitution hinarbeiten: Immer mit dem Schwerpunkt „Ausdruck Kreativität“ Nach der Ausbildung: 5 Jahre Beschäftigung an der Stadtschule mit idealen Bedingungen, da Support von Schulpflegerin: Diese Zeit war (auch mit Projektwochen) wie ein Training: Wie soll eine spannende Theaterwoche, Geometriewoche etc. sein. In dieser Zeit mindestens 15 Projektwochen umgesetzt (die verrücktesten Sachen).</p>	65
33:28	<p>Idee: Alles Ausprobieren begleitet von Supervision Mit 25 eigene Schule gemeinsam mit einem Kollegen gegründet (1981). Schon damals die Idee mit der Kooperation mit der Lehrerausbildung (der damalige PH-Direktor wollte das aber nicht) Nach 10 Jahren gab es einen Direktionswechsel an der PH; ehemaliger Deutschlehrer, welcher mich als Didaktiker in die Lehrerbildung holt und gleichzeitig bot er die Möglichkeit dass die Schule in den zwei vorhandenen Pavillons dort einziehen konnte (1991). Umzug der Mittelstufe und Gründung Unterstufe</p>	66
34:33	<p>2000: Gründung der Grundstufe 2012: Gründung der Oberstufe (2018: Elf Kinder von der Oberstufe machen die Aufnahmeprüfung ans Unterstrass-Gymi) Ca. 2012 Ausstieg meines Kollegen</p>	67
36:07	<p>Mit 30 Ausbildung in Familien- und Paarberatung (Vgl. mit heutigem MAS) Mit 40-45 Erziehungs- und Sonderpädagogik-Studium</p>	68
37:00	<p><i>Vorbilder?</i></p> <p>Nicht wirklich: Wir wollten es immer etwas anders machen. (Wir waren 13 im Jahr 1968) Vorbildschulen gab es nicht, aber Pädagogen wie Martin Wagenschein oder Äbli, Piaget. Mit Beginn des Studium gab es für mich eine Umorientierung zur wissenschaftlichen Basiertheit: Wir machen einfach diese Sachen, die empirisch evidenzbasiert und erhärtet sind, und das andere machen wir nicht mehr – das lohnt sich nicht mehr. Alle Projekte entstanden daher irgendwie in unserer Schule. Wer genau jeweils die Idee hatte, kann ich gar nicht sagen, es ist aber auch nicht wichtig. Wir haben es gemeinsam erfunden: Schmitt: Wer Visionen hat, muss zum Arzt. Es gab bei uns nie diesen charismatischen Typen mit grossen Visionen. Ich glaube sogar, dass wir in der Schule gar keine Visionen haben müssen, wir müssen eine feine Wahrnehmung, eine Intuition haben dessen was heutige Kinder brauchen – das ist ein Element – und das andere ist: was ist wissenschaftlich abgestützt? Bis jetzt ist uns das glaube ich ganz gut gelungen. Wir konnten immer Themen bearbeiten, die nachher bedeutsam wurden.</p>	69

39:15	Es hat sicher mit Offenheit, Interesse und in Beziehung Sein mit den Kindern zu tun. Beispiel Wahrnehmung von Besuch bzgl. Girls... Betrachtung ist immer auch ein Frage der Haltung. Was willst du sehen? Ich gehe davon aus, dass jedes Kind ein Interesse daran hat, was wir hier machen. Und ich habe auch den Eindruck, dass die Kinder darauf reagieren, dass das so ist – ich kann mich auch täuschen...	70
41:15	Beispiel Kind: Soll nochmals ein Jahr bleiben...	71
42:00	Den Vorschlag, eine Klasse zu wiederholen, machen wir nur, wenn wir überzeugt sind, dass es sich um ein Reife-Thema handelt – und sonst mache ich das nicht, da die Effekte schlecht sind, wissenschaftlich bewiesen.	72

2.4 Experteninterview Paraphrasierung nach Kategorien

Zeit	Paraphrasen	Nr.
Kategorie 1: Begrifflichkeit – Definitionen und Bezug zu gesellschaftlichen Kontext – Anforderungen		
01:40	Historisch noch weiter zurück. Der Begriff der Selbstständigkeit setzt den Begriff der Gleichwertigkeit voraus. Dieser Begriff ist noch viel älter und geht auf den Hauptideologen des Christentums Paulus zurück. Ohne Paulus wäre wohl das Christentum gar nicht entstanden. Er war der erste mit dem Postulat „Vor Gott sind alle gleich“, obschon es mir da nicht um das Religiöse geht. Das war der Ursprung der Idee der Gleichwertigkeit. Hat man diese nicht, gibt es gar keine Selbstständigkeit. Weil selbstständig kann nur der sein, welcher auch über eine entsprechende Stellung verfügt. Im Altertum beschränkt sich diese Gleichwertigkeit lediglich auf den Vater und den erstgeborenen Sohn – alle anderen waren irrelevant. Erst mit dem Gedanken vom Christentum – vor Gott sind alle gleich, übrigens auch Frauen und Kindern wurde diese Gleichwertigkeit verlangt. Mit Jesus wurde dies noch verschärft durch die Aussage „Werdet wie die Kinder“ und die Geschichte des Füsse Waschens.	2
03:05	Der Gedanke der Gleichwertigkeit ist die unabdingbare Voraussetzung für Selbstständigkeit. Ohne diesen Gedanken gibt es keine Selbstständigkeit.	3
03:20	Im Bezug auf Schule gab es immer eine Reformpädagogik welche die Eigentätigkeit und freie Tätigkeit unterstützt hat. Die Schule im Allgemeinen, insbesondere die Volksschule, hatte immer die Aufgabe der Reproduktion der Gesellschaft – stets mit den Vorgaben der Wirtschaft (Beispiel: Fließbandarbeit). Man muss mit aller Deutlichkeit sagen, dass die Schule nie das Reformpotential in sich hatte, sondern der Grund, warum der Staat soviel Geld in die Schule einfließen liess, war immer hinsichtlich der Reproduktion der Gesellschaft. Und diese hat sich immer nach der Wirtschaft gerichtet. Der Glaube, dass in der Schule eine Revolution möglich sei, ist irrig. Die Schule darf immer nur das machen, was die Wirtschaft fordert.	4
04:30	<i>Die Forderung nach Selbstständigkeit wird immer stärker?</i>	5
05:00	Ja das stimmt. Es hat aber zwei Aspekte. Die Wirtschaft fordert Menschen, die selbstständig denken und Probleme lösen können, selbstverständlich immer in Interaktion. Aber nicht im Sinne von einem Input und einem daraus entstehen Resultat, sondern eigene Kreationen sind gefragt. Im Bezug auf neue Medien ist dieser Umstand absolut zentral, und deshalb hat die Selbstständigkeit auch diese Bedeutung bekommen.	6
05:40	Der zweite Aspekt hat mit dem Wohlstand und dem damit zusammenhängenden Rückgang der Anzahl Kinder zu tun. Klein- bis zu Einkind-Familien werden zur Regel, in welchen die Eltern relativ alt sind und ihre Karriere gemacht haben. Der Anspruch an dieses Kind und dessen Einzigartigkeit steigt frappant. Kritik an Individualisierung: Es soll nicht nur darum gehen, was ich mache, sondern was ich für die Gesellschaft mache. Östliche Modelle von Kooperation und dem Dienst am Ganzen sind mir also mindestens so nahe. Der Jakobspreis, welchen wir gewonnen haben, bezieht sich auf selbstständiges Lernen und kooperatives Lernen. Das muss immer in engster Verbindung passieren, denn auch in der Entwicklungstheorie wird belegt, dass ohne Bindung gar keine Eigenständigkeit möglich ist. Das gebunden Sein ist der Ursprung des menschlichen Daseins.	7

