

Bräu, Karin

Lernziel Selbstständigkeit - aber wie? Der "Arbeitsbogen" von Projekten in der gymnasialen Oberstufe

Die Deutsche Schule 93 (2001) 1, S. 70-88



Quellenangabe/ Reference:

Bräu, Karin: Lernziel Selbstständigkeit - aber wie? Der "Arbeitsbogen" von Projekten in der gymnasialen Oberstufe - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 1, S. 70-88 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275429 - DOI: 10.25656/01:27542

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275429>

<https://doi.org/10.25656/01:27542>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Karin Bräu

Lernziel Selbstständigkeit – aber wie?

Der „Arbeitsbogen“ von Projekten in der gymnasialen Oberstufe

Selbstständigkeit ist zu einem konsensfähigen Erziehungsziel geworden. Wer selbstständig ist, kommt in der sich stetig wandelnden Welt besser zurecht – so die allgemein akzeptierte Meinung. Dabei hat der Begriff der Selbstständigkeit allerdings ganz unterschiedliche Facetten. Ist damit Autonomie, Mündigkeit oder Emanzipation gemeint – und was bedeuten diese Begriffe überhaupt? Oder eine Schlüsselqualifikation, ohne die sich kein Arbeitnehmer auf dem heutigen Arbeitsmarkt behaupten könne?

Ohne dass bisher eine genauere Bestimmung des Begriffes erfolgte, ist vor allem auch die *Schule* aufgefordert, die Heranwachsenden stärker als bisher zur Selbstständigkeit zu erziehen. Dieser Aufgabe stellen sich eine Reihe von Reformmaßnahmen des Unterrichts, die mit Begriffen wie freies, entdeckendes, selbstständiges, handlungs- oder projektorientiertes Lernen konnotiert werden. Obwohl man meinen sollte, mit zunehmendem Alter seien Schüler immer besser in der Lage, selbstständig zu lernen, offenbart der Blick in die Schulen eher das umgekehrte Bild: Kaum eine Grundschule, die nicht freies Lernen z.B. mit Wochenarbeitsplänen praktiziert, aber nur wenige Konzepte, selbstständiges Lernen in der Sekundarstufe II zu etablieren.

Warum also, wenn der Ruf nach mehr Selbstständigkeit im Lernen so unisono erklingt, setzt sich diese Forderung in der *Unterrichtspraxis* der gymnasialen Oberstufe nur so zaghaft durch? Gerade von Abiturientinnen und Abiturienten wird doch in besonderer Weise erwartet, dass sie in Studium oder qualifizierter Berufsausbildung selbstständig handeln können. Außer der weit verbreiteten Meinung, die Erfüllung von Lehrplänen und Abiturverordnungen ließen zu wenig zeitliche Spielräume für selbstständiges Lernen, trägt vermutlich auch die Uneindeutigkeit der Kategorie „Selbstständigkeit“ und die nicht zuletzt daraus resultierende Unklarheit, welche Anforderungen selbstständiges Lernen für die Schüler und Schülerinnen gleichermaßen wie für die Lehrkräfte bedeuten, dazu bei, dass Lernformen, die die Selbstständigkeit fördern, in der gymnasialen Oberstufe wenig verbreitet sind.

Im folgenden Beitrag möchte ich mich v.a. dieser Frage widmen, welche *Anforderungen selbstständiges Lernen* in der gymnasialen Oberstufe an die Beteiligten stellt. Damit sind zum einen die besonderen Anforderungen für die Schülerinnen und Schüler gemeint und zum anderen die von traditionellem Unterricht abweichenden Anforderungen an die betreuenden Lehrkräfte. Die Ergebnisse können Ansatzpunkte für eine Didaktik selbstständigen Lernens bieten.

Selbstständigkeit im Lernen wird hierbei nicht auf methodische Kompetenz reduziert, sondern schließt die *Ausbildung von Selbstbewusstsein und Ich-Stärke*

in Verbindung mit kritischem Denken, Reflexionsvermögen und Handlungskompetenz als Ziele ein. Merkmale selbstständigen Lernens können dann besonders in der *Selbsttätigkeit* und in *Entscheidungsfreiheiten der Lernenden* gesehen werden sowie in einer *veränderten Lehrerrolle*, einem *Unterrichtverständnis des respektvollen Dialogs* und in *Metakognitionsprozessen der Lernenden*.

Die nun folgenden Ausführungen beruhen auf der *Untersuchung konkreter Unterrichtspraxis*, sollen aber gleichwohl Wege weisen für selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe generell. Daher wird nun einerseits versucht, verallgemeinernde Aussagen zu treffen, andererseits soll die Herkunft der empirischen Ergebnisse nicht unterschlagen werden, so dass Beispiele die Ausführungen verdeutlichen.

Die Anforderungen selbstständigen Lernens wurden in einem Deutschkurs untersucht, in dem Schülerinnen in Kleingruppen selbstständig eine Aufgabe bearbeiteten.

Als theoretische Folie, auf der die Ergebnisse besonders klar konturiert werden können, dient im Folgenden das Konzept des „Arbeitsbogens“ von Anselm Strauss, das zunächst skizziert wird.

Der „Arbeitsbogen“ nach Anselm Strauss

Strauss hat dieses Konzept vor allem im Zusammenhang mit seinen Forschungen über die Arbeit im Krankenhaus und deren Veränderung durch technische Errungenschaften entwickelt und angewendet (vgl. Strauss u.a. 1985). Die prinzipielle Überlegung dieses allgemeinen – vielleicht könnte man hier sagen heuristischen – Modells geht davon aus, dass jede umfassende Arbeit, jedes Projekt, durch einen „Arbeitsbogen“ („arc of work“), definiert ist, der die einzelnen Tätigkeiten und Arbeitsschritte überspannt, im Sinne eines Brückenbogens, der einen Anfang und ein Ende besitzt, bogenförmig aufsteigt und sich wieder senkt und unter sich ein Stück Landschaft birgt. Die „Landschaft“ ist in diesem Fall die Arbeit der Schülergruppen in dem untersuchten Deutschkurs, der Arbeitsbogen umfasst also die Gesamtheit der Aufgaben innerhalb der Projekthandlung der Schülerinnen. Nur in sehr standardisierten Projekten kann er in seinen Details vorher gekannt werden, in umfassenderen, komplexen Projekten wird man ihn erst in der Rückschau genauer rekonstruieren können. Dabei stehen Kategorien wie Arbeitsteilung, Verantwortlichkeiten, Interaktionen zwischen den Schülerinnen, die Koordination und Abfolge von Arbeitsschritten oder die Bearbeitung unerwarteter Zwischenfälle besonders im Fokus der Betrachtung.¹

Obwohl dieses Konzept zunächst für die Erforschung von Arbeitsprozessen entwickelt wurde, hat Strauss selbst begonnen, es auch auf Entdeckungs- und kreative Prozesse, beispielsweise bei Künstlern, anzuwenden. So scheint es mir auch für die Erforschung der Lernprozesse im beobachteten Deutschkurs geeignet: Die Schülerinnen haben eine Aufgabe, sie arbeiten in Gruppen und beschäftigen

¹ Vgl. Strauss 1991, hier vor allem das Kapitel II. Work (5. Work and the Division of Labor, 6. The Articulation of Project Work: An Organizational Process)

sich mit Arbeitsteilung, sie müssen ihre Tätigkeiten planen und koordinieren, sie kommunizieren miteinander, kurz: auch sie verfolgen einen Arbeitsbogen.

Damit das Konzept des „Arbeitsbogens“ nicht eine vorbestimmte Abfolge von Arbeitsschritten, die nacheinander zu absolvieren wären, suggeriert, hat Fritz Schütze den Arbeitsbogen in *vier Aktivitätskomponenten* unterteilt (vgl. Schütze 1984): die Einrichtungskomponente, die Inhaltskomponente, die Sozialkomponente und die Evaluationskomponente.

Die *Einrichtungskomponente* umfasst jene Aktivitäten, die der Vorbereitung und der Konstitution der Arbeit dienen. Dies sind beispielsweise Überlegungen zur Themenrelevanz, erste Recherchen und Informationsbeschaffung, die Dimensionierung und Zuspitzung des Themas und die Planung und Koordination der ersten Schritte, z.B. die Aufteilung in Arbeitseinheiten.

Hierbei spielen bereits Reflexionsprozesse eine Rolle, die auch die *Evaluationskomponente* prägen. Bei dieser geht es um Überprüfung und Bewertung, die in der Gruppe ständig stattfinden muss, um Diskrepanzen zwischen Planung und tatsächlichem Arbeitsablauf festzustellen und dann die Planung und/oder die Arbeitsschritte gegebenenfalls zu korrigieren. Dazu gehört auch die Suche nach Fehlern bei der Arbeit. Des Weiteren sind hier Prozesse der abschließenden Bewertung der gesamten Projekthandlung anzusiedeln.

