

Lernen zulassen.

Grundlegende Elemente einer Morphologie
weitgehend autonomer Lernprozesse,
dargelegt
durch die Beschreibung und Schilderung
sowie die didaktische Reflektierung
eines Unterrichtsprojekts
im Fach Deutsch
an einer Abendrealschule,

Für nicht prüfungsrelevante Zwecke am
31.12.2004 geringfügig überarbeitet.

Eine Hardcopyfassung mit umfangreichem
Anhang kann beim Verfasser per E-Mail zum
Selbstkostenpreis angefordert werden.

als schriftliche Hausarbeit eingereicht
von Norbert Westhof
im November 2004

beim staatlichen Prüfungsamt für
zweite Staatsprüfungen
für Lehrämter an Schulen

gemäß § 58 der OVP i. d. F. v.
19.12.2001

via GHRGe-Sek I, Essen.

Erstgutachten: Frau Sabine Unsöld
(Hauptseminar)

πεφυκε δε εκ των γνωριμωτερον ημιν η οδος και σαφεστερων επι τα σαφεσ-
τερα τη φυσει και γνωριμωτερα. ου γαρ ταυτα ημιν τε γνωριμα και απλωσ.

(Aristoteles: Physica. 184a, 16 – 18)

(Übers.: Hans Wagner: (Aristoteles: 1983) Nun ist es aber das natürliche Schicksal unserer Erkenntnis, daß sie auszugehen hat von dem, was für uns das Einsichtigere und Deutlichere ist, und weiterzugehen zu dem, was an ihm selbst das Deutlichere und Einsichtigere wäre. Es fällt ja keineswegs die Einsichtigkeit für uns mit der Einsichtigkeit überhaupt zusammen.)

Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen.
Was man nicht nützt, ist eine schwere Last,
Nur was der Augenblick erschafft, das kann er nützen.

Goethe: Faust. V.682 ff.

Man muß der Zone der Vertrautheit fremd geworden sein, um sie wieder sehen zu können. (...) Um anschauen zu können, ist Distanz nötig. (...) Dann können wir sagen, (...) daß nur das Fremde (Entfremdete) zur Anschauung, nur das Vertraute zum Verständnis kommt.

Helmut Plessner: Mit anderen Augen. S. 92 f.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Die Lerngruppe des Projekts – individuelle Lernvoraussetzungen und schulische Lernbedingungen	7
3. Beschreibung des Projektaufbaus (statische Betrachtung)	9
4. Schilderung des Projektverlaufs (prozedurale Betrachtung)	13
5. Didaktische Reflexion	21
6. Selbstkritischer Epilog und Ausblick	31
7. Theoretische Exkurse (mit eigenem Anmerkungsapparat: Fußnoten mit arab. Ziffern)	35
8. Hinweis zu den Nutzungsrechten an Bild- und Tonmaterial sowie zu den Dateien aus dem Internet	44
9. Unterzeichnete Erklärung zur selbstständigen ⁱ Abfassung	44
10. Literaturverzeichnis (in zwei Teilen)	45
11. Anmerkungen (Endnoten mit lat. Ziffern) zu den Kapiteln 1 bis 6	60

1. Einleitung

Das **Thema** der im Rahmen der Ausbildung nach OVP-B vorzulegenden Hausarbeit korrespondiert in der didaktischen Konzeption sowie in der praktischen Durchführung des zugrunde liegenden Unterrichts mit autobiographischen als auch historischen Einflüssen aus Wissenschaft und Zeitgeschichte. Hierzu gehören i. e. einschlägige Lernerfahrungen des Lehrenden als Autodidakt sowie die überzeugenden Eindrücke während der Grundschulwoche (s. Anm. XVII, Abs. 2), die noch weitgehend unbewusste Renaissance der sokratischen Lehrmethode *Maieutik* [gr.: *μαιευτικε τεχνη*] (Dewe: 2001) in einer seit einigen Jahren – ausgehend von Freiarbeitskonzepten über Modelle des Projektlernens bis hin zur Einrichtung von „Lerndörfern“ (Struck: 2004) – präferierten Didaktik vom „autonomen Lerner“ⁱⁱⁱ als auch die Veränderung des Bildes vom Menschen in unserer sich häufig und schnell neu definierenden Gesellschaft.

Ob in der Fokussierung intrinsischer Motivation (Burkhardt: 2004, Jürgens: 2004, Kuhlmann: 2004, Miller: 2004, Smolka: 2004 und Wunsch: 2004) bzw. der fast schon salvatorischen Preisung des Flow (Rustemeyer: 2004) für das Lern- und Leistungsverhalten – übrigens auch auf den Etagen der Human-Resource-Manager (Price: 1997) bzw. in der Berufsvorbereitung sowie im Job-Training (Nagel: 2001) – oder in vielen Versuchen einer grundlegenden Neuausrichtung pädagogischer wie didaktischer Anstrengungen an diversen Schulen insbesondere in der Wahlheimat Ruth Cohns, der Schweiz, durch die Themenzentrierte Interaktion (www.tzi.ch) und von dort aus in vielen anderen Teilen Europas und der übrigen Welt (www.tzi.ch sowie www.tzi.info) bzw. in Kanada sowie anderswo durch Norm Greens Konzept des Cooperative Learning (www.learnline.de und <http://www.toronto.ca/links.htm#education>) – nie wird man den Eindruck los, dass bei aller Betonung des Individuums sowie dessen unverwechselbarer Persönlichkeit letztlich nicht der einzelne Mensch und seine Freiheit zur Selbstbestimmung im Vordergrund stehen, sondern das Funktionieren der Gesellschaft als einem ökonomischen Organismus mit Human-Kulturⁱⁱⁱ als dessen abhängigem Pandon.

Aus *nationaler **Perspektive*** gewinnt man noch deutlicher diesen Eindruck. Die Versuche, nach 2001 (PISA) – trotz Bildungsreform: Beschluss der KMK vom 12.5.1995^{iv} – an Deutschlands Schulen erneut durch Bildungsstandards und durch regelmäßige Ist-Stand-Erhebungen (bundesweit einheitliche Vergleichsarbeiten) die Qualität von Schulabschlüssen, die Transparenz der Bildungsgänge sowie den Kanon der Wissensinhalte und methodischer Repertoires bzw. sonstiger Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler *administrativ* neu auszurichten, sodann die Lehreraus- und -fortbildung wieder durch Neuverordnungen zu regeln und im Fortgang scheinbar systemischer Reflexion Schule selbstverantwortlich zu machen, sie aber doch als Organon der Gesellschaft (Tenorth: 2004) zu definieren – ebenso im Hinblick auf deren Selbststeuerung (Evaluation) wie als Empfänger eines Bildes von Bildung, nämlich als Erfüllungsgehilfe der Wirtschaft (Rau: 2004) – das alles hat mit Selbstbestimmung freier Individuen, der Lehrer wie der Schülerinnen und Schüler, an unseren Schulen nicht viel zu tun, ist schon oft „dagewesen“, hat ebenso oft versagt – gemessen an den Erwartungen (Adam: 2002, Fuhrmann: 2002, Goeudevert: 2002). Es ist, als ob in der Bildungspolitik von Demokratie noch keine Rede sein könnte. – Kein Geringerer als Wilhelm von Humboldt, der Wegbereiter der allgemeinen Schulpflicht und eine der zentralsten Persönlichkeiten der Grundlegung unseres modernen Schulwesens, war es, der den Staat ungehört^v aufforderte, nicht regulativ in das Bildungswesen einzugreifen (Humboldt: 1792 [Erstdruck: 1851], Spranger: 1910¹/1960²/1965³). Seine Begründung trägt – zeitlos: Heteronomie schwächt die Eigeninitiative, also exakt und in vollem Umfang das, was Lehrende brauchen, um Lernende selbstständig zu machen: Selbstständigkeit (Dohnke: 2004)^{vi}, insbesondere, wenn beide erwachsen sind (Nolda: 2001).

Die vorgelegte Arbeit beschäftigt sich aus all diesen Gründen in größtmöglicher Nähe zur eigenen Lehrpraxis und mit kritischem Blick auf die zahlreichen Erscheinungsformen der mittlerweile öffentlich und das heißt immer auch politisch geführten Diskussion einer möglichen Neuausrichtung von Schule **mit dem didaktischen Teilgebiet *Lernmethodik***, und zwar im Hinblick auf die grundlegende Frage nach den Folgen einer **Dereglementierung**

der Lerninhalte und der Lernmethoden für die **Motivation** der Schülerinnen und Schüler sowie für den **Lernerfolg**.

Im Rückgriff insbesondere auf das **ideelle Potenzial**, zum Teil auch auf das **terminologische Vokabular** der pädagogisch-didaktischen **Denkmodelle Themenzentrierte Interaktion** (TZI) sowie **Cooperative Learning** (CL)^{vii} wird im Kernteil der Hausarbeit (Kap. 3 bis 5), hier nach einer systematischen Skizzierung der Lerngruppe sowie der Lernvoraussetzungen seitens Schüler und Schule (Kap. 2), ein Unterrichtsprojekt^{viii} in einem dritten Semester^{ix} einer Abendrealschule im Fach Deutsch beschrieben (Kap. 3), geschildert (Kap. 4)^x und reflektiert (Kap. 5). Dieser Dreischritt entspricht auf der Ebene der Darlegung den bekannten konzeptuellen Hauptschichten in der Lehrpraxis: Planung, Durchführung, Reflexion bzw. Evaluation^{xi}.

Beschreibung und Schilderung sind als Text dieser Arbeit selbstständig; sie werden durch indizierte Filmsequenzen ohne weitere Kommentierung (http://www.westhof.org/pageID_2341575.html) veranschaulicht. Auch bestimmte Aussagen im Zusammenhang mit der kritischen Reflexion des Projekts werden durch Teilkopien ausgewählter Klassenarbeiten („*Schüleräußerungen*“ über das Projekt) und ein Handout („Wir laden ein ...“) im Anhang (der Hardcopyfassung!) belegt.

„*Schüleräußerungen*“ sowie Bild- und Tonmaterial sind Bestandteile des Projekts. Letztere wurden – gewissermaßen als Metaebene, weil im Unterricht verwendete Reflexionsgrundlage für das Projekt – nach Rahmenvorgaben über die Aufgabe der Aufnahmen durch mich *von einem Teilnehmer selbstständig erarbeitet*. – Zu dieser Implementierung einer Dokumentationsleistung in Projekt und Darstellung hatte ich mich entschlossen, weil eine Kameraführung durch mich sicher den Ablauf des Unterrichts gestört sowie meine Leistungsfähigkeit eingeschränkt hätte. Es handelt sich nicht um eine Delegation von Arbeit.

Abschließend werden das Projekt und diese Hausarbeit einer Kritik unterzogen sowie die Ergebnisse des Unterrichts unter Hinweis auf ein Folgeprojekt

(Kap. 6) mit derselben und zusätzlich einer anderen Lerngruppe auf dem Wege zu einem mehrere Jahrgangsstufen übergreifenden Versuch im Rahmen des Programms *Selbstständige Schule*^{xii} in den Diskussionsraum der einleitend problematisierten Motive zu dem Thema dieser Arbeit zurückgeführt (Kap. 7: Exkurse).

2. Die Lerngruppe des Projekts – individuelle Lernvoraussetzungen und schulische Lernbedingungen

Die persönlichen und die sozialen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie die an der Abendrealschule gebotenen Lernbedingungen haben erheblichen, ja, maßgeblichen Einfluss auf die Auswahl von Stoffen bzw. Gegenständen, Themen, Methoden und die Formulierung von Lern- bzw. Leistungszielen. Dies soll durch die folgende Skizzierung deutlich werden.

Die Lerngruppe des Projekts besteht aus 19 Teilnehmern an einem dritten Semester des *Weiterbildungskollegs Abendrealschule Remscheid-Lennep*, dem Semester 3 A. Die 13 jungen Frauen im Alter von 17 bis 30 Jahren und 6 Männer vergleichbaren Alters, überwiegend in ausländischen Familien geboren, fast alle in Deutschland aufgewachsen bzw. Spätaussiedler, mit – gemessen am schulinternen Lehrplan – ausreichenden bis sehr guten, im Schnitt befriedigenden Deutschkenntnissen, bringen eine erhöhte, allerdings fast ausschließlich extrinsische Motivation mit. Diese erwächst ersten oder gar wiederholten negativen Erfahrungen, als mit einem schlechten Hauptschulabschluss minderqualifizierte Schulabgänger oder gar –abbrecher an Realschulen oder Gymnasien auf dem Lehrstellen- und Arbeitsmarkt nicht willkommen zu sein. Einige haben bereits Familie und sind dadurch längere Zeit nicht zur Schule gegangen, andere müssen Lücken im Lebenslauf angeben. Die meisten hatten sich in den ersten beiden Semestern wieder an das Lernen zu gewöhnen. Fast alle gaben an, niemals systematisch Lerntechniken erlernt zu haben, stattdessen in den oberen Klassen der Regelschule lernmüde geworden und sozial frustriert worden zu sein, sodass sie ihr Schritt an das Weiterbildungskolleg zum Teil große Überwindung gekostet hat.^{xiii}

Der Unterricht findet mit 22 Einheiten à 40 (vierzig) Minuten in den Abendstunden statt. Einige Teilnehmer/innen gehen einer Beschäftigung nach; ihre finanzielle Situation ist mitunter dennoch unzureichend. Die meisten benutzen öffentliche Verkehrsmittel und betreten die Klasse einstweilen bis zu einer Viertelstunde nach Unterrichtsbeginn. Der dauerhafte und regelmäßige Schulbesuch verlangt von allen viel Disziplin. Das soziale Klima in den Lerngruppen ist nicht selten durch Neid auf (den ohnehin geringen) Besitz bzw. fortgeschrittenen Leistungsstand, durch entwicklungs- oder milieubedingte Persönlichkeitsstörungen, aktive wie passive sexuelle Anziehung sowie Abneigung und durch Versagensangst gestört.

Der zu unterrichtende Fächerkanon umfasst die drei vierstündigen Hauptfächer *Deutsch*, *Englisch* und *Mathematik*, die zweistündigen Nebenfächer *Geschichte* und *Biologie* sowie die ebenfalls zweistündigen, versetzungsrelevanten Wahlpflichtfächer *Informatik*, *Wirtschaftsgeographie* und *Französisch*.

Der Unterricht findet in dem Gebäude der Albert-Schweitzer-Tagesrealschule (in Remscheid-Lennep) statt, dessen Raumangebot den Bedarf der Abend- schule mit durchschnittlich 170 Schülerinnen und Schülern weit übersteigt, sodass es möglich ist, die Lerngruppe einer Klasse (interne Bez.: „Semester“) auf verschiedene Räume aufzuteilen oder gar allgemeine Räume wie die Eingangshalle bzw. den Schulhof zu nutzen, wenn dies dem Unterricht dient.

Das Medienangebot ist vergleichsweise gering.^{xiv} Ebenso die in einzelnen Klassenräumen nach der Nutzung durch die Tagesschüler verbleibende Freifläche an Wänden zur Plakatierung. Sofern keine Überschneidung durch den Stundenplan mit dem Wahlpflichtfach „Informatik“ vorliegt, stehen formlos bis zu 30 PC-Arbeitsplätze in insgesamt zwei Räumen zur Verfügung, welche Plätze auch in anderen Fächern genutzt werden dürfen.

Der schulinterne Lehrplan für Deutsch sieht vor, dass im dritten und vierten Semester vermehrt literarische Themen besprochen und ausgewählte Werke gelesen werden, welche beide als Stoffgrundlage der vorgeschriebenen 180-

minütigen Abschlussklausur dienen, deren Aufgabenstellungen als Vorschläge A und B mit je 3 Auswahlthemen der Bezirksregierung vom Fachlehrer durch die Schulleitung zwecks Genehmigung vorzulegen sind. Während des dritten Semesters werden zwei je doppelstündige Klassenarbeiten geschrieben, im vierten verbleibt eine Klassenarbeit, um die Abschlussarbeit ergänzt. Diese Vorschriften machen in summa ein vielfältiges Themenangebot notwendig – eine Anforderung, welcher unter den gegebenen Lernvoraussetzungen besser nicht durch eine Vielzahl oder große Fülle der Stoffe, sondern durch deren lerngruppengerechte^{xv} Auswahl und hohe innere Differenzierung entsprochen werden sollte.

Die Endnoten des dritten Semesters ergeben sich primär aus den Klausurnoten sowie den mündlichen und praktischen Leistungen; die Deutschnote auf dem Zeugnis des vierten Semesters muss die Leistungen der Abschlussklausur mit 25 Prozent berücksichtigen. Es ist daher wichtiger, die Schülerinnen und Schüler während des dritten Semesters für das Fach und die ausgewählten Themen bzw. Werke zu begeistern, als ihnen dort bereits Leistungen im Rahmen der gewöhnlich auf das Schriftliche konzentrierten Anforderungen, wie sie die Notenfindungsvorschrift für das vierte Semester vorsieht, abzufordern, obgleich die Note des dritten Semesters für die des Abschlusszeugnisses ja irrelevant ist, damit alles „keimende“ Lernen(wollen) solange wie möglich Vorrang vor vorhandenem Können und dieses vor dem Leisten behält und so ein Leisten aus jenen *beiden* wird.

3. Beschreibung des Projektaufbaus (statische Betrachtung)

Die Beschreibung folgt dem Darstellungsmodell des geistigen Querschnitts. Dieser wird in diesem Kapitel hier systematisch modularisiert. Der Unterrichts*verlauf* findet an dieser Stelle noch keine gesonderte Berücksichtigung. Diese Darstellungsperspektive ist der Schilderung vorbehalten. Durch diese Reihenfolge können Planung und tatsächlicher Verlauf des Unterrichts getrennt dargestellt und im didaktischen Kommentar separat reflektiert werden.

Während des Projekts beschäftigten die Schülerinnen und Schüler sich mit folgenden Themen, ausgehend von den in runder Klammer genannten „Gegenständen“^{xvi}:

1. Leben und literarisches Schaffen zweier deutscher Dichter (Schiller und Goethe),
2. mögliche biographische Einflüsse auf das literarische Schaffen (Frauen um Goethe) sowie
3. Paraphrasierung und Interpretation eines Gedichts und eines ausgewählten Abschnitts aus einem umfangreicheren literarischen Werk (Goethe: *Auf dem See*; Prolog von Goethes *Faust*).

Sie verfolgten das Ziel, ihre Arbeitsergebnisse vor der Klasse und in einem Fall als Schulveranstaltung zum Schuljahresende auch vor den anderen Klassen des Weiterbildungskollegs zu präsentieren. Als Präsentationsformen wählten sie:

1. Plakate mit Zeichnung bzw. malerischen Elementen sowie ausgewählten Texten und Bildern aus verschiedenen Medien, sinnvoll zusammengestellt,
2. die Rezitation ausgewählter Textabschnitte,
3. die klasseninterne Weitergabe in einer speziellen Arbeitsgruppe erarbeiteten Wissens durch die Moderation einer anderen Lerngruppe,
4. Vortrag und
5. Schattenspiel (mit rezitativer Begleitung).

Zur Erarbeitung dieser Präsentationen wendeten sie folgende Methoden an:

1. Sie lasen still und exzerpierten,
2. paraphrasierten,
3. interpretierten;
4. schrieben kaligraphisch,
5. lasen einander vor,
6. zeichneten und malten,
7. schnitten etwas aus, arrangierten und klebten es als Plakatelement auf;
8. selektierten vom Lehrer oder von anderen Teilnehmenden bereitgestelltes Text- bzw. Bildmaterial bedarfsgerecht und suchten anderes, das sie einander bereitstellten,
9. suchten Zeichen- und Schreibmaterialien sowie Malutensilien aus, besorgten diese und hielten sie bereit;
10. besorgten Stoffbahnen, vernähten diese miteinander zu einem Vorhang für das Schattenspiel und gewährleisteten dessen Befestigung,
11. besorgten diverse Requisiten für das Schattenspiel und organisierten deren sinnvollen praktischen Einsatz,
12. studierten Bewegungen für das Schattenspiel auf der Grundlage der Textinterpretation ein und evaluierten das choreographische Arrangement teils selbstständig,
13. fotografierten bzw. filmten ausgewählte Phasen der Projektarbeit, selektierten, speicherten, arrangierten und präsentierten das Bild- und Tonmaterial zwecks Evaluation der Projektarbeit in der Gesamtgruppe.

