



Universität Zürich  
Höheres Lehramt Mittelschulen

Prof. Dr. Regula Kyburz-Graber  
Dr. Rosanna Pangrazzi

# **Pädagogisch-didaktische Begleitung im Selbstlernsemester der Kantonsschule Zürcher Oberland**

12. April 2005



## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Zusammenfassung</b> .....	<b>2</b>
<b>2. Das Selbstlernsemester der Kantonsschule Zürcher Oberland</b> .....	<b>4</b>
2.1 Ziel und Rahmenbedingungen des Selbstlernsemesters.....	4
2.2 Die beteiligten Lehrpersonen und Klassen .....	5
<b>3. Die pädagogisch-didaktische Begleitung als Teil des Selbstlernsemesters</b> .....	<b>5</b>
<b>4. Didaktische Konzepte selbständigen Lernens</b> .....	<b>6</b>
<b>5. Umsetzung des selbständigen Lernens an der Kantonsschule Zürcher Oberland</b> .....	<b>9</b>
5.1 Die Umsetzung in den Fächern.....	9
5.2 Die Umsetzung der pädagogisch-didaktischen Begleitung .....	16
<b>6. Emerging issues</b> .....	<b>22</b>
6.1 „Wirkliches“ und „effizientes“ Lernen .....	22
6.2 Lernstrategien .....	23
6.3 Prüfungen und Noten .....	23
6.4 Betreuung der Lernenden .....	24
6.5 Strukturierung der Aufgabenstellungen .....	25
<b>7. Diskussion der Erfahrungen mit dem SLS Konzept</b> .....	<b>26</b>
<b>8. Kernaussagen und Empfehlungen</b> .....	<b>30</b>
8.1 Kernaussagen.....	30
8.2 Empfehlungen für das Selbständige Lernen an der Kantonsschule Zürcher Oberland.....	31
<b>9. Literatur</b> .....	<b>33</b>
9.1 Zitierte Literatur.....	33
9.2 Ergänzende Literatur .....	34
<b>10. Anhang</b> .....	<b>36</b>



## 1. Zusammenfassung

Der Bildungsrat des Kantons Zürich bewilligte am 10. Mai 2004 auf Antrag der Schulleitung der KZO die Durchführung des Pilotprojekts „Selbstlernsemester (SLS)“. Das SLS wurde im Wintersemester 2004/05 in drei fünften Klassen des Langzeitgymnasiums in den Fächern Deutsch, Mathematik, Französisch, Englisch und Sport sowie im Schwerpunktfach durchgeführt.

Die pädagogisch-didaktische Begleitung war im Konzept der Bildungsdirektion vorgesehen und wurde durch Frau Prof. Dr. Regula Kyburz-Graber und Dr. Rosanna Pangrazzi, Höheres Lehramt Mittelschulen der Universität Zürich, umgesetzt. Die Begleitung beinhaltete ein Vorgespräch mit der Schulleitung und den Klassenlehrpersonen, drei Kolloquien mit allen am Projekt beteiligten Lehrkräften, ein Referat am Weiterbildungstag und ein Gespräch mit zwölf Schülerinnen und Schülern aus den involvierten Klassen.

Selbständiges Lernen an Mittelschulen ist grundsätzlich nicht neu. Neu am Selbstlernsemester der Kantonsschule Zürcher Oberland war der inhaltliche und zeitliche Umfang des selbständigen Lernens. Selbständiges Lernen wird gleichbedeutend verwendet wie autonomes Lernen, eigenständiges Lernen, selbstgesteuertes oder selbstverantwortliches Lernen. Dabei umfasst der Begriff des selbständigen Lernens Konzepte von grosser Spannweite: Von der selbständigen Aneignung von Kenntnissen und Lernverfahren unter genauer schriftlicher Anleitung ohne direkte Steuerung durch die Lehrperson, bis hin zur selbständigen Entscheidung über Ziele, Inhalte und Methoden des Lernens durch die Lernenden selbst.

Bei der Umsetzung des selbständigen Lernens an der Kantonsschule Zürcher Oberland gaben die Lehrpersonen die Themen, die Lerninhalte, das Vorgehen und auch die Fixpunkte wie Treffen und Prüfungen zum grössten Teil vor. In einigen Fächern durften die Schülerinnen und Schüler aus dem angebotenen Stoff ein oder mehrere bestimmte Aufgabengebiete wählen.

Sowohl Lehrpersonen wie auch Schülerinnen und Schüler drückten sich positiv zum Selbstlernsemester aus. Bereiche, die aus unserer Sicht weiterer Entwicklung und Erfahrung bedürfen, sind die Selbstbeurteilung, die Reflexion der Lernprozesse und die Notengebung. Diese sollten der Offenheit des Selbstlernsemesters entsprechen und der Tatsache Rechnung tragen, dass sich die Lernende beim selbständigen Lernen intensiv mit dem Stoff auseinandersetzen und sich dementsprechend ein vertieftes Wissen aneignen.

Das Selbstlernsemester hat Prozesse der Unterrichtsentwicklung in Gang gebracht, welche grundlegende Aspekte der Lernkompetenzen und Selbstbestimmung von Mittelschülerinnen und -schülern und der korrespondierenden Lernbegleitung durch die Lehrenden betreffen. Pädagogisch-didaktische Erkenntnisse lassen sich durch die minimale Form der externen Begleitung, wie sie für das SLS vereinbart wurde, nur ansatzweise entwickeln. Weitergehende Er-



fahrungen und Erkenntnisse könnten durch einen systematischen Prozess der Unterrichtsentwicklung und Weiterbildung gewonnen werden.

Selbständige, kürzer dauernde Lernformen sind an der Kantonsschule Zürcher Oberland bereits Teil der Schulkultur und waren diesem Projekt vorgelagert. Da die Einrichtung mindestens einer längeren selbständigen Lernphase innerhalb der gymnasialen Ausbildung wesentlich zur Entwicklung der Studierfähigkeit beitragen kann, geht unsere Empfehlung dahin, eine solche als regelmässigen Bestandteil einzuführen. Diese längere selbständige Lernphase sollte aber durch vor- und nachgelagerte Formen selbständigen Lernens ergänzt werden. Die Erarbeitung eines entsprechenden Gesamtkonzepts könnte in Form eines mehrstufigen Unterrichtsentwicklungsprojekts erfolgen, das mit arbeitsplatzbezogener Weiterbildung nach dem Ansatz der systemischen Praxisreflexion zu verbinden wäre: Die Beteiligten werten Phasen mit selbständigem Lernen systematisch selbst aus und nutzen die Ergebnisse für die weitere Unterrichtsentwicklung.



## 2. Das Selbstlernsemester der Kantonsschule Zürcher Oberland

### 2.1 Ziel und Rahmenbedingungen des Selbstlernsemesters

Am 10. Mai 2004 bewilligte der Bildungsrat des Kantons Zürich auf Antrag der Schulleitung der KZO die Durchführung des Pilotprojekts „Selbstlernsemester (SLS)“. Das SLS wurde im Wintersemester 2004/05 in drei fünften Klassen des Langzeitgymnasiums durchgeführt. In diesem Semester stand das Selbständige Lernen im Vordergrund: Morgens besuchten die Schülerinnen und Schüler den Unterricht in Fächern, die nicht in das Selbstlernsemester einbezogen waren, wie zum Beispiel Chemie und Biologie. Der Nachmittag stand für das selbständige Lernen zur Verfügung. In den Fächern Deutsch, Mathematik, Französisch, Englisch und Sport sowie im Schwerpunktfach erhielten die Schülerinnen und Schüler anstelle der traditionellen wöchentlichen Lektionen Aufträge für selbständiges Lernen in Einzel- oder Gruppenarbeit. In der Verfügung des Mittelschul- und Berufsbildungsamts ist wörtlich festgehalten, dass jedes der beteiligten Fächer den Schülerinnen und Schülern einen „Semesterauftrag mit Aufgaben und Lernzielen“ erteile und dass die Lehrpersonen im Rahmen einer Sprechstunde pro Fach und Woche und über E-Mail zur Verfügung stehen würden. Auch die Überprüfung der Lernziele mittels spezifischer Tests ist in der Verfügung festgehalten.

Die Durchführung des Pilotprojekts wurde in der Verfügung ausschliesslich pädagogisch begründet: „Nach Auffassung des Bildungsrats ist es wichtig und wünschenswert, dass das Selbstlernen schon in den oberen Klassen der Mittelschulen eingeübt wird. Es kann geeignet sein, die Schülerinnen und Schüler besser auf die Maturitätsarbeit und das Hochschulstudium vorzubereiten.“

Die Schulleitung hatte das Pilotprojekt „Selbstlernsemester“ im Zusammenhang mit den Sparmassnahmen an den Mittelschulen lanciert: Das Schulbudget von 20 Millionen Franken sollte um Fr. 900'000 reduziert werden; so verlangte es das Sparprogramm 2004. Es liess sich nicht vermeiden, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer durch das Projekt des Selbstlernsemesters in einer paradoxen Situation befanden: Sie mussten ein professionelles Interesse haben und sich auch verpflichtet fühlen, das Selbstlernsemester zu einem Erfolg werden zu lassen. Falls aber das Selbstlernsemester zu einem Erfolg würde, mussten sie befürchten, dass der Erfolg als Argument für weitergehende Sparmöglichkeiten an Mittelschulen genutzt werden könnte.



## 2.2 Die beteiligten Lehrpersonen und Klassen

In das Pilotprojekt „Selbstlernsemester“ wurden drei fünfte Klassen und neunzehn Lehrkräfte der Fächer Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Latein, Mathematik, Physik und Sport während des Wintersemesters 04/05 einbezogen.

Bei den Klassen handelte es sich um die A5 mit altsprachlichem, die C5b mit mathematisch-naturwissenschaftlichem und die N5b mit neusprachlichem Profil, wobei das neusprachliche Profil mit Spanisch nicht am SLS teilnahm sondern nur eine Reduktion der Spanischstunden erfuhr. Altgriechisch und Latein wurden in Halbklassen von 11 bzw. 14 Schülerinnen und Schülern unterrichtet. Die Klasse A5 bestand aus 25 Schülerinnen und Schüler, die C5b und die N5b aus deren 17.

## 3. Die pädagogisch-didaktische Begleitung als Teil des Selbstlernsemesters

Selbständiges Lernen an Mittelschulen ist grundsätzlich nicht neu. Entsprechende Lernformen werden schon bisher innerhalb der Lektionen, bei Hausarbeiten und Prüfungsarbeiten sowie in Studien- und Projektwochen überall in Mittelschulen praktiziert, ohne dass diese Lernformen ausdrücklich als selbständiges Lernen bezeichnet würden. Neu am Selbstlernsemester der Kantonsschule Zürcher Oberland war der inhaltliche und zeitliche Umfang des selbständigen Lernens: in sechs Fächern und während eines ganzen Semesters lernten die Schülerinnen und Schüler selbständig, mit der Vorgabe, dass in allen Fächern wie üblich die erzielten Leistungen mit einer Semesterzeugnisnote bewertet werden würden.

