

ARGOS

Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, 6

hrsg. von Frauke Stübig

Frauke Stübig

in Zusammenarbeit mit Christina Schäfer

Lernen an Stationen.
Ein Beitrag zum selbstständigen Lernen

kassel
university



press

Bibliografische Informationen 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 3-89958-084-2

© 2004, 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	
Selbstständiges Lernen an Stationen – eine Einführung	9
CHRISTINA SCHÄFER	
Dokumentation der Stationen	17
CHRISTINA SCHÄFER	
Schwerpunkte der Abschlussdiskussion	81
CHRISTIANE FÄCKE	
Stationen auf dem Weg durch Europa.	89
Überlegungen zu selbstständiger Arbeit mit Texten	
Zu den Autorinnen	117

Vorwort

Die Reihe „Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe“ dokumentiert die jährlich stattfindenden Foren der Arbeitsstelle Gymnasiale Oberstufe, die inzwischen schon ihre eigene Tradition haben. Sie richten sich an Studierende und Lehrende der Universität Kassel, insbesondere aber an Lehrerinnen und Lehrer der Region mit dem Ziel, aktuelle erziehungswissenschaftliche Themen, die von besonderer Relevanz für die Schulpraxis sind, vorzustellen und zu diskutieren.

Das Forum des Frühjahrs 2004 trug den Titel „Selbstständiges Lernen an Stationen“ und war als Werkstattseminar organisiert. Es knüpfte inhaltlich unmittelbar an das Forum des vorausgegangenen Jahres an, in dessen Mittelpunkt ein Vortrag von Wolfgang Klafki stand zum Thema „Selbstständiges Lernen muss gelernt werden!“¹ Die von Klafki erläuterten Begründungen und Realisierungsformen selbstständigen Lernens weckten bei vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern den Wunsch, unterschiedliche Formen selbstständigen Lernens in der Schule kennen zu lernen und selbst zu erproben. Das Werkstattseminar „Selbstständiges Lernen an Stationen“ stellte in gewisser Weise die Antwort darauf dar. An ausgewählten Stationen sollten verschiedene Inhaltsaspekte des selbstständigen Lernens mit unterschiedlichen methodischen Zugangsweisen selbstständig erarbeitet werden.

¹ Klafki, W. (2003): Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! In: Stübiger, F./Schäfer, C. (Hrsg.): Selbstständiges Lernen in der Schule. Kassel: kassel university press (=Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, 5). S. 19-57.

Das vorliegende Heft bildet die einzelnen Stationen ab. Der Werkstattcharakter, der vor allem in der Selbst-Tätigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und in ihren je individuellen und/oder gruppenspezifischen Variationen der Bearbeitungsvorschläge der einzelnen Stationen zum Ausdruck kam, geht in einer Dokumentation weitgehend verloren. An zwei Stellen dieser Broschüre soll ihm gleichwohl Rechnung getragen werden: Zum einen soll mit dem Abdruck der Abschlussdiskussion des Forums, die die Lernerfahrungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen ins Zentrum stellte, der Prozess der Lernenden als „handwerkliches“ Vorgehen dargestellt werden; zum anderen machte die Prozessreflexion deutlich, wo die Werkstattabläufe zu verbessern sind. Dabei zeigte sich u. a., dass eine themenspezifische Konkretisierung der Stationen-Arbeit für einzelne Fächergruppen als exemplarische Hilfestellung wünschenswert gewesen wäre. Der zusätzlich zu dem Forumsablauf aufgenommene Beitrag von Christiane Fäcke versucht, diese Fehlstelle zu kompensieren.

Der Kasseler Hochschulbund hat die Durchführung des Forums und die Drucklegung dieses Heftes finanziell unterstützt. Ihm sei an dieser Stelle sehr herzlich gedankt.

Kassel, im Juli 2004

Frauke Stübig

Frauke Stübig

Selbstständiges Lernen an Stationen – eine Einführung

Stationenlernen zum Thema „Selbstständiges Lernen“ stellt den Versuch dar, auf zwei schulpädagogische Herausforderungen unserer Zeit gleichzeitig zu antworten. Die eine Herausforderung besteht darin, Schülerinnen und Schüler in ihrer Fähigkeit zu unterstützen und zu fördern, ihre Lernprozesse zunehmend eigenständig in die Hand zu nehmen und selbst zu verantworten. Sie sollen lernen, die Bearbeitung von Aufgaben, Problemen und Unterrichtsvorhaben (mit der Unterstützung ihrer Lehrkräfte) selbst zu planen, aktiv und bewusst durchzuführen und sich anschließend Rechenschaft darüber abzulegen, was und wie sie gelernt haben, um die Ergebnisse dieser Reflexion für weitere Lernprozesse produktiv nutzen zu können. Die zweite Herausforderung besteht darin, der Einsicht zum Tragen zu verhelfen, dass Schulklassen bzw. Kurse nicht als homogene Gruppen angesehen werden können, in denen viele Lernende gewissermaßen wie ein einheitliches Ganzes zur gleichen Zeit, im gleichen Vorgehen das Gleiche lernen. Vielmehr muss sich der Blick auf die Einzelnen richten: Lerngruppen setzen sich im Allgemeinen aus unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern zusammen mit ihren je eigenen Stärken und Schwächen, mit ihren je eigenen Vorlieben und Interessen und ihrer je eigenen Art zu lernen. Ein wesentlicher Ausgangspunkt für die Planung und Realisierung erfolgreicher Lehr-/Lernprozesse liegt in der Berücksichtigung dieser Heterogenität.

Das ARGOS-Forum „Selbstständiges Lernen an Stationen“, in das dieser Text einführen will, hat die unterschiedlichen Begründungs- und Realisierungsebenen selbstständigen Lernens zum Inhalt der einzelnen Stationen gemacht. Die Form des Stationenlernens bietet einen methodischen Übersetzungsvorschlag für den Umgang mit der Heterogenität der Lernenden bzw. der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an. Stationenlernen soll einen möglichen Weg aufzeigen, wie Vielfalt im Lernangebot realisiert wird, wie Offenheit und Orientierung im Hinblick auf alle Lernenden unter Berücksichtigung ihrer verschiedenen Interessen, Lerntypen, Leistungsfähigkeiten und Lernzeiten in ein pädagogisches Gleichgewicht gebracht werden können.

Aber was heißt eigentlich Stationenlernen und wie funktioniert es? Aus dem Sportunterricht ist den meisten Lehrerinnen und Lehrern das „Zirkel-Training“ bekannt: In kurzer Zeit durchlaufen Schülerinnen und Schüler bestimmte Stationen, an denen verschiedene Übungen durchgeführt werden. Ein akustisches Signal setzt Beginn und Ende der jeweiligen kurzen Trainingsphase fest. Ziel ist es, möglichst viele Muskeln bzw. Muskelgruppen zu aktivieren und ihre Belastbarkeit zu steigern.

Das Stationenlernen hat seinen Ursprung in diesem Zirkel-Training. Es dient dem selbstständigen Erarbeiten und/oder vertieften Bearbeiten von Inhalten und dem gründlichen Üben, und es kann in *jedem* Unterrichtsfach eingesetzt werden. Dazu müssen natürlich die Rahmenbedingungen des Zirkel-Trainings verändert werden. Der Grundgedanke aber, dass alle gleichzeitig aktiv und tätig sind, bleibt konstitutiv, ebenso wie die Absicht, dass jeder entsprechend seiner Belastbarkeit bzw. seiner indivi-

duellen Voraussetzungen arbeitet; darüber hinaus folgt jeder seinem persönlichen Rhythmus. Die akustischen Signale für Stationsbeginn bzw. -ende entfallen.

Zielsetzung und Ablauf bedeuten für die – zugegebenermaßen aufwändige – Vorbereitungsarbeit der Lehrkräfte, das gesamte Lernangebot einer Unterrichtseinheit, einer Übungssequenz, einer projektartigen Phase in mehrere in sich abgeschlossene und getrennt voneinander bearbeitbare Sinneinheiten zu untergliedern, die in der Durchführung auf die einzelnen Arbeitsstationen verteilt werden. Dabei ist es wichtig, dass sich die einzelnen Stationen nicht nur durch verschiedene Inhaltsaspekte voneinander unterscheiden, sondern auch durch ein komplexer oder weniger komplex gestaltetes Anspruchsniveau und durch unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zum Lerngegenstand. Die einzelnen Arbeitsstationen werden mit schriftlichen Arbeitsaufträgen vorbereitet und mit entsprechenden Materialien, Hilfestellungen und – für die Schule wichtig – mit Kontrollmöglichkeiten versehen. Diese Arbeitsstationen liegen oder hängen an verschiedenen Stellen im Raum, ggf. auch in verschiedenen Räumen, und werden dort von den Lernenden in kleinen Gruppen in beliebiger Reihenfolge aufgesucht und bearbeitet. Ein Laufzettel, wie derjenige, der auf den Seiten 18 und 19 abgedruckt ist, gibt einen Überblick über alle Stationen.

Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen die einzelnen Lernstationen in kleinen Gruppen oder Tandems in einer von ihnen gewählten Reihenfolge und in ihrem individuellen Tempo. Gekennzeichnete Pflichtstationen – etwa für Basisinformationen – müssen von allen bearbeitet werden, darüber hinaus kann es unter-

schiedliche „Vertiefungsstationen“ geben, die je nach Arbeitsgeschwindigkeit der Einzelnen zusätzlich bearbeitet werden können.

Erfahrungen zeigen, dass drei Unterrichtsstunden, die keineswegs hintereinander zu liegen brauchen, die Untergrenze, zwölf bis fünfzehn Stunden die absolute Obergrenze des Zeitrahmens darstellen und dass länger als eine Doppelstunde hintereinander nicht an Stationen gearbeitet werden sollte, um effektives Lernen zu gewährleisten. Damit passt sich Stationenlernen gut in die Rahmenbedingungen von Schule ein.

Durch offenere und geschlossenerere Arbeitsanweisungen an den einzelnen Stationen kann ein unterschiedliches Maß an Selbstständigkeit erprobt bzw. herausgefordert werden, ohne dass reaktive Lerner, d.h. solche, die direkte und konkrete Arbeitsaufträge benötigen, um zum Ziel zu gelangen, dabei ins Hintertreffen geraten. Die Schüler entscheiden innerhalb ihrer Arbeitsgruppe selbst an den einzelnen Stationen, ob sie allein, zu zweit oder in der Gruppe arbeiten möchten. Das heißt, dass Individualisierung und kooperative Formen gleichzeitig gefördert werden. Gegenseitige Hilfe und Unterstützung ist erwünscht; die Lernenden können sie untereinander direkt erbitten oder auch die Unterstützung ihrer Lehrerin bzw. ihres Lehrers einfordern.

Lernen an Stationen räumt den Lernenden also insgesamt Entscheidungsspielräume ein in der Wahl der Anzahl und Reihenfolge der Stationen, in der Wahl der Arbeitspartner, in der Lerngeschwindigkeit und in der Entscheidung, ob und von wem sie sich Hilfe holen. Durch unterschiedliche methodische Gestaltung, Materialien und Arbeitsanweisungen soll gewährleistet werden, dass

für alle Lerntypen ein Angebot vorhanden ist, das ihrem bevorzugten Lernweg entgegenkommt und dadurch einen Erfolg versprechenden Zugang zu der inhaltlichen Auseinandersetzung ermöglicht. In dieser Konzeption stellt Lernen an Stationen eine selbstständigkeitsorientierte Arbeitsform dar, die Freiräume lässt, ohne die Schülerinnen und Schüler allein zu lassen. Sowohl Selbstständigkeitsgewährung als auch klare Arbeitsanweisungen und -aufträge – beide Aspekte sind von hoher Bedeutung für den *Nutzen*, den die Lernenden aus dieser Lernumgebung ziehen können.

Aus der empirischen Unterrichtsforschung wissen wir inzwischen gesichert, was erfahrene Lehrkräfte bestätigen, dass nämlich langsame und leistungsschwächere Schüler mit offenen Unterrichtsformen schlechter zurechtkommen als leistungsstarke. Sie brauchen klare Strukturierungshilfen, genaue Anweisungen, wie sie vorgehen sollen, eindeutige Kontrollen ihrer Ergebnisse, und sie müssen sich Rat und Unterstützung holen können, wenn sie diese benötigen. Häufig müssen sie sogar nachdrücklich dazu ermutigt werden, solche Unterstützung zuzulassen. Anders ausgedrückt: Leistungsschwächere Schüler benötigen *Muster* dafür, wie sie offene Situationen gestalten können, *Muster*, die sie anwenden können, um eigenständige Gestaltungs- und Vorgehensentscheidungen schrittweise zu erlernen. Das geschieht nicht von allein, sondern muss systematisch, von engen über zunehmend offenere Vorgaben, geübt werden. Proaktive Lerner hingegen erwarten meist keine direkte Anweisung, wollen sie häufig auch gar nicht oder fühlen sich sogar dadurch beeinträchtigt. Sie möchten selbstständig gestalten, gehen deswegen gut mit offenen Unterrichtsformen um und können in der Regel genau ihren

Informations- oder Unterstützungsbedarf einschätzen. Das ist in grober Zusammenfassung ein Ergebnis der aktuellen Unterrichtsforschung.

Ein weiteres Ergebnis besagt, dass offene Lernformen im Wechsel mit geschlossenen stehen sollten. Wiederum: „sowohl ... als auch“. Offene oder offenere Lernformen wirken motivierend, stärken das Kompetenzerleben der Schülerinnen und Schüler und fördern ihre sozialen Fähigkeiten sowie ihre Argumentationsfähigkeit und -bereitschaft. Sie unterstützen die Lernenden in der Bereitschaft, für ihren eigenen Lernprozess Verantwortung zu übernehmen. Auf geschlossene Lernformen, die auf der Leitung des Lehrers oder der Lehrerin basieren und Instruktionscharakter haben, können wir deshalb aber nicht verzichten. Sie sind in ihrem Nutzen für den *Wissenserwerb* klar nachgewiesen. Es geht also um die richtige Balance zwischen beiden Unterrichtskonzeptionen. Denn guter Unterricht soll Wissen und Können anbahnen. Wissen ohne Anwendungsbezug, ohne selbstständiges Übertragen - oder besser: zunehmend selbstständiges Übertragen - auf alltägliche Situationen und Aufgaben unseres Lebens trägt wenig zur Handlungsfähigkeit bei, das Wissen wir spätestens seit den PISA-Ergebnissen. Können ohne Wissen aber gibt es nicht.

Das Angebot einer schüleraktiven Lernform, nämlich das Stationenlernen, soll im Sinne der eben genannten Balancen ein selbstständigkeitsorientiertes Pendant zum lehrerzentrierten Unterricht darstellen. Als Erprobungsangebot für Studierende und Lehrkräfte sollte es die Möglichkeit eröffnen, an sich selbst zu erfahren, was es für die Schüler bedeuten kann, an Stationen zu lernen. Die eigene konkrete Erfahrung einer Situation setzt uns

besser als nur rezeptive Aneignung in den Stand, einschätzen zu können, welche Herausforderungen, Belastungen und Chancen die Situation tatsächlich bereit hält. Konrad und Traub (1999) haben das den „pädagogischen Doppeldecker“ genannt. Im Bild des auf beiden Seiten mit doppelten Tragflächen ausgestatteten Flugzeugs stehen die Tragflächen der einen Seite für Studierende oder Lehrer, die theoretische Konzepte zur Kenntnis nehmen und praktisch erproben. Auf der anderen Seite des Flugzeugs repräsentieren die doppelten Tragflächen die mit Praxiserfahrung ausgestatteten Lehrer, die nun ihre Schüler in der Praxis anleiten und auch beraten können, weil sie aus der eigenen Erfahrung auch auf mögliche Probleme vorbereitet sind. Dieses ist auch der Hintergrund dafür, dass in dieser kurzen Einführung bewusst nichts zur Veränderung der Lehrerrolle im Lernarrangement „Stationenlernen“ gesagt wird. Sie ist auf der Basis der eigenen Erfahrung zu diskutieren.

Literatur:

Bauer, R. (1998): Lernen an Stationen. Neue Möglichkeiten schülerbezogenen und handlungsorientierten Lernens. In: Pädagogik 50. Jg., H. 7-8, S. 24-27.

Bauer, R. (1999): Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

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

Niggli, A. (2000): Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen. Aarau: Sauerländer.

Reusser, K. (2001): Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: Finkbeiner, C./Schnaitmann, G. W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext

empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Auer Verlag, S. 106-140.

Christina Schäfer

Dokumentation der Stationen¹

Im Folgenden werden die sieben Stationen des Forums dargestellt. Vier dieser sieben Stationen (Station 1, 3, 4 und 8) konnten doppelt besetzt werden, so dass also insgesamt 11 Arbeitsbereiche für die zu Beginn des Workshops festgelegten Arbeitsgruppen zur Verfügung standen. Jeder Arbeitsgruppe wurde empfohlen, vier dieser sieben Stationen auszuwählen und diese zu bearbeiten. Nach einer mündlichen Einführung erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Laufzettel mit Informationen zu Inhalten, Arbeitsformen, Räumen und Ansprechpartnern der einzelnen Stationen. Sie wurden gebeten, die jeweils durchlaufene Station kurz zu reflektieren. Der Laufzettel ist unten dargestellt.

Im Anschluss daran sind die Stationskarten mit Hinweisen zu den Arbeits- und Sozialformen, zur jeweiligen Aufgabenstellung und die Arbeitsmaterialien dokumentiert.

¹ Bei der Auswahl der inhaltlichen Aspekte zum selbstständigen Lernen, der Festlegung der Textgrundlagen bzw. Materialien und den methodischen Vorschlägen zur Bearbeitung der einzelnen Stationen haben Christiane Fäcke und Frauke Stübig mitgewirkt.

Laufzettel: Lernen an Stationen

Start



1

Station 1

Ebenen selbstständigen Lernens
Raum 0401

Betreuerin: Dorit Bosse

Arbeitsform: Reziprokes Lernen
Reflexion (Inhalte, Arbeitsform)

Station 2

Ziele des selbstständigen Lernens
Raum 0402

Betreuerin: Christina Schäfer

Arbeitsform: Themenbaum
Reflexion (Inhalte, Arbeitsform)

2



3



Station 3

Praxisbeispiel zum selbstständigen Lernen
Raum 0409

Betreuerin: Gudrun Skrotzki

Arbeitsform: Videoanalyse
Reflexion (Inhalte, Arbeitsform)

Station 4

Begründungsaspekte für
selbstständiges Lernen
Raum 0401

Betreuerin: Frauke Stübig

Arbeitsform: Textarbeit

Reflexion (Inhalte, Arbeitsform)

4



Station 5
Kaffeepause

5



Station 6

Chancen und Grenzen des
selbstständigen Lernens

Raum 0408

Betreuerin: Susanne Pietsch

Arbeitsform: Rollenspiel

Reflexion (Inhalte, Arbeitsform)



6

7



Station 7

Unterrichtsprojekte zum selbst-
ständigen Lernen

Raum 0404

Betreuerin: Christiane Fäcke

Arbeitsform: Internetrecherche

Reflexion (Inhalte, Arbeitsform)

Station 8

Veränderte Anforderungen an
die Lehrkräfte

Raum 0401

Betreuerin: Martina Nieswandt

Arbeitsform: Gruppenpuzzle

Reflexion (Inhalte, Arbeits-
form)

8



Ziel

Station 1: Ebenen des Selbstständigen Lernens

(Arbeitsform: Reziprokes Lernen)

Hinweise zur Arbeitsform: Reziprokes Lernen

„Eine Variante des kooperativen Lernens [...], die explizit die zunehmende Selbststeuerung der Lernenden im Blick hat, ist die ‚reziproke Lehrmethode‘ [...]. Im Zentrum dieses Ansatzes steht die kooperative Bearbeitung von Texten. Innerhalb der dabei entstehenden Lerngemeinschaften sind alle zugleich Lehrende und Lernende.

Die Lernenden übernehmen abwechselnd die Funktion des Lehrers. Der eigentliche Lehrer fungiert gelegentlich als Modell und durchgängig als Helfer. Während im konventionellen Unterricht der Lehrer fast alles plant, kontrolliert, beurteilt und weiß, ist es in Lerngruppen mit reziproker Instruktion völlig anders: Lernende formulieren ihre eigenen Fragen und übernehmen Verantwortung für die Qualität ihrer Fragen. Gelesen wird um das Gelesene zu verstehen, aufzuschreiben, zu kommunizieren oder anderen zu vermitteln. [...]

Insgesamt sind die Ergebnisse zur reziproken Instruktion pädagogisch sehr ermutigend. Die Abkehr von traditionellen Lehr-Lernpraktiken führt zu signifikanten Verbesserungen sowohl hinsichtlich der Fähigkeit zum Denken als auch bezüglich des bereichsspezifischen Wissens über den Lerngegenstand [...]. Ferner gibt es Belege für günstige Auswirkungen auf die Lernleistungen und auf positive Effekte auf die Motivation, das soziale Verhalten und die persönliche Selbstständigkeit [...].“

Aus: Konrad, K./Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg, S. 129.

