

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Universität Koblenz-Landau
Fachbereich 5: Erziehungswissenschaft
von Ina Biederbeck

Erstgutachter: Prof. Dr. Jürgen Wiechmann
Zweitgutachter: Prof. Dr. Jendrik Petersen

Die Einbindung Didaktischer Laien im Rahmen methodischer Ansätze zur Individualisierung von Lernwegen

-
Einführung eines neuen Konzepts in die Debatte zum
Umgang mit Heterogenität im Kontext schulischer Lehr-
Lern-Prozesse

Tabellenverzeichnis

Tabellennummer	Titel der Tabelle	Seite
1	Aufbau des Kapitel 1	6
2	Aufbau der Arbeit	20
3	Aufbau des Kapitel 2	22
4	Beispiele für Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung	31
5	Wandel im Lernverständnis	36
6	Aufbau des Kapitel 3	48
7	Aufbau des Kapitel 4	78
8	Ebenen des didaktischen Handelns	87
9	Aufbau des Kapitel 5	106
10	Aufbau des Kapitel 6	145
11	Aufbau des Kapitel 7	152
12	Ausprägungen der Hauptkategorie 1 (Personengruppe)	174
13	Ausprägungen der Hauptkategorie 2 (Ebenen der Individualisierung)	176
14	Ausprägungen der Hauptkategorie 3 (Anwendbarkeit/Fächerbezug)	177
15	Ausprägungen der Hauptkategorie 4 (Prinzip der Rollenzuweisung)	178
16	Ausprägungen der Hauptkategorie 5 (Konkretisierungsniveau)	179
17	Gütekriterien qualitativer Inhaltsanalyse	190
18	Aufbau des Kapitel 8	195
19	Holsti-Koeffizienten pro Kategorie	196
20	Ergebnisse zur Hauptkategorie 1 im Überblick	197
21	Ergebnisse zur Hauptkategorie 2 im Überblick	202
22	Ergebnisse zur Hauptkategorie 3 im Überblick	209
23	Ergebnisse zur Hauptkategorie 4 im Überblick	211

Tabellennummer	Titel der Tabelle	Seite
24	Ergebnisse zur Hauptkategorie 5 im Überblick	213
25	Kreuztabelle HK1.2a/HK4.2/HK5.2	216
26	Aufbau des Kapitel 9	219

Abbildungsverzeichnis

Nummer der Abbildung	Titel der Abbildung	Seite
1	Prozesse der kognitiven Entwicklung nach Piaget	30
2	Konstruktion einer Theorie einer Subjektiven Didaktik	41
3	Die didaktische Landschaft nach Edmund Kösel	43
4	Von Lehrkräften geäußelter Fortbildungsbedarf im Bereich der individuellen Förderung	67
5	Verschiedene Formen des Wissens	82
6	Merkmale von Professionalität	84
7	Alleinstellungsmerkmale Didaktischer Laien	99
8	Ablauf einer Dokumentenanalyse	158
9	Ablaufmodell einer inhaltlichen Strukturierung	170

Digitaler Anhang (URL: www.christophgerdon.de/ina, Passwort: laicus2012)

Dateinummer	Titel der Datei
DA1	KMK-Standards des Lehrerhandelns
DA2	Auswahl Untersuchungsmaterial Expertenempfehlungen
DA3	Übersicht Untersuchungsmaterial gesamt inklusive Textnummernzuordnung
DA4	Codierhandbuch/Codierhinweise
DA5	Dokumentationsbogen
DA6	Interraterreliabilitätskoeffizienten nach Holsti
DA7	Ergebnisse HK1
DA8	Ergebnisse HK2
DA9	Ergebnisse HK3
DA10	Ergebnisse HK4
DA11	Ergebnisse HK5

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1 Einleitung.....	5
Kapitel 1.1 Einführung in das Problemfeld.....	6
Kapitel 1.2 Zentrale Ziele, Fragestellungen und Methoden der Arbeit.....	13
Kapitel 1.3 Aufbau der Arbeit.....	17
Kapitel 2 Die Pluralität der Postmoderne und der daraus folgende Paradigmenwechsel in der Didaktik	21
2.1 Die Postmoderne.....	23
2.1.1 Begriff der Postmoderne	23
2.1.2 Merkmale der Postmoderne	23
2.1.3 Auslöser postmodernen Denkens	24
2.1.4 Theoretische Ansätze zur Untermauerung eines postmodernen Konzepts der Vielfalt.....	26
2.1.4.1 Theorie der Autopoiesis	26
2.1.4.2 Konstruktivismus	27
2.2 Vielfalt im Rahmen schulischer Lehr-Lern-Prozesse	32
2.3 Paradigmenwechsel in der Didaktik.....	33
2.3.1 Didaktik – eine Begriffsbestimmung	33
2.3.2 Wandel des Lernverständnisses.....	35
2.3.3 Von einer objektiven zur subjektiven Didaktik.....	36
2.3.4 Die Subjektive Didaktik nach Edmund Kösel	38
Kapitel 3 Individualisierung von Lernwegen	47
3.1 Definition.....	48
3.2 Ziele der Individualisierung von Lernwegen.....	53
3.3 Dimensionen der Individualisierung von Lernwegen.....	54
3.3.1 Diagnostische Dimension	55
3.3.2 Unterrichtsmethodische Dimension	55

3.3.3 Dimension der (veränderten) Lehrerrolle	62
3.4 Schwierigkeiten bei der Umsetzung.....	63
3.4.1 Orientierung des Bildungssystems an Homogenität und Selektion	63
3.4.2 Notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften	66
3.4.3 Bereitschaft und Voraussetzungen der Lernenden zur Mitarbeit.....	68
3.4.4 Ungünstige Infrastrukturen	68
3.5 Forschungsstand zur Wirksamkeit der Individualisierung von Lernwegen.....	69
3.6 Historische Wurzeln	71
3.7 Aktueller Diskurs.....	73
Kapitel 4 Einführung in das Konzept des Didaktischen Laien.....	77
4.1 Professionalität/Laientum	78
4.1.1 Professionalität.....	78
4.1.1.1 Profession	79
4.1.1.2 Professionalisierung	81
4.1.1.3 Professionalität.....	81
4.1.2 Laientum.....	85
4.2 Didaktische Professionalität/Didaktische Laienhaftigkeit.....	86
4.2.1 Der Lehrerberuf - eine Profession?	87
4.2.2 Didaktische Professionalität	91
4.2.3 Didaktisches Laientum.....	93
4.3 Alleinstellungsmerkmale Didaktischer Laien.....	95
4.4 Historische Vorläufer.....	100
Kapitel 5 Methodische Ansätze zur Einbindung Didaktischer Laien	104
5.1 Cross Age Tutoring	106
5.2 Gruppenpuzzle	110
5.3 Gruppenralley.....	112

5.4 Gruppenturnier	115
5.5 Kleingruppenprojekte.....	117
5.6 Konstruktive Kontroverse/Strukturierte Kontroverse.....	120
5.7 Kooperative Lernskripte	122
5.8 Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren.....	124
5.9 Kugellagermethode	126
5.10 Lerntempoduet (bzw. -terzett/-quartett)	129
5.11 Mentoring.....	131
5.12 Nachdenken in Zweiergruppen/Vierergruppen	134
5.13 Partner-, Gruppen- oder Multiinterview	136
5.14 Peer Mentoring	138
5.15 Peer Tutoring.....	139
5.16 Reziproke Lehre.....	140
5.17 Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization.....	142
Kapitel 6 Kriterien zur Differenzierung der methodischen Ansätze.....	144
6.1 Personengruppe	145
6.2 Ebenen der Individualisierung.....	146
6.3 Anwendbarkeit/Fächerbezug.....	147
6.4 Prinzip der Zuweisung der Rolle des Didaktischen Laien	148
6.5 Konkretisierungsniveau	150
Kapitel 7 Forschungsdesign	151
7.1 Untersuchungsplan	153
7.1.1 Ziel der Untersuchung/zentrale Fragestellungen.....	155
7.1.2 Ablauf der Untersuchung	157
7.1.2.1 Definition und Auswahl des Untersuchungsmaterials	159
7.1.2.2 Quellenkritik.....	166

7.2 Untersuchungs- und Auswertungsverfahren	167
7.3 Gütekriterien	183
7.3.1 Allgemeine Gütekriterien qualitativer Sozialforschung	184
7.3.2 Spezifische Gütekriterien zur Durchführung qualitativer Inhaltsanalysen	189
Kapitel 8 Ergebnisse und Interpretation	194
Kapitel 8.1 Interrater-Reliabilität	195
Kapitel 8.2 Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 1	197
Kapitel 8.3 Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 2	202
Kapitel 8.4 Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 3	209
Kapitel 8.5 Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 4	211
Kapitel 8.6 Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 5	213
Kapitel 8.7 Zusammenführung der Untersuchungsergebnisse: Auffällige Trends.....	216
Kapitel 8.8 Webauftritt/Datenbank	217
Kapitel 9 Zusammenfassung und Ausblick	219
9.1 Zentrale Ergebnisse der Arbeit vor dem Hintergrund der übergeordneten Problemstellung und der zentralen Fragestellungen	219
9.2 Zukünftig interessante Fragestellungen	225
Literatur- und Quellenverzeichnis	226
<i>Danksagung</i>	253
Selbständigkeitserklärung	254

Kapitel 1

Einleitung

Ziel dieses Kapitels

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vor dem Hintergrund schulischer Lernprozesse mit dem Konzept des „Didaktischen Laien“ sowie mit methodischen Ansätzen zur Individualisierung von Lernwegen, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen einbezogen werden. Bevor mit der detaillierten inhaltlichen Aufarbeitung dieses Gegenstandsbereiches begonnen werden kann, soll im Rahmen dieses einleitenden Kapitels zunächst das übergeordnete Problemfeld skizziert werden, in welches sich das Thema der Arbeit einordnen lässt. Im Fokus steht dabei die Frage, an welchen fachwissenschaftlichen Diskurs mit dem Thema angeknüpft werden soll und warum und für wen die nachfolgenden Ausführungen von besonderer Relevanz sind. Weiterhin werden die leitenden Fragestellungen, das methodische Vorgehen sowie der Aufbau der Arbeit insgesamt erörtert. Im nächsten Abschnitt wird der Aufbau dieses einleitenden Kapitels vorgestellt.

Aufbau dieses Kapitels

In einem ersten Schritt erfolgt ein Problemaufriss, in welchem das Thema der Arbeit fachwissenschaftlich verortet wird und in dem auf die dieser Arbeit zugrunde liegende Problemstellung hingeführt wird (Kapitel 1.1). In einem nächsten Schritt werden die sich daraus ergebenden leitenden Fragestellungen und Zielsetzungen sowie das methodische Verfahren benannt (Kapitel 1.2). Darauf aufbauend schließt das Kapitel mit einer kurzen Darstellung des Aufbaus der Arbeit (Kapitel 1.3).

Der Anhang zu dieser Arbeit ist online verfügbar unter der URL <http://christophgerdon.de/ina> (Zugangspasswort: laicus2012). Im weiteren Textverlauf wird auf Bestandteile dieses digitalen Anhangs mit dem Kürzel DA und einer entsprechenden Nummerierung verwiesen. Eine Übersicht über den Aufbau und Inhalt des digitalen Anhangs findet sich vorstehend auf der Seite III dieser Arbeit.

Für einen schnellen Überblick fasst Tabelle 1 den Aufbau dieses Kapitels noch einmal übersichtlich zusammen.

AUFBAU KAPITEL 1		
→	Kapitel 1.1	Fachwissenschaftliche Verortung, Problemaufriss
→	Kapitel 1.2	Zentrale Ziele, Fragestellungen und Methoden der Arbeit
→	Kapitel 1.3	Aufbau der Arbeit

Tabelle 1: Aufbau des Kapitels 1

Kapitel 1.1

Einführung in das Problemfeld

Im Fokus dieser Arbeit steht eine Gruppe von methodischen Ansätzen, mit denen auf ganz verschiedene Art und Weise auf die individuellen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen von Lernenden eingegangen werden kann. Das konstituierende Merkmal dieser Gruppe von Methoden sind die darin involvierten „Didaktischen Laien“. Obwohl dieser Begriff bereits 2006 das erste Mal in der Fachliteratur aufgetaucht ist (vgl. Wiechmann 2006, S. 219), ist bislang noch nicht aufgearbeitet, was genau darunter zu verstehen ist und durch welche Merkmale sich Didaktische Laien kennzeichnen. Wie später noch zu zeigen sein wird, treten Didaktische Laien auffällig häufig im Zusammenhang mit solchen methodischen Ansätzen in Erscheinung, über die Lernwege individualisiert werden sollen. In der pädagogischen Diskussion in Deutschland hat das Thema der Individualisierung von Lernwegen spätestens seit PISA einen hohen Stellenwert, zeigte sich dort doch, dass das deutsche Bildungssystem aufgrund seiner Struktur und Ausrichtung erhebliche Defizite im Umgang mit interindividuellen Unterschieden zwischen Lernenden aufwies (Wischer 2009). Ein zentraler Begriff dieser Debatte ist der Heterogenitätsbegriff. Heterogenität bedeutet Verschiedenartigkeit oder Verschiedenheit und kann als eine der grundlegenden Rahmenbedingungen schulischer Lehr-Lern-Prozesse verstanden werden (Flick 2010). Kinder und Jugendliche unterscheiden sich in Bezug auf zahlreiche Aspekte, die sich auf ihr Lernen auswirken. Dazu zählen beispielsweise Alter, Geschlecht, sozialer Hintergrund, die Anwendung bestimmter Lernstrategien oder auch kulturelle und religiöse Zugehörigkeiten - diese Aufzählung könnte um noch viele weitere Punkte ergänzt werden. Im deutschen Schulwesen wird weitestgehend der Versuch unternommen, möglichst homogene Lerngruppen herzustellen. Ein mehrgliedriges Schulsystem, das darauf abzielt, die Leistungsniveaus und Lernwege der Schülerinnen und Schüler bestmöglich aneinander anzugleichen bzw. zu vereinheitlichen, die Möglichkeit zur Zurückstellung vom Schulbesuch oder auch das Sitzenbleiben sind nur einige Indikatoren, an denen ein Trend zur Homogenität festzumachen ist (Prenzel 2005, S. 19). Doch spätestens seitdem internationale Schulvergleichsstudien offenbart haben, dass Schulsysteme anderer Länder, in denen der Verschiedenartigkeit von Lernenden nicht entgegengewirkt wird, sondern in denen diese

sogar wertgeschätzt wird, hat sich auch in Deutschland ein neues Verständnis von und für Heterogenität entwickelt. Die Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern wird nun nicht mehr nur als Herausforderung sondern auch als Chance für unterrichtliches Lernen begriffen (Becker et al. 2004) – dass sich dieses Verständnis allerdings auch in der konkreten Unterrichtsgestaltung niederschlägt, ist allerdings immer noch der Ausnahmefall (Bräu und Schwerdt 2005a, S. 9).

Lerntheoretisch wird die Debatte um den richtigen Umgang mit Heterogenität von konstruktivistisch orientierten Theorieansätzen gestützt: Diese charakterisieren Lernende als autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme, deren menschliches Erleben und Lernen Konstruktionsprozessen unterworfen ist, die durch sinnesphysiologische, neuronale, kognitive und soziale Prozesse beeinflusst werden. Die Kernthese konstruktivistischer Ansätze besagt, dass Lernende im Lernprozess eine individuelle Repräsentation der Welt schaffen. Was jemand unter bestimmten Bedingungen lernt, hängt somit also stark, wenn auch nicht ausschließlich, von dem bzw. der Lernenden selbst und seinen bzw. ihren Erfahrungen ab (Foerster 2009; König und Zedler 2002, S. 227-239; Siebert 2005).

Aus der veränderten Heterogenitätsdebatte heraus hat sich auch der Blick auf den Aspekt der Förderung individueller Lernwege verändert. Zwar ist der grundsätzliche Gedanke, dass Lernen einen individuellen Prozess darstellt und dass deshalb Lernen im besten Fall an diesen individuellen Faktoren ausgerichtet sein sollte, nicht neu. Auch die damit verbundenen Problemstellungen wie etwa der Umgang mit dem lernenden Individuum in einer auf Gruppen ausgerichteten und organisierten Lernumgebung haben in der wissenschaftlichen Pädagogik eine weitreichende Tradition. Schon Johann Friedrich Herbart (1776-1841) erkannte in der „Verschiedenheit der Köpfe“ eine der zentralen Herausforderungen des Unterrichtens (Tillmann 2004, S. 6). Dennoch wird die Thematik in den letzten Jahren besonders prominent und breitflächig in Theorie und Praxis diskutiert und wird dabei auch in zahlreichen Gesetzen, Erlassen und Initiativen der Bundesländer aufgegriffen.

„Individuelle Förderung kann als eine der bildungspolitischen Antworten auf die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien angesehen werden. Inzwischen ist sie als zentrale Orientierung in Schulgesetzen und Erlassen einer Reihe von Bundesländern verankert. Individuelle Förderung wird als Gütekriterium bei der Beurteilung von Schulen zugrunde gelegt und als prioritäres Thema für die Fortbildung von Kollegien empfohlen“ (Kunze und Solzbacher 2009, S. 9).

Die Individualisierung von Lernwegen kann und muss sich auf verschiedenen unterrichtlichen Ebenen vollziehen. Das Spektrum reicht dabei von der grundsätzlichen Ermittlung des individuellen Förderbedarfs über die Planung von Lernsequenzen bzw. die konkrete methodische Durchführung von Unterricht und bezieht sich ebenso auf die

Leistungsbewertung auf einer individuellen Ebene (Kunze und Solzbacher 2009). Allein die Vielzahl dieser Ebenen lässt den Schluss zu, dass individuelle Förderung eine anspruchsvolle und komplexe Aufgabe von Lehrkräften darstellt, deren Umsetzung nicht selten mit Problemen behaftet ist. Studien belegen diese Annahme, zeigen aber auch, dass der Ursprung dieser Schwierigkeiten nicht nur auf Seiten der Lehrkräfte zu verorten ist (z. B. aufgrund fehlender Kompetenzen), sondern dass diese Schwierigkeiten vielmehr auch durch die grundsätzliche Ausrichtung und Struktur des deutschen Schulwesens (das sich an Homogenität und Selektion orientiert), die damit verbundenen wenig förderlichen Rahmenbedingungen (z. B. Unterricht wird in Gruppenstrukturen und häufig als Fachunterricht im 45-Minuten-Takt realisiert) oder die mangelnde Kooperation der Lernenden begünstigt werden (Kunze 2009, S. 22f; Solzbacher 2009).

In den letzten Jahren gab es zahlreiche Versuche, der Entstehung dieser Problemfelder entgegenzuwirken. So wurden zum Beispiel zahlreiche Fortbildungen für Lehrkräfte im Bereich der individuellen Förderung angeboten oder es bildeten sich Netzwerke, im Rahmen derer gezielt Informationen, Tipps und Praxisratschläge rund um die individuelle Förderung bereitgestellt wurden. Exemplarisch soll an dieser Stelle auf den von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster eingerichteten „Lernserver“ verwiesen werden (Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2011), welcher sich als Kommunikations- und Arbeitsplattform für Lehrkräfte versteht, die sich gemeinsam im Bereich der Förderdiagnostik weiterbilden wollen. Auch haben in den vergangenen Jahren einige Bundesländer den Versuch unternommen, die Struktur und generelle Ausrichtung des Schulwesens zu reformieren. So wurden bspw. in Rheinland-Pfalz zum Schuljahr 2009/2010 die Haupt- und Realschule zur Realschule plus zusammengeführt. Durch kleinere Klassen und eine Zuweisung von mehr Lehrerstunden soll so „mehr individuelle Förderung“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz 2011, Homepage) möglich werden. In Berlin gab es zum Schuljahr 2010/2011 ebenfalls Schulstrukturereformen:

„Alle Schülerinnen und Schüler sollen den ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechenden bestmöglichen Schulabschluss erreichen – unabhängig von ihren familiären und sozialen Voraussetzungen. Deshalb wird es beginnend mit dem Schuljahr 2010/11 nur noch zwei weiterführende Schularten in Berlin geben: Die neue Integrierte Sekundarschule und das Gymnasium“ (Senatsverwaltung für Bildung 2010, Homepageintrag).

Trotz dieser Bemühungen ist die Individualisierung von Lernwegen an den meisten deutschen Schulen nach wie vor schwierig zu realisieren - räumliche, zeitliche, organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen sowie jahrelang eingeübtes, rein konsumierendes Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler erschweren entsprechende Prozesse. Die Forderung von Seiten der Bildungspolitik nach Individualisierung stellt für Lehrkräfte eine Schwierigkeit dar, da die Rahmenbedingungen an Schulen häufig eher kontraproduktiv sind (Bräu 2005). Gefragt sind also Strategien, mit denen sich die

Individualisierung von Lernwegen realisieren lässt - trotz dieser ungünstigen Rahmenbedingungen.

In der einschlägigen Fachliteratur finden sich dazu zahlreiche Konzepte und Ansätze. Dabei lassen sich zwei grundsätzliche Typen voneinander unterscheiden, die sich in ihrer Umsetzung zwar auch überschneiden können, im Rahmen dieser Arbeit der Übersichtlichkeit halber aber dennoch voneinander getrennt betrachtet werden sollen:

Typ 1: Individualisierung von Lernwegen über die Ermöglichung spezifischer Lernzugänge für den einzelnen Lernenden

Unter diesen Typ sollen solche Ansätze fallen, bei denen versucht wird, Unterricht und Lernen aus dem üblicherweise klassenverbandorientierten Schema herauszulösen bzw. dieses Schema aufzulockern, indem der einzelnen Schülerin bzw. dem einzelnen Schüler im Laufe des Lernprozesses individuelle Freiheiten unterschiedlicher Art zugestanden werden.

Typisch für diese Art von Ansätzen sind einige der sogenannten *offenen Unterrichtsmethoden*, wie etwa die Wochenplanarbeit oder die Freiarbeit. Diese sind gekennzeichnet durch eine starke Schülerzentrierung und -aktivität, eine veränderte Beziehungsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden und eine veränderte Lernorganisation (Bohl und Kucharz 2010b, 11ff). Der Aspekt der Offenheit bezieht sich demnach auf mehrere Dimensionen, die Bohl/Kucharz (2010b, S. 19) unter Rückgriff auf Ansätze von Ramseger, Brügelmann und Peschel wie folgt benennen: organisatorische Dimension, methodische Dimension, inhaltliche Dimension, politisch-partizipative Dimension.

Offene Unterrichtsmethoden ermöglichen eine Individualisierung von Lernwegen in ganz unterschiedlichem Maße – eine Öffnung von Lernprozessen auf den unterschiedlichen Dimensionen bedeutet zwar immer ein Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse von Lernenden, meint aber in den meisten Fällen nicht automatisch eine ausschließliche Selbstbestimmung durch die Schülerinnen und Schüler – vor allem auch deshalb, weil offene Unterrichtsmethoden sehr häufig über die Sozialform der Kleingruppe organisiert und abgewickelt werden und sich der einzelne Lernende dadurch mit anderen Gruppenmitgliedern arrangieren muss. Dennoch lässt sich festhalten, dass viele offene Unterrichtsmethoden die Möglichkeit bieten, Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen auf die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Voraussetzungen von Lernenden abzustimmen, weil sie diesen in Bezug auf inhaltliche, organisatorische oder methodische Aspekte gewisse Spielräume und Zugeständnisse erlauben. Betrachtet man die Unterrichtsrealität, zeigt sich jedoch, dass offene Unterrichtsmethoden vergleichsweise selten eingesetzt werden (vgl. dazu etwa Bohl 2001, Klieme 2008, Seidel et al. 2006). Dies

lässt sich vermutlich mit den im deutschen Bildungssystem dafür eher ungünstigen Rahmenbedingungen begründen: Eine Vielzahl von Lehrerinnen und Lehrern führt etwa die Klassengröße und die gängige Form der Schulorganisation (personelle Kapazitäten, Fächerparzellierung, Zeitstrukturen, Traditionen) als Gründe dafür an, warum sie ihren Unterricht vergleichsweise selten an den Prinzipien offenen Unterrichts ausrichten (vgl. dazu etwa Solzbacher 2009 oder Bohl und Kucharz 2010a, S. 84ff). Außerdem funktionieren diese Konzepte nur, wenn auch die Lernenden selbst bereit sind, nach ihnen zu arbeiten: „[I]ndividuelle Förderung [bedarf; i. B.] eines Einverständnisses von Lehrendem und Lernenden, eines weitreichenden Arbeitsbündnisses“ (Kunze 2009, S. 23).

Eine weitere Möglichkeit, Lernprozesse im Rahmen schulischen Unterrichts zu individualisieren, ergibt sich durch den Einsatz *neuer Medien* wie beispielsweise dem Internet. Neue Medien zeichnen sich durch Multimedialität, Multicodalität, Multimodalität, Adaptivität und Interaktivität aus (vgl. dazu etwa Niegemann et al. 2008) und ermöglichen es damit Lernenden, ganz eigene Lernwege zu beschreiten. Den Einsatz neuer Medien für die Distribution und Präsentation von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation nennt man E-Learning (vgl. dazu Kerres 2001). Durch Kombination verschiedener medialer Vermittlungsformen kann Lernen optimiert werden. Insbesondere Personen, die multimediale Angebote auf dem PC und im Internet dem Lesen von Büchern vorziehen, können durch E-Learning viele Lerninhalte besser aufnehmen oder bereits bekannte Inhalte ergänzend und interaktiv erarbeiten. Multimedial dargebotene Themenfelder sind meist anschaulicher als lediglich monomedial ausgerichtete Arrangements. Zu weiteren Vorteilen des E-Learnings gehören zweifellos ökonomische Aspekte. Die Lernenden sind räumlich und zeitlich unabhängig. Außerdem können über die dynamische Struktur traditionelle lineare Denkstrukturen aufgebrochen und flexiblere, netzwerkartige Konzepte verwirklicht werden, die einem individuellen Lernen förderlich sind (vgl. dazu etwa Radnitzky 2009; Rangger 2011). Dennoch muss festgehalten werden, dass die Nutzung von E-Learning-Angeboten hohe Anforderungen an die Lernenden stellt. Diese müssen neben einem Interesse an Technik, einer Aufgeschlossenheit dem Medium gegenüber, zusätzlich über Fähigkeiten des selbstgesteuerten Lernens verfügen (d. h. Selbstregulation, Selbstmanagement, Volition) und in der Lage sein, die Medien kompetent zu bedienen. Auch die Rolle einer Lehrkraft ändert sich, wenn E-Learning-Elemente in den schulischen Unterricht integriert werden. Lehrerinnen und Lehrer fungieren hier nun eher als Berater bzw. Coach und geben die Steuerung des Lernprozesses zu großen Teilen in die Hände der Lernenden selber (dazu etwa Gierke et al. 2003). Schaut man in Bezug auf diesen Punkt in die Unterrichtspraxis, zeigt sich jedoch, dass die mediale Ausstattung von Schulen in den vergangenen zehn Jahren zwar deutlich besser geworden ist, dass sie aber dennoch nicht als so gut zu bewerten ist, dass damit großflächig Lernen individualisiert werden könnte (vgl. dazu etwa Studienergebnisse von Dold 2011; Statista 2010). Außerdem ist festzuhalten, dass sich Lernprozesse durch den bloßen Einsatz neuer Medien nicht

automatisch verbessern. Viele mediale Angebote sind zu wenig didaktisiert und unterstützen den Lernprozess damit wenig. Anzustreben ist vielmehr eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von traditionellen Präsenzveranstaltungen und modernen Formen von E-Learning (Blended Learning), da so die Effektivität und Flexibilität von elektronischen Lernformen mit den sozialen Aspekten der Face-to-Face-Kommunikation sowie ggf. dem praktischen Lernen von Tätigkeiten verbunden werden kann (vgl. dazu etwa Hettinger 2008; Kuhlmann und Sauter 2008 oder Petko 2010).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass diejenigen Methoden des offenen Unterrichts, in denen der einzelne Lernende die Freiheit bekommt, seinen Lernweg in Hinblick auf bestimmte Aspekte frei und losgelöst von anderen Mitgliedern eines Klassenverbands zu gestalten, ebenso wie der Einsatz neuer Medien viele Optionen bieten, Lernwege zu individualisieren. Beide Ansätze kommen jedoch in der Unterrichtsrealität nur selten zum Einsatz, was vor allem auf die ungünstigen gegebenen Rahmenbedingungen und, im Falle der Medien, auch auf mangelhafte Qualität zurückzuführen ist. Es soll deshalb nachfolgend noch ein weiterer Typ von Ansätzen in den Blick genommen werden, in denen ebenfalls die Individualisierung von Lernwegen angestrebt wird, in denen dies aber nicht primär dadurch versucht wird zu erreichen, dass Lernende aus dem Fokus des Klassenverbands heraus genommen werden bzw. über bestimmte Lernszenarien wieder als Einzelpersonen angesprochen werden. Vielmehr wird die Individualisierung von Lernwegen in dem nachfolgend beschriebenen Typ von Ansätzen durch die gezielte Einbindung bzw. Aktivierung anderer Personen anvisiert. Die Berücksichtigung der Bedürfnisse, Voraussetzungen und Interessen von Lernenden erfolgt hier demnach unter einer sozialen Perspektive.

Typ 2: Individualisierung von Lernwegen über Einbindung weiterer Personen

Zu diesem Typ von Ansätzen zählt beispielsweise das *Teamteaching*. Darunter versteht man eine Unterrichtsform, „bei der zwei oder mehrere Lehrende den Unterricht gemeinsam planen, durchführen und auswerten“ (Graumann 2009, S. 233). Auf diese Weise kann gezielter auf die individuellen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Lernenden eingegangen werden. Das Betreuungsverhältnis von eingesetzten professionellen Lehrkräften zu Lernenden wird also erhöht. Im Zuge der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler in das Regelschulsystem seit dem Ende der 1970er Jahre findet das Teamteaching-Konzept Anwendung vor allem im förderpädagogischen Bereich. Der großflächige Einsatz von Teamteaching im Regelunterricht scheitert allerdings häufig an ungünstigen finanziellen, strukturellen und personellen Rahmenbedingungen (Buckley 2000).

Neben dem Teamteaching gibt es weitere Ansätze, in denen Personen zur Individualisierung von Lernwegen eingesetzt werden, die jedoch keine ausgebildeten, umfassend pädagogisch und didaktisch geschulten Lehrkräfte sind. So werden beispielsweise in kooperativen Lernarrangements die Mitglieder einer Lerngruppe selbst dazu eingesetzt, sich wechselseitig in ihrem individuellen Lernen zu unterstützen bzw. sich in diesem anzuregen (vgl. dazu etwa Biermann et al. 2008). In der Regel nicht wechselseitig ausgerichtet, aber mit der gleichen Zielsetzung kommen an vielen Schulen außerdem immer öfter Tutoring-Konzepte zum Einsatz. Schüler unterrichten Schüler – und dies in den unterschiedlichsten Variationen und Umsetzungsformen (vgl. dazu etwa Feldmann 1980; Gordon 2005; Kleinlosen 2008; Knauf und Schmithals 2000). Auch der Einbezug externer Experten, z. B. in Form von Mentoring-Programmen, dient der Individualisierung von Lernwegen, da durch die Verzahnung der „individualisierten Privatheit [der Lernenden; I.B.] mit abgegrenzten Bereichen von Bildung, Arbeitsmarkt etc.“ (Schell-Kiehl 2007, S. 53) gezielt auf individuelle Bedürfnisse, Interessen und Problemlagen eingegangen werden kann (vgl. dazu auch Buckley und Zimmermann 2003; Wisker 2008).

Auffällig ist, dass in der Fachliteratur sowie in populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen vor allem die letztgenannten Ansätze, d. h. solche Konzepte, in denen die Individualisierung von Lernwegen über die Einbindung von im eigentlichen Sinne nicht pädagogisch-didaktisch ausgebildeten Personen unterstützt wird, besonders ausführlich und positiv besprochen werden. Dies soll an folgenden Beispielen verdeutlicht werden:

- Der preisgekrönte Bildungsjournalist Reinhard Kahl berichtet in seinem Film „Individualisierung – Das Geheimnis guter Schulen“ im Jahr 2011 unter anderem von den positiven Effekten des Einsatzes externer Experten im Unterricht (Kahl 2011).
- Im GEO-Themenheft „Die ideale Schule“ wird die von Jean Pol Martin begründete Unterrichtsmethode „Lernen durch Lehren“, bei der Schüler Schüler unterrichten, als effektive Form der Unterrichtsgestaltung vorgestellt (Liesemer, S 56f).
- Im Wissensmagazin des Nachrichtenmagazins SPIEGEL zum Thema „Leben lernen“ wird im Rahmen der Vorstellung erfolgreicher Schulkonzepte die tutoriell ausgerichtete Arbeitsweise einer kanadischen Lehrerin beschrieben:

„Natürlich kann sich die Mathe-Lehrerin nicht um alle ihre 150 Schüler einzeln kümmern. Das muss sie auch gar nicht, denn die Schüler sind dazu angehalten, sich gegenseitig zu unterstützen: Gute Schüler helfen schlechteren Schülern, Oberstufler leiten die Jünger an“ (Grossbongardt 2011, S. 75).

- In ihrem Standardwerk zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I und II (2009) nehmen Kunze und Solzbacher im Rahmen von Verfahren und Instrumenten individueller Förderung kooperatives Lernen, den Einsatz von Tutoren und die

Kooperation mit außerschulischen Partnern (Betrieben und Universitäten) als vielversprechende Möglichkeiten der Individualisierung von Lernwegen auf.

Bislang gibt es in einschlägigen Veröffentlichungen im Hinblick auf diesen auffälligen personellen Aspekt noch keine Bezeichnung und auch kein ausgearbeitetes Konzept für die in diesen Ansätzen aktivierten Personengruppen. Und doch scheint es einen Begriff zu geben, der im Rahmen dieser Arbeit zur Bezeichnung dieser Gruppe geeignet erscheint: Wiechmann brachte 2006 erstmals den Begriff des „Didaktischen Laien“ in die Diskussion, definierte den Terminus dabei aber nicht genauer:

„Eine zweite künftig vermutlich an Bedeutung gewinnende Frage ist die nach impliziten Unterrichtsmethoden, wie sie von didaktischen Laien bei der Gestaltung von entschulten Unterrichtssituationen im Rahmen unterschiedlicher personaler und virtueller Interaktionen genutzt und elaboriert werden“ (Wiechmann 2006, S. 219).

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Begriff des Didaktischen Laien im Detail aufgearbeitet werden und damit ein Oberbegriff etabliert werden, über den die oben beschriebenen Personen bzw. die methodischen Ansätze, in denen diese involviert sind, zu einer bisher in der Fachdebatte nicht bekannten Gruppe zusammengefasst werden können. Nachfolgend werden die zentralen Ziele, Fragestellungen und das methodische Verfahren der Arbeit benannt.

Kapitel 1.2

Zentrale Ziele, Fragestellungen und Methoden der Arbeit

Insgesamt werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit drei übergeordnete Ziele verfolgt:

Das **erste Ziel** ist im Zusammenhang mit der Beantwortung der Frage zu sehen, was unter einem Didaktischen Laien zu verstehen ist. Angestrebt wird deswegen eine nachvollziehbare Entwicklung einer möglichst eindeutigen Definition. Da der Begriff „Laie“ im Alltagssprachgebrauch häufig als (zumeist abwertender) Gegenbegriff zum Begriff des „Professionellen“ verwendet wird, erfolgt eine erste Annäherung an den Begriff des Didaktischen Laien über eine Gegenüberstellung mit dem Begriff des „Didaktischen Professionellen“. Im Fokus steht hier die Frage, hinsichtlich welcher Aspekte sich didaktische Laien von didaktischen Professionellen unterscheiden. Da eine Definition jedoch nicht nur auf einer defizitorientierten Gegenüberstellung basieren kann, wird in einem zweiten Schritt unter Rückgriff auf ausgewählte Ansätze untersucht, welche Eigenschaften und Fähigkeiten der Didaktische Laie besitzt, die der Didaktische Professionelle wiederum nicht mitbringt. Der Laienbegriff soll weder implizieren, dass die damit bezeichneten Personen qualitativ schlechtere (aber auch nicht zwangsläufig bessere) Leistungen erbringen als Professionelle. Ebenso soll damit aber auch nicht gemeint sein, dass Professionelle qualitativ per se bessere (aber eben auch nicht schlechtere) Leistungen erbringen. Grundsätzlich verfolgt diese Arbeit

nicht die Absicht, eine allgemeine Aussage darüber zu treffen, welche Qualität, Effektivität oder Effizienz die Handlungen Didaktischer Laien oder Didaktischer Professioneller aufweisen. Es geht vielmehr darum, zwei Personengruppen, deren Handlungsmuster sich teilweise überschneiden, auf der Basis ausgewählter formaler Kriterien miteinander zu vergleichen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird demnach ein bisher begrifflich nicht näher festgelegtes Konstrukt auf der Grundlage verschiedener theoretischer Zugänge definiert und damit erst nutz- und erschließbar für weitere wissenschaftliche Untersuchungen gemacht.

Das methodische Vorgehen dieses ersten Teils lässt sich in drei Schritten beschreiben: Zunächst werden bestehende theoretische Positionen zu Professionalität bzw. didaktischer Professionalität sowie zum Laientum repliziert. In einem nächsten Schritt werden diese Positionen einander gegenübergestellt und, angelehnt an das phänomenologische Verfahren der eidetischen Reduktion (Danner 1989, S. 130ff) die jeweils spezifischen Eigenheiten beider Konzepte ermittelt, über die dann auch eine Unterscheidung vorgenommen werden kann. Die bisherigen Ausführungen aufgreifend, wird in einem dritten Schritt, im Sinne einer Synthese, eine Definition des Didaktischen Laien entwickelt. Wie weiter oben bereits beschrieben, wird der Begriff des Didaktischen Laien im Rahmen dieser Arbeit zur Bezeichnung einer Gruppe von Personen verwendet, die im Rahmen bestimmter methodischer Ansätze aktiv in die Individualisierung von Lernwegen mit eingebunden werden. Zur Vertiefung des Verständnisses darüber, was unter Didaktischen Laien zu verstehen ist, ist es daher unumgänglich, diese methodischen Ansätze selber ebenfalls näher zu betrachten.

Das **zweite Ziel** der Arbeit besteht deshalb in der Erstellung eines Überblicks über diese methodischen Ansätze. Diese werden dabei jeweils kurz in ihren Grundprinzipien - und wenn möglich - in ihrem grundlegenden Ablauf dargestellt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass es nicht das Ziel dieser Arbeit ist, alle möglichen methodischen Ansätze zu identifizieren, zu benennen und zu beschreiben, in denen Didaktische Laien eine Rolle spielen, sondern dass hier lediglich eine Auswahl der in der Literatur am häufigsten benannten Verfahren vorgestellt wird. Wichtig ist auch, dass die vorgestellten methodischen Ansätze keineswegs „neue Methoden“ sind, die im Rahmen dieser Arbeit erstmalig vorgestellt werden. Der innovative Aspekt dieses Teils liegt vielmehr darin, dass altbekannte Methoden unter einem ganz neuen Gesichtspunkt (nämlich vor dem Hintergrund des Didaktischen Laientums) zu einer zusammengehörigen Gruppe von Methoden zusammengefasst werden. Da die Methoden in diesem Teil der Arbeit lediglich deskriptiv beschrieben werden, kann das methodische Vorgehen hier als eine replizierende Aufarbeitung bereits bestehender Konzepte beschrieben werden.

Ganz im Sinne einer Aufarbeitung von Grundlagen bezieht sich das **dritte Ziel** der Arbeit dann darauf, die vorgestellten methodischen Ansätze anhand einiger ausgewählter

Kategorien systematisch zu ordnen und damit voneinander differenzierbar zu machen. Es soll ein Kategorienschema entwickelt werden, in welches sich die einzelnen methodischen Ansätze eindeutig einordnen lassen. Über solch eine Klassifizierung und Systematisierung wird das Konzept des Didaktischen Laien weiter konkretisiert, erschließbar und damit die grundsätzliche Basis für zukünftige Forschungsvorhaben zur Individualisierung von Lernwegen weiter ausgebaut. Zusätzlich soll das Kategorienschema als Grundlage für eine internetbasierte Datenbank dienen, mit der die Vielzahl der methodischen Ansätze systematisch und übersichtlich abgebildet und abgerufen werden kann. Methodologisch folgt dieser Teil der Arbeit einem eher qualitativ ausgerichteten Forschungsparadigma und verwendet als Analysemittel interpretative Methoden.

Dies sei zunächst einmal wie folgt begründet: Bei qualitativen Methoden geht es um das Beschreiben, Interpretieren und Verstehen von Zusammenhängen, die Aufstellung von Klassifikationen oder Typologien und die Generierung von Hypothesen. Über qualitativ ausgerichtete, offene Forschungsmethoden wie beispielsweise die Beobachtung oder Befragung eröffnet sich die Möglichkeit, durch eine unverzerrte, nicht präterminierte und sehr umfassende Informationen differenzierte und ausführliche Beschreibungen von Tatsachen zu erhalten. Insbesondere zur Sammlung von detaillierten Verbesserungsvorschlägen, zur Erkundung von Ursachen (für Sachverhalte wie beispielsweise Unzufriedenheit) und zur Erstellung von Typologisierungen/Klassifizierungen sind qualitative Methoden ideal:

„Mit Klassifizierung soll gemeint sein: die Ordnung eines Datenmaterials nach bestimmten, empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten, um so eine strukturiertere Beschreibung des erhobenen Materials zu ermöglichen“ (Mayring 2010, S. 22).

Aus den so gewonnenen Erkenntnissen lassen sich die relevanten Beurteilungskriterien für den fraglichen Sachverhalt und intervenierende Folgemaßnahmen ableiten (vgl. dazu ausführlich Flick 2010; Mayring 2002). Da es im dritten Teil dieser Arbeit, wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, darum geht, ein Kategorienschema zu entwickeln, anhand dessen man methodische Ansätze klassifizieren kann, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen eingebunden werden, ist ein qualitativ ausgerichtetes Forschungsvorgehen deshalb geeignet. Als Analyseverfahren hat sich die Verfasserin der Arbeit für die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) entschieden, da die in ihr berücksichtigten Komponenten optimal dazu geeignet sind, ein Kategorienschema wie oben beschrieben zu entwickeln. „Über eine Inhaltsanalyse kann Kommunikation systematisch, d. h. regel- und theoriegeleitet analysiert werden, mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (Mayring 2010, S. 13). Die qualitative Inhaltsanalyse stellt eine systematische und intersubjektiv überprüfbare Textanalysemethode dar, die sprachlichem Material trotz seiner Interpretationsbedürftigkeit und Bedeutungsfülle gerecht wird. Im Gegensatz zur quantitativen Inhaltsanalyse will sie

dabei jedoch weder zahlenmäßige Zusammenhänge entdecken, noch repräsentativ für eine Grundgesamtheit sein. Da es verschiedene Formen qualitativer Inhaltsanalyse gibt, soll an dieser Stelle noch erwähnt werden, dass im Rahmen der in dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung eine so genannte „strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“ durchgeführt wurde, über die besagte Merkmale aus dem Material herausgefiltert werden sollen. Ausführlich wird das Verfahren dann in Kapitel 7 beschrieben.

Bis zu diesem Punkt bezogen sich die Ausführungen über Didaktische Laien im Zusammenhang mit der Individualisierung von Lernwegen immer nur auf einen schulpädagogischen Kontext. Dies sei an dieser Stelle kurz begründet: Natürlich spielt die Individualisierung von Lernwegen auch in anderen Handlungsfeldern der Pädagogik (wie beispielsweise der Erwachsenenbildung oder der Betriebspädagogik) eine wichtige Rolle. Dennoch soll im Rahmen dieser Arbeit lediglich der schulpädagogische Bereich in den Blick genommen werden. Dies erscheint vor allem vor der Tatsache sinnvoll, dass jeder pädagogische Handlungsbereich durch eine ganz eigene mehrdimensionale Struktur sowie unterschiedliche gesellschaftliche, institutionelle, gruppenspezifische und individuelle Interessen und Perspektiven determiniert ist (Kron 2009, S. 29). Da das Konzept der Didaktischen Laien im Rahmen dieser Arbeit erstmalig aufgearbeitet wird und ein dazu gehöriges Methodenrepertoire über ein explorativ ausgerichtetes Verfahren kategorial erfasst wird, ist es angebracht, sich zunächst auf ein pädagogisches Handlungsfeld zu beschränken, um klar erkennbare, nicht verschachtelte Grundmuster herausarbeiten zu können. Dass die Wahl dabei auf das Handlungsfeld Schule fiel, lässt sich wie folgt begründen: Die Individualisierung von Lernwegen ist gerade in Bezug auf schulische Unterrichtsprozesse besonders zu betrachten, da sich die Institution Schule in einem herausfordernden Spannungsfeld zwischen der Förderung des Einzelnen und einem gesellschaftlichen Auftrag zur Qualifizierung und Selektion befindet (Fend 2008a, S49). Die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie PISA oder TIMMS in den letzten Jahren zeigten, dass vor allem der Aspekt der Individualisierung von Lernwegen im deutschen Schulsystem zu stark vernachlässigt wird. Bund und Länder haben sich deswegen verstärkt zum Ziel gesetzt, eben diesen Aspekt in den Blick zu nehmen und haben in diesem Zuge zahlreiche Förderprogramme und Reformen in Gang gesetzt (dazu ausführlich Kapitel 3).

Die Arbeit ist damit vor allem für Personen interessant, die sich im Kontext der Schulpädagogik auf einer theoretisch-forschenden oder auch praktischen Ebene mit der Individualisierung von Lernwegen und damit zusammenhängenden sozialen Strukturen beschäftigen. Über die Aufarbeitung des Konzepts des Didaktischen Laien wird auf einer theoretischen Ebene nicht nur ein neuer Begriff eingeführt sondern gleichzeitig damit auch die Frage angestoßen, inwiefern möglicherweise personenbezogene Aspekte eine Rolle bei der Individualisierung von Lernwegen spielen. Auch die Zusammenführung bekannter methodischer Ansätze unter einem neuen Gesichtspunkt sowie ihre Zusammenfassung zu

einer eigenständigen, bisher nicht bekannten Gruppe von Unterrichtsmethoden erweitert die bisherige Forschungsperspektive um eine neue Sichtweise. Über das Kategorienschema wird weiterhin eine systematische Strukturierung der untersuchten methodischen Ansätze unterstützt, die eine Grundlage für weitere Forschungsvorhaben darstellen könnte. Lehrerinnen und Lehrer können auf der Grundlage dieser Arbeit möglicherweise neue Impulse für die Gestaltung von Lernumgebungen erhalten und können mithilfe des Kategorienschemas bzw. der darauf aufbauenden Datenbank gezielt nach solchen methodischen Ansätzen suchen, die im Kontext gegebener Rahmenbedingungen oder Zielsetzungen für sie interessant sein könnten.

Kapitel 1.3

Aufbau der Arbeit

In Anlehnung an die oben beschriebenen zentralen Inhalte, Ziele, Fragestellungen und Methoden lässt sich der Aufbau der Arbeit wie folgt beschreiben.

Die Arbeit gliedert sich in einen Theorieteil sowie einen Empirieteil.

Theorieteil

Der Theorieteil der Arbeit lässt sich weiterhin untergliedern in drei Teilsegmente:

1. Teilsegment: Einordnung in das übergeordnete Forschungsfeld Kapitel 2 und Kapitel 3

Um zu verdeutlichen, inwiefern sich das Thema der Arbeit in das übergeordnete pädagogische Forschungsfeld eingliedern lässt, erfolgt in Kapitel 2 und Kapitel 3 zunächst einmal eine Darstellung des allgemeinen, übergeordneten theoretischen Hintergrunds, vor dem die dann nachfolgenden Ausführungen betrachtet werden sollen.

Kapitel 2 beschreibt das aktuell vorherrschende allgemeine didaktische Paradigma, aus dem heraus die Auseinandersetzung mit Didaktischen Laien erst erwachsen kann: Die Individualisierung von Lernwegen wird beschrieben als eine notwendige Begleiterscheinung eines Paradigmenwechsels in der Didaktik. Dieser lässt sich wiederum selbst als eine Konsequenz eines gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozesses von der Moderne hin zur Postmoderne verstehen. Da die Individualisierung von Lernwegen als eine notwendige Konsequenz aus dem Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer zu verstehen ist, sollen diese Wandlungsprozesse deshalb auch nicht nur allgemein beschrieben werden sondern auch ganz konkret in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt verdeutlicht werden.

Kapitel 3 beschäftigt sich dann ausführlich mit dem Konzept der „Individualisierung von Lernwegen“. Es wird zunächst erörtert, was genau darunter zu verstehen ist, auf welchen Ebenen sie sich abspielt, welche Ziele damit verfolgt werden und vor welchen Schwierigkeiten Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung stehen. Kurz umrissen wird auch der aktuelle Forschungsstand zur Wirksamkeit der Individualisierung von Lernwegen. Das Kapitel schließt mit einem kurzen Abriss der historischen Wurzeln.

2. Teilsegment: Definition des Begriffs des Didaktischen Laien Kapitel 4

Das zweite Teilsegment des theorieorientierten Teils bezieht sich dann ganz konkret auf die oben benannte erste große Zielsetzung der Arbeit: Im Fokus des Kapitels 4 steht die Entwicklung einer Definition zum Begriff des Didaktischen Laien. Dazu wird zunächst erörtert, was unter Laientum und didaktischer Professionalität zu verstehen ist. Dabei werden ganz konkret Konzepte aus der Berufssoziologie aufgegriffen. Aus einer vergleichenden Gegenüberstellung beider Konzepte soll dann eine Definition des Didaktischen Laien entwickelt werden. Das Kapitel schließt mit einer kurzen Betrachtung der historischen Wurzeln Didaktischer Laien, wodurch aufgezeigt werden soll, dass der Begriff zwar verhältnismäßig neu ist, die Grundidee jedoch schon lange bekannt und praktiziert ist.

3. Teilsegment: Übersicht über methodische Ansätze, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen eingebunden werden Kapitel 5 und Kapitel 6

Das dritte Teilsegment des theorieorientierten Teils bezieht sich auf die zweite oben beschriebene zentrale Zielsetzung. Hier sollen methodische Ansätze vorgestellt werden, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen einbezogen werden. Dabei wird sowohl einmal eine Mikroperspektive eingenommen (Kapitel 5) als auch eine Makroperspektive (Kapitel 6).

Kapitel 5 beschreibt in alphabetischer Reihenfolge einige der immer wieder in der Fachliteratur als individualisierende Methoden beschriebenen Ansätze. Diese werden dabei jeweils in einer Kurzübersicht dargestellt und dann in ihrem Ablauf beschrieben. Da, wie weiter oben bereits angemerkt, im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt werden soll, ob und wenn ja wie effektiv die einzelnen methodischen Ansätze sind oder ob sie tatsächlich Lernwege individualisieren, wird in diesem Kapitel auf die Darlegung von Ergebnissen empirischer Studien dieser Art verzichtet. In der Datenbank werden jedoch zu jedem methodischem Ansatz immer auch Literaturempfehlungen ausgesprochen, die auch Ausführungen zu empirischen Studien umfassen.

Im Nachgang zu den vorangegangenen Ausführungen soll Kapitel 6 die vorgestellten methodischen Ansätze dann noch einmal aus einer Metaperspektive beleuchten. Die einzelnen Methoden werden dabei in einer Art Synopse nebeneinander gestellt und miteinander verglichen. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, in Hinsicht auf welche Punkte sich die einzelnen Ansätze gleichen (abgesehen von der Tatsache, dass in ihnen allen Didaktische Laien involviert sind) und in welchen Punkten sie sich voneinander unterscheiden. In Vorbereitung auf die empirische Untersuchung werden hier dann auch Kategorien benannt, die als Grundlage zur Systematisierung der Ansätze herangezogen werden sollen.

Durch die Einnahme einer solchen Doppelperspektive soll ein differenzierter Überblick über die methodischen Ansätze gewährleistet werden.

Empirischer Teil

Der empirische Teil bezieht sich auf das dritte oben genannte zentrale Ziel dieser Arbeit: Hier geht es um die kategoriengestützte Erfassung und Schematisierung der in Kapitel 5 und Kapitel 6 beschriebenen methodischen Ansätze. Auf der Grundlage der in Kapitel 6 bestimmten Kategorien wird ein Konzept für eine inhaltliche strukturierende qualitative Inhaltsanalyse entwickelt und praktisch umgesetzt.

In Kapitel 7 wird zunächst ausführlich das Forschungsdesign beschrieben, auf dessen Grundlage die Untersuchung durchgeführt wurde. Dabei wird sowohl eine Einordnung in das übergeordnete Forschungsparadigma vorgenommen als auch die Analysemethode in ihrem Ablauf genau beschrieben. Die leitenden Fragestellungen der Untersuchung sowie die Kriterien zur Auswahl des Untersuchungsmaterials werden vorgestellt. Auch das Auswertungsverfahren wird erörtert, ebenso wie die Einhaltung der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Zur besseren Anschaulichkeit finden sich im Anhang verschiedene Bestandteile des Analyseinstruments.

In Kapitel 8 werden dann die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und interpretiert. Die Darstellung orientiert sich dabei an den fünf leitenden Fragestellungen, zu denen die jeweiligen Ergebnisse jeweils in einer Zusammenfassung vorgestellt werden. Weiterhin wird die auf dem Kategoriensystem entwickelte Datenbank vorgestellt. Im digitalen Anhang finden sich, in Ergänzung zu diesem Kapitel, ausgewählte Dokumente mit Ergebnisdarstellungen.

Die Arbeit schließt mit Kapitel 9, einer Zusammenfassung bzw. einem Fazit, in welchem noch einmal die wichtigsten Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und vor dem Hintergrund eines übergeordneten Kontexts diskutiert werden. Dabei wird die inhaltliche Relevanz der Themenstellung noch einmal hervorgehoben und das Verfahren auch auf einer

methodologischen Ebene kritisch reflektiert. Weiterhin wird ein Ausblick auf zukünftig interessante Fragestellungen gegeben.

Tabelle 2 fasst den Aufbau der Arbeit noch einmal übersichtlich zusammen.

AUFBAU DER ARBEIT		
Kapitel 1: Einleitung		
Theorieteil		
→	Teilsegment 1	Kapitel 2: Die Pluralität der Postmoderne und der daraus folgende Paradigmenwechsel in der Didaktik Kapitel 3: Individualisierung von Lernwegen
→	Teilsegment 2	Kapitel 4: Einführung in das Konzept des Didaktischen Laien
→	Teilsegment 3	Kapitel 5: Methodische Ansätze zur Einbindung Didaktischer Laien Kapitel 6: Kriterien zur Differenzierung der methodischen Ansätze
Empirieteil		
→		Kapitel 7: Forschungsdesign
→		Kapitel 8: Ergebnisse und Interpretation
Kapitel 9: Fazit und Ausblick		

Tabelle 2: Aufbau der Arbeit

Kapitel 2

Die Pluralität der Postmoderne und der daraus folgende Paradigmenwechsel in der Didaktik

Ziel dieses Kapitels

Ziel dieses Kapitels ist es, das Thema der Arbeit in einen übergeordneten theoretischen Zusammenhang einzubetten. Ausgangspunkt der Betrachtung ist dabei die Individualisierung von Lernwegen. Dass diese in den letzten Jahren so im Fokus pädagogischen Interesses stand, soll in der nachfolgenden Darstellung auch als Konsequenz eines Paradigmenwechsels in der Didaktik verstanden werden. Weiterhin soll geklärt werden, dass dieser Paradigmenwechsel wiederum selbst eine Konsequenz eines gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozesses von der Moderne hin zur Postmoderne ist. Zur Veranschaulichung dieser Entwicklungen wird exemplarisch ein entsprechender didaktischer Ansatz vorgestellt.

Aufbau dieses Kapitels

In einem ersten Schritt wird zur Erörterung des gesamtgesellschaftlichen Wandels zunächst auf die Postmoderne eingegangen (Kapitel 2.1). Abgehandelt werden dabei der Begriff der Postmoderne selbst (Kapitel 2.1.1), ihre zentralen Merkmale (Kapitel 2.1.2), die Auslöser postmodernen Denkens (Kapitel 2.1.3) sowie zwei zentrale theoretische Ansätze zur Untermauerung eines postmodernen Konzepts der Vielfalt (Kapitel 2.1.4). In einem nächsten Schritt wird der Begriff der Vielfalt dann auf den schulpädagogischen Kontext übertragen und es wird aufgezeigt, in welcher Weise sich Vielfalt auch im Rahmen schulischer Lehr-Lern-Prozesse zeigt (Kapitel 2.2). Aufbauend darauf wird danach auf den seit einigen Jahrzehnten zu beobachtenden Paradigmenwechsel in der Didaktik selbst eingegangen (Kapitel 2.3). Dazu wird zunächst der Begriff der Didaktik allgemein bestimmt und eingegrenzt (Kapitel 2.3.1) und im Zusammenhang damit auch der allgemeine Wandel des Lernverständnisses dargestellt (Kapitel 2.3.2). Da im Rahmen dieser Arbeit nicht alle aktuellen Konzepte der Didaktik vorgestellt werden können, welche die Aspekte des Wandels der Moderne hin zur Postmoderne aufgreifen, wird exemplarisch ein didaktisches Modell im Überblick dargestellt, das den Schritt von einer objektiven hin zu einer subjektiven Didaktik geht (Kapitel 2.3.3).

Tabelle 3 stellt den Aufbau des Kapitels noch einmal im Überblick dar.

**KAPITEL 2
DIE PLURALITÄT DER POSTMODERNE
UND DER DARAUS FOLGENDE PARADIGMENWECHSEL IN DER DIDAKTIK**

AUFBAU KAPITEL 2			
→	Kapitel 2.1	Die Postmoderne	
	→	Kapitel 2.1.1	Der Begriff der Postmoderne
	→	Kapitel 2.1.2	Merkmale der Postmoderne
	→	Kapitel 2.1.3	Auslöser postmodernen Denkens
	→	Kapitel 2.1.4	Theoretische Ansätze zur Untermauerung eines postmodernen Konzepts der Vielfalt
		→	Kapitel 2.1.4.1 Theorie der Autopoiesis
		→	Kapitel 2.1.4.2 Konstruktivismus
→	Kapitel 2.2	Vielfalt im Rahmen schulischer Lehr-Lern-Prozesse	
→	Kapitel 2.3	Paradigmenwechsel in der Didaktik	
	→	Kapitel 2.3.1	Didaktik – eine Begriffsbestimmung
	→	Kapitel 2.3.2	Wandel des Lernverständnisses
	→	Kapitel 2.3.3	Von einer objektiven zu einer subjektiven Didaktik
	→	Kapitel 2.3.4	Die Subjektive Didaktik nach Edmund Kösel

Tabelle 3: Aufbau des Kapitels 2

2.1 Die Postmoderne

Der gesamtgesellschaftliche Wandel wird interdisziplinär in der Literatur häufig mit einem Übergang von der Moderne zur Postmoderne beschrieben. Nachfolgend soll deshalb zunächst skizziert werden, was genau unter der Postmoderne zu verstehen ist und wie sie sich von der Moderne abgrenzt.

2.1.1 Begriff der Postmoderne

Der Begriff der »Postmoderne« stammt aus dem Lateinischen und setzt sich zusammen aus dem Präfix „post“, welches mit „nach“ bzw. „hinter“ übersetzt werden kann, sowie dem Adjektiv „modernus“, welches „neu“ bzw. „neuzeitlich“ bedeutet (Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG op. 2007, S. 535 & 621). Gemäß dieser Wortherkunft könnte Postmoderne also übersetzt werden mit „Nachmoderne“. Der Begriff der Postmoderne wird in der Kunst- und Literaturwissenschaft sowie in der Theologie, Politik und Philosophie bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts immer wieder zur Kennzeichnung vielfältiger, divergierender gesellschaftlicher und kultureller Entwicklungsprozesse verwendet. Doch erst mit dem Erscheinen von Lyotards Werk „Das Postmoderne Wissen“ zu Beginn der 1980er Jahre (zurzeit in der 6. Auflage erhältlich: Lyotard/Pfersmann 2009) etabliert sich der Begriff zur Bezeichnung einer konkret fassbaren (jedoch weit ausgefächerten und dadurch uneinheitlichen) geistig-kulturellen Bewegung, die sich über zahlreiche Disziplinen erstreckt.

2.1.2 Merkmale der Postmoderne

Zentral für die Postmoderne ist dabei das Kundtun eines Unbehagens an der als rationalistisch, mechanistisch, innovationsorientiert und totalitär angesehenen „Moderne“. Die Moderne ist ein Begriff, der zumeist zur Bezeichnung von Zeiten des Umbruchs im 18., 19. und frühen 20. Jahrhundert verwendet wird. Damals stand die vernunftorientierte Ablösung von alten, traditionellen, religiös eingefärbten Auffassungen und Sichtweisen im Fokus des Interesses. Der Moderne dient die Rationalität als Leitfigur, über welche die inhaltliche Bestimmung wahrer Erkenntnisse, die Festsetzung eines gültigen Wissens und eindeutiger Normen, Werte, Verhaltensregeln und Erwartungen geregelt wird. Der Begriff der Moderne findet in unterschiedlichen Disziplinen Verwendung, bspw. in der Ökonomie, Politik, Literatur- und Kunstgeschichte sowie der Philosophie. Durch diese sehr breite Verwendung lassen sich deshalb jedoch der Beginn und das Ende der Moderne auch nur schwerlich genau festlegen sondern können, je nach Blickwinkel, sehr verschieden angesetzt werden. Ein umfassender Überblick zur Moderne findet sich bei Gall (2010) sowie bei Gay/Bischoff (2009). Umstritten ist, ob die Postmoderne die Moderne wirklich abgelöst hat –

auch wenn man dies aufgrund der Wortbedeutung vermuten könnte. Einige Autoren verstehen die Postmoderne vielmehr als Übergangsphase und dabei facettenreichen, integrativen Ansatz im Sinne einer Geistes- und Bewusstseinshaltung, in der immer wieder auch Ansprüche der Moderne zur Geltung kommen. Sie ziehen dem Begriff der Postmoderne deshalb auch den Begriff der „zweiten Moderne“ vor (etwa Beck/Giddens/Lash 2007).

Die Postmoderne versteht die Welt als pluralistisch, zufällig und chaotisch; ihre Grundausrichtung kann mit den Begrifflichkeiten Entrationalisierung, Entnormalisierung, Individualisierung und Entstrukturierung von Lebensverhältnissen umschrieben werden. Im Mittelpunkt der Postmoderne steht nicht mehr der Fortschritt, sondern die Rekombination oder die neue Anwendung bereits vorhandener Ideen. Es gibt keinen Konsens mehr darüber, wie gesellschaftliche Institutionen, politische Praktiken, Ethik oder Denkweisen ganz allgemein zu legitimieren sind. Stattdessen findet sich eine Vielzahl an teilweise nicht zu vereinbarenden Wahrheits- und Gerechtigkeitsbegriffen. Die menschliche Identität gilt als instabil und geprägt durch viele, teils disparate, kulturelle Faktoren. Der für die Postmoderne zentrale Begriff der Vielfalt bzw. Pluralität bezieht sich dabei auf die unterschiedlichsten Ebenen, wie etwa Lebens- und Gesellschaftsformen, Normen und Werte, Geisteshaltungen und Religionen, Kulturen, Biographien und Ressourcen (ausführlich dazu Baum/Höltgen (2010).

Besonders zu betonen ist, dass Vielfältigkeit und Pluralität in der Postmoderne keineswegs als ungünstig oder gar bedrohlich empfunden werden, sondern, ganz im Gegenteil, gerade darin eine Chance für den Einzelnen und die Welt, in der er lebt, gesehen wird, sich selbst und einander zu erschließen:

„Es wird nicht als Verlust empfunden, keine einheitliche Weltsicht mehr haben zu können, sondern Pluralität zu bejahen wird zur Chance; die Vielheit der Wirklichkeiten zu akzeptieren, eröffnet neue Dimensionen im Umgang mit sich selbst und mit Anderen“ (Kösel 2002, S. 21).

Doch trotz des positiven Aufgreifens von Pluralität stellt diese doch immer auch eine Herausforderung dar: Die mit der Vielfalt auf allen Ebenen konfrontierten Individuen stehen nämlich vor der Aufgabe, innerhalb dieser Mannigfaltigkeit ihren Platz zu finden und sich nicht durch die damit verbundenen hohen Anforderungen und potentiellen Unsicherheiten hilflos zu fühlen.

2.1.3 Auslöser postmodernen Denkens

Eine Ursache für die Entwicklung postmoderner Denkansätze ist sicherlich im Prozess der Globalisierung zu sehen, vor deren Hintergrund eine zunehmende Verflechtung der Bereiche

Wirtschaft, Politik, Kultur, Umwelt und Kommunikation zu beobachten ist. Globalisierung manifestiert sich dabei sowohl auf der Ebene von Individuen als auch auf den Ebenen von Institutionen, Gesellschaften und Staaten. Als wesentlicher Motor dieser Tendenzen gilt dabei der wissenschaftliche und technische Fortschritt, der es uns ermöglicht, im Gegensatz zu früheren Generationen auf vielfältigere und effektivere Weise zu kommunizieren und schneller und einfacher auf ständig neue Informationen zurückgreifen zu können. Tagtäglich liefern Wissenschaft und Forschung aller Disziplinen neue Erkenntnisse. Im Übergang von der Informations- zur Wissensgesellschaft stellen so individuelles und kollektives Wissen eine zentrale Grundlage des sozialen und ökonomischen Zusammenlebens dar. Eine Wissensgesellschaft ist dadurch charakterisiert, dass „Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion einer Gesellschaft so von wissensabhängigen Operationen durchdrungen sind, dass Informations-verarbeitung, symbolische Analyse und Expertensystem gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig werden“ (Willke/Krück/Mingers 2001, S. 380). Wissen wird als wichtige Ursache wirtschaftlichen Wachstums – neben den klassischen Faktoren Kapital und Arbeit – eingeführt. Eine zentrale Bedeutung wird zum einen der Produktion forschungsintensiver Produkte und zum anderen wissensbasierten Dienstleistungen beigemessen (Engelhardt und Kajetzke 2010; Kübler 2009).

Doch die Entwicklung hin zu einer globalisierten, technisierten, vielfältig zugänglichen und vernetzten Informations- und Wissensgesellschaft rüttelte an der bisherigen Weltsicht der Moderne, war mit ihr nicht vereinbar. Denn gerade wenn die moderne und rationalistische Art der Welterschließung und ihre zahlreichen Entwicklungen auf einen ersten Blick viele Vorteile, Möglichkeiten und Erleichterungen für das menschliche Leben versprechen zu scheinen, so kann dies höchstens nur für bestimmte Bereiche konstatiert werden. Denn Pluralität führt auch zu Unklarheiten, Übermaß und Widersprüchen. Nicht alle Aspekte und Facetten des menschlichen Lebens oder der Natur lassen sich mehr rationalistisch erklären und erfassen, können nicht wissenschaftlich oder technologisch determiniert oder klassifiziert werden. Nicht immer erleichtern neue Erkenntnisse, ein Zuwachs an Auswahlmöglichkeiten oder die immer intensiver werdende Verflechtung vorher getrennter Bereiche die Lebensführung eines Menschen oder den Fortbestand einer Gesellschaft. Es kollidieren der Anspruch einer vernunftbasierten, stetig wachsenden und dabei exakt erschlossenen und organisierten Welt, in der alles nach Schema X erklärbar und vorhersagbar ist, und die Realität mit ihrer schier unendlichen Vielfalt an Wahrheiten, Lösungen, Erfahrungen und Ansprüchen, die sich weder komplett miteinander vereinbaren geschweige denn zentral händeln lassen.

Die Konsequenz war das Einschlagen einer neuen Wegrichtung, die Entstehung der Postmoderne, die Pluralität nicht als Krise verstand, sondern sie, ganz im Gegenteil, schlichtweg akzeptierte und sogar als Antriebskraft für zukünftige Entwicklungen verstand.

Diese Perspektive hat jedoch noch lange nicht ihren Niederschlag und ihre volle Entfaltung sowie ihre praktische Anwendung in sämtlichen Bereichen unserer Gesellschaft gefunden. Exemplarisch zeigt sich dies etwa ganz deutlich in der intensiven, breit diskutierten Integrationsdebatte im Jahr 2010, in der es grundlegend um die Frage ging, wie viel kulturelle Anders- und Fremdartigkeit noch tolerabel sei, um als noch integriert zu gelten oder nicht (vgl. dazu etwa Löffler 2008).

2.1.4 Theoretische Ansätze zur Untermauerung eines postmodernen Konzepts der Vielfalt

Es gibt verschiedene theoretische Ansätze und Theorien, mit denen sich ein postmodernes Konzept der Vielfalt untermauern lässt. Es ist nicht möglich und auch nicht zweckdienlich, alle diese Ansätze im Rahmen dieser Arbeit vorzustellen. Exemplarisch seien deshalb nachfolgend zwei der in der Literatur mit am häufigsten und auch interdisziplinär rezipierten Theorieansätze (bspw. Kösel 2002) vorgestellt - und zwar zum einen der Ansatz zur Autopoiesis und zum anderen der Ansatz des Konstruktivismus. Beide Ansätze sollen nachfolgend kurz in ihren Grundannahmen skizziert werden:

2.1.4.1 Theorie der Autopoiesis

Der Begriff der Autopoiesis wurde von den chilenischen Neurobiologen Humberto Maturana und Francisco Varela geprägt (- als zentrales Werk ist hier zu nennen: Maturana/Varela 2009, derzeit in der 3. Auflage). Mit Autopoiesis bezeichnet man den Prozess der Selbsterschaffung und -erhaltung eines Systems. Es leitet sich ab aus dem Altgriechischen und setzt sich zusammen aus den Bestandteilen „αὐτός“, was übersetzt werden kann mit „selbst“, sowie „ποιέιν“, was so viel heißt wie „schaffen“ oder „bauen“. Im wörtlichen Sinne heißt Autopoiesis also „Selbsterstellung“. Maturana und Varela entwickelten den Begriff zur Definition des charakteristischen Organisationsmerkmals von Lebewesen bzw. von lebenden Systemen. Sie bezeichnen mit diesem Begriff die Selbsterschaffung, Selbststeuerung, Selbstorganisation sowie die Selbsterhaltung eines Systems. Nach diesem Ansatz werden Menschen als in sich abgeschlossene lebende Systeme verstanden, die autonom determiniert sind durch ihre jeweils ganz eigene Struktur und nicht etwa allein durch die Umwelt. Solche Systeme sind dadurch charakterisiert, dass sie sich buchstäblich andauernd selbst erzeugen. Gemeint ist hier der Prozess, in dem ein Lebewesen die

Elemente, aus denen es besteht, zu erzeugen und dadurch die eigene Einheit und Kohärenz aufrechtzuerhalten vermag. Menschen agieren dabei selbstrückbezüglich (selbstreferentiell) und zirkulär durch permanente wechselseitige Interaktion und Abstimmung mit den eigenen Zuständen:

„Selbstreferentielle Systeme sind solche, deren Zustände zyklisch miteinander interagieren, sich rekursiv verhalten, so dass jeder Zustand eines Systems an der Hervorbringung des jeweils nächsten Zustandes konstitutiv beteiligt ist. Selbstreferentielle Systeme sind intern zustands-determiniert oder struktur-determiniert, operational geschlossen und nach dem Prinzip der Rückbezüglichkeit aufgebaut.“ (Kösel 2002a, S. 64).

Lebende Systeme operieren nach eigenen rekursiven Regeln und Mustern. Sie organisieren Prozesse und erstellen innere Ordnungen, die nicht von außen aufgezwungen werden können, sondern aus ihnen selbst heraus entstehen. Veränderungen können demnach immer nur von innen heraus initiiert und gesteuert werden. Einflüsse und Eindrücke von außen können allerdings ggf. durchaus wahrgenommen und, je nach Empfänglichkeit des Systems, als "Störungen" (Perturbationen) mitberücksichtigt werden – oder eben auch nicht. Jeder Mensch bringt demnach eine ihm ganz eigene Welt hervor. Es gibt keine für alle gleichermaßen gültige Form der Welt. Die Umwelt ist kein Kausalfaktor, sondern jeder Mensch selektiert nach seiner eigenen Struktur und seinen eigenen Bedürfnissen.

Das Konzept der Autopoiesis spielt auch eine zentrale Rolle in konstruktivistischen Theorien, deren Grundausrichtung nachfolgend kurz umrissen werden soll.

2.1.4.2 Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist eine in vielen Disziplinen aufgegriffene Erkenntnistheorie und beschäftigt sich (unter anderem) mit der Frage, wie Wissen zustande kommt, welche Erkenntnisprozesse dabei denkbar sind und wie begründet angebliches Wissen unter diesen Voraussetzungen ist. Der Konstruktivismus wurde bspw. aufgegriffen in der Neurobiologie, den Kognitionswissenschaften sowie in der System- und Wissenschaftstheorie. Der Begriff Konstruktivismus stammt ab von dem lateinischen Wort „con-struere“, was mit „zusammenschichten“, „erbauen“ oder „errichten“ übersetzt werden kann. Das Suffix „-ismus“ ist eine aus dem Griechischen abgeleitete Nachsilbe, welche eine Lehre, eine Ideologie oder eine geistige Strömung bezeichnet. Im ursprünglichen Wortsinn bedeutet Konstruktivismus also „die Lehre vom Erschaffen“. Auch wenn der Konstruktivismus eine Strömung ist, die nicht als einheitlich bezeichnet werden kann und die in verschiedenen

Ausrichtungen vertreten wird, lässt sich eine gemeinsame konstruktivistische Kernthese formulieren:

„Menschen sind autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, d. h. wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem »struktur determiniert«, d. h. auf der Grundlage biografisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen, um. Die so erzeugte Wirklichkeit ist keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale, viable Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird, und die sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat. Menschen als selbst gesteuerte »Systeme« können von der Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls perturbiert, d. h. »gestört« und angeregt werden.“ (Siebert 2005, S. 11).

Die Schlüsselbegriffe konstruktivistischer Ansätze schließen sich eng an die zentralen Begriffe im Zusammenhang mit dem Konzept der Autopoiesis (s.o.) an: Autopoiesis, Selbstreferenz, strukturelle Kopplung, Beobachtung, Welterzeugung, Viabilität (Brauchbarkeit, Funktionalität, Passung), operationale Geschlossenheit, Anschlussfähigkeit und Differenz seien an dieser Stelle genannt. Anwendungsfelder konstruktivistischer Theorien sind die Therapie, Pädagogik, Organisations-entwicklung, Historiografie, die Massenmedien sowie die Literatur (eine ausführliche Darlegung, in welchen Bereichen der Konstruktivismus aufgegriffen wurde, findet sich in Siebert 2005, S. 7ff).

Konstruktivistische Grundannahmen erwachsen aus verschiedenen Vorläuferansätzen wie etwa dem Skeptizismus, der Erkenntniskritik, der Kognitionspsychologie, dem symbolischen Interaktionismus, dem Pragmatismus sowie der Evolutionstheorie. Drei Vertreter werden dabei vor allem im pädagogischen Diskurs immer wieder genannt (z. B. bei Hasselhorn und Gold 2009, S. 220, Kaiser 2012, S. 7, Reich 2005a, S. 71): John Dewey (1859-1952), Lew Semjonowitsch Wygotski (1896-1934) sowie Jean Piaget (1896-1980). Exemplarisch sei nachfolgend das Lernkonzept nach Jean Piaget umrissen:

Piaget entwickelte ein Stufenmodell zur kognitiven Entwicklung, nach dem sich der Lernende - als offenes System - handelnd und aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt und dabei versucht, neue Eindrücke und Erfahrungen möglichst optimal zu regulieren. Diese Prozesse kognitiver Anpassung („Adaptation“) lassen sich anhand zwei komplementär funktionaler Prozesse beschreiben: „Assimilation“ und „Akkomodation“. Die Assimilation bezeichnet dabei das Zuordnen einer Wahrnehmung zu einem vorhandenen Wahrnehmungsschema, das bereits für ähnliche Wahrnehmungen verwendet wird. Dadurch wird eine Wahrnehmung verallgemeinert und als bekannt eingestuft. Wenn eine Wahrnehmung jedoch nicht (mehr) in ein bestehendes Schema eingeordnet werden kann, modifiziert das Individuum bestehende Schemata oder schafft neue, passt also sein Inneres an die sich

verändernde Außenwelt an. Diese Modifikation bezeichnet man als Akkomodation. Assimilation und Akkomodation spielen dabei stets zusammen und dienen der Herstellung eines Gleichgewichtszustandes („Äquilibration“) (vgl. Abbildung 1). Piagets Erkenntnis, dass Lernen subjektiv konstruiert werden muss, ist in konstruktivistischen Diskursen von hoher Bedeutung. Piaget hat erkannt, dass ein Lerner zunächst immer aus eigener Aktion heraus lernt, dass er sich dabei seine Wirklichkeit konstruiert, die er dann in Abgleich mit seiner Umwelt bringen muss. Das daraus entstehende Wechselspiel zwischen innerer Schematisierung und dem Abgleich mit der Umwelt - Assimilation und Akkomodation - ist für diesen Ansatz entscheidend, um den Aufbau der menschlichen Wirklichkeitsbildungen zu begreifen (dazu aus konstruktivistischer Sicht (Reich 1998, S. 138ff; von Glasersfeld (1996, 1997 - eine interaktionistische Wende in der Piaget-Forschung zeigt sich bei Grundmann 1999). Piagets kognitiv ausgerichteter Ansatz stellt damit das einzelne Subjekt und die individuelle Ausrichtung seines Wissenserwerbs in den Fokus seiner Betrachtungen – doch auch soziale Aspekte bleiben nicht völlig unberücksichtigt (dazu z. B. Driver und Easley 1978; Driver und Oldham 1986; Fosnot 1993). Als mehr oder weniger gegeben hingegen sieht Piaget kulturell verankertes Wissen - ein Aspekt, der vor allem vor dem Hintergrund des sozialen Konstruktivismus mehr in den Blick genommen wurde (siehe unten).

Betrachtet man Piagets Ansatz im Vergleich zu den Ansätzen Deweys und Wygotskis, so lässt sich festhalten, dass Piaget wie auch Wygotski bei der Beschreibung von Lernprozessen und der ihnen innewohnenden Logik eine mehr (entwicklungs)psychologische Perspektive einnehmen. Aus dieser Sichtweise heraus kann Lernen vor allem in Hinblick auf das Lernen in verschiedenen Altersstufen differenziert betrachtet werden. Dewey hingegen nimmt eher eine pädagogische Sichtweise ein. Lernen ist ihm zufolge als ein Handlungsvollzug zu beschreiben, in dessen Fokus die aktive und reflexive Auseinandersetzung mit unmittelbaren Erlebnissen steht. Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung sowie ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden sind bestimmende Momente von Deweys Ansatz. Die Gemeinsamkeit aller drei genannten Ansätze ist darin zu sehen, dass sie den Versuch unternommen haben, Lernen als einen aktiven, handlungsbezogenen Prozess innerhalb eines Spannungsfeldes zwischen dem subjektiven Empfinden und Interpretieren von Erfahrungen und einer sinnlich gewissen und so auch zugänglichen und erfahrbaren Welt zu verorten.

Aus diesen Vorläufern heraus entwickelten sich verschiedene konstruktivistische Ansätze, die in ihrer Gesamtheit im Rahmen dieser Arbeit nicht erörtert werden können. Exemplarisch sei nachfolgend auf zwei der am häufigsten rezierten Ansätze verwiesen:

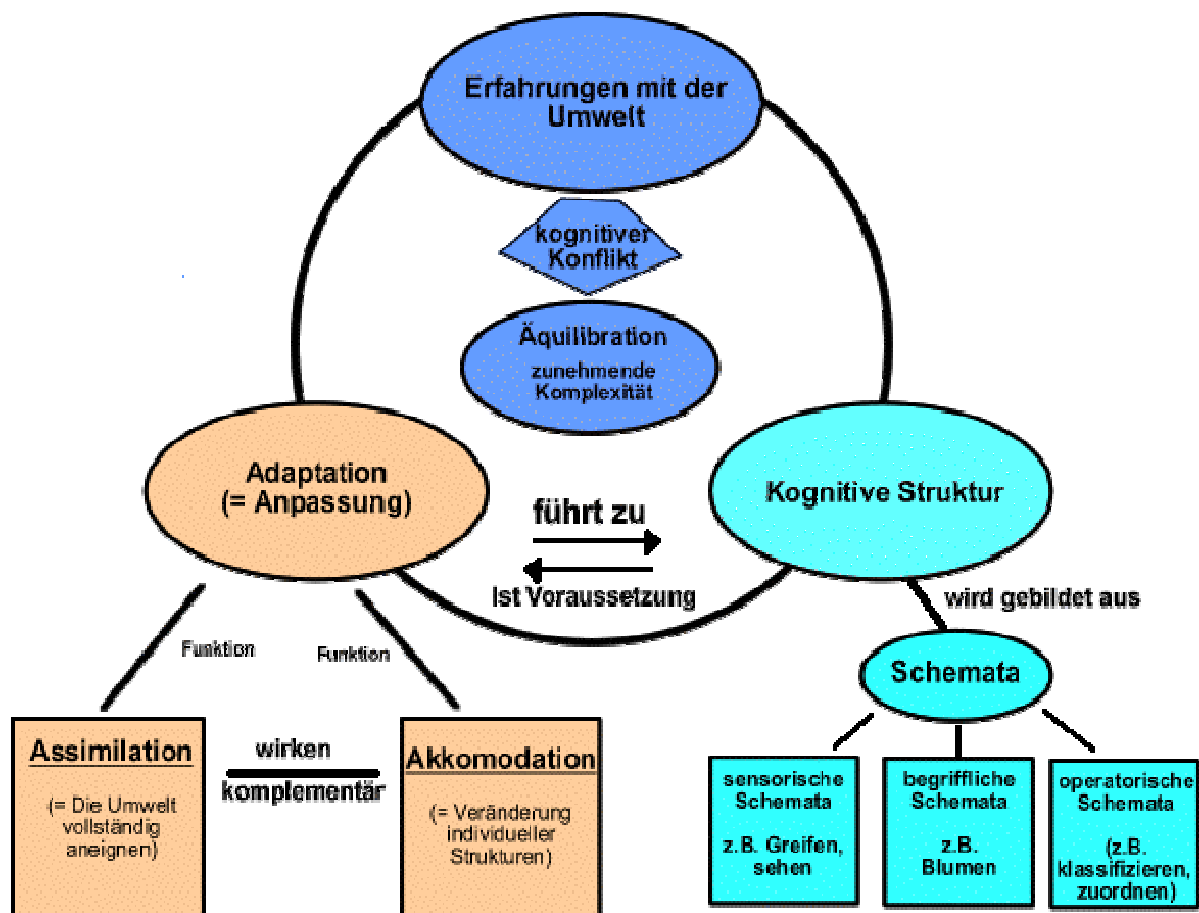


Abbildung 1: Prozesse der kognitiven Entwicklung nach Piaget (PH Freiburg 2010)

Der so genannte „**Radikale Konstruktivismus**“ geht unter anderem zurück auf den Philosophen und Kommunikationswissenschaftler Ernst von Glasersfeld sowie den Physiker Heinz von Foerster (2005; 2007; 2009). Diese Form des Konstruktivismus ist insofern radikal, als dass sie kompromisslos davon ausgeht, dass eine Wahrnehmung niemals ein tatsächliches Abbild der Realität liefern kann, sondern immer nur eine Konstruktion aus Sinnesreizen und Gedächtnisleistung eines Individuums darstellt. Deshalb ist Objektivität im Sinne einer Übereinstimmung von wahrgenommenem (konstruiertem) Bild und Realität unmöglich; ausnahmslos jede Wahrnehmung ist subjektiv. Da es so keine für alle gültige Wahrheit mehr geben kann, wird stattdessen die Nützlichkeit von Wissen, d. h. seine Bedeutung für Problemlösungen im individuellen Erfahrungskontext betont.

