



## **DIE WEIßE FRAU**

Projektorientierter Unterricht in der  
Fächerverbindung Deutsch und Geschichte  
zu einer Berliner Sage,  
durchgeführt in einer 6. Klasse des Gymnasiums.

Darstellungsschwerpunkt: Die Tätigkeiten der Schüler

Schriftliche Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung

für das Amt des Studienrats

vorgelegt von

Petra Küchler-Sakellariou

1. Schulpraktisches Seminar im Bezirk Steglitz

Berlin, den 22. Februar 1999

### **Inhaltsverzeichnis Seite**

#### **1 Voraussetzungen für die Planung 2**

1.1 Lerngruppe 2

1.2 Aufgabenstellung 2

1.3 Begründung der Methode - Abstimmung mit dem Rahmenplan 4

1.4 Sachanalyse: Projektunterricht 5

1.5 Darstellungsweise in dieser Arbeit 7

#### **2 Methodisch-didaktische Überlegungen 8**

2.1 Thema der Unterrichtsreihe 8

2.2 Rahmenbedingungen 9

2.3 Allgemeine Unterrichtsvoraussetzungen 11

2.4 Vorstellung des Reihenkonzepts 12

2.5 Projektorientierung der Reihe 14

**3 Darstellungsschwerpunkt: Schülertätigkeiten 15**

3.1 Kommentierte Durchführung der Reihe 15

3.2 Schülertätigkeiten im Überblick 19

3.3 Ortstermin: Jagdschloß Grunewald 21

3.3.1 Ziele 21

3.3.2 Präliminarien 21

3.3.3 Suchspiele und Auswertungsgespräche 22

3.3.4 Collage 25

3.4 Ortstermin: Zitadelle Spandau 26

3.4.1 Ziele 26

3.4.2 Präliminarien 27

3.4.3 Führung 29

3.4.4 Gruppenarbeitsphase 30

3.4.5 Ergebnisse der Gruppenarbeit 35

3.5 Das Auswertungstripel 36

3.5.1 Reflexion 36

3.5.2 Collage 37

**4 Bewertung 38**

**Literaturverzeichnis 43**

**Anhang 45**

## **1 Voraussetzungen für die Planung**

### **1.1 Lerngruppe**

Seit Beginn des Schuljahres 94/95 unterrichte ich eigenverantwortlich das Fach Deutsch in einer 6. Klasse des grundständigen Gymnasiums in Steglitz. Die Klasse ist aufgeschlossen, sehr lebhaft, zuweilen undiszipliniert und zeigt ein stark divergierendes Leistungsgefälle. Da ich die 33 Schülerinnen und Schüler (20 Mädchen, 13 Jungen) als stellvertretende Klassenlehrerin betreue, kenne ich ihre persönlichen Umstände etwas näher. Mindestens 6 Kinder leben in einer problematischen Familiensituation, weitere 4 Schüler erleben ihre vielbeschäftigten Eltern eher aus der Ferne, sind weitgehend "dem Personal" überlassen. Sie suchen durch Cliquesbildung innerhalb der Klasse Rückhalt zu finden. Auf diese Weise entstehen Spannungen, zum einen altersbedingt zwischen Jungen und Mädchen, zum anderen sozialisationsbedingt zwischen Kindern aus intakten und Kindern aus Teilfamilien. Diskursives Kommunikationsvermögen, Kompromißfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, selbstbestimmtes, eigenverantwortliches Handeln und soziales Miteinander sind bei einigen Kindern nur schwach ausgeprägt. Die Ausgrenzung von 3 Schülern führte dazu, daß eine Schülerin nach den Herbstferien die Klasse wechseln wollte, ein Schüler sich in nahezu allen Fächern in die Rolle des Spaßmachers abkoppelte und ein weiterer Schüler resigniert in Isolation gegenüber der Klasse verharrte.

### **1.2 Aufgabenstellung**

Mir lag besonders daran, am Abbau der manchmal starken Spannungen zwischen den Schülern mitzuwirken. Aufgrund meiner Beobachtungen suchte ich nach einem Unterrichtsgegenstand, der besonders geeignet wäre, soziales Lernen in der Klasse zu ermöglichen und zugleich das Selbstvertrauen und die Kommunikationsfähigkeit der Kinder zu stärken. Eine Gemeinschaftsarbeit wie etwa die Herstellung eines Buches erschien mir dabei sinnvoll. Das gemeinschaftliche Arbeitsziel sollte den Schülern die Gelegenheit geben, mit allen Mitschülern gleichermaßen zusammenzuarbeiten, wechselseitige Animositäten allmählich abzubauen. An der Nutzung der Klassenbücherei hatte sich gezeigt, daß die Schüler gern und viel lasen. Vorsichtige Sondierungen ergaben jedoch, daß sie kaum bereit waren, selbst zu schreiben. Es lag daher nahe, aus dem Umgang mit Texten als Vorstufe Kreativen Schreibens gemeinsam ein Buch zu entwickeln. Ein motivierendes Thema sollte nun gefunden werden, das die Schüler fesseln und schließlich doch zum textproduktiven Arbeiten anregen würde.

Da die Schüler ein großes Faible für phantastische, histori(sti)sche und schaurige Geschichten entwickelt hatten, bot sich das in der 5. Klassenstufe ausgefallene Thema *Sage* an, das auch durch die Liste empfohlener Literatur legitimiert wird. Eine im Rahmenplan Geschichte formulierte regionalgeschichtliche Themenstellung war gleichfalls nicht abgehandelt worden. Durch die Verknüpfung vielfältiger Bereiche

textproduktiven Arbeitens mit Themen aus der Regionalgeschichte und durch die Produktorientierung entstand eine jahrgangsadäquate Aufgabenstellung. Zudem wurden die notwendigen Arbeitstechniken, Kenntnisse und Fähigkeiten erst im Verlauf des 6. Schuljahres erworben. In der kreativen Auseinandersetzung mit einer Berliner Sage konnten die Schüler einen neuen regionalgeschichtlichen Bezug zu ihrer nächsten Umgebung gewinnen, das "Wohnumfeld" Grunewald im weitesten Sinne als gemeinsame Vorvergangenheit erleben. Mit der in verschiedenen Varianten existierenden *Sage von der Weißen Frau* war ein Stoff gefunden, der die gewünschte Sogkraft auf die Schüler ausübte und der vielfältige strukturelle Parallelen zwischen Geschichte und Gegenwart aufwies. Die Kinder konnten sich zu Raum, Zeit und Personen der Sage in eine Beziehung setzen, die ihre Lebenswirklichkeit widerspiegelte. Ihre eigenen Nachforschungen zum historischen Kern der Sage sollten zum einen kaleidoskopartig Aspekte der Regionalgeschichte Berlins aufscheinen lassen und einen Bildfundus schaffen, der sowohl für den späteren Geschichtsunterricht als auch für das geplante textproduktive Arbeiten im Zusammenhang mit der Bucherstellung hilfreich werden konnte, zum anderen sollten sie durch eigenverantwortliches, entdeckendes Lernen das kindliche Selbstvertrauen stärken, die Kommunikationsfähigkeit intensivieren und damit eine für das soziale Lernen förderliche Atmosphäre herstellen.

### **1.3 Begründung der Methode - Abstimmung mit dem Rahmenplan**

Ein organisches methodisches Zusammenspiel zwischen sozialen, affektiven, kognitiven und instrumentellen Lernzielen und dem gewählten Thema ergab sich aus der Perspektive projektorientierten Zusammenarbeitens, das zugleich einen häufigeren Wechsel der Sozialformen erfordert. Im projektorientierten Unterricht werden die Schüler überwiegend selbsttätig (idealerweise eigenverantwortlich und selbständig) aktiv. Sie kommunizieren, interagieren, so daß soziales Lernen in hohem Maße stattfinden kann.

"Selbstbeherrschung, Hilfsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Kritikfähigkeit und Bereitschaft zur rationalen Lösung von Konflikten" werden verstärkt gefördert. Der Berliner Rahmenplan fordert als realistische Vorbereitung auf die Arbeitswelt, daß Unterricht bei den Heranwachsenden "die für das spätere Leben wichtigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen" entwickelt. Dies geschieht vorzugsweise durch "unmittelbare Anschauung [...], im handelnden Umgang, in der Auseinandersetzung mit Materialien und Medien und im Gespräch". Die Schüler sollen zunehmend "ausdauernd, selbständig und kooperativ" arbeiten. Während der Fachunterricht Deutsch auf "situationsangemessenes sprachliches Handeln als besondere Form sozialen Verhaltens" zielt, strebt der Geschichtsunterricht u.a. danach, junge Menschen zur "selbständigen verantwortungsbewußten Teilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben zu befähigen". Hier sind Unterrichtsmethoden vorzuziehen, "die am besten geeignet sind, Selbständigkeit und Initiative der Schüler zu fördern." Geeignet seien Arbeitsgespräch, Diskussion, gemeinsame oder gruppenweise Arbeit an Quellen. Diese emanzipatorische Intention im Sinne von gesellschaftlich-demokratisch orientierter, selbstbestimmter Mündigkeit, Diskurs-, Entscheidungs-, Handlungs- und Kooperationsfähigkeit liegt implizit auch dem Postulat des Rahmenplans für das Fach Deutsch zugrunde, der die Forderung nach Gesprächserziehung mit der methodischen Empfehlung zu Partner- und Gruppenarbeit verbindet. Das Verfassen von Texten soll die subjektiven Beziehungen des

Kindes zur Umwelt erschließen, ihm helfen, seine eigenen Gedanken, Gefühle und Einstellungen zu klären und seine Vorstellungswelt zu bereichern. Das Veröffentlichen eigener Texte stellt schließlich den Rahmen für ein bewußtes gesellschaftliches Wirken des Kindes dar.

Insgesamt erscheint projektorientiertes Arbeiten - auch wenn es nicht vorgeschrieben wird - durch die Forderungen des Rahmenplans voll legitimiert.

Es soll hier jedoch nicht als *die* ideale Unterrichtsform postuliert werden: "Praktisches Lernen" im Sinne von Fauser/Fintelman/Flitner ist eine das theoretische Lernen *ergänzende* Dimension von Schule, die soziales Lernen ermöglicht. Dabei ist projektorientierter Unterricht aber nicht per se "eher für Schüler 'passend'" als "Normalunterricht", sondern komplementär zum Lehrgangsunterricht zu sehen. Auch Lehrgangsunterricht kann bestimmte Formen sozialen Lernens vermitteln - nur eben andere als der projektorientierte Unterricht.

#### 1.4 Sachanalyse: Projektunterricht

Der vor allem in reformpädagogischer Tradition stehende Projektunterricht mit seinen handlungsorientierten, offenen, erfahrungsbezogenen und schülerorientierten Unterrichtsprinzipien basiert auf dem Grundprinzip des "learning by doing" (Dewey/Kilpatrick) und hat sich allmählich aus einer vorwiegend werk- und sachkundebezogenen Unterrichtsmethode zu einem allgemeinschulischen Unterrichtsverfahren entwickelt.

Die Schüler erarbeiten im traditionellen Lehrgangsunterricht mit seiner festen Stoffvorgabe klar umrissene, punktuell überprüfbare Lerninhalte in Teileinheiten und Einzelstundenprinzip. Dies geschieht infolge einer häufig lehrerdominanten Vermittlung hauptsächlich rezipierend. Der Projektunterricht, in dem die Lerngruppe idealerweise ein sie fesselndes Unterrichtsvorhaben weitgehend selbstbestimmt entwirft, plant und produzierend umsetzt, ist dagegen eine gemeinschafts- und produktionsorientierte Form lernender Betätigung mit dem Ziel, freies, selbstbestimmtes und komplexes "Lernen [zu] lernen", zum "mündigen, politisch bewußten, demokratischen Menschen" zu erziehen. Er führt somit auf seine Weise die Heranwachsenden "näher an Bürgerrechte und Bürgerpflichten" heran.

So disparat die zumeist empirisch und induktiv orientierten Versuche sind, den Projektunterricht zu umreißen, einige gemeinsame Kriterien weisen die Untersuchungen dennoch auf, wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Gefordert werden: ein *Situationsbezug* der Aufgabenstellung zum Leben der Lerngruppe; eine *Orientierung an* den (sich evtl. erst im Projektverlauf entwickelnden) *Interessen* aller Beteiligten; *Selbstorganisation und -verantwortung* im Verbund mit einer hohen Wertschätzung der Schülerkompetenz durch den Lehrer; *gesellschaftliche Praxisrelevanz* (z. B. im Produktbezug); zielgerichtete Projektplanung, die Lehrziele zu Lernzielen werden läßt, auf *Produktorientierung* zielt (auch als Möglichkeit zur Selbst- und Gruppenevaluation); "*ganzheitliches Lernen*" mit allen Sinnen; *soziales Lernen* durch Kommunikation und

Kooperation innerhalb der Projektgruppe und *Interdisziplinarität*, um der Komplexität der Problemstellung gerecht zu werden.

Aus diesem Kriterienkatalog läßt sich ein für den Projektunterricht geltendes Strukturschema ableiten, das in der Forschung unterschiedlich gewichtet wird, aber im wesentlichen gleiche Phasen vorsieht. Diese gliedern sich in *Zielsetzung*, *Planung*, *Durchführung*, *Veröffentlichung* und *Reflexion*. Zwischengeschaltet werden sollen immer wieder Phasen der Metareflexion, um motivations- und interaktionsbedingte Krisen zu umschiffen. Alle Stellungnahmen betonen, daß der induktiv und empirisch gewonnene Merkmalskatalog keinen normativen Charakter besitze. Das Strukturschema hingegen spiegelt schon eher etwas allen Projektdefinitionen Verbindliches.

Im einzelnen geht es hierbei um den *Lehrgangsunterricht* als methodisch kontrastive *Vorbeschäftigung*; die *Planungsphase* mit genauesten Aufgabendefinitionen, produktorientierten Gruppenbildungen; die *Erarbeitungsphase* des Sammelns, Sichtens, Auswertens und Ordnen von Material; den *Weg aus der Schule* zu Institutionen und Experten; die *Aufbereitung*, Ergänzung, Überarbeitung des *Materials*; das *Herstellen des Produkts* durch Kombination der Einzel- und Gruppenergebnisse und dessen *Veröffentlichung*, die gleichfalls wie ein Projekt organisiert sein kann. Abschließend erfolgt die resümierende methodische *Rückbesinnung* auf das im Projekt Gelernte.

Wenn der Merkmalskatalog in wesentlichen Punkten (z.B bei der Planungskompetenz von Schülern, die erst noch an das Projektlernen herangeführt werden müssen) vom Projektideal abweicht, ist es realistischer und konsequenter, von "projektorientiertem Unterricht" zu sprechen. Das wäre also "jener schulische Unterricht [...], der anknüpfend an den in der Schulklasse vorgefundenen Lern- und Reflexionsstand, zunehmend Momente des Projektkonzepts [...] zu realisieren sucht [...]." Projektorientierter Unterricht realisiert also Merkmale des Projektunterrichts mit dem Ziel, Projektlernen zu lernen. Da die geschilderte Reihe nur ein Annäherungsversuch an das Ideal des Projektunterrichts sein kann, wird mit "Projekt" in diesem Zusammenhang immer nur eine graduelle Realisierung bezeichnet.

