



„Selbstgesteuertes Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe“ (SelGO)

Kritische Überprüfung
eines aktuellen bildungspolitischen Paradigmas
am Beispiel des propädeutischen Unterrichtsvorhabens
„Literaturverfilmung als Thema von Facharbeiten“

Schriftliche Hausarbeit
im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung
für das Lehramt für Schulen der Sekundarstufen II und I
am Studienseminar für Lehrämter an Schulen Paderborn II
(Gymnasium/Gesamtschule)

vorgelegt von

Thomas Bartoldus

Rheda-Wiedenbrück, 24. Mai 2004

Motto

Zum Ziele der Erziehungskunst, das uns vorher klar und groß vorstehen muß, ehe wir die bestimmten Wege dazu messen, gehört die Erhebung über den Zeitgeist. Nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen – denn diese tut es ohnehin unaufhörlich und gewaltsam –, sondern für die Zukunft, ja oft noch wider die nächste. Man muß aber den Geist kennen, den man fliehen will [...].

[I]st nicht jeder Zeitgeist weniger ein flüchtiger als ein fliehender, ja ein entflohener, den man lieber Geist der nächsten Vorzeit hieße? Denn seine Spuren setzen ja voraus, daß er eben gegangen, folglich weiter gegangen. Und nur auf Anhöhen kann zurückgelegter Weg beschauet werden, wie künftiger berechnet.

*(Jean Paul: *Levana oder Erziehlehre*, 1807, Zweites Bruchstück. Zweites Kapitel: *Die Individualität des Idealmenschen*; zit. n. JEAN PAUL 1996, S. 567f.)*

A	Einleitung	1
B	Das bildungspolitische Paradigma des Selbstgesteuerten Lernens und das NRW-Modellprojekt „Selbstgesteuertes Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe“ (SelGO)	2
1	Begriff und Konzept des Selbstgesteuerten Lernens.....	2
2	Zur Rolle der Neuen Medien im Rahmen Selbstgesteuerten Lernens.....	5
3	Bildungspolitische Rahmenvorgaben und Zielvorstellungen.....	7
4	Das NRW-Modellprojekt „SelGO“ („abitur-online.nrw“)	9
4.1	Die Internetplattform selgo.de.....	10
4.2	Lernsoftware.....	11
C	Das Unterrichtsvorhaben „Literaturverfilmung als Thema von Facharbeiten“ in einem Deutsch-Grundkurs der Jahrgangsstufe 11 – ein Konzept der Arbeit mit SelGO	13
1	Fachdidaktische Vorüberlegungen.....	13
2	Vorbereitung und Planung des Unterrichtsvorhabens.....	14
2.1	Soziale und institutionelle Voraussetzungen – die Lerngruppe.....	14
2.2	Auswahl der Lerngegenstände.....	16
2.3	Auf dem Weg zur Facharbeit: das methodologische Konzept.....	18
2.4	Aufbauprinzip und geplanter Verlauf.....	19
3	Von der Fremd- zur Selbststeuerung: Durchführung des Unterrichtsvorhabens.....	20
D	Reflexion und Evaluation des Unterrichtsvorhabens	23
1	Allgemeine Reflexion.....	23
1.1	Zum Verlauf und Erfolg des Unterrichtsvorhabens.....	23
1.2	Lehrerfunktionen.....	24
2	Evaluation im Kurs.....	26
3	Schlussfolgerungen.....	28
3.1	... mit Blick auf das Unterrichtsvorhaben.....	28
3.2	... mit Blick auf SelGO.....	28
E	Schluss: Sinn und Unsinn eines Modellprojekts	30
	Anmerkungen	32
F	Literaturverzeichnis	34

Anhang

A Einleitung

Das Städtische Gymnasium X.Y. benennt in seinem Schulprogramm gleich zu Beginn zwei zentrale Zielsetzungen seiner pädagogischen Tätigkeit, die eng mit dem Thema der vorliegenden Arbeit in Beziehung stehen: die Förderung selbstbestimmten Lernens der Schüler¹ sowie die Vermittlung dazu geeigneter Methoden und Verfahren (vgl. *Schulprogramm*, 2000). Im Schulalltag wird diese Absichtserklärung mit Workshops der Methodenschulung und der Erprobung alternativer Lehr-Lern-Verfahren wie der Wochenplanarbeit und dem Lernen in Projekten mit Leben gefüllt. Im Frühjahr des Jahres 2002 ist daher die Ausschreibung zum NRW-Modellprojekt „Selbstgesteuertes Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe“ (SelGO)² auf großes Interesse bei Schulleitung und Kollegium gestoßen. Nach erfolgreicher Bewerbung gehört meine Ausbildungsschule seit Beginn des Schuljahrs 2003/04 zu den etwa 170 Modellschulen (Gymnasien, Berufs- und Weiterbildungskollegs), die an „abitur.online.nrw“ beteiligt sind. Sie ist damit Teil eines Bildungsprojekts, das sich über vier Jahre erstrecken und den Anforderungsbereich der gesamten gymnasialen Oberstufe umfassen soll.

Die bildungspolitische Bedeutung des Vorhabens wird nicht nur an der anspruchsvollen Zielsetzung deutlich, sondern auch an den Partnern, die das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung hierfür gewinnen konnte. Neben den beiden großen Schulbuchverlagen Klett und Cornelsen zeichnen die Computerfirma IBM, das Soester Landesinstitut für Schule (LfS) sowie die „e-nitiative.nrw“ für Inhalt und Umsetzung von SelGO verantwortlich. Der erhebliche Aufwand in institutioneller wie personeller Hinsicht tut ein Weiteres, um zu belegen, welche großen Hoffnungen sowohl die Politik als auch Pädagogen vor Ort in dieses Projekt setzen. Wie weit diese Hoffnungen in der Praxis tragen, will diese Arbeit an einem konkreten Beispiel kritisch ergründen. Als unerlässlich erweist sich dabei, das bildungspolitische Paradigma, für das SelGO einsteht, in die Überlegungen einzubeziehen. Natürlich kann diese Arbeit nur einen beschränkten Ausschnitt pädagogischen Handelns im Rahmen von SelGO dokumentieren. Sie erhebt aus diesem Grund in ihren Schlüssen weder Anspruch auf Allgemeingültigkeit noch sind ihre Ergebnisse als repräsentativ zu verstehen.

Persönlich bin ich als Lehrender im Rahmen des bedarfsdeckenden Unterrichts seit Beginn des Schuljahrs mit SelGO befasst. Ich habe die Leitung eines Deutsch-Grundkurses in der Jahrgangsstufe 11 auch deshalb gerne übernommen, weil ich mir von einer interaktiven Lernumgebung viele Impulse für eine innovative und zukunftsweisende Gestaltung des Deutschunterrichts in der Oberstufe versprochen habe. In der Tat fordert die Arbeit mit digitalen Medien das Lehrerhandeln auf ganz besondere Weise heraus, weil sie zur reflektierten Berücksichtigung der Berufsfunktionen (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Organisieren, Verwalten und Innovieren) anhält. Neben den Leitfunktionen des Unterrichts und Erziehens stehen in dieser Arbeit vor allem das Bera-

ten, Organisieren und Beurteilen im Vordergrund. Diese Aufgaben sind insgesamt von der Funktion des Innovierens beeinflusst. Bei der praktischen Umsetzung von SelGO ergaben sich jedoch eine Reihe von Schwierigkeiten, von denen auch die am Projekt beteiligten Kolleginnen und Kollegen berichteten. Allgemein wurde bemängelt, dass es in der Schule an einem praktikablen Konzept der Umsetzung fehlt. Für mich erwies es sich als unumgänglich, das Angebot selbst um geeignete Materialien zu ergänzen und eigene Wege des Einsatzes von Lernplattform und Software zu beschreiten. Das in dieser Arbeit vorgestellte Konzept der Arbeit mit SelGO versteht sich in diesem Sinne als ein Beitrag, die Ansätze des Modellprojekts innovativ weiterzuentwickeln und für die Schulentwicklung vor Ort fruchtbar zu machen.

Die Untersuchung gliedert sich in vier Teile. Zunächst soll das bildungspolitische Paradigma des Selbstgesteuerten Lernens mit seinen wichtigsten Begriffen und theoretischen Voraussetzungen dargestellt und das Projekt SelGO vor diesem Hintergrund genauer vorgestellt werden (Abschnitt B). Daran schließt sich eine kurze Beschreibung des propädeutischen Unterrichtsvorhabens „Literaturverfilmung als Thema von Facharbeiten“ als ein Konzept der Arbeit mit SelGO an (Abschnitt C), das schließlich mit Blick auf die Fragestellung der Arbeit evaluiert wird und konkrete Schlussfolgerungen ermöglicht (Abschnitt D), die in einer abschließenden Reflexion auf ein bildungstheoretisches Fundament gestellt werden (Abschnitt E).

B Das bildungspolitische Paradigma des Selbstgesteuerten Lernens und das NRW-Modellprojekt „Selbstgesteuertes Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe“ (SelGO)

1 Begriff und Konzept des Selbstgesteuerten Lernens

Der Begriff des Selbstgesteuerten Lernen steht in der pädagogischen Debatte neben annähernd gleichbedeutenden Bezeichnungen wie 'selbstständiges', 'selbstorganisiertes' oder 'selbstbestimmtes' Lernen (vgl. KRAFT 1999, S. 833). Das bis dahin vorrangig in der Erwachsenenbildung populäre Konzept (vgl. FRIEDRICH 2003, S. 2), das hinter diesen Begriffen steht, erfährt seit der sog. konstruktivistischen Wende der Didaktik zur Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts auch im Bereich der allgemeinschulischen Bildung erhöhte Aufmerksamkeit. Mit dieser Wende einher geht die Wiederentdeckung reformpädagogischer Forderungen nach selbsttätigem Lernen, z. B. in der Arbeitsschulbewegung vom Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. BRÄU 2002, S. 51-81).

Die grundlegende konstruktivistische Erkenntnis, dass 'Wirklichkeit' stets eine subjektive Konstruktion des Menschen darstellt, bewirkt ein neues Verständnis von Lernen als eine aktive Organisationsleistung des lernenden Subjekts (vgl. MANDL et al. 1999, S. 12f.). Dieses Lernen kann nicht auf

dem 'traditionellen' Wege einer instruierenden, d. h. vornehmlich fremdsteuernden Wissensvermittlung gefördert werden, sondern bedarf der auf vielfältige Weise stimulierenden Anregung des Lernenden, um die eigentätige Verarbeitung von Wissen und dessen Synthese mit bereits vorhandenen Vorkenntnissen zu unterstützen (vgl. HUBER 2000, S. 24f.). Lernen ist in dieser Lesart grundsätzlich ein individueller, vornehmlich selbstgesteuerter Prozess. In konstruktivistischer Sicht hat daher das emanzipatorische Ziel, das Lernen selbst zu lernen, Priorität. Konrad und Traub fassen vor diesem Hintergrund die aktuelle Diskussion um das Selbstgesteuerte Lernen in einer gedrängten Begriffsdefinition zusammen:

Selbstgesteuertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet. (KONRAD/TRAUB 1999, S. 13)

Selbstständiges Lernen wird durch eine intrinsische, d. h. sachbezogene Motivation gefördert, die durch Erfolgs- bzw. Könnenserfahrungen bestärkt werden muss (vgl. WEISSBRODT 2000, S. 236f.). Um Selbstwirksamkeit (vgl. GUDJONS 2003, S. 7f.) erfahren zu können, bedarf es beim Lernenden eines hohen Maßes an volitionaler Steuerung, d. h. der Fähigkeit, „seine Lernabsichten vor konkurrierenden Einflüssen (z. B. anderen attraktiven Wünschen) zu schützen“ (KONRAD 2003, S. 15).

Bereits an diesem Punkt wird offensichtlich, dass es zur Verwirklichung Selbstgesteuerten Lernens im schulischen Unterricht einer 'starken' und 'offenen' Lernumgebung bedarf (vgl. GUDJONS 2003, S. 8), in der die Schüler z. B. an der Planung und Gestaltung des Unterrichts mitwirken, ihre Arbeit selbst organisieren, in der Gruppe lernen und kommunikative Verhaltensweisen einüben, ihre Arbeitsergebnisse unter einander austauschen und den eigenen Lernfortschritt reflektieren können (vgl. HUBER 2000, S. 25; vgl. die Matrix Selbstgesteuerten Lernens im Anhang). Gerade das letzte Merkmal verdeutlicht die Notwendigkeit einer sog. metakognitiven Kompetenz, die es den Schülern ermöglicht, ihr Lernverhalten selbst einzuschätzen und zu bewerten (vgl. KONRAD/TRAUB 1999, S. 35-38). Dies schließt naturgemäß Formen der Selbstevaluation und transparente Verfahren der Leistungsbewertung von Lernprozessen und -ergebnissen unter Beteiligung der Schüler ein.

Aus diesen Überlegungen folgt, dass die Rolle des Lehrenden grundsätzlich neu definiert werden muss. Verlangt wird eine Abwendung vom Typus des dozierenden Instructors, wie er in der sog. traditionellen Lehr-Lern-Philosophie greifbar wird, hin zum Typus des sachkundigen Beraters, der Schüler in ihrem Lernprozess unterstützend begleitet und ihre Selbsttätigkeit durch Bereitstellung didaktisch geeigneter Lernmaterialien und Schaffung einer attraktiven Lernumgebung anregt (vgl. u. a. KONRAD/TRAUB 1999, S. 44-46). Das anvisierte Ziel solchen Handelns klingt dabei gar nicht neu: der Lehrende soll sich selbst (frei nach Nietzsche) allmählich 'überflüssig' machen und so der Selbstermächtigung des Lernenden ('empowerment') den Weg bereiten.

Es ist offenkundig, dass sich diese Bestimmung mit dem grundsätzlichen Paradoxon unterrichtli-

chen Handelns berührt: es ist der Widerspruch, Menschen durch Unterricht, d. h. durch Anleitung zur Selbstständigkeit erziehen zu wollen (vgl. MEYER 1999, S. 416). Das Paradoxe eignet dem Konzept Selbstgesteuerten Lernens jedoch auf besondere Weise, weil es nicht nur dem Widerspruch von Unterricht und Selbstbestimmung unterliegt: Auch das Verständnis von Selbststeuerung als Voraussetzung, Methode und Ziel zugleich erscheint zunächst als unlogisch (vgl. WEINERT 1983; BRÄU 2002, 18-21). Während das allgemeine Dilemma des Unterrichts nur dahingehend gelöst werden kann, „den Schülern von früh an die Methodenkompetenz zum selbständigen Lernen zu vermitteln“ (MEYER 1999, S. 416), zwingt das besondere Dilemma Selbstgesteuerten Lernens zur gründlichen Analyse von Fremd- und Selbststeuerung in Lehr- und Lernprozessen. Hierbei zeigt sich, dass nur theoretisch zwischen beiden Formen unterschieden werden kann, weil Lernen weder völlig selbstgesteuert noch völlig fremdgesteuert ist (vgl. KONRAD/TRAUB 1999, S. 11f.). Selbst in dezidiert fremdgesteuerten Lehr-Lern-Kontexten wird der Lernende nicht gänzlich unselbstständig lernen, weil er nach konstruktivistischer Auffassung sein Wissen selbst konstruieren bzw. reorganisieren *muss*. Unterricht findet stets zwischen den beiden Extrempolen von Fremd- und Selbststeuerung statt, sodass dem o. g. Dilemma mit der schrittweisen Verschiebung des Schwerpunkts hin auf die Seite der Selbststeuerung begegnet werden kann, indem z. B. bereits bekannte Methoden und Lernstrategien aufgegriffen und ausgebaut werden (vgl. REINMANN-ROTHEMEIER 2003, S. 12). In diesem Sinne weist Huber darauf hin, dass *Schülerselbsttätigkeit* ein Schritt auf dem Weg zur *Schüler-selbstständigkeit* ist (vgl. HUBER 2000, S. 14), während *Selbstbestimmung* als normatives Bildungsziel sowohl Selbsttätigkeit als auch Selbststeuerung umfasst.

Konrad und Traub bezeichnen es als notwendig, dass die Lehrenden die Lernenden allmählich an das Selbstgesteuerte Lernen heranzuführen und sie hierzu anleiten. Deshalb ist keinesfalls von einer Entlastung, sondern zunächst sogar von einer Mehrbelastung der Lehrkraft auszugehen, weil Organisation und Beratung in selbstständigem Lernprozessen sehr zeitintensiv sind. Unerlässlich bleibt die Planungskompetenz des Lehrenden: Er muss sein Handeln vorausschauend planen, Situationen einschätzen und Lehrprozesse reflektieren können. Als Berater ist er aufgerufen, bei den Lernenden metakognitive Kompetenzen zu fördern, damit der Erfolg Selbstgesteuerten Lernens sichergestellt ist (vgl. KONRAD/TRAUB 1999, S. 50f.).

Die Anforderungen an Selbstgesteuertes Lernen legen nach Konrad und Traub eine abgestufte Progression von der Fremd- zur Selbststeuerung nach dem „Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen“ (KONRAD 2003, S. 16) nahe. Als eine erste Stufe nennen sie die Direkte Instruktion, in der durch lehrerzentrierte Vermittlung Grundlagen für das spätere selbsttätige Tun der Schüler geschaffen werden. Die Forscher betonen, dass bei der Direkten Instruktion die Lernenden keinesfalls zu Passivität und rezeptiver Haltung verurteilt sind. Daran schließt sich die Stufe der Adaptiven Instruktion an, auf der je nach individueller Voraussetzung instruierend verfahren wird. Auf dritter Stufe befin-

det sich das Kooperative Lernen, das als gemeinsames Lernen in Situationen/Lernumgebungen gestaltet ist. Schließlich findet auf der letzten Stufe das individuelle und selbstgesteuerte Lernen statt (vgl. KONRAD/TRAUB 1999, 52-92).

2 Zur Rolle der Neuen Medien im Rahmen Selbstgesteuerten Lernens

Eine von der Cornelsen-Stiftung im Jahre 1999 in Auftrag gegebene Expertenbefragung (Delphi-Studie) gibt Auskunft über Stand und Desiderate des Lernens mit Neuen Medien am Ausgang des 20. Jahrhunderts (vgl. VOLLSTÄDT 2002). Danach wird 80% der auf dem Markt erhältlichen Software als veraltet und wenig angemessen beurteilt, weil sie einseitige Lernstrategien verfolgt oder sich gar am Programmieren Lernen behavioristischer Provenienz orientiert. Eine erfolgreiche Integration Neuer Medien im schulischen Unterricht erfordere dahingegen eine Kombination Alter und Neuer Lehrmittel im „Medienmix“ (sog. 'blended learning'), weil nicht alle Schüler mit allen Medien gleich gut umgehen könnten. Verhängnisvoll sei es, wenn sich Lehrende allein darauf verließen, dass die Neuen Medien genug Motivationspotential in sich trügen, um positiv auf das Lernen zu wirken. Vielmehr sei es notwendig, durch Impulse zu motivieren und die Medienkompetenz der Lernenden effektiv zu fördern.

