Masterarbeit

# Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen des SegeL-Konzepts der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln aus Lehrersicht

Vorgelegt im Rahmen der Masterprüfung für den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien im Teilstudiengang Erziehungswissenschaften

Maren Vordemberge
Parkstraße 23, 49080 Osnabrück
Matrikelnummer: 968455
mavordemberg@uni-osnabrueck.de
M.Ed. Gymnasium – Mathematik / Sport

Erstprüfende: apl. Prof. Dr. phil. habil. Monika Fiegert
Zweitprüfender: Dr. Christoph Sturm
Osnabrück, 20.07.2023

**Inhaltsverzeichnis**

**1. Einleitung ... 1**

1.1. Ausgangslage und Problemstellung ... 1

1.2. Zielsetzung ... 2

1.3. Aufbau der Arbeit ... 3

**2. Selbstgesteuertes Lernen ... 4**

2.1. Selbstgesteuertes Lernen – Begriffsbestimmung ... 4

2.2. Modelle zum selbstgesteuerten Lernen im Vergleich ... 7

2.2.1. Integratives Rahmenmodell von Schiefele und Pekrun (1996) ... 7

2.2.2. Dreischichtenmodell von Boekarts (1999) ... 9

2.2.3. Triadische Form der Selbstregulation nach Zimmerman (2000) ... 10

2.2.4. Modellvergleich ... 12

2.3. Begleitung im selbstgesteuerten Lernen ... 13

2.3.1. Rolle des Lehrenden im selbstgesteuerten Lernen ... 13

2.3.2. Aufgaben und Kompetenzen von Lernbegleitenden im selbstgesteuerten Lernprozess ... 15

2.3.3. Lernbegleitung des selbstgesteuerten Lernens im Kontext Schule ... 20

2.4. Selbstgesteuertes Lernen an der GeLoWe ... 23

2.4.1. Vorstellung der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln ... 23

2.4.2. SegeL-Konzept der GeLoWe ... 25

2.4.3. Selbstgesteuertes Lernen: Vergleich zwischen Theorie und GeLoWe ... 31

**3. Forschungsstand ... 34**

3.1. Studien zum selbstgesteuerten Lernen ... 34

3.2. Forschungsarbeiten zum selbstgesteuerten Lernen an der GeLoWe ... 36

**4. Forschungsfragen ... 38**

4.1. Entwicklung der Forschungsfragen ... 38

4.2. Erwartungen an die vorliegende Studie ... 40

4.3. Einordnung der eigenen Studie ... 42

**5. Durchführung des Forschungsvorgehens ... 43**

5.1. Methodische Überlegungen ... 43

5.2. Auswahl der Stichprobe ... 46

5.3. Entwicklung des Interviewleitfadens ... 46

**6. Ergebnisse ... 48**

6.1. Kategorie 1: Verständnis und damit verbundene Zielsetzungen des SegeLns ... 49

6.1.1. Allgemeines Verständnis des selbstgesteuerten Lernens ... 49

6.1.2. Verständnis des selbstgesteuerten Lernens an der GeLoWe ... 49

6.1.3. Zielsetzungen des SegeLns ... 50

6.2. Kategorie 2: Umsetzung des SegeL-Konzepts ... 51

6.2.1. Strukturierung der SegeL-Stunde ... 51

6.2.2. Planung der SegeL-Woche ... 52

6.2.3. SegeL-Aufgaben ... 53

6.2.3.1. Aufgabeninhalt ... 53

6.2.3.2. Differenzierung der Aufgaben ... 54

6.2.4. Sozialform im SegeL-Unterricht ... 55

6.2.5. Verwendung von Medien ... 55

6.2.6. Kontrolle der Aufgaben ... 55

6.3. Kategorie 3: Fähigkeiten, Kompetenzen und Einstellung für die Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens ... 56

6.3.1. Rolle der SegeL-Lehrkraft ... 56

6.3.2. Aufgaben und Kompetenzen einer SegeL-Lehrkraft ... 57

6.4. Kategorie 4: Hilfreiche Strukturen und Maßnahmen innerhalb der GeLoWe für das SegeL-Konzept ... 59

6.5. Kategorie 5: Möglichkeiten und Chancen des selbstgesteuerten Lernens ... 60

6.5.1. Möglichkeiten und Chancen für die Schüler ... 60

6.5.2. Möglichkeiten und Chancen für die Lehrkraft ... 61

6.5.3. Eignung des SegeL-Konzepts ... 62

6.6. Kategorie 6: Herausforderungen des selbstgesteuerten Lernens ... 63

6.6.1. Herausforderung in der Planung ... 63

6.6.2. Herausforderung in der Umsetzung ... 64

6.7. Kategorie 7: Grenzen des selbstgesteuerten Lernens ... 68

6.8. Kategorie 8: Wünsche und Verbesserungsvorschläge ... 69

**7. Diskussion ... 72**

**8. Reflexion des Forschungsvorgehens ... 84**

**9. Fazit und Ausblick ..... 85**

**10. Literaturverzeichnis ..... 88**

**Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Integratives Rahmenmodell von Schiefele und Pekrun ..... 8
Abbildung 2: Dreischichtenmodell des selbstgesteuerten Lernens nach Boekaerts..... 9
Abbildung 3: Triadische Form der Selbstregulation ..... 10
Abbildung 4: Aufbau der Schullaufbahn mit Neigungs- und Leistungsprofilen ..... 24
Abbildung 5: Aufteilung der SegeL-Stunden in den jeweiligen Jahrgängen ..... 26
Abbildung 6: SegeL-Regatta ..... 27
Abbildung 7: Logbuch Seite 1 - Eintragung der SegeL-Aufgaben ..... 28
Abbildung 8: Logbuch Seite 2 - Zielsetzungen und weitere Mitteilungen..... 29
Abbildung 9: Phaseneinteilung der SegeL-Stunden mit Schülerhinweisen ..... 30
Abbildung 10: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews ..... 45

# 1. Einleitung

„Lebenslanges Lernen ist umso effektiver, je vielfältiger die Selbstlernkompetenzen sind“
(Siebert 2001, S. 5)

## 1.1. Ausgangslage und Problemstellung

Jeder Mensch lernt sein Leben lang und erfüllt damit unzählige Funktionen. Neben der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit und der Förderung beruflicher Karrieren ermöglicht lebenslanges Lernen gesellschaftliche Partizipation, erleichtert eine geschickte Lebensführung und dient einer reflexiven Identitätsfindung. Aus konstruktivistischer Sicht verlangt der Lernprozess anspruchsvolle Selbstlernkompetenzen, mithilfe derer der Lerninhalt nachhaltig vernetzt und vertieft werden soll (vgl. ebd.). „Nachhaltiges Lernen ist selbstgesteuertes Lernen“ (ebd.). Nachhaltiges Lernen erfordert demnach mehr als nur Reproduzieren des trivialen Lernstoffes und stupides Auswendiglernen oberflächlicher Lerninhalte. Neben inhaltlichen Kompetenzen werden auch überfachliche Kompetenzen einschließlich metakognitiver Selbststeuerungskompetenzen bei der Vermittlung von Lerninhalten gelehrt (vgl. Häbig 2016, S. 1). Dennoch erfordert selbstgesteuertes Lernen individuelle Unterstützung und muss gelernt sein (vgl. Siebert 2001, S. 5).

Als Abbild gesellschaftlicher Entwicklungen soll insbesondere im schulischen Rahmen Raum für nachhaltiges Lernen geschaffen werden. Derzeit lässt sich in der schulischen Bildung ein Trend hin zur Individualisierung und Demokratisierung ausmachen, der die Entwicklung der weltweiten Gesellschaft enorm prägt. Neben den steigenden Anforderungen der Wirtschaft und dem Beruf gewinnt der Ausbau von Schlüsselkompetenzen auch aus gesellschaftlicher und lebenserhaltener Sicht mehr und mehr an Bedeutung (vgl. Klippert 2022, S. 30). Schule als Bildungsinstitution hat daher zur Aufgabe, alle Schülerinnen und Schüler[1] bestmöglich auf das Leben in der heutigen Gesellschaft vorzubereiten und ihnen verantwortungsbewusstes Handeln und Eigeninitiative zu lehren. Schüler müssen daher zunehmend mehr Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen. Im Sinne einer grundlegenden Befähigung, sich an den stetig verändernden Wissensstand anzupassen, wird es gleichermaßen wichtiger, seinen Lernprozess individuell selbst steuern zu können (vgl. Häbig 2016, S. 2). Auch Klafki (1983) fordert im Sinne des Wissenserwerbs eine Entwicklung zur Selbstbestimmung und sieht Bildung als „Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeiten“ (Klafki 1983, S. 459). Insbesondere die von der Coronapandemie geprägten Jahre forderten durch die ausschließliche Online-Beschulung vermehrt Selbstlernkompetenzen der Schüler. Während dieser Zeit

[1] Aus Gründen der verbesserten Lesbarkeit wird sich in der vorliegenden Arbeit bei personenbezeichnenden Singularformen auf die Formulierung mithilfe des generischen Maskulinums beschränkt. Nichtsdestoweniger beziehen sich die Angaben auf Angehörige aller Geschlechter.

wurden deutliche Mängel bezüglich tragfähiger Selbstständigkeit festgestellt, weshalb diese konsequent und langfristig gefördert und gefordert werden müssen (vgl. Klippert 2022, S. 20).

Aufgrund dessen ist das selbstgesteuerte Lernen sowie der Aufbau beruflicher Schlüsselkompetenzen fest in den Bildungs- und Lehrplänen sowie im Schulgesetz aller Bundesländer verankert. Im nordrhein-westfälischen Schulgesetz heißt es im §2 Abs. 6 Nr. 1: „Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen […] selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln […]“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005). Weiter heißt es im §2 Abs. 9: „[Der Unterricht] soll die Schülerinnen und Schüler anregen und befähigen, Strategien und Methoden für ein lebenslanges nachhaltiges Lernen zu entwickeln“ (ebd.). Demnach sind Schulen in Deutschland gesetzlich dazu verpflichtet, diesen Verpflichtungen nachzukommen.

Um diesen Forderungen nachzukommen, hat die Gesamtschule Lotte-Westerkappeln, kurz GeLoWe[2], das SegeL[3]-Konzept ins Leben gerufen, welches das selbstgesteuerte Lernen in den schulischen Alltag der Kinder integrieren und somit selbstgesteuerte Schlüsselkompetenzen vermitteln soll. Der SegeL-Unterricht wird seit der Schulgründung im Jahr 2016 in Form von Wochenplanarbeit an der Schule eingesetzt und ist somit ein fester Bestandteil im täglichen Stundenplan. Von Seiten der GeLoWe heißt es: „Natürlich gilt: SegeLn will gelernt sein. Dazu braucht es Regeln, Rituale und den richtigen Umgang mit den Instrumenten des SegeLns. Dabei unterstützen wir die Kinder und leiten sie an“ (Schulzweckverband Lotte-Westerkappeln 2022a). Nach universitären Evaluationen des SegeL-Unterrichts stellte sich heraus, dass neben den vielzähligen Möglichkeiten das Segel-Konzept ebenso Herausforderungen und Grenzen mitbringt (s. Kapitel 3.2). Das Erlernen der Selbststeuerungskompetenz soll auch aus Sicht der GeLoWe vollends ausgeschöpft werden. Dies gelingt ausschließlich, indem die alltäglichen Herausforderungen, die den Lehrkräften in der Umsetzung des SegeL-Konzepts begegnen, erfasst und weitestgehend beseitigt werden.

### 1.2. Zielsetzung

Nach mehreren Jahren des SegeLns ist es von Seiten der GeLoWe von Interesse, zu erfahren, inwiefern das SegeL-Konzept, welches bereits einige Veränderungen durchlaufen hat, konzeptgetreu umgesetzt wird. Dabei wird erstmalig die Sicht der Lehrkräfte intensiv beleuchtet. Dieses Forschungsinteresse wird durch die Beantwortung folgender Forschungsfrage verfolgt:

*Welche Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen hat das SegeL-Konzept der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln aus Lehrersicht?*

[2] Wird zur Vereinfachung der Lesbarkeit im Laufe der Arbeit mit GeLoWe abgekürzt.
[3] „SegeL“ oder „SegeLn“ steht als Abkürzung für das ***se***lbst***ge***steuertes ***L***ernen

Mit Hilfe einer qualitativen Erhebung werden problemzentrierte Leitfadeninterviews mit sechs unterrichtenden SegeL-Lehrkräften geführt, die bereits mindestens einen gesamten Jahrgang an der GeLoWe im SegeL-Unterricht durchgängig betreut haben. Auf Grundlage dieser Ergebnisse bezieht sich die Zielsetzung der Arbeit auf das Eruieren von Handlungsempfehlungen, welche das SegeL-Konzept an der GeLoWe langfristig verbessern können. Diese sollen Aufschluss darüber geben, wie trotz annehmbarer Herausforderungen und möglicher Grenzen des selbstgesteuerten Lernkonzepts das SegeL-Konzept zielführend umgesetzt werden kann. Mit Blick auf die Forschungsfrage werden dabei die Möglichkeiten für Schüler und Lehrkräfte herausgearbeitet, um das Maß an Selbststeuerung einschätzen und in einem weiteren Schritt vollständig ausschöpfen zu können. Insbesondere wird dabei der Fokus auf die Lernbegleitung seitens der Lehrkräfte im selbstgesteuerten Lernprozess gelegt, um die vielzähligen Möglichkeiten der Selbststeuerung nutzen zu können.

### 1.3. Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 werden wissenschaftliche Erkenntnisse zum selbstgesteuerten Lernen repräsentiert. Nachdem eine allgemeingültige Definition des selbstgesteuerten Lernkonzepts gegeben wird (s. Kapitel 2.1), folgen eine Vorstellung und ein Vergleich dreier Modelle des selbstgesteuerten Lernens, die Grundlagen der Selbststeuerung aus verschiedenen Perspektiven intensiv beleuchten (s. Kapitel 2.2). Anschließend wird die Rolle der Lernbegleitung selbstgesteuerter Lernprozesse und den damit verbundenen Aufgaben und Kompetenzen der Lehrperson insbesondere im schulischen Kontext betrachtet (s. Kapitel 2.3). Unmittelbar danach folgt die Vorstellung des Forschungsfeldes, welches in dieser Arbeit fundiert betrachtet wird. Sodann wird die Gesamtschule Lotte-Westerkappeln als Schule mit dem schuleigenen SegeL-Konzept vorgestellt und nachfolgend mit den aus der Theorie gewonnenen Erkenntnissen verglichen (s. Kapitel 2.4). Diese detaillierte Repräsentation des SegeL-Konzepts der GeLoWe und die vorangegangenen theoretischen Erläuterungen des selbstgesteuerten Lernkonzepts dienen in der weiteren Arbeit als Überblick und Basis für weitere Rückschlüsse.

In Kapitel 3 wird der aktuelle Stand der Forschung zum selbstgesteuerten Lernen summarisch aufgearbeitet und präsentiert. Dabei wird zwischen allgemeinen Studien (s. Kapitel 3.1), welche das selbstgesteuerte Lernen untersuchten, und schuleigenen Forschungsarbeiten der GeLoWe (s. Kapitel 3.2) unterschieden. Im Kapitel 4 folgt die Darstellung der Forschungsfragen, die die Entwicklung und Begründung der Hauptforschungsfrage inklusive der untergeordneten Forschungsfragen dokumentiert (s. Kapitel 4.1). Daraufhin werden Erwartungen an die Forschung formuliert (s. Kapitel 4.2) und die eigene Studie in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet (s. Kapitel 4.3).

Der zweite Teil der vorliegenden Forschungsarbeit befasst sich mit der qualitativen Erhebung zu Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen des SegeL-Konzepts der GeLoWe aus Sicht der unterrichtenden SegeL-Lehrkräfte. Dazu werden in Kapitel 5 die Durchführung des

Forschungsvorgehens mit methodischen Überlegungen (s. Kapitel 5.1) verschriftlicht. Nachdem die Auswahl der Stichprobe intensiv beleuchtet wurde (s. Kapitel 5.2), wird die Konstruktion des Interviewleitfadens (s. Kapitel 5.3) detailliert ausgeführt. Dabei wird nach den ausgewählten Themenblöcken der Interviews separiert.
Diese acht Themenblöcke dienen in der Ergebnisdarstellung, welche im Kapitel 6 ausführlich beschrieben wird, als Grundgerüst zur strukturierten Repräsentation. Im Kapitel 7 werden in der zusammenfassenden Diskussion die Themenblöcke nacheinander unter Berücksichtigung der untergeordneten Forschungsfragen ausgewertet. Basierend auf den Erkenntnissen wird die Forschungsfrage beantwortet. In der Reflexion des eigenen Forschungsvorhabens, welche in Kapitel 8 zu finden ist, wird die Durchführung der eigenen qualitativen Studie kritisch hinterfragt und kontrovers reflektiert. Abschließend folgt eine Schlussbetrachtung der gewonnenen Ergebnisse, indem Erkenntnisse zusammengefasst und mögliche Handlungsempfehlungen für die GeLoWe zur Verbesserung des SegeL-Konzepts gegeben werden (s. Kapitel 9).

## 2. Selbstgesteuertes Lernen

Im folgenden Kapitel wird zu Beginn im Kapitel 2.1 der Begriff selbstgesteuertes Lernen als solches definiert und von anderen selbstbestimmten Lernformen abgegrenzt. Nach der Vorstellung verschiedener Lernstrategien werden im Kapitel 2.2 Modelle des selbstgesteuerten Lernens vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Folglich wird das Konzept des selbstgesteuerten Lernens aus Sicht des Lehrenden (s. Kapitel 2.3) dargestellt, indem auf die Rolle der Lehrperson (s. Kapitel 2.3.1) und ihre Kompetenzen und Fähigkeiten beim selbstgesteuerten Lernen (s. Kapitel 2.3.2) eingegangen wird. Diese Erkenntnisse werden in einem weiteren Schritt auf das selbstgesteuerte Lernen in der Schule übertragen (s. Kapitel 2.3.3). Diese Kapitel bilden die theoretische Basis für das weitere Forschungsvorgehen und für ein besseres Verständnis des SegeL-Unterrichts an der GeLoWe, welches in Kapitel 2.4 näher erläutert wird. Dazu wird im Kapitel 2.4.1 die GeLoWe als Schule inklusive ihr Leitbild vorgestellt, woraufhin das schuleigene SegeL-Konzept näher erläutert wird (s. Kapitel 2.4.2). Im Anschluss daran findet ein Vergleich zwischen den in der Theorie vorgestellten Grundlagen des selbstgesteuerten Lernkonzeptes und der konzeptionellen Umsetzung der Selbststeuerung an der GeLoWe statt (s. Kapitel 2.4.3).

### 2.1. Selbstgesteuertes Lernen – Begriffsbestimmung

> „Zunehmende Selbststeuerung des Lernens [entspricht] dem pädagogischen Leitziel einer Förderung der Mündigkeit des Menschen“ (Kraft 1999, S. 836).

Selbststeuerung gewinnt in den letzten Jahrzehnten konstant mehr an Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit. Besonders in pädagogischen Institutionen wie in Schulen fällt der Begriff des selbstgesteuerten Lernens immer häufiger. Laut neueren lerntheoretischen Erkenntnissen gilt es als *pädagogisches Ideal* dem Lernenden mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess

zu übergeben. Allerdings besteht eine Schwierigkeit des selbstgesteuerten Lernens darin, es vom fremdgesteuerten Lernen separiert zu betrachten (vgl. ebd., S. 834).

> „Allen neueren Lernkonzeptionen liegt ja die Auffassung zugrunde, dass Lernen ein Konstruktionsprozess des Subjektes ist. Deshalb ist ein Lernen ohne Beteiligung des Selbst nicht denkbar. Lernen findet aber immer auch in einem sozialen/kulturellen Umfeld statt, benötigt für die Konstruktion Informationen von außen und unterliegt damit Fremdeinwirkung“ (Prenzel 1993, S. 240).

Dennoch ist die Fremdeinwirkung, welche den Lernenden auf dem Weg zur Selbststeuerung unterstützen soll, nicht mit fremdbestimmten Lernformen vergleichbar. Aufgrund dessen soll das selbstgesteuerte Lernen in seiner Definition vom fremdgesteuerten Lernen weitestgehend isoliert betrachtet werden (vgl. Burger & Juraschek 2021, S. 370).

Kraft (1999) entwickelte fünf verschiedene Formen des selbstgesteuerten Lernens: *Lernorganisation, Lernkoordination, Lernzielbestimmung, Lern(erfolgs-)kontrolle* und *die subjektive Interpretation der Lernsituation*. Die *Lernorganisation* beinhaltet die Entscheidungsfreiheit der Lernenden über die Lernorte, das Zeitmanagement, das Lerntempo, die Ressourcen sowie die Verteilung und Gliederung des Lernstoffs und Lernpartners. In der *Lernkoordination* übernimmt der Lernende die Zeitplanung des Lernens und stimmt die Tätigkeit des Lernens mit anderen privaten und beruflichen Anforderungen ab. Bei der *Lernzielbestimmung* wählt der Lernende die Lernziele und -inhalte selbst aus. In einem weiteren Schritt kontrolliert er stetig den Lernfortschritt und Lernerfolg selbstständig, welches der *Lern(erfolgs-)kontrolle* zuzuschreiben ist. Während dieser Phasen sieht der Lernende sich selbst als Individuum in einem laufenden Lernprozess, wodurch er seine *Lernsituation subjektiv interpretiert* (vgl. ebd., S. 835). Mit Blick auf diese Erkenntnisse halten Konrad und Traub (2018) folgende Definition fest:

> „Selbstgesteuertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation sowie den Anforderungen der aktuellen Lernsituation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet“ (Konrad & Traub 2018, S. 9).

Diese Begriffsbestimmung zeigt, dass selbstgesteuertes Lernen ein hohes Maß an Reflexions-Planungs-, Gestaltungs- und Durchführungskompetenz eines Lernkonzeptes einfordert (vgl. Kraft 1999, S. 836). Friedrich und Mandl (1995) ergänzen die Kompetenzbereiche mit motivationalen und emotionalen Komponenten, die ebenfalls an das selbstgesteuerte Lernen gebunden sind. Wichtig dabei zu betonen ist, dass der Lernende in seinem Prozess der Selbststeuerung nicht allein gelassen wird, sondern vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten erfährt. Der Lernende erhält dadurch ein besonders großes Maß an Autonomie, wodurch jedoch auch der eigene Lernaufwand enorm wächst. Die Zusammenstellung des eigenen Lernpfades, das Aufstellen und Erreichen von selbstgewählten Lernzielen, die selbstständige Auswahl an

Materialien und Hilfestellungen verlangt deutlich mehr Zeit und Motivation. Der Lernende muss somit autonome und selbstbestimmte Handlungsweisen aufweisen, um diesen Prozess erfolgreich absolvieren zu können (vgl. Berg 2006, S. 7).
Nach Landmann, Perels, Otto, Schnick-Vollmer & Schmitz (2015) sind solche Lernstrategien für das selbstregulierte Lernen fundamental. Dabei wird zwischen den kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Lernstrategien unterschieden. Kognitive Lernstrategien beziehen sich auf den Lerninhalt, die Informationsverarbeitung und die Reproduktion von vorhandenem Wissen (vgl. Konrad 2008; Landmann et. al. 2015). Landmann et. al. (2015) unterscheidet dabei in Oberflächen- bzw. Wiederholungsstrategien und Tiefenstrategien. Die Oberflächen- bzw. Wiederholungsstrategie dienen dem Faktenwissen, welches durch mehrfache Wiederholung des Lernstoffes, schriftliche Zusammenfassungen oder Markierungen von schriftlichen Textpassagen angeeignet werden kann (vgl. Konrad 2008, S. 50). Tiefenstrategien hingegen fungieren als Verankerung neuer Informationen im Langzeitgedächtnis und Anknüpfung dieser an schon vorhandenem Wissen (vgl. Landmann et. al. 2015, S. 47). Die metakognitiven Lernstrategien, die sogenannten Kontrollstrategien, planen, überwachen und regulieren kognitive Prozesse und überprüfen sie auf ihre Richtigkeit. Unter diesen Lernstrategien können Entwicklungsvorgänge wie Selbstreflexion und Selbstbewertung gefasst werden. Ressourcenorientierte Lernstrategien beziehen sich auf intrinsische Motivationen wie Aufmerksamkeit und Konzentration sowie auf externale Merkmale wie eine geeignete Lernumgebung oder soziale Unterstützung (vgl. ebd.). Selbstgesteuert und effektiv Lernende reflektieren ihre Lernprozesse, -erfolge und -misserfolge und ziehen aus ihren Erkenntnissen Konsequenzen, die den Lernprozess im weiteren Verlauf verbessern werden (vgl. Konrad 2008, S. 54). In der schulischen Praxis wird der Lernende in diesem Entwicklungsschritt unterstützt, weshalb Selbstbestimmung meist in Mischformen an Schulen zu finden ist (vgl. Berg 2006, S. 7). Kraft (2002) vereint diese Beobachtungen des selbstgesteuerten Lernens und definiert dies „als bewusste, planmäßige und absichtliche Aktivität“ (ebd.), die das Erreichen eines selbstgewählten oder fremdbestimmten Lernziels erzielt (vgl. Dyrna 2021, S. 66).

Oft werden selbstgesteuertes Lernen, selbstorganisiertes Lernen, selbstreguliertes Lernen und selbstbestimmtes Lernen in der Literatur als auch im alltäglichen Sprachgebrauch als Synonyme verwendet. Bei einem übereinstimmenden Grundgedanken unterscheiden sie sich dennoch in geringen Nuancen dahingehend, inwieweit der Lerngedanke von den Lernenden selbst ausgeführt wird und in welchem Maß dies ausschlaggebend für den Lernprozess ist (vgl. Dyrna 2021, S. 99). Die Übergänge sind dabei jedoch fließend (vgl. Friedrich und Mandl 1997, S. 239).
Die Diskussion dieser minimalen Unterschiede soll in diesem Rahmen nicht weiterverfolgt werden. Im Folgenden wird im Zusammenhang mit dem selbstgesteuerten Lernen auch von

selbstorganisiertem, selbstbestimmtem und selbstreguliertem Lernen gesprochen. Die Definition des selbstgesteuerten Lernens von Konrad und Traub (2018) bildet dabei die Grundlage für das weitere Vorgehen der Forschungsarbeit.

## 2.2. Modelle zum selbstgesteuerten Lernen im Vergleich

Um das Konzept des selbstgesteuerten Lernens intensiver zu ergründen und die in der Definition von Konrad und Traub (2008) erwähnten kognitiven, volitionalen und verhaltensmäßigen Selbststeuerungsmaßnahmen näher zu beleuchten, werden im Folgenden drei der bekanntesten Modelle des selbstgesteuerten Lernens veranschaulicht. Zu Beginn wird das Integrative Rahmenmodell von Schiefele und Pekrun (1996) (s. Kapitel 2.2.1) charakterisiert und erläutert. Daraufhin wird in Kapitel 2.2.2 das Dreischichtenmodell von Boekarts (1999) und in Kapitel 2.2.3 die triadische Form der Selbstregulation nach Zimmerman (2000) vorgestellt. Im Anschluss daran werden diese drei Modelle des selbstgesteuerten Lernens miteinander verglichen (s. Kapitel 2.2.3).

### 2.2.1. Integratives Rahmenmodell von Schiefele und Pekrun (1996)

Schiefele und Pekrun (1996) stellen das integrative Rahmenmodell zum fremd- und selbstgesteuerten Lernen auf, welches die Zusammenhänge der (Meta-)Kognition, Emotion und Motivation im Kontext Schule und Lernsteuerung beschreibt. Es legt eine Interaktion von Emotion und Motivation zugrunde, welche durch das Lernumfeld beeinflussbar ist. Lernen wird hier als ein Prozess angesehen, der sowohl selbst- als auch fremdgesteuert ist und in Phasen unterteilt werden kann. Schiefele und Pekrun (1996) fokussieren dabei Lernmerkmale, Lernprodukte sowie interne und externe Lernsteuerung. Das Modell unterscheidet dabei in drei Lernphasen: die Planung, Durchführung und Bewertung von Lernprozessen.

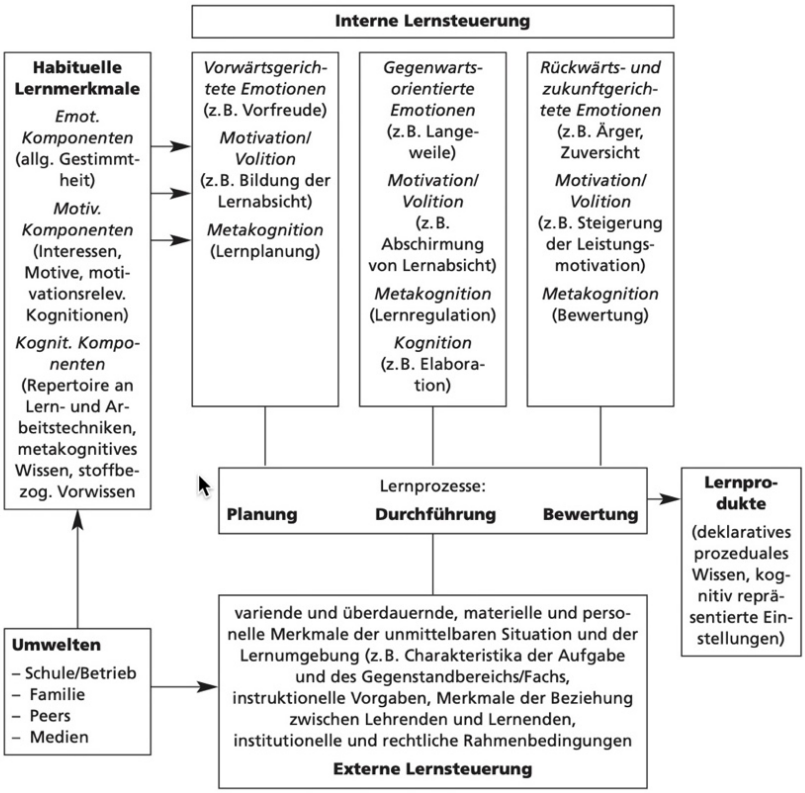



Abbildung 1: Integratives Rahmenmodell von Schiefele und Pekrun (vgl. Wild, Hofer & Pekrun 1994, S. 212)

Die Planung des Lernprozesses beinhaltet die Auseinandersetzung mit dem konkreten Lerninhalt und beginnt bereits vor dem eigentlichen Lernprozess. Dies schließt nicht nur die exakte Planung der Lernhandlung mit ein, sondern bezieht sich auch auf die Bereitstellung von arbeitsnotwendigen Ressourcen, welche neben motivationalen Absichten auch volitionale Lernintentionen miteinbezieht. In dieser Phase werden mithilfe dieser metakognitiven Lernstrategien realistische Ziele gesetzt, nachdem die zu bearbeitende Aufgabe auf Umfang, Aufwand, Lernumgebung und Ziel hin analysiert wurde (vgl. Schiefele & Pekrun 1996, S. 271; Kopp & Mandl 2001, S. 16).

Kognitive Lernstrategien der Informationsverarbeitung, metakognitive Strategien der Überwachung und Regulationsprozesse sind Teil der Durchführungsphase, die sich direkt an die Planungsphase anschließt und während des Lernens stattfindet. Gleichwohl sind personeninterne ressourcenorientierte Lernstrategien, welche volitionale Aspekte wie Aufmerksamkeit und Anstrengung implizieren, entscheidend für die Durchführung. Diese Strategien sorgen gegenüber des Ablenkungspotenzials für den Erhalt der Lernintention, die essenziell für den Fortlauf des Lernprozesses ist (vgl. ebd.).

Im Anschluss an den Lernprozess findet die Bewertung des Lernprozesses statt. Im Rahmen der in der Planungsphase aufgestellten Lernziele bewertet der Lernende seine Lernergebnisse und gleicht sie mit den zuvor selbstgewählten Standards ab. Dadurch können Aussagen über die Effektivität des Lernprozesses und zukünftige Verbesserungen getätigt werden. Eine

positive Bewertung führt eine Selbstverstärkung herbei und wirkt sich effektiv auf die Motivation aus, neue Lernprozesse beginnen zu wollen (vgl. ebd.).
Alle Phasen haben einen Einfluss auf die interne und externe Selbststeuerung des Lernenden. Unter internen Selbststeuerungsfaktoren fallen dabei das Vorwissen, die Lernstrategien und deren metakognitive Regulation, die eigene Motivation und die individuelle Volition (vgl. Kopp & Mandl 2001, S. 16). Als externe Steuerungsaspekte nennen Schiefele und Pekrun (1996) das Lehrerverhalten, Lernumgebungen, didaktische Methoden, Prüfungssituationen sowie die allgemeine Schulorganisation.
Dieser Lernprozess und der damit verbundene Wechsel zwischen den einzelnen Lernphasen finden allerdings in der Praxis häufig nicht gradlinig statt. Vielmehr ist es ein kontinuierlicher Wechsel innerhalb der Lernphasen (vgl. Schiefele & Pekrun 1996, S. 271).

### 2.2.2. Dreischichtenmodell von Boekarts (1999)

Eines der bekanntesten Modelle der Selbstregulation ist das Dreischichtenmodell von Boekaerts (1999), welches auch bei den PISA-Studien als Grundlage des selbstregulierten Lernens angewandt wird (vgl. Otto, Perels & Schmitz 2011, S. 36). Selbstreguliertes Lernen wird hier als „komplexe Interaktion zwischen kognitiven und motivationalen Regulationsprozessen“ (Landmann et. al. 2015, S. 50) definiert, die sich in drei verschiedene Phasen des Lernprozesses einteilen lassen: Regulation des Prozessmodi, Regulation des Lernprozesses und Regulation des Selbst. Alle drei Schichten interagieren miteinander und können nicht isoliert betrachtet werden (vgl. Götz 2006, S. 12).

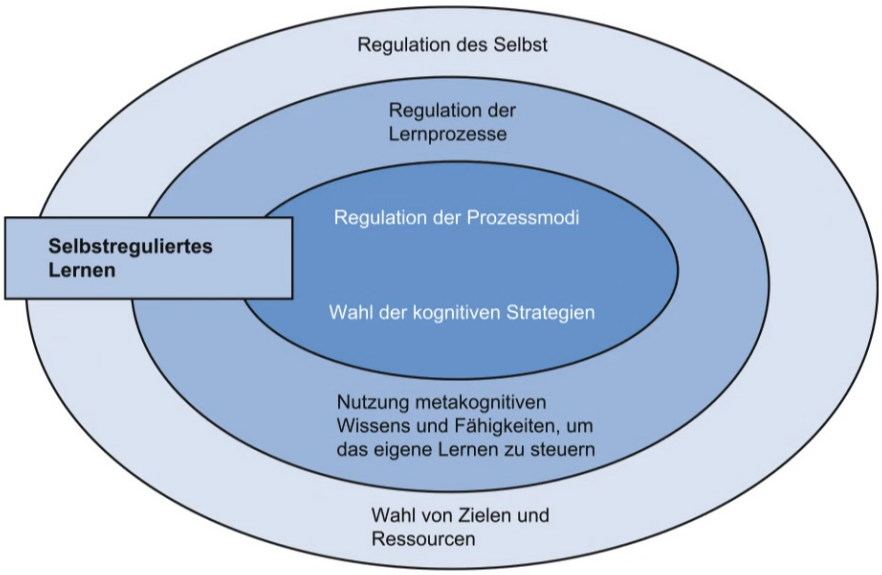



Abbildung 2: Dreischichtenmodell des selbstgesteuerten Lernens nach Boekaerts (vgl. Landmann et. al. 2015, S. 51)

Die Regulation der Prozessmodi beschreibt den Informationsverarbeitungsprozess, indem die Wahl der kognitiven Lernstrategien analysiert wird (vgl. Wirth 2004). Der Lernende entscheidet sich mit Blick auf die Bearbeitung eines Lerngegenstandes für eine geeignete Herangehensweise. Die mittlere Schicht setzt sich mit metakognitiven Lernstrategien auseinander, welche für die Steuerung des Lernprozesses förderlich sind. Der Lernende reflektiert somit die Entscheidungen, die er in der inneren Schicht getroffen hat, bewertet dabei die gewählten, kognitiven Strategien und korrigiert sie gegebenenfalls. Dieser Prozess kann nach Boekaerts (1999) eigenständig also internal oder durch Unterstützung von außen und damit external stattfinden. Eine Mischform internaler und externaler Einflussfaktoren ist ebenfalls möglich. In der äußeren Schicht geht es um die Regulation des Selbst. Hier werden motivationale und volitionale Aspekte, wie beispielsweise die Wahl der Ziele und der vorhandenen Ressourcen, überprüft. Die Regulation auf dieser Ebene ist nach Boekaerts (1999) ebenso wichtig, da sie eine Auswahl an gesetzten Zielen generiert und so eine Beziehung zwischen Individuum und Zielauswahl setzt. Diese Beziehung ist wichtig, um einen Willen zu erzeugen, dieses Ziel auch erreichen zu wollen (vgl. Otto et. al. 2011, S. 37).
Auch dieses Modell bietet einen ganzheitlichen Einblick auf den Einfluss von kognitiven, motivationalen und emotionalen Prozessen auf den Lernprozess und ist Grundlage für die Entwicklung von Lernstrategien (vgl. Landmann et. al. 2015, S. 51).

### 2.2.3. Triadische Form der Selbstregulation nach Zimmerman (2000)

Zimmerman (2000) beschreibt selbstreguliertes Lernen als „die Fähigkeit, die eigenen Gedanken, Emotionen und Handlungen zielgerichtet zu steuern“ (ebd.). Mit Hilfe des reziproken Determinismus von Bandura (1986) stellte Zimmerman (2000) ein Modell auf, welches selbstreguliertes Lernen als „triadische Interaktion zwischen personeninternen, umgebungs- und verhaltensbezogenen Komponenten“ (Kopp & Mandl 2001, S. 9) darstellt.

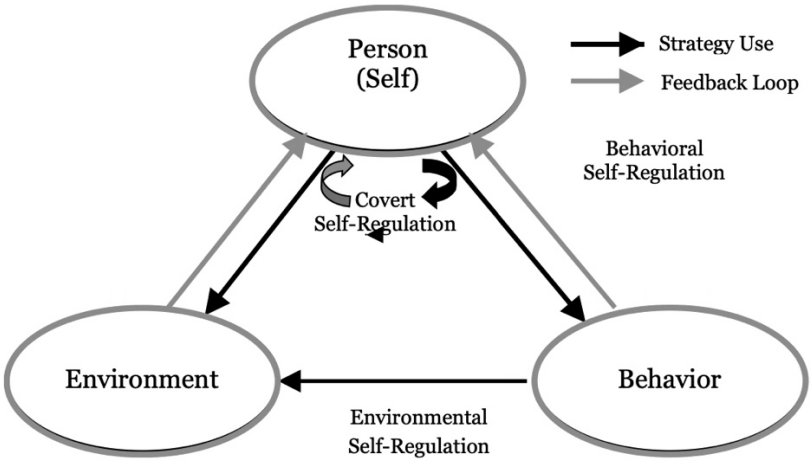



Abbildung 3: Triadische Form der Selbstregulation (vgl. Zimmerman 2000, S. 15)

Unter personeninterne Faktoren fallen volitionale Elemente, wie die Motivation und Grundkenntnisse, welche vor dem Lernprozess angeeignet wurden. Umgebungsbezogene Faktoren schließen Lernumgebungen, Anforderungsniveau, Komplexität der Aufgabe sowie mögliche Unterstützungen ein. Verhaltensbezogene Komponenten beinhalten selbstregulierende Aktivitäten des Lernenden, beispielsweise Selbstreflexion und -beurteilung. Alle drei Faktoren stehen in einer zyklischen Wechselwirkung zueinander und können nicht separat betrachtet werden (vgl. ebd., S. 10). Der Lernende befindet sich somit in einem stetigen Prozess der Selbstregulation, indem er seinen Lernprozess regelmäßig überprüft und an den gegebenen Lernumfang anpasst (vgl. Zimmerman 2000).