Vertreter des so genannten „**Sozialen Konstruktivismus**“ sehen den Menschen und seine individuelle Wirklichkeitskonstruktion eingebunden in einen Kontext sozialen Miteinanders. Menschliche Wirklichkeit wird in Prozessen menschlicher Kommunikation gesellschaftlich

KAPITEL 2
DIE PLURALITÄT DER POSTMODERNE
UND DER DARAUS FOLGENDE PARADIGMENWECHSEL IN DER DIDAKTIK

konstruiert und miteinander geteilt und dadurch weiter im sozialen System erhalten. Diese Prozesse sind dabei historisch und veränderbar. Das wichtigste Medium dieser Prozesse ist Sprache als Produkt und Produzent menschlicher Wirklichkeit. Die sprachlichen Interaktionen sind als Anregung zu Konstruktionen, zu orientierenden Handlungsweisen und Interpretationsmöglichkeiten zu verstehen (dazu ausführlich Gergen et al. 2009 sowie Zielke 2007).

Wie eine Person die Wirklichkeit wahrnimmt, ist abhängig und beeinflusst von ihren jeweiligen bisherigen Erfahrungen sowie der individuellen Befindlichkeit und der (sozialen) Wahrnehmung. Welche zahlreichen Faktoren sich auf Wahrnehmung auswirken, zeigt Tabelle 4:

Wahrnehmung und subjektive Wirklichkeit		
Erfahrungen	Individuelles Befinden	Soziale Wahrnehmung
das sind u.a. - grundlegende emotionale Erlebnisse - Verhaltensmuster aus dem Elternhaus - eigene Biographie als Konstrukt - Lernerfolge - spezifische Lebenswelt - kulturelle Besonderheiten	dazu zählen u.a. - Wünsche - Sehnsüchte - Erwartungen - Motivation - körperlicher Zustand - Krankheiten - körperliche Symptome	dazu gehören u.a. - Konventionen der Lebenswelt - Übernahme von Rollenkonzepten - Übernahme von sozialen Erwartungen - Suche nach eigenen Idealen - positive und negative Vorbilder - Feindbilder und Sündenböcke

Tabelle 4: Beispiele für Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung (aus: Reich 2005b, S. 21)

In den vorangegangenen Abschnitten sollte gezeigt werden, dass sich die Postmoderne als eine Bewegung beschreiben lässt, in der eine Abkehr von einem strikten linear-kausalen, rationalistisch und mechanistisch orientiertem Determinismus zu beobachten ist und in der stattdessen eine Akzeptanz von Offenheit, Vielfalt und gleichberechtigt nebeneinanderstehenden Perspektiven in den Fokus rückt. Der Mensch als individuelles Subjekt und System(mitglied) steht im Mittelpunkt postmoderner Betrachtungen vieler (wissenschaftlicher) Disziplinen und wird dabei als Ausgangspunkt und zentrale Steuerungskraft in Entwicklungsprozessen verstanden. Da die vorliegende Arbeit im schulpädagogischen Bereich angesiedelt ist, soll im nachfolgenden Abschnitt kurz

verdeutlicht werden, inwiefern der Aspekt der Vielfalt und Pluralität auch im Rahmen schulischer Lehr-Lern-Prozesse von hoher Relevanz ist.

2.2 Vielfalt im Rahmen schulischer Lehr-Lern-Prozesse

Lehr-Lern-Prozesse im Rahmen schulischen Unterrichts sehen sich in hohem Maße mit dem Aspekt der Vielfalt konfrontiert - in der Regel wird an Schulen eine große Zahl von Lernenden gruppenorganisiert unterrichtet. Zudem werden Lehrkräfte vor allem im Sekundarstufenbereich im Laufe ihrer Arbeitswoche nicht nur mit einer dieser Gruppen von Lernenden konfrontiert, sondern gleich mit vielen verschiedenen (vgl. dazu auch ausführlich (Boller et al. 2007; Bräu und Schwerdt 2005a; Hinz und Walthes 2009; Löser 2010; Prenzel 2006; Ratzki 2007)).

Lehrende sehen sich so immer wieder vor die Herausforderung gestellt, mit einer großen Vielfalt an Fähigkeiten, Einstellungen und Interessen innerhalb einer (meist großen) Gruppe von Lernenden umgehen zu müssen. Heterogenität kann also durchaus als eine zentrale und grundlegende Rahmenbedingung von Lehr-Lernprozessen charakterisiert werden. In der Erziehungswissenschaft bezieht sich der Heterogenitätsbegriff auf die Unterschiedlichkeit von Lernenden. Diese Unterschiedlichkeit kann sich dabei auf zahlreichen Ebenen manifestieren kann:

„Weil sich traditionelle Lebenszusammenhänge und alte Selbstverständlichkeiten zunehmend aufgelöst haben, wachsen die Kinder in immer unterschiedlicheren Milieus auf. Das gilt für Familienformen und Geschlechterrollen, für „Normalbiografien“ und Berufsverläufe, für nationale und religiöse Herkünfte. Die Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in ihren Familien und ihrem privaten Umfeld sammeln, werden vielfältiger, bunter, disparater, z. T. auch problematischer: Man lebt als Einzelkind oder mit Geschwistern, mit arbeitslosen oder beruflich völlig überlasteten Eltern, mit der deutschen, der russischen, der türkischen Familiensprache, in Armut oder Überfluss, behütet oder verwahrlost. Entsprechend stark unterscheiden sich die Interessen, Erwartungen, Kompetenzen und Lernhaltungen, die diese Kinder mit in die gemeinsame Klasse bringen.“ (Becker et al. 2004, S. 1).

Lernende unterscheiden sich zudem auch mitunter hinsichtlich ihres Alters und ihrer persönlichen Interessen und Erfahrungshintergründe sowie in Bezug auf ihre Berufswünsche. Auch die Lehrpersonen selber sind natürlich selbst Teil dieses Konzepts der Vielfalt.

Vielfalt und Komplexität finden sich auch in Bezug auf die fachlichen Themenfelder, zu denen Lehrkräfte unterrichten. Zwar absolvieren alle Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung ein umfassendes Fachstudium, doch auch ein solches gewährleistet nicht automatisch, dass die Lehrkräfte einerseits wirklich über alle Aspekte eines Faches Bescheid wissen oder

andererseits im Nachgang zu ihrem Studium auch neue Informationen, Erkenntnisse und Diskurse aus Wissenschaft und Forschung vollends erfassen können. Es gibt keine absolute und objektive Wahrheit und Gewissheit mehr, mit der eine Lehrkraft in ihren Unterricht starten kann. Jegliche Monoansprüche und Monobehauptungen im Bereich der Wissenskonstruktionen, aber auch im Bereich des Sozialen und des Ethischen sind für die Schüler nicht mehr glaubwürdig und werden zunehmend auch nicht mehr von diesen akzeptiert. In den letzten Jahren haben sich daraus zahlreiche Reformbemühungen entwickelt, über die versucht wurde, sich an die neuen Entwicklungen solch einer Gesellschaft der Vielfalt anzupassen. Auch ergeben sich aus diesen Entwicklungstendenzen neue Anforderungen an den Einzelnen. Lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen werden mittlerweile als eine Selbstverständlichkeit sowie Notwendigkeit gesehen. Auch Kooperationsfähigkeit und soziale Kompetenz gehören zu den neuen Anforderungen (Kiper und Mischke 2008).

2.3 Paradigmenwechsel in der Didaktik

Bevor nachfolgend auf den Paradigmenwechsel in der Didaktik der letzten Jahrzehnte eingegangen wird, soll im Sinne einer gemeinsamen Verständnisgrundlage zunächst kurz der Begriff der Didaktik erörtert werden.

2.3.1 Didaktik – eine Begriffsbestimmung

Der Begriff „Didaktik“ stammt aus dem Altgriechischen und leitet sich ab von „διδάσκειν“, welches aktiv mit „lehren“ oder „unterrichten“ und passiv mit „lernen“ bzw. „belehrt werden“ übersetzt werden kann sowie von „ἐχνη διδακτική“, was mit „Kunst des Unterrichtens“ übersetzt werden kann. Abgeleitet daraus lässt sich der Begriff Didaktik in seiner ursprünglichen Bedeutung mit „Kunst des Lehrens und Lernens“ übersetzen (Jank und Meyer 2008, S. 10).

Die Didaktik ist eine Teildisziplin der Schulpädagogik, die sich als wissenschaftliche Disziplin mit der Theorie und Praxis der Entwicklung und Reflexion wissenschaftlicher Konzepte zur Gestaltung von Schulleben und Unterricht beschäftigt. Die Schulpädagogik selbst stellt eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik dar. Sichtet man Fachliteratur, so wird Didaktik häufig auf einer allgemeinen, weit gefassten Ebene als Wissenschaft, als Theorie und Praxis vom Lehren und Lernen in allen formal organisierten pädagogischen Handlungsfeldern definiert (z. B. Schaub und Zenke 2007, S. 171; Jank und Meyer 2008, S. 12; Peterßen 2001, S. 743). Didaktik im engeren Sinn ist hingegen die Theorie des

schulischen Unterrichts. Die Aufgaben der Didaktik liegen in der Analyse und Deskription von Lehr-Lernprozessen sowie in deren Planung und Präskription (Gonschorek/Schneider 2009, S. 143). Didaktische Modelle sollen einerseits einen Überblick über größere Zusammenhänge und Kriterien für die Analyse von Lehr-Lernprozessen bieten und andererseits Hilfestellung geben bei der Planung von Unterricht (ein ausführlicher Überblick über didaktische Modelle findet sich beispielsweise in Martial 1996; Wiechmann und Arnold 2006, S. 102-125 oder Jank und Meyer 2008).

Die Frage nach dem genauen Gegenstandsbereich der Didaktik wird jedoch unterschiedlich beantwortet: Klafki unterscheidet die Didaktik als theoretische Wissenschaft strikt von der Methodik, die sich mit den praktischen Verfahren des Lehrens und Lernens (dem *Wie* des Lernens gegenüber dem *Was*) befasst und die eher als eine Teildisziplin der Didaktik selbst zu verstehen ist (Meyer und Meyer 2007; Klafki 2007) (zum aktuellen Didaktik-Methodik-Diskurs vgl. Wesemann 2009). Andere Autoren fassen das Spektrum von Didaktik noch weiter und inkludieren auch die Methodenfrage als einen ihrer zentralen Gegenstandsbereiche:

„Die Didaktik kümmert sich um die Frage, wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen soll. Die Didaktik stellt diese Fragen, aber sie kann sie nicht allein beantworten. Dafür benötigt sie Partnerwissenschaften (...).“ (Jank und Meyer 2008, S. 17).

Als Teilgebiete der Didaktik unterscheidet man weiterhin zwischen „Allgemeiner Didaktik“, welche sich den oben genannten Fragen in Bezug auf alle Schularten und Fächer widmet und den „Fachdidaktiken“, welche diese aus der Sicht eines einzelnen Faches in den Blick nehmen. In manchen Quellen wird weiterhin unterschieden zwischen Stufen- oder Schulformdidaktik.

Da sich die vorliegende Arbeit auf die Förderung individueller Lernwege im schulischen Unterricht bezieht, bietet es sich an, Didaktik in diesem Rahmen im Sinne Wiechmanns zu definieren: Er versteht Didaktik als „effiziente Förderung [von Lernenden; I. B.] mit Blick auf die institutionell vorgegebenen Ziele“ (Wiechmann und Arnold 2006, S. 102).

Wenn Didaktik im Sinne einer Förderung von *Lern*prozessen verstanden werden soll, ist es unerlässlich, kurz darzulegen, welches Verständnis von Lernen dieser Arbeit zugrunde liegt. Anknüpfend an die oben grob skizzierte konstruktivistische Perspektive sowie beziehend auf das in der Einleitung dieser Arbeit beschriebene Heterogenitätsdilemma im Rahmen schulischer Lehr-Lern-Prozesse soll deshalb im nächsten Abschnitt dieses Lernverständnis kurz umrissen werden.

2.3.2 Wandel des Lernverständnisses

In den letzten 100 Jahren unterlag das Verständnis darüber, was unter Lernen zu verstehen ist und wie es funktioniert, einem kontinuierlichen Wandel: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde Lernen etwa als vollständig durch Umwelteinflüsse zu determinierender Reiz-Reaktions-Prozess aufgefasst. Nicht alle Phänomene des Lernens konnten aber über diesen Zugang ausreichend genug erklärt werden. In den 1960er Jahren wurde diese behavioristische Sichtweise deshalb von einer neuen, kognitiv orientierten Perspektive abgelöst, in der Lernen als Informationsverarbeitungsprozess verstanden und vor allem die Vorgänge des Wahrnehmens, Denkens, Urteilens und Schließens in den Fokus genommen wurden. Nach diesem Ansatz ermöglichen dem Menschen genau diese innerpsychischen Vorgänge als selbstgesteuertes Wesen, über die Sinnesorgane wahrgenommene Reize selbstständig und aktiv zu verarbeiten. Doch so sehr sich behavioristische und kognitivistische Ansätze auch in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung unterscheiden, ist dennoch eine Gemeinsamkeit zwischen den beiden zu finden:

„Sowohl behavioristische als auch kognitivistische Lerntheorien stützen sich auf die von Descartes populär gemachte Sichtweise, es gebe eine objektive, sowohl in ihrem Sein als auch in ihren Eigenschaften unabhängig vom denkenden Subjekt existierende Welt, die aber dem Subjekt dennoch zugänglich sei.“ (Dieter 1998, S. 7).

In Abgrenzung zum Kognitivismus lehnt die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus (s.o.) die daraus erwachsende Annahme einer potentiell möglichen Wechselwirkung zwischen einer externen Präsentation und eines internen Verarbeitungsprozesses ab. Betont wird beim Konstruktivismus der interne Verstehungsprozess, in dessen Rahmen vor allem die individuelle Wahrnehmung, Interpretation und Konstruktion eine gewichtige Rolle einnehmen. Dies bedeutet, dass jeder auf seine individuelle Art und Weise lernt, und dass es kein optimales Lernverfahren gibt, das, von außen steuerbar, alle Lernenden gleichermaßen zum Ziel führen kann. Allen konstruktivistischen Ansätzen ist dabei die Annahme gemein, dass der Mensch nicht direkt die objektive Realität erkennen oder übertragen bekommen kann, sondern dass er sich sein Weltbild auf der Grundlage des bereits Erfahrenen selbst konstruiert. Es gibt demnach also keine universell gültige Wahrheit, die unabhängig von den Wahrnehmungen eines Individuums stehen kann.

Dass sich solch ein konstruktivistisches Lernverständnis überhaupt in der Lehr-Lernforschung sowie im pädagogisch-psychologischen Diskurs etablieren konnte, wurde, wie oben bereits skizziert werden konnte, begünstigt durch die Postmoderne und ihrer Fokussierung auf Pluralität und Vielfalt. Der Wandel des Lernverständnisses im letzten Jahrhundert lässt sich wie folgt beschreiben: Von einem überwiegend kausal orientierten Lernbegriff, der auf Abbildung, Reiz-Reaktion und instruktiver Übertragung von Wissen basiert, hat sich ein

situierter Lernbegriff entwickelt, der sich auf Handlung, Wachstum und konstruktive Wirklichkeitsaneignung in dafür angemessenen Lernumgebungen bezieht. Zentral für die neue Position ist, dass jedwedes Lernen nur von Lernenden initiiert und durchgeführt werden kann. So rückt dann auch nicht mehr das traditionelle „Pauken“ im Sinne von Auswendig-Lernen in den Fokus, sondern der Prozess des eigenverantwortlichen, selbstorganisierten und persönlichkeits-entfaltenden Lernens erhält eine zentrale Bedeutung in Schule, Ausbildung und Weiterbildung (Arnold und Schüssler 1998). Reich grenzt das traditionelle und das neue Lernverständnis wie folgt voneinander ab (vgl. Tabelle 5):

Alte Sichtweise	Neue konstruktivistische Sichtweise
lehrerzentriert	lernerzentriert
Frontalunterricht	multimodaler Unterricht
von Experten objektiviert	an Handlungen objektiviert
von Experten vorgegeben	partizipativ erarbeitet
bürokratisiert	selbst organisiert
Vollständigkeitspostulat	Viabilitätspostulat
rationalisiert	beziehungsorientiert
textorientiert	multimedial
kontrolliert	wachstumsorientiert
lineare Sichtweise	systemische Sichtweise
individualisiert	subjektiviert im Team
reproduktiv oberflächlich	konstruktiv handelnd
risikoarm und angepasst	risikobereit und rebellisch

Tabelle 5: Wandel im Lernverständnis (aus: Reich 2005a, S. 6)

2.3.3 Von einer objektiven zur subjektiven Didaktik

Ausgehend von solch einem gewandelten Lernverständnis kristallisiert sich seit etwa den 1980er Jahren auch in der Didaktik mehr und mehr ein neuer Ansatz heraus, der nicht mehr weiter als „objektive Didaktik“ klassifiziert werden kann. Unter einer objektiven Didaktik versteht man dabei Ansätze, nach denen Unterricht als linear vorwärts schreitender Prozess für Lerngruppen in Klassen verstanden wird und in dem es in der Regel nur einen vorgeschriebenen Weg der Inhaltsrezeption gibt, der auf alle „lernenden Objekte“ gleichermaßen passt. Bönsch (Bönsch 2006b, S. 166f) beschreibt diesen Wandel als einen Paradigmenwechsel der Allgemeinen Didaktik¹, in dem sich eine Entwicklung weg von einer

¹ Ein Wandlungsprozess ist allerdings nicht nur im Bereich der Allgemeinen Didaktik zu verorten. Auch in den Bereichen der Fachdidaktik sind die von Bönsch beschriebenen Tendenzen zu erkennen. So lässt sich beispielsweise im fremdsprachendidaktischen Bereich ebenfalls seit knapp 30 Jahren - nach der so genannten

Vermittlungsdidaktik hin zu einer handlungsorientierten Didaktik und letztendlich hin zu einer Autodidaktik vollzieht. Die letztgenannte Phase dieses Wandlungsprozesses sei aber noch nicht vollständig abgeschlossen und kann nach Bönsch auch erst erreicht werden, wenn Lernen vollkommen und konsequent als selbstverantwortet und selbstgesteuert verstanden wird. Der Wandlungsprozess verlaufe außerdem nicht linear, so Bönsch, sondern eher sprunghaft und immer wieder mit Rückbindung an traditionelle instruktivistische Denkmuster. Dies liegt beispielsweise daran, dass die institutionellen Strukturen und die durch sie festgelegten Organisationsformen von Lernen nach wie vor traditionell output-, gruppen- und homogenitätsorientiert sind. Dies sei am Beispiel Schule verdeutlicht: Schule übernimmt verschiedene gesellschaftliche Funktionen (dazu zählen die Qualifikations-, Sozialisations-, Selektions- und Allokationsfunktion sowie die Integrations- und Legitimationsfunktion (dazu bspw. Fend 2009 sowie Wiater 2009), mit dem übergeordneten Ziel, die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu mündigen und verantwortungsvollen Persönlichkeiten zu unterstützen und die Lernenden in diesem Zuge mit dem kulturellen Kapital einer Gesellschaft vertraut zu machen. Im Mittelpunkt steht dabei aber immer auch die Erfolgs- und Leistungsorientierung von Lernarrangements, deren Ergebnisse sich national und international vergleichen lassen müssen. Diese Wettbewerbssituation ist teilweise sehr bewusst an den Qualitätsverfahren in der Wirtschaft orientiert. Auch die lange Zeit fest vorgegebenen Inhalte, Zeitschienen sowie Lehr- und Lernziele in den Lehrplänen können als ein Grund dafür gesehen werden, warum sich der Wandel der Didaktik nur so langsam und sprunghaft vollziehen kann - die Rahmenbedingungen für einen schnellen Wandel sind als eher ungünstig zu bewerten. Mit der Einführung der Bildungsstandards in den Jahren 2003 und 2004 und der daraus folgenden Umstellung der Lehrpläne in Rahmenpläne (was mehr Planungsfreiheit ermöglichen soll) sind diesbezüglich aber auch hier erste Veränderungsprozesse eingeleitet worden. Auch die bundesweit zu beobachtenden Tendenzen der Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems bzw. die kontrovers geführte Diskussion um das Konzept der Gesamtschulen oder Einheitsschulen stützen diese Annahme.

In den letzten Jahren war die didaktische Diskussion stark geprägt vom Prinzip der Handlungsorientierung.² Den Handlungsbegriff konkretisiert Bönsch wie folgt:

kommunikativen Wende¹ - ein „Übergang von einer instruktivistischen Vorstellung von Lernen zu einer konstruktivistischen Sicht“ (Martin und Oebel 2007a, S. 6/7) feststellen.

² Dies zeigt sich auch in den zahlreichen Publikationen zu diesem Bereich. An dieser Stelle seien beispielhaft für den Bereich der Allgemeinen Didaktik genannt: Gudjons 2008; Wöll 2004 oder Meyer 2010. Auch im fachdidaktischen Bereich findet das Thema zahlreichen Niederschlag. Exemplarisch seien genannt: Völkel 2008; Beckmann 2006 oder Breit und Ackermann 1998.

„Die Handlung ist eine sinnbestimmte, für die Beteiligten also relevante Bearbeitung einer Thematik, die in Planung, Durchführung, Ergebnis und Auswertung von einer Gruppe oder einem Einzelnen getragen wird, die immer kognitive Elemente (...) enthält, mit der man sich identifiziert (...), die Gebrauchswert hat (...) und die häufig praktische Tätigkeiten und Ergebnisse beinhaltet.“ (Bönsch 2006a, S. 95).

Ziel eines handlungsorientierten Unterrichts sind ganzheitliche und als sinnvoll verstandene Lernprozesse. Lernende sollen ein Verhältnis zu Unterrichtsinhalten entwickeln und die Auseinandersetzung mit ihnen als nützlich, zweckdienlich und sinnvoll erachten. Handlungsorientiertes Lernen und Lehren führt zu einer neuen Aufgabenverteilung. Die Lernenden übernehmen einen aktiveren Part als bei rein rezeptiv ausgerichteten Unterrichtsformen und sind in Eigenregie hauptverantwortlich für die Planung von Lernprozessen. Die Lehrenden hingegen übernehmen die Rolle eines Beraters, eines Helfers und Beobachters und sorgen dafür, dass die Lernenden die Möglichkeit bekommen, sich auf unterschiedlichste Art und Weise Inhalte handelnd zu erschließen. Idealtypisch kann handlungsorientierter Unterricht vor allem über Projektunterricht realisiert werden (vgl. dazu etwa Frey und Schäfer 2010; Bastian 1997 oder Nohl 2009).

Nachfolgend wird einer der aktuellen und von den grundlegenden Theorien her integrativen didaktischen Ansätze vorgestellt, die an konstruktivistische Denkansätze anknüpfen, sich dabei am einzelnen lernenden Individuum und nicht mehr primär an Gruppen bzw. Klassen orientieren und die damit grundlegend für ein pädagogisches Konzept der Vielfalt stehen: Exemplarisch ausgewählt wurde die sogenannte Subjektive Didaktik nach Edmund Kösel, die in zahlreichen Veröffentlichungen Erwähnung findet (z. B. Reich 2008; Schröder 2001, S. 74). Es gibt natürlich auch noch zahlreiche weitere didaktische Ansätze, die in ähnlicher Ausrichtung konzipiert sind. Zu nennen wären in diesem Zusammenhang bspw. die Beziehungsdidaktik (Miller 2003; Reich 2008) oder die systemisch-konstruktivistische Didaktik (Arnold 2007; Reich 2005b). Um den Rahmen der Arbeit jedoch nicht zu sprengen, soll nachfolgend exemplarisch lediglich ein Ansatz skizziert werden, der in der Literatur immer wieder aufgegriffen wird (z. B. in Bönsch 2006a, S. 114, Gudjons 2008, S. 34, Kiper 2004, S. 33).

2.3.4 Die Subjektive Didaktik nach Edmund Kösel

Die Subjektive Didaktik wurde 1993 von Edmund Kösel auf der Grundlage verschiedenster theoretischer Ansätze entworfen (Kösel 2002a; Kösel 2002c; Kösel 2002b). Zu nennen sind neben den oben erwähnten Theorieansätzen der Autopoiesis und des Konstruktivismus

- die Habitus-Theorie (vgl. dazu Bourdieu/Schwibs 2008; Bourdieu/Steinrück 1997 sowie Krais/Gebauer 2010)

- die Theorie der sozial-autopoietischen Systeme (vgl. dazu Luhmann/Baecker 2009; Luhmann 2008 sowie Kneer/Nassehi 2000)
- die Theorie der funktionalen Differenzierung (vgl. dazu Luhmann 2009 sowie Bommers/Tacke 2010)
- die integrierte Persönlichkeitstheorie (vgl. dazu Mummendey 2006; Filipp/Bem 1993 sowie Greve 2000)
- die Transaktions-Analyse (vgl. dazu Hennig/Pelz 2007; Stewart/Joines/Rautenberg 2010 sowie Gerhold 2008)
- das Psychodrama (vgl. dazu Stadler/Kern 2010; Ameln/Gerstmann/Kramer 2009 sowie Buer 2010)
- die Themenzentrierte Interaktion (TZI) (vgl. dazu Schneider-Landolf/Spielmann/Zitterbarth 2010; Cohn 2007 sowie Cohn 2009)
- das Konzept der Neurolinguistischen Programmierung (NLP) (vgl. dazu Schwarz/Schweppe 2009b; Haag 2010 sowie Schwarz/Schweppe 2009a)
- die nicht-direktive Gesprächsführung (vgl. dazu Weinberger 2008 sowie Culley/Müller 2010) sowie
- die 4 Seiten einer Nachricht (vgl. dazu von Schulz Thun 2010c; von Schulz Thun 2010b sowie von Schulz Thun 2010a).

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, kann auf diese Ansätze nicht ausführlich eingegangen werden. Eine übersichtliche Gesamtdarstellung zu diesen Ansätzen findet sich jedoch bei Kösel selbst (2002a, S. 45ff).

Die Subjektive Didaktik versteht den Menschen, gemäß der Theorie der Autopoiesis und unter Rückgriff auf konstruktivistische Denkansätze, als eigenständige, handelnde Systeme und Subjekte. Menschen sind prinzipiell autonom und frei, zusammen mit anderen in Co-Ontogenese ihre Welt hervorzubringen. Sie sind autopoetische Systeme, die sich andauernd selbst erzeugen. Lebende Systeme sind selbstreferenziell, d. h. rückbezüglich und im Hinblick auf ihre eigene Struktur abgeschlossen. Sie definieren selbst, welche Umweltereignisse in welcher Weise auf die Erzeugung ihrer Zustandsfolgen und -veränderungen wirken können. Sie organisieren sich selbst. Die organisatorische Geschlossenheit, die ein System aufrechterhalten muss, um zu überleben, macht seine Autonomie aus. Zustandsveränderungen als Veränderung ihrer Struktur mit Identitätsverlust führen zur Auflösung. Die Struktur eines lernenden Wesens bestimmt also, welche Interaktionen es mit seiner

Umwelt für angemessen hält und welche Reaktionen seinerseits möglich sind. Die Möglichkeiten des Kontaktes zu anderen Systemen (Menschen, Gruppen, Institutionen) werden als strukturelle Koppelung bezeichnet. Durch die Beziehung zu anderen Systemen erhalten Systeme die Fähigkeit, eine gemeinsame soziale Wirklichkeit zu schaffen. Dies ist wichtig, da sie sich zunächst einmal ihre eigene Wirklichkeit schaffen. Abbildung 2 zeigt, auf welchen anderen theoretischen Ansätzen die Subjektive Didaktik Köfels basiert und wie diese zu einem integrativen Ansatz zusammengefasst werden.

Die Konsequenz dieses Denkansatzes für eine Didaktik ist, dass sie als Außensystem die Aufgabe hat, strukturelle Anreize zu geben, um den vielen individuellen Systemen Lernen zu ermöglichen und strukturelle Koppelungen zu ermöglichen. Das Wissen über Personen wird wichtiger. Eine Handlungsgrammatik kann unendlich viele „richtige“ Handlungen generieren und trotzdem ein gemeinsames Dispositionssystem entwickeln. Dafür ist eine Verständigungs-Didaktik nötig, die aber zwischen Proskription (im Sinne von: „Das musst Du tun - alles andere ist verboten!“) und Präskription (im Sinne von: ein Angebot machen), unterscheidet (Portele 1989). Die wichtigsten Prinzipien des Lebendigen sind also: Selbstorganisation, Selbst-Herstellung/Selbst-Produktion, Selbsterhaltung, Selbst-Referenzialität. Der naive Glaube an die Veränderbarkeit menschlichen Verhaltens ist aufzugeben.

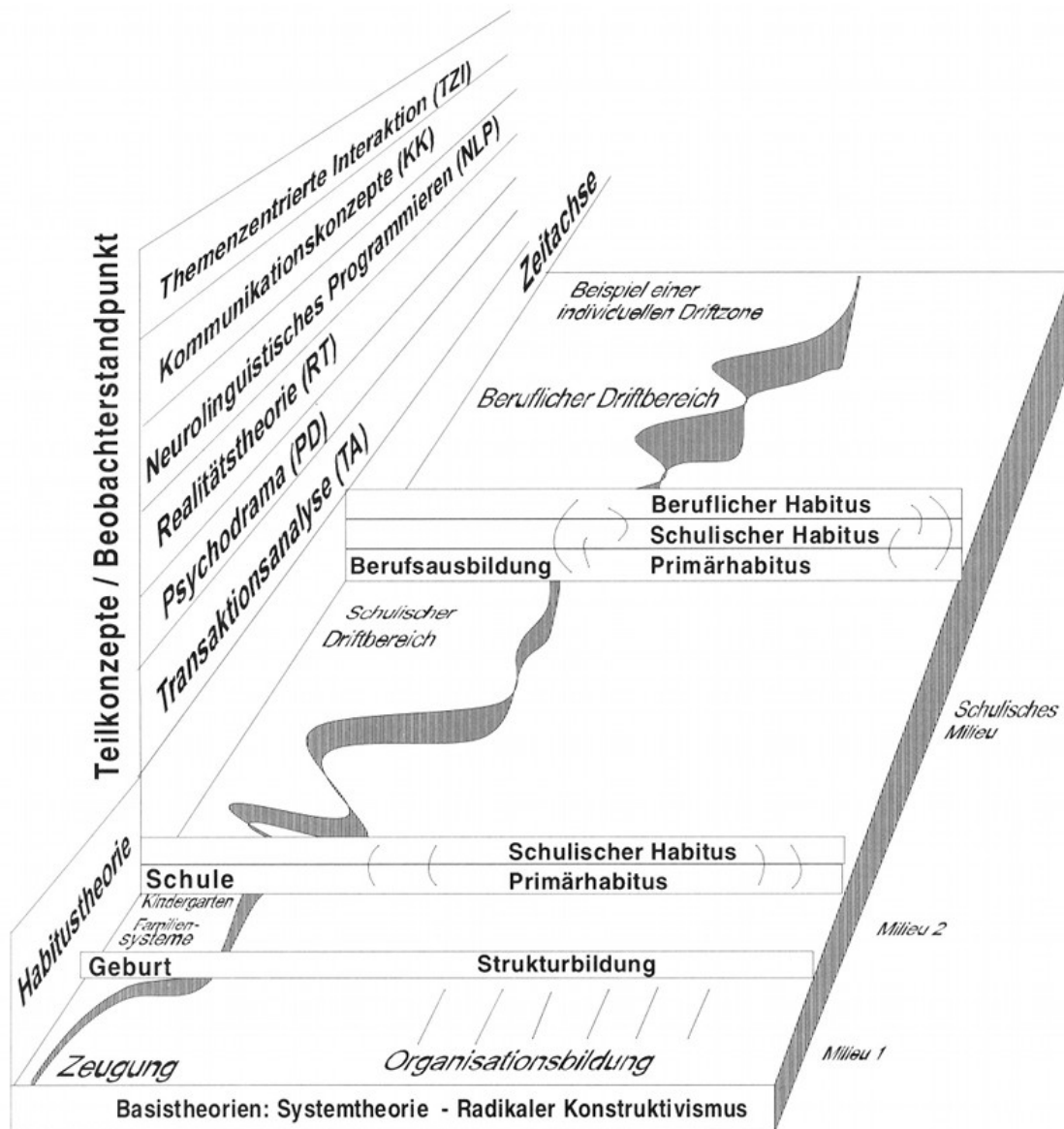


Abbildung 2: Konstruktion einer Theorie einer Subjektiven Didaktik (Kösel 2002a, S. 53)

Eine Subjektive Didaktik muss die Entwicklung einer Ich-Theorie, einer Umwelt-Theorie und einer Wechselwirkungs-Theorie verbinden. Damit ergeben sich drei Basiskomponenten für den Unterricht:

- die biographische Struktur des ICH – ICH-Komponente,
- die soziale Dimension der Lerngruppe – WIR-Komponente,
- die Struktur der Sache der Lerngruppe – SACH-Komponente.

Die Nähe zur themenzentrierten Interaktion von Cohn ist evident (Cohn 2009). Für das Ich sind die Nähe oder Distanz zur Information, die Zeitstrukturierung und Temporalisierung, Selbstorganisation und Selbststeuerung wichtig, für das Wir sind der konsensuelle Bereich und strukturelle Koppelung, gesellschaftliche und kulturelle Repräsentanz, Normierung und Machtausübung bedeutsam, für die Sachkomponente sind die möglichen unterschiedlichen Lernwege, das Prinzip der Viabilität (Passfähigkeit) mit dem Aufbau individueller Erfahrungs- und Wissensstrukturen, das Prinzip der Interpretationserlaubnis (wenn das Individuum nur für sich Wissen aufbauen kann, muss es eigene Näherungsweisen bekommen) zu beachten.

Zur Beschreibung der Lernkultur, die sich aus solch einer didaktischen Position ergibt, sind bei Kösel drei Begriffe zentral:

1. Unter den so genannten „Morphemen“ versteht er die von den Lehrenden eingebrachten didaktischen Formen, d. h. die methodischen Angebote.
2. Als „Chreoden“ bezeichnet er die jeweiligen Verhaltens- und Lernweisen der Lernenden. Diese können ganz unterschiedlich verlaufen und ausgeprägt sein: mitlaufend, gegenläufig, verharrend, fortschreitend.
3. Die „Driftzone“ ist der Bereich, innerhalb dessen sich die didaktischen Formen, die individuellen Lernwelten und die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie Lernenden und Lernenden entwickelt. In ihr zeigt sich der Spielraum der Abweichungen, der eigenen Wege, der Vielfalt der Individualitäten. Alles Lernen findet innerhalb der Driftzone entlang einer Zeitachse statt.

Bedeutsam für die Subjektive Didaktik ist, dass die didaktische Landschaft einerseits schon das didaktische Morphem als Energieeinheit hat, andererseits die Anreizstrukturen innerhalb der Driftzone und eines bestimmten Zeitrahmens den Chreoden ihren Weg als kanalisierte Entwicklung zu einem bestimmten Ziel hin ermöglichen. Dabei ist es günstig, wenn die Interaktionen zwischen den verschiedenen Chreoden bereichernden Charakter haben. Diese sind spezielle Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten, basierend auf der jeweiligen Biographie des Lernenden. Im Zusammenhang ergibt sich in der Driftzone eine bestimmte Lernkultur (Abbildung 3).

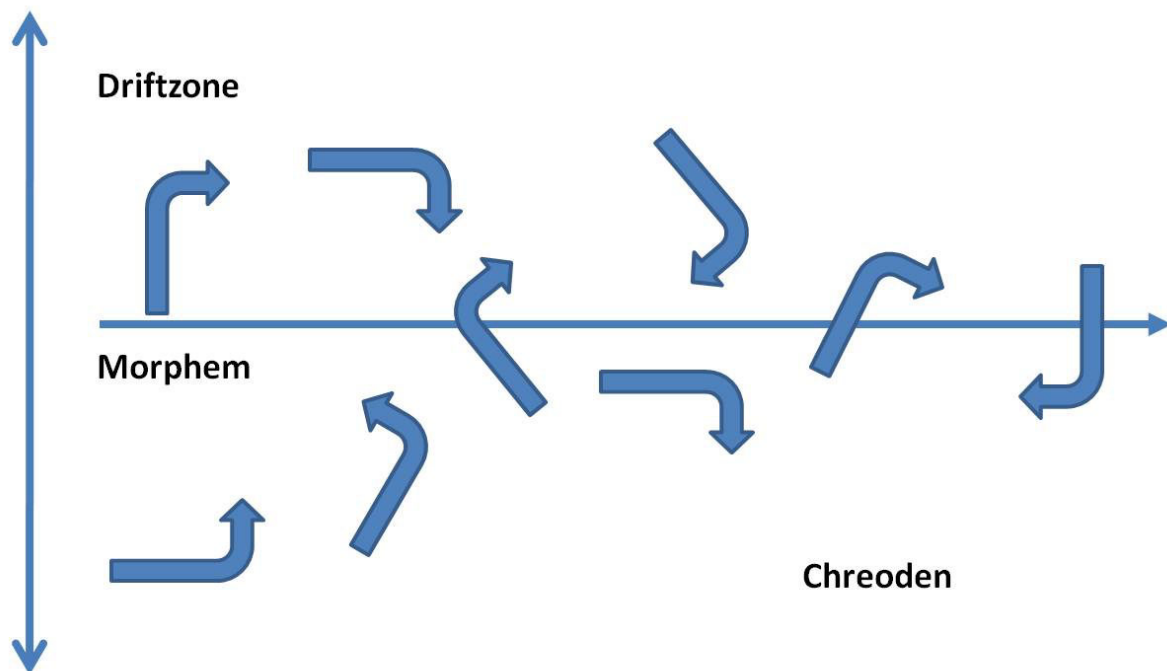


Abbildung 3: Die didaktische Landschaft nach Edmund Kösel

Didaktische Konsequenzen (vgl. dazu auch Bönsch 2006a, S. 106ff)

Ein solches Grundmodell hat entsprechende didaktische Konsequenzen. Wenn die Prinzipien der Selbsterhaltung, der Selbstdifferenzierung und die Selbst-Referenzialität wesentliche Steuerungskomponenten der individuellen Entwicklung sind, so ist es unerlässlich, genaue Kenntnisse über die jeweils ganz unterschiedlichen Verhaltens- und Lernweisen der Lernenden zu bekommen. Aufgabe des Lernbegleiters ist es, Muster im und Grundauffassungen zum Lernverhalten zu erkennen und daraus entsprechend aktivierende Lernumgebungen zu arrangieren. Auch müssen Störungen im Lernprozess nicht mehr als etwas verstanden werden, das verhindert werden muss, sondern als notwendige Anpassung eines Individuums an das Lernmilieu. Methodisch heißt das, sich dabei auf die drei oben genannten Basiskomponenten zu beziehen.

Im ICH-Bereich heißt das, Hilfen für die Lernenden anzubieten, mit denen diese sich selbst kennenlernen und organisieren lernen und die es ihnen erleichtern, mit sich selbst umzugehen. Jeder Mensch braucht zum Überleben eine Theorie der Wirklichkeit, die in seiner Erfahrungswelt, die sonst chaotisch bliebe, Ordnung schafft. Viele dieser Theorieanteile aber sind nicht bewusst, sie sind habitualisiert und zu Gewohnheiten

geworden. Biographische Selbstreflexion will helfen, diese Selbsttheorie bewusst zu machen und konkret die Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zu den Dingen der Reflexion zu unterziehen und zu erkennen. Dabei können Ängste, Widerstände, Übertragungen und Projektionen bewusst werden wie auch die Art und Weise, wie sich ein Lernender den Lernstoff selbst konstruiert. Subjektive Didaktik will die erlernten und ggf. zu verändernden Lern-, Denk- und Arbeitsstrukturen bewusst machen und zu erweitern.

Im WIR-Bereich geht es um Methoden, welche die Verwirklichung des Individuums in der Gruppe und gleichzeitig die Einheit der Gruppe sichern. Die sprachliche Koppelung, die Entwicklung eines konsensuellen Bereichs und die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache sind entscheidende Aufgabenbereiche. Sprachliche Koppelung meint, einen Reflexionsmechanismus zu entwickeln, der als soziales Phänomen Verständigung produziert. Das Aufeinanderzugehen der Ich-Systeme besteht in der komplementären Beziehung, die vor allem in sprachlichen Interaktionen entsteht. Konsensueller Bereich meint das Annehmen-Lernen der anderen Person als lernendes System im Medium der Verständigung. Gemeinsame Sprache ist im Rahmen einer Subjektiven Didaktik der Transmissionsriemen für gemeinsame Arbeit. Jedes Individuum hat zunächst ein eigenes Situationsverständnis, selbst entwickelte Beziehungsmuster. Diese können nicht durch eine vorschreibende elaborierte Sprache (die Unterrichtssprache) überwunden werden, sondern müssen auf der Grundlage der individuellen (Sprach-) Ressourcen zu gemeinsamer (Sprach-) Verständigung geführt werden. Relevant ist dies in besonderer Weise bei Schülerinnen und Schülern mit mehreren Muttersprachen. Rollentausch, der Rapport (das Stärken des Vertrauens und Verständnisses gegenüber dem anderen), das Kalibrieren (Analyse des äußeren Zustandes einer Person und daraus zu ziehende Schlüsse auf die innere Verfassung), das Ankeren (positive Verhaltensressourcen wie Bemühen, körperliche Lokalisierung, in neue Situationen einführen, also zu ankeren) und das Reframing (die eigenen Perspektiven, die bisher Sicherheit gebracht haben, verändern, um neue Möglichkeiten des Denkens und Wahrnehmens zu entwickeln) sind dafür zur Verfügung stehende Methoden.

Auch im SACH-Bereich gilt es immer zu bedenken, dass Unterricht nie linear geplant und durchgeführt werden kann, sondern multidimensional und multidirektional angelegt sein muss. Es geht vielmehr darum, dass der Lehrende diese vorsichtig "modelliert". Nicht Versuche linearer Steuerung von Unterrichtsprozessen führen zum Ziel, sondern Interaktion, Prozessbeobachtung und Kontextsteuerung. Dabei kann die Form der Reaktion nie endgültig vorhergesehen und aus den Reaktionen nie endgültig auf die auslösenden inneren Prozesse zurück geschlossen werden. Die Aufbereitung der Sache sollte in einer Form geschehen, welche die autonome, individuelle Aneignung der Schüler ermöglicht. Diese Aneignung geschieht selektiv, da das lernende System zunächst die Komplexität der Sache reduziert, um

sich vor einer Überflutung, Überforderung zu schützen. Dabei greift das lernende System auf seine Struktur zurück. Nur viable Informationen werden aufgenommen und in die Struktur differenzierung einbezogen. Um die Passfähigkeit zu erhalten, wird Information auch umgedeutet und interpretiert. Da dies ein normaler Vorgang ist, bildet jeder Lernende zunächst ein ganz eigenes inneres Modell von der zu lernenden Sache. Lehrende müssen deshalb einen Interpretationsspielraum zugestehen. Das Prinzip der Viabilität bezieht sich auch auf die Passfähigkeit der inneren Realität zu den äußeren Begebenheiten. Um handlungsfähig zu sein, wird die innere Struktur an die Umwelt angepasst, bis sie als Grundlage für weitere Handlungen nutzbar ist. Diese Umwelt kann auch eine auf gesellschaftlichem Konsens basierende Sachstruktur sein, z. B. ein physikalisches Modell oder Rechtschreibregeln. Die jeweils individuelle Struktur wird sich aufgrund der Passfähigkeit ganz oder weitestgehend an die Sachstruktur anpassen, wobei wiederum gleiche Anpassungsleistungen unterschiedliche Ursachen haben können. Dies bedeutet eine weitgehende Abkehr von Lehrformen, welche einer Gruppe gemeinsam ein und dieselbe Sachstruktur vorgeben. Lernen wird individualisiert und Lernumgebungen müssen nun dieser Individualisierung gerecht werden. Konkret bedeutet dies die Bereitstellung möglichst vieler Zugangsmöglichkeiten und individuell bearbeitbarer Materialien. Lernumgebungen sollten eine Sache so darstellen, dass sie den Lernenden die Gelegenheit bietet, sie sich autonom anzueignen und ihre Passfähigkeit zu überprüfen. Dazu gehört eine hohe Aktivität des Lernenden. Lernumgebungen werden damit zunächst einmal Wissensspeicher, welche die Informationen, welche die lernende Person aufnehmen will, auch bereithält. Diese Informationen können in unterschiedlichster Form dargeboten werden, es muss aber immer auch erkennbar sein, dass die Informationen auf der strukturierenden Leistung eines anderen Menschen basieren, also Konstruktionen sind. Der lernenden Person bleibt es überlassen, diese Informationen zu interpretieren und mit den eigenen, bisherigen Erfahrungen zu vergleichen. Die subjektive Epistemologie in einer Lernumgebung zu beachten, bedeutet, eine Umgebung zu schaffen, in der es unterschiedlichste Möglichkeiten der Beschäftigung mit einem Thema gibt. Dies bezieht sich sowohl auf die Reihenfolge der Informationen, auf die Darbietungsform, als auch auf die zur Verfügung gestellte Zeit. Einzelne Einheiten müssten also redundant vorhanden sein, jeweils in unterschiedlicher Aufbereitung. Dem Nutzer einer solchen Lernumgebung müsste es möglich sein, jederzeit auf die verschiedenen Lerneinheiten zugreifen zu können, ohne dass er dabei die Zeitdauer der Beschäftigung vorgeschrieben bekommt. Letzteres ist vor allem dann ein Problem, wenn die Bearbeitung einer Einheit die Bearbeitung derselben Einheit durch andere Personen ausschließt. Deshalb sind Lernumgebungen, welche parallel genutzt werden können, hier geeigneter.

KAPITEL 2
DIE PLURALITÄT DER POSTMODERNE
UND DER DARAUS FOLGENDE PARADIGMENWECHSEL IN DER DIDAKTIK

Dieses Kapitel sollte eine kurze Einführung in den übergeordneten theoretischen Hintergrund geben, in welchen sich das Thema der Arbeit einfügt. Die Individualisierung von Lernwegen als Anforderung wie auch Herausforderung pädagogischer Bemühungen sollte als eine notwendige Konsequenz verstanden werden, die sich aus gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozessen auch für den Bereich der Didaktik ergibt. Damit einher geht ein verändertes Verständnis von Lernen, welches in pädagogischen Institutionen wie der Schule aufgrund bestehender, in gewisser Weise unflexibler Strukturen nicht einfach adaptiert werden kann. Im nachfolgenden Kapitel soll nun im Detail dargestellt werden, was überhaupt unter der Individualisierung von Lernwegen zu verstehen ist.

Kapitel 3

Individualisierung von Lernwegen

Ziel dieses Kapitels

In Kapitel 2 dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass durch gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse, die als Übergang von der Moderne hin zur Postmoderne beschrieben werden können, die Aspekte Vielfalt, Pluralität und Heterogenität als bestimmende Faktoren sozialer Wirklichkeit in den Fokus der Aufmerksamkeit gerutscht sind. Dieser Trend wirkte sich auch auf das allgemeine didaktische Paradigma aus und hat damit ebensolche Konsequenzen für die Gestaltung von schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Die Individualisierung von Lernwegen ist zwar ein in der Pädagogik bereits lange thematisiertes Feld, stand aber in den vergangenen Jahren verstärkt im Fokus kontroverser Diskussionen. Die Berücksichtigung der Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen des einzelnen Lernenden vollzieht sich im Kontext schulischer Unterrichtsprozesse in Bezug auf ganz verschiedene Dimensionen und kann dabei mit unterschiedlichen Verfahren und Instrumenten umgesetzt werden. Der Einbezug Didaktischer Laien in die Gestaltung von Lernprozessen stellt ein solches Verfahren dar. Bevor darauf eingegangen wird, was unter Didaktischen Laien überhaupt zu verstehen ist, soll in diesem Kapitel zunächst erörtert werden, was Individualisierung von Lernprozessen vor dem Hintergrund schulischer Lehr-Lern-Prozesse bedeutet. Von Interesse soll dabei nicht nur eine begriffliche Bestimmung sein sondern auch eine Darstellung wichtiger Aspekte in Hinblick auf die Realisierung individualisierter Lernwege sowie ein kurzer Überblick über die historischen Wurzeln sowie den aktuellen Forschungsstand zum Themenfeld.

Aufbau dieses Kapitels

In einem ersten Schritt soll auf einer begrifflichen Ebene bestimmt werden, was im Rahmen dieser Arbeit unter der Individualisierung von Lernwegen zu verstehen sein soll (Kapitel 3.1). In einem nächsten Schritt werden die Ziele benannt, die damit verfolgt werden können (Kapitel 3.2). Danach erfolgt eine differenzierte Darstellung dazu, auf welchen verschiedenen Dimensionen und Ebenen sich die Individualisierung von Lernwegen im Kontext schulischen Unterrichts abspielen muss (Kapitel 3.3). Im späteren Verlauf der Arbeit soll auf diese Einteilung dann noch einmal eingegangen werden. Obwohl schon seit Jahren in Schulgesetzen, Initiativen und Erlassen verankert, zeigt sich, dass die Individualisierung von Lernwegen in der Unterrichtsrealität noch immer ein viel zu selten angewendetes Unterrichtsprinzip ist. Dies ist vor allem damit zu erklären, dass die Umsetzung an alle Beteiligte hohe Anforderungen stellt und dass die gegebenen Rahmenbedingungen als eher ungünstig zu bezeichnen sind. Unterkapitel 3.4 beleuchtet deshalb die Herausforderungen,

mit denen sich Lehrkräfte bei der Realisierung der Individualisierung von Lernwegen konfrontiert sehen. Danach folgt eine kurze Darstellung des aktuellen Forschungsstandes in Bezug auf die Wirksamkeit individualisierender Maßnahmen (Kapitel 3.5). Das Kapitel schließt mit einer kurzen Übersicht über die historischen Wurzeln (Kapitel 3.6) sowie über den aktuellen Diskurs (Kapitel 3.7).

Tabelle 6 fasst den Aufbau dieses Kapitels noch einmal in einer Übersicht zusammen.

AUFBAU KAPITEL 3		
→	Kapitel 3.1	Definition
→	Kapitel 3.2	Ziele
→	Kapitel 3.3	Bezugsfelder
	→ Kapitel 3.3.1	Diagnostische Dimension
	→ Kapitel 3.3.2	Unterrichtsmethodische Dimension
	→ Kapitel 3.3.3	Dimension der (veränderten) Lehrerrolle
→	Kapitel 3.4	Herausforderungen bei der Umsetzung
	→ Kapitel 3.4.1	Orientierung des Bildungssystems an Homogenität und Selektion
	→ Kapitel 3.4.2	Notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften
	→ Kapitel 3.4.3	Bereitschaft und Fähigkeit der Lernenden zur Mitarbeit
	→ Kapitel 3.4.4	Ungünstige Infrastrukturen
→	Kapitel 3.5	Aktueller Forschungsstand zur Wirksamkeit der Individualisierung von Lernwegen
→	Kapitel 3.6	Historische Wurzeln
→	Kapitel 3.7	Aktueller Diskurs

Tabelle 6: Aufbau des Kapitels 3

3.1 Definition

Beschäftigt man sich mit der Frage, wie im Rahmen schulischen Unterrichts mit Heterogenität umgegangen werden kann, stößt man auf eine Vielzahl von (teils sogar synonym) verwendeten Begrifflichkeiten, die sich dabei inhaltlich jedoch häufig überlappen,

obwohl sie in Bezug auf bestimmte Aspekte durchaus unterschiedlich konnotiert sind (Bohl et al. 2012a, S. 44-52; Kunze 2009, S. 18f). Bei der Betrachtung der begrifflichen Gemengelage spielt dabei auch eine Rolle, ob man sich der Thematik aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik oder der empirischen Lehr-Lern-Forschung annähert (vgl. dazu Wischer und Trautmann 2012). In zahlreichen Veröffentlichungen zentral ist der Begriff der „Individualisierung“ (z. B. bei Bräu 2005; Kahl 2011 oder Wellenreuther 2009). Betrachtet man die Wortherkunft und Wortbedeutung im eigentlichen Sinne, so lässt sich Individualisierung wie folgt verstehen: Das Wort „Individualisierung“ stammt ab von dem lateinischen Wort „individuum“, welches mit „das Unteilbare“ übersetzt werden kann. Abgeleitet kommt in diesem Wort ein Wertbegriff zum Ausdruck, der den Menschen als Einzelnen mit all seinen Wesenseigenschaften einer Gemeinschaft bzw. einer Masse gegenüberstellt. Das Suffix „-ung“ kennzeichnet Handlungen, die sich noch im Verlauf befinden und bezeichnet damit keinen abgeschlossenen Endzustand. Geprägt wurde der Begriff der Individualisierung in der Soziologie im Zusammenhang mit der Debatte um eine Tendenz hin zu mehr Selbstbestimmung einer Person in Bezug auf ihre Lebensführung und die damit verbundene eigene Selbstverantwortung (dazu beispielsweise Beck 2007 oder Junge 2002). Unabhängig von dieser Perspektive lässt sich Individualisierung im Allgemeinen als eine sich noch im Prozess befindende Handlung beschreiben, die darauf abzielt, die Eigenheit eines Individuums in einem bestimmten Zusammenhang zu berücksichtigen bzw. diese in den Fokus zu nehmen. Worauf genau sich der Begriff der Individualisierung dabei bezieht, ergibt sich aus dem inhaltlichen Kontext, in dem er verwendet wird. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der Begriff als solcher im Rahmen vieler Kontexte genutzt wird. So bietet beispielsweise der Einzelhandel in verschiedenen Branchen die Möglichkeit an, Produkte zu individualisieren, d. h. an die individuellen Wünsche des Kunden anzupassen (etwa beim Kauf eines Autos oder beim Designen von Kleidung usw.). Hier spricht man dann auch häufig von Personalisierung. Im Kontext organisierter Lernprozesse wie dem schulischen Unterricht wird der Begriff der Individualisierung im Zusammenhang mit Lernprozessen verwendet, bei deren Planung, Durchführung und Bewertung auf die spezifischen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Lernenden eingegangen werden soll, um den Lernprozess als solchen zu optimieren.

Im Hinblick auf verschiedene Begriffskreationen, die in diesem Rahmen verwendet werden, arbeitet Kunze verschiedene Bedeutungsnuancen heraus, die für eine Verdeutlichung der Vielschichtigkeit und Nuancierung des Begriffs nachfolgend kurz skizziert werden sollen:

Die Begriffskreation **„individualisiertes Lernen“** (verwendet etwa bei Wellenreuther 2009) greift die oben benannten Aspekte auf und bezeichnet auf den einzelnen Lernenden zugeschnittene bzw. von ihm selbst gewählte Lernangebote, die sich z. B. hinsichtlich ihrer Ziele, Inhalte oder Methoden, der Lernzeit oder dem Lernort von den Lernwegen anderer

Schülerinnen und Schüler unterscheiden. Durch die Verwendung des Begriffes Lernen liegt der Fokus aber dabei allein auf der Perspektive des Lernenden. Die Perspektive des Lehrenden greift sie nicht auf (Kunze 2009, S. 19). Der Begriff des individualisierten Lernens wird bei einigen Autoren aber auch als eine Sozialform (im Sinne von Einzelarbeit) oder als Synonym für selbstständiges Lernen angesehen (etwa Paradies 2009).

Um die Perspektive des Lehrenden mit einzubeziehen, verwenden einige Autorinnen und Autoren den Begriff „**individualisierter Unterricht**“ (etwa bei Hannemann 2008). Doch auch diese Bezeichnung greift nach Kunze nicht weit genug, zumindest dann, wenn man mit Unterricht nur diejenigen planmäßig und intentional initiierten und geführten Lernprozesse meint, die als klassischer Schulunterricht (d. h. in gruppen- bzw. klassenorientierter Form in Bezug auf bestimmte Fächer, angeleitet durch eine ausgebildete Lehrkraft) bezeichnet werden (Kunze 2009).

Viele Autorinnen und Autoren (etwa Beste 2009; Fischer 2008; Kunze 2009 oder auch Lanig 2008) benutzen den Begriff der **individuellen Förderung**, der sich dem Themenfeld aus der Perspektive von Lehrenden nähert und zudem auch Prozesse mit einbezieht, die außerhalb von klassischerweise gruppenorientierten unterrichtlichen Prozessen ablaufen. Individuelle Förderung soll dabei aber nicht nur die Unterstützung Lernschwächerer bedeuten (im Sinne einer Überwindung von Lernschwierigkeiten), sondern umfasst auch den Aspekt des Forderns, d. h. des Ausbaus besonderer Stärken. Individuelle Förderung kann dabei nicht nur durch eine qualifizierte Lehrkraft an einem Lernenden erfolgen, sondern auch durch externe Personen wie hinzugeholte Experten, Eltern, Therapeuten etc. und weiterhin auch durch die Lernenden selbst, wenn sie sich gegenseitig unterstützen. Daraus leitet Kunze folgende Definition individueller Förderung ab:

„Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von (...) [Lehrenden; I. B.] und (...) [Lernenden; I. B.] verstanden, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen (...) [der Lernenden; I. B.] unter Berücksichtigung ihrer (...) spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen.“ (Kunze 2009, S. 19).

Ein weiterer, häufig verwendeter Begriff im Zusammenhang mit dem effektiven Umgang mit Heterogenität ist der Begriff des „**Differenzierten Unterrichts**“. Dieser beschreibt in der Regel Maßnahmen, bei denen eine Gruppe von Lernenden in Untergruppen eingeteilt wird und in diesen jeweils unterschiedliche Aufgaben gemäß ihrem Leistungsstand bearbeitet (Bönsch 2009)). Der Begriff des Differenzierten Unterrichts wird häufig auch synonym verwendet mit dem Begriff der „**Binnendifferenzierung**“.

Hopf (1976) definiert Differenzierung/Binnendifferenzierung als

„die Einteilung der Schüler in Gruppen von beliebiger Größe nach einem oder mehreren Merkmalen (Differenzierungskriterien), die in der Annahme vorgenommen wird, dadurch bestimmte Lern- und Erziehungsziele besser erreichen zu können. Die Gruppen können in bezug auf das jeweilige Merkmal homogen oder heterogen sein“ (S. 16).

Differenzierung wird häufig in einem Atemzug mit individualisiertem Lernen bzw. individualisiertem Unterricht genannt. Dies zeigt sich gut in nachfolgendem Zitat von Bräu:

„[A]uf der unterrichtlichen Ebene (...) bedeutet Individualisierung des Lernens innere Differenzierung in besonders konsequenter Weise. Unter innerer Differenzierung werden Maßnahmen verstanden, die zumindest zeitweilig die Teilung der Schülerinnen und Schüler einer Klasse in Untergruppen, die aber weiterhin in einem Raum arbeiten, vornehmen. Die einzelnen Gruppen, Partner oder Einzelpersonen können dann je nach ihren Voraussetzungen unterschiedliche Aufgaben bearbeiten, in einem unterschiedlichen Lerntempo vorangehen oder in den Zielen und Anforderungen differieren. Bei individualisiertem Lernen können die Ziele, Methoden, Hilfen oder Aufgaben zeitweilig für jeden Einzelnen in der Klasse verschieden sein (Bräu 2005, S. 129f).

Dennoch ist festzuhalten, dass Differenzierung im Kern gruppenadaptiv ausgerichtet ist, d. h. dass sich differenzierende Maßnahmen an der Lerngruppe orientieren und die Schülerinnen und Schüler im Vergleich miteinander gesehen werden. Ausgangspunkt eines differenzierenden Unterrichts ist demnach nicht ausschließlich die Einzigartigkeit eines einzelnen Lernenden sondern vielmehr der Leistungsstand eines gesamten Klassenverbands (Arnold und Richert 2008 sowie Bohl et al. 2012a, S. 47).

In der psychologischen Lehr-Lernforschung bzw. in der pädagogischen Psychologie wird im Zusammenhang mit der Anpassung von Lernangeboten an die individuellen Bedürfnisse, Voraussetzungen und Interessen von Lernenden der Begriff „**Adaptivität**“ verwendet (z. B. bei Braun 2008). Diese Bezeichnung soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht berücksichtigt werden, da die übergeordnete Perspektive eine schulpädagogische bzw. didaktische ist.

Im Zusammenhang mit schulischen Lehr-Lern-Prozessen wird Individualisierung häufig gleichgesetzt mit der „**Öffnung von Unterricht**“ bzw. „**Offenem Unterricht**“. Beide Konzepte fokussieren das Ausmaß der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen. Doch nicht jede Öffnung des Unterrichts entspricht automatisch einem Offenen Unterricht. Letzterer bezeichnet nämlich nur solche Lernarrangements, bei denen die Lernenden nicht nur in Bezug auf eine organisatorische oder methodische Dimension mitbestimmen können, sondern darüber hinaus auch konsequent auf einer inhaltlichen und politisch-partizipativen Dimension beteiligt sind (vgl. dazu ausführlich Bohl und Kucharz 2010b, S. 18ff sowie 2012a, S. 49f).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll von der **Individualisierung von Lernwegen** die Rede sein. Auch wenn der Begriff der individuellen Förderung aktuell wohl am verbreitetsten ist

(Bohl et al. 2012a, S. 44), soll er nachfolgend nicht verwendet werden. Dies lässt sich zum Einen mit der häufig defizitorientierten Verwendung des Förderbegriffs begründen sowie andererseits mit seiner von einigen Autorinnen und Autoren bemängelten begrifflichen Unschärfe: So definiert Sandfuchs Förderunterricht als „schulorganisatorische und didaktische Maßnahmen, die der Behebung oder Verringerung von schulischen Leistungsrückständen und Lerndefiziten dienen soll“ (Sandfuchs und Bode 1990, S. 12). Burk dagegen spricht davon, dass jeder Unterricht auch „Förder-Unterricht“ ist (Burk 1993, S. 8ff.). Er stellt Förderunterricht als schulische Sonderveranstaltung infrage und rechnet die Förderung dem binnen-differenzierenden Unterricht zu, ausgehend von dem Recht des Kindes auf eine individuelle Entwicklung. Nach Speck beinhaltet pädagogische Förderung der Entwicklungs- und Lernprozesse immer dann eine Veränderungsabsicht, wenn erschwerende Bedingungen vorliegen. Methoden und Mittel pädagogischer Förderung sind demnach Erziehung, Unterricht und Therapie (Speck 2003, S. 320). Förderung ist nach dieser Auffassung der übergeordnete Begriff. Arnold und Richert zeigen weiterhin auf, dass der Förderungsbegriff erhebliche Überschneidungen mit dem Begriff der Erziehung aufweist und grenzen Förderung zudem auch ab vom Unterrichtsbegriff (Arnold 2008 #805).

Das Begleitwort „Lernweg“ ist notwendig, um zu kennzeichnen, in welchem Kontext hier von Individualisierung die Rede ist. Es ist angelehnt an Köselers Interpretation des Chreodenbegriffs (vgl. Kapitel 2.3.4) und bezeichnet im Rahmen dieser Arbeit die Verfahrensweisen eines Lernenden, um ein Lernziel zu erreichen. Lernwege können dabei fremd- oder selbstbestimmt sein und innerhalb ebenso wie außerhalb eines üblicherweise gruppenorganisierten schulischen Unterrichts beschränkt werden. In Anlehnung an die Assoziationen aus dem Alltag, soll das Bild des Weges darauf hindeuten, dass Lernen in der Regel keinen linearen Prozess darstellt, sondern individuell unterschiedlich verlaufen kann und auch einmal „Umwege“ nimmt.

Führt man diese Betrachtungen zusammen, ergibt sich daraus für den Rahmen dieser Arbeit folgende teleologisch ausgerichtete Arbeitsdefinition:

Unter der „Individualisierung von Lernwegen“ sollen solche Handlungen verstanden werden, über die Lernprozesse optimiert werden sollen, indem die Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Der Begriff bezieht sich dabei nicht defizitorientiert nur auf Lernprozesse leistungsschwacher Lernender, sondern bezieht sich auf Lernende sämtlicher Leistungsniveaus. Im Kontext von schulischem Lernen kann sich die Individualisierung von Lernwegen nicht nur auf den traditionellen Klassenunterricht sondern auch auf Szenarien außerhalb dieses Schemas beziehen.

3.2 Ziele der Individualisierung von Lernwegen

Auch wenn der Begriff der Individualisierung von Lernwegen wie oben beschrieben an sich schon selber eine Zielstellung enthält, kann diese aus verschiedenen Perspektiven heraus noch weiter spezifiziert werden. Bräu (2005, S. 132f) unterscheidet dabei zwischen drei Perspektiven:

Gesellschaftstheoretische Perspektive

Kinder und Jugendliche müssen darauf vorbereitet werden, in einer zunehmend individualisierten Gesellschaft (vgl. Kapitel 2 in dieser Arbeit) zurecht zu kommen und sich darin als eigenständig handelnde Subjekte zu bewegen. Die von Kunze angeführten Aspekte „Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung und freie Entfaltung der Persönlichkeit“ sowie das „Recht auf gesellschaftliche Teilhabe“ ließen sich dieser Perspektive ebenfalls zuordnen (Kunze 2009, S. 17). Im Zusammenhang mit bildungspolitischen Aspekten ergänzt Kunze weiterhin folgende Punkte: „Die Individualisierung von Lernwegen zielt auf die Hinführung aller Schülerinnen und Schüler zum Erreichen der Bildungsstandards, die Verbesserung von Selektionsentscheidungen, stößt Reformen zum Umbau des Schulsystems an und steuert einen Ausgleich vorhandener Benachteiligungen und die Prävention künftiger Nachteile durch misslungene Bildungskarrieren“ (Kunze 2009, S. 18) an. Auf einer institutionellen Ebene resultiert die Notwendigkeit einer solchen Zielsetzung aus der Tatsache heraus, „dass die gewünschte Homogenisierung im Rahmen gegliederter Schulsysteme nicht gelingt“ (Bohl et al. 2012a, S. 42). Die daraus folgenden Schulstrukturereformen vieler Bundesländer (die sich zumeist auf die Zusammenlegung verschiedener Schularten beziehen) führen jedoch dazu, dass Heterogenität ein bestimmendes Grundmerkmal, ja sogar Voraussetzung unterrichtlicher Prozesse wird, der mit entsprechenden Lehr-Lernformen (d. h. mit der Individualisierung von Lernwegen) begegnet werden muss.

Individualpsychologische Perspektive

Grundlage für die Erreichung der für die Gesellschaft interessanten Ziele ist das eigenständige, selbstreflexive Individuum, welches über eine gefestigte Persönlichkeit sowie ein starkes und positives Selbstbild verfügt. Die Individualisierung von Lernwegen zielt auch auf diesen Bereich ab. Durch sie sollen die Eigenheiten und Stärken des einzelnen Lernenden gezielt vorangebracht werden. „[I]nnere Autonomie, Persönlichkeit und Individualität – also Eigenschaften, die sich auf das eigene Ich beziehen - zu einer toleranten, solidarischen Haltung führen (...) zu einem Verhalten, das die Gemeinschaft im Blick hat“ (Bräu 2005, S. 132).

Lerntheoretische Perspektive

Ein weiteres Ziel, das mit der Individualisierung von Lernwegen einhergeht, ist die Berücksichtigung aktueller lerntheoretischer Ansätze (vgl. Kapitel 2): Folgt man den neuesten Erkenntnissen der Lehr-Lern-Forschung, so muss Lernen am einzelnen Subjekt ausgerichtet werden. Über die Individualisierung von Lernwegen wird dieser Anforderung Rechnung getragen.

Unabhängig von diesen einzelnen Perspektiven konstatiert Kunze, dass diese Zielsetzungen teilweise im Gegensatz zueinander stehen. Als Beispiel dafür kann etwa die Fokussierung auf die Hervorhebung der Eigenheiten des einzelnen Lernenden genannt werden, die in einem Widerspruch steht mit der Zielsetzung, über individualisierende Maßnahmen doch nur wieder Homogenität anzustreben (im Sinne von man konzentriert sich auf den Einzelnen, um ihn in mit den anderen Lernenden auf eine gleiche Stufe zu bringen). Weiterhin ist festzuhalten, dass, je nach Position und jeweiligem Hintergrund, Vertreter aus Theorie und Praxis ganz unterschiedliche Perspektiven einnehmen, so dass an dieser Stelle keine einheitliche Bevorzugung oder Abweisung einzelner Sichtweisen feststellen lässt (Kunze 2009, S. 18).

3.3 Dimensionen der Individualisierung von Lernwegen

Um Lernwege von Schülerinnen und Schülern überhaupt individualisieren zu können, ist es unabdingbar, dabei auf verschiedenen Dimensionen zu operieren. Die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen von Lernenden erfordert entsprechende Maßnahmen sowohl in Hinblick auf eine diagnostische Dimension als auch in Bezug auf die Dimension der konkreten unterrichtsmethodischen Gestaltung von Lernprozessen. Eine weitere Dimension bezieht sich auf die veränderte Rolle, welche die Lehrkraft vor dem Hintergrund der Individualisierung von Lernwegen gegenüber den Schülerinnen und Schülern einnehmen muss. Alle drei Dimensionen sollen nachfolgend kurz dargestellt werden. Da die im Rahmen dieser Arbeit behandelte Aktivierung Didaktischer Laien jedoch vorrangig der zweitgenannten, d. h. unterrichtsmethodischen Dimension zuzuordnen ist, soll diese ausführlicher dargestellt werden als die beiden anderen Dimensionen. Es ist jedoch an dieser Stelle festzuhalten, dass alle drei Dimensionen als interdependent miteinander in Verbindung stehend betrachtet werden müssen. Die nachfolgenden Darstellungen sind angelehnt an die in Kunze/Solzbacher verwendete Einteilung (Kunze und Solzbacher 2009).

3.3.1 Diagnostische Dimension

Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, Lernangebote so zu gestalten, dass sie auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind. Sie müssen deshalb einen genauen Überblick über die Fähigkeiten, Stärken und Schwächen der Lernenden haben. Um diesen Einblick aber überhaupt bekommen zu können, ist es erforderlich, das Lernverhalten fortlaufend und systematisch, d. h. vor dem Hintergrund vorgegebener Kategorien, Begriffe und Konzepte (vgl. dazu etwa Jäger und Lissmann 2004) in den Blick zu nehmen. Dies erfolgt sowohl auf einer impliziten Ebene, d. h. das sich kontinuierlich ändernde Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler wird während des alltäglichen Unterrichtens erfasst und beurteilt. Diagnostische Leistungen vollziehen sich weiterhin aber auch auf einer expliziten Ebene, d. h. in Form von gesonderten, vom unmittelbaren Unterrichtsgeschehen abgehobenen Verfahren wie Leistungstests oder systematischer Beobachtung. Die über diagnostische Verfahren erlangten Ergebnisse stellen die Grundlage für die Planung und Durchführung von Unterricht dar (im Sinne von: „Erst wenn bekannt ist, wo eine Klasse steht, können auch die für die Lernenden passenden Inhalte ausgewählt und die entsprechenden Methoden eingesetzt werden.“). Sie dienen letztendlich aber auch als Basis der Leistungsbeurteilung, d. h. der Bewertung und in der Regel auch Benotung von Leistungen, und stellen damit ein bestimmendes Moment im Zusammenhang mit der Selektionsfunktion der Institution Schule dar. Betrachtet man diese Dimension vor dem Hintergrund der Individualisierung von Lernwegen, bedeutet dies, dass bei der Erfassung und Bewertung von Lernleistungen individuelle Maßstäbe angelegt werden müssen und auch, dass der Lernende selber in die Diagnoseprozesse mit einbezogen wird. Es gibt zahlreiche Verfahren, die diesem Anspruch gerecht werden wollen. Dazu zählen die systematische Beobachtung (vgl. dazu etwa Richert 2009; Beck und Scholz 1995), Testverfahren, die gezielt Informationen über den einzelnen Lernenden liefern sollen (vgl. dazu etwa Jürgens und Sacher 2008; Saldern 2009) oder Kompetenzraster (vgl. dazu etwa Merziger 2007; Merziger 2009). Im Bereich der Leistungsbeurteilung können als beispielhafte Verfahren der Portfolioansatz (vgl. dazu etwa Brunner et al. 2009 oder Pfeifer und Kriebel 2007), der Einsatz von Lerntagebüchern (vgl. dazu etwa Gläser-Zikuda 2007 oder Merziger 2007), Formen der Schülerselbst- bzw. mitbewertung (vgl. dazu etwa Bohl 2006, S. 124ff), Lernentwicklungsberichte (vgl. dazu etwa Schaub 1999) sowie unterschiedliche Feedback-Methoden (vgl. dazu etwa Bastian und Combe 2009) benannt werden.

3.3.2 Unterrichtsmethodische Dimension

Soll Lernen im Kontext schulischer Unterrichtsprozesse auf die individuellen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden, so bedeutet dies immer auch die Anwendung spezifischer Unterrichtsmethoden.

Diese müssen so angelegt sein, dass sie dem Lernenden bestimmte Freiheiten ermöglichen, den Lernprozess auf seine individuellen Anforderungen abzustimmen. Dieser Abstimmungsprozess kann sich dabei auf unterschiedlichen Ebenen abspielen: So gibt es beispielsweise unterrichtsmethodische Ansätze, in denen die Lernenden über Lernziele und -inhalte sowie über das Arbeitsvorgehen selbst entscheiden (z. B. bei der Freiarbeit, vgl. dazu etwa Morgenthau 2011) und es gibt Verfahren, in denen die Lehrkraft maßgeblich die meisten Ebenen festlegt und der Lernende lediglich auf nur wenigen Ebenen, etwa der Ebene des Lerntempos, bestimmte Freiheiten erhält (z. B. bei der Unterrichtsmethode „Lerntempoduett“, vgl. dazu etwa Wahl 2008a sowie Kapitel 5.10 in dieser Arbeit).

Kriterien zur Unterscheidung unterrichtsmethodischer Ansätze, die auf die Individualisierung von Lernwegen abzielen

Möchte man die vielfältigen Verfahren und Techniken geordnet darstellen, so finden sich in der Literatur verschiedene Ansätze dazu. So unterscheidet Bräu (2005, S. 135f) etwa zwischen drei grundlegenden Formen individualisierender Unterrichtsarrangements:

- **Arbeitspläne**

Individuelles Lernen kann realisiert werden über Tages- oder Wochenpläne, in denen Aufgaben festgelegt werden, welche die Lernenden innerhalb des jeweils vorgegebenen Zeitraums zu erledigen haben. Die Aufgaben können dabei ganz unterschiedlicher Art sein, Aufgaben des Übens, des Problemlösens, des Erkundens, des Forschens, des Präsentierens u. v. m.. Der Lernende kann sich diesen Aufgabenstellungen individuell nähern, die Lehrkraft dient während der Bearbeitungszeit lediglich als Ansprechpartner und Berater bei Fragen oder Problemen und gibt Rückmeldung zur geleisteten Arbeit. (Für eine detailliertere Darstellung vgl. z. B. Claussen 1997).

- **Individuelle Arbeit innerhalb von Gruppenarbeit**

Auch wenn Aufgaben in Gruppen bearbeitet werden, ist es möglich, dass Lernende einzelne Teilbereiche der Aufgaben- oder Problemstellung individuell bearbeiten und sich für diese allein verantwortlich zeigen. Im Laufe des Lernprozesses werden diese Einzelteile dann jedoch wieder zu einem Ganzen zusammengefügt. Beispiele für solche unterrichtsmethodischen Arrangements sind etwa das Gruppenpuzzle oder das Lerntempoduett.

- Individuelle Projekte

Zu dieser Form von Unterrichtsarrangements zählen in der Regel zeitlich längerfristig angelegte Szenarien, in denen die Schülerinnen und Schüler ein frei gewähltes Thema vor dem Hintergrund einer selbst bestimmten Fragestellung eigenständig bearbeiten und dabei - in Abstimmung mit der Lehrkraft - auch festlegen, welche Form das Ergebnis haben soll. Als historischer Vorläufer dieses Verfahrens kann die Projektmethode nach Dewey angesehen werden (Dewey et al. 1985). Projekte können jedoch auch kooperativ in Schülerteams absolviert werden.

Eine weitere Möglichkeit, methodische Ansätze zur Individualisierung von Lernwegen voneinander zu unterscheiden, besteht nach Kunze/Solzbacher (2009) darin, zu differenzieren zwischen Verfahren, die räumlich unmittelbar innerhalb der Schule angewendet werden können, und solchen Verfahren, die sich für den Einsatz außerhalb von Schule eignen (wenn sie auch möglicherweise inhaltlich nach wie vor in einer Verbindung zu schulischen Lehr-Lern-Prozessen stehen). Als Beispiele für Verfahren des erstgenannten Typs führen Kunze/Solzbacher ähnlich wie Bräu (2005)) die Wochenplanarbeit an, ergänzen hier aber noch differenzierende Maßnahmen, kooperative Lernformen, Beratung, Lernverträge, tutorielle Lernarrangements. Als Beispiele für Verfahren, welche die Individualisierung von Lernwegen außerhalb von Schule anstreben, führen sie differenzierende Hausaufgaben, Schülerfirmen, Kooperationen zwischen Schule und Betrieben sowie Universitäten an (Kunze und Solzbacher 2009, S. 5f).

Analog zu der in Kapitel 1 getroffenen Unterscheidung sollen im Rahmen dieser Arbeit nur solche methodischen Ansätze in den Blick genommen werden, in denen zur Individualisierung von Lernwegen Personen in die Gestaltung von Lernprozessen einbezogen werden, die keine didaktische Ausbildung auf professionellem Niveau vorweisen können, so genannte Didaktische Laien. Was genau unter Didaktischen Laien zu verstehen ist, wird im nachfolgenden Kapitel erörtert. Vor diesem Hintergrund erscheint die Verwendung der oben beschriebenen Unterteilung unterrichtsmethodischer Ansätze zur Individualisierung von Lernwegen nach Bräu nicht sinnvoll, da sie sich vorrangig auf solche Konzepte bezieht, in denen der einzelne Lernende im Fokus steht. Die Unterscheidung nach Kunze/Solzbacher berücksichtigt zwar auch methodische Ansätze, in denen die Individualisierung von Lernwegen über die Aktivierung unterstützender Personen versucht wird zu realisieren, legt aber bei der Unterteilung selber den Fokus mehr auf den räumlichen Aspekt, der im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht primär im Vordergrund stehen soll. Er wird jedoch an späterer Stelle (vgl. Kapitel 6) wieder aufgegriffen.

Es soll vielmehr unterschieden werden zwischen methodischen Ansätzen, in denen das Lernen des Einzelnen ermöglicht und gezielt unterstützt wird, indem ihm ganz spezifische Lernzugänge ermöglicht werden (beispielsweise in Form geöffneten bzw. offenen Unterrichts oder über den Einsatz medialer Lernprogramme) (Typ 1) sowie Verfahren und Techniken, bei denen dazu gezielt noch andere Personen in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen einbezogen werden (z. B. zusätzliche Lehrkräfte, andere Schülerinnen oder Schüler, schulexterne Personen) (Typ 2). Das Unterscheidungskriterium bezieht sich demnach also darauf, ob zur Individualisierung von Lernwegen neben Lehrkraft und Lernendem noch weitere Personen einbezogen werden oder nicht.

Ebenen, auf die sich unterrichtsmethodische Ansätze hinsichtlich der Individualisierung von Lernwegen beziehen können

Die hier beschriebene unterrichtsmethodische Dimension, auf die sich die Individualisierung von Lernwegen beziehen kann (vielmehr muss), ist weiter ausdifferenzieren in verschiedene Unterebenen. Dies ist damit zu erklären, dass über den Einsatz der unzähligen Unterrichtsmethoden ganz verschiedene Aspekte der Individualität von Lernenden berücksichtigt werden können. Die Idee der Ansätze aufgreifend von Ramseger (1977), Brügelmann (1996), Peschel (2007) und Bohl (2012a), wird vorgeschlagen, zwischen den nachfolgend aufgeführten Ebenen zu unterscheiden.

Die beiden nachfolgend beschriebenen Ebenen orientieren sich an den beiden von Bohl genannten obersten Ebenen der Öffnung des Unterrichts (Bohl et al. 2012a, S. 50).

Ebene der Lernziele

Werden Unterrichtsmethoden auf der Ebene der Lernziele individualisiert, bedeutet dies, dass die Lernziele von der Lehrkraft entweder ganz konkret in Hinblick auf das Leistungsniveau der einzelnen Schülerinnen und Schüler festgelegt werden (z. B. Gruppenralley, vgl. dazu Kapitel 5.3) oder dass die Lernenden ohne Vorgaben und Einschränkungen durch die Lehrkraft selbst bestimmen, welche Ziele sie mit ihrem Lernen verfolgen (z. B. Projektmethode, vgl. dazu Kapitel 5.5). Eine Mischvariante dieser beiden Formen wäre, wenn die Schülerinnen und Schüler frei aus einem Pool von der Lehrkraft vorgegebener Lernziele wählen können (z. B. bei manchen Varianten der Stationenarbeit, vgl. dazu Hegele 1999).