Die *Inhaltskomponente* enthält die Tätigkeiten, die für die Durchführung und das Lösen der inhaltlichen Aufgaben notwendig sind: Dazu gehören z.B. Arbeitsschritte der Untersuchung, der Analyse und der Interpretation bei einer thematischen Entdeckungsaufgabe, wie sie sich den hier beschriebenen Gruppen stellte (z.B. bei Textinterpretationen). Auch die jeweils notwendigen Formulierungsaufgaben sind hierzu zu rechnen. Die Inhaltskomponente unterscheidet sich natürlich grundlegend bei jedem Projekt und Arbeitsbogen.

Zur *Sozialkomponente* gehören schließlich die Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern, auch bei Konflikten, sowie die Einrichtung und Aufrechterhaltung von Arbeitsteilung.

Selbstständiges Lernen in einem Deutschkurs

Das Anliegen, die besonderen Anforderungen, die selbstständiges Lernen an Lehrende und an die Schülerinnen und Schüler stellt, herauszufinden und zu verstehen, lässt sich nur verwirklichen, wenn man bei einer Untersuchung einerseits nahe an der Praxis bleibt, das Unterrichtsgeschehen also möglichst unmittelbar verfolgt, und andererseits durch eine Begrenzung der Untersuchungsfälle einen möglichst umfassenden, perspektivenreichen und tiefgehenden Einblick anstrebt. Deshalb beruhen die im Folgenden aufgestellten Überlegungen auf Ergebnissen einer qualitativen Fallstudie, die in einem Deutsch-Leistungskurs der Jahrgänge 11 und 12 durchgeführt wurde. Dieser Deutschkurs gehört zu einer Schule, die seit nunmehr über zwölf Jahren „Selbstständiges Lernen“ in der Weise praktiziert, dass einmal in jedem Schuljahr in einem der beiden Leistungskurse eine mindestens dreiwöchige Phase angesetzt wird, in der die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Unterrichtsstunden in diesem Fach eine Aufgabe selbstständig bearbeiten und ihre Ergebnisse anschließend im Kurs präsentieren. Die Ergebnisse sowie der Arbeitsprozess werden benotet. Diese Note geht in die mündliche Note des Halbjahres ein.

Zwei Unterrichtsbeispiele sollen diesen äußeren Rahmen illustrieren:

- *Englisch, Jahrgang 12: Racism in the USA:* In Zweiergruppen beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit schwarzen Befreiungs-, Bürgerrechts- und Widerstandsbewegungen und deren herausragenden Akteuren wie z.B. Martin Luther King, Malcolm X, Angela Davis, Jesse Jackson, aber auch mit schwarzen Künstlern und Schriftstellern, die für die Schwarzen kämpften. Eine Material- und Bücherkiste ist von der Lehrerin vorbereitet. Die Präsentation findet im Rahmen eines simulierten „Congress for the Advancement of Coloured People in the USA“ statt.
- *Gemeinschaftskunde, Jahrgang 12: Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit:* An ausgewählten Beispielen soll dieses Thema von vier Kleingruppen untersucht werden. Sie wählen die Bereiche: Die PDS im Zusammenspiel bzw. in der Konfrontation mit anderen Parteien; Grundrechte in Bundeswehr und Polizei; Jugendliche und Gewalt; Frauen und Familie. Die Arbeit soll nicht nur aus Literaturstudium bestehen, sondern auch Expertenbefragungen, Aufsuchen von außerschulischen Stätten (Polizei, Parteigeschäftsstellen u.ä.) und die Explikation eigener Erfahrungen (als Jugendliche, als Frauen) einbeziehen. Eine kurze Zeit nach den Präsentationen angesetzte Klausur wird so angelegt, dass jede Schülerin und jeder Schüler sein bearbeitetes Thema und seine persönliche Schwerpunktsetzung einbringen kann.

Die Schülerinnen des *untersuchten Deutschkurses* hatten in der ersten Unterrichtsphase im 11. Schuljahr die Aufgabe, aus einer Liste von 10 deutschsprachigen Schriftstellerinnen des 20. Jahrhunderts eine auszuwählen und sie nach dreieinhalb Wochen Kleingruppenarbeit dem Kurs vorzustellen. Im 12. Schuljahr bestand die Aufgabe darin, einen Roman zum Themenbereich „Liebe“ auszuwählen, ihn aufzubereiten und ihn dann möglichst attraktiv den Mitschülerinnen zu präsentieren.

Die in der 11. Klasse besonders intensiv beobachteten Schülerinnengruppen beschäftigten sich mit den Schriftstellerinnen Else Lasker-Schüler und Gabriele Wohmann. Die beiden Gruppen, die im 12. Jahrgang vorrangig untersucht wurden, befassten sich zum einen mit dem Szenario von Jean Paul Sartre „Das Spiel ist aus“ und zum anderen mit dem Roman von Svende Merian „Der Tod des Märchenprinzen“.

Anforderungen selbstständiger Lernprozesse unter der Lupe

Die Anforderungen, die selbstständiges Lernen an die Schülerinnen und Schüler stellt, sind naturgemäß andere als diejenigen an die betreuenden Lehrer und Lehrerinnen. Dennoch verzahnen sie sich, so dass im Folgenden zunächst jeweils der Blick auf die Lernenden gerichtet wird, um daraus Aufgaben für die Lehrenden abzuleiten.

Die den Überlegungen zugrunde liegende Forschungsarbeit beschäftigte sich mit selbstständigem Lernen in *Kleingruppen*. Inwieweit die ermittelten Anforderungen auch für Einzellehner – etwa beim Anfertigen einer Jahresarbeit – gelten, muss erst noch genauer untersucht werden. Es spricht jedoch einiges dafür, dass zumindest bezüglich der Einrichtungs-, der Inhalts- und der Evaluationskomponente Analogien zum Gruppenlernen gezogen werden können.

Die Komponenten des oben skizzierten Arbeitsbogenkonzeptes verhelfen zu einer übersichtlichen Darstellung der komplexen Sachverhalte.

Die Einrichtungskomponente

Bevor Schüler bzw. Schülerinnen mit der unmittelbaren Arbeit an ihrem Untersuchungsgegenstand beginnen können, gilt es einige Vorüberlegungen und Vorarbeiten anzustellen: Die Arbeit muss *eingrichtet* werden. Im gewohnten Unterricht übernimmt in der Regel der Lehrer oder die Lehrerin diese Aufgabe. Dazu gehören die Auswahl der Unterrichtsthemen, didaktische und methodische Vorüberlegungen und Entscheidungen, die Materialbeschaffung und die Zeitplanung. In Projekten des selbstständigen Lernens sollten diese Tätigkeiten gemeinsam mit den Lernenden oder sogar alleine von ihnen ausgeführt werden. Wichtig für das Gelingen von Erkundungsprojekten ist, dass die Aktivitäten des Einrichtens nicht einfach unterbleiben, in der Annahme, sie seien im Rahmen selbstständigen Lernens nicht notwendig. Vielen Schülerinnen und Schülern – das zeigte die Untersuchung – ist jedenfalls die Bedeutung der Vorbereitungstätigkeiten und –überlegungen nicht bewusst.

Unter den unterschiedlichen Einrichtungstätigkeiten soll hier besonders die Wichtigkeit herausgehoben werden, die zu verfolgende Fragestellung sehr sorgfältig zu konturieren.

Karl Frey betont in seinem Konzept der Projektmethode (Frey 1995), dass auf die Projektinitiative die *Auseinandersetzung mit der Projektinitiative in einem vorher vereinbarten Rahmen* und die *gemeinsame Entwicklung des Betätigungsgebietes* folgen müssen. Die anfängliche Idee oder das Ausgangsthema werden also zunächst weiter ausgebreitet und in ihren Möglichkeiten skizziert. Dann äußern und entscheiden die Projektteilnehmer, was sie im Einzelnen tun wollen und können, was also die eigentliche Fragestellung sein soll. Dies führt über in die Konkretisierung der Planung, einschließlich des Zeitbudgets. Die Komplexität des Themas, die durch die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative entstanden ist, muss also wieder auf das Machbare reduziert werden und auf eine Fragestellung, die persönliche Konturen besitzt, zugespitzt werden, bevor die Aktivitäten im Betätigungsfeld verstärkt werden können. Dies gilt auch für das hier vorgestellte selbstständige Lernen.

Die Motivation der Schülerinnen in solchen oder vergleichbaren Projekten hat auch etwas mit der Relevanz zu tun, die eine Aufgabenstellung für die Lernenden hat. Relevanz, verbunden mit innerem Beteiligtsein entsteht eher, wenn die Lernenden eine eigene Fragestellung entwickeln und diese im Verlauf des Arbeitsprozesses immer wieder überdenken. Damit können sie auch gezielt eigene Interessen verfolgen.