Weiterführende Literatur:

Krapf, B. (⁴1995): Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Aufgabenstellung an dieser Station

Material: Textauszüge (Material 1 und 2) zum Selbstständigen Lernen von Rudolf Messner

Sozialform: Partnerarbeit

Aufgaben:

1. Suchen Sie sich einen Partner, mit dem Sie im Lerntandem arbeiten möchten.
2. Lesen Sie je einen Text von Rudolf Messner (die Texte sind zunächst gleich, dann verschieden).
3. Welche Fragen an den Text stellen sich Ihnen?
4. Stellen Sie sich gegenseitig den Inhalt Ihres Textes und Ihre Fragestellungen vor. Versuchen Sie anschließend gemeinsam Antworten zu finden.

Material 1

wörtliche Ausschnitte aus dem Vortrag:

Rudolf Messner:

Selbständiges Lernen lehren - Was bedeutet das, wie kann es gelingen?

Oder: Hilf mir, es selbst zu tun - Stationen auf dem Weg zum selbständigen Lernen²

Was heißt „selbständiges Lernen“? - eine begriffliche Bestimmung

Unter „selbständigem Lernen“ ist, so lässt sich in Kurzform sagen, eine Unterrichtsform zu verstehen, welche den Lernprozess für bestimmte Phasen oder hinsichtlich bestimmter Aspekte des Geschehens in die Hand der Schülerinnen und Schüler gibt.

Mit dieser Unterrichtsweise wird das überwunden, was Kurt Reusser den „pädagogisch-didaktischen Fehlschluss“ genannt hat. Er meint damit die oft anzutreffende Auffassung, dass qualitativvolles Lehren immer schon Lernen auslöst. Dies ist aber nicht der Fall. Aus der neuerdings vieldiskutierten Position des „Konstruktivismus“ wird deutlich: Nur, wo Lernende selbst aktiv sein können und sind, wo sie auch selbsttätig Beziehungen zur Sache und zu den Mitlernenden herstellen können, *geschieht* Lernen.

Beim selbständigen Lernen nehmen die Lernenden den *Lernprozess in ihre eigene Regie*, sie werden zur „*Chairperson*“ ihres *Lernens* - so könnte im Anschluss an Ruth Cohn, der Schöpferin

² Quelle: <http://www.uni-kassel.de/fb1/Messner/Texte/Selbstaendiges.doc>,
19.07.2004

der Themenzentrierten Interaktion (TZI), formuliert werden. „Selbständiges Lernen“ ist demnach eine Unterrichtsform, die Spielräume für die Herausforderung einer je nach Situation unterschiedlich weit gespannten Selbsttätigkeit der Lernenden schafft, angefangen vom Einbringen eigener Interessen, des eigenen Lerntempos, eigener Lernwege, des eigenen Erprobens oder des je eigenen Lernstils (Lerntypen!) bis hin zur eigenen Themenwahl und zur Eigensteuerung des gesamten Lernprozesses. Die Lehrerinnen und Lehrer sind beim selbständigen Lernen hochaktiv, wenn sie ihre Aktivität auch nur *indirekt* in die Inszenierung der Lernsituation und in die Beratung der Lernenden einbringen. Allgemein gilt dabei vor allem das schon beim sokratischen Lehren anzutreffende Prinzip der Zurückstellung des eigenen Wissens.

Zwei nützliche Differenzierungen: funktionale und produktive Selbständigkeit; Lernen von Inhalten und Lernen des Lernens

Bei der näheren Charakterisierung des selbständigen Lernens hat es sich als sinnvoll erwiesen, mit Tobias Rülcker zwischen „funktionaler“ und „produktiver“ Selbständigkeit zu unterscheiden. Auch die grundsätzliche Differenzierung zwischen „Lernen von Inhalten“ und „Lernen des Lernens“ (Sach- und Metaebene) ist wichtig.

<p>Die Unterscheidung in funktionale und produktive Selbständigkeit ist deshalb bedeutsam, weil sie auf zwei unterschiedliche Ausrichtungen des Lernens hinweist. Meistens ist selbständiges Lernen <i>funktional</i>. Die Lernenden lösen Aufgaben im erwarteten Sinn. Sie passen sich an Situationen an, eignen</p>
--

sich bekannte Methoden an oder folgen vorgegebenen Lösungsmustern. Diese Form von selbständigem Tun dominiert z. B. bei den im Beispiel „Messen“ den Kindern abverlangten mathematischen Aktivitäten. Eine solche Art der Selbständigkeit ist grundlegend für unser Leben: Wir erfinden nichts Neues, aber wir lernen, *Vorgegebenes selbsttätig* auszuführen.

Gelegentlich - und hoffentlich nicht zu selten! - werden wir jedoch auch herausgefordert, *produktiv* selbständig zu sein. Dies ist dann der Fall, wenn das Lernen, d.h. die Auseinandersetzung mit einem Inhalt, vom Eigencharakter (vielleicht auch dem „Eigensinn“) von Lernenden geprägt wird. Dann gelingt es, etwas (für uns) Neues zu denken, zu einer Sache einen eigenständigen Beitrag zu leisten oder eine kreative Anwendung zu finden. Ein Beispiel, von dem Siegfried Thiel im Zusammenhang mit dem Thema „Wie springt ein Ball?“ berichtet: Ein Schüler schaffte es, das scheinbar nicht „springfähige“ Plastilin zum Hüpfen zu bringen. Er hatte einen Luftballon mit einer dünnen Plastilinschicht überzogen. Der so geformte „Plastilinball“ erwies sich als elastisch. (Auch in unserem Seminar gelang einem Teilnehmer ein ähnlich „produktiv-selbständiger“ Beitrag. Wenn ich es recht erinnere, ging es um die Frage, wie bewiesen werden könne, dass der Ball beim Aufprall auf den Tisch eine Delle bekommt. Der Vorschlag: Mit einer Zeitlupenaufnahme wäre dies sichtbar zu machen.)

Produktives Selbständigsein ist ebenfalls „lebensnotwendig“. Es ist der geistige Motor, der Wissenschaft, Technik und Kunst voranbringt.

Material 2

wörtliche Ausschnitte aus dem Vortrag:

Rudolf Messner:

Selbständiges Lernen lehren - Was bedeutet das, wie kann es gelingen?

Oder: Hilf mir, es selbst zu tun - Stationen auf dem Weg zum selbständigen Lernen³

Was heißt „selbständiges Lernen“ ? - eine begriffliche Bestimmung

Unter „selbständigem Lernen“ ist, so lässt sich in Kurzform sagen, eine Unterrichtsform zu verstehen, welche den Lernprozess für bestimmte Phasen oder hinsichtlich bestimmter Aspekte des Geschehens in die Hand der Schülerinnen und Schüler gibt.

Mit dieser Unterrichtsweise wird das überwunden, was Kurt Reusser den „pädagogisch-didaktischen Fehlschluss“ genannt hat. Er meint damit die oft anzutreffende Auffassung, dass qualitativvolles Lehren immer schon Lernen auslöst. Dies ist aber nicht der Fall. Aus der neuerdings vieldiskutierten Position des „Konstruktivismus“ wird deutlich: Nur, wo Lernende selbst aktiv sein können und sind, wo sie auch selbsttätig Beziehungen zur Sache und zu den Mitlernenden herstellen können, *geschieht* Lernen.

Beim selbständigen Lernen nehmen die Lernenden den *Lernprozess in ihre eigene Regie*, sie werden zur „*Chairperson*“ ihres *Lernens* - so könnte im Anschluss an Ruth Cohn, der Schöpferin

³ Quelle: <http://www.uni-kassel.de/fb1/Messner/Texte/Selbstaendiges.doc>,
19.07.4004

der Themenzentrierten Interaktion (TZI), formuliert werden. „Selbständiges Lernen“ ist demnach eine Unterrichtsform, die Spielräume für die Herausforderung einer je nach Situation unterschiedlich weit gespannten Selbsttätigkeit der Lernenden schafft, angefangen vom Einbringen eigener Interessen, des eigenen Lerntempos, eigener Lernwege, des eigenen Erprobens oder des je eigenen Lernstils (Lerntypen!) bis hin zur eigenen Themenwahl und zur Eigensteuerung des gesamten Lernprozesses. Die Lehrerinnen und Lehrer sind beim selbständigen Lernen hochaktiv, wenn sie ihre Aktivität auch nur *indirekt* in die Inszenierung der Lernsituation und in die Beratung der Lernenden einbringen. Allgemein gilt dabei vor allem das schon beim sokratischen Lehren anzutreffende Prinzip der Zurückstellung des eigenen Wissens.

Zwei nützliche Differenzierungen: funktionale und produktive Selbständigkeit; Lernen von Inhalten und Lernen des Lernens

Bei der näheren Charakterisierung des selbständigen Lernens hat es sich als sinnvoll erwiesen, mit Tobias Rülcker zwischen „funktionaler“ und „produktiver“ Selbständigkeit zu unterscheiden. Auch die grundsätzliche Differenzierung zwischen „Lernen von Inhalten“ und „Lernen des Lernens“ (Sach- und Metaebene) ist wichtig.

Lernen von Inhalten, Lernen des Lernens: Diese Unterscheidung besagt, dass am Lernen immer zwei Ebenen beteiligt sind. Wenn sich die Kinder [...] im Anfangsunterricht mit „Längen“ beschäftigen, dann lernen sie nicht nur Maße kennen und anwenden, sondern - wie ausgeführt - auch, ihr Lernen zu organisieren,

selbst zu steuern und darüber nachzudenken. In der Theorie werden für die zuletzt genannten Tätigkeiten anspruchsvolle Begriffe verwendet: „Self-Monitoring“, „Reflexion“. Es wird auch von „Selbstregulation“ gesprochen. Damit ist gemeint, dass ein Schüler [z. B. beim Stationenlernen] eine Strategie entwickeln muss, wie er in einer Stunde (oder mehr) 12 Aufgaben bearbeiten will. Diese selbstreflexive, strategische Seite des Lernens ist für die Entwicklung von Selbständigkeit von zentraler Bedeutung. Genau so wichtig wie das Lernen von Inhalten ist es, im Lernen einen selbstbestimmten Rhythmus zu finden, mit Lust - und Unlust! - umgehen zu lernen, ebenso mit Ablenkungen, Höhen und Tiefen, Banalität und Regression. Es ist gar nicht hoch genug zu veranschlagen, dass im „selbständigen Lernen“ eben dies gelernt wird. Dazu muss in Kauf genommen werden, dass selbständiges Lernen kein permanentes inhaltliches „Hochleistungslernen“ sein kann. Die Klage mancher Eltern, dass beispielsweise im „Freien Lernen“ an Reformschulen zu wenig gelernt werde, ist insofern unbegründet. Es wird ja gelernt, aber es wird *auch* gelernt, das eigene Lernen - ohne ständigen Druck von außen - selbst zu organisieren.

Station 2: Ziele des selbstständigen Lernens

(Arbeitsform: Moderationsmethode, hier Themenbaum)

Hinweise zur Arbeitsform: Themenbaum

Die Moderationsmethode „Themenbaum“ ist eine Spezialform eines Brainstormings mit anschließender Strukturierung und Visualisierung. Sie eignet sich zu einem intensiven Einstieg in ein umfassendes Thema und ist aus mehreren ganz verschiedenartigen Schritten (s.u.) aufgebaut.

Zielgruppe können Personen jeden Alters sein. Günstig ist (normalerweise) eine Gruppengröße von 10 bis 30 Personen.

Jeder der Teilnehmer entwickelt Assoziationen zu einem Themengebiet. Diese lösen bei ihm selbst und den anderen Gruppenmitgliedern wiederum neue Assoziationen aus. Inhalte werden also gemeinsam geordnet und umgeordnet. Der Vorteil dieser Methode besteht darin, dass ohne Vorgaben des Gruppenleiters inhaltlich schon sehr viel gelernt wird, ohne dass Sachinformationen dafür benötigt werden. Dieses Interaktionslernen führt zu einer teilnehmerorientierten Themenwahl und Ideengenerierung. Alle Teilnehmer sind aktiv, können aber trotzdem ihre Anonymität wahren (dies ist wichtig, wenn sich die Gruppe noch nicht kennt). Das Ergebnis ist eine Gruppenleistung, und es kann im weiteren Verlauf immer wieder darauf zurückgegriffen werden.

In Anlehnung an: Reichel, R./Scala, E. (1996): Das ist Gestaltpädagogik. Münster: Ökotoxia, S. 123-124.

Weiterführende Literatur:

Pädagogik 3/98: Lernen lernen, S. 9 ff.

Friedrich-Jahresheft 1997: Lernmethode – Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit, S. 14.

Aufgabenstellung an dieser Station

Sozialform: Gruppenarbeit

Material: viele verschiedenfarbige Kärtchen, ein Schreibgerät (dick!) für jeden, große Plakate, Wachsmalkreiden, Buntstifte, einige Tuben Klebstoff, evtl. rote Klebepunkte

Aufgabe: Welches sind die Ziele selbstständigen Lernens in der Schule?
(Notieren Sie bitte pro Karte ein Stichwort)

Ablauf:

1. Konzentrieren Sie sich auf sich selbst (nicht reden), schlendern Sie herum und beschreiben Sie 2-5 Karten zur Leitfrage (leserlich und groß).
2. Wie die Bäume im Herbst die Blätter fallen lassen, lassen Sie nun ihre beschrifteten Karten beim Herumgehen im Raum auf den Boden fallen. Diejenigen, die fertig sind, legen die Karten so, dass alle lesbar sind.
3. Schieben Sie gemeinsam die Karten mit ähnlichen Inhalten zu „Blätterhaufen“ zusammen (Ruhe!!!).
4. Jeder prüft, ob seine Karten auf dem richtigen Haufen liegen.

5. Wählen Sie zwei bis drei Haufen aus, mit denen Sie als Gruppe weiterarbeiten möchten.
6. Ordnen Sie die Karten in der Struktur eines Baumes (Wurzel, Stamm, Krone).
7. Zeichnen Sie einen Baum und kleben Sie die Karten an ihren Ort.
8. Eine Person stellt den anderen den Baum nochmals vor und gibt ihm einen Namen. Der Name wird auf dem Plakat notiert.

Station 3: Praxisbeispiel zum selbstständigen

Lernen

(Arbeitsform: Videoanalyse)

Aufgabenstellung an dieser Station

Material: Ausschnitt aus dem Videofilm: Haupt, K.-P./Moegling, K. (Hrsg.) (2000): Gymnasium konkret. Selbstständiges Lernen über die Grenzen der Fächer hinweg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sozialform: Gruppenarbeit

Aufgabe:

1. Rekonstruieren Sie den dargestellten Lernprozess
 - aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler;

- aus der Perspektive des Lehrers.

Diskutieren Sie Übereinstimmungen und Diskrepanzen der Perspektiven.

2. Lassen sich an Ihrer Schule / in Ihren Fächern vergleichbare Unterrichtsvorhaben verwirklichen?

Station 4: Begründungsaspekte für selbstständiges Lernen

(Arbeitsform: Textarbeit)

Aufgabenstellung an dieser Station

Material: Begründungen für selbstgesteuertes Lernen in Schule und Hochschule. In: Konrad, K./Traub, S. (1999): Selbstständiges Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg, S. 22-29.

Sozialform: Einzel- oder Gruppenarbeit

Aufgabe:

1. Lesen Sie den beigefügten Text. Sie können diesen Text einzeln bearbeiten, können sich aber auch in einer Kleingruppe zusammenfinden und arbeitsteilig einzelne Kapitel lesen und diese dann Ihren Gruppenmitgliedern vorstellen (vgl. Hinweise zur Arbeitsform Reziprokes Lernen, Station 1).
2. Reichen die angeführten Begründungsaspekte aus? Nehmen Sie gemeinsam eine kritische Einschätzung des Textes vor.

Material

2. Begründungen für selbstgesteuertes Lernen in Schule und Hochschule⁴

Wenn selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernen zu einem wichtigen Bestandteil schulischer Lehr- und Lernarbeit werden soll, muss dies begründet werden. Dies gilt umso mehr als die Tradition unserer Schulen und Hochschulen und die damit einhergehenden Erwartungen, etwa seitens der Eltern, zunächst einmal eher auf den angeleiteten, lehrerorientierten Unterricht ausgerichtet ist. Auch zeigt sich in der Unterrichtspraxis eine eindeutige Dominanz angeleiteter Lehr-Lernformen.

Welche Gründe sind dafür ausschlaggebend, dass methodisch-didaktische Konzepte des selbstgesteuerten Lernens gerade zum jetzigen Zeitpunkt für so wichtig und praktisch relevant erachtet werden? Selbstgesteuertes Lernen als Allheilmittel in einer Zeit, in der die Schule in eine Krise geraten ist? Selbstgesteuertes Lernen als Motivationsschub, als Hoffnungsschimmer im Kampf gegen Schulfrust und Abwehrhaltungen? Diese Ansichten werden häufig von pädagogischen Experten und Laien vertreten; sie alleine reichen aber nicht aus, um den Einsatz selbstgesteuerten Lernens in der Schule zu begründen.

⁴ Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Oldenbourg-Verlages aus: Konrad, K./Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg, S. 22-29.

2.1 Gesellschaftlicher Begründungszusammenhang

Unsere Gesellschaft unterliegt einem schnellen und stetigen Wandel. Die durch Herkunftsmilieus tradierten Lebensstile werden heute grundlegend in Frage gestellt. Ein schneller und starker Wertewandel erschwert überdies eine leichte Entscheidung für oder gegen bestimmte Werte, was vielfach zu Orientierungslosigkeit der in dieser Gesellschaft lebenden Menschen führt. Nicht weniger weit reichend wirken die Veränderungen der gesellschaftlichen Lebensformen. Markant sind Wandlungen des familiären Gefüges. Zu beobachten ist einmal, dass sich die Berufe der Eltern aus dem häuslichen Rahmen nach draußen verlagert haben. Zum anderen gibt es häufig nicht mehr die klassische Familie, in der Vater, Mutter und Kinder zusammenleben. Vielmehr trifft man auf eine Vielfalt von Formen des Zusammenlebens (s. o.), wie alleinerziehende Väter und Mütter, Wohngemeinschaften, Tagesstätten, Tagesmütter usw. Auch wie ein Kind oder ein Jugendlicher zu sein hat, ist heute im Gegensatz zur bürgerlichen Gesellschaft nicht mehr eindeutig festgelegt. In der bürgerlichen Gesellschaft waren Rollen und Traditionen wie ein Gerüst, das dem einzelnen Sicherheit gab. Zwar war dieses Gerüst oft auch ein einengendes Korsett, dafür aber bot es Verlässlichkeiten und Vorhersehbarkeit. Ohne diese Stütz- und Leitlinien entwickelt sich die Lebensführung immer mehr zu einem individualisierten Projekt, in dem das Individuum herausgefordert ist seine Lebensentwürfe selbst zu konstruieren. Was bei Erwachsenen häufig unter dem Begriff der „Selbstverwirklichung“ firmiert, zeigt sich im Verhalten vieler Kinder in Form einer weitgehenden Ich-Bezogenheit. Sie nehmen die Anliegen anderer nicht wahr und sind stark auf ihr eigenes Handeln sowie ihre eigenen Wün-

sche fixiert. Möglicherweise spielt hier eine ursächliche Rolle, dass viele Kinder als Einzelkinder aufwachsen und weniger Kontakt zu anderen Kindern haben.

Eine weitere nennenswerte Tendenz offenbart sich in der Zunahme der Bedeutung der Medien. Diese dringen massiv in das Leben der Kinder und Jugendlichen ein und prägen ihr Meinungsbild. Sie beeinflussen in hohem Maße die Wertebildung und machen einen gewichtigen Teil ihres Freizeitverhaltens aus. Dabei präsentiert sich mediale Welt in einer unverbindlichen Vergleichenzeitigung von Bildern, Tönen und Texten, aus denen der Rezipient das für ihn Wichtige nach Belieben auswählen und zusammenstellen kann (vgl. Fritz 1998). Die neuen Technologien eröffnen auch ganz neue Erfahrungsräume. Die elektronische Welt vom Fernsehen bis zum Computer liefert „Erfahrungen aus zweiter Hand“. Vorfabrizierte Deutungen, nicht die Realität wird angeboten. Damit verbunden ist die Reduktion von selbstständigen Erfahrungsmöglichkeiten zu Gunsten des Vordringens konsumierender Formen. Gerade sinnliche Erfahrungen sind es aber, die aus lernpsychologischer Sicht Lernen und Wissenserwerb begünstigen. Eigenes Tun ist die materielle Grundlage der menschlichen Erkenntnistätigkeit.

Neue Informationssysteme haben darüber hinaus tief greifende Auswirkungen auf die beruflichen Qualifikationsstrukturen. Die immer schnellere und weitreichendere technische Entwicklung beschleunigt die Verfallszeit des konkreten beruflichen Wissens und Könnens. Was heute relevant und aktuell ist, gilt schon morgen nicht mehr. Fachwissen veraltet sehr schnell, das Wissen zum Aneignen neuen Wissens wird stärker gefordert. Eine gute

Schulbildung garantiert schon lange nicht mehr einen adäquaten Beruf oder eine adäquate Berufsausbildung.

