

Wege eigenständigen Lernens – die Facharbeit

Heinz Dorlöchter, September 1998

Beitrag zu: Edwin Stiller (Hrsg.), Dialogische Fachdidaktik Pädagogik Band 2, Schöningh Verlag, Paderborn 1999

Die Ausführungen gliedern sich in einen zunächst eher theoretischen Teil, welcher der Offenlegung der Vorstellung des Autors über Lernprozesse dient und einem praktischen Teil, indem konkret gemachte Unterrichtserfahrungen wiedergegeben werden – naturgemäß handelt es sich dabei um einen Zwischenstand bisheriger Überlegungen. In einem dritten Teil wird eine Einordnung der hier vorgetragenen Überlegungen vorgenommen und ein kurzer Ausblick versucht.

I Wege des eigenständigen Lerners

In den folgenden Abschnitten wird die Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet: Aus der Perspektive des lernenden Subjekts wird auf den systemischen Kontext geschlossen, der im darauffolgenden Abschnitt eingehender untersucht wird. Eine Begriffsbestimmung eigenständigen Lernens wird abschließend in den Zusammenhang dialogischer Lehr-Lernprozesse gestellt.

I.1 Verantwortung übernehmen – der eigenständige Lerner

Die Ein-Drücke von der Welt sind keine bloßen Ab-Drücke einer objektiv erfassbaren Realität – die Konstruktivismusdebatte weist nachdrücklich auf diesen Sachverhalt hin. Der Vorgang des Lernens ist ohne die Persönlichkeit und Eigenart des Lerners nicht zu erfassen, da das Lernen hiernach einen Konstruktionsprozess beschreibt, der das erkennende Subjekt und das zu erkennende Objekt untrennbar miteinander verbindet¹. Einer 'Distanztheorie' des Lernens, die das Objekt des Lernens als 'Implantationselement' ansieht, welches möglichst geschickt dem Subjekt verinnerlicht werden sollte, wird damit ebenso energisch widersprochen wie einer Sichtweise von Lernen, die sich nur an der Erfassung des Gegenstandes orientiert und davon ausgeht, dass der Lerngegenstand und seine Struktur den Lernprozess determiniert. Eine Subjektorientierung in dem Sinne, bei der das Wahrnehmen und Erkennen als Prozess und der Prozess des Erkennens selbst als ein Spannungselement des Lernens erlebt wird, führt zu einem Verständnis eines Lerners, der seine subjektiven Lernerfahrungen wahrnimmt und selbst reguliert².

Dieser Ansatz bliebe schematisch, würden nicht die Persönlichkeitsmerkmale des Lerners, seine Stärken und Schwächen, Vorerfahrungen, Einstellungen usw. berücksich-

¹ Einen aufschlussreichen Einblick in die Prozesse des Erkennens aus konstruktivistischer Sicht erhält man bei: Reinhard Kahl, Triff eine Unterscheidung - Begegnung mit Heinz von Förster, in: PÄDAGOGIK 7-8/98, S.65ff.

² Differenziert aufgearbeitete Thesen zum Prinzip der Subjektorientierung finden sich bei Alfred Holzbrecher, Das Prinzip der Subjektorientierung, in: deutsche Lehrerzeitung, 5/98, 45.Jg., S. 40ff.

tigt³. Dieser Ansatz bliebe starr, würde nicht die unberechenbare, kreative Dynamik der Person des Lernenden betont, der sich veranlasst sieht, eigene wie fremde Konstruktionsprozesse in Frage zu stellen. Dieser Ansatz bliebe fremdbestimmt, würde nicht die Verantwortung des Lernenden betont, die Bereitschaft, durch Bewegung und Aktivität, manchmal das Hinausgehen aus sich selbst, Antworten auf eigene Fragen zu finden. Diese Überlegungen blieben einseitig, würde nicht der Kontext des Lerners mit seinen anregenden und hemmenden Wirkungen gesehen, die Eigendynamik von Kommunikationssituationen und würden nicht systemische Prozesse berücksichtigt.

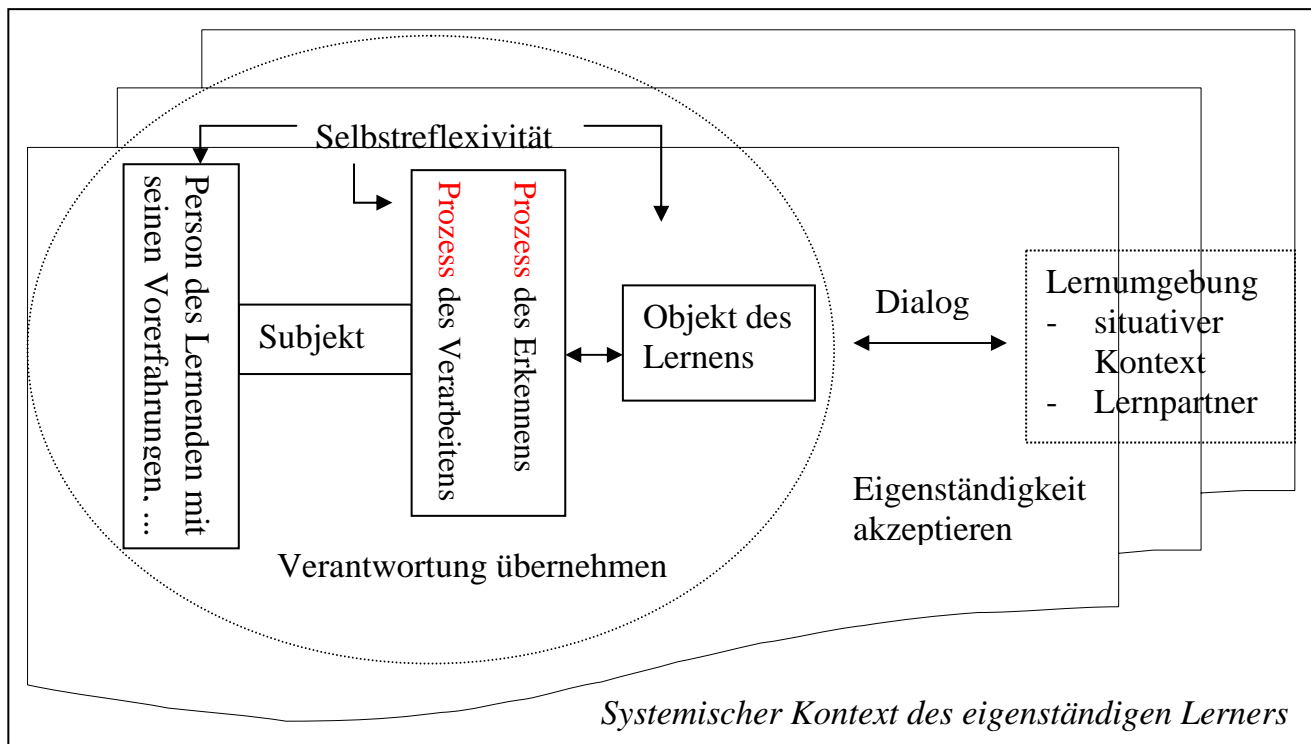
Die personale: „Der Lerner oder die Lernerin besitzt die Wahl- und Entscheidungsfähigkeit, für das eigene Lernen Ziele zu setzen, das Vorgehen zu planen, den Lernprozess zu steuern und das Lernergebnis zu evaluieren (Titus Guldemann, *Eigenständiger Lernen*, Haupt Verlag, Bern 1996, S.11) *und* die kontextabhängige Perspektive „... dass sich Lernerinnen und Lerner unter Berücksichtigung situativer, personeller und institutioneller Bedingungen als eigenständig erleben und dies als Grundkompetenz betrachten, von der sie auch Gebrauch machen“ (Titus Guldemann, 1996, S. 15) führen letztlich zu einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise eines eigenständigen Lerners, der in dem systemischen Kontext von Lehren und Lernen die Möglichkeit bekommen muss, Eigenständigkeit zu erfahren und damit eine persönlichkeitsfördernde Kompetenz zu erwerben.

Der eigenständige Lerner kann der Paradoxie einer instruierten Eigenständigkeit nur dadurch enttrinnen, indem im Kontext des Lernens Verantwortungsbereiche festgelegt werden – Verantwortung abgegeben und übernommen wird und dies wiederum zum Verhandlungsgegenstand im Prozess des Lernens wird. Wer Verantwortung übernimmt geht 'außer sich' um 'in sich zu gehen', er bezieht Stellung gegenüber ausgesprochenen oder unausgesprochenen Erwartungen. Dies gilt auch für Lernprozesse und ihr Ergebnisse und führt entsprechend der konstruktivistischen Sichtweise zu inneren Dialogen - zu Konstruktions, Rekonstruktions und Dekonstruktionsprozessen⁴ - und sinnstiftenden Fragehaltungen. Hier werden unmittelbar innere Einstellungen zu einer Antwort herausgefordert. Verantwortung übernehmen bedeutet sich auf einen Prozess einlassen, der durch Antworten und Fragen gekennzeichnet ist und damit eine Selbständigkeit herausfordert, nämlich der Bereitschaft 'sich zu stellen'. Antworten auf Fragen des 'wozu?' des Lernens sind damit untrennbar mit dem Lernprozess verbunden. Die Kompetenz der Selbstreflexivität (bewusste Betrachtung der eigenen inneren Vorgänge und damit auch der Konstruktionsprozesse von Wirklichkeit), die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, die Fähigkeit zum Diskurs werden damit

³ „Das Aufwachsen der Menschen geschieht nicht *Lore geometrico*; es verläuft für jedes Kind anders; und es ist immer ein Ganzes – nichts an ihm ist von vornherein ohne Bedeutung.“ (Hartmut von Hentig in seinem Vorwort zu Hermann Frank, *Wenn du dies liest ...*, Carl Hanser Verlag, München Wien 1997, S. 9).

⁴ Vgl. Kersten Reich, *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*, Luchterhand Verlag, Neuwied Kriftel Berlin 1996, S. 118ff.

zu einem wesentlichen Ziel 'erziehenden Unterrichts'⁵ in einer sich als 'Lernende Schule' begreifenden Institution.



Der eigenständige Lerner ist eine Zielperspektive, welche das Subjekt des Lernenden betont und gleichzeitig metareflexive und dialogische Kompetenzen der Lernpartner in einem offenen System mit demokratischen Strukturen, den Selbstwert der Beteiligten achtend, einfordert.

Erwin Beck, Titus Guldemann und Michael Zutavern formulieren folgendermaßen: „Auf der Grundlage der bisherigen Forschung erweisen sich eigenständige Lerner als Experten des Lernens, die sich durch die folgenden Kompetenzen charakterisieren lassen:

Kognitive Kompetenz

Eigenständig Lernende sind fähig, differenziert zu denken, beweglich Probleme zu lösen, und verfügen über gut organisiertes Wissen. (...)

Kommunikative Kompetenz

⁵ Den Ansatz Herbarts interpretierend formuliert Jörg Ramseger: "Erziehendem Unterricht liegt ein Lernbegriff zugrunde, der Lernen als Wechselspiel zwischen Vertiefung und Besinnung, also zwischen Weltaneignung und Selbsterfahrung begreift. Erziehender Unterricht zeichnet sich nicht dadurch aus, dass er alle unterrichtlichen Bemühungen nach dem Schema Klarheit-Assoziation-System-Methode gliedert, sondern dass er dem Schüler ermöglicht, sich die Welt nach diesem Schema im Wechselspiel von Vertiefung und Besinnung selbständig anzueignen (...). Erziehender Unterricht ist bildender Unterricht dadurch, dass er Vertiefung und Besinnung sicherstellt. (...) Erziehender Unterricht ist bildender Unterricht, indem er immer Erkenntnis und Teilnahme entwickelt. (...) Erziehender Unterricht ist prinzipiell nicht nur fächerübergreifender, sondern die Fächergrenzen transzendierender Unterricht." (Ders., Was heißt 'durch Unterricht erziehen'?, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1991, S. 54f.)

Eigenständig Lernende können sich ausdrücken und mit anderen verständigen. (...)

Soziale Kompetenz

Eigenständig Lernende verstehen es, von anderen und mit anderen zu lernen. (...)

Motivation

Eigenständig Lernende sind an der Sache und am Lernen selbst interessiert. Sie sind antriebsstark und intrinsisch motiviert. (...)

Metakognitive Kompetenz

Eigenständig Lernende verfügen über Strategien, eigene Erfahrungen zu nutzen und daraus zu lernen. Sie

- Verstehen es, ihre eigenen Stärken und Schwächen einzuschätzen
- Steuern, beobachten und kontrollieren sich selbst beim Ausführen einer Handlung;
- Denken über ihr Lernverhalten nach
- Reflektieren über Mittel – Zweck – Zusammenhänge.“

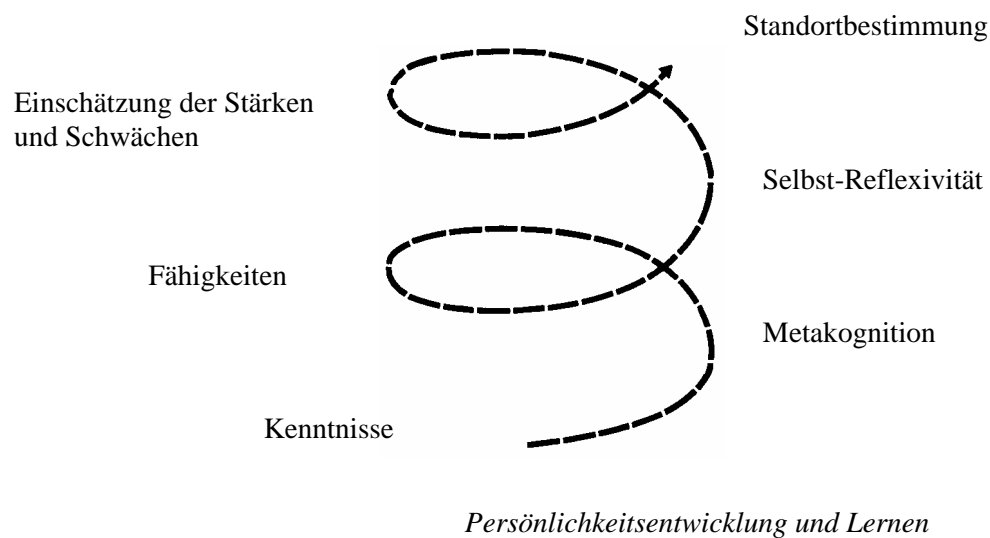
(Eigenständig Lernende Schülerinnen und Schüler, in: Dies., Eigenständig lernen, UVK Verlag, St. Gallen 1996, S. 27)

Besonders die hier unter dem Stichwort 'metakognitive Kompetenz' angeführten Merkmale können dazu beitragen, eine 'fähigkeitsbezogene Identität', wie sie sich durch die Triade 'Fähigkeits-Selbstwertgefühl' (emotional), 'Fähigkeits-Selbstkonzept' (kognitiv) und 'Fähigkeits-Kontrollüberzeugung' (motivational) beschreiben lässt, aufzubauen (vgl. Karl Hauber, Identitätsentwicklung - vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung, in: Heiner Keupp, Renate Höfer (Hg.), Identitätsarbeit heute, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1997, S.127ff.).

Nur wenn Lernen als Teil einer Persönlichkeitsentwicklung (Subjektentwicklung) verstanden wird, können Standpunkte entwickelt, kann Sinnhaftigkeit hinterfragt und Eigenständigkeit entwickelt werden.⁶

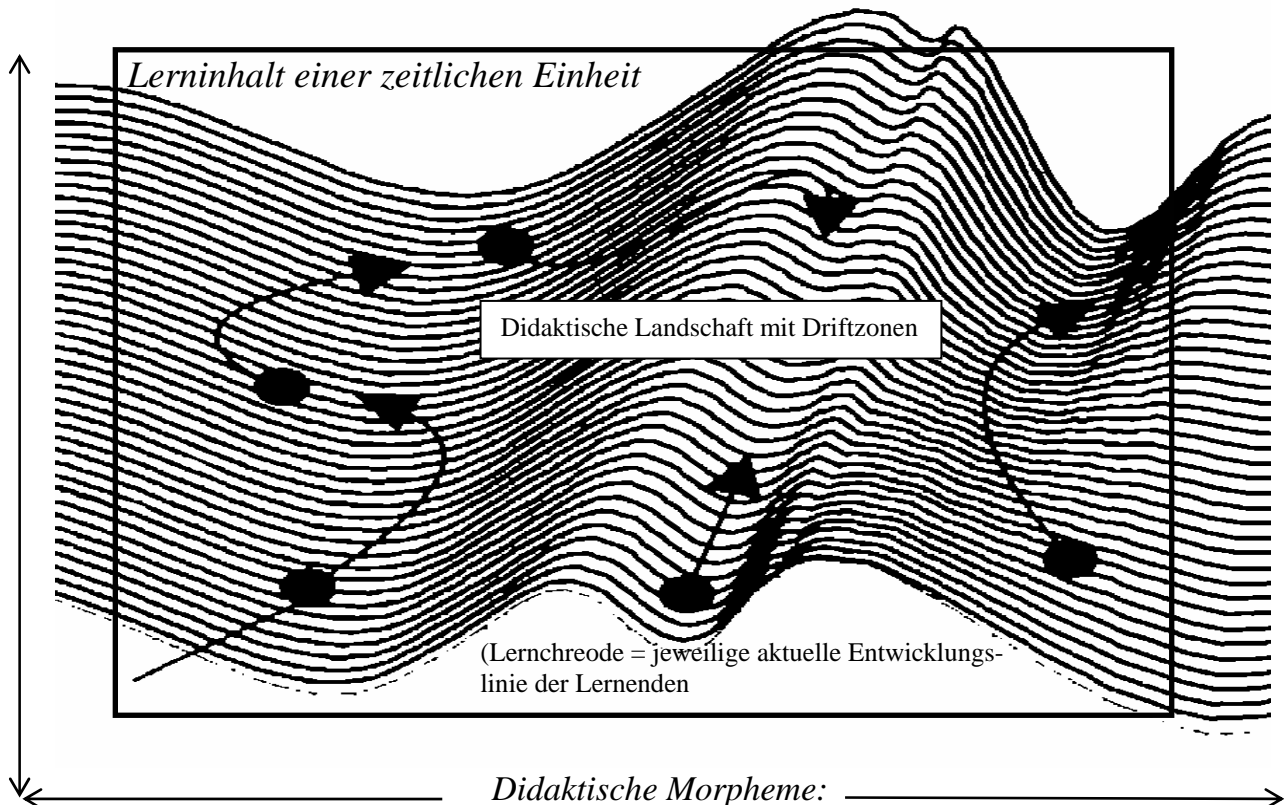
⁶ So schreibt Herbert Gudjons, dass es von großer Wichtigkeit ist, dass Schülerinnen und Schüler Lerninhalte „als sinnvoll begreifen, ihnen also eine subjektive Bedeutsamkeit geben. Anfassen von und Umgehen mit Gegenständen allein erzeugt noch kein Verstehen und Behalten. Hinzukommen muß eine innere Anteilnahme, die sowohl die 'affektive Färbung' eines Inhalts betrifft als auch die Integration in den persönlichen Kenntnisbesitz, also das Verknüpfen mit bereits bestehenden Positionen im persönlich verfügbaren Bedeutungssystem.“ (Ders., Handlungsorientiert lehren und lernen - Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1997, S. 58)

Im Vorgriff auf die folgenden Ausführung kann die folgende Übersicht als Veranschaulichung dienen:



I.2 Interaktive Lehr-Lernumgebungen gestalten

Umgebungen schaffen Entwicklungsräume, Lernlandschaften ermöglichen Perspektiven und helfen Wege zu erschließen, Räume ermöglichen Rückwärtsbewegungen und Zeit zum Innehalten. Lernlandschaften, das Arrangement eines 'Didaktischen Feldes', ermöglichen 'Driftzonen' und das Wahrnehmen von Energien dieser Felder. Angelehnt an den Ansatz von E. Kösel (Ders., Die Modellierung von Lernwelten - Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik, Laub Verlag, Elztal-Dalau 1995, S. 236ff) ergibt sich folgende grafische Veranschaulichung:



Didaktische Morpheme:

Die geplanten, in den Unterricht eingebrachten didaktischen Formen des Lehrenden und das entsprechende methodische Arrangement (z.B.: Leitfrage, Sachfrage, Problemfrage, Aufgabe, Problem, Widerspruch, ...)