## 1.5 Darstellungsweise in dieser Arbeit

Projektorientiertes Arbeiten in enggefaßtem Rahmen anschaulich darzustellen, gestaltet sich aus zwei Gründen als ein schwieriges Unterfangen. Zum einen kann vieles nur angerissen, auch die Schülertätigkeiten können nur ausschnittsweise skizziert werden. Dabei wird sich diese Arbeit auf die Schilderung außerschulischen Lernens konzentrieren, das jedoch in seiner Funktion für die gesamte Unterrichtsreihe zu sehen ist. Diese wird daher überblicksmäßig vorgestellt. Zum anderen ist es problematisch, weitgehend selbstbestimmtem, ganzheitlichen Lernen einzeln dimensionierte Lernziele zuzuweisen, da die kognitiven, sozialen, affektiven und instrumentellen Fähigkeiten häufig durch *eine* Aufgabenstellung gleichermaßen trainiert werden. Als Beispiel für die Vieldimensionalität der Lernziele sei die Arbeit an den Materialmappen angeführt, die im *kognitiven* Bereich auf die Erarbeitung der der Sage zugrundeliegenden historischen

Fakten, im *instrumentellen* z.B. auf das Lesen von Frakturschrift gerichtet war, während die *soziale* Dimension in der intendierten allmählich wachsenden gegenseitigen Akzeptanz der Kinder lag und die *affektive* im Aufbau eines persönlichen Bezugs zur Sage, eines Spannungsmomentes, das wiederum das Interesse der Schüler an neuen Nachforschungen aufrechterhalten sollte. Die jeweils für die verschiedenen Aufgaben aufgeführten Zielvorstellungen decken daher immer nur *die* Lernaspekte ab, die mir besonders wichtig waren. Auf ihre Operationalisierung wird dann im jeweiligen Zusammenhang eingegangen. Die Darstellung der beiden Ortstermine umfaßt Planung, Durchführung und Reflexion, um - im Sinne eines "Spiralcurriculums" - die Niveauänderung in den methodisch-didaktischen Anforderungen besser verdeutlichen zu können und zugleich das veränderte Schülerverhalten im Hinblick auf eine sachbezogene Aufgabenübernahme und die Erweiterung der Handlungskompetenz zu zeigen.

## 2 Methodisch-didaktische Überlegungen

### 2.1 Thema der Unterrichtsreihe

Die Berliner Sagentradition berichtet von einer geheimnisvollen Weißen Frau mit weißer Haube und Witwenschleier, die seit dem Tode Kurfürst Johann Georgs (1598) u.a. im Berliner Stadtschloß als eine Art memento mori jeweils kurz vor dem Tod eines Hohenzollern erschienen sein soll. Es habe sich um Anna Sydow gehandelt, die unglückliche Geliebte Joachims II.; dessen Sohn habe sie ungeachtet eines Eids, den er dem Vater geschworen, 1573 in der Spandauer Zitadelle elendiglich verschmachten lassen. Verschiedene Varianten der Sage, die sich auf Anna Sydow beziehen, bildeten den stofflichen Komplex, der im Mittelpunkt der Reihe stand. Varianten, die zum Erklärungsmodell das Schicksal der Gräfin von Orlamünde hatten, die im Gegensatz zum "Opfer" Sydow als zu Recht bestrafte "Täterin" geschildert wird, sparte ich aus Gründen der thematischen Geschlossenheit bei der Materialauswahl aus.

Die Sagentradierung ist durch verschiedene Faktoren bedingt und beeinflußt, wie historische Fakten, Personen und deren Glauben, Sitten und Gebräuche, landschaftliche Gegebenheiten und Orte, Phantasie der Tradierenden bzw. Umschöpfenden und aktuelle Bezüge zum jeweiligen Erzählzeitpunkt (etwa die politisch motivierte Einfärbung des Stoffs). Diese Faktoren näher zu untersuchen, sie für das Kreative Schreiben fruchtbar zu machen, war das *thematische* Hauptanliegen der hier geschilderten Unterrichtsreihe quasi als eines ersten Teils des Projekts, der auf Um- und Neuschöpfung der Sagentradierung zielte. Das Aufnehmen und Recherchieren von Informationen, die in den Schreibprozeß einfließen, standen im Mittelpunkt. Dabei sollten die Kinder neue Arbeitstechniken und -formen einüben, ihre Kenntnisse der Aufsatzformen vertiefen und verbessern, weitgehend selbsttätig "historisches Hintergrundwissen" (zur Ständegesellschaft, zum alltäglichen Leben der Bürger, zur Entwicklung der Stadt etc.) erwerben und interagierend ihre Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft ausbauen, indem sie die gemeinsam erworbenen Kenntnisse in eigene Phantasieerzählungen einbrachten, die sie dann im Klassenverband nach Kriterien wie Grundidee, Spannungsbogen, Aufbau, Stil und sprachlichen Mitteln erörterten.

Um überhaupt textproduktiv mit dem Sagenkomplex arbeiten zu können, waren eigene Nachforschungen der Schüler notwendig, die ein inneres Bildmaterial bereitstellen sollten, das sich mit dem in Gruppenarbeit erworbenen Wissen um die zeitgenössische Berliner "Kulisse" verband. Aus dieser Notwendigkeit ergab sich auch die Forderung der Schüler nach den "Ortsterminen", deren Schilderung Schwerpunkt dieser Arbeit ist.

Ein gewissermaßen zweiter Projektteil, in dem die Schüler ihre Ergebnisse sichteten, überarbeiteten und neu zusammengestellt in einem kleinen "Buch" dokumentierten, schloß sich an. Er kann im begrenzten Rahmen dieser Darstellung jedoch nicht näher erläutert werden.

## 2.2 Rahmenbedingungen

Die Unterrichtsreihe zum Thema *Die Weiße Frau* war für den Zeitraum nach den Osterferien (vom 5.5. bis zum 19.5.95) vorgesehen und seit Herbst 94 implizit vorbereitet worden. Der Unterrichtszeitraum wurde deshalb gewählt, weil die Schüler zuvor Fähigkeiten und Fertigkeiten trainieren mußten, die ein projektorientiertes Arbeiten überhaupt erst möglich machten. Dies betrifft sowohl Arbeitstechniken (Textarbeit, selbständige Recherche) und Sozialformen (Gruppenarbeit war bisher nur gelegentlich im Deutschunterricht praktiziert worden) als auch Lerninhalte wie bestimmte Formen des Schreibens (z. B. Phantasieerzählung, Beschreibung, Sachtext) oder Kommunikationsformen wie das Rundgespräch und vor allem: gegenseitiges Zuhören und Aufeinandereingehen. Begrenzt wurde der Projektzeitraum durch eine damals noch vorzubereitende Klassenarbeit (Diktat), die zwar den stofflichen Zusammenhang wahren konnte, aber durch ihren rechtschreiborientierten Lerninhalt einen stärker lehrgangsbezogenen Unterricht mit Übungsphasen voraussetzte. Dies bedeutete einen Einschnitt, der die beiden Projektteile deutlich voneinander trennte. Es war im voraus auch nicht kalkulierbar, ob die Motivation der Schüler schließlich das Projekt so weit vorantragen würde, wie dies dann letztendlich geschah.

Der hier zu schildernde erste Teil des Projekts umfaßte insgesamt 18 Unterrichtsstunden, die sich aus 5 regulären Wochenstunden und 2 je fünf- und sechstündigen Exkursionen ergaben. (Der zweite Projektteil, die Bucherstellung, erstreckte sich dann vom 30.5. bis zum 16.6.95.)

## 2.3 Allgemeine Unterrichtsvoraussetzungen

Projektorientierter Unterricht in einer Gruppe, die in allen Fächern weitgehend frontal und meist lehrerzentriert gearbeitet hatte, bedeutete längerfristige Vorarbeit. Die Sitzordnung mußte von der Reihen- zur U-Form verändert werden, um eine angemessenere Kommunikationsatmosphäre zu schaffen. Gesprächsübungen und gelegentliche Interaktionsspiele bereiteten kleine Rollenspiele vor, mit dem Ziel, es den Schülern zu erleichtern, sich in die Lage eines anderen hineinzusetzen. Immer wieder wurden

partner- und dann häufiger auch (sympathie-)gruppenbezogene Aufgaben gestellt, damit den Schülern die bislang ungewohnte Arbeitssituation des eigenständigen, entdeckenden Lernens vertraut und ihre Handlungskompetenz erweitert werden würde.

Die *gemeinsame* Produktorientierung der Klasse wurde den meisten Schülern erst im Verlauf des Projekts wirklich deutlich. Planung und Durchführungsdiskussionen mußten zunächst im kleinen Rahmen der Arbeitsgruppen geübt werden. Die von langer Hand vorbereitete organisatorische Vorplanung konnten die Schüler noch nicht leisten, wohl aber die selbständige Arbeitsplanung bei der Bearbeitung der einzelnen Aufgaben.

Im Verlauf des Schuljahres sind im Deutschunterricht die Aufsatzformen Phantasie-, Erlebniserzählung und Beschreibung durchgenommen und operationalisiert worden. Im Frühjahr wurden nach einigen Spielen zur Personenbeschreibung zunächst Weg- und dann Gebäudebeschreibung geübt. Dies geschah u.a. mit Hilfe von Arbeitsbögen, die eine Führung durchs Forum Romanum und auf die Akropolis simulierten. Hieran schloß sich die Besprechung der Sage von *Daidalos und Ikaros* und danach die von der *Gründung Aachens* an. Damit erarbeiteten die Schüler eine personen- und eine ortsbezogene Sage. Nachdem die Schüler die Herkunft des Gattungsbegriffs bedacht hatten, machten sie sich durch Erzählspiele mit der mündlichen Tradierung von Sagen vertraut. Sie überlegten, welche Sagen sie bereits kennen, und erarbeiteten mit Hilfe eines Konkretionsschemas den Handlungszusammenhang der antiken Sage, den sie dann (in den meisten Fällen als "Wirtschaftskrimi") in die Moderne transferierten. Bei der Untersuchung der Gründungssage trugen die Schüler Informationen zur Stadt Aachen zusammen, indem sie von sich aus in Lexika nachschlugen bzw. Reiseprosperkte und Postkarten mitbrachten. Sie verglichen die Informationen zu historischen Fakten, zur geographischen Lage, Namensherkunft etc. mit dem Inhalt der Sage. Auf diese Weise erarbeiteten sie den "wahren" Kern, die historischen Fakten, um die sich die Sage rankt. Zugleich bereiteten sie eine neue Arbeitstechnik vor: die Zusammenschau verschiedener Materialien zur Klärung eines Sachverhaltes.

Der Reihe war vor den Osterferien als methodisches Kontrastprogramm eine wiederholende Grammatik- und Zeichensetzungsequenz zu Attributsätzen und Rechtschreibungsfragen vorgeschaltet, die mit einer Klassenarbeit abschloß.

## 2.4 Vorstellung des Reihenkonzepts

Zwei Hauptanliegen bestimmten die projektorientierte Konzeption der geschilderten Reihe. Dies war zum einen das *kognitive* Lernziel, Schüler durch Arbeiten an Textauszügen und Realien, durch Ortstermine und die Verarbeitung des so gewonnenen historischen inneren Bildmaterials an stoff- und motivgebundenes Kreatives Schreiben heranzuführen, zum anderen die *erzieherische* Intention, durch neue Formen der Zusammenarbeit die Arbeitsatmosphäre in der Klasse zu verbessern. Dies sollte realisiert werden, indem die einzelnen Gruppen ein "Expertenwissen" aufbauten, das sie dann dem übrigen Klassenverband mitteilen konnten. Die Schüler konnten so lernen, einander genau zuzuhören, aufeinander einzugehen, sich gegenseitig zu ergänzen, was ihr

Selbstbewußtsein stärken und zu gegenseitigem Respekt führen sollte. Sie gewöhnten sich schrittweise daran, selbst Erarbeitetes zu lehren, und nahmen abwechselnd die Rolle der Rezipierenden und der Lehrenden ein.

Beide Ziele sollten zugleich durch eine zunehmend *sachorientierte* Gruppenarbeit erreicht werden. Zunächst wurde die Gruppenarbeit in der Klasse durch mich angeleitet und koordiniert. Sie sollte jedoch die Schüler allmählich dazu befähigen, eigenständig zu arbeiten, die erweiterte Handlungskompetenz während des außerschulischen Unterrichts zu erproben, so daß die Kinder beim zweiten Ortstermin schließlich auf die Anleitungsfunktion des Lehrers verzichten konnten.

Ein allmähliches Herantasten an den Projektunterricht bedeutete zugleich eine didaktische Reduktion auf diejenigen Projektmerkmale, die die Schüler am ehesten bewältigen konnten: *selbständige* Erarbeitungsphasen, den "*Weg aus der Schule*" und das Gespräch mit *Experten*, eine zunächst auf Einzel- und Kleingruppenarbeit zielende *kurzfristige* "*Produktorientierung*".

Dieses Konzept des projektorientierten Arbeitens zunächst im Kleingruppenkreis in der Klasse erhielt durch die Exkursionen, Auswertungsphasen und den sich allmählich verdeutlichenden Bezug auf das Produkt Buch eine stärkere Orientierung auf das Gesamtteam. Dies sollte auch durch die wechselnde, zunehmend *sachorientierte* Arbeitsgruppenzusammensetzung und durch die verstärkte Abstimmung der Gruppen aufeinander erreicht werden, die sich z. B. bei der Besprechung der textproduktiven Arbeiten später darauf einigen mußten, welche der rund hundert Aufsätze in das geplante Buch aufzunehmen seien.

Der selbsttätige außerschulische Unterricht bildete den Angelpunkt der Reihe, insofern hier die zuvor in der Klasse geübten Arbeitsformen angewandt und ausgeweitet wurden, und zeigte während des ersten Projektteils die größte Annäherung an projektorientiertes Lernen. Um beide weit im Vorfeld von mir organisierten Ortstermine gruppierten sich daher vorbereitende, vertiefende und nachbereitende Unterrichtsphasen mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten und Sozialformen.

Dabei wurde die jeweils nächste Projektphase den Schülern nicht einfach "serviert", sondern zuvor im Unterricht als nächster (folgerichtiger) Schritt erarbeitet. Als Beispiel hierfür mag die Vorbereitung auf den Besuch im Jagdschloß Grunewald gelten: Die Schüler hatten in der ersten Doppelstunde der Reihe vielschichtige Fragen zum historischen Zusammenhang der Sage entwickelt und unter anderem verlangt, einmal ein Schloß zu besuchen, in dem die *Weißer Frau* gespukt habe. Das müsse doch mit dem Ort zu tun haben, so etwas wolle man sich näher ansehen. Der von mir bereits seit langem insgeheim vorgesehene Besuch war somit zum schülereigenen "Programm" geworden.

Während der schulischen Erarbeitungsphasen (Ia/IIa) setzte sich die Klasse mit den von mir erstellten Materialmappen auseinander. Diese enthielten Aufgabenstellungen zu den beigegebenen Textauszügen, Abbildungen und kleine "Hilfen". Die kurzen Textauszüge

stammten aus Büchern zur Regionalgeschichte Berlins und zur Kunstgeschichte, aus "Quellen" und Sagenbüchern.

Nach den Auswertungsphasen sammelte ich die Gruppenarbeitsbögen jeweils ein. So hatte ich sowohl die Rückkopplung, ob meine Aufgabenstellungen von den Schülern erwartungsgemäß bearbeitet worden waren, als auch einen Einblick in das Funktionieren der Gruppenarbeit, der über die Stundenbetreuung hinausging.

