

Digitales Brandenburg

hosted by Universitätsbibliothek Potsdam

Lernen in den Klassen 5 und 6

Wegner, Barbara

Potsdam, 1998

Heusinger, Renate, Mut zur Freiarbeit in den Jahrgangsstufen 5 und 6

urn:nbn:de:kobv:517-vlib-4841

Mut zur Freiarbeit in den Jahrgangsstufen 5 und 6

Vorbemerkung

Fragen zur Gestaltung freier Arbeit sind eingebunden in die Diskussionen über eine Öffnung von Schule und Unterricht. Sie begleiten die Reformbestrebungen in der Grundschule seit Mitte der 70er Jahre.

Als Gegenbewegung zu einseitiger Wissenschaftsorientierung, frontaler Belehrung und einer *Monokultur* passiv-rezeptiver Lernsituationen im Schulalltag (vgl. Ramseger 1977) wurden und werden von Lehrer/innen und Wissenschaftlern Konzepte geöffneten Unterrichtens entwickelt und erprobt, die sich von der Orientierung an einem fiktiven Durchschnittsschüler verabschieden und die Schüler als Person mit ihren Interessen und Bedürfnissen sowie ihren je verschiedenen Lernweisen ins Zentrum pädagogischen Denkens und Handelns rücken. Dabei geht es wie Hartmut von Hentig formuliert,

„... weder um ein bißchen mehr *laissez-aller* noch um mehr Aktivität. Von beidem gibt es genug - Schulen, die die Kinder in der Nichtigkeit ihrer Selbstbeschäftigung verhungern lassen, Schulen, die ihnen die Besinnung nehmen mit den pausenlos Spaß machenden, weltrettenden, gemeinschaftsfördernden, phantasieanregenden, kind- oder jugendgemäßen Projekten“ (Hentig 1993, S. 207).

Auch Postulate, die auf eine Überlegenheit von „offenen“ gegenüber „geschlossenen“ Lehr- und Lernformen zielen, sind hier wenig hilfreich. Vielmehr muß der Unterrichtsalltag für die Schüler Raum und Zeit bereithalten, daß sie sich als Subjekte ihres Lernprozesses erfahren können, indem sie durch die selbstbestimmte Hinwendung und Auseinandersetzung mit einer Sache ihre besonderen Interessen entdecken, ihre Möglichkeiten und Grenzen erproben und sich neuen Herausforderungen gegenüber öffnen. Wenn Schule eine Schule bleiben soll, braucht sie beides, den Lehrgang als Form systematischer Wissensvermittlung und selbstgesteuerte, erfahrungs- und handlungsorientierte Lernformen. Mit dem Blick auf ihre jeweils besonderen Funktionen im Bildungsprozeß können beide Möglichkeiten des Lehrens und Lernens einander ergänzen und bereichern. Allerdings müssen dann auch Lehrgänge, die inhaltlich der Fachsystematik folgen, offen sein für eine personen- und sachbezogene Diskussion. Das gilt zwar für den Unterricht in allen Jahrgangsstufen, hat aber für die Klassen 5 und 6 mit verstärkt einsetzenden Fachunterricht eine besondere Bedeutung. Diese Vorbemerkung erschien mir wichtig, weil in SCHILF-Veran-

staltungen zur Freiarbeit von Lehrer/innen, die in fünften und sechsten Klassen unterrichten, immer wieder bekundet wird, daß sie sich freie Arbeit in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 durchaus vorstellen bzw. bereits auf gute Erfahrungen verweisen können. Für die Einbeziehung in den Unterricht der Jahrgangsstufen 5 und 6 wurden jedoch Bedenken dahingehend geäußert, daß sich freie Arbeit schlecht mit dem einsetzenden Fachunterricht vereinbaren ließe. Als Probleme werden Zeit, räumliche Gegebenheiten, Bewertungsmodalitäten aber auch eigene Unsicherheiten hinsichtlich der Einordnung von offenen Formen des Lehrens und Lernens in den Gesamtkontext des Unterrichts in diesen Klassenstufen angeführt.

Die gemeinsame Diskussion mit Lehrkräften sollten Klärungen herbeiführen und vor allem Mut machen, sich den pädagogischen Intentionen freien Arbeitens zu öffnen und erste Schritte in diese Richtung zu wagen.

Freiarbeit - woher, warum, wozu?

