

Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

Deutschblätter 2012

Erlebnis oder Methode?

SOL im Deutschunterricht

Herausgeber

Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer VSDL, Frauenfeld
Nr. 64, 2012, erscheint einmal jährlich.

Redaktion

Susanne Balmer (BSU), Viviane Jenzer (JEN), Christiane Matter (MAT),
Rüdiger Thierbach (THR)

Kontakt

deutschblätter@vsdl.ch

Kontakt VSDL

Susanne Balmer, KS Frauenfeld, Ringstr. 10, 8500 Frauenfeld
vorstand@vsdl.ch oder susanne.balmer@kftg.ch

Grafisches Konzept und Satz, Koordination Herstellung

kmtg Kaspar Mühlemann, Typografie und Gestaltung, Weinfelden

Druck

Publikation Digital AG, Obergerlafingen

Internet

www.vsdl.ch

Mitgliedschaft

Beantragen Sie unter www.vsg-sspes.ch eine VSG-Mitgliedschaft und geben Sie
die Erstsprache Deutsch als gewünschten Fachverband an oder informieren Sie
sich unverbindlich bei uns: vorstand@vsdl.ch

Abo

Individuelles Abo (Newsletter und 1 Exemplar Deutschblätter) Fr. 30.–
Fachschaftsabo (Newsletter und 4 Exemplare Deutschblätter) Fr. 150.–
E-Mail an: abo.deutschblätter@vsdl.ch

5	Editorial
11	Selbst organisiertes Lernen – Begriffsbestimmung, Wirkungserwartungen und Evaluation Robert Hilbe und Walter Herzog
21	Wer schwimmen kann, fürchtet sich nicht vor tiefem Wasser Martin Moser
29	Selbst organisiertes Lernen zwischen Ebbe und Flut Hans Peter Niederhäuser
35	Das Selbstlernsemester an der KZO Wetzikon Anlage, Chancen und drei Missverständnisse Martin Zimmermann
45	Reportagen schreiben und Romane lesen Dorothee Kohler
51	Lesen, Vergleichen, Erkennen – ein Literaturprojekt im Rahmen des SLS Thomas Greber
57	SOL an der Kantonsschule Zofingen Ein Erfahrungsbericht aus der Sicht des Deutschunterrichts Dominique Benjamin Metzler
65	Selbst organisiertes Lernen (SOL) – Die Einführung neuer Lehr- und Lernformen an Zürcher Mittelschulen. Ergebnisse einer externen Evaluation Katharina Maag Merki, Kurt Hofer, Erich Ramseier, Yves Karlen
	Anhang
	Die Antworten zum SOL-Projekt in den Kantonen Bern und Zürich
71	Ursula Käser: Informationen zum Projekt «Selbst organisiertes Lernen SOL» an den Berner Gymnasien
74	Heinz Brunner: Das Projekt SOL im Kanton Zürich
77	Kurzbiographien

Editorial

Für die Redaktion: Viviane Jenzer

Seit der Publikation von EVAMAR II im Jahr 2008 wird dem selbst organisierten¹ Lernen (SOL) an den Gymnasien vermehrt Beachtung geschenkt, denn SOL ist eines von zwei Themen, die gleichsam als Antwort auf EVAMAR II zurzeit bildungspolitisch diskutiert werden,² um die Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Die Reaktionen der Kantone wie der Schulen fielen darauf unterschiedlich aus: Neben abwartendem Verhalten gab es rasches Handeln: Eine Pionierrolle nimmt die Kantonsschule Wetzikon (ZH) ein, denn sie entschied bereits per 2005 mit SOL auf den kantonalen Spardruck zu reagieren und erkannte alsbald, dass SOL zwar keine Spareffekte erzielt, das Projekt an sich jedoch weitergeführt werden soll.³ Im Frühjahr 2007 startete die Kantonsschule Romanshorn (TG) den ersten Schulversuch «Offener Unterricht», der im Frühling 2012 endete, und per August 2010 bewilligte der Thurgauer Regierungsrat den zweiten Schulversuch «Kompetenzmodule» (Matura KiK).⁴ Beide Schulen unterstreichen SOL als einen integralen Bestandteil ihres Unterrichts.

Auf der Ebene der Kantone nahmen sich Zürich und wenig später Bern des Themas an. Basierend auf dem Bericht der Bildungsplanung und des MBA des Kantons Zürich über den Stand und die Entwicklungsmöglichkeiten der kantonalen Gymnasien aus dem Jahre 2006 genehmigte der Regierungsrat 2008 das Projekt SOL für die Legislaturperiode 2008–2011. Dieses Projekt wurde und wird weiterhin sowohl vom MBA des Kantons Zürich begleitet, indem es in regelmässig erscheinenden SOL-Bulletins über Aktuelles informiert, als auch von der Universität Zürich, indem sie über SOL forscht und das Projekt evaluiert. Zudem bietet das ZHSF Weiterbildungen für Lehrpersonen an. Am Ende der Legislaturperiode im Jahr 2011 schloss die Zürcher Bildungsdirektion das Projekt ab. Kürzlich erschienen zwei Evaluationen der Universität Zürich zum kantonalen Umsetzungsprozess von SOL. Die erste Evaluation entstand in Kooperation mit der PH Bern und analysiert unter anderem die Wirkung von SOL auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2010/11, die zweite basiert auf Interviews mit Lehrpersonen der Zürcher Gymnasien im Schuljahr 2011/12 und fokussiert auf das Unterrichtsgeschehen.⁵ Ausgehend von EVAMAR II und der Plattform Gymnasium 2009 verfasste das MBA des Kantons Bern seinen Bericht, der 2010 veröffentlicht wurde. Nach einer breiten Vernehmlassung der im Bericht skizzierten Handlungsfelder bei Lehrpersonen und Schulleitungen wurde auch im Kanton Bern im Mai 2010 ein kantonales

SOL-Projekt gestartet. Über das Projekt informiert das MBA des Kantons Bern in einem eigenen, regelmässig erscheinenden SOL-Bulletin. Zudem begleitet die Universität Bern SOL und dessen kantonale Umsetzung wissenschaftlich. Erste Evaluationen werden nächstes Jahr publiziert und im Jahr 2016 entscheidet der Erziehungsdirektor auf der Basis der Erfahrungen und Evaluation über die Weiterführung. Ausserdem bietet auch die PH Bern Weiterbildungen zu SOL für Lehrpersonen an.⁶ Mittlerweile werden die Weiterbildungsangebote der Kantone bei der wbz im SOL-Baukasten (www.sol-baukasten.ch) zusammengeführt und in sieben thematische Bereiche gegliedert. Generell benötigt Schulentwicklung viel Zeit. Der SOL-Prozess, der als Denkansatz im Schulalltag vieles in Bewegung gesetzt hat, befindet sich somit in manchen Kantonen nun in der Phase einer ersten Auswertung.

Dieser kurze historische Überblick erklärt die grosse Bandbreite von Ansätzen, Rahmenbedingungen und Umsetzungen. Die Implementierung von SOL geschah auf unterschiedliche Weise. SOL wurde wie im Kanton Zürich in einem Top-Down-Prozess den Gymnasien verschrieben. Auch die Gymnasien im Kanton Bern sind verpflichtet, SOL umzusetzen, jedoch haben die Schulen die Freiheit, ihren eigenen gangbaren Weg zu finden. Diese Praxis hat dazu geführt, dass manche Schulen noch weitere Lehrpersonen suchen, die SOL umsetzen wollen, während andere Schulen bereits erste Ansätze im Lehrplan verankern wollen.⁷ In den anderen Kantonen können die Gymnasien SOL einführen, sie sind allerdings vom Kanton dazu nicht angehalten. Möglicherweise entspricht es auch der föderalen Struktur, dass in jedem Kanton, an jeder Schule eine andere Form von SOL existiert – sofern SOL überhaupt explizit umgesetzt wird.

Auch von Seiten der Lehrerschaft ist eine grosse Bandbreite an Befindlichkeiten erkennbar: Viele sind inspiriert und motiviert, SOL im Kollegium oder alleine für den eigenen Unterricht auszuarbeiten und umzusetzen. In der Auseinandersetzung damit treten jedoch auch Verunsicherungen auf, sei es bezüglich der neuen Bewertungsformen oder der neuen Rolle als Lernhelfer respektive Lernhelferin.⁸ Es wird zudem mit Skepsis festgestellt, dass SOL zeitraubend ist und häufig nur auf Kosten der Inhalte umgesetzt werden kann.⁹ Neben diesen Problemfeldern didaktischer Art treten auch solche auf, welche eher die Organisation betreffen: Die möglichen Absprachen mit den Fachkolleginnen und –kollegen sowie die Organisation der SOL-Sequenzen über die Fächer hinaus weckt Befürchtungen, der neue Denkansatz führe zu einer Standardisierung des Unterrichts,¹⁰ und die Einschätzung, SOL sei „alter Wein in neuen Schläuchen“ ist verbreitet.¹¹ Je nach Situation kam unter der Lehrerschaft auch Ärger über den verordneten Top-Down-Prozess auf, und wenn zudem an einer Schule gleichzeitig mehrerer Projekte verfolgt wurden, machte sich Reformstress bemerkbar.¹²

Die diesjährigen Deutschblätter setzen mit dem Thema SOL im Gegensatz zum theoretischen Diskurs der letztjährigen Ausgabe einen Schwerpunkt in der Praxis. Die Ausgabe hat einerseits zum Ziel, verschiedene SOL-

Formen an Gymnasien sowie einige SOL-Projekte für den Deutschunterricht vorzustellen, andererseits sollen die Artikel auch eine kritische Auseinandersetzung mit vielen der oben aufgezählten Bedenken ermöglichen. Die Deutschblätter thematisieren SOL jedoch noch aus einem anderen Grund: Der Deutschunterricht ist von EVAMAR besonders betroffen, weil sowohl die geforderten Sprachkompetenzen wie auch SOL den Deutschunterricht unmittelbar tangieren. So lässt sich SOL im Fach Deutsch gut umsetzen, hingegen ist die Umsetzung in anderen Fächern wie in manch naturwissenschaftlichen Fächern oder im Sport schwieriger, was Martina Wider (Projektleitung SOL, MBA des Kantons Zürich) bestätigt.¹³ Trotzdem engagieren sich gemäss Ursula Käser (Projektleitung SOL, MBA des Kantons Bern) die Deutschlehrpersonen erst seit diesem Schuljahr im kantonalen SOL-Umsetzungsprozess.¹⁴ Möglicherweise ist dies damit erklärbar, dass das Fach Deutsch, insbesondere der Bereich des Schreibens wie des Lesens, genuin selbst organisiert ist und dass man als Deutschlehrperson sich grundsätzlich und permanent damit beschäftigt, wie man Schülerinnen und Schüler auf der gymnasialen Stufe zum Lesen von Literatur und Sachtexten sowie zum Schreiben von Texten bringen kann.

Die Sammlung der Beiträge in diesem Heft zeigt ein unvollständiges Abbild über die unterschiedlichen Aktivitäten im SOL-Prozess in den verschiedenen Kantonen und Schulen. Auf unsere Anfragen wurde unterschiedlich reagiert, wir erhielten zu unserem Bedauern einige Absagen, aber kurz vor Redaktionsschluss auch noch eine erfreuliche Zusage.

Den Artikeln zum Deutschunterricht ist ein Text von Walter Herzog und Robert Hilbe der Universität Bern vorangestellt, der ausgehend vom auto-poietischen Charakter des Lernens den SOL-Begriff definiert und die drei für SOL relevanten Schlüsselemente «Entscheidungsspielraum», «Lernbegleitung» sowie «Reflexion» unterscheidet. Die anschliessende Analyse untersucht ein Bündel von Merkmalen des selbständigen Lernens sowie die Evaluierungsmöglichkeiten dieses Lernprozesses. Die drei von Herzog/Hilbe postulierten Schlüsselemente sind – so zeigt Martin Moser (Kantonsschule Kirchenfeld, BE) in seinem Artikel auf – im Fach Deutsch insbesondere in der Schreibdidaktik, im Literatur- und Grammatikunterricht bereits vorhanden und er siedelt die für SOL unabdingbare Rolle der Lehrperson im auszuhaltenden Spannungsfeld vom Initiieren und dem Übertragen von Verantwortung an. Auch Hans Peter Niederhäuser (Kantonsschule Frauenfeld, TG) zeigt an einer Vielzahl von Beispielen die Eignung des Fachs Deutsch für SOL auf, hebt jedoch hervor, dass die Lehrperson auch fernab vom aktuellen SOL-Prozess das Interesse als Lernhelfer respektive Lernhelferin genuin haben muss. Aufgrund dessen äussert er leise Befürchtungen, dass das eigentliche Ziel von SOL momentan vor lauter Schematisierung aus den Augen verloren gehen könnte. Während die Artikel von Moser und Niederhäuser das Verhältnis des Fachs Deutsch zu SOL und die Haltung der Lehrperson thematisieren, fokussieren die nächsten beiden Artikel auf die

Organisationsstruktur an der eigenen Schule und auf die Schwierigkeiten bei der Umsetzung von SOL als Lernmethode. Martin Zimmermann, Rektor der Kantonsschule Wetzikon, klärt von seinem Erfahrungshorizont ausgehend drei Missverständnisse: Erstens habe SOL nicht zum Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu Ich-AGs zu formen, sondern entspreche dem humboldtschen Bildungsideal. Zweitens sei SOL keine «Schule ohne Lehrer», sondern fordere von der Lehrperson die bereits von Moser und Niederhäuser verlangte Haltung des Lernhelfers respektive der Lernhelferin sowie von der Schülerschaft eine selbstsichere, ja neugierige Haltung gegenüber dem eigenen Denken. Und letztlich solle SOL dem minimalistischen Dilettieren von Schülerinnen und Schülern keine grössere Plattform bieten, sondern ein vertieftes Verständnis über eigenes Lernen ermöglichen. Weil der Beitrag der Kantonsschule Wetzikon im Gegensatz zu den anderen Beiträgen den Erfahrungsbericht und die Praxisbeispiele trennt, folgen auf Zimmermanns Artikel Thomas Grebers und Dorothee Kohlers SOL-Projekte. An Zimmermanns Erfahrungen schliessen Beobachtungen von Dominique Metzler, Prorektor der Kantonsschule Zofingen (AG), über die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit SOL an. Die Rolle der Lehrperson wird als äusserst vielfältig aufgezeigt und gemäss Metzler verlangt das Gelingen eines SOL-Projekts von der Lehrperson ein besonders hohes Mass an Motivierung der Schülerschaft für den Inhalt und für den Nutzen des selbst organisierten Lernens. Abschliessend untersuchen Katharina Maag Merki der Universität Zürich wie Kurt Hofer und Erich Ramseier der PH Bern unter anderem die Wirkung von SOL-Projekten auf alle Beteiligten im Kanton Zürich sowie den Einfluss von SOL auf das selbst organisierte Lernen und beobachten erste kleine, punktuell sichtbare Erfolge. Insgesamt betrachtet muss das selbst organisierte Lernen also zuerst gelernt werden und das erfordert relativ viel Zeit. SOL befindet sich im Spannungsfeld vom Ziel, den Schülerinnen und Schülern eine echte, positive und nachhaltige Lernerfahrung zu ermöglichen, und der Gefahr, in einer standardisierten Umsetzung des Bündels von neuen Lern- und Arbeitsmethoden stehenzubleiben.

Besinnen wir uns zum Schluss auf die eingangs erwähnte Motivation, mit SOL die Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, so erstaunt die Beobachtung, dass die Mittelschule just zu dem Zeitpunkt mit dem selbst organisierten Lernen aufrüsten, in dem auf der Hochschulstufe der Bologna-Prozess zu einem tendenziell «verschulteren» Studium geführt hat. Es gilt zu beobachten, ob sich diese Bildungsinstitutionen auf diese Weise einander annähern oder eher eine gegenläufige Entwicklung durchlaufen. Auf jeden Fall kann man den in naher Zukunft veröffentlichten Studien zu SOL auf kantonaler Ebene mit einiger Spannung entgegensehen. Wir hoffen, mit der diesjährigen Ausgabe der Deutschblätter einen Einblick in den Diskurs gegeben zu haben.

Literatur

- 1 Im deutschsprachigen Raum sind die Schreibweisen «selbst organisiertes Lernen» wie «selbstorganisiertes Lernen» gebräuchlich.
- 2 Neben SOL sollen Sprach- wie Mathematikkompetenzen festgelegt werden.
- 3 Vgl. Zimmermann: Das Selbstlernsemester an der KZO Wetzikon. Anlage, Chancen und drei Missverständnisse, S. 27 f.
- 4 <http://www.ksr.ch/index.php?id=schulversuche>, abgerufen am 10.8.2012.
- 5 Mail von Heinz Brunner (Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt SOL für geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft – Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen) vom 5.7.2012; vgl. Maag Merki, Katharina u. a.: Selbst organisiertes Lernen (SOL). Die Einführung neuer Lehr- und Lernformen an Zürcher Mittelschulen. Ergebnisse einer externen Evaluation, S. 48–52; vgl.: Kyburz-Graber, Regula u. a.: Selbst organisiertes Lernen im Schulalltag. Ergebnisse aus Interviews an Zürcher Gymnasien. http://www.mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/maturitaetschulen/unterrichtsthemen/selbst_organisiertes_lernen.html, abgerufen am 5.9.2012.
- 6 Mail von Ursula Käser (Abteilung Mittelschulen, Kanton Bern) vom 4.7.2012.
- 7 Mail von Ursula Käser (Abteilung Mittelschulen, Kanton Bern) vom 4.7.2012.
- 8 Vgl. Moser: Wer schwimmen kann, fürchtet sich nicht vor tiefem Wasser, S. 20.
- 9 Vgl. Metzler: SOL an der Kantonsschule Zofingen. Ein Erfahrungsbericht aus der Sicht des Deutschunterrichts, S. 44.
- 10 Vgl. Niederhäuser: Selbst organisiertes Lernen zwischen Ebbe und Flut, S. 25.
- 11 Vgl. Hilbe/Herzog: Selbstorganisiertes Lernen – Begriffsbestimmung, Wirkungserwartungen und Evaluation, S. 9.
- 12 Mail von Heinz Brunner (Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt SOL für geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft – Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen) vom 5.7.2012.
- 13 Telefonat mit Martina Wider (Projektleitung SOL, Abteilung Mittelschulen, Kanton Zürich) vom 8.8.2012.
- 14 Mail von Ursula Käser (Projektleitung SOL, Abteilung Mittelschulen, Kanton Bern) vom 4.7.2012; Telefonat mit Ursula Käser vom 30.8.2012.

Selbst organisiertes Lernen – Begriffsbestimmung, Wirkungserwartungen und Evaluation

Robert Hilbe und Walter Herzog

Das von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern lancierte Projekt «Selbst organisiertes Lernen SOL» verfolgt das Ziel, Gymnasiastinnen und Gymnasiasten besser auf die Anforderungen eines Hochschulstudiums und das Leben in einer sich rasch verändernden Gesellschaft vorzubereiten. Sie sollen ihren Lernprozess selbständig und selbstbestimmt planen, steuern und überprüfen lernen. Dazu werden Unterrichtseinheiten in verschiedenen Fächern entwickelt, deren Wirksamkeit in einer Evaluation durch das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern überprüft werden soll. Doch was heisst überhaupt «selbst organisiertes Lernen»? Worin besteht seine Wirksamkeit? Und wie lässt sich die Wirksamkeit selbst organisierten Lernens durch Evaluation überprüfen? Diesen Fragen gehen wir im folgenden Beitrag nach.

Was verstehen wir unter selbst organisiertem Lernen?

Selbst organisiertes Lernen (SOL) wird mit einer Vielfalt von Begriffen umschrieben, die teils synonym verwendet werden, teils mit unterschiedlichen Akzenten versehen sind: selbst gesteuertes Lernen, selbst reguliertes Lernen, autodidaktisches Lernen, autonomes Lernen, selbst bestimmtes Lernen, selbst verantwortetes Lernen etc. Die Begriffsvielfalt erschwert es, ein gemeinsames Verständnis zu schaffen und trägt zu einer inflationären und polysemen Verwendung des Labels «SOL» bei. Als Folge werden Vorwürfe laut wie: «SOL ist alter Wein in neuen Schläuchen!» oder «SOL machen wir in unserer Schule schon lange!». Der Begriff wird ausgehöhlt, wenn eine erkrankte Lehrperson der Schulleitung einen Auftrag zur selbständigen Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler übermittelt und dies als «SOL» taxiert. Wir möchten daher als Erstes darlegen, welches Begriffsverständnis dem Berner SOL-Projekt zugrunde liegt.

Ausgangspunkt ist die triviale, aber oft vernachlässigte Feststellung, dass jegliches Lernen Selberlernen ist. Seit der kognitiven Wende in der Psychologie und der Abkehr von einem behavioristischen Paradigma, das davon ausging, dass Lernen von aussen, z.B. durch die Lehrperson, erzeugt werden kann, ist man sich einig, dass jedes Lernen *autopoietischen* Charakter hat, d.h. vom lernenden Subjekt «selber gemacht» werden muss. Lernen ist ein aktiver Akt des Individuums, bei dem Prozesse der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung eine wichtige Rolle spielen. Die Lehrperson kann den Schülerinnen und Schülern das Lernen jedenfalls nicht abnehmen.

Worin besteht dann die Besonderheit des selbst organisierten bzw. selbst gesteuerten¹¹ Lernens? Gemäss Weinert ist selbst gesteuertes Lernen dann gegeben, wenn der Lernende «die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann» (Weinert 1982, S.102). Diese klassische Definition macht einerseits deutlich, dass es beim selbst organisierten Lernen um *Entscheidungsspielräume* geht, und dass wir es andererseits mit einem *graduellen Phänomen* zu tun haben. Denn nicht immer brauchen alle von Weinert genannten Kriterien (Inhalt, Zeitpunkt, Lernmethode, Lernziel) erfüllt zu sein, damit wir von selbst organisiertem Lernen sprechen.

Als graduelles Phänomen kommt das selbst organisierte Lernen in Abstufungen vor. Damit steht es auch nicht im Gegensatz zu Eingrenzungen von aussen. Das gilt insbesondere für den Kontext Schule, in dem ein Grossteil der Rahmenbedingungen des Lernens vorgegeben ist (etwa durch den Lehrplan oder die Anwesenheitspflicht) und der Entscheidung durch die Schülerinnen und Schüler nicht frei steht. Insofern bilden Selbststeuerung und Fremdsteuerung des Lernens Pole eines Kontinuums, auf dem verschiedene Formen des Lernens zwischen «überwiegend selbstgesteuert» bis zu «überwiegend fremdgesteuert» liegen (Einsiedler et al. 1978, S. 15).

Für das Berner SOL-Projekt haben wir uns aus diesen Gründen für die folgende Begriffsdefinition entschieden:

Mit dem Begriff <selbst organisiertes Lernen> sollen (...) Lernformen im institutionellen Kontext des Gymnasiums bezeichnet werden, die sowohl Anteile von Selbst- als auch von Fremdsteuerung beinhalten, den Anteil der Selbststeuerung jedoch stärker gewichten: Die Ziele und Inhalte des Lernens sind zwar durch den Lehrplan vorgegeben, die Schülerinnen und Schüler steuern ihr Lernhandeln jedoch weitgehend selber, indem sie selbständig Lernschritte definieren, ausführen, regulieren und beurteilen. Sie greifen dabei auf dingliche Ressourcen zurück, organisieren ihre Lernzeit, setzen sich Zwischenziele, wählen angemessene Lernstrategien und nehmen soziale Unterstützung in Anspruch. Der Lehrperson kommt dabei die Aufgabe zu, geeignete Rahmenbedingungen für das Gelingen des Lernprozesses zu schaffen, Lernstrategien zu vermitteln und die Schülerinnen und Schüler bei Schwierigkeiten zu unterstützen (Hilbe & Herzog 2011, S.8).