Der Bildungsrat bewilligte für dieses SLS-Projekt einen Innovationskredit, der zum grösseren Teil für eine externe Evaluation, zu einem kleineren Teil für eine „enge Begleitung“ vorgesehen war. Um das Projekt abzusichern, hatte der Bildungsrat diese „enge Begleitung“ vorgeschrieben. Sie wurde auf mehrere Bereiche verteilt:

- pädagogisch-didaktische Begleitung durch Prof. Dr. Regula Kyburz-Graber, Universität Zürich
- projektbezogene Beratung im Sinne von Supervision durch Lehrerberaterin
- projektbezogene Tätigkeit der schulinternen „Arbeitsgruppe Pädagogik“
- Zusatzarbeit der Klassenlehrerinnen und -lehrer

Innerhalb des vorgegebenen Rahmens der pädagogisch-didaktischen Begleitung wurde in Zusammenarbeit mit dem zuständigen Prorektor ein Konzept erarbeitet, das den Wünschen der Schulleitung nach einer möglichst geringen zusätzlichen Belastung der beteiligten Lehrpersonen entsprach. Nachdrücklich wurde von unserer Seite eine verpflichtende Teilnahme der



Lehrerinnen und Lehrer als Bedingung für die Kolloquien gefordert, um innerhalb des gegebenen Rahmens die Informationen und den Austausch unter den Lehrpersonen sicher zu stellen:

- (a) Vorgespräch mit den Klassenlehrpersonen der drei Klassen, Teilnahmemöglichkeit für alle beteiligten Lehrpersonen (23. August 2004, 18-19 Uhr)
- (b) Erstes Kolloquium für die Lehrpersonen, zwei Wochen nach Beginn des Selbstlernsemesters (30. August 2004, 16-18 Uhr)
- (c) Gespräch mit je vier Schülerinnen und Schülern aus den beteiligten Klassen und anschliessend gemeinsames Gespräch mit den Lehrpersonen (1. November 2004, 16-18 Uhr)
- (d) Referat am schulinternen Weiterbildungstag zu pädagogisch-didaktischen Konzepten selbständigen Lernens (10. November 2004). Am Nachmittag fanden zusammen mit den SLS-Lehrpersonen Gruppenarbeiten zu verschiedenen Themen statt, an denen die SLS-Lehrpersonen mit den anderen Lehrkräften über die am Morgen in den Gruppen erarbeiteten Themen und über die Erfahrungen aus der Praxis diskutierten. Diese Gruppenarbeiten trugen massgeblich zur Popularisierung des SLS-Projektes im Schulhaus bei.
- (e) Zweites Kolloquium für die Lehrpersonen, in der Mitte des Selbstlernsemesters (6. Dezember 2004, 16-17.15 Uhr),
- (f) Drittes Kolloquium für Lehrpersonen, nach Ablauf des Selbstlernsemesters (28. Februar 2005, 16-18 Uhr)

#### **4. Didaktische Konzepte selbständigen Lernens**

Selbständiges Lernen wird in der pädagogischen Literatur meist gleichbedeutend wie eigenverantwortliches Lernen (Klippert 2001), eigenständiges Lernen (Beck et al. 1995), autonomes Lernen (Weltner 1978), selbstorganisiertes Lernen (Greif & Kurtz 1996), selbstgesteuertes Lernen (Neber et al. 1978), selbsttätiges Lernen (Klafki 1992) und selbstbestimmtes Lernen (Klafki 1992) verwendet. Dabei umfasst der Begriff des selbständigen Lernens Konzepte von grosser Spannweite: Von der selbständigen Aneignung von Kenntnissen und Lernverfahren unter genauer schriftlicher Anleitung ohne direkte Steuerung durch die Lehrperson, bis hin zur selbständigen Entscheidung über Ziele, Inhalte und Methoden des Lernens durch die Lernenden selbst.



Selbständigkeit und selbstverantwortliches Handeln sind übergeordnete Bildungsziele, zu dem alle Formen von Lernen beitragen können, welche den Lernenden Wege öffnen zum Mitgestalten von Zielen, Inhalten und Vorgehensweisen beim Lernen. Wolfgang Klafki nennt fünf Gründe, warum selbständiges Lernen bedeutungsvoll ist: (1) Lebenslanges Lernen setzt die Fähigkeit zu selbständigem Lernen voraus, (2) Persönlichkeitsentwicklung erfordert selbständiges Lernen, (3) aktive Auseinandersetzung mit der Welt kann nur im selbständigem Lernen erfolgen, (4) jeder Mensch hat prinzipiell den Willen, selbständig zu sein und (5) Demokratie setzt Selbstbestimmung und diese wiederum Selbständigkeit voraus. Selbstbestimmung, so Klafki, setzt voraus, dass der Mensch urteils- und entscheidungsfähig ist; diese Fähigkeit erwirbt das Individuum, indem es selbst zu Einsichten gelangt, was durch das pädagogische Prinzip der Selbsttätigkeit und durch selbständiges Lernen erreicht werden kann. Kurz gefasst könnte man sagen: Selbständigkeit durch selbständiges Lernen (Klafki 1992).

Heinz Klippert arbeitet mit dem Begriff des Eigenverantwortlichen Lernens (EVA), das er als „Dreh- und Angelpunkt einer neuen Lernkultur“ beschreibt. Als Ziel des Lernens nennt er den Erwerb von drei Schlüsselkompetenzen: Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz, was eine neue Lernkultur durch selbstverantwortliches Lernen voraussetze (Klippert 2001).

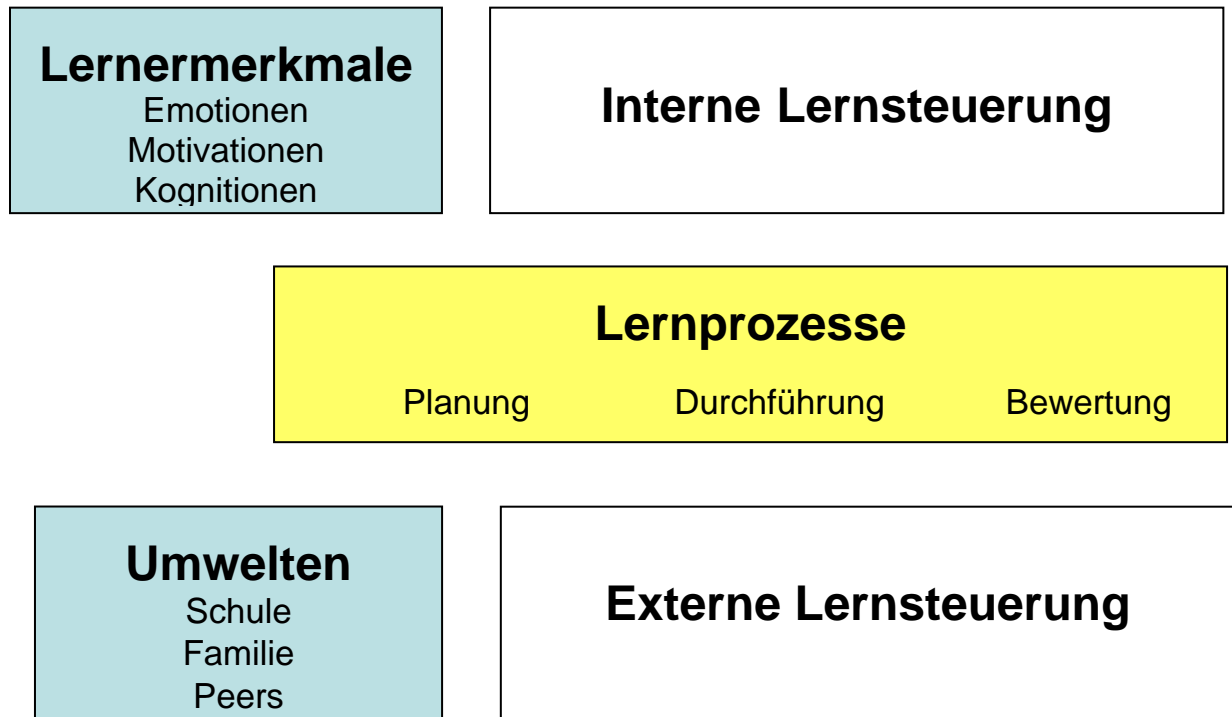
In einer neuen Studie im Auftrag der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) zum Thema „Der Übergang ins Studium“ wurde untersucht, wie gut die Mittelschulen ihre Absolventinnen und Absolventen auf das Studium an der Universität vorbereiten (Notter & Arnold 2003). Dazu wurden Studierende des 3. Semesters an Schweizer Universitäten zu ihren Kompetenzen im Hinblick auf das Studium befragt, unter anderem auch zu ihren überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura. Unter diesen wurden auch die Einschätzungen zur Kompetenz im selbständigen Arbeiten und im selbständigen Lernen erfragt. Für die Studierenden gehören diese zu den überfachlichen Kompetenzen, die sie am besten gelernt haben, wobei die jungen Frauen ihre Kompetenz in diesen Bereichen deutlich besser einschätzen als die jungen Männer. Auch bei der Einschätzung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen für das Studium in den ersten Semestern erreichen „Selbständiges Lernen“ und „Selbständiges Arbeiten“ Höchstwerte. Trotz diesen positiven Einschätzungen durch die Studierenden selbst werden von der Seite der Hochschulen immer wieder Klagen laut, dass die Studierenden in den Mittelschulen zu wenig auf selbständiges Lernen vorbereitet würden.

Selbständiges Lernen bezieht sich zunächst – vor allem aus der Sicht der Schulpraxis – auf den Lernprozess selbst. Eine weitere Auffassung von selbständigem Lernen umfasst auch die vor- und nachgelagerten Prozesse sowie die strukturellen und sozialen Bedingungen. Die nachfolgende Abbildung nach Pekrun und Schiefele (1996) zeigt die Einbettung eines Lernprozesses in die lernrelevanten Bedingungsfelder. Von diesem Modell lässt sich ableiten, dass selbständiges Lernen viel mehr Aspekte des Lernens betrifft, als es auf den ersten Blick scheint.





**Abb. 1: Modell nach Pekrun & Schiefele 1996.**



Geht man vom Modell von Pekrun und Schiefele aus, sind beim selbständigem Lernen die Voraussetzungen der Lernenden (Vorkenntnisse und Fähigkeiten, Motive und Motivation, metakognitive Fähigkeiten) ebenso aus einem neuen Gesichtswinkel zu betrachten, wie auch die Gestaltung der Lernumgebung (Ziele, Aufgabenstellung, Materialien) und der Lernprozess selbst. Dieser beschränkt sich nicht nur auf das selbständige Lernen mit Hilfe von Aufgabenstellungen, sondern bezieht auch die Phasen der Planung und Bewertung in die Frage der Selbständigkeit mit ein.

Idealtypisch, in seiner konsequentesten Ausprägung, kann selbständiges Lernen so umschrieben werden:

- Die Lehrperson gibt den Ziel- und Inhaltsrahmen auf der Basis des Lehr- und Stoffplans vor.
- Innerhalb des vorgegebenen Rahmens planen die Lernenden ihren Lernprozess selbst und dokumentieren ihre Planung. Sie beziehen bewusst ihr Vorwissen und ihre bereits erworbenen Fähigkeiten mit ein. Sie werden dabei von der Lehrperson unterstützt.



- Die Lernenden beschaffen sich das notwendige Material selbst. Die Lehrperson ergänzt die Unterlagen wo nötig.
- Die Lernenden führen die geplanten Lernschritte selbständig durch, überwachen ihre Lernfortschritte und -strategien und evaluieren die Lernergebnisse.
- Gemeinsam reflektieren Lernende und Lehrperson die Lernergebnisse und den Lernprozess.

In der Literatur finden sich vorwiegend enge Auffassungen von selbständigem Lernen, eingebaut in einen geleiteten Unterricht (z.B. Klippert 2001). Weite Auffassungen finden sich in Konzeptionen und Berichten zu projektorientiertem Unterricht (Gudjons 1994, Gudjons et al. 2000, Bauer et al. 1998, Hänsel 1997).

Ein wesentlicher Aspekt wird in der Literatur bisher wenig beleuchtet, nämlich die Frage, wie sich selbständiges Lernen systematisch und über verschiedene strukturelle Formen über mehrere Schuljahre aufbauen lässt.