Schließlich spielen im gesamtgesellschaftlichen Kontext auch ökologische Fragen eine gewichtige Rolle. Hervorzuheben sind z. B. Umweltprobleme, die sich zu globalen Schwierigkeiten ausweiten können und denen die Menschen meist hoffnungslos gegenüberstehen. Bevölkerungsentwicklungen und Migration bringen neue gesellschaftliche Probleme ins Spiel, die sich international ausweiten und Auswirkungen auf alle Lebensbereiche haben (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 21—69).

Neue methodisch-didaktische Modelle werden entwickelt, die Antworten auf gesellschaftliche Veränderungen liefern sollen. Bisher eingesetzte unterrichtliche Vorgehensweisen scheinen den genannten Entwicklungen nicht mehr gerecht werden zu können. Zunehmend werden Forderungen nach Phasen selbstgesteuerten Lernens laut.

2.2 Lerntheoretische Begründungen

Wenn Lernen im Kern ein individueller Prozeß ist, sind Anregungen unausweichlich, die die Lernenden dazu befähigen über den herkömmlichen Unterricht hinaus ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen. Konkret bedeutet dies ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, ihre Lernprozesse (nach)steuern zu können. Jeder Lernende muss die im Unterricht aufgenommenen Inhalte individuell verarbeiten. Dazu benötigt er Raum, Zeit und die Möglichkeit seine von ihm favorisierten Lernwege zu benutzen (vgl. Simons 1993; Weinert 1997).

Frontalunterricht folgt der Vorstellung, dass ein von einem Lehrer durchgeführter Unterricht stets 20-30 Lernprozesse (der einzelnen Schüler) synchron initiiert, realisiert und zu einem Ergebnis führt. Dies ist sicher eine Illusion. Lernprozesse, die man in der Regel nicht genau und differenziert genug initiieren kann, werden allenfalls teilweise synchron zum abgehaltenen Unterricht verlaufen. Häufig werden sie sich unstedt vollziehen, also irgendwann anfangen, abbrechen, später wieder beginnen. Ein zweites Problem besteht darin, dass bei lehrerorientiertem Unterricht das Lerntempo sich an einem angenommenen Durchschnitt ausrichtet. Individuelle Lernprozesse bleiben außer Acht. Die Konsequenz kann sein, dass abgebrochene, nicht in Gang gekommene und im Tempo verzerrte Lernprozesse schließlich zur Kumulation von Halb- bzw. Nicht-Verstandenem führen. Man bezeichnet dies gern als »Lernstörungen« (vgl. Bönsch 1995). Selbstbestimmtes, selbstverantwortliches Lernen kann hier andere Lernmöglichkeiten eröffnen.

Das Lernen zu lernen steht im Vordergrund der lerntheoretischen Begründung. Lernende müssen Möglichkeiten erhalten ihren Lerntyp, ihre Lernstrategien, ihre Lern- und Arbeitstechniken herauszufinden um ihr Lernen selbst verantworten zu können. Daraus ergeben sich notwendigerweise Konsequenzen für die Lehrenden: sie geben immer weniger den Unterrichtsinhalt vor und legen die Lernziele fest; sie planen auch nicht mehr alleine den Unterrichtsablauf, bestimmen immer weniger die Methoden, die Sozialformen und die von den Schülerinnen und Schülern zu verwendenden Hilfsmittel. Die Lehrkraft ist auch weniger verantwortlich für das Festhalten der Ergebnisse. Schülerinnen und Schüler übernehmen zunehmend selbst die Verantwortung für

ihren Lernprozess. Letztlich kommt es der Qualität des Lehrens und Lernens zugute, wenn der Lernende in seiner Vielfältigkeit angenommen wird. Dies kann aber nur gelingen, wenn differenzierende Maßnahmen ergriffen werden. Differenzierung bezieht sich auf sachbezogene, soziale und personzentrierte Lernprozesse.

Die Forderungen nach Individualisierung und Differenzierung stehen unmittelbar mit den in *Abschnitt 2.1* beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen in Verbindung. Die erkennbaren pluralen Einflüsse unserer Gesellschaft verstärken die ohnehin vorhandene Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, -fähigkeiten und -stile seitens der Lernenden. Will man dem Einzelnen gerecht werden, sind differenzierende und individualisierende Maßnahmen zwingend geboten.

Auch sozialerzieherische Gründe können herangezogen werden, um selbstorganisiertes Lernen in der Schule zu rechtfertigen. Gegenseitige Hilfe, Anregung, Beratung, gemeinsames Lernen, tutorielle Hilfe (Schüler helfen Schülern), Ermutigung usw. sind nicht notwendigerweise Illusionen. In selbstorganisierten Unterrichtskonzepten können Solidarität, Empathie und Kooperation Realisierungschancen bekommen, die der Frontalunterricht so nie anbieten kann. Bei selbstbestimmtem Lernen erfährt der Einzelne, was ein anderer sich vornimmt, wie er arbeitet, welche Hilfen er benutzt und ob bzw. wie er seine Schwierigkeiten bewältigt.

2.3 Bildungstheoretische Begründungen

Schule ist eine Bildungsinstitution, und alle Lehrerinnen und Lehrer sind neben dem Erziehungsauftrag auch einem Bildungsauftrag verpflichtet. Deshalb ist es wichtig und notwendig zu überlegen, welche Aufgaben selbstgesteuerte Lernprozesse im bildungstheoretischen Sinn in der Schule haben und wie sie aus dieser Sicht begründet werden können.

Der Neuhumanist Wilhelm von Humboldt (1767 — 1835; Benner 1990) beschreibt in seiner Bildungstheorie bereits Gedanken, die für die heutige Gestaltung von Unterricht wichtig sind. Humboldt vertritt die Auffassung, dass der Mensch in einer Mannigfaltigkeit kultureller und sozialer Beziehungen lebt. Er ist in eine Fülle von Situationen hineingestellt, in denen er sich immer wieder entscheiden muss. Um solche Entscheidungen treffen zu können benutzt der Mensch eine in ihm wohnende Kraft, die nicht nur formal begriffen werden kann, sondern die sich auch inhaltlich und moralisch ausgestaltet und äußert. Jedes Individuum trägt eine Kraft in sich, die sich aber nur durch die Auseinandersetzung mit der Welt entwickelt. Humboldt spricht von einer Dialektik zwischen Individuum und Welt: Das Individuum braucht die Welt, um seine Kräfte entfalten zu können, die Welt braucht das Individuum, um gesellschaftliche Welt sein zu können. Das Individuum ist im Sinne Kants ein moralisches Wesen und kann deshalb verantwortungsvoll handeln. Voraussetzung für dieses Denken ist ein Menschenbild, welches dem Menschen Selbst- und Weltreflexivität zuordnet, also die Eigenschaft sich selbst zu bilden und diese Bildung verantwortlich in gesellschaftliches Handeln umzusetzen.

Humboldt sieht die Bestimmung des Menschen darin, zu seinem Wesen, zu seiner Individualität zu kommen, also seine Persönlichkeit zu entwickeln. Diese Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt bedarf der Freiheit und der Mannigfaltigkeit, um bildend und bildungswirksam sein zu können. Die Entwicklung der Individualität soll den Menschen auf eine selbst verantwortete Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis vorbereiten und zur Teilnahme an der Gründung einer neuen Öffentlichkeit befähigen (vgl. Benner 1990).

Humboldts Bildungsauffassung lässt sich in selbstgesteuerten Lernformen durchaus verwirklichen. Diese bieten den Lernenden eine Mannigfaltigkeit an Aufgaben an, aus denen sie dann gemäß ihren Bedürfnissen auswählen können. Sie verfügen damit über die von Humboldt geforderten Entscheidungsspielräume, die er als notwendig erachtet, um Bildung in Gang zu setzen. In diesem Sinne stellen sie einen Bildungsprozess dar, oder anders ausgedrückt, ein Unterrichtskonzept, in dem sich Bildung im Sinne Humboldts vollziehen kann.

Humboldts Theorie wird von Wolfgang Klafki (vgl. Klafki 1996), einem der bekanntesten neueren Bildungstheoretiker, in seinem Konzept einer allgemeinen Bildung fortgeführt. Als ursprünglicher Vertreter der bildungstheoretischen Didaktik weitet er seine Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik aus, wobei er versucht ein Konzept zu schaffen, das eine Neuinterpretation von Hermeneutik, Empirie und Gesellschafts- bzw. Ideologiekritik in pädagogischer Perspektive einschließt. Dabei prägt er den Begriff der »kategorialen Bildung«. Darunter versteht er eine grundlegende Bildung, insofern sich in diesem Prozess grundlegende Formen

und Inhalte des Erkennens bzw. des Verstehens herausbilden. Diese erzeugen Kategorien im Menschen, mit deren Hilfe sie sich selbst und die Welt sowie das Verhältnis Mensch-Welt interpretieren und dabei ein begründetes Handeln entwickeln können. Kategoriale Bildung beinhaltet sowohl Momente der formalen als auch der materialen Bildung. Es besteht ein ständiger Verweisungszusammenhang zwischen beiden Komponenten. Kategoriale Bildung muss Ziel jeglichen Unterrichts sein, wenn man von einer bildungstheoretischen oder auch kritisch-konstruktiven Didaktik ausgeht. Kategoriale Bildung beinhaltet die Zielsetzungen, die immer wieder an selbstgesteuerte Arbeitsformen gestellt werden: Aneignung von Methoden und bestimmten Fähigkeiten (formale Aspekte), Beschäftigung mit Inhalten (materiale Bildung); beides zusammen soll den Schülerinnen und Schülern helfen sich in der Welt zurechtzufinden, verantwortlich darin handeln zu können und eigene Entscheidungen zu treffen.

Über bestimmte Inhalte muss diskutiert werden. Damit dies geschehen kann, sind lehrerzentrierte Informationsphasen durchaus sinnvoll, sofern sie die selbstständige Weiterverarbeitung zulassen oder anregen. Selbstgesteuertes Lernen kann dann einen Beitrag zur Kategoriale Bildung leisten, wenn es in weiteres Unterrichtsgeschehen eingebettet wird und darin einen Platz einnimmt, der es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, eigenständig Kategorien für das Verständnis der Welt zu entwickeln.

Klafki (1996) sieht die Forderung nach Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung schon in den klassischen Bildungstheorien verwirklicht. Neben Selbstbestimmung werden auch Begriffe wie Freiheit, Emanzipation, Mündigkeit, Selbsttä-

tigkeit oder Autonomie verwendet. Diese Gesichtspunkte nimmt Klafki auf, wenn er zwölf Thesen zur Konstruktion eines Allgemeinbildungskonzepts formuliert (vgl. Klafki 1996, S. 43-81). Die wesentlichen Thesen sollen nun sinngemäß wiedergegeben werden.

Nach Klafki muss Bildung heute als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- Jeder Mensch muss die Fähigkeit zur *Selbstbestimmung* haben über seine eigenen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen, über berufliche, ethische, zwischenmenschliche oder religiöse Belange.
- Jeder Mensch hat *Mitbestimmungsfähigkeit*, da jeder Anspruch und Verantwortung hat für die Gestaltung unserer Welt, unserer Ordnungen und unserer Lebensverhältnisse.
- Jeder Mensch muss über *Solidaritätsfähigkeit* verfügen, damit er den eigenen Anspruch auf Selbstbestimmung und Mitbestimmung auch auf die übertragen kann, die dazu selbst aus verschiedenen Gründen nicht in der Lage sind. Diese Grundfähigkeiten machen Bildung aus und müssen in der Schule entwickelt werden. Auch wenn ein solcher Anspruch in der Praxis wohl nie vollständig eingelöst werden kann, können Ansätze von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit im Unterricht grundgelegt werden.

Weiter geht Klafki auf den Begriff Allgemeinbildung ein. Er unterscheidet dabei zwischen drei Bedeutungsmomenten:

- *Bildung für alle*. Damit setzt sich Klafki für mehr Chancengleichheit zur Entwicklung menschlicher Grundfähigkeiten ein.

Hier kann Freiarbeit durch Differenzierung und Individualisierung durchaus einen Beitrag leisten.

- Bildung muss *alle Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten* berücksichtigen, also das Lernen mit Kopf, Herz und Hand praktizieren. Bildung soll sich vielseitig vollziehen. Dies bezieht sich vor allem auf Aspekte formaler Bildung, aber auch auf inhaltliche Vielseitigkeit. Das Moment der Vielseitigkeit ist eine wichtige Ergänzung des dritten Bestandteils von Allgemeinbildung („Bildung im Medium des Allgemeinen“), der für Klafki das Kernstück seines Konzepts darstellt.
- *Bildung im Medium des Allgemeinen*. Hier geht Klafki auf sein Schlüsselproblemkonzept ein. Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen. Es muss sich dabei um Probleme handeln, die global bedeutsam sind, ihre Bedeutung über längere Zeit (eine Epoche) nicht verlieren und auch für den einzelnen zentral sind. Klafki nennt solche Schlüsselprobleme: Friedensfrage, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Gefahren und Möglichkeiten der neuen Medien, Umweltprobleme usw.

Die schulinterne Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen soll Schülerinnen und Schülern dabei helfen sich selbst ein Bild von der Problematik machen und damit eigene Urteile bilden zu können, die es ihnen ermöglichen nach Lösungen zu suchen. Der

Einzelne erfährt sich als Betroffener, der angeregt wird, auch zu handeln. Die Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen ist notwendig, um zu den von Klafki genannten Grundfähigkeiten zu kommen. Damit spielen sie auch eine Rolle, wenn es um die Selbstständigkeit junger Menschen geht. Um sich mit solchen Schlüsselproblemen auseinandersetzen zu können, müssen verschiedene Einstellungen und Fertigkeiten erlernt werden. Klafki nennt folgende:

- *Kritikbereitschaft und -fähigkeit*, um Standpunkte aufnehmen und hinterfragen zu können,
- *Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit*, um eigene Auffassungen darstellen zu können,
- *Empathiefähigkeit*, um andere verstehen und sich in sie hineinversetzen zu können,
- *Fähigkeit zum vernetzenden Denken*, um Zusammenhänge zu erkennen.

Wichtig ist die Frage, wie Klafki glaubt seine Schlüsselprobleme im Unterricht thematisieren und behandeln zu können. Dabei spricht er vor allem von fünf Prinzipien:

- *Exemplarisches Lehren und Lernen*, also ausgewählte Sachverhalte, an denen Zusammenhänge erklärt und Prinzipien verständlich werden können,
- *Methodenorientiertes Lernen* um sich Verfahrensweisen anzueignen, die es ermöglichen, sich mit Sachverhalten auf unterschiedliche Weise auseinanderzusetzen,
- *Handlungsorientierter Unterricht*, wo auch praktisch gelernt werden kann,
- *Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen*.

- *Konzentrationsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Rücksichtnahme* usw. gehören ebenfalls zu einem Allgemeinbildungskonzept.

Bei den hier ausgeführten Prinzipien kann selbstgesteuertes Lernen von großer Bedeutung sein. Es schafft die Voraussetzungen für die Arbeit mit Schlüsselproblemen, indem

- exemplarisch, methodenorientiert, handlungsorientiert gelernt und gearbeitet wird,
- soziales und sachliches Lernen beachtet wird und
- in der Auseinandersetzung mit anderen Argumentations- und Kritikfähigkeit erlernt wird.

Voraussetzung hierfür ist, dass die Bildungsinstitution genügend Anlässe und Gelegenheiten anbietet, in denen ein lernendes Individuum eigene Interessen entwickeln, selbst etwas für wichtig erachten und entsprechend bearbeiten kann. Nur wenn solche Freiheitsgrade verfügbar sind, wird das Individuum das Lernen selbst in die Hand nehmen und sich selbstständig mit den Problemen der Welt auseinandersetzen.

Literatur:

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u. a.: Luchterhand.

Benner, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungsgeschichte. Weinheim: Juventa.

Bönsch, M. (1995): Differenzierung in Schule und Unterricht. München: Ehrenwirth.

Fritz, J. (1998): Identität in virtuellen Welten. Praxis. Spiel + Gruppe, 3, S. 116-127.

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.

Simons, P. R.-J. (1993): Constructive learning: The role of the learner. In: Duffy, T.M./Lowyck, J./Jonassen, D.H.(Hrsg.): Designing environments for constructive learning. Berlin.

Weinert, F.E. (1997): Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: Meyer, M.A./Rampillon, U./Otto, G./Terhart, E. (Hrsg.): Lernmethoden, Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit. Friedrich Jahresheft XV. Stuttgart.

Station 5: Kaffeepause

Station 6: Chancen und Grenzen des selbstständigen Lernens

(Arbeitsform: Rollenspiel)

Hinweise zur Arbeitsform: Rollenspiel

„Spielform, in der die Teilnehmer eine definierte Rolle im Interaktionszusammenhang einer simulierten realen Lebenssituation darstellen. Die Spieler können dabei unterschiedliche Rollen übernehmen, ausprobieren, wechseln und verändern, so dass sie ihr eigenes Handeln reflektieren und das Denken, Fühlen und Handeln anderer Personen besser verstehen lernen. Das Rollenspiel hat einen Inhaltsaspekt, der auf gesellschaftliche Handlungsfelder wie Familie, Schule, Freizeit, Einkauf, Verkehr usw. bezogen ist, und einen Verhaltensaspekt, der die Wechselbezie-

hung der unterschiedlichen Rollen in diesen Handlungsfeldern betrifft.

Es werden verschiedene Formen des Rollenspiels unterschieden: Im spontanen Rollenspiel agieren Kinder allein oder in der Kindergruppe (z. B. beim Puppenspiel) aus eigenem Antrieb, unabhängig von lenkenden Einflüssen durch Spielleiter. Dies setzt i. d. R. eine anregende vorbereitete Lernumgebung voraus. Im offenen bzw. freien Rollenspiel interagieren die Spieler in einer simulierten Handlungssituation, indem sie die übernommene Rolle ohne vorherige Festlegung kreativ und eigenständig gestalten. Im gelenkten [...] Rollenspiel sind die Vorgaben für das Rollenspielen weitgehend festgelegt, so dass es darum geht, die übernommene Rolle möglichst realitätsgerecht darzustellen. Von einem bestimmten Erfahrungsstand an ist es notwendig, die Teilnehmer über das Rollenspiel als eine Methode des Lernens zu informieren, Spielregeln für verschiedene Formen des Rollenspiels bewusst zu machen und eine Reihe von Spieltechniken zu erproben und einzuüben.

Mit dem Rollenspiel sollen die Teilnehmer vorwiegend ihre soziale Handlungskompetenz entwickeln. Dabei ist zu beachten, dass es je nach zugrunde gelegter Rollentheorie affirmativen oder kritisch-emanzipatorischen Zielen, Werten und Normen dienen kann.“

Aus: Schaub, H./Zenke, K. G. (1995): Wörterbuch zur Pädagogik. München: dtv, S. 295 f.

Aufgabenstellung an dieser Station

Sozialform: Gruppenarbeit

Aufgabe: Erarbeiten Sie ein gelenktes Rollenspiel zum Thema „Selbstständiges Lernen“ und führen Sie es durch.

Situation: Die Schulkonferenz eines Gymnasiums berät darüber, ob selbstständiges Lernen als Schwerpunkt in das Schulprogramm aufgenommen werden soll. Dazu müssen Ziele, schulische und unterrichtliche Bedingungen sowie Lernformen, aber auch Probleme, Vorbehalte und Ängste offen diskutiert werden.

Schulleitung, zwei Lehrkräfte, je ein Mitglied der Eltern- und Schülervertretung führen ein Gespräch mit dem Ziel, die Argumente transparent zu machen und damit die Akzeptanz unterschiedlicher Positionen vorzubereiten.

Material: Argumentationsvorgaben für die einzelnen Rollen (s. beigefügtes Blatt)

Hinweis: Bereiten Sie die Argumentationen gemeinsam vor und ergänzen Sie ggf. die einzelnen Positionen durch weitere Argumente.

Führen Sie das Rollenspiel der nächsten Gruppe, die zu dieser Station kommt, vor und bitten Sie diese um ein Feedback.

Material: Rollenvorgaben

Elternvertreter/in:

Die Eltern stehen einer Einführung des selbstständigen Lernens eher skeptisch gegenüber, denn sie befürchten, dass ihre Kinder *inhaltlich weniger lernen*. Die Unterrichtszeit sollte besser für die *Vermittlung von Stoff* und die *Vorbereitung auf Klassenarbeiten* bzw. Abschlussklausuren genutzt werden. Selbstständiges Lernen verbinden die Eltern mit *Disziplinlosigkeit, Unverbindlichkeit* und Arbeitserleichterung für die Lehrer.