Wie gross der Entscheidungsspielraum sein soll, hängt – abgesehen von den erwähnten institutionellen Einschränkungen – vor allem von den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zur Selbstorganisation ab. Denn auch das Selberlernen will gelernt sein. Ein Zuviel an Entscheidungsverantwortung kann insbesondere jüngere Schülerinnen und Schüler überfordern.

Zentral ist daher die Idee des *schrittweisen Zurücktretens der Lehrperson*, wie sie im Ansatz der kognitiven Berufslehre (Collins et al. 1989) formuliert ist. Lehrpersonen präsentieren sich ihren Schülerinnen und Schülern als Modell selbst organisierten und eigenverantwortlichen Lernens. Sie bauen

damit gleichsam ein kognitives Gerüst (*scaffolding*), an dem sich die Schülerinnen und Schüler orientieren können, das sie in der Masse wieder abbrechen (*fading*), wie die modellierte Kompetenz von den Schülerinnen und Schülern übernommen wird. Aber natürlich ist dies nicht die einzige Möglichkeit, um Schülerinnen und Schüler mit den Methoden selbst organisierten Lernens vertraut zu machen. Entscheidend ist, dass auch beim selbst organisierten Lernen noch kein Meister vom Himmel gefallen ist, die Schülerinnen und Schüler also auf das selbst organisierte Lernen vorbereitet werden müssen.

Neben dem *Entscheidungsspielraum* der Schülerinnen und Schüler sind aus diesem Grund die *Lernbegleitung* durch die Lehrperson sowie die Reflexion des eigenen Lernens durch die Schülerinnen und Schüler wichtige Bedingungen, damit selbst organisiertes Lernen schrittweise erworben werden kann. Diese drei Dimensionen wurden daher im Berner Projekt als zentrale Schlüsselemente definiert, die jede SOL-Unterrichtseinheit zu berücksichtigen hat (vgl. ERZ 2011, S.9).

Kommen wir damit auf das falsche Begriffsverständnis zurück, das wir zu Beginn moniert haben: Inflationär verwendetes «SOL» berücksichtigt meist nur die erste Dimension, ohne eine genügend unterstützende Lernbegleitung und Reflexionsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Schülerinnen und Schülern werden Spielräume eröffnet – manchmal sogar zu viel als es ihnen gut tut. Diese Spielräume können überfordern, wenn sie nicht durch ein unterstützendes Coaching durch die Lehrperson und Möglichkeiten zur Reflexion und Einsicht sinnvollen Lernverhaltens begleitet werden.

Selbst organisiertes Lernen hat also nicht zur Folge, dass die Lehrkräfte obsolet werden, ganz im Gegenteil. Jedoch ändert sich ihre Aufgabe. In der Masse, wie Schülerinnen und Schüler grössere Entscheidungsspielräume für ihr Lernen erhalten, übernimmt die Lehrperson die Aufgabe des Arrangeurs von Lernsituationen und des Begleiters von Lernprozessen. Diese Begleitung stellt eine anspruchsvolle und wichtige Aufgabe zur Unterstützung selbst organisierten Lernens dar. Erwartet wird, dass die Schülerinnen und Schüler durch die wirksame Förderung ihres Lernens vermehrt fähig werden, ihrem Lernen gegenüber eine kritische Distanz einzunehmen, was die Qualität ihres Lernens und ihrer schulischen Leistungen verbessern sollte.

Wie wirksam ist selbst organisiertes Lernen?

Aber ist dem auch so? Führt selbst organisiertes Lernen zu besseren Schulleistungen? Dieser Frage wollen wir im nächsten Schritt unserer Ausführungen nachgehen.

Wie wir gesehen haben, ist das selbst organisierte Lernen kein Entweder-oder-Phänomen, sondern kommt in Abstufungen vor. Wollte man zum Zweck eines Gedankenexperiments trotzdem einen idealen Selbstlerner zeichnen, könnte man an der Definition von Weinert (1982) ansetzen und die verschiedenen Momente selbst organisierten Lernens, die von ihm genannt werden,

ausgestalten. Dabei käme man auf eine Liste von Merkmalen, wie sie in der pädagogisch-psychologischen Literatur für erfolgreiches Lernen als charakteristisch genannt werden.

Nach einer Zusammenstellung von Ergebnissen aus empirischen Studien durch Hasselhorn und Gold (2009, S. 67) sind erfolgreich Lernende:

- reflexiv,
- sie planen ihr Lernverhalten,
- nutzen effiziente Lernstrategien,
- wissen, wie, wann und warum sie solche Strategien einsetzen,
- sind motiviert, die Strategien auch einzusetzen,
- nutzen die Lernstrategien zunehmend automatisch,
- überwachen ihre Lern- und Leistungsfortschritte,
- verfügen über ein Kurzzeitgedächtnis mit hoher Kapazität,
- haben ein reichhaltiges Weltwissen,
- vertrauen in ihre Lernfähigkeiten,
- sind überzeugt, dass sie sich stets weiter verbessern können,
- und stellen sich immer wieder neuen Anforderungen.

Erfolgreich Lernende sind fähig, ihren eigenen Lernprozess zu beobachten. Dabei vermögen sie ihre Lernstrategien anzupassen, wenn Schwierigkeiten auftreten oder die gewünschten Ziele nicht erreicht werden. Sie wissen, wann der Einsatz einer bestimmten Strategie sinnvoll ist und wann nicht. Sie sind in der Lage, erworbene Kenntnisse zu überprüfen und allfällige Wissenslücken zu erkennen. Zudem erachten sie sich als verantwortlich für ihr Lernen, d.h. sie machen das Lernen zur eigenen Sache und identifizieren sich mit der Aufgabe des Lernens (vgl. Baumert 1993, S. 328).

Auch wenn diese Aufzählung utopisch anmuten mag, da sich in der schulischen Realität selten Schülerinnen und Schülern finden, die allen diesen Kriterien genügen, haben wir doch eine Art Checkliste vor uns, die auch eine Lehrerin oder ein Lehrer in der Unterrichtspraxis einsetzen kann. Um die Checkliste etwas zu konkretisieren, wollen wir auf einige Forschungsergebnisse etwas näher eingehen.

Zimmerman und Martinez-Pons (1986) konnten anhand von Interviews mit Schülerinnen und Schülern zeigen, dass erfolgreiche Lernende mehr Merkmale selbst gesteuerten Lernens aufweisen als weniger erfolgreiche. Die Häufigkeit der von den Schülerinnen und Schülern genannten Strategien korreliert stark mit den Ergebnissen standardisierter Leistungstests und kann zu einem hohen Grad vorhersagen, welchem Leistungsniveau die Schülerinnen und Schüler zugeteilt sind. Was dies konkret bedeutet, sei am Beispiel einer Schülerin – nennen wir sie Paula – illustriert (vgl. Tabelle 1). Paula setzt sich spezifische, zeitnahe und erreichbare Ziele, etwa ein bestimmtes Stoffgebiet bis zu einem festgelegten Zeitpunkt durchzuarbeiten; sie plant ihre tägliche Lernzeit und die Zeit für Hausaufgaben; sie nutzt verschiedene Informationsquellen zur Bearbeitung eines Themas; sie bearbeitet den Stoff und strukturiert ihn durch Tabellen, Diagramme oder Mind-

Maps; sie fertigt Exzerpte an und verwendet Mnemotechniken, um sich wichtige Fakten besser merken zu können; sie übt die Lösungsschritte ein, die für einen Aufgabentyp wichtig sind; sie sucht Hilfe bei anderen Lernenden oder Lehrpersonen, wenn sie nicht weiter kommt; sie fertigt Notizen von bereits erledigten Aufgaben und Unterrichtslektionen an und nutzt diese für die Prüfungsvorbereitung; sie überprüft ihre Lösung nochmals, bevor sie diese der Lehrperson abgibt; sie wählt einen ungestörten und anregenden Ort zum Lernen; sie motiviert sich, indem sie sich bei guten Leistungen selbst belohnt. Die Befunde von Zimmerman (1998) und anderen zeigen, dass diese Strategien die fachliche Leistung von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen, wobei die Stärke des Effekts bei Organisations- und Transformationsstrategien, bei Selbstbelohnung und -kontrolle, beim Aufzeichnen und Überprüfen sowie bei der Beanspruchung von Unterstützung am grössten ist (vgl. Hattie 2009, S. 190).

Tabelle 1: Strategien der Selbststeuerung des Lernens (aus: Zimmerman & Martinez-Pons 1986, S. 618f.; eigene Übersetzung)

Strategie	Beispiel
Zielsetzung und Planung	«Ich beginne zwei Wochen vor der Prüfung mit der Vorbereitung und teile mir den zu lernenden Stoff ein.»
Informationssuche	«Bevor ich mit dem Schreiben beginne, gehe ich in die Bibliothek, um so viel Information zum Thema wie möglich zu bekommen.»
Organisation und Transformation	«Ich mache mir zuerst ein Konzept, bevor ich mit dem Schreiben der Arbeit beginne.»
Aufzeichnen und Überprüfen	«Ich erstelle mir eine Liste mit denjenigen Vokabeln, die ich noch nicht beherrsche.»
Üben und Einprägen	«Zur Vorbereitung auf eine Matheprüfung schreibe ich mir die wichtigen Formeln immer wieder auf, bis ich sie auswendig kann.»
Soziale Unterstützung beanspruchen	«Wenn ich bei einer Aufgabe nicht weiterkomme, frage ich die Lehrperson oder einen Mitschüler um Hilfe.»
Durchsehen von Unterlagen	«Zur Vorbereitung auf eine Prüfung schaue ich mir meine Notizen, die vergangenen Prüfungen und die wichtigen Seiten im Buch nochmals genau an.»
Gestalten der Lernumwelt	«Ich ziehe mich zum Lernen an einen ungestörten Ort zurück, damit ich nicht abgelenkt werde.»
Selbstkontrolle	«Ich schaue mir meine Lösung der Aufgabe vor dem Abgeben nochmals an, um sicher zu gehen, dass sie stimmt.»
Selbstbelohnung	«Wenn ich eine gute Note bekomme, gönne ich mir einen guten Film im Kino.»

Auch wenn zwischen den verschiedenen Komponenten des selbst gesteuerten Lernens und der schulischen Leistung (Prüfungs- oder Jahresnoten) in der Regel lediglich mittlere Korrelationen bestehen (vgl. Schiefele & Pekrun 1996, S. 269), sind dies Werte, die angesichts der vielfältigen Einflüsse auf das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern als bedeutsam einzu-

schätzen sind. Zweifellos ist das selbst gesteuerte Lernen kein pädagogisches Allerheilmittel, aber das gilt für andere Methoden genauso. Zudem sind Pauschalurteile aufgrund des graduellen Charakters des selbst organisierten Lernens unangebracht. Schliesslich ist zu beachten, dass nicht jede Lernstrategie bei jeder Aufgabenstellung und bei jedem Lernenden gleichermaßen wirksam ist. Je nach Situation und individuellen Voraussetzungen können Schülerinnen und Schüler unterschiedlich stark von Lernstrategien profitieren.

Nicht unwichtig sind des Weiteren motivationale Faktoren. Die Kenntnis von Lernstrategien allein führt nicht automatisch zum Lernerfolg. Ob eine Schülerin oder ein Schüler eine Strategie anwendet, hängt auch davon ab, ob sie sich fähig fühlt, die Strategie zu nutzen, ob sie überzeugt ist, dass die Anwendung der Strategie zum Erfolg führt, oder ob sie das angestrebte Lernziel als wichtig beurteilt. Motivationale und emotionale Faktoren sind deshalb wichtige Bedingungen gelingenden selbst organisierten Lernens. Kompetente Lernende unterscheiden sich von weniger kompetenten auch dadurch, dass sie an ihre Lernfähigkeit glauben und sich selbst motivieren können. Neben einem direkten positiven Einfluss von Strategien des selbst organisierten Lernens auf die Leistung besteht folglich auch ein indirekter Einfluss, der über das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten bzw. die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lernenden wirkt (vgl. Bandura 1997; Zimmerman et al. 1992).

Beziehen wir diese Forschungsergebnisse auf die Schulpraxis, dann sollte deutlich geworden sein, dass zwar an der Wirksamkeit des selbst organisierten Lernens kein Zweifel besteht, die Frage nach dem Ausmass der Wirksamkeit aber nicht einfach und eindeutig zu beantworten ist. An eine umfassende und uneingeschränkte Wirkung des Lernstrategieeinsatzes zu glauben, wäre naiv, so süffig die Formel «Das Lernen lernen» auch klingen mag: Die Verselbständigung von Lernstrategien und damit die Vernachlässigung des Vorwissens, der Kontext- und Fachspezifität, der Bedeutung eines Zeit beanspruchenden Transfers der Lernstrategien auf neue Problemsituationen, der Reflexion von Lernprozessen durch die Schülerinnen und Schüler sowie der emotionalen und motivationalen Beweggründe, weshalb überhaupt gelernt wird, greift in vielerlei Hinsicht zu kurz.

Entscheidend für das Gelingen von selbst organisiertem Lernen ist, was Schiefele et al. (2003, S.196) die «Orchestrierung» des Lernens nennen: eine komplexe und flexible, der Situation und Aufgabe angemessene Vermittlung von Wissen, Strategien und Motivation durch das lernende Individuum (vgl. Baumert 1993, S. 349). Dieses komplexe Gefüge empirisch aufzudecken oder im Rahmen von Evaluation zu überprüfen, ist keine leichte Aufgabe. Wie sie sinnvoll zu bewältigen ist, kann im Rahmen dieses Beitrags nicht ausführlich diskutiert werden, jedoch wollen wir am Beispiel der geplanten Evaluation des Berner SOL-Projekts darstellen, wie sich ein solches Unterfangen anpacken lässt.

Wie lässt sich selbst organisiertes Lernen evaluieren?

Ziel des Berner SOL-Projekts ist die Förderung der Fähigkeiten von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, ihr Lernverhalten vermehrt selbständig zu planen, zu überwachen, zu steuern und zu überprüfen. Erwartet wird, dass die verschiedenen, von den Lehrpersonen entwickelten und noch zu entwickelnden Unterrichtseinheiten wirksam sind, und zwar in den oben genannten Bereichen. Daran hat sich die Evaluation zu orientieren. Ihr Gegenstand ist der Unterricht, womit verschiedene Aspekte gemeint sind: die Lehreinheiten als solche, deren Umsetzung im Unterricht durch die Lehrpersonen, das Verhalten der Schülerinnen und Schüler während der Durchführung der SOL-Einheiten und die Wirksamkeit des Unterrichts. Wir beschränken uns im Folgenden auf die Wirksamkeit von SOL-Einheiten bei den Schülerinnen und Schülern. Andere, optionale Aspekte der geplanten Evaluation (wie Analyse der Unterrichtseinheiten, Befragung der Lehrpersonen) werden wir nicht weiter berücksichtigen.

Folgende Fragen stehen im Zentrum der geplanten Evaluation:

- Inwiefern fördern die im Rahmen des SOL-Projekts entwickelten Unterrichtseinheiten die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihr Lernen besser zu organisieren und zu regulieren?
- Wie nehmen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ihre Kompetenzen zur Selbstorganisation ihres Lernens wahr? Lassen sich Veränderungen nach einer SOL-Unterrichtseinheit feststellen?
- Welche Effekte hat der SOL-Unterricht auf die Motivation und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lernenden?
- Wie werden Qualität und Wirkung der SOL-Unterrichtseinheiten aus Sicht der Lernenden beurteilt und bewertet?
- Wie gestaltet sich das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler? Mit welchen Schwierigkeiten sehen sie sich konfrontiert?

Diesen Fragen wollen wir uns aus verschiedenen Perspektiven nähern. Insbesondere sollen nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Verfahren zum Einsatz kommen, damit im Sinne einer *methodischen Triangulation* (vgl. Flick 2004) ein möglichst umfassendes Bild der Wirkung der SOL-Einheiten bei den Lernenden entsteht. Ein Methodenmix empfiehlt sich auch aufgrund der Erkenntnis, dass die Erfassung von Lernstrategien mittels standardisierter Verfahren nur beschränkt geeignet ist, um Einblick in die spezifischen Lernwege einzelner Schülerinnen und Schüler zu gewinnen (vgl. Artelt 2000; Spörer 2004).

Im Einzelnen umfasst das Evaluationsdesign folgende Elemente:

1. Grundbaustein bildet eine standardisierte *Online-Befragung* in ausgewählten Klassen der Berner Gymnasien, die eine SOL-Unterrichtseinheit umsetzen. Das geplante Längsschnittdesign mit einer Befragung zu Beginn und knapp nach Abschluss einer SOL-Sequenz soll Aussagen

ermöglichen über Veränderungen der Einstellungshaltungen, der Motivation und der Kompetenzen, die mit SOL in Verbindung stehen.

2. In einzelnen Klassen soll zusätzlich zum Fragebogen ein *Lernjournal* geführt werden, mit dem die Schülerinnen und Schüler ihren Lernprozess in kurzen Zeitabständen dokumentieren und reflektieren. Die Journale sollen einen präziseren Einblick in das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler und dessen Dynamik ermöglichen.
3. Die Daten aus den Fragebogen und Lernjournalen dienen als Grundlage für die Auswahl einzelner Schülerinnen und Schüler, die in *vertiefenden Interviews* detailliert zu ihren Lernprozessen befragt werden. Von Interesse ist hier, welche Faktoren gelingendes Lernen im Rahmen der Unterrichtseinheiten begünstigen bzw. wo Lernschwierigkeiten aufgetaucht sind.
4. In Erwägung gezogen wird zudem der Einsatz eines *Lernstrategiewissenstests*. Mit diesem Instrument soll geprüft werden, inwiefern die Lernenden über Strategiewissen verfügen. Der Test gibt Lernsituationen mit möglichen Handlungsstrategien vor, aus denen die Lernenden die passende auszuwählen haben.

Die Evaluation verfolgt sowohl ein formatives wie auch ein summatives Ziel. Bereits im Projektverlauf sollen Zwischenergebnisse der Schülerbefragungen dazu verwendet werden, um weitere Schritte zu planen bzw. allenfalls erforderliche Kurskorrekturen vorzunehmen. Für das Ende der Projektphase ist ein Schlussbericht vorgesehen, der eine Gesamteinschätzung vornehmen wird.

Abschliessend möchten wir davor warnen, die Frage der Wirksamkeit von selbst organisiertem Lernen vorschnell mit einem *direkten* Einfluss auf die schulische Leistung zu beantworten – gerade im Hinblick auf die Evaluation der voraussichtlich nur wenige Wochen dauernden Unterrichtseinheiten. Ob in so kurzer Zeit ein nachhaltiger Effekt auf die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu erwarten ist, dürfte eher unwahrscheinlich sein. Wenn es jedoch gelingen sollte, Wirkungen im motivationalen Bereich zu erzielen, dann wäre dies nicht wenig angesichts der Aufgabe des Gymnasiums, junge Menschen zur Mündigkeit («Maturität») zu führen und auf ein eigenverantwortliches Leben als Erwachsene vorzubereiten. Oder, um es mit einem etwas pathetischen Zitat auszudrücken: «The important thing is not so much that every child should be taught, as that every child should be given the wish to learn» (Lubbock, zit. nach Zimmerman & Martinez-Pons 1992, S.185).

Literaturverzeichnis

- Artelt, C. (2000). Strategisches Lernen. Münster: Waxmann.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.
- Baumert, J. (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 21 (4), 327–354.
- Collins, A.; Brown, J. S.; Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In Resnick, L. B. (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser* (p. 453–494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Einsiedler, W.; Neber, H.; Wagner, A. C. (1978). Selbstgesteuertes Lernen im Unterricht – Einleitung und Überblick. In Neber, H.; Wagner, A. C.; Einsiedler, W.; Mischke, W. (Eds.), *Selbstgesteuertes Lernen: psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens* (p. 13–32). Weinheim: Beltz.
- ERZ [Erziehungsdirektion des Kantons Bern] (2011). Selbst organisiertes Lernen SOL. Projektbulletin Nr. 4. Bern: Mittelschul- und Berufsbildungsamt.
- Flick, U. (2004). *Triangulation: eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Hasselhorn, M.; Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (2., durchges. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hilbe, R.; Herzog, W. (2011). Selbst organisiertes Lernen am Gymnasium. Theoretische Konzepte und empirische Erkenntnisse. Bericht. Bern: Mittelschul- und Berufsbildungsamt, Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Schiefele, U.; Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In Weinert, F. E. (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Bd. 2 Psychologie des Lernens und der Instruktion* (p. 249–278). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U.; Streblo, L.; Ermgassen, U.; Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 185–198.
- Spörer, N. (2004). *Strategie und Lernerfolg. Validierung eines Instruments zum selbstgesteuerten Lernen*. Dissertation. Universität Potsdam. Verfügbar unter: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/150/>.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 2(2), 99–110.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73–86.
- Zimmerman, B. J.; Bandura, A.; Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676.
- Zimmerman, B. J.; Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628. Verfügbar unter: http://technologation.com/files/2010/03/Zimmerman_Pons_Interview_Self_Regulation.pdf.
- Zimmerman, B. J.; Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In Schunk, D. H.; Meece, J. L. (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (p. 185–207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wer schwimmen kann, fürchtet sich nicht vor tiefem Wasser

Martin Moser

Klassenfahrt ans Wattenmeer. Die Führerin ist nervös: In einer Stunde ist die Flut da und die Klasse trödelt rum. Dabei gibt es noch so viel zu zeigen. Was machen die bloss? Die haben ja keine Ahnung, wie schnell das Wasser hier steigt! Vorhin, auf dem Deich, fragte doch einer «Ist da was Lebiges drin?» Und die anderen lächelten verschmitzt. Jetzt graben sie Löcher, fotografieren Würmer, googeln mit dem Smartphone Namen und biologische Einteilung. «Seht her, wie regelmässig der Sand die Wellen abbildet. Ob sich das mit der fraktalen Geometrie erklären lässt?», fragt eine Schülerin. – Der ergraute Deutschlehrer schmunzelt. Ungefähr so hatte er sich gymnasialen Unterricht vorgestellt, damals, als er mit A.S. Neill¹ und Peter Gasser² unter dem Arm die Universität verliess.

Verpassen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wichtige Bildungsinhalte, wenn sie ihr Lernen selber, ohne Führung steuern? Droht ihnen sogar grosse Gefahr, weil sie ihren Blick nicht auf das in einer bestimmten Situation Wesentliche richten bzw. weil sie gar nicht wissen, was in dieser Situation das Wesentliche ist? Ist SOL am Gymnasium also eine Überforderung aller Beteiligten oder längst Praxis, wie das einleitende Beispiel mit den ganz offensichtlich SOL-fähigen Schülerinnen und Schülern suggeriert?

Die Lehr- und Lernformen, die beispielsweise Hilbe/Herzog in ihrem Bericht zu SOL erwähnen,³ kennen und praktizieren wir – mindestens im Deutschunterricht – längst. Auch die drei Dimensionen «Selbststeuerung durch Schülerinnen und Schüler», «Lernbegleitung durch Lehrperson» und «Reflexion des Lern- und Arbeitsprozesses durch die Schüler und Schülerinnen», die SOL definieren, sind bekannt und Teil des täglichen Unterrichts: Immer wieder können unsere Schülerinnen und Schüler inhaltliche und arbeitstechnische Entscheidungen fällen, also ihren Lern- und Arbeitsprozess selber steuern. Immer öfter lassen wir das Anleiten sein und begleiten sie als Coach. Und gelegentlich verlangen wir von unseren Schülerinnen und Schülern auch, dass sie ihren Lern- und Arbeitsprozess reflektieren, dass sie sich fragen, wie, wann und wo sie den Hausaufsatz geschrieben haben und ob sie wieder gleich vorgehen werden, weil sie erfolgreich gewesen sind, oder ob sie das nächste Mal etwas ändern werden.