Die Materialien wurden von den Schülern in eigens hierfür angelegten Schnellheftern aufbewahrt, die zu jeder Deutschstunde mitzubringen und durch neuausgeteilte Materialien, die für alle Gruppenmitglieder kopierten Ergebnisbögen und die jeweils in Einzel- oder Partnerarbeit angefertigten Hausaufsätze zu ergänzen waren. Ich hatte den Schülern angekündigt, daß ich diese (individuellen) Hefter abschließend einsammeln würde, um auch eine extrinsische Motivation sicherzustellen, für den Fall, daß das Eigeninteresse der Schüler im Verlauf unserer Arbeiten etwas nachlassen sollte. So ergab sich zusätzlich die Möglichkeit, Einzelleistungen zu bewerten. Mir war zwar nicht ganz wohl bei solcherart (verfahrensfremden) dirigistischen Maßnahmen, aber anfangs sah ich keine andere Möglichkeit, die Schüler von der Notwendigkeit der Gruppenarbeit in Sachorientierung zu überzeugen.

## **2.5 Projektorientierung der Reihe**

Es ging darum, die Klasse in kleinen Schritten an das Projektlernen heranzuführen. Da Fragen langfristiger Planung von den Schülern zunächst noch nicht übernommen werden konnten, mußten die Sequenzen so konzipiert sein, daß die Schüler Planungsfragen des engsten Umkreises (z.B. ihr Vorgehen bei der Gruppenarbeit) lösten. Daher reduzierte sich auch die Produktorientierung zunächst auf kleinere Aufgaben wie Hausaufsätze oder Collagen, die erst später gemeinsam gesichtet, ausgewählt und zum Buch zusammengefaßt werden sollten. So ergab sich für den ersten Projektteil eine feinschrittige Orientierung auf Einzel- und Gruppenprodukte, was die Schüler ermutigte, über den gesamten Zeitraum das von mir zu Beginn der Reihe vorgeschlagene Gemeinschaftsziel Buch zu verfolgen. Den gemeinschaftlichen Erarbeitungsphasen zum historischen Hintergrund folgten dabei zunächst Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit mit Produktorientierung. Diese ergab sich kurzfristig durch die textproduktiven Arbeiten und Collagen, langfristig durch die geplante Bucherstellung. Ein so fernes, erst in unzähligen Einzelschritten erreichbares Ziel mußte in einzelne kleinere Aufgaben "zerlegt" werden, um den Schülern allmählich erreichbar zu werden.

## **3 Darstellungsschwerpunkt: Schülertätigkeiten**

### **3.1 Kommentierte Durchführung der Reihe**

Die Initiative für das Projekt ging von mir aus, folgte aber auch einer Schülerbitte, nach der Grammatiksequenz "wieder sowas wie mit Ikaros zu machen". Auf von mir vorsichtig eingeleitete Vorbereitungen zu den Berliner Sagen gingen die Schüler bereitwillig ein.

Einige erzählten Sagen von der Gründung Berlins und vom Schildhorn. *Die Sage von der Weißen Frau im Berliner Schloß* wurde dann durch gemeinsame Textarbeit an einem Arbeitsbogen erschlossen. Das Arbeiten an diesem Thema entwickelte schnell eine Eigendynamik, die zu meiner Freude mit dem von mir zuvor diskret geplanten Ablauf harmonierte.

Während der Einführungsdoppelstunde, am **5.5.95**, in der die Schüler nach der Textarbeit im Unterrichtsgespräch den Sagenkern herausgefiltert und Fragen zum historischen Ort der Sage gestellt hatten, denen sie mit Hilfe von alten Stichen (OH-Folie), Postkarten (DIN-A3-Kopie für die Pinnwand) und einer aktuellen Wandkarte nachgehen konnten, entwickelte sich schnell ein tiefergehendes Interesse an den historischen Gegebenheiten zu Lebzeiten Anna Sydows. Die Schüler wollten mehr über die Lebensumstände der Weißen Frau und damit auch über das Berlin um 1550 erfahren und griffen interessiert nach dem von mir bereitgehaltenen Material. Die Sozialform *ausgeloster* Gruppenarbeit nahmen die Schüler allerdings eher murrend als notwendiges Übel in Kauf. Die Aussicht, per Los vielleicht mit "unliebsamen" Mitschülern zusammenarbeiten zu sollen, verstimmte sie. Sobald die zuvor durch Losziehung in Vierergruppen eingeteilten Schüler ihre Materialien erhalten hatten, veränderte sich die Stimmung: Nach etwa 5 Minuten begannen die Schüler, sich intensiv über die Materialien zu unterhalten. Die arbeitsteilige Phase dauerte etwa 15 Minuten und wurde im Unterrichtsgespräch ausgewertet, indem die Gruppen, die Zusammenhängendes bearbeitet hatten, einander ergänzend über ihr Thema berichteten. Wichtige Stichpunkte wurden von mir an der Tafel festgehalten.

In der Auswertungsphase war von einigen Schülern folgerichtig der *Ortstermin* gefordert worden, auf den die nächste Stunde vorbereiten sollte: Am Montag, den **8.5.95**, regte eine einleitende kleine Hörszene mit gespenstischen Geräuschen die Schüler an, ihre Assoziationen zum Thema "Erschauern" zu äußern. Nachdem ein Schüler der Klasse die durch die Hausaufgaben vorbereitete Sage *Vom gespenstigen Wagen im Grunewald* erzählt hatte, betrachteten die Schüler hierzu die Fotokopie eines Landschaftsgemäldes, um sich eine Vorstellung von der Atmosphäre zu verschaffen, die vor zwei-dreihundert Jahren um den Grunewaldsee herum geherrscht haben mochte. Die Schüler erschlossen den Text auf einem von mir erstellten Arbeitsbogen, bezogen nun Sage und Bild aufeinander. Sie analysierten dann eine Fotografie des Jagdschlusses im Zusammenhang mit einem beschreibenden kunsthistorischen Zitat, das die Bedeutung der Phantasie des Betrachters hervorhob, um den Bezug zwischen der Sage und dem heutigen Erscheinungsbild des Schlosses in seiner Funktion als Museum herzustellen. Es ging mir nun darum, den Schülern vor einem Museumsbesuch den Wert alter Kulturgüter ins Bewußtsein zu rufen und den Respekt vor unersetzlichen Kostbarkeiten zu verstärken. Das Rollenspiel zur Frage *Wie verhalten wir uns im Museum nicht?* verfehlte jedoch sein Ziel, die Schüler durch Negativ-Konditionierung an die geeigneten Verhaltensweisen zu erinnern: Viele von ihnen hatten die von mir bei der Aufgabenstellung stillschweigend vorausgesetzten Werte und Normen noch nicht internalisiert. Daher mußte in den Hausaufgaben ein Regelkanon für den Museumsbesuch vorbereitet werden. Dieser wurde dann im Unterrichtsgespräch direkt vor dem Betreten des Jagdschlusses abgefragt und begründet.

Während des Ortstermins im Jagdschloß, am **9.5.95**, setzten sich die Schüler zunehmend selbsttätig mit Personen und Ort der Sage auseinander. Die selbständige Erkundungsphase mit den beiden Suchspielen mündete in Auswertungsphasen mit fragend-entwickelndem Unterrichtsgespräch, das den Schülern ermöglichte, die in Partnerarbeit gewonnenen Informationen im Klassenverband zu erörtern. Gemeinsame Bildbeschreibung und Interpretation bereicherten das innere Bildmaterial, das sich mit dem bisher gewonnenen Wissen über die Sage verbinden sollte. Durch die Besprechung der Jagdschloßsage konnten die Schüler zudem mit allen Sinnen erfahren, welchen Einfluß "unerklärliche" Gegebenheiten wie etwa eine zugemauerte Treppe auf die Entstehung von Sagen haben. Bei den Schüleraktivitäten wurde nun nicht mehr - wie noch in der ersten schulischen Erarbeitungsphase - "eingeholfen", ich versuchte, mich immer stärker "auszufädeln", um das eigenständige Handeln der Schüler zu fördern. Während der Gruppenarbeitsphase in der Remise arbeiteten 8 Gruppen völlig eigenständig an der Ausgestaltung "ihrer" Sagenvariante.

Nachdem in der Auswertungsdoppelstunde am **12.5.95** durch DIN-A3-Kopien der Porträts nochmals die Personen der Sage visualisiert worden waren, besprachen die Schüler einige der insgesamt sehr gelungenen Hausarbeiten, (die ich zum Stundenende alle zur Durchsicht einforderte). Anschließend suchten die Kinder durch partnerschaftliche Textarbeit an einem von mir zusammengestellten Arbeitsbogen motivgeschichtliche Zusammenhänge der *Einmauerungsgeschichte* herauszufinden, zusammenzutragen und für das eigene Erklärungsmodell auszuwerten. Dabei ergaben sich weitere Fragen zum geschichtlichen Kontext (z. B. zum Schicksal der Kurfürstin Elisabeth). Schließlich wurden die Ergebnisse der Textarbeit im Unterrichtsgespräch ausgewertet und an die Tafel gebracht.

In der folgenden Stunde wurden diese und weitere Fragen zum geschichtlichen Hintergrund - wieder in *ausgeloster* Gruppenarbeit - verfolgt. Das negative Echo war jetzt nur gering: Die Schüler interessierten sich nun viel stärker für die bereitgestellten Materialien, die zugleich auf den zweiten Ortstermin auf der Zitadelle Spandau hinarbeiten sollten.

Der Zitadellenbesuch wurde tags zuvor, am **15.5.95**, durch die Ankündigung von Arbeits- und Sachgebieten, für die sich die Schüler im voraus entscheiden sollten, organisatorisch vorbereitet. Die in jeder Gruppe anfallenden Aufgaben hatte ich grob umrissen. Zur Disposition standen 5 Bereiche mit jeweils beschränkter Teilnehmerzahl: Archiv (12 Plätze), Wache, Szene, Zitadelle und Bericht (mit je maximal 5 Plätzen). (Ein Schüler fehlte wegen Krankheit.) Die 32 Schüler hatten sich in einem für die Klasse relativ knappen Zeitraum von 15 Minuten auf ihre Gruppenzugehörigkeit geeinigt. Erfreulicherweise durchbrachen sie alte Cliquenverkrustungen, indem sie sich nach ihrem Arbeitsinteresse zu den beiden Aufgabenbereichen meldeten, die ich als "Schatzsuche" (Suchspiel) und als "Forschung" an "Kostbarkeiten" (Archiv) vorstellte. Dann wählten die "Schatzsucher" den näheren thematischen Bezug ihrer Gruppe (Wache, Zitadelle, Szene, Bericht).

Abschließend wurden die Hausaufgaben vorgetragen und von den Schülern kritisch

bewertet. Es zeigte sich, daß die Schüler ihre Aufgabe wiederum mit Engagement erfüllt hatten. Es gab auch diesmal keine "vergessenen" Hausaufgaben.

Die Zusammenarbeit der Schüler auf der Zitadelle am **16.5.95** klappte ausgezeichnet, sonst im Unterricht häufiger anzutreffende Reibereien traten kaum auf. Im großen und ganzen kann die Gruppeneinteilung hier als weitgehend selbstbestimmt und *sachorientiert* gelten, wenn sich auch zum Teil geschlechtsspezifische Konstellationen ergaben: Während sich sehr viele Mädchen für das Archiv interessierten, strebten in die Gruppe Wache ausschließlich Jungen.

Auf eine einstündige *Führung* durch einen museumspädagogisch geschulten Historiker und die Besteigung des Juliusturmes erfolgte die einstündige *Gruppenarbeitsphase* an Realien (bei gesteigertem Schwierigkeitsgrad: Nun waren recherchierende, textproduktive und szenische Arbeit gefordert).

Ein abschließender, im freien Unterrichtsgespräch von mir koordinierter *Plenumstermin* im Foyer B des Offiziantenhauses gab dann allen Gruppen Gelegenheit, ihre Ergebnisse der Klasse in eigener Regie vorzutragen und so die in den bisherigen Gruppenarbeitsphasen gemachten Erfahrungen zu erproben und zu erweitern. Die geplante Anfertigung einer zweiten Reißcollage wurde aus Termingründen auf die als Auswertungstripel vorgesehenen Stunden am **19.5.95** verschoben. Aus der Reflexion des bisherigen Projektverlaufs und der Besprechung der Collagen erwuchs dann der Entschluß der Schüler, nun ein Buch zur Sage "machen" zu wollen, um das Erarbeitete auch zu zeigen. Die Auswertungsreflexion bereitete also den späteren zweiten Projektteil gewissermaßen mental vor.

### 3.2 Schülertätigkeiten im Überblick

Die Schülertätigkeiten ergaben sich u. a. aus im Unterrichtsgespräch erarbeiteten Fragestellungen, bei der Bearbeitung der Text-Bild-Materialmappen, durch die Ortstermine, in der Auseinandersetzung mit Realien und in der künstlerischen, szenischen und textproduktiven Darstellung.

Die Schüler beschäftigten sich zunächst mit dem Leben der historischen Personen. Durch die **Arbeit an den Materialmappen** machten sie sich mit dem weiteren historischen Kontext der Sage vertraut. Die Schüler erarbeiteten an kleinen Textauszügen Aspekte der Sagentradierung, versuchten, die Entstehungsgeschichte der besuchten Gebäude nachzuvollziehen, befaßten sich mit Aspekten des ständischen Lebens und der politischen Situation, in der die Sage entstand.

In den **Suchspielen** vor Ort fanden die Kinder ihre Lernobjekte selbsttätig, begegneten ihnen so mit größerem Interesse, schauten genauer hin. Durch den Suchvorgang verband sich eine persönliche Erfahrung mit dem jeweiligen Objekt, dem sich die Schüler somit intensiver widmen konnten. Im Beschreiben der Exponate erfuhren die Schüler die unterschiedliche Sichtweise ihrer Kameraden, lernten, im Austausch ihrer

Wahrnehmungen, sich gegenseitig den Blick zu öffnen, einander zuzuhören, Gesehenes nochmals zu überprüfen. Sie erarbeiteten sich eine gemeinsame Faktenbasis, auf der ihre unterschiedlichen Interpretationen beruhten, und sahen so, wie verschiedenartige Perspektiven und Gewichtungen in Verbindung mit ihrer jeweiligen Phantasie sich später zu disparaten, doch gleichwertigen Textproduktionen entwickelten.

Die Kinder erfuhren bei der Suche nach den *Porträts* im Jagdschloß etwas über den Repräsentationscharakter von Bildern, daß diese auch als *Quelle* genutzt werden können, über die ständische (Kleider-)Ordnung, den Geschmack und das Schicklichkeitsempfinden der zeitgenössischen Gesellschaft. Sie verbanden diese Erkenntnisse mit ihrem Wissen über die Sage, visualisierten so die Personen des Geschehens. Während die Kinder zunächst die Sagengestalten mit Hilfe von *Porträts* konkretisierten, bezogen sie beim zweiten Suchspiel nach der zugemauerten Treppe ihr Sagenwissen auf ein *bauliches* Faktum, zogen Rückschlüsse auf die Phantasie der Sagedichter und den Volksglauben. Das dritte Suchspiel, nun auf der Zitadelle, trug zur *Veranschaulichung* des *historischen Kontextes* bei, überließ den einzelnen Gruppen jedoch das nun selbständig geführte Betrachtungsgespräch und die Interpretation der Exponate. Die anschließende Aufgabenstellung ging über das Visualisieren, Beschreiben und Interpretieren hinaus: mit den Übungen zum **Kreativen Schreiben** in der *Vor-Ort-Dichtung* leisteten die Kinder einen "Phantasie-Transfer". Diese Tätigkeit zielte jetzt weniger auf das auswertende *Unterrichtsgespräch* als auf die eigenständig erarbeitete Gruppen-*Darbietung*. Aus dem Spiel hatte sich das eigenständige Arbeiten mit Realien entwickelt.