07:02	<i>Wo liegt der Ursprung in dieser ökonomischen und gesellschaftlichen Forderung?</i>	8
07:15	Es hängt ganz sicher mit dem Wohlstand zusammen. Wenn die Kinder nicht auch für die Alterssicherung da sind, und eine Gesellschaft immer gesicherter wird, desto weniger bedeutsam ist auch der Nachwuchs.	9
07:30	Im Mittelalter waren die Kinder – man hatte 10 bis 12 Kinder und drei bis vier haben überlebt – zur Sicherung im Alter verantwortlich. Und das ist heute eine staatliche Aufgabe. Daher haben Kinder heute eine andere Bedeutung. Für gewisse Eltern ist es ein Projekt. Der Fokus liegt sehr auf diesem Projekt, und man versucht alles Potential daraus zu schöpfen.	10
08:20	Es geht – aus der Sicht der Eltern – um eine Potentialentfaltung und eine Projektion von ihren Wünschen – eine Individualisierung.	11
09:13 - 10:48	Im Bezug auf den humanistischen Entwicklungszweig, welcher auf Freud zurückgeht, muss vermerkt sein, dass Amerika viel mehr auf Freud reagiert hat als Europa. Dadurch wurde eine sehr starke individuumszentrierte Therapie, aber auch das dazu passende Menschenbild etabliert. Im Vergleich zur Maslovschen Pyramide ist das höchste Gut die Selbstverwirklichung. Dieses Gedankengut hat die westliche Welt sehr geprägt. Die Frage war aber nie nach der Mission und „Was mach ich für jemanden?“ sondern, „Was mache ich für mich?“. Das ist wohl die Fehlwicklung von dieser ganze Selbstständigkeits-Strömung und dieser Selbstverwirklichungstheorie. Das hat zu Ausstiegen aus der Familie geführt (Ich muss mal etwas für mich machen). Anspruch: Ich für mich und nicht ich für die anderen bzw. ich mit den anderen.	12
10:50	Kant: Bediene dich des eigenen Verstandes. Mündigkeit. Bestimme hier auch etwas mit. Französische Revolution. Der Staat verlangt nach mündigen Bürgen, welche nachher wählen und abstimmen. Darum müssen in der Schule auch Gefässe geschaffen werden, welche Mitbestimmung ermöglichen (z.B. Klassenrat). Kinder sollten auch im Unterricht mitbestimmen können. Im Sinne der Kooperation soll es darum gehen, dass die Schule und der Unterricht gemeinsam konstruiert wird. Kinder sollten also einbringen können, was sie wollen und was ihnen gut tun würde bzw. was sie vom Lehrer erwarten. Gemeinsam im Dialog Schule konstruieren: Philosophie nach Buber . Ich allein bin gar nichts. Aber ich werde am du und das du wird am ich. Gemeinsam etwas neues entwickeln, das wäre eine Form des Mitbestimmens. Selbstbestimmung verliert an Bedeutung. Von Selbst- zu Mitbestimmung.	15
13:30	Der Begriff der Selbstentfaltung ist bei mir negativ konnotiert. Klar ist schon, dass die Schule die Aufgabe hat die Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln und das Potential der Kinder zu nutzen. Im Bezug auf die Individualisierung soll die Aufgabe darin bestehen, dass jedes Kind seinen Strich im Zeichnen findet. Alles was mit Ausdruck zu tun hat, ja (Eigenart im Texte Schreiben – eigene Sprache oder im Zeichnen). Im Erwachsenenalter sollte aber, ausser bei Künstlern, bei welchen es durchaus um Selbstentfaltung gehen kann, die Frage stehen: Was habe ich in diesem Leben für eine Aufgabe? Was habe ich für eine Mission? Was ist mein Dienst an der Gesellschaft? Und nicht im Sinne meiner Selbstentfaltung; ohne Rücksicht auf das, was sonst um mich herum passiert – also meine Wünsche zu verabsolutieren. Was ist mein Beitrag zur Gesellschaft und ist das verantwortbar – die Verantwortbarkeit meines eigenen Tuns im eigenen Tun. Diese Frage wird auch wegen der Strömungen der humanistischen Psychologie viel zu wenig gestellt.	17
15:30	Da hat der Osten uns etwas voraus. Das sind anders organisierte Gesellschaften. Wenn man hier eine Mitte erstellen könnte: Was habe ich für besondere Fähigkeiten und wie kann ich diese im Dienst des Ganzen nutzen, aber nicht für mich im Sinne der Selbstentfaltung oder Selbstverfahrung.	18
21:30	<i>Welches Verhalten willst du bei einer Schulabgängerin und einem Schulabgänger am Ende der 9.Klasse sehen, damit du sagen kannst, dass das Bildungsziel „Selbstständigkeit“ erfüllt ist?</i>	54
22:00	Wenn er sich selbst ein Ziel setzen, das Ziel verfolgen und das Ziel kritisch überprüfen kann. => Metakognition / Dies auf der lernpsychologischen Ebene gedacht. Auf einer neuropsychologischen Ebene: Fähigkeit, eine Sache von verschiedenen Seiten betrachten zu können (kognitive Fle-	55