Zugegeben, mit dieser letzten Dimension von SOL tun wir uns schwer. Dass Reflexion den Lernerfolg erhöhen kann, ist unbestritten. Aber dummerweise setzt die Reflexion von Lernprozessen bei uns selber an: Wir müssen uns quasi neben uns stellen und uns beobachten. Dabei sehen wir vielleicht

etwas, das sich nicht mit unserem Selbstbild deckt. Logisch, dass wir jetzt Selbstschutzmechanismen aktivieren. Diese abzubauen, braucht Zeit. Zeit braucht es auch, bis wir in einer Klasse eine reflexive Praxis aufgebaut haben, denn punktuelle Reflexion bringt nichts: Reflexion muss wiederholt, muss selbstverständlich werden. Und auch die Anlässe für Reflexion müssen wiederholt werden können: Wenn ich die Grammatikprüfung nicht bestanden habe und aufgrund der Reflexion zum Schluss komme, dass ich mich im Unterricht zu sehr habe ablenken lassen, dann muss ich überprüfen können, ob ein anderes Verhalten zu einem besseren Prüfungsergebnis führt. Aber auch nach einem positiv ausgefallenen Test müsste ich eigentlich das Vorgehen wiederholen können, um sicher zu sein, dass einmal nicht einmal ist. Wenn ich also für die Gedichtinterpretation, die ich in der Nacht vor dem Abgabetermin geschrieben habe, eine Sechser bekommen habe, dann brauche ich eine zweite solche Aufgabe, die ich gleich löse, damit ich sicher bin, dass ich am besten funktioniere, wenn ich alles in der letzten Minute mache.

Die Fähigkeit, eigenverantwortlich Lernprozesse steuern zu können, braucht also Übung, Training, Wiederholung. Wie kaum ein anderes Fach bietet der Deutschunterricht Möglichkeiten dazu: Immer wieder werden die Schülerinnen und Schüler angehalten, fiktionale und nicht fiktionale Texte zu verstehen und/oder Sprachphänomene zu erkennen, die Erkenntnisse zu deuten, ergänzende Informationen zu sammeln, zu systematisieren, zu verknüpfen, zu hinterfragen und zu kommunizieren. Natürlich dreht sich der Deutschunterricht dabei nicht im Kreis. Vielmehr werden die Aufgaben nach dem Prinzip der sich nach oben öffnenden Spirale immer anspruchsvoller und verlangen bereits erarbeitete fachliche und überfachliche Fertigkeiten, bieten die Möglichkeit, sie erneut anzuwenden, sich darin zu üben und sie zu verfeinern. Ein Paradebeispiel dafür finden wir in der Schreibdidaktik. Ausgangspunkt ist die Analyse der individuellen Fertigkeiten und Vorgehensweisen beim Schreiben, also die Reflexion der Lern- und Arbeitsform. Anschliessend muss das konkrete Vorgehen für die bevorstehende Schreibarbeit bestimmt werden. Diese Entscheidung kann letztlich nur der Schreibende bzw. die Schreibende selber fällen. Die Lehrperson hilft dabei mit Beratung und Begleitung und stellt sicher, dass die Entscheidungen und das daraus resultierende Vorgehen hinterfragt und die so gewonnenen Erkenntnisse bei der nächsten Schreibaufgabe umgesetzt werden.⁴ Reflexion am Anfang und am Schluss, die Lernenden fällen Entscheidungen, die Lehrenden unterstützen und begleiten sie: Eine Sequenz zum Schreiben ist also letztlich fast a priori eine SOL-Sequenz.

Aber auch im Literaturunterricht hat SOL mit allen drei Dimensionen seinen Platz, und zwar nicht deshalb, weil wir selbstverständlich Literaturunterricht mit Schreibunterricht verknüpfen. Nein, Lesen an und für sich geschieht weitgehend selbstgesteuert, besonders, wenn wir zu Hause lesen lassen. Die Schülerinnen und Schüler können bzw. müssen auf jeden Fall selber entscheiden, wann, wo und wie sie lesen. Spätestens bei der Vorbereitung der

Lektüre für die Maturprüfung müssen sie zusätzlich entscheiden, wie sie sicherstellen, dass ihnen ihre Erkenntnisse am Tag der Prüfung zur Verfügung stehen. Im Unterricht helfen wir ihnen dabei, indem wir den Klassen oft konkrete Lektüreaufträge geben. Viele von uns lassen die Schülerinnen und Schüler zur Hauslektüre auch Lesejournale schreiben. Auf diese Weise begleiten wir ihren Arbeitsprozess und zeigen ihnen, wie sie Erkenntnisse festhalten können. Damit ihnen Letzteres aber bewusst wird, damit sie später selber entscheiden können, welche Methode sie bei der Vorbereitung der Maturlektüre anwenden wollen, müssen wir sie dazu anhalten, die Vorgehensweise zu reflektieren. Auch über ihr Leseverhalten müssen sie nachdenken, damit sie es optimieren können. Gerade in ein Lesejournal lassen sich solche Reflexionen problemlos einfügen.

Was die Dimension «Selbststeuerung durch Schülerinnen und Schüler» betrifft, so werden die Schülerinnen und Schüler im Literaturunterricht wohl wie in keinem anderen Fach gefordert. Immer wieder können sie Klassen-, Gruppen- oder Individuallektüre selber wählen und müssen die Verantwortung dafür übernehmen, dass Informationen aus diesen Werken der ganzen Klasse zur Verfügung stehen. Natürlich begleiten wir sie dabei, grenzen die Wahlmöglichkeiten ein, beraten und kontrollieren. Oft lassen wir sie auch über ihre Leseerfahrungen Auskunft geben und ihre Wahl begründen, d. h., sie müssen ihre Entscheidungen reflektieren und überprüfen. Auch der Literaturunterricht ist also bereits stark auf die drei SOL-Dimensionen hin ausgerichtet, auch wenn wir sie nicht immer bewusst machen.

Bleibt noch der Bereich «Nachdenken über Sprache und Kommunikation». Während in den oberen Klassen auch in diesem Bereich der Unterricht häufig projektartig und ähnlich wie der Literaturunterricht gestaltet wird, also hohes SOL-Potenzial enthält, lassen wir die Zügel in den unteren Klassen nur ungern fahren. Und hier sind die Schülerinnen und Schüler auch nur ungern bereit, Verantwortung zu übernehmen. Gerade, wenn es um Grammatik im engeren Sinne geht, haben sie das stärkste Bedürfnis zu erfahren, was richtig und was falsch ist, und trauen sich am wenigsten zu, dies selber zu erkennen. Auf der anderen Seite stehen wir häufig vor dem Problem, dass gerade hier die Kenntnisse und Fertigkeiten innerhalb einer Klasse sehr unterschiedlich sind und sich daher eine Binnendifferenzierung aufdrängt. Binnendifferenzierter Unterricht führt fast zwingend dazu, dass einzelne Schülerinnen und Schüler oder Gruppen ihr Lernen mehr oder weniger selber steuern, und zwar nicht nur, weil eine einzelne Lehrperson unmöglich mehrere Gruppen ständig anleiten kann. Vielmehr enthalten viele Lernformen, die wir im binnendifferenzierten Unterricht einsetzen, ein hohes SOL-Potenzial, wenn sie dieses auch nicht auf den ersten Blick enthüllen. So sind Entscheidungsmöglichkeiten etwa bei Leitprogrammen eigentlich nicht vorgesehen: Wer schneller ist, löst die Zusatzaufgabe, wer in der Prüfung nicht eine bestimmte Punktzahl erreicht hat, löst die zweite Übungsserie usw. Aber letztlich können wir ja ein bisschen trödeln, dann reicht die Zeit nicht für

die Zusatzübung. Wir können also sehr wohl Entscheidungen fällen, tun dies aber selten bewusst. Wenn wir angehalten werden, unser Arbeitsverhalten zu reflektieren, wird uns bewusst, dass wir nie die Zusatzaufgaben lösen können, weil wir uns ablenken lassen, und nicht, wie wir immer gedacht haben, weil wir in Grammatik nicht so gut sind. Hier lässt sich durch gezielte und eingeforderte Reflexion die Motivation vieler Schülerinnen und Schüler erhöhen, weil sie sich so erst bewusst werden, über welche Fähigkeiten sie verfügen.

Unterricht, der auf den SOL-Prinzipien basiert, kann also motivationsverstärkend wirken, gerade in den Bereichen des Deutschunterrichts, der von den wenigsten Schülerinnen und Schülern geliebt wird. Allerdings kippt die Motivation hier besonders schnell ins Gegenteil, wenn den Schülerinnen und Schülern zu viele Entscheidungen zugemutet werden, weil dann die Unsicherheiten überwiegen. Es braucht hier also ein hohes Mass an reflektierter Steuerung durch die Lehrperson. Und dennoch zeigen die Erfahrungen, dass wir auch unseren jüngsten Schülerinnen und Schülern gerade im Bereich Sprache mehr SOL zumuten – im doppelten Wortsinn – dürfen, als die meisten von uns es heute tun. Allerdings dürfen wir sie dabei nicht ganz aus den Augen verlieren.

Aber das werden wir nicht, denn ohne uns geht es auch im SOL-geleiteten Unterricht nicht. Ganz im Gegenteil: Wie kommen die Schülerinnen und Schüler zu einer präzisen Begrifflichkeit, ohne die eine Diskussion über sprachliche und literarische Phänomene nicht möglich ist? Woher sollen sie wissen, was ein gutes Referat ist und wie eine Rede durch audiovisuelle Mittel unterstützt werden kann, wenn sie es nie gesehen und gehört haben? Wir dürfen nicht nur, wir müssen immer wieder instruieren und Modelle geben, bevor wir das Gerüst langsam abbauen können.⁵ Letzteres darf aber erst geschehen, wenn die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, ihr Handeln zu beurteilen. Im gymnasialen Unterricht reicht es nicht, einfach auf den Like-Button zu klicken. Um Produkte, Leistungen, Arbeits- und Lernprozesse zu beurteilen, braucht es Kriterien und ein Verständnis dafür, wie sie im konkreten Fall zu definieren sind. Hier sind die Schülerinnen und Schüler auf unsere Hilfe angewiesen. SOL ist am Gymnasium also ganz sicher nicht die Abkürzung für «Schule ohne Lehrpersonen». SOL macht uns nicht überflüssig, im Gegenteil: SOL macht deutlich, wie wichtig unsere Funktion ist und wie wichtig die Schule als Institution ist, die jungen Menschen ermöglicht, selbständiges Handeln zu erlernen und die Verantwortung dafür zu übernehmen, auch und gerade in der Zusammenarbeit mit anderen. Deshalb darf die Schule die Schülerinnen und Schüler nicht alleine lassen, muss sie immer wieder in die Pflicht nehmen und dafür Sorge tragen, dass sie sich mit den Unterrichtsgegenständen und ihrem (Lern)verhalten, aber auch mit ihren Kolleginnen und Kollegen und deren Lernverhalten auseinandersetzen.

Da aber SOL den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, das Unterrichtsgeschehen, aber auch die Lern- und Lehrkultur der Schule selber

stärker zu bestimmen, stehen wir immer wieder vor schwierigen Entscheidungen. Dazu ein Beispiel: Laute Stimmen dringen aus einem Gruppenarbeitsraum, in dem eine Expertengruppe einer Tertia⁶ im Rahmen eines Gruppenpuzzles eine Interpretation erarbeiten soll. Gegenstand einer engagierten Diskussion mit hoher emotionaler Beteiligung aller Gruppenmitglieder ist die Frage, ob der Tod als Ziel des menschlichen Lebens bezeichnet werden könne, weil er am Ende des Lebens stehe und daher quasi das Ziel des Lebenswegs sei. Und weil dann das Leben der Weg und der Tod das Ziel sei, sei das Leben der Tod, weil ja der Weg das Ziel sei. Die eine Fraktion ersetzt das Wort «ist» durch das mathematische Zeichen «=» und argumentiert, dass nun die Aussage umkehrbar sei, Tod also Leben bedeute. Die andere Fraktion bestreitet dieses Vorgehen und versucht, zwischen «ist» und «ist gleich» zu differenzieren. Eine dritte Fraktion will zwischen «Tod» als Bezeichnung für einen Zeitpunkt und «Sterben» als Bezeichnung für einen Prozess unterscheiden. Die Diskussion wird mit grosser Ernsthaftigkeit geführt, der Umgang ist trotz hoher Lautstärke respektvoll.

Es stellt sich die Frage, ob wir in dieser Situation in die Gruppenarbeit eingreifen müssen. Der Bezug der Diskussion zur Aufgabe der Gruppe ist nicht zu erkennen und es ist zu befürchten, dass das Gruppenpuzzle scheitern wird, weil diese Expertengruppe ihre Aufgabe wohl nicht lösen wird. Aber die Ernsthaftigkeit, die grosse emotionale Beteiligung, die Fähigkeit zu fächerverbindendem Denken und die Diskussionskultur der Schülerinnen und Schüler sind beeindruckend. Sind das nicht fast optimale Voraussetzungen für nachhaltiges Fördern von Selbst- und Sozialkompetenz? Und zeugt nicht die Tatsache, dass letztlich versucht wird, Sprachphänomene und Zeichensysteme zu hinterfragen, von einer hohen Sach- und Fachkompetenz? Zudem ist abgemacht, dass die Gruppen ohne Kontrolle durch die Lehrperson arbeiten, ein Eingreifen wäre also ein Regelbruch und würde die Verantwortung für das Gelingen der Gruppenarbeit wieder von den Schülerinnen und Schülern zur Lehrperson verlagern. Wie sollen sie so lernen, die Verantwortung zu übernehmen und die daraus resultierenden Konsequenzen zu tragen? Es könnte ja einmal durchaus Sinn machen, eine Gruppe scheitern zu lassen, dann das Scheitern zu thematisieren und mit der Klasse nach Lösungen zu suchen. So ganz wohl ist es uns in einer solchen Situation natürlich nie, denn schliesslich sind wir verantwortlich für den Unterricht. Und es zeigt sich hier einmal mehr, dass sich SOL-Sequenzen nicht bis ins Detail planen lassen.

Ein Blick ins Gruppenjournal besagter Gruppe offenbart dann Erstaunliches: Die Schülerinnen und Schüler hatten durchaus gemerkt, dass ihre Diskussion der Lösung der Aufgabe nicht dienlich war, aber gespürt, dass sie diese Frage so stark beschäftigte, dass sie nicht in der Lage waren, sich auf die Aufgabe zu konzentrieren. Sie entschieden deshalb als Gruppe, jetzt dieser Frage nachzugehen, sich aber am gleichen Abend nach der Schule zu treffen und dann die Deutschaufgabe zu lösen.

Natürlich treffen nicht alle Schülerinnen und Schüler so bewusst sinnvolle Entscheidungen, auch nicht, wenn sie immer wieder vor ähnlichen Situationen stehen und angehalten werden, diese zu reflektieren. Aber erst SOL macht solche Erfahrungen möglich, die das (Lern)Verhalten der Schülerinnen und Schüler nachhaltig verändern und so die (Lern)Atmosphäre in der Schule positiv beeinflussen. Oder wie es eine Kollegin neulich treffend formuliert hat: «SOL macht ihnen deutlich, dass Selbständigkeit am Gymnasium geschätzt wird.»

Im Deutschunterricht gibt es also viel SOL-Potenzial, das wir schon heute zu einem grossen Teil ausschöpfen. Aus unserer langjährigen Praxis wissen wir, dass SOL am Gymnasium nicht dazu führt, dass zentrale fachliche wie überfachliche Bildungsinhalte nicht mehr vermittelt werden und dass SOL – wird es reflektiert angeleitet – die Schülerinnen und Schüler nicht überfordert. Wir wissen aber auch, wo wir an unsere Grenzen stossen, wo Unklarheiten und Unsicherheiten bestehen. Jetzt bietet sich uns die Chance, unsere Erfahrungen in einen grösseren Kontext zu stellen und gleichzeitig von der verstärkten Forschung zu profitieren. Nehmen wir diese Herausforderung an, öffnen wir unsere Schulzimmer, stellen wir unsere Erfahrungen zur Verfügung, diskutieren wir mit Kolleginnen und Kollegen aller Fächer die Stärken und die Schwierigkeiten eines Unterrichts, bei dem die Schülerinnen und Schüler (mit)steuern, und erweitern wir den SOL-Anteil an unserem Unterricht reflektiert weiter. Damit das Grundlagenfach Deutsch auch weiterhin die Grundlagen für SOL vermittelt.

«Jetzt beeilt euch! Gleich kommt die Flut. Dann steigt das Wasser über eure Köpfe!», ruft die Führerin. Der Lehrer seufzt. Zwar fürchtet er tiefes Wasser längst nicht mehr; denn er weiss, dass seine Schülerinnen und Schüler schwimmen können. Und er ist sich sicher: Nur wer gelegentlich den Boden unter den Füssen verliert, findet neue Ufer. Aber auf Klassenfahrt hat er die Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler und darf kein Risiko eingehen. «Ihr habt es gehört: Wir gehen zurück ans Ufer», befiehlt er deshalb. Die Klasse schmunzelt – und gehorcht.

Anmerkungen

- 1 Neill, A.S. Summerhill. Harmondsworth: Pelican 1968
- 2 Gasser, Peter. Didaktische Impulse zu den Erweiterten Lernformen und zu einer Neuen Lernkultur. Gerlafingen 1992
- 3 Hilbe, R., Herzog, W. Selbstorganisiertes Lernen im Gymnasium. Bern: Mittelschul- und Berufsbildungsamt der Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2011
- 4 Sinnvoll wäre es natürlich, wenn die Umsetzung auch bei einer Schreibeinheit in einem anderen Fach eingefordert bzw. von den Schülerinnen und Schülern selbständig geleistet würde. Letzteres setzt eine sehr hohe Selbstkompetenz voraus, ersteres funktionierende, niederschwellige Kommunikationskanäle, die im Schulalltag selten vorhanden sind. Eine Alternative wäre die Begleitung von Schreibeinheiten aus allen Fächern in Schreibzentren, welche die Schülerinnen und Schüler selbstgesteuert aufsuchen können. Schreibzentren können die SOL-Kriterien erfüllen und sie anzubieten könnte durchaus Aufgabe des Deutschunterrichts sein, wenn er mit den entsprechenden zusätzlichen Ressourcen ausgestattet wird.

5 Ich beziehe mich hier auf das Prinzip der kognitiven Berufslehre («Cognitive Apprenticeship») nach Collin, Brown und Newman, dargelegt u. A. in Hilbe, R., Herzog, W. Selbstorganisiertes Lernen im Gymnasium. Bern: Mittelschul- und Berufsbildungsamt der Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2011, S. 26

6 10. Schuljahr, zweites Jahr des 4-jährigen gymnasialen Bildungsgangs

Selbst organisiertes Lernen zwischen Ebbe und Flut

Hans Peter Niederhäuser

Die Qualität unseres Lebens liegt im Tun, nicht in dem, was getan wurde. Im Tun liegen unsere wirklichen Ziele, und dieses benötigt keine Begründung von Zielen zu seiner Rechtfertigung.¹

Die Gezeiten sind beeindruckend. Als wir vor Jahren zum ersten Mal am Atlantik waren, kam unser Junge am zweiten Tag ganz aufgeregt angerannt und schrie: Papa, Mama, das Meer ist weg! Bald lernte er, dass es kaum etwas Sichereres gibt als die nächste Flut. Nach dreissig Jahren Unterricht an einer Mittelschule habe ich eine ähnliche Gewissheit bezüglich der didaktischen Gezeiten entwickelt. Wie die Meeresströmungen schwemmen auch sie immer wieder neues Strandgut an. Regelmässig bin ich während der drei Jahrzehnte den Strand abgelaufen und immer bin ich fündig geworden, habe Kostbarkeiten in mein Schulzimmer getragen, die meinem Unterricht neue Impulse gaben. Mit der Zeit aber habe ich auch Ebbe und Flut entdeckt: Das Neue ist nicht immer neu, sondern es kommt nur von Neuem – wie die Flut eben. Ich finde das nicht problematisch. Im Gegenteil, das kommt meinem zyklischen Denken entgegen. Denn auch ich als Lehrperson entwickle mich «in wachsenden Ringen» (Rilke), und so trifft mich jede didaktische Flut in einer veränderten Situation.

Als nun vor einiger Zeit das Anliegen des selbst organisierten Lernens (SOL – die Abkürzung, die sich vielerorts eingebürgert hat) nicht nur in den didaktischen Diskurs, sondern bis in die Praxis der Mittelschulen geschwemmt wurde, dachte ich zuerst an Flut, an déjà vu. Ich wurde in dieser Sehweise bestärkt, als mir Kolleginnen und Kollegen sagten, das sei für mich ja nichts Neues, und die Schulleitung mich fragte, ob ich an einer internen Weiterbildung etwas aus meiner Erfahrung berichten könne. Ich beschloss zuerst noch auf Beobachtungsposten zu bleiben, las mal dies, mal jenes zum Thema und reflektierte darauf hin meinen eigenen Unterricht: Mich beschäftigte die Frage, ob diese Flut vergleichbar sei mit derjenigen, die mich seinerzeit in der zweiten Phase meines Unterrichtens erreicht und ganz tüchtig überschwemmt hatte, so dass selbst organisiertes Lernen seither ein integraler Bestandteil in meinem Unterricht ist. Je genauer ich hinschaute, desto mehr zweifelte ich daran, dass es sich hier um das Gleiche handelt. Und als ich dann von den Redaktionen der *Deutschblätter* und unseres schuleigenen *Kanti Bulletin* angefragt wurde, ob ich ein SOL-Beispiel aus meinem Unterricht beisteuern würde, wurde mir klar, dass ich es nicht bei einem einfachen Unterrichtsmüsterchen bleiben lassen kann, sondern dass ich einige grundsätzliche Überlegungen anstellen muss.

Ein erster, oberflächlicher Blick auf meinen Deutsch-Unterricht zeigt eine Vielzahl von didaktischen Formen, welche man in den Empfehlungen und Konkretisierungen zu SOL findet.² Hier einige Beispiele:

- Lernjournal im Leseunterricht der ersten Klassen: Das Lesejournal ermöglicht eine starke Individualisierung des Leseunterrichts, wie ich ihn mit meinen ersten Klassen in einer Lesestunde pflege. Im Journal dokumentieren die Lernenden den Leseprozess und die Reflexion des Gelesenen.
- Problemorientiertes Lernen in Literaturunterricht: Schülergruppen lesen je ein literarisches Werk und haben den Auftrag, in einer fingierten Gerichtsverhandlung ein Urteil über den Protagonisten zu fällen. Um das gestellte Problem zu lösen, müssen die Lernenden selbst organisierte Textarbeit betreiben, ein Verhandlungsszenario entwickeln und die dafür notwendigen Rollen und Dokumente vorbereiten.
- Reziprokes Lernen im Lyrikunterricht: Jede Schülerin wählt ein Gedicht aus, das sie dann mit einer Schülergruppe in einem Fischteichgespräch dialogisch interpretiert. Variante in oberen Klassen: Schülergruppen erstellen je eine Lyrikanthologie mit motivgleichen Gedichten und schreiben ein Vorwort dazu. Sie haben zusätzlich die Aufgabe, mit der Klasse eine Lektion zu ihrer Anthologie zu gestalten, in der dialogisch interpretiert wird.
- Blended Learning im Schreibunterricht: Für das Training von pragmatischen Textsorten steht im Internet viel und gutes Material zur Verfügung, mit dem ich eine Lernarchitektur aufgebaut habe, in der sich die Lernenden selbstbestimmt und lernzielorientiert bewegen können.
- Forschungsarbeit Sprachgeschichte: Aus 50 Kernideen wählt jeder Schüler eine aus und entwickelt sie zu einem kleinen Forschungsprojekt. Ziele sind ein schriftlicher Forschungsbericht und ein Experteninterview vor der Klasse.
- Lernprojekt im maturavorbereitenden Literaturunterricht: Basierend auf einer Literaturliste von ca. 500 Werken arbeiten die Lernenden im letzten Jahr vor der Matura sehr stark selbst organisiert, um sich einen breiten Fundus an persönlich verfügbarer Literatur anzueignen. Ziele, Mittel, regelmässige Controllings, Lernorte werden festgehalten. Werkauswahl, Lernwege, Zeitmanagement, Zusammenarbeitsformen sind weitgehend individuell. Ich als Lehrer habe die Funktion eines Coaches und Controllers.