Das **Collagieren** im Jagdschloß bereitete als außerschulisches kreatives Handeln einerseits den Ortstermin nach, andererseits eine unmittelbare Transfer-Leistung von der Bild- auf die *Textinvention* vor; es war zunächst als Gruppenprodukt Reflexionsgrundlage für eine häusliche Einzel- oder Partnerarbeit. Im Auswertungstripel diente die Collage hingegen der *Gruppenreflexion*; sie fokussierte den gesamten ersten Projektteil und hatte somit nachbereitenden Charakter auch auf der Ebene von Metareflexion, da die Schüler im Handeln nicht nur die bisher erfahrenen Varianten der Sage erinnerten, sondern auch den Weg, der zu diesen Erfahrungen geführt hatte, so daß sie ihre gesamten bisherigen Erkundungen zur Sage in den Bereich der optisch-ästhetischen Darstellung transferierten und somit zugleich unwillkürlich einige der zur *Ausgestaltung* des geplanten Buches benötigten Materialien lieferten.

Auch bei der **Textproduktion** erhöhte sich sukzessive das Leistungsniveau: Während zunächst eine nachbereitende Verarbeitung der Informationen zur Sage im Vordergrund stand, trat anschließend in den Hausaufsätzen die Umschöpfung des Stoffs in den Vordergrund. Beim zweiten Ortstermin gelang vielen Kindern Kreatives Schreiben ad hoc. Einige Gruppen vermochten darüber hinaus sogar, ihr Werk sofort szenisch umzusetzen. In einer abschließenden, weit gefaßten Hausaufgabe "aktualisierten" die Kinder schließlich Aspekte des Sagengeschehens und stellten damit den Bezug zwischen (fabulierter) Vergangenheit und ihrer Gegenwart her. Insgesamt entwickelte sich das Kreative Schreiben aus einer ungeliebten Tätigkeit über verschiedenste Aufgabenstellungen (mündliche Nacherzählung, Umgestaltung des Stoffs,

Hinzuerfindung von Einzelepisoden, Entwicklung von Dialogen, Ausgestaltung von Szenen und Aktualisierung des Geschehens) zu einer von den Schülern gern übernommenen Aufgabe.

### 3.3 Ortstermin: Jagdschloß Grunewald

#### 3.3.1 Ziele

Durch den Besuch im Jagdschloß Grunewald sollten die Schüler für den zeitlichen Kontext, die Stimmung vor Ort und vor allem für die *historischen Personen der Sage* sensibilisiert werden. Er sollte die *Visualisierung* des Sagengeschehens erleichtern und den Schülern helfen, den Stoff in ihrer Phantasie zum Leben zu erwecken. Zuvor Erarbeitetes sollte sinnlich vergegenwärtigt, vertieft und ergänzt werden. Die Schüler sollten näher an die der Sage zugrundeliegenden Fakten herangeführt werden, indem sie die Räumlichkeiten im Erdgeschoß des Jagdschlusses (unter meiner Aufsicht) weitgehend selbst erkundeten, Vermutungen über die Motivation für die mündliche Tradierung der Sage anstellten und diese Überlegungen mit in die kreative visuelle und textproduktive Darstellung eines Ausschnitts der Sage einbrachten.

#### 3.3.2 Präliminarien

Nachdem die Kinder, ein Kollege und eine begleitende Mutter sich um 8.30 Uhr im Klassenraum eingefunden hatten und Vollzähligkeit festgestellt worden war, besprachen die Schüler ihr Verhalten auf der Fahrt zum Jagdschloß (Verkehrsregeln, Rücksichtnahme). Der Weg zum Bus und die Fahrt verliefen ohne Zwischenfälle. Vor dem Jagdschloß formulierten die Schüler auf der Grundlage ihrer häuslichen Überlegungen im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch *Drei Goldene Regeln*, wie sie sich im Museum verhalten sollten. (1. Wir gehen langsam und lassen jedem genug Platz, um sich umzuschauen. 2. Wir sehen die Ausstellungsstücke im Abstand von einem Meter an, berühren sie nicht. 3. Wir nehmen Rücksicht auf andere Besucher und sind leise.) Die Schüler begründeten diese Verhaltensmaßregeln mit einer möglichen irreversiblen Schädigung der Exponate und dem daraus erwachsenden ungeheuren Finanzschaden für ihre Eltern. Zwei sehr lebhaft, noch verspielte Schüler suchten diese Regeln zu veralbern, wurden aber zur Ordnung gerufen und besannen sich daraufhin. So war das mit dem Rollenspiel in der Vorbereitungsstunde thematisierte angemessene Verhalten im Museum nochmals ins Bewußtsein der Schüler gehoben worden. Obwohl ich die Klasse etwas bange auf den Schloßhof führte, zeigte sich schnell, daß sich die Schüler an die verabredeten Regeln hielten.

Um den Ortstermin gedanklich auf die Sage zu beziehen, bat ich eine Schülerin, die *Sage von der Weißen Frau im Berliner Schloß* zu rekapitulieren. So wurden alle an der Sage beteiligten adligen Personen nochmals genannt und die Kinder auf die spielerisch angelegte Bildkonfrontation vorbereitet. Die Kinder stellten dann im Schloßhof Fragen

zur Funktion der einzelnen Gebäudeteile und arbeiteten sich damit zur *Baugeschichte* des Schlosses vor. Einige Schüler hatten bereits vermutet, daß hier eine Ursache für die Entstehung der Sage liegen könnte, was sich im weiteren Verlauf des Besuchs bestätigen sollte. Die "Experten" mutmaßten in Joachim II. den Erbauer der Anlage. Sie griffen dabei auf ihre in der Gruppenarbeit gewonnenen Erkenntnisse zur Bauleidenschaft Joachims II. zurück und gaben der Klasse nähere Erläuterungen. Im Unterrichtsgespräch wurde das über dem Eingang ins Herrenhaus befindliche *Relief* mit den forkelnden Hirschen gedeutet und auf die Funktion des Hauses bezogen. Eine Lehrer-Erzählung der *Gründungssage* folgte, um den Schülern die Faktenbindung dieser Gattung nochmals bewußt zu machen.

### 3.3.3 Suchspiele und Auswertungsgespräche

Nachdem die Schüler ihre Rucksäcke im Foyer abgelegt hatten und die verabredete harte Schreibunterlage bereithielten, die verhindern sollte, daß sie Fußböden oder Wände als Schreibunterlage benutzten, übernahmen sie ihre Arbeitsmaterialien. Die mir von Dr. Börsch-Supan überlassenen Fotografien der im Jagdschloß befindlichen Gemälde Joachims II., seiner Gattinnen Magdalena v. Brandenburg, Hedwig v. Sachsen und seines Sohnes Johann Georg hatte ich in DIN-A5 kopiert und daraus drei Torsi vervielfältigt, die aber erkennbare personencharakteristische Merkmale (Kleidung/Schmuck) trugen. Die Schüler sollten in Partnerarbeit die dazugehörigen *Gemälde suchen* und die Personen beschreiben. Dafür benötigten sie rund 30 Minuten. Die Ergebnisse wurden dann im Unterrichtsgespräch zusammengetragen. Die Schüler teilten ihre Beobachtungen mit (schwere Brustkette, "viele dicke" Ringe, "goldbestickter roter Pullover" bei Joachim II., reiches, die Haare straff einbindendes Perlennetz und überaus prächtiges Kleid bei Hedwig, "schwarzes Wams" und lange Kette bei Johann Georg) und deuteten sie; verglichen sie mit heutigen Personendarstellungen, indem sie sich an (private) Fotos und (öffentliche) Paßbilder erinnerten; formulierten die Repräsentationsaufgabe der Gemälde; beschrieben die hierarchische Stellung der Abgebildeten.

Joachim II. sei "angeberisch", er hätte "schließlich seinen ganzen Schmuck angezogen". Hedwig empfanden sie als "herablassend, spöttisch und doch mißtrauisch", was kein Wunder sei, schließlich sei sie als "Königstochter ja was Besseres als der Kurfürst", der sie "auch noch mit einer Bürgerlichen betrog", und habe "bestimmt nicht immer alles verstehen können, weil sie aus Polen kam und erst Deutsch lernen mußte". Johann Georg schließlich sähe "ernst" und "sparsam" aus, er habe "ja auch viele Schulden geerbt" und "sicher kein Geld mehr für Schmuck". Die Schüler verbanden die visuellen Eindrücke und Informationen mit ihrem bereits vorhandenen Wissen über die Sage, gewannen auf diese Weise ein deutlicheres inneres Bild von deren historischem Kern und fühlten sich zugleich zu eigenen Phantasien über den Stoff angeregt. Sie stellten Fragen nach den Finanzressourcen Joachims II., wollten wissen, "wieviel die Bürger damals so verdienten" und "was sie davon an den zahlen mußten", woher "der das ganze Geld eigentlich nahm". Meinem kurzen *Bericht* zum Schicksal des "Münzjuden" Lippold, der Joachim II. hohe Summen hatte leihen müssen und den Johann Georg deshalb später grausam hinrichten ließ, folgten die Schüler mit Spannung und Entrüstung. Den meisten Schülern war es dabei völlig neu, daß Juden "auch damals schon" verfolgt worden sind. Sie erbaten einen

Ortstermin in der Nicolaikirche, nachdem die begleitende Mutter darauf hingewiesen hatte, daß sich dort Exponate zum Schicksal Lippolds befänden. Wir verabredeten, in anderem Unterrichtszusammenhang dorthin zu gehen. Nach einer 15-minütigen Pause im Schloßhof erzählten zwei Schüler einander ergänzend die von ihnen freiwillig vorbereitete *Sage von der eingemauerten Weißen Frau im Jagdschloß*. Sie leiteten damit zum zweiten, baugeschichtlichen Teil unseres Besuches über. (Es wird berichtet, im Jagdschloß spuke ein weißgekleidetes Edelfräulein, das im ehemaligen Treppenhaus eingemauert worden sein soll. Über die Identität der Unglücklichen wie der Täter gibt es unterschiedliche Vermutungen, unter anderem die, daß es sich beim Opfer um Anna Sydow gehandelt habe.)

Im Anschluß äußerte die Klasse ihre Vermutungen zum Entstehen dieser Sagenvariante. Sie reichten vom Bezug auf das am Vortag zu den landschaftlich-räumlichen Gegebenheiten Erarbeitete (Seewind und Nebelschwaden, raschelndes Blattwerk, knarrende Dielen, Krachen morscher Äste, Zugluft und zerbrochene Fenster, unerklärliche Umbauten), über psychologische Erklärungsversuche (Angst in der Wildnis oder Langeweile im ruhigen Jagdschloß, Neid der Angestellten, die der Herrschaft den Aufenthalt hätten "vermiesen" wollen), bis zu soziologischen Deutungen (die Sage stamme von enttäuschten Bürgern, die sich an den Adligen "irgendwie" hätten "rächen", ihnen zeigen wollen, daß auch sie "vor Geistern und Tod" Angst haben müßten). Einig waren sich dennoch alle Schüler darin, daß die "Leute damals viel abergläubischer waren, das alles auch wirklich geglaubt" hätten. Ein zweiter *Schülervortrag* zu einem Textauszug, der die volksglaubenorientierte "Ursachenforschung" im Hinblick auf die Sage spiegelte, regte die Schüler zu weiteren Mutmaßungen an, die sich alle um das in der Sage dargestellte Beziehungsgeflecht drehten (Joachim II. sei eifersüchtig geworden, als Anna sich einem anderen, womöglich seinem Sohn, zugewandt habe; Hedwig habe die mißliebige Rivalin einmauern lassen, Johann Georg die gekränkte Mutter gerächt usw.). Einige Schüler spielten dabei deutlich auf ihre persönliche Situation in der Familie an.

Im Nebenraum besichtigten die Schüler dann das *Gemälde* Joachims I., des Vaters Joachims II., das sich an *der* Wand befindet, die den Aufgang zur "*Grabtreppe*" verschließt. Um zu zeigen, wie die Amalgamierung verschiedener historischer Fakten bei der Sagenbildung wirkt, bat ich die Arbeitsgruppe, die sich am Freitag zuvor mit dem offiziell religiös motivierten Ehestreit zwischen Joachim I. und seiner Gemahlin Elisabeth befaßt hatte, um einen kurzen Bericht (von der Drohung dieses Kurfürsten, seine Frau einmauern zu lassen, wenn sie nicht zum katholischen Glauben zurückkehre). So wurde die für die Auswertungsstunde am 12.5. vorgesehene motivgeschichtliche Nachforschung im Klassenverband inhaltlich vorbereitet.

Ein weiteres Suchspiel veranlaßte die Schüler nun, in Partnerarbeit mit Hilfe eines zuvor von mir ausgeteilten Grundrisses von der Schloßhofseite aus nach der zugemauerten Treppe zu suchen und herauszufinden, ob dort davon noch etwas zu erkennen sei. Die Schüler sollten gegebenenfalls die Lage der Treppe im Grundriß einzeichnen. Dieser Arbeitsauftrag bezog sich auf ein Seitenflügel Fenster zwischen dem Erdgeschoß und dem ersten Stock, an dem erkennbar eine Treppentrasse vorbeiführt, die genau hinter *der* Wand endet, an der wir zuvor das Bild Joachims I. betrachtet hatten. In weniger als 5 Minuten

waren die Kinder am Ort. Sie kennzeichneten die entsprechende Stelle im Grundriß, bezweifelten jedoch, daß, wie Dohna 1891 behauptet, das Treppenhaus niemals geöffnet worden sei. Sie sahen sich aber nun in ihrer Vermutung bestätigt, daß merkwürdige Umbauten am Schloß zur Entstehung der Sage von der eingemauerten Weißen Frau beigetragen haben mußten.

### 3.3.4 Collage

Nach einer weiteren 15-minütigen Pause im Hof des Jagdschlusses bat ich die Schüler in die Remise. Dort sollten sie als Ergebnis in selbstgewählten Vierergruppen auf 60x80 cm großen Rauhfaserbögen Collagen zur "Jagdschloßsage" erstellen, d. h. quasi als optisch verdeutlichte Transferleistung *ihre* Sicht der Sage darstellen und so die Hausaufgaben vorbereiten.

Sie konnten aus reichhaltigem Kopiermaterial wählen, das sowohl die Porträts der Sagengestalten, das Jagdschloß, als auch Personendarstellungen aus dem 16. Jahrhundert enthielt: "einfache" Bürgerfrauen und Bauersleute, Gelehrte, Landsknechte und Patrizier in bunter Mischung. Auf den Materialbögen waren Erklärungen zur Standeszugehörigkeit der Dargestellten vermerkt. Die Schüler erhielten den Auftrag, aus diesem Material die gewünschten Figuren vorsichtig reißend herauszulösen und sie dann, nachdem sie sich verständigt hatten, wie die Gruppe das Blatt ausgestalten wollte, miteinander so zu kombinieren, daß daraus ihre Sicht der *Sage von der eingemauerten Frau* erkennbar würde.

Die Schüler gingen dabei unterschiedlich vor: Einige verständigten sich zunächst über ihr Motiv, lösten dann die gewünschten Figuren heraus, die sie durch verschiedene Operationen (z. B. wurde auf den Torso der Patrizierfrau der Kopf Annas geklebt) modifizierten, zeichneten mit Bleistift Umrisse vor und klebten dann, andere arbeiteten einfach drauflos, besprachen ihr weiteres Vorgehen nach einem ersten Konflikt, wieder andere arbeiteten konzentriert und nahezu nonverbal zusammen. Zwei Schüler hatten mit der Aufgabe Schwierigkeiten, weil sie sich mehr für die in der Remise zu sehenden Waffen interessierten und nicht mit den beiden anderen Gruppenmitgliedern auf eine gemeinsame Darstellung einigen konnten. Hier mußte ich mehrmals eingreifen, ansonsten verlief die Anfertigung der Collage konzentriert und reibungsarm.