Die Effektivität des Lernprozesses ist dabei abhängig von dem Zusammenspiel der drei Faktoren. Dies erfolgt in einer triadischen Form mithilfe von drei verschiedenen Feedbackschleifen. Die verhaltensbezogene Selbstregulation (Behavioral Self-Regulation) befasst sich mit der Beobachtung des eigenen Verhaltens und der damit verbundenen Evaluation. Durch Beobachtung kann der Lernende sein Verhalten an die Lernmethode, -aufgabe und -niveau anpassen. Die umweltbezogene Selbstregulation impliziert die Beobachtung der Umweltbedingungen wie Lernsituation oder Lernumgebung. Da dies häufig variierende Komponenten sind, steht der Lernende vor der Aufgabe, sich und sein Vorgehen stets zu hinterfragen und gegebenenfalls das Selbst an die Umwelt anzupassen. Während dieser stetigen Anpassung dürfen kognitive und affektive Zustände wie Entspannung und Konzentration nicht außer Acht gelassen werden. Ohne diese personeninterne Selbstregulation ist ein erfolgreiches, effektives Lernen nach Zimmerman (2000) nicht möglich.

Gemäß Zimmerman (2000) besitzt der Lernende während dieses zyklischen Prozesses drei verschiedene Teilaktivitäten, welche als Phasen des Lernvorgangs aufgefasst werden können. Die *Forethought-Phase* findet vor dem eigentlichen Lernprozess statt und umfasst die Vorbereitung der Lernhandlung. Dazu gehört unter anderem die Aufgabenanalyse, wodurch geeignete Ziele gesetzt und diese im Anschluss hierarchisch geordnet werden können. Ebenfalls lässt sich die Motivation, welche durch das Erreichen von untergeordneten Zielen gestärkt wird, dieser Phase zuordnen. Die Einstellung gegenüber dem Lernoutput entscheidet dabei über die Leistung und Effektivität der Aufgabe. Stehen der eigene Lernfortschritt und die individuelle Weiterentwicklung eher im Vordergrund als nur das bloße Erledigen der Aufgabe, ist das Ergebnis und der Einsatz deutlich besser zu bewerten (vgl. Kopp & Mandl 2001, S. 11).

Die zweite Phase, auch *Performance/Volitional Control Phase* genannt, schließt sich direkt an die Forethought-Phase an. In dieser Phase findet die eigentliche Lernhandlung statt, welche selbst beobachtet und kontrolliert werden muss. Der Lernende durchdringt sein Lernengagement, umweltbedingte Faktoren sowie die daraus resultierenden Konsequenzen (vgl. Zimmerman & Paulsen 1995).

In der letzten Phase, der *self-reflection Phase*, wird der eigene Lernfortschritt gezielt überprüft und potenziell verändert. Dieser Phase sind personeninterne Faktoren wie Selbstbeurteilung, -reflexion und eigene Zufriedenheit zuzuordnen, die sich auf das eigene Vermögen oder im maßgebenden Vergleich auf die Fähigkeit anderer Lernenden widerspiegelt. Der Lernende erfasst seine Ergebnisse, bewertet diese und vergleicht sie mit vorangegangenen Leistungen. Sobald der Lernende seinen Lernprozess als positiv bewertet, werden motivationale und volitionale Aspekte gestärkt, wodurch der Lernende motiviert wird, sich einer neuen Lernaufgabe zu stellen (vgl. Kopp & Mandl 2001, S. 11).

### 2.2.4. Modellvergleich

Die drei vorgestellten Modelle sind repräsentativ für das selbstregulierte Lernen. Dennoch unterscheiden sie sich in maßgeblichen Teilbereichen. Während das Dreischichtenmodell von Boekaerts (1999) das Lernen auf drei Regulationsebenen ohne zeitliche Abfolge lokalisiert, betrachten Schiefele und Pekrun (1999) sowie Zimmerman (2000) das selbstregulierte Lernen als Lernprozess, der sich in verschiedene Phasen einteilt. Beide unterteilen diesen in drei Phasen, welche sich in die Phase vor, während und nach dem Lernen gliedern lässt.

In allen Modellen legt die Fähigkeit der Metakognition und Selbstreflexion die Grundlage für das selbstgesteuerte Lernen. Mit Hilfe metakognitiver Fähigkeiten reflektieren Lernende den eigenen, individuellen Lernprozess, den Lerninhalt, das Anforderungsniveau und die Umweltbedingungen in der Lernsituation, wodurch sie anschließend an den Lernvorgang die Ergebnisse und den persönlichen Erfolg definieren und bewerten können.

Boerkaerts (1999) erwähnt in dem Dreischichtenmodell, dass sich die drei Sektionen bedingungslos gegenseitig beeinflussen. Dieses Phänomen lässt sich in der Theorie von Zimmerman (2000) ebenfalls wiederfinden. Auch bei Zimmerman (2000) interagieren die personeninternen, umwelt- und verhaltensbezogenen Komponenten miteinander und stehen in stetiger Wechselwirkung zueinander.

Während Zimmerman (2000) sich dabei auf personeninternen, umwelt- und verhaltensbezogenen Komponenten bezieht, definiert Boekaerts (1999) diese als kognitive, metakognitive und ressourcenbedingte Lernstrategien. Inhaltlich unterscheiden sich die Komponenten und Lernstrategien wenig, wodurch sie als thematisch identisch angesehen werden können.

Zimmerman (2000) und Boekaerts (1999) unterscheiden sich jedoch in dem wesentlichen Punkt, dass Zimmerman (2000) anders als Boekaerts (1999) die Bewertung des Lernprozesses miteinbezieht. Durch die Bewertung des Lernvorgangs können wichtige Erkenntnisse für zukünftige Lernprozesse entwickelt werden (vgl. Schiefele und Pekrun 1996, Zimmerman 2000; Götz 2006).

Festzuhalten ist somit, dass der Kern der drei Modelle des selbstgesteuerten Lernens, welcher auf die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten beruht, übereinstimmt. Nach den aufgeführten

Erkenntnissen kann die triadische Form der Selbstregulation nach Zimmerman (2000) als Vereinigung des Dreischichtenmodells nach Boekaerts (1999) und des Integrativen Rahmenmodells nach Schiefele und Pekrun (1996) gesehen werden.

## 2.3. Begleitung im selbstgesteuerten Lernen

Selbstgesteuertes Lernen ermöglicht Kindern und Jugendlichen, sich an ihren Interessen orientiert individuell zu entfalten. Der Lernende rückt damit zunehmend in den Vordergrund des Lernprozesses (vgl. Wittwer 2015). Insbesondere im schulischen Kontext unterliegt dabei die Rolle des Lehrenden einem Wandel hin zur Lernbegleitung (vgl. Schrode & Burger 2021, S. 374).

Die Rolle des Lehrenden im selbstgesteuerten Lernprozess wird demnach im Folgenden ausführlich erläutert (s. Kapitel 2.3.1). In einem weiteren Schritt werden sieben wichtige Aufgaben und Kompetenzen der Lernbegleitung nach Schrode und Burger (2021) vorgestellt und intensiv betrachtet (s. Kapitel 2.3.2). Zum Abschluss dieses Abschnitts werden die gewonnen Erkenntnisse auf die Lernbegleitung des selbstgesteuerten Lernens in der Schule übertragen (s. Kapitel 2.3.3).

### 2.3.1. Rolle des Lehrenden im selbstgesteuerten Lernen

Nachdem festgestellt wurde, dass Fremdsteuerung in der schulischen Praxis immer häufiger von Selbststeuerung und informellem Lernen abgelöst wird, bleibt die Frage der Umsetzung offen (vgl. Erpenbeck & Sauter 2019, S. 63). Die Vermittlung des selbstgesteuerten Lernens ist ausschlaggebend für eine erfolgreiche Realisierung der Methode.

> „Wichtigste Bedingung dafür ist, dass der Lehrer den Schülern Gelegenheit gibt, Einfluss auf die Festlegung und Ausgestaltung der Lernziele, der Lerninhalte, der Lernzeiten und der Lernmethoden auszuüben“ (Weinert 1982, S. 107).

In dem integrativen Rahmenmodell von Schiefele und Pekrun (1996) wird diese Bedeutung der externen Lernsteuerung ebenfalls deutlich. Der Lehrende zieht sich als Instruktor zurück und verhilft dem Lerner, Lernfragen zu entdecken und darauf aufbauend ein entsprechendes Lernkonzept zu entwickeln. Wichtig dabei ist, den Lerner in seinem selbstgesteuerten Lernprozess nicht allein zu lassen. Die Lehrperson unterstützt den Lerner, um ihn vor Überforderung und mangelnder Motivation zu schützen. Die Unterstützung ist wichtig, da die Gefahr besteht, dass der Lerner ohne jegliche Hilfe den Lernprozess ineffektiv nutzt und Probleme nicht lösen kann (vgl. Zimmerman 1990, S. 3ff.).

In der Selbstlernarchitektur agieren die Lehrenden somit als Lernbegleiter, -berater und -coach, wodurch sich aus den vorher gefestigten fremdbestimmten Vermittlungsformen neue, erweiterte Anforderungen und Aufgaben ergeben (vgl. Burger & Juraschek 2021, S. 358). Da Selbststeuerung nicht genetisch veranlagt, sondern erst einmal gelernt werden muss (vgl.

Klein & Reuttner 2011; Pätzold 2004), erscheint es sinnvoll „das Plädoyer für selbstorganisiertes Lernen mit der Forderung nach Lernberatung […] zu verbinden“ (Siebert 2016, S. 6). Wichtig bei der Lernberatung ist, die Dominanz der Lehrperson zu beseitigen und den Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Pätzold 2006, S. 140).
In der Literatur wird zwischen der Rolle des Lernberaters, des Lerncoaches und des Lernbegleiters unterschieden, wobei alle drei Begriffe eng miteinander verknüpft sind (vgl. Perkhofer-Czapek & Potzmann 2016, S. 202).
Die Lernberatung kann der konstruktivistischen Lerntheorie zugeordnet werden und bezieht sich eher auf individuelle Gespräche, die ressourcen- und lösungsorientiert sind. Der Hauptredeanteil liegt bei dem Ratsuchenden, während der Berater sich zurückhält und die offenen Fragen des Gegenübers akzeptiert. Zu den Kompetenzen eines Lernberaters gehören unter anderem Wertschätzung, Akzeptanz, Empathie sowie die Möglichkeit, einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Im schulischen Kontext kann der Lernberater über Lernstrategien und Lernstände informieren, konkrete Vorschläge anleiten und kooperativ entwickeln sowie reflexiv unterstützen. Das Ziel des Beraters für den Schüler ist die Entwicklung von Lern- und Fachkompetenz, die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess sowie das Erlernen von erweiterten Möglichkeiten von Problemlösungen (vgl. ebd., S. 202ff.).
Der Lerncoach ist in seiner Haltung und in seinen Handlungsfeldern nah an der Lernberatung orientiert. Er wechselt situativ zwischen der Lernbegleitung und -beurteilung, wodurch die Eigenverantwortung gestärkt werden soll. Das Lerncoaching lässt sich ebenfalls der konstruktivistischen Lerntheorie zuordnen. Der Unterschied zur Lernberatung liegt im Blickfeld des Lerncoaches. Im Zentrum des Lerncoachings liegt der Erfolg aller Lernenden, welcher mithilfe von Differenzierungsaufgaben unterschiedliche Anforderungsniveaus in die Aufgabenfelder bringt. Durch das Setzen von formativen Methoden wie Kompetenzrastern oder Lernjournalen wird eine Lernkultur gestaltet, die die Stärken und das Potenzial des Lernenden fokussiert. Der Lerncoach muss die Fähigkeit besitzen, sich im Rollenwechsel zwischen Instruktion und Konstruktion klar zu bewegen, ohne die Rollenklarheit dabei zu verlieren. Darüber hinaus muss über eine didaktische und inhaltliche Fachkompetenz verfügen, diagnosegestützte Lernplanung übernehmen, lösungsorientierte Gruppengesprächsführungen leiten und dabei eine formative Leistungsbewertung abgeben. Bei Bedarf kann ein Lerncoach auch mit anderen Unterstützungsangeboten kooperieren (vgl. ebd.).
Lernbegleitung ist als Oberbegriff der verschiedenen Rollen zu sehen, der alle aufgeführten Kompetenzen und Eigenschaften beinhaltet. Als situativen Verlauf orientiert sich die Lernbegleitung an den präferierten Lehr-Lern-Konzeptionen der Lernbeteiligten sowie an den zu vermittelnden Inhalten und angestrebten Zielen. Als Teil eines ganzheitlichen Bildungssystems wird Lernen hier als aktiver Prozess verstanden, der durch eine positive Beziehung zum Lernenden unterstützt wird. Grundlage für die Beziehung sind Wertschätzung, Respekt, Empathie

und Vertrauen sowie Flexibilität und ein gewisses Maß an Anpassungsfähigkeit. Die Aufgaben und Kompetenzen der Lernbegleitung werden im weiteren Verlauf der Arbeit detaillierter beschrieben (s. Kapitel 2.3.2). Durch die schülernahe Beziehung wird ein lernförderliches Arbeitsklima geschaffen, welches (Beratungs-)Gespräche mit Individuen oder in Gruppen, Beobachtungen und Lernwegbegleitungen zulässt. Der Lernbegleiter zieht sich aus der Verantwortung als fremdbestimmter Lehrender zurück und regt stattdessen zur Metakognition an. Zusätzlich kann er auch außerhalb des Lernarrangements als Ansprechpartner zur Verfügung stehen (vgl. ebd.).

> „Der Lernprozessbegleiter sollte die hohe Kunst des unbefangenen Beginnens, des fragenden Handelns und des anschauenden Urteilens beherrschen." (Bauer, Brater, Büchele, Dufter-Weis, Maurus & Munz 2010, S. 67).

Sicher ist, dass ohne Unterstützung im selbstgesteuerten Lernprozess eine enorme Überforderung des Lernenden droht (vgl. Faulstich 2001, S. 50). Um ein einheitliches Verständnis der Begriffe festzulegen, werden im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit die Begriffe Lernbegleitung, -beratung und -coaching synonym verwendet. Sie beruhen auf der Begriffsdefinition der Lernbegleitung.

### 2.3.2. Aufgaben und Kompetenzen von Lernbegleitenden im selbstgesteuerten Lernprozess

> „Eigentlich kann man gar nicht ‚ausbilden'. Das, was man gemeinhin ‚Ausbilden' nennt, besteht darin, Situationen zu schaffen, in denen der Lernende sich selbst ausbilden kann." (Bauer et.al 2010, S. 66).

Um diese Situationen zu schaffen und damit der Lernbegleitung gerecht zu werden, besitzt der Lehrende mehrere Aufgaben. Schrode & Burger (2021) stellten dazu sieben wichtige Aufgaben und Kompetenzen der Lernbegleitung im selbstgesteuerten Lernprozess auf. Dabei orientierten sie sich unter anderem an den Ergebnissen des Projektes „ELSa"[4], welches die Didaktik und Lernbegleitung von selbstgesteuerten Lernprozessen in der Erwachsenenbildung erforschte (vgl. Schrode, Juraschek, Burger, Horn & Kleestorfer 2022, S. 6).

Die erste Aufgabe bezieht sich auf die *Ermittlung des Lernbedarfs*, welcher gemeinsam mit dem Lernenden festgestellt werden kann.

[4] *„ELSa"* ist die Abkürzung für das Projekt „Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen", welches im Zeitraum von 2016 bis 2018 von der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) München e.V. in Kooperation mit der Hochschule für angewandtes Management Erding durchgeführt wurde. Als Teil des Förderprogramms „InnovatWB" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wurde es durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) inhaltlich begleitet und unterstützt.

> „Lernbegleitende sollten Lernbedarfe von Lerninteressierten gemeinsam mit ihnen identifizieren und sie dabei unterstützen, die Lernbedarfe in bearbeitbare Lernziele zu übersetzen“ (Schrode & Burger 2021, S. 375).

Insbesondere im schulischen Kontext sind viele Lernziele extern vorgegeben. Diese sind jedoch oft allgemeingültig und sehr abstrakt formuliert. Lernbedarfe hingegen sind individuell und subjektiv und werden im Idealfall im selbstgesteuerten Lernprozess vom Lernenden selbst gesetzt (Buschmeyer 2015, S. 12). Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese auch präzise und treffend formuliert werden. Lehrende sollten dahingehend den Lernenden unterstützen, indem sie die eigenen Interessen zurückstellen, empathische Sichtweisen einnehmen und den Lerner kontinuierlich dazu auffordern, seine Gedanken weiter zu erläutern (vgl. Bauer & Schrode 2018, S. 30). Die Selbstreflexion des Lernenden und die internen und externen Beobachtungen des Lernbegleitenden müssen zusammengefügt und in einen Einklang gebracht werden, sodass ein gemeinsamer Konsens des Lernbedarfs entsteht (vgl. Bauer 2007, S. 72). Neben derartigen Dialogen können Kompetenzermittlungsbögen gemeinsam mit einem anschließendem Beratungsgespräch Lernziele und die damit verbundenen Lernwege ermittelt und präzise formuliert werden. Auf dieser Basis kann der Lernprozess fortgeführt werden (vgl. Schrode & Burger 2021, S. 375).

Unmittelbar danach folgt die zweite Aufgabe, welche die *Unterstützung bei der Entscheidung des Lernweges* beinhaltet (vgl. ebd., S. 376).

> „Lernbegleitende sollten Lernende bei der Auswahl und Gestaltung ihres individuellen Lernweges beraten und dafür Chancen und Risiken von Lernformen aufzeigen. Dazu gehört, die Lernbiografie der Lernenden transparent zu machen sowie bevorzugte Lernstile in Gesprächen und durch Beobachtung herauszuarbeiten“ (ebd.).

Auch diese Form erfolgt im besten Fall gemeinsam in einem Dialog, in dem Anforderungen des entwickelten Lernbedarfs identifiziert und Lernmöglichkeiten für geeignete Kompetenzen ermittelt werden. Dazu müssen die Lerner ein Verständnis entwickeln, welches die Hintergründe des Lernprozesses genau beleuchtet. Es muss ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, aus welchen Gründen, zu welcher Zeit und in welchem Umfang gelernt wird. Dabei muss die Aufgabe einen komplexen Umfang erhalten, sodass die Lösung nicht direkt ersichtlich ist und sie im Sinne der Planung, Durchführung und Kontrolle bearbeitet werden kann (vgl. Buschmeyer 2015, S. 13). Der Lernprozessbegleiter muss die Kompetenz besitzen, ein geeignetes Lernkonzept anliegend an den Lernbedarf zu entwickeln. Sowohl durch einen pädagogischen Blick, der ihm einen Überblick über mögliche Lernwege gibt, als auch durch didaktische Fantasien, die es ermöglichen aus vorhandenen Lernwegen neue Lernelemente und -möglichkeiten zu kombinieren, ist es möglich, den individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden (vgl. Bauer et.al. 2010, S. 90). Lernbegleitende nehmen dabei im übertragenen Sinn

die Rolle eines „Geburtshelfenden“ (Schrode & Burger 2021, S. 376) oder eines „Gärtners“ (Bauer et.al. 2010, S. 65) ein.

In einem weiteren Schritt kann der Lernbegleitende auch im *Zeitmanagement* unterstützen.

> „Lernbegleitende können Lernende dabei unterstützen, den Aufwand für einen vereinbarten Lernweg adäquat einzuschätzen und zu einer realistischen Planung und Organisation des Lernens zu kommen. Auch eine Beratung zum persönlichen Zeitmanagement kann dabei hilfreich sein“ (Schrode & Burger 2021, S. 377).

Der zeitliche und räumliche Umfang des Lernprozesses ist stets abhängig vom individuellen Alltag. Oftmals können verschiedene und terminliche Herausforderungen die Motivation und damit den Lernprozess stark beeinflussen. Es können gemeinsam mit dem Lernbedarf und den damit einhergehenden Lernmöglichkeiten auch zeitliche Ziele terminiert werden. Diese Reflexion der eigenen zeitlichen und räumlichen Planung schafft eine höhere Verbindlichkeit (vgl. Buschmeyer 2015, S. 15). Zudem kann die Lernbegleitung nicht nur zu Beginn bei der Planung unterstützen, sondern auch im gesamten Lernprozess ein beratendes Angebot schaffen. So können Absprachen über Erinnerungen oder Kontrollpunkte getroffen werden, welche dem Lernenden als zusätzliche Unterstützung dient (vgl. Schrode & Burger 2021, S. 377). Diese aktive Passivität ist anstrengend und herausfordernd zugleich, da sie ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und eine grundlegende Zurückhaltung im Sinne der Entstehung einer Fehlerkultur einfordert (vgl. Buschmeyer 2015, S. 16).

Die vierte Aufgabe ist der *Aufbau einer lernförderlichen Beziehung* (vgl. Schroder & Burger 2021, S. 378).

> „Lernbegleitende sollten eine vertrauensvolle und damit lernförderliche Beziehung zu den Lernenden pflegen. Dazu zählt, die Lernenden selbst tun zu lassen und sich zurückzuhalten sowie Fehler zuzulassen und als Lernchance zu nutzen. Ihre Emotionen, Motive und Interessen werden bewusst wahrgenommen und im Sinne des Lernens thematisiert“ (ebd.).

Wohlwollende, unterstützende Begleitungen erstrecken sich über den gesamten Lernprozess. Geprägt von Vertrauen, Respekt und Offenheit entwickelt sich eine Kommunikation auf Augenhöhe, wodurch sich eine lernförderliche Beziehung aufbaut (vgl. ebd.). Insbesondere im pädagogischen Kontext darf diese Beziehung jedoch keine Machtstrukturen beinhalten, die dem Lehrenden eine Einflussmacht geben, welche die Selbstständigkeit des Lernenden einschränkt (vgl. Gaus & Drieschner 2012, S. 72). Letztendlich geht es darum, dass der Lerner ausschließlich das lernt, was, wie, wo und wann er möchte. Diese Balance gilt es für den Lehrenden zu finden (vgl. Uhle 1997, S. 320). Gleichwohl muss der Lernbegleiter eine respektvolle Grundhaltung gegenüber dem Lernenden aufweisen, die sowohl kritisch als auch

konstruktiv den Lerner in seinem Lernprozess unterstützt, Fehler bewusst zulässt, toleriert und anerkennt (vgl. Bauer et. al. 2010, S. 271).

Zusätzlich kann der Lehrende auch *selbstorganisierte Gruppenprozesse initiieren und begleiten* (vgl. Schrode & Burger 2021, S. 379).

> „Lernbegleitende sollten auch selbstorganisierte Gruppenlernprozesse gezielt anregen. Sie können bei der Zusammensetzung der Gruppe sowie der Strukturierung des Prozesses beraten. Weiterhin können sie sich als Moderierende anbieten und bei Schwierigkeiten und Kontroversen vermitteln. Dabei sollten sie auch den Mehrwert des Lernens in Gruppen immer wieder erlebbar machen“ (ebd.).

Gruppenlernprozesse ermöglichen dem Lernenden einen Austausch über Lerninhalte und Strategien mit anderen Lernenden, das Überprüfen von eigenen Gedankenprozessen, das Entdecken von inhaltlichen Lücken und Missverständnissen sowie eine indirekte Reflexion des Lernweges. Dieser Dialog ermöglicht eine bessere Formulierung des eigenen Standpunktes und damit eine Ausbildung eines tieferen Verständnisses des Lerninhalts. Besonders der intensive Austausch über inhaltlich ähnliche Aspekte wird vom Lernenden sehr geschätzt (vgl. Burger, Horn, Juraschek, Kleestorfer & Schrode 2021, S. 109). Gruppenarbeit im Lernprozess miteinzubinden, bietet sich dann an, wenn der Ertrag der Gruppe größer ist als die des Einzelnen. Maßgebliche Faktoren, welche zu einer erfolgreichen Arbeit in der Gruppe beitragen, sind Kohäsion und Gruppenpotenz. Unter Kohäsion wird dabei der Zusammenhalt der Gruppe verstanden, welcher durch gemeinsame Erfahrungen und Austausch über Fragen, Gefühle und Zweifel bestärkt werden kann. Die Gruppenpotenz kann genutzt werden, indem gegenseitige Hilfe, Respekt und Anregungen zur Selbstregulation gegeben werden kann (vgl. Bauer et. al. 2010, S. 195ff.).

Während dieses Lernprozesses in der Gruppe besitzt der Lernende als Einzelner verschiedene Aufgaben, die er individuell an die Lerngruppe anpassen muss. Er kann unter anderem als Prozessbegleiter eine moderierende Position in den Diskussionsprozessen einnehmen, als Vermittler Konfliktsituationen lösen und am Ende Lernergebnisse festhalten. Gleichzeitig kann er inhaltliche Impulse geben und das Gruppenlernsetting jederzeit strukturieren. Der Wunsch nach Selbststeuerung ist innerhalb der Gruppe jedoch je nach Leistungsniveau und (meta-) kognitiven Fähigkeiten unterschiedlich stark. Die Kunst des Lehrenden liegt somit darin, flexibel und spontan auf die Gruppeninteraktionen zu reagieren und dementsprechend pädagogisch sinnvoll zu handeln (vgl. Schrode & Burger 2021, S. 379).

Neben den zahlreichen Aufgaben in einem Gruppenarrangement kann der Lehrende seine *Unterstützung bezüglich erworbener Kompetenzen und Beurteilung des eigenen Lernfortschritts* anbieten (vgl. ebd, S. 380).

> „Zu den Aufgaben von Begleitenden gehört es, hilfreiche Fragen, Medien und Methoden zur Beurteilung der vorhandenen Kompetenzen und zur Einschätzung des Lernfortschritts bereitzustellen. Dadurch soll auch die Fähigkeit der Lernenden zur Reflexion ihres Lernprozesses gefördert werden“ (ebd.).

In fremdbestimmten Lernsettings ist es üblich, Rückmeldungen des Lehrenden über den Erfolg des eigenen Lernweges zu bekommen (vgl. Schmitz 2002, S. 131ff.). Lernende in selbstgesteuerten Lernsettings reflektieren und bewerten ihren eigenen Lernerfolg selbst. Oftmals stellt diese Selbsteinschätzung den Lernenden vor eine große Herausforderung, in der er auf Unterstützung angewiesen ist. Wichtig dabei ist den Prozess zu Beginn kleinschrittig und ausschließlich separiert von einer Bewertung zu betrachten (vgl. Buschmeyer 2015, S. 16). Die Lehrperson kann den Gedankengang in eine chronologische Beschreibung des Lernprozesses und eine Reflexion der Lernergebnisse und des allgemeinen Arbeitsprozesses einteilen, um einer mächtigen Überforderung entgegenzuwirken. Besonders die letzten beiden Schritte sind wichtig für die Fehlerermittlung und damit einhergehenden Konsequenzen, die zukünftige Lernarrangements verbessern werden (vgl. Schrode & Burger 2021, S. 380). Anschließend kann der Lernprozess bewertet werden, indem über die Zufriedenheit der Ergebnisse, Fehler und deren Umgang im Lernprozess sowie zukünftige Verhaltensänderungen diskutiert wird (vgl. Buschmeyer 2015, S. 17). Am Ende wird nach einer erfolgreichen Reflexion über die individuelle Lernhandlung ein Lernertrag formuliert, welcher über das einzelne Lernverhalten hinausgeht (vgl. Schrode & Burger 2021, S. 380).

Die letzte, siebte Aufgabe nach Schrode & Burger (2021) ist das *flexible Handeln und Umgehen mit offenen Situationen im Lernprozess* (ebd., S. 381).

> „Begleitende sollten unerwartete Ereignisse wahrnehmen, akzeptieren und als (Lern-) Chance nutzen, indem sie die Situation mit den Beteiligten besprechen. Zudem gilt es eigene Fehler bzw. eigenes Nichtwissen zu einer bestimmten Fragestellung zuzulassen und auch offen zu kommunizieren“ (ebd.).

Selbstgesteuerte Lernprozesse sind individuell und kaum vorhersehbar (vgl. Bauer et. al. 2010, S. 56). Die Lernbegleitenden stehen somit vor der Herausforderung, spontan und offen mit der individuellen Lernsituation umzugehen. Dabei müssen sie ein gewisses Maß an eigener Unsicherheit, Mut und Experimentierfreudigkeit zulassen, um sich dem selbstgesteuerten Lernarrangements anzupassen. Flexibilität und Aufgeschlossenheit gegenüber dem Lernenden führen zu einem erfolgreichen selbstgesteuerten Lernkonzept (vgl. ebd., S. 271). Die offene Einstellung, dass auch die Lehrperson etwas von dem Lerner lernen kann, ist dabei sehr entscheidend. Die Aufgabe mit solchen freien Entwicklungsformen zu interagieren, erfordert ein hohes Maß an pädagogischer Kompetenz, welche mit fortlaufenden Erfahrungen in selbstgesteuerten Lernprozessen aufgebaut und kontinuierlich weiterentwickelt werden. Gleichwohl

muss der Lehrende in der Lage sein, sich selbst zurückzustellen, um nicht seine eigenen, sondern die Interessen des Lernenden zu verfolgen. Dies bedarf einem langen Prozess, in dem Fehler zugelassen und Konsequenzen für zukünftige Lernbegleitungen gesetzt werden (vgl. Schrode & Burger 2021, S. 381).

Zusammenfassend ist erkennbar, dass Lernprozessbegleitende eine zahlreiche Anzahl an Aufgaben mithilfe verschiedener Kompetenzen bewältigen müssen. Die Reihenfolge und Vorgehensweise der dargestellten Aufgaben kann dabei je nach Handlungssituation, Lernarrangement und -setting variieren. Das methodische Vorgehen muss an den jeweiligen Lernenden individuell angepasst werden (vgl. ebd., S. 382). Dafür ist eine entsprechende Haltung des Lehrenden entscheidend. Wie aus der vierten und siebten Aufgabe schon hervorgeht, muss die Beziehung zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden geprägt von Respekt, Vertrauen und auf Augenhöhe sein. In der praktischen Umsetzung ist diese Haltung besonders im schulischen Kontext eine enorme Herausforderung. Neben den zahlreichen Aufgaben und Kompetenzen muss der Lehrende sich stets selbst reflektieren und als Lernender sehen (vgl. Buschmeyer 2015, S. 18).
Damit alle Lehrenden einer selbstgesteuerten Lernhandlung die Bedeutung und Komplexität dieses Lernvorgangs verstehen und sich die breitgefächerten Aufgaben und Kompetenzen aneignen, sollten sie sich zuerst selbst in ein solches Setting begeben. Ausgehend aus der Position des Lernenden lässt sich viel schneller und einfacher die Selbststeuerung und damit verbundene Signifikanz der Lehrerrolle erschließen. Zudem empfiehlt es sich, vor dem Start der Lernbegleitung eine eigene Kompetenzeinschätzung vorzunehmen (vgl. Schrode & Burger, S. 382). Diese können nach Müller (2021a) systematisch auf einem 4-Ebenen-Modell betrachtet werden, in dem Kompetenzen in personalen, sozialen, methodischen und fachlichen Ebenen klassifiziert und eingeordnet werden (vgl. Müller 2021a, S. 335). Buschmeyer (2015) bringt es auf den Punkt: „Man kann zwar gelehrt, aber nicht gelernt werden“ (ebd., S. 10).

### 2.3.3. Lernbegleitung des selbstgesteuerten Lernens im Kontext Schule

Die Institution Schule besitzt verschiedene erzieherische, pädagogische und bildungstheoretische Funktionen und Aufgaben, die versuchen den Schüler bestmöglich auszubilden und auf das Berufsleben vorzubereiten. Nach Wiater (2011) gehört zu diesen Aufgaben unter anderem auch das Fördern und Beraten, welche die Lern- und Entwicklungsprozesse zur Entfaltung des bestmöglichen Potenzials mithilfe einer umfassenden Lern-, Verhaltens- und Erziehungsberatung beinhaltet. Dadurch wird insbesondere die schulische Grundfunktion der Qualifikation, Personalisation und Sozialisation erzielt (vgl. Wiater 2011, S. 25ff.). In der praktischen Umsetzung findet sich dabei das selbstgesteuerte Lernen wieder. Dabei steht nicht nur der fachliche Wissenserwerb im Vordergrund, sondern zusätzlich das Ausbilden von

Selbststeuerungs-, Kooperations- und Sozialkompetenzen. Die Lehrkräfte haben somit die Aufgabe, sowohl ihren eigenen Unterricht als auch das schulische Umfeld so zu gestalten, dass diese Kompetenzen entwickelt und stabilisiert werden (vgl. Kiper & Mischke 2008, S. 18). Im Gegensatz zur Erwachsenenbildung muss in der Bildung von Kindern und Jugendlichen eine Grundbildung erst erworben werden. Demnach sind selbstgesteuerte Lernkonzepte in der erwachsenen Weiterbildung schon deutlich gefestigter angewandt werden. Der Erwerb von Wissen und Können muss zeitgleich mit dem Bewältigen von Entwicklungsaufgaben und Selbstverwirklichungskompetenzen stattfinden. Allgemeinbildende Schulen stehen dahingehend in der Verantwortung, die individuelle Interessensentwicklung gemeinsam mit der Vermittlung von Wissen, Denkweisen und Lernmethoden zu verbinden (vgl. ebd., S. 55). Der Vorteil der Anwendung in der Schule ist, dass die Kinder „von Anfang an lernen, ihre eigenen Trainer zu sein, und auf diese Weise vertiefte, handlungswirksame Einsichten in die Nutzungsmöglichkeiten und Anpassungsnotwendigkeiten der erworbenen generellen Lernstrategien gewinnen (Weinert 1982, S. 109). Für den schulischen Unterricht bedeutet das, dass die Lerninhalte, -methoden sowie Fragen zum Lernprozess durch die Lehrkraft ermöglicht werden müssen (vgl. Friedrich & Mandl 1997, S. 254). Die Lehrkraft fungiert in diesen selbstgesteuerten Lernprozess als Lernbegleiter, dessen Fokus auf der Entwicklung eines Selbstkonzeptes unabhängig vom eigenen Interesse liegt (vgl. Perkhofer-Czapek & Potzmann 2016, S. 209).

> „Wird die Ausbildung solcher Lernhandlungen mehr oder weniger dem Selbstlauf überlassen, eignet sich nur ein Teil der Schüler entsprechende Methoden an. Werden dagegen entsprechende Verfahren direkt zu Gegenstand der Lerntätigkeit gemacht, und zwar natürlich nicht unabhängig von der Aneignung des fachspezifischen Stoffes, sondern als notwendiger Bestandteil dieses Lernprozesses, dann können sie von allen Schülern angeeignet werden und zu einer erheblichen Effektivitätssteigerung der Lerntätigkeit führen“ (Lompscher 1975, S. 49, zitiert nach Weinert 1982, S. 103).

Die Kompetenzen und Aufgaben, die diese Verfahren mit sich bringen, erfordern ein hohes Maß an freier Unterrichtsplanung. Lehrkräfte können bei dieser Öffnung des Unterrichts durch digitale Medien unterstützt werden. Beispielsweise können digitale Pinnwände und Lernplaner, E-Portfolios, Internetforen, virtuelle Klassenzimmer und strukturierte Wissenssammlungen im Intra- und Internet als Entlastung dienen. Entscheidend für die Steigerung der Selbststeuerung ist nicht der bloße Einsatz dieser Medien, sondern der sinngerechte, in das Lernsetting eingegliederte Gebrauch (vgl. Stagge & Dyrna 2021, S. 307 ff.). Durch Kreativität können die verschiedenen digitalen Werkzeuge individualisiert werden, sodass sie zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens auch unter didaktischer Perspektive beitragen (vgl. Burger 2021, S. 472).

Um als Lehrkraft sich auch in der Lernbegleitung zu entlasten, können Kooperationsformen mit anderen Mitlernenden eingegangen werden. Besonders im schulischen Kontext, in dem die Lehrkraft oft für mehrere Schüler gleichzeitig zuständig ist, kann dies eine enorme Arbeitsentlastung darlegen. Die bewusste Unterstützung der Gruppenlernaktivitäten steigert die Zufriedenheit beim Lernenden und stellt somit eine Chance zur effektiveren Selbststeuerung dar (vgl. ebd., S. 475).

Neben all den Chancen und Möglichkeiten, die das selbstgesteuerte Lernen impliziert, existieren auch Herausforderungen und Grenzen dieses Konzeptes. Aus den Erkenntnissen des Kapitels 2.3.2 geht hervor, dass erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen eine lange Liste an Aufgaben und Kompetenzen, sowohl vom Lernenden als auch vom Lehrenden und von der Institution Schule einfordert. Die Umsetzung im eher fremdbestimmten Schullalltag ist nach Faulstich (2001) alles andere als einfach. Oft sind in allgemeinbildenden Schulen die ressourcenbezogenen und personellen Voraussetzungen wenig gegeben, weshalb die Umsetzung selbstgesteuerter Lernkonzepte schwierig erscheint und einen langen Weg mit einer intensiven Auseinandersetzung und erhöhten Arbeitsbelastung erfordert. Besonders durch Kürzungen in der Finanzierung werden trotz der vermehrten öffentlichen Diskussion über die Bedeutsamkeit des selbstgesteuerten Lernens Entwicklungshorizonte versperrt (vgl. ebd., S. 50).
Herausfordernd sind auch die vielzähligen Ansprüche an die Lehrperson. Ohne eine positive Grundhaltung und einen Willen zur stetigen Verbesserung seiner selbst, ist der Aufbau einer Selbstlernkultur nicht möglich (vgl. Schulz-Achatz & Dyrna 2021, S. 423).
Weiter ist die technische Ausstattung der Schule von enormer Bedeutung für das selbstgesteuerte Lernkonzept (vgl. Himmel 1999). Auch hier können weitere Herausforderungen im Sinne der Selbststeuerung aufkommen. Fehlende offene WLAN-Zugänge, geringe technische Ausstattung der schulischen Räumlichkeiten sowie mangelnde Ausbildungen der Lehrkräfte prägen den täglichen Schulalltag. Hinzu kommt, dass vorhandene digitale Lernarrangements aufgrund fehlender fachlicher Kompetenz wenig bis gar nicht genutzt werden (vgl. Schulze-Achatz & Dyrna 2021, S. 422).
All diese Herausforderungen und vermeintlichen Grenzen des selbstgesteuerten Lernkonzepts sind Aspekte der Verbesserung, die eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts nicht gänzlich ausschließen. Ein konstruktiver Dialog zwischen allen Verantwortlichen auf jeglichen Ebenen über die Notwendigkeit des selbstgesteuerten Lernkonzepts ist zwingend notwendig, um eine Vielzahl an Herausforderungen zu beheben. Sowohl der Austausch zwischen politisch Verantwortlichen, institutionellen Leitungen und dem pädagogischen Personal ist von großer Bedeutung für den Erfolg der Selbststeuerung (vgl. ebd., S. 427). Inwiefern diese Chancen und Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen und Grenzen des selbstgesteuerten

Lernkonzepts auf das Forschungsfeld dieser Arbeit, der GeLoWe, zutreffen, wird im Folgenden näher betrachtet.

## 2.4. Selbstgesteuertes Lernen an der GeLoWe

Selbstgesteuertes Lernen wurde vorab im theoretischen Rahmen definiert und detailliert erläutert. Im Weiteren sollen diese theoretischen Grundlagen auf die Praxis übertragen werden. Dazu wird das SegeL-Konzept der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln genauer betrachtet. Zu Beginn dieses Abschnitts wird jedoch zuerst die Gesamtschule Lotte-Westerkappeln und deren Leitbild vorgestellt (s. Kapitel 2.4.1). Im Anschluss daran wird das schuleigene SegeL-Konzept detailliert erläutert (s. Kapitel 2.4.2) und nachfolgend mit der Theorie in Bezug gesetzt (s. Kapitel 2.4.3).