## **5. Umsetzung des selbständigen Lernens an der Kantonsschule Zürcher Oberland**

### **5.1 Die Umsetzung in den Fächern**

Die detaillierte Umsetzung in den einzelnen Fächern kann der nachstehenden Tabelle (Tab. 2) entnommen werden. Ausser in Mathematik und in Sport, wo die Lehrenden zusammen je ein Konzept für alle Klassen verfassten, stellten die Lehrkräfte ihre Programme individuell zusammen. Neben dem Lehrplan galt die Vorgabe des Bildungsrates, den Schülerinnen und Schüler einen Semesterauftrag mit Aufgaben und Lernzielen zu geben, den diese im Laufe des Semesters allein oder in Gruppen erfüllen mussten; dies anstelle der traditionellen wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes dieser Fächer. Die Lehrpersonen sollten den Lernenden im Rahmen einer Sprechstunde pro Fach und Woche und über E-Mail zur Verfügung stehen. Damit sollte die notwendige Betreuung der Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden. Zudem war mittels spezieller Tests zu prüfen, ob die Lernziele erreicht wurden.

Im Folgenden werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fächern aufgezeigt:

**Themenwahl:** Das Angebot an Themen wurde von den Lehrpersonen zusammengestellt und vorgegeben. Innerhalb dieses Angebotes hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, eines oder mehrere sie besonders interessierender Themen zu wählen und sich damit ver-



tieft auseinanderzusetzen. In den Fächern Mathematik, Englisch und Griechisch waren die zu lernenden Inhalte genau definiert und es bestanden keine Wahlmöglichkeiten. Die Mathematik-Lehrpersonen entschieden sich dafür, für alle drei Klassen das gleiche Programm anzubieten, also sowohl für die Klasse C5b mit naturwissenschaftlichem Profil, wie auch für die Klasse A5 bzw. N5b mit alt- bzw. neusprachlichem Profil. Zu diesem Zweck erstellten sie unter grossem Arbeitsaufwand ein umfangreiches Skript. In Französisch hingegen wurde vermehrt zwischen den einzelnen Profilen differenziert. Die C5b erhielt verglichen mit der A5 und N5b keine Grammatik und Vokabularaufgaben für das Selbststudium.

**Vorgehen:** Das Vorgehen wurde ebenfalls von den Lehrkräften vorgegeben. Der Spielraum der Schülerinnen und Schüler bestand in diesem Fall darin, in einigen Fächern die Häufigkeit der Treffen mit der Lehrperson zu vereinbaren. In anderen Fächern war dies definiert. Die Lernenden durften hingegen selbst bestimmen, wie viele Übungen sie z.B. in Mathematik als sinnvoll erachteten, um das Gelernte zu festigen.

**Kommunikation:** Die Wochenstunde pro Fach und Woche wurde von den Lehrpersonen sehr unterschiedlich gehandhabt. Zum Teil war die Teilnahme daran für alle Schülerinnen und Schüler jede Woche obligatorisch, zum Teil war sie zu bestimmten oder bis zu bestimmten Zeitpunkten obligatorisch (z.B. bis zu den Herbstferien). Andere Termine waren nur für bestimmte Lerngruppen reserviert oder der Besuch war freiwillig.

**Fixpunkte:** Basierend auf der mehr oder weniger obligatorischen Teilnahme an den Wochenstunden waren die vereinbarten Fixpunkte mehr oder weniger häufig. Ausser in Sport wurden die Prüfungstermine und die Prüfungsinhalte bereits zu Beginn des Semesters festgelegt. Ebenfalls zu Beginn des Semesters wurde genau definiert, in welcher Form und in welchem Umfang die Beiträge der Schülerinnen und Schüler den Lehrpersonen abgegeben werden mussten.

**Notengebung:** Soweit bereits im Konzept beschrieben und festgelegt, stellte sich die Note am Ende des Semesters aus mündlichen und schriftlichen Prüfungsergebnissen, sowie der Beurteilung abgegebener Arbeiten zusammen. Die mündlichen Prüfungen dauerten 10-30 Minuten, die schriftlichen jeweils 45 oder 90 Minuten. Dabei wurden nicht immer alle drei Beurteilungsformen pro Lehrkraft eingesetzt. Einige Lehrpersonen stützten sich ausschliesslich auf Prüfungsergebnisse, andere hingegen benoteten die im Verlaufe des Semesters entstandenen Arbeiten und die Lernjournale, ohne Prüfungen durchzuführen.



**Tab. 1: Detaillierte Umsetzung des selbständigen Lernens in den einzelnen Fächern. Die Klasse A5 hat ein altsprachliches, die Klasse C5b ein naturwissenschaftliches und die Klasse N5b ein neusprachliches Profil.**

Fach	Klasse	Themen	Vorgehen	Kommunikation	Fixpunkte	Notengebung
Deutsch	A5	Studium von selbst gewählten Epochen	Gruppenbildung Epochenwahl Absprache mit Lehrperson Anschaffung des Pflichttextes Lektüre des Pflichttextes Führen eines Notizbüchleins Treffen mit Lehrperson Anfragen an Lehrperson via Email	<b>Eine Wochenstunde</b> bis zu den Herbstferien obligatorisch, anschliessend je nach Verlauf der Arbeit	20.10.04 Prüfung über Werke (2h) pro Gruppe zwei Treffen mit Lehrperson bis zu den Herbstferien Ende Semester: mündl. Prüfung	Mündl. Prüfung (1x) Falls diese ungenügend sein sollte, wird die schriftl. Prüfung vom 20.10.04 beigezogen
Deutsch	C5b	1. Block: Repetition literaturwissenschaftlicher Begrifflichkeit; selbständiges Erarbeiten der Metaphorik (mit Skript)  2. Block: Lektüre einer Gruppe motiv-/stoffähnlicher Werke und deren thematische Erschliessung	Gruppen à 5-6 SchülerInnen Auswahl eines Erst- und Zweitthemas und des entsprechenden „Bücherpakets“ (5-8 Werke), 1 Werk obligatorisch, zusätzlich 1-3 weitere Werke Arbeiten in Sitzungen, wo sich Gruppe trifft Anfragen an Lehrperson via Email	<b>Eine Wochenstunde</b> Details auf Educanet 2 (ob Stunde stattfindet oder nicht)	Prüfung: Fr. 17.09.04 (1. Block) Wo 3 und 4: mündl. Prüfung von 10-12' (2. Block)  Abgabe von Texten: 05.11.04 10.12.04 11.01.05	Schriftl. Prüfung (1x) Mündl. Prüfung (2x)
Deutsch	N5b	WS: Lesen literarischer Werke, literaturbezogenes Schreiben  SS: Literaturgeschichte	Klasseninterne Dreiergruppen Auswahl „Dreierpack“ Literatur Bestellung/Anschaffung der Bücher Auseinandersetzung mit Lektüre Lehrperson steht für Beratung (live und via Mail) und Coaching zur Verfügung	<b>Eine Wochenstunde</b> nur zum kleinen Teil mit der ganzen Klasse. Mehrheitlich für die Beratung von Gruppen oder Individuen  <b>Educanet 2</b>	Abgabe von 5 Texten (detaillierter Kriterienkatalog): 3 Fachtexte (Figuren und Figurenkonstellationen etc.) 1 Lesejournal, in 2 Tranchen abgegeben	Benotung der Texte (Kriterien mit jeweiligen Punkten bekannt) Journal wird mit der Häkchen-Methode bewertet und als Hauptstütze für die Nebennote, die für das Zeugnis mitzählt, verwendet



Fach	Klasse	Themen	Vorgehen	Kommunikation	Fixpunkte	Notengebung
Französisch	A5	L'Etranger Vocabulaire Grammaire	Lire L'Etranger Lire une autobiographie ou une biographie Révision de la conjugaison des verbes Vocabulaire	<b>Eine Wochenstunde</b> z.T. für ganze Klasse, z.T. für Schülergruppen obligatorisch, z.T. nicht stattfindend  <b>Educ Janet 2</b>	23.08.04 Ganze Klasse 30.08.04 6 SchülerInnen (control du vocabulaire) 06.09.04 6 SchülerInnen (control du vocabulaire) 13.09.04 6 SchülerInnen (control du vocabulaire) 20.09.04 6 SchülerInnen (control du vocabulaire) 20.09.04 Abgabe Text L'Etranger 25.10.04 Test L'Etranger 01.11.04 Ganze Klasse 08.11.04 ½ Test Grammatik (verbes de acquérir – lire) 20.12.04 ½ Test Grammatik (verbes acquérir – vouloir) 17.01.05 Remise du journal tenu sur la biographie	Prüfung (1x) Journal (2x)
Französisch	C5b	Les relations franco-allemandes ou "La France sous l'occupation allemande"	Führen eines Lernjournals Jeder Schüler wählt ein Thema Lesen von mind. 2 Texten Schreiben von mind. 10 Texten Führen eines persönlichen Vocabulaire (10 Wörter pro Wo) Mind. 30 min pro Woche franz. fernsehen	<b>Eine Wochenstunde</b> nur z.T. obligatorisch	20.08.04 Einführung 27.08.04 Fragen 24.09.04 Mind. 3 Texte 01.10.04 Start Arbeitswoche 03.12.04 Mind. 7 Texte 14.01.05 21.01.05 28.01.05 10 Texte 04.02.05 11.02.05	
Französisch	N5b	Ramuz, Aline Sartre, Huis clos Grammatik: Temps, Modes, Le Passif Vocabulaire		<b>Eine Wochenstunde</b> obligatorisch für alle	Prüfungen: Mo 20.09.04 (Voc. + Verbes) Mo 20.12.04 (Voc. + Passif)  Commentaire de lecture: Mo 15.11.04 Mo 24.11.04	



Fach	Klasse	Themen	Vorgehen	Kommunikation	Fixpunkte	Notengebung
Englisch	A5	John Steinbeck: Of Mice and Men Brian Moore: Lies of Silence Klett: Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz Englisch John Eastwood: Oxford Practice Grammar	Reading of literature Vocabulary Grammar Chats on Educanet	<b>Eine Wochenstunde</b> <b>Educanet</b>	23./30.08./06.09.04 13.09.04 Grammar test on past tenses 20.09.04 ab 27.09.04 Projektwoche 18.10.04 Abgabe Reading Log of Mice and Men 25.10./01./08./15./22./29.11.04 06.12.04 Grammar test on prepositions 13./20.12.04 10.01.05 17.01.05 Test on Lies of Silence 24./31.01.05 07.02.05	
Englisch	C5b	Reading program AFRICA	Language Work Lesen von 3-4 Novellen aus Africa Ein kurzes Email pro Wo an Lehrperson (work progress) 2 Portfolios oder Journals im Laufe des Semesters	<b>Eine Wochenstunde</b> z. T. obligatorisch und weitere 4 selbstgewählte Termine obligatorisch	24.08.04 Setting the plan 14.09.04 Abgabe Portfolio/Journal 21.09.04 Rückgabe 02.11.04 Test Things Fall Apart 09.11.04 Rückgabe 07.12.04 Abgabe Portfolio/Journal 14.12.04 Rückgabe 18.01.05 Abgabe Portfolio/Journal 25.01.05 Rückgabe 01.02.05 General Test	
Englisch	N5b	J. D. Salinger, Catcher in the Rye A. McCall Smith: No. 1 Ladies' Detective Agency Cambridge Objective First Certificate, Self study edition		<b>Eine Wochenstunde</b> z.T. obligatorisch (Einführung in Werke, Prüfungen), z.T. freiwillig (Besprechungen der Werke)	25.08.04 Start Catcher 22.09.04 Test Objective Unit 5 20.10.04 Test Catcher 12.11.04 Dossier Catcher 17.11.04 Start No.1 Ladies 15.12.04 Test Objective Unit 6 22.12.04 Test back 19.11.04 Test No 1 Ladies 26.11.04 Test back 02.02.04 Evaluation 09.02.04 Preview Sommer Term	



