

Erschienen in: Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (Hrsg.), *Deutschblätter*, Nr. 64, 2012, S. 35 – 44.

Martin Zimmermann

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

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

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

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

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

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

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

¹ Peter Sloterdijk, *Du musst dein Leben ändern*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 2009, S. 684f.

Das Selbstlernsemester (SLS) an der KZO

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

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

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

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

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

² Hans-Martin Binder Ruth Feller-Länzlinger, Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule Zürcher Oberland, Luzern 2005.
<http://www.kzo.ch/index.php?id=1215>.

³ Eine wichtige Rolle spielt dabei die tiefere Prüfungs-Frequenz. Im diesbezüglich ausgeprägtesten SLS mussten die Schülerinnen und Schüler einer Klasse im Deutsch Ende Semester eine stündige mündliche Prüfung ablegen, die zur Semesternote führte.

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

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

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

Das Projekt SLS bestand zunächst aus einer Vorgabe in der Schulstruktur, die mehr auf pädagogischen als auf didaktischen Überlegungen basierte. Die Autonomie der Lehrperson in der Gestaltung der SLS-Programme blieb unangetastet. Je nach Möglichkeiten aller Beteiligten entstanden freiere oder geführtere Programme. Leitend sollte aber das Bestreben sein, Entscheide in Sachen Themen-Eingrenzung, Arbeitsweise und Feedback den Schülerinnen und Schülern zu überlassen, weil man zu Recht davon ausgeht, dass die Lernenden engagierter arbeiten, wenn sie den Weg selber bestimmen können. Die vereinfachte Darstellung einer Tabelle von Regula Kyburz, Professorin für Gymnasialpädagogik an der Universität Zürich, verdeutlicht die Ausgangsfrage: Wer ist zuständig für die einzelnen Planungsschritte im Unterricht? Während im traditionellen Unterricht die Lehrperson für alles verantwortlich ist, müssten im selbst organisierten Lernen die Lernenden in möglichst vielen Bereichen die Verantwortung übernehmen. Alles kann aber

⁴ Diese Stundentafel ist leicht vereinfacht. In verschiedenen Fächern gibt es Spezialregelungen. So sind beispielsweise in Mathematik zwei Lektionen im Stundenplan festgelegt. Die Bezahlung der Lehrperson ist 2012 in den SLS-Fächern auf 3 Lektionen erhöht worden. Sport wird ab 2012 nicht mehr im SLS-Modus unterrichtet.

nicht den SchülerInnen aufgebürdet werden. Für die meisten SLS-Programme wird wohl Folgendes gelten:

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

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

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

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

- „Das Selbstvertrauen wird im SLS gestärkt.“
- „Man lernt sich kennen.“
- „Die Zeiteinteilung ist wichtig, auch Ferien gehören zur Arbeitszeit.“
- „Das SLS war für mich ein Glücksfall.“
- „Im Deutsch schätzte ich es, ein Buch in meinem eigenen Tempo lesen zu können.“
- „Gruppenarbeit lohnt sich, kann aber auch anstrengend sein.“
- „Leistung und Ertrag (Noten) stimmen nicht immer überein.“
- „Man kann effizienter arbeiten, hat dadurch mehr Freizeit.“

- „Die Einstellung der LehrerInnen ist entscheidend. Es ist wesentlich, dass uns die LehrerInnen Vertrauen schenken und grössere Projekte ermöglichen.“

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

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

Missverständnis 1: Bildungserlebnis vs. Selbstmanagement

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

In den Worten Humboldts:

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

Der überraschende mediale „Erfolg“ des SLS – sogar „Die Zeit“, das „Times literary Supplement“ und die Tagesschau des Tessiner Fernsehens berichteten über das Schulprojekt im Zürcher Oberland – ist aber wohl darauf zurückzuführen, dass die Förderung der Selbständigkeit zu einem anderen Diskurs passt, der die aktuelle Entwicklung in den Schulen prägt. Jan Masschelein und Maarten Simons beschreiben ihn als Teil jener Ökonomisierung der Bildung, nach der die Lehrpersonen als Dienstleistende und die Lernenden als unternehmerische Subjekte angesprochen werden. Die Verantwortung, die man den SchülerInnen übergibt, würde nur darin bestehen, dass sie ihr Kapital, das heisst ihre Begabungen, richtig einschätzen, angemessen investieren und Beziehungen mit anderen so