Im Rahmen institutionellen Lernens hat hier der Lehrer eine besondere Verantwortung, die Lerngegenstände so zu arrangieren, dass das Fremde und Neue bei Schülerinnen und Schülern als Herausforderung und nicht als Überforderung empfunden wird:

„Stoff und Mensch sind Partner. Lernen heißt, einen Dialog zwischen der singulären Welt eines einzelnen und der regulären Welt eines Schulfaches zu führen. Wie sich der Dialog zwischen diesen beiden Polen im Einzelfall abspielen wird, ist nicht voraussehbar: Jeder Lernende gestaltet ihn auf eine ihm eigene Weise. Wie in jeder lebendigen Beziehung müssen die Positionen der Partner laufend neu definiert werden. Stets lauert die Gefahr, dass einer der beiden Pole den Dialog dominiert. Nimmt der Stoffpol überhand, kommt es zur Entfremdung zwischen Mensch und Wissenschaft; dominiert das Individuum, greifen Dilettantismus und Überheblichkeit um sich.“ (Peter Gallin, Urs Ruf, Sprache und Mathematik in der Schule, LCH Verlag, Zürich 1993, S. 33)

Der Begriff der Lernumgebung löst sich aus der Verengung eines Verständnisses von Lernen, welches vorgegebene (ausgetretene Pfade) als strenge Vorgaben und richtungweisende Maxime versteht, Lernen ausschließlich als Transferprozess interpretiert.

"Lernen ist ursprünglich ein Sich-bewegen (...)

Nehmen wir an, dass ein Lehrer sich mit einem Schüler zusammen in einem neuen Bereich bewegt, gleichsam also in einer fremden Stadt. Sie befinden sich zusammen in einem Vorgang, der sich als Handlungsdiallog bezeichnen lässt. Damit ist das Lehren

von der Seite des Lehrers her und das Lernen von der Seite des Schülers her gemeint. Für den Lehrer bedeutet es, dass er den Schüler respektiert, ihm auf seinen Wegen nachgeht, ihn also ein Stück Wegs vorausgehen lässt. Deshalb muss er auch das Wagnis eingehen, dass sich der junge Mensch verirrt. Es ist eine Anerkennung seiner Menschlichkeit, wenn er Irrwege gehen darf und nicht mit pädagogischer Aggressivität davor bewahrt wird. Der Lehrer muss freilich die Achsen kennen, von denen her die Stadt sich weiter erschließt, er muss ständig bereit sein, neue Straßen zu zeigen und mit dem Schüler zu gehen, er muss aber auch auf schon bekannte Straßen zurückführen. Andererseits muss der Schüler bereit sein, sich vom Lehrer „an die Hand nehmen“, führen zu lassen, aufmerksam zu sein auf das, was ihm gezeigt und auf das er aufmerksam gemacht wird. In diesem Verständnis ist ein Lernprozess gemeint, der von der linearen Struktur abweicht, in der das Lernen meist gesehen wird, und eine stärker zyklische Struktur annimmt. (...)

Das unterrichtliche Handeln des Lehrers muss, wo Einsicht in die pädagogische Dimension des Irrs besteht, von Zurückhaltung bestimmt sein. Sie ermöglicht dem Schüler, selbst Erfahrungen zu machen. Es ist auch eine Fiktion zu glauben, dass junge Menschen die Erfahrungen anderer in ihr Sein zu integrieren und mit ihnen zu leben vermögen. Sie müssen freigesetzt werden auf den Wegen, auf denen sie ihre eigenen Erfahrungen gewinnen können.“

(Jakob Muth, *Schule als Leben*, Schneider Verlag, Hohengehren 1992, S. 260ff.)

Lernumgebungen geben dem Lernenden die Möglichkeit des Ausprobierens und des Selbstentdeckens, entsprechend dem Motto der 'Pädagogischen Woche '91' der Universität Oldenburg. „Wege entstehen beim Gehen“. Ergänzen könnte man: "Standpunkte entstehen beim Stehen/Innehalten."⁷ Dies kann schnell zu einem Verlorensein führen, wird die große Chance schulischen Lernens, nämlich die des Eingehens von Lernpartnerschaften, nicht genutzt.

„Wir müssen Lerngelegenheiten schaffen, die das Vorwissen der Schüler aufgreifen, der Situationsbezogenheit des Denkens Rechnung tragen und Lernen als selbstgesteuerten Wissensaufbau im Rahmen von Lern- und Forschungsgemeinschaften konzipieren. Wir brauchen interaktive Lehr-Lern-Umgebungen. (...) Den Zusatz 'interaktiv' erhalten jene Lehr-Lern-Umgebungen, in denen Kooperation und Diskurs im Zentrum stehen.“ (Rita Stebler, Kurt Reußer, Christne Pauli, *Interaktive Lehr-Lernumgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens*, in: Kurt Reußer, Marianne Reußer-Weyneth, *Verstehen*, Verlag Hans Huber, Bern 1994, S. 232)

Lernpartnerschaften können unter Schülern gebildet werden, die Form der Team- bzw. Gruppenarbeit zum Zweck des Erarbeitens, des Ideenaustauschs, der Problementwicklung und -lösung, der Präsentation sind bekannte Formen, sie können weiterhin auch dem Bewusstwerden, dem Nachdenken und dem Austausch von Lernerfahrungen dienen, die dann z.B. in Klassenkonferenzen vertiefend erörtert werden können (vgl. T. Guldemann, *Eigenständiger Lernen*, 1996, S. 128ff).

Im Zeitalter vorgegebener Konstruktionen, z. B. durch die Angebote der Medien und insbesondere des Internet, ist der Dialog zwischen aktiven und ganzheitlich reagie-

⁷ In diesem Zusammenhang ist der Ansatz eines Lernverständnisses von Werner Breassard und Elfriede Kirchen zu nennen, die Lernen u.a. als einen 'Hervorbringungsprozess' mit den Phasen: Hinwendung, Inwendung, Anwendung interpretieren (Dies., in: *Päd. Forum*, 12/97, S.549ff.).

renden Lernpartnern als Möglichkeit des Austausches und der Korrektur eigener Konstruktionen von Wirklichkeit zu betonen, insbesondere dann, wenn eine Lernpartnerschaft zwischen Lehrern und Schüler gebildet werden kann, bei dem der Lehrer nicht als Besser-Wissender sondern als Anders-Wissender auftritt (vgl. Holger Wyrwa, 'Wenn die Schule erst mal laufen lernt, gibt es kein Halten mehr!', in: System Schule, Jg.1, Heft 1, März 1997, S. 22) und eine Begegnung so gestaltet, wie es J. Muth weiter oben so anschaulich beschrieben hat.

Lernen (zyklisches Lernen) erfüllt keinen Selbstzweck und ist in einen Kontext der Effizienz und Nutzbarkeit eingebunden, der transparent zu machen ist – hier liegt eine besondere Aufgabe in der Kompetenz und Verantwortung der Lehrer. Dazu Hartmut von Hentig: „Das Bedenklichste, was uns der Computer meines Erachtens antut, ist die Vorstellung, die wir uns von „Wissen“ machen. Unter seinem Einfluss wird daraus endgültig eine beliebig anhäufbare „Sache“. Darum kann man auch „Wissen“ mit „Information“ gleichsetzen – und es quantifizieren. Für Platon hieß Wissen: „Erkennen-was-eine-Sache-ist“, und „Was“ hieß dabei immer: „Wozu bestimmt“... Wissen ist immer mit einer philosophischen Anstrengung verbunden.“ (Hartmut von Hentig, Die Schule neu denken, Hanser Verlag, München Wien 1993, S. 42)

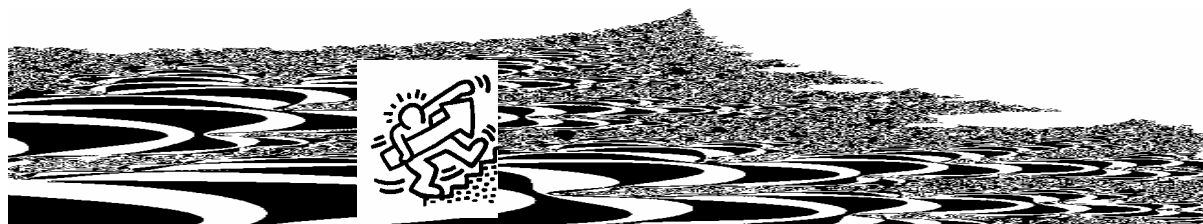
Entsprechend gestaltete interaktive Lehr-Lernumgebung bieten, bezogen auf die Subjektentwicklung des Lernenden, die Möglichkeit

- der individuellen Gestaltung von Lernwegen entsprechend eigener Stärken und Schwächen – *Prinzip der Individualität*
- einer sinnhaften Lernerfahrung, indem selbstregulatives Lernen gefördert wird - *Prinzip der Eigenständigkeit*
- der Förderung eines Lernprozesses, welcher nicht nur einer Zunahme von Wissen sondern Veränderungen von Konstruktionsstrukturen (Äquilibrationsprozesse) ermöglicht⁸ - *Prinzip der Erkenntnis*
- der Bewusstwerdung von Wissensprozessen und damit der Infragestellung von Konstruktionen – *Prinzip des Selbstreflexion*
- das 'Wozu?' des Lernens zu erhellen und sich damit eigener wie fremdgeleiteter Interessen bewusst werden - *Prinzip der Verantwortung*
- der Entwicklung eines persönlichen Bildungskonzeptes⁹ und der Auseinandersetzung mit seiner Persönlichkeitsentwicklung - *Prinzip des Dialoges*.

⁸ "Eine Erkenntnis kann definiert werden als eine um den Prozess der Erkenntnisgewinnung angereicherte Kenntnis. In diesem Sinne gehört die Prozesskomponente wesentlich zu jeder Erkenntnis - und damit auch zu einem Unterricht, der den Lernenden das Wissen als 'Erkenntnis' weitergeben möchte. Wie bereits Dewey festgestellt hat, kann Wissen im Sinne einer Erkenntnis nicht direkt von einer Person auf die andere übertragen werden. Wenn das in einem Erkenntnisprozess entsprungene Wissen jemandem einfach mitgeteilt wird, so ist dieses Wissen für den Empfänger zunächst nicht mehr als eine Kenntnis. Eine erkenntnisorientierte Wissensvermittlung muss demgegenüber den Erkenntnisprozess, der zu beabsichtigtem Wissen führt, für den Lernenden (nach-) vollziehbar machen." (Norbert Landwehr, Neue Wege der Wissensvermittlung, Sauerländer Verlag, Aarau 1994, S. 43). Vgl. auch John Dewey, Demokratie und Erziehung, Westermann Verlag, Braunschweig 1964 (1915), S.218), weiterhin Carl R. Rogers Begriff des 'signifikanten Lernens', in: Ders., Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1979, S. 157, 274).

⁹ Vgl. Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft, Luchterhand Verlag, Neuwied Krefeld Berlin 1995, S. 58
Heinz Dorlöcher: Wege eigenständigen Lernens

Folgende Collage mag diese Gedanken veranschaulichen:



Fraktale Lernlandschaft mit einem Motiv von K. Haring

Lernlandschaften, veranschaulicht durch die nach dem Selbstähnlichkeitsprinzip konstruierte fraktale Landschaft, ermöglichen durch eine Bewegungserfahrung eine Erfassung der Struktur eines Ortes, welcher dann zugleich einen Eindruck über das Gesamtsystem ermöglicht - ähnlich, wie wenn man sich auf einem Netz bewegt und die ausgelösten Schwingungen auf das 'Ganze' übergehen und diese Struktur quasi als Echo wiederum erfahrbar wird. In diesem Sinne bezieht sich ein Verständnis von exemplarischem Lernen nicht an einer Stoffauswahl, sondern an einer spezifischen Lernerfahrung, im Sinne Jakob Muths an einem 'Bewegungserlebnis'.

"Lernen wie Wandern ist stets eigenes Tun, ist eine Aufgabe, die nicht delegiert werden kann. Wandern wie Lernen ist Überwindung eines Weges, der sich zwischen verschiedenen Positionen, zwischen vorher und nachher erstreckt.

Der Weg ist leicht oder schwierig, eben oder steil bergaufführend, je nach der Lage des Ziels.

Der gewählte Weg kann direkt oder auf Umwegen oder gar am gewählten Ziel vorbeiführen.

Weg und Ziel sind zu wählen, eine Entscheidung muss gefällt werden. Deshalb bedarf Lernen wie Wandern orientierender Hinweise, die aber die eigene Entscheidung über den Weg nicht abnehmen. So kann ich einen Weg wählen, der gut bekannt ist, weil er bereits zuvor tausendfach beschritten wurde. Jede Unwägbarkeit nach Möglichkeit ausschließend, studiere ich voll Vertrauen die Wegbeschreibung meiner Vorgänger, um dann sicher das Ziel erreichend festzustellen, dass diese sich nicht geirrt haben - oder vielleicht doch?

Nicht aber das Erreichen eines Ziels allein markiert die Veränderung des Zustands. Schon der erste Schritt ist Veränderung und wirkt verändernd.

(Ingrid Zimmermann, Otto Inhester, Das besonders andere Lehrbuch, Hannover 1992, S. 36f.)

Lernen wie Wandern in einer Lernlandschaft kann eine subjektfördernde Lebenserfahrung sein - dies gilt für Lehrer und Schüler, nutzen beide die Möglichkeiten, die sich durch die Bewegungserfahrungen im Dialog ergeben und sind beide nicht ausschließlich auf das Erreichen eines Zieles fixiert, welches sich der Illusion hingibt, dass Lernlandschaften eine glatte Ebene sind und es nur darum geht, zwischen Startpunkt und Ziel die kürzeste Verbindung zu finden.

Lernen heißt von seiner etymologischen Bedeutung : ´ich habe nachgespürt´, ´(s)einer Spur nachgehen´, ´nachspüren´! (vgl. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, Wolfgang Pfeifer, Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1993); nimmt man diese Aspekte auf, so ergibt sich ein bestimmtes Grundverständnis des Menschen,¹⁰ eigentlich eine untrennbare Verbindung zwischen Lernprozessen und Subjektbildung.

"Lehrer/in und Schüler/in vereinbaren gemeinsam ein Ziel und bewegen sich eigenaktiv durch eine Lernlandschaft. Die Schüler/innen folgen nicht im Gänsemarsch genau dem von der Lehrerin eingeschlagenen Weg. (...) Immer wieder macht die Wandergruppe "Verschnaufpausen". Die Wanderer bleiben einen Moment stehen und reflektieren gemeinsam, wo sie gerade sind und ob sie den eingeschlagenen Weg fortsetzen wollen. Vielleicht hat die Lehrerin eine Karte? Der Lernwanderprozess ist also reflexiv und erfordert Kommunikation. Die Schüler/innen planen ihre Lernwanderprozesse eigenverantwortlich mit. Trotz individueller Lernwege und den daraus resultierenden unterschiedlichen Lerntempi erreichen in einer gut eingespielten Wandergruppe alle Mitglieder das vereinbarte Ziel. Die Langsameren können sich von den Mitwanderern helfen lassen, indem sie ihr Gepäck für ein Wegstück getragen bekommen oder ihnen Hilfestellung bei der Wegsuche geleistet wird. (...) Lernen wie Wandern ist also ohne Eigenaktivität nicht denkbar und schließt das soziale Lernen ein, da es an soziale Kontexte gekoppelt ist. (...)

Warum wird überhaupt gewandert? Zum einen möchte man ein Ziel erreichen, vielleicht einen See oder eine Burg, irgendetwas, mit dem eine positive Erwartung verknüpft ist. Zum Zweiten möchte man aber auch die Landschaft kennen lernen, in der man sich bewegt. Jede/r konstruiert sich ein eigenes Bild von dieser Lernlandschaft, je nachdem, welche Wege er bei der Wanderung (oder vielleicht schon vorher) beschritten hat, welches Wetter gerade herrschte und wie man die gesamte Wanderung subjektiv erlebt hat. Lernen wie Wandern ist also ein konstruktiver Prozess, bei dem sich ein subjektives Bild von der durchwanderten Lernlandschaft formt und bei dem man nicht nur das Ziel kennen lernt, sondern auch ein ganz individuellen Weg zum Ziel und allgemein gültige, transferierbare "Lernwandermethoden" (Umgang mit Karte und Kompass), mit Hilfe derer man in Zukunft auch völlig neue Wanderziele besser erreichen kann. Zum dritten wandert man vielleicht auch, weil das Wandern selbst Spaß macht, die Bewegung, die Gespräche mit den anderen, das Trainieren der "Lernwanderermuskulatur" - ganz unabhängig vom Ziel und dem durchwanderten Gelände." (Anu Maarit Stoor, Lernzirkel (Lernen an Stationen) als Methode zur Individualisierung von

¹⁰ Diese Bewegungserfahrung läßt sich auch durch ein spezifisches Verständnis eines handelnden Lernens, nämlich als proaktiv-entdeckendes, sinnvoll-einsichtiges und innengesteuertes Lernen, beschreiben: „Handlungsorientiertes Lernen setzt nach unserer Auffassung das ´epistemische Subjektmodell´ voraus, in dem Sinne, daß dem Erkenntnissubjekt sowohl tätiges Erkennen, aber eben auch Intentionalität und Selbstbestimmung zugestanden wird, daß die Rekonstruktion der Wirklichkeit im Subjekt durch operative Prozesse in Wechselwirkung mit seiner (interessegeleiteten) Konstruktion der Wirklichkeit erfolgt. Wir unterlegen damit ein Grundverständnis des Menschen, der nicht – gleich einem Schwamm – nur seine Milieubedingungen in sich aufsaugt, sondern sich durch tätige Aneignung der Wirklichkeit zugleich als Subjekt produziert und damit zugleich Gesellschaft ´herstellt´.“ (Herbert Gudjons, Handlungsorientiert lehren und lernen – Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit, Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1997 (5. Auflage), S. 60)

Lernwegen im Unterricht der Sekundarstufe - dargestellt am Beispiel eines Biologie-Leistungskurses der Stufe 12, unveröffentlichte Examensarbeit im Hauptseminar am Studienseminar Gelsenkirchen II, 1998, S. 23ff.)