Fach	Klasse	Themen	Vorgehen	Kommunikation	Fixpunkte	Notengebung
Griechisch	A5	Neues Testament Lukian Herodot Odyssee Vokabular Grammatik	Wörter rep. bzw. neue Wörter lernen neuen Grammatikstoff lernen Originaltexte in Einzel- oder Gruppenarbeit mündlich oder schriftlich übersetzen, Leitfragen beantworten Deutsche Übersetzungen lesen (NT, Lukian, Herodot, Odyssee) und z.T. Fragen dazu beantworten) Abgabe von schriftlichen Übersetzungen zur Korrektur Dokumentation des Arbeitsfortschrittes auf <a href="http://www.educanet2.ch">www.educanet2.ch</a>	<b>eine Wochenstunde</b> obligatorisch für alle bis Mitte Quartal, dann obligatorisch für Gruppen	09.9.04 Wörterprüfung 1 04.11.04 Grammatik-/ Übersetzungsprüfung 1 (Neues Testament) 02.12.04 Wörterprüfung 2 16.12.04 Grammatik-/ Übersetzungsprüfung 2 (Lukian) 27.1.04 Wörterprüfung 3	Wörterprüfungen (je 1/3) Grammatik-/Übersetzungsprüfungen (je 1x)
Latein	5A	Historia Apollonii Caesar: Helvetierkrieg Caesar: Kelten, Germ. Ovid: Metamorphosen Ovid: ars amatoria Vokabular Grammatik	Listen/Wörterkärtchen alleine/gegenseitig abfragen Konjugationen und Deklinationen bilden und bestimmen Einzelsätze/Texte auf eine oder mehrere Arten übersetzen	<b>Eine Wochenstunde</b>	23.09.04 Prüfung Historia Apollonii (1x) 04.11.04 Prüfung Wörter (1/2) 02.12.04 Prüfung Wörter (1/2) 16.12.04 Prüfung Röm. Republik (2x)	Prüfung Historia Apollonii (1x) 2 Prüfungen Wörter (je 1/2) Prüfung Röm. Republik (2x)
Mathematik	A5 C5b N5b	Vektorgeometrie	Arbeiten in Zweier- oder Dreiergruppen Erstellen eines Lernplanes Kapitelweise lernen Wechseln zwischen Lehrbuch <sup>1</sup> und Zusatzskript Lösen von Aufgaben Arbeiten in Gruppen, am besten zu fixen Zeiten	<b>eine Wochenstunde</b> obligatorisch für alle	Prüfungen: Do 16.09.04 (Kap. A-D) Do 25.11.04 (Kap. E-F) Do 20.01.04 (Kap. G-H)	3 Prüfungen (je 1x)

<sup>1</sup> Vektorgeometrie von Fritz Siegerist und Karl Wirth



Physik	C5b	Kreisbewegung Rotation des starren Körpers Gravitation	Leitprogramm für Kap. 1 & 3 Quellenstudie für Kap. 2	<b>Eine Wochenstunde</b> Freiwillige Teilnahme	11.11.04 Experiment-Protokoll abgeben 18.11.04 Prüfung 1 20.11.04 Protokolle abgeben 27.11.04 Prüfung 2	1. Prüfung (2x) 2. Prüfung (2x) Protokolle (1x)
Sport (über 2 Semester)	A5 C5b N5b	Ausdauer Fitness Kreation/Koordination (je 2 Anspruchsniveaus)	Zu jedem Modul: Studium themenspezifischer Literatur Führen eines Trainingsprot. Abschliessende Reflexion über die gemachten Erfahrungen	<b>Eine Wochenstunde</b> keine genaueren Angaben		





## 5.2 Die Umsetzung der pädagogisch-didaktischen Begleitung

Unser Ziel der pädagogisch-didaktischen Begleitung war es, den Lehrerinnen und Lehrern einen Raum für Aussprachen und Reflexionen zur Verfügung zu stellen und ihre Erfahrungen mit Aussagen zu selbständigem Lernen in der Literatur zu verbinden. Alle Gespräche und die Kolloquien wurden von uns protokolliert. Diese Protokolle sowie die Präsentationen am Weiterbildungstag und während der Kolloquien wurden der Schulleitung zuhänden aller beteiligten Lehrpersonen jeweils nach den Veranstaltungen zur Verfügung gestellt. Die Protokolle sollten den Beteiligten die Diskussionspunkte in Erinnerung rufen.

Die pädagogisch-didaktische Begleitung beinhaltete mehrere Anlässe und wurde wie untenstehend aufgezeigt, umgesetzt. Die Teilnahme an den Kolloquien sowie am Weiterbildungstag war für die Lehrpersonen verbindlich.

### (a) Vorgespräch am 23. August 2004, 18-19 Uhr

Dieses Gespräch fand mit den Klassenlehrpersonen der drei beteiligten Klassen statt. Inhalte des Gespräches bildeten Bedingungen, Voraussetzungen, Vorkenntnisse und Weiterbildungsbedürfnisse zum selbständigen Lernen. Dieses Vorgespräch war auch für andere, am Pilotversuch beteiligte Lehrerinnen und Lehrer offen. Aus diesem Vorgespräch ging hervor, dass v.a. die Themen der Motivation und des Zeitmanagements während dieses Semesters Sorgen bereiteten. Im nachfolgenden ersten Kolloquium wurde aus diesem Grund der Schwerpunkt auf diese beiden Themen gelegt.

### (b) Erstes Kolloquium vom 30. August 2004, 16-18 Uhr

Am ersten Kolloquium beteiligten sich alle im Pilotversuch involvierten Lehrpersonen. Das Projekt war zu diesem Zeitpunkt erst seit zwei Wochen angelaufen und es bestand noch wenig Erfahrung. Das Kolloquium setzte sich aus einer Präsentation von unserer Seite und den anschliessenden Diskussionen in Kleingruppen und im Plenum zusammen.

Die Präsentation umfasste neben der Einführung in pädagogisch-didaktische Konzepte des Lernens auch die Themen der Motivation und des Zeitmanagements, wie dies im ersten Vorgespräch gewünscht worden war: Bestimmend für das Lernen sind bisherige Erfahrungen, subjektive Sichtweisen, Einstellungen und Wertvorstellungen aber auch subjektive Interpretationsmuster. Die Lernenden übernehmen Wissensstoff und verknüpfen Neues Wissen mit Vorwissen (konstruktivistische Lerntheorie). Dabei werden Erfahrungen für künftiges Verhal-



ten gespeichert und verwertet (Schräder-Naef 1996). Nicht jeder Lernprozess führt zu unmittelbar sichtbaren Verhaltensveränderungen. Manche Lernerfahrungen bleiben in Form von Verhaltensdispositionen zunächst verborgen. Das Lernen kann unter verschiedenen Teilaspekten betrachtet werden: das inhaltlich-fachliche Lernen, das methodisch-strategische Lernen, das sozial-kommunikative Lernen und das affektive Lernen. Probleme beim Lernen können all diese Teilaspekte betreffen. So kann es z.B. zu Problemen führen, wenn man den Lernstoff nicht längerfristig behalten oder den eigenen Lernerfolg nicht treffend einschätzen kann. Die Lernenden müssen aber auch unmittelbare Lernschwierigkeiten überwinden. Sie sollten in der Lage sein, umfangreiche Materialien und Texte konzentriert durchzuarbeiten und das Wesentliche herauszunehmen, den wichtigen Lernstoff zusammenzufassen und entsprechend darzustellen oder Klassenarbeiten frühzeitig vorzubereiten und den Lernstoff gezielt zu üben und zu wiederholen. Zum selbständigen Lernen gehört nicht nur das selbständige Durchführen von aufgetragenen Arbeiten, sondern auch das Planen und Setzen von Zielen sowie die Organisation und Reflexion des Arbeitsprozesses. Verschiedene Methoden und Techniken können beim selbständigen Lernen helfen. Es handelt sich dabei erstens um Primärstrategien, welche die Arbeit mit Texten, Memotechniken und Transferstrategien umfassen und zweitens um Stützstrategien wie die Selbstmotivierung, die Aufmerksamkeitssteuerung und die Zeitplanung. Um das Lernen zu verbessern ist es hilfreich, die verschiedenen Lerntypen (visuell, haptisch, auditiv, Gesprächs-, verbal-abstrakt) und den eigenen Lernstil zu kennen. Neben dem Fachwissen können demnach auch die Förderung der Metareflexion sowie die Entdeckung und Überprüfung der individuellen Art des Lernens und der eigenen Lernpräferenzen Ziel dieses Selbstlernsemesters sein.

Im zweiten Teil der Präsentation lag der Schwerpunkt auf der Motivation und Zeiteinteilung. Motivation kann je nach Kontextbedingungen aus bestimmten Motivlagen heraus entstehen. So kann die Lernumwelt (Lernangebote, Aufgabenstellungen, Themen usw.) auffordernd oder hemmend auf die lernende Person wirken. Theorien der Leistungsmotivation umschreiben Erfolgsorientierung und Anstrengungsbereitschaft als wesentliche Komponenten von Motivation. ‚Hoffnung auf Erfolg‘ und ‚Furcht vor Misserfolg‘ spielen dabei eine wichtige Rolle. Je nach Kombination dieser beiden Aspekte resultieren daraus niedrige, mittlere oder hohe Leistungsmotivationen (Atkinson in Edelman 2000). Aber auch die Attribution, also die Zuschreibung des eigenen Erfolges und Misserfolges kann Einfluss auf die Motivation haben. So kann sich ein Schüler zum Beispiel in seinen Leistungen verbessern, wenn er denkt, sein schlechtes Prüfungsergebnis hänge mit der geringer Vorbereitung und der geringer Anstrengung seinerseits zusammen (Weiner in Edelman 2000). Bei der Zeiteinteilung stellen Konzentrations- und Motivationsschwierigkeiten die Hauptprobleme dar. Dabei lassen sich die Lernenden von anderen („wichtigeren“) Dingen ablenken. Wenig Strukturiertes wird dabei eher verschoben oder auch Inhalte, wo die Lernziele nicht rasch erreicht werden können. Im Gegensatz dazu werden stark strukturierte Inhalte und schnell zu erreichende Lernziele eher angegangen.



In der abschliessenden Diskussion beschäftigten folgende Punkte: Bei den Schülerinnen und Schülern schienen nach Einschätzung der Lehrkräfte bisher keine Probleme aufgetaucht zu sein. Es sollte aber darauf geachtet werden, den kritischen Punkt bei auftauchenden Schwierigkeiten nicht zu verpassen. Zu spätes Eingreifen könnte zu grösseren Schwierigkeiten führen. Aus der Sicht der Lehrpersonen sollte man den Mut haben, die Schülerinnen und Schüler machen zu lassen im Vertrauen, dass sie ihren Weg finden würden. Ideal wäre die Hilfe zu Selbsthilfe, um das Bewusstsein zu schärfen. Eher ungeeignet schien eine ständige Kontrolle. Es stellte sich auch die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler bereit seien, aus ihrer traditionellen Rolle zu gehen. Sie könnten ermutigt werden, den Rollenwechsel zu machen. Dies bedinge jedoch auch einen Rollenwechsel bei den Lehrpersonen. Es tauchte weiter die Frage auf, wie man als Lehrperson vermeiden könnte, dass die Schülerinnen und Schüler ins Abseits driften oder wie diese Gefahr zumindest verringert werden könnte.