### 2.4.1. Vorstellung der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln

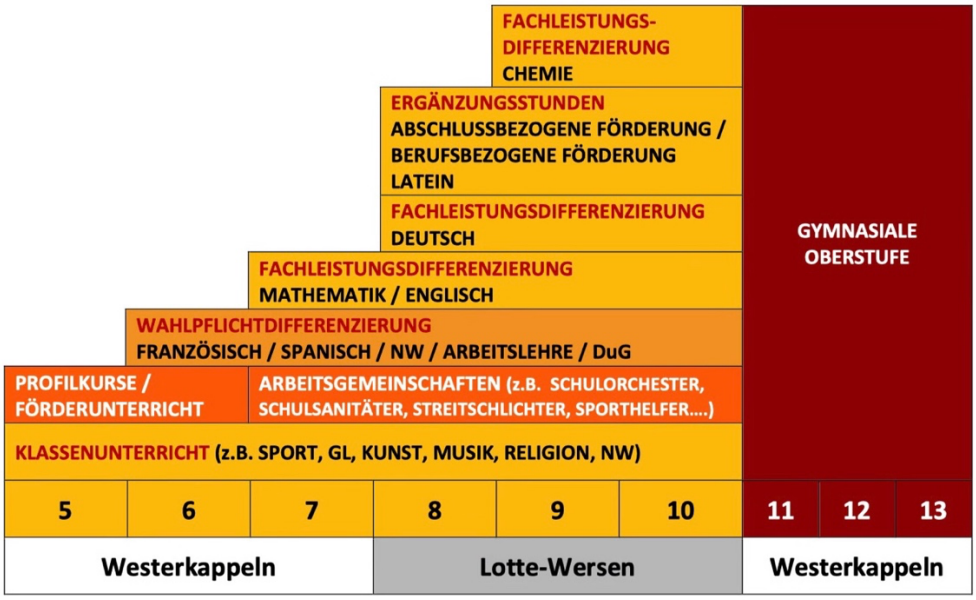
Die Gesamtschule Lotte-Westerkappeln ist eine gebundene Ganztagsschule in Nordrhein-Westfalen, die seit dem Schuljahr 2014/15 an zwei Standorten[5] unterrichtet und seit dem Schuljahr 2020/21 vollständig ausgebaut ist. Gemäß dem Gesamtschulen-Konzept werden alle Schüler jeden Leistungsniveaus ab Beginn des 5. Jahrgangs inklusiv in einer Klasse unterrichtet. Die GeLoWe versteht sich als eine „Schule des gemeinsamen Lernens“ (Stalz, Verlemann & Unland 2019, S. 5), wobei jedes Kind als gleichwertiges Mitglied der Schulgemeinschaft respektiert, vielfältig wertgeschätzt und individuell gefördert und gefordert wird. Dabei legt sie die „Selbstverwirklichung [des Individuums] in soziale Verantwortung“ (ebd.). Die GeLoWe möchte ihren Schülern eigenverantwortliches und praxisorientiertes Lernen ermöglichen, ein angenehmes Lernklima schaffen, individuelle Entwicklungswege eröffnen und eine Zufriedenheit aller am Schulleben beteiligten Menschen erreichen (vgl. ebd.). Sie verfolgt dabei vier Leitideen:

(1) „Wir wollen uns gegenseitig in unserer unterschiedlichen Sicht der Welt respektieren und versuchen unser Denken und Handeln wechselseitig zu verstehen.“ (ebd.)
(2) „Wir wollen uns gegenseitig in unserer Menschenwürde achten und begegnen uns friedlich als gleichwertige Mitglieder der Schulgemeinschaft.“ (ebd.)
(3) „Wir wollen eine starke Gemeinschaft sein, die niemanden ausgrenzt und einen Schutzraum für jeden Einzelnen mit seinen Stärken und Schwächen bildet.“ (ebd.)
(4) „Wir wollen die Vielfalt wertschätzen, individuelle Stärken fördern und die Chancen nutzen, die darin bestehen, Fehler machen zu dürfen.“ (ebd.)

Diese Leitideen werden in den vier pädagogischen Grundprinzipien der Schule festgehalten: Orientierung, Differenzierung und individuelle Förderung, Qualifizierung und Zufriedenheit. Die

[5] Seit dem Schuljahr 2020/2021 werden die Klassen 5,6,7 und die gymnasiale Oberstufe am Standort Westerkappeln und die Jahrgänge 8,9 und 10 am Standort Lotte-Wersen unterrichtet.

Schule möchte als Ganztagsschule eine wohlfühlende Atmosphäre und ein angenehmes Arbeitsklima entwickeln, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Es sollen individuelle Lernwege eröffnet und zusätzliche Fördermaßnahmen aufbereitet werden, um jedem Schüler einen bestmöglichen Abschluss zu gewährleisten. Dabei gilt stets die Zufriedenheit aller am Schulalltag beteiligten Menschen aufrechtzuerhalten.
Um das Potenzial jedes einzelnen Schülers optimal und in voller Gänze auszuschöpfen, werden zunehmende Differenzierungsmöglichkeiten und Möglichkeiten der Profil- und Schwerpunktbildung eröffnet. So werden bereits ab Klasse 5 sogenannte Profilkurse für die Dauer von zwei Jahre gewählt, die nicht bewertet werden. Zu den Profilkursen gehören beispielsweise Zirkus, Chor, Robotik und Natur auf der Spur (vgl. Schulzweckverband Lotte-Westerkappeln 2022). Ab Klasse 7 wandeln sich die Profilkurse in sogenannte Arbeitsgemeinschaften um, die wöchentlich zwei Schulstunden unterrichtet werden. Zugleich findet ab diesem Jahrgang auch eine äußere Differenzierung in den Fächern Mathematik und Englisch, ab Klasse 8 auch in den Fächern Deutsch und Latein und ab Klasse 9 auch in den Fächern Physik und Chemie statt.  Ein weiteres Differenzierungsangebot sind die Wahlpflichtkurse, die als Hauptfach gelten und ab Jahrgang 6 auch in die Versetzungsrelevanz miteinbezogen werden. Die Auswahlmöglichkeiten der Wahlpflichtkurse sollen dabei möglichst viele verschiedene individuelle Interessen jedes einzelnen Schülers vertreten. Im Schuljahr 2021/22 konnte zwischen den Fächern Spanisch, Französisch, Darstellen und Gestalten, Wirtschaft und Arbeitswelt sowie Naturwissenschaften gewählt werden (vgl. ebd).




GL = Gesellschaftslehre / NW = Naturwissenschaften / DuG = Darstellen und Gestalten

Abbildung 4: Aufbau der Schullaufbahn mit Neigungs- und Leistungsprofilen (vgl. Stalz et. al. 2019, S. 4)

Bei der Umsetzung dieses verzweigten Konstruktes ist eine multiprofessionelle Zusammenarbeit Grundvoraussetzung. Das Kollegium fungiert als Team, welches durch eine intensive Zusammenarbeit gemeinsam versucht, diese hohen Ansprüche und Ziele zu erreichen. Jede Klasse hat ab dem 5. Jahrgang zwei Klassenlehrer, die möglichst viele Unterrichtsstunden in den insgesamt 6 Jahren unterrichteen, um eine feste Beziehung aufbauen zu können. Die Klassenlehrer eines Jahrgangs bilden gemeinsam ein Jahrgangsteam, welches sich kontinuierlich in Teamsitzungen und Lehrerkonferenzen über Erfahrungen austauscht und kollektive Absprachen trifft. Gemeinsam mit Sozial- und Sonderpädagogen sowie der Schulsozialarbeit stellt sich das Kollegium tagtäglich den pädagogischen Herausforderungen und versucht persönliche Anliegen, Konflikte und Fragestellungen zu beantworten (vgl. ebd.).
Um dem Ziel der Demokratieerziehung nachzugehen, gibt es ab dem 5. Jahrgang einmal wöchentlich den Klassenrat. In dieser Stunde kann die Klasse selbstgewählte Themen eigenständig behandeln, aufkommende Konflikte intern klären und gemeinsame Aktivitäten planen. Die Lehrkraft ist dabei zwar anwesend, nimmt sich allerdings zurück und greift nur im Notfall ein. Die Schüler lernen dadurch selbst Verantwortung für ihr eigenes Handeln in einer Gemeinschaft zu übernehmen (vgl. ebd.).
Die GeLoWe sieht sich als inklusive Schule, die durch konsequentes Arbeiten auf vielen verschiedenen Ebenen die Idee der individuellen Förderung nachgehen muss, um jedem Kind einen erfolgreichen Lernprozess zu ermöglichen. Um diesem Ziel nachzugehen, gibt es unterschiedliche Förderungsmaßnahmen der Schule. Regelmäßige Lernentwicklungsgespräche, welche gemeinsam mit ausgewählten Lehrern, den Eltern und dem Schüler stattfinden, thematisieren Entwicklungen und Ergebnisse des Kindes. Ab dem 8. Jahrgang können diese Gespräche auch als Laufbahnberatungsgespräch genutzt werden, die über entsprechende Schülerabschlüsse und weitere Ausbildungsmöglichkeiten aufklären. Zusätzlich ist ab dem Jahrgang 7 durchgängig eine individuelle Berufsberatung möglich, welche durch Praktika und organisierte Betriebsbesichtigungen unterstützt wird. Seit dem Schuljahr 2022/23 besitzt ab dem 8. Jahrgang jeder Schüler ein iPad, welches die Digitalisierung der Schule voranbringt. In einem weiteren Feld versucht die Sprachförderung neu zugewanderten Schülern notwendige Deutschkenntnisse zu vermitteln. Diese finden parallel zu den SegeL-Stunden statt. In der SegeL-Stunde bearbeiten die Schüler selbstgesteuert Aufgaben aus den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch. Da das SegeL-Konzept der GeLoWe Grundlage für die Forschungsarbeit ist, wird es im Folgenden detaillierter erläutert (vgl. ebd.).

### 2.4.2. SegeL-Konzept der GeLoWe

Selbstgesteuertes Lernen findet auch an der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln statt. Die GeLoWe hat das SegeL-Konzept ausgearbeitet, welches das selbstgesteuerte Lernen in den Schullalltag der Schüler integrieren soll. Die SegeL-Stunden bieten ausreichend Platz für

selbstgesteuerte Lernkonzepte wie Wochenplanarbeit, Stationslernen und Projektarbeit, welche die Kinder bereits aus der Grundschule kennen. Alle Schüler sollen in dieser Zeit die Möglichkeit bekommen im individuellen Maß gefördert und gefordert zu werden. Neben dem Fachunterricht sollen sie zielführende Lernmethoden, individuelle Organisation der anstehenden Arbeit, realistische Zielsetzungen, sinnvolle Zeiteinteilung sowie den Umgang mit Fehlern und eine daraus resultierende Korrektur erlernen. Das SegeLn findet in den Jahrgängen 5 und 6 viermal pro Woche und in den Jahrgängen 7 bis 10 dreimal wöchentlich statt. Montags beginnt der SegeL-Unterricht mit dem Abschreiben der SegeL-Aufgaben in das Logbuch. So können sich sowohl die Schüler selbst als auch die Lehrkräfte orientieren. Nachdem dienstags, mittwochs und donnerstags täglich eine SegeL-Stunde stattfindet, endet die Woche am Freitag mit einer SegeL-Stunde, die als Klassenrat genutzt wird. Dort wird Raum für die Klärung von Konflikten und persönliche Anliegen jedes einzelnen Schülers der Klasse geschaffen (vgl. Schulzweckverband Lotte Westerkappeln 2022a).

| Jg. 05 und 06 | Jg. 07 | Jg. 08 und 09 | Jg. 10 |
|---|---|---|---|
| • 4 SegeL-Stunden<br>• In D, M, E (je ca. 45 min)<br>• Phasenuhr | • 4 SegeL-Stunden<br>• In D, M, E, WP (je ca. 30 min)<br>• Phasenuhr<br>• Möglichkeit nach Pflicht für weitere schul. Aufgaben | • 3 SegeL-Stunden*<br>• In D, M, E, WP (je ca. 25 min)<br>• 2 zusätzliche SegeL-Stunden im PK 8/9 wählbar*<br>• Möglichkeit nach Pflicht für weitere schul. Aufgaben<br>• * Lateiner eingeschränkt | • 3 Stunden integriert in den Fachunterricht (D, M, E je 45 min)<br>• 1 Stunde dienstags WP<br>• 1 Stunde dienstags zur Vorbereitung der ZPs in D, M und E |

Abbildung 5: Aufteilung der SegeL-Stunden in den jeweiligen Jahrgängen (vgl. Schulzweckverband Lotte-Westerkappeln 2022b)

Innerhalb der SegeL-Stunde erhalten die Schüler Wochenplanaufgaben aus den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik sowie ab Klasse 7 auch aus dem Wahlpflichtfach, die sie selbstständig bearbeiten sollen. Diese Aufgaben haben unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, sodass kein Schüler über- oder unterfordert wird. Sie können eigenständig die Reihenfolge und den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe entscheiden. So gibt es Basis-, Ein-Sternchen und Zwei-Sternchen Aufgaben, die eine innere Differenzierung ermöglichen. Die Basisaufgaben sind Aufgaben, welche grundlegende Kenntnisse erfordern, und die dadurch zu Pflichtaufgaben werden. Im weiteren Verlauf können die Schüler individuell pro Thema Ein-Sternchen- bzw. Zwei-Sternchen-Aufgaben bearbeiten (vgl. Stalz et. al. 2019, S. 30ff.).

Um den Schülern einen besseren Überblick über die Aufgaben und eine klare Struktur zu geben, wird innerhalb der SegeL-Stunden das Logbuch eingesetzt. Im Logbuch notieren die Schüler ihre wöchentlichen SegeL-Aufgaben und schätzen ihren persönlichen Lernweg selbst ein. Es werden individuelle Ziele gesetzt, selbst reflektiert und überprüft. Dadurch erhalten die unterstützenden Lehrkräfte ebenfalls einen Überblick über den jeweiligen Lernfortschritt des Schülers und können so, falls nötig, weitere Unterstützungsmöglichkeiten anbieten. Am Ende der Woche füllen die Schüler die sogenannte SegeL-Regatta aus.

**SegeL-Regatta**

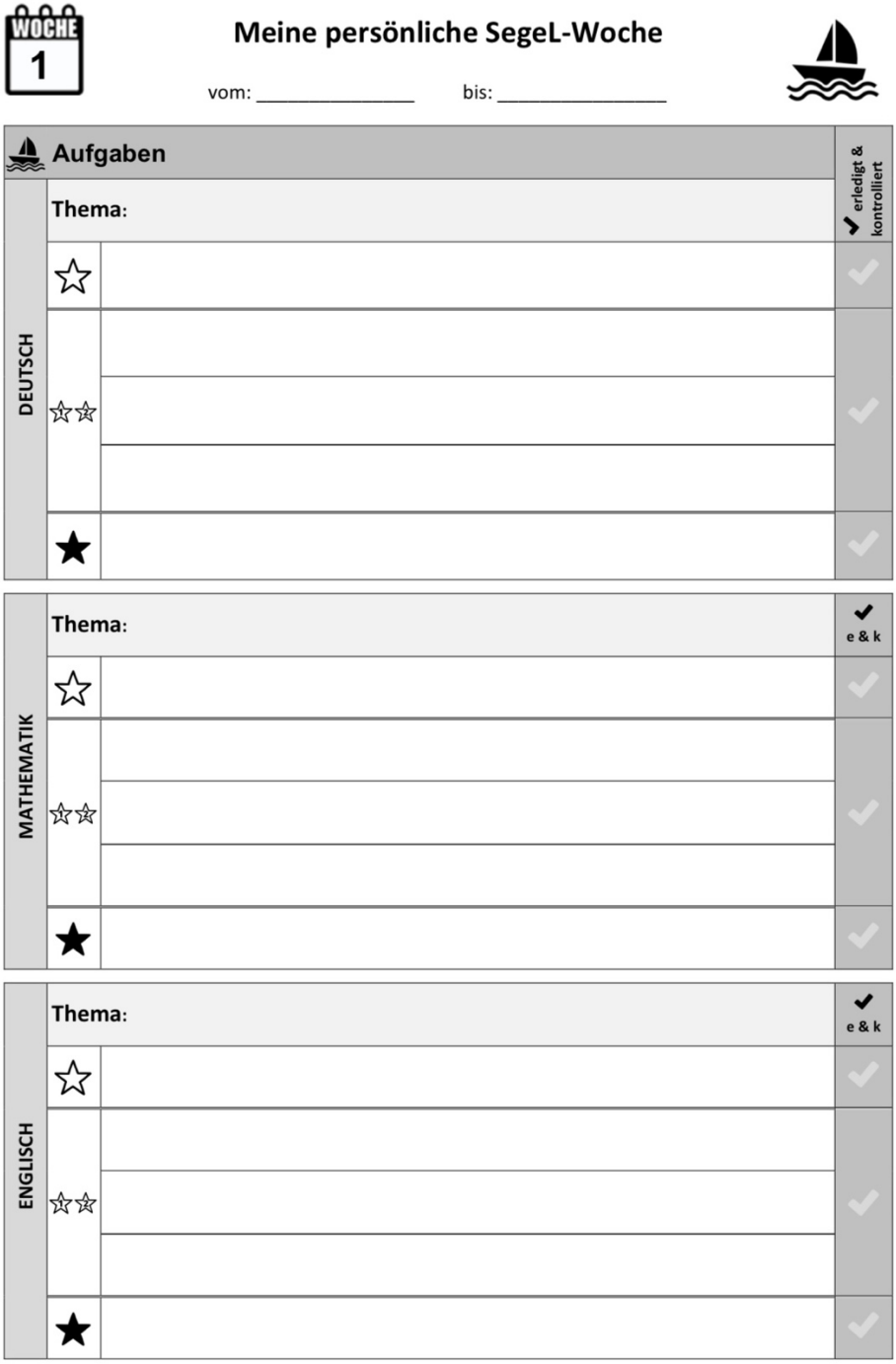
**1. Halbjahr 2022 / 2023**

Kreuze am Ende jeder SegeL-Woche an, auf welchem Niveau du gearbeitet hast.

| SW | Deutsch | | | Mathematik | | | Englisch | | | Wahlpflicht | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Basis | Niveau | Bonus | Basis | Niveau | Bonus | Basis | Niveau | Bonus | Basis | Niveau | Bonus |
| 1 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 2 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 3 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 4 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 5 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 6 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 7 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 8 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 9 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 10 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 11 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 12 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 13 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 14 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 15 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 16 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 17 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 18 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 19 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |
| 20 | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ | ☆ | ☆ ☆ | ★ |

Abbildung 6: SegeL-Regatta (vgl. Stalz et. al. 2019, S. 55)

Diese gelten als Übersicht und zusätzlichen Motivator, die das Stecken und Erreichen von Wochenzielen begünstigen (vgl. ebd.). Die Bewertung der SegeL-Aufgaben wurde im Schuljahr 2021/22 aufgrund der vorangegangenen Forschungsarbeit von Bullerdieck (2019) abgeschafft. Es findet lediglich eine Besprechung der Aufgaben in der Lernberatung und teilweise auch im Unterricht statt, wobei die Leistungen dort individuell anerkannt werden (vgl. Schulzweckverband Lotte-Westerkappeln 2022b).

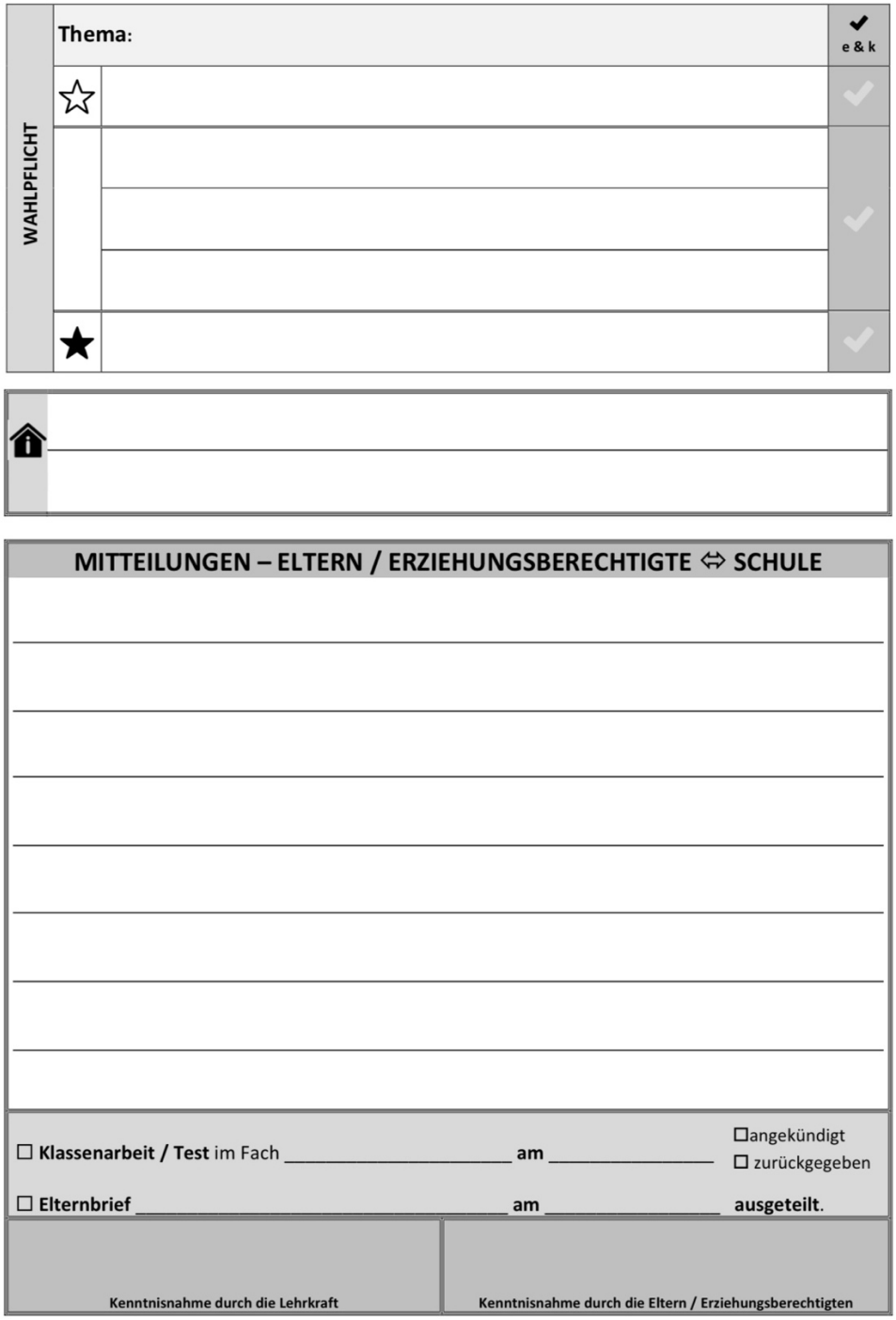

WOCHE 1

**Meine persönliche SegeL-Woche**

vom: _____ bis: _____

| Aufgaben | | | ✔ erledigt & kontrolliert |
|---|---|---|---|
| DEUTSCH | Thema: | | |
| | ☆ | | |
| | ☆☆ | | |
| | | | |
| | | | |
| | ★ | | |
| MATHEMATIK | Thema: | | ✔ e & k |
| | ☆ | | |
| | ☆☆ | | |
| | | | |
| | | | |
| | ★ | | |
| ENGLISCH | Thema: | | ✔ e & k |
| | ☆ | | |
| | ☆☆ | | |
| | | | |
| | | | |
| | ★ | | |

Abbildung 7: Logbuch Seite 1 - Eintragung der SegeL-Aufgaben (vgl. ebd., S. 36)



| WAHLPFLICHT | Thema: | ✔ e & k |
|---|---|---|
| | ☆ | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | ★ | |

MITTEILUNGEN – ELTERN / ERZIEHUNGSBERECHTIGTE ⇔ SCHULE

☐ **Klassenarbeit / Test** im Fach _____ **am** _____ ☐angekündigt ☐ zurückgegeben

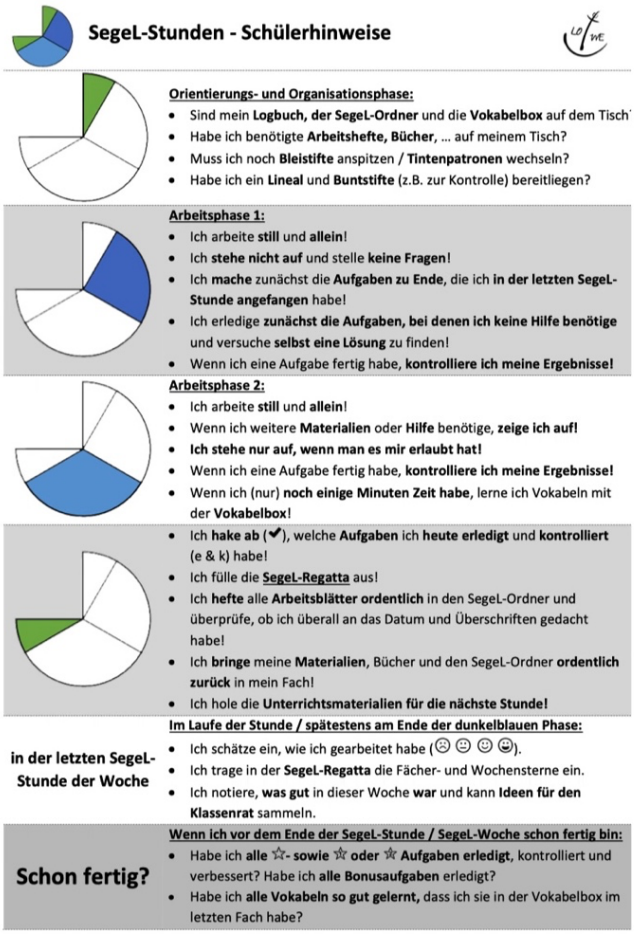
☐ **Elternbrief** _____ **am** _____ **ausgeteilt.**

| Kenntnisnahme durch die Lehrkraft | Kenntnisnahme durch die Eltern / Erziehungsberechtigten |
|---|---|

Abbildung 8: Logbuch Seite 2 - Zielsetzungen und weitere Mitteilungen (vgl. ebd., S. 37)

Das Logbuch ist ebenfalls ein Kommunikationsmittel zwischen den Lehrkräften und den Eltern bzw. Erziehungsberechtigen des Kindes. Mit Hilfe der Eintragungen können sie den Schulalltag des Kindes begleiten und mit der Schule Kontakt aufnehmen. Seit dem aktuellen Schuljahr 2022/23 fungiert das Logbuch ab Jahrgang 8 aufgrund zunehmender Digitalisierung ausschließlich als Kommunikationsmittel zwischen Schule und Elternhaus. Die SegeL-Aufgaben und deren Organisation finden online über iServ statt. Einmal im Halbjahr wird eine Lernberatung durchgeführt, in der das Logbuch und der SegeL-Ordner des Schülers, in dem sich alle

SegeL-Aufgaben befinden, gemeinsam besprochen werden. In dem Gespräch werden Ziele und zukünftige Vereinbarungen für die SegeL-Stunden formuliert (vgl. ebd.).
Die SegeL-Stunden sind in vier verschiedene Phasen eingeteilt, welche durch eine Phasenuhr im Klassenraum visualisiert werden. Zu Beginn jeder SegeL-Stunde gibt es eine Organisationsphase, in der benötigte Materialien beschaffen und über mögliche Arbeitseinteilung in der Tischgruppe diskutiert werden kann. Die Lehrkraft plädiert (insbesondere im Jahrgang 5) auf die Einhaltung der Phasen und der damit verbundenen Regeln. In den ersten 20 Minuten gilt die Stillarbeit, in der weder Fragen gestellt noch beantwortet werden dürfen. Jeder Schüler arbeitet für sich allein, findet selbst Lösungen zu aufkommenden Fragen und kontrolliert seine Ergebnisse eigenständig. In der zweiten Arbeitsphase, welche ebenfalls etwa 20 Minuten umfasst, muss weiterhin konzentriert und still gearbeitet werden. Bei Fragen und Problemen können Lehrkräfte als Berater zur Seite stehen. Wenn alle Aufgaben erledigt wurden, können eigenständig Vokabeln aus der Vokabelbox gelernt werden. In den letzten fünf Minuten der SegeL-Stunde werden Fortschritte in das Logbuch eingetragen, Arbeitsmaterialien in die SegeL-Ordner abgeheftet und die SegeL-Regatta ausgefüllt. Erst dann kann der Arbeitsplatz geräumt und für die nächste Unterrichtsstunde vorbereitet werden (vgl. ebd., S. 32).



**SegeL-Stunden - Schülerhinweise**

**Orientierungs- und Organisationsphase:**
- Sind mein **Logbuch, der SegeL-Ordner** und die **Vokabelbox** auf dem Tisch
- Habe ich benötigte **Arbeitshefte, Bücher**, ... auf meinem Tisch?
- Muss ich noch **Bleistifte** anspitzen / **Tintenpatronen** wechseln?
- Habe ich ein **Lineal** und **Buntstifte** (z.B. zur Kontrolle) bereitliegen?

**Arbeitsphase 1:**
- Ich arbeite **still** und **allein**!
- Ich **stehe nicht auf** und stelle **keine Fragen**!
- Ich **mache** zunächst die **Aufgaben zu Ende**, die ich **in der letzten SegeL-Stunde angefangen** habe!
- Ich erledige **zunächst die Aufgaben, bei denen ich keine Hilfe benötige** und versuche **selbst eine Lösung** zu finden!
- Wenn ich eine Aufgabe fertig habe, **kontrolliere ich meine Ergebnisse!**

**Arbeitsphase 2:**
- Ich arbeite **still** und **allein**!
- Wenn ich weitere **Materialien** oder **Hilfe** benötige, **zeige ich auf!**
- **Ich stehe nur auf, wenn man es mir erlaubt hat!**
- Wenn ich eine Aufgabe fertig habe, **kontrolliere ich meine Ergebnisse!**
- Wenn ich (nur) **noch einige Minuten Zeit habe**, lerne ich Vokabeln mit der **Vokabelbox**!

- Ich **hake ab** (✔), welche **Aufgaben** ich **heute erledigt** und **kontrolliert** (e & k) habe!
- Ich fülle die **SegeL-Regatta** aus!
- Ich **hefte** alle **Arbeitsblätter ordentlich** in den SegeL-Ordner und überprüfe, ob ich überall an das Datum und Überschriften gedacht habe!
- Ich **bringe** meine **Materialien**, Bücher und den SegeL-Ordner **ordentlich zurück** in mein Fach!
- Ich hole die **Unterrichtsmaterialien für die nächste Stunde!**

**in der letzten SegeL-Stunde der Woche**

**Im Laufe der Stunde / spätestens am Ende der dunkelblauen Phase:**
- Ich schätze ein, wie ich gearbeitet habe (☹ ☺ ☺ ☺).
- Ich trage in der **SegeL-Regatta** die Fächer- und Wochensterne ein.
- Ich notiere, **was gut** in dieser Woche **war** und kann **Ideen für den Klassenrat** sammeln.

**Schon fertig?**

**Wenn ich vor dem Ende der SegeL-Stunde / SegeL-Woche schon fertig bin:**
- Habe ich **alle ☆- sowie ☆ oder ☆ Aufgaben erledigt**, kontrolliert und verbessert? Habe ich **alle Bonusaufgaben** erledigt?
- Habe ich **alle Vokabeln so gut gelernt,** dass ich sie in der Vokabelbox im letzten Fach habe?

Abbildung 9: Phaseneinteilung der SegeL-Stunden mit Schülerhinweisen (vgl. ebd., S. 32)

Während der SegeL-Stunden tritt die Lehrkraft mit seiner Vermittlungsaufgabe in den Hintergrund und fungiert ausschließlich als Fach- und Lernberatung. In der Fachberatung kann der Lehrer dem Schüler in fachlicher Hinsicht beim Bearbeiten der SegeL-Aufgaben unterstützen. Gleichwohl besitzt die SegeL-Lehrkraft die Aufgabe der Lernberatung, die grundlegende Beobachtungsaufgaben und individuelle Reflexion beinhaltet. Während der Bearbeitung kann die Lehrkraft Probleme beobachten, Logbuchführungen und SegeL-Ordner überprüfen sowie mögliche Förderbedarfe ermitteln. Ebenso können individuelle Strukturhilfen in der Arbeitsweise, Organisation und Selbstkontrolle gegeben werden, die Über- bzw. Unterforderung entgegenwirkt. Die Kontinuität und das gleichmäßige Handeln geben sowohl den Schülern als auch den Lehrern Sicherheit, die das selbstgesteuerte Lernen zugrunde gelegt ist (vgl. Schmitz & Perels 2011, S. 105 ff.). Gemeinsam mit dem Schüler kann die individuelle Beratung der Lehrkraft auch in der Formulierung von Wochenzielen und in einer strukturierten Dokumentation behilflich sein. Aus dieser umfassenden Fach- und Lernberatung leitet sich der *Doppelauftrag* für die Lehrkräfte während der SegeL-Stunden ab (vgl. Stalz et. al. 2019, S. 35).
Aufgrund des Erziehungsauftrags zur Selbstständigkeit und der vermehrten Reifeentwicklung, wurden für die Jahrgänge 8, 9 und 10 verschiedene Änderungen des SegeL-Konzepts entworfen. Zum einen können Materialien, die in den SegeL-Stunden bearbeitet werden, in den jeweiligen Fachordner abgeheftet werden. Aufgrund der äußeren Differenzierung in Grund- und Erweiterungskurse in den Hauptfächern ist eine Differenzierung in den Aufgaben nicht notwendig. Der phasenweise Ablauf wechselt in den höheren Jahrgängen zu einer Stillarbeit, die nur in Ausnahmen und nach Absprache in Partner- oder Gruppenarbeit unterbrochen werden darf. Neben den festgelegten SegeL-Stunden stehen den Schülern ab Jahrgang 8 zwei weitere SegeL-Stunden zur Verfügung, die je nach Bedarf angewählt werden können.
Als Ausnahme wird in Jahrgang 10 die SegeL-Stunde von den Fachlehrern betreut, um eine zielgerichtete Vorbereitung auf die zentralen Abschlussprüfungen am Ende des Jahrgangs zu gewährleisten. Nach Beginn der SegeL-Stunde im Klassenraum, indem sich die Schüler organisiert haben, können sie den jeweiligen Fachlehrer aufsuchen. Dort können inhaltliche Fragen fachgerecht beantwortet werden (vgl. ebd., S. 10ff.).

### 2.4.3. Selbstgesteuertes Lernen: Vergleich zwischen Theorie und GeLoWe

Nachdem das selbstgesteuerte Lernkonzept ausführlich aus lerntheoretischer Sicht vorgestellt wurde (s. Kapitel 2.1, Kapitel 2.2, Kapitel 2.3), können die theoretischen Erkenntnisse und die praktische Umsetzung des SegeL-Konzepts an der GeLoWe miteinander verglichen werden.
Grundsätzlich halten Konrad & Traub (2018) fest, dass der Lernende im selbstgesteuerten Lernkonzept in Abhängigkeit von kognitiven, volitionalen und verhaltensmäßigen Faktoren den eigenen Lernprozess bestimmt, reguliert und bewertet (vgl. ebd., S. 9). Diese Definition findet sich in dem SegeL-Konzept der GeLoWe in Teilen wieder. Der Schüler besitzt die Möglichkeit,

den eigenen Lernweg zu erfassen und ihn anschließend mithilfe der SegeL-Regatta zu bewerten. Nach Kraft (1999) kann der selbstgesteuerte Lernprozess in fünf Schritte eingeteilt werden: *Lernorganisation, Lernkoordination, Lernzielbestimmung, Lern(erfolgs-)kontrolle* und *die subjektive Interpretation der Lernsituation* (vgl. ebd., S. 835). An der GeLoWe wird ein besonderer Fokus auf die Lernorganisation, die Lernkoordination und die Lern(erfolgs-)kontrolle gelegt. Die Schüler bestimmen selbstständig über Zeitmanagement, Lerntempo, Gliederung des Lernstoffs sowie die zeitliche Planung innerhalb der SegeL-Stunden. Sie können selbstständig entscheiden, an welcher Stelle Lernbedarf besteht und sich dann in unterschiedlicher Intensität mit dem jeweiligen Fach und Thema auseinandersetzen. Dazu werden Sternchen-1- und Sternchen-2-Aufgaben bereitgestellt, die Aufgaben unterschiedlichen Niveaus darstellen. Jeder Schüler erhält dadurch die Möglichkeit, sich pro Fach sowie pro Thema für eine Niveaustufe zu entscheiden. Diese Maßnahme unterstützt den Schüler in seiner Lernorganisation und -koordination. Das Übertragen der SegeL-Aufgaben in das Logbuch verhilft den Schülern einen strukturierten Überblick über den eigenen Lernprozess zu behalten. Durch die Vorauswahl an SegeL-Aufgaben, die die Fachlehrkraft trifft, können die Schüler nur bedingt ihre Lernziele selbst bestimmen. Das Eingrenzen der Aufgaben kann aber auch als Unterstützungsmaßnahme der Lernbegleitenden gesehen werden, die dadurch den Lerner auf dem selbstgesteuerten Lernweg ermutigen (vgl. Schrode & Burger 2021, S. 376). Die subjektive Interpretation des Lernweges findet im SegeL-Unterricht ausschließlich durch die SegeL-Regatta statt, die am Ende einer jeden Aufgabe durchgeführt werden soll. Insbesondere liegt der Fokus der Selbsteinschätzung auf der Reflexion kognitiver Lernstrategien. Die Aufmerksamkeit liegt auf der Bewertung der Informationsverarbeitung des Lernstoffes. Nach Landmann et. al. (2015) müssen auch metakognitive und ressourcenorientierte Lernstrategien den selbstgesteuerten Lernweg unterstützen. Mithilfe der metakognitiven Strategien kann der Lernprozess geplant, überwacht und auf Richtigkeit geprüft werden. Diese kognitiven Prozesse werden nur bedingt im SegeL-Konzept überprüft. Ressourcenorientierte Lernstrategien, die sich besonders auf die intrinsische Motivation sowie externale Faktoren wie die Lernumgebung und das soziale Umfeld fokussieren (vgl. ebd., S. 47), werden im SegeL-Konzept nicht berücksichtigt. Motivationale und emotionale Einflussfaktoren, wie Friedrich und Mandl (1995) sie definieren, können in den Lernentwicklungsgesprächen eruiert und bewertet werden. Diese Gespräche finden gemeinsam mit den Klassenlehrern, die oft auch als SegeL-Lehrkräfte in der Klasse tätig sind, ein- bis zweimal pro Halbjahr statt.

