

Klafki, Wolfgang

Selbstständiges Lernen muss gelernt werden!

Stübig, Frauke [Hrsg.]; Schäfer, Christina [Hrsg.]: *Selbstständiges Lernen in der Schule. Kassel : kassel university press 2003, S. 19-57. - (Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe; 5)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Klafki, Wolfgang: Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! - In: Stübig, Frauke [Hrsg.]; Schäfer, Christina [Hrsg.]: *Selbstständiges Lernen in der Schule. Kassel : kassel university press 2003, S. 19-57 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-37234 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-37234>*

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel
university



press

<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ARGOS

Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, 5

hrsg. von Frauke Stübig

Frauke Stübig

in Zusammenarbeit mit Christina Schäfer

Selbstständiges Lernen
in der Schule

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-89958-027-3

© 2003, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Inhalt

Vorwort	7
FRAUKE STÜBIG	
Selbsttätigkeit als Weg zur Selbstständigkeit – ein Rückblick	9
WOLFGANG KLAFKI	
Selbstständiges Lernen muss gelernt werden!	19
CHRISTINA SCHÄFER	
Diskussionsschwerpunkte der Arbeitsgruppen	59
CHRISTINA SCHÄFER	
Der steigende Komplexitätsgrad selbstständigen Lernens	69
Literaturauswahl: Selbstständiges Lernen in der Schule	83
Zu den Autorinnen und Autoren	89

Selbstständiges Lernen muss gelernt werden!

1. Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit

Meine Ausgangsthese lautet: Wenn man anerkennt, dass eines der allgemeinen Ziele einer humanen und demokratischen Erziehung – unter den Bedingungen unserer historischen Epoche – die Befähigung des jungen Menschen sein muss, in einem möglichst hohen Grade sich selbst bestimmen zu können, abgekürzt also *Befähigung zur Selbstbestimmung*, dann muss man zugleich *Selbsttätigkeit* als notwendiges pädagogisches Prinzip anerkennen. Dabei muss betont werden, dass Selbstbestimmung nicht subjektivistisch verstanden werden darf, sondern immer unter dem Gesichtspunkt der *verantwortlichen Bezogenheit des einzelnen Menschen auf seine Mitmenschen, auf Kultur, Gesellschaft und Politik*.

Selbstbestimmung meint die Fähigkeit eines Menschen, über seine individuellen, persönlichen Angelegenheiten, seine menschlichen Beziehungen und seine Überzeugungen aufgrund eigener Einsicht und nach eigenem Urteil entscheiden zu können, z. B. über den Beruf, den er wählt, über persönliche Beziehungen zu anderen Menschen, nicht zuletzt ggf. über die Wahl seines Lebenspartners, weiterhin über seine moralischen und religiösen Überzeugungen, über das, was er ästhetisch schön findet, wie er seine Freizeit gestaltet, wofür er sich politisch entscheidet. Man erkennt sogleich, dass es sich dabei um eine sehr anspruchsvolle und komplexe Fähigkeit handelt. Genauer: Es handelt sich um die individuelle Synthese einer Reihe von Teilfähigkeiten, vor allem der Fähigkeit, selbstständig Einsichten, Erkenntnisse gewinnen zu können, der Fähigkeit, eigene Urteile bilden zu können, der Fähigkeit, im Sinne

der eigenen Einsichten und Urteile dann auch selbst handeln zu können. Eine dieser Teilfähigkeiten, die zur komplexen Selbstbestimmungsfähigkeit gehört, ist die Fähigkeit, *selbstständig zu lernen*.

Wenn die Schule dazu beitragen soll und will, dass Schülerinnen und Schüler im eben skizzierten Sinne Anregungen und Hilfen zur Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit erhalten, dann muss sie beim Lernen der Schülerinnen und Schüler ansetzen. Sie sollen lernen, möglichst selbstständig lernen zu können, sollen *das Lernen lernen*. Ein anderer Ausdruck für die gleiche Aufgabe lautet: Sie sollen möglichst selbstgesteuert lernen können. Schließlich findet man im gleichen Zusammenhang neben anderen Formulierungen auch diese: Der Schüler soll zum Subjekt seines eigenen Lernens werden.

Warum ist diese Fähigkeit zur Selbstbestimmung – und in diesem Rahmen zum selbstständigen Lernen – ein so wichtiges Erziehungsziel? Damit komme ich zum zweiten Abschnitt.

2. Vier Gründe für die Bedeutung der Fähigkeit, selbstständig lernen zu können

Erstens: Wir leben bekanntlich in einer Zeit, in der wir alle – und vor allem die heranwachsende Generation – in so genannten „entwickelten“ Gesellschaften nicht mehr damit rechnen können, dass das, was man einmal in der Schulzeit gelernt hat, ausreicht, um ein ganzes Leben damit auszukommen. Die Entwicklung der Technik, der Wirtschaft, der Wissenschaften schreitet schnell voran, und damit verändern sich unsere Lebensverhältnisse, die Anforderungen in den Berufen, aber auch die Lebensbedingungen außerhalb der Berufstätigkeit. Immer wieder trifft man auf Informationen folgender Art: Mindestens in den Naturwissenschaften und in tech-

nischen, angewandten Wissenschaften sind jeweils im Laufe von zehn Jahren etwa 50% oder mehr der Erkenntnisse, die man am Anfang dieser Zeitspanne gewonnen hatte, am Ende eines solchen Jahrzehnts – bisweilen sogar früher – teilweise oder ganz veraltet, durch neue Erkenntnisse weitgehend verändert oder ersetzt. Auch die Verhältnisse in der Gesellschaft und der Politik, in den internationalen Beziehungen, in der Kultur ändern sich in einem früher nicht gekannten Ausmaß und Tempo. Und zwar bringen die schnellen Veränderungen fast immer zwei Möglichkeiten zugleich hervor: neue Chancen zur Verbesserung unserer Lebensbedingungen, aber auch neue Gefahren. Daraus folgt: Wenn wir alle und vor allem, wenn die Angehörigen der heranwachsenden Generation nicht nur Objekte solcher Veränderungen sein wollen und sein sollen – Menschen, die gar nicht verstehen, was sich da verändert, warum es sich verändert und welche Bedeutung die Veränderungen für das Leben der Menschen haben – sondern wenn man die Veränderungen bis zu irgendeinem Grade verstehen, darüber ein eigenes Urteil gewinnen und auch darüber mitbestimmen will, in welche Richtung sich diese Veränderungen vollziehen sollen und in welche nicht, dann muss man dazu fähig sein, auch nach der Kindheit und Jugendzeit immer wieder hinzuzulernen und neu zu lernen. *Lebenslanges Lernen*, so kann man mit Recht an vielen Stellen hören und lesen, ist notwendig.

Wenn diese Konsequenz in besonderem Maße für die heute und in Zukunft heranwachsenden Kinder und Jugendlichen gilt, dann müssen wir ihnen helfen, dass sie die Fähigkeit zu möglichst selbstständigem, lebenslangem Lernen nicht zuletzt *in* der Schule und *durch* die Schule gewinnen.

Nun zum *zweiten* Grund: Es gibt eine weitere Begründung für die Erziehung zum selbstständigen Lernen; sie würde m.E. schon allein ausreichen, um die Forderung nach Selbstständigkeit zu rechtferti-

gen, auch wenn es nicht die schnellen wissenschaftlichen, technischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen, kulturellen Entwicklungen geben würde, die eben angesprochen worden sind. Man kann nämlich sagen, dass die Fähigkeit zum selbstständigen, zum selbsttätigen Lernen zu einer reich entwickelten Persönlichkeit gehört, zur Freiheit des Menschen, sich ein Leben lang weiter zu entfalten, seine Möglichkeiten zu erproben und zu verwirklichen.

Drittens: Im Grunde ist alles spezifisch menschliche Lernen so angelegt, dass es von Beginn an Momente der individuellen Selbstständigkeit enthält. Menschliches Lernen ist ja nicht nur ein Prozess der Anpassung an feststehende Lebensbedingungen, um überleben zu können, und es ist nicht nur ein Prozess des Nachahmens von Verhaltensweisen, die andere einem vormachen. Vielmehr ist es ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung, den schon das kleine Kind in irgendeinem Grade selbsttätig, selbstständig vollzieht und vollziehen möchte, und darin steckt von Anfang an die Möglichkeit, die Bedingungen des Lernens und das, *was* man lernt, zu verändern, umzugestalten. Erwachsene können, wie wir alle wissen, dem Kind keine einzige Erkenntnis und keine einzige Fähigkeit wie ein fertiges Produkt oder eine fertige Technik übergeben oder einpflanzen. Sie können den Kindern und Jugendlichen – wenn sie sie nicht dressieren wollen – nur dabei helfen, dass sie sich Motivationen, Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten selbsttätig aneignen. Das ist alles nicht neu. Man kann diese Hinweise schon bei vielen klassischen Autoren der Pädagogik und der Psychologie früherer Jahrhunderte finden; Frau Stübig hat bereits darauf hingewiesen. Ebenso oft aber ist mit Recht betont worden, dass die Schule diese Beobachtungen, die auch jeder Laie an Kindern bzw. jungen Menschen machen kann, vielfach in größerem oder geringerem Grade ignoriert und dass sie Kinder und Jugendliche häufig dazu veranlasst, vorwiegend rezeptiv zu lernen. Aber mehr noch: Manche

Schulen treiben den Kindern den Antrieb, die Motivation und den Mut, *selbstständig, selbsttätig* lernen zu wollen, häufig aus. Solche Praxis führt – gewiss nicht absichtlich, aber *de facto* – nicht selten dazu, dass Kinder und Jugendliche die Motivation und die Ansätze zum selbsttätigen Lernen, die sie in den ersten Kindheitsjahren schon entwickelt hatten, nun wieder *verlernen*, unter Mithilfe – sozusagen *ungewollter* Mithilfe – auch der Schule.

Schließlich *viertens*: Eine demokratische, politische Verfassung und eine demokratisch gestaltete bzw. sich demokratisierende Gesellschaft ist auf die Mitwirkung möglichst vieler Menschen, im Prinzip *aller* Menschen der betreffenden Gesellschaft angewiesen, und zwar einer Mitwirkung aus eigener Einsicht, nach eigenem Urteil, in eigenverantwortlichem Handeln. Mit anderen Worten: Die politische Reife einer Gesellschaft hängt davon ab, wie groß oder wie gering nach Quantität und Qualität die Selbstbestimmungsfähigkeit und die Fähigkeit zur Selbsttätigkeit unter den Menschen dieser Gesellschaft entwickelt ist. Erziehung *durch* Selbsttätigkeit *zur* Selbstbestimmungsfähigkeit enthält also immer auch eine politische Komponente.

3. Kinder und Jugendliche (wie auch Erwachsene) lernen in unterschiedlicher Weise, und deshalb muss es im Unterricht Phasen „Innerer Differenzierung“ geben

Auch diese Erkenntnis, dass Kinder unterschiedlich lernen, ist gewiss keine besonders neue, revolutionäre Einsicht. Jeder Lehrer oder auch jeder andere Erwachsene, der es mit mehreren Kindern zu tun hat, weiß das: Die einen lernen relativ schnell, die anderen langsamer. Die einen fassen etwas, was sie neu lernen sollen oder neu lernen wollen, schnell auf, aber manche dieser Schnelllerner – wenn man das so ausdrücken darf – vergessen das neu Gelernte

auch wieder schnell. Man muss also dafür sorgen, dass sie eine bestimmte Zeit lang regelmäßig wiederholen bzw. üben. Andere brauchen mehr Zeit, um etwas Neues richtig aufzufassen, zu verstehen. Unter ihnen sind aber oft Kinder, die dann, *wenn* sie einen neuen Sachverhalt, eine neue Sprachstruktur, ein neues mathematisches Verfahren, einen neuen gesellschaftlichen oder politischen Zusammenhang usw. begriffen haben, dieses neu Gelernte gut speichern. Sie brauchen dann also weniger Zeit als die vorher genannte Gruppe, um das neu Gelernte zu sichern.

Oder eine andere Differenzierung: Manche Kinder und Jugendliche brauchen beim Lernen über recht lange Zeit häufiger und intensiver Hilfen des Lehrers, andere werden schneller selbstständig. Aber das hat keineswegs immer etwas mit geringerer oder größerer Intelligenz zu tun, und auch nicht unbedingt mit größerer oder geringerer Bereitschaft zum Lernen. Oder: Verschiedene Kinder mögen verschiedene Fächer unterschiedlich gern oder ungern. Aber auch innerhalb eines Faches kann es bei verschiedenen Schülerinnen und Schülern deutliche Unterschiede geben. Die einen lesen gern und gut, aber ihnen fällt die Rechtschreibung schwer, bei anderen ist es umgekehrt. Die Beispiele mögen genügen.

Eigentlich liegt die Konsequenz aus dem Tatbestand, den die Beispiele zeigen sollen, klar auf der Hand. Ich formuliere sie zunächst negativ. Gerade wenn Unterricht zur Entwicklung der selbstständigen Lernfähigkeit beitragen soll, dann darf er nicht durchgehend so organisiert sein, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse oder einer Lerngruppe ständig unter direkter Leitung des Lehrers oder der Lehrerin zur gleichen Zeit immer die gleichen Aufgaben in der gleichen Weise und im gleichen Lerntempo bearbeiten sollen. Positiv ausgedrückt bedeutet das: Der von der Lehrerin bzw. dem Lehrer geleitete Unterricht, bei dem alle Kinder einer Klasse sich zur gleichen Zeit mit der selben Aufgabenstellung beschäftigen,

muss ergänzt werden durch Phasen eines Unterrichts mit *innerer Differenzierung* bzw. *Binnendifferenzierung*, also einer Differenzierung, die die Unterschiedlichkeit der Lernmöglichkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler oder einzelner Gruppen von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt (vgl. Klafki 1996a). Wohlgemerkt: Unterricht im Sinne innerer Differenzierung soll und kann den direkt von der Lehrkraft geleiteten Unterricht nicht vollständig ersetzen, sondern er soll ihn ergänzen. Genauer formuliert: Unterricht im Sinne innerer Differenzierung soll, indem er individuelle oder für Teilgruppen einer Klasse/eines Kurses charakteristische, unterschiedliche Lernausgangsbedingungen oder Lernstile berücksichtigt, im Laufe differenzierender Lernprozesse hinreichend ähnliche Lernergebnisse bei allen Schülerinnen und Schülern einer Klasse/eines Kurses anstreben, nämlich Ausgangsbedingungen für die Inangriffnahme eines *neuen*, gemeinsamen Lernabschnitts. Dieser Lernabschnitt wird oft in Form einer Phase vom Lehrer bzw. der Lehrerin geleiteten Unterrichts erfolgen: im Mathematikunterricht des 4. oder 5. Schuljahres z. B. für den Erkenntnisschritt vom Addieren und Subtrahieren mehrgliedriger Mengen zum Multiplizieren und Dividieren solcher Mengen; dem könnte dann wieder eine Phase innerer Differenzierung folgen.

Nach meinen Informationen – breitere repräsentative Untersuchungen gibt es, so weit ich weiß, dazu noch nicht – wird auf theoretischer Ebene ein großer Teil der Lehrerinnen und Lehrer solchen Überlegungen zustimmen. Wenn man aber danach fragt oder zu beobachten versucht, *ob* und *wie* innere Differenzierung in den Schulen verwirklicht wird, stellt man oft fest: Es geschieht hinsichtlich solcher Arrangements selbsttätigen Lernens, hinsichtlich solcher Differenzierungen bzw. im Wechsel von Differenzierung und gemeinsamer Er- und Verarbeitung wenig. Häufig wird dann ein Katalog von zu berücksichtigenden Gesichtspunkten ins Feld

geführt, warum das nicht gehe, z. B.: „In 45-Minuten-Stunden geht das nicht, aber längere Lernphasen können wir in unserem Stundenplansystem nicht unterbringen“. Folglich hat der, der solche Differenzierungen fordert, im Prinzip Recht; aber die Verwirklichung scheitert an den tatsächlichen oder nur *vermeintlich* nicht änderbaren Zeitstrukturen der Unterrichtsorganisation und an mangelnder Kooperation in den Kollegien. In Wahrheit gibt es auch in dieser Hinsicht durchaus Veränderungsmöglichkeiten. Das zeigt eine zwar noch keineswegs überwiegende, aber doch beträchtliche Zahl von Schulen: In ihnen ist ein neues Verständnis von günstigen Bedingungen für das Lernen von Kindern bzw. Jugendlichen mit unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen und Lernstilen entwickelt worden, nämlich die organisierte Kombination von *gemeinsamem* Unterricht einer Klassen- oder Kursgruppe *und* Phasen „*innerer Differenzierung*“. Für die Verwirklichung dieses Konzepts ist es allerdings meistens notwendig, dass in einer Schule generell oder in bestimmten Klassenstufen – z. B. im 3./4. oder 5./6. oder 7./8. Schuljahr (o. Ä.) – Lehrer-Teams gebildet werden, die in der jeweiligen Stufe einen erheblichen Teil des Unterrichts der betreffenden Stufe weitgehend eigenverantwortlich – *inhaltlich* und hinsichtlich der *zeitlichen* Strukturierung – gemeinsam organisieren.

4. Wochenplan-Unterricht – ein Konzept „Innerer Differenzierung“ zur Förderung einfacher Formen „selbstständigen Lernens“¹

Eine der Formen innerer Differenzierung ist das sogenannte *Wochenplan-Konzept*, das seit etwa 30 Jahren, zunächst im Bereich der Grundschule, entwickelt worden ist. Zu den Erfindern dieses

¹ Vgl. hierzu Huschke 1996; Huschke/Mangelsdorf 1988; Bönsch 1990; Bönsch 1986; Bönsch/Schittko 1979; Strote 1985; Benner/Ramseger 1981; Ramseger 1977.

Konzepts gehörte in den 70er Jahren, genauer 1971 bis 1977, auch das „Marburger Grundschulprojekt“. Dieses Handlungsforschungsprojekt ist unter meiner Leitung mit einer Forschergruppe in einer Reihe von Grundschulen im mittelhessischen Raum entwickelt und erprobt worden. Später haben wir es innerhalb eines umfangreichen Bandes dargestellt und hinsichtlich seiner Ergebnisse ausgewertet, und zwar einschließlich notwendiger Selbstkritik der Forschergruppe und der kooperierenden Kolleginnen und Kollegen (vgl. Klafki u. a. 1982, hier bes. P. Huschke, S. 200-277; Huschke/Mangelsdorf 1988). Inzwischen werden Varianten dieses Konzepts auch oberhalb der Grundschule eingesetzt, u. a. in Förder- bzw. Orientierungsstufen und in manchen Integrierten Gesamtschulen.

Empirische Studien zur Frage, wie hoch der Prozentsatz der Schulen in Deutschland, aufgeschlüsselt nach Schularten und Bundesländern ist, die Wochenplan-Konzepte entwickelt haben und hinreichend konsequent durchführen, gibt es bisher m.W. nicht. Wären es 15 Prozent, so hielte ich das bereits für recht erfreulich – man wird als Schulreformer in Deutschland ja fast zwangsläufig bescheiden. Dass im bundesrepublikanischen Durchschnitt ein 25-Prozent-Anteil noch längst nicht erreicht ist, dafür würde ich beinahe „meine Hand ins Feuer legen“.

Der Begriff „Wochenplan-Unterricht“ hat leider eine Schwäche. Er kann nämlich mit dem gesamten Stundenplan einer Klasse für eine Woche verwechselt werden. Der Terminus ist jedoch in einem engeren Sinne gemeint. Dieser Unterricht umfasst nur einen Teil des gesamten Unterrichts, den eine Klasse im Laufe einer Woche erhält. In dem vorher genannten Marburger Grundschulprojekt arbeiteten die Lehrerinnen und Lehrer, die an dem Projekt teilnahmen, in ihren Klassen in unterschiedlichem Ausmaß im Sinne dieser Organisationsform des Unterrichts: einige nur etwa 3 Stunden in

der Woche (von insgesamt 18 bis 25 Wochenstunden im 1. bis 4. Schuljahr), andere bis zu 10 Stunden pro Woche.

Ich skizziere ein fiktives Beispiel: Der Stundenplan einer 4. Klasse, in der „Wochenplan-Unterricht“ durchgeführt wird, kann bei Halbtagsunterricht z. B. folgendermaßen aussehen:

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde	Wochenanfangskreis	xxx	xxx	xxx	xxx
2. Stunde	xxx	+++	+++	xxx	+++
3. Stunde	+++	+++	+++	+++	+++
4. Stunde	+++	+++	+++	+++	xxx
5. Stunde	+++	(frei)	+++	(frei)	Wochenabschlusskreis

xxx = Wochenplan-Unterricht
 +++ = Übriger Unterricht

Um den „Wochenplan-Unterricht“ genauer kennzeichnen und in den Gesamtzusammenhang des Grundschulunterrichts einordnen, d.h. seine Möglichkeiten und seine Grenzen verdeutlichen zu können, muss ich hier eine Zwischenüberlegung einschalten, die den *gesamten* Unterricht dieser und weiterer Schulstufen betrifft.

Quer durch alle Bereiche des Unterrichts hindurch kann man drei Hauptaufgaben unterscheiden:

Erstens: In allen Unterrichtsbereichen bzw. Unterrichtsfächern müssen Lehrerinnen und Lehrer in bestimmten Abständen *in neue Erkenntniszusammenhänge*, neue Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Kinder erlernen sollen, einführen: z. B. in eine Grundregel der Rechtschreibung, die den Kindern bewusst gemacht werden muss; in den Unterschied zwischen einer fantasievollen Erlebniserzählung und einer möglichst genauen Beschreibung eines Vorgangs; in neue Rechenverfahren; in das Verständnis von Grundbegriffen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts, z. B. die Begriffe „Steuern“ oder „Behörden“, wenn es darum geht zu verstehen, woher eigentlich das Geld für die öffentlichen Ausgaben in einer Gemeinde, für den Verkehr, die Schulen usw. kommt und wer für die Durchführung solcher öffentlichen Aufgaben verantwortlich ist; weiter in das Verständnis geografischer Karten oder einer Zeitleiste als Hilfe für die Entwicklung des historischen Zeitbewusstseins usf.

Zweitens: Solche Neueinführungen müssen dann aber immer durch viele *Übungen, Wiederholungen, Anwendungsaufgaben* ergänzt werden. Die Kinder müssen sich also das neu Erlernte verfügbar machen, es sich einprägen, darin sicher werden, es in der Übertragung, der Anwendung auf ähnliche Aufgaben immer wieder neu erproben.

Drittens: Über die beiden genannten Aufgaben hinaus sollte guter Unterricht schließlich *freie Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler* ermöglichen, die nicht für alle verbindlich sind, sondern vom einzelnen nach Interesse und nach vorhandenem Spielraum über die obligatorischen Aufgaben hinaus wahrgenommen werden können.

Die didaktische Funktion des Wochenplan-Unterrichts erstreckt sich vor allem auf die beiden zuletzt genannten Aufgaben, in geringerem Umfang auch auf den ersten Aufgabenbereich. Der Wochenplan enthält also Aufgaben

- zum Üben, Wiederholen und Anwenden;
- weiterhin nennt er Möglichkeiten oder gibt Anregungen zur freien Wahl;
- schließlich enthält er Aufgaben, die dazu dienen, Neueinführungen vorzubereiten.

Die Durchführung des Wochenplan-Unterrichts hat drei Voraussetzungen:

1. Eine Lehrerin bzw. ein Lehrer muss in der betreffenden Klasse mehrere Fächer bzw. Fachbereiche unterrichten, also etwa den muttersprachlichen Unterricht, den Sachunterricht mit seinen beiden Hauptbereichen, dem naturwissenschaftlich-technischen und dem sozialwissenschaftlichen Teil, den Rechenunterricht und den Kunstunterricht oder mindestens einige dieser Fächer. In die Unterrichtsstunden, in denen Wochenplan-Unterricht stattfindet, gehen Teilelemente aus mehreren Unterrichtsfächern ein.
2. Tische und Stühle müssen beweglich sein, also das Umstellen ermöglichen.
3. Es müssen Arbeitsmittel – Bücher, Lernmittel, Übungskarteien, Spiele, verschiedene Materialien zum Bauen, Experimentieren, Basteln usw. – vorhanden sein oder von den Lehrenden erarbeitet werden, ggf. zusammen mit den Schülern.

Im Folgenden skizziere ich kurz die wichtigsten Merkmale eines „Wochenplans“ und der Durchführung eines Wochenplan-Unterrichts. Manche dieser Merkmale sind schon angedeutet worden.

1. An jedem Tag der Woche oder an einigen Wochentagen ist also eine feste Zeit – z. B. 45 Minuten täglich oder auch mehr oder weniger – für diesen Teil des Unterrichts vorgesehen.
2. Eine Lehrerin oder ein Lehrer kann damit anfangen, einen solchen Unterricht zunächst nur für Teile *eines* Schulfaches einzuführen, z. B. im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts nur für den Teilbereich der „Rechtschreibung“ oder der „Grammatik“ oder analog im Hinblick auf andere Unterrichtsfächer. Zweckmäßiger ist es aber, mindestens allmählich die für diese Arbeitsform geeigneten Aufgaben mehrerer Fächer zusammenzufassen.
3. In der ersten Zeit der Einführung dieser Unterrichtsform legt die Lehrerin oder der Lehrer am Montag jeder Woche im Wochenanfangskreis (oder am Ende der vorangehenden Woche) den Plan für diesen Teil des Unterrichts fest. Allmählich geschieht das immer mehr unter Mitwirkung der Kinder. In einem solchen Plan können dann z. B. folgende Aufgaben benannt werden:
 - Für den Bereich Lesen: Lies im Laufe der Woche ein oder zwei Geschichten aus dem Lesebuch.
Die Geschichten können z. B. zu einem bestimmten Themenkreis gehören, in den im Literaturunterricht bereits eingeführt worden ist, etwa Tiergeschichten oder Geschichten über das Leben von Kindern in fremden Ländern oder Geschichten zum Thema „Freundschaft“ usw.

- Zum Rechtschreiben: Arbeite im Laufe der Woche an drei Deiner Rechtschreibschwierigkeiten. Benutze dabei die Rechtschreib-Kartei.
 - Zur schriftlichen Sprachgestaltung: Schreibe allein ein kleines Erlebnis auf, das Du mit einem Tier gehabt hast, oder mit einem Partner zusammen eine Tiergeschichte.
 - Zum Rechnen: Übe das schriftliche Multiplizieren von mehrstelligen Zahlen nach dem Rechenbuch, Seite ...: $7 \times 13,9 \times 24$ usw.
 - Aufgaben zum Sachunterricht, z. B.: Wir haben in der letzten Woche über die Arbeit von Handwerkern in unserer Stadt früher und heute gesprochen. In der nächsten Woche werden wir eine kleine und eine größere Bäckerei besuchen. Überlege allein oder mit einem Partner oder mit mehreren Kindern zusammen, welche Fragen wir an den Bäckermeister, die Gesellen und die Lehrlinge stellen wollen. Schreibt die Fragen bitte auf.
4. Ein solcher Katalog von Aufgaben, wie ich ihn unter Punkt 3 skizzierte, ist gewöhnlich in drei Hauptbereiche aufgliedert.
- *Pflichtaufgaben*, die jeder Schüler im Laufe der Woche bearbeiten soll;
 - *Zusatzaufgaben* für interessierte Kinder;
 - Hinweise auf *frei wählbare Möglichkeiten*. Solche Hinweise erübrigen sich meistens, wenn die Kinder an diese Unterrichtsform gewöhnt sind: z. B. Malen, Bilderbücher ansehen, Spiele aus einer Spielesammlung der Klasse spielen, Bauen mit Bauklötzen, Probieren und Versuchen, wenn es in der Klasse eine Experimentierecke gibt, also etwa einen Tisch mit Magneten, kleinen Batterien und Leitungsdrähten, kleinen Schaltern.

Das Blatt enthält

- eine Spalte mit den Aufgaben;
- ggf. eine Spalte für die Benutzung des Arbeitsmaterials (z. B. Seitenangaben im Rechenbuch, im Lesebuch, Hinweise auf die Rechtschreibkartei u. Ä.); diese Hinweise können aber auch gleich hinter den Aufgaben stehen;
- eine Spalte für das Datum, an dem die betreffende Arbeit begonnen oder weiterführt wurde;
- eine Spalte für das Datum, an dem die betreffende Arbeit abgeschlossen wurde;
- eine Spalte für die Kontrolle durch die Lehrkraft oder einen Mitschüler bzw. eine Mitschülerin, soweit für einzelne Aufgaben Kontrollen sinnvoll bzw. notwendig sind.

Unten auf dem Blatt sind die Tage der Woche durch Kästchen markiert; die Kinder streichen dann die jeweiligen Tage durch. Jedes Kind heftet den Plan an eine Leiste an der Klassenwand oder an seinen Platz und sammelt die bearbeiteten Arbeitsblätter später in einer Mappe.

5. Jedes Kind erhält ein vervielfältigtes Blatt des Wochenplans. Hier ein Beispiel:

Beispiel eines Wochenplans (8 Stunden):

Wochenplan für Klasse 4 vom 16.03. bis zum 20.03.

Name: Maria Klein

	Wann an- gefangen?	Hilf mir!	Kontrol- liert?	Fertig, wann?
<p>I. Deutsch</p> <p>Schreiben: 1. Suche Dir einen Partner. Diktier Euch die Geschichte aus dem Sprachbuch, S. 24. Kontrolliert gemeinsam! 2. Schreibe die (für Dich) schweren Wörter in Deine Rechtschreibkartei. Bilde mit jedem schweren Wort 3 Sätze. 3. Wir haben vor einigen Tagen vom Telefonieren gesprochen. Denke Dir (wenn Du willst mit einem Partner) ein Telefongespräch zwischen zwei Freunden/Freundinnen aus. (Sie wollen sich verabreden. Oder: Es ist etwas Besonderes passiert. Oder:...??) Schreibe/schreibt das Telefonat als Zwiegespräch auf. Zusatz: Geht in eine Ecke und spielt ein Telefongespräch mit unserem Spieltelefon.</p> <p>Lesen/Soziale Studien: Suche Dir eine Geschichte aus dem Lesebuch, Abschnitt „Freundschaft und Streit“, oder aus den Büchern der Klassenbücherei Nr. 7, 9 oder 10 aus. – Wenn Du in den letzten 2 Wochen nicht an der Reihe warst: Bereite Dich auf das Vorlesen vor! Hole mich! Zusatz: Schreibe eine Geschichte/ein Erlebnis zum Thema „Freundschaft“ oder „Streit“ oder „Freundschaft und Streit“. Wenn Du willst: Bereite Dich auf das Vorlesen vor!</p>				

<p>II. Rechnen Rechenbuch, Aufgabe S. 14/15, Nr. 1-10, 12, 14, 16 Zusatz Nr. 11, 13, 15, 17-22 und/oder: Denke Dir selbst ähnliche Sachaufgaben aus und löse sie. Wiederholung: Rechenkartei; Blatt 9 und 10.</p> <p>III. Sachunterricht In der nächsten Woche wollen wir mit dem Thema „Handwerker früher und heute“ beginnen. Sieh Dir allein oder mit anderen zusammen die beiden großen Wandbilder, die ich aufgehängt habe, genau an. Was erkennst Du/erkennt Ihr auf jedem Bild? Vergleiche/vergleicht die Bilder! Was ist gleich oder ähnlich? Was ist unterschiedlich? Was verstehst Du/verstehst Ihr nicht? Welche Fragen hast Du/habt Ihr? Sprecht über die Bilder. Schreibe/schreibt Stichworte und Fragen auf.</p> <p>IV. Freie Möglichkeiten Die kennst Du ja schon. Aber: In der Klassenbücherei sind zwei neue Bücher und im Spielregal zwei neue Spiele!</p>				
--	--	--	--	--

6. Die Kinder können jeweils selbstständig über folgende Aspekte entscheiden:
- die *Reihenfolge*, in der sie die Aufgaben bearbeiten; sie können also durchaus auch mit den freiwilligen Möglichkeiten beginnen;
 - das *Lerntempo*, also die Zeit, in der sie an den einzelnen Aufgaben arbeiten wollen;
 - die *Sozialform*, also ob sie allein, mit einem Partner oder in einer Kleingruppe arbeiten wollen;
 - oft auch über die *Art und Weise*, in der sie die Aufgaben bearbeiten, ggf. nach Alternativvorschlägen im Plan. Da

steht dann z. B.: Du kannst diese Kopfrechenaufgaben allein mit der Rechenkartei üben oder mit einem Partner, jeder stellt dem anderen dann abwechselnd drei Aufgaben. Vielleicht hast Du auch weitere Einfälle, wie Du arbeiten möchtest.

7. Jedes Kind ist verpflichtet, an jedem Tag kurz zu notieren, was es an dem betreffenden Tag in der Wochenarbeitsstunde gemacht hat. Wenn es seine Arbeit abgeschlossen hat, soll es sie selbstständig – z. B. mit Hilfe von Kontrollblättern für Rechtschreibung, Rechnen usw. – kontrollieren oder von einem anderen Kind oder durch den Lehrer oder die Lehrerin kontrollieren lassen und ggf. die Berichtigung machen. Die Kontrolle wird in der betreffenden Spalte des Wochenplans abgezeichnet.
8. Am Ende der Woche wird gemeinsam in der Klasse oder einzeln im Gespräch mit dem Lehrer bzw. der Lehrerin Rückschau gehalten: Was habe ich geschafft? Wer hatte an welcher Stelle Schwierigkeiten? Wie können wir da helfen? Was war in dem Wochenplan vom Lehrer unklar formuliert worden? Waren es zu viele oder zu wenige Aufgaben? Usw.
9. Die Lehrerin oder der Lehrer hat während der Wochenarbeitsstunden mehrere Aufgaben, die sie oder er variabel wahrnehmen muss:
 - Er soll die Kinder bei ihren Lerntätigkeiten beobachten und sich ggf. Notizen über einzelne Kinder, ihre Schwierigkeiten oder ihre Lernfortschritte machen;
 - er muss helfen und beraten, wenn die Kinder ihn darum bitten;

- er soll Anregungen geben, wenn er beobachtet, dass es bei einem Kind oder bei einer Kindergruppe längere Zeit Stockungen oder Schwierigkeiten gibt; aber er soll in solchen Fällen keineswegs immer sogleich eingreifen, sondern muss lernen, abwarten zu können;
- er muss kontrollieren, wenn die Kinder eine Aufgabe abgeschlossen haben und Kontrollen vorgesehen sind.

Was lässt sich über bisherige *Ergebnisse des Wochenplan-Unterrichts* sagen? Die Beobachtungen im Marburger Grundschulprojekt und etliche Berichte von anderen Lehrerinnen und Lehrern, die mit dem Wochenplan gearbeitet haben bzw. arbeiten, ergeben folgende Hauptresultate:

Die meisten Kinder arbeiten gern, z.T. begeistert in dieser Arbeitsform. Die Lernergebnisse sind meistens besser als bei herkömmlichem Unterricht. Vor allem gehen sie in mehrfacher Hinsicht, dem Ziel dieses Unterrichtskonzepts entsprechend, über das hinaus, was normalerweise in traditionellem Unterricht gelernt werden kann. Die Kinder lernen in ersten Schritten, ihre Lernprozesse im Rahmen gewisser Vorgaben zu planen; dabei können sie allmählich ihren *eigenen Lernstil finden*, ihre Stärken und Schwächen abschätzen. Sie lernen, *ihre Zeit einzuteilen* und *sich über eigene Interessen klar zu werden*. Sie lernen schrittweise, *ihre eigenen Lernprozesse zu kontrollieren* und sich darüber Rechenschaft abzugeben. – Damit das möglich ist, muss dieser Unterricht auch den *Raum für begrenzte Risiken* und immer wieder auch für *Misserfolge* freigeben. Es muss also immer wieder möglich sein, dass Kinder erfahren, dass sie sich z. B. falsch eingeschätzt haben, dass sie am Ende einer Woche vielleicht die verbindlichen Aufgaben nicht geschafft haben, sich zuviel Zeit für freie Betätigungen gelassen haben. Das darf nicht bestraft werden, aber es soll sachgemäße Konsequenzen

haben: Man muss das Versäumte dann in der folgenden Woche im Wochenplan-Unterricht nachholen und man hat dann weniger oder gar keine Zeit für freiwillige Tätigkeiten.

5. Selbsttätigkeit, Schülermitbestimmung, Ermutigung zur Kritik und Entwicklung der Kritikfähigkeit – ein Beispiel aus der Sekundarstufe I

Dieses Beispiel steht hier exemplarisch für eine anspruchsvolle Stufe, die durch Momente individueller und gruppenbezogener Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit von Schülern und Schülerinnen in der Sekundarstufe I gekennzeichnet ist; es steht zugleich als Exempel für Ermutigung zur Kritik und die Entwicklung der Kritikfähigkeit in der Schule (Ausführlicheres dazu in Klafki 1996b, S. 285-302).

Es stammt aus dem Deutschunterricht einer 9. Klasse in einer Integrierten Gesamtschule in Hessen. Deutsch gehörte zu dem Zeitpunkt, zu dem ich dort mit einem anderen Kollegen hospitieren konnte, meistens vom 6. oder 7. Schuljahr an bereits zu den Fächern, bei denen die Schülerinnen und Schüler in Niveaueurse eingeteilt wurden; dabei war im Halbjahresrhythmus, je nach Leistungsentwicklung, ein Wechsel der Kursstufen möglich. Meistens wurden drei Kursstufen eingerichtet: A, B und C. Der Unterricht, den ich schildern will, fand in einem A-Kurs statt, d.h. in der anspruchsvollsten Kursstufe. Verglichen mit Schulen des dreigliedrigen Systems entsprach sie etwa dem Niveau herkömmlicher Gymnasien. Jedoch ist zu betonen, dass die Prinzipien, an denen sich die Lehrerin orientierte, sich erstens auch auf andere, niedrigere und höhere Klassenstufen und zweitens auch auf Kurse mit geringerem Anspruchsniveau übertragen lassen.

Ich füge an dieser Stelle eine kritische Bemerkung ein: Im Prinzip halte ich, besonders für den Deutschunterricht, eine so frühe Niveauekursdifferenzierung in Integrierten Gesamtschulen, und um eine solche handelte es sich hier, nicht für richtig. Ob sie auch heute noch in jener Schule durchgeführt wird, weiß ich nicht.

Zu dem Beispiel, das ich schildern will. Im Zusammenhang dieses Beitrages kann ich zunächst nur die Hauptlinien dieser Unterrichtsstunde darstellen, es war eine traditionelle 45-Minuten-Stunde. Ich kann sie allerdings nicht ausführlicher didaktisch kommentieren, hoffe aber, dass auch ohne Erläuterungen erkennbar wird, inwiefern es sich um ein Beispiel für einen Unterricht handelt, der u. a. am Prinzip des selbsttätigen Lernens orientiert ist. Und zwar ging es in diesem Unterricht darum, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler das, was sie sich individuell erarbeitet hatten, in die ganze Klasse einbringen und dort zur Diskussion stellen sollten. Diskussion ist ja eine kommunikative Form der selbsttätigen Erarbeitung und Verarbeitung.

Die Unterrichtsstunde gehörte in den größeren Zusammenhang einer mehrwöchigen Unterrichtssequenz zum Thema „Referat und Protokoll“ als zwei Grundformen der selbstständigen Erarbeitung, Darstellung und Verarbeitung von Informationen und Problemen.

Das Thema „Referieren und Protokollieren“ war in diesem Kurs seit etwa 3 bis 4 Wochen bearbeitet worden. Am Anfang hatte die gemeinsame Beschäftigung mit Aktivitäten der internationalen Umweltschutzorganisation Greenpeace gestanden. Die Schülerinnen und Schüler hatten kleine Referate gehalten und Protokolle geführt, und an diesen Beispielen waren generelle Gesichtspunkte gewonnen worden, wie man ein Referat ausarbeitet und welche Formen der Darbietung man wählen kann, wie man Referate und Diskussionen protokolliert und worauf es bei der schriftlichen Aus-

arbeitung eines Stichwortprotokolls ankommt. Nach dieser Einführungsphase in das Gesamtkonzept hatte die Lehrerin mit der Klasse besprochen, in welcher Weise nun diese beiden Arbeitsformen, Referieren und Protokollieren, weiterbehandelt werden sollten. Sie hatte von den Schülerinnen und Schülern Vorschläge darüber eingeholt, welche Themen für neue Referate sie, die Schüler, interessieren würden, und sie hatte zusätzlich eigene Vorschläge eingebracht. Als mögliche Bereiche, innerhalb derer jeder Schüler bzw. jede Schülerin ein Thema, das ihn oder sie individuell interessierte, wählen konnte, wurden, ohne Vollständigkeitsanspruch, folgende Bereiche genannt:

1. Die kurze Vorstellung eines Buches, das die betreffende Schülerin oder der Schüler privat gelesen und das sie oder ihn besonders beeindruckt hatte, oder die Charakteristik des Buchautors;
2. aktuelle politische Probleme;
3. Probleme der Schule, vor allem eigene Erfahrungen mit der Schule und individuelle Auseinandersetzungen damit.

Jeder Schüler hatte sich aus diesem Spektrum, das er individuell ergänzen oder modifizieren konnte, für sein eigenes Referat ein Thema ausgesucht und für die Ausarbeitung zwei oder drei Wochen Zeit gehabt.

Die Stunde, an der ich mit einem weiteren Hospitanten teilnehmen konnte, war einem Schülerreferat und der Aussprache darüber gewidmet. Ich zeichne ein kurzes Porträt der Stunde:

Die Lehrerin – ich nenne sie hier Frau Sommer –, der andere Hospitant und ich treten zusammen mit mehreren Schülerinnen in die Klasse ein. Von Anfang an hat man den Eindruck, dass hier eine sehr ungezwungene, freundliche Atmosphäre herrscht. Die Tische und Stühle sind in einem Rechteck angeordnet. In der Mitte der

einen Seite des Rechtecks sitzt bereits eine 14- oder 15-jährige Schülerin, die Referentin dieser Stunde; sie heißt Ina. Frau Sommer und wir Hospitanten nehmen neben Schülern an einem der Tische an einer Seitenfront Platz. Frau Sommer begrüßt die Klasse unkompliziert und freundlich im Sitzen; wir tun das Gleiche. Sie fordert den anderen hospitierenden Kollegen und mich auf, uns kurz vorzustellen, und wir tun das. Dann ergreift sie selbst das Wort, indem sie einigen Schülern, die in der letzten Sitzung protokolliert hatten, die von ihr durchgesehenen Protokolle zurückgibt. Ich kann einen Blick in diese Protokolle werfen und sehe, wie gründlich Frau Sommer sie durchgearbeitet und mit Anmerkungen versehen hat. Frau Sommer empfiehlt den Schülerinnen und Schülern, die noch Schwierigkeiten hatten, in der jetzt anstehenden Stunde zusätzlich zu den bereits früher bestimmten Protokollanten zu protokollieren, um sich die Fähigkeit zur Anfertigung von Protokollen anzueignen.

Ina, die Referentin, sitzt während der ganzen Zeit locker und freundlich da und beobachtet ihr Publikum. Ihre Miene zeigt ein wenig Anspannung, aber sie ist im Übrigen ganz gelassen und vermittelt den Eindruck, dass man in diesem Kurs keine Angst zu haben brauche. Weder in dieser Anfangsphase noch später habe ich das Gefühl, dass sie irgendwann von Seiten der Lehrerin oder ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler Widerstand oder Skepsis, Konkurrenz oder unsachliche Kritik befürchtet.

Ina wird nun aufgefordert, mit ihrem Referat zu beginnen. Sie erinnert daran, dass sie sich das Thema „Fantasie in der Schule“ gewählt habe. Sie sagt kurz, worauf sie sich bei ihrem Referat stützt, nämlich auf eigenes Nachdenken über ihre Schulerfahrungen und auf kleine Interviews, die sie mit anderen Schülerinnen und Schülern dieser Schule und mit Lehrerinnen und Lehrern geführt habe. Dann sagt sie etwa Folgendes: „Das Thema ist mir

persönlich sehr wichtig. Ich entwickle gern eigene Vorstellungen und versuche, sie zu verwirklichen, aber meiner Meinung nach kommt die Pflege von Fantasie in der heutigen Schule zu kurz, jedenfalls in *der* Schule, die ich früher erlebt habe, aber auch in einem Teil des Unterrichts in *dieser* Schule.“ Später wird diese Einschätzung von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern bestätigt.

Besondere Chancen zur Pflege eigener Fantasie böten doch eigentlich, so sagt Ina, z. B. die Fächer Kunsterziehung und Musik. Dann grenzt sie das Thema auf den Kunstunterricht im engeren Sinne des Wortes ein. Sinngemäß sagt sie etwa: „Ich male und zeichne sehr gern, dieses Fach könnte eigentlich eines meiner Lieblingsfächer sein. Aber der Kunstunterricht an dieser Schule, jedenfalls der, den ich erlebt habe und auch jetzt erlebe, lässt nach meiner Einschätzung kaum Möglichkeiten, Fantasie zu entwickeln“. An einer Stelle ihres weiteren Referats betont sie spürbar verärgert: „Mir geht es jetzt oft so, dass ich am liebsten wochenlang überhaupt nicht mehr zu diesem Unterricht hingehen würde“. Sie nennt dafür zwei Gründe: Zum einen findet sie, dass die Themen, die im Kunstunterricht gestellt werden, viel zu eng gefasst werden. Sie gäben ihr und anderen Mitschülern bzw. Mitschülerinnen kaum Chancen, eigene Ideen zu entwickeln. Sie macht das an ein paar Beispielen deutlich, die dann später von anderen Schülern aufgegriffen und ergänzt werden. Zum Beispiel lautet eine Themenstellung nicht „Stelle dir eine südliche tropische Landschaft am Meer vor, in der du gern einen Urlaub verbringen würdest“, sondern es heißt „Tropische Insel im Meer“. Dabei würden von vornherein weitere Festlegungen getroffen, z. B.: Die Insel müsse mitten im Meer liegen, nicht am Rande, usw. usw. Zweitens werde dann, etwa beim malerischen Gestalten, auch die Farbskala, die bei den festgelegten Themen benutzt werden darf, noch einmal eng begrenzt, z. B. auf Blau, Grün und Grau. Es gäbe für die Schülerin-

nen und Schüler also gar keine Möglichkeit mehr, etwa ihre Lieblingsfarben ins Spiel zu bringen.

Nach dem Referat, das etwa 8 Minuten gedauert hat, schaltet Ina eine kurze Diskussionsphase ein, die sie selbst leitet und die lebhaft verläuft. Allerdings beteiligen sich hier und später bis auf eine Ausnahme nur Mädchen an dieser Diskussion und zwar etwa 8 von den 15 Schülerinnen; diesem Kurs gehörten darüber hinaus nur 7 Jungen an. Die sich meldenden Schülerinnen bestätigen im Wesentlichen Inas Einschätzung. Nach der Diskussionsphase sagt Ina, sie habe jetzt noch eine kleine Überraschung. Sie hat nämlich zwei Bilder mitgebracht, eines von ihrem jüngeren Bruder, das andere von einem Jungen, der nicht genannt werden wolle. Sie heftet diese Bilder an die Tafel und fordert ihre Mitschülerinnen und Mitschüler auf, ihren Eindruck wiederzugeben und kleine Interpretationen zu versuchen. Die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler sind nach einer kleinen Überlegungspause sehr einfallsreich und durchaus unterschiedlich.

Dann schließt sich eine weitere Diskussionsphase an, in der überraschenderweise folgende allgemeine Gesichtspunkte mindestens indirekt, teilweise auch direkt zur Sprache kommen: Die Einschätzung, die Rezeption und die Beurteilung von Bildern hänge offenbar, so die Schülerinnen, von den Grundeinstellungen des Betrachters ab, möglicherweise von überdauernden Grundeinstellungen, möglicherweise aber auch von momentanen Stimmungen.

(Ich schalte hier für uns die Zwischenbemerkung ein: Die Schüler und Schülerinnen haben mit solchen Hinweisen im Ansatz einen wichtigen generellen Aspekt des Problems der ästhetischen Rezeption erfasst).

Dann sagt eine Schülerin: „Wenn das so ist, dann muss man doch fragen: Wie ist es denn überhaupt möglich, Bilder, die Schüler und

Schülerinnen im Kunstunterricht gestaltet haben, zu beurteilen? Kann es dann überhaupt objektive allgemeine Maßstäbe für die Beurteilung geben?“ Sie kritisiert an dieser Stelle, ähnlich wie Ina, wiederum, dass der Lehrer, der in dieser Klasse den Kunstunterricht erteilt, offensichtlich jeweils eine ziemlich feste Vorstellung von der Gestaltung eines bestimmten Themas vor Augen hat. Er lasse es nie auf ein Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern darüber ankommen, was sie, die Schüler, eigentlich an Gestaltungsideen und Vorstellungen in die bildnerische Gestaltung einbringen wollen.

Am Schluss dieser Diskussion weiten mehrere Schüler und Schülerinnen die Perspektive noch einmal aus. Sie sagen sinngemäß: Die Pflege der Fantasie, die nach ihrem Eindruck in der Schule zu kurz kommt, hat nicht nur ihren Ort im Kunst- und Musikunterricht, also in den ästhetischen Fächern, sondern sie sei z. B. auch eine notwendige Bedingung dafür, eine ganze Reihe von wichtigen gesellschaftlichen Gegenwartsaufgaben in Angriff zu nehmen und lösen zu können. Und sie verdeutlichen das am Beispiel der Bewältigung von Umweltproblemen. Hier sei heute und in Zukunft sehr viel kreative Fantasie, großer Einfallsreichtum notwendig, wenn man mit den ökologischen Gefahren fertig werden wolle.

Die Lehrerin hat sich während der ganzen Stunde fast völlig zurückgehalten. Das Gespräch ist im Wesentlichen von den Schülerinnen und Schülern geführt und von Ina geleitet worden. Lediglich an einer Stelle, als es um die Deutung der Kinderbilder ging, hat Frau Sommer einen Jungen zum Mitdiskutieren aufgefordert. Sie sagte etwa: „Du, es wäre nett, wenn du auch mal sagen würdest, was du für einen Eindruck von dem Bild hast.“ Übrigens hatte Ina den zweiten Hospitanten und mich in dieser Gesprächsphase ebenfalls aufgefordert, eines der Bilder der Kinder spontan zu interpretieren, und wir haben das natürlich versucht.

Der Schluss der Stunde erhielt noch einen besonderen Akzent, der in unserem Zusammenhang von Bedeutung ist. Frau Sommer gab hier nämlich folgende Anregung, und ich habe sie in einem eigenen Diskussionsbeitrag in dem anschließenden Gespräch nachhaltig dabei unterstützt: Es wäre schade, so sagte sie, wenn das Ergebnis dieser Unterrichtsstunde nur innerhalb dieser Klasse bliebe. Die Schülerinnen und Schüler sollten doch einmal überlegen, ob sie die Argumente und die Kritik, die sie am Kunstunterricht geäußert hätten, und ihre konstruktiven Vorschläge aufschreiben und in die Kunsterzieherkonferenz einbringen wollten. (Frau Sommer erklärte uns Hospitanten an dieser Stelle, dass die Schüler und Schülerinnen an dieser Schule offiziell das Recht zu solchen Eingaben hätten.) Die Kursgruppe hat diese Anregung aufgegriffen, sie hat in der nächsten Deutschstunde – mit etwas Hilfe von Frau Sommer – die kritischen Argumente und die Vorschläge in einem Brief an die Kunsterzieherkonferenz der Schule formuliert und um Diskussion gebeten.

Die Darstellung des weiteren Verlaufs, über den ich mich informiert habe, würde das Thema dieses Beitrags überschreiten. Es muss hier genügen, das bedauerliche, für die Schülerinnen und Schüler, für die Lehrerin und für uns Hospitanten enttäuschende Ergebnis mitzuteilen: Die Kunsterzieherkonferenz hat die Anregungen des Kurses nicht aufgegriffen, sie vielleicht auch intern gar nicht diskutiert, jedenfalls hat sie der Kursgruppe überhaupt nicht geantwortet oder ihr eine Diskussion angeboten. Die Kunstlehrer der Schule haben damit zweifellos eine wertvolle pädagogische Chance versäumt, eine Chance, in der Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit zum Zuge hätte kommen können.

Grenzen wir den Blick wieder auf die Arbeit der Klasse und ihrer Kurslehrerin ein, so darf man sagen: Das Beispiel zeigt, welche produktiven Fähigkeiten schon bei 14- oder 15-jährigen Mädchen

und Jungen durch einen Unterricht freigesetzt und gefördert werden können, der sich am Prinzip der Selbsttätigkeit als Hilfe zum Selbstständigwerden junger Menschen orientiert. Zugleich wird erkennbar, dass einem Unterricht solcher Qualität eine lange, intensive Arbeit dieser Lehrerin an der Befähigung, an der Ermöglichung der Entwicklung solcher Kompetenzen vorausgegangen sein dürfte. Kompetenzen dieser Qualität entwickeln sich nicht von allein!

6. Zwei Beispiele für weitgehende thematische und methodische Selbstbestimmung von Schülerinnen und Schülern in schulischen Lernprozessen („freie Arbeit“ in Projektphasen), durchgeführt in einer 6-jährigen Grundschule und einer Gymnasialen Oberstufe

Im letzten Unterabschnitt meines Beitrags weise ich auf zwei im letzten Jahr erschienene Bücher zum Thema hin. Sie zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass die Verfasser – zum einen Michael Bannach (2002), zum anderen Karin Bräu (2002) - nicht nur sehr anschaulich die Entwicklung von auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit gerichteten Unterricht beschreiben und kommentieren, sondern mit Hilfe angemessener, praxisnaher Unterrichtsforschung empirisch untersucht haben.

Michael Bannach ist Lehrer an einer Berliner Grundschule; in Berlin umfasst, von Ausnahmen abgesehen, die Grundschulzeit sechs Schuljahre. Bannach hat seit der Mitte der 90er Jahre vom 3. bis zum 6. Jahrgang in jedem Jahr ein- bis zweimal mehrwöchige Unterrichtsphasen durchgeführt, während derer die Schülerinnen und Schüler von ihnen selbst gewählte Themen bearbeiteten, und zwar unabhängig von Lehrplanvorgaben. Bannach nahm dabei vorwiegend Beratungsaufgaben wahr, oft auf Bitten der Schülerinnen und

Schüler. Die Themenvorschläge der Kinder, die sich meistens zu Kleingruppen von zwei bis vier Schülerinnen und Schülern zusammenfanden, akzeptierte Bannach gewöhnlich, ohne bei der genaueren Themenformulierung und –strukturierung auf die Teilnahme an den Planungsgesprächen (Nachfragen, Differenzierungsimpulse u. Ä.) zu verzichten. In Einzelfällen beeinflusste er den Prozess der Themenfindung auch stärker, dann nämlich, wenn Kleingruppen oder Einzelschüler zunächst Vorschläge machten, die auf bloße Variationen bereits früher bearbeiteter Themen ohne neue Aspekte hinausliefen, Themen, von denen die Kinder im Gespräch mit dem Lehrer selber äußerten, es sei ihnen nichts Neues eingefallen.

Der eingehenden Begründung der Entwicklung und der Durchführung selbstbestimmten Lernens in Projektphasen mit freier Themenwahl unabhängig vom offiziellen Lehrplan stellt Bannach einen umfangreichen, etwa zwei Fünftel des gesamten Buches umfassenden Teil voran. Er entfaltet zunächst den von ihm, insbesondere für die Phasen „selbstorganisierten Lernens“, zugrunde gelegten Lernbegriff, der weitgehend auf der „subjektwissenschaftlichen“ bzw. „kritischen Lerntheorie“ beruht, die seit den 80er Jahren vor allem von Klaus Holzkamp und seinem Schülerkreis ermittelt worden ist. Dem folgt eine Darstellung des „Stellenwerts selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernens in der Schule“ in Form einer „exemplarischen Analyse (jüngerer) schultheoretischer Ansätze“ und die detaillierte Beschreibung und Begründung der pädagogisch-didaktischen „Prinzipien und Ziele der Arbeit an selbstgewählten Themen“, nämlich der „Interessenorientierung, Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Kooperation“ (S. 70-140). Bannach skizziert dann den Forschungsstand über ‚Lernprozesse in offenen Lernsituationen‘ und erläutert die untersuchungsmethodische Einordnung seines Ansatzes im Rahmen der sog. „Lehrerforschung“, d. h. der durch Lehrer und Lehrerinnen selbst betriebenen Erforschung ihres

Unterrichts, also jenes Verfahrens, mit dem Bannach selbst von ihm geleitete Phasen „Freier Arbeit an selbstgewählten Themen“ untersucht hat (S. 134ff.). Dabei kommt ein erstaunlich breites Spektrum von Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren zur Sprache. Die Spannweite von Untersuchungs- und Auswertungsmethoden des Verfassers als einzelner Lehrer-Forscher ist beeindruckend, weil Bannach Phasen teilnehmender Beobachtung und Tonband- und Videoaufnahmen während seines eigenen Unterrichts durchgeführt hat (S. 148ff.) Deren Fruchtbarkeit wird besonders deutlich anhand detaillierter Fallstudien über Lern- und Sozialprozesse, die einzelne Schülerinnen oder Schüler im Rahmen ihrer Kleingruppe vollzogen haben und deren Ertrag sie bei der Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse in der Abschlussphase der Projektwochen vor bzw. mit der ganzen Klasse darstellten und diskutierten, einschließlich der Grenzen des Erarbeiteten und ggf. einiger Überlegungen, was man in späteren Phasen „freier Arbeit“ noch besser berücksichtigen müsste (S. 173-303).

Das Themenspektrum, das in der von Bannach dargestellten Projektphase einer 6. Grundschulklasse von Kleingruppen bzw. Zweiergruppen bearbeitet wurde, kann hier nur stichwortartig an den Titeln jener drei Projekte angedeutet werden, die der Verfasser in detaillierten Fallstudien – und zwar jeweils schwerpunktmäßig anhand der Beobachtung *eines* Jungen bzw. *eines* Mädchens aus jedem der drei Projekte – untersucht hat:

- „Löten“ (von kleinen Zinnfiguren; zwei Jungen; in der Präsentationsphase bezogen die beiden Schüler alle Jungen und Mädchen der Klasse in die Herstellung solcher Figuren ein)
- „Türkische Mädchen“ (mit dem Schwerpunkt auf Fatma, einer türkischen Schülerin; die Partnerin, Nadine, war ein deutsches Mädchen)

- „Sophie Scholl und die Weiße Rose“ (mit dem Beobachtungsschwerpunkt auf Sonja, eine der beiden zusammenarbeitenden deutschen Schülerinnen)

Bannach schließt sein Buch ab mit einem – durchaus auch kritischen bzw. selbstkritischen – Kapitel über Beiträge zu einer „Theorie des Lernen und Lehrens“ in der Form weitgehend durch die Schüler und Schülerinnen selbstbestimmter Themenwahl, aber auch mancher „Dilemmata im Themenfindungsprozess“, über „Handlungs- und Lerngründe der Schüler“ (Interesse und Motivation), über den „Zusammenhang zwischen gewählten Themen und ... Interessen der Schüler“, über deren „Lernprozesse“, das „Lehrerhandeln“ und die „Arten der Unterstützung der Schüler“ (S. 304-348) sowie einer kompakten Zusammenfassung (S. 349ff.). Er fügt überdies „Anhänge“ hinzu, in denen von den Schülerinnen und Schülern verwendete Arbeits- und Lerntechniken, Schülerarbeitsbögen und Leitfäden zur Selbstüberprüfung der Lernenden hinsichtlich ihrer Lernprozesse sowie Protokollpassagen über Themenfindungsgespräche zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und ihm selbst wiedergegeben werden, insgesamt Hilfen für Lehrkräfte, die das von Bannach entwickelte Konzept freien, weitgehend durch die Schüler selbstbestimmten Lernens in ihren Klassen erproben wollen.

Auch Karin Bräus Untersuchung über „Selbstständiges Lernen in der Gymnasialen Oberstufe: Grundlagen – Fallbeispiel – Anregungen für die Praxis“ (2002) leuchtet zunächst einen weiten systematischen und – exemplarisch auf Vorläufer selbsttätigen Lernens innerhalb der deutschen und der internationalen Reformpädagogik bezogen – historischen Problemhorizont aus: Das Erziehungsziel „Selbstständigkeit“ wird zunächst im „Beziehungsfeld zwischen Anforderungen der Gesellschaft und individuellen Ansprüchen“ verortet und, schwerpunktmäßig auf die Gymnasiale Oberstufe konzent-

riert, schultheoretisch bzw. didaktisch hinsichtlich der Ziele und Merkmale selbstständigen Lernens ausgelegt. Dem bereits erwähnten Rückblick auf reformpädagogische Impulsgeber selbstständigen Lernens folgt eine Erörterung über die Entwicklung des Selbstständigkeitsprinzips in den Diskussionen um die Neugestaltung der Gymnasialen Oberstufe seit den ausgehenden 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, zugespitzt auf drei Aspekte:

- die Erweiterung des Zielhorizonts von der „Erziehung zu geistiger Selbsttätigkeit“ zur „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ (S. 85ff.);
- die bildungstheoretische Begründung der sich wechselseitig ergänzenden Prinzipien des „Exemplarischen Lernens“ und der „individuellen Schwerpunktsetzung“ (S. 95ff.) und
- die immer wieder neu zu durchdenkende Frage nach der Vereinbarkeit von „Wissenschaftspropädeutik“ und „selbstständigem Lernen“ (S. 103ff.).

Intensivphasen zum „selbstständigen Lernen“ i. e. S. d. W. sind in der Schule, in der die Verfasserin ihre Untersuchung durchführen konnte, ein fester Bestandteil des Schulkonzepts, und zwar bereits seit dem Ende der 80er Jahre. Das Fächer- und Themenspektrum solcher Phasen soll hier durch vier Beispiele gekennzeichnet werden, die in früheren Schuljahren in unterschiedlichen Klassen durchgeführt worden waren:

- Geschichte (Jg. 11): „Die Arbeit des Historikers von der Quelle zur Geschichtsschreibung am Beispiel des Stedinger-Aufstandes 1204-1234“;
- Mathematik (Jg. 11): „Rechenhilfen des 16. und 17. Jahrhunderts“;
- Englisch (Jg. 12): „Racismn in the USA“ (im 20. Jahrhundert);

- Gemeinschaftskunde (Jg. 12): „Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit“.

Die von Bräu eingehend untersuchten beiden Phasen „selbstständigen Lernens“ betrafen einen Deutschkurs. Die erste Phase erfolgte in der zweiten Jahreshälfte der Klasse 11 (Orientierungskurs), die zweite in der ersten Jahreshälfte der Klasse 12 (Leistungskurs). In beiden Schuljahren wurde die Kursgruppe von der gleichen Deutschlehrerin geführt.

Die beiden *empirischen* Untersuchungsphasen, die Bräu durchführte, nahmen jeweils etwa drei bis vier Wochen „vor Ort“ in Anspruch, einschließlich der wichtigen Präsentationen, die von den Arbeitsgruppen, die jeweils drei bis vier Schülerinnen umfassten, gründlich vorbereitet worden waren.

Im Unterschied zu dem Grundsatz prinzipiell freier Themenwahl in den Projektphasen des Grundschulunterrichts von Michael Bannach handelt es sich bei der Themenwahl in den von Karin Bräu untersuchten beiden Projekten einer Oberstufenklasse in den Jahrgängen 11 und 12 um weitgehend fachbezogene, rahmenhaft vorgegebene Themenfelder. Innerhalb dieser Felder bestanden aber individuelle Wahlmöglichkeiten.

Im vorliegenden Falle lautete das Rahmenthema des ersten Projekts:

„Erstellen einer möglichst interessanten und anschaulichen Information über eine deutschsprachige Schriftstellerin des 20. Jahrhunderts“ (S. 137).

Unter den 10 Autorinnen, die die Lehrerin als Möglichkeit vorgegeben und durch vervielfältigte Kurzbiografien sowie Porträtbilder charakterisiert hatte, waren u. a.: Ingeborg Bachmann, Ingeborg

Drewitz, Else Lasker-Schüler, Elfriede Jelinek, Marie Luise Kaschnitz, Anna Seghers, Gabriele Wohmann und Christa Wolf.

Die zweite Untersuchungsphase erfolgte bei der gleichen Kursgruppe im 12. Schuljahr; das Rahmenthema lautete hier:

„Erstellt ein möglichst vielseitiges, vielschichtiges Bild vom Roman Eurer Wahl und präsentiert es Euren Mitschülern und Mitschülerinnen in attraktiver Weise. Die Präsentation soll mindestens *ein* Element enthalten, das nicht die übliche Referatform hat“ (S.139).

Eine weitere, *inhaltliche* Akzentuierung der von der Lehrerin formulierten Vorgabe lautete, es solle sich um Texte handeln, in denen das Thema „Liebe“ eine zentrale Rolle spiele. Nach einer offenen, mehrwöchigen, vorwiegend außerunterrichtlichen Suchphase bildeten sich sechs Dreiergruppen. Sie wählten aus einem größeren Autorenspektrum Romane von Svende Merian, Christa Wolf, Ulrich Plenzdorf, Milan Kundera, Jean Paul Sartre und einen Trivialroman.

Die Kursgruppe, die in beiden Kursstufen konstant blieb, bestand aus 18 Mädchen und einem Jungen; diese extrem ungleiche Verteilung der Geschlechter wird leider nicht erläutert.

Der zweite Teil des Buches enthält die detaillierte Begründung und Darstellung zweier empirischer Fallstudien zum „selbstständigen Lernen“ (S. 117-259), die die Verfasserin in den beiden Projektphasen des vorher genannten Deutschkurses in den Klassenstufen 11 und 12 eines hessischen Gymnasiums durchgeführt hat. Jede dieser Datensammlungs- bzw. Beobachtungsphasen, denen lange, sehr detaillierte Auswertungs- bzw. Interpretationsphasen folgten, nahm etwa drei bis vier Schulwochen in Anspruch. Im ersten Projekt (Klassenstufe 11) standen für die Projektarbeit des Kurses in der Schule nur drei Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung, im zweiten Projekt (Klassenstufe 12) fünf Wochenstunden; die

außerschulische Vorbereitungszeit der Jugendlichen muss in beiden Fällen erheblich umfangreicher gewesen sein.

In den beiden Projektphasen protokollierte die Verfasserin im Sinne teilnehmender Beobachtung jeweils die Arbeitsprozesse zweier Kleingruppen; insgesamt wurden also die Erarbeitungs- und Präsentationsprozesse in vier Kleingruppen detailliert erfasst. Diesen Beobachtungsphasen selbstständiger Arbeit gingen jeweils Interviews der Verfasserin mit der Lehrerin sowie je eine schriftliche Befragung der *gesamten* Kursgruppe in den Projektphasen I und II (11. und 12. Klassenstufe) *voraus*, und in umgekehrter Reihenfolge wurden beide Erhebungsformen auch *nach* den beiden Kursphasen eingesetzt.

Die Gesamtheit der Gesichtspunkte, unter denen Karin Bräu das umfangreiche Beobachtungs-, Interview- und Befragungsmaterial einschließlich der von den Kleingruppen angefertigten Protokolle über ihre Arbeitsprozesse und die Präsentationen vor dem Kursforum ausgewertet und interpretiert hat, kann in diesem Beitrag nicht aufgeführt werden. Hier müssen einige Hinweise auf übergreifende Gesichtspunkte genügen.

Die Ergebnisse der schon erwähnten „teilnehmenden Beobachtungen“ der Arbeitsprozesse (einschließlich der sorgfältigen und einfallsreichen Präsentationen), der „teilstrukturierten Interviews“ sowie der Auswertung der von den Arbeitsgruppen angefertigten Protokolle werden von der Verfasserin ebenso anschaulich beschrieben wie kritisch kommentiert. Sie gliedert die Interpretation der gewonnenen Daten unter vier Leitgesichtspunkten:

- Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler zur Vorbereitung der Arbeit an den von den Gruppen gewählten Themen;
- „inhaltliche Arbeit“;

- Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern („soziale Dimension“) und
- „Reflexionen“ über die Steuerung, den jeweiligen Stand der Arbeit und die abschließende Bewertung.

Die Kursteilnehmer bewiesen insgesamt – bei deutlichen Unterschieden hinsichtlich der Intensität und der Produktivität ihrer Mitwirkung an der Bearbeitung der gewählten Themen – Interesse, Einfallsreichtum und Teamfähigkeit; überdies äußerten sie häufig, dass sie „Spaß an der Arbeit“ gehabt hätten (vgl. u. a. S. 177 ff. und zusammenfassend S. 230 und S. 258f.). Deutliche Grenzen stellt Karin Bräu allerdings hinsichtlich der *inhaltlichen* und der *literarischen* Interpretation der von den Arbeitsgruppen gewählten bzw. von der Kursleiterin empfohlenen Werke heraus, nicht zuletzt die mehrfach nachweisbare, unreflektierte Gleichsetzung der den jeweiligen poetischen Romanfiguren von den Autorinnen und Autoren zugeschriebenen Einstellungen und Positionen mit vermeintlichen politischen, weltanschaulichen, erotischen, individuellen Auffassungen der Schriftstellerinnen oder Schriftsteller hinsichtlich ihres *außerliterarischen*, personalen Lebens. Die Verfasserin macht das an mehreren Interpretationsversuchen der Arbeitsgruppe deutlich (vgl. z. B. S. 157 und S. 167). Mehrfach standen die Mitglieder einzelner Arbeitsgruppen nach Bräus Beobachtung bzw. ihrer Auslegung der Schüleraussagen sozusagen an der Schwelle zur Frage nach jenem Verhältnis zwischen den Romanautoren und -autorinnen als „außerpoetischen“ Mitbürgerinnen bzw. Mitbürgern *und* den von ihnen als Schriftstellern in literarischen Texten dargestellten, fiktiven Figuren und ihren (fiktiven) Aussagen und Handlungen, ohne diese Erkenntnisschwelle zu überschreiten.

Angesichts der erwähnten „Schwellen“, an denen Kursgruppen bei ihrer Beschäftigung mit Schriftstellerinnen (in der ersten untersuchten Kursphase) und mit Romanen mehrerer Autoren bzw.

Autorinnen zum Thema „Liebe“ (in der zweiten Kursphase) nach Einschätzung der Forscherin mehrfach standen, bedauert sie, dass die Kursleiterin, die in den Planungsphasen beider Kurse mit Recht wesentliche organisatorische und die Möglichkeiten der Textauswahl betreffende Vorschläge eingebracht hatte, sich in den *Interpretationsphasen* der Arbeitsgruppen so große Zurückhaltung aufgelegt hat (vgl. S. 157, 161, 164, 167, 168). Auf ein positives Gegenbeispiel weist Frau Bräu auf S. 163 hin (vgl. S. 222ff., zusammenfassend S. 259, 276-295). Im Übrigen aber seien – ich stimme diesem Einwand zu – naheliegende Möglichkeiten zu wesentlichen Erkenntnisfortschritten im Literaturverständnis der Kursgruppen ungenutzt geblieben.

Nun könnte man dieser Einschätzung allerdings entgegenhalten, dass die Mehrzahl der Jugendlichen in den Interviews mit Karin Bräu die Zurückhaltung der Lehrerin während der Auseinandersetzung mit den Biografien von Schriftstellerinnen bzw. bei der Interpretation von dichterischen Werken verschiedener Autorinnen und Autoren weitgehend positiv bewertete. Indessen dürften diese positiven Einschätzungen in erheblichem Maße darauf beruht haben, dass die Jugendlichen die deutlichen *Grenzen* dessen, was sie sich über Schriftsteller- bzw. Schriftstellerinnen-Biografien und über ihre literarischen Werke erarbeitet hatten, *nicht* durchschaut haben, genauer: mangels pädagogischer Hilfe nicht erkennen *konnten*, obwohl sie bisweilen gleichsam kurz vor dem Durchstoß zu Einsichten z. B. in die notwendige Unterscheidung von Realbiografien der Autorinnen bzw. Autoren einerseits und der von diesen Schriftstellern und Schriftstellerinnen *dichterisch* erfundenen Figuren andererseits standen.

Das Beispiel weist zurück auf den Titel dieses Beitrages: Selbstbestimmtes bzw. selbstständiges Lernen muss gelernt werden!

7. Literatur

Bannach, M. (2002): Selbstbestimmtes Lernen: freie Arbeit an selbstgewählten Themen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Benner, D./Ramseger, J. (1981): Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München: Juventa.

Bönsch, M. (1990): Wochenplanarbeit - eine Form offenen Unterrichts. In: Die Deutsche Schule 82, H. 3, S. 358-367.

Bönsch, M. (1986): Unterrichtskonzepte. Studien zur Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bönsch, M./Schittko, K. (Hrsg.) (1979): Offener Unterricht: curriculare, kommunikative und unterrichtsorganisatorische Aspekte. Hannover, Dortmund, Darmstadt: Schroedel.

Bräu, K. (2002): Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe: Grundlagen – Fallbeispiel – Anregungen für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Huschke, P. (1996): Grundlagen des Wochenplanunterrichts. Von der Entdeckung der Langsamkeit. Weinheim: Beltz.

Huschke, P./Mangelsdorf, M. (1988): Wochenplan-Unterricht: praktische Ansätze zu innerer Differenzierung, zu selbständigem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler. Weinheim, Basel: Beltz.

Huschke, P. (1982): Wochenplan-Unterricht. Entwicklung, Adaptation, Evaluation, Kritik eines Unterrichtskonzepts und Perspektiven für seine Weiterentwicklung. In: Klafki, W. u. a.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts. Weinheim, Basel: Beltz, S. 200-277.

Klafki, W. (⁵1996a): Sechste Studie: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 173-208.

Klafki, W. (⁵1996b): Neunte Studie: Zur Unterrichtsanalyse: Schülermitbestimmung – ein fruchtbarer Ansatz und eine verspielte Chance – Portraitskizze und didaktische Einschätzung einer Unterrichtsstunden und ihres Nachspiels sowie eine Nachbemerkung aus LehrerInnen-Sicht. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 285-302.

Klafki, W. u.a. (1982): Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts. Weinheim, Basel: Beltz.

Ramseger, J. (1977): Offener Unterricht in der Erprobung : Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München : Juventa.

Strote, I. (1985): Das Wochenplanbuch für die Grundschule. Lernen zwischen Pflicht und Kür. Heinsberg: Agentur Dieck.