	<p>xibliät)</p> <p>Piaget: Bergexperiment</p> <p>Kognitive Flexibilität auch im sozialen Sinn (kann ich mich in einen anderen Menschen einfühlen?)</p> <p>Fähigkeit konzentriert zu lernen (Arbeitsgedächtnis) und gewisse Sachen hochgradig automatisiert haben (Lesen, gewisse Malrechnungen), die ich einfach brauche um komplexe Operationen zu bewältigen</p> <p>Letzter Punkt bei exekutiven Funktionen:</p> <p>Inhibition: Fähigkeit, die ersten Impulse zu unterdrücken (Impulskontrolle)</p> <p>---</p> <p>Lernpsychologische und motivationaler Teil:</p> <p>Wie wird attribuiert? (Fremd- und Selbstzuschreibung)</p> <p>Bin ich fähig, meine Motivation aufrechtzuerhalten und eine produktive Attribution zu leisten, damit ich wieder weiter lernen kann?</p> <p>Ich glaube, das wäre das Idealbild – aber das können auch viele Lehrerinnen und Lehrer nicht.</p>	
24:30	<p>Die Idealisierungen von unseren Schulbildern sind zum Teil viel zu überzogen.</p> <p>Wir können es nicht, aber die Kinder sollen es noch können.</p> <p>Hier auch Unterscheidung machen: Kinder bis 12 und Kinder ab 14 Jahren... In der Pubertät sind sie Kindsköpfe..</p>	56
Kategorie 2: Entwicklungsfaktoren – unabhängig vom schulischen Einwirken		
05:40	<p>Der zweite Aspekt hat mit dem Wohlstand und dem damit zusammenhängenden Rückgang der Anzahl Kinder zu tun. Klein- bis zu Einkind-Familien werden zur Regel, in welchen die Eltern relativ alt sind und ihre Karriere gemacht haben. Der Anspruch an dieses Kind und dessen Einzigartigkeit steigt frappant.</p> <p>Kritik an Individualisierung:</p> <p>Es soll nicht nur darum gehen, was ich mache, sondern was ich für die Gesellschaft mache. Östliche Modelle von Kooperation und dem Dienst am Ganzen sind mir also mindestens so nahe.</p> <p>Der Jakobspreis, welchen wir gewonnen haben, bezieht sich auf selbstständiges Lernen und kooperatives Lernen. Das muss immer in engster Verbindung passieren, denn auch in der Entwicklungstheorie wird belegt, dass ohne Bindung gar keine Eigenständigkeit möglich ist. Das gebunden Sein ist der Ursprung des menschlichen Daseins.</p>	7
16:10	<i>Ist Selbstständigkeit die Voraussetzung dafür, dass man ein Leben lang lernen kann?</i>	19
16:45	<p>Es gibt drei theoretische Hintergrundmodelle für das.</p> <p>(1) Nach Petzolt: Menschlicher Wille</p> <p>Wie können wir die Willenskräfte der Kinder systematisch fördern?</p> <p>Religiös behaftet: Dein Wille geschehe.</p> <p>Neurowissenschaften: Fähigkeit sich von konkurrenzierenden Einflüssen abschirmen zu können. Wie kann ich mich konzentrieren.</p> <p>(2) Neurobiologischer Hintergrund</p> <p>Entwicklung von exekutiver Funktionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Arbeitsgedächtnis ° Inhibition (Mitchel etc. Marschmellow-Test) ° Kognitive Flexibilität (Wie schaffe ich es, mich in andere hineinzuversetzen?) <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Alles situiert in Frontal Cortex <p>Extremer Bruch in der Pubertät zwischen 12 und 14.</p> <p>Aufbau bis 12 möglich.</p> <p>Dann müssen wir – nach Jencke – als Erziehenden die exekutiven Funktionen „übernehmen“ und anschliessend können sie das dann wieder selbst.</p> <p>Dies ist ein etwas eingeschränktes Modell.</p>	20
19:02	<p>(3) Humanistisch psychologisches Modell</p> <p>Motivation</p> <p>Internal, External, Attributierung</p> <p>All das steht hinter dem Konzept des selbstständigen Lernen</p> <p>Hierarchisch wäre folgende Aufstellung möglich:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wille - Motivation (humanistische Psychologie, Wie lobt man, wie tadelt man, Frage nach Förderung) 	21

	<p>- Frontalcortex</p> <p>Grosse amerikanische Studie: Vergleich IQ und Selbstdisziplin im Bezug auf Leistung. Ergebnis: Alles, was mit Selbstdisziplin, Selbst, Selbstführung (bevorzugter Begriff von Dieter), erklärt doppelt soviel auf die schulische Leistungen wie der IQ.</p> <p>⇒ Zusammenhang Lernprozesse</p>	
20:28	<i>Wie beurteilst du den Beziehungsaspekt?</i>	22
20:50	<p>Selbstführung ist ohne das Soziale nicht denkbar.</p> <p>Selbstführung geschieht immer im Bezug auf andere.</p> <p>Hauptmotivation von menschlichem Handeln ist der Wunsch nach Zugehörigkeit.</p> <p>Darum ist Mobbing schlimm.</p> <p>Wenn wir die Selbstführungs-Konzepte nicht in einen engen Bezug zum Miteinander (Sozialen) setzen, fördern wie die Strömung für eine Gesellschaft in der ein einzelner sich auf Kosten von anderen bereichert, was nur noch eklig ist. Die gleichen auch noch in der Gesellschaft hinstehen und ihr Verhalten rechtfertigen (vgl. Vasella) auch wenn sie soviel verdienen wie 700 Lehrerinnen und Lehrer zusammen.</p> <p>Das gehört jetzt aber nicht zum Thema.</p>	23
22:00	<p><i>Selbstführung:</i></p> <p><i>Heterogenität bei Schuleintritt? Grösser?</i></p>	24
22:50	<p>Generell, würde ich sagen, sind die Unterschiede grösser geworden.</p> <p>Zu meiner Zeit – auch im Bezug auf was schon gesagt wurde – hatten meine Eltern nicht die Ideologie der zusätzlichen Förderung in der Freizeit.</p> <p><i>Klavierspiel – Sozialer Akt</i></p>	25
23:50	<p>Heute ist aber alles schon optimiert auf die beste Frühförderung.</p> <p>Und andererseits gibt es eine Schicht (Migration), welche diese Frühförderung nicht so lebt. Diese Kinder kommen aber nicht zu uns.</p>	26
24:45	<p>Vorläuferfertigkeiten von 4-Jährigen gehen aber auch bei uns extrem auseinander.</p> <p>Zum Teil können diese Kinder bereits im Zahlenraum bis 20 rechnen, lesen und schreiben und Schuhe binden, und andere wissen nicht einmal was Lesen und Schreiben ist. Diese Ansicht bestätigt auch die Wissenschaft.</p> <p>⇒ Verhätschelte Kinder</p> <p>⇒ Beide Eltern müssen arbeiten</p> <p>⇒ Fernsehen etc. Gute Unterhaltung (ohne kognitive Aktivierung)</p> <p>Auch Gesellschaft ist wohl heterogener geworden und somit der Schuleintritt auch.</p>	27
25:45	<p>Wenn man an privilegierte Gemeinden denkt, haben die Kinder bei Schuleintritt natürlich ganz andere Vorläuferfertigkeiten als noch vor dreissig Jahren.</p> <p>Der IQ wird alle 15 Jahre (kürzlich zum sechsten Mal, seit es ihn gibt) mit einer Standardabweichung nach oben frisch angepasst. Heute, zum ersten Mal, hat er einen Deckeneffekt.</p> <p>Ich mit 15 (1970) – ca. IQ 120. Bis hin zu heute 2018 wurde der IQ dreimal angepasst. Ich wäre jetzt also noch knapp bildungsfähig.</p> <p>Vergleich zur Mathelektion am Morgen.</p> <p>Kinder haben grundsätzlich höhere Sensibilität, höhere Kommunikationsfähigkeit.</p> <p>Man redet viel mehr mit den Kindern, also reden die Kinder auch viel mehr.</p>	28
30:25	<i>Hast du Ergänzungen?</i>	62
30:35	Nein. Einfach: Selbstständigkeit immer in Relation zu sozialem Handeln. Das ist absolut fundamental.	63
10:50	<p>Kant: Bediene dich des eigenen Verstandes. Mündigkeit. Bestimme hier auch etwas mit. Französische Revolution. Der Staat verlangt nach mündigen Bürgen, welche nachher wählen und abstimmen. Darum müssen in der Schule auch Gefässe geschaffen werden, welche Mitbestimmung ermöglichen (z.B. Klassenrat).</p> <p>Kinder sollten auch im Unterricht mitbestimmen können. Im Sinne der Kooperation soll es darum gehen, dass die Schule und der Unterricht gemeinsam konstruiert wird. Kinder sollten also einbringen können, was sie wollen und was ihnen gut tun würde bzw. was sie vom Lehrer erwarten.</p> <p>Gemeinsam im Dialog Schule konstruieren: Philosophie nach Buber.</p> <p>Ich allein bin gar nichts. Aber ich werde am du und das du wird am ich.</p> <p>Gemeinsam etwas neues entwickeln, das wäre eine Form des Mitbestimmens. Selbst-</p>	15