Der SegeL-Unterricht dient auch als Hausaufgabenersatz (vgl. Stalz et. al. 2019, S. 34). Da der SegeL-Unterricht fest in den Stundenplan der Schüler integriert ist, wird von einer Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag abgesehen. In der Lernzeit lernen die Schüler, insbesondere in der dunkelblauen Phase, in der keine Fragen gestellt werden dürfen, dass sie in ihrem selbst gewählten Lerntempo mithilfe verschiedener Lernstrategien selbst gesetzte Ziele

erreichen können, welche im Anschluss eigenverantwortlich evaluiert werden. Die Schüler erhalten dadurch die Chance, sich selbst auf verschiedensten Ebenen weiterzuentwickeln. Das SegeL-Konzept bietet daher eine moderne Alternative zu den traditionellen Hausaufgaben.
Die Rolle der Lehrkraft ist im selbstgesteuerten Lernprozess entscheidend (vgl. Weinert 1982, S. 107). Ohne Unterstützung ist der Lernende im selbstgesteuerten Lernprozess überfordert (vgl. Faulstich 2001, S. 50). An der GeLoWe unterstützt die Lehrkraft unter anderem bei der Lern(ziel-)bestimmung. Durch das Vorgeben von zu bearbeitenden SegeL-Aufgaben muss eine sinnvolle Auswahl getroffen werden, die Binnendifferenzierung zulässt und dadurch dem Schüler Auswahlmöglichkeiten überlässt. Zusätzlich kann die Lehrkraft gemeinsam mit dem Schüler in den Lernentwicklungsgesprächen den eigenen Lernprozess erörtern, Defizite feststellen und gemeinsame Problemlösungen erarbeiten. Nach Bauer et. al. (2010) müssen die Lehrkräfte bei diesen Gesprächen unbefangen bleiben und den Schüler beraten, nicht aber einen geeigneten Weg vorgeben. Sie sollen eine beratende Rolle einnehmen und dadurch den Lernenden auf dem Lernweg begleiten (vgl. Bauer et. al. 2010; Burger & Juraschek 2021; Perkhofer-Czapek & Potzmann 2016). Im SegeL-Konzept der GeLoWe ist die Aufgabe der Lernberatung ebenfalls wiederzufinden. Hinzu kommt die Fachberatung, weshalb die Schule auch von einem Doppelauftrag der Lehrkräfte im SegeL-Unterricht spricht (vgl. Stalz et. al. 2019, S. 35). Diese Beratung findet besonders in der hellblauen Phase der SegeL-Stunde statt, da ausschließlich dann Fragen an die Lehrkraft gestellt werden können.
Während der gesamten SegeL-Stunde arbeiten die Schüler in Einzelarbeit an ihren Aufgaben. Partner- und Gruppenarbeiten sind während der SegeL-Stunde nach dem Lehrerlogbuch untersagt (vgl. ebd.). Nach Schrode und Burger (2021) sind diese selbstorganisierten Gruppenlernprozesse jedoch eine Bereichung für den selbstgesteuerten Lernprozess. Der intensive Austausch über das inhaltliche Verständnis des Lerninhalts ermöglicht es, Gedankenprozesse zu überprüfen, Missverständnisse aufzudecken und ein tieferes Wissen auszubilden. Insbesondere aus der Position des Lernenden werden solche sozialen Gruppenlernprozesse sehr geschätzt (vgl. Bauer et. al. 2021; Cramer et. al. 2021).
Nachdem Bullerdieck (2019) die Intransparenz und Willkürlichkeit des Bewertungssystems der SegeL-Aufgaben aufdeckte, wurde die Bewertung dieser seitens der Lehrkräfte eingestellt. Eine Bewertung eines selbstgesteuerten Lernprozesses ist auch in der Fachliteratur nicht vorgesehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das SegeL-Konzept der GeLoWe gute Ansätze des selbstgesteuerten Lernens vertritt und umsetzt. Insbesondere als fest integrierte Lernzeit, welche traditionelle Hausaufgaben ersetzt, ist das SegeL-Konzept geeignet. Auch lassen sich im grundlegenden Verständnis des selbstgesteuerten Lernens viele Parallelen

finden. Die Lehrkraft wird als Lern- und Fachberater definiert, welches ebenfalls mit der Fachliteratur übereinstimmt.
Der Anteil des idealtypischen selbstgesteuerten Lernens kann sich jedoch besonders im Hinblick auf die Entscheidung der Lerninhalte und der Sozialform steigern. Auch in kooperativen Lernformen kann selbstgesteuert gelernt werden, welche jedoch nicht im SegeL-Konzept zugelassen werden. Intrinsische Motivationsaspekte werden bei der Umsetzung gänzlich außer Acht gelassen. Auch diese können in einem geöffneten SegeL-Konzept integriert werden, um den Anteil an Selbststeuerung zu erhöhen. Um dies zu erzielen, sind die Lehrer der Schule dazu bereit, ihren Unterricht und die dazugehörenden Konzepte mithilfe von neuen Erkenntnissen kontinuierlich zu verbessern (vgl. Stalz et. al. 2019, S. 7).

# 3. Forschungsstand

Im Folgenden werden zunächst mehrere Studien zum selbstgesteuerten Lernen vorgestellt (s. Kapitel 3.1.). Im weiteren Verlauf werden Masterarbeiten und Forschungsprojekte, welche an der GeLoWe zum Thema selbstgesteuertes Lernen durchgeführt wurden, dargestellt (s. Kapitel 3.2.). Diese bilden die Grundlage für das Forschungsvorgehen aus der vorliegenden Arbeit.

## 3.1. Studien zum selbstgesteuerten Lernen

Bereits in den Jahren 1971 bis 1979 evaluierte eine erziehungswissenschaftliche Forschungsgruppe unter der Leitung von Wolfgang Klafki (1983) die Wochenplanarbeit an Grundschulen. Das sogenannte ‚Marburger Grundschulprojekt' führte eine Fragebogenstudie mit Grundschulkindern durch, welches der Frage nachging, wie der Wochenplanunterricht wahrgenommen und inwieweit er mit zunehmender Dauer bewertet wird (vgl. Huschke & Mangelsdorf 1988, S. 9). Das Projekt zeigte unter anderem, dass die Verantwortung der Ausarbeitung neuer unterschiedlicher Zielsetzungen, die konkrete auf Kerncurricula bezogene Unterrichtsplanung, die Durchführung und damit verbundene Evaluation bei *allen* Beteiligten des Unterrichts, also Lehrkräfte, Schüler und schließlich auch die Elternschaft, liegt. Die dazugehörigen Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen allerdings im Laufe der Projektarbeit erstmals entwickelt werden (vgl. Klafki 1983, S. 289). Projektarbeit ist somit auf den vier Problemebenen „ein mittel- bis längerfristiger Lernprozess [aller] […] Beteiligten" (ebd., S. 290).
In Anlehnung an die Montessori-Pädagogik fand Meisterjahn-Knebel (1995) in einer standardisierten Beobachtungsstudie heraus, dass Schüler dauerhafte Arbeitshaltung entwickelten, je länger und intensiver sie sich mit der Aufgabe beschäftigten. Auf vorangegangenen Frontalunterricht oder Unterbrechungen durch die Lehrkraft folgten stets Unruhe und Konzentrationsprobleme bei den Schülern. Meisterjahn-Knebel (1995) folgert aus ihren Ergebnissen, dass Schüler in freien, selbstbestimmten Arbeitsformen mit der Zeit zu einer Arbeitshaltung gelangen, die sie zum ‚echten Lernen' bringt.

Bräu (2002) evaluierte das selbstgesteuerte Lernen in einer gymnasialen Oberstufe mithilfe von offenen, teilnehmenden Beobachtungen und teilstrukturierten, schülerzentrierten Interviews. Ergebnisse zeigten, dass die Schüler besonders bei der Ausbildung metakognitiver Kompetenzen, welche für das selbstgesteuerte Lernen unabdingbar sind, zudem enorme Unterstützung durch den Lehrenden benötigen. So können sie beispielsweise die Möglichkeiten und Vorteile der Gruppenarbeit gegenüber der Einzelarbeit nicht in voller Gänze ausschöpfen. Nach Bräu (2002) können die Lehrkräfte die inhaltliche, soziale und reflektierte Arbeit der Schüler unterstützen, ohne sie in ihrer Selbstständigkeit zu hemmen. Selbstständigkeit kann dabei nicht nur allein, sondern besonders auch gemeinsam in Schülergruppen entwickelt werden (vgl. ebd., S. 259).

Lähnemann (2009) untersuchte hingegen über einen Zeitraum von vier Jahren die Wahrnehmung der Schüler aus der Sekundarstufe 1 eines Gymnasiums des Freiarbeitunterrichts. Das sogenannte ‚Delfin-Projekt' ähnelt in seiner Struktur dem SegeL-Konzept der GeLoWe. Anders als das SegeL-Konzept wird im Delfin-Projekt mit Monatsplänen statt mit Wochenplänen gearbeitet. Ziel der Untersuchung war es, Chancen und Probleme dieses Freiarbeitskonzeptes herauszuarbeiten. Die Ergebnisse zeigten, dass die Schüler über das Projekt hinweg an Selbstständigkeit in Bereichen der Kooperation, der Sozialform, des Zeitmanagements und der Feedbackkultur gewannen (vgl. Lähnemann 2009, S. 215). Schüler schätzten am meisten die „Möglichkeit von Peer-Kommunikation" (ebd., S. 218) und „Aufgaben, bei denen sie relativ selbstständig arbeiten konnten" (ebd., S. 217). Die Forschungsergebnisse von Neef (1990), Garlichs (1993) und Prengel (2004), dass leistungsstärkere Schüler nach anfänglicher Lernbegleitung konzentriert, frei gearbeitet haben und demnach leistungsschwächere Schüler im weiteren Verlauf stärker auf ihrem Lernweg unterstützt werden müssen, wurden durch Lähnemann (2009) unterstrichen. Probleme zeigten sich hauptsächlich in dem Bewusstsein der Freiarbeit. Lähnemann (2009) erwähnt außerdem, dass der Sinn und Zweck der Freiarbeit den Schülern nicht bewusst ist, wodurch in den eigentlichen Freiarbeitsphasen zum Teil lehrerzentrierter Unterricht reproduziert wurde. Dieser Diskurs kann durch wechselseitige Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schülerschaft bedingt beseitigt werden (vgl. Lähnemann 2009, S. 220).

Leutwyler und Maag Merki (2009) untersuchten in einer Längschnittsstudie den Einfluss der Lehrperson und der Lernumgebung auf die kognitiven, metakognitiven und motivationalen Aspekte des selbstregulierten Lernens in schulischen Kontexten. Mittels eines Fragebogens nahmen rund 1000 Schüler an der Studie teil. Die Ergebnisse lieferten Erkenntnisse darüber, dass sowohl die Rolle der Lehrperson als auch die didaktischen Rahmenbedingungen unterrichtlichen Lernprozesse einen enormen Einfluss auf die Selbststeuerung der Schüler hat (vgl. Leutwyler & Maag Merki 2009, S. 200ff.; Trautwein, Ludtke, Koller & Baumert 2006, S. 68ff.). Die Schulfaktoren wie Lehrer-Schüler-Interaktion, didaktische Gestaltung des Unterrichts und

damit einhergehende Unterrichtsqualität hat dabei einen höheren Einfluss auf die Motivation als auf die kognitiven und metakognitiven Aspekte des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Leutwyler & Maag Merki 2009, S. 213).
Auch Killus (2009) stellte im Rahmen einer Lehrerbefragung einen signifikanten Einfluss der Unterrichtsdidaktik und der Rolle der Lehrperson auf den selbstgesteuerten Lernprozess des Schülers fest. Eine hohe Kompetenz und förderliche Einstellung der Lehrperson gegenüber dem selbstgesteuerten Lernkonzept sowie eine didaktisch klare Struktur durch präzise formulierte Lernziele haben einen positiven Einfluss auf das selbstgesteuerte Lernklima (vgl. Killus 2009, S. 333ff.). Neben der positiven Grundeinstellung, die jede Lehrperson für den Erfolg einer Selbstlernkultur benötigt, stellte Killus (2009) heraus, dass die tatsächliche Umsetzung insbesondere an Gymnasien fehlt (vgl. ebd., S. 336). Eine ausreichende Vermittlung selbstgesteuerter Lernstrategien auf individueller und institutioneller Ebene ist im schulischen Kontext somit weitestgehend noch nicht gegeben (vgl. Häbig 2016, S. 98).
Im Herbst 2008 führten Jürgens, Standop und Henricks (2012) eine empirische Untersuchung am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Unna durch. Mittels standardisierter Fragebögen sollte das ELA[6]-Projekt der Schule bei den Schülern, Lehrkräften und Eltern evaluiert werden. Ergebnisse zeigten, dass auf Seiten der Eltern und Schüler eine hohe Zufriedenheit herrschte, wohingegen die Lehrkräfte eher unzufrieden mit der Durchführung des Konzeptes waren. Weiter gab es Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler. Neben Fehleinschätzungen der Schüler seitens der Lehrer haben sie zudem oft Schwierigkeiten Lernziele, Aneignung von Kompetenzen, Lernwirksamkeit und mögliche negative Effekte einzuschätzen und zu beurteilen. Ein erfolgreiches EVA bedeutet regelmäßige Reflexionen des eigenen Handelns und kontinuierliche Kommunikation bzw. Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums sowie zwischen den Lehrkräften, den Schülern und der Elternschaft. Erfolgreiche Freiarbeit ist somit ein stetiger Prozess, der zu Beginn Mehrarbeit einfordert, welche sich aber im weiteren Verlauf bezahlbar macht (vgl. ebd., S. 221).

### 3.2. Forschungsarbeiten zum selbstgesteuerten Lernen an der GeLoWe

An der GeLoWe wurde bereits im Jahr 2017/2018 das allgemeine Lehrerwohlbefinden quantitativ erforscht. Mithilfe von lehrerzentrierten Fragebögen nahmen insgesamt 23 Lehrkräfte an der Umfrage teil, was einem damaligen Anteil von etwa 87% entsprach. Grundsätzlich wurde der Gesundheitszustand der Lehrkräfte als positiv bewertet. Es existierte ein angemessener Rahmen, in dem Kooperation, Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmenden und der Schulleitung sowie innerhalb der Jahrgangsteams dominierten. Die häufigsten Wünsche der Lehrkräfte waren eine verbindliche Kommunikationsstruktur und mehr

[6] ELA ist eine Abkürzung und steht für ‚Eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten'

unterstützendes Personal, um das Problem der zu großen Klassen zu bekämpfen (vgl. Jubt & Loose 2018).

Im Jahr 2019 führte Bullerdiek erstmals eine Evaluation des SegeL-Unterrichts an der GeLoWe durch, in der sie sowohl die Schülerseite als auch die Seite der Lehrkräfte quantitativ erforschte. Es nahmen 36 von insgesamt 61 Lehrkräften und 605 von insgesamt 725 Schülern teil. Die Arbeit ging der Frage nach, wie das im Lehrerlogbuch festgeschriebene SegeL-Konzept an der GeLoWe tatsächlich umgesetzt wird. Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass sich der Großteil der Lehrkräfte tendenziell mit Ausnahme von einigen Abweichungen an das SegeL-Konzept halten. In den unteren Jahrgängen 5 und 6 erfolgte eine überwiegend konzeptgetreue Umsetzung, wodurch eine grundsätzliche Zufriedenheit auf beiden Seiten gegeben ist. Mit steigendem Jahrgang nahm diese Zufriedenheit jedoch kontinuierlich ab. Insbesondere in den Jahrgängen 8, 9 und 10 ließ die konzeptgetreue Umsetzung seitens der Lehrkraft und der Schülerschaft nach (vgl. Bullerdiek 2019, S. 98ff.). Unvollständige Bearbeitung der Pflichtaufgaben, ausbleibende Selbstkontrollen, Vernachlässigung der Lernberatung, fehlende Logbuchnutzung und monotone SegeL-Phasenregelung begründeten fehlende Motivation und Unlust in den SegeL-Stunden. Insbesondere die Notwendigkeit der Lernberatung wurde sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schülern mehrfach betont. Als Handlungsempfehlung wurde herausgearbeitet, dass das strukturierte Wochenplankonzept mit steigenden Jahrgängen geöffnet werden sollte. Der Anteil der Selbststeuerung sollte durch vermehrte Entscheidungsfreiheiten gestärkt und somit intrinsisch motiviertes Arbeiten ermöglichen. Bei der Vor- und Nachbereitung wünschten sich die Lehrkräfte ebenfalls mehr Entlastung. Viele klagten über Überlastung und Zeitmangel, wodurch wichtige Aspekte wie die Lernberatung vernachlässigt werden. Möglichkeiten diesem Effekt entgegenzuwirken sind Ausgleichstunden für SegeL-Lehrkräfte zu schaffen oder Doppelbesetzungen in den Stunden einzuführen. Gleichwohl können Jahrgangteams online Pools an SegeL-Aufgaben für jeden Jahrgang anlegen, auf die alle Lehrkräfte Zugriff haben. Diese Aufgaben können dann als Hilfestellung für weitere Jahrgänge dienen (vgl. ebd.). Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Forschungsergebnisse sind die Differenzen in der Bewertung von SegeL-Aufgaben. Bullerdiek (2019) arbeitete heraus, dass ein einheitliches Bewertungssystem mehr Transparenz und damit eine höhere Motivation schaffen würde. Sie sagt, dass die Lehrkräfte das selbstgesteuerte Lernen als sehr sinnvoll erachten, sie jedoch die enorme Verantwortung als Lernberater mehr verinnerlichen müssen (vgl. ebd.). Die Erkenntnisse dieser Arbeit legen die Grundlagen für die folgende Forschungsarbeit.

Zwei Jahre später stellten Cramer, Eiskamp und Selle (2021) in einer quantitativen Schülerbefragung in den Jahrgängen 8, 9 und 10 der GeLoWe heraus, dass das SegeL-Konzept als durchaus beliebt angesehen wird. Allerdings fordern die Schüler einige Veränderungen wie beispielsweise offenere Lernumgebungen, keine festen Vorgaben bezüglich der Sozialform,

individuelle Material- und Zeitauswahl sowie mehr Möglichkeiten für Reflexionsgesprächen zwischen Gruppenmitglieder.

# 4. Forschungsfragen

Im folgenden Kapitel werden die in dem Rahmen der Forschungsarbeit grundlegenden Aspekte der empirischen Erhebung detailliert vorgestellt. Dazu wird im Kapitel 4.1 sowohl die Entwicklung der Hauptforschungsfrage als auch die daran anknüpfenden untergeordneten Forschungsfragen näher erläutert. Im Anschluss daran werden Erwartungen an die Forschungen formuliert (s. Kapitel 4.2) und die schuleigene Studie in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet (s. Kapitel 4.3).

## 4.1. Entwicklung der Forschungsfragen

Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand ist es von großem Forschungsinteresse, den SegeL-Unterricht der GeLoWe aus Sicht der Lehrkräfte zu evaluieren und es gemäß dem Leitbild der Schule nachhaltig zu verbessern. Nachdem Bullerdieck (2019) bereits eine erste Evaluation des SegeL-Unterrichts durchführte und daraus gewonnene Erkenntnisse umgesetzt wurden (s. Kapitel 3.2), konnten Cramer, Eiskamp und Selle (2021) die Zufriedenheit der Schüler aus den oberen Jahrgängen der Sekundarstufe 1 erforschen. Dahingehend konnten Verbesserungen des SegeL-Konzepts bereits aus Schülersicht integriert werden. Zur Umsetzung des SegeL-Konzepts ist es dennoch auch wichtig, sich mit der Sicht der durchführenden Lehrkräfte zu beschäftigen. Ziel der Forschung ist es somit, die Umsetzung des schuleigenen SegeL-Konzepts aus Lehrersicht zu untersuchen. Aus dieser Zielsetzung heraus ergibt sich eine Hauptforschungsfrage, die für das Forschungsvorhaben richtungsweisend ist:

> *Welche Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen hat das SegeL-Konzept der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln aus Lehrersicht?*

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage gilt es eine aktuelle Bestandaufnahme des schuleigenen SegeL-Konzepts herauszuarbeiten. Dazu wird ein Vergleich zwischen dem Soll-Zustand und dem Ist-Zustand der Schule gezogen. In Anknüpfung an die Hauptforschungsfrage ergeben sich acht untergeordnete Forschungsfragen, die es im weiteren Verlauf der Arbeit ebenfalls zu beantworten gilt. Diese werden im Einzelnen vorgestellt und erläutert.

Um eine Grundlage und einen gemeinsamen Rahmen zu schaffen, ist es wichtig, das persönliche Verständnis der Lehrkräfte zum selbstgesteuerten Lernen und zur eigentlichen Umsetzung des SegeL-Konzepts zu erörtern. Das Hintergrundwissen dient in der Ergebnisauswertung als Basis für Rückschlüsse und Zusammenhänge zwischen der persönlichen

Einschätzung und der tatsächlichen Umsetzung des SegeL-Konzepts. Dadurch können Aussagen der Lehrkräfte besser in den Kontext eingeordnet und miteinander verglichen werden. Es ergeben sich somit folgende untergeordnete Forschungsfragen:

(UFF 1) Was verstehen die Lehrkräfte der GeLoWe unter selbstgesteuertem Lernen?
(UFF2) Wie setzen die Lehrkräfte das SegeL-Konzept aktuell um?

Damit ein selbstgesteuertes Lernen für die Schüler möglich ist, besitzt die SegeL-Lehrkraft verschiedene Aufgaben und Kompetenzen in der Umsetzung des SegeL-Konzeptes. Um diese vielfältigen Fähigkeiten und Haltungen zu erfassen, wird folgende untergeordnete Forschungsfrage skizziert:

(UFF 3) Welche Fähigkeiten und Kompetenzen muss die SegeL-Lehrkraft besitzen, um dem Schüler das selbstgesteuerte Lernen zu ermöglichen?

Eine konzeptgetreue Umsetzung des SegeLns ist an verschiedene Voraussetzungen und schulinterne Gegebenheiten gebunden, welche besonders aus Sicht der durchführenden SegeL-Lehrkräfte als zusätzliche Herausforderung angesehen werden können. Mit Blick auf eine erfolgreiche Umsetzung sind seitens der Schule unterschiedliche Handlungsmaßnahmen möglich, die Lehrkräfte in ihrem Handeln und Unterrichten möglichst umfangreich zu unterstützen. Aus diesen Erkenntnissen resultiert folgende untergeordnete Forschungsfrage:

(UFF 4) Welche Strukturen und Maßnahmen des SegeL-Konzepts innerhalb der GeLoWe erachten sie als hilfreich für eine erfolgreiche Umsetzung?

Das selbstgesteuerte Lernkonzept bietet ausreichende Chancen und Möglichkeiten, die sowohl für die Schülerschaft als auch auf Seiten der Lehrkräfte zum Tragen kommen. Um den vielfältigen Nutzen des Konzepts zu erfassen, soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit folgende untergeordnete Forschungsfrage beantwortet werden:

(UFF 5) Welche Chancen und Möglichkeiten bietet das SegeL-Konzept?

Wie bereits in Kapitel 2.3.2 beschrieben, erfordert selbstgesteuertes Lernen auch seitens der Lernbegleitung vielfältige Aufgaben und Kompetenzen. Dies stellt die unterrichtenden Lehrkräfte des SegeL-Konzepts vor verschiedene Herausforderungen und Probleme, welche im Soll-Zustand des Konzepts meist weniger Beachtung geschenkt wird. Ebenso können Grenzen des selbstgesteuerten Lernens existieren, die aus Sicht der Lehrkräfte unüberwindbar

sind. Daraus lassen sich Wünsche und Vorschläge ableiten, die das SegeL-Konzept der GeLoWe aus Sicht der unterrichtenden Lehrkräfte verbessern. Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende untergeordneten Forschungsfragen:

(UFF 6) Welche Herausforderungen und Probleme erfahren sie?
(UFF 7) Gibt es Grenzen des selbstgesteuerten Lernens?
(UFF 8) Welche Wünsche und Vorschläge gibt es, die das SegeL-Konzept verbessern?

## 4.2. Erwartungen an die vorliegende Studie

In diesem Unterkapitel sollen Erwartungen an die Ergebnisse der vorliegenden Studie festgehalten werden. Anders als in quantitativen Forschungsarbeiten ist die Hypothesenbildung vor der Durchführung qualitativer Studien umstritten. Einerseits kann eine Hypothesenüberprüfung im Rahmen qualitativer Forschung zur „Realisierung und besseren Umsetzung von Ansprüchen“ (Hopf 2015, S. 164) verhelfen. Durch die intensive Auseinandersetzung von qualitativ erhobenen Daten können jedoch aufgrund der Offenheit neue Ideen und Wege entstehen, die aus den theoretischen Grundlagen nicht hervorgehen. Daher ist es möglich, dass Hypothesen die Entwicklung qualitativer Erhebungsmethoden lenken und dadurch eine theoretische Offenheit der Ergebnisse einschränken (vgl. ebd., S. 165). Insbesondere in der vorliegenden Arbeit können die Lehrkräfte bezüglich Möglichkeiten, Herausforderungen, Grenzen und damit verbundenen Wünschen des SegeL-Unterrichts neue Ideen äußern und damit offenere Ergebnisse liefern. Aufgrund dessen wird auf eine Hypothesenbildung verzichtet und die Formulierung von Erwartungen als zielführend erachtet.

Die Erwartungen werden kategorisch geordnet, stichpunktartig formuliert und auf Grundlage der in der Theorie gewonnenen Erkenntnisse festgehalten:

*Verständnis und damit verbundene Zielsetzung des SegeLns*

- Das Leitbild der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln wird von den dort unterrichtenden Lehrkräften bejaht. Die Individualität der Schüler und deren Entwicklung zur Selbstständigkeit steht im Fokus, weshalb die dort tätigen Lehrkräfte ein tiefgründiges Verständnis von selbstgesteuertem Lernen haben.

- Durch die gemeinsame Erarbeitung des umfassenden pädagogischen SegeL-Konzepts und die Integration dessen in den täglichen Stundenplan besitzen die unterrichtenden Lehrkräfte der Schule ein einheitliches Verständnis von selbstgesteuertem Lernen und verfolgen gleiche Zielsetzungen.

*Umsetzung des SegeL-Konzepts*

- Durch die tägliche Umsetzung des SegeL-Konzepts nutzen die Lehrkräfte einheitliche Methoden, um dem Schüler das selbstgesteuerte Lernen näherzubringen.
- Die Umsetzung erfolgt nach einem strukturierten und einheitlichen Muster, welches von der Schule vorgegeben ist.

*Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltung bzw. Einstellung für die Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens*

- Durch die intensive Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit dem selbstgesteuerten Lernen und den damit verbundenen Methoden und Zielen ordnen sich die SegeL-Lehrkräfte in der Rolle der Lernbegleitung ein.
- Im selbstgesteuerten Lernprozess wird eine Vielzahl an Aufgaben und Kompetenz von den Lernbegleitenden verlangt. Beruhend auf einer schülernahen Beziehung, welche vielfältige Kompetenzen erfordert und einen umfassenden zeitlichen Rahmen einnimmt, steht der Lehrer in der Aufgabe sich aus der Verantwortung zurückzuziehen und zur Metakognition anzuregen. Aufgrund schulischer Strukturen wird erwartet, dass dieser Vielzahl an Aufgaben nicht nachgegangen werden kann.

*Hilfreiche Strukturen und Maßnahmen für die Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens*

- Die SegeL-Uhr und das Logbuch, welches schuleigene Strukturen sind, werden von den SegeL-Lehrkräften benannt und als hilfreich erachtet.

*Möglichkeiten und Chancen des selbstgesteuerten Lernens*

- Durch die im Leitbild und im Schulgesetz verankerte Verpflichtung der Erziehung zur Selbstständigkeit betrachten die Lehrkräfte das selbstgesteuerte Lernen als wichtig für die Schülerschaft. Die Lehrkräfte erkennen, dass die erlernte Selbstständigkeit den Schülern im weiteren beruflichen Werdegang viele Vorteile mitbringt.
- Die tägliche Integration des SegeL-Unterrichts in den Stundenplan der Schüler bedingt im Lehrerkollegium eine Arbeitsentlastung im Schulalltag.

*Herausforderungen und Grenzen des selbstgesteuerten Lernens*

- Die Lehrkräfte erfahren Probleme und Grenzen in der Lernbegleitung jedes einzelnen Schülers aufgrund der Klassengröße und steigenden Vielfalt in den Lerngruppen.

- Die Lehrkräfte benennen einen Mangel an Zeit während der SegeL-Stunden als Herausforderung für die Umsetzung des SegeL-Konzepts.
- Durch die Ergebnisse vorangegangener Studien, welche an der GeLoWe durchgeführt wurden (s. Kapitel 3.2), lässt sich ableiten, dass die Lehrkräfte die Sozialform der Partner- und Gruppenarbeit in den SegeL-Stunden als herausfordernd und nicht zielführend erachten.

Nach der Durchführung der qualitativen Forschung und Auswertung der dadurch gewonnenen Ergebnisse wird sich in der zusammenfassenden Diskussion (s. Kapitel 7) auf die zuvor aufgestellten Erwartungen zurückbezogen und reflektiert, ob und inwiefern diese verifiziert oder auch falsifiziert werden können.

### 4.3. Einordnung der eigenen Studie

Das eigene Forschungsvorhaben schließt sich an die in den Kapiteln 3.1 und 3.2 vorgestellten Studien, Masterarbeiten und Forschungsprojekte insofern an, als dass die vielfältigen Möglichkeiten und Chancen aber auch Probleme, Herausforderungen und mögliche Grenzen des selbstgesteuerten Lernens aus Sicht der Lernbegleitenden evaluiert werden. Dabei finden sich insbesondere Parallelen zu der Studie von Lähnemann (2009), welche ebenfalls ein selbstgesteuertes Lernkonzept einer Schule untersuchte. Das ‚Delphin-Projekt' weist dabei enorm viele Parallelen zu dem SegeL-Konzept der GeLoWe auf, wodurch es an Vergleichbarkeit gewinnt. Im Gegensatz zu Lähnemann (2009) konzentriert sich das dargestellte Forschungsvorhaben auf die Sicht der Lehrkräfte, welche das schuleigene selbstgesteuerte Lernkonzept umsetzen. Auch in der Gegenüberstellung zur Fragebogenstudie von Jürgens, Standop und Hericks (2012) lassen sich aufgrund der Ähnlichkeiten in der Durchführung Vergleiche ziehen.
In Anlehnung an Bullerdieck (2019), welche das SegeL-Konzept als Ganzes an der GeLoWe evaluierte und dabei sowohl die Schüler als auch die Lehrer mittels eines Fragebogens befragte, sollen weitere Erkenntnisse zu Möglichkeiten und Problemen aus Sicht der Lehrkräfte Aufklärung über die weitere Umsetzung des SegeL-Konzeptes in den letzten Jahren geben. Sowohl Lähnemann (2009) als auch Bullerdieck (2019) und Cramer, Eiskamp und Selle (2021) arbeiteten heraus, dass die Schüler die Möglichkeit zur Kommunikation untereinander sehr schätzen und sich dies in den selbstgesteuerten Lernsituationen auch wünschen. Bullerdieck (2019) konnte jedoch auch feststellen, dass die Lehrkräfte dies nicht unterstützen. Das eigene Forschungsvorhaben knüpft daran an und versucht, mögliche Gründe und weitere Probleme und Herausforderungen darzulegen.
Über diese Studien hinaus liefert das Forschungsvorhaben Erkenntnisse dazu, welche Rolle die Lehrkräfte in der praktischen Umsetzung des selbstgesteuerten Lernkonzepts einnehmen und inwieweit die vielzähligen Aufgaben zu bewältigen sind. Darüber hinaus können weitere Chancen und Möglichkeiten, aber auch Probleme und Herausforderungen ermittelt werden,

die nicht nur aus Sicht der GeLoWe, sondern auch auf wissenschaftlicher, institutioneller Ebene übergreifende Erkenntnisse liefern. Durch die Befragung von Lehrkräften, welche bereits jahrelange Erfahrungen mit dem selbstgesteuerten Lernkonzept gesammelt haben, können weitreichende Schlüsse gezogen und damit der Nutzen selbstgesteuerter Lernkonzepte verbessert werden.

# 5. Durchführung des Forschungsvorgehens

Im folgenden Kapitel wird das Forschungsvorgehen zur vorliegenden empirischen qualitativen Forschungsarbeit dargestellt und erläutert. Dabei werden zunächst methodische Überlegungen zur vorgestellten Forschungsfrage diskutiert (s. Kapitel 5.1). In einem weiteren Schritt wird die Auswahl der Stichprobe, welche in der Forschungsarbeit untersucht wurde, begründet (s. Kapitel 5.2). Zuletzt wird die Entwicklung des Interviewleitfadens dargestellt, welche ein detailliertes Verständnis ermöglicht (s. Kapitel 5.3).

## 5.1. Methodische Überlegungen

Zur Beantwortung der vorgestellten Forschungsfragen ist eine geeignete Erhebungsmethode notwendig, die verschiedene Perspektiven der Befragten beleuchtet und Einblicke in die Hintergründe der zu bestimmenden Thematik gewährt. Dazu eignet sich besonders ein qualitatives Forschungsinstrument (vgl. Kuckartz 2014, S. 52).

Mit diesem Hintergrundwissen wurden mithilfe einer intensiven Literaturarbeit Definitionen und Modelle zum selbstgesteuerten Lernen vorgestellt und verglichen (s. Kapitel 2.2), die Rolle der Lehrperson (s. Kapitel 2.3.1) und ihre Aufgaben und Kompetenzen dargestellt (s. Kapitel 2.3.2) sowie die GeLoWe (s. Kapitel 2.4.1) und ihr SegeL-Konzept (s. Kapitel 2.4.2) abgebildet. Diese wissenschaftlichen Erkenntnisse dienen der Grundlage für die weitere Forschungsarbeit.

Um die Qualität der Schulen zu sichern, ist die Schulentwicklung nach Altrichter, Posch & Spann (2018) ein zentrales Ziel und entscheidend für die Entwicklung des Evaluationsdesigns. Auf dieser Basis werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit breitere empirische Erkenntnisse durch problemzentrierte Leitfadeninterviews erworben. Das problemzentrierte Interview lässt sich den offenen und teilstrukturierten Befragungen zuordnen und erfasst eine bestimmte Problemstellung, die durch den Interviewer eingeführt wurde (vgl. Witzel 1982, 1985).

Zu den Grundgedanken nennt Witzel (1982) drei wesentliche Prinzipien, die als Basis in der qualitativen Forschung gelten. Zum einen nennt er die Problemzentrierung, die eine gesellschaftliche Problemstellung beinhaltet, mit der sich der Interviewer bereits vor dem Erhebungsprozess intensiv auseinandergesetzt hat. Die Gegenstandsorientierung bezieht sich auf die konkrete Gestaltung einer zentralen Fragestellung, welche nicht nur ausschließlich durch das Übernehmen bestehender Elemente bestehen kann. Hinzu kommt schließlich die Prozessorientierung, bei der es „um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine

schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten [geht], wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexivem Bezug auf die dabei verwandten Methoden herausschälen“ (Witzel 1982, S. 72). Um diese Grundlagen zu schaffen und Hintergründe zu subjektiven Bedeutungen des Problems zu erfahren, muss eine Vertrauensbasis zwischen dem Interviewer und dem Befragten geschaffen werden (vgl. Mayring 2002, S. 69).
Durch das problemzentrierte Interview sollen Erfahrungen und Sichtweisen mehrerer Lehrkräfte zum Thema selbstgesteuertes Lernen gesammelt, miteinander verglichen und in den Forschungskontext eingeordnet werden. Obgleich es bereits vereinzelte quantitative Untersuchungen des SegeL-Konzepts an der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln gab (s. Kapitel 3.2), bietet sich ein qualitatives Vorgehen als Zugang zu der Sicht der Lehrkräfte an. Für die Erhebung werden Einzelinterviews bevorzugt, da die individuelle Vorgehensweise, Wahrnehmungen in Bezug auf Herausforderungen und Problemen im zentralen Mittelpunkt der Untersuchung stehen.

Das teilstrukturierte, problemzentrierte Interview wird durch einen Leitfaden gestützt, ist in der Durchführung jedoch frei und offen. Die Reihenfolge der Fragen scheint dabei irrelevant und kann individuell an die zu interviewende Person angepasst werden. Der Leitfaden ist ein „Orientierungsrahmen bzw. [eine] Gedächtnisstütze für den Interviewer“ (Witzel 1985, S. 236) und soll „das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (ebd.). In dem problemzentrierten Interview, welches in dieser Forschung verwendet wird, können offen gestellte Fragen Hintergründe und Haltungen zum selbstgesteuerten Lernen erfasst werden. Dadurch sorgt der Leitfaden für eine Vergleichbarkeit unter den Probanden und wirkt Monotonie und Gleichgültigkeit entgegen (vgl. Kurz, Stockhammer, Fuchs & Meinhard 2007, S. 472). Gleichzeitig birgt der Leitfaden eine gewisse Gefahr, den Befragten in eine bestimmte Richtung zu beeinflussen. Demnach ist es von enormer Bedeutung, den Leitfaden klar zu strukturieren, dabei aber offen und flexibel zu bleiben (vgl. Witzel 1982; Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer 2007). Die Konzeption des Interviewleitfadens wird in Kapitel 5.3 detailliert erläutert.

In Anlehnung an der optimalen Durchführung einer Evaluation nach Kuckartz et. al. (2007) in sieben Schritten, kann ein Ablaufmodell für problemzentrierte Interviews aufgestellt werden.

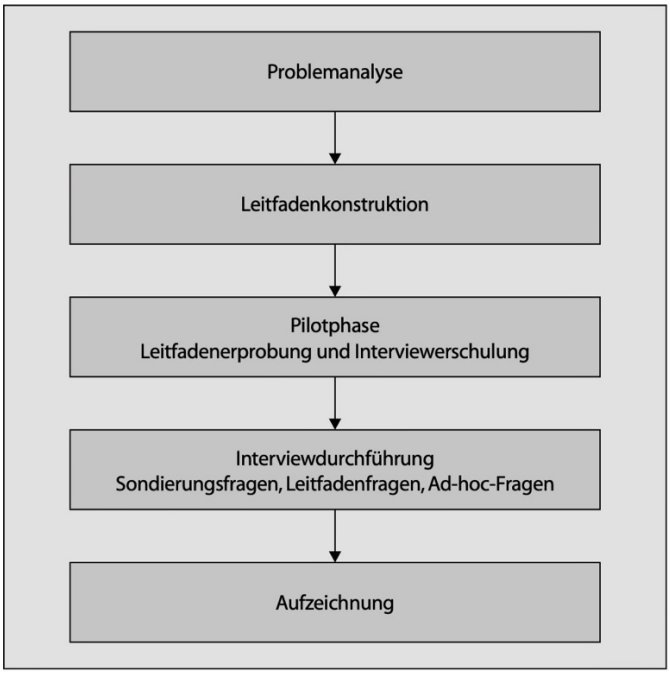



Abbildung 10: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews (vgl. Mayring 2002, S. 71)

Die vorliegende Forschungsarbeit orientiert sich an den folgenden fünf Phasen. Der Ablauf begann mit der theoretischen Problemanalyse, in der der Evaluationsgegenstand erhoben und Leitziele festgelegt wurden. Der Fokus lag dabei auf der Evaluation des SegeL-Konzeptes der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln. Bevor der Leitfaden für die Durchführung der Interviews entwickelt wurde, wurde die Entscheidung für einen sinnvollen, qualitativen Erhebungsrahmen getroffen. Dabei wurde sich aus den bereits genannten Gründen für ein qualitatives, problemzentriertes Vorgehen entschieden. In der Pilotphase des Forschungsvorgehens wurde der erstellte Leitfaden erprobt und notwendige Veränderungen vorgenommen, indem er weiter an das Forschungsvorhaben angepasst wurde. Dazu wurden zwei Probeinterviews geführt, die sowohl die Modifizierung des Interviewleitfadens festgestellt als auch den Interviewer in der Art der Durchführung geschult und den zeitlichen Rahmen festgelegt haben. In der Interviewdurchführung wurde den Befragten beginnend mit Sondierungsfragen über Leitfragen bis hin zu ad-hoc-Fragen verschiedene Ansätze geliefert, um sich mit dem entsprechenden Problem des SegeL-Konzepts auseinanderzusetzen (s. Kapitel 5.3). Die Interviews wurden im April 2023 in einem Zeitraum von drei Wochen in den Räumlichkeiten der Schule erhoben und dauerten zwischen 20 und 40 Minuten. Mit der jeweiligen Einverständniserklärung wurden die Interviews mithilfe eines digitalen Geräts aufgezeichnet, sodass sie anschließend transkribiert werden konnten. Mithilfe des digitalen Auswertungsprogramms MAXQDA 2018 wurde die wörtliche Transkription ins Schriftdeutsch übersetzt, um eine vereinfachte Lesbarkeit und damit einhergehende Verständlichkeit des Gesprochenen zu erzeugen (vgl. Dresing & Pehl, 2013, S. 19). Die inhaltliche Glättung und das Bereinigen von Satzbaufehlern stellen die inhaltlich-thematische Ebene in den Vordergrund (vgl. Mayring 2002, S. 91). Die Aufzeichnung

und die anschließende Transkription der Interviews verhilft zu einer detaillierteren Auswertung (vgl. Kuckartz et. al. 2007, S. 197; Mayring 2002, S. 85).

Die Auswertung der aus den problemzentrierten Leitfadeninterviews gewonnenen Inhalten erfolgte mittels einer inhaltlich-strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse. Dazu wurden vor Beginn der Durchführung Kategorien festgelegt, die aus den zuvor herausgearbeiteten Grundlagen deduktiv entstanden und aus dem wissenschaftlichen Material gewonnen wurden. Anschließend wurden die Textstellen verschiedenen Hauptkategorien zugeordnet und in einem weiteren Schritt kodiert. Jede Textstelle wurde dabei einer Kategorie zugeordnet. Während der Kodierung wurden die Hauptkategorien stetig auf Grundlage der im Interview genannten Aussagen verändert und durch Subkategorien erweitert. (vgl. Flick 1995, S. 97). Zuletzt werden die Ergebnisse durch eine kategorienbasierte Interpretation ausgewertet (vgl. Kuckartz 2014, S. 79).