Ebene der Lerninhalte

Werden Unterrichtsmethoden auf der Ebene der Lerninhalte individualisiert, bedeutet dies, dass die Lerninhalte von der Lehrkraft entweder ganz gezielt auf das favorisierte Interessengebiet und/oder Leistungsniveau der einzelnen Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden (z. B. Gruppenturnier, vgl. dazu Kapitel 5.4) oder dass die Lernenden ohne Vorgaben und Einschränkungen durch die Lehrkraft selber Lerninhalte ganz nach ihren eigenen Interessen wählen dürfen (z. B. Freiarbeit). Eine Mischvariante dieser beiden Formen wäre, wenn die Schülerinnen und Schüler aus einem Pool von der Lehrkraft vorgegebener Lerninhalte wählen können (z. B. bei manchen Varianten der Stationenarbeit).

Die drei nachfolgend beschriebenen Ebenen (Sozialform, Handlungsmuster und Phasierung der Lernprozesse) orientieren sich an den von Meyer benannten Dimensionen methodischen Handelns (vgl. dazu Meyer 2010, S. 235).

Ebene der Sozialformen

Werden Unterrichtsmethoden auf der Ebene der Sozialformen individualisiert, bedeutet dies entweder, dass die Lehrkraft die Lernenden nur in solchen Sozialformen arbeiten lässt, die für die Schülerinnen und Schüler am lernförderlichsten sind (z. B. Partnerarbeit) oder dass die Lernenden ohne Vorgaben und Einschränkungen durch die Lehrkraft selbst bestimmen dürfen, ob sie allein, zu zweit oder in einer Gruppe arbeiten möchten (z. B. Team Assisted Individualization, vgl. dazu Kapitel 5.17). Eine Mischvariante dieser beiden Formen wäre, wenn die Schülerinnen und Schüler zumindest phasenweise die Sozialform wählen könnten (z. B. bei manchen Varianten der Stationenarbeit).

Ebene der Handlungsmuster

Werden Unterrichtsmethoden auf der Ebene der Handlungsmuster individualisiert, bedeutet dies entweder, dass die Lehrkraft solche Handlungsmuster vorgibt, die am besten den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen oder sie fördern und fordern (z. B. Reziproke Lehre, vgl. dazu Kapitel 5.16). Die andere Variante besteht darin, dass die Lernenden ohne Beteiligung der Lehrkraft entscheiden, welche Handlungsmuster sie im Rahmen von Lernprozessen anwenden möchten (z. B. im Rahmen von Wochenplanarbeit). Eine Mischvariante beider Formen würde dann bestehen, wenn die Lernenden zumindest teilweise über diesen Aspekt (mit)bestimmen dürften (z. B. Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren).

Ebene der Phasierung der Lernprozesse

Werden Unterrichtsmethoden auf der Ebene der Phasierung von Lernprozessen, bedeutet dies entweder, dass die Lehrkraft die Unterrichtsphasen und ihren Ablauf so arrangiert, dass sie den Bedürfnissen der Lernenden bestmöglich entgegenkommt oder dass die Lernenden ohne Vorgaben und Einschränkungen durch die Lehrkraft selbst bestimmen dürfen, in welche Phasen sich ihr Lernprozess wann gliedert (z. B. Kleingruppenprojekte). Eine Mischvariante dieser beiden Formen wäre, wenn die Schülerinnen und Schüler zumindest phasenweise selbständig bestimmen dürften, welche Phase sie in ihrem Lernprozess einschlagen wollen oder nicht (z. B. Team Assisted Individualization).

Die nachfolgend beschriebenen Ebenen sind angelehnt an die Ebenen der inneren Differenzierung nach Paradies/Linser (2001).

Ebene der Lernmaterialien und/oder -medien

Um von einer Individualisierung auf der Ebene der Lernmaterialien und/oder -medien zu sprechen, müssen folgende Bedingungen gegeben sein: Die Lehrkraft stimmt die verwendeten Materialien und/oder Medien gezielt auf die Voraussetzungen des einzelnen Lernenden ab. Ein Beispiel dafür wäre etwa, wenn ein Textbeitrag (z. B. in Form eines Arbeitsblattes) vom Schwierigkeitsniveau her so ausgewählt wird, dass er einen Lernenden beispielsweise in Hinblick auf enthaltene Fremdwörter oder in Bezug auf die Satzstruktur nicht überfordert. Eine Individualisierung auf dieser Ebene wäre auch gegeben, wenn die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Lernprozesses selbst frei bestimmen können, mit welchen Lernmaterialien oder welchen Medien sie arbeiten möchten. Eine Unterrichtsmethode, die als Beispiel für diese Variante genannt werden kann, ist die Projektmethode. Wenn die Lehrkraft eine Auswahl an Materialien und/oder Medien vorgibt, aus der die Lernenden wählen können, stellt dies eine Mischform der beiden zuvor genannten Varianten dar. Auch dann könnte man von einer Individualisierung auf der Ebene der Lernmaterialien und/oder -medien sprechen.

Ebene des Anforderungsniveaus der Lernaufgaben

Eine weitere Form, Lernprozesse auf die individuellen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen von Lernenden abzustimmen, besteht darin, den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben an das jeweilige Leistungsvermögen von Lernenden anzupassen. Konsequenterweise umgesetzt, würde dies bedeuten, dass jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler individuell für sie entwickelte Aufgaben bekommen und sich so weder unter- noch überfordert sondern im besten Falle angemessen gefordert fühlen. Eine Variante, Lernwege

auf dieser Ebene zu individualisieren, besteht darin, dass nicht für jeden einzelnen Lernenden spezielle Aufgaben entwickelt werden, sondern dass die Schülerinnen und Schüler, ganz im Sinne des Differenzierungsgedankens, in Untergruppen (beispielsweise leistungsschwach, leistungsstark ö. ä.) angepasste Aufgabenstellungen erhalten, was zumindest als Annäherung an die individuellen Eigenheiten der Lernenden verstanden werden kann. Ein Beispiel für eine Unterrichtsmethode, in der diese Form der Individualisierung von Lernwegen umgesetzt wird, ist das Gruppenturnier (vgl. dazu Kapitel 5.4). Aufgrund der gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen (Bildungsauftrag, Qualifizierungsauftrag, Homogenitätsprinzip) ergibt es sich nur selten, dass die Lernenden das Anforderungsniveau von Lernaufgaben ganz unabhängig und selbstbestimmt selbst festlegen.

Ebene des Lerntempos

Schülerinnen und Schüler arbeiten in unterschiedlichen Geschwindigkeiten. Was der eine Lernende in wenigen Minuten erfassen und umsetzen kann, dauert bei einem anderen Lernenden wohlmöglich mehrere Unterrichtsstunden. Das Lerntempo ist deshalb ein weiterer Aspekt, auf den sich die Individualisierung von Lernwegen beziehen kann. Einige Unterrichtsmethoden ermöglichen es den Lernenden, zumindest in einem gewissen Rahmen ganz nach ihrem eigenen Lerntempo zu arbeiten. Ein Beispiel für eine solche Methode ist etwa das Lerntempoduett (vgl. dazu Kapitel 5.10). Dass Lernende in vollem Maße, d. h. ohne Einschränkungen und Begrenzungen, nach ihrem eigenen Lerntempo arbeiten können, ist im Rahmen schulischen Unterrichts (zumindest im Hinblick auf langsamer arbeitende Lernende) so gut wie nie möglich - allein aufgrund der gegebenen zeitlichen Strukturen oder der Organisation von Lehr-Lern-Prozessen in Form von Fächerunterricht.

Die nachfolgende Ebene ist an keine der Autorin bekannte Veröffentlichung angelehnt, sondern wurde als zusätzliche Ebene ergänzt. Dies lässt sich wie folgt begründen: Kommunikation als solche ist ein störanfälliger Prozess. Beim Austausch von Informationen entstehen häufig Missverständnisse und Konflikte (vgl. dazu etwa Schulz Thun 2010 oder Watzlawick et al. 2011). In Settings, in denen die Beteiligten in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen oder die geprägt sind von bestimmten hierarchischen Strukturen, kann Kommunikation auch dadurch gestört sein, dass sich Beteiligte in ihren Beiträgen zurückhalten, aus Angst davor, beispielsweise eine schlechte Note zu erhalten. Problematisch kann es auch sein, wenn die Beteiligten in ihrem Sprachniveau voneinander abweichen (bedingt durch z. B. einen unterschiedlichen Bildungsgrad oder unterschiedliche Altersklassen o. ä.). Im Rahmen schulischer Lehr-Lern-Prozesse kann diese Problematik auftreten. Lehrkräfte und Lernende stehen nicht in einer neutralen Beziehung zueinander. Allein die Tatsache, dass die Leistungen der Schülerinnen

und Schüler bewertet werden müssen oder dass es im Rahmen des schulischen Miteinanders häufig zu pädagogischen Zielkonflikten im Zusammenhang mit Unterrichtszielen und Erwartungen von Lehrkräften kommt (vgl. dazu Wahl et al. 1984, S. 45ff), verdeutlicht dies sehr anschaulich. Nach Ansicht der Verfasserin dieser Arbeit kann sich Individualisierung demnach auf eine Kommunikationsebene beziehen: Bekommen Lernende die Chance, sich ganz frei und ohne Angst auszudrücken und mitteilen zu können, so entspricht dies auch einer Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und Bedürfnisse. Erklären sich Kinder und Jugendliche beispielsweise einen Sachverhalt, funktioniert dies häufig ganz hervorragend, allein schon weil die gewählten Worte und die Beispiele, die damit beschrieben werden, näher an der Lebenswelt, und d. h. damit meist auch an dem alltäglichen Sprachgebrauch der Lernenden verankert sind. Dieses Phänomen bekommt eine besondere Gewichtung vor dem Hintergrund von Kommunikationsproblemen im Zusammenhang mit interkulturellen Differenzen. Dass diese Ebene von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist, spiegelt sich in zahlreichen Veröffentlichungen wider, in denen es um genau diese Problematik geht (vgl. dazu etwa Augenstein 1998; Neuland 2008; Pauli 2011).

Ebene der Sprache/Kommunikation

Im Rahmen schulischer Lehr-Lern-Prozesse soll demnach immer, wenn Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur freien sprachlichen Äußerung gegeben wird oder die Kommunikation vom Sprachniveau her an die Voraussetzungen der Lernenden anknüpft, von einer Individualisierung von Lernwegen auf der Ebene der Sprache/Kommunikation die Rede sein. Gegeben wäre dies beispielsweise, wenn die Lehrkraft ihr eigenes Sprachverhalten an das der Lernenden anpasst, was allerdings weder zielführend noch authentisch wäre. Vielmehr von Interesse sind hier deshalb Lernszenarien, in denen die Lernenden zeitweise Freiräume zu einem freien, unbeschwertem Austausch bekommen. Das Gruppenpuzzle (vgl. dazu Kapitel 5.2) ist ein Beispiel für eine solche Unterrichtsmethode, die diese Freiräume ermöglicht.

3.3.3 Dimension der (veränderten) Lehrerrolle

Betrachtet man die sich in den letzten Jahren verändernde Unterrichtskultur (welche im Zusammenhang mit dem in Kapitel 2 beschriebenen Paradigmenwechsel der Didaktik zu sehen ist), stößt man zwangsläufig auch auf sich daraus ergebende Anforderungen an eine neue Lehrerrolle: „Weg vom Lehren im frontalen Gleichschritt, hin zur Gestaltung von Lernarrangements, weg vom bookish learning hin zur Schaffung von learning environments (...), weg vom Nürnberger Trichter, hin zur Unterstützung individueller, aktiver Lernprozesse“

(Gudjons 2006, S. 10). Die Beratung von Schülerinnen und Schülern (sowie deren Eltern) gehört, daran anschließend, zu einer der Kernkompetenzen von Lehrkräften und ist in den vergangenen Jahren immer mehr in den Fokus des Interesses gerückt, was sich auch in den zahlreichen Veröffentlichungen zu diesem Thema widerspiegelt (vgl. dazu etwa Hertel und Schmitz 2010, Keller 1993, Kliebisch und Schmitz 2005 oder Schnebel 2007). Beratung ist als zentraler Bestandteil des Lehrerhandelns in Professionsstandards wie auch Schulprogrammen verankert und etabliert sich zunehmend als basales Element der Lehramtsaus- und fortbildung. Im Zusammenhang mit einer sich verändernden Lehrerrolle sind neben der Beratung auch die Gestaltung anregender, zur Selbsttätigkeit motivierender Lernarrangements, die Beobachtung und Begleitung (nicht im lenkenden sondern unterstützenden Sinne) der Lernenden sowie die Förderung von Schlüsselkompetenzen als weitere Anforderungen zu sehen.

In der Unterrichtspraxis gestaltet es sich oft schwer, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Die Gründe dafür liegen in ganz unterschiedlichen Aspekten, die nachfolgend kurz skizziert werden sollen.

3.4 Schwierigkeiten bei der Umsetzung

3.4.1 Orientierung des Bildungssystems an Homogenität und Selektion

Das deutsche Bildungssystem orientiert sich am Ideal der Homogenität. Mit Homogenität bezeichnet man die Gleichartigkeit von Objekten, Erscheinungen und Elementen eines Systems. Ist von Homogenität im schulischen Kontext die Rede, so ist damit zumeist die Gleichartigkeit der Mitglieder einer Lerngruppe gemeint, die über verschiedene „Sortierungs- bzw. Organisationsmaßnahmen“ (Tillmann 2004, S. 6) gewährleistet werden soll. Dazu zählen beispielsweise die Organisation von Unterricht in Jahrgangsklassen zur Erzeugung von Altershomogenität (vor dem Hintergrund der Annahme, dass Lernende eines Jahrgangs in etwa den gleichen Entwicklungs- und Kenntnisstand vorweisen), Zurückstellungen vom ersten Schulbesuch, Klassenwiederholungen, Sonderschulüberweisungen, die Abschlusung bzw. Zurückstufung in andere Schulformen oder die Aussonderung und Zuweisung zu spezifischen Angeboten. Der Grundgedanke hinter diesen Maßnahmen ist ein Selektionsprinzip: Über Auslese und Zuweisung erhalten Lernende eine spezifische soziale Position oder Berechtigung (ausführlich zu Funktionen von Schule vgl. bspw. Fend 2009). In deutschsprachigen Ländern finden diese Mechanismen der Auslese im Vergleich zu anderen Ländern nicht nur besonders häufig statt, sondern auch auffällig früh (Buholzer und Kummer Wyss 2010b). Lehrkräfte, welche in ihrem Unterricht die Individualisierung von Lernwegen realisieren möchten, stehen so vor dem Dilemma, das

individuelle Lernen des Einzelnen mit den Strukturvorgaben, Prüfungsanforderungen und Bildungsstandards eines an Homogenität und Selektion orientierten Systems zu vereinbaren. Dieser Konflikt verschärft sich noch vor dem Hintergrund, dass die angestrebte Homogenisierung nicht gelingt. So zeigen etwa die Ergebnisse verschiedener Leistungsvergleiche zwischen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe, dass sich die Leistungsniveaus der verschiedenen Schulformen erheblich überschneiden (Baumert 2001; Eder 2001; Ramseier et al. 2002):

„Vereinfacht gesagt können viele der jeweils besseren Schülerinnen und Schüler unterer Schultypen mit den Leistungen schwächerer und mittlerer Schülerinnen und Schüler höherer Schultypen mithalten. So unterscheiden sich gemäß der Analyse der Schweizer PISA-Studie 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Leseleistung nicht darin, ob sie die Realschule oder die Sekundarschule besuchen (...). Dies gilt auch für Schulen in Deutschland: Die besten deutschen Hauptschüler erreichen mittleres gymnasiales Niveau, schwächere Gymnasiasten wären auch in vielen Hauptschulen nur im Mittelfeld (...). Ähnliches kann auch für Österreich nachgewiesen werden.“ (Buholzer und Kummer Wyss 2010b, S. 79).

Es finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass eine bewusste Heterogenisierung von Lerngruppen einen effektiveren Weg zum Erfolg darstellen - insbesondere, wenn es um Lernziele geht, die über die Ebene des reinen Wissenserwerbs hinausgehen (etwa Buholzer und Kummer Wyss 2010b; Saldern 2007 oder Tillmann 2004).

Die Ausrichtung an Homogenität und Selektion führt zu Herausforderungen auch auf der folgenden Ebene: Schulischer Unterricht zielt einerseits auf die Unterstützung von Individualisierungs-, Selbständigkeits- und Persönlichkeitsentwicklungsprozessen einzelner Schülerinnen und Schülern, soll diese aber gleichzeitig zu sozialen, interaktions- und kooperationsfähigen, toleranten Mitbürgern der Gesellschaft erziehen. Nach Beendigung der Schullaufbahn sollen alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Schulischer Unterricht bewegt sich demnach immer in einem Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft. Bräu (2005) sieht vor diesem Hintergrund die besondere Herausforderung darin, Lernprozesse so zu gestalten, dass zwar an die individuellen Voraussetzungen, Interessen und Motivationslagen des einzelnen Lernenden angeknüpft wird, aber dennoch auch die für alle geltenden Standards berücksichtigt werden. Dieses Dilemma spiegelt sich auch in der Vergabe entsprechender leistungsbezogener Abschlüsse wider. Eine Lehrkraft steht vor der Herausforderung, ihren Unterricht auszurichten einerseits an „dem Auftrag zur individuellen Förderung des Einzelnen und andererseits an den auf Vergemeinschaftung und Homogenisierung orientierten schulischen Bedingungen“ (Kunze 2009, S. 22).

Weiterhin zeigt sich: Die bestehenden Strukturen führen zu einem Spannungsfeld zwischen dem Recht auf Gleichheit und dem Recht auf Differenz, welches sich ergibt aus einer Gleichzeitigkeit eines Bezuges auf den Einzelnen und eines Bezuges auf eine Gemeinschaft

und das Miteinander in dieser Gemeinschaft: Gleichheit als grundlegendes Merkmal von Gerechtigkeit ist in Deutschland ein verfassungsmäßiges Grundrecht, verankert im Artikel 3 des Grundgesetzes (Deutschland <Bundesrepublik> 2010). Übertragen auf den schulischen Kontext heißt das, dass jeder Lernende einen Anspruch darauf hat, als einer unter Gleichen behandelt zu werden und demnach gleichberechtigt zu sein. Auf der anderen Seite hat jedes Individuum ein Recht darauf, in seiner Eigenart und Einzigartigkeit gesehen und anerkannt zu werden. Es hat demnach ein Recht auf Differenz (Bräu 2005; Prengel 2006).

Lehrkräfte an Schulen unterrichten vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes in Strukturen, die auf Leistungsgruppen ausgerichtet sind, sollen aber gleichzeitig das Lernen des Einzelnen fokussieren. Es gibt jedoch viele Faktoren, die einen angemessenen Umgang mit Heterogenität erschweren. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang etwa die Zuweisung der Lehrerwochenstunden und damit der Arbeitszeiten, die Zuweisung der Schülerwochenstunden, das Jahrgangsklassensystem, kurze Pausen, in der Regel 45-Minuten Stunden und vieles mehr – Strukturen, die ein gezieltes Eingehen auf den Einzelnen erheblich erschweren (Saldern 2007). Kunze sieht daraus den nachvollziehbaren Wunsch nach einer homogenen Lerngruppe erwachsen (Kunze 2009), sieht darin aber auch gleichzeitig eine grundsätzliche Hürde für die Individualisierung von Lernwegen. Auch Ratzki (2007) betont:

„Die Haltung, die Einstellung der Lehrkräfte zur Heterogenität und damit zum individuellen Lernen der Schülerinnen und Schüler ist die entscheidende Voraussetzung, die allerdings eng mit den Vorgaben der Schulgesetze und ihren integrativen oder selektiven Zielsetzungen zusammenhängt.“ (S. 78).

Wichtig zu betonen ist, dass einzelne Lehrkräfte die Individualisierung von Lernwegen schwerlich allein realisieren können, ohne dass ihr Handeln über eine entsprechende Schulkultur fundiert und mitgetragen wird. Individualisierung von Lernwegen bedarf eines Lehrerkollegiums, das „an einem Strang zieht“, bedarf einer gemeinsam verstandenen Schulkultur. Ein Kollegium, das seinen Schülerinnen und Schülern die Begehung individualisierter Lernwege ermöglichen möchte, benötigt zunächst ein von der kompletten Schulgemeinschaft getragenes grundsätzliches und gemeinsames Verständnis in Bezug auf die Individualisierung von Lernwegen. Es muss einen Konsens geben darüber, was genau darunter zu verstehen ist, welche Ziele damit erreicht werden sollen und in welcher Form diese Ziele zu erreichen sind. Es bedarf also einer gemeinsamen Strategie, wie dieses Vorhaben konkret im Unterricht und allgemein im Schulalltag umgesetzt werden soll. Basis dafür ist die von allen Beteiligten geteilte Auffassung, dass Vielfalt und Heterogenität nicht als Hindernis von Lehr-Lernprozessen sondern, ganz im Gegenteil, als Chance, als Möglichkeit und Bereicherung verstanden werden (Prengel 2006).

3.4.2 Notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften

Neben einer notwendigen Grundauffassung zur Heterogenität erfordert die Individualisierung von Lernwegen vielfältige Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte. Sie reichen über die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihres Lernens ganz anders wahrzunehmen, über Diagnose- und Beratungskompetenzen bis zur Kompetenz, Ziele, Methoden, Aufgaben und Formen der Leistungsbeurteilung zu variieren. Bräu (2005, S. 146f) benennt folgende notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften als Voraussetzung für die Individualisierung von Lernen:

- Bewusstsein des Paradoxienproblems
- Diagnosekompetenz
- Zeitmanagement
- Gelassenheit
- Bereitschaft zur Einarbeitung in individuelle Themenschwerpunkte von Schülerinnen und Schülern

In einer Befragung von Solzbacher äußerten befragte Lehrkräfte in Bezug auf notwendige Fortbildungsmaßnahmen im Zusammenhang mit individueller Förderung folgende Bedarfe (vgl. Abbildung 4, Angaben in Prozent):

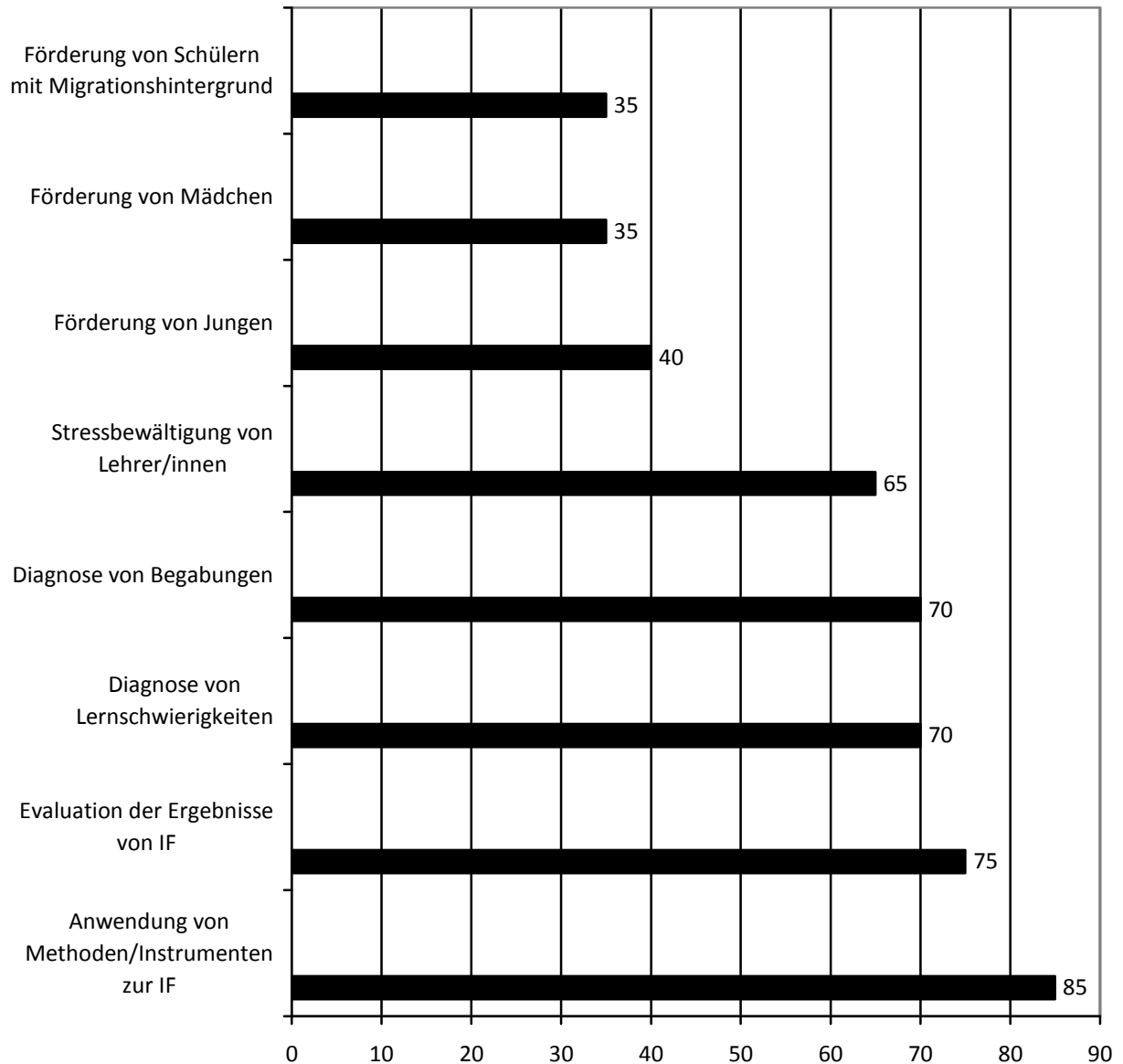


Abbildung 4: Von Lehrkräften geäußerter Fortbildungsbedarf im Bereich der individuellen Förderung (angelehnt an Solzbacher 2009, S. 38)

Diese Ergebnisse zeigen, dass das Defizitempfinden von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der individuellen Förderung als sehr hoch einzuschätzen ist und kann möglicherweise ein Erklärungsansatz dafür sein, warum in der Unterrichtspraxis vergleichsweise selten ganz gezielt auf die Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler eingegangen wird.

3.4.3 Bereitschaft und Voraussetzungen der Lernenden zur Mitarbeit

Die Individualisierung von Lernwegen bedeutet immer auch, den einzelnen Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses zu stellen. Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler sollen berücksichtigt werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass eine Bringschuld und ein Engagement nur auf Seiten der Lehrkräfte zu sehen ist. Steht der einzelne Lernende im Mittelpunkt des Interesses, bedeutet dies auch, dass der Lernende diese Position akzeptiert und bereit ist, sich den Herausforderungen, die eine Individualisierung von Lernwegen auch für ihn mit sich bringt, zu stellen.

„Es ist nicht mehr möglich, sich in der Klasse hinter anderen zu „verstecken“, die persönlichen Schwierigkeiten zu überspielen oder auch die eigenen Interessen und Stärken nicht zu erkennen zu geben. Damit wird Schule in einer Weise persönlich, die schnell als indiskret und vereinnahmend erscheinen kann oder es auch tatsächlich ist. Das macht deutlich, dass individuelle Förderung eines Einverständnisses von Lehrenden und Lernenden, eines weitreichenden Arbeitsbündnisses bedarf“ (Kunze 2009, S. 23).

Die Bereitschaft der Lernenden zur Mitarbeit und Kooperation stellt damit eine wesentliche Gelingensbedingung der Individualisierung von Lernwegen dar.

Darüber hinaus müssen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler auch bestimmte grundsätzliche Eigenschaften gegeben sein, damit die Individualisierung von Lernwegen erfolgreich verlaufen kann. So bedarf es etwa eines positiven Selbstbildes und einem Vertrauen in die eigene Wirksamkeit. Trauen sich die Lernenden nicht zu, bestimmte Anforderungen erfolgreich zu bewältigen oder sind nicht bereit dazu, sich ihren Schwächen und Fehlern zu stellen, läuft die noch so aufwändig gestaltete Lernumgebung erfolglos ins Leere (Fuchs 2006; Solzbacher 2009, S. 37).

3.4.4 Ungünstige Infrastrukturen

In einer Befragung von Solzbacher (2009, S. 36ff) gaben 90% der befragten Lehrkräfte an, individuelle Förderung unter den gegebenen Arbeitsbedingungen für nicht umsetzbar zu halten. Als Gründe dafür nannten sie in erheblichem Maße die gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen. Die Lehrerinnen und Lehrer monierten dabei vor allem die zu großen Klassengrößen, die ungünstigen räumlichen Bedingungen, die zu niedrige Zahl an Lehrpersonal in den Klassenräumen, fehlende Gelder für Materialien, Unternehmungen und Fortbildungen, die eng angesetzte Schulstundentaktung, standardisierte Vorgaben in Form von Lehrplänen und Bildungsstandards und zu wenige Zeitfenster für die intensive Auseinandersetzung mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern.

Ausgehend von diesen Problemfeldern ergeben sich bestimmte Anforderungen an die strukturellen Rahmenbedingungen, die unerlässlich für die Umsetzung der Individualisierung von Lernwegen sind, die Bräu wie folgt benennt (Bräu 2005):

- Damit Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen lernen können, ist es unerlässlich, dass die räumlichen Gegebenheiten darauf ausgerichtet und dementsprechend verfügbar sind. Dies bedeutet, dass ruhige Arbeitsplätze, an die man sich bei Bedarf zurückziehen kann, ebenso zugänglich sein sollten wie Werkstätten, Labore, Bibliotheken oder Computerräume.
- Die Ausstattung mit Materialien, Instrumenten und Medien sollte darüber hinaus ebenfalls umfangreich angelegt sein, damit die Lernenden die Möglichkeit haben, Inhalte bei Bedarf intensiv zu vertiefen, recherchieren oder auf vielfältige Art und Weise erleben zu können.
- Die zeitlichen Strukturen sollten so ausgerichtet sein, dass Lernprozesse nicht permanent vom Stundengang unterbrochen werden. Längere Zeiteinheiten, z. B. Doppelstunden oder Freiarbeitsphasen, erscheinen hier sinnvoll.
- Die Individualisierung von Lernwegen sollte nicht nur das Anliegen einzelner Lehrerinnen und Lehrer sein. Es bedarf einer geteilten Schulkultur, in der man gemeinsam nach den Grundprinzipien individueller Förderung arbeitet. Nur so können sich alle Beteiligten bestmöglich unterstützen und gemeinsam weiterentwickeln.

3.5 Forschungsstand zur Wirksamkeit der Individualisierung von Lernwegen

Aufgrund der Weitläufigkeit und Komplexität des Themenfeldes (vgl. Kapitel 3.1) gestaltet es sich schwierig, an dieser Stelle eine komplette und zu verallgemeinernde Übersicht über den Forschungsstand zur Wirksamkeit der Individualisierung von Lernwegen zu geben. Nach Kunze liegt die Problematik vor allem darin, dass zum einen zu wenige Regelschulen zur Verfügung stehen, an denen man entsprechende Untersuchungen durchführen kann und dass andererseits die Untersuchungsinstrumente als solche der Komplexität des Untersuchungsfeldes kaum gerecht werden:

„In einigen Untersuchungen wurde zudem auch nicht detailliert erfasst, wie der Unterricht, dessen Effekte untersucht wurden, abgelaufen ist, was praktische Schlussfolgerungen erschwert. Zudem steht der Forscher vor einem Dilemma: Einzelne Fördermaßnahmen, die sich gut isoliert untersuchen lassen, greifen in der Regel zu kurz, denn individuelle Förderung verlangt nach komplexeren Lehr-Lern-Arrangements, mit denen über einen längeren Zeitraum gearbeitet wird und die in der Regel nicht nur an einzelnen Teilkompetenzen ansetzen. Diese pädagogisch wünschenswerten Ansätze lassen sich aber mit den üblichen Instrumentarien einer Unterrichtsforschung, die Effekte zu messen bestrebt ist, kaum erforschen. Zu schwer ist nachweisbar, dass mögliche Effekte tatsächlich auf das Arrangement zurückzuführen sind“ (Kunze 2009, S. 21).

Nachfolgend werden deshalb nur solche Ergebnisse kurz skizziert, die in mehreren Veröffentlichungen immer wieder benannt werden (vgl. dazu etwa Arnold et al. 2008; Bohl und Kucharz 2010b; Bohl et al. 2012b; Bönsch 1995; Kunze und Solzbacher 2009).

Zahlreiche Untersuchungen finden sich beispielsweise zum Konzept des Offenen Unterrichts (vgl. dazu auch ausführlich Bohl und Kucharz 2010b, S. 50ff). In Bezug auf die Effektivität dieses Ansatzes kann die Befundlage als widersprüchlich charakterisiert werden. So weisen etwa Lüders und Rauin positive Effekte vor allem im nicht-kognitiven Bereich nach (Lüders und Rauin 2004), wohingegen Peschel über ein radikales Konzept durchaus auch positive Wirkungen auf die fachlichen Leistungen feststellt (Peschel 2011). Bohl bewertet in einer Metaanalyse die Befundlage so, dass sich ein eher fremdgesteuerter Unterricht günstiger auf die Entwicklung von Fachleistungen auswirkt als auf Selbststeuerung ausgerichtete Lernarrangements (Bohl und Kucharz 2010b, S. 69). Dennoch sind Studienergebnisse in Bezug auf die Effektivität Offenen Unterrichts auf überfachliche bzw. nicht-kognitive Ziele ebenfalls als uneinheitlich zu bezeichnen.

In Bezug auf binnendifferenzierenden Unterricht finden sich ebenfalls zahlreiche Studien. So fanden beispielsweise Schneider und Ludwig heraus, dass bislang klare Hinweise dafür fehlen, inwiefern die Form der inneren Differenzierung einer äußeren Differenzierung überlegen ist. Sie stellen jedoch fest, dass sich Binnendifferenzierung als solche geringfügig positiv auf die Schülerleistung auswirkt. In Bezug auf das Fähigkeitsselbstkonzept zeigten ihre Studien jedoch auch, dass vor allem leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler eine positive Entwicklung durchliefen, leistungsschwächere Lernende diesbezüglich allerdings eher eine negative Entwicklung aufwiesen (Schneider und Ludwig 2012). Insgesamt zeigten Studien auch, dass binnendifferenzierter Unterricht im Vergleich zu eher lehrergelenkten Unterrichtsarrangements eher selten durchgeführt wird.

Auch Methoden des kooperativen Lernens, denen in zahlreichen Veröffentlichungen ein Potential zur Individualisierung von Lernwegen zugesprochen wird (z. B. bei Brüning 2009; Landeskompetenzzentrum für individuelle Förderung 2011; Meyer und Heckt 2008) sind in den letzten Jahrzehnten ausführlich beforscht worden (vgl. dazu etwa Green und Green

2005; Kagan 2009; Konrad und Traub 2010 oder Slavin 2000). Lernende zeigen auch hier häufig deutliche Kompetenzzuwächse. Doch auch hier unterscheiden sich die Ergebnisse in ihren Aussagen in Bezug auf welche Bereiche diese Zuwächse zu verzeichnen sind (also kognitiv oder nicht-kognitiv).

In empirischen Lehr-Lernforschung wurde festgestellt, dass das zielerreichende Lernen, welches dem adaptiven Lernen zuzuordnen ist, dazu führt, dass sich die Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Lernenden verringern. Es zeigte sich jedoch auch, dass sich die Lerntempi deswegen nicht grundsätzlich änderten (Trautmann und Wischer 2007, zitiert nach Kunze 2009, S. 20).

Zu den einzelnen Dimensionen bzw. Ebenen und entsprechenden Verfahren und Instrumenten finden sich in der Literatur vorrangig Einzelfallstudien bzw. Praxisberichte (z. B. in Boller et al. 2007 oder Bräu und Schwerdt 2005b), deren Erkenntnisse nicht unbedingt verallgemeinert werden können - wenngleich sich daraus durchaus vielversprechende Hinweise zur Wirksamkeit der Individualisierung von Lernwegen ableiten lassen können.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Individualisierung von Lernwegen trotz aller unterschiedlicher Befunde in einschlägigen Veröffentlichungen als ein Merkmal von Unterrichtsqualität verstanden wird (z. B. bei Fend 2008b; Helmke 2009; Meyer 2009). In diesem Zusammenhang appelliert Kunze:

„Auch wenn bislang die Studien, die Effekte der individuellen Förderung nachweisen, noch rar sind, so bedeutet das nicht, dass diese nicht wirkt. Es fehlt einerseits schlicht an entsprechenden aussagekräftigen Untersuchungen und andererseits (...) an genug praktischen Beispielen individueller Förderung, die sich erforschen lassen“ (Kunze 2009, S. 22).

3.6 Historische Wurzeln

Auch wenn die Individualisierung von Lernwegen ein aktuell breit diskutiertes Themenfeld ist, so ist doch die Erkenntnis, dass Lernen immer individuell verläuft und dies auch berücksichtigt werden sollte, nicht neu. Dies soll nachfolgend kurz anhand einiger ausgewählter Positionen bekannter Pädagogen verdeutlicht werden, auf die in einschlägigen Veröffentlichungen immer wieder verwiesen wird.

Graumann benennt Johann Amos Comenius (1592-1670) als einen der ersten Pädagogen, der 1638 problematisierte, dass Lernen nicht immer im gleichen Muster verlaufe und dass auch durch das Durchlaufen einer Schulausbildung nicht jeder Lernende zum gleichen Ergebnis geführt werden könne (Graumann 2008, S. 16). Dennoch hielt er jedes Lernen für wertvoll und sprach sich dafür aus, Lernen und Lernerfolg am Einzelnen auszurichten. Er entwickelte damit als einer der ersten einen Fördergedanken.

„Du wirst sagen: Es gibt nichtsdestoweniger große Schwachköpfe, denen man nichts beibringen kann. Antwort: Es gibt kaum einen so schmutzigen Spiegel, der nicht wenigstens auf irgendeine Weise Bilder aufnimmt, kaum eine so rauhe Tafel, auf der sich nicht wenigstens etwas und auf irgendeine Weise schreiben ließe. Überdies, wenn dir ein bestaubter oder bespritzter Spiegel gereicht wird, mußt Du ihn erst abwischen, und wenn die Tafel so rauh ist, mußt du sie erst glätten, dann werden sie sich gebrauchen lassen“ (Comenius 1961, S. 111).

Als historischer Vorläufer einer Auseinandersetzung mit der Individualisierung von Lernwegen wird auch der erste Inhaber eines Lehrstuhls für Pädagogik, Ernst Christian Trapp (1745-1818), immer wieder genannt (z. B. abermals bei Graumann 2008, S. 17, ebenso wie bei Tillmann 2004, S. 6). Er erkannte 1787 die Unterschiedlichkeit von Lernprozessen und sah in ihr ein Hindernis für den gleichmäßigen, alle Lerner umfassenden Erfolg von Schulausbildung. Er empfahl jedoch: „Auf die Mittelköpfe sei die Methode kalkuliert“ (Trapp 1964, S. 36).

Im schulpädagogischen Wörterbuch von Hintz/Pöppel/Rekus (1995) findet sich ein Hinweis auf einen weiteren Vertreter, der auf das Problemfeld in Hinblick auf die Einzigartigkeit von Lernprozessen aufmerksam macht: Johann Friedrich Herbart (1776-1841) kritisiert demnach 1807, dass Schulbildung nicht die Verschiedenheit der Köpfe berücksichtige: „Darauf nicht zu achten, ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus aller Schulmänner begünstigen und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen“ (Herbart 1835/1957, S. 175). Herbart sprach sich zwar noch nicht in dem Sinne wie in Kapitel 3.1 beschrieben für eine Individualisierung von Lernwegen aus, sondern plädierte für ein differenziertes Schulwesen mit verschiedenen Schulformen - tat dies aber „unter dem Gesichtspunkt der Verantwortung für das Individuum“ (Graumann 2008, S. 17) - und kann daher durchaus ebenfalls als einer der Wegbereiter des Grundgedankens einer Individualisierung von Lernwegen bezeichnet werden. Nichtsdestotrotz wurden im 19. Jahrhundert so die Weichen für ein an Homogenität orientiertes Schulsystem gestellt. Das heute immer noch gültige Jahrgangsklassenprinzip hat sich mit seiner ganzen Radikalität (wer die durch Standards und Richtlinien festgelegten Mindestleistungen nicht zu erbringen in der Lage ist, wird seinem Leistungsniveau gemäß in eine geeigneter erscheinende Schulform oder Schulklasse versetzt) jedoch erst seit den 1960er Jahren flächendeckend etabliert.

Der Einzigartigkeit des Lernenden und die damit zusammenhängende notwendige Unterstützung rückte dann zur Zeit der Reformpädagogik (d. h. etwa zwischen 1890 und 1933) ganz besonders in den Fokus des pädagogischen Interesses (Kunze 2009, S. 15). Die verschiedenen Strömungen innerhalb der Reformpädagogik setzten unterschiedliche Schwerpunkte, wenn es um den „Kampf gegen pädagogischen Intellektualismus und Mechanismus, gegen Zerspaltung und Veräußerlichung von Erziehung und Unterricht, gegen die Auslieferung des jungen Menschen an die objektiven Mächte der Erwachsenenwelt, auch

Kampf gegen den überkommenen autoritären Erziehungs- und Unterrichtsstil“ (Reble 1995, S. 283) ging. Insgesamt ist ihnen allen jedoch die Rückwendung zum Menschen gemein. Im Fokus stehen die schöpferischen, guten Kräfte, die im Menschen angelegt sind, sowie der Widerstand gegen Autorität und Normierung. Vor allem im Rahmen der Bewegung „vom Kinde aus“ wird die Beteiligung, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung von Kindern an der Organisation und Gestaltung von Lernprozessen in den Mittelpunkt gestellt. Die Natur des Kindes ist demnach von Grund aus als gut anzusehen. Entwicklungsverläufe müssen damit nicht fremdbestimmt verlaufen sondern können, ja müssen individuell auf das einzelne Kind bezogen verlaufen. Beispielhaft als Vertreter dieses Ansatzes können Maria Montessori (1870-1952) oder Berthold Otto (1859-1933) genannt werden. Die Strömung der Arbeitsschulbewegung hingegen wendete sich schwerpunktmäßig gegen rein auf Rezeptivität ausgerichtete Lernprozesse. Der Handlungsbegriff ist hier von besonderer Bedeutung: Lernen funktioniert, ganz im Sinne von „learning by doing“, demnach am besten durch das Tun selbst. Die Arbeitsschulbewegung wurde inspiriert von John Deweys Pragmatismus (1859-1952). Beispielhaft als Vertreter für die Arbeitsschulbewegung können Georg Kerschensteiner (1854-1932) sowie Hugo Gaudig (1860-1923) genannt werden (vgl. Reble 1995, S. 301ff). Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Reformpädagogik durch die Hinwendung hin zum einzelnen Menschen und die damit verbundene Rückbesinnung auf die individuellen Kräfte grundlegende Impulse setzte und Voraussetzungen schaffte, an welche die Debatte um die Individualisierung von Lernwegen noch heute anknüpft.

3.7 Aktueller Diskurs

Das lernende Individuum ist schon seit Längerem Gegenstand bildungspolitischer Debatten. Schon 1970 heißt es im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates:

„Die Grundsätze der Chancengleichheit und der bestmöglichen Förderung des Einzelnen verlangen, dass die unterschiedlichen Interessen, Motivationen und Fähigkeiten der Lernenden von allen Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen sind. Deswegen müssen die Lernangebote so vielfältig sein, dass der Lernende seinen Bildungsweg individuell gestalten kann. Das bedeutet, dass Curricula angeboten werden, die auf die unterschiedliche Lerngeschwindigkeit und Motivationslage der Lernenden sowie auf deren Interessen und Lernvoraussetzungen abgestimmt sind. Diese Individualisierung ist die vordringliche Aufgabe“ (S. 36).

Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2 umschriebenen Paradigmenwechsels in der Allgemeinen Didaktik wird in Deutschland jedoch aktuell erneut sehr intensiv über die Notwendigkeit einer Individualisierung von Lernwegen debattiert. Das schlechte bzw. nur mittelmäßige Abschneiden deutscher Schulen bei internationalen Schulleistungsvergleichstests wie PISA, TIMMS oder IGLU seit Mitte der 1990er Jahre hat diese Diskussion

noch verschärft - denn im Vergleich zu anderen Staaten ist das deutsche Bildungssystem auffallend stark an homogenen Strukturen und Selektion orientiert. Schulsysteme in Ländern wie Finnland, Schweden oder Kanada zeichnen sich aus durch das Aufgreifen individueller Lernbedürfnisse durch gezielte unterrichtsbegleitende, -ergänzende oder -integrierte Fördermaßnahmen, das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler über mindestens sechs oder gar neun Jahre hinweg sowie den Verzicht auf Maßnahmen der Rückstellung oder Klassenwiederholung (Döbert et al. op. 2004; Klieme 2010, 2010; Tillmann 2004). Heterogenität ist dort eine selbstverständliche Rahmenbedingung schulischen Unterrichts, die man gezielt in Lehr-Lern-Prozessen aufgreift, und stellt, anders als in Deutschland, keinen Umstand dar, den es am besten zu verhindern gilt.

Becker (2004) sieht die Gründe für diesen unterschiedlichen Umgang mit Heterogenität in den ungleichen Überzeugungen der Länder in Bezug auf die Aufgaben von Schule:

„Setzt eine Gesellschaft ihrem Schulsystem den Maßstab „Keiner darf verloren gehen“ und weist ihr zugleich die Aufgabe zu, einen grundlegenden Beitrag zum sozialen Zusammenhalt dieser Gesellschaft zu leisten, wie uns das aus den skandinavischen Ländern berichtet wird, dann schafft das fraglos auch eine andere Voraussetzung dafür, dass jeder Lehrer sich für das Lernen auch der „exceptional children“ in seiner Unterrichtsgruppe verantwortlich fühlt, als das in einem Schulsystem der Fall ist, das eine seiner Zentralaufgaben in einer möglichst „gerechten“ (und das bedeutet im Alltag: juristisch möglichst unanfechtbaren) Zuerkennung von Berechtigungen sieht“ (S. 11).

Becker vermutet hinter dem Streben nach Homogenität in Deutschland zudem historisch tief verwurzelte Leitbilder, denen nach Unterricht an exakter Planung, Gleichschritt und Kontrolle auszurichten sei.

Nichtsdestotrotz scheint in den letzten Jahren auch in Deutschland die Forderung nach Berücksichtigung von Individualität im Zusammenhang mit Lernprozessen immer mehr Gehör und - wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung - Eingang in die Gesetze und Erlasse der meisten Bundesländer zu finden. Exemplarisch soll dies an den Schulgesetzen, Reformen und Initiativen der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz verdeutlicht werden.

Nordrhein-Westfalen ist eines der Bundesländer, das in Hinblick auf die individuelle Förderung am weitesten vorprescht (vgl. Kunze 2009, S. 13). Hier ist die individuelle Förderung als ein einklagbares Recht im Schulgesetz aufgenommen worden. Dort heißt es im §1, Absatz 1:

„Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 15.02.2005, S. 2).

Über diese Bestimmung soll ein Schulwesen geschaffen werden, in dem jedes Kind und jeder Jugendliche unabhängig von seiner Herkunft seine Chancen und Begabungen optimal nutzen und entfalten kann. Um dieses Vorhaben noch zu unterstützen, verabschiedete das Bundesland zusätzlich noch ein „Rahmenkonzept individuelle Förderung“, auf dessen Grundlage jährlich ausgewählten Schulen in verschiedenen Handlungsfeldern das „Gütesiegel Individuelle Förderung“ verliehen wurde (mehr Informationen dazu bei Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011).

Ähnliche Formulierungen finden sich auch im Schulgesetz des Bundeslandes Rheinland-Pfalz, dessen Schulsystem sich seit dem Schuljahr 2009/2010 aus den Segmenten Sekundarschule, Gesamtschule und Gymnasium zusammensetzt (Breuer 2010). Diese Form findet sich ansonsten nur in den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen-Anhalt. In §1, Absatz 1 des rheinland-pfälzischen Schulgesetzes findet sich folgende Eintragung:

„Der Auftrag der Schule bestimmt sich aus dem Recht des jungen Menschen auf Förderung seiner Anlagen und Erweiterung seiner Fähigkeiten, unabhängig von seiner Religion, Weltanschauung, Rasse oder ethnischen Herkunft, einer Behinderung, seinem Geschlecht oder seiner sexuellen Identität sowie aus dem Anspruch von Staat und Gesellschaft an Bürgerinnen und Bürger, zur Wahrnehmung von Rechten und Übernahme von Pflichten hinreichend vorbereitet zu sein.“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 22.12.2009, S. 7).

In Rheinland-Pfalz zeigt sich außerdem deutlich, dass nicht nur über Gesetze versucht wird, die Förderung individueller Lernwege zu realisieren, sondern auch über umfassende Schulreformen. Seit dem Schuljahr 2009/2010 wurde mit der schrittweisen Zusammenlegung der Haupt- und Realschule sowie der Überführung der bisherigen Regionalen Schulen und Dualen Oberschulen die Etablierung einer neuen Schulform namens »Realschule plus« vorangetrieben. Die Umwandlung soll bis zum Schuljahr 2013/2014 abgeschlossen sein. Rheinland-Pfalz verfügt dann nicht mehr über ein dreigliedriges sondern nur noch über ein zweigliedriges Schulsystem, welches durch Gesamtschulen ergänzt wird. Auf dem Bildungsserver des Landes Rheinland-Pfalz wird dieser Schritt unter anderem auch begründet mit den besseren Möglichkeiten zur individuellen Förderung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2011).

Es gibt unterschiedliche Ansätze und Erklärungen dafür, warum die Hinwendung zum einzelnen Lernenden ausgerechnet derzeit so breit diskutiert wird: Neben der in Kapitel 2 skizzierten gesamtgesellschaftlichen Hinwendung zum Individuum und der im Zusammenhang damit neu belebten Heterogenitätsdebatte sieht Kunze (2009) die Ursachen vor allem in dem schlechten Abschneiden Deutschlands bei den oben bereits genannten internationalen Schulleistungsvergleichstests, welches ein überwältigendes Medien-Echo erzielte. Eine weitere Ursache sieht sie aber auch in den mittlerweile langjährigen und

vielfältig positiven Erfahrungen der Grundschulen mit verschiedenen Konzepten zur Individualisierung von Lehr-Lern-Arrangements, die „die weiterführenden Schulen in einen gewissen Zugzwang bringt oder bringen sollte“ (Kunze 2009, S. 16), über ähnliche Konzepte auch anderen Schulformen nachzudenken. Auch das veränderte Schulwahlverhalten der Eltern (die ihre Kinder immer öfter aufs Gymnasium und nicht mehr auf die Hauptschule oder die Realschule schicken) kann als ein Mitauslöser der Debatte angesehen werden. Die Schulen stehen dadurch nämlich vor der Herausforderung, immer heterogenere Lerngruppen zum Abschluss führen zu müssen. Ebenso der Boom, den private Nachhilfe derzeit erlebt (Dohmen 2008), kann den Rückschluss zulassen, dass die Berücksichtigung individueller Lernwege in Schulen offensichtlich zu kurz kommt und dringend intensiver aufgegriffen werden sollte (Kunze 2009). Nach Buholzer/Kummer Wyss (2010a) wird die Debatte zudem untermauert durch die bildungspolitische Forderung nach Chancengleichheit:

*„Zusätzliche Unterstützung erhält die Thematik – unter anderem auf der Grundlage der UNESCO-Erklärung von Salamanca (1994) – durch bildungspolitische Forderungen nach der Einlösung des Prinzips der Chancengleichheit durch einen gerechteren Umgang mit Differenz.“
(Buholzer und Kummer Wyss 2010a, S. 7).*

Nachdem in diesem Kapitel eine Einführung darüber gegeben wurde, was unter der Individualisierung von Lernwegen zu verstehen ist, soll im nächsten Kapitel nun definiert werden, was unter Didaktischen Laien zu verstehen ist. Didaktische Laien werden im Rahmen dieser Arbeit als ein konstituierendes Merkmal einer Gruppe von methodischen Ansätzen verstanden, über die eine Individualisierung von Lernwegen angestoßen werden kann.

Kapitel 4

Einführung in das Konzept des Didaktischen Laien

Ziel dieses Kapitels

Wie im letzten Kapitel gezeigt werden konnte, spielt sich die Individualisierung von Lernwegen auf zahlreichen Ebenen ab und kann dabei über den Einsatz verschiedenster Verfahren und Instrumente realisiert werden. Im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse besteht eines dieser Verfahren darin, gezielt zusätzliche Personen in didaktische Handlungsprozesse zu involvieren. Dabei kann es sich um Personen handeln, die eine professionelle didaktische Ausbildung durchlaufen haben und deswegen über eine entsprechende Expertise und Kompetenz ausweisen (Didaktische Professionelle). Es können jedoch auch Personen involviert werden, die didaktische Prozesse nicht auf der Grundlage eines professionellen Habitus als vielmehr intuitiv mitgestalten. Diese Personen sollen im Rahmen dieser Arbeit als „Didaktische Laien“ bezeichnet werden. Da der Terminus „Didaktischer Laie“ in der Literatur bisher zwar schon eingeführt, dabei aber nicht näher bestimmt wurde (Wiechmann 2006, S. 219), richtet sich dieses Kapitel auf eine begriffliche wie auch inhaltliche Bestimmung des Konzepts des Didaktischen Laien. Das Ziel ist dabei die Entwicklung einer Arbeitsdefinition sowie die Identifikation zentraler Merkmale.

Aufbau dieses Kapitels

Die Entwicklung einer Definition erfolgt dabei in zwei Schritten: Zunächst wird das Begriffspaar Professionalität/Laienhaftigkeit auf einer allgemeinen Ebene in den Blick genommen: Was bedeutet Professionalität und wie lässt sich Laienhaftigkeit davon abgrenzen (Kapitel 4.1)? In einem nächsten Schritt werden die Erkenntnisse dann auf den Themenbereich der Didaktik übertragen: Was wird unter didaktischer Professionalität und was unter didaktischer Laienhaftigkeit verstanden (Kapitel 4.2)? Obwohl der Vergleich zwischen dem (vermeintlichen) Gegensatzpaar (didaktische) Professionalität - (didaktische) Laienhaftigkeit viele hilfreiche Impulse gibt, um sich dem Konzept des Didaktischen Laien zu nähern, wäre eine Vorgehensweise dieser Art doch als sehr einseitig und defizitorientiert zu bezeichnen, da im Fokus allein die Frage „Was hat der Professionelle, was der Laie nicht hat?“ steht. Aus diesem Grunde werden in Kapitel 4.3 auf der Grundlage psychologischer und soziologischer Annahmen im positiven Sinne Eigenschaften von Didaktischen Laien ermittelt, die ihn wiederum vom Didaktischen Professionellen unterscheiden. Das Kapitel schließt mit einer kurzen Abhandlung über die historischen Vorläufer des Konzepts der Didaktischen Laien (Kapitel 4.4).

Tabelle 7 beschreibt den Aufbau des Kapitels noch einmal in einer Übersicht.

Aufbau Kapitel 4			
→	Kapitel 4.1	Professionalität/Laienhaftigkeit	
	→	Kapitel 4.1.1	Professionalität
		→	Kapitel 4.1.1.1 Profession
		→	Kapitel 4.1.1.2 Professionalisierung
		→	Kapitel 4.1.1.3 Professionalität
	→	Kapitel 4.1.2	Laienhaftigkeit
→	Kapitel 4.2	Didaktische Professionalität/Didaktische Laienhaftigkeit	
→	Kapitel 4.3	Merkmale Didaktischer Laien	
→	Kapitel 4.4	Historische Vorläufer	

Tabelle 7: Aufbau des Kapitels 4

4.1 Professionalität/Laientum

4.1.1 Professionalität

Das Wort „Professionalität“ leitet sich ab von dem lateinischen Wort „professio“, welches übersetzt werden kann mit „öffentliches Bekenntnis“ (z. B. zu einem Gewerbe), „Gewerbe“ oder „Geschäft“. Im 19. Jahrhundert wurde es von dem französischen Wort „professionnel“ entlehnt, welches „berufsmäßig“ bedeutet (Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG op. 2007, S. 631). Professionalität bedeutet demnach „Berufsmäßigkeit“ oder „Beruflichkeit“. Unter einem Beruf versteht man „eine dauerhaft angelegte, i. d. R. eine Ausbildung voraussetzende Betätigung, die Arbeitskraft sowie Arbeitszeit überwiegend in Anspruch nimmt“ (Schaich et al. 2011), eine Tätigkeit, die ein Mensch für bestimmte Gegenleistungen (z. B. finanzieller Art) oder im Dienste Dritter regelmäßig erbringt und für die er in der Regel ausgebildet, erzogen oder berufen ist. Allgemein lässt sich ein Beruf als ein Bündel von Tätigkeiten beschreiben, die fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten erfordern. Gehrman sieht den Unterschied in den Begrifflichkeiten „Arbeit“ und „Beruf“ darin, dass Arbeit im Gegensatz zum Beruf eine nicht erwerbsmäßig betriebene Tätigkeit bezeichnet (Gehrman 2003, S. 27). Der Begriff der Professionalität kann jedoch nicht einfach nur als Synonym für Beruflichkeit verstanden werden - auch wenn dies in einem

Alltagsverständnis sicherlich weit verbreitet ist. Denn der Begriff wird vielmehr auch als ein wertender Ausdruck benutzt, als Bezeichnung für eine hohe Qualität von Arbeit sowie als Kennzeichnung hoher beruflicher Kompetenz einer Person. Nicht jede Person, die einen Beruf ausübt, tut dies also unbedingt auf einer professionellen Ebene. Die Berufssoziologie versteht unter Professionalität die „Folgeerscheinung der Etablierung einer Profession im Anschluss an einen kollektiven Prozess der erfolgreichen Verberuflichung (Professionalisierung)“ (Nittel 2000, S. 71). Mit dem „Label“ Professionalität/professionell können sich demnach nur solche Berufe „schmücken“, die nach einer Phase der Professionalisierung als Profession gelten. Um also genauer bestimmen zu können, was genau unter Professionalität zu verstehen ist, müssen deshalb nachfolgend zunächst der Professions- sowie der Professionalisierungsbegriff in den Blick genommen werden:

4.1.1.1 Profession

Unter einer Profession werden spezifische, in der Regel akademische Berufe bzw. Berufsstände verstanden, deren Tätigkeitsfelder aus bedeutsamen und komplexen gesellschaftlichen Problemstellungen (wie zum Beispiel Gesundheit, Recht oder Erziehung) heraus erwachsen (Hartmann 1972; Hesse 1972; Rüschemeyer 1972) und die deshalb dem Aufrechterhalten des öffentlichen Wohls und der Stabilität der Gesellschaft dienen. Ziel ist es, Autonomie der Lebenspraxis der Empfänger der Dienstleistungen der Professionsmitglieder zu ermöglichen bzw. wiederherzustellen. Professionen haben ein hohes Prestige - entsprechende Berufsbilder werden dementsprechend häufig nicht allein nur wegen eines etwaigen guten Verdienstes ausgeübt, sondern auch wegen des damit verbundenen Ansehens sowie der Herausforderung, die in der Bewältigung der jeweiligen Aufgaben liegen. Die Ausübung der jeweiligen Berufstätigkeit ist nach berufssoziologischer Interpretation nicht primär am eigenen Wohlergehen sondern altruistisch ausgerichtet. Mitglieder einer Profession gehen nicht technokratisch, d. h. nach einem klar bestimmten Wenn-Dann-Prinzip vor, sondern arbeiten fallorientiert, d. h. immer am individuellen Kunden/Klienten/Empfänger ausgerichtet. Dennoch ist professionelles Handeln keiner Beliebigkeit unterworfen – bei der Arbeit mit einem Fall greifen Professionals durchaus auf ein für die jeweilige Profession typisches Spektrum an Theorien und Wissensbeständen zurück, aufgrund derer Diagnosen getroffen, Schlüsse gezogen und Verhaltensweisen begründbar gemacht werden. Professionen weisen neben den bereits genannten Aspekten die folgenden weiteren allgemeinen Merkmale auf (Kurtz 2005, S. 36 sowie Hesse 1972, zitiert nach Gehrman 2003, S. 28f)):

- Ihre Mitglieder absolvieren umfängliche, meist hauptsächlich theoretisch ausgerichtete Spezialausbildungsgänge auf akademischem Niveau. Um den Beruf ausüben zu können, ist es erforderlich, spezifische Prüfungen abzulegen und zu

bestehen, die wiederum selbst von Angehörigen des Berufsstandes bzw. von Vertretern des Berufsverbandes organisiert und abgehalten werden.

- Um die Ausbildung zur Berufstätigkeit überhaupt beginnen zu können, müssen bestimmte Zugangskriterien erfüllt sein.
- Ihre Mitglieder verfügen über ein wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen und benutzen eine Fachterminologie.
- Ihre Mitglieder handeln auf der Basis berufsständischer Normen (Berufsethik) und verfolgen mit ihrem Handeln nicht primär eigene Interessen.
- Ihre Mitglieder haben in ihrem jeweiligen Handlungsfeld ein exklusives Handlungsmonopol.
- Ihre Mitglieder haben bei der Ausübung ihres Berufes Fach-, Sach- sowie Entscheidungsautorität und -freiheit.
- Professionen weisen einen hohen Grad an Selbstorganisation auf, z. B. in Berufsverbänden oder Interessensvertretungen.
- Die Mitglieder einer Profession erwarten von denjenigen, die ihre Arbeitsleistung in Anspruch nehmen, „ein hohes Maß an „blindem“ Vertrauen in ihre fachliche Kompetenz wie in ihre moralische Integrität - sie haben ein dementsprechend hohes Verantwortungsbewusstsein“ (Gehrmann 2003, S. 28).

Zu den klassischen Professionen zählen die Berufsstände der Mediziner, Juristen und Theologen - Berufsfelder, die frei ausgeübt werden können auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Fundierung (Medizinwissenschaften, Jurisprudenz, Theologie).

Es ist strittig, ob all diese Merkmale wirklich erfüllt sein können und müssen, um von einer Profession zu sprechen. So gibt es beispielsweise zahlreiche unterschiedliche Positionen dazu, ob Professionen als homogene, stabile soziale Gebilde bezeichnet werden können, deren Mitglieder durchweg eine gemeinsame, einheitliche Berufsidentität sowie Wertorientierung teilen und die im Großen und Ganzen den gleichen Rollendefinitionen und Interessen folgen. Die wissenschaftliche Debatte über Professionen wurde dabei wesentlich durch die Auseinandersetzung von Vertretern der Struktur-funktionalistischen Schule mit Vertretern des Symbolischen Interaktionismus geprägt, deren Argumente sich in den letzten Jahren allerdings erkennbar aneinander angenähert haben (ausführlich dazu vgl. Schütze 1996).

4.1.1.2 Professionalisierung

Es gibt verschiedene Perspektiven, aus denen heraus definiert werden kann, was genau unter Professionalisierung zu verstehen ist. Ganz allgemein lässt sich festhalten: Unter Professionalisierung im weiteren Sinne versteht man den Prozess der Entwicklung einer privat oder ehrenamtlich ausgeübten Tätigkeit zu einem Beruf (entspricht damit der Bedeutung von Verberuflichung). Eine solche Professionalisierung geht oft mit einer Steigerung der Effizienz einher. Im Rahmen der Professionalisierung werden häufig Qualitätsverbesserungen und Standardisierungen erreicht. Im engeren Sinne bezeichnet Professionalisierung die Entwicklung eines Berufs zu einer Profession, d. h. zu einem akademisch fundierten Beruf.

Im sozial- oder erziehungswissenschaftlichen Kontext wird Professionalisierung häufig als

„ein auf einen Endzustand hinsteuender Prozess der Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen [verstanden; I.B.]; dieser folge, so wird argumentiert, einer eigenen Rationalität und bestimmte Phasen, deren Bewältigung über kurz oder lang mit der Anhebung des Status, des Prestiges, der Macht und des Einkommens, kurz: der Sicherung bzw. Steigerung von Entschädigungschancen der Berufsinhaber gekrönt werde“ (Nittel 2000, S. 51).

Professionalisierung ist dabei ein Prozess, der sowohl auf der Ebene einzelner Individuen verläuft, als auch auf einer übergeordneten Ebene als kollektiver Projekt.

4.1.1.3 Professionalität

Der Begriff „Professionalität“ oder auch das Adjektiv „professionell“ werden genutzt, um berufliches Handeln auf zwei Ebenen zu beschreiben: Einerseits bezeichnet man damit die hohe Qualität des Arbeitsergebnisses bzw. der Dienstleistung einer Person und andererseits kann über diese Begrifflichkeiten eben dieser Person selbst eine sehr hohe berufliche Kompetenz zugeschrieben werden. Nittel bezeichnet Professionalität als Synonym für „gekonnte Beruflichkeit“ (Nittel 2000, S. 70):

„Wissen und Können bilden die beiden Quellen von Professionalität, allerdings beschränkt sie sich weder auf das Fachwissen einer akademischen Disziplin noch auf die bloße Intuition oder die reine Erfahrung des virtuosen Praktikers. Professionalität stellt vielmehr eine nur schwer bestimmbare Kombination, eine Schnittmenge aus beidem dar“ (Nittel 2000, S. 71)

Professionalität zeigt sich also in einer geglückten Symbiose aus Theorie und Praxis: Theoretisches Wissen fließt ins praktische Handeln ein, fundiert dieses und hilft, situative Handlungssituationen zu reflektieren. Aus der Kombination theoretischen Fachwissens mit praktischen Handlungssituationen können neue Bewältigungsstrategien abstrahiert werden sowie bestehende Denk- und Handlungs-Muster transformiert werden. Die nachfolgende Abbildung 5 stellt diese Zusammenhänge noch einmal zusammengefasst dar:

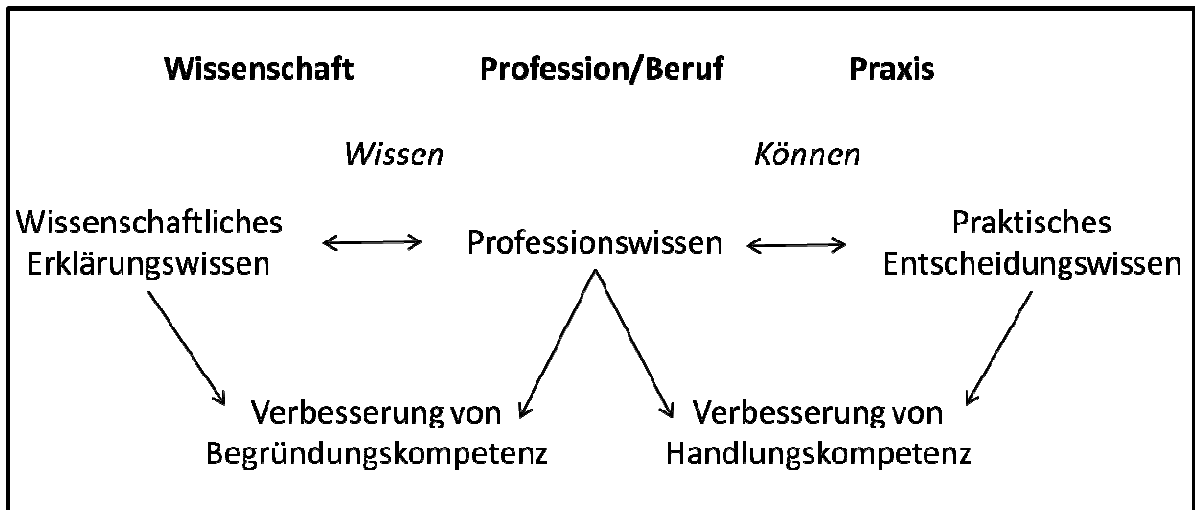


Abbildung 5: Verschiedene Formen des Wissens (Rapold 2006a, S. 23)

Grundsätzlich kann Professionalität aus zwei Perspektiven heraus beschrieben werden. Zum einen wird Professionalität kompetenz-/standardbezogen beschrieben: Professionell ist, wer auf der Grundlage bestimmter Wissensbestände und Handlungserfahrungen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmte Leistungen (abhängig von der jeweiligen Disziplin) wiederholt erbringen kann. „Professionalität stellt in dieser Perspektive die sichtbare bzw. artikulierte Seite von Kompetenz dar“ (Nittel 2000, S. 74). Welche Kompetenzen erforderlich sind, wird aus dem jeweiligen Kontext abgeleitet – so braucht ein Erwachsenenbildner andere Kompetenzen als eine Grundschullehrerin, um als professionell bezeichnet zu werden. Kompetenzen sind zu definieren als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, S. 27f).

Professionalität lässt sich weiterhin aus einem differenztheoretischen Verständnis heraus betrachten. Dieser Ansatz geht auf den von Oevermann eingeführten Topos „Professionalität als Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis“ (Oevermann 1996) zurück und wurde unter anderem in Konzepten von Koring wieder aufgegriffen (etwa Koring 1988; Koring 1989). Nach diesem Verständnis ist derjenige professionell, der es schafft, sich souverän in einem spannungsreichen und widersprüchlichen Verhältnis zu bewegen und dabei Theorie mit Praxis in einen produktiven Bezug miteinander zu bringen und der etwaige Widersprüche zwischen diesen beiden Polen nicht nur zu ertragen in der Lage ist sondern damit auch

konstruktiv umzugehen weiß. Spannungsreichtum und Widersprüchlichkeit zeigen sich dabei auf drei Ebenen: der Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene. Auf der Handlungsebene muss eine professionell agierende Person auf der einen Seite schnell, routiniert, wirksam und selbstbeherrscht entscheiden und handeln. Auf der anderen Seite muss er seine Entscheidungen und Handlungen ausreichend überzeugend begründen können, muss sich auf Standards berufen und ggf. rechtfertigen können. Professionalität zeigt sich hier in der Fähigkeit, diese beiden Ansprüche miteinander zu verbinden. Gleiches gilt auch für eine Wissensebene: Professionalität zeigt sich im geschickten Umgang mit der Widersprüchlichkeit von theoretischem Professionswissen und Alltagswissen:

„Professionalität ist in dieser Perspektive die Fähigkeit, ein und denselben Gegenstand aus unterschiedlichem Blickwinkel, unter Nutzung andersgelagerter Rationalitätsmuster anzuschauen und mit divergierenden, ja widersprüchlichen Wissens- und Urteilsformen souverän umzugehen. Produktiv umgehen bedeutet, die damit verbundenen Ambiguitäten nicht nur auszuhalten, sondern sie auch produktiv zu nutzen“ (Nittel 2000, S. 82).

Ein Spannungsverhältnis findet sich auch auf der Beziehungsebene. Das Arbeitsbündnis zwischen dem Professionellen und seinem Klienten/Kunden/Mandanten bedarf auf der einen Seite einer persönlichen Nähe, eines bestimmten Bezugs zueinander, um gegenseitiges Vertrauen aufzubauen, welches wiederum notwendig ist, um überhaupt miteinander arbeiten zu können. Auf der anderen Seite wird von einem Professional auch eine professionelle Distanz erwartet:

„Während für die Klientinnen bzw. Klienten uneingeschränkt gilt, alles mit ihrer Problemlage in Zusammenhang Stehende zu thematisieren (im Sinne einer diffusen Sozialbeziehung), gilt für die Professionellen, dass sie sich auf ihre spezifische, berufsförmig ausgeübte Rollenbeziehung besinnen, zwar auf diffuser Ebene ihre Gefühle durchaus einsetzen, um zu verstehen und zu deuten, gleichzeitig aber auch ihre Betroffenheit zurücknehmen“ (Paseka et al. 2011, S. 22).

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Professionalität sich darin zeigt, dass auf allen drei Ebenen bewusst und konstruktiv, d. h. nicht einseitig, mit den Widersprüchlichkeiten und unterschiedlichen Anforderungen umgegangen wird. Ein Professioneller benötigt die innere Kraft und Bereitschaft, sich dieser Widersprüchlichkeiten bewusst zu werden und sie auszuhalten und aktiv damit zu arbeiten. Dies hat zur Folge, dass ein Professioneller sein eigenes Handeln stets reflektiert, es begründen kann und bereit ist, die Verantwortung dafür zu übernehmen (Rabe-Kleberg 1996, S. 295ff). Ein Professioneller weiß, was er tut und warum er es tut. Professionalität ist demnach kein Zustand, der nach einer gewissen Zeit erreicht werden kann, sondern stellt vielmehr

„eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung [dar; I. B.]. Sie kann weder verordnet werden, noch erschöpft sie sich in der Ausformulierung normativer Prämissen. Professionalität stellt in dieser Perspektive somit ein extrem störanfälliges, durch das Merkmal der Fallibilität gekennzeichnetes Handlungsphänomen dar“ (Nittel 2000, S. 85).

Abbildung 6 fasst die Merkmale von Professionalität noch einmal in einer übersichtlichen Darstellung zusammen:

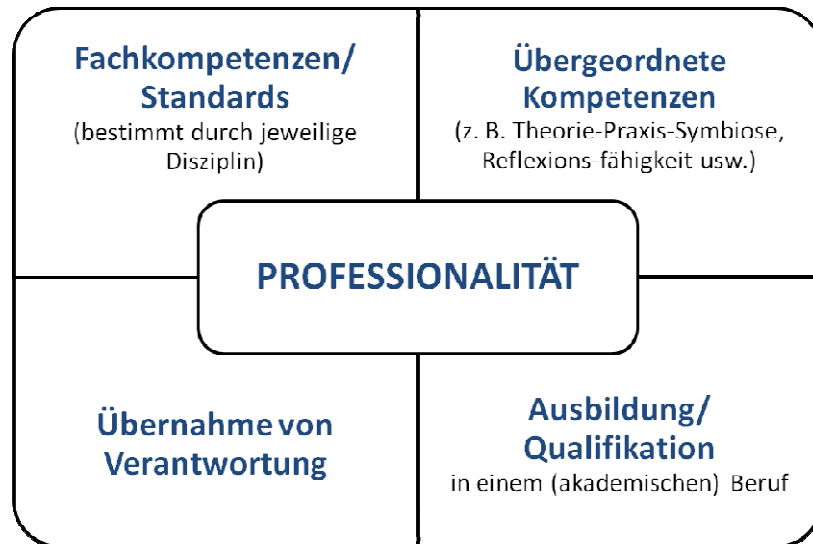


Abbildung 6: Merkmale von Professionalität

Aufbauend auf dem bisher Dargestellten soll nun definiert werden, was genau in dieser Arbeit unter einer Professionellen bzw. einem Professionellem zu verstehen ist.

Eine Professionelle bzw. ein Professioneller ist eine Person, die eine umfassende Spezialausbildung auf akademischem Niveau absolviert hat und dessen Berufsstand zu einer Profession zu zählen ist. Eine Professionelle/ein Professioneller verfügt über ein bestimmtes, vom jeweiligen Kontext festgesetztes und damit fachbezogenes Kompetenzprofil und ist darüber hinaus in der Lage, theoretisches Fachwissen und praktische Situationen sowohl auf einer Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene effizient zusammenzuführen. Eine Professionelle bzw. ein Professioneller reflektiert sein Verhalten systematisch und kann für sein Handeln zur Verantwortung gezogen werden.

4.1.2 Laientum

Der Begriff „Laiantum“ umfasst das Wort „Laie“. Dieses leitet sich einerseits von den griechischen Wörtern „*laós*“ (was übersetzt werden kann mit „Volk“) und „*laikós*“ (was übersetzt werden kann mit „zum Volk gehörig“) sowie von dem kirchenlateinischen Begriff „*laicus*“ (was übersetzt werden kann mit „Gläubiger, der keinen Beruf als Geistlicher ausübt“) ab. Der Begriff Laie bezeichnete zunächst im Bezug auf das Christentum Gläubige, die keinen Beruf als Geistlicher ausübten (Congar 1964; Lezinsky 2001). Das Wort *laicus* (als Gegenwort zu *clericus* (Kleriker)) bekam im mittelalterlichen Latein im übertragenen Sinne die Nebenbedeutung „ungebildet“ und wurde dabei aber vornehmlich als ein deskriptiv ausgerichteter Begriff verwendet. Dies erklärt sich daraus, dass Bildung bis in die Renaissance für Angehörige nicht vermögender Familien nur durch eine geistliche Laufbahn zu erhalten war. In der deutschen Sprache hat sich diese Bedeutung (im Gegensatz zu den romanischen Sprachen) bis heute erhalten und ist im allgemeinen Sprachgebrauch zur negativ konnotierten Hauptbedeutung des Wortes geworden. Ein „Laie“ ist demnach also ein „Nichtfachmann“, „laienhaft“ bedeutet analog dazu „nicht fachmännisch“ (Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG op. 2007), S. 467).

Unter einem Laien versteht man weiterhin einen Amateur, also eine Person, die - im Gegensatz zu den meisten Professionellen - eine Tätigkeit ausübt, ohne einen Beruf daraus zu machen bzw. Geld für ihre Leistung zu erhalten. Ein Laie verfügt außerdem über keine formale Ausbildung bzw. Qualifikation für die Ausübung dieser spezifischen Tätigkeit.

Von einem Laien werden weiterhin nicht so hohe Leistungen erwartet wie von einem ausgebildeten Profi, der im Vergleich ein erhöhtes Maß an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, eine besondere Problemlösungskompetenz und ggf. eine ausgeprägte professionelle Distanz aufzuweisen hat. Auch wird an einen Laien eine andere Rollenerwartung gestellt als einen Profi, d. h. es werden andere Ansprüche einerseits an sein Handeln sowie andererseits an seine Erscheinung und Persönlichkeit gestellt. Mit dem Begriff der Rollenerwartung hat sich vor allem Ralf Dahrendorf beschäftigt, vgl. dazu (Dahrendorf 2006.).

Wichtig zu vermerken ist, dass der Laienbegriff, trotz des oben skizzierten Alltagsverständnisses wenig über das tatsächliche Leistungsniveau einer Person ausgesagt wird - denn auch ein Laie kann potentiell Leistungen erbringen, die mit einem professionellen Niveau vergleichbar sind. Anders formuliert heißt das, dass Laien durchaus fachliche und überfachliche Kompetenzen besitzen können. Der grundsätzliche Unterschied zu einer Professionellen bzw. zu einem Professionellen besteht demnach also grundsätzlich in der fehlenden Ausbildung bzw. Qualifikation und der Tatsache, dass ein Laie eine Tätigkeit nicht berufsmäßig ausübt. Dennoch wird der Begriff „laienhaft“ im alltäglichen

Sprachgebrauch in der Regel abwertend im Sinne von „nicht auf professionellem Niveau“ oder „stümperhaft“ gebraucht. Diesem Verständnis wird sich im Rahmen dieser Arbeit nicht angeschlossen. Der Laienbegriff ist nicht in einem wertenden Sinne zu verstehen sondern auf einer rein deskriptiven Ebene zu verstehen als ein Gegenbegriff zur Professionellen/zum Professionellen in Bezug auf konstituierende Merkmale. Daraus ergibt sich folgende Arbeitsdefinition:

Unter einem Laien soll in dieser Arbeit eine Person verstanden werden, die eine Tätigkeit verrichtet ohne dass sie dafür eine umfassende Spezialausbildung bzw. Qualifikation (auf akademischem Niveau) absolviert hat und ohne dass sie dafür im Sinne einer berufsmäßigen Vergütung entlohnt wird. Laien können durchaus über Sach- und Fachkompetenzen verfügen und sind möglicherweise auch dazu in der Lage, ihre Theorie- und Praxiserfahrungen systematisch miteinander abzugleichen und zu reflektieren. Allerdings werden diese Eigenschaften nicht unbedingt von einem Laien erwartet. Anders als der Professionelle kann der Laie für sein Laienhandeln nicht zur Verantwortung gezogen werden.

4.2 Didaktische Professionalität/Didaktische Laienhaftigkeit

Didaktik kann als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen beschrieben werden, die sich ganz generell auf institutionalisierte Formen des Unterrichts auf allen Stufen des Bildungswesens bezieht, und in der über verschiedene theoretische Konstrukte Aspekte der Planung, Realisierung und Auswertung von Unterricht thematisiert werden. Es ist dennoch auffällig, dass Didaktik sehr häufig hauptsächlich vor dem Kontext von Schule als Unterrichtsanstalt in den Blick genommen wird (Giesecke 1998; Bönsch 2006a, S. 115 oder auch Kron 2008 sowie Prenzel 2009). Und so findet sich in der Literatur nicht selten die Feststellung, Didaktik sei die Berufswissenschaft von Lehrern (etwa Gonschorek und Schneider 2007, S. 134; Jank und Meyer 2008, S. 10). In der vorliegenden Arbeit soll, in Anlehnung an diese Auffassung, davon ausgegangen werden, dass Didaktik ein maßgebliches (wenn auch nicht alleiniges!) Kernmerkmal des Lehrerberufs bzw. des Lehrerhandelns darstellt. Um also definieren zu können, was unter didaktischer Professionalität (und, davon abgeleitet, unter didaktischer Laienhaftigkeit) zu verstehen ist, muss zunächst in den Blick genommen werden, was Merkmale von Lehrerinnen- bzw. Lehrerprofessionalität sind. Um zu untermauern, dass Lehrerhandeln immer didaktisches Handeln ist, erfolgt zuvor jedoch noch eine kurze Bestimmung, was unter didaktischem Handeln zu verstehen ist:

Didaktisches Handeln heißt, sich theoretisch und praktisch mit Vorgängen planmäßigen Lehrens und Lernens zu befassen. Dies umfasst sowohl die Planung, Vorbereitung und Durchführung sowie die Nachbereitung und Beurteilung unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse.

Didaktisches Handeln zeichnet sich zudem durch professionelles Nachdenken und Sprechen über Unterricht aus. Didaktisches Handeln umfasst weiterhin auch die Auseinandersetzung mit historischen Erkenntnissen zu den Gegenstandsbereichen der Didaktik sowie auch die Beschäftigung mit Fragen zu Bildungs- und Rahmenplänen (Martial 1996, S. 19ff).