Der erste Blick legt doch wirklich die Vermutung nahe, dass mich als älteren Lehrer schon früher einmal eine didaktische SOL-Flut überspült hat. Der zweite Blick allerdings lässt an der Gezeiten-Hypothese Zweifel aufkommen. Es ist der Blick auf das schulische Umfeld, in das ich nun mit dem selbst organisierten Lernen meiner Schülerinnen und Schüler unvermittelt gestellt bin. Was bei mir seit Langem zum Unterricht gehört, ist jetzt plötzlich im «Konzept zur Förderung überfachlicher Kompetenzen»³ an unserer Schule in

Form von durch Lektionenzahlen definierte «Sequenzen» während aller vier Ausbildungsjahre vorgesehen und kann demzufolge mit einem «Fragebogen zur Erhebung von SOL-Aktivitäten» ermittelt werden und wird auf den sogenannten Klassenlaufblättern im Sinne eines Rechenschaftsberichtes eingefordert. Da tauchen bei mir Fragen auf. SOL – oder «selbstgesteuertes Lernen», wie es bei uns auch genannt wird – erscheint lehrerseitig als eine Organisationsfrage: Es wird suggeriert, ich könne einfach irgendwo in meinen Unterricht einmal fünf Lektionen SOL einplanen. Wenn das funktioniert, dann ist es nicht das, was ich darunter verstehe und was ich bis anhin praktiziert habe. Schülerseitig ist es im Konzept der Kantonsschule Frauenfeld unter «Methodenkompetenz» subsumiert und scheint demzufolge nichts zu tun zu haben mit den Bereichen «Selbstkompetenz» und «Sozialkompetenz», die sich dort an anderer Stelle finden. Das stützt meinen Verdacht, dass es hier um etwas rein Methodisches geht, etwas, das man planen, organisieren, durchführen und schulisch verwalten kann.

Diese Beobachtungen des zweiten Blicks zwingen mich dazu, zu reflektieren, was sich in mir sträubt, meinen Unterricht und das, was darin so unverkennbar nach SOL aussieht, von der SOL-Euphorie oder der SOL-Administration vereinnahmen zu lassen.

- Es war eine Krise in meiner Lehrertätigkeit, ein tief greifender Zweifel an der Machbarkeit von Lernen, die in meinem Unterricht zu Veränderungen geführt hat. Dabei entwickelte sich ein Unterricht, der die Lernenden immer stärker in die Mitverantwortung für ihr Lernen mit einbezog.
- Es war die Erkenntnis, dass Lernen nur in Freiheit effektiv ist und tatsächlich stattfinden kann,⁴ die mich selbst zum Schüler der Humanistischen Pädagogik machte und mich meinen Unterricht immer mehr so führen lehrte, dass er Freiräume enthält, welche die Lernenden in einem hohen Mass individuell ausgestalten können.
- Es war eine Vorstellung von Lernen, die sich in mir nicht zuletzt in der Begegnung mit Hunderten von Schülerinnen und Schülern gebildet hat, eine Vorstellung, die Lernen als Veränderung auffasst, die nicht losgelöst von der Gesamtentwicklung des Lernenden und seinen Werten und Gefühlen abläuft, so dass sich mein Unterrichtskonzept zunehmend an der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden orientierte und meine Rolle stärker zu der eines Lernhelfers machte.
- Es war ein Menschenbild, das von einer grundlegenden Tendenz zur Selbstaktualisierung im Menschen ausgeht, welches mich von der Frage wegbrachte, wie ich meine Schülerinnen und Schüler motivieren könne, und mich dazu führte, mir Lernsettings auszudenken, in denen sich die Tendenz der Lernenden, etwas Bedeutsames erfahren zu wollen, stärker entfalten kann.

Das sind persönliche Erfahrungen. Sie bilden einen Teil meiner Lehrerentwicklung ab. Selbst organisiertes Lernen stellte sich dabei als Folge einer

allmählichen Handlungsänderung ein, war mithin die zwingende Konsequenz eines zunehmend personenzentrierten Ansatzes beim Unterrichten. Von da aus sei mir nun nochmals ein Blick zurück auf die konkreten SOL-Beispiele aus meinem Unterricht gestattet:

- Das Lesejournal im Leseunterricht meiner ersten Klassen fördert natürlich das selbst organisierte Lernen. Primär ist es aber in meinem Unterricht integraler Bestandteil eines Konzepts, in dem die Lernenden ihre Lektüre frei wählen können, um ihren individuellen Weg von der Jugendliteratur zur Erwachsenenliteratur zu gehen. Am Anfang dieses Konzepts also steht eine Ausrichtung des Unterrichts auf die Schülerinnen und Schüler und eine wichtige Entwicklungsphase in ihrer Lesebiografie, während der es meine Aufgabe ist, sie zu begleiten.
- Die fingierte Gerichtsverhandlung im Literaturunterricht ist natürlich ein gutes Beispiel, in dem selbst organisiertes Lernen realisiert wird. Primär aber ist es in meinem Unterricht Teil eines Konzepts, in dem die Klassenlektüre zum Ausnahmefall geworden ist. Zu diesem methodischen Entschluss hat mich vor Jahren die für mein Deutschlehrerverständnis existenzielle Frage geführt, wie ich es verhindern kann, das Gros meiner Schülerinnen und Schüler mit der Matura in eine literaturfreie Zone zu entlassen. Seither bin ich permanent auf der Suche nach Methoden, welche mit der Lust am Lesen so umgehen, dass divergierende und konvergierende Verstehensprozesse in eine Balance geraten.⁵
- Die Beispiele für Lyrikunterricht führen natürlich zu Phasen selbst organisierten Lernens. Der damit intendierte Umgang mit Lyrik allerdings ist Teil eines deutlich rezeptionsorientierten Textverstehens, mithin eines hermeneutischen Ansatzes, bei dem die Rezipienten eine ebenso wichtige Stelle im hermeneutischen Zirkel einnehmen wie die Gedichte. Auch hier geht es also mehr darum, die Selbstaktualisierungstendenz in den Lernenden ernst zu nehmen, als irgendwelchen methodischen Vorgaben selbst organisierten Lernens gerecht zu werden.
- Betrachte ich den Schreibunterricht, so liesse sich auch dieser Teil meines Deutschunterrichts problemlos in Projekte des selbst organisierten Lernens integrieren. Doch gerade in diesem Fachbereich ist es wichtig, die Ziele im Tun selbst zu sehen, denn die Schreibentwicklung eines Menschen findet nicht von curricular gesetzten Zielen her statt, sondern von dem Ort aus, an dem die Schreiberin bzw. der Schreiber in der persönlichen Entwicklung steht. Wenn ich meine anfängliche Schreibdidaktik irgendwann auf meinem Lehrerweg beherzt zum Fenster hinausgeschmissen und mich selbst mit der Teilnahme an zahlreichen Schreibwerkstätten auf den Weg des Creative Writing begeben habe, so war auch das eingebunden in die Suche nach unterrichtlichen Möglichkeiten, welche die Schreibenden ins Zentrum rücken, so dass ich je neu zum Begleiter ihres jeweiligen Tuns und ihrer persönlichen Schreibentwicklung werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Was auf der Oberfläche nach selbst organisiertem Lernen aussieht, ist es natürlich auch, erweist sich aber bei genauerer Betrachtung als verankert und gegründet in einem humanistischen, schülerzentrierten Ansatz, zu dem ich in meiner Lehrerbiografie gelangte. Dass ich mich mit der Änderung meiner pädagogischen und didaktischen Prämissen auch auf die Suche nach neuen und passenden Methoden machen musste und dass mir die Möglichkeiten der in den 90er-Jahren so genannten «neuen Lernkultur» zu Hilfe kamen, liegt auf der Hand – und auch, dass dieser Prozess niemals abgeschlossen ist. Insofern kommen mir die Impulse durch die jetzige SOL-Flut wieder zugute. Allerdings nur bis zu einem gewissen Grad. Hinderlich wird mir die Sache dann, wenn nun das, was sich in meinem Deutschunterricht zu einem integralen selbst organisierten Lernen entwickelt hat, einer Instrumentalisierung, Verwaltbarkeit und Kontrollierbarkeit des Unterrichts unterzogen werden soll. Denn damit wird der Fokus vom Wesentlichen abgelenkt und es entstehen neue Sachzwänge, die lediglich dem unterrichtlichen Oberflächendesign und allenfalls der politischen Vermarktung von Unterricht dienen.

Ich hoffe, mit diesen Überlegungen meine ambivalenten Gefühle gegenüber SOL verständlich gemacht zu haben. Sowohl beim Blick in die Literatur zum selbst organisierten Lernen wie auch beim Blick auf die praktischen Umsetzungsvorschläge und -ansätze befallen mich Befürchtungen, tauchen aber auch Hoffnungsschimmer auf. Da ist einerseits zum Beispiel die Befürchtung, dass das Pferd von hinten aufgezäumt werde, die Befürchtung, dass Lernen dem zeitgeistigen Machbarkeitsfanatismus unterworfen werde, die Befürchtung, dass die Lernenden immer mehr als kybernetische Regelkreise definiert werden, die Befürchtung, dass auch auf der Mittelschulstufe das Lernen bald mit irgendwelchen Punkten bemessen werden soll. Andererseits aber habe ich die Zuversicht, dass gerade durch die Ansätze des selbst organisierten Lernens die Lernenden als Menschen stärker in den Mittelpunkt gerückt werden, die Hoffnung, dass auch bei von aussen bestimmten SOL-Projekten eine intensive Reflexion der Lehrpersonenrolle möglich sein wird, und die Überzeugung, dass jede didaktische Flut wertvolles Strandgut anspült für diejenigen, die es zu suchen und in ihr eigenes Unterrichten mitzunehmen gewillt sind. Und zum Schluss bleibt mir der Wunsch, dass uns Lehrpersonen auch einmal eine didaktische Ebbe gegönnt sei, auf dass wir Zeit haben, durchzuatmen und unser eigenes Lernen selbst zu organisieren.

Anmerkungen

- 1 1976 Rosen, Robert: Do We Really Need Ends to Justify the Means? (übersetzt in: Fatzer, Gerhard: Ganzheitliches Lernen, Paderborn 1993, p. 59)
- 2 vgl. 2011, Hilbe, Robert / Herzog, Walter: Selbst organisiertes Lernen am Gymnasium. Theoretische Konzepte und empirische Erkenntnisse, Bern, p. 25
- 3 2012 Konzept überfachliche Kompetenzen an der Kantonsschule Frauenfeld: <http://www.kanti-frauenfeld.ch/index.php?id=1156>
- 4 1974 Rogers, Carl R.: Lernen in Freiheit, München (1969 Columbus)
- 5 vgl. 2002 Kämpfer, Adrian: Zur Förderung von konvergierenden und divergierenden Verstehensprozessen im Literaturunterricht, Deutschblätter Nr. 48, Oktober

Das Selbstlernsemester an der KZO Wetzikon Anlage, Chancen und drei Missverständnisse

Martin Zimmermann

«Zu viele Schülerinnen und Schüler sind in zu vielen Lektionen zu wenig aktiv.»
So lautete die banale Analyse einer Arbeitsgruppe, welche die Idee für das Selbstlernsemesters (SLS) an der Kantonsschule Zürcher Oberland in Wetzikon (KZO) entwickelt hat.

Wie kann man die Schülerinnen und Schüler in Bewegung bringen? Wie gelingt es, den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten Erlebnisse mit fachlichen Fragen zu ermöglichen? Unter welchen Bedingungen machen sie Erfahrungen mit eigenem Forschen und Denken? Wie bringt man sie dazu, sich in ein fachliches Problem zu vertiefen?

Die Fragen sind selbstverständlich nicht neu, alle Lehrerinnen und Lehrer suchen in ihrem Unterricht Antworten darauf. Dennoch stellt man fest, dass der Schulalltag von den Jugendlichen oftmals anders wahrgenommen wird. Zu viele verlieren in bestimmten Fächern die Motivation. Das Noten-Kompensationssystem des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR) erlaubt ihnen sogar, einzelne Fächer nur mit halber Kraft zu verfolgen. Die böse Beschreibung von Peter Sloterdijk müssen wir deshalb mindestens zur Kenntnis nehmen:

Mit der Ausdifferenzierung des Schulsystems ist ein Zustand eingetreten, in dem die Schule ein einziges Hauptfach kennt, das ‚Schule‘ heisst. Dem entspricht das einzige externe Unterrichtsziel: der Schulabschluss. Wer von solchen Schulen abgeht, hat bis zu dreizehn Jahren lang gelernt, sich die Lehrerinnen und Lehrer nicht als Vorbilder zu nehmen. Durch Anpassung an das System hat man ein Lernen gelernt, das auf die Verinnerlichung der Materien verzichtet; man hat, nahezu irreversibel, die Stoffdurchnahme ohne aneignendes Üben eingeübt. Man hat den Habitus eines Lernens-als-ob erworben, das sich beliebige Gegenstände defensiv zu eigen macht, in der systemimmanent richtigen Überzeugung, die Fähigkeit zur Anpassung an die gegebenen Formen des Unterrichts sei bis auf weiteres Ziel aller Pädagogik.¹

Der Befund mag in seiner Absolutheit falsch sein, aber den Verdacht, dass einzelne Schülerinnen und Schüler zwar eine solide Matur machen und dennoch nicht wirklich verstanden haben, worum es geht, kennen wir. Die Provokation von Sloterdijk sollte also nicht einfach ignoriert werden. Das Schweizerische Gymnasium – in unserem Fall die KZO Wetzikon – ist nicht die beste aller möglichen Schulen. Es ist deshalb sinnvoll, wenn neue Arbeitsformen, organisatorische Veränderungen, Reformprojekte etc. auch aus den Schulen heraus entwickelt werden.

Aus meiner Erfahrung als Lehrer und Schulleiter stelle ich im Folgenden das SLS vor und behandle Fragen, die meines Erachtens über das Wetziker Projekt hinaus für selbst organisiertes Lernen (SOL) relevant sind.

Das Selbstlernsemester (SLS) an der KZO

Als im Jahr 2004 die Zürcher Regierung eine grosse Sparrunde (minus 7%) ankündigte, wollten wir in der Schulleitung der KZO die erzwungenen Kürzungen für die interessierte Öffentlichkeit sichtbar machen. Das SLS war nur eine der vielen Massnahmen, mit der Kosten eingespart worden sind. Obwohl mit dem SLS von allem Anfang an nur wenig zu sparen war, prägte dieser Aspekt die Rezeption unseres Schulversuchs. Bereits die externe Evaluation² der Pilotphase mit drei Klassen ergab allerdings ganz klar, dass sich Sparprogramm und Schulentwicklung nicht vertragen. Dieser Befund kam weder überraschend noch ungelegen, der Antrag beim Kanton für zusätzliche Gelder, mit denen das selbst organisierte Lernen gefördert werden kann, war schnell geschrieben und abgeschickt. Begründungen für eine sinnvolle Weiterentwicklung des Gymnasiums fanden wir genügend.

Die neue Situation, welche nur schon durch die technische Entwicklung und die Einführung des neuen MAR entstanden war, verlangte nach Antworten.

- Wenn beispielsweise die Lehrpersonen wegen der offenen Bibliothek «Internet» nicht mehr das Informationsmonopol haben, kann der Unterricht nicht mehr gleich sein wie etwa noch 1985.
- Wenn der Austausch über E-Mail, Lernplattformen, Foren etc. so leicht und verbreitet geworden ist, kann die Schule dies nicht ausser Acht lassen.
- Wenn im Kanton Zürich durch Verkürzung der Schulzeit und MAR die Anzahl Lektionen in den «Hauptfächern» bis zu 25% reduziert worden ist, können nicht mehr die gleichen Ziele erreicht werden.

Die Einführung eines Selbstlernsemester (Semester 5.1 nach Zählung Langgymnasium), in dem die Schülerinnen und Schüler nur am Vormittag Präsenzunterricht haben und am Nachmittag Zeit für grössere Aufträge in sechs Fächern, führte in der Folge zu einigen Veränderungen in der fest verankerten «Grammatik der Schule» (45-Minuten-Takt, eingespielte Prüfungsformen, enge Führung bei Arbeitsaufträgen etc.). Die organisatorischen Neuerungen brachten Vorteile mit sich, die zunächst noch nichts (oder wenig) mit Didaktik zu tun haben: So wurden etwa die vier beziehungsweise sechs Jahre Schulzeit rhythmisiert. Im schwierigen 5. Jahr (oder im 3. Jahr des Kurzgymnasiums) müssen sich die Schülerinnen und Schüler auf eine neue Arbeitsform einlassen. Viele werden auch leicht verunsichert, weil sie nicht wissen, ob sie mit der neuen Arbeitsform zurecht kommen. Dies ist aber in den meisten Fällen hilfreich. Die Lernenden müssen ihr Verhältnis zur Schule über-

denken und allenfalls neu gestalten.³ Eine zusätzliche Lektion, in der die Klassenlehrperson den Arbeitsprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler begleitet, sollte die Reflexion über das eigene Tun fördern.

Während die Schülerinnen und Schülern in den Fächern Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik, dem Schwerpunktfach und bis 2012 auch Sport nur eine Lektion im Stundenplan haben (Ausnahme Mathematik und Sport, wo zwei Lektionen fixiert sind), läuft der Unterricht in allen anderen Fächern ganz normal weiter.

Die Bezahlung der SLS-Lehrpersonen entspricht in den im SLS-Modus geführten Fächern 2.5 beziehungsweise 3 Semesterlektionen (seit 2012). Wie diese bezahlte Zeit eingesetzt wird, liegt gänzlich in der Verantwortung der einzelnen Lehrperson. Man kann die eine Fachlektion, die noch im Stundenplan verankert ist, normal unterrichten. Oder man setzt sie als Sprechstunde ein, oder man verzichtet ganz auf diesen fixierten Termin und macht alle Beratungsgespräche individuell oder in Gruppen ab. Selbstverständlich wird zudem ein grosser Teil der bezahlten Zeit für die Bewertung und Besprechung der Schüler/innen-Arbeiten verwendet werden müssen.

Die Studententafel für das Semester 5.1 sieht demnach wie folgt aus:⁴

	SLS, Selbstlernsemester im 5.1	
	Anrechnung Lehrer/in	Präsenz Schüler/in
Deutsch	2.5 / 3	1
Französisch	2.5 / 3	1
Englisch	2.5 / 3	1
Mathematik	2.5 / 3	1 + 1
Biologie	2	2
Chemie	2	2
Physik	3	3
Geschichte	2	2
Kunstgeschichte	1	1
Geografie	3	3
Einführung W+R	2	2
Schwerpunktfach (SF)	2.5 / 3	1
Reflexionsstunde	1	1
Sport	2 / 3	2.5 / 3

Das Projekt SLS bestand zunächst aus einer Vorgabe in der Schulstruktur, die mehr auf pädagogischen als auf didaktischen Überlegungen basierte. Die Autonomie der Lehrperson in der Gestaltung der SLS-Programme blieb unangetastet. Je nach Möglichkeiten aller Beteiligten entstanden freiere oder geführtere Programme. Leitend sollte aber das Bestreben sein, Entscheide in Sachen Themen-Eingrenzung, Arbeitsweise und Feedback den Schülerinnen und Schülern zu überlassen, weil man zu Recht davon ausgeht, dass die Lernenden engagierter arbeiten, wenn sie den Weg selber

bestimmen können. Die vereinfachte Darstellung einer Tabelle von Regula Kyburz, Professorin für Gymnasialpädagogik an der Universität Zürich, verdeutlicht die Ausgangsfrage: Wer ist zuständig für die einzelnen Planungsschritte im Unterricht? Während im traditionellen Unterricht die Lehrperson für alles verantwortlich ist, müssten im selbst organisierten Lernen die Lernenden in möglichst vielen Bereichen die Verantwortung übernehmen. Alles kann aber nicht den SchülerInnen aufgebürdet werden. Für die meisten

	Verantwortung	
	bei Lehrer/in	bei Schüler/in
A) Thema wählen	X	X?
B) Ziele setzen	X?	X
C) Arbeitsformen wählen		X
D) Arbeitsprozesse organisieren		X
E) Material beschaffen und bewerten	X?	X
F) Lernerfolg bewerten	X	X???
G) Lernprozess bewerten	X?	X?

SLS-Programme wird wohl Folgendes gelten:

Ausgehend von den im Schema erwähnten Punkten lassen sich Fragen skizzieren, die im selbst organisierten Unterricht auftreten können:

- A) Die Schülerinnen und Schüler werden sehr unterschiedliche Projekte verfolgen, was von der Lehrperson eine grosse fachliche Souveränität verlangt. Da nach unserem Selbstverständnis schweizerische Gymnasiallehrpersonen Fachleute sind, mag dies zwar eine Herausforderung sein, die aber zu meistern ist.
- B) Das Setzen von Minimalzielen schülerseits ist möglich, was für Lehrpersonen kränkend oder zumindest irritierend sein kann. Diese Möglichkeit besteht aber auch im regulären Unterricht und entspricht den Vorgaben des MAR (Kompensationsregel).
- C) Es ist den Lernenden freigestellt, ob sie allein oder in Gruppen arbeiten wollen, was zu einem Einzelkämpfertum führen kann oder zu einer Gruppen-Situation, in der die «Faulen» von den «Fleissigen» profitieren. Gefragt sind also Formen der Leistungsbeurteilung, die dieser Problematik gerecht werden.
- D) Die Arbeitsrhythmen können sehr verschieden sein. Wer lieber nachts arbeitet, kann dies tun. Dies gilt gleichermassen für Lehrpersonen wie für Schülerinnen und Schüler.
- E) Die Materialbeschaffung wird häufig über das Internet erfolgen, die Qualitätskontrolle, welche normalerweise von der Lehrperson übernommen wird, ist zumindest ein Problem, das aber auch im Normalunterricht auftritt.
- F) Die Vergleichbarkeit der Leistungen ist problematisch, wenn die Themen, die Ziele und die Arbeitsformen unterschiedlich sind. Diese Problematik kennen die Schulen auch aus den Erfahrungen mit der Maturaarbeit.

Die Liste möglicher Probleme und Fragen liesse sich verlängern, aber dagegen stehen verschiedene Aussagen von Schülerinnen und Schülern, die belegen, dass das SLS bei ihnen etwas bewegt hat.

- «Das Selbstvertrauen wird im SLS gestärkt.»
- «Man lernt sich kennen.»
- «Die Zeiteinteilung ist wichtig, auch Ferien gehören zur Arbeitszeit.»
- «Das SLS war für mich ein Glücksfall.»
- «Im Deutsch schätzte ich es, ein Buch in meinem eigenen Tempo lesen zu können.»
- «Gruppenarbeit lohnt sich, kann aber auch anstrengend sein.»
- «Leistung und Ertrag (Noten) stimmen nicht immer überein.»
- «Man kann effizienter arbeiten, hat dadurch mehr Freizeit.»
- «Die Einstellung der LehrerInnen ist entscheidend. Es ist wesentlich, dass uns die LehrerInnen Vertrauen schenken und grössere Projekte ermöglichen.»

Selbst organisiertes Lernen eröffnet Chancen, die Schülerinnen und Schüler zu aktivieren und ihr Bewusstsein für Lernprozesse zu erhöhen. Die positiven Erfahrungen mit der Maturaarbeit zeigen das Potenzial, das gelegentlich im regulären Unterricht auf eigenartige Art und Weise versiegt. Die traditionellen Formen von Unterricht sollen aber nicht gegen SOL ausgespielt werden. Wer glaubt, die ultimative Unterrichtsgestaltung zu kennen, irrt.