Lehrer/in 1:

Vertritt eher eine positive Einstellung zur Einführung des selbstständigen Lernens. Sie/Er sieht, wie sich das *Verhalten der Schüler* in den letzten Jahren verändert hat und betrachtet das selbstständige Lernen als Möglichkeit, Kompetenzen zu vermitteln, die außerhalb der Schule nicht mehr selbstverständlich vermittelt werden. Außerdem stellt seiner/ihrer Meinung nach aufgrund der heutigen *gesellschaftlichen Anforderungen*, insbesondere derjenigen des Arbeitsmarktes, lebenslanges Lernen und selbstständiges Lernen eine unverzichtbare Aufgabe jeder Schule dar. Allerdings muss ein *systematischer Aufbau der Kompetenzen* erfolgen, selbstständiges Lernen muss also geübt und schrittweise angeleitet werden.

Lehrer/in 2:

Vertritt eine eher ablehnende Einstellung zur Einführung des selbstständigen Lernens. Vor allem die *Erfüllung der Lehrplan-*

vorgaben, die Frage nach der *Beurteilung der Schüler* in und nach Phasen selbstständigen Lernens sieht er/sie als problematisch an. Er/Sie hat die Anleitung selbstständiger Lernphasen schon ausprobiert und meint, dass nichts dabei herauskommt. Auch die *zunehmende Arbeitsbelastung* bezüglich Unterrichtsplanung, Kontaktaufnahme zu außerschulischen Lernorten und für Teamsitzungen im Kollegium ist für den/die Lehrer/in nicht ohne Weiteres zu akzeptieren. Viele Kolleginnen und Kollegen sind ohnehin schon überlastet und können nicht schon wieder etwas Neues verkraften. Außerdem haben Lehrer und Lehrerinnen die Förderung des selbstständigen Lernens *in ihrer Ausbildung nicht gelernt*.

Schulsprecher/in:

Die Schülervvertretung steht dem selbstständigen Lernen positiv gegenüber. Es können eher *Inhalte* bearbeitet werden, die die *Schüler interessieren* und für ihren Alltag von Bedeutung sind. Man kann selbst etwas tun und auch etwas bewirken (z. B. außerschulische Probleme im Stadtteil bearbeiten). In Projektwochen z. B. kann man auch *mit anderen Mitschülern zusammenarbeiten*, die nicht in der eigenen Klasse sind. Außerdem sollten Schülerinnen und Schüler das lernen, was später von ihnen gefordert wird: *Teamfähigkeit, kommunikative und soziale Kompetenzen* etc.

Schulleitung:

Die Schulleitung sieht sich in der Rolle des Vermittlers. Mit der Einführung des selbstständigen Lernens verbindet sie sowohl Vor- als auch Nachteile. Vor allem Probleme im Bezug auf *schul-*

organisatorischer Gesichtspunkte sieht sie auf sich zukommen. Es müssen Stundenplanänderungen und Lehrerfortbildungen stattfinden (größere Zeitfenster für intensiveres Arbeiten) sowie Deputatstunden für das Leitungsteam dieses Schulprogramm-Schwerpunkts zur Verfügung gestellt werden. Den Kolleginnen und Kollegen müssen mehr *Möglichkeiten zur Teamarbeit* eingeräumt werden. Für Projektwochen müssen feste Termine gefunden werden und die Materialbeschaffung bzw. –erstellung muss gewährleistet sein. Weiterhin ist die *zusätzliche Belastung* der Kollegen und Kolleginnen nicht zu unterschätzen.

Station 7: Unterrichtsprojekte zum selbstständigen Lernen

(Arbeitsform: Internetrecherche)

Weiterführende Literatur:

Lenzen, K. D./Rosenkranz, S./Stübig, F. (2004): Nutzung des Internets im Unterricht. Chancen, Risiken und Problemlösungen am Beispiel Gentechnik. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.): Gestalten – Entdecken. Lernumgebungen für selbstständiges und kooperatives Lernen. Kassel: kassel university press, S. 65-76.

Aufgabenstellung an dieser Station

Sozialform: Einzelarbeit

Material: Notebooks mit Internetzugang

Aufgabe: Diese Station ermöglicht Ihnen, mit Hilfe einer Internetrecherche konkrete Umsetzungen zu selbstständigem Lernen und Stationenlernen kennenzulernen. Beschreibungen von Unterrichtsprojekten finden sich in großer Zahl im Internet. Anbei Anregungen, Sie können sich auch selbst im Internet auf die Suche nach weiteren Beispielen machen.

1. Projekte zum Methodenlernen ohne spezifischen Bezug zu Unterrichtsfächern

www.lahn-dill.com/johanneum/methoden/inhalt.htm

→ Beschreibung eines Projekts zum „Methodenlernen in Klasse 11“

[www.uni-koeln.de/ew-](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/download/stationenlernen.pdf)

[fak/konstrukt/didaktik/download/stationenlernen.pdf](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/download/stationenlernen.pdf)

→ Zusammenfassende Darstellung zum Stationenlernen mit Links zu konkreten Unterrichtsbeispielen

www.learn-line.nrw.de/angebote/lakonkret/Seminar/aus_Konz/s1do_methodenlernen.pdf

→ Lehrerausbildungsbaustein zu: Methodenlernen und Selbstständigem Lernen am Beispiel von Freiarbeit und Wochenplan

2. Projekte im Aufgabenfeld 1

<http://berater.bildung-rp.de/dempe/stationen.htm>

→ Unterrichtsmaterialien für Musik

www.on-luebeck.de/~swessin/origini/origini4.htm

→ Comeniusprojekt: Schülerprojekte an der Thomas-Mann-Schule Lübeck (Erdkunde, English ...)

3. Projekte im Aufgabenfeld 2

www.eduvinet.de/eduvinet/de007.htm

→ Unterrichtsprojekt zum Thema: Europäische Identität

www.globales-lernen.de/MatProjekte/material/index.htm

→ Projektvorschläge und Unterrichtsmaterialien im Bereich interkulturellen Lernens

4. Projekte im Aufgabenfeld 3

http://www.klou.info/klou_static/klou_start_neu/module.php

→ Tauschbörse für Unterrichtsmaterialien: Module für Mathematik, Physik, Haushaltslehre, Kunst ...

<http://rtg.schwerte.de/unterricht/projektunterricht.htm>

→ Projektunterricht mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt

<http://www.brgsbg.salzburg.at/plaene1.htm>

→ Naturwissenschaftlicher Unterricht: Projekt und Labor

Station 8: Veränderte Anforderungen an die Lehrkräfte

(Arbeitsform: Gruppenpuzzle)

Hinweise zur Arbeitsform: Gruppenpuzzle

„Das Gruppenpuzzle ist eine Form von Gruppenunterricht. Die Schüler/innen erarbeiten einen Teil des Themas mit Hilfe eines Selbststudienmaterials. Anschließend unterrichten sie ihre Klassenkameraden in kleinen Gruppen. Ein derartiger Gruppenunterricht dauert drei bis fünf Stunden und lässt sich in allen Unterrichtsfächern initiieren. [...]

Ein Gruppenpuzzle besteht aus fünf Arbeitsphasen: Dem ersten Arbeitsschritt, der Erarbeitung und Aufbereitung des Selbststudienmaterials durch die Lehrperson, folgen nach einer kurzen unterrichtlichen Einführung vier verschiedene Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler. [Zunächst erarbeiten] die Schüler [...] ihre Themen individuell [, dann] vertiefen und sichern [sie] das Gelernte in der Expertenrunde [inklusive] didaktischer Vorbereitung. Die Schüler/innen bilden nun neue Vierer- oder Fünfergruppen. Hier sind die verschiedenen Teilbereiche des Lernstoffs durch einen Experten vertreten. Nun kommt die Umsetzung: Reihum unterrichtet jeder ‚als Lehrperson‘ sein vorbereitetes Thema, während die anderen Gruppenmitglieder der Unterrichtsrunde jeweils die Lernenden sind. So findet in mehreren Gruppen parallel der gleiche Unterricht statt. [...]

Das Gruppenpuzzle ist [eine] Unterrichtsmethode, welche nachweislich das Selbstvertrauen der Lernenden stärkt. Der [übliche] Unterricht orientiert sich an der Leistungsfähigkeit des oberen Leistungsdrittels. Das Gruppenpuzzle kann hier dagegenhalten, indem es gebietsspezifisches Selbstvertrauen fördert.“

Aus: Frey-Eiling, A./Frey, K. (2002): Das Gruppenpuzzle. In: J. Wiechmann (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim, Basel: Beltz, S. 50-52.

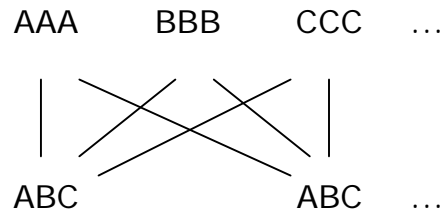
Aufgabenstellung an dieser Station

Material: Text zur Lehrerrolle beim selbstständigen Lernen (aus: Herold, M./Landherr, B. (2001): SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 159-171)

Sozialform: Gruppenarbeit

Aufgaben:

1. Bilden Sie drei gleich große Kleingruppen A, B und C. Gruppe A bearbeitet Textabschnitte 1 und 2, Gruppe B Textabschnitte 3, 4 und 5, Gruppe C bearbeitet Textabschnitte 6 und 7. Verständigen Sie sich in Ihrer Kleingruppe über die Ihnen relevant erscheinenden Textinhalte.
2. Danach bilden Sie bitte neue Gruppen, die jeweils aus Teilnehmern der Ursprungsgruppen A, B und C zusammengesetzt sind.



3. Stellen Sie Ihren neuen Gruppenmitgliedern den von Ihnen bearbeiteten Textabschnitt vor.
4. Diskutieren Sie gemeinsam die Thesen von Herold/Landherr.

Material

Die Stellung und Aufgaben des Lehrers in SOL-Prozessen⁵

1. Sie sind nach wie vor für Ihren Unterricht verantwortlich — aber Sie sind nicht mehr für alles verantwortlich

Im Rahmen von selbstorganisierten Unterrichtsabläufen könnte man dem großen Irrtum unterliegen, der besagt: „Ab heute lernen meine Schüler selbst“ und der Lehrer hat während dieser Zeit frei – solche Vorstellungen sind leider noch weit verbreitet. Ihren Unterricht müssen Sie genauso sorgfältig planen wie bisher auch, allerdings mit anderen Zielen und vielfältigeren Methoden.

Grundsätzlich muss jeder Schüler die Chance haben, dasselbe zu lernen wie alle anderen auch, hier gilt das **Prinzip der Selbstähnlichkeit**. Ihre Planung und Organisation muss es allen Schü-

⁵ Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Schneider-Verlages Hohengehren aus: Herold, M./Landherr, B. (2001): SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 159-171.

lern ermöglichen, sich in gleichwertiger Art und Weise mit Unterrichtsinhalten auseinandersetzen zu können. Es müssen ja nicht dieselben Lernformen sein. Das hört sich selbstverständlich an, ist es aber nicht!

Ein Beispiel: Die Schüler einer Klasse arbeiten in Gruppen, jede Gruppe bearbeitet ein anderes Thema aus dem Lehrplan, die Inhalte sind komplex und umfangreich. Soweit noch in Ordnung – alle setzen sich in gleicher Weise mit neuen Lerninhalten auseinander, aber immer nur mit einem Teilthema.

Der anschließende Austausch der einzelnen Inhalte basiert ausschließlich auf Kurzreferaten der einzelnen Gruppen. Bei oberflächlicher Betrachtung entsteht der Eindruck, dadurch viel Zeit gespart zu haben. Weitere Vertiefungs- und Übungsphasen finden im Unterricht nicht statt, das sollen die Schüler zu Hause selbstorganisiert tun.

Problematisch dabei ist, dass nicht alle Schüler die Chance hatten, sich mit dem gesamten Unterrichtsstoff auseinanderzusetzen, der Großteil wurde ja nur per Kurzreferat vermittelt. Wenn diese Form von Lernen funktionieren würde, gäbe es das Problem der übervollen Lehrpläne nicht mehr: einfach ein paar Kurzreferate halten lassen – und schon sind wir ein Kapitel im Lehrplan weiter.

Problem: Das Prinzip der Selbstähnlichkeit wurde hier nicht eingehalten, die Lernprozesse waren nicht gleichwertig geplant.

Ein Vorschlag zur Problemlösung:

- die Schüler arbeiten in Gruppen: jede Gruppe bearbeitet ein anderes Thema
- dann muss die Wissensvermittlung, die individuelle Verarbeitung und Vertiefung erfolgen, die jedem Schüler eine gleichwertige Auseinandersetzung mit allen Stoffgebieten ermöglicht. Die passenden Methoden wählen Sie je nach Ihrer Zielsetzung aus, die Aufeinanderfolge der einzelnen Methoden arrangieren Sie nach dem Sandwichprinzip (siehe Kap. 5.8)

Im Gegensatz zum bisherigen lehrerzentrierten Unterricht soll der Lehrer zwar immer mehr in den Hintergrund treten und den Aktivitäten der Schüler mehr und mehr Platz einräumen, aber dieser Wandel läuft – wie bereits an mehreren Stellen dieses Buches betont – langsam und sehr zielorientiert ab.

Denn: Sie haben nicht mehr nur ihren Unterrichtsstoff, der den Schülern vermittelt werden soll, sondern noch weitere Lerninhalte, die sie in ihren Unterrichtsplanungen berücksichtigen müssen. Wir meinen damit all diejenigen Qualifikationen, die Sie unter dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“ in Kapitel 3.2 beschrieben finden.

Und bei der Vielzahl an zusätzlichen Unterrichtsinhalten ist klar:

Bitte nicht alles auf einmal!

Damit lautet die zentrale Fragestellung für Ihre Unterrichtsplanung:


„Welche Kompetenzen möchten Sie in Ihrem Unterricht gemeinsam mit den (curricularen/lehrplanbezogenen) Unterrichtsinhalten noch vermitteln?“

- Sie sollen laut Lehrplan einen bestimmten Unterrichtsinhalt vermitteln.
- Sie möchten damit kombiniert auch gezielt Schlüsselqualifikationen zum Thema machen.
- Sie überlegen sich, welche Qualifikationen gemeinsam mit Ihrem Unterrichtsstoff kombiniert werden könnten.
- Dann prüfen Sie, auf welchem Kenntnisstand sich die Schüler der zu unterrichtenden Klasse bezüglich der zusätzlichen Qualifikationen befinden.
- Jetzt planen Sie Ihren Unterricht so, dass die Ziele, die Sie mit diesem Unterrichtsarrangement erreichen möchten, auch realisiert werden können.
- Sie wählen die hierfür passenden Unterrichtsmethoden aus.

Ein Beispiel für die Umsetzung finden Sie in Kapitel 9.

Die beschriebenen Zusammenhänge sind in der Abb. Vorüberlegungen zur Unterrichtsplanung dargestellt.

Vorüberlegungen zur Unterrichtsplanung

Methoden	Ziel / Inhalte	Unterrichtsarrangement SOL
Stationenlernen Brainstorming Moderation Karteimethoden Lehrervortrag Gruppenpuzzle ...	Überfachliche Lernziele Personale Kompetenz Soziale Kompetenz Methodische Kompetenz	Planungsbeispiel 1. Ziele und Inhalte: LPE 3.1, 3.2, 3.4, 3.7 2. Überfachliche Ziele: - Teamfähigkeit - Arbeitsplanung - Präsentationstechnik - Vernetzung von LPE 3. Methodenwahl: Gruppenarbeit mit eigenständiger Arbeitsplanung, Präsentationstechnik, Strukturlegen ARBEITSAUFTRAG Präsentation über advance organizer 
Präsentation Moderation Visualisierung Skript Infoblatt Referat ...	Lehrplaninhalte LPE 1 LPE 3 -- -- -- -- -- -- LPE 2 -- -- -- -- LPE 4 -- --	
Strukturlegen Sortieraufgaben Adventskalender Domino ...	Methoden zur Vertiefung / Übung	
Strukturlegen Domino Netzwerk ...	Methoden zur Vernetzung von Inhalten	

2. Sie sind und bleiben der Fachexperte — aber auch hier ändert sich einiges

In Kapitel 6.2 wurde deutlich, dass die von den Lehrern so selbstverständlich erwarteten Transferleistungen der Schüler von diesen nicht so ohne weiteres erbracht werden können. Dies gilt sowohl für die beschriebenen Transferleistungen von Strategien zur Problemlösung als auch für Lerninhalte, die aus der Sicht der Lehrer selbstverständlich auch in den Köpfen der Schüler mitein-

ander vernetzt sind oder nach abgehaltenem Unterricht automatisch miteinander vernetzt werden. Beispielsweise sind Redoxreaktionen – im Chemieunterricht behandelt – doch dieselben wie diejenigen Reaktionen, die im Zellstoffwechsel beim Stoffabbau im Biologieunterricht behandelt werden. Leider ist dies meistens nur den Lehrern klar, die Schüler müssen großteils erst darauf aufmerksam gemacht werden. Ein anderes Beispiel:

Es ist selbstverständlich, dass Textarbeit im Deutschunterricht geübt und trainiert wird. Die erworbenen Techniken der Textbearbeitung können also auf jedes andere Fach und dort zu bearbeitende Texte übertragen werden. In beinahe allen Schularten wird im Deutschunterricht Textarbeit gelehrt und geübt – trotzdem werden Sie sehr schnell bemerken, dass Ihre Schüler beinahe durchgehend große Probleme mit dem selbständigen Erarbeiten von Texten haben, gleichgültig, um welches Fach es sich dabei handelt.

Weshalb funktioniert die Übertragung dieser Arbeitstechniken aus dem Deutschunterricht nicht so optimal, wie sich Lehrer dies wünschen würden? Der einfache Transfer des Gelernten findet so also nicht statt, diese Erwartung kann von unseren Schülern auch nicht so ohne weiteres erfüllt werden.

Einige Gründe hierfür:

- die Schüler besitzen noch keine oder nur teilweise Fachstrukturen, ihr Wissen muss erst noch erweitert, vertieft und vor allem in eine organisierte Struktur eingebettet werden. Diese Strukturen entwickeln sich aber erst im Laufe der Auseinandersetzung mit neuen Wissensinhalten. Denn Textarbeit ist sehr viel mehr als nur die Anwendung von Strategien, mit

welcher Arbeitstechnik (unterstreichen, hervorheben etc.) man einen Text bearbeitet. Das Vorwissen spielt eine maßgebliche Rolle dabei, wie schnell die Textinhalte verstanden werden. Und dabei tauchen bei jedem Schüler an anderen Stellen Fragen oder alte Wissenslücken auf, die das Verständnis der neuen Informationen blockieren.

- wie Mandl (1992, S. 21) beschreibt, sind Lern- und Problemlösestrategien, die in einem bestimmten inhaltlichen Zusammenhang erworben wurden, auch nur schwer aus diesem Zusammenhang herauszulösen. So ist nachvollziehbar, dass es Schülern nicht leichtfällt, die im Deutschunterricht erworbenen Textbearbeitungstechniken und -strategien ganz automatisch auf Texte in Mathematik oder einer Fremdsprache zu übertragen. Zudem kommt erschwerend hinzu, dass ein fremdsprachlicher Text oder ein naturwissenschaftlicher Fachtext, der inhaltlich sehr dicht und komplex geschrieben ist, völlig andere Strategien zur Bearbeitung erfordert, als ein literarischer Text im Deutschunterricht.

Sie als Fachexperte müssen bei Ihrer Unterrichtsvorbereitung also genau planen, welche Fachinhalte miteinander zu vernetzen sind – denn Sie haben den Überblick über den Gesamtstoff, den die Schüler noch nicht besitzen. Sie müssen auch entscheiden, welche Methoden bei Ihren Schülern den Aufbau einer Fachstruktur begünstigen oder erweitern, welche Problemlösestrategien genau an dieser Stelle erfolgreich sind etc.

Denn Sie sind der Fachexperte, die Schüler sind erst auf dem Weg dazu.

Sie müssen **nicht mehr alles wissen**, Sie sind selbst auch teilweise Lernender: manchmal haben Schüler sogar den Lehrern gegenüber einen Wissensvorsprung. Wer kennt nicht einen Schüler, der phantastische Computerkenntnisse hat, um die er nur zu beneiden ist? Geben Sie dies ruhig zu, es wird Ihrem Ansehen keinesfalls schaden. Eher im Gegenteil: wer kann von sich behaupten, er wüsste über alles Bescheid? Diesem Anspruch müssen die Lehrer heute nicht mehr gerecht werden – eine unglaubliche Erleichterung! Dies gilt natürlich nicht unbedingt für die eigenen Unterrichtsfächer, aber auch da gibt es Grenzen, was man wissen sollte oder kann. Denn nicht jede neue Entwicklung oder jedes neue Forschungsergebnis kann immer und sofort gewusst werden. Oder können Sie mit der Informationsflut des Internet – auf Ihre Unterrichtsfächer bezogen – täglich mithalten?

3. Sie fördern und beraten Ihre Schüler individuell

Erfolgt das Lernen nicht mehr im frontal gesteuerten Gleichschritt, eröffnen sich je nach Wahl der Unterrichtsform größere zeitliche Spielräume, um den einzelnen Schüler bei individuellen Lernproblemen zu fördern und zu beraten.