Der vielfältige Medieneinsatz sah die Verwendung folgender Mittel vor:

1. Texte, Zeichnungen, Bilder, Tabellen und erklärende Grafiken aus Büchern sowie aus dem Internet,
2. Schreib-, Zeichen- und Malutensilien der aktuellen sowie der historisch vergangenen Zeit,

3. verschiedene Papier- und Kartonsorten in unterschiedlicher Schnittgröße und Zusammensetzung der Teile zu Darstellungsflächen sowie gewebte Stoffe,
4. eine digitale Videokamera und einen ebenfalls digitalen Fotoapparat sowie einen Videobeamer zur Projektion der Bild- und Tonaufzeichnungen als auch
5. diverse Requisiten für das Schattenspiel: eine professionelle Beleuchtungseinheit und ein Dampfgenerator, zum Teil aber auch Selbstgebasteltes: eine Krone (der Figur des Herrn, Gottes, im *Faust*), Flügel der Erzengel und das Gehörn der Figur des Teufels.

Die Sozialformen während des Projekts waren:

1. Einzelarbeit,
2. Partnerarbeit und
3. Gruppenarbeit.

Innerhalb der Teams wurde:

1. selbstständig und
2. miteinander gearbeitet.

Die Arbeitsorganisation in den Teams wies folgende Grundformen auf:

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 1. vorschlagen, | 4. planen, |
| 2. besprechen und | 5. durchführen und |
| 3. entscheiden; | 6. kontrollieren. |

Während der Gruppenarbeiten kam es immer wieder zu teils wechselnden Funktionsübernahmen wie:

1. Zeitkontrolle,
2. Materialverwaltung,
3. Leitung eines Gruppenteils und
4. Leitung der Teilgruppe.

4. Schilderung des Projektverlaufs (prozedurale Betrachtung)

Die Schilderung folgt dem Darstellungsmodell des Längsschnitts. Diese zweite Methode zur Darstellung des Projekts in dieser Hausarbeit verfolgt das Ziel einer generischen Aufbereitung der beschriebenen Module aus temporaler Perspektive, ohne jedoch hier schon die Grenze zur kritischen Reflexion, wie sie dem didaktischen Kommentar vorbehalten bleibt, zu überschreiten.

Nachdem die Lerngruppe des Semesters 3 A zum Schulhalbjahresbeginn bei einer klasseninternen, im Unterricht zum Gegenstand und zur Methode der gemeinsamen Planung gemachten systematischen Befragung in glücklicher Übereinstimmung mit dem schulinternen Lehrplan für Deutsch ihr durchgängiges Interesse, Sachtexte und literarische Werke zu lesen, zu analysieren und die Inhalte in verschiedenen geeigneten Formen zu reproduzieren, mitgeteilt hatte, schlug ich ihr, von der Bedeutung der Gegenstände für die thematischen Felder her explizit begründet, die Beschäftigung mit den Biographien und ausgewählten Werken bzw. Werkabschnitten der Dichter Goethe und Schiller vor und nannte in diesem Zusammenhang insgesamt drei Themen zur freien Auswahl. Die Bearbeitung derselben sollte in ebenfalls frei zu bildenden und weitgehend selbstständig zu organisierenden Lerngruppen unter meiner Gesamtführung geleistet werden. Auch berieten und beschlossen wir die Dokumentation der Projektarbeit durch eine eigene Teilgruppe mithilfe einer Digitalkamera und eines digitalen Fotoapparates.

Nachdem alle Teilnehmer/innen sich während der vier Deutschstunden einer Schulwoche und in Heimarbeit, alleine oder in Gruppen ohne Festlegung der Teilnehmerzahl durch mich bzw. jemand anderen, mit den Lebensläufen Goethes und Schillers nach tabellarischen und nicht-tabellarischen Textvorlagen durch mich und unter Zuhilfenahme von Informationen aus dem Internet bzw. Buchauszügen, welche beide die Schülerinnen und Schüler eigenständig besorgten, beschäftigt sowie ihre Arbeitsergebnisse als Synopsen der Lebensdaten, der Werkverzeichnisse, einer Auflistung der Aufenthaltsorte und bedeutender Bezugspersonen beider Dichter parallel zueinander in Plakatform vor der Gesamtgruppe präsentiert hatten, wählten die Kollegteilnehmer/innen im Binnenteil dieser ersten zweimonatigen Phase des viermonatigen Projekts als Vertiefung und Erweiterung ihrer Beschäftigung mit *Goethes Leben und seinen Werken* zwei der drei für diese Phase von mir angebotenen Themen, bildeten i. e. eine größere Gruppe für das *biographische* Thema *Frauen um Goethe* und zwei kleinere Gruppen, welche sich weitgehend unabhängig voneinander der Interpretation des Gedichts Goethes mit dem Titel „Auf dem See“ zuwendeten (Literaturangaben hierzu unter Fachbereich: *Biographisches* und Fachbereich: *Dichtung*).

Jede dieser Teilgruppen wurde nach Beschlussgabe derselben von einer Teilnehmerin bzw. einem Teilnehmer *geleitet*; *innerhalb* der Gruppen ergaben sich *weitere* Teilverantwortlichkeiten. Die Übergabe und Übernahme solcher Aufgaben geschahen weitgehend formell, jedoch stets freiwillig und in Übereinstimmung mit *den Gruppenmitgliedern durch das gemeinsame Arbeiten bekannten bzw. erwarteten Begabungen*.

Die Zeitplanung der Teilgruppen im Hinblick auf die Gesamtkoordination des *Projektteils* bzw. *gesamten* Projekts wurde, wie schon durch die Interessenserhebung in der Gesamtgruppe zu Beginn dieser Projektphase selbst, in einer Mehrzahl der beiden Doppelstunden durch einen kurzen Sachstandsbericht der Arbeitsgruppen vor allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen eingeleitet. Die mitunter daraus resultierenden gruppenübergreifenden Kommunikationsanlässe verwandelten die Schülerinnen und Schüler in gegenseitige Hilfsoffer-

ten, oder sie ließen sich zur Reflexion über ihre eigenen Arbeiten bzw. zu deren weitergehender Evaluation anregen.

Jene gruppenspezifische Zeitplanung, die ich, außer auf – die allerdings seltene – Anfrage aus den Gruppen hin, in der Regel weder dirigierte noch kontrollierte, folgte der allgemeinen Stundeneröffnung durch mich, welche ich nutzte, um auf neues Material hinzuweisen sowie Fragen zu beantworten. Nach dieser Kernarbeitsphase der Teilgruppen an eigenen Arbeitstischen erfolgte eine erneute, abschließende Sammlung in der Gesamtgruppe (Stuhlkreis). – Um ihre durch einen erheblichen Empathie- und Sympathiezuwachs aller Teilnehmer/innen im Fortgang bereits dieses Projektteils immer höher gesteckten Ziele schlussendlich erreichen zu können, wendeten viele in Absprache miteinander alleine oder in Gruppen auch außerhalb der Schule in Heimarbeit Zeit auf und freuten sich umso mehr über alles Gelingende.

Die Gruppe, welche sich mit dem engeren biographischen Thema *Frauen um Goethe* beschäftigte, erarbeitet ein ca. eineinhalb Meter breites und an die vier Meter langes Plakat, das aus zusammengenähten Nadeldruckerpapierblättern hergestellt ist, deren Rand bekanntlich für die Vorschubrolle gelocht ist, sodass eben hierdurch die Verbindung der Blätter mit Nadel und Faden möglich wurde und sinnvoll schien. Der Plakathintergrund trägt über seine gesamte Länge deutliche Spuren einer Kohlezeichnung, welche im Kontrast mit der weißen Grundfärbung des Papiers beim Betrachter den Eindruck einer Mauer ergeben. Zur möglichen Aussageabsicht befragt, gab die Zeichnerin und Gruppenleiterin an, das Ganzheitliche, Architektonische der Fügung einzelner Steine zu einem Mauerwerk als Versinnbildlichung des einer besonderen Fügung gehorchenden Lebens des gewählten Dichters zu verstehen – ein Einfall, zu welchem ich sie außerordentlich beglückwünschte.

Auf das Plakat, in einer der Chronologie der Ereignisse entsprechenden Weise, aufgeklebt wurden randbearbeitete und zum Teil farblich verzierte Fotokopien ausgewählter Bildnisse von „Frauen um Goethe“ aus der gesamten Lebenszeit des Dichters, ebenfalls kopierte Bildunterschriften bzw. Teile anderer Texte, die sich als Kommentare eignen, tabellarische Elemente wie Anga-

ben aus Biographien und Werkverzeichnissen sowie eigenhändige kaligraphische Abschriften dreier Schülerinnen aus dem Briefwechsel Goethes mit einzelnen befreundeten bzw. geliebten Frauen und aus Gedichten auf zur künstlerischen Vortäuschung eines hohen Alters eigens bearbeitetem Papier, manche zudem in eigenhändig gefertigte, kleine, auf dem Plakat angebrachte Briefumschläge eingelegt.

Die Erstellung einer auf den Ergebnissen aus dem ersten Projektviertel basierenden (Integritätspostulat), geeigneten Chronologie, welche die ebenfalls weitgehend eigenständige Auswahl sowie das untereinander vereinbarte Arrangement des darstellenden Materials dem Inhalt und der Form nach beeinflusste, wurde überwiegend von zwei Schülerinnen und einem Schüler geleistet, während andere bereits weitere Aufgaben erledigten, welche sich planmäßig oder spontan ergeben hatten, sodass ein Klima – in diesem Fall gelungenen – sozialen Interagierens entstand, dass auf mich wie ein Abbild des behandelten Themas wirkte, vor allem deshalb, weil in dieser Gruppe die Teilnehmerinnen deutlich in der Mehrheit waren.

Nicht minder aktiv und erfolgreich arbeiteten die beiden Gruppen, welche das Gedicht zu interpretieren sich vorgenommen hatten. Bei der Bekanntgabe des wählbaren Themas vor der Gruppenbildung hatte ich einleitend erwähnt, alle gestalterischen Mittel und Wege zu erlauben, welche sich als dienlich erwiesen, den Sinn des im Gedicht Gesagten zu verinnerlichen und das Gefühlte bzw. Erkannte auf möglichst genuine Weise eigenständig wieder zum Ausdruck zu bringen; dabei legte ich besonderen Wert auf rekonstruktive Methoden unter Zuhilfenahme zeichnerischer Mittel. Befreit von dem Druck einer Einschränkung auf sprachliche Methoden der Verinnerlichung und Expression, griffen die Schülerinnen und Schüler diese Hinweise energisch auf, als beide Teilgruppen, durch individuelle wie gemeinsame Brainstormings, Mindmaps, Zeichnungen und durch Basteln ihr lebendiges Gespräch nach innen taktisch wie strategisch auf ein zu erstrebendes vorweisbares Ergebnis hin ausgerichtet, einander unterstützend, das Gedicht der Form und dem Gehalt nach gliederten sowie ihre Interpretation auf ansehnliche Weise in je einer Collage veranschaulichten.

Nach Erarbeitung der allseits gelobten Teilgruppenergebnisse und ihrer ebenfalls erfolgreichen Präsentation durch dazu eigens bestimmte Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den AGs vor der Gesamtgruppe sowie einer abschließenden Klausur zur Ermittlung der eigenständigen schriftlichen Leistung eines jeden Schülers bzw. einer jeden Schülerin entschloss die Klasse sich gemeinschaftlich mit großer Freude über das Geleistete als auch die in jedem einzelnen Fall gegenüber den Vorwerten im Schnitt um eine halbe Note bessere Klassenarbeitsnote zur kreativen Fortsetzung des Projekts.

Zu Beginn dieses zweiten Projektteils riet ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern davon ab, ihre einheitlich und nachdrücklich geäußerte Absicht, mehr von Goethe zu lesen und zu interpretieren, durch den Versuch der Ganzlektüre eines epischen bzw. dramatischen Werks desselben zu erreichen, indem ich sie auf die besonderen sprachlichen Schwierigkeiten dieser Texte hinwies und ihnen den Umfang derselben anschaulich machte, stellte ihnen aber ausgleichend zur Wahl, in der verbleibenden Semesterzeit einen zu diesem Zweck geeigneten Teil eines ausgewählten Werkes Goethes gemeinsam zu lesen und in Gruppenarbeit nach dem gewohnten Muster unter verschiedenen theoretischen wie praktischen Hinsichten bis zur Präsentation der Ergebnisse voreinander bzw. sogar vor anderen Klassengemeinschaften der Schule zu bearbeiten und auch diese Anstrengungen in einer das Halbjahr abschließenden zweiten Klausur durch die adäquate Formulierung der Aufgabenstellung resultativ zu verwerten und zu festigen.

Nach erfolgter Zustimmung der Schülerinnen und Schüler zu diesem Vorschlag bot ich als Text den Prolog aus Goethes *Faust* an und formulierte drei Arbeitsthemen zur freien Auswahl:

1. Charakterisierung der Figuren des Prologs (der Herr; Mephistopheles; Raphael, Gabriel und Michael) bzw. figuraler Konstellationen (die Erzengel, dieselben und der Herr, der Herr und Mephistopheles, derselbe und die Erzengel) und die Interpretation des Prologs mit sprachlichen Mitteln,

2. Erarbeitung der Klangstrukturen des Textes und seine Rezitation sowie
3. Aufführung des Prologs als Schattenspiel (s. Anlage: Einladung) unter möglicher Zuhilfenahme der Arbeitsergebnisse der beiden anderen Gruppen.

Jedes der drei Themen fand Anklang, sodass drei Gruppen mit freiwilliger Zusammensetzung gebildet wurden. Die Schülerinnen und Schüler erkannten sowohl das Störpotential durch die aktionsspezifischen Überlagerungen der Aufgabenstellungen als auch die Chance des wechselseitigen Nutzens der Einzelleistungen der Gruppen und regten die Zuweisung gruppenspezifischer Arbeitsräume durch mich an. Fortan trafen wir uns zu Beginn einer jeden Doppelstunde in unserem Klassenraum zur Ist-Stand-Analyse der Projektteilarbeiten durch das Referat der Gruppenleiter/innen und zur Problembesprechung im Plenum, bevor jede Gruppe ihren eigenen Arbeitsraum aufsuchte. Während dieser Teilgruppenarbeitsphase besuchten die Gruppen durch ausgewählte Vertreter einander, um im Hinblick auf das gemeinsame Ziel der *Erarbeitung einer Interpretation des Prologs mit verschiedenen Mitteln* miteinander zu kommunizieren und voneinander zu lernen. Mit einer zur Mitte des Projektzeitraums hin ab- und zum Ende desselben hin zunehmenden Häufigkeit fanden sich alle zum Abschluss einer Doppelstunde wieder in dem gemeinsamen Raum ein, um gruppenübergreifend relevante stoff-, themen- oder methodenspezifische Hilfshinweise durch Teilnehmer/innen oder durch mich zu erhalten bzw. den gemeinsamen Zeitplan zu korrigieren. Die Logik dieser De- und Progression ist umso beeindruckender, da sie nicht durch mich gesteuert wurde. Trotz zeitweilig fehlenden Treffens in der Gesamtgruppe am Ende einer Doppelstunde verlies niemand seinen Lernplatz vorzeitig.

Zur Einstimmung auf die Arbeit aller las ich zu Beginn dieses Projektteils den Prolog und zwischen den einzelnen Arbeitsphasen in unregelmäßiger Folge nach Absprache mit den für die Organisation der Teilgruppen zuständigen Leitern weitere Szenen aus dem ersten Teil der Dichtung Goethes vor und erläuterte schwierige Stellen (nach der Art eines Kommentars); wir sahen uns in

insgesamt zwei Abschnitten den Stummfilm in der Regie von Friedrich Wilhelm Murnau *Faust - eine deutsche Volkssage* an und diskutierten, wann immer wir Gelegenheit dazu fanden, die Fragen der Schülerinnen und Schüler ebenso an Form und Gehalt der Tragödie wie an historische Reminiszenzen und motivgeschichtliche Bezüge des Stoffes. Obwohl nicht vorgeschrieben, wohl angeraten, hatten sich die meisten das Reclambändchen mit dem ersten Teil des Dramas oder sogar eine kommentierte Ausgabe desselben besorgt und selbstständig mit- bzw. weitergelesen. Der Prolog wurde den Schüler/innen durch mich in Kopie zur Verfügung gestellt.

Alle Teilgruppen erreichten trotz der hohen sprachlichen und intellektuellen Anforderungen durch den ausgewählten Text die gemäß Themenstellung angeregten und innerhalb der Gruppen selbstständig weiter ausdifferenzierten Ziele mit gutem bis sehr gutem Erfolg. Den gegenüber den Vorwerten aus dem vorangegangenen Semester auch in dieser zweiten Klausur mit durchschnittlich einem Notenpunkt besseren Ergebnissen korrespondierte die große Anerkennung der Leistung der Schülerinnen und Schüler während der dreimaligen Vorführung des Schattenspiels vor den anderen Klassengemeinschaften der Abendrealschule zum Semesterabschluss.

Der mühevollen Weg bis zu dieser Aufführung, von allen Gruppen kooperativ und zielbewusst begangen, wies folgende Projektabschnitte auf:

1. Die Gruppe, welche die Figuren des Prologs zu charakterisieren und die einhundertzehn Verse desselben mit sprachlichen Mitteln zu interpretieren sich vorgenommen hatte, erlernte mit meiner Hilfe die Technik der Paraphrasierung, legte eine zeilengenaue Liste der in Form und Gehalt der Sprechanteile der Figuren sowie ihrer Handlungen erkennbaren Charaktereigenschaften an und trug die Ergebnisse ihrer Arbeit den beiden anderen Gruppen vor, teils referierend, teils die Mitschülerinnen und Mitschüler unterrichtend. Im Plenum erarbeiteten wir anschließend Aufbaustudien der Charaktere unter Berücksichtigung ausgewählter Gruppierungen der Figuren: die innere Differenzierung der Dreiergruppe der Engel, ihre kontrastive Spiegelung durch Mephisto sowie den

Herrn aus verschiedenen Perspektiven als Zentralfigur. Die Ergebnisse dieser Projektgruppe fanden bei der Besprechung der Handlung des Prologs als Dialog der Darsteller und des Publikums im Anschluss an die Aufführungen des Schattenspiels eine besondere Bedeutung.

2. Die Sprechergruppe eignete sich in Zusammenarbeit mit mir Nomenklatur und Technik der prosodischen Segmentierung der Verse bzw. Strophen an und setzte sich kritisch mit dem wechselseitigen Bezug von Form und Gehalt des Prologs auseinander. Nachdem eine erste, zufriedenstellende, vollständige Rezitation möglich geworden war, begab sich diese Sprechergruppe im Wechsel mit Korrektur- und Verbesserungsanstrengungen im eigenen Raum häufiger zur Schattenspielgruppe, um deren choreographische Arbeit zu unterstützen, sodass beide Gruppen hierdurch die Sprech- und Darstellungsanteile sukzessive miteinander koordinieren konnten.
3. Der mit acht Teilnehmenden größten Teilgruppe, welche sich zur Aufführung des Prologs als Schattenspiel entschlossen hatte, stellten sich im Vorfeld der Erarbeitung choreographischer Einzelheiten wie: das Aussehen der darzustellenden Figuren, die Auswahl charakteristischer und deutlicher Bewegungen sowie deren sinnvolle Koordination, etliche technischen Probleme bei der Anforderung an die Requisiten, ihrer Besorgung, Verwendung und Aufbewahrung während der probefreien Zeit. Im einzelnen betroffen hiervon waren: ein zweieinhalb Meter hohes und fünfeinhalb Meter breites, von Schülerinnen dieser Gruppe genähtes Leinentuch; eine Krone des „Herrn“, Flügel der drei „Engel“, beide aus Pappe, als auch das Gehörn „Mephistos“ aus Draht und Pappe; eine professionelle Beleuchtungseinrichtung und ein elektrischer Wasserdampfgenerator (aus dem gewöhnlichen Repertoire der Bühnentechniker) sowie einige Markierungseinrichtungen zur technischen Realisierung eines Bewegungsplanes für die Darsteller während der Vorführung.