Die Annahme, dass Jugendliche im Vergleich zu ihren Eltern und Lehrern kompetente Experten auf dem Feld der Neuen Medien seien, von denen man nur lernen könne, ist ein Zerrbild der Wirklichkeit (vgl. SCHÖNWEISS/ASSHOFF 2002). Zwar sind Kinder und Jugendliche zumeist vertraut mit gängigen PC-Anwendungen, doch verfügen sie deshalb nicht zwangsläufig über *Multimediakompetenz*. Die Nutzung des Computers vorrangig als Spiel- und Kommunikationsinstrument führt dazu, dass es sich bei den Voraussetzungen, die Heranwachsende mitbringen, häufig um oberflächliche Kenntnisse dessen handelt, was sich mit dem Gerät über Spiel und Email hinaus bewerkstelligen ließe, und weniger um Hintergrundwissen über die Funktionsweise des Neuen Mediums: Der Umgang mit dem Rechner wird oftmals allein durch Reaktion statt durch selbstgesteuerte Aktion bestimmt (vgl. WEGENER 2002, S. 106). Schönweiss und Asshoff weisen nach, dass die massenmediale Reizüberflutung durch Fernsehen, Computer und Internet die Wahrnehmungsgewohnheiten von Jugendlichen auf einschneidende Weise verändert hat, sodass die Konzentrationsfähigkeit abnimmt und Aufmerksamkeitsdefizite entstehen. Vielen Jugendlichen falle es schwer, sich über einen längeren Zeitraum intensiv mit einem Text oder einer Aufgabe zu beschäftigen. Man kann vor diesem Hintergrund von einer teilweisen „Auflösung von Bildungsfähigkeit“ sprechen (SCHÖNWEISS/ASSHOFF 2002, S. 31). Aus dieser Perspektive scheinen die Neuen Medien aufgrund ihrer Rezeptionsweisen das, was Selbstgesteuertes Lernen intendiert, zu verhindern: die Entwicklung der Persönlichkeit zu einem selbstbestimmten Individuum (vgl.

SCHÖNWEISS/ASSHOFF 2002, S. 31). Um diesem Missstand vorzubeugen, fordert die konstruktivistische Mediendidaktik die Entdeckung des PCs als „Multifunktionsmaschine“, die sich in Lernprozessen als ein Werkzeug ('Tool') einsetzen lässt, um „den Lernenden bei der aktiven 'Konstruktion der Wirklichkeit'“ zu unterstützen (KOMMER 2000, S. 34).

Lernen in internetbasierten Projekten, die Verwendung von Multimedia im Unterricht zur kognitionspsychologisch sinnvollen Steigerung der Lerneffekte oder Softwarelösungen zur häuslichen Vor- und Nachbereitung werden von Mandl und Mitarbeitern als Strategien des Umgangs mit Neuen Medien empfohlen, weil sie sich nicht im bloßen Selbstzweck erschöpfen (vgl. MANDL et al. 1999, S. 20 und 35f.). Eine herausragende Bedeutung erhält in diesem Kontext jedoch das Selbstgesteuerte Lernen. Für Friedrich ermöglichen die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien überhaupt erst wirkliches selbstständiges Lernen, weil es durch sie möglich geworden sei, „orts- und zeitflexibles Lernen zu organisieren“ (FRIEDRICH 2003, S. 1). Formen synchroner (Chat) und asynchroner Kommunikation (Email, Foren) im Internet dienen in dieser Lesart nicht mehr primär dem 'Fun' des Benutzers, sondern sind Handwerkzeug der Arbeitsorganisation und des Zeitmanagements, einzig abhängig von einem technischen Zugang zum World Wide Web.

Mit der digitalen Datenverarbeitung, den Möglichkeiten der Vernetzung und Interaktion benennen GRINGARD und KÖHLER drei Merkmale, die Medien besitzen müssen, um als „neu“ eingestuft zu werden (vgl. GRINGARD/KÖHLER 2000, S. 97). Die digitale Technik erlaubt die nicht-lineare Verknüpfung von Inhalten unterschiedlicher Medienart (Text, Ton, Bild), die durch ein elektronisches System von sog. Links als Hypertext im Internet oder als Hypermedia-Software den Lernenden zu vernetztem Denken und selbstgesteuertem Arbeiten anregen soll (vgl. MANDL et al. 1999, S. 22). Doch ist davor zu warnen, „Interaktivität und selbstgesteuertes Lernen mit der Raffinesse der Maschine zu identifizieren“ (SCHÖNWEISS/ASSHOFF 2002, S. 28).

Nicht von der Hand zu weisen ist zudem, dass Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien die Gefahr noch vergrößert, dass die Lernenden sich überfordert sehen. Eine voraussetzungslose Überantwortung der Schüler an die frei flottierende Informationswelt des Internets etwa führt nicht selten zum sog. „lost in hyperspace Phänomen“, einer frustrierenden Orientierungslosigkeit, der durch gezielte Strukturierungshilfen wie Guided Tours (interaktive Einführungen in eine Software oder Website) und Sitemaps ('Inhaltsverzeichnisse' von Websites) gesteuert werden muss (vgl. KLEIN 2003, S. 75).

Die Liste der möglichen Nachteile ließe sich weiterführen (vgl. z. B. RÖLL 2003, S. 151). Ihnen lässt sich eine Reihe von Vorteilen 'digitalen' Selbstgesteuerten Lernens entgegen setzen. Neben den bereits erwähnten Möglichkeiten der Lernorganisation erlaubt die Medienvielfalt eine effektive Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstrategien und -typen im Lernprozess (vgl. VOLLSTÄDT 2002, S. 33). Die Lernenden können ihren Lernweg individuell gestalten, weil interaktive Lernumgebungen

durch die nicht-lineare Verzweigung ihrer Inhalte Differenzierung als technisches Grundprinzip realisieren. Dies ermöglicht dem Lehrenden die gezielte Förderung einzelner Schüler (vgl. FRIEDRICH 2003, S. 14). Im Sinne einer für das Internet typischen synenergetischen Vernetzung bietet sich die Gruppenarbeit als besonders erfolgsversprechende Sozialform an (vgl. VOLLSTÄDT 2002, S. 34). Dadurch wird nicht nur sicher gestellt, dass Selbstgesteuertes Lernen nicht zu einem 'Insel-Lernen' degeneriert, sondern auch, dass durch soziales Lernen und produktorientierte Aufgaben eine rein rezeptive Nutzung Neuer Medien unterbunden wird und kreative Strategien des Umgangs mit den neuen Technologien eingeübt werden (vgl. MANDL et al. 1999, S. 23).

Damit die Nachteile nicht Überhand nehmen und die Vorteile wirksam genutzt werden können, bedarf es der Beachtung einer Vielzahl von Faktoren, die ein erfolgreiches Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien garantieren sollen. Die Voraussetzungen für einen geglückten Einsatz digitaler Medien sind dabei sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden von größter Relevanz. Selbstgesteuertes Lernen als solches ist bereits voraussetzungsvoll, erst recht jedoch unter Verwendung Neuer Medien. Für sich genommen garantieren diese keinesfalls Selbstständigkeit (vgl. FRIEDRICH 2003, S. 1), sondern verlangen eine für die Lehrkraft aufwändige Einbettung in problemorientierte und lebensnahe Situationen, z. B. durch Simulationen und Planspiele (vgl. MANDL et al. 1999, S. 22). Der Nutzen des Einsatzes Neuer Medien hängt entscheidend davon ab, inwiefern er zur Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse beiträgt. Das Medienkonzept des SelGO-Projekts ist hieran zu messen.

3 Bildungspolitische Rahmenvorgaben und Zielvorstellungen

In politischen Rahmenvorgaben ist die Forderung nach Selbstgesteuertem Lernen in der Schule stets eng verbunden mit dem bildungstheoretisch fundierten Richtziel der „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“, wie es etwa den gymnasialen Richtlinien für die Sekundarstufe I voran steht. Es leitet sich von dem seit der Aufklärung für schulisches Handeln bestimmend gewordenen Gedanken der Mündigkeit des bürgerlichen Subjekts her, der in Kants Aufsatz „Was ist Aufklärung?“ (1784) seine klassische Formulierung gefunden hat. Im Rahmen der Neustrukturierung der gymnasialen Oberstufe in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts findet sich Selbstständigkeit als maßgebliche Zielvorstellung eines wissenschaftspropädeutischen ausgerichteten Erziehungsauftrags, der die Studierfähigkeit der Abiturienten im Auge hat. Hinweise auf die Bedeutung selbstständigen Lernens geben auch die aktuellen Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in NRW. Bereits im ersten Kapitel „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“ werden die beiden Zielkomplexe der Wissenschaftspropädeutik und der Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung durch die Forderung selbstständigen Lernens miteinander verknüpft:

Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst ver-

verantwortlich zu sein, in der Bewältigung anspruchsvoller Lernaufgaben ihre Kompetenzen zu erweitern, mit eigenen Fähigkeiten produktiv umzugehen, um so dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen. Ein solches Bildungsverständnis zielt nicht nur auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, sondern auch auf die Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit.“ (MINISTERIUM 2000a, S. XI)

Diese Zielformulierung gewinnt besondere Aktualität vor dem Hintergrund einer tiefgreifenden Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen und der durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien begünstigten Ausdifferenzierung menschlichen Wissens. Die Autonomie des Einzelnen gegenüber überlieferten Systemen und das ständige Reflexionsbedürfnis des Subjekts gehen einher mit einer wachsenden Abhängigkeit von gesellschaftlichen Großinstitutionen wie Arbeitsmarkt, Konsumindustrie oder Bildungseinrichtungen (vgl. BECK 1996, S. 119). Die Selbstbestimmung des Einzelnen wird zu einer schwierigen Aufgabe in der 'Risikogesellschaft' (Beck), die durch die Notwendigkeit der Teilhabe an den rasanten technologischen Neuerungen noch verschärft wird (vgl. RÖLL 2003, S. 21-50). In der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts wird der Wissensbestand der Menschheit durch Akzeleration des Datenaustausches im Internet fortwährend der Revision unterzogen (vgl. RÖLL 2003, S. 23-32). Friedrich folgert daraus für Schule: „Wenn Inhaltswissen schnell veraltet, dann ist es eine wichtige Aufgabe der Schule, auch für die Entwicklung solcher Fähigkeiten und Fertigkeiten Sorge zu tragen, die weiteres Lernen ermöglichen.“ (FRIEDRICH 2003, S. 1).

Um auf diese gesellschaftlichen Tendenzen eine angemessene bildungspolitische Antwort zu formulieren, hat der damalige Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen Johannes Rau 1992 die Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ berufen, die drei Jahre später eine umfangreiche Denkschrift gleichen Titels veröffentlicht hat, deren Erkenntnisse die Schulpolitik des Landes in vielen Bereichen bis heute bestimmt. SelGO ist als jüngstes Vorhaben in dieser Reihe von Reformprojekten anzusehen.

Auf Basis einer detaillierten Situationsanalyse plädiert die Bildungskommission für eine neue Lernkultur, in der die Schule sich als „Haus des Lernens“ verstehen soll, dessen Ziel „Selbstgestaltetes Lernen“ ist (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 83). Zu diesem Zweck müsse der „Erwerb von Lernkompetenz als Mittelpunkt schulischen Lernens“ (ebd., S. 89f.) verstanden werden. Dazu bedürfe es einer Erhöhung selbstorganisierter Lernprozesse (vgl. ebd., S. 90). Als eine Schlüsselqualifikation bereite selbstständiges Lernen die Heranwachsenden auf die Anforderung lebenslangen Lernens vor (vgl. ebd., S. 56).

Besondere Aufmerksamkeit widmet die Denkschrift daher der 'Informationsgesellschaft' und definiert Medienkompetenz als wichtige Voraussetzung Selbstgesteuerten Lernens, die tiefgreifende Veränderungen des pädagogischen Handelns bis hin zur „Auslagerung von Lerneinheiten in individuelle, mediengestützte Selbstlernphasen“ erfordere (ebd., S. 136). Die Nutzung von Medien im

Kontext einer der Selbststeuerung verpflichteten integrativen Medienpädagogik sei daher in möglichst vielen schulischen Fächern zu implementieren (vgl. ebd., S. 138). Zur Realisierung dieser Intentionen empfiehlt die Kommission daher für die Oberstufe eine „systematische Verstärkung der Anteile von selbstständigem Lernen unter Einbeziehung von Gruppenarbeit und Selbstlernverfahren und der Nutzung moderner Medien“ (ebd., S. 242). In welchem Zusammenhang das Modellprojekt SelGO mit diesen bildungspolitischen Vorgaben steht, soll im Folgenden erörtert werden.

4 Das NRW-Modellprojekt „SelGO“ („abitur-online.nrw“)

SelGO ist eines von drei Bausteinen von „abitur-online.nrw“, das der Lehrerfortbildung „economics.nrw“ im Bereich Wirtschaft und dem Projekt „abitur-online“ an acht Abendgymnasien in Nordrhein-Westfalen (seit dem Schuljahr 2002/03) folgt. In dem letztgenannten 'Zwillingsprojekt' von SelGO werden 50% des Unterrichts aller Fächer in außerschulischen Distanzphasen auf eine ähnlich wie selgo.de gestaltete Internetplattform (<http://nrw-abitur-online.de>) ausgelagert.

Das multimediale Angebot von SelGO in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Sozialwissenschaften soll die Lehrenden bei der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung unterstützen. Laut ministerialem Erlass vom 24. April 2003 können bis zu 25% des Unterrichts durch Selbstlernphasen (sog. Distanzphasen) ersetzt werden, die auf längere Sicht zu einer Flexibilisierung des Lehrangebots führen sollen (vgl. LANDESINSTITUT 2003, S. 13). Allgemeine Ziele sind die Ergänzung des Unterrichts durch Zeiträume selbstständigen Lernens, die durch eine verbesserte Binnendifferenzierung zur Förderung sowohl leistungsstarker als auch leistungsschwacher Schüler genutzt werden sollen. Gleichzeitig sollen die zur Verfügung gestellten Selbstlernmaterialien außerunterrichtlich zur Wiederholung relevanter Inhalte der Jahrgangsstufencurricula oder zur Unterstützung beim Überspringen von Jahrgangsstufen dienen (vgl. LANDESINSTITUT 2003, S. 12f.). Methodische Leitlinie ist die „Balance von Konstruktion und Instruktion“ (ebd., S. 17), bei der neue Formen der Leistungsbewertung (etwa der Bewertung von Lernprozessen) realisiert werden sollen (vgl. ebd., S. 17f.). Hierbei sieht auch die Konzeptgruppe Stufen der Heranführung an das Selbstgesteuerte Lernen vor: Mit dem Dreischritt Selbsttätiges Lernen – Selbstorganisiertes Lernen – Selbstbestimmtes Lernen empfehlen die Autoren des Rahmenkonzepts eine handlungsleitende Matrix Selbstständigen Lernens. Unter Selbstbestimmtem Lernen wird dabei beispielhaft das „Anforderungsprofil der Facharbeit“ genannt (vgl. LANGER 2003a, S. 105).

Aufgabe der Modellschulen ist es, das SelGO-Projekt bei der Arbeit am Schulprogramm zu berücksichtigen, die Lernplattform und die zur Verfügung gestellten Materialien zu erproben, dieses Angebot bei Bedarf eigenverantwortlich zu erweitern sowie zur Evaluation des Gesamtprojekts (z. B. durch jährliche Berichte) beizutragen (vgl. LANDESINSTITUT 2003, S. 29).

4.1 Die Internetplattform selgo.de

Herzstück des Lernangebots von SelGO stellt die Internetplattform selgo.de (<http://www.selgo.de>) dar. Die Funktionalitäten der Plattform umfassen in den jeweiligen Kursbereichen *Kursforum*, *-bibliothek*, *-chat*, *Hausaufgabenverzeichnis* und den *Lernplan* des Kurses. Ein sog. *Virtuelles Klassenzimmer* steht in Distanzphasen für die synchrone Kommunikation in virtueller Umgebung mithilfe von Headsets zur Verfügung (vgl. LANDESINSTITUT 2003, S. 24, und EILERT et al. 2003, S. 91). Im allgemeinen Bereich verfügen sowohl Lehrende als auch Lernende über einen *Schreibtisch*, auf dem sie Notizen erstellen und eigene oder von den beteiligten Verlagen zur Verfügung gestellte Materialien ablegen können. Die Schüler haben außerdem die Möglichkeit, sich über einen *allgemeinen Lernplan* die Aufgaben aus all ihren Kursen anzeigen zu lassen. In der *Bibliothek* finden sich die nach Fächern und Modulen geordneten Verlagsmaterialien, die allgemein verwendet oder von den Lehrenden zur gezielten Bearbeitung in die jeweilige Kursbibliothek übertragen werden können. Gleichzeitig können Lernende wie Lehrende selbst erstellte Materialien vom privaten Schreibtisch in die allen Kursteilnehmern zugänglichen Kursbibliothek verschieben.

Für die Kommunikation stehen ein *Schulforum* sowie ein persönlicher *Email-Client* zur Verfügung. Eine *Lehrerbibliothek*, in der selbst gefertigte Materialien eingestellt werden können, sowie ein *Lehrerzimmer* (Lehrerforum) und *-chat* sind nur den Lehrkräften der Schule zugänglich.³ Aufbau und Kommunikationsstruktur der Lernplattform sollen den Austausch von Materialien, Hausaufgaben und allgemeinen Informationen unter den Kursteilnehmern ermöglichen (vgl. LANDESINSTITUT 2003, S. 23). Das Internetportal ist dabei laut Rahmenkonzept so gestaltet, dass es den Lehrenden der Sorge um technische Details und andere Organisationsfragen enthebt (vgl. ebd., S. 19). Für die Konzeptgruppe ist die Internetplattform eine gelungene Verwirklichung eines *rich learning environment* (vgl. ebd., S. 15f.), in der Medien wie interaktive Übungen, Texte, Videos, Audiodateien und Bilder zum selbstständigen Lernen motivieren sollen (vgl. ebd., S. 21).

Im Fach Deutsch sind diese Medien in fünf Module eingeteilt: „Literatur und Gattungen“ (Modul 1), „Literatur und Epochen“ (Modul 2), „Sprache und Kommunikation/Medien“ (Modul 3), „Sprache und Rhetorik/Geschichte“ (Modul 4) sowie „Abiturvorbereitung“ (Modul 5) (vgl. EILERT et al., S. 31). In der Verlagsbibliothek der Internetplattform sind bis zum jetzigen Zeitpunkt allerdings erst zwei Module zugänglich: Während die Medien des Bereichs „Literatur und Gattungen“ gemäß der klassischen Gattungstrias Epik – Drama – Lyrik strukturiert sind, folgt die Abteilung „Literatur und Epochen“ der Standardphasierung der deutschen Literaturgeschichte vom Mittelalter bis zum Vormärz, klammert jedoch die Literatur der Moderne und Postmoderne völlig aus. Die in beiden Modulen aufbereiteten Materialien (z. T. sind die Medien doppelt zugeordnet) sind vornehmlich den Lehrwerken des Cornelsen-Verlags entnommen und erfüllen kaum die vom Rahmenkonzept geweckten Erwartungen. Es handelt sich hauptsächlich um digital aufbereitete literarische Texte mit

'konventionellen' Aufgabenstellungen, zu denen Lehrerschlüssel vorhanden sind. Weder sind interaktive Übungen noch Video- oder Audiodateien verfügbar, sodass der qualitative Unterschied zum Schulbuch nicht ersichtlich ist.