	bestimmung verliert an Bedeutung. Von Selbst- zu Mitbestimmung.	
Kategorie 3: Förderung in der Schule – Haltung, Methoden, Organisatorisches		
27:50	<i>Selbstwirksamkeit (Deci, Ryan) / Noten</i> <i>Wie viel Wert legt ihr auf Selbstwirksamkeitserwartungen? Auch im Bezug auf Noten?</i>	29
28:20	In beiden meinen Rollen (Lehrer und Schulleiter) versuche ich das extrem zu befördern. Eric mutet den Kindern sehr viel zu: Vergleich Kochen MS und OS (OS mit Kochlehrer, MS ohne Kochlehrer). Hier wird immer die gleiche Idee verfolgt: Kinder in Situationen führen in welchen sie leicht über ihrem Entwicklungsstand herausgefordert werden. Im Sinne von Selbstwirksamkeitserfahrungen zu bestärken. Dies aber auch ganz stark in einem adaptiven Sinn. Wenn du etwas machst, dann passiert etwas. Ein Schülerin in der OS wünscht sich das Fach „Lebensbewältigung“ und dann machen wird das: das fördert die Selbstwirksamkeit. In diesem Fach werden nun Biographien angeschaut in denen Menschen etwas ungerechtes wahrgenommen und dann etwas dagegen unternommen und damit zu einer Verbesserung des Systems beigetragen haben. Also Selbstwirksamkeit auf allen Ebenen: Nicht nur für mich, sondern ich sehe etwas, versuche das zu verändern, und es verändert auch wieder die Situation. Absolut zentral.	30
30:10	<i>Hemmende Faktoren in der Schule für diese Prozesse?</i>	31
30:25 - 32:30	Hemmung passiert immer dann, wenn die Kinder Initiativen ergreifen und diese nicht aufgenommen werden. Vgl. Aufsatz: Theater, und andere Bedeutung Wie ist die Haltung der Lehrperson. Nicht die komplette Individualisierung für zu mehr Selbstwirksamkeit. Sondern sie passiert dann, wenn etwas kommt von den Schülern, was die Lehrpersonen aufnehmen. Und wenn du jetzt die Schüler in der 6.Klasse anschaut: Die kommen richtig gerne in die Schule (auch nach einem Negativ-Erlebnis wie der Gymi-Prüfung). Enkelin sagt am Anfang des Wochenendes: Schade, ist heute keine Schule. Und das hängt damit zusammen, dass die Schüler einen Anteil an der Schule haben, eine Mitbestimmung, Mitwirkung, Mitgestaltung. Du hast es heute auch im Klassenrat gesehen. Und diese Kinder führen das auch noch selbst – das ist Demokratie in Reinkultur.	32
01:14	<i>Haltung der Lehrperson</i> <i>Welche Haltung ist von der Lehrperson erforderlich und welche Aspekte besonders wichtig?</i>	33
01:58	Innere Erwartungshaltung und entsprechende Strukturen sind Voraussetzung für das Gelingen der Handlungswirksamkeit. (5) Haltung, Einstellung, Erwartung (6) Struktur (7) Handlungswirksam Dann KANN man handlungswirksam werden.	34
03:15	Leistungswirksamkeit wurde systematisch untersucht. Die Erwartungshaltung der Lehrperson (Eltern) erklärt 50% des Leistungserfolges (Hattie, Kronig, Neuenschwander...). Was ich von einer Schülerin und einem Schüler erwarte, ist enorm entscheidend. Kommunikation: Haltung: Dieser Schüler ist nicht so gut, dann stelle ich ihm eine einfachere Frage, dann kann er diese auch beantworten. Das ist pädagogisch liebevoll gedacht, der Effekt aber katastrophal. Über die Fragestellung transportiere ich das, was ich von dir erwarte. Effekte sind sehr gut untersucht. Wenn die LP diese Fragestellung praktiziert, dann hält sie nicht so viel von mir. ⇒ Pygmalion-Effekt ⇒ Rosental (mit falschen IQs an die LP) Wie reagiert die LP auf die Kinder? Wie gebe ich Lob/Kritik? Wie lange warte ich auf eine Antwort des Kindes? Nach Weinert: Matthäus-Prinzip: Wer da hat, dem wird gegeben. Und wer nichts hat, dem wird der Rest genommen => d.h. der Effekt genommen.	35

	Unter heilpädagogischen Gesichtspunkten hoch interessant.	
06:29	Reusser: Man kann in der Schule atomisieren bis zur Verblödung. Vergleich zu Kindern mit Downsyndrom, welche mit einem gewissen Abstraktionsgrad viel besser lernen, aber niemand würde es ihnen zutrauen. Haltung: (2) Ich versuche, in jedem Kind das Positive zu sehen und ich glaube an sein Potential.	36
07:10	Beispiel Lob: Kind gibt Rückmeldung, du hast mich gelobt für Dinge, die zu einfach sind. Daraus habe ich den Schluss gezogen, dass du nicht an meine mathematischen Fähigkeiten glaubst.	37
07:40	Selbst das kontrollierte Handeln kann nicht reichen, um sich vor zu überschwänglichem Lob mit umgekehrter Wirkung zu schützen. (8) Rückmeldung: wie gebe ich Feedbacks, wie stelle ich Fragen Erwartung ist Grundhaltung, Wissen über Strukturen, die bedeutsam sind und ich muss diesen Prozess so führen, dass ich achtsam bin auf mein Verhalten (Lob, Kritik, Erwartung, Geduld, Mimik) => das ist alles sehr gut untersucht.	38
09:00	Beispiel: Stimme des Heilpädagogen Was in der Stimme schon mitschwingt Gravierende Folgen	39
09:40	Das gesteuerte Individualisierungsprogramm ist daher auch gefährlich, weil die LP entscheidet was das Kind kann und was nicht. Aufgaben müssen extrem anspruchsvoll sein und du musst es von den Kindern erwarten.	40
25:20	<i>Warum ist das Volksschulsystem so träge?</i>	57
25:45	(1) Soziologisch gesehen gibt's ein konservatives Element. Wie bereits erwähnt, ist die Aufgabe der Schule die Reproduktion und nicht die Erneuerung. (2) Individualpsychologische Sicht: Berufsbiographie der Lehrerinnen und Lehrer - gute Schülerinnen - nur in der Schule tätig - Sprung nur von einer auf die andere Bankseite - psychologisch gesehen wohl nicht sehr mutige Menschen - der kleine Pultseitenwechsel ist eine minimale kognitive Flexibilitätsleistung (Radikal anders bei Quereinsteigern) Aus dieser Sicht sehr konservativ Effekt von motivierten Junglehrer:in: Ältere Lehrpersonen, welche dir sagen wie es läuft... Vergleich: Grünecke: Effekt bei Heilpädagogen... drei Jahren nach der Ausbildung wird wieder zum Altbekannten zurückgekehrt. Lehrermangel führt zu kompletten Individualisierungswünsche, in denen alles Platz haben soll... verschiedene Beispiele	58
28:40	Problematik: Wie willst du so hoch individualisierte Lehrerinnen an Sitzungen bringen? Darum haben wir ein anderes Arbeitszeitenmodell: Lektionszahl plus 1.5 - Alles ist drin (Weiterbildungen, Konferenz, Elterngespräche, Lager, ...) - Dann wird geschaut, wie viel Stunden auf die Prozentanstellung fallen und wie viel die Lehrperson mit all dem beschäftigt ist. Sie müssen kommen, weil es bezahlt, und Teil ihres Berufsauftrags ist (Und nicht: Ich arbeite ja nur 50% und darum kann ich nach der Hälfte gehen). Ich stelle nur ehemalige Studierende an.	59
29:45	<i>Dann sagst du also, dass es primär die Lehrpersonen sind, welche einer Veränderung im Wege stehen?</i>	60
29:55	Ja – Schulen können machen was sie wollen, man muss zum Teil einfach etwas Guerilla-Taktik anwenden...	61
37:00	<i>Vorbilder?</i> Nicht wirklich: Wir wollten es immer etwas anders machen. (Wir waren 13 im Jahr 1968) Vorbildschulen gab es nicht, aber Pädagogen wie Martin Wagenschein oder Äbli ,	69