Bei einer Zwischenprobe stellten die zuschauenden Projektteilneh-

mer/innen aus anderen Gruppen Mängel bei Auswahl und Abfolge der Bewegungen der Darsteller fest. Hierauf wurden zwei Teilnehmerinnen einer anderen Teilgruppe gebeten, in Absprache mit mir und unter meiner Anleitung zunehmend selbstständig die Schattenspielgruppe kritisch zu begleiten und dieser bei einer Korrektur der Unzulänglichkeiten mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Diese beiden Helferinnen weiteten ihren Dienst in einem zweiten Schritt auch auf die Begutachtung der Koordination von Sprech- und Darstellungsanteilen aus und ließen sich ihrerseits von den Interpretationsexperten beraten.

5. Didaktische Reflexion

Die didaktische Reflexion ist ebenso der perspektivischen Einschränkung im Sinne des Themas der Arbeit verpflichtet als auch dem zugrunde liegenden Unterrichtsprojekt insgesamt. Ausgehend von zwei grundlegenden Bemerkungen zur Bedeutung des Faches Deutsch und eines Projekts wie des geschilderten für die schulische und die berufliche Zukunft der Schülerinnen und Schüler sowie für die Lernkultur der bestimmten Schule, an welcher jenes stattfinden durfte und konnte, sowie darüber hinausgehend, sollen nach Maßgabe ihrer Bedeutung in dieser Reihenfolge i. e. reflektiert werden:

gemäß Projektbeschreibung

1. die ausgewählten Lernfelder^{xvii} und die Projektrelevanz des didaktischen Paradigmas relativer Lernautonomie, insbesondere für diese Altersgruppe
2. das Methodenrepertoire unter besonderer Berücksichtigung der Frage nach den Aufgaben und Leistungen des Lehrenden,
3. Auswahlkriterien für die Themen bzw. Gegenstände des Projekts im Hinblick aufeinander und auf die Ziele der Lernenden,
4. die Materialien und Medien im Spiegel der gewählten Themen sowie

im Rückgriff auf die Schilderung

5. der Projektverlauf aus didaktischer Sicht unter besonderer Berücksichtigung motivationeller Aspekte.

Auf dem Fach Deutsch liegt als Hauptfach und als Fach zur Vermittlung der Sprache der meisten Unterrichtsfächer eine hohe Verantwortung für den schulischen Erfolg sowie für die berufliche Zukunft (Ministerium: 1999 (Heft 5008) und Ministerium: 1982 (Heft 5004)) der Kollegeteilnehmer/innen. Die durch den gegenüber der Regelschule hohen Ausländeranteil im Klassendurchschnitt geringeren schriftlichen Ausdrucksfähigkeiten, gemessen am Sollziel laut schulinternem Lehrplan (s. Anlage), sowie die häufig negativen Vorerfahrungen der Schüler und Schülerinnen gerade im Fach Deutsch ließen es sinnvoll erscheinen, ein Netz alternativer Lernwege und Leistungsziele im Unterricht aufzuzeigen und anzubieten, welche der Heterogenität der Lerngruppe in kognitiver, fachlicher und sozialer Hinsicht durch Binnendifferenzierung auf allen drei Ebenen antwortet. Hierdurch konnten bei den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern als Streuwirkung Steigerungen mehrerer Fachnotendurchschnitte in diesem Semester und der Motivation erreicht werden.

Nicht minder ist der Einfluss des Deutschunterrichts auf die geistigen, die sozialen und die sittlichen Fundamente einer Deutschen Kultur und deren aktivem Integrationsbeitrag sowie Integrationsgrad in einem multinationalen wie multikulturellen Europa auf dem Wege der Festigung einer angestrebten symbiotischen Einheit im 21. Jahrhundert. Insbesondere, wenn eine Lerngruppe durch die Zusammensetzung Spiegelbild dieser gesellschaftlichen Voraussetzungen ist, besteht die Gefahr, das per se Zwanghafte von Schule als Institution zur Erwirkung gesellschaftlicher Akzeptanz und Integration eines jeden einzelnen erwachsenen Lerner einer freiwillig besuchten Einrichtung eines Weiterbildungskollegs kontraproduktiv zum Zerrbild einer pädagogischen Leitlinie werden zu lassen, die sich aus Funktionalismus, Utilitarismus und pragmatischem Formalismus speist. Ein einzelnes Unterrichtsprojekt, derer viele vergleichbare mir aus dem Kreis der mit auszubildenden engagierten

Kolleginnen und Kollegen bekannt geworden sind, kann hier viel ausrichten, wenn es gelingt, dieses zum von allen Beteiligten exemplarisch gelebten und von allen nicht zur Projektgruppe gehörenden Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrpersonen der betreffenden Schule erlebten Paradigma weitgehend autonomen Lernens werden zu lassen; dann nämlich ist ein Durchbruch gelungen, der an Schulen „Schule machen“ kann, dessen weitere Nutzung und Evaluation von anderen Schülerinnen und Schülern sowie von Kollegen und Kolleginnen für sich selbst eingefordert und realisiert sowie dadurch vielleicht zum integralen Bestandteil eines *Großprojekts* „selbstständige Schule“ werden kann, welches seinen Namen verdient.

Nicht vergessen werden darf aber auch, dass gerade an einem Kolleg des zweiten Bildungswegs die Voraussetzungen für ein Arbeiten dieser Art wesentlich günstiger sein können. Der mit dem fortgeschrittenen Alter der Teilnehmer/innen gegenüber jahrgangsgleichen Schülerinnen und Schülern an einer Regelschule möglichen, im Fall dieser Lerngruppe tatsächlich vorhandenen weitaus höheren Motivation und Fähigkeit zur Selbstbestimmung wurde durch gemeinschaftliche Projektierung, Planung ausgewählter Teilabschnitte und regelmäßige Evaluation des Geleisteten entsprochen. Hierdurch konnte zudem vermieden werden, dass die Streuung im Stoff-, Methoden- und Zielangebot durch wesensfremden Dirigismus zum leeren Versprechen wurde. Dieser inneren korrespondiert jene äußere Differenzierung der Teilgruppen in der zweiten Projekthälfte durch Nutzung mehrerer Klassenräume, welche von den Schülerinnen und Schülern als Bestätigung eigener „Lernräume“ innerhalb des Organons beeinflussbarer schulischer Lernbedingungen verstanden wurde.

Dieses größte und zugleich wichtigste der mit den Schülerinnen und Schülern vereinbarten Lernfelder, Selbstständigkeit jedes einzelnen am Projekt Teilnehmenden sowie jeder Teilgruppe, ist im Geflecht aller formellen wie informellen Ansprüche stets nach dem Geist des Miteinanders zu korrelieren (Sozialkompetenz). Diese Demokratisierung des Wollens und Handelns konnte durch die Schaffung und Aufrechterhaltung einer makro- wie mikrostrukturellen Transparenz des Projekts und aller seiner Teile, durch die Rhythmisierung

der Doppelstunden mit Plenar-Einheiten, den finalistischen Konstruktivismus der Teilnehmenden sowie deren Interaktivität erreicht werden. Sozialkompetenz und Methodenkompetenz greifen nachweislich (Mattes: 2002) ineinander – so auch hier.

Unter Anwendung einer multiperspektivischen Hinsicht auf dieses soziale Lernfeld wird dessen Schlüsselfunktion für ein ganzes Netzwerk anderer Lernfelder erkennbar. Die gestellten Aufgaben werden als Herausforderungen empfunden (individuelle Motivation) und wie Impulse mit experimenteller, kreativer Feinplanung, Durchführung und Evaluation in methodischer Hinsicht zudem mit Rückwirkung auf die soziale Integrität der Teilgruppen und der Lerngruppe insgesamt ausbalanciert (auf das Soziale gerichtete Motivation). Oder betrachten wir die hohe Akzeptanz der für diese Lernstufe und Schulform ebenso ungewöhnlichen wie aus kulturpolitischer Sicht in der Erwachsenenpädagogik wünschenswerten Themen und Gegenstände beider Projektabschnitte (Globe) bei den Schülerinnen und Schülern. Jene korrespondieren den Ich- und Wir-Aspekten bei Motivation und sozialem Miteinander, weil sie, gleichwohl als wichtig erfahren und von den Lernenden gewählt, nicht selbst im Zentrum des Interesses stehen, weder bei den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern noch bei der Lehrkraft. Wie anders ist es zu erklären, dass nach meiner Beobachtung fast jeder Teilnehmende den Abschnitt in Goethes *Faust* bzw. das Gedicht *Auf dem See* mit einer Häufigkeit in der Nähe des dreistelligen Bereichs gelesen und sich mit aller geistigen Anstrengung darin vertieft hat; dass weitere sprachlich anspruchvollste Texte, historische Briefdokumente, eine Vielzahl kleiner dichterischer Werke (Gedichte), ja, sogar Sekundärliteratur (u. a. eine Biografie über Goethe und eine Monografie über Goethe und die Frauen – s. Lit.-Verz.) und viele andere Sachtexte in Teamarbeit durchgearbeitet worden sind, um gezielt Informationen zu finden, die *nach der Vorstellung der Gruppenmitglieder* auf den Plakaten verarbeitet wurden; dass außerhalb der Schulzeit intensiv weitergearbeitet wurde; dass Material gekauft und eingesetzt wurde von Schüler/innen, die sonst häufig nicht mal ein Heft mitbringen – als dadurch, dass die motivationelle Stoßrichtung umgekehrt werden konnte, indem Lernen zugelassen, nicht aber Interesse durch vorgefertigte Zielvereinbarungen, Methoden und Materialien zuge-

deckt und erstickt wurde. – Daran erweist sich eine Selbstrechtfertigung autonomen Lernens: dass, freigelassen, wer lernen will, sich nicht abkoppelt, sondern in Beziehung zu allem und allen tritt, die ihn unterstützen können, während Lernen durch Fremdbestimmung in dem Maße „erstickt“, wie es „angeordnet“ wird. Diese Überlegungen entsprechen den Erfahrungen während des Projekts und werden von der Motivationsforschung bestätigt (s. Einleitung).

Gerade das Repertoire gestalterischer Spielräume, welche, einmal freigegeben, synergetisch jeden anderen Lernbereich motivationell unterstützen wie von dorther Verstärkung erfahren, ist in besonderer Weise hervorzuheben. Die Vielzahl der Ideen, welche im Verlauf des Projekts entwickelt wurden, verdankt sich vor allem dem Fehlen von Einschränkungen durch den Lehrer. Das Projekt hat gezeigt, wie wichtig es ist, in die Reihe der Aufgaben und Leistungen des Lehrenden^{xviii} so etwas aufzunehmen wie *Zurückhaltung*: Die Erfahrungen, welche ich als Lernbegleiter der Schülerinnen und Schüler des Deutschkurses während der Projektphase machen durfte, haben mir gezeigt, dass gerade dies besonders schwerfallen kann: sich als vermeintliches Zentrum des Lernprozesses grundlegend, dauerhaft und schlussendlich zurückzunehmen, um ein Lernen zuzulassen, das bei den Lernenden seinen Anfang nimmt und von dorther auch weithin gestaltet sowie gesteuert wird. Ich kann sagen, dass jenes idealerweise dialogische Prinzip autonomieorientierten Lernens und Lehrens von beiden Seiten eigens gelernt werden muss. Den Schülerinnen und Schülern dieser Lerngruppe (Semester 3 A) fiel es jedoch erstaunlich leicht, während mein Versuch in dem Parallelsemester 3 B lange Zeit nicht über zähe Anfänge hinausgekommen ist, worauf am Ende der didaktischen Reflexion zurückzukommen sein wird.

Wenn ich die Intensität und Häufigkeit, als Lernberater von einzelnen Personen bzw. Gruppen angefordert worden zu sein, für die ganze Zeit des Projekts vor dem geistigen Auge vorüberziehen lasse, erkenne ich eindeutig die Tendenz, ersetzt worden zu sein durch Experten aus den Reihen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst, die einander halfen, wo immer sie sollten und konnten. Impulse hierzu habe freilich ich gegeben, zunächst häufig, dann

aber seltener, bis ich das erste Mal erleben durfte, dass ein Schüler einem anderen anbot, die bei mir angeforderte Hilfestellung zu leisten. Das Lernklima glich immer mehr der Arbeitsweise einer Firma, wenn ich diesen Vergleich wagen darf, deren Mitarbeiter/innen durch besondere Leistung auffallen, weil sie für sich selbst arbeiten. Jenes „Du lernst nicht für die Schule, sondern für das Leben!“ (s. *Spiegel Special* 3 / 2004 und vgl. im Stowasser die Anmerkung zu „Non scholae, sed vitae discimus“ sowie dessen reziproke Formulierung bei Seneca) scheint mir bei dieser Projektarbeit nicht bloß verwirklicht worden zu sein, was es ja eigentlich immer sein sollte, sondern die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben dies aus eigener Perspektive selbst erfahren können.

Betrachten wir die Themen bzw. Gegenstände: Goethe und Schiller, die großen Dichter. Wie sehr wollten gerade die Schülerinnen und Schüler sich mit beiden Persönlichkeiten beschäftigen. „Endlich!“, schallte es aus dem Klassenraum. *Faust, das Werk der deutschen Literatur!* – genau dieses wollten sie lesen. – Rückblickend: Ein Gedicht Goethes, das ihn in besonderer Weise von seiner menschlichen Seite zeigt, war nicht allein hierdurch interessant, auch durch den Zusammenhang mit den biografischen Studien im vorhergehenden Projektteil und der motivierenden Möglichkeit, dort erworbene Kenntnisse zu verwenden. Dieser Teil hatte insbesondere den jungen Frauen in der Klasse sehr viel Vergnügen bereitet, konnten sie zwei Größen der deutschen Literatur doch einmal von der Seite betrachten, die sie für Frauen schon damals interessant machte.

Intellektuell anspruchsvolle Texte schreckten nicht ab, sondern wirkten ansprechend, fordernd und so fördernd; Methodenvielfalt und Gestaltungsfreiheit befreiten von Ängsten und Vorurteilen gegen „die Schule“, gegen „Deutsch“, gegen „Literatur“, insbesondere gegen „Gedichte ... Dramen“ und vieles mehr. Das Lernen wurde zum Ereignis, fast vier Monate „flow“.

Es kam weniger darauf an, als Lehrer das Richtige auszuwählen und es zur rechten Zeit einzubringen, sondern vielmehr darauf, Zurückhaltung zu üben, regelmäßig und hörbar zu loben, wo Fortschritte gemacht wurden, Hürden

nicht gleich abbauen zu helfen, sondern Vertrauen in die Kreativität und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu signalisieren; sicher auch: dazusein, wenn Rat oder Tat angefordert wurden, vor allem aber, nicht zu stören.

Diese Selbsteinschätzung mag sich seltsam anhören für jemanden, der es in dieser Deutlichkeit noch nicht erfahren hat, was es heißt, das uns gleichsam mit der Berufsbezeichnung in die Wiege gelegte Voransein aufzugeben und eine Lehrerrolle anzunehmen, welche immer motiviertere Schülerinnen und Schüler definieren – und zwar jeden Tag, den man sie beim Lernen begleitet, von neuem.

Sicher wurde ich, um Beispiele zu geben für meine Beiträge als Lehrer, gefragt, wie man mit einer Schreibfeder umgeht, die ich zur Verfügung gestellt hatte; als ich aber statt einer umständlichen Erklärung anbot, dabeizusein, wenn sie ausprobiert wurde, und dies tat, konnte ich erleben, wie viel Zeit wir durch mein Schweigen gespart hatten und wie viel Zutrauen die beiden Schülerinnen zu sich gewonnen hatten durch mein demonstriertes Vertrauen in sie. Auch wurde ich in Gespräche einbezogen, damit ich zuhörte und einlenkte, wann immer Unsicherheiten aufkamen. Ich schwieg fast immer, zeigte einmal vielleicht auf ein Bild, lobte, was mir richtig, gut und sinnvoll erschien; vor allem aber, gerade in solchen Situationen, in welchen ich um Unterstützung gebeten worden war, ohne dass genau angegeben werden konnte, was ich tun sollte, suchte ich zu lehren, indem ich Lernen zuließ, denn ich wurde mir zunehmend sicherer darin, gerade dies den Schülerinnen und Schülern geben zu können: Zutrauen – vielleicht mangelt es daran am meisten in unseren Schulen.

Der Projektverlauf gibt dem jedenfalls recht: Skepsis gab es zu keinem Zeitpunkt, wohl den Anblick überraschter Kollegeteilnehmer/innen, die sich auf ein „trockenes“ drittes Semester eingestellt hatten bei einem Herrn Westhof, dessen Unterricht als anspruchsvoll gilt, und bei der Aussicht auf ein abschlussrelevantes Stoffpensum, als die Frage ausgesprochen war, was sie denn in Deutsch gerne machen wollten, wenn es ihnen freigestellt wäre.

Nachdem die dann für mich überraschende curriculumskonforme Antwort in verschiedene Vorschläge verwandelt worden war, konnte ich erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler die Idee entwickelten, ich könne all dies ernstmeinen. Der ironische Unterton in dieser Schilderung sei mir gestattet. Ich versuche nur auf nicht ganz alltägliche Weise an diesem Ort wiederzugeben, was nicht alltäglich war – für beide Seiten nicht.

Während der ersten Doppelstunden war mir nicht wohl bei dem Gedanken, nicht mehr vorne zu stehen und zu sagen, „was Sie nicht wüssten“^{xix}. Auch den einen oder anderen Teilnehmer sah ich an, wie er mich ansah, und wie er darauf wartete, dass ich zu ihm käme, um ihm zu sagen, was er tun sollte; und als ich es tat, war es uns beiden peinlich. Hatte ich ihn erwischt? Als ich nicht schimpfte, sondern ihn mitnahm auf meiner Reise durch den Klassenraum, nicht ihn umherführte, sondern ihm zeigt, welche tollen Aktivitäten möglich seien, ohne darauf hinzuweisen, allein durch dieses „Wandern“, beobachtete ich, wie sehr diese Zurückhaltung motivierte und dass alleine sie ausreichte, um dafür zu sorgen, dass er an einer Stelle seiner Wahl „Ja“ sagte und ebenda mitmachte, stolz, *selbst* gewählt haben zu dürfen, und also offen für Weiteres – sonst wäre die Wahl vielleicht bereits das Ende gewesen, genaugenommen ja eben auch keine Wahl.

Intakte Gruppenszenarien, fast nie zu laut; manche „wandern“, wenn sie Pause machen wollen: Für einige Minuten sind sie Zuschauer – und lernen dort! Einige kommen zu mir und fragen, was ich „heute“ mitgebracht hätte. Regelmäßig legte ich verschiedene Bücher und manches Material auf zunächst einen Tisch, dann auf ihrer zwei, schön geordnet – präsentiert, begleitet von dem Hinweis, dass dort vielleicht Brauchbares liege. Mehr tat ich nicht damit. Ich drängte nichts auf. Manchmal besuchte ich eine Gruppe, alles relativ unsystematisch, entspannt, aus eigenem Interesse, immer ungespielter; und manchmal fragte ich auch nach diesem oder jenem. Nie aber suchte ich den Eindruck zu erwecken, belehren oder bewerten zu wollen; und wenn ich es versehentlich tat, spürte ich das hohe Störpotential in solchem Tun. Ich musste lernen, die demonstrierte neue Rolle ernstzumeinen, sie nicht mehr

zu „spielen“: die selbstreferentielle Dominanzerwartung habituell und intrinsisch abzubauen.