## 5.2. Auswahl der Stichprobe

Für die Evaluation des SegeL-Unterrichts an der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln wurden sechs Lehrkräfte befragt. Alle Teilnehmenden haben das SegeLn bereits in einem Durchgang durchgehend unterrichtet und somit mindestens einen Jahrgang von Beginn an in Klasse 5 bis zum Abschluss in der Klasse 10 im SegeLn begleitet. Zusätzlich unterrichten alle Lehrkräfte mindestens ein Hauptfach (Deutsch, Mathematik oder Englisch), sodass sie im SegeL-Unterricht nicht nur als Klassenlehrkraft, sondern auch als Fachlehrkraft unterstützen können. Für die Auswahl der Stichprobe wurden diese relevanten Kriterien gesetzt, um für eine größtmögliche Variation innerhalb der Teilnehmenden zu sorgen und dadurch eine Vielzahl an verschiedenen Sichtweisen sicherzustellen (vgl. Helfferich 2011, S. 174). Die kongruenten Merkmale der Stichprobe gewährleisten die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten. Dadurch erlangen die Ergebnisse der Forschungsarbeit an Repräsentativität für die Grundgesamtheit der Lehrkräfte, die das SegeLn an der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln unterrichten.
Die erhobenen Daten liefern Ansatzpunkte darüber, inwiefern das SegeL-Konzept und die praktische Umsetzung hinsichtlich des selbstgesteuerten Lernens aus Sicht der SegeL-Lehrkräfte wahrgenommen, eingeschätzt und potenziell verbessert werden können. Um allgemeingültige Aussagen treffen zu können, müssen weitere, größere Untersuchungen die Repräsentativität dieser Forschungsarbeit steigern. Die Ergebnisse können jedoch Orientierungspunkte geben, um das selbstgesteuerte Lernkonzept auch an anderen Schulen zu verbessern.

## 5.3. Entwicklung des Interviewleitfadens

Der Leitfaden der problemzentrierten Interviews wurde mithilfe der SPSS-Methode nach Helfferich (2011) entwickelt. SPSS steht dabei für Sammeln (S), Prüfen (P), Strukturieren (S) und

Subsummieren (S) (vgl. Helfferich 2011, S. 182). Zunächst wurden möglichst viele Fragen zu dem Forschungsgegenstand gesammelt. Dabei war es vorrübergehend irrelevant, inwiefern die Fragen für die Beantwortung der Forschungsfrage geeignet waren. Erst in einem weiteren Schritt wurden alle aufgestellten Fragen überprüft, indem sie strukturiert, umformuliert oder gegebenenfalls sogar eliminiert wurden. Die aufgestellten Fragen müssen, sowohl für den Forschungsgegenstand geeignet sein als auch offen und frei formuliert werden (vgl. ebd.). Die Formulierung der Fragen muss frei und offen sein, um den Befragten zu motivieren (vgl. Mayring 2002, S. 70). In einem weiteren Schritt wurden die Leitfragen nach inhaltlichem Forschungsinteresse nach Kategorien sortiert und subsummiert. Bei der Erstellung des Leitfadens wurde sich gemäß des SPSS-Prinzips nach Helfferich (2011) an den Leitfragen der Forschungsarbeiten von Beckmann (2016), Eplermann (2015) und Kruse (2014) orientiert, indem verschiedene Fragen und Kategorien übernommen sowie einzelne Bereiche inhaltlich angepasst wurden (s. Anhang).

Die Konstruktion des Interviewleitfadens ergibt sich deduktiv aus den zuvor erarbeiteten theoretischen Grundlagen. Um den Aussagen der Befragten einen Rahmen geben zu können, wurde vor Beginn des Interviews ein Kurzfragebogen ausgefüllt (s. Anhang). Dann wurden die Befragten über den Ablauf des Interviews und rechtliche Formalien wie eine datenschutzrechtliche Einverständniserklärung mündlich aufgeklärt. Der Gesprächseinstieg erfolgte dabei mithilfe von einfachen Eisbrecherfragen. Dadurch wurde eine angenehme Atmosphäre geschaffen, die einer eintönigen Frage-Antwort-Kultur entgegenwirkt (vgl. Lamnek 2005, S. 365). Erst im Anschluss daran erfolgte der eigentliche inhaltliche Einstieg in das SegeLn, der mithilfe von ad-hoc-Fragen lenkend und ergänzend unterstützt wurde. Dadurch konnten während der Interviews Verständnisfragen gestellt und vertiefende Inhalte erfasst werden (vgl. Mayring 2002, S. 70). Der Fokus lag darauf, das allgemeine Verständnis der Lehrkräfte in Bezug auf das selbstgesteuerte Lernen und selbstgewählte Ziele zu erfassen. Ebenso wurden Fragen zur Haltung und Einstellung gegenüber dem SegeL-Konzept gestellt, wobei sich auf die Perspektive der Lehrkraft fokussiert wurde. Die Annahme ist, dass die Lehrkräfte insbesondere in diesem Teil des Interviews die Rolle beschreiben, in der sie sich selbst während des SegeL-Unterrichts befinden. Dies ermöglicht einen individuellen Einblick in die eigene Einschätzung der Rolle als Lehrperson in dem selbstgesteuerten Lernkonzept. Dadurch können im Anschluss Vergleiche zu den in der Theorie ausgearbeiteten Grundlagen (s. Kapitel 2.3) gezogen werden. Weiter wurden Fragen zur konkreten Umsetzung des SegeL-Konzepts der Schule sowie hilfreiche Strukturen und Maßnahmen der Schule gestellt, um einen Überblick über die praktische Umsetzung seitens der Schule zu erhalten. Die Lehrkräfte erhielten die Möglichkeit, die Umsetzung des SegeL-Konzepts im Allgemeinen zu bewerten. Im Interview werden bewusst keine konkreten Maßnahmen und Strukturen genannt, um den Lehrkräften durch die offene Fragestellung Raum für hilfreiche Strukturen zu geben, die sie selbst nutzen. Im Sinne

der Hauptforschungsfrage (s. Kapitel 4.1) lag der Fokus auf dem zweiten Teil der Interviews. Dort wurden Chancen und Möglichkeiten, Herausforderungen und Probleme sowie Grenzen und mögliche Verbesserungsvorschläge gesammelt, die der Evaluation des SegeL-Konzepts dienen. Während der Interviews wurden die Fragen dem Erzählfluss des Befragten angepasst, um die Dynamik zu steigern und den Befragten nicht einzuschränken (vgl. ebd.). Zum Abschluss erhielten die Befragten die Möglichkeit, aufkommende Gedanken, die bislang keinen Rahmen erhielten, zu teilen.

Während der Durchführung des Interviews besitzt der Interviewer eine aktive Zuhörerrolle (vgl. Thahabi 2011, S. 192). Um dabei den Überblick zu behalten, wurde von dem Interviewer ein Protokoll geführt, in dem Notizen zur Atmosphäre, zur personalen Beziehung zum Befragten, zu Unterbrechungen sowie zu inhaltlichen Aspekten festgehalten wurden. Wichtig bei der Durchführung ist auch, dass die aufgestellte Reihenfolge der Leitfragen nicht zwingend eingehalten werden muss und somit individuell an den Befragten angepasst werden kann (vgl. Helfferich 2011, S. 193).

# 6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden zunächst die aus den Interviews gewonnenen Ergebnisse veranschaulicht. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entlang der Hauptkategorien, welche teilweise deduktiv entstanden, zum Teil jedoch auch induktiv mit Subkategorien ergänzt wurden. Zu Beginn jeder Hauptkategorie werden diese mit samt der Subkategorien inhaltlich erläutert, um die Kodierung der Textstellen ersichtlich zu gestalten. Anstelle von Prozentzahlen wird auf eine Darstellung der Ergebnisse mithilfe von ganzen Zahlen verwiesen, da es sich um sechs Interviews handelt.

Zu Beginn werden Ergebnisse zum Verständnis und den damit verbundenen Zielsetzungen des SegeLns vorgestellt (s. Kapitel 6.1). Im Anschluss daran wird ein detaillierter Überblick über die Umsetzung des festgeschriebenen SegeL-Konzepts gegeben (s. Kapitel 6.2). Darauf folgt die Darstellung der Ergebnisse, welche die Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltung bzw. Einstellung für die Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens aus Sicht der Lehrperson beinhalten (s. Kapitel 6.3). Danach werden hilfreiche Strukturen und Maßnahmen innerhalb der GeLoWe, welche für das SegeL-Konzept relevant sind, erläutert (s. Kapitel 6.4). Im darauffolgenden Kapitel werden Möglichkeiten und Chancen des SegeL-Konzepts sowohl für die Schüler als auch für die Lehrkräfte abgebildet (s. Kapitel 6.5) und Herausforderungen und Probleme des SegeL-Konzepts skizziert (s. Kapitel 6.6). Zum Abschluss werden Grenzen des SegeL-Konzepts ausgeführt (s. Kapitel 6.7) sowie Wünsche und Verbesserungsvorschläge repräsentiert (s. Kapitel 6.8).

## 6.1. Kategorie 1: Verständnis und damit verbundene Zielsetzungen des SegeLns

Dieser Kategorie wurden alle Aussagen verortet, welche dem Verständnis des selbstgesteuerten Lernens zuzuordnen sind. Dabei ergaben sich Unterschiede zwischen dem allgemeinen, persönlichen Verständnis der befragten Lehrkraft (s. Kapitel 6.1.1) und dem Verständnis der GeLoWe (s. Kapitel 6.1.2). Gleichwohl fallen unter dieser Kategorie die individuell gewählten Zielsetzungen (s. Kapitel 6.1.3), welche die SegeL-Lehrkräfte mit ihrem SegeL-Unterricht bewirken wollen.

### 6.1.1. Allgemeines Verständnis des selbstgesteuerten Lernens

Mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte verstehen unter dem selbstgesteuerten Lernen, dass die Schüler unter Eigenregie ihre Aufgaben selbst wählen, eigenständig bearbeiten und am Ende mithilfe von Musterlösungen kontrollieren (vgl. L1_6-11; L3_3-4; L4_3-4; L5_7-10_L6_3-7). Dabei könne der Schüler sowohl den Zeitpunkt des Lernens als auch den Inhalt individuell wählen (vgl. L1_6-11; L4_3-4; L6_3-7). Eine Lehrkraft formuliert:

> „Also selbstgesteuert heißt für mich eigentlich, dass man als Schüler seine Schwerpunkte selbst wählt. Vielleicht auch seine Inhalte selbst wählt. Also nicht nur, welches Fach möchte ich oder muss ich vielleicht bearbeiten einfach, weil ich mich da unsicher fühle oder weil ich daran Spaß habe, sondern auch darüber hinaus den Inhalt selbst wählen. Und natürlich zu überlegen, auf welcher Niveaustufe man arbeiten kann.“ (L6_3-7)

Hinsichtlich der inhaltlichen Selbstorganisation wird ein Beispiel genannt:

> „Das ist zum Beispiel, wenn ein Schüler schwach in Rechtschreibung ist und dann sagt er mir, dass er da gerne Übungen zu hätte. Das heißt, dann steuert er das, was er lernen möchte.“ (L5_7-10)

Eine weitere Lehrkraft findet es wichtig, selbst Angebote hinsichtlich des individuellen Lernfortschritts zu machen, damit die Aufgaben jeden einzelnen Schüler individuell voranbringen (vgl. L2_5-8). Damit einher gehe eine gewisse Art der Selbstdisziplin, wie eine andere Lehrkraft betont. „Es ist auch eine Art der Selbstdisziplin, die sich die Schüler aneignen, weil sie lernen sich selbst zu organisieren“ (L4_6-7).

### 6.1.2. Verständnis des selbstgesteuerten Lernens an der GeLoWe

Alle Lehrkräfte unterscheiden zwischen ihrem persönlichen Verständnis von selbstgesteuertem Lernen und dem Verständnis der GeLoWe. Sie sind sich einig, dass das SegeL-Konzept der GeLoWe das selbstgesteuerte Lernen eingeschränkt praktiziert (vgl. L1_4-6; L2_11; L3_4-9; L4_4-6; L5_10-13; L6_7-13).

> „Bei uns an der Schule ist es anders ausgelegt. Dadurch, dass die Fächer und die Inhalte im Endeffekt vorgegeben sind und man eigentlich nur noch die Niveaustufe selbst wählen

kann, fällt da eigentlich die Selbststeuerung etwas weg. Zusätzlich kann man sich noch die Bonusaufgaben anschauen und dort etwas nach Neigung entscheiden, wenn man noch Zeit hat. Aber die Selbststeuerung ist bei uns sicherlich ein bisschen eingeschränkter. So frei, wie es erstmal klingt, ist es hier an der Schule nicht.“ (L6_7-13)

Häufig wird von allen Befragten betont, dass das SegeL-Konzept nur teilweise das selbstgesteuerte Lernen umsetzt und die SegeL-Lehrkraft mehrfach eingreifen und unterstützen müsse (vgl. L1_90; L3_4-9; L4_4-6; L5_23-24). Eine Lehrkraft schlägt vor, das selbstgesteuerte Lernen an der Schule zu einem mitgesteuerten Lernen umzuformulieren (vgl. L1_11-13).

Eine weitere Lehrkraft sehe das SegeLn als Hinführung zu einem eigenständigen, inhaltlichen Arbeiten, was sie als sehr positiv bewerte (L3_149-150). In diesem Zusammenhang erläutert auch eine andere Lehrkraft, dass die SegeL-Stunden eine tolle Möglichkeit für die Schüler seien, sich selbst auszuprobieren (vgl. L4_8-11).

### 6.1.3. Zielsetzungen des SegeLns

Bei der Umsetzung des schuleigenen SegeL-Konzepts legen die befragten Lehrkräfte unterschiedliche Schwerpunkte.

„Meine Ziele sind erstmal eine Arbeitsatmosphäre zu schaffen, dass jeder Schüler auch selbstgesteuert arbeiten kann. Dann muss ich auch die Zeit haben, mich um einzelne Schüler zu kümmern. Aber das geht natürlich nur, wenn das Grundsetting so ist, dass jeder weiß, dass es leise ist und jeder sich an die Regeln hält. Erst dann kann es funktionieren.“ (L6_15-18)

In diesem Zusammenhang erwähnt eine weitere Lehrkraft, dass sie mit dem SegeLn in ihrer Klasse schon sehr viel erreicht habe (vgl. L1_93-95). Ihr sei dabei wichtig, „dass die Kinder erkennen, welche Aufgaben [sie] […] allein machen [können]“ (L1_84-90). Eine andere Lehrkraft führt diesen Gedanken noch etwas weiter aus:

„Unter dem Rahmen, den wir hier in der Schule haben, ist es mir schon wichtig, dass die Kinder sich selbst organisieren und sich danach auch selbst einschätzen. Sie sollen wissen, ob sie nur die einfacheren Aufgaben schaffen oder auch schon die schwierigeren Aufgaben erledigen können. Das ist aber auch von dem Thema abhängig. Bei einem Thema bearbeite ich die leichteren Aufgaben, aber ein anderes Thema habe ich viel besser verstanden und kann schwierigeren Aufgaben bearbeiten. Gerade für die Klasse 5 ist mir das wichtig, dass sie das erkennen.“ (L5_26-32)

Andere Lehrkräfte legen den Fokus auf das inhaltliche Arbeiten und Vertiefen in der SegeL-Stunde den Unterrichtsstoff des eigenen Faches.

„Wichtig finde ich, dass ich den SegeL-Unterricht dazu nutze, durchgesprochene Unterrichtsinhalte zu festigen, also mehr als Übungsstunde. Für die paar Überflieger dann auch nochmal Transferaufgaben. Aber überwiegend Festigung des Wissens und Training, weil

die ja keine Hausaufgaben aufkriegen und deshalb das Vorhandene nochmal in der Schule vertiefen. Also letztendlich mache ich daraus eine Übungsstunde.“ (L3_36-40)

Oft haben die Lehrkräfte auch den eigenen Unterricht und die Klassenarbeiten im Hinterkopf, weshalb sich die SegeL-Stunde auch inhaltlich um das Fach des SegeL-Lehrers bewege (vgl. L4_14-15; L4_23-25).

## 6.2. Kategorie 2: Umsetzung des SegeL-Konzepts

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen über die konkrete Umsetzung des schuleigenen SegeL-Konzepts an der GeLoWe. Dazu wird zu Beginn der grobe Ablauf einer SegeL-Woche und einer SegeL-Stunde gegeben (s. Kapitel 6.2.1). Dabei werden insbesondere Unterschiede zwischen den Jahrgängen fokussiert. In einem weiteren Schritt wird sich auf die Planung der jeweiligen SegeL-Stunde konzentriert (s. Kapitel 6.2.2), in der hervorgehoben wird, wie die Aufgaben für die Schüler erstellt werden. Im Anschluss daran wird auf den Inhalt der SegeL-Aufgaben (s. Kapitel 6.2.3.1) und die Differenzierung (s. Kapitel 6.2.3.2), welche mithilfe der SegeL-Aufgaben erschaffen wird, eingegangen. Darauffolgend werden die Sozialform (s. Kapitel 6.2.4), welche während der SegeL-Stunden für die Schülerschaft gilt, die Verwendung von Medien (s. Kapitel 6.2.5) innerhalb der SegeL-Stunde sowie retrospektive Ansichten (s. Kapitel 6.2.6) auf die Durchführung der SegeL-Stunden thematisiert.

### 6.2.1. Strukturierung der SegeL-Stunde

Alle befragten Lehrkräfte betonen eine strikte Einhaltung der durch die SegeL-Uhr festgelegten Phasen (vgl. L1_75; L2_81; L3_42-49; L4_27-32; L5_34-51; L6_37-40). Die Strukturierung der SegeL-Woche sei jahrgangsweise unterschiedlich (vgl. L1_32-74; L3_42-49). Während in den unteren Jahrgängen montags die Aufgaben in das Logbuch übertragen und dienstags bis donnerstags gesegeLt werde, endet die SegeL-Woche mit einem Klassenrat am Freitag, bei dem Konflikte und weitere Bedürfnisse seitens der Klasse geklärt und diskutiert werden könne (vgl. L1_73-74; L3_54). Insbesondere zu Beginn der unteren Jahrgänge müsse Routinen aufgebaut werden, da das selbstständige Arbeiten erst erlernt werden müsse, erklärt eine Lehrkraft (vgl. L6_37-40; L6_43-45). Die SegeL-Stunde finde in den oberen Jahrgängen der Sekundarstufe 1 als Lernzeit statt, in der die Schüler die Möglichkeit bekommen, eigenständig an ihren Aufgaben zu arbeiten (vgl. L3_42-49; L3_51-55; L3_161-163). „Ab Jahrgang 8 läuft alles nur noch über das iPad, da wird dann gar keine Zeit mit dem Abschreiben verloren und das kann dann für die Aufgaben wieder genutzt werden.“ (L1_179-181). Auch in diesen Jahrgängen werde die SegeL-Woche mit einer Klassenratsstunde abgeschlossen (vgl. L3_51-55).

Alle Lehrkräfte erläutern einen gleichen Ablauf der SegeL-Stunde, welche durch die SegeL-Uhr phasenweise strukturiert sei (vgl. L1_56-64; L4_27-32; L5_34-51; L6_37-40). Nachdem die Schüler zu Beginn der Stunde fünf Minuten Organisationszeit bekommen, in der sie die

benötigten Materialien zusammensuchen, beginne die dunkelblaue Phase der SegeL-Uhr. Einheitlich betonen die Lehrkräfte, dass die Ruhe in dieser Phase sehr wichtig sei und auch eingefordert werden müsse. Während dieser Phase dürfen keine Fragen gestellt werden, wodurch die Schüler Probleme allein bewältigen müssen (vgl. L1_56-64; L5_34-51; L6_37-40). Die Schüler beginnen selbstständig und in eigener Organisation mit den jeweiligen Aufgaben in einer selbst gewählten Reihenfolge (vgl. L3_42-49). In der hellblauen Phase dürfen auf Nachfrage fehlende Materialien geholt und Fragen an die betreuende Lehrkraft gestellt werden. Auch hier betonen alle Lehrkräfte, dass die Fragen ausschließlich an die Lehrkraft, nicht aber an den Sitznachbarn gerichtet werden dürfe. In den letzten fünf Minuten würden Zettel abgeheftet, die SegeL-Regatta ausgefüllt und das Material verstaut werden (vgl. L1_56-64; L3_51-55; L4_27-32; L5_34-51; L6_37-40).

Zeitgleich zu den SegeL-Stunden finde auch der Förderunterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch statt. Diese Förderstunden seien laut der Lehrkraft nicht strikt phasenweise organisiert, sondern werde offen, frei und individuell an das zu fördernde Kind angepasst. Je nach Leistungsstand, Förderbedarf und Einschätzung des Fachlehrers besuchen die Kinder den jeweiligen Förderunterricht, erklärt eine Lehrkraft (vgl. L1_56-64).

Unterschiede zwischen den Aussagen der Lehrkräfte zeigen sich in der Einführung der SegeL-Woche. Eine Lehrkraft beginnt die SegeL-Woche mit einer Erzählrunde, in der die Kinder vom Wochenende oder aus den Ferien erzählen können. Anknüpfend daran erhalten die Schüler die Aufgabe, das freie Erzählen in einen fließenden Text zu übertragen. „So versuchen wir dieses freie Erzählen an ein kleines freies Schreiben anzuknüpfen, dass sie nicht immer nur in so [festen] Formaten schreiben […]“ (L1_38-39).

### 6.2.2. Planung der SegeL-Woche

Mehr als die Hälfte der Befragten planen und bereiten die SegeL-Aufgaben im Team vor. Eine Lehrkraft bereitet demnach vier Wochen lang für den gesamten Jahrgang die SegeL-Aufgaben für ein Fach vor, kopiert diese und stellt sie für alle SegeL-Lehrkräfte zur Verfügung (vgl. L1_14-16; L4_88-89; L5_117-119; L6_110-112). Vereinzelnd würden die Aufgaben von der jeweiligen SegeL-Lehrkraft ergänzt werden, wenn diese zusätzlichen Bedarf bei einem Schüler feststellen.

> „Zum Beispiel jetzt im Jahrgang 5 sind die Schüler, die aus der Grundschule kommen. Da ist die Schrift von einigen Schülern nicht leserlich. Dann habe ich mir schon zusätzliche Aufgaben ausgesucht. Wenn dann eine bestimmte Aufgabe nicht mehr geschafft wird, ist das nicht so schlimm. Und das sage ich den Schülern auch so.“ (L5_17-21)

Die teamorientierte Arbeit wird von den meisten Befragten als positive Arbeitsentlastung anerkannt. Eine Lehrkraft erläutert:

„Aber es spart natürlich sehr viel Zeit, wenn meine Kollegen die Aufgaben vorbereiten, weil die Vorbereitung sehr zeitintensiv ist. Man muss dann auch immer zu allen Inhalten Sternchen-1- und Sternchen-2-Aufgaben finden und erstellen und das dauert schon lange, wenn man das macht. Eigentlich wünsche ich mir, dass ich das selbst vorbereite, aber es erspart mir eine Menge Zeit.“ (L5_124-131)

Eine Befragte ergänzt:

„Und die Aufteilung zwischen den Deutschkollegen ist eine gute Arbeitsentlastung. Ich meine, ich habe meine letzte Deutschstunde am Freitag. Das heißt, ich müsste am Wochenende mir überlegen, wo ich am nächsten Freitag ende, weil ich am Montag ja die SegeL-Aufgaben schon wieder fertig haben muss.“ (L1_157-161)

Zusätzlich betont eine weitere Lehrkraft, dass durch die Arbeitsaufteilung im Team die Kommunikationsstruktur zwischen den Kollegen gefördert werde.

„Das finde ich auch eine super Sache […], weil ich diesen Austausch mit den Kollegen auch so sehr schätze. Dadurch kommt man auch nochmal ganz anders ins Gespräch. Wenn ich in meinem Deutschunterricht merke, dass ich dringend eine Übung für Groß- und Kleinschreibung brauche, spreche ich mit denen darüber. Man ist da besser unterstützt und kann das besser gemeinsam organisieren.“ (L4_89-94)

Hinzu käme, dass die Leistungsstände der einzelnen Lerngruppen durch die Vorbereitung im Team besser miteinander verglichen werden könne. Durch die stetige Kommunikation zwischen den Kollegen sei dieser Austausch wichtig und unumgänglich (vgl. L2_69-72).

Alternativ werden die SegeL-Aufgaben auch individuell von der jeweiligen Fachlehrkraft vorbereitet. Durch die individuelle Vorbereitung könne der Inhalt der SegeL-Aufgaben abgestimmt auf den eigenen Unterricht als intensive Übungsmöglichkeit gesehen werden (vgl. L1_20-24; L2_48-50). Weiter habe die Lehrkraft den individuellen Leistungsstand der Lerngruppe besser im Blick, wodurch sie auch bei Problemen leichter helfen und über die Aufgaben hinaus vorteilhafter unterstützen könne. Dadurch sei individuelleres Arbeiten möglich (vgl. L2_69-79).

### 6.2.3. SegeL-Aufgaben

In dieser Kategorie finden sich Aussagen über die SegeL-Aufgaben wieder. Dabei wird zwischen Aussagen zu dem Aufgabeninhalt (s. Kapitel 6.2.3.1), welcher von Fach zu Fach variiert, und der Differenzierung der Aufgaben (s. Kapitel 6.2.3.2) unterschieden.

#### 6.2.3.1. Aufgabeninhalt

Inhaltlich orientieren sich die meisten Lehrkräfte an der Thematik des Unterrichts. Eine Lehrkraft gibt an, dass sie durch die SegeL-Aufgaben ihren momentanen Unterrichtsinhalt vertiefen und festigen möchte. Sie behauptet, dass die Schüler diesen Zusammenhang zum Unterrichtsstoff einfordern und andererseits den Sinn und Zweck der jeweiligen Aufgabe nicht

verstehen (vgl. L3_154-156). Inhaltlich orientieren sich zwei Lehrkräfte an den Themen aus den Büchern, welche sie im Fachunterricht verwenden (vgl. L3_163-165; L4_86).
Andere nutzen die SegeL-Aufgaben, um Grundlagentraining in Bereichen wie Rechtschreibung oder Leseverstehen zu integrieren. Werden Defizite in grundlegenden Themengebieten festgestellt, so können die SegeL-Aufgaben thematisch angelehnt an den Unterrichtsinhalt teilweise behoben werden (vgl. L2_37-48). Eine Lehrkraft erläutert ein Beispiel, welches sie in Jahrgang 5 im Fach Deutsch durchgeführt hat:

> „Also zum Beispiel schreiben wir jetzt Gespenstergeschichten. Also kriegen die Arbeitsblätter zur wörtlichen Rede. Und dann ist die Aufgabe zum Beispiel ‚Nutze Präteritum'. […] Da kann man da Schwerpunkte herausgreifen, die man im Unterricht zwar auch bearbeitet, aber jetzt nicht durch ewige Übungsphasen [üben kann]. Man kann Unterricht nicht ewig blockieren, denn vier Stunden sind in [Jahrgang] fünf nun mal wirklich eine knappe, begrenzte Zeit." (L1_25-30)

Eine weitere Lehrkraft betont, dass es wichtig sei, an den Grundlagen des Faches in den unteren Jahrgängen 5 und 6 zu arbeiten, damit diese nicht in den oberen Jahrgängen fehlen und nicht mehr behoben werden können (vgl. L5_21-23).

#### 6.2.3.2. Differenzierung der Aufgaben

Bezüglich der Differenzierung sind die Lehrkräfte sind einig, dass diese ausreichend stattfinde, um jeden Schüler mitzunehmen (vgl. L1_140-141). Die differenzierenden Aufgaben seien strukturell in jedem Fach gleichermaßen aufgestellt. Pro Fach gäbe es Basis-, Sternchen-1- und Sternchen-2-Aufgaben, die nach aufsteigendem Niveau geordnet sind. Bei der Bearbeitung der Aufgaben sei es Pflicht, die Basis- und Sternchen-1-Aufgaben zu bearbeiten (vgl. L1_95-96; L2_11-13). Ab dem Jahrgang 8 seien die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch in E- und G-Kurse eingeteilt, mit der eine äußere Differenzierung bereits erfolge (vgl. L2_54-55). Durch diese haben die Schüler eingeschränktere Wahlmöglichkeiten, da sie in den G-Kursen die Sternchen-1- und in den E-Kursen die Sternchen-2-Aufgaben wählen müssen. Eine Lehrkraft betont dennoch, dass sie versuche differenzierende Rechercheaufgaben in die SegeL-Woche zu integrieren, um auch dort der Aufgabe der Differenzierung gerecht zu werden (vgl. L2_54-57).
Im Sinne der Differenzierung erwähnt eine Lehrkraft, dass die Kinder mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten auch die Möglichkeit des Lernbüros haben. Dort können diese Schüler gemeinsam mit einer ausgebildeten Förderschullehrerin die SegeL-Aufgaben unter Einhaltung der SegeL-Regeln bearbeiten (vgl. L1_131-134). Dieses Angebot gelte für alle Schüler, die reizoffen sind und Probleme mit dem stillen Sitzen und Arbeiten haben (vgl. L1_135-138).

### 6.2.4. Sozialform im SegeL-Unterricht

Bezüglich der Sozialform sind sich die Lehrkräfte durchweg einig, dass die Schüler unter der Ruhe, die das stille Arbeiten bietet, effektiver lernen können. Eine Lehrkraft erläutert, dass verschiedene Anläufe, das SegeLn und die Sozialform während der SegeL-Stunde zu ändern, seitens der Lehrkräfte gänzlich auf Unverständnis gestoßen seien. „Das sprengt für mich diesen Gedanken des ‚Ich setz mich mal in Ruhe hin und mach was für mich'."(L1_166-167). Die Ruhe in den SegeL-Stunden wird laut den befragten Lehrkräften sowohl von den Schülern als auch von ihnen selbst als sehr angenehm empfunden. Insbesondere die Ruhe finde sich im alltäglichen Unterricht außerhalb von Klassenarbeiten wenig wieder, erklärt eine Lehrkraft (vgl. L1_170-173). Diese Ruhe sei durch Partner- und Gruppenarbeit gefährdet, weshalb diese Sozialformen im SegeL-Unterricht keine Berücksichtigung finde (vgl. L1_165-168; L1_170-173).

### 6.2.5. Verwendung von Medien

Während der SegeL-Stunde verwenden alle befragten Lehrkräfte wenig Medien. Ausschließlich das Logbuch werde von jeder Lehrkraft erwähnt und verwendet. Insbesondere in den Jahrgängen 5 bis 7 werde das Logbuch als sehr hilfreich empfunden und finde seine Verwendung hauptsächlich in den SegeL-Stunden (vgl. L1_44-49; L4_98; L5_133; L6_163). Die Aufgaben, welche die Kinder zu Beginn jeder SegeL-Woche abschreiben sollen, werden in eine vorgefertigte Tabelle im Logbuch eingetragen (vgl. L1_44-49). Dazu nennt eine Lehrkraft ein treffendes Beispiel:

> „Wir haben beispielsweise einen etwas grobmotorisch veranlagten jungen Mann, der hat ein bisschen Schwierigkeiten mit der Handschrift. Er würde an so einer Tabelle mindestens 20 Minuten, das ist dann nicht mehr so. In der Zeit können sie dann auch schon anfangen zu arbeiten." (L1_44-49).

Ein weiteres Medium, welches bei allen unterrichtenden SegeL-Lehrkräften Verwendung finde, sei die SegeL-Uhr. Eine Lehrkraft betont, dass dadurch jedem Schüler jederzeit klar sei, in welcher Phase er sich befinde und welche Regeln gelten (vgl. L2_162-165). Auch drei weitere Lehrkräfte empfinden die SegeL-Uhr als positives, unterstützendes Medium (vgl. L2_162-163; L5_35; L6_163-164). In den Jahrgängen 8 bis 10 laufe das SegeLn aktuell ausschließlich über das Tablet oder iPad (vgl. L6_161-165). Weitere digitale oder analoge Medien würden im SegeL-Unterricht nicht verwendet werden (vgl. L5_133).

### 6.2.6. Kontrolle der Aufgaben

Die Aufgaben werden auf unterschiedliche Art und Weise von den Lehrkräften kontrolliert. Eine Lehrkraft berichtet, dass sie versucht während der dunkelblauen Phase, in der keine Fragen gestellt werden dürfen, die SegeL-Ordner mit den Aufgaben zu kontrollieren. Dies gelinge ihr aus Zeitgründen meist nicht (vgl. L5_54-55). Eine weitere Befragte deutet an, dass sie

gemeinsam mit ihrem Kollegen am Freitag in der Klassenratsstunde die Logbücher kontrolliere. Dies stufe sie jedoch als nicht hilfreich ein (vgl. L2_165-167). Die Unterschrift der Erziehungsberechtigten im Logbuch, welche jedes Kind wöchentlich vorzeigen müsse, werde ebenfalls im Laufe der SegeL-Woche von zwei Lehrkräften kontrolliert (vgl. L1_51-53; L5_54-55). Eine inhaltliche Kontrolle der Aufgaben mit Rückmeldungen zur Selbsteinschätzung wird ausschließlich von einer Lehrkraft gegeben. Sie stellt dar:

> „[…] Ich schreibe acht Namen bei mir an der Tafel verdeckt, die ich dann die letzten fünf Minuten aufdecke. Diese Schüler müssen mir dann ihre SegeL-Aufgaben mitgeben. Die schaue ich mir dann an und schreibe auch ein paar Kommentare daran. Dabei geht es mir aber eher um die selbstgesteuerte Arbeit. Also ich möchte beziehungsweise ich darf die SegeL-Aufgaben ja auch gar nicht bewerten. Ich möchte denen aber trotzdem eine Rückmeldung geben. Und dabei beziehe ich mich darauf, ob die Kinder die Selbsteinschätzung ausgefüllt haben, wie strukturiert gearbeitet wurde und so weiter. Meistens schreibe ich auch einen kleinen Kommentar, was man nächstes Mal besser machen kann. Und so habe ich dann von jedem Schüler in einem Halbjahr die SegeL-Aufgaben drei- bis vier Mal gesehen und habe einen groben Überblick.“ (L1_64-73)

## 6.3. Kategorie 3: Fähigkeiten, Kompetenzen und Einstellung für die Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens

Unter dieser Kategorie fallen alle Aussagen, welche zu der SegeL-Lehrkraft als Person getroffen wurden. Dabei wird zwischen der individuellen Rolle der SegeL-Lehrkraft (s. Kapitel 6.3.1), in der sich die Befragten sehen, und den Aufgaben und Kompetenzen einer Lehrkraft im SegeL-Unterricht (s. Kapitel 6.3.2) unterschieden.

### 6.3.1. Rolle der SegeL-Lehrkraft

Die befragten Lehrkräfte stimmen kollektiv überein, dass sie als SegeL-Lehrkraft eine beobachtende und beratende Rolle einnehmen (vgl. L1_114; L2_100; L3_117; L4_38; L5_75; L6_50). Eine Lehrkraft erläutert dies wie folgt:

> „Ich mache Problemberatung. Das heißt also, ich habe einen Schüler mit Defiziten. Dann setze ich mich daneben und kann da bei dem Problem helfen. Wenn ich eine Lernberatung mache, dann habe ich mehr den Lernfortschritt und das Können im Blick. Das ist auch sehr defizitorientiert und hat mehr das große Ganze im Blick.“ (L2_100-103)

Andere Lehrkräfte sehen sich als „Schiedsrichterin“ (L1_120) oder als „Organisatorin des Lernprozesses“ (L4_35). Alle Lehrkräfte geben an, den Schülern als Stütze im SegeL-Unterricht Struktur zu geben, die bei der Umsetzung des Konzepts notwendig seien (vgl. L1_122-123; L3_117-118; L4_35; L5_75-76; L6_50-51). Während der beobachtenden Lernbegleitung

können die Lehrkräfte sowohl inhaltlich bei der Aufgabenauswahl als auch motivational bei der Bearbeitung der Aufgaben unterstützen, erklärt eine Lehrkraft (vgl. L4_38-43).

> „Lernbegleitung denke ich passt auch gut, weil im Grunde berücksichtigt man die unterschiedlichen Stufen der Schüler bei der Aufgabenauswahl und begleitet sie so, dass sie ihre Erfolgserlebnisse haben. Also, dass man sie wirklich begleitet in ihrem Lernfortschritt und bei Problemen auch Tipps und Hilfestellungen gibt. Oder auch einfach mal ein bisschen motiviert. Da reicht es auch zu sagen: ‚Pass auf, du bist doch schon halb fertig. Den Rest schaffst du auch noch!'." (ebd.)

Eine Lehrkraft gibt zu bedenken, dass die Lernbegleitung insbesondere in den 5. und 6. Jahrgängen enger gefasst werden müsse, da die Schüler dort erst lernen müssten, selbstgesteuert zu arbeiten. Sie legt dar, dass dies die Voraussetzung für eine Lernbegleitung sei (vgl. L6_66-73). Eine andere Lehrkraft unterstützt diesen Gedanken und führt ihn weiter aus:

> „Wenn ich vor allem bei den Kleinen merke, dass sie in Gedanken sind, frage ich, ob sie weiterkommen oder Hilfe brauchen, obwohl das ihre Aufgabe ist." (L5_70-72)

### 6.3.2. Aufgaben und Kompetenzen einer SegeL-Lehrkraft

Alle Lehrkräfte betonen mehrfach, dass es wichtig sei, während der SegeL-Stunde, regelmäßig für Ruhe zu sorgen (vgl. L1_90-93; L1_120-122; L3_114-117; L3_165-171; L6_48-50). „Den Satz ‚Jeder hat das Recht in Ruhe zu lernen' […] sage ich schon das ein oder andere Mal in der SegeL-Stunde" (L1_90-91), erklärt eine Lehrerin. Durch die Ruhe sorge die Lehrkraft für Struktur, Ordnung und eine angenehme Arbeitsatmosphäre, in der jeder Schüler arbeiten könne (vgl. L3_114-117; L6_75). Eine weitere Lehrkraft unterstützt diese Aussage und erläutert, dass die Schüler durch die Ruhe erst eigenständig arbeiten können (vgl. L3_114-117). Insbesondere die jüngeren Schüler brauchen durch die Lehrkraft eine Struktur vorgegeben, erwähnt eine Befragte (vgl. L1_120-122). Ankündigungen zur Zeitangabe oder inhaltliche Orientierungspunkte können durch die Lehrkraft gegeben werden, um den Schüler auf dem Weg zur Selbstständigkeit zu unterstützen (vgl. L1_ 120-122; L3_165-171). In höheren Jahrgängen müsse nur ein äußerer Rahmen gegeben werden, da diese bereits das Konzept kennen und konzentriert und still arbeiten, berichtet eine Lehrkraft (vgl. L3_165-171; L6_48-50; L6_51-53).