In dem Bestreben, der alten Pauk- und Drillschule eine neue Idee von Lernen in der Schule entgegenzusetzen, entstanden bereits in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts zahlreiche theoretische Konzepte und Schulversuche, die der freien geistigen und praktischen Tätigkeit des Kindes zum Durchbruch verhelfen sollten. *Ellen Key's* Buch „Das Jahrhundert des Kindes“, das 1900 erschien, wirkte dabei wie ein zündender Funke. In diesem Buch schildert sie u.a. ihren Traum von einer Schule der Zukunft, in der jeder zu seinem Recht kommen soll,

„... der Studierlustige wie der nicht Studierlustige; der, welcher vor allem Bücher, und der welcher vor allem die Tätigkeit des Auges und der Hand als Bildungsmittel braucht; der theoretisch wie der praktisch Begabte, der realistisch wie der idealistisch Angelegte. Wenn jeder das tun darf, was er am besten kann, dann wird er sich oft verlockt fühlen, sich auch in etwas von dem zu versuchen, was andere können“ (Key 1992, S. 191).

Wie weit wir am Ende des Jahrhunderts von dieser Vision entfernt sind, und ob das mit der eigenen Vorstellung von Schule korrespondiert, mag jeder selbst beurteilen. Für den Anspruch, der mit freier Arbeit in heutigen Schulen verbunden ist, lohnt es allemal gründlich darüber nachzudenken.

Bei *Peter Petersen (1884 -1952)* findet man in seinem Jena - Plan „Freie Arbeit“ vor allem als Bestandteil der Gruppenarbeit. Auch ihm ging es um die Auflösung starrer Lernformen und um eine Orientierung an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Kinder. Die Akzeptanz der Spontanität des Kindes und dessen Lernwille bildeten den Ausgangspunkt seiner Überlegungen zur Freiarbeit. „Frei“ bedeutet für Petersen:

– freie Bewegung im Raum,

- freie Wahl der Gegenstände und freie Wahl der Lernpartner.

Als Voraussetzung für die freie Arbeit der Schüler waren für ihn vor allem drei Rahmbedingungen wichtig:

- eine „Schulwohnstube“, in der Kinder Lexika, Lehrbücher, Werkzeuge, Lernspiele, Naturmaterialien u.a. finden können,
- die Beherrschung von Techniken der geistigen und praktischen Arbeit sowie
- die feste Einordnung der Freiarbeitsstunden in den Wochenplan.

Da Menschen, die miteinander arbeiten, auch miteinander sprechen und sich austauschen müssen, spielte das „Gespräch im Kreis“ in Freiarbeitsphasen eine besondere Rolle (vgl. Groß 1992, S. 73 ff).

Wesentliche Impulse zur Freiarbeit in der Schule vermitteln auch die pädagogischen Konzepte von *Maria Montessori (1870 - 1952)* und *Celestin Freinet (1896 - 1966)*. Montessoris Leitidee für freies Arbeiten war der inzwischen viel zitierte Satz: „Hilf mir, es selbst zu tun.“ Sie vertrat konsequent die Auffassung, daß die entscheidende Frage in der Erziehung nicht die sei, was der Erwachsene für das Kind tun könne, sondern was das Kind selbst aus eigener Kraft heraus zu vollbringen vermag. Mit dem zu diesem Zweck entwickelten „Sinnesmaterial“ und in einer „vorbereiteten Umgebung“ sollte das Kind dem Lebensbedürfnis nach bildender Arbeit entsprechen können (vgl. Montessori 1994; Montessori 1976).

Die *Freinet-Pädagogik* ist in Deutschland vor allem bekannt geworden durch die Schüler-Druckerei und das Schreiben und Drucken freier Texte. Freinet ging davon aus, daß die kindliche Aktivität von vornherein auf die reale Wirklichkeit gerichtet sei und deshalb müsse das Kind in der Schule Zugang zu allen Bereichen der Wirklichkeit erhalten. Die Umwelt und das tägliche Leben wurden somit zum Ausgangspunkt des Unterrichts in den sogenannten „Arbeitsateliers“. Neben Ateliers für „elementare Arbeiten“ waren Ateliers „für differenzierte, soziale und intellektuelle Aktivitäten“ vorgesehen. Durch den handelnden Umgang mit diversen Materialien zu unterschiedlichen Sachgebieten sollte es den Kindern möglich werden, aus eigener Erfahrung zu lernen und gleichzeitig ihre Gedanken zu einer Sache freizusetzen. Die Freiheit der Schüler bestand in der Wahl

- der Partner,
- der Arbeit,
- der Techniken,
- der Materialien sowie der Dauer der Bearbeitung. (vgl. Freinet.1981; Zerfeld 1977).