Aus diesen Umschreibungen wird deutlich, dass didaktisches Handeln sich auf ganz verschiedenen Ebenen ansiedeln lässt. Faulstich und Zeuner (2008, S. 47) unterscheiden zwischen den folgenden Ebenen (vgl. Tabelle 8):

Makrodidaktische Handlungsebene	Gesellschaftliche Zusammenhänge und Politik
	Institutionen
	Lernbereiche
Schnittmenge makro- und mikrodidaktischer Handlungsebenen	Veranstaltungen
Mikrodidaktische Handlungsebene	Lern-/Lehrvorgänge

Tabelle 8: Ebenen des didaktischen Handelns (Faulstich und Zeuner 2008, S. 47)

Häufig wird didaktisches Handeln lediglich von einer mikrodidaktischen Perspektive aus betrachtet; wenn es nämlich gleichgesetzt wird mit dem konkreten Handeln in einer Lehr-Lern-Situation (Bergeest 1996, S. 162). Handlungen, die eher auf einer Makroebene anzusiedeln wären, werden meist nicht didaktisch reflektiert.

Nach dieser kurzen Skizzierung, was unter didaktischem Handeln zu verstehen ist, soll, in Anknüpfung an die oben dargestellten berufssoziologischen Kriterien von Professionalität nun jedoch zunächst überprüft werden, ob der Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers überhaupt als eine Profession verstanden werden kann. Dies soll im nachfolgenden Abschnitt in den Blick genommen werden.

4.2.1 Der Lehrerberuf - eine Profession?

Es gibt unterschiedliche Positionen dazu, ob der Lehrerberuf überhaupt als eine Profession bezeichnet werden kann oder nicht. Versteht man Professionalität als eine Folgeerscheinung einer sich entwickelnden Profession und Didaktik als Berufswissenschaft

von Lehrern, stellt sich damit auch automatisch die Frage, ob man dann überhaupt von didaktischer Professionalität bzw. didaktischem Laientum sprechen kann. In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass didaktisches Denken und Handeln auf professionellem Niveau erfolgen kann - zur Untermauerung dieser Annahme folgt nachstehend ein kurzer Exkurs über in der Literatur dazu vorzufindende zentrale Positionen - nur so kann nachfolgend überhaupt von einer didaktischen Professionalität bzw. einem didaktischen Laientum die Rede sein.

Vergleicht man das Berufshandeln von Lehrerinnen und Lehrern mit den oben beschriebenen allgemeinen Merkmalen von Professionen, lassen sich Übereinstimmungen und Abweichungen finden. Folgende Aspekte sprechen sehr wohl davon, den Lehrerberuf als Profession zu bezeichnen

- Lehrkräfte an Schulen haben - so steht es in den Schulgesetzen – einerseits die Aufgabe, junge Menschen in ihren jeweiligen Anlagen zu fördern und zu fordern und ihnen dabei zu helfen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter zu entwickeln. Andererseits sollen die Lernenden aber auch auf die „Wahrnehmung von Rechten und [die; I. B.] Übernahme von Pflichten [in Staat und Gesellschaft; I. B.] hinreichend vorbereitet (...) sein“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 22.12.2009, S. 7). Der Lehrerberuf dient also durchaus der Stabilisierung gesellschaftlicher Strukturen.
- Der Lehrerberuf ist ein in der Gesellschaft anerkannter Beruf mit großem Rückhalt.
- Lehrkräfte müssen ein akademisches Studium absolvieren und zahlreiche Prüfungen bestehen, um überhaupt ihren Beruf ausüben zu dürfen.
- Um die Ausbildung zur Berufstätigkeit überhaupt beginnen zu können, müssen bestimmte Zugangskriterien (Abitur, weitere Zugangskriterien, Eignungsprüfungen etc.) erfüllt sein.
- Basierend auf dem wissenschaftlichen Studium verfügen Lehrkräfte über ein wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen und benutzen eine Fachterminologie.
- Lehrkräfte handeln auf der Basis berufsständischer Normen (pädagogische Ethik) und verfolgen mit ihrem Handeln nicht primär eigene Interessen.
- Der Lehrerberuf ist über Berufsverbände sowie Interessensvertretungen berufsständisch organisiert

Dennoch gibt es auch Aspekte, die dagegen sprechen, den Lehrerberuf als Profession zu verstehen. Dabei wird vor allem die starke Eingebundenheit des Lehrerberufs in

institutionelle und bürokratische Strukturen benannt, welche die Handlungs- und Entscheidungsautonomie des Lehrers beschneidet sowie die Abhängigkeit von bzw. Offenheit für Einflüsse von ‚außen‘ (also Einwirkungen von Nicht-Mitgliedern des Berufsstandes):

„Solange sich der Lehrer in seinem Verhalten einem fremd-geprägten Bild vom ‚typischen Lehrer‘ gegenüber sieht, dem er sich mehr oder weniger fügen muß, ist er von ‚professional status‘ noch weit entfernt. Ziel der Lehrerschaft muß eine Umkehr dieses Zustandes sein: die Lehrerschaft selbst muß diejenige Instanz sein, die das ‚Bild vom typischen Lehrer‘ für die Öffentlichkeit festlegt.“ (Hesse 1972, zitiert nach Gehrman 2003, S. 28).

Dazu kommt, dass Lehrerhandeln nicht immer erfolgreich verläuft und selten vorhersehbar ist, ob und wie ein Schüler oder eine Schülerin aufgrund des Lehrerhandelns etwas lernt oder nicht. Dies ist in Professionen wie beispielsweise der Medizin anders: So gibt es beispielsweise für verschiedene Krankheitsbilder standardisierte Behandlungsverfahren, die in den meisten Fällen zur Heilung des Patienten führen, da Prozesse des menschlichen Körpers im allgemeinen nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten und Regeln verlaufen, die bei allen Menschen ähnlich sind. Solche Bedingungen können für Lernprozesse nicht konstatiert werden.

Der Lehrerberuf wird von einigen Autoren deshalb als „Semi-Profession“ bezeichnet. Darunter versteht beispielsweise Terhart:

„Semi-Professionen unterscheiden sich von vollentwickelten Professionen dadurch, daß in ihnen ein großer Anteil weiblicher Mitglieder arbeitet und daß sie vornehmlich in bürokratischen Organisationen beschäftigt sind. Weitere Kennzeichen sind: eine kürzere Ausbildungszeit, ein geringerer sozialer Status, ein weniger spezialisiertes Wissen und nur eingeschränkte Rechte zu privilegierter Kommunikation untereinander“ (Terhart 1992, zitiert nach Gehrman 2003, S. 30).

Zwei der bekanntesten Erziehungswissenschaftler, die sich damit beschäftigt haben, ob der Lehrerberuf als Profession zu bezeichnen sei und deren Befunde in den letzten Jahren von vielen anderen Autoren aufgegriffen wurden, sind Heinz-Elmar Tenorth (z.B. Tenorth 1996; Tenorth 1999) und Ewald Terhart (z. B. Terhart 1990; Terhart 1992). Sie unternahmen den Versuch, die berufssoziologischen Definitionen für Beruf, Professionalisierung und Profession für den erziehungswissenschaftlichen Kontext zu transformieren. Beide haben, ausgehend von diesem berufssoziologischen Kontext, den Lehrerberuf für einige Zeit selbst als Semi-Profession begriffen, weisen ihm aber später beide dann doch den Status einer Profession zu. Sie begründen diese Entscheidung auf der Grundlage der historischen Entwicklung des Berufsstandes sowie mit Bezug auf Aspekte der individuellen Ausgestaltung der Berufstätigkeit von Lehrern. Sie eröffnen damit einen historisch-angeleiteten wie auch theoretisch-fundierten empirischen Zugang zur Beschreibung des Lehrerberufs als Profession. Die institutionelle Eingebundenheit des Lehrerberufs bzw. dessen Abhängigkeit

von institutionellen Strukturen stellt demnach kein ausreichendes Kriterium dafür dar, den Lehrerberuf nicht als eine Profession bezeichnen zu können. Denn Erziehungsprozesse können gar nicht ohne institutionellen, d. h. gesellschaftlichen Rahmen in den Blick genommen werden – zielt doch Erziehung auf die Entwicklung eines selbstbestimmten Individuums, aber eben auch auf die Entwicklung eines mündigen und tüchtigen Gesellschaftsmitglieds ab (Terhart spricht hier vom „doppelten Mandat“ des Lehrerberufes (Terhart 1987, S. 790)). Dass der Lehrerberuf immer mit einer Ungewissheit und Unvorhersagbarkeit verknüpft ist, lässt sich mit der Vielschichtigkeit von Erziehungsprozessen erklären, die sich eben nicht nur im schulischen Kontext ereignen, sondern auch in anderen Bereichen wie etwa der Familie. Zur im Zusammenhang damit häufig kritisierten fehlenden Autonomie des Lehrerhandelns konstatiert Tenorth:

„Anders als es bisherige historische Untersuchungen der Lehrerarbeit nahelegen, erweist sich das Berufsfeld nämlich nicht als strikt normiert und professionellem Handeln nicht zugänglich, sondern als ein Revier, in dem Freiheitszugeständnisse, Normierungen und Konflikte in komplexer Gemengelage und gleichzeitig auftreten“ (Tenorth 1996, S. 295).

Und auch Terhart, der als Mitbegründer einer empirischen Lehrerforschung in den 1980er Jahren die Lehrprofession empirisch zu rekonstruieren versucht, sieht Autonomie gegeben: in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Erziehendem und Zögling sowie in der Tatsache, dass Lehrkräfte ihre eigene Berufsbiographie selber gestalten und entwickeln können.

Auf die Ausführungen Tenorths, Terharts und Gehrmanns beziehend, lässt sich zusammenfassend also festhalten, dass der Lehrerberuf durchaus als Profession bezeichnet werden kann. Dies lässt sich weiterhin damit begründen, dass das klassische Professionenverständnis im wissenschaftlichen Diskurs mittlerweile selber nicht mehr als Maßstab angelegt wird, da sich auch die traditionellen Professionen im Wandel befinden und dabei teilweise sogar Deprofessionalisierungstendenzen aufweisen. In Bezug auf Lehrerprofessionalität zeichnen sich seit einigen Jahren vielmehr drei zentrale Bestimmungsansätze ab, die sich der Thematik aus unterschiedlicher Perspektive nähern und dabei unterschiedliche Fragestellungen in den Blick nehmen: der strukturtheoretische Ansatz („Durch welche antinomischen Strukturen kennzeichnet sich der Lehrerberuf und wie können die daraus resultierenden Unsicherheiten bewältigt werden?“), der kompetenztheoretische Ansatz („Welche Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen sind für die Bewältigung der Aufgaben des Lehrerberufs notwendig?“) sowie der berufsbiographische Ansatz („Wie verlaufen Berufsbiographien von erfolgreichen (und auch nicht erfolgreichen) Lehrerinnen und Lehrern?“) (Terhart 2011, S. 203).

4.2.2 Didaktische Professionalität

Um genauer zu fassen, was unter didaktischer Professionalität zu verstehen ist, soll der Lehrerberuf (und damit das prototypische didaktische Handlungsfeld) nun auf die in Kapitel 4.1.1.3 dargestellten Merkmale von Professionalität hin untersucht werden.

Ausbildung/Qualifikation

Professionalität im Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers (was im Rahmen dieser Arbeit mit didaktischer Professionalität gleichgesetzt werden soll) definiert sich zum einen über das erfolgreiche Absolvieren einer umfänglichen didaktischen Ausbildung auf akademischem Niveau bzw. dem Erlangen einer entsprechenden Qualifikation. Um als Lehrkraft an Schulen in Deutschland didaktisch tätig werden zu können, bedarf es zunächst einer umfassenden Ausbildung. In Deutschland werden Lehrer in der Regel bundeseinheitlich an Hochschulen oder an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Das Studium dauert in der Regel 6 (Primarstufe und Sekundarstufe I) oder 8 Semester (Sekundarstufe II). Die Ausbildung umfasst, je nach Bundesland, das Studium mindestens zweier Fächer und eines pädagogisch ausgerichteten Anteils (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sozialwissenschaften, Schulpraktika). Lehrer an beruflichen Schulen müssen überdies in manchen Bundesländern ein Praxisjahr nachweisen. Die Studierenden können nur in den jeweils angebotenen Ausbildungsformen studieren. Inhalte der Lehramtsausbildung sind inhaltliche Fachstudien, Fachdidaktik und erziehungswissenschaftliche Studienanteile, gekoppelt mit Praxisanteilen (in Form von Schulpraktika) ergänzt. Das Lehramtsstudium bezieht sich dabei in der Regel auf zwei (oder mehr) Studienfächer (Ausnahmen: Kunst und Musik sowie Sonderpädagogik) und kann – je nach Bundesland bzw. Hochschule – als sogenanntes grundständiges Studium (mit Grund- und Hauptstudium), das mit dem Ersten Staatsexamen abschließt, oder in einigen Bundesländern als gestuftes Studium (mit Bachelor- und Master-Abschluss) absolviert werden. Neben den Fächern unterscheiden sich Lehramtsstudiengänge auch nach Schulformen bzw. -stufen. Dabei hat jedes Bundesland seine eigene Lehramtsausbildungsordnung, auch die Unterteilung der Lehrämter ist sehr unterschiedlich. Die größten Gemeinsamkeiten gibt es noch beim Gymnasial- oder Sekundarstufe II-Lehramt, für das die Ausbildung prinzipiell an Universitäten stattfindet. Die übrigen Lehrämter werden in den meisten Bundesländern ebenfalls an Universitäten, in einigen Ländern - etwa Baden-Württemberg - jedoch auf speziellen Pädagogischen Hochschulen ausgebildet (Dehmel 2011, 2011; Terhart 2001; Ulich 1996; Zsolnai et al. 2007).

Fachkompetenzen/-standards

Es gibt zahlreiche Veröffentlichungen dazu, über welche fachlichen Kompetenzen eine

Lehrkraft verfügen muss. Es ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, eine Übersicht über alle vorhandenen Modelle zu geben, deshalb wird sich nachfolgend nur auf die KMK-Standards des Lehrerhandelns (2004) (vgl. DA1) bezogen, die in der einschlägigen Literatur immer wieder angeführt werden (z. B. bei Helmke 2009, S. 158ff).

Weitere Konzepte und Modelle zu professionellem Handeln von Lehrkräften finden sich u. a. bei (Oser und Oelkers 2001, (Rapold 2006b oder Schratz et al. 2011).

Übergeordnete Kompetenzen

Die KMK Standards für Lehrerhandeln greifen bereits den Aspekt der übergeordneten Kompetenzen auf, der in Kapitel 4.1.1.3 als ein weiteres Merkmal für Professionalität genannt wurde. Die Fähigkeit zur Theorie-Praxis-Symbiose zeigt sich im Abgleich der theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte: Ein professioneller Lehrer/Didaktiker muss in der Lage sein, auf der Grundlage eines umfassenden theoretischen Wissenspools praktisch effektiv zu handeln und sinnvolle Entscheidungen zu treffen. Theorie und Praxis stehen dabei aber nicht in einer einseitigen Beziehung zueinander (aus Theorie erwächst Praxis) sondern bedingen sich wechselseitig. Auch die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns ist in den KMK Standards mit aufgenommen.

Übernahme von Verantwortung

Nachdem die vorherigen allgemeinen Merkmale von Professionalität eindeutig auch auf didaktische Handlungsfelder übertragen werden konnten, ist das letzte Merkmal von Professionalität „Übernahme von Verantwortung“ nicht ganz so einfach in den Blick zu nehmen. Didaktiker sollen Lernprozesse fördern, aber ob dies gelingt, ist keineswegs sicher vorherzusagen, egal wie professionell eine Lehrkraft didaktisch auch vorzugehen ab. Lernprozesse sind abhängig von einer Vielzahl von Faktoren (dazu umfassend: Göhlich und Zirfas 2007; Mietzel 2007; Schnotz 2006) - und nicht alle dieser Faktoren lassen sich didaktisch beeinflussen, handelt es sich bei Lehr-Lern-Prozessen doch um interaktionelle Prozesse, die auch von anderen Personen mitbestimmt werden. Trotz eines beträchtlichen Ausmaßes an Reglementierungen und formellen Ordnungen, denen der Unterrichtsbetrieb unterworfen ist, ist Unterrichten als Interaktionsprozess zwischen Menschen nur in gewissem Ausmaß regel- und vorhersehbar. Dies gilt umso mehr, als man von der Lehrerin bzw. von dem Lehrer verlangt, flexibel und jeder Situation gewachsen zu sein, d. h. seine Unterrichtsplanung den sich unter Umständen plötzlich ergebenden Veränderungen anzupassen. Dennoch tragen Lehrkräfte Verantwortung, der sie sich nicht entziehen dürfen. So stehen sie beispielsweise in der Pflicht, die Begegnungen mit den Lernenden nicht

beliebig, sondern eben didaktisch zu gestalten. Lehrende und Lernende kommen nicht ohne Grund und zweckfrei zusammen, sondern finden nur zusammen, damit gelernt wird. Lehrerinnen und Lehrer sind im Zusammenhang damit nicht nur dafür verantwortlich, dass die Vorgaben des Lehrplans erfüllt werden, sondern sind auch für die Sicherheit der ihnen anvertrauten Personen zuständig (Rothland und Terhart 2007). Es gibt zahlreiche Pflichten, denen Lehrkräfte nachkommen müssen und die sie in die Verantwortung nehmen. Diese sind in verschiedenen Gesetzen, Verordnungen und Erlassungen fixiert (Schulgesetze der Bundesländer, Übergreifende Schulordnung etc.).

Ein Didaktischer Professioneller zielt mit seinem Handeln auf die Förderung von Lernprozessen anderer Personen. Er übt diese Tätigkeit dabei beruflich aus und hat dazu eine umfassende Spezialausbildung auf akademischem Niveau durchlaufen (Lehramtsstudium, Erziehungswissenschaft) sowie eine entsprechende Qualifikation erworben. Von einem Didaktischen Professionellen wird erwartet, dass er nicht nur über fachlich-sachliche Kompetenzen verfügt (wie beispielsweise in den KMK-Standards beschrieben), sondern dass er Theorie- und Praxiserfahrungen auf einer Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene effizient zusammenführen kann. Weiterhin soll er sein Verhalten systematisch reflektieren. Ein Didaktischer Professioneller steht in der Verantwortung, didaktisch zu handeln und muss dabei verschiedene Pflichten berücksichtigen.

4.2.3 Didaktisches Laientum

Analog zur Vorgehensweise in Kapitel 4.1 soll in Anlehnung an den Begriff des Didaktischen Professionellen nun ein erster Versuch unternommen werden, den Begriff des Didaktischen Laien zu bestimmen. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass der Laienbegriff im Rahmen dieser Arbeit in keinem wertenden Sinne verwendet werden soll sondern dass er sich lediglich auf eine rein deskriptive Ebene bezieht.

Wenn sich Laienhaftigkeit vorrangig dadurch von Professionalität unterscheidet, dass eine (akademische) Ausbildung bzw. eine darauf aufbauende Qualifikation fehlt, so kann ein Didaktischer Laie zunächst und vorläufig wie folgt definiert werden:

Ein Didaktischer Laie zielt mit seinem Handeln auf die Förderung von Lernprozessen anderer Personen. Er übt diese Tätigkeit dabei jedoch nicht beruflich aus und hat im Zusammenhang damit keine umfassende Spezialausbildung auf akademischem Niveau durchlaufen sowie eine entsprechende Qualifikation erworben. Didaktische Laien können

(müssen jedoch nicht unbedingt) durchaus über fachlich-sachliche Kompetenzen verfügen (wie beispielsweise in den KMK-Standards beschrieben) und können auch dazu in der Lage sein, ihre Theorie- und Praxiserfahrungen auf einer Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene effizient zusammenzuführen. Möglicherweise kann er sein Verhalten auch systematisch reflektieren. Solcherlei Standards werden von einem Didaktischen Laien jedoch nicht erwartet. Auch steht ein Didaktischer Laie nicht in der Verantwortung, didaktisch zu handeln und muss im Zusammenhang damit auch keine verschiedenen Pflichten berücksichtigen.

In den vorangegangenen Abschnitten konnte herausgearbeitet werden, dass Didaktische Professionelle und Didaktische Laien in Bezug auf ihre Handlungen durchaus Überschneidungen aufweisen: Beide beabsichtigen mit ihrem Handeln, das Lernen von anderen Personen anzuregen, zu begleiten und zu unterstützen. Dies kann sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen abspielen und manifestiert sich in der Entwicklung von Lernaufgaben ebenso wie in der konkreten Interaktion mit dem Lernenden. Betrachtet man Didaktische Laien vor dem Hintergrund der Merkmale didaktischer Professionalität, zeigt sich, dass Didaktische Laien diese nicht oder zumindest nicht vollständig erfüllen. Die Tatsache, dass Laien Handlungen nicht auf der Grundlage einer abgeschlossenen Ausbildung bzw. einer Qualifikation vollführen, sondern davon losgelöst und häufig sogar intuitiv, kann dabei als der prägnanteste Unterschied zwischen den beiden Typen gesehen werden. Andere Merkmale von Professionalität, wie beispielsweise das Vorhandensein bestimmter Kompetenzen fachlicher und überfachlicher Art können, müssen aber nicht unbedingt bei dem Didaktischen Laien ausgeprägt sein. Der Didaktische Laie erbringt seine Handlungen auch nicht im Rahmen eines beruflichen, d. h. erwerbsmäßig ausgerichteten, längerfristig angelegten und vergüteten Beschäftigungsverhältnisses sondern in einem in der Regel überschaubaren und endlichen Zeitrahmen. Der Didaktische Laie erhält für die Erbringung seiner didaktischen Handlungen keine Vergütung durch eine pädagogische Institution. In Anlehnung an die Fotografie könnte man den Didaktischen Laien demnach förmlich als einen Negativfilm zum Didaktischen Professionellen verstehen: Der Didaktische Laie ist, was der Didaktische Professionelle nicht ist. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Aufarbeitung ist solch eine Form der Erschließung eines Konzepts wenig zufriedenstellend und tragbar. Die weiterführende Frage lautet deshalb: Was hat der Didaktische Laie, das der Didaktische Professionelle nicht hat? In einem zweiten Schritt wurden deshalb beide Konzepte noch einmal nebeneinander gelegt und, unabhängig von den gängigen Merkmalen von Professionalität, unter einem breiteren Blickwinkel betrachtet. Auf diese Weise offenbarten sich verschiedene Aspekte, die dazu geeignet erscheinen, als Alleinstellungsmerkmal Didaktischer Laien zu gelten. Nachfolgend sollen diese Aspekte vorgestellt werden.

4.3 Alleinstellungsmerkmale Didaktischer Laien

Ein erster Zugang zu den Alleinstellungsmerkmalen Didaktischer Laien ergibt sich aus der Betrachtung der sozialen Rolle(n) der Personen, die als Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen mit einbezogen werden: Die Lernenden selbst, d. h. im Falle der pädagogischen Institution Schule also die Schülerinnen und Schüler (nachfolgend Peers genannt), oder schulexterne Personen wie Experten aus Unternehmen oder andere Freiwillige können als Didaktische Laien aktiviert werden. Wie oben beschrieben, ist keiner dieser Vertreter beruflich, d. h. also im Sinne einer vergüteten Beschäftigung oder sogar Verbeamtung, an der Schule angestellt. Didaktische Laien stehen damit nicht in einem öffentlichen Dienst- und Treueverhältnis und sind somit auch nicht wie die dort angestellten Lehrkräfte als Didaktische Professionelle gebunden an die Vorgaben und Verpflichtungen dieser gesellschaftlichen Institution. Sie tragen damit weder die in Dienstordnungen festgeschriebene Verantwortung für Erziehung und Unterricht anderer und unterliegen auch nicht den üblichen Verpflichtungen, wie sie Didaktische Professionelle übernehmen müssen (vgl. dazu exemplarisch etwa Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 24.08.1998). So obliegt ihnen beispielsweise nicht die Pflicht zur Leistungsbeurteilung. Didaktische Professionelle stehen aufgrund ihres Status demnach nie in einem ganz neutralen Verhältnis zu den Lernenden. Sie begegnen ihnen vielmehr vor dem Hintergrund zugeschriebener Erwartungen, Werte, Handlungsmuster und Verhaltensweisen. Hier kann man anknüpfen an die Arbeiten von Dahrendorf, welcher sich explizit mit Rollenerwartungen von Trägern sozialer Positionen beschäftigte (Dahrendorf 2010). An Inhaber einer sozialen Position, mit der immer auch eine (oder mehrere) soziale Rolle(n) verbunden sind, werden demnach von der Gesellschaft bestimmte Rollenerwartungen gestellt (hier wird unterschieden zwischen Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen). Dahrendorf knüpft damit an die strukturfunktionalistische Rollentheorie nach Talcott Parsons (1902-1979) an (ein Überblick über die Thematik findet sich in Nikles et al. 1977). An dieser Stelle ist wichtig zu betonen, dass Didaktische Professionelle an Kinder und Jugendliche in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler natürlich ebenso bestimmte Rollenerwartungen stellen. Im Zusammenhang mit schulischen Lehr-Lern-Prozessen resultieren aus dieser Gemengelage sozialer Rollenstrukturen und -erwartungen nicht immer leicht zu bewältigende Problemstellungen. So fühlen sich die Lernenden beispielsweise häufig überfordert und entwickeln emotionale Auffälligkeiten und Ängste (vgl. dazu etwa Bilz 2008; Steinhausen und Achermann 2006; Wahl et al. 1984, S. 195ff) oder versuchen, dem Schulbesuch zu entgehen (vgl. dazu etwa Ricking et al. 2009). Auch wenn sich die Handlungsmuster Didaktischer Professioneller und Didaktischer Laien zumindest auf einer kurzfristigen Ebene gleichen, so ist an dieser Stelle festzuhalten, dass an Didaktische Laien jedoch niemals vergleichbare Rollenerwartungen wie an Didaktische Professionelle gestellt werden. Didaktische Laien

begegnen Lernenden somit auf einer neutralen Ebene. Ein Alleinstellungsmerkmal Didaktischer Laien soll demnach die **Neutralität der didaktischen Begegnung** sein. Damit soll gemeint sein, dass das Einwirken des Didaktischen Laien auf einen Lernenden bzw. die Unterstützung seines Lernfortschritts nicht geprägt ist von institutionell bedingten Rollenstrukturen und -erwartungen wie oben beschrieben.

Je nachdem, im Rahmen welcher methodischen Arrangements und in Abhängigkeit davon, welche weiteren Rahmenbedingungen gegeben sind und welche Lernziele erreicht werden sollen, lassen sich Didaktische Laien weiterhin dadurch kennzeichnen, dass sie **zeitliche Ressourcen für die Zuwendung zum einzelnen Lernenden** mitbringen, die Didaktische Professionelle Lernenden in der Regel nicht in diesem Ausmaß zuteilwerden lassen können. Allerdings ist festzuhalten, dass dieses Merkmal nicht in jedem Fall gegeben sein muss, sondern optional ist. Betrachtet man beispielsweise tutorielle Lernarrangements, die so ausgestaltet sein können, dass sich Schülerinnen und Schüler als Tutorinnen und Tutoren intensiv mit lediglich einem einzelnen Lernenden oder aber höchstens einer kleinen Gruppe von Lernenden beschäftigen (z. B. bei Keim und Tolliver 1993), wird deutlich, dass die Betreuungsintensität allein aufgrund der zeitlichen Kapazitäten als höher eingestuft werden muss als in einem klassischen Unterricht, in dem eine Lehrerin oder ein Lehrer allein für einen ganzen Klassenverband zuständig ist. Auch bei kooperativen Lernarrangements, in denen sich die Lernenden wechselseitig in ihrem Lernprozess unterstützen, sich beraten und helfen (und damit als Didaktische Laien fungieren), wird dem einzelnen Lernenden allein auf einer zeitlichen Ebene viel mehr Zuwendung und Aufmerksamkeit geschenkt als im traditionellen Klassenunterricht (so z. B. bei der Methode Team Assisted Individualization (Slavin und Madden 1994). Diese Tendenz ließe sich noch an zahlreichen weiteren methodischen Ansätzen verdeutlichen. Betrachtet man die Effekte, die der Einsatz Didaktischer Laien mit sich bringen kann, muss in Bezug auf diesen Punkt weiterhin das Folgende angemerkt werden: Dadurch, dass Didaktische Laien die Lehrkraft häufig entlasten, indem sie bestimmte Aufgabenfelder (zumindest phasenweise) von ihnen übernehmen, erhält die Lehrkraft auch gleichermaßen zeitliche Ressourcen, um sich um einzelne Lernende und ihre Anfragen und Probleme kümmern zu können. Didaktische Laien bringen demnach also nicht nur selber zeitliche Ressourcen mit, sie generieren sie in vielen Fällen für die Didaktischen Professionellen. Hier zeigt sich erneut sehr schön das Wechselverhältnis zwischen Didaktischen Professionellen und Didaktischen Laien.

Die Rolle des Didaktischen Laien kann, wie oben beschrieben, von Vertretern ganz unterschiedlicher Personengruppen eingenommen werden. Jede dieser Personengruppen weist zusätzlich zu den bereits angeführten Eigenschaften weitere, spezifische Alleinstellungsmerkmale auf, die nachfolgend beschrieben werden sollen:

Alleinstellungsmerkmale von schulinternen Personen (Peers) als Didaktischen Laien

Werden Peers zur Unterstützung des Lernens anderer Schülerinnen und Schüler herangezogen, lassen sich zusätzlich zur oben beschriebenen Neutralität noch weitere Eigenschaften benennen, die Didaktische Laien im Gegensatz zum Didaktischen Professionellen aufweisen können. Unter Peers versteht man in der Soziologie Personen gleichen Alters oder Status (vgl. Harring 2010). Peers verfügen über einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund und stehen vor vergleichbaren Herausforderungen. Aus dieser Situation heraus fühlen sich viele Kinder und Jugendliche in der Begegnung mit Peers sicherer als in der mit erwachsenen Personen - vor allem wenn ihnen, wie beispielsweise im Falle von Lehrerinnen und Lehrern, diese in gewisser Art und Weise immer aus einer bewertenden Perspektive heraus begegnen.

„Peers dürften mehr Einsicht und Verständnis für die Probleme als Erwachsene haben, die aus ihrer Lebenserfahrung heraus manche Probleme als weniger gravierend bewerten und damit den Jugendlichen vielleicht das Gefühl vermitteln, nicht ernst genommen zu werden. (...) Die Welt der Peers bietet ein Erprobungsfeld für soziale Verhaltensweisen und stimuliert sozial-kognitive Entwicklung. Ohne fatale Konsequenzen befürchten zu müssen, werden Rollen ausgehandelt, divergierende Interessen ausbalanciert, Beziehungen hergestellt und aufrecht erhalten“ (Appel 2002, S. 43).

Peers als Didaktische Laien zeichnen sich demnach durch eine **geteilte Lebenswelt** und damit zusammenhängend durch ein **gemeinsames Verständnis** und **gemeinsame Sprachmuster** aus (vgl. Hoffmann 2004, S. 44). Grundsätzlich wird Peers ein wichtiger Stellenwert vor allem in Hinblick auf die soziale und kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eingeräumt. In der Begegnung mit Peers werden soziale Rollenmuster erprobt und ausgehandelt, die unabdingbar sind für eine erfolgreiche Loslösung vom Elternhaus sowie für die Identitätsentwicklung (Schäfers 2010). Peers beeinflussen in einem starken Ausmaß die Einstellungen und Haltungen junger Menschen (vgl. dazu etwa Hollingshead 1975).

Im Zusammenhang mit diesen Aspekten lässt sich noch ein weiteres, allerdings nur optionales Merkmal ableiten, welches Peers als Didaktische Laien auszeichnen kann: Eben weil Peers eine geteilte Lebenswelt und einen gemeinsamen Erfahrungshorizont aufweisen, verfügen sie (häufig) über einen **breiteren Kenntnisstand im Zusammenhang mit dem oder den Lernenden**, dem oder denen sie in ihrer Rolle als Didaktischer Laie begegnen. Peers, die zusammen in die Schule gehen, kennen sich aus verschiedenen Kontexten innerhalb und außerhalb des Klassenraums, begegnen sich auf dem Schulhof oder Schulweg, arbeiten gemeinsam in Schulprojekten oder verbringen sogar ihre Freizeit zusammen. Diese multiplen Begegnungszusammenhänge stehen dem Didaktischen Professionellen in der Regel nicht

offen - allein schon deshalb, weil professionelles Handeln im Rahmen institutionalisierter Settings partikular und eben meist nicht übergreifend auf den Privatbereich verläuft. Peers, die als Didaktische Laien eingesetzt werden, können auf der Basis ihrer Erfahrungen und Begegnungen, die in einem viel weitläufigeren Kontext möglich sind als nur im Bereich der Schule, deshalb vermutlich viel leichter spezifische Zugänge zu Lernenden finden und damit besser an ihre Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen anknüpfen. Natürlich ist nicht in jedem Fall davon auszugehen, dass Peers über diesen breiteren Kenntnisstand verfügen. Werden beispielsweise ältere Schülerinnen und Schüler als Didaktische Laien eingesetzt, ist es möglich, dass dies nicht gegeben ist. Nichtsdestotrotz eröffnet diese Perspektive einen interessanten Zugang zum Themenfeld der Individualisierung von Lernwegen.

Alleinstellungsmerkmale von schulexternen Personen als Didaktischen Laien

Kommen schulexterne Personen als Didaktische Laien zum Einsatz, beziehen sich ihre Alleinstellungsmerkmale auf andere Aspekte als bei Peers. Betrachtet man die in der Literatur beschriebenen und/oder die in der Praxis realisierten Konzepte, so zeigt sich, dass vor allem Experten aus Unternehmen, Berufsverbänden, Berufs- und Handelskammern sowie Bildungsnetzwerken in dem oben beschriebenen Sinne als Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen einbezogen werden (Thiel 2009; Wondratschek 2010). Didaktische Laien, die aus einem schulexternen Bereich heraus in schulische Lernprozesse eingebunden werden, können aber auch Studentinnen und Studenten, Selbständige oder Rentnerinnen und Rentner sein (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2011). Schulexterne Didaktische Laien sind demnach immer älter als die Schülerinnen und Schüler, mit denen sie arbeiten und befinden sich dadurch in der Regel in einem ganz anderen Lebensabschnitt. Vergleicht man schulexterne Didaktische Laien mit Didaktischen Professionellen, weisen sie die folgenden Alleinstellungsmerkmale auf: Schulexterne Didaktische Laien verfügen über **Expertise**, Professionalität in einem bestimmten Fachgebiet, in welchem sie arbeiten oder welches sie aktuell erlernen oder studieren. Das Fachgebiet bezieht sich dabei jedoch nicht auf eine didaktische Ebene. Dadurch, dass schulexterne Didaktische Laien älter sind als die Schülerinnen und Schüler, verfügen sie zudem über **mehr Lebenserfahrungen**. Typische Herausforderungen und Probleme, mit denen sich die Lernenden möglicherweise gerade beschäftigen, haben sie bereits durchlaufen. Dadurch können sie gut nachvollziehen, welche Schwierigkeiten die Schülerinnen und Schüler unter Umständen haben und können gezielt darauf eingehen. Aufgrund dieser Bedingungen wird Expertinnen und Experten von den Lernenden eine **hohe Glaubwürdigkeit** zugesprochen (Wagner 2012). Damit soll nicht impliziert sein, dass dies dem Didaktischen Professionellen an Schulen von den Schülerinnen und Schülern nicht ebenso zugesprochen wird. In Anknüpfung an das berühmte Zitat nach Seneca (Seneca 2009) „Non vitae, sed scholae

discimus“ (in der Bedeutung von „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“) kann jedoch die Vermutung angestellt werden, dass bedingt durch die Tatsache, dass Schule von Lernenden häufig als ein isoliertes Lebens- und Lernfeld angesehen wird, das mit der „Realität draußen“ wenig gemein hat.

„Tatsächlich empfinden viele Jugendliche gerade in Bezug auf identitätsbildende Prozesse den Schulalltag als belastend. Kaum sinnvoll genutzte Schulzeit mussten sie „überleben“. Später, in Ausbildung, Familie und Beruf wird das echte Leben beginnen, während für viele Schule und schulisches Lernen angeklebt und „äußerlich“ bleiben, eben weil schulisches Lernen kaum etwas mit dem späteren Leben zu tun habe“ (Grunder 2001, S. 77).

Abbildung 7 fasst die Alleinstellungsmerkmale Didaktischer Laien noch einmal in einer Übersicht zusammen.

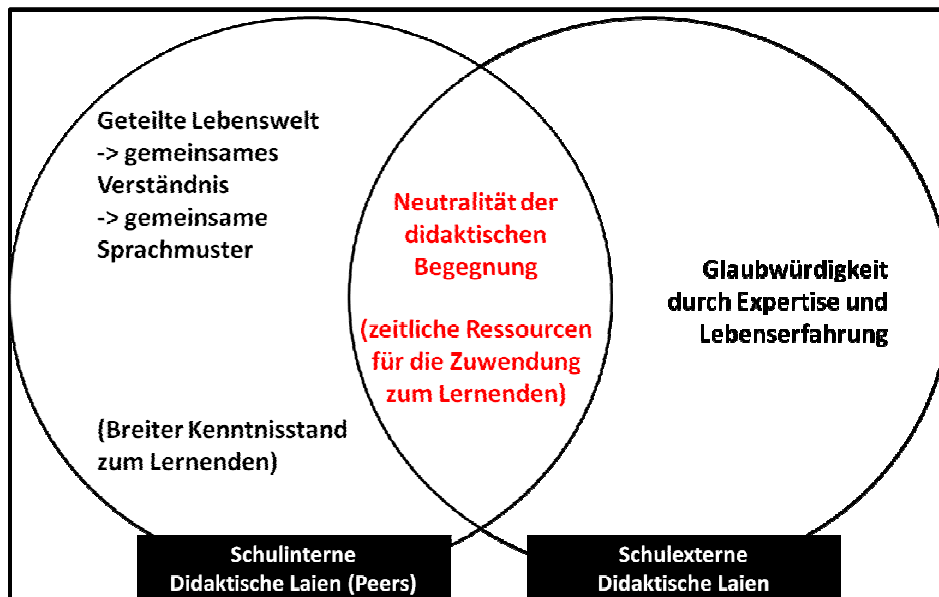


Abbildung 7: Alleinstellungsmerkmale Didaktischer Laien

In diesem Abschnitt wurden Alleinstellungsmerkmale Didaktischer Laien identifiziert, die ihn vom Didaktischen Professionellen unterscheiden. Die in Kapitel 4.2.3 getroffene vorläufige Arbeitsdefinition des Begriffs des Didaktischen Laien muss deshalb nun erweitert werden und lautet wie folgt:

Ein Didaktischer Laie zielt mit seinem Handeln auf die Förderung von Lernprozessen anderer Personen. Er übt diese Tätigkeit dabei jedoch nicht beruflich aus und hat im Zusammenhang damit keine umfassende Spezialausbildung auf akademischem Niveau durchlaufen sowie eine entsprechende Qualifikation erworben. Didaktische Laien können

(müssen jedoch nicht unbedingt) durchaus über fachlich-sachliche Kompetenzen verfügen (wie beispielsweise in den KMK-Standards beschrieben) und können auch dazu in der Lage sein, ihre Theorie- und Praxiserfahrungen auf einer Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene effizient zusammenzuführen. Möglicherweise kann er sein Verhalten auch systematisch reflektieren. Solcherlei Standards werden von einem Didaktischen Laien jedoch nicht erwartet. Auch steht ein Didaktischer Laie nicht in der Verantwortung, didaktisch zu handeln und muss im Zusammenhang damit auch keine verschiedenen Pflichten berücksichtigen.

Didaktische Laien kennzeichnen sich im Zusammenhang mit schulischen Lehr-Lern-Prozessen durch Neutralität und, je nachdem in welchem methodischem Setting sie eingesetzt werden, durch zeitliche Ressourcen für die Zuwendung zu(m) (einzelnen) Lernenden. Didaktische Laien können rekrutiert werden aus einer schulinternen Personengruppe (Peers) oder aus einer schulexternen Personengruppe. Didaktische Laien aus einer schulinternen Personengruppe kennzeichnen sich durch eine geteilte Lebenswelt, d. h. ein gemeinsames Verständnis sowie gemeinsamen Sprachmustern und optional einem breiten Kenntnisstand zu(m) (einzelnen) Lernenden. Didaktische Laien aus einer schulexternen Personengruppe kennzeichnen sich durch Glaubwürdigkeit, begründet mit ihrer Expertise bzw. Lebenserfahrung.

Betrachtet man die Unterrichtsrealität, so können auf der Grundlage dieser Definition als Beispiele für Didaktische Laien im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse die Mitglieder eines Klassenverbands selber angeführt werden (wenn sie beispielsweise im Rahmen von Lernen-durch-Lehren-Ansätzen sich gegenseitig unterrichten), ebenso wie Mitschülerinnen und Mitschüler aus anderen Jahrgangsstufen (etwa wenn diese als Tutoren oder Mentoren das Lernen jüngerer Mitschülerinnen und Mitschüler anleiten) oder aber Personen aus einem schulexternen Umfeld (z. B. Experten aus Unternehmen, die im Rahmen einer Kooperation mit der Schule ein Projekt mit den Schülerinnen und Schülern führt).

4.4 Historische Vorläufer

Dass Lernprozesse in Schulen oder schulähnlichen Einrichtungen nicht immer nur durch professionelle Didaktiker initiiert, organisiert und gestützt werden, hat eine lange Tradition. Dabei muss jedoch festgehalten werden, dass dies jedoch nicht immer in einem pädagogischen Sinne vor allem an der Optimierung von Lernprozessen orientiert war. Einige Konzepte waren vielmehr wirtschaftlich motiviert. Zur Verdeutlichung sollen einige der in der Literatur immer wieder als historische Vorläufer benannten Ansätze und Konzepte kurz umrissen werden (vgl. dazu etwa Appel 2002, S. 17ff; Paolitto 1976, S. 216ff):

Schon der römische Rhetorik-Lehrer Quintilian berichtet in seinem mehrbändigen Werk *Institutio Oratoria* (Quintilian und Murphy 1987) aus dem ersten Jahrhundert an verschiedenen Stellen darüber, dass Kinder durch ältere Kinder Unterstützung beim Lernen fanden und von diesen unterrichtet wurden (Kleiber et al. 1998).

Auch im 16. Jahrhundert entwickelten sich bereits einige Konzepte, in denen Lernende andere Lernende unterrichteten. Paolitto verweist etwa auf den deutschen Lehrer Valentin Trozendorf, der ältere Schüler jüngere Schüler unterrichten ließ (Paolitto 1976, S. 216). Auch an spanischen Jesuitenkollegs unterrichteten sich die Lernenden zu dieser Zeit schon gegenseitig. Ein Student unterrichtete dabei zehn andere Studenten. Dieses System wurde „Dekurio System“ (Kleiber et al. 1998, S. 9) genannt und konnte sich nachhaltig im jesuitischen Bildungssystem etablieren (Paolitto 1976).

Im 17. Jahrhundert betonte dann auch Johann Amos Comenius (1592-1670) (vgl. auch Kapitel 3.6) in seiner *Didactica Magna* (1657) explizit den Mehrwert, der entsteht, wenn sich Lernende gegenseitig etwas beibringen (zitiert nach Gartner et al. 1971, S. 14f).

Um den Lehrermangel zu beheben, wurden weiterhin im 18. Jahrhundert Schülerinnen und Schüler systematisch zum Unterrichten eingesetzt. 1795 beschrieb der Schotte Andrew Bell das Prinzip des gegenseitigen Unterrichts, das er im englischen Missionsunterricht in Madras beobachtet hatte. Schülern wurden nach diesem Modell besondere Aufgaben und Pflichten zugetragen, um die anderen Kinder in ihrer Arbeit zu unterstützen und um diese zu beaufsichtigen. Dabei fand nicht nur eine Einzelbetreuung statt. Die Schüler wurden auch klassenweise durch andere, etwas ältere Lernende betreut. Insgesamt schien eine solche Methode nicht nur geeignet zu sein, um Wissen zu vermitteln, sondern auch, um Einstellungen und Verhalten der (jüngeren) Schüler positiv zu beeinflussen (Allen 1976; Kaestle 1973). Joseph Lancaster griff das Konzept auf und setzte es in seinen Schulen („Lancasterschulen“) um. Die von den unterrichtenden Schülern (diese wurden auch „monitors“ genannt) angewandte Lehrmethode diente bei ihm jedoch ausschließlich Disziplinierungszwecken („Drill“): Im Fokus stand nicht primär eine Verbesserung der Lernprozesse. Durch den Einbezug von Monitors sollten vielmehr mehr Lernende, d. h. extrem große Gruppen unterrichtet werden können. „Lancaster (1803) war sogar der Ansicht, dass mit dieser Methode bis zu tausend Schülerinnen und Schüler von einem einzigen Lehrer unterrichtet werden konnten“ (Kleiber et al. 1998, S. 9). Für die Anwendung eines solchen Systems sprach im Zeitalter der industriellen Revolution vieles: Die finanziellen Mittel waren knapp geworden, so dass hunderte von Schülerinnen und Schülern oftmals zusammen mit einem Lehrer und nur wenigen Büchern in einem großen Raum saßen. Wie Paolitto (1976) ausführt, erwuchs das „monitorial system“ entscheidend aus den schlechten sozialen Verhältnisse dieser Zeit. Unter den Schülerinnen und Schülern mit besonderen Pflichten (monitors) wurde eine strenge Hierarchie sowie ein ausgefeiltes System von

Belohnung und Bestrafung eingeführt. Die Bell/Lancaster-Methode wurde ferner ab 1815 in Frankreich in den so genannten „écoles mutuelles“ angewandt, um die ansteigenden Schülerzahlen zu bewältigen. Nach der Revolution von 1830 wuchs die Zahl der „écoles mutuelles“ auf 2000 an, um kurz danach jedoch aufgrund von politischen Entscheidungen wieder bedeutungslos zu werden. Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts verschwanden solche 'monitorial systems' weitgehend flächendeckend. Eine bessere Finanzierung und die fortgeschrittene Professionalisierung im Bildungssystem machten sie zunächst überflüssig. In den 1960er Jahren besann man sich ihrer wegen akuter Lehrerknappheit jedoch wieder. Eine Vielzahl von Tutorenprogrammen entstand, die sich meist an sozial benachteiligte, behinderte oder lernbehinderte Schülerinnen und Schüler richteten. Auch heute haben Methoden dieser Art nicht an Aktualität verloren (Barron und Foot 1991; Greenwood et al. 1993; Backes et al. 2002). Tutorenprogramme, denen besondere didaktische Qualitäten und eine Nützlichkeit in der Vermittlung vor allem sozial-kommunikativer Kompetenzen und affektiver Einstellungen zu Lerngegenständen nachgesagt werden, bewähren sich derzeit vor allem im universitären Bereich. Auch in (englischen) Internatsschulen haben sich Peer-Strukturen als wesentliche Bestandteile der Organisierung von Lehr-, Lern- und Erziehungsprozessen gehalten.

Als ein weiterer bedeutsamer Vorläufer didaktischen Laintums in Deutschland gilt der vor dem Hintergrund der Jugendbewegung entstandene Wandervogel zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Dieser Bewegung gehörten hauptsächlich Schülerinnen und Schüler sowie Studentinnen und Studenten an, die in einer Phase fortschreitender Industrialisierung der Städte und angeregt durch Ideale der Romantik sich von den engen Vorgaben des schulischen und gesellschaftlichen Umfelds lösten, um in freier Natur eine eigene Lebensart zu entwickeln. Nach dem Vorbild der fahrenden Scholasten des Mittelalters wurden von etwas älteren Jugendlichen gemeinsame Fahrten in die Natur organisiert. Neben weiteren Aktivitäten wie dem Organisieren von Laienspielen wurden hier erstmals Jugendliche durch Jugendliche beraten (vgl. dazu Herrmann 2006). Die Beratungstätigkeit wurde später in so genannten Peer-Counseling-Programmen wieder aufgegriffen (Backes et al. 2002, Basisinformationen, S. 3).

Etwa ab den 1960er Jahren wurden Didaktische Laien vor allem im Rahmen so genannter „Peer-Education“-Ansätze vor allem in den USA auf verschiedene gesundheitsrelevante Themen eingesetzt. So setzten sich im Jahr 1957 an der University of Nebraska Studierende für Studierende zur Eindämmung einer asiatischen Grippeepidemie ein (Sloane und Zimmer 1993). Ebenso entstanden im Zuge gesellschaftlicher Liberalisierung als Antwort auf den stark ansteigenden Drogenkonsum bei Jugendlichen sogenannte Drogenkrisenzentren (Baldwin 1978). Hier leisteten sich Peers Unterstützung und Hilfestellung bei akuten durch Drogen ausgelösten Krisen. Ein aktuelles Beispiel selbstorganisierter Hilfestellung mit

sekundär- oder tertiärpräventiver Zielsetzung in Deutschland ist die Initiative „Eve und Rave“ (z. B. eve&rave Münster e. V. 2012), die versuchen, vornehmlich bei der Einnahme von Designerdrogen und Ecstasy Schadensbegrenzung zu leisten. Akzeptierende Drogenarbeit unter Einsatz Gleichgesinnter kann als Peer-Involvement-Strategie betrachtet werden, entscheidend ist, dass Personen aus der Zielgruppe zum Einsatz kommen. Anfang der 1970er Jahre entstanden in den USA als Folge der „sexuellen Revolution“ im Umfeld von Universitäten auch verschiedene Sexualberatungsstellen, die mehr oder weniger autonom Informationsvermittlung zu Sexualität leisteten (Baldwin 1978). Ein besonderer Aufklärungsbedarf bestand bezüglich Schwangerschaftsverhütung, bzw. des Umgehens mit unerwünschten Schwangerschaften (Sanders et al. 1978). Mit Aufkommen der AIDS-Epidemie in den 1980er Jahren übernahmen die Beratungsstellen auch Aufklärungsarbeit zur HIV-Prävention (Slap et al. 1991). Traditionell waren und sind Peer-Education-Ansätze im angloamerikanischen Bereich stark verbreitet. Es zeichnet sich jedoch seit Beginn der 1990er Jahre ein Interesse für neue Wege der Prävention auch in Europa ab. Hier wurde in verschiedenen europäischen Ländern eine Reihe von Peer-Education-Modellprojekten durchgeführt, die auf Ebene der EU koordiniert und evaluiert wurden (Nörber 2003).

Im nächsten Kapitel werden nun ausführlich solche methodischen Ansätze in ihrem Ablauf vorgestellt, welche die Individualisierung von Lernwegen unterstützen und dabei Didaktische Laien involvieren.

Kapitel 5

Methodische Ansätze zur Einbindung Didaktischer Laien

Ziel dieses Kapitels

Im vorangegangenen Kapitel wurde das Konzept des Didaktischen Laien auf einer begrifflichen Ebene eingeführt und Merkmale benannt, die Didaktische Laien von Didaktischen Professionellen unterscheiden. In den Darstellungen wurden dabei auch immer wieder methodische Konzepte und Ansätze gestreift, in denen Didaktische Laien involviert zu sein scheinen, ohne diese jedoch näher im Detail auszuführen. Zur Vertiefung des Verständnisses, was unter dem Konzept des Didaktischen Laien zu verstehen ist, soll im Rahmen dieses Kapitels auf genau diesen methodischen Aspekt eingegangen werden. Ganz gezielt sollen einzelne Ansätze aus dem Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse vorgestellt werden, die im Rahmen einschlägiger Veröffentlichungen immer wieder als eine Möglichkeit zur Individualisierung von Lernwegen dargestellt werden und in denen, ausgehend von den Darstellungen in Kapitel 4, Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen einbezogen werden. Es geht an dieser Stelle nicht um eine allumfassende Darstellung und Sammlung *aller* möglichen methodischen Varianten sondern um die Vorstellung grundlegender methodischer Muster, die im Zusammenhang mit dem übergeordneten Themenfeld dieser Arbeit stehen.

Da nachfolgend immer wieder die Rede von „unterrichtsmethodischen Ansätzen“ oder auch nur „methodischen Ansätzen“ sein wird, soll zunächst kurz erläutert werden, was darunter zu verstehen sein soll. Begriff der Unterrichtsmethode als solcher ist sehr weit gefasst und kann sich auf ganz unterschiedliche Abstraktions- bzw. Konkretisierungsebenen beziehen. Wiechmann fasst diese begriffliche Unschärfe dabei wie folgt:

„Die (...) Entwicklungsgeschichte der Unterrichtsmethoden hat allerdings auch dazu geführt, dass der Begriff der Methode in sehr unterschiedlicher Weise verwendet und verstanden wird. Kreisgespräch, Diskussion oder Demonstration werden mit diesem Begriff ebenso bezeichnet wie die Planungsmuster für einzelne Unterrichtsstunden - zum Beispiel Direkte Instruktion, Stationenarbeit oder Rollenspiel. Weiterhin wird der Begriff der Unterrichtsmethoden auch für längere unterrichtliche Strukturen wie Lehrgang, Projekt oder Wochenplanarbeit verwendet“ (Wiechmann 2011, S. 14).

Reich unterscheidet im Rahmen seines konstruktivistischen Methodenpools (Reich) zwischen „Techniken“, die er als „eher kleine Methoden“ definiert sowie „klassischen Methoden“ (Frontalunterricht) und „handlungsorientierten Methoden“, die er als „eher große Methoden“ bestimmt. In der einschlägigen Literatur finden sich zudem weitere zahlreiche Versuche, dieser Weitläufigkeit des Unterrichtsmethodenbegriffs anhand von unterschiedlichen Systematisierungsansätzen zu begegnen. Grob gesagt lassen sich diese

einteilen in Ansätze zur Systematisierung nach *Form*, in Ansätze zur Systematisierung nach *Typ* und in Ansätze zur Systematisierung nach *Lehrstil* (ein Kurzüberblick dazu findet sich etwa bei Gonschorek und Schneider 2009, S. 233ff). Die Darstellung der nachfolgend angeführten methodischen Ansätze bezieht sich jedoch (noch) auf keines dieser Modelle - in Kapitel 6 sowie im Verlauf der weiteren Untersuchung wird jedoch noch einmal explizit darauf eingegangen. Da sich die vorliegende Arbeit mit der Individualisierung von Lernwegen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse beschäftigt, werden nachfolgend auch nur solche Methoden vorgestellt, deren Potential zur Individualisierung sich auf eben diesen Kontext beziehen lässt.

Aufbau dieses Kapitels

Das Kapitel wird 17 verschiedene methodische Ansätze in alphabetischer Reihenfolge in jeweils eigenen Unterkapiteln darstellen. Die einzelnen Ansätze werden dabei zunächst immer in Form eines Kurzüberblicks beschrieben, aus dem die grundlegenden Prinzipien und Grundcharakteristika der Methoden hervorgehen. In diesem Zusammenhang wird auch dargestellt, inwiefern die Methode in einschlägigen Veröffentlichungen als Ansatz zur Individualisierung von Lernwegen angeführt wird – womit auch gleichzeitig das Aufgreifen der Methode im Rahmen dieser Arbeit begründet wird. Auch wird kurz skizziert, inwiefern im Rahmen des jeweiligen methodischen Ansatzes Didaktische Laien involviert sind.

Tabelle 9 visualisiert den Aufbau des Kapitels noch einmal im Überblick.

Aufbau Kapitel 5		
→	Kapitel 5.1	Cross Age Tutoring
→	Kapitel 5.2	Gruppenpuzzle
→	Kapitel 5.3	Gruppenralley
→	Kapitel 5.4	Gruppenturnier
→	Kapitel 5.5	Kleingruppenprojekte
→	Kapitel 5.6	Konstruktive Kontroverse/Strukturierte Kontroverse
→	Kapitel 5.7	Kooperative Lernskripte
→	Kapitel 5.8	Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren
→	Kapitel 5.9	Kugellagermethode
→	Kapitel 5.10	Lerntempoduett/-terzett/-quartett
→	Kapitel 5.11	Mentoring
→	Kapitel 5.12	Nachdenken in Zweiergruppen/Vierergruppen
→	Kapitel 5.13	Partner-, Gruppen- oder Multiinterview
→	Kapitel 5.14	Peer Mentoring
→	Kapitel 5.15	Peer Tutoring
→	Kapitel 5.16	Reziproke Lehre
→	Kapitel 5.17	Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization

Tabelle 9: Aufbau des Kapitels 5

5.1 Cross Age Tutoring

Um definieren zu können, was unter Cross Age Tutoring zu verstehen ist, muss zunächst erörtert werden, welche Bedeutung hinter dem Begriff des Tutoring im Allgemeinen steckt. Tutoring ist ein aus dem Englischen entlehnter Begriff, der sich von den lateinischen Begriffen „tutor“ (zu übersetzen mit „Vormund“ oder „Beschützer“) und „tutela“ (zu übersetzen mit „Vormundschaft“) ableitet. Tutoring bezeichnet Lernarrangements, in denen

Lernende Lernende unterrichten. Das bestimmende Kennzeichen tutorieller Lernarrangements ist demnach, dass die Lernprozesse hauptsächlich auf einer Peer-Ebene ablaufen und damit zumindest in gewissem Maße die zu großen Teilen durch Hierarchie, Ungleichheit und Zensuredruck bestimmten Beziehungsstrukturen zwischen Lernenden und professionellen Lehrkräften aufbrechen. Aus der didaktischen Perspektive profitieren von tutoriellen Lerndesigns nicht nur die Tutees, d. h. diejenigen, die von einer Tutorin bzw. einem Tutor betreut und begleitet werden, sondern auch die Tutorinnen bzw. Tutoren selbst in hohem Maße (Paolitto 1976). Die Schülerinnen und Schüler setzen sich intensiv mit einem Lernstoff auseinander, indem sie ihn selbst als Lehrperson an andere Lernende weitergeben. Durch einen Tutor angeleitete Lernprozesse nennt man Tutoriat, Tutorat oder Tutorium. Wie sich auch in den nachfolgenden Unterkapiteln zeigen wird, ist das Prinzip „Lernende unterrichten Lernende“ im Feld unterrichtsmethodischer Ansätze nicht gerade selten, vor allem im hochschuldidaktischen Bereich. Vor allem im Zusammenhang mit sogenannten kooperativen Lernmethoden ist es häufig zu finden. Tutorielles Lernen unterscheidet sich jedoch in einem wesentlichen Punkt vom kooperativen Lernen:

„Beim kooperativen Lernen werden die Rollen [zwischen Lernendem und Lehrendem; I.B.] getauscht, beispielsweise übernimmt ein Schüler für ein bestimmtes Teilgebiet die Lehrerrolle, während er bei einem anderen Teilgebiet die Schülerrolle einnimmt. Beim tutoriellen Lernen ist ein solcher Rollentausch nicht vorgesehen, da der Tutor meist älter in einem bestimmten Bereich erfahrener als der Betreute ist (Nückles 2009, S. 229).

Damit wird ein weiteres zentrales Kennzeichen tutorieller Lernarrangements ersichtlich: Tutorinnen und Tutoren verfügen gegenüber den Tutees über einen erkennbaren und nicht nur kurzfristig angelegten Erfahrungsvorsprung. Werden ältere Schülerinnen und Schüler als Tutoren eingesetzt, ergibt sich dieser Erfahrungsvorsprung auf „natürlichem Wege“, d. h. er resultiert aus dem Altersvorsprung. Tutorinnen/Tutoren und Tutees können jedoch auch aus der gleichen Altersgruppe stammen. Der Erfahrungsvorsprung wird dann „künstlich hergestellt“, etwa durch spezielle Schulungen, Trainings oder langfristig angelegte Ausbildungsgänge (Gordon 2005). In Bezug auf Themen aus dem Gesundheitsbereich (hier vor allem im Bereich der Prävention in Bezug auf Sexualität, AIDS, Drogenkonsum usw.) hat sich vorrangig in den Vereinigten Staaten und Großbritannien der sogenannte „Peer Education“-Ansatz herausgebildet, in dessen Zusammenhang auch immer wieder vom Einsatz von Tutorinnen und Tutoren die Rede ist. Peer Education bezeichnet Programme, die „die Durchführung von Informationsveranstaltungen einer oder mehrerer MultiplikatorInnen für andere Jugendliche beinhalten. Dabei wird nicht nur Wissen vermittelt, auch Einstellungen, Werte und soziale Normen werden reflektiert“ (Backes et al. 2002, Basisinformationen, S. 3). Peer Education Programme können zwar theoretisch in den Rahmen klassischer Lehr-Lern-Prozesse von Schule integriert werden, meist jedoch werden sie in Form von Sonderaktionen, ausgelagert aus den üblichen Strukturen, realisiert, z. B. im Rahmen von Aktionstagen, Thementagen oder Projektwochen. Da die Planung und

Gestaltung von Lernprozessen in Peer Education Programmen maßgeblich von in didaktischer Hinsicht nicht professionell ausgebildeten Personen übernommen wird, kann man auch von einem Einsatz Didaktischer Laien sprechen. Die als Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren eingesetzten Kinder und Jugendliche werden in einschlägigen Veröffentlichungen häufig als „Peer Educators“ oder eben „Tutors“ bezeichnet. Im Rahmen dieser Arbeit sollen Peer Education Programme jedoch nicht weiter berücksichtigt werden, da ihr Fokus nicht in dem Sinne primär auf der Individualisierung von Lernwegen, wie in Kapitel 3 beschrieben, liegt. Insgesamt lässt sich also feststellen, dass der Begriff des Tutorings sehr breit gefasst ist und in vielen Kontexten verwendet wird. Dies ist sowohl für den englischsprachigen wie auch den deutschsprachigen Raum zu konstatieren. Im deutschsprachigen Raum werden synonym für den Tutoring-Begriff auch die Bezeichnungen „Schüler als Tutoren“, „Schüler helfen Schülern“, „Schüler unterrichten Schüler“ oder „Lernen durch Lehren“ (Martin und Oebel 2007b) verwendet. Zur besseren Übersichtlichkeit orientieren sich die nachfolgenden Darstellungen an der Position Gordons, welcher zwischen Tutoring in altershomogenen Lerngruppen und Tutoring, bei denen die Beteiligten unterschiedlich alt sind, unterscheidet. Die erste Variante bezeichnet er als „Peer-Tutoring“, die zweite als „Cross-Age-Tutoring“ (Gordon 2005). Für beide Formen gilt: In einem Tutorium geht es primär um die Vermittlung und Vertiefung curriculumsbezogener, d. h. sach- und fachbezogener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. „A peer tutor assists younger students with areas in the school curriculum including reading, spelling, writing, mathematics, penmanship, ESL, science, and computers. Tutoring usually takes place in a classroom“ ((Keim und Tolliver 1993), p. 2. Eine Tutorin bzw. ein Tutor ist zwar angehalten, den Lernprozess der ihm anvertrauten Lernenden zu fördern, dies bezieht sich aber in der Regel nicht vorrangig auf eine emotionale, persönliche Ebene wie etwa beim Mentoring (vgl. Kapitel 5.11).

Nach diesen Informationen über tutorielle Lernarrangements folgt nun eine Darstellung, was genau unter Cross Age Tutoring zu verstehen sein soll.

Kurzbeschreibung

Im Zusammenhang mit schulischen Lehr-Lern-Prozessen bezeichnet der Begriff Cross-Age-Tutoring Lernarrangements, in denen ältere Schülerinnen und Schüler jüngere Schülerinnen und Schüler aus niedrigeren Klassenstufen unterrichten. Cross-Age Tutoring kann dabei sowohl in Form von Partnerarbeit angelegt sein, kann sich aber auch auf Szenarien beziehen, in denen einzelne Tutorinnen und Tutoren eine ganze Gruppe von Tutees betreuen. Damit alle beteiligten Schülerinnen und Schüler von dem Tutoring-Arrangement profitieren, wird empfohlen, einen älteren, leistungsschwachen Schüler mit einem jüngeren,

leistungsschwachen Schüler zusammenarbeiten zu lassen (Feldmann und Wendebourg 2009, S. 111).

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der Begriff Cross-Age Tutoring als Oberbegriff für eine Vielzahl von Konzepten dient, in denen ältere Schülerinnen und Schüler jüngere Lernende unterrichten. Neben dem Aspekt der Sozialformen weisen Cross-Age Tutoring Programme eine große Spannbreite auch auf einer organisatorischen Ebene auf: Je nach gegebenen Rahmenbedingungen können die Tutorinnen und Tutoren nämlich entweder in einen gruppenorientierten Klassenunterricht eingebunden werden (z. B. bei Feldmann und Wendebourg 2009) oder aber sie werden im Kontext von (freiwillig zu besuchenden) Zusatzangeboten, beispielsweise im Nachmittag-Zeitfenster einer Ganztagschule, eingesetzt (z. B. bei Kleinlosen 2008). In der einschlägigen Literatur finden sich zahlreiche Programme und Ansätze, vornehmlich in Form von Fallbeispielen. Es gibt keine einheitliche Struktur, Form oder Variante, die für alle Cross-Age Tutoring Programme bindend wäre. Dies zeigt sich auch bei der Ausgestaltung der Programme selber: Cross Age Tutoring kann offen, d. h. ohne strukturelle Vorgaben gestaltet werden. Es gibt aber auch Programme, bei denen diese Vorgänge stärker reglementiert sind. Unterschiede gibt es auch bezüglich des Punktes, ob die Tutorinnen und Tutoren eine spezielle Schulung erhalten müssen oder nicht (vgl. dazu ausführlich Gordon 2006 sowie Gordon 2009).

Cross Age Tutoring wird in zahlreichen Veröffentlichungen als eine Methode benannt, über die Lernwege individualisiert werden können (vgl. beispielsweise bei Bräuer 2006; Büttner et al. 2012; Feldmann und Wendebourg 2009). Da hier Lernprozesse ganz maßgeblich nicht durch professionelle Lehrkräfte sondern durch Schülerinnen und Schüler älterer Jahrgangsklassen geplant, begleitet, durchgeführt und bewertet werden, kann von einer Aktivierung Didaktischer Laien die Rede sein.

Ablauf

Wie oben beschrieben, findet sich in theoretischen Abhandlungen ebenso wie in Praxisberichten und Ratgeberliteratur kein einheitliches Standardverfahren, an das man sich während eines Cross-Age Tutoring Programms halten muss. Ein Ablauf im eigentlichen Sinne kann an dieser Stelle deshalb nicht dargestellt werden. Die Planung und Gestaltung von Cross-Age Tutoring Programmen orientiert sich vielmehr an den gegebenen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen sowie den verfügbaren personellen Kapazitäten. In der Literatur finden sich jedoch immer wieder Hinweise dazu, welche Phasen bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Cross-Age Tutoring Programmen berücksichtigt werden sollten. Zu diesen Phasen zählen beispielsweise die Bedarfsanalyse/ Zielformulierung, die Festlegung des Tutoring-Curriculums, Auswahl der beteiligten

Personen, ggf. Training/Schulung der Tutorinnen und Tutoren, Überwachung des Programms/ggf. Revision, Umgang mit Störfällen, Evaluation (vgl. dazu etwa Gordon 2005, Griffiths et al. 1995 oder Keim & Tolliver 1993).

5.2 Gruppenpuzzle

Kurzbeschreibung

Die Methode "Gruppenpuzzle" wurde Ende der 1970er Jahre begründet von Aronson (1978 sowie Aronson 1984) und eignet sich im Rahmen aller Fächer zur Vermittlung von Wissen oder Fertigkeiten. Das Gruppenpuzzle greift das Prinzip der Ressourcenaufteilung auf: Lernende werden Expertinnen und Experten für ein Teilgebiet des Lernstoffes und vermitteln sich ihr Wissen dann gegenseitig. Das Gruppenpuzzle eignet sich besonders zur Einführung wie auch zur Vertiefung neuer Themenbereiche und Unterrichtseinheiten. In der englischsprachigen Literatur findet sich die Methode unter dem Namen „Jigsaw“ (Frey-Eiling und Frey 2006).

Das Gruppenpuzzle wird beispielsweise bei Bathe et al (2008), Niedermaier (2009) oder auch Esslinger-Hinz et al (2007, S. 150) als Methode benannt, die Möglichkeiten zur Individualisierung von Lernwegen eröffnet. Auch wenn der Verlauf und die Struktur des Gruppenpuzzles maßgeblich von der Lehrkraft vorgegeben werden, übernehmen die Schülerinnen und Schüler zumindest in einzelnen Phasen des Gruppenpuzzles eine didaktische Funktion: Sie vermitteln ihr Expertenwissen an die Mitschülerinnen und schüler und müssen so beispielsweise Entscheidungen darüber treffen, welche Inhalte relevant sind und wie man diese anderen Lernenden am besten nahebringt. In manchen Varianten des Gruppenpuzzles überlegen sich die Lernenden auch Aufgaben, über die sie die Inhalte mit den anderen Lernenden einüben wollen. Aus diesem Grunde kann von der Aktivierung Didaktischer Laien die Rede sein.

Ablauf

Das Gruppenpuzzle umfasst eine Vorbereitungsphase und Abschlussphase und verläuft in vier Schritten (Darstellung angelehnt an {Huber 2008 #902, S. 48ff}).

Vorbereitung

Vor dem Einsatz des Gruppenpuzzles ist es wichtig, dass die Lehrkraft zumindest grob in das zu behandelnde Themenfeld einführt, die Methode in ihrem Ablauf erläutert und ihren Einsatz begründet.

1. Schritt: Aufteilung des Lernstoffes

Die Lehrkraft teilt den Lernstoff in drei bis sechs vergleichbar umfangreiche Teilbereiche ein und teilt die Lernenden gleichmäßig auf diese Teilbereiche auf. Die Lernenden erarbeiten sich den ihnen zugewiesenen Teilbereich zunächst in Einzelarbeit.

2. Schritt: Expertengruppen -> Erste Lernphase (Aneignungsphase)

In einem nächsten Schritt tun sich dann all diejenigen Lernenden zu einer Expertengruppe zusammen, die sich mit dem gleichen Teilbereich beschäftigt haben. In der Gruppe tauschen sie sich über den Lernstoff aus, stellen sich gegenseitig Fragen dazu und stellen sicher, dass sie alle den Stoff verstanden haben. In manchen Varianten ist es auch möglich, dass sich die Experten Strategien ausdenken, wie sie den Stoff an andere vermitteln können, inklusive Übungsaufgaben, Tests, Fragen etc..

3. Schritt: Puzzlegruppen -> Zweite Lernphase (Vermittlungsphase)

Danach lösen sich die Expertengruppen auf und die Lernenden finden sich in Puzzlegruppen zusammen, die in der Regel aus jeweils einem Experten jedes Teilbereiches bestehen. Die Puzzlegruppenmitglieder vermitteln sich nun jeweils gegenseitig ihr Expertenwissen.

4. Schritt: Vertiefung -> Dritte Lernphase (Verarbeitungsphase)

Die Lernenden haben nun die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass der von ihnen vorbereitete und vermittelte Teilbereich des Lernstoffs von den Mitschülerinnen und Mitschülern intensiv verarbeitet, d. h. geübt, wirklich verstanden und beherrscht wird. Dazu können die in Schritt 2 entwickelten Übungsaufgaben, Vertiefungsfragen etc. zum Einsatz kommen.

Abschluss

Ebenso wie die Methode eingeleitet werden muss, bedarf es auch eines entsprechenden Abschlusses:

„Im Anschluss an die Durchführung der Methode ist es günstig, noch Zeit einzuplanen, um zum einen die Zusammenarbeit zu reflektieren und Verbesserungsmöglichkeiten zu besprechen und zum anderen, um das Thema inhaltlich abzuschließen (z. B. offene Fragen beantworten; wichtige Punkte diskutieren; Test schreiben) oder weiterzuführen und zu vertiefen (z. B. Transferaufgaben, weiterführende Informationen)“ (Huber 2008b, S. 50)

Das Gruppenpuzzle gibt es in zahlreichen Varianten: So kann die Anzahl der Puzzle-Gruppenmitglieder beispielsweise auch auf 2 Personen herabgesetzt werden – aus dem Gruppenpuzzle wird so dann ein Partnerpuzzle (Huber 2004). Der Ablauf des Partnerpuzzles gleicht dem des Gruppenpuzzles. Eine weitere Variante ist die sogenannte Jigsaw II-Methode, die von Slavin begründet wurde (Slavin 1986). In dieser Variante bearbeiten die Lernenden keine unterschiedlichen Teilbereiche sondern bearbeiten alle den gleichen Lernstoff - jedoch mit einem individuellen Fokus. In allen Varianten ist es möglich, die Lerneinheit mit einem Quiz abzuschließen, um den Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen. Die Einzelleistungen werden dabei zu einem Gruppenwert addiert und die erfolgreichste Gruppe belohnt.

5.3 Gruppenralley

Kurzbeschreibung

Die Gruppenralley ist eine Methode, die Anfang bzw. Mitte der 1980er Jahre von Robert Slavin entwickelt wurde (Slavin 1983; Slavin 1984; Slavin 1995). Sie eignet sich besonders gut zur Vertiefung von Lerninhalten im Nachgang zu einer bereits durchgeführten Lernsequenz. Im englischsprachigen Raum findet sich die Methode unter der Bezeichnung „Student Team Achievement Divisions“ (STAD). Die grundsätzliche Idee der Gruppenralley lässt sich damit beschreiben, dass sich Lernende in leistungsheterogen zusammengesetzten Kleingruppen gegenseitig auf einen Test vorbereiten. Zentral ist dabei der Aspekt des Wettbewerbs als Motivationsfaktor: Je besser die einzelnen Lernenden bei dem Test abschneiden, desto mehr Punkte bekommt die jeweilige Kleingruppe gutgeschrieben. In manchen Veröffentlichungen wird die Gruppenralley deshalb auch als „Gruppen-Wettkampf-Ralley“ bezeichnet (etwa bei Reich 2003). Die Gruppenralley wird immer wieder als Methode mit Potential zur Individualisierung von Lernwegen benannt (z. B. bei Brüning und Saum 2009; Landeskompetenzzentrum für individuelle Förderung 2011 oder Perkhofer-Czapek 2008). Begründet wird dies damit, dass über die Methode das Engagement jedes einzelnen Lernenden zwingend erforderlich wird, wodurch keine Schülerin und kein Schüler „in der Gruppe untergeht“ oder übersehen wird. Weiterhin wird ein individualisierender Aspekt darin gesehen, dass die Lernenden durch den engen, wechselseitigen Austausch in der Kleingruppe, der auf ein bestmögliches Verständnis des Lernstoffes zielt, individuelle Rückmeldungen und Hilfestellungen zu ihren eigenen Leistungen erhalten und dadurch in ihrem Lernprozess gefördert werden. Dies ist in einem klassischen Frontalunterricht nicht immer möglich.

Die Schülerinnen und Schüler übernehmen während der Gruppenralley wechselseitig die Verantwortung für das Lernen anderer Gruppenmitglieder: Sie erklären sich Lerninhalte und

veranschaulichen diese und arbeiten sie so auf, dass alle Gruppenmitglieder einen bestmöglichen Lernfortschritt vollziehen können. Dies alles geschieht auf einer intuitiven und nicht auf einer professionellen Ebene. Die Lernenden fungieren damit als Didaktische Laien.

Ablauf

Die Gruppenralley läuft in fünf Schritten ab, die nachfolgend dargestellt werden sollen (Darstellung angelehnt an Wahl 2008c).

1. Schritt: Feststellen des Leistungsstandes

Um eine Gruppenralley durchführen zu können, ist es unerlässlich, zunächst einmal den Leistungsstand eines jeden Lernenden zu erheben, um im Verlauf der Methode den jeweils persönlichen Lernzuwachs genau feststellen zu können. Wahl weist darauf hin:

„Wichtig ist, dass das Ergebnis [dieser Leistungsfeststellung dabei; i. B.] in irgendeiner Weise in Zahlen oder Kompetenzstufen ausgedrückt wird, damit der Lernzuwachs bestimmt werden kann. (...) Als Basiswerte können z. B. die in einem Test erreichten Punktzahlen oder die Fehler in einem Diktat dienen, im Sport können es Zentimeter oder Sekunden sein. Zensuren eignen sich nicht als Maße für den Lernzuwachs, weil sie in der Regel an der sozialen Bezugsnorm orientiert sind.“ (Wahl 2008c, S. 86).

Im späteren Verlauf der Methode, wird es eine erneute Leistungsfeststellung geben (s.u.). Es ist darauf zu achten, dass diese in Form und Schwierigkeitsgrad identisch mit der in diesem Schritt beschriebenen Leistungsfeststellung sein muss. Es ist weiterhin wichtig, den Lernenden den Sinn und Zweck dieser Leistungsfeststellung klar zu machen. Den Schülerinnen und Schülern muss bewusst sein, dass eine realitätsgerechte Bearbeitung der Aufgaben notwendig ist, um den zukünftig zu erwartenden individuellen Lernzuwachs nicht fälschlicherweise zu hoch anzusetzen. Sie müssen verstehen, dass es keine Nachteile hat, ggf. schlecht abzuschneiden, sondern dass mit hoher Wahrscheinlichkeit gerade dann das weitere Vorgehen in der Gruppenralley zu besonders positiven Weiterentwicklungen und Lernergebnissen führen wird.

2. Schritt: Einteilen der Lernenden in leistungsheterogene Übungsgruppen

Ausgehend von den Ergebnissen der in Schritt 1 durchgeführten Leistungsfeststellung werden nun leistungsheterogene Kleingruppen gebildet. Slavin (1984) empfiehlt, nicht mehr als vier Lernende zu einer Kleingruppe zusammenzuführen. Im optimalen Fall sollte sich die Gruppe aus einer Person mit guten, zwei Personen mit durchschnittlichen und einer Person mit geringen Vorkenntnissen zusammensetzen. Um Schülerinnen und Schüler mit wenigen

Vorkenntnissen nicht bloßzustellen, empfiehlt es sich, die Ergebnisse der Leistungsfeststellung nicht transparent zu machen, sondern lediglich die Gruppeneinteilung an die Lernenden weiterzugeben.

3. Schritt: Üben in Kleingruppen

In den Kleingruppen bekommen die Lernenden nun Zeit, sich intensiv mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen. Die Lehrkraft stellt den Schülerinnen und Schülern dazu verschiedene Materialien zur Verfügung und gibt ihnen Übungsaufgaben an die Hand, die im Gruppenverband gelöst werden müssen. Sofern nicht schon vorhanden, sollten den Lernenden auch verschiedene Lernstrategien vorgestellt werden, die für die Bearbeitung der Aufgaben hilfreich sein können. Diese Phase ist gekennzeichnet durch eine starke Öffnung: Die Schülerinnen und Schüler können auch eigens gewählte Materialien verwenden und können die Art und Weise ihrer Zusammenarbeit frei gestalten. Welche der Lernstrategien zum Einsatz kommen, entscheiden die Schülerinnen und Schüler selbst. Auch ist ihnen freigestellt, ob sie sich während der Übungsphase zeitweise auch noch einmal alleine oder in Lernpartnerschaften oder in der Kleingruppe insgesamt mit der Thematik auseinandersetzen. Im Fokus der Übungsphase stehen das konstruktive, wechselseitige Zusammenarbeiten, das Helfen und die gegenseitige Unterstützung der Schülerinnen und Schüler untereinander. Die Dauer der Übungsphase kann variieren - je nach Lerngruppe und zur Verfügung stehender Zeit - in der Regel findet die Methode aber Anwendung über mehrere Wochen (Kagan 2009, S. 17.20f).

4. Schritt: Feststellen des Lernzuwachses

Nach Abschluss der Übungsphase durchlaufen die Lernenden erneut, wie in Schritt 1, ein Verfahren zur Leistungsfeststellung, um den genauen Lernzuwachs diagnostizieren zu können. Es ist wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase dabei nicht gegenseitig helfen, sondern die Aufgaben alleine bearbeiten. Die Zuwachswerte jeder Person werden notiert, ebenso wie die Zuwachswerte der einzelnen Gruppen insgesamt.

5. Schritt: Rückmeldung des Lernzuwachses und Reflexion der Lernstrategien

Die Ergebnisse zum Lernzuwachs sollten sowohl den Einzelpersonen als auch den Gruppen mitgeteilt werden. Es ist auch möglich, dass die Lernenden diese selbst ermitteln bzw. berechnen (durch Vergleich mit erster Leistungsfeststellung). Zum Abschluss setzen sich alle Beteiligte noch einmal zusammen, berichten sich gegenseitig von ihren Lernerfolgen und tauschen sich über Gruppenprozesse und eingesetzte Lernstrategien aus. Es ist möglich,

diejenigen Teams und Einzelpersonen mit Preisen oder Auszeichnungen, Urkunden usw. zu belohnen, die am erfolgreichsten abgeschnitten haben. Dies ist ein wesentlicher Faktor zur Erhöhung der Motivation der Lernenden (Konrad und Traub 2010, S. 106ff).

5.4 Gruppenturnier

Kurzbeschreibung

Das Gruppenturnier ist eine Variante der Gruppenralley und greift auch Elemente des Gruppenpuzzles auf. Die Methode wurde Ende der 1970er Jahre von DeVries und Slavin (DeVries und Slavin 1978) unter dem Namen „Teams Games and Tournaments“ (TGT) entwickelt. Das Gruppenturnier eignet sich vor allem in Unterrichtsphasen zur Vertiefung und Sicherung von Lerninhalten. Die Grundidee des Gruppenturniers lässt sich damit beschreiben, dass die Lernenden in leistungsheterogenen Kleingruppen gegeneinander antreten. Die Schülerinnen und Schüler bereiten sich dabei gegenseitig auf den Wettkampf vor und können dabei in ganz verschiedenen Sozialformen arbeiten. Das Gruppenturnier hat einen starken Spielecharakter und ist damit besonders motivierend und beliebt bei Lernenden. Weiterhin wird dem Gruppenturnier in einschlägigen Veröffentlichungen und Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung ein hohes Potential zur Individualisierung von Lernwegen attestiert (vgl. dazu etwa Brüning 2009, S. 85; Minding-Geiger et al. 2012, S. 63; Stricker et al. 2012). Die Individualisierung wird darin gesehen, dass die Lernenden in der Phase der kooperativen Zusammenarbeit sowohl die methodischen Handlungsmuster als auch die Sozialformen ganz nach ihren individuellen Bedürfnissen und Vorlieben selber bestimmen können. Jeder Lernende bekommt darüber hinaus Lernaufgaben, die auf das ihm spezifische Lernniveau abgestimmt sind und fühlt sich dadurch im besten Falle also weder unter- noch überfordert. Durch die Zusammenarbeit mit den anderen Gruppenmitgliedern erhalten die Schülerinnen und Schüler außerdem die Möglichkeit, eine individuelle Rückmeldung und Beratung zu ihren Leistungen und Problemlöseansätzen zu bekommen. Das Gruppenturnier spekuliert damit, dass die Lernenden mit ihren Gruppen gewinnen wollen und sich deswegen gegenseitig bestmöglich vorbereiten. Die Kommunikation verläuft auf einer Peer-Ebene, d. h. in einem hierarchiefreien Setting ohne Zensuredruck. Die Lehrkraft hat hier vor allem Vorbereitungsaufgaben zu erledigen und fungiert während des laufenden Prozesses als Beobachter, Moderator oder als Ansprechpartner bei Problemen, welche die Lernenden nicht selber lösen können.