Lernen wird dann als ein Erlebnis wahrgenommen, wenn alle am Lernprozess Beteiligten mit dem Erreichen eines (vorläufigen) Zieles eine Lernerfahrung gemacht haben, die auch den inneren Verarbeitungs- und Konstruktionsprozessen eine Bewegungserfahrung ermöglicht, wenn das Lernen einem Bewusstseinsprozess unterzogen wird, Lernen als Lernerfahrung wahrgenommen und auch als Teil eines Lernprozesses verstanden wird - kurz: das Lernen gelernt wird.

Zum Lernen als bedeutungsbildende Aktivität gehört das Erlebnis des Staunens, das verwundert sein. Wer staunt ist außer sich, gedankenverloren, in einer Art Trancezustand, dem Träumen näher als mechanisierten Verhaltensweisen. Damit ist nicht das 'überrascht sein' gemeint, eine Innenwendung, die Aufruhr erzeugt und möglicherweise zu einer Verstörung führt. Wer staunt ist selbstverloren, richtet sich auf etwas, was außer ihm ist, ist möglicherweise sogar außer sich, ist sinnlich und macht so verstanden eine Bewegungserfahrung, ein Hinausgehen aus dem eigenen Erfahrungsraum um einen neuen Erkenntnisprozess einzuleiten. Staunen ist eine sinnliche, aktive und ganzheitliche Grenzerfahrung und eine wesentliche Komponente des Lernens, staunen ermöglicht (gezielte) Suchbewegungen.

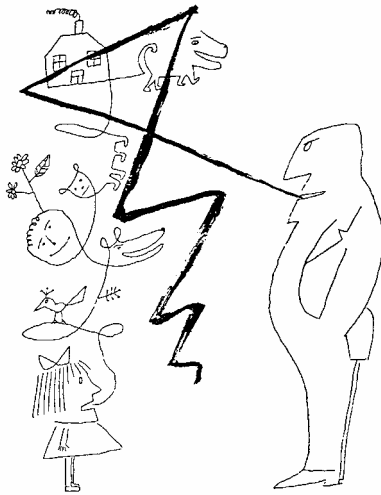
I.3 Dialogische Lernprozesse: Lernen und Lehren – Lehren und Lernen

Die Projektleiter des Projekts 'Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler' haben 10 Fragen formuliert, die als Orientierung für die Förderung der Eigenständigkeit der Lernenden angesehen werden können. Dort heißt es u.a.:

„Lernpartnerschaften erleichtern das Lernen und fördern die Teamarbeit. Erfolgreiche Argumentation muss gegenteilige Auffassungen miteinbeziehen, was die Koordination verschiedener Gesichtspunkte erfordert. Die Einbettung des Lernens in eine Lernpartnerschaft gibt dem Verstehen den zusätzlichen Sinn der Verständigung. Werden Lernpartnerschaften oder sogenannte Tandems gefördert? Werden Arbeits- und Lernerfahrungen ausgetauscht, so dass zwischen den Lernenden und mit den Lehrenden ein Lerndialog entstehen kann?“ (<http://sigma.unisg.ch/~phs/fst/proj/chk.html>©phs-fs-m.zutavern, last Update: 1-Jan-97)

Das hier angesprochene dialogische Prinzip verweist auf eine Form der Begegnung, welche die Spannung zwischen den sich Begegnenden für den Austausch und für mögliche Einsichten nutzt. Begegnungen im konstruktiven Sinn sind Austausch durch Andersartigkeit, die Gleichwertigkeit zulassen, indem sie Verschiedenheit respektieren - die Spannung zwischen den 'Gegnern' einer Begegnung *kann* also als kreatives Potential empfunden werden. Lehrende wie Lernende erleben sich als Suchende - in dieser Rolle mag es unterschiedliche Kompetenzen geben, doch wird durch diese Hal-

tung Neugier und Interesse an dem Dialogpartner deutlich.¹¹ Besonders für den Lehrenden stellt dies eine Herausforderung dar, sollen doch nicht nur die erkenntnisleitenden Fragen des 'Was soll der Schüler lernen?' und 'Wie kann er es optimal lernen?' ausschlaggebend sein, sondern wird auch die Frage: 'Wer ist der Schüler in seiner Persönlichkeit?' von entscheidender Bedeutung - die Pädagogik der Achtung von Janusz Korczak betont diesen entscheidenden Aspekt. Diese Neugierde lässt sich nach Ansicht Janusz Korczaks nie befriedigen, würde doch auch ansonsten dem 'Machbarkeitswahn' des Erziehers Vorschub geleistet. 'Ich will wissen, wer du bist, weil du mir als achtenswerte Person begegnest!' ist ein in diesem Sinne gemeintes Erkenntnisleitendes Interesse, welches sich damit von einem 'Verfügungsaspekt' abgrenzt, egal, ob er sich durch mehr Wissen oder eine größere Lebenserfahrung zu legitimieren versucht.¹² Da im Dialog der Wahrheitsgehalt (Logos) eines Sachverhaltes durch individuelle Konstruktionen und Vereinbarungen vermittelbar wird, dient er letztlich dem Verständnis und der Verständigung über Konstruktionsprozesse.¹³



Saul Steinberg: Dialog (Ders., Labyrinth, Hamburg 1954)

Nur im / durch den Dialog kann sich eine dialogische Kompetenz der Dialogpartner entwickeln, der Dialog wird damit selbst zum Lernprozess. Anknüpfend an Martin Buber formulieren Reinhard Fuhr und Martina Gremmler-Fuhr zum Begriff Dialog: "Die Person respektiert die Andersartigkeit des anderen und versucht, sich in diese Andersartigkeit hineinzuphantasieren, ohne sich in der Realität des anderen zu verlieren. Er

¹¹ W. Schulz spricht in diesem Zusammenhang von einem respektvollen Dialog, vgl. W. Schulz, Anstiftung zum didaktischen Denken, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1996, S. 147ff.

¹² Vgl. dazu: Michael Langhanky, Die Pädagogik des Janusz Korczak, Luchterhand Verlag, Neuwied Kriftel Berlin 1994, S.99

¹³ "In der Perspektive des "Du-bezogenen" Dialogverständnisses wird der Mitmensch als eigenständiges Gegenüber angesehen, über das nicht nach eigenem Gutdünken verfügt werden darf. Indem die Gesprächspartner vielmehr die Personalität und Freiheit des jeweils anderen anerkennen, ihn nicht nach ihren mitgebrachten Maßstäben beurteilen, um ihn darauf festzulegen, eröffnet der Dialog beiden Seite die Möglichkeit, sich in Auseinandersetzung mit dem Du selbst zu entfalten und eine eigene Gestalt zu finden" (Herwart Kemper, Erziehung als Dialog: Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates, Juventa Verlag, Weinheim und Basel 1990, S.35)

ist sich also beider Realitäten gewahr; diesen Prozess nannte er 'Umfassung'. Dies gilt zunächst nur für den Therapeuten, Berater oder Pädagogen, nicht für den Lernenden. Dieser ist - zumindest zu Beginn der gemeinsamen Arbeit - nicht zur vollen Gegenseitigkeit in der Beziehung in der Lage oder verpflichtet; er kann die Realität des Lehrenden nicht in gleicher Weise beachten und berücksichtigen wie dieser." (Dies., Gestalt-Ansatz, Edition Humanistische Psychologie, Köln 1995, S. 104, 105).

Der Lehrende hat bei dialogischen Begegnungen die Aufgabe und Verantwortung, empathisch und hilfreich den Lernenden beiseite zu stehen – etwa durch Impulse, doch ist es genauso wichtig, die Begegnungsspannung¹⁴ aufrechtzuerhalten (ein 'Verlieren' in die Rolle des Anderen als Prinzip der Auseinandersetzung, wie etwa bei Th. Gordon angesprochen, ist hier nicht gemeint.). K. Dörner formuliert sehr treffend: "Dich verstehen geht gar nicht, denn ich kann nicht an deine Stelle treten. Du bleibst für dich, mir fremd. Nähe entsteht nur über Abstand. (...) Übrigens: "Ich verstehe dich" heißt vom Wortsinn her präzise: "Ich verstehe *mich* auf dich". Das tritt an die Stelle des objektivierenden, besitzergreifenden Anspruchs, einen Anderen überhaupt verstehen zu wollen." (Klaus Dörner, Ursula Plug, Irren ist menschlich, Lehrbuch der Psychiatrie/Psychotherapie, Psychiatrie Verlag, Bonn 1994, S. 204).

Dies bedeutet keine Gleichgültigkeit zwischen den Lernpartnern! Empathie gibt Signale des Interesses und der Verständigungsbereitschaft, doch sind durch die Andersartigkeit des Anderen Verstehensgrenzen gesetzt - was die Notwendigkeit eines Dialoges (der Verständigung) erhöht.

Die Gesprächsführung selbst hat nicht die Form eines rein neosokratischen Gesprächs oder nur die eines fragend entwickelnder Unterricht¹⁵, wenn auch Anteile dieser Gesprächsformen vorhanden sind.

„Ein Lehrer, der Fragen nur zum Schein stellt, Fragen, die er selbst beantworten kann, handelt unsittlich. Er ist ein Betrüger, was noch zu ertragen wäre, wenn es nicht die Kinder wären, die er tatsächlich und nachhaltig betrügt und die Klügsten, deren geistiges Immunsystem fertige Wissenskörper abwehrt, opfert.

‘Mein Vorschlag ist, den Lehrer zum Forscher zu machen. Der Lehrer weiß nichts. Er tritt in die Klasse und sagt, heute wollen wir Elektrizität lernen, leider weiß ich es auch nicht so genau, wie können wir vorgehen? Plötzlich sind die Kinder mitten im

¹⁴ Bei Ihren Forschungen haben Erwin Beck, Titus Guldemann und Michael Zuber den transaktiven Dialog als einen von drei Dialogtypen (Quasidialog, instruktiver Dialog) zwischen Schülern charakterisiert: „Dabei gehen sie substantiell auf die gegenseitigen Aussagen und Handlungen ein. Dies kann in konstruktiver Weise geschehen, indem Wissen, Argumentationsweisen und Handlungen, die jeweils von einem Lernpartner eingebracht werden, vom anderen Lernpartner weitergeführt, ergänzt und zu Ende gedacht bzw. geführt werden, oder kann in kontradiktorischer Weise erfolgen, indem der eine Lernpartner dem Wissen, der Argumentationsweise und/oder den Handlungsvorschlägen des anderen Lernpartners widerspricht, nach Widerlegung sucht oder auf Widersprüchlichkeit und Unvollständigkeit hinweist.“ (Dies., Lernen im Dialog, Bericht 15 der Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen, Januar 1998, S.173ff).

Der transaktive Dialog ist meiner Meinung nach auch für die Lernpartner Lehrer und Schüler von Bedeutung, versteht der Lehrer sich als Dialogpartner, der Wissen als immer neu zu hinterfragenden Erkenntnisprozess interpretiert.

¹⁵ Vgl. dazu auch die aufschlussreichen Ausführungen in: Bruno Krapf, Aufbruch zu einer neuen Lernkultur, Haupt Verlag, Bern Stuttgart Wien 1997 (5.Auflage), S. 164ff.

Heinz Dörlöcher: Wege eigenständigen Lernens

Erfinden von Mathematik und Physik. Sie werden den Lehrer fragen. Auf einmal geht ein dolles Spiel los. Plötzlich entsteht Dynamik, wo jeder für sich seine Methode, seine Dynamik, auch seine Idiosynkrasie findet und sich im Dialog über die Sache verständlich machen kann. (...) Deshalb mein Vorschlag, laden wir den Lehrer dazu ein, Forscher zu werden. Wenn er ein Forscher ist, muß er sagen, ich weiß nicht, denn wenn er ein Forscher ist und schon die Antwort weiß, ist er ein Schwindler.“

(Reinhard Kahl, Triff eine Unterscheidung, Begegnungen mit Heinz von Foerster, in PÄDAGOGIK 7-8/98, S. 65ff – in seinen Ausführungen nimmt R. Kahl Bezug auf H. v. Foerster, das Zitat selbst ist von H. von Foerster)

Aus der Sicht des Konstruktivismus ist Objektivität eine Wahnvorstellung - also hat der Lehrer auch nicht ein absolutes Wissen, sondern sein Verständnis über die Welt, was er möglicherweise mit vielen anderen Menschen im 'Wissenschaftsbetrieb' teilt, welches aber grundsätzlich in Frage zu stellen ist. Begreift der Lehrende sich grundsätzlich als Lernender, wird dem Lernenden eine Lehrhaltung z.B. in Form von Fragen, Staunen und Weitergabe seiner Konstruktion von Welt ermöglicht, so ist ein Dialog möglich, der sich auf den Erkenntnisprozess konzentriert. Wenn ein Staunen der am Lernprozess beteiligt möglich ist, können auch die Lernenden und Lehrenden zu Forschern werden. Dazu ist es natürlich hilfreich, wenn Erfahrungen und Konstruktionen mitgeteilt werden, eine Focussierung auf Ergebnisse kann jedoch einen dialogischen Lehr- und Lernprozess erschweren oder sogar verhindern.

Folglich formuliert Heinz von Foerster:

„Wir müssen Lernen lernen, um anderen etwas beibringen zu können.“

(Reinhard Kahl, Triff eine Unterscheidung, Begegnungen mit Heinz von Foerster, in PÄDAGOGIK 7-8/98, S. 67 - das Zitat selbst ist von H. von Foerster)

Auch wird bewußt nicht von einer Diskussion gesprochen, wird doch durch den Begriff des Dialoges „die Idee des Voneinander-Lernens und des Aufeinander-Neugierig-Seins“ betont.¹⁶ Die Einstellung zueinander, die den Lernpartnern beiden einen Expertenstatus für eigene Lernwege zubilligt, ist hier der entscheidende Faktor.

„Die Folgerung, dass jemand, der Fertigkeiten erlangen, Gedanken speichern oder Verhalten einüben kann, das zu einer vollkommenen Beherrschung führen mag, anderen überlegen ist, ist nicht zwingend. Deswegen müssten die einen nicht zu den Lernenden und die anderen zu den Ausgelernten eingeteilt werden. Es wäre denkbar, dass Wissende und Unwissende, Könner und Anfänger zusammen lernen würden. Vielleicht würde den Sachverständigen das Elementare zur Einsicht kommen, während die Anfänger sich vom Komplizierten in den Bann schlagen liessen. Es könnte auch umgekehrt sein.“ (Bruno Krapf, Aufbruch zu einer neuen Lernkultur, Haupt Verlag, Bern Stuttgart Wien 1997 (5.Auflage), S. 15)

¹⁶ Winfried Palmowski stellt die 'Diskussion' und den 'Dialog' gegenüber. So ist ein weiteres Kennzeichen eines Dialoges: „Im Dialog ... nimmt man eine Position ein, ohne von dieser Position eingenommen zu werden. (...) Zum Dialog gehört die Idee eines größeren gemeinsamen Bedeutungsreservoirs, das man nur gemeinsam, nicht alleine erschließen kann.“ (in: Ders., Die Diskussion und der Dialog, in: System Schule, Heft 3 Sept. 1998, 2. Jg., S. 95)

Der Schüler/die Schülerin ist der Experte/die Expertin für seinen/ihren Lernweg!¹⁷

Die Asymmetrie einer Kommunikation, das Streitgespräch, das Ausleben von Individualität unter der Beachtung demokratischer Prinzipien, die eben die Würde des Anderen beachtet, ermöglicht die Erfahrung eines dialogischen Lernprozesses. Der Lehrende hat somit nicht nur die Rolle des Fragenden und der Schüler die des Antwortsuchenden, Fragen und Antwort(versuche) sind idealerweise gleichberechtigt verteilt. Auch der Lehrer kann bei dieser Rollenverteilung seine Lernwege offen legen, wie dies in dem Schweizerischen Modellversuch praktiziert wurde: „Im Gegensatz zur herkömmlichen didaktischen Lehr-Lernform des ‚Vorzeigens und Nachmachens‘ geht es beim Ausführungsmodell nicht um das Imitieren oder Kopieren einer möglichst idealen Vorgehensweise (‘coping Models’), sondern um den sinnvollen Ausbau der Differenzierung des eigenen Strategierepertoires. Von daher könnte man von einem ‘Anregungsmodell’ sprechen.“ (Titus Guldemann, 1996, S. 130)

In dialogischen Prozessen sich vollziehende Lehr- und Lernvorgänge betonen den Aspekt der Wissensverarbeitung als Auseinandersetzungsprozess¹⁸, die Gestaltung der Auseinandersetzung im Sinne einer Begegnung zweier autonomer Systeme ermöglicht einen Ausbau von metakognitiven Strukturen und den Aufbau von Identitätskonzepten.

„Lernen ist Dialog. Lernen ist Wechselspiel. Lernen ist Austausch durch Andersartigkeit. Menschliches Lernen ist partnerschaftliches Lernen - oder es endet das Lehren in Herrschen und Indoktrination.

Kinder sind gleichwertig, doch anders. Respekt vor dieser Verschiedenheit - doch Gleichwertigkeit -, das gehört zur sprudelnden Quelle für's Lernen in der *Lernenden Schule*. Aufgabe der Lehrenden ist es, dem Kind zu helfen herauszufinden, wie es am besten lernt. Aufgabe des Kindes ist es, dem Lehrer resp. der Lehrerin zu helfen, sich auf immer neues Fragen einzulassen.

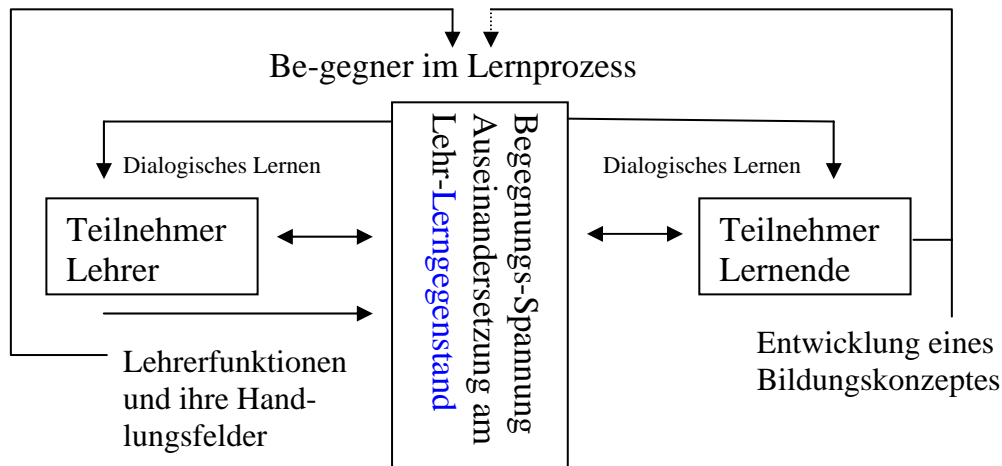
Eine Bedingung des lebendigen Lernens ist für mich, dass die Menschen nicht aufhören, sich mit allen möglichen Sinnen gegenseitig wahr-zunehmen. Dazu gehört, dass

¹⁷ Hieraus ergeben sich zwangsläufig vielfältige Aspekte zur Planung bzw. nicht Planbarkeit von Unterricht: "Unterricht ist grundsätzlich immer auch eine Art Abenteuer mit einem in vielfältiger Hinsicht nicht bekannten Ausgang für die Beteiligten - egal wer ihn mit wie viel Unterrichtserfahrung plant und durchführt" (Ulf Mühlhausen, *Überraschungen im Unterricht- Situative Unterrichtsplanung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1994, S. 158, vgl. auch bes. S.89ff.)