Dies gilt auch für den Boom des selbst organisierten Lernens, der in der aktuellen Bildungsdiskussion zu beobachten ist. Ich führe deshalb in der Folge drei Missverständnisse auf, die in der Rezeption des SLS aufgetreten sind.

Missverständnis 1: Bildungserlebnis vs. Selbstmanagement

Bei der Einführung des SLS ging es uns an der KZO Wetzikon darum, den Schülerinnen und Schülern eine Auseinandersetzung mit einer Sache zu ermöglichen. Wir situierten unsere Überlegungen in der Tradition der Aufklärung und des Humboldtschen Gymnasiums, in einer Tradition also, in der es um Mündige geht, die sich eine Beziehung zur Welt schaffen.⁵

In den Worten Humboldts:

Rein und in seiner Endabsicht betrachtet, ist sein [des Menschen, M.Z.] Denken immer nur ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich, sein Handeln ein Versuch seines Willens, in sich frei und unabhängig zu werden, seine ganze äussere Geschäftigkeit überhaupt aber nur ein Streben, nicht in sich müssig zu bleiben. Bloss weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch, d. i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.⁶

Der überraschende mediale «Erfolg» des SLS – sogar «Die Zeit», das «Times Literary Supplement» und die Tagesschau des Tessiner Fernsehens berichteten über das Schulprojekt im Zürcher Oberland – ist aber wohl darauf zurückzuführen, dass die Förderung der Selbständigkeit zu einem anderen Diskurs passt, der die aktuelle Entwicklung in den Schulen prägt. Jan Masschelein und Maarten Simons beschreiben ihn als Teil jener Ökonomisierung der Bildung, nach der die Lehrpersonen als Dienstleistende und die Lernenden als unternehmerische Subjekte angesprochen werden. Die Verantwortung, die man den SchülerInnen übergibt, würde nur darin bestehen, dass sie ihr Kapital, das heisst ihre Begabungen, richtig einschätzen, angemessen investieren und Beziehungen mit anderen so ausbauen, dass sie optimal profitieren können. Die Verantwortung ist keine soziale, sondern eine egoistisch-utilitaristische. Der Inhalt – zum Beispiel eine Novelle von Gottfried Keller – wird zur Nebensache, im Vordergrund steht nur das Erreichen einer Note und allenfalls noch das Training einiger überfachlicher Kompetenzen.

Ein SLS, das in dieser Art als Projekt einer Ich-AG verstanden wird, führt selbstverständlich weg von der Idee, die uns an einem Gymnasium wichtig sein muss. Es geht uns um Persönlichkeitsbildung, um Emanzipation und nicht um das Projekt eines unternehmerischen Selbst, wie es Masschelein und Simons parodierend vorführen:

Unternehmerisch sein ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unproduktivität. Unproduktivität ist das Unvermögen, sich seines menschlichen Kapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unproduktivität, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel an Humankapital, sondern am Mangel an Entschlossenheit und Mut liegt, sich seines Humankapitals ohne Leitung eines andern zu bedienen.⁷

SOL-Projekte sind also in dieser Hinsicht genau zu prüfen. Geht es lediglich darum, die Jugendlichen fit zu machen für die Bedürfnisse der «Wirtschaft» oder geht es darum, ihnen das zu ermöglichen, was der Zweckartikel 5 des MAR vorgibt?

Missverständnis 2: «Schule ohne Lehrer» vs. «Lernen in Beziehung»

Als der erste Journalist im Jahr 2004 nach Wetzikon fuhr, um über das SLS zu schreiben, hatte er die Schlagzeile schon im Kopf: «Schule ohne Lehrer». Trotz aller Erklärungen unsererseits erschien die flotte Formel so im Gratisblatt («20 Minuten»).

Wer von Schule etwas versteht, weiss aber, dass Lernprozesse in Beziehungen entstehen.

Wenn ich als Schüler erfahre, dass die Lehrerin offenbar tatsächlich will, dass ich Mathematik begreife, obwohl ich mit Zahlen wenig anfangen kann, dann werde ich ihre Autorität leichter anerkennen. Denn ich merke: Diese Lehrerin da

vorne ist nicht nur an ihrem Fach interessiert, sondern offenbar an mir und meinem Lernfortschritt in diesem Fach. Dieses Gefühl – ernst genommen zu werden –, ist von fundamentaler Bedeutung.⁸

Was Roland Reichenbach, Professor für Pädagogik an der Universität Basel, hier ausführt, wurde im SLS bestätigt. Die Lehrperson wird im selbst organisierten Lernen vielleicht noch wichtiger als im regulären Unterricht. Die Rolle der Lehrerin oder des Lehrers ändert sich allerdings tatsächlich: Gefragt sind weniger didaktische Aufbereitung und Führung als Anteil nehmendes Beobachten, Kredit geben, zurückfragen, warten.

Diese Änderung im Lehrverhalten ist für alle Beteiligten nicht selbstverständlich. Die Lernenden schätzen die klaren Verhältnisse des regulären Unterrichts, den sie während ihrer langen Schulkarriere verinnerlicht haben. Schüler-Sätze wie «Die wichtigen Anregungen kommen sowieso von den Lehrpersonen im Unterricht» oder «Auf gute Lektionen freut man sich, im SLS gibt es weniger davon» sind vermutlich Ausdruck für die Angst, nicht erfüllen zu können, was in einem SLS verlangt wird.

Das Pendant dazu ist auch im Kollegium zu hören. Man müsse die Klassen behutsam an ein Thema heranführen, es gebe Dinge, die man nur mit Hilfe einer Fachperson verstehen könne. Diese Vorstellung von Unterricht erinnert an eine Art Initiationsritus mit einem Meister, der die Jünger zur Erkenntnis führt. Das Bild mag karikierend sein, das Konzept ist aber sehr wirksam. Viele Lehrpersonen brauchen den Auftritt vor der Klasse, sie brauchen die Gewissheit, dass sie über den Stoff verfügen, den sie kunstvoll den Schülern nahe bringen.

Ihre Einwände sind durch ein Berufsverständnis motiviert, das ich keinesfalls disqualifizieren möchte. Ich setze nur dagegen, dass auch andere Formen als der traditionelle Unterricht für die Lehrenden bereichernd sein können. In der Betreuung von SLS-Schülern liegt Potenzial, wie man es aus den Erfahrungen mit dem Erfolgsmodell Maturaarbeit kennt. Es entstehen gelegentlich sehr persönliche Auseinandersetzungen mit Sachfragen, die im direkten Gespräch oder per Mail mit Lernenden diskutiert werden können. Die erfolgreichen SLS-Programme waren denn auch geprägt durch Kolleginnen und Kollegen, die sich auf die Form einliessen und für sich etwas aus der neuen Unterrichtssituation holen konnten, sei es fachlich und/oder persönlich.

Missverständnis 3: Stoff vs. Vertiefung

Beim selbst organisierten Lernen soll es nicht primär um so genannte überfachliche Kompetenzen gehen, sondern um ein anderes Verhältnis der Lernenden zu dem, was sie sich aneignen. Gefragt ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem fachlichen Problem. Die Stoffmenge wird dabei sekundär. Die folgenden – leicht rhetorischen – Fragen deuten an, in welche Richtung meine Argumentation zielt.

- Was ist wichtiger, eine korrekte Beschreibung eines Textes mit erzähl-technischen Begriffen oder eine «Begegnung» mit einem literarischen Werk?
- Kann eine Diskussion über einen Text unter Schülerinnen und Schülern, die schon mindestens zwei Jahre gymnasialen Deutschunterricht genossen haben, falsche Resultate ergeben? Oder braucht es die Moderation einer Fachperson, um grundlegende Irrtümer zu vermeiden?
- Ist die Informationsbeschaffung über das Netz prinzipiell schlechter als die Instruktion durch die Lehrperson?

Eine präzise Begrifflichkeit müssen die Lernenden selbstverständlich verwenden, sie sollen nicht nur quasi im «eigenen Saft» schwimmen und diletieren. Abzulehnen ist aber die Idee vom «Stoff» als etwas, das man sich aneignen kann, wie man etwa einen Vorrat an Lebensmitteln anlegt. Diese Vorstellung prägt aber immer noch einen grossen Teil des gymnasialen Unterrichts – Sloterdijks Provokation setzt wohl genau an diesem Punkt an.

Der Versuch reiner Stoffvermittlung im oben beschriebenen Sinne ist natürlich auch im SLS möglich, er führt aber in die Irre und wird die Lernenden zu falschen Haltungen bringen. Dazu als Beleg die Aussage eines Schülers, der nur Lernprogramme abarbeitete: «Das SLS fördert eher Minimalismus. Gerade die gewünschte Vertiefung findet nicht statt, weil man als Schüler halt die Tendenz hat, zuerst die kurzfristigen und klar definierten Aufgaben zu machen.»

Ziel ist es, dass während des SLS mindestens in einem Fach eine andere Qualität von Auseinandersetzung mit einer Fragestellung erfolgt. Wir riskieren damit, dass die Schülerinnen und Schüler in einem Fach Schwerpunkte setzen und andere Fächer vernachlässigen. Wenn jemand mindestens in einem Fach eine Erkenntnis gewinnt, indem er oder sie an einem Problem hängen geblieben ist, wird diese Erfahrung wohl prägender sein als viele didaktisch brillante Lektionen, in denen grosse Stoffmengen vermittelt werden.

Viele Kolleginnen und Kollegen haben Mühe mit dieser Idee, weil sie sich darauf berufen, dass wir die Jugendlichen auf die Hochschule vorbereiten und dass dort nur diejenigen bestehen, die auch viel Stoff mitbringen. Obwohl Hochschul-Dozierende immer wieder betonen, das Wichtigste, was die Gymnasiasten mitbringen müssten, seien Neugier, eine gute Arbeitshaltung, Frustrationstoleranz, Arbeitstechniken, stehen die Gymnasien tatsächlich in einem Spannungsfeld, denn man hört von den Hochschulen ab und zu ja auch, – um nur ein Beispiel zu nennen –, die Studenten seien nicht mehr fähig, korrekte deutsche Texte zu schreiben. Der Ruf nach klar definierten Fähigkeiten ertönt nicht ganz zu Unrecht. Auch damit die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler nicht oberflächlich bleiben, braucht es Mindestziele, die quasi als Pflicht alle zu erreichen haben. Wenn der Kür-Teil hingegen nicht in allen Fächern absolviert wird, ist das verkräftbar.

Nicht die Stoffmenge in den einzelnen Fächern macht die Qualität der gymnasialen Ausbildung aus. Das Projekt HSGYM⁹ hat zwar grosse Verdienste um den «Dialog an der Schnittstelle» zwischen Gymnasium und Hochschule, im Bericht «Hochschulreife und Studierfähigkeit» formulieren aber einige Fachkreise stoffliche Ziele, die den Sinn für die gymnasiale Bildung als Einheit und die vorhandenen (Zeit-)Ressourcen vermissen lassen. Die Matura sollte sich nicht in Richtung Fakultätsreife bewegen.

Ein «funktionierendes Betriebssystem»

Professor Antonio Togni (Chemiker, ETH Zürich) sagte als Vater an einem SLS-Elternabend, für das Studium sei in erster Linie ein «gut funktionierendes Betriebssystem» gefragt und weniger «Anwenderprogramme». Diese Metapher mag unschön technisch und gar gefährlich sein, weil damit das Fachliche als zweitrangig eingestuft werden könnte, sie ist aber treffend, wenn man sie im folgenden Sinn versteht:

Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen zu fördern. Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung. Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet. Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.

Der Zweckartikel des MAR öffnet ein weites Feld, mit dem SLS bearbeiten wir einen Teil davon.

Anmerkungen

- 1 Peter Sloterdijk, Du musst dein Leben ändern, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 2009, S. 684f.
- 2 Hans-Martin Binder, Ruth Feller-Länzlinger, Externe Evaluation des Pilotprojekts «Selbstlernsemester» an der Kantonsschule Zürcher Oberland, Luzern 2005. <http://www.kzo.ch/index.php?id=1215>.
- 3 Eine wichtige Rolle spielt dabei die tiefere Prüfungs-Frequenz. Im diesbezüglich ausgeprägtesten SLS mussten die Schülerinnen und Schüler einer Klasse im Deutsch Ende Semester eine stündige mündliche Prüfung ablegen, die zur Semesternote führte.
- 4 Diese Studentafel ist leicht vereinfacht. In verschiedenen Fächern gibt es Spezialregelungen. So sind beispielsweise in Mathematik zwei Lektionen im Stundenplan festgelegt. Die Bezahlung der Lehrperson ist 2012 in den SLS-Fächern auf 3 Lektionen erhöht worden. Sport wird ab 2012 nicht mehr im SLS-Modus unterrichtet.
- 5 In didaktischer Hinsicht war bei der Entwicklung des SLS das «Dialogische Lernen» nach Urs Ruf und Peter Gallin (beide Universität Zürich), die beide lange an der KZO Wetzikon unterrichteten, ein prägender Hintergrund. Zwar wurde ihr an der Universität Zürich weiter entwickeltes Konzept des Dialogischen Lernens nicht direkt den Lehrpersonen vorgegeben, aber die didaktische Grundhaltung passt zur Anlage des SLS. Siehe Urs Ruf / Peter Gallin, Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen sowie Band 2: Spuren legen – Spuren lesen, Seelze-Velber: Kallmeyer, 1999 (4. Auflage 2011).

- 6 Aus dem Fragment, das unter dem Titel «Theorie der Bildung des Menschen» erschienen ist, in: Wilhelm von Humboldt, Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Band I der «Werke in fünf Bänden», Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1960, S. 235.
Das Ziel der Bildung ist bei Humboldt interessanterweise nicht nur die «innere Verbesserung und Veredlung» des Menschen, sondern auch «wenigstens» die «Befriedigung der innern Unruhe, die ihn verzehrt». Dieser Aspekt scheint mir hochaktuell zu sein!
- 7 Jan Masschelein, Maarten Simons, Globale Immunität oder Eine Kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Aus dem Niederländischen von A. Klinzmann und M. Ragg, diaphanes, Zürich und Berlin 2005, S. 84 f.
- 8 Roland Reichenbach in Die Zeit, 7.10.2010 Nr. 41. <http://www.zeit.de/2010/41/Autoritaet-Interview> (30.4.12).
- 9 Zum Projekt HSGYM siehe: <http://www.educ.ethz.ch/hsgym>.

Reportagen schreiben und Romane lesen

Dorothee Kohler

«Das SLS gibt Ihnen die Möglichkeit, eigenen Interessen nachzugehen und im eigenen Tempo selbst gesetzte Ziele zu erreichen.» So beginnt das «Grundlagenpapier zum SLS», das die Schüler/innen der Klasse M4a drei Wochen vor den Sommerferien 2011 erhielten.¹ Aus verschiedenen Vorschlägen hatten sie das Programm gewählt, welches sie als besonders vielfältig empfanden: Individuelles Schreiben von August bis Ende Oktober, Lektüre in Studiengruppen von November bis Ende Januar.

Das Grundlagenpapier enthält Informationen zum Arbeitsaufwand, zur Rolle der Lehrperson, zur Kommunikation, eine Übersicht über die Termine des ganzen Semesters, Anforderungen und Bewertungskriterien für die schriftliche Arbeit und Organisatorisches zum Lektüreprojekt.

1. Reportagen schreiben

1.1. Das Thema finden

Die Themen für die schriftliche Arbeit wurden noch vor den Sommerferien verhandelt, damit die freie Zeit bereits für Recherchen und Interviews genutzt werden konnte. Ich stellte zwei Textsorten zur Wahl:

a *Verfassen einer Reportage*

Die Reportage hat das Ziel, die Lesenden an einem Geschehen teilhaben zu lassen. Es geht also darum, Fakten und Erleben zu verbinden. Sie beschreiben lebendig, was Sie am ausgewählten Ort sehen, flechten recherchiertes Hintergrundwissen ein, lassen aber auch Personen zu Wort kommen. Ihr Standpunkt gegenüber dem Dargestellten darf durchaus deutlich werden.

Beispiel: Das Kino X in Ihrer Wohngemeinde Z, das abgerissen werden soll.

b *Verfassen eines literarischen Textes: Aktualisierung eines Stoffes aus der Tradition*

Sie wählen einen literarischen oder mythologischen Stoff, der Sie interessiert. Sie entscheiden sich für eine Aktualisierung in einen örtlich und zeitlich genau festgelegten Rahmen hinein. Sie wählen eine bestimmte Textsorte, vorzugsweise die Kurzgeschichte. Sie informieren Sie über bereits vorhandene Aktualisierungen. Ihr Text soll die Thematik der Vorlage differenziert aufnehmen. Er soll hinsichtlich Figurenzeichnung und Verwendung stilistischer Mittel literarischen Ansprüchen genügen.

Beispiel: Romeo und Julia in Zürich in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts.

Eine einzige Schülerin aktualisierte O. Wildes «Picture of Dorian Gray». Weil alle andern sich für die Reportage entschieden, konzentrierte sich die Vorbereitung auf diese Textsorte.

Es lohnt sich, die Schüler/innen bei der Themenwahl sorgfältig zu beraten. Die meisten griffen persönliche Interessen auf, die im üblichen Schulunterricht nicht zur Sprache kommen: ihre Arbeit in einem Heim für behinderte Kinder, das Leben in einer Patchworkfamilie, die Frage nach der Vereinbarkeit von Schule und Spitzensport.

Manche der eingereichten Themen waren in der vorgeschlagenen Form nicht realisierbar:

- zu umfangreich: «Tierversuche in der Schweiz»
- zu abstrakt: «Psychologie»
- überdimensioniert: «Gründe für Terrorismus», «Frauenhandel».

Gerade weil die Schüler/innen ihre Themen aus Betroffenheit gewählt hatten, schien es mir wichtig, im Gespräch eine Aufgabenstellung im gewünschten Bereich zu finden, die tatsächlich zu bewältigen war. Die Titel lauteten schliesslich: «Hilfe für die Igel. Eine Reportage über das Igelzentrum in Zürich» und «Ein Tag auf der Beratungsstelle des KJPD in Wetzikon».

1.2. Den Ton suchen

In den ersten Lektionen nach den Sommerferien besprachen wir Beispielreportagen, um die stilistischen Mittel der Textsorte herauszuarbeiten, die den eigentlichen «Reportage-Ton» ausmachen.² Bei der Auswertung am Ende des SLS bemängelten einige der Schüler/innen, die Arbeiten der Profis hätten ihnen zu wenig geholfen. Eine Schülerarbeit als Modell wäre dienlicher gewesen.

1.3. Die Zeit einteilen

Anders als bei der Betreuung von Maturitätsarbeiten gab ich hier verbindliche Termine vor, deren Nichteinhalten gemäss Grundlagenpapier mit einem Notenabzug von 0.25 geahndet wurde. Am Ende der zweiten Semesterwoche war eine Projektskizze abzugeben. Sie sollte eine Präzisierung des Themas, die Zielsetzung, die geplanten Arbeitsschritte und einen Zeitplan enthalten. Ferner verlangte ich zweieinhalb Wochen später einen kurzen Bericht per Mail über den Stand der Arbeit und eventuelle Schwierigkeiten.

Über den erwähnten Notenabzug kam es zu einer Auseinandersetzung mit einem Schüler, welcher der Meinung war, solche Zwischentermine seien lediglich eine Hilfestellung für «jene Unfähigen», zu denen er sich nicht zähle.

Im Grundlagenpapier hatte ich empfohlen, ein Arbeitsjournal zu führen, in dem die Schüler/innen stichwortartig festhalten, was sie planen, was sie

erledigt haben und welche Fragen aufgetaucht sind. Die Journalführung ist nicht obligatorisch, hilft ihnen aber bei der Organisation des Semesters.

Bei der Reflexion am Ende des SLS war der Umgang mit der frei gestaltbaren Arbeitszeit ein zentrales Thema. Nicht allen Schüler/innen war es gleich gut gelungen, mit der Arbeit rechtzeitig zu beginnen. Andere hatten zu wenig Zeit dafür eingeplant, das Interviewmaterial in den Text einzubauen, zu kürzen, Schwerpunkte zu setzen, den Text sprachlich zu überarbeiten oder auch gegenlesen zu lassen. Manche hatten sich zu spät um die Interview-Termine gekümmert. Eine Schülerin bemerkte dazu: «Ich habe bei der Zeiteinteilung nur an mich gedacht. Andere Leute haben ja auch eine volle Agenda.»

1.4. Im Gespräch bleiben

Der Kontakt der Schüler/innen mit der Lehrperson ist während des SLS anders als sonst: freier, stärker selbst bestimmt, persönlicher. Während dem Reportagequartal fanden nur die zwei Lektionen im Plenum statt, in denen wir die erwähnten Modell-Texte besprachen. Das Angebot für eine Sprechstunde nutzten lediglich drei Schülerinnen. Anfragen per Mail bekam ich dagegen viele. Sie betrafen manchmal Details, manchmal Grundsätzliches. Ab und zu enthielten die Mails auch persönliche Bemerkungen.

Auf eine gute Mailkultur zu achten, ist im SLS von zentraler Bedeutung. Die diesbezüglichen Regeln sollen klar festgehalten und verbindlich sein. Dass ich – wie versprochen – jede Mail innerhalb von 24 Stunden beantwortete, wurde von der Klasse sehr geschätzt.

Häufiger als sonst üblich kam es während des SLS zu kleinen Gesprächen bei einer zufälligen Begegnung im Schulhaus. Schüler/innen berichteten spontan von einem interessanten Interview oder sie klagten über das Gefühl, bei aller Freiheit doch nicht richtig frei zu sein.

1.5. Die Texte bewerten

Schüler/innen reagieren verständlicherweise besonders empfindlich auf die Bewertung einer Arbeit, die sie stärker als Eigenes, Persönliches empfinden, als das bei sonstigen Prüfungen der Fall ist. Zudem investieren die meisten sehr viel Zeit in die Reportage. Es ist deshalb wichtig, zu Beginn die Bewertungskriterien klar zu kommunizieren und besondere Sorgfalt auf den Kommentartext zu verwenden.³

Für die Bewertung spielte neben den üblichen inhaltlichen und formalen Aspekten auch das Einhalten der Textsortenmerkmale eine Rolle. Das Grundlagenpapier verlangt einen bewussten Umgang mit den «Zwanzig Tipps für das Reportageschreiben» gemäss Theoriedossier.⁴

Bei der Rückgabe bekamen die Schüler/innen Gelegenheit, ihre Erfahrungen während des Arbeitsprozesses zu formulieren und in den aufgelegten Arbeiten ihrer Kollegen und Kolleginnen zu blättern. Die Noten – 50% der Zeugnisnote – wurden im Allgemeinen gut akzeptiert, auch wenn einige Texte als ungenügend bewertet worden waren.

2. Romane lesen

Unser Lektüreprojekt war ähnlich organisiert wie dasjenige von Thomas Greber (folgender Artikel, Red.). Es wird deshalb hier nur knapp skizziert. Eine Studiengruppe von vier Personen bearbeitete thematisch verwandte Texte aus unterschiedlichen Epochen der Literaturgeschichte. Ein Basistext war für die ganze Gruppe verbindlich. Danach konnte jede Person individuell zwei weitere Werke aus der abgegebenen Liste auswählen. Ich empfahl der Klasse, einen festen Termin für die Gruppengespräche in ihrem Wochenplan zu fixieren und diesen Termin auch in der Phase der individuellen Lektüre einzuhalten.

Nach drei Wochen traf ich jede Gruppe zu einer Besprechung des Basistextes.

Am Ende dieser Phase fand eine Diskussion statt, bei der auch ich anwesend war. Die Mitglieder der Studiengruppe brachten zu diesem Anlass je zwei Thesen oder Fragen mit. Zu Th. Fontanes «Effi Briest» lauteten sie wie folgt:

- These: Für den Angehörigen des höheren Bürgertums im 19. Jahrhundert bedeutet der Verlust der Ehre den sozialen Tod.
- Frage: Warum kann Baron von Instetten nicht auf das Duell verzichten, obwohl er dessen Sinnlosigkeit erkennt?