Die beiden Module erweisen sich zudem als nur begrenzt kompatibel mit dem Lehrplan des Faches Deutsch für die gymnasiale Oberstufe (vgl. MINISTERIUM 2000a, S. 35), weil sie weder der obligatorische Orientierung an Problemen der Lebenswelt Rechnung tragen noch ein explizites didaktisches Konzept aufweisen oder gar eine Lehrgangsstruktur besitzen. Der Eindruck des Disparaten drängt sich hier geradezu auf. Allein der Aufgabe der Jahrgangsstufe 11, den Unterschied im Lernstand der Schüler nach der Sekundarstufe I auszugleichen (vgl. MINISTERIUM 2000a, S. 51), mag durch den 'Wiederholungscharakter' des Angebots entsprochen werden. Durch die verschwommene Anbindung des SelGO-Materials an den Lehrplan ist die Integration in das schuleigene Curriculum, das im ersten Halbjahr das Thema 'Kommunikation' in seinen unterschiedlichen Facetten in den Vordergrund stellt und im zweiten Halbjahr die in Lyrik und Drama sich niederschlagende Wirklichkeitserfahrung in verschiedenen Epochenkontexten beleuchtet, zusätzlich erschwert.⁴ Es wäre daher wünschenswert gewesen, mit Beginn des Schuljahrs bereits auf sämtliche vorgesehenen Module zurückgreifen zu können, um die Verwendbarkeit der Materialien in den Modellschulen sicherzustellen.

Auf der Internetplattform findet sich ebenfalls ein von der Computerfirma IBM hergestelltes Modul zur Lehrerqualifizierung, das über den lerntheoretischen Hintergrund von SelGO aufklärt und Methoden der Lernorganisation und der Leistungsbewertung im Rahmen Selbstgesteuerten Lernens vorstellt. Dieses Beispiel von e-Learning soll laut Rahmenkonzept das simulieren, „was später von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird“ (LANDESINSTITUT 2003, S. 34), doch im Unterschied zu der im Projekt vorgesehenen Lehrer-Schüler-Interaktion können sich die Benutzer an keinen Lernberater (etwa einen SelGO-Moderator des Landesinstituts) wenden, der ihre Lernprozesse anleitet und Rückmeldung gibt. Die Nutzung dieses zeitintensiven Selbstlernmoduls hängt also allein von den an SelGO beteiligten Lehrern ab, die von dem erheblichen Aufwand und den textlastigen Materialien eher abgeschreckt werden.⁵ Die für die Unterstützung zuständigen sog. „1+1“-Teams, bestehend aus einem SelGO-Moderator des Landesinstituts und einem Vertreter des e-Teams aus dem Medienzentrum Rheinland, stehen für schulinterne Trainingsmaßnahmen (z. B. der Einführung in die technischen Details der Lernplattform) zur Verfügung, können aber die Rolle eines individuellen 'Coaches' kaum ersetzen.

4.2 *Lernsoftware*

Die Armut der Internetplattform an hypermedialen Elementen im Fach Deutsch wird erklärlich durch die vom Cornelsen-Verlag vorgenommene Ergänzung des Angebots durch Software-CDs, die im Rahmenkonzept noch nicht vorgesehen sind. Nach Auskunft des LfS-Mitarbeiters X.Y. ist dieser

Schritt wegen des Copyrights neuerer literarischer Texte sowie aktueller Audio- und Videodateien notwendig geworden.⁶ Allerdings können auch technische Gründe für dieses Vorgehen namhaft gemacht werden: Es handelt sich bei den Materialien auf den CDs um speicherintensive Applikationen, die bei der Distribution auf selgo.de einen High-Speed-Internetzugang voraussetzten und selbst bei DSL längere Downloadzeiten erforderten. Gleichzeitig jedoch verlangen die CDs für einen sinnvollen Einsatz im Unterricht ein leistungsfähiges PC-Netzwerk über den schuleigenen Server. Wie das Gymnasium X.Y. sind nicht alle Modellschulen auf diese Erfordernisse vorbereitet gewesen, zumal die Ausschreibung des Projekts allein internetbasierte Angebote erwarten ließ. Der Einsatz der Software in der konkreten schulischen Kursarbeit ist den Kollegen und mir aus diesen Gründen bis zur (in Aussicht gestellten) vollständigen Installation eines funktionsfähigen Netzwerks am Gymnasium X.Y. nicht möglich.

Neben der für den Englischunterricht konzipierten Lernsoftware „Log into English“ liegt bislang das Modul „Literatur und Gattungen“ für das Fach Deutsch auf CD-Rom vor. Im Unterschied zu den Internetmaterialien handelt es sich hier um ein ansprechendes Lernprogramm, das sich in die Kurseinheiten „Grundlagen auffrischen“, „Klausuraufgaben trainieren“, „Unterrichtsprojekte gestalten“, „Sprachkompetenz verbessern“ sowie ein umfassendes Lexikon auffächert. Die Lernenden haben die Möglichkeit, mit einer Palette von Tools (Arbeitsmappe, Mind-Map, Zitat- und Notizfunktion etc.) Teilbereiche selbstständig zu erarbeiten und ihre Ergebnisse zu überprüfen. Im Unterschied zur Lernplattform sind die einzelnen Materialien hypertextuell miteinander verknüpft. Dennoch bleibt das Problem der curricularen Kompatibilität: Zwar überzeugt z. B. der Projektvorschlag „Das Spiel mit Fiktion und Non-Fiktion – Erzählstrategien im 'Krebsgang' von Günter Grass“ mit seiner cleveren medialen Aufbereitung, doch ist auch hier der Bezug zu den Lehrplan-Anforderungen alles andere als offensichtlich. Der Anspruch liegt dabei auf dem Niveau eines Leistungskurses, ist also nur begrenzt mit dem Verständnis der Jahrgangsstufe 11 als Einführungsphase (vgl. MINISTERIUM 2000a, S. XX) vereinbar. Allein die interaktiven Übungen in der Einheit „Grundlagen auffrischen“ eignen sich hier zur individuellen Bearbeitung am heimischen PC. Das dem Schulcurriculum der 11 eher angemessene Modul „Sprache und Kommunikation/Medien“ ist für die Lernplattform und als Software-CD erst für das nächste Schuljahr angekündigt. Hier werden voraussichtlich auch die Bereiche 'Literaturverfilmung' (vom Schulcurriculum für die 11.2 vorgesehen) und 'Vorbereitung auf die Facharbeit' (vom Lehrplan unter dem Thema „Wissenschaftssprache und Medienöffentlichkeit“ für die 11.2 als obligatorisch festgehalten) vertreten sein.

Der Überblick über den Medienpool für das Fach Deutsch macht deutlich, dass er im Unterricht der Jahrgangsstufe 11 bis zum jetzigen Zeitpunkt nur eingeschränkt von Nutzen ist. Dies mag mit dem Pioniercharakter des Modellprojekts entschuldigt werden können, doch ein erfolgreicher Einsatz des Lernangebots ist nur möglich, wenn sich der Lehrende zu diesem Zeitpunkt des Projektverlaufs

selbst bemüht, ein eigenes Konzept der Arbeit mit SelGO zu entwickeln. Dazu ist die Aufbereitung geeigneter Materialien und die auf Selbstständigkeit abzielende Gestaltung einer motivierenden Lernumgebung im Rahmen der Internetplattform durch den Lehrenden selbst unumgänglich. Das hier vorgestellte Unterrichtsvorhabens ist ein Versuch, sich dieser Herausforderung zu stellen.

C Das Unterrichtsvorhaben „Literaturverfilmung als Thema von Facharbeiten“ in einem Deutsch-Grundkurs der Jahrgangsstufe 11 – ein Konzept der Arbeit mit SelGO

1 Fachdidaktische Vorüberlegungen

Die wohl häufigste Situation Selbstgesteuerten Lernens im Oberstufenunterricht stellt das Erlernen, Anwenden und Einüben fachspezifischer und fächerverbindender Methoden in sog. Methodenkursen dar (vgl. HUBER 2000, S. 28), die entweder als eigenständige Einheit in die Stundentafel des Jahrgangsstufenunterrichts integriert, an Projekttagen durchgeführt oder dem Curriculum eines einzelnen Fachs zugeschlagen werden. Am Gymnasium X.Y. werden die beiden letztgenannten Wege beschränkt. Hält man sich jedoch vor Augen, dass der für Selbstgesteuertes Lernen unverzichtbare Erwerb von *Lernkompetenz* „nur möglich [ist] im Erarbeiten konkreter Inhalte und in der Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben“ (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 90), muss dem Methodenlernen im Fach- oder fächerverbindenden Unterricht Vorrang eingeräumt werden. Ein Unterrichtsvorhaben, das zudem ein Konzept selbstständigen Lernens mit digitalen Medien umzusetzen versucht, hat diese Einübung von Fertigkeiten selbstgesteuerten Lernens an Inhalte zu binden, die sowohl die Integration Neuer Medien erlauben als auch dem wissenschaftspropädeutischen Auftrag der gymnasialen Oberstufe gerecht werden. Es liegt daher nahe, die für die zweite Hälfte der Jahrgangsstufe 11 verpflichtend vorgesehene Vorbereitung auf die Facharbeit, die als umfangreiche schriftliche Leistung in der Jahrgangsstufe 12 die wohl anspruchsvollste Form selbstständigen Arbeitens in der Schule darstellt,⁷ mit dem obligatorischen Lerninhalt der Filmanalyse (vgl. MINISTERIUM 2000a, S. 19f.) unter sinnvoller Verwendung digitaler Hilfsmittel zu verknüpfen.

Auch aus fachdidaktischer Perspektive erscheint diese Option plausibel. Zwar gehört die Literaturverfilmung spätestens seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zum Kanon des Literaturunterrichts, doch ist die Gefahr, Verfilmungen von Romanen oder Aufzeichnungen von Theateraufführungen bloß illustrierend der textorientierten Erarbeitung des jeweiligen Werks anzufügen, ohne auf die medialen Eigenheiten der Kunstform Film selbst einzugehen, nicht von der Hand zu weisen (vgl. PAEFGEN 1999, S. 138-141. 156f.). Als ein Leitfach der Medienerziehung (vgl. LECKE 2003, S. 36f.) muss der Deutschunterricht deshalb versuchen, beiden künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten in ihrem Eigenwert Raum zu geben. Mit der Bereitstellung des 'alten' Mediums Film auf einem

digitalen Datenträger (DVD) ist der Schritt zu den Möglichkeiten Neuer Medien getan, weil Filme aktiv am PC analysiert werden können, sodass eine genussorientierte Passivität der Lernenden durch das Anwendungspotential der Technik selbst vereitelt werden kann. Ein auf Selbsttätigkeit ausgerichteter Umgang mit dem Genre der Literaturverfilmung entspricht unter diesen Vorzeichen dem für den gymnasialen Oberstufenunterricht zentralen Gestaltungsprinzip und Leitbild des methodisch versierten und selbstständigen Lernens unter Berücksichtigung kooperativer Arbeitsformen und kommunikativer Kompetenzen (vgl. MINISTERIUM 2000a, S. 11 und 39).

Diese Anforderungen erfüllt die mit dem Schuljahr 2000/01 in Nordrhein-Westfalen nach dem Vorbild anderer Bundesländer eingeführte Facharbeit auf besondere Weise. Die unzweifelhafte Nähe des Faches Deutsch zu den für das Verfassen von Facharbeiten unerlässlichen Methoden wie Literaturbeschaffung, -auswertung und -analyse, Zitation, Textkonstitutions- und überarbeitungsstrategien sowie textgebundene Erörterung (vgl. STROBL/STÜCKRATH 2000, S. 122) hat zu Recht zur curricularen Verankerung einer Methodeneinheit 'Facharbeit' im Deutschunterricht der Jahrgangsstufe 11 geführt (vgl. MINISTERIUM 2000a, S. 43f.). Angeregt durch langjährige Praxiserfahrungen am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld und an der Lise-Meitner-Schule in Leverkusen empfiehlt die Lehrplankommission als Propädeutik der Facharbeit die Abfassung einer längeren Hausarbeit (vgl. MINISTERIUM 2000a, S. 43f.), die als sog. 'Mini-Facharbeit' innerhalb von zwei Wochen geschrieben werden und deren Umfang etwa sechs Seiten betragen sollte (vgl. LANDESINSTITUT³2001, S. 8). Durch fachkundige Beratung soll der Lehrende den Lernenden helfen, zu realistischen Themenformulierungen zu gelangen, sich die notwendigen Quellen und Materialien zu besorgen und ihren Arbeitsprozess sinnvoll und zeitökonomisch zu gestalten. Durch Offenlegung der Beurteilungskriterien und Verdeutlichung der Leistungserwartungen wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, den eigenen Lernfortschritt zu überprüfen und die Güte ihres Arbeitsprodukts selbst zu beurteilen (vgl. MINISTERIUM 2000a, S. 44). Die Handreichung des Soester Landesinstituts für Schule und Weiterbildung zur Facharbeit ergänzt diese Lehrplanbestimmungen durch den sinnvollen Verweis auf die Neuen Medien, die es als Werkzeuge der Kommunikation und Informationsbeschaffung kritisch, sachlich angemessen und rechtlich abgesichert anzuwenden gelte (vgl. LANDESINSTITUT³2001, S. 22f.).

2 Vorbereitung und Planung des Unterrichtsvorhabens

2.1 *Soziale und institutionelle Voraussetzungen – die Lerngruppe*

Der von mir unterrichtete dreistündige Grundkurs der Jahrgangsstufe 11 ist eine von drei Lerngruppen des Gymnasiums X.Y., die an SelGO im Fach Deutsch teilnehmen. Mit 25 Teilnehmern (13 Schülerinnen und 12 Schüler) handelt es sich um einen vergleichsweise großen Kurs. Für die Arbeit

mit der Lernplattform wäre eine kleinere Schülerzahl sicherlich wünschenswert gewesen, damit eine kontinuierliche individuelle Unterstützung der Lernenden sowie eine regelmäßige und vollständige Kontrolle der über die Internetplattform eingesandten Hausaufgaben gewährleistet sind. Dieser Nachteil wird jedoch durch die gute Lern- und Einsatzbereitschaft der Schüler gemindert, die sich von Beginn an aufgeschlossen gegenüber dem Projekt gezeigt haben.

Von der fachlichen Leistungsfähigkeit her ist die Gruppe als durchschnittlich zu bezeichnen. Neben drei besonders leistungsstarken Schülerinnen gibt es vier Schüler, die erhebliche Probleme auf dem Gebiet des Textverständnisses und der sprachlich korrekten sowie inhaltlich angemessenen Textproduktion haben. Bei zwei Kursteilnehmern ist zu befürchten, dass sie die Jahrgangsstufe wiederholen werden müssen. Hinzu kommt, dass drei Schüler, die von der städtischen Realschule an das Gymnasium gewechselt sind, der gezielten und besonderen Förderung bedürfen, um auf den Kenntnisstand der übrigen gehoben zu werden.

Das allgemeine Sozial- und Lernverhalten der Gruppe ist gut, wenngleich einzelne Schüler noch zu ruhig sind und lernen müssen, eine aktivere Rolle im Unterricht zu übernehmen. Für solche zurückhaltenden Schüler könnten die Kommunikationswerkzeuge der Lernplattform eine sinnvolle Ergänzung sein, weil sie ihre Beiträge im geschützten Raum veröffentlichen können. Formen Selbstständigen Lernens sind einem Großteil der Kursteilnehmer durch den Unterricht auf der Sekundarstufe I geläufig, doch zeigte sich in projektorientierten Phasen des ersten Halbjahrs, dass die dort erworbenen Fähigkeiten weiterhin trainiert werden müssen, um im Laufe der Oberstufenzeit nicht zu verkümmern.

Mit Blick auf die Fertigkeiten des Umgangs mit dem Computer bringen die Schüler recht unterschiedliche Voraussetzungen mit. Während vier Kursteilnehmer bereits umfassende Kenntnisse auf dem Feld der PC-Programmierung und der Produktion von Hypermedia (Websites, PowerPoint-Präsentationen) vorweisen können, fehlt bei einem Gros des Kurses das über die allgemeinen Anwendungsfertigkeiten hinausgehende Wissen über den Einsatz des PCs als 'Multifunktionsmaschine'. Es bot sich daher an, diese vier Experten mit besonderen Moderations- und Hilfsaufgaben zu betrauen, um so für die mit dem Medium weniger Vertrauten nachhaltige Unterstützung zu gewährleisten und meine Rolle als Lehrender zurücknehmen zu können.

Bei der Einführung des SelGO-Projekts zu Beginn des Schuljahrs fiel auf, dass die meisten Schüler sich schwer damit tun, den Computer überhaupt als Lernwerkzeug zu begreifen. Der schnelle Klick auf die Website des favorisierten Fussballvereins oder in ein privates Chatroom war für viele noch zu verlockend, als dass sie einer 'Flucht' in die bunte Welt des World Wide Webs wirklich hätten widerstehen können. Dieses Onlineverhalten verlangte ein hohes Maß an Kontrolle und die behutsame Einführung in die Möglichkeiten digitaler Werkzeuge als meine vordringlichen Aufgaben in dieser Phase. Gleichzeitig wurde deutlich, dass vor allem leistungsschwache Kursteilnehmer dazu nei-

gen, das Internet unkritisch als Materialpool für Hausaufgaben und Referate zu nutzen und beliebige Onlineinhalte ohne gründliche sachliche Auseinandersetzung bloß reproduktiv zu verwenden.

Grundlegende methodische Lehrziele, die ich zur Förderung der Medienkompetenz im Rahmen von SelGO für wichtig erachte, waren bei Planung und Gestaltung des Unterrichtsvorhabens daher: Die Schüler sollten mithilfe der Internetplattform lernen, die digitalen Lernangebote *sinnvoll* und *kritisch auszuwählen* und für die eigene Arbeit zu *nutzen*, digitale Medien (hier vorrangig PC-Texte) *selbsttätig* zu *gestalten* und zu verbreiten sowie die Gestaltung digitaler Medien ansatzhaft zu *verstehen* und zu *bewerten*, um die durch den vielfältigen Medienkonsum verbreitete Passivität in selbstgesteuerte Aktivität zu überführen (vgl. MINISTERIUM 2000b, S. 20-23). Es war daher angezeigt, in der ersten Hälfte des Schuljahrs den Umgang mit der Internetplattform zunächst in überschaubaren Einheiten zu trainieren. So wurden z. B. der SelGO-Lernplan durch Hausaufgaben innerhalb von vorrangig 'traditionell' konzipierten Unterrichtsvorhaben eingeführt oder gemeinsam Möglichkeiten des Meinungsaustausches in eigens für die Unterrichtsthemen eingerichtete Foren erkundet. Insbesondere der sinnvolle, sachorientierte und zielgerichtete Einsatz der Chatfunktion unter selgo.de musste durch praktische Übungen im Präsenzunterricht grundgelegt werden, während das Virtuelle Klassenzimmer aus technischen Gründen bislang nicht eingesetzt werden konnte. Der diffizile Umgang mit dem Schreibtisch und die eigene Materialerstellung wurden aus sachlichen Gründen innerhalb des skizzierten Unterrichtsvorhabens thematisiert und geübt.