¹⁸ An dieser Stelle muss spätestens auf die ausführlichen Ausarbeitungen von Edwin Stiller hingewiesen werden, die dort formulierte 'Dialogische Didaktik' wird in verschiedenen Qualifikationsfeldern ausdifferenziert, so dass sich ein effektives Planungs- und Reflexionsinstrumentarium ergibt: "Zentraler Eigensinn meines Pädagogikunterrichts ist es, einen Beitrag zu einer Erziehung nach Auschwitz zu leisten und über personen- und problemzentriertes Lernen Selbst- und Fremdbeachtung zu fördern sowie erzieherische Kompetenz durch praktische und theoretische Auseinandersetzung mit pädagogischen Schlüsselproblemen zu ermöglichen. (...) Im Qualifikationsfeld Biographie geht es um biographische Lernprozesse im Dialog mit der eigenen Person. Im Qualifikationsfeld Interaktion steht der empathisch-kooperative Dialog mit dem Anderen als Prozess im Vordergrund. Im Qualifikationsfeld Erziehungspraxis sollen praktische Erziehungsprobleme kreativ-gestalterisch im Sinne einer dialogischen Erziehung bearbeitet werden. Im Qualifikationsfeld Erziehungstheorie soll forschendes Lernen zu konstruierenden, rekonstruierenden und dekonstruierenden Dialogen und theoretischer Kompetenzerweiterung führen." (Ders., *Dialogische Fachdidaktik Pädagogik*, Schöningh Verlag 1997, S. 74,75)

nicht immer nur eine Person redet, sondern hinreichend viel Zeit für den Dialog garantiert ist. Lebendiges Lernen muss auch *dem* Platz einräumen, was vielleicht gar nicht im Moment unmittelbar zur Sache zu gehören scheint. (...) Nur wer mit-reden kann, macht verantwortlich mit.“ (Mein Minitrillionster Anteil oder: Doch der Tropfen füllt das Meer – ein Gespräch mit Ruth Cohn zu ihrem 85. Geburtstag am 27. August 1997, in: Lernende Schule, 1/98, S. 51, 52)

Folgende Abbildung soll die hier vorgetragenen Aspekte veranschaulichen:



R e s p e k t v o l l e r D i a l o g

Der Lernbegleiter, z.B. der Lehrer bzw. die Lehrerin, hat die besondere Verantwortung, die 'Umfassung' eines Dialoges den Lernpartnern transparent zu machen und damit den Lehr-Lernprozess befragbar und veränderbar zu gestalten¹⁹ - im Laufe dieser Prozesse sollten Schülerinnen und Schüler zunehmend diese Aufgaben mitübernehmen. Der Diskurs als Metaebene gibt dabei entscheidene Impulse (vgl. auch W. Schulz, 1996, S.144)

Diese Abbildung lässt sich in die Abbildung zum 'Systemischen Kontext des eigenständigen Lerners' an der entsprechenden Stelle integrieren.

¹⁹ Die im Seminarrahmenkonzept durch die Lehrerfunktionen beschriebenen Zielfelder weisen im Bereich 'Beraten' auf diesen Aspekt nur hin (Schriftenreihe des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, Ausbildung im Dialog zwischen Schule und Seminar, Heft Nr.9051, Düsseldorf 1997, S.20). Auch Lehrer sind gefordert, ein Bildungskonzept zu entwickeln - hier erscheint mir die Entwicklung einer Berufsidentität, die sehr stark mit Fragen der eigenen Persönlichkeitsstruktur verknüpft ist, besonders wesentlich. (Vgl. dazu auch in diesem Buch: Edwin Stiller, Im Vertrauen auf die eigenen Kraft! - Neue Wege der Ausbildung durch Empowerment-Orientierung und Coaching -Konzepte, bes. Abschnitt 5.2)

Nach den obigen Ausführungen mag folgende Begriffsbestimmung (aus der Sicht des Lerners) als Arbeitsdefinition für die konkrete Umsetzung eines Konzepts des eigenständigen Lerners dienen:

Eigenständiges Lernen liegt vor, wenn eine bedeutungsbildende Aktivität einen selbstreflexiven, selbstregulativen, individuellen (Verstehens-) Prozess in Gang bringt und die Auswirkungen auf die Persönlichkeitsstruktur (i.S. eines mehrdimensionalen dynamischen Systems) erfahrbar und diesbezüglich selbstbestimmte Entscheidungen möglich werden, so dass neue Muster, Strategien und Kompetenzen aufgebaut, ausgebaut oder umgebaut werden, die zu verantwortlichem Handeln führen.



Eine nach den weiter oben genannten Prinzipien von interaktiven Lehr-Lernumgebungen gestaltete Lernlandschaft kann ein 'lebendiges Lernen' / eigenständiges Lernen ermöglichen. In diesen Lernlandschaften kann im Idealfall der Lehrende lernen und können Lernende lehren.

II. Methoden eigenständigen Lernens – die Facharbeit

Die bisher der Orientierung und Einordnung dienenden eher grundsätzlichen Überlegungen, die unter anderem darlegen sollten, dass der eigenständige Lerner kein einsamer Lerner ist und das Arrangement einer Lernlandschaft und die spezifische Verantwortung des Lehres/der Lehrerin für dialogische Lehr-Lernprozesse von entscheidender Bedeutung sind, sollen durch die Darstellung einer bislang vierjährigen Praxiserfahrung ergänzt werden. Es handelt sich dabei um konkret im Unterricht verwendete Materialien, die den letzten Stand der Erprobung wiedergeben.

In einem Leistungskurs Pädagogik der Gesamtschule Wulfen der Stadt Dorsten wurde konsequent vom Schulhalbjahr 11/2 an bis zum jetzigen Kursabschnitt 13/1 pro Halbjahr eine Facharbeit geschrieben - aus praktischen Gründen können die Schülerarbeiten hier nicht angeführt werden.

II.1 Beispiele aus der Praxis

Schon bei der Definition einer Facharbeit werden die oben entwickelten Vorstellungen einfließen. Die nachfolgende Lehrer-/Schülerinformation²⁰ lässt dies erkennen:

²⁰ Weitere Hinweise zu diesem Themenbereich findet man in:

- Beyer, Klaus, Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht (Teil II), Schneider Verlag, Hohengehren 1997, S. 254ff.

Heinz Dorlöchter: Wege eigenständigen Lernens

Die Facharbeit im Pädagogikunterricht



Bei Facharbeiten handelt es sich um schriftliche Auseinandersetzungen mit Problemstellungen bzw. Themen, für die ein längerer Zeitraum zur Verfügung steht. Die Thematik soll dabei möglichst selbständig ausgesucht und eigenständig bearbeitet werden. Die erstellten Facharbeiten und die darin gewonnenen Erkenntnisse sollen wieder dem Unterricht zugute kommen.

In einer Facharbeit soll *nicht nur* mit eigenen Worten wiedergegeben werden, was man gelesen oder gehört hat - eigene Gedankengänge und Ideen, Vermutungen und sich ergebende Fragen, eine eigene Stellungnahme sind wichtige Bestandteile dieser Arbeit. Zu diesem Zweck muss man Methoden und Arbeitstechniken beherrschen bzw. sich diese durch das Anfertigen einer Facharbeit aneignen, wie z. B. die Textanalyse, das Beschaffen von Informationen, Zusammenfassen, Befragungen vornehmen, Filmmaterial auswerten, Karikaturen deuten, usw..

In einer Facharbeit geht es also nicht nur um die Wiedergabe / das Referieren und Zusammenfassen vorhandener Materialien.

Im Einzelnen sollen folgende Merkmale erkennbar sein:

- Abgegrenzte Themenformulierung / Genaue Beschreibung des Vorhabens
- Klare und logische Gliederung
- Verwendung von Fachbegriffen und Erklärungsansätzen / Modellen
- Schlüssig aufgebaute und nachvollziehbare Argumentation
- Klare Unterscheidung von eigenen und übernommenen Gedanken, Angabe der verwendeten Quellen
- Rückschau auf die eigene Arbeit und Benennen von offen gebliebenen bzw. sich neu ergebenden Fragen.

In Facharbeiten geht es also sowohl darum, eigenständig Neues zu lernen, als auch darum das Lernen zu lernen.

Innerhalb des durch den Unterricht gesetzten thematischen Rahmens sollte rechtzeitig je nach eigenem Interesse eine Themenstellung formuliert werden. Die Themenstellung kann durchaus eine Frageform haben, wobei die Ausführungen in der Facharbeit dann Antwortversuche bzw. Orientierungen zur Beantwortung der Frage geben sollen. Schülerinnen und Schüler sollten nicht immer darauf festgelegt werden, Antworten zu geben, sondern selber in die Lage versetzt werden, Fragen zu stellen. Wer lernt Fragen zu stellen, kann sich seine eigenen Lernwege selber gestalten und fordert seine eigenen Kreativität und Phantasie heraus – wesentliche Aspekte für den je eigenen Lern-

-
- Dorlöchter, Heinz / Maciejewski, Gudrun / Stiller, Edwin, Phoenix Bd.II, Schöningh Verlag, Paderborn 1997, S. 334ff.
 - Oberstufenkolleg Bielefeld, Lernbox, Beilage zum Friedrich Jahresheft 1997
 - Eifert, Josef W., Visualisieren-Präsentieren. Moderieren, Gabal Verlag, Offenbach 1994
 - Knoblauch, Jörg, Referate halten lernen (Schülerheft), AOL Verlag, Lichtenau 1998

prozess. Es muss ja auch nicht immer eine klare Antwort geben, manchmal eröffnen Fragen neue Denkrichtungen und ermöglichen einen Perspektivenwechsel, sind also genauso wichtig wie die Fähigkeit, Antworten geben zu können.

Frage-Zeichen

*Wer fragt, der denkt ...
wer denkt, der fragt ...
wer fragt,
der sucht nach Antworten ...
und neuen Fragen ...*



Ausgangspunkt einer Facharbeit können auch eigene Erlebnisse bzw. persönliche Themen sein. Im Rahmen einer Facharbeit können diese dann aufgearbeitet und somit aus einer neuen Perspektive betrachtet werden. Auf jeden Fall soll deutlich werden, dass pädagogisches Wissen und pädagogische Denkweisen verwendet und somit fachliche Aspekte in den Ausführungen deutlich werden.

Eine Facharbeit, zumal wenn sie sehr langfristig angelegt ist, sollte von einem Fachlehrer/einer Fachlehrerin begleitet werden, d.h. er/sie sollte Hinweise geben und auf Aspekte aufmerksam machen, die möglicherweise übersehen würden. Dazu sollte ein organisatorischer Rahmen überlegt werden, der dies auch ermöglicht.

Für das Darlegen der eigenen Gedankengänge und für den Leser/die Leserin bzw. den Zuhörer/die Zuhörerin ist es wichtig, dass die Facharbeit eine klare Gliederung enthält:

Einleitung

Warum habe ich mich für dieses Thema, diese Fragestellung interessiert ?

Hauptteil

Auseinandersetzung mit der Fragestellung
Aufzeigen von Bezügen aus dem Unterricht

Schlussteil

Welche weiteren Fragestellungen bieten sich an, was ist offen geblieben?
Welche neuen Erkenntnisse haben sich ergeben?
Ein abschließender Kommentar aus eigener Perspektive

Spätestens an dieser Stelle sollte sich der Autor / die Autorin Gedanken über die Gestaltung eines Deckblattes machen. Auf jeden Fall soll es den Namen und das Thema der Facharbeit aufweisen. Auf der Rückseite kann man je nach Umfang auch ein Inhaltsverzeichnis anlegen.

Rückblick

Was würde ich jetzt anders machen?
Würde ich gerne noch einmal eine Facharbeit zu einem anderen Thema schreiben ?

Anhang

Hier werden die benutzten Quellen und Hilfsmittel dokumentiert

Die Facharbeiten sollten anschließend vorgetragen bzw. je nach Interesse sollten Schülerinnen und Schüler sich ihre Facharbeiten in Kleingruppen vorstellen.

In der Praxis hat es sich bewährt, den Schülern eine Checkliste (‘Wanderkarte’) an die Hand zu geben. Für das Anlegen einer Facharbeit sollten sich die Schülerinnen und Schüler eine Heft zulegen, indem alle Vorüberlegungen genauestens protokolliert werden (Datum, Gesprächspartner, Vorüberlegungen, Irrtümer, ...)

Wie der nachfolgenden Checkliste zu entnehmen ist, wird entsprechend den Ausführungen zum eigenständigen Lerner (vgl. Abschnitt I.1) sehr viel Wert auf die Themenfindung gelegt²¹ (wertvolle Anregungen dazu findet man auch bei Monika Jostes, Reinhold Weber, Projektlernen, AOL Verlag, Lichtenau 1992).

Gibt es für ein Kurshalbjahr eine übergreifende Fragestellung bzw. übergreifende Fragestellungen, wie im Schulbuch Phoenix formuliert (Phoenix I, S. 3-5 bzw.: ‘Mit Erziehung auseinander setzen ... Warum? Wo findet Erziehung statt, welche Aspekte sind für die Pädagogik von Bedeutung?’ , Phoenix II, S. 3,4), so ist von vornherein ein sinnvoller Rahmen gesetzt.

Mit Hilfe der Cluster-Methode oder der Mind-Map Technik kann ausgehend von der für ein Kurshalbjahr übergreifenden Fragestellung bzw. einer themenorientierten Überschrift einer Wabe auch im Kurs gemeinsam nach Themen geforscht werden – auch für diesen Fall hat sich der (zusätzliche) Einsatz der Checkliste bewährt, mit der man u.U. flexibler umgehen kann.

²¹ Hier wird ein anders Vorgehen favorisiert als bei Klaus Beyer (Ders., Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht II, Schneider Verlag Hohengehren 1997, S. 254ff.), der die Funktion des Pädagogiklehrers für die Vergabe des Themas bzw. der Herausgabe einer Liste von Arbeitsthemen sehr stark betont.

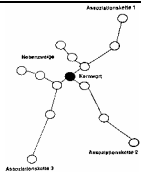
Hinweise zum Anfertigen einer Facharbeit:



Ausgangs - Punkt:

Eine Leitfrage aus dem Buch, ein Bild (vgl. Einführungsseiten zu jeder Wabe), eine Fragestellung (vgl. z.B. die Abschnitte Projektvorschläge), ein 'Fall', ein (persönliches) Erlebnis, eine Idee (vgl. z.B. die Seiten 'Ansichten' oder 'Ein-Spruch'),

Entspanne dich und lasse dir deinen Ausgangs-Punkt 'durch Kopf und Bauch gehen'.
Schreibe deine Gedanken und Assoziationen auf.



Vielleicht gelingt es dir auch schon, ein wenig Ordnung in deine Gedankengänge zu bringen.

Vergleiche dazu die Clustermethode bzw. den 'Themenbaum' aus PHOENIX I, S. 19 bzw. S. 185



Sprich mit einem Mitschüler / einer Mitschülerin über deinen Fall (deine Idee,).
Welche *weiteren* Fragen und Anregungen ergeben sich aus diesem Gespräch ?

Keine Facharbeit ohne ein Thema ... !

Die Themenstellung kann die folgenden Formen haben:

- eine sachorientierte Überschrift
- eine konkrete Fragestellung
- eine Arbeitshypothese, die untersucht werden soll
- eine Themenstellung, aus der ein persönlicher Bezug deutlich wird
- ... (vgl.: PHOENIX II, S. 334)

Formuliere ein vorläufiges Thema und sprich mit mindestens drei Mitschülern / Mitschülerinnen darüber.

Ist die Themenstellung verständlich ?

Löst die Themenstellung Interesse aus ?

Welche Inhalte und welche Fragen ergeben sich aus der Themenstellung ?

Hat die Themenstellung eine fachlich pädagogische Orientierung ?

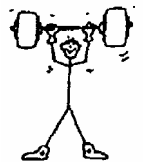
Ist die Themenstellung eingegrenzt genug oder viel zu umfassend angelegt ?



Erstelle dir eine vorläufige, detaillierte Gliederung (MIND-MAP, ...) über den Aufbau der Facharbeit (Einleitung: / Hauptteil: ... / Schluss:) - vgl. PHOENIX II, S. 335, 336.

Denke daran, du hast ein Thema, orientiere dich daran !

Sprich mit deinem Lehrer / deiner Lehrerin und einem Mitschüler / einer Mitschülerin über diese Gliederung und mache dir möglichst viele Stichworte, Bilder, ... zu den einzelnen Gliederungspunkten.



Was willst du erreichen, wann bist du mit deiner Arbeit zufrieden ?

☞ Vielleicht möchtest du die Themenstellung verändern ?

Notiere auf einem besonderen Zettel: 

Welche weiteren Informationen benötigst du, warum sind sie dir wichtig ?

Weißt du wirklich nicht selbst schon die Antworten ?

Bedenke: Vielleicht gibt es gar nicht immer eine klare Antwort, sondern nur Fragen, die aber neue Denkrichtungen und Perspektivenwechsel ermöglichen. Dies kann genauso wichtig sein !

Wie kannst du gegebenenfalls notwendige Informationen bekommen (Buch, Lehrer/Lehrerin fragen ...)?

Jetzt kannst du noch konkreter werden und anfangen, deine Stichworte auszuformulieren bzw. auszudrücken (Bilder, Collagen, Gedichte,).

Du schreibst eine Fach-Arbeit, d.h. fachwissenschaftliche Aspekte sollen sinnvoll in deine Ausführungen aufgenommen werden.

Am Schluss deiner Facharbeit solltest du in jedem Fall die folgende Frage beantworten: Bist du mit deinen Ausführungen zufrieden, wo ergeben sich neue Fragen, was bleibt offen ... ?

Viel Spaß und Erfolg ! 

Diese Checkliste lässt sich für konkrete Fälle noch weiter differenzieren.

Im Rahmen der im Phoenix II für 12/I formulierten Leitfrage sollten Interviews mit Fachleuten/Betroffenen geführt werden, um zu unterschiedlichen Themen aus dieser Perspektive fachkundige Antworten zu erhalten. Gerade die Form des Interviews bietet viele Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler aus der passiven Rolle der Antwortenden in die der Fragenden und Forschenden zu versetzen (vgl. die Überlegungen aus I) und damit viele Aspekte eigenständigen Lernens zu verwirklichen.

Facharbeit 12/I

Bitte ein Lernprotokoll führen !

Frage - Zeichen

Wer fragt, der denkt ...

wer denkt der fragt ...

wer fragt, der sucht nach Antworten..
und neuen Fragen ...

Leitfrage 2.1:

Was brauchen Menschen, um sich psychisch und sozial stabil zu entwickeln und wie kann dies pädagogisch gefördert werden ?

© Ausgangspunkt:

Das entwicklungsorientierte Erziehungsverständnis

Was macht Kinder glücklich ?