Die Qualität dieser Gespräche war sehr unterschiedlich. Manche Gruppen hatten sich ausgezeichnet vorbereitet. Andere stolperten in die Lektion hinein, ohne die Anwesenheit des Coachs als Chance zu begreifen. Deutlich wurden auch Spannungen unter den Gruppenmitgliedern. Einzelne Schüler/innen überliessen es den anderen, Zusammenfassungen zu schreiben oder Hintergrundinformationen zu recherchieren, und wurden von diesen als Schmarotzer empfunden. Diese schlecht funktionierenden Gruppen trafen sich denn auch nach der Besprechung des Basistextes nicht mehr.

Am Ende des Semesters stand eine mündliche Prüfung von 15 Minuten auf dem Programm, welche von einem Ausschnitt aus einem der gewählten Werke ausging. Dabei arbeitete ich mit einer Kollegin zusammen, die als Expertin die Gespräche protokollierte. Analog zu den Maturitätsprüfungen setzten wir gemeinsam die Noten fest. Als hilfreich für die Rückmeldung an die Schüler/innen erwies sich ein Beurteilungsraster, das wir in Anlehnung an ein Instrument der Pädagogischen Hochschule Zürich entwickelt hatten. Verschiedene Aspekte der Sach- und der Sprachkompetenz wurden mit Punkten gewichtet. Die Bewertung erfolgte auf Viertelnoten genau.

3. Abschliessende Bemerkungen

Was haben wir mit dem beschriebenen SLS-Programm gegenüber «normalen» Unterrichtssemestern gewonnen, was verloren?

Das Reportageprojekt gehört nach meiner Ansicht ganz klar auf die Gewinn-Seite, was auch bei den Schülerbewertungen deutlich zum Ausdruck

kam. Die Schüler/innen sind für ihre Arbeit selbst verantwortlich: Sie wählen das Thema selber, setzen sich eigene Ziele, machen Erfahrungen in der Welt ausserhalb der Schule, beschaffen sich Material, organisieren einen Arbeitsprozess über eine längere Zeit selber und holen sich Hilfe, wenn sie es für nötig halten.

Gerade der grössere Zeithorizont ermöglicht neue Erfahrungen. Auch Misserfolge gehören dazu. Allfällige Versäumnisse werden nicht kleinlich von der Lehrperson geahndet wie nicht gemachte Hausaufgaben, sondern sie erweisen sich als Nachteil im Arbeitsprozess, mit dem die Schülerin oder der Schüler selber klar kommen muss.

Zudem bietet die Reportage die Möglichkeit, sich in der Klasse und gegenüber den Lehrenden als Persönlichkeit mit bestimmten Interessen zu profilieren und darüber – und nicht über den von der Lehrperson vorgegebenen Stoff – mit dieser in Beziehung zu treten.

Ältere Schüler/innen sagen, sie hätten von diesem Schreibprojekt im SLS später für ihre Maturitätsarbeit profitieren können.

Hinsichtlich des Lektüreauftrags fällt meine Bilanz gemischter aus. Zwar wurde in der Auswertungssitzung betont, wie gut es gewesen sei, im eigenen Tempo lesen zu können. Wie weit es aber zu eigentlichen «Begegnungen» mit literarischen Werken gekommen ist, vermag ich nicht zu sagen. Inhaltliche Aspekte standen bei den Fragen und Beobachtungen der Schüler/innen deutlich im Vordergrund. Für die Vertiefung und die Herausarbeitung formaler und interpretatorischer Aspekte mussten sie auf die Leseanleitung der Lehrperson zurückgreifen.

Anmerkungen

- 1 Zitierte Passagen aus diesem Grundlagenpapier sind kursiv gedruckt.
- 2 Kisch, Egon Erwin: Unter den Obdachlosen von Whitechapel, in: Kisch, Egon Erwin: Der rasende Reporter, Berlin und Weimar 2011, S. 9–14; ursprünglich 1925.
Grill, Bartholomäus: Ich will nur fröhliche Musik, in: „Die Zeit“ vom 8. Dezember 2006.
Diese Reportage wurde im Juni 2006 mit dem Egon Erwin Kisch-Preis ausgezeichnet.
- 3 Neben der Fassung in Papierform verlangte ich auch eine digitale Version der Arbeit und – analog zur Maturitätsarbeit – eine Redlichkeitserklärung. Plagiatsfälle bei SLS-Texten sind selten, aber sie kommen vor.
- 4 Zwanzig Tipps für das Reportageschreiben. In: Haller, Michael: Die Reportage. Konstanz 2006, S.186f.

Thema und Aufgabenstellung

Die Klasse M5a erhielt von mir den Auftrag, sich mit einer Reihe von literarischen Werken auseinanderzusetzen. Dabei stand die Lektüre von motivähnlichen oder thematisch verwandten Werken im Vordergrund. Anlässlich einer ersten Sitzung besprach ich mit den Schülerinnen und Schülern das von mir skizzierte Programm und erklärte die wichtigsten Arbeitsschritte. Ich stellte der Klasse folgende Themen vor:

- Kindheit und Jugend in der Literatur
- Aussenseiter und Sonderlinge in der Literatur
- Künstler und Musiker in der Literatur
- Glück in der Literatur
- Der Schweizer Kriminalroman

Die Klasse hatte aber auch die Möglichkeit, innert Wochenfrist andere Themen vorzuschlagen, von diesem Angebot machte jedoch niemand Gebrauch.

Jedes Thema umfasste eine Reihe von vier bis fünf Texten, wobei ein Werk von jeder Themengruppe als Ausgangswerk gekennzeichnet wurde. Da dieses Werk als exemplarisch oder aus literaturgeschichtlichen Überlegungen heraus als besonders typisch gilt, sollte es zuerst gelesen werden.

Beim ersten Thema handelte es sich um Wedekinds *Frühlings Erwachen*, beim zweiten um Lenz' *Der Hofmeister*, beim dritten um Manns *Tonio Kröger*, beim vierten um Eichendorffs *Aus dem Leben eines Taugenichts*, beim fünften um Dürrenmatts *Der Richter und sein Henker*.

Ein wesentliches Lernziel bestand darin, dass sich jede Gruppe intensiv mit mehreren Texten auseinandersetzt und zu analysieren versucht, inwiefern sich das betreffende Motiv von einem Werk zum anderen verändert. Primär ging es um das Vergleichen verschiedener Texte, wobei ich der Klasse zu Beginn mit einer These beschrieb, was Sinn und Zweck des SLS im Fach Deutsch (und beim Lesen generell) sein sollte: Lesen heisst Vergleichen und Vergleichen führt (im Idealfall) zu Erkenntnissen.

Die Klasse hatte in der Folge selber den Auftrag, mit Thesen zu arbeiten und Behauptungen zu formulieren, die an verschiedenen Werken überprüft werden konnten. Es ging darum, sich zu überlegen, was man in einem Text untersuchen bzw. vergleichen möchte, das heisst die jeweilige Gruppe sollte selbständig Thesen bzw. Fragestellungen formulieren.

Ablauf

• 1. Phase

Die erste Phase bestand darin, dass jede Gruppe (bestehend aus vier Schüler/innen) das Ausgangswerk las. Dieses diente der Gruppe dazu, sich mit dem Thema vertraut zu machen und das literarische Motiv an einem ersten Beispiel zu studieren. Jede Gruppe hatte den Auftrag, bis vor den Herbstferien ein Thesenpapier zu verfassen, das folgende Elemente beinhalten sollte: Formulieren von Thesen bzw. Fragestellungen, anhand derer sich das literarische Werk untersuchen lässt. Zudem galt es, eine kurze Inhaltsangabe zu schreiben. Die Gruppe hatte auch die Möglichkeit, ihr Thesenpapier zu illustrieren. Ferner war es möglich, das Papier mit zentralen Informationen aus der Sekundärliteratur zu ergänzen. Die Arbeit sollte am Computer geschrieben werden und zwischen drei und sechs A4-Seiten lang sein.

• 2. Phase

Während dieser Phase galt es, die verbleibenden Texte zu lesen. Als Resultat lagen am Ende dieses Arbeitsschrittes zu jedem Werk eine kurze Inhaltsangabe und ein Bericht über die Umsetzung des Motivs/Themas in den einzelnen Werken vor. Es galt also, die restlichen Texte mit dem Ausgangswerk zu vergleichen und die im Thesenpapier verfassten Thesen und Fragestellungen auf die verschiedenen Texte anzuwenden.

Organisatorisch sah es so aus, dass jeweils alle Mitglieder der Gruppe sämtliche Bücher lesen sollten, dass die schriftliche Arbeit zu den jeweiligen Werken jedoch innerhalb der Gruppe aufgeteilt werden konnte.

• 3. Phase

Bis Weihnachten sollten die Mitglieder der Gruppe ihre Berichte einander vorstellen, kritisch lesen und überarbeiten. Nach diesem Austausch, den die Gruppe individuell organisierte, musste ein abschliessendes Gruppendossier erstellt werden, das sämtliche Texte beinhaltete. Dieses Dossier wurde vor Weihnachten abgegeben.

• 4. Phase

In der letzten Phase galt es, die gelesenen Werke so vorzubereiten, dass einer erfolgreichen Absolvierung der mündlichen Prüfung nichts mehr im Wege stand. Dabei war es wichtig, die einzelnen Werke noch einmal zu lesen bzw. das Gruppendossier genau zu studieren.

Sozialformen

Ziel des SLS ist das Aneignen von Selbständigkeit im Erarbeiten und Lernen eines Themas. Dazu gehören verschiedene Kompetenzen: Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Arbeitstechnik. Die Klasse war also konfrontiert mit verschiedenen Kompetenzen, und es war mir ein wichtiges Anliegen, dass sämtliche Fertigkeiten auch ausreichend gefördert wurden.

Die Mitglieder einer jeweiligen Gruppe hatten also nicht nur Zeit und Raum für individuelle Lektüre und Arbeit (Phase 1, 2 und 4), das Programm sah auch vor, dass Erkenntnisse über Texte innerhalb der Gruppe mehrfach ausgetauscht werden (Phase 1, 3, allenfalls auch 4). Zudem traf ich mich mit jeder Gruppe mindestens einmal, um eine Rückmeldung auf das verfasste Thesenpapier zu geben und um die Gruppe in Bezug auf weiterführende Arbeiten zu unterstützen.

Leistungsüberprüfung

Eine erste Leistungsüberprüfung fand während der Herbstferien statt. Zu dieser Zeit las ich die fünf Thesenpapiere, die ich jeweils mit einem schriftlichen Kommentar dokumentierte und mit einer vollzählenden Note bewertete. Da die ganze Gruppe für das Thesenpapier verantwortlich war, erhielten alle Gruppenmitglieder die gleiche Note.

Das Gruppendossier, welches vor Weihnachten abgegeben werden musste, wurde ebenfalls mit einer vollzählenden Note bewertet. Es galten die gleichen Kriterien wie beim Thesenpapier. Jede Gruppe hatte jedoch die Möglichkeit, das Thesenpapier für das abschliessende Gruppendossier zu verbessern, was von einigen Gruppen auch gemacht wurde.

Im Januar fand als Abschluss des SLS eine individuelle 15-minütige mündliche Prüfung statt. Diese war der mündlichen Maturitätsprüfung angelehnt und sollte im Hinblick auf die Matur ein erster Testlauf sein. Die Schüler/innen erhielten 15 Minuten vor der Prüfung einen repräsentativen Textauszug eines der gelesenen Werke zur Vorbereitung. Beurteilt wurde anschliessend, ob die Schüler/innen den Text genau gelesen haben und ob sie den Textauszug in Verbindung zu anderen Werken aus der Reihe setzen konnten. Die Leistung wurde ebenfalls mit einer vollzählenden Note bewertet.

Die Zeugnisnote ergab sich schliesslich aus dem Durchschnitt der drei Einzelnoten.

Rolle der Lehrperson

Eine besondere Rolle während des SLS hat die Klassenlehrperson, da sie ihre Klasse nicht nur in ihrem Fach betreut, sondern zusätzlich eine Reflexionsstunde pro Woche hat. Diese ist einer Klassenstunde vergleichbar, soll im SLS aber primär der Reflexion über die veränderten Lehr- und Lernformen dienen. Zur Vorbereitung erhält die Klassenlehrperson von der Schulleitung nützliches Arbeitsmaterial, das während dieser Stunde eingesetzt werden kann. Es handelt sich dabei um Sachtexte aus pädagogischen Büchern.

Im ersten Teil des Semesters bediente ich mich dieser Blätter und diskutierte diese jeweils mit einer kleinen Gruppe; so war jeder Schüler/jede Schülerin ungefähr einmal pro Monat verpflichtet, an einer Reflexionsstunde teilzunehmen.

Mit meiner Klasse hatte ich das Glück, dass alle Schüler/innen eine grosse Bereitschaft zeigten, sich auf nicht immer ganz einfache Fragestel-

lungen einzulassen. Die Diskussionen über wissenschaftliche Texte waren stets sehr lebhaft und interessant, und ich kann mich sehr gut an eine Lektion erinnern, in der ich mit vier Schülern über die Vor- und Nachteile der Erstellung von Wochenplänen diskutiert habe. Die ganze Stunde war sehr aufschlussreich, da die vier Schüler engagiert miteinander diskutierten und ich am Ende sehr viel über die Arbeitsorganisation der vier Schüler wusste. Ein Schüler erklärte mir zum Beispiel, dass er sämtliche Termine nur noch elektronisch speichere und sein Smartphone ihn einige Stunden im Voraus auf einen wichtigen Termin hinweise; ein anderer Schüler erwähnte, dass er – als Klassenbuchführer – keine weitere Schulagenda brauche, sondern sich anhand seiner Klassenbucheinträge orientiere; ein dritter Schüler erzählte, dass er am Dienstagnachmittag jeweils bis 18 Uhr an der KZO bleibe, um in der Mediothek zu arbeiten, weil er abends noch Sport an der Schule mache. Auf diese Weise erzählten die Schüler/innen einander ihre individuelle Lernerfahrung, und als Klassenlehrer hatte ich dadurch einen sehr konkreten Einblick in ganz unterschiedliche Arbeits- und Denkweisen.

Erfahrungen und Bilanz

Das Literaturprojekt, welches ich mit der Klasse durchführte, erwies sich als nicht ganz einfach, da die Schüler/innen zuvor keine Erfahrungen im Arbeiten mit Thesen gesammelt hatten. Dies wurde mir bei der Lektüre der Thesenpapiere bewusst, als ich feststellte, dass nicht allen Gruppen ganz klar war, welches Vorgehen sie hätten wählen sollen. Anlässlich der Besprechungen regte ich immer wieder an, selbständig Fragestellungen bzw. Thesen zu entwerfen und sich primär zu überlegen, was einem an einem literarischen Werk interessiert. Eine wichtige Erkenntnis lag gerade darin, dass sich nicht jede These auch wirklich gut für jedes Buch eignet. Ich stellte in diesen Gesprächen fest, dass es manchen Schüler/innen leichter fiel, Fragen zu stellen als Thesen zu formulieren. Gerne erinnere ich mich an die Fragestellung einer Schülerin aus der «Krimi-Gruppe», die untersuchen wollte, ob Männer in der Literatur ihre Kriminalfälle anders lösen als ihre weiblichen Arbeitskolleginnen. Sie stellte die Frage: «Lösen Männer ihre Fälle anders als Frauen?», und verglich anschliessend Wachtmeister Studer (bei Friedrich Glauser) mit Zita Elmer (bei Isabel Morf).

Interessant fand ich die Gespräche anlässlich der mündlichen Prüfung. Da sah ich konkret, was die Schüler/innen während des Semesters geleistet hatten und es war erfreulich zu beobachten, wie elegant gewisse Schüler/innen Bezüge zwischen den einzelnen Werken schaffen konnten. Auf der anderen Seite gab es jedoch auch Schüler/innen, die einzelne Texte noch nicht ausreichend verstanden hatten, sich zuvor aber relativ diskret hinter den in der Gruppe verfassten Dossiers «verstecken» konnten. Insgesamt waren die mündlichen Leistungen etwas besser als die schriftlichen, was mich ein wenig überraschte, zumal die schriftlichen Texte gut ohne Zeitdruck hätten korrigiert und überarbeitet werden können.

Dass die Schüler/innen jedoch einen gewissen Gewinn aus dem SLS gezogen haben, zeigte sich erst im nächsten Semester, als die Klasse im Sinne eines weiterführenden SLS-Auftrags ihre literarische Reihe im Rahmen eines einstündigen Vortrags präsentieren musste. Die Früchte des SLS wurden im Klassenverband zusammengetragen, und es war interessant zu sehen, was von den einzelnen Werken geblieben war. Das Ganze war insofern sehr erfreulich, als dass die einzelnen Gruppen einander ihr SLS-Projekt vorstellten und wir so innerhalb von fünf Einzellektionen ein literarisches Panorama über mehr als zwanzig Bücher präsentiert bekamen. Es gelang den einzelnen Gruppen schliesslich, die Werke miteinander zu vergleichen und zu aufschlussreichen Erkenntnissen zu gelangen. So schilderte die «Glück-Gruppe» sehr eindrücklich, dass das Reisen in ihren Büchern eine wesentliche Rolle spielt, die «Krimi-Gruppe» hingegen konnte sehr detailliert Auskunft geben über das Vorgehen der einzelnen Kommissare. So bewies die Gruppe beispielsweise, dass Kommissar Hunkeler (bei Schneider) viele Parallelen zu Wachtmeister Studer (bei Glauser) aufweist.

Diese Vorträge waren insofern fruchtbar, als dass die Klasse auf diese Weise bequem in den Genuss von vielen literarischen Texten kam. Und manch ein Werk wurde ein Jahr später für die mündliche Maturitätsprüfung wieder gelesen – ein Zeichen, dass das SLS durchaus auch nachhaltigem Unterricht(en) verpflichtet sein kann.

SOL an der Kantonsschule Zofingen Ein Erfahrungsbericht aus der Sicht des Deutschunterrichts

Dominique Benjamin Metzler

Worin besteht denn das wirklich Neue von SOL im Deutschunterricht? Sind insbesondere im gymnasialen Deutschunterricht offene Lernarrangements nicht längst etabliert? Wurde mit der Einführung der Maturaarbeit projektartiges Arbeiten, bei welchem die Lernenden ihre Lernbedürfnisse selbst abstecken, die Ziele und die Vorgehensweise festlegen und dabei den Lernprozess selbst regulieren sowie die erbrachten Leistungen evaluieren, nicht schon über Jahre gezielt geschult? Ist im Deutschunterricht projektartiges Arbeiten mit verstärktem Einbezug der neuen Medien nicht längst eingeflossen? Das Erstellen von Fotoromanen, die Verfilmungen eines lyrischen Textes, das Verfassen einer Buchrezension oder das Einüben einer Überzeugungsrede sind nur ein paar wenige Beispiele, die in Form von offenen Lernarrangements den Deutschunterricht nicht erst seit gestern prägen. Auch an der Kantonsschule Zofingen (KSZ) gehören die aufgeführten Inhalte zum Deutschunterricht und teilweise zu SOL. Nicht in erster Linie die Lerninhalte werden durch SOL reformiert, wohl aber die Methodik. Eine Methodik, welche die Ziele der gymnasialen Bildung grundsätzlich stärkt, nämlich eigenständige und eigenverantwortliche junge Menschen zu bilden.

Ausgangslage

An der Kantonsschule Zofingen stellt SOL einen Teilbereich eines umfassenden pädagogischen Konzeptes dar, das sich auf die drei Bereiche «fordern», «fördern» und «unterstützen» konzentriert. Ausgangslage war die Einführung der Teilautonomie der Kantonsschulen im Aargau, welche dazu führte, dass der Schulleitung in der pädagogischen Schulentwicklung Führungsverantwortung übertragen wurde. Dieser Verantwortung wird mit dem Projekt der «pädagogischen Qualitätsentwicklung» (PQE) so nachgelebt, dass an der KSZ nicht in erster Linie eine Profilierung mittels Einführung neuer Fächer erfolgte, sondern durch eine gezielte Betonung des Gymnasiums als Schule, welche Leistungsbereitschaft und Selbständigkeit fordert, ihre Studierenden dabei aber individuell unterstützt und deren Motivation fördert. Im Mittelpunkt der pädagogischen Profilierung der KSZ stehen drei für das heutige Gymnasium zentrale Qualitätsbereiche: Im 1. Bereich «fordern» sollen die Kompetenzen im selbständigen und leistungsorientierten Lernen verbessert werden, um im Hinblick auf das Studium und auf ein lebenslanges Lernen erfolgreich zu sein. Der 2. Bereich «unterstützen» hat als Gegengewicht zum verstärkten Fordern das Ziel, die Lernenden bei persönlichen Lern- und Motivationsschwierigkeiten zu unterstützen. Zu diesem

Zweck wurde die Rolle der Abteilungslehrperson (Klassenlehrperson) aufgewertet und die Betreuungsfunktion verstärkt. Zusätzlich wurde ein Tutoriensystem institutionalisiert, welches als Nachhilfeunterricht von Lernenden für Lernende zu verstehen ist. Im Zentrum des 3. Bereichs steht das «Fördern», welches darauf abzielt, Spitzenleistungen in allen Bereichen des gymnasialen Unterrichts und vereinzelt auch in ausserschulischen Bereichen zu honorieren und mit gezielten Massnahmen zu fördern. Als Instrument zur Identifizierung von besonderen Begabungen dient das Stärkenportfolio, welches die Lernenden von Beginn weg führen.

Im Folgenden soll aber ausschliesslich das «Fordern», das selbstorganisierte Lernen mit Fokus auf den Deutschunterricht, näher beschrieben werden. Vorgängig gilt es aber, die besondere SOL-Struktur an der KSZ verständlich zu machen.

Die Struktur des SOL an der KSZ

Das selbstorganisierte Lernen wurde an der KSZ im Schuljahr 2009/10 eingeführt, nachdem die Steuergruppe während zweier Jahre mit Unterstützung des externen Beraters, Prof. Peter Bonati, und dem Kollegium ein Konzept ausgearbeitet und verschiedene Weiterbildungen zu offenen Unterrichtsformen, aber auch zur Klassenführung durchgeführt hatte.

Im Gegensatz zu verschiedenen anderen Gymnasien, die bereits Erfahrungen mit SOL-Sequenzen gesammelt haben, findet an der KSZ das selbstorganisierte Lernen nicht nur im normalen Gefäss des jeweiligen Fachunterrichts statt, sondern in einem dafür geschaffenen und festgelegten «SOL-Gefäss», welches einen Wochenhalbtage belegt: Je nach Jahrgangsstufe speisen Fächer wie Deutsch, Mathematik, Englisch Französisch und Geographie eine Lektion ihrer Stundendotation in diesen Selbstlernnachmittag. Die genannten Fächer erteilen entsprechende Aufträge, die Lernautonomie, das heisst die Entscheidung in Bezug auf Lerntempo, Zeiteinteilung und Gewichtung der Aufträge, liegt bei den Lernenden.

Diese Form der SOL-Organisation ist komplexer und anspruchsvoller für alle Beteiligten, als wenn man sie im Normalunterricht belässt. Sie ist aber in ihrer Struktur abbildbar und dadurch für Lernende wie Aussenstehende konkreter und systematischer. Nicht von ungefähr wird SOL an der KSZ mit «fordern» umschrieben. Ein hoher Anspruch an die Lernenden und Lehrenden war von Beginn weg mit der vereinbarten Zielsetzung zu SOL verbunden, die lautet: verstärkte Übernahme von Verantwortung für das Lernen, Individualisierung des Lernens, Zeitmanagement, reflexives Lernen, Teamfähigkeit und Verbesserung der Studierfähigkeit aufgrund der erhöhten Selbstlernkompetenz.