Gleichzeitig sind für solch ein umfangreiches Unterrichtsprojekt die organisatorischen Rahmenbedingungen zu bedenken. Trotz des generell eng bemessenen Zeitkontingents bei einer mit drei Wochenstunden naturgemäß gedrängten Kursarbeit eröffnete sich Anfang des Jahres ein Zeitfenster (12. Januar bis 5. März), das für die Bewältigung einer gleichermaßen gründlichen Auseinandersetzung mit Filmvorlage und Film geeignet schien, zumal in dieser Phase der neue und am besten ausgestattete PC-Raum der Schule durchgehend zur Verfügung stand. Allerdings fiel in diesen Zeitraum ein zweiwöchiges Betriebspraktikum, das für alle Schüler der Jahrgangsstufe verpflichtend war und die effektive Dauer der Beschäftigung mit dem Thema „Literaturverfilmung“ auf etwa vier Wochen mit 16 Stunden reduzierte. Diese Unterbrechung erschwerte zwar eine für die Lernenden völlig transparente Durchführung des Vorhabens, durch die Aufschiebung der ersten Klausur des Halbjahrs konnten jedoch Nischen geschaffen werden, in denen anfallende Probleme eingehend diskutiert und gemeinsam gelöst wurden, sodass Brüche im Unterrichtsverlauf aufgefangen werden konnten.

2.2 Auswahl der Lerngegenstände

Die didaktische Entscheidung für die Basismedien des Unterrichts resultiert aus den Grobzielen, die ein propädeutisches Unterrichtsvorhaben mit dem Fokus auf dem Genre der Literaturverfilmung

verfolgen muss. Diese umfassen die angemessene Rezeption einer Textgrundlage, die eigenständige Erarbeitung von Deutungskontexten zu diesem literarischen Werk, die Kenntnis und die Anwendung basaler Grundbegriffe und Verfahren der Filmanalyse, das verstehende 'Lesen' der Filmsprache einer Literaturverfilmung, die produktive Einbeziehung ihres Entstehungskontexts sowie die kritische Beurteilung der Adaption der Filmvorlage im kinematographischen Medium. Zugleich ist bei der Auswahl von Text und Film darauf zu achten, dass die Lernenden in der zur Verfügung stehenden Zeit sowohl die primär fachlichen Lernziele (literarisches Verstehen – Literaturverfilmung/Filmanalyse) erreichen als auch die primär methodischen Fertigkeiten (Facharbeit) in einem selbstständigen Lernprozess erwerben und reflektieren können. Von besonderer Bedeutung ist daher auch das vermutete Motivationspotential bereitgestellter Medien, das für die Aktivierung Selbstgesteuerten Lernens unverzichtbar ist (s.o.).

Das Repertoire von in der Schule behandelten Literaturverfilmungen wird von einigen prominenten Werken wie Schlöndorffs „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ (BRD 1975) und „Die Blechtrommel“ (BRD u.a. 1978/79), Annauds „Der Name der Rose“ (BRD u.a. 1985/86), Fassbinders „Fontane Effi Briest“ (BRD 1974) sowie neuerdings Vilsmeiers „Schlafes Bruder“ (BRD 1995) bestimmt. Stanley Kubricks „Eyes Wide Shut“ (USA 1999) nach Arthur Schnitzlers „Traumnovelle“ (1926) fällt aus diesem Rahmen sowohl in inhaltlicher als auch formaler Hinsicht heraus. Der Film nötigt den Zuschauer, von seinen Sehgewohnheiten (etwa die schnelle Schnittfolge in Musikvideos und Werbung) abzusehen und sich den von dem Regisseur bewusst vorgenommenen langen und intensiven Einstellungen auszusetzen. Die filmische Umsetzung der „Traumnovelle“ ist von ihrer technischen Seite her dezidiert 'altmodisch', während die Novelle selbst mit ihren Anleihen bei der Psychoanalyse Sigmund Freuds das Paradigma der Moderne bezeugt. Verbunden mit der brisanten Ehebruchsthematik von Novelle und Film ergibt sich ein spannungsreiches und daher motivationsförderndes Tableau, das m. E. nicht nur den kognitiven Anforderungen des Unterrichtsvorhabens, sondern auch seiner methodischen Zielsetzung voll entspricht, zumal das eher 'schnelle' digitale Arbeitswerkzeug Computer durch Implementierung eines 'langsamen Mediums' die notwendigen Elemente von Reflexion und Metakognition nicht unterminiert.

Wichtig bei der Auswahl der Lerngegenstände war auch der Umstand, dass aktuelle didaktische Veröffentlichungen zu „Traumnovelle“ und „Eyes Wide Shut“ vorliegen (vgl. SCHNITZLER 2003; KÖTTER/WAGENER 2001, S. 55-75), die ansprechende Handreichungen für den Unterricht und einen hochwertigen Materialfundus bieten, sodass ich von dieser Seite Entlastung erwarten und für die Planung des spezifisch wissenschaftspropädeutischen Anteils Gestaltungsfreiraum gewinnen konnte. Die relative Kürze der Filmvorlage erlaubt zudem das einigermaßen zügige Voranschreiten zur Verfilmung, deren epische Breite zu einer Vielzahl von eigenverantwortlich durchgeführter Exkur-

sionen in das Reich der Filmkunst einlädt, um anschließend Gelegenheit zu geben für den kritischen Vergleich beider Werke, dem sich die 'Mini-Facharbeit' der Schüler widmen sollte.

Sicherlich ist die Option für Schnitzler und Kubrick mit einem gewissen Wagnis verbunden. Die in beiden Werken betonte Macht der Sexualität, von Schnitzler bahnbrechend narrativ entfaltet und in Kubricks letztem Werk in eindeutigen Szenen – wenngleich nie pornografisch – ins Bild gesetzt, erfordert beim Rezipienten eine gewisse Reife, aber auch Toleranz und Aufgeschlossenheit. Wenngleich rechtlich einer Vorführung des in Deutschland ab 16 freigegebenen Films auf der Oberstufe nichts entgegen steht, waren mögliche Probleme der Schüler mit der Darstellung von Sexualität durch Unterrichtsgespräche aufzufangen und für die produktive Arbeit positiv zu wenden.

2.3 *Auf dem Weg zur Facharbeit: das methodologische Konzept*

Für die Vorbereitung auf die Facharbeit in der Jahrgangsstufe 11 wird im Gymnasium X.Y. ein Reader verwendet, der sich auf die Empfehlungen des Landesinstituts für Schule (vgl. LANDESINSTITUT³2001, S. 37f.) und diversen Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten stützt. Es handelt sich hier um ein Konvolut von Papieren, die z. T. uneinheitlich, formal wenig vorbildhaft und in einigen Punkten nicht mehr aktuell sind. Insbesondere fehlen Hinweise zur Arbeit mit den Neuen Medien und zur sinnvollen Nutzung des Internets. Es erwies sich aus diesem Grund als angebracht, für das Unterrichtsvorhaben eine grundlegend überarbeitete Handreichung in digitaler Form zu entwickeln, die nach erfolgreicher Erprobung der zukünftigen Methodenschulung auf der Oberstufe des Gymnasiums zugute kommen soll.

Für diese Neustrukturierung stellten sich Publikationen aus dem Umfeld des Oberstufenkollegs Bielefeld als sehr nützlich heraus. Dort werden die Kollegiaten in einem fünfwöchigen Kurs mit 72 Stunden auf die spätere Facharbeit vorbereitet. Die Lehrenden haben dazu ein „Leitsystem durch die Landschaften wissenschaftlichen Arbeitens“ (vgl. EGGELING³2001) entwickelt, das für die Hinführung bewusst vereinfacht angewandt wird: Die Kollegiaten verfassen eine 'Mini-Facharbeit' unter Verwendung einer bewusst schmal bemessenen Literaturgrundlage, die vom Kursleiter bereitgestellt wird. Durch Aussparung der Literatursuche, Vorgabe des Themenbereichs und Begrenzung der Hausarbeit auf sechs Seiten wird die Konzentration auf Kernbereiche wie thematische Strukturierung, Textauswertung und Berücksichtigung allgemein wissenschaftlicher Standards, Zeitmanagement sowie Reflexion des Arbeitsprozesses in Form eines Arbeitstagebuchs ermöglicht (vgl. STROBL/STÜCKRATH 2000, S. 123). Betont wird dabei, dass die in diesem Methodenkurs erworbenen Fertigkeiten einer sinnfälligen Verknüpfung sowie der wiederholten Anwendung und Vertiefung im fachlichen Kontext bedürfen, um nachhaltig zu sein und eine Demotivation der Lernenden durch parzellierte methodische Übungen zu vermeiden (vgl. ebd., S. 121). Es versteht sich von selbst, dass das Beispiel des Oberstufenkollegs nicht einfach für ein auf 16 Stunden begrenztes Unterrichtsvor-

haben an einer Regelschule übernommen werden konnte. Dennoch ließen sich Grundzüge adaptieren, die in *Methodenbausteine* umgesetzt wurden, die sowohl die grundlegenden Anforderungen der Facharbeit umfassen als auch die Möglichkeiten Selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Medien berücksichtigen. Es handelt sich hier um Arbeits- und Informationseinheiten für die gezielte Internetrecherche, die formale Gestaltung wissenschaftlicher Texte und das Bibliographieren, Strategien der Informationsdokumentation und -auswertung, Tipps zur Themenfindung und -abgrenzung, Gliederung und Disposition sowie zur Textüberarbeitung und Ergebnispräsentation. Diese Arbeitstechniken sind jeweils an konkrete Inhalte gebunden, sodass die Auseinandersetzung mit den Basismedien „Traumnovelle“ (im ersten Abschnitt des Vorhabens) und „Eyes Wide Shut“ (mittlere Arbeitsphase) mit dem Erlernen methodischer Fähigkeiten Hand in Hand geht und schließlich in die in Gruppen abgefasste Mini-Facharbeit mündet. Als Gelenkstellen zwischen beiden Bereichen fungieren sog. *Freie Materialien*, die ich aus einschlägiger Literatur zusammengestellt und in der Kursbibliothek verfügbar gemacht habe. Diese stellen neben Novelle und Film die 'wissenschaftliche' Textgrundlage der vornehmlich in Kleingruppen durchgeführten Arbeit dar.

Als i. e. S. propädeutische Lehrziele lassen sich vor dem Hintergrund dieses Konzepts daher festhalten: Die Schüler sollen in eingehender Auseinandersetzung mit dem Thema der Literaturverfilmung grundlegende Fertigkeiten erwerben, die sie für die 'große' Facharbeit in der 12.2 benötigen (Grobziel). Dazu ist es notwendig,

- dass sie digitale Medien effektiv zur Informationsgewinnung einsetzen,
- formale Vorgaben verstehen und erfüllen,
- grundlegende bibliographische Techniken beherrschen,
- Strategien der Themenfindung anwenden,
- Konzept und Gliederung einer Facharbeit erstellen,
- ihre Texte in stringenter Form verfassen und sprachlich überarbeiten,
- Inhalt und Form ihrer Arbeit anhand der schulischen Beurteilungskriterien für eine Facharbeit kontrollieren sowie
- ihre Ergebnisse angemessen und anschaulich präsentieren können.

2.4 Aufbauprinzip und geplanter Verlauf

Im Sinne einer allmählichen Heranführung der Schüler an selbstständiges Lernen habe ich mich bei der Grobplanung für die Alternation von Phasen Direkter Instruktion mit Phasen selbsttätigen bzw. selbstgesteuerten Arbeitens entschieden. Dieses sog. Sandwich-Prinzip des Lehrens und Lernens (vgl. KONRAD/TRAUB 1999, S. 90f.) billigt ausdrücklich Unterrichtsformen wie den Lehrervortrag, das Schülerreferat oder das Unterrichtsgespräch als Formen direkter Informationsvermittlung, denen sich allerdings die individuelle Aneignung in Arbeitsphasen anschließen muss, in denen der Lehrende vornehmlich beratende Funktionen übernimmt. Im Lernplan auf selgo.de spiegelte sich diese Grundentscheidung in aufeinander aufbauenden Aufgaben wider (vgl. Digitalen Anhang), die

nach den vorrangig im Präsenzunterricht vermittelten Kenntnissen in den Distanzphasen zu bearbeiten waren. Die Einteilung des Kurses in sechs Teams mit 3-4 Schülern sollte hierbei der Bedeutung von Kooperation und Interaktion für Selbstgesteuertes Lernen Rechnung tragen und der – angesichts der Stundenzahl notwendigen – Begrenzung des individuellen Arbeitsaufwands zugute kommen. Gleichzeitig ermöglicht die Binnendifferenzierung eine verbesserte individuelle Unterstützung einzelner Schüler (Adaptive Instruktion) und die Berücksichtigung ihrer Fragen und Anregungen bei der weiteren Planung. So konnten außerdem im Kleinen die für die 'große' Facharbeit empfohlenen regelmäßigen Beratungsgespräche simuliert werden, die den Zweck der Kontrolle und Hilfestellung im Arbeitsprozess erfüllen sollen (vgl. STROBL/STÜCKRATH 2000, S. 125; vgl. auch LANDESINSTITUT³2001, S. 11).⁸

3 Von der Fremd- zur Selbststeuerung: Durchführung des Unterrichtsvorhabens

Während die einzelnen Phasen des Unterrichtsvorhabens zwischen Instruktion und Selbstregulation pendeln sollten, war der gesamte Reihenaufbau auf eine immer stärkere Betonung des Anteils selbstgesteuerter Lernprozesse angelegt, die im Verfassen, Überarbeiten und Präsentieren der Gruppen-Facharbeit kulminieren. Unterschiedlich ausgeprägt war auch der Grad der Einbeziehung der Schüler in den Planungsprozess, wobei an Knotenpunkten des Unterrichts regelmäßig Zwischenberichte der Lernenden eingeholt und bei der weiteren Durchführung berücksichtigt wurden.

In einer schülerzentrierten Einstiegsphase sollten die Schüler durch ein Mind-Map-Verfahren die möglichen Vorteile der SelGO-Plattform für das Abfassen einer Facharbeit ergründen (vgl. Anhang) und so Leitlinien der Arbeit über selgo.de selbstständig entwerfen. Als Lehrender konnte ich so außerdem überprüfen, in welchem Maße sich die Schüler in den zurückliegenden Monaten mit den Funktionen der Lernplattform vertraut gemacht haben und wo eventuell noch Klärungsbedarf besteht. Durch einen Vergleich mit einer Mind-Map zum Thema „Facharbeit“ (vgl. BRENNER 2002, S. 3) konnten sich die Schüler dem breiten Anforderungsprofil dieser Arbeitsform annähern und das SelGO-Angebot dazu in Beziehung setzen. Auf diese Weise war die Grundlage für das weitere kooperative Vorgehen geschaffen. Gleichzeitig wurde gemeinsam ein erster vorläufiger Zeitplan entwickelt, bei dem die Wünsche der Lernenden berücksichtigt wurden. So entschieden sich die Schüler dafür, das jeweils speziell für die einzelne Gruppe eingerichtete Forum auf selgo.de als ihr gemeinsames Arbeitstagebuch zu nutzen, in dem sie sowohl individuelle Arbeitsschritte als auch die gemeinsamen Ergebnissen dokumentieren wollten.⁹

Hieran schloss sich eine zunächst lehrerzentrierte Auseinandersetzung mit der „Traumnovelle“ an, in der ich bewusst einen Ausblick auf die Verfilmung vermieden habe, um die Aufmerksamkeit der Lernenden allein auf den Text zu lenken. Durch die Lektüre der ersten Geständnisszene im ersten

Kapitel der „Traumnovelle“ (SCHNITZLER 2002, S. 13-18) gewannen die Schüler in einem gelenkten Unterrichtsgespräch Zugang zur Thematik des Werks, der mit einer ersten Phase selbsttätigen Arbeitens flankiert wurde: In Einzelarbeit informierten sich die Lernenden mithilfe von Internetsuchmaschinen über die Biographie des Autors. Zur gezielten und reflektierten Internetrecherche wurden sie dabei durch den ersten Methodenbaustein angeleitet. Während im Unterricht die kritische Beurteilung der aufgefundenen Quellen im Vordergrund stand, mussten die Schüler als Hausaufgabe die Novelle – unterstützt durch die in der Kursbibliothek abgelegten Worterklärungen – vollständig lesen. So war die Basis gelegt für die zweite, nunmehr kooperativ konturierte Phase selbstständigen Lernens. Voraussetzung dafür war die Differenzierung des Kurses in sechs Kleingruppen (s.o.), in der sich die weitere Arbeit bis zum Abschluss des Unterrichtsvorhabens vollzog. Anhand des Methodenbausteins „Informationen dokumentieren und auswerten“ wurden die Freien Materialien zur Deutung der „Traumnovelle“ arbeitsteilig aufbereitet. Der Arbeitsauftrag wurde dabei absichtlich in ein simulatives Szenario eingebettet, in dem die von mir zur Verfügung gestellten Medien das Ergebnis einer Literaturrecherche im Rahmen eines individuellen Facharbeitsprojekts darstellten. In Anlehnung an die Methode des Gruppenpuzzles hatten die Lernenden die Aufgabe, ihre Ergebnisse (Quellenprotokoll und Konspekt als Methoden der sachgerechten Texterschließung) den anderen im Gruppenforum zur Verfügung zu stellen, sodass das gesamte Team zumindest die Grundzüge aller Materialien zur Kenntnis nehmen konnte.

In einem nächsten Schritt wurde schließlich der Film hinzugezogen, dessen Analyse und Deutung gemeinsam mit einem Teil der Lerngruppe vorbereitet wurde. Dabei erwies es sich unumgänglich, einen Sondertermin am Abend für die Vorführung von „Eyes Wide Shut“ zu finden. Der Kurs nahm diese Zusatzbelastung bereitwillig auf sich. In unmittelbarem Anschluss an die Vorführung konnten die Schüler spontan Beobachtungen zur filmischen Umsetzung der „Traumnovelle“ äußern, die im anschließenden Präsenzünterricht durch ein powerpointgestütztes Schülerreferat über Begriffe und Verfahren der Filmanalyse auf Grundlage von Lexikoneinträgen der SelGO-CD geerdet und in einen systematischen Rahmen gestellt werden konnten (vgl. Digitalen Anhang). Die knappe Darbietung des komplexen Stoffes schien gerechtfertigt, weil parallel sowohl im Englisch- als auch im Französischunterricht Filmanalyse auf dem Lehrplan stand.¹⁰

Laut Wolfgang Gast stellt der sog. Sequenzplan das einfachste Mittel der Filmanalyse dar (vgl. GAST 1996, S. 17f.).¹¹ Das Erstellen eines Sequenzplans unter Rückgriff des auf DVD vorliegenden Films ermöglicht die vertiefende Auseinandersetzung mit dem Werk und erlaubt die zusätzliche Berücksichtigung der szenischen Gestaltung (Perspektiven, Kamerafahrt, Einstellungen, Mise-en-scène). In einer großzügig bemessenen Distanzphase erhielten die Teams aus diesem Grund den Auftrag, – wiederum arbeitsteilig – einen Sequenzplan des gesamten Films zu erstellen, der als Grundlage für den Vergleich mit der Textvorlage fungieren sollte. Das auf den Schulrechnern installierte Pro-

gramm „PowerDVD“ der Firma CyberLink eröffnet hier vielfältige Möglichkeiten der Filmbetrachtung (Springen, schneller Vorlauf, Zeitnahme, Herstellen von Screenshots etc.). In dieser Phase wurde deutlich, dass die Schüler deutlich mehr Zeit benötigten, um diese Aufgabe zu bewältigen. Daher wurde in einem gemeinsamen Planungsgespräch der erste Zeitplan den neuen Gegebenheiten angepasst und die ins Auge gefasste Abgabefrist für die 'Mini-Facharbeit' um eine Woche gestundet. Die konkrete Bearbeitung des Filmmaterials unter Hinzuziehen von Sekundärtexten (zusätzliche Freie Materialien in der Kursbibliothek) und der aspektorientierte Vergleich von Novelle und Film waren die Grundlage der abschließenden fast vollständig selbstständig organisierten Themenfindung, Planung, Gliederung und Abfassung der Mini-Facharbeit in den Gruppen. Bei der Klärung des Themas wurde den Schülern zwar Vorgaben hinsichtlich des zu erwartenden Umfangs und der Bearbeitungszeit gemacht, bei der eigentlichen Wahl jedoch möglichst freie Hand gelassen. Einzige Voraussetzung war hier, dass es sich um einen Vergleich der beiden Basismedien unter einem bestimmten Gesichtspunkt handelt sollte, damit die Ergebnisse der bisherigen Kursarbeit berücksichtigt werden konnten (vgl. ähnlich HACKENBROCH-KRAFFT 2001, S. 17). Die eigenverantwortliche Zielbestimmung sollte Motivation und Engagement der Schüler für diese bedeutende Phase der Selbststeuerung verstärken.

