

Schäfer, Christina

Der steigende Komplexitätsgrad selbstständigen Lernens

Stübig, Frauke [Hrsg.]; Schäfer, Christina [Hrsg.]: *Selbstständiges Lernen in der Schule*. Kassel : kassel university press 2003, S. 69-82. - (Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Schäfer, Christina: Der steigende Komplexitätsgrad selbstständigen Lernens - In: Stübig, Frauke [Hrsg.]; Schäfer, Christina [Hrsg.]: *Selbstständiges Lernen in der Schule*. Kassel : kassel university press 2003, S. 69-82 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-37253 - DOI: 10.25656/01:3725

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-37253>

<https://doi.org/10.25656/01:3725>

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

Der steigende Komplexitätsgrad selbstständigen Lernens

In diesem Beitrag wird ein von Rainer Winkel (1990) skizzierter, planmäßiger Aufbau von Kompetenzebenen des selbstständigen Lernens nachgezeichnet, dem Arbeitsformen der Schülerinnen und Schüler zugeordnet werden. Damit ist nicht gemeint, dass es eine gewissermaßen kanonisierte Schrittfolge gäbe. Ziel ist es vielmehr, Lehrpersonen eine Orientierungshilfe zur Selbstvergewisserung zu übermitteln und Anregungen zur Prüfung von Handlungsmustern der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Grade der ihnen innewohnenden Komplexitätsanforderungen zu geben. Zu betonen ist, dass die im Folgenden genannten allgemeinen Kompetenzen immer in einem engen Zusammenhang zu den Unterrichtsinhalten zu betrachten sind; d.h. die Unterrichtsinhalte geben die Grundstruktur der Realisierungsformen selbstständigen Lernens vor.

Rainer Winkel (1990) ist einer der wenigen Autoren, der explizit eine solche Komplexitätsabfolge selbstständigen Lernens entwickelt, die für eine Selbstvergewisserung für Lehrerinnen und Lehrer hilfreich sein kann. Andere Autoren (z. B. Beck/Guldemann/Zutavern 1996) bieten vergleichbare Überblicke über notwendige Kompetenzen, sie enthalten allerdings keine hierarchische Ordnung. Nach Winkel (1990, S. 12) erfolgt das Lernen von Selbstständigkeit in den folgenden sechs aufeinander aufbauenden Rhythmen:

1. Fremdentscheidung,
2. Substitution,
3. Transparenz,
4. Partizipation,
5. Selbsttätigkeit,
6. Selbstständigkeit.

Auf nahezu allen Unterrichtsebenen entscheiden zunächst andere, vor allem Erwachsene über das, was Schülerinnen und Schüler tun sollen (1. Rhythmus: Fremdentscheidung). Dabei sollten die darauf aufbauenden Rhythmen bereits in Ausschnitten hervortreten, um sukzessiv zu immer größeren Anteilen von Selbsttätigkeit mit dem Ziel der Selbstständigkeit zu gelangen. Durch einen planmäßigen Aufbau der notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen sich Schülerinnen und Schüler schrittweise zu kompetenten Lernenden entwickeln. Um sie aber nicht „auflaufen“ zu lassen und ihnen Orientierung zu bieten, sollten zunächst wenige Wahlmöglichkeiten bereit gestellt werden. Die Entscheidungen, die Lehrerinnen und Lehrer stellvertretend für die Lernenden treffen (2. Rhythmus: Substitution), werden transparent gemacht und legitimiert (3. Rhythmus: Transparenz), wobei je nach Lernfortschritt durchaus schon der vierte Rhythmus der Partizipation greifen kann. Mit Beginn dieses vierten Rhythmus treten die Entscheidungen der Lehrenden immer mehr in den Hintergrund, die Lernenden übernehmen Mitverantwortung durch die Realisierung partieller Selbsttätigkeit. Je mehr Kompetenzen sie erwerben und je weiter der Lernprozess fortschreitet, desto stärker tritt der fünfte Rhythmus der Selbsttätigkeit in den Vordergrund. Dieses „Selber-Tätig-Sein“ muss immer wieder unter Beweis gestellt werden und führt schließlich zu Selbstständigkeit (6. Rhythmus) in Solidarität mit anderen; d. h. Schülerinnen und Schüler tragen Verantwortung für die, die im Verlauf der Rhythmen noch nicht so weit sind wie sie selbst.