Der Deutschunterricht im SOL-Gefäss

Mit den gegenwärtigen dritten Klassen können wir im Deutschunterricht innerhalb des SOL-Gefässes auf eine fast dreijährige Erfahrung zurückblicken. Das heisst, die Schülerinnen und Schüler hatten im Gegensatz zu

anderen Fächern im Deutsch durchgehend SOL-Unterricht. Die Struktur blieb für jeden Jahrgang dieselbe. Immer eine Deutschlektion der ordentlichen Stundentafel wurde dem Selbstlernnachmittag zugeführt. Dadurch erhielt der Deutschunterricht an der KSZ von Beginn weg einen wichtigen Stellenwert im SOL-Projekt. Diese Situation wurde anfänglich mit gewisser Skepsis zur Kenntnis genommen. Wie in anderen Fächern tauchten und tauchen auch jetzt noch Bedenken auf, dass es Abstriche beim Stoffumfang geben könnte oder dass sogar die ursprünglichen Ziele nicht mehr erreicht werden könnten.

Als bemerkenswert darf wohl bezeichnet werden, dass sich die Deutschfachschaft der Kantonsschule Zofingen einigen konnte, die SOL-Unterrichtseinheiten für die ersten beiden Jahrgänge gemeinsam festzulegen und teilweise auch gemeinsam vorzubereiten. Diese Vorgehensweise war arbeitsaufwändig und mit vielen Vorabsprachen verbunden, hatte aber entscheidende Vorteile: Das gemeinsam festgelegte Curriculum führte zu einer sehr gezielten Diskussion in der Fachschaft in der Vorbereitungsphase und in der Erstellung der Unterrichtsmaterialien, die man untereinander auf Educant2 zugänglich machte. Die didaktischen Fragen und Probleme drehten sich um dieselben Unterrichtseinheiten. Kriterien für die Beurteilung des Prozesses oder der Resultate wurden im Vorfeld thematisiert und die Erfahrungen im Anschluss der Unterrichtseinheiten wieder ausgetauscht. Die Einheit der Materie hatte den dankbaren Nebeneffekt, dass die Fachschaft Deutsch bei Fragen rund um SOL gegenüber der Lehrerschaft, aber auch gegenüber der Schülerschaft einheitlich auftrat. Der Schülerschaft gegenüber konnte mitgeteilt werden, dass für das Coaching nicht nur die eigene Deutschlehrperson, sondern alle zur Verfügung stehen, da diese mit ihren Klassen zeitgleich das identische Thema bearbeiteten.

Beispiele von Lernarrangements im SOL-Gefäss

Die Deutsch-Unterrichtseinheiten für das SOL-Gefäss sind so aufgebaut, dass die Komplexität der Anforderungen und insbesondere die Dauer der Lerneinheiten fortlaufend zunehmen. In der ersten Klasse wird mit Kleinformen (1 bis 6 Wochen) gestartet, während sich in der 2. und 3. Klasse die Lernarrangements über ein ganzes Quartal oder auch Semester erstrecken können. Dabei ist zu unterscheiden, ob während des Klassenunterrichts und während des SOL am gleichen Lerngegenstand gearbeitet wird (Einheitsmodell) oder ob zwei unterschiedliche Lerngegenstände nebeneinander bearbeitet werden (Parallelmodell).

Das gleichzeitige Arbeiten an zwei unterschiedlichen Lerngegenständen bietet sich vor allem für Repetitions- und Übungsphasen an. Nach jeweils nur wenigen Inputs lassen wir beispielsweise die 1. Klassen die neue Rechtschreibung entlang eines Duden-Lehrmittels selbstorganisiert repetieren. Zusätzliche Übungen und Links werden auf Educant2 zur Verfügung gestellt. Ob die Schülerinnen während des SOL-Nachmittags alleine oder in

Lerngruppen repetieren, ob sie die Lehrperson bei Fragen aufsuchen oder sich diese Repetition als Hausaufgabe selbst auftragen und dem SOL-Nachmittag andere Prioritäten beimessen, liegt in der Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler. Die Rahmenbedingungen sind vorgängig bekannt gemacht worden. In diesem Falle reduzieren sie sich mehr oder weniger auf das Lernmaterial, den Zeitraum für die Vorbereitung und auf den Prüfungstermin bzw. auf die Präzisierung des Prüfungsgegenstandes und der Prüfungsform.

Hingegen erweist sich das Einheits-Modell dann als die bessere Wahl, wenn Grundlagen gemeinsam erarbeitet oder wenn der Prozess der SOL-Arbeit mit fortlaufenden Inputs angereichert werden muss. Als Beispiel dafür ist das autobiographische Schreiben zu nennen, mit welchem wir in der 1. Klasse gleich beginnen und die Schülerinnen und Schüler mit einem sehr anspruchsvollen SOL-Projekt konfrontieren. In Form eines Fachportfolios haben sie eine bestimmte Anzahl autobiographischer Texte mit festgelegtem Umfang abzugeben. Die Aufgabenstellungen, die zur Auswahl stehen, tragen unter anderem Titel wie «Der Anfang einer Autobiographie», «Sinnliche Erinnerungen im Elternhaus», «Photographie als Erinnerung», «Wer bin ich» etc. Zu einem Text ist eine Reflexion zu verfassen, welche über Stärken und Schwächen des Textes Auskunft gibt, den Arbeitsprozess erläutert und die Motivation für die Wahl des jeweiligen Textes darlegt. Ferner ist das Ergebnis einer Wahlaufgabe einer Mitschülerin oder einem Mitschüler zur Beurteilung vorzulegen und der Kommentar ins Portfolio abzulegen. Das autobiographische Schreiben, welches in den Selbstlernnachmittag fällt, wird im Klassenunterricht entsprechend geschult. Mit Anfängen autobiographischer Romane bzw. Texte («Beim Häuten der Zwiebel», «Stoffe», «War meine Zeit meine Zeit» etc.) werden typische Inhalte und Stilmerkmale dieser Gattung thematisiert, Selbstreflexionen an lyrischen Beispielen nachgeahmt und auf die eigene Lebenswelt übertragen oder reizvolle Beispiele im «Tages Anzeiger Magazin» aus der Serie «Ein Tag im Leben von...» beigezogen, um die Schülerinnen und Schüler in der sprachlichen Wahrnehmung der alltäglichen Umwelt zu sensibilisieren. Diese breite Auseinandersetzung im Klassenunterricht mit dem Thema «Autobiographie» hat zum Ziel, das autobiographische Schreiben der Schülerinnen und Schüler mit inhaltlichen und formalen Anregungen fortlaufend anzureichern und so deren Schreibprozess motivierend zu begleiten.

Der aus der Sicht der Deutschlehrpersonen angestrebte Prozess deckt sich aber längst nicht immer mit dem Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler. Einige schoben die Portfolioarbeit lange hinaus und lieferten als Zwischenresultate nur, was bei den jeweiligen Fixpunkten eingefordert wurde. Die zahlreichen Inputs aus dem Klassenunterricht wurden von einigen nicht gleich eingearbeitet, weil während des Selbstlernnachmittags anderen Aufgaben höhere Priorität beimessen wurde oder weil einige Schülerinnen und Schüler meinten, dass sie solche Schreibaufgaben im privaten

Umfeld, zuhause in den eigenen vier Wänden, ungestört, vielleicht mit Kopfhörerstöpseln in den Ohren, besser meistern können. Wer als Lehrperson zu SOL ja sagt, hat diese individualisierte Arbeitsweise auszuhalten und den Schülerinnen und Schülern eine gewisse Verantwortung für deren Lernverhalten abzutreten, was gerade beim aufgeführten ersten grösseren SOL-Projekt bei einigen Lernenden dazu führte, dass der Abschluss des Portfolios ohne Nacharbeit nicht zu meistern gewesen wäre. Ein solcher Start in SOL führte bei einigen zur Erkenntnis, dass das Erledigen der Aufgaben nicht mehr in der Weise eines fortlaufenden Abtragens zu meistern sei. Planen, organisieren, gewichten, also wichtige überfachliche Kompetenzen, die mit SOL verfolgt werden, traten verstärkt ins Bewusstsein – ein gewünschter Nebeneffekt, sodass der Einstieg in SOL mit der Unterrichtseinheit «autobiographisches Schreiben» für einige zu einem «Lehrstück» wurde.

Lernaufgaben und Motivation

Die neue Struktur und die veränderte Rolle der Lehrperson verlangen eine andere Aufbereitung der Materialien. Die Lernaufgaben sind ein wichtiger Schlüssel für das Funktionieren des SOL. Dem Ideal von SOL, dass die Lernenden ihre Lernbedürfnisse und Lernziele selbst festlegen, kann wohl nur bedingt nachgelebt werden, denn es gilt, auch während des SOL-Unterrichts sich mit vorgegebenen fachlichen Kerninhalten auseinanderzusetzen. Die didaktische Herausforderung liegt aber darin, verstärkt offene Arbeitsaufträge zu formulieren und dafür geeignete Lernmaterialien bereitzustellen, die eine längerfristige Auseinandersetzung und Vertiefung des Stoffes ermöglichen. Je nach Unterrichtseinheit werden die Aufträge so formuliert, dass die Fremdregulation durch die Lehrperson nicht zu einschneidend ausfällt. Die Lernenden sollen in der Regel ihre SOL-Einheit selbst planen, durchführen und evaluieren sowie dabei geeignete Strategien und Methoden wählen. Die überfachlichen Kompetenzen rücken dadurch stärker in den Fokus der Beurteilung und der Selbstreflexion.

Nicht für alle Fächer ist diese Art der Stoffkultur gleichermassen geeignet, wie verschiedene Gespräche unter den betroffenen Lehrpersonen und die externe Evaluation an der KSZ zum SOL-Unterricht gezeigt haben. SOL ist für die einzelnen Fächer nicht gleich SOL. Differenzierte Lösungen für die verschiedenen Fächer sind zwingend. Im Fach Deutsch haben die Lehrpersonen aber den unbestrittenen Vorteil, leichter Aufgabenstellungen mit konstruktivistischem Ansatz formulieren zu können, welche der Zielsetzung des SOL entsprechen. So gehörten zu unseren SOL-Lernarrangements der letzten Jahre beispielsweise die Umsetzung eines Theaterstücks in ein Fotodrama, das Erstellen einer Website zum Thema Werbesprache, das Verfassen von Reportagen aus der Wohngemeinde oder in der dritten Klasse das selbständige Erarbeiten der literarischen Epoche des Sturm und Drang basierend auf einer selbst gewählten Textauswahl, welche beim Abschluss zum Gegenstand der jeweiligen mündlichen Gruppenprüfung wurde.

Allen SOL-Lernarrangements gemeinsam ist, dass die Aufgabenstellung im Vorfeld genau festzuhalten ist. Diese gibt Auskunft über das Lernmaterial, die Rolle der Lehrperson, den Lernort, die Sozialform, die Zwischenresultate (Prozess), die Beurteilungskriterien und die angestrebte Endkompetenz (fachlich, überfachlich). Die offenen und teilweise individualisierten Lernarrangements tragen aber nur dann zu einer erfolgreichen Umsetzung des SOL bei, wenn es den Deutschlehrpersonen gelingt, die Lernenden für den Stoff zu motivieren und vom Nutzen des selbstorganisierten Lernens zu überzeugen. Überzeugungsarbeit heisst, die Lernenden anfänglich schrittweise anzuleiten, das eigene Lernen zu steuern und zu reflektieren, was im Idealfall mit einer Selbstmotivation für das Lernen einhergeht. Nur sieht der Alltag im SOL-Gefäss nicht immer so aus, dass Zielsetzungen vorliegen, die aus der Sicht der Lernenden eine persönliche Relevanz haben. Dennoch bleibt unbestritten, dass Aufträge mit Bezügen zum Alltag und der Grad der Selbstbestimmung wesentliche Faktoren für die Motivation der Lernenden darstellen. Ein verstärkter Einbezug der Informations- und Kommunikationstechnologien und deren Problematisierung im Deutschunterricht nimmt einerseits Rücksicht auf die Lebenswelt der Jugendlichen und andererseits trägt er zur Methodenvielfalt und zur Vielseitigkeit der Lernlandschaft bei, was den meisten Lehrpersonen und den Lernenden zugutekommt.

Leistungsbeurteilung

Die Bereitstellung geeigneter Lernarrangements für SOL, welche als eine neue Stoffkultur umschrieben wurde, erfordert auch ein Überdenken der gängigen Leistungsbeurteilung. Diese muss nicht wie oft im «Normalunterricht» am Ende einer Unterrichtseinheit erfolgen, sondern kann Teil einer Prozessbeurteilung sein oder auch eine Selbstbeurteilung der Lernenden beinhalten. Erst recht durch die Rolle der Lehrperson als Coach werden verstärkt erfassbare Leistungen des Prozesses in Form von Zwischenprodukten wie Skizzen, Mindmap zur Umsetzung eines Theaterstücks in ein Fotodrama, Blogeinträge als Interpretationsansätze zu wichtigen Textpassagen, Lerntagebuch, Konzept oder Peer-Beratung eingefordert. Es gilt also, nicht nur die Endprodukte einer SOL-Einheit wie Inhalte eines Fachportfolios, Textsorten, Tondokumente, Präsentationen, Postenblätter zu einer Werkstatt, Schaubilder, Reflexionen etc. zu bewerten und zu beurteilen. In diesem Sinne trägt SOL zur wichtigen Bewertungsvielfalt sowie zur ganzheitlichen Beurteilung und Bewertung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Lernenden bei. Eine auf SOL ausgerichtete Stoffkultur zieht im Deutschunterricht auch eine veränderte Prüfungskultur mit sich, die sich in einer verstärkten Bewertungsvielfalt auszeichnet.

Coaching

Eine Eigenheit des Zofinger SOL-Modells besteht darin, dass der SOL-Halbtage stets mit der Abteilungsstunde (Klassenlehrerstunde) beginnt. Die

Rolle des Abteilungslehrers wurde entscheidend gestärkt. Neben den üblichen administrativen oder organisatorischen Arbeiten nehmen neu Beratungsaufgaben eine zentrale Rolle ein. Das eigentliche Lernen und das Nachdenken über das Lernen werden nicht mehr nur sporadisch oder zufällig angesprochen. Mit dem Stärkenportfolio und den Standortbestimmungen zum Arbeits- und Lernverhalten thematisiert die Abteilungslehrperson mit ihren Lernenden periodisch das Lernen und die im SOL-Unterricht besonders berücksichtigten überfachlichen Kompetenzen.

Die Deutschlehrpersonen nehmen ausschliesslich die Rolle eines Fach-Coachs ein. Sie stehen in der Regel während einer Lektion in einem Nebenzimmer zur Beratung zur Verfügung oder bieten einzelne Lernende auf, um Zwischenresultate zu besprechen. Doch in diesen Situationen ist die Rolle der Deutschlehrperson eine unglaublich anspruchsvolle. Fachliche Fragen können meist gut geklärt werden, doch bleibt es oft nicht nur bei diesen. Als Lernberater hat man oft verschiedenste Rollen einzunehmen: Muss man bei der einen Gruppe vor allem als Motivator in Erscheinung treten, genügt bei einer anderen, sie nur anzuhören, während bei einer weiteren Gruppe erkannt werden muss, dass ausserschulische Schwierigkeiten die grösste Belastung beim momentanen Lernen darstellen. In diesem individuellen Geflecht als Deutschlehrperson ein anforderungsreicher, aber vertrauensvoller «Lern-Partner» zu sein, ist eine grosse Anforderung.

SOL – eine Chance für den Deutschunterricht

Eine sorgfältige Implementierung von SOL ist mit zahlreichen Weiterbildungen, Unterrichtsversuchen und internen Absprachen verbunden, kurz: SOL braucht Zeit, braucht Zeit in der Vorbereitung, aber auch in der Durchführung. Die eigenen Erfahrungen haben auch gezeigt, dass die Vermittlung des herkömmlichen Stoffes mit offenen Lernarrangements des SOL mehr Zeit beansprucht. Im Curriculum des Deutschunterrichts mussten wir Abstriche machen, Abstriche, die aber insgesamt doch zugunsten der Schülerinnen und Schüler ausfallen dürften: Sie hatten mit SOL leicht weniger Stoffvielfalt erfahren, den Stoff dafür aber oft eigenständiger und individueller durchdrungen. Darin liegt die Chance von SOL. Als Lehrperson wird man gezwungen, die gewohnten Bahnen des Curriculums zu hinterfragen und die Inhalte neu zu überdenken, denn SOL ist eine grundsätzliche Absage an den Nürnberger Trichter oder moderner gesagt an träges Wissen. Das ist ein anspruchsvoller Weg für alle Beteiligten. Eine «neue» Lern-, Stoff- und Interaktionskultur aufzubauen, welche einerseits die Persönlichkeit der Lernenden stärken und gleichzeitig den Anforderungen der Universitäten gerechter werden soll, bedingt einen langen Prozess, der nach einer zweieinhalbjährigen Erfahrung mit einem SOL-Gefäss nicht abgeschlossen ist.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe HSGYM (Hrsg.): Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürich: 2008.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.): Projekt «Selbst organisiertes Lernen (SOL) an gymnasialen Mittelschulen – neue Lehr- und Lernformen». Unterlagen zum Projekt. Zürich: 2009.
- Bohl, T./Kucharz, D.: Offener Unterricht heute. Weinheim und Basel: Beltz, 2010.
- Bonati, P./Hadorn, R.: Matura- und andere selbständige Arbeiten betreuen. Bern: Hep, 2007.
- Brunner, I./Häcker, T./ Winter, F.: (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2006.
- Eisenbart, U./Schelbert, B./Stokar-Bischofberger, E.: Stärken entdecken – erfassen – entwickeln. Das Talentportfolio in der Schule. Bern: Schulverlag plus AG, 2010.
- Eberle, F./Fehrer, K./Jeggi, B./Kottonau, J./ Oepke, M./Pflüger, M.: Evaluation der Maturitätsreform (1995 EVAMAR), Schlussbericht zur Phase II. Bern: 2008.
- Hilbe, R./Herzog, W.: Selbst organisiertes Lernen am Gymnasium. Bern: 2011.
- Kyburz-Graber, R. (Hrsg.): Standortbestimmung selbst organisiertes Lernen (SOL). Gesamtbericht zu Händen der Projektleitung SOL, Mittelschul- und Berufsbildungsamt und Bildungsplanung des Kantons Zürich: 2009.
- Metzger, Ch.: Wie lerne ich? Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen. Oberentfelden: Sauerländer 2008.
- Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Stuttgart: Schneider, 2006.
- Winter, F.: Leistungsbeurteilung in Projekten des selbst organisierten Lernens. Eine Handreichung für Lehrpersonen an den Gymnasien des Kantons Zürich. Zürich: 2009.

Selbst organisiertes Lernen (SOL) – Die Einführung neuer Lehr- und Lernformen an Zürcher Mittelschulen. Ergebnisse einer externen Evaluation

Katharina Maag Merki, Kurt Hofer, Erich Ramseier, Yves Karlen

Im Schuljahr 2010/11 wurde an den Gymnasien des Kantons Zürich das kantonale Projekt «Selbst organisiertes Lernen (SOL) an gymnasialen Mittelschulen – neue Lehr- und Lernformen» in der Praxis umgesetzt. Die Fähigkeit zum selbst organisierten Lernen unterstützt den Erwerb fachlicher Kompetenzen und legt darüber hinaus eine bedeutende Grundlage für das lebenslange Lernen der Schüler/innen.

Die Verantwortung für die externe wissenschaftliche Evaluation des ersten Jahres der Implementierung des Projektes wurde einem Forschungsteam der Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (Prof. Dr. Katharina Maag Merki), und der PHBern, Zentrum für Forschung und Entwicklung (Prof. Dr. Kurt Hofer, Prof. Dr. Erich Ramseier), übertragen. Im Zentrum standen vier Fragestellungen:

1. Wie werden das SOL-Projekt und seine Wirkungen auf den verschiedenen Ebenen wahrgenommen (Schüler/innen, Lehrpersonen, Schulen, Kanton)?
2. Inwiefern kann das SOL-Projekt einen Beitrag zur Förderung des selbst organisierten Lernens der Schüler/innen leisten?
3. Welches sind zentrale Gelingens- und Risikofaktoren zur erfolgreichen Umsetzung des SOL-Projektes?
4. Was lässt sich für die Weiterentwicklung der gymnasialen Bildung folgern?

Zur Untersuchung dieser Fragestellungen wurden verschiedene methodische Verfahren gewählt und miteinander kombiniert. Es sind dies:

- eine Literaturanalyse der Projektunterlagen,
- eine standardisierte Online-Befragung der Schüler/innen; befragt wurden zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2010/2011 gut 2500 Schüler/innen in 71 Klassen der Zürcher Gymnasien und in 45 Klassen in den Gymnasien der Kontrollgruppe (Bern, Basel-Stadt und Aargau),
- fünf Gruppeninterviews zur Wahrnehmung des SOL-Projektes durch ausgewählte Akteure (Lehrpersonen, schulinterne SOL-Projektleitungen, kantonale Projektverantwortliche sowie Mitglieder der Begleitkommission, Verantwortliche vom (ehemaligen) Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik),
- eine Inhaltsanalyse der Einschätzungen der schulinternen SOL-Projekte aller Schulen.

Zur Stichprobe des Kantons Zürich gehörten bis auf die Kantonsschule für Erwachsene (KME) alle Gymnasien (total N=20).

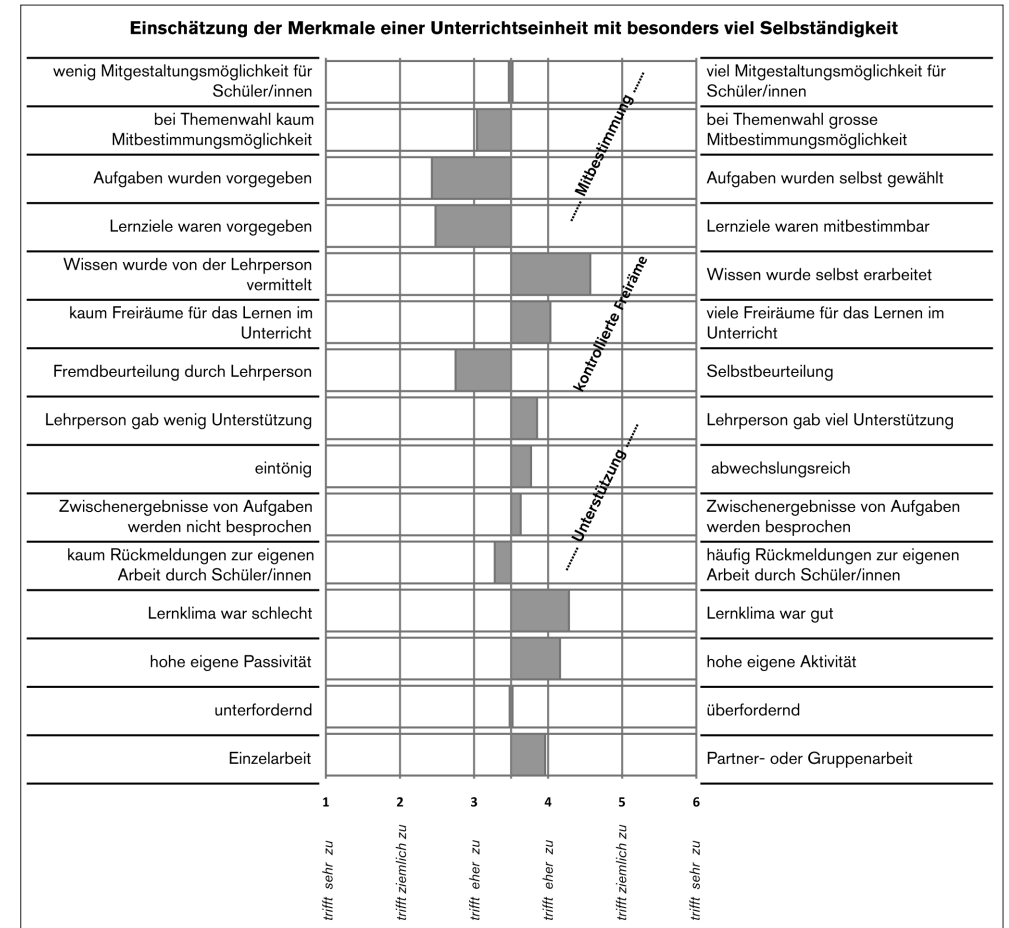
Die Hauptbefunde ergeben – mit einzelnen Einschränkungen – eine relativ positive Bilanz. So lassen sich trotz kurzer Projektlaufzeit erste positive Effekte identifizieren. Allerdings sind die identifizierten Effekte klein und erst punktuell sichtbar. Zudem gibt es neben den positiven auch negative Effekte (z.B. zusätzliche Belastung bei den Lehrpersonen). Insbesondere zu Beginn des Projektes zeigten sich verschiedene Schwierigkeiten, die zu einer teils geringen Akzeptanz bei den Lehrpersonen geführt haben. Diese konnten aber gegen Ende des ersten Projektjahres mehrheitlich zugunsten zielfunktionaler Entwicklungen reduziert werden. Die Ergebnisse lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

Selbständige Erarbeitung von Wissen mit vorgegebenen Zielen und Inhalten in knapp 10% der Unterrichtszeit

Wie haben Schüler/innen einen Unterricht mit besonders hohem Ausmass an Selbständigkeit erlebt? Das prägnanteste Ergebnis (vgl. nachfolgende Abbildung) ist, dass die Zürcher Schüler/innen einerseits eher wenig Mitbestimmungsmöglichkeit bei der Auswahl von Themen, Lernzielen und Aufgaben feststellen. Andererseits berichten sie, dass sie bei diesen Unterrichtseinheiten das Wissen selbst erarbeiten können und eher viel Freiraum beim Lernen haben, also den Prozess des Lernens gestalten können. Dabei finden sie, dass die Beurteilung durch die Lehrpersonen gegenüber der Selbstbeurteilung überwiegt. Daneben stellen sie in mittlerem Masse verschiedene Formen von Unterstützung, ein gutes Lernklima, eine hohe eigene Aktivität und vermehrt Gruppenarbeit im Gegensatz zu Einzelarbeit fest. Interessant ist, dass die grosse Mehrheit der Schüler/innen das Anforderungsniveau für gerade richtig hält und nur wenige sich über- oder unterfordert fühlen.