Den meisten Schülern machte es Spaß, "selber etwas zu machen". Erfreulich war, daß einige unaufgefordert ihre Papierabfälle zusammentrugen. Als andere Schüler nach Fertigstellung ihrer Collage in den Hof laufen wollten, um zu spielen, wurden sie von ihren Kameraden zurückgehalten und erfolgreich um Mithilfe bei den Aufräumarbeiten gebeten. Nachdem sich die Schüler geeinigt hatten, wer von der jeweiligen Gruppe das Bild in Verwahrung nehmen durfte, d. h. auch die Verantwortung dafür tragen sollte, bat ich, als Hausaufgabe das Collagen-Bild zu einer Geschichte auszuschnücken. Die Schüler sollten sich dabei nochmals auf das vor Ort Erfahrene beziehen und auf diese Weise *ihre* Sicht der Sage schriftlich darlegen.

Die Rückfahrt zur Schule klappte trotz der Ermüdung aller Beteiligten: Um 13.30 Uhr trafen wir auf dem Schulgelände ein.

### 3.4 Ortstermin: Zitadelle Spandau

#### 3.4.1 Ziele

Mit dem Zitadellen-Besuch sollten sich die Schüler in *sachorientierter* Arbeitsteilung eine plastische Vorstellung vom letzten Aufenthaltsort Anna Sydows erarbeiten und sich zugleich den historischen Hintergründen der Sage weiter annähern. Sie sollten einen Eindruck vom Rechtsverständnis der damaligen Zeit gewinnen, erfahren, wie streng reglementiert das Leben vergangener Jahrhunderte ablief, welche Folgen bereits eine heute eher als harmlos angesehene Verletzung der Regeln für den einzelnen hatte, (bzw. erkennen, daß damals Verhaltensweisen bestraft wurden, die in unserem täglichen Leben straffrei sind), sich in die Situation der Gefangenen versetzen und einen atmosphärischen Eindruck vom Alltagsleben auf der Spandauer Burg um 1550 bekommen. Sie konnten durch die Führung ihr in den Arbeitsgruppen gewonnenes Wissen über Lage, Bau und Funktion der Zitadelle vertiefen und das Geschehen der Sage visualisieren, indem sie den Bezug zwischen der Zitadellenbesichtigung und ihren Kenntnissen über Anna Sydow reflektierten. Das hier gewonnene innere Bildmaterial sollte dann von den Schülern für textproduktives Arbeiten vor Ort genutzt werden. Es sollte zudem die Beschäftigung mit geschichtlichen Fragen erleichtern. Die Auseinandersetzung mit den Realien sollte den Schülern helfen, den persönlichen Bezug zu Sage und Regionalgeschichte zu vertiefen.

#### 3.4.2 Präliminarien

In der dem Ortstermin vorausgegangenen zweiten Doppelstunde am Freitag, den 12.5.95, war der Zitadellenbesuch durch einen Teil der Materialien des arbeitsteiligen Unterrichts vorbereitet worden. Einige Schüler hatten sich mit Lage (Handelsstraße nach Magdeburg), Funktion (bewachte Furt, Schloß, Witwensitz, Festung) und Bau der Festung befaßt, am Material erfragt, wer die *Spandauer Burg* ausbauen ließ und aus welchen Gründen dies geschah. Andere hatten die Geschichte vom *Spandauer Knüppelkrieg* und dessen Hintergründe erörtert. Vorbereitende Hausaufgaben zu Montag, dem 15.5.95, hatten dann verstärkt Formen des Kreativen Schreibens üben sollen. Jede Arbeitsgruppe hatte unterschiedliche Themenvorschläge erhalten, die auf die von den Schülern bearbeiteten Materialien abgestimmt waren. Diese Aufgaben veranlaßten die Schüler, zuvor Erarbeitetes noch einmal zu reflektieren und kreativ auszugestalten: Die Kenntnisse (z. B. zur "Infrastruktur" der Berliner Umgebung in der Mitte des 16. Jahrhunderts, zur Beschaffenheit der Wege, zur Atmosphäre im dichten, sumpfigen Gelände, zu den "Transport- und Reisemöglichkeiten" oder zum Schloßgebäude) wurden mit dem Wissen über das Sagenpersonal und mit eigenen Einfällen zu einer phantasievoll ausgestalteten neuen Bildfolge verwoben. Zugleich sollte diese Aufgabe auf den Besuch der Zitadelle einstimmen. Die Schüler, die vor dem Beginn der Reihe murrend auf Schreibaufträge reagiert hatten, freuten sich inzwischen auf ihre Hausaufgaben: Bis auf zwei Ausnahmen lieferten sie durchweg gute Arbeiten, deren Qualität sich eigentlich nur in der

Rechtschreibgenauigkeit voneinander abhob. Sie trugen einander ihre Arbeiten vor, äußerten konstruktive Kritik und diskutierten einzelne Veränderungsvorschläge, die von manchen der Schüler tatsächlich in einer freiwilligen Überarbeitung umgesetzt wurden.

Zur Sicherung der Aufsicht insbesondere während der Gruppenarbeitsphasen begleiteten uns 5 Erwachsene, darunter eine Lehrerin und die Leiterin des Fachseminars Deutsch.

Die Schüler trafen sich wiederum um 8.30 Uhr in der Klasse und rekapitulierten die Verhaltensregeln für den Straßenverkehr. Nach einem Hinweis mäßigten sich die Schüler auch in der Lautstärke. Die Fahrt verlief planmäßig. Wir kamen um 9.45 Uhr auf dem Torweg vor der Zitadelle an. Zunächst erhoben die beiden Klassensprecher, wie das zuvor (auch mit den Eltern) vereinbart worden war, mit einem dafür vorbereiteten Kästchen den "*Wegezoll*" für unseren Burgführer, Herrn Hanf. Diese Form der Sammlung erschien mir besonders geeignet, weil sie von den Verantwortlichen in eigener Regie durchgeführt werden konnte, den Schülern einen plastischen Eindruck von dieser Form der Straßengebühr vermittelte und weil die Kinder zudem mental auf die ursprüngliche Form der Befestigungsanlage Spandow als (militärisch) gesicherter Furt vorbereitet wurden. Nachdem ich die Kinder direkt vor dem Toreingang eindringlich vor den Gefahren auf dem Zitadellengelände (es ist wegen der Einsturzgefahr lebensgefährlich, die begrünten inneren Befestigungswälle zu betreten) gewarnt hatte, erinnerten sie sich nochmals gegenseitig an die *Drei goldenen Regeln* und begründeten sie. Diesmal war wirklich die ganze Klasse für die Gefährdung sensibilisiert, die für die Museumsexponate z.B. bei unwillkürlicher Berührung oder zu großer Nähe allein durch die Atemfeuchtigkeit besteht. Zwei Schüler berichteten nun von der Geschichte zum Spandauer *Knüppelkrieg*. Sie erhielten so Gelegenheit, ihr Wissen wiederholend zu vertiefen und als Experten an die Klasse weiterzugeben. Die Schülererzählung stellte eine weitere mentale Verbindung zwischen den Personen der *Sage um die Weiße Frau* und der Geschichte der Zitadelle her und skizzierte zugleich indirekt die Funktion der Zitadelle zur Zeit Joachims II. als Befestigungsanlage und Gefängnis.

Im Eingangsbereich legten die Schüler dann ihre Taschen ab, bis auf harte Schreibunterlagen, Bleistifte und Taschenlampen. Letztere mitzubringen hatte viele Kinder sehr motiviert, da die Besichtigung unbeleuchteter unterirdischer Gefängnisgewölbe in Aussicht stand, in denen sich gespenstische Szenen abgespielt haben mochten und die heute von Fledermäusen bewohnt werden.

### 3.4.3 Führung

Nach der Begrüßung durch Herrn Hanf, der nun die Gruppe durch das Burggelände geleitete, bat ich die Schüler, auf die besonderen Bezüge zu achten, die sich bei der Besichtigung zum Leben Anna Sydows ergaben. Aus mehreren Vorbesprechungen wußte unser Begleiter um den Stand des Projekts. Er hatte sich bereiterklärt, näher auf Anna Sydow einzugehen. Für die Dauer seiner *Führung* hatte er etwa 45 Minuten veranschlagt. Sie sollte um 10.45 Uhr mit einer 15-minütigen Pause beendet werden. Im Torbogen erklärte er den Schülern in einem lebhaft verlaufenden, fragend-entwickelnden

Unterrichtsgespräch anschaulich die Entstehungsgeschichte der Zitadelle. Bald stellten die Schüler selbständig Fragen zu Funktion und Entwicklung der Spandauer Burg. Gebannt folgten sie ihm ins *Neue Zeughaus*, in dem das alte Spandauer Richtschwert aufbewahrt wird. Die Besichtigung des *Turmverlieses* durch eine Schülerin, die der außen wartenden Gruppe ihre Eindrücke aus dem feuchten, fast stockdunklen Gemäuer zurief, beeindruckte die Schüler besonders. Voller Spannung besichtigten sie dann die engen Gewölbe der unterirdischen *Kasematten*, in denen Anna Sydow einst verschwunden ist.

Ich mußte kaum eingreifen. Selbst das befürchtete Blendspiel mit den Taschenlampen unterblieb, bis auf einen einmaligen Fall. Das Interesse der Schüler bezog sich auf die Burg und ihre Geschichte insgesamt. Sie versetzten sich in die Lage der Gefangenen und erhielten so Einblick in eine ihnen fremde historische Lebenssituation. Zum Fall Sydow machte Herr Hanf wider Erwarten nur kurze Bemerkungen. Daher wurde die von mir mit der Führung beabsichtigte *Visualisierung des historischen Geschehens* (noch) nicht erreicht, gleichwohl entwickelten die Schüler ein starkes Bedürfnis, mehr über das Leben auf der Zitadelle zu erfahren und fragten intensiv nach.

Da die Besichtigung der Befestigungsanlage 30 Minuten länger dauerte als veranschlagt, mußte die für den Abschluß der Auswertungsphase vorgesehene und zuvor von den Schülern erbetene zweite Collage auf den nächstmöglichen schulischen Termin verschoben werden.

Um sich die strategische Lage der Zitadelle nochmals zu verdeutlichen, bestiegen die Schüler in der anschließenden 15-minütigen Pause den *Juliusturm*, wo sie durch ein enges Loch im Fußboden auch einen Blick in das darunter befindliche Verlies werfen konnten. Sie erklimmen die Aussichtsplattform zügig und diszipliniert, nahmen oben ihr Pausenbrot zu sich und fanden sich zum verabredeten Zeitpunkt wieder am Fuße des Turmes ein.

#### 3.4.4 Gruppenarbeitsphase

Hier übergab ich den namentlich aufgerufenen "Mitarbeitern" der einzelnen *Expertengruppen* ihre Arbeitsmaterialien und verabredete mit den Schülern für diese Phase eine 60-minütige Arbeitszeit mit anschließender 25-minütiger Pause vor dem *Offiziantenhaus*, wo wir uns um 13.00 Uhr treffen wollten, um dann in einer 45-minütigen Auswertungsphase das in den Gruppen Erarbeitete zu besprechen. (Da einige Schüler auch bei großem Sachinteresse zu Disziplinproblemen neigen, hatte ich zuvor angekündigt, daß auch diese Arbeitsbögen von mir durchgesehen werden würden.)

Während sich 20 Schüler unter Aufsicht zum Suchspiel ins Museum begaben, begleitete ich zunächst die 12 historisch besonders interessierten Schüler ins Archiv der Zitadelle, um sie dessen Leiter, Herrn Metz, vorzustellen. Die Schüler sollten hier etwa eine Stunde an Realien arbeiten.

**Archivbesuch.** Die Schüler bildeten zwei Sechsergruppen mit parallelen Arbeitsaufträgen.

Der begrenzte Raum ließ eine unterschiedliche Aufgabenstellung nicht zu, zumal die Einmaligkeit der Materialien deren Präsentation durch den Archivar vorsah. Die ständige Aufsicht wurde hier von der Kollegin übernommen. Das Arbeitsprogramm hatte ich in vorbereitenden Gesprächen mit Herrn Metz wie folgt vereinbart: Die Schüler sahen zunächst zwei kolorierte, schön verzierte *Karten aus dem frühen 17. Jahrhundert*, an denen sie die strategische Lage der Zitadelle nachvollziehen, Infrastruktur, Besiedelung, Ortsempfinden und indirekt auch die Veränderung der Ortsnamen aufspüren konnten. Sie konnten die beiden Tischblätter aus nächster Nähe betrachten. Zwei mit hängendem Wachssiegel versehene *Urkunden (1541: Joachim II. leiht sich 30.000 Gulden, 1571: Johann Georg bestätigt die Rechte der Stadt Spandau)* sollten erstens die Vorstellung von der Persönlichkeit Joachims II. vertiefen (z. B. sollten die Schüler einen Zusammenhang zwischen seinem großen Finanzbedarf, seiner Bauleidenschaft und dem drohenden Ton der Urkunde herstellen) und zweitens erkennen lassen, wie sehr eine Rechtskontinuität in dieser Zeit noch an die Herrschenden gebunden war, zugleich aber auch zeigen, daß sich der jeweilige Landesherrscher nicht ohne weiteres über die "Landschaften" hinwegsetzen konnte. Eine knappe Erläuterung von Herrn Metz zu zwei *Kämmerei-Büchern* in einem ehemaligen Kircheneinband vermittelte den Schülern einen Einblick in das Alltagsleben der Gemeinde und ließ die Schüler erahnen, auf welchen Wegen wir von dieser Zeit Kenntnis erhalten. Abschließend konnten die Schüler durch haptische Erfahrung einer *Münze* aus der Mitte des 16. Jahrhunderts den Geldwert einmal im Wortsinn begreifen. Daß es sich dabei um einen Stempelabschlag handelte, wurde aus Gründen der didaktischen Reduktion nicht erwähnt: Der direkte Kontakt zu den Gegenständen war hier das Entscheidende für die Anregung der Schüler zum Kreativen Schreiben.

Die Schüler waren sich der Einmaligkeit dieser Situation bewußt, sie arbeiteten konzentriert und interessiert, stellten selbständig Fragen und bearbeiteten die Aufgaben sehr genau. Sie fanden die Unterschiede zu modernen Karten (keine Planquadrate, bunte Ausgestaltung mit Ornamenten, teils keine Nordung) heraus oder umschrieben sie, stellten Bezüge zwischen historischen und heutigen Flurnamen her (Dolem, Cedelendorp; Spandow, Kepnik), zeigten Verkehrsverbindungen (Land/Wasser) zwischen einigen Orten auf; sie notierten in Stichworten, was ein Kämmereibuch verzeichnet (z.B. Holzverkauf und Grundstückserwerb) und was ihnen an den Urkunden als erstes auffiel (dickes, mit "geheimnisvoller" dunkler Schrift eng bedecktes Papier, das an den Rändern gewellt ist und einen schweren roten "Anhänger" hat), überlegten, wozu Joachim II. den geforderten Geldbetrag wohl benötigt haben könnte und warum die Bestätigung der Spandauer Rechte durch seinen Sohn erfolgte; sie versuchten die Prägung des Geldstücks, das einmal durch die Hände Annas oder Joachims gegangen sein konnte, zu beschreiben und stellten überrascht fest, daß es leichter war als heutige Münzen gleicher Größe. Einige Schüler baten dann um die Erlaubnis, das Geldstück durchpausen zu dürfen, hatten dabei jedoch wegen der schwachen Münzkonturen Schwierigkeiten und nahmen die ersatzweise angebotene Fotokopie aus einem Münzkatalog freudig entgegen.