Phoenix II, S. 319 - 323

Abgeleitete Fragestellungen:

Interview:



fiktiv

oder

mit einem kompetenten Partner / kompetenten Partnern

(Vgl. Phoenix I, S. 192ff., Phoenix II, S. 276 ff, ...)

oder

mit 'Betroffenen',

→ Warum hast du die entsprechenden Interviewpartner ausgesucht ?

↪ Wie soll das Interview aufgebaut werden (Einstieg, ..., Abschlussfrage) ?

↪ Welche Fragen sollen auf jeden Fall gestellt werden ?

(Probiere die Fragen bei deinen Mitschülern aus, wie werden die Fragen verstanden ?)

↪ Sind die Fragen verständlich, zu offen, zu eng, zu allgemein, zu komplex,

zu schwer, zu offensichtlich, rhetorisch, lassen sie nur ein Wort als Antwort zu, ...

↪ Was soll als Ergebnis des Interviews herauskommen ?

Protokoll bzw. Tonbandmitschnitt

- bitte auf jeden Fall in einer sauberen Form verschriftlichen !

Informationen zur Person des Befragten aufnehmen !

Auswertende Interpretation des Interviews:

Welche neuen Erkenntnisse haben sich ergeben,

an welchen Stellen könnte man auch eine andere Meinung vertreten,

gibt es Bezüge zu Informationen aus dem Buch,

welche weiteren Fragestellungen bieten sich an, ...

Reflexion:

A: Bist du mit deiner Facharbeit zufrieden, was bleibt offen,
was würdest du anders machen ?

oder

B: Gefragt bedeutet nicht ...



Gedacht

bedeutet nicht

gesagt

Gesagt

bedeutet nicht

gehört

Gehört

bedeutet nicht

verstanden

Verstanden

Heinz Dorlöchter: Wege eigenständigen Lernens

	bedeutet nicht	einverstanden
Einverstanden		
	bedeutet nicht	realisierbar
Realisierbar		
	bedeutet nicht	angewendet
Angewendet		
	bedeutet nicht	gekonnt
Gekonnt		
	bedeutet noch lange nicht	beibehalten

(Aus: Berndt Zuschlag, Wolfgang Thielke, Konfliktsituationen im Alltag, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen Stuttgart 1972, S. 272)

Ein Beispiel aus einer Schülerarbeit:

Gefragt bedeutet nicht beantwortet

Beantwortet bedeutet nicht gemeint

Gemeint bedeutet nicht darüber nachgedacht

Darüber nachgedacht bedeutet nicht interessiert

Interessiert bedeutet nicht Ahnung haben

Ahnung haben bedeutet nicht Bescheid wissen

Bescheid wissen bedeutet nicht Recht haben

Recht haben bedeutet noch lange nicht die Wahrheit sagen.

(Diethild Meier)

Die nachfolgende Auswahl der Themen und Interviewpartner (I.P.) gibt einen Einblick in die Vielfalt der Ergebnisse:

Ist es wirklich sinnvoll, Kinder in den Kindergarten/Kinderhort zu schicken? (I.P.: Mutter mit zwei Kindern und eine Grundschullehrerin)

Wo liegen die Unterschiede im sozialen Verhalten von Einzelkindern und Kindern, die mit Geschwistern aufwachsen? (I.P.: Leiterin eines Miniclubs)

Bestehen Unterschiede in der Erziehung zwischen Einzelkindern und Geschwisterkindern? (I.P.: Vater von einem Kind und Vater von sechs Kindern)

Was brauchen behinderte Kinder, um sich sozial stabil zu entwickeln? (I.P.: Mutter mit einem normalen und einem behinderten Kind und eine Heilpädagogin)

Was brauchen missbrauchte Kinder, um (wieder) auf den Weg des Glücks zu gelangen und wie können wir ihnen als Außenstehende dabei helfen? (I.P.: Sozialpädagogin)

Wie werden psychisch Kranke in der Psychiatrie gefördert? (I.P.: Ein Betroffener)

Was brauchen adoptierte Kinder, um das Trauma der ersten Monate bzw. Jahre und das Gefühl des 'Abgeschoben-Seins' zu überwinden und glücklich werden zu können? (I.P.: Psychotherapeut)

Sowohl Einzel-, Partner als auch Gruppenarbeit waren wie bei allen bisher durchgeführten Facharbeiten möglich. Im Unterricht wurden regelmäßige Beratungsabschnitte, manchmal auch mehrere Unterrichtsstunden, vorgesehen, um eine entsprechende Begleitung der Facharbeit nach den Prinzipien des dialogischen Lernens zu ermöglichen.

Die Auswertung erfolgte diesmal nicht nach dem klassischen Vortrags- und Diskussionsverfahren, sondern entsprechend dem folgenden Arbeitsauftrag:

Suche dir (mit deinen Gruppenmitgliedern) eine anderes von Mitschülern bearbeitetes Thema aus und versucht, eine Antwort auf die jeweilige Leitfrage zu finden. Nimm dazu auf jeden Fall die gemachten Interviews sorgfältig zur Kenntnis. Macht euch Stichworte und versucht gemeinsam, eine zusammenfassende (Antwort-) These zu formulieren.

Da diese Facharbeit, für die 6 Wochen zur Verfügung standen, am Ende des Kursabschnittes fertig gestellt war, ergab sich eine gute Überleitung zu dem Thema der nächsten Facharbeit entsprechend der kursübergreifenden Fragestellung: „Warum verlaufen Entwicklung und Sozialisation oft krisenhaft und wie kann Pädagogik hier präventiv und intervenierend eingreifen?“ Hierzu wurden in enger Anbindung an die Hefte der Aktion psychisch Kranke e.V. (Graurheindorfer Str. 15, D-53111 Bonn) authentische Fälle zu Themen: Verletzte Kindheit - Gestörte Einheit (Schizophrenie, milieubedingte Fehlentwicklung, Hyperkinese, Zwangsneurosen, Magersucht, Autismus, Suizid, Alkoholkrankheit, geistige Behinderung, ...) untersucht.

Gestörte Einheit - - Verletzte Kindheit

(Hefte der AKTION PSYCHISCH KRANKE e.V., Bonn)

Übersicht:

Erarbeitung je eines MIND-MAP's
zu den beiden Titeln (gemeinsam im Kurs)

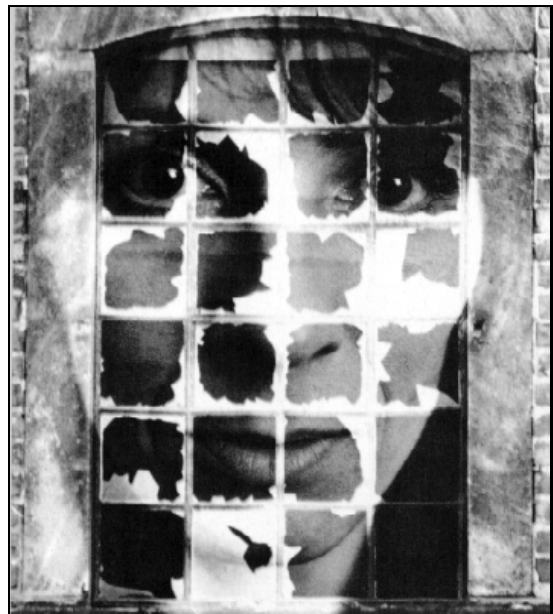
Auswahl von Fällen (Partnerarbeit)

Welche *Einheit* wird *gestört* bzw.
welche *Verletzungen* liegen in welchen *Persönlichkeitsbereichen* vor ?

Anfertigen der Facharbeiten

Vortrag und Diskussion

Bestätigungen bzw. Ergänzungen zu den
MIND-MAP's



Facharbeit

Auswahl eines Falles je nach Interesse und Neigung

Gemeinsame Überlegungen zu einer Gliederung

- 1) Einführende Überlegungen
Warum habe ich diesen Fall ausgesucht ?
Kurze Darstellung des ausgesuchten Falles
 - 2) Interpretation des Verständnisses von 'Gestörte Einheit' bzw. 'Verletzte Kindheit' für diesen Fall. Bild hinzuziehen !
 - 3) Wie kann man helfend reagieren ?
Ursachenforschung und Diskussion der Vorschläge aus dem Heft
These formulieren: Helfen heißt nach diesem Modell ...
 - 4) Welche präventiven Maßnahmen wären möglich gewesen ?
(Vgl. Leitfrage zum Themenkreis 12/II)
Phoenix II / Reflexionen (S. 490ff): Das „Twain-Modell“
 - 5) Abschließende Überlegungen
 - Möglichkeiten und Grenzen präventiver Maßnahmen
 - Was sollte die Pädagogik heute leisten (vgl. S. 493, Aufg. 4)
 - Sind Störungen das Ergebnis einer 'Ursachen-Folgen Kette' ?
 - ...
-
- 6) Offene bzw. weiterführende Fragen ←

Rück-Blick

Ausgehend von einem gemeinsam erstellten Mind-Map zum Thema: Pädagogik der Achtung bereiten sich die Schüler in diesem Kurshalbjahr 13/I auf ihren individuellen Themenfindungsprozeß vor, im Unterricht wird die entsprechende Wabe aus Phoenix Band 2: Die Pädagogik der Achtung – Janusz Korczak, vgl. S. 547ff., bearbeitet. In dem Zusammenhang dieser Unterrichtsreihe wurden u.a. Facharbeiten zu folgenden Themen erstellt:

- Das Prinzip der Selbstreflexion: Theorie und Praxis des Tagebuchs als Selbstreflexionsinstrument (hier wurden anhand eines konkreten Falles die Möglichkeiten einer dialogisch orientierten Reflexion erprobt und ausgewertet)
- Janusz Korczak Schule – Programm und Profil? (Interview mit einer Schulleiterin und Fachlehrern, Hospitation im Unterricht – vgl. Phoenix II, S. 568)

Der Umfang der Facharbeiten sollte auf Grund meiner bisherigen Erfahrungen von vornherein begrenzt werden, die Facharbeit selbst sollte höchstens 20 Seiten umfassen - der Lehrplanentwurf für das Fach Erziehungswissenschaft für die Gymnasiale Oberstufe (Stand 15. Aug. 1998) spricht von 8 – 12 Seiten.

Da die Facharbeiten eine deutliche zeitliche Beanspruchung für die Schülerinnen und Schüler darstellen ist es ratsam, in der Zeit der Erstellung mit Hausaufgaben eher zurückhaltend zu sein. Schüler haben oft Schwierigkeiten bei ihrem Zeitmanagement – hier sind Arbeitshilfen und (deutliche) Hinweise seitens des Lehrers/der Lehrerin unbedingt nötig!

Facharbeiten können unter bestimmten Voraussetzungen Klausuren ersetzen. „Jede Schülerin bzw. jeder Schüler soll im Verlauf der Schullaufbahn eine Facharbeit anfertigen. Facharbeiten können in der Regel in der Jahrgangsstufe 12 nach Festlegung durch die Fachlehrerin bzw. den Fachlehrer je eine Klausur für den ganzen Kurs oder für einzelne Schülerinnen und Schüler des Kurses ersetzen.“ (Lehrplanentwurf, S. 37). Nicht nur aus dieser Perspektive ergibt sich für den Schulalltag die Notwendigkeit einer Bewertung der Leistungen. Im bereits oben angesprochenen Lehrplanentwurf (Stand 15. Aug. 1998) findet sich folgende Formulierung: „Wird statt der Klausur eine Facharbeit geschrieben, tritt die Note für die Facharbeit an die Stelle einer Klausur. (...) Klausuren wie Facharbeiten sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler pädagogische Sachkenntnisse, fachliche Fähigkeiten und methodische Fertigkeiten nachweisen.“ (Seite 47).

Das Zustandekommen einer Leistung²² ist nach diesem Konzept ebenso wertzuschätzen wie das Endergebnis – die ausformulierte Facharbeit - selbst.

Eine Bewertung sollte deshalb auch die folgenden Aspekte berücksichtigen:

- Kreativitätskompetenz
Vielfältigkeit der Vorüberlegungen
...
- Orientierungskompetenz
Fähigkeit, Ideen zu strukturieren
Fähigkeit, Fragen als kreatives Potential anzunehmen
...
- Kompetenzen zur Standortbestimmung
Durchhaltevermögen
Umgang mit zuerst beschrittenen, aber nicht weiter verfolgten Lernwegen
Fähigkeit, eigene Stärken produktiv einzubringen
...

Das folgende Gutachten ist ein erste Näherung an diesen Ansatz.

Jeder Schüler / jede Schülergruppe bekam am Ende seiner / ihrer Arbeit ein entsprechendes Gutachten, die Kriterien wurden vorher mit den Schülerinnen und Schülern besprochen und befinden sich weiterhin der Diskussion. Besonders der letzte Punkt – Stärken und Schwächen – wurde sorgfältig zur Kenntnis genommen und ergab gewinnbringende Diskussionen im Sinne der oben angesprochenen Kompetenzen.

²² Vgl. dazu auch: Johannes Bastian, Leistung im Projektunterricht, Friedrich Jahresheft 1996, Seelze, S.26ff

- 1) Vorüberlegungen anhand der 'Checkliste'
- 2) Äußere Form
- 3) Inhalt
 - Themenstellung
 - Gliederung
 - Argumentationsstruktur
 - Bezugnahme zu theoretischen Modellen
 - Schlussfolgerungen
 - Reflexion
- 4) Idee / Kreativität
- 5) Gesamteindruck
- 6) *Schwächen / Stärken*

Gesamtnote:

Diese Beispiele aus der Praxis geben einen Einblick in die Möglichkeiten von Facharbeiten vor dem Hintergrund des angedeuteten Konzepts des eigenständigen Lernalters im Kontext einer interaktiven Lehr-Lernumgebung.

Erfreulich finde ich, daß im Lehrplanentwurf Erziehungswissenschaften (Stand 15. August 1998) der Facharbeit der gleiche Stellenwert zugesprochen wird wie einer Klausur.²³ Auch hier wird auf die wesentliche Begleitungsfunktion des Lehrers/der Lehrerin hingewiesen:

„Methodische Anleitung und Betreuung durch Lehrerin bzw. den Lehrer sind unabdingbar. Hierzu dient die Planung und intensive Begleitung der Facharbeit im Unterricht. Insbesondere müssen Umfang, Ziele, Themen, äußere Form und

²³ Am Oberstufenkolleg in Bielefeld ist das Anfertigen einer Facharbeit für die Kollegiaten eine wesentliche Qualifikation für den Übergang zur Universität
Heinz Dorlöchter: Wege eigenständigen Lernens

Gliederung, Abgabe bzw. Fertigstellungstermin und die Beurteilungskriterien eingehend besprochen und verbindlich festgelegt werden. Zur Absicherung gelingender und von daher für die Lernenden motivierenden Arbeitsergebnisse bietet es sich an, zunächst eine schriftliche Disposition erstellen zu lassen, die von der Fachlehrerin bzw. dem Fachlehrer gegengelesen und kommentiert wird. (...) Bestandteile einer Facharbeit sollten sein: Arbeitsplan, Gliederung, Sach- bzw. Ergebnisdarstellung, Reflexion der Arbeitshypothesen bzw. Diskussion der Ergebnisse, Literaturliste.“ (Seite 50).

Diese Ausführungen kommen dem hier dargestellten Ansatz sehr nahe. Im übrigen wird der Fachkonferenz die Entscheidung über die ‚Koordination des Einsatzes von Facharbeiten‘ zugesprochen (Seite 82).

Schülerinnen und Schüler müssen zu den Facharbeiten hingeführt werden, da hohe Anforderungen gestellt werden. Oft ist es auch hilfreich – wie in einem Beispiel geschehen – gemeinsam wesentliche Gliederungspunkte zu einem Thema zu überlegen. Ein Verteilen von Planungspapieren nach der Devise ‚Nun lernt mal eigenständig!‘ ist neben der offensichtlichen Paradoxie eine Umkehrung des Gedankens des eigenständigen Lerner, dessen Ziel sich nur im Dialog einer Lernpartnerschaft unter begleitenden Hilfestellungen entwickeln kann.

Der ‚Eigenständige Lerner‘ erfordert einen Lernpartner Lehrer, der eine Begegnungsspannung aufrecht erhält und Lernwege begleiten kann – ein hoher Anspruch, der in der Praxis immer wieder herausgefordert wird. Dazu ist aber auch eine entsprechende Einstellung zum Lernprozess selber vonnöten: „Es kommt darauf an, daß der Lernende konkret erfährt, daß der Forschungsprozeß wesentlich durch das Entwickeln, Verfeinern, Zuspitzen von Fragestellungen geprägt ist. Forschendes Lernen soll in diesem Sinne stärker prozeßorientiert als ergebnisorientiert sein (...) Die Facharbeit mutet dem Lernenden die Chancen und Risiken des Forschens zu; damit fordert und fördert sie die Selbständigkeit und Eigenverantwortung ganz anders, als dies in einer lehrgangsartig gestalteten Ausbildung möglich ist.“ (Godehard Franzen, Die Lebensdauer von Glühbirnen, Neue Sammlung 1989, Seite 541ff.)²⁴

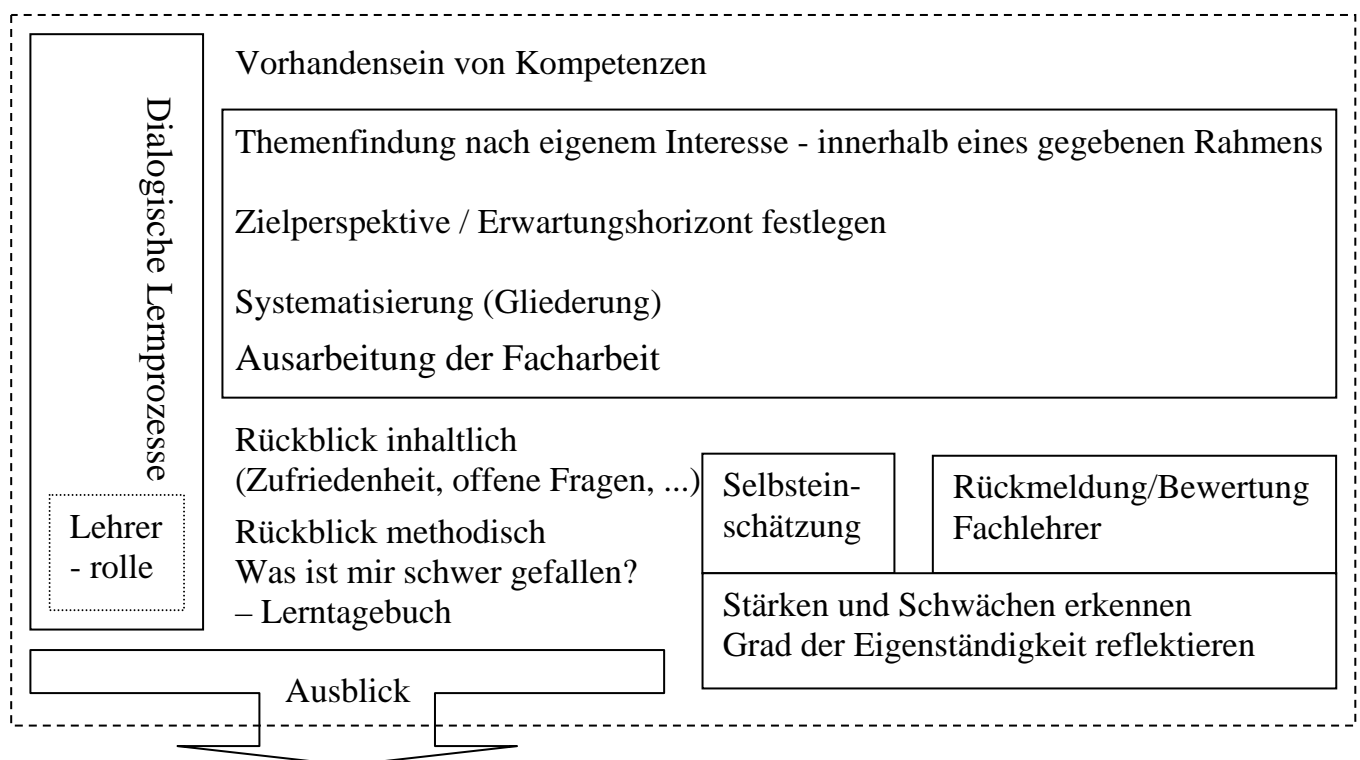
Diese Feststellung kann ich durch meine Erfahrungen für den Bereich der Schule uneingeschränkt bestätigen.