Oft habe ich mich gerade zu Beginn dieser vier Monate nach den Gründen für die hohe *Motivation*, die *Ereignisdichte* der Lernaktivitäten und den hohen *Erfolg* der Schüler/innen gefragt, bis ich erkennen konnte, dass jene drei proportional zur Genese eines Bildes anstiegen, welches wir voneinander entwickelten und das durch Vertrauen und Zutrauen gekennzeichnet war und es bis heute ist: dem Bild vom autonomen Lerner.

Die von allen Beteiligten – Lehrer wie Teilnehmer/innen – bewusst angestrebte und erreichte hohe „relative Autonomie“ der Schülerinnen und Schüler während der Lernprozesse beider Projekthälften bei der Wahl und Anwendung der Materialien, der Medien und der Methoden sowie bei der inneren Ausgestaltung der Themen und der selektiven Verwertung der angebotenen Gegenstände, kurz: der große Mitwirkungsanteil bei Planung, Durchführung und Evaluation des Projekts hatte einen großen, wenn nicht entscheidenden Einfluss auf das Gelingen desselben. Was würde anderes geschehen als eine pädagogisch-didaktische Katastrophe, wie einige Kolleginnen und Kollegen glaubten, es mir gegenüber vorhersagen zu können, wenn Schülerinnen und Schüler, die, wie im zweiten Kapitel dieser Arbeit ausgeführt, überwiegend aus ausländischen Familien stammend, in den Abendstunden nach zudem möglicherweise körperlich anstrengender Arbeit und aus der Erfahrung und Erwartung heraus, im Fach Deutsch an der Regelschule – nach deren eigener Aussage – nie wirklich gefordert, deshalb aber auch nie gut! gefördert worden zu sein als auch auf dem Zeugnis bestenfalls mittelmäßige, meist jedoch schlechtere Noten erhalten zu haben, wenn diese Schüler, im Hauptfach Deutsch vor die Aufgabe gestellt würden, Biographien und Werkverzeichnisse der Dichter Goethe und Schiller zu exzerpieren sowie eine Synopse daraus zu erstellen, eine Spezialbiographie unter dem Thema *Frauen um Goethe* zu erarbeiten, ein Gedicht von Goethe zu interpretieren sowie einen Teil seines *Faust*, und dazu nicht die Freiheit erhielten, von welcher in dieser Hausarbeit die Rede ist.

Wenn wir uns heute schulintern mit Inhalten beschäftigen, den Blick auf die negativen Erfahrungen während eines Unterrichts gebannt, der Schülerinnen und Schülern nicht mehr allzu viel zutraut, und auf dieser Grundlage schulübergreifend administrativ Minimalstandards festlegen (lassen) sowie diese anschließend über uns ergehen lassen, die nach Meinung sehr vieler Kritiker mit Rang und Namen als *bildungspolitische* Ziele absolut untauglich sind; wenn wir uns auf all dies verlassen, so verfehlten wir den Sinn unseres Berufs auf der ganzen Linie, weil wir dann Grundlegendes innerhalb der Bezüge der Elemente des Systems „Mensch-Gesellschaft“ zu unrecht so änderten, dass *Schule* zu einer Institution würde, der man nichts mehr zutraut, weil ihre Betreiber niemandem mehr etwas zutrauen, vor allem nicht denjenigen, für welche sie das sind: für ihre Schülerinnen und Schüler. Das bildungspolitische Desaster muss vor Ort gelöst werden, nirgendwo sonst. Dazu sind vor allem autonome Lehrerpersönlichkeiten nötig. Dies ist im übrigen ein systemischer! Effekt: wenn Schüler und Lehrer einander auch in dieser Hinsicht ernstnehmen dürfen und können.

Ich erlaube mir, die These von der poetischen Kraft des Zutrauens und des Vertrauens zu vertreten, die Hauptthese der hier vorgelegten Arbeit, weil ich mittlerweile den Mut hatte, in allen Klassen, die ich an der Abendschule und an Tagesschulen in den Sekundarstufen I. und II. unterrichtete, ebenso vorzugehen und in keiner schlussendlich etwas anderes erfuhr, als dass es auf diese Weise gelingt, Schüler/innen zu motivieren. Eine Garantie auf eine *schnelle* „Verwandlung“ einer jeden Klasse möchte ich damit aber nicht geben haben. Nach meinen Erfahrungen mit einem Parallelsesemester kann – gerade bei Erwachsenen? – eine innere Haltung vorliegen, die einem solchen Zutrauen gegenüber immun zu sein scheint: „Ich will doch bloß, was lernen, um meinen Abschluss zu machen / die Klasse zu schaffen. Auf welcher Seite (des Buches) fangen wir an?“ oder „Das ist mir zu kindisch!“ Sicher werden aber gerade diese Schüler/innen im Berufsleben die gleichen Probleme haben, wenn es darum geht, dass sie in Teams und für Teams arbeiten, und sicher sind gerade sie diejenigen, welchen wir die soziale Kompetenz im größten aller Teams absprechen würden. Daher gilt es aus meiner Sicht, sich nicht einschüchtern zu lassen; vor allem deshalb vertrete ich diese Ansicht, weil ich

mittlerweile solche „Zögerer und Zappler“ auf die richtige Seite habe treten lassen können.

6. Selbstkritischer Epilog und Ausblick

Wenn ich gewusst hätte, dass es möglich ist, Schülerinnen und Schüler dadurch zu motivieren, dass ich ihnen zutraue, von sich aus eine Leistung zu erbringen, um es nach den umfangreichen Ausführungen stark verkürzt formulieren zu dürfen, hätte ich viel früher damit angefangen, alles Nötige dafür zu tun, fit in Sachen „Zurückhaltung“ zu werden. Ich hätte es wissen können, weil ich selbst so gelernt habe. Stattdessen habe ich mir Mühe gegeben, mir einzureden, meine hohe Motivation und Selbstdisziplin sei die Frucht der Strenge meiner Lehrer. – Zwar waren es tatsächlich diese strengen Lehrerpersönlichkeiten, vor welchen ich Respekt hatte und deren Leistungsfähigkeit zu erreichen ich mir stets vornahm, und von ihnen wurde ich auch gefordert bzw. gefördert; doch letzteres „nicht direkt“ durch das erstere, sondern durch den Respekt, den ich vor ihnen hatte, weil in ihrer Strenge Zutrauen zum Ausdruck kam. In diesem aber liegt Vertrauen! – Nun leben wir heute in einer anderen Zeit, und ich stellte mir die Frage nach einer möglichen Quelle für einen solchen produktiven Respekt mir gegenüber heute. Immer wieder hatte ich Anlass, zu erkennen, dass ich es war, der etwas leisten musste für meine Schüler/innen, bevor diese es für mich würden tun wollen. Und bald schon wurde ich zum Zeugen der Wirksamkeit eines pädagogischen Gesetzes, dass ich folgendermaßen formulieren möchte: Was du willst, dass man dir tue, tu es selbst anderen zuerst! Kenner der Philosophie werden Immanuel Kants *Kategorischen Imperativ* heraushören. Die Verwandtschaft mit einem Sprichwort ist sicher auch erkennbar. – Jedenfalls stelle ich (mir) die Frage, ob man diesen Satz und das darauf aufbauende Handeln als Lehrer sowie als Schüler/in nicht zum zentralen Anliegen kooperativen Lernens machen sollte. Aus dieser bis hierhin noch extrinsischen Lernmotivation („für“ (pro) den Lehrer) wird durch der Schüler/innen Übernahme von Verantwortung in der Lerngruppe eine intrinsische Motivation jener geweckt, d. h. ein Interesse an der

Sache (Erkenntnishaltung) und eine Wille zum Erfolg „für“ die Gruppe (soziales Lernen).

Der Projektverlauf hat mich in der ersten Hälfte immer wieder überrascht. Ich war es nicht gewöhnt, Lernen zuzulassen. Daher habe auch ich viel lernen dürfen während dieser Zeit – was meine Schüler/innen wiederum motivierte. Die zweite Projekthälfte nutzte ich, bewusst und gezielt herauszufinden, wie weit ich eingreifen konnte, ohne vorhandene Interaktionsstrukturen, Handlungsparameter, Sozialgefüge und Intentionen der Schülerinnen und Schüler negativ zu verändern: zu entkoppeln, zu entkräften, abzulenken – zu demotivieren. Dabei habe ich Fehler gemacht, aus welchen ich lernen durfte. Manchmal hatte ich eine Gruppe um einen Tätigkeitsbericht gebeten, und, nachdem dieser erfolgt war, feststellen müssen, dass ich die Gruppe in einer sensiblen Phase ihrer Arbeit „von der Arbeit abgehalten“, also gestört, vielleicht etwas zerstört hatte. Ein anderes Mal erwartete ich eine Evaluation (im Gespräch) und berief ein Großgruppentreffen ein. Die Zähigkeit der wenigen Antworten gefiel mir nicht, bis ich beim Betrachten des Filmausschnitts über diesen Abschnitt des Projekts erkennen musste, dass eben ich es gewesen war, der die Fragen gestellt hatte, vielleicht auch die falschen. Ich bin davon überzeugt, dass, hätte ich die Schüler/innen fragen bzw. sie sogar über Ob und Wie der Sitzung entscheiden lassen, wesentlich mehr dabei herausgekommen wäre.

Insbesondere dieses musste bzw. durfte ich lernen: besser zu beobachten, ohne dabei aufdringlich zu sein. Man erreicht dies nach meiner Erfahrung am ehesten durch ein sanftes Interagieren, ein Begleiten der Schülerinnen und Schüler bei ihrer Arbeit. Man muss auch nicht immer wieder darauf hinweisen, dass man zur Verfügung steht. Wichtig ist es aber, tatsächlich dazusein, wenn man gebraucht wird, also die pädagogische Zurückhaltung nicht zur Abwesenheit im Innern werden zu lassen. Die Grenze zu einem bloßen Anwesendsein ohne innere Beteiligung ist sensibel; sie darf nicht überschritten werden.

Andererseits ist ein „Wandern“, wie ich es gerne nenne, nicht nur für den eigenen Perspektivwechsel gut; man erfährt auch mehr, weil man hineingeht ins Geschehen – an den Tischen bzw. in den speziellen Räumen. Die *Zuwendung* des Lehrenden wird den Schüler/innen zur willkommenen Gewohnheit, wenn jene *mit Zurückhaltung* geschieht und das Klima dort nicht stört. Sie erwarten dann ihren Lehrer und sparen sich aufschiebbare Fragen oder Bitten auf, bis man erscheint. Hierin steckt Selbstdisziplinierungspotential im Rahmen des Erwerbs sozialer Kompetenzen – bei Schüler/innen *und* Lehrern –, deren gesellschaftlicher Nutzen sicher nicht umstritten ist. Es geht aber auch um eine Form der Rhythmisierung und Ritualisierung des Unterrichtsverlaufs als sozialkommunikativem Prozess und damit um individuelle wie interpersonelle Homöostase.

In dieses Aufgabenfeld eines kooperativen Lernens gehören auch *Inseln der Ruhe*: Orte bzw. Zeiträume, an / in welchen die Schüler/innen einmal abschalten bzw. ganz für sich über etwas nachdenken können. Solche „Inseln“, um es terminologisch zu fixieren, hatte ich nicht eingebaut bzw. einbauen lassen. Ich war mir ihrer Bedeutung noch nicht bewusst. Während eines Folgeprojekts, das gegenwärtig stattfindet, habe ich gerade mit deren Einführung begonnen. Der Begründung für die Schaffung solcher Ruhezeiten bzw. -phasen ergibt sich aus der hohen Interaktionsdichte der Projektarbeiten. Auch im (sonstigen) Alltagsleben muss man Zonen und Zeiten haben, die Dinge von außen zu betrachten, damit man die Richtung nicht verliert, wenn man das Steuer aus der Hand gegeben hat, ohne es zu bemerken – vor lauter Aktionismus. – Übrigens: eine Hauptkrankheit unserer Gesellschaft, gegen welche solche Zonen im Unterricht konzeptuelle Medizin sind, vielleicht sogar Prophylaxe.

Unsere Erfahrungen mit einem „anderen Unterricht“ haben diese Lerngruppe, das mit ihnen in diesem (abschließenden) Schulhalbjahr von der Schulleitung gegen meinen Rat zu einer Gruppe von 35 Personen zusammengelegte Semester 3 B und mich motiviert, das Thema „Schule“ zum Unterrichtsthema zu machen. Während zweier Doppelstunden, also der Hälfte der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, erarbeiten insgesamt drei Gruppen mit ihnen be-

kannten und noch unbekanntem Methoden aus verschiedenen Perspektiven konzeptuelle Vorschläge für eine „Schule, wie sie sein sollte“. Die Ergebnisse sollen schulintern und ggf. einer größeren Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden. – Aber darüber entscheiden ja die Schüler/innen selbst!

In dieser Selbstkritik darf ein Wort über das gewählte Thema der vorzulegenden Hausarbeit sowie über diese selbst nicht fehlen: Es war mir wohl bewusst, wie wichtig es für meine Ausbildung sein würde, zu reflektieren, worüber ich in dieser Arbeit sprechen durfte, nicht jedoch, was ich würde nicht hineinnehmen können, um den anzustrebenden Umfang im dreißigseitigen Kernteil der Kapitel 1 bis 5 nicht zu überschreiten. Das thematische Feld „autonomes Lernen“ ist eine intellektuelle wie praktische Herausforderung, verläuft es doch scharf an der Grenzlinie zu einer neuen „Gestalt“ von Schule, welche sich gebildet haben können wird, wenn das Selbstverständnis vieler einzelner Menschen auf beiden Seiten des Geschehens, Lehrer wie Schüler/innen, nicht mehr an *äußeren* Zielen gemessen wird, sondern an dem, was in jedem Menschen als sein jeweiliges Erbe hineingelegt worden und das auszutragen seine individuelle Bestimmung ist.

7. Theoretische Exkurse

Die nachfolgenden Kapitel werden im Rahmen dieser Arbeit als „further readings“ angeboten und als mögliche Bestandteile einer Aufbaustudie. Sie haben einen eigenen Fußnotenapparat mit arabischen Ziffern.

I. Begründung der Paradigmen¹wahl: Warum Norm Green und weshalb (zudem) TZI? - Wissenschaftshistorische Einordnung des gewählten Themas.

Meine anfängliche Skepsis gegenüber Norm Greens Modell des *Cooperative Learning* (CL) ist bis auf einen kleinen Rest geschwunden. Eine Längsschnittbetrachtung wissenschaftstheoretischer Entwicklungslinien auf der Grundlage solcher der geistigen und kulturellen Genese des Humanums weist Greens Vorstoß als zeitgemäße didaktisch-pädagogische Initiative aus, die, nach einer Phase der lösenden Konversion und des aufklärenden Konflikts im kontrastiven Wechsel zur kooperativen Selbstdeutung, weg von einer weitgehend geschlossenen Gesellschaft in der Zeit vor der allgemeinen Schulpflicht und der Deklaration des Rechts aller auf Bildung, den historischen Dreischritt mit der vermittelnden Entdeckung der hohen Bedeutung des Kooperativen auch, ja, vielleicht gerade in der Welt des Lernens einleitet.

Der kanadische Pädagoge stellt weltweit Kolleginnen und Kollegen einen Initiativrahmen für die Lehrpraxis zur Verfügung, der ohne weiteres Paradigmencharakter wird erhalten können. CL ist a-zentrisches Lernhandeln einer „Gruppe mit Lehrer(n)“, die sich einer Reihe grundlegender Ziele² verpflichtet weiß, ohne den einzelnen zu instrumentalisieren. Dass Greens „walking around“ des Lehrenden an die Peripathetiker erinnert, sein „teacher as a learner“ so alt ist wie das sokratische Philosophieren, dass die Umwelt (das Umfeld) als Globe aus TZI bekannt ist – dies alles sollte nicht negativ aufgefasst werden. Auf die Mischung kommt es an und auf den Geist, der dahintersteht.

Es kann zum jetzigen Zeitpunkt noch keine verbindliche Aussage über die Leistungsgrenzen dieses Modells – nicht nur im Unterricht bzw. an Schulen insgesamt – sowie über alle mit ihm verbundenen Probleme gemacht werden. Für den immer extremer werdenden Grad des Gestaltwandels unserer sozialen und kulturellen Systeme scheint es wie geschaffen, weil es seine Verbindlichkeit nicht mitbringt, sondern sie als Bezug zum jeweils Gegenwärtigen einfordert – und zwar von allen Beteiligten sowie systemisch-interaktiv. Was wollten wir mehr?

Es bleibt, wie eingangs gesagt, ein Rest an Unbehagen: dem salvatorischen Ton gegenüber, vor allem, wenn dieser so deutliche Untertöne aus der Welt der Wirtschaft und der politischen Verantwortung enthält (Kahl: 1996, Film).

¹ Zum Begriff des wissenschaftlichen Paradigmas s. Kuhn: 1962.

² „Academic, social, psychological und assessment benefits“. S. Green, Norm: *What the research says about cooperative learning*. In: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/downloads/research.pdf>.

Hier liegt eine Gefahr: Das Modell ist in besonderer Weise missbrauchbar für ein social-engineering auf dem Hintergrund einer Verabsolutierung eigener Strukturen einer Nation beispielsweise, einer Kultur bzw. kleiner Gruppen mit oligarchischen Interessen. B: F. Skinners *Walden-Two*-Fantasien sind in weiten Teilen der U.S.A. heute als *closed small communities* im Grunde Realität (<http://www.natat.org/ncsc/>); die Exklusivität ist jedoch keine Folge der Partikularität, sondern sie wird intendiert. Wie schnell werden unter bestimmten Umständen aus pädagogischen *Lerndörfern* (Struck) politische *Anstalten* – welcher Richtung auch immer? Die Angst vor instrumentalisierender Steuerung und Ideologisierung an sich selbst gutgemeinter Modelle darf nie erlahmen; das Auge muss wach bleiben, auch wenn der Name einer Regierung dafür zeichnete, die man selbst gewählt hätte. – Alles Streben nach einer Optimierung bzw. nach einem Optimum – nicht nur in der *pädagogischen* Theorie und Praxis – entfernt sich in dem Maße vom *Menschen in jedem Menschen*, wie jenes Tun nicht mehr das Wohl des einzelnen anstrebt, sondern dessen Überwindung und die des „Menschen“ selbst.

Lernende Systeme (learning systems), biologische (lebende / living), individuelle, soziale usw., Greens ideelle Quellen aus KI-Forschung, Neurobiologie, Biokybernetik und konstruktivistischer Erkenntnistheorie³ – diese Denkansätze stehen in besonderem Maße in der Gefahr einer technokratischen Betrachtung des Menschen (Anders: 1980, Bismarck: 1985, Toffler: 1990 [dt. 1993], Sanders: 1994 [dt. 1995], Lem: 1995 [dt. 2000], Kaku: 1997, Postman: 1999 [dt. 1999], Glaser: 2002, und Fukuyama: 2002 [dt. 2002] – für viele andere), denn sie sind immer auch Teile größerer ideeller Netzwerke und selten zu mehr in der Lage als selber bloß zu funktionieren. Wer bzw. was steuert und welche Ziele dieser resp. dieses hat – das sind die entscheidenden Fragen! – Es berühren auch hier wieder Extreme einander, von welchen geglaubt werden könnte, dass sie am weitesten voneinander entfernt lägen: CL und Mechanisierung des Lebens, insbesondere des Lernens und des Arbeitens, das strukturgebende⁴ Autonomieprinzip des ersteren und das Paradigma gesellschaftlich sanktionierter Heteronomie und eines Gehorsamskults; wenn sich herausstellte, dass die Finanzierungsmodelle pädagogischer Großprojekte in Kanada eben nicht alleine das Ergebnis pädagogischer Überlegungen sind, sondern auf den Erwartungen großer Firmen beruhen, die bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwarten, welche mit demselben des Lernstils „Kooperation“ übereinstimmen.