**(c) Gespräch mit Schülerinnen und Schülern der beteiligten Klassen (je 4 aus jeder Klasse) vom 1. November 2004, 16-18 Uhr**

In einem ersten Teil fand das Gespräch ausschliesslich zwischen Regula Kyburz-Graber und den zwölf Schülerinnen und Schülern statt. Die Lehrkräfte hörten zu, nahmen jedoch am Gespräch nicht teil. Nach einer kurzen Vorstellung und der Erklärung der Rahmenbedingungen drehte sich das Gespräch um folgende Fragen:

- Wie ist Ihr Gesamteindruck zum Projekt in einem Satz?
- Was ist für Sie schwierig zu bewältigen?
- Es scheint, dass niemand Motivationsschwierigkeiten hat. Sind Sie alle topmotiviert?
- Wie lernen Sie? Welche Strategien und Techniken setzen Sie ein und welche haben Sie sich angeeignet?
- Wie gestaltet sich der Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern?
- Was erwarten Sie von Ihren Lehrkräften? Was sind gute Unterstützungserfahrungen, die Sie gemacht haben?
- Haben Sie noch weitere Anliegen?

Elf der zwölf Schülerinnen und Schüler drückten sich positiv bis sehr positiv zum SLS-Schulversuch aus. Geschätzt wurde die Möglichkeit, die Zeiteinteilung selber zu gestalten, im eigenen Lerntempo und mit den eigenen Lerntechniken voranzuschreiten, eigene Schwerpunkte zu setzen und sich individuell mit interessierenden Sachverhalten beschäftigen zu können. Das Schwierige sei, ein Gleichgewicht zwischen SLS- und nicht SLS-Fächern zu



bewahren oder auch zwischen verschiedenen SLS-Fächern. Zudem sei es schwierig, die Zeit einzuteilen: Wo sollte die Grenze gesetzt werden, nach Zeit, oder nach Lernstoff? Die Schülerinnen schienen sich darüber einig zu sein, dass sie die vorgegebenen Pensen erreichen. Mühe aber bereitete ihnen die Art der Benotung. Diese entspreche nicht der Offenheit des Selbstlernsemesters und müsse angepasst werden. Die Motivation zum Lernen fehlte den Schülerinnen und Schülern nicht. Motivationsfördernd war, selber wählen zu dürfen, womit, wann und wie lange sie sich beschäftigten. Der Druck einer bevorstehenden Prüfung wirkte auch motivierend. Motivationshemmend hingegen war, bereits das ganze Semesterprogramm zu kennen und zu wissen, dass diese grosse Menge an Lernstoff bewältigt werden musste und auch immer alleine zu Hause zu sitzen. Die Schülerinnen und Schüler waren sich einig, dass sie nach fünf Jahren Kantonsschulerfahrung selber Experten für ihr eigenes Lernen seien. Lernstrategien oder -techniken wurden in gleicher Art und Weise und auch gleich häufig wie im regulären Unterricht eingesetzt. Nur einige Schülergruppen trafen sich regelmässig. Die Unterstützung durch die Lehrkräfte wurde als gut bis sehr gut beurteilt (siehe auch Kap. Emerging Issues).

In einem zweiten Teil der Gesprächsrunde nahmen auch die anwesenden Lehrpersonen am Austausch mit den Schülerinnen und Schülern teil. In diesem Teil wurden fächerspezifische Fragen angegangen. Es kamen aber auch allgemeine Fragen der Beurteilung auf, z.B. wie die Lehrkräfte die mündlichen Noten handhaben würden oder was generell bewertet werden sollte.

#### **(d) Schulinterner Weiterbildungstag an der KZO am 10. November 2004**

An diesem Anlass hielt Regula Kyburz-Graber das einstündige Impulsreferat zum Thema „Selbständiges Lernen“. Es wurden pädagogisch-didaktische Konzepte zum selbständigen Lernen vorgestellt. Was ist selbständiges Lernen? Dieser Frage wurde aus Sicht der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer anhand von bereits durchgeführten Projekten an andern Kantonsschulen nachgegangen und es wurden Beispiele dazu aufgezeigt. Systematische Unterstützung von selbständigem Lernen kann stufenweise von der Vermittlung einzelner Lerntechniken bis hin zur Durchführung eigener Projekte ausgebaut werden. Der Idealtypus von selbständigem Lernen umfasst die Planung und Organisation des Arbeitsprozesses, sowie die selbständige Durchführung und Reflexion der Arbeit. Je nachdem, welche Schritte selbständig durchgeführt werden, können verschiedene Typen von eigenständigem Lernen unterschieden werden. Im Vorfeld wurden das Skript von Regula Kyburz-Graber „Selbständiges Lernen zwischen Anspruch und Praxisrealität“ (Universität Zürich, SS 04) und eine Literaturliste zum gleichen Thema zur Verfügung gestellt.



Anschliessend an das Impulsreferat fanden Gruppenarbeiten zu folgenden Themen statt:

- Projektmanagement
- Singuläres und Reguläres, SchülerInnen alleine vor einem komplexen Stoff
- Die Rolle der Lehrpersonen
- Über die Organisation der Lerngruppen
- Lernaufträge gestalten
- Motivation
- Leistungsbeurteilung – Notengebung
- Zur Frage der Schlüsselqualifikationen
- Verschiedene Lerntypen in „offenen Lernsituationen“
- Lehrern vs. Lernen?

Die Lehrpersonen aus den Klassen A5, C5b und N5b, die ein Selbstlernprogramm erstellt hatten, fanden sich in dieser Zeit zu einem ersten Gespräch mit Hans Martin Binder ein, der mit der Evaluation des Versuchs beauftragt wurde.

Am Nachmittag fanden Gruppenarbeiten zusammen mit den SLS-Lehrpersonen statt. In den Gruppenarbeiten diskutierten die SLS-Lehrpersonen mit den anderen Lehrkräften über die am Morgen erarbeiteten oben genannten Themen und über die Erfahrungen aus der Praxis. Diese Gruppenarbeiten trugen massgeblich zur Popularisierung des SLS-Projektes im Schulhaus bei.

### **(e) Zweites Kolloquium vom 6. Dezember 2004, 16-17.15 Uhr**

Dieses Kolloquium fand in der Mitte des Pilotversuches statt, welches zu diesem Zeitpunkt seit nunmehr drei Monaten angelaufen war. An diesem Anlass wurden die Kernfragen aufgegriffen, welche sich aus dem Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern aber auch mit den beteiligten Lehrkräften herauskristallisiert hatten (siehe Kap. Emerging Issues). Ein wesentlicher Punkt war die Frage der Leistungsbeurteilung während des Selbstlernsemesters. Im Sinne der pädagogisch-didaktischen Begleitung wurden hier verschiedene Möglichkeiten von Selbst- und Fremdbeurteilungen vorgestellt und deren Vor- und Nachteile diskutiert. Aber auch Fragen wie die Betreuung und die Enge der vorgegebenen Aufgaben wurden aufgegriffen.



### **(f) Drittes Kolloquium vom 28. Februar 2005, 16-18 Uhr**

Zum Zeitpunkt des dritten Kolloquiums war das Pilotprojekt abgeschlossen. In diesem letzten Kolloquium ging es darum, ein Gesamturteil über das SLS zu gewinnen, rückblickend zu sehen, ob sich seit dem zweiten Kolloquium etwas Grundlegendes verändert hatte und auf das selbständige Lernen einzugehen, wie es in diesem Selbstlernsemester beobachtet werden konnte. Anschliessend wurde die pädagogisch-didaktische Begleitung reflektiert. Die Ergebnisse des dritten Kolloquiums flossen in den Bericht zur pädagogisch-didaktischen Begleitung ein, welcher zu diesem Zeitpunkt in einer ersten Fassung vorlag.

Der Gesamteindruck über das Pilotprojekt und die gemachten Erfahrungen waren durchgehend positiv. In Anbetracht der Tatsache, dass Stunden abgebaut werden müssen, scheint das SLS eine gute Umsetzungsmöglichkeit zu sein. Das Selbständige Lernen könnte an der KZO systematisch aufgebaut werden, indem diese Form Teil der Schulkultur würde und die gemachten Erfahrungen in den Fachkreisen weitergegeben würden. Einzig die Lehrkräfte für Sport sprachen davon, dass ihr Fach unter dieser Sparmassnahme ausschliesslich gelitten habe. Dementsprechend sähen sie keinen Vorteil in einem solchen Vorgehen.

Inhaltlich-stofflich wurde von den Schülerinnen und Schülern Grosses geleistet, mit Ausnahme einiger, welche die vorgegebenen Lernziele nicht erreichten. Drei SchülerInnen wurden provisorisch. Die Lehrkräfte waren sich einig, dass neben dem Fachwissen auch viel anderes Wissen erworben wurde, welches aber schwieriger zu definieren war. Über die Lernerfahrungen wurde wenig systematisch nachgedacht. Es stellte sich die Frage, ob die systematische Reflexion stufengerecht sei oder ob das zur Überforderung führen müsse. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in einem Alter, wo Erfahrungen gemacht werden. Falls es geht, warum soll man dann darüber nachdenken? Eine Lehrkraft berichtet davon, dass sie bzgl. Selbstreflexion unsicher war und dies gerne im Team gemacht hätte, alleine jedoch nicht. Die Frage lautet unserer Meinung nicht, ob Selbstreflexion altersgerecht ist, sondern vielmehr, welche Form der Selbstreflexion altersgerecht ist. Selbstreflexion sollte nicht zum Selbstläufer verkommen. Es geht um die Optimierung der Lernvorgänge. Selbstreflexion sollte operationalisiert und damit nutzbar gemacht werden. Darauf sollte in einem nächsten Mal geachtet werden. Gefährlich sind dabei Gedankengänge der Schülerinnen und Schüler: „Entweder kann ich es, dann muss ich es mir nicht überlegen oder ich kann es nicht, dann nützt es auch nichts, wenn ich darüber nachdenke.“

Die pädagogisch-didaktische Begleitung wurde als wichtig eingestuft. Vor allem in der Frage der Notengebung wurde durch das zweite Kolloquium, wo dieses Thema vertieft wurde, einiges in Gange gesetzt. Mehrere Lehrkräfte berichteten davon, die Form der Prüfungen mit den Schülerinnen und Schülern abgesprochen und somit neue Formen gefunden zu haben, die der Offenheit des SLS mehr entsprachen als herkömmliche Prüfungen mit vorgegebenen Aufgaben. Dies soll aber nicht heissen, dass herkömmliche Prüfungen als Lernkontrolle ungeeignet



wären. Würde das Projekt in einem zweiten Durchlauf auf alle 5. Klassen ausgeweitet und auf (fast) alle Fächer, wären neu circa 60 Lehrpersonen davon betroffen. Falls das Projekt wiederholt werden sollte, wurde von einer Lehrperson der Wunsch geäußert, dass auch die neu hinzukommenden Lehrpersonen von dieser Begleitung profitieren sollten. Der pädagogisch-didaktische Input wurde als erwünschte interne Weiterbildung wahrgenommen. Ein Gefäss für eine Begleitung scheint in jedem Fall angebracht zu sein. Offen blieb die Frage, ob die Teilnahme an dieser Begleitung freiwillig oder obligatorisch sein sollte.

## 6. Emerging issues

In diesem Kapitel sollen die „emerging issues“ aufgezeigt werden, gewichtige Themen also, die aus den Kolloquien mit den Lehrpersonen und aus dem Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern hervorgegangen sind und welche besprochen wurden. Als Grundlage dazu dienten uns die Protokolle dieser Anlässe. Wichtigster Kernpunkt der Diskussionen bildete die Art des Lernens in diesem Selbstlernsemester v.a. auch verglichen mit dem Lernen im regulären Unterricht.