Diese Realisierungsformen finden sich auf der Planungsebene, der Durchführungsebene, der Ergebnisebene sowie auf der Reflexionsebene (vgl. Brömer/Famulok 2002 und Ahlring/Brömer 1999). Innerhalb jeder Ebene kann wiederum differenziert werden zwischen dem sachlich-inhaltlichen Bereich, als der problembezogenen Beschaffung und Verarbeitung von Informationen, dem sozial-

kommunikativen Bereich, als der Fähigkeit zu anderen Menschen Beziehungen aufzubauen und gemeinsam Aufgaben lösen zu können, sowie dem psychisch-metakognitiven Bereich, als der Fähigkeit zur Steuerung des eigenen Lernprozesses (Rainer 1981; Beck/Guldimann/Zutavern 1996). Beck/Guldimann/Zutavern (1996, S. 26f.) fügen ergänzend den Bereich der Motivation hinzu, der die Fähigkeit zur Entwicklung von Antrieb und Interesse am zielgerichteten Lernen fördern soll. Der Einfachheit halber wird in diesem Beitrag eine zusätzliche Ausdifferenzierung der Realisierungsformen selbstständigen Lernens auf die genannten Bereiche nicht stattfinden.

Selbstständigkeit fördernde Elemente können entsprechend der oben beschriebenen Rhythmen jeweils mehr oder weniger stark ausgeprägt sein. Im Folgenden werden zunächst Anforderungen an den selbstständig Lernenden beschrieben, um gleichsam eine ideale Zielvorstellung vor Augen zu haben. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der Realisierungsmöglichkeiten ausgehend von vorwiegender Fremdentcheidung bis hin zur fortschreitenden Selbstständigkeit. Hierbei werden Planung, Durchführung, Ergebnisfixierung und Reflexion von Lernprozessen im sukzessiven Komplexitätsverlauf dargestellt (vgl. z. B. Ahlring/Brömer 1999; Bannach 2002; Beck/Guldimann/Zutavern 1996). Zu berücksichtigen ist, dass dies langfristige Prozesse sind, und vor allem Ahlring/Brömer (1999, S. 121ff.) machen mit ihrem „Curriculum für den Aufbau von Qualifikationen und Arbeitstechniken als Vorbereitung für freie Vorhaben“ deutlich, dass die nachfolgenden Kompetenzen nicht „von heute auf morgen“ zu erreichen, sondern in mehreren Schuljahren aufgebaut werden müssen.

1. Anforderungen an die selbstständig Lernenden

Wenn den Lernenden die Entscheidungen auf allen Ebenen des Lernprozesses überlassen werden, müssen sie in der Lage sein, selbst aktiv zu werden, sich selbst zu motivieren, sich ihrer Lernbedürfnisse bewusst zu sein und eigene Lernziele festzulegen. Selbstständig Lernende müssen sowohl die benötigten Ressourcen als auch eine angemessene Lernstrategie auswählen, diese bewusst anwenden und wenn nötig regulieren sowie das Lernergebnis evaluieren (Arnold/Schüssler 1998, S. 90f.). Diese vielfältigen Kompetenzen setzen wiederum Problemwissen und bestimmte kognitive Fähigkeiten voraus, damit eine produktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand überhaupt möglich wird. Zu diesen Qualifikationen gehören sowohl inhaltliches Vorwissen, ein Wissen über die eigenen kognitiven Stärken, über spezifische Anforderungen der Aufgabe als auch über Möglichkeiten der Informationsverarbeitung. Weiterhin benötigen selbstständig Lernende Kontrollwissen über Planung, Überwachung und Evaluation des Lernverlaufs sowie Kenntnisse über Nutzungsmöglichkeiten externer materieller und sozialer Ressourcen. Eine wichtige Dimension ist die motivational-emotionale, wobei vor allem das Selbstkonzept und die biografischen Lernerfahrungen Einfluss auf den Erfolg selbstständigen Lernens ausüben.