Unabhängig davon also, ob der thematische Gegenstand und die Aufgabenstellung wie im Falle der vorliegenden Untersuchung von der Lehrkraft vorgegeben oder mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam entwickelt werden, ist eine weitere Fokussierung auf eine für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler relevante und sie interessierende Fragestellung notwendig. Alle am Projekt Beteiligten müssen sich mit der von der Lehrkraft oder einem Kursmitglied eingebrachten Thematik auseinandersetzen, ihr zustimmen und einen Aspekt, eine Problematik oder eine Fragestellung, die zu verfolgen sich lohnt, finden. Dies geschieht in Auseinandersetzung mit den Mitschülerinnen und -schülern und mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer. Dewey hat hervorgehoben, dass das Verfolgen einer *problemhaltigen Aufgabe*, die die Lernenden selbst

oder mitentwickelt haben, wichtig ist, um den Erkundungsvorgang überhaupt anzuregen (vgl. Dewey 1951). Diese kann im Falle von Gruppenarbeit bei jeder Gruppe eine andere sein, was sogar wahrscheinlich ist.

Die untersuchten Schülerinnengruppen haben es zum Teil versäumt, ihr Thema genauer auszuleuchten und den sie besonders interessierenden Aspekt bewusst auszuwählen. Die Folge war z.B. bei der Gruppe „Else-Lasker-Schüler“ ein Referat, das aus vier Einzelteilen bestand (wegen der vier Gruppenmitglieder), die aber relativ zusammenhanglos hintereinander folgten.

Die Gruppe „Gabriele Wohmann“ hingegen beginnt die Arbeit damit, sich über den Stand ihrer jeweiligen Kenntnisse über die Schriftstellerin und über ihre Interessen an der Bearbeitung der gestellten Aufgabe auszutauschen. Der Versuch, sich einen groben Überblick über den Gegenstand zu verschaffen, kommt einer ersten Themendimensionierung gleich. Um zu einer fokussierten Thematik zu kommen, stellen sich die Schülerinnen und der Schüler Fragen: Was interessiert uns und was möchten wir herausfinden? Für den ersten Überblick dienen die biographischen und bibliographischen Angaben auf dem Arbeitsblatt, das die Lehrerin zur Verfügung gestellt hat. Dichtere Informationen werden durch das Beschaffen von Literatur von zu Hause, aus Bibliotheken und aus Buchhandlungen zusammengetragen. Da die Jugendlichen auf diese Weise zu viel Material kommen, treffen sie eine Auswahl, d.h. sie überlegen sich, welche Bücher für ihre Arbeit wirklich nützlich sind. Dass die am Ende vorgestellte Präsentation von diesen Vorüberlegungen profitierte, erkennt man an deren Geschlossenheit.

Die Zuspitzung einer Thematik auf eine eigene Fragestellung und die Konkretisierung der Planung sind Aufgaben, die die Schülerinnen und Schüler im gewohnten Unterricht in der Regel nicht zu leisten haben. Daher werden viele von ihnen Unterstützung darin brauchen. Dieser Arbeitsschritt sollte also gemeinsam im Kurs geschehen oder in einer Weise von der Lehrerin oder dem Lehrer angeregt werden, dass die einzelnen Gruppen diese Auseinandersetzung mit dem Thema und die damit verbundenen Aushandlungen selbstständig bewältigen können. Ohne eine solche Unterstützung haben die meisten Lernenden vermutlich zu wenig Erfahrung, wie das Betätigungsfeld zugespitzt werden kann, und sie könnten sich im Gewirr der vielen Möglichkeiten innerhalb des Ausgangsthemas verlieren.

Ilseman beschreibt bezüglich der Förderung von Selbstständigkeit in der Profileroberstufe der Max-Brauer-Schule die Möglichkeit der Schüler zur Mitbestimmung bei den Fragestellungen innerhalb des vorgegebenen Rahmenthemas (vgl. Ilseman 1995). Auch hierbei wäre allerdings zu bedenken, dass einer *Zuspitzung und Konturierung der Fragestellungen*, eventuell auch individuell unterschiedlich, eine besondere Bedeutung zukommt.

Die Aktivitäten der Einrichtungskomponente erfordern Zeit, die bei der Gesamtplanung berücksichtigt werden muss. Dabei sollte die Tragweite, die diese Phase für das Gelingen und für die Qualität des Projektes hat, nicht unterschätzt werden.

Die Inhaltskomponente

Was die einzelnen Schülerinnen und Schüler oder die Gruppen inhaltlich be- und erarbeiten, hängt wesentlich von der Fragestellung ab, die sie sich gestellt haben und die sie nun verfolgen. Dabei werden Entdeckungen gemacht, die nicht vorher festliegen und die nicht alle zu antizipieren sind. Vielleicht wird

sich die Fragestellung auch verändern im Laufe des Projekts. Das bedeutet, dass viele der Erkenntnisse, die die Lernenden durch ihre Arbeit gewinnen, nicht als Lernziele vorneweg bestimmbar sind. Außerdem können die Erkenntnisse der einzelnen Gruppen und der einzelnen Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedlich sein, auch wenn alle im Rahmen einer gemeinsamen, übergreifenden Aufgabenstellung gearbeitet haben.

So konnte man bei den unterschiedlichen Gruppen der Untersuchung dieser Arbeit deutlich nachvollziehen, dass die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte, die von den Gruppen bearbeitet wurden, auch zu ganz unterschiedlichen Haupterkenntnissen führten – sogar innerhalb einer Gruppe. Für die Gruppe, die sich mit Gabriele Wohmann beschäftigte, wurde die Erkenntnis, dass ein literarischer Text unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten nahelegen kann, besonders bedeutsam. In der Gruppe „Else Lasker-Schüler“ hingegen spielte die ungewöhnliche Biografie der Schriftstellerin die Hauptrolle. Eine weitere Gruppe, die sich mit Sarah Kirsch befasste, konnte Einblicke in die sprachliche Analyse moderner Lyrik gewinnen.

Dies ist ein deutlicher Unterschied zum gewohnten Unterricht, der darauf angelegt ist, dass alle im Wesentlichen die gleichen Schritte vollziehen und zu den gleichen Erkenntnissen gelangen sollen. Damit jedoch das selbstständige Lernen nicht völlig individualisiert und womöglich in seinen Erträgen beliebig wird, ist das Kommunizieren über die Ergebnisse und die Erkenntnisse von Bedeutung. Erst die gemeinsame Reflexion und der Dialog über das Erarbeitete helfen jedem und jeder Einzelnen, sich über das eigene Lernen und die Lernergebnisse klar zu werden und diese gleichzeitig durch Einblicke in die Erkenntnisse der anderen zu erweitern. Hier zeigt sich, wie die Evaluationskomponente mit der Inhaltskomponente korrespondiert: Wie gut sich das, was inhaltlich erarbeitet wird, vom Lerner weiterverarbeiten lässt, ist abhängig davon, ob es reflektiert wird.

Damit die Lehrerin oder der Lehrer die Arbeit der Lernenden unterstützen und das kognitive Niveau, das dem Gegenstand angemessen scheint, im Auge behalten kann, ist es wichtig, dass sie oder er sich in die inhaltliche Auseinandersetzung der einzelnen Gruppen hineinarbeitet. Dabei geht es nicht nur um die bereits vorhandenen Kenntnisse der Lehrkraft über den Lerngegenstand, sondern gerade um die Entdeckungen, die die Lernenden selbst machen, von denen sich die Lehrerin oder der Lehrer überraschen lassen sollte.

Ein Beispiel für ein solches inhaltliches Problem, das nicht antizipiert war, das aber im Laufe der Arbeit für die Gruppe an Bedeutung gewonnen hat, ist das Fiktionalitätsproblem und sein Changieren im „Tod des Märchenprinzen“ von Svende Merian. Die Schülerinnen, die diesen Roman bearbeiteten, hatten immer wieder mit der Frage zu kämpfen, ob der Roman autobiographisch sei, wie die Ich-Erzählform und die Identität der Namen der Autorin und der Romanprotagonistin suggerieren, oder fiktiv, wie die Autorin selbst in einem Brief anmerkt. Nur einer Schülerin der Gruppe gelingt es wirklich zwischen der Romanfigur und der Autorin zu unterscheiden. Die Lehrerin erkennt allerdings die Verwirrung der anderen nicht.

Eine andere Gruppe beschäftigt sich mit dem Szenario von Sartre „Das Spiel ist aus“. Die Mädchen führen – angeregt durch den Text – interessante Gespräche über die Liebe, den Tod und was danach kommt, bündeln diese Gespräche für die Präsentation dann aber in beinahe banale Vorstellungen über das Totenreich, ohne die Metaphern Sartres zu durchschauen. Die Schülerinnen erkennen trotz der Beschäftigung mit Sartres Leben nicht die Bedeutung der existentialistischen Philosophie für dieses Szenario. Das ist insofern bedauerlich, als die Diskussionen innerhalb der Gruppe den Weg dahin

vorbereitet haben, es fehlte ihnen lediglich ein Hinweis, vielleicht ein Tipp für einen brauchbaren Text über den Existentialismus, der die Brücke hätte bauen können zwischen den eigenen Gedanken und dem Text von Sartre. Ohne diese Hilfe vermögen die Schülerinnen es nicht, ihre durchaus weitreichenden philosophischen Gedanken für eine neue Deutung der vordergründig naiv anmutenden Bilder Sartres zu nutzen.