Das Arbeitsprogramm wurde in der vorgegebenen Zeit von den Schülern gerade eben bewältigt, die Ergebnisse der Einzelarbeitsbögen waren aber sehr erfreulich. Ich würde jedoch bei einer weiteren Planung, falls die Lerngruppe geeignet erscheint, die Arbeitszeit um 5-7 Minuten verlängern, um den Schülern auch freie Zeit mit den Exponaten

einzuräumen, damit sie sich, der eigenen Phantasie folgend, mit den Exponaten beschäftigen können. Bei diesem ersten Versuch ging es mir allerdings vorrangig darum, daß die Schüler zielgerichtet an ihrem kostbaren Material arbeiteten und nicht durch etwaige Untätigkeit in Disziplinnot kämen.

In der Zwischenzeit waren die übrigen Gruppen, die von drei Begleitern und zwei Museumsangestellten beaufsichtigt wurden, in die drei bisher für sie noch unbekanntem Ausstellungsräume im Kommandantenhaus gegangen, um vier verschiedene Exponate aufzufinden, die mit der Sage oder dem Leben auf der Zitadelle zusammenhängen. Anschließend an das Suchspiel sollten die Schüler auf einzelne davon in der Bearbeitungsphase näher eingehen. So wurden die in den Gruppen *Wache* und *Zitadelle* organisierten Schüler indirekt an das Kreative Schreiben herangeführt, während die Gruppe *Szene* hier eine etwas anders geartete Aufgabe hatte, die auf früher im Unterrichtsgeschehen geäußerte Wünsche der Schüler zurückging: Sie sollte aus drei vorgegebenen möglichen Situationen, die sich auf die Sage bezogen, eine auswählen, um daraus einen kleinen Dialog zu entwickeln. In der Gruppe *Bericht* konnten diejenigen Schüler, die mehr Freude an sachlichem Schreiben haben, ihrem Interesse nachgehen, indem sie ihre bei der Führung gewonnenen Eindrücke wiedergaben.

**Suchspiel.** Für das Suchspiel hatten die Schüler 15 Minuten Zeit. Diese knappe Bemessung orientierte sich an der im Jagdschloß erprobten Findigkeit der Schüler und daran, daß die drei Ausstellungsräume des Kommandantenhauses übersichtlich und nicht allzu reich bestückt sind. Das (klassizistische) Halbreliet Anna Sydows mit einem natürlichen Gesichtsausdruck und einer locker zusammengesteckten Frisur stand in einem interessanten Gegensatz zu der strengen Hoftracht der 200 Jahre zuvor porträtierten Damen im Jagdschloß. Hieraus konnten die Schüler Rückschlüsse auf das gewandelte Schicklichkeitsempfinden ziehen und Anregungen für eine Personencharakterisierung der Sydow gewinnen, die in Abgrenzung zu den Hofdamen stand. In der Betrachtung des lebensgroßen Wachsoldaten konnten die Kinder ihre Kenntnisse zum geschichtlichen Kontext der Sage anwenden und sich in eine vergangene Situation hineinversetzen. Das Modell der Zitadelle vermittelte eine anschauliche Vorstellung vom Alltag mit den dort ansässigen Büdnern und Bauern. Schließlich sollten die Schüler noch den Prunksaal des Kommandantenhauses finden, um sich ein Bild von den Repräsentationsräumen zu machen. Obwohl das zur Orientierung angegebene Gemälde Joachims II. wenige Tage zuvor ausgewechselt worden war, erkannten die Kinder den Saal mühelos; die Aussicht von den Bänken der Nischenfenster und der Anblick der schweren Kassettendecke konnten gleichfalls Momente visueller Anregung zum Kreativen Schreiben liefern. Die Aufgabe, gerade diese Exponate aufzufinden, sollte die geistige Verbindung zwischen Ortstermin und Sage verdeutlichen, die Freude am selbständig entdeckenden Lernen durch Findungserfolge vertiefen, das Interesse zielorientiert durchs Museum geleiten und die Kinder so mit allen danach näher untersuchten Ausstellungsstücken gleichermaßen vertraut machen, damit sie im Auswertungsgespräch einander auf einer gemeinsamen Basis begegnen konnten. So konnten noch eher spielerisch orientierte Schüler das Torhaus auf ihre Weise erkunden und entwickelten zur Institution Museum einen positiv besetzten persönlichen Bezug.

Das Suchspiel verlief im wesentlichen wie geplant. Doch würde ich bei erneuter Durchführung die Reihenfolge der zu suchenden Objekte etwas verändern, um die Aufmerksamkeit der Gruppen unterschiedlich zu bündeln und zu verhindern, daß die Kinder bereits durch sich schnell bildende Beobachtungsgruppen auf die entsprechenden Exponate aufmerksam werden.

**Textproduktives Arbeiten.** Für das textproduktive und szenische Arbeiten hatten die Gruppen (Wache, Zitadelle, Szene, Bericht) 45 Minuten Zeit. Viele Schüler fragten von selbst bei den Museumsangestellten nach und bauten die zusammengetragenen Informationen geschickt in ihre Arbeiten ein.

Die Gruppe **Wache**, die zunächst ihren Eindruck von dem *Wachsoldaten* besprechen und dessen Funktion für die Zitadelle überdenken sollte, befaßte sich z. B. länger mit der Frage, weshalb er eine Hose mit verschiedenfarbigen "Beinen" trug (Schwarz/Weiß). Zu ihrem Erstaunen erfuhren die Schüler bei der Museumsaufsicht, daß dies eine Art Ampelfunktion für das Betreten der Burg hatte: Stellte der Soldat das weiße Bein vor, konnte man passieren. Die Gruppe sollte einen Fragenkatalog entwickeln, mit dem Besucher auf der Burg empfangen worden sein könnten, und sich überlegen, was diese wohl geantwortet haben mochten. Das so erfundene Gespräch sollte notiert und im Plenum mit verteilten Rollen vorgetragen werden.

Die Schüler gingen bei der Bearbeitung dieser Aufgabe, die sie gewissermaßen zu textproduktivem Arbeiten überlisten sollte, sogar über die Aufgabenstellung hinaus, indem sie ein Rollenspiel entwickelten, das sie auch vorspielten. Sie imaginierten eine sächsische Gesandtschaft, die erst nach akribischer Untersuchung in die Burg eingelassen, dann aber gastfreundlich aufgenommen wurde. Gewitzt nutzten sie dabei ihre selbständig gewonnenen Kenntnisse: Zunächst stellte die "Wache" abwehrend das (mit einem Pullover) schwarzgewandete Bein vor und fragte streng nach dem Woher, Wohin und nach dem Begehrt, am Ende der Befragung wechselte sie die Position (mit Hilfe eines Kniestrumpfs) auf Weiß: Die Gäste wurden willkommen geheißen. Indirekt waren den Schülern so auch regionalgeschichtliche Verknüpfungen zu anderen "Ländern" bewußt geworden. Sie hatten verstanden, daß der Begriff Ausländer damals zwar sehr viel enger gefaßt war als heute, aber noch immer mit ähnlichen Ängsten besetzt ist.

Die Gruppe **Zitadelle** sollte sich mit dem *Modell*, das die Spandauer Burg um 1550 darstellte, auseinandersetzen, Vermutungen über das Zusammenleben der dort Ansässigen anstellen (wie viele Familien mochten hier gelebt haben, welchen Berufen mochten die Leute nachgegangen sein) und sich dann die Maßnahmen der Bewohner bei einem (historisch möglichen) Überfall auf die Zitadelle ausmalen. Die Gruppe, die starken Beifall erhielt, hatte diesen Phantasieüberfall zu einer spannenden Geschichte mit durchgehaltenem Spannungsbogen und glücklicher Auflösung (eiliges Zusammentreiben des Viehs, mit wenigen Habseligkeiten herbeistürzende Dorfbewohner, hastiges Hochziehen der Hängebrücken mit Verbarrikadierung der Tore durch Karren und fieberhafte Vorbereitung von "aktiven" Verteidigungsmaßnahmen) ausgestaltet. Auch die Schüler dieser Gruppe flochten selbständig Erfragtes in ihre Gestaltung ein.

Die Gruppe **Szene** wählte aus den drei vorgegebenen, zunächst vorzubesprechenden und dann stichwortartig auszugestaltenden Szenen anstelle einer Auseinandersetzung zwischen Anna und der Kurfürstin oder des trauten Gesprächs zwischen Joachim und Anna die Situation kurz nach dem Tod Joachims II., in der Anna bei Johann Georg verzweifelt um Gnade bittet. Sie weitete die Szene aus, indem sie zu Beginn den "heiligen" Schwur Johann Georgs (Anna Sydow in ihren Rechten zu belassen) darstellte, den sie kurzerhand ans Sterbebett des Vaters verlegt hatte: Diese Situation mit dem unmittelbar folgenden Eidesbruch veranschaulichte die tragische Zuneigung des (illegitimen) Paares und die moralische Dimension des Meineides, der schließlich zur perennierenden Todesmahnung durch den Geist der Weißen Frau führte. Unwillkürlich gestalteten die 5 Schüler eine Szene von hoher Dramatik, die sie im Plenum auch überzeugend und mit großem Beifall vorspielten. Diese Veranschaulichung des Sagensgeschehens vor der historischen Kulisse beeindruckte die Klasse sehr.

Die Gruppe **Bericht** schließlich hatte den Auftrag, den Weg der Zitadellenführung zu rekapitulieren, zu überlegen, was für sie dabei am spannendsten war, Stichpunkte zu notieren und daraus einen kurzen Bericht zu machen. Sie sollte darauf achten, daß dieser auch für einen Mitschüler verständlich sein mußte, der an der Exkursion nicht hatte teilnehmen können. So ergab sich für die Auswertungsphase im Plenum abschließend eine Zusammenfassung dessen, was die Klasse über die Spandauer Zitadelle bei der Führung erfahren hatte. Die Formulierung persönlicher Eindrücke der Schüler kam hierbei zwar etwas zu kurz, gelang jedoch bei einer Überarbeitung, nachdem die Schüler etwas "Abstand" gewonnen hatten. Der Bericht zeigte, daß die Gruppe nicht nur eine erstaunliche Mnemonik besaß, sondern aus den vielfältigen Eindrücken bei der Führung diejenigen ausgewählt hatte, die für unseren Sagenzusammenhang von besonderer Wichtigkeit waren.

### 3.4.5 Ergebnisse der Gruppenarbeit

Das Auswertungsgespräch auf der Treppe des großartigen Offiziantenhauses sollte den Schülern einen kaleidoskopartigen Überblick über die im Suchspiel gefundenen oder im Archiv besprochenen Exponate, die von den jeweiligen "Experten" vorgestellt wurden, und die Arbeitsergebnisse der Gruppen vermitteln. Zunächst berichteten die Archivbesucher von den "Kostbarkeiten", an denen sie gearbeitet hatten. Im Austausch erzählten die übrigen Schüler dann von den im Suchspiel entdeckten "Schätzen" und trugen ihre textproduktiven und szenischen Arbeiten vor. Dies geschah weitgehend selbständig in der oben skizzierten Reihenfolge: Wache, Zitadelle, Szene, Bericht. Nach jedem "Vortrag" konnten im freien Unterrichtsgespräch offene Fragen (z. B. *Was ist ein Privileg?*) geklärt, Ergänzungen oder Kommentare eingebracht werden. Trotz der fortgeschrittenen Stunde (13.00-13.45 Uhr) hörten die Schüler einander aufmerksam zu und fragten bei Unklarheiten nach. Sie bewerteten die textproduktiven Arbeiten kritisch, indem sie nach jedem Vortrag ihre Stellungnahmen abgaben. Als nachbereitende Hausaufgabe erhielten die Schüler den Auftrag, die Sage umschöpfend zu "aktualisieren". Verfahren für die Aktualisierung von Sagen hatten die Kinder bereits im Vorfeld der Reihe kennengelernt.

Die Rückfahrt zur Schule verlief ohne Probleme, so daß wir um 14.30 Uhr auf dem Schulgelände ankamen.

### 3.5 Das Auswertungstripel

#### 3.5.1 Reflexion

Die Kinder äußerten sich in der Auswertungsstunde am Freitag, den 19.5., begeistert. Das Projekt insgesamt als Kontrast zum Lehrgangsunterricht wurde gelobt, besonders die Ortstermine - als eine "gute Möglichkeit, sich das mal alles so richtig vorzustellen". Dabei war die Gruppenarbeitsphase (Collagen) im Jagdschloß, auf der Zitadelle die Führung durch die Kasematten, der Archivbesuch und die Darstellungen der Gruppen für die Schüler am interessantesten. Nur eine Schülerin (sonst keine "Außenseiterin") bewertete die Besichtigungen als "langweilig" und die Gruppenarbeit als "blöd", ohne eine nähere Begründung geben zu können. An die "eigene Adresse" richtete sich der Vorwurf, daß manche Schüler sich innerhalb der Gruppenarbeit nicht kooperativ genug gezeigt hätten: Einige hätten "bloß für sich arbeiten", andere "nur abschreiben" wollen. Mir schien, daß die Konkurrenzproblematik durch meine Anweisung, parallel Einzelhefter zu führen, verschärft worden war. Ich berücksichtigte daher diese Beschwerden im zweiten Teil des Projekts, indem ich eine verstärkte Bewertung der Gruppenleistungen ankündigte, die sowohl auf die kognitive Leistung als auch auf die Arbeitshaltung der Gruppe gerichtet war, woraufhin sich die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppen zwar weiter verbesserte, aber für ein Gemeinschaftsbewußtsein im Hinblick auf die Klasse noch nicht viel gewonnen war. Erst allmählich entstand mit der konkreten Aussicht auf das *gemeinsame Produkt* so etwas wie allgemeiner Teamgeist.

Die Begeisterung der Schüler ließ sich auch daran erkennen, daß sie anstelle der verabredeten einseitigen Hausarbeit Aufsätze im Umfang von bis zu 6 DIN-A4 Manuskriptseiten ablieferten, die meine Erwartungen auch qualitätsmäßig übertrafen.

Wieder trugen die Schüler originelle, gut strukturierte, spannend geschriebene Aufsätze vor. Sie erörterten Inhalt, Aufbau und Stil, indem sie einander erklärten, was ihnen an den einzelnen Arbeiten gefallen hatte und was sie verändern würden. (Voller Eifer wollten fast alle Kinder vorlesen, so daß wir eigens diesem Zweck zwei Stunden im zweiten Projektabschnitt widmeten.)

#### 3.5.2 Collage

Nachdem wir das 30-minütige Auswertungsgespräch beendet hatten, bat ich die Schüler, *ihre* Sichtweise der *Sage von der Weißen Frau* nach dem letzten Ortstermin in einer zweiten Reißcollage darzustellen. Sie sollten somit eine optische Zusammenfassung des bisher Erarbeiteten gestalten, sich auch auf ihre eigenen Arbeiten zu diesem Thema beziehen. Jetzt fokussierte die Collage für die Schüler das *gesamte* Sagenprojekt aus der Perspektive der jeweiligen Arbeitsgruppe, nachdem der bisherige Verlauf des Projekts besprochen worden war und einige der Schüler ihre Aufsätze vorgetragen hatten, die im

Klassenverband analysiert worden waren. (Die Hausaufgaben forderte ich wiederum insgesamt zur Durchsicht ein.)