Da eben die Lernenden - und nicht eine Lehrkraft - im Rahmen dieses methodischen Ansatzes einen aktiven Part übernehmen, indem sie sich gegenseitig Lerninhalte erklären, strukturieren und aufbereiten, sich wechselseitig in ihrem Lernprozess unterstützen und

fördern, soll das Gruppenturnier als ein methodischer Ansatz verstanden werden, in welchem Didaktische Laien in die Gestaltung von Lernprozessen einbezogen werden.

Ablauf

Das Gruppenturnier gliedert sich in vier aufeinander folgende Schritte (angelehnt an Konrad und Traub 2010, S. 153ff), die nachfolgend beschrieben werden sollen:

1. Schritt: Zusammenstellen leistungsheterogener Kleingruppen

Die Lehrkraft muss in einem ersten Schritt zunächst einmal den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Themenbereich erfassen (anhand eines Vortests). Aufgrund der Ergebnisse dieses Tests werden die Lernenden zu leistungsheterogenen Kleingruppen zusammengeführt (im Idealfall bestehend aus vier Gruppenmitgliedern). Die Gruppe setzt sich dabei aus Lernenden jeden Leistungsniveaus zusammen.

2. Schritt: Arbeit in leistungsheterogenen Kleingruppen

In ihren Kleingruppen vertiefen die Lernenden das behandelte Themenfeld. Jedes Gruppenmitglied erhält dazu Aufgaben, die auf sein jeweiliges Lernniveau abgestimmt sind. Die Schülerinnen und Schüler können in dieser Phase sowohl in Einzelarbeit als auch in anderen Sozialformen arbeiten. Bei Unklarheiten klären sie gemeinsam offene Fragen, fassen die wichtigsten Inhalte zusammen, ermitteln die zentralen Begrifflichkeiten, fertigen hilfreiche Zusammenfassungen oder Skizzen an und unterstützen sich dabei wechselseitig in ihrem Lernprozess. Wie sie diese Phase vom Ablauf, den Handlungen und den Materialien her gestaltet, bleibt der Gruppe selbst überlassen. Ziel dieser Phase ist es, dass jedes Gruppenmitglied letztendlich die ihm zugeteilte Aufgabe selbständig bearbeiten und lösen kann. Da in dieser Phase auch die Möglichkeit besteht, dass sich die Lernenden allein mit der Aufgabe beschäftigen und sich erst an die anderen Gruppenmitglieder wenden, wenn sie eine konkrete Frage oder ein Problem haben, individualisiert die Methode auch auf der Ebene des Lerntempos.

3. Schritt: Turnier

Die Mitglieder der Kleingruppen gehen wieder auseinander und setzen sich nun an einen der bereitgestellten Turniertische. Wichtig ist dabei, dass es für die unterschiedlichen Leistungsniveaus aus dem Vortest spezifische Turniertische gibt, d. h. all diejenigen

Lernenden, die im Vortest am besten abgeschnitten haben, setzen sich zusammen an einen Turniertisch, all diejenigen Lernenden, die im Vortest am schwächsten abgeschnitten haben, setzen sich ebenso gemeinsam an einen Turniertisch usw. Auf den Tischen liegen Kärtchen mit je nach Leistungsniveau unterschiedlich schwierigen Fragen zum behandelten Lernstoff. Die richtige Antwort steht auf der Rückseite dieser Kärtchen. Die Schülerinnen und Schüler müssen nun versuchen, im Rotationsverfahren möglichst viele Fragen richtig zu beantworten. Immer, wenn sie eine Frage richtig beantwortet haben, bekommen sie das Kärtchen ausgehändigt und als Punkt gutgeschrieben.

4. Schritt: Auswertung

Wenn an den Turniertischen alle Fragen gestellt sind, treffen sich die Lernenden wieder in den in Schritt 1 gebildeten leistungsheterogenen Kleingruppen. Dort wird dann ausgezählt, wie viele Kärtchen die Gruppe insgesamt gewinnen konnte. Die Gruppe mit den meisten richtigen Antwortkärtchen bekommt eine Belohnung oder Auszeichnung.

Nach Durchlaufen dieser vier Schritte kann das Turnier wiederholt werden, diesmal vielleicht in einer neuen Gruppenzusammenstellung, die von den Schülern vorgenommen wird. Das Gruppenturnier kann außerdem in verschiedenen weiteren Varianten durchgeführt werden: So ist es beispielsweise möglich, die Gruppen nicht auf der Basis eines Vortests zusammenzustellen, sondern die Gruppen zufällig zu bilden. Wer dann an welchen Turniertisch geht, muss dann zugelost werden. Eine weitere Variante wäre, keine Kleingruppen zu bilden sondern direkt mit der Turnierphase zu starten. Turniergewinner wäre dann nicht eine Gruppe sondern die oder der einzelne Lernende mit den meisten richtigen Antwortkärtchen.

5.5 Kleingruppenprojekte

Kurzbeschreibung

Die Methode „Kleingruppenprojekte“ wurde unter Rückgriff auf reformpädagogische Ideen zur Projektmethode (Frey und Frey-Eiling 2008) in den 1980er Jahren begründet von Sharan und Hertz-Lazarowitz (1980). Sie eignet sich zur Bearbeitung verschiedener Aspekte eines übergeordneten Rahmenthemas durch Kleingruppen. Die Aufgabe sollte dabei umfassend, vielschichtig und nicht nur aus einer Perspektive zu bearbeiten sein. Kleingruppenprojekte kennzeichnen sich dadurch, dass sie sehr schülerorientiert ausgerichtet sind und dass die Lernenden vor dem Hintergrund eines sich aus dem Curriculum ergebenden Themenfeldes dennoch viele Freiheiten bei der Festsetzung von Lerninhalten bzw. Schwerpunkten, der Bestimmung von Lernzielen sowie dem methodischen Vorgehen haben (vgl. dazu etwa

Ahrling 2003; Frey und Frey-Eiling 2008 oder Klein 2008). Innerhalb der Kleingruppen arbeiten die Lernenden eng zusammen und unterstützen sich gegenseitig. Jedes Gruppenmitglied ist in der Regel für einen Teilbereich verantwortlich und damit individuell gefordert. Durch den Austausch und die Abstimmungsprozesse mit den anderen erhält jeder Lernende regelmäßiges Feedback zu seinen Leistungen. Aus diesem Grunde wird der Projektarbeit das Potential zur Individualisierung von Lernwegen zugesprochen. Der Lernprozess wird in Kleingruppenprojekten maßgeblich von den Lernenden selber bestimmt, organisiert und koordiniert. Die Lehrkraft fungiert hier vielmehr als Beobachter und Berater. Da die Lernenden in einer Verantwortung nicht nur für ihren eigenen Lernerfolg stehen, sondern auch dafür verantwortlich sind und dafür Sorge tragen müssen, dass die anderen Gruppenmitglieder ebenfalls etwas lernen, fungieren sie als Didaktische Laien.

Ablauf

Kleingruppenprojekte laufen in sieben Schritten ab, die nachfolgend beschrieben werden sollen (Darstellung orientiert sich dabei an Konrad 2008b; Konrad und Traub 2010, S. 120ff).

Schritt 1: Vorstellen des übergeordneten Rahmenthemas/Identifikation von Interessengebieten

In einem ersten Schritt stellt die Lehrkraft das übergeordnete Rahmenthema vor und regt die Lernenden an, ihre eigenen Erfahrungen und Einstellungen dazu preiszugeben und zu diskutieren. Ziel dieser Phase ist es, innerhalb der Lerngruppe unterschiedliche Interessengebiete zu einem Themenbereich zu identifizieren. Zur Anregung der Diskussion und Interessenfindung können auch Materialien an die Schülerinnen und Schüler ausgegeben oder entsprechende mediale Beiträge gezeigt werden.

Schritt 2: Bilden von Kleingruppen

In einem nächsten Schritt finden sich nun all diejenigen Lernenden zu einer Kleingruppe zusammen, die sich für das gleiche Themenfeld interessieren. Die Gruppen sollten jedoch nicht mehr als fünf Gruppenmitglieder umfassen.

Schritt 3: Planung des Arbeitsprozesses innerhalb der Kleingruppen

Innerhalb der Kleingruppen wird nun weiter spezifiziert, welche Aspekte des gewählten Interessengebietes genauer in den Fokus genommen werden sollen (Ausarbeitung von Unterthemen) und es wird festgelegt, was genau zu diesen Aspekten herausgearbeitet

werden soll und was das übergeordnete Ziel der Gruppe sein soll. Geklärt wird auch, mit welchen Materialien und Medien darauf hingearbeitet werden soll, dieses Ziel zu erreichen. Im Rahmen dieser Phase legen die Gruppenmitglieder fest, wer für welche Aufgabe zuständig ist und bis wann diese erledigt sein muss.

Schritt 4: Bearbeitung der Unterthemen in Einzelarbeit

Im Anschluss daran arbeiten die Lernenden dann an den ihnen jeweils zugeteilten Unterthemen, ganz gemäß der Absprachen, die in Schritt 3 mit dem Rest der Kleingruppe vereinbart wurde. Während dieser Phase halten die Schülerinnen und Schüler immer wieder Rücksprache mit den anderen Gruppenmitgliedern und halten sich über den Stand ihrer Arbeit auf dem Laufenden. Sollten hier Schwierigkeiten oder Probleme auftreten, können diese gemeinsam besprochen und Zeit- und Arbeitspläne ggf. überarbeitet werden. Wenn nötig kann auch die Lehrkraft zu Hilfe gerufen werden.

Schritt 5: Präsentation der Ergebnisse zu den bearbeiteten Unterthemen

Anschließend präsentieren sich die Schülerinnen und Schüler in den Kleingruppen gegenseitig ihre Ergebnisse zu den von ihnen bearbeiteten Unterthemen und setzen sich wechselseitig über die damit zusammenhängenden wichtigsten Informationen, Zusammenhänge und Aspekte in Kenntnis. Im Anschluss daran diskutieren sie die Arbeitsergebnisse vor dem Hintergrund des übergeordneten Gruppenziels noch einmal aus der Sicht eines „Experten“ und führen sich Gemeinsamkeiten, Zusammenhänge, aber auch Unterschiede der einzelnen Unterthemen vor Augen.

Schritt 6: Vorbereitung der Team-Präsentation

Die Kleingruppe stellt die Ergebnisse ihrer gemeinsamen Arbeit in Form einer Präsentation zusammen und überlegt, wie diese am besten angelegt werden muss, um den anderen Kleingruppen die wichtigsten Informationen und Erkenntnisse zugänglich und verständlich zu machen. Ergebnisse sollen nicht einfach nur reproduziert werden, sondern es sollen auch aktivierende Elemente in die Präsentation eingebaut werden.

Schritt 7: Präsentation der Ergebnisse/Abschluss

Die Kleingruppe stellt ihre Arbeitsergebnisse den anderen Kleingruppen vor. Die Gruppen besprechen die Ergebnisse und ziehen ein Fazit in Bezug auf das übergeordnete

Rahmenthema. Zur Überprüfung des Lernerfolgs können z. B. Fragen, welche die Kleingruppen selbst entwickelt haben, o.ä. zum Einsatz kommen. Neben einer Reflexion der Lern- und Gruppenprozesse sollte zum Abschluss außerdem auch eine Bewertung der Gruppenleistung bzw. der Leistung des einzelnen Lernenden vorgenommen werden. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen: Schüler selbstbewertung, Bewertung durch Schülerinnen und Schüler anderer Kleingruppen, Bewertung durch die Lehrkraft etc.

5.6 Konstruktive Kontroverse/Strukturierte Kontroverse

Kurzbeschreibung

Die Methode „Konstruktive Kontroverse“ wurde Ende der 1970er Jahre von Johnson und Johnson begründet und eignet sich zur Aufarbeitung kontroverser Themen (Johnson 1979), die aus verschiedenen oder sogar widersprüchlichen Perspektiven diskutiert werden können. Im deutschsprachigen Raum findet man gelegentlich auch die Bezeichnung „Strukturierte Kontroverse“ als synonyme Bezeichnung (Huber 2008a). Ähnlich wie beim Gruppenpuzzle basiert auch die Methode der Konstruktiven Kontroverse/Strukturierten Kontroverse zunächst auf dem Grundgedanken der Ressourcenaufteilung. Die Lernenden beschäftigen sich mit einem ausgewählten Teilaspekt eines Themas und bringen sich diesen in einem nächsten Schritt wechselseitig näher. Die Konstruktive Kontroverse besteht allerdings nicht nur durch einen reinen Informationsaustausch. Die Lernenden müssen sich im Rahmen dieser Methode sogar von Positionen überzeugen - es geht damit um stichhaltige Argumentationen und eine intensive, fast schon emotionale Beschäftigung mit einer ausgewählten Perspektive in Kleingruppen. Auf diese Weise gelingt es, dass jeder Lernende in den laufenden Prozess involviert wird. Die Schülerinnen und Schüler bereiten sich gemeinsam auf eine Präsentationsphase vor und können sich dabei untereinander beraten, korrigieren und bei Fragen und Problemen helfen. Die Lernenden erhalten so ein individuelles Feedback zu ihren Vorschlägen. Aus diesem Grunde wird die Strukturierte Kontroverse in einigen Veröffentlichungen als geeignete Methode zur Individualisierung von Lernwegen beschrieben (vgl. dazu etwa Brüning 2009). Da auch hier die Lernenden den aktiven Part übernehmen und Mitschülerinnen und Mitschülern ausgewählte Ansätze, Erkenntnisse, Positionen und Informationen präsentieren und vermitteln, kann von Didaktischen Laien die Rede sein.

Ablauf

Die Konstruktive Kontroverse/Strukturierte Kontroverse gliedert sich in eine Vorbereitungsphase sowie drei aufeinanderfolgende Schritte, die nachfolgend vorgestellt

werden sollen (die Darstellung orientiert sich dabei an Huber 2008a; Konrad und Traub 2010, S. 126ff).

Vorbereitung

Vor der Durchführung einer Konstruktiven Kontroverse/Strukturierten Kontroverse ist es wichtig, den Lernenden klar zu machen, dass die Methode - trotz des Einnehmens unterschiedlicher Perspektiven - nicht darauf ausgelegt ist, zu gewinnen oder zu verlieren, sondern dass sie vornehmlich darauf ausgerichtet ist, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Positionen zu einem Sachverhalt kennenlernen und dass sie sich später auf der Grundlage dieser Kenntnisse besser eine eigene Meinung bilden können.

Schritt 1: Einführungsphase/Aneignungsphase/Bildung von Kleingruppen

Die Lernenden müssen sich zunächst einmal mit den verschiedenen Dimensionen und Perspektiven des zu behandelnden Lernstoffs vertraut machen. Dies kann zunächst im Klassenverband und im Austausch auch mit der Lehrkraft erfolgen. Sind die grundlegenden Strukturen und Positionen eines Themenfelds bekannt, werden die Lernenden (ggf. per Zufallsprinzip) in Kleingruppen à jeweils vier Personen eingeteilt. In dieser Vierergruppe teilen sich die Schülerinnen und Schüler noch einmal in zwei Lerntandems auf. Jedes Lerntandem entscheidet sich für die Bearbeitung einer ausgewählten Position zum Themenfeld, vertieft sich anschließend in diese und versucht, sich bestmöglich in diese Position hineinzusetzen. In Partnerarbeit sollen auch Argumente gegen etwaige Gegenpositionen erarbeitet werden.

Schritt 2: Vermittlungsphase

In dieser zweiten Phase präsentieren die Lerntandems sich nun möglichst überzeugend gegenseitig ihre Positionen.

Schritt 3: Verarbeitungsphase/Abschluss

Anschließend werden die Rollen getauscht und erneut diskutiert. Die Lerntandems übernehmen nun die andere Position, versetzen sich in diese hinein und vollführen so einen radikalen Perspektivenwechsel. Im Anschluss an die Diskussion sollen sich beide Lerntandems auf eine gemeinsame Position einigen und ihre diese in einer Präsentation visualisieren. Die Vierergruppen präsentieren ihre Ergebnisse vor der ganzen Klasse. Die

Ergebnisse der Kleingruppenarbeiten können dann im Plenum diskutiert und miteinander verglichen werden. Bei Bedarf und Eignung des Themas können die neuen Erkenntnisse und der Lernzuwachs abschließend auch über einen Test oder ein ähnliches Verfahren überprüft werden.

5.7 Kooperative Lernskripte

Kurzbeschreibung

Der Einsatz „Kooperativer Lernskripte“ wurde Ende der 1980er Jahre von Dansereau et al entwickelt und in den Jahren darauf intensiv beforscht sowie zu zahlreichen Varianten weiterentwickelt (Lambiotte et al. 1987; Dansereau 1988; Lambiotte et al. 1988; O'Donnell und Dansereau 1995; Reiserer 2003; Ertl und Mandl 2004). Die Methode eignet sich generell für alle Themenbereiche, die man textuell erfassen kann, funktioniert aber besonders gut in Bezug auf die Bearbeitung technischer und prozeduraler Inhalte (Huber 1999). Kooperative Lernskripte unterstützen den Ablauf kognitiver Prozesse während der Interaktion mit einem Partner oder in Gruppen und zeichnen sich dadurch aus, dass Lernende eine detaillierte Anweisung erhalten, wann und wie sie bestimmte Lernaktivitäten bzw. Lernstrategien einsetzen sollen. Kooperationskripte können von einer Lehrkraft je nach den gewünschten Lernzielen, der Lerngruppe oder den gegebenen Rahmenbedingungen individuell gestaltet und ausgerichtet werden. Es gibt deshalb keine allgemeingültige Form dieses methodischen Ansatzes. Allen Kooperationskripten gemein ist jedoch, dass sie die Interaktion der Lernenden in hohem Maße strukturieren/festlegen, dass Texte absatzweise durchgearbeitet werden und dass die Lernenden abwechselnd verschiedene Rollen einnehmen. Der einzelne Lernende wird so wieder aktiviert und geht nicht passiv in einer großen Gruppe von Lernenden unter. Der individualisierende Aspekt wird vor allem darin gesehen, dass die Lernenden Anregungen erhalten, wie sie sich selbstgesteuert komplexe, textbasierte Materialien erschließen können. Durch den wechselseitigen Rollentausch erhalten sie außerdem gezieltes Feedback zu ihren Leistungen und können sich bei Verständnisfragen an einen Peer wenden. Die Lernenden stehen damit in gegenseitiger Verantwortung auch für den Lernprozess des anderen und fungieren damit als Didaktische Laien.

Nachfolgend soll exemplarisch das „MURDER“-Skript als eines der meistzitierten Kooperationskripts (z. B. bei Ertl und Mandl 2006 oder Konrad 2008a, S. 199) in seinem Ablauf vorgestellt werden:

Ablauf

Das MURDER-Skript umfasst sechs Schritte, die nachfolgend kurz dargestellt werden sollen (die Darstellung orientiert sich dabei an Ertl und Mandl 2004; S. 3; Konrad und Traub 2010, S. 138f).

Schritt 1: Mood

Die Schülerinnen und Schüler tun sich zu Lerntandems zusammen. In einem ersten Schritt stimmen sich die Lernenden dann auf die bevorstehende Aufgabe, d. h. auf die Textverarbeitung ein und erfassen konzentriert, was genau sie tun müssen. Sie versetzen sich also in eine entsprechende „Arbeitsstimmung“ (Mood).

Schritt 2: Understand

Danach lesen beide Partner jeweils individuell für sich den ersten Textabschnitt und notieren die wichtigsten Aussagen und Kerninformationen sowie zentrale Begrifflichkeiten (Understand).

Schritt 3: Repeat

Im Anschluss daran legt einer der Partner (Lernpartner A) seine Notizen beiseite und wiederholt aus dem Kopf, worum es im ersten Abschnitt inhaltlich ging. Der andere Lernpartner (Lernpartner B) hört zu.

Schritt 4: Detect

Wenn Lernpartner A fertig ist, gibt Lernpartner B ein Feedback auf das Gehörte, ergänzt dabei Vergessenes oder deckt Fehler und Widersprüche auf und korrigiert diese.

Schritt 5: Elaborate

Danach tauschen sich beide Lernpartner über das Gelesene aus und versuchen, die Informationen mit eigenen Erfahrungen und Erlebnissen zu verknüpfen. Je nach Lernstoff können die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase auch die Aufgabe bekommen, das Gelesene in einer Strukturskizze, einer Mindmap oder einer anderen Form von Abbildung zu visualisieren (Elaborate).

Schritt 6: Review

In einem letzten Schritt sehen beide Lernpartner das Lernmaterial noch einmal gemeinsam durch (Review).

Im Anschluss daran bearbeitet das Lerntandem die noch folgenden Textausschnitte nach dem gleichen sechs-schrittigen Muster. Die Rollen des Wiedergebenden und des Prüfenden wechseln dabei bei jedem Durchgang.

5.8 Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren

Kurzbeschreibung

Die Methode Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren wurde Mitte der 1980er Jahre begründet von Madden, Slavin, Farnish, Livingston, Caldern und Stevens (1996 sowie Madden, N. A. et al. 1986) und eignet sich für Fächer, in denen es um den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen geht und die auf die Verbesserung von Wortschatz und Rechtschreibverständnis abzielen. In der englischsprachigen Literatur findet sich die Methode unter dem Namen „Cooperative Integrated Reading and Composition“ (Konrad und Traub 2010, S. 139). Beim Kooperativen Textverstehen und Textproduzieren steht die Zusammenarbeit von leistungsheterogenen Schülerinnen und Schülern im Fokus, die sich gegenseitig auf Tests vorbereiten. Phasen von Einzelarbeit und kooperativer Arbeit wechseln sich dabei ab. Der individualisierende Aspekt ist darin zu sehen, dass die Lernenden nicht nur Zeit und Möglichkeit dazu bekommen, selbst tätig zu werden, sondern auch darin, dass sich die Lernenden gezielt gegenseitig unterstützen und helfen. Jedem einzelnen Lernenden wird damit in viel höherem Ausmaß ein individuelles Feedback zuteil. Auch der Austausch unter Gleichgestellten kann als individualisierender Aspekt gesehen werden – bei Fragen und Problemen bestehen womöglich weniger Hemmungen, den Mitschüler oder die Mitschülerin zu fragen als die Lehrkraft. Diese übernimmt im Rahmen dieser Methode die Aufgabe der Vorbereitung und fungiert während des laufenden Prozesses vielmehr als Berater und Beobachter. Die konkrete Ausgestaltung der Lernprozesse obliegt den Lernenden, die sich umeinander kümmern müssen. Damit können sie als Didaktische Laien beschrieben werden.

Ablauf

Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren verläuft in sechs Schritten (Darstellung angelehnt an Konrad und Traub 2010, S. 139f; Slavin 1991, S. 12).

Die nachfolgend aufgeführten Schritte können, müssen aber nicht zwingend nacheinander ablaufen. Manche Schritte können regelmäßig immer wieder im Laufe des Lernprozesses

angewandt werden (z. B. Direkte Instruktion zum Leseverstehen), wiederholen sich also, andere Schritte laufen simultan ab (z. B. Arbeit mit Texten und unabhängiges Lesen).

1. Schritt: Bildung von leistungshomogenen Basisgruppen

Die Lehrkraft teilt die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Fähigkeiten in 2-3 Basisgruppen ein. Diese Basisgruppen sind vom Leistungsniveau her als homogen zu verstehen.

2. Schritt: Bildung von leistungsheterogenen Teams

In einem nächsten Schritt werden dann leistungsheterogene Teams gebildet, die sich aus Mitgliedern aller Basisgruppen zusammensetzen. Gute und schwache Leser arbeiten hier zusammen. Innerhalb des Teams sollen sich die Lernenden dann jeweils noch einen Lernpartner aussuchen.

3. Schritt: Arbeit mit Texten

Nach einer lehrergelenkten Einführung in einen Text bearbeiten die Lernenden diesen dann entweder gemeinsam mit ihrem Lernpartner oder mit ihrem kompletten Team – je nachdem, auf welche Aktivität ein Fokus gelegt wird. Als Beispiele für solche Aktivitäten können genannt werden:

- dem Partner Texte vorlesen (mit wechselseitiger Korrektur),
- Zusammenfassungen schreiben,
- kooperative Rechtschreibübungen,
- Erweitern des Textverständnisses durch Beantwortung von Fragen zum Text oder Schreiben von Aufsätzen (ebenfalls mit wechselseitiger Korrektur),
- Vorhersagen treffen über das Ende einer Geschichte
- die Bedeutung neuer Begriffe herausfinden und lernen, sie richtig zu lesen,
- sowie wechselseitige Leistungskontrolle anhand von Arbeitsblättern.

Bei all diesen Aktivitäten beraten sich die Lernenden wechselseitig, unterstützen und korrigieren sich abwechselnd.

4. Schritt: Unabhängiges Lesen

Unabhängig von der oben beschriebenen Arbeit am Text sind die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, täglich für sie altersgemäße Literatur zu lesen und darüber in eigens dafür vorgesehenen Sitzungen zu berichten.

5. Schritt: Schreib-Workshops

Weiterhin trainieren die Schülerinnen und Schüler im Rahmen von CIRC aktiv ihre Schreibkompetenzen. In bestimmten Zeitfenstern wird gezielt das Schreiben geübt. Die Lernenden arbeiten dann an eigenen Geschichten, besprechen diese wiederum auch mit ihren Lernpartnern und veröffentlichen diese.

6. Schritt: Tests

Zur Überprüfung der Lernfortschritte müssen die Lernenden regelmäßig Tests bearbeiten oder andere Aufgaben erledigen (z. B. Aufsätze schreiben), die ihrem Leistungsstand entsprechen und deren Bearbeitung die Lehrkraft überprüft und mit Punkten bewertet. Die Punkte werden dem Team-Punktekonto gutgeschrieben. Das Team mit den meisten Punkten kann ausgezeichnet werden.

5.9 Kugellagermethode

Kurzbeschreibung

Die Kugellagermethode wurde zu Beginn der 1990er Jahre von Heinz Klippert entwickelt (Klippert 1993). Im deutschsprachigen Raum werden synonym zur Bezeichnung „Kugellagermethode“ auch die Begriffe „Karussellgespräch“, „Lernkarussell“, „Rundgespräch“ oder auch „Kugellager“ bzw. „Kugellagergespräch“ verwendet (etwa bei Kräenbrink 2001). Klippert entwickelte den Ansatz zwar primär als Übung zur Förderung kommunikativer Kompetenzen (Klippert und Kähne op. 1995, S. 89), darüber hinaus unterstützt das Verfahren auf einer inhaltlichen Ebene aber auch die erste Annäherung an ein Thema ebenso wie die Wiederholung oder die vertiefte Auseinandersetzung mit ausgewählten inhaltlichen Aspekten. Das bestimmende Moment der Kugellagermethode besteht in dem zeitlich begrenzten, wechselseitig angelegten und im Rotationsprinzip organisierten Informationsaustausch zwischen jeweils zwei Personen. Alle Lernenden werden dabei involviert. Die Kugellagermethode wird in zahlreichen Beiträgen als methodischer Ansatz zur Individualisierung von Lernwegen benannt (z. B. bei Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen Baden Württemberg

2011, S. 1). Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang immer das Potential der Methode zur Förderung der kommunikativen Kompetenz: Dadurch, dass jeder Lernende einen oder mehrere Redebeiträge beisteuern muss und damit nicht, wie etwa bei stark lehrerzentrierten Unterrichtsmethoden wie dem Frontalunterricht in der Gruppe „untergeht“ bzw. übersehen wird, ist jede Schülerin und jeder Schüler individuell gefordert. Dadurch, dass die Gesprächspaare sich gegenseitig ergänzen oder auch verbessern können, bekommt jeder Lernende so auch ein individuelles Feedback. Weiterhin verläuft der Austausch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern häufig ungezwungener und freier als es bei einer Gesprächssequenz mit einer Lehrkraft der Fall wäre.

Da im Rahmen dieser Methode in erster Linie die Lernenden selber bestimmen, in welcher Weise und Form sie ihren Gesprächspartnern einen bestimmten Lerninhalt präsentieren, erklären und vermitteln (wenn auch natürlich unter reglementierten Bedingungen), soll die Kugellagermethode in dieser Arbeit zu der Gruppe der methodischen Ansätze gezählt werden, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen eingebunden werden.

Ablauf

Die Kugellagermethode wird in drei, respektive vier Schritten realisiert (vgl. Klippert und Kähne op. 1995, S. 89).

Vorbereitung

Wenn die Kugellagermethode den Lernenden noch nicht bekannt ist, sollte das Verfahren zunächst einmal erklärt werden, damit die nachfolgenden Schritte möglichst störungsfrei ablaufen können. Grundsätzlich muss vorab geklärt sein, mit welcher Intention die Methode zum Einsatz kommen soll: Geht es um eine erste Annäherung an ein Thema, bei der jeder Lernende spontan und frei von seinen eigenen Erfahrungen berichten soll? Oder geht es um die Aufarbeitung oder Wiederholung eines ganz spezifischen inhaltlichen Aspekts vor dem Hintergrund einer konkreten Fragestellung, den sich die Lernenden gegenseitig erklären sollen?

Schritt 1: Gruppenaufteilung/Einnehmen der Sitzordnung

Je nachdem, über welche Voraussetzungen die Lernenden verfügen und welche Ziele mit dem Einsatz der Kugellagermethode angestrebt werden, kann es in dieser Phase sinnvoll sein, dass sich die Lernenden zuvor noch einmal inhaltlich mit dem Thema beschäftigen, welches im Kugellager aufgegriffen werden soll. Dies ist vor allem dann hilfreich, wenn es

nicht um einen bloßen Meinungs austausch gehen soll sondern wenn sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig etwas erklären sollen. Es ist möglich, den Untergruppen dabei auch unterschiedliche Themen bzw. Aufgaben zu geben. Unabhängig davon, ob die Lerngruppe sich noch einmal in ein Themengebiet einarbeitet oder darauf nicht angewiesen ist, wird die Gesamtgruppe in einem ersten Schritt zunächst in zwei gleichgroße Untergruppen eingeteilt.

Die eine der Untergruppen setzt sich dann in einen Kreis. Die andere Untergruppe bildet dann einen Außenkreis um die andere Gruppe herum. Dabei müssen sich immer zwei Personen paarweise gegenüber sitzen.

Schritt 2: Der Innenkreis spricht

Danach bekommen die Lernenden die Fragestellung, das Themenfeld bzw. die Aufgabe mitgeteilt, über die sie sich austauschen sollen. Die im Innenkreis sitzenden Personen beginnen und präsentieren den im Außenkreis sitzenden Personen innerhalb eines festgesteckten und vorher bekannt gegebenen Zeitrahmens (beispielsweise zwei Minuten) ihre Antworten, Erklärungen, Meinungen usw.. Die Aufgabe der im Außenkreis sitzenden Personen ist zunächst das Zuhören. Sie selbst halten sich mit Redebeiträgen zurück, dürfen aber, wenn es die Zeit erlaubt und der Vortragende fertig gesprochen hat, Rückfragen stellen.

Schritt 3: Rotation/Der Außenkreis spricht

Nach Ablauf der Zeit, gibt die Lehrkraft ein Signal und bittet entweder den Innenkreis oder den Außenkreis, um eine vorgegebene Anzahl von Plätzen nach rechts oder links zu rücken. Auf diese Weise bilden sich ganz neue Gesprächspaare. In gleicher Weise wie in Schritt 2 beschrieben, äußert sich nun der Außenkreis.

Je nach Komplexität des Themas können mehrere auf diese Weise organisierte Durchgänge durchgeführt werden. Innen- und Außenkreis wechseln sich dabei immer ab.

Schritt 4: Reflexionsphase (optional)

Im Anschluss an den Informationsaustausch im Rotationsprinzip können der Kommunikationsprozess als solcher ebenso wie inhaltliche Aspekte noch einmal in der Gesamtgruppe reflektiert werden.

5.10 Lerntempoduett (bzw. -terzett/-quartett)

Kurzbeschreibung

Das Lerntempoduett ist eine Methode, die es Lernenden ermöglicht, Lernaufgaben in ihrem eigenen Tempo zu bearbeiten und sich im Anschluss daran mit anderen Lernenden, die ein ähnliches Arbeitstempo haben, auf konstruktive Art und Weise darüber auszutauschen. Der Ablauf der Methode orientiert sich zu Teilen stark an dem des Partner- bzw. Gruppenpuzzles. Das Lerntempoduett eignet sich sowohl zur Wiederholung von bereits Gelerntem, aber auch zur Einstimmung in einen neuen Themenbereich. Die Methode wurde im Jahr 2005 Jahre von Diethelm Wahl entwickelt (Wahl 2005). In der Ursprungsvariante finden sich immer zwei Lernende zusammen. Grundsätzlich kann man die Sozialform aber auch erweitern und die Schülerinnen und Schüler in Dreiergruppen oder Vierergruppen zusammenfinden lassen - dementsprechend wird dann von einem Lerntempoterzett bzw. Lerntempoquartett gesprochen (vgl. dazu etwa Huber 2007). Der Ablauf bleibt immer der Gleiche und auch der Modus der Zusammenführung der Gruppen orientiert sich immer am Aspekt des Lerntempos. Bei der Vorbereitung des Lernmaterials muss die Lehrkraft allerdings darauf achten, das Themenfeld in drei respektive vier Bereiche aufzuteilen (siehe unten). Dadurch, dass das Lerntempoduett explizit die unterschiedlichen Lerntempi der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, wird die Methode in vielen Veröffentlichungen als eine Form zur Individualisierung von Lernwegen auf dieser Ebene betrachtet. Auch dass die Lernenden in der Phase des wechselseitigen Austausches frei und unvoreingenommen miteinander kommunizieren können und dabei die Inhalte auf selbstgewählte Art und Weise erkunden, vertiefen, veranschaulichen und sich gegenseitig näherbringen können, hat einen individualisierenden Effekt (vgl. etwa Brüning und Saum 2010, S. 10; Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen Baden Württemberg 2012).

Im Lerntempoduett vermitteln sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig die von ihnen vorbereiteten Inhaltsbereiche. Sie müssen dazu entscheiden, welche Punkte wesentlich sind und legen damit die Lerninhalte für ihre Lernpartnerin bzw. ihren Lernpartner fest. Weiterhin haben sie die Aufgabe zu überlegen, wie sie Inhalte am besten vermitteln bzw. nahebringen können. So treffen sie also auch methodische Entscheidungen und entwickeln möglicherweise unterstützende Lernmaterialien (Skizzen, Schaubilder, Aufzählungen). Die Lernenden stellen demnach didaktische Überlegungen an und setzen diese auch um und sind somit als Didaktische Laien zu bezeichnen.

Ablauf

Der Ablauf des Lerntempoduetts gliedert sich in eine Vorbereitungsphase und fünf darauf folgende Arbeitsschritte (Darstellung angelehnt an Wahl 2008a; Konrad und Traub 2010, S. 150f).

Vorbereitung

Zur Vorbereitung des Lerntempoduetts muss die Lehrkraft den Lernstoff zunächst in zwei gleich große Teile (A und B) aufteilen und die entsprechenden Materialien für die Schülerinnen und Schüler entsprechend kennzeichnen. Weiterhin muss eine Aufgabe bzw. Fragestellung entwickelt werden, mit der sich die Lernenden im späteren Verlauf der Methode beschäftigen sollen.

Schritt 1: Aneignungsphase I

Die Lernenden bekommen in der ersten Phase des Lerntempoduetts lediglich einen der beiden Thementeile zur Vorbereitung ausgehändigt. Diesen erarbeiten sie sich in Einzelarbeit in dem von ihnen benötigten Lerntempo. Die Lernenden sind aufgefordert, sich zu ihrem Themenbereich Stichpunkte zu machen bzw. Strukturen und Kernbegriffe des Textes anhand von Mindmaps oder Strukturkarten zu visualisieren. Sobald eine Schülerin oder ein Schüler ihr bzw. sein Material durchgearbeitet hat (z. B. zu Thementeil A), signalisiert sie bzw. er dies nonverbal (z. B. durch Melden, Aufstehen, Wechsel an einen abgesprochenen Ort o. ä.). Ist dann wiederum eine Schülerin oder ein Schüler mit ihrem/seinem Text aus dem anderen Thementeil (B) fertig, tun sich diese beiden Lernenden zu einer Lerndyade zusammen.

Schritt 2: Vermittlungsphase

Beide Lernende vermitteln sich nun gegenseitig die von ihnen erarbeiteten Lerninhalte. Es geht bei diesem Austausch jedoch nicht darum, das erarbeitete Themenfeld in allen Details darzustellen, sondern vielmehr darum, dem Gegenüber in Kürze die Kernaussagen und Grundannahmen des bearbeiteten Bereichs vorzustellen (im Sinne eines „Advance-Organizer“, vgl. dazu etwa Chen 2009).

Schritt 3: Aneignungsphase II

Nach der Vermittlungsphase trennen sich beide Lernpartner wieder. Sie haben nun die Aufgabe, sich in Einzelarbeit ein vertieftes Verständnis zu demjenigen Thementeil zu erarbeiten, zu dem ihnen im vorangegangenen Schritt von dem jeweils anderen Lernpartner bereits ein Grundlagenüberblick gegeben wurde. Ob sich die Lernenden hierzu wiederum eine Visualisierung anfertigen, dürfen sie nun selber entscheiden. Sobald die Schülerinnen und Schüler mit der Erarbeitung des zweiten Themenfeldes fertig sind, finden sie sich nach bewährtem Muster wieder zu Lerndyaden zusammen. Dabei muss an diesem Punkt allerdings nicht mehr darauf geachtet werden, dass sich die Dyade aus zwei Personen mit komplementären Texten zusammensetzt – immerhin haben ja nun beide Beteiligte beide Texte durchgearbeitet.

Schritt 4: Verarbeitungsphase

Nachdem sich nun alle Lernenden mit beiden Themenfeldern beschäftigt haben, bekommen sie nun die Aufgabe, gemeinsam die Inhalte anhand von Übungen, Aufgaben und Fragestellungen zu vertiefen. In dieser Vertiefung geht es nicht nur um die reine Wiederholung von Inhalten, sondern auch um die kritische Auseinandersetzung mit diesen sowie ggf. um die Entwicklung einer eigenen Position zum Thema und um den Transfer auf andere Themenbereiche. Auch das eigene Lernverhalten bzw. der gemeinsame Arbeitsprozess werden in den Blick genommen.

Schritt 5: Abschluss-Plenum

Das Lerntempoduetts sollte mit einem Abschluss-Plenum beendet werden. Schwierig kann in dieser Phase sein, den richtigen Zeitpunkt zu finden, um dieses Abschluss-Plenum einzuberufen, kann es doch sein, dass einige der Lernenden noch nicht alle Teilaufgaben des Lerntempoduetts absolviert haben. Wahl (2008a) erarbeitet zahlreiche Vorschläge, wie mit diesem Problem umzugehen ist.

5.11 Mentoring

Kurzbeschreibung

Mentoring bezeichnet die Tätigkeit einer erfahrenen Person (genannt Mentor/in), die ihr fachliches Wissen oder ihr Erfahrungswissen an eine unerfahrenere Person (genannt Mentee

oder Protégé) weitergibt. Ziel der Mentorin oder des Mentors ist es, die oder den Mentee innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums gezielt in ihrer oder seiner persönlichen oder beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Mentoring wird hauptsächlich zur Nachwuchsförderung in Unternehmen eingesetzt, findet aber immer öfter auch Anwendung in anderen Bereichen, unter anderem auch im Wirkkreis von Schule. Zwei der bekanntesten und am häufigsten rezierten Mentoring-Programme zur Förderung der persönlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind beispielsweise „die Komplizen“ (ausführliche Informationen zum Projekt online unter: Die Komplizen: Mentoring für Schüler gemeinnützige GmbH 2011) oder „Big Brothers Big Sisters“ (ausführliche Informationen zum Projekt online unter: Big Brothers Big Sisters Deutsche Jugendhilfe gemeinnützige Gesellschaft mbH 2011).

Das Wort „Mentor“ geht zurück auf Homers Epos „Odyssee“. Der Held dieses Epos, Odysseus, vertraut seinen Sohn Telemachos für die Zeit seiner Abwesenheit seinem Freund und Helfer Mentor an. Mentor wurde für Telemachos ein väterlicher Freund und stand ihm als kluger und wohlwollender Berater in allen Fragen zur Seite. Mentoring fördert zwar in hohem Maße den Wissenstransfer und fachbezogene bzw. berufliche Lernprozesse zwischen einer erfahrenen und einer weniger erfahrenen Person, dient aber immer auch der persönlichen Entwicklung des Mentees (Kram 1988; Scandura 1992; Ragins 1997 zitiert nach Hansen 2006, S. 33). Dies lässt sich auch klar aus den Funktionen ablesen, die Mentoring erfüllt:

- „Karriereentwicklung im Sinne von Zugang zu Netzwerken sowie der Förderung von Mentees. Hier geht es um das Sichtbarmachen der oder des Mentee, um Schutz vor Angriffen und um Kontakte zu relevanten Akteuren.
- Psycho-soziale Funktionen im Sinne des Rückhalts in schwierigen Situationen und der emotionalen Unterstützung.
- Rollenmodell im Sinne der Übernahme von Normen und bewährten Handlungsweisen“ (Hansen/von Papstein 2005, zitiert nach Hansen 2006, S. 33).

Mentoring-Programme werden in der Regel unter dem Dach einer Organisation abgehalten. Wenn auch der Mentoring-Prozess als solcher frei von Mentee und Mentor/in gestaltet werden kann, gibt es in der Regel immer auch ein übergeordnetes Rahmenprogramm zur Unterstützung der Mentoring-Prozesse. Mentoring läuft üblicherweise in einem 1-1-Verhältnis ab, es gibt jedoch auch alternative Formen wie Gruppen-Mentoring (Haasen 2001).

Auch wenn die Grenzen zu Coaching und Beratung teilweise fließend sind bzw. diese Konzepte leicht ineinander übergehen können, lassen sich die folgenden Merkmale von Mentoring-Beziehungen klar benennen (dazu Wagner et al. 2006 sowie):

- Die Teilnahme an einem Mentoring-Programm ist sowohl von Seiten des Mentors/der Mentorin als auch der/des Mentee freiwillig.
- Mentoring zeichnet sich durch einen regelmäßigen persönlichen Kontakt zwischen Mentor/in und Mentee aus. Dieser verläuft meist auf einer Face-to-Face-Ebene, kann aber auch durch virtuelle Medien gestützt werden.
- Zwischen Mentor/in und Mentee besteht kein Abhängigkeitsverhältnis (Hierarchiefreiheit).
- Die Dauer des Mentoring-Programms ist zeitlich befristet.
- Die zwischen Mentor/in und Mentee besprochenen Inhalte bleiben vertraulich.
- Ausgehend von den persönlichen Bedürfnissen und der Ausgangslage des Mentees werden Ziele vereinbart, deren Erreichungsverantwortung jedoch allein beim Mentee liegt.
- Im Mentoring geht es nicht nur um den Austausch über karrierebezogenes Fachwissen sondern auch um den Austausch informellen Wissens, emotionale Befindlichkeiten und sowie die Weiterentwicklung berufsunabhängiger Schlüsselkompetenzen.

Im Fokus von Mentoring-Ansätzen steht immer die Entwicklung des einzelnen Lernenden. Obwohl auch der Mentor von der Beziehung zum Mentee profitiert, treten seine Bedürfnisse in den Hintergrund. Ausgehend von der ganz persönlichen Situation, in der sich ein Lernender befindet und berücksichtigend, welche Bedürfnisse er hat, gestaltet sich die Zusammenarbeit von Mentor und Mentee immer individuell. In der Regel finden Mentoren-Programme vor dem Hintergrund eines bestimmten Themenfeldes statt. An Schulen kann dies beispielsweise das Themenfeld Berufseinstieg (beschrieben bei den oben bereits erwähnten „Komplizen“) oder Sprachprobleme (beschrieben z. B. bei Bindel-Kögel 2011) sein. Solche thematischen Vorgaben stellen aber immer nur einen Überbau dar, vor dem auf einer ganz individuellen Ebene mit dem einzelnen Lernenden an dessen Lernprozess und Entwicklung gearbeitet wird. Unter diesen Bedingungen bietet Mentoring in Bezug auf fast alle in Kapitel 3 beschriebenen Ebenen Möglichkeiten zur Individualisierung. Mentoren können immer dann als Didaktische Laien beschrieben werden, wenn sie keine professionelle pädagogisch-didaktische Ausbildung vorweisen können, sondern beispielsweise aus ganz anderen Bereichen kommen. Ihnen obliegt die Aufgabe, die

Begegnungen mit dem Mentee möglichst lehrreich und hilfreich verlaufen zu lassen und müssen im Zusammenhang damit immer wieder Entscheidungen über Inhalte und Methoden treffen. Sie agieren damit auf einem didaktischen Feld.

Ablauf

An dieser Stelle kann kein Überblick darüber gegeben werden, nach welcher Struktur und nach ggf. welchen Schritten Mentoring-Prozesse ablaufen. Dies ist von Fall zu Fall unterschiedlich und wird individuell verschieden von den Beteiligten vereinbart. Einzig das in der Regel stattfindende Rahmenprogramm stützt Mentoring-Prozesse, etwa durch Fortbildungen, Reflexionssitzungen oder social Events. Doch auch diesbezüglich gibt es keine standardisierten Vorgaben.

Der Mentorenbegriff wird teilweise diffus eingesetzt und häufig synonym mit dem Expertenbegriff verwendet (z. B. Thiel 2009). Zwar sind Mentoren in ihrem jeweiligen Fachgebiet immer auch Experten, aber nicht jeder Experte fungiert auch als Mentor (siehe dazu Kap. 4.3.2.1 dieser Arbeit) Der Mentoren-Begriff in dieser Arbeit bezieht sich unter Rückgriff auf die oben benannten Merkmale von Mentoring deshalb explizit auf nur solche Personen, die Schülerinnen und Schüler nicht nur auf einer beruflichen, fachlichen Ebene fördern und entsprechende Lernprozesse anregen und unterstützen möchten, sondern die darüber hinaus auch die persönliche, emotionale Entwicklung und Befindlichkeit der Lernenden in den Blick nehmen.

5.12 Nachdenken in Zweiergruppen/Vierergruppen

Kurzbeschreibung

Die Methode „Nachdenken in Zweiergruppen“ bzw. „Nachdenken in Vierergruppen“ wurde Anfang der 1980er Jahre von Lyman vorgeschlagen (Lyman 1981). Sie zielt auf die Verbesserung von Problemlösefähigkeiten und fördert das höhergeordnete Denken (Konrad und Traub 2010, S. 151). Die Methode ist im englischsprachigen Raum unter der Bezeichnung „Think-Pair-Share“ bzw. „Think-Pair-Square“ bekannt. Sie ist in zahlreichen anderen Ansätzen kooperativer Lernarrangements integriert und gilt bei manchen Autoren sogar als Kernelement kooperativer Lernformen (vgl. dazu etwa Brüning 2009). Vereinfacht beschrieben kann dieser methodische Ansatz als ein Dreischritt aus individueller Informationsaufnahme, kooperativem Ideenaustausch und Erkenntnisgewinn und Präsentation beschrieben werden. Das Nachdenken in Zweiergruppen bzw. Vierergruppen wird in einschlägigen Veröffentlichungen häufig als Methode mit Potential zur individuellen

Förderung von Lernenden aufgeführt (z. B. bei Programm Sinus Transfer 2012). Begründet wird dies damit, dass jeder einzelne Lernende aktiv beteiligt wird und sich und seine Ideen einbringen muss. Über den wechselseitigen Austausch erhalten alle Beteiligte Rückmeldung zu ihren Leistungen und können sich bei der Entwicklung neuer Ideen und Lösungsansätze gemeinsam unterstützen.

Während der kooperativ ausgerichteten Arbeitsphase müssen sich die Schülerinnen und Schüler abstimmen, wie sie im Falle einer Präsentation ihre Ergebnisse präsentieren wollen und müssen sich gemeinsam auf etwaige Nachfragen vorbereiten. Prozesse des gegenseitigen Erklärens und Darbietens sind dieser Phase immanent. Verantwortung und Aktivität liegen hier auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, die deshalb hier als Didaktische Laien bezeichnet werden sollen.

Ablauf

Der methodische Ansatz des Nachdenkens in Zweiergruppen bzw. Vierergruppen gliedert sich in drei aufeinander folgende Schritte (angelehnt an die Darstellungen von Cattel und Millis 1993; Konrad und Traub 2010, S. 151):

Schritt 1: Besinnungsphase (Think)

Die Lernenden bearbeiten eine Aufgabe oder ein Problem zunächst für sich alleine. Sie machen sich Notizen, schlagen Informationen nach, aktivieren Vorkenntnisse und entwickeln erste Lösungsvorschläge.

Schritt 2: Kooperation (Pair)

Nach Ablauf der ersten Phase finden sich die Schülerinnen und Schüler zu Paaren zusammen. Sie tauschen sich wechselseitig über ihre Ergebnisse und Gedanken auf und vertiefen ihre Überlegungen gemeinsam. Im Fokus dieser Phase steht das gemeinsame Erarbeiten zentraler Inhalte und Lösungsansätze, die gegenseitige Hilfe, konstruktiver Austausch sowie die Entwicklung eines Konzepts zur Präsentation.

Schritt 3: Präsentation (Share)

Abschließend werden die Ergebnisse der Partnerarbeit dem gesamten Plenum vorgestellt und mit den Lösungsvorschlägen anderer Lerntandems verglichen, diskutiert und vertieft.

Schritt 2 kann auch variiert werden: Anstelle von Paaren können sich die Lernenden auch in Vierergruppen zusammenfinden. Das Verfahren „Nachdenken in Vierergruppen“ eignet sich immer dann, wenn Inhalte in Kleingruppen und nicht im Plenum diskutiert werden sollen. Der Ablauf ist ähnlich dem oben beschriebenen, allerdings werden Schritt 2 und 3 häufig zusammengelegt: Die Ergebnisse werden nicht dem gesammelten Plenum vorgestellt sondern nur im Rahmen der Vierergruppe diskutiert. Meist werden den Lernenden zusätzlich auch noch Übungen zum Vertiefen des Lerninhalts mit beigegeben.

5.13 Partner-, Gruppen- oder Multiinterview

Kurzbeschreibung

Das „Partner-, Gruppen- bzw. Multiinterview“ ist eine Methode, um Lerninhalte zu wiederholen und kann in Dyaden (Partnerinterview), Kleingruppen (Gruppeninterview) oder auch größeren Lerngruppen (Multiinterview) umgesetzt werden. Die Methode eignet sich auch, um eine neue Lerneinheit zu eröffnen oder bereits bestehende Kenntnisse zu vertiefen. Zentrale Kennzeichen der Methode sind, ähnlich wie im Gruppenpuzzle, dass sich die Lernenden zu Expertinnen bzw. Experten zu einem ausgewählten Themenbereich machen und sich diesen dann im Rahmen eines anschließenden Fragengesprächs gegenseitig vermitteln. Die Lernenden kommen so in die Situation, dass sie sich gezielt mit Unterrichtsinhalten beschäftigen müssen (und zwar jeder Lernende, keiner kann also im großen Klassenverband „untergehen“) und sich fragen, wie sie diese Inhalte am besten und verständlichsten an andere weitergeben können. Sie lernen, flexibel auf Fragen zu reagieren und ihr Wissen in verschiedenen Zusammenhängen abzurufen. Sie übernehmen in einer gewissen Weise die Verantwortung für das Lernen der anderen, die sich nicht mit dem jeweiligen Themenbereich auseinandergesetzt haben. Sie agieren damit in der Rolle eines Didaktischen Laien. Dass sich die Lernenden im Rahmen dieser Methode in Kleingruppen intensiv mit einer Thematik auseinandersetzen, sich gegenseitig Rückmeldung zu ihren Beiträgen geben, macht den individualisierenden Charakter des Partner-, Gruppen- oder Multiinterviews aus. Jeder Lernende ist gefordert, sich einzubringen und muss sich aktiv am Geschehen beteiligen, da die Methode auf dem Prinzip der Wechselseitigkeit basiert. Die Vorbereitung, Aufbereitung und Darbietung von Lerninhalten können als didaktisches Handeln verstanden werden, ebenso wie das Geben von Rückmeldungen. Die Lernenden agieren damit in der Rolle eines Didaktischen Laien.

Ablauf

Das Partner-, Gruppen- oder Multiinterview kann in verschiedenen Varianten durchgeführt werden. Nachfolgend soll ein Grundmodell beschrieben werden, an dem sich der Ablauf in der Regel weitestgehend orientiert (vgl. dazu auch Wahl 2008b; Konrad und Traub 2010, S. 149f).

Schritt 1: Aneignungsphase

In einer ersten Phase beschäftigen sich die Lernenden zunächst in Einzelarbeit mit ihnen von der Lehrkraft per Zufallsprinzip zugeteilten Übungen, Aufgaben und Fragen zu einem speziellen Themenfeld, das im Vorfeld bereits behandelt wurde. Sie machen sich zu Expertinnen und Experten für diesen Inhaltsbereich und müssen diesen wirklich beherrschen. Für die Durchführung dieser Phase existieren verschiedene Varianten: In Variante 1 bekommen die Lernenden lediglich Fragen, Übungen, Aufgaben, etc. ausgeteilt. In Variante 2 bekommen sie darüber hinaus auch die dazugehörigen Lösungen. Denkbar wäre auch, die Aneignungsphase nicht in Einzelarbeit sondern in Lernpartnerschaften oder Kleingruppen zu organisieren. Dies eignet sich vor allem immer dann, wenn die Schülerinnen und Schüler nur wenige Vorkenntnisse zu einem Thema haben. Sobald die Zeit der Aneignungsphase vorüber ist, werden die Lernenden gebeten, sich zu Mischgruppen zusammenzufinden, d. h. sich zusammenzutun mit Lernenden, die andere Themenfelder vorbereitet haben.

Schritt 2: Austauschphase

Abwechselnd stellen sich die Lernenden nun gegenseitig die Aufgaben, Fragestellungen oder Übungen des ihnen zugeteilten Themenfeldes, die sie in Schritt 1 vorbereitet haben. Ist das Gegenüber nicht in der Lage, die Frage zu beantworten, müssen die jeweiligen „Experten“ helfen, erklären und unterstützen. Ziel dieser Phase ist es, dass alle Beteiligten in allen behandelten Themenbereichen auf den gleichen Kenntnisstand gebracht werden.

Schritt 3: Abschluss-Plenum

Nach Ablauf der zweiten Phase finden sich alle Lernenden wieder als Großgruppe zusammen. Im Plenum können nun offene Fragen oder Verständnisschwierigkeiten geklärt und die Lern- und Arbeitsprozesse noch einmal auf einer Metaebene in den Blick genommen werden.

Das Multiinterview verläuft nach dem gleichen Schema. Allerdings ist die Austauschphase wie eine „Marktplatzsituation“ angelegt (Wahl 2008b, S. 76), aus der heraus sich viele Gesprächssituationen mit wechselnden Gesprächspartnern ergeben.

5.14 Peer Mentoring

Kurzbeschreibung

Peer Mentoring bezeichnet solche Mentoring-Konzepte, in denen Personen von gleichem Status (häufig auch „Gleichgestellte“ genannt) einen wechselseitigen Erfahrungsaustausch anstreben und sich darum bemühen, sich gegenseitig zu unterstützen und weiterzubringen. Wie auch bei „traditionellen“ Mentoring Programmen (vgl. Eintrag „Mentoring“ in dieser Datenbank) stehen die persönliche Beziehung sowie die persönlichen Interessen, Schwerpunkte und Probleme der beteiligten Personen im Mittelpunkt, auch wenn Peer Mentoring Programme häufig vor dem Hintergrund eines bestimmten Themenfeldes aufgezogen werden (z. B. Berufseinstieg, Sprachprobleme usw.). In der Regel werden im Rahmen von Peer Mentoring Programmen mehrere Mentees zusammengefasst und von einer erfahreneren Person, dem Mentor, begleitet. Der Mentor ist jedoch trotz eines Erfahrungsvorsprungs in seinem Status immer noch mit den Mentees vergleichbar, d. h. z. B. sie oder er ist in der Regel nur unwesentlich älter. In diesem Punkt besteht der wesentliche Unterschied zu klassischen Mentoring-Ansätzen, in denen der Mentor in der Regel nicht mehr den gleichen sozialen Status innehat wie der Mentee. Im Fokus von Peer Mentoring steht dabei der wechselseitige Austausch von Personen, die sich in einer ähnlichen Situation befinden und sowie die Weitergabe von anregenden und inspirierenden Impulsen durch den Mentor. Im Kontext schulischer Lernarrangements bezeichnet Peer Mentoring demnach Ansätze, in denen sich Schülerinnen und Schüler, die in einer vergleichbaren (Problem-) Situation stecken, ungestört untereinander austauschen können und die dabei von einer erfahreneren Schülerin bzw. einem erfahreneren Schüler unterstützt und begleitet werden, die bzw. der die im Vordergrund stehende Problemsituation schon erfolgreich gemeistert hat. In Deutschland sind bereits einige Peer Mentoring Programme an Hochschulen durchgeführt worden und sie sind auch im Rahmen der Lehreraus- und fortbildung weit verbreitet. In Bezug auf Schulen finden sich allerdings nur wenige dokumentierte Veröffentlichungen. Der Begriff des Peer Mentoring wird dabei sehr diffus verwendet und häufig synonym verwendet mit Begriffen wie Peer Counseling (z. B. Backes et al. 2002, Basisinformationen, S. 3), Peer Helping (z. B. Keim und Tolliver 1993) oder Peer Involvement (z. B. Cuseo 2002).

Ablauf

Peer Mentoring stellt, wie oben beschrieben, ein Konzept dar, das ganz konkret an die jeweilige Situation, d. h. an die Rahmenbedingungen, Interessen und Bedarfe von Institutionen und beteiligten Personen angepasst werden muss. Peer Mentoring ist ein allgemeiner Oberbegriff für Lernszenarien, die nach den oben beschriebenen Prinzipien ausgerichtet werden und umfasst deshalb keine fest vorgeschriebenen Ablaufmuster. Werden Peer Mentoring-Programme im Kontext schulischer Lernprozesse realisiert, müssen, um einen reibungslosen Ablauf überhaupt gewährleisten zu können, in der Regel einige Aspekte berücksichtigt werden (z. B. zeitliche oder örtliche Absprachen). Inhaltlich gesehen jedoch sind Peer Mentoring-Programme in ihrem Ablauf an den Bedürfnissen und Kapazitäten von Mentee und Mentor orientiert. In der Literatur finden sich deshalb keine genauen Vorgaben dazu, in welchen Schritten Peer Mentoring abzulaufen hat, sondern vielmehr Empfehlungen und Hilfestellungen zur Entwicklung eines ganz eigenen Peer Mentoring-Konzepts (z. B. Keim und Tolliver 1993).

5.15 Peer Tutoring

Kurzbeschreibung

Gordon definiert Peer Tutoring wie folgt: „Peer tutoring is an instructional method in which one child tutors another in material on which the tutor is an „expert“ and the tutee is a „novice““ (Gordon 2005, S. 1). Im englischsprachigen Raum werden die Begriffe „peer teaching“, „partner learning“, „peer education“, „child-teach-child“ oder „mutual instruction“ häufig synonym zu Peer Tutoring verwendet. Gordon versteht Peer Tutoring als eine Ergänzung zum regulären Unterricht, über die Inhalte über einen längeren Zeitraum hinweg wiederholt, eingeübt oder vertieft werden können. Im Peer Tutoring wird unterschieden zwischen einem Tutor (d. h. derjenigen Person, welche der oder den anderen Person/en als Experte Inhalte vermittelt bzw. bei der Bearbeitung dieser Inhalte unterstützend zur Seite steht) und einem oder mehreren Tutees (d. h. den Personen, die durch den Tutor in ihren Lernprozessen Unterstützung finden). Gordon unterstreicht, dass die Tutoren, bevor sie als solche eingesetzt werden, ein umfangreiches Training erhalten müssen. Dieses Training kann in verschiedenen Varianten durchgeführt werden, umfasst in der Regel aber Elemente zur Förderung von Kommunikationsprozessen (z. B. Feedback geben), zur Strukturierung von Lernprozessen (z. B. Lernstand feststellen) oder Lernstrategien (z. B. Wiederholungsstrategien). Beim Peer Tutoring gibt es keine prinzipiellen Vorgaben, nach welchen Schritten dieses abzulaufen hat. Dies liegt vornehmlich daran, dass der Tutor einem oder mehreren ihm zugeordneten Tutees dabei helfen soll, ihre individuellen Lernergebnisse zu verbessern - und dies kann nur funktionieren, wenn die

Verfahren, die der Tutor anwendet, auf die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Tutees abgestimmt werden. Auch gibt es zahlreiche Varianten, nach denen Peer Tutoring organisiert werden kann. So gibt es beispielsweise Formen, in denen der Tutor sich lediglich um einen Tutee kümmert (zahlreiche Beispiele dafür werden etwa bei Gordon 2005 aufgezählt), oder Formen, bei denen einem Tutor mehrere Tutees zugeordnet sind (z. B. Martin 1986 oder Kleinlosen 2008). Peer Tutoren agieren damit in der Rolle eines Didaktischen Laien.

Ablauf

Auch Peer Tutoring stellt – ähnlich wie das Peer Mentoring - keinen festgeschriebenen methodischen Ansatz dar, der im Sinne einer Schritt-für-Schritt-Anleitung nach einem bestimmten Muster umzusetzen ist, sondern kann, je nach gegebenen Rahmenbedingungen und anvisierter Zielsetzung, variabel ausgestaltet werden. Peer Tutoring beschreibt eher grundsätzliche Prinzipien, an denen sich orientiert werden sollte. In der Literatur finden sich demnach vor allem Hinweise zur Planung und Etablierung eigener Peer Tutoring Programme, die in der Regel folgende Schritte umfassen: Bedarfsanalyse/Zielformulierung, Festlegung des Tutoring-Curriculums, Auswahl der beteiligten Personen, ggf. Training/Schulung der Tutorinnen und Tutoren, Überwachung des Programms/ggf. Revision, Umgang mit Störfällen, Evaluation (vgl. dazu etwa Gordon 2005, Griffiths et al. 1995 oder Keim und Tolliver 1993).

5.16 Reziproke Lehre

Kurzbeschreibung

Das Konzept der „Reziproken Lehre“ wurde Mitte der 1980er Jahre von Palincsar und Brown entwickelt (Palincsar 1984) und in den Folgejahren ausführlich beforscht (Brown und Palincsar 1989). Die Reziproke Lehre eignet sich für das Erlernen eines aktiven Umgangs mit Texten und zur Förderung des Leseverständnisses. Gelegentlich wurde das grundlegende Konzept der Reziproken Lehre jedoch auch auf andere Fächer übertragen und andere Lern- und Arbeitsstrategien in den Fokus gestellt. Art und Abfolge der in diesem Ansatz aufgegriffenen Lesestrategien wurden von den Autoren selbst variiert und werden auch in der Sekundärliteratur häufig unterschiedlich dargestellt. Das zentrale Merkmal dieser Methode besteht in dem schrittweisen Einüben von Lernstrategien und der sukzessiven Übergabe von Verantwortung an die Lernenden, die mit zunehmender Zeit immer mehr in die Rolle der Lehrkraft schlüpfen und damit als Didaktische Laien fungieren.

Ablauf

Im Mittelpunkt der Reziproken Lehre steht das wiederholte Durchlaufen zweier Arbeitsschritte, die nachfolgend kurz dargestellt werden sollen (Darstellung angelehnt an Brand-Gruwel et al. 1998, S. 66).

Schritt 1: Bilden von Kleingruppen/Lesen eines Textes

In einem ersten Schritt finden sich die Lernenden zu Kleingruppen von vier Personen zusammen und lesen den ersten Abschnitt eines ihnen ausgeteilten Texts.

Schritt 2: Diskussion des Texts

Danach sollen die Lernenden den gelesenen Abschnitt diskutieren - und zwar unter Anwendung verschiedener Lernstrategien. Zu diesen Strategien zählt:

- Fragen zum Wiederholen des zentralen Inhalts des Texts formulieren
- Unklarheiten abklären, nicht verstandene Wort- oder Satzbedeutungen nachfragen
- Kurzes, prägnantes Zusammenfassen der wichtigsten Informationen des Texts in eigenen Worten
- Vorhersagen treffen zum weiteren Textverlauf

Die Kleingruppe wird in der Diskussion zunächst noch von der Lehrkraft unterstützt und in der Anwendung der benannten Strategien angeleitet. Nach und nach gibt die Lehrkraft jedoch die Verantwortung und Leitungsrolle an die Lernenden selbst ab. Die Lernenden übernehmen dann in einem rotierenden System die Anwendung der einzelnen Strategien und schlüpfen damit letztendlich immer mehr in die Lehrerrolle. Auf diese Weise werden auch alle weiteren Textabschnitte durchgearbeitet. Es ist darauf zu achten, dass jede Schülerin und jeder Schüler nicht immer nur dieselbe Strategie zur Erarbeitung des Textes anwendet, sondern dass diese variieren und unter den Gruppenmitgliedern abwechselnd zur Anwendung kommen. Ist der Text vollständig durchgearbeitet, kann die Gruppe die Struktur und zentralen Inhalte des Texts gemeinsam visualisieren oder ggf. kritisch Stellung dazu beziehen. Auch können die Leistungen der Lernenden durch die Lehrkraft anhand individueller Tests oder über Prozessbeobachtungen in den Blick genommen werden.

5.17 Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization

Kurzbeschreibung

Die Methode „Team Accelerated Individualization“ (TAI) wurde Anfang der 1980er Jahre von Slavin, Leavey und Madden (Slavin 1986; Slavin et al. 1986) speziell für den Mathematikunterricht entwickelt und kombiniert kooperative Lernprozesse mit Phasen individualisierter Instruktion. Den Schülerinnen und Schülern wird es so möglich, in ihrem ganz eigenen Tempo zu arbeiten und gleichzeitig als Teammitglied anderen zu helfen. TAI wurde ursprünglich unter der Bezeichnung „Team Assisted Individualization“ eingeführt, was dem eigentlichen Ansinnen und Ziel des Systems (Assistieren) eher gerecht wird. In Anbetracht der jedoch mittlerweile gebräuchlich gewordenen Bezeichnung als „Team Accelerated Individualization“, soll hier ebenfalls dieser, mittlerweile auch von Slavin verwendete, Begriff genutzt werden. Die Individualisierung von Lernwegen bezieht sich hier auf gleich mehrere Aspekte: Die Lernenden können im Rahmen der Methode in ihrem eigenen Tempo arbeiten, können sich aber auch mit anderen austauschen und erhalten so eine Rückmeldung zu ihren eigenen Leistungen. Einige der Lernenden fungieren im Rahmen der Methode als sogenannte Monitors und überprüfen die Leistungen ihrer Gruppenmitglieder. Es werden damit auf vielfältige Art und Weise didaktische Aufgaben von den Lernenden selber übernommen, sodass diese als Didaktische Laien bezeichnet werden können.

Ablauf

Die TAI-Methode verläuft in zwei Schritten (vgl. dazu Kagan 2009, S. 17.21).

Schritt 1: Bildung von leistungsheterogenen Kleingruppen

In einem ersten Schritt müssen von der Lehrkraft leistungsheterogene Kleingruppen gebildet werden. Dies geschieht auf der Basis eines im Vorfeld durchgeführten Einstufungstests. Schülerinnen und Schüler aller Leistungsniveaus, d. h. mit hohen, mittleren und niedrigen Vorkenntnissen, müssen in einer Gruppe vertreten sein.

Schritt 2: Arbeit in den Kleingruppen

Die Kleingruppen erhalten nun Arbeitsaufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus mit Vorschlägen, wie diese Aufgaben gelöst werden können. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten die Aufgaben zunächst einmal alleine bzw. mit Hilfe der Lösungsvorschläge. Danach kontrollieren sie sich gegenseitig. Bei Problemen oder Verständnisschwierigkeiten

sind die Lernenden angehalten, sich zunächst einmal an ihre Teammitglieder zu wenden. Die Lehrkraft soll nur eingeschaltet werden, wenn auch diese nicht weiterhelfen können. Fühlen sich die Lernenden auf einer Stufe von Aufgaben sicher, können sie bei einer/einem extra dafür eingeteilten Mitschüler/in (Monitor) einen Test absolvieren und bekommen für ihre Leistung auf einem Gruppenkonto Punkte gut geschrieben. Nach Abschluss der Unterrichtseinheit bekommen die erfolgreichsten Teams Zertifikate oder ähnliches zur Belohnung.

Kapitel 6

Kriterien zur Differenzierung der methodischen Ansätze

Ziel dieses Kapitels

Im bisherigen Verlauf der Arbeit erfolgte eine Annäherung an das Konzept des Didaktischen Laien, das im einschlägigen Fachdiskurs bisher noch nicht näher bestimmt war. Die Annäherung erfolgte auf einer begrifflichen Ebene dabei zunächst durch eine Gegenüberstellung mit dem Konzept des Didaktischen Professionellen. Vor dem Hintergrund der Individualisierung von Lernwegen wurden in einem nächsten Schritt solche methodischen Ansätze zusammengetragen und in ihren Grundzügen skizziert, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen einbezogen werden. Auf diesem Weg sollte die Perspektive auf das Konzept des Didaktischen Laien erweitert und verdeutlicht werden, dass Didaktische Laien, so wie sie in Kapitel 4 definiert wurden, im Rahmen zahlreicher, teilweise sehr unterschiedlich ausgerichteter methodischer Arrangements identifizieren lassen. Um die Rolle Didaktischer Laien im Rahmen von Individualisierungsprozessen im schulischen Unterricht differenzierter in den Blick nehmen zu können, ist eine systematische, d. h. differenzierte Betrachtung dieser methodischen Ansätze unumgänglich. Im Rahmen dieses Kapitels sollen nun Bezugspunkte identifiziert werden, auf denen eine solche systematische Betrachtung aufbauen kann.

Aufbau dieses Kapitels

In einem ersten Schritt soll die Personengruppe, der Didaktische Laien jeweils zugeordnet werden können, als ein vielversprechendes Differenzierungsmerkmal herausgearbeitet werden (Kapitel 6.1). Da in Kapitel 5 nur solche methodischen Ansätze in den Blick genommen wurden, die Prozesse der Individualisierung von Lernwegen fördern, sollen, unter Rückgriff auf die Darstellungen in Kapitel 3 dieser Arbeit, die verschiedenen Ebenen der Individualisierung von Lernwegen als weiteres mögliches Differenzierungskriterium herangezogen werden (Kapitel 6.2). Bei der Beschreibung der methodischen Ansätze in Kapitel 5 zeigte sich, dass einige von ihnen sich lediglich zur Durchführung in bestimmten Unterrichtsfächern eignen, andere hingegen für alle Unterrichtsfächer tauglich zu sein scheinen. Der Aspekt der Anwendbarkeit soll deshalb ein weiteres Unterscheidungskriterium darstellen (Kapitel 6.3). Viele der in Kapitel 5 betrachteten methodischen Ansätze verlaufen nach einem kooperativ ausgerichteten Prinzip, d. h. z. B. Lernende innerhalb eines Klassenverbandes nehmen wechselseitig die Rolle des Didaktischen Laien an. Doch traf dieses Prinzip nicht auf alle Methoden zu. Deshalb wird als nächstes Unterscheidungskriterium das Prinzip der Zuweisung der Rolle des Didaktischen Laien

aufgegriffen (Kapitel 6.4). In Kapitel 5 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Unterrichtsmethoden hinsichtlich ihrer Komplexität und ihres Konkretisierungsniveaus unterschiedlich ausfallen können. Dieser Aspekt soll im Rahmen dieses Kapitels noch einmal aufgegriffen werden und als Differenzierungskriterium herangezogen werden (Kapitel 6.5).

Tabelle 10 visualisiert den Aufbau des Kapitels noch einmal im Überblick.

Aufbau Kapitel 6		
→	Kapitel 6.1	Personengruppe
→	Kapitel 6.2	Ebenen der Differenzierung
→	Kapitel 6.3	Anwendbarkeit/Fächerbezug
→	Kapitel 6.4	Prinzip der Zuweisung der Rolle des Didaktischen Laien
→	Kapitel 6.5	Methodisches Konkretisierungsniveau

Tabelle 10: Aufbau des Kapitels 6

6.1 Personengruppe

Die Aufarbeitung der methodischen Ansätze in Kapitel 5 ließ die Vermutung aufkommen, dass Didaktische Laien nicht immer aus derselben Personengruppe heraus rekrutiert werden sondern sich diesbezüglich voneinander unterscheiden lassen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll dieser Aspekt deshalb als Unterscheidungskriterium in Betracht gezogen werden. Zur Bestimmung verschiedener Personengruppentypen wurde zunächst in den Blick genommen, welche Einteilungen von Personengruppen sich im Zusammenhang mit schulischen Lehr-Lern-Prozessen finden lassen. Schulische Lehr-Lern-Prozesse verlaufen im Rahmen institutionalisierter und reglementierter Rahmenbedingungen ab. An ihnen sind ganz bestimmte Personenkreise beteiligt, die unterschiedliche soziale Rollen einnehmen. Das Miteinander ist definiert und organisiert über Schulordnungen, Schulgesetze und Verwaltungsvorschriften. Zuständigkeiten, Aufgaben, Pflichten und Rechte dieser Personenkreise sind festgelegt. In der Regel wird auf dieser schulrechtlichen Ebene unterschieden zwischen schulinternen Personen (Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften) sowie schulexternen Personen (Eltern) (vgl. beispielsweise Schulgesetz des Bundesland Rheinland-Pfalz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 22.12.2009, Teil 2, §§ 23-50). Schülerinnen und Schüler werden in der Regel in festgelegten und zeitlich überdauernden Gruppierungen unterrichtet, die jahrgangsweise gebildet werden - d. h. fast alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gehören derselben

Altersgruppe an. Auch dies ist in gesetzlichen Verordnungen reguliert, so heißt es beispielsweise in der Verwaltungsvorschrift zur Unterrichtsorganisation an Realschulen plus: „Der Unterricht in den Pflichtfächern findet im Klassenverband, in Kursen oder in klasseninternen Lerngruppen statt“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz 01.08.2009, Pkt. 1.3.4).

Auch in der fachwissenschaftlichen Literatur kann man ähnliche Einteilungen finden. So führt beispielsweise Fees aus:

„Den personalen Kern der Schule bilden Lehrer/innen und Schüler/innen als die beiden Seiten des pädagogischen Bezuges wie zugleich als Rollen, die in der Institution von vorneherein definiert sind. Mit der formalen Aufnahme in die Schülerschaft wird das Kind deren Mitglied und hat den entsprechenden Rollenerwartungen zu genügen. Das Verhältnis ist institutionell asymmetrisch angelegt, in der Schülerrolle agieren ausschließlich Laien, in der Lehrerrolle ausschließlich professionelle Rollenträger. Dieser personale Kern wird auf der zweiten Ebene um die Erziehungsberechtigten erweitert, die – insofern sie nicht in Gremien der Schule vertreten sind – formal nicht als Mitglieder der Schule gelten, sondern jene Rechtsmündigkeit ergänzen, welche die Schüler vollgültig erst mit Erreichen der Volljährigkeit erlangen“ (Fees 2009, S. 65f).

Die Unterscheidung zwischen schulangehörigen und schulexternen Personen lässt sich also auch über die Fachliteratur stützen und soll in dieser Arbeit daher als ein Unterscheidungskriterium beibehalten werden. Die Gruppe der Lehrkräfte fällt jedoch aus der Betrachtung heraus, da diese nicht als Didaktische Laien eingestuft werden können (vgl. Kap. 4 in dieser Arbeit). Um die Gruppe der Schülerinnen und Schüler als Schulangehörige (Schulinterne) so genau wie möglich kategorisieren zu können, soll hier, unter Rückgriff auf den oben beschriebenen Aspekt des Jahrgangsklassenunterrichts, eine weitere Differenzierung vorgenommen werden: Es gilt zu unterscheiden zwischen Schülerinnen und Schülern aus Klassenverbänden sowie Schülerinnen und Schülern aus klassenverbandsübergreifenden Strukturen, d. h. aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen oder Parallelklassen.

6.2 Ebenen der Individualisierung

In Kapitel 3 wurde bereits ausführlich aufgearbeitet, was unter der Individualisierung von Lernwegen zu verstehen sein soll und auf welchen unterschiedlichen Dimensionen bzw. Ebenen sich diese abspielt. Da das Konzept des Didaktischen Laien im Rahmen dieser Arbeit vor genau diesem Hintergrund in den Blick genommen wird, bietet es sich förmlich an, die methodischen Ansätze zumindest auf der unterrichtsmethodischen Dimension nebeneinander zu stellen und zu beleuchten, auf welchen Ebenen sie die Individualisierung von Lernwegen ermöglichen - um sie, darauf bezogen, besser voneinander unterscheiden zu können. Vergleicht man nur rein oberflächlich beispielsweise den Projektunterricht (vgl.

Kapitel 5.5) und das Lerntempoduett (vgl. Kapitel 5.10), zeigen sich in Bezug auf individualisierende Tendenzen schnell Unterschiede. Denn während im Projektunterricht die Lernenden in der Regel selbst über Inhalte, Schwerpunkte, Arbeitsmittel und Ziele mitbestimmen und auch den Lern- und Arbeitsprozess eigenständig organisieren, werden im Lerntempoduett sowohl die Inhalte, die Materialien als auch der grundsätzliche Ablauf des Lernprozesses von der Lehrkraft vorgegeben. Eine Anknüpfung an die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden findet hier nur insofern statt, als dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten und sich in der Partnerarbeitsphase auf einer selbstgewählten kommunikativen Ebene bewegen dürfen. Beide Ansätze werden in der Literatur jedoch als Methoden geführt, anhand derer man Lernprozesse individualisieren kann (z. B. bei Ahlring 2003 oder Brüning 2009). Auf eine erneute inhaltliche Darstellung zu den Ebenen der Individualisierung auf einer unterrichtsmethodischen Dimension wird an dieser Stelle verzichtet (vgl. Kapitel 3.3.2), sie sollen nunmehr nur noch einmal aufgelistet werden:

- Individualisierung auf der Ebene der Lernziele
- Individualisierung auf der Ebene der Lerninhalte
- Individualisierung auf der Ebene der Sozialformen
- Individualisierung auf der Ebene der Handlungsmuster
- Individualisierung auf der Ebene der Phasierung von Lernprozessen
- Individualisierung auf der Ebene der Lernmaterialien und/oder -medien
- Individualisierung auf der Ebene des Anforderungsniveaus der Lernaufgaben
- Individualisierung auf der Ebene des Lerntempos
- Individualisierung auf der Ebene der Sprache

6.3 Anwendbarkeit/Fächerbezug

Bei der Beschreibung der methodischen Ansätze zeigte sich, dass einige davon nur zur Durchführung in bestimmten Unterrichtsfächern geeignet sind. So ist beispielsweise die Methode des Kooperativen Textverstehens und Textproduzierens (vgl. Kapitel 5.8) nur für Fächer geeignet, in denen es um den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen geht. Die Methode des Gruppenpuzzles (vgl. Kapitel 5.2) hingegen ist grundsätzlich in allen Fächern einsetzbar. Hier scheint es demnach Unterschiede zu geben. Deshalb soll der Aspekt der

Anwendbarkeit bzw. der Fächerbezug als weiteres Kriterium zur Differenzierung herangezogen werden.

6.4 Prinzip der Zuweisung der Rolle des Didaktischen Laien

In einigen der beschriebenen Methoden war festzustellen, dass die Rolle des Didaktischen Laien zwischen beispielsweise Lernenden eines Klassenverbandes hin- und herwechselte (z. B. in der Methode der kooperativen Lernskripte (vgl. Kapitel 5.7)), jedoch bei anderen durchgehend von nur einer Person eingenommen wurde (beispielsweise beim Mentoring (vgl. Kapitel 5.11)). In der Fachliteratur wird im Zusammenhang mit dem Prinzip der Wechselseitigkeit häufig von kooperativem Lernen gesprochen. Konrad und Traub (2010) verstehen unter kooperativem Lernen

„eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung“ (Konrad und Traub 2010, S. 5).

Brüning und Saum halten fest, dass kooperatives Lernen selbst keine Unterrichtsmethode sei und auch kein bloßer Überbegriff für eine Vielzahl von Methoden, sondern vielmehr „eine Form der Strukturierung von Unterricht, in der die Haltung des Unterrichtenden zum Ausdruck kommt, dass Lernen im Unterricht immer sowohl individuell als auch kooperativ erfolgen muss“ (Brüning 2009, S. 86). Dementsprechend sehen beide Autoren als zentrale Elemente kooperativen Lernens Einzelarbeit, Kooperation und das Vorstellen der erarbeiteten Ergebnisse. Nückles hebt den wechselseitigen Rollentausch als weiteres zentrales Element hervor (Nückles 2009, S. 231).

Es gibt zahlreiche Autoren, die sich mit Formen kooperativen Lernens beschäftigt haben. Dennoch besteht weitestgehend Einigkeit darüber, welche zentralen Merkmale kooperatives Lernen aufweist (etwa: Huber 2007; Johnson und Johnson 1994; Kagan 2009; Konrad und Traub 2010; Slavin 1983; Weidner 2008):

Positive Wechselbeziehungen/Interaktion: Kooperatives Lernen zeichnet sich durch eine positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder untereinander aus. Erledigt eines der Gruppenmitglieder den ihr oder ihm zugeordneten Aufgabenbereich nicht oder nicht zufriedenstellend, wirkt sich dies auch auf alle anderen Gruppenmitglieder aus. Auch wenn kooperatives Lernen durchaus Phasen der Einzelarbeit umfasst, kann die Aufgabe nur dann erfolgreich bearbeitet werden, wenn alle Gruppenmitglieder miteinander interagieren, sich untereinander austauschen, sich in ihren Arbeitsprozessen unterstützen und gegenseitig ermutigen.