Neben der Beschreibung einer idealtypischen Unterrichtseinheit hatten die Schüler/innen zudem die Möglichkeit, ihren Unterricht bei den verschiedenen Lehrpersonen zu beschreiben. Dabei hat sich gezeigt, dass die Unterrichtsqualität in den Zürcher Gymnasien im Vergleich zum Schuljahr 2003/2004 (Maag Merki, 2006) besser geworden ist und der Unterricht ein grösseres Potenzial hat, das selbst organisierte Lernen der Schüler/innen zu fördern.

Abbildung 1: Einschätzung der Merkmale einer Unterrichtseinheit mit besonders viel Selbständigkeit



Stichprobe: ZH-Schüler/innen; Antworten darauf, wie sehr eher die links stehende oder die rechts stehende Eigenschaft auf diese Unterrichtseinheit zutrifft.

Aufgrund der Angaben zur Dauer des selbständigen Arbeitens in den einzelnen Fächern kann geschätzt werden, dass die Zürcher Schüler/innen im laufenden Schuljahr im Durchschnitt während rund 109 Lektionen selbständig arbeiten konnten. Am meisten tragen dazu das Schwerpunktfach und das Fach Deutsch bei. Der Mittelwert macht grob geschätzt etwas weniger als 10 Prozent der gesamten Unterrichtsdauer (40 Wochen zu 30 Lektionen geben ein Total von 1200 Lektionen) aus und lässt reichlich Raum für zukünftige Entwicklungen.

Stärkung der Kooperation zwischen den Lehrpersonen und der Schulentwicklung und erste positive Effekte auf den Unterricht

Gemäss den Aussagen der Schulen hat die Durchführung der schulinternen SOL-Projekte zu einem verstärkten Austausch zwischen den Lehrpersonen und zu einer Stärkung der internen Schulentwicklung geführt. Vier Fünftel der Schulen berichten zudem über erste positive Entwicklungen im Unterricht.

Stabilisierung lernförderlicher Motivationen bei den Schüler/innen und positive Entwicklungen in der Nutzung von metakognitiven Strategien

Insgesamt zeigt sich für die Zürcher Schüler/innen ein etwas positiveres Bild als für die Schüler/innen aus den Kontrollklassen, in denen kein spezifischer SOL-Unterricht durchgeführt worden ist. Vom Beginn bis zum Ende des Schuljahres 2010/11 verändert sich die Lernmotivation der Zürcher Schüler/innen nicht, während diese in der Kontrollgruppe eher abnimmt. Zudem zeigt sich für die Zürcher Schüler/innen eine Zunahme der Nutzung von Lernstrategien, insbesondere von metakognitiven Lernstrategien, die bei den Schüler/innen der Kontrollgruppe nicht festzustellen ist.

Positive Einschätzung des Lernertrags durch die Schüler/innen

Die Zürcher Schüler/innen sind in der Mehrheit der Meinung, im vergangenen Schuljahr ein breites Band an Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich des selbst organisierten Lernens erworben zu haben. Am häufigsten sind die Schüler/innen der Ansicht, dass sich ihre Kompetenzen zur Informationsverarbeitung weiterentwickelt haben. Allerdings geben auch die Schüler/innen der Kontrollgruppe an, im vergangenen Schuljahr verschiedene Kompetenzen erworben zu haben. Neben den Schüler/innen beschreibt auch eine knappe Mehrheit der Schulen erste Entwicklungen bei den Schüler/innen, beispielsweise die Entwicklung eines stärkeren Bewusstseins für das selbst organisierte Lernen oder der Selbständigkeit und Selbstreflexion.

Faktoren, welche die Ziele des SOL-Projektes unterstützen, sind vielfältig

Die Analysen zeigen, dass verschiedene Faktoren die Umsetzung des SOL-Projektes in den Schulen gefördert, aber teilweise auch gefährdet haben. Diese Faktoren lassen sich auf kantonaler Ebene, auf Ebene der einzelnen Schule oder auf Unterrichtsebene identifizieren.

Auf *kantonomer Ebene* hat sich als zentraler Gelingensfaktor die finanzielle Entschädigung, die den Schulen zur Verfügung gestellt worden ist, herausgestellt. Diese wurde als Wertschätzung von Seiten der Bildungsdirektion verstanden. Die Verpflichtung, SOL in den Schulen einzuführen, hat einerseits die Zielerreichung unterstützt, andererseits aber auch zu kritischen Diskussionen in den Schulen geführt. Als positiv haben sich die wissenschaftliche Fundierung und die zur Verfügung gestellten Projektunterlagen, die

Freiheiten, welche die Schulen bei der Entwicklung und Umsetzung ihrer eigenen schulinternen SOL-Projekte erhalten haben, sowie der institutionalisierte Austausch auf kantonaler Ebene herausgestellt. Hingegen wirkten die zu Beginn unklaren Begrifflichkeiten, auftretende Abstimmungsschwierigkeiten, der Zeitpunkt des Projektstarts sowie die Festlegung der Projektlaufzeit auf ein Jahr irritierend, da Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte eine deutlich längere Laufzeit benötigen als ein Jahr.

Auf *Schulebene* haben sich als besonders bedeutsam die schulinternen SOL-Projektleitungen, die Schulleitungen und die engagierten Fachschaften herausgestellt. Ebenso können die Vorerfahrungen der Schulen mit Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekten als wichtig für die Zielerreichung beurteilt werden. Zudem wurden von den Schulen selber erste Wirkungen des SOL-Projektes festgestellt, was motivierend wirkte.

Auch auf *Unterrichtsebene* hat sich als motivierend herausgestellt, dass erste Wirkungen der schulinternen SOL-Projekte auf die Unterrichtsentwicklung sichtbar geworden sind. Allerdings scheint das Potenzial im gymnasialen Unterricht für die Förderung des selbst organisierten Lernens noch nicht ausgeschöpft zu sein. Zudem scheint es schwierig zu sein, selbst organisiertes Lernen in allen Fächern gleichermassen zu verfolgen, wobei neben teils fehlenden Unterrichtsmaterialien und hohen Anforderungen an die Lehrkompetenzen der Lehrpersonen auch strukturelle Rahmenbedingungen (z.B. 45-Minuten-Lektionen, Stundenpläne oder fehlende Gruppenräume) die Zielerreichung erschwert haben. Ferner gibt es Hinweise, dass leistungsschwächere Schüler/innen weniger gute Voraussetzungen haben, selbständig und selbstorganisiert zu lernen, und hier ein erhöhter Betreuungsbedarf besteht.

Fazit

Die Gesamtergebnisse verweisen darauf, dass SOL als Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekt ein Jahr nach Start in den Schulen angekommen ist. Wesentlich wird sein, inwiefern es in den kommenden Jahren gelingt, diese ersten Entwicklungen zu stärken und SOL nachhaltig in der Schule und im Unterricht zu verankern, damit das selbst organisierte Lernen der Schüler/innen im Gymnasium langfristig gefördert werden kann.

Anhang

Die Antworten zum SOL-Projekt in den Kantonen Bern und Zürich

Ursula Käser: Informationen zum Projekt «Selbst organisiertes Lernen SOL» an den Berner Gymnasien

Aus welchem Motiv bzw. mit welchem Ziel wurde das SOL-Projekt im Kanton lanciert?

Das SOL-Projekt entstand aus dem «Mittelschulbericht 2009», einer Standortbestimmung zur Gymnasialbildung im Kanton Bern, die das MBA Bern publiziert hat und mit welchem es die Diskussionen nach der Publikation der Berichte von EVAMAR II und der Plattform Gymnasium aufnahm. Mit dem Bericht sollten für die Gymnasien gemeinsame, sich auf zentrale Elemente der gymnasialen Bildung konzentrierende Entwicklungsschritte aufgezeigt werden, welche Verbindlichkeit schaffen und gleichzeitig der Forderung nach einer Standardisierung entgegen gestellt werden konnten. Aus der breiten Diskussion dieses Berichts und der darin skizzierten Handlungsfeldern mit Gymnasiallehrpersonen, Schulleitungen und weiteren am Gymnasium Beteiligten wurde u. a. das Projekt «Selbst organisiertes Lernen SOL» lanciert. Das Ziel des Berner SOL-Projekts kann man in einem Satz zusammenfassen:

An Berner Gymnasien sollen Schülerinnen und Schüler während ihrer Gymnasialbildung drei- bis viermal vor der Maturarbeit grössere SOL-Unterrichtseinheiten durchlaufen und somit die Gelegenheit erhalten, wichtige überfachliche Kompetenzen zu erwerben.

Welches Vorgehen wurde dabei gewählt?

Im Projektauftrag des Erziehungsdirektors, Bernhard Pulver, vom Mai 2010 geht es klar hervor: Das Berner SOL-Projekt will Unterrichts- und Schulentwicklung anregen, um dem selbständigen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler an den Gymnasien mehr Platz zu geben. Dafür braucht es ausreichend Zeit und Ressourcen. Die Schulen erhalten den notwendigen Spielraum, um die Projektidee in ihrem Schulkontext gewinnbringend einzusetzen. Die Verantwortung für die Umsetzung dieses Projektziels liegt bei den Gymnasien: Sie sichern die Verankerung des selbst organisierten Lernens in einem schuleigenen Konzept. Für uns ist klar: Unterrichts- und Schulentwicklung kann nur erfolgreich sein, wenn sie auch «von unten», aus den Schulen heraus wächst. Es ist für uns aber auch klar, dass mehr Kraft entsteht, wenn gleichzeitig kantonale Netzwerke und Weiterbildung gefördert werden, an denen sich alle Gymnasien beteiligen. Zentral ist weiter, dass

das Projekt auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt wurde (Bericht Herzog / Hilbe «Selbst organisiert Lernen am Gymnasium», Bern 2011, Internet...) und auch sorgfältig evaluiert wird. Erst nach einer sorgfältigen Analyse der Evaluation und der Zwischenresultate des Projekts wird der Erziehungsdirektor 2016 über die Weiterführung des Projekts entscheiden.

Zentrale Merkmale des Berner SOL-Projekts sind:

- Abstützung des Projekts bei Schulleitungen und Lehrpersonen (Einbezug in die Projektgremien, breite Vernehmlassung von Projektauftrag und weiteren Grundlagendokumenten)
- Autonomie der Schulen bei der Umsetzung von SOL mit schuleigenen Konzepten
- Vernetzung von Lehrpersonen in kantonalen SOL-Weiterbildungen
- Gezielte und vom Kanton finanzierte Unterrichtsentwicklung an allen Gymnasien
- Internetpublikation von Unterrichtsbeispielen ab Herbst 2012 (Ausstrahlung)

Wie sieht der aktuelle Stand des Projektes aus?

An allen Gymnasien sind interessierte Lehrpersonen daran, SOL-Unterrichtseinheiten umzusetzen, auszuwerten und zu dokumentieren. An allen Gymnasien wurden Schul-SOL-Projekte gestartet. Während einzelne Schulen bereits daran sind, erste curriculare Verankerungen für SOL zu entwickeln, sind andere Gymnasien noch daran, eine genügend grosse Gruppe von Lehrpersonen zu finden, die den SOL-Gedanken an der Schule mittragen wollen.

Wie nehmen Sie die Resonanz von Seiten des (Deutsch-)Lehrkörpers wahr?

Grundsätzlich findet die Stärkung der Selbständigkeit bei Gymnasiallehrpersonen Zustimmung, es geht um ein «genuin gymnasiales» Anliegen, wie Walter Herzog dies an der SOL-Impulstagung der PHBern im März 2011 ausgedrückt hat.

Anfänglich bestand Skepsis bei einigen Lehrpersonen, warum die Erziehungsdirektion sich nun in die Unterrichtsgestaltung «einmische». Lehrpersonen befürchteten, dass die Lehrfreiheit durch das SOL-Projekt eingeschränkt werden könnte. Durch intensive Kommunikation mit Hilfe des Projektbulletins und durch direkte Diskussionen der Projektleitung mit den Kollegien konnten viele Befürchtungen ausgeräumt werden. An allen Schulen finden sich heute Lehrpersonen, die engagiert und motiviert SOL-Unterricht entwickeln. Es zeigt sich, dass die Haltung der Schulleitung zu SOL und zum kantonalen Projekt ein entscheidender Gelingensfaktor ist: Stützt die Schulleitung das Anliegen aktiv und ist SOL ein Schulthema, gedeiht das Projekt am besten.

Die Weiterbildungen im Rahmen des SOL-Projekts finden auch gute Akzeptanz. Besonders geschätzt wird die Mischung zwischen fachlichen Inputs zu zentralen SOL-Themen wie z.B. «was ist Lernbegleitung?» oder «was heisst Beurteilung im SOL-Unterricht?»

Bisher ist die Fachschaft Deutsch in der Unterrichtsentwicklung noch nicht sehr stark vertreten. Dies ist erstaunlich, da sich das Fach für SOL-Unterricht gut eignet und durch eine im Vergleich zu anderen Fächern recht hohen Wochenstundendotierung gute Rahmenbedingungen hat. Erfreulicherweise sind die Deutschlehrpersonen in den SOL-Weiterbildungen, die im Schuljahr 12/13 gestartet sind, sehr zahlreich vertreten.

Wir sind überzeugt, dass die erste Publikation von Berner SOL-Beispielen Ende November 2012 ausstrahlen wird und noch mehr Lehrpersonen motivieren wird, ihren Unterricht auf die SOL-Dimensionen zu befragen und weiterzuentwickeln. Dabei zeigt es sich immer wieder, dass die Aussage «SOL machen wir schon immer» nicht wirklich stimmt: In den meisten Fällen wurden bis jetzt die bewusste Lernbegleitung und die kontinuierlich eingesetzte Reflexion vernachlässigt.

Was wird evaluiert?

Die Evaluation steht im Schuljahr 2012/13 an. Im Zentrum des Interesses steht die Wirkung von SOL bei Schülerinnen und Schülern. Welche überfachlichen Kompetenzen können diese mit SOL-Unterricht erwerben? Was bewirkt SOL-Unterricht bezüglich ihrer Lernmotivation und ihrer Interessen? Es wird bewusst ein Verfahren gewählt, dass nahe an den einzelnen Unterrichtseinheiten evaluiert. (Weitere Infos bei Herzog/Hilbe.)

Unsere Erwartungen sind realistisch: Im Kontext von Schule und Unterricht sind keine einfachen Kausalitäten herzustellen. Dank der klaren, begrenzten Fragestellung von Herzog/Hilbe erhoffen wir uns aber einige interessanten Aussagen, inwiefern SOL-Unterricht zur Erreichung zentraler überfachlicher Kompetenzen beitragen kann.

(Wann) gibt es erste Resultate?

Wir erwarten Zwischenresultate der Evaluation im Herbst 2013. Sie sollen allenfalls auch dazu dienen, Korrekturen im Projekt anzubringen.

Heinz Brunner: Das Projekt SOL im Kanton Zürich

Aus welchem Motiv bzw. mit welchem Ziel wurde das SOL-Projekt im Kanton lanciert?

Im Herbst 2006 wurde ein Bericht der Bildungsplanung und des Mittelschul- und Berufsbildungsamts über den aktuellen Stand und die Entwicklungsmöglichkeiten der gymnasialen Mittelschulen des Kantons Zürich zuhanden des Bildungsrats erarbeitet. Nach einem Hearing beschloss der Bildungsrat, vier Schwerpunkte in der Weiterentwicklung der Zürcher Gymnasien ins Zentrum zu stellen. Einer davon war der gymnasiale Unterricht und die Einführung neuer Lehr- und Lernmethoden. Gemeint war, dass überfachliche Kompetenzen und insbesondere das selbst organisierte Lernen gefördert und verbessert werden sollten.

Das SOL-Projekt stellte ein Legislaturziel der Bildungsdirektorin während der Periode 2008 bis 2011 dar.

Ziel des Projekts SOL war es, an den Gymnasien Formen des selbst organisierten Lernens zu entwickeln, zu erproben und zu implementieren. Im Rahmen von SOL-Projekten sollten die Schülerinnen und Schüler lernen, ihren Lernprozess selbstverantwortlich zu steuern und ihn laufend zu reflektieren. Damit sollten neben fachlichen besonders überfachliche Kompetenzen gefördert werden.

Welches Vorgehen wurde dabei gewählt?

- Entwicklung wissenschaftlicher Grundlagen mit praxisbezogenen Instrumenten
- Anschubfinanzierung für die Schulen
- «Leitlinien» für die Gymnasien
- Gestaltung und Umsetzung eigener SOL-Konzepte durch die Schulen
- Angebot von Beratung für die Schulen und von Weiterbildung und Erfahrungsaustausch für die Lehrpersonen

Wie sieht der aktuelle Stand des Projektes aus?

Das Projekt ist von der Seite der Bildungsdirektion abgeschlossen und evaluiert. SOL geht aber weiter. Die Schulen selbst sind mit der Implementierung von SOL beschäftigt. Eine sog. „SOL-Erhebung“ ist im Moment im Entstehen; die Ergebnisse werden im August veröffentlicht. Diese Erhebung, die auf Fokusgesprächen an jeder Schule mit 4 bis 6 Lehrpersonen basiert, wird zeigen, was an neuen Ansätzen im Bereich Lehr- und Lernformen im Rahmen von SOL entwickelt wurde, welche Erfahrungen sich dabei einstellten und welches Weiterbildungsangebot Lehrpersonen wünschen.

Wie nehmen Sie die Resonanz von Seiten des (Deutsch-)Lehrkörpers wahr?

SOL wird unterschiedlich beurteilt. Für manche Lehrpersonen bedeutet

SOL zeitgemässe und anregende Unterrichtsentwicklung und eine angemessene didaktische Herausforderung. Andere Lehrpersonen leiden unter dem Tempo mehrerer schulischer Veränderungsvorhaben, darunter SOL, und sie monieren, dass SOL top-down eingeführt wurde. Insgesamt sind die zahlreichen interessanten schulischen und fachlichen Umsetzungsbeispiele erfreulich, und sie zeigen, dass die Einführung von SOL das Repertoire an Unterrichts-Settings und an didaktischen Möglichkeiten erweitert hat.

Was wird evaluiert?

Die wichtigsten Fragestellungen der bereits abgeschlossenen Evaluationsstudie SOLEVA lauten (vgl. <http://www.ife.uzh.ch/research/teb/forschung2/aktuelleprojekte/soleva/studienseiten/fragestellungen.html>):

- Inwiefern kann das SOL-Projekt einen Beitrag zur Förderung der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler leisten, das eigene Lernen zu organisieren und zu regulieren?
- Wie werden das SOL-Projekt und seine Wirkung auf den verschiedenen Ebenen wahrgenommen (Schüler/-innen, Lehrpersonen, Schulen, Kanton)?

(Wann) gibt es erste Resultate?

Der Bericht mit den Resultaten der SOLEVA Studie erscheint voraussichtlich bald.

Kurzbiographien

Greber, Thomas, arbeitet seit 2005 als Lehrer für Deutsch und Französisch an der Kantonsschule Zürcher Oberland, Wetzikon.

Herzog, Walter, Studium der Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Philosophie an der Universität Zürich. 1986 Habilitation an der Universität Zürich. 1988 Research Fellow an der University of California in Berkeley. 1989–1991 Assistenzprofessor an der Universität Zürich. Seit 1991 Ordinarius für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Bern. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Grundlagen der Pädagogischen Psychologie, Lehrerbildung und Lehrerberuf.

Hilbe, Robert, ist Assistent an der Abteilung Pädagogische Psychologie des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Bern. Er studierte Erziehungswissenschaft und Germanistik an der Universität Bern. Seit 2010 ist er mit der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts «Selbst organisiertes Lernen SOL» im Kanton Bern beauftragt.

Hofer, Kurt, Prof. Dr., ist Leiter der Abteilung Profession und Professionalisierung am Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern). Er führte in der Vergangenheit u.a. verschiedene unterrichts- und schulbezogene Forschungsprojekte mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds durch.

Karlen, Yves, M.A., Assistent am Lehrstuhl «Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse» an der Universität Zürich und Lehrbeauftragter Ausbildung Sek I & II an der FHNW. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind: Selbstreguliertes Lernen und Metakognition.

Kohler, Dorothee, Lehrerin für Deutsch an der Kantonsschule Zürcher Oberland in Wetzikon.

Metzler, Dominique Benjamin, Dr., ist Prorektor an der Kantonsschule Zofingen und unterrichtet Geschichte und Deutsch.

Maag Merki, Katharina, Prof. Dr., ordentliche Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt «Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse» an der Universität Zürich. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind: Selbstregu-

liertes Lernen, Zentrale Abschlussprüfungen, Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung.

Moser, Martin, Lehrer für Deutsch am Gymnasium Kirchenfeld in Bern.

Niederhäuser, Hans Peter, lebt in Weinfelden, arbeitet seit 1983 als Lehrer für Deutsch, Religionslehre und Interkulturelle Ethik an der Kantonsschule Frauenfeld. Literarische Publikationen, u.a. «Nicht überall wildfremde Leute», Ein-Satz-Geschichten, Dozwil 2010; «Alltagsleichen», Kriminalgeschichten, Dozwil 2011; «Der Novemberschreiber», Roman, Calbe/Saale 2011. – www.nietext.com / niemail@sunrise.ch.

Ramseier, Erich, Prof. Dr., Bildungsforscher an der PHBern; u.a. beteiligt an internationalen Vergleichsstudien wie PISA und TIMSS.
www.phbern.ch/erich-ramseier

Zimmermann, Martin, Rektor und Lehrer für Deutsch an der Kantonsschule Zürcher Oberland in Wetzikon.