Selbst unerwartete inhaltliche Probleme der Gruppen zu erkennen, nachzuvollziehen und neue Erkenntnisse zu unterstützen, ist ein hoher Anspruch und eine schwer zu bewältigende Aufgabe für den Lehrer oder die Lehrerin, da bei der gleichzeitigen Betreuung mehrerer Kleingruppen auch ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und an Mitdenken nicht gewährleistet, dass die manchmal versteckten inhaltlichen Probleme der Gruppen alle aufgedeckt werden können. Dennoch muss dies ein Ziel der Betreuungsbemühungen bleiben.

Die Frage, ob und in welcher Weise der Lehrer bei erkannten Problemen dann Hilfestellungen gibt, weist auf das Paradoxe der Unterstützung selbstständigen Lernens. Dies diskutierte auch Fölsch (1996) in dieser Zeitschrift, wenn er die Vereinbarkeit von „Kompetenz“ und „Autonomie“ untersucht. Leitend für die Lehrerinnen und Lehrer muss die Frage sein, ob die Schüler durch eine Hilfestellung auf *ihrem* Weg weiterkommen oder ob sie unumkehrbar – wie im Falle der Gruppe „Sartre“ – in die Sackgasse laufen bzw. auf einem unangemessen niedrigen inhaltlichen Niveau verbleiben.

Die meisten Erkundungsprojekte sind mit einer *Präsentation* verknüpft: Das Erarbeitete soll am Ende den Mitschülerinnen und -schülern oder einem größeren Publikum vorgestellt werden. Das gegenseitige Darbieten des individuell oder in Gruppen Erkundeten ist für die Kommunizierbarkeit des Gelernten auch notwendig. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass Erkunden und Präsentieren zwei jeweils komplexe Aufgabenbereiche sind. Die Aufgabenstellung der zweiten Phase in der vorgelegten Untersuchung macht die Zweiteilung deutlich: Zum einen sollte ein Roman inhaltlich aufgearbeitet und zum anderen das Erarbeitete interessant präsentiert werden. Wenn man sich die Unterschiedlichkeit der beiden Aufgabenteile bewusst macht, liegt es nahe, sich über die jeweilige Priorität und über die Reihenfolge der Bearbeitung Gedanken zu machen. Generell dient die Präsentation dem Transport und dem Ausdruck von Inhalten, von Erkenntnissen, Interpretationen oder Meinungsäußerungen. Die inhaltliche Auseinandersetzung steht also *vor* den Überlegungen zu ihrer Darbietung. So selbstverständlich dies erscheint, kann der Drang nach besonderer Originalität der Präsentation zur Vernachlässigung der Erkundung dessen, *was* präsentiert werden soll, führen. Selbst wenn die Präsentation im Vordergrund steht, beispielsweise bei einem Theaterprojekt, ist diese nicht ohne die vorangegangene inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Theaterstück denkbar. Die Präsentation sowie die Präsentationsmittel und -methoden sind der Resonanzboden für das Erkundete.

Die Aufgabenstellung, einen Roman vielschichtig aufzubereiten und besonders attraktiv den Mitschülerinnen zu präsentieren, veranlasste mehrere Gruppen sofort an eine Video-Verfilmung des jeweiligen Romaninhalts zu denken. Offensichtlich erscheint vielen Jugendlichen das Fernsehen als selbstredend attraktiv. In den vorliegenden Fällen wurden weder Präsentationsalternativen noch Intention einer Video-Verfilmung ausreichend reflektiert, und das trotz der sehr bescheidenen technischen Möglichkeiten. Die Verfilmungen wurden außerdem geplant und zum Teil durchgeführt, ohne ausreichende inhaltliche Gespräche und Interpretationsüberlegungen zu den vorliegenden Texten.

Die Sozialkomponente

Hier sollen einige grundsätzliche Gedanken zur *Arbeitsteilung* und zur *Erkenntnisgenerierung im Kommunikationsprozess* dargelegt werden.

Wenn eine Gruppe an einem Projekt oder einer gemeinsamen Aufgabe arbeitet, können Teilaktivitäten der Arbeit unter den Gruppenmitgliedern aufgeteilt werden. Für manche Tätigkeiten ist eine Arbeitsteilung sinnvoll, für andere ist das gemeinsame Arbeiten viel versprechender. Die meisten komplexeren Projekte werden eine Aufteilung von Tätigkeiten enthalten. Allerdings gibt es keine allgemein gültigen Regeln dafür, ob, wann und für welche Aufgaben eine Arbeitsteilung den angemessenen Weg darstellt. Diese Entscheidung ist abhängig vom Gegenstand, der bearbeitet wird, von den angewandten Methoden und von den Gruppenmitgliedern selbst, so dass sie in jedem Fall der *Aushandlung* bedarf. Wichtig ist zunächst, dass überhaupt diesbezüglich bewusste Entscheidungen getroffen werden. Die hier untersuchten Schülerinnengruppen haben kaum Überlegungen angestellt, welche Arbeitsschritte sie arbeitsteilig durchführen wollen, so dass diese Entscheidungen zum großen Teil urwüchsig zustande kamen: per „Anordnung“ einer der Gruppenmitglieder, zu guter Letzt aus Zeitmangel oder als unhinterfragte, stillschweigende Übereinkunft.

Grundsätzlich kann Arbeitsteilung bedeuten, die *Arbeit* aufzuteilen oder aber die beteiligten *Personen*. Dies muss sich nicht in jedem Fall decken. Die vermutlich geläufige Praxis, dass die Anzahl der Gruppenteilnehmer das wesentliche Kriterium dafür ist, in wie viel Arbeitsbereiche ein Thema aufgeteilt wird, ohne *inhaltliche* Überlegungen anzustellen, welche und wie viele Teilthemen bearbeitet werden sollen, ist sicher nicht die günstigste.

Nachdem die Gruppe „Else Lasker-Schüler“ Literatur besorgt und auf die Gruppenmitglieder verteilt hat, bringt Stefanie zum folgenden Treffen eine Zusammenfassung einer Biografie Else Lasker-Schülers mit. Die Vorlage wird zur gemeinsamen Arbeitsbasis, ohne Reflexion darüber, ob diese Basis sinnvoll ist und welche alternativen Möglichkeiten man damit dann nicht weiterverfolgt. Das Sortieren der biografischen Stichpunkte durch die Gruppe führt zu einer Tranchierung in thematische Bereiche: den Lebenslauf, die Gefühle, die Männer und die Gedichte. Die Bereiche, die die Gruppe bearbeiten möchte, werden damit festgelegt. Theoretisch könnte es ja sein, dass es nur zwei oder auch sieben sinnvolle Themen gibt; die nicht weiter hinterfragte Festlegung auf vier Themenbereiche scheint pragmatische Ursachen zu haben. Nachdem die Tranchierung erfolgt ist, geht es beim Arbeitsteilungsvorschlag darum, zu entscheiden, wer welches Gebiet nun bearbeiten wird. Maren ist die erste, die für sich eine Entscheidung trifft, nämlich dass sie sich mit den Gefühlen und Einstellungen der Schriftstellerin beschäftigen möchte. Susanne wird ihr Thema „Männer“ eher zugewiesen, als dass sie sich selbstständig dafür entscheiden würde. Sie scheint aber mit dieser Zuweisung einverstanden zu sein und befasst sich mit den Beziehungen Else Lasker-Schülers zu ihrem Sohn, zu ihren Ehemännern und zu ihren Geliebten. Stefanie und Beate übernehmen die Aufgabe, die Biografie zu rekonstruieren, und Stefanie beschäftigt sich zusätzlich mit inhaltlichen und formalen Aspekten der Gedichte Else Lasker-Schülers. Dass beispielsweise die Biografie und die Beschäftigung mit den Männern der Schriftstellerin zu Überschneidungen führt, fällt den Schülerinnen erst sehr spät auf. Themenstränge, die bei der ersten Themendimensionierung noch eine Rolle spielten, z.B. der jüdische Glaube Else Lasker-Schülers oder die Problematik der jüdischen Emigration während des Nationalsozialismus, werden ohne ausdrückliche Absprache aufgegeben. Dieser Prozess beinhaltet dennoch eine Form der Evaluation, wenn auch eine stillschweigende, dass diese Themenbereiche vielleicht zu kompliziert, zu aufwendig oder zu uninteressant sind.