Die Schüler nahmen diesen Arbeitsauftrag gern an, räumten den Klassenraum geräuscharm und schnell zur Gruppensitzordnung um und bildeten diesmal Gruppen, deren Zusammensetzung der Aufteilung beim Zitadellenbesuch entsprach. (Die Durchmischung der Klasse schien sich also durchzusetzen). Die Schüler begannen, mit den bereitgestellten Materialien (nun zusätzlich mit Motiven der Zitadelle und einiger Exponate versehenen Abbildungsbögen) konzentriert zu arbeiten. Sie baten mich, die Pause durchmachen zu dürfen, und beendeten ihre Arbeit etwa 15 Minuten vor dem Ende der zweiten Stunde mit dem Anpinnen ihrer "Werke". Sie stellten dann kurz jeweils das ausgestaltete Motiv vor und erklärten sich, wo es nötig war, gegenseitig ihre Darstellungsabsicht, nahmen voneinander Lob und konstruktive Kritik an. Die Schüler hatten einen (berechtigten) Stolz auf ihre kleinen Werke entwickelt. In der dritten Stunde griffen sie daher auf meinen zu Beginn des Projekts gemachten Vorschlag zurück und erörterten, wie sie mit ihren Arbeiten ihr Sagenbuch "machen" könnten. Sie wünschten sich ein bereits diskret von mir vorbereitetes Expertengespräch mit Klaus Kordon, dessen Sagenbuch *Der Ritter im Sack* auch eine Gestaltung der Sage von der Weißen Frau beinhaltet. Mit ihm wollten sie ein Werkstattgespräch führen, erfragen, wie ein Buch entsteht. Der zweite Abschnitt unseres Projekts hatte begonnen.

#### **4. Bewertung**

Die Unterrichtsreihe realisierte projektorientiertes Arbeiten mit der Absicht, den Kindern über textproduktives Arbeiten Projektlernen näherzubringen, sie durch eine Produktorientierung zum gemeinschaftlichen Forschen anzuregen und - vor allem - ihr Miteinander zu verbessern, indem das in Gruppen erworbene Expertenwissen ausgetauscht, die Rollen des Lernens und des Lehrens miteinander gewechselt wurden. Ganzheitliches, produktorientiertes Lernen in außerschulischem Unterricht sollte die Entstehung von Teambewußtsein begünstigen.

Mit dem Sagenvorhaben begaben sich die Schüler thematisch und arbeitstechnisch auf völliges Neuland. Sie interagierten zeitweise in ungewohnter außerschulischer Situation, waren zunehmend eigenständig tätig, wurden mit der Sozialform Gruppenarbeit immer vertrauter.

Die Schüler erwarben oder vertieften fächerübergreifend vielfältige Kenntnisse und Fähigkeiten mit unterschiedlicher Lernzieldimension.

In der Reihe konnten die Schüler erste ermutigende Erfahrungen mit Projektarbeit machen, sie erweiterten ihr Repertoire an Arbeitstechniken, erwarben oder vertieften Kenntnisse zur Berliner Regionalgeschichte, gewannen Einblick in verschiedene Überlieferungsformen, optimierten ihre heuristischen Fähigkeiten für das Kreative Schreiben, verbesserten ihre stilistischen und orthographischen Fähigkeiten, setzten sich mit verschiedenen Formen der Textüberarbeitung auseinander und fanden über der

gemeinsamen Produktorientierung zu einem ausgeglicheneren Miteinander, indem sie sich darin übten, einander anzuhören und aufeinander einzugehen.

Die Schüler haben ein ausgedehntes stoffliches Arbeitspensum mit neuen Methoden mit Freude und Disziplin bewältigt. Sie konnten so erfahren, daß großes Eigeninteresse, gegenseitige Rücksichtnahme, Spaß an der Sache und intensives Arbeiten miteinander harmonieren, daß es wichtig ist, das Wissen und die Fähigkeiten *aller* Mitschüler zu Rate zu ziehen: Bei Fragen haben die jeweiligen Experten der übrigen Klasse schnell weiterhelfen können.

Die Schüler gingen interessiert den realen historischen Fakten nach, auf denen die *Sage von der Weißen Frau* basiert. Sie untersuchten hierzu zahlreiche von mir zusammengestellte Text- und Bildmaterialien nach bestimmten Fragestellungen, lernten, unterschiedliche literarische oder sachliche Texte mit den historischen Fakten und (künstlerischen) Realien zu koordinieren, und erarbeiteten sich so ein mosaikartiges Bild von der zeitgenössischen "Berliner Kulisse". Sie erörterten das Erarbeitete kritisch und gestalteten es in eigenen Darstellungen optisch, textproduktiv und szenisch aus. Im kleinen Rahmen der Gruppenarbeit war jeweils selbständiges Arbeiten mit eigener Planung möglich.

Einzelne Phasen der Reihe waren dabei in sich produktorientiert: Die Kinder haben hier in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit schriftliche und künstlerische Arbeiten mit dem Ziel angefertigt, diese nach späterer Überarbeitung in einem Buch gemeinsam zu veröffentlichen. Diese kleinen Werke gaben den Schülern die Gelegenheit, ihre neu gewonnenen Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten mit eigenen Ideen zu verbinden und auszugestalten.

Die außerschulischen Erarbeitungsphasen des Projekts mit den beiden Ortsterminen ermöglichten den Schülern weitgehend selbstbestimmtes ganzheitliches Arbeiten, Expertengespräche, engen Kontakt zu Ausstellungsstücken und neue Arbeitsformen. Indem sie sich mit Museumsexponaten und Archivalien intensiv befaßten, erlangten die Kinder eine hohe Wertschätzung für Kulturgüter, bauten Verständnis für "Kulturträger" (Schloß, Museum, Galerie, Archiv) auf. Sie nahmen das "Lernen mit allen Sinnen" begeistert an und zeigten eine starke Motivation, die sich in engagierter Mitarbeit und freiwilliger Mehrarbeit niederschlug.

Schrittweise erweiterten die Schüler ihre Handlungskompetenz im Hinblick auf eigenständiges Arbeiten. Parallel hierzu konnte die Lehrerrolle abgeschwächt werden. Während z. B. beim Jagdschloßbesuch die Erkundungsphasen noch im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch ausgewertet wurden, stellten die Schüler ihre Gruppenergebnisse auf der Zitadelle weitgehend selbständig dar und gingen kritisch aufeinander ein. (Die Lehrerrolle war hier auf die einfache Gesprächskoordination reduziert). Die Schüler hatten also gelernt, projektorientiert (d. h. in diesem Zusammenhang: selbständig und eigenverantwortlich) zu arbeiten.

Auf der Suche nach Informationen zu den Personen der Sage gewannen die Schüler einen Einblick in die Berliner Regionalgeschichte, der manches Mal auf überregionale Zusammenhänge verwies; sie machten sich dabei aber bewußt, daß im Bereich der Sage die historische Tatsachenforschung an ihre Grenzen stößt.

Indem die Schüler versuchten, den Entstehungszusammenhang der Sage zu ergründen, konnten sie indirekt den verschiedenen Faktoren nachspüren, die Schreiben überhaupt bedingen. Die Reihe förderte in diesem Zusammenhang die Form des Phantasie-Aufsatzes durch einen allmählich steigenden Schwierigkeitsgrad bei der Aufgabenstellung, die von direkter thematischer Vor- und Nachbereitung mit immer weiter gefaßter Aufgabenstellung in den Hausaufgaben über das Vor-Ort-Schreiben mit szenischem Darstellungscharakter bis zur Aktualisierung des Geschehens reichte. Den Kindern, die zunächst mit inneren Widerständen kämpften, fiel das Kreative Schreiben, solchermaßen überlistet, zunehmend leichter. Sie erfüllten ihre schriftlichen Aufgaben gewissenhaft und lieferten Arbeiten von beachtlicher Qualität.

Dieses Erfolgserlebnis vertiefte das Selbstvertrauen der Kinder, förderte ihre Kommunikationsfähigkeit und die Bereitschaft, aufeinander einzugehen: Die Schüler nahmen nun häufiger aufeinander Rücksicht.

Die allmählich akzeptierte cliquenfremde Gruppenzusammensetzung führte dann bei vier Schülern sogar zu einer "Rechtschreibpatenschaft": zwei orthographisch kompetente Schüler übernehmen seither Hilfskontrollen bei zwei ihnen anfangs "fernstehenden" Mitschülern, die Rechtschreibprobleme haben und deren Eltern nicht die Zeit finden, die Hausaufgaben vor der Lehrerkontrolle mit ihren Kindern nochmals durchzugehen. Eine Schülerin, die vor Beginn der Reihe in der Klasse so unbeliebt war, daß sie keinen Tischnachbarn hatte, sitzt nun nicht mehr allein.

Die weitgehende Akzeptanz von Gruppenarbeit in cliquenfremder Zusammensetzung darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß die beabsichtigte Integration *aller* Schüler nicht ganz gelungen ist, da ein Schüler auch weiterhin versucht, durch bewußtes Stören im Unterricht (aller Fächer) Akzeptanz in der Klasse zu finden.

Die Rückkehr zum Lehrgangsunterricht nach dem ersten Projektteil war den Schülern nicht angenehm, wurde jedoch durch die extrinsische Motivation (Klassenarbeit) erleichtert. Nach dem hier nicht behandelten zweiten Projektteil zeigten sich verstärkt Schwierigkeiten der Schüler, zum normalen Schulalltag zurückzukehren. Allerdings hatten sich die Schüler auch bis zum äußersten gefordert, so daß sie nach Fertigstellung des Sagenbuches geradezu "ferienreif" waren. (Hier zeigt sich m. E. die Gefahr, daß die Schüler den höheren Unterhaltungswert von Projektunterricht zum Anlaß nehmen können, sich gegen unliebsame Stoffe, die eher lehrgangsorientiert zu vermitteln sind, zur Wehr zu setzen).

Erst allmählich wird sich zeigen, ob das projektorientierte Lernen auch *bleibende* gruppensdynamische Veränderungen erwirkt hat. Mir scheint, daß dies bei *einigen*,

keineswegs bei allen Kindern der Fall ist.

Die Beobachtung der Gruppenarbeit (im Unterricht und durch Auswertung der Arbeitsbögen) und der Einzelleistungen (in Schülervorträgen und Heftern), das abschließend entstandene Sagenbuch und die Schüleräußerungen zum Projekt zeigten dennoch, daß die Reihe zur "Weißen Frau" erfolgreich verlaufen ist. Die beteiligten Experten vor Ort (Schloß, Museum, Archiv), äußerten sich mehrheitlich überrascht über das Engagement der Schüler und gaben an, mit dieser Altersgruppe gegebenenfalls wiederum auf ähnliche Weise arbeiten zu wollen. (Dies ist besonders erfreulich, wenn man bedenkt, daß im Archiv der Zitadelle erstmalig Schüler einer 6. Klasse gearbeitet haben.)

Mir scheint, daß die Schüler während des Sagenprojekts zumindest gesehen haben, daß es durchaus Freude machen kann, in cliquenfremden Arbeitsgruppen zusammenzuarbeiten. Dabei ist allerdings auch klar, daß projektorientiertes Arbeiten nicht alle Probleme der Schüler im Umgang miteinander lösen kann. Zudem kann diese Form des Lernens aufgrund des überaus hohen Arbeits- und Materialaufwands immer nur eine sinnvolle Ergänzung zum Schulalltag bieten.

In der Staatsarbeit folgen hier illustrierende Schülerarbeiten

## Literaturverzeichnis

**AV Wandertage** vom 6.8.1993 (SchulSport VI E22; ABL. S. 2735), [berichtigt am 1.19.1993.]

**Bastian**, Johannes, u. Herbert **Gudjons** (Hrsg.): Das Projektbuch. Theorie-Praxisbeispiele-Erfahrungen. 3. Aufl. Hamburg 1991.

**Bürger**, Christa: Die soziale Funktion volkstümlicher Erzählungen. In: projekt deutschunterricht 1: Kritisches Lesen - Märchen, Sage, Fabel, Volksbuch, hrsg. v. Heinz Ide. 7. Aufl. Stuttgart 1979, S. 26-56.

**Die Burg Spandau**. Begleitheft zur archäologischen Ausstellung in der Westkurtine der Zitadelle. Hrsg. v. Archäologischen Landesamt Berlin (u.a.), Berlin 1994.

**Chott**, Peter: Projektorientierter Unterricht. Eine Einführung. Weiden 1990.

**Christie**, Bianca: Abenteuer Museum. Kunst für Kinder. Ein Buch für Erwachsene. Hrsg. v. Museumspädagogischen Dienst Berlin. Lichtenau 1995.

**Dohna, Siegmar Graf zu:** Kurfürstliche Schlösser in der Mark Brandenburg. 3 Theile. Berlin 1890-93.

**Fauser, Peter; Klaus-J. Fintelmann, Andreas Flitner** (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. 2. Aufl. Weinheim, Basel 1991.

**Frey, K.:** Die Projektmethode. 4. Aufl. Weinheim, Basel 1991.

**Fritsche, Joachim; Hubert Ivo** (u. a.): Projekte im Deutschunterricht. Stuttgart 1992.

**Gandert, Otto** (u.a.) (Hrsg.): Heimatchronik Berlin. Archiv für deutsche Heimatpflege. Köln 1962.

**Gaiser, Gottlieb:** Michael Endes *Die unendliche Geschichte* im projektorientierten Deutschunterricht auf der Unterstufe. In: Diskussion Deutsch 16 (1985) 85, S. 599-619.

**Griepentrog, Gisela** (Hrsg.): Die Spinnerin im Monde. Frauen in den Sagen der Mark Brandenburg und Berlins. Leipzig 1991.

**Harenberg, Bodo** (Hrsg.): Die Chronik Berlins. Dortmund 1986.

**Huth, Manfred:** 77 Fragen und Antworten zum Projektunterricht. In: Das AOL-Projekt-Buch. 250 Ideen und Projekte für eine lebendige Schule, hrsg. v. d. Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel. Reinbek b. Hamburg 1986, S. 9-19.

**Jagdschloß Grunewald.** Hrsg. v. d. Verwaltung der staatl. Schlösser und Gärten. Bearb. v. H. Börsch-Supan. 2. Aufl. Berlin 1981.

**Klafki, Wolfgang:** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u. Basel 1985.

**Kiessig, Inge:** Berliner Sagen. Nacherzählt. 3. Aufl. Berlin 1990.

**Kordon, Klaus:** Der Ritter im Sack. München 1987.

**Kuntzemöller, Otto:** Urkundliche Geschichte der Stadt Spandau. 2 Bde. Berlin 1898.

**Lemmer, Konrad** (Hrsg.): Sagen und Märchen aus Berlin und der Mark Brandenburg. Berlin 1968.

**Marsolek, Therese:** Projektorientierter Unterricht. Einführung und Literatursammlung. Schwerpunkt Klasse 5 und 6. Berlin 1984.

**Meyer, Hilbert:** Unterrichtsmethoden. 2 Bde. 2. Aufl. Ffm. 1989.

**Nicolai, Carl August (Hrsg.):** Die weiße Frau auf dem Schlosse zu Berlin. Ein Gespenst, welches über zwey Jahrhunderte sein Ansehen behauptet hat. Aus gleichzeitigen Schriftstellern und Urkunden gezogen. Berlin 1798. [Berliner Handpresse, Reihe Werkdruck Bd. 18, hrsg. v. Uwe Otto].