²⁴ Ein sehr lesenswerter Aufsatz, da theoretische Überlegungen mit konkreten Praxisbeispielen verbunden werden.

II.2 Facharbeit und eigenständiger Lerner

Folgendes Schema soll noch einmal zusammenfassend die Vorgehensweise bei der Durchführung einer Facharbeit²⁵ verdeutlichen. Facharbeiten gelingen um so erfolgreicher, je vertrauter Schülerinnen und Schüler bereits mit einzelnen Elementen sind bzw. ob bereits vorher Facharbeiten²⁶ oder Vorformen bzw. ähnliche Arbeitsweisen, wie z.B. Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Anfertigen kleinerer 'Aufsätze' zu speziellen Themen, Referate, ... eingeübt wurden.

Vorab sollte eine eingehende Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern geführt werden, welche der Transparenz - Kontaktaufnahme und Orientierungshilfe beim Betreten einer (wahrscheinlich neuen) Lernlandschaft - dient.



²⁵ Auf den Zusammenhang zum projektorientierten Arbeiten kann hier nur hingewiesen werden: "In einem Projekt geht es um die handelnd-lernende Bearbeitung einer konkreten Aufgabenstellung / eines Vorhabens mit dem Schwerpunkt der Selbstplanung, Selbstverantwortung und praktischen Verwirklichung durch die SchülerInnen." (Herbert Gudjons, Pädagogisches Grundwissen, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1994, S. 231). Vgl. dazu auch: Herbert Gudjons, Lernen-Denken-Handeln, Lern- kognitions- und handlungspsychologische Aspekte zur Begründung des Projektunterrichts, in: J.Bastian, H.Gudjons, J.Schnack, M.Speth (Hg.), Theorie des Projektunterrichts, Bergmann und Helbig Verlag, Hamburg 1997, S.111ff.)

²⁶ Im 'Kleinen Phoenix' für den Jg. 9,10 wird als eine Methode die Facharbeit vorgestellt (vgl. Heinz Dorlöchter, Bernd Kahlbau, Gabriele Krafeld, Gudrun Maciejewski, Martina Sander, Christel Schrieverhoff, Edwin Stiller, Fran Wittig, Der kleine Phoenix, Schöningh Verlag, Paderborn 1999). Die Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in NRW für das Fach Erziehungswissenschaft sehen die Möglichkeiten von Facharbeiten explizit vor.

Die Bewusstmachung von Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmustern²⁷ (z. B. Lerntypen, vgl. die sogenannten 'Sieben Intelligenzen', Lernstile, Lernstrategien, Metaprogramme, ...) sollte wenn möglich vorab geleistet werden, sie ist auch ein Ziel bei der Erstellung der Facharbeit, soll also hier orientierend und prozessbegleitend verstanden werden. Ich halte es nicht für ratsam, kontextunabhängig eine größere Lerneinheit zu diesem Thema durchzuführen - vielmehr wäre es sinnvoll, durch angeregte Selbstbeobachtung und Rückmeldung Schülern bei der Entdeckung ihrer Verarbeitungsmuster - die sehr veränderlich sein können - zu helfen.

Die oben angesprochenen Prinzipien einer interaktiven Lehr-Lernumgebung sehe ich *besonders* in den folgenden, im Außensechseck angeführten, Aspekten berücksichtigt:

²⁷ "Solange ein Schüler nicht weiß, dass er eine Information immer für den eigenen Lerntyp aufbereiten muss, ..., solange wird er sich beim Lernen verkrampfen. (...) Jedes Wissen um den eigenen Lerntyp verbessert neben der schulischen Leistung selbst auch die gesamte emotionale Struktur." (Frederic Vester, Denken, Lernen, Vergessen, Deutscher Taschenbuch Verlag, Stuttgart 1997 (24.Auflage), S. 130, 132)

Interessengeleitete
Themenfindung

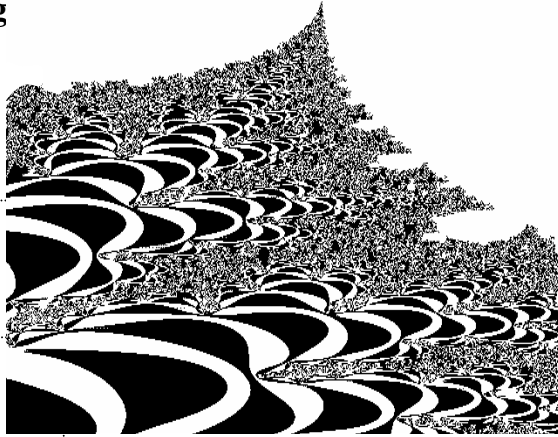
Themenfindung und
seine Infragestellung

Prinzip der Individualität
Die individuelle Gestaltung von
Lernwegen entsprechend eigener
Stärken und Schwächen.

Entwicklung einer
Zielperspektive

Prinzip der Verantwortung
Das 'Wozu?' des Lernens er-
hellern und sich damit eigener
wie fremdgeleiteter Inter-
essen bewusst werden.

Prinzip der Eigenständigkeit
Eine sinnhafte Lernerfahrung, in
dem selbstregulatives Lernen
gefördert wird.



Prinzip der Erkenntnis
Die Förderung eines Lern-
prozesses, welcher nicht
nur eine Zunahme von Wissen,
sondern Veränderungen von
Konstruktionsstrukturen (Äqui-
librationsprozesse) ermöglicht.

Prinzip der Selbstreflexion
Das Bewusstwerden von
Wissensprozessen und damit das
Infragestellen von Konstruktionen

Prinzip des Dialoges
Die Entwicklung eines
persönlichen Bildungs-
konzeptes und die Aus-
einandersetzung mit der
eigenen Persönlichkeits-
entwicklung

Führen eines
Lernprotokolls

Auseinandersetzungprozess
mit einem Problem / Thema

Rücksprache mit
Mitschüler/innen und Lehrern

Der Lehrer muss sich, wie bereits oben angedeutet, in einer möglicherweise neuen Rolle einfinden:

„Der Lehrer plant Unterricht um so kompetenter, je mehr es ihm durch die Gestaltung der Lernumwelt gelingt, die Lernenden so zu fördern, dass sie ihre eigenen Lernprozesse planen und gestalten können.

Lehrerrolle: Lernarrangeur = lernen lassen

das heißt:

- Handlungslernsituationen schaffen und Lernumwelt gestalten
- Lernhilfen bereitstellen
- Freiräume gewähren (auch zur Gestaltung der Lern- und Arbeitsbedingungen)
- beraten, helfen, anregen, nach Begründungen fragen“

(Klaus Halfpap, Lernen lassen - Ein Wegweiser für pädagogisches Handeln, Winklers Verlag, Darmstadt 1996, S. 32,33)

Wie bereits oben ausgeführt, soll ein 'Lernen lassen' keine Gleichgültigkeit bedeuten, sondern sich nach den bereits beschriebenen Aspekten dialogischen Lehrens und Lernens orientieren.

Für die Praxis -als Orientierung für innere Einstellungen- möglicherweise konkreter schreibt Gerhard Fatzer dem Lehrer/der Lehrerin folgende Aufgaben²⁸ zu:

- „1. Initiieren: Die Gruppe in Gang halten, z.B. durch Vorschläge, was getan werden soll durch Hinweise auf das Ziel, durch Vorschläge zum weiteren Vorgehen, durch Bitte um Klärung von in klaren Aussagen, durch Vermittlung von Klärung etc.
 2. Regulieren: die Zielrichtung und das Tempo der Arbeit der Gruppe beeinflussen, z. B. durch Zusammenfassung, Zeitvorgaben, Neuformulierung der Ziele etc.
 3. Information: der Gruppe Informationen vermitteln, Unterlagen und Lektüre anbieten, Hinweise auf vergessene Punkte geben etc.
 4. Stützen: ein emotionales Klima fördern, auf Grund dessen die Gruppe zusammenbleibt und die Gruppenmitglieder gerne zusammenarbeiten (...)
 5. Auswerten: der Gruppe helfen, Zielsetzungen und Vorgehensweisen auszuwerten
- ...

(Aus: Gerhard Fatzer, Ganzheitliches Lernen, Junfermann Verlag, Paderborn 1990, S. 151)

Die vielen Hinweise zum Thema Lehrerverhalten haben einen wertvollen Anregungscharakter, doch erzeugt eine 'richtiges Fragen'²⁹ nicht unbedingt vorhersehbare Antworten, die Unberechenbarkeit von Dialogen mit ihrer Dynamik für Konstruktionsprozesse auf allen Ebenen der Persönlichkeit bei allen Beteiligten führt letztlich zu einer

²⁸ Bei Rolf Dubs findet man einen interessanten Beobachtungsbogen: Dialog zur Instruktion und zum Entdecken (Ders., Lehrerverhalten, Verlag des schweizerischen kaufmännischen Verbandes, Zürich 1995, S. 151)

Vgl. auch: Karlheinz A. Geißler, Lernprozesse steuern, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1995

²⁹ Vgl. dazu etwa: Christian-Rainer Weisbach, Professionelle Gesprächsführung, Deutscher Taschenbuch Verlag, Beck Verlag, München 1994

Heinz Dorlöchter: Wege eigenständigen Lernens

Situations- und Kontextbedingtheit, bei der die innere Einstellung insbesondere des Lernpartners Lehrer von entscheidender Bedeutung ist.

Der Lehrende sollte nicht Repräsentant einer *'all-wissenden Wissenschaft'* sein, sondern als kompetenter Berater in einem dialogischen Lernprozess fungieren.

Wenn sich die Lernpartner auf ihre Lernwege konzentrieren, so werden alle Beteiligten zu Forschern³⁰, indem sie sich in der Auseinandersetzung mit dem Anderen auch mit sich selbst auseinandersetzen und über ihre Lernerfahrungen austauschen.

Für den Prozess der Facharbeit bleibt ein wichtiger Erfahrungswert, dass der Lehrer herausgefordert wird, über seine Rolle und damit seine Berufsidentität nachzudenken - für den Lehrer ergibt sich ein weites Lernfeld, eine Chance zum eigenständigen Lerner!

Lehrer und Schüler stehen in einen systemischen Kontext, d.h. Lehrer wirken auf Schüler und umgekehrt!

"Lehrerinnen und Lehrer die Eigenständigkeit fördern wollen, sollten

- die Lerngedanken ihrer Schülerinnen und Schüler aufnehmen und verstehen;
- Rückmeldungen geben können, die die Schülerinnen und Schüler zu weiteren Lernreflexionen ermutigen und Fortschritte beim Umgang mit den eigenen Lernstrategien bekräftigen;
- das sachliche Verstehen der Lernenden begleiten (...)
- Modelle anbieten können für das Lösen von Problemen, den Umgang mit Lerngegenständen und das Entdecken des eigenen Lernprozesses;
- Hilfe - und Hilfe zur Selbsthilfe - bei Lernhemmnissen anbieten. Der Lehrende analysiert die Hürde, die ein Lernender beim Verstehen einer Aufgabe hat. Er gibt dann jedoch nicht direkten Rat, wie das Problem zu lösen ist. Er rät vielmehr zu Wegen, die den Schüler dazu bringen, die Schwierigkeit selbst zu formulieren und Lösungswege bewusst zu erproben."

(Michael Zutavern, Des einen Freud – des anderen Leid?! Über die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern bei der Förderung von Eigenständigkeit, in: Erwin Beck, Titus Guldemann, Michael Zutavern (Hg.), *Eigenständig lernen*, UVK Verlag, St. Gallen 1995, S. 230)

³⁰ Dieser Ansatz ist für Lehrer möglicherweise eine größere Herausforderung als für Schülerinnen und Schüler! Kersten Reich formuliert zutreffend: „Der Lehrer als Forscher mit eigenen Imaginationen, als Künstler mit eigenen Ambitionen, als Mensch mit ungewöhnlichen Ansichten, das sind Bilder, die Schülerinnen und Schüler anregen“ (Ders., *Thesen zur konstruktivistischen Didaktik*, in: *PÄDAGOGIK* 7-8/98, S.45)

Die folgenden Fragen und die dadurch ausgelösten Diskussionen sind sehr erhellend für eine Evaluation des eigenen Lehrerverhalten bzw. für eine Reflexion der eigenen Rolle in einer von Schülern und Lehrern durchwanderten Lernlandschaft.

Stand Punkt

1. Wer *ist* in welchen Bereichen Experte?
2. Wer *darf* in welchen Bereichen Experte sein?
3. Welche Möglichkeiten der Veränderung des Expertenstatus werden angeboten (z.B. Facharbeiten)?
4. Wie wirksam sind die angebotenen Möglichkeiten unter 3.?

Methode: Kartenabfrage bei Schülerinnen und Schülern und der Fachlehrerin/dem Fachlehrer

Eine Auswertung der Facharbeitserfahrungen in der Form eines Fragebogens für Schülerinnen und Schüler *orientiert* sich an den Kriterien prozessorientierten Lernens nach P. Robert Jan Simons, (Ders., Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell, in: Heinz Mandel, Helmut F. Friedrich (Hrsg.), Lern - und Denkstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 1992, S. 251ff). Wünschenswert wäre sicherlich ein über die Jahre begleitender Fragebogen, so dass Veränderungen durch die Möglichkeiten eigenständigen Lernens deutlicher würden.

Folgender Fragebogen (die beiden rechten Spalten) wurde den 18 Schülerinnen und Schülern des Leistungskurses Pädagogik im August 1998 vorgelegt

	<i>Prinzipien des prozessorientierten Lernens</i>	<i>Du hast in den letzten drei Kurshalbjahren je eine Facharbeit erstellt</i>	<i>Möglichkeit, die Fragestellung zu variieren:</i>
1	Betonung von Lernaktivitäten und Lernprozessen, anstatt ausschließlicher Betonung von Lernergebnissen (Prozessprinzip)	Was hast du während der Erstellung der Facharbeiten gelernt? Nenne fünf Aspekte und bringe sie in eine Rangfolge.	
2	Lernen wird zum Diskussions-/Unterrichtsthema gemacht, damit sich die Lernenden ihrer Lernstrategien und Selbstregulierungsfähigkeiten und der Relation zwischen diesen und den Lernzielen bewusst werden (Rückbesinnungsprinzip)	Welche Voraussetzungen sind deiner Meinung nach nötig, um möglichst selbständig eine Facharbeit zu erstellen? Nenne drei Aspekte	

3	Der Einfluss affektiv-emotionaler Prozesse auf das Lernen und deren Interaktionen mit kognitiven und metakognitiven Prozessen wird berücksichtigt (Affektivitätsprinzip)	Wie bist du mit 'Frustrphasen' umgegangen? Hast du Strategien entwickelt, aus einem Tiefpunkt herauszukommen?	
4	Den Lernenden werden Relevanz und Nützlichkeit der Kenntnisse und Fähigkeiten., die sie lernen sollen, bewusst gemacht (Nützlichkeitsprinzip)	In welchen Bereichen werden dir deine 'Facharbeitserfahrungen' noch nützlich sein können?	
5	Transfer und Generalisierbarkeit des Gelernten werden explizit im Unterricht berücksichtigt und es wird nicht erwartet, dass sie von selbst auftreten (Transferprinzip)	Du hast mehrere Facharbeiten erstellt - fiel dir dies im Laufe der Zeit immer leichter oder traten unerwartete Schwierigkeiten auf?	
6	Lernstrategien und Selbstregulierungsfähigkeiten werden längerfristig und im Kontext von Unterrichtsfächern geübt (Kontextprinzip)	Hast du durch das Anfertigen der Facharbeiten Anregungen bekommen bzw. Erfahrungen gemacht, <i>was</i> dein Lernstil ist und <i>wie</i> du effektiv lernst?	
7	Die Lernenden werden explizit darin unterwiesen, wie sie ihr eigenes Lernen überwachen, diagnostizieren und korrigieren können (Selbstdiagnostikprinzip)	Kannst du die Qualität deiner Arbeit einschätzen? Stimmt deine Einschätzung mit der Bewertung des Lehrers überein?	
8	Der Unterricht wird so gestaltet, dass Lernende aktiv lernen und dass sie konstruktive Lernaktivitäten Lernen können (Aktivitätsprinzip)	Fandest du die 'Checkliste' zum Anfertigen einer Facharbeit hilfreich? Begründe deine Antwort.	
9	Die Verantwortung für das Lernen verlagert sich allmählich vom Lehrer zu den lerne Lernenden (Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen)	Brauchtest du im Laufe der letzten drei Kurshalbjahre bei der Erstellung der Facharbeiten immer mehr oder immer weniger Hilfen?	
10	Maßnahmen zur Realisierung selbstregulierten Lernens werden mit anderen Betreuern/Bezugspersonen abgesprochen (Betreuungsprinzip)	Hattest du während der Arbeitsphasen genügend Hilfen? Fühltest du dich zureichend betreut?	
11	Kooperation und Diskussion zwischen den Lernenden werden im Unterricht aufgegriffen (Kooperationsprinzip)	Findest du es vorteilhaft, Facharbeiten in einem Team zu erstellen?	
12	Höhere kognitive Lernziele, die aktives und konstruktives Lernen erfordern, werden betont (Lernzielprinzip)	Nimm Stellung zu der Aussage: "Der Weg ist das Ziel"!	

13	Neues Wissen wird auf Vorwissen bezogen (Vorwissensprinzip)	Sind dir durch das Anfertigen einer Facharbeit Zusammenhänge klarer geworden als wenn du das gleiche Thema im Unterricht behandelt hättest?	
14	Der Unterricht wird an die Lernkonzeptionen der Studierenden angepasst (Lernkonzeptprinzip)	Könntest du dir vorstellen, Klausuren vollständig durch Facharbeiten zu ersetzen? Begründe deine Antwort	
		Drei Ratschläge für einen Lehrer / eine Lehrerin, der / die in einem Kurs Facharbeiten einführen möchte ...	

Dieser Fragebogen dient in erster Linie der Bewusstmachung eigenständiger Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern und ist somit auch ein Selbstreflexionsinstrument, welches der Lerngruppe, der Lernpartnerschaft / den Lernpartnerschaften nützt und Hilfen für das Arrangement einer anregenden Lernlandschaft geben kann.