Für manche Aufgaben sind vielleicht bestimmte Fertigkeiten notwendig, die nicht alle Gruppenmitglieder in gleichem Maß beherrschen. Dann wird die Verteilung und Zuordnung von Aufgaben von den in der Gruppe vorhandenen Kompetenzen abhängen. Oder es gibt Entscheidungen nach Neigungen. Problematisch für schulische Projekte wird dies dann, wenn die Aufgaben oder Teilbereiche sehr unterschiedlich im Anspruchsniveau sind, oder wenn sie über einen längeren Zeitraum zu einseitige Spezialisierungen hervorrufen.

Entscheidungen für oder gegen Arbeitsteilung und deren Form sollten im Aushandlungsprozess getroffen werden. Solche Diskussionen müssen dann vom Lehrer oder der Lehrerin angeregt und unterstützt werden, wenn die Meinung vorherrscht – wie das bei vielen Schülerinnen im hier untersuchten Kurs der Fall war – gemeinsames Arbeiten sei in jedem Fall die bessere Lösung, und Arbeitsteilung habe allenfalls eine Berechtigung aus zeitökonomischen Gründen. Eine solche Meinung liegt möglicherweise darin begründet, dass das Arbeiten in Gruppen im gewohnten Unterricht eher Seltenheitscharakter hat, und dass die seltene Gelegenheit zu Gruppenarbeit das Missverständnis fördert, die gemeinsame Ausführung *aller* Tätigkeiten sei die optimale Arbeitsform.

Wichtig bei den Überlegungen zur Arbeitsteilung ist natürlich auch die Koordination und das Wieder-Zusammenführen der getrennt ausgeführten Tätigkeiten. Hierfür müssen der Zeitpunkt und die Form besprochen werden. Auch wenn es meist sinnvoll ist, dass die Entscheidungen zur Arbeitsteilung bewusst und durch Abwägen der Alternativen getroffen werden, wird es immer auch Arbeiten in Projekten geben, die ein Gruppenmitglied unabgesprochen ausführt und damit einen konstruktiven Beitrag zum Gelingen des Projektes leistet. Geschehen solche Aktivitäten aber häufig ohne Absprachen, kann es zu Missstimmung und Konflikten innerhalb der Gruppe kommen oder auch dazu, dass die anderen Gruppenmitglieder unreflektiert der Vorgabe folgen.

Das eben beschriebene Beispiel von Stefanie aus der Gruppe „Else Lasker-Schüler“ zeigt einen solchen Fall. Ihre unabgesprochene Fleißarbeit zu Hause, ein Buch über die Schriftstellerin zusammenzufassen, führte dazu, dass die weitere Arbeit fast ausschließlich auf diese Vorlage bezogen wurde und damit eine Richtung beinahe zufällig festgelegt war.

Nun zu den Arbeitsbereichen, die *gemeinsam* von der Gruppe ausgeführt werden: Inhaltliche Gespräche über Kernaussagen der den Schülerinnen vorliegenden Romane oder über Aspekte des Lebens der gewählten Schriftstellerin, Überlegungen zum Präsentationsablauf oder Planungen des weiteren Vorgehens sind Beispiele für Aktivitäten, bei denen die Zusammenarbeit der ganzen Gruppe sinnvoll erscheint, um möglichst vielseitige Ideen gemeinsam zu besprechen. Dabei gibt es Rollen innerhalb einer Gesprächssituation, die die Qualität, die Vielschichtigkeit und die Erkenntniswirksamkeit der Gruppendiskussionen steigern können: der „fremde Blick“ und die „opponente Rolle“.

Es gibt Gespräche, bei denen es den Anschein hat, alle Beteiligten gingen von den gleichen Erfahrungen und Voraussetzungen aus und seien sich schnell einig über den Gesprächsgegenstand. In solchen Gesprächen gibt es tatsächlich oder scheinbar eine Reihe stillschweigender Übereinkünfte, und sie führen relativ schnell zu einem Ergebnis, das nicht weiter hinterfragt zu werden braucht. Ob sich die Beteiligten tatsächlich einig sind oder tatsächlich von den gleichen Voraussetzungen ausgegangen sind, zeigt sich dann erst später, wenn auf den

erzielten Gesprächsergebnissen weiter aufgebaut wird und sich diese möglicherweise als Missverständnisse herausstellen.

Anders verhält es sich, wenn sich die Gesprächsteilnehmer nicht einig sind oder wenn ganz offensichtlich der Erfahrungshintergrund ein unterschiedlicher ist.

Dieser zweite Fall lag bei der Gruppe „Märchenprinz“ vor, in die verspätet eine Schülerin dazukam, die in der Anfangsphase des Projektes also noch nicht mitgearbeitet hatte. Almut musste auf den Kenntnis- und Erfahrungsstand der anderen gebracht werden, damit eine weitere Zusammenarbeit möglich wurde.

Die „Fremde“ wird nachfragen, wenn der Bericht ungenau oder unverständlich ist. Damit aber werden sowohl für die Erzählenden als auch für die Zuhörenden, also diejenigen, die den „fremden Blick“ haben, Ereignisse, Erfahrungshintergründe und Zusammenhänge ins Bewusstsein gerückt und expliziert. Eine solche Situation tritt nicht nur ein, wenn jemand neu in eine schon bestehende Gruppe eintritt, sondern auch, wenn mit dem Lerngegenstand unterschiedliche Vorerfahrungen und bereits vorhandene Kenntnisse vorliegen, z.B. aus vorangegangenen Unterricht oder aus der biografischen Situation der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Auch dann muss ein Erfahrungsaustausch stattfinden, der nicht nur Voraussetzung für die kooperative weitere Zusammenarbeit ist, sondern den Erkenntnisgewinn aller zu steigern in der Lage ist.

Ebenso wie der „Fremde“ die Erfahrung des anderen nachvollziehen soll, geht es in Gesprächen mit opponierten Parteien darum, die jeweils anderen zum Nachvollzug der eigenen Argumentation zu bewegen (vgl. Wohlrapp 1975). Vorgebrachte Argumente – und diese können behauptete, begründete oder belegte sein – können zu Einwänden führen, zum Bezweifeln, Bestreiten oder Widerlegen des Gesagten. Im Dialog müssen die beiden Parteien die jeweiligen Einwände aufnehmen und in die weitere Argumentation einbauen, also entkräften, oder aber dem Opponenten zustimmen, wenn keine Entkräftung mehr möglich ist.

Christine aus der Gruppe, die sich mit dem „Tod des Märchenprinzen“ befasst, könnte man in mehreren Gruppengesprächen als „Opponentin“ bezeichnen. Hier z.B. bei der Diskussion über den geplanten Präsentationsablauf. Christine stellt bereits getroffene Entscheidungen in Frage und verärgert damit die anderen. Zunächst fragt sie, warum der Inhalt des Romans auf das „Thesenblatt“ müsse, wenn er doch in den Spielszenen des Videofilms erzählt werde. Dann überlegt sie, ob ein Videofilm überhaupt sinnvoll sei, und schließlich stellt sie die geplante fiktive Talkshow in Frage. Zunächst geduldig, dann zunehmend verärgert versuchen die beiden anderen, Christine mit Argumenten zu überzeugen. Erst als ein richtiger Streit in der Luft liegt, gesteht Christine den anderen zu, ihre Vorstellungen nochmal zu erklären, sie werde zuhören. Vermutlich sucht Christine in den bis dahin noch recht ungeordneten Ideen einen roten Faden, eine Struktur, eine Logik und kann den unfertigen Zustand der Planung und einige Widersprüchlichkeiten schlechter als die anderen aushalten. Wahrscheinlich erkennt sie auch besser als die anderen die Ungereimtheiten der bisherigen Gestaltungsideen. Auch hier zeigt sich diese Suche nach Begründungen für die Entscheidungen und nach einer inneren Logik letztendlich als ausgesprochen konstruktiv. Ohne Christines Einwände wäre der gesamte Präsentationsablauf weniger durchdacht und weniger schlüssig. Nach einem zähen Ringen steht am Ende dieser Auseinandersetzung eine Planung zum Präsentationsablauf, mit der alle zufrieden sind, einschließlich Christine.

Ein solcher Austausch von Argumenten und Begründungen wird zum einen den Bewusstseitsgrad für die eigenen Entscheidungen und Haltungen verstär-

ken und zum anderen die Diskussionsergebnisse und daraus resultierende gemeinsame Entscheidungen in ihrer Qualität und Durchdachtheit verbessern. In Gesprächen, in denen ohne Austausch von Argumenten schnell Einigkeit hergestellt wird, werden meist weniger Perspektiven einbezogen sein.