³ Vgl. hierzu die bibliographischen Angaben gemäß Bereichsschlüssel.

⁴ An dieser Stelle fühle ich mich verpflichtet, doch einmal anzuzeigen, dass die Vorschriften der reformierten Rechtschreibung hier Denkverbot erteilen: *Struktur gebend* bedeutet *schlechthin* Struktur verleihend, also erststrukturierend, Form verleihend (< dasselbe Problem), während *strukturgebend* aussagt, dass eine *bestimmte* Struktur verliehen wird. Schlechthin Struktur gibt Wasser, Luft, Eisen usw. bestimmt nicht, was die chemische Formel jeweils darüber aussagt. Es bliebe ein arbeitsloser Physiker. Strukturiertheit zu erkennen und eine bestimmte Struktur zu sehen, die einer besonderen Perspektive entspricht – dieser Unterschied darf doch nicht „hinwegstrukturiert“ werden.

In dieser Hinsicht, dem eigenen Fokus also verpflichtet, sollte Green von der „Philosophie“ einer multireferentiellen Interaktionstheorie, wie Ruth Cohn sie unter dem Namen *Themenzentrierte Interaktion* (TZI) – nicht nur in der Pädagogik – bekanntgemacht⁵ hat, den zentralen Grundsatz annehmen, dass ein Lernen, welches einem Menschen als einem solchen dienen können soll, ganzheitlich ist und vor allem von diesem selbst ausgehen muss, Imperfakta zulässt und Unbestimmbarkeiten als Quellen von Lebendigkeit begrüßt⁶. Die Quadrozentrik des Cohnschen Modells setzte (Konj.) bei einer kontrastiven Betrachtung dem *constant flow of benefits* Greens das notwendige Beharungsbedürfnis und –vermögen eines jeden individuellen Lernalters entgegen, also einen, sagen wir: *flow by constancy*, das Glückserlebnis, gelernt zu *haben* und *genießen* zu dürfen. Die Konstante ist nicht ein Ganzes mit dem Individuum als (unselbstständigem, d. h. nicht-autonomen) Teil oder ein Netzwerk von Zwecken, sondern sie ist die Person als Ganzes, das „Durchtönte“ (personare).

TZI ist von der Individualpsychologie eines Alfred Adler her entwickelt worden – nicht von der psychomechanischen Instanzenlehre Freuds, wie einige meinen⁷ – und steht im Zusammenhang mit der religiösen Weltdeutung einer jüdischen Kultur, deren Angehörige unsägliches Leid ertragen mussten. Cohn spricht sogar davon, dass ihre „ (...) ursprüngliche Idee (...) politisch motiviert [war] – man müsste etwas gegen nationalsozialistisches Denken erreichen (...)“⁸. Es geht also um „Menschlichkeit“ im Sinne der Autonomie des Individuums, um die Freiheit, im Miteinander man selbst bleiben zu dürfen, bzw. um die wahre Sozialität, die *communitas* vieler Erster und Gleichen.

⁵ Etwas (*in*) *bekannt(er Weise) gemacht zu haben* und *es bekanntgemacht zu haben* – diese beiden Möglichkeiten sollten nicht miteinander verwechselt werden, insbesondere aber sollte auch hier wieder die Sinndifferenz nicht abgeschafft werden, damit die Möglichkeit der Bewusstwerdung bzw. das Bewusstsein der sachlichen Differenz erhalten bleiben.

⁶ (Diese Anmerkung wurde bei der Überarbeitung der Hausarbeit am 31.12.2004 zum Zwecke der anderweitigen Verwendung nachgetragen.) „Problems are [N. W.: not only] our friends“ (N. Green). Jene werden instrumentalisiert und mit ihnen die Menschen, welche „Probleme“ haben; statt Entwicklung zuzulassen, wird sie herbeitechnisiert. Vgl. hierzu: schulkultur.bildung.hessen.de/schulprogramm/material/eva12.pdf [31.12.2004]; ebda.: S. 10, Anm. 1 sowie das seit dem 30.12.2004 im Internet verfügbare Interview mit einer Führungskraft in dem Institut, an welchem Norm Green arbeitet, Michael Fullan: <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/fullan241.cfm> sowie ausgewählte Ausgaben der Zeitschrift *Thinking K-16* als download free unter <http://66.43.154.40:8001/projects/edtrust/index.html>.

⁷ Vgl. hierzu Chohns Einschätzung: http://www.teachsam.de/psy/psy_kom/psy_kom_tzi/psy_tzi_txt_1.htm [25.10.2004]

⁸ Ebda.

II. Autonomie und Bezug – ein Beitrag zur erkenntnistheoretischen Korrektur eines „zeitgemäßen Missverständnisses“.

Gerade unsere Zeit ist versucht, Autonomie im absoluten Sinne aufzufassen. Eine solche Einschätzung wäre jedoch unrealistisch und auch theoretisch substanzlos: Relativität, also Bezüglichkeit, ist Proprium von Autonomie. Hegel lehrte uns in seiner *Phänomenologie des Geistes*⁹ sowie in seiner *Logik*, dialektisch zu denken, indem wir erkennen und bewussthalten, dass ein und dasselbe nur in Bezug auf ein anderes, das jenes nicht ist, es selbst ist. Das hat, wie wir aus Josef Piepers Habilschrift *Die Wahrheit der Dinge* wissen, nicht allein ein erkenntnistheoretisches Postulat zu sein, auch ein ontologisches. *Autonomie* bedeutet daher gerade nicht *Unabhängigkeit* im Sinne von *Bezugslosigkeit*, wie Freiheit ja immer auch die des anderen ist und nie bloß die eigene.

Autonomes Lernen wird gerne auch selbstgesteuertes Lernen genannt (vgl. Anm. ii, Kap. 11). Diese terminologische Alternative ersetzt Idee und Begriff der Nomizität durch das kybernetische Ideal der Steuerung. Hierin liegt die Gefahr einer Verabsolutierung in doppeltem Sinne: Ablösung vom Relat, Verlust des Systemischen Blicks; Fokussierung auf Aspekte der Machbarkeit, und das heißt letztlich: der Macht. – Der englische Biologe R. Sheldrake arbeitet seit Jahrzehnten an seiner *Theorie der morphogenetischen Felder* und löst ein Problem eines mechanistischen Weltbildes wie des unsrigen nach dem anderen. Es bestehen frappierende Zusammenhänge mit neueren physikalischen Theorien (Kaku: 1999) im Denkraum Heisenbergs (Heisenberg: 1967 / ed. 1984, S. 388 bis 393), der Metapsychologie einer Jungschen Archetypen- (Jung: 1935 / 1954) und Synchronizitätsforschung (Jung: 1950 / 1952) sowie der ethischen Schnittmenge aller Weltreligionen: dass alles, was geschieht – in Gedanken, Worten und Werken – die Welt verändert, sofort, nachhaltig und in allen Teilen. Das wird doch gerade uns heute mit jedem Tag, der uns geschenkt ist, deutlicher. Es wird Zeit, dass diese Überlegungen für die Pädagogik und die Didaktik fruchtbar gemacht werden.

⁹ Von dieser Schrift zehren wir, wenn wir heute über *Phänomenologie*, *Phänomen* und *Perspektivische Einschränkung* reden.

III. Grenzen der „Zu-mut-barkeit“ autonomen Lernens und damit verbundener Probleme im Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung – Hinleitung zu einer Vor- und Nachteilsabwägung aus allgemein-didaktischer Sicht.

Lernen ist kein spezifisch menschliches Phänomen, wohl *vornehmlich* ein solches (Bühler: 1962)¹⁰. Dies gilt umso mehr für das *autonome* Lernen als strategisches Paradigma einer Didaktik, deren Hebegrund die *Selbstbestimmung* des Menschen als sog. „Mängelwesen“ (Gehlen: 1940¹¹) ist. Mit dem Grad der Bewusstwerdung dieser Unbestimmtheit – in der Gattung wie im Individuum – wächst ebenda auch der Anspruch der *Selbstbestimmung*. Deren pädagogische Zumutung in Erziehung und Unterricht kann als Überforderung empfunden werden, aber auch als motivierendes Desiderat.

Die Gefahr jener überwindet idealiter der pädagogische „Takt“ (Joh. Fr. Herbart: 1802). Er verlangt vom Lehrenden die kontinuierliche und präzise Einstimmung auf die Erwartungen der Lernenden. Diese Erwartungen können im Dialog beider miteinander als Ziel(e) gemeinschaftlich erarbeitet und so transparent sowie akzeptabel gemacht werden. Der Dialog selbst ist konstitutiv für den (angestrebten) Autonomieprozess und gehorcht den gleichen Anforderungen wie das Paradigma als Strategie: Er muss wechselseitig als nötig (Bedarf) angesehen (Einstellung) sowie ggf. explizit eingefordert werden (Kommunikationsstrategie).

Eine solche Anwendung des Dialogs als Methode der gemeinsamen Evaluation¹² eignet sich bereits für die Grundschule (Aebli: 1987), seine Thematisierung ist freilich Sache erst höherer Jahrgänge. Im Erwachsenenalter darf un-

¹⁰ Die *Hochzeit* der biologischen Anthropologie und der z. T. darauf aufbauenden Verhaltensbiologie sind die mittleren Dekaden des vergangenen Jahrhunderts. (Jede Geschichte der Biologie nennt Namen und Werke.) Der Interessenswechsel zu einer Erforschung des menschlichen Verhaltens aus mehr biochemischer wie neuropsychologischer Sicht geht einher mit dem Durchbruch in der biogenetischen Erforschung des menschlichen Erbguts sowie der Kognitionsforschung in der Psychologie und der rasanten Entwicklung in der Computertechnologie. Eine wie auch immer geartete „explizite Merkmalsplanung“ (Sloterdijk: 1999) kann auch im Geiste einer „programmierten Unterweisung“ oder eines „neurolinguistischen Programmierens“ vermutet werden, beides Lehr- bzw. Lernmethoden, die sich mehr der Technik zuordnen lassen müssen, statt der Welt „*menschlichen*“ Lernens, das nicht eine Überwindung des Menschen zum Ziel hätte. Das Thema und die Aussageabsicht dieser Arbeit stehen solchen Versuchen einer Instrumentalisierung von Methoden zur „Überlistung“ des Lernenden diametral entgegen. Trotzdem muss zugestanden werden, und zwar gerne, dass der Mensch als Lernender nicht alleine steht unter den Lebewesen. Diese biologischen Wurzeln dürfen jedoch nicht überbetont werden. Pädagogische Theorien und Didaktiken müssen weit entfernt gehalten werden von Zuchtstrategien.

¹¹ Vgl. die Herkunft und Verwandlungsstufen dieser anthropologischen Hauptthese Gehlens in Gehlen: GA, Bd. 4, S. 765 – 767 und 899 f. sowie im AT die Verse: Gen 2, 10 – 11; 21.

¹² Hier besteht ein Zusammenhang mit der Forderung nach Sinnhaftigkeit von Gesprächen mit Lernenden aus *deren* Sicht. Vgl. zu dieser Forderung: Meyer: 10/2003.

ter normalen Umständen¹³ auf Dialog und Thematisierung nicht verzichtet werden; andernfalls entsteht unmittelbar der Eindruck der Fremdbestimmung (durch den Lehrenden), d. h.: der Missachtung der Selbstbestimmungsfähigkeit und des Selbstbestimmungswillens der Lernenden. Die Thematisierung potenziert die Wirkung des Dialogs. Die Motivation wird intrinsisch; Evaluation fester Bestandteil der Lerninteressen.

Besondere Schwierigkeiten bereitet in diesem Zusammenhang eine im Schulalltag gerade auch in der Erwachsenenbildung de facto häufige Heterogenität von Lerngruppen. Sie wird leicht zur Ursache sozialer Konflikte beim Empfinden einer möglichen Überforderung durch das Angebot zur *Selbstbestimmung, wenn diese als Kriterium für das Erwachsensein* (Nolda: 2001) thematisiert wird. Diese Selbstentwertung kann bis zum Gefühl der Ausgeschlossenheit anwachsen. Davor ist entschieden zu warnen. Als Gegenmittel empfiehlt sich die Binnendifferenzierung auch auf dieser Metaebene des Lernens. – Bei erwachsenen Lernern muss jene gegebenenfalls eigens thematisiert und im Dialog vereinbart werden, damit dadurch nicht wieder Fremdsteuerung zustande kommt und die Differenzierung ggf. als Disqualifizierung empfunden wird.

IV. „Aber die Kinder halten sie.“ - Plädoyer für eine Pädagogik der Liebe.

Ein Gärtner hat vor allem die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass die ihm anvertrauten Pflanzen wachsen und dass sie nicht absterben, während er ihr Wachstum in eine bestimmte Richtung zu lenken trachtet, was er doch nur tut, damit sie sich entfalten können inmitten der vielen anderen. Dieses Bild hat Pädagogen etwas zu sagen. Und doch: *Wer Sinn darin findet, als Pädagoge an einer Schule seinen Lebensunterhalt zu verdienen, indem er Menschen unterrichtet, die nicht seine Kinder sind, weil er Liebe zu ihnen empfindet, ohne sie an sich binden und sie festhalten zu wollen, wie es dem Wesen der Liebe ja entspricht, gerät bei der Erfüllung seiner Aufgabe mitunter an eine Grenze, die weder er noch die Kinder zu verantworten haben, sondern die Macht der Gewohnheit, mit welcher wir uns gerne verbünden, wenn der geistige Strom unserer Phantasie oder andere Kräfte erlahmen, weil ihnen das Bett zu weit geworden und sie, ohne von dorthin Form gewinnen zu können, richtungs-, ja, ziellos, bald vielleicht zu Zerstörern werden. Wir müssen uns in solchen Fällen daran erinnern, dass wir einen Auftrag haben, der unsere Selbstgesetzlichkeit weit übersteigt, vor allem aber jede Form von Selbstgerechtigkeit.*

Im Werk des Dichters Rilke, mit dem mancher Erinnerungen an seine Schulzeit verbinden mag, die der Verehrer der Pädagogik Ellen Keys¹⁴ (Rilke: 1902) sicher gerne vermieden gewusst hätte, findet sich eine kleine Betrachtung

¹³ Etwaige Entwicklungsrückstände einzelner erwachsener Lernender in geschlossenen Lerngruppen machen jedoch auch dort mitunter eine Anwendung ohne eigene Thematisierung notwendig.

¹⁴ Lebensdaten: 1849 bis 1926.

tung, die nachdenklich stimmen kann. Es sei gestattet, vor weiteren eigenen Ausführungen den Anfang dieser Dichtung zu zitieren:

„Ich werde erzählen, was sich neulich in Gothenburg¹⁵ begeben hat. Es ist merkwürdig genug. Es geschah in dieser Stadt, daß mehrere Kinder zu ihren Eltern kamen und erklärten, sie wollten auch nachmittags in der¹⁶ Schule bleiben, auch wenn kein Unterricht ist, immer. Immer? Ja, so viel wie möglich. In welcher Schule?

Ich werde von dieser Schule erzählen. Es ist eine ungewöhnliche, eine völlig unimperativische Schule; eine Schule, die nachgiebt, eine Schule, die sich nicht für fertig hält, sondern für etwas Werden-des, daran die Kinder selbst, umformend und bestimmend, arbeiten sollen. Die Kinder, in enger und freundlicher Beziehung mit einigen aufmerksamen, lernenden, vorsichtigen Erwachsenen, Menschen, Lehrern, wenn man will. Die Kinder sind in dieser Schule die Hauptsache. Man begreift, daß damit verschiedene Einrichtungen fortfallen, die an anderen Schulen üblich sind. Zum Beispiel: jene hochnotpeinlichen Untersuchungen und Verhöre, die man Prüfungen genannt hat, und die damit zusammenhängenden Zeugnisse. Sie waren ganz und gar eine Erfindung der Großen. Und man fühlt gleich, wenn man die Schule betritt, den Unterschied. Man ist in einer Schule, in der es nicht nach Staub, Tinte und Angst riecht, sondern nach Sonne, blondem Holz und Kindheit.

Man wird sagen, daß eine solche Schule sich nicht halten kann. Nein, natürlich. Aber die Kinder halten sie.“

(Rilke: Samskola. SW, Bd. V, S. 672)

Rilkes nur wenige Seiten umfassende Dichtung liest sich wie eine Fundgrube moderner pädagogischer Konzepte und Modelle. Gerne hätte ich weiter erzählen lassen und die Dichtung interpretiert. Aber vielleicht habe ich dies ja getan, wird man sagen, – auf andere Weise: Es sei außergewöhnlich oder gar einmalig, was ich im Unterricht erleben durfte.¹⁷

Paul Watzlawick hat uns darauf hingewiesen, wie sehr wir durch unsere Vorstellung Einfluss nehmen auf das, was unsere Handlungen bewirken, indem wir sie so einrichten, dass geschieht, was wir gerne vermieden hätten, weil wir erwarten, dass es so kommen müsse – auch bekannt unter dem Begriff der selbsterfüllenden Prophezeiung. Um (jungen) Menschen durch den Unterricht in unseren Schulen zu Bildung und bestimmten Voraussetzungen für ein

¹⁵ Göteborg (Schweden).

¹⁶ Genau in einer Schule namens *Göteborgs Högre Samskola*.

¹⁷ Durch einen Hinweis Manfred Engels in dem von ihm herausgegebenen Rilke-Handbuch, das kürzlich erschienen ist, bin ich im Internet auf die Suche nach dieser Schule gegangen und habe die Website unter www.samskolan.se gefunden. Der Auftritt ist leider allein in der Landessprache vorhanden, die sich mit einiger Mühe verstehen lässt. Zudem sind die Bilder der Galerie sehr aussagekräftig. Högre Samskola scheint im Sinne dieser Hausarbeit hier sehr erfolgreich zu sein.

glückliches Leben verhelfen zu können, müssen wir vor allem selbst ein Bild von einem solchen haben, am besten selbst ein solches Leben führen und es vorleben. Wenn wir beispielsweise wollen, dass gelernt wird, müssen wir demonstrieren, selbst zu lernen, und so erkennbar machen, wie erfüllend Lernen ist. Tun wir dies nicht, erwecken wir den Eindruck, Lernen sei nur etwas für „Unkundige“, und man könne getrost darauf verzichten, wenn man einmal etwas (z. B. Lehrer) geworden sei. Dass dem nicht so ist, wissen wir; wir würden das auch nicht wollen, reden wir doch von *lebenslangem Lernen*. Tun wir es aber auch, und zeigen wir unseren Schülerinnen und Schülern, dass wir es tun? – Sigmund Freud und Josef Breuer haben in ihren Hysteriestudien von 1892 (erschienen 1895) darauf hingewiesen, welche Folgen es in der Erziehung haben kann, wenn man das Gegenteil von dem vorlebt, was man erwartet: Das Kind kann schizoide werden. Wie schizoide ist unsere Gesellschaft?