Dieser kurze historische Exkurs zeigt, daß es zwar Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Notwendigkeit von Freiarbeit gibt, aber auch sehr unterschiedliche Auffassungen zur Realisierung. Die Frage nach dem *Warum* freier Arbeit in der Schule von heute, wird in der einschlägigen Literatur aus verschiedenen Begründungszusammenhängen heraus beantwortet. Folgende Begründungen mögen zum Nachdenken anregen:

- Erkenntnisse aus der Lernpsychologie verweisen darauf, daß das Lernen nicht als passiver Nachvollzug fremder Gedanken zu verstehen ist, sondern als aktive Erzeugung eigener Sinnstrukturen. Aus dieser Einheit von Denken und Handeln leitet sich die pädagogische Forderung nach handlungsorientiertem Lernen in möglichst offenen Situationen ab.
- Die veränderten Lebensbedingungen der Kinder, die sich festmachen lassen an Veränderungen im demographischen Bereich, in der gegenständlichen Ausstattung von Kindheit, im Raumerleben sowie im Umgang mit dem Fernsehen bleiben nicht ohne Konsequenzen für die Entwicklung der Psychomotorik, dem Aufbau kognitiver Strukturen und für die psychosoziale Entwicklung. Auf diese Zusammenhänge haben Rolff und Zimmermann bereits 1985 aufmerksam gemacht (vgl. Rolff/Zimmermann 1985).

Der damit oftmals verbundene Verlust an Primärerfahrung einerseits und die Zunahme von Fremdbestimmung durch die Verlockungen der hochtechnisierten Welt darf sich in der Schule nicht fortsetzen. Deshalb sollten wir weniger auf das Konsumieren von Resultaten setzen, sondern Eigentätigkeit und Unmittelbarkeit in freier Arbeit fördern.

- Aus dem Letztgenannten resultiert u.a. auch die zunehmende entwicklungs- und erfahrungsbedingte Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler in altershomogenen Gruppen. Ohne Individualisierung und Differenzierung können wir dem Einzelnen nicht mehr gerecht werden.

Außerdem sei darauf aufmerksam gemacht, daß gerade in den Klassenstufen 5 und 6 die entwicklungspsychologische Situation der Kinder nach eigeninitiativem Handeln drängt. Gerade sie benötigen Gelegenheiten selbstbestimmten und selbstverantworteten Lernens (vgl. Felger-Pärsch in diesem Bd.).

Freies Arbeiten fängt bei mir selber an!

Ein freies Arbeiten von Schülern, wie es zahlreiche Erfahrungsberichte und Videos oft schillernd darstellen, ist nicht voraussetzungslos zu haben. Freie Arbeit, verstanden als

„...klar definierter Raum, in dem der einzelne Schüler Gelegenheit zu selbständiger Arbeit nach eigener Wahl und eigenem Rhythmus in frei gewählter Sozialform hat“ (Bastian 1993, S.7),

muß gelernt werden. Das im Begriff enthaltene Adjektiv „frei“ verweist nicht nur auf ein Freisein - von - etwas, sondern ebenso auf ein Freisein - für - etwas. Insofern stimme ich Krieger zu, wenn er aus der Erfahrung mit freier Arbeit in der Sekundarstufe I feststellt, Freiarbeit:

„...ist das Ergebnis einer (methodisch-didaktischen) stufenweisen Heranführung an die selbständige schulische Arbeit“ (Krieger 1994, S. 201).

Dieser Prozeß beginnt beim Selbstverständnis der Lehrerin/des Lehrers, ihrem Bild vom Kind und dem kritischen Überdenken der bisherigen Lehrerrolle - ein Denken, weg vom lehrerzentrierten Unterrichten und hin zum schülerorientierten pädagogischen Arbeiten, das nicht zuerst dem zu vermittelnden „Stoff“ verpflichtet ist, sondern dem Kind.