**Pomplun, Kurt:** Berlins alte Sagen. 5. Aufl. Berlin 1985.

**Pütt, Heinz:** Projektunterricht u. Vorhabengestaltung. Essen 1982.

**ORp:** Rahmenpläne für Erziehung u. Unterricht in der Berliner Schule. Hrsg. v. Senator für Schulwesen. Luchterhand [Zit. als Rp].

**RpD:** Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Grundschule Klasse 1-6. Deutsch. Hrsg. v. d. Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung u. Sport. Berlin 1988. [Zit. als RpD].

**RpG:** Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Grundschule. Klasse 1-6. Geschichte. Luchterhand [Zit. als RpG].

**Ribbe, Wolfgang (Hrsg.):** Berlin-Forschungen. Bd. I. Berlin 1986.

**Schulze, Daniel Friedrich:** Zur Beschreibung und Geschichte von Spandau. Spandau 1913.

**Stiebner, Erhardt, und Waltraud Leonhard:** Bruckmann's Handbuch der Schrift. 4. Aufl. München 1992.

**Thiel, Erika:** Geschichte des Kostüms. Die europäische Mode von den Anfängen bis zur Gegenwart. Berlin 1973.

**Wahnschaffe, F.; P. Graebner u. R. v. Hanstein:** Der Grunewald bei Berlin. Seine Geologie, Flora und Fauna. 2. Aufl. Jena 1912.

**Die Zitadelle in Spandau.** Hrsg. vom Kreis der Freunde u. Förderer des Heimatmuseums Spandau. Berlin 1992. (=Große Baudenkmäler, Heft 370).

## Schematische Darstellung des Reihenkonzepts

[Staatsexamensarbeit]

## 1. Teil des "Projekts": Schülerarbeiten zur Sage von der Weißen Frau

Dat./Std.	Stundenthema	Grobziel	Sozialform	Medien	Hausaufgaben	Projekt-Phase
5.5. (Fr) 1.:	Einführung in die <i>Sage von der Weißen Frau</i> und Erarbeitung des historischen Orts.	Die S. arbeiten den Sagenkern heraus und entwickeln Fragen zum Ort des Sagengeschehens.	SV feUg SA feUg PA/fUg	Text der Sage  Stich: Schloß (1555)  Folie: Berlin (1648)  Wandkarte:  Berlin (1990)  Postkarten: Berl. Schloß (1920/42))		Initiative  Themenabsteckung
5.5. (FR) 2.:	Erarbeitung von Informationen zum realen Personal der Sage im Berlin um 1550.	Die S. untersuchen Fragen zum historischen Hintergrund der Sage anhand von Materialmappen mit unterschiedlichem Schwerpunkt und üben dabei in ausgelosten Kleingruppen ihre Kommunikationsfähigkeit.	GA    Ug/TA	Mappen (Text/ Bild)  -Anna Sydow -Weiße Frauen -Joachim II. -Joachim u. Anna -Bauleidenschaft -Jagdschloß G. -Reformation -Schloßfest  Notizen	zu Mo:  (AB) Lest die Sage vom <i>gespenstigen Wagen im Grunewald</i> .	Erarbeitung I a
8.5. (Mo) 1.:	Atmosphärische Vorbereitung auf den Besuch im Jagdschloß.	Die S. bereiten sich auf die historische Atmo-sphäre der Umgebung des Jagdschlusses vor und erarbeiten einen persönlichen Bezug zur Sage.	Ug SV Ug SA gUg SV/SA	Kassette Text Gemälde/Text Text Foto Rollenspiel	zu Di: Nennt <i>Drei goldene Regeln</i> : Wie verhalte ich mich im Museum?	Erarbeitung I b
[LP]						

9.5. (Di) 1.-5.:	<b>Ortstermin: Jagdschloß</b>	<b>Die S. visualisieren die Personen der Sage, erarbeiten eine neue Sagenvariante, stellen diese in einer Collage dar und vertiefen handelnd ihr Kommunikationsvermögen.</b>	SV feUg  LE  PA/Spiel feUg  LV SV PA/Spiel  feUg GA (Collage)	Text  Schloßanl./Relief  Text AB Torso, Gemäldegalerie Notizen Bericht Sage/ Sachtext AB Grundriß Seitenflügelstufe Materialbögen	zu Fr: Erzählt eure Version von der <i>Eingemauerten Weißen Frau im Jagdschloß</i> .	außerschulische  Erarbeitung I c   Produktorientierung: Collage (GA), HA (EA)
12.5. (Fr) 1.:	Nachbereitung der Exkursion	Die S. setzen sich kritisch mit dem Einmauerungsmotiv in der Sage von der Weißen Frau auseinander.	SV  SV Ug SV Ug PA Ug	Gemälde(A3-Kopien) Text Gemälde HA HA  Text (AB) Tafel		Vertiefung
12.5. (Fr) 2.:	thematische Vorbereitung des Zitadellenbesuchs	Die S. untersuchen Fragen zum historischen Hintergrund der Sage anhand von Materialienmappen mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt und üben die Zusammenarbeit in ausgelosten Gruppen.	GA          Ug/TA	Mappen (Text/Bild)  -Johann Georg -erste Kunstblüte  -Lippold  -Spandauer Burg  -Umbau der Zitad.  -Knüppelkrieg  -Joh. Sig. und die Weiße Frau  -Nicolai und die Weiße Frau  Notizen	zu Mo: Beschreibt: (u.a.) <i>Annas u. Joachims abenteuerliche Reise vom Jagdschloß nach Spandau; Annas Empfang auf der Zitadelle; ein Fest im Jagdschloß oder Lucas Cranach malt Joachim II. (...).</i>	Erarbeitung II a      Produktorientierung: HA (PA)

15.5. (Mo) 1.:	organisatorische Vorbereitung des Zitadellenbesuchs	Die S. beteiligen sich an der Gruppeneinteilung und setzen sich kritisch mit den Hausarbeiten auseinander.	LV Diskussion SV/Ug	Pinnwand TA Hausarbeiten	zu Di: Schlagt die Begriffe Burg, Bergfried, Palas, Kasematte nach und notiert Stichworte.	Erarbeitung II b
16.5. (Di) 1.-6.:	<b>Ortstermin: Zitadelle</b>	<b>Die S. erarbeiten sich selbständig und in sachorientierter Arbeitsteilung eine plastische Vorstellung von der Zitadelle als letztem Aufenthaltsort Anna Sydows.</b>	<b>S Ug/SV Ug</b>  <b>SV</b> <b>Führung</b>  <b>GA</b>  <b>SV/GV/Ug</b>	<b>Kästchen/ Wegezoll Torhaus</b>  <b>"3 goldene Regeln"</b>  <b>Text</b>  <b>Zitadellengelände</b>  <b>AB (Suchsp./ textprod./szen. Arbeiten/ Archiv)</b>  <b>AB / Notizen</b>	<b>zu Fr: Gestaltet eines der folg. Themen aus: Eine im Archiv heute aufgefundene Tagebuchaufzeichnung Annas aus der Zitadellenhaft; Personenbeschreibung der Anna Sydow oder (d)eine Begegnung mit der Weißen Frau.</b>	<b>außerschulische Erarbeitung II c Expertengespräche</b>  <b>Produktorientierung: HA (EA)</b>
19.5. (Fr) 1.-3.:	Auswertungstripel	1. Die S. reflektieren den Verlauf ihrer Arbeiten zur <i>Sage von der Weißen Frau</i> und kommunizieren zugleich über ihre Bereitschaft in Gruppen zu arbeiten.	Diskussion SV/Ug	HA		Metareflexion
		2. Die S. fokussieren arbeitsteilig ihr Wissen über die Sage in einer Collage.	GA (Collage) fUg	Bildmaterial Pinnwand		Produktorientierung: Collage (GA)
		3. Die S. überlegen, wie sie ihre Arbeitsergebnisse in einem Buch darstellen können und planen miteinander das weitere Vorgehen.	fUg	Hefter	Zum 30. 5.:  Seht euch alle eure Materialien an, kennzeichnet die Arbeiten, die euch am besten gefallen, schreibt mit Bleistift eine Begründung darauf und versucht, passende Bilder zu finden!	<b>gemeinsame Produktorientierung: Buch (Klasse)</b>

## 2. Teil des Projekts: Erstellung eines Buches mit Schülerarbeiten zum Thema *Die Weiße Frau*

30.5.-16.6. "Redaktionssitzungen" und außerschulische Gruppenarbeit mit Produktorientierung: Aufgabe waren das selbstbestimmte, eigenverantwortliche Sichten, Besprechen, Auswählen, Erfassen, Korrigieren, Gestalten der Schülerarbeiten...

## Schematische Darstellung des Reihenkonzepts

[Staatsexamensarbeit]

## 1. Teil des "Projekts": Schülerarbeiten zur Sage von der Weißen Frau

Dat./Std.	Stundenthema	Grobziel	Sozialform	Medien	Hausaufgaben	Projekt-Phase
5.5. (Fr) 1.:	Einführung in die <i>Sage von der Weißen Frau</i> und Erarbeitung des historischen Orts.	Die S. arbeiten den Sagenkern heraus und entwickeln Fragen zum Ort des Sagengeschehens.	SV feUg SA feUg PA/fUg	Text der Sage Stich: Schloß (1555) Folie: Berlin (1648) Wandkarte: Berlin (1990) Postkarten: Berl. Schloß (1920/42))		Initiative Themenabsteckung
5.5. (FR) 2.:	Erarbeitung von Informationen zum realen Personal der Sage im Berlin um 1550.	Die S. untersuchen Fragen zum historischen Hintergrund der Sage anhand von Materialmappen mit unterschiedlichem Schwerpunkt und üben dabei in ausgelosten Kleingruppen ihre Kommunikationsfähigkeit.	GA Ug/TA	Mappen (Text/ Bild) -Anna Sydow -Weiße Frauen -Joachim II. -Joachim u. Anna -Bauleidenschaft -Jagdschloß G. -Reformation -Schloßfest Notizen	zu Mo:  (AB) Lest die Sage vom <i>gespenstigen Wagen im Grunewald</i> .	Erarbeitung I a
8.5. (Mo) 1.:	Atmosphärische Vorbereitung auf den Besuch im Jagdschloß.  [LP]	Die S. bereiten sich auf die historische Atmo-sphäre der Umgebung des Jagdschlusses vor und erarbeiten einen persönlichen Bezug zur Sage.	Ug SV Ug SA gUg SV/SA	Kassette Text Gemälde/Text Text Foto Rollenspiel	zu Di: Nennt <i>Drei goldene Regeln</i> : Wie verhalte ich mich im Museum?	Erarbeitung I b

9.5. (Di) 1.-5.:	<b>Ortstermin: Jagdschloß</b>	<b>Die S. visualisieren die Personen der Sage, erarbeiten eine neue Sagenvariante, stellen diese in einer Collage dar und vertiefen handelnd ihr Kommunikationsvermögen.</b>	SV feUg  LE  PA/Spiel feUg  LV SV PA/Spiel  feUg GA (Collage)	Text  Schloßanl./Relief  Text AB Torso, Gemäldegalerie Notizen Bericht Sage/ Sachtext AB Grundriß Seitenflügelstufe Materialbögen	zu Fr: Erzählt eure Version von der <i>Eingemauerten Weißen Frau im Jagdschloß</i> .	außerschulische  Erarbeitung I c    Produktorientierung: Collage (GA), HA (EA)
12.5. (Fr) 1.:	Nachbereitung der Exkursion	Die S. setzen sich kritisch mit dem Einmauerungsmotiv in der Sage von der Weißen Frau auseinander.	SV  SV Ug SV Ug PA Ug	Gemälde(A3-Kopien) Text Gemälde HA HA  Text (AB) Tafel		Vertiefung
12.5. (Fr) 2.:	thematische Vorbereitung des Zitadellenbesuchs	Die S. untersuchen Fragen zum historischen Hintergrund der Sage anhand von Materialienmappen mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt und üben die Zusammenarbeit in ausgelosten Gruppen.	GA          Ug/TA	Mappen (Text/Bild)  -Johann Georg -erste Kunstblüte  -Lippold  -Spandauer Burg  -Umbau der Zitad.  -Knüppelkrieg  -Joh. Sig. und die Weiße Frau  -Nicolai und die Weiße Frau  Notizen	zu Mo: Beschreibt: (u.a.) <i>Annas u. Joachims abenteuerliche Reise vom Jagdschloß nach Spandau; Annas Empfang auf der Zitadelle; ein Fest im Jagdschloß oder Lucas Cranach malt Joachim II. (...).</i>	Erarbeitung II a       Produktorientierung: HA (PA)

15.5. (Mo) 1.:	organisatorische Vorbereitung des Zitadellenbesuchs	Die S. beteiligen sich an der Gruppeneinteilung und setzen sich kritisch mit den Hausarbeiten auseinander.	LV Diskussion SV/Ug	Pinnwand TA Hausarbeiten	zu Di: Schlagt die Begriffe Burg, Bergfried, Palas, Kasematte nach und notiert Stichworte.	Erarbeitung II b
16.5. (Di) 1.- 6.:	<b>Ortstermin: Zitadelle</b>	<b>Die S. erarbeiten sich selbständig und in sachorientierter Arbeitsteilung eine plastische Vorstellung von der Zitadelle als letztem Aufenthaltsort Anna Sydows.</b>	<b>S Ug/SV Ug</b>  <b>SV</b> <b>Führung</b>  <b>GA</b>  <b>SV/GV/Ug</b>	<b>Kästchen/ Wegezoll Torhaus</b>  <b>"3 goldene Regeln"</b>  <b>Text</b>  <b>Zitadellengelände</b>  <b>AB (Suchsp./ textprod./szen. Arbeiten/ Archiv)</b>  <b>AB / Notizen</b>	<b>zu Fr: Gestaltet eines der folg. Themen aus: Eine im Archiv heute aufgefundene Tage- buchaufzeichnung Annas aus der Zitadellenhaft; Personenbeschreibung der Anna Sydow oder (d)eine Begegnung mit der Weißen Frau.</b>	<b>außerschulische Erarbeitung II c</b>  <b>Expertengespräche</b>  <b>Produktorientierung: HA (EA)</b>
19.5. (Fr) 1.-3.:	Auswertungstripel	1. Die S. reflektieren den Verlauf ihrer Arbeiten zur <i>Sage von der Weißen Frau</i> und kommunizieren zugleich über ihre Bereitschaft in Gruppen zu arbeiten.	Diskussion SV/Ug	HA		Metareflexion
		2. Die S. fokussieren arbeitsteilig ihr Wissen über die Sage in einer Collage.	GA (Collage) fUg	Bildmaterial Pinnwand		Produktorientierung: Collage (GA)
		3. Die S. überlegen, wie sie ihre Arbeitsergebnisse in einem Buch darstellen können und planen miteinander das weitere Vorgehen.	fUg	Hefter	Zum 30. 5.:  Seht euch alle eure Materialien an, kennzeichnet die Arbeiten, die euch am besten gefallen, schreibt mit Bleistift eine Begründung darauf und versucht, passende Bilder zu finden!	<b>gemeinsame Produktorientierung: Buch (Klasse)</b>

## 2. Teil des Projekts: Erstellung eines Buches mit Schülerarbeiten zum Thema *Die Weiße Frau*

30.5.-16.6. "Redaktionssitzungen" und außerschulische Gruppenarbeit mit Produktorientierung: Aufgabe waren das selbstbestimmte, eigenverantwortliche Sichten, Besprechen, Auswählen, Erfassen, Korrigieren, Gestalten der Schülerarbeiten...