Eine weitere wichtige Kompetenz sei laut allen Lehrkräften die Fachkompetenz (vgl. L2_13-18; L3_57-60; L5_80-81; L6_31-35). Mit Blick auf den eigenen Fachunterricht könne die SegeL-Lehrkraft individuell unterstützen, indem Missverständnisse und inhaltliche Probleme aufgedeckt werden können (vgl. L3_49-51). Oft korrigieren die Lehrkräfte auch Rechtschreibfehler oder machen auf Aufgabenfehler aufmerksam, um Folgefehlern entgegenzuwirken, erläutert eine Lehrkraft (vgl. L6_31-35). Eine Englischlehrkraft gibt dazu ein Beispiel:

„Aber gerade im Englischunterricht sind zum Beispiel Basisaufgaben immer die neuen Vokabeln und die Schüler wissen, dass in der nächsten Woche genau diese Vokabeln abgeprüft werden, sodass man da nochmal darauf hinweisen kann. Wenn ich weiß, dass der Schüler immer schwache Vokabelteste schreibt, suche ich das Gespräch und zeige, dass man die Zeit auch nutzen kann. Ich unterstütze viel, schaue auch gemeinsam mit dem Schüler, was genau schiefläuft und schlage anderen Lernmethoden vor.“ (L6_54-59)

Eine weitere Befragte sieht die Hauptkompetenz darin, die richtigen Aufgaben zu stellen. Dabei lege sie in der Vorbereitung ihren Fokus auf dem Umfang, das Niveau, Spielraum für Kreativität und Spaß bei der Aufgabe (vgl. L2_118-123). Dazu führt sie aus:

„Das finde ich ist eine höchst anspruchsvolle Aufgabe. Ich merke dann meist auch, je nachdem, inwieweit mir das dann auch gelungen ist. Von Woche zu Woche läuft es mal besser mal weniger gut. Also das steht und fällt ganz viel mit der Aufgabenauswahl. Dann muss ich viel einerseits beobachten und begleiten und beraten, aber andererseits muss ich auch mal aushalten können, dass einer nichts tut und das fällt manchmal schwer.“ (L2_123-127)

Eine weitere Schwierigkeit sei, dass die Fachkompetenz sich ausschließlich auf die eigenen Fächer beziehe. In Fächern, die nicht von der SegeL-Lehrkraft unterrichtet werden, wird eine gegenseitige Unterstützung zwischen den Mitschülern eingefordert oder auf den Fachlehrer verwiesen, beleuchten drei Lehrkräfte (vgl. L3_57-60; L5_80-81; L6_63). Die Kombination aus einer angenehmen Lehrerpersönlichkeit und der Fachkompetenz sei die schwierigste Aufgabe, erklärt eine Befragte (vgl. L4_45-46). Hinzu käme die Diagnosekompetenz, die die unterschiedlichen Leistungsstände der Schüler erfasst (vgl. L4_46-50). Dazu müsse die Lehrkraft einen Blick haben, lernwillige Schüler zu unterstützen und nicht arbeitende Schüler zu motivieren (vgl. L3_118-122). An dieser Stelle sei eine gute Beziehung zu den Schülern sehr wichtig:

„Und da ist in erster Linie wichtig, dass die Beziehung zu den Schülern stimmt. Das heißt, die Beziehung zu jedem einzelnen Schüler der Klasse muss aufgebaut werden. Aber das geht nicht von jetzt auf gleich. Dann muss man selbst als Lehrer strukturiert sein, wissen was man will und seine Grenze kennen. Damit kann dann eine angenehme Arbeitsatmosphäre hergestellt werden.“ (L6_ 76-81).

Wichtige Kompetenzen für den Aufbau einer angenehmen Arbeitsatmosphäre seien Geduld und Ruhe (vgl. L1_230-231). Im Hinterkopf stehe dabei immer, dass die Schüler, die vor einem sitzen, Kinder seien, die durch die Schule und die Lehrkräfte in einer sehr wichtigen Lebensphase begleitet werden. Dieser Verantwortung, die damit einher gehe, müsse man sich bewusst sein, verdeutlicht eine Lehrkraft (vgl. L4_120-122). Eine weitere Lehrkraft nutze die Zeit in den SegeL-Stunden, um nicht nur inhaltlich zu arbeiten, sondern auch soziale Konflikte innerhalb der Klasse zu lösen.

„Ich habe auch die SegeL-Stunden, in denen wir Konflikte lösen. Da schnappe ich mir dann zwei oder drei Schüler und frage, warum bestimmte Sachen nicht so funktionieren. Dann kläre ich auch mal Klassenangelegenheiten im kleinen Kreis.“ (L3_101-104)

Neben dem Aufbau einer schülerfreundlichen Beziehung sei es auch wichtig, dass die unterrichtende Lehrkraft Grenzen setzen kann.

„Zweitens ist es auch wichtig, gerade wenn man das jahrelang macht, dass man nicht so Gespräche verfällt, die nichts mit dem Unterricht zu tun haben, nur weil es gerade angenehm ist, mit dem Schüler zu reden. Da ist es dann auch wichtig, dass man sich selbst diszipliniert und weiß, worum es gerade geht.“ (L6_80-83)

### 6.4. Kategorie 4: Hilfreiche Strukturen und Maßnahmen innerhalb der GeLoWe für das SegeL-Konzept

Die Schule habe durch ihr selbst entwickeltes SegeL-Konzept viele hilfreiche Strukturen für die Lehrkräfte vorgegeben (vgl. L1_146-157; L2_153-158; L3_39-44; L4_79-84; L5_116; L6_37-38). Zu Beginn jeden fünften Jahrgangs gäbe es eine Vorbereitungswoche am Ende der Sommerferien, in der jeder SegeL-Lehrkraft an einem gesamten Vormittag das SegeL-Konzept durch die Schulleitung vorgestellt und detailliert erläutert werde. Neben dem organisatorischen Rahmen werde den SegeL-Lehrkräften das Prinzip der SegeL-Uhr, der Leitordner, das Logbuch und viele weitere Maßnahmen und Differenzierungsmöglichkeiten erläutert, die mit dem SegeL-Unterricht in Zusammenhang stehen (vgl. L1_146-157; L2_153-154; L3_39-44). Dieser festgelegte Rahmen werde insofern als Unterstützungsmaßnahme gesehen, als dass er in jeder Klasse gleich sei. Eine Lehrkraft betont, dass dieses Phänomen insbesondere bei Vertretungsstunden in einer Lerngruppe als positiv angesehen werde, da vor Ort der gleiche Rahmen mit denselben Regeln vorzufinden sei. Dies verhelfe zu einer konzeptgetreueren Umsetzung (vgl. L2_153_158). Auch der Rahmen der Aufgabenstellung mit den verschiedenen Differenzierungsmöglichkeiten zwischen Bonus-, Sternchen-1- und Sternchen-2-Aufgaben sei von der Schule vorgegeben. Sowohl inhaltlich als auch in der Planung der SegeL-Stunde haben die SegeL-Lehrkräfte jedoch eigene Entfaltungsmöglichkeiten, führt eine Lehrkraft aus (vgl. L5_116; L5_119-122). Die Aufgaben wurden in den letzten Jahrgängen in einem Pool gesammelt, sodass diese im nächsten Jahr erneut verwendet werden können, erläutert eine Lehrkraft (vgl. L6_151-152). Diese müsse jede Lehrkraft jedoch an den eigenen Unterricht individuell anpassen, da die Aufgaben an aktuellen Themen oder auch Vokabeln aktualisiert werden müssen. Somit sei der Gedanke eines Aufgabenpools in Fächern wie Englisch eher unsinnig (vgl. L6_152-159).

Insgesamt sprechen die befragten Lehrkräfte von einem angenehmen Arbeitsklima, in dem sie sich sehr aufgehoben und ausreichend unterstützt fühlen. Mehrfach wird die Schulleitung von

den Lehrkräften positiv hervorgehoben (vgl. L1_146-157; L3_44; L4_79-84; L4_117-120; L4_122-123; L5_119-122).

## 6.5. Kategorie 5: Möglichkeiten und Chancen des selbstgesteuerten Lernens

In dieser Kategorie werden Vorteile des selbstgesteuerten Lernens an der GeLoWe vorgestellt. Dabei wird zwischen Möglichkeiten und Chancen für Schüler (s. Kapitel 6.5.1) sowie für Lehrkräfte (s. Kapitel 6.5.2) unterschieden. Abschließend werden Aussagen, inwiefern das SegeL-Konzept der GeLoWe für alle Schüler als geeignet angesehen wird, festgehalten (s. Kapitel 6.5.3).

### 6.5.1. Möglichkeiten und Chancen für die Schüler

Laut allen befragten Lehrkräften sei die größte Chance für die Schüler, selbstständiges und strukturiertes Arbeiten zu lernen (vgl. L1_168-179; L2_140-145; L3_125-128; L4_62-67; L5_89-96; L6_22-23; L6_30-31; L6_85-86). Die eigene Lernzeit selbst einzuteilen, einen Überblick über den Lernstoff der Woche zu behalten und eine geeignete Lernmethode für sich zu wählen seien positive Effekte, die dem Schüler zukünftige Erfolgserlebnisse liefere (vgl. L3_125-128). Das Erlernen des selbstständigen Arbeitens bringe auch weiterführende Vorteile, erläutert eine Lehrkraft.

> „Vor allem jetzt in der Klasse 5 ist das viel Selbstmanagement. Sie müssen sich selbst organisieren und lernen, ihre Sachen zu strukturieren. Das brauchen die später auch zu Hause. Sie müssen sich allein bestimmte Sachen aneignen. Sie lernen, sich die Aufgaben für die ganze Woche einzuteilen und schauen, was sie in der Schule erledigen können. Vielleicht müssen sie dann auch sowas wie Vokabeln nochmal zu Hause weiter lernen. Sie lernen dadurch auch, wofür sie mehr Zeit brauchen und wofür weniger. Gerade mit Blick auf die Stillarbeit. Einfach schauen, ob sie für die Aufgabe Stille brauchen oder brauchen sie es zum Beispiel, wie beim Vokabeln lernen in Englisch, dass sie sich die Vokabeln laut aussprechen.“ (L5_89-96)

Eine weitere Lehrkraft bestärkt diese Aussage, indem sie die Stärkung des Selbstbewusstseins durch die erlernte Selbstständigkeit hervorhebt (vgl. L4_62-63).

> „Ich finde, das ist eine super Chance, sich auszuprobieren und auch Erfolgserlebnisse zu haben. Einfach selbstständig zu arbeiten, das stärkt auch das Selbstbewusstsein. Das bietet auch der Unterricht sonst nicht. Möglichkeiten haben sie dabei auch permanent. Einfach die Chance zu haben, wenn man die Sternchen-1-Aufgabe geschafft hat, sich vielleicht einfach nochmal an die Sternchen-2-Aufgabe zu trauen. Sich der schwierigeren Aufgaben zu stellen und das auch zu schaffen und dadurch ein Erfolgserlebnis zu haben.“ (L4_62-67)

Zwei Lehrkräfte betonen, dass die Schüler zudem eine Stunde am Tag haben, in der sie in Ruhe arbeiten können. Insbesondere der Aspekt der Ruhe sei in der Schule von großer Bedeutung, da diese weniger oft im Unterricht und in den Pausen zu finden sei. Viele Schüler benötigen diese Ruhe jedoch, um konzentriert und effektiv arbeiten zu können, belegt eine Lehrkraft (vgl. L1_ 75-82). Primär gäbe es dazu auch positive Rückmeldungen seitens der Schülerschaft aus den höheren Jahrgängen (vgl. L1_75; L2_207-210).

> „Die schlagen hier teilweise um 07:30 Uhr auf und gehen um 16:00 Uhr wieder nach Hause. In der Zeit war es 8 Stunden laut. Ja, auch die Pausen sind laut. Und dann ist eine Stunde mal Ruhe. Das haben so viele in meiner alten Klasse so genossen.“ (L1_76-79)

Erfahrungsgemäß können diese Schüler, die im Laufe ihrer Schulbahn selbstgesteuertes Lernen bereits gelernt haben, vermehrt eigenständig arbeiten und individuelle Probleme autonom lösen (vgl. L2_140).

> „Also Vorteile sind ganz klar und das merkt man in höheren Klassen, dass einige Schüler wirklich gelernt haben sich mit einer Aufgabe auseinanderzusetzen. Gerade diese dunkelblaue Phase, wo sie wirklich gezwungen sind, sich mit dieser Aufgabe auseinanderzusetzen und wirklich auch durchzuhalten, auch wenn man erstmal eine große Hürde vor sich sieht. Das ist gut und wichtig. Das haben die, die es können irgendwann richtig gut gelernt, sodass man die dann auch zum Beispiel in der 10 an den Zentralabschlussprüfungs-Heften arbeiten lassen kann.“ (L4_140-145)

Eine Lehrkraft erläutert, dass die Schüler des 10. Jahrgangs statt SegeL-Stunden sogenannte Lernzeiten haben, in der sie Räumlichkeiten des Fachlehrers aufzusuchen können, um individuelle, fachliche Probleme und Hürden zu lösen (vgl. L1_215-222. Auch diese Art der Selbststeuerung wird von den befragten Lehrkräften als positiv bewertet (vgl. L1_222; L2_144-145; L3_128; L6_31).

### 6.5.2. Möglichkeiten und Chancen für die Lehrkraft

Möglichkeiten und Chancen seitens der unterrichtenden SegeL-Lehrkraft seien hauptsächlich die vermehrte Nähe zur Klasse, die besonders als Klassenlehrkraft eine intensivere Beziehung zu den Schülern ermöglicht (vgl. L3_106-109). Sowohl zwischenmenschliche Interaktionen als auch fachliche Hürden können laut einer Befragten besser wahrgenommen werden (vgl. L3_134-137). Durch das Beobachten und Begleiten im Lernprozess könne die Lehrer-Schüler-Beziehung intensiviert und gestärkt werden (vgl. L4_69-72). Eine Lehrkraft verdeutlicht diesen Gedanken:

> „Ich kann sie ganz anders unterstützen. Ich habe auch mal die Möglichkeit, die Kinder zu beobachten. Klar, im Unterricht beobachte ich auch, aber das ist anders. Wenn sie still arbeiten, habe ich Zeit zu schauen, wer arbeitet unkonzentriert und wer braucht wie viele Pausen. Auch wenn sie kurz aus dem Fenster schauen, ist das nicht gleich eine

Arbeitsverweigerung, sondern vielleicht eine kleine Gedankenpause. Ich kann viel mehr beobachten, wie lang diese Pause dauert und wie schnell sie wieder zum Arbeiten kommen. Dadurch lerne ich gerade als Klassenlehrerin meine Klasse nochmal ganz anders und richtig kennen." (L5_98-105)

Neben den sozialen Vorteilen ergeben sich auch inhaltliche Möglichkeiten, den eigenen Unterricht zu entlasten, verdeutlicht eine Lehrkraft (vgl. L6_97).

„In Bezug auf den Unterricht habe ich nochmal die Möglichkeit, gewisse Inhalte zu vertiefen. Gerade in Englisch ist das auch nochmal Zeit, wo ich Vokabeln lerne und mit Aufgaben die Inhalte gut vertiefen kann. Dann habe ich da auch viele Aufgaben, die auf diese Vokabeln basieren. Dadurch kann ich irgendwo meinen Unterricht auch entlasten. Ich habe noch mehr Möglichkeiten sicherzugehen, dass die Inhalte bearbeitet werden." (L6_97-100)

Hinzu käme, dass der Schulalltag neben der inhaltlichen Entlastung durch Entfallen von Klausuren angenehmer und korrekturfreundlicher gestaltet werde (vgl. L6_100-103). Die SegeL-Stunden seien entspannte Stunden, „die den Unterrichtsalltag ein bisschen entzerren" (L6_122-123).

### 6.5.3. Eignung des SegeL-Konzepts

In der Eignung des SegeL-Konzepts der GeLoWe sind sich die befragten Lehrkräfte uneinig. Drei Lehrkräfte unterscheiden dabei zwischen leistungsstarke und leistungsschwache Schüler. Das SegeL-Konzept sei besonders für leistungsstarke Schüler geeignet, die eine gewisse Motivation, Kreativität und Fähigkeit der Selbstorganisation mitbringen. Leistungsschwächere Schüler hingegen kämen weniger gut mit wenig Struktur und der offenen Arbeitsatmosphäre klar, da sie eine geringe Frustrationstoleranz besitzen und vermehrt Unterstützung beim Bewältigen der Aufgaben benötigen. Insbesondere mit Blick auf den zeitlichen Umfang der SegeL-Stunden, der laut den Lehrkräften für leistungsschwächere Schüler deutlich zu wenig sei, sei das Konzept nicht für jeden Schüler geeignet (vgl. L2_134-137; L3_130-132; L5_107-113). Eine Lehrkraft widerspricht diesem:

„Gerade für die Kinder mit einem Förderschwerpunkt zum Beispiel ESE, also emotional-soziale Entwicklung, [ist das SegeL-Konzept geeignet]. Für die ist das besonders wichtig finde ich, weil die diese Ruhephase brauchen, um richtig arbeiten zu können." (L4_74-77)

Eine andere Befragte unterscheidet im Sinne der Eignung zwischen der Ausführung des selbstgesteuerten Lernens und des von ihr definierten mitgesteuerten Lernens. „[…] Das echte selbstgesteuerte Lernen, das, was wir hier nicht machen, können wenige [Schüler]." (L1_126). Hingegen sei das SegeL-Konzept an der GeLoWe, welches sie als mitgesteuertes Lernen definiert und als „nützlich und gewinnbringend" (L1_110) erachtet, für jeden Schüler aus ihrer Klasse geeignet (vgl. L1_126-131).

„Klar sind da einige, die wehren sich gegen alles. Aber ich glaube im Großen und Ganzen erreicht man mit der SegeL-Stunde wirklich viele Schüler.“ (L1_229-230)

Wiederum liege die Antwort der Eignung des SegeL-Konzepts auf Seiten der Motivation, erörtert eine weitere Lehrkraft. Dazu diskutiert sie:

„Ich glaube, dass jeder Schüler davon profitieren kann. insbesondere wenn es darum geht, dass man als Lehrer die Möglichkeit hat, den Schülern individuelle Unterstützung anzubieten. […] Alle Schüler, die bereit sind die Zeit produktiv zu nutzen, egal ob stark oder schwach, profitieren davon. Aber es gibt natürlich auch Schüler, denen die Motivation fehlt und wo ich immer wieder feststelle, dass sie in der Stunde kaum was geschafft haben. […] Dieser Motivationsgedanke ist da glaube ich der Knackpunkt. Ich glaube nicht, dass das Leistungsvermögen etwas damit zu tun hat, inwieweit man davon profitiert, sondern eher dieser Motivationsaspekt.“ (L6_127-139)

## 6.6. Kategorie 6: Herausforderungen des selbstgesteuerten Lernens

In dieser Kategorie finden sich alle genannten Herausforderungen des selbstgesteuerten Lernkonzepts wieder. Dabei wird zwischen Herausforderungen während der Planung der SegeL-Stunden (s. Kapitel 6.6.1) und Herausforderung in der Umsetzung der geplanten SegeL-Stunden (s. Kapitel 6.6.2) unterschieden.

### 6.6.1. Herausforderung in der Planung

Während der Planung der SegeL-Stunden ständen die Lehrkräfte vor der Herausforderung, geeignete Aufgaben mit mehreren Differenzierungsmöglichkeiten zu erstellen, die inhaltlich auf den Unterrichtsstoff abgestimmt seien. Die korrekte Erstellung dieser Aufgaben nehme sehr viel Zeit in Anspruch und stelle eine weitere Arbeitsbelastung im Schulalltag dar (vgl. L1_161-162; L2_69-79; L6_103-107). Besonders in den Wahlpflichtfächern wie Darstellen und Gestalten, Hauswirtschaft oder Technik, welche ab dem Jahrgang 7 auch im SegeLn bearbeitet werden (vgl. L1_174), sei das Planen und Gestalten der SegeL-Aufgaben eine Herausforderung, da diese Fächer sehr praxisorientiert unterrichtet würden. Theoretische Aufgaben seien in diesen Fächern schwer umsetzbar (vgl. L2_32-37). Eine Lehrkraft führt aus, dass sie mit den Fächern Deutsch, Englisch und Darstellen und Gestalten die Aufgaben für drei Fächer erstellen müsse, was einer intensiven und zeitaufwändigen Vorbereitung bedarf (vgl. L2_30-32). „Es ist jetzt definitiv mehr Arbeit, weil ich immer gefordert bin, zumal mit drei Fächern - das finde ich ganz eklig“ (L2_75-76). Trotz der Mehrarbeit sei es nach einer Lehrkraft wichtig, diese Nebenfächer in das SegeLn zu integrieren (vgl. L4_102-106). Diese Diskussion sei schon öfter im Kollegium aufgekommen und findet weiterhin Gesprächsbedarf (vgl. L1_177-180)

Wie bereits aus dem Kapitel 6.2.2 hervorgeht, bereiten die befragten Lehrkräfte ihre Aufgaben unterschiedlich vor. Dabei wird sowohl die Arbeit im Team als auch die individuelle Erstellung der Aufgaben als Herausforderung gesehen. Nicht alle Kollegen seien dazu bereit in einem Team zu arbeiten. Bei der Vorbereitung in einem Team fehle der individuelle Bezug zum Unterricht, welches besonders in der Anfangszeit von enormer Bedeutung sei (vgl. L6_ 112-118). Die eigenständige Vorbereitung der Aufgaben bedarf jedoch einem immensen Arbeitsaufwand (vgl. L1_161-162; L6_104-105; L6_122). Eine Lehrkraft kritisiert:

> „Und wenn ich ganz offen bin, sind die Aufgaben, die die Schüler im Moment kriegen, mit weniger Wahlmöglichkeiten, weil ich das gar nicht mehr schaffe dann auch nochmal zu differenzieren.“ (L2_50-53).

Dabei verweist die befragte Lehrkraft auf die erhöhten Defizite, die die Schüler seit der Coronapandemie durch die fehlende Schulbildung aufweisen und als zusätzliche Herausforderung bei der Erstellung der Aufgaben gelten (vgl. L1_96-103, L2_62-66). Es müsse mehr Grundlagentraining in den Schulalltag integriert werden, da dieses im alltäglichen Unterricht keine Zeit finde, es jedoch aufgrund der erhöhten Defizite unumgänglich sei (vgl. L2_62-66). Die Mehrheit der Befragten sei demnach dafür, die Aufgaben in einem Team vorzubereiten (vgl. L6_112-125). Eine Lehrkraft nennt Vor- und Nachteile der Planung im Team und als Einzelperson, könne dabei jedoch nicht klar definieren, welche der beiden Optionen sie präferiere (vgl. L2_69-79).

### 6.6.2. Herausforderung in der Umsetzung

Herausforderungen in der Umsetzung des SegeL-Konzepts sind vielfältig und lerngruppenabhängig. Unter dem Rahmen der Schule käme wenig bei dem selbstgesteuerten Lernen herum (vgl. L2_145-150; L3_81-83). Dabei sei der Ertrag der Selbststeuerung abhängig von der Lerngruppe, erklären alle Lehrkräfte (vgl. L1_231-236; L2_103-113; L2_145-150; L3_17-33; L4_100-102; L5_76-78; L6_19-22; L6_40-43; L6_86-95). Insbesondere in den ersten Jahren an der Schule stelle die Selbststeuerung des Lernprozesses, die eigene Strukturierung und das selbstständige Klären von Problemen die Schüler vor eine enorme Herausforderung (vgl. L1_231-233; L4_100-102; L5_32; L6_40-43). Einzelne kleine Konflikte wie beispielsweise beim Abheften eines Arbeitsblattes kämen häufiger vor. Allerdings bei einem eher geringeren Anteil der Klasse (vgl. L1_105-108). Andere berichten von Schülern in der Klasse, die sich oftmals nicht trauen, Fragen zu stellen. Dort sei ein gewisses Feingefühl seitens der Lehrkraft von Nöten, um auch diese Schüler zu motivieren und ihnen das Gefühl zu geben, Fragen stellen zu dürfen (vgl. L5_76-78). Eine Lehrkraft stellt dar, dass sie ihre Klasse seit dem aktuellen Schuljahr im Jahrgang 7 übernommen habe und dort vor vielen Problemen und Herausforderungen stehe (vgl. L2_103-113).

„Also das ist so eine Lerngruppe, die ein bisschen als Problemklasse abgestempelt war und die einfach nicht gelernt haben, wie man ruhig sitzt und arbeitet. Da sind wir jetzt gerade dabei, Schritt für Schritt die daran zu führen. Das ist für eine 7 natürlich ungemein spät. Wir kämpfen da auch ein bisschen gegen Windmühlen. Aber es ist ja auch so, je weiter ich in meinem Unterricht öffne, je weiter ich auch dann sage, dass es in deinem Verantwortungsbereich liegt, desto mehr Struktur muss ich haben. Mit einer strukturlosen Klasse ist das aber sehr schwierig im Moment. Wir haben sie jetzt so weit, dass sie auch wirklich vor sich hinarbeiten, aber natürlich mit sehr unterschiedlichen Erfolgen. Also es gibt Leute, die konsequent maximal zehn Minuten am Stück arbeiten und das ist schwierig.“ (L2_104-113)

Vor diesem Problem stehen auch andere Lehrkräfte. Vermehrt treten diese Probleme bei Klassen auf, die eine Lehrkraft nur als Vertretung unterrichten, bringt eine Lehrkraft hervor (vgl. L6_19-20).

„Dann kriegt man die nicht immer ruhig und das beeinflusst im Endeffekt das gesamte SegeLn. Die Schüler können sich dann nicht konzentrieren und ich kann mich nicht individuell um jeden Schüler kümmern.“ (L6_20-22)

Eine weitere Lehrkraft resümiert:

„Aber ich finde, wenn man die Schüler da anleitet, immer wieder Ruhe einfordert und immer wieder auf die SegeL-Regeln verweist, merken die, wie sowas geht und zunehmend kriege ich auch wirklich Ergebnisse geliefert, die besser sind und besser werden.“ (L1_233-236)

Ein weiteres Problem, welches alle Lehrkräfte zunehmend feststellen, sei der Zeitmangel während der SegeL-Stunde (vgl. L2_84-90; L5_63-68; L5_55; L5_141-157). Besonders in den unteren Jahrgängen seien zu Beginn viele Fragen offen, die viel Zeit einfordern, um geklärt zu werden (vgl. L5_151).

„Man muss sich das so vorstellen: Ich bin Klassenlehrerin und komme in den Raum. Da sind so viele Fragen. Ich kann nicht einfach sagen, wir fangen jetzt einfach mit dem SegeLn an, ohne diese Fragen zu klären. Ich möchte die Schüler dann nicht mit ihren Sachen zurückschicken, weil ich dann sonst die Zeit des Fachunterrichtes nehmen muss. Da sind mir die Schüler einfach zu wichtig, dass ich einfach mit der dunkelblauen Phase beginne und mit keinem rede. Dadurch verschiebt sich das Ganze aber auch und die Phasen werden deutlich kürzer.“ (L5_151-157)

Neben dem Überprüfen der Abwesenheit, Eintragungen fehlender Krankmeldungen und anderen organisatorischen Dingen, die unterdessen in der SegeL-Stunde erledigt werden müssen, bliebe wenig Zeit für intensive individuelle Beratung (vgl. L5_164-177). Eine Lehrkraft berichtet von einem Dilemma, bei dem sie sich zwischen Beratung und Problemlösung entscheiden müsse. Oftmals fiele aufgrund der fehlenden Zeit die Entscheidung auf eine

unmittelbare Problemlösung. Die individuelle Beratung in Einzelgesprächen komme dabei deutlich zu kurz oder werde erst gar nicht geführt (vgl. L2_84-90; L5_168-177; L5_180). Ausschließlich in den letzten fünf Minuten gäbe es Zeit für eine Nachbesprechung, in der über die Tagesform, fehlenden Antrieben oder emotionalen Ballast gesprochen werden könne (vgl. L2_127-132). Zusätzlich sei die Aufmerksamkeit der unterrichtenden Lehrkraft in der SegeL-Stunde durch zunehmende organisatorische Aufgaben ausschließlich oberflächlich (vgl. L5_63-68)

> „Während ich die Abwesenheit und Krankmeldungen eintrage, was leider in dieser Zeit passiert, kann ich nur bei denen, die zum Beispiel aus dem Fenster schauen oder in Gedanken sind, wo es offensichtlich ist, dass sie nicht arbeiten, eingreifen. Aber bei denjenigen, die so tun, als ob sie arbeiten, weiß ich nicht, ob sie das wirklich tun. Ich gehe auch nicht zu oft rum, weil ich dann natürlich die anderen wieder ablenke.“ (ebd.)

Sobald die hellblaue Phase starte, müsse der Ablauf des Stellens von Fragen organisiert werden, um möglichen Missverständnissen entgegenzuwirken. Eine Befragte erwähnt, dass sie ihren Schülern zu Beginn der hellblauen Phase das Holen von fehlendem Material erlaubt, um kostbare Zeit einzusparen (vgl. L5_47-51). Die hohe Frustration bezüglich des Zeitmangels seitens der Lehrkraft verhindere ebenfalls, dass die im Schulprogramm festgelegten Lernberatungsgespräche, welche in regelmäßigen Abständen mit dem einzelnen Schüler geführt werden sollen, stattfinden. Trotz Doppelbesetzung fehle die Zeit, um den selbstgesteuerten Lernprozess gemeinsam mit dem Schüler zu evaluieren und zu verbessern (vgl. L5_63-64; L5_164-177). Zudem kämen besonders die Selbstkontrolle und das Ausfüllen der SegeL-Regatta am Ende des SegeLns aufgrund der fehlenden Zeit zu kurz (vgl. L5_141-146). Eine Lehrkraft kritisiert die Art der Selbstkontrolle:

> „Selbstgesteuertes Lernen heißt für mich auch, einen Blick auf das Lernen haben. Ich weiß, was ich diese Stunde gelernt habe. Da ist dieses Ankreuzsystem, was wir haben, nicht so für geeignet. Oft wird das einfach vergessen oder ganz schnell am Ende gemacht. Oder ich nehme einfach immer den mittleren Smiley und dann ist alles schön. Das bringt mich aber nicht weiter.“ (L2_182-186)

Eine weitere Interviewte bestärkt diese Sichtweise, indem sie auf die fehlende Eigenverantwortung der einzelnen Schüler aufmerksam macht. Aus ihrer Sicht schreiben viele Schüler oftmals die Musterlösungen ab, kontrollieren ihre Aufgaben nicht und setzen ohne Nachweis einen Haken hinter ihre Aufgabe (vgl. L3_9-15). Zwei weitere Lehrkräfte unterstreichen, dass die Schüler oftmals Schwierigkeiten haben, sich selbst einzuschätzen und korrekt zu kontrollieren (vgl. L1_138-140; L6_24-28). Die SegeL-Lehrkräfte ständen dabei in der Verantwortung, die Selbstkontrolle, welche an der GeLoWe mithilfe des Logbuchs erfolgt, auf ihre Richtigkeit zu überprüfen (vgl. L5_133).

„[Die Kontrolle der Aufgaben] […] kann ich wenig kontrollieren. Ich habe da wenig Überblick drüber. Also ich sehe, ob sie es tatsächlich abgehakt haben, nachdem sie die Aufgaben bearbeitet und kontrolliert haben. Ich sehe nur, ob die SegeL-Regatta ausgefüllt ist. Aber ich sehe nicht, ob das wirklich ernst gemeint ist oder nicht. […] Das heißt im besten Fall gehe ich nur durch und gucke, ob etwas abgehakt wurde. Dann muss ich davon ausgehen, dass das auch gemacht wurde. Ich weiß es aber nicht.“ (L5_135-157)

Die ausbleibende Bewertung der SegeL-Aufgaben erfordere eine andere Art der Kontrolle seitens der Lehrkraft. Eine Lehrerin erläutert, dass sie die Mappen und SegeL-Ordner regelmäßig einsammelt. Dabei konnte sie feststellen, dass mehrere SegeL-Aufgaben insbesondere in den höheren Jahrgängen unzureichend oder gar nicht bearbeitet wurden (vgl. L3_71-73). Dieses Problem beobachtet auch eine weitere Lehrkraft, nachdem sie die SegeL-Aufgaben kontrollierte:

„Ich habe letztes Jahr im letzten Durchgang festgestellt, dass einige Schüler, die richtig gut sind, viele Aufgaben gar nicht bearbeitet haben. Die Schüler machen das, was sie müssen, damit es nicht auffällt. Aber zum Beispiel die Englischaufgaben haben Manche gar nicht bearbeitet. Die lernen zwar Vokabeln und sind in der Stunde gut, aber die SegeL-Aufgaben sind nicht bearbeitet.“ (L5_55-60)

Eine Lehrkraft ergänzt: „Das ist mir zu viel Eigenständigkeit. Mit dieser Eigenständigkeit können viele Schüler nicht verantwortungsbewusst umgehen“ (L3_95-96). Oftmals sei die Kontrolle der SegeL-Ordner eine zusätzliche Aufgabe in der SegeL-Stunde, die viel Zeit einfordere und dadurch oft zu kurz komme (vgl. L2_55).

Neben der sozialen Kompetenz erfordere diese Art der Herausforderung von der Lehrkraft viel Geduld und Ruhe (vgl. L1_128). Die Lehrkraft solle im Idealfall ein Auge auf den Lernprozess jeden einzelnen Schülers haben, Unterstützungsmöglichkeiten anbieten und Lernziele gemeinsam mit dem Schüler an den individuellen Leistungsstand anpassen können (vgl. L2_178-182). Weiter erfordere das SegeLn auch fachliche Kompetenz, die über den Fachbereich der SegeL-Lehrkraft hinausgehe. Besonders in höheren Jahrgängen verbleibe der SegeL-Lehrkraft bei inhaltlichen Problemen oft nur der Verweis auf den Fachlehrer (vgl. L6_60-63). Um dem Schüler auch dabei unterstützen zu können, verhelfe der Aufbau eines fachlichen Basiswissens. Dazu könne die Lehrkraft inhaltlich geeignete Aufgaben stellen, welche sowohl offen als auch vertiefend gestellt werden sollten (vgl. L4_15-23). Mögliche mediale Ablenkungsgefahren, welche besonders ab dem 8. Jahrgang durch die vermehrte Digitalisierung thematisiert werde, sollten möglichst umfassend entfernt werden (vgl. L6_165-166; L6_168-170).

Eine weitere Herausforderung sei die fehlende Motivation der Schülerschaft bezüglich der SegeL-Aufgaben. Mehrfach spiele dabei auch die Bequemlichkeit der Schüler eine Rolle, sich nicht mit schulischen Themen beschäftigen zu wollen (vgl. L3_17-33). Selbstständiges

Arbeiten erfordere Eigenständigkeit und Durchhaltevermögen, mit welchem besonders leistungsschwächere Schüler zu kämpfen haben (vgl. L2_148; L3_148; L3_150-152). Eine Lehrkraft betont dabei, dass diese Unabhängigkeit und Selbstverantwortung grundlegend für die Zeit nach der Schule im Studium oder in der Ausbildung seien, weshalb es wichtig sei, diese schon in der Schulzeit zu erlernen (vgl. L2_148-150). Das SegeL-Konzept sei jedoch sehr schüler- und schulspezifisch, was sich auch in motivationalen Aspekten der Oberstufenschüler widerspiegele (vgl. L6_86-95).

> „Wenn man mal in die Oberstufe schaut oder auch später im Studium oder in die Berufsschule, da gibt es immer den Aspekt der Hausaufgaben. Da müssen die Schüler noch selbstständiger arbeiten und das ist dann häufig ein Problem. Sich dann zu motivieren, sich selbstständig hinzusetzen und zu lernen. Dieser Motivationsaspekt ist dann herausfordernd. […] Aber das SegeLn ist definitiv sehr auf diese Schule spezialisiert. Dadurch fällt etwas hinten über, dass man sich auch mal zuhause hinsetzen und im Anschluss an dem Unterricht etwas nacharbeiten muss. Das ist in der Oberstufe teilweise definitiv ein Problem.“ (ebd.)

Eine Lehrkraft fasst zusammen:

> „Im Endeffekt kann man nur versuchen, den Schülern die Motivation zu vermitteln. Dann muss man das aber auch realistisch sehen, dass das natürlich nicht immer funktioniert. Ich denke, dass das die größte Herausforderung ist, diese Zeit produktiv zu nutzen. […] Ich glaube, dass die Schüler ihre Motivationsprobleme nicht nur im SegeLn haben. Das ist ein generelleres Motivationsprobleme in Bezug auf Schule.“ (L6_170-192)

### 6.7. Kategorie 7: Grenzen des selbstgesteuerten Lernens

Die befragten Lehrkräfte sind sich mehrheitlich einig, dass das selbstgesteuerte Lernkonzept der GeLoWe Grenzen habe (vgl. L1_189; L2_188-192; L3_173-175; L5_159-163; L6_178-188). Eine Interviewte bringt an, dass es insbesondere eine Grenze bei den Kindern habe, „die nicht strukturiert sind und von zuhause wenig Unterstützung erfahren“ (L2_188-189). Viele der Schüler seien mit den Freiheiten, welche ihnen durch das selbstgesteuerte Lernkonzept offenstehen, überfordert (vgl. L2_189-190; L3_174). Zudem sei das Konzept sowohl zeitlich als auch altersbedingt begrenzt (vgl. L1_189; L5_159). Eine Lehrkraft führt den Aspekt der Altersgrenze aus:

> „Das Problem ist nur immer, dass vorausgesetzt wird, dass die Schüler mit einer unfassbar intrinsischen Motivation in diese Schule rennen. Naja, viele sind einfach hier, um ihre Freunde zu treffen und mit denen zu quatschen. […] Aber darum geht es hier in der Schule eben nicht. Da sehe ich die Grenzen von dem reinen selbstgesteuerten Lernkonzept. Es wird geglaubt, dass die [Schüler] da sitzen, in ihrer Hochpubertät im achten oder neunten

Schuljahr, und unbedingt zwingend begreifen wollen, wie man [beispielsweise] irgendwelche Nebensätze und Hauptsätze mit einem Komma voneinander abtrennt." (L1_203_211)

Weiter nennen zwei Lehrkräfte fachliche Grenzen des Konzepts. Sowohl in der Individualität der Aufgaben als auch im Leistungsniveau der Schüler seien Grenzen erkennbar (vgl. L2_189; L5_160). Dabei stehe die Frage im Raum, inwieweit die Schüler ohne Unterstützung fachlich wachsen oder individuelle Grenzen feststellen (vgl. L2_160-163).

Zwei Befragte fassen zusammen, dass das selbstgesteuerte Lernkonzept, wie es an der GeLoWe umgesetzt wird, in seiner Definition selbst die Grenzen vorgebe (vgl. L2_191-192; L6_178-188). Es stelle sich immer die Frage, welcher Anspruch sich in der Schulwirklichkeit und im unterrichtlichen Alltag umsetzen lasse (vgl. L2_191-192). Eine Lehrkraft konkretisiert:

> „Die Selbststeuerung, die ich definiert habe, ist hier an der Schule in der Freiheit nicht möglich. […] Ich glaube, dass man dieses selbstgesteuerte Lernen in diesem Kontext mit diesen großen Klassen schwer weiter öffnen kann, sodass dann trotzdem noch alle davon profitieren. Öffnen in dem Sinne, dass es noch individueller wird, dass man sich mehr aussuchen kann und dass es vielleicht auch mehr vom Unterricht entkoppelt ist und man da seine Schwerpunkte setzen kann. Das ist der eigentliche Gedanken des selbstgesteuerten Lernens. […] Insofern glaube ich, dass das Konzept selbst die Grenzen bei uns vorgibt." (L6_178-188)

Eine Lehrkraft widerspricht und erklärt, dass das selbstgesteuerte Lernkonzept keine Grenzen für sie aufweise (vgl. L4_110).

### 6.8. Kategorie 8: Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Grundsätzlich wünschen sich die Lehrkräfte mehr Zeit, um den Schülern individuelle Rückmeldungen geben zu können (L2_90-97; L3_175-176; L5_177; L5_187-190). Durch die ausbleibende Bewertung der SegeL-Aufgaben fehle den Lehrkräften eine Möglichkeit, regelmäßig individuell zu beraten und zu loben (vgl. L2_90-97). „Eine klare Beratung, wie sieht dein Lernen gerade aus, wo kann ich dich unterstützen, wo kannst du aber auch eine Schraube drehen" (L2_196-196). Eine intensive Beratung durch regelmäßiges Führen von Gesprächen sei wünschenswert und dringend notwendig (vgl. L3_175-176; L5_177; L5_183).

> „Mir ist einfach echt nur wichtig, dass dieser Evaluationsmoment zeitlichen Rahmen bekommt. Wir wissen alle, dass das sehr wichtig ist. Wir haben darüber alle im Kollegium darüber gesprochen. Es ist klar, dass diese Gespräche geführt werden müssen. Ich weiß nicht wie, ich weiß nicht wo, aber erstmal, dass man weiß, was man braucht, ist wichtig." (L5_187-190)

Ebenso erfordere die Durchführung dieser Lernentwicklungsgespräche ein konkretes Konzept, da es während der SegeL-Stunden aufgrund von Zeitmangel und damit verbunden Ruhestörungen nicht umgesetzt werden könne (vgl. L5_164-177).

„Wenn ich aber dann allein bin und dann mit dem Schüler rausgehen muss, dann muss ich voraussetzen, dass die Klasse allein arbeitet. Das sind aber Kinder in der fünften Klasse, das funktioniert natürlich nicht. Kaum gehst du raus, fangen die an zu reden. Die leistungsstärkeren Schüler arbeiten weiter. Aber für Leistungsschwächere ist das ein Grund für eine Pause.“ (vgl. L5_173-177)

Um mehr Zeit einsparen zu können, könne das Konzept abgespeckt und insbesondere ab dem achten Jahrgang auch geöffnet werden. Sowohl die Aufgabenfülle als auch das Abschreiben der SegeL-Aufgaben zu Beginn der SegeL-Woche könne entfallen und eingeschränkt werden, um wertvolle Zeit einzusparen (vgl. L2_169-175; L2_198-204).