	<p>Piaget. Mit Beginn des Studium gab es für mich eine Umorientierung zur wissenschaftlichen Basiertheit: Wir machen einfach diese Sachen, die empirisch evidenzbasiert und erhärtet sind, und das andere machen wir nicht mehr – das lohnt sich nicht mehr. Alle Projekte entstanden daher irgendwie in unserer Schule. Wer genau jeweils die Idee hatte, kann ich gar nicht sagen, es ist aber auch nicht wichtig. Wir haben es gemeinsam erfunden: Schmitt: Wer Visionen hat, muss zum Arzt. Es gab bei uns nie diesen charismatischen Typen mit grossen Visionen. Ich glaube sogar, dass wir in der Schule gar keine Visionen haben müssen, wir müssen eine feine Wahrnehmung, eine Intuition haben dessen was heutige Kinder brauchen – das ist ein Element – und das andere ist: was ist wissenschaftlich abgestützt? Bis jetzt ist uns das glaube ich ganz gut gelungen. Wir konnten immer Themen bearbeiten, die nachher bedeutsam wurden.</p>	
39:15	<p>Es hat sicher mit Offenheit, Interesse und in Beziehung Sein mit den Kindern zu tun. Beispiel Wahrnehmung von Besuch bzgl. Girls... Betrachtung ist immer auch ein Frage der Haltung. Was willst du sehen? Ich gehe davon aus, dass jedes Kind ein Interesse daran hat, was wir hier machen. Und ich habe auch den Eindruck, dass die Kinder darauf reagieren, dass das so ist – ich kann mich auch täuschen...</p>	70
41:15	Beispiel Kind: Soll nochmals ein Jahr bleiben...	71
42:00	Den Vorschlag, eine Klasse zu wiederholen, machen wir nur, wenn wir überzeugt sind, dass es sich um ein Reife-Thema handelt – und sonst mache ich das nicht, da die Effekte schlecht sind, wissenschaftlich bewiesen.	72
Kategorie 4: Heilpädagogische Aspekte		
10:05	<i>Wie ist es mit steigender Heterogenität?</i>	41
10:25	<p>Funktioniert gleich. Ich bin todsicher. Geschichte des albanischen Jungen: Selektion wegen Sprache Karriere</p>	42
12:30	Da ist ein irrsinniges Potential, welches nicht genutzt wird. Weil man die Schüler schon zu Beginn marginalisiert. Wenn man eine „heterogene“ Klasse hat, macht man mehr Übungen, weniger Denken, weniger Diskussion, mehr Fremdbestimmung => Das ist sehr gut untersucht.	43
13:00	Feedback-Instanz von aussen. Bruch wegen Oberstufe	44
13:55	<i>Im Bezug auf Selbstwirksamkeit: Lehrplan 21 und die Wissensvorgaben, kommt man als Lehrperson in Bedrängnis? Auch in Jahrgangsklassen? Hemmt das die Selbstwirksamkeit?</i>	45
15:30	<p>Für junge Lehrpersonen kann ich mir das vorstellen. Wenn du aber weißt, was die wichtigsten Aspekte sind, dann hast du auch viel Zeit. Wir trennen sehr scharf zwischen Atelier und Unterricht. Die Selbstbestimmung macht kein Sinn bei der Stoffauswahl. Sie wissen es ja gar nicht. Beispiel Lego: Mädchen verweigert sich: LP: Selbstverständlich machst du das, weil ein Kind bei uns an der Schule das Recht hat, alles machen zu müssen. Mathematische Schlüsse waren fantastisch...</p>	46
17:45	Wir müssen die guten Probleme stellen und den Kindern zumuten, dass sie diese bewältigen können. Und ihnen Zeit geben, darüber nachzudenken, auszutauschen, zu debattieren.	47
18:20	<i>Dann bist du der Meinung, dass Schulunlust nicht mit den vorgegebenen Problemstellung zusammenhängen? Und weiteren Vorgaben?</i>	48
18:30	<p>Die Schüler sind unterfordert. Allison Gopnik redet vom kompetenten Kind. Die komplexen kognitiven Fähigkeiten (Kausalitätsprinzip erkennen) sind bereits im Säuglingsalter vorhanden. Meine Hypothese: Den Kindern ist es langweilig, weil sie nie wirklich zum Forschen kommen.</p>	49
19:20	<i>Und die Kinder, die überfordert sind?</i>	50

19:30	Matheclub (oder auch Sprache): Kognitives Begriffsnetz erstellen für Stoff der nachher kommt. Der Besuch ist freiwillig und wird den Kindern nur nahegelegt. Mein Ziel ist es, dass alle Kinder gut sind. Ich will nicht, dass einer schlecht ist. Bei komplexen Aufgaben ist meine Erfahrung, dass die Kinder wahnsinnig gut sind. Beispiel Solal: Er war lange faul... jetzt will er lernen..	51
21:20	<i>Wie ist der Wechsel gekommen?</i>	52
21:22	Kann ich nicht sagen...	53

2.5 Beobachtungen

Die Beobachtungen wurden am Montag 26. und Dienstag 27. März 2018 in der Gesamtschule Unterstrass in Zürich durchgeführt. Im Folgenden werden die Beobachtungs-Kategorien noch einmal dargestellt und die besuchten Stufen und Settings beschrieben. Abschliessend befinden sich die tabellarisch und chronologisch aufgelisteten Daten.

2.5.1 Kategorien

Kategorie 1: Autonomie, Selbstständigkeit

Wie viel und in welcher Form wird den Schülerinnen und Schülern Autonomie (Selbstbestimmung) gewährt? Wie selbstständig arbeiten die Schülerinnen und Schüler und welche Hilfsmittel und Strategien haben sie dazu?

Kategorie 2: Bindung / Interaktion / Haltung

Was lässt sich im Bezug auf die Umgangsformen und Interaktionen beobachten?

Kategorie 3: Strukturen, Methoden

Welche Tagesstrukturen und Methoden sind erkennbar? Welche organisatorischen Massnahmen sind sichtbar?

Kategorie 4: Heilpädagogische Relevanz

Wo und wann sind heilpädagogische Intentionen sichtbar?

2.5.2 Allgemeine Beschreibung der besuchten Stufen und Settings

Beschreibung besuchte Stufen

Die Beobachtungen wurden in der Grund-, der Unter- und Mittelstufe gemacht. Die Grundstufe umfasst die beiden Kindergarten- und das erste Schuljahr. Die Unterstufe dauert von der zweiten bis und mit der vierten Klasse. Die Mittelstufe, welche das fünfte und sechste Schuljahr beinhaltet, beheimatet wie die anderen Stufen auch, ca. 25 Kinder. Die Klassen werden jeweils von zwei Lehrpersonen im Teamteaching geführt. In mehreren Lektionen sind auch noch Praktikantinnen und Praktikanten, als auch Unterrichtsassistentinnen und Unterrichtsassistenten anwesend. In der Grundstufe In der Grundstufe ist eine Lehrperson ausgebildete Kindergärtnerin und die andere Lehrperson ausgebildete Primarlehrerin. Zudem verfügt mindestens eine Lehrperson pro Stufe über eine sonderpädagogische Zusatzausbildung.