„Des Menschen Wille ist sein Himmelreich“ lautet eine Redensart. Es ist unnötig, dass Pädagogen heute reihenweise ausbrennen. Das Erlebnis einer unerträglich großen Diskrepanz zwischen den Erwartungen an die jungen Menschen heute und deren angeblicher Leistungsfähigkeit ist „hausgemacht“. „Die heutige Jugend ist von Grund auf verdorben; sie ist böse, gottlos und faul. Sie wird niemals so sein wie die Jugend vorher, und es wird ihr niemals gelingen, unsere Werte zu erhalten. – Ob Sie es glauben oder nicht, das ist eine Inschrift auf einer babylonischen Tontafel von mindestens dreitausend Jahren [Alters].“¹⁸ (Watzlawick: 1997 / Mitschnitt)

Der Autor eines „Wie wirklich ist die Wirklichkeit“ (1976) und einer Gebrauchsanweisung für eine je individuelle kopernikanische Wende mit dem ironischen Titel „Anleitung zum Unglücklichsein“ (1983) mahnt seine Zuhörer und uns mit dieser dreitausend Jahre alten Beschwerde, die wir für eine aus unserer Zeit gehalten haben werden, nicht an eine historische Exklusivität bestimmter Erscheinungen in unserer Zeit zu glauben und ggf. daran zu zweifeln¹⁹. Immer, wenn ich im Unterrichtsgeschehen die Gegenerfahrung für möglich hielt, durfte ich sie machen. Der Philosoph Edmund Husserl sprach in vergleichbarem Zusammenhang von „Intention“, „Einstellung“ (Husserl: 1907). Die von ihm begründete Phänomenologie (des 20. Jahrhunderts), selbst Frucht der Hegels, hat jener der psychologischen Forschung unserer

¹⁸ Durch das Gelächter der Zuhörer auf dem Mitschnitt ist diese vermutlich noch erfolgte Präzisierung der Zeitangabe nicht mehr zu verstehen.

¹⁹ Im frühen 19. Jahrhundert sollen Schüler sich in Schulen nicht anders verhalten haben als heute auch: „Der Lärm, der durch die Neugier [während der Züchtigung eines Schülers; N. Westhof] gestockt hat, hebt wieder an: die Kinder haben neben den Büchern ihr Brot, und was sie sonst mit sich führen, auf den Pulten ausgebreitet; ein jedes liest laut oder schreibt für sich wie zu Hause: der Lehrer ist nur eine Art Unhold, der eines nach dem andern vornimmt und die andern schwatzen oder balgen läßt. So hört das Geklatsch seiner Prügel und sein Geschrei ebensowenig auf wie der Lärm der Kinder (...).“ Die ihrerseits tendenziöse Darstellung stammt aus dem frühen 20. Jahrhundert und schildert einen Augenblick im Schulleben des jungen Heinrich Pestalozzi, nachzulesen in *Schäfer: 1927, S. 16* – im *Lehrerverein* herausgegeben. Motivationen für Alternativpädagogik werden in Zeiten wilhelminischer Reformbestrebungen offenbar einfach übersehen. Wie steht es heute mit „Autokorrektur“?

Zeit (Misiak / Sexton: 1966, Benesch: 1987, Stagner: 1988) den Weg bereitet: ihr, dem hermeneutischen Philosophieren eines Gadamer (insbes. Gadamer: 1960), einer sprachphilosophischen Betrachtung Wittgensteins (Wittgenstein: 1921), Tugendhats (Tugendhat: 1976) u. a. bis hin zum neurobiologischen Konstruktivismus Maturanas und Varelas (Maturana / Varela: 1972, Maturana: 1984; Seiffert: 1989, S. 164 – 168). Ruth Cohns TZI-Modell (I. Exkurs) ist ohne diese Linie wissenschaftshistorisch nicht denkbar.

Die kognitive Wende hin zur Erkenntnis der Perspektivität allen Erkennens – jene begann seltsamerweise mit dem Versuch der *Selbstversicherung* des menschlichen Denkens bei Descartes – darf selbstredend nicht in die Annahme einer Beliebigkeit der Standpunkte bzw., ernster noch, in die der Nichtvorhandenheit einer „Wahrheit der Dinge“ (Pieper: 1947) oder ihrer Nichterkennbarkeit umschlagen. Wenn wir kein Bild von Bildung mehr haben, dann liegt dies daran, dass wir alles selber setzen können wollen. Dieser Fluss ist zu breit, um noch fließen zu können. Autonomie ist nicht Autarkie oder gar Anarchie. „[Die] Freiheit [des Menschen] dient der Liebe (...)“, formuliert Papst Johannes Paul der II. in der Tageszeitung *Die Welt* (vom 7. Okt. 2004, S. 27), und er fährt mit didaktischem Gespür für die geistige Ungeschicklichkeit unserer Zeit sicher auch aus seinen Tagen als Philosophieprofessor fort:

„Die Freiheit wurde dem Menschen vom Schöpfer als Geschenk und zugleich als Aufgabe gegeben. Durch die Freiheit wird der Mensch aufgerufen, zu wählen und die Wahrheit in bezug auf das Gute zu verwirklichen. Dadurch, daß er wählt und wahrhaft Gutes hervorbringt (...), verwirklicht der Mensch seine eigene Freiheit in der Wahrheit (...). / Freiheit wird nur insofern zu Recht so genannt, als sie die Wahrheit in bezug auf das Gute herbeiführt. Nur dann wird sie zu einem Gut an sich. Wenn die Freiheit aufhört, mit der Wahrheit verknüpft zu sein, und die Wahrheit von der Freiheit abhängig wird, begründet sie die logischen Voraussetzungen, um moralische Konsequenzen zu beschädigen, was unberechenbare Dimensionen annehmen kann.“

Wenn wir heute Autonomie präferieren, dann ist dies auch eine *Reaktion* – und zwar auf unser Empfinden von Abhängigkeit(en), also Befreiungsimpuls. Diese Dialektik setzt sich fort in der Gefahr einer Abhängigkeit vom Streben nach Autonomie. Deren Schattenseite ist bekanntlich die Willkür. *Eine* Folge dieser *Formlosigkeit* ist der Ruf nach *Reformation*: nach Standardisierung, eine *andere* ein *Wertefundamentalismus*. Wahre Autonomie gibt es allein kraft der Liebe ($\alpha\gamma\alpha\pi\epsilon$) – vermöge eines Loslassens vom Eigenen als einem angeblich Eigenständigen, Nichtzugehörigen, vom Willen zur Herrschaft über den Mitmenschen, statt aus dem Geist der Zusammengehörigkeit zu führen und zu leiten, wenn es gut ist; kurz: im Sein für den anderen, von welchem der Kreislauf einer uns übersteigenden Kraft zurückgebogen und auf uns hin geschlossen wird.

μηδεις το εαυτου ζητειω αλλα το του ετερου
Niemand suche das Seine, sondern das des anderen. (1. Kor 10, 24.)

8. Hinweis zu den Nutzungsrechten an Bild- und Tonmaterial sowie zu den Dateien aus dem Internet

Die im Film zu dieser Arbeit abgebildeten Personen sind mit der Nutzung dieses Materials im Rahmen dieser Arbeit einverstanden. Dieses Einverständnis erstreckt sich auch auf die Veröffentlichung im Internet.

9. Erklärung zur selbstständigen Abfassung

Ich versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Examensarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.

gez. der Verfasser

10. Literaturverzeichnis

Teil 1: Zitierte Literatur und solche, auf die explizit verwiesen wurde, in alphabetischer Reihenfolge mit Angabe des Fachbereichs, für welchen das jeweilige Werk besonders wichtig ist. – Bei der Nennung mehrerer Erscheinungsjahre, betrifft das zuletzt genannte Datum die Ausgabe, welche mir vorlag. Diese stimmt nicht immer mit der neuesten Auflage überein. Es wurde jedoch streng darauf geachtet, die neueste Auflage einzusehen, wenn diese der vorhergehenden gegenüber bearbeitet wurde. – www gilt als Publikationssort und wird mit kleinen Buchstaben geschrieben.

Adam, Konrad: Die deutsche Bildungsmisere. PISA und die Folgen. Berlin / München, 2002. Fachbereich: Bildungskritik.

Aebli, Hans: Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart, 1987. S. 186. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Anders, Günther: Die Antiquiertheit des Menschen (in 2 Bdn.). München, 1980 (1. Aufl.), benutzt: 1981 (2. Aufl.); Bd. 1 erschien einzeln bereits 1956. Fachbereich: Zeitkritik.

Aristoteles: Physice akroasis (Physikvorlesung). Oxford, 1950. Fachbereich: Philosophie.

Aristoteles: Physikvorlesung. Darmstadt, 1983. Fachbereich: Philosophie.

Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. [WbdEp]. O. Ort [Regensburg], 2001. Fachbereich: Wörterbücher.

Augstein, Rudolf (Hrsg.) – postmortal, laut Impressum: Spiegel special. [Schreibweise des Verlags.] Das Magazin zum Thema. "Lernen fürs Leben. Reformwerkstatt Schule." Hamburg, im März 2004. Fachbereich: Medien.

Benesch, Hellmuth: dtv-Atlas zur Psychologie. Tafeln und Texte. In 2 Bänden. München, 2005. Fachbereich: Wörterbücher.

Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. [HWbdP]. Weinheim / Basel, 2004. Fachbereich: Wörterbücher.

Bismarck, Klaus von / Gaus, Günter / Kluge, Alexander / Sieger, Ferdinand: Industrialisierung des Bewußtseins. eine kritische Auseinandersetzung mit den „neuen“ Medien. München, 1985. Fachbereich: Zeitkritik.

Boerner, Peter: Goethe. Hamburg, 1964. Benutzt: 154. bis 161. Tausend, Mai 1983. Fachbereich: Biographisches.

Born, Monika: Konstruktivismus in der Pädagogik und „im Trend“ der Zeit. (2003). In: Verein katholischer deutscher Lehrerinnen e. V. (VkdL; Sitz: Essen; Hrsg.): Katholische Bildung. Heft 6 (Juni 2003), S. 241 bis 254. Fachbereich: Pädagogik.

Breuer, Josef / Freud, Sigmund: Über den psychischen Mechanismus hysterischer Phänomene / Krankengeschichte / Theoretisches / Zur Psychotherapie der Hysterie. Frankfurt a. Main, 1970. In: Breuer, Josef / Freud, Sigmund: Studien über Hysterie. (1892 / 1895). Fachbereich: Psychologie.

Brügelmann, Hans: Die Öffnung des Unterrichts muß radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. www, 1997. In: www.uni-koblenz.de. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Bühler, Charlotte: Psychologie im Leben unserer Zeit. München / Zürich, 1962. Fachbereich: Psychologie.

Burkhardt, Kurt: Der Lehrer als Coach. München / Neuwied, 2004. In: Smolka, Dieter (Hrsg.): Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Burschell, Friedrich: Friedrich Schiller. Hamburg, 1958. Fachbereich: Biographisches.

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler in Nordrhein-Westfalen. Deutsch als Zweitsprache. (Heft 5004). Köln, 1982. Fachbereich: Publikationen der Ministerien.

Dewe, Bernd: (Stichwort) Sokratische Methode. o. O. [Regensburg], 2001. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. [WbdEp]. Fachbereich: Wörterbücher.

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. (Original: Democracy and Education. 1916) Breslau, 1930 (dt. EA), 1964 (2. Aufl., dt.). Fachbereich: Bildungskritik.

Dohnke, Hartwig: Der Referendar als autonomer Lerner. - Ideen zu einem seminarpädagogischen Konzept. www, 2004. In: www.learnline.de. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Dewitz, Hans-Georg (Hrsg.): Goethe. Tagebuch der ersten Schweizer Reise 1775. Frankfurt a. Main, 1980. Fachbereich: Biographisches.

Drosdowski, G. / Grebe, P. u. a. (Hrsg): Duden. Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter. Mannheim / Wien / Zürich, 1973. Fachbereich: Wörterbücher.

Dudenredaktion (Hrsg.): Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich, 2000, akt. Nachdruck: 2001. Fachbereich: Wörterbücher.

Fuhrmann, Manfred: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart, 2002. Fachbereich: Bildungskritik.

Fukuyama, Francis: Das Ende des Menschen. (Original: Our Posthuman Future. New York, 2002) München, 2002. Fachbereich: Zeitkritik.

Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1960 (1. Aufl.), 1990 (6. Aufl.). Eingesehen als: GW Bd. 1 und Bd. 2, Tübingen 1990. Fachbereich: Philosophie.

Gehlen, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Berlin, 1940. In: Gesamtausgabe (in 10 Bdn.). Bd. 3.1. - Frankfurt a. Main, 1993. Fachbereich: Philosophie.

Gersdorff, Dagmar von: Goethes Mutter. Eine Biographie. Frankfurt a. Main / Leipzig, 2001. Fachbereich: Biographisches.

Glaser, Hermann (Hrsg.): Grundfragen des 21. Jahrhunderts. Ein Lesebuch. München, 2002. Fachbereich: Zeitkritik.

Goethe, J. W.: Faust. Eine Tragödie. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Hrsg. v. Erich Trunz. Bd. III. Fachbereich: Dichtung.

Goethe, J. W.: Faust. Der Tragödie erster Teil. Stuttgart, 1986. (=Reclam-Heftchen). Fachbereich: Dichtung.

Goethe, J. W.: Lyrische und epische Dichtungen (in zeitlicher Reihenfolge und in 2 Bdn.). Wiesbaden, 1958. Fachbereich: Dichtung.

Goeudevert, Daniel: Der Horizont hat Flügel. Die Zukunft der Bildung. München, 2002. Fachbereich: Bildungskritik.

Hegel, G. W. F.: System der Wissenschaft. Erster Teil: Die Phänomenologie des Geistes. Bamberg / Würzburg, 1807. Fachbereich: Philosophie.

Hegel, G. W. F.: Wissenschaft der Logik (in 2 Bdn.). Nürnberg, 1812 (Bd. 1) und 1813 (Bd. 2). Fachbereich: Philosophie.

Heisenberg, Werner: Harmonie der Materie. Ein Gespräch. (1967). In: Blum, Walter / Dürr, Hans-Peter / Rechenberg, Helmut: ders.: Gesammelte Werke / Collected Works (in 3 Abteilungen: A bis C), Abt. C, Bd.II (Physik und Erkenntnis. 1956 bis 1968) München, 1984. Fachbereiche: Zeitkritik und Physik.

Hendel, Gerhard / Meßner, Paul: Weimar. Köln, 2000. Fachbereich: Biographisches.

Henscheid, Eckhard: Goethe unter Frauen. Berlin, 1999. Fachbereich: Biographisches.

Herbart, Johann Friedrich: Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802). Leipzig, 1850 – 1852. In: Brenner, Dietrich (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik. Bd. 1 (von 2 Bdn.): Ausgewählte Texte. Weinheim, 1997. Fachbereich: Pädagogik.

Hof, Walter: Goethe und Charlotte von Stein. Frankfurt a. Main, 1979. (Vormals: ders.: Wo sich der Weg im Kreise schließt. Stuttgart, 1957). Fachbereich: Biographisches.

Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. (1792) - Breslau, 1851. Fachbereich: Bildungskritik.

Husserl, Edmund: Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen. (1907). In: Biemel, Walter (Hrsg.): Edmund Husserl. Gesammelte Werke. [Husserliana] – Bd. II, Haag (NL), 1947 (1. Aufl.), benutzt: 1958 (2. Aufl.). Fachbereich: Philosophie.

Johannes Paul II (Papst): Das Böse kann sich als nützlich erweisen. (Interview v. Okt. 2004). In: Die Welt. (Berlin, 7. Okt. 2004 / S. 27). Fachbereich: Philosophie.

Jung, C[arl] G[ustav]: Die Archetypen und das kollektive Unbewußte. (1935, erstmals ersch.: C. G. Jung-Institut, 1954) In: Jung-Merker, Lilly / Rüb, Elisabeth (Hrsg.): Gesammelte Werke (in 18 Bänden). Bd. 9 – Olten / Freiburg i. Breisgau, 1972. Fachbereiche: Psychologie.

Jung, C[arl] G[ustav]: Synchronizität als ein Prinzip akausaler Zusammenhänge. (1950, erstmals ersch.: C. G. Jung-Institut, 1952 (i. Zsh. mit einer Veröffentl. v. Pauli, Wolfgang: Der Einfluß archetypischer Vorstellungen naturwissenschaftlicher Theorien bei Kepler). In: Jung-Merker, Lilly / Rüb, Elisabeth (Hrsg.): Gesammelte Werke (in XVIII Bänden). Bd. VIII – Zürich / Stuttgart, 1967, S. 475 bis 591. Fachbereiche: Psychologie und Physik.

Jürgens, Eiko: Schülermotivation – Zur Selbstwirksamkeit von Lernmotivation. München / Neuwied, 2004. In: Smolka, Dieter (Hrsg.): Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Kahl, Reinhard: Die stille Revolution. Das Durham Board of Education, Ontario, Kanada. Ein Dokumentarfilm. (Verlag Bertelsmann Stiftung). Gütersloh, 1996. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Kaku, Michio: Introduction to Superstrings and M-Theory. New York, 1988 (1. ed.), benutzt: 1999 (2. ed.). Fachbereich: Astrophysik.

Kaku, Michio: Zukunftsvisionen. Wie Wissenschaft und Technik des 21. Jahrhunderts unser Leben revolutionieren. (Original: Visions. How Science

Will Revolutionize the 21st Century. New York, 1997) München, 2000. Fachbereich: Zeitkritik.

Kuhlmann, Andreas: Das Life-Skills-Programm "ERWACHSEN WERDEN" – ein Beitrag zur Selbstmotivation. München / Neuwied, 2004. In: Smolka, Dieter (Hrsg.): Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. (Original: The Structure of Scientific Revolutions. Chicago, 1962) Frankfurt a. Main, 1967 (1. Aufl.), benutzt: 1988 (9. Aufl.). Fachbereich: Philosophie.

Kühnlenz, Fritz: Weimarer Porträts [Schreibweise des Autors]. Bedeutende Frauen und Männer um Goethe und Schiller. Rudolfstadt (O) / Gipf-Oberfrick (CH), 1993. Fachbereich: Biographisches.

Lem, Stanislaw: Die Technologiefalle. Essays. (Original: Tajemnica chinskiego pokoju. Krakow, 1995) Frankfurt a. Main / Leipzig, 2000. Fachbereich: Zeitkritik.

Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Paderborn, 2002. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Maul, Gisela / Oppel, Margarete: Goethes Wohnhaus. München / Wien, 1996. Fachbereich: Biographisches.

Meyer, Hilbert: Unterrichts-Methoden [UnterrichtsMethoden = Schreibweise des Autors] Berlin, 1988 (2. Aufl.) als Lizenzausg. Darmstadt, 2003. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Meyer, Hilbert: Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. Weinheim / Basel, 2003. In: Pädagogik. Monatszeitschrift. Heft (10). Weinheim / Basel, 2003. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Milch, Werner: Die junge Bettine. 1785 bis 1811. Ein biographischer Versuch. Heidelberg, 1968. Fachbereich: Biographisches.

Miller, Reinhold: Rahmenbedingungen für Motivation schaffen. Ein Erlebnis – und die Folgen. München / Neuwied, 2004. In: Smolka, Dieter (Hrsg.): Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Projekte und Profile: Schulen sind so frei. Beiträge aus der Schulpraxis. Materialien. Schulentwicklung 1. (Heft 9013). Düsseldorf, 1996. Fachbereich: Publikationen der Ministerien.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulentwicklung. Schulprogramm und Schulentwicklung.