„Am Montag zum Beispiel finde ich dieses Abschreiben heutzutage für den Papierkorb. Ich würde diese Zeit lieber nutzen. Einerseits als Zeit, um nochmal in der Klasse über alltägliche Dinge ins Gespräch zu kommen und über das Wochenende zu reden und gleichzeitig aber auch dann noch diese Stunde vielleicht nutzen zu können, um dann auch nochmal segeLn zu planen und Rückmeldung zu letzter Woche zu geben. Einfach dieses, was kann ich das nächste Mal besser machen.“ (L2_169-175)

Bezüglich der Aufgabenfülle sind die befragten Lehrkräfte unterschiedlicher Meinungen. Einerseits sei es für die Fachlehrer der Wahlpflichtkurse wichtig, weitere Übungszeit außerhalb des Fachunterrichts zu bekommen. Speziell ab dem achten Jahrgang mit Blick auf den Schulabschluss gewinnen die Nebenfächer an Bedeutung und fordern dann zusätzliche Übungszeit ein, erklärt eine Lehrkraft (vgl. L4_53-60). Andererseits fehle auch in den unteren Jahrgängen bereits die Zeit für intensive Lernberatungsgespräche (vgl. L2_167; L5_177). Zudem könne in einigen praktisch veranlagten Nebenfächern wie Darstellen und Gestalten oder Technik weniger theoretische Aufgaben gestellt werden als in sprachlichen Fächern wie Spanisch oder Französisch (vgl. L2_198-204).

Weiterführend wünschen sich die Lehrkräfte als Fachlehrer Teil der SegeL-Stunde zu sein (vgl. L3_78-81; L6_192-206). Dadurch erlange die Fachlehrkraft einen besseren Überblick über den individuellen Leistungsstand des Schülers und kann in Übungsphasen auch inhaltlich mehr unterstützen (vgl. L3_78-81).

„Ich stecke in die SegeL-Aufgaben sehr viel Arbeit und bereite sie sehr gut vor, aber bin nicht im SegeL-Unterricht selbst mit drin. Da könnte ich dann helfen und zur Not nochmal einige Dinge erklären, wenn ich merke, dass das noch nicht richtig läuft. So muss ich die SegeL-Ordner außerhalb meiner Unterrichtszeit nochmal durchgehen und schauen, wie sie die Aufgaben bearbeitet haben. Insofern würde ich mir wünschen, dass ich als Fachlehrer die feste Stunde habe.“ (L6_193-198)

Trotzdem sei die Beziehung zu den Schülern, welche durch den vermehrten Kontakt in der SegeL-Stunde zustande käme, aus Sicht der Klassenlehrer ebenso wichtig (vgl. L3_178-180). Ebenso sei der Aufbau von Routinen und das damit verbundene selbstverständlichere,

diszipliniertere Arbeiten für die Schüler durch die regelmäßige Anwesenheit der Klassenlehrkräfte von großer Bedeutung (vgl. L6_199-206). Eine Lehrkraft schlägt vor, ab dem achten Jahrgang ein Mischmodell zu fahren, indem sowohl die Klassenlehrer als auch die Fachlehrer das SegeLn betreuen. Dadurch könne sowohl die Beziehung zum Klassenlehrer weiter ausgebaut, aber auch inhaltlich gearbeitet werden (vgl. L3_180-185). Auch andere Befragte sehen das Öffnen des SegeLns ab dem achten Jahrgang als Möglichkeit, das SegeLn auch in den höheren Klassen zu verbessern. Dabei könne sowohl der Projektunterricht mehrere Fächer miteinander kombinieren als auch offene Arbeits- und Lernformen in das SegeLn integriert werden (vgl. L1_189-190; L1_199-203).

Eine Lehrkraft wünscht sich in Bezug auf die Selbsteinschätzung der Schüler, welche in dem aktuellen SegeL-Konzept mithilfe der SegeL-Regatta umgesetzt wird, mehr Tiefe. Viele Schüler nähmen die Selbsteinschätzung nicht ernst und kreuzen willkürlich an, wodurch der Sinn der Selbsteinschätzung verloren gehe (vgl. L2_186).

Neben den genannten Verbesserungsvorschlägen sei eine Lehrkraft sehr zufrieden mit dem aktuellen SegeL-Konzept und wolle nichts daran ändern (vgl. L1_165; L1_182-185; L1_223-229).

> „Also, wenn ich das Konzept des SegeLns genau so weitermachen dürfte, wäre ich echt dankbar. Es wird an vielen Dingen geschraubt und gemacht und getan und das finde ich auch gut, aber das SegeL-Konzept ist cool so, wie es ist und es funktioniert ja auch.“ (L1_236-239)

Sie betont, dass ihr das SegeL-Konzept besonders in den unteren Jahrgängen der Sekundarstufe 1 besonders gut gefalle (vgl. 193-194). Eine regelmäßige Evaluation des SegeLns sei dennoch notwendig, um den theoretischen Anspruch mit der realitätsnahen Umsetzung zu vergleichen (vgl. L2_158-160).

Aus der Retrospektive sind die Lehrkräfte der Meinung, dass sich an dem grundlegenden Konzept wenig ändern solle (vgl. L4_53; L5_54-63; L6_142-148). Ab Jahrgang 5 sei es entscheidend, Routinen aufzubauen und das System in den Alltag der Kinder zu integrieren. In den höheren Jahrgängen müssen Evaluationen des SegeLns stattfinden, um den gewünschten Effekt der Selbststeuerung zu erhalten, erklärt eine Lehrkraft. Dabei seien Vorerfahrungen und die Zusammenstellung der Klasse von großer Bedeutung. Die Art des SegeLns sei damit sehr lerngruppenabhängig (vgl. L1_103-105; L3_73-78; L6_142-148). Weiter versucht eine Lehrkraft regelmäßiger die SegeL-Ordner zu kontrollieren, da sie dort in ihrem letzten Jahrgang Defizite festgestellt habe (vgl. L5_54-55).

> „Ich habe letztes Jahr im letzten Durchgang festgestellt, dass einige Schüler, die richtig gut sind, viele Aufgaben gar nicht bearbeitet haben. […] zum Beispiel die Englischaufgaben haben Manche gar nicht bearbeitet. Die lernen zwar Vokabeln und sind in der Stunde gut, aber die SegeL-Aufgaben sind nicht bearbeitet. Dadurch, dass ich diese Zeit nicht habe,

gehe ich bei den guten Schülern einfach automatisch davon aus, dass sie das machen. Ich konzentriere mich dann eher auf die Leistungsschwächeren. Jetzt versuche ich es schon auch mal die guten Schüler zu kontrollieren, aber es gelingt mit leider nicht.“ (L5_55-63).

Auch hier findet sich der Aspekt des Zeitmangels wieder, welcher durch verschiedene Ansätze behoben werden könne (vgl. L2_169-175; L2_198-204).

## 7. Diskussion

Angesichts der sich gegenwärtig entwickelnden gesellschaftspolitischen Trends, welche das selbstgesteuerte Lernen zunehmend unverzichtbar machen und damit die Anforderungen an die schulische Bildung wachsen lassen, hat die vorliegende Arbeit zum Ziel, Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen des SegeL-Konzeptes an der GeLoWe aus Sicht der Lehrkräfte zu evaluieren. Im Zuge der Befragung wurde der Fokus auf die Begleitung des selbstgesteuerten Lernprozesses gelegt, da diese in schulischen Bildungseinrichtungen von Seiten der Lehrkräfte entscheidend für die erfolgreiche Umsetzung ist. Die durch die Kompetenz der Selbststeuerung zu realisierenden pädagogischen Zielperspektiven sind unter anderem von vielfältigen Aufgaben seitens der Lehrkraft abhängig. In der vorliegenden Arbeit wurden dazu zunächst verschiedene Modelle des selbstgesteuerten Lernkonzepts, die Lernbegleitung im selbstgesteuerten Lernprozess sowie das schuleigene SegeL-Konzept der GeLoWe auf theoretischer Grundlage erarbeitet und darauf basierend im Anschluss qualitativ untersucht: Verständnis des selbstgesteuerten Lernens, aktuelle Umsetzung des SegeL-Konzepts an der GeLoWe, Fähigkeiten und Kompetenzen der unterrichtenden SegeL-Lehrkraft, hilfreiche Strukturen und Maßnahmen der Schule zur erfolgreichen Umsetzung des Konzepts, Chancen, Möglichkeiten, Probleme, Herausforderungen und Grenzen des SegeL-Konzepts sowie Wünsche und Vorschläge zur Verbesserung des schuleigenen Konzepts. Mit Hilfe dieser kategorienbasierten Ergebnisdarstellung lassen sich mit Blick auf die Forschungsfrage Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen des selbstgesteuerten Lernens ableiten und auf Grundlage dessen Handlungsempfehlungen und Verbesserungen des SegeL-Konzepts für die GeLoWe verzeichnen lassen.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass alle Lehrkräfte das Verständnis des selbstgesteuerten Lernens innehaben und als notwendig erachten. Insbesondere die Eigenständigkeit in der Erarbeitung der Aufgaben und die Selbstkontrolle schätzen die Lehrkräfte als besonders wichtig ein. Im Vergleich zu den fünf verschiedenen Formen des selbstgesteuerten Lernens nach Kraft (1999) beziehen sich die Befragten auf alle Bereiche der Lernorganisation, Lernkoordination, Lernzielbestimmung und der Lern(erfolgs-)kontrolle. Mit Blick auf die eigene Organisation des Lernprozesses und die Entwicklung einer Selbstdisziplin werden sowohl kognitive und

volitionale als auch verhaltensmäßige Selbststeuerungsmaßnahmen genannt, mit denen der Verlauf des Lernprozesses überwacht, reguliert und bewertet werden kann. Somit stimmt das Verständnis der befragten Lehrkräfte mit der Definition des selbstgesteuerten Lernens nach Konrad und Traub (2018) überein. Ausschließlich die subjektive Interpretation der Lernsituation seitens der Schüler, welche nach Kraft (1999) ebenso Teil der Selbststeuerung ist, wird von den Lehrkräften nicht erwähnt. Diese ist jedoch mit Blick auf den Erfolg des selbstgesteuerten Lernprozesses enorm wichtig, da der Lernende sich im laufenden Lernprozess stetig selbst hinterfragt und Fehler zulassen muss, um daraus resultierende Erkenntnisse auf zukünftige Lerneinheiten übertragen zu können. Aufgrund dessen können die Annahmen, dass die an der GeLoWe unterrichtenden Lehrkräfte ein tiefgründiges und einheitliches Verständnis von selbstgesteuertem Lernen haben, bestätigt und erweitert werden, indem sie subjektive Interpretation des Lernprozesses ebenfalls betrachten müssen.
Weiter ist festzustellen, dass alle Lehrkräfte zwischen ihrem persönlichen Verständnis des selbstgesteuerten Lernens und dem Verständnis der GeLoWe unterscheiden. Das Verständnis der Schule ist deutlich eingeschränkter und bezieht sich nach Kraft (1999) ausschließlich auf die Lernorganisation und Lernkoordination. Demnach ist festzuhalten, dass die Auffassung des selbstgesteuerten Lernens der Schule Entwicklungspotenzial besitzt, die Selbststeuerung weiter auszubauen.
Die Annahme, dass die Lehrkräfte in ihrem Segel-Unterricht gleiche Zielsetzungen verfolgen, galt es zu überprüfen. Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass die Lehrkräfte unterschiedlichen Zielsetzungen in den SegeL-Stunden nachgehen. Während bei einigen Lehrkräften das Schaffen einer angenehmen Arbeitsatmosphäre, das Einhalten der SegeL-Regeln und die schülereigene Lernorganisation im Vordergrund stehen, setzen Andere ihren Schwerpunkt auf das inhaltliche Arbeiten und Vertiefen von Unterrichtsinhalten des eigenen Faches. Die Ziele selbstgesteuerten Lernens erweisen sich damit im gleichen Maße als nicht einheitlich, was das vielschichtige Verständnis von selbstgesteuertem Lernen unterstreicht.

Trotz der Differenzen in der Zielsetzung wird das schuleigene SegeL-Konzept nahezu einheitlich umgesetzt. Die Annahme, dass das schuleigene SegeL-Konzept in einem strukturierten und einheitlichen Muster umgesetzt wird, beweist sich durch die Befragung ebenso als richtig. Alle Lehrkräfte verweisen auf eine jahrgangsdifferenzierte Ausführung, die pro Altersstufe einheitlich umgesetzt wird. So sind der Aufbau von Routinen und das Erlernen von selbstgesteuerten Lernmethoden in den unteren Jahrgängen sowie der zeitliche Rahmen für das eigenständige Bearbeiten von Aufgaben in den oberen Jahrgängen von besonderer Bedeutung. Die durch die SegeL-Uhr bestimmten Phasen werden einheitlich strikt eingehalten. Insbesondere die dunkelblaue Phase soll als absolute Ruhephase eingehalten werden, in der keine Fragen gestellt werden dürfen, was deckungsgleich von allen Lehrkräften eingefordert wird. Da die

Ruhephasen, welche von den Lehrkräften und nach Aussagen der Befragten auch von den Schülern sehr geschätzt werde, durch Öffnen der Sozialform gefährdet sein könnten, sind die Lehrkräfte der übereinstimmenden Auffassung, Partner- und Gruppenarbeit in den SegeL-Stunden nicht zu erlauben. Zu Beginn der SegeL-Woche setzen die Lehrkräfte jedoch unterschiedliche Schwerpunkte, was auf die verschiedenen Zielsetzungen der einzelnen Lehrkräfte zurückzuführen ist. Während einige unmittelbar mit dem inhaltlichen Arbeiten starten, beginnen andere mit beziehungsfördernden Erzählrunden, in der die Kinder frei von ihren Erlebnissen, Wünschen und persönlichen Anliegen berichten können.

Ein enormer Unterschied findet sich in der Planung der SegeL-Stunden wieder. Dabei kann zwischen einer individuellen und teamorientierten Vorbereitung unterschieden werden. Im Zuge dessen wird die Arbeit im Team von der Mehrheit der Befragten als angenehmer bewertet, da es dadurch zu einer bedeutenden Arbeitsentlastung kommt, die den Arbeitsalltag der Lehrkräfte begünstigen. Neben der verbesserten Kommunikationsstruktur im Kollegium, können durch die Arbeit im Team Leistungsstände verschiedener Lerngruppen miteinander verglichen werden. Durch den Vergleich ergibt sich die Möglichkeit, Stärken und Schwächen des einzelnen Schülers besser zu erkennen und Bereiche zu erfassen, in denen Verbesserungspotenzial bestehen. Daraus können weitere Stärken ausgebaut werden. Weiter kann durch den Vergleich der Leistungsstände der Fortschritt jedes Schülers gemessen werden. Der Fortschritt gibt Aufschluss darüber, inwiefern die Lernziele erreicht wurden und ob zusätzlicher Unterstützungsbedarf bei aufkommenden Herausforderungen erforderlich ist. Wie auch aus den Aufgaben der Lernbegleitung hervorgeht (s. Kapitel 2.3.2) können durch den Vergleich zwischen Lerngruppen zusätzliche Motivationsmöglichkeiten geschaffen werden, die dazu anregen, die eigenen Leistungen zu verbessern. Weiter können die Lehrkräfte durch Abgleich mit anderen SegeL-Lehrkräften stetig ihren Unterricht verbessern und damit die Qualität sichern. Im Vergleich zwischen den Lerngruppen besteht jedoch auch die Gefahr, die Individualität der Schüler zu verlieren, Verallgemeinerungen von Leistungsstandards zu erhalten und daraus resultierende motivationale Defizite zu schaffen. Bei der individuellen Vorbereitung des SegeL-Unterrichts kann diesem Problem entgegengewirkt werden, indem die Möglichkeit besteht, den Aufgabenumfang besser an die Lerngruppe und somit auch auf den einzelnen Schüler anzupassen. Die SegeL-Lehrkräfte stehen somit vor der Herausforderung, neben den Möglichkeiten, welche der Vergleich zwischen den Leistungsständen der Lerngruppe mitbringt, auch die Individualität der Schüler zu fokussieren und nach Perkhofer-Czapek et. al. (2016) mithilfe von pädagogischem Einfühlungsvermögen individuelle Betreuung zuzulassen, um die Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers angemessen zu berücksichtigen. Ausschließlich daraus lassen sich eine schülernahe Beziehung geprägt von Wertschätzung, Respekt, Empathie und Vertrauen sowie Flexibilität und ein gewisses Maß an Anpassungsfähigkeit (vgl. Perkhofer-Czapek et.al. 2016, S. 202ff.) schaffen. Die Unterschiede in der Favorisierung der Planung der

SegeL-Woche können auf die unterschiedliche Zielsetzung der einzelnen Lehrkräfte zurückgeführt werden.
Inhaltlich nutzen alle Lehrkräfte die SegeL-Stunde, um Grundlagen der jeweiligen Fächer aufzubauen und zu erweitern. Mithilfe von einheitlichen Differenzierungsmöglichkeiten, welche durch die Schule bereits fest im SegeL-Konzept verankert sind, werden die Unterrichtsinhalte vertieft, Fehlvorstellungen behoben und damit eine Basis für den Unterricht in den oberen Jahrgängen gelegt. Besonders in den Jahrgängen fünf bis sieben nutzen die SegeL-Lehrkräfte zur Umsetzung des Grundlagentrainings sowohl das Logbuch als auch die SegeL-Uhr regelmäßig. Beide Medien werden als positive Unterstützung empfunden und werden täglich in den SegeL-Unterricht integriert.
Nachdem in den letzten Jahren die Bewertung der SegeL-Aufgaben entfiel, wurde kein einheitlicher Umgang mit Kontrollen der Aufgaben seitens der Schule dargelegt. Aufgrund dessen sind verschiedene Ansätze dahingehend zu erkennen. Neben der wöchentlichen Kontrolle der Logbücher werden die SegeL-Ordner kaum kontrolliert. Aufgrund mangelnder Zeit ist es den meisten Lehrkräften nicht möglich, alle Aufgaben inklusive der Selbsteinschätzung zu kontrollieren. Die zeitlichen Grenzen des SegeL-Konzepts stellen die Lehrkräfte vor die Herausforderung, Kontrolle der Aufgaben trotz mangelnder Zeit in den SegeL-Unterricht zu integrieren. Einige Lehrkräfte hingegen sammeln stichprobenartig verschiedene Aufgaben ein und geben den Schülern eine Rückmeldung, ohne diese dabei zu bewerten. Hinsichtlich der Kontrolle der Aufgaben existiert kein einheitlicher Umgang, weshalb auch hier verschiedene Zielsetzungen verfolgt werden.
Insgesamt können hinsichtlich der Umsetzung des schuleigenen SegeL-Konzepts einheitliche Muster in der Strukturierung, inhaltlichen Gestaltung, medialen Unterstützung und Verwendung der Sozialform festgestellt werden. Gleichwohl sind auch verschiedene Ansätze seitens der Planung der SegeL-Woche und der Kontrolle der Aufgaben zu finden. Vor diesem Hintergrund kann die Erwartung, dass die Lehrkräfte einheitliche Methoden nutzen, um den Schülern das selbstgesteuerte Lernen näherzubringen, zurückgewiesen werden. Eine einheitliche Umsetzung des SegeL-Konzepts bietet jedoch die Möglichkeit von Struktur und Transparenz, wodurch die Schüler besser im selbstgesteuerten Lernprozess begleitet werden. Daher ist es wichtig, das SegeL-Konzept hinsichtlich der Planung und Aufgabenkontrolle zu vereinheitlichen, um das Potenzial gänzlich auszuschöpfen.

Den Ergebnissen der Befragung zufolge nehmen die Lehrkräfte im SegeL-Unterricht eine beobachtende und beratende Rolle ein, welche nach Schiefele und Pekrun (1996) und Perkhofer et. al. (2016) entscheidend für die Lernbegleitung im selbstgesteuerten Lernprozess ist. Alle Lehrkräfte fassen unter der Lernberatung die inhaltliche und strukturierende Unterstützung im Lernprozess und die Beobachtung individueller Lernwege, die im selbstgesteuerten

Lernprozess insbesondere zu Anfang entscheidend sind. Durch die Beobachtung des Lernprozessbegleitenden kann der Lernbedarf präziser ermittelt und damit eine bessere Unterstützung bei der Entscheidung des Lernweges gewährleistet werden (vgl. Schrode & Burger 2021, S. 375ff.). Die Lehrkräfte ziehen sich aus der Verantwortung als fremdbestimmter Lehrender zurück und regen stattdessen zur Metakognition an. Wie in der Theorie angenommen, hat sich die Tatsache bestätigt, dass die Lehrkräfte sich in der Rolle der Lernbegleitung einordnen. Dies ist auf das einheitliche Verständnis des selbstgesteuerten Lernens aller Lehrkräfte zurückzuführen. Daraus eröffnen sich die Möglichkeiten, den Schüler intensiver und zielführender auf seinem Weg zur Selbststeuerung zu begleiten. Das einheitliche Verständnis kann eine einheitliche Umsetzung des SegeL-Konzepts begünstigen, wodurch der Schüler wiederum im selbstgesteuerten Lernprozess profitiert. Durch die individuelle Lernbegleitung kann der Schüler in der Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein gefördert und demnach die Zielsetzungen des selbstgesteuerten Lernkonzeptes besser erreicht werden (s. Kapitel 2.1).

Die Lernbegleitung bringt vielfältige Aufgaben und Kompetenzen mit sich, die die Lehrkraft im SegeL-Unterricht hergeben und umsetzen muss. Die Befragten sind sich einig, dass sie einer Vielzahl an Aufgaben erfüllen müssen, die sie für den Erfolg des selbstgesteuerten Lernens mitbringen. Neben dem Schaffen eines lernförderlichen Arbeitsklimas müssen die SegeL-Lehrkräfte auch strukturelle Orientierungspunkte geben, um den Schüler auf seinem Weg zur Selbststeuerung zu begleiten. Dabei verweisen die Lehrkräfte auf eine hohe Fach- und Diagnosekompetenz, die inhaltliche Unterstützung und das Erfassen unterschiedlicher Leistungsstände beinhalten. Hinzu kommen persönliche Attribute wie Ruhe und Geduld, die eine SegeL-Lehrkraft aufweisen muss. Einige Lehrkräfte betonen dabei die Wichtigkeit, eine lernförderliche Beziehung zu dem Lernenden aufzubauen. Nach Perkhofer et. al. (2016) ist eine schülernahe Beziehung geprägt von Respekt, Empathie, Vertrauen und Flexibilität entscheidend für ein lernförderliches Arbeitsklima und damit für den Erfolg des selbstgesteuerten Lernens. Trotz ausführlicher Beschreibung vielfältiger Aufgaben und Kompetenzen einer Lehrkraft im selbstgesteuerten Lernprozess weist das Verständnis der Befragten Lücken mit Blick auf die Fähigkeiten auf. Im Hinblick auf die in Kapitel 2.3.2 vorgestellten Aufgaben fehlen besonders in der selbstständigen Entwicklung des Lernbedarfs, der Begleitung selbstorganisierter Gruppenprozesse sowie der Unterstützung bezüglich erworbener Kompetenzen und Beurteilung des eigenen Lernfortschritts den Befragten notwendige Umsetzungsmöglichkeiten. All diese Bereiche sind durch das schuleigene SegeL-Konzept im Voraus festgelegt. Die Annahme, dass die Lehrkräfte den vielzähligen Aufgaben aufgrund schulischer Strukturen nicht gerecht werden können, wird demnach bestätigt. Die vielzähligen Aufgaben in der Rolle als Lernbegleitung sind jedoch ausschlaggebend für den Erfolg des selbstgesteuerten Lernkonzepts. Zahlreiche Möglichkeiten der Selbststeuerung können nicht ausgeschöpft werden, wenn die Lehrperson

ihrer Aufgabe als Lernbegleitung nur bedingt gerecht wird. Damit stehen die Lehrkräfte vor der Herausforderung, ein Gleichgewicht zwischen den vielzähligen Aufgaben und den schulischen Strukturen zu finden, um sowohl die Rolle als Lernbegleitung einnehmen, als auch die schulischen Rahmenbedingungen einhalten zu können.

Bezüglich schuleigener Strukturen und Maßnahmen, welche für die erfolgreiche Umsetzung des SegeL-Konzepts seitens der Schule bestimmt wurden, ist festzuhalten, dass die befragten Lehrkräfte sich insgesamt ausreichend durch die Schule unterstützt fühlen. Während die Lehrkräfte die Vorbereitungswoche zu Beginn des fünften Jahrgangs als hilfreich empfinden, wird auch der vorgegebene organisatorische und materielle Rahmen gelobt. Besonders die SegeL-Uhr und das Logbuch werden dabei als hilfreiche Strukturen genannt. Sowohl inhaltliche Vorgaben wie verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten als auch die Freiheiten in der Planung der SegeL-Woche werden positiv bewertet. Hinzu kommt, dass die Befragten sich durch die Schulleitung und einem angenehmen Arbeitsklima innerhalb des Kollegiums ausreichend aufgehoben fühlen. Somit kann die in der Theorie festgelegte Tatsache, dass die Lehrkräfte die schuleigenen Strukturen als hilfreich erachten, als bestätigt angesehen werden. Daraus ergibt sich, dass keine weiteren Unterstützungsmaßnahmen im Sinne der schuleigenen Strukturen seitens der GeLoWe in Anspruch genommen werden müssen.

Im selbstgesteuerten Lernprozess sehen die Lehrkräfte viele verschiedene Möglichkeiten und Chancen. Dabei unterscheiden sie zwischen Möglichkeiten und Chancen für Schüler und für sich als Lehrkraft. Durch die im Leitbild der Schule und im Schulgesetz verankerte Verpflichtung der Erziehung zur Selbstständigkeit erachten alle befragten Lehrkräfte das selbstgesteuerte Lernen als wichtig für den weiteren beruflichen Werdegang der Schüler. Diese Annahme kann durch die Befragung der Lehrkräfte bestätigt werden. Alle Lehrkräfte erklären, dass das Erlernen von selbstständigen und strukturierten Arbeiten weiterführende Vorteile mit sich bringt. Durch das erforderte Selbstmanagement und das eigenständige Lösen von Problemen, entstehen Erfolgserlebnisse, die das Selbstbewusstsein des Schülers stärken. Dieses kann zudem aus beruflicher Perspektive mit Blick auf die steigenden Anforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft enorme Vorteile im Sinne der Selbstständigkeit, des Selbstvertrauens und Selbstreflexion mitbringen. Seitens der Lehrkräfte können laut allen Befragten fachliche Hürden und zwischenmenschliche Interaktionen intensiver wahrgenommen werden. Alle Lehrkräfte erfahren durch den zusätzlichen täglichen Kontakt zu den Schülern eine bessere Schüler-Lehrer-Beziehung, die auch positive Auswirkungen auf den fachlichen Unterricht hat. Einheitlich betonen die Lehrkräfte, dass durch die tägliche Integration des SegeL-Unterrichts in den Stundenplan der eigene Unterricht auch inhaltlich entlastet wird, was die zuvor getroffene Annahme bestätigt. Das hat zur Folge, dass Unterrichtsinhalte intensiver beleuchtet, mehr Zeit

für Übungsphasen geschaffen und ein langfristiger Ausbau metakognitiver Selbstlernkompetenzen ermöglicht wird. Durch die tägliche Auseinandersetzung mit dem selbstgesteuerten Lernweg entstehen mehr und mehr Möglichkeiten, sich die Selbststeuerung autonom anzueignen.

Trotz der Vielzahl an Möglichkeiten und Chancen sowohl für die Schüler als auch für die Lehrkräfte sind sich die Befragten bezüglich der Eignung des SegeL-Konzepts uneinig. Oft unterscheiden die Lehrkräfte dabei zwischen leistungsstarke und leistungsschwache Schüler, die vermehrt Unterstützungsmöglichkeiten einfordern. Je leistungsstärker ein Schüler ist, desto eher sehen die Lehrkräfte das selbstgesteuerte Lernen als geeignet an. Ursachen dazu können aus psychologischer Sicht begründet werden, sprengen jedoch den hier erforschten Rahmen der Forschungsarbeit. Andere Aspekte, an denen die Eignung des SegeL-Konzepts festgestellt werden kann, liegen in motivationalen oder definitorischen Eigenschaften. Eine Lehrkraft bezeichnet das selbstgesteuerte Lernen an der GeLoWe als „mitgesteuertes Lernen" (L1_126), welches sich durch die vermehrte lehrerzentrierte Unterstützung und inhaltliche Lenkung von dem selbstgesteuerten Lernen abgrenzt. Die variierende Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der Eignung des SegeL-Konzeptes kann auf die unterschiedliche Zielsetzung im eigenen SegeL-Unterricht zurückgeführt werden. Diese Erkenntnisse unterstreichen erneut die von Berg (2006) erforschten Erkenntnisse, dass in Schulen aufgrund vielzähliger Strukturen ausschließlich Mischformen von Selbststeuerung zu finden sind. Eine reine Form des selbstgesteuerten Lernkonzepts wird sich aufgrund vielzähliger Herausforderungen und schulischer Rahmenbedingungen nicht wiederfinden. Die Lehrkräfte stehen daher vor der Herausforderung, selbstgesteuerte Lernformen trotz festgelegter schulischer Rahmenbedingungen in den Unterricht zu integrieren.

Um das selbstgesteuerte Lernen zu ermöglichen, sind aus den Befragungen folgende Herausforderungen abzuleiten. Die Befragten geben zu verstehen, dass die größte Herausforderung hinsichtlich der Planung ist, inhaltlich geeignete Aufgaben mit verschiedenen Differenzierungsmöglichkeiten zu finden. Dieser Prozess bedarf einer intensiven Auseinandersetzung und enormen Zeitaufwand, welcher eine deutliche Mehrarbeit seitens der Lehrkraft bedeutet. Die damit einhergehende Arbeitsbelastung kann durch die Planung im Team eingeschränkt werden. Allerdings geht dabei auch die Nähe zum Unterrichtsinhalt und der individuelle Bezug zu Defiziten der Schüler verloren. Je nach Setzen der eigenen Prioritäten, bereitet die Lehrkraft ihre SegeL-Aufgaben allein oder im Team vor. Dies lässt sich auf die unterschiedlichen Zielsetzungen und damit einhergehenden verschiedenen Fokussierungen der Lehrkräfte zurückführen. Bezüglich der Planung kann demnach festgehalten werden, dass sowohl die individuelle Vorbereitung als auch die Erstellung der Aufgaben im Team jeweils Vor- und Nachteile

mitbringen. Zuletzt liegt die Entscheidung bei der Fachlehrkraft, inwiefern diese die SegeL-Aufgaben plant und gestaltet.
Weitere Herausforderungen finden sich in der Umsetzung des SegeL-Konzepts wieder. Dabei stimmen die Lehrkräfte überein, dass der Ertrag der Selbststeuerung abhängig von der jeweiligen Lerngruppe ist. Inhaltliche Probleme und soziale Auseinandersetzungen können je nach Leistungsstand, Motivation und Selbstbewusstsein der Klasse eigenständig oder durch die Unterstützung einer neutralen Lehrperson gelöst werden. Um thematische Grundlagen aufzubauen und soziale Konflikte zu lösen, benötigen die Lehrkräfte das nötige empathische Feingefühl, Geduld sowie die Kompetenz, Ruhe einfordern zu können (vgl. Perkhofer-Czapek et.al. 2016). Eine ruhige und angenehme Arbeitsatmosphäre ist grundlegend entscheidend für die Umsetzung des SegeL-Konzepts. Demnach stimmen die Lehrkräfte einheitlich überein, auf einen Wechsel in der Sozialform durch Integration von Partner- und Gruppenarbeit zu verzichten, um die wertvoll konnotierte Ruhe zu erhalten. Damit kann die Annahme, welche aus den Ergebnissen vorangegangener Studien entstand, dass eine Integration verschiedener Sozialformen als nicht zielführend erachtet wird, als bewiesen angesehen werden.
Daraus leitet sich ab, dass trotz Empfehlungen von Schrode und Burger (2021) keine Gruppenlernprozesse im selbstgesteuerten Lernprozess an der GeLoWe stattfinden. Die Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, eine ruhige Arbeitsatmosphäre in Gruppenlernkonzeptionen zu schaffen. Dies gelingt ihnen aufgrund schulischer Strukturen nicht. Sie verwehren den Schülern damit die Möglichkeit, sich in Partner- oder Gruppenarbeiten durch gegenseitiges Hinterfragen weiterzuentwickeln und mehr Selbstlernkompetenzen zu gewinnen. Dies macht eine vollständige Einbettung des selbstgesteuerten Lernkonzepts unmöglich. Es lässt sich ableiten, dass daher ausschließlich Mischformen des selbstgesteuerten Lernens an der GeLoWe zu finden sind.

Aus den Befragungen ist ebenfalls hervorgegangen, dass die größte Herausforderung dem Zeitmangel obliegt. Da der Beginn der SegeL-Stunde oft zum Klären organisatorischer Fragen oder dem Auflösen von sozialen Konflikten genutzt wird, geraten die SegeL-Lehrkräfte von Anfang an in Zeitnot. Ebenso bemängeln die Lehrkräfte einheitlich, dass individuelle Beratungsgespräche zur Reflexion des Lernprozesses wenig geführt werden oder gar wegfallen. Durch fehlende Nachbesprechungen sind die Schüler im Reflexionsprozess meist auf sich allein gestellt. Während der SegeL-Stunden ist die Aufmerksamkeit der Lehrkraft durch zunehmende organisatorische Aufgaben überwiegend oberflächlich, wodurch auch die Kontrolle der SegeL-ordner inklusive SegeL-Aufgaben eingeschränkt wird. Um aufgrund der zunehmenden Größe der Lerngruppen möglichst vielen Schülern gerecht zu werden, gehen die Lehrkräfte bei den leistungsstarken Schülern von einer grundlegenden Motivation und Fähigkeit der Selbstreflexion aus, weshalb diese weniger Unterstützung erfahren. Damit kann die Annahme,

dass die Lehrkräfte in ihrer Rolle als Lernbegleiter aufgrund der Klassengröße und steigenden Vielfalt in den Lerngruppen Probleme und Grenzen erfahren, als bestätigt angesehen werden. Die Lehrkräfte stehen demnach vor der Herausforderung, diese Vielfalt und zunehmende Heterogenität der Lerngruppen mit dem Erlernen von selbstgesteuerten Lernformen in Einklang zu bringen.
Ferner kritisieren einige Lehrkräfte, die fehlende Motivation vieler Schüler, sich intensiv und konsequent mit den SegeL-Inhalten auseinanderzusetzen. Durch die fehlende Bewertung, die nachlässige Kontrolle der Aufgaben und wenig Selbstverantwortung werden Musterlösungen abgeschrieben oder teilweise SegeL-Aufgaben nicht bearbeitet. Dabei wird ebenso die Selbstkontrolle durch das willkürliche Ausfüllen der SegeL-Regatta seitens der Schülerschaft wenig ernst genommen und damit vernachlässigt. Dies wiederum erschwert die Kontrolle der Lehrkraft enorm, da die Unterscheidung zwischen willkürlicher und tatsächlicher Bearbeitung der SegeL-Regatta in kurzer Zeit nicht zu erfassen ist. Diese Unterscheidung erfordert eine zeitintensive Auseinandersetzung der Bearbeitungen jedes einzelnen Schülers, was durch einen festgelegten zeitlichen Rahmen und den dazukommenden vielfältigen weiteren Aufgaben der Lernbegleitung nicht gewährleitet werden kann. An dieser Stelle ist somit eine Grenze des selbstgesteuerten Lernens an der GeLoWe zu finden. Die Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, dem Schüler Vertrauen entgegenzubringen, die Aufgaben korrekt und bedacht zu bearbeiten, und gleichzeitig die Selbststeuerung zu gewährleisten.
All diese Herausforderungen in der Umsetzung des SegeL-Konzepts lassen sich auf den Zeitmangel zurückführen. Wie erwartet, kann damit der in der Theorie ausgeführte Sachverhalt, dass die Lehrkräfte den Mangel an Zeit als herausfordernd ansehen, verifiziert werden. Durch die Zeitnot verfällt ein Großteil der Kontrolle seitens der Lehrkräfte sowie das Führen von individuellen Beratungsgesprächen, wodurch der Ertrag der Selbststeuerung den Schüler weniger bewusst ist und die Ernsthaftigkeit des Konzepts verloren geht. Dadurch wird die Motivation der Schüler negativ beeinflusst, welche im proportionalen Zusammenhang mit dem Bewusstsein über Sinn und Zweck des selbstgesteuerten Lernens einhergeht. Aufgrund der fehlenden Motivation geht mit der Selbststeuerung eine gewisse Art der Überforderung einher, wodurch das Ziel der Selbstkontrolle und eigenen Einschätzung verfehlt wird und damit das selbstgesteuerte Lernen nicht in gänzlicher Form erlernt werden kann. Damit lässt sich das begrenzte Verständnis von selbstgesteuertem Lernen der GeLoWe, welches die Lehrkräfte im Laufe der Interviews häufiger betonen, erklären.

Im Zuge dessen stellt die Mehrheit der Lehrkräfte heraus, dass das SegeL-Konzept an der GeLoWe unüberwindbare Grenzen aufweist. Neben der Altersgrenze konstatieren die Lehrkräfte sowohl fachliche, inhaltliche als auch definitorische Grenzen. Dabei ist die Individualität und der Kreativitätsspielraum der Aufgaben in den meisten Fächern begrenzt, wodurch der

Ertrag der Selbststeuerung eingeschränkt wird. Durch die Vorgabe der Lerninhalte ist auch die nach Kraft (1999) definierte Lernzielbestimmung beschränkt. Zudem wird festgestellt, dass unstrukturierte Schüler, welche aus dem Elternhaus wenig Unterstützung erfahren, mit den Freiheiten des selbstgesteuerten Lernens überfordert sind. Grenzen werden damit in der schuleigenen Definition des SegeL-Konzepts der GeLoWe gesehen, indem einer weiteren Öffnung und Individualisierung des Konzepts die Klassengröße und der fehlende Nutzen aller Schüler vom selbstgesteuerten Lernen gegenüberstehen. Dies lässt sich auf den bereits mehrfach erwähnten Zeitmangel in der SegeL-Stunde zurückführen, welchen der Großteil der Befragten reklamiert. Der feste zeitliche Rahmen des SegeL-Unterrichts wird ebenso als Grenze gesehen, da die Zeit in den Stunden nicht als ausreichend erscheint.
Weitere Grenzen finden sich in den Erwartungen an das selbstgesteuerte Lernkonzept. Aus den Befragungen geht einheitlich hervor, dass das Potenzial selbstgesteuerte Lernen nicht in vollen Zügen ausgeschöpft werden kann. Erwartungen, dass der Schüler stets dazu bereit ist, die Motivation und Eigenwilligkeit aufzubringen, selbstgesteuertes Lernen zu erlernen, sind nicht gegeben. Auch Demotivation oder Erschöpfung sind Teil des schulischen Alltags und können den selbstgesteuerten Lernprozess negativ beeinflussen. Diese Aspekte werden in dem SegeL-Konzept der GeLoWe jedoch nicht berücksichtigt, wodurch es an dieser Stelle Grenzen aufweist.