Beschreibung besuchte Settings

Sowohl am Montag wie auch am Dienstag wurden die Beobachtungen in der Mittelstufe während der Atelierzeit von 07:45 bis 08:30 durchgeführt. Die Atelierzeit beinhaltet eine individualisierte Einzelarbeits-Übungszeit, in welcher vorwiegend mit dem Computer gearbeitet wird. Dabei stehen individualisierte Übungsaufgaben in den Bereichen Sprache, Mathematik und Fremdsprachen, als auch spezifische Computert Trainings zu den exekutiven Funktionen zur Verfügung. Am Montag fand im Anschluss ein Kreisgespräch

statt und ein ForscherInnen-Ausflug mit dem Schulbus stand auf dem Programm. Nach der Pause von 10:30 - 11:30 besuchten die Mittelstufen-Kinder das sogenannte Didaktikum. Das Didaktikum ist eine Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Unterstrass, welche auf dem gleichen Campus beheimatet ist, und umfasst eine Wochenlektion. In dieser Lektion arbeiten jeweils eine Studentin oder ein Student mit einem Kind an individuellen Aufgaben. Die dabei auszuführenden Aufträge werden jeweils zwischen der PH Leitung und der betreffenden Stufenleitung geplant und besprochen und beinhalten nebst klaren Aufträgen ein grosses Potential an Differenzierungsmöglichkeiten und einer hohen adaptiven Methodenfreiheit. Ein Kind wird im Normalfall jeweils über ein Studienjahr von der gleichen Studentin oder dem gleichen Studenten begleitet. Diese Didaktikums-Wochenlektion findet auf allen Stufen statt. Am Montag Nachmittag fanden die Beobachtungen in der Grundstufe statt, in welcher das Freie Spiel im Fokus stand. Zum Abschluss wurde von 14:45 – 15:30 noch einmal die Mittelstufe besucht, in welcher die kommenden Atelier-Einheiten eingeführt wurden.

Nach der individuellen Übungszeit in der Mittelstufe am Dienstagmorgen bis 08:30, konnte zudem an einer von Mittelstufen-Kindern geleitete Führung teilgenommen werden, welche durchgeführt wurde, weil eine Gruppe der Bildungsdirektion Thurgau zu Besuch war. Im Anschluss fand in der Unterstufe der einstündige Klassenrat statt. Ebenfalls in die Beobachtungen und die Notizen fliesst das Gespräch zwischen dem Besuch und dem Schulleiter Rüttimann mit ein, welches nach der Pause von 11:00 – 12:00 stattfand. Am Nachmittag fand dann das Didaktikum in der Grundstufe statt, mit anschliessendem Kreisgespräch und Nachmittagsabschluss.

2.5.3 Protokoll Montag 26.03.2018

Stufe	Zeitpunkt	Beobachtung	Kategorie
MS	08:00	Schülerinnen und Schüler verteilen sich in zwei Räume und arbeiten individuell (Fächer Sprachen, Rechnen, Fremdsprachen) u.a. mit verschiedenen Computerprogrammen (Auffangstunde 07:30 – 08:30) DR: Individuelles Üben: Üben kann man alleine.	1,2,3,4
MS	08:30	6.Klasse: Klassenreis (um Tisch): Schüler bekommen Wochenplan, kleben den in Arbeitsheft (-buch) und übertragen HA (Siehe auch Kopie Wochenplan) Gespräch über Gymi-Prüfung Einführung Thema (Fall, Gravitation) Schüler denken mit und stellen eigene Hypothesen auf	1, 2, 3, 4
MS	09:00	DR sagt wo Bus steht und wo man sich trifft – gibt Anweisung das Handy mit zu nehmen Ausflug mit Bus nach Oerlikon Turm: Experimente und Messungen zum Thema Turm Handy: Film, Stoppuhr,	1, 2, 3, 4
MS	10:00 – 10:30	Pause	
MS	10:30	Didaktikum ca. 45' Lektion: Ein Schüler mit einer Studentin: Schwerpunkt von Studentin Differenziert durch Schüler Ort: an versch. Orten im Campus <ul style="list-style-type: none"> - verschiedene Übungen, Spiele („Dobble“, „LA Boca“) - Von Schüler gewünscht „Dobble“ auch auf Französisch (gemeinsam unbekannte Wörter finden – was für eine Suchmaschine, neuer Tipp von Studentin) - Fragebogen - Mathe-Übungen (Christian 	1, 2, 3, 4

		<ul style="list-style-type: none"> - Individuelles Programm <p>Es wird viel gelacht und gegrinst – auch persönliche Gespräche haben Platz. Laut Christian hat er über die 5. & 6. Klasse den gleichen Studie zugewiesen. Das Didaktikum haben sie anscheinend bereits ab der Unterstufe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hohe Binnendifferenzierung - Individualisierung - Ind. HA. - Metakognition über Matheaufgaben - Zeit für Gespräche / Adaptiv - Studentin und Schüler machen individuelle Termine aus, wenn Schüler gewisse Aufgaben bringt. 	
GS	13:20	<p>Glocke ertönt für „Müsli-Zeit“</p> <p>Kinder kommen aus der Pause (teils draussen, teils drin) selbstständig ins Klassenzimmer. LP empfängt Kinder an der Türe (bzw. orientiert Kinder welche schon drin sind) und gibt auf Wunsch Zeichnungsblätter ab. Einzelne Kinder weist sie auf die Regeln hin (flüstern) hin oder gibt ihnen Vorschläge (später während dieser Sequenz lobt sie die selben Kinder, wenn sie es gut machen).</p> <p>Während dieser Phase läuft beruhigende Musik (Yoga-Musik?!).</p> <p>Kinder entscheiden selbst wo und was sie machen. Es bilden sich kleine Grüppchen, die miteinander basteln oder nebeneinander zeichnen. Es gibt auch Kinder die ganz alleine zeichnen oder gestalten (riesige Schlangenzeichnungen, Zeitungen, ...), dies am Boden, auf dem Teppich, an Pulten, oder auf dem Hochstock.</p> <p>LP weist darauf hin, dass die Geschichte erst losgeht, wenn es ganz ruhig ist. Sie selbst strickt. Nach ein paar Minuten, sobald alle in der Ruhe sind, startet die Geschichte ab Compi von „Doppelhas“ (Der Hase sagt alle Sätze doppelt, jeweils mit unterschiedlicher Satzstellung). Während dieser Geschichte sind die Kinder mit der gleichen Aktivität beschäftigt und holen selbstständig weiter benötigtes Material. Die Kinder haben auch eigene Fächlis in dem sie Zeichnungen etc. lagern können.</p>	1, 2, 3, 4
GS	13:35	<p>Als die erste Geschichte vorbei ist und es während der zweiten Geschichte in einem Ecken des Zimmers etwas unruhiger wird, betätigt die LP eine Glocke. Zudem informiert die LP die Kinder, dass sie nun alles wegräumen können und in den Kreis kommen können, damit sie gemeinsam den Nachmittag besprechen können.</p> <p>Kinder räumen selbstständig alles weg und kommen ebenso in den Kreis. Im Kreis gibt es zuerst eine Ideenrunde. Danach erwähnt die LP noch einmal alle Ideen und fragt wer das machen will. Geht es logistisch auf dürfen diese Kinder auf den Boden sitzen. Sind es zu viele Kinder, dann werden die, die eine andere Idee verfolgen können, aufgeschrieben und beim nächsten Freien Spiel bevorzugt behandelt.</p> <p>Anschliessend beginnen die Kinder selbstständig ihre selbstgewählten Aktivitäten.</p> <p>Im Gespräch mit LP: Freies Spiel / Auch Verweis auf Erwin Acher-mann</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kinder sind auch Beobachter, wenn andere z.B. wenn andere Kinder eine Bastelarbeit erklärt bekommen - Ein Kind lässt Hammer und Schutzbrille draussen liegen => Mit ruhiger Stimme erklärt die LP, dass so die Brille kaputt geht, und sperrt das Kind für diese Aktivität für eine Woche - Über die ganze Dauer herrscht eine angenehme, aktive Atmosphäre, die LP hilft zum Teil und erklärt Fragen - Am Ende der Sequenz räumen die Kinder wieder selbstständig auf (z.T. erhalten sie Unterstützung durch die LP) - Bis alle im Kreis sind, beginnen einige Kinder bereits mit Singspiel. Am Schluss steigen alle mit ein, bis alle Kinder am 	1, 2, 3, 4