Die Prozesse der Textkonstitution und -überarbeitung wurden durch den Methodenbaustein Nr. 6 („Texte überarbeiten“) angeleitet. Dazu wurden den Schülern konkrete Hilfsfragen an die Hand gegeben. Durch Mitteilung des Erwartungshorizonts an ihre Facharbeit seitens des Lehrenden erhielten die Schüler darüber hinaus Gelegenheit, ihr Schreibprodukt bereits vor der Fremdbeurteilung selbst zu kontrollieren und zu bewerten. Um die in den einzelnen 'Mini-Facharbeiten' schließlich verschriftlichten Gruppenergebnisse dem gesamten Kurs mitzuteilen, schloss sich eine Vorstellungsphase an, in der die Schüler effektive Formen der Selbst- und Sachpräsentation realisieren sollten (Methodenbaustein Nr. 7), die vom Grundgedanken des kognitionspsychologisch als ideal bezeichneten Synergieeffekts (Vortrag + Schrift + Visualisierung) motiviert sind.

Die Arbeiten wurden anschließend von mir gesichtet, sprachlich korrigiert und anhand des den Schülern bekannten Beurteilungsbogens ausgewertet und benotet (für ein Beispiel s. Digitalen Anhang). Die Lernenden erhielten nach Rückgabe ihrer Arbeit Gelegenheit zur persönlichen Besprechung. Die Korrekturen waren danach in den Text einzuarbeiten und die korrigierte Fassung der Arbeit auf selgo.de einzustellen. Das Unterrichtsvorhaben wurde abgerundet durch eine gemeinsame Evaluation mithilfe eines Fragebogens, dessen Ergebnisse anschließend vorgestellt und diskutiert wurden. Hierdurch kam insbesondere der zurückliegende Lernprozess noch einmal in den Blick.

D Reflexion und Evaluation des Unterrichtsvorhabens

1 Allgemeine Reflexion

1.1 *Zum Verlauf und Erfolg des Unterrichtsvorhabens*

Nach etwa sechs Wochen der Auseinandersetzung mit der „Traumnovelle“ und dem Film „Eyes Wide Shut“ konnten die Lernenden Arbeiten vorlegen, die zeigen, dass zentrale Lernziele des Unterrichtsvorhabens erreicht worden sind (vgl. Digitalen Anhang). Die Schüler haben sowohl grundlegende, für die Facharbeit notwendige Fertigkeiten in Einzel- und Teamarbeit selbsttätig erwerben und festigen als auch fachliche Inhalte auf ansprechende Weise produktiv erarbeiten können. Mit diesem Lernerfolg war jedoch ein großer Kraftakt der Lerngruppe und auch ihres Lehrers notwendig, wie er für die Realisierung Selbstgesteuerten Lernens gleichwohl zu erwarten war (s.o.). Die vielfältigen Materialien und die detaillierten Arbeitsaufträge erforderten von den Schülern ein hohes Maß an Durchhaltevermögen und Disziplin, die jedoch durch gruppendynamische Prozesse (Gruppenorganisation und Arbeitsteilung) über den langen Zeitraum hinweg erhalten werden konnten. Dabei wurde dem Konzept des Selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Medien vor allem Rechnung getragen durch die spezifischen Aufgaben, die die ortsunabhängige Vernetzung der Gruppenteilnehmer durch digitale Kommunikationsmittel geradezu nahe legte.

Die klassischen Tugenden von Selbstlernern – das Lernen selbst organisieren zu können, den Rahmen für die eigene Arbeit festzulegen, alles dazu Notwendige zu besorgen – wurden in diesem Kontext durch eine angenehme Atmosphäre kooperativen und selbstregulierten Lernens begünstigt, die auch der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen zugute kam. Die Analyse des Films am PC darf dabei als Kernstück selbstständigen Lernens mit digitalen Medien innerhalb des skizzierten Unterrichtsvorhabens gewertet werden, weil es die erhoffte Verlangsamung des Rezeptionsverhaltens bewirkte und die für digitale Applikationen wesentliche Verschaltung von Text, Bild und Ton ermöglichte. Die z. T. sehr detailliert ausgearbeiteten Sequenzpläne der Kleingruppen belegen, dass sich viele Lernende dieser Aufgabe mit Eifer angenommen haben (für ein Beispiel s. Digitalen Anhang). Neben einigen anderen gelangte insbesondere eine Schülerin, die sich bisher nur zurückhaltend am Unterricht beteiligt hat und deren schriftliche Leistungen eher im ausreichenden Bereich gelegen haben, bei der konkreten Filmanalyse zu herausragenden Erkenntnissen, die in der Facharbeit der Gruppe zu einer innovativen und gedankenreichen Deutung verdichtet wurden.¹² Die Vermutung, dass der geschützte Bereich der Lernplattform diese Lernenden zur aktiveren Beteiligung motiviert, wurde bestätigt.

Diesen positiven Beobachtungen steht eine Reihe durchaus negativer Begleiterscheinungen gegenüber. An erster Stelle rangieren die mannigfaltigen technischen Probleme, mit denen die Lernenden

zu kämpfen hatten. Obzwar ihnen in der Schule stets Gelegenheit gegeben wurde, den PC-Raum zu nutzen, zogen es viele vor, die Arbeit am heimischen Computer zu erledigen. Die mit neuester Internettechnik ausgestattete Lernplattform überfordert jedoch nicht nur ältere Rechner, sondern führt auch bei neuen PCs mit hohen Sicherheitseinstellungen (z. B. durch eine sog. Firewall) zu Inkompatibilitätsfehlern, sodass die betroffenen Schüler die zweifellos wichtigen Schutzeinrichtungen zeitweise deaktivieren mussten. Auch grundlegende Probleme des Materialabrufs in der Kursbibliothek, des Uploads von Texten in das Kursforum oder der Datensicherung mussten regelmäßig im Plenum oder per Email geklärt werden. Bei einer Schülerin wirkten diese technischen Hindernisse massiv demotivierend, weil sie bei ursprünglich ausgeprägtem Leistungswillen stets an den von ihr nicht verantworteten Problemen scheiterte. Durch Gespräche in der Gruppe und Hilfestellung meinerseits konnten diese Frustrationserlebnisse m. E. ein wenig gemildert werden, sodass die Betroffene schließlich doch zu guten Ergebnissen gelangen konnte.

Auf leistungsschwache Kursteilnehmer wirkte das Materialangebot und die ausführlichen Arbeitsaufträge eher einschüchternd. Vor allem die Schüler, die von einer anderen Schulform auf das Gymnasium gewechselt waren, erwiesen sich als wenig sicher in der selbstständigen Bewältigung der Aufgaben. Sie vermissten in Distanzphasen die explizite Anleitung durch den Lehrenden, Sinn und Ziel ihrer Arbeit blieb vielen von ihnen zunächst verschlossen, auch wenn diese durch vorhergehendes Unterrichtsgespräch und detailgenauer Auftragsformulierung deutlich gemacht wurden. Es ist zu vermuten, dass bei diesen Schülern das subjektive Gefühl, überfordert zu werden, und die Angst, nicht Schritt halten zu können, zu Motivationsproblemen und daraus resultierenden Aufmerksamkeitsdefiziten geführt haben. Bei mindestens einer Schülerin war darüber hinaus ein ausgeprägter Mangel an Selbstvertrauen zu beobachten, der dazu führte, dass sie z. B. technische Komplikationen allzu schnell der vermeintlichen eigenen Lernschwäche zuschrieb. Ihr und den anderen Schülern mussten in persönlichen Gesprächen und durch intensive Email-Kommunikation zunächst vor allem Mut zugesprochen und konkrete Hilfestellung angeboten werden (vgl. Beispiel im Anhang).

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass alle Kursteilnehmer während des Unterrichtsvorhabens an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit geführt wurden. Dies hängt zum einen mit der Vielfalt der Aufgaben und Materialien zusammen. Auch leistungsstarke Schüler erhoben zu Recht die Frage nach dem sinnvollen Verhältnis von Aufwand und Ergebnis. Zum anderen bedeutete die Verlagerung der Kursinteraktion auf die Lernplattform zusätzliche Belastung und führte vereinzelt zu Entfremdungserfahrungen, etwa wenn die Face-to-Face-Kommunikation durch digitalen Austausch mit Email und Chat ersetzt wurde.

1.2 Lehrerfunktionen

Im dargestellten Unterrichtsvorhaben hat sich gezeigt, dass das Lehrerhandeln „immer ganzheitlich

herausgefordert“ ist und die Funktionen des Berufs sich in der Praxis „miteinander verschränken und überlagern“ (*Seminarrahmenkonzept* 1997, S. 7), wenngleich die Beratungs- und die Organisationsfunktion im Rahmen Selbstgesteuerten Lernens naturgemäß größeres Gewicht erhalten als in traditionellen Lehrformen.

Im Rückblick fällt besonders auf, dass Organisieren und Unterrichten im Falle des Unterrichts mit SelGO in besonderem Maße ineinander fließen. Für mich als Lehrenden bestand eine der Hauptaufgaben darin, für einen von mir abgesteckten Themenbereich Materialien in digitaler Form zusammenzustellen, Aufgabenstellungen zu generieren und einen vorläufigen Verlaufsplan zu entwerfen, der offen für Anregungen von Schülerseite und für unvorhergesehene institutionelle Störfaktoren ist. Es ging also im Wesentlichen darum, den traditionell mit der Lehrperson verbundenen Modus des Instruierens (also des Unterrichts) in Elemente einer schülerorientierten Lernumgebung zu verwandeln. In den Phasen der Direkten Instruktion (s.o.) jedoch bedurfte es weiterhin klassischer Vermittlungsformen (etwa des Lehrervortrags), die nun freilich durch ihre Funktion im Dienst Selbstgesteuerten Lernens neu qualifiziert waren.

Die Beratung der Lernenden bei Prozessen selbstständigen Lernens erfordert fachliche und soziale Kompetenz. Vielfältig waren die Anfragen der Schüler, die ich im persönlichen Gespräch, aber auch qua Email und Kursforum zu beantworten suchte. Meine Rolle eines Moderators im Hintergrund wurde von den meisten Lernenden gut erkannt, sie wussten, dass sie sich stets an mich wenden konnten. Die Notwendigkeit einer allzeitigen Erreichbarkeit schloss die Bereitschaft ein, nicht nur in der Schule, sondern auch daheim durch digitale Kommunikationsmittel Kontakt zu halten und wie gewünscht zügig Rückmeldung zu geben, damit der individuelle Lernprozess des Anfragenden nicht allzu sehr ins Stocken geriet. Dass dieses Beratungsangebot nicht nur zeit-, sondern auch kostenaufwändig ist, darf nicht verschwiegen werden. Es bestätigt die im Theorieteil dieser Arbeit referierte Beobachtung, dass der Lehrende bei Formen Selbstgesteuerten Lernens zwar anders, aber nicht minder intensiv gefordert wird.

Ähnlich verhält es sich mit der Funktion des Beurteilens, die sich nicht mehr auf die Bewertung von Lernprodukten beschränken, sondern in Ergänzung des Beratens die Lernprozesse in den Blick nehmen und die Schüler einbeziehen muss (vgl. KOTTHOFF/THÜRMAN 2003). Während die Bewertung des Arbeitsprodukts 'Mini-Facharbeit' noch 'herkömmlichen' Schemata folgen kann, die jedoch durch Bekanntgabe der Maßstäbe transparent gemacht werden müssen, stellt sich die Beurteilung von Lernprozessen in nicht-konventionellen Lehrformen auch aufgrund ihrer Komplexität als ausgesprochen schwierig dar (vgl. SCHÄFER-KOCH 2000, S. 162). Obwohl man die Beurteilung durch entsprechende Operationalisierung auch in den Beurteilungsbogen der Facharbeit hätte aufnehmen können (vgl. als Beispiel HACKENBROUCH-KRAFFT 2001, S. 33f.),¹³ habe ich mich dafür entschieden, die Lernprozesse durch eine eigene Evaluation zu ergründen, um auf diese Weise nicht nur die

Lernenden selbst in den Reflexionsvorgang einzubinden, sondern auch durch die Diskussion der Ergebnisse individuell nützliche Rückmeldung geben zu können. Beide Formen der Leistungsbewertung – produkt- und prozessorientiert – fanden die Zustimmung des Kurses, der nach Aussage vieler Schüler insbesondere die Transparenz der Beurteilung und ihre eigene Beteiligung als förderlich für ihre weitere schulische Arbeit empfand.

2 Evaluation im Kurs

Evaluation gilt mittlerweile als ein selbstverständlicher Bestandteil innovativer Unterrichtspraxis, weil sie Lehr- und Lernprozesse reflektieren, Unterrichtsentscheidungen überprüfen und Verbesserungen einleiten hilft. Schülerrückmeldung dient der Beurteilung des Lehr-Lern-Komplexes nicht *gegenüber* den Lernenden, sondern gemeinsam *mit* ihnen (vgl. EIKENBUSCH 2001). Die Förderung einer praxisorientierten Feedback-Kultur ist daher für eine Schule, die Mündigkeit und Partizipation als Bildungszielen verpflichtet ist, unverzichtbar. Gerade im Rahmen von Lehrgängen mit Selbstgesteuerten Lernprozessen ist die gemeinsame Evaluation mit den Lernenden essentiell, weil sie eine Grundvoraussetzung selbstbestimmten Arbeitens, die Metakognition, unterstützt.

Im vorliegenden Fall musste ein Evaluationsdesign gefunden werden, das sowohl die Arbeit mit der SelGO-Internetplattform als auch die Arbeitsprozesse in den Gruppen zu erfassen geeignet war. Beide Bereiche decken nämlich die im Unterrichtsvorhaben fokussierten Facetten Selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Medien ab: den Werkzeugcharakter der Lernplattform und das kooperative Lernen in Gruppen, in denen selbsttätig und selbstorganisiert gearbeitet wurde bzw. werden sollte.

Einen für meine Zwecke brauchbaren Auswertungsbogen zur Einschätzung der eigenen Arbeit in Gruppen stellen Nádás und Nietzschmann vor (vgl. NÁDAS/NIETZSCHMANN 2001, S. 27). Dieser enthält Thesen über die verschiedenen möglichen Aufgaben, die der Einzelne für die Gruppe in einer zurückliegenden Arbeitsphase übernehmen bzw. mitgestalten konnte. Der Lernende hat nun die Möglichkeit, seinen persönlichen Einsatz bei diesen Aufgaben durch das Raster „Das ist richtig“ - „Das ist überwiegend richtig“ - „Das ist überwiegend falsch“ - „Das ist falsch“ selbst zu beurteilen. Die Einteilung in vier Antwortmöglichkeiten zwingt zur Entscheidung für eine Tendenz (positiv/negativ) und erlaubt nicht den Rückzug auf eine unentschiedene Position. Ich habe dieses Raster für den Auswertungsbogen des Unterrichtsprojekts übernommen und ähnliche positiv formulierte Thesen mit Bezug auf das Unterrichtsvorhaben formuliert, die ich in drei Abschnitte eingeteilt habe (vgl. Anhang): Bei der Bewertung der Arbeit mit SelGO stand die Frage im Vordergrund, inwieweit die einzelnen Funktionalitäten und Materialien der Lernplattform den individuellen Lernprozess unterstützt haben und wie die Beratungsangebote des Lehrenden eingeschätzt werden, während im mittleren Abschnitt die Verantwortung des Einzelnen für die Gruppenarbeit unter verschiedenen

Gesichtspunkten eruiert werden sollte. Die letzte Rubrik zielte vor allem auf die subjektive Einschätzung des Erfolgs methodischen Lernens (Facharbeit und Selbstgesteuertes Lernen generell). Da die Zeit zum Abschluss des Unterrichtsvorhabens knapp war, musste ich bei der Konzeption der Evaluation auf konkrete Mitarbeit der Schüler verzichten, doch wurde ihnen als Kompensation Raum zur frei formulierten Kritik gegeben. Fast alle Kursteilnehmer haben den Evaluationsbogen vollständig ausgefüllt und ihn durch z. T. sehr detaillierte und kluge Anmerkungen ergänzt, sodass für die Evaluation des Unterrichtsvorhabens eine qualitativ ansprechende Materialgrundlage vorlag, die ich mit dem Statistikprogramm „GrafStat“ ausgewertet habe (vgl. Grafiken im Anhang).

Die Beurteilungen der Arbeit mit SelGO sind in ihrem Grundtenor verhalten bis kritisch. Die Mittelwerte der Antworten bewegen sich mehr oder weniger zwischen den Werten „2“ und „3“ (bei einer Skala von „1“ = „Richtig“ bis „4“ = „Falsch“). Besonders auffällig sind die eher negativen Bewertungen der Freien Materialien, deren Verwendbarkeit von sieben Schülern als überwiegend schlecht und von sechs als schlecht bezeichnet wird. Allein die Einschätzung meiner Hilfestellung fällt durch den positiven Mittelwert 1,91 aus dem Rahmen. Bei den genuin technischen Hilfsmitteln zeigt sich eine Tendenz zu positiven Durchschnittswerten (zwischen 2,04 für das Kursforum und 2,54 für Email und Chat), während der Verbund von Lernplattform und digitalen Medien (hier vorrangig Speichermedien wie die DVD) tendenziell eher negativ gesehen werden (2,71), vermutlich weil es hier die meisten technischen Probleme gegeben hat. Die Methodenbausteine hingegen werden mit einem Durchschnittswert von 2,21 mehrheitlich günstig beurteilt: 15 Schüler bezeichnen ihren Nutzen als gut bzw. überwiegend gut.

Ein erfreuliches Bild zeigt die Beurteilung der Gruppenarbeit. Hier ergibt sich eine enge Streuung von 1,22 („Ich habe selbstständig einen Teil unserer Facharbeit verfasst“) bis 2,04 („Ich habe dafür gesorgt, dass wir als Gruppe zusammengearbeitet haben“). Selbst das Verhältnis von Arbeitsaufwand und Endergebnis wird letztendlich überwiegend positiv beurteilt (2). Von großer Bedeutung ist auch, dass die Mehrheit zufrieden ist mit dem eigenen Arbeitsprodukt (1,96). Dies zeigt, dass das Gefühl der Selbstwirksamkeit durch Kooperation vermittelt werden konnte. Generell wird deutlich, dass die Arbeit in der Gruppe als gewinnbringend eingestuft wird. Sie hat das Maß an persönlichem Engagement eindeutig günstig beeinflusst. Selbstverantwortlichkeit und die Verantwortung gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern werden als zentrale Vorzüge dieser Arbeitsform herausgestellt.