Was besagt dies für die Unterstützung von kommunikativem, selbstständigem Lernen? Solche Erkenntnisrollen treten nicht in allen Gruppen natürlicherweise auf, jedoch werden sie in einem Hang zur Harmonisierung oft unterdrückt. In künstlicher Weise wird ein „advocatus diaboli“ die Rolle des „Opponenten“ oder auch des „Fremden“ übernehmen, um die Breite der Argumente und die Stichhaltigkeit der Begründungen zu erhöhen, wenn sich die Gesprächsteilnehmer im Prinzip einig sind. Ob es in Gruppen gelegentlich sinnvoll ist, diese Methode des künstlichen „Opponenten“ oder „Fremden“ zu verwenden, sei hier offen gelassen. Möglicherweise kann aber die Lehrerin oder der Lehrer bei Beratungsgesprächen diese Rolle einnehmen. Da die Lehrkraft nicht die ganze Zeit bei einer Gruppe verweilt und daher nicht alle Schritte unmittelbar mitvollzieht, ist sie sowieso in der Rolle des oder der „Fremden“, die die genaue Berichterstattung und damit einen Bewusstwerdungsprozess herausfordert.

In aller Regel wird es jedoch ohnehin unterschiedliche Voraussetzungen sowie Meinungen und Vorstellungen innerhalb einer Gruppe geben, deren Verschiedenheit allerdings auch zugelassen werden muss. Das Offenlegen von abweichenden Meinungen und von Nicht-Übereinstimmungen sollte unterstützt werden, nicht nur zur Stärkung des Selbstbewusstseins des Einzelnen, sondern gerade auch zur Horizonterweiterung aller am dialogischen Lernprozess Beteiligten.²

Die Evaluationskomponente

Wenn noch einmal überblickt wird, welche Anforderungen die Schülerinnen im untersuchten Fall bewältigen mussten, kann man eine lange Liste anspruchsvoller Tätigkeiten erstellen: die Aufgabenstellung erfassen und für das eigene Projekt zuspitzen, sich einen Überblick über die Thematik verschaffen, dafür in Bibliotheken recherchieren, den thematischen Gegenstand dimensionieren, Arbeitsschritte planen und hintereinander schalten, einen Zeitplan erstellen und gegebenenfalls revidieren, Literatur lesen, eventuell zusammenfassen, sich Informationen aus Texten verschaffen, selbst Texte schreiben, andere Formen der Informationsbeschaffung überlegen und realisieren, Alternativen abwägen, in der Gruppe auf inhaltlicher, methodischer und sozialer Ebene Aushandlungsprozesse führen, Bezüge zu ihrem bereits vorhandenen Wissen herstellen, für das erarbeitete Wissen Präsentationsformen entwickeln und ausarbeiten, den Arbeitsprozess ständig evaluieren und auf unvorhersehbare Ereignisse reagieren. Diese Liste ließe sich weiter vervollständigen und feiner ausdifferenzieren.

² Insofern weist eine solche Förderung der Ausprägung von Erkenntnisrollen Parallelen zu Erkenntnisprozessen in Forschungswerkstätten auf (vgl. Reim/Riemann 1997). Blinde Flecken des Einzelforschers oder der Einzelforscherin sollen dort beispielsweise durch das gemeinsame Auswerten von Daten im Dialog aufgedeckt und überwunden werden.

Um diese Tätigkeiten selbstständig ausführen zu können, benötigt man Erfahrung und Übung. Beides haben die Schülerinnen aus ihrer bisherigen Schulzeit beispielsweise bezüglich der Informationsgewinnung aus Texten und des eigenen Schreibens von Texten. Andere Arbeitsschritte hat die Lehrerin unterstützt, z.B. die Suche nach Literatur durch zwei organisierte Bibliotheksbesuche oder das Austauschen von Ideen für Präsentationsmöglichkeiten in einem Gespräch im Kurs.

Wenig Erfahrung und tatsächlich die größten Schwierigkeiten hatten die Schülerinnen mit dem reflektierten Planen und Evaluieren ihres Arbeitsprozesses, also mit metakognitiven Aspekten eines solchen Lernvorgangs. Da hierunter einerseits unterschiedliche Tätigkeiten und Denkvorgänge fallen und andererseits verschiedene Begriffe kursieren, wie z.B. Metakognition, Metainteraktion, strategische Kompetenz, Reflexions- oder Selbstregulationsprozesse, soll zunächst geklärt werden, was hier gemeint ist.

Im Folgenden soll der Begriff *Reflexionskompetenz* verwendet und darunter verschiedene Aspekte subsumiert werden, die wegen ihrer Gemeinsamkeit des Umschaltens von der unmittelbaren Sachebene auf das Nachdenken über den Arbeitsprozess den gemeinsamen Überbegriff rechtfertigen (vgl. Brown 1984, S. 100). Unter Reflexionskompetenz ist im Zusammenhang dieser Untersuchung folgendes zu verstehen:

- Die Fähigkeit, die Arbeit bewusst zu planen, beinhaltet z.B. die Aufteilung der Arbeitsschritte und das Aufstellen eines Zeitplans oder die Auswahl geeigneter Methoden und Strategien. Dazu gehört das Abwägen von Alternativen und entsprechend das Treffen bewusster Entscheidungen.
- Zu diesem Zweck muss auch über das eigene Lernen nachgedacht werden, über die Kapazitäten der Lernenden, vielleicht über Schwächen und Stärken der Gruppenmitglieder.
- Die Teilergebnisse und die Arbeitsschritte müssen ständig mit der Planung und der Zielsetzung verglichen und die Differenz realistisch eingeschätzt werden. Im Falle von Diskrepanzen sollten die Planung oder die Arbeitsschritte modifiziert werden. Dies gilt auch, wenn unvorhergesehene Zwischenfälle eintreten.
- Eine solche permanente Evaluation wird ergänzt durch eine abschließende Evaluation der Arbeit. Der Rückblick macht das Gewährwerden des eigenen Lernprozesses möglich und damit den beschrittenen Weg mit all seinen Abkürzungen und Umwegen der eigenen Bewertung zugänglich.
- Die sozialen Interaktionen in der Kleingruppe sollten, vor allem wenn es Konflikte gibt, aber auch im Normalgeschehen, besprechbar sein. Dazu gehören die Rollen, die die Gruppenmitglieder einnehmen, und die Verteilung der Arbeit.

Hier zeigt sich, dass die Evaluationskomponente in die anderen Komponenten des Arbeitsbogens hineinragt. Das eben skizzierte Verständnis von Reflexionskompetenz kommt dem Metakognitionsbegriff von Brown (1984) nahe, der als prozedurales Wissen verstanden wird, als Wissen also, wie Lernen geplant, überprüft und gesteuert werden kann. Dies wird umso nötiger sein, je problematischer die augenblickliche Lernsituation ist. Wenn eine Situation eintritt, die mit den bisher bekannten Strategien nicht gelöst werden kann, hilft Reflexionskompetenz, die Situation zu analysieren und den Lösungsprozess in Gang

zu setzen. Durch solches Nachdenken über das eigene Lernen kann der Lernende außerdem sein Wissen über sich und seine Lernkompetenz erweitern (vgl. Guldemann 1996, S. 31).

Eine Gruppe beschäftigt sich mit Sartres „Das Spiel ist aus“ und wendet unverhältnismäßig viel Zeit auf, um die alte Verfilmung dieses Szenario zu beschaffen – ohne Erfolg. Da die Schülerinnen aber so viel Zeit für die Recherche gebraucht haben, kommen sie mit ihrer Planung in große Schwierigkeiten. Reflexionskompetenz hätte ihnen geholfen, diese Suche vielleicht früher abzubrechen oder über den Sinn, den die Kenntnis des Filmes für ihre eigene Arbeit gehabt hätte, gezielter nachzudenken.

Eine solche Selbstregulierung funktioniert wohl deshalb relativ schlecht, weil diese Prozesse des ständigen Nachdenkens über den Arbeitsverlauf nur wenig zum Lernrepertoire der Schülerinnen gehören, das sie sich in 12 Schuljahren angeeignet haben.

Die Fähigkeit zur Reflexion kann sicher als hilfreich für jeglichen Lernprozess angesehen werden, es muss aber betont werden, wie *unabdingbar* sie für *selbstständiges* Lernen ist. Da es beim selbstständigen Lernen für die Schüler und Schülerinnen darum geht, mehr Verantwortung als bisher für ihr eigenes Lernen zu übernehmen, müssen sie eine Vorstellung von jenen Prozessen haben, die das Lernen steuern.