Die 18 befragten Schülerinnen und Schüler bearbeiteten den Fragebogen sehr intensiv; da ich als Fachlehrer involviert bin, sind die Schülerantworten z.T. detailliert wiedergegeben. Ich halte sie für sehr aufschlußreich, ihre weitere Interpretation überlasse ich z.T. dem Leser bzw. der Leserin:

Folgende Tendenzen lassen sich aus der Beantwortung erkennen :

1	<p>In der Rangfolge der Nennung wurden die folgenden Aspekte genannt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstständig arbeiten (eigene Schlußfolgerungen ziehen; gelernt, alleine zu arbeiten; eigene Ideen und Interessen umsetzen; Erarbeiten von Material; eigene Erfahrungen konnten eingebracht werden; habe viele Dinge über mich selbst kennengelernt) - Arbeitsprozesse organisieren (Zeiteinteilung; nicht zu spät anzufangen Arbeit rückblickend reflektieren) - Hilfen einfordern (Beschaffen von geeignetem Material; präzise Fragen stellen; eigene Fragen stellen) - Wissen über Themen (wichtige Aspekte 'herausfiltern'; intensive Auseinandersetzung mit einem Thema; mit anderen Ansichten auseinandersetzen) <p>(Die in Klammern gesetzten Aussagen geben einzelne Schüleräußerungen wörtlich wieder)</p> <p>Die Formulierung 'selbständig Arbeiten' wurde von allen Schülerinnen und Schülern an die erste Stelle gesetzt, also ein Strategiekompetenz und nicht etwa ein vermehrter (kognitiver) Wissenszuwachs.</p>
2	<p>In der Beantwortung wurden zwei Kategorien erkennbar:</p> <p>'Innere' Voraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse für das Thema (Sympathie; Beziehung zu dem Thema; man muß sich selbst das Thema klar formulieren; Eigeninitiative)

	<ul style="list-style-type: none"> - Klares Denken - Verstehen können - Kreativität - Vertrauen in sich selbst - Kontinuität der Arbeit <p>Die deutlich häufigste Nennung war das Interesse für ein Thema.</p> <p>‘Äußere’ Voraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genügend Material oder viel Eigenerfahrung, Informationen aus dem Unterricht <p>Dieser Aspekt war die zweithäufigste Nennung.</p> <p>Nur je einmal genannt wurden die folgenden Aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Motivation von außerhalb" - "Kein Druck, wie z.B.: Sieh mal zu, dass du bald weiterkommst!"
3	<p>Hier wurden sehr vielfältige Strategien genannt:</p> <p>Pause machen; sich mit anderen Dingen beschäftigen; bisher Erarbeitetes durchgelesen und einen neuen Anfang gesucht; auf einem Schmierblatt weiterschreiben; an einer anderen Stelle weiterarbeiten; träumen; sich mit anderen austauschen; ...</p>
4	<p>In der Rangfolge der Nennungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studium und Beruf - Durch die intensive Einarbeitung in eine Thema ergibt sich eine Verhaltenssicherheit im Umgang mit Betroffenen (Alkoholiker, Behinderte, ...) - Weiterer Unterricht <p>Der erste Aspekt wurde weitaus am häufigsten genannt, der zweite Aspekt von der Hälfte der Befragten.</p>
5	<p>Facharbeiten fallen nicht leichter, allerdings wird man sicherer und routinierter und kann den eigenen Arbeitsprozess besser steuern, das Strategiepotehtial nimmt zu (bessere Zeiteinteilung; findet den Anfang; "man weiß besser, wie man an ein Problem herangehen kann";....)</p> <p>Jede Facharbeit wird als eine neue Herausforderung empfunden, zumal die Themen immer recht unterschiedlich waren.</p> <p>(Der Begriff 'leichter' war in der Fragestellung zu undifferenziert.)</p>
6	<p>Hier lassen sich keine eindeutigen Tendenzen ableiten. Vielfach wurde das Zeitmanagement angesprochen ("ich habe gelernt, mich über einen längeren Zeitraum mit einer Sache auseinanderzusetzen"), oft wurde auf die Antworten zu Frage 5 verwiesen.</p> <p>Aus einigen Antworten läßt sich ableiten, daß die Möglichkeit eines selbständigen Lernprozesses über einen längeren Zeitraum eine immer noch ungewöhnliche Erfahrung ist die spezifische Strategien erfordert, wie sie auch in den oberen Antworten bereits angesprochen wurden.</p>

7	<p>Zwei typische Antworten:</p> <p>"Am Ende der Facharbeiten sollten wir uns selber kritisieren. In dieser Phase ist mir vieles aufgefallen, was ich hätte besser machen können. Meistens stimmte meine Einschätzung mit der des Lehrers überein."</p> <p>"Ich bin mir meistens ziemlich unsicher, ob meine Facharbeit "gut geworden" ist. Insgesamt bin ich mit der Qualität meist aber schon zufrieden, schon allein deshalb, weil ich sehr viel dazu gelernt habe. Zum Glück stimmte diese Bewertung dann auch ungefähr mit der des Lehrers überein."</p>
8	<p>Die Checkliste wurde von fast allen Schülerinnen und Schülern als sehr hilfreich empfunden (nur ein Schüler fühlte sich dadurch eingeschränkt). Viele Schülerinnen und Schüler betonten die Orientierungsfunktion einer solchen Liste ("ich konnte mich selber kontrollieren, wie weit ich war" ; "man hatte einen Überblick, was noch alles zu machen war")</p>
9	<p>Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler brauchten immer weniger Hilfen, für die andere Hälfte ist folgende Antwort typisch:</p> <p>"Hilfe brauchte man immer für jedes Thema, aber die Selbstständigkeit wurde bei jeder Facharbeit immer größer."</p>
10	<p>Die Schülerinnen und Schüler fühlten sich gut betreut, betont wurde die Notwendigkeit von Fragestunden während der Unterrichtszeit und die vorhandene Möglichkeit, auch außerhalb des Unterrichts Hilfen einzufordern.</p>
11	<p>Die Meinungen waren je nach Erfahrungshorizont geteilt, wobei diejenigen Schülerinnen und Schüler, die schon einmal eine Facharbeit in einem Team erstellt hatten, dieses positiv bewerteten. Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler bevorzugten eine Einzelarbeit.</p>
12	<p>Die Antworten waren sehr vielfältig. Fast alle Schülerinnen und Schüler betonten, daß sie bei der Erarbeitung (Vorarbeiten anhand der Checkliste) sehr viel gelernt haben, was –bedauerlicherweise nicht allein durch das Ergebnis deutlich wird.</p>
13	<p>Fast alle Schülerinnen und Schüler waren der Meinung, daß durch die Facharbeit Zusammenhänge klarer werden. Die Intensität der Bearbeitung und die zur Verfügung stehende Zeit wurden als Begründungen genannt, vereinzelt auch der Spielraum durch die Selbstständigkeit der Arbeit.</p> <p>Folgende Antwort soll hier zitiert werden:</p> <p>"Man bildet sich seine eigenen Meinung zu jedem Thema, wenn man alleine arbeitet. Wenn man aber zusammen im Unterricht das Thema bespricht, nimmt man eine 'gemeinsame Meinung' an."</p>
14	<p>Eine typische Antwort für die Verneiner: "Nein, da bei einer Facharbeit der 'Prüfungseffekt' fehlt, der im Abitur leider unumgänglich ist."</p> <p>Die Bejaher verwiesen auf die vorher gegebenen Begründungen innerhalb des Fragebogens.</p> <p>Beide Parteien hielten sich die Waage.</p>
15	<p>Nur die Hälfte der Schüler beantwortet die Frage.</p> <p>Genannt wurden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Checkliste vorgeben - Hilfestellung durch Lehrereinsatz ("Für Fragen jederzeit zur Verfügung

	stehen.") - Fragestunden einrichten - Genügend Freiheiten lassen bei der Themenwahl - Bereitstellung von genügendem Material
--	---

Die hier wiedergegebenen Eindrücke und Zusammenfassungen wurden mit den Schülerinnen und Schülern besprochen, sie fanden sich darin wieder.

Die anschließende Diskussion ergab noch einmal in Bezug auf die letzte Frage (15) die folgenden Hinweise:

- Falls in einem Kurs möglich, sollte eine Stunde von den zur Verfügung stehenden Wochenstunden als 'Werkstattstunde' eingerichtet werden
- Die Themen der Facharbeiten sollten im Kurs sehr intensiv besprochen, alle Möglichkeiten der Zusammenarbeit sollten genutzt werden
- Die Checkliste sollte einen Angebotscharakter haben und nicht verpflichtend sein
- Die fertigen Facharbeiten sollten intensiv zur Kenntnis genommen werden, der Expertenstatus einzelner Schülerinnen und Schüler sollte intensiv genutzt werden. Auch in anderen Kursen ließen sich die Ergebnisse vorstellen, die Facharbeiten könnten in einem zentralen Ordner gesammelt werden.

Betont und positiv herausgestellt wurde bei dieser Diskussion auch noch einmal die Orientierungsmöglichkeit durch eine halbjahresübergreifende Leitfrage (bzw. einen Themenkreis), so daß der laufenden Unterricht als anregend und unterstützend bei der Anfertigung der Facharbeit erlebt wurde.

Die Diskussion selbst war nicht nur vergangenheitsorientiert, die Schülerinnen und Schüler entwickelten (neue) Perspektiven für ihre demnächst anliegende Facharbeit. Die Diskussion dauerte recht lange und wurde mit großem Ernst geführt, die Schülerinnen und Schüler spürten deutlich ihren Expertenstatus – ihre Beiträge waren entsprechend konstruktiv.

Meine persönlichen Eindrücke lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Der Prozess der eigenständigen Lerner ist langwierig, fachkompetente Hilfe ist notwendig (Checkliste, gemeinsam Überlegungen für Gliederungen, ...).
- Für die Schülerinnen und Schüler ist ein Umdenken in ihrer Rolle nötig, die Formulierung von Fragen, das Herausfinden von Themenstellungen, das Zulassen von Irrtümern ist ein ungewohntes Erlebnis, welches schnell Frustrationen erzeugt.

Die Anlage eines Heftes, indem alle Vorüberlegungen, Irrtümer, Anregungen, Diskussionen, die Facharbeit selbst, Rückblick und Reflexionen aufgeschrieben werden, hat sich sehr bewährt – im Laufe der Zeit schauen Schüler in dieses Heft hinein und entwickeln daraus Taktiken und Strategien für die weitere Arbeit.

- Die Qualität der Facharbeiten liegt deutlich über denen einer Klausur, selbständiges Arbeiten ist sehr motivierend und weckt z.T. erstaunliche Kreativitätspotentiale (in der ersten Erprobung von Facharbeiten wurden qualitativ hoch-

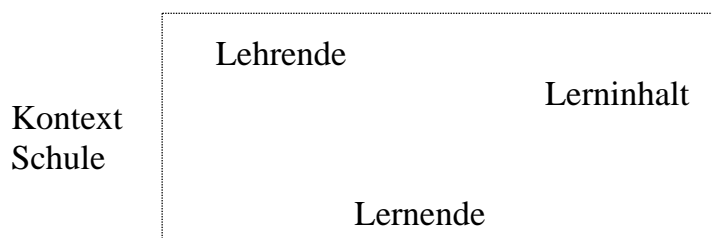
wertige Arbeiten von bis zu 50 Seiten vorgelegt und dies waren keine Einzelfälle).

- Das Strategiepotential wird bereichert, die SchülerInnen werden im Laufe der Zeit selbständiger, die Checkliste verliert im Laufe der Zeit an Bedeutung.
- Der Zeitaufwand für individuelle Begleitung und Beratung ist phasenweise erheblich, das Prinzip der Orientierung an einer halbjahresübergreifenden Fragestellung hilft, auf den 'Stoffdruck' zu reagieren.
- Die Möglichkeiten einer praxisorientierten Arbeit werden gesucht, so hat sich die Form des Interviews als Facharbeit, bei der u.a. wichtige Erfahrungen für die eigene Berufsperspektive und z.T. Vorentscheidungen für die Berufswahl gefallen sind, besonders bewährt.
- Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein Bewusstsein für die sinnvolle Verbindung zwischen Theorie und Praxis, das Schulbuch Phoenix und weitere Materialien wurden während der Erarbeitung sehr häufig eigenständig genutzt.
- Die Möglichkeit der eigenen Themenwahl und die intensive Auseinandersetzung mit der Formulierung einer Zielperspektive bzw. eines Erwartungshorizontes für die Arbeit hilft entscheidend, die Motivation über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten. Sorgfältige Vorüberlegungen und eine Gliederung sind mehr als die 'halbe Arbeit'.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Facharbeit als wesentliches Lernfeld an – die Schüler wünschten von sich aus, jedes Halbjahr eine zu schreiben. Bei Facharbeiten werden Stärken und Schwächen erkennbar, die von der Beobachtung und Kenntnisnahme sonstigen Leistung z.T. erheblich abweichen.
- Der Zeitaufwand für den Lehrer/die Lehrerin ist recht hoch, der Dialog mit den Schülern und die Ergebnisse der Facharbeiten sind ein erfreulicher 'Ausgleich'.

III. Suchbewegungen

Innerhalb des Kontextes Schule als gesellschaftliche Institution bewegen sich die Überlegungen zum Unterrichtsgeschehen zwischen und an den Polen Lernende, Lerninhalte und Lehrende. Didaktische Schulen und Entwicklungen focussieren bzw. focussierten unterschiedliche Aspekte und kommen so zu differenzierten Ergebnissen bzw. Aussagen über Organisation, Sinn und Zweck von Unterricht, die sowohl dem Lehrenden als Planer und Organisator (Evaluator) von Lernprozessen, wie den Lernenden als zentrale 'Systemgröße' und den Gegenständen (Sachinhalten wie Qualifikationen) der Auseinandersetzung im Unterrichtsgeschehen verschiedenste Einflussgrößen und Bedeutungen zusprechen. Dabei geht es nicht nur um die Beschreibung von Positionen bzw. Rollen, sondern auch um die strukturelle Auseinandersetzung mit den Komponenten, wie z.B. schon aus der begrifflichen Beschreibung der drei konstituierenden Basiskomponenten für Unterricht bei E. Kösel (1995, S. 169ff.) ablesbar ist: „Die biographische Struktur des ich: Ich-Komponente, die soziale Dimension der Lerngruppe: Wir-Komponente, die Struktur des Sache: Sach-Komponente.“ So lassen sich viele Überlegungen der 'bildungstheoretischen Didaktik', mit einem ihrer Kernbereiche der Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, als sachstrukturell orientierte Denkrichtung charakterisieren, während die Bemühungen W. Klafkis um eine stärker lernzielorientierte Sichtweise den Bildungsaspekt und damit die Lernenden bzgl. ihre Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten hervorhebt (was natürlich auch zu einer Auseinandersetzung über die Bildungsinhalte / Themen des Unterrichts, vgl. die Diskussion über die 'Schlüsselprobleme', führte). Das Ziel der Verfügung des Menschen über sich selbst wird auch von W. Schulz angestrebt, womit Schule in ihrem gesellschaftlichen Kontext als Potential zur Aufklärung, Demokratisierung und Solidarisierung angesprochen wird. Aber auch die Pendelausschläge zwischen den verschiedenen drei typisierten Polen werden/wurden betrachtet, so analysiert z.B. die kommunikativ-kritische Didaktik die Beziehungsdimension des Lehrens und Lernens und betrachtet damit auch die Abhängigkeitsstrukturen im Interaktionsgefüge institutionalisierten Lernens.

Dieser Aufriss soll verdeutlichen, dass je nach Denkrichtung und Focussierung unterschiedliche Aspekte der zuerst genannten Pole und ihrer Zwischenräume betrachtet und somit unterschiedliche Fragestellungen je nach 'Erkenntnisinteresse' und manchmal auch 'Zeitgeist' in den Vordergrund gestellt werden: Was soll gelehrt/gelernt werden? Wer fixiert die Lehr-/Lerninhalte? Wie soll gelehrt/gelernt werden? Für wen soll gelehrt/gelernt werden? Wozu soll gelehrt/gelernt werden?



Damit eng zusammen wird bzw. wurde oftmals mehr implizit als explizit eine Diskussion über Aufgabe und Funktion von Schule geführt: 'heimlicher Lehrplan', 'Öffnung von Schule', 'Bewahrungsanstalt' sollen nur einige belegende Stichworte sein.

Angesichts der Vielfalt und Komplexität der hier angerissenen Themen und Ebenen liegt es nahe, dass auch das Selbstverständnis der Didaktiker sehr different ist, die Theorieentwicklung nahm/nimmt unterschiedliche Richtungen und Ausmaße an, vielfältige Perspektiven wurden bzw. werden betrachtet. Die Unterscheidung zwischen mehr bildungstheoretischer Reflexion mit ihrer Inhaltsorientierung und lerntheoretisch orientierter Didaktik mit ihren Überlegungen zum Vermittlungsprozess bilden dabei nur eine mögliche Sichtweise zur Charakterisierung der didaktischen Entwicklung in den letzten Jahren.

Die Betonung einer Lernkultur mit der Hervorhebung des Lernenden (vgl. z.B. die zehn Thesen von Franz E. Weinert, in: Ders., Lernkultur im Wandel, in: Beck, Erwin, Guldemann, Titus, Zutavern, Michael (Hg.), Lernkultur im Wandel, UVK Verlag, St. Gallen 1997, S. 11ff.) und der Blick für Lernprozesse (vgl. z.B. Peter Sieber, Konzepte des Lernens – Bilder von Lernenden, in: schweizer schule 7-8/94, S. 3ff.) bbei gleichzeitiger Betrachtung systemischer Aspekte (Lernende wirken auch auf Lernumgebungen ein und beeinflussen das Verhalten der Lehrenden!) eröffnen weitere Perspektiven.

Dieser 'Reichtum' an Überlegungen führte nicht immer zu konkreten Hilfen für den Praktiker vor Ort, obwohl dieser natürlich in den je aktuellen bzw. noch tradierten Überlegungen - zumindest über die Lehrplan- und Richtlinienvorgaben - eingebunden ist.

Für die augenblickliche didaktische Diskussion und für das Selbstverständnis der Lehrkräfte bei ihrer täglichen Arbeit scheint sich dennoch - oft als Sisyphos, Überforderung und/oder Berufsbelastung erlebt - folgendes Bewusstsein herauszukristallisieren:

- Unterrichtsgeschehen lässt sich nicht als eine Folge linearer Kausalketten planen und durchführen
- die Komplexität von Unterricht ist Teil der täglichen Arbeit und lässt sich nicht ausblenden
- die Aufgaben von Schule sind umfangreich, nicht mehr nur die Wissensvermittlung und ihre Methoden stehen im Vordergrund
- Wertpluralismen erschweren die Erarbeitung von Sinnperspektiven
- Die Lehrerrolle ist in Interaktionsprozessen eingebunden und nicht mehr nur aus hierarchischen Strukturen legitimiert
-

Ausgrenzungen / Negativformulierungen ergeben nicht unbedingt Orientierungen - doch dies scheint mir genau den momentanen Zustand, sowohl bei den didaktischen Denkrichtungen, als auch bzgl. der Curriculum-/Lehrplan-Diskussionen widerzuspiegeln. Dieser Zustand sollte nicht beklagt, sondern als Chance für Veränderungen betrachtet werden.