Für diese „Selbstüberprüfung“ könnten folgende Fragen hilfreich sein:

- *Habe ich den Mut, vertraute Wege der Unterrichtsgestaltung zu verlassen?*
- *Gewährt mein bisheriger Interaktionsstil jedem Schüler den notwendigen Handlungsfreiraum?*
- *Habe ich genügend Vertrauen in Fähigkeit des Kindes seinen Lernprozeß selbst aufzubauen und zu steuern?*
- *Bin ich bereit, Verantwortung an die Schüler abzugeben?*
- *Bringe ich die notwendige Geduld auf, Suchprozesse einzelner Kinder zu ertragen und nicht sofort steuernd einzugreifen?*
- *Sind meine diagnostischen Fähigkeiten genügend entwickelt, um aus den Beobachtungen selbstgestalteter Lernprozesse Konsequenzen für die weitere individuelle Förderung der Kinder abzuleiten?*
- *Gibt es in meiner Klasse ein System von Regeln, das gemeinsam mit den Kindern erarbeitet wurde und ein rücksichtsvolles Miteinander in der freien Arbeit gewährleistet?*
- *Bin ich bereit, meine Klassentür zu öffnen und im Team mit anderen Lehrkräften zusammenzuarbeiten?*
- *Bin ich stark genug, auch Anfechtungen zu ertragen?*

Wie immer die Beantwortung der Fragen bei dem Einzelnen ausfallen mag, halbherzige Entscheidungen sollten vermieden werden, sie bewahren Lehrer und Schüler vor Enttäuschungen (gemeint ist nicht der Beginn freien Arbeitens in kleinen Schritten). Habe ich mich jedoch entschlossen, gemeinsam mit den Schülern diesen Weg zu beschreiten, so brauche ich Verbündete und das sind zunächst die Schülerinnen und Schüler selbst. Es gilt zu erkunden, welche Erfahrungen sie mit freiem Arbeiten in den zurück-

liegenden Klassenstufen gemacht haben, inwiefern sich ihre Erwartungen erfüllt haben bzw. wo es Probleme und Schwierigkeiten gab. Betritt man mit den Schülern ein unvorbereitetes Terrain, d.h. sind Schüler vor allem an reproduktive Lern- und Arbeitsweisen gewöhnt, müssen sie zunächst aus ihrer Konsumhaltung herausgeholt werden, d.h. zunächst, ihnen mehr Verantwortung für ihr Lernen zubilligen. Weiterhin hat es sich bewährt, Eltern über diese andere Form des Lernens zu informieren und das nicht nur, um Fehlinterpretationen von Freiarbeit vorzubeugen, sondern vor allem, um sie zur Mitwirkung zu ermutigen.

Auch im Kollegium braucht man Verbündete. Durch Partnerarbeit findet man bessere Ideen, notwendige Materialsammlungen lassen sich schneller zusammenstellen, Probleme können besprochen werden, die Grenzen der eigenen Fachsicht werden durchlässiger und der Blick wird freier für ein fächerübergreifendes Herangehen an bestimmte Lerngegenstände.

Freiarbeit - Chaos oder Strukturiertheit?

Die immer wieder geäußerten Ängste von Lehrer/innen, Freiarbeit könnte ins Chaos abgleiten, das nicht mehr beherrschbar ist, werden gegenstandslos, wenn Lehrer und Schüler gemeinsam *ihren* Weg suchen und eine Form des freien Arbeitens finden, die der jeweils besonderen Konstellation in der Gruppe wie auch der Lehrerpersönlichkeit selbst angemessen ist. Erfahrungen und Erkenntnisse zur Gestaltung von Freiarbeit liegen in zahlreichen Veröffentlichungen vor.

Wenn auch die Auffassungen über die zu gewährenden Freiheitsgrade sehr unterschiedlich sind, so besteht doch Einigkeit darüber, dass Freiarbeit auf selbstbestimmte Arbeit und nicht auf Nichtstun ausgelegt ist.

Um jedem Schüler diesen Arbeitsfreiraum zu garantieren, bedarf es eines *organisatorischen Rahmens* und einer *inneren Ordnung*. Schülerinnen und Schüler benötigen eine Struktur für die Freiarbeit, die für sie durchschaubar ist, die ihnen besonders in den Anfängen Orientierung und Sicherheit für den Aufbau einer eigenen inneren Ordnung vermittelt.

Der zu schaffende äußere Rahmen bezieht sich vor allem auf:

- die Gestaltung eines lernanregenden Raumes mit Materialien, die frei zugänglich sind und die Kinder zur Selbstbildung auffordern sowie die Einrichtung funktionsverschiedener Zonen, die Mobilität aber auch konzentriertes Arbeiten, Partner- und Gruppenarbeit zulassen und Rückzugsmöglichkeiten bieten (Anregungen sind bereits bei Montessori, Freinet und Petersen zu finden),
- Ausweisung von Freiarbeitsstunden im Wochenstundenplan der Klasse (bei Wunsch nach Zusammenarbeit mehrerer Fachlehrer/innen sollten diese Stunden hintereinander geblockt werden), um situativ Freiarbeit

unter fachspezifischem Aspekt oder fächerübergreifendem Aspekt realisieren zu können.