		Platz sind und das Spiel fertig ist.	
GS	14:45	<p>Einführung ins Atelier Schüler der 5.& 6.Klasse werden zu Lehrer für untere Stufen Sie spezialisieren sich auf ein Thema und bringen das in zwei Lektionen einer kleinen Gruppe bei. Dabei sind sie immer im Zweierteam. Jemand macht Assistent und der andere leitet (danach wechselt es). Beispiele: Kuchen backen, Parcour, Skaten, Verzieren, Malen, etc... Nach der ersten Durchführung wird die Einheit reflektiert und in der Folgeweche mit anderen Kindern noch einmal durchgeführt. Das Ziel ist es, dass sich die „Lehrer“ verbessern. Die LP's haben während der Durchführung Zeit die Schüler zu beachten und aus einer anderen Perspektive kennenzulernen. Die Effekte seien laut Eric beachtlich: Insbesondere bei den Erkenntnissen seitens der lehrenden Schüler (erkennen von eigenem Verhalten, erkennen von Lernsituation, erkennen von Leistung der Lehrenden) Oft sind die Schüler anschließend sehr lernfähiger und auch lernbereiter. Während der Lektion ist eine lockere Stimmung. Nur einer spricht und Fragen werden geklärt. Diese Art des Lehrens wird sehr stark gewichtet. Im Herbst gibt es zum Beispiel die Herbstwanderung, an welcher jeder MS-Schüler ein US-Schüler begleiten und betreuen muss. Ebenfalls findet vor den Weihnachtsferien die Sternenwerkstatt statt.</p>	1, 2, 3, 4

2.5.4 Protokoll Dienstag 27.03.2018

Stufe	Zeitpunkt	Beobachtung	Kategorie
MS	07:55	Absprache der beiden Lehrpersonen bzgl. Ablauf des Tages Planung Führungen der Besucher gemeinsam mit ausgewählten Kindern (zwei, Mädchen und Junge)	1, 2, 3, 4
MS	08:00	Selbst. Arbeiten an selbstgewählten Inhalten an selbstgewählten Orten in den Schulräumlichkeiten. Regel: Einzelarbeit (max. Flüstern)	1, 2, 3, 4
MS	08:10	Gespräch mit Schüler: Stufenrat selten. Eher direkte Klärungen mit den Lehrpersonen	1, 2, 3, 4
MS	08:30 – 09:00	<p>Zwei Kinder nehmen mich mit zur Gruppenführung Eine LP gibt den Schülern noch den Schlüssel mit, falls eine Tür noch verschlossen sein sollte. Die Kinder gehen zur Gruppe, fragen wer alles dazu gehört und begrüßen die Gruppe herzlich und informieren was jetzt ansteht. Während der ganzen Führung wechseln sich die Kinder ab mit Erklärungen, jemand ist jeweils am Anfang der Gruppe, jemand macht den Schluss. Sie beantworten alle Fragen.</p>	1, 2, 3, 4
US	09:00	<p>Klassen- bzw. Stufenrat 2. – 4.Klasse Alle (inkl. die beiden Lehrpersonen und der Assistent) sitzen im Kreis. Der Kreis wird von zwei Kindern geführt, welche die Liste der Traktanden besitzen und ein Leitfaden. Die LPs bringen sich gleich ein wie die Schüler (aufhalten, ein Kind wählt jeweils aus, wer reden darf). Im Kreis sitzen die Knaben und Mädchen gemischt (Platzordnung). Ein weiteres Kind hat zudem eine Velo-Glocke und betätigt diese, wenn es jeweils Gemurmel gibt bzw. zu laut wird. Die Themen sind sehr unterschiedlich. Ein Kind vermisst seinen Bleistift und fragt ob jemand diesen gesehen habe. Sie bekommt diverse Feedbacks und Vorschläge. U.A. auch eigene Geschichten was die Kinder mit ihrem Material erlebt haben. Ein Kind bietet seinen zweiten Bleistift als Überganslösung an. Fazit der LP – wir müssen wohl wieder konsequenter das Material anschreiben. Weitere Themen werden besprochen und Kinder stellen Themen oder Bücher vor (Pelz, Schlafen im Schulzimmer, Sommerlager, Sponsorenlauf, ...). Gegen Ende des Stufenrates erwähnt ein Leitkind, dass wohl gewisse Themen bzw. eine weitere Diskussion davon (Sommerlager, Sponsoren-</p>	1, 2, 3, 4