### 6.1 „Wirkliches“ und „effizientes“ Lernen

Die Schülerinnen und Schüler, die am Schülergespräch teilnahmen, waren grösstenteils sehr zufrieden mit ihrem Lernen. Beim selbständigen Lernen in diesem Semester handelte es sich gemäss ihren Aussagen um „wirkliches Lernen“. Die Schülerinnen und Schüler schilderten, wie sie sich vertieft mit Themengebieten auseinandersetzen und dadurch viel Neues und Spannendes und vor allem, auch ihre Vorlieben entdeckten. Gleichzeitig eigneten sie sich durch diese vertiefte Auseinandersetzung Kenntnisse an, welche über den vorgegebenen Stoffplan hinausreichten. Elf der zwölf Schülerinnen und Schüler drückten sich positiv bis sehr positiv zum SLS-Schulversuch aus. Geschätzt wurde die Möglichkeit, die Zeiteinteilung selber zu gestalten, im eigenen Lerntempo und mit den eigenen Lerntechniken voranzuschreiten, eigene Schwerpunkte zu setzen und sich individuell mit interessierenden Sachverhalten beschäftigen zu können.

Die Schülerinnen und Schüler sprachen mehrheitlich auch von „effizientem Lernen“. Nach ihren Berichten eigneten sie sich Wissen intensiver und schneller an, als wenn sie dies in den Schulstunden vermittelt bekommen. Dadurch hätte weniger Zeit für die Bearbeitung der Themen eingesetzt werden müssen. Nur eine Schülerin brachte zum Ausdruck, dass es für sie bedeutend einfacher sei, Dinge zu verstehen, wenn sie von einer Lehrperson dargelegt würden, anstatt sie selber aneignen zu müssen. Sie beschrieb ihr Lernen während der SLS-Zeit als „langsamer, ineffizienter und mühsamer“ als im regulären Unterricht.

Die Lehrkräfte äusserten sich zu diesem Ausdruck der Effizienz eher skeptisch. Es wurde darauf hingewiesen, dass es eine kurzfristige und eine langfristige Effizienz gebe. Die Befürch-



tung war, dass es sich bei der von den Schülerinnen und Schülern erwähnten Effizienz eher um ein kurzfristiges Verständnis handelte. Die Frage an dieser Stelle war also, ob das selbst und offenbar schnell angeeignete Wissen vergleichbar sei mit dem Wissen, das während den Schulstunden ausführlich besprochen wird oder ob es sich nicht vielmehr um ein oberflächliches und kurzfristiges Wissen handle, welches nicht in eine stabile Wissensstruktur eingebaut werde.

## 6.2 Lernstrategien

Laut den zwölf Schülerinnen und Schülern unterschieden sich die Lernstrategien, die für die SLS-Fächer eingesetzt wurden, nicht von den anderen Fächern mit Präsenzunterricht. Die Jugendlichen waren sich einig, dass sie mit bereits fünf Jahren Kantonsschulerfahrung selber Experten für ihr eigenes Lernen seien und dass es auch bisher schwierig wenn nicht unmöglich gewesen wäre, ohne eigene Lernstrategien erfolgreich zu sein. Als Lernstrategien wurden genannt: Zusammenfassungen schreiben, Textverarbeitung und -kennzeichnung mit Farben, Mindmaps, Zeichnungen, Übersichten über Anfang und Ende eines Themas in Kreisform darstellen. Graphische Darstellungen wurden nicht verwendet.

Kooperatives Lernen zwischen den Schülerinnen und Schülern wurde eher wenig praktiziert. Der Austausch schien schwierig zu sein, vor allem wegen der Terminfindung. Einige wenige Gruppen hingegen trafen sich regelmässig. Jede Person habe dabei etwas beigetragen und man sei schneller vorangekommen. Das Problem, so die Schülerinnen und Schüler, sei dass man an der Prüfung auf sich selber gestellt sei und nicht wie in der Gruppenarbeit auf die Kameradinnen und Kameraden zählen könne. Es wurde aber auch darauf hingewiesen, dass der Lernstoff zuerst selbst angeeignet werden müsse, bevor die Diskussion in der Gruppe fruchtbar verlaufen könne.

## 6.3 Prüfungen und Noten

Ob die Leistungen im Selbstlernsemester benotet werden sollten, wurde von den Beteiligten zu Beginn des Selbstlernsemesters nicht in Frage gestellt. In der Verfügung der Bildungsdirektion war festgehalten worden, dass die Überprüfung der Lernziele mittels spezifischer Tests erfolgen sollte. Noten für die SLS-Fächer zu erhalten, erachteten auch die meisten der am Gespräch beteiligten Lernenden als wichtig. Sie wollten wissen, ob sie die Lerninhalte verstanden hätten und dazu diene eine Prüfung. Jedoch waren die Schülerinnen und Schüler mit der Art der Prüfungen, wie sie bis zur Zeit des Gespräches stattgefunden hatten, nicht durchwegs einverstanden. Individueller Lernerfolg komme in klassischen Prüfungen nicht zum Tragen, wurde kritisiert. Diese Tatsache wurde von den Schülerinnen und Schülern als demotivierend empfunden. Durch das SLS-Modell werde sehr viel offener gelernt. Eine Prüfung im klassischen Sinne widerspreche dem. Ausserdem müsse eine Prüfung auch den durchgemachten Lernprozess widerspiegeln, was durch die jetzige Notengebung nicht gewährleistet sei. Die Prüfungen sollten nach Ansicht der Schülerinnen und Schülern so offen





sein wie der angeeignete Stoff. Es sollten „SLS-Prüfungen“ durchgeführt werden. Dementsprechend wurden offenere Prüfungen vorgeschlagen, in denen das individuell angeeignete und vertiefte Wissen gezeigt und entsprechend bewertet werden könne. Die Schülerinnen und Schüler wünschten sich in jedem Fall eine Beurteilung ihres Wissens, auch wenn dies schwierig sei.

Die meisten Lehrkräfte verzichteten in diesem Semester auf eine Mündlichnote, nicht aber auf eine mündliche Prüfung. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Mündlichnote nicht dem entsprechen hätte, was in diesem Semester schwergewichtig behandelt wurde. Es sei jedoch wichtig, weiterhin den mündlichen Austausch zu pflegen, damit er nicht in Vergessenheit gerate. Die Erfahrung habe gezeigt, dass das Mündliche nach einer Pause wieder schnell aktiviert werden könne. Englisch z.B. sei aber auch allgegenwärtig in der Welt der Jugendlichen, in der Musik oder im Fernseher. Auch der schriftliche Ausdruck bilde für den mündlichen Ausdruck eine gute Basis. In dem Sinn werde auch in diesem Semester – einfach in einer anderen Form – eine Grundlage für den mündlichen Ausdruck geschaffen. Zum Teil wird es von Seiten der Lehrpersonen nicht als problematisch angesehen, wenn in einem Semester während der ganzen Gymnasialzeit, nicht in einer Fremdsprache gesprochen werde. Eine Schülerin brachte ein, dass man unter Klassenkameraden zeitweise eine Fremdsprache sprechen könne, um in Übung zu bleiben, wie sie das selber mit ihrer Kollegin pflege.

Im Verlauf der weiteren Diskussionen um geeignete Bewertungsmethoden kam von Seiten der Lehrkräfte die Idee auf, gar keine Noten während des Selbstlernsemesters auszustellen. Oder es sollte getrennt werden zwischen Aufträgen, die bewertet und solchen, welche nicht bewertet würden. Es müsse nicht alles zu Noten führen. Die Schülerinnen und Schüler könnten sich z.B. selber kontrollieren, um ihre Lernfortschritte zu erkennen. Für die Lernenden stand das Verständnis der Sache im Vordergrund. Es müsste jetzt nach Ideen gesucht werden, wie die Schülerinnen und Schüler besser zeigen könnten, was sie sich angeeignet haben. Die Besonderheit im SLS sei, dass die Jugendlichen sehr viel lernten. Aber sie lernten auch Vieles, was nicht vorgegeben sei. Der Rahmen sollte dementsprechend weiter gesteckt werden. Es sei nicht möglich, in der Schule Themen zu wählen, welche alle interessieren und es sei unbefriedigend, etwas zu lernen, was später nicht bewertet würde. Als eine Möglichkeit wurde das Konzept mit Blankoaufgaben diskutiert: Zum Beispiel könnten die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Prüfung einbringen, was sie zusätzlich gelernt hatten. Schwierig sei es allerdings, diese Aufgaben zu bewerten. Das Risiko könnte sich aber als lohnenswert herausstellen. Die Diskussion zeigte, dass diese beiden Ansätze „gar keine Note“ und „Selbstbeurteilung durch die Lernenden“ bei einer allfälligen Wiederholung des Projektes vertieft betrachtet werden müssten.

## 6.4 Betreuung der Lernenden

Für die Besprechung der laufenden Arbeiten wurden gemeinsame Stunden genutzt. In den meisten Fächern und Fällen erfuhren die Schülerinnen und Schüler eine gute bis sehr gute Un-



terstützung durch ihre Lehrkräfte, wie sie im Gespräch bekräftigten. Die zur Verfügung gestellten Skripts (Mathematik) und die Besprechungsstunden (Englisch und Deutsch) waren hilfreich. Vor allem die Besprechungen in Kleingruppen mit den Lehrkräften wurden sehr geschätzt. Im Hinblick auf die Prüfungen wurde dagegen von Seiten der Schülerinnen und Schüler mehr Unterstützung gewünscht. Es wurde die unangenehme Erfahrung gemacht, dass trotz guter Vorbereitung und einer guten Selbsteinschätzung die Prüfungen teilweise nicht gut ausfielen. Eine grössere Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung wurde als anstrebenswert und motivierend beschrieben.

Das Educanet, welches für das SLS installiert worden war, wurde nicht als hilfreich angesehen. Häufig werde der obligatorische Besuch vergessen. Dadurch könnten wichtige Inhalte verloren gehen. Einfacher sei es, die Lehrkräfte direkt auf dem Gang oder via Email anzusprechen, ohne das Educanet zu verwenden. Auch die zu diesem Zweck eingerichteten E-Mailadressen fanden nicht wirklich Verwendung, im Gegensatz zu den herkömmlichen E-Mail-Adressen.

Es wurde von einigen Schülerinnen und Schüler berichtet, welche die Lernziele nicht erreichten, was eventuell ohne SLS nicht vorgekommen wären, aber auch von solchen, die dank dem SLS nicht vorgekommen seien. Vorgeschlagen wurde hier eine Art „elastischer Leinenlänge“ an der man die verschiedenen Schülerinnen und Schüler leiten und begleiten könnte. Wichtig sei, dass sich die Schülerinnen und Schüler Schlüsselkompetenzen aneignen wie die Steuerung des selbständigen Lernens und die Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess. Als Idee wurde hier vorgebracht, dass die Lernenden selbst in die Beurteilung miteinbezogen werden könnten z.B. bei einer mündlichen Prüfung. Die Erfahrung zeigt allerdings, dass gute Schülerinnen und Schüler Hemmungen in der Selbstbewertung haben und schlechtere hin- und hergerissen sind zwischen Ehrlichkeit und Selbstschäden.