Die Herstellung einer inneren Ordnung meint: Die gemeinsame Entscheidung für in Regeln gefaßte Grundsätze des Miteinander in freier Arbeit. Solche Regeln enthalten Kriterien der Verantwortung für sich selbst und den Umgang mit den anderen. Sie stützen das Verhalten und entlasten von permanenten Auseinandersetzungen und Aushandlungen, weil sie eine gemeinsame Orientierung bieten. Regeln können so als Übereinkünfte verstanden werden, die für einen bestimmten Bereich und für eine bestimmte Zeit gelten. Die Notwendigkeit ihrer Einhaltung muß für die Kinder einsichtig sein, Entscheidungsspielräume enthalten und sie sollten mit der Option gefaßt werden, sie verändern zu können, wenn sie ein produktives Miteinander behindern.

Für den Verlauf von Freiarbeitsstunden bietet Mayer ein Strukturierungsmodell an, daß als Orientierungsrahmen genutzt werden kann. Er gliedert den Verlauf von Freiarbeit in folgende Phasen:

1. *Initiationsphase* (Planungsphase), die im Gesprächskreis stattfinden könnte und der Einführung, Anregung und Grobplanung der Arbeitsvorhaben dient.
Bereits in dieser Phase können vom bereitgestellten Material solche animativen Impulse ausgehen, daß sie die Kinder zum Tätigsein verlocken.
2. *Explorationsphase* (Phase der Information, der Materialbeschaffung), die einen Such- und Entscheidungsprozeß hinsichtlich des zu wählenden Arbeitsgegenstandes und der Sozialform beinhaltet.
3. *Produktionsphase* (Arbeitsphase), in der entsprechend dem selbstgewählten Ziel, in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, in funktionsverschiedenen Zonen das Arbeitsvorhaben realisiert wird.
4. *Diskussionsphase* (Kontrollphase), in der die Gruppe wieder zusammengeführt wird und die Schüler ihre Arbeitsergebnisse oder Teilergebnisse präsentieren.
5. *Integrationsphase*, in der die Arbeitsergebnisse in Ordnern abgelegt werden oder an dafür vorgesehenen Plätzen ausgestellt werden (Mayer 1992).

Diese letzte Phase sollte keinesfalls unterschätzt werden. Zur Motivation und zur Erfahrung, etwas selbst erarbeitet zu haben, gehört, den eigenen Lernfortschritt für sich sichtbar machen zu können. Außerdem bietet eine ordentliche Ablage den Vorteil des schnellen Überblicks für Lehrkraft und Schüler.

Eine Strukturierung des Verlaufs schafft für die Lehrkraft Voraussetzungen, ihre Aufgaben im Anregen, Ermutigen, Beraten, Helfen, Kontrollieren auch tatsächlich in Bezug auf einzelne Kinder wahrnehmen zu können. Was im Frontalunterricht nur begrenzt möglich ist, bietet sich hier an. Lehrerinnen und Lehrer haben Gelegenheit, den Prozeß selbstgestalteten Lernens bei einzelnen Schülern (dabei immer wieder andere in den Blick nehmend) intensiv zu beobachten. Dabei kann man Aufschlüsse erhalten über:

- die Motivation und Entscheidungsfähigkeit,
- bevorzugte Sozialformen,
- Vorlieben für bestimmte Inhaltsbereiche und Materialien,
- Interessengebiete,
- die Auswahl von Aufgabentypen und den damit verbundenen Grad der Anforderung,
- Konzentration und Ausdauer
- Formen der Selbstkontrolle bzw. der gegenseitigen Kontrolle u. a.

In der Beobachtung des Handlungsvollzugs erschließen sich der Lehrkraft nicht nur die Interessen, Stärken und Problemfelder seiner Schülerinnen und Schüler, besonders kreative Lösungen aber auch auftretende Stagnationen stimulieren die eigene Ideenproduktion für nachfolgende Freiarbeitsphasen.

Erfahrungen von freiarbeitserprobten Lehrkräften belegen, daß mit Zunahme der Lernfreude der Kinder auch die eigene Arbeitszufriedenheit steigt.