(=Schriftenreihe Schule in NRW. Nr. 9016.) Düsseldorf, 1996. Fachbereich: Publikationen der Ministerien.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulentwicklung. "... und sie bewegt sich doch!" Entwicklungskonzept "Stärkung der Schule". (=Schriftenreihe Schule in NRW. Nr. 9014.) Düsseldorf, 1997. Fachbereich: Publikationen der Ministerien.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulentwicklung. Qualität macht Schule. Qualitätsmanagement in berufsbildenden Schulen und Kollegschulen. Dokumentation. (=Schriftenreihe Schule in NRW. Nr. 9019.) Düsseldorf, 1997. Fachbereich: Publikationen der Ministerien.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: "Qualität als gemeinsame Aufgabe". Rahmenkonzept "Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit" (=Schriftenreihe Schule in NRW. Nr. 9029.) Düsseldorf, 1998. Fachbereich: Publikationen der Ministerien.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulprogramm – eine Handreichung. (=Schriftenreihe Schule in NRW. Nr. 9027.) Düsseldorf, 1998. Fachbereich: Publikationen der Ministerien.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Evaluation. Eine Handreichung. (=Schriftenreihe Schule in NRW. Nr. 9033.) Düsseldorf, 1999. Fachbereich: Publikationen der Ministerien.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Übergreifende Richtlinien. (=Schriftenreihe Schule in NRW. Nr. 5008.) Düsseldorf, 1999. Fachbereich: Publikationen der Ministerien.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Zweite Chance erster Klasse. Wege zu Schulabschlüssen für Erwachsene. Düsseldorf, 2003 (2. Aufl.). Fachbereich: Publikationen der Ministerien.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Aufgabenbeispiele Klasse 10: Deutsch. (=Schriftenreihe Schule in NRW. Nr. 9028/1.) Düsseldorf, 1998, 2002 (2. Aufl.). Fachbereich: Publikationen der Ministerien.

Misiak, Henryk / Sexton, Virginia Staudt: History of Psychology. An Overview. New York / San Francisco / London, 1966. Fachbereich: Psychologie.

Murnau, Friedrich Wilhelm: Faust. Eine deutsche Volkssage. Ein Film (von 1925 bis 1926). Als: restaurierte Fassung mit Musik von Art Zoyd, Friedr.-Murnau-Stiftung, Transit-Film (München), o. Jahr. Länge: 106 Minuten. Fachbereich: Dichtung.

Nagel, Kurt: Erfolg durch effizientes Arbeiten, Entscheiden, Vermitteln und Lernen. München / Wien, 2001. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Nolda, Sigrid: (Stichwort) Autonomie. o. O. [Regensburg], 2001. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. [WbdEp]. Fachbereich: Wörterbücher.

Pätzold, G.: Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum, 2002. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Peterßen, Wilhelm H.: Projektlernen im AWT-Unterricht. www, 2003. www.learn-line.nrw.de. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Pieper, Josef: Wahrheit der Dinge. Eine Untersuchung zur Anthropologie des Hochmittelalters. München, 1947. Fachbereich: Philosophie.

Plessner, Helmuth: Mit anderen Augen. (1953) - Frankfurt a. Main, 2003. In: Plessner, Helmuth: Gesammelte Schriften (in 10 Bdn.). Bd. 8 (VIII): Conditio humana. Fachbereich: Philosophie.

Postman, Neil: Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert. (Original: A Bridge to the Eighteenth Century. New York, 1999) Berlin, 1999 (1. Aufl.), benutzt: 2000 (3. Aufl.). Fachbereich: Zeitkritik.

Price, Alan: Human Resource Management in a Business Context. London / Boston, 1997. Fachbereich: Psychologie.

Rau, Johannes: Den ganzen Menschen bilden - wider den Nützlichkeitszwang. Pladoyer für eine neue Bildungsreform. Weinheim / Basel, 2004. Fachbereich: Bildungskritik.

Rilke, Rainer Maria: Das Jahrhundert des Kindes. (1902) – Frankfurt a. Main, 1965. In: Sämtliche Werke. [SW] – in VI Bänden hrsg. vom Rilke-Archiv i. Vb. mit Ruth Sieber-Rilke, besorgt durch Ernst Zinn. Bd. V, S. 584 – 592. Fachbereich: Pädagogik.

Rilke, Rainer Maria: Samskola. (1904) – Frankfurt a. Main, 1965. S. 672. In: Sämtliche Werke. [SW] – in VI Bänden hrsg. vom Rilke-Archiv i. Vb. mit Ruth Sieber-Rilke, besorgt durch Ernst Zinn. Bd. V, S. 672 – 681. Fachbereich: Pädagogik.

Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. [HWbdPh]. Z. Zt. elf Bände (U - V) von zwölf Textbänden sukzessiv erschienen. Darmstadt, 1971 – (2001 = 11. Bd.). Fachbereich: Wörterbücher.

Rustemeyer, Ruth: Einführung in die Unterrichtspsychologie. Darmstadt, 2004. Fachbereich: Psychologie.

Sanders, Barry: Der Verlust der Sprachkultur. (Original: A is for Ox. Violence, Electronic Media, and the Silencing of the Written Word. New York, 1994) Frankfurt a. Main, 1995. Fachbereich: Zeitkritik.

Schäfer, Wilhelm: Pestalozzi. (1926) – O. Ort (Provinzialverband Rheinland / Lehrerverein), 1927. Fachbereich: Bildungskritik.

Scheffler, Walter / Zeller, Bernhard (Hrsg.): Schiller. Leben und Werk in Daten und Bildern. Frankfurt a. Main, 1977. Fachbereich: Biographisches.

Seele, Astrid: Frauen um Goethe. Hamburg, 1997. Benutzt: Hamburg, 2000 (überarbeitet). Fachbereich: Biographisches.

Seiffert, Helmut / Radnitzky, Gerard (Hrsg.) [Anm.: wird so zitiert]: Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München, 1989. Fachbereich: Wörterbücher.

Skinner, B. F.: Walden Two. Die Vision einer besseren Gesellschaftsform. (Original: Walden Two. 1948) Hamburg, 1972 (1. Aufl.) als: Futurum Zwei, „Walden Two“. Die Vision einer aggressionsfreien Gesellschaft, neu u. dem erstgenannten Titel: München, 2002. Fachbereich: Zeitkritik.

Sloterdijk, Peter: Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus. Frankfurt a. Main, 1999. S. 46. Fachbereich: Philosophie.

Smolka, Dieter: Motivation und Leistung. München / Neuwied, 2004. In: Smolka, Dieter (Hrsg.): Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Smolka, Dieter (Hrsg.): Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis. München / Neuwied, 2004. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Spranger, Eduard: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Tübingen, 1910, 1960 (2. Aufl.), 1965 (3. Aufl.). Fachbereich: Pädagogik.

Stagner, Ross: A History of Psychological Theories. New York / London, 1988. Fachbereich: Psychologie.

Staiger, Emil (Hrsg.): Der Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe. Frankfurt a. Main, 1966. Fachbereich: Dichtung.

Struck, Peter: Die 15 Gebote des Lernens. Schule nach PISA. Darmstadt, 2004. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Tenorth, Heinz-Elmar: (Stichwort) Autonomie. Weinheim / Basel, 2004. In: Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. [HWbdP]. Fachbereich: Wörterbücher.

Toffler, Alvin: Machtbeben. Der globale Vorstoß der Informationseliten. (Original: Powershift. New York, 1990) Düsseldorf / Wien, 1990, benutzt: Sonderausgabe von 1993 (Econ). Fachbereich: Zeitkritik.

Tugendhat, Ernst: Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie. Frankfurt a. Main, 1976. Fachbereich: Philosophie.

Völker, Hella: Kann man Projektlernen lernen? Von Gruppenprojekten zu individuellen Projekten. www, 2001. In: www.praxisschule.de. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Wahrig, Gerhard (Hrsg.): dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache. München, 1978. Fachbereich: Wörterbücher.

Watzlawick, Paul: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München, 1976 (1. Aufl.), 1984 (12. Aufl.). Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München, 1981 (1. Aufl.), 1988 (5. Aufl.). Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Watzlawick, Paul: Anleitung zum Unglücklichsein. München, 1983. Neu: München, 2004. Fachbereich: Zeitkritik.

Watzlawick, Paul: Wenn die Lösung das Problem ist. (Vortragmitschnitt) Schwarzach, o. J. [Auditorium-Verlag]. Fachbereich: Psychologie.

Wilpert, Gero von: Schiller-Chronik. Sein Leben und Schaffen. Stuttgart, 1958. Fachbereich: Biographisches.

Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914 – 1916. (Original: Logisch-philosophische Abhandlung. In: Ostwald: Annalen der Naturphilosophie. 1921) Frankfurt a. Main, 1922 (1. Aufl.), 1960 (8. Aufl.). Fachbereich: Philosophie.

Wunsch, Albert: Verwöhnung als Motivations-Killer – Anstöße zur Vitalisierung verschütteter Schüler-Potenziale. München / Neuwied, 2004. In: Smolka, Dieter (Hrsg.): Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis.. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Teil 2: Weitere empfohlene Titel

(nach Fachbereichen sortiert)

Innerhalb der (alphabetisch sortierten) Fachbereiche²⁰ – nach persönlicher Einschätzung des Verwendungsschwerpunktes und ohne Ausgrenzung – ist alphabetisch nach dem Namen des Autors bzw. Herausgebers sortiert. Werden mehrere Werke ein und desselben Verfassers genannt, sind diese nach dem Erscheinungsjahr gelistet. Lag mir eine Publikation in einer deutschen Übersetzung vor, habe ich zusätzlich die bibliographischen Angaben des Originals angegeben. Hierdurch ist es möglich, Bezüge zwischen Autoren und Forschungsgebieten zu erkennen. Übersetzungen wurden dagegen nicht recherchiert sowie angezeigt, wenn mir die Originale zur Verfügung standen, da ich von der Kenntnisnahme in der jeweiligen Originalsprache in Fachkreisen ausgehe.

Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart, 1983 (1. Aufl.); 1989 (4. Aufl.). Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. (= Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 6 von 14 Bdn.) München, 1969 (1. Aufl.), 1977 (10. Aufl.). Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Blumenschein, Annette / Ehlers, Ingrid Ute: Ideen-Management. Wege zur strukturierten Kreativität. München, 2002. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Cohn, R. C. / Terfurth, C. (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart, 1993. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Herrlitz, Hans-Georg / Hopf, Wulf / Titze, Hartmut: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein i. Ts., 1981. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

²⁰ Allgemeine Didaktik, Bildungskritik, Biokybernetik und Biologie, Fachdidaktik und Fachliteratur zur Dichtung, KI-Forschung, Kognitionswissenschaft, Medien, Pädagogik, Psychologie sowie Wörterbücher.

Klingberg, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. Berlin, 1971. Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Krüsmann, Gabriele: Praxis ohne Schock. Handbuch für neue Lehrerinnen und Lehrer. Essen, 1995 (1. Aufl.), 1999 (2. Aufl.). Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Seiwert, Lothar J.: Mehr Zeit für das Wesentliche. Landsberg, 1984 (1. Aufl.), 1993 (15. Aufl.). Fachbereich: Allgemeine Didaktik.

Fachbereich: Bildungskritik

Berglar, Peter / Günther, Henning / Menze, Clemens / Rutt, Theodor / Starck, Christian (Hrsg.): Erziehung und Schule. Köln, 1977. Fachbereich: Bildungskritik.

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig / Wien / Zürich, 1925 (1. Aufl.), 1981 (4. Aufl.). Fachbereich: Bildungskritik.

Postman, Neil / Richter, Tobias: Der Auftrag der Schule heute. Wirklichkeit und Unwirklichkeit in der Erziehung. Stuttgart / Berlin, 1998. Fachbereich: Bildungskritik.

Spranger, Eduard: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik. Regensburg, 1963. Fachbereich: Bildungskritik.

Fachbereiche: Biokybernetik und Biologie

Cruse, Holk: Biologische Kybernetik. Einführung in die lineare und nichtlineare Systemtheorie. Weinheim / Deerfield Beach / Basel, 1981. Fachbereich: Biokybernetik.

Keidel, Wolf D.: Biokybernetik des Menschen. Darmstadt, 1989. Fachbereich: Biokybernetik.

Riedl, Rupert: Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft. Hamburg, 1979 (1. Aufl.), 1988 (Lizenzausgabe der 2. Aufl.). Fachbereich: Biologie.

Fachbereiche: Fachdidaktik und Fachliteratur zur Dichtung

Nußbaum, Regina (Hrsg.): Wege des Lernens im Deutschunterricht. Phantasie entfalten – Erkenntnisse gewinnen – Sprache vervollkommen. Braunschweig, 2000 (1. Aufl.). Fachbereich: Fachdidaktik.

Wild, Erentraud: Inneres Sprechen – äußere Sprache. Psycholinguistische Aspekte einer Didaktik der schriftlichen Sprachverwendung. Stuttgart, 1980. Fachbereich: Fachdidaktik.

Engel, Manfred (Hrsg.): Rilke-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, 2004. Fachbereich: Fachliteratur Dichtung.

Fachbereich: K(ünstliche)I(ntelligenz)-Forschung

Beuscher, Bernd (Hrsg.): Schnittstelle Mensch. Menschen und Computer – Erfahrungen zwischen Technologie und Anthropologie. Heidelberg, 1994. Fachbereich: KI-Forschung.

Crevier, Daniel: Eine schöne neue Welt? Die aufregende Geschichte der künstlichen Intelligenz. Düsseldorf / Wien / New York / Moskau, 1994. Original: The Tumultuous History of the Search for Artificial Intelligence. New York, 1993. Fachbereich: KI-Forschung.

Zimmerli, Walter Ch. / Wolf, Stefan (Hrsg.): Künstliche Intelligenz. Philosophische Probleme. Stuttgart, 1994. Fachbereich: KI-Forschung.

Fachbereich: Kognitionswissenschaft

Bruner, Jerome S. u.a.: Studies in Cognitive Growth. A Collaboration at the Center for Cognitive Studies. New York / London / Sydney, 1966. Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Fuchs, Rainer: Einführung in die Lernpsychologie. Ein Überblick über den gegenwärtigen Stand der Forschung. Darmstadt, 1980. Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Gardner, Howard: The Mind's New Science. A History of the Cognitive Revolution. New York, 1987. Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Gerke, Peter R.: Wie denkt der Mensch? Informationstechnik und Gehirn. München / New York / Heidelberg / Berlin, 1987. Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Harris, Chester W. / Klausmeier, Herbert J. (Hrsg.): Analyses of Concept Learning. New York / London, 1966. Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Huber, Günter L.: Lernen. München, 1975. Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Maturana, Humberto / Varela, Francisco: Autopoiesis and Cognition. The Reallization of the Living. Dordrecht / Boston / London, 1980. Original: De Maquinas y Seres Vivos. Santiago, 1972. Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Maturana, Humberto / Varela, Francisco: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern / München / Wien, 1987. Original: El arbol del conocimiento. (1984) EA: New York, 1987. Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Oeser, Erhard / Seitelberger, Franz: Gehirn, Bewußtsein und Erkenntnis. (=Dimensionen der modernen Biologie. Bd. 2 von 5 Bdn.) Darmstadt, 1988. Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Piaget, Jean: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt a. Main, 1973 (1. Aufl.), 1981 (2. Aufl.). Original: Genetic Epistemology. New York und London, 1970. Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Sander, Elisabeth: Lernhierarchien und kognitive Lernförderung. Göttingen / Toronto / Zürich, 1986. Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. Main, 1987. Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich? Stuttgart, 1975 (1. Aufl.), 1986 (13. Aufl.). Fachbereich: Kognitionswissenschaft.

Fachbereich: Medien

Augstein, Rudolf (Hrsg.) – postmortal, laut Impressum: Der Spiegel. "Klassenkrampf. Warum Lehrer und Schüler versagen." Hamburg, 10.11.2003. Fachbereich: Medien.

Augstein, Rudolf (Hrsg.) – postmortal, laut Impressum: Spiegel special. [Schreibweise des Verlags.] Das Magazin zum Thema. "Lernen zum Erfolg. Was sich an Schulen und Universitäten ändern muss." Hamburg, im März 2002. Fachbereich: Medien.

Fachbereich: Pädagogik

Klafki, Wolfgang u.a.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft (in 3 Bdn.). Eine Einführung. Frankfurt a. Main, 1970 (1. Aufl.), 1976 (11. Aufl.). Fachbereich: Pädagogik.

Mann, Katja: Ellen Key. Ein Leben über die Pädagogik hinaus. Darmstadt, 2004. Fachbereich: Pädagogik.

Riecke-Niklewski, Rose: Handbuch Kinder ... von winzig klein bis ganz schön groß. Berlin, 1996. Eine Publikation von Stiftung Warentest. Fachbereich: Pädagogik.

Riecke-Niklewski, Rose: Eltern-Handbuch: alles, was zwischen 10 und 20 passieren kann. Berlin, 2000. Eine Publikation von Stiftung Warentest. Fachbereich: Pädagogik.

Steffen, Hans (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart. Göttingen, 1972. Fachbereich: Pädagogik.

Fachbereich: Psychologie

Anderson, John R.: Kognitive Psychologie. Eine Einführung. Heidelberg, 1988 (1. Aufl.), 1989 (2. Aufl.). Original: Cognitive Psychology and Its Implications. New York und Oxford, 1980 / 1985. Fachbereich: Psychologie.

Brodbeck, Karl-Heinz: Entscheidung zur Kreativität. Darmstadt, 1995. Fachbereich: Psychologie.

Carter, Rita: Atlas Gehirn. Entdeckungsreisen durch unser Unterbewußtsein. München, 1999. Original: Mapping the Mind. London, 1998. Fachbereich: Psychologie.

Cohn, R. C.: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart, 1975 (1. Auf.), 1992 (11. Aufl.). Fachbereich: Psychologie.

Cohn, R. C.: Es geht ums Anteilnehmen. Perspektiven der Persönlichkeitsentwicklung in der Gesellschaft der Jahrtausendwende. Freiburg, 1989 (1. Aufl.), 1993 (2. erw. Aufl.). Fachbereich: Psychologie.

Cohn, R. C. / Farau, F.: Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. Stuttgart, 1987 (1. Aufl.), 1994 (4. Aufl.). Fachbereich: Psychologie.

Cohn, R. C. / Klein, I.: Großgruppen gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Mainz, 1993. Fachbereich: Psychologie.

Metzig, Werner / Schuster, Martin: Lernen zu lernen. Berlin / Heidelberg / New York / Hongkong / London / Mailand / Paris / Tokio, 2003. Fachbereich: Psychologie.

Miller, Patricia H.: Theories of Developmental Psychology. New York, 1983 (1. Aufl.), 1989 (2. Aufl.). Fachbereich: Psychologie.

Thomae, Hans (Hrsg.): Die Motivation menschlichen Handelns. Köln / Berlin, 1965 (1. Aufl.), 1969 (5. Aufl.). Fachbereich: Psychologie.

Vester, Frederic: Phänomen Streß. Wo liegt sein Ursprung, warum ist er lebenswichtig, wodurch ist er entartet? Stuttgart, 1976. Fachbereich: Psychologie.

Weisberg, Robert W.: Kreativität und Begabung. Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben. Heidelberg, 1989. Original: Creativity. New York und Oxford, 1986. Fachbereich: Psychologie.

Fachbereich: Wörterbücher

Hehlmann, Wilhelm: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart, 1950 (1. Aufl.), 1971 (10. Aufl.). Fachbereich: Wörterbücher.

Klappenbach, Ruth / Steinitz, Wolfgang (Hrsg.): Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (in 6 Bdn.). Berlin, 1977. Fachbereich: Wörterbücher.