Die Einschätzung des persönlichen Nutzens des Methodentrainings als solchem fällt trotz der durchwachsenen Beurteilung der SelGO-Lernplattform fast uneingeschränkt positiv aus, wobei nur der Aspekt des Selbstgesteuerten Lernens mit Vorbehalten bedacht wird (2,46). Besonders erfreulich ist es, dass sich die meisten Kursteilnehmer nun sicher fühlen, was die Anforderungen (1,79) und die selbstständige Planung und Abfassung einer Facharbeit in der Jahrgangsstufe 12 (1,67) be-

trifft, womit ein zentrales Anliegen des Unterrichtsvorhabens in der subjektiven Einschätzung fast aller Lernenden erfüllt zu sein scheint. Die frei formulierten Anmerkungen spiegeln das statistische Ergebnis und geben weiteren Aufschluss über Vor- und Nachteile der Unterrichtsgestaltung (für konkrete Beispiele vgl. Anhang).

3 Schlussfolgerungen...

3.1 ... mit Blick auf das Unterrichtsvorhaben

Um die Fragestellung der Arbeit aufgrund der Evaluationsergebnisse beantworten zu können, ist es zunächst notwendig, etwaige Mängel des Unterrichtsvorhabens als solchem zu bestimmen, um so zu gesicherten Schlussfolgerungen mit Blick auf SelGO zu gelangen.

Obwohl behauptet werden kann, dass wesentliche Lehrziele des Unterrichtsvorhabens erreicht worden sind (s.o.), ist das Konzept an einigen Stellen sicherlich verbesserungsbedürftig. Zunächst wäre es ratsam gewesen, den Bestand an Sekundärmaterialien zur besseren Übersicht erheblich zu beschneiden, um so die zu Recht bemängelte Transparenz vor allem in der ersten Phase zu verbessern. Die Option, die Schüler zu Beginn noch nicht explizit über das Ziel der gemeinsamen Bemühungen – den Vergleich von Novelle und Film als Thema einer 'Mini-Facharbeit' – aufzuklären, hat sich leider eher negativ ausgewirkt: Viele Schüler legen in Präsenzphasen großen Wert auf exakte Terminplanung und eindeutige Aufgabenstellungen. Durch die partielle Überforderung der Lerngruppe blieb die Tiefe der sachlichen Auseinandersetzung insbesondere im zweiten Teil des Unterrichtsvorhabens ein wenig hinter meinen Erwartungen zurück. Es wäre daher hilfreich gewesen, eine kleinere Anzahl von Materialien mit einer übersichtlicheren und weniger gedrängten Abfolge der einzelnen Arbeitsschritte zu verknüpfen. Die von mir gewählte Sandwich-Methode bei der Einführung Selbstgesteuerten Lernens hätte auf diese Weise noch besser wirken können. So hätte sich auch mehr Raum schaffen lassen für Phasen der Wiederholung und Vertiefung, die für die nachhaltige Sicherung des Gelernten notwendig sind, sodass die Lernenden mehr Erfahrung und Methodenfertigkeit hätten erlangen können. Zu überlegen wäre die Wahl weniger komplexer Basismedien als Schnitzlers „Traumnovelle“ und Kubricks „Eyes Wide Shut“, um die Aufmerksamkeit der Schüler noch stärker auf die praktischen Anforderungen zu richten. Hinsichtlich der Methodenbausteine ist eine Neustrukturierung dringend erforderlich, weil es der Abfolge der einzelnen methodischen Schritte z. T. an Stringenz mangelte, wobei sich jedoch auch die Unterbrechung des Unterrichts durch das zweiwöchige Praktikum nachteilig ausgewirkt hat.

3.2 ... mit Blick auf SelGO

Das Unterrichtsvorhaben legt Desiderate offen, die sich speziell mit dem Angebot des

Modellprojekts SelGO berühren. Bei der Durchführung gewann eine Vielzahl von Verbesserungsvorschlägen Kontur, die sowohl das allgemeine Konzept als auch den Einsatz im Gymnasium X.Y. berühren.

Prinzipiell muss das SelGO-Angebot durch weitere Medienangebote aufgestockt werden, die es den Lehrenden erlaubt, auszuwählen und für spezifische Lerngruppen zu adaptieren. Nur durch einen Reichtum an unterschiedlichen Materialien wird der Lehrende befähigt, seine pädagogische Freiheit auch im Rahmen von SelGO zu verwirklichen, zumal wenn er sich nicht auf die Herstellung und Bereitstellung digitaler Medien versteht. Ob die angekündigten weiteren Lernmodule auf CD-Rom hier Abhilfe schaffen werden, bleibt abzuwarten. Allerdings muss die Lehrerqualifizierung auf selgo.de dringend durch ein vielfältigeres Beratungsangebot und externe Fortbildungsveranstaltungen ergänzt werden, um die Lehrkompetenz im Rahmen von SelGO zu erhöhen. Der Cornelsen-Verlag hat diese Notwendigkeit bereits erkannt und veranstaltet im Juni Workshops zur Einführung in die Arbeit mit den Software-CDs. Das Unterrichtsvorhaben hat gezeigt, dass die eigene Herstellung von Materialien zwar vorteilhaft ist, weil sie den spezifischen Anforderungen vor Ort Rechnung tragen kann und erlaubt, ein eigenes Konzept der Arbeit mit SelGO zu entwickeln, doch darf der Erfolg des Modellprojekts nicht allein vom Selbstlernpotential der beteiligten Lehrkräfte abhängen. An diesem Punkt wird vollends deutlich, dass es einer tiefgreifenden Entlastung bedarf. Das Stunden-deputat der beteiligten Lehrenden müsste herabgesetzt werden, um die so gewonnene Zeit zur verpflichtenden Fortbildung in individuellen Selbstlernphasen und Gruppen sowie zur intensiven Betreuung der Lernenden (z. B. Hausaufgabenkontrolle, Coaching per Kommunikationstools) nutzen zu können. Unverständlich ist es, dass das SelGO-Rahmenkonzept unkritisch damit wirbt, dass die bereit gestellten Materialien den Lehrenden bei Unterrichtsvorbereitung und -durchführung entlasteten (vgl. LANDESINSTITUT 2003, S. 13),¹⁴ obwohl diese Behauptung durch die wissenschaftlich dokumentierte Praxis bereits hinlänglich widerlegt wurde.

Unter solchen Vorzeichen bietet vor allem die Lernplattform mit ihren vielfältigen 'Tools' genügend Handhabe, Selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen. Freilich sind hierbei die Probleme der Schüler zu begrenzen, indem die Bedienbarkeit erleichtert und bei den Applikationen technisch der größtmögliche gemeinsame Nenner gesucht wird, damit nicht – wie geschehen – Lernende (womöglich aus finanziell weniger betuchten Elternhäuser) mit älteren Rechnern ins Hintertreffen geraten und demotiviert werden. Weil das Lernen in Selbstgesteuerten Phasen leistungsschwache Schüler generell zu überfordern droht, ist es ausgesprochen wichtig, dass diese nicht noch durch die interaktive Lernumgebung an individuellen Lernfortschritten gehindert werden.

Auch mit Blick auf die Schularbeit vor Ort legt das Unterrichtsvorhaben konkrete Schritte nahe. Zunächst ist es unumgänglich, dass das Gymnasium X.Y. bald über ein voll funktionsfähiges Netzwerk verfügt, damit die Lernenden ihre Arbeitsergebnisse an Schulrechnern speichern und ab-

rufen können. Nur so ist eine erfolgsversprechende Arbeit mit den Software-CDs gewährleistet. Viele notgedrungen 'ausgelagerte' Lernphasen (etwa am heimischen PC) ließen sich auf diese Weise vermeiden, wobei auch das von einigen Schülern monierte Kostenproblem gedämpft werden kann. Dazu ist es allerdings auch notwendig, die Mediothek des Gymnasiums zu einem für SelGO geeigneten Selbstlernzentrum auszubauen (vgl. SCHWEYNOCH 2003), damit der Medienmix von alten und neuen Medien noch effektiver genutzt werden kann. Die eher unkomfortablen PC-Räume der Schule stellen in diesem Fall keine Alternative dar.

Am wichtigsten jedoch ist es, dass Schulleitung und Kollegium ihren ernsthaften Willen bekunden, SelGO zu einem integralen Bestandteil des Schulprogramms werden zu lassen. Bisläng wurden leider keine Schritte in diese Richtung unternommen. Zu erwarten wäre nämlich, dass die Berücksichtigung des SelGO-Angebots in der Programmarbeit eine Verstärkung der Bemühungen um eine nachhaltige Implementierung bewirkt. Die u. U. vorhandene unterschwellige Angst der Lehrenden vor einem Autoritätsverlust, weil sie sich den Schülern unterlegen fühlen, muss durch kollegiumsinterne Fortbildungen zum Umgang mit den Neuen Medien abgebaut werden. Hierfür bietet es sich an, eine SelGO-Arbeitsgruppe zu bilden, die sich um die fachliche Abstimmung des digitalen Lernangebots mit dem Schulcurriculum bemüht und einen Rahmen für Unterrichtssequenzen mit SelGO entwirft (vgl. auch LANGER 2003b, S. 145). Es erscheint sinnvoll, dass die Kollegen ein Helfersystem etablieren, z. B. durch einen schulinternen Materialpool. Eine Kooperation mit dem am Gymnasium bereits tätigen Arbeitsgruppe zur Entwicklung eines Methodencurriculums in Anlehnung an das Enger Modell, die auf einer Kollegiumstagung im Frühjahr dieses Jahres angestoßen wurde, ist hier sicherlich wünschenswert. Eine Kollegin und ich wollen versuchen, unsere durch eigene Unterrichtserfahrungen und bei externen Fortbildungen gewonnene Einsichten in diesem Sinne für die Schularbeit fruchtbar werden zu lassen.

E Schluss: Sinn und Unsinn eines Modellprojekts

Die Reflexion und Evaluation des durchgeführten propädeutischen Unterrichtsvorhabens „Literaturverfilmung als Thema von Facharbeiten“ hat gezeigt, dass das von mir entwickelte Konzept der Arbeit mit dem Lernangebot des Modellprojekts SelGO eine praktikable Möglichkeit darstellt, Selbstgesteuerte Lernprozesse anzuleiten. Dennoch wurden ebenso Aporien in der Anwendung dieses vom Ministerium geförderten Programms sichtbar, die eine kritische Bewertung des bildungspolitischen Paradigmas selbstbestimmten Lernens mit digitalen Medien nahe legen.

Zunächst ist einer Erfolgsgarantie Selbstgesteuerten Lernens, von Hochglanzbroschüren suggeriert, mit Vorbehalt zu begegnen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit liegt noch immer ein großer

Abstand. Empirische Untersuchungen haben bislang keine gesicherten Erkenntnisse über die Wirksamkeit Selbstständigen Lernens liefern können (vgl. KRAFT 1999, S. 824). Die insgeheim erhofften Einsparungs- und Flexibilisierungsmöglichkeiten müssen zudem mit einem großem Fragezeichen versehen werden. Diese Arbeit beweist, dass eine Umsetzung des SelGO-Konzepts nicht unerheblichen Aufwand bedeutet.

Nicht zu unterschätzen sind außerdem die individuell unterschiedlichen Auswirkungen von primär selbstgesteuerten Lehrgängen auf die Lernenden. Meine Beobachtungen bestätigen die Erkenntnis Krafts, dass sich vor allem leistungsschwächere Schüler überfordert sehen. Es besteht sogar die Gefahr, dass „selbstgesteuertes Lernen bestehende Bildungsbenachteiligungen verschärfen kann“ (KRAFT 1999, S. 842f.). Dieser Befund wiegt um so schwerer, wenn man sich die gesellschaftspolitischen Beweggründe der Forderung nach Selbstbestimmten Lernen vor Augen hält. Es drängt sich der Verdacht auf, dass diese Forderung weniger dem aufklärerischen Gedanken des mündigen Menschen verpflichtet ist als dem des funktionierenden Mitarbeiters, der sich einzupassen versteht (vgl. BRÄU 2002, S. 6; KRAFT 837). Insbesondere von Vertretern der Wirtschaft wird daher regelmäßig die Forderung erhoben, Schule solle die Kinder und Jugendlichen auf die veränderte Wirklichkeit vorbereiten, indem sie Abschied nehme vom traditionellen Bild der klassisch bildenden Lehranstalt und ihren Lehrplan und ihre Unterrichtspraxis an den notwendigen Qualifikationen des Erwerbsleben (u. a. Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Flexibilität) ausrichte (vgl. HUBER 2000, S. 18-23; RÖLL 2003, S. 22. 349).

Richtig ist, dass die neue Informations- und Kommunikationstechnik, allen voran das Internet, einen bislang kaum für möglich gehaltenen Zugriff auf sämtliche Bereiche menschlichen Wissens erlauben, deren bloße Masse vor schwerwiegende Probleme stellt. Die Tatsache, dass disperse Informationen im weltumspannenden Datennetz frei verfügbar geworden sind, fordert neue Kompetenzen der zielgerichteten und effizienten Mediensteuerung, um die enzyklopädische Flut auf Sinnhaftigkeit und Nutzen überprüfen zu können und mithilfe einer subjekt- und sachorientierten Auswahl von Informationen Wissen selbst zu konstruieren. Es versteht sich von selbst, dass die Aufgabe, hier die Spreu vom Weizen zu trennen, als größte Herausforderung anzusehen ist, die nach innovativen Methoden und modernen Schlüsselqualifikation verlangt, wenn das Bildungsziel der Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung auch im 21. Jahrhundert die Institution Schule bestimmen soll.

Die in diesem Kontext gerne erhobene Forderung lebenslangen Lernens (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 56) klingt allzu abschreckend und wirtschaftshörig („Gefragt sind [] flexible, umfassend verfügbare, hochmotivierte und breit qualifizierte Mitarbeiter“; RÖLL 2003, S. 37), als dass sie den *Eros* des Lernens auch über die Schule hinaus vermitteln könnte. Die Chimäre der allseits eingeforderten Flexibilität des Subjekts gegenüber den sich ständig ändernden Anforderungen seiner Umwelt übersieht, dass es zu allererst einer kritischen Werturteilskompetenz bedarf, die den Einzel-

nen dazu befähigt, die gesellschaftlichen Umbrüche autonom zu reflektieren und sich entsprechend dazu zu verhalten. Nur auf diese Weise kann Identität gebildet und schließlich bewahrt werden. Bezogen auf die „Informationsgesellschaft“ heißt dies nicht nur, die u. U. veränderte Faktenlage auf kritisch-reflexive Weise in das bisherige Wissen zu integrieren, sondern vor allem, die fortlaufende technische Entwicklung mit Umsicht zu rezipieren und gestalterisch zu nutzen, falls Bedeutung und gesellschaftlicher Wert der jeweiligen Neuerung einsichtig geworden sind. Vor diesem Hintergrund ist es nicht lebenslanges Lernen, sondern die Wissbegier, die den Einzelnen in seinem gesamten Leben umtreiben sollte und die sich ökonomisch nicht vollständig verzwecken lässt. Gleichzeitig ist diese Gabe dezidiert handlungsorientiert konnotiert: die unbestreitbar notwendige Kompetenz des Selbsterlernens muss über Strategien einer effizienten und subjektorientierten Selbststeuerung verfügen, um das Bildungsziel der Mündigkeit als Voraussetzung lebenslanger Neugier nicht aus den Augen zu verlieren.

Die gegenwärtige Situation der nordrhein-westfälischen Bildungspolitik stellt sich vor diesem Hintergrund paradox dar. Die anstehende Einführung des Zentralabiturs und die Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre – so positiv diese Veränderungen im internationalen Vergleich nach PISA erscheinen mögen – sind kaum mit den Zielen Selbstgesteuerten Lernens, für die SelGO einsteht, zu vereinbaren. Es steht zu befürchten, dass die für eine erfolgsversprechende Anwendung des Angebots notwendigen Freiräume immer enger werden. Der Grundgedanke individuellen Lernens nach selbstgewählten Schwerpunkten wird desavouiert durch eine verbindliche Vorgabe von Lernbeständen, die einen Rückzug auf bloße Stoffvermittlung und traditionelle Leistungsbewertung (Produktbeurteilung) sowie die Reetablierung eines überwunden geglaubten monotonen Frontalunterrichts erwarten lassen. In Frage steht also nichts Geringeres als die Nachhaltigkeit eines finanziell großzügig unterstützten Initialprojekts, dessen unzweifelhaft guten Ansätze durch die Realpolitik sabotiert zu werden drohen. Es bleibt daher auf eine praktische Vernunft zu hoffen, die die Geduld aufbringt, einmal eingeschlagene Wege zu Ende zu gehen, die unbestreitbaren Mängel zu beheben und geeignete Maßnahmen der Unterstützung einzuleiten. Der Geist unserer Zeit, von dem Jean Paul spricht, ist völlig nur den späteren Generationen offenbar. Es ist zu wünschen, dass diese Zeit den Kommenden nicht als eine Periode vertaner Chancen und des unsinnigen Aktivismus erscheint.

ANMERKUNGEN

- 1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichte ich auf die explizite Hervorhebung des weiblichen Geschlechts. Selbstverständlich ist die feminine Form mit wenigen (markierten) Ausnahmen stets mitzudenken.
- 2 Die Namengebung des Projekts ist nicht eindeutig. Während in Lehrerhandreichungen und Rahmenkonzept von „Selbstständigem Lernen“ die Rede ist, firmiert die Internetplattform selgo.de unter dem Etikett des „Selbstgesteuerten Lernens“. Ich ziehe diese zweite Möglichkeit vor, weil sie eher geeignet ist, das zugrunde liegende lerntheoretische Konzept zu verdeutlichen.

- 3 Für eine detaillierte Beschreibung der Funktionen vgl. LANDESINSTITUT 2003, S. 19-24, und KLEIN 2003, S. 99f. Eine anschauliche Einführung bietet auch die Guided Tour, die über die Startseite von selgo.de aufgerufen werden kann.
- 4 Das Medienangebot von SelGO wurde leider erst mit Beginn des Schuljahrs bekannt, sodass die Fachkonferenz sich nicht frühzeitig auf Leitlinien des Einsatzes im Rahmen des Schulcurriculums verständigen konnte.
- 5 Im kleineren „Zwillingsprojekt“ „abitur-online“ ist dahingegen eine intensive Betreuung der Lehrenden durch LfS-Moderatoren gegeben. Ihr Fehlen im Rahmen von SelGO ist laut Auskunft von X.Y. auf die begrenzten Personalressourcen des Landesinstituts zurückzuführen.
- 6 So geäußert während eines Vortrags über SelGO vor dem Arbeitskreis „Schule und Computer“ der Universität Paderborn am 22. April 2004.
- 7 Der Begriff des Selbstgesteuerten Lernens ist selbstverständlich nicht identisch mit „wissenschaftlichem Arbeiten“, sondern bleibt auch im Rahmen der Wissenschaftspropädeutik an den Lernbegriff gebunden (HUBER 2000, S. 13).
- 8 Für einen tabellarischen Überblick über den geplanten Verlauf vgl. den Anhang.
- 9 Im digitalen Anhang auf der beigefügten CD-ROM wird ein vollständiges Transkript eines solchen Gruppenforums wiedergegeben, das die für Zeitmanagement, gegenseitige Hilfestellung und volitionale Kontrolle wichtigen kooperativen Arbeitsprozesse illustriert.
- 10 Ein Einvernehmen über eine fächerverbindende Kooperation konnte mit den Kollegen leider nicht hergestellt werden. Zur Begründung wurde auf die besonderen sprachlichen Anforderungen (Übersetzung der Fachbegriffe in die jeweilige Zielsprache) hingewiesen. In Zukunft wäre jedoch eine zentrale Einführung in die Filmanalyse mit anschließender Anknüpfung im jeweiligen Sprachunterricht sicherlich wünschenswert.
- 11 Eine Sequenz ist „inhaltlich-thematische Einheit“ des Films und fasst verschiedene Einstellungen zusammen (GAST 1996, S. 18). Für ein Beispiel vgl. Digitalen Anhang.
- 12 Alle Arbeitsergebnisse der Kleingruppen wurden selbstverständlich auf mögliche Täuschungsversuche stichprobenhaft überprüft. Erfreulicherweise konnte ich keinen Hinweis auf Übernahme fremder Texte o. ä. feststellen.
- 13 Sie ist gleichwohl in die Abschlussbemerkungen der Beurteilungsbögen eingeflossen.
- 14 Die Entlastung der Lehrenden war eines der wichtigsten Werbeargumente bei der Projektvorstellung für die interessierten Schulen.