Individuelle Verantwortlichkeit: Jedes Gruppenmitglied ist verantwortlich und zuständig für einen ihr oder ihm zugeordneten Aufgabenbereich. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, das Erlebnis von Selbstwirksamkeit, eine hohe Motivation sowie das Wissen um die Abhängigkeit der anderen Gruppenmitglieder von der eigenen Person sind dabei grundlegende Aspekte.

Reflexion/Feedback: Kooperative Lernarrangements zeichnen sich dadurch aus, dass die Gruppenmitglieder ihre Arbeitsprozesse sowie den Arbeitsfortschritt im Blick behalten und hinsichtlich ihrer Effizienz bewerten.

„Austausch und Feedback geben dem Einzelnen Gelegenheit, sein konzeptuelles Verständnis zu korrigieren und durch die Klärung von Meinungsverschiedenheiten zu neuen Einsichten zu gelangen. Des Weiteren kann das Individuum sich selbst und die eigenen Lernmethoden und -techniken besser verstehen („metakognitives Wissen“) und dadurch effektivere Lerntechniken und -strategien entwickeln. Schließlich werden durch die Interaktion in kleinen Gruppen kognitive Prozesse angeregt. Im Gesprächsverlauf können sich die Teilnehmer ihr persönliches Vorverständnis bewusst machen, „Missverständnisse“ aufspüren und diese ausräumen“ (Konrad und Traub 2010, S. 6).

Huber betont, dass sich kooperatives Lernen von herkömmlichen Partner- und Gruppenarbeitsformen vor allem dadurch unterscheidet, dass im Fokus nicht primär das Erstellen eines gemeinsamen Gruppenprodukts sondern vielmehr das aktive Lernen der einzelnen Gruppenmitglieder selbst stehe. Durch die wechselseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder voneinander ist es im kooperativen Lernen nicht möglich, sich nicht an der gemeinsamen Arbeit zu beteiligen oder die Arbeit auf nur wenige Gruppenmitglieder abzuschieben (Huber 2008c, S. 5). Kooperatives Lernen wirkt sich positiv sowohl auf die fachlichen wie auch überfachlichen Kompetenzen des einzelnen Lernenden aus. So verbessert sich beispielsweise die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen, aber auch die Problemlösekompetenzen ganz allgemein, die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen, Motivation, Kompetenzerleben, Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl. Auch auf das Gemeinschaftsgefühl der Lerngruppe wirkt sich kooperatives Lernen positiv aus: soziale Beziehungen werden intensiviert, das soziale Klima verbessert sich (Huber 2008c, S. 4f). Slavin konnte in einer Überblicksstudie belegen, dass kooperatives Lernen in den meisten Fällen anderen Formen des Unterrichts überlegen war (Slavin 1995).

Anknüpfend an diese Darstellungen, soll das Prinzip der Zuweisung der Rolle des Didaktischen Laien ein weiteres Unterscheidungskriterium darstellen. Dieses soll weiter ausdifferenziert werden in ein wechselseitig ausgerichtetes Prinzip der Rollenzuweisung sowie ein linear ausgerichtetes Prinzip.

6.5 Konkretisierungsniveau

In Kapitel 5 wurde bereits unter Rückgriff auf Einteilungen nach Reich (Reich) und Wiechmann (2011) darauf hingewiesen, dass Methoden ein ganz unterschiedliches Konkretisierungsniveau aufweisen können. So gibt es etwa Methoden, bei deren Umsetzung man sich an Schritt-für-Schritt-Anleitungen bzw. starre Ablaufmuster halten muss (z. B. Lerntempoduett (vgl. Kapitel 5.10)), sowie Methoden, bei denen man noch sehr viele Freiheiten in der Ausgestaltung hat und bei denen eher eine Grundrichtung vorgegeben ist als vielmehr konkrete einzelne Handlungsschritte (z. B. Cross Age Tutoring (vgl. Kapitel 5.1)). Im Rahmen der nachfolgenden Untersuchung soll deshalb in den Blick genommen werden, ob sich das Konkretisierungsniveau als Differenzierungskriterium eignet.

Grundlage der nun folgenden explorativen Studie zur systematischen Sichtung und Kategorisierung methodischer Ansätze, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen einbezogen werden, sind demnach fünf ausgewählte Aspekte: Personengruppe, Ebenen der Individualisierung, Anwendbarkeit/Fächerbezug, Prinzip der Zuweisung der Rolle des Didaktischen Laien sowie das methodische Konkretisierungsniveau.

„Die Darstellung des methodischen Vorgehens ist ein unverzichtbarer Bestandteil empirischer Untersuchungsberichte.“ (Bortz & Döring 2002, S. 91)

Kapitel 7

Forschungsdesign

Ziel dieses Kapitels

Im empirischen Teil der Arbeit sollen die in Kapitel 5 beschriebenen methodischen Ansätze auf Grundlage der in Kapitel 6 benannten Kategorien miteinander verglichen werden. Im Fokus der deskriptiv ausgerichteten Untersuchung steht die Frage, in welcher Weise die einzelnen Kategorien bei den jeweiligen Ansätzen ausgeprägt sind. Sind alle Methoden auf ihre Ausprägung hinsichtlich der einzelnen Kategorien untersucht worden, kann ein Abgleich vorgenommen werden: Hinsichtlich welcher Punkte finden sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ansätzen? Auf Grundlage dieses Vergleichs soll dann ein Ordnungsschema erstellt werden, über das sich die Ansätze systematisch erfassen lassen.

Ziel dieses Kapitels ist es, der Leserin und dem Leser einen Überblick darüber zu geben, unter welchen allgemeinen Rahmenbedingungen und auf der Basis welcher forschungsmethodischer Prinzipien diese Untersuchung sowie die Erstellung des Ordnungsschemas erfolgt sind. Dabei wird sowohl auf die übergeordnete forschungsmethodische Ausrichtung des Verfahrens (Untersuchungsplan) eingegangen als auch auf die Ziele und zentralen Fragestellungen wie auch auf die Kriterien zur Auswahl des Untersuchungsmaterials, den genauen Ablauf der Untersuchung sowie die Einhaltung der Gütekriterien.

Aufbau des Kapitels

Analog zur Einteilung nach Mayring (2002, S. 40ff) soll in diesem Kapitel unterschieden werden zwischen der Darstellung des übergeordneten Untersuchungsplans, der Darstellung des Untersuchungs- und Auswertungsverfahrens sowie der Darstellung der Einhaltung der Gütekriterien.

Kapitel 7.1 beschreibt den Untersuchungsplan. Die durchgeführte Untersuchung wird in diesem Zusammenhang als ein Verfahren des Typs Dokumentenanalyse charakterisiert.

Außerdem werden die zentralen Fragestellungen der Untersuchung sowie die Kriterien zur Auswahl des Untersuchungsmaterials benannt.

Kapitel 7.2 erörtert den Ablauf des Untersuchungs- und Auswertungsverfahrens: Die untersuchten methodischen Ansätze wurden im Rahmen des Verfahrens über eine qualitative Inhaltsanalyse im Sinne einer inhaltlichen Strukturierung miteinander verglichen. Das Unterkapitel erläutert die einzelnen Schritte dieses Verfahrens und beschreibt, wie diese im Kontext der vorliegenden Untersuchung umgesetzt wurden.

Kapitel 7.3 skizziert, inwiefern bei dem Verfahren Gütekriterien wissenschaftlicher Arbeit eingehalten wurden. Dabei wurde auf den Kriterienkatalog nach Mayring (2002, S. 140ff) sowie Krippendorf (1980) eingegangen.

Für einen schnellen Überblick fasst Tabelle 11 den Aufbau des Kapitels noch einmal übersichtlich zusammen:

Aufbau Kapitel 7				
→	Kapitel 7.1		Untersuchungsplan	
	→	Kapitel 7.1.1	Ziel der Untersuchung/zentrale Fragestellungen	
	→	Kapitel 7.1.2	Ablauf der Untersuchung	
		→	Kapitel 7.1.2.1	Definition und Auswahl des Untersuchungsmaterials
		→	Kapitel 7.1.2.2	Quellenkritik
→	Kapitel 7.2		Untersuchungs- und Auswertungsverfahren	
→	Kapitel 7.3		Gütekriterien	
	→	Kapitel 7.3.1	Allgemeine Gütekriterien qualitativer Sozialforschung	
	→	Kapitel 7.3.2	Spezifische Gütekriterien zur Durchführung qualitativer Inhaltsanalysen	

Tabelle 11: Aufbau des Kapitels 7

7.1 Untersuchungsplan

Unter einem Untersuchungsplan versteht man die Beschreibung des grundsätzlichen Typs der Untersuchung, d. h. eine Umschreibung der übergeordneten Ausrichtung des Forschungsarrangements, des Forschungstypus bzw. der grundlegenden Forschungskonzeption einer Untersuchung. Der Untersuchungsplan benennt Untersuchungsziel und -ablauf, ist jedoch nicht gleichzusetzen mit der Beschreibung der Methode der Datenerhebung, Datenaufbereitung und/oder Datenauswertung (vgl. Mayring 2002, S. 40).

Da im Rahmen der durchgeführten Untersuchung Texte anderer Autoren auf bestimmte Merkmale hin analysiert werden, stellt die Untersuchung eine Forschung des Typs „Dokumentenanalyse“ dar.

„Mit der Dokumentenanalyse werden Schriftstücke (Akten, Formulare usw.) mit einem festen, standardisierten Kategorienschema untersucht. Die mit der Erhebung betrauten Personen, suchen in jedem einzelnen Dokument nach den Ausprägungen vordefinierter Variablen.“ (Lamnek op. 1995, S. 193).

Über eine Dokumentenanalyse kann Material erschlossen werden, das vom Forschenden nicht erst eigens erstellt und getestet werden muss, sondern das bereits fertig vorliegt. Mayring (2002, S. 47) sieht darin einen großen Vorteil bei der Datenerhebung, die nämlich nicht durch die Subjektivität des Forschenden beeinflusst wird. Allerdings ist an dieser Stelle zu betonen, dass Subjektivität bei Untersuchungsplänen wie der Dokumentenanalyse in das Verfahren der Auswahl der Dokumente hineinwirken kann. Die Durchführung von Dokumentenanalysen zählt zu den sogenannten nonreaktiven Verfahren der Datenerhebung (vgl. Bortz & Döring 2002, S. 325). Da im Rahmen einer Dokumentenanalyse mit verbalen Daten gearbeitet wird, wird dieser Forschungsansatz häufig zu den qualitativ ausgerichteten Forschungsverfahren gezählt (vgl. dazu etwa Bortz & Döring 2002, S. 326; Mayring 2002, S. 46ff), allerdings kann das Verfahren auch zur Erschließung von Datenmaterial in einem quantitativen Sinne zum Einsatz kommen:

„Sein typisches Merkmal ist die intensive, persönliche Auseinandersetzung mit dem Dokument, welches in seiner Einmaligkeit möglichst umfassend durchleuchtet und interpretiert wird. Auf diesem Hintergrund können aber auch quantitative Analysemethoden eingesetzt werden, wie sie beispielsweise die quantitative Inhaltsanalyse (...) zur Verfügung stellt.“ (Mayring 2002, S. 49).

Über die Untersuchung eines Dokuments in Bezug darauf, ob eine bestimmte Merkmalsvariable ausgeprägt ist oder nicht, können Daten auf Nominal- oder sogar Ordinalskalenniveau gewonnen werden, die in einem weiteren Auswertungsschritt statistisch ausgewertet werden können (vgl. Lamnek op. 1995, S. 193ff). Nach Bortz ist

einem solchen Verfahren ein Übergang von einem qualitativen hin zu einem quantitativen Ansatz zu sehen: „Nur, wenn Verbaldaten ausschließlich interpretativ ausgewertet werden, handelt es sich im allgemeinen Verständnis auch um qualitative Forschung“ (Bortz & Döring 2002, S. 297). Nichtsdestotrotz vereint die Dokumentenanalyse Vorteile qualitativer wie auch quantitativer Forschungsverfahren:

- Ausgangspunkt der Untersuchung ist nichtnumerisches, d. h. verbales Datenmaterial, welches dem Forschenden erlaubt, den kompletten inhaltlichen Reichtum von Aussagen in den Blick nehmen und berücksichtigen zu können. Im Vergleich dazu sind rein numerische Daten bezüglich ihres Informationsgehalts als weniger inhaltsreich anzusehen. Mit Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit ist es jedoch unerlässlich, mit ausformuliertem und informationsreichem Datenmaterial zu arbeiten, geht es doch darum, beurteilen zu können, inwiefern verschiedene Merkmale bei unterschiedlichen methodischen Ansätzen ausgeprägt sind oder nicht. Außerdem kann so bei diesem neuen Aspekt der Gruppierung schulischer Lehr-Lern-Methoden „die volle Komplexität der Untersuchungsgegenstände erfasst werden, ohne das Material auf quantifizierbare Aussagen zu reduzieren“ (Gugenheimer 2009, S. 3). Dass die Einnahme einer qualitativ orientierten Perspektive für Vorhaben wie in dieser Arbeit geeignet ist, bestätigt sich auch bei einem Blick auf die Aufgabenbereiche qualitativer Forschung: Mayring (2010) sieht nämlich eine der zentralen Aufgaben qualitativer Forschung in der Konstruktion deskriptiver Systeme (Barton & Lazarsfeld 1979, zit. nach Mayring 2010, S. 22). Damit soll die

„Ordnung eines Datenmaterials nach bestimmten, empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten [verstanden werden; i. B.], um so eine strukturierte Beschreibung des erhobenen Materials zu ermöglichen“ (Mayring 2010, S. 22).

Da über die vorliegende Untersuchung ein Ordnungsschema erstellt werden soll, über das die in Kapitel 4 vorgestellten methodischen Ansätze systematisch erfasst werden sollen, entspricht dies einer solchen Konstruktion eines deskriptiven Systems.

- Dokumentenanalysen können rein interpretativ ausgelegt sein, d. h. ohne quantitative Analysemethoden zu Ergebnissen führen. Sie können jedoch auch mit diesen kombiniert werden (vgl. dazu etwa Lisch & Kriz 1978; Merten 1983; Mayring 2002, S. 49; Rust 1981). In dieser integrierten Form kombiniert, können sich, je nach leitender Fragestellung und Zielsetzung einer Untersuchung, qualitative und quantitative Verfahren sinnvoll und ertragreich ergänzen. In der neueren Methodenliteratur wird die Verbindung quantitativer und qualitativer Verfahren „als besonders gelungen“ propagiert (Seipel & Rieker 2003, S. 249) (zum aktuellen Diskurs

des Methodenstreits quantitativer und qualitativer Sozialforschung siehe auch Wolf 2008).

Nachfolgend sollen das Ziel der Untersuchung (Kap. 7.1.1) sowie der Ablauf der Untersuchung (Kap. 7.1.2) beschrieben werden.

7.1.1 Ziel der Untersuchung/zentrale Fragestellungen

Die in Kapitel 5 beschriebenen methodischen Ansätze zur Einbindung Didaktischer Laien in die Gestaltung von Lernprozessen sollen im Rahmen der Untersuchung daraufhin untersucht werden, inwiefern die in Kapitel 6 erarbeiteten Kategorien bei ihnen ausgeprägt sind. Darauf aufbauend soll das Feld dieser methodischen Ansätze deskriptiv beschrieben werden. Im Fokus steht dabei die Frage, hinsichtlich welcher Punkte die einzelnen Methoden Übereinstimmungen aufzeigen und hinsichtlich welcher Punkte sie sich unterscheiden. So sollen die Ansätze in eine systematische Ordnung in Form eines Kategorienschemas gebracht werden. In Kapitel 6 wurden Kategorien benannt, in denen sich die ausgewählten methodischen Ansätze zu unterscheiden scheinen. Im Rahmen der nachfolgend skizzierten Untersuchung soll in den Blick genommen werden, ob sich diese Vermutung als haltbar erweist oder nicht. Die Entwicklung des Kategorienschemas orientiert sich an den in Kapitel 6 benannten Kategorien. Daraus ergeben sich folgende zentrale Fragestellungen:

Im Fokus des Kapitels 4 dieser Arbeit stand die Entwicklung einer Definition zum Begriff „Didaktischer Laie“. Im Zusammenhang damit wurde auch ersichtlich, dass Didaktische Laien aus unterschiedlichen Personengruppen rekrutiert werden können. Es ist zu vermuten, dass dies ein Kriterium ist, über das sich die im Rahmen dieser Arbeit beschriebenen methodischen Ansätze gut voneinander unterscheiden lassen. Die erste zentrale Fragestellung lautet demnach:

***Fragestellung 1 (F1):** Gibt es Unterschiede zwischen den methodischen Ansätzen bezüglich der Personengruppe, aus denen heraus die Didaktischen Laien rekrutiert werden?

In Kapitel 3 dieser Arbeit wurde neben einer Definition dazu, was unter der Individualisierung von Lernwegen zu verstehen ist, auch herausgearbeitet, dass sich dieser Vorgang auf ganz unterschiedlichen Ebenen abspielen kann. Auch in Bezug auf diesen Aspekt ist zu vermuten, dass sich die untersuchten methodischen Ansätze gut miteinander vergleichen bzw. voneinander abgrenzen lassen. Daraus ergibt sich die zweite zentrale Fragestellung:

***Fragestellung 2 (F2):** Gibt es Unterschiede zwischen den methodischen Ansätzen bezüglich der Ebenen, auf denen sie die Individualisierung von Lernwegen ermöglichen?

In Kapitel 6 zeigte sich, dass nicht alle methodischen Ansätze gleichermaßen im Kontext aller schulischen Unterrichtsfächer zur Anwendung kommen können. Einige der Methoden eignen sich vielmehr nur im Kontext ganz bestimmter Unterrichtsfächer und sind somit nicht universell einsetzbar. Es liegt auf der Hand, diesen Aspekt als weitere Kategorie zur Differenzierung der methodischen Ansätze festzulegen. Die dritte zentrale Fragestellung lautet deshalb wie folgt:

***Fragestellung 3 (F3):** Gibt es Unterschiede zwischen den methodischen Ansätzen bezüglich ihrer Einsatzmöglichkeiten im Rahmen einzelner schulischer Unterrichtsfächer?

Die Darstellungen in Kapitel 6 zeigten auch, dass die Rolle des Didaktischen Laien in einigen der Methoden wechselseitig zwischen den Beteiligten vergeben wurde, in anderen hingegen durchgehend von ein und derselben Person getragen wurde. Auch dies stellt ein Kriterium dar, anhand dessen die methodischen Ansätze vermutlich gut voneinander abgegrenzt werden können. Daraus ergibt sich die vierte zentrale Fragestellung der Untersuchung:

***Fragestellung 4 (F4):** Bestehen Unterschiede zwischen den methodischen Ansätzen bezüglich des Prinzips der Rollenzuweisung des Didaktischen Laien?

Der Methodenbegriff ist in der Literatur weit und uneinheitlich gefasst (dazu etwa Terhart 2000, S. 23ff). Er bezieht sich sowohl auf einzelne Unterrichtselemente wie auch methodische Grundstrukturen und grob gehaltene Handlungskonzepte (Wiechmann 2006, S. 9). Dies aufgreifend, soll die letzte Kategorie zur Erstellung eines Ordnungsschemas das Konkretisierungsniveau der methodischen Ansätze sein (siehe dazu auch Kapitel 5). Die fünfte zentrale Fragestellung lautet:

***Fragestellung 5 (F5):** Gibt es Unterschiede zwischen den methodischen Ansätzen bezüglich ihres Konkretisierungsniveaus?

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung zielt auf die Entwicklung eines auf den beschriebenen Fragestellungen und daraus abgeleiteten Kategorien basierenden Ordnungsschemas, über das sich methodische Ansätze, in denen Didaktische Laien in die

Gestaltung von Lernprozessen eingebunden werden, systematisch darstellen lassen. Im Zentrum des Verfahrens kann deshalb nicht allein die Frage stehen, in welcher Weise die einzelnen Kategorien ausgeprägt sind, sondern es muss vielmehr auch in den Blick genommen werden, ob sich Muster erkennen lassen, anhand derer Aussagen über Zusammenhänge zwischen einzelnen Ausprägungen getroffen werden können. Ein Beispiel für solch einen Zusammenhang könnte etwa lauten:

Alle Methoden, bei denen die eingebundenen Didaktischen Laien aus einer schulexternen Personengruppe stammen, individualisieren immer auf einer Ebene der Lernziele.

Würden sich Zusammenhänge dieser Art erkennen lassen, wäre es möglich, eine Systematik zu entwickeln, über welche die methodischen Ansätze klassifiziert und geordnet werden könnten – eine wichtige Grundlage für zukünftige Forschungsvorhaben im Zusammenhang mit dem Feld der Didaktischen Laien.

Aufbauend auf den zuvor beschriebenen Untersuchungsschwerpunkten lässt sich die übergeordnete Fragestellung der Untersuchung wie folgt benennen:

***Fragestellung 6 (F6):** Lässt sich aufbauend auf der Zuordnung der methodischen Ansätze zu den einzelnen Kategorien ein systematisches Modell entwickeln, mit welchem man die Ansätze systematisch erfassen und darstellen kann? Wenn ja: Wie sieht dieses Modell aus?

Auch diese Fragestellung lässt sich auf der Grundlage des gewählten Verfahrens kaum empirisch aussagekräftig überprüfen. Deshalb soll auch hier keine zu überprüfende Hypothese generiert werden, sondern ebenfalls lediglich eine erste deskriptive Beschreibung gegeben werden.

Nachfolgend wird beschrieben, in welchen Schritten die Untersuchung zur Beantwortung dieser zentralen Fragestellungen bzw. zur Überprüfung der benannten Hypothesen abgelaufen ist.

7.1.2 Ablauf der Untersuchung

Grundsätzlich lässt sich der Ablauf einer Dokumentenanalyse in vier Phasen beschreiben (vgl. Mayring 2002, S. 48f):

Phase 1 – Festlegung des Ziels der Untersuchung: In einem ersten Schritt muss zunächst festgelegt und formuliert werden, welche Fragestellung(en) über die Untersuchung bearbeitet bzw. welche Hypothese(n) überprüft werden soll(en). Erst wenn genau festgelegt ist, welches Ziel die Untersuchung verfolgt, kann der nächste Schritt erfolgen.

Phase 2 – Definition und Auswahl des Untersuchungsmaterials: In einem nächsten Schritt wird dann definiert und begründet, auf der Basis welcher Art von Material die Untersuchung durchgeführt werden soll. Anknüpfend an die in Phase 1 formulierten Fragestellungen bzw. Zielsetzungen werden Kriterien benannt, die das Material erfüllen muss, um für die Untersuchung geeignet zu sein. Daran anschließend wird das konkrete Material ausgewählt und gesammelt.

Phase 3 - Quellenkritik: Nach einer ersten Sichtung des gesammelten Materials wird dieses nun in einem dritten Schritt noch einmal sorgfältig, d. h. kritisch daraufhin überprüft, ob es auch wirklich den in Phase 2 festgelegten Auswahl- und Anforderungskriterien entspricht. Es „wird eingeschätzt, was die Dokumente aussagen können, welchen Wert sie für die Beantwortung der Fragestellung haben“ (Mayring 2002, S. 48). Sollte sich bei diesem Schritt herausstellen, dass das Untersuchungsmaterial nicht ausreichend genug dazu geeignet ist, zur Beantwortung der Fragestellung beizutragen, muss noch einmal ein Rückschritt auf Phase 2 erfolgen.

Phase 4 – Auswertung/Interpretation: In einem letzten Schritt wird das Material dann hinsichtlich der zielführenden Fragestellungen ausgewertet. Dazu muss eine Entscheidung über ein konkretes Untersuchungsverfahren getroffen werden, d. h. die genauen Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung werden festgelegt.

Abbildung 8 visualisiert den Ablauf einer Dokumentenanalyse noch einmal:

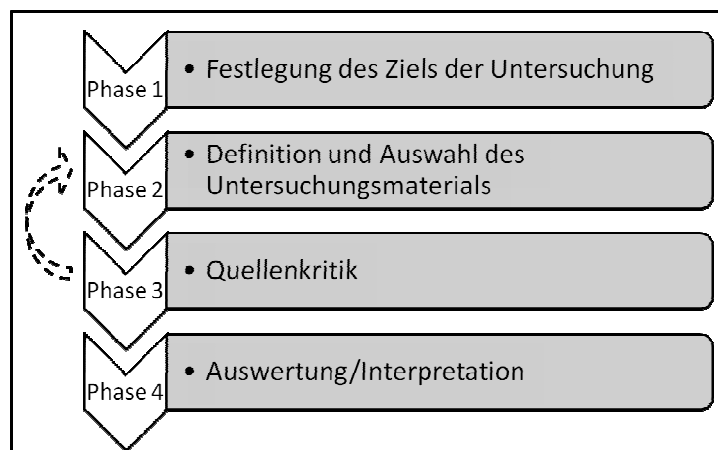


Abbildung 8: Ablauf einer Dokumentenanalyse (Mayring 2002, S. 48f)

Nachfolgend sollen diese Phasen in Bezug auf die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung expliziert werden. In Kapitel 7.1.1 wurden die zentralen Fragestellungen der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung bereits benannt. Es folgt nachstehend daher eine Darstellung zur Definition und Auswahl des Untersuchungsmaterials (Kap. 7.1.2.1) sowie zur Quellenkritik (Kap. 7.1.2.2). Die Darstellung des Untersuchungs- bzw. Auswertungsverfahrens erfolgt in einem separaten Unterkapitel (Kap. 7.2).

7.1.2.1 Definition und Auswahl des Untersuchungsmaterials

Grundlage der Untersuchung soll im weitesten Sinne Textmaterial sein, welches sich inhaltlich auf die im Rahmen dieser Arbeit thematisierten methodischen Ansätze bezieht. Unter Textmaterial sollen dabei Veröffentlichungen in Form von Büchern und Zeitschriftenaufsätzen bzw. Auszüge aus diesen sowie Internetveröffentlichungen (Webseiten, PDF-Dokumente etc.) verstanden werden. Diese Art von Textmaterial kann auch als Dokument bezeichnet werden, die Untersuchung demnach als Dokumentenanalyse. Im Rahmen einer Dokumentenanalyse ist unter dem Begriff „Dokument“ alles zu verstehen, was Rückschlüsse auf Aspekte des menschlichen Handelns, Fühlens oder Denkens zulässt. Darunter fallen Texte, Bilder und Filmbeiträge ebenso wie Kunstwerke, Gebäude oder Musikstücke. Üblicherweise wird jedoch unterschieden zwischen den Begriffen „Dokument“ und „Quelle“:

„Die Differenz zwischen den Bezeichnungen Quelle und Dokument ist definiert über den Zeitpunkt seiner Produktion. Liegt der Entstehungszeitpunkt des Materials schon Jahre, Jahrzehnte oder Jahrhunderte zurück, dann soll von Quelle die Rede sein, liegt er hingegen noch nah an der Gegenwart, dann sollte der Begriff Dokument verwendet werden.“ (Glaser 2010, S. 367).

Im Rahmen der Untersuchung wurde sowohl Material verwendet, welches nach der obenstehenden Definition als Quelle zu bezeichnen ist, als auch Material, welches fortlaufend immer wieder aktualisiert wird (z. B. Internetseiten) und welches deshalb als Dokument gelten muss. Der besseren Lesbarkeit wegen wird nachfolgend deshalb auf die Unterscheidung dieser beiden Begriffe verzichtet. Es wird stattdessen von „Textmaterial“, „Material“ bzw. „Untersuchungsmaterial“ die Rede sein.

Dass mit Textmaterial gearbeitet wurde, lässt sich dadurch begründen, dass im Fokus der Untersuchung die Analyse allgemein gehaltener, d. h. personenunabhängiger Informationen stand. Die Durchführung von Interviews oder das Einbeziehen personenbezogenen Materials war daher nicht notwendig.

Nachfolgend soll beschrieben werden, nach welchen Kriterien das Untersuchungsmaterial ausgewählt wurde:

Unter Berücksichtigung der in Kapitel 7.1.1 beschriebenen leitenden Fragestellungen (Frage 1-5) musste als erstes Kriterium für die Auswahl des Untersuchungsmaterials ein inhaltliches Kriterium angeführt werden: Um einschätzen zu können, inwiefern die einzelnen Kategorien bei den jeweiligen methodischen Ansätzen ausgeprägt sind, war es unerlässlich, dass das Untersuchungsmaterial Informationen zu diesen Kategorien lieferte. Bezogen auf die einzelnen Fragestellungen ergaben sich damit folgende inhaltliche Anforderungen:

Aus Fragestellung 1 resultierende inhaltliche Anforderungen an das Untersuchungsmaterial

Bei der Gegenüberstellung der einzelnen methodischen Ansätze wurde ersichtlich, dass Didaktische Laien aus unterschiedlichen Personengruppen stammen können. Es wurde dabei unterschieden zwischen einer schulexternen und einer schulinternen Personengruppe. Letztgenannte untergliederte sich weiterhin in den Typ „altershomogen“ und „altersheterogen“. Wie weiter oben bereits dargelegt, ist eines der Teilziele der Untersuchung, darzulegen, wie sich die ausgewählten methodischen Ansätze hinsichtlich dieses Aspekts voneinander unterscheiden lassen. Das Untersuchungsmaterial musste also so beschaffen sein, dass aus den in dem Material gegebenen Informationen nachvollzogen werden konnte, welcher dieser Personengruppe die Didaktischen Laien zuzuordnen sind.

Aus Fragestellung 2 resultierende inhaltliche Anforderungen an das Untersuchungsmaterial

In Kapitel 3 dieser Arbeit wurde dargestellt, dass die Individualisierung von Lernwegen, d. h. der Prozess der Abstimmung von Lernprozessen auf die Bedürfnisse des einzelnen Lernenden, auf unterschiedlichen Ebenen verlaufen kann. Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen methodische Ansätze, in denen Didaktische Laien eingesetzt werden, um eben diesen Prozess zu unterstützen. Es ist daher unerlässlich in den Blick zu nehmen, welche Ebenen der Individualisierung die jeweiligen methodischen Ansätze berücksichtigen. Das Untersuchungsmaterial musste deshalb so ausgewählt werden, dass nachvollziehbar wurde, welche Ebenen der Individualisierung von Lernwegen im Rahmen des jeweiligen Ansatzes aufgegriffen werden und welche nicht.

Aus Fragestellung 3 resultierende inhaltliche Anforderungen an das Untersuchungsmaterial

Die Darstellungen in Kapitel 5 und 6 ließen die Vermutung aufkommen, dass sich nicht alle im Rahmen dieser Arbeit beschriebenen methodischen Ansätze gleichermaßen im Kontext

aller schulischer Unterrichtsfächer einsetzen lassen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung soll untersucht werden, ob diese Vermutung haltbar ist. Das Untersuchungsmaterial musste deshalb so ausgewählt werden, dass es Informationen zu diesem Aspekt umfasst. Es kam also nur solches Untersuchungsmaterial in Frage, welches konkrete Rückschlüsse in Bezug darauf enthielt, ob sich die jeweilige Methode grundsätzlich in allen Fächern einsetzen lässt oder ob sie sich nur im Kontext spezifischer Unterrichtsfächer anwenden lässt.

Aus Fragestellung 4 resultierende inhaltliche Anforderungen an das Untersuchungsmaterial

Das Untersuchungsmaterial musste darüber hinaus auch konkrete Angaben dazu aufweisen, nach welchem Prinzip die Rolle des Didaktischen Laien in dem jeweils untersuchten methodischen Ansatz vergeben wird. Es war zu vermuten, dass dieses Kriterium ebenfalls dazu geeignet sein könnte, die methodischen Ansätze voneinander zu unterscheiden. Bezugnehmend auf die in Kapitel 6 ausgearbeitete Kategorie 4 heißt das also, dass das Material Informationen darüber liefern muss, ob die Rolle wechselseitig zwischen den beteiligten lernenden Personen wechselt oder ob sie im Rahmen der Methode durchgehend von einer Person übernommen wird.

Aus Fragestellung 5 resultierende inhaltliche Anforderungen an das Untersuchungsmaterial

Anhand der letzten benannten Kategorie sollen die methodischen Ansätze hinsichtlich ihres Konkretisierungslevels voneinander unterschieden werden. Im Fokus steht hier die Frage, ob es sich bei der Methode um eine kleinschrittig ausgearbeitete Technik im Sinne einer Schritt-für-Schritt-Anleitung handelt oder ob in ihr lediglich eine grobe Ausrichtung im Sinne eines Konzepts vorgegeben wird, wie zu verfahren ist. Das Untersuchungsmaterial musste dementsprechende Informationen enthalten.

Die weiter oben benannten Fragestellungen 6 und 7 ergeben sich aus der Bearbeitung der Fragestellungen 1-6 bzw. bauen darauf auf. Sie müssen, die Ergebnisse der Fragestellungen 1-5 aufgreifend, interpretativ beantwortet werden. Das Untersuchungsmaterial muss deswegen bezogen auf diese beiden Fragestellungen nur implizit hin ausgewählt werden.

Grundsätzlich finden sich diese gewünschten Informationen in solchem Textmaterial wieder, in welchem die jeweiligen methodischen Ansätze einzeln und explizit thematisiert und beschrieben werden. Für die Untersuchung nicht infrage kamen damit lediglich zusammenfassende Abhandlungen über bestimmte Typen bzw. Familien von

Unterrichtsmethoden, in denen nicht konkret auf einzelne Methoden als solche eingegangen wird (wie bspw. im Artikel über „Offenen Unterricht“ von etwa Jürgens 2009, in dem mehrere Methoden als „Methodenfamilie“ behandelt werden, aber auf keine dieser Methoden einzeln eingegangen wird). Für die Untersuchung hingegen geeignet erschienen somit ausführliche Ablaufbeschreibungen und allgemeine Charakterisierungen zu den einzelnen Methoden sowie Praxisbeispiele oder Ergebnisse von Studien, die sich explizit mit den behandelten Methoden beschäftigten. Um eine einseitige Darstellung zu verhindern, ist es darüber hinaus notwendig, pro methodischem Ansatz nicht nur eine Veröffentlichung in die Untersuchung mit einzubeziehen. In einem ersten Schritt wurde deshalb in der Literaturdatenbank des Fachportals Pädagogik (FIS) (vgl. www.fachportal-paedagogik.de, Stand 17. Mai 2012) sowie der Literaturdatenbank des englischsprachigen Education Resources Information Centers (ERIC) (vgl. eric.ed.gov, Stand 17. Mai 2012) sowie über den lokalen Suchkatalog der Bibliothek der Universität Koblenz-Landau (OPAC) nach Veröffentlichungen zu den einzelnen methodischen Ansätzen gesucht. Diese sollten dann daraufhin gesichtet werden, ob sie die oben genannten inhaltlichen Kriterien erfüllten. Auf diese Weise ergab sich eine sehr hohe Anzahl an Treffern. Dies sei an folgendem Beispiel verdeutlicht: Sucht man in der Literaturdatenbank des Fachportals Pädagogik (FIS) bspw. nach dem Schlagwort „Gruppenpuzzle“, so finden sich dazu 128 Treffer (Stand: 17. Mai 2012). In der Literaturdatenbank des englischsprachigen Education Resources Information Centers (ERIC) (vgl. eric.ed.gov, Stand 17. Mai 2012) finden sich für das Schlagwort „jigsaw“ (d. h. für das englische Pendant zum deutschen Gruppenpuzzle) sogar 308 Treffer. Ähnlich hohe Trefferzahlen erzielt man für viele der anderen methodischen Ansätze. Für die Untersuchung bedeutete diese Fülle an potentiell infrage kommendem Untersuchungsmaterial eine Schwierigkeit: Die Vielzahl an Veröffentlichungen war zu umfangreich, um sie in einem angemessenen Zeitrahmen in der Untersuchung berücksichtigen zu können. Es musste demnach eine Auswahl getroffen werden, die den Umfang erheblich einschränkte. Dass nicht alles potentiell infrage kommende Untersuchungsmaterial auch tatsächlich im Rahmen des Verfahrens berücksichtigt wurde, lässt sich neben dieser organisatorischen Begründung auch forschungsmethodisch argumentieren: Ziel der Analyse war es, ein allgemeines Schema zu entwickeln, über das die untersuchten methodischen Ansätze in eine grundlegende Ordnung gebracht werden können. Das Schema sollte dabei die grundsätzlichen Ausrichtungen bzw. Charakteristika der einzelnen methodischen Ansätze im weitesten Sinne berücksichtigen und sollte nicht als Instrument fungieren, mit dem man etwaige unterschiedliche Nuancierungen in einzelnen Veröffentlichungen diagnostizieren kann. Letzteres wäre wohl vielmehr als ein interessantes Vorhaben zukünftiger Forschungsarbeiten zu verstehen und könnte an die hier durchgeführte Untersuchung anknüpfen.

Um den Umfang des Untersuchungsmaterials einzuschränken, wurden neben den oben beschriebenen inhaltlichen Aspekten folgende Kriterien berücksichtigt: Als Untersuchungsmaterial aufgenommen wurde beispielsweise immer die Erstveröffentlichung zu einem einzelnen methodischen Ansatz. In Erstveröffentlichungen fallen die Darstellungen der zentralen Sachverhalte in der Regel ausführlicher aus, da die jeweiligen Autoren – aufgrund des Fehlens weiterer Publikationen zum jeweiligen Themenfeld bzw. zum jeweiligen methodischen Ansatz – nicht von einem Vorwissen oder einer Vorerfahrung ihrer Leser dazu ausgehen können (**Erstveröffentlichung**). Exemplarisch sei dies abermals am Beispiel des Gruppenpuzzles verdeutlicht: Die Erstveröffentlichung zu dieser Methode erfolgte in Form eines Buches im Umfang von 197 Seiten (Aronson et al. 1978), wohingegen nachfolgende Veröffentlichungen zu dieser Methode in der Regel lediglich wenige Seiten umfassen (etwa 9 Seiten in Konrad & Traub 2010, S. 110-119). Erstveröffentlichungen haben außerdem den Vorteil, dass sich nachfolgende Veröffentlichungen in der Regel auf sie beziehen, d. h. inhaltlich auf sie zurückgreifen. Auch wenn sicherlich festzustellen ist, dass sich Ansätze zur methodischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen immer wieder auch einmal weiterentwickeln, kann festgehalten werden, dass das Grundmuster der Methode in der Regel gleich bleibt. Es ist also davon auszugehen, dass sich die grundsätzliche Natur einer Methode gut über die Erstveröffentlichung nachvollziehen lässt.

Nicht bei allen methodischen Ansätzen war es jedoch möglich, exakt zu bestimmen, welche Publikation genau als Erstveröffentlichung zu sehen ist. Hierzu gehören die methodischen Ansätze des Mentorings sowie die tutoriellen Ansätze. Dass diese Schwierigkeiten ausgerechnet diese Ansätze betreffen, lässt sich damit erklären, dass es sich bei ihnen weniger um einen systematisch entwickelten methodischen Ansatz handelt, der gezielt für den Einsatz im Rahmen institutioneller Lehr-Lern-Prozesse konzipiert wurde, sondern vielmehr um eine Vorgehensweise, die mitunter bereits seit tausenden von Jahren praktiziert wird bzw. bekannt ist (z. B. Mentoring) und die sich eher aus dem informellen, alltäglichen Miteinander entwickelt hat. Anstelle von Erstveröffentlichungen wurden in solchen Fällen Publikationen herangezogen, in welcher die jeweilige Methode das erste Mal gezielt auf den Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse adaptiert wurde.

Um etwaige Aspekte der Weiterentwicklung einer Methode bzw. unterschiedliche Nuancierungen ebenfalls zu berücksichtigen, wurden über die Erstveröffentlichungen hinaus auch noch weitere Veröffentlichungen mit in die Untersuchung einbezogen. Diese weiteren Veröffentlichungen sollen im Rahmen dieser Arbeit als „Sekundärliteratur“ bezeichnet werden. Als Sekundärliteratur versteht man demnach Werke, die auf Werke anderer Autoren rekurrieren bzw. die sich damit vor dem Hintergrund einer Analyse, eines Vergleichs mit anderen Werken oder dem Erstellen einer inhaltlichen Übersicht usw. beschäftigen. Als Sekundärliteratur soll im Rahmen der vorliegenden Untersuchung demnach Material verstanden werden, welches sich mit Erstveröffentlichungen im oben genannten Sinne

auseinandersetzt bzw. welches die darin enthaltenen Inhaltsbereiche aufgreift, beschreibt und ggf. weiterentwickelt.

Wie weiter oben bereits beschrieben, finden sich gerade in Bezug auf den Sekundärliteraturbereich sehr viele Veröffentlichungen, die nicht alle im Rahmen der durchgeführten Untersuchung berücksichtigt werden konnten. Stattdessen wurde eine Ad-hoc-Stichprobe (Gelegenheitsstichprobe) gezogen, über welche die Grundcharakteristika der einzelnen Methoden erfasst werden sollten. Dieses Vorgehen lässt sich neben organisatorischen Aspekten auch mit dem explorativen Forschungscharakter dieser Untersuchung begründen: Die vorliegende Untersuchung zielt auf eine grundlegende Aufarbeitung und Darstellung wesentlicher und typischer Ausprägungen bestimmter Merkmale in den ausgewählten methodischen Ansätzen. Solch ein Vorhaben lässt sich auch anhand einiger weniger Veröffentlichungen aufzeigen, unabhängig davon, wie häufig die Merkmalsausprägungen in der Grundgesamtheit vorkommen (Lamnek 2010, S. 163 sowie Technische Universität Dresden 2009). Man spricht in diesem Zusammenhang von einer nicht-probabilistischen Stichprobe (Bortz & Döring 2002, S. 405). Bortz beschreibt die wesentlichen Merkmale einer Ad-hoc-Stichprobe wie folgt:

„Untersucht man Objekte oder Personen, die gerade zur Verfügung stehen oder leicht zugänglich sind (z. B. Passantenbefragung), so handelt es sich um eine Ad-hoc-Stichprobe (Gelegenheitsstichprobe). Da man umgangssprachlich sagt, man habe „nach dem Zufallsprinzip“ einige Passanten befragt, werden Ad-hoc-Stichproben leider allzu oft fälschlich als „Zufallsstichproben“ bezeichnet.“ (Bortz & Döring 2002, S. 404).

Anders formuliert lassen sich Gelegenheitsstichproben also als solche Stichproben bezeichnen, die aus Material bzw. Personen zusammengesetzt sind, die in einer gegebenen Situation gerade verfügbar bzw. zugänglich waren.

Nachfolgend soll beschrieben werden, wie genau die Ad-hoc-Stichprobe gezogen wurde: Damit die Auswahl der Sekundärliteratur nicht nach rein subjektiv festgelegten Kriterien der Verfasserin der Arbeit erfolgte, wurden zehn verfügbare Experten schriftlich danach befragt, welche Veröffentlichungen (des Typs Sekundärliteratur wie oben beschrieben) sie vor dem Hintergrund der zentralen Fragestellungen der Untersuchung (siehe Kapitel 7.1.1) zu den einzelnen methodischen Ansätzen empfehlen würden. Die Expertengruppe bestand dabei aus fünf praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern (1x Grundschule, 3x Realschule (plus), 1x Gymnasium) sowie aus fünf in der Lehrerbildung tätigen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (1x Universität München, 3x Universität Koblenz-Landau, 1x PH Karlsruhe). Die Expertengruppe bestand dabei aus fünf Frauen und fünf Männern. Die Expertengruppe bestand demnach zur Hälfte aus Praktikern, die sich in ihrem Berufsalltag regelmäßig mit dem Einsatz der meisten untersuchten Methoden in verschiedenen Altersstufen im Kontext schulischen Unterrichts beschäftigen sowie zur anderen Hälfte aus

Personen, welche einerseits die Methoden im Rahmen von Lehrveranstaltungen in der Hochschule teilweise selbst auch schon praktisch erproben konnten, die sich aber andererseits auch regelmäßig damit im Rahmen ihres Berufsfeldes auf einer theoretisch-reflexiv-orientierten Ebene auseinandersetzen. So sollte gewährleistet werden, dass nur solche Veröffentlichungen in die Untersuchung mit einbezogen wurden, die von Experten entweder aus theoretischer oder aber praktischer Perspektive „für gut“ bzw. als relevant in Hinsicht auf die oben benannten Fragestellungen befunden wurden. Die Auswahl der Experten orientierte sich an folgenden Kriterien:

- Die infrage kommenden Expertinnen und Experten sollten über theoretische und/oder praktische Erfahrungen mit methodischen Ansätzen zur Individualisierung von Lernwegen verfügen. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass genauso viele Personen „aus der Praxis“ wie auch „aus der Theorie“ ausgesucht wurden. Im Vorfeld der Untersuchung wurde über mündliche Gespräche abgesichert, dass dieses Kriterium bei allen Personen erfüllt war und es wurde darauf geachtet, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Theoretikern und Praktikern bestand.
- Die infrage kommenden Expertinnen und Experten sollten in der Lage sein, zumindest für die Hälfte der untersuchten Methoden Literaturempfehlungen aussprechen zu können. Ob dies der Fall war, wurde vorab ebenfalls erfragt.
- Auch wenn nicht davon auszugehen ist, dass geschlechtsbezogene Unterschiede bei der Nennung von Literaturempfehlungen auftreten, wurde dennoch darauf Wert gelegt, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Experten zu haben.

Die Literaturempfehlungen der Expertinnen und Experten wurden nach einer kurzen mündlichen Einführung in die Themenstellung der Arbeit sowie die Ziele der Untersuchung schriftlich eingereicht und anschließend in einer Tabelle zusammengeführt (DA2). Die Expertinnen und Experten bekamen keine Vorgaben, wie viele Empfehlungen pro methodischem Ansatz gegeben werden sollten. Nach Abgabe der Empfehlungen wurde vielmehr gemittelt, wie viele Nennungen durchschnittlich zu den Methoden zu verzeichnen waren. Der Mittelwert lag dabei bei vier Angaben pro methodischem Ansatz. Daraus folgte die Festlegung, pro methodischem Ansatz immer exakt vier Sekundärveröffentlichungen in die Untersuchung mit einzubeziehen. Da zu den meisten Ansätzen nicht mehr als vier unterschiedliche Empfehlungen ausgesprochen wurden, konnten diese Empfehlungen einfach übernommen werden. Gab es in Bezug auf eine Methode mehr als vier Empfehlungen, von denen sich einige aber überschneiden, wurden die vier Veröffentlichungen ausgewählt, die dabei am häufigsten genannt wurden. Dieses Verfahren ließ sich bei allen Ansätzen problemlos realisieren. Nur bei zwei Ansätzen (Mentoring und

Cross Age Tutoring) wurden von den Expertinnen und Experten weniger als vier Empfehlungen (nämlich jeweils nur drei) ausgesprochen. In diesen beiden Fällen wurde die Auswahl um jeweils ein Werk durch die Autorin ergänzt.

Dieses Vorgehen entspricht insofern den Kriterien der Ziehung einer Ad-hoc-Stichprobe, als dass auf diese Art und Weise zufällig einzelne Veröffentlichungen aus der Grundgesamtheit aller möglichen passenden Veröffentlichungen ausgewählt wurden, die den befragten Expertinnen und Experten aus ihrer beruflichen Praxis bekannt waren und von ihnen zur Untersuchung der einzelnen Merkmale als geeignet eingestuft wurden. Die Autorin der Arbeit bestimmte das Untersuchungsmaterial demnach nicht selbst, sondern überließ den Befragten die Gelegenheit, eine entsprechende Auswahl zu treffen. Lediglich bei den Ansätzen des Mentorings und des Cross Age Tutorings brachte die Autorin selbst aus ihrer Sicht passende Veröffentlichungen mit ein.

Im Anhang findet sich eine Übersicht darüber, welche Veröffentlichungen zu welchem methodischen Ansatz auf der Grundlage dieses Verfahrens in die Untersuchung mit einbezogen wurden (vgl. DA3). Insgesamt wurden pro methodischem Ansatz 5 Textbeiträge (1x Erstveröffentlichung, 4x Sekundärveröffentlichung) hinsichtlich der Ausprägung der verschiedenen Merkmale gesichtet, d. h. also bei 17 methodischen Ansätzen insgesamt 85 Textbeiträge.

7.1.2.2 Quellenkritik

Nach der Festlegung von Kriterien zur Auswahl des Untersuchungsmaterials muss in einem nächsten Schritt überprüft werden, ob das Material auch wirklich dazu geeignet ist, Informationen in Bezug auf die zentralen Fragestellungen einer Untersuchung zu liefern. Da Dokumentenanalysen sehr häufig im Rahmen historischer Forschung eingesetzt werden, erfolgt diese Prüfung in der Regel an folgenden Aspekten orientiert:

„Die wissenschaftliche Arbeit mit Quellen und Dokumenten muss nachvollziehbar gestaltet sein. Dazu gehört, dass der Informationswert der Quelle hinsichtlich Autorenschaft, Echtheit, Entstehungszeit und Provenienz geprüft wird (...).“ (Glaser 2010, S. 369).

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht um eine Erschließung eines im klassischen Sinne historischen Datenmaterials handelt, waren die von Glaser genannten Aspekte der Echtheit, Entstehungszeit und Provenienz des Untersuchungsmaterials hier zu vernachlässigen. Historische Aspekte spielen im Rahmen der oben benannten zentralen Fragestellungen dieser Untersuchung keine Rolle und konnten damit nicht als Prüfkriterien herangezogen werden.

Die Prüfung des Materials erfolgte deshalb auf anderem Wege. Zehn Studierenden wurden im Rahmen einer bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung Thema und zentrale Fragestellungen der Untersuchung nähergebracht. Sie bekamen die Aufgabe, die durch die Experten ausgewählten Veröffentlichungen zu lesen und nach Informationen zu den einzelnen Kategorien zu suchen. Diese sollten farbig markiert werden. Veröffentlichungen, in denen sich gar keine Informationen zu zumindest einem der Bereiche fanden, sollten identifiziert und gemeldet werden. Es zeigte sich, dass keine der ausgewählten Veröffentlichungen keine Informationen zu den untersuchten Kategorien enthielt. Somit konnten alle durch die Experten genannten Veröffentlichungen in die Untersuchung mit einbezogen werden. Mit diesem Schritt wurde die Phase der Quellenkritik abgeschlossen.

Nachdem in den letzten Abschnitten beschrieben wurde, nach welchen Kriterien das Untersuchungsmaterial ausgewählt wurde, wird nachfolgend das genaue Untersuchungs- und Auswertungsverfahren erläutert, anhand welchem das Material durchgearbeitet wurde.

7.2 Untersuchungs- und Auswertungsverfahren

Um zu überprüfen, inwiefern die im Rahmen dieser Arbeit thematisierten methodischen Ansätze die in Kapitel 6 benannten Merkmale aufzeigen, wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt (vgl. Lamnek op. 1995, S. 197; Mayring 2002, S. 114ff sowie Mayring 2010).

Unter einer qualitativen Inhaltsanalyse versteht man die methodisch streng kontrollierte, schrittweise Analyse von Texten anhand eines „theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystems“ (Mayring 2002, S. 114). Grundsätzlich lassen sich drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse unterscheiden: die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse, die explizierende qualitative Inhaltsanalyse sowie die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse. Die letztgenannte Form eignet sich immer dann, wenn Untersuchungsmaterial auf das Zutreffen bestimmter Kriterien hin untersucht werden soll, d. h. wenn es nach bestimmten Ordnungsgesichtspunkten strukturiert erfasst und beschrieben werden soll. „Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert“ (Mayring 2010, S. 83). Damit entspricht die Zielrichtung einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse der Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung. Mayring (2010) unterscheidet bei einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse weiterhin vier verschiedene Formen, die unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen:

- „Eine *formale Strukturierung* (Anmerkung I.B.: Hervorhebungen in dieser Aufzählung gemäß des Originaltextes) will die innere Struktur des Materials nach bestimmten formalen Strukturierungsgesichtspunkten herausfiltern.
- Eine *inhaltliche Strukturierung* will Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen.
- Eine *typisierende Strukturierung* will auf einer Typisierungsdimension einzelne markante Ausprägungen im Material finden und diese genauer beschreiben.
- Eine *skalierende Strukturierung* will zu einzelnen Dimensionen Ausprägungen in Form von Skalenpunkten definieren und das Material daraufhin einschätzen.“

(Mayring 2010, S. 85)

Diese Formen einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Zielsetzungen. Auch beim Ablauf gibt es erkennbare Unterschiede zwischen den einzelnen Verfahren (vgl. dazu Mayring 2010, S. 82-99). Es ist bei der Darstellung des Forschungsvorgehens von daher unumgänglich, weiterhin anzugeben, welche Form einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse angewendet wurde. Da es in der vorliegenden Untersuchung um die Entwicklung eines kategorienbasierten Ordnungsschemas ging, schien nur eine Form strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse angemessen: die inhaltliche Strukturierung. Dies lässt sich wie folgt begründen:

Die formale Strukturierung kommt als Verfahren nicht in Frage, da es in der vorliegenden Untersuchung nicht darum gehen soll, das Untersuchungsmaterial nach bestimmten formalen Gesichtspunkten (wie bspw. syntaktische Kriterien, Abfolge bzw. Anordnung von inhaltlichen Aussagen, semantische Kriterien oder die Abfolge einzelner Gesprächsbeiträge und –schritte) zu sichten und zu ordnen.

Die typisierende Strukturierung ist als Verfahren ebenfalls nicht geeignet, da nicht die Frage, nach besonders markanten Ausprägungen der Kategorien im Vordergrund steht und wie sich daraus Prototypen entwickeln lassen sondern vielmehr die Frage, welche Aussagen über die einzelnen Kategorien denn überhaupt getroffen werden können.

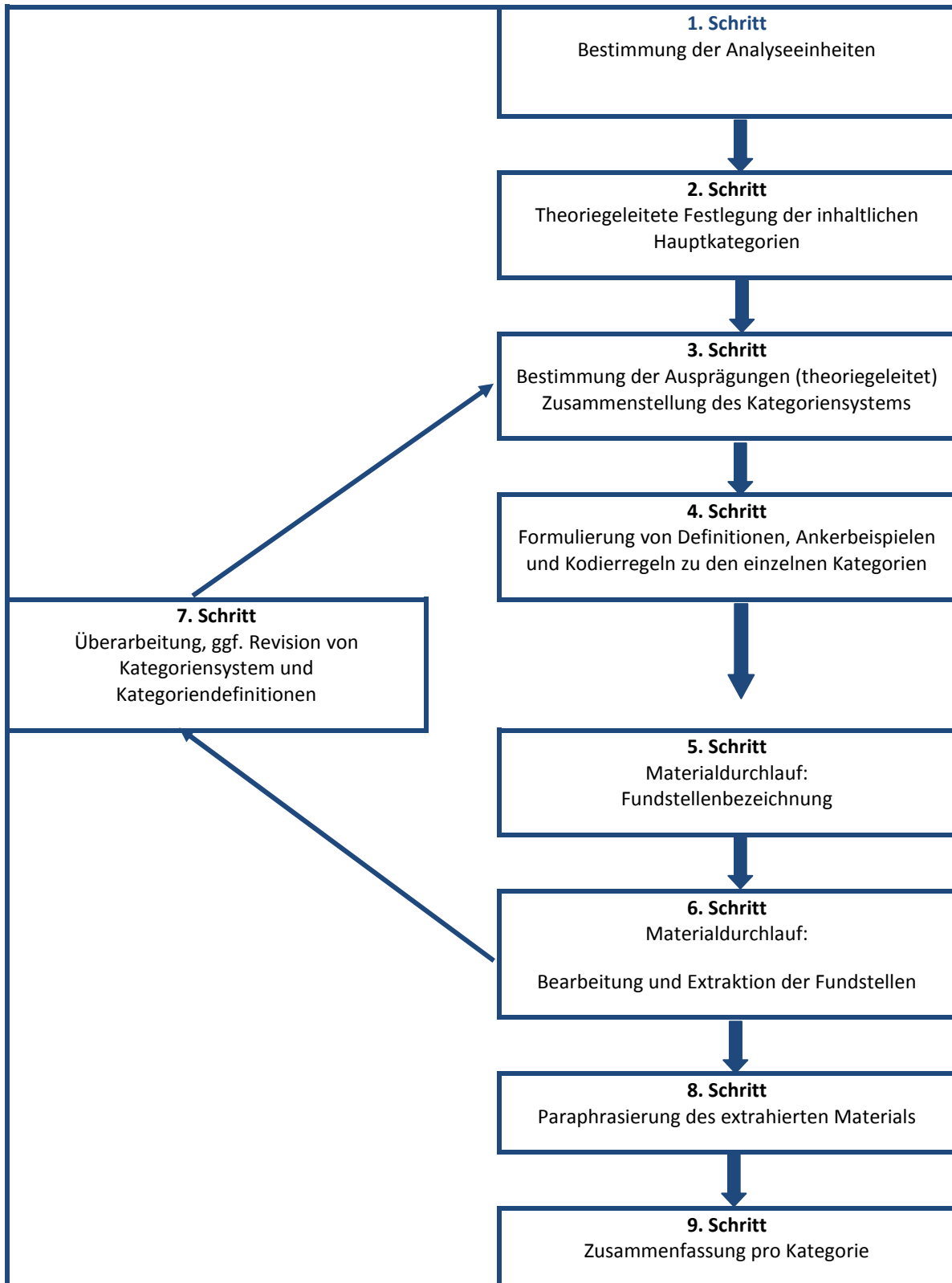
Die Methode der skalierenden Strukturierung kommt ebenso nicht in Frage. Bei diesem Verfahren geht es nämlich um die Einschätzung des Untersuchungsmaterials auf der Basis einer Skala (zumeist auf Ordinalskalenniveau), die es erlaubt, Merkmale in eine bestimmte Ordnung bzw. Reihung bringen zu können, um somit Aussagen über höhere und niedrigere Ausprägungen zu treffen. Das ist bei der vorliegenden Untersuchung allerdings nicht der Fall, da es nicht um die Identifikation von Reihenfolgen geht.

Im Fokus der inhaltlichen Strukturierung hingegen steht das Herausfiltern und Zusammenfassen bestimmter thematischer Aspekte aus dem Untersuchungsmaterial. Mit diesem Verfahren ist es demnach also möglich, zunächst einmal herauszufiltern, ob in dem untersuchten Material überhaupt Informationen zu einem bestimmten Aspekt vorhanden sind und, wenn dem so ist, ausgehend von konkretem Textmaterial darüber zu entscheiden, ob ein Merkmal erfüllt ist oder nicht. Die inhaltliche Strukturierung ist demnach das geeignete Verfahren, um die vorliegende Untersuchung methodisch umsetzen zu können. Ziel der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse soll sein, umfangreiches Textmaterial kategorienbasiert in Hinblick auf ausgewählte Merkmale zu sichten und, darauf aufbauend, eine Einschätzung vornehmen zu können, ob das Merkmal erfüllt ist oder nicht. Die Einschätzungen sollen dann in eine numerische Form übertragen und auf einer deskriptiven Ebene ausgewertet werden.

Nachfolgend soll der genaue Ablauf der inhaltlichen Strukturierung beschrieben werden.

Ablaufmodell einer inhaltlichen Strukturierung

Eine inhaltliche Strukturierung vollzieht sich in insgesamt zehn Schritten (vgl. Mayring 2010, S. 89). Ob und wie diese zehn Schritte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt und realisiert wurden, soll nachfolgend beschrieben werden (vgl. Abbildung 9):



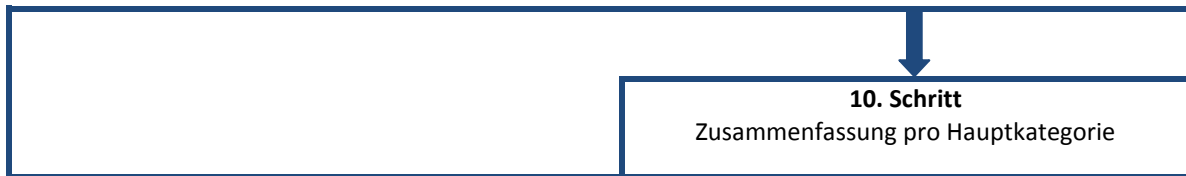


Abbildung 9: Ablaufmodell einer inhaltlichen Strukturierung
 ({Mayring 2010 Quelle eintragen}, S. 89)

1. Schritt: Bestimmung der Analyseeinheiten

Um die Präzision der Inhaltsanalyse zu erhöhen, müssen bei jedem Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse zunächst die Analyseeinheiten bestimmt werden, die untersucht werden sollen. Es muss nachvollziehbar sein, nach welchen Kriterien das Untersuchungsmaterial ausgewählt wurde. Da in den Kapiteln 7.1.2.1 und 7.1.2.2 die Kriterien zur Auswahl des Untersuchungsmaterials bereits ausführlich beschrieben wurden, soll an dieser Stelle nicht mehr weiter darauf eingegangen werden.

2. Schritt: Theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien

In einem nächsten Schritt muss das Kategoriensystem entwickelt werden, auf dessen Basis das Untersuchungsmaterial gesichtet und analysiert werden soll. Dazu werden zunächst übergeordnete Hauptkategorien festgelegt. Diese Hauptkategorien lassen sich als Einheiten zum Einordnen und Auffinden bestimmter thematischer Aspekte beschreiben. In Kapitel 6 wurden, bezugnehmend auf die theoriegeleitete Darstellung der methodischen Ansätze in Kapitel 5, wesentliche Kriterien bestimmt, anhand derer sich die dargestellten methodischen Ansätze voneinander unterscheiden lassen sollten. Analog zu diesen Kriterien wurden die oben beschriebenen zentralen Fragestellungen abgeleitet. Aus diesen wiederum ergaben sich die Kategorien, auf die hin das Untersuchungsmaterial analysiert werden soll:

- Hauptkategorie 1 (HK1): Personengruppe

Die bisherigen Darstellungen zu den im Rahmen dieser Arbeit behandelten methodischen Ansätzen lassen vermuten, dass Didaktische Laien aus unterschiedlichen Personengruppen heraus aktiviert werden können. Als erste Hauptkategorie soll deshalb die Kategorie „Personengruppe“ benannt werden.

- Hauptkategorie 2 (HK2): Ebenen der Individualisierung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vor dem Hintergrund der Individualisierung von Lernwegen mit methodischen Ansätzen, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lernprozessen eingebunden werden. In Kapitel 3 wurde dargelegt,

dass die Individualisierung von Lernwegen auf mehreren Ebenen realisiert werden kann. Vor diesem Hintergrund ist es unerlässlich, den Aspekt „Ebenen der Individualisierung“ ebenfalls als Hauptkategorie in die Analyse mit aufzunehmen.

- Hauptkategorie 3 (HK3): Fächerbezug

Der Vergleich der methodischen Ansätze zeigte auch, dass diese nicht gleichermaßen für den Einsatz in allen schulischen Unterrichtsfächern geeignet sind sondern sich teilweise nur in ganz spezifischen Fächern anwenden lassen. Hinsichtlich dieses Aspekts ist davon auszugehen, dass sich die methodischen Ansätze klar voneinander unterscheiden lassen. Der Fächerbezug stellt deshalb eine weitere Hauptkategorie dar.

- Hauptkategorie 4 (HK4): Prinzip der Rollenzuweisung

Die Gegenüberstellung der methodischen Ansätze zeigte weiterhin, dass die Frage, nach welchem sozialen Prinzip die Übernahme der Rolle des Didaktischen Laien geregelt wird, ganz unterschiedlich gehandhabt wird. Dieser Aspekt wird deshalb als weitere Hauptkategorie aufgenommen.

- Hauptkategorie 5 (HK5): Konkretisierungsniveau

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird immer wieder von methodischen Ansätzen gesprochen, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lernprozessen eingebunden werden. In Kapitel 5 und 6 wurde bereits herausgearbeitet, dass der Begriff der Methode und das, was dahinter subsumiert wird, ganz unterschiedlich stark konkretisiert werden kann. Es ist zu vermuten, dass auch in Bezug auf diesen Punkt die untersuchten methodischen Ansätze gut miteinander verglichen werden können. Das „Konkretisierungsniveau“ stellt deshalb eine weitere inhaltliche Hauptkategorie dar.

Die Nummerierung der Hauptkategorien soll keine Rangfolge angeben im Sinne von „Hauptkategorie 1 ist wichtiger als Hauptkategorie 2“ sondern unterstützt lediglich eine eindeutige und nachvollziehbare Bezeichnung der Hauptkategorien.

3. Schritt: Bestimmung der Ausprägungen (theoriegeleitet), Zusammenstellung des Kategoriensystems

Da die in Schritt 2 festgelegten Hauptkategorien noch zu allgemein formuliert sind und da sie damit für eine konkrete Sichtung des Materials nicht ausreichend genug operationalisiert sind, besteht Schritt 3 darin, die Hauptkategorien weiter auszudifferenzieren, d. h. einzelne,

gut zu operationalisierende Ausprägungen, schlicht auch Kategorien genannt, festzulegen, anhand derer das Untersuchungsmaterial gezielt analysiert werden kann. In Kapitel 6 wurden bereits theoriebasiert die inhaltlichen Hauptkategorien (siehe Schritt 2) sowie die dazugehörigen Ausprägungen formuliert. Diese wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung übernommen und werden deshalb nachfolgend nur noch einmal in der Übersicht dargestellt:

- Ausprägungen der Hauptkategorie 1: Personengruppe

Bei dem Vergleich der in Kapitel 5 beschriebenen methodischen Ansätze zeigte sich, dass die darin aktivierten Didaktischen Laien aus unterschiedlichen Ausgangsgruppen stammen. Dabei konnte unterschieden werden zwischen einer schulexternen und einer schulinternen Ausgangsgruppe. Bei letzterer konnte weiterhin unterschieden werden zwischen Didaktischen Laien, die aus einer meist altershomogenen, zeitlich überdauernden Lerngruppe stammen, d. h. dem konkreten Klassenverband, und Didaktischen Laien, die meist aus einer anderen Altersstufe stammen und die nicht dem einen Klassenverband angehören, den man im Rahmen einer Unterrichtsstunde als Lehrer gerade unterrichtet (d. h. Schülerinnen und Schüler aus höheren Jahrgangsstufen). Für die Hauptkategorie 1 wurden, darauf aufbauend, folgende Ausprägungen festgelegt (vgl. Tabelle 12):

HK1.1 Schulexterne Ausgangsgruppe

→ Die in dem methodischen Ansatz beschriebenen eingesetzten Didaktischen Laien entstammen einer schulexternen Ausgangsgruppe.

HK1.2 Schulinterne Ausgangsgruppe, weiter auszudifferenzieren in HK1.2a und HK1.2b

→ **HK1.2a:** Die in dem methodischen Ansatz beschriebenen eingesetzten Didaktischen Laien entstammen einem altershomogenen Klassenverband, in dem die jeweilige Methode eingesetzt wird.

→ **HK1.2b:** Die in dem methodischen Ansatz beschriebenen eingesetzten Didaktischen Laien entstammen einer höheren Jahrgangsstufe als die, in der die jeweilige Methode eingesetzt wird, d. h. sie sind altersheterogen.

Hauptkategorie HK1	Personengruppe			
Ausprägungen	HK1.1	Schulexterne Personengruppe		
	HK1.2	Schulinterne Personengruppe, weiter zu differenzieren in ->	HK1.2a	aus einem einzelnen Klassenverband
			HK1.2b	außerhalb eines einzelnen Klassenverbands

Tabelle 12: Ausprägungen der Hauptkategorie 1 (Personengruppe)

▪ Ausprägungen der Hauptkategorie 2: Ebenen der Individualisierung

In Kapitel 3 zeigte sich, dass sich die Individualisierung von Lernwegen auf ganz unterschiedlichen Ebenen abspielen kann. In Kapitel 5 und 6 wurde deutlich, dass die beschriebenen methodischen Ansätze diesbezüglich unterschiedlich zu bewerten sind: sie fokussieren nicht alle gleichermaßen dieselben Ebenen, um Lernen zu individualisieren sondern greifen immer wieder unterschiedliche Ebenen auf. Darauf aufbauend wurden für die Hauptkategorie 2 folgende Ausprägungen festgelegt (vgl. Tabelle 13):

HK2.1 Individualisierung auf der Ebene der Lernziele

➔ Im Rahmen des methodischen Ansatzes wird auf der Ebene der Lernziele individualisiert.

HK2.2 Individualisierung auf der Ebene der Lerninhalte

➔ Im Rahmen des methodischen Ansatzes wird auf der Ebene der Lerninhalte individualisiert.

HK2.3 Individualisierung auf der Ebene der Sozialformen

➔ Im Rahmen des methodischen Ansatzes wird auf der Ebene der Sozialformen individualisiert.

HK2.4 Individualisierung auf der Ebene der Handlungsmuster

→ Im Rahmen des methodischen Ansatzes wird auf der Ebene der Handlungsmuster individualisiert.

HK2.5 Individualisierung auf der Ebene der Phasierung von Lernprozessen

→ Im Rahmen des methodischen Ansatzes wird auf der Ebene der Phasierung von Lernprozessen individualisiert.

HK2.6 Individualisierung auf der Ebene der Lernmaterialien und/oder -medien

→ Im Rahmen des methodischen Ansatzes wird auf der Ebene der Lernmaterialien und/oder -medien individualisiert.

HK2.7 Individualisierung auf der Ebene des Anforderungsniveaus der Lernaufgaben

→ Im Rahmen des methodischen Ansatzes wird auf der Ebene des Anforderungsniveaus der Lernaufgaben individualisiert.

HK2.8 Individualisierung auf der Ebene des Lerntempos

→ Im Rahmen des methodischen Ansatzes wird auf der Ebene des Lerntempos individualisiert.

HK2.9 Individualisierung auf der Ebene der Sprache

→ Im Rahmen des methodischen Ansatzes wird auf der Ebene der Sprache individualisiert.

Hauptkategorie HK2	Ebenen der Individualisierung	
Ausprägungen	HK2.1	Individualisierung auf der Ebene der Lernziele
	HK2.2	Individualisierung auf der Ebene der Lerninhalte
	HK2.3	Individualisierung auf der Ebene
	HK2.4	Individualisierung auf der Ebene der Sozialformen
	HK2.5	Individualisierung auf der Ebene der Handlungsmuster
	HK2.6	Individualisierung auf der Ebene der Lernmaterialien und/oder -medien
	HK2.7	Individualisierung auf der Ebene des Anforderungsniveaus der Lernaufgaben
	HK2.8	Individualisierung auf der Ebene des Lerntempos
	HK2.9	Individualisierung auf der Ebene der Sprache

Tabelle 13: Ausprägungen der Hauptkategorie 2 (Ebenen der Individualisierung)

▪ Ausprägungen der Hauptkategorie 3: Anwendbarkeit/Fächerbezug

In Kapitel 5 zeigte sich, dass einige der beschriebenen methodischen Ansätze grundsätzlich zum Einsatz in allen Fächern geeignet sind, dass jedoch andere wiederum nur in ganz spezifischen Fächern Anwendung finden können. Einige methodische Ansätze waren wiederum so angelegt, dass sie nur völlig losgelöst von Formen klassenorientierten Unterrichts funktionierten und sich weniger auf spezifische Fachinhalte als vielmehr auf die persönliche Entwicklung einzelner Lernender bezogen. Darauf beziehend wurden folgende Ausprägungen für die Hauptkategorie 3 festgelegt (vgl. Tabelle 14):

HK3.1 Eingeschränkte Anwendbarkeit

Der methodische Ansatz lässt sich nicht uneingeschränkt im Kontext aller Unterrichtsfächer anwenden. Diese Kategorie ist weiter auszudifferenzieren in folgende Unterkategorien/ Ausprägungen:

- ➔ **HK3.1a:** Der methodische Ansatz ist deshalb nur eingeschränkt anwendbar, da er sich nur für den Einsatz im Rahmen ganz bestimmter, ausgewählter Unterrichtsfächer eignet, also beispielsweise nur für Fächer, in denen es um die Förderung von Lesekompetenz geht wie etwa Deutsch oder Fremdsprachenunterricht.
- ➔ **HK3.1b:** Der methodische Ansatz ist nur deshalb eingeschränkt anwendbar, weil er sich nicht im Rahmen klassenverbandsorientierter Lernarrangements durchführen lässt sondern vielmehr auf die Arbeit mit einem einzelnen Lernenden abzielt. Methodische Ansätze dieser Art kommen meist im Rahmen von (freiwilligen) Zusatzangeboten (etwa am Nachmittag) zum Einsatz.

HK3.2 Universelle Anwendbarkeit

- ➔ Der methodische Ansatz ist universell anwendbar im Kontext aller Unterrichtsfächer.

Hauptkategorie HK3	Anwendbarkeit/Fächerbezug			
	HK3.1	Eingeschränkte Anwendbarkeit, weiter auszudifferenzieren in ->	HK3.1a	Nur im Kontext ganz spezifischer Unterrichtsfächer anwendbar
			HK3.1b	Nur außerhalb von Unterricht im Klassenverband anwendbar
	HK3.2	Universelle Anwendbarkeit		

Tabelle 14: Ausprägungen der Hauptkategorie 3 (Anwendbarkeit/Fächerbezug)

▪ Ausprägungen der Hauptkategorie 4: Prinzip der Rollenzuweisung

Bei der Gegenüberstellung der in Kapitel 5 beschriebenen methodischen Ansätze zeigte sich, dass sich diese teilweise dahingehend unterschieden, in welcher Art und Weise die Übernahme der Rolle des Didaktischen Laien organisiert wurde. In einigen Ansätzen bspw. war die Zuweisung dieser Rolle wechselseitig angelegt – die beteiligten Lernenden schlüpfen abwechselnd in die Rolle des Didaktischen Laien. In anderen Ansätzen wurde die Rolle des Didaktischen Laien durchgehend nur von einer Person bzw. mehreren Personen übernommen. Dementsprechend lassen sich für die Hauptkategorie 4 die folgenden Ausprägungen festlegen (vgl. Tabelle 15):

HK4.1 Einseitige Rollenzuweisung

➔ Die Rolle des Didaktischen Laien wird in dem methodischen Ansatz durchgehend von einer Person bzw. mehreren Personen eingenommen und wechselt im Verlauf des Verfahrens nicht auf andere Beteiligte über.

HK4.2 Reziproke Rollenzuweisung

➔ Die Rolle des Didaktischen Laien wechselt im Laufe der Methode abwechselnd zwischen den beteiligten Personen.

Hauptkategorie HK4	Prinzip der Rollenzuweisung	
Ausprägungen	HK4.1	Einseitige Rollenzuweisung
	HK4.2	Reziproke Rollenzuweisung

Tabelle 15: Ausprägungen der Hauptkategorie 4 (Prinzip der Rollenzuweisung)

▪ Ausprägungen der Hauptkategorie 5:

Nicht alle der in Kapitel 5 beschriebenen methodischen Ansätze sind in Bezug auf ihr Konkretisierungs-niveau miteinander vergleichbar. Einige Ansätze geben im Sinne einer Schritt-für-Schritt-Anleitung ganz konkrete Vorgaben, wie bei ihrer Umsetzung zu verfahren ist. Andere Ansätze wiederum sind eher offen gehalten und geben eher eine Orientierungsrichtung vor, worauf bei der Umsetzung des jeweiligen Ansatzes zu achten ist. Sie ermöglichen dem Durchführenden Handlungsspielraum bei der

Umsetzung der Methode. Dementsprechend wurden für die Hauptkategorie 5 folgende Ausprägungen festgelegt (vgl. Tabelle 16):

HK5.1 Konzept-Niveau

→ Der beschriebene methodische Ansatz gibt lediglich eine grobe Richtung vor, worauf bei der Umsetzung der Methode zu achten ist. Handlungs- und Interpretationsspielraum sind gegeben.

HK5.2 Technik-Niveau

→ Der beschriebene methodische Ansatz gibt im Sinne einer Schritt-für-Schritt-Anleitung eine konkrete Anweisung darüber, worauf bei der Umsetzung der Methode zu achten ist. In der Regel besteht kein Handlungs- und Interaktionsspielraum.

Hauptkategorie HK5	Konkretisierungsniveau	
Ausprägungen	HK5.1	Konzept-Niveau
	HK5.2	Technik-Niveau

Tabelle 16: Ausprägungen der Hauptkategorie 5 (Konkretisierungsniveau)

Alle Ausprägungen wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auf Nominalskalenniveau untersucht, d. h. im Fokus der Untersuchung stand die Frage, ob die Ausprägung zutrifft oder nicht.

4. Schritt: Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Codierregeln zu den einzelnen Kategorien

Um den Forschungsprozess so transparent und nachvollziehbar wie möglich zu gestalten, musste nach der Festlegung der einzelnen Ausprägungen/Kategorien in einem nächsten Schritt genau definiert werden, woran genau das Zutreffen bzw. das Nicht-Zutreffen einer Ausprägung erkennbar ist. Deshalb wurden genaue Definitionen und Beschreibungen zu jeder einzelnen Kategorie angefertigt und Codierregeln entwickelt, an die sich während des Codierungsprozesses zu halten war. Zur besseren Orientierung und Verdeutlichung wurde

für jede der Definitionen auch ein prototypisches Beispiel, ein sogenanntes Ankerbeispiel, angeführt. Mit einer Maske zur Dateneingabe wurden die Definitionen, Ankerbeispiele und Codierregeln zu einer Handlungsanleitung in Form eines Codierhandbuchs zusammengestellt. Das Codierhandbuch sowie der Dokumentationsbogen befinden können im Anhang eingesehen werden (vgl. DA4 und DA5). Dort können auch alle Definitionen, Ankerbeispiele und Codierregeln zu den einzelnen Kategorien eingesehen werden.

Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse wurde von insgesamt zwei Personen durchgeführt. Eine dieser Personen war die Verfasserin der Arbeit. Die andere Person war eine 24-jährige Studentin des lehramtsbezogenen Masterstudiengangs an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, die sich im Rahmen frei zu erbringender Arbeitsleistungen an dem Verfahren beteiligte. Über die Einbindung von mehreren Personen in die Analyse sollte vor allem das Gütekriterium der Objektivität (vgl. Kapitel 7.3) berücksichtigt werden. Da die Studentin weder über inhaltliche noch methodische Vorkenntnisse verfügte, fand im Vorfeld der Untersuchung eine ausführliche Codiererschulung statt. Im Rahmen dieser Schulung wurde der Studentin zunächst ein Abriss über das inhaltliche Themenfeld der Arbeit sowie die Ziele der Untersuchung gegeben. Danach erfolgte eine gründliche Einarbeitung in die einzelnen Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse sowie in die Handhabung des Dateneingabeinstruments. Dabei wurde auch konkret an Textmaterial gearbeitet. Nach der Codiererschulung fühlte sich die Studentin nach eigenem Bekunden in der Lage, eigenständig in die Analyse einzusteigen. Es sei an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen, dass die Studentin auch im Nachgang zu dieser Codiererschulung stets die Möglichkeit hatte, sich bei Fragen oder Problemen an die Leiterin der Untersuchung zu wenden.

5. Schritt: Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung

Nachdem im vierten Schritt genaue Kriterien festgelegt wurden, wie sich die jeweiligen Kategorien definieren lassen und woran ihre Ausprägungen zu erkennen sind, erfolgt im Ablaufschema einer qualitativen Inhaltsanalyse nun ein erster Materialdurchlauf. Die ausgewählten Texte werden auf der Grundlage des Codierhandbuchs gesichtet und Textstellen, die zur Beurteilung der Ausprägung einer Kategorie geeignet erscheinen, gekennzeichnet. Die genaue Fundstelle wird notiert.

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung wurde dieser Schritt des Verfahrens von beiden Codiererinnen unabhängig voneinander in Einzelarbeit vollzogen. Beide Codiererinnen sichteten alle Veröffentlichungen und markierten die ihrer Meinung nach jeweils zutreffenden Textstellen. Um eine wechselseitige Beeinflussung zu vermeiden, fand in dieser Phase kein Austausch zwischen den Codiererinnen über die Ergebnisse statt. Es fand lediglich

in regelmäßigen Abständen eine Rücksprache dahingehend statt, ob die Definitionen und Codierregeln eindeutig genug gefasst waren, um eine problemlose Bearbeitung des Untersuchungsmaterials zu gewährleisten.

6. Schritt: Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen

Der nächste Schritt im Ablaufschema einer qualitativen Inhaltsanalyse besteht in der wortwörtlichen Notierung der Fundstellen in einem an der Fragestellung ausgerichteten Ergebnisbogen. Dabei muss genau darauf geachtet werden, dass die ausgewählten Fundstellen auch wirklich den in Schritt 4 festgelegten Kriterien und Definitionen entsprechen und dass sie im Ergebnisbogen an der richtigen Stelle eingetragen werden.

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung wurde auch diese Arbeitsphase selbständig von den beiden Codiererinnen durchgeführt. Die Arbeitsergebnisse wurden auch in dieser Phase nicht untereinander ausgetauscht.

Während des Bearbeitungsprozesses zeigte sich, dass die Schritte 5 und 6 teilweise fließend ineinander übergingen.

7. Schritt: Überarbeitung, ggf. Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinition

Als nächster Schritt im Ablaufschema einer qualitativen Inhaltsanalyse steht eine etwaige Überarbeitung des Kategorienschemas. Möglicherweise fällt bei der Durchführung der beiden vorherigen Schritte auf, dass die Kategoriendefinitionen und das Kategoriensystem insgesamt nicht eindeutig genug formuliert sind, um das Untersuchungsmaterial zielführend analysieren zu können. In solch einem Fall müssen die grundlegenden Definitionen noch einmal überarbeitet werden. Die inhaltliche Strukturierung beginnt dann noch einmal von vorne. Ggf. muss dieser Schritt so oft wiederholt werden, bis das Instrument optimal an das Untersuchungsmaterial abgestimmt ist. Dann geht es weiter mit dem nächsten Schritt.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde das Kategoriensystem insgesamt zwei Mal überarbeitet. Unstimmigkeiten traten vor allem hinsichtlich der Kategorie „Ebenen der Individualisierung“ sowie „Personengruppe“ auf, da sich im Untersuchungsmaterial nur selten explizit ausformulierte Hinweise auf diese Kategorien befanden (im Sinne von „Die Methode xy individualisiert auf der Ebene der Lernmaterialien.“). Definitionen und Codierregeln mussten deshalb so angepasst und erweitert werden, dass auch ohne solche explizit formulierten Hinweise die Ausprägungen klar erkennbar waren.