Der hier skizzierte Ansatz betont die Möglichkeiten von Begegnungsräumen, wie sie in interaktive Lehr-Lernumgebungen vorhanden sind und schließt sich damit der folgenden Forderung an: "Die Didaktik muss lernen, dass sie Inhalte und Beziehungen

immer in Wechselwirkung zu beachten hat" (Kersten Reich, systemisch konstruktive Pädagogik, Luchterhand Verlag, Neuwied Kriftel Berlin 1996, S. 270).

Unterrichten und Erziehen sind nach der hier vorgestellte Konzeption miteinander verbunden, sie sind Zielaspekte und geben für den Lehrer/ die Lehrerin wichtige Persepektiven für die Begegnungen im Unterricht:

„Der Zielbegriff der Eigenständigkeit erfordert, dass das Unterrichten und die Aufmerksamkeit der Lehrenden vorrangig dem Lernen der Kinder und Jugendlichen zugewandt sei und nicht vorrangig dem Lehren, dem Unterrichten und Unterrichts-Geben der Lehrerinnen und Lehrer. (...) Herausgeforderte und unterstellte Eigenständigkeit ist es, die mit dem Ziel wachsender Eigenständigkeit gefördert werden muss.“ (Rudolf Steffens, Eigenständigkeit und Selbsttätigkeit, in: Schulmagazin 5bis10, 6/1997, S. 7)

Eine verantwortungsvolle Aufgabenverteilung zwischen den Lernpartnern, bei der die Beteiligten bereit sind, Verantwortung zu übernehmen, ist dazu eine Voraussetzung.

"Unterricht ist keine Veranstaltung der Lehrenden. Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden sind als Experten für bestimmte Aufgabenfelder anzusehen, so sind die Lernenden eindeutig Experten für Ihren Lernprozess:

- Sie sind Fachleute für Ihre Erfahrungen und Vorkenntnisse.
- Sie sind Vertreter ihrer subjektiven Interessen und kompetenteste Formulierer ihrer Fragen.
- Sie sind Kenner ihrer sie begleitenden Ängste, Kenner ihrer Hoffnungen.
- Sie haben am besten den Einblick in ihre Lernschwierigkeiten und Lernfortschritte.

Ohne ihr Einverständnis, ihre Mitwirkung, ihre Mitsteuerung ist ihre Entfaltung als mündige, kompetente, autonome Person nicht möglich."

(W. Schulz, Anstiftung zum didaktischen Denken, Unterricht - Didaktik - Bildung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1996, S. 138,139)

Der Lehrer als 'Mehrwisser' kann dabei wesentliche Hilfen für das Durchwandern einer Lernlandschaft anbieten (die sogenannte 'Didaktische Reduktion', Bedingungsanalyse der Lernvoraussetzungen, Überlegungen zu 'sinnvollen Lernleistungen' - (vgl. Rolf Dubs, Verlag es Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, Zürich 1995, S 17ff.)). Es ist sinnvoll, wenn die Lernpartner sich Lernziele überlegen bzw. der Lehrer diese initiiert: Lernziele haben heißt jedoch in diesem Sinne: Lernen und Ziele haben! Oder besser noch: Verstehens-Ziele haben.

"Verstehen heißt mehr als schlichtes Nachvollziehen dessen, was andere erkannt haben. Es bedeutet in seinem Kern vielmehr eigenständig erfahren, erkennen und begreifen, wie Elemente zueinander in Beziehung stehen, und zwar in der Auseinandersetzung mit der Sache selbst und mit den sachkundigen Lehrenden. Verstehen Lehren ist nach dieser Auffassung mehr als Instruieren. Es muss vor allen Dingen zum selbstgesteuerten Lernen anregen." (Erwin Beck, Eine Didaktik der Eigenständigkeit, in: Erwin Beck, Titus Guldemann, Michael Zutavern (Hg.), Eigenständig lernen. UVK Verlag, St. Gallen 1996, S.189)

Es muss in jedem Fall eine Transparenz und Verhandlungsbereitschaft gegeben sein, sollen solche lehrerorientierten Vorüberlegungen nicht zu Schablonen werden³¹.

Die Fragen: „Lern- oder Unterrichtsvorbereitung?“ oder auch „Wem gehören die Lernziele?“ (vgl. Bruno Krapf, 1997, S. 22ff., 41ff.) scheinen mir dabei wichtige Schlüsselfragen zur Klärung des Selbstverständnisses bei den Lehrern zu sein

Facharbeiten im Rahmen einer interaktiven Lern-Lehrlandschaft bieten eine der vielfältigen Möglichkeiten eigenständige Lernprozesse zu initiieren, werden die im Abschnitt II.2 genannten Prinzipien berücksichtigt. Hier wird der Ansatz vertreten, dass sich Eigenständigkeit nicht von selbst ergibt sondern nur entfalten kann, wenn entsprechende Gelegenheiten geboten und Anregungen gegeben werden. Dazu gehört auch, den Lernenden eine Eigenständigkeit zuzubilligen, und zwar nicht nur als metakognitive Kompetenz sondern als ‚bewegungsfähigen Menschen‘, die in entsprechenden Lernumgebungen das eigene Lernen immer besser verstehen. Lehrer haben dabei die verantwortungsvolle Aufgabe, Lernräume³² zu öffnen, dazu gehören auch Zeiträume.³³ Eigenständiges Lernen ist ein vom Lehrenden unabhängiges Lernen, was den Lehrenden im Rahmen von Schule nicht ‚überflüssig macht‘, sondern erhebliche Kompetenzen abfordert. Langfristig wird damit eine Selbstständigkeit gefördert, die als Ziel (Leitbild) eine autonome Persönlichkeit hat – von Lernenden und Lehrenden!



Roland Bühs, Bremen

³¹ Hierzu gibt das Zweiebenenmodell wesentliche systematische Anregungen: Manfred Bönsch, Didaktisches Minimum, Luchterhand Verlag, Neuwied Kriftel Berlin 1996, S. 107ff.

³² „In den Lernräumen bleibt die Komplexität erhalten, ja sie garantieren gerade, dass eine Isolierung von Lernmöglichkeiten, auf sogenannte didaktische Einheiten nicht stattfinden kann. Sich vorerst die Lernmaterialien anschauen und eine persönliche Auswahl zu treffen, umschreibe beispielsweise einen Lernraum.“ (Bruno Krapf, 1997, S. 32)

³³ Kersten Reich fordert folgerichtig als Aufgabe für Lehrer: „Vom Verwalter der Zeit zum Öffner von Zeiträumen“ (Ders.: Thesen zur konstruktivistischen Didaktik, in: PÄDAGOGIK 7-8/98, S. 45)

Damit wird für eine Fokussierung didaktischer Überlegungen auf die am Lernprozess beteiligten Subjekte plädiert: Lehrer und Schüler, Schüler und Schüler, ... sollten die Möglichkeiten der Begegnung nutzen - in diesem Sinne könnte man auch von einer Begegnungsdidaktik sprechen.³⁴

Durch die im dialogischen Lernprozess erfahrbare Begegnungsspannung wird die Eigenständigkeit des Lernpartners herausgefordert – nämlich den eigenen Standpunkt zu entwickeln und vorhandene Standpunkte zu hinterfragen.

Didaktische Situationen entstehen in den Begegnung zwischen den Lernenden, ein hier erfahrbarer Entfaltungsraum und eine hier erlebbare Menschlichkeit kann einen wesentlichen Beitrag für die Persönlichkeitsentwicklung bedeuten – so wird nicht nur *für* das Leben gelernt sondern auch beim Lernen gelebt.

³⁴ Vgl. auch die Ausführungen von Reinhold Miller, *Beziehungsdidaktik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1997. Hier wurde allerdings ein anderer Schwerpunkt gesetzt.
Heinz Dorlöchter: Wege eigenständigen Lernens

Die folgende Übung³⁵ mag dazu herausfordern, sich den eigenen Standpunkt bewusst zu machen und auf die Suche zu gehen:

Stand Punkt

Systemkomponenten betrachten und diskutieren

Die nachfolgenden Komponenten werden auf einzelne, gleich große und farbige Karten (DIN A5, möglichst rund) mit Druckbuchstaben geschrieben.

- Lehrende
- Lernende(r)
- Lerninhalt
- Unterricht

1) Jede Gruppe bekommt diese vorbereiteten Karten.

2) *Arbeitsauftrag für jede Gruppe:*

Positionieren Sie die einzelnen Karten, auf denen wichtige Systemkomponenten von Unterricht genannt werden, zueinander.

Verbinden Sie, soweit Ihnen dies möglich erscheint, die einzelnen Komponenten mit Linien und geben sie diesen kennzeichnende Beschriftungen.

Falls Sie möchten, können Sie ihr Bild noch weiter gestalten und ihm einen Titel geben.

3) *Auswertung:*

Tauschen Sie sich in der Gruppe über Ihre Darstellungen aus.

Beschreiben Sie dabei auch die Rollen und Aufgaben der einzelnen Komponenten. Geben Sie ihrem Bild einen Namen!

Was passiert, wenn sich Komponenten verschieben oder wegfallen ?

³⁵ Mögliche Antworten findet man bei Eduard Weber, Gestaltung von Handlungssystemen, in: Reinhard Voß (Hrsg.), Die Schule neu erfinden, Luchterhand Verlag, Berlin 1997, S. 133
Heinz Dorlöchter: Wege eigenständigen Lernens

Literaturliste:

- Bastian, Johannes, *Leistung im Projektunterricht, Friedrich Jahresheft, Seelze* 1996
- Beck, Erwin, *Eine Didaktik der Eigenständigkeit, in: Erwin Beck, Titus Guldemann, Michael Zutavern (Hg.), Eigenständig lernen. UVK Verlag, St. Gallen* 1996
- Beck, Erwin, Guldemann, Titus, Zutavern, Michael, *Eigenständig Lernende Schülerinnen und Schüler, in: Dies., Eigenständig lernen, UVK Verlag, St. Gallen* 1996
- Beck, Erwin, Guldemann, Titus, Zutavern, Michael, *Lernen im Dialog, Bericht 15 der Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen, Januar* 1998
- Beyer, Klaus, *Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht (Teil II), Schneider Verlag, Hohengehren* 1997
- Bildungskommission NRW, *Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft, Luchterhand Verlag, Neuwied Kriftel Berlin* 1995
- Bönsch, Manfred, *Didaktisches Minimum, Luchterhand Verlag, Neuwied Kriftel Berlin* 1996
- Breassard, Werner, Kirchen, Elfriede, *Unterricht und Lernen, in: Päd. Forum, 12/97*
- Cohn, Ruth, *Mein Minitrillionster Anteil oder: Doch der Tropfen füllt das Meer – ein Gespräch mit Ruth Cohn zu ihrem 85. Geburtstag am 27. August 1997, in: Lernende Schule, 1/98*
- Dewey, John, *Demokratie und Erziehung, Westermann Verlag, Braunschweig* 1964 (1915)
- Dorlöchter, Heinz / Maciejewski, Gudrun / Stiller, Edwin, *Phoenix, Schöningh Verlag, Paderborn* 1997
- Dorlöchter, Heinz, Kahlbau, Bernd, Krafeld, Gabriele, Maciejewski, Gudrun, Sander, Martina, Schrieverhoff, Christel, Stiller, Edwin, Wittig, Frank, *Der kleine Phoenix, Schöningh Verlag, Paderborn* 1999
- Dörner, Klaus, Plug, Ursula, *Irren ist menschlich, Lehrbuch der Psychiatrie/Psychotherapie, Psychiatrie Verlag, Bonn* 1994
- Dubs, Rolf, *Lehrerverhalten, Verlag des schweizerischen kaufmännischen Verbandes, Zürich* 1995
- Eifert, Josef W., *Visualisieren-Präsentieren. Moderieren, Gabal Verlag, Offenbach* 1994
- Fatzer, Gerhard, *Ganzheitliches Lernen, Junfermann Verlag, Paderborn* 1990
- Franzen, Godehard, *Die Lebensdauer von Glühbirnen, Neue Sammlung* 1989
- Fuhr Reinhard, Gremmler-Fuhr, Martina, *Gestalt-Ansatz, Edition Humanistische Psychologie, Köln* 1995
- Gallin, Peter, Ruf, Urs, *Sprache und Mathematik in der Schule, LCH Verlag, Zürich* 1993
- Geißler, Karlheinz A., *Lernprozesse steuern, Beltz Verlag, Weinheim und Basel* 1995
- Gudjons, Herbert, *Handlungsorientiert lehren und lernen – Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn* 1997 (5. Auflage)
- Gudjons, Herbert, *Lernen-Denken-Handeln, Lern- kognitions- und handlungspsychologische Aspekte zur Begründung des Projektunterrichts, in: J.Bastian, H.Gudjons. J.Schnack, M.Speth (Hg.), Theorie des Projektunterrichts, Bergmann und Helbig Verlag, Hamburg* 1997
- Gudjons, Herbert, *Pädagogisches Grundwissen, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn* 1994
- Guldemann, Titus, *Eigenständiger Lernen, Haupt Verlag, Bern* 1996
- Halfpap, Klaus, *Lernen lassen - Ein Wegweiser für pädagogisches Handeln, Winklers Verlag, Darmstadt* 1996
- Haußer, Karl, *Identitätsentwicklung - vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung, in: Heiner Keupp, Renate Höfer (Hg.), Identitätsarbeit heute, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.* 1997
- Hentig, Hartmut von, *Die Schule neu denken, Hanser Verlag, München Wien* 1993
- Hentig, Hartmut von, *Vorwort zu Hermann Frank, Wenn du dies liest ..., Carl Hanser Verlag, München Wien* 1997.

Holzbrecher, Alfred, *Das Prinzip der Subjektorientierung*, in: *deutsche Lehrerzeitung*, 5/98, 45.Jg.

Jostes, Monika, Weber, Reinhold, *Projektlernen*, AOL Verlag, Lichtenau 1992

Kahl, Reinhard, *Triff eine Unterscheidung - Begegnung mit Heinz von Förster*, in: *PÄDAGOGIK* 7-8/98

Kemper, Herwart *Erziehung als Dialog: Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates*, Juventa Verlag, Weinheim und Basel 1990

Knoblauch, Jörg, *Referate halten lernen (Schülerheft)*, AOL Verlag, Lichtenau 1998

Kösel, Edmund, *Die Modellierung von Lernwelten - Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik*, Laub Verlag, Elztal-Dalau 1995

Krapf, Bruno, *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur*, Haupt Verlag, Bern Stuttgart Wien 1997 (5.Auflage)

Landwehr, Norbert, *Neue Wege der Wissensvermittlung*, Sauerländer Verlag, Aarau 1994,

Langhanky, Michael, *Die Pädagogik des Janusz Korczak*, Luchterhand Verlag, Neuwied Kriftel Berlin 1994

Lehrplanentwurf für das Fach Erziehungswissenschaften für die Gymnasiale Oberstufe (Stand 15. Aug. 1998)

Miller, Reinhold, *Beziehungsdidaktik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1997.

Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, *Ausbildung im Dialog zwischen Schule und Seminar*, Heft Nr.9051, Düsseldorf 1997

Mühlhausen, Ulf, *Überraschungen im Unterricht- Situative Unterrichtsplanung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1994

Muth, Jakob, *Schule als Leben*, Schneider Verlag, Hohengehren 1992

Oberstufenkolleg Bielefeld, *Lernbox*, Beilage zum Friedrich Jahresheft 1997

Palmowski, Winfried, *Die Diskussion und der Dialog*, in: *System Schule*, Heft 3 Sept. 1998, 2. Jg.

Pfeifer, Wolfgang, *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, , Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1993)

Ramseger, Jörg, *Was heißt 'durch Unterricht erziehen'?*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1991

Reich, Kersten , *Thesen zur konstruktivistischen Didaktik*, in: *PÄDAGOGIK* 7-8/98

Reich, Kersten, *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*, Luchterhand Verlag, Neuwied Kriftel Berlin 1996

Rogers, Carl R., *Entwicklung der Persönlichkeit*, Stuttgart 1979

Schulz, Wolfgang, *Anstiftung zum didaktischen Denken*, Unterricht - Didaktik - Bildung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1996

Sieber, Peter, *Konzepte des Lernens-Bilder von Lernenden*, in: *scheizer schule* 7-8/94, S. 3ff.

Simons, P. Robert Jan, *Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell*, in: Heinz Mandel, Helmut F. Friedrich (Hrsg.), *Lern - und Denkstrategien*, Hogrefe Verlag, Göttingen 1992

Stebler, Rita, Reußer, Kurt, Pauli, Christine, *Interaktive Lehr-Lernumgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens*, in: Kurt Reußer, Marianne Reußer-Weyneth, *Verstehen*, Verlag Hans Huber, Bern 1994

Steffens, Rudolf, *Eigenständigkeit und Selbsttätigkeit*, in: *Schulmagazin* 5bis10, 6/1997

Stiller, Edwin, *Dialogische Fachdidaktik Pädagogik*, Schöningh Verlag, Paderborn 1997

Stiller, Edwin, *Im Vertrauen auf die eigenen Kraft! - Neue Wege der Ausbildung durch Empowerment-Orientierung und Coaching -Konzepte*, in: Ders., *Dialogische Fachdidaktik Band 2*, Schöningh Verlag, Paderborn 1999

Stoor, Anu Maarit, *Lernzirkel (Lernen an Stationen) als Methode zur Individualisierung von Lernwegen im Unterricht der Sekundarstufe - dargestellt am Beispiel eines Biologie-*

*Leistungskurses der Stufe 12, unveröffentlichte Examensarbeit im Hauptseminar am Studien-
seminar Gelsenkirchen II, 1998*

*Vester, Frederic Denken, Lernen, Vergessen, Deutscher Taschenbuch Verlag, Stuttgart 1997
(24.Auflage)*

*Weber, Eduard, Gestaltung von Handlungssystemen, in: Reinhard Voß (Hrsg.), Die Schule
neu erfinden, Luchterhand Verlag, Berlin 1997*

*Weinert, Franz.E., Lernkultur im Wandel, in: Beck, E., Guldemann, T., Zutavern, M. (Hg.),
Lernkultur im Wandel, UVK Verlag, St. Gallen 1997, S. 11ff.*

*Weisbach, Christian-Rainer, Professionelle Gesprächsführung, Deutscher Taschenbuch Ver-
lag, Beck Verlag, München 1994*

*Wyrwa, Holger, 'Wenn die Schule erst'mal laufen lernt, gibt es kein Halten mehr! ', in:
System Schule, Jg.1, Heft 1, März 1997*

Zimmermann, Ingrid, Inhester, Otto, Das besonders andere Lehrbuch, Hannover 1992

*Zuschlag, Berndt, Thielke, Wolfgang, Konfliktsituationen im Alltag, Verlag für Angewandte
Psychologie, Göttingen Stuttgart 1972*

*Zutavern, Michael, Des einen Freud – des anderen Leid?! Über die Rolle von Lehrerinnen
und Lehrern bei der Förderung von Eigenständigkeit, in: Erwin Beck, Titus Guldemann, Mi-
chael Zutavern (Hg.), Eigenständig lernen, UVK Verlag, St. Gallen 1995*

Zutavern, Michael, <http://sigma.unisg.ch/~phs/fst/proj/chk.html>