11. Anmerkungen zu den Kapiteln 1 – 6

ⁱ Diese Hausarbeit ist nach der neuesten amtlichen Regelung der Rechtschreibung angefertigt. Diese Regelung ist zum Zeitpunkt der Anfertigung dieser Anmerkung (10/2004) nur im Internet einzusehen. Siehe dort unter: <http://www.ids-mannheim.de/reform/>. Der neueste *Duden* ist bereits überholt. In Fällen der Unbestimmtheit oder Sinnwidrigkeit einer dort angegebenen Regel wurde auf die vor der letzten Neuregelung gültige Norm (laut Wahrig: 1978 und Duden: 1973) ausgewichen, ohne dies in jedem Einzelfall eigens zu kennzeichnen. Dies gilt auch für die Interpunktion. In einigen Fällen ist es dem Schreiber bekanntlich (Duden: 2004) freigestellt, ob er semantische bzw. morphologische Kriterien oder aber phonologische gelten lassen möchte. Bei „selbstständig“ habe ich mich für die semantisch-morphologische Variante entschieden, weil die phonetische Kontraktion (zu *selbständig*) eine Nachlässigkeit ist und daher nicht noch zusätzlich im Schriftbild fixiert werden sollte. Häufig ergeben sich jedoch ganz andere Probleme bei der Einhaltung mancher neuen Regel. Diese Probleme betreffen Differenzen in Sinn und Stil einer Äußerung bzw. eines Wortes. Als Germanist muss ich sagen, dass ich der Rechtschreibreform sehr skeptisch gegenüberstehe, ohne sie ungeprüft abgelehnt zu haben. In allen Fällen der Reduktion von Vielfalt halte ich diesen Eingriff in die Sprache als Ausdrucks- und Denkmedium für unberechtigt. Ein Unterrichten der Orthographie und der Interpunktion des Deutschen ist hierdurch nicht vereinfacht worden. Ebenso werden Schreiber, welche die Schule bereits verlassen haben, durch die Reform ausgegrenzt, findet ihrer doch selten einer den Mut und die Zeit zu einer „persönlichen Reform“. Das Lesen und Verstehen von Literatur, nicht nur solcher aus der Zeit vor der Reform, ist erschwert; es existiert in der Öffentlichkeit kein einheitliches Bild der deutschen Sprache, nicht einmal unter Akademikern und in den Medien schon gar nicht. Schülerinnen und Schüler werden hierdurch verunsichert; manchem, dem die vorher gültige Variante zu lernen nicht oder nur mit großer Mühe gelungen war, wird jetzt zugemutet, von vorne zu beginnen. Elektronische Rechtschreibprogramme machen sich selbstständig und radikalieren oft, was die Kultusministerkonferenz „losgetreten“ hat, um durch den Ausspruch eines Politikers anzuzeigen, was uns zugemutet wird: eine Denkvorschrift. Sicher werden einige sich noch an das Volkslied in der Bearbeitung von Hoffmann von Fallersleben mit dem Titel „Die Gedanken sind frei“ (verm. 1790 / bearb. 1842) bzw. an ein früher häufiger gehörtes Zitat aus Schillers *Don Carlos* erinnern oder gar an Walt(h)er von der Vogelweide sowie ähnliche Aussprüche anderer Größen der (politischen) Dichtung.

Diese längere Anmerkung zur Rechtschreibreform habe ich mir auch erlaubt, weil es in dieser Arbeit um Lernautonomie geht. –

In Zitaten belasse ich die Schreibweise des Autors.

ⁱⁱ Ein Blick auf die Seite des Landesinstituts für Schule (www.learnline.de) unter demselben Stichwort ergibt von Woche zu Woche mehr Beiträge. Michael Klein u. Andreas Pallack klären in http://www.learn-line.nrw.de/angebote/sinus/projekt3/kritischeaspekte/was_ist_selbstreguliertes_lernen.html über die *alternative* Begrifflichkeit auf. – Das didaktische Paradigma „Lernautonomie“ ist so alt wie das Nachdenken über menschliches Lernen, seine Historiographie eine eigene und sicher recht umfangreiche Arbeit. Verwiesen werden darf daher an dieser Stelle bloß auf zahlreiche detaillierte Lexikonartikel unter Stichwörtern im terminologischen Feld von „Auto... / (s/S)elbst...“ und „(l/L)ern...“ des Historischen Wörterbuchs der Philosophie (Ritter (Hrsg.): 1971 ff.) und des Historischen Wörterbuchs der Pädagogik (Arnold (Hrsg.): 2001).

ⁱⁱⁱ Diese ungewöhnliche Schreibweise sei gestattet, um auf die Verbindung von Mensch und Kultur hinzuweisen, ohne damit einen *Bereich* von Kultur gemeint haben zu wollen.

^{iv} „Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache“ sowie Richtlinien und Lehrpläne des Landes NRW laut Schriftenreihe Schule in NRW, Nr. 9028/1 (Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung), S. 4.

^v Die 1792 entstandene Schrift wurde, von Göschen und von Vieweg abgelehnt, im selben Jahr auszugsweise in Schillers *Thalia*, vollständig erst 1851 in Breslau! veröffentlicht. Man wird sich denken können, weshalb.

^{vi} Siehe: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/lakonkret/seminar/aus_konz/dohnke_autonome_lerner.htm [zuletzt eingesehen am 19.10.2004]

^{vii} Die Paradigmenwahl wird in dem Exkurs „Begründung der Paradigmenwahl: Warum Norm Green und weshalb (zudem) TZI? - Wissenschaftshistorische Einordnung des gewählten Themas“ begründet.

^{viii} Zum Begriff Projekt(lernen) unter didaktischen Gesichtspunkten und für Beispiele vgl.: Ministerium: 1996 (Heft 9013), Völker: 2001 sowie Peterßen: 2003, welcher die Definition von *Projekt* allerdings so hoch ansetzt, dass hier mehr *Schulprojekte* bzw. *Epochen* gemeint sind. Anders: Brügelmann: 1997 über *offenen Unterricht* (mit einer Vielzahl an Literaturangaben) – mit konkreter Thematisierung von *Projekt(lernen)* nach Dewey: 1916 (dt. 1930). Sehr anregend ist die Seite www.schola-21.de. Abgrenzungen zu anderen Formen *offenen Unterrichts* wie *Freiarbeit*, *Epoche*, *Lernzirkel* usw. sind schwierig. Hierzu informiert in Ansätzen: www.projektlernen.de.

^{ix} Dauer und zeitliche Einordnung eines „Semesters“ in das Kalenderjahr entsprechen der eines Schulhalbjahres. Nach einem möglichen Vorkurs mit der Dauer eines Semesters besuchen die Schülerinnen und Schüler die Abendrealschule bis zu vier weiteren Semestern. Nach erfolgreichem Abschluss des letzten Semesters erwerben sie die Mittlere Reife bzw. die Fachoberschulreife.

^x Der Titel der hier vorgelegten Arbeit enthält den Begriff *Morphologie*. An dieser Stelle sei erlaubt, auf die Bedeutung der Trennung zwischen Beschreibung (B) und Schilderung (S) für die Erarbeitung einer Morphologie hinzuweisen. Gestalten (Sgl.: μορφή), Körper, lassen sich in ihrer Entstehung (Genese) beschreiben (S) oder unabhängig von dieser (B). Autonomes Lernen lässt sich als Interaktionsfigur, als geistig-lebendige Formation, als Metaform bzw. Ereignisraum sozialer wie kognitiver Prozesse auffassen, kurz als Gestalt in einem psychodynamischen Sinne (B und S). Ergebnisse werden in Bruchteilen von Sekunden zu Voraussetzungen; nichts ist unabhängig. Ohne Trennung von B und S folgte eine Überlastung der Perspektive.

^{xi} Jede Reflexion, insbesondere eine systematische, ist perspektivisch gebunden. Zwar kann die Perspektivität nicht aufgehoben werden; so bedeutet ihre Bewusstmachung jedoch, dass jene das gewonnene Bild gerade nicht trübt, wohingegen eine Verabsolutierung von Sichtweisen im eigentlichen Sinne Einschränkung ist. Daher trägt jede Reflexion Wesentliches zur möglichen Evaluation bei, so sie die *vermittelnde* Perspektivität bewussthält. – Ministerium: 1999 (Heft 9033) differenziert daher Evaluation in innere (interne) und äußere (externe). Die Kunst bestünde darin, auch für sich mit den Augen des anderen (Menschen) (vgl. Plessner: 1953) sehen zu lernen und es zu tun.

^{xii} Zustandsnahe Reflexionen über pädagogisch-didaktische Absichten des bildungspolitischen Strukturimpulses „Selbstständige Schule“ finden sich in den Veröffentlichungen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen mit den Nummern 9027 und 9029 sowie den Heften mit den Nummern 9014, 9016 und 9019 der Schriftenreihe des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (s. Lit.-Verz. dieser Arbeit hier).

^{xiii} In einer Sonderpublikation des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (in 2. Aufl. im Juni 2003) wird diese besondere „Zielgruppe“ näher definiert.

^{xiv} Im Laufe meiner Ausbildung habe ich verschiedene Schulen „von innen“ gesehen und dabei einen Eindruck von schlechter, mittlerer und guter Ausstattung gewonnen. Ich messe diesen Hinweis auf die „vergleichsweise schlechte“ Ausstattung der Abendreal- schule aber auch an den Erfordernissen, die sich aus der speziellen Lerngruppe bzw. Lernsituation der Schülerinnen und Schüler ergeben. So gibt es beispielsweise keine Bü- cherei, nicht einmal alters- und curricularkonforme Schulbücher oder andere Unter- richtsmaterialien, aus bzw. mit welchen man lernen könnte. Die beiden Videorekorder (der Tagesschule) sind seit langem nicht immer einsetzbar, weil verschmutzt und da- durch störanfällig. DVDs müssen über den Beamer im unvorteilhaft eingerichteten EDV- Raum abgespielt werden. CD-Player bzw. Kassettenrekorder werden „privat“ mitge- bracht. Kartenmaterial, Kunsträume und Musiksaal sowie Küche sind den Abendschüle- rinnen und – schülern nur unter besonderen Umständen (Genehmigung) zugänglich. Die Tische müssten vereinheitlicht bzw. erneuert werden; die Räume hallen stark nach; die Beleuchtung, welche abends häufig dauerhaft eingeschaltet bleiben muss, ermüdet schnell und wirkt demotivierend. - Ich setze daher einen nicht geringen Teil meiner Ar- beitszeit ein, um Unterrichtsmaterial zu erstellen, und Geldmittel, „Ausrüstung“ zu besor- gen, damit der Unterricht aufgelockert bzw. effektiver gestaltet werden kann.

^{xv} Ich schließe mich sehr gerne den Ausführungen Brügelmanns (1997) an, der die Ler- nenden unbedingt nach ihren Interessen fragen lassen möchte, muss diese Grundforde- rung offenen Unterrichts aber im Hinblick auf die Altersgruppe(n) an einer Abendschule des 2. Bildungsweges entschieden zu Ende denken.

^{xvi} Dieser Begriff „Gegenstand“ folgt der didaktischen Terminologie aus dem Hauptsemi- nar.

^{xvii} Während der Begriff *Lernziel* gegenüber *Grobziel* und *Feinziele* den vereinfachenden Eindruck eines nicht weiter zu differenzierenden Endpunktes bei didaktischen Analysen hinterlassen *kann* und bei der Unterscheidung zwischen *grob* und *fein* häufig eigene Ge- wichtungen des darlegenden Betrachters wie Selbstverständlichkeiten unterstellt werden, sollen mit der Nutzung des Wortes *Lernfeld* beide Probleme umgangen werden. Lernfel- der sind, terminologisch, gegeneinander weitgehend abgrenzbare phänomenologische Felder: Summen beobachteter Ereignisse unter änderbarer perspektivischer Grenze. Die Betonung liegt auf der Änderbarkeit der Perspektive und auf dem Phänomencharakter des Dargelegten, also auf der epistemologischen Grundannahme, dass ein Beobachter nicht objektiv sein *kann*. Von einem sozialen Lernfeld mag man sprechen, wenn man eine Beobachtung aus sozialer Perspektive anstellt, nicht jedoch, weil diese Beobachtung ein- zig und allein in dieser Weise hätte gemacht werden können. Ein anderer Beobachter sieht an demselben Phänomengrundbestand vielleicht methodische Aspekte und ein drit- ter fachliche oder gestalterische. Insbesondere innerhalb der konstruktivistischen Päd- agogik (Born: 2003), dem Urenkel des phänomenologischen Ansatzes innerhalb der Er- kenntnistheorie, sind wertvolle begründende Hinweise einzuholen, wenn es darum gehen soll, die Schülerin bzw. den Schüler, insbesondere den erwachsenen, sein Lernen selbst gestalten zu lassen. Es ist hier nicht der Ort für eine fachwissenschaftliche Auseinander- setzung mit dem Thema. Daher mag diese Anmerkung einstweilen genügen. Der an einer Vertiefung interessierte Leser verfolge das Stichwort *autopoietisches Lernen* im Internet und in sonstigen Medien (s. insbesondere: www.ial-lernen.de).

Diese didaktische Perspektive einzunehmen, motivierten mich nach theoretischen Über- legungen während des Philosophie- und Pädagogikstudiums und ersten Eindrücken aus der Unterrichtspraxis als auszubildender Lehrer an verschiedenen Schulen erneut die Er- fahrungen während der Grundschulwoche: In einem lebensfrohen Miteinander gestalteten

Lehrende und Lernende an der von mir besuchten katholischen Grundschule in Radevormwald in allen Fächern und während der gesamten Unterrichtszeit Lernen als Prozess des Zulassens intrinsischer Motivation der Schülerinnen und Schüler. Die alternierenden und abschließenden Besprechungen mit der unterrichtenden Schulleiterin und einem Kollegen über den bei denselben hospitierten Unterricht im ersten und vierten Schuljahr bestätigten meinen Eindruck, dass erfolgreiches Lernen – im Sinne von Wissenszuwachs *und* Kompetenzerwerb – wesentlich nicht das Ergebnis durch didaktische Reflexion in kleinste Schritte segmentierter, theoretisch vorformulierter und in der Praxis zwangsweise habitualisierter Lernwege (programmierte Unterweisung) darstellt, wie auch, dass Gelerntes weniger die Summe oder Teilsumme eines mit Ausschließlichkeitsanspruch Gelehrten ist, sondern eher das Ergebnis eines aktiven Auswahlprozesses des Lernenden gegenüber einem differenzierten Lernangebot und dass somit die adäquaten Aufgabefelder des Lehrenden in das Paradigma taktvollen (Herbart: 1802) Führens und Leitens gerade zu diesem vom Schüler bzw. von der Schülerin selbst Gewählten eingebettet sein sollten.

In der Literatur finden sich bekanntlich häufig allein die Begriffe (a) *Lernziel(e)* bzw. (b) *Lehr(er)ziele*, ohne dass sie in der o. g. Hinsicht problematisiert würden. Vgl. exemplarisch zu (a): Arnold / Nolda / Nuisl (Hrsg.): 2001 und zu (b): Meyer: 1988², Bd. I, S. 90 (der Lizenzausgabe 2003 für die WBG Darmstadt). Der Begriff *Lernfeld* findet dahingegen insbesondere in neuesten Publikationen des Internets vermehrt Verwendung und zwar in der Kindergartenpädagogik (1), in der berufsorientierten Erwachsenenbildung (2) und in fächerübergreifenden Lehrplanvorgaben neuester Synergiekonzepte für den Regelunterricht aus Alternativmodellen (3). Dies hinterlässt den Eindruck, dass Schule für alle Altersgruppen zwischen Kindergarten und Erwachsenenalter sich in dieser Hinsicht überwiegend als definiert versteht, während dort, wo Freiräume zu geben zum Selbstverständnis gehört, auch der Begriff *Feld* relevant ist bzw. wird. - In der alternativen pädagogischen Praxis u. a. der Montessorischulen (4) ist das seit eh und je anders; ebenfalls seit Jahrzehnten in der amerikanischen Psychologie des Conceptual Learnings (5) sowie in manchen älteren wie neueren didaktischen Grundlagenwerken (6).

Literaturhinweise (1 – 6) ohne weitere Auflistung in der Bibliografie im Anhang der Arbeit. Zu (1): **Ruff, Amelie:** *Das Lernfeldkonzept in der Ausbildung der Erzieherinnen in Niedersachsen*. Unter: <http://www.kindergartenberater.de/bildung/lernfeld/index.html> [ebda eingesehen am: 06. 08.2004]; zu (2): **Wiese, Norbert:** *Glossar zum Lernfeld-Konzept*. [Version 29.19.2002, einzusehen unter: <http://www.familie-daab.de/unterricht/material/glossar.pdf> [ebda eingesehen am: 06.08.2004]; zu (3): „In neuen lernfeldstrukturierten Curricula werden nicht Fächer vorgegeben, sondern sogenannte Lernfelder. Der Unterricht soll auf diesen Lernfeldern aufbauen und bereits über die organisatorische Struktur fächerübergreifend und handlungsorientiert gestaltet werden. Lernfelder werden aus Handlungsfeldern (Tätigkeitsfeldern) abgeleitet. Die bekannte Ordnung nach Unterrichtsfächern wird durch eine handlungslogische Struktur ersetzt.“ Und weiter: „Lernfelder werden für die Unterrichtsarbeit in Form von Lernsituationen präzisiert. Wir verstehen diese Lernsituationen didaktisch i. S. von komplexen Lehr-Lernarrangements. Bei der Gestaltung der Lernsituationen resp. von Unterricht muss daher der Bezug zu den ‚individuellen‘ Handlungsfeldern der Lernenden wieder hergestellt werden. Dies zeigt sich dadurch, dass die in Lernsituationen angebotene Theorie in einen Anwendungszusammenhang gebracht wird. Das erworbene Wissen bezieht sich nicht abstrakt auf die Wirklichkeit, sondern kann auf konkrete Handlungsfelder und deren Problemstellungen bezogen werden. Eine Grundidee ist somit, Lerntransfer durch den Erwerb situierter Theorie zu unterstützen.“ Hier zeigt sich, „(...) dass es keinen Widerspruch zwischen der Vermittlung von Fachtheorie (Fachinhalte) auf der einen Seite und Lernfeldern bzw. daraus abgeleiteten Lernsituationen auf der anderen Seite gibt. Vielmehr stellen Lernfelder neue Ordnungssysteme für das Fachwissen dar.“ **Kremer, H., Sloane, P.:** *Lernen in Lernfeldern*. Brühl 2000, 72-73. Das Zitat ist entnommen: <http://www.learnline.nrw.de/angebote/paedagogischefb/lexikon/lernfeld.html> [ebda ein-gesehen am:

06.08.2004]; zu (4): s. www.paed.com; zu (5): **Benesch, Hellmuth**: *dtv-Atlas zur Psychologie*. München. 1987. Bd. 1, S. 150 (Schema C) und S. 151 (Abschnitt: Konzeptlernen); zu (6): **Aebli, Hans.**: *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Bd. I: *Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart 1980 und **Pätzold, G.**: *Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung*. Bochum 2002. Manche sprechen im Hinblick auf diesen Wechsel vom Begriff *Lernziel* zu dem eines *Lernfeldes* gar von einem sich ankündigenden und notwendigen Paradigmenwechsel: **Rudolf B. Wohlgemuth**: *Schulinterne Fortbildungen: Kreativitäts-Training, Lernfeld-Gestaltung, 9. Lernfeld und Paradigmenwechsel*, 2002 in: http://www.wohlgemuth-media.de/lernfeld_gestaltung/html/09_lernfeld-paradigm.htm [06. 08.2004]. **Besonders empfehlenswert, weil reich an Hinweisen zu diesem Themenkomplex Lernfeld ist die folgende Seite der TU Hamburg-Harburg: <http://pc30.pbb.tu-harburg.de/proj-b2t/links.htm>** [besucht am 06.08.2004].

^{xviii} Dieses Begriffsduo soll in dieser Arbeit statt „Lehrerfunktionen“ als terminologischem Baustein einer möglichen Verfestigung eines mechanistischen Lehrerbildes verwendet werden.

^{xix} Der Gelehrte und Lehrer *Faust* in Goethes gleichnamiger Tragödie kennt das Problem der „belehrten Unwissenheit“ (Nicolaus Cusanus: *Docta ignorantia*; Sokrates: Ich weiß, dass ich nichts weiß ...). Er „(...) sehe, daß wir nichts wissen können“ (V. 364) und mache seinen Schülern etwas vor (V. 361 – 363; 380 f.). Der Leser möge mir diese Selbstironie gestatten.