8. Schritt: Paraphrasierung des extrahierten Materials

Durchläuft man die vorher beschriebenen Schritte, finden sich im Idealfall einige Textstellen im Untersuchungsmaterial, welche man im Rahmen seiner Untersuchung verwerten kann. Da solche Textstellen häufig umfangreich ausfallen oder sich auch Inhalte wiederholen, erfolgt im achten Schritt des Ablaufschemas einer qualitativen Inhaltsanalyse die Paraphrasierung des extrahierten Materials. Die Paraphrasierung zielt dabei auf die Generierung eines Verständnisses über diejenigen Informationen, die in Hinblick auf die einzelnen Kategorien und ihre Ausprägungen aus dem Textmaterial gewonnen werden können, und zwar durch die Umschreibung des entsprechenden Sachverhalts in eigenen Worten.

“Paraphrasing [Anmerkung I. B.: Hervorhebung gemäß des Originaltextes] involves putting a passage from source material into your own words. A paraphrase must also be attributed to the original source. Paraphrased material is usually shorter than the original passage, taking a somewhat broader segment of the source and condensing it slightly.” (Purdue University - Web Ontology Language 2012).

Durch eine Paraphrasierung gelingt es demnach, redundante Inhalte zu eliminieren und sich auf die wesentlichen interessierenden Gesichtspunkte zu konzentrieren.

Auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde dieser Schritt vorgenommen. Nach Sichtung und Extraktion passender Fundstellen gaben die Codiererinnen pro Kategorie ihre Ergebnisse in eigenen Worten wieder. Dabei wurde wie folgt vorgegangen: Für jeden mit einer Textnummer versehenen Text wurden die Fundstellen in Bezug auf eine Kategorie paraphrasiert. Dadurch wurde Redundanzen entgegengewirkt und die Ergebnisse wurden auf das Wesentliche beschränkt.

9. Schritt: Zusammenfassung pro Kategorie/Ausprägung

Die Zusammenfassung der paraphrasierten Ergebnisse pro Kategorie stellt den vorletzten Schritt im Rahmen des Ablaufschemas einer qualitativen Inhaltsanalyse dar. Ziel ist es hierbei, die paraphrasierten Fundstellen aller gesichteter Texte in der Gesamtschau in den Blick zu nehmen und zu bündeln und deren Aussagegehalt zu verdichten. Dies ist ein weiterer Schritt zur Reduktion des Untersuchungsmaterials.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gehörte dieser Schritt ebenfalls zu den Aufgabenfeldern der Codiererinnen. Nach der Paraphrasierung der Fundstellen waren sie aufgefordert, die so erlangten Ergebnisse pro Kategorie zusammenzufassen. Eine Gegenüberstellung und Auswertung der Zusammenfassungen der beiden Codiererinnen erfolgte bei der finalen Auswertung aller Ergebnisse und kann im Ergebnisteil dieser Arbeit nachgelesen werden (vgl. Kapitel 8).

10. Schritt: Zusammenfassung pro Hauptkategorie

Aufbauend auf den Zusammenfassungen der einzelnen Kategorien/Ausprägungen besteht der letzte Schritt der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse darin, eine Zusammenfassung der übergeordneten Hauptkategorien vorzunehmen. Die Zusammenfassungen pro Hauptkategorie wurden nicht von beiden Codiererinnen vorgenommen sondern lediglich von der Untersuchungsleiterin. Dies lässt sich damit begründen, dass für eine Zusammenfassung einer Hauptkategorie die in Schritt 9 angefertigten Zusammenfassungen der dazugehörigen Kategorien aller am Codierprozess beteiligten Personen vorliegen und dann in einer Gesamtschau zusammengeführt werden müssen. Die Ergebnisse der Zusammenfassungen der Hauptkategorien finden sich im Ergebnisteil dieser Arbeit (vgl. Kapitel 8). Aufbauend auf den Zusammenfassungen der Hauptkategorien wurden die in Kapitel 7.1.1 benannten zentralen Fragestellungen 1-5 beantwortet.

7.3 Gütekriterien

Um gültige, verlässliche und nachvollziehbare Schlussfolgerungen aus einer Untersuchung ziehen zu können, müssen sowohl quantitative wie auch qualitative Forschungsverfahren bestimmten Qualitäts- und Gütekriterien genügen. Nur so wird gewährleistet, dass Forschungsverfahren und Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar werden.

„Um die Qualität des Weges zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung durch bestimmte Methoden feststellen zu können, sind generelle Kriterien nötig, die die verschiedenen Aspekte aller Methoden vor einem bestimmten wissenschaftstheoretischen Hintergrund erfassen und untereinander vergleichbar machen. Diese Kriterien dienen als Zielvorgaben und Prüfsteine einer beliebigen angewandten Forschungsmethode, an denen der Grad der Wissenschaftlichkeit dieser Methode gemessen werden kann.“ (Lamnek 2010, S. 127).

Gerade qualitativ orientierte Forschung muss sich häufig den Vorwurf gefallen lassen, ihre Verfahren, Interpretationen und Ergebnisse seien beliebig, intuitiv und subjektabhängig und damit unsystematisch sowie wenig plausibel und aussagekräftig (Bortz & Döring 2002, S. 335). Im Zusammenhang mit dieser Problemlage werden bei qualitativ ausgerichteten Untersuchungen nach Flick (2010) immer wieder die folgenden Fragestellungen aufgeworfen:

- „Anhand welcher Kriterien lassen sich das Vorgehen und die Resultate bei qualitativer Forschung angemessen beurteilen?“

- Gibt es andere Wege, mit denen sich die Frage der Qualität qualitativer Forschung in angemessener Weise aufgreifen lässt (...)?
- Welcher Grad an Verallgemeinerung der Ergebnisse lässt sich jeweils erreichen, und wie kann Verallgemeinerung gewährleistet werden (...)?“ (Flick 2010, S. 488).

Qualitative Forschung unterscheidet sich von quantitativer Forschung in Bezug auf ihre wissenschaftstheoretische Fundierung sowie hinsichtlich ihrer Methodologie. Die klassischen, aus der Testtheorie stammenden Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität können im Kontext qualitativer Verfahren deshalb nicht einfach übernommen werden – zu viele Aspekte wären hier zu kritisieren (vgl. Lamnek 2010, S. 133ff sowie Mayring 2002, S. 141f). So entwickelten einige Autoren im Sinne einer Neuformulierung neue Gütekriterien, welche sich konkret an den Maßstäben qualitativer Forschung orientieren. Ein Beispiel für solche alternativ benannten Gütekriterien sind die sechs allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (vgl. Mayring 2002, S. 144ff). Zu diesen zählen die genaue Dokumentation des Verfahrens, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit von Interpretationen (argumentative Interpretations-absicherung), die Einhaltung von Regeln bei der Durchführung des Verfahrens, eine Nähe zum Forschungsgegenstand, die kommunikative Validierung von Ergebnissen über einen Abgleich mit den untersuchten Personen sowie Triangulation, d. h. die Anwendung und Kombination verschiedener methodischer Zugänge und Theorieansätze, um auf einer möglichst breiten Basis zu Erkenntnissen zu gelangen.

Im nachfolgenden Unterkapitel soll skizziert werden, inwiefern diesen Gütekriterien im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Rechnung getragen wurde.

7.3.1 Allgemeine Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Verfahrensdokumentation

In der qualitativen Forschung sind die Verfahren und Methoden, über die man zu Erkenntnissen und Ergebnissen kommt, in der Regel nicht standardisiert vorgegeben, sondern werden speziell auf den Forschungsgegenstand hin ausgerichtet, abgestimmt und entwickelt. Zur Gewährleistung von Nachvollziehbarkeit und Transparenz ist es daher unerlässlich, die angewandte Vorgehensweise ganz genau zu dokumentieren. Im Fokus steht dabei die Darstellung des Vorverständnis, aus dem heraus sich dem Untersuchungsgegenstand angenähert wurde, sowie die Entwicklung des Erhebungs- und Analyseinstrumentariums bzw. der Datenerhebung und -auswertung (Universität Augsburg 2012).

Der Anforderung einer ausführlichen Verfahrensdokumentation wird in dieser Arbeit insofern entsprochen, als dass die Auswahl des Untersuchungsmaterials und der Untersuchungsmethode sowie die Konzeption des Analyseinstruments als auch das Verfahren zur Auswertung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse ausführlich in den Kapiteln 7 und 8 beschrieben werden.

Argumentative Interpretationsabsicherung

Qualitativ ausgerichtete Erhebungen zielen weniger auf die mathematisch-statistische Überprüfung von Sachverhalten und Zusammenhängen über standardisierte Verfahren als vielmehr auf die Gewinnung von Erkenntnissen sowie das Beschreiben und Verstehen von Zusammenhängen über interpretative Herangehensweisen. Interpretationen sind im Rahmen qualitativer Forschungsverfahren deshalb von zentraler Bedeutung. Da sich Interpretationen allerdings nicht beweisen lassen, bezieht sich ein Gütekriterium qualitativer Sozialforschung auf die argumentative Begründung von Interpretationen (Mayring 2002, S. 145). Im Detail heißt das, dass erörtert werden muss, aus welchem Vorverständnis heraus sich eine Interpretation entwickelt hat. Im Fokus der argumentativen Darstellung steht dabei der Aspekt der Schlüssigkeit und die Frage, auf Grundlage welcher Denkschritte man zu einem Ergebnis gekommen ist:

„Die Interpretation muss in sich schlüssig sein; dort wo Brüche sind, müssen sie erklärt werden. Schließlich ist es besonders wichtig, nach Alternativdeutungen zu suchen und sie zu überprüfen. Die Widerlegung von solchen »Negativfällen« (...) oder Negativdeutungen kann ein wichtiges Argument der Geltungsbegründung von Interpretationen sein“ (Mayring 2002, S. 145).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde auf unterschiedliche Art versucht, diesem Gütekriterium Rechnung zu tragen: Einerseits wurde bei der Konzeption des Untersuchungsverfahrens darauf geachtet, systematisch an die Darstellungen aus dem Theorieteil der Arbeit anzuknüpfen. Die Entwicklung und Deutung der einzelnen Kategorien erfolgte somit nicht spekulativ sondern theoriegeleitet. Weiterhin wurde durch die genaue Definition der einzelnen Kategorien, die Formulierung von Codierhinweisen und -regeln sowie die Angabe von positiven wie negativen Beispielen ein Interpretationsrahmen festgesetzt, der in gewissem Maße zwar sicherlich immer noch intersubjektive Freiräume offen ließ, der jedoch zumindest als ein taugliches Entscheidungs-fundament verstanden werden kann. Die Festlegung darüber, in welcher Weise die einzelnen Kategorien innerhalb der untersuchten methodischen Ansätze ausgeprägt sind (oder nicht) erfolgte darüber hinaus nicht willkürlich sondern auf Basis konkreter, anzuführender Textbelege.

Regelgeleitetheit

Auch wenn sich qualitative Sozialforschung grundsätzlich vor allem durch eine offene, variable Vorgehensweise und eine Öffnung hin zum Forschungsgegenstand auszeichnet, darf das jeweilige Verfahren nicht willkürlich und unsystematisch gestaltet sein. Die Ergebnisse würden in einem solchen Falle nicht mehr nachvollziehbar und in keinsten Weise generalisierbar sein. Ein weiteres Gütekriterium qualitativer Sozialforschung besteht demnach in der Einhaltung bestimmter Regeln und systematischer Verfahrensweisen. Dies wird beispielsweise über die Zerlegung des Gesamtprozesses in einzelne, zielführende Ablaufschritte gewährleistet.

Der Aspekt der Regelgeleitetheit wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung insofern berücksichtigt, als dass das Verfahren sich an den Regeln zur Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) orientierte. Dieses Verfahren wurde in Kapitel 7.2 ausführlich dargestellt.

Nähe zum Gegenstand

Qualitative Forschungsverfahren streben danach, möglichst gegenstandsangemessen vorzugehen und zu möglichst realitätsnahen, authentischen Ergebnissen bzw. Aussagen zu kommen, die eine bestmögliche Annäherung an die Komplexität von Realität und Phänomenen ermöglichen (Flick 2010), S. 22ff). Die möglichst enge Anbindung und Ausrichtung des Verfahrens an die Lebenswelt der untersuchten Subjekte ist deshalb ein weiteres Gütekriterium, das es zu beachten gilt.

Die Berücksichtigung dieses Gütekriteriums war im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung nicht notwendig, da im Fokus des Verfahrens nicht die Auseinandersetzung mit lebenden Personen stand, deren persönliche Perspektiven oder konkrete Lebenswelt hätten berücksichtigt werden können (und müssen), sondern auf einer inhaltlichen Ebene personenungebundenes Material. Eine Nähe zum Gegenstand ist jedoch insofern gegeben, als dass man bei der Auswahl dieses Textmaterials nur solche Veröffentlichungen berücksichtigte, die sich inhaltlich auch wirklich auf den Schulkontext bezogen und nicht etwa in Relation zu Bereichen wie der Erwachsenenbildung oder der Betriebspädagogik standen.

Durch die Einbindung der Experten in die Auswahl des Untersuchungsmaterials wurde der Aspekt der Nähe zum Untersuchungsgegenstand auf einer übertragenen Ebene ebenfalls gewährleistet: Die Experten wählten solche Veröffentlichungen aus, die sie im Rahmen ihrer Beschäftigung mit der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen kennen und in der Regel meist aktiv verwenden – sei es auf einer praktischen Ebene oder aber auf einer theoretisch-reflexiven.

Kommunikative Validierung

Bei der Durchführung qualitativ ausgerichteter Untersuchungen sollen eine genaue Verfahrensdokumentation sowie die Notwendigkeit einer argumentativen Darlegung von Begründungszusammenhängen wie auch die Einhaltung von Regeln und bestimmten Ablaufschritten davor schützen, dass die getroffenen Interpretationen rein subjektiv, willkürlich oder spekulativ ausfallen. Dennoch erhöht ein Abgleich bzw. die Abstimmung der Ergebnisse und Erkenntnisse mit den beforschten Personen selbst ganz maßgeblich den Grad der Absicherung dieser subjektiven Bedeutungen – und damit auch die Relevanz der Ergebnisse selber. Ein weiteres Gütekriterium qualitativer Sozialforschung ist deshalb die kommunikative Validierung (vgl. dazu auch Lamnek 2010, S. 139f).

Anknüpfend an die Problematik des zuvor genannten Gütekriteriums muss auch in Bezug auf den Aspekt der kommunikativen Validierung festgehalten werden, dass im Rahmen der vorliegenden Untersuchung dieses Kriterium nicht berücksichtigt werden konnte. Im Fokus stand die Analyse von bereits bestehendem Textmaterial in Bezug auf ausgewählte Merkmalskategorien – es erfolgte keine Begegnung mit den Verfassern dieses Textmaterials. Eine Rücksprache mit diesen war deshalb nicht möglich. Da in der Untersuchung weiterhin auch nur solche Inhalte von Interesse waren, die wenig mit individuellen Lebenswelten von Personen oder deren persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen zu tun hatten sondern stattdessen mehr oder weniger feststehende methodische Ansätze, erschien dies auch wenig notwendig und so wurde auf eine kommunikative Validierung verzichtet.

Triangulation

Triangulation ist ein weiteres Gütekriterium, welches im Kontext qualitativ ausgerichteter Sozialforschung als wichtig erachtet wird (vgl. bspw. Lamnek 2010; S. 141ff sowie S. 245ff oder Flick 2010, S. 519f). Der Begriff Triangulation bezeichnet die „Kombination verschiedener Methoden, verschiedener Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und zeitlicher Settings sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen“ (Flick 2010, S. 519). 1970 benannte Denzin vier verschiedene Formen der Triangulation: die Datentriangulation, die Forschertriangulation, die Theorietriangulation sowie die Methodentriangulation (Denzin 1970, S. 300ff). Nachfolgend soll beschrieben werden, was genau unter den einzelnen Formen zu verstehen ist und inwiefern sie im Kontext der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt wurden.

Unter der **Datentriangulation** versteht man dabei den Einbezug unterschiedlicher Datenquellen. Dadurch soll gewährleistet werden, dass ein Sachverhalt nicht subjektiv bzw. einseitig dargestellt und somit auch nur eingeschränkt erfasst wird. In der vorliegenden Untersuchung findet dieser Aspekt insofern Berücksichtigung als

dass zu jedem einzelnen methodischen Ansatz jeweils mehrere Datenquellen unterschiedlicher Art verwendet wurden (siehe Kapitel 7.1.2.2).

Mit dem Begriff der **Forschertriangulation** hingegen wird die Durchführung und Auswertung der Untersuchung durch mehrere Forschende bezeichnet. Dadurch soll einer rein subjektiv geprägten Vorgehensweise sowie einem möglicherweise auftretenden Interessenkonflikt einer einzelnen Forscherperson vorgebeugt werden. In der vorliegenden Untersuchung wurde auf zweierlei Art und Weise versucht, diesem Aspekt gerecht zu werden: Zum einen wurde die Auswahl des Untersuchungsmaterials nicht durch die Verfasserin der Arbeit bestimmt sondern durch zehn Expertinnen bzw. Experten getroffen (vgl. auch hier Kapitel 7.1.2.2). Diese Expertinnen und Experten verfügen jeweils über langjährige Erfahrungen im schulpädagogischen Bereich, entweder auf einer theoretischen und/oder auf einer praktischen Ebene. Dadurch wurde gewährleistet, dass bei der Untersuchung mehrere Perspektiven berücksichtigt werden konnten.

Unter **Theorietriangulation** versteht man die Anwendung verschiedener theoretischer Perspektiven auf das gleiche Phänomen bzw. auf die untersuchten Sachverhalte. Denzin selber beschreibt, dass diese Form der Triangulation am schwersten zu erreichen ist (Denzin 1970, S. 239). Einige Autoren haben die Vermutung, dass diese Anforderung sogar gar nicht einzuhalten sei (Mathison 1988, S. 14). Die vorliegende Untersuchung basiert auf mehreren theoretischen Konzepten, die im Theorieteil dieser Arbeit ausführlich behandelt wurden (vgl. Kapitel 3, 4 und 5). Die eigentlichen zentralen Fragestellungen jedoch sind nicht theoriegeleitet entwickelt sondern zielen im Sinne eines explorativen Verfahrens vielmehr auf die Generierung von Ideen und Hypothesen bzw. auf das Erkennen von Grundmustern und -strukturen. Das Ziel der Untersuchung liegt in der systematischen Erfassung und Beschreibung der in Kapitel 5 behandelten methodischen Ansätze in Bezug auf einzelne Merkmale. Die Einnahme verschiedener theoretischer Perspektiven wäre im Zuge zukünftiger Forschungsvorhaben eine interessante und dann auch erst mögliche Maßnahme. Eine Triangulation auf der Ebene der verwendeten theoretischen Zugänge fand demnach in dieser Untersuchung keine Berücksichtigung.

Unter **Methodentriangulation** versteht man den Einsatz verschiedener, sich ergänzender Methoden, um einen Sachverhalt möglichst umfassend erfassen und analysieren zu können und um mögliche Schwächen einzelner forschungsmethodischer Ansätze bestmöglich ausgleichen zu können. Häufig versteht man darunter die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden. In der vorliegenden Untersuchung kam nur eine Forschungsmethode zum Einsatz, die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 7.2). Eine Triangulation auf der Ebene der

Methoden fand demnach nicht statt. Die Entscheidung für lediglich eine Methode lässt sich dabei so begründen, dass für die Zielsetzung der Untersuchung andere Forschungsmethoden keinen Mehrwert erkennen ließen. So wäre bspw. die Durchführung einer persönlichen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern zu den einzelnen methodischen Ansätzen in Bezug auf die untersuchten Merkmale mit hoher Wahrscheinlichkeit zu subjektiv eingefärbt und wenig dazu geeignet, anhand der Befragungsergebnisse auf die grundsätzlichen Ausprägungen der Merkmale zu schließen. Hier erscheinen allgemein gehaltene Veröffentlichungen von Autoren, die sich mit der Thematik auf einer übergeordneten Ebene und nicht fallbeispielbezogen nur im Kontext einzelner Schulklassen beschäftigt haben, vielversprechendere Ergebnisse zu liefern.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die Übertragung der klassischen Gütekriterien (Validität, Reliabilität, Objektivität) auf qualitative Forschungsverfahren oft nicht problemlos realisieren lässt (vgl. dazu etwa Flick 2010, S. 487ff). Aus diesem Grund wurden die oben beschriebenen Gütekriterien als Alternative entwickelt. Doch auch diese können, wie schon ersichtlich wurde, nicht immer problemlos und per se auf jedes Forschungsverfahren angewendet werden. Krippendorff schlägt deshalb die Anwendung spezifisch inhaltsanalytischer Gütekriterien vor (Krippendorff 1980). Mayring greift das Konzept Krippendorfs auf (Mayring 2010, S. 111ff). Da die vorliegende Untersuchung konkret das Konzept der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring aufgreift, sollen nachfolgend die einzelnen Konzepte kurz beschrieben werden und es soll erörtert werden, inwieweit diesen Konzepten in Bezug auf das hier beschriebene Forschungsverfahren entsprochen wurde.

7.3.2 Spezifische Gütekriterien zur Durchführung qualitativer Inhaltsanalysen

Krippendorff unterscheidet insgesamt zwischen acht unterschiedlichen Konzepten, die in Tabelle 17 im Überblick dargestellt werden. Grundsätzlich wird in dem Modell unterschieden zwischen den beiden Gütekriterien Validität (im engeren Sinne) und Reliabilität. Die Validität untergliedert sich weiterhin in eine materialorientierte Validität, eine ergebnisorientierte Validität sowie eine prozessorientierte Validität. Mit dem Begriff der Validität bezeichnet man die Gültigkeit eines Verfahrens. Im Fokus von Validität steht die Frage, ob wirklich das gemessen wird, was gemessen werden soll. Mit dem Begriff der Reliabilität bezeichnet man die Zuverlässigkeit eines Messverfahrens. Die Frage nach Reliabilität ist gleichzusetzen mit der Frage, wie verlässlich das gemessen wird, was gemessen werden soll (Lamnek 2010, S. 127ff).

Kriterien für die Qualität der Inhaltsanalyse							
Validität im engeren Sinne					Reliabilität		
materialorientiert		ergebnisorientiert		prozessorientiert	Stabilität	Reproduzierbarkeit	Exaktheit
Semantische Gültigkeit	Stichprobengültigkeit	Korrektive Gültigkeit	Vorhersagegültigkeit	Konstruktgültigkeit			

Tabelle 17: Gütekriterien qualitativer Inhaltsanalyse (Krippendorff 1980, S. 158)

Validität auf einer materialorientierten Ebene

Krippendorff unterscheidet bei Validität auf einer materialorientierten Ebene zwischen einer semantischen Gültigkeit und in einer Stichprobengültigkeit.

Unter der **Semantischen Gültigkeit** versteht man, dass die an der Untersuchung beteiligten Personen unter den im Untersuchungsmaterial verwendeten Begrifflichkeiten das gleiche verstehen und dass auch die Anweisungen und Schlüsselbegriffe der Untersuchungsauswertung in gleicher Bedeutung verstanden werden. Um dieses Kriterium zu erfüllen, empfiehlt Krippendorff die Einholung von Expertenurteilen sowie die Durchführung von regelmäßigen Überprüfungen und Tests. In der vorliegenden Untersuchung wurde diesem Kriterium insofern Rechnung getragen, als dass ein regelmäßiger Austausch zwischen der Untersuchungsleiterin und der Codiererin stattfand, der darauf zielte, zu überprüfen, ob beide mit einem vergleichbaren Verständnis an die Untersuchung gingen. Bei Unklarheiten und Fragen kontaktierte man sich regelmäßig und stimmte ggf. das Erhebungsinstrumentarium dann gemeinsam ab. In den Codierhinweisen sowie in der Codiererschulung wurde darüber hinaus von vorneherein anhand von Ankerbeispielen und Definitionen gezielt darauf hingearbeitet, dass Anweisungen und Begrifflichkeiten von allen Beteiligten in vergleichbarer Weise verstanden wurden.

Der Begriff der **Stichprobengültigkeit** bezieht sich auf allgemeine Kriterien, die eine korrekte Ziehung einer Stichprobe gewährleisten sollen. Bei qualitativ ausgerichteten Forschungsverfahren besteht dabei häufig die Problematik, dass man die Teilmenge einer Grundgesamtheit nicht unter Rückgriff auf Strategien eines statistischen Samplings auswählen kann. Dies kann bspw. daran liegen, dass bei qualitativ ausgerichteten Forschungsverfahren häufig der Umfang der Grundgesamtheit nicht bekannt ist, dass darüber hinaus spezifische Merkmale dieser Grundgesamtheit ebenfalls nicht bekannt sind und dass die einmalige Ziehung einer Stichprobe nach einem vorab festgelegten Plan nicht realisierbar oder auch sinnvoll erscheint. Außerdem besteht bei offenen, explorativ

angelegten Studien die Möglichkeit, dass die genaue Stichprobengröße vorab nicht definiert werden kann (Wiedemann 1995, S. 441). Anstelle eines statistischen Samplings erfolgt deshalb dann ein theoretisches Sampling, was bedeutet, dass man die Stichprobe nicht nach abstrakt-methodologischen Kriterien zieht sondern sich dabei vielmehr an konkret-inhaltlichen Aspekten orientiert. Im Mittelpunkt steht nicht die Repräsentativität sondern die Relevanz.

„Die Auswahl und Einbeziehung weiteren Materials wird abgeschlossen, wenn die «theoretische Sättigung» einer Kategorie oder Untersuchungsgruppe erreicht ist, d. h. wenn sich nichts Neues mehr ergibt (Flick 2010, S. 161).

In der vorliegenden Untersuchung erfolgte die Auswahl des Untersuchungsmaterials nach genau diesem Prinzip und wurde weiterhin gekoppelt mit dem Verfahren der Ziehung einer Ad-hoc-Stichprobe (vgl. Kapitel 7.1.2.2) gekoppelt. Auf diesem Wege wurde versucht, eine möglichst hohe Stichprobengültigkeit zu gewährleisten.

In Bezug auf Validität auf einer materialorientierten Ebene kann also festgehalten werden, dass sowohl die Semantische Gültigkeit wie auch die Stichprobengültigkeit berücksichtigt wurden.

Validität auf einer ergebnisorientierten Ebene

Auch bei dieser Ebene wird zwischen zwei Unterkategorien unterschieden, der korrelativen Gültigkeit sowie der Vorhersagegültigkeit.

Unter der **korrelativen Gültigkeit** versteht man die Überprüfung der Untersuchungsergebnisse einer Studie mit den Ergebnissen anderer Studien, die sich mit einem ähnlichen Untersuchungsgegenstand beschäftigen. Interessant ist so ein Vergleich vor allem dann, wenn in diesen anderen Studien ein unterschiedlicher methodischer Zugang zum Themenfeld gewählt wurde (vgl. Abschnitt zur Methodentriangulation weiter oben) oder aber wenn die Ergebnisse darin entgegengesetzt ausfallen und damit einen interessanten Kontrastpunkt zu den eigenen Erkenntnissen setzen (Bohlinger & Münchenhausen 2011, S. 360; Mayring 2010, S. 112).

Da zu Didaktischen Laien bisher keine anderweitigen Forschungsarbeiten vorliegen, konnte dieser Punkt im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt werden.

Vorhersagegültigkeit drückt aus, ob zwischen einem Messergebnis und einem später erhobenen Kriterium ein Zusammenhang besteht. Lissmann definiert die Zielsetzung, die hinter dem Begriff Vorhersagegültigkeit liegt, wie folgt: „Aufgrund des Tests soll eine Prognose des künftigen Verhaltens getroffen werden“ (Lissmann 2010, S. 77). Die Ergebnisse

eines Untersuchungsinstruments sollen durch die später ermittelten Ergebnisse eines anderen Instruments bekräftigt werden.

Da die vorliegende Untersuchung jedoch nicht darauf abzielt, Prognosen über bestimmte Sachverhalte aufzustellen, spielt das Gütekriterium der Vorhersagegültigkeit hier keine Rolle.

In Bezug auf Validität auf einer ergebnisorientierten Ebene kann also festgehalten werden, dass sowohl die Korrelative Gültigkeit wie auch die Vorhersagegültigkeit nicht berücksichtigt werden konnten.

Validität auf einer prozessorientierten Ebene

Auf einer prozessorientierten Ebene stellt **Konstruktvalidität** ein wesentliches Gütekriterium dar.

„Die Testergebnisse werden durch Formulierung neuer oder Heranziehung vorhandener Hypothesen einer Theorie erklärt, die Hypothese wird mit Hilfe einer weiteren Untersuchung überprüft. Bei der Konstruktvalidität handelt es sich methodologisch um die Prüfung der Angemessenheit der operationalen Definition eines Begriffs“ (Lamnek 2010, S. 137).

In der vorliegenden Untersuchung wurde versucht, dieses Kriterium zu berücksichtigen, indem die Ergebnisse der Untersuchung vor dem Hintergrund der im Theorieteil beschriebenen Ansätze interpretiert wurden.

Reliabilität manifestiert sich nach Krippendorff in Form von drei Kriterien: Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit.

Stabilität ist immer dann gegeben, wenn man bei abermaliger Anwendung des Untersuchungsinstruments zu den gleichen Ergebnissen kommt.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde der Aspekt der Stabilität berücksichtigt: Zu verschiedenen Zeitpunkten haben beide codierende Personen das Untersuchungsmaterial auszugsweise noch einmal mit dem Untersuchungsinstrument durchgearbeitet und sind dabei zu gleichen Ergebnissen gekommen.

„**Reproduzierbarkeit** [Hervorhebung durch Verfasserin der Arbeit] meint den Grad, in dem die Analyse unter anderen Umständen, anderen Analytikern zu denselben Ergebnissen führt. Sie hängt ab von der Expliztheit und Exaktheit der Vorgehensbeschreibung und lässt sich durch Intercoderreliabilität messen“ (Mayring 2010, S. 113). Es gibt verschiedene Ansätze, einen entsprechenden Koeffizienten zu berechnen. Auch wenn Mayring ein Verfahren zur Berechnung des Interraterkoeffizienten nach Krippendorff vorschlägt, soll im Rahmen dieser Arbeit das Verfahren nach Holsti Verwendung finden (Rössler 2005, S. 190). Dies lässt sich

vor allem damit begründen, dass das Verfahren nach Krippendorf sich vorrangig auf ordinal- oder intervallskalierte Kategorien bezieht, im Rahmen der vorliegenden Untersuchung jedoch lediglich mit nominalskalierten Daten gearbeitet wird. Der Holsti-Koeffizient errechnet sich aus der Anzahl der Kodierer (hier also 2), multipliziert mit der Anzahl der übereinstimmenden Einschätzungen der Kodierer (\ddot{U}), geteilt durch die Gesamtzahl der Kodierungen beider Kodierer ($Kt1$ und $Kt2$). Die sich daraus ergebende Formel lautet demnach wie folgt:

$$R = \frac{2\ddot{U}}{Kt1 + Kt2}$$

Die so errechneten Werte liegen zwischen 0 (keine Übereinstimmung) und 1 (vollständige Übereinstimmung).

Unter **Exaktheit** ist ein Gütekriterium zu verstehen, welches auf Stabilität und Reproduzierbarkeit aufbaut und den Grad bezeichnet, „zu dem die Analyse einem bestimmten funktionellen Standard entspricht“ (Mayring 2010, S. 115). Es ist also davon auszugehen, dass im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Exaktheit vorlag - da die zuvor beschriebenen Kriterien der Stabilität und Reproduzierbarkeit berücksichtigt wurden.

Im nächsten Kapitel sollen nun die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt werden.

Kapitel 8

Ergebnisse und Interpretation

Ziel dieses Kapitels

Im Rahmen dieses Kapitels sollen die Ergebnisse der zuvor beschriebenen Untersuchung in zwei Schritten dargestellt und interpretiert werden.

In einem ersten Schritt werden vor dem Hintergrund der in Kapitel 7 benannten zentralen Fragestellungen die einzelnen Hauptkategorien in den Blick genommen. Auf einer deskriptiven Ebene wird dabei zunächst beschrieben, in welcher Weise diese bei den untersuchten methodischen Ansätzen ausgeprägt sind. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse können erste Differenzierungen zwischen den methodischen Ansätzen vorgenommen werden.

In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse dann zusammengefasst in einer Gesamtschau betrachtet und auffällige Trends bzw. Tendenzen benannt.

Ein weiteres Ziel dieses Kapitels soll es sein, die Struktur und Funktionsweise einer webbasierten Datenbank zu erörtern, die auf den dargestellten Untersuchungsergebnissen basiert.

Aufbau dieses Kapitels

Bevor die Ergebnisse zu den einzelnen Fragestellungen dargestellt und interpretiert werden können, ist es unerlässlich, zunächst einmal zu erörtern, in welchem Ausmaß die an der Untersuchung beteiligten Personen in ihren Einschätzungen der methodischen Ansätze in Bezug auf die Ausprägungen der einzelnen Kategorien übereinstimmen. Die Überprüfung der Interrater-Reliabilität ist notwendig, um eine Aussage über das Maß der Güte des verwendeten Messinstruments treffen zu können. In Kapitel 8.1 werden deshalb zunächst die Interrater-Reliabilitätskoeffizienten pro Kategorie dargestellt. Danach folgt eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der zentralen Fragestellungen, d. h. jede Hauptkategorie wird daraufhin untersucht, in welcher Weise sie bei den einzelnen methodischen Ansätzen ausgeprägt ist. Außerdem soll in den Blick genommen werden, ob sich, darauf aufbauend, bestimmte Muster erkennen lassen, über welche die methodischen Ansätze klar voneinander differenziert werden können. Kapitel 8.2 bezieht sich demnach auf die Darstellung der Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 1, Kapitel 8.3 erörtert die Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 2, Kapitel 8.4 behandelt die Untersuchungsergebnisse im Zusammenhang mit der Hauptkategorie 3, Kapitel 8.5 erörtert die Befunde zur Hauptkategorie 4 und Kapitel 8.6 die Ergebnisse zur Hauptkategorie 5. In

Kapitel 8.7 werden auffällige Trends benannt und versucht in den Blick zu nehmen. Das Kapitel schließt mit einer kurzen Beschreibung der Datenbank, welche die Ergebnisse der Untersuchung zusammenführt (Kapitel 8.8).

Für einen schnellen Überblick fasst Tabelle 18 den Aufbau dieses Kapitels noch einmal übersichtlich zusammen.

AUFBAU KAPITEL 8		
→	Kapitel 8.1	Interrater-Reliabilität
→	Kapitel 8.2	Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 1
→	Kapitel 8.3	Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 2
→	Kapitel 8.4	Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 3
→	Kapitel 8.5	Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 4
→	Kapitel 8.6	Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 5
→	Kapitel 8.7	Zusammenführung der Untersuchungsergebnisse: Auffällige Trends
→	Kapitel 8.8	Webauftritt/Datenbank

Tabelle 18: Aufbau des Kapitels 8

Kapitel 8.1

Interrater-Reliabilität

Lauf (2001, S. 67) benennt als Mindestanforderungen an die Dokumentation des Untersuchungsplans von Reliabilitätsstudien folgende Punkte, die auf jeden Fall erörtert werden sollten:

- „Codierertraining, Anzahl aller getesteter Codierer,
- Zeitpunkt(e) der Durchführung des (der) Reliabilitätstests,
- Auswahl und Umfang des im Reliabilitätstest codierten Materials und
- Koeffizienten für jede im Beitrag dargestellte Variable (ggf. mit Konfidenzintervall, wenn dadurch der Wert von .80 unterschritten wird).“

Zum ersten und dritten Punkt dieser Aufzählung finden sich bereits ausführliche Hinweise in Kapitel 7, deshalb soll nachfolgend nur auf den zweiten und vierten Punkt eingegangen werden.

Eine Reliabilitätsanalyse wurde durchgeführt, nachdem beide Codiererinnen jeweils das komplette Untersuchungsmaterial gesichtet und in Bezug auf die fünf Hauptkategorien eingeschätzt hatten. Aufgrund der vergleichsweise kleinen Stichprobe wurden sämtliche Einschätzungen beider Codiererinnen in die Reliabilitätsanalyse mit einbezogen. Auf einen Intracoder-Reliabilitätstest wurde aufgrund der Tatsache, dass das Untersuchungsmaterial von beiden Codiererinnen jeweils innerhalb eines Monats, d. h. also in einer vergleichsweise kurzen Erhebungsphase, codiert wurde, verzichtet. In Bezug auf die in den Blick genommenen Hauptkategorien und ihre jeweiligen Ausprägungen (Unterkategorien) lassen sich folgende paarweise Übereinstimmungsgrade nach Holsti feststellen (vgl. Tabelle 19):

Kategorie	Holsti-Koeffizient	Kategorie	Holsti-Koeffizient	Kategorie	Holsti-Koeffizient
HK1.1	1.00	HK2.5	1.00	HK3.2	1.00
HK1.2	1.00	HK2.6	1.00	HK4.1	1.00
HK1.2a	1.00	HK2.7	1.00	HK4.2	1.00
HK1.2b	1.00	HK2.8	1.00	HK5.1	.94
HK2.1	.88	HK2.9	1.00	HK5.2	.94
HK2.2	.88	HK3.1	1.00		
HK2.3	1.00	HK3.1a	1.00		
HK2.4	1.00	HK3.1b	1.00		

Tabelle 19: Holsti-Koeffizienten pro Kategorie

Eine Detaildarstellung der Ergebnisse des Reliabilitätstests findet sich im Anhang (vgl. DA6). Es lässt sich festhalten, dass der Übereinstimmungsgrad zwischen den beiden Codiererinnen insgesamt bei 98% liegt und dass die instrumentelle Reliabilität damit insgesamt als sehr gut bewertet werden kann. Unterschiedliche Einschätzungen fanden sich lediglich bei den Kategorien HK2.1 und HK2.2 sowie bei HK5.1 und HK5.2. In den Einzeldarstellungen der Ergebnisse zu diesen Kategorien wird der Versuch unternommen, diese Abweichungen zu erklären.

Kapitel 8.2

Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 1

Ausgehend von der Annahme, dass die Personengruppe, aus der heraus die Didaktischen Laien rekrutiert werden, ein geeignetes Kriterium darstellt, über das sich die im Rahmen dieser Untersuchung betrachteten methodischen Ansätze gut voneinander unterscheiden lassen (vgl. Kapitel 6), lautete die erste zentrale Fragestellung wie folgt: „Gibt es Unterschiede zwischen den methodischen Ansätzen bezüglich der Personengruppe, aus denen heraus die Didaktischen Laien rekrutiert werden?“ (Fragestellung F1). Um diese Frage beantworten zu können, wurde über das Datenverarbeitungsprogramm SPSS eine gemeinsame Häufigkeitsverteilung der Variablen „Methode“ und „Personengruppe“ in Form einer Kreuztabelle angefordert. Die Kreuztabelle kann im Anhang (vgl. DA7) eingesehen werden.

Betrachtet man die Ergebnisse, so zeigt sich ein eindeutiges Bild: Bis auf eine Ausnahme lassen sich alle untersuchten methodischen Ansätze der Kategorie „Schulinterne Personengruppe“ (HK1.2) zuordnen. Lediglich der methodische Ansatz „Mentoring“ wurde von beiden Codiererinnen der Kategorie „Schulexterne Personengruppe“ (HK1.1) zugeordnet.

Tabelle 20 führt die Ergebnisse übersichtlich zusammen:

Hauptkategorie 1 (HK1)	
Personengruppe	
Unterkategorie HK1.1 Schulexterne Personengruppe	Unterkategorie HK1.2 Schulinterne Personengruppe
n=1	n=16
	<u>Zugeordnete methodische Ansätze:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Cross Age Tutoring - Gruppenpuzzle - Gruppenralley - Gruppenturnier - Kleingruppenprojekte - Konstruktive Kontroverse/Strukturierte Kontroverse - Kooperative Lernskripte - Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren - Kugellagermethode - Lerntempoduett/-terzett/-quartett - Nachdenken in Zweiergruppen/Vierergruppen - Partner-, Gruppen- oder Multiinterview

	<ul style="list-style-type: none"> - Peer Mentoring - Peer Tutoring - Reziproke Lehre - Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization 		
	Unterkategorie HK1.2a aus einem einzelnen Klassenverband	Unterkategorie HK1.2b außerhalb eines einzelnen Klassenverbands	Nicht eindeutig zuzuordnen
	n=13	n=1	n=2
	Unterkategorie HK1.2a aus einem einzelnen Klassenverband	Unterkategorie HK1.2b außerhalb eines einzelnen Klassenverbands	Nicht eindeutig zuzuordnen
	n=13	n=1	n=2
<u>Zugeordnete methodische Ansätze:</u> - Mentoring	<u>Zugeordnete methodische Ansätze:</u> - Gruppenpuzzle - Gruppenralley - Gruppenturnier - Kleingruppenprojekte - Konstruktive Kontroverse/Strukturierte Kontroverse - Kooperative Lernskripte - Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren - Kugellagermethode - Lerntempoduett/- terzett/-quartett - Nachdenken in Zweiergruppen/Vierergrup pen - Partner-, Gruppen- oder Multiinterview - Reziproke Lehre - Team Assisted Individualization/Team	<u>Zugeordnete methodische Ansätze:</u> - Cross Age Tutoring	<u>Zugeordnete methodische Ansätze:</u> - Peer Mentoring - Peer Tutoring

	Accelerated Individualization		
--	-------------------------------	--	--

Tabelle 20: Ergebnisse zur Hauptkategorie 1 im Überblick

Ergebnisse zu den Kategorien HK1.1 und HK1.2

Betrachtet man die Ergebnisse zu den Kategorien HK1.1 und HK1.2 vor dem Hintergrund der oben benannten leitenden Fragestellung, ließe sich aufgrund der gegebenen Häufigkeitsverteilung in einem ersten Affekt die Überlegung anstellen, in Hinblick auf das untersuchte Merkmal keine Unterschiede zwischen den methodischen Ansätzen zu erkennen. Immerhin trifft Kategorie HK1.1 nur für einen einzigen methodischen Ansatz zu. Dennoch gilt es, diese Überlegung vor dem Hintergrund der Darstellungen in Kapitel 5 sowie den Ergebnissen der Reliabilitätsüberprüfung noch einmal kritisch zu hinterfragen. Angesichts der Tatsache, dass beide Codiererinnen den Mentoring-Ansatz eindeutig der Kategorie HK1.1 zugeordnet haben, kann davon ausgegangen werden, dass diese Unterkategorie eindeutig genug definiert wurde und damit grundsätzlich als Unterscheidungskriterium geeignet ist. Allein aufgrund der Tatsache, dass im Sample der untersuchten methodischen Ansätze lediglich eine Methode der Unterkategorie HK1.1 zugeordnet werden konnte, kann demnach nicht als Beleg dafür herangezogen werden, dass sich die untersuchten methodischen Ansätze in Bezug auf das Kriterium der Personengruppe nicht unterscheiden. Die Auswertung zeigt vielmehr lediglich, dass in der großen Mehrzahl der untersuchten methodischen Ansätze Didaktische Laien aus einer schulinternen Personengruppe rekrutiert werden. Der Mentoring-Ansatz hebt sich in diesem Punkt erkennbar davon ab, da er sich im klassischen Sinne durch den Einbezug zumeist älterer, aber auf jeden Fall lebens- oder berufserfahrenerer Personen kennzeichnet (vgl. Kapitel 5.11). Dass in einschlägigen Veröffentlichungen nur so wenige methodische Ansätze besprochen werden, in denen schulexterne Personen als Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen involviert werden, lässt sich vermutlich mit der Tatsache erklären, dass dies in der Regel mit zusätzlichen Kosten in Verbindung steht, die Schulen selten übernehmen können, und Rahmenbedingungen erfordert, die nur selten gegeben sind. So beruht beispielsweise das Mentoring auf der Freiwilligkeit der Beteiligten und lebt von dem Engagement und Ehrenamt der Mentorinnen und Mentoren, die zumeist ohne Vergütung mitwirken. Es liegt auf der Hand, dass sich unter diesen Bedingungen immer nur wenige Personen finden lassen werden, die sich als schulexterne Didaktische Laien engagieren. Auch der Umstand, dass schulexterne Personen als Didaktische Laien zumeist in der Weise eingesetzt werden, dass sie lediglich mit einzelnen Lernenden oder nur kleinen Gruppierungen von diesen arbeiten, erklärt, warum sich in einschlägigen Veröffentlichungen nicht mehr methodische Ansätze dieser Art finden lassen: Schulische Lehr-Lern-Prozesse

vollziehen sich in einem organisatorisch und zeitlich fest durchstrukturierten Rahmen, in dem Lernende vorwiegend in größeren und auf längere Zeiträume hin angelegte Gruppierungen zusammengefasst und versorgt werden. Das Einräumen zeitlicher Nischen, in denen einzelne Lernende beispielsweise mit Mentorinnen oder Mentoren zusammenarbeiten können, ist vor diesem Hintergrund häufig schwierig zu realisieren.

Ergebnisse zu den Kategorien HK1.2a und HK1.2b

Kategorie HK1.2 wurde weiter ausdifferenziert in die Unterkategorien HK1.2a (Didaktische Laien stammen aus einem einzelnen Klassenverband) und HK1.2b (Didaktische Laien kommen von außerhalb eines einzelnen Klassenverbands). Wertet man die Daten hinsichtlich dieser Punkte aus (vgl. dazu DA7), so zeigt sich folgendes Bild: Zur Gruppe der methodischen Ansätze, in denen die Didaktischen Laien aus den Reihen der Mitglieder eines einzelnen und gemeinsam unterrichteten Klassenverbands rekrutiert werden, zählen 13 Methoden und damit die Mehrzahl der untersuchten methodischen Ansätze. Zur Gruppe derjenigen methodischen Ansätze zugeordnet, in denen die Didaktischen Laien schulintern, jedoch außerhalb eines einzelnen Klassenverbands rekrutiert werden, wurde lediglich der methodische Ansatz des Cross Age Tutorings ($n=1$, 6,3%). Zwei Methoden (Peer Mentoring und Peer Tutoring) wurden überdies von beiden Codiererinnen übereinstimmend als „nicht eindeutig zuzuordnen“ klassifiziert.

Dies könnte zum Anlass genommen werden, die Kategorien HK1.2a und HK1.2b als nicht geeignetes Kriterium zur Unterscheidung methodischer Ansätze zu verstehen. Doch auch in diesem Fall ist von solch einer Überlegung abzusehen. Nimmt man nämlich die beiden nicht eindeutig zuzuordnenden Methoden des Peer Mentorings und Peer Tutorings genauer in den Blick, erklärt sich schnell, wieso beide weder eindeutig HK1.2a noch HK1.2b zugeordnet werden konnten: Beide Konzepte lassen sich sowohl mit Lernenden aus nur einem einzelnen Klassenverband durchführen, funktionieren aber ebenso in der Variante, in der ältere Schülerinnen und Schüler oder Mitschüler aus Parallelklassen als Didaktische Laien aktiviert werden. Die Einstufung als „nicht eindeutig zuzuordnen“ resultiert also nicht aus einer ungenauen oder sogar missverständlichen Bestimmung der Kategorien HK1.2a und HK1.2b (mit der Konsequenz, dass diese nicht als Kriterium zur Unterscheidung geeignet wären), sondern ergibt sich lediglich daraus, dass die Konzepte Spielraum lassen und die involvierten Didaktischen Laien grundsätzlich aus beiden Gruppierungen stammen können. Auch die Tatsache, dass lediglich eine Methode (Cross Age Tutoring) eindeutig der Kategorie HK1.2b zugeordnet wurde, eignet sich nicht, die Möglichkeit einer grundsätzlichen Unterscheidung der methodischen Ansätze in Bezug auf diesen Punkt anzuzweifeln. Ansätze, in denen Lernende aus anderen Klassenverbänden als Didaktische Laien aktiviert werden, können zahlenmäßig gar nicht so stark ausgeprägt sein, da die allgemeinen Rahmenbedingungen zur

Realisierung solcher Konzepte, wie weiter oben bereits im Zusammenhang mit Mentoring-Ansätzen beschrieben, als dafür eher ungünstig einzustufen sind. Auch wenn es sicherlich einige Ausnahmen (z. B. an Reformschulen) gibt, so ist doch festzuhalten, dass Unterricht in den Grundmustern seiner Struktur in der Regel nicht klassenverbands- und/oder jahrgangsstufenübergreifend angelegt ist, sondern, ausgerichtet am Leitgedanken der Homogenität, linear und fächerorientiert in feststehenden Gruppen realisiert wird. Der Zugriff auf Didaktische Laien aus der Personengruppe des Typs HK1.2b ist demnach erschwert und nur selten möglich (z. B. bei aufgelockerten Szenarien wie einer Projektwoche). Der niedrige Zahlenwert der Kategorie HK1.2b kann demnach ebenfalls nicht als Begründung dafür herangezogen werden, dass sich die methodischen Ansätze auf der Basis der Kategorien HK1.2a und HK1.2b nicht unterscheiden lassen bzw. sich aufbauend darauf keine Unterscheidungen feststellen ließen. Die Kategorien HK1.2a und HK1.2b eignen sich vielmehr als Unterscheidungskriterium. Da es methodische Ansätze gibt, bei denen potentiell beide Kategorien zutreffen können, sollte bei zukünftigen Untersuchungsverfahren entweder eine dritte Ausprägung („beide Kategorien können zutreffen“) hinzugefügt werden oder aber dieser Aspekt bei der Interpretation von Ergebnissen berücksichtigt werden.

Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich die Fragestellung „Gibt es Unterschiede zwischen den methodischen Ansätzen bezüglich der Personengruppe, aus denen heraus die Didaktischen Laien rekrutiert werden?“ (Fragestellung F1) mit ja beantworten. Die Unterscheidung rechtfertigt sich dabei mehr aus einer inhaltlichen Eindeutigkeit der Kategorienbeschreibung als aus zahlenmäßigen Ausprägungen. Dies ist zum Einen mit der niedrigen Fallzahl als solchen zu begründen sowie mit den gegebenen Rahmenbedingungen an Schulen, welche die (Weiter-) Entwicklung bestimmter Ansätze eher begünstigen (nämlich von solchen, die sich in die gegebenen Rahmenbedingungen einpassen), die (Weiter-)Entwicklung anderer Ansätze jedoch eher erschweren (nämlich von solchen, die eine Änderung der gegebenen Rahmenbedingungen erfordern würden). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der Mehrzahl der methodischen Ansätze Didaktische Laien aus einer schulinternen Personengruppe rekrutiert werden, d. h. also aus der Gruppe der Schülerinnen und Schüler selbst. Meistens werden dabei Lernende eines einzelnen, gemeinsam unterrichteten Klassenverbands bemüht, es gibt aber auch vereinzelt Ansätze, in denen Mitschülerinnen und Mitschüler aus höheren Klassenstufen oder Parallelklassen zum Einsatz kommen.

Die Hauptkategorie HK1 und die dazugehörigen Unterkategorien HK1.1, HK1.2, HK1.2a und HK1.2b sind demnach dazu geeignet, die untersuchten methodischen Ansätze voneinander zu unterscheiden.

Kapitel 8.3

Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 2

Im Theorieteil dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3) wurde dargelegt, dass sich die Individualisierung von Lernwegen auf ganz unterschiedlichen Ebenen abspielen kann. Es wurde herausgestellt, dass im Rahmen schulischer Lehr-Lern-Prozesse allein aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen (gruppenbasierte Unterrichtsorganisation, Klassengröße, zeitliche Strukturen, curriculare Vorgaben usw.) so gut wie nie jede Ebene berücksichtigt werden kann. Verschiedene unterrichtsmethodische Ansätze ermöglichen das Aufgreifen der individuellen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Lernenden vielmehr auf einzelnen dieser Ebenen. In Kapitel 6 wurde deshalb die Überlegung angestellt, dass die methodischen Ansätze sich hinsichtlich dieses Aspekts gut voneinander unterscheiden lassen sollten. Aus dieser Annahme heraus wurde die zweite zentrale Fragestellung dieser Untersuchung generiert. Diese lautet: „Gibt es Unterschiede zwischen den methodischen Ansätzen bezüglich der Ebenen, auf denen sie die Individualisierung von Lernwegen ermöglichen?“ (F2). Um diese Frage beantworten zu können, wurde über das Datenverarbeitungsprogramm SPSS abermals eine gemeinsame Häufigkeitsverteilung in den Blick genommen, diesmal bezogen auf die Variablen „Methode“ und „Ebenen der Individualisierung“. Grundlage für die Betrachtung war eine Kreuztabelle, in welcher die entsprechenden Daten aufbereitet wurden. Die Kreuztabelle kann im Anhang eingesehen werden (vgl. DA7). Tabelle 21 führt diese Ergebnisse noch einmal in einer anderen Ansicht übersichtlich zusammen:

Hauptkategorie 2 (HK2) Ebenen der Individualisierung		
Unterkategorie HK2.1 Individualisierung auf der Ebene der Lernziele	- Cross Age Tutoring - Kleingruppenprojekte - Mentoring - Peer Mentoring	n=4
Unterkategorie HK2.2 Individualisierung auf der Ebene der Lernziele	- Cross Age Tutoring - Kleingruppenprojekte - Mentoring - Peer Mentoring	n=4
Unterkategorie HK2.3 Individualisierung auf der Ebene der Sozialformen	- Cross Age Tutoring - Gruppenralley - Gruppenturnier - Kleingruppenprojekte - Kooperatives Textverstehen	n=10

	<ul style="list-style-type: none"> und Textproduzieren - Mentoring - Peer Mentoring - Peer Tutoring - Reziproke Lehre - Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization 	
<p>Unterkategorie HK2.4 Individualisierung auf der Ebene der Handlungsmuster</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cross Age Tutoring - Gruppenpuzzle - Gruppenralley - Gruppenturnier - Kleingruppenprojekte - Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren - Lerntempoduett/-terzett/-quartett - Mentoring - Nachdenken in Zweiergruppen/Vierergruppen - Partner-, Gruppen- oder Multiinterview - Peer Mentoring - Peer Tutoring - Reziproke Lehre - Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization 	n=14
<p>Unterkategorie HK2.5 Individualisierung auf der Ebene der Phasierung von Lernprozessen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cross Age Tutoring - Gruppenralley - Gruppenturnier - Kleingruppenprojekte - Mentoring - Peer Mentoring - Peer Tutoring - Reziproke Lehre - Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization 	n=9

Tabelle 21: Ergebnisse zur Hauptkategorie 2 im Überblick (wird auf der nächsten Seite fortgesetzt)

<p>Unterkategorie HK2.6 Individualisierung auf der Ebene der Lernmaterialien und/oder -medien</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cross Age Tutoring - Gruppenralley - Gruppenturnier - Kleingruppenprojekte - Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren - Mentoring - Peer Mentoring - Peer Tutoring 	<p>n=8</p>
<p>Unterkategorie HK2.7 Individualisierung auf der Ebene des Anforderungsniveaus von Lernaufgaben</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cross Age Tutoring - Gruppenralley - Gruppenturnier - Kleingruppenprojekte - Mentoring - Peer Mentoring - Peer Tutoring - Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization 	<p>n=8</p>
<p>Unterkategorie HK2.8 Individualisierung auf der Ebene des Lerntempos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cross Age Tutoring - Gruppenralley - Gruppenturnier - Kleingruppenprojekte - Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren - Lerntempoduett/-terzett/-quartett - Mentoring - Peer Mentoring - Peer Tutoring - Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization 	<p>n=10</p>
<p>Unterkategorie HK2.9 Individualisierung auf der Ebene der Sprache</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cross Age Tutoring - Gruppenpuzzle - Gruppenralley - Gruppenturnier - Kleingruppenprojekte - Kooperative Lernskripte - Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren - Konstruktive 	<p>n=17</p>

	Kontroverse/Strukturierte Kontroverse - Kugellagermethode - Lerntempoduett/-terzett/ quartett - Mentoring - Nachdenken in Zweiergruppen/Vierergruppe n - Partner-, Gruppen- oder Multiinterview - Peer Mentoring - Peer Tutoring - Reziproke Lehre - Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization	
--	---	--

Tabelle 21: Ergebnisse zur Hauptkategorie 2 im Überblick

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt beschreiben:

Kategorie HK2.1: Individualisierung auf der Ebene der Lernziele

Wie aus Tabelle 21 ersichtlich wird, individualisieren laut Einschätzungen der Codiererinnen lediglich 4 der untersuchten methodischen Ansätze auf der Ebene der Lernziele.

Dabei ist wichtig anzumerken, dass in Bezug auf die methodischen Ansätze des Cross Age Tutorings und des Peer Mentorings unterschiedliche Einschätzungen der Codiererinnen vorlagen. Diese Abweichung lässt sich wie folgt erklären:

Die Kleingruppenprojekte und das Mentoring hingegen wurden von beiden Codiererinnen gleich eingeschätzt.

Diese zunächst widersprüchlichen Auch wenn sich dies zunächst nach einem Widerspruch anhören mag, so sollen nachfolgend beide Einschätzungen doch gleichermaßen Berücksichtigung finden und Berechtigung haben. Denn das Zutreffen dieser Variable konnte auf der Grundlage des gesichteten Textmaterials sowohl als gegeben als auch als nicht gegeben interpretiert werden. Dies lässt sich vor allem damit erklären, dass sowohl das Cross Age Tutoring als auch das Peer Mentoring (vgl. Kapitel 5.1 und 5.14) in der Regel vor dem Hintergrund curriculumsgebundener Zielsetzungen zum Einsatz kommen. Bei der

Zusammenarbeit von Tutoren/Mentoren und Tutees/Mentees geht es demnach um die Förderung von Lernprozessen vor dem Hintergrund institutionell vorgegebener Ziele. Aus dieser Perspektive heraus lässt sich argumentieren, dass keine Individualisierung auf der Ebene der Lernziele möglich ist. Dennoch können innerhalb dieser Rahmensetzung unter Umständen auch individuelle Schwerpunkte von den Lernenden gesetzt - und damit in gewisser Weise auch eine Individualisierung auf dieser Ebene in Gang gesetzt werden. Möglicherweise müssen bei zukünftigen Untersuchungen die Bedingungen dieser Kategorie noch dichter und unmissverständlicher formuliert werden. Es ist aber auch durchaus möglich, dass die Informationen in dem untersuchten Textmaterial keine eindeutige Einschätzung zuließen. In zukünftigen Untersuchungen könnte über diese „Stellschraube“ möglicherweise auf andere Ergebnisse geschlossen werden.

Kategorie HK2.2 Individualisierung auf der Ebene der Lerninhalte

Die Kategorie HK2.2 ist gemäß den Einschätzungen der Codiererinnen ausgeprägt bei den gleichen methodischen Ansätzen wie die Kategorie HK2.1 (n=4) (vgl. Tabelle 21). Und auch hier gibt es in Bezug auf die methodischen Ansätze des Cross Age Tutorings und des Peer Mentorings wieder unterschiedliche Einschätzungen von den Codiererinnen. Diese Abweichungen können abermals mit den institutionellen Vorgaben und Rahmenbedingungen erklärt werden, unter denen schulische Lehr-Lern-Prozesse auch im Zusammenhang mit Cross Age Tutoring und Peer Mentoring ablaufen. Denn auch die Inhalte sind über Bildungsstandards sowie Rahmen- und Kernlehrpläne im weitesten Sinne vorgegeben. Dies würde gegen die Annahme einer Individualisierung auf der Ebene der Lernziele sprechen. In Anlehnung an das Prinzip des geöffneten Unterrichts (Bohl et al. 2012a) kann aber auch hier davon ausgegangen werden, dass im Rahmen von Cross Age Tutoring und Peer Mentoring prinzipiell durchaus die Möglichkeit bestehen kann, die Lernprozesse auch in Hinblick auf der Ebene der Lernziele ein Stück weit zu individualisieren. Analog zu den Empfehlungen für zukünftige Untersuchungsvorhaben in Bezug auf die Kategorie HK2.1 kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass auch in Hinblick auf die Kategorie HK2.2 die Qualität der Kategoriendefinition noch einmal in den Blick zu nehmen ist.

Kategorie HK2.3 Individualisierung auf der Ebene der Sozialformen

Tabelle 21 zeigt, dass die Kategorie HK2.3 bei insgesamt zehn methodischen Ansätzen als zutreffend eingestuft wurde. Beide Codiererinnen stimmten dabei in ihren Einschätzungen überein und zeigten bei keinem der untersuchten methodischen Ansätze Abweichungen.

Kategorie HK2.4 Individualisierung auf der Ebene der Handlungsmuster

Auf der Ebene der Handlungsmuster ermöglichten laut der Einschätzungen der Codiererinnen 14 der untersuchten methodischen Ansätze eine Individualisierung der Lernwege. Die Einschätzungen der Codiererinnen stimmten dabei miteinander überein und wichen in keinem Punkt voneinander ab (vgl. Tabelle 21).

Kategorie HK2.5 Individualisierung auf der Ebene der Phasierung von Lernprozessen

Aus Tabelle 21 geht weiterhin hervor, dass neun methodische Ansätze auf der Ebene der Phasierung von Lernprozessen individualisieren. Auch hier stimmten die Einschätzungen der Codiererinnen durchgehend miteinander überein.

Kategorie HK2.6 Individualisierung auf der Ebene der Lernmaterialien und/oder -medien

Eine Individualisierung auf der Ebene der Lernmaterialien und/oder -medien ermöglichen, wie Tabelle 21 zeigt, acht der untersuchten methodischen Ansätze. Auch in Bezug auf diese Kategorie stimmten die Einschätzungen der Codiererinnen hinsichtlich jedes methodischen Ansatzes miteinander überein.

Kategorie HK2.7 Individualisierung auf der Ebene des Anforderungsniveaus der Lernaufgaben

Ebenfalls völlig übereinstimmend wurden von den beiden Codiererinnen acht Methoden der Kategorie HK2.7 zugeordnet. Tabelle 21 zeigt, um welche Methoden es sich dabei konkret handelt.

Kategorie HK2.8 Individualisierung auf der Ebene des Lerntempos

Zehn der untersuchten methodischen Ansätze ermöglichen eine Individualisierung von Lernwegen auf der Ebene des Lerntempos (vgl. Tabelle 21). Auch in Bezug auf diese Kategorie gab es in den Einschätzungen der Codiererinnen keine Abweichungen.

Kategorie HK2.9 Individualisierung auf der Ebene der Sprache

Ein auffälliges Ergebnis zeigte sich hinsichtlich der Kategorie HK2.9. Den miteinander übereinstimmenden Einschätzungen der Codiererinnen zufolge trifft diese Kategorie bei allen untersuchten methodischen Ansätzen zu. Die Annäherung an die Voraussetzungen,

Bedürfnisse und Interessen von Schülerinnen und Schülern über eine sprachliche Ebene - sei es über die Verwendung adäquater Sprachmuster oder aber die sprachliche Aktivierung des Lernenden selbst - scheint ein Merkmal zu sein, dass methodischen Ansätzen, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen einbezogen werden, gemein zu sein scheint. Angesichts der Tatsache, dass alle untersuchten methodischen Ansätze sich durch interaktive Elemente kennzeichnen (vgl. Kapitel 5), überrascht dieses Ergebnis nicht.

Zusammenfassung

Betrachtet man die Ergebnisse der einzelnen Unterkategorien der Hauptkategorie 2 in einer Zusammenschau, lässt sich sagen, dass die Frage „Gibt es Unterschiede zwischen den methodischen Ansätzen bezüglich der Ebenen, auf denen sie die Individualisierung von Lernwegen ermöglichen?“ (F2) grundsätzlich bejaht werden kann. Über die methodischen Ansätze wird Individualisierung laut der Einschätzungen der Codierinnen auf ganz verschiedenen Ebenen ermöglicht. Es gab dabei keine Ebene, die nicht zumindest bei drei Methoden ausgeprägt war. Eine Vielzahl der Ebenen wurde von mehr als der Hälfte der Methoden aufgegriffen. Es gab jedoch eine Ebene, die für alle untersuchten Methoden gleichermaßen zutraf (HK2.9, Individualisierung auf der Ebene der Sprache) und die deshalb im Rahmen zukünftiger Untersuchungen noch einmal kritisch hinterfragt bzw. hinsichtlich ihrer Definition und Eindeutigkeit überprüft werden sollte.

Betrachtet man die Ergebnisse in Bezug auf die übrigen Ebenen, so lässt sich festhalten, dass (z. T. deutlich) mehr als die Hälfte der methodischen Ansätze vor allem auf der Ebene der Handlungsmuster (n=14), der Ebene des Lerntempos (n=10), der Ebene der Sozialformen (n=10) sowie der Ebene der Phasierung von Lernprozessen (n=9) individualisiert. Knapp die Hälfte der methodischen Ansätze ermöglicht eine Individualisierung auf der Ebene des Anforderungsniveaus der Lernaufgaben (n=8) sowie auf der Ebene der Lernmaterialien und/oder -medien (n=9). Nur zwei Ebenen der Individualisierung wurden jeweils von lediglich drei methodischen Ansätzen berücksichtigt. Es handelt sich dabei um die Ebene der Lernziele sowie um die Ebene der Lerninhalte. Dieses Ergebnis überrascht nicht, da eine Institution wie die Schule, in der Lehr- und Lern-Prozesse immer vor dem Hintergrund eines gegebenen Curriculums und anderer institutionell bedingter Rahmenbedingungen ablaufen, nur in gewisser Weise Freiräume in Bezug auf Inhalte und Ziele gewähren kann.

Betrachtet man die Ergebnisse differenziert nach den einzelnen untersuchten Methoden, so ergibt sich folgendes Bild: Insgesamt finden sich sowohl Methoden, die auf allen Ebenen individualisieren (n=2 bzw. n=4 – abweichende Zahlen bedingt durch unterschiedliche Einschätzungen der Codiererinnen) als auch Methoden, die lediglich auf einer Ebene individualisieren (n=3). Die Vielzahl der Methoden ist jedoch im Mittelfeld zwischen diesen

beiden Extremen anzusiedeln: Neun bzw. elf (abweichende Zahlen bedingt durch unterschiedliche Einschätzungen der Codiererinnen) der untersuchten methodischen Ansätze individualisieren auf zwei bis sieben Ebenen. Zu den Methoden, die auf allen Ebenen individualisieren, zählen die Kleingruppenprojekte, das Mentoring und – zumindest bei einer der Codiererinnen – das Cross Age Tutoring wie auch das Peer Mentoring. Zu den Methoden, die nur auf einer der Ebene die Individualisierung von Lernwegen ermöglichen, zählen die Konstruktive Kontroverse/Strukturierte Kontroverse, kooperative Lernskripte sowie die Kugellagermethode.

Kapitel 8.4

Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 3

Nach einer ersten Aufarbeitung methodischer Ansätze, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lernprozessen eingebunden werden, wurde im Rahmen des Kapitels 6 die Vermutung aufgestellt, dass der Aspekt der Anwendbarkeit bzw. der Fächerbezug ein geeignetes Kriterium darstellen könnte, die Ansätze voneinander zu unterscheiden. Aus dieser Annahme leitete sich eine weitere zentrale Fragestellung dieser Untersuchung ab: Gibt es Unterschiede zwischen den methodischen Ansätzen bezüglich ihrer Einsatzmöglichkeiten im Rahmen einzelner schulischer Unterrichtsfächer? Über das Datenverarbeitungsprogramm SPSS wurde zur Beantwortung dieser Frage abermals eine gemeinsame Häufigkeitsverteilung von zwei Variablen („Methode“ und „Anwendbarkeit/Fächerbezug“) in Form einer Kreuztabelle angefordert (vgl. Tabelle DA 8.04.1). Da sich die Kategorie HK3.1 noch einmal ausdifferenzierte in die Unterkategorien HK3.1a und HK3.1b, wurde eine weitere Kreuztabelle angefordert (vgl. Tabelle DA 8.04.2). Beide Kreuztabellen können im Anhang eingesehen werden (vgl. DA9). Tabelle 22 fasst alle Ergebnisse noch einmal in einer Übersicht zusammen.

Hauptkategorie 3 (HK3) Anwendbarkeit/Fächerbezug	
Unterkategorie HK3.1 Eingeschränkte Anwendbarkeit	Unterkategorie HK3.2 Universelle Anwendbarkeit
n=5	n=12
Zugeordnete methodische Ansätze - Konstruktive Kontroverse/Strukturierte Kontroverse - Kooperative Lernskripte - Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren	

- Mentoring - Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization			
Unterkategorie HK3.1a nur im Kontext spezifischer Unterrichtsfächer anwendbar	Unterkategorie HK3.1b nur außerhalb von Unterricht im Klassenverband anwendbar	Nicht eindeutig zuzuordnen	
n=4	n=1	n=0	
Zugeordnete methodische Ansätze	Zugeordnete methodische Ansätze	Zugeordnete methodische Ansätze	Zugeordnete methodische Ansätze
- Konstruktive Kontroverse/Strukturierte Kontroverse - Kooperative Lernskripte - Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren - Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization	- Mentoring		- Cross Age Tutoring - Gruppenpuzzle - Gruppenralley - Gruppenturnier - Kleingruppenprojekte - Kugellagermethode - Lerntempoduett/-terzett/-quartett - Nachdenken in Zweiergruppen/Vierergruppen - Partner-, Gruppen- oder Multiinterview - Peer Mentoring - Peer Tutoring - Reziproke Lehre

Tabelle 22: Ergebnisse zur Hauptkategorie 3 im Überblick

Bevor eine zusammenfassende Ergebnisdarstellung zur Hauptkategorie 3 bzw. zur leitenden Fragestellung F3 gegeben wird, soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Einschätzungen der Codiererinnen in Bezug auf alle untersuchten Unterkategorien übereinstimmten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Kategorien als solche eindeutig definiert wurden und sich somit zumindest auf einer definitorischen Ebene schon einmal als passendes Unterscheidungsmerkmal bestätigt haben.

Zusammenfassung

Insgesamt betrachtet lässt sich festhalten, dass knapp drei Viertel der untersuchten methodischen Ansätze universell einsetzbar sind, d. h. im Rahmen aller Unterrichtsfächer angewendet werden können. Die fünf Methoden, die nur eine eingeschränkte Anwendbarkeit aufwiesen, konnten fast durchgehend der Unterkategorie HK3.1a zugeordnet werden, d. h. dass ihre Einschränkung darin bestand, dass sie sich nur im Kontext ganz spezifischer Unterrichtsfächer anwenden lassen. So eignet sich beispielsweise die Methode der Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization nur für den Einsatz im Mathematikunterricht. Die Mentoring-Methode ist die einzige Methode, deren eingeschränkte Anwendbarkeit sich nicht durch eine Anbindung zu einem bestimmten Fach erklärt sondern dadurch, dass sie nicht im Rahmen eines Unterrichts im Klassenverband durchgeführt werden kann, weil sie in der Regel eine 1-1-Betreuung voraussetzt.

Kapitel 8.5

Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 4

In Kapitel 6 wurde die Vermutung angestellt, dass eine Unterscheidung der methodischen Ansätze in Bezug auf das Prinzip der Zuweisung der Rolle des Didaktischen Laien möglich sein sollte. Unterschieden wurde dabei zwischen einem einseitig ausgerichteten Prinzip der Rollenzuweisung und einem reziprok ausgerichteten Prinzip der Rollenzuweisung. In der vorliegenden Untersuchung wurden die methodischen Ansätze daraufhin untersucht, welcher der beiden Ausprägungen sie sich zuordnen lassen. Die übergeordnete Fragestellung, die darüber beantwortet werden sollte, lautete: „Bestehen Unterschiede zwischen den methodischen Ansätzen bezüglich des Prinzips der Rollenzuweisung des Didaktischen Laien?“ (F4). Erneut wurde über eine Kreuztabelle eine gemeinsame Häufigkeitsverteilung von zwei Variablen („Methode“ und „Prinzip der Rollenzuweisung“) in den Blick genommen. Die Kreuztabelle kann im Anhang eingesehen werden (vgl. DA10). Eine zusammenfassende Übersicht findet sich in der nachstehenden Tabelle 23:

Hauptkategorie 4 (HK4) Prinzip der Zuweisung der Rolle des Didaktischen Laien		
Unterkategorie HK4.1 Einseitig/linear ausgerichtetes Prinzip der Rollenzuweisung	- Cross Age Tutoring - Mentoring - Peer Tutoring	n=3
Unterkategorie HK4.2 Reziprok ausgerichtetes	- Gruppenpuzzle - Gruppenralley	n=14

Prinzip der Rollenzuweisung	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenturnier - Kleingruppenprojekte - Konstruktive Kontroverse/Strukturierte Kontroverse - Kooperative Lernskripte - Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren - Kugellagermethode - Lerntempoduett/-terzett/-quartett - Nachdenken in Zweiergruppen/Vierergruppen - Partner-, Gruppen- oder Multiinterview - Peer Mentoring - Reziproke Lehre - Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization 	
-----------------------------	---	--

Tabelle 23: Ergebnisse zur Hauptkategorie 4 im Überblick

Auf einer deskriptiven Ebene lassen sich die Ergebnisse in Bezug auf die Hauptkategorie 4 und ihre Unterkategorien wie folgt beschreiben: Alle untersuchten methodischen Ansätze konnten einer der beiden Unterkategorien zugeordnet werden. Die Codiererinnen stimmten dabei in ihren Einschätzungen zu 100% überein.

Betrachtet man die Ergebnisse zu diesen beiden Kategorien, so kann zunächst festgestellt werden, dass bei dem Großteil der Methoden die Rolle des Didaktischen Laien wechselseitig von den Lernenden eingenommen wird.

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Frage, ob Unterschiede zwischen den untersuchten methodischen Ansätzen hinsichtlich des Prinzips der Zuweisung der Rolle des Didaktischen Laien bestehen, könnte die zahlenmäßig niedrige Ausprägung der Kategorie 4.1 zunächst als eine Begründung für eine Verneinung herangezogen werden. Immerhin sind mehr als Dreiviertel der Ansätze der Kategorie 4.2 zugeordnet worden. Berücksichtigt man jedoch die Tatsache, dass beide Codiererinnen dieser Kategorie übereinstimmend die gleichen methodischen Ansätze zugeordnet haben, muss von einer solchen Überlegung abgesehen werden. Auf einer inhaltlichen Ebene scheinen die Kategorien eindeutig voneinander abgrenzbar zu sein. Die Hauptkategorie HK4 und die ihr zugeordneten Ausprägungen können demnach vorläufig als Unterscheidungskriterium zur Differenzierung methodischer Ansätze, in denen

Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen eingebunden werden, herangezogen werden.

Kapitel 8.6

Untersuchungsergebnisse zur Hauptkategorie 5

In Kapitel 5 dieser Arbeit wurde bereits erörtert, dass der Methoden-Begriff sehr diffus verwendet wird und sich dabei auf unterschiedliche Abstraktionsniveaus beziehen kann. Darauf aufbauend wurde in Kapitel 6 die Vermutung angestellt, dass sich die in dieser Untersuchung betrachteten methodischen Ansätze hinsichtlich ihres Konkretisierungsniveaus gut voneinander unterscheiden lassen sollten. Aus dieser Annahme wurde dann eine der für diese Untersuchung leitenden Fragestellungen generiert: „Lassen sich zwischen den methodischen Ansätzen Unterschiede hinsichtlich des Konkretisierungsniveaus der Vorgehensweise feststellen?“ (F5). Implizit wurde damit auch die Frage aufgeworfen, ob das Kriterium „Konkretisierungsniveau der Vorgehensweise“ als Kriterium zur Differenzierung überhaupt geeignet ist. Als Grundlage zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurde über die Erstellung einer Kreuztabelle eine gemeinsame Häufigkeitsverteilung von zwei Variablen in den Blick genommen („Methode“ und „Konkretisierungsniveau der Vorgehensweise“). Die Kreuztabelle kann im Anhang eingesehen werden (vgl. DA11). Tabelle 24 fasst die Ergebnisse noch einmal in einer kompakten Übersicht zusammen.

Hauptkategorie 5 (HK5) Methodisches Konkretisierungsniveau		
Unterkategorie HK5.1 Konzept-Niveau	- Cross Age Tutoring - Mentoring (Peer Mentoring) - Peer Tutoring	n=3 bzw. 4 (ungenau Angabe bedingt durch Unterschiede bei der Einschätzung durch Codiererinnen)
Unterkategorie HK5.2 Technik-Niveau	- Gruppenpuzzle - Gruppenralley - Gruppenturnier - Kleingruppenprojekte - Konstruktive Kontroverse/Strukturierte Kontroverse - Kooperative Lernskripte - Kooperatives Textverstehen	n= 13 bzw. 14 (ungenau Angabe bedingt durch Unterschiede bei der Einschätzung durch Codiererinnen)

	und Textproduzieren - Kugellagermethode - Lerntempoduett/-terzett/-quartett - Nachdenken in Zweiergruppen/Vierergruppen - Partner-, Gruppen- oder Multiinterview - (Peer Mentoring) - Reziproke Lehre - Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization	
--	---	--

Tabelle 24: Ergebnisse zur Hauptkategorie 5 im Überblick

Auf einer deskriptiven Ebene lassen sich die Ergebnisse in Bezug auf die Hauptkategorie 5 und ihre Unterkategorien wie folgt beschreiben: Alle untersuchten methodischen Ansätze konnten einer der beiden Unterkategorien zugeordnet werden. Die Codiererinnen wichen lediglich bei der Einschätzung einer Methode voneinander ab, bei allen anderen Methoden stimmten sie zu 100% überein. Keiner der methodischen Ansätze konnte nicht eindeutig zugeordnet werden.

Der methodische Ansatz des Peer Mentorings wurde von einer der Codiererinnen ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet. Die Einschätzung basierte dabei auf folgenden Textstellen:

Die abweichenden Einschätzungen der Codiererinnen sollen an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben. Dies lässt sich wie folgt begründen: Wie in Kapitel 5 dieser Arbeit beschrieben, wird der Begriff Peer Mentoring in der Fachliteratur sehr diffus verwendet. Dies spiegelte sich auch in dem Untersuchungsmaterial wider, was die beiden oben genannten Zitate deutlich zeigen. Angesichts der Tatsache, dass zu jedem methodischen Ansatz lediglich fünf Textmaterialien analysiert wurden, muss der Schluss gezogen werden, zukünftig mehr Material in die Untersuchung mit einzubeziehen, um so besser einschätzen zu können, zu welcher der beiden Kategorien das Peer Mentoring eher zuzuordnen ist. Sollte sich dabei kein klares Ergebnis abzeichnen, so müssten die beiden Kategorienausprägungen auf einer definitorischen Ebene weiter geschärft werden.

Lässt man den Ansatz des Peer Mentoring unberücksichtigt, zeigen sich folgende Ergebnisse: Mehr als Dreiviertel der untersuchten methodischen Ansätze entsprechen hinsichtlich ihres Konkretisierungsniveaus in Bezug auf die Vorgehensweise einem Technik-Niveau, d. h. sie enthalten ganz genaue Vorgaben bzw. Schrittabfolgen, die bei der Umsetzung der Methode

berücksichtigt werden müssen. Dieses Ergebnis überrascht nicht angesichts der Tatsache, dass die gezielte Einbindung von Personen in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Kontext des schulischen Unterrichts (d. h. also im Rahmen einer stark reglementierten und wenig flexiblen Lernumgebung) für alle Beteiligten sicherlich leichter zu realisieren ist, wenn das Vorgehen klar definiert ist und nicht erst geplant und ausgehandelt werden muss. Methoden dieses Typs lassen sich möglicherweise leichter in die eng gesteckten Rahmenbedingungen integrieren. Methodische Ansätze, die dem Typ „Konzept-Niveau“ zugeordnet sind, eröffnen zwar wohl mehr Spielräume und Freiheiten bei der konkreten Ausgestaltung des Lernarrangements, erfordern aber insgesamt gesehen auch mehr Vorbereitungszeit und Flexibilität für mögliche Veränderungen. Betrachtet man die im Durchschnitt als sehr gut zu bewertenden Holsti-Koeffizienten, lässt sich weiterhin feststellen, dass die Kategorie 5 mitsamt ihrer Ausprägungen insgesamt gut geeignet erscheint, um methodische Ansätze, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lernprozessen eingebunden werden, voneinander zu unterscheiden.

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Frage, ob Unterschiede zwischen den untersuchten methodischen Ansätzen hinsichtlich des Prinzips der Zuweisung der Rolle des Didaktischen Laien bestehen, könnte die zahlenmäßig niedrige Ausprägung der Kategorie 4.1 zunächst als eine Begründung für eine Verneinung herangezogen werden. Immerhin sind mehr als Dreiviertel der Ansätze der Kategorie 4.2 zugeordnet worden. Berücksichtigt man jedoch die Tatsache, dass beide Codiererinnen dieser Kategorie übereinstimmend die gleichen methodischen Ansätze zugeordnet haben, muss von einer solchen Überlegung abgesehen werden. Auf einer inhaltlichen Ebene scheinen die Kategorien eindeutig voneinander abgrenzbar zu sein. Die Hauptkategorie HK4 und die ihr zugeordneten Ausprägungen können demnach vorläufig als Unterscheidungskriterium zur Differenzierung methodischer Ansätze, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen eingebunden werden, herangezogen werden.

Nach dieser Darstellung der Ergebnisse zu den einzelnen Hauptkategorien, sollen die Ergebnisse in einem nächsten Schritt zusammengeführt und etwaige Trends und Auffälligkeiten benannt werden.

Kapitel 8.7

Zusammenführung der Untersuchungsergebnisse: Auffällige Trends

Grundsätzlich muss an dieser Stelle noch einmal explizit darauf hingewiesen werden, dass auf der Grundlage der durchgeführten Untersuchung keine statistisch relevanten oder gar signifikanten Aussagen in Bezug auf die untersuchten methodischen Ansätze getroffen werden kann. Dies ist vorrangig mit der zu kleinen Stichprobe zu erklären sowie mit der Tatsache, dass über das Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse zwar Inhalte verdichtet und in einen numerischen Wert umgewandelt werden konnten, dass jedoch das Datenmaterial insgesamt nur ein Nominalskalenniveau aufweist. Mit Datenmaterial dieser Art lassen sich keine aussagekräftigen und zuverlässigen Korrelationen und Abhängigkeiten berechnen. Die Zusammenführung der Ergebnisse in diesem Teil der Arbeit bezieht sich deshalb lediglich auf grob erkennbare Muster im Zusammenhang mit Didaktischen Laien, die aus einer schulinternen Gruppe, genauer gesagt einem einzelnen Klassenverband stammen. Betrachtet man die Ergebnisse in Tabelle 25, lassen sich zwei Vermutungen formulieren:

- Wird innerhalb eines methodischen Ansatzes die Rolle des Didaktischen Laien nach einem reziprok ausgerichteten Prinzip vergeben, stammen die Didaktischen Laien immer aus einer schulinternen Personengruppe und dabei aus einem einzelnen Klassenverband.
- Entspricht die Methode von ihrem Konkretisierungsniveau her einem Technik-Niveau, so stammen die Didaktischen Laien immer aus einer schulinternen Personengruppe und dabei aus einem einzelnen Klassenverband.