Kompetenzen sollten erworben werden bzgl. der eigenen Zeiteinteilung, der selbst bestimmten Reihenfolge und der Anspruchsniveaus der Aufgaben, der Orientierung an den (selbstgesetzten oder vorgegebenen) Lernzielen, der Verantwortungsübernahme für das Lernen und für den Umgang mit Techniken und Methoden. Lernende müssen die Fähigkeit entwickeln, sich durch Mitschülerinnen oder Mitschüler nicht ablenken zu lassen, selbst Hilfe zu suchen,

eigene Schwächen zu erkennen, das Üben darauf abzustimmen und vor allem den Lernerfolg selbst zu beurteilen (Landwehr 1998, S. 63, 65).

2. Ebenen der Realisierungsformen

2.1. Realisierungsformen auf der Planungsebene

Zunächst sollte die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern Angebote für die Inhaltsauswahl z. B. durch Lernspiele, Karteikarten, Schreibanregungen für Freie Texte und eine Klassenbücherei sowie Anregungen für das szenische Spiel bereitstellen. Materialien sollten als Lernanreize angeboten und der sachgemäße Umgang mit diesen geübt werden. Planungshilfen für die Schülerinnen und Schüler können ein von der Lehrerin bzw. dem Lehrer vorgegebener und überwachter Wochenplan, die Hausaufgaben und eine Übersicht über in der Klasse angebotene Arbeitsmöglichkeiten sein. Die Anregungen und Themensammlungen zu möglichen Lerninhalten können immer vielfältiger ausgestaltet und beispielsweise bis zu Werkstatt- und Laborangeboten sowie der angeleiteten Planung von Experimenten oder szenischen Interpretationen erweitert werden. Der Wochenplan kann von den Schülerinnen und Schülern zunehmend selbst entwickelt werden und, um langfristige Planungen transparent zu machen, können Übersichten zu diesen Vorhaben als Zeitraster im Klassenraum visualisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten Themen zunehmend selbstbestimmt wählen, sich eigene Ziele setzen und die Ausstattung ihres Arbeitsplatzes nunmehr auch sachgerecht selber bereitstellen.

Grundlegende Techniken der Informationsbeschaffung sind die Informationsentnahme aus Texten, das Finden von Überschriften, die Benutzung eines Lexikons, das Nachschlagen im Duden und die

Nutzung der Bibliothek. Eingübt werden sollte der Umgang mit Katalogen und die Orientierung an einem Inhaltsverzeichnis sowie die Auswahl von Materialkisten und Karteien. Erste eigene Planungsschritte sollten in einem Lerntagebuch fest gehalten werden. Die Informationsbeschaffung kann sich allmählich erweitern um die gezielte Literaturrecherche, die Verknüpfung von Quellentexten, die Erstellung von Mind-Maps, Expertenbefragungen und das Interpretieren von Diagrammen. Auch die Nutzung von Internet, CD-Rom und Fachzeitschriften für die Recherche sollte nunmehr eingeführt werden.

2.2. Realisierungsformen auf der Durchführungsebene

Sachgerechte Einzelarbeit entwickelt sich vom Lernen selektiven Lesens von Texten und dem Führen von Informationssammlungen über die Orientierung an den Angaben im Lerntagebuch bis hin zur situationsangemessenen Gestaltung der Arbeitsschritte. Bei der Erarbeitung sollten die Lernenden verschiedene Lösungswege kennen und eigene Strategien entwickeln lernen. Eine Einführung und erste Anwendung der Arbeitsform des praktischen Lernens kann z. B. mit handwerklichen Tätigkeiten, im Schulgarten oder über erste Textverarbeitungsversuche am Computer erfolgen. Die Erweiterung sollte durch die selbstständige Wahrnehmung von Angeboten in offenen Werkstätten und Labors stattfinden. Weiterhin können experimentelle, darstellerische und praktische Tätigkeiten in längere selbstständige Vorhaben integriert werden. Nachforschungen und Befragungen sollten zunächst mit Hilfe von Leitfragenkatalogen und Verhaltenshinweisen eingeführt und zunehmend eigenständig durchgeführt werden. Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler mit Freude und Interesse aus eigenem Antrieb heraus arbeiten.