		<p>lauf) verschoben werden müssen, da sie ja auch noch die Reflexion machen müssen und er dieses Mal gerne wirklich pünktlich um 10Uhr Pause haben möchte. Die LPs unterstützen bzw. bringen sich dort ein, wo es nötig erscheint (Verweis auf letzter Sponsorenlauf im Bezug auf Sponsoren und gleichzeitig wertschätzende Erwähnung bzgl. dem Wunsch der Kinder wieder Mittel zu sammeln um zu Spenden – ein Kind kommt selbst aus der Türkei und möchte für dort spenden, ein anderes Kind betont das die Organisation UNICEF einfach sehr gut und vertrauenswürdig sei... man könne ja aufteilen). Ebenso erwähnten die LPs bzgl. des Übernachtungswunsches die Vorbereitungen für das Sommerlager.</p> <p>Am Ende des Stufenrates verlassen die Leitkinder das Schulzimmer und mit Murmeln wird ein Feedback gegeben.</p> <p>Ebenso wird die Post aus dem Briefkasten verteilt.</p> <p>Zudem sehen ich eine Ämtli-Liste. Anscheinend repräsentiert jedes Kind einen anderen Kanton.</p>	
Team	11:00	<p>Besprechung mit dem Evaluationskomitee der Bildungsdirektion des Kantons Thurgau:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eltern wollen HA, obschon die Hattie-Studie belegt, dass dies wenig bringt. Kinder können die HA auch in der Schule machen. Wenn sie die HA nicht verstehen, haben sie die Abmachung mit Dieter, dass sie zuerst ihn anrufen bevor sie die Eltern fragen (da dies bekanntlicherweise oft zu Stress führt). - Im Bezug auf die stressige Zeit mit dem Gymnasium und dem Leistungsdruck und dem Kampf zwischen Volks- und Privatschule erwähnt Dieter das Italienische-System in welchem die Schüler dort in die Schule gehen wo sie wohnen, dort einfach die Auswahl von drei verschiedenen Schultypen haben (Private Trägerschaften, aber vom Staat finanziert). Zudem wird die Klasse erst am Ende der 11.Klasse (inkl. Zwei Jahre Kindergarten) getrennt – Keine Selektion bis ans Ende der obligatorischen Schulzeit. - Selbsteinschätzung / Selbstreflexion: Nach „Weinert & Hencke“ bringt dies bis ins Alter von 8 Jahren nichts. 90% der Kinder unter 8 Jahren überschätzen sich tendenziell. - Das Lernen von kl. Kindern ist zudem unabhängig vom Lernerfolg und Lernprodukt - Die Frage in diesem Alter sollte nicht lauten: Was machst du gut?, sondern was machst du gern? - Die Noten in der 5. & .6.Klasse werden auch nur wegen den Eltern (im Zusammenhang mit dem Gymnasium gegeben). - Räumlichkeit im Bezug auf Kompetenz-orientiertes Lernen: Die Räumlichkeiten, so Dieter, sind nur zweitrangig, primär geht es um eine mentale Einstellung der Erziehenden. Wenn dann aber, ist sicher die Schallisolation (Bemerk. Iso-Stellwände in der Oberstufe) und eine hohe Flexibilität der Räume dienlich. - Die Fragen und Beurteilung der LP (und der Schüler) sollte immer nach dem Was und dem Wie sein: Nach dem Wissen und dem Können - Beim Lernen ist die Aufgabenqualität entscheidend - Dieter betont (auch nochmals im Bezug auf Architektur): Die Schule ist nie fertig, sollte nicht zu ästhetisch sein – nicht statisch sondern stets veränderbar - Spannungsfeld Bildungspolitik (z.B. Selektion) & Wissenschaft: Dieter erwähnt Elsbeth Stern - Auf der Warteliste der Schule sind momentan fast 600 Kindern. Auf die Frage warum keine Expansionspläne vorhanden sind, erklärt Dieter, dass in diesen Aspekt (numerischen) nicht interessiert. Wirksam sei man im Kleinen (Im 	1, 2, 3, 4

		<p>späteren Gespräch mit Martin betont dieser, dass es entscheidend sei, dass man als Team um einen Tisch herumsitzen kann, sonst die Wirksamkeit des Teams und der Schule sehr schnell sehr gering wird).</p> <ul style="list-style-type: none"> - In diesem Zusammenhang erwähnt Dieter auch, dass das (kleine) Lehrerteam die wissenschaftlichen Erkenntnisse als Grundlage für ihre gemeinsame Arbeit haben. Dieser Konsens erspart ganz viele Diskussionen und lässt eine hohe Flexibilität und Wirksamkeit zu. - Erwähnung Chagal-Projekt / Migration: Migration Kinder, welche von LPs empfohlen wurden, werden für den Übertritt ins Gymnasium gefördert. - Winti Privat Schule: Florence Bernhard - Bereits drei langjährige Mitarbeiter von Dieter haben ihre eigene Schule aufgemacht. Zu denen gehört Florence Bernhard - Entscheidend für den Erfolg der Schule sind: Gemeinsame pädagogische Haltung und Verbundenheit und Kontinuität (Dieter ist seit jeher da, die weiteren LPs im Schnitt weit über 10 Jahre). - Mit dem Preis (und dem Preisgeld) leisten sie sich in Zusammenarbeit mit der ZHAW ein externes Videocoaching im Bezug auf Wirksamkeit (jede Lehrperson bekommt so ein Feedback zu vier Videosequenzen): Verweis auch auf „Reuser“ / Graver => Wirksamkeit / Fokus: Persönlichkeitsentwicklung - Selbstständiges Lernen ist sehr von einer „Erledigungskultur“ gekennzeichnet => Grundsätzlich erzielt diese Form in der Hattie-Studie schlechte Resultate. Das Üben soll total individualisiert sein (Dieter wartet noch immer auf bessere Comp. Programme, die per Algorithmus selbst. Lernprogramme für Kinder erstellt.). Nebst diesem Üben soll es aber vor allem um das gemeinsame spannende Problemlösen gehen (gemeinsam Entdecken). Adaptive Lernformen müssen das sein. - Eigenständigkeit ↔ Kooperativ 	
Team	13:00	<p>Gespräch mit Martin (Stufenleiter Unterstufe):</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Selbstwirksamkeit ein entscheidendes Thema für Kinder ⇒ Fragestellung: Gibt es Basis Universalitäten im Bezug auf die Haltung und die Struktur welche Multiplizierbar wären? 	1, 2, 3, 4
GS	13:30/45	<p>Auch die Grundstufe hat eine „Didaktikstunde“ pro Woche. In der Regel ist eine Studentin für ein Kind während eines Jahres verantwortlich. Die Themenwahl wird durch die Studienleitung vorgegeben – In diesem Fall ist das Thema „Unterstrass“. Die Aufgabe der Studierenden ist es adaptiv und interessenorientiert (vom Kind aus) irgend etwas mit einer Verknüpfung zu ermöglichen. Einzelne Studentinnen bekommen auch Coachings von den anwesenden Lehrpersonen. Die Kinder werden von den Studies abgeholt und verteilen sich im ganzen Areal. Die Kinder messen das Schulhaus aus, malen Eier an, bereiten eine Schnitzeljagd vor, braten Eier, etc...</p> <p>Die LP hat sowohl bei der Übergabe der Kinder als auch während der ganzen Sequenz Zeit mit mir und den Studentinnen zu reden.</p>	1, 2, 3, 4
GS	14:15	<p>Studies besprechen Kind im Spiel draussen</p> <p>Regenschirm wird eingegraben</p> <p>K. findet eine Kreide und schreibt den Namen von sich und ihrer Freundin auf den Steinboden und geht anschliessend auch zum Regenschirm. Muss Regenschirm festhalten, damit Freundin Fundament bauen kann.</p> <p>Einzelne Jungs schaukeln gemeinsam</p>	1, 2, 3, 4
GS	14:25	<p>Ein Kind läutet die Glocke – alle Kinder kommen rein</p> <p>K. treffen sich im Kreis und beginnen selbst mit dem Sing-Spiel –</p>	1, 2, 3, 4

		auch wenn noch nicht alle da sind (Fische Fangen), dies setzen sie fort bis alle Kinder im Kreis sind und beenden dann gemeinsam das Spiel.	
GS	14:50	Orientierung im Kreis: Kind redet rein. LP: entweder sofort still oder sonst aus dem Kreis	1, 2, 3, 4
GS	15:00	Kind (2.-4.Klasse) sagt Grüäzi	1, 2, 3,

2.5.5 Weitere Bemerkungen

Dieter erwähnt in einem Gespräch, dass es wissenschaftlich belegt ist, dass die Knaben in ihrer Entwicklung den Mädchen der Regel zwei Jahre hinterher sind. Insbesondere in den sozialen und metakognitiven Kompetenzen. Das Bildungs- und Selektionssystem ist daher zu Ungunsten der Knaben ausgelegt (insbesondere die Vorselektion für das Langzeitgymnasium). Das Verhältnis im Gymnasium ist im Moment 60/40 (Mädchen/Jungen). Auf die Frage, wann dieses Verhältnis dann gewechselt hat, verweist er auf die Veränderungen in den 90er Jahren in denen die Kinder nicht mehr aufgeteilt wurden in; Mädchen Handarbeit / Jungen geometrisches Zeichnen). Durch diese Aufteilung konnten die Knaben ihren Rückstand etwas kompensieren. Das ist heute nicht mehr so.