Dabei ist allerdings sehr sensibel vorzugehen: Helmke (1988) zeigt in seiner Studie, dass Helfen alleine nicht zum Lernerfolg führt, sondern sogar das Gegenteil davon bewirken kann. Die besondere Zuwendung in Form von Einzelbelehrung wurde von den Schülern als Bevormundung oder gar als Bescheinigung ihrer fachlichen Inkompetenz empfunden.

Eine beim Einsatz von kooperativen Unterrichtsformen sehr häufig selbst gemachte Erfahrung liegt darin, dass Hilfe von Mitschülern sehr viel lieber angenommen wird, als eine ungebetene Hilfestellung vom Lehrenden. Dies ist Schülers Aussagen nach auch darin zu begründen, dass die „Schülersprache“ verständlicher sei als die Fachsprache der Lehrenden – trotzdem muss auf den Erwerb und den passenden Einsatz der jeweiligen Fachsprache großen Wert gelegt werden, da sie die jeweilige Fachstruktur untermauert und den auch in der Schule geforderten wissenschaftlichen Umgang mit Fachinhalten überhaupt erst ermöglicht.

Damit die Beratung nicht als Einmischung oder gar Bevormundung empfunden wird, sollte sie als Einzelgespräch geführt werden.

Die Beratung darf auch niemals in irgendeine Form der Bewertung übergehen, sie ist ausschließlich als Unterstützung der Lernenden anzusehen.

Sie sollte auch nur dann erfolgen, wenn Schüler sie wünschen oder noch besser, wenn sie die Beratung selbst anfordern.

Liegen die Probleme in einem anderen als im fachlichen Bereich, ist es gleichfalls Aufgabe der Lehrer, diese Probleme zu erkennen und entsprechende Maßnahmen einzuleiten.

Eine in der Praxis häufig anzutreffende Problemstellung liegt darin begründet, dass die Schüler zwar wissen, was sie lernen sollten, aber kaum jemand lehrt, wie sie lernen sollen. Hier ist die direkte Beratung der Lernenden angezeigt – konkret bedeutet dies, mit jedem einzelnen Schüler die persönliche Lernproblema-

tik zu analysieren und ein für sie passendes Konzept zu entwickeln.

Als Beispiel wird ein Beratungskonzept für eine Oberstufenschülerin angeführt, die dadurch auffiel, dass sie trotz intensivster schriftlicher Vorbereitung in Form einer Lernkartei nur ausreichende bis mangelhafte Leistungen erbrachte. Dieses Lernverhalten war in der Mittelstufe durchaus erfolgreich. Nach mehreren Gesprächen stellte sich heraus, dass ein möglicher Lernfehler darin bestehen könnte, dass zwar Details in Form der Karteikarteninhalte gelernt wurden, dass aber die Vernetzung der Inhalte als unabdingbare Voraussetzung für die Lösung von Problemstellungen nicht in ausreichendem Maße erfolgte.

Die auf die Beratung folgenden Klausuren definierten einen neuen Leistungsbereich der Schülerin: gut bis befriedigend.

Lernstrategien

- Verpacken Sie den Klausurstoff in **Teilpakete** – er wird so übersichtlicher und bewältigbarer.
- Beispiel: Thema I: Siehe organizer!
Thema II: Dto.
Schreiben Sie sich die **Themen als Übersicht** zusammen.
- Bearbeiten Sie die einzelnen Themen
- **Durchlesen und Fragen aufschreiben**, die „übrig“ bleiben – Experte nach Lösung fragen.
- Zentrale Begriffe in „**Weiß ich – Weiß ich nicht**“-Stapel setzen.
Selber nachlesen, was unklar ist und dann wieder: nicht Klärbares aufschreiben und Experten fragen.
- Zentrale Begriffe als Struktur legen: selbst sinnvoll ergänzen – mit Lehrer absprechen
- Parallel dazu: **Kontrollfragen (Lehrer)** eigenständig beantworten. Dies muss nicht unbedingt schriftlich sein:
Hier eignet sich die Partnerarbeit lernpsychologisch besonders gut: anstatt die Lösungen aufzuschreiben, ist es viel wirksamer, sie laut zu äußern – also über das Gelernte zu sprechen. Dabei bemerken Sie besonders gut Lücken, Denkfehler etc.
- Ganz am Schluss sollten — wiederum gemeinsam — Abituraufgaben gelöst werden.

Erstellen Sie sich einen Zeitplan, der bewältigbar ist und bei dem Sie auf keinen Fall erst einen Tag vor der Klausur mit Lernen beginnen.

Mindestzeit: eine Woche vorher.

Vermeiden Sie beim Lernen zeitraubende Schreibearbeit – lernen Sie lieber, indem Sie zum Beispiel bei der Strukturlegetechnik die einzelnen Inhalte miteinander vernetzen und über das Gelernte sprechen.

Abb.: Beispiel für eine Lernberatung

4. Bei Notengebung und Beurteilung ändert sich einiges

Noten sollen sowohl für die Eltern als auch für die Schüler selbst möglichst umfassend über die schulische Entwicklung der Kinder informieren. Sie sollen laut Notenverordnung „als Kontrolle des Lernfortschritts den Lehrern, Schülern, Erziehungsberechtigten und ggf. den für die Berufserziehung der Schüler Mitverantwortlichen den erzielten Erfolg bestätigen, ihnen Hinweise für den weiteren Lernfortgang geben und damit die Motivation des Schülers

fördern. Als Leistungsnachweis stellen sie eine Entscheidungsgrundlage für den weiteren Bildungsgang des Schülers dar“.

Damit die Noten die oben geforderte Aussagekraft erlangen können, muss über ihr Zustandekommen mit dem Schüler gesprochen werden. Er soll mit Hilfe der Noten beispielsweise erkennen können, weshalb er im konkreten Fall bestimmten Anforderungen nicht genügen konnte und wie die mit dem Lehrer besprochenen Probleme mit dem Ziel einer Verbesserung der Noten gelöst werden könnten.

Eine weitere Möglichkeit, den Prozess der Notenenstehung für die Schüler aussagekräftiger zu machen, ist die Einbindung der Schüler selbst in die Notengebung (s. Kap. 3.1). Schülerselbstbeurteilung ist ein wesentlicher Aspekt des pädagogischen Leistungsbegriffs.

Schüler sollen lernen, ihre Leistungen selbst zu beurteilen

Damit verknüpft sind weitere Zielsetzungen erzieherischer Arbeit in der Schule: die Schüler sollen sich darüber bewusst werden, dass sie selbst für ihren Lernprozess verantwortlich sind, dass sie die eigene Leistung konstruktiv kritisch einschätzen können – auch oder gerade in kooperativen Lernprozessen in der Auseinandersetzung mit anderen Schülern – und mit Hilfe des Lehrers entsprechende Strategien zur Verbesserung ihrer Leistungen planen und umsetzen lernen.

Becker (1998, S. 133) beschreibt dies folgendermaßen:

„Erwünscht sind Schüler, die in der Lage sind, ihre Lernprozesse und Lernergebnisse selbstkritisch zu betrachten, die zur Selbstkontrolle und zur Selbstkorrektur fähig sind, die ihr Lernen autonom gestalten und steuern können, die sich im Stadium der Selbstbildung befinden. Doch im Hinblick auf diese Zielsetzung ist anzumerken, dass hier ein Zustand beschrieben wird, der erst in einem jahrelangen und intensiven Bemühen erreicht werden kann ... Jüngere Schüler sind auf die Fremdbeurteilung durch die Lehrerin angewiesen, und einige Schüler werden die anspruchsvollen kognitiven Leistungen, die eine Selbstbeurteilung voraussetzt, nie erbringen können.“

Damit dieses Vorhaben erfolgreich verlaufen kann, sind die folgenden Bedingungen zu beachten:

- die Schüler müssen im Sinne einer ehrlichen Transparenz die Beurteilungskriterien kennen.
- die einzelnen Beurteilungskriterien müssen ausführlich mit den Schülern besprochen werden. Es muss klar sein, welche Anforderungen in welcher Form sich hinter den entsprechenden Kriterien verstecken, z. B. müssen die Schüler eindeutige Vorstellungen darüber haben, welche konkreten Verhaltensweisen erwartet werden, wenn die Schlüsselqualifikation „Teamfähigkeit“ bewertet werden soll.
- sie müssen genügend bewertungsfreie Übungsmöglichkeiten erhalten um die Beurteilungskriterien in der praktischen Anwendung erproben und sich grundsätzlich in das Gedankengut einarbeiten zu können („Laborerfahrungen“).

- sie müssen in der Übungsphase durch den Lehrer unterstützt und ggf. in der probeweisen Selbstbeurteilung auch begründet korrigiert werden.
- die Schülerbewertungen müssen ernst genommen werden und bei größeren Differenzen zwischen Lehrerbeurteilung und Selbstbewertung muss ein klärendes Beratungsgespräch mit dem Schüler stattfinden.
- die Schülerbewertungen müssen sich ebenso an den gemeinsam vereinbarten Beurteilungskriterien orientieren, wie dies auch die Lehrerbeurteilung tun muss.
- die Tatsache, dass die Schüler sich selbst bewerten sollen, muss ihnen rechtzeitig vor Beginn einer entsprechenden Unterrichtsphase bekannt sein.
- es ist ebenfalls vor Beginn des Beurteilungszeitraumes zu klären, ob jeder Schüler nur sich selbst oder ob die entsprechende Schülergruppe die Gruppenmitglieder als solche mit beurteilt.
- die Schüler müssen ebenfalls vor Beginn der Beurteilungsphase darüber informiert sein, mit welcher Gewichtung diese spezielle Beurteilung bei der Notenbildung berücksichtigt wird.

Selbstverständlich müssen die oben beschriebenen „Laborerfahrungen“ mit Gruppenarbeit in selbstorganisierten Unterrichtsarrangements bereits als Vorerfahrungen bei den Schülern vorliegen, damit sie entsprechende Kriterien selbst erkennen und benennen können.

Die Selbstbeurteilung der Schüler sollte nicht nur in Form einer Endnote erfolgen, sondern mit Hilfe der vereinbarten Kriterien schriftlich begründet werden. Diese Anforderung sollte auch vom

Lehrenden erfüllt werden, um eventuell auftretende Abweichungen begründet abgleichen zu können.

Beurteilungsbögen und genauere Hinweise zur Selbstbeurteilung finden Sie im Kapitel 7.2. Trotz aller Neuerungen: Sie als Lehrer sind nach wie vor für die Noten Ihrer Schüler verantwortlich.

5. Sie müssen Grundkompetenzen vermitteln

Die Schüler können in der Regel die Anforderungen, die selbstorganisierte Lernprozesse erfordern, ohne Unterstützung durch die Lehrer nicht auf Anhieb erfüllen.

Einen Überblick über diese Anforderungen finden Sie in Kapitel 3.3.

Dass diese Fähigkeiten (z. B. Textarbeit, Planungskompetenz, Zeitmanagement etc.) ausschließlich nur im Zusammenhang mit der Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten erworben werden können, die zugleich auch den gültigen Lehrplänen entsprechend gewählt sein müssen, ist selbstverständlich.

Zugleich ist es selbstverständlich, dass alle oben beschriebenen Grundkompetenzen im Unterricht gelehrt und geübt worden sind, denn erst dann sind sie von den Lernenden zu fordern und zu beurteilen.

Für den Lehrer ergeben sich daraus für die Planung und Gestaltung von Unterricht wesentliche Konsequenzen:

Den Schülern und ihrer Aktivität muss wesentlich mehr Platz eingeräumt werden, damit sie diese Kompetenzen auch durch eigenständiges Tun erwerben können – bloße Belehrung in Form theoretischer Abhandlungen führt nicht zum gewünschten Erfolg. Konsequenterweise müssen die Lehrer alle Forderungen und Kompetenzen, die sie an ihre Schüler stellen und von ihnen erwarten, auch selbst beherrschen und den Schülern vorleben.

Beispiele von Unterrichtsplanungen für die gezielte Förderung einzelner Kompetenzen sind im Kapitel 9 aufgeführt.

6. Sie müssen den organisatorischen Rahmen planen und sichern

Dass entsprechende Arbeitsräume und die notwendigen Hilfsmittel den Schülern zur Verfügung gestellt werden, ist Grundvoraussetzung für das reibungslose Funktionieren selbstorganisierter Lernprozesse. Damit ist nicht gemeint, dass die Arbeitsräume und die notwendigen Arbeitsmittel in optimaler Perfektion zur Verfügung stehen müssen – dies wäre am schulischen Alltag vorbeigeplant. Gemeint ist vielmehr, dass die Aufgabe des Lehrers darin besteht, auch unter weniger optimalen Bedingungen doch die Gegebenheiten so zu organisieren, dass die geplante Lernsequenz durchführbar ist. Dies kann durchaus bedeuten, dass eine Klasse von 30 Schülern in einem für Gruppenarbeit nicht geeigneten Raum, wie beispielsweise einen naturwissenschaftlichen Fachraum, in Gruppen arbeiten soll. Der Lehrer

muss sich dafür ein geeignetes Konzept überlegt haben. Genauso ist mit allen notwendigen Hilfsmitteln zu verfahren. Diese Tätigkeiten unterscheiden sich nicht allzu sehr von denen im lehrer-gesteuerten fragend-entwickelnden Unterricht.

Interventionen bei Gruppenarbeit

Schwieriger sind die Interventionen in die ablaufenden Lernprozesse, die dazu führen könnten, das gesamte Konzept des Unterrichts zu stören.

Wann soll oder darf oder muss der Lehrer eingreifen, wenn er durch seine Unterrichtsplanung die Schüler weitgehend selbstorganisiert arbeiten lassen will?

Diese Frage ist nicht pauschal zu beantworten, denn einerseits sollen die Schüler die Selbstorganisation und Selbstverantwortlichkeit mit allen Hindernissen, Problemen aber auch vielfältigen Denkansätzen und Lösungswegen kennen lernen und aus gemachten Fehlern oder unerwarteten Schwierigkeiten neue Erkenntnisse gewinnen, andererseits ist die im Schulbetrieb dafür zur Verfügung stehende Zeit begrenzt – soll doch am Ende einer Unterrichtseinheit ein bestimmtes Pensum an Lerninhalten bearbeitet sein.

Gründe, die eine sofortige Intervention des Lehrers erfordern können:

- ***eine Arbeitsgruppe oder einzelne Schüler verweigern die Arbeit***

Klären Sie mit den beteiligten Schülern die Situation: welche Gründe führten zu diesem Problem, wer ist dafür verantwortlich, wer muss nun bestimmte Aufgaben übernehmen, damit die Arbeit der anderen – falls beeinträchtigt – weitergehen kann?

Gerade bei solchen Interventionsanlässen ist die Gefahr groß, dass der Lehrer Verantwortung zurücknimmt, dass er z. B. dafür sorgt, dass die „vergessenen“ Arbeitsunterlagen, wie Bücher – durch seine eigenen ersetzt werden oder: er liefert selbst die Arbeitsergebnisse, die eigentlich die Schüler hätten erbringen müssen.

Natürlich gibt es manches Mal auch Erklärungen für solche Verhaltensweisen der Schüler, die akzeptabel sind – diese sind aber die Ausnahme: nehmen Sie Ihren Schülern die Verantwortung nicht ab, sonst sind die Arbeitsunterlagen auch in der nächsten Unterrichtsstunde nicht da – „der Lehrer bringt ja alles mit, wozu dann selbst dafür sorgen?“

Und wenn ein Schüler absolut nicht in Gruppen arbeiten will?

Wenn ein Schüler sich konsequent weigert, in einer Gruppe mitzuarbeiten, lassen Sie ihn alleine arbeiten. Aber: sprechen Sie ausführlich mit diesem Schüler über Ihre eigenen Motive, weshalb Sie es wichtig finden, dass er es lernt, sich in einer Arbeits-

gruppe zu integrieren – und dass er dabei seine Individualität ja nicht verliert – und hören Sie sich auch seine Gründe an. Besprechen Sie ausführlich die Konsequenzen seines Verhaltens mit ihm. Wenn er dann trotzdem alleine arbeiten will, sollten Sie ihm dies ermöglichen.

- ***die zeitliche Planung oder der Arbeitsablauf einzelner Arbeitsgruppen verläuft absehbar so, dass sie mit der Gesamtplanung nicht mehr in Übereinstimmung gebracht werden könnte***

Ein typischer Fall: eine Expertengruppe gerät mit ihrer Arbeit immer mehr in Zeitnot, es ist absehbar, dass die Stammgruppentermine nicht eingehalten werden können, wenn so weitergearbeitet wird.

Hier müssen Sie eingreifen und den Schülern Hilfestellung anbieten. Dies kann so aussehen, dass Sie eine neue Arbeitsplanung von den Schülern erstellen lassen oder Sie selbst sogar konkrete Lösungsvorschläge einbringen, die unter den veränderten Bedingungen trotzdem zum Ziel führen. Oder die Schüler müssen ihre Arbeitshaltungen neu überdenken – wie steht es mit der Einhaltung der vereinbarten Aufgaben, hat überhaupt jemand auf die Einhaltung der Termine geachtet oder wurde nur „drauf los gearbeitet“? Was auch immer Anlass war – regeln Sie dieses Problem gemeinsam mit Ihren Schülern.

- ***einzelne Schüler haben erhebliche Probleme bei der inhaltlichen Bearbeitung des Arbeitsauftrages, sie kommen ohne Hilfestellung nicht weiter***

Bei selbstorganisierten Lernprozessen, die über mehrere Unterrichtsstunden oder über Wochen andauern, tauchen – erwartungsgemäß – bei einigen Schülern individuelle Schwächen in Form mangelnder Vorkenntnisse auf. Beispielsweise hat ein Schüler Probleme mit Unterrichtsinhalten, die im vergangenen Schuljahr bereits Lerngegenstand waren, die er damals aber nicht genügend gelernt oder verstanden hatte.

Er kann somit den aktuellen Arbeitsauftrag nicht erfüllen, weil entscheidende Lücken in seinem Wissen aufgetreten sind.

Besprechen Sie die anstehenden Probleme mit ihm und entwickeln Sie gemeinsam Lösungen. Beispielsweise muss der Schüler zu Hause seine Lernversäumnisse nachholen oder Sie organisieren mit ihm gemeinsam, wie er mit Hilfe eines Mitschülers seine Defizite beseitigen kann. Diesen Prozess müssen Sie im Auge behalten und auch dafür Sorge tragen, dass die Arbeitsprozesse in den Teams trotzdem weiterlaufen können.

Schüler, die bereits sehr viel Erfahrung in selbstorganisierten Lernprozessen haben, erfordern hier wesentlich weniger Aufmerksamkeit, wobei auch dann nicht gewährleistet ist, dass Sie bei einzelnen Schülern nicht doch wieder helfend eingreifen müssen.

- ***Konflikte in Arbeitsgruppen lähmen die Weiterarbeit***

Gruppenarbeit ist für die Schüler einerseits eine erwünschte Abwechslung im schulischen Alltag, andererseits erfordert sie aber auch konsequentes Arbeiten über längere Zeiträume hinweg. Gleichgültig, ob Sie die Gruppenzusammensetzung selbst steuern oder ob Sie den Zufall regieren lassen oder ob Sie die Gruppenbildung nach Wunsch der Schüler organisieren:

Konflikte sind in Gruppenarbeitsphasen völlig normal! Eine wichtige Erkenntnis, denn: Gruppenarbeit erzeugt keine Konflikte, sondern macht sie lediglich sichtbar und lässt sie zu.

Im lehrergesteuerten Unterricht genügt oftmals eine Ermahnung an die störenden Schüler und ein schwelender Konflikt wird für den Moment unterdrückt. Aber sicherlich wird er außerhalb des Unterrichts in irgendeiner Form seine Fortsetzung finden. Bei Gruppenarbeit können vorhandene Konflikte zum Vorschein kommen, weshalb soll ein Schüler z. B. mit einem Mitschüler, den er absolut nicht ausstehen kann und mit dem er schon viele Streitereien ausgetragen hat, ausgerechnet jetzt zurechtkommen – nur weil jetzt gerade Unterricht ist? In der Regel ist es so, dass die Schüler eben erst lernen müssen, wie man in einer Gruppe zielorientiert arbeitet, wie Konflikte geregelt werden können und wie mit Meinungsverschiedenheiten umgegangen werden soll. Zusätzlich müssen sich die Schüler erst in ihre Gruppen einleben, ihre Rollen verteilen und zu einer arbeitsfähigen Gruppe werden. Wie schwierig diese Prozesse sein können, weiß jeder, der häufig in Teams arbeitet.

Daher: planen Sie diese Zeiträume, die die Schüler vor allem zu Beginn von längeren Gruppenarbeitsphasen dringend zur Eingewöhnung in ihre Gruppen brauchen, ein. Je häufiger eine Klasse in dieser Art arbeitet, um so effektiver wird die Gruppenarbeit und Sie sparen dann die anfänglich investierte Zeit wieder ein.