Beim selbstständigen Lernen geht es in der Regel um Aufgaben des Problemlösens, um Fragestellungen, die einen Forschungscharakter haben, oder auch um den Transfer erlernter Methoden auf neue Sachgebiete. In jedem Fall handelt es sich aber um Bereiche, die nicht vollständig mit dem bisher Gelernten erfasst und gelöst werden können. Um diese Diskrepanz zu überbrücken, die Aufgabe also angehen zu können, bedarf es Reflexionen darüber, worin das Problem steckt, welche Methoden des Problemlösens zur Verfügung stehen oder welche Hilfsquellen aufgesucht werden können. Auch im gewohnten Oberstufenunterricht geht es oft um problemhaltige Fragestellungen und um den Transfer erlernter Methoden und Inhalte auf neue Bereiche. Hier stellen in der Regel aber die Lehrenden solche Überlegungen an, die in die didaktischen Entscheidungen einfließen: spezielle Texte und Materialien werden ausgesucht, gezielte Fragen gestellt und entsprechende Unterrichtsmethoden angewendet. Sind die Schülerinnen weitgehend auf sich gestellt, gelingt ihnen Vergleichbares umso gezielter, je bewusster sie ihre Entscheidungen treffen, analog zu Überlegungen, die Lehrerinnen und Lehrer für die Unterrichtsvorbereitung im herkömmlichen Sinn anstellen

Hinzu kommt, dass die Arbeit in Gruppen generell Aushandlungen notwendig macht. Auch solche Betrachtungen des Gruppenprozesses, der Dynamik, der Rollenverteilungen, der unterschiedlichen Kompetenzen und Spezialkenntnisse der einzelnen Gruppenmitglieder, ihrer jeweilige Mentalität, aber auch der unterschiedlichen Einstellungen zum Inhalt oder unterschiedlicher Arbeitsbereitschaft, werden die Zusammenarbeit und die Verständigung untereinander erleichtern und damit möglicherweise auch das kognitive Niveau steigern. Im heftigen Konfliktfall sind offene Gespräche über die Gruppe die einzige Chance, den Arbeitsprozess nicht zum Abbruch gelangen zu lassen.

Die Mädchen der Gruppe „Else Lasker-Schüler“ haben mehrere Konflikte miteinander, die aber nicht offen zur Aussprache kommen, ja die für Außenstehende kaum er-

kennbar werden. Diese Nicht-Bearbeitung der Dissonanzen führt nicht nur zu der nachträglich geäußerten Konsequenz, man wolle in dieser Zusammensetzung nicht mehr zusammen arbeiten, sondern mindert auch die Qualität der Arbeit deutlich, da die arbeitsteilig ausgeführten Teilthemen von der Gruppe kaum in einen Gesamtzusammenhang gestellt werden konnten.

Eine reflektierte Planung zu Beginn der Arbeit und fortlaufende Revisionen, wenn dies notwendig erscheint, sind Voraussetzung für die Erstellung eines realistischen Zeitplans, welcher wiederum flexibel sein muss. Nun soll sich die Arbeit nicht einem Zeitplan unterwerfen, sondern umgekehrt dieser ein Hilfsmittel für die Arbeit sein. Dies kann er dann, wenn er Anlass ist für ständige Rückblicke auf das bereits Geleistete, wenn er übertriebenen Perfektionsdrang eindämmt und Prioritätensetzungen unterstützt. Gleichzeitig kann er helfen, Gruppenarbeit zu strukturieren, indem er beispielsweise eine Orientierung vermittelt, wann arbeitsteilig Ausgeführtes zusammengeführt werden soll. Einerseits kann sich die Arbeit an aufgestellten Arbeits- und Zeitplänen orientieren, andererseits müssen solche Pläne immer wieder auf die aktuelle Situation bezogen werden und unterliegen daher ständigen Revisionen. Gegen Ende eines Projekts werden trotz eines angemessenen flexiblen Umgangs mit Zeitplänen die gesteckten Ziele in den meisten Fällen nur mit einem erheblichen Mehraufwand erreicht werden können. Dies haben auch die hier untersuchten Gruppen erfahren, die alle zu Hause und während der Schulferien an der Realisierung ihrer Präsentationen gearbeitet haben. Da aber die Kumulation und die Fokussierung der Arbeit gegen Ende eines solchen Projektes dazugehören, erleichtert das Wissen darum den Umgang mit einer möglichen Anspannung oder Belastung. Hat man solche Situationen einmal bewältigt, wird sich dies positiv auf das Selbstbild auswirken, zu welchen Leistungen man fähig ist.

In der Metakognitions- und in der Motivationsforschung wird dies mit *Selbstwirksamkeit* bezeichnet.³ Erkenntnisse über sich und sein eigenes Lernverhalten, auch in der möglichen Unterscheidung zu Mitschülerinnen, tragen zu einer wachsenden Sicherheit bei, beurteilen zu können, welchen Beitrag man selbst zur Bewältigung einer Aufgabe leisten kann. Erfährt man sich grundsätzlich als selbstwirksam und das Gelingen einer Arbeit als beeinflussbar, dann hat das positive Auswirkungen auf die Motivation und die Lern- und Leistungsfähigkeit. Ein solches Gefühl von Selbstwirksamkeit ist ein Grundpfeiler für Selbstständigkeit im Lernen und für innere Autonomie. Solche Erkenntnisse über das eigene Lernen werden unterstützt durch die Reflexion der Lerntätigkeit, durch das Bewusstmachen des Vorgehens bei der Arbeit.

Auch wenn die Transferforschung deutlich gemacht hat, dass der Optimismus bezüglich der Übertragbarkeit erlernter Inhalte und Methoden auf neue Aufgabengebiete und Themenbereiche gedämpft werden sollte, und dass der Transfer nicht von allein geschieht, verfolgt selbstständiges Lernen den Anspruch, die Lernenden zu befähigen, vergleichbare Problemstellungen immer selbstständiger zu bewältigen. Dabei werden es weniger die konkreten Inhalte sein, worauf die Schülerinnen dann zurückgreifen müssen, als vor allem Verfahren

3 Dass die Metakognitions- und die Motivationsforschung nahe beieinanderliegen bzw. Überschneidungen in ihrem Forschungsgegenstand besitzen, zeigen z.B. Wejnert/ Kluwe (Hg.) 1984.

des Problemlösens. Erst das Bewusstmachen solcher Verfahren, und das mögen *allgemein* als sinnvoll erkannte Strategien sein oder auch *individuell* als erfolgreich erlebte, verschaffen zunehmende Sicherheit im Umgang mit neuen Problemlösesituationen. Reflexionskompetenz erfasst sozusagen das übergreifend Gemeinsame unterschiedlicher Projekte. Wenn man gelernt hat, die Arbeitsschritte, die Zusammenarbeit mit anderen oder das erreichte Ergebnis zu reflektieren, wird das in vergleichbaren Situationen die Planung der Arbeit erleichtern.

In welcher Weise kann nun in der Schule Reflexionskompetenz gewonnen werden? Nach den bisherigen Erkenntnissen ist es offensichtlich insgesamt wirkungsvoller, immer wieder die Reflexion des Arbeitsprozesses *während* eines Lernprojektes, das auf die selbstständige Bewältigung der Arbeit durch die Schülerinnen und Schüler zielt, anzuregen und zu unterstützen als eine vorangestellte Schulung in Techniken der Metakognition (vgl. Guldemann 1996).

Erwin Beck gibt in seinem Aufsatz „Eine Didaktik der Eigenständigkeit“ (Beck 1995) Anregungen, die sich in den meisten Punkten auf die Förderung von Reflexionskompetenz beziehen: So sei Lernen im offenen Unterricht ein fragegeleitetes, problemlösendes Lernen. Die didaktische Verantwortung liege nicht mehr allein beim Lehrer, wenn die Schüler zur selbstständigen Planung und Steuerung ihres Lernens angeregt würden. Unterstützend hierfür seien Lernpartnerschaften, also zugeordnete Mitschüler, die bei Lernproblemen in Anspruch genommen werden können, das Führen eines „Lernjournals“, in das Erkenntnisse über erfolgreiche Strategien und Verfahren des Problemlösens und Arbeitens festgehalten werden, und das gemeinsame Austauschen der Arbeits- und Lernerfahrungen in Partnergruppen oder in der ganzen Klasse. Generell solle der Dialog, der Austausch, die Reflexion mit den Mitschülerinnen und -schülern sowie mit der Lehrkraft besonderes Gewicht erhalten. Dabei sollten Stärken und Schwächen von Lernhandlungen ohne nachteilige Folgen besprochen werden. Durch fortlaufende Evaluationen während der Arbeit und eine abschließende Arbeitsrückschau könnten der Verlauf des Lernprozesses und des -fortschritts erfasst werden. Die Lehrerin oder der Lehrer müssten die Lernenden besonders intensiv beobachten und im Dialog mit ihnen deren Arbeitsfortschritte auswerten (vgl. Beck 1995, S. 196f).

In diesem Sinn ist wohl auch der Beitrag von Müller und Reimer (1996) zu verstehen, die das *Bewusstmachen* von eigenen Stärken, individuellen Lernstrategien, Problemen beim Arbeitsprozess und des Umgangs mit Zeit für ein erfolgreiches Selbstmanagement betonen.

Auch die von Frey im Zusammenhang mit der Projektmethode beschriebenen Komponenten „Metainteraktionen“ und „Fixpunkte“ dienen der Förderung von Reflexionskompetenz während eines Projekts (vgl. Frey 1995).

Auch durch diese Verweise bleibt es jedoch eine schwierige Aufgabe für Lehrerinnen und Lehrer in den Betreuungsgesprächen den richtigen Zeitpunkt und das richtige Maß zu finden, die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken *über* ihren Arbeits- und Lernprozess anzuregen, ohne den Fortgang der Arbeit selbst zu stören.