F Literaturverzeichnis

- BECK, Ulrich: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Einmalige Sonderausgabe. Frankfurt a. M. 1996 (= es 3326).
- BILDUNGSKOMMISSION NRW (Hrsg.): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied 1995.
- BRÄU, Karin: *Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Grundlagen – Fallbeispiel – Anregungen für die Praxis*. Baltmannsweiler 2002 (= Grundlagen der Schulpädagogik; 42).
- BRENNER, Gerd: *Die Facharbeit: Von der Planung zur Präsentation*. Berlin 2002 (= Trainingsprogramm Deutsch Oberstufe; 4).
- Coaching in Selbstlernphasen*. http://www.selgo.de/digio/teacherquali/Modul1/Begleitmaterialien/Coaching_in_Selbstlernphasen.pdf (19.02.04)
- EGGELING, Volker Th.: *Schreibabenteuer Facharbeit. Ein Leitsystem durch die Landschaften wissenschaftlichen Arbeitens*. 3., überarb. Aufl. Bielefeld 2001 (= AMBOS 46).
- EIKENBUSCH, Gerhard: *Erfahrungen mit Schüllerrückmeldung in der Oberstufe*. In: PÄDAGOGIK 53 (2001). H. 5. S. 18-22.
- EILERT, Klaus u.a. (Hrsg.): *selGO! Fachangebot Deutsch. Literatur und Gattungen. Handreichungen für den Unterricht*. Berlin 2003.
- FRIEDRICH, Helmut Felix: *Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten*. <http://www.selgo.de/digio/teacherquali/Modul1/Begleitmaterialien/friedrichSGL.pdf> (20.10.03)
- GAST, Wolfgang: *Filmanalyse*. In: Praxis Deutsch 140 (1996). S. 14-25.
- GRINGARD, Stephan – Utsula KÖHLER: *Selbstständiges Lernen mit Neuen Medien*. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): *Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Bönen 2000. S. 97-108.
- GUDJONS, Herbert: *Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: PÄDAGOGIK 55 (2003). H. 5. S. 6-9.
- HACKENBROCH-KRAFFT, Ida u.a. (Hrsg.): *Auf dem Weg zur Facharbeit. Erfahrungen und Beispiele aus verschiedenen Fächern*. Bielefeld o.J. [2001] (= AMBOS 48).
- HUBER, Ludwig: *Selbstständiges Lernen als Weg und Ziel. Begriff, Gründe und Formen Selbständigen Lernens und ihre Schwierigkeiten*. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): *Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Bönen 2000. S. 9-37.
- JEAN PAUL: *Sämtliche Werke*. Abt. I. Hrsg. von Norbert MILLER. Bd. 5. Frankfurt a. M. 1996.
- KLEIN, Michael: *Unterstützung selbständigen Lernens durch (neue) Medien*. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (Hrsg.): *Abitur-online.nrw – Selbstständiges Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe. Rahmenkonzept und didaktische Grundlagen*. Bönen 2003. S. 62-103.
- KOMMER, Sven: *Mediendidaktik oder Medienpädagogik? Konzepte zur Computernutzung in der Schule*. In: PÄDAGOGIK 52 (2000). H. 9. S. 32-35.
- KONRAD, Klaus – Silke TRAUB: *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München 1999 (= EGS-Texte)
- KONRAD, Klaus: *Wege zum selbstgesteuerten Lernen. Vom Konzept zur Umsetzung*. In: PÄDAGOGIK 55 (2003). H. 5. S. 14-17.
- KÖTTER, Engelbert – Andrea WAGNER: *Literaturverfilmung: Adaption oder Kreation?* Berlin 2001 (= Kurs-themen Deutsch).
- KOTTHOFF, Hans-Georg – Eike THÜRMAN: *Leistungsfeststellung, Fremdeinschätzung, Selbsteinschätzung – Reflektiertes Lehren und Lernen in Phasen selbständigen Arbeitens*. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (Hrsg.):

Abitur-online.nrw – Selbstständiges Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe. Rahmenkonzept und didaktische Grundlagen. Bönen 2003. S. 180-208.

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

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (Hrsg.): *Abitur-online.nrw – Selbstständiges Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe. Rahmenkonzept und didaktische Grundlagen.* Bönen 2003.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): *Empfehlungen und Hinweise zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe.* Bönen ³2001 (= Curriculumentwicklung NRW).

LANGER, Claudia: *Die Grundidee: Die Orientierung an der Progression selbstständigen Lernens – eine Matrix und ihre Funktionen.* In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (Hrsg.): *Abitur-online.nrw – Selbstständiges Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe. Rahmenkonzept und didaktische Grundlagen.* Bönen 2003. S. 104-113.

LANGER, Claudia: *Selbstständiges Lernen mit neuen Medien und Schulprogrammentwicklung: Verfahren für die Entwicklung eines in und zwischen den Fächern abgestimmten Oberstufencurriculums.* In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (Hrsg.): *Abitur-online.nrw – Selbstständiges Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe. Rahmenkonzept und didaktische Grundlagen.* Bönen 2003. S. 145-149.

LECKE, Bodo: *Medienpädagogik, Literaturdidaktik und Deutschunterricht.* In: KÄMPER VAN DEN BOOGAART, Michael (Hrsg.): *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II.* Berlin 2003. S. 34-45.

Lehrerqualifizierung SelGO. http://www.selgo.de/digio/teacherquali/index_1024.htm (11.04.04)

MANDL, Heinz – Gabi REINMANN-ROTHMEIER – Cornelia GRÄSEL: *Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse“.* Bonn 1998 (= BLK. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 66).

MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch.* Veränd. Nachdruck. Frechen 2000a.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): *Zukunft des Lehrens – Lernen für die Zukunft: Neue Medien in der Lehrerbildung. Rahmenkonzept.* Frechen 2000b.

MEYER, Hilbert: *Unterrichtsmethoden.* 2 Bde. Frankfurt a. M. ¹⁰1999.

NÁDAS, Elke – Renate NIETZSCHMANN: *Erfahrungen mit Lerntagebüchern. Ein Instrument der gegenseitigen Rückmeldung und der Bewertung?* In: PÄDAGOGIK 53 (2001). H. 5. S. 25-28.

PAEFGEN, Elisabeth K.: *Einführung in die Literaturdidaktik.* Stuttgart – Weimar 1999 (= SM 317).

REINMANN-ROTHMEYER, Gabi: *Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. Sieben Denkanstöße und ein Plädoyer für eine konstruktivistische Haltung.* In: PÄDAGOGIK 55 (2003). H. 5. S. 10-13.

RÖLL, Franz Josef: *Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien.* München 2003.

SCHÄFER-KOCH, Karin: *Selbständigkeit bewerten – Lösungsansätze für eine schwierige Aufgabe.* In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): *Förderung selbstständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld.* Bönen 2000. S: 162-168.

Seminarrahmenkonzept für Studienseminare für das Lehramt für die Sekundarstufe II. [1997] <http://www.upb.de/schulen/sem/downloads/semrahm.pdf> (11.04.04)

SCHNITZLER, Arthur: *Traumnovelle.* Erarbeitet von Peter BEKES. Hannover 2003 (= Texte.Medien).

SCHÖNWEISS, Friedrich – Jörg ASSHOFF: *Bildung und Computer: Wohin mag die Reise gehen?* In: PÄDAGOGIK 54 (2002). H. 10. S. 28-31.

Schulprogramm für das Gymnasium X.Y. (2000). <http://www.homes.uni-bielefeld.de/X.Y./schulprogr.htm> (11.04.04)

SCHWEYNOCH, Stefan: *Die Lernumgebung für das selbstständige Lernen: Das Beispiel eines Selbstlernzentrums für das verbundene Lernen mit alten und neuen Medien (Mediothek).* In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE

- (Hrsg.): *Abitur-online.nrw – Selbstständiges Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe. Rahmenkonzept und didaktische Grundlagen*. Bönen 2003. S. 149-153.
- STROBL, Gottfried – Jörn STÜCKRATH: *Hinführung zur Facharbeit*. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): *Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Bönen 2000. S. 120-133.
- VOLLSTÄDT, Witlof: *Lernen mit neuen Medien. Ergebnisse einer Delphi-Studie*. In: PÄDAGOGIK 54 (2002). H. 10. S. 32-35.
- WEGENER, Wolfgang: *Selbstorganisiertes Lernen mit dem Computer*. In: BÖNSCH, Manfred (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Neuwied 2002 (= Praxishilfen Schule. Pädagogik). S. 106-125.
- WEINERT, F. E.: *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts*. In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982). H. 2. S. 99-110.
- WEISSBRODT, Werner: *Lernmotivation*. In: BOVET, Gislinde – Volker HUWENDIEK (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. 3., erw. und bearb. Aufl. Berlin 2000. S. 220-239.

Anhang

INHALT

1.1	Matrix Selbstgesteuerten Lernens.....	I
1.2	Aufbau und geplanter Verlauf des Unterrichtsvorhabens.....	I
1.3	Von Schülern in der Planungsphase erstellte Mind-Map: „Welche Hilfen bietet SelGO zum Erstellen einer 'Mini-Facharbeit' in Kleingruppen?“.....	III
1.4	Beispiel einer Beratung per Email.....	IV
1.5	Evaluationsbogen.....	V
1.6	Auswahl aus der frei formulierten Kritik des Kurses.....	VII
1.7	Auswertung der Evaluation mit dem Programm GrafStat (Grafiken).....	VII
1.8	Digitaler Anhang.....	XI

1.1 Matrix Selbstgesteuerten Lernens

Bezogen auf: Selbstständig in:	die Arbeit am Gegenstand	die Arbeit mit anderen
Zielsetzung und Themenwahl – unabhängig vom (detaillierten) Auftrag	Problemdefinition Strukturierung des Feldes	Verständigung über Normen und Pläne
Methode/Technik – unabhängig von (ständiger) Anleitung	Aus- und Bewertung, Speicherung, Darstellung von Daten	Kommunikation
Arbeitsorganisation – unabhängig von (formaler) Kontrolle	Planung, Einrichtung, Steuerung der eigenen Arbeitstätigkeiten	Kooperation, Arbeitsteilung und -zusammenführung
Leistungsbewertung – unabhängig von Benotung durch „Autoritäten“ und (sanktionierte) Prüfungen	Vergewisserung, Reflexion Bewertung eigenen Lernens und Leistens in der Sache	Vergewisserung, Reflexion Bewertung auch des Gruppenprozesses

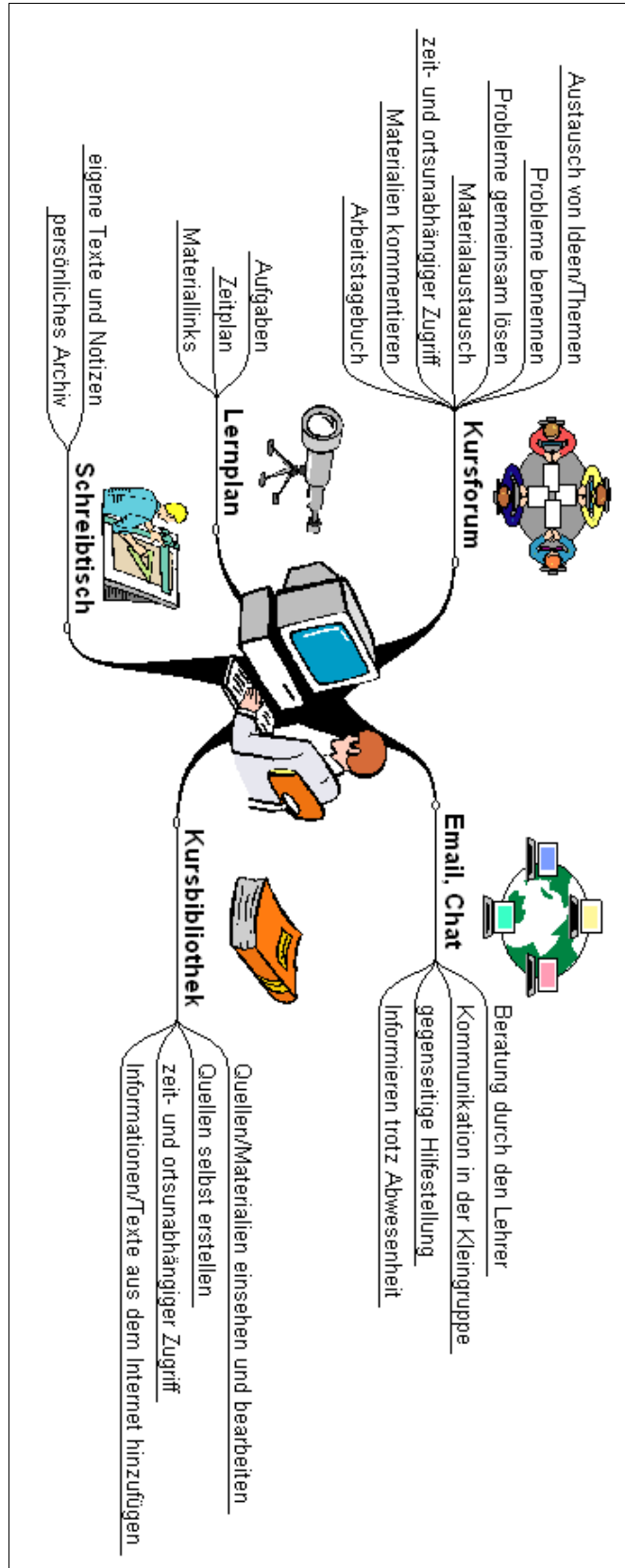
(EILERT et al. 2003, S. 63, nach HUBER 2000, S. 12)

1.2 Aufbau und geplanter Verlauf des Unterrichtsvorhabens

	Operation/ Thema	Basismedium	Methodenbaustein	Freie Materialien
1	Was ist eine Facharbeit? - Wie kann SelGO für eine Facharbeit genutzt werden?	Mind-Maps	-	-
2	Zugänge zur „Traumnovelle“ (1926) Arthur Schnitzlers	„Traumnovelle“	-	[Wörterklärungen zur „Traumnovelle“]

	Operation/ Thema	Basismedium	Methodenbaustein	Freie Materialien
3	Leben und Werk Arthur Schnitzlers	„Traumnovelle“	Nr. 1: Gezielte Recherche im Internet. Suchmaschinen und andere Suchhilfen Nr. 2: Formale Vorgaben für die Facharbeit am Gymnasium X.Y. (Jgst. 12)	-
4	Vollständige Heimlektüre der Novelle	„Traumnovelle“	-	-
5	Erarbeitung von Entstehungs- und Deutungskontexten der Novelle in Kleingruppen	„Traumnovelle“	Nr. 3: Informationen dokumentieren und auswerten (Quellenprotokolle und Konspekte)	Nr. 1-5 (Kontexte zur „Traumnovelle“)
6	Vorführung des Films „Eyes Wide Shut“ (1999) von Stanley Kubrick	„Eyes Wide Shut“	-	-
7	Begriffe und Verfahren der Filmanalyse (Schülerreferat)	„Eyes Wide Shut“	-	[Lexikon der SelGO-CD-Rom: Informationen zur Filmtechnik und -ästhetik]
8	Erarbeitung eines Sequenzplans des Films in Kleingruppen unter besonderer Berücksichtigung der Szenengestaltung	„Eyes Wide Shut“	-	Nr. 6-10 (Kontexte zu „Eyes Wide Shut“)
9	Themenfindung und Gliederung einer 'Mini-Facharbeit' in den Kleingruppen (Vorgabe: Vergleich von Novelle und Film)	„Traumnovelle“ und „Eyes Wide Shut“	Nr. 4: Thema finden und abgrenzen Nr. 5: Gliederung der Arbeit entwerfen	
10	Abfassen einer Gruppenfacharbeit im Umfang von ca. 6 Seiten	„Traumnovelle“ und „Eyes Wide Shut“	[Nr. 2: s.o.] Nr. 6: Den Text überarbeiten (Informationsblatt: Beurteilungskriterien einer Facharbeit)	Nr. 1-10
11	Präsentation der Facharbeit im Plenum	„Traumnovelle“, „Eyes Wide Shut“ und Mini-Facharbeit	Nr. 7: Präsentation der Facharbeit	
12	Evaluation des Unterrichtsvorhabens	-	-	-

1.3 Von Schülern in der Planungsphase erstellte Mind-Map:
 „Welche Hilfen bietet SelGO zum Erstellen einer 'Mini-Facharbeit' in
 Kleingruppen?“



1.4 Beispiel einer Beratung per Email

Die Namen der Schüler wurden geändert.

*Date: Wed, 18 Feb 2004 19:29:14 +0100
From: petra.zeitnot <petra.zeitnot@selgo.de>
To: thomas.bartoldus@selgo.de
Subject: Ich kriegs nicht hin*

Hallo Herr Bartoldus,

ich weiß auch nicht, was mein PC in letzter Zeit hat, aber er will nicht so, wie ich will. Als ich die DVD gucken wollte, um den Sequenzplan fertig zu stellen, ist er entweder abgestürzt oder er hat die DVD gar nicht erst angenommen. Ich weiß jetzt auch nicht, was ich noch machen soll. Morgen habe ich keine Freistunde und fahre mit meinem Geschichtskurs ins Kino, das heißt in der Schule kann ich es auch nicht machen. Miriam und Elisabeth werden ihren Teil wohl machen können, aber ich schaffe es nicht bis Freitag. Ich weiß echt nicht mehr weiter.

Gruß, Petra.

*Date: Wed, 18 Feb 2004 20:03:24 +0100
From: thomas.bartoldus <thomas.bartoldus@selgo.de>
To: petra.zeitnot <petra.zeitnot@selgo.de>
Subject: Re: Ich kriegs nicht hin*

Hallo Petra,

nun, dann können Sie die Aufgabe jetzt noch nicht bearbeiten. Machen Sie sich deshalb aber keine Sorgen. Vielleicht bitten Sie um die Lösung einer der anderen Gruppen und kontrollieren diese nächste Woche in einer Freistunde.

Wegen Ihres PC-Problems: Vielleicht ist Detlev so nett, Ihnen hier zu helfen. Wir sollten in der nächsten Stunde aber noch einmal persönlich miteinander beratschlagen.

Auf jeden Fall jedoch sollten Sie – aus dem Gedächtnis – notieren, was Novelle und Film gemein haben und was sie unterscheidet. Denken Sie auch daran, die neuen Materialien auf selgo.de zu lesen.

Machen Sie sich nicht zu viel Gedanken wegen der Probleme - wichtig ist, dass Sie es versucht haben.

Beste Grüße, Thomas Bartoldus.


1.5 Evaluationsbogen

D GK 11 (BAT)	Auswertung	15.03.04
---------------	------------	----------


**„Literaturverfilmung als Thema von Facharbeiten“ –
Was hat das Methodentraining gebracht?**

In den letzten Wochen haben Sie sich mit Arthur Schnitzlers „Traumnovelle“ und Stanley Kubricks Verfilmung „Eyes Wide Shut“ auseinander gesetzt. Dabei haben Sie Methoden kennen und anwenden gelernt, die Ihnen bei der Abfassung Ihrer Facharbeit in der 12 helfen sollen. **Jetzt** ist die Gelegenheit, Ihren eigenen Lernfortschritt zu reflektieren, das gesamte Methodentraining kritisch zu überdenken und mögliche Punkte zu benennen, die aus Ihrer Sicht bei einer erneuten Durchführung dieses Vorhabens unbedingt berücksichtigt werden müssen. Dabei steht natürlich auch wieder **SelGO** („Selbstgesteuertes Lernen in der gymnasialen Oberstufe“) zur Diskussion. Gleichzeitig erhalte ich als Deutschlehrer **Rückmeldung** über mein Vorgehen. –

Ich möchte Sie bitten, die folgenden Tabellen **in aller Ruhe und möglichst sachbezogen** auszufüllen (bitte jeweils **ankreuzen**). Abschließend können Sie selbst formulieren, was aus Ihrer Sicht an dem Trainingsprogramm geändert werden und was beibehalten werden sollte, weil Sie es gut und sinnvoll fanden. Ihre **Anonymität** bleibt gewahrt!

 Einschätzung Ihrer Arbeit mit SelGO	Das ist richtig.	Das ist überwiegend richtig	Das ist überwiegend falsch	Das ist falsch
Der Lern- und Zeitplan auf selgo.de hat mir geholfen, meine Aufgaben selbstverantwortlich durchzuführen und fristgerecht abzuschließen.				
Die Methodenbausteine auf selgo.de boten mir Hilfestellung bei der eigenständigen Planung und Fertigstellung unserer Facharbeit.				
Die Informationsbausteine beantworteten meine Fragen und halfen mir, selbstständig Probleme zu lösen.				
Die freien Materialien (Primär- und Sekundärtexte, Bilder, Internetlinks) konnte ich für die Facharbeit gut verwenden.				
Ich habe das Internetforum unserer Gruppe für die Sicherung von Zwischenergebnissen und für Absprachen genutzt.				
Ich habe die Email- und Chat-Funktion auf selgo.de für die Koordination unserer Arbeit genutzt.				
Der Lehrende hat im persönlichen Gespräch und mithilfe von Emails und Forumeinträgen meine Arbeit konstruktiv begleitet.				
Ich konnte die sog. Neuen Medien (Internet, PC, DVD, VideoCD) mithilfe von SelGO sinnvoll und zeitsparend einsetzen.				

 Einschätzung Ihrer Arbeit in der Gruppe	Das ist richtig.	Das ist überwiegend richtig	Das ist überwiegend falsch	Das ist falsch
Ich habe eigene Ideen für Thema und Inhalt der Facharbeit eingebracht.				
Ich habe dafür gesorgt, dass wir als Gruppe zusammengearbeitet haben.				
Auf mich konnte sich meine Gruppe verlassen. Ich habe die übernommenen Arbeiten gemacht.				
Ich habe selbstverantwortlich einen Abschnitt des Films analysiert und mein Ergebnis den anderen Gruppenmitgliedern zur Verfügung gestellt.				
Ich habe die notwendigen Materialien besorgt, damit wir arbeiten konnten (VideoCDs, Internetmaterialien, Bücher etc.).				
Ich habe selbstständig einen Teil unserer Facharbeit verfasst.				
Ich habe die Arbeitsergebnisse der anderen Gruppenmitglieder bei meiner Arbeit berücksichtigt.				
Ich habe dafür Sorge getragen, dass die Teilergebnisse unserer Gruppe sinnvoll zu einer Facharbeit zusammengefügt wurden.				
Ich habe auch bei Schwierigkeiten dafür gesorgt, dass unsere Arbeit fertiggestellt wurde.				
Ich habe eigene Ideen für die Präsentation der Facharbeit beisteuern können.				
Ich habe bei der Präsentation der Facharbeit verantwortlich mitgewirkt.				
Mein persönlicher Arbeitsaufwand steht in einem sinnvollen Verhältnis zum Endergebnis (die gemeinsame Facharbeit).				
Die gemeinsame Facharbeit erfüllt meine Erwartungen. Ich bin zufrieden mit dem Ergebnis.				

 Einschätzung des persönlichen Nutzens des Methodentrainings	Das ist richtig.	Das ist überwiegend richtig	Das ist überwiegend falsch	Das ist falsch
Ich kenne jetzt die Anforderungen, die die Facharbeit in der 12 an mich stellt.				
Ich werde die im Training geübten Methoden auch bei meiner Facharbeit in der 12 einsetzen.				
Ich fühle mich jetzt in der Lage, in der 12 eine Facharbeit zu einem selbstgewählten Thema eigenständig zu planen und zu verfassen.				
Das Methodentraining hat mir generell geholfen, selbstverantwortlich zu arbeiten und mein Lernen (Lernprozess) selbst zu organisieren.				

☞ Urteilen Sie *primär* über das Verfahren und Vorgehen des Methodentrainings!

Falls dieses Methodentraining auch im nächsten Jahr (in der „neuen“ Jgst. 11) durchgeführt wird, müsste Folgendes **anders** gemacht werden:

Das fand ich **gut**. Das sollte **beibehalten** werden:

1.6 Auswahl aus der frei formulierten Kritik des Kurses

Falls dieses Methodentraining auch im nächsten Jahr (in der „neuen“ Jgst. 11) durchgeführt wird, müsste Folgendes **anders** gemacht werden:

„Wir hatten viele sinnvolle Materialien über SelGO zur Verfügung, allerdings wurde man mit Materialien überhäuft. Die Materialien nur auf dem PC zu haben, bringt nicht viel, aber ich durfte mir auch nicht alle ausdrucken (Patrone). – Durch SelGO ist alles sehr anonym geworden (Kommunikation geht in der Schule besser). Die Methodenbausteine waren z. T. sehr ausführlich und enthielten nicht viel Neues. Außerdem frage ich mich, ob es sinnvoll ist, solch eine Arbeit in Gruppen zu schreiben.“

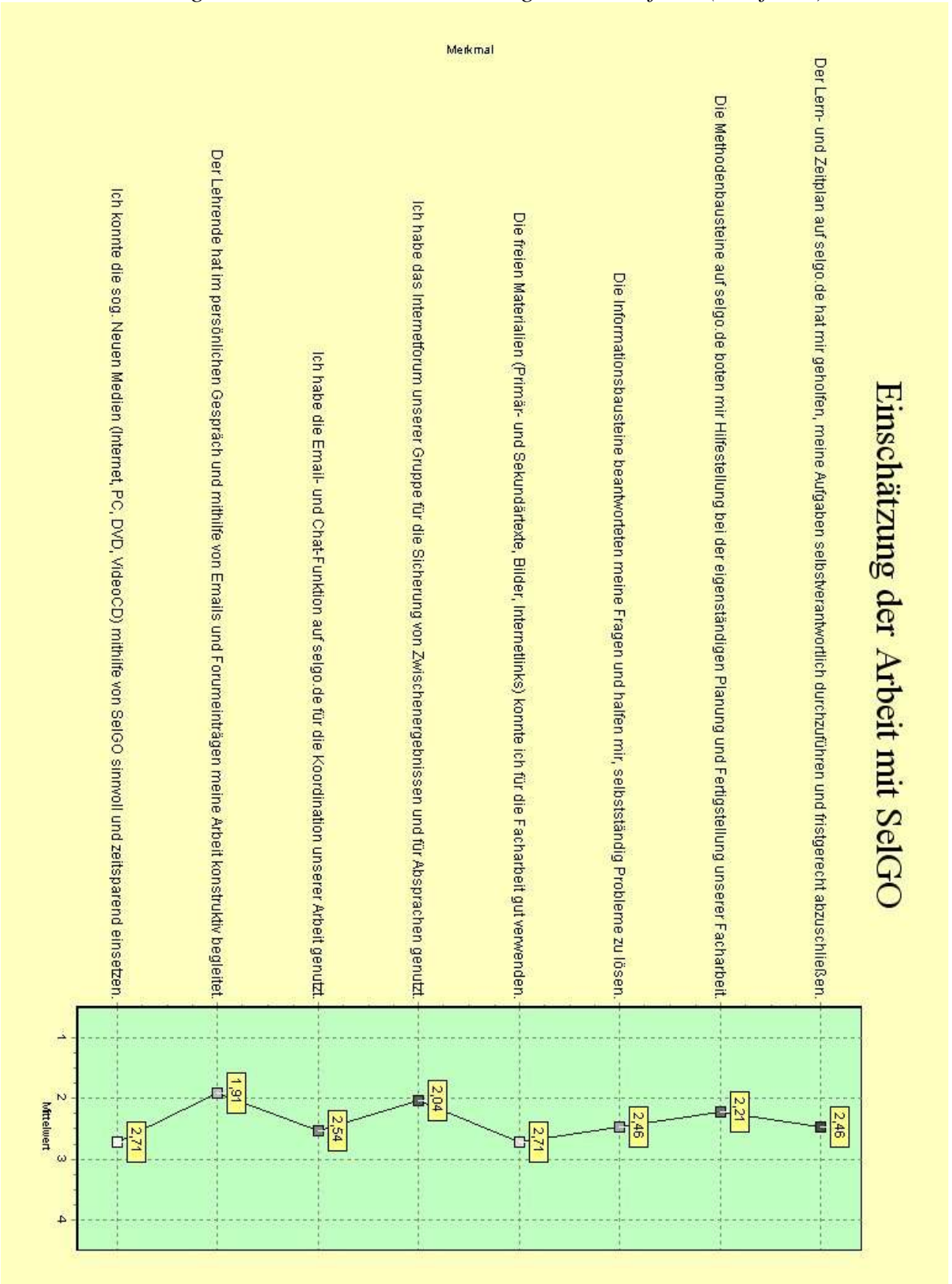
„Es gab viel zu viele Bausteine, in denen Dinge erläutert wurden, die jedem eigentlich bekannt sein sollten („Zettelflut“). Man sollte nicht einfach Programme voraussetzen, die nicht jeder hat. Die Aufgaben und Aufgabenstellungen sollten klarer festgelegt und erklärt werden, denn man wusste eigentlich nie, was man so genau machen sollte (bis zum ‚Fahrplan‘!).“

Das fand ich **gut**. Das sollte **beibehalten** werden:

„Die Methoden- und Informationsbausteine waren sehr hilfreich, auch im Hinblick auf die Jgst. 12. SelGO für das ‚Erlernen‘ der Facharbeit war eine sehr gute Möglichkeit, denn bei SelGO ist schließlich Selbstständigkeit gefragt, wie auch bei der Facharbeit in der 12. Also, das fand ich sehr gut als Thema für SelGO.“

„Dass sich jede Gruppe ihr Thema selbst aussuchen durfte; dass Sie uns immer mit ‚Rat und Tat‘ zur Seite standen, dass man viele unterschiedliche ‚Freie Materialien‘ zur Unterstützung hatte!“

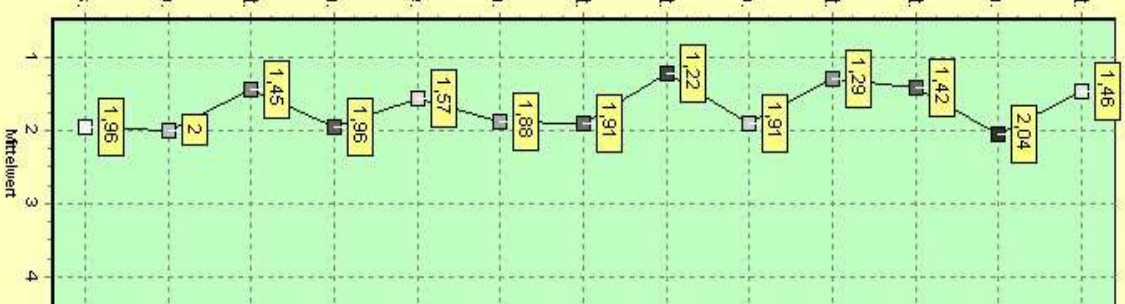
1.7 Auswertung der Evaluation mit dem Programm GrafStat (Grafiken)



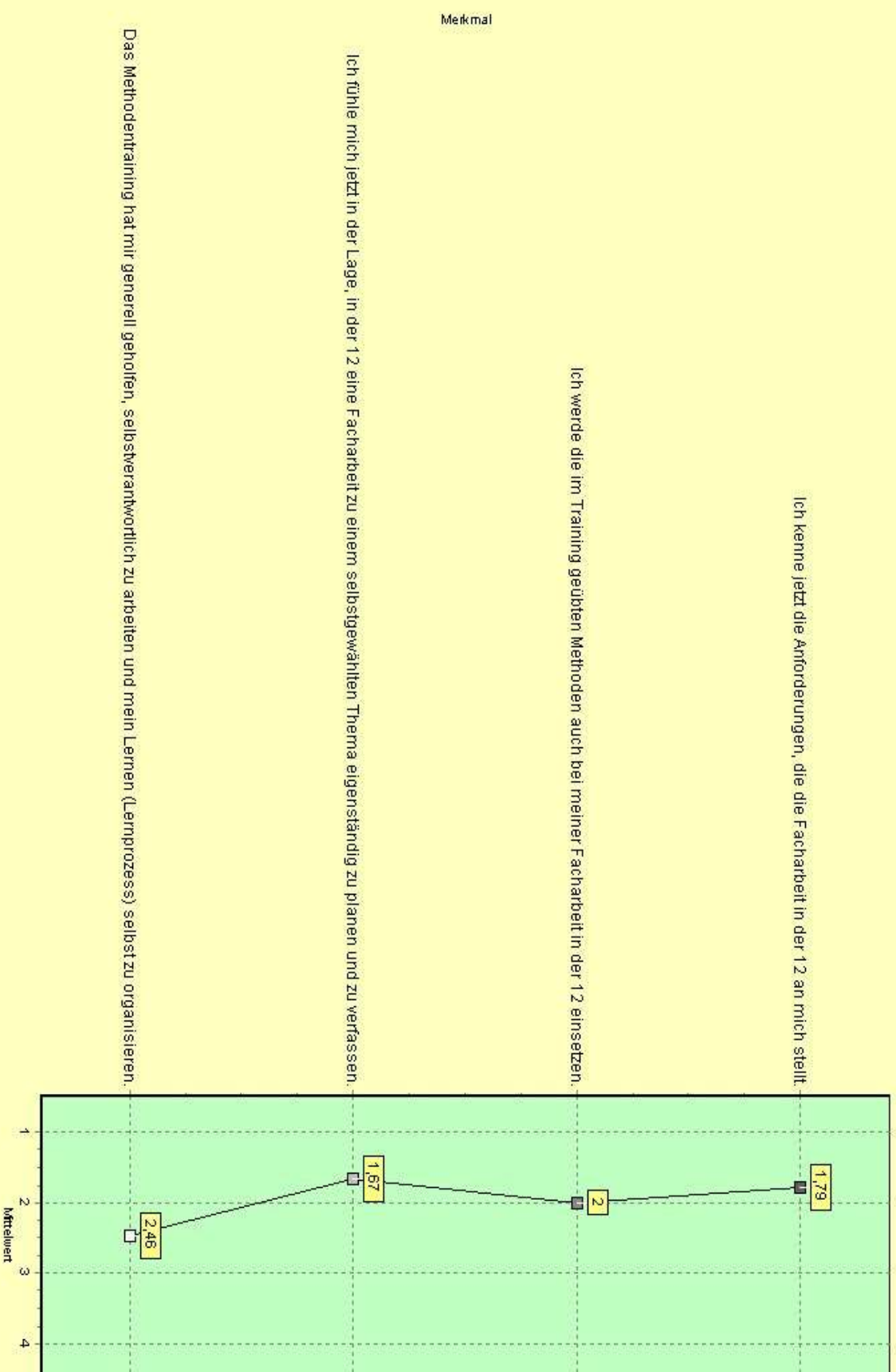
Legende: 1: Das ist richtig - 2: Das ist überwiegend richtig - 3: Das ist überwiegend falsch - 4: Das ist falsch

Einschätzung der Arbeit in der Gruppe

- Ich habe eigene Ideen für Thema und Inhalt der Facharbeit eingebracht.
- Ich habe dafür gesorgt, dass wir als Gruppe zusammengearbeitet haben.
- Auf mich konnte sich meine Gruppe verlassen. Ich habe die übernommenen Arbeiten gemacht.
- Ich habe selbstverantwortlich einen Abschnitt des Films analysiert und mein Ergebnis den anderen Gruppenmitgliedern zur Verfügung gestellt.
- Ich habe die notwendigen Materialien besorgt, damit wir arbeiten konnten (VideoCDs, Internetmaterialien, Bücher etc.).
- Ich habe selbstständig einen Teil unserer Facharbeit verfasst.
- Ich habe die Arbeitsergebnisse der anderen Gruppenmitglieder bei meiner Arbeit berücksichtigt.
- Ich habe dafür Sorge getragen, dass die Teilergebnisse unserer Gruppe sinnvoll zu einer Facharbeit zusammengeführt wurden.
- Ich habe auch bei Schwierigkeiten dafür gesorgt, dass unsere Arbeit fertiggestellt wurde.
- Ich habe eigene Ideen für die Präsentation der Facharbeit beisteuern können.
- Ich habe bei der Präsentation der Facharbeit verantwortlich mitgewirkt.
- Mein persönlicher Arbeitsaufwand steht in einem sinnvollen Verhältnis zum Endergebnis (die gemeinsame Facharbeit).
- Die gemeinsame Facharbeit erfüllt meine Erwartungen. Ich bin zufrieden mit dem Ergebnis.



Einschätzung des persönlichen Nutzens des Methodentrainings



1.8 Digitaler Anhang

Inhalt der beigefügten CD-Rom:

A Vollständiger Lernplan auf selgo.de mit sämtlichen Materialien, Methoden- und Informationsbausteinen

B Beispiele der Arbeit mit der Lernplattform (*Lernprozesse*)

- Screenshot eines Gruppenforums auf selgo.de
- 'Arbeitstagebuch' auf selgo.de: Vollständiges Transkript eines Gruppenforums

C *Arbeitsprodukte*

- Schülerreferat „Filmanalyse“ (PowerPoint-Präsentation)
- Teil-Sequenzplan zum Film "Eyes Wide Shut" (PDF-Datei)
- Beispiel einer 'Mini-Facharbeit' (PDF-Datei)
- Powerpointgestützte Präsentation einer Facharbeit
- Beispiel eines Beurteilungsbogens (PDF-Datei)

D Evaluation des Unterrichtsvorhabens

- Evaluationsbogen
- Auswertungen

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Das Gleiche gilt für beigegebene Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen.

Rheda-Wiedenbrück, 24. Mai 2004

Thomas Bartoldus