Wenn Sie bemerken, dass eine Arbeitsgruppe auseinanderfällt, weil momentan unlösbare Konflikte ausgetragen werden, müssen Sie eingreifen. Dabei reicht es natürlich nicht aus, einfach die Weiterarbeit und einen besseren Umgang miteinander zu befehlen – der Konflikt muss bearbeitet und in irgendeiner Form so bewältigt werden, dass die Gruppe wieder arbeitsfähig wird. Dies kann auch nur gemeinsam mit den Schülern geschehen. Manchmal kann es aber auch sein, dass Sie eine Arbeitsgruppe auflösen müssen und die Mitglieder anderen Arbeitsgruppen zuordnen.

Übrigens: wie Sie die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen regeln, hängt von Ihrer Zielvorstellung ab:

- wenn Sie das Ziel haben, dass Ihre Schüler Teamfähigkeit lernen sollen, ist eine Zufallsverteilung der Schüler in die Arbeitsgruppen gut möglich. Und diese zufällige Verteilung muss auch über einen längeren Zeitraum so beibehalten werden, auch dann, wenn sich die Schüler bei Ihnen beschweren, weil beispielsweise die Freundin jetzt nicht in der eigenen Gruppe mitarbeiten kann.
- haben Sie aber das Ziel, dass Ihre Schüler sich bevorzugt mit einem speziellen und neuen Lerninhalt auseinandersetzen sollen, beispielsweise mit der Präsentationstechnik, können Sie Ihre Schüler auch die Gruppenzusammensetzungen frei wählen lassen. Schwerpunkt bildet hier nicht das Arbeiten in der

Gruppe selbst, sondern das Erlernen und Durchführen einer guten Präsentation. Allerdings bleiben Sie auch hier nicht von Konflikten verschont ...

- ***Die von den Schülern gewählten Arbeitsmethoden sind der Themenstellung nicht angemessen und führen zu falschen oder nur teiloptimalen Ergebnissen***

Auch hier müssen Sie umgehend handeln, damit nicht zuviel wertvolle Arbeitszeit verloren geht. Vergessen Sie nie: die Schüler sind zumeist erst auf dem Weg, Methodenkompetenz zu erwerben, sie besitzen sie noch nicht. Regeln Sie die Schwierigkeiten auch in dieser Situation mit den Schülern gemeinsam.

- ***Schüler sind über längere Zeiträume krank: die Gruppenzusammensetzung muss neu organisiert werden***

Teilen Sie die restlichen Gruppenmitglieder anderen Arbeitsgruppen zu oder organisieren Sie aus mehreren „Restgruppen“ eine neue arbeitsfähige Gruppe. Denken Sie dabei auch an die erkrankten Schüler, indem Sie dafür sorgen, dass ihnen die Arbeitsmaterialien von Mitschülern gebracht werden oder besprechen Sie mit den Schülern, die krank waren, wie sie den veräumten Unterrichtsstoff nachholen können.

Die neuen Unterrichtsstrukturen erfordern vom Lehrer sehr viel Übersicht über die ablaufenden Prozesse; ein den unterschiedlichen Situationen entsprechendes Handlungsrepertoire wie beispielsweise Konfliktlösungsstrategien oder die Fähigkeit, diejenigen Impulse in die einzelnen Arbeitsgruppen zu geben, die die

zielgerichtete Weiterarbeit ermöglichen, ohne den Arbeits- und Erkenntnisprozess der Schüler zu stören oder zu unterbrechen.

Auch die Frage, ob und unter welchen Bedingungen einzelne Schüler aus kooperativen Lernsequenzen aussteigen können, um sich alleine mit dem gestellten Problem zu beschäftigen, muss situativ durch passende Lehrerreaktionen entschieden werden. Es ist durchaus sinnvoll, diese Möglichkeit des Aussteigen-Könnens aus kooperativen Lernphasen einzuplanen: nämlich genau dann, wenn die Lösungswege und Denkansätze sich unterscheiden und es nicht den „richtigen“ und die „falschen“ Wege gibt. In solchen, in der Realität häufig vorkommenden Phasen kooperativen Lernens wäre es nicht angebracht, einen Gruppenkonsens auf einen bestimmten Lösungsansatz hin zu erzwingen, da die Vielfältigkeit der Denkansätze und der daraus folgenden Lösungen dadurch eingeschränkt werden würde.

Genau diese Fähigkeit, zu sehen, ob Schüler auch trotz oder gerade wegen kurzfristiger Irrwege neue und eigene Lösungswege suchen und finden oder ob sich der eingeschlagene Weg als grundsätzlicher Irrtum erweisen wird, ist hier vom Lehrer zentral gefordert. Die geschilderten Fähigkeiten des Lehrers müssen äußerst vielschichtiger Natur sein: Damit der organisatorische Rahmen des Lernens gesichert ist und bleibt, sind auch inhaltliche Hilfestellungen oder Interventionen in gruppendedynamische Prozesse erforderlich.

7. Gemeinsames Lehren und Lernen

Die Lernprozesse im Rahmen der fraktalen Unterrichtsorganisation sind vom Grundsatz her mit der Entwicklung einer Fehlerkultur verbunden (s. Kap. 8.2).

Fehler werden im schulischen Lernen wohl selten absichtlich gemacht. Wir gehen davon aus, dass das Aufdecken der Fehler und die Diskussion darüber, weshalb sich der Fehler eingeschlichen hat und welche alternativen Wege hätten begangen werden können, einen wesentlichen Anteil im gesamten Unterrichtsablauf einnimmt und diese Evaluation von zentraler Bedeutung für ein funktionierendes Unterrichtsgeschehen ist.

Dies bezieht sich allerdings nicht nur auf die Fehler, die von Schülerseite aus auftreten werden, sondern auch auf Fehler von der Lehrerseite her bzw. darauf, welche unterrichtlichen Konsequenzen aus der Evaluation folgen. Davon hängt die Glaubwürdigkeit des Lehrers und somit der Unterrichtserfolg ab.

Gerade an dieser Stelle wird die Veränderung der Lehrerrolle offensichtlich. Auch die Schwierigkeiten werden deutlich, die entstehen, wenn aus einer bislang dominanten Rolle in eine eher kooperative Form des Handelns zu wechseln ist und diese auch glaubhaft vertreten werden muss.

Ein wertvolle Hilfe: Der Regelkreis

Ein durchgängiges Prinzip beim Agieren in der neuen Rolle ist die Tatsache, dass der Lehrer mit den Schülern gemeinsam die Unterrichtsprozesse reflektiert. Denn die Schüler sollen aus ge-

machten Fehlern lernen, sie sollen Einblick in die Hintergründe von ablaufenden Prozessen erhalten, sie sollen Verantwortung für ihre Lernprozesse in der Schule übernehmen etc. – d. h., sie sollen weitgehend in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden und dort auch ihren Teil an Verantwortung übernehmen. All dies können Sie erst dann von Ihren Schülern fordern, wenn sie die dafür notwendigen Kenntnisse und Erfahrungen im Unterricht lernen und üben konnten.

Damit wir uns nicht missverstehen: Sie sollen nicht alle Phasen und Verläufe Ihres Unterrichts im ständigen Dialog mit Ihren Schülern aushandeln, aber Feedback-Prozesse sind für SOL-Unterrichtsarrangements unerlässlich.

Literatur

Becker, G. E. (1998): Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik Teil III. Weinheim und Basel: Beltz.

Helmke, A. (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: Unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 20, 1. S. 44-76.

Mandl, H./Friedrich, H. (1992): Lern- und Denkstrategien. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe, S. 19 ff.

Schwerpunkte der Abschlussdiskussion

Im Anschluss an die Arbeit an den Stationen diskutierten die Teilnehmer, ausgehend von ihren eigenen Lernerfahrungen, Aspekte des selbstständigen Lernens, insbesondere die Konsequenzen für den eigenen Unterricht. Schwerpunkte der Diskussion werden nachfolgend systematisch dargestellt.

Arbeitsprozess

Aufgrund materieller, räumlicher und zeitlicher Bedingungen mussten sich die Teilnehmer zu Beginn der Stationenarbeit in *festen Arbeitsgruppen* zusammen finden. Durch diese dauerhafte Einteilung waren Kooperation und inhaltlicher Austausch zwischen den einzelnen Gruppen schwierig. Die Gruppenstruktur wurde deshalb von einigen Teilnehmern wie eine „Glocke“ empfunden und ein *Wechsel zwischen den Gruppen* war nur schwer durchführbar. Es mussten also Absprache und Einigung darüber erfolgen, welche Stationen bearbeitet werden sollen. Als Alternative böte sich ein individuelles Durchlaufen der Stationen an. Außerdem entstanden immer wieder Probleme bei der Koordination mit den anderen Arbeitsgruppen bezüglich der *Besetzung der Stationen*. So waren einzelne „Wunschstationen“ immer schon von anderen Gruppen belegt und die Gruppen mussten sich untereinander einigen.

Der *Formierungsprozess* in der eigenen Gruppe wurde als grundlegend empfunden und das Zusammenwachsen der Gruppe be-

nötigte Zeit: Erst nachdem die Teilnehmer einige Stationen durchlaufen hatten, nahmen sie sich als Gruppe wahr. Hier standen also soziale und kommunikative Aspekte im Vordergrund, die in einer Gruppe bewirkten, dass sie sich einen Moderator oder Supervisor gewünscht hätten, um die Arbeitsprozesse zielgerichteter und konsequenter gestalten zu können. Vor allem die Durchführung des Rollenspiels an Station 6 wurde als angemessene Form zur Förderung von Anfangsphasen und Formierungsprozessen in der Gruppe betrachtet. Als problematisch an dieser Station erwies sich jedoch, dass kein Gespräch mehr zwischen Zuschauern und Spielern erfolgen konnte, da die Zeit zu knapp bemessen war.

Überträgt man diese Erfahrungen auf die Prozessorganisation von Stationenlernen in der Schule, dann ist vor allem der Zeitfaktor hervorzuheben. Auch wenn sich schulische Lerngruppen in der Regel untereinander besser kennen, als es bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Forums der Fall war, und daher möglicherweise schneller aktionsfähig werden, muss die Einigung über die Rollenverteilung und Vorgehensweise in und unter den Gruppen als ein Lernprozess mit eigenem Wert und Zeitbedarf anerkannt werden. Er fordert zudem Kooperationsbereitschaft und Kompromissfähigkeit heraus, soziale Kompetenzen also, die für die Zukunft von Schülerinnen und Schülern relevant sind und deswegen in der Schule entsprechend eingeübt und gefördert werden müssen (vgl. Konrad/Traub 1999). Stationenlernen erweist sich somit als eine Möglichkeit, die Entwicklung solcher Kompetenzen anzubahnen (vgl. Bauer 1999).

Insgesamt wurde das Stationenlernen als stressarmes, angenehmes Lernen wahrgenommen, zugleich erwies es sich aber als *arbeitsintensiv*, vor allem an den Stationen 4 (Begründungsaspekte für selbstständiges Lernen) und 8 (Veränderte Anforderungen an die Lehrkräfte). Die Ursachen liegen vermutlich darin, dass an diesen Stationen jeweils arbeitsteilig an unterschiedlichen Texten gearbeitet wurde, alle Gruppenmitglieder ihren eigenen Text also zunächst intensiv lesen und bearbeiten mussten, um ihn dann den anderen Gruppenmitgliedern zu erläutern. Die selbst nicht bearbeiteten Texte mussten rezipiert werden und schließlich war noch eine Diskussion dazu gefordert.

Vor allem an Station 8 war es schwierig und zeitaufwändig, in den Arbeitsprozess des Gruppenpuzzles hineinzukommen, insbesondere weil die Passung von Textauswahl und Methode sowie die qualitative und quantitative Gewichtung der Textabschnitte unausgewogen erschien. Außerdem wäre eine angemessene Ergebnissicherung nur möglich, wenn der Text zu Hause noch einmal bearbeitet würde. Demgegenüber wurde das *Reziproke Lernen* an Station 1 als sehr motivierend wahrgenommen, es benötigte aber ebenfalls einen ausreichenden zeitlichen Rahmen. Die Teilnehmer sahen Möglichkeiten der Umsetzung dieser Arbeitsform in den verschiedenen Schulfächern.

Die Prüfung der einzelnen Stationen unter Prozessgesichtspunkten verwies auf die Frage, wie *offen oder geschlossen* der Arbeitsprozess stattfinden sollte. Stationenlernen kann – z. B. für ungeübte Lerner – in relativ geschlossener Form durchgeführt werden, d.h. die Aufgabenstellung, Reihenfolge des Durchlaufens und Materialbeschaffung werden vom Lehrenden festgelegt. Bei

offener gestaltetem Ablauf überträgt die Lehrkraft vermehrt organisatorische und planerische Aufgaben den Lernenden, sie übernehmen in diesem Fall mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Dementsprechend kann – auch beim Stationenlernen – selbstständiges Lernen in seiner Hochform nur *Ziel eines längeren Lernprozesses* sein, in dem Lernende *schrittweise* die für eigenverantwortliches Lernen erforderlichen Kompetenzen erwerben (vgl. z. B. Konrad/Traub 1999).

Arbeitsaufträge und Materialauswahl

Um zielgerichtet arbeiten zu können, ist es entscheidend, den Arbeitsauftrag möglichst klar und eindeutig zu formulieren. Vor allem bei den Stationen 3 (Praxisbeispiel zum selbstständigen Lernen – Videoanalyse) und 8 (Veränderte Anforderungen an die Lehrkräfte – Gruppenpuzzle) waren die Aufgabenstellungen zu offen gestaltet, so dass längere Abstimmungsprozesse und Nachfragen seitens der Teilnehmer nötig wurden. Für die Aufgabenstellung an Station 3 könnte alternativ als Impuls für die abschließende Diskussion die Frage gestellt werden, wie man die Schülerinnen und Schüler die Themen selbst finden lassen kann. Der Videoausschnitt selbst wurde als angemessener Anstoß für die Aufgaben gesehen.

Aus diesen Erfahrungen zogen die Teilnehmer folgende Konsequenzen für den eigenen Unterricht: Eine der wichtigsten Fragen ist die der Passung zwischen Material und Aufgabenstellung. Vor allem bei ungeübten Schülern und bei der Einführung des Stationenlernens als neue Unterrichtsmethode ist eine möglichst klare Strukturierung der Aufgabe notwendig.

Insgesamt benötigt selbstständiges Lernen eine umfangreiche Vorbereitungsarbeit, die sich jedoch schrittweise und arbeitsteilig in kleineren Lehrteams angehen lässt. Mögliche Arbeits- und Lösungswege der Schülerinnen und Schüler können im Vorfeld durchgespielt sowie Arbeitsmaterialien vorbereitet und bereitgestellt werden. Je nach dem Ausmaß des Selbstständigkeitsgrades sollten Planungsaufgaben auf die Schülerinnen und Schüler übertragen werden. Denn wenn sich Lernende frei und selbstverantwortlich ihr Arbeitsmaterial suchen, entstehen realitätsnahe Lernbedingungen. Damit wird einer der wichtigen Aspekte für die Förderung der Lernmotivation eingelöst, d.h. es werden Voraussetzungen für effektive Lernprozesse geschaffen (vgl. v. Gronne/Petersen 2002, S. 65 ff.). Solches Vorgehen schließt allerdings Irrwege ein. Eine bewusste Unterstützung der Selbstständigkeit der Lernenden erfordert deshalb eine andere Toleranz im Umgang mit Fehlern, Mängeln und Umwegen. Lehrende sollten nicht versuchen, diese Prozesse in der schulischen Realität zu glätten, indem sie im Vorfeld mögliche Probleme bei der Erarbeitung aus dem Weg räumen. Vielmehr übernimmt der Lehrer bzw. die Lehrerin die Funktion von Beratung und Hilfestellung, bietet den Schülerinnen und Schülern also an, diese Umwege und Probleme zu thematisieren und sie bei ihrer Lösungssuche zu unterstützen, nicht aber die Lösung vorwegzunehmen.

Diese Ziele setzen Kooperationsbereitschaft im Kollegium voraus, insbesondere Absprachen darüber, in welcher Form selbstständiges Lernen gefördert und genutzt werden kann.

Organisation und Rahmenbedingungen

Der knapp bemessene *zeitliche Rahmen* des Stationenlernens wirkte auf einige Teilnehmer als Bedrängnis. Drei bis vier Stationen sollten durchlaufen werden, wobei sich einige Teilnehmer gewünscht hätten, alle Stationen kennen zu lernen, um die Informationen des Workshops vollständig erarbeiten zu können. Vor allem im Hinblick auf das Stationenlernen in der Schule muss ausreichend viel Arbeitszeit zur Verfügung gestellt werden, besonders dann, wenn erwartet wird, dass alle Schüler die Informationen gleichermaßen tiefgehend und vollständig aufnehmen und verarbeiten sollen. Alternativ könnten jedoch Basis- und Vertiefungsstationen geplant werden, um den unterschiedlichen Lerntempi gerecht zu werden.

Ebenso war an bestimmten Stationen der zeitliche Rahmen für eine angemessene Arbeit nicht ausreichend bemessen. Vor allem an Station 8 (Arbeitsform Gruppenpuzzle) war es schwer möglich, alle Aufgaben zur Zufriedenheit der Teilnehmer zu bearbeiten. Auch an Station 3 (Videoanalyse) musste in einigen Gruppen die Diskussion vorzeitig abgebrochen werden.

Die eigene Erfahrung von Informationsfülle und Zeitdruck machte für die Teilnehmer die Belastungen fassbar, denen Schülerinnen und Schüler täglich ausgesetzt sind. Schüler begegnen regelmäßig – nicht nur beim Stationenlernen – der Anforderung, möglichst viele Inhalte in eng begrenzter Zeit aufzunehmen und zu verarbeiten. Diese Anforderungen sollten Lehrende vor allem beim selbstständigen Lernen berücksichtigen. Eine mögliche Konsequenz läge darin, die Stofffülle zu reduzieren, um mehr

Zeit für eine gemeinsame Fundierung, die individuelle Erarbeitung, die Zusammenfügung von Einzelergebnissen und die Sicherung der Ergebnisse bereitzustellen.

Weiterhin wurde der Umgang mit schwierigen räumlichen Bedingungen diskutiert. Die Arbeit mit vielen Kleingruppen in einem einzigen Raum wurde als anstrengend und ermüdend empfunden. Der hohe Lärmpegel bedeutet ein Hindernis für die Konzentrationsleistung. Vor allem die Arbeit in dem großen Seminarraum, in dem die Stationen 1, 4 und 8 parallel bearbeitet wurden, kam der Schulsituation sehr nahe. Schwierige räumliche Bedingungen wurden also deutlich selbst erfahren.

Hieraus ergab sich die Frage, wie man Stationenlernen im Klassenraum durchführen kann. Ideal wäre es, einen Raum pro Station zur Verfügung zu haben. Schule (und Universität) können allerdings meist nur einen Raum für eine Klasse bzw. Großgruppe bereitstellen. Ziel muss es daher sein, flexibel und kreativ mit den vorhandenen Bedingungen umzugehen, d.h. den Lernenden sollte ermöglicht werden, die Tische im Raum ihren Lernbedürfnissen und Arbeitszielen entsprechend anzuordnen und den Klassenraum verlassen zu können, um ruhigere Arbeitsplätze in Fluren oder Gemeinschaftsräumen aufzusuchen. Letztendlich ist der Umgang mit schwierigen Rahmenbedingungen auch eine Frage des Einübens von gegenseitiger Rücksichtnahme.

Die Diskussion der Materialfülle führte abschließend zu einer Thematisierung der Relation von Schulalltag und Lehrplanvorgaben. Die Lehrpläne unterstellen vielfach eine Effektivität der Lernprozesse, die im Schulalltag nur selten realisierbar ist. Als ein kreativer Weg im Umgang mit den Lehrplanvorgaben im

Rahmen der Förderung von Selbstständigkeit wurde vorgeschlagen, vom Lehrplan vorgegebene Grundlagen gemeinsam zu erarbeiten und auf dieser gemeinsamen Basis einzelne weiterführende Aspekte in selbstständigkeitsfördernden Unterrichtsformen vertiefend zu behandeln. Dabei geht es um die Balance zwischen lehrergelenkter Einführung und selbstständigkeitsorientierter Vertiefung. Dieses sinnvolle Vorgehen macht jedoch die Forderung, die Lehrpläne zu „entrümpeln“, nicht gegenstandslos.

Ausblick

Die Überlegungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Stationenlernen macht die Breite und Vielfalt der Möglichkeiten und Grenzen dieser Lernform deutlich. Das Spektrum reicht von konkreten unterrichtspraktischen Vorschlägen, z. B. bzgl. zeitlicher und räumlicher Probleme, bis hin zu eher grundlegenden Fragestellungen über die Tragweite selbstständigkeitsorientierter Lernformen, wobei curriculare Anforderungen als wichtige Einflußgröße zu betrachten sind.

Die Initiatorinnen der Forums würden es begrüßen, wenn die hier diskutierten Aspekte des selbstständigen Lernens an Stationen als Herausforderung für eine kreative Umsetzung im Unterricht genutzt würden.

Literatur:

Bauer, R. (1999): Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Grone, W. v./Petersen, J. (2002). Zum Lernen anregen. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer-Verlag.