Abschließend und zusammenfassend lässt sich sagen: Reflexionskompetenz gehört zu den – man kann fast sagen konstituierenden – Anforderungen selbst-

ständiger Lernprozesse, die zur Optimierung solcher Lernformen weiter gefördert werden müsste. Gerade in der gymnasialen Oberstufe ist dies besonders wichtig, da Reflexionskompetenz auch ein wesentlicher Aspekt von Wissenschaftspropädeutik und von Studierfähigkeit ist (vgl. Huber 1994a und b). Das betrifft sowohl das kritische Nachdenken über das Zustandekommen von Arbeitsergebnissen als auch die Fähigkeit zur Planung und Steuerung von forschenden Tätigkeiten. Reflexionskompetenz kann die kognitive Leistung verbessern und gleichzeitig das Gefühl von Selbstwirksamkeit, und sie kann so letztlich die Fähigkeit zur Selbstständigkeit stabilisieren. Schüler und Schülerinnen zur Reflexion ihres Lernens anzuregen, bedeutet, ihnen Hilfe zur Selbsthilfe zu geben.

Damit wird auch deutlich, dass Reflexionskompetenz keineswegs allein im Sinne des Lernen-Lernens gemeint ist, sondern gerade auch in seiner emanzipatorischen Potenz (vgl. Weinert 1994). Reflexionskompetenz ermöglicht Schülern und Schülerinnen, sich selbst als Personen ernstzunehmen, die nicht nur ausführen, was andere vorgedacht haben, sondern die selbst Voraussetzungen und Konsequenzen von Handlungen reflektieren und auf dieser Basis eigene Entscheidungen herbeiführen und verantworten können.

Resümee

Die gymnasiale Oberstufe braucht eine Kultur selbstständigen Lernens als Baustein einer erneuerten Gesamtkonzeption. Auch die 1995 von der KMK eingesetzte Expertenkommission zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs macht deutlich, dass eine Reform der gymnasialen Oberstufe nicht nur organisatorischer Art sein kann, sondern dass die Lehr- und Lernarrangements eine wichtige Rolle bei der Weiterentwicklung spielen werden. Allerdings wird umgekehrt auch einsichtig, dass eine Stärkung fächerübergreifenden und selbstständigen Lernens nicht ohne eine Umstrukturierung des gesamten Unterrichts und seiner Organisation erfolgreich sein kann. Veränderte Lehr- und Lernarrangements müssen also Hand in Hand mit der Weiterentwicklung der äußeren Gestaltung der gymnasialen Oberstufe gehen.

Die Veränderung der traditionellen Lehrerrolle wird von Lehrenden durchaus als selbstverständlich erachtet, und auch von der an der Untersuchung beteiligten Lehrerin wurde sie sehr ernsthaft und engagiert angegangen. Die Schwierigkeit liegt aber darin, dass über allgemeine Vorstellungen hinaus kaum klar ist, wie die Aktivitäten bei der Betreuung selbstständigen Lernens konkret aussehen sollen. Als Ergebnis der vorliegenden Untersuchung müsste eine Didaktik des selbstständigen Lernens folgende Aspekte berücksichtigen, die eine weitere Professionalisierung des Lehrerhandelns intendieren: Das In-Gang-Setzen selbstständigen Lernens wird in den meisten Fällen bedeuten, mit Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe den Arbeitsbogen des Erkundens und des Präsentierens einzuüben. Eine besondere Betonung muss dabei die Unterstützung von Reflexionskompetenz erfahren. Dies sind keine grundsätzlich neuen Erkenntnisse. Nicht nur diese Untersuchung zeigt jedoch, dass sie noch wenig in die Unterrichtspraxis Eingang gefunden haben.

Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe den Arbeitsbogen des Erkundens und Präsentierens transparent und verfügbar zu machen, heißt nicht, ihnen eine festgelegte Schrittabfolge vorzugeben, die sie nachvollziehen

müssten, sondern bedeutet, ihnen wichtige Komponenten eines Erkundungsprozesses zu verdeutlichen und an die Hand zu geben, mit deren Hilfe sie selbstständig ihren Weg bis hin zu einem Lernerfolg beschreiten können.

Der Arbeitsbogen von Erkundungs- und Präsentationsprojekten erschließt weit reichend das „Handwerkszeug“ für gelingendes selbstständiges Lernen. Auch Lehrer und Lehrerinnen sollten diesen Prozess des Erkundens mit seinen Abfolgen und Komponenten während ihrer Ausbildung oder in Fortbildungen mehrfach mit Bewusstsein selbst beschritten haben, damit sie die Anforderungen und möglichen Probleme direkt erfahren haben.

In der Diskussion der letzten Jahre um die Reform der gymnasialen Oberstufe spielt fächerübergreifendes Lernen eine besondere Rolle. Komplexe Gegenstände und Probleme seien nicht von einer Fachdisziplin allein aus in angemessener Weise zu bearbeiten, daher seien Strukturen zu schaffen, die fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen möglich machen. Auch wenn hier selbstständiges Lernen im Fachunterricht und nicht in Projekten, die mehrere Fachdisziplinen einbeziehen, betrachtet wurde, kann man verallgemeinernd sagen, dass fächerübergreifendes Lernen nicht ohne selbstständiges Lernen denkbar erscheint. Je mehr nicht mehr nur von der Fachsystematik aus bestimmte Gegenstände betrachtet, sondern umgekehrt vom Gegenstand oder Problem aus in die Richtung verschiedener Fachdisziplinen geblickt wird, umso stärker wird die Fähigkeit des Lernenden wichtig sein, sich selbstständig in Lernprozesse zu begeben. Die betreuenden Lehrkräfte werden nicht in der Lage sein, alle Perspektiven, unter denen ein Gegenstand betrachtet werden kann, durch ihr Fachwissen eröffnen zu können. Stattdessen ist es wichtig, dass sie eigenständige Erkenntnisprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstützend begleiten.

Literatur

- Beck, Erwin: Eine Didaktik der Eigenständigkeit. In: Ders. u.a. (Hg.): Eigenständig lernen. St. Gallen 1995, S.183-198
- Brown, Ann L.: Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere noch geheimnisvollere Mechanismen. In Weinert, F. / Kluwe, R. (Hg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart u.a. 1984, S.60-109
- Dewey, John: How we think. New York 1910. Deutsch: Wie wir denken. Zürich 1951
- Fölsch, Gustav: Sind die Bildungsziele „Kompetenz“ und „Autonomie“ vereinbar? In: Die Deutsche Schule. 88, 1996, 4, S.392-405
- Frey, Karl: Die Projektmethode. Weinheim, Basel 1995, 6. Aufl.
- Guldimann, Titus: Eigenständiges Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategienrepertoires. Bern u.a. 1996
- Huber, Ludwig: „Wissenschaftspropädeutik“ und fächerübergreifender Unterricht – Eine unerledigte Aufgabe der allgemeinen Didaktik. In: Meyer, M.A./ Plöger, W. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim 1994, S.243-253 (= Huber 1994a)
- Huber, Ludwig: Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe. In: Die Deutsche Schule 1/1994, S.12-26 (= Huber 1994b)
- Ilsemann, Cornelia von: Die Profiloberstufe an einer Gesamtschule. Intentionen und erste Erfahrungen. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 3, S.327-338
- Müller, Ilse/Reimer, Christel: „Wie organisiere ich mein Lernen?“ Ein Trainingsprogramm für erfolgsorientiertes Selbstmanagement am Beginn der gymnasialen Oberstufe. In: Die Deutsche Schule. 88, 1996, 4, S. 455-468

- Reim, Thomas / Riemann: Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision. In: Jakob, G. u.a. (Hg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. München 1997
- Schütze, Fritz: Tätigkeitsstudien zu Arbeitsabläufen und zur Veränderung der sozialen Grammatik von „Arbeit“. Unveröffentlichtes Manuskript, Kassel 1984
- Strauss, Anselm / Fagerhaugh, S. / Sucek, B. / Wiener, C.: Social Organization of Medical Work. Chicago, London 1985
- Strauss, Anselm: Creating Sociological Awareness. New Brunswick, N.J. 1991
- Weinert, Franz / Kluwe, Rainer (Hg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart u.a. 1984.
- Weinert, Franz E.: Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, K./ Reusser-Weyeneth, M. (Hg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern u.a. 1994, S.183-206.
- Wohlrapp, H.: Analytischer versus konstruktiver Wissenschaftsbegriff. In: Zeitschrift für allg. Wissenschaftstheorie, 1975, Bd. VI, H.2, S.252-278.

Karin Bräu, geb. 1962, Dr., Lehrerin für Kunst und Biologie; 1993 – 1997 Stipendiatin des Graduiertenkollegs „Schulentwicklungsforschung“ in Kassel; derzeit Lehrbeauftragte an der Universität Gesamthochschule Kassel.

Anschrift: Werraweg 19, 34131 Kassel;
 Email: braeu.weber@t-online.de