⁵ In didaktischer Hinsicht war bei der Entwicklung des SLS das „Dialogische Lernen“ nach Urs Ruf und Peter Gallin (beide Universität Zürich), die beide lange an der KZO Wetzikon unterrichteten, ein prägender Hintergrund. Zwar wurde ihr an der Universität Zürich weiter entwickeltes Konzept des Dialogischen Lernens nicht direkt den Lehrpersonen vorgegeben, aber die didaktische Grundhaltung passt zur Anlage des SLS. Siehe Urs Ruf / Peter Gallin, *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Band 1: *Austausch unter Ungleichen* sowie Band 2: *Spuren legen – Spuren lesen*, Seelze-Velber: Kallmeyer, 1999 (4. Auflage 2011).

⁶ Aus dem Fragment, das unter dem Titel „Theorie der Bildung des Menschen“ erschienen ist, in: Wilhelm von Humboldt, *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Band I der „Werke in fünf Bänden“, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1960, S. 235.

Das Ziel der Bildung ist bei Humboldt interessanterweise nicht nur die „innere Verbesserung und Veredlung“ des Menschen, sondern auch „wenigstens“ die „Befriedigung der innern Unruhe, die ihn verzehrt“. Dieser Aspekt scheint mir hochaktuell zu sein!

ausbauen, dass sie optimal profitieren können. Die Verantwortung ist keine soziale, sondern eine egoistisch-utilitaristische. Der Inhalt – zum Beispiel eine Novelle von Gottfried Keller – wird zur Nebensache, im Vordergrund steht nur das Erreichen einer Note und allenfalls noch das Training einiger überfachlicher Kompetenzen.

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

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

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

Missverständnis 2: „Schule ohne Lehrer“ vs. „Lernen in Beziehung“

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

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

Wenn ich als Schüler erfahre, dass die Lehrerin offenbar tatsächlich will, dass ich Mathematik begreife, obwohl ich mit Zahlen wenig anfangen kann, dann werde ich ihre Autorität leichter anerkennen. Denn ich merke: Diese Lehrerin da vorne ist nicht nur an ihrem Fach interessiert, sondern offenbar an mir und meinem Lernfortschritt in diesem Fach. Dieses Gefühl – ernst genommen zu werden –, ist von fundamentaler Bedeutung.⁸

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

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

⁷ Jan Masschelein, Maarten Simons, *Globale Immunität oder Eine Kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*, Aus dem Niederländischen von A. Klinzmann und M. Ragg, diaphanes Zürich und Berlin 2005, S. 84f.

⁸ Roland Reichenbach in *Die Zeit*, 07.10.2010 Nr. 41. <http://www.zeit.de/2010/41/Autoritaet-Interview> (30.4.12).

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

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

Missverständnis 3: Stoff vs. Vertiefung

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

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

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

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

Ziel ist es, dass während des SLS mindestens in einem Fach eine andere Qualität von Auseinandersetzung mit einer Fragestellung erfolgt. Wir riskieren damit, dass die Schülerinnen und Schüler in einem Fach Schwerpunkte setzen und andere Fächer vernachlässigen. Wenn jemand mindestens in einem Fach eine Erkenntnis gewinnt, indem er

oder sie an einem Problem hängen geblieben ist, wird diese Erfahrung wohl prägender sein als viele didaktisch brillante Lektionen, in denen grosse Stoffmengen vermittelt werden.

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

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

Ein „funktionierendes Betriebssystem“

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

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

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

⁹ Zum Projekt HSGYM siehe: <http://www.educ.ethz.ch/hsgym>.