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

Stationen auf dem Weg durch Europa. Überlegungen zu selbstständiger Arbeit mit Texten

Selbstständiges Lernen bildet ein Stichwort, das in pädagogischen Diskursen immer wieder erwähnt wird. Es zielt auf Lernende als autonome Individuen und auf die selbstständige Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse. Dies kann in Offenem Unterricht z. B. durch Freiarbeit, Binnendifferenzierung oder Projektorientierung sinnvoll umgesetzt werden.

Ein zentrales Element verschiedener Unterrichtsfächer bildet das Lesen und Erarbeiten von Texten. Dazu zählen literarische Texte im Deutsch- und im Fremdsprachenunterricht, Sachtexte in gesellschaftspolitischen Fächern oder auch Tabellen und andere Textsorten in weiteren Schulfächern. Wie können Schülerinnen und Schüler diese Texte durch offene Verfahren selbstständig erarbeiten? Inwieweit sind Überlegungen zu Stationenlernen für die Arbeit mit Texten umsetzbar? Diese Fragen werde ich im folgenden Beitrag am Beispiel einer Unterrichtseinheit zu Europa diskutieren.

1. Stationenlernen und Motivationsförderung

Das Lernen an Stationen ist eine Möglichkeit zur Veränderung des Unterrichts, die sich auf die eigenständige Gestaltung von Lernprozessen durch die Lernenden und damit auch auf ihre Motivation auswirkt. Diese Stärkung der Lernenden als Subjekte ih-

res eigenen Lernprozesses wird erkenntnistheoretisch (vgl. Terhart 2002) oder auch lernpsychologisch (vgl. Hartinger/Fölling-Albers 2002) begründet.

Unterrichtspraktische Umsetzungen erfolgen z. B. mit binnendifferenzierenden Verfahren oder Wochenplanarbeit (Loebell 2000), mit projektorientierten Arbeitsformen (Jung 1997), mit Stationenlernen (Bauer 1999), mit Lernen in einer Lernwerkstatt (Wiater et al. 2002) oder in Spiel, Rollenspiel und Theaterspiel (Kunz 1997).

Das "Lernen an Stationen" ist eine Methode aus dem Bereich der Sportdidaktik und des Zirkeltrainings (vgl. Bauer 1997). Roland Bauer sieht darin eine

Form selbständigen Arbeitens [...], bei der unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Kinder, unterschiedliche Zugänge, das unterschiedliche Lern- und Arbeitstempo, häufig fächerübergreifendes Arbeiten sowie ganzheitliche Betrachtungsweisen berücksichtigt werden. (Bauer 1997, S. 9)

Für dieses Verfahren, das auch auf Lehr-/Lernsituationen in weiterführenden Schulen übertragbar ist (Bauer 1999), sprechen mehrere Gründe: Auch im Bereich der Sekundarstufen lassen sich hohe Motivationsschwankungen der Lernenden feststellen, die mit vielen Ursachen in Zusammenhang stehen. Auf didaktischer Ebene lässt sich Motivationsverlust unter anderem durch einförmige Gestaltung des Unterrichts, durch Lehrerzentrierung und relativ straffe Steuerung von Lernprozessen erklären (vgl. Dörnyei 2001). Dieser Entwicklung ließe sich vermutlich durch den Verzicht auf Fremdsteuerung der Lernprozesse, durch Me-

thodenwechsel und durch Verstärkung der Eigentätigkeit der Lernenden in bestimmten Sozialformen wie Einzel- und Partnerarbeit begegnen. Die Absage an einen ausschließlich lehrerzentrierten Unterricht, in dem Lehrende einen hohen Redeanteil haben, führt zu Erhöhung der Interaktion der Lernenden untereinander. Durch diese Konstellation können Lernende in Situationen geraten, in denen sie als Lehrende auftreten (vgl. Schelhaas 2003). Intrinsische Motivation lässt sich also u. a. durch Selbstorganisation des Lernens fördern.

Lernen an Stationen ermöglicht insgesamt einen Unterricht, in dem Lernende ihren eigenen Lernprozess individuell steuern und eigene Konstruktionen durch selbst entdeckendes Lernen überprüfen können. Dies führt zu einer Erhöhung des Redeanteils und der Aktivitäten der Lernenden und geht einher mit einer Verlagerung der Verantwortung für eigene Lernprozesse. Stationenlernen bedeutet eine Stärkung der Position der Lernenden, Unterstützung ihrer Selbsttätigkeit und Übertragung der Verantwortung für das Lernen auf die Einzelnen.

Auch die selbstständige Gestaltung des eigenen Lern-/Arbeitsprozesses bildet ein Moment zur Steigerung der Motivation. Die eigene Einteilung der Zeit spielt ebenso eine Rolle wie die Freiheit der Wahl der Stationen bzw. der Reihenfolge der Übungen und sogar auch die Bewegungsfreiheit im Klassenraum. Stationenlernen hat hier einen Vorteil gegenüber Normierungen eines lehrerzentrierten Fachunterrichts.

Daneben finden sich auch Kritikpunkte am Stationenlernen, so z. B. der relativ hohe Lärmpegel, fehlende Strukturiertheit und Mangel an Sicherheit. Neben dieser grundsätzlichen Kritik kön-

nen auch organisatorische Mängel benannt werden. Das Potenzial Lernender zur Selbstgestaltung des Lernprozesses stößt hier offenbar auf Grenzen. Darüber hinaus erhöht Stationenlernen zwar den Redeanteil der Lernenden, doch kann das Postulat einer ausschließlichen Orientierung auf Inhalte des Unterrichts nicht aufrechterhalten werden. Auch eingangs genannte Hoffnungen zur Stärkung der Motivation bestätigen sich nicht zwingend in vollem Umfang. Heterogenität in der Lerngruppe kann ebenfalls nur in Ansätzen aufgebrochen werden. Einige Lernende können mit dem zugestandenen Freiraum nicht verantwortungsbewusst umgehen, andere sind in bestimmten Stationen inhaltlich bzw. fachlich überfordert (vgl. Fäcke 2001).

Andererseits bedeutet Stationenlernen eine gute Möglichkeit, festgefahrene Strukturen in der Lerngruppe aufzubrechen. Leistungsschwache Lernende bekommen einen neuen Zugang, eine neue Chance, leistungsstarke Lernende können nicht auf bewährte Strukturen zurückgreifen und müssen sich in dieser Lernform neu zurechtfinden.

2. Erarbeitung von Texten

Lesen Sie das nächste Kapitel des Textes. So oder ähnlich könnte eine fast standardisierte Hausaufgabe in einem Literaturunterricht im Fach Deutsch oder in den Fremdsprachen lauten, in dem gerade eine literarische Ganzschrift erarbeitet wird. Präzisierungen zur Seitenanzahl oder Schwerpunktsetzungen für das Lesen z. B. im Blick auf den literarischen Protagonisten oder andere inhaltliche Zusammenhänge könnten hinzuphantasiert werden. Auch schriftlich zu erledigende Hausaufgaben wie *Schreiben Sie*

eine Zusammenfassung des Textes oder Charakterisieren Sie die Hauptfiguren stellen vermutlich für zahlreiche Lehrkräfte wie Lernende eine vertraute Formulierung dar.

Das in der nächsten Unterrichtsstunde stattfindende Gespräch über den gelesenen Text könnte durch Fragestellungen wie die Folgenden gekennzeichnet sein: *Hatten Sie Verständnisschwierigkeiten bei der Erledigung Ihrer Hausaufgabe? Fassen Sie den Text zusammen. Analysieren Sie das Verhältnis zwischen den Hauptfiguren. Kommentieren Sie das Verhalten der Mutter im Text sowie ihr Verhältnis zu Kindern und Ehemann. Was will der Autor seinen Lesern sagen? Analysieren Sie den historischen, politischen und sozialen Rahmen der Handlung. Was ist Ihre Meinung im Blick auf...*

Hinter diesen Fragestellungen, die sicherlich zahlreichen Lehrkräften vertraut klingen dürften, verbirgt sich ein bestimmtes Verständnis eines Literaturunterrichts, das vorwiegend durch schrittweises und gelenktes Erarbeiten des literarischen Textes gekennzeichnet ist. Eine solche Gestaltung des Literaturunterrichts wirkt sich auch auf die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern aus.

Das oft beobachtete geringe Interesse an literarischem Lesen – zumindest wenn es im Kontext der Schule verlangt wird – kann folglich darin begründet sein [...] dass, für die Schüler erkennbar, der Unterricht den Emotionen keinen großen Stellenwert beimisst. Umfragen unter Schülern belegen, dass sie die Rezeption fremdsprachiger Literatur als ein weitgehend lehrergesteuertes Abarbeiten inhaltlich-formaler Analysekatgorien sehen. (Donnerstag/Bosenius 2000, S. 160)

Doch "Lernen kann jeder und jede nur selbst, darum ist das Lernen im Kern ein Prozess individuellen Aneignens." (Bildungskommission NRW 1995, S. 94) Diese Aussage fordert im Blick auf den Literaturunterricht dazu auf, das Lesen stärker als selbst bestimmten Prozess der Lesenden zu begreifen. Individuelle und individuell verschiedene Schwerpunktsetzungen beim Lesen müssen als zentraler Bestandteil literaturdidaktischer Theoriebildung gedacht werden.

Gerade intrinsisch motiviertes Lesen sollte auch im schulischen Literaturunterricht angestrebt werden. Nicht die nächste Klausur sollte den zentralen Rahmen für die Erarbeitung des literarischen Textes bieten, sondern ein langfristiges Lehrziel, nämlich Lernenden Interesse an der Auseinandersetzung mit literarischen Texten nahe zu bringen.

Die bislang auf literarische Texte bezogenen Überlegungen lassen sich auch auf andere Texte übertragen. In der PISA-Studie werden kontinuierliche und nicht kontinuierliche Texte unterschieden, d.h. Erzählung, Darlegung, Beschreibung, Argumentation und Anweisung einerseits und Diagramme/Graphen, Tabellen, schematische Zeichnungen, Karten, Formulare und Anzeigen andererseits. Darin enthaltene Vorstellungen zur *reading literacy* zielen auf die "Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen." (Baumert et al. 2002, S. 15)

Wie wäre eine Umsetzung dieser Überlegungen zur Erarbeitung von Texten konkret in einem Unterricht vorstellbar, in dem For-

derungen nach umfassendem und sachgerechtem Umgang mit Texten ebenso Rechnung getragen wird wie der Unterstützung der Motivation und der Selbstständigkeit Lernender? Eine Möglichkeit unter anderen könnte die Erarbeitung mit Stationenlernen sein, auf die ich im Folgenden genauer eingehe.

3. Texterarbeitung an Stationen

Wie lassen sich nun selbst bestimmte Texterarbeitungsprozesse initiieren, die sich an individuellen Interessen von Schülerinnen und Schülern oder ihren Gepflogenheiten im Umgang mit Texten gleichermaßen orientieren wie an Zielsetzungen von Lehrkräften z. B. nach Sicherung des Textverständnisses oder nach konstruktiver Auseinandersetzung mit dem Inhalt? Wie können Jugendliche zum eigenständigen Arbeiten angeleitet werden?

In einem solchen Unterricht muss zunächst grundlegend Raum für lange und eigenständige Texterarbeitungsprozesse geschaffen werden. Dies bedeutet gleichzeitig den Verzicht auf kleinschrittiges und stark von der Lehrkraft gelenktes Arbeiten in einzelnen Abschnitten mit jeweils anschließender Verständnis- bzw. Ergebnissicherung im Unterricht.

Eine solche Anforderung ließe sich mit Hilfe von Stationenlernen dahingehend konkret umsetzen, dass der Texterarbeitungsprozess als konsequent eigenständige Aktivität der Schülerinnen und Schüler anvisiert wird. Im Unterricht selbst muss zu Beginn einer Unterrichtseinheit mit Stationen das geplante methodische Vorgehen zum Gegenstand gemacht werden und damit eine Hilfe für die Schülerinnen und Schüler sein.

Im Folgenden stelle ich Möglichkeiten zur Erarbeitung von Texten mit Stationenlernen vor. Dabei wähle ich zur Verdeutlichung exemplarisch das Thema *Europa*. Die Vorschläge zu einer möglichen Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe II ließen sich in verschiedenen Fächern, in Deutsch, Fremdsprachen, Politik und Wirtschaft oder auch in Geschichte umsetzen. Die methodisch-didaktischen Anregungen sowie die Aufgabenstellungen zu den einzelnen Stationen sind bewusst allgemein gehalten und müssen im Einzelfall auf jeweilige Unterrichtseinheiten adaptiert werden.

Als Materialbasis für eine solche Unterrichtseinheit bieten sich verschiedene Texte an, z. B. Verlautbarungen der Europäischen Union, Wahlergebnisse aus den einzelnen Ländern, Reden von Politikern über Ziele der EU, Landkarten, Texte aus der griechischen Antike über Europa, literarische Texte über Europa, Zeitungsausschnitte zur Thematik oder auch Berichte über die Bedeutung des Euro sowie schließlich die Symbolik auf den Euro-Scheinen und Münzen.

Mit der Auswahl dieser (und weiterer) Texte wird der in der PISA-Studie formulierten Vielfalt von kontinuierlichen und nicht kontinuierlichen Texten Rechnung getragen (Baumert et al. 2002, S. 15). Gleichzeitig sind den einzelnen Stationen verschiedene Textsorten zugrunde gelegt, die auch den unterschiedlichen Lerntypen korrespondieren.

Stationen auf dem Weg durch Europa



(Grundlage für einen Laufzettel zu einer Unterrichtseinheit)

Station 1: Selbstdarstellung der EU

Textsorte: *homepage*

Komplexe und umfangreiche Internetseiten wie diejenige der Europäischen Union verfügen in der Regel über ein Orientierung bietendes Eingangsportal sowie zahlreiche Vernetzungen zu anderen Seiten mit jeweils eigenen Schwerpunkten. Dazu gibt es häufig auch *links* zu weiteren Internetseiten, so dass ein umfassendes Bild über die jeweilige Organisation, ihre Zielsetzungen, inhaltlichen Schwerpunkte und Ähnliches ermöglicht wird. Die Textsorte *homepage* zeichnet sich somit durch ein Aufbrechen der Linearität, wie sie in einzelnen Texten in der Regel der Fall ist, aus. Zahlreiche einzelne Texte dieser *homepage* bieten ein jeweils in sich geschlossenes Bild und stellen gleichzeitig eine Gemengelage verschiedener, miteinander verknüpfter einzelner Texte dar. Durch zahlreiche Querverweise innerhalb der *homepage* wird diese textuelle Vernetzung realisiert. Darüber hinaus legt auch das Medium Internet bzw. Computer den Nutzern der *homepage* dieses querverweisende Lesen nahe. Das einfache Klicken auf Begriffe oder Symbole, die immer neue Fenster öffnen, und auch der ebenso leichte Klick zurück legen ein nicht lineares Lesen nahe.

Auch die *homepage* der Europäischen Union <http://europa.eu.int> trägt den genannten Überlegungen Rechnung. Sie bietet auf einem Eingangsportal die Möglichkeit, sich in jeder der Sprachen der europäischen Länder zu informieren. Nach der Wahl der entsprechenden Sprache bzw. des Landes öffnet sich ein weiteres Portal mit einer Übersicht über aktuelle Ereignisse wie beispielsweise die Wahl des Präsidenten der europäischen Kommission

sowie grundlegende Informationen über die Struktur der EU, ihre Geschichte, ihre Aufgaben und Tätigkeitsbereiche, ihre Institutionen und zentrale Dokumente. Darüber hinaus finden sich Verweise zu den Sprachen Europas oder auch Hinweise zu Reisen, Studium und Berufstätigkeit innerhalb der EU. Weitere *links* sind interaktiv angelegt und ermöglichen direkte Kontakte z. B. zu einzelnen EU-Abgeordneten.

Die eigenständige Erarbeitung der Internetseite könnte die Grundlage der Station 1 bilden. Hierbei kommt es darauf an, den zahlreichen Möglichkeiten individueller und verschiedener Umgangsweisen mit diesem Text Rechnung zu tragen. Mögliche Aufgabenstellungen könnten die Herausarbeitung sachbezogener Informationen anvisieren oder auch auf einen systematischen Überblick zielen.

Arbeitsaufträge zu dieser Textsorte könnten somit folgendermaßen lauten:

- Verschaffen Sie sich einen ersten Überblick über Aufbau, Struktur und zentrale Inhalte der *homepage* der EU und notieren Sie die für Sie wichtigsten Informationen.
- Wählen Sie eigene Schwerpunkte und damit einige der Internetseiten der EU aus. Fassen Sie die zentralen Aussagen zusammen.
- Analysieren Sie das Selbstverständnis der Autoren der *homepage* und damit der EU.
- Formulieren Sie eine Stellungnahme: Wo sehen Sie Stärken und Schwächen dieser *homepage*?

Station 2: Etappen europäischer Geschichte

Textsorte: *Ganzschrift*

Eine Ganzschrift ist zunächst charakterisiert durch ihren großen Umfang. Die Textlänge legt ein intensives Lesen, wie es bei einzelnen kurzen Texten in schulischen Zusammenhängen geschieht, eher nicht nahe. Dennoch könnten verschiedene Leseformen für den Umgang mit Ganzschriften anvisiert werden. Je nach Zielsetzung, Motivation oder Interesse der Lesenden bietet sich hier orientierendes, kursorisches, selegierendes oder genaues Lesen an (vgl. Ehlers 2003, S. 288).

Da mit dieser Station das eigenständige Lesen einer komplexen Ganzschrift vorgeschlagen wird, liegt es nahe, darüber hinaus gerade auch Lesestrategien mit den Schülerinnen und Schülern zum Gegenstand zu machen. Dabei könnte sich die Unterscheidung zwischen kognitiven Strategien wie das Zusammenfassen, die Bildung von Hypothesen oder auch der Rückgriff auf eigenes (Vor)Wissen einerseits und metakognitiven Strategien andererseits, wie die eigenständige und bewusste Planung, Überwachung, Steuerung und Bewertung des eigenen Leseprozesses als hilfreich erweisen (vgl. Ehlers 2003, S. 289).

Jacques Le Goff (1996, 1997) erzählt die Geschichte Europas explizit für Jugendliche und bietet damit einen grundsätzlichen Überblick von den Anfängen in der Antike mit Schwerpunkt auf Griechenland und Rom über Entwicklungen in Mittelalter und Neuzeit bis hin zur Bildung der EU. Dabei umfasst er ereignisgeschichtliche Elemente wie Staatenbildung oder Kriege ebenso wie

kulturgeschichtliche Entwicklungen, so z. B. die Entdeckung des Blutkreislaufs oder die Konstruktion des Dampfkessels. Dieser Text könnte als Grundlage der Station 2 dienen.

Mögliche Aufgabenstellungen zu diesem Text könnten folgendermaßen gestaltet sein:

- Erarbeiten Sie einen ersten Überblick über die Geschichte Europas anhand des Inhaltsverzeichnisses.
- Wählen Sie einzelne Kapitel aus und fassen Sie sie zusammen.
- Vergleichen Sie an ausgewählten Beispielen die textliche und bildliche Darstellung einzelner Kapitel.
- Dokumentieren Sie eigene Strategien im Umgang mit diesem Text: Wie erarbeiten Sie sich Überblickswissen, wie detaillierte Informationen?

Station 3: Europameisterschaft in Portugal

Textsorte: *Reportage*

Eine Reportage ist ein umfassender Text, z. B. eine Zeitungsreportage oder auch eine TV- und Radioreportage, mit erzählenden Formen über ein bestimmtes Thema. Im Vergleich zu Zeitungsreportagen, die in gedruckter Form das Lesen nahe legen, zielen Reportagen in TV und Hörfunk auf das (Zu)Hören und (Zu)Sehen der jeweiligen Zielgruppen. Der Text wird hier nicht als gedruckte Fassung vermittelt, so dass andere Eingangskanäle der Rezipienten angesprochen werden. Eine Reportage kann durch ihre Struktur sachliche Distanz vermitteln, jedoch auch die Zuschauer und Zuhörer in ein reales Geschehen hineinziehen und Spannung

sowie emotionale Nähe erzeugen. Dies gilt insbesondere für Sportreportagen.

Ein Ausschnitt aus verschiedenen europäischen Fernsehsendern zur Berichterstattung über die Fußballeuropameisterschaft in Portugal 2004 macht in der Rezeption dieses sportlichen Großereignisses auch kulturelle Konstruktionen einzelner europäischer Nationen im Vergleich zueinander erkennbar. So böte sich an, den Ausschnitt aus einer TV-Reportage oder eines Radiokommentars zu einem Fußballspiel zu analysieren. Dabei wäre es sinnvoll, eine vergleichende Analyse der Kommentare desselben Spiels aus verschiedenen Ländern vorzunehmen.

Aufgabenstellungen zu dieser Textsorte könnten folgendermaßen lauten:

- Hören Sie die Ausschnitte aus den Radioreportagen und notieren Sie Aspekte, die Ihnen besonders auffallen.
- Vergleichen Sie die Perspektiven der jeweiligen Reporter.
- Analysieren Sie rhetorische und andere Mittel, die die Sichtweise des jeweiligen Reporters, d.h. seine Identifikation mit der einen oder anderen Mannschaft (oder Nation), zum Ausdruck bringen.
- Analysieren Sie Beispiele für kulturelle Konstruktionen über die beteiligten Nationen, die hier über Sport diskursiv ausgehandelt werden.