Aus diesen Gründen ist es ersichtlich, dass die Lehrkräfte überwiegend mehr Zeit für das Führen von Lernentwicklungsgesprächen und Möglichkeiten individueller Rückmeldungen fordern. Wie Kopp und Mandl (2011) bereits herausarbeiteten, müssen Lernende den eigenen Lernprozess positiv bewerten, um ihre motivationalen und volitionalen Ressourcen zu stärken und diese in zukünftigen Lernprozessen nutzen zu können. Die Durchführung der Reflexionsgespräche erfordert ein konkretes Konzept, inwiefern diese neben den vielzähligen Aufgaben in den SegeL-Unterricht integriert werden können. Um Zeit einzusparen und die Motivation besonders in der Adoleszenz zu steigern, wird seitens der Lehrkräfte vorgeschlagen, das SegeL-Konzept ab dem achten Jahrgang zu öffnen. Inwiefern diese Öffnung stattfinden soll und welche konkreten Maßnahmen dazu ergriffen werden müssen, wird nicht benannt. Auf eine Öffnung der Sozialform soll dabei dennoch verzichtet werden. Ferner wünschen sich die Fachlehrkräfte vermehrt Teil der SegeL-Stunde zu sein, um einen besseren Überblick über den individuellen Leistungsstand zu erlangen und demnach den fachlichen Unterricht vorteilhafter gestalten zu können. Dennoch wird auch die Möglichkeit der intensiveren Beziehung zu den Schülern, welche durch das routinierte Durchführen der SegeL-Stunden der Klassenlehrkräfte entsteht, vermerkt. Um dem Anspruch der Fach- und Klassenlehrkräfte sowie der Forderung nach einer Öffnung des Konzepts nachzugehen, gibt es die Möglichkeit, das SegeLn ab dem achten Jahrgang als Lernzeit zu gestalten, wie es bereits im zehnten Jahrgang umgesetzt

wird. Dabei erhalten die Schüler neben dem Aufbau einer schülernahen Beziehung zur Klassenlehrkraft, die Gelegenheit, in der hellbauen Phase der SegeL-Stunde den Raum des Fachlehrers aufzusuchen und damit individuelle fachliche Hürden zu überwinden.
Weiter stellen die Lehrkräfte dar, Zeit einsparen zu können, indem das Abschreiben der SegeL-Aufgaben entfällt und der Fokus auf dem inhaltlichen Arbeiten sowie der (Selbst-)Kontrolle der SegeL-Aufgaben liegt. Im Sinne des selbstgesteuerten Lernens ist es nach Kraft (1999) wichtig, den Lernprozess stetig zu hinterfragen und zu reflektieren, um den größtmöglichen Lernerfolg zu erhalten. In dieser Phase muss der Lernende sich im laufenden Lernprozess durchgehend selbst hinterfragen, Fehler zulassen und Konsequenzen daraus ziehen. Um dabei nicht in die Überforderung und in Motivationsverlust zu geraten, ist die Unterstützung bezüglich erworbener Kompetenzen und Beurteilung des eigenen Lernfortschritts von enormer Bedeutung (vgl. Schrode & Burger 2021, S. 380ff.). Unterstützung bedeutet in dem Zusammenhang auch, die SegeL-Aufgaben zu kontrollieren und Rückmeldungen zu metakognitiven Lernmethoden und Lernfortschritten zu geben. Es wird angebracht, dass dazu willkürlich ausgewählte Namen an die Tafel geschrieben werden können, dessen Aufgaben eingesammelt und kontrolliert werden. Dadurch erhält die Lehrkraft einen Überblick über den individuellen Lernfortschritt des Schülers und kann Rückmeldungen zur Lernmethodik, Arbeitsumfang und Selbsteinschätzung geben. Gleichzeitig bedeutet dies für die SegeL-Lehrkraft einen erheblichen Mehraufwand, der sich jedoch mit zunehmender Routine positiv bemerkbar macht. Durch die vermehrte intensive Auseinandersetzung eröffnen sich Möglichkeiten, die Selbststeuerung langfristig zu erlernen und daraus sowohl berufliche als auch persönliche Qualität zu gewinnen.

Selbstgesteuertes Lernen erfordert nach Kraft (1999) Eigenständigkeit und Durchhaltevermögen von Seiten des Lernenden. Eine Möglichkeit die fehlende Motivation zu beheben ist, die vernachlässigte Selbstverantwortung zu stärken und den Sinn und Zweck des SegeL-Unterrichts sichtbarer zu gestalten. Die Bedeutung der Aufgabe für den Lernprozess muss ersichtlich gemacht werden, um die Motivation zu steigern und das Durchhaltevermögen zu stärken. Die Ausbildung metakognitiver Lernstrategien ist dabei entscheidend für die Entwicklung von Erfolgserlebnissen, die wiederum die Motivation amplifizieren. Sobald motivationale, volitionale und metakognitive Lernstrategien angewandt werden, kann das selbstgesteuerte Lernen als erfolgreich eingestuft werden (vgl. Zimmerman 2000).
Wie bereits vorangehende Forschungsarbeiten ermittelten, bestätigen auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass es weiterhin Diskussionspotenzial in der Aufgabenfülle und damit einhergehenden Integration der Wahlpflichtkurse in den SegeL-Alltag gibt. Einerseits gewinnen die Nebenfächer ab dem achten Jahrgang mit Blick auf den Schulabschluss an Bedeutung und erfordern demnach weitere Übungszeiten außerhalb des Fachunterrichts. Auf der

anderen Seite fehlt neben der Zeit in praktisch veranlagten Fächern auch die inhaltliche Umsetzung. Die Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, diese Uneinigkeiten mit Blick auf eine einheitliche Struktur und Umsetzung des selbstgesteuerten Lernkonzepts zu beseitigen, um den Ertrag der Selbststeuerung voranzutragen.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die befragten Lehrkräfte neben den zahlreichen Herausforderungen retrospektiv mit dem grundlegenden SegeL-Konzept der GeLoWe zufrieden sind. In den unteren Jahrgängen stellen alle Lehrkräfte heraus, dass Routinen aufgebaut, eine schülernahe Beziehung entstehen und das SegeL-Konzept kontinuierlich in den Alltag der Schüler integriert werden müssen. In den oberen Jahrgängen ist es aus der Retrospektive wichtig, sowohl die Motivation zu erhalten als auch die SegeL-Aufgaben regelmäßig zu kontrollieren, um den größtmöglichen Ertrag der Selbststeuerung zu erhalten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass neben dem einheitlichen Verständnis von selbstgesteuertem Lernen und der Lehrerrolle als Lernbegleitung die GeLoWe über hilfreiche Maßnahmen und Strukturen verfügt, die die Umsetzung des SegeL-Konzepts sicherstellen. Die erlernbare Selbstständigkeit und Selbstorganisation verleihen den Schülern mit Blick auf die zukünftige berufliche Weiterbildung im Studium, in der Ausbildung oder im Beruf viele verschiedene Vorteile und Möglichkeiten. Durch den regelmäßigen Kontakt zu den Lehrkräften und der Fokussierung des Lernerwerbes und nicht der Bewertung des Lernerfolges können die Schüler eine bessere Beziehung zu den Lehrkräften aufbauen und dadurch eine angenehmere Schulzeit erhalten. Zudem eröffnen sich durch das selbstgewählte Tempo in der Bearbeitung der Aufgaben und der zunehmenden Verantwortung und Autonomie des selbstgewählten Lernprozesses eine Vielzahl an Möglichkeiten für die Schüler, Selbststeuerung und damit metakognitive Selbstlernkompetenzen zu erlernen.
Die variierenden Einschätzungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Eignung des Konzepts sind auf die verschiedenen Zielsetzungen der einzelnen Lehrkräfte zurückzuführen. Aufgrund der fremdbestimmten Lernzielbestimmung, keiner Öffnung der Sozialform und einer verminderten Beurteilung des Lernfortschritts ist die Motivation seitens der Schülerschaft gering und somit der Nutzen des selbstgesteuerten Lernens wenig gegeben. Durch eine Öffnung ab dem achten Jahrgang, einer einheitlichen Kontrolle der Aufgaben und dem Ziel, den Zeitmangel in den SegeL-Stunden zu beheben, kann das Potenzial des selbstgesteuerten Lernens weiter ausgeschöpft werden. Mit diesem Hintergrund besteht weiterhin Diskussionsbedarf in der Planung der SegeL-Stunde sowie der Integration der Wahlpflichtfächer in den SegeL-Unterricht.
Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte vor der großen Herausforderung stehen, das Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen des SegeL-Konzepts und den schulischen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen. Die Vielzahl an Möglichkeiten, die sich

durch das Integrieren der Selbststeuerung in den schulischen Lernprozess ergeben, können aufgrund schulischer Strukturen nicht in voller Gänze ausgeschöpft werden. Daher gilt es abzuwägen, inwiefern dem Schüler das Vertrauen gegenüber gebracht wird, die Aufgaben korrekt und bedacht zu bearbeiten, und inwiefern doch in den selbstgesteuerten Lernprozess eingegriffen werden muss.

## 8. Reflexion des Forschungsvorgehens

Im Gegensatz zu quantitativen Forschungen sind die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität in qualitativen Studien sehr umstritten (vgl. Moser 2012, S. 17ff.). Vielmehr sind die „Transparenz“ (Moser 2012, S. 18) und die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Steinke 2009, S. 324) bei der Ausführung der Ergebnisse und Darstellung der Auswertung von enormer Gewichtung (vgl. Helfferich 2011, S. 890).

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde somit versucht diesem mithilfe des induktiv-deduktiven Kodierens nachzugehen und damit eine systematische und regelkonforme Auswertung zu gewährleisten. Da das Verfahren der Kodierung ausschließlich von einer Person durchgeführt wurde, kann die Reliabilität der Studie nicht bis ins Letzte sichergestellt werden. Bei der Durchführung empirischer, qualitativer Studien wird ebenso nachdrücklich empfohlen, auf bereits erprobte Leitfäden zurückzugreifen, um Hürden zu vermeiden und aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen (vgl. Helfferich 2011, S. 883). Dies wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit weitestgehend umgesetzt, weshalb aus dieser Sicht das Forschungsvorgehen als gelungen eingestuft werden kann. Da es sich bei einem problemzentrierten, leitfadengestützten Interview um eine soziale Situation handelt, in der methodisch kontrollierte und reflektierte Subjektivität Raum findet, kann die Objektivität nicht in gänzlicher Form gewährleistet werden.

Die Stichprobengröße von sechs unterrichtenden SegeL-Lehrkräften, welche bereits alle mindestens einen Jahrgang durchgängig im SegeLn betreut haben, kann aufgrund der hohen Datenlage bei problemzentrierten Interviews als hinreichend angesehen werden. Mit Blick auf zukünftige empirische Forschungen können in einem weiteren Schritt männliche Lehrkräfte die Stichprobe erweitern und einen weiteren Blickwinkel auf die Umsetzung des SegeL-Konzepts liefern.

Aufgrund dieser Einschränkungen können die Ergebnisse nicht in jeder Hinsicht auf die Realität übertragen werden. Die wesentlichen Voraussetzungen für das Gelingen einer qualitativen Forschungsarbeit wurden jedoch berücksichtigt, um zuverlässige Aussagen über das SegeL-Konzept treffen zu können. Zudem geben die Ergebnisse dieser qualitativen Erhebung einen ersten Ausgangspunkt des SegeLns an der GeLoWe aus Sicht der Lehrkräfte. Darüber hinaus bietet die Vielzahl an Erkenntnissen eine Basis für weitere Evaluationen des SegeL-Unterrichts an der GeLoWe. Auch wenn die Ergebnisse zunächst einmal nur für die Gesamtschule Lotte-

Westerkappeln gelten, können sie auch Anhaltspunkte für zukünftige empirische Studien auch außerhalb der GeLoWe geben, die sich mit der praktischen Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens an Schulen auseinandersetzen.

## 9. Fazit und Ausblick

Diese qualitative Forschungsarbeit befasst sich mit den Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen des SegeL-Konzepts der Gesamtschule aus Lehrersicht. Dazu wurden die theoretisch erarbeiteten Grundlagen des selbstgesteuerten Lernens in der praktischen Umsetzung am Beispiel des SegeL-Konzepts der GeLoWe untersucht. Zu diesem Zweck wurden mithilfe von problemzentrierten Interviews im Zeitraum von drei Wochen erstmalig sechs Lehrkräfte der GeLoWe befragt, die alle mindestens einen Durchgang des SegeLns betreut haben. Ziel dieser Arbeit war es, Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen des schuleigenen SegeL-Konzepts der GeLoWe aus Sicht der Lehrkräfte zu evaluieren und daraus mögliche Handlungsalternativen zu entwickeln, die den Ertrag des selbstgesteuerten Lernens vergrößern.

Im Gesamtbild machen die Ergebnisse dieser qualitativen Studie insgesamt deutlich, dass das SegeL-Konzept grundlegend bereits effektiv umgesetzt wird. Die Lehrkräfte sehen sowohl für die Schülerschaft als auch für die Lehrer selbst vielzählige Vorteile und Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens. Neben einer Grundzufriedenheit bezüglich der Integration des SegeLns in den täglichen Schulalltag sehen die Lehrkräfte einen vorteilhaften Nutzen im Erwerb von Selbstlernkompetenzen. Trotz der überwiegend positiven Haltung besitzt das SegeL-Konzept der GeLoWe Verbesserungs- und Weiterentwicklungspotenzial. Eine vielversprechend optimistische Einstellung ist dabei eine günstige Ausgangslage für das Wachstum des Konzepts.

Hinsichtlich der verschiedenen Herausforderungen in Bereichen der Planung, Motivation, Selbsteinschätzung und des Zeitmanagements wird konkreter Handlungsbedarf geäußert. Hauptsächlich muss dabei über eine Veränderung im Zeitmanagement nachgedacht werden. Durch die Dominanz von organisatorischen Aufgaben entfallen Möglichkeiten zur Selbstreflexion, gemeinsamen Lernentwicklungsgesprächen und individueller Rückmeldungen, die den Ertrag der Selbststeuerung sichtlich einschränken. Es müssen Wege und Chancen geschaffen werden, den Schüler auf seinem Weg zum selbstgesteuerten Lernen insbesondere in der Selbstreflexion weitestgehend zu unterstützen. Dabei muss der Sinn und Zweck des SegeL-Konzepts stetig im Vordergrund stehen und den Schülern ersichtlich gemacht werden, um die Motivation zu steigern und den Gewinn des selbstgesteuerten Lernens zu maximieren. Dazu kann der SegeL-Unterricht ab dem achten Jahrgang geöffnet und wie bereits im zehnten Jahrgang als Lernzeit umgesetzt werden. Weiteren Diskussionsbedarf obliegt in der

teamorientierten oder individuellen Planung der SegeL-Woche sowie dem Maß der Aufgabenfülle, welches durch die Integration der Wahlpflichtfächer in den SegeL-Unterricht deutlich angehoben wurde. Inwieweit Veränderungen in diesen Bereichen den Erwerb von Selbstlernkompetenzen fördern und die Motivation der Schüler steigern, kann in weiteren Forschungsarbeiten untersucht werden. Dies bedarf einer komplexen und umfangreichen Studie, die mithilfe von Langzeitbeobachtungen und Vergleichsgruppen erste Einschätzungen zur Wirksamkeit des SegeL-Konzepts vornehmen. Um den Ertrag des selbstgesteuerten Lernens an der GeLoWe zu evaluieren, kann erstmalig auch die Oberstufe als mögliche Stichprobe in Betracht gezogen werden.

Um ein ganzheitliches Bild über den Erfolg des SegeL-Konzepts der GeLoWe zu erlangen, müssen alle Perspektiven beleuchtet werden. Dazu zählen sowohl die Sicht der Schüler und der Lehrkräfte, aber auch die Perspektive aller am Lernprozess beteiligten Personen. Somit kann auch die Sicht der Erziehungsberechtigen näher beleuchtet werden. Um dem Zusammenhang zwischen dem Erwerb von Selbstlernkompetenzen und dem individuellen Leistungsstand zu erforschen, kann die Einschätzung von Inklusionshelfern oder anderen pädagogischen Mitarbeitenden der Schule einen Beitrag zur ganzheitlichen Betrachtung des SegeL-Konzepts leisten. Weiter können auch mit Blick auf Verbesserungen der Metakognition die Lernentwicklungsgespräche evaluiert und erforscht werden. Insbesondere aus Sicht der unvoreingenommenen Lernbegleitungen und Entwicklung selbstgesteuerter Lernstrategien kann die nähere Betrachtung dieser Gespräche weitere Aufschlüsse über den Erfolg des selbstgesteuerten Lernkonzepts geben. Somit gibt es eine Vielzahl verschiedener Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen, deren Erkenntnisse dafür genutzt werden können, den Schülern das selbstgesteuerte Lernen näherzubringen.
Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Ziel der Arbeit, Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen des SegeL-Konzepts der GeLoWe aus Sicht der Lehrkräfte zu ermitteln, erreicht wurde. Die herausgearbeiteten Chancen und Möglichkeiten stehen in einem stetigen Spannungsverhältnis mit den Herausforderungen und Grenzen des selbstgesteuerten Lernens. Daher kann im schulischen Kontext mit den derzeitigen Rahmenbedingungen das Potenzial des selbstgesteuerten Lernens nicht in voller Gänze ausgeschöpft werden.
Zugleich konnten mögliche Handlungsoptionen zur Verbesserung und Weiterentwicklung des SegeL-Konzepts eruiert werden. Bei der Darstellung potenzieller Handlungsalternativen ist zu betonen, dass die vielzählig genannten Herausforderungen an gesetzliche Vorgaben und unveränderbare schuleigene Voraussetzungen gebunden sind, welche sich oftmals nicht vollständig umgehen lassen. Ebenso ist die Umsetzung des SegeL-Konzepts an soziale Lerngruppen gekoppelt, wodurch das Vorhaben in der Unterrichtspraxis oftmals an Unvorhersehbarkeit gewinnt und eine einheitliche, konzeptgetreue Lösung nicht realisierbar macht.

Schlussendlich zeigt diese Forschungsarbeit, dass für die Evaluation von schulischen SegeL-Konzepten auch die Sicht der durchführenden Lehrkräfte von großer Bedeutung ist. Neben der Schülerschaft liefert auch das Lehrerkollegium wertvolle Hinweise auf Verbesserungsvorschläge. Insbesondere als durchführende Lehrperson des SegeL-Konzepts, welche den Schüler auf dem Weg zur Selbststeuerung begleitet und unterstützt, ist die Einschätzung der Lehrkräfte fundamental.

## 10. Literaturverzeichnis


Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht.* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentive-Hall.

Bauer, H.G. (2007). *Individuellen Lernbedarf feststellen und Lernziele klären* - Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 61 (107/108), S. 70 – 74.

Bauer, H.G., Brater, M., Büchele, U., Dufter-Weis, A., Maurus, A. & Munz, C. (2010). *Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann.* (3. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bauer, H. G. & Schrode, N. (2018). *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. *Ein Blick aus der Ausbildungsforschung*. In: C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 23–32.

Beckmann, M.K. (2016). *Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen von individueller Förderung in der Schulpraxis einer integrierten Gesamtschule in Niedersachsen: Eine Lehrerbefragung*. (unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Osnabrück.

Berg, C. (2006). *Selbstgesteuertes Lernen im Team*. Heidelberg: Springer-Verlag.

Boekaerts, M. (1999). *Self-regulated learning: where we are today*. In: International Journal of Educational research 31, S. 445-457.

Bräu, K. (2002). *Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Grundlagen – Fallbeispiel – Anregung für die Praxis*. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.

Bullerdiek, S. (2019). *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule – eine Evaluation des SegeL-Unterrichts der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln* (unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Osnabrück.

Burger, B., Horn, K., Juraschek, S., Kleestorfer-Kießling, N., & Schrode, N. (2021). *Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung. Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Burger, B. & Juraschek, S. (2021). *Beratung in einer Selbstlernarchitektur: Rolle und Anforderungen*. In: Dynra, J., Riedel, J., Schulze-Achatz, S., Köhler, T. (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung: ein Handbuch für die Theorie und Praxis*. Münster; New York: Waxmann, S. 358-373.

Burger, B. (2021). *Lernen in Selbstlernarchitekturen in der Praxis*. In: J. Dynra, J. Riedel, S. Schulze-Achatz, T. Köhler (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung: ein Handbuch für die Theorie und Praxis*. Münster; New York: Waxmann, S. 464-477.

Buschmeyer, J. (2015). Kompetenzlernen und Lernprozessbegleitung - Eine Einführung. München: GAB München. Zugriff am 01.04.23 unter: https://www.jostbuschmeyer.de/wp-content/uploads/2013/08/Buschmeyer_Kompetenzlernen_Lernprozessbegleitung.pdf

Cramer, L., Eiskamp, A.L., Selle, I. (2021). *Mögliche Konzepte zur Optimierung der SegeL-Stunden in den Jahrgängen 8,9 und 10* (unveröffentlichter Forschungsbericht). Universität Osnabrück.

Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (5. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.

Dubs, R. (1997). *Selbstgesteuertes Lernen*. In: Kraft, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis* - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (6), S. 833-845.

Dyrna, J. (2021). *Selbstgesteuert, -organisiert, -bestimmt, -reguliert? Versuch einer theoretischen Abgrenzung*. In: Dynra, J., Riedel, J., Schulze-Achatz, S., Köhler, T. (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung: ein Handbuch für die Theorie und Praxis*. Münster; New York: Waxmann, S. 84-109.

Dynra, J., Riedel, J., Schulze-Achatz, S., Köhler, T. (Hrsg.) (2021). *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung: ein Handbuch für die Theorie und Praxis*. Münster; New York: Waxmann.

Elpermann, K. (2015). *Selbstgesteuertes Lernen aus Schülerperspektive: Evaluation des „SegeL"- Konzepts an der Gesamtschule Ibbenbüren*. (unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Osnabrück.

Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2019). *Kompetenzen kontra bewährte Lehrmethoden?* In: J. Erpenbeck & W. Sauter (Hrsg.). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt*, S. 63-119.

Faulstich, P. (2001). *Förderung selbstgesteuerten Lernens*. In: S. Dietrich (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 39-56. Zugriff am 02.04.23 unter: https://d-nb.info/999247905/34#page=39

Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.

Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*. In: Weinert, F. E., Mandl, H. (Hrsg.). *Psychologie der Erwachsenenbildung*. In: *Enzyklopädie der Psychologie.* Themenbereich D. Serie I. Band 4. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 237–293.

Garlichs, A. (1993). *Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.

Gaus, D., & Drieschner, E. (2012). *Prozessqualität oder pädagogische Beziehungsqualität? Erörterungen aktueller Qualitätsdiskurse im Spiegel personaler Pädagogik*. Soziale Passagen, (4), S. 59–74. Zugriff am 01.04.23 unter: https://doi.org/10.1007/s12592-012-0100-8.

Götz, T. (2006). *Selbstreguliertes Lernen. Förderung metakognitiver Kompetenzen im Unterricht der Sekundarstufe*. Donauwörth: Auer.

Häbig, J. (2016). *Lernentwicklungsgespräche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine Mixed-Methods-Studie an Gymnasien*. Hamburg: Springer VS.

Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. (4. Aufl.). Springer VS.

Himmel, W. (1999). *Institutionelle Rahmenbedingungen für selbstgesteuertes Lernen*. In: E. Nuissl (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 89-107.

Hopf, C. (2015). *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung: Herausgegeben von Wulf Hopf und Udo Kuckartz*. Wiesbaden: Springer-Verlag.

Huschke, P. & Mangelsdorf, M. (1988). *Wochenplan-Unterricht. Praktische Ansätze zu innerer Differenzierung, zu selbstständigem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Jubt, H. & Loose, C. (2018). *Erfassung des allgemeinen Lehrerwohlbefindens an der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln aus Lehrersicht* (unveröffentlichter Forschungsbericht). Universität Osnabrück.

Jürgens, E., Hericks, N., Standop, J. (2012). *Eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten am Gymnasium*. Weinheim: Juventa.

Killus, D. (2009). *Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale*. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (1), S. 130-150.

Kiper, H., & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, soziale Kompetenz: fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Klafki, Wolfgang: *Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit?* - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 2, S. 281-296. Zugriff am 20.03.23 unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/14256/pdf/ZfPaed_1983_02_Klafki_Veraendert_Schulforschung_Schulwirklichkeit.pdf

Klein, R., & Reutter, G. (2011). *Begründung für Lernberatung und konzeptionelles Verständnis*. In: R. Klein, R. & G. Reutter (Hrsg.). *Die Lernberatungskonzeption: Grundlagen und Praxis* (2. Aufl.). Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung, S. 11-28.

Klippert, H. (2022). *Selbstständiges Lernen fördern. Strategien für Schule, Unterricht und Elternarbeit. Weinheim*. Basel: Beltz Verlag.

Konrad, K. (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert lernen: theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Julius Klinkhardt.

Kopp, B. & Mandl, H. *Selbstgesteuertes Lernen*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, S. 1-30. Zugriff am 21.03.23 unter: https://www.researchgate.net/profile/Birgitta-Kopp/publication/304621698_Selbstgesteuertes_Lernen/links/59bf88000f7e9b48a29b6493/Selbstgesteuertes-Lernen.pdf

Kraft, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis* - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (6), S. 833-845.

Kraft, S. (2002). *Wenn viele vom Gleichen sprechen … - Annäherung an die Thematik „Selbstgesteuertes Lernen“.* In: Kraft, S. (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 16-30.

Kruse, J. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (VS).

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Kurz, A., Stockhammer, C., Fuchs, S., Meinhard, D. (2007). *Das problemzentrierte Interview*. In: Buber, R., Holzmüller, H.H. (Hrsg.). Qualitative Marktforschung. Gabler. Zugriff am 20.03.23 unter: https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9258-1_29

Lähnemann, C. (2009). *Freiarbeit aus Schülerperspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 28). Zugriff am 20.03.23 unter: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-531-91318-6.pdf

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K., Schmitz, B. (2015). *Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen.* In: E. Wild, J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. 2. Unvollständige überarbeitete und aktualisierte Auflage. Heidelberg: Springer Verlag, S. 45-69

Leutwyler, B. & Maag Merki, K. M. (2009). *School Effects on Students' Selfregulated Learning A Multivariate Analysis of the Relationship Between Individual Perceptions of School Processes and Cognitive, Metacognitive, and Motivational Dimensions of Self-regulated Learning.* In: Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online 1(1), S. 197-223.

Lompscher, Joachim (1975) (Hrsg.): Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten. Berlin: Volk und Wissen.

Mayring, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

Meisterjahn-Knebel, G. (1995). *Montessori-Pädagogik und Bildungsreform im Schulwesen der Sekundarstufe. Dargestellt am Beispiel der Bischöflichen Maria-Montessori-Gesamtschule Krefeld.* In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.) (2004). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 371.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022 (GV. NRW. 2022, S. 250).* Zugriff am 15.06.2023 unter: https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p2

Moser, H. (2012). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung*. (5. Überarbeitete Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lamertus.

Müller, H. (2021a). *Selbstgesteuertes Lernen und Fähigkeiten - ein symbiotisches Konzeptpaar*. In: Dynra, J., Riedel, J., Schulze-Achatz, S., Köhler, T. (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung: ein Handbuch für die Theorie und Praxis*. Münster; New York: Waxmann, S. 333-345.

Müller, H. (2021b). *Zehn wichtige Fähigkeiten für selbstgesteuertes Lernen*. In: Dynra, J., Riedel, J., Schulze-Achatz, S., Köhler, T. (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung: ein Handbuch für die Theorie und Praxis*. Münster; New York: Waxmann, S. 346-358.

Neef, R. (1990). *Offene Lernsituationen in anregender Lernumwelt. Projektbeispiel aus der „Inneren Schulreform" – Eine Fallstudie mit Schülern einer dritten und vierten Grundschulklasse*. Tübingen: Schwäbische Verlagsgesellschaft.

Otto, B., Perels, F. & Schmitz, B. (2011). *Selbstreguliertes Lernen*. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.). *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 33-45.

Pätzold, H. (2004). *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Perkhofer-Czapek, M. & Potzmann, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer VS.

Prengel, A. (2004): *Kinder im Prisma der Lehrerwahrnehmung – Verfahren der leistungs- und Entwicklungsdokumentation an der Montessori-Gesamtschule Potsdam* In: J. Hofmann (Hrsg.). *Neue Formen des Lehrens und Lernens. Leistungsbewertung ohne Zensuren und jahrgangsübergreifender Unterricht in der Montessori-Gesamtschule Potsdam*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 20-55.

Prenzel, N. (1993). Autodidaktisches Lernen. In: Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 45(6), S. 834-838.

Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). *Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens*. In: Franz E. Weinert (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie*. Psychologie des Lernens du der Instruktion, Bd. 2. München: Hogrefe (Themenbereich D – Praxisgebiete – Serie I – Pädagogische Psychologie, 2), S. 249-278.

Schmitz, B. (2002). *Feedback im Lernprozess*. Psychologische Rundschau, 53(3), S. 131-140.

Schmitz, B. & Perels, F. (2011). *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule - Bedingungen, Befunde, Konzepte*. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 43(3), S. 105-117.

Schrode, N. & Burger, B. (2021). In: Dynra, J., Riedel, J., Schulze-Achatz, S., Köhler, T. (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung: ein Handbuch für die Theorie und Praxis*. Münster; New York: Waxmann, S. 373-386.

Schrode, N., Juraschek, S., Burger, B., Horn, K., & Kleestorfer, N. (2022). *Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung: Erwachsene (n) lernen in Selbstlernarchitekturen*. Media GmbH & Company KG.

Schulze-Achatz, S. & Dyrna, J. (2021). *Herausforderungen und Grenzen des selbstgesteuerten Lernens in Weiterbildungsinstitutionen*. In: J. Dynra, J. Riedel, S. Schulze-Achatz & T. Köhler (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung: ein Handbuch für die Theorie und Praxis*. Münster; New York: Waxmann.

Schulzweckverband Lotte Westerkappeln (2022a). *Gesamtschule Lotte-Westerkappeln. Lernen*. Zugriff am 23.03.23 unter: https://gesamtschule-lowe.de/lernen/

Schulzweckverband Lotte-Westerkappeln (2022b). *SegeL-Konzept der Sekundarstufe I.* (unveröffentlichtes Manuskript). Gesamtschule Lotte-Westerkappeln.

Siebert, H. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Neuwied: Luchterhand.

Siebert, H. (2016). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven* (3. Aufl.). Augsburg: ZIEL.

Solzbacher, C., Behrensen, B. & Sauerhering, M. (2012). *Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften zu individueller Förderung*. In: S. Solzbacher (Hrsg.). *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule.* Köln: Link, S. 3-16.

Spitzer, M. (2007). *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens.* Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Stagge, A & Dyrna, J. (2021). *Zehn digitale Werkzeuge für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen*. In: J. Dynra, J. Riedel, S. Schulze-Achatz, T. Köhler (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung: ein Handbuch für die Theorie und Praxis*. Münster; New York: Waxmann, S. 307-319.

Stalz, M., Verlemann, S., Unland, H. (Hrsg.) (2019*). Lehrerlogbuch Gesamtschule Lote-Westerkappeln. Schuljahr 2019/2020*. Gesamtschule Lotte-Westerkappeln.

Steinke, I. (2009). *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: Flick, U., von Kardorff, S. & Steinke, I. (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (7. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 319 - 331.

Thahabi, E. (2011). *Qualitative Evaluation einer Lehr-Lern-Methode*. In: T. Tribelhorn & S. Wehr (Hrsg.). *Bolognagerechte Hochschullehre. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag. S. 185 - 210.

Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O. & Baumert, J. (2006). *Selbstreguliertes Lernen in der Sekundarstufe: Effekte auf die schulischen Leistungen und die Persönlichkeitsentwicklung*. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38(2); S. 68-78.

Uhle, R. (1997). *Die Bildung des Subjekts durch geistige Mächte*. *Zur pädagogischen Begründung eines kulturellen Paternalismus*. In: H.-H. Krüger & J.-H. Olbertz (Hrsg.). *Bildung zwischen Staat und Markt*. Opladen: Leske & Budrich, S. 315-328.

Wiater, W. (2011). *Aufgaben und Funktionen von Schule*. In: Kansteiner-Schänzlin, K. (Hrsg.). *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 19–32.

Wild, E., Hofer, M., Pekrun, R. (1994). *Psychologie des Lerners*. In: A. Krapp, B. Weidenmann (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU, S. 207–270

Wirth, J. (2004). *Selbstregulation von Lernprozessen*. Münster: Waxmann

Wittwer, W. (2015). *Von der Qualifizierung zur Kompetenzentwicklung*. In: G. Cramer, S. F. Dietl, H. Schmidt, & W. Wittwer (Hrsg.*). Ausbilder-Handbuch*. Aktualisierungslieferung Nr. 171, Abschnitt 3.1.6.1. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, S. 1-32.

Witzel, A. (1985). *Das problemzentrierte Interview*. In: G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 227-255.

Zimmerman, B.J. (1990). *Self-regulated leraning and academic achievement: An overview.* Eductional psychologist, 25(1), S. 3-17. Zugriff am 05.04.23 unter: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmermann, B.J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In: M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, S. 13-39.

Zimmerman, B.J. & Paulsen, A.S. (1995). *Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation*. In: P. Pintrich (Hrsg.). *New directions in college teaching and learning: Understanding self-regulated learning*. San Fran- cisco, CA: Jossey-Bass, S. 13-27.

Anhang

**Eidesstaatliche Erklärung zur selbstständigen Abfassung der Masterarbeit**

Name: Maren Vordemberge

Geburtsdatum: 26.04.1997

Matrikel-Nr.: 968455

Fach, in welchem die Arbeit angefertigt wird: Teilstudiengang Erziehungswissenschaften

Titel der Bachelor-/Masterarbeit: *Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen des SeGeL-Konzepts der Gesamtschule Lotte-Westerkappeln aus Lehrersicht*

Ich versichere, dass ich die eingereichte Bachelor-/ Masterarbeit/ die entsprechend gekennzeichneten Teile der eingereichten Bachelor-/ Masterarbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst habe. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht bedient. Alle wörtlich oder sinngemäß den Schriften anderer Autoren entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.

Ort, Datum | Unterschrift

Osnabrück, 20.07.23 | M. Vordemberge

**Kurzfragebogen (vor dem Interview ausfüllen)** [7]

Datum:

Uhrzeit:

Dauer:

Studierte Schulform:

Fächerkombination:

Berufserfahrung in Jahren:

An der GeLoWe seit:

Notizen:

Postskript:

- Informationen zur Atmosphäre
- Befindlichkeiten
- Rapport
- Interaktionen
- Auffälligkeiten
- Störungen
- Gesprächsverlauf/ Interviewdynamik
- Wichtigste Thematiken im Interview

[7] Der Kurzfragebogen wird größtenteils von Beckmann (2016) übernommen.

## Interviewleitfaden - SegeLn an der GeLoWe aus Lehrersicht

**Einstieg**

Begrüßung

Erstmal vielen Dank, dass Sie sich dazu bereit erklärt haben, mit mir ein Interview durchzuführen. Das hilft mir sehr. Ich schreibe gerade an meiner Masterarbeit an der Universität Osnabrück und erforsche das Thema des selbstgesteuerten Lernens, welches es ja auch hier an der Schule praktiziert wird. Ich möchte gerne gemeinsam mit Ihnen das SegeL-Konzept der Schule aus Sicht der Lehrkräfte betrachten und eine Bestandsaufnahme vornehmen. Haben Sie dazu erstmal noch Fragen?

Wenn Sie keine weiteren Fragen mehr haben, würde ich gerne mit dem Interview starten. Ich würde das Gespräch gerne aufzeichnen, sodass ich es im Anschluss transkribieren kann. Selbstverständlich werden alle Angaben vertraulich behandelt und sind anonymisiert. Ist das für Sie in Ordnung?

Vielen Dank. Dann schalte ich das Aufnahmegerät jetzt ein.

Grundsätzlich gilt:
Sie können gerne erzählen, ich werde Sie erstmal nicht unterbrechen und mir Notizen zu Fragen machen, auf die ich mich dann später noch beziehen werde.

**Verständnis und damit verbundene Zielsetzungen des SegeLns**

- Was verstehen Sie persönlich unter dem selbstgesteuerten Lernen?
- Welche Ziele streben Sie mit der Umsetzung des SegeLns in ihrem Schulalltag an?

**Umsetzung des SegeL-Konzepts[8]**

- Wie setzen Sie das SegeL-Konzept in ihrem SegeL-Unterricht um?
  - Wann findet es statt?
  - In welchen Klassen unterrichten Sie das SegeLn?
  - Wie lange findet es statt?
  - Wie oft in der Woche findet es statt?
  - Wer führt es durch?
  - Welche Absprachen gibt es zwischen den SegeL-Lehrkräften?
  - Wie verlaufen die Vorbereitung und Planung der SegeL-Aufgaben?

[8] Diese Kategorie orientiert sich an der Kategorie von Beckmann (2016).

- Gibt es eine Strukturierung? Wenn ja, welche?
- Welche Aufgaben werden hier erledigt?
- Welche Fächer werden im SegeLn bearbeitet?
- Wie oft haben Sie bereits einen Jahrgang von der 5 bis zur 10 im SegeLn unterstützt?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen den Jahrgängen in der Durchführung des SegeL-Konzepts?
- Welche Sozialform präferieren Sie im SegeL-Unterricht? Und Warum?
- Welche Medien werden zur Begleitung des Lernprozesses im SegeLn verwendet?

- Retrospektive:
  - Was haben Sie in Ihrer Planung und Umsetzung des SegeL-Unterrichts geändert, seitdem Sie einen gesamten Jahrgang im SegeLn betreut haben?
  - Oder: Wenn Sie nächstes Jahr ab dem Jahrgang 5 das SegeLn von Beginn an unterrichten, was würden Sie mit Blick auf die Planung und Umsetzung ändern?

**Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltung bzw. Einstellung für die Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens[9]**

- Wenn Sie Anforderungen in Ihrem Berufsalltag berücksichtigen, welche Aufgaben und Kompetenzen hat und braucht eine Lehrkraft, um erfolgreiches SegeLn zu unterrichten?[10]
- Welche Rolle nehmen Sie als Lehrperson in dem SegeL-Unterricht ein?
- In der Fachliteratur wird davon gesprochen, dass der Lehrer in selbstgesteuerten Lernphasen die Rolle des *Lernbegleiters* übernimmt. Was genau verstehen Sie darunter?

**Möglichkeiten und Chancen des selbstgesteuerten Lernens[11]**

- Welche Chancen und Möglichkeiten sehen Sie für die Schüler*innen durch die Umsetzung vom selbstgesteuerten Lernen in der Schulpraxis?
- Welche Chancen und Möglichkeiten sehen Sie für sich persönlich durch die Umsetzung vom selbstgesteuerten Lernen in der Schulpraxis?[12]
- Halten Sie das selbstgesteuerte Lernen für alle Schüler als geeignet?[13]

**Hilfreiche Strukturen und Maßnahmen innerhalb der GeLoWe für das SegeL-Konzept[14]**

---

[9] Diese Kategorie orientiert sich an der Kategorie von Beckmann (2016).
[10] Diese Frage orientiert sich an Solzbacher, Behrensen & Sauerhering (2012).
[11] Diese Kategorie orientiert sich an der Kategorie von Beckmann (2016).
[12] Diese Frage wurde von Beckmann (2016) übernommen.
[13] Diese Frage wurde von Beckmann (2016) übernommen.
[14] Diese Kategorie orientiert sich an der Kategorie von Beckmann (2016).

- Wie werden Sie als Lehrkraft durch die GeLoWe auf die Durchführung des SegeLUnterrichts vorbereitet?
- Können Sie Strukturen und Maßnahmen nennen, die Sie als hilfreich für die Umsetzung des SegeLns in ihrem Schulalltag erachten?[15]

**Herausforderungen des selbstgesteuerten Lernens[16]**

- Stellen Sie in Ihrem alltäglichen Schulerleben Probleme bzw. Herausforderungen bei der Umsetzung des SegeL-Konzeptes fest? Wenn ja, welche?[17]
- Welche Herausforderungen treten bei der Planung und Durchführung auf?[18]

**Grenzen des selbstgesteuerten Lernens[19]**

- Welche Grenzen des SegeLns erfahren Sie?

**Wünsche und Verbesserungsvorschläge[20]**

- Welche konkreten Verbesserungsvorschläge haben Sie, wie das SegeLn an der GeLoWe verbessert werden kann?

**Schlussfrage**

- Gibt es von Ihnen aus noch etwas, was Sie noch erzählen möchten, was Ihnen wichtig ist und was im Interview bislang noch nicht zur Sprache gekommen ist?[21]

[15] Diese Frage orientiert sich an Beckmann (2016).
[16] Diese Kategorie orientiert sich an der Kategorie von Beckmann (2016).
[17] Diese Frage orientiert sich an Beckmann (2016).
[18] Diese Frage wurde von Beckmann (2016) übernommen.
[19] Diese Kategorie orientiert sich an der Kategorie von Beckmann (2016).
[20] Diese Kategorie wurde von Beckmann (2016) übernommen.
[21] Die Schlussfrage wurde von Kruse (2014) übernommen.