	HK1.2a Schulinterne Personengruppe aus einem einzelnen Klassenverband	
HK4.2 Reziprok ausgerichtetes Prinzip der Rolle des Didaktischen Laien	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenpuzzle - Gruppenralley - Gruppenturnier - Kleingruppenprojekt - Konstruktive Kontroverse/Strukturierte Kontroverse - Kooperative Lernskripte - Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren - Kugellagermethode - Lerntempoduet/-terzett/-quartett - Nachdenken in Zweiergruppen/Vierergruppen - Partner-, Gruppen- oder Multiinterview 	n= 13

	<ul style="list-style-type: none"> - Reziproke Lehre - Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization 	
<p>HK5.2 Technik-Niveau</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenpuzzle - Gruppenralley - Gruppenturnier - Kleingruppenprojekt - Konstruktive Kontroverse/Strukturierte Kontroverse - Kooperative Lernskripte - Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren - Kugellagermethode - Lerntempoduet/-terzett/-quartett - Nachdenken in Zweiergruppen/Vierergruppen - Partner-, Gruppen- oder Multiinterview - Reziproke Lehre - Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization 	n= 13

Tabelle 25: Kreuztabelle HK1.2a/HK4.2/HK5.2

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass aufgrund der relativ kleinen Stichprobe kein Anspruch auf Repräsentativität besteht. Setzt man andere Kategorien auf diese Weise miteinander in Vergleich, zeigen sich keine klar erkennbaren Trends.

Kapitel 8.8

Webauftritt/Datenbank

Da sich aufgrund der kleinen Stichprobe und dem ungünstigen Skalenniveau kein auf statistischen Werten basierendes Kategorienschema im eigentlichen Sinne ableiten ließ, wurde zur Sichtbarmachung der Strukturen eine webbasierte Datenbank entwickelt, über die Interessierte zum einen Informationen (samt Literaturvorschlägen) zu den einzelnen methodischen Ansätzen erhalten können. Die Datenbank ermöglicht darüber hinaus aber auch das systematische Durchsuchen der methodischen Ansätze auf Grundlage der in Kapitel 6 benannten Merkmale bzw. Kategorien. Dem Nutzer bietet sich so die Möglichkeit, sich die vielfältigen methodischen Ansätze nach interessen geleiteten Aspekten sortieren und anzeigen zu lassen. Auch eine „Suche in der Suche“ ist möglich. Damit wird es möglich, auch verschachtelte Anfragen zu stellen und so kleinschrittige Zusammenhänge zwischen den Methoden aufzuzeigen. Die Datenbank ist damit sowohl für den Theoretiker als auch den Praktiker ein interessantes Tool, um sich methodischen Ansätzen, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen einbezogen werden, vor dem Hintergrund

verschiedener Fragestellungen anzunähern. Die Datenbank ist webbasiert, d. h. grundsätzlich für alle Interessierten zugänglich und stellt damit ein flexibel nutzbares wie auch erweiterbares Angebot dar, das möglicherweise interessante Impulse setzen könnte für die fachwissenschaftliche Diskussion.

Neben der Datenbank mit Suchfunktion findet sich in dem Webbereich auch eine Definition zum Didaktischen Laien sowie der umfangreiche Anhang zur Arbeit in kompletter Form.

Das Webangebot kann über jeden Internetbrowser unter der folgenden URL aufgerufen werden:

<http://www.christophgerdon.de/ina>

Das Webangebot soll bis zum Abschluss des Promotionsverfahrens zunächst nur passwortgeschützt zugänglich sein. Das Passwort lautet: laicus2012

Sollten technische Probleme oder Fragen zur Nutzung auftauchen, gibt es rund um die Uhr Support unter der Nummer: 0171-9322694.

Kapitel 9 Zusammenfassung und Ausblick

Ziele dieses Kapitels

Im Rahmen dieses Kapitels sollen die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit noch einmal kurz und prägnant vor dem Hintergrund der in der Einleitung benannten Problemstellung und in Bezug auf die zentralen Fragestellungen in den Blick genommen werden. Aufbauend darauf soll ein Ausblick darauf gegeben werden, welche Konsequenzen sich aus diesen Ergebnissen ziehen lassen und in Bezug auf welche Punkte sich noch Probleme ergeben. Das Kapitel schließt mit Vorschlägen für zukünftig interessante Fragestellungen.

Aufbau dieses Kapitels

Analog zu den genannten Zielstellungen gliedert sich dieses Kapitel wie folgt: Zunächst werden die Ergebnisse der Arbeit noch einmal kurz und prägnant in Bezug auf die übergeordnete Problemstellung und in Hinblick auf die zentrale Fragestellung dargestellt (Kapitel 9.1). Das Kapitel schließt mit einer Benennung zukünftig interessanter Fragestellungen (Kapitel 9.2).

Tabelle 26 stellt den Aufbau des Kapitels noch einmal in einer Übersicht dar.

AUFBAU KAPITEL 9		
→	Kapitel 9.1	Zentrale Ergebnisse der Arbeit vor dem Hintergrund der übergeordneten Problemstellung und der zentralen Fragestellungen
→	Kapitel 9.2	Zukünftig interessante Fragestellungen

Tabelle 26: Aufbau des Kapitels 9

9.1 Zentrale Ergebnisse der Arbeit vor dem Hintergrund der übergeordneten Problemstellung und der zentralen Fragestellungen

Das Thema der vorliegenden Arbeit lässt sich dem übergeordneten Themenfeld „Umgang mit Heterogenität im schulischen Unterricht“ zuordnen und bezieht sich dabei konkret auf die damit im Zusammenhang stehende Debatte zur Individualisierung von Lernwegen. Die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen von Schülerinnen und Schülern stellt seit einigen Jahren eine grundlegende Anforderung an das

Handeln von Lehrerinnen und Lehrern an deutschen Schulen dar (vgl. Boller et al. 2007; Kunze und Solzbacher 2009) und gilt als zentrales Kriterium für Unterrichtsqualität (z. B. bei Meyer 2009). In der Unterrichtspraxis gestaltet sich die Umsetzung der Individualisierung von Lernwegen allerdings sehr schwierig (vgl. Bräu 2005). Als Gründe dafür lassen sich unter anderem ungünstige Rahmenbedingungen räumlicher, zeitlicher, organisatorischer und struktureller Art nennen. In der einschlägigen Fachliteratur finden sich zahlreiche Konzepte und Vorschläge, wie mit diesem Dilemma umzugehen ist. Dazu gehört die Ermöglichung spezifischer Lernzugänge für den einzelnen Lernenden (z. B. über Öffnung des Unterrichts oder den Einsatz von Medien) ebenso wie die gezielte Einbindung von Personen zur Unterstützung von Prozessen der Individualisierung von Lernwegen, z. B. in Form von kooperativen Lernarrangements oder Teamteaching. Sowohl in populärwissenschaftlichen Schriften wie auch in fachwissenschaftlichen Beiträgen werden dabei Ansätze besonders häufig positiv besprochen, in denen solche Personen in die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen einbezogen werden, die keine pädagogisch-didaktische Ausbildung dafür haben, sondern eher intuitiv vorgehen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollte eben dieser Typ von Personen als „Didaktische Laien“ bezeichnet werden. Dieser Begriff wurde erstmals 2006 von Wiechmann (*Wiechmann 2006, S. 219*) in die Fachdebatte eingeführt, wurde aber bislang nicht näher bestimmt. Das erste zentrale Ziel dieser Arbeit bestand deshalb in der Definition dieses Begriffes.

Der Didaktische Laie - Begriffsbestimmung

Zur Untermauerung wurde zunächst ein Überblick über das gegenwärtig vorherrschende didaktische Paradigma (Kapitel 2) gegeben sowie eine Einführung in das Themenfeld der Individualisierung von Lernwegen (Kapitel 3). Unter der Individualisierung von Lernwegen sollten in dieser Arbeit solche Handlungen verstanden werden, über die Lernprozesse optimiert werden sollen, indem die Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Der Begriff bezieht sich dabei nicht defizitorientiert nur auf Lernprozesse leistungsschwacher Lernender, sondern bezieht sich auf Lernende sämtlicher Leistungsniveaus. Im Kontext von schulischem Lernen kann sich die Individualisierung von Lernwegen nicht nur auf den traditionellen Klassenunterricht sondern auch auf Szenarien außerhalb dieses Schemas beziehen. Aufbauend darauf erfolgte eine erste Annäherung an das Konzept des Didaktischen Laien durch eine Gegenüberstellung mit dem Konzept des Didaktischen Professionellen (Kapitel 4). Diese erfolgte in zwei Schritten: In einem ersten Schritt wurde vornehmlich aus einer berufssoziologischen Perspektive in den Blick genommen, welche Merkmale der Didaktische Laie im Vergleich zum Professionellen nicht oder nicht in gleichem Maße zeigt. Da diese Vorgehensweise aber nur zu einer Negativdefinition führen würde, wurde in einem zweiten Schritt darüber hinaus untersucht, welche Merkmale der Didaktische Laie aufweist, die dem Didaktischen

Professionellen fehlen. Dazu wurden Erkenntnisse aus der Psychologie und Soziologie bemüht. Daraus leitete sich dann die folgende Definition ab: Ein Didaktischer Laie zielt mit seinem Handeln auf die Förderung von Lernprozessen anderer Personen. Er übt diese Tätigkeit dabei jedoch nicht beruflich aus und hat im Zusammenhang damit keine umfassende Spezialausbildung auf akademischem Niveau durchlaufen sowie eine entsprechende Qualifikation erworben. Didaktische Laien können (müssen jedoch nicht unbedingt) durchaus über fachlich-sachliche Kompetenzen verfügen (wie beispielsweise in den KMK-Standards beschrieben) und können auch dazu in der Lage sein, ihre Theorie- und Praxiserfahrungen auf einer Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene effizient zusammenzuführen. Möglicherweise kann er sein Verhalten auch systematisch reflektieren. Solcherlei Standards werden von einem Didaktischen Laien jedoch nicht erwartet. Auch steht ein Didaktischer Laie nicht in der Verantwortung, didaktisch zu handeln und muss im Zusammenhang damit auch keine verschiedenen Pflichten berücksichtigen. Didaktische Laien kennzeichnen sich im Zusammenhang mit schulischen Lehr-Lern-Prozessen durch Neutralität und, je nachdem in welchem methodischem Setting sie eingesetzt werden, durch zeitliche Ressourcen für die Zuwendung zu(m) (einzelnen) Lernenden. Didaktische Laien können rekrutiert werden aus einer schulinternen Personengruppe (Peers) oder aus einer schulexternen Personengruppe. Didaktische Laien aus einer schulinternen Personengruppe kennzeichnen sich durch eine geteilte Lebenswelt, d. h. ein gemeinsames Verständnis sowie gemeinsamen Sprachmustern und optional einem breiten Kenntnisstand zu(m) (einzelnen) Lernenden. Didaktische Laien aus einer schulexternen Personengruppe kennzeichnen sich durch Glaubwürdigkeit, begründet mit ihrer Expertise bzw. Lebenserfahrung. Das Konzept des Didaktischen Laien wurde damit erstmalig inhaltlich determiniert und damit für den wissenschaftlichen Diskurs konkret erschließbar gemacht.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden Didaktische Laien im Zusammenhang mit Formen der methodischen Gestaltung der Individualisierung von Lernwegen eingeführt. Um den Zugang zum Konzept des Didaktischen Laien zu erweitern, sollten in einem zweiten Schritt entsprechende methodische Ansätze in den Blick genommen werden, in denen Didaktische Laien (wie oben definiert) in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen eingebunden werden. Das zweite zentrale Ziel bestand damit in der Erstellung einer Übersicht über methodische Ansätze, die in einschlägigen Veröffentlichungen bzw. Praxisberichten immer wieder als Weg zur Berücksichtigung individueller Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen besprochen werden und in denen Personen involviert sind, die, in Anlehnung an oben angeführte Definition, als Didaktische Laien bezeichnet werden können.

Sammlung methodischer Ansätze

Insgesamt wurden im Rahmen dieser Arbeit 17 unterschiedliche methodische Ansätze in den Blick genommen, die den oben genannten Kriterien entsprachen: Cross Age Tutoring, Gruppenpuzzle, Gruppenralley, Gruppenturnier, Kleingruppenprojekte, Konstruktive Kontroverse/Strukturierte Kontroverse, Kooperative Lernskripte, Kooperatives Textverstehen und Textproduzieren, Kugellagermethode, Lerntempoduett/-terzett/-quartett, Mentoring, Nachdenken in Zweiergruppen/Vierergruppen, Partner-, Gruppen- und Multiinterview; Peer Mentoring, Peer Tutoring, Reziproke Lehre, Team Assisted Individualization/Team Accelerated Individualization. In Kapitel 5 wurde jede dieser Methoden überblicksartig in ihrer Grundausrichtung und in ihrem Ablauf dargestellt. An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es an dieser Stelle der Arbeit nicht um die Erfassung aller möglicher Methoden ging, sondern um die Darstellung häufig rezipierter Konzepte. Bei den auf diesem Wege zusammengetragenen methodischen Ansätzen handelte es sich nicht um neu entwickelte Konzepte im Zusammenhang mit Didaktischen Laien. Vielmehr wurden altbekannte Methoden vor dem Hintergrund des Konzepts des Didaktischen Laien aus einer neuen Perspektive betrachtet und zu einer „neuen“ Gruppierung bzw. einem „neuen“ Typ von methodischen Ansätzen zusammengefasst. Auch dies kann als eine Eigenleistung im Rahmen dieser Arbeit verstanden werden.

Obwohl alle im Rahmen des Kapitels 5 aufgegriffenen methodischen Ansätze Didaktische Laien im oben beschriebenen Sinne in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozesse einbezogen, schien es, als ob sie sich jedoch in Bezug auf andere Aspekte teilweise maßgeblich voneinander unterscheiden würden. Diesen Eindruck aufgreifend, wurden in Kapitel 6 dann nach einem induktiven Prinzip Kriterien benannt, über welche sich die methodischen Ansätze grundsätzlich voneinander unterscheiden lassen sollten: Personengruppe, Ebenen der Individualisierung, Anwendbarkeit/Fächerbezug, Prinzip der Zuweisung der Rolle des Didaktischen Laien, Konkretisierungsniveau. Diese Kriterien gaben den Anstoß und dienten als Grundlage für eine Untersuchung, über die auf die dritte Zielsetzung der Arbeit hingearbeitet werden sollte.

Systematische Erfassung der methodischen Ansätze

Im Fokus dieser Arbeit steht das Konzept des Didaktischen Laien und damit zusammenhängende methodische Ansätze zur Individualisierung von Lernwegen. Im Sinne einer Grundlagenarbeit, die darauf abzielt, wesentliche Bestandteile eines Konstrukts nicht nur unter einer deskriptiven sondern auch analytischen Perspektive zu identifizieren, kann es deshalb nicht ausreichend sein, eine Auswahl an methodischen Ansätzen lediglich

zusammenzutragen und darzustellen. Ausgehend von den in Kapitel 6 identifizierten Kriterien wurde in einem nächsten Schritt deshalb der Versuch einer systematischen Erschließung der methodischen Ansätze vorgenommen. Methodisch basierte dies auf der Durchführung einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2010). Zu jeder Methode wurde eine Zufallsstichprobe an Textmaterialien gezogen welche sich inhaltlich auf die jeweilige Methode bezog. In einem weiteren Schritt wurde dieses Textmaterial dann von jeweils zwei Codierern daraufhin untersucht, ob es Informationen zu den oben benannten Kriterien enthielt. Die Codiererinnen mussten auf der Grundlage passender Textstellen (welche in Form wörtlicher Zitate über einen Dokumentationsbogen festgehalten wurden) eine Entscheidung treffen, in welcher Weise die oben genannten Kriterien ausgeprägt sind oder ob auf der Grundlage des gesichteten Textmaterials keine Aussagen diesbezüglich möglich sind. Diese Bewertungen der Codiererinnen wurden dann in numerische Werte übertragen und über die Datenverarbeitungssoftware SPSS erfasst und deskriptiv ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse diente also der Verdichtung eines umfangreichen Materials zu einem numerischen Wert (auf Nominaldatenniveau). Im Fokus der Auswertung standen zunächst Häufigkeitsverteilungen der Hauptkategorien und ihrer verschiedenen Ausprägungen. Die Ergebnisse lassen sich auf einer allgemeinen Ebene wie folgt zusammenfassen. Bei so gut wie allen untersuchten methodischen Ansätzen konnten die Didaktischen Laien der schulinternen Personengruppe zugeordnet werden (n=16). In den meisten Fällen wurden die Didaktischen Laien dabei aus den Reihen eines festen Klassenverbandes rekrutiert (n=13). Lediglich im Rahmen des Mentoring-Programms konnte eine Zuordnung zu der schulexternen Personengruppe erfolgen. In Bezug auf die Individualisierung von Lernwegen kann festgehalten werden, dass die untersuchten Methoden sich relativ breit gestreut auf verschiedene Ebenen bezogen, am wenigsten jedoch auf die Ebenen der Individualisierung der Lernziele und -inhalte - diese Ebenen wurden nur im Rahmen von vier Methoden berücksichtigt. Hinsichtlich der Anwendbarkeit bzw. den Fächerbezug zeigte sich, dass eine Mehrheit der untersuchten methodischen Ansätze universell, d. h. im Rahmen aller Unterrichtsfächer eingesetzt werden kann (n=12). In Bezug auf das Prinzip der Zuweisung der Rolle des Didaktischen Laien lässt sich festhalten, dass die Mehrzahl der untersuchten methodischen Ansätze nach einem reziproken Prinzip organisiert sind, d. h. die Rolle des Didaktischen Laien wird wechselseitig eingenommen. Die Ergebnisse zur Auswertung der Hauptkategorie 5 (Konkretisierungsniveau) zeigten, dass die meisten Methoden eher einem Technik-Niveau entsprachen, d. h. einer vorgegebenen Struktur folgten. Da so gut wie alle methodischen Ansätze den Kategorien eindeutig zugeordnet werden konnten (was vermuten lässt, dass die Kategorien und ihre Ausprägungen klar genug definiert wurden), können die leitenden Fragestellungen F1-F5 (des Typs „Bestehen Unterschiede zwischen den Merkmalen hinsichtlich des Kriteriums xy“) allesamt bejaht werden. Daraus ließe sich ableiten, dass die Kriterien als Merkmale zur Differenzierung methodischer Ansätze, in

denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen einbezogen werden, geeignet sind. Dies wird auch durch die insgesamt sehr guten Interraterreliabilitätskoeffizienten bestätigt. Insgesamt jedoch lassen die Ergebnisse keine verlässlichen Rückschlüsse auf Korrelationen oder Abhängigkeiten zu. Dies liegt vor allem an der kleinen Stichprobe sowie dem Skalenniveau der erhobenen Daten. Dennoch ließen sich in Bezug auf einige ausgewählte Aspekte auf der Basis der Ergebnisse Trends vermuten:

- Individualisiert eine Methode auf der Ebene der Handlungsmuster, so stammen die Didaktischen Laien aus einer schulinternen Personengruppe und dabei aus einem einzelnen Klassenverband.
- Wird innerhalb eines methodischen Ansatzes die Rolle des Didaktischen Laien nach einem reziprok ausgerichteten Prinzip vergeben, stammen die Didaktischen Laien aus einer schulinternen Personengruppe und dabei aus einem einzelnen Klassenverband.
- Entspricht die Methode von ihrem Konkretisierungsniveau her einem Technik-Niveau, so stammen die Didaktischen Laien immer aus einer schulinternen Personengruppe und dabei aus einem einzelnen Klassenverband.

Repräsentativ oder verallgemeinerbar sind diese Zusammenhänge jedoch nicht. Dennoch sind die Ergebnisse dieser ersten explorativen Studie vielversprechend, da sie zeigen, dass die methodischen Ansätze grundsätzlich über solche Verfahren zugänglich sind.

Die Entwicklung eines Kategorienschemas, mit dem sich grundlegende Strukturen abbilden und systematisch erfassen lassen und über das Abhängigkeiten zwischen den Kategorien erkennbar werden, konnte aufgrund der Datenlage und -qualität noch nicht in der gewünschten Form entwickelt werden. Dennoch konnten strukturelle Zusammenhänge über die Entwicklung einer Datenbank sicht- und nutzbar gemacht werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass über die begriffliche und inhaltliche Einführung des Konzepts des Didaktischen Laien nicht nur ein neuer Begriff eingeführt wurde. Es wurde damit gleichzeitig auch die Frage angestoßen, inwiefern möglicherweise personenbezogene Aspekte eine Rolle bei der Individualisierung von Lernwegen spielen. Auch die Zusammenführung bekannter methodischer Ansätze unter einem neuen Gesichtspunkt sowie ihre Zusammenfassung zu einer eigenständigen, bisher nicht bekannten Gruppe von Unterrichtsmethoden erweitert die bisherige Forschungsperspektive um eine neue Sichtweise. Über die Datenbank wird weiterhin eine systematische Strukturierung der untersuchten methodischen Ansätze unterstützt, die eine Grundlage für weitere Forschungsvorhaben darstellen könnte. Lehrerinnen und Lehrer können auf der Grundlage dieser Arbeit möglicherweise neue Impulse für die Gestaltung von Lernumgebungen

erhalten und können gezielt nach solchen methodischen Ansätzen suchen, die im Kontext gegebener Rahmenbedingungen oder Zielsetzungen für sie interessant sein könnten.

9.2 Zukünftig interessante Fragestellungen

Gerade vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Individualisierung von Lernwegen in der Unterrichtspraxis häufig schwierig zu realisieren ist, eröffnet das Konzept des Didaktischen Laien einen neuen interessanten Zugang zum Thema. In der bisherigen Fachdebatte standen in der Regel die Lehrkräfte (z. B. in Hinblick auf ihre Kompetenzen, Einstellungen und Erfahrungen) im Fokus des Interesses. Vor dem Hintergrund des Konzeptes des Didaktischen Laien hingegen werden nun insbesondere auch die weiteren Beteiligten berücksichtigt. Die im Rahmen dieser Arbeit vorgenommene Einführung in das Konzept des Didaktischen Laien kann und muss sicherlich um noch weitere Aspekte ergänzt werden. Exemplarisch wären in diesem Zusammenhang etwa die folgenden Fragestellungen zu nennen:

- Wie lassen sich die Alleinstellungsmerkmale von Didaktischen Laien auf einer empirischen Ebene erfassen?
- Inwiefern tragen Didaktische Laien tatsächlich zur Individualisierung von Lernwegen bei? Effektivität
- Welche weiteren methodischen Ansätze gibt es, in denen Didaktische Laien in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen eingebunden werden?
- Welche weiteren Kategorien können zur differenzierten Betrachtung methodischer Konzepte herangeführt werden?

Literatur- und Quellenverzeichnis

Ahrling, Ingrid (2003): Projektlernen in Zeiten von PISA. In: Ingrid Ahrling (Hg.): Selbstständig lernen in Projekten. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann, S. 5–7.

Allen, Vernon L. (1976): Children as teachers. Theory and research on tutoring. New York: Academic Press.

Appel, Elke (2002): Auswirkungen eines Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren und Adressaten - eine Evaluationsstudie. Digitale Dissertation. Hg. v. FU Berlin. Berlin. Online verfügbar unter <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/diss/2003/fu-berlin/2002/1/>, zuletzt geprüft am 27.09.2012.

Arnold, Karl-Heinz; Jaumann-Graumann, Olga; Rakhkochkine, Anatoli (2008): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3109645&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Arnold, Karl-Heinz; Richert, Peggy (2008): Unterricht und Förderung: Die Perspektive der Didaktik. In: Karl-Heinz Arnold (Hg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg, S. 26–35.

Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. 1. Aufl. Heidelberg: Auer (Systemische Pädagogik). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/184771684.pdf>.

Arnold, Rolf; Schüssler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wiss. Buchges. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hbz/toc/ht008957675.pdf>.

Aronson, E. (1984): Förderung von Schulleistung, Selbstwert und prosozialem Verhalten: Die Jigsaw-Methode. In: G. L. Huber, S. Rotering-Steinberg und D. Wahl (Hg.): Kooperatives Lernen. Weinheim: Beltz, S. 48–59.

Aronson, E.; Blaney, N.; Stephan, C.; Sikes, J.; Snapp, M. (1978): The jigsaw classroom. Beverly Hills, CA: Sage.

Augenstein, Susanne (1998): Funktionen von Jugendsprache. Studien zu verschiedenen Gesprächstypen des Dialogs Jugendlicher mit Erwachsenen. Tübingen: Niemeyer.

Backes, Herbert; Schönbach, Karin; Büscher, Ingo (2002): Peer education. Ein Handbuch für die Praxis ; [Basisinformationen, Trainingskonzepte, Methoden, Evaluation]. 2., bearb. u. erw. Aufl. Köln: BZgA (Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, 21).

Baldwin, B. A. (1978): Moving from drugs to sex. New directions for youth-oriented peer counseling. In: *Journal of American College Health Association* (27), S. 75–78.

Barron, A. M.; Foot, H. (1991): Peer tutoring and tutor training. In: *Educational Researcher* 33 (3), S. 174–185.

- Bastian, Johannes (1997): Theorie des Projektunterrichts. 1. Aufl. Hamburg: Bergmann + Helbig (PB-Bücher, 29).
- Bastian, Johannes; Combe, Arno (2009): Feedbackarbeit und Individualisierung. Zum Wechselverhältnis zweier Lehr-Lern-Formen. In: Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 173–180.
- Bathe, Silvia; Kemper, Angela; Lau, Ramona; Rosowski, Elke; Wäcken, Martina (2008): Schulentwicklung zum Thema Innere Differenzierung im Unterricht der Sekundarstufe II. Erfahrungen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: Schulentwicklung und Evaluation TriOS Forum für schulnahe Forschung (Hg.): Heterogenität und innere Differenzierung. [Bindeeinheit]. Münster: Lit, S. 35–61.
- Baumert, Jürgen (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Rev. Nachdr. der Erstausg. Opladen: Leske + Budrich.
- Baum, Patrick; Höltgen, Stefan (2010): Lexikon der Postmoderne. Von Abjekt bis Zizek ; Begriffe und Personen. Bochum: Projekt-Verl.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (24.08.1998): Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern - Lehrerdienstordnung. LDO, vom 31.01.2008. Fundstelle: KWMBI S. 35. Online verfügbar unter <http://www.km.bayern.de/lehrer/dienst-und-beschaefigungsverhaeltnis.html>, zuletzt geprüft am 23.10.2012.
- Becker, G.; Lenzen, K. -D; Stäudel, L.; Tillmann, K. -J; Werning, R.; Winter, F. (Hg.) (2004): Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft 2004. Seelze: Friedrich Verlag.
- Becker, Gerold (2004): Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur? Die Sehnsucht nach "gleichen Lernvoraussetzungen" hat Gründe. In: G. Becker, K. -D Lenzen, L. Stäudel, K. -J Tillmann, R. Werning und F. Winter (Hg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft 2004. Seelze: Friedrich Verlag, S. 10–12.
- Beck, Gertrud; Scholz, Gerold (1995): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien und Praxisbuch. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Beckmann, Astrid (2006): Handlungsorientierung, Experimente und offene Aufgaben. Hildesheim: Franzbecker (Schwäbisch Gmünder mathematikdidaktische Reihe, / Astrid Beckmann (Hg.) ; Bd. 2).
- Beck, Ulrich (2007): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Erstausg., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch-Verl. (Edition Suhrkamp, 1365 = N.F., 365).
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (2007): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. 1. Aufl., Dt. Erstausg., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1705 = N.F., 705).
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2011): Mentoring zur Unterstützung des Bildungsweges. Online verfügbar unter

<http://www.hamburg.de/contentblob/3499020/data/ringvorlesung-dl.pdf>, zuletzt geprüft am 24.10.2012.

Bergeest, Michael (1996): `Bildungsmanagement´ oder Megadidaktik? In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Beiheft*, S. 162–167.

Beste, Gisela (2009): Individuelle Förderung. Leitfaden für die Unterrichtspraxis der S I ; mit Materialien zum Diagnostizieren und Aufgabenbeispielen. Lizenzausg. Köln: Aulis-Verl. Deubner. Online verfügbar unter http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=017720077&line_number=0002&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA.

Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG (op. 2007): Duden. Das Herkunftswörterbuch : Etymologie der deutschen Sprache. 4. neu bearb. Mannheim: Dudenverlag. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/645075636>.

Biermann, Christine; Fink, Michael; Hänze, Martin; Heckt, Dietlinde H.; Meyer, Meinert A; Stäudel, L. (Hg.) (2008): Individuell lernen - kooperativ arbeiten. Friedrich Jahresheft XXVI 2008. Seelze: Erhard Friedrich GmbH.

Big Brothers Big Sisters Deutsche Jugendhilfe gemeinnützige Gesellschaft mbH (2011): Mentoren für Kinder. Online verfügbar unter <http://www.bbbsd.org/impressum/30,0,0,0,1.html>, zuletzt geprüft am 07.08.2011.

Bilz, Ludwig (2008): Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Bindel-Kögel, Gabriele (2011): Mentoring beim Übergang in die Berufsausbildung: Hürdenspringer in Berlin-Neukölln. In: *Unsere Jugend* 63 (3), S. 128–139.

Bohl, Thorsten (2001): Wie verbreitet sind offene Unterrichtsmethoden? In: *Pädagogische Rundschau* 55 (3), S. 271–288.

Bohl, Thorsten (2006): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Neu ausgest. Sonderausg. Weinheim: Beltz.

Bohl, Thorsten; Batzel, Andrea; Richey, Petra (2012a): Öffnung - Differenzierung - Individualisierung - Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Thorsten Bohl, Manfred Bönsch, Matthias Trautmann und Beate Wischer (Hg.): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl., S. 40.

Bohl, Thorsten; Bönsch, Manfred; Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (Hg.) (2012b): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.

Bohl, Thorsten; Kucharz, Diemut (2010a): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.

Bohl, Thorsten; Kucharz, Diemut (2010b): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim u.a: Beltz (Studentexte für das Lehramt, 22).

- Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291004.
- Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz (Pädagogik). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/184771773.pdf>.
- Bönsch, Manfred (1995): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien. München: Ehrenwirth (EGS-Texte).
- Bönsch, Manfred (2006a): Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hbz/toc/ht014252810.pdf>.
- Bönsch, Manfred (2006b): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. Dr. A 1. Braunschweig: Westermann. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/17867060X.pdf>.
- Bönsch, Manfred (2009): Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Dr. A 1. Braunschweig: Westermann (Praxis Pädagogik).
- Brand-Gruwel, S.; Aarnoutse, C. A. J.; van den Bos, K. P. (1998): Improving text comprehension in reading and listening settings. In: *Learning and Instruction* (8), S. 63–81.
- Bräuer, Gerd (2006): Schüler helfen Schülern - Schreibberatung in der Schule. Hg. v. Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg. Online verfügbar unter http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_215.pdf, zuletzt geprüft am 25.10.2012.
- Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens - Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: K. Bräu und U. Schwerdt (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, S. 129–149.
- Bräu, K.; Schwerdt, U. (Hg.) (2005a): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster.
- Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hg.) (2005b): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verl. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/127756515.pdf>.
- Braun, Benji (2008): Adaptivität in multimedialen Lernumgebungen. Didaktisches Konzept und praktische Umsetzung. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Breit, Gotthard; Ackermann, Paul (1998): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Didaktische Reihe der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/sub-hamburg/245837094.pdf>.
- Breuer, Theresa (2010): Das deutsche Schulchaos. Online verfügbar unter <http://www.stern.de/politik/deutschland/ueberblick-ueber-die-laender-das-deutsche-schulchaos-1582968.html>, zuletzt geprüft am 21.10.2012.

- Brown, A. L.; Palincsar, A. S. (1989): Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In: L. B. Resnick (Hg.): Knowing, learning and instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 393–451.
- Brügelmann, H. (1996): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. Bericht No. 10a.
- Brüning, L. /Saum T. (2009): Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In: Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 83–90.
- Brüning, Ludger; Saum, Tobias (2009): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Neue Strategien zur Schüleraktivierung, Individualisierung, Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung. Band 2. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Brüning, Ludger; Saum, Tobias (2010): Individualisierung und Differenzierung. Die Gestaltung eines Unterrichts, in dem viele Möglichkeiten des individuellen und kooperativen Lernens geschaffen werden. In: *Praxis Schule* (1), S. 8–11.
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (2009): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 3. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/551141972.pdf>.
- Buckley, Francis J. (2000): Team teaching. What, why, and how? Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Buckley, Maureen A.; Zimmermann, Sandra Hundley (2003): Mentoring children and adolescents. A guide to the issues. Westport, Conn: Praeger.
- Buholzer, Alois; Kummer Wyss, Annemarie (2010a): Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. In: Alois Buholzer und Annemarie Kummer (Hg.): Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze: Kallmeyer, S. 7–13.
- Buholzer, Alois; Kummer Wyss, Annemarie (2010b): Zur Einführung: Reaktionen auf Heterogenität in Schule und Unterricht. In: Alois Buholzer und Annemarie Kummer (Hg.): Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze: Kallmeyer, S. 78–86.
- Burk, Karlheinz (1993): Fördern und Förderunterricht. Frankfurt/Main: Grundschulverband.
- Büttner, Gerhard; Warwas, Jasmin; Adl-Amini, Katja (2012): Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1-2). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/147/139>, zuletzt geprüft am 25.10.2012.
- Chen, Baiyun (2009): Effects of Advance Organizers on Learning and Retention: An Experimental Study on Effects of Advance Organizers on Differentiated Learners from a Fully Web-Based Class. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Claussen, Claus (1997): Unterrichten mit Wochenplänen. Kinder zur Selbständigkeit begleiten. Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Comenius, J. A. (1961): Große Didaktik. Berlin: Volk und Wissen.
- Congar, Yves M. (1964): Der Laie. Entwurf einer Theologie des Laientums. 3. Aufl.: Schwabenverlag.
- Cottel, P.; Millis, B. (1993): Cooperative Learning Structures in the Instruction of Accounting. In: *Issues in Accounting Education* 8 (1), S. 40–59.
- Cuseo, Joseph B. (2002): Igniting student involvement, peer interaction, and teamwork. A taxonomy of specific cooperative learning structures and collaborative learning strategies. Stillwater, OK: New Forums Press, Inc.
- Dahrendorf, Ralf (2006): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. 16. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/faz-rez/FD1N20070119940913.pdf>.
- Dahrendorf, Ralf (2010): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. 17. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl.
- Danner, Helmut (1989): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik : mit 4 ausführlichen Textbeispielen. Überarb. und erg. 2. München u.a: Reinhardt. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/243352960>.
- Dansereau, D. F. (1988): Cooperative learning strategies. In: C. E. Weinstein, E. T. Goetz und P. A. Alexander (Hg.): Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation. San Diego: Academic Press, S. 103–120.
- Dehmel, Alexandra (2011, 2011): Lehrerbildung in internationalen Vergleich. Eine diskursanalytische Studie zur Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland und England. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/721876885>.
- Deutschland <Bundesrepublik> (2010): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. [vom 23. Mai 1949 ; zuletzt geändert durch Gesetz vom 29. Juli 2009]. Unter Mitarbeit von Markus Fleischer. Rheinbreitbach: NDV.
- DeVries, David L.; Slavin, Robert E. (1978): Teams-games-tournaments (TGT): Review of ten classroom experiments. In: *Journal of Research and Development* (12), S. 28–38.
- Dewey, John; Boydston, Jo Ann; Hahn, Lewis E; Sharpe, Anne (1985): Essays on philosophy and education. 1916 - 1917. 1. paperbound print. Carbondale, Ill.: Southern Illinois Univ. Press (The middle works of John Dewey, : 1899 - 1924 / ed. by Jo Ann Boydston ; Vol. 10).
- Die Komplizen: Mentoring für Schüler gemeinnützige GmbH (2011): Die Komplizen. Mentoring für Schüler. München. Online verfügbar unter <http://www.die-komplizen.org/index.php>.
- Dieter, Jörg (1998): Wie kommt die Mathematik in den Kopf? Lerntheorien als Grundlage des Mathematikunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Konstruktivismus. Online verfügbar unter <http://www.jolifanto.de/lerntheorie.pdf>, zuletzt geprüft am 17.11.2010.

- Döbert, Hans; Hörner, Wolfgang; Kopp, Botho von; Mitter, Wolfgang (Hg.) (op. 2004): Die Schulsysteme Europas. 2. überarb. und korr. Baltmannsweiler (DE): Schneider Verlag Hohengehren.
- Dohmen, Dieter (2008): Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen. Bielefeld: Bertelsmann (Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie).
- Dold, Anja (2011): Internetausstattung an deutschen Schulen. Hg. v. medienbewusst.de. Online verfügbar unter <http://medienbewusst.de/internet/20090419/internetausstattung-an-deutschen-schulen.html>, zuletzt geprüft am 27.11.2011.
- Driver, R.; Easley, J. (1978): Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. In: *Studies in Science Education* (5), S. 61–84.
- Driver, R.; Oldham, V. (1986): A constructivist approach to curriculum development in science. In: *Studies in Science Education* (13), S. 105–122.
- Eder, Ferdinand (2001): Fähigkeits- und Leistungsunterschiede auf der Sekundarstufe I. In: Ferdinand Eder (Hg.): *Sekundarstufe I: Probleme - Praxis - Perspektiven*. Innsbruck ;, Wien ;, München ;, Bozen: Studien-Verl., S. 135–157.
- Engelhardt, Anina; Kajetzke, Laura (2010): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld: transcript-Verl. (Sozialtheorie). Online verfügbar unter http://www.gbv.de/dms/weimar/toc/61515834X_toc.pdf.
- Ertl, B.; Mandl, H. (2006): Kooperationskripts. In: Heinz Mandl und Helmut F. Friedrich (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S. 273–281.
- Ertl, Bernhard; Mandl, Heinz (2004): Kooperationskripts als Lernstrategie. Forschungsbericht. Hg. v. Department Psychologie Institut für Pädagogische Psychologie Ludwig Maximilians Universität München. München. Online verfügbar unter http://epub.ub.uni-muenchen.de/447/1/FB_172.pdf.
- Esslinger-Hinz, Ilona; Unseld, Georg; Reinhard-Hauck, Petra (2007): Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen ; mit CD-ROM. In: *Guter Unterricht als Planungsaufgabe, ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen ; mit CD-ROM, von Ilona Esslinger-Hinz ...* Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/548651116.pdf>.
- eve&rave Münster e. V. (2012): eve&rave Münster e. V. Online verfügbar unter <http://www.eve-rave.de/>, zuletzt geprüft am 23.10.2012.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 3., aktualisierte Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. Online verfügbar unter <http://d-nb.info/991343433/04>.
- Fees, Konrad (2009): Schule als Institution. In: Karl-Heinz Arnold (Hg.): *Handbuch Unterricht*. 2., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63–66.
- Feldmann, Klaus (1980): Schüler helfen Schülern. Tutorenprogramme in d. Schule. München: Urban & Schwarzenberg (U&S-Pädagogik).

- Feldmann, Klaus; Wendebourg, Elisabeth (2009): Schülerinnen und Schüler als Tutoren. In: Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 111–117.
- Fend, Helmut (2008a): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Ursula Frost und Gerhard Mertens (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Band 2). Paderborn [u.a.]: Schöningh, S. 43–55.
- Fend, Helmut (2008b): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität ; [Lehrbuch]. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>.
- Fischer, Christian (2008): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten - Persönlichkeit entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte. Berlin: Lit (Begabungsforschung). Online verfügbar unter <http://opac.nebis.ch/cgi-bin/showAbstract.pl?u20=9783825811549>.
- Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Foerster, Heinz von (2009): Einführung in den Konstruktivismus. 11. Aufl. München: Piper (Veröffentlichungen der Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung, 5).
- Foerster, Heinz von; Glasersfeld, Ernst von (2007): Wie wir uns erfinden. Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus. 3. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verl. (Philosophie, Systemtheorie, Gesellschaft). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2872723&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Fosnot, C. T. (1993): Rethinking science education: A defence of Piagetian constructivism. In: *Journal of Research in Science Teaching* (30), S. 1189–1201.
- Frey-Eiling, A.; Frey, K. (2006): Gruppenpuzzle. In: Jürgen Wiechmann (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. neu ausgestattete Sonderausg. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik, sechs Bände im Schuber), S. 50–57.
- Frey, K.; Frey-Eiling, A. (2008): Die Projektmethode. In: Jürgen Wiechmann (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. 4., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Pädagogik), S. 172–179.
- Frey, Karl; Schäfer, Ulrich (2010): Die Projektmethode. "der Weg zum bildenden Tun". 11., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz (Basis-Bibliothek Pädagogik).
- Fuchs, Carina (2006): Anstiftung zum Lernerfolg. Bern: Buchner.
- Gall, Lothar (2010): Europa auf dem Weg in die Moderne 1850-1890. München. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1524/9783486700954>.
- Gartner, Alan; Kohler, Mary Conway; Riessman, Frank (1971): Children teach children;. Learning by teaching. 1. Aufl. New York: Harper & Row.

- Gay, Peter; Bischoff, Michael (2009): Die Moderne. Eine Geschichte des Aufbruchs. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung - empirische Rekonstruktion. Leverkusen: Leske + Budrich. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/52134450>.
- Gergen, Kenneth J; Gergen, Mary; Roth, Karin (2009): Einführung in den sozialen Konstruktivismus. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verl. (Carl-Auer compact).
- Gierke, Christiane; Schlieszeit, Jürgen; Windschiegl, Helmut (2003): Vom Trainer zum E-Trainer. Neue Chancen für den Trainer von morgen. Offenbach: GABAL.
- Giesecke, Hermann (1998): Wozu ist Schule da? Ulm.
- Glaserfeld, Ernst von (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/46783636.pdf>.
- Glaserfeld, Ernst von (1997): Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Glaserfeld, Ernst von; Köck, Wolfram Karl (2005): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1326). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/bsz/toc/bsz252756444inh.pdf>.
- Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.) (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer (Allgemeine Pädagogik).
- Gonschorek, Gernot; Schneider, Susanne (2007): Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. Donauwörth: Auer.
- Gonschorek, Gernot; Schneider, Susanne (2009): Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. 6. Aufl. Donauwörth: Auer. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/190737034.pdf>.
- Gordon, Edward E (2006): The tutoring revolution. Applying research for best practices, policy implications, and student achievement. Lanham Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Gordon, Edward E. (2005): Peer tutoring. A teacher's resource guide. Lanham, Md.: ScarecrowEd. (TeachingCurriculum & instruction). Online verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip0422/2004020471.html>.
- Gordon, Edward E. (2009): 5 Ways to Improve Tutoring Programs. In: *Phi Delta Kappan, The Journal For Education* (2), S. 440–445.

- Graumann, Olga (2008): Förderung und Heterogenität: Die Perspektive der Schulpädagogik. In: Karl-Heinz Arnold (Hg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim ;, Basel: Beltz & Gelberg, S. 16–25.
- Graumann, Olga (2009): Teamteaching. In: Karl-Heinz Arnold (Hg.): Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 233–236.
- Green, Norm; Green, Kathy (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. 3. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. Online verfügbar unter http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2673188&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm/ / <http://.friedrichonline.de/index.cfm?0247A3D9FC934187AE18451228E1259E>.
- Greenwood, C. R.; Terry, B.; Utley, C. A.; Montagna, D.; Walker, D. (1993): Achievement, placement, and services: middle school benefits of ClassWide Peer Tutoring used at the elementary school. In: *School Psychology Review* 22 (3), S. 497–515.
- Griffiths, Sandra; Houston, Ken; Lazenbatt, Anne (1995): Enhancing student learning through peer tutoring in higher education. [a compendium resource pack with case study contributions]. Coleraine: Univ. of Ulster.
- Grossbongardt, Annette (2011): Furcht vor dem Scheitern. In: *Der Spiegel Wissen - Leben lernen*, 2011 (2), S. 60–77.
- Grunder, Hans-Ulrich (2001): Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann.
- Grundmann, Matthias (1999): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit, 1429). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/76338401.pdf>.
- Gudjons, Herbert (2006): Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. 7., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Erziehen und Unterrichten in der Schule). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/573469784.pdf>.
- Haasen, Nele (2001): Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. Orig.-Ausg. München: Heyne.
- Hannemann, Detlef (2008): Wege nach Rom. Individualisierter Unterricht in der Grundschule ; Konzeption und Umsetzung am Beispiel einer Klasse der Primarstufe der Max-Brauer-Schule in Hamburg-Altona ; [Praxishandbuch mit Erläuterungen, Hinweisen und Anregungen zur Individualisierung des Unterrichts]. 2., überarb. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. Online verfügbar unter http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=016529545&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA.

- Hansen, K. (2006): Mentoring-Programme nachhaltig erfolgreich implementieren. In: Astrid Franzke (Hg.): Mentoring als Wettbewerbsfaktor für Hochschulen. Strukturelle Ansätze der Implementierung. Hamburg: Lit, S. 31–49.
- Harring, Marius (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, H. (1972): Arbeit, Beruf, Profession. In: Thomas Luckmann und Walter M. Sprandel (Hg.): Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 36–52.
- Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas (2009): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hegele, Irmintraut (1999): Lernziel: Stationenarbeit. Eine neue Form des offenen Unterrichts. 4. Aufl. Weinheim ;, Basel: Beltz.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 1. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/316016742>.
- Herbart, Johann Friedrich (1835/1957): Umriss pädagogischer Vorlesungen. Paderborn: Schöningh.
- Herrmann, Ulrich (2006): "Mit uns zieht die neue Zeit--". Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung. Weinheim: Juventa.
- Hertel, Silke; Schmitz, Bernhard (2010): Lehrer als Berater in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hesse, Hans Albrecht (1972): Berufe im Wandel. Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. [2., überarbeitete Aufl.]. Stuttgart: Enke. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/441829433>.
- Hettinger, Jochen (2008): E-Learning in der Schule. Grundlagen, Modelle, Perspektiven. München: kopaed.
- Hintz, Dieter; Pöppel, Karl Gerhard; Rekus, Jürgen (1995): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. 2. Aufl. Weinheim ;, München: Juventa-Verl.
- Hinz, Renate; Walthes, Renate (Hg.) (2009): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim: Beltz.
- Hoffmann, Bernward (2004): Gestaltungspädagogik in der sozialen Arbeit. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Hollingshead, August de Belmont (1975): Elmtown's youth and Elmtown revisited. New York: Wiley.
- Hopf, Diether (1976): Differenzierung in der Schule. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Klett (Veröffentlichungen der Forschungsgruppe Modellschulen, 2).
- Huber, A. A. (1999): Bedingungen effektiven Lernens in Kleingruppen unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von Lernskripten. Schwangau: Verlag Ingeborg Huber.

- Huber, A. A. (2004): Die Partnerpuzzlemethode. In: A. A. Huber (Hg.): Kooperatives Lernen - kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 39–48.
- Huber, A. A. (2007): Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) als spezielle Form des kooperativen Lernens. Berlin: LOGOS Verlag.
- Huber, A. A. (2008a): Die Strukturierte Kontroverse. In: Anne A. Huber (Hg.): Kooperatives lernen - kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). 1. Aufl., [Nachdr.]. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett-Schulbuchverl. Leipzig, S. 79–84.
- Huber, Anne A. (2008b): Die Gruppenpuzzlemethode. In: Anne A. Huber (Hg.): Kooperatives lernen - kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). 1. Aufl., [Nachdr.]. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett-Schulbuchverl. Leipzig, S. 49–56.
- Huber, Anne A. (2008c): Einführung. In: Anne A. Huber (Hg.): Kooperatives lernen - kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). 1. Aufl., [Nachdr.]. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett-Schulbuchverl. Leipzig, S. 4–15.
- Jäger, Reinhold S.; Lissmann, Urban (2004): Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch ; Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. 5. Aufl. Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2008): Didaktische Modelle. 8. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Johnson, D. W. / Johnson R. T. / Skon L. (1979): Student Achievement on Different Types of Tasks under Cooperative, Competitive, and Individualistic Conditions. In: *Contemporary Educational Psychology* (4), S. 99–106.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. (1994): Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Junge, Matthias (2002): Individualisierung. Frankfurt/Main: Campus-Verl. (Campus-Einführungen). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/10402545X.pdf>.
- Jürgens, Eiko; Sacher, Werner (2008): Leistungserziehung und pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaestle, Carl (1973): Joseph Lancaster and the nomitorial school movement. New York: Columbia University Teachers' College Press.
- Kagan, Spencer (2009): Cooperative learning. San Clemente CA: Kagan.
- Kahl, Reinhard (2011): Individualisierung. Das Geheimnis guter Schulen. Weinheim: Beltz.
- Kaiser, Lena Sophie (2012): Konstruktivismus in der Elementarpädagogik. Wie Kinder ihre Welt erschaffen und erforschen. Hamburg: Diplomica-Verl.

- Keim, Nancy; Tolliver, Cindy (1993): Tutoring and mentoring. Starting a peer helping program in your elementary school. San Jose, Calif: Resource Publications.
- Keller, Gustav (1993): Lehrer helfen lernen. Lernförderung - Lernhilfe - Lernberatung. 4. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Kerres, Michael (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. 2., vollst. überarb. Aufl. München: Oldenbourg. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/94894817.pdf>.
- Kiper, Hanna (2004): Einführung in die allgemeine Didaktik. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Kiper, Hanna; Mischke, Wolfgang (2008): Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3044007&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm / <http://www.gbv.de/dms/hbz/toc/ht015406060.pdf>.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz-Bibliothek). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/546413404.pdf>.
- Kleiber, D.; Appel, E.; Pforr, P. (1998): Peer Education in der Präventionsarbeit. Begründungen, Erfahrungen und Entwicklungsanforderungen. In: R. Gerdes, I. Nuij-Brandt, L. Wronska und H. Backes (Hg.): Viele Wege führen nach Rom. Dokumentation der Fachtagung Peer Education Berlin (22.10. - 24.10.1998). Schriftenreihe Gesundheitsförderung. Berlin: Landesamt für Gesundheit und Soziales Berlin, S. 8–20.
- Klein, Kerstin (2008): Lernen mit Projekten. In der Gruppe planen, durchführen, präsentieren. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Kleinlosen, Eberhard (2008): Tutoren fördern. Vielseitige Lernerfahrungen für alle: Das LernZentrum am AMG Beckum. In: Ulf Preuss-Lausitz (Hg.): Gemeinschaftsschule - Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 110–124.
- Kliebisch, Udo; Schmitz, Peter (2005): Besser beraten! Gespräche mit Eltern, Schülern und Kollegen. 1. Aufl. Lichtenau: AOL-Verl.
- Klieme, Eckhard (Hg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. DESI-Konsortium. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3050711&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Klieme, Eckhard (2010, 2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, Westf: Waxmann.
- Klippert, Heinz (1993): Förderung von Selbständigkeit und Selbststeuerung. Plädoyer für ein verstärktes Methodenlernen in Schule und Lehrerfortbildung. In: *Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 33, S. 437–454.
- Klippert, Heinz; Kähne, Heinz (op. 1995): Kommunikations-Training. Weinheim [etc.]: Beltz.

- Knauf, Helen; Schmithals, Friedemann (2000): Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit. Neuwied: Luchterhand (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis).
- König, Eckard; Zedler, Peter (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. 2. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Konrad, Klaus (2008a): Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Konrad, Klaus (2008b): Kleingruppenprojekte. In: Anne A. Huber (Hg.): Kooperatives lernen - kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). 1. Aufl., [Nachdr.]. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett-Schulbuchverl. Leipzig, S. 101–109.
- Konrad, Klaus; Traub, Silke (2010): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. 4. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Koring, B. (1988): Professionalisierung der Erziehungswissenschaft? Untersuchungen zur Permanenz des Theorie-Praxis-Problems. In: *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung* (1-2), S. 39–86.
- Koring, B. (1989): Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (6), S. 771–788.
- Kösel, Edmund (2002): Die Modellierung von Lernwelten. Band 1: Die Theorie der Subjektiven Didaktik. Wissenschaftliche Grundlagen. Bahlingen: Verlag für Subjektive Didaktik.
- Kräenbrink, Rene (2001): Kugellager-Gespräch. In: *Unterricht Pflege* (4), S. 22.
- Kram, Kathy E. (1988): Mentoring at work. Developmental relationships in organizational life. Lanham [Md.]: University Press of America.
- Kron, Friedrich W. (2008): Grundwissen Didaktik. Mit 18 Tabellen. 5., überarb. Aufl. München: Reinhardt.
- Kron, Friedrich Wilhelm (2009): Grundwissen Pädagogik. Mit 12 Tabellen. 7. Aufl. München ;, Basel: E. Reinhardt.
- Kübler, Hans-Dieter (2009): Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen ;eine Einführung. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kuhlmann, Annette M.; Sauter, Werner (2008): Innovative Lernsysteme. Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software; [ein Praxisleitfaden für Entscheider und Projektverantwortliche]. In: *Innovative Lernsysteme*.
- Kunze, Ingrid (2009): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule - Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 13–25.

- Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.) (2009): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kurtz, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/61180510>.
- Lambiotte, J. G.; Dansereau, D. F.; O'Donnell, A. M.; Young, M. D.; Skaggs, L. P.; Hall, R. H. (1988): Effects of cooperative script manipulation on initial learning and transfer. In: *Cognition and Instruction* (12), S. 103–121.
- Lambiotte, J. G.; Dansereau, D. F.; O'Donnell, A. M.; Young, M. D.; Skaggs, L. P.; Hall, R. H.; Rocklin, T. R. (1987): Manipulating cooperative scripts for teaching and learning. In: *Journal of Educational Psychology* (79), S. 424–430.
- Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen Baden Württemberg (2011): Kugellager. Online verfügbar unter <http://lehrerfortbildung-bw.de/bs/bsueb/if/unterrichtsgestaltung/methodenblaetter/kugellager.pdf>, zuletzt geprüft am 15.10.2012.
- Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen Baden Württemberg (2012): Lerntempoduett. Online verfügbar unter <http://lehrerfortbildung-bw.de/bs/bsueb/if/unterrichtsgestaltung/methodenblaetter/lerntempoduett.pdf>, zuletzt geprüft am 18.10.2012.
- Landeskompetenzzentrum für individuelle Förderung (2011): Kooperatives Lernen. Online verfügbar unter <http://www.lif-nrw.de/forschung-und-entwicklung/didaktischekonzepte/kooperatives-lernen>, zuletzt geprüft am 21.10.2012.
- Lanig, Jonas (2008): Bessere Chancen für alle durch individuelle Förderung. Die besten Methoden. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Lauf, Edmund (2001): »96 nach Holsti«. Zur Reliabilität von Inhaltsanalysen und deren Darstellung in kommunikationswissenschaftlichen Fachzeitschriften. In: *Publizistik* 46 (1), S. 57–68, zuletzt geprüft am 13.10.2012.
- Lezinsky, Olaf (2001): Der Laienbegriff in der katholischen Kirche. Eine Betrachtung aus historischer und dogmatischer Sicht. Münster: Lit.
- Liesemer, Dirk: Wenn Lehrer begeistern. In: *GEO Wissen* (44), S. 52–63.
- Löffler, Berthold (2008): Integration in Deutschland. 1. Aufl. München: Oldenbourg, R.
- Löser, Jessica M (2010): Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen. Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel (wissen & praxis, 160).
- Lüders, M.; Rauin, U. (2004): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 691–719.
- Lyman, F. T. (1981): The responsive classroom discussion. In: A. Anderson (Hg.): *Mainstreaming Digest*. College Park: University of Maryland Press, S. 109–113.

- Madden, N. A.; Stevens, R. J.; Slavin, Robert E. (1986): A Comprehensive Cooperative Learning Approach to Elementary Reading and Writing: Effects on Student Achievement. Report No. 2. Baltimore, MD: Center of Research on Elementary and Middle Schools, John Hopkins University.
- Madden, N. A.; Slavin, Robert E.; Farnish, A. M.; Livingston, M. A.; Caldern, M.; Stevens, R. J. (1996): Reading Wings: Teachers Manual. Baltimore: John Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Martial, Ingbert von (1996): Einführung in didaktische Modelle. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Martin, J. -P (1986): Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* (4), S. 395–403.
- Martin, J. -P; Oebel, G. (2007a): Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik? In: *Deutschunterricht in Japan* (12), S. 4–21, zuletzt geprüft am 08.12.2010.
- Martin, J. -P; Oebel, G. (2007b): Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik? Online verfügbar unter http://www.ldl.de/material/aufsatz/ldl_in_japan_paradigmenwechsel.pdf, zuletzt geprüft am 21.01.2009.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Merziger, Petra (2007): Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht. Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe. Opladen ;, Farmington Hills: Budrich.
- Merziger, Petra (2009): Mit Kompetenzrastern individuell fördern. In: Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 57–64.
- Meyer, Hilbert (2009): Was ist guter Unterricht? 6. Aufl. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2010): Unterrichtsmethoden. 13. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Meinert A; Heckt, Dietlinde H. (2008): Individuelles Lernen und kooperatives Arbeiten. Über das enge Verhältnis scheinbar widersprüchlicher Ansätze. In: Christine Biermann, Michael Fink, Martin Hänze, Dietlinde H. Heckt, Meinert A Meyer und L. Stüdel (Hg.): Individuell lernen - kooperativ arbeiten. Friedrich Jahresheft XXVI 2008. Seelze: Erhard Friedrich GmbH, S. 7–10.
- Meyer, Meinert A; Meyer, Hilbert (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim: Beltz (Pädagogik). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/188236791.pdf>.

Mietzel, Gerd (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe. Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/14136.

Miller, Reinhold (2003): Beziehungsdidaktik. 4., unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz-Pädagogik).

Minding-Geiger, Monika von; Karl, Yvonne; Lennartz, Wolfgang; te Wilde, Horst (2012): Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen. Band 2. Hg. v. Bezirksregierung Münster. Online verfügbar unter http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/individuelle_foederung/handreichung_individuelle_foerder2.pdf, zuletzt geprüft am 18.10.2012.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (01.08.2009): Unterrichtsorganisation an Realschulen plus. Verwaltungsvorschrift. Fundstelle: 941 B - Tgb.-Nr. 981/08. Online verfügbar unter http://realschuleplus.rlp.de/fileadmin/realschuleplus.rlp.de/Downloads/V_-_Unterrichtsorganisation_RS_plus.pdf, zuletzt geprüft am 10.09.2011.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (22.12.2009): Schulgesetz. SchulG, vom 30.03.2004. Fundstelle: GVBl. RLP S. 418. Online verfügbar unter <http://www.mbwjk.rlp.de/service/rechtsvorschriften/>, zuletzt geprüft am 27.12.2010.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2011): Realschule plus - Mehr individuelle Förderung. Online verfügbar unter <http://realschuleplus.rlp.de/realschule-plus/mehr-individuelle-foerderung/>, zuletzt geprüft am 29.01.2011.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (15.02.2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. SchulG, vom 21.12.2010. Fundstelle: GV.NRW., S. 691. Online verfügbar unter www.schulministerium.nrw.de/BP/...Info/Schulgesetz.pdf, zuletzt geprüft am 29.01.2011.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Individuelle Förderung. Online verfügbar unter http://www.chancen-nrw.de/cms/front_content.php?idcat=234, zuletzt geprüft am 29.01.2011.

Morgenthau, Lena (2011): Was ist offener Unterricht? Wochenplan und Freie Arbeit organisieren. [Akt. Nachdr.]. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

Neuland, Eva (2008): Jugendsprache. Eine Einführung. Tübingen: A. Francke Verlag.

Niedermaier, Sabine Veronika (2009): Individuelle Förderung in sozialer Vernetzung. Fallstudien zur Grundschulpädagogik und Musikdidaktik. München: Utz.

Niegemann, Helmut M.; Domagk, Steffi; Hessel, Silvia; Hein, Alexandra; Hupfer, Matthias; Zobel, Annett (2008): Kompendium multimediales Lernen. Berlin, Heidelberg: Springer.

Nikles, Bruno W.; Rülcker, Christoph; Griese, Hartmut M. (1977): Soziale Rolle. Zur Vermittlung von Individuum und Gesellschaft ; ein soziologisches Studien- und Arbeitsbuch. 1. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.

- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, Frankfurt: Bertelsmann; DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/50993425>.
- Nohl, Florian (2009): Der Projektunterricht. Klasse 5 - 10 ; Grundlagen, Materialien, Bewertung. 3. Aufl. Buxtehude: AOL-Verl.
- Nörber, M. (Hg.) (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Beltz/Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
- Nückles, Matthias (2009): Lernen durch Lehren in tutoriellen und kooperativen Lern-Arrangements. In: Karl-Heinz Arnold (Hg.): Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinckschardt, S. 229–232.
- O'Donnell, A. M.; Dansereau, D. F. (1995): Scripted cooperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance. In: Rachel Hertz-Lazarowitz und N. Miller (Hg.): Interactions in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning. 1. paperback ed. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 120–141.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 70–182.
- Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards ; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur: Rüegger. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/50486609>.
- Palincsar, A. S. Brown A. L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In: *Cognition and Instruction* (1), S. 117–175.
- Paolitto, D. P. (1976): The effect of cross-age tutoring on adolescence: An inquiry into theoretical assumptions. In: *Review of Educational Research* 46 (2), S. 215–237.
- Paradies, Liane (2001): Differenzieren im Unterricht. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Paradies, Liane (2009): Innere Differenzierung. In: Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 65–74.
- Paseka, Angelika; Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In: Michael Schratz, Angelika Paseka und Ilse Schrittmesser (Hg.): Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas, S. 8–45.
- Pauli, Stephanie (2011): "Ey Alter, du bist voll der Wort-Checker!". Jugendsprache: Eine empirische Untersuchung der Spracheinstellungen von Jugendlichen und Erwachsenen. Hamburg: tredition.

- Perkhofer-Czapek, Monika (2008): Methodenpool zu FIL - Förderung durch individuelles Lernen. Online verfügbar unter http://fortbildung.phwien.ac.at/fortb_pe2/dok/fil_Methodenpool.pdf, zuletzt geprüft am 21.10.2012.
- Peschel, Falko (2007): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Basiswissen Grundschule, ...).
- Peschel, Falko (2011): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. 6. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peterßen, W. H. (2001): Didaktik und Curriculum/Lehrplan. In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. München: Oldenbourg, S. 743–760.
- Petko, Dominik (Hg.) (2010): Lernplattformen in Schulen. Ansätze für E-Learning und Blended Learning in Präsenzklassen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Pfeifer, Silvia; Kriebel, Joachim (2007): Lernen mit Portfolios. Neue Wege des selbstgesteuerten Arbeitens in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/bsz/toc/bsz264483561inh.pdf>.
- PH Freiburg (2010): Das kognitive Entwicklungsmodell nach Jean Piaget. Online verfügbar unter <http://art.ph-freiburg.de/na/Psychologie/Piaget/registera?sid=MUB7Di9E8uEwPNxTeGf3ZV2VwAxp98YF&l=GERMAN&type=1&academy=Psychologie&nr=61&act.group=Guests&p=78988312>, zuletzt geprüft am 08.12.2010.
- Prenzel, Annedore (2005): Heterogenität in der Bildung - Rückblick und Ausblick. In: Karin Bräu und Ulrich Schwerdt (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verl., S. 19–35.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Techn. Univ., Habil.-Schr.--Berlin. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Schule und Gesellschaft, 2). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/479059551.pdf>.
- Prenzel, Manfred (Hg.) (2009): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7>.
- Programm Sinus Transfer, Universität Bayreuth (2012): Ich-Du-Wir. Online verfügbar unter http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/module/modul_8kooperatives_lernen/methoden/ich_du_wir.html, zuletzt geprüft am 16.10.2012.
- Quintilian; Murphy, James Jerome (1987): Quintilian on the teaching of speaking and writing. Translations from books one, two, and ten of the Institutio oratoria. Carbondale and Edwardville: Southern Illinois Univ. Press.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität oder Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist "semi" an traditionellen Frauenberufen? In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.):

Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 276–302.

Radnitzky, Edwin (2009): Individualisieren mit eLearning. Hg. v. Kunst und Kultur (BMUKK) Bundesministerium für Unterricht. Online verfügbar unter www.bmukk.gv.at/medienpool/17846/eindividualisierung2009.pdf, zuletzt geprüft am 27.11.2011.

Ragins, Belle R. (1997): Diversified Mentoring Relationships in Organizations: A Power Perspective. In: *The Academy of Management Review* 22 (2), S. 482–521.

Ramseger, Jörg (1977): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit e. didakt. Modell. 1. Aufl. München: Juventa-Verlag.

Ramseier, E.; Brühwiler, Ch; Moser, U.; Zutavern, M.; Berweger, S.; Biedermann, H. (2002): Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Kantonaler Bericht der Erhebung PISA. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.

Rangger, Klemens (2011): E-Learning im Unterricht: Individualisierung von Unterricht mit "Learning Management Systemen" am Beispiel Tipptraining. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Rapold, Monika (2006a): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars. In: Monika Rapold (Hg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 5–34.

Rapold, Monika (Hg.) (2006b): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/bsz/toc/bsz255948204inh.pdf>.

Ratzki, Anne (2007): Chancen der Vielfalt. In: Sebastian Boller, Elke Rosowski und Thea Stroot (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz (Pädagogik), S. 66–77.

Reble, Albert (1995): Geschichte der Pädagogik. 18., durchges. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Reich, Kersten: Konstruktiver Methodenpool. Online verfügbar unter http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm, zuletzt geprüft am 24.10.2012.

Reich, Kersten (1998): Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied: Luchterhand.

Reich, Kersten (2003): Gruppen-Wettkampf-Ralley. Online verfügbar unter http://methodenpool.uni-koeln.de/download/gruppen_wettkampf.pdf, zuletzt geprüft am 21.10.2012.

Reich, Kersten (2005a): Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. In: *Schulmagazin 5 bis 10* (3), S. 5–8.

Reich, Kersten (2005b): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 5., völlig überarb. Aufl. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter <http://deposit.ddb.de/cgi->

bin/dokserv?id=2675135&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm /
<http://www.gbv.de/dms/bs/toc/486213242.pdf>.

Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool ; [mit CD-ROM]. 4., durchges. Aufl. Weinheim: Beltz (Pädagogik und Konstruktivismus). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3140211&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Reiserer, Markus (2003): Peer-Teaching in Videokonferenzen. Effekte niedrig und hoch strukturierter Kooperationskripts auf Lerndiskurs und Lernerfolg. Berlin: Logos-Verl.

Richert, Peggy (2009): Systematische Beobachtung im Unterricht. In: Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 45–50.

Ricking, Heinrich; Schulze, Gisela C.; Wittrock, Manfred (2009): Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention. Paderborn: Schöningh.

Rothland, M.; Terhart, E. (2007): Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 11–32.

Rüschemeyer, D. (1972): Ärzte und Anwälte. Bemerkungen zur Theorie der Professionen. In: Thomas Luckmann und Walter M. Sprondel (Hg.): Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 169–181.

Saldern, Matthias von (2007): Heterogenität und Schulstruktur. In: Sebastian Boller, Elke Rosowski und Thea Stroot (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz (Pädagogik), S. 42–51.

Saldern, Matthias von (2009): Diagnostik und Testverfahren für die Sekundarstufe. In: Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 51–56.

Sanders, R. S.; Wagener, J. M.; Thompson, G. E. (1978): Student volunteers as birth control educators. In: *Journal of College Student Personnel*, S. 216–220.

Sandfuchs, Uwe; Bode, Birgit (1990): Förderunterricht konkret. Materialien und Unterrichtsbeispiele für die Jahrgangsstufen 5-9. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Scandura, Terri A. (1992): Mentorship and career mobility: An empirical investigation. In: *Journal of Organizational Behaviour* (13), S. 169–174.

Schäfers, Bernhard (2010): Die soziale Gruppe. In: Hermann Korte und Bernhard Schäfers (Hg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 8., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch, 1), S. 129–144.

Schaich, Eberhard; Schmidt, Katrin; Bartscher, Thomas (2011): Beruf. Hg. v. Gabler Verlag. Online verfügbar unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/58393/beruf-v6.html>, zuletzt geprüft am 04.06.2011.

- Schaub, Horst (1999): Weder Noten- noch Berichtszeugnisse: Lernentwicklungsberichte. In: Wolfgang Böttcher (Hg.): Leistungsbewertung in der Grundschule. [Veröffentlichung der Max-Traeger-Stiftung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft]. Weinheim ;, Basel: Beltz, S. 45–55.
- Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (2007): Wörterbuch Pädagogik. Orig.-Ausg., grundlegend überarb., aktualisierte und erw. Neuausg. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Schell-Kiehl, Ines (2007): Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schnebel, Stefanie (2007): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. Weinheim ;, Basel: Beltz.
- Schneider, Christoph; Ludwig, Peter H. (2012): Auswirkungen von Maßnahmen der inneren Leistungsdifferenzierung auf Schulleistung und Fähigkeitsselbstkonzept im Vergleich zur äußeren Differenzierung. In: Thorsten Bohl, Manfred Bönsch, Matthias Trautmann und Beate Wischer (Hg.): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl., S. 72–106.
- Schnotz, Wolfgang (2006): Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz PVU.
- Schratz, Michael; Paseka, Angelika; Schritteser, Ilse (Hg.) (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas.
- Schröder, Hartwig (2001): Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt". In: *Didaktisches Wörterbuch, Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt", von Hartwig Schröder.*
- Schulz Thun, Friedemann von (2010): Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 48. Aufl., Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (rororo rororo-Sachbuch, 17489).
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183–275.
- Seidel, T.; Prenzel, M.; Rimmele, R.; Schwindt, K.; Kobarg, M.; Herweg, C.; Dalehefte, I. M. (2006): Unterrichtsmuster und ihre Wirkungen. Eine Videostudie im Physikunterricht. In: Manfred Prenzel (Hg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 99–123.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2010): Schulreform. Online verfügbar unter <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/schulreform/>, zuletzt geprüft am 15.11.2011.
- Seneca (2009): Epistularium moralium as Lucilium liber primus. Online verfügbar unter <http://www.thelatinlibrary.com/sen/seneca.ep1.shtml>, zuletzt geprüft am 03.02.2009.

- Sharan, S.; Hare, C.; Webb, C. Hertz-Lazarowitz R. (Hg.) (1980): Cooperation in education. Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2637717&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm / <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/488661463.pdf>.
- Slap, G. B.; Plotkin, S. L.; Khalid, N.; Michelman, D. F.; Forke, C. M. (1991): A human immunodeficiency virus peer education program for adolescent females. In: *Journal of Adolescent Health* 12 (6), S. 434–442.
- Slavin, Robert E. (1983): Cooperative learning. New York: Longman (Research on teaching monograph series).
- Slavin, Robert E. (1984): Gruppen-Ralley: Lernen in Gruppen - Leistungsbewertung nach Vorkenntnisniveau. In: Günter L. Huber und Sigrid Rotering-Steinberg (Hg.): Kooperatives Lernen. Grundlagen eines Fernstudienprojekts zum "Lernen in Gruppen" bei Schülern, Lehrern, Aus- und Fortbildnern. Weinheim [etc.]: Beltz, S. 60–79.
- Slavin, Robert E. (1986): Using student team learning. Baltimore, MD: Center of Research on Elementary and Middle Schools.
- Slavin, Robert E. (1991): Student team learning. A practical guide to cooperative learning. 3. Aufl. Washington, D.C: NEA Professional Library, National Education Association. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/24065834>.
- Slavin, Robert E. (1995): Cooperative Learning. Theory. Research and Practice. 2. Aufl. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, Robert E. (2000): Cooperative learning. Theory, research, and practice. 2. ed., [Nachdr.]. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, Robert E.; Leavey, M.; Madden, N. A. (1986): Team Accelerated Instruction: Mathematics. Watertown, MA: Charlesbridge.
- Slavin, Robert E.; Madden, Nancy A. (1994): Team Assisted Individualization and Cooperative Integrated Reading and Composition. In: Shlomo Sharan (Hg.): Handbook of cooperative learning methods. Westport, Conn: Greenwood Press, S. 20–33.
- Sloane, B. C.; Zimmer, C. G. (1993): The power of peer health education. In: *Journal of American College Health Association* 41 (6), S. 241–245.
- Solzbacher, Claudia (2009): Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 27–42.
- Speck, Otto (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung ; 7 Tabellen. 5., neu bearb. München ;, Basel: E. Reinhardt.

- Statista (2010): Ausstattung der Schulen mit Computern in Deutschland 2010. Online verfügbar unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/180361/umfrage/ausstattung-der-schulen-mit-computern/>, zuletzt geprüft am 27.11.2011.
- Steinhausen, Hans-Christoph; Achermann, Nicole (2006): Schule und psychische Störungen. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stricker, Frauke; Kassner, Dieter; Kibin, Andreas (2012): Möglichkeiten Individuelle Förderung im Unterricht. Hg. v. Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen Baden Württemberg. Online verfügbar unter <http://lehrerfortbildung-bw.de/bs/bsueb/if/unterrichtsgestaltung/unterricht/moeglichkeiten/>, zuletzt geprüft am 18.10.2012.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1996): Die professionelle Konstruktion von Schule - Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses. In: Achim Leschinsky (Hg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim; Basel: Beltz, S. S. 285-298.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: H. J. Apel, K.-P Horn, P. Lundgreen und U. Sandfuchs (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 429–461.
- Terhart, Ewald (1987): Vermutungen über das Lehrerethos. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (33), S. 787–804.
- Terhart, Ewald (1990): Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In: L.-M Alisch, J. Baumert und K. Beck (Hg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Colmsee, S. 151–170.
- Terhart, Ewald (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: B. Dewe, W. Ferchhoff und F.-O Radtke (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 103–131.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim ;, Basel: Beltz. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/76297992>.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: Werner Helsper und Rudolf Tippelt (Hg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik (57. Beiheft). Weinheim und Basel: Beltz, S. 202–224.
- Thiel, Felicitas (2009): Lernen mit Experten. In: Karl-Heinz Arnold (Hg.): Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 279–282.
- Tillmann, K. -J (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: G. Becker, K. -D Lenzen, L. Stäudel, K. -J Tillmann, R. Werning und F. Winter (Hg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft 2004. Seelze: Friedrich Verlag.

- Trapp, Ernst Christian (1964): Vom Unterricht überhaupt. Besorgt und eingeleitet von Klaus Schaller. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Trautmann, M.; Wischer, B. (2007): Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über Innere Differenzierung? In: *Pädagogik* (12), S. 44–48.
- Ulich, Klaus (1996): Beruf: Lehrer-in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim ;, Basel: Beltz.
- Völkel, Bärbel (2008): Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl. (WochenschauGeschichte).
- Wagner, Angelika C.; Podolsky, Sabine; Prädikow, Monika (2006): Mentoring für Unternehmensberaterinnen - Ergebnis einer Interventionsstudie. In: Eva Bamberg (Hg.): Beratung, Counseling, Consulting. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 217–240.
- Wagner, Walter (2012): Unterrichtsgang und Experten. Online verfügbar unter http://daten.didaktikchemie.uni-bayreuth.de/s_medien/E_Experte.htm, zuletzt geprüft am 24.10.2012.
- Wahl, Diethelm (2005): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, Diethelm (2008a): Das Lerntempoduett. In: Anne A. Huber (Hg.): Kooperatives lernen - kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). 1. Aufl., [Nachdr.]. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett-Schulbuchverl. Leipzig, S. 57–67.
- Wahl, Diethelm (2008b): Das Partner- bzw. Gruppeninterview. In: Anne A. Huber (Hg.): Kooperatives lernen - kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). 1. Aufl., [Nachdr.]. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett-Schulbuchverl. Leipzig, S. 68–74.
- Wahl, Diethelm (2008c): Die Gruppenralley. In: Anne A. Huber (Hg.): Kooperatives lernen - kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). 1. Aufl., [Nachdr.]. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett-Schulbuchverl. Leipzig, S. 85–94.
- Wahl, Diethelm; Weinert, Franz E.; Huber, Günter L. (1984): Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer. München: Kösel.
- Watzlawick, Paul; Bavelas, Janet Beavin; Jackson, Don D. (2011): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 12. Aufl. Bern: Huber.
- Weidner, Margit (2008): Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. 4. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer [u.a.].
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim [u.a.]: Beltz-Verl., S. 17–31.

- Wellenreuther, Martin (2009): Individualisieren - aber wie? Individualisiertes Lernen im Spannungsfeld zwischen offenem und lehrergeleitetem Unterricht. In: *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen* 20 (3), S. 71–74.
- Wesemann, Matthias (2009): Das Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Karl-Heinz Arnold (Hg.): *Handbuch Unterricht*. 2., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 183–188.
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2011): Lernserver Individuelle Förderung. Hg. v. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften Abteilung Neue Technologien Bildungs- und Sozialwesen/Medienpädagogik/Prof. Dr. Friedrich Schönweiss. Online verfügbar unter <http://www.foedernetz.de/>, zuletzt geprüft am 15.11.2011.
- Wiater, Werner (2009): *Theorie der Schule*. 3., überarb. Aufl. Donauwörth: Auer (Prüfungswissen - Basiswissen Schulpädagogik).
- Wiechmann, Jürgen (2006): Grundlagen der Unterrichtsmethodik. In: K. -H Sandfuchs U. Wiechmann J. Arnold (Hg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 215–220.
- Wiechmann, Jürgen (2011): Unterrichtsmethoden - vom Nutzen der Vielfalt. In: Jürgen Wiechmann (Hg.): *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. 5., überarb. Weinheim, Basel: Beltz, S. 13–23.
- Wiechmann, Jürgen; Arnold, Rolf (2006): *Schulpädagogik*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Willke, Helmut; Krück, Carsten; Mingers, Susanne (2001): *Systemisches Wissensmanagement*. Mit 9 Tabellen. 2., neubearb. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher, 2047). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/zbw/333042107.pdf>.
- Wischer, Beate (2009): Umgang mit Heterogenität im Unterricht - das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. Universität Osnabrück. Online verfügbar unter <http://www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-Heterogenitet.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf>, zuletzt geprüft am 29.09.2012.
- Wischer, Beate; Trautmann, Matthias (2012): Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger - Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen. In: Thorsten Bohl, Manfred Bönsch, Matthias Trautmann und Beate Wischer (Hg.): *Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl., S. 24–38.
- Wisker, Gina (2008): *Working one-to-one with students. Supervising, coaching, mentoring, and personal tutoring*. New York: Routledge.
- Wöll, Gerhard (2004): *Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht*. Pädag. Hochsch., Diss.--Weingarten, 1997. [2. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, 23).
- Wondratschek, Kerstin (Hg.) (2010): *Freiwillige an Schulen. Grundlagen und Perspektiven für die Arbeit mit regionalen Bildungsnetzwerken*. Weinheim [u.a.]: Juventa.

Zielke, Barbara (2007): Sozialer Konstruktivismus. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Psychologische Diskurse). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/188762671.pdf>.

Zsolnai, József; Terhart, Ewald; Óhidy, Andrea (2007): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/166213619>.

Leider lässt sich eine wahrhafte Dankbarkeit
mit Worten nicht ausdrücken.
Johann Wolfgang von Goethe

Ich probier es trotzdem ;-)

Danksagung

An erster Stelle möchte ich von Herzen meinen beiden Doktorvätern, Herrn Prof. Dr. Jürgen Wiechmann und Herrn Prof. Dr. Jendrik Petersen, danken. Ohne ihre stete Unterstützung und schier unendliche Geduld, ihr hilfreiches Feedback und ihre Motivation wäre diese Arbeit nie entstanden. Eine bessere Betreuung hätte es nicht geben können.

Danken möchte ich auch meiner Familie und den lieben Freunden, die mich all die Jahre so tapfer ertragen haben. Ich weiß, ich war ein furchtbares Ekel. Was Ihr mir Gutes getan habt, kann mit Worten gar nicht mehr beschrieben werden. Ohne Euch hätte ich diese wohl schwerste Prüfung meines bisherigen Lebens nicht bewältigen können. Ich habe Euch so viel zugemutet und wundere mich noch immer, dass ihr trotz meiner unerträglichen Launen, Wutausbrüche und Heulattacken immer an meiner Seite geblieben seid. Christoph, Du bist ein großer Schatz! Ohne Dich wäre dieses Werk niemals vollendet worden. Ich danke Dir für die tolle Zusammenarbeit und Deine absolute Flexibilität und Zuverlässigkeit. Irgendwann in diesem Leben werde ich mich hoffentlich revanchieren können. Ines, Christina, Judith, Dennis, Muppi, Meike, Tabea und Ramona: Euch danke ich für... Ihr wisst schon was. Ihr habt etwas gut. Henning, Dir danke ich für Deinen unerschütterlichen Glauben an mich - den hatte ich selbst so manches Mal aufgegeben. Elke, Martin, Eva und der Rest des Landauer Doktorandenkolloquiums haben mir unersetzlich gute Tipps und Ratschläge gegeben - danke auch dafür, ich hoffe, Ihr konntet Eure Anregungen in dieser Arbeit berücksichtigt finden. Tobias, Du hast dafür gesorgt, dass ich in den letzten Monaten zumindest ab und zu mal nicht an diese Arbeit gedacht habe. Das tat gut. Zu guter Letzt möchte ich natürlich meine großartigen Landauer Studenten nicht unerwähnt lassen. Die Arbeit mit Ihnen hat mir unglaublich viel Kraft gegeben und unsere Gespräche und Diskussionen in den Lehrveranstaltungen haben mich das Thema der Arbeit oft aus ganz anderen Augen sehen lassen. Ein besonderer Gruß und Dank geht dabei an die „Bluthunde“: Daniel Waschkowski, Peter Külbs, Fabian Krewer, Steve Stäudte, Nico Sturm, Lisa Hoffmann, Sandra Gulentz, Julia Rapp, Sven Dahmen, Jutta Karner, Isabell Neubert, Christiane Hammer und Haluk Yumurtaci. Auch Rebekka Gelen, Christian Huber und Dennis Tzitschke haben durch ihr fleißiges Engagement die Entstehung dieser Arbeit unterstützt.

Sicherlich habe ich einige gute Seelen vergessen. Auch an Euch ein herzliches Dankeschön.

Selbständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Dissertation eigenständig und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen Quellen und sonstigen Hilfsmittel angefertigt zu haben. Stellen, die wörtlich oder sinngemäß dem Gedankengut anderer entnommen sind, wurden als solche kenntlich gemacht. Die vorliegende Arbeit ist in dieser oder anderer Form an keiner anderen Stelle zur Begutachtung vorgelegt worden.

Ina Biederbeck