Station 4: Der Euro

Textsorte: *Symbol*

Zeichen verweisen als Sinnbild, Kennzeichen oder Wahrzeichen auf Zusammenhänge jenseits ihres direkten Bedeutungsgehalts. Im Vergleich zu Zeichen sind Symbole durch eine Bedeutungsverdichtung charakterisiert. Das Symbol als Bedeutungsträger transportiert komplexe Wirklichkeit mit Mehrdeutigkeit, wobei der Sinnbildgehalt durch die Bildersprache der Symbole zum Ausdruck kommt. Symbole – beispielsweise ein Gegenstand (z. B. das Kruzifix), ein Bild, ein Zeichen oder auch nicht-materielle Einheiten (z. B. Glockenläuten) – verweisen auf komplexe Ideen, Konzepte und Vorstellungen. Sie sind in kulturelle, religiöse, sprachliche oder auch historische Kontexte eingebunden, können jedoch auch universelle Dimensionen umfassen. Auch Symbole können im weitesten Sinn als Text verstanden werden, insofern als sie komplexe Bedeutungen transportieren, die jedoch – anders als in gedruckten Texten – nicht linear vermittelt werden, sondern in einem Bild holistisch verdichtet sind und zum Teil auch indirekt erschlossen werden müssen.

Auch die äußere Gestaltung des in der Europäischen Union verwendeten Geldes weist zahlreiche unterschiedliche symbolhafte Zeichen auf, die im Kontext kultureller Selbstverständnisse analysiert werden können. So sind die Vorderseiten der einzelnen Euromünzen in allen Staaten gleich, die Rückseiten hingegen national unterschiedlich gestaltet. Auf den Rückseiten der spanischen und niederländischen Münzen findet sich z. B. die Abbildung des Kopfes des Monarchen bzw. der Monarchin als Symbol

politischer Macht. Darüber hinaus werden kulturelle Symbole verwendet, wie das Eichenblatt in Deutschland, die irische Harfe in Irland oder die Marianne in Frankreich. Schließlich gibt es kulturell und national bedeutsame historische Personen, über die sich die jeweiligen Länder definieren, wie z. B. Leonardo da Vinci in Italien, Cervantes in Spanien oder Mozart in Österreich. Einen Überblick über alle Euromünzen bietet die folgende Website: <http://www.europa4young.de/enat.htm>.

Mögliche Arbeitsaufträge zu dieser Station könnten folgendermaßen lauten:

- Sammeln Sie möglichst viele unterschiedliche Euromünzen und beschreiben Sie die äußere Gestaltung.
- Recherchieren Sie die Bedeutung der jeweiligen symbolhaften Zeichen.
- Analysieren Sie die national gebundene Symbolik der Rückseiten und die europäische Symbolik der Vorderseiten.
- Analysieren Sie das Selbstverständnis der Europäer, das in der Gestaltung dieser Münzen zum Ausdruck kommt.

Station 5: Die EU in der Presse

Textsorte: *Zeitungsartikel*

Zeitungsartikel sind im Gegensatz zu (literarischen) Ganzschriften kurze Texte, die neben ihrer Linearität in der Regel vor allem einen sachbezogenen Charakter aufweisen und darüber hinaus ihren Stellenwert aus der Aktualität beziehen. Es handelt sich dabei um zusammenfassende Darstellungen von Ereignissen, die meist am Vortag der Erscheinung des jeweiligen Artikels in einer

Tageszeitung stattgefunden haben, oder auch um Kommentare einzelner Reporter zu den genannten Ereignissen.

Die EU bildet im Spektrum der Themen europäischer Tages- und Wochenzeitungen einen regelmäßig erscheinenden Schwerpunkt, insofern als aktuelle Tagesereignisse wie die Europawahl 2004, politische Differenzen z. B. um die EU-Verpackungsverordnung oder auch der fortschreitende Prozess der Erweiterung der EU zahlreiche Anlässe zur Thematisierung bilden. Daher soll an dieser Stelle für die Station 5 kein konkreter Zeitungsartikel zu einem bestimmten und damit gleichzeitig schnell veraltenden Themengebiet präsentiert werden, sondern lediglich exemplarische Aufgabenstellungen, die auf verschiedene Artikel adaptiert werden können:

- Fassen Sie den Inhalt des Artikels zusammen.
- Analysieren Sie die zentralen Aussagen im Blick auf das Selbstverständnis der EU, auf die Intentionen einzelner Politiker oder europäischer Nationen.
- Kommentieren Sie Vor- und Nachteile der genannten Aussagen.
- Verfassen Sie einen Leserbrief zu dem Inhalt des Artikels.

Station 6: Der Raub der Europa

Textsorte: *Mythos*

Der Mythos ist die Verdichtung einer Sage, Erzählung oder ähnlichem, die im kollektiven Gedächtnis eines Volkes tradiert wird. Er ist inhaltlich besonders mit Göttern und Dämonen oder auch mit der Entstehung der Welt oder der Erschaffung des Menschen

gefüllt. Sein Text zeichnet sich durch einen linearen und fiktiven Erzählstrang aus. Neben der vordergründigen Erzählung enthält der Mythos über die eigentliche Handlung hinausweisende Aspekte und verweist z. B. auf das Selbstverständnis von Menschen und ihre Vorstellungen über Gott bzw. Götter. Ein Mythos kann als literarischer Text oder auch als bildhafte Darstellung, z. B. in Gemälden oder Skulpturen, zum Ausdruck gebracht werden.

Der griechische und römische Mythos "Raub der Europa" wurde u. a. von Ovid (2004) zum Gegenstand gemacht und auch in zahlreichen Gemälden oder Skulpturen visualisiert. Das Bild als Text verweist auf den gleichen Inhalt wie die Dichtung, jedoch ist der Inhalt hier bildhaft verdichtet und in seiner Linearität aufgebrochen. Darüber hinaus konzentrieren sich die Künstler in ihren Darstellungen auf ein zentrales Element, nämlich den Moment der Entführung der Europa auf dem Rücken des Stiers, so auch auf dem unten angeführten Beispiel aus dem Palazzo Altemps in Rom. (vgl. <http://lehrer.freepage.de/ianus/Seite8.htm>)

Nach antiker Mythologie verliebte sich Zeus bzw. Jupiter, der Göttervater, in die schöne Europa, eine phönizische Königstochter. Um sich ihr unauffällig nähern zu können, verwandelte er sich in einen Stier und näherte sich ihr am Strand. Europa streichelte das zutrauliche Tier und setzte sich auf seinen Rücken, woraufhin Zeus bzw. Jupiter Europa über das Meer schwimmend nach Kreta entführte. Mit diesem Mythos wird der europäische Kontinent immer wieder in Zusammenhang gebracht.

Mögliche Aufgabenstellungen im Blick auf die Verbindung zweier Textsorten – Dichtung und Bild – könnten folgendermaßen gestaltet werden:

- Fassen Sie den Mythos zum Raub der Europa inhaltlich zusammen.
- Vergleichen Sie die in der Dichtung und in dem Gemälde präsentierte Inhalte.
- Inwieweit entsprechen sich die beiden Versionen des Mythos? Benennen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
- Analysieren Sie das hier enthaltene Götterbild und Menschenbild.
- Schreiben Sie Eintragungen in ein fiktives Tagebuch der Königstochter Europa.



Palazzo Altemps, Rom. (vgl. <http://lehrer.freepage.de/ianus/Seite8.htm>)

Station 7: Rede des Präsidenten der europäischen Kommission

Textsorte: *Politische Rede*

Eine Rede kann als Hörtext oder auch als schriftliches Dokument zur Kenntnis genommen werden, wobei jeweils unterschiedliche

Rezeptionsweisen unterstützt werden. Für Leser wie (Zu)Hörer einer Rede wird jeweils die subjektive Position des Redners bzw. der Rednerin erkennbar. Je nach Publikum und Kontext dominieren kurze und eher leicht verständliche Sätze und Appelle. Darüber hinaus werden zentrale Intentionen und Aussagen des Redners hervorgehoben.

Romano Prodi, Präsident der Europäischen Kommission, hielt am 25. Mai 2004 eine Rede in Brüssel auf der Konferenz über den Dialog zwischen den Völkern und Kulturen zum Thema: Dialog und gemeinsame Werte. Der Text ist im Internet publiziert auf der homepage der EU (<http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/04/264&format=HTML&aged=0#uage=DE&guiLanguage=en>) und in Italienisch, Französisch, Deutsch und Englisch nachlesbar. Hierin geht Prodi auf grundlegende Ziele der EU im Blick auf ein konstruktives Miteinander verschiedener Kulturen ein und erwähnt ebenfalls konkrete Maßnahmen der EU wie z. B. das Gemeinschaftsprogramm Erasmus mundus oder auch die Arbeit einer Beratergruppe, die Leitlinien zu neuer Gestaltung der Beziehungen der Völker des Mittelmeerraums vorgelegt hat.

Ich schlage folgende Aufgabenstellungen zur Auseinandersetzung mit dieser Rede vor:

- Fassen Sie die zentralen Aussagen Romano Prodis zusammen.
- Welche Zielsetzungen formuliert er, welche Überlegungen sind für ihn leitend?
- Analysieren Sie seine Vorschläge für ein konstruktives Miteinander zwischen den Kulturen: Inwieweit sind sie weiterführend, inwieweit hemmend?

- Verfassen Sie ein fiktives Streitgespräch zwischen Menschen mit unterschiedlichen Positionen zu Prodis Vorschlägen.

Station 8: Charta von Paris

Textsorte: *juristisches Dokument*

Charta (griechisch: Papierblatt) ist die Bezeichnung für grundlegende Urkunden des Staats- oder Völkerrechts. Dieses juristische Dokument ist charakterisiert durch formale Strukturen wie den streng thematisch gegliederten Aufbau in Form von Paragraphen, eine juristisch genaue Sprachform sowie schließlich einen deklarativen Sprachstil. Inhaltlich werden in der Regel grundlegende Aussagen zum Selbstverständnis, zu Menschenrechten oder anderen universellen Werten getroffen. Narrative Elemente, die Spannung oder Empathie mit einzelnen fiktiven Protagonisten erzeugen könnten, bleiben außen vor.

Gegenstand dieser Station könnte ein Ausschnitt aus der Charta von Paris über ein neues Europa vom 21. November 1990 (Bundeszentrale für politische Bildung 1996, S. 372-385) bilden. Diese Erklärung der Staats- und Regierungschefs zum Abschluss des KSZE-Gipfeltreffens in Paris im November 1990 nimmt aktuelle politische Entwicklungen nach dem Ende des Kalten Krieges und dem Fall der Mauer sowie Perspektiven auf eine neue Dimension der Einigung Europas auf und fasst das politische Selbstverständnis der Teilnehmerstaaten im Blick auf Menschenrechte, Demokratie und Frieden zusammen. Dabei werden grundlegende Aussagen zu den Beziehungen zwischen den Teilnehmerstaaten,

zu wirtschaftlichen Zusammenhängen sowie zur Sicherheit und Einheit Europas formuliert.

An dieser Station erscheinen folgende Arbeitsaufträge sinnvoll:

- Lesen Sie das Dokument (in Ausschnitten) und fassen Sie zentrale Aussagen zusammen.
- Welche Zielsetzungen verfolgten die Teilnehmerstaaten 1990 im Blick auf Europa?
- Analysieren Sie die historisch-politischen Hintergründe zu der Verfassung der Charta.
- Vergleichen Sie die 1990 relevanten politischen Zielsetzungen mit aktuellen Diskussionen: Inwieweit halten Sie die Intentionen der Charta heute noch für aktuell?

Station 9: Europa auf Landkarten

Textsorte: *Landkarte*

Die Landkarte als Text vermittelt verschiedene visualisierte Aussagen, die analog zum Bild und in Abgrenzung zum schriftlichen Text nicht linear, sondern holistisch angelegt sind und einen ersten visuellen Gesamteindruck ermöglichen. Darüber hinaus gilt es jedoch auch, Karten zu lesen und einzelne Informationen aus ihnen zu entnehmen. Dabei ist der Leseprozess der Karten relativ offen angelegt und es ist dem Leser überlassen, in welcher Reihenfolge die Informationen entnommen werden.

Auch aus verschiedenen Landkarten über Europa lassen sich Informationen über physikalisch-topografische, wirtschaftliche, po-

litische oder andere Aspekte entnehmen. So bietet es sich an, Karten mit unterschiedlichem Informationsgehalt miteinander zu vergleichen und in Beziehung zu setzen. Dabei könnten nationale Grenzen (beispielsweise in historischer Perspektive), geografische Besonderheiten, wirtschaftliche, religiöse und andere Charakteristika der einzelnen Länder der Europäischen Union miteinander in Beziehung gesetzt und analysiert werden.

Mögliche Arbeitsaufträge zu dieser Station lauten folgendermaßen:

- Lesen Sie die jeweiligen Landkarten Europas und fassen Sie die zentralen Aussagen zusammen.
- In welcher Weise ist die EU entstanden und wie hat sie sich topografisch vergrößert?
- Analysieren Sie geografische, wirtschaftliche, historische, religiöse und andere Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede, die zum Entstehen der EU in ihrer aktuellen Form beigetragen haben (könnten).

Station 10: Europawahlen 2004

Textsorte: *Tabelle, Grafik*

Tabellen und Grafiken werden in der PISA-Studie zu den nicht kontinuierlichen Texten gezählt (vgl. Baumert et al. 2002, S. 15). Sie sind dadurch charakterisiert, dass sie nicht in einem fortlaufenden Text angelegt sind, systematische Aussagen in Form kurzer Übersichten formulieren und damit eine hohe Dichte an Informationen aufweisen. Die präsentierten Informationen bieten nicht allein konkrete Aussagen über den Inhalt der Tabelle

bzw. der Grafik selbst, sondern verweisen indirekt auf weitere Möglichkeiten der Analyse und damit auf weiterführende Aussagen. Die Lektüre und Analyse von Tabellen und Grafiken erfordert komplexe Fähigkeiten von ihren Leserinnen und Lesern. So gilt es, diese Texte überhaupt erst einmal lesen zu können, darüber hinaus analytisch mit den gegebenen Informationen umzugehen und sie in komplexe Kontexte einordnen zu können.

Derartig komplexe Aufgabenstellungen bietet auch der Umgang mit Tabellen und Grafiken zu den Ergebnissen der Europawahlen 2004. Die Auseinandersetzung mit statistischen Informationen zu den Wahlen ermöglicht weiterführende Analysen über einzelne Nationen sowie über das konkrete Wahlergebnis hinaus. So ergibt die Analyse der Wahlbeteiligung Aufschluss über das (geringe) Interesse der Bürger an Europa sowie über konkrete Wahlergebnisse in einzelnen Ländern. Zusätzliche Informationen über sozialstatistische Angaben zu den einzelnen Wählergruppen oder auch Kontextinformationen zu bestimmten, national gebundenen Wahlmotiven runden das Bild ab.

Aktuelle Informationen dazu finden sich auf der entsprechenden Internetseite der EU: <http://www.elections2004.eu.int/ep-election/sites/de/index.html>. Hier findet sich, ähnlich wie bereits im Blick auf die Textsorte *homepage* dargestellt, eine komplexe intertextuelle Vernetzung verschiedener Grafiken und Tabellen zu den aktuellen Ergebnissen der Europawahl 2004, die jeweils nach einzelnen Ländern, Parteien oder Wählergruppen strukturiert aufgerufen werden können.

Mögliche Aufgabenstellungen dazu könnten folgendermaßen lauten:

- Ermitteln Sie das Gesamtergebnis der Europawahl vom 10.-13. Juni 2004.
- Ermitteln Sie Einzelergebnisse in 5 verschiedenen europäischen Ländern Ihrer Wahl.
- Analysieren Sie die Höhe der Wahlbeteiligung.
- Analysieren Sie entsprechende Wahlgewinne und –verluste der wichtigsten Parteien in den jeweiligen politischen Kontexten der einzelnen Länder.
- Entwickeln sie eine andere Darstellungsweise der Wahlergebnisse.

4. Stationenlernen: Chancen – Grenzen

Die hier dargestellten Möglichkeiten zur selbstständigen Erarbeitung von Texten durch Stationenlernen sind zunächst als Vorschlag angelegt. Eine konkrete Ausgestaltung zu einer Unterrichtseinheit könnte auf verschiedene Fächer und verschiedene Jahrgangsstufen adaptiert werden. Dabei ließen sich auch Überlegungen im Blick auf fächerübergreifende Unterrichtssequenzen oder auch auf den bilingualen Sachfachunterricht aufnehmen. Entscheidungen z. B. darüber, ob und inwieweit die einzelnen Stationen verpflichtend für alle Schülerinnen und Schüler sein sollten, oder die Einteilung in fakultative und obligatorische Stationen und damit ein binnendifferenzierendes Moment sind hier nicht vorweggenommen.

Insgesamt sind die vorgeschlagenen methodisch-didaktischen Überlegungen im Blick auf die konkrete Unterrichtspraxis zu prüfen. Theoretische Diskurse zum Lernen an Stationen, die Vor- und Nachteile reflektieren, sind ebenfalls an der Praxis zu mes-

sen. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit Stärken des Lernens an Stationen, wie beispielsweise die Unterstützung von selbstentdeckendem und selbstbestimmtem Lernen, Möglichkeiten zur Reflexion des eigenen Lernprozesses oder auch zu Binnendifferenzierung und individueller Betreuung umgesetzt werden können und inwieweit Schwierigkeiten mit Disziplin oder Verlust einer inhaltsorientierten Effektivität überwunden werden können.

Schülerinnen und Schüler äußern sich zu Stationenlernen immer wieder mit großer Begeisterung (vgl. Fäcke 2001), so im Blick auf die Abwechslung zum "normalen" Unterricht sowie auf Steigerung der Motivation durch Partner- bzw. Gruppenarbeit. Spielerische Elemente stoßen ebenfalls auf große Begeisterung bei Lernenden infolge des Wettbewerbscharakters und des damit einhergehenden Freiraums, Eigenes auszuprobieren. Eine ähnliche Wirkung lässt sich bei auf Kreativität ausgerichteten Stationen feststellen, die Lernende zu ausführlicher Gestaltung und Produktion eigener Texte anregen.

Stationenlernen ist ein Ansatz, der sich methodisch deutlich vom lehrer-, lernziel- und lehrwerkzentrierten Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe unterscheidet. Er bietet zahlreiche Möglichkeiten, diese Enge aufzubrechen.

Literatur:

Bauer, R. (1997): Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindgerechten Lernen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bauer, R. (1999): Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Baumert, J. et al (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u. a.: Luchterhand.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (²1996): Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen. Bonn.

Dörnyei, Z. (2001): Teaching and researching motivation. Harlow u. a.: Longman.

Donnerstag, J. / Bosenius, P. (2000): Die Funktion der Emotionen in der Konstruktion von Bedeutung zu englischen literarischen Texten. In: Wendt, M. (Hg.): Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 6. Frankfurt am Main u. a.: Lang, S. 153-162.

Ehlers, S. (⁴2003): Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 287-292.

Fäcke, C. (2001): On fait un tour à Paris. Stationenlernen in einer Klasse 7. Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 35, S. 11-14.

Hartinger, A. / Fölling-Albers, M. (2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.

Jung, E. (1997): Projekt – Projektorientierung, mehr als eine Methode. Schwalbach / Taunus: Wochenschau-Verlag.

Kunz, M. (1997): Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze: Kallmeyer.

Le Goff, J. (1997): Die Geschichte Europas. Frankfurt / Main: Campus. (Bundeszentrale für politische Bildung)

Le Goff, J. (1996): L'Europe racontée aux jeunes. Paris: Seuil.

Loebell, P. (2000): Lernen und Individualität. Elemente eines individualisierenden Unterrichts. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Ovid (Publius Ovidius Naso) (2004): Metamorphosen. Herausgegeben und übersetzt von Gerhard Fink. Düsseldorf: Artemis und Winkler.

Schelhaas, C. (2003): "Lernen durch Lehren" für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Ein praktischer Leitfaden mit zahlreichen kreativen Unterrichtsideen und reichhaltiger Materialauswahl. Marburg: Tectum-Verlag.

Terhart, E. (2002): Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. Boenen: Kettler.

Wiater, W. u. a. (2002): Werkstattunterricht: Theorie - Praxis - Evaluation. München: Vögel.

Internetseiten

<http://europa.eu.int/>

<http://www.elections2004.eu.int/ep-election/sites/de/index.html>

<http://www.europa4young.de/enat.htm>

<http://lehrer.freepage.de/ianus/Seite8.htm>

Zu den Autorinnen:

Dr. Christiane Fäcke ist Pädagogische Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften an der Universität Kassel.

Christina Schäfer arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften an der Universität Kassel.

Dr. Frauke Stübig ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe an der Universität Kassel und Leiterin der ARGOS.