Anregungen

An einem Beispiel¹ möchte ich darstellen, daß Freiarbeit den Schülern viele verschiedene Möglichkeiten bieten kann, sich einer Sache zu nähern und sich intensiv mit ihr auseinanderzusetzen.

¹ An diesem Beispiel wurde mit Lehrer/innen in einer Fortbildungsveranstaltung gearbeitet

Freiarbeit im Zusammenwirken von Biologie, Deutsch und Musik

„Wo sich Schwamm und Papageiefisch begegnen - Leben in den Tiefen des Meeres“ (Video)

1. *Was mich am Leben im Meer (Wasser) interessiert, das will ich:*

aufschreiben

(Gedicht,
Phantasiereise,
Fragen zum Thema
erkunden,
u.a.)

musikalisch gestalten

(Wasser mit seinen
Tönen und Klängen
Komponisten herausuchen,
die das Thema „Wasser“
vertonten)

*dazu möchte ich ein
Experiment durchführen*

(Mikroskopieren, Salzgehalt
bestimmen u.a.)

2. *„Was mir der Gegenstand von sich erzählt!“*

(Verschiedene Musikinstrumente, Korallen, Schwämme, Fischpräparate u.ä.) anbieten und eventuell anregen, selbständig Fragen an den Gegenstand zu formulieren und mit Hilfe von Nachschlagewerken, Fachbüchern u.a. zu beantworten)

3. *„Ich wähle mir aus den Fächern Musik, Biologie oder Deutsch selbst ein Thema, bearbeite es und stelle euch das Ergebnis meiner Arbeit in Form eines Rätsels vor. Ihr sollt herausfinden, womit ich mich beschäftigt habe.“*

(Orientierung an den Rahmenplanvorgaben der Fächer des Landes Brandenburg)

Den Prinzipien freien Arbeitens folgend, ist es den Schülern freigestellt, welche Sozialform sie wählen, wie sie ihre Zeit einteilen (es kann zu Hause weitergearbeitet werden) und welche Art der Präsentation ihrer Ergebnisse sie wählen. Für ein erfolgreiches Arbeiten müssen Nach-

schlagewerke und Fachbücher bereitstehen, experimentelle Möglichkeiten vorhanden sein und ein zweiter Raum für musikalisches Gestalten vorhanden sein. Über Freiarbeit im Fachunterricht der Klassenstufen 5 und 6 gibt es mittlerweile eine Fülle von Erfahrungsberichten. An dieser Stelle sei verwiesen auf:

Krieger, C. G.: Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie des freien Arbeitens für die Sekundarstufe. Hohengehren 1994 sowie Hecker, U.; Krüsmann, G.; Schutte, T.: LehrerInnen lernen Freie Arbeit. Mühlheim 1991, M7

In der letztgenannten Literatur werden Anwendungssituationen beschrieben, die deutlich machen, daß Freiarbeit als:

- Ergänzung und Vertiefung von gesteuerten Lernsituationen,
- individualisierte Übungssituationen,
- selbstgesteuerte Weiterführung von Fachthemen nach individuellem Interesse,
aber auch als
- selbständiges Arbeiten an einem frei gewählten Thema erfolgen kann.

Diese Anwendungssituationen müssen nicht separat für sich stehen, sie können miteinander verknüpft werden oder aufeinander folgen.

Literatur:

Bastian, J.: Freie Arbeit und Projektunterricht. Eine didaktische „Wiedervereinigung“. In: PÄDAGOGIK 10/1993, S.7.

Freinet, E.: Erziehung ohne Zwang. Der Weg Celestin Freinets. Stuttgart 1981.

Groß, E. (Hrsg.): Freies Arbeiten in weiterführenden Schulen. Donauwörth 1992.

Hentig, H. von.: Die Schule neu denken. München Wien 1993.

Key, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim und Basel 1992.

Krieger, C. G.: Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie des freien Arbeitens für die Sekundarstufe. Hohengehren 1994.

Mayer, Werner, G.: Freie Arbeit in der Primarstufe und in der Sekundarstufe. Heinsberg 1992.

Montessori, M.: Schule des Kindes. Freiburg 1976.

Montessori, M.: Kinder sind anders. dtv München 1994 (9. Aufl.).

Ramseger, J.: Offener Unterricht in der Erprobung. München 1977.

Rolff, H. G.; Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim 1985.

Zerfeld, K.: Freinet in der Praxis. Weinheim und Basel 1977.