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 gesteuerten[11] 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 dem 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 Schlüsselelemente 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 dem 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.; Streblow, 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://technologication.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.

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