## 6.5 Strukturierung der Aufgabenstellungen

Von Seiten der Lehrenden wurde die Frage aufgeworfen, wie sehr die Aufgabenstellungen strukturiert und vorgegeben werden sollten. In den bisher angewandten Konzepten im SLS wurden viele „Fallschirme“ zur Sicherung und Vermittlung des Stoffes eingebaut. Man könnte sich überlegen, ob man diese Konzepte zeitweise mit wirklich selbständigen Phasen ablösen möchte und könnte. Der Idealtypus vom selbständigen Lernen beinhaltet alle vier Phasen des Lernens: (1) Planung des Arbeitsprozess, (2) selbständige Organisation des Arbeitsprozesses, (3) selbständige Durchführung der Arbeit und (4) Selbstreflexion und Evaluation. Die bisherigen Arbeiten im SLS-Projekt waren vor allem durch die selbständige Durchführung gekennzeichnet. Demzufolge könnte in Betracht gezogen werden, ob man den Schülerinnen und Schüler auch andere wichtige Schritte wie z.B. die Planung und die Zielsetzung zutrauen möchte und/oder könnte.



## 7. Diskussion der Erfahrungen mit dem SLS Konzept

Die pädagogisch-didaktische Begleitung hatte zum Ziel, einen Rahmen für Informationen über Konzepte selbständigen Lernens, Aussprachen und Reflexionen zu bieten. Es konnte aber nicht das Ziel sein, gleichzeitig die Erfahrungen und die Ergebnisse zu analysieren und zu bewerten, auch nicht zusammen mit den Lehrpersonen und den Lernenden. Dazu fehlten der Rahmen, die Anlage und die Häufigkeit der Begegnungen.

Als Thema für das erste Kolloquium wählten wir Fragen der Motivation und des Zeitmanagements, weil diese Fragen die Lehrerinnen und Lehrer zu Beginn des Projekts stark beschäftigten. Das Gespräch mit den zwölf Schülerinnen und Schülern rund einen Monat später (nach den Herbstferien) zeigte dann, dass diese Sorgen eher unbegründet waren. Die am Gespräch beteiligten Schülerinnen und Schüler zeigten sich recht selbstbewusst und schienen mit den gestellten Arbeitsaufträgen souverän umgehen zu können. Viel eher beschäftigten sie Fragen rund um Leistungskontrollen und -benotung.

Im zweiten Kolloquium wurden deshalb Grundsatzfragen des selbständigen Lernens und die Konsequenzen für die Auffassung von Unterricht und Möglichkeiten zur Förderung der metakognitiven Lernprozesse diskutiert. Eine Vertiefung zu diesen Fragen konnte aber in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht erreicht werden.

Das unmittelbar Wichtigste für alle Beteiligten war, dass die Schülerinnen und Schüler die Lernziele erreichten und keine grösseren Probleme im Vergleich zum traditionellen geleiteten Unterricht entstanden. Dafür, dass keine Abstürze entstehen konnten, haben die sorgfältig und genau erarbeiteten Lernmaterialien gesorgt ebenso wie die verbindlichen Vorgaben über Lernziele, Treffpunkte und Prüfungen. Gleichzeitig provozierten diese einseitig von den Lehrerinnen und Lehrern bestimmten Vorgaben Fragen nach möglichen Ausprägungen selbständigen Lernens und nach offeneren Konzepten unter Beteiligung der Lernenden. Dass solche Fragen für dieses Pilotprojekt zunächst ausgeklammert worden waren, ist unter den gegebenen Bedingungen verständlich. Das Projekt selbst hat sie nun aber ausgelöst, und in Zukunft wird das selbständige Lernen an der Kantonsschule Zürcher Oberland ohne die Auseinandersetzung mit Ansprüchen nach mehr Selbstbestimmungs- und Selbststeuerungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler nicht mehr möglich sein. Das ist auch gut so, denn Selbständiges Lernen ist mehr als das vorübergehende Gewähren einer etwas längeren Leine; es fordert die grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Lehr-Lernkultur an den Maturitätsschulen heraus.

Falls Selbständiges Lernen als Prinzip für Unterrichtsentwicklung an der KZO weiter geführt wird, dann wird auch eine grundsätzliche Beschäftigung mit dem Konzept der Selbständigkeit notwendig sein. Es wird in der Weiterführung um die Frage gehen müssen, in welchen Strukturen und mit welchen Methoden Selbständigkeit entwickelt werden kann. Im SLS Pilotprojekt haben die Lernenden fast ausschliesslich in der Durchführungsphase selbständig gelernt. Selbständiges Lernen im Sinne der Bildungsziele hat sich aber auch auf die Planung, Organi-



sation, Evaluation und Reflexion von Lernprozessen zu erstrecken. Diese Ausweitung entspricht dem Idealtypus selbständigen Lernens, wobei in der Praxis graduelle Anpassungen an die Erfahrungen der Beteiligten unabdingbar sind.

Ein wichtiges Ziel selbständigen Lernens ist die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten. Zeitliche Möglichkeiten und Instrumente dazu wurden im zweiten Kolloquium vorgestellt und diskutiert. Einige Lehrpersonen erörterten die Möglichkeit, die Reflexion des eigenen Lernens in die Klassenlehrerstunden einzubauen. Inwiefern diese Möglichkeiten eingesetzt wurden und auch zu neuen Erkenntnissen bei den Lernenden führten, werden allfällige Weiterführungen zeigen. Unsere Forschungsk Kooperationen mit Schulen haben bisher immer gezeigt, dass das gemeinsame und individuelle Nachdenken über das Lernen mit dem Ziel des Erkenntnisgewinns über subjektive Lernstrategien in seiner Bedeutung unterschätzt und kaum praktiziert wird. Ohne diese Selbstreflexion werden möglicherweise wichtige Erfahrungen nicht oder zu wenig bewusst und sie können für den Lernfortschritt nicht genügend fruchtbar gemacht werden.

Das Thema der Leistungsbeurteilung ist verknüpft mit der Selbstreflexion und ist bisher ebenso wie diese wenig bearbeitet im Zusammenhang mit dem selbständigen Lernen. Offene Lernformen verlangen auch nach offenen Beurteilungsformen. Schülerinnen und Schüler wollen beurteilt werden, in der Regel wollen sie auch Noten. Die Frage sollte daher nicht in erster Linie lauten: Noten ja oder nein. Vielmehr sollte die Frage gestellt werden: Noten ja, aber wie und wie oft? Als offenere Beurteilungsformen wurden folgende Möglichkeiten, die sich miteinander vielfältig kombinieren lassen, andiskutiert:

- *Prüfungen*: ‚klassische‘ Prüfungen können mit ‚speziellen Themen‘, welche individuell abgestimmt sind, angereichert werden. Die Lernenden machen Vorschläge zu möglichen Zusatzthemen.
- *Eigene Lernziele*: die Schülerinnen und Schüler formulieren selbst Lernziele und entwickeln dazu Prüfungsfragen mit entsprechenden Lösungen.
- *Selbstbeurteilung*: Schülerinnen und Schüler beurteilen sich selbst an Hand einer vorgegebenen Kriterienliste und/oder im Gespräch mit der Lehrperson.
- *Gegenseitige Beurteilung*: Die Lernenden schliessen sich in Partnergruppen zusammen und beurteilen sich in Bezug auf ein angestrebtes Leistungsprofil gegenseitig.
- *Zusatzaufgaben*: Die Prüfung wird mit Zusatzaufgaben für Interessierte ergänzt.
- *Individuelles Feedback*: Die Lernenden erhalten auf der Grundlage von schriftlichen Materialien, eines Lernjournals oder Lernberichts individuelle Rückmeldungen.

Mit dem SLS Projekt standen die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer unter dem Druck, die Lernenden erfolgreich zur Erreichung der Lernziele zu führen, und andererseits Formen des



selbständigen Lernens zu erproben. Die Lernzielerreichung stand dabei klar im Vordergrund, denn die Lehrpersonen und die Schule trugen die Verantwortung dafür, dass den Lernenden keine Nachteile erwuchsen. Die normativen Vorgaben waren prinzipiell nicht anders als für alle anderen Klassen derselben Stufe. Die Lehrpersonen wollten aber darüber hinaus auch autonome Erfahrungen sammeln und selbst lernen, wie sie selbständiges Lernen unterstützen könnten und welcher Wandel sich in den Auffassungen über Lehren und Lernen vollzog. Die beteiligten Lehrpersonen fanden sich also in einer widersprüchlichen Situation, die sie teilweise ihrer Autonomie zu berauben drohte.

Dieser Widerspruch zwischen autonomem Handeln als Lehrperson und der Anpassung an gesellschaftliche Normen in Form von Lehrplänen aber auch Erwartungen von Eltern, Bildungsministerien usw. wird im Buch der OECD „Defining and selecting key competencies“ zum Thema gemacht (Rychen & Salganik 2001). Sobald man sich im Zusammenhang mit Unterricht konkret mit Fragen wie Autonome Handlungsfähigkeit, Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Urteilsfähigkeit, „citizenship“ – alles Schlüsselkompetenzen aus der Bildungsdebatte – befasst, verfängt man sich im Spannungsfeld von Anpassung und Eigenständigkeit. Im erwähnten Buch wird für den Umgang mit diesem Spannungsfeld der Weg des „Reflective practitioners“ gewiesen. Das Spannungsfeld wird damit nicht aufgehoben, aber es wird bearbeitbar:

„If the school is not the sum of these demands (Erwartungen der Gesellschaft gegenüber der Schule) but part of a project centered on the individual and citizenship, thinking about transversal competencies and autonomy has some meaning. Reflective practice is then a means of acquiring these competencies and autonomy, preserving and developing them, independently and sometimes in defiance of the socialization and education programs specific to each field or organization. A reflective posture and a reflective approach enable actors to learn from experience and think for themselves, without being prisoners of the exclusive thinking or expectations of their environment“ (Rychen & Salganik 2001).

Übertragen auf die Erfahrungen mit dem Selbständigen Lernen würde dies bedeuten, dass der systematischen Reflexion der Praxiserfahrungen entsprechender Raum gegeben werden müsste. Praxisreflexion kann als *eine erweiterte Form der Selbstevaluation* betrachtet werden. Es zeichnen sich zwei Bereiche ab, in denen eine solche Praxisreflexion unterstützend wäre:

- bei der Vorbereitung der Unterlagen für die Schülerinnen und Schüler. In dieser Phase ist die Unsicherheit besonders gross, was den Lernenden zugemutet werden kann und welche verbindlichen Vorgaben notwendig sind, damit sie genügend Freiraum aber dennoch die notwendigen Leitplanken erhalten.
- für die Reflexion und Selbstevaluation der Erfahrungen. Hier kann eine externe Begleitung den notwendigen verbindlichen Rahmen für eine systematische Bearbeitung der Erfahrungen bieten.



Auf Grund unserer bisherigen Erfahrungen mit Projekten des Selbständigen Lernens an verschiedenen Gymnasien würden wir ein *Konzept für Praxisreflexion* wie folgt skizzieren:

### *1. Ziel der Praxisreflexion*

Analyse, Interpretation und Diskussion von repräsentativen Ereignissen und Situationen in der Begleitung selbständigen Lernens, im Hinblick auf Konzepte selbständigen Lernens, den Wandel in der Lehr-Lernkultur und die Prozessbegleitung.

### *2. Methodisches Prinzip der Praxisreflexion*

In regelmässigen Sitzungen wird an Fallbeispielen und -materialien aus dem laufenden Projekt gearbeitet. Zudem bringen die Lehrpersonen selbst bearbeitete Fragestellungen ein, zu denen sie Daten (z.B. Videodokumente, Schülergespräche, Feedbacks, Unterrichtsbeobachtungen usw.) gesammelt haben. Die Sitzungen sind im Stundenplan fest verankert.

### *3. Zeitgefäss zwei Stunden pro Woche*

Damit eine systematische Reflexionsarbeit möglich ist, sollten zwei Stunden pro Woche vorgesehen werden. In einer Intensivphase werden diese zwei Stunden für die wöchentliche gemeinsame Reflexionsarbeit genutzt, in anderen Phasen zur individuellen Verarbeitung und Weiterbildung.

### *4. Themen der Praxisreflexion*

Abgestimmt auf die Ziele der Praxisreflexion ergeben sich als Themen zum Beispiel:

- Entwicklung von Arbeitsunterlagen und Formen der Anleitung selbständigen Lernens
- Auffassungen von selbständigem Lernen
- Veränderung des Rollenbildes der Lehrperson (Selbst- und Fremdbild)
- Das Spannungsfeld zwischen Anpassung und Eigenständigkeit
- Vorgehensweisen in der Lernbegleitung
- Methodische Formen für die Lerndiagnose
- Führen von Gesprächen mit Lerngruppen
- Lernberatung
- Formen der Leistungsbewertung
- Integration der Ergebnisse in ein Gesamtkonzept für selbständiges Lernen.



Fähigkeiten zum selbständigen Lernen lassen sich nicht in einer einmaligen Phase erwerben. Nach der positiven Erfahrung mit dem SLS könnte sich die Schule als Ziel setzen, ein umfassenderes, systematisches Konzept für selbständiges Lernen zu entwickeln, das sich über die gesamte Gymnasialzeit erstreckt, und dieses mit Praxisreflexion als einer erweiterten Form der Selbstevaluation zu begleiten.

## 8. Kernaussagen und Empfehlungen

### 8.1 Kernaussagen

Das Selbstlernsemester forderte von den Jugendlichen mehr Selbständigkeit, von den Lehrpersonen eine neue Rolle in der Begleitung von längeren selbständigen Lernphasen einer ganzen Klasse. Sowohl die am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrerinnen und Lehrer haben diese neuen Anforderungen erfolgreich bewältigt.

Das Selbstlernsemester hat Prozesse der Unterrichtsentwicklung in Gang gebracht, welche grundlegende Aspekte der Lernkompetenzen und des selbstverantwortlichen Lernens von Mittelschülerinnen und -schülern und der korrespondierenden Lernbegleitung durch die Lehrenden betreffen: Es geht um die Frage, wie Schülerinnen und Schüler lernen können, eigene Lernprozesse zu planen, zu organisieren, zu steuern, zu überwachen und zu evaluieren.

Im Unterschied zu kurzen selbständigen Lernphasen, die schon bisher in den geleiteten Unterricht eingebaut worden sind, erlauben längere selbständige Lernphasen den Schülerinnen und Schülern jene Kompetenzen zu erwerben, die sie für spätere selbständige Tätigkeiten, insbesondere für ein Studium an der Universität benötigen.

Eine kurze Einführung in Lerntechniken unmittelbar vor einer ersten längeren selbständigen Lernphase kann einen systematischen und langfristigen Aufbau von selbständigem Lernen über die gesamte Gymnasialzeit nicht ersetzen.

Die Summe des Gelernten bei den Schülerinnen und Schülern bleibt nach Angaben der Lehrpersonen gleich. Fachliches Wissen wird durch überfachliches Wissen ersetzt. Allerdings eigneten sich viele Schülerinnen und Schülern durch ihr Engagement auch ein fundiertes Fachwissen an.

Ein systematischer Aufbau von selbständigen Lern- und Arbeitstechniken umfasst Selbstlernphasen innerhalb von geleiteten Unterrichtsstunden und selbständiges Lernen in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit über eine oder mehrere Stunden bis hin zu Quartals- und Semesterprogrammen.



Zu einem systematischen Aufbau gehört auch, dass die Lernenden und Lehrenden mit Instrumenten umgehen lernen, die sie in der Überprüfung ihrer Lernprozesse unterstützen („Monitoring“). Solche Instrumente sind z.B.: Anleitung für Prozessbeobachtungen und -protokolle, Checklisten, Führen von Arbeitsheften oder Lernjournalen, Arbeit an Fallbeispielen, Führen von Gesprächen.

Pädagogisch-didaktische Erkenntnisse lassen sich durch die im SLS realisierte minimale Form der externen Begleitung nur ansatzweise entwickeln. Weitergehende Erfahrungen und Erkenntnisse könnten durch einen systematischen Prozess der Unterrichtsentwicklung und Weiterbildung gewonnen werden.

Weiteres Sparen ist nicht denkbar, wenn die Fülle der Fächer erhalten bleiben soll. Einzig durch das Streichen ganzer Fächer könnten weitere Sparaufgaben erfüllt werden.

## **8.2 Empfehlungen für das Selbständige Lernen an der Kantonsschule Zürcher Oberland**

Es ist mindestens eine längere selbständige Lernphase innerhalb der gymnasialen Ausbildung einzurichten. Sie entspricht den Zielen der Maturitätsausbildung und ermöglicht den Lernenden, Erfahrungen im Hinblick auf ein Hochschulstudium zu sammeln und entsprechende Fähigkeiten zu entwickeln.

Selbständiges Lernen ist in ein Gesamtkonzept der Schule einzubauen. Dazu ist eine längere selbständige Lernphase durch vor- und nachgelagerte kürzere Phasen selbständigen Lernens vorzubereiten bzw. zu erweitern.

Die Erarbeitung des Gesamtkonzepts sollte in Form eines mehrstufigen Unterrichtsentwicklungsprojekts erfolgen, wobei die Selbstevaluationsergebnisse der Beteiligten kontinuierlich in die Entwicklung einzubeziehen sind.

Ein Gesamtkonzept sollte verschiedene Ausprägungen von selbständigem Lernen umfassen, welche den Grad der Selbständigkeit bei der Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation der Lernprozesse betreffen.

Die Unterrichtsentwicklung zum selbständigen Lernen sollte mit Arbeitsplatz bezogener Weiterbildung gekoppelt werden, welche wöchentliche oder zweiwöchentliche Arbeitsphasen mit gemeinsamen und individuellen Analysen der Prozesse umfasst. Dabei empfiehlt es sich, diese Form der Weiterbildung als professionelle Entwicklung („professional development“) und Selbstevaluation nach dem Ansatz der Praxisreflexion zu konzipieren.

Die Form der Arbeitsplatz bezogenen Weiterbildung könnte in die Semesterarbeitszeit integriert werden. Dazu müsste das vorgeschlagene Unterrichtsentwicklungskonzept besonders finanziert werden. Die Lehrkräfte würden dann nicht wie im bisherigen Konzept andere Klas-





sen übernehmen, sondern die frei werdenden Stunden für die schulinterne Weiterentwicklung und Weiterbildung nutzen.

Inhaltliche Eckpunkte für eine arbeitsplatzbezogenen Weiterbildung zu Selbständigem Lernen sollten sein: Entwicklung unterschiedlicher Formen von selbständigem Lernen als integrale Elemente der gymnasialen Bildung; neue Rollen der Lehrenden und Lernenden im Spannungsfeld von Anpassung und Eigenständigkeit; Methoden des selbstgesteuerten Lernens; Methoden der Lernbegleitung; formative und summative Leistungsbeurteilung.



## 9. Literatur

### 9.1 Zitierte Literatur

- Bauer, Roland; Dethlefs, Beate C.; Klaffke, Thomas & Osterwalder, Fritz, Eds. 1998. Themenheft: Anders lernen. Projektunterricht - Freie Vorhaben - Lernen an Stationen. Pädagogik 50 (7-8): 4-37.
- Beck, Erwin; Guldimann, Titus & Zutavern, Michael, Eds. 1995. Eigenständig lernen. St. Gallen: Fachverlag für Wissenschaft und Studien.
- Edelmann, Walter 2000. Lernpsychologie (6. Auflage). Weinheim: BeltzPVU.
- Greif, Siegfried & Kurtz, Hans-Jürgen 1996. Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Gudjons, Herbert 1994. Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert; Spitzbart, Sandra; Heller, Albert & Scheufele, Ulrich 2000. Themenheft: Freie Arbeit und Projektunterricht. Hinführen und Vorbereiten. Pädagogik 52 (11): 4-48.
- Hänsel, Dagmar, Ed. 1997. Handbuch Projektunterricht. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang 1992. Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule – Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule. In: Klafki, Wolfgang. Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge. Eingel. und hrsg. von Michio Ogasawara. Tokyo 1992. S. 111-134.
- Klippert, Heinz 2001. Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim: Beltz.
- Kyburz-Graber, Regula 2004. Selbständiges Lernen zwischen Anspruch und Praxisrealität. Unterlagen zur Vorlesung SS 2004, Universität Zürich, Höheres Lehramt Mittelschulen..
- Neber, Heinz; Wagner, Angelika & Einsiedler, Wolfgang 1978. Selbstgesteuertes Lernen. Weinheim: Beltz.
- Notter, Philipp & Arnold, Claudia 2003. Der Übergang ins Studium. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS). Bundesamt für Bildung und Wissenschaft: Schriftenreihe BBW 2003/5d.  
[www bbw.admin.ch/html/pages/services/publikationen/bildung/2003-5-d.pdf](http://www bbw.admin.ch/html/pages/services/publikationen/bildung/2003-5-d.pdf)



- Pekrun, Reinhard & Schiefele, Ulrich 1996. Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: Weinert, Franz E. Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe. 153-180.
- Rychen, Dominique Simone & Salganik, Laura Hersh (eds.) 2001. Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publisher.s
- Schraeder-Naef Regula 1996. Schüler lernen lernen. Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Weltner, Klaus 1978. Autonomes Lernen. Theorie und Praxis der Unterstützung selbstgeregelten Lernens an Hochschule und Schule. Stuttgart: Klett-Cotta.

## 9.2 Ergänzende Literatur

- Büchel, Fredi & Büchel, Patrick 1997. DELV. Das Eigene Lernen Verstehen. Ein Programm zur Förderung des Lernens und Denkens für Jugendliche und Erwachsene. Aarau: Sauerländer.
- Deitering, Franz 1995. Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Dietrich, Stephan u.a. 1999. Selbstgesteuertes Lernen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Reihe DIE Materialien für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
- Dubs, Rolf 1993. Selbständiges (eigenständiges oder selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 89 (2).
- Dubs, Rolf 1997. Der Konstruktivismus im Unterricht. Schweizer Schule (6): 26-36.
- Endres, Wolfgang 2001. Die Endres-Lernmethodik. Lehrbegleitmaterial, Folien und Kopiervorlagen zum Lernen lernen. Eine Materialsammlung für Lehrkräfte. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Geppert, Klaus & Preuss, Eckhart 1980. Selbständiges Lernen. Zur Methode des Schülers im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gugel, Günther 2000. MethodenManual I+II: Neues Lernen. Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. Weinheim/ Basel: Beltz
- Huber, Ludwig. Selbständiges Lernen als Weg und Ziel.  
[www.learnline.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vortraegeaufsaetze/huber/huber.pdf](http://www.learnline.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vortraegeaufsaetze/huber/huber.pdf)
- Klippert, Heinz 1996. Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Metzger, Christoph 1998. WLI-Schule. Wie lerne ich? Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen. Aarau: Sauerländer.



Meyer, Hilbert 1987. Unterrichtsmethoden II. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag.

Moser, Heinz. Eigenständiges Lernen – nur eine Mode? [www.webquest-forum.de/infos/theorie/eigenstaendiges-lernen.pdf](http://www.webquest-forum.de/infos/theorie/eigenstaendiges-lernen.pdf)

Rumpf, Horst 1981. Die übergangene Sinnlichkeit. München: Juventa Verlag.

Simons, P. Robert-Jan 1992. Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe. 251-264.