In der Sozialform Gruppenarbeit sollten zunächst durch Partner- und Gruppengespräche, durch Gruppenspiele sowie kurze Gruppenaufgaben mit genauen Anweisungen einfache Regeln erarbeitet werden. Mögliche Regeln können sein: in der Klasse nur Flüstern, den anderen zuhören, gemeinsam Verhaltensweisen reflektieren und Mitschülern helfen. Aus längeren Gruppenarbeitsphasen – mit klar abgegrenzten Aufgaben, bereitgestellten Materialien und Vorgaben für die Präsentation – kann sich die selbstständige Gruppenarbeit zu einem Thema entwickeln, in deren Verlauf die Schülerinnen und Schüler sich über Inhalt, Zeitplan, Informationsbeschaffung, Arbeitsteilung, Schwerpunktsetzung und Präsentationsform einigen und ihren Gruppenprozess gemeinsam reflektieren. Ebenso sollten Konflikte zunehmend ohne Hilfe der Lehrperson gelöst werden. Gespräche in der Gesamtgruppe werden zunächst vom Lehrenden geleitet, wobei er sein Vorgehen transparent macht, damit die Verantwortung für die Gesprächsleitung schrittweise auf die Schülerinnen und Schüler übertragen werden kann.

2.3. Realisierungsformen auf der Ergebnisebene

Die Heftgestaltung ist der erste Schritt einer Ergebnispräsentation. Bei der Einführung schriftlicher Referate sollte die Lust am Schreiben mit Hilfe freier Texte, der Erstellung einer Klassenchronik oder durch Protokolle des Morgenkreises und Klassenrats geweckt werden. Erste Referate sollten an „nahen“ Themen, wie z. B. der Vorstellung des eigenen Haustieres/Hobbys u. Ä., geübt werden, wobei anhand eines Beispiels die formale Struktur und Gestaltung erfasst werden kann. Später sollten Strukturierungstechniken angewendet werden (z. B. Clustern), Zusammenfassungen und begründete Schwerpunktsetzungen stattfinden, Zitieren und das Angeben von Quellen geübt sowie Illustrationen eingearbeitet werden.

Erste Anforderungen an Ästhetisierungstechniken für visuelle Präsentationen bestehen in der Berücksichtigung der Rechtschreibung, gerader Ränder, festen Papiers, des Verhältnisses von Schrift und Bild sowie einer Integration von Blickfängen (wie z. B. Hervorhebungen, Spiegelstriche, Übersichtskästen). Visuelle Präsentationen können als Texte, Plakate, Fotocollagen oder Computerprogramme (Power Point) erstellt werden, wobei Form und Inhalt in Einklang gebracht und sinnvoll angeordnet werden sollen. Zunehmend können Diagramme und Tabellen eingearbeitet sowie Modelle und Informationsspiele erstellt werden. Diese Präsentationsformen sind bis zur Konzeption einer Ausstellung erweiterbar.

Freie Vorträge können durch das Kennenlernen erster Gliederungs- und Zeitstrukturen im Morgenkreis eingeführt werden. Hier erwerben die Schülerinnen und Schüler sowohl die Fähigkeiten, frei zu erzählen, am Thema zu bleiben, Fragen zu beantworten, über sich selbst zu reden als auch laut zu lesen und zu sprechen. Die Redequalifikationen werden zunehmend auf die Berücksichtigung der Körperhaltung, die Erläuterung der Gliederung, die Beachtung rhetorischer Übergänge und auf das Halten des Spannungsbogens ausdehnt. Die Mitschülerinnen und Mitschüler sollten befähigt werden, den Vortragenden fragend und vergleichend herauszufordern, dabei aber fortwährend positiv zu bestärken.

Grundlage für szenische Präsentationen ist eine Sprach- und Haltungsschulung, in der geübt wird, laut zum Publikum und rollenangemessen zu sprechen sowie auf Körperhaltung und deutliche Aussprache zu achten. Das selbstständige Erschließen und Inszenieren von Informationen beinhaltet eine exemplarische Reduktion von Inhalten, die Entwicklung von Rollenbildern und die Vorbereitung der Rolle sowie die Durchführung von Pro-Contra-Diskussionen und Planspielen.

2.4. Realisierungsformen auf der Reflexionsebene

Schließlich sollten erste Reflexionen über das selbstständige Lernen stattfinden, was einerseits die individuelle Frage nach dem Erfolg der Arbeitsprozesse, andererseits gemeinsame Feed-back-Gespräche im Hinblick auf zukünftige Modifikationen beinhaltet.

Individuelle Reflexionen können zunächst unter Zuhilfenahme von vorbereiteten Leitfragen und anhand von Lernstrategiebeispielen stattfinden. Schließlich kann das Lerntagebuch für die Auswertung genutzt werden, um das eigene Leistungsvermögen zu erfassen, mit der erbrachten Leistung zu vergleichen und um langfristig eigene Stärken und Schwächen durchschauen und ggf. korrigieren zu lernen.

Blitzlichtrunden dienen der Einführung in Gesprächstechniken (das Positive zuerst, Sachkritik, konstruktive Vorschläge, Zuhören, Reihenfolge einhalten). Es kann eine erweiterte Reflexion bzgl. der Themen, Präsentationen und Gruppenprozesse anfangs mit Hilfe eines Innen-Außenkreises, später über die Dokumentation des Arbeitsprozesses, der Irrwege und der Formulierung von Alternativen stattfinden. In Feed-back-Gesprächsrunden sollen die o. g. Kompetenzen um eine direkte Bezugnahme, ein „auf den Punkt kommen“ und Pro-Contra-Diskussionen ausgedehnt werden. Sie dienen außerdem der Unterscheidung von Fakten und begründeter Meinungsäußerung sowie von Wichtigem und Unwichtigem. Bei hinreichender Kenntnis über Gesprächstechniken sollten Feed-back-Runden von den Schülerinnen und Schülern selbst moderiert werden.

3. Katalog der Realisierungsformen (S. 80-81)

In der folgenden Übersicht werden die beschriebenen Kompetenzen entsprechend ihrer Anforderung an die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler den aufeinander aufbauenden Rhythmen versuchsweise zugeordnet. In der ersten Spalte werden die Rhythmen in Anlehnung an Winkel (1990) benannt (Erläuterung s. o.), Spalte zwei bis fünf geben die Ebenen bzw. Arbeitsschritte einzelner Lernprozesse wieder und beziehen sich jeweils direkt auf die in der ersten Spalte genannten Rhythmen. Entsprechend dieser Rhythmen steigen von oben nach unten die Anforderungen an die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Reihenfolge soll allerdings nur als ein grobes Orientierungsraster verstanden werden, denn die Anforderungen der vier Ebenen sind nicht direkt vergleichbar und Lehrende sowie Lernende nehmen bestimmte Anforderungsbereiche innerhalb einzelner Ebenen als unterschiedlich komplex bzgl. der Forderung nach Selbstständigkeit wahr. Die Abkürzungen L. (Lehrerinnen und Lehrer) und S. (Schülerinnen und Schüler) im Anschluss an die Stichworte verweisen darauf, von welcher Seite der Arbeitsprozess hauptsächlich initiiert und realisiert werden sollte.

Rhythmen	Planung	Durchführung
Fremdentscheidung	<ul style="list-style-type: none"> • Angebote einer Inhaltsauswahl (L.) • Hausaufgaben (L.) • vom Lehrer überwachter Wochenplan (L.) • Auswahl von Materialien (L.) • Arbeitsmöglichkeiten in der Klasse (z.B. Materialkisten und Karteien) nutzen (S.) 	<ul style="list-style-type: none"> • selektiv Lesen lernen (S.) • Einführung von praktischem Arbeiten (L.) • Informationssammlungen führen (S.) • vom Lehrer geleitete Gespräche in der Klasse (L.) • Gruppenspiele, kurze Gruppenaufgaben mit genauen Anweisungen, einfache Regeln für Gruppenarbeit (L.)
↓		
Substitution	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsentnahme aus Texten (S.) • Umgang mit Inhaltsverzeichnissen, Katalogen, Bibliothek (S.) • Planungsschritte in ein Lerntagebuch übertragen (S.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung praktischen Lernens, Experimente entsprechend der Planung durchführen (S.) • längere Gruppenarbeitsphasen (L.) • Partnergespräche und Mitschülern helfen (S.)
↓		
Transparenz	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfältigere Anregungen und Themensammlungen (L.) • Ausweitung auf Werkstatt- und Laborangebote, Experimente (L.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelarbeit sachgemäß gestalten und sich an den Arbeitsschritten im Lerntagebuch orientieren (S.)
↓		
Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> • selbst überwachter Wochen- bzw. Zeitplan (S.) • Übersicht der Vorhaben als Zeitraster visualisieren (S.) • den Arbeitsplatz einrichten (S.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung verschiedener Lösungswege und Strategien (S.) • selbstgeleitete Gespräche in der Klasse (S.) • Einigung in Gruppen über Inhalt, Zeitplan, Informationsbeschaffung, Arbeitsteilung, Schwerpunktsetzung, Präsentationsform (S.)
↓		
Selbsttätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • gezielt Literatur suchen, Verknüpfung von Quellentexten (S.) • Interpretieren von Diagrammen, Nutzung von Internet, CD-Rom, Fachzeitschriften (S.) • Themen finden und gliedern, eigene Ziele setzen, Mind-Maps (S.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Konflikte in der Gruppe lösen (S.) • Nachforschungen und Befragungen durchführen (S.) • mit Freude und Interesse aus eigenem Antrieb arbeiten (S.)
↓		
Selbstständigkeit		

Tabelle: Steigende Komplexität von Realisierungsformen selbstständigen Lernens (vgl. Ahlring/Brömer 1999, S. 121-123)

Ergebnis	Reflexion
<ul style="list-style-type: none"> • Heft gestalten (S.) • Geleitete freie Vorträge (S.) • Einführung schriftlicher Darstellungen (L.) • erste Berichte an „nahen“ Themen (S.) • Ästhetisierungsversuche für visuelle Präsentationen (S.) • Grundlagen szenischer Präsentationen (L.) • Vertiefung freier Vorträge, Fragen beantworten, Gegenstände demonstrieren (S.) • Strukturierte Erstellung von Referaten (S.) • Tabellen und Diagramme erstellen (S.) • Visuelle Präsentationen von Texten, Plakaten (S.) • Modelle und Info-Spiele erstellen (S.) • Mitschüler fragend und vergleichend herausfordern (S.) • eine Ausstellung konzipieren (S.) • selbstständiges Inszenieren von Informationen (S.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Erste Reflexionen unter Leitfragen und mit Hilfe von Lernbeispielen durch den Lehrer (L.) • Einführung von Gesprächstechniken (L.) • ein Lerntagebuch für die Auswertung nutzen (S.) • erweiterte Eigenreflexion bzgl. der Themen und Präsentationen (S.) • mit Kritik umgehen können (S.) • selbstorganisierte Feedback-Gesprächsrunden (S.) • Gruppenprozess gemeinsam reflektieren (S.) • Eigenes Leistungsvermögen kennen und mit der erbrachten Leistung vergleichen (S.) • Stärken und Schwächen kennen (S.)

4. Literatur

Ahrling, I./Brömer, B. (1999): Schule machen. Das pädagogische Konzept der Offenen Schule Waldau/Kassel. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Arnold, R./Schüssler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

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

Beck, E./Guldimann, T./Zutavern, M. (2¹⁹⁹⁶): Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In: Beck, E./Guldimann, T./Zutavern, M. (Hrsg.): Eigenständig lernen. St. Gallen: UVK, S. 15-58.

Brömer, B./Famulok, P. (Hrsg.) (2002): Das Freie Lernen an der Offenen Schule Kassel-Waldau. Kassel: Offene Schule Kassel-Waldau.

Konrad, K./Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg.

Landwehr, N. (1998): Schritte zum selbstständigen Lernen: Eine praxisorientierte Einführung in den Lehrplanunterricht. Aarau: Sauerländer.

Rainer, W. (1981): Das Lernen lernen. Ein Bildungsauftrag der Schule. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schönigh.

Winkel, Rainer (1990): Führen durch Nachgeben. Oder: Katrin und „Der pädagogische Bezug“. In: Pädagogik 42